

ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Ευδοξία Κομπιάδου

**Κείμενα ταυτότητας
και ερευνητικές προσεγγίσεις τους στο Νηπιαγωγείο**

Διδακτορική Διατριβή

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

Ρούλα Τσοκαλίδου, Καθηγήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε. Α.Π.Θ., Επιβλέπουσα

Αντώνης Λενακάκης, Αναπληρωτής Καθηγητής Τ.Ε.Π.Α.Ε. Α.Π.Θ.

Βασιλεία Κούρτη-Καζούλλη, Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Θεσσαλονίκη, Μάιος 2021

Πίνακας περιεχομένων

Προοίμιο.....	4
1. Εισαγωγή	7
1.1.Αντικείμενο και σκοπός της έρευνας.....	12
2. Ανασκόπηση της Βιβλιογραφίας	17
2.1. Κείμενα ταυτότητας.....	20
2.2. Αφήγηση	30
2.2.1. Αφηγηματική/βιογραφική ταυτότητα	33
2.2.2. Αφήγηση και σχολείο	38
2.2.3. Πηγές γνώσης – Γλωσσικά κατάλληλες πρακτικές	43
2.2.4. Διγλωσσία και εκπαίδευση - Διαγλωσσικότητα	45
2.3. Διεπιστημονική προσέγγιση	49
2.3.1. Λογοτεχνία.....	51
2.3.2. Διαπολιτισμικότητα και λογοτεχνία	56
2.3.3. Θεατροπαιδαγωγική.....	60
2.3.4. Διαπολιτισμικότητα και θεατροπαιδαγωγική	66
3. Μεθοδολογία.....	70
3.1. Ερευνητικό ενδιαφέρον.....	70
3.2. Ποιοτική έρευνα και μεθοδολογία.....	73
3.3. Ποιοτική έρευνα στην εκπαίδευση και στην παιδική ηλικία.....	77
3.4. Πολυμεθοδικές σύνθετες έρευνες. Μεικτές μέθοδοι	82
3.4.1. Εθνογραφία.....	85
3.4.2. Έρευνα δράσης	88
3.4.3. Ερευνητικά μεθοδολογικά εργαλεία και τεχνικές	92
3.4.4. Παράδειγμα πολυμεθοδικής προσέγγισης	103
3.4.5. Αξιοπιστία	104
3.5. Ανάλυση περιεχομένου.....	106
3.5. Μεθοδολογική πρόταση.....	110
4. Τα παιδιά της τάξης συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα.	116
4.1. Γλωσσικό και κοινωνικό προφίλ	117
5. Κοινωνιομετρικές τεχνικές.....	127
5.2.1. Η εφαρμογή του πρώτου κοινωνιομετρικού τεστ.....	128
5.2.3. Αιτιολόγηση και συμπεράσματα	134
6. Το εφαρμοσμένο μέρος της έρευνας	141
6.1. Συνομιλιακά κείμενα ταυτότητας	146

6.1.1. «Το πρώτο μου βιβλίο για τη διγλωσσία»	146
6.1.2. Λογοτεχνία για τη μετανάστευση και την προσφυγιά.....	153
6.1.3. «Το απέναντι νησί».....	161
6.2. Διαδραστικά κείμενα ταυτότητας	166
6.2.1. Το μπαούλο με τα αντικείμενα	166
6.2.2. Τι θα έπαιρνες μαζί σου.....	174
6.2.3. Διάλεξε μεριά	178
6.3. Διαγενεακά κείμενα ταυτότητας	186
6.3.1. Μαρτυρίες. Οι γιαγιάδες θυμούνται	186
6.3.2. Η δημιουργία μιας πολύγλωσσης βιβλιοθήκης	193
6.4. Πολυτροπικά κείμενα ταυτότητας	209
6.4.1. «Γεια γιαγιά»	209
6.4.2. Τα δικά μας βιβλία.....	222
6.5. Συλλογικά κείμενα ταυτότητας.....	230
6.5.1. Από τη Θεσσαλονίκη στη Γερμανία.....	230
6.5.2. Από τα μάτια μου και από το χέρι σου	232
7. Κοινωνιομετρικές τεχνικές.....	245
7.1. Η εφαρμογή του δεύτερου κοινωνιομετρικού τεστ	245
7.2. Αιτιολόγηση και συμπεράσματα	250
8. Οι γονείς συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα.	253
8.1. Γονεϊκή εμπλοκή.....	254
8.2. Οι συγκεντρώσεις γονέων.....	258
8.2.1. Γενική περιγραφή. Το πλάνο των συγκεντρώσεων	258
8.2.2. Το διαδραστικό μέρος της συνάντησης. Θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο	261
8.3. Πιλοτική εφαρμογή.....	263
8.3.1. Αξιολόγηση των συναντήσεων της πιλοτικής εφαρμογής	264
8.3.2. Συμπεράσματα.....	265
8.4. Οι οργανωμένες συναντήσεις	267
8.4.1. Πρώτη συνάντηση. Εκθεση-συνεργασία.....	268
8.4.2. Δεύτερη Συνάντηση. Η σχολική ζωή και το παιχνίδι.....	272
8.4.3. Τρίτη Συνάντηση. Η ταυτότητά μας.....	283
8.4.4. Τέταρτη Συνάντηση. Η ταυτότητα της ομάδας	298
8.5. Η θεατρική παράσταση των γονέων	306
9. Οι τελικές συνεντεύξεις των γονέων.....	322
9.2. Ανάλυση των τελικών συνεντεύξεων	325
9.3. Παρεπόμενες συνεντεύξεις	341

10. Συζήτηση	351
11. Συμπεράσματα.....	366
Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία	376
Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία.....	399
Παράρτημα	406
Παράρτημα 1. Πίνακες	406
Παράρτημα 2. Δραστηριότητες	435
Παράρτημα 3. Κείμενα παιδιών.....	467
Παράρτημα 4. Φωτογραφικό υλικό	477
Παράρτημα 5. Κείμενα γονέων	494

Προοίμιο

Το καθετί πάνω στη γη έχει τη γλώσσα του. Και είναι οι γλώσσες που για να τις μάθεις χρειάζεται να τις σπουδάξεις χρόνια και χρόνια. Υπάρχουν όμως κι ένα σωρό άλλες γλώσσες. Για να τις καταλάβεις αυτές φτάνει μόνο να θέλεις να τις καταλάβεις, να δώσεις προσοχή σ' αυτόν που προσπαθεί να σου μιλήσει.

Χρήστος Μπουλώτης,
απόσπασμα από το βιβλίο: «Η παράξενη αγάπη του αλόγου και της λεύκας».

Κάθε λέξη ή φράση παίρνει υπόσταση μέσα στο σκηνικό της επικοινωνιακής στιγμής και κάθε μορφή επικοινωνίας ορίζεται από το πλαίσιο εντός του οποίου υπάγεται. Δεν είναι μόνο η γλώσσα που διαφέρει από τόπο σε τόπο, δεν είναι το ιδίωμα, η εκφορά, ο επιτονισμός, το ηχόχρωμα ή όλα αυτά μαζί, ούτε μόνο η περίσταση επικοινωνίας ή η χρονική συγκυρία που κάνει μια λέξη ή μια φράση να ακούγεται διαφορετικά. Κάθε φορά που την εκφέρουμε, είτε αθέλητα είτε θελημένα, της προσδίδουμε ένα νόημα που την προσδιορίζει και της δίνει υπόσταση. Είναι, κατά συνέπεια, ο άνθρωπος που κάθε φορά αλλάζει το σκηνικό της επικοινωνίας, που είναι ταυτόχρονα σκηνοθέτης και ηθοποιός σε αυτήν την παράσταση και είναι η δική του φωνή και οι δικές του ταυτότητες κάθε φορά που καθορίζουν το ιδιαίτερο σκηνικό. Η φωνή του είναι το κείμενό του, μοιάζει με ένα χνάρι που αφήνει πίσω του καθώς πορεύεται και συμπορεύεται μαζί με άλλους ανθρώπους, μοιράζεται, συνδιαλέγεται με τις δικές τους φωνές και ταυτότητες. Είναι το αποτύπωμα που αφήνει στον κόσμο διασχίζοντας την πορεία της ζωής του.

Αυτά το αποτύπωμα είναι ταυτόχρονα μοναδικό όσο και τυχαίο, συνηθισμένο όσο και ανεπανάληπτο και τα κείμενα, οι φωνές, οι καθημερινές επικοινωνιακές στιγμές, οι μικρές συναλλαγές νοήματος αποτελούν μια διαρκή διαδικασία έκθεσης εαυτού προς τα έξω. Κάθε μέρα εκθέτουμε ένα κομμάτι από τον εαυτό μας και κάθε μέρα δεχόμαστε ανάλογα «εαυτικά» κομμάτια από τον περίγυρο, από τους ανθρώπους που επικοινωνούμε. Από μια απλή καλημέρα ως τα αβίαστα καθημερινά μικρά μας εξομολογήματα, αυτές οι καταθέσεις νοήματος συμβαίνουν καθημερινά και διαρκώς. Περιγράφουμε και καταθέτουμε, όπως και αισθανόμαστε διαρκώς... Ένα στιγμιότυπο, ένα τυχαίο περιστατικό, ένα γεγονός που μας έκανε εντύπωση, ένα ιδιαίτερο συμβάν, άλλοτε ευχάριστο ή αστείο και άλλοτε συνταρακτικό ή δυσάρεστο, μεταφέρεται στον/στην συνομιλητή/τρια μέσα σε ένα «περίβλημα» από συναισθήματα και κρίσεις, αγωνίες, χαρές, λύπες, απογοητεύσεις και ενθουσιασμούς,

που άλλοτε ξετυλίγονται αβίαστα και αυτόματα και άλλοτε, με περισσή εγκράτεια, παραμένουν ερμητικά κλειστά συνοδά συμπτώματα. Ποτέ ένα κείμενό μας δεν μεταφέρεται αποπλαισιωμένο, αυτούσιο και ακέραιο, αλλά κουβαλά και μαρτυρά στοιχεία της δικής μας ταυτότητας όπως επίσης και προσαρμόζεται στην ταυτότητα του άλλου πόλου της επικοινωνίας και στο πλαίσιο της επικοινωνίας αυτής, δημιουργώντας μια μοναδική συγκυρία, ανεπανάληπτη και ξεχωριστή.

Αυτή η συναρπαστική διαδικασία που είναι τόσο καθημερινή και ανεπαίσθητη, μα που μπορεί να είναι ελεγχόμενη συνάμα, που είναι εκπαιδευτική και εκπαιδύουσα, ερευνητική και διερευνούσα, που κουβαλά και αφήνει πίσω τόσες πληροφορίες, μηνύματα, στοιχεία και ίχνη προσωπικότητας, με μάγεψε και μου κίνησε το ενδιαφέρον από τη στιγμή του «ορισμού» της. Διαβάζοντας για τα “Identity texts,” άρχισαν να αναγνωρίζονται ως τέτοια τα μικρά αφηγηματικά γεγονότα, οι συνομιλιακές στιγμές και άρχισαν να φωτίζονται και να ορίζονται πρακτικές και δραστηριότητες στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, στη σχολική τάξη. Συνειδητοποίησα πως είναι πράγματα τα οποία εφαρμόζουμε, χωρίς να τα έχουμε ορίσει και χωρίς να αποτελούν συνειδητή στόχευση έχουν ιδιαίτερη σημασία στο σχολείο και μπορούμε να τα αξιοποιήσουμε προς όφελος του κάθε παιδιού της τάξης αλλά και της τάξης ως συνόλου.

Τα κείμενα ταυτότητας, ιδωμένα μέσα από αυτήν τη ματιά, ως ένα καθημερινό βίωμα, μια ασύνειδη πράξη επικοινωνίας κάθε ατόμου και ταυτόχρονα ως εκπαιδευτική πρακτική και πολύ συνειδητή πράξη επικοινωνίας, αποτελούν μια εκπαιδευτική διαδικασία και ένα παραγόμενο προϊόν που μπορεί να ενδυναμώσει τις ταυτότητες όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

...Φτάνει λοιπόν να θέλεις να ακούσεις τις φωνές και να βρεις την ταυτότητα που μεταφέρεται και φωτίζεται...

Ως νηπιαγωγός με περισσότερα από είκοσι χρόνια στη δημόσια εκπαίδευση, ως εκπαιδευτικός της πράξης στην τυπική και στην άτυπη εκπαίδευση, ως εθελόντρια σε ομάδες όπως το Πολύδρομο με στόχο την ανάδειξη του πολυπολιτισμού ως εμπλουτιστικού στοιχείου και σημείου αναφοράς, ως υπότροφος σε πρόγραμμα διδασκαλίας σε προσφυγικό πληθυσμό και ως άνθρωπος σε περιβάλλοντα επαφής γλωσσών και πολιτισμών, διαμόρφωσα κι εγώ τη δική μου ταυτότητα στην πορεία

των χρόνων και ταυτόχρονα κατά την πορεία εφαρμογής και καταγραφής της παρούσας διατριβής. Το κείμενό μου κατά συνέπεια θα αποτελέσει αυτό το χνάρι που μένει πίσω και αντανακλά όλα τα παραπάνω πλαίσια, τις φωνές και τις ταυτότητες με τις οποίες συνδιαλέχθηκα σε αυτή την πορεία, το αποτύπωμα της δικής μου ζωής και των άλλων ανθρώπων που συναντηθήκαμε.

Για όλα αυτά που φωτίστηκαν, απέκτησαν νόημα και επεκτάθηκαν ευχαριστώ από καρδιάς την καθηγήτρια και επόπτριά μου Ρούλα Τσοκαλίδου που με στηρίζει, πολύ πριν την αρχή αυτού του ταξιδιού, γεμίζοντας τις «βαλίτσες» μου με πολύτιμα πράγματα για μένα ως άνθρωπο, ως εκπαιδευτικό και ως ερευνήτρια. Για την «πολυδρομική» μου οπτική, την εμπλοκή μου σε ερευνητικά ταξίδια και την εσωτερική ματιά που απέκτησα και για την πίστη της σε μένα της οφείλω ευγνωμοσύνη, για την δική της διεισδυτική και διαγλωσσική ερευνητική ματιά και ευαισθησία καταθέτω το θαυμασμό μου και για την προσωπική σχέση που χτίστηκε όλα αυτά τα χρόνια της αφιερώω την πίστη και τη φιλία μου!

Για τη συνδρομή του ευχαριστώ τον Αντώνη Λενακάκη, για την υποστήριξη και την εμπιστοσύνη που μου δείχνει, δίνοντας υπόσταση και ουσία στα θετικά στοιχεία του επιστημονικού του πεδίου που υποστηρίζουν τη διδακτορική μου διατριβή. Επιπρόσθετα, για την επιμέλεια και τις ουσιαστικές του παρατηρήσεις προς τη βελτίωση του κειμένου της διατριβής. Στην αγαπημένη σε όλους και όλες μας Σοφία Γαβριηλίδου οφείλω πολλά, σε αυτήν αναφέρομαι συνειρμικά κάθε φορά που προσεγγίζω κάποιο παιδικό βιβλίο και η διαδρομή της θα συνοδεύει πάντα τις πρακτικές μου. Δυστυχώς δεν πρόλαβα να την ευχαριστήσω με την υποστήριξη της διατριβής. Στην αντικαταστάτρια καθηγήτρια Βασιλεία Κούρτη – Καζούλλη οφείλω ευχαριστίες που δέχτηκε να αποτελέσει μέλος της τριμελούς επιτροπής. Έχει συμβάλλει ουσιαστικά στη διατριβή με τη συνάφεια του επιστημονικού της πεδίου αλλά και με τη συνδρομή της στη διάδοση και αποσαφήνιση των κειμένων ταυτότητας, ιδιαίτερα στο ελληνικό ερευνητικό τοπίο. Η οικογένειά μου είναι και θα είναι μοναδική έμπνευση και κουράγιο, η αγάπη, η επιμονή και η υπομονή. Χωρίς αυτήν τίποτα δεν θα μπορούσε να έχει συμβεί. Πατέρα, ευχαριστώ για όλα!

Τα «παιδιά μου» της χρονιάς εκείνης που εφαρμόστηκε η έρευνα, οι γονείς και η ευρύτερη οικογένεια είναι οι πολύτιμοι/ες συνέταιροι και συνοδοιπόροι στη διαδικασία και σε αυτούς/ές αφιερώνεται το πόνημά μου!

1. Εισαγωγή

Πρωτοφανείς εξελίξεις σε οικονομικό, πολιτισμικό και εθνικό επίπεδο επαναπροσδιορίζουν διαρκώς το νόημα και τη σπουδαιότητα των λεγομένων στην εν λόγω διατριβή, ως μέρος της καθημερινότητας και της ρευστής και δυναμικής παγκόσμιας σύγχρονης πραγματικότητας. Ενόψει της πανδημίας του κορωνοϊού/Covid-19 παγκοσμίως, ως μια νέα και σοβαρή εξέλιξη για τη ζωή και την ανθρώπινη ύπαρξη εν γένει, το άτομο τίθεται «ισότιμα ευάλωτο» απέναντι σε νέους εχθρούς που η σύγχρονη κοινωνία ως τώρα δεν είχε φανταστεί το μέγεθός τους, και στις νέες επιταγές της παγκοσμιοποίησης. Στο πλαίσιο μιας εθνογραφικού τύπου έρευνας, αναφέρεται η συγκεκριμένη εξέλιξη, όχι γιατί επηρεάζει άμεσα την καταγραφή της, αλλά σίγουρα επηρεάζει το ερευνητικό ενδιαφέρον, καθώς η ερευνητική ματιά στρέφεται ολοένα και περισσότερο στο άτομο και την ρευστή καθημερινότητα που αυτό αντιμετωπίζει, καθιστώντας όλο και πιο επίκαιρη την εστίαση της παρούσας διατριβής στο άτομο και το αποτύπωμά του στον κόσμο. Η αντιμετώπιση μιας πανδημίας δεν αφήνει έξω τα παιδιά, την οικογένεια και το σχολείο. Σχέσεις επαναπροσδιορίζονται, άνθρωποι και κοινότητες αντιδρούν και προσαρμόζονται σε νέες επιταγές και κάθε σταθερότητα κλονίζεται, όπως και η ανθρώπινη ύπαρξη. Οι όροι διαβίωσης και επιβίωσης, η καθημερινότητα και η ανθρώπινη ζωή καθορίζονται από γεγονότα και καταστάσεις που δεν ελέγχονται από εμάς. Έτσι, έξωθεν επιρροές της ταυτότητας διαρκώς επαναπροσδιορίζουν τις επιλογές, τις στάσεις και τις αντιλήψεις μας.

Στη σύγχρονη παγκόσμια κοινωνία που διαρκώς αλλάζει και εξελίσσεται, το σχολείο και η εκπαίδευση ακολουθεί τις εξελίξεις και τα νέα εκπαιδευτικά δεδομένα. Οι οικονομικές πολιτικές και κοινωνικές αλλαγές δεν αφήνουν την εκπαίδευση αμέτοχη. Ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, η κριτική σκέψη και ο διαπολιτισμικός διάλογος κρίνονται ολοένα και πιο αναγκαία καθώς συμβαδίζουν με την ετερότητα, τις διαφορετικές κουλτούρες και γλώσσες και την παιδαγωγική τους αξιοποίηση. Ο «ξένος», ο «άλλος» είναι πλέον εγγύτερος ως προς την απόσταση με την στενή έννοια, πόσο εγγύτερα όμως, εν τέλει, βρίσκεται στις ατομικές αντιλήψεις και στη συλλογική συνείδηση;

Η απόσταση ανάμεσα στην εφαρμογή και στη συγγραφή της εν λόγω έρευνας αποτελεί άλλη μια απόδειξη της ρευστής κατάστασης των σύγχρονων κοινωνιών που

αλλάζουν διαρκώς και των πληθυσμών που μετακινούνται, όπως ο προσφυγικός πληθυσμός. Πρόσφυγες, κυρίως από τη Συρία, αρχίσαμε να δεχόμαστε στην Ελλάδα από το 2015 που ξεκίνησε η εφαρμογή της έρευνας και συνεχίζουμε έως το 2021, που ολοκληρώνεται η συγγραφή της. Χαρακτηριστικά αποσπάσματα της επικαιρότητας σε μια εθνογραφικού τύπου έρευνα, στην οποία μας ενδιαφέρει το κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο, αναφέρονται στη συνέχεια.

Τον Φεβρουάριο του 2016, επίσημη καταγραφή των στοιχείων από την UNHCR αποτυπώνει το μέγεθος του προσφυγικού φαινομένου:¹

Τη χρονιά που πέρασε το ήδη τεταμένο από τα προηγούμενα χρόνια πρόβλημα της διαχείρισης ολοένα και αυξανόμενων προσφυγικών ροών από την περιοχή της Μέσης Ανατολής προς τις χώρες της Μεσογείου γιγαντώθηκε. Στο επίκεντρο της προσφυγικής κρίσης βρέθηκε η Ελλάδα, η οποία κλήθηκε – ως το νοτιοανατολικό σύνορο της Ευρωπαϊκής Ένωσης – να διαχειριστεί ένα άνευ προηγουμένου κύμα εισόδου προσφύγων, με κύρια πηγή προέλευσης την διαλυμένη από τον εμφύλιο πόλεμο Συρία. Το μέγεθος του φαινομένου είναι από μόνο του αξιοσημείωτο: ο αριθμός των προσφύγων που έφτασαν στην Ελλάδα το 2015 ήταν 856.723. Πρόκειται για ένα προσφυγικό κύμα είκοσι φορές μεγαλύτερο από αυτό της περασμένης χρονιάς. Οι περισσότεροι από τους πρόσφυγες που έφτασαν στην Ελλάδα το 2015 προέρχονταν, όπως ήταν αναμενόμενο, από τη Συρία (το 57%). 9 στους 10 πρόσφυγες προέρχονταν από μόνο τρεις χώρες.

Ήδη, ως το τέλος του 2019 η κατάσταση έχει αλλάξει με το προσφυγικό να παίρνει νέες διαστάσεις. Από την Ειδομένη στη Μόρια και από τα παράλια στα ελληνοτουρκικά σύνορα το προσφυγικό ζήτημα απασχολεί την επικαιρότητα, τον δημόσιο λόγο αλλά και μέσα από την κοινωνική και την εκπαιδευτική του διάσταση. Σε ετήσια μεγάλη έρευνα για τις πεποιθήσεις των Ελλήνων, που δημοσιοποίησε η διαΝΕΟσις, χαρτογραφούνται οι απόψεις των Ελλήνων για μια σειρά θεμάτων όπως η Ευρώπη, οι πρόσφυγες, τα μνημόνια. Σε αυτήν την έρευνα, που δημοσιεύτηκε τον Μάρτιο του 2020, αναφέρεται:

Σε πρόσφατη έρευνα της διαΝΕΟσις, τεκμηριώνεται ότι οι απόψεις των Ελλήνων για το φαινόμενο της μετανάστευσης είναι εξαιρετικά αρνητικές. Πρώτα απ' όλα, από ό,τι

¹ <https://www.dianeosis.org/2016/02/to-profil-twn-prosfygikwn-rown-pros-tin-ellada-to-2015/>

φαίνεται κάθε χρόνο συμπαθούμε σχεδόν όλους τους ξένους και τους «άλλους» ολοένα και λιγότερο... Μόνο 1 στους 5 πιστεύουν ότι οι παράνομοι μετανάστες που βρίσκονται στη χώρα μας πρέπει να ενσωματωθούν στην κοινωνία μας, ενώ η άποψη ότι τα παιδιά των νόμιμων μεταναστών που γεννιούνται στην Ελλάδα πρέπει να λαμβάνουν άμεσα την ελληνική υπηκοότητα έχει υποχωρήσει από το 75,2% τον Απρίλιο του 2015 στο 58% τον Δεκέμβριο του 2019.²

Οι αντιδράσεις απέναντι στο προσφυγικό φαινόμενο και στη μεταναστευτική κρίση ακολουθούν τις εξελίξεις και η κοινωνικοπολιτισμική αντίληψη για την ταυτότητα, τη γλώσσα και τον πολιτισμό των μαθητών/-τριών καθώς και η ανάδειξη της πολιτισμικής και γλωσσικής διαφοράς στην καθημερινή διδακτική πρακτική αναδεικνύεται τα τελευταία χρόνια όλο και πιο σημαντικός στόχος της σύγχρονης εκπαίδευσης. Προσωπικά, η εμπλοκή μου μέσω της υποτροφίας που έλαβα στο ερευνητικό πρόγραμμα «Διδάσκοντας γλώσσα από τη ματιά των προσφύγων»³ απετέλεσε μια καταλυτική διαδικασία, καθώς ήρθα σε άμεση επαφή με τον προσφυγικό πληθυσμό σε μια μαθησιακή και ερευνητική διαδικασία που επηρέασε, όπως και κάθε άλλη μοναδική συγκυρία ζωής, την προσωπικότητά μου. Οι ρευστές συνθήκες διαβίωσης και εκπαίδευσης, τις οποίες αντιμετωπίζουν οι πρόσφυγες, διατρανώθηκαν στα μάτια μου και η εκπαιδευτική διαδικασία που «σκύβει» στο άτομο και την ζωή του, διαμορφώνοντάς τη, και συνδιαμορφώνοντας τις ταυτότητες των ατόμων που εμπλέκονται στη διαδικασία, αναδείχθηκε και μέσω του ερευνητικού αυτού φακού ως η πλέον σημαντική. Η εμπλοκή με τον μεταναστευτικό και προσφυγικό πληθυσμό ήταν για μένα μια διαρκής πρόκληση από το 2012 που εμπλέκομαι ενεργά στην ομάδα «Πολύδρομο» και στις εκπαιδευτικές και ερευνητικές δράσεις της.⁴

Σε αυτό πλαίσιο η εκπαίδευση πάντα καλούνταν να διαμορφώσει νέες πρακτικές για να ανταποκριθεί καλύτερα στην μεγάλη πρόκληση της αξιοποίησης της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας (Κουτσογιάννης & Τσοκαλίδου, 2008· Τσοκαλίδου, 2017) προς τη διαμόρφωση μιας «διγλωσσικά συνειδητοποιημένης εκπαιδευτικής διαδικασίας» (Τσοκαλίδου, 2012, σ. 117). Η εμπάθυνση σε θέματα ταυτοτήτων, γλωσσών και πολιτισμών υποστηρίζεται πως θα βοηθήσει τα παιδιά να χτίσουν την

² <https://www.in.gr/2020/03/09/greece/ti-pisteyoun-oi-ellines-2020-gia-tin-eyropi-tous-prosfyges-kai-ta-mnimonia/>

³ https://together.pixel-online.org/refumap_scheda.php?id_sch=553

⁴ <http://polydromo.web.auth.gr/index.php/el-gr/>

καινούργια τους ζωή, θα γεφυρώσει το χάσμα ανάμεσα στις γλώσσες και τους πολιτισμούς που συνδιαλέγονται, στο πλαίσιο μιας γλωσσικής και πολιτισμικής αμοιβαιότητας (Τσοκαλίδου, 2014, 2017).

Το ερευνητικό ενδιαφέρον που συνομιλεί και συνάδει με την παραπάνω εκπαιδευτική και παιδαγωγική οπτική, εστιάζει στις διαδικασίες που υιοθετούνται για την προσέγγιση των πολλαπλών πραγματικοτήτων των παιδιών, ώστε να δημιουργηθούν οι ευνοϊκές συνθήκες αυτής της αμοιβαίας ανταλλαγής. Στο πλαίσιο μιας διερευνητικής προσέγγισης σε ζητήματα επαφής γλωσσών και πολιτισμών, τα κείμενα ταυτότητας και ταύτισης (Cummins & Early, 2011· Κομπιάδου, 2013) βρίσκονται στο επίκεντρο της διαδικασίας ανάδειξης ενός ιδιαίτερου περιεχομένου, που επαναπροσδιορίζει τις σύνθετες ζωές των ανθρώπων σε ένα νέο κοινό πλαίσιο (Τσοκαλίδου, 2014, σ. 278). Η ταυτότητα τίθεται αναπόφευκτα στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ο βαθμός της συμμετοχής της αφήγησης και του λόγου στη διαμόρφωση της ταυτότητας είναι καθοριστικός, καθώς μέσω των κειμένων εκφράζονται ταυτοτικά χαρακτηριστικά και ιδιότητες στον καθημερινό μας λόγο, στη συνομιλία, στην εξιστόρηση γεγονότων, σε εκμυστηρεύσεις και σε κάθε μορφή επικοινωνιακής διαδικασίας. Η αφήγηση, ως συγκατασκευάστρια της εμπειρίας που περιγράφεται, καθιστά τη γλώσσα σημαντική στην αντανάκλαση της πραγματικότητας αλλά και στην αναδιαμόρφωσή της. Ο λόγος, σε σχέση με την ουσιοκρατική προσέγγιση της ταυτότητας, μπορεί να λειτουργήσει ως ένας «αναπαραστατικός καθρέφτης», που απεικονίζει την πραγματικότητα και τα εγγενή χαρακτηριστικά του ατόμου, ενώ σύμφωνα με την προσέγγιση της κοινωνικής κατασκευής, και ως ένας «μηχανισμός προώθησης και επιβολής αξιών και ιδεολογιών» (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011, σ. 54).

Ο βιογραφικός όμως λόγος, ως μη λογοτεχνική γραφή, συνήθως παραμένει –με μια στενή οπτική– στο περιθώριο της διδασκαλίας ενώ το κείμενο κατέχει καίρια θέση στο αναλυτικό πρόγραμμα, στη διδασκαλία και στη μάθηση. Το σχολείο στην κλασική του μορφή ευνοεί τα πιο οργανωμένα γραμμικά αφηγήματα και όχι τα «συνειρμικά κείμενα με χαλαρούς δεσμούς και ρυθμικά σχήματα», καθώς και τα καθημερινά αφηγήματα με τα οποία τα παιδιά έχουν εξοικειωθεί από το οικογενειακό τους περιβάλλον και χαρακτηρίζουν τον λόγο των παιδιών από κατώτερα κοινωνικά στρώματα (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999, σσ. 263, 267).

Τα τελευταία χρόνια βέβαια, παρατηρείται ένα έντονο ενδιαφέρον για τον αυτοβιογραφικό λόγο στην καθημερινότητα και στη δημόσια σφαίρα και παράλληλα στις κοινωνικές επιστήμες για τη βιογραφία και για την προσωπική και συλλογική ιστορία (Ισαρη & Πουρκός, 2015· Τσιώλης & Σιούτη, 2013). Η αφήγηση της προσωπικής ιστορίας αντιμετωπίζεται ταυτόχρονα ως πολιτισμική και ιστορική μαρτυρία, αλλά και ως κατάθεση ψυχής (Κακάμπουρα, 2008, σ. 25). Αντίστοιχα στην εκπαίδευση, μπορούμε να υποστηρίξουμε πως οι γλωσσικές εμπειρίες και το πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών/-τριών των οικογενειών και των κοινοτήτων στις οποίες συμμετέχουν, όταν μεταφέρονται στην τάξη, αποτελούν σημείο συνάντησης και πολιτισμικής ανταλλαγής. Οι πρακτικές γραμματισμού τού περιβάλλοντος του σπιτιού ή της κοινότητας αποτελούν σημείο αναφοράς στο πλαίσιο μιας «εθνογραφικής ευαισθητοποίησης» (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011, σσ. 203, 205).

Τα κείμενα ταυτότητας, ως μορφές βιογραφικού λόγου και ως αφηγηματικά κείμενα, μας ενδιαφέρουν στην εκπαιδευτική πραγματικότητα καθώς την αναπαραστούν, απεικονίζοντας ταυτόχρονα κομμάτια «εαυτού και άλλου». Τα κείμενα ταυτότητας που καταγράφονται αποτελούν ένα «αχνογράφημα ταυτότητας», μια εαυτική προσέγγιση και ταυτόχρονα ένα παράθυρο στον κόσμο του «άλλου» ατόμου (Κομπιάδου & Τσοκαλίδου, 2014). Ειδικότερα, για τα παιδιά μεταναστευτικής καταγωγής, ως αντίλογος στην περιθωριοποίηση και την αφάνεια των ταυτοτήτων τους, τα κείμενα αυτά είναι μια αφορμή για να εκφράσουν βιώματα, εμπειρίες, συναισθήματα και σκέψεις τους πάνω σε θέματα που τα αφορούν, όπως είναι οι πατρίδες, οι γλώσσες, ο πολιτισμός τους (Κούρτη-Καζούλλη & Τζανετοπούλου, 2009· Σκούρτου, 2011· Τσοκαλίδου, 2012). Αυτά τα αφηγήματα, με τη δύναμη που έχουν αποτελούν ιδανικά εργαλεία παιδαγωγικής αξιοποίησης, ιδιαίτερα για όσα παιδιά ανήκουν σε αριθμητικά μη-κυρίαρχες πολιτισμικά ομάδες (Γαβρηλίδου, 2011· Κομπιάδου & Τσοκαλίδου, 2014· Κούρτη-Καζούλλη & Τζανετοπούλου, 2009· Σκούρτου, 2011).

Μέσω της καταγραφής των ταυτοτικών κειμένων ο/η εκπαιδευτικός εστιάζει και αναδεικνύει την προσωπικότητα και τον πολιτισμικό πλούτο των μαθητών/τριών του/της και ρίχνει φως στο προσωπικό βίωμα. Η αναγνώριση και επιβεβαίωση της ταυτότητας κάθε μαθητή/τριας είναι πολύ σημαντική για την εκπαιδευτική πορεία. Είναι σημαντικό για το κάθε μέλος της σχολικής κοινότητας να νιώθει πως η κουλτούρα και η ταυτότητά του/της έχουν αξία και όχι να αισθάνεται πως το

παρελθόν του/της αγνοείται (Cummins & Early, 2011· Σκούρτου, 2011· Τσοκαλίδου, 2012). Σε αυτό το πλαίσιο η πολιτισμικά διαφοροποιημένη διδασκαλία με σκοπό την αξιοποίηση της δίγλωσσης πραγματικότητας των μαθητών/-τριών και την παιδαγωγική αντιμετώπιση των κοινωνικών και συναισθηματικών προβλημάτων τους στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικής ελληνικής τάξης, αποτελεί σήμερα μια αναγκαιότητα (Τσοκαλίδου, 2008β, 2017).

Το προσωπικό εκπαιδευτικό ενδιαφέρον μου απέναντι στα καθημερινά αφηγήματα των παιδιών και των οικογενειών τους, που εκφράζουν και μεταφέρουν ταυτοτικά μηνύματα αλλά και η στροφή της σύγχρονης ερευνητικής ματιάς στο βίωμα και την αφηγηματική εκδοχή του, προκάλεσε και το ερευνητικό ενδιαφέρον στο θέμα. Η καθημερινότητα στο σχολείο, όπως και σε άλλους χώρους στους οποίους συντελείται ένα επικοινωνιακό συμβάν, αποτελεί πεδίο μελέτης της αφήγησης εν γένει και πρόσφορο έδαφος για μία σε βάθος ενασχόληση με τα θέματα ταυτοτήτων στο σχολικό πλαίσιο.

Η έννοια της αφήγησης και η προφορικότητα στο νηπιαγωγείο αποκτούν μια διαφορετική διάσταση λόγω του επιπέδου γραμματισμού στο οποίο βρίσκονται τα νήπια. Αποτελεί εκπαιδευτική διαδικασία αναπόσπαστη με το αναλυτικό πρόγραμμα και με τις εκπαιδευτικές πρακτικές, που η γραφή πιθανώς παραγκωνίζει στις επόμενες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Ο λόγος των νηπίων αποτελεί για εμάς τις/τους νηπιαγωγούς το βίωμα, την εμπειρία, την καταγραφή αλλά και τα επιδιωκόμενα εκπαιδευτικά δεδομένα. Αποτελεί επίσης καταγραφή μιας συλλογικής εμπειρίας –της ατομικής εμπειρίας– που συνδιαλέγεται με τις εμπειρίες των άλλων ατόμων στο σχολικό πλαίσιο πιο αυθόρμητα και έμπρακτα, αντίθετα με το γραπτό κείμενο που αποτελεί κατά κύριο λόγο ατομικό προϊόν και στη συνέχεια συνδιαλέγεται με τους/τις αποδέκτες/τριές του. Πολύ κοντά στην έννοια της ταυτότητας, η προφορικότητα και η ενασχόληση με το προσωπικό βίωμα και την αφήγηση συνάδει με το ερευνητικό αντικείμενο της παρούσας διδακτορικής διατριβής.

1.1. Αντικείμενο και σκοπός της έρευνας

Αντικείμενο έρευνας στην εν λόγω διατριβή αποτελούν τα κείμενα ταυτότητας, όπως ορίζονται από τις/τον Skourtou, Kourtis-Kazoullis και Cummins (2006), Cummins και Early (2011) και Κούρτη-Καζούλλη και Τζανετοπούλου (2008). Πρόκειται για

καθημερινά αφηγηματικά κείμενα και βιογραφικές αφηγήσεις που παράγονται στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Εκφράζουν τον τρόπο με τον οποίο οι ομιλητές/τριες επιχειρούν να προβάλλουν την ταυτότητά τους και τον τρόπο με τον οποίο οι ταυτοτικές διαδικασίες συνδέονται με το πολιτισμικό και γλωσσικό περιβάλλον των μαθητών/-τριών, καθώς και των οικογενειών τους. Πρόκειται για τις επικοινωνιακές καταστάσεις και την έκφραση εαυτού που καταγράφεται μέσω των κειμενικών αυτών ειδών στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα.

Η οικογένεια, ως ένας από τους βασικούς φορείς κοινωνικοποίησης των παιδιών, σχετίζεται άμεσα με τη διαμόρφωση της ταυτότητας του παιδιού. Κατά συνέπεια, θεωρείται σημαντικό να παρακολουθήσουμε πώς αυτή η διαδικασία καταγράφεται στις αφηγήσεις των παιδιών αλλά και των οικογενειών τους σε ένα πλαίσιο πολιτισμικής ανταλλαγής και αλληλεπίδρασης στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου. Μία σε βάθος ενασχόληση με τις ταυτότητες των μαθητών/-τριών μίας τάξης νηπιαγωγείου σε μια σχολική χρονιά, κατά την οποία μελετήθηκε, εφαρμόστηκε και αξιολογήθηκε η διαδικασία αξιοποίησης των κειμένων ταυτότητας και ταύτισης των υποκειμένων της έρευνας.

Η παρούσα διατριβή αποτελεί επιπρόσθετα μια προσπάθεια σκιαγράφησης των συναφών εννοιών στα κείμενα ταυτότητας, των εννοιών που εμπλέκονται σε αυτή τη διαδικασία κατασκευής και ανακατασκευής των ταυτοτήτων και τις δυνατότητες διερεύνησης τους σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον, όπως είναι και το σημερινό ελληνικό νηπιαγωγείο, μέσω της χρήσης και της αξιοποίησης των κειμένων ταυτότητας και ταύτισης όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία παιδιών, γονέων και εκπαιδευτικού-ερευνήτριας.

Σκοπός της έρευνας είναι η θεωρητική υποστήριξη, η καταγραφή της διαδικασίας και των συνθηκών εφαρμογής, η παρουσίαση των ευρημάτων και η αξιολόγηση των κειμένων ταυτότητας και ταύτισης ως εκπαιδευτικών εργαλείων προς τη συνδιαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας και του σχολικού κλίματος.

Οι ταυτότητες τίθενται υπό διαπραγμάτευση στις τέσσερις διαστάσεις που λαμβάνουν χώρα κατά τη σχολική πράξη και είναι: η ενσωμάτωση της γλώσσας και του πολιτισμού των μαθητών/-τριών, η συμμετοχή της κοινότητας, ο παιδαγωγικός προσανατολισμός και οι πρακτικές αξιολόγησης προωθώντας:

Κείμενα ταυτότητας και ερευνητικές προσεγγίσεις στο νηπιαγωγείο

- την αποδοχή της πολιτισμικής ταυτότητας
- την ενθάρρυνση της ενεργούς συμμετοχής των γονέων
- τη νοητικά απαιτητική διδασκαλία που αξιοποιεί τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες

(Cummins, 2005, σ. 202).

Στα στοιχεία αυτά, στα οποία εστιάζει ο Cummins σχετικά με τη σχολική επιτυχία των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών/-τριών, αναφέρονται και οι πρακτικές που εφαρμόζουμε στην εν λόγω έρευνα με εκπαιδευτικά εργαλεία τα κείμενα ταυτότητας και ταύτισης. Στην αποδοχή της πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών/-τριών μέσω της ενθάρρυνσης της ενεργούς συμμετοχής των γονιών και μιας νοητικά απαιτητικής διδασκαλίας που αξιοποιεί τις γνώσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/-τριών.

Ταυτόχρονα μέσα από την εκπαιδευτική εφαρμογή, αναδεικνύεται η κριτική ματιά στα εργαλεία και τις πρακτικές που χρησιμοποιούμε στην καθημερινή μας ενασχόληση στο σύγχρονο νηπιαγωγείο. Μια στροφή της ερευνητικής ματιάς στο άτομο παράλληλα με την ομάδα, στο άτομο μέσα στην ομάδα και στην ομάδα ως σύνολο ατομικότητων, μέσα από την καταγραφή, της διαδικασίας έκφρασης στοιχείων ταυτότητας που αναδεικνύει τις δυνατότητες των κειμένων ταυτότητας και ταύτισης ως εκπαιδευτικών εργαλείων (Κομπιάδου, 2013, 2020).

Επιδιώκουμε τα αποτελέσματα που θα προκύψουν από την ίδια τη βάση της εκπαιδευτικής διαδικασίας να αξιοποιηθούν ως εκπαιδευτική πρακτική και να αναδείξουν δυνατότητες περεταίρω αξιοποίησης των κειμένων ταυτότητας και ταύτισης στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα.

Η διατριβή εγκρίθηκε και αδειοδοτήθηκε, ως προς την εφαρμογή της στην τάξη, από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Συγκεκριμένα από το Τμήμα Α΄ Σπουδών και Εφαρμογής Προγραμμάτων με τα: υπ' αριθμ. Φ15/161/20748/Δ1/6/2/2015 και υπ' αριθμ. Φ15/488/74468/Δ1/12/5/2015 έγγραφα, τα οποία κοινοποιήθηκαν στη Διεύθυνση Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης και στην Αρμόδια Σχολική Σύμβουλο Προσχολικής Αγωγής. Τηρήθηκαν όλοι οι κώδικες δεοντολογίας σχετικά με την ιδιωτικότητα και την ανωνυμία των συμμετεχόντων/ουσών. Οι γονείς συμπλήρωσαν την Ενυπόγραφη Συναίνεση για Έρευνα, στην οποία ενημερώνονταν

πλήρως για τους σκοπούς, τη διεξαγωγή, τα ερευνητικά εργαλεία, τη συλλογή και τον τρόπο καταγραφής των δεδομένων και το δικαίωμά τους να αρνηθούν ή να αποσύρουν τη συμμετοχή του παιδιού τους στην έρευνα.

Η διατριβή, όπως παρουσιάζεται, αποτελείται από δύο μέρη, το θεωρητικό και το εφαρμοσμένο.

Στο θεωρητικό μέρος παρουσιάζονται στο πρώτο κεφάλαιο η εισαγωγή και η διασαφήνιση των βασικών όρων, του σκεπτικού της έρευνας και το ερευνητικό ενδιαφέρον, το αντικείμενο και ο σκοπός της, στο δεύτερο κεφάλαιο η βιβλιογραφική επισκόπηση του θέματος εστιάζοντας στους συναφείς όρους προς τα κείμενα ταυτότητας και η διεπιστημονική προσέγγιση της έρευνας με τη συνέργεια των επιστημονικών περιοχών της λογοτεχνίας και της θεατροπαιδαγωγικής. Το τρίτο κεφάλαιο διαπραγματεύεται τη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε κατά τη διεξαγωγή και την εφαρμογή της έρευνας και την ανάλυση των ευρημάτων της. Συγκεκριμένα αναφερόμαστε στην ποιοτική μεθοδολογία και στις κατάλληλες για την έρευνα μεθόδους της εθνογραφικής προσέγγισης, της έρευνας δράσης και των μεθοδολογικών εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν, καταλήγοντας στην ενδεδειγμένη σύμφωνα με όσα προηγήθηκαν μεθοδολογική πρόταση. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται το δείγμα, το προφίλ των υποκειμένων της έρευνας και στο πέμπτο η κοινωνιομετρική τεχνική ως μέθοδος καταγραφής των κοινωνικών σχέσεων αυτών και η εφαρμογή του πρώτου κοινωνιομετρικού τεστ.

Το εφαρμοσμένο μέρος της διατριβής παρουσιάζεται στα επόμενα κεφάλαια. Το έκτο κεφάλαιο περιλαμβάνει επιλεγμένες δραστηριότητες που παρουσιάζονται αναλυτικά ως προς την εφαρμογή και την ανάλυση της διαδικασίας και των παραγόμενων κειμένων. Το έβδομο κεφάλαιο περιέχει την καταγραφή των κοινωνικών σχέσεων μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση μέσω της εφαρμογής του δεύτερου κοινωνιομετρικού τεστ. Το όγδοο κεφαλαίο αναφέρεται στην εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία και συγκεκριμένα στις συγκεντρώσεις γονέων, το θεατροπαιδαγωγικό εργαστήρι ως μέρος τους και την παραγωγή θεατρικής παράστασης από αυτούς/ές, ενώ οι τελικές συνεντεύξεις με το πέρας της εφαρμογής παρουσιάζονται στο ένατο κεφάλαιο. Το δέκατο κεφάλαιο αναφέρεται στα τελικά συμπεράσματα και το ενδέκατο στη συζήτηση, συμπεριλαμβανομένων των περιορισμών, της συνδρομής και των πιθανών προεκτάσεων της έρευνας.

Ένα μεγάλο μέρος του παραγόμενου υλικού, λόγω του μεγάλου όγκου του, παρουσιάζεται σε παραρτήματα. Στο Παράρτημα 1 παρουσιάζονται οι πίνακες, στο Παράρτημα 2 παρατίθενται συνοπτικά οι υπόλοιπες δραστηριότητες με χρονολογική σειρά και συγκεντρωτικά σε πίνακες, στο Παράρτημα 3 παρουσιάζονται τα πλήρη κείμενα των παιδιών ενώ στο Παράρτημα 4 το φωτογραφικό υλικό και στο Παράρτημα 5 τα κείμενα των γονέων.

2. Ανασκόπηση της Βιβλιογραφίας

Στην προσπάθειά μας να ορίσουμε ως έννοια τα κείμενα ταυτότητας ανατρέχουμε σε ορισμούς που συνάδουν με τη διευρυμένη έννοια του κειμένου συνδέοντάς την με την έννοια της ταυτότητας στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία.

Ως κείμενο ορίζεται το σύνολο των φράσεων που απαρτίζουν ένα ολοκληρωμένο και κοινωνικά οριοθετημένο νόημα.. Ο Kress ορίζει το κείμενο μέσα σε κοινωνικές περιστάσεις επικοινωνίας ως την απαραίτητη γλωσσική μονάδα, τον λόγο στην υλική του μορφή (Kress, 2010). Το κείμενο μπορεί να ιδωθεί και να οριστεί με μια διευρυμένη ματιά και οπτική ως ένα πολιτισμικό προϊόν πέρα από τα στενά όρια της προφορικής ή της γραπτής του έκφρασης. Κείμενο για την οπτική των πολυγραμματισμών είναι ένα προϊόν που συνδυάζει πολλές μορφές έκφρασης με στόχο την επικοινωνία, μια διαδικασία πολιτισμικά και ιδεολογικά προσδιορισμένη (Cope & Kalantzis, 1993, 2005). Η πολυτροπικότητα (multimodality) στη σύγχρονη εποχή αποτελεί βασική παράμετρο της επικοινωνίας και των παραγόμενων προϊόντων της, όπως οι εισηγητές του όρου Kress και Van Leeuwen (1996) ορίζουν, εστιάζοντας στη χρήση πολυτροπικών κειμένων για την παραγωγή νοήματος και για την έκφραση του βιώματος (όπ. αναφ. στο Χατζησαββίδης, 2011). Ο γραμματισμός έχει «σαφή κοινωνική διάσταση» (Σφυρόερα, 2019, σ. 46) και το κείμενο δεν μπορεί να ιδωθεί στατικά αλλά μόνο μέσα από την ίδια την πρόθεση του/της δημιουργού του και τα πολλαπλά σημειωτικά συστήματα που συνθέτουν τη σύγχρονη πραγματικότητα των πολυγραμματισμών (Cope & Kalantzis, 2005· Χατζησαββίδης, 2011).

Το κείμενο συνεπώς και στην εκπαιδευτική του διάσταση αντιμετωπίζεται με μια διευρυμένη οπτική και όχι με τη στενή έννοια του όρου. Σε μια κοινωνία ούτως ή άλλως πολυπολιτισμική, με την αυξημένη είσοδο των παιδιών μεταναστών/-τριών και των προσφύγων στα σχολεία μας, σήμερα, περισσότερο ίσως από ποτέ μας απασχολεί αυτή διευρυμένη οπτική του «κειμένου» και ο βαθμός κατά τον οποίο τα κείμενα που χρησιμοποιούμε ανταποκρίνονται στα βιώματα, στα ενδιαφέροντα και στις ανάγκες όλων των μαθητών/-τριών μας. Οι ανάγκες και το προφίλ των παιδιών αποτελούν τους καταλύτες της διαδικασίας αναζήτησης της μορφής των κειμένων που αξιοποιούμε και που επιδιώκουμε να παραχθούν.

Τα κείμενα στη σημερινή εποχή μοιάζουν να έρχονται σε επαφή και να διευρύνονται, συν-δημιουργώντας ένα διαφορετικό τοπίο που μπορεί να εκφράσει μια νέα σχολική κουλτούρα, αυτή της πολυπολιτισμικής σχολικής πραγματικότητας, βρίσκοντας έκφραση μέσα από μία ή παραπάνω γλώσσες, ξεπερνώντας τα όρια του ενός και μοναδικού πολιτισμού και αξιοποιώντας τα πολύπλευρα (Τσοκαλίδου, 2012, 2017).

Η σχέση μας με το κείμενο, λογοτεχνικό ή μη, χτίζεται σε συνάρτηση με τη δική μας υποκειμενικότητα και σε σχέση με τα στοιχεία ταυτότητας που μεταφέρουμε, την ηλικία, το φύλο, την εθνική και κοινωνική μας καταγωγή, την προσωπικότητά μας (Χοντολίδου, 2007, σ. 30). Ως γλωσσικά ενεργά και κοινωνικά ζωντανά μέλη, επικοινωνούμε μέσα από μια διαρκή συνεργασία, μια διαδικασία με την οποία όλα τα γλωσσικά και πολιτιστικά μας εργαλεία μάς καθιστούν επικοινωνιακά ικανούς και ικανές να χειριστούμε τη μοναδικότητά μας, καθώς και τις σχέσεις μας με τα άλλα μέλη των κοινοτήτων που συγκατοικούμε (Τσοκαλίδου, 2017· Χατζηδάκη, 2020).

Τα αποτυπώματα του/της δημιουργού αποτελούν στοιχεία ταυτότητας και του συστήματος αξιών που εγγράφονται στο κείμενό του και αφορούν την έρευνα. Ο/η δημιουργός και το κείμενό του συνδέονται με μια δυναμική σχέση, αντίθετα με την παραδοσιακή θεώρηση που ήθελε τον/την δέκτη παθητικό και το κείμενο μια στατική αντανάκλαση στοιχείων ταυτότητας του/της δημιουργού (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999, σ. 177). Η ταυτότητα συνδέεται ξεκάθαρα με το κείμενο, όχι μόνο με την έννοια του/της δημιουργού και του/της αποδέκτη/τριας αλλά και σε σχέση με τα πολιτισμικά προϊόντα, την κοινωνική διάσταση της καθημερινότητας που αποτυπώνεται, αποκτώντας δυναμική σχέση με αυτό. Η Τσίγκρα συμεριζεται την άποψη της Cohen (1982), σύμφωνα με την οποία η ταυτότητα νοείται ως «η εμπειρία να ανήκεις» σε ένα πολιτισμό ή σε μια μικρότερη ομάδα και ως αυτό που επιτρέπει στους ανθρώπους να δηλώνουν ομοιότητα ή διαφορά από τους άλλους (όπ. αναφ. στο Τσίγκρα, 2001, σ. 180).

Η ταυτότητα δημιουργείται και διαμορφώνεται μέσα από την κοινωνική εμπειρία, διαμεσολαβώντας ανάμεσα σε αυτή και στην υποκειμενικότητα του ατόμου (Alheit, 2013, σ. 187). Η ταυτότητα μας επιτρέπει να δούμε ποιοι/ποιες είμαστε αλλά και ποιοι/ποιες σε σχέση με τους/τις άλλους/άλλες, να τοποθετηθούμε δίπλα και να δούμε πού ομοιάζουμε και πού διαφέρουμε (Δραγώνα, 2003). Ο διαχωρισμός προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας δείχνει τεχνητός, καθώς οι δύο όψεις της στέκονται στενά

συνυφασμένες και αλληλένδετες και η ταυτότητα βιώνεται τελικά ως ενιαία (Μααλούφ, 1988, σ. 36). Το οικογενειακό και κοινωνικό μας περιβάλλον συμβάλλει αποφασιστικά στις επιλογές μας με τον ένα ή άλλο τρόπο, οι οποίες, σε συνάρτηση με τη δυναμική της κοινωνίας που ζούμε, μας οδηγούν να διεκδικούμε κάθε φορά τα ζητήματα της ταυτότητάς που μας αφορούν περισσότερο (Τσοκαλίδου, 2012, σσ. 80-81).

Οι ταυτότητες στη σύγχρονη κοινωνία βρίσκονται συνεχώς σε μια ανακατασκευαστική διαδικασία (Alheit, 2013 · Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011· Τσιώλης & Σιούτη, 2013). Στις κοινωνικές επιστήμες η ταυτότητα είναι νοητή σαν μια διαδικασία συνεχούς, χωρίς τέλος κατασκευής και ανακατασκευής, τόσο για τον ενήλικο πληθυσμό όσο και για τα παιδιά που νοούνται ως κοινωνικά δρώντα υποκείμενα, που συμμετέχουν σε διάφορες κοινωνικές ομάδες, όπως η οικογένεια, το σχολείο, η ομάδα των συνομηλίκων και είναι μέλη συγκεκριμένων κοινωνικοπολιτισμικών ομάδων (Jenkins, 2008). Η πολιτισμική ταυτότητα και η μαθησιακή ταυτότητα μας ενδιαφέρει στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, καθώς οι γνώσεις γύρω από τις ταυτότητες που φέρουν οι μαθητές/-τριες αποτελούν τις απαραίτητες «αποσκευές» των εκπαιδευτικών, ώστε να ενδυναμώνουν την ταυτότητα των μαθητών/--τριών τους και να ελαχιστοποιούν τις απειλές που δέχονται, μέσα από κατάλληλες εκπαιδευτικές πρακτικές που συμβάλλουν στη μείωση των κοινωνικών προβλημάτων, όπως ο ρατσισμός και ο κοινωνικός αποκλεισμός (Δραγώνα, 2003, σ. 18). Σύμφωνα με την Τσίγκρα: «η παρατήρηση και η ερμηνεία της δράσης των παιδιών στο πλαίσιο των καθημερινών αλληλεπιδράσεών τους στο χρόνο του νηπιαγωγείου και σε χρόνο παρόντα, αποτελούν μια σημαντική μεθοδολογική πρόταση για την κατανόηση της παιδικής ηλικίας και της τάξης του νηπιαγωγείου». Σκοπός είναι να κατανοήσουμε την καθημερινή σχολική πρακτική στο νηπιαγωγείο από «κοινωνιολογική σκοπιά», ώστε να μπορούμε να ερμηνεύσουμε τη δράση παιδιών και εκπαιδευτικών σε χρόνο παρόντα. Πρόκειται όπως την ονομάζει η Τσίγκρα για μια «Μικροερευνητική κοινωνιολογία της τάξης του νηπιαγωγείου» (Τσίγκρα, 2001, σσ. 195, 196).

Η σύνδεση των δύο εννοιών, του κειμένου και της ταυτότητας και η σημαντική γνώση γύρω από την ταυτότητα των μαθητών/-τριών και των οικογενειών τους, μέσα από τα δικά τους προσωπικά πολυτροπικά κείμενα, μας οδηγεί στην έννοια των κειμένων ταυτότητας. Η ενθάρρυνση της εμπλοκής των παιδιών σε επικοινωνιακά

γεγονότα που τα αφορούν άμεσα, μέσα από κείμενα, προφορικές και γραπτές μαρτυρίες, καθιστούν την αφήγηση συνκατασκευάστρια της εμπειρίας που μεταφέρεται.

Αναδεικνύεται η σημασία της αφηγηματικής ταυτότητας και των διαστάσεών της, καθώς συνδέονται άμεσα με το θέμα της διατριβής. Στην παρούσα διατριβή δεν αναλύουμε συνεπώς διεξοδικά το θέμα της ταυτότητας αλλά εστιάζουμε στις διαστάσεις της που συνδέονται άμεσα με τα κείμενα ταυτότητας. Στην έννοια της αφηγηματικής ταυτότητας θα αναφερθούμε διεξοδικά στο κεφάλαιο 2.2.1., καθώς περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουμε την ταυτότητα στην παρούσα διατριβή και την αναδεικνύουμε μέσα από κατάλληλες πρακτικές που συνάδουν και συνλειτουργούν με το βασικό εργαλείο της, που είναι τα κείμενα ταυτότητας.

2.1. Κείμενα ταυτότητας

Η έννοια των κειμένων ταυτότητας (Cummins & Early, 2011· Skourtou et al., 2006) επικεντρώνεται στην επιβεβαίωση της ταυτότητας και των δεξιοτήτων των μαθητών/-τριών, που επενδύουν την ταυτότητά τους στη δημιουργία αυτών των «κειμένων», τα οποία μπορούν να γραφούν, να αφηγηθούν και να υπογραφούν, να είναι οπτικά, μουσικά, δραματικά ή οι συνδυασμοί αυτών σε μια πολυτροπική μορφή. Μέσα από τα κείμενα ταυτότητας οι πολιτισμοί, οι γλώσσες, οι παρελθούσες και οι παρούσες εμπειρίες αντανακλώνται θετικά. Όταν οι μαθητές/τριες μοιράζονται κείμενα ταυτότητας κάθε φορά και με ένα διαφορετικό κοινό (συνομηλίκους/κες, εκπαιδευτικούς, στενή ή ευρύτερη οικογένεια) είναι πιθανό –και φυσικά επιθυμητό– να λάβουν θετική ανατροφοδότηση και επιβεβαίωση του εαυτού τους στην αλληλεπίδραση μαζί τους.

Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα τα «κείμενα ταυτότητας» (identity texts) θεωρούνται αξιόλογα εκπαιδευτικά και ερευνητικά εργαλεία με σαφή στόχο την έκφραση και την ενδυνάμωση των ταυτοτήτων των μαθητών/-τριών (Cummins & Early, 2011· Κούρτη-Καζούλλη & Τζανετοπούλου, 2003· Κούρτη-Καζούλλη & Τζανετοπούλου, 2009· Σκούρτου, 2011· Skourtou et al., 2006· Stergiou, 2015). Για τον Jim Cummins, από τον οποίο εδραιώθηκε ο όρος εκτός ελλαδικού χώρου, τα κείμενα ταυτότητας ορίζονται ως «οι παραγωγές των παιδιών, οι δημιουργικές δουλειές τους ή παραστάσεις μέσα στον παιδαγωγικό χώρο του σχολείου,

καθοδηγούμενες από τον/την δάσκαλο/α της τάξης», κείμενα γραπτά ή προφορικά, κείμενα που έχουν εκφραστεί μέσω του θεάτρου, της μουσικής ή ακόμη νευμάτων, εικόνων ή συνδυασμών αυτών των μορφών έκφρασης. Τα κείμενα αυτά μοιάζουν, σύμφωνα με τους Cummins και Early (2011), σαν να «κρατούν ένα καθρέφτη με τον οποίο οι ταυτότητες των παιδιών αντανακλώνται με ένα θετικό τρόπο». Τα παιδιά μοιράζονται αυτά τα κείμενα με ένα πλούσιο κοινό: την οικογένεια (στενή και ευρύτερη, όπως τους παππούδες και τις γιαγιάδες), τους φίλους και τους/τις συμμαθητές/τριες, τον/την παιδαγωγό της τάξης αλλά και ολόκληρο το σχολείο (Cummins & Early, 2011, σ. 3).

Ο όρος “identity texts” περιγράφει τα «κείμενα ταυτότητας», εφόσον ως κύριο μέλημά τους έχουν την ενδυνάμωση των παιδικών ταυτοτήτων. Αντίστοιχα χρησιμοποιούμε την απόδοση του ίδιου όρου ως «κείμενα ταύτισης» για να περιγράψουμε τα κείμενα των οποίων η παραγωγή τους δεν έγινε από τον/την ίδιο/α τον/την αναγνώστη/τρια αλλά από τον/τη συμμετέχο/η στη διάδραση μεταξύ των ταυτοτήτων που εκφράζονται. Με αυτή την έννοια μπορούμε να προσεγγίσουμε ένα λογοτεχνικό κείμενο ως «κείμενο ταύτισης», αντίστοιχα ένα γράμμα, ένα έργο τέχνης ή ένα ποίημα, ζητώντας από τον/την αναγνώστη/τρια, τον/τη θεατή, τον/την ακροατή/τρια, να μοιραστεί, να «κοινωνήσει» το κείμενο, που εκφράζει τις απόψεις, τα συναισθήματα και τα δικά του ταυτοτικά στοιχεία. Πρόκειται για έτερα κομμάτια «εαυτού» των συμμετόχων/χουσών στη διαδικασία, που τους/τις ζητάμε να ταυτιστούν ή όχι με τις απόψεις, τα συναισθήματα, τις ιδέες που το κείμενο, το γράμμα, ο πίνακας, το ποίημα μεταφέρει. Για τον ίδιο όμως τον/τη συγγραφέα, τον/τη ζωγράφο, τον/τη φωτογράφο ή τον/την ποιητή/τρια παραμένει ένα «κείμενο ταυτότητας» (Κομπιάδου, 2013, σ. 58, 2020).

Ειδικότερα για τα παιδιά μεταναστευτικής καταγωγής, τα κείμενα ταυτότητας αποτελούν σημαντικό τρόπο έκφρασης εμπειριών και βιωμάτων, των σκέψεων και των πιθανών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν και της ενασχόλησης με θέματα που τα αφορούν άμεσα στοχεύοντας ως διαδικασία στην ενδυνάμωση των ταυτοτήτων τους (Τσοκαλίδου, 2012, 2017). Επιπλέον, η παραγωγή των κειμένων αυτών, κατά τους Cummins και Early (2011) βοηθά τους/τις μαθητές/τριες γιατί συνδέει την καινούργια γνώση με την προηγούμενη και καθιστά τα παιδιά ικανά να αποκτήσουν δεξιότητες και να παραγάγουν λόγο στη γλώσσα του σχολείου. Αυξάνει τη σχέση

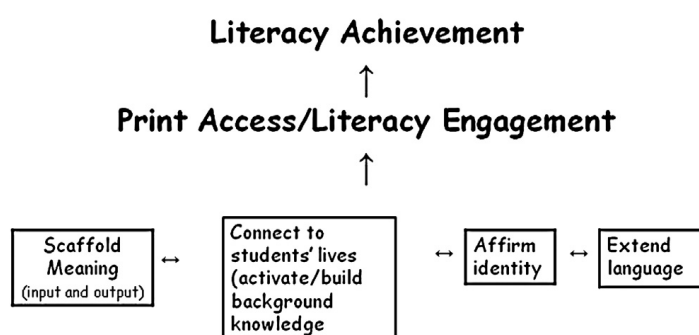
ανάμεσα στις γλώσσες τους, καθιστώντας τα παιδιά έξυπνα, πλούσια σε φαντασία και ταλαντούχα γλωσσικά (Cummins & Early, 2011, σ. 4).

Τα παιδαγωγικά εγχειρήματα ερευνητών/-τριών στον χώρο της εκπαίδευσης, στην Ελλάδα και το εξωτερικό, όπως οι Flor Ada, Judith Bernhard, Βασιλεία Κούρτη-Καζούλλη και Ελένη Σκούρτου στοχεύουν στο χτίσιμο μιας σχέσης ανάμεσα σε παιδιά, γονείς και εκπαιδευτικούς βασισμένης στις εμπειρίες, τα βιώματα και τις πραγματικότητές τους. Στοχεύουν στη σύνδεση των προσωπικών ζώων και των ταυτοτήτων των μαθητών/-τριών μέσω των κειμένων και της λογοτεχνίας, ώστε να αποκτήσουν τη χαμένη –ενδεχομένως– αξιοπρέπειά τους και να ισχυροποιήσουν την αίσθηση της ταυτότητάς τους. Βασίζονται σε οικογενειακές ιστορίες, στα ενδιαφέροντα των ίδιων των παιδιών και στις εμπειρίες τους, στις γλωσσικές, πολιτιστικές και κοινωνικές πηγές που τα παιδιά μεταφέρουν από το περιβάλλον τους και αξιοποιούνται παιδαγωγικά και συνεργατικά ανάμεσα στο παιδί και τον/την εκπαιδευτικό (Ada, 1988· Cummins & Early, 2011).

Στο ίδιο πλαίσιο, η εστίαση στην ακαδημαϊκή γλώσσα οδήγησε σε αύξηση επιστημονικών άρθρων και βιβλίων που ασχολούνται με την αποτελεσματική διδασκαλία της ακαδημαϊκής γλώσσας και των δυνητικών εκπαιδευτικών αναγκών μαθητών/-τριών από χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και από κοινωνικά περιθωριοποιημένες κοινότητες. στις Ηνωμένες Πολιτείες. Η Haneda (2014) υπογραμμίζει τη σημασία της σύνδεσης της διδασκαλίας της ακαδημαϊκής γλώσσας με τις πραγματικότητες της ζωής και της ταυτότητας των μαθητών/-τριών και την εξασφάλιση της χρήσης της ακαδημαϊκής γλώσσας για την ανάληψη κοινωνικής δράσης (Cummins, 2014, σ. 147). Δίνεται έμφαση στην διαπραγμάτευση ταυτότητας εκπαιδευτικών και μαθητών/-τριών για μια αποτελεσματική παιδαγωγική, εν γένει, και την αποτελεσματική διδασκαλία της ακαδημαϊκής γλώσσας εν είδει.

Μαθητές/τριες από περιβάλλοντα χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου, παιδιά μεταναστών/-τριών που ομιλούν διαφορετική γλώσσα από αυτήν της σχολικής διδασκαλίας ή έχουν περιθωριοποιηθεί ή αποκλειστεί από εκπαιδευτικές και κοινωνικές ευκαιρίες, συχνά μειονεκτούν ως αποτέλεσμα διακρίσεων στην ευρύτερη κοινωνία. Ωστόσο, το «μειονέκτημα» δεν είναι ένα σταθερό ή στατικό κατασκεύασμα, για παράδειγμα η διαφορετική γλώσσα ανάμεσα στο σπίτι και το σχολείο γίνεται εκπαιδευτικό μειονέκτημα μόνο όταν το σχολείο δεν υποστηρίζει

αποτελεσματικά τους/τις μαθητές/τριες στην εκμάθηση της σχολικής γλώσσας. Η δημιουργία εκπαιδευτικού μειονεκτημάτος αποτελεί μια δυναμική διαδικασία που είναι κοινωνικά προσδιορισμένη και έχει άμεση σχέση με τις δομές της σχολικής εκπαίδευσης και τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ δασκάλων και μαθητών (Cummins, 2005, 2014, σ. 149). Επιπλέον, η πρόσβαση στη γλώσσα έξω από το σχολείο είναι περιορισμένη λόγω κοινωνικού αποκλεισμού. Ένας άλλος λόγος για την ανεπαρκή επίδοση μαθητών/-τριών μεταναστευτικής καταγωγής σε ορισμένες περιπτώσεις αναδεικνύεται η υποτίμηση της γλωσσικής και πολιτισμικής γνώσης που φέρουν στο σχολείο (Cummins, 2014).



Εικόνα 1: The Literacy Engagement framework (Cummins, 2014, σ. 149).

Τα κείμενα ως μέσο έκφρασης της γλωσσικής και πολιτισμικής ταυτότητας και η επιβεβαίωση των ταυτοτήτων των μαθητών/-τριών υποστηρίζεται πως μπορεί να συμβάλλει και ως φορέας κοινωνικοποίησης, ενδυνάμωσης και κοινωνικής δράσης. Στην εικόνα 1 διακρίνεται η εν λόγω οπτική.

Οι μαθητές/τριες έχουν τη δύναμη να αναλάβουν δράση όταν και οι εκπαιδευτικοί τους/τις ενώνουν σε κάτι πολύ σημαντικό. Ως ικανά, άμεσα εμπλεκόμενα και διανοητικά ισχυρά άτομα επιβεβαιώνονται μέσα από τη διαδικασία, ενώ ενδυναμώνονται οι ταυτότητες και οι διγλωσσικές ικανότητες αυτών και των μελών της οικογένειάς τους (Cummins et al., 2007, σ. 145). Η έμφαση στη διδασκαλία της ακαδημαϊκής γλώσσας είναι πιο πιθανό να ασκήσει ελάχιστη επίδραση στην επίτευξη των μαθητών/-τριών όταν οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται σε μια μονόδρομη μετάδοση γνώσεων και περιεχομένου που καθορίζεται από το πρόγραμμα σπουδών. Αντίθετα η δέσμευση και η εμπλοκή των παιδιών είναι πιθανό να αυξηθεί σε πολύ μεγάλο βαθμό όταν η διδασκαλία τους δίνει τη δυνατότητα να συνυπάρχουν στη γνώση και να αναπτύξουν τις απαραίτητες δεξιότητες γραμματισμού που είναι

απαραίτητες για να κατανοήσουν και να δράσουν στον κόσμο γύρω τους. Αυτό απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να εφαρμόσουν δραστηριότητες και εκπαιδευτικές πρακτικές που επιβεβαιώνουν την ταυτότητα των μαθητών/-τριών και συνδέονται με τη ζωή τους και τα κεφάλαια γνώσης που προέρχονται από τις κοινότητές τους (Cummins 2014, σ. 153). Όπως τονίζουν οι Taylor και Cummins, όταν η γνώση των μαθητών/-τριών θεωρείται πολύτιμη, τότε και οι ίδιοι/ίδιες επενδύουν συναισθηματικά, κοινωνικά και ακαδημαϊκά και αυτονομούνται. Όταν, όμως, βιώσουν αρνητικές αναπαραστάσεις για το ποιο/ποιες είναι, τότε πιθανά απομακρύνονται, σαν να ενεργοποιούνται κάποιοι μηχανισμοί αυτοσυντήρησης που μπορούν να οδηγήσουν σε χαμηλές επιδόσεις ή και σε σχολική εγκατάλειψη (Taylor & Cummins, 2011). Ο Vygotsky πολύ πρώιμα υποστήριξε πως τα παιδιά μετά από μικρές εθνογραφικές έρευνες στο σπίτι μεταφέρουν τη γνώση στο σχολείο, αναδιαμορφώνουν την πληροφορία και έτσι ενεργοποιείται η «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης» των παιδιών για να φτάσουν στο επίπεδο που μπορούν να επιτύχουν με τη βοήθεια των άλλων παιδιών που έχουν μεγαλύτερη εμπειρία (Vygotsky, 1988).

Πολλά project έχουν λάβει χώρα στον Καναδά, με την συνδρομή πανεπιστημιακών ιδρυμάτων και την εμπλοκή του καθηγητή Jim Cummins, με στόχο να αλλάξουν τον τρόπο με τον οποίο τα καναδικά σχολεία ανταποκρίνονται στις πολυγλωσσικές πραγματικότητες των μαθητών και των κοινοτήτων τους, καθώς και την αξιοποίηση των κειμένων ταυτότητας προς αυτή την κατεύθυνση (ο κατάλογος στο Cummins & Persad, 2014 και στο Ntelioglou et al., 2014).

Μερικά από αυτά είναι:

The *ÉLODiL project* (Éveil au Langage et Ouverture à la Diversité Linguistique – Awakening to Language and Opening up to Linguistic Diversity) που εφαρμόστηκε στο Montreal και στο Vancouver.

The *Dual Language Showcase* που σχεδιάστηκε από το Thornwood Public School και εφαρμόστηκε στο Peel District School Board κοντά στο Toronto.

The *Multiliteracies project* που αποτελεί συνεργασία ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και ερευνητές/τριες στο Vancouver και στο Toronto για να εξερευνήσουν τις παιδαγωγικές δυνατότητες που προκύπτουν όταν λαμβάνεται υπ' όψιν η πολυγλωσσία και η πολυπολιτισμικότητα.

The *Multiliteracies Pedagogy project* που σχεδιάστηκε από το York University του Τορόντο και απετέλεσε συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών στο δημόσιο σχολείο Joyce και ερευνητών/-τριών με στόχο σχετικούς παιδαγωγικούς σχεδιασμούς. Η επαγγελματική κοινότητα στο Joyce P. S. επιχείρησε να μεταγράψει παραδοσιακές ιστορίες μέσω μιας κριτικής προσέγγισης και της χρήσης πολυτροπικών μεθόδων.

Το *Linguistically Appropriate Practice (LAP)* που αποτελεί μια προσπάθεια του Ryerson University του Toronto να συνειδητοποιήσουν τα παιδιά μεταναστευτικής προέλευσης, που φοιτούν σε προσχολικά ιδρύματα και δημοτικά σχολεία το δίγλωσσο δυναμικό τους, μέσω δραστηριοτήτων που μεταμορφώνουν το μονογλωσσικό σχολικό περιβάλλον σε πολυγλωσσικό.

The *Dual Language Reading Project* του πανεπιστημίου του Calgary με στόχο να αναδείξει τις γλωσσικές και μεταγλωσσικές δεξιότητες που κατακτούν μαθητές/τριες μέσω της αξιοποίησης δίγλωσσων βιβλίων.

Το *Family Treasures and Grandma's Soup dual language book project* από το Πανεπιστήμιο του Calgary σε συνεργασία με την Almadina Language Charter Academy, που επικεντρώθηκε στην παροχή ολοκληρωμένης γλωσσικής υποστήριξης στους/στις μαθητές/τριες που μαθαίνουν αγγλικά ως πρόσθετη γλώσσα με δίγλωσσα βιβλία.

Από το Western University στο Λονδίνο του Οντάριο σχεδιάστηκε ένα *project*, το οποίο μέσα από την παραγωγή δίγλωσσων βιβλίων με κείμενα ταυτότητας στόχευε στην αντιμετώπιση των αρνητικών αναπαραστάσεων των κοινοτήτων των Αβοριγίνων.

Η ιστοσελίδα *ScribJab* και η εφαρμογή *iPad6* που δημιουργήθηκαν από ερευνητές/τριες του Πανεπιστημίου Simon Fraser για να επιτρέψουν στους/στις μαθητές/τριες να διαβάσουν και να δημιουργήσουν ψηφιακές ιστορίες (κείμενα, εικονογραφήσεις και ηχογραφήσεις) σε πολλές γλώσσες (αγγλικά, γαλλικά και άλλες μη επίσημες γλώσσες), ώστε να επικοινωνούν και κυρίως να εκτιμήσουν τους δικούς τους πολυγλωσσικούς πόρους.

Αυτά τα project μέσω ενός «πολύγλωσσου φακού» (Cummins & Persad, 2014), αξιοποίησαν τις δυνατότητες της διδασκαλίας και οι εκπαιδευτικοί τη γλωσσική πολυμορφία που εξακολουθεί να κυριαρχεί στα σχολεία του Καναδά, με βασική

αφετηρία ότι η διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα είναι αποτελεσματική στον βαθμό που αμφισβητεί τις κοινωνικές δομές εξουσίας που περιθωριοποιούν το πολιτιστικό και γλωσσικό κεφάλαιο και τις ταυτότητες των μαθητών/-τριών.

Το δημόσιο σχολείο Thornwood, της επαρχίας Peel στο Τορόντο του Καναδά πρωτοστάτησε στην παραγωγή δίγλωσσων κειμένων ταυτότητας. Όπως συμβαίνει σε πολλά αστικά δημόσια σχολεία στον Καναδά, περισσότερες από 40 διαφορετικές γλώσσες ομιλούνται στο σπίτι. Μαθητές/τριες της 1ης και 2ης τάξης δημιούργησαν ιστορίες αρχικά στα αγγλικά, τη γλώσσα της σχολικής διδασκαλίας, επειδή δεν είχαν μάθει ακόμη να διαβάζουν ή να γράφουν στις γλώσσες τους. Παρουσίασαν τις ιστορίες τους και στη συνέχεια συνεργάστηκαν με γονείς, ηλικιωμένους/ες ή μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς που μιλούσαν τις γλώσσες τους για να τις μεταφράσουν. Το σχολείο δημιούργησε το δικτυακό τόπο Dual Language Showcase (<http://thornwood.peelschools.org/Dual>) για να επιτρέψει στους/στις μαθητές/τριες να μοιραστούν τις δίγλωσσες ιστορίες τους μέσω του διαδικτύου με γονείς, συγγενείς και φίλους/ες, τόσο στον Καναδά όσο και στις χώρες προέλευσής τους (Cummins et al., 2005). Στην πορεία του χρόνου το project «Thornwood Dual Language Showcase» εξελίχθηκε και τα δίγλωσσα βιβλία έχουν γίνει ένα ισχυρό εργαλείο ένταξης των νεοφερμένων μαθητών/-τριών. Τα παιδιά αρχικά γράφουν τις ιστορίες τους σε οποιαδήποτε γλώσσα επιλέγουν, συνήθως στην ισχυρότερη γλώσσα τους για να επιδείξουν όχι μόνο τις δεξιότητες γραμματισμού αλλά και τις ιδέες και τα συναισθήματά τους. Η εικόνα των νεοφερμένων μαθητών/-τριών, τόσο στα μάτια τους όσο και στα μάτια των άλλων, αλλάζει δραματικά όταν εκφράζονται με αυτό τον τρόπο μέσα στο πρόγραμμα σπουδών του σχολείου (Cummins et al., 2005, σ. 42), μετατρέποντας τα κείμενα των άλλων παιδιών σε κείμενα ταύτισης (Κομπιάδου, 2013).

Τα κείμενα ταυτότητας διαφέρουν από τις πιο συνηθισμένες σχολικές πρακτικές τόσο στη διαδικασία όσο και στο παραγόμενο προϊόν. Οι ίδιοι/ίδιες οι μαθητές/-τριες μπορούν να επιλέξουν τα θέματα με τα οποία θα ασχοληθούν, τον τρόπο με τον οποίο θα πραγματοποιήσουν το έργο τους και ενθαρρύνονται να χρησιμοποιήσουν το «πλήρες ρεπερτόριο των ταλέντων τους» (Cummins et al., 2005, σ. 40).

Στην Ελλάδα ερευνητές και ερευνήτριες χρησιμοποιούν τον όρο «κείμενα ταυτότητας» για να περιγράψουν τα προσωπικά κείμενα των υποκειμένων που

διερευνούν και τον λόγο τους μέσα από αυτά, εστιάζοντας κυρίως στην εθνική και εθνοτική ταυτότητα. Για παράδειγμα η μεταπτυχιακή εργασία της Ελευθεριάδου (2014) «Κείμενα ταυτότητας δίγλωσσων φοιτητών» που επιχειρεί τη σκιαγράφηση του προφίλ δίγλωσσων φοιτητών/-τριών και την περιγραφή της διγλωσσίας τους, και της Δρομπίλα (2016) που ασχολείται με την ενδυνάμωση της ταυτότητας των παιδιών Ρομά μέσα από την αξιοποίηση της μητρικής τους γλώσσας. Η Λάμπρου (2013) αντίστοιχα, διερευνά στην μεταπτυχιακή της εργασία τα κείμενα ταυτότητας που παράγουν παιδιά Ρομά στο χώρο του σχολείου τους και την ενδυνάμωσή τους μέσα από αυτά. Παράλληλα ασχολούνται με την ταυτότητα παιδιών και εκπαιδευτικών διατριβές, όπως της Χαραλαμπίδου (2017) που εστιάζει στην ποντιακή, στην ντόπια και στη θρακική συλλογική ταυτότητα παιδιών, καθώς και στους παράγοντες ισχυροποίησής τους και της Στρατουδάκη (2010) που μελετά τις όψεις της εθνικής ταυτότητας εκπαιδευτικών διαπολιτισμικών σχολείων. Στο ευρύτερο πλαίσιο της αφήγησης μπορούμε να αναφέρουμε τη μεταπτυχιακή εργασία της Χρυσάνθης Παναγιωτίδου (2014) που μελετά τις όψεις της ταυτότητας γυναικών Ρομά μέσα από τα δικά τους προσωπικά προφορικά κείμενα.

Ο όρος χρησιμοποιείται πρώτη φορά στην διδακτορική διατριβή της Βασιλείας Κούρτη-Καζούλλη (2001) και αργότερα από τις Σκούρτου, Κούρτη-Καζούλλη και τον Cummins (2006) που ανέδειξαν τα «κείμενα ταυτότητας» ως μια διαδικασία δημιουργικής κατανόησης και παραγωγής πολυτροπικών κειμένων. Η Κούρτη-Καζούλλη χρησιμοποιεί στον ελλαδικό χώρο ως εκπαιδευτικό εργαλείο τα «ημερολόγια ταυτότητας», παρουσιάζοντάς τα ως ένα είδος «προσωπικής γραφής», που, σύμφωνα με τους Winterowd και Murray (1983) δίνει στους/στις μαθητές/τριες την ευκαιρία να «καταγράψουν σημαντικές και καθημερινές εμπειρίες, σκέψεις, συναισθήματα, γεγονότα και διαθέσεις που σε άλλη περίπτωση θα ξεχνούσαν». Το ημερολόγιο υποστηρίζει πως μπορεί να είναι ακόμη ένα δυναμικό μέσο που μπορεί να βελτιώσει τις σχέσεις δασκάλου/α-μαθητών/-τριών, αλλά και να βελτιώσει τις συνθήκες ζωής των δεύτερων (Κούρτη-Καζούλλη 2008, σσ. 108, 109). Συλλογικά κείμενα μαθητών/-τριών είχαν ήδη δημοσιευτεί με τη μορφή βιβλίου στο «Εμείς οι άλλοι: Μελετώντας την ετερότητα στο κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου» (Κούρτη-Καζούλλη & Τζανετοπούλου, 2003). Μέσα από αυτά αναδείχθηκε τόσο η δημιουργικότητα των μαθητών/-τριών όσο και η χρήση της γλώσσας στόχου που αποκτά νόημα. Με γενικό στόχο την καλλιέργεια θετικής στάσης απέναντι στη

διαφορετικότητα, οι μαθητές/τριες ανέδειξαν τις πολυγλωσσικές τους ταυτότητες, τα ενδιαφέροντα και τις προσωπικές τους σκέψεις. Η Ασπασία Χατζηδάκη αναφερόμενη σε αυτά τα ημερολόγια ταυτότητας υποστηρίζει πως μπορούν «να λειτουργήσουν ως εργαλεία αναστοχασμού και κριτικής εξέτασης των εμπειριών των μαθητών, είτε έχουν διαφορετική προέλευση είτε όχι» και αυτό αποτελεί επιδίωξη και συστατικό στοιχείο της «μετασχηματιστικής παιδαγωγικής» (Χατζηδάκη, 2020, σσ. 256, 259)

Η Ρούλα Τσοκαλίδου ασχολείται σε σταθερή βάση με τα κείμενα ταυτότητας δίγλωσσων μαθητών/-τριών ως τρόπους ανίχνευσης της βιωμένης πραγματικότητας, με τη γλώσσα ως μέρος διαμόρφωσης της ταυτότητας και με την μεταναστευτική και πολυγλωσσική ταυτότητα ατόμων που ζουν σε συνθήκες επαφής γλωσσών (Τσοκαλίδου, 2008 α, 2012, σ. 201· Tsokalidou et al., 2013). Τα τελευταία χρόνια δε, εμβαθύνει στην ταυτότητα και τη γλώσσα στην κατεύθυνση της διαγλωσσικότητας, που στέκεται ενάντια σε διχοτομήσεις που ομοιάζουν εργαστηριακές και δεν μπορούν να δουν και να αξιοποιήσουν τη γλωσσική ετερότητα αλλά αντίθετα την αγνοούν και την τραυματίζουν. Για την ίδια, τα κείμενα ταυτότητας αποτελούν έναν ιδανικό τρόπο διαγλωσσικής έκφρασης και προαγωγής της πολυγλωσσίας στην σχολική τάξη που μας αποδεσμεύουν από τη στενή έννοια της επίσημης γλώσσας και των λοιπών μεταναστευτικών γλωσσών (Τσοκαλίδου, 2017, σ. 55).

Τα κείμενα ταυτότητας έχουν χρησιμοποιηθεί τα τελευταία χρόνια σε projects και ερευνητικές εφαρμογές που απευθύνονται σε προσφυγικό πληθυσμό. Ενδεικτικά αναφέρουμε την έρευνα των Γογωνά και Γάτση σε ανήλικους πρόσφυγες (Gogonas & Gatsi, 2021) που εξέφρασαν πολυγλωσσικά, μέσα από τα κείμενά τους τη χρησιμότητα της γλώσσας της χώρας υποδοχής, την αξία των γλωσσών για μελέτη και εργασία και τη χρησιμότητα των αγγλικών. Σχετικά με τη γλωσσική διδασκαλία σε ενήλικες πρόσφυγες σε ένα πλαίσιο διαγλωσσικότητας οι Σκούρτου, Καζούλλη, Οικονομάκου και Γουβιά (Skourtou et al., 2021) χρησιμοποίησαν τα κείμενα ταυτότητας και τις αφηγήσεις ιστοριών ως πρακτικές γραμματισμού για την αποτύπωση των προσωπικών βιωμάτων και ως μέσο έκφρασης των συναισθημάτων των ενήλικων προσφύγων. Τα ευαίσθητα ζητήματα που απασχολούν τον συγκεκριμένο πληθυσμό αναδείχθηκαν με έναν πολύγλωσσο/διαγλωσσικό τρόπο, χρησιμοποιώντας όλους τους διαθέσιμους πόρους και τρόπους, συμπεριλαμβανόμενης της τεχνολογίας ως μέσου μετάφρασης και επικοινωνίας, δημιουργώντας μια κοινότητα εκμάθησης γλώσσας/ών, ενδυνάμωσης και ικανότητας

δράσης. Μέσα από τη χρήση των κειμένων ταυτότητας και την ενίσχυση των γλωσσικών τους αποθεμάτων καλλιεργήθηκε η κοινωνικότητα, η κριτική ικανότητα και οι μεταγνωστικές δεξιότητες των μαθητών/-τριών (Skourtu et al., 2021, σ. 123). Αντίστοιχα οι Τσοκαλίδου, Αλ-Σουείζ, Αρβαντιδίου, Κομπιάδου και Παρασκευά (Tsokalidou et al., 2021) σε μαθήματα ελληνικών «μέσα από τη ματιά των προσφύγων» χρησιμοποίησαν τα πολυτροπικά κείμενα των προσφύγων με διαγλωσσική προσέγγιση ως μέσο έκφρασης και ενδυνάμωσης ταυτότητας, εκθέτοντας παράλληλα τις δικές τους ως μία κοινότητα ίσων. Η αξιολόγηση των μαθητών/-τριών ανέδειξε τη διαγλωσσικότητα ως μια συνήθη, ασύνειδη πολλές φορές, πρακτική τους και τα κείμενα ταυτότητας ως δυναμικά μέσα έκφρασης και αποτύπωσης βιωμάτων και συναισθημάτων. Χτίστηκαν γέφυρες ανάμεσα σε γλώσσες και πολιτισμούς, μα κυρίως ανάμεσα στους ανθρώπους, μετατρέποντας την ανησυχία των εκπαιδευτικών για ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών/-τριών σε ένα γνήσιο ενδιαφέρον για την ευημερία και την πρόοδό τους σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο (Tsokalidou et al., 2021, σ. 167).

Για την προσχολική εκπαίδευση και την ηλικία του νηπιαγωγείου προτείνεται η εφαρμογή και χρήση ιδιαίτερος των προφορικών και πολυτροπικών κειμένων ταυτότητας, τα οποία μπορούν να γραφούν από τον/την εκπαιδευτικό με την υπαγόρευση από τα νήπια που δεν έχουν ακόμη πλήρη γραμματισμό, ή να γίνουν αντικείμενο αφήγησης στην τάξη, να είναι οπτικά, μουσικά, δραματικά, πολυτροπικά και να περιέχουν τις δηλώσεις, τις σκέψεις και τα συναισθήματα που έχουν οι μαθητές/τριες για τον εαυτό τους, εμπειριάζοντας παράλληλα στοιχεία της γλώσσας και του πολιτισμού τους.

Στο πλαίσιο της παρούσας διδακτορικής διατριβής τα κείμενα ταυτότητας, συλλέχθηκαν μέσα στην διαδικασία, στην σχολική τάξη, όχι μόνο μέσω της αφηγηματικής μεθόδου αλλά μεικτών τεχνικών, όπως συζητήθηκε νωρίτερα και θα αναλυθεί στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας. Τα κείμενα ταύτισης αντίστοιχα, απετέλεσαν τις πρακτικές εφαρμογές, το υλικό που χρησιμοποιήθηκε και αξιοποιήθηκε ως αφόρμιση και τεχνική εκμείωσης των κειμένων ταυτότητας από τα ερευνητικά υποκείμενα (γονείς και παιδιά). Η χρήση της λογοτεχνίας, καθώς και των θεατροπαιδαγωγικών τεχνικών λειτούργησαν παράλληλα και ενισχυτικά στη διαδικασία παραγωγής των κειμένων ταυτότητας και ταύτισης.

Πολύ κοντά στον ορισμό και την παρουσίαση, όπως προηγήθηκε, των κειμένων ταυτότητας και ταύτισης βρίσκεται, όπως θεωρούμε και θα υποστηρίξουμε στη συνέχεια, η έννοια της «αφηγηματικής ταυτότητας», των «πηγών γνώσης» και των «γλωσσικά κατάλληλων πρακτικών» ως ερευνητικών εργαλείων.

2.2. Αφήγηση

Η αφήγηση με μια ευρύτερη έννοια που επικρατεί στο σημερινό εκπαιδευτικό και ερευνητικό τοπίο περιλαμβάνει κάθε μορφή ιστορίας, εκτός από τις λογοτεχνικές που κατά παράδοση επικρατούν, αναφορικά με το αφηγηματικό γεγονός, από τις καθημερινές αφηγήσεις, τις θεατρικές, μουσικές και όσες περιλαμβάνουν τις τέχνες ως μορφές αφήγησης, αλλά και αυτές που προβάλλονται μέσα από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, τα περιοδικά, τα κόμικς και κάθε μορφή επικοινωνιακού λόγου εν γένει. Μπορεί να είναι γραπτές, προφορικές, σύγχρονες ή παραδοσιακές, μυθιστορηματικές ή πραγματικές (Πουρκός, 2009, σ. 401).

Υπογραμμίζεται η δυναμική σχέση ανάμεσα στον/στη δημιουργό και τους άλλους πόλους της αφηγηματικής διαδικασίας και αναθεωρείται η κλασική θεώρηση του κειμένου ως απλή αντανάκλαση της ταυτότητας του/της δημιουργού και η περί στατικότητας και παθητικότητας στάση του/της αποδέκτη/τριας. Η έρευνα αφενός δίνει έμφαση στις «γλωσσικές στρατηγικές που κωδικοποιούν τις στάσεις, τα συναισθήματα και τη σχέση του/της ομιλητή/τριας με το παραγόμενο κείμενο», που συναντάται με όρους όπως εκφραστικότητα, βιωματικότητα και αφετέρου στη διαδικασία αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο κείμενο και τους άλλους πόλους της αφηγηματικής διαδικασίας (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999, σ. 177).

Η αφήγηση δίνει τη δυνατότητα στους αφηγητές/τριες να κατασκευάσουν και να προβάλουν την “ταυτότητα” που επιθυμούν σε σχέση με τις επιδιωκόμενες περιστασιακές ανάγκες (Alheit, 2013· Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011· Τσιώλης & Σιούτη, 2013). Το ενδιαφέρον του/της ερευνητή/τριας, που καταγράφει μέσω της αφήγησης την εμπειρία των ατόμων, σε αυτή την περίπτωση εστιάζει στην περιγραφή της οπτικής των αφηγητών/-τριών και στην προσπάθεια κατανόησης των πολύπλοκων διαδικασιών που εμπλέκονται στην προβολή και την κατασκευή της ταυτότητας. Ο/η ερευνητής/τρια, μέσω των αφηγήσεων που αφορούν το βιωματικό

κόσμο των υποκειμένων, μπορεί να έχει πρόσβαση στη «γραμματική των κανόνων που διέπουν τις ρουτίνες της καθημερινής τους ζωής» (Τσιώλης, 2013, σ. 387).

Όπως ήδη διαφαίνεται οι ομοιότητες με τα κείμενα ταυτότητας είναι σημαντικές, καθώς κατά την αφήγηση συντελείται μια διαδικασία κοινοποίησης προσωπικών γεγονότων και ατομικών χαρακτηριστικών, όπως στοιχεία ταυτότητας και «κομμάτια εαυτού» (Κομπιάδου, 2013). Η αφήγηση αποτελεί μια από τις επικοινωνιακές μας εμπειρίες, η οποία λαμβάνει χώρα καθημερινά, αβίαστα, αυθόρμητα και αποτελεί μια εσωτερική ανάγκη, μια προδιάθεση ανακοίνωσης και μοιράσματος μεταξύ αφηγητών/-τριών και ακροατών/-τριών. Εκτός, όμως, από τον αυθόρμητο χαρακτήρα της αφήγησης, μπορούμε να διακρίνουμε και τον προσχεδιασμένο, τον κατασκευασμένο και επιδιωκόμενο, που δεν έχει απαραίτητα αληθειακό χαρακτήρα και προσδίδει στα γεγονότα διαφορετική οπτική και ύφος, την αφηγηματική σκοπιά και την αναδιήγησή τους σύμφωνα με αυτήν. Υποστηρίζοντας πως η αφήγηση αποτελεί μια διαδικασία βιογραφικής ανακατασκευής η οποία ομοιάζει με την διαδικασία και εφαρμογή των κειμένων ταυτότητας, θα εστιάσουμε στις βιβλιογραφικές πηγές και τα ερευνητικά δεδομένα που απαντούν στον τρόπο και στις διαδικασίες σύμφωνα με τις οποίες η ταυτότητα εκφράζεται, αναπαρίσταται, διαμορφώνεται και οικοδομείται μέσω του λόγου και της αφήγησης, και συνδέεται με την έννοια των κειμένων ταυτότητας.

Η αφήγηση, βασική για την αυτοπαρουσίαση του παιδιού αποτελεί ένα μόνο στοιχείο προσέγγισης του κειμένου, ενώ αντίθετα μπορεί να προσφέρει έρευνα, περιγραφή και επιχειρηματολογία (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999, σ. 268). Η αφηγηματική ικανότητα αποκτάται μέσα από τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης. Το άτομο δημιουργεί τη «βιογραφία» του εξιστορώντας γεγονότα και εμπειρίες που αποκτούν μια συνέχεια και μια συνεκτικότητα με τρόπο που να διασφαλίζουν «σταθερότητα και ταυτότητα εαυτού» (Τσιώλης, 2006, σ. 127). Όπως προαναφέρθηκε, η βιογραφική ταυτότητα δεν έχει έναν σταθερό και αμετάβλητο χαρακτήρα αλλά αυτοαναφορικό, μεταβάλλεται δε μέσα από μια διαδικασία προσοικείωσης του κοινωνικού και διαλεκτικής με το ατομικό. Σύμφωνα με τον Bruner (1990, 1991) υπάρχει μια εγγενής ώθηση και ετοιμότητα στο άτομο να οργανώσει αφηγηματικά τη νοητική πρόσληψη της εμπειρίας του, την κοινωνική πράξη και την παραγωγή του λόγου του. Δηλαδή, υπάρχει μια εγγενής ώθηση και μια προδιάθεση για έκφραση και καταγραφή των

κοινωνικών δράσεων του ατόμου, πριν ακόμη αποκτήσει τη δυνατότητα να το εκφράσει γλωσσικά (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011, σ. 60).

Η εμπειρία της αφήγησης προσδιορίζει, λοιπόν, τα όρια, αλλά επίσης και τη διατήρηση της συνέχειας του εαυτού. Κατά τον Μελούτσι «αφηγείσθαι σημαίνει όντως να ιχνογραφείς τα όρια, χωρίς να κλείνεις, να βάζεις μαύρο στο άσπρο, να γειμίζεις ένα κενό, αφήνοντας συγχρόνως ανοικτό το χώρο του φαντασιακού». Χαρακτηριστικά προτείνει σε τίτλο κειμένου του: «Να αφηγούμαστε για να υπάρχουμε» (Μελούτσι, 2002, σ. 215). Από κοινωνιογλωσσική σκοπιά μέσω της αφήγησης ουσιαστικά οργανώνουμε την αντίληψη που έχουμε για το γύρω κόσμο και τα γεγονότα, τις εμπειρίες μας. Η αφήγηση αποτελεί στην ουσία έναν τρόπο έκφρασης του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε τα πράγματα, της «υποκειμενικής μας πραγματικότητας» (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999, σ. 224). Σύμφωνα με τον Plummer, τα «τεκμήρια ζωής», όπως μπορούμε να θεωρήσουμε τα αφηγήματα, τις ανθρώπινες ιστορίες που διά στόματος κοινωνούνται, αποτελούν μια «ανεκτίμητη και δραματικά υποτιμημένη πηγή δεδομένων» για την πορεία της ανθρώπινης ζωής στην κοινωνική επιστήμη (Plummer, 2000, σ. 32).

Οι «μικρές ιστορίες» ως καθημερινά αφηγήματα, σύμφωνα με τους Bamberg και Γεωργακοπούλου στους οποίους ανήκει και ο όρος “small stories,” συνήθως αφορούν το μέγεθός τους, δεν αφορούν ολόκληρη την ζωή των ατόμων την οποία αφηγούνται. Πρόκειται για τα καθημερινά αφηγήματα τα οποία έχουν αγνοηθεί από την αφηγηματική έρευνα (Bamberg, 2006· Bamberg & Georgakopoulou, 2008). Η σημασία που δίνεται στις «μικρές ιστορίες» από τον Bamberg υποστηρίζεται από το γεγονός πως παραδοσιακά θεωρείται αντανεκλαστικός λόγος. Οι μικρές συνεντεύξεις αποτελούν πειραματικές καταστάσεις που ομοιάζουν με συνομιλία με τον ίδιο μας τον εαυτό (Bamberg, 2010). Ο Freeman θεωρεί τις ιστορίες, είτε μεγάλες είτε μικρές, σαν μια «ποιητική διαδικασία», στην οποία η ίδια η πράξη της ομιλίας ή της γραφής δίνει νέα μορφή στην εμπειρία και ότι η αυτή η εποικοδομητική διαδικασία -αν με την «κατασκευή» εννοούμε την οικοδόμηση- είναι πιο περιορισμένη από ό, τι προτείνει ο Bamberg (Freeman & Mark, 2011, σ. 5). Οι στιγμιαίες ταυτοτικές αναφορές, οι μικρής κλίμακας αφηγήσεις παραμένουν σημαντικές χωρίς αμφιβολία και χρησιμεύουν ως ερμηνευτικά δεδομένα, αλλά δεν αποτελούν τον πρωταρχικό χώρο της ταυτότητας ως ενός «ποιητικά εποικοδομητικού έργου» (Freeman, 2011, σ. 5).

Σε αυτό το σημείο γίνεται ξεκάθαρη η σύνδεση των όρων μεταξύ τους. Υποστηρίζουμε πως, μιλώντας για την αφηγηματική διαδικασία, αναφερόμαστε στη διαδικασία έκθεσης ταυτοτικών στοιχείων και μιλώντας για τεκμήρια ζωής στην ουσία περιγράφουμε κείμενα ταυτότητας. Η έννοια «κείμενα ταυτότητας» συμπεριλαμβάνει την αφήγηση ως ένα γεγονός σε μια διαδικασία προσοικειώσης του κοινωνικού και έκθεσης του ατομικού. Τα άτομα εκθέτουν και εκτίθενται μέσα από τα κείμενά τους, ενώ ταυτόχρονα αναπαριστούν στοιχεία μιας συλλογικής μνήμης.

Το ερευνητικό ενδιαφέρον εστιάζεται στην ανάλυση αφηγήσεων, συλλεγόμενου υλικού (συνεντεύξεων, προφορικών και γραπτών κειμένων, καθημερινών αφηγήσεων), αποσκοπώντας στην ανάδειξη των τρόπων με τους οποίους τα παιδιά, οι γονείς και το ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον εκφράζουν τις ταυτότητές τους στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο του νηπιαγωγείου.

2.2.1. Αφηγηματική/βιογραφική ταυτότητα

Ο Michael Foucault (1973/1987, σ. 30/31) κρίνοντας την παγιωμένη θέση περί ταυτότητας επισημαίνει: *«Μη με ρωτάτε ποιος είμαι και μη μου ζητάτε να παραμείνω ο ίδιος: Αυτή είναι μια ληξιαρχική ηθική, διέπει τα δημόσια έγγραφά μας. Ας μας αφήνει τουλάχιστον ελεύθερους όταν γράφουμε»* (όπ. αναφ. στο Schäfer & Völter, 2013, σ. 251).

Υποστηρίζεται πως η έννοια του εαυτού και της ταυτότητας βρίσκεται διαρκώς σε ένα δίλλημα και μια διαπάλη ανάμεσα στη συνέχεια και τη μοναδικότητα. Παράλληλα ο εαυτός και η αίσθηση εαυτού βρίσκονται σε μια διαχρονικότητα συνέχειας αλλά και αλλαγής (Bamberg, 2010, σ. 4). Ο προσδιορισμός της έννοιας της ταυτότητας από τη μια πλευρά έχει να κάνει με τον προσδιορισμό των συνθηκών ομοιότητας έναντι του χρόνου και της αναγνωρισιμότητας του ατόμου ως ενός ενιαίου συνόλου, από την άλλη μεριά το καθιστά ταυτόχρονα διαφορετικό από τα υπόλοιπα άτομα. Η εστίαση σε σχέση με τον προσδιορισμό της ταυτότητας με «συγκεκριμένα κανονιστικά χαρακτηριστικά και πρακτικές» συνδέεται με την ουσιοκρατική αντίληψη. Σε αντίθεση, ο θεωρητικός χώρος της κοινωνικής κατασκευής της ταυτότητας υποστηρίζει πως δεν υπάρχει μια «προϋπάρχουσα ομοιότητα» αλλά μια διαδικασία «ομογενοποίησης» συνδεδεμένη με διαδικασίες κοινωνικοπολιτισμικής κατασκευής (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011, σ. 29).

Ο Bamberg έχει συμβάλει ιδιαίτερα στο πεδίο της έρευνας του λόγου και της ταυτότητας, με έμφαση στον τρόπο με τον οποίο οι αφηγήσεις, συγκεκριμένα οι «μικρές ιστορίες» αποτελούν στρατηγικές κατασκευής του εαυτού και της ταυτότητας. Στην απόπειρα ορισμών της έννοιας της ταυτότητας αναφέρεται κριτικά στην απόλυτη ομοιομορφία και ομοιότητα που αποδίδουν στο άτομο, στην ταυτότητα ως αίσθηση εαυτού, ως αίσθηση ταυτότητας και μοναδικότητας. Σε σχέση με αυτούς τους ορισμούς ο Bamberg εκφράζει την άποψη πως συχνά εστιάζουν στον προσδιορισμό της ταυτότητας και του εαυτού με όρους στην ουσία ετεροπροσδιορισμού, σε σχέση με τον τρόπο που οι άλλοι μας προσδιορίζουν, μη αποδίδοντας στα αυτοπορträίτα (αυτοπροσωπογραφίες) και στις αυτοπεριγραφές τον κομβικό ρόλο του «ποιοι/ποιες είμαστε» τελικά (Bamberg, 2010, σ. 4).

Η ταυτότητα απαντά ταυτόχρονα στην ερώτηση «ποιος/ποια είμαι;» και στην ερώτηση «πού ανήκω;», αντίστοιχα αναφερόμενη στις διαστάσεις της ατομικής και της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας. Συναφείς ορισμοί και σκέψεις του παραπάνω δίπολου παραβλέπουν την εξελικτική διαδικασία που χαρακτηρίζει την ταυτότητα και τη συνδέει με την έννοια της βιογραφίας ως χρονική έννοια και προοπτική. Η ταυτότητα μπορεί να νοηθεί ως μια «προδιάθεση» στη διάρκεια της ζωής του ατόμου, σε μια εξελικτική πορεία διαμόρφωσης και επεξεργασίας γεγονότων, εμπειριών και προοπτικών, ως «βιογραφική ταυτότητα» (Alheit, 2013, σσ. 188, 189). Ο/η αφηγητής/τρια απαντά στην ερώτηση: «ποιος/ποια είμαι;» μέσα από τις καθημερινές μας εμπειρίες καθώς δημιουργούνται οι «βιογραφικές συγκροτήσεις ανάμεσα στον εξωτερικό και τον εσωτερικό μας κόσμο» (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011, σσ. 70-71). Η παραδοσιακή αναζήτηση του «ποιος/ποια είμαι;», περιορίζοντας την ταυτοτική διάδραση μόνο στην απεικόνιση χαρακτήρων και την ανάπτυξή τους στο αφηγηματικό πεδίο, αφήνει έξω τον επικοινωνιακό χώρο στον οποίο οι ταυτότητες βρίσκονται σε διαπραγμάτευση και τον ίδιο τον ρόλο της αφήγησης, χωρίς να λαμβάνονται υπ' όψιν οι δραστηριότητες καθημερινής ζωής όπου οι ταυτότητες βρίσκονται υπό κατασκευή, διαμορφώνονται και εκτελούνται (Bamberg, 2015, σ. 238).

Βιογραφική εργασία μπορεί να θεωρηθεί η διαδικασία επανερμηνείας και επανασχεδιασμού της ιστορίας ζωής μέσα από μια συγκεκριμένη σκοπιά, μια προσπάθεια του ατόμου να διατηρήσει μια συνέχεια με τον εαυτό του, παρά τις διάφορες αλλαγές που υφίσταται στη διάρκεια της ζωής του. Η αναστοχαστική

ερμηνεία των ιστοριών ζωής δεν αποτελεί μια παθητική συσσώρευση εμπειριών, αλλά μια ανασκόπηση και αναστοχαστική δόμησή τους, ως δόμηση ταυτότητας με εξελικτική και όχι άκαμπτη μορφή. Οι ιστορίες ζωής διαμορφώνονται σε «αντικείμενα αφήγησης, επανεγγραφής και νέας αφήγησης» (Dausien, 2013, σσ. 231-232). Η προσέγγιση που λαμβάνει την ταυτότητα ως βιογραφική δεν αρκείται στην απόδοση του εξελικτικού της χαρακτήρα, αλλά στη σύλληψη της «ιδιαιτέρας λογικής» που διαπερνά την κάθε ταυτότητα και στην ανάδειξή της ως αποτέλεσμα «βιογραφικής εργασίας», μιας διαδικασίας ανακατασκευής και αυτοδιαμόρφωσης (Alheit, 2013, σσ. 190, 191).

Τα άτομα θεωρούνται σε αυτό το πλαίσιο ως πρόσωπα που δρουν και σκηνοθετούν τη δική τους βιογραφία, την ταυτότητά τους και τις κοινωνικές δεσμεύσεις τους, σε μια διαδικασία εξατομίκευσης της κοινωνικής σφαίρας, και καλούνται να οργανώσουν τον βίο τους, παίρνοντας σημαντικές αποφάσεις, σε μια άμεση σχέση μεταξύ ατόμου και κοινωνίας (Τσιώλης, 2006). Η Barus-Michel υποστηρίζει χαρακτηριστικά: «Το ταυτοποιημένο άτομο εγγράφεται, έτσι, σε ένα πεπερασμένο σύμπαν, σε σχέση με την εξωτερικότητα, με το ό,τι δεν είναι ο εαυτός του αλλά οι άλλοι/άλλες, με τους οποίους διαπραγματεύεται συνεχώς αυτή την ταυτότητα, χωρίς όμως να έχει συνείδηση του γεγονότος αυτού» (Barus-Michel, 1997, σ. 35).

Ο Alheit εξετάζει τις έννοιες ταυτότητα και βιογραφία ως «συμπληρωματικές» και υποστηρίζει πως οι αφηγήσεις των ιστοριών ζωής αποτελούν, από τη μια πλευρά, την «έξωθεν διαμόρφωση» της ταυτότητας, μέσα από την προσπάθεια του ατόμου να αυτοπαρουσιαστεί και, από την άλλη, την «εσωτερική ανάπτυξη των προδιαθέσεων» της ταυτότητας, μέσα από την προσπάθειά του να ταξινομήσει τις εμπειρίες του. Οι βιογραφικές αφηγήσεις προσφέρονται για να εξετάσουμε το θέμα της συγκρότησης της ταυτότητας, που παρουσιάζεται να μεταβάλλεται και να ανακατασκευάζεται σε μια διαδικασία εξέλιξης κατά τη διάρκεια του βίου (Alheit, 2013, σ. 188).

Η βιογραφία αντιμετωπίζεται ως μια «επιλεκτική αναπαράσταση βιωμένων γεγονότων της διαδρομής του βίου» και, ως εκ τούτου η ταυτότητα δεν έχει προκαθορισμένη μορφή, αλλά μεταβλητή και καθόλου άκαμπτη. Κάθε νέα βιογραφική κατάσταση κατανοείται ως αλλαγή, που προέρχεται μέσα από αξιολογήσεις, τροποποιήσεις και ερμηνείες των γεγονότων, παρελθόντων και προσδοκώμενων, όχι ερήμην των κοινωνικών νοηματοδοτήσεων και της κοινωνικής

θέσης του υποκειμένου (Τσιώλης, 2006). Οι βιογραφικές αφηγήσεις, ως βιωμένα γεγονότα, παραπέμπουν τόσο στη τωρινή ζωή όσο και στις παρελθούσες εμπειρίες, αλλά και τα προσδοκώμενα γεγονότα και παρέχουν πληροφορίες για το παρόν, το παρελθόν αλλά και τις μελλοντικές προοπτικές του/της αφηγητή/τριας. Ανακατασκευάζοντας έτσι το παρελθόν στο παρόν της εξιστόρησης, με μια μελλοντική προοπτική, που παρεμβαίνει και μετασχηματίζει στην επιλογή των αναμνήσεων, κατανοούμε τα κοινωνικά φαινόμενα που συνδέονται με τις εμπειρίες των ανθρώπων (Rosenthal, 2013, σσ. 68, 69).

Με τον τρόπο αυτό εστιάζουμε στην έννοια της αφηγηματικής ταυτότητας και σε μια αλληλεπιδραστική και δυναμική διαδικασία αναδιαμόρφωσής της, τόσο σε μια στιγμιαία απόδοση, όσο και σε μια χρονική εξέλιξη, με στόχο τη σύλληψη της ιδιαίτερης ατομικής αλλά και κοινωνικά προσδιορισμένης ταυτότητας, σε μια διαδικασία ομοιότητας και συνέχειας του βίου (Alheit, 2013, σ. 190). Η αφήγηση θεωρείται, σύμφωνα με τα παραπάνω, ένας τρόπος νοητικής πρόσληψης της εμπειρίας και νοηματικής κατασκευής των ταυτοτήτων (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011· Τσιώλης, 2006).

Διερευνώντας τον τρόπο αφηγηματικής κατασκευής ταυτοτήτων σύμφωνα με τον Bamberg (1997, 2004) διακρίνουμε τρία επίπεδα ανάλυσης και ερευνητικού ενδιαφέροντος:

- σε ένα πρώτο επίπεδο, μας αφορά ο τρόπος με τον οποίο οι χαρακτήρες τοποθετούνται μεταξύ τους,
- σε ένα δεύτερο, ο τρόπος που ο/η αφηγητής/τρια τοποθετεί τον εαυτό του/της απέναντι στους ακροατές/τριες και
- σε ένα τρίτο επίπεδο, σε σχέση με διάφορες θέσεις του κοινωνικοπολιτικού περιβάλλοντος.

Η θεμελιακή μας ικανότητα να χρησιμοποιούμε τα εξωτερικά ερεθίσματα με έναν ιδιαίτερο και μοναδικό τρόπο για την ανάπτυξη του εαυτού μας ορίζεται ως «βιογραφικότητα». Η ταυτότητα μέσω της βιογραφικής προσέγγισης αντιμετωπίζεται ως μια δια βίου μαθησιακή διαδικασία, μέσα από την οποία ο εαυτός συσχετίζεται με τον κόσμο σε μια «αναστοχαστική επόπτευση» (Alheit, 2013, σσ. 206, 207). Η βιογραφία, ως αυτοπεριγραφή, θεματοποιεί τη χρονική εξέλιξη του βίου τόσο προς τη

βιωμένη ιστορία ζωής, όσο και προς το κοινωνικό πλαίσιο συγκρότησής της (Τσιώλης, 2006, σ. 128).

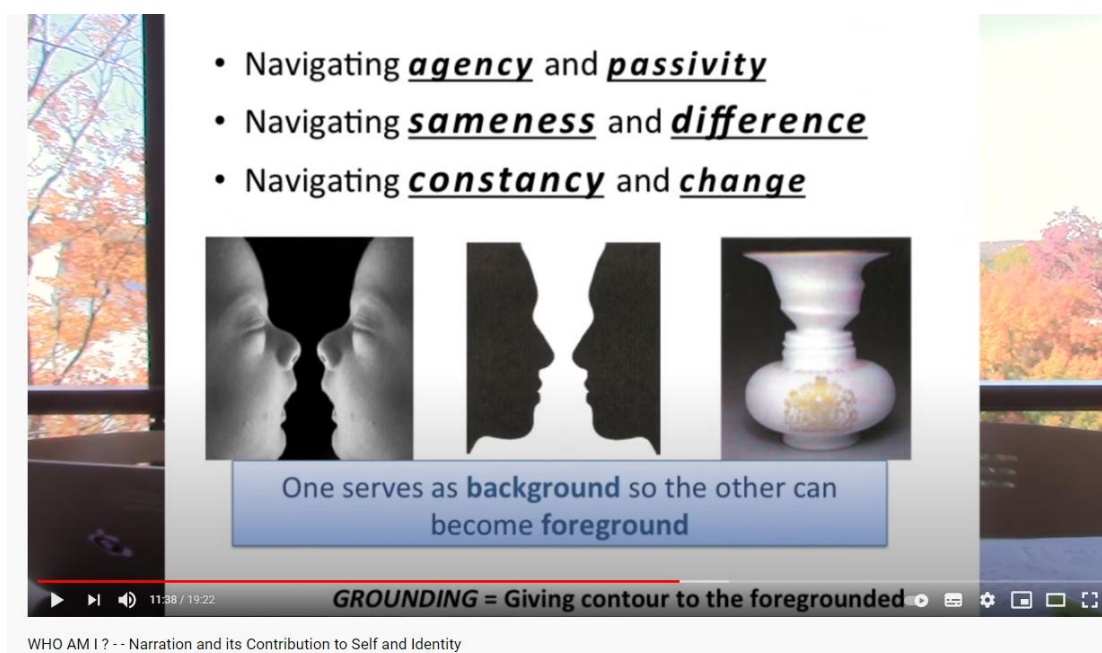
Η αφήγηση κατά κύριο λόγο προσφέρεται για την εξάλειψη μιας διαχρονικής αίσθησης ταυτότητας, ώστε το άτομο να μπορεί να αυτοπαρουσιαστεί ως το ίδιο πρόσωπο που ήταν παλαιότερα αλλά συγχρόνως διαφορετικό και νέο. Η ταυτότητα είναι «ανοιχτή στην αλλαγή» και ικανή να μεταμορφωθεί ανάλογα με τις προκλήσεις μιας αυξανόμενης πολιτισμικής πολυμορφίας στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης (Bamberg, 2010, σσ. 6, 8). Η βιογραφική ταυτότητα με τον αυτοαναφορικό της χαρακτήρα προσδίδει στο άτομο τη δυνατότητα να «είναι ταυτόσημο με τον εαυτό του, παρά τον κατακερματισμό του στα διαφορετικά υποσυστήματα του κοινωνικού και ενάντια στις χρονικές μετατοπίσεις» (Τσιώλης, 2006, σσ. 134-136). Η αφήγηση επιτρέπει στους/στις ομιλητές/τριες κατά τη διάρκειά της να αποσυνδέουν τον εαυτό τους από τον λόγο καθεαυτόν και να παίρνουν μια αντανακλαστική θέση απέναντι στον ίδιο τους τον εαυτό ως παρελθοντικό ή πλασματικό, δίνοντας νέο έδαφος στην έρευνα (Bamberg, 2010, σ. 5).

Συμπερασματικά αναφέρουμε πως η διαμόρφωση της ταυτότητας συνιστά μια «μετασχηματιστική (δια)μορφωτική διαδικασία, κατά την οποία η γνώση μπορεί να είναι πραγματικά μετασχηματιστική ως βιογραφική. Η μη βιωμένη ζωή διαθέτει μια (εν δυνάμει) κοινωνικά εκρηκτική δύναμη. Αν αποκωδικοποιήσουμε τα «πλεονάσματα νοήματος» της βιογραφικής μας γνώσης και αναγνωρίσουμε το δυναμικό της «μη βιωμένης μας ζωής» τότε μπορούμε να έχουμε μια συνεχιζόμενη συγκρότηση της ταυτότητας (Alheit, 2013, σσ. 208, 209). Κατά την αφήγηση καταγράφονται οι εμπειρίες και το περιεχόμενό τους, όπως αυτό δηλώνεται, δηλαδή το «τι» της αφηγηματικής ανάλυσης και η αφηγηματική τους συγκρότηση, δηλαδή το «πώς» (Dausien, 2013, σ. 235).

Συνοψίζοντας, υποστηρίζουμε πως η αφήγηση ως ένας τρόπος νοητικής πρόσληψης της εμπειρίας και νοηματικής κατασκευής των ταυτοτήτων αφορά το σχολείο. Οι αφηγήσεις των παιδιών διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στις διαδικασίες συγκρότησης της ταυτότητας και τα κείμενα ταυτότητας αξιοποιούν την αφηγηματική ταυτότητα που διαμορφώνεται μέσω της εφαρμογής τους στο σχολικό πλαίσιο.

2.2.2. Αφήγηση και σχολείο

Μεγάλο ενδιαφέρον βρίσκουμε στον τρόπο που τοποθετείται απέναντι στο θέμα της αφήγησης και της συμβολής της στον εαυτό και την ταυτότητα, ανάμεσα σε άλλους/άλλες ερευνητές/τριες, ο Michael Bamberg προσπαθώντας να οπτικοποιήσει τα διλήμματα της ταυτότητας σχετικά με τη σταθερότητα και την αλλαγή, την ομοιότητα και τη διαφορά. Στον βαθμό κατά τον οποίο η ταυτότητα παραμένει σταθερή στον χρόνο και τα ανάλογα ερωτήματα που προκύπτουν: είμαστε το ίδιο πρόσωπο με χτες; Με ένα χρόνο πριν; Με δέκα χρόνια πριν; Από όταν γεννηθήκαμε; Και ποιον ρόλο παίζει η αφήγηση εν τέλει; Φέρνει στην επιφάνεια τα θέματα της ανάπτυξης, της προόδου, της άρνησης, που επικαλούμαστε στις αφηγήσεις εαυτού, και της οπτικής που κάθε φορά επιλέγουμε να αναδείξουμε ή αντίστοιχα να αποκρύψουμε σχετικά με την ταυτότητά μας. Ποιες όψεις της επιλέγουμε κάθε φορά να φέρουμε στην επιφάνεια ή, αντιθέτως, να καμουφλάρουμε στο παρασκήνιο.



• Navigating **agency** and **passivity**

• Navigating **sameness** and **difference**

• Navigating **constancy** and **change**

One serves as **background** so the other can become **foreground**

GROUNDING = Giving contour to the foregrounded

WHO AM I? -- Narration and its Contribution to Self and Identity



Εικόνα 2: Πάνω η πρωτότυπη (print screen από το video στη λωρίδα του χρόνου 11:38) και κάτω η αναδιαμόρφωσή της από την ερευνήτρια για τις ανάγκες χρήσης της ως οπτικοποιημένο παράδειγμα

Με παρόμοιες εικόνες⁵, που προέρχονται από τη θεωρία της οπτικής αντίληψης και τη θεωρία της Gestalt σχετικά με την ‘επιλεκτικότητα’ της αντίληψης και της φιγούρας – υποβάθρου, ο Bamberg προσπαθεί να οπτικοποιήσει αντίστοιχα τη θεωρία της ταυτότητας (Bamberg, 2015). Υποστηρίζει, όπως και στη σχετική θεωρία, πως στην αριστερή εικόνα βλέπουμε ένα βάζο ενώ στην δεξιά δύο πρόσωπα, που το ένα λειτουργεί ως φόντο, στο παρασκήνιο και το άλλο εμφανίζεται μπροστά, στο προσκήνιο. Αν κοιτάξουμε όμως με περισσότερη προσοχή μπορούμε και στις δύο εικόνες να δούμε και την άλλη εκδοχή.

Τα αντικείμενα, σύμφωνα με όσα υποστηρίζει ο Michael Bamberg με αυτό το οπτικό παράδειγμα, δεν είναι αυτά τα οποία μας λένε τι θα έρθει στην επιφάνεια και τι είναι αυτό που θα μείνει στο παρασκήνιο, στο φόντο και έτσι να τους δίνει αντίστοιχα αυτενέργεια ή παθητικότητα, σταθερότητα ή αλλαγή. Στις δύο ενδιάμεσες εικόνες εμφανίζεται ακριβώς αυτή η διάσταση της ενδιάμεσης κατάστασης, όπου ανάλογα με το σημείο που θα εστιάσουμε θα δούμε και το ανάλογο αντικείμενο. Παρόμοια ανασύρουμε την ταυτότητα που επιθυμούμε μέσα από τις αφηγήσεις μας εαυτικές ή άλλες. Υποστηρίζει στο —εξαιρετικό θεωρούμε— οπτικοποιημένο υλικό που προηγήθηκε, πως οι αφηγήσεις μπορούν να καλύψουν και τα τρία από τα παρακάτω διλήμματα της ταυτότητας: αυτενέργεια και παθητικότητα, ομοιότητα και διαφορά, σταθερότητα και αλλαγή, τα οποία συναντάμε σε κάθε αφήγηση. Σε μια αφήγηση για παράδειγμα μπορούμε να δημιουργήσουμε χαρακτήρες και να δώσουμε ρόλους, να ορίσουμε τους πρωταγωνιστές/τριες στα γεγονότα και το ίδιο κάνουμε και στην καθημερινότητά μας, σχεδόν σε καθεμιά από τις καθημερινές μας αφηγήσεις με τον λόγο μας, μιλώντας για εμάς ή τους άλλους ανθρώπους.

Υποστηρίζει, συμπερασματικά, πως «η ταυτότητα και η αίσθηση εαυτού θεμελιώνονται μέσω του λόγου μέσα στις καθημερινές δραστηριότητες όπου γίνονται εμπειρικά ορατές». Η έρευνα γύρω από την ταυτότητα και την αίσθηση εαυτού μπορεί συνεπώς να κάνει χρήση των «ιστοριών και της αφήγησης». Ορίζουμε ποιοι/ποιες είμαστε από τις διαφορές μας με τους άλλους ανθρώπους, την αυτενέργεια και της σταθερότητας στη διάρκεια του χρόνου. Ο αντανακλαστικός

⁵ Bamberg COMMENTARY - recorded November 30, 2015, at Clark University -- the commentary is on "Who Am I? - Narration and Its Contribution to Self and Identity;" - - published in Gough, B. (Ed.)(2014). *Qualitative research in psychology. Volume III: Methodologies 1 – From experiential to constructionist approaches* (pp. 233-256). Sage Publications. - https://www.youtube.com/watch?v=W7F3_OLDMjk τελευταία πρόσβαση στις 03/03/21.

λόγος των συνεντεύξεων, όπου οι ερευνώμενοι/ες μοιάζουν να μιλούν στον εαυτό τους, με ένα εξομολογητικό χαρακτήρα, αποτελεί πεδίο και υλικό της έρευνας περί ταυτότητας.

Στο παραπάνω απόσπασμα που περιγράφεται, βασιζόμενο στο οπτικοποιημένο βίντεο/ντοκιμαντέρ, αναφερθήκαμε εκτενώς, καθώς διακρίνουμε μία σημαντική εκπαιδευτική διάσταση που θέλουμε να υπογραμμίσουμε μιλώντας για την σημασία της αφήγησης στο σχολείο. Το απόσπασμα και η εικονική αποτύπωση της θεώρησης του Bamberg μάς καθιστά ορατή τη σημαντικότερη θέση του/της εκπαιδευτικού, της οπτικής και της στάσης του/της απέναντι στα ταυτοτικά στοιχεία που καταγράφονται μέσω της αφήγησης από τους/τις μικρούς/ές μαθητές/τριες. Αυτά τα ταυτοτικά στοιχεία που ηθελημένα ή αθέλητα τα άτομα προβάλλουν προς τα έξω μέσα από τα προσωπικά τους κείμενα, τα καθημερινά αφηγήματα και τις εμπειρίες που μεταφέρουν, ανασύρονται και έρχονται στο προσκήνιο όταν ο/η εκπαιδευτικός έχει την ανάλογη οπτική ή αποκρύπτονται καθώς δεν γίνονται διακριτά και αγνοούνται. Παρουσιάζεται μέσω της αυτής της οπτικής και προσέγγισης απτή η εκπαιδευτική πραγματικότητα και όσα ο Cummins και οι συνεργάτες/τριές του υποστηρίζουν αντίστοιχα με τη θεωρία για τα κείμενα ταυτότητας, τα οποία με τη χρήση τους στην εκπαιδευτική διαδικασία αποσκοπούν στην ενδυνάμωση των παιδικών ταυτοτήτων (Cummins, 2005). Επιπρόσθετα όσα υποστηρίζονται σε σχέση με την κοινωνιογλωσσολογική επάρκεια του/της εκπαιδευτικού που θεωρείται ιδιάζουσας σημασίας, ώστε να συμβάλλει στην εξάλειψη των κοινωνικών διακρίσεων και ανισοτήτων που διαιώνονται στο σημερινό σχολείο (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999, σ. 271).

Η αφήγηση ως μέσο αναπαράστασης της πραγματικότητας και αναμετάδοσής της προς τα έξω και ως στοιχείο κοινωνικότητας, ως ατομικό και ταυτόχρονα κοινωνικό συμβάν, δεν μπορεί παρά να αφορά ουσιαστικά το σχολείο και την εκπαίδευση. Διάφορα αφηγηματικά είδη, είτε πρόκειται για απλές συνομιλίες, είτε για δημοσιογραφικά κείμενα, ημερολόγια και άλλες μορφές γραπτής ή προφορικής αφήγησης, είτε για λογοτεχνικά κείμενα, αποτελούν μέρος της καθημερινότητας των παιδιών, των οικογενειών τους, των ομιλητών/-τριών εν γένει, ενηλίκων ή μη.

Στον αντίποδα ερευνητές/τριες του χώρου υποστηρίζουν πως η αφήγηση ως καθημερινή πρακτική δεν λαμβάνεται σοβαρά υπ' όψιν από την εκπαίδευση

(Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011· Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999· Plummer, 2000). Η διδακτική αξιοποίηση της αφήγησης είναι απόλυτα αποδεκτή στο σχολείο στο πλαίσιο κυρίως των λογοτεχνικών μαθημάτων, μέσω των αφηγηματικών κειμένων που χρησιμοποιούνται σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Το καθημερινό γεγονός και η αναμετάδοσή του μέσω της αφήγησης όμως, προβάλλεται ως μη ισχυρό κειμενικό είδος, παραγκωνίζεται και δεν αξιοποιείται παιδαγωγικά, καθώς συχνά η αφήγηση ως έννοια ταυτίζεται με τη λογοτεχνική. Στερεότυπα γύρω από τον λογοτεχνικό λόγο τον θέλουν να διαφέρει από τον μη λογοτεχνικό και κατ' επέκταση υποστηρίζεται η καλλιέργεια της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών/-τριών αλλά και η εξοικείωσή τους με γλωσσικές δραστηριότητες σε σχέση με τα λογοτεχνικά κείμενα και μόνο. Ως εκ τούτου, λογοτεχνική αξία αποδίδεται σε κείμενα στα οποία συναντώνται «δημιουργικά στοιχεία», όπως επαναλήψεις, παραλληλισμοί, μεταφορές, υπερβολές κ.λπ. και όχι στα καθημερινά αφηγήματα και τον καθημερινό μας λόγο, που πολύ συχνά είναι εμποτισμένος με τέτοιου είδους στοιχεία, αλλά δεν αναγνωρίζονται ούτε όταν οι μαθητές/τριες τα συναντούν, ούτε όταν τα παράγουν οι ίδιοι/ίδιες. Η αφήγηση, ταυτιζόμενη με το παραμύθι, στην περίπτωση ιδιαίτερως της προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας, συνδέεται περισσότερο με έναν φανταστικό κόσμο και όχι με τον αληθινό, τις εμπειρίες και τη μετάδοση μιας «εμπειρικά επαληθεύσιμης γνώσης» (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011, σσ. 163, 165).

Από την παραπάνω θεώρηση διαφαίνεται πως η αφήγηση οφείλει να αντιμετωπιστεί στο σχολείο ως ένα «ευρύτερο κειμενικό είδος», που δεν αποτελείται μόνο από τα λογοτεχνικά είδη, αλλά και ως «νοητικό εργαλείο που οργανώνει την πρόσληψη και τη νοηματική έκφραση της εμπειρίας υπό ορισμένη οπτική γωνία και με βάση τις συγκεκριμένες πολιτισμικές παραδοχές και προσδοκίες» (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011, σ. 165). Η αφήγηση σχετίζεται με το ιδιαίτερο πολιτισμικό πλαίσιο της παραγωγής, σε κάποιο άλλο πλαίσιο μπορεί να διαφοροποιηθεί εντελώς. «Αυτό που είναι συναρπαστικό και αναπάντεχο σε μια κουλτούρα, ή σε ένα δεδομένο περιβάλλον δεν είναι εξίσου αφηγήσιμο, αν μεταφερθούμε σε άλλο περικείμενο» (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999, σ. 181). Οι αφηγητές/τριες κατασκευάζουν και εκφράζουν τις διαφορετικές ταυτότητές τους, ανάλογα με τις επικοινωνιακές περιστάσεις στις οποίες η αφήγηση λαμβάνει χώρα. Ο εαυτός και ο περιβάλλον προς αυτόν κόσμος προσλαμβάνονται, εκφράζονται και γίνονται αντιληπτοί μέσα από το «αφηγηματικό πρίσμα» σε σχέση με τις επιδιωκόμενες περιστάσεις, τις επιδιώξεις και

τις ανάγκες (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011, σ. 63). Η μεγάλη ποικιλία προφορικών και γραπτών κειμενικών ειδών στην διδασκαλία, η έμφαση στα διαφορετικά επίπεδα ύψους αλλά και στην κοινωνιόλεκτο που φέρουν τα παιδιά από το σπίτι είναι σημαντικά ώστε να λαμβάνουν υπ' όψιν τις επικοινωνιακές δεξιότητες που αυτά μεταφέρουν (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999, σ. 269).

Η αφήγηση στο σημερινό εκπαιδευτικό ερευνητικό τοπίο με αυτή την ευρύτερη έννοια, όπως την έχουμε υποστηρίξει, περιλαμβάνει κάθε μορφή κειμένου, όπως θεατρικά, μουσικά, πολυτροπικά, συμπεριλαμβάνοντας τις τέχνες ως μορφές αφήγησης αλλά και κάθε μορφή επικοινωνιακού λόγου. Ο/η μαθητής/τρια με τα μέσα που μπορεί να χρησιμοποιήσει όταν αφηγείται, δεν κοινοποιεί απλώς τις σκέψεις του/της, αλλά μοιράζεται συναισθήματα και τη δική του/της προσωπική οπτική και πρωτότυπες ιδέες με τους υπόλοιπους/ες συμμαθητές/τριές του/της. Η αφήγηση από τα παιδιά στην τάξη μπορεί να αποτελέσει ένα ιδανικό εργαλείο για τον/την εκπαιδευτικό που θέλει να σκύψει πάνω στις προσωπικότητες και τις ταυτότητες των παιδιών που αναδύονται μέσω της αφήγησης. Ταυτόχρονα, ο/η ερευνητής/τρια εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να μελετήσει τις ταυτοτικές διαδικασίες που καταγράφονται. Συνεπώς, αντιλαμβανόμαστε πως τα κείμενα ταυτότητας που θα αποσπάσει μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας θα αποτελέσουν πολυσήμαντο υλικό πάνω στο οποίο μπορεί να εστιάσει για να ανακαλύψει τις παιδικές ταυτότητες, ατομικές και ομαδικές, όπως και την γονεϊκή και να βγάλει αξιολογικά αποτελέσματα για την παιδική ηλικία, την κουλτούρα της τάξης και τη σχέση σχολείου – οικογένειας.

Ειδικότερα οι καθημερινές αφηγήσεις τις οποίες μπορούν να φέρουν μαθητές/τριες και εκπαιδευτικοί στην τάξη και τα κείμενα ταυτότητας που αναδύονται, αποτελούν σύμφωνα με όλα τα παραπάνω πολύτιμο διδακτικό υλικό το οποίο συμβάλλει στην ανάδειξη και τη συνειδητοποίηση διαφορετικών εναλλακτικών πολιτισμικών προοπτικών και ταυτοτήτων (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011, σ. 194). Η παιδαγωγική προσέγγιση του γραμματισμού στο πλαίσιο αυτό κάνει χρήση κειμένων που σχετίζονται άμεσα με τα ενδιαφέροντα και τα βιώματα των παιδιών στο παρελθόν, το παρόν και το μέλλον τους και αποσκοπούν στην ενδυνάμωση των παιδικών ταυτοτήτων (Τσοκαλίδου, 2012, σ. 115). Επαναξιολογώντας τη θέση της αφήγησης στην εκπαίδευση, με έμφαση στη γλώσσα, οι Αρχάκης και Τσάκωνα τονίζουν: «Η εκπροσώπηση και όχι ο εξοβελισμός διαφορετικών πολιτισμικών παραδόσεων και

ιδεολογικών πεποιθήσεων μέσα στην τάξη, μπορεί να καλλιεργήσει και να οξύνει την ικανότητα των μαθητών/-τριών να προβάλλουν και να ανιχνεύουν αξίες, τοποθετήσεις και ταυτότητες, όπως αυτές διατρέχουν τα κάθε είδους κείμενα». Έτσι, η αφήγηση, η αφηγηματική κατασκευή ταυτοτήτων και η διδακτική αξιοποίησή της προτείνεται στο πλαίσιο ενός μαθήματος κριτικής γλωσσικής διδασκαλίας (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011, σ. 191).

2.2.3. Πηγές γνώσης – Γλωσσικά κατάλληλες πρακτικές

Ο όρος Funds of knowledge, που έχει αποδοθεί στα ελληνικά ως «πηγές γνώσης» (Τσοκαλίδου, 2017, σ. 257), ως έννοια και εκπαιδευτικό εργαλείο αναπτύχθηκε πριν από περισσότερο από δύο δεκαετίες, από ακαδημαϊκούς με έδρα το Πανεπιστήμιο της Αριζόνα. Η έννοια των πηγών της γνώσης ορίζεται από τον Moll και τους συναδέλφους του ως «οι ιστορικά συσσωρευμένες και πολιτισμικά ανεπτυγμένες πηγές γνώσης που έχουν σημασία για την λειτουργία και την ευημερία της ατομικής και οικογενειακής ζωής και αξιοποιούνται εντός του σχολικού πλαισίου» (Moll et al., 1992, σ. 133). Αποτελούν τις πηγές που περιγράφουν στοιχεία των ατόμων με την έννοια της πολιτισμικής γνώσης, των προσωπικών εμπειριών που μεταφέρονται και εμπλουτίζουν το πολιτισμικό τοπίο κάθε τάξης. Οι πηγές γνώσης δίνουν στοιχεία για την κουλτούρα, τη γλώσσα, τις πατρίδες, τις χώρες και τους τόπους των παιδιών και των οικογενειών τους (Τσοκαλίδου, 2017).

Οι εθνογραφικές μικρές έρευνες στις οικογένειες των παιδιών του σχολικού περιβάλλοντος για να γνωρίσουν την οικογενειακή ιστορία θεωρούνται ικανό μέσο για την αξιοποίηση αυτών των πηγών γνώσης. Η γνώση που αποκτούμε, αποτέλεσμα της βιωμένης εμπειρίας και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης των ατόμων και των γλωσσικών και πολιτισμικών αυτών πηγών, θεωρείται πολύτιμη για το σχολικό πλαίσιο και αξιοποιείται από τους/τις εκπαιδευτικούς για τη δημιουργία κατάλληλων δραστηριοτήτων με στόχο να γεφυρώσουν το χάσμα ανάμεσα στην οικογενειακή και τη σχολική κουλτούρα (Subero et al., 2016). Με άλλα λόγια η «προσέγγιση των πηγών γνώσης» δίνει τη δυνατότητα στους/στις εκπαιδευτικούς να αναγνωρίσουν και να δώσουν αξία στο κεφάλαιο και τους πόρους που μεταφέρουν τα παιδιά στο σχολείο.

Στο ίδιο πλαίσιο, πολλοί/ές νέοι/ες ερευνητές/τριες υπογραμμίζουν την αλληλένδετη φύση των εκπαιδευτικών πρακτικών με την ταυτότητα των μαθητών/-τριών, δηλαδή

την αξιοποίησή της στην εκπαιδευτική πρακτική και διαπιστώνουμε τις ομοιότητες με την αξιοποίηση των κειμένων ταυτότητας που μας αφορούν στην παρούσα διδακτορική διατριβή.

Για τους Esteban-Guitart και Moll οι πηγές ταυτότητας είναι δυναμικά εκπαιδευτικά εργαλεία, συσκευές διαμεσολάβησης ή «πράξεις σκέψης» που μπορούν να προσφέρουν τον «εννοιολογικό καμβά» για την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και σχολικών στόχων, όπως για παράδειγμα την ανάπτυξη γραμματισμού (Esteban-Guitart & Moll, 2014, σ. 71). Προσπαθώντας να συνδέσουν τους όρους βιωμένη εμπειρία (life experience) και πηγές ταυτότητας (funds of identity) δίνουν έμφαση τόσο στη γνώση και την σκέψη, ως αναπόσπαστα από το συναίσθημα στοιχεία, όσο και στην εμπειρία κατά τη διάρκεια της ζωής του ατόμου (Esteban-Guitart & Moll, 2014).

Οι πηγές της γνώσης ενθαρρύνουν νέους τρόπους ανταλλαγής της μάθησης μέσα από τις εμπειρίες εντός και εκτός σχολείου, ωστόσο, τέτοιου τύπου μαθησιακές δραστηριότητες συχνά δεν αναγνωρίζονται. Πηγές ταυτότητας αντίστοιχα (funds of identity) μπορούν να θεωρηθούν όσες μας δίνουν πληροφορίες για την ταυτότητα των ατόμων και των οικογενειών τους. Μπορούν να αξιοποιηθούν από τους/τις εκπαιδευτικούς μέσω της συλλογής αντικειμένων, ενδιαφερόντων και πρακτικών που είναι πολύτιμα για τα παιδιά. Συγκεκριμένα, βίντεο, φωτογραφίες, αυτοτροφοδοτήσεις, τα δίγλωσσα κείμενα, τα ημερολόγια ή ακόμη τα «κουτιά παπουτσιών» με σημαντικά αντικείμενα που μεταφέρουν τα παιδιά στο σχολείο είναι μερικές από τις πηγές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να κάνουν την ταυτότητα ενός/μίας μαθητή/τριας πιο ορατή και απτή στην τάξη (Subero et al., 2016).

Ο Cummins διαπιστώνει ότι οι πόλεις του Καναδά συγκροτούν ζωνρά πολύγλωσσα και πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα αλλά οι ίδιες αυτές αναδεικνύονται ως «γλωσσικά νεκροταφεία για τις οικογενειακές γλώσσες» (home languages) αμέτρητων παιδιών. Στην εισαγωγή του βιβλίου της Chumak-Horbatsch «Γλωσσικά κατάλληλη πρακτική» δίνει έμφαση στη γλώσσα ως στοιχείο ταυτότητας στενά συνδεδεμένου με τη ζωή και στα «γλωσσικά, πολιτισμικά και διανοητικά ταλέντα των παιδιών» που, όπως υποστηρίζεται, πρέπει να αναδύονται σε όλες τις αλληλεπιδράσεις τους με τους/τις εκπαιδευτικούς». Αν στους εκπαιδευτικούς μας στόχους θέτουμε την

ενίσχυση των γλωσσικών, πολιτισμικών και διανοητικών κλίσεων και επιτευγμάτων των παιδιών, τότε επιλέγουμε να υιοθετήσουμε τη μέθοδο της Γλωσσικά Κατάλληλης Πρακτικής για να αναδείξουμε τον πλούτο όσων τα παιδιά φέρουν μαζί τους στο σχολείο (Cummins, 2018, σ. vii).

Στον πρόλογο της ελληνικής έκδοσης, της οποίας και επιμελείται, η Βασιλεία Κούρτη-Καζούλλη αναφέρει τα θετικά στοιχεία της προσέγγισης, η οποία στοχεύει στην συνδιαμόρφωση ενός σχολικού χώρου προσανατολισμένου στην ανάπτυξη κλίματος υποδοχής που θα επιτρέπει στο κάθε παιδί να αναπτύξει το δίγλωσσο - πολύγλωσσο γλωσσικό ρεπερτόριό του, μια διαδικασία ενδυνάμωσης της ταυτότητάς του (Κούρτη-Καζούλλη, 2018).

Οι Γλωσσικά Κατάλληλες Πρακτικές αποτελούν για τη συγγραφέα Roma Chumak-Horbatsch ενταξιακή διδασκαλία (inclusive teaching) η οποία όπως πρεσβεύει θα έχει οφέλη για όλα τα παιδιά και όχι μόνο για τα παιδιά με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο. Η γλωσσική επίγνωση που θα αποκτήσουν θα αναδείξει νέους δρόμους εργασίας και συνεργασίας μεταξύ σχολείου-οικογένειας και θα οδηγήσει στην αποδοχή των γλωσσών στο σχολικό πλαίσιο (Chumak-Horbatsch, 2018, σ. 5).

Βεβαίως οφείλουμε να αναφέρουμε πως το πλαίσιο που περιγράφεται στο παρόν βιβλίο, όπως αναδείχθηκε μέσα από εθνογραφικές έρευνες, αφορά βρεφονηπιακούς και παιδικούς σταθμούς κυρίως στο Τορόντο του Καναδά, όπου τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο αποτελούν μια γρήγορα αυξανόμενη δημογραφική ομάδα. Σχεδόν τα μισά παιδιά προέρχονται από ένα οικογενειακό περιβάλλον όπου ομιλείται κάποια άλλη γλώσσα κληρονομιάς και ταυτόχρονα το ίδιο το προσωπικό που εργάζεται σε αυτούς είναι επί το πλείστον ομιλητές/τριες αυτών των γλωσσών κληρονομιάς. Αυτό ισχύει και για άλλες μεγάλες πόλεις του Καναδά, των ΗΠΑ και της Ευρώπης (Chumak-Horbatsch, 2018, σ. 19).

2.2.4. Διγλωσσία και εκπαίδευση - Διαγλωσσικότητα

Συγκρίνοντας το εκπαιδευτικό πλαίσιο στο Τορόντο του Καναδά με την προσχολική αγωγή στην Ελλάδα, εκ πρώτης όψεως μπορούμε να δούμε μία τεράστια διαφορά που συνιστά η μη γνώση των μεταναστευτικών γλωσσών από τους/τις εκπαιδευτικούς που βρίσκονται στις ελληνικές τάξεις. Γλώσσες κληρονομιάς δεν νοούνται οι μεταναστευτικές καθώς η ελληνική κοινωνία άρχισε να συνειδητοποιεί την ύπαρξη

της διγλωσσίας με την είσοδο των παιδιών της πρώτης γενιάς μεταναστών/τριών στην Ελλάδα από την Αλβανία στη δεκαετία του '90. Η αντίληψη της γλωσσικής ομοιογένειας, παρά την ποικιλομορφία που προσέδιδαν οι μειονοτικές γλώσσες, τοπικές διάλεκτοι και η φυσικοποίησή της (Γκότοβος, 2002· Χρηστίδης, 2001) κλονίστηκε από την έλευση των μεταναστών/-τριών και η εκπαίδευση από τη διαχείριση της γλωσσικής ποικιλομορφίας, που τώρα δεν προερχόταν από ομάδες του πληθυσμού με κοινή καταγωγή. Η ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα⁶ όφειλε να διαχειριστεί την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών. Ταυτόχρονα, η τριτοβάθμια εκπαίδευση και τα προγράμματα σπουδών των ελληνικών πανεπιστημίων, στην ίδια κατεύθυνση, άρχισαν να συμπεριλαμβάνουν όλο και περισσότερα μαθήματα περί διγλωσσίας και διαπολιτισμικής αγωγής⁷.

Σε έρευνα της Τσοκαλίδου οι δραστηριότητες προβολής και αξιοποίησης της ταυτότητας, της κουλτούρας και της διγλωσσίας των παιδιών δεν έδειξε, πρώιμα τότε ίσως, να απασχολεί τους/τις εκπαιδευτικούς και οι δραστηριότητες διαπολιτισμικής ανταλλαγής απουσίαζαν από το εκπαιδευτικό πλαίσιο (Τσοκαλίδου, 2008α). Στο πρόσφατο βιβλίο της η Χατζηδάκη παρουσιάζει, αναφερόμενη σε παρόμοιες έρευνες, τη στάση μεγάλης μερίδας των εκπαιδευτικών κατά την τελευταία τουλάχιστον δεκαπενταετία⁸, να παραμένει επιφυλακτική απέναντι στη διγλωσσία των παιδιών ως προς τη χρήση της στον σχολικό χώρο, αποδοκιμαστική, έως και αφοριστική, με ορισμένους/-ες εκπαιδευτικούς να προτείνουν στους γονείς να μη μιλούν την πρώτη τους γλώσσα, ούτε στο σπίτι (Χατζηδάκη, 2020, σ. 209). Σπάνια θεωρούν τις γλώσσες και το πολιτισμικό κεφάλαιο που τα παιδιά μεταφέρουν ως εμπλουτιστικό στοιχείο που θα βοηθήσει στη γνωστική και εκπαιδευτική τους ανάπτυξη (Χατζηδάκη, 2015, σ. 93). Στην ίδια έρευνα της Τσοκαλίδου που προαναφέρθηκε, στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών η διαπολιτισμική εκπαίδευση εθεωρείτο θετική αλλά ο περιορισμένος σχολικός χρόνος δεν επέτρεπε τους/τις εκπαιδευτικούς να την εντάξουν στο πρόγραμμά τους, σα να επικρατούσε η αντίληψη ότι η διαπολιτισμική

⁶ Τα προγράμματα εκπαίδευσης και η στρατηγική επίλυσης δεν εμπίπτουν στις ανάγκες παρουσιάσής τους στην παρούσα διατριβή

⁷ Ενδεικτικά αναφέρουμε: ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ: Διγλωσσία και εκπαίδευση, Γλώσσα και κοινωνία. Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Διδακτικές Εφαρμογές, Η Διδασκαλία της Ελληνικής ως Μητρικής και ξένης Γλώσσας στη Σύγχρονη (πρωτο)σχολική Εκπαίδευση. Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών (Φλώρινα): Ανθρωπολογία της Μετανάστευσης, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Παιδαγωγική, Μειονότητες, Μετανάστες και Εκπαίδευση.

⁸ Ενδεικτικά: Mattheoudakis, Chatzidaki, & Maligkoudi, 2017· Χατζηδάκη, 2007.

εκπαίδευση αποτελεί ένα μάθημα ξεχωριστό που απαιτεί τον δικό του διαφορετικό χωροχρόνο στη τάξη (Τσοκαλίδου, 2008α, σ. 84). Ο Vygotsky (1926), πολύ πρώιμα, στην ίδια λογική δήλωνε πως το σχολείο και η εκπαίδευση είχε κλείσει τον τοίχο στην καθημερινή ζωή και αυτό αποτελούσε για αυτόν τη μεγαλύτερη αποτυχία, καθώς μόνο η ζωή η ίδια μπορεί να εκπαιδεύει και η εκπαίδευση που δεν εμπεριέχει τη ζωή και βρίσκεται έξω από τον πραγματικό κόσμο είναι όπως χαρακτηριστικά έλεγε «φωτιά χωρίς οξυγόνο» (όπ. αναφ. στο Esteban-Guitart & Moll, 2014, σ. 71). Η διγλωσσία των παιδιών των τάξεών μας που μιλούν τις μεταναστευτικές γλώσσες, γλώσσες χωρίς κύρος και γόητρο, ως η «διγλωσσία του λαού», με παρόμοιες πρακτικές αποκλεισμού οδηγείται σε απαξίωση και σταδιακή εγκατάλειψη (Χατζηδάκη, 2020, σ. 49).

Στο βιβλίο της, η Chumak-Horbatsch υπογραμμίζει πως οι γλώσσες που μιλούν τα παιδιά, έστω και αν δεν εμφανίζονται στην τάξη, υπάρχουν στην καθημερινότητά τους και η γλωσσική τους ζωή δεν είναι αυστηρά μονόγλωσση. Η γλώσσα καταγωγής συνυπάρχει με την γλώσσα της πλειονότητας που επικρατεί στα ΜΜΕ, στα προϊόντα (τρόφιμα, ρούχα, αντικείμενα σπιτιού και παιχνίδια) που χρησιμοποιούν (Chumak-Horbatsch, 2018, σ. 29) και η χρήση των γλωσσικών κωδίκων παραπέμπει στην παράλληλη αναφορά και στη σχέση του παιδιού με το παρόν και το παρελθόν του, όπως τονίζεται και στην ελληνική βιβλιογραφία (Σκούρτου, 2002· Τσοκαλίδου 2008α, 2012).

Παρόμοια συμπεράσματα από έρευνες που έχουν διενεργηθεί στο ελληνικό σχολικό πλαίσιο διαπιστώνουν την «αφανή διγλωσσία», όπως η Τσοκαλίδου ονομάζει το υπαρκτό πολυγλωσσικό τοπίο της ελληνικής τάξης που αγνοείται (Γκαϊνταρτζή, 2012· Gkaintartzi et al., 2015· Τσοκαλίδου, 2012· Tsokalidou et al., 2013), καλώντας τους/τις εκπαιδευτικούς να μετατρέψουν αυτήν την «αφανή διγλωσσία» των παιδιών σε εμφανές πλεονέκτημα για όλη την τάξη (Τσοκαλίδου, 2012, σ. 118, 2017). Αντίστοιχα, η Chumak-Horbatsch (2018) αναφέρει την «περίοδο σιωπής», ως μία αναμενόμενη λόγω λανθασμένων εκπαιδευτικών πρακτικών αλλά όχι θεμιτή περίοδο, καθώς τα παιδιά αντιλαμβάνονται πως οι οικογενειακές τους γλώσσες δεν είναι αποδεκτές και τις αποκρύπτουν, γεγονός που τους/τις (García, 2009· Τσοκαλίδου, 2017) επιφέρει ένα βαρύ συναισθηματικό και κοινωνικό τίμημα (Chumak-Horbatsch, 2018). Το ίδιο φαινόμενο αναφέρεται από την García ως «γλωσσική αβεβαιότητα» (García, 2009).

Οι γνώσεις που αποκομίζουμε δεν στέκονται στο στενό πλαίσιο της γλώσσας. Μονόγλωσσα άτομα μπορεί να λειτουργούν πολυγλωσσικά χρησιμοποιώντας λέξεις ή εκφράσεις άλλων γλωσσών που στη συγκεκριμένη περίπτωση λειτουργούν ως στοιχεία ξένης γλώσσας. Η γνώση δεν είναι στενά γλωσσική, αλλά πολιτισμική και το κέρδος για τους/τις συμμετέχοντες/ουσες στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι η σοφία και οι αξίες που μεταφέρονται σε κάθε γλωσσική επικοινωνία που μπορούν, σύμφωνα με την Τσοκαλίδου (2017, σ. 71) να εκφραστούν και μονογλωσσικά. Η άποψη ότι οι γλώσσες αποτελούν αυτόνομα γλωσσικά συστήματα που διαχωρίζονται με στεγανά μεταξύ τους τείνει ολοένα και περισσότερο να εγκαταλειφθεί, και η προσέγγιση της διαγλωσσικότητας (García, 2009· Τσοκαλίδου, 2017) στην εκπαίδευση μπορεί να συνεισφέρει ως μια διδακτική πρόταση που ξεπερνά τα στενά όρια της μίας και μόνης γλώσσας και την ανάδειξη των πολλαπλών ταυτοτήτων των ατόμων (Χατζηδάκη, 2020, σ. 95). Τα άτομα επιλέγουν από το πλήθος των σημειωτικών και γλωσσικών τους πόρων αυτούς που θα τους επιτρέψουν να εκφραστούν, να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά και να αναδείξουν τις ταυτότητες που επιθυμούν, ενώ και οι εκπαιδευτικοί όχι μόνο οφείλουν να επιτρέπουν αλλά επίσης να αξιοποιούν τα γλωσσικά ρεπερτόρια των μαθητών/-τριών (Τσοκαλίδου, 2017) με αποτέλεσμα να ενδυναμώνονται ώστε να αντιμετωπίζουν τον κυρίαρχο λόγο που υποτιμά την ταυτότητά τους (Χατζηδάκη, 2020).

Η σύνδεση της εν λόγω προσέγγισης με τα κείμενα ταυτότητας και τη θεωρία που ενυπάρχει στην αξιοποίησή τους είναι εμφανής και τονίζεται από ερευνητές/τριες στον χώρο της εκπαίδευσης, της γλωσσικής διδασκαλίας και όπως αναφέρθηκε της υποστήριξης του προσφυγικού πληθυσμού σε τυπικό και άτυπο πλαίσιο τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας (Βίτσου & Γκαϊνταρτζή, 2020· Gogonas, & Gatsi, 2021· Skourtu, et al., 2021· Tsokalidou et al., 2021).

2.3. Διεπιστημονική προσέγγιση

Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρούμε τη σύνδεση με τις γνωστικές περιοχές της λογοτεχνίας και της θεατροπαιδαγωγικής, καθώς και των επιστημονικών τους αντικειμένων, που υποστηρίζουν τη διεπιστημονική και πολυμεθοδική προσέγγιση της παρούσας έρευνας.

Τα κείμενα ταυτότητας βρίσκουν πρόσφορο έδαφος για την παραγωγή τους με αφορμή τα λογοτεχνικά κείμενα και ταυτόχρονα, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, αποτελούν κείμενα ταύτισης των συναισθημάτων, βιωμάτων, εμπειριών των παιδιών-αναγνωστών/-τριών. Διαφαίνεται η σύμπτωση των επιδιώξεων της λογοτεχνίας για παιδιά, με τα αποτελέσματα που επιδιώκουμε με τα κείμενα ταυτότητας, καθώς όπως υποστηρίχθηκε το παιδί αναγνώστης/τρια κοινωνικοποιείται και διαμορφώνει την ταυτότητά του μέσα από τη διαδικασία αυτή.

Η αναπτυσσόμενη αίσθηση της ταυτότητας βρίσκει έκφραση μέσα από τον ενεργό ρόλο των μαθητών/-τριών στη μαθησιακή διαδικασία (Cummins, 2005). Η ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης και οι μοναδικές εμπειρίες των παιδιών βρίσκουν χώρο στην εκπαίδευση μέσω του θεάτρου, η πολιτισμική τους γνώση βρίσκει χώρο έκφρασης και παίρνει αξία (Κοντογιάννη, 2018, σ. 175). Η συγγραφή από την άλλη πλευρά θεωρείται από μόνη της μια διαδικασία που κινητοποιεί νοητικές διαδικασίες, αλλά ταυτόχρονα και μια επικοινωνιακή πράξη και ένα πολιτισμικό συμβάν (Σπαντιδάκης & Βασαρμίδου, 2015). Η διαδικασία αυτή της συγγραφής και καταγραφής, μέσω των δικών τους κειμένων, της πολιτισμικής γνώσης που τα παιδιά μεταφέρουν στο σχολείο, στην περίπτωση του παιδιού της προσχολικής ηλικίας που δεν έχει αποκτήσει γραμματισμό ενισχύεται μέσα από την προφορικότητα και τις άλλες τέχνες. Πρόκειται για το παιδί ακροατή/τρια και οπτικό/ή συμμετοχο/η στη διαδικασία της ανάγνωσης, αλλά και παραγωγό μέσω της εικαστικής, θεατρικής ή άλλης απόδοσής τους. Κατά συνέπεια, η σύνδεση της διαδικασίας εξωτερίκευσης των «κειμένων ταυτότητας» με τις τέχνες κρίνεται απαραίτητη για το παιδί προσχολικής ηλικίας.

Η σχέση μεταξύ των θεατροπαιδαγωγικών πρακτικών και της έκθεσης των προσωπικών κειμένων των μαθητών/-τριών θεωρείται μια δημιουργική και εναλλακτική μαθησιακή διαδικασία, που τους/τις δημιουργεί κίνητρα να εμπλακούν

σε δραστηριότητες «συγγραφής»⁹ με νόημα και σκοπό (Λενακάκης et al., 2016, σ. 530). Σε μια προσπάθεια σύνδεσης των δύο επιστημονικών αντικειμένων, της λογοτεχνίας και της θεατροπαιδαγωγικής μπορούμε να αναφερθούμε σε όσα η Κανατσούλη (2014) τονίζει σχετικά με τη σχέση λογοτεχνίας και παιχνιδιού: «Υπάρχει πρώτα και κυρίως στην ανάγκη του παιδιού να παίζει, δηλαδή να πειραματίζεται και να δοκιμάζει, μια δράση όμως που είναι κατά πολύ ανάλογη με τον λογοτέχνη, ο οποίος επίσης πειραματίζεται και δοκιμάζει τόσο στο πεδίο της γλώσσας όσο και των νοημάτων» (σ. 171). Το παιδί μαθαίνει ταυτιζόμενο και εξοικειώνεται με τον «άλλον» μιμούμενο και υποδυόμενο ρόλους, ώστε σταδιακά το ξένο γίνεται οικείο και ο «άλλος» έρχεται πιο κοντά. Το παιδί μέσα από το παιχνίδι αντιμετωπίζει δύσκολες καταστάσεις ή βρίσκεται σε μια πιο ευνοημένη θέση από αυτή που έχει με ενεργητικό τρόπο (Μακρυνιώτη, 2000, σσ. 92, 94). Προσποιείται μέσα από τη λογοτεχνία ρόλους και δημιουργεί ένα δικό του συμβολικό παιχνίδι. Το παιχνίδι «όπως υπάρχει στο κείμενο, στην εικόνα, στις διακειμενικές και διεικονικές σχέσεις» βοηθά το μικρό παιδί να κατακτήσει δεξιότητες, να αντιμετωπίσει φόβους και δυσκολίες μέσα από τους λογοτεχνικούς ρόλους, αποκτά εμπειρίες και κοινωνικοποιείται. Η σύνδεση της λογοτεχνίας με την τέχνη ενδείκνυται, ιδιαίτερα μέσα από τα προσωπικά βιώματα του παιδιού (Κανατσούλη, 2014, σσ. 172, 191, 197).

Οι θεατροπαιδαγωγικές πρακτικές, εκτός από τα κίνητρα που δίνουν για επικοινωνία, οδηγούν τα παιδιά σε δραστηριότητες που έχουν νόημα για τα ίδια, ενώ εξυπηρετούν και τους γνωστικούς στόχους που ο/η εκπαιδευτικός θέτει, χωρίς απαραίτητα να γίνεται αυτό αντιληπτό από τους/τις μαθητές/τριες. Το αφηρημένο, το μακρινό, το άγνωστο αλλά και το οικειοποιημένο και το γνωστό επικαιροποιούνται μέσα από τη μορφοπλαστική δύναμη των δράσεων και των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων της θεατροπαιδαγωγικής, ενώ ο/η εκπαιδευτικός επανεξετάζει το εκπαιδευτικό και πολιτισμικό πλαίσιο και προτείνει νέους τρόπους επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης (Λενακάκης et al., 2016, σ. 535).

Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και η λογοτεχνία μπορούν να θεωρηθούν συμπληρωματικά επιστημονικά πεδία. Η δραματική τέχνη μπορεί να εξοικειώσει τα

⁹ Εδώ χρησιμοποιούμε τον όρο με την ευρύτερη έννοια γραφής και συγγραφής, καθώς στο νηπιαγωγείο η γραφή είναι αναδυόμενη και τα παιδιά δεν έχουν αποκτήσει γραμματισμό, ωστόσο «γράφουν» τα δικά τους κείμενα με άλλους τρόπους, εικονιστικούς ή λεκτικούς και ταυτόχρονα μπορούν να υπαγορεύουν στην εκπαιδευτικό τις σκέψεις και τις ιδέες τους

παιδιά με τα λογοτεχνικά έργα, ελληνικά ή ξένα και με τα έργα που βρίσκονται στις γλώσσες των συμμαθητών/-τριών τους. Η ανάγνωση των ιστοριών, των παραμυθιών και εν γένει των λογοτεχνικών κειμένων προσφέρεται για τη συσχέτιση των εν λόγω κειμένων των παιδιών με τον δικό τους κόσμο και τις προσωπικές ιστορίες τους, να ταυτιστούν ή όχι, να δημιουργηθούν βιώματα αλλά και να οδηγηθούν τα ίδια στη συγγραφή των δικών τους ιστοριών (Κοντογιάννη, 2008, σσ. 139, 140). Η διακειμενική ανάγνωση μπορεί επίσης να αποτελέσει μια νέα εμπειρία για τα παιδιά, καθώς «παίρνει τη μορφή παιχνιδιού όχι μόνο με το κείμενο αλλά και με άλλες μορφές τέχνης» (Κανατσούλη, 2000, σ. 176).

2.3.1. Λογοτεχνία

Λόγω της υποκειμενικότητας στον ορισμό ή καθορισμό του λογοτεχνικού κειμένου, για κάποιον/α ένα κείμενο είναι λογοτεχνικό έργο ενώ για κάποιον/α άλλον/η δεν θα γίνει ποτέ αντιληπτό ως τέτοιο, καθώς η λογοτεχνία ορίζεται πλέον κυρίως με αξιολογικό νόημα, υποδηλώνοντας ότι το «λογοτεχνικό έργο» εξ' ορισμού δηλώνει κάτι από την αξία του (Hawthorn, 2012, σσ. 6, 8). Αναλογικά και η παιδική λογοτεχνία, για την οποία αντίστοιχα δεν υπάρχει ασφαλής και ικανοποιητικός ορισμός που να την περιγράφει και καθολικά αποδεκτός, μπορούμε να υποστηρίξουμε πως προσδιορίζεται σε σχέση με τους/τις αποδέκτες/τριές της, δηλαδή την παιδική ηλικία. Η λογοτεχνία για ενηλίκους/ες διαφέρει από την αντίστοιχη για παιδιά, καθώς έχουν διαφορετικές εμπειρίες. Το νόημα που της αποδίδεται επίσης διαφέρει από πολιτισμό σε πολιτισμό και από εποχή σε εποχή. Οι ορισμοί που διακρίνουν την λογοτεχνία από τη μη-λογοτεχνία και προϋποθέτουν ότι «ο/η αναγνώστης/τρια έχει ήδη εμπειρία της λογοτεχνίας και συνεπώς δύσκολα, μπορεί να είναι το μικρό παιδί» καθίστανται προβληματικοί (Κανατσούλη, 2002α, σσ. 17, 23).

Η παιδική ηλικία αποτελεί αντίστοιχα μια δυναμική έννοια και αποκτά έννοια μεταβαλλόμενη και πολιτισμική, δίνοντας έμφαση στην κοινωνικοποιητική της λειτουργία. Η Γαβριηλίδου (2013) αναφέρει χαρακτηριστικά πως η διαδικασία αναζήτησης ενός ικανοποιητικού ορισμού για την παιδική λογοτεχνία είναι πιο σημαντική από τον ίδιο τον ορισμό γιατί μας οδηγεί στην εμβάθυνση των διαφορών της από τη λογοτεχνία των ενηλίκων, δίνοντας έμφαση σε διάφορες πλευρές της. Η παιδική ηλικία ως εκ τούτου, έννοια πολιτισμική και μεταβαλλόμενη, επηρεάζει και την έννοια της παιδικής λογοτεχνίας που κάθε φορά εστιάζει στις ανάγκες της

εκάστοτε κοινωνίας και υπηρετεί πολιτισμικά και κοινωνικά διαμορφωμένους στόχους (Γαβριηλίδου, 2013, σ. 38). Μπορεί η παιδική λογοτεχνία να ορίζεται ηλικιακά, αλλά αναπόφευκτα συνδέεται με την ικανότητα πρόσληψης του παιδιού-αναγνώστη/τριας και «το ζήτημα διαμόρφωσης ταυτότητας δια των διαδικασιών ταύτισης» που ενεργοποιούνται κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης (Κανατσούλη, 2014, σ. 15). Ως βασική της λειτουργία αναφέρεται η βαθύτερη κατανόηση της ανθρώπινης φύσης, η κοινωνικοποίηση των παιδιών-αναγνωστών/-τριών και η παρότρυνσή τους στην ανάληψη πρωτοβουλιών και στην ανάπτυξη της κριτικής τους ικανότητας (Γαβριηλίδου, 2011). Εδώ η κριτική της παιδικής λογοτεχνίας σε σχέση με το τι είναι παιδί υποστηρίζει πως βασίζεται σε μια «προκατασκευασμένη έννοια», μια επινοημένη κατασκευή που κάθε φορά ανταποκρίνεται στις ισχύουσες κοινωνικές επιταγές (Κανατσούλη, 2002α, σ. 20). Η παιδική λογοτεχνία, ως δημιουργήμα των ενηλίκων και ως πνευματικό αγαθό, καταγράφει και αναπαράγει τις αξίες αλλά και τις επιδιώξεις της κάθε κοινωνίας στη δεδομένη στιγμή και έτσι εμπεριέχει «στοιχεία της εθνικής πολιτισμικής ταυτότητας και της ιστορικής πραγματικότητας της χώρας» στην οποία δημιουργεί τα έργα της (Γαβριηλίδου, 2013, σ. 39).

Επιδιώκοντας να προσδιορίσουν οι ερευνητές/τριες τον όρο λογοτεχνία, κατά καιρούς βασίζονται και σε γλωσσικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν το είδος γραφής, στα ιδιαίτερα πολιτισμικά δεδομένα του τόπου και του χρόνου και στην αξιοποίηση του συγκινησιακού αποτελέσματος. Αυτό μοιάζει να αποκλείει το παιδί-αναγνώστη/τρια που δεν μπορεί να έχει επαρκή γλωσσική εμπειρία, ούτε να αντιληφθεί τα συμφραζόμενα του κειμένου. Σε σχέση όμως με τους/τις ενηλίκους/ες, που μέσω της λογοτεχνίας ψυχαγωγούνται ή τροποποιούν τις απόψεις τους, το παιδί ακόμη περισσότερο μέσω της ανάγνωσης «διαμορφώνει τις απόψεις του» και διαμορφώνεται (Κανατσούλη 2002α, σ. 17, 18). Ο όρος προ-αναγνώστης/τρια ορίζει τον μικρό και μικρή σε ηλικία, αμήτο/τη και ακατέργαστο/η, που μετέχει στην προφορικότητα – καθώς δεν κατανοεί τις συμβάσεις του γραπτού λόγου– αλλά εκτίθεται σε αυτήν και κατανοεί τις λογοτεχνικές συμβάσεις μέσω της αφήγησης. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του/της καθοδηγούν τη λογοτεχνία να ανταποκριθεί στο ψυχοσυναισθηματικό, κοινωνικό και νοητικό επίπεδό του/της και στις αντιληπτικές του/της ικανότητες (Κανατσούλη, 2014, σ. 24).

Εδώ καταλαβαίνουμε πως περιγράφεται στη ουσία το παιδί της προσχολικής ηλικίας που στο νηπιαγωγείο αρχίζει να κωδικοποιεί και να αποκωδικοποιεί τον γραπτό σε

προφορικό λόγο και το αντίθετο και να πειραματίζεται με τη γραφή και την ανάγνωση, αν και δεν υπάρχει μία νόρμα σε σχέση με αυτό και κάθε παιδί εξελίσσεται σύμφωνα με τον δικό του προσωπικό ρυθμό. Η παρακάτω ερώτηση εύλογα απασχολεί όσους και όσες ασχολούνται με την ηλικία αυτή στη λογοτεχνία και στην εκπαίδευση. Πώς το παιδί αναγνώστης/τρια αντιλαμβάνεται και απολαμβάνει το λογοτεχνικό κείμενο;

Ποιες προϋποθέσεις όμως θεωρούνται απαραίτητες για την κατανόηση ενός κειμένου, και για την αισθητική του απόλαυση; Βασική προϋπόθεση είναι να υπάρχει το ενδιαφέρον, το κίνητρο για την ανάγνωση, μια εσωτερική κινητήρια δύναμη, όπως η ανάγκη για επικοινωνία και δευτερευόντως η γλωσσική επάρκεια. Κάθε αναγνώστης/τρια θεωρείται επαρκής σύμφωνα με τις γνωστικές του αποσκευές τα ενδιαφέροντά του/της, καθώς «δεν υπάρχει γλωσσική νόρμα στη λογοτεχνία» (Αποστολίδου, 2007, σσ. 13, 15, 17). Η ανάγνωση είναι από μόνη της μια «μαγική διαδικασία και πράξη επικοινωνίας», μοιάζει με γέφυρα που ενώνει και βοηθά την επαφή. Ένα και μόνο λογοτεχνικό έργο μπορεί να προσφέρει πολλαπλές διαφορετικές αναγνωστικές εμπειρίες σε διαφορετικούς/ές αναγνώστες/τριες, αλλά και οι ομοιότητες στις λογοτεχνικές αποκρίσεις ανάμεσα στους/τις αναγνώστες/τριες μας δείχνουν τα κοινά στοιχεία που μας ενώνουν ως ανθρώπινες υπάρξεις παρά τις σημαντικές μας διαφορές (Hawthorn, 2012, σσ. 194, 195). Η παιδική λογοτεχνία ασχολείται, όπως είναι αναμενόμενο, με τη σύγχρονη πραγματικότητα, με επίκεντρο τον άνθρωπο και τα προβλήματα που τον απασχολούν στην καθημερινή του ζωή. Έτσι, το παιδί όταν έρχεται σε επαφή με μια ποικιλία λογοτεχνικών κειμένων, ως αναπτυσσόμενο άτομο μέσα από τις εμπειρίες της ανάγνωσης, σε μια πορεία αυτογνωσίας, ψυχαγωγείται και μεταμορφώνεται σε ενεργό/ή αναγνώστη/τρια (Γκλιάου, 2002) και αποκτά τη δυνατότητα «κοινωνικής κατασκευής της εμπειρίας» (Κανατσούλη, 2002α, σ. 35). Η παιδική λογοτεχνία, σύμφωνα με τις αρχές της σύγχρονης ψυχοπαιδαγωγικής, βοηθά τα παιδιά σε αυτήν την πορεία αυτογνωσίας και στην ανάπτυξη των συναισθημάτων για τον εαυτό τους (Κουτσοβάνου, 2005).

Οι αναγνωστικές συνήθειες συνδέονται όλο και περισσότερο με το εκπαιδευτικό σύστημα και έτσι η λογοτεχνία συνδέεται αναπόσπαστα με το σχολείο και οι περισσότεροι/ες αρχίζουν να διαβάζουν στη πρώτη σχολική τους ηλικία (Hawthorn, 2012, σσ. 12, 13). Εδώ βεβαίως συμφωνούμε με την επισήμανση της Κανατσούλη (2002α) ότι «στοιχεία της αναγνωστικής εμπειρίας τους είναι ήδη οικεία από την

προσχολική περίοδο» (σ. 33). Το παιδί της προσχολικής ηλικίας στο νηπιαγωγείο, στην πρώτη του επαφή με το σχολείο, αλλάζει σημαντικά τον τρόπο με τον οποίο βιώνει τις λογοτεχνικές ιστορίες καθώς ο υποκειμενικός κόσμος του αρχίζει να υποχωρεί και το παιδί αποκτά μια πιο συλλογική στάση και αντίληψη. Ο ρόλος του νηπιαγωγείου γίνεται κομβικός, καθώς διαμεσολαβεί στην αντιληπτικότητα των λογοτεχνικών συμβάσεων από τα παιδιά, τους τρόπους ανάγνωσης, την πλοκή και τη δράση των ηρώων, και να αποκτούν ολοένα και περισσότερες αναγνωστικές εμπειρίες (Κανατσούλη, 2002α, σ. 35). Μέσω των αναγνωστικών εμπειριών και σε συνδυασμό με τις δραστηριότητες που έπονται η λογοτεχνία παρέχει στα παιδιά ευκαιρίες για ανάγνωση και γραφή. Επιπρόσθετα μέσω ομαδικών δραστηριοτήτων και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης ενθαρρύνονται να συμμετέχουν σε γλωσσικές δραστηριότητες που αξιοποιούν τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους (Δαρδαμάνη, 2018, σ. 367). Αλλάζει ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά αντιλαμβάνονται τη διαδικασία, καθώς γίνεται πια μια κοινωνική διεργασία, μια συλλογική αφήγηση και μια διαδικασία πολιτισμικής μάθησης. Έτσι το παιδί-αναγνώστης/τρια μέσα από την εμπειρία σταδιακά αντιλαμβάνεται τις συμβάσεις της λογοτεχνίας, όπως το προκαθορισμένο πλαίσιο, την εξέλιξη της πλοκής, την αρχή και το τέλος, έναν κόσμο που είναι «σαν» (Κανατσούλη, 2014, σ. 31).

Το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου προβλέπει την επαφή με το λογοτεχνικό κείμενο, που διαπερνά με ποικίλους τρόπους πολλές και διαφορετικές μαθησιακές περιοχές και δραστηριότητες στο καθημερινό πρόγραμμα και ιδιαίτερα στο πεδίο της γλώσσας. Στον οδηγό του/της εκπαιδευτικού συγκεκριμένα, το παραμύθι και το βιβλίο προτείνεται ως μέσο μάθησης (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2002α, ενδεικτικά σσ. 118, 125, 126, 129) για την απόκτηση δεξιοτήτων ανάγνωσης, αφήγησης και εξοικείωσης με τον γραπτό λόγο. Προτείνεται η διαπραγμάτευση με «θέματα» από την καθημερινή ζωή των παιδιών, που έχουν νόημα γι' αυτά (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2002α, σ. 118). Η αφήγηση αποτελεί σημαντική δεξιότητα προς κατάκτηση σύμφωνα με το περιεχόμενο του Προγράμματος Σπουδών για το νηπιαγωγείο (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2002α, σσ. 120-123)

Η επαφή με το λογοτεχνικό κείμενο είναι μια ζωντανή εκπαιδευτική πράξη. Το παιδί ενώ παίζει, παίρνει ταυτόχρονα πολύ σοβαρά αυτή την πράξη, αναγνωρίζοντας το όριο του πραγματικού, ελέγχοντας τον κόσμο της φαντασίας, φτιάχνοντας γέφυρες ανάμεσα στις προηγούμενες και τις νέες βιωμένες εμπειρίες του. Ο/η εκπαιδευτικός, ως συμμετέχων/η στη διαδικασία παρεμβαίνει για να ενισχύσει –όχι να χειραγωγήσει–

παρακινεί τους/τις μαθητές/τριες να παίρνουν πρωτοβουλίες και να εκφράζονται (Αναγνωστοπούλου, 2007, σ. 37). Η αισθητική απόλαυση είναι πρωταρχικής σημασίας για ένα λογοτεχνικό κείμενο αλλά τέτοιας ικανοποίησης που να ωθεί στην δημιουργία. Με άλλα λόγια το κείμενο οφείλει να δίνει τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες να «δημιουργήσουν με αφορμή αυτά τα κείμενα ή πάνω σ' αυτά» (Χατζησαββίδης, 1999, σ. 115).

Η εικονογράφηση και η ψηφιακή της μορφή μπορούν να συνδυαστούν και να χρησιμοποιηθούν, καθώς η εικόνα αποκτά ολοένα και πιο μεγάλη σημασία στο και στο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο, είτε με τη μορφή εικονικού σχολίου είτε διακοσμητικού στοιχείου, ως απαραίτητων στοιχείων για την κατανόηση της ιστορίας. Ο εικονικός λόγος γίνεται εξίσου σημαντικός με τον λεκτικό και απαιτεί έναν/μία αναγνώστη/τρια που να είναι μνημένος/η σε αυτόν τον οπτικό τρόπο γραφής και να μπορεί να αποκωδικοποιεί αυτά τα –νέου τύπου– μηνύματα, γεγονός που συμβαίνει από τα παιδικά βιβλία που απευθύνονται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, ως μια διαδικασία μάθησης τη ιδιαίτερης αυτής γλώσσας (Κανατσούλη, 2000, σσ. 153-155). Σημαντική διαδικασία επιπρόσθετα προς την παραγωγή των δικών τους εικαστικών έργων και της έκφρασης μέσω αυτών των δικών τους προσωπικών βιωμάτων.

Σε ένα πρόσφατο συλλογικό έργο η Χαρά Κορτέση-Δαφέρμου και η Μαρία Σφυρόερα αναφέρονται σε παιδαγωγικές πρακτικές που στοχεύουν στον γραμματισμό και την κοινωνική ενδυνάμωση των παιδιών. Παρουσιάζουν αφηγήσεις εκπαιδευτικών σε ένα περιβάλλον μάθησης όπου ενθαρρύνονται οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μέσω πρακτικών δημιουργικής αξιοποίησης βιβλίων για παιδιά. Οι κοινές μεθοδολογικές προσεγγίσεις των εφαρμογών παρά το διαφορετικό πλαίσιο, τάξη και δείγμα αποτελούν για τις εν λόγω συγγραφείς το δυνατό σημείο αξιοποίησης των βιβλίων προς τη δημιουργική διαδικασία μάθησης και ενδυνάμωσης (Κορτέση-Δαφέρμου, 2019, σσ. 67, 68). Στην τάξη τα παιδιά αποτελούν μια ομάδα που αλληλεπιδρά με το κείμενο, κάτι που δεν μπορούν να κάνουν ως αυτόνομοι και αυτόνομες αναγνώστες/τριες (Σφυρόερα, 2019, σ. 51). Οι αλληλεπιδραστικές αναγνώσεις θεωρούνται αποτελεσματικές ιδιαίτερα για τα πιο μικρά παιδιά, όπως τα παιδιά του νηπιαγωγείου, προς την επεξεργασία βιβλίων που διαπραγματεύονται δύσκολα ζητήματα, όπως η προσφυγιά ή η μετανάστευση. Επιτρέπουν τη «διαμεσολάβηση» και προωθούν την ενσυναίσθηση, καθώς τα θέματα γίνονται

αντικείμενο διαπραγμάτευσης στη σχολική τάξη καθιστώντας τα παιδιά κοινωνούς στην όποια διαδικασία (Κορτέση-Δαφέρμου, 2019, σ. 37). Η κοινή ανάγνωση δίνει στα παιδιά την δυνατότητα να αποκαλύψουν στοιχεία ταυτότητας και τον δικό τους «βιόκοσμο». Η κοινή αλληλεπιδραστική ανάγνωση, τοποθετημένη μέσα στην κοινωνική πραγματικότητα, υποστηρίζεται μέσα από βιβλία που τους «χωράνε» όλους και όλες (Σφυρόερα, 2019, σ. 55). Μεταξύ άλλων, αναφέρεται στη χρήση βιβλίων που ανταποκρίνονται στις γλώσσες των μαθητών και μαθητριών της, βιβλία σε διαφορετικές γλώσσες και εκδοχές για την ενδυνάμωση των δίγλωσσων παιδιών και τις μητρικές τους γλώσσες. Η συμβολή της συζήτησης ως πρακτική στην κοινή διαπραγμάτευση βιβλίων βοηθά τα παιδιά να συγκρίνουν με τις δικές τους εμπειρίες και να κατανοούν τον κόσμο που τα περιβάλλει (Κορτέση-Δαφέρμου, 2019, σ. 38).

2.3.2. Διαπολιτισμικότητα και λογοτεχνία

Γίνονται ορατές οι ομοιότητες με την θεωρία που υποστηρίζει τα κείμενα ταυτότητας ως παραγόμενα από τα παιδιά και τα λογοτεχνικά κείμενα ως κείμενα ταύτισης (Κομπιάδου, 2013) και τη δημιουργική και κοινωνικοποιητική διαδικασία κάτω από την οποία αυτό γίνεται δυνατό στην εκπαίδευση. Η σύνδεση με την διαπολιτισμική λογοτεχνία αποτελεί μία προσέγγιση που αφορά το κάθε παιδί συνδέοντάς το με το πολιτισμικό περιβάλλον του, μια προσέγγιση που βοηθά στην κατανόηση της κοινωνίας και της ιστορίας, σύγχρονης και μη, και αποτελεί πηγή ανάκλησης βιωμάτων και εμπειριών, και αφορά την εν λόγω έρευνα. Ιδιαίτερα όταν τα λογοτεχνικά κείμενα εκφράζουν και περιγράφουν βιώματα και γεγονότα της καθημερινής ζωής τότε τα παιδιά ταυτίζονται. Μέσω της αφήγησης, της δημιουργίας ιστοριών και των δραστηριοτήτων που ακολουθούν τις λογοτεχνικές, «ενισχύεται η αίσθηση της συλλογικότητας και του ανήκειν σε μια ομάδα και εξαλείφονται σταδιακά οι διαφορές» (Γαβριηλίδου, 2012, σ. 466).

Η πολυμορφία της σύγχρονης πραγματικότητας μέσα από την ολοένα και μεγαλύτερη πληθυσμιακή κινητικότητα (μετανάστευση, διασπορικές εμπειρίες, παγκόσμια οικονομική ενοποίηση, πολυπολιτισμικότητα) οι γλωσσικές, φυλετικές και πολιτισμικές οριοθετήσεις και οι ανάλογες προς την ταυτότητα παγιωμένες αντιλήψεις (Τσοκαλίδου & Παπαρούση, 2004) οδηγούν στην παραγωγή ποικιλίας κειμενικών ειδών. Η ποικιλία μορφών κειμένου που παράγονται σε μια πολυπολιτισμική και πολύγλωσση κοινωνία, καθώς και η επίδραση της τεχνολογίας

στην ανάπτυξη του γραμματισμού, συνέβαλαν ώστε η νοηματοδότηση του κειμένου να πραγματώνεται όλο και περισσότερο με τη χρήση οπτικών, ακουστικών, νευματικών και μεθόδων χώρου, δηλαδή πολυτροπικών μεθόδων (Kalantzis, 1999· Σκούρτου, 2011· Τσοκαλίδου, 2012· Χατζησαββίδης, 2003). Η προβληματική αυτή οδήγησε στους «πολυγλωσσικούς» (multiliteracies) που υποδηλώνουν αυτή την ποικιλομορφία στην επικοινωνία και την ποικιλία στη μορφή των κειμένων, καθώς και τη χρήση της τεχνολογίας μέσα σε μια πολύγλωσση και πολυπολιτισμική κοινωνία και κατ' επέκταση στο σημερινό πολυπολιτισμικό σχολείο (Χατζησαββίδης, 2003). Η παιδαγωγική των πολυγλωσσικών επαναπροσανατολίζει τη διδακτική από το κείμενο ως αποκλειστικό γνωστικό αντικείμενο του μαθήματος της γλώσσας προς τη χρήση αυθεντικών πολυτροπικών κειμένων και την αξιοποίησή τους από διαφορετικούς μαθητικούς πληθυσμούς (Παπαδοπούλου, 2005, σ. 121). Όπως προαναφέρθηκε, για τη νέα οπτική των πολυγλωσσικών το κείμενο είναι ένα προϊόν που συνδυάζει πολλές μορφές έκφρασης (Cope & Kalantzis, 1993) και το πολυτροπικό κείμενο στη σύγχρονη εποχή θεωρείται πολιτισμικό προϊόν (Χατζησαββίδης, 2011). Το διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγράμματος σπουδών για το νηπιαγωγείο προβλέπει την επαφή και διαπραγμάτευση με πολυτροπικά κείμενα από την καθημερινότητα των παιδιών, κυρίως προς την κατάκτηση της δεξιότητας κατανόησης του γραπτού λόγου (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2002α, σσ. 126, 127).

Λόγω της παγκοσμιοποίησης, ιδιαίτερα στη μεταφρασμένη παιδική λογοτεχνία, προκύπτει η ανάγκη διατήρησης και ανάδειξης των ετερογενών στοιχείων ενός αφηγήματος ώστε να αποκτήσει διαπολιτισμικό χαρακτήρα, γεγονός που συμβάλει στα αποθέματα του παιδιού αναγνώστη/τριας και μελλοντικού/ής ενήλικου/ης να ζήσει σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον χωρίς διακρίσεις (Γαβρηλίδου, 2010, σ. 199). Η συσχέτιση των κειμένων με το πολιτισμικό περιβάλλον των μαθητών/-τριών, αφενός, βοηθά στην κατανόηση του κοινωνικού, πολιτισμικού και ιστορικού πλαισίου και, αφετέρου, αποτελεί πηγή αντανάκλασης της σκέψης και ανάκλησης πολιτισμικών βιωμάτων. Η λογοτεχνία οφείλει να είναι πολυφωνική, εκφράζοντας πολλές και διαφορετικές πολιτισμικές κατευθύνσεις, στις σημερινές πολυπολιτισμικές κοινωνίες, να αποφύγει τα στερεότυπα και τις διακρίσεις, τη ρατσιστική αντιμετώπιση κάποιων ατόμων ή ομάδων (Κανατσούλη, 2002β, σ. 185). Η διαπολιτισμική λογοτεχνία δεν περιορίζεται μόνο στην γνωριμία αλλά και στην κατανόηση διαφορετικών εθνοτικών, πολιτισμικών, θρησκευτικών ομάδων. Αγγίζει

και ασχολείται με νέα θέματα, απόψεις, ιδέες και πολιτισμικά συστήματα αλλά και τεχνικές αφήγησης και, καθώς απευθύνεται στο παιδί, διευρύνει την ιδέα για τον κόσμο του γύρω του προβάλλοντας ιδεολογίες, εικόνες, προτάσεις, τεχνικές (Γαβριηλίδου, 2010). Η διαπολιτισμική λογοτεχνία για παιδιά θέτει ζητήματα πολιτισμικής ετερότητας, φυλετικής, εθνοτικής, γλωσσικής και θρησκευτικής, ή ακόμη πνευματικής και κοινωνικής, και στοχεύει να συμβάλλει στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής συνείδησης των παιδιών αναγνωστών/τριών (Gavriilidis, 2014). Προτείνονται διαπολιτισμικές δραστηριότητες πάνω στο λογοτεχνικό κείμενο, ώστε εκπαιδευτικοί και παιδιά να μαθαίνουν για την πολιτιστική κληρονομιά και τους δεσμούς ανάμεσα στον πολιτισμό των παιδιών που διαφέρουν και των γηγενών μαθητών/-τριών, ώστε να δημιουργείται το ενδιαφέρον και καλλιεργείται ο σεβασμός απέναντι στους άλλους πολιτισμούς (Γαβριηλίδου, 2009), ιδίως μέσα από τη φυσική ενασχόληση των παιδιών με την παραγωγή και επεξεργασία ποικίλων τύπων κειμένου (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011, σ. 167).

Σύμφωνα με την Αποστολίδου «δεν είναι υπερβολή να πούμε ότι η ανάγνωση της λογοτεχνίας δοκιμάζει την ανοχή μας απέναντι στον Άλλο» και συνεπώς η εκπαίδευσή μας απέναντι στην ετερότητα αφορά τη λογοτεχνική παιδεία μας (Αποστολίδου, 2007, σ. 17). Πιο συγκεκριμένα η Γαβριηλίδου εξετάζοντας τον τρόπο με τον οποίο η παιδική λογοτεχνία αναφέρεται και διαχειρίζεται το «διαφορετικό» σημειώνει τα εξής ενδιαφέροντα σημεία: «η πλοκή των περισσότερων βιβλίων δομείται και στηρίζεται στο αφηγηματικό σχήμα: εμφάνιση της ετερότητας (ατομική) – άρνηση αποδοχής της από την ταυτότητα (συλλογική) – δοκιμασία της ετερότητας/προσφορά στη ταυτότητα – αποδοχή/αναγνώριση της αξίας και της αναγκαιότητας της ετερότητας». Η διαφορετικότητα δηλαδή, σύμφωνα με αυτή την οπτική, αντιμετωπίζεται σαν ένα πρόβλημα προς λύση, η κυρίαρχη ομάδα στέκεται απέναντί της με καχυποψία και προβληματισμό, ενίοτε εθνική στάση, ενώ για την αλλαγή της στάσης αυτής απαραίτητο είναι το «μοτίβο της δοκιμασίας». «Ο 'άλλος' πρέπει να αποδείξει ότι είναι ικανός να προσφέρει στα μέλη της κυρίαρχης πολιτισμικά και ιδεολογικά ομάδας για να κριθεί ισότιμος και να γίνει αποδεκτός από αυτήν» (Gavriilidis, 2014).

Καθώς δεν υπάρχουν ομοιογενείς τάξεις, κάθε παιδί έρχεται στην τάξη με διαφορετικές εμπειρίες και βιώματα, με δικές του αποσκευές, με διαφορετικά σχολική ετοιμότητα και διαφορετικά επίπεδα κατοχής της επίσημης γλώσσας. «Θεμελιώδες

γνώρισμα της διαφορετικότητας είναι η δυναμική της φύση», γεγονός που καθιστά τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού ιδιαίτερα σημαντικό, και τις πρακτικές που εφαρμόζει μια διαδικασία ενταξιακή ή όχι. Η διδασκαλία οφείλει να αξιοποιεί τα βιώματα και την πρότερη γνώση για να είναι αποτελεσματική και να επιτρέπει τη νοηματοδότηση, να γεφυρώνει το χάσμα μεταξύ του «βιόκοσμου» των παιδιών και της τυπικής εκπαίδευσης (Σφυρόερα, 2019, σ. 45).

Το λογοτεχνικό κείμενο, και η διδασκαλία κατά συνέπεια, παρουσιάζεται ως ένα σύνθετο φαινόμενο που δεν μπορεί να εφαρμοστεί πανομοιότυπα και να μπει σε καλούπια (Κανατσούλη, 2002α). Τα παιδιά φυσικά και δεν αποτελούν μια ομοιογενή ομάδα με ένα ενιαίο τρόπο κατανόησης και πρόσληψης του λογοτεχνικού έργου, αυτό διαφοροποιείται ανάλογα με την ηλικία, το φύλο, την αναγνωστική ωριμότητα, την κοινωνική του προέλευση (Κανατσούλη, 2014, σ. 153).

Τα λογοτεχνικά κείμενα με την κατάλληλη παιδαγωγική αξιοποίηση προσφέρουν από τη μια μεριά ευκαιρίες για μάθηση και από την άλλη πολιτισμικές εμπειρίες καθώς τα παιδιά αναγνωρίζουν τις ταυτότητες των άλλων και ουσιαστικά τη δική τους. «Τα λογοτεχνικά βιβλία θα μας βοηθήσουν να προσανατολιστούμε μέσα στο σύμπαν της παιδικής ψυχής... ανοίγοντας τους δρόμους, ώστε να συναρμολογήσουν, μέσα και από τις εμπειρίες των άλλων, κομμάτια της δικής τους ζωής και της δικής τους προσωπικότητας» (Κανατσούλη, 2014, σ. 11). Μέσα από τις διαδικασίες μίμησης και ταύτισης επεξεργάζονται τα συναισθήματά τους και κατανοούν τον εαυτό τους και τον κόσμο γύρω τους (Γαβριηλίδου, 2008, σ. 21· Κανατσούλη, 2000, σ. 31).

Η Αναγνωστοπούλου υποστηρίζει ότι η ανάγνωση αποτελεί ένα «παιχνίδι ρόλων αλλά και κανόνων» στο χωροχρόνο της ανάγνωσης, όπου αισθάνεσαι διαφορετικά τον εαυτό σου αλλά και τους/τις άλλους/ες, αποδίδοντας σ' αυτήν τη συνάντηση με το κείμενο ένα εντελώς προσωπικό χαρακτήρα. Το λογοτεχνικό βιβλίο μπορεί να ιδωθεί σαν «ετερότητα που χτίζει την ετερότητα του αναγνώστη μέσα από την πράξη της ανάγνωσης». Τα λογοτεχνικά κείμενα εισάγουν το παιδί στη λογοτεχνική αλλά και στην προσωπική του ιστορία (Αναγνωστοπούλου 2007, σσ. 23, 176). Μέσα μια τέτοια διαδικασία ωρίμανσης στο σχολικό πλαίσιο, το παιδί μαθαίνει να αφηγείται τις δικές του προσωπικές ιστορίες, σε μια διαδικασία κοινωνικής κατασκευής της εμπειρίας και της έκφρασής της μέσα από το παιχνίδι (Κανατσούλη, 2014, σσ. 32, 33).

Η ιστορία που το παιδί απολαμβάνει κατά την αφήγηση επίσης στηρίζει τον λόγο, το θεατρικό παιχνίδι, τη σωματική και τη δραματική έκφραση. Τα παιδιά δεν είναι απλοί «χρήστες και καταναλωτές» των βιβλίων, αλλά συμμετοχικοί/ες στις απροσδόκητες εξελίξεις και τις δραστηριότητες που σχεδιάζονται με τέτοιο τρόπο γύρω από την ανάγνωση, ώστε να δημιουργείται αυθόρμητα η ανάγκη τους να συμμετέχουν. «Η ανάγνωση είναι μια ατομική πράξη αλλά ταυτόχρονα, ριζωμένη σε μία κοινωνικότητα» και μ' αυτό το διττό χαρακτήρα πρέπει να την αντιμετωπίσουμε στην εκπαίδευση. Η ενασχόληση των παιδιών της προσχολικής ηλικίας με τα λογοτεχνικά κείμενα, βοηθά τα παιδιά να «αφουγκραστούν τον εαυτό τους και τον κόσμο, να δομήσουν την προσωπικότητά τους, να προσοικειωθούν το περιβάλλον τους, φυσικό και πολιτισμικό, να αναπτύξουν τις γνώσεις τους σε σχέση με τα αντικείμενα, να εκφραστούν και να δημιουργήσουν» (Αναγνωστοπούλου, 2007, σσ. 39, 143).

Υποστηρίζουμε, λοιπόν, σύμφωνα με όσα προηγήθηκαν πως τα κείμενα, είτε πρόκειται για το λογοτεχνικά, είτε πρόκειται για αφηγήματα και ιστορίες ζωής, είτε για κείμενα-παραγωγές των παιδιών, πολυτροπικά κείμενα που κοινωνούνται ποικιλοτρόπως και μεταφέρονται στη/στις γλώσσα/ες των παιδιών, αποτελούν ταυτοτικές καταγραφές. Με την κατάλληλη χρήση μπορούν να αξιοποιηθούν παιδαγωγικά προς όφελος των μαθητών/-τριών της τάξης και ιδιαίτερα όσων «διαφέρουν» πολιτισμικά και γλωσσικά από τη «νόρμα» του σχολείου.

Σε αυτό το πλαίσιο τα «λογοτεχνικά κείμενα ταυτότητας» μπορούν να αποτελέσουν αφορμισμό και κίνητρο για κάθε παιδί, να λειτουργήσουν ως κείμενα ταύτισης για να καταθέσει τα δικά του ταυτοτικά κείμενα (Κομπιάδου, 2013) προωθώντας διαπολιτισμικές δεξιότητες.

Διακρίνεται επίσης, από τα προλεγόμενα η σύνδεση της λογοτεχνίας με μορφές τέχνης όπως το θέατρο και οι θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές, τις οποίες χρησιμοποιήσαμε στην παρούσα διατριβή ως την άλλη συναφή επιστημονική περιοχή, συναφή και με τη θεματική της, τα κείμενα ταυτότητας.

2.3.3. Θεατροπαιδαγωγική

«Το θέαμα είναι ένα καλλιτεχνικό παιχνίδι μεταξύ καλλιτεχνών και θεατών-ηθοποιών. Ο μπαλαντέρ (curing)¹⁰ πρέπει να εξηγήσει στους ηθοποιούς τους κανόνες

¹⁰ Όρος του Θεάτρου Φόρουμ που περιγράφεται από τον Boal ως «τελετάρχης» (Boal, 2013, σ. 367).

του παιχνιδιού και να τους προσκαλέσει να κάνουν κάποιες ασκήσεις προθέρμανσης και θεατρικής *κοινωνίας*» (Boal, 2013, σ. 82).

Το θέαμα και το παιχνίδι και ο συνδυασμός των δύο μέσα στην *κοινωνία* και μέσα από την *κοινωνία* είναι μια καθημερινή πράξη. Ως τέτοια και ως θεατρική δράση μέσα στην εκπαιδευτική πράξη μάς αφορά στην παρούσα έρευνα σε συνάφεια με τα ερευνητικά εργαλεία, τα κείμενα ταυτότητας. Η σύνδεση της Θεατροπαιδαγωγικής με τη θεωρία και την πράξη γύρω από τα κείμενα ταυτότητας βρίσκει κοινό τόπο αναφοράς και αποτελεί μια εκπαιδευτική προσέγγιση προς την ενδυνάμωση των ταυτοτήτων όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία, μαθητών/τριών και εκπαιδευτικού ερευνήτριας, όπως θα υποστηρίξουμε στη συνέχεια. Η εκπαίδευση στο θέατρο και τις τέχνες βοηθά τον/την εκπαιδευτικό να κινητοποιήσει τους/τις μαθητές/τριές του/της για μια ουσιαστική εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία, όπου το παιχνίδι σε διάλογο με τις τέχνες βρίσκεται σε κεντρική θέση. Ο/η εκπαιδευτικός, σε σημαίνουσα θέση, σα τον «μπαλαντέρ»¹¹ του Boal, αναλαμβάνει τον διαμεσολαβητικό ρόλο ανάμεσα στην ιδέα και στη δράση, στο «κείμενο»¹² και τη θεατρική του επεξεργασία και απόδοση, ανάμεσα στη ζωή και στην αναπαράστασή της.

Η τέχνη θεωρείται πως μπορεί να αποτελέσει ένα συνδετικό κρίκο ανάμεσα στο εκπαιδευτικό σύστημα που στοχεύει στη γνώση και την προσωπική αντίληψη του παιδιού για τον κόσμο γύρω του. Η διαθεματικότητα των πρόσφατων προγραμμάτων σπουδών για το «νέο σχολείο» (ΥΠΔΒΜΘ-ΠΙ, 2011α ·ΥΠΔΒΜΘ-ΠΙ, 2011δ) μπορεί να επιτελέσει ένα άνοιγμα προς τη διαμόρφωση σπουδών συνυφασμένων με τις προκλήσεις της εποχής και μια αποτελεσματική προσέγγιση των σύγχρονων απαιτήσεων και της καθημερινής ζωής. Το θέατρο, ως βασική μορφή τέχνης, επιτελεί αυτόν τον σκοπό στην εκπαίδευση, δίνοντας περιεχόμενο και δράση στις ιδέες μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών, συμπαρασύροντας το κοινό, την τάξη, σε μια ενεργητική και ταυτόχρονα μαθησιακή διαδικασία.

¹¹ Η σύγκριση της θέσης του/της εκπαιδευτικού με τη λογική της διαμεσολάβησης, του μη επηρεασμού και της μη επιρροής των παικτών/τριών προς την εξέλιξη της θεατρικής σύμβασης, θέτοντας αμφιβολίες, καλλιεργώντας την κριτική ικανότητα και έχοντας αισθανθεί την επιθυμία του κοινού» (Boal, 2013, σσ. 367-369).

¹² Με τη διευρυμένη έννοια που το προσεγγίζουμε στην παρούσα εργασία.

Σε συνδυασμό με το παιχνίδι, που αποτελεί το κέντρο της παιδικής ηλικίας και τη βασικότερη δραστηριότητα του παιδιού της πρωτοσχολικής ηλικίας (Μπότσογλου, 2010, σσ. 16, 21), το θέατρο μπορεί να αποτελέσει κινητήρια δύναμη στην εκπαιδευτική διαδικασία. Βασικό χαρακτηριστικό του θεάτρου αποτελεί ο παιγνιώδης χαρακτήρας. Το παιχνίδι στο θέατρο αναγνωρίζεται, ως μέσο κοινωνικοποίησης και ευρύτερα ως το μέσο για την κατανόηση του κόσμου (Τσιάρας, 2014). «Παίζω σημαίνει πειραματίζομαι, ανακαλύπτω, ανακαλύπτω το Εγώ, τον Άλλο, τον κόσμο» και έτσι αποκτώ μια οπτική πάνω στα πράγματα, στη δική μου ζωή και των άλλων (Λενακάκης, 2008, σ. 464). Το παιχνίδι βρίσκεται στο κέντρο της παιδικής ηλικίας και διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο στη σωματική, συναισθηματική, ψυχική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Η εν λόγω διαπίστωση σηματοδοτεί για τους/τις ενήλικες, ιδιαίτερα τους/τις παιδαγωγούς, την προσέγγισή του ως μιας πολύ σοβαρής ενασχόλησης, βάση του ρόλου του στην ανάπτυξη και διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού (Λενακάκης, 2016).

Θέατρο μπορεί να θεωρηθεί ο χώρος που ασκείται η συναισθηματική νοημοσύνη και έχει άμεση σύνδεση με τη ζωή. Είναι ένα μέσο για βαθύτερες προσωπικές και κοινωνικές διεργασίες, που προσεγγίζει τον «άλλο» άνθρωπο (Κοντογιάννη, 2008, σ. 21). Κάθε ιδέα, όσο αφηρημένη κι αν είναι, μπορεί να μετατραπεί με θεατρική δράση, φτάνει να ακολουθεί το σχήμα: ιδέα = βούληση = συναίσθημα = θεατρική μορφή. Η αφηρημένη ιδέα που γίνεται βούληση προκαλεί το συναίσθημα. Αυτό βρίσκει, μέσω του/της ηθοποιού, θεατρική μορφή αναγνωρίσιμη στον/στην θεατή/τρια (Boal, 2013, σ. 126). Το θέατρο συνδέεται με την αντανάκλαση των εμπειριών και των συναισθημάτων μας, τη δημιουργία προσδοκιών και μελλοντικών επιτυχιών με την οπτικοποίηση εναλλακτικών κόσμων μέσα από αυτές τις εμπειρίες. Η δυναμική του έγκειται στο να αντανάκλα τις προϋπάρχουσες εμπειρίες δημιουργώντας νέες και να τις υλοποιεί μέσω της σκηνικής παρουσίας (Parousi & Tselfes, 2018). Μπορεί να αναπτύξει δεξιότητες και ικανότητες προς την επίτευξη ενός κοινού αποτελέσματος (Γραμματάς & Τζαμαριάς, 2004).

Το θέατρο στην εκπαίδευση θεωρείται περισσότερο ένα γενικός όρος που εμπεριέχει διαδραστικές πρακτικές μέσα από μια εκπαιδευτική διαδικασία. Ταυτίζεται συχνά με το θέατρο για την ανάπτυξη. Είναι ένα είδος θεάτρου που «βασίζεται στις δυνάμεις της καλλιτεχνικής φόρμας και συμβουλεύεται την παιδαγωγική» προς την

αποτελεσματική μάθηση στο σχολικό πλαίσιο (Κοντογιάννη, 2008, σ. 77). Το θέατρο στην εκπαίδευση προωθεί τη μάθηση μέσα από την εμπειρία, ενισχύεται η επικοινωνία, η συνεργασία και το ομαδικό πνεύμα, αναπτύσσεται η αυτογνωσία, λεκτική και μη, και δημιουργείται ένα ασφαλές πλαίσιο όπου τα παιδιά εξερευνούν διαφορετικές οπτικές και απόψεις για να μπορέσουν να αποκτήσουν βαθύτερη κατανόηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς και των συναισθημάτων των άλλων (ΥΠΔΒΜΘ-ΠΙ, 2011δ, σ. 48).

Πολύ κοντά, ο όρος θεατροπαιδαγωγική αναφέρεται στην «επιστημονική και καλλιτεχνική κατηγορία που συνδυάζει το παιχνίδι και το θέατρο ως πρακτική τέχνη και την παιδαγωγική ως επιστήμη» (Λενακάκης, 2008, σ. 459). Αφορά την εκπαίδευση και αποδίδει, σύμφωνα με τον Λενακάκη (2008), εννοιολογικά και μεθοδολογικά με μεγαλύτερη σαφήνεια τη στόχευσή της, δίνοντας ιδιαίτερη σημασία στο υποκείμενο που παίζει, στα συναισθήματα και τις συν-κινήσεις που δημιουργούνται σε όλα τα εμπλεκόμενα μέλη. Το θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο κάνει χρήση των μεθόδων που χρησιμοποιεί το εκπαιδευτικό δράμα, το οποίο χαρακτηρίζεται από ευρύτητα στις θεματικές επιλογές και πολυτροπικότητα στους τρόπους υλοποίησης. Προωθεί επανακαθορισμό της διδασκαλίας και της μάθησης προσεγγίζοντας τη γνώση, με ένα ευρύτερο και όχι μετρήσιμο με τη λογική των επιδόσεων τρόπο, που στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη παιδιών και νέων και τη συμμετοχή τους στην κοινωνική ζωή (Πίγκου-Ρεπούση, 2019, σσ. 128-129). Μέσα στο δραματικό παιχνίδι και σε συνθήκες θεατρικής δράσης τα παιδιά μπορούν να καλλιεργήσουν ικανότητες αφήγησης, να αναπτύξουν κοινωνικο-γλωσσικές δεξιότητες και να είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν προβληματικές καταστάσεις (Τσιάρας, 2014, σσ. 139, 140).

Το Εκπαιδευτικό Δράμα (μετάφραση του όρου “Drama in Education”), παιδαγωγική πρακτική που αναπτύχθηκε στη Μεγάλη Βρετανία τη δεκαετία του '80, είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με την παιδαγωγική πράξη, την εμπλουτίζει και την ανανεώνει. Χρησιμοποιεί την έμφυτη παρόρμηση και ικανότητα του ανθρώπου να δημιουργεί αναπαραστάσεις του κόσμου για να τον κατανοήσει, στοχεύει στη «σωματική, κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη των μαθητών μέσα από στοιχεία της θεατρικής τέχνης» (ΥΠΔΒΜΘ-ΠΙ, 2011δ, σ. 45). Το Εκπαιδευτικό Δράμα έχει αναφορά στην προσέγγιση του Bruner (1978) σε σχέση με τη σύνδεση της παιδαγωγικής μεθόδου με τα αποτελέσματα της διδασκαλίας, της εκπαιδευτικής

πράξης με τα επιτεύγματα της ομάδας και του ατόμου. Οι θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές προσεγγίζουν τους/τις μαθητές/τριες μέσα από διαφορετικά ερεθίσματα και «πεδία εμπλοκής» ξεπερνώντας την λεκτική επικοινωνία, πολυτροπικά και «πολυσημικά», καλλιεργώντας παράλληλα γνώσεις και δεξιότητες (Πίγκου-Ρεπούση, 2019, σ. 90).

Συχνά οι εκπαιδευτικοί έρχονται μπροστά σε ένα δίλημμα σχετικά με το θέατρο και τις πρακτικές εφαρμογές του στην εκπαίδευση· αν πρέπει να αποτελεί ένα αυτόνομο μάθημα ή μια παιδαγωγική προσέγγιση για ανάπτυξη δεξιοτήτων και τη διδασκαλία άλλων μαθημάτων. Μερικές φορές παραγνωρίζουν τη δυνατότητα των τεχνών εν γένει και των θεατροπαιδαγωγικών πρακτικών να συμβάλλουν στους γνωσιοκεντρικούς στόχους του μαθήματος, υποβαθμίζοντας τη δυναμική τους στην ενδυνάμωση των εσωτερικών κινήτρων για μάθηση (Λενακάκης, 2013α, σ. 8). Στον αντίποδα, όπως υποστηρίζεται, η διαθεματική προσέγγιση, ιδιαίτερα στο νηπιαγωγείο, καθιστά το εκπαιδευτικό δράμα και τις συναφείς θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές ένα σημαντικό παιδαγωγικό πλαίσιο που δεν μπορεί να ιδωθεί αυτόνομα αλλά πάντα σε σχέση με τις επιλογές της μαθησιακής διαδικασίας. Αυτές, κατά την Πίγκου-Ρεπούση (2019) είναι «ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού, ο βαθμός και ο τρόπος συμμετοχής των μαθητών/τριών, όπως και άλλα στοιχεία της διδακτικής πράξης» (σ. 81). Ο/η εκπαιδευτικός μέσω της εκπαίδευσης στις τέχνες, την ενεργό και βιωματική σχέση του/της με το παιχνίδι και το θέατρο μπορεί να συλλάβει «το υπόβαθρο της μεθόδου και τη μορφοποιό της δύναμη» που θα του/της προσφέρει αυτογνωσία, αυτοκυριαρχία, ευαισθησία και δημιουργικότητα (Λενακάκης, 2016, σ. 34). Ο ρόλος του/της μέσα στη συνολική θεατροπαιδαγωγική δημιουργία είναι διαφορετικός ανάλογα με τη στόχευση της παιδαγωγικής διαδικασίας και την κατ' επιλογή του θέση στην ομάδα. Ο καθοδηγητικός, ως προς την παιδαγωγική και τη θεατρική άποψη, ρόλος αφορά σε μια διαμεσολάβηση ανάμεσα στην πηγή των ερεθισμάτων, τη βοήθεια που χρειάζονται οι μαθητές/τριες και στο μαθησιακό και καλλιτεχνικό αποτέλεσμα. Σε αυτή την κίνηση δίνεται έμφαση στην ομάδα και τη δυναμική της, ώστε να μπορέσει να βρει το δικό της ενδιαφέρον στη δράση (Πίγκου-Ρεπούση, 2019, σ. 82). Στο κέντρο του θεατροπαιδαγωγικού εργαστηρίου βρίσκεται πάντοτε ο/η παίκτης/τρια, παιδί ή ενήλικας/η και ο εμπυχωτής/τρια καλείται να δώσει τα ερεθίσματα ώστε να ενεργοποιηθούν οι διεργασίες και οι μηχανισμοί ενσάρκωσης και παιχνιδιού ρόλων (Λενακάκης, 2015). Οι εκπαιδευτικοί, σε αυτό τον εμπυχωτικό

ρόλο που καλούνται να πάρουν, οφείλουν να προβλέπουν, να ανατρέπουν, να υποστηρίζουν με την τεχνογνωσία τους αυτόν τον κόσμο που «μέσα από» και «μέσα στο» θέατρο αλλάζει και συνδιαμορφώνεται.

Οι στόχοι της Θεατροπαιδαγωγικής αφορούν τρία επίπεδα, το ατομικό, το κοινωνικό και το αισθητικό, με όρια όχι αυστηρά προσδιορισμένα αλλά εξαρτώμενα από τις επιμέρους στοχεύσεις της μεθόδου, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα της ομάδας (Λενακάκης, 2008, σ. 462). Όσα συμβαίνουν μέσω του παιχνιδιού και του θεάτρου αποτελούν το αντικείμενο της Θεατροπαιδαγωγικής, με τους τρεις παράγοντες στο διδακτικό τρίγωνο «κανόνας-εμπυχωτής-ομάδα» να βρίσκονται σε αλληλεπίδραση. Είναι το σχέδιο της δράσης, οι δραστηριότητες που θα επιλέξει ο/η εμπυχωτής/τρια (ο/η εκπαιδευτικός) σύμφωνα με τις επιδιώξεις, τις επιθυμίες και τις ικανότητές του/της και η ίδια η ομάδα (παίκτες-παίκτριες) που θα συμμετέχει στη δράση (Λενακάκης, 2008, σ. 460). Αντικείμενο της Θεατροπαιδαγωγικής μπορεί να θεωρηθεί το «συμβάν», το «ειδικό και δομημένο συμβάν μια ομάδας που παίζει» το οποίο έχει δυναμικό χαρακτήρα, ταυτόχρονα κριτικό και ανατρεπτικό (Λενακάκης et al., 2016, σ. 534). Ο βιωματικός χαρακτήρας της δράσης και η ενεργός συμμετοχή των μαθητών/τριών στο θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο αναγνωρίζεται ως στοιχείο της κριτικής παιδαγωγικής και της παιδαγωγικής του Freire, που βλέπει ισότιμους τους ρόλους ανάμεσα στον/στην εκπαιδευτικό και τον/την εκπαιδευόμενο/η. Η συστηματικότητα της εκπαιδευτικής ενασχόλησης με το βίωμα που ακολουθείται από αναστοχασμό πάνω στην εμπειρία, ως το κλειδί που την μετατρέπει σε γνώση, βρίσκει αναφορές στη θεωρία του Dewey. Αντίστοιχες αναφορές βρίσκουμε και στη θεωρία του Vygotsky που αντιλαμβάνεται τη συναισθηματική, πνευματική και σωματική συμμετοχή και την αλληλεπίδραση μηχανισμούς δόμησης της γνώσης. Μέσα από τη συνάφεια με τις τρεις παιδαγωγικές προσεγγίσεις αναδεικνύεται η αξία της χρήσης του εκπαιδευτικού δράματος και των θεατροπαιδαγωγικών τεχνικών με κύριο στόχο την ανάδειξη της εμπειρίας και του βιώματος ως το κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η δύναμη της διαδικασίας έγκειται στη μετατροπή της σχολικής τάξης σε ένα χώρο «παρόμοιο ή αντίστοιχο με τον πραγματικό», ο οποίος βρίσκεται σε διάλογο με τους «φανταστικούς κόσμους του θεάτρου» (Πίγκου-Ρεπούση, 2019, σσ. 147-148).

Η διαδικασία ενσάρκωσης ενός ρόλου στο πλαίσιο ενός θεατροπαιδαγωγικού εργαστηρίου περιγράφεται από τον Λενακάκη (2012) ως εξής: «Η έννοια του ρόλου

και η ασφάλεια που παρέχεται στο παιχνίδι εξασφαλίζει το όχημα, το μέσο εξόρυξης του ψυχικού αυτού αποθέματος» (σ. 123). Στο ίδιο πλαίσιο, η πραγματική ζωή μετατρέπεται σε μια άλλη κανονικότητα, εκείνης του παιχνιδιού, η οποία όμως βρίσκεται σε διάλογο μαζί της, συχνά με κριτική και ανατρεπτική ματιά. «Στην αναγωγή αυτή, ο παίχτης, ως υποκείμενο, αντικείμενο και μέσο της καλλιτεχνικής διαδικασίας, αναμειγνύεται ολιστικά (σώμα, νους, αίσθημα), παίζει, κατασκευάζει μορφές, αναπαριστά, εκτίθεται με όλα τα υλικά που τον συνθέτουν!» ως ένα σύνολο της πολιτισμικής του συγκρότησης (σ. 123). Τα υλικά της δραματοουργίας είναι τα δομικά υλικά του κόσμου. Η δράση των συμμετεχόντων/ουσών γίνεται στον ασφαλή χώρο όπου το δράμα εξελίσσεται, μέσα στη δραματική σύμβαση, όπου το άτομο αναγνωρίζεται από τα υπόλοιπα, γίνεται αποδεκτός/ή και το βίωμα αποτελεί αντικείμενο κατανόησης και ενσυναίσθησης (Τσιάρας, 2014, σ. 200).

Οι κοινές εκπαιδευτικές επιδιώξεις των θεατροπαιδαγωγικών τεχνικών με τα κείμενα ταυτότητας ως προς την ανάδειξη των ταυτοτικών στοιχείων των μαθητών/τριών είναι σαφείς και σημαντικές. Η γνώση των μαθητών/τριών, τα βιώματα και οι εμπειρίες τους αποτελούν πεδίο αναφοράς στην τάξη του «δράματος», όπου οι ταυτότητες γίνονται αντικείμενο διαπραγμάτευσης, μετατρέποντάς την σε ένα χώρο συνδιαλλαγής των εξωσχολικών εμπειριών με την εκπαιδευτική εμπειρία. Όπως χαρακτηριστικά περιγράφεται, «η νομιμοποίηση και η αξιοποίηση της καθημερινής, 'ιδιωματικής', υπάρχουσας γνώσης των μαθητών/τριών» αποτελεί εκπαιδευτική υποχρέωση και ατομικό δικαίωμα (Neelands, 1984, όπ. αναφ. στο Πίγκου-Ρεπούση, 2019, σ. 167).

2.3.4. Διαπολιτισμικότητα και θεατροπαιδαγωγική

Σύμφωνα με τον Boal (2013), «όλοι μας είμαστε θεατές-ηθοποιοί. Ανακαλύπτοντας το θέατρο, το ον απόκτησε ανθρώπινη διάσταση. Αυτό ακριβώς είναι το θέατρο: η τέχνη του να κοιτάζουμε το εαυτό μας, η τέχνη του να μας κοιτάζουμε, ενώ κοιτάζουμε!» (σ. 42).

Κεντρικό ρόλο στη σύγχρονη παιδαγωγική αποτελεί η διαπολιτισμική δεξιότητα, η επιτυχής αλληλεπίδραση ανθρώπων που δεν προέρχονται από το ίδιο πολιτισμικό περιβάλλον και η διαπολιτισμική μάθηση, η αξιοποίηση της πολιτισμικής αυτής ποικιλομορφίας. Η διεπιστημονική θεώρηση και η συνέργεια διαφορετικών επιστημονικών πεδίων προς αυτή την κατεύθυνση κρίνεται απαραίτητη (Λενακάκης,

2015, σ. 348). Η διαδικασία δημιουργίας και εφαρμογής του θεατροπαιδαγωγικού εργαστηρίου, πέρα από το χτίσιμο της ομάδας, δίνει την ευκαιρία στα άτομα να επεξεργαστούν τα δικά τους βιώματα αλληλεπιδρώντας με τα υπόλοιπα, να βρουν τον εαυτό τους μέσα στους άλλους/ες και τους/τις άλλους/ες μέσα τους (Κοντογιάννη, 2008, σσ. 27-29). Ο μορφοπαιδευτικός χαρακτήρας της Θεατροπαιδαγωγικής φαίνεται στην προσπάθεια να «αντικειμενοποιήσουμε την υποκειμενική έκφραση» του/της παίκτη/τριας, δίνοντας του/της την ευκαιρία να βιώσει μέσα από τον ρόλο στοιχεία του «Εγώ και του Άλλου» σε μια αναμορφωτική διαδικασία για τον/την ίδιο/α (Λενακάκης et al., 2016, σ. 534). Ο ρόλος του θεάτρου στη διαμόρφωση της προσωπικής και της πολιτισμικής ταυτότητας του παιδιού είναι σημαντικός γιατί διευρύνει τις γνώσεις του για τον άνθρωπο και την ψυχή του αλλά και τον κόσμο γύρω του (Κοντογιάννη, 2008, σσ. 15, 26).

Οι εκπαιδευτικοί μέσω των θεατροπαιδαγωγικών τεχνικών μπορούν να ενισχύσουν τους/τις μαθητές/τριες ανακαλύπτοντας πτυχές του εαυτού τους και δημιουργώντας «το ασφαλές εκείνο διάκενο που θα τους επιτρέψει την έξοδο από το κλειστό κέλυφος της υποκειμενικότητάς τους, για να κατανοήσουν τον εαυτό τους και τους άλλους ανθρώπους» (Λενακάκης, 2013α, σ. 2). Το δράμα και το θέατρο υποστηρίζουν την επικοινωνία μέσα από συμπεριφορικά και πολιτισμικά πρότυπα. Παίζοντας ρόλους μάς βοηθά να διαμορφώσουμε τις δικές μας ταυτότητες και κοινωνικές αξίες καθώς διαμορφώνουμε σκηνές της κοινωνικής ζωής μέσα στο θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο που αποτελεί εν τέλει ένα κοινωνικό εργαστήριο (Κοντογιάννη et al., 2013, σ. 29). Η βιωματική προσέγγιση κοινωνικών καταστάσεων και η διερεύνηση κοινωνικών θεμάτων μπορούν να οδηγήσουν τους/τις μαθητές/τριες μέσω του προβληματισμού στην κριτική στάση και σταδιακά στην παρέμβαση, ως πράξη προς την κοινωνική αλλαγή (Πίγκου-Ρεπούση, 2019, σσ. 172-173). Η προσέγγιση θεμάτων σχετικά με τη προσφυγική και τη μεταναστευτική ταυτότητα μέσα από βιωματικές, θεατροπαιδαγωγικές και πολυτροπικές τεχνικές αποτελεί ένα μόνο παράδειγμα¹³.

Το θέατρο ως μέσο μπορεί να «κάνει τις αόρατες πολιτισμικές επιδράσεις ορατές και συζητήσιμες», σαν ένα καθρέφτης που αντικατοπτρίζει τι είμαστε και τι μπορούμε

¹³ «Αν, για παράδειγμα, μια ομάδα μαθητών συμμετέχει σε ένα τρίωρο εργαστήριο που αφορά τα στάδια ενός ταξιδιού προσφύγων από μια χώρα σε μια άλλη, συνειδητοποιεί σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό το εύρος και τον βαθμό δυσκολιών που συναντά απ' ό,τι αν απλώς ακούσει γι' αυτές τις δυσκολίες και έχει εν δυνάμει πολύ περισσότερες πιθανότητες να βοηθήσει μελλοντικά την ένταξη αυτών των ανθρώπων στην κοινωνία του» (Πίγκου-Ρεπούση, 2019, σ. 188).

δυναμικά να γίνουμε· μπορεί να βοηθήσει στη διερεύνηση του εαυτού μα και στην προσέγγιση του/της άλλου ατόμου (Κοντογιάννη, 2008, σ. 29). Μέσω των θεατροπαιδαγωγικών τεχνικών ο/η συμμετέχων/ουσα αποκαλύπτει στο ασφαλές πλαίσιο του παιχνιδιού δικά του βιώματα, αναφορές σε οικεία γεγονότα, σε μια διαδικασία κατάθεσης ψυχής. Τόσο οι ενήλικες, όσο και τα παιδιά, μέσα από τα κείμενα ταυτότητας (προφορικά, εικονικά, εικαστικά, θεατρικά) που καταθέτουν εκφράζουν και καταθέτουν τις μνήμες, τα ενδιαφέροντα, τα όνειρά τους και μέσω της πολυαισθητηριακής έκφρασης οδηγούνται στην αποδοχή της ποικιλίας ταυτοτήτων και πολιτισμών (Κομπιάδου & Λενακάκης, 2014). Το παίξιμο ρόλων, ως τεχνική στην εκπαιδευτική έρευνα και ως μίμηση κοινωνικών καταστάσεων, υποστηρίζεται πως βοηθά στο να φωτίσει τα «πραγματικά κοινωνικά επεισόδια», ιδιαίτερα στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Μέσω μιας γραπτής, λεκτικής ή μη λεκτικής, συμβολικής μορφής, το άτομο προσοικειώνεται τον ρόλο, το σενάριο, αναπτύσσει ευαισθησία και προσομοιώνει πραγματικές καταστάσεις (Cohen et al., 2008, σσ. 623, 630). «Ενώ το παιχνίδι, μέσω της ψευδαίσθησης και του υποθετικού εάν, συμβαίνει σε ένα ξεχωριστό τόπο και χρόνο δράσης πέρα από την πραγματικότητα, ωστόσο, τα υλικά του ονείρου και της ψευδαίσθησης που επικαιροποιώ είναι υλικά της δικής μου ζωής!» (Λενακάκης 2012, σ. 123). Στο εκπαιδευτικό δράμα «ο φανταστικός κόσμος αντανακλά τον πραγματικό» και η σχέση ανάμεσα στο βίωμα και την εμπειρία εντός και εκτός αυτού έχει μεγάλη σημασία για τα παιδιά και την ανάπτυξη της ταυτότητάς τους (Τσιάρας, 2014, σ. 200).

Συναφής προς τις επιδιώξεις της διατριβής και της χρήσης των «αντικειμένων» ως συμβολικών και μεταβατικών αντικειμένων¹⁴ μέσω θεατροπαιδαγωγικών τεχνικών¹⁵, αναδεικνύεται η έρευνα του Μάγου (2019) σχετικά με τη χρήση προσωπικών και οικογενειακών αντικειμένων ως «διαπολιτισμικών υλικών» προς την ανάδειξη στοιχείων ταυτότητας. Η σύνδεσή τους με τη μαθησιακή διαδικασία και η αξιοποίησή τους μέσα στη σχολική τάξη με κατάλληλες πρακτικές μπορούν να τα καταστήσουν έναν «καθρέφτη» της ταυτότητας του ατόμου και ένα «παράθυρο» στον κόσμο των άλλων ταυτοτήτων. Η χρήση τους στην καθημερινότητα της τάξης ως διαπολιτισμικών αντικειμένων υποστηρίζεται πως μπορεί να βοηθήσει στην αλληλεπίδραση ταυτότητας και ετερότητας, στην άμβλυνση των διαφορών και των

¹⁴ Για τα συμβολικά αντικείμενα, την έννοια του συμβόλου στη δραματική μεταφορά και τη συμβολική σκέψη ως «πυρήνα της δημιουργικής φαντασίας» βλέπε Τσιάρας, 2014, σ. 17.

¹⁵ Στο εφαρμοσμένο μέρος της έρευνας θα αναφερθούμε αναλυτικότερα στη χρήση τους.

στερεοτυπικών τρόπων θεώρησης και προσέγγισης εαυτού και άλλου (σ. 113). Ως σημαντική συνιστώσα της ανάδειξης των προσωπικών βιωμάτων μέσα από τη χρήση των αντικειμένων θεωρείται η αφήγηση, άλλη μία σημαντική συναφής συνιστώσα της εν λόγω έρευνας. Η ιστορία των αντικειμένων και οι παρεπόμενες δραστηριότητες, η παρατήρηση και η επαφή με αυτά, η χρήση τους και η συζήτηση γύρω από το περιεχόμενο της αφήγησης αναδεικνύουν τη δυναμική τους (Μάγος, 2019). Αντίστοιχα αποτελέσματα αναδείχτηκαν μέσα από ένα πρόγραμμα διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης¹⁶, όπου μαθητές/τριες νηπιαγωγείου και δημοτικού, σε έναν ερευνητικό ρόλο, συγκέντρωσαν στοιχεία σχετικά με το μεταναστευτικό ζήτημα. Μέσα από τα υλικά αντικείμενα και τις αφηγήσεις διαπραγματεύτηκαν αιτίες και αποτελέσματα της μετανάστευσης, αντιλήψεις και στάσεις. Ανακάλυψαν στοιχεία ταυτότητας του/της μετανάστη/τριας που ομοιάζουν με τα δικά τους, αμβλύνοντας στερεοτυπικές αντιλήψεις. Αξιοποίησαν γνώσεις μέσα από τη συλλογή και την έκθεση του υλικού που αφορούσε τη μεταναστευτική ιστορία της πόλης τους και μέσα από τις εμπειρίες τους, σε μια αλληλεπίδραση με το κοινωνικό περιβάλλον, και γνώρισαν νέες διαστάσεις του (Βλαχάκη & Μάγος, 2015).

¹⁶ Αφορά τα Εκπαιδευτικά Εργαστήρια «Παίζω – Μαθαίνω – Δημιουργώ» στο Μακεδονικό Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης (ΜΜΣΤ) κατά το εαρινό εξάμηνο του 2008.

3. Μεθοδολογία

3.1. Ερευνητικό ενδιαφέρον

Το προσωπικό ενδιαφέρον μου, ως εκπαιδευτικού, σε θέματα που αφορούν τα κείμενα ταυτότητας, τα καθημερινά αφηγήματα των παιδιών και των οικογενειών τους που εκφράζουν και μεταφέρουν ταυτοτικά μηνύματα και η στροφή της σύγχρονης ερευνητικής ματιάς στο βίωμα και στην αφηγηματική εκδοχή του προκάλεσε αντίστοιχα το ερευνητικό ενδιαφέρον μου στο θέμα των κειμένων ταυτότητας και ταύτισης, όπως αυτά περιγράφηκαν αναλυτικά στο θεωρητικό μέρος που προηγήθηκε. Η καθημερινότητα στο σχολείο, όπως και σε άλλους χώρους όπου συντελείται ένα επικοινωνιακό συμβάν, αποτελεί πεδίο μελέτης της ποιοτικής έρευνας και πρόσφορο έδαφος για μία σε βάθος ενασχόληση με τα θέματα που σε αυτό το πλαίσιο προκύπτουν.

Στην παρούσα έρευνα τα ερευνητικά υποκείμενα, τα παιδιά, αποτελούν την αρχή και το τέλος της διαδικασίας, την ίδια τη δυναμική της έρευνας, που την επαναπροσδιορίζει διαρκώς. Τα δικά τους αιτήματα, τα ενδιαφέροντα και οι δικές τους φωνές επηρεάζουν το ερευνητικό ενδιαφέρον. Τα κείμενά τους, προφορικά, γραπτά, εικαστικά, θεατρικά αποτελούν το ζητούμενο, το προϊόν, αλλά και τη διαδικασία και δίνουν την αναγκαία ώθηση και την εξέλιξη της έρευνας. Χωρίς αυτά και τις γνήσιες φωνές τους κάθε παρόμοια ερευνητική προσπάθεια θα έπεφτε στο κενό. Τα κείμενα των παιδιών αποτελούν στην ουσία μια επαναδιαπραγμάτευση της ύλης, της θεματικής με την οποία κάθε φορά ασχολούμαστε, μια νέα διδακτική προσέγγιση, που αξιοποιεί τα προσωπικά βιώματα των μαθητών/-τριών και τα ερεθίσματα που προέρχονται από τον/την διδασκόμενο/η και όχι αποκλειστικά από τον/την διδάσκοντα/ουσα. Τα παιδιά λαμβάνουν ανατροφοδότηση πάνω σε ένα υλικό που είναι δικό τους και τα αφορά άμεσα. Οι ταυτότητες βρίσκονται σε διαπραγμάτευση, σύμφωνα με τον Jim Cummins (2005), βρίσκοντας θέση μέσα στη γενικότερη κουλτούρα της τάξης, που και αυτή επαναπροσδιορίζεται.

Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια μοιάζει να κινείται ανάμεσα στον παιδαγωγικό, καθοδηγητικό, συνεργατικό, ενδυναμωτικό και τον ερευνητικό ρόλο της, καθώς αναφέρεται στο καθημερινό βίωμα των ανθρώπων, τη ζωή και τη συνύπαρξή τους στο κοινωνικό σύστημα, που το σχολείο αποτελεί μέρος του. Η ύπαρξη και η

διατήρηση των θετικών σχέσεων ανάμεσα στον/στη νηπιαγωγό και την οικογένεια επηρεάζει τη σχέση με το ίδιο το παιδί, καθώς την ανατροφοδοτεί και τη τοποθετεί σε ένα ευρύτερο πλαίσιο από αυτό της σχολικής τάξης. αποτελεί δε, διαρκή στόχο και πρόκληση. Στο ασφαλές και ενδιαφέρον, ταυτόχρονα, πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης αυτό είναι ευκολότερο να συμβεί, σε σχέση με τις επόμενες σχολικές βαθμίδες, καθώς το αναλυτικό σύστημα είναι ευέλικτο, ως εκ τούτου η εμπλοκή των γονέων και η δυνατότητα ανάπτυξης σχέσεων εμπιστοσύνης με την οικογένεια είναι πιο εφικτή και σηματοδοτείται πολύ θετικά. Επαφίεται στον/στην εκπαιδευτικό της τάξης να δώσει το έναυσμα για την ανάπτυξη αυτών των σχέσεων, επενδύοντας στην προσωπικότητά του/της, στο παιδαγωγικό του/της στυλ και στις πρακτικές που εφαρμόζει και να μπορέσει να αναδείξει αυτή τη διαμεσολαβητική πράξη ανάμεσα στο άτομο και την κοινωνία.

Καθώς οι διαμεσολαβήσεις αυτές (Πανταζής, 2004) ανάμεσα στο άτομο και την κοινωνία πραγματοποιούνται μέσω των πρωτογενών και δευτερογενών ομάδων αναφοράς, η οικογένεια και το σχολείο μάς αφορούν άμεσα. Οι μνημονιακές καταγραφές των γονέων και της ευρύτερης οικογένειας αποτελούν για την ερευνήτρια τη «μνήμη της κοινότητας», μια μνήμη που βρίσκει θέση στο παρόν της διαπραγμάτευσης και ανασύρει μια πολυσυλλεκτική αφήγηση βιωμένων εμπειριών μέσα στον κοινό χώρο του σχολείου. Παραβάλλεται και συνδιαλέγεται στο σύγχρονο τοπίο της τάξης, προσθέτοντας και δρώντας συμπληρωματικά ως προς την διδακτική πρακτική που εφαρμόζεται και ορίζεται κυρίως από την εκπαιδευτικό. Εκπαιδευτικός, γονείς και παιδιά συμπορεύονται σε μια αλληλεπίδραση που λαμβάνει χώρα σε εκπαιδευτικό περιβάλλον και ταυτόχρονα αντιπροσωπεύει και εκφράζει περιβάλλοντα επαφής πολιτισμών και γλωσσών, μέσα σε ένα –κατά τα άλλα– μονοπολιτισμικό τοπίο, αυτό του νηπιαγωγείου. Η επικοινωνία με τους γονείς σε αυτό το πλαίσιο γίνεται σε τακτική βάση και πολυδιάστατα. Οι χώροι γνώσης δεν είναι παραδοσιακά διακριτοί, καθώς εμπλέκονται σε μια μοναδική κάθε φορά διαπραγμάτευση. Η δυναμική εμπλοκή όλων των μελών της εκπαιδευτικής διαδικασίας βασίζεται στη γνήσια αποδοχή και στοχεύει στη βελτίωση των σχέσεων, σε μία βάση που η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση είναι εκτός πολιτισμικών και άλλων ορίων.

Οι εμπειρίες και τα βιώματα ατόμων διαφορετικής κουλτούρας, εθνικότητας, γλώσσας, επαγγελματικής και κοινωνικής θέσης στον σχολικό χώρο ομοιάζει με την

πραγματική ζωή που δεν καλύπτεται πίσω από μονοδιάστατες πρακτικές και θέσεις του τύπου: «όλοι μας είμαστε...», αλλά προβάλλει τις ατομικότητες μέσα από τη συλλογικότητα και τη συλλογικότητα που απαρτίζεται από επιμέρους ατομικότητες. Συν τοις άλλοις, αποφεύγεται η επιφανειακή έκθεση των προσωπικών βιωμάτων, καθώς στη διάρκεια της διαπραγμάτευσης κάθε άτομο, ως μοναδικό, έχει την ευχέρεια να εκτεθεί όσο και όταν επιθυμεί και να εκφέρει την προσωπική οπτική του στα τεκτενόμενα. Τα «υπό μελέτη υποκείμενα» γίνονται πράγματι δυναμικά, καθώς καταγράφεται η πορεία τους στον παρόντα χρόνο και χώρο της σχολικής τάξης. Οι ταυτότητες είναι από τη φύση τους δυναμικές και δεν υφίσταται μία και μόνη ταυτότητα, ούτε και μπορεί κατ' επέκταση να οριστεί η ταυτότητα του/της μετανάστη/τριας γονέα, ή του παιδιού διαφορετικής πολιτισμικής καταγωγής. Η αίσθηση ταυτότητας πολλές φορές ομοιάζει στα κοινά περιβάλλοντα, στα κοινά βιώματα, συχνά συσπειρώνεται, μα και άλλες φορές αντιτίθεται στο κοινό βίωμα.

Η ίδια η βιογραφία, όπως έχουμε υποστηρίξει, αποτελεί ένα ιδιαίτερο κοινωνικό μόρφωμα στη διαλεκτική σχέση των ατόμων με την κοινωνία, την οποία αντανακλά και ανατροφοδοτεί. Η βιογραφική προσέγγιση καλείται να φωτίσει τις ζωές των ανθρώπων και να δώσει φωνή στις ομάδες ατόμων και κοινωνικών ομάδων, ιδίως αυτών που δεν είχαν αναγνωρισμένο λόγο, να καταγράψει τη βιωμένη εμπειρία, την κοινωνική διάδραση και τις πρακτικές στα συγκεκριμένα κοινωνικά περιβάλλοντα. Τα κείμενα ταυτότητας, ως βιογραφικές κατασκευές των ατόμων, δεν αποτελούν απλώς μια παροντική θέαση των παρελθόντων γεγονότων, ούτε μια απλή παρουσίαση του παρόντος. Πρέπει να ιδωθούν ως κείμενα που αντλούν πληροφόρηση τόσο από τη βιωμένη εμπειρία, όσο και από τη συλλογική μνήμη, τις πολιτισμικά διαθέσιμες πηγές νοήματος και τα παροντικά συμβάντα. Το σχολείο αντιμετωπίζεται στο πλαίσιο αυτό ως μέρος της συλλογικής κοινωνικής διάδρασης.

Η ερευνήτρια όταν αναφέρεται και χρησιμοποιεί δεδομένα προφορικής μνήμης αναστοχάζεται πάνω στη ερευνητική εμπειρία, καθώς γνωρίζει και γνωρίζεται με την κοινότητα την οποία ερευνά, αποτελεί μέρος της ερευνητικής διαδικασίας, εμπλέκεται ενεργά, επηρεάζει και επηρεάζεται από τα τεκταινόμενα σε μια διαρκή διαδικασία νοηματοδότησης της έρευνας, καθώς η ερευνήτρια είναι η εκπαιδευτικός της τάξης που εφαρμόζει και «πειραματίζεται» με το υλικό, τις μεθόδους και τις πρακτικές.

Οι προβληματισμοί που περιγράφηκαν και το ερευνητικό ενδιαφέρον στο θέμα νοηματοδότησαν την έρευνα σε συνάφεια με το θεωρητικό πλαίσιο, τις πηγές και τη σχετική βιβλιογραφία που μελετήθηκε και οδήγησαν στις μεθοδολογικές αποφάσεις για τη διεξαγωγή της. Στη συνέχεια θα επιχειρήσουμε μια επισκόπηση της μεθοδολογίας και των ερευνητικών εργαλείων που προσφέρονται για τη διερεύνηση και ανάλυση της εν λόγω ποιοτικής έρευνας, εστιάζοντας σε θέματα ταυτότητας, αφήγησης, βιογραφικής προσέγγισης σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον, όπως είναι και το σημερινό ελληνικό νηπιαγωγείο.

3.2. Ποιοτική έρευνα και μεθοδολογία

Σύμφωνα με το ερμηνευτικό παράδειγμα δεν υπάρχει ένας και μόνο τρόπος «θέασης» του κόσμου, ο πολιτισμός επηρεάζει τον τρόπο που βλέπουμε. Μέσα από το πολιτισμικό τοπίο που βιώνουμε αναπτύσσουμε τον τρόπο που νοούμε τον κόσμο και τους ανθρώπους. Αυτός ο τρόπος που βλέπουμε τον κόσμο, όμως, έχει επιρροή στον ίδιο τον κόσμο. Η κοινωνική πραγματικότητα δεν υπάρχει ανεξάρτητα από την ανθρώπινη συνείδηση αλλά οι ίδιοι «οι άνθρωποι κατασκευάζουν και ανακατασκευάζουν διαρκώς τον κοινωνικό κόσμο ως ένα δυναμικό σύστημα νοημάτων». (Muckherji & Albon, 2010, σ. 24). Η πραγματικότητα, λοιπόν, δεν βρίσκεται “a priori” αλλά αναδημιουργείται ανάλογα με τη σημασία που αποδίδουν τα άτομα σε αυτήν και στις δικές τους δράσεις (Σαραφίδου, 2011, σ. 18). Η Σαραφίδου αναφέρεται χαρακτηριστικά στα λόγια του Newman (1997) για την κοινωνική έρευνα, ο οποίος παρουσιάζει τον/την ερευνητή/τρια σαν τον/την ταξιδευτή που «περιγράφει με λεπτομέρεια και ερμηνεύει μέσα από τη δική του οπτική όσα είδε και έζησε κατά το ταξίδι του σε έναν άγνωστο τόπο» (όπ. αναφ. στο Σαραφίδου, 2011, σ. 20). Η εστίαση βρίσκεται στη διαφορετική οπτική και στη διαφορετική σημασία που αποδίδουν διαφορετικά άτομα σε φαινόμενα και καταστάσεις (Denzin & Lincoln, 2005). Αυτό ακριβώς το ενδιαφέρον για την πολυπλοκότητα των απόψεων και το γεγονός ότι τα θέματα της ποιοτικής έρευνας αναπτύσσονται πάνω στο συλλεγόμενο υλικό και όχι a priori, δίνουν ειδικό ενδιαφέρον στο άτομο και κατά συνέπεια και στον/στην ίδιο/α τον/την ερευνητή/τρια. Το ενδιαφέρον έγκειται τόσο στο πώς αυτός/ή επηρεάζει την έρευνα αλλά και στο πώς η έρευνα επηρεάζει τον/την ερευνητή/τρια και η αντανakλαστικότητα (reflexibility) που δημιουργείται (Muckherji & Albon, 2010, σ. 25).

Η «αντικειμενική» διερεύνηση των διαστάσεων της πραγματικότητας των ατόμων θα μπορούσε να χαρακτηριστεί «ακρωτηριαστική», επιχειρώντας την ερμηνεία της με κλειστές μεθόδους, καθώς μια τέτοια διαδικασία με αντικείμενό της τη βιωμένη εμπειρία των ατόμων μπορεί εν συντομία ή με πιο αναλυτικό τρόπο, να προσπελάσει το σύνολο του βίου τους (Πανταζής, 2004, σσ. 70-71). Η στροφή στις ποιοτικές μεθόδους για τη διερεύνηση των κοινωνικών φαινομένων σε βάθος και την περιγραφή της ανθρώπινης εμπειρίας είναι απαραίτητη για την έρευνα γιατί η εμπειρία περιγράφεται όπως βιώνεται από τους ίδιους τους/τις πρωταγωνιστές/τριες (Σαχίνη-Καρδάση, 2007). Είναι χαρακτηριστικό το παρακάτω παράδειγμα σύμφωνα με τον Densombe (2003) συγκρίνοντας την ποιοτική και την ποσοτική έρευνα: Αν ανάψεις μια δάδα για να φωτίσεις μια επιφάνεια και πας πολύ κοντά τότε θα δεις μικρότερο μέρος της αλλά με μεγάλη λεπτομέρεια. Αν από την άλλη πλευρά φωτίσεις με την ίδια δάδα από απόσταση την επιφάνεια τότε θα διακρίνεις μεν μεγαλύτερο μέρος της, αλλά δεν θα μπορέσεις να δεις με λεπτομέρεια, να καταλάβεις (όπ. αναφ. στο Muckherji & Albon, 2010, σ. 24).

Από τον Τσιώλη (2011) έχει επιχειρηθεί να δοθεί ένας λειτουργικός ορισμός της ποιοτικής έρευνας: «η ποιοτική έρευνα μελετά τα κοινωνικά φαινόμενα στην πολλαπλότητά τους, από την οπτική των ίδιων των υποκειμένων, μέσα στο ιστορικοκοινωνικοοικονομικό πλαίσιο όπου ανήκουν και την κοινωνική ζωή ως δυναμική διαδικασία». Τα ερευνητικά σχέδια που υιοθετεί διακρίνονται από ευελιξία, πραγματοποιούνται στον πραγματικό κόσμο και δεν επιδιώκουν την επαλήθευση ή όχι, αλλά την αποτύπωση των νέων πτυχών τού υπό διερεύνηση φαινομένου. Σχετικά με την παραγωγή των δεδομένων αξιοποιεί ευέλικτες μεθόδους που ευνοούν επικοινωνιακές σχέσεις μεταξύ ερευνητή/τριας και ερευνωμένων και για την ανάλυσή τους μεθόδους που λαμβάνουν υπ' όψιν την πολυπλοκότητα και το πλαίσιο παραγωγής. Η ανάλυση γίνεται ολιστικά προς τη παραγωγή θεωρητικών κατηγοριών για την κατανόηση και όχι την αιτιολόγηση του νοήματος. Τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας αποτελούν στην ουσία μια εμπειρικά θεμελιωμένη θεωρία, μια περιγραφή, μια τυπολογία, μια αναπτυξιακή εξήγηση (Τσιώλης, 2014, σσ. 45-47).

Η ποιοτική έρευνα είναι ένα ταξίδι και μια πρόκληση για τον/την ερευνητή/τρια, όχι απλώς μια διεκπεραιωτική διαδικασία συλλογής δεδομένων αλλά μια πορεία προσωπικής ανάπτυξης προς το καινούργιο, μέσα από συχνά ερωτήματα που θέτει στον εαυτό του/της, συνεχείς αναστοχασμούς κατά τη συλλογή, την καταγραφή και

την ανάλυση των δεδομένων (Κανδυλάκη, 2010, σ. 92) . Σε αυτό το ταξίδι είναι πιθανό να αναδειχθούν νέα θέματα μέσα από τον ίδιο τον λόγο των συμμετεχόντων/ουσών, τα οποία δεν είχαν οριστεί εξ αρχής από τους/τις ερευνητές/τριες (Robson, 2010).. Ιδιαίτερα η ποιοτική έρευνα στην εκπαίδευση, σύμφωνα με την Edwards (2001, σ. 117), δεν είναι ούτε εύκολη, ούτε αυθαίρετη σε καμία περίπτωση καθώς ο/η εκπαιδευτικός εμπλέκεται στην έρευνα προσπαθώντας να καταλάβει και να προσεγγίσει κατάλληλα την πολυπλοκότητα του κόσμου της παιδικής ηλικίας, χαρακτηριστικά: *“The researcher is involved in getting the grips with the complexities of the social world of the childhood”* (όπ. αναφ. στο Muckherji & Albon, 2010, σ. 29).

Πρωταρχικοί στόχοι των ποιοτικών μεθόδων είναι η διερεύνηση της κοινωνικής ζωής και η ανάδειξη της οπτικής των κοινωνικών δρώντων υποκειμένων, σαν να επιχειρείται να ανοίξει ένα παράθυρο στον μικρόκοσμο της καθημερινότητας (Alheit, 2006, 2013, Τσιώλης, 2016) και στον τρόπο που σε αυτήν την καθημερινότητα αποδίδουν νόημα τα άτομα κι έτσι αναπαριστούν και κατασκευάζουν την πραγματικότητα (Τσίγκρα, 2010, σ. 448). Βασικές αρχές της ποιοτικής κοινωνικής έρευνας είναι η αρχή της ανοικτότητας και η αρχή του επικοινωνιακού της χαρακτήρα. Σύμφωνα με την πρώτη αρχή το αντικείμενο της έρευνας δεν είναι προκαταβολικά συγκροτημένο διότι το πεδίο και τα υποκείμενα της έρευνας νοηματοδοτούν τα φαινόμενα και τα επηρεάζουν και σύμφωνα με τη δεύτερη είναι απαραίτητη η σύναψη επικοινωνιακών σχέσεων ανάμεσα στον/στην ερευνητή/τρια και τα δρώντα πρόσωπα που αποτελούν τα υποκείμενα της έρευνας (Τσιώλης, 2014, σσ. 31-33).

Ο/η ίδιος ο/η ερευνητής/τρια αναγνωρίζεται ως «ερευνητικό εργαλείο» που αναστοχάζεται διαρκώς κατά την ερευνητική διαδικασία, σε όλα τα στάδιά της (Τσιώλης, 2001, σ. 37) καθώς «η εμπλοκή του ερευνητή στο πεδίο της έρευνας και η επικοινωνία του με τα υποκείμενα της έρευνας θεωρείται επιβεβλημένη. Η ερευνητική διαδικασία κατανοείται ως εντατική κοινωνική σχέση που βασίζεται στην ουσιαστική επικοινωνία του ερευνητή με τα υποκείμενα της έρευνάς του» (Τσιώλης, 2014, σ. 35). Σε αυτή την κατεύθυνση, οι επικοινωνιακές σχέσεις μεταξύ τους οφείλουν να μη περιορίζουν τη δυνατότητα που δίνεται στα υποκείμενα της έρευνας «να λειτουργήσουν στη βάση του δικού τους συστήματος αναφορών και έκφρασης» (Τσιώλης, 2016, σ. 476). Η διαδικασία της έρευνας αποτελεί μια ενδυναμωτική

διαδικασία, καθώς η έρευνα ασκεί τη δική της επιρροή στον/στην ερευνητή/τρια, ιδιαίτερα στον/την εκπαιδευτικό (Muckherji & Albon, 2010, σ. 25).

Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων αποτελεί μια διαδικασία «νοηματοδότησης, κατηγοριοποίησης και θεωρητικοποίησης» με στόχο την κατανόηση φαινομένων, συμπεριφορών, καταστάσεων που διερευνούνται. Ο/η ερευνητής/τρια καλείται να ερμηνεύσει το περιεχόμενο του υλικού με έναν πειστικό τρόπο και να αποδώσει το βαθύτερο νόημά του. Η συστηματική οργάνωση του υλικού, η διαδικασία ανάλυσης και οι απόψεις του/της έχουν μεγάλη σημασία. Πρόκειται για μια κυκλική και αναστοχαστική διαδικασία που βρίσκεται σε διαρκή αναπροσαρμογή. Οι θεματικές κατηγορίες αναδύονται επαγωγικά με τελικό σκοπό να οργανωθεί ο όγκος του υλικού σε μια συνεκτική εικόνα με αλληλοσχετιζόμενες έννοιες (Ιωσηφίδης, 2008, σσ. 66-67). Η περιπλοκότητα της διαδικασίας ανάλυσης στα ευέλικτα σχέδια της ποιοτικής έρευνας αυξάνεται καθώς είναι ταυτόχρονη με την παραγωγή των δεδομένων, τροφοδοτώντας η μία την άλλη (Τσιώλης, 2014, σσ. 32-33· Τσιώλης, 2016, σ. 477).

Ένα από τα βασικά πλεονεκτήματα της ποιοτικής έρευνας είναι ότι εστιάζει στη ζωή των υποκειμένων και δίνει χώρο στις ιστορίες και τις φωνές των ατόμων (Πουρκός & Δαφέρμος, 2010, σ. 46). «Αποτελεί μια πρόκληση στην αντικειμενικότητα, στη γενίκευση και την απόλυτη αλήθεια» καθώς είναι επιφορτισμένη από την υποκειμενική και ατομική οπτική και από τις αξίες και τη προσωπική ταυτότητα του/της ερευνητή/τρια (Κανδυλάκη, 2010, σ. 94). Σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη η ποιοτική έρευνα έχει τη δυνατότητα να αναδείξει τη φωνή όσων δεν έχουν φωνή. Μπορεί να συμβάλλει, ως μία πολιτική διαδικασία στη μετάθεση των αντιλήψεων των ομάδων που μειονεκτούν στο κέντρο της επιστημονικής συζήτησης. Μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη της κριτικής κοινωνικής επιστήμης με εγκυρότητα και τεκμηρίωση. Συνδεδεμένη με το στοιχείο της δράσης μπορεί να συμβάλλει στην κατανόηση της κοινωνικής πραγματικότητας προς την επίλυση κοινωνικών προβλημάτων (Ιωσηφίδης, 2008, σ. 136).

Η ποιοτική έρευνα, κατά συνέπεια, στηρίζεται είτε σε μελέτες περίπτωσης είτε σε πληροφορίες από άτομα και καταστάσεις με ένα ευέλικτο ερευνητικό σχέδιο που χαρακτηρίζεται από κοινωνική ευαισθησία. Οι μέθοδοι συλλογής ποικίλουν, από ατομικές συνεντεύξεις, εστιασμένες ομάδες, συμμετοχική παρατήρηση, ημερολογιακές καταγραφές αλλά και βίντεο, φωτογραφικό υλικό και οτιδήποτε

μπορεί να οδηγήσει μέσω ολιστικής ανάλυσης στην κατανόηση της πολύπλοκης κοινωνικής πραγματικότητας.

3.3. Ποιοτική έρευνα στην εκπαίδευση και στην παιδική ηλικία

Από όσα προηγούνται μπορούμε εύλογα να το αντιληφτούμε πως η ποιοτική έρευνα συνάδει απόλυτα με τα κείμενα ταυτότητας, καθώς αποτελούν ποιοτικό υλικό που μπορεί να αναλυθεί και να ερμηνευτεί, να κατανοηθεί και να νοηματοδοθεί από τα ίδια τα υποκείμενα της έρευνας. Οι Mitchell και Reid-Walsh (2002) υποστηρίζουν την άποψη πως οτιδήποτε μπορεί να διαβαστεί σαν «κείμενο». Οι συγκεκριμένες ερευνήτριες μελέτησαν τον τρόπο που είναι δομημένα τα παιδικά υπονοδωμάτια, όχι μόνο από άποψη διακόσμησης (που αποτελεί περισσότερο παρέμβαση των ενηλίκων) αλλά και τα χαρακτηριστικά της λειτουργίας τους που αφορούν άμεσα τα παιδιά. Υποστηρίζουν πως μπορούν να «διαβαστούν» σαν πολιτισμικά κείμενα, δίνοντάς μας στοιχεία για την παιδική καθώς και την ταυτότητα της οικογένειας και επίσης στη διάρκεια του χρόνου καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν και αναλαμβάνουν όλο και περισσότερο το δικό τους χώρο (Muckherji, & Albon, 2010, σ. 234).

Από τις επιστήμες που ασχολούνται με το κείμενο, όπως υποστηρίξαμε σε βάθος στο θεωρητικό κεφάλαιο, τονίζεται η έμφαση στην ποικιλία και τη σπουδαιότητα όλων των ειδών λόγου όπως αυτού που χρησιμοποιείται στην καθημερινή αλληλεπίδραση, δίνοντας για παράδειγμα το ίδιο ενδιαφέρον σε μια τηλεφωνική συνομιλία, όσο σε ένα σονέτο (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999, σ. 29). Επιπρόσθετα αξιοποιούνται όλες οι γλώσσες, η ελληνική παράλληλα με τις γλώσσες ατόμων άλλων εθνοτικών και γλωσσικών κοινοτήτων, που κατοικούν, εργάζονται και εκπαιδεύονται σε ελληνικό πλαίσιο. Αναφερόμενοι/ες στα δίγλωσσα άτομα, όπως η Τσοκαλίδου πρεσβεύει, δεν τίθεται ζήτημα επιλογής της γλώσσας που θα χρησιμοποιήσουν, αλλά θεωρείται «απαραίτητος ο συνδυασμός των γλωσσικών και πολιτισμικών στοιχείων και αξιών όλων των κοινοτήτων στις οποίες συμμετέχουν» (Τσοκαλίδου, 2012, σ. 265) καθώς «η ζωή σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα συνεπάγεται τη διαμόρφωση σχέσεων που υπερβαίνουν γλωσσικά και πολιτισμικά όρια» (Τσοκαλίδου, 2017, σ. 55).

Συνοψίζοντας, η στρατηγική της εμπειρικής έρευνας στην εκπαίδευση που προτείνουμε βασίζεται στην ανάλυση ποιοτικών δεδομένων, ως μια διαδικασία

νοηματοδότησης, κατηγοριοποίησης και θεωρητικοποίησης του λόγου των ατόμων μέσα στα κείμενά τους, σε μια κυκλική και αναστοχαστική διαδικασία που βρίσκεται σε διαρκή αναπροσαρμογή και δίνει χώρο στις ιστορίες και τις φωνές των ατόμων στο σχολικό πλαίσιο.

Υποστηρίζουμε πως μόνο η ποιοτική μεθοδολογία θεωρείται κατάλληλη για την συγκεκριμένη έρευνα, δίνοντας έμφαση στα λόγια και στις εικόνες και όχι στους αριθμούς, στην ανθρώπινη εμπειρία που ερευνάται με πραγματιστικό, φυσικό τρόπο και όχι εργαστηριακά. Αυτά ακριβώς τα χαρακτηριστικά, όπως οι Muckherji & Albon (2010) υπογραμμίζουν, κάνουν το είδος της πολύ σημαντικό για την έρευνα στην πρώτη παιδική ηλικία.

Υποστηρίζοντας πως οτιδήποτε μπορεί να διαβαστεί σαν κείμενο, δίνοντας αξία σε όλα τα είδη λόγου και με βάση το θεωρητικό υπόβαθρο που προηγήθηκε, η έρευνα που εφαρμόζουμε αποσκοπεί στην αποτύπωση και την καταγραφή των διαδικασιών διαμόρφωσης και ανακατασκευής των ταυτοτήτων μέσω των αυθεντικών κειμένων στο πολυπολιτισμικό περιβάλλον του νηπιαγωγείου. Αυθεντικά κείμενα θεωρούμε όσα παράγονται στο πεδίο (σχολική τάξη, συγκέντρωση γονέων, συνομιλιακή επικοινωνία, γραπτό πληροφοριακό κείμενο κ.α.) και «δίνουν φωνή» στα άτομα που εμπλέκονται στη διαδικασία (εκπαιδευτική, επίσημη ή ανεπίσημη). Η παρούσα έρευνα μελετά τα αυθεντικά κείμενα που παράγονται σε παρόντα χρόνο και καταγράφει την ανθρώπινη εμπειρία στο νηπιαγωγείο.

Σε συνάφεια με τα παραπάνω, όπως υποστηρίζεται, η εκπαιδευτική έρευνα μπορεί και αξιοποιεί ποικίλα υλικά στα οποία έχουν πρόσβαση οι εκπαιδευτικοί και μπορούν να αποτελέσουν ερευνητικά δεδομένα, όπως γραπτά κείμενα (εκθέσεις, ερωτηματολόγια, τετράδια, ακόμη και τα γκράφιτι σε τοίχους ή θρανία), τα κείμενα των εκπαιδευτικών (φύλλα εργασίας, κατάλογοι, ημερολόγια). Άλλα έγγραφα (βιβλία ύλης, επιστολές, κανονισμοί, ανακοινώσεις κ.λπ) όπως και άγραφα στοιχεία (η τάξη, ίχνη φθοράς, τα εξώφυλλα των βιβλίων κ.λπ.) (Altrichter et al., 1993, 2001).

Η ποιοτική έρευνα στην εκπαίδευση έχει φυσικά ανθρώπινο προσανατολισμό, παρέχει μια ολιστική θεώρηση της πραγματικότητας, με προτίμηση στις φυσικές πηγές συλλογής δεδομένων και στην οπτική των υποκειμένων. Σημαντική επίδραση στο ποιοτικό παράδειγμα διαδραμάτισε η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης, με καταβολές από τη Σχολή του Σικάγου και οι ιδέες του Mead και του Goffman. Επίσης

σημαντική επίδραση στο ερμηνευτικό-κοινωνιολογικό μοντέλο κοινωνικής έρευνας στην εκπαίδευση άσκησε η φαινομενολογία και η εθνομεθοδολογία, κατά τις οποίες οι ερευνητές/τριες εστιάζουν το ενδιαφέρον στις στρατηγικές που χρησιμοποιούν εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα (Πουρκός & Δαφέρμος, 2010, σ. 39).

Οι ερευνητικές μέθοδοι και τα εκπαιδευτικά εργαλεία διαμορφώνονται σε συνάφεια με το ερευνητικό μοντέλο και τη θέση του/της ερευνήτριας. Τελευταία και στην εκπαιδευτική έρευνα υπήρξε στροφή στη μελέτη της μικρο-ιστορίας, των ιστοριών ζωής, των βιωμάτων και των εμπειριών μαθητών/-τριών και εκπαιδευτικών. Η ανάδειξη της σύνδεσης με το «κοινωνικο-ιστορικό και οικολογικό πλαίσιο στο οποίο τα εν λόγω υποκείμενα ζουν και αναπτύσσονται» είναι ένα από τα σημαντικά ζητήματα που καλούνται οι ερευνητές/τριες να αντιμετωπίσουν. Το σχήμα 2 είναι ενδεικτικό μιας τέτοιας μορφής έρευνας (Πουρκός & Δαφέρμος, 2010, σ. 41).



Σχήμα 1: Η διαδικασία σύνδεσης με το «κοινωνικο-ιστορικό και οικολογικό πλαίσιο»

Η ερμηνευτική προσέγγιση, έστρεψε το ενδιαφέρον στην κατανόηση των ανθρώπινων πράξεων, οι οποίες μπορούν να νοηθούν ως συνέπειες των επιλογών των ατόμων και να ερμηνευτούν μόνο μέσα από το «υποκειμενικό νόημα» που τους αποδίδουν μέσα στο συγκεκριμένο, κοινωνικά και πολιτισμικά προσδιορισμένο χώρο (Τσάφος, 2013, σ. 400). Μια τέτοια ομάδα που διερευνάται μέσα στον φυσικό της χώρο, το σχολείο, είναι και η ομάδα των μαθητών/-τριών, εκπαιδευτικών και γονέων, όσων εν γένει εμπλέκονται στην εκπαιδευτική πράξη και πραγματικότητα.

Οι κοινωνικές μελέτες της παιδικής ηλικίας που έχουν, όπως είναι προφανές, θεσμοθετηθεί από επαγγελματίες, οργανισμούς, δημόσια ερευνητικά προγράμματα, εκπαιδευτικά και αναλυτικά προγράμματα από τις αρχές του 1980 έχουν βοηθήσει στην ουσιαστική γνώση της παιδικής ηλικίας. Πολλές έρευνες τα τελευταία χρόνια επιβεβαιώνουν την επιρροή που έχει η κοινότητα και η κοινωνία στην ζωή των παιδιών (Qvortrup et al., 2011, σ. 3). Η στροφή της έρευνας σε ένα νέο κοινωνιολογικό πρότυπο, στο “new childhood paradigm” όπως επικράτησε στους κύκλους των μελετητών/-τριών της παιδικής ηλικίας, είχε ως κύρια χαρακτηριστικά την μελέτη της με κοινωνικές και ανθρωπολογικές μεθόδους στην κανονικότητά της, την κριτική απέναντι στην ως τότε αντιμετώπιση των παιδιών ως μικρών ενηλίκων και την εστίαση στη φωνή και τη δράση των παιδιών και στα δικαιώματά τους (Prout & James, 1997· Qvortrup et al., 2011). Οι θεωρητικές και μεθοδολογικές αλλαγές που έγιναν μέσω του «νέου παραδείγματος» στην έρευνα της παιδικής ηλικίας τοποθέτησαν τους βιωμένους κόσμους των παιδιών στο επίκεντρο και έδειξαν ότι τα παιδιά ως δρώντα υποκείμενα μπορούν να οικειοποιηθούν τις δυνατότητες με δημιουργικό τρόπο για να αναδείξουν τις οπτικές κι τις πρακτικές τους μέσα από τις καθημερινές τους αλληλεπιδράσεις (Τσίγκρα, 2010, σ. 453). Η ανάδυση του νέου «παραδείγματος» στην εκπαιδευτική θεωρία και πράξη προέκυψε από την αμφισβήτηση της «ομογενοποιημένης λογικής» των μεγάλων αφηγήσεων που αφορούσαν την εκπαίδευση και προβλήθηκε μια νέα λογική, της ανάδειξης του επιμέρους, του μοναδικού, του συγκεκριμένου, μέσα από τις προσωπικές αφηγήσεις, μικρότερου βεληνεκούς και ιδιαίτερα όσων μετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία (Τσάφος, 2013, σ. 399).

Σύμφωνα με τους James και Prout (1990) οι αρχές της νέας κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας εστιάζουν το ενδιαφέρον στις καθημερινές κοινωνικές σχέσεις και τις κουλτούρες. Τα παιδιά νοούνται υποκείμενα που δρουν και αλληλεπιδρούν, κατασκευάζουν τον δικό τους κόσμο αλλά και των γύρω τους και τις κοινωνίες στις οποίες ζουν και επηρεάζουν, καθώς θεωρούνται ικανά για συλλογική δράση (Τσίγκρα, 2001, σ. 195). Οι James και Prout (1990) εξήγησαν την έννοια των παιδιών ως κοινωνικών φορέων. Υποστήριζαν πως πρέπει να ιδωθούν ως ενεργά στην οικοδόμηση της δικής τους ζωής, των ζώων των γύρω τους και της κοινωνίας στην οποία ζουν και όχι παθητικά απέναντι στις κοινωνικές δομές και διαδικασίες. Οι κοινωνικές τους σχέσεις αξίζουν να μελετηθούν ανεξάρτητα από την οπτική των

ενηλίκων (James, 2011, σ. 40). Τα παιδιά, κατά συνέπεια, κατανοούνται ως «δρώντα υποκείμενα και ως κοινωνική κατηγορία». συγκροτούν μέσα από την αλληλεπίδραση τον δικό τους κόσμο και συμμετέχουν στη συγκρότηση του κόσμου των άλλων, όπως και των εκπαιδευτικών (Τσίγκρα, 2001, σ. 195).

Ο Corsaro αντίστοιχα (2005) υποστηρίζει πως τα παιδιά είναι κοινωνικοί ηθοποιοί «social actors» (James, 2011, σσ. 41-42). Είναι ενεργά καθώς κοινωνικοποιούνται και παίρνουν πληροφορίες από τον κόσμο των ενηλίκων για να παράγουν τις δικές τους μοναδικές παιδικές κουλτούρες. Με αυτό τον τρόπο αποτελούν μέρος δύο πολιτισμών, των «ενηλίκων και των παιδιών» μέσα στην πολυπλοκότητα και των δύο. Για να μάθουν για τον πολιτισμό των παιδιών από την οπτική τους, πρέπει να αποβάλουμε την οπτική των ενηλίκων και να μπούμε στην οπτική του δικού τους κόσμου (Corsaro, 2003, σσ. 4-5). Μέσα από την συνύπαρξη στην οικογένεια, στο σχολείο, σε άλλα ιδρύματα ή θεσμούς που αποτελούν τη δομή του κοινωνικού συστήματος, τα παιδιά αντιλαμβάνονται την πολυπλοκότητα που διαμορφώνει τον κοινωνικό ιστό της καθημερινής ζωής μας (James, 2011, σ. 42). Ο μόνος τρόπος να καταλάβουμε, σύμφωνα με τον Corsaro τις κουλτούρες συνομηλίκων των παιδιών στο μέλλον, είναι να εκτιμήσουμε την διαφορετικότητα και την πολυπλοκότητα των ζωών τους στο παρόν (Corsaro, 2011, σ. 312). Υποστηρίζει πως μελετώντας τις παραγωγές και τις συμμετοχές των παιδιών στις δικές τους μοναδικές κουλτούρες, ως δραστικών παραγόντων (active agents), συνειδητοποιούμε πως αποτελούν δυναμικές αναπροσαρμογές πάνω στις πληροφορίες που παίρνουν από τον κόσμο των ενηλίκων (Corsaro, 2005, σ. 232). Ο Corsaro συγκεκριμένα, ως ερευνητής της παιδικής ηλικίας στο πεδίο, επέλεξε το ρόλο ενός διακριτικού μετέχοντα και ενεργητικού παρατηρητή (Τσίγκρα, 2010, σ. 459).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα οι μελέτες της Alisson James βάσει βιογραφικού τύπου προσεγγίσεων σε παιδιά, σε σχέση με το πώς προσλαμβάνουν και αναπαράγουν το χρόνο σε αυτές. Υποστηρίζει πως παρά το μικρό της ηλικίας τους τα παιδιά έχουν πολλά να πουν τόσο για το παρελθόν τους, όσο και για τις μελλοντικές τους δράσεις και σχέδια. Τοποθετούν τους εαυτούς τους ως ενεργά πρόσωπα στις ιστορίες τους και οι ερευνητές/τριες που ενδιαφέρονται οφείλουν να ακούσουν προσεκτικά τις ιστορίες τους που κατασκευάζουν και αφορούν τις ζωές τους (James, 2005, σ. 264).

Το ερμηνευτικό παράδειγμα βρίσκει την εφαρμογή του στην προσχολική ηλικία και την έρευνα στην πρώτη παιδική ηλικία. Η Dunn (2005, σ. 87) τονίζει την ανάγκη να δούμε και να ερμηνεύσουμε τον τρόπο που τα παιδιά αναπτύσσονται στα διάφορα κοινωνικά πλαίσια, ανάμεσα σε αυτά το σχολείο, σε σημαντικές για τα ίδια συναισθηματικά φορτισμένες καταστάσεις και στην καθημερινότητα τους, αντίθετα με τις έρευνες που γίνονται σε πειραματικές, εργαστηριακές συνθήκες (Muckherji & Albon, 2010, σ. 26). «Η ερμηνεία των εκπαιδευτικών φαινομένων θεμελιώνεται στην πρακτική που αναπτύσσεται στην τάξη». Η εκπαιδευτική έρευνα προσκαλεί τους/τις εκπαιδευτικούς να διερευνήσουν το νόημα που οι ίδιοι/ες δίνουν στην πρακτική τους ως μία (ανα)στοχαστική διαδικασία επανανοηματοδότησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Τσάφος, 2013, σ. 401). Σύμφωνα με τους Greene και Hill (2005) ο/η ερευνητής/τρια που δίνει αξία στις αντιλήψεις και τις απόψεις των παιδιών και επιθυμεί να καταλάβει την εμπειρία τους θα κινητοποιηθεί στην αναζήτηση του τρόπου με τον οποίο τα ίδια τα παιδιά αντιλαμβάνονται και διαπραγματεύονται τις ζωές τους (Muckherji & Albon, 2010, σ. 48). Η θέση του/της ερευνητή/τριας της παιδικής ηλικίας εκ των προτέρων ενέχει φυσικά μια σύμβαση: τη θέση του/της ως ενήλικου/ης και την «άνιση, ανισομερή και εξουσιαστική σχέση» του/της σε σχέση με τα υποκείμενα της έρευνας, τα παιδιά (Τσίγκρα, 2010, σ. 457).

Μπορούμε να διακρίνουμε καθαρά τη συνάφεια που βρίσκουμε, στην μελέτη της παιδικής ηλικίας υπό αυτούς τους όρους, με τα κείμενα ταυτότητας και ταύτισης και την δυνατότητα που αναδεικνύεται μέσα από αυτά και την εφαρμογή τους να καταγράψουμε την οπτική των παιδιών, ως ικανών και ενεργών παραγόντων στις ίδιες τους τις ζωές. Ο τρόπος που αντιλαμβάνονται την ταυτότητα τη δική τους, των συνομηλίκων τους, του σχολικού κλίματος και της σχολικής κουλτούρας που συνδιαμορφώνουν αποτυπώνεται στα κείμενά τους, μας ενδιαφέρει και μας αφορά. Υποστηρίζουμε τη σημασία αξιοποίησης των κειμένων ταυτότητας, ιδιαίτερα στο πεδίο, την εκπαιδευτική τάξη, τη στιγμή της γένεσής τους, σε χρόνο παρόντα, διερευνώντας το νόημα που τα ίδια επιθυμούν να αποδώσουν στις ζωές του, το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον τους.

3.4. Πολυμεθοδικές σύνθετες έρευνες. Μεικτές μέθοδοι

Ο όρος μέθοδος αναφέρεται στις διαδικασίες, τις στρατηγικές, το μοντέλο που ο ερευνητής/τρια θα ακολουθήσει, πώς θα ορίσει το στόχο, το αντικείμενο, το δείγμα

του, τα εργαλεία και τις τεχνικές που θα επιλέξει. Η επιλογή της μεθόδου εξαρτάται πάντα από το είδος της μελέτης, αν είναι απλώς βιβλιογραφική ή έρευνα πεδίου, όπως και η επιλογή των τεχνικών και των εργαλείων εξαρτάται από την περίπτωση. Ο όρος μέσα και τεχνικές χρησιμοποιείται για τα εργαλεία και τους τρόπους με τους οποίους ο ερευνητής/τρια επιλέγει για να συλλέξει το υλικό του. Το υλικό μπορεί να είναι γραπτό ή προφορικό, ακουστικό ή οπτικό και συνεπώς μπορεί να είναι ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις, ηχογραφημένο ή βιντεοσκοπημένο υλικό κ.α. (Τοκατλίδου, 2004, σ. 175). Οι μεικτές μέθοδοι παρουσιάζουν πλεονεκτήματα αντισταθμίζοντας τα αδύνατα σημεία της κάθε μεθόδου ξεχωριστά, διασταυρώνοντας τα ευρήματα και προσφέροντας σφαιρικότερη γνώση (Πουρκός & Δαφέρμος, 2010, σ. 48).

Το ερμηνευτικό ποιοτικό μεθοδολογικό παράδειγμα μας οδηγεί να χρησιμοποιήσουμε ανάλογη μεθοδολογία που να συνάδει με το σχολικό πλαίσιο και ιδιαίτερα με την προσχολική αγωγή και ηλικία. Οι μέθοδοι που ενδείκνυνται και επιλέγονται είναι: η έρευνα δράσης, η εθνογραφία και η μελέτη περίπτωσης και τα ανάλογα μεθοδολογικά εργαλεία: κυρίως η παρατήρηση και η συνέντευξη (Muckherji & Albon, 2010, σ. 29). Στο παρόν κεφάλαιο θα αναφερθούμε στις μεθόδους που υποστηρίζουμε πως συνάδουν με την εν λόγω έρευνα, λόγω του ποιοτικού της χαρακτήρα και της εφαρμογής στο πεδίο, δηλαδή την σχολική τάξη.

Συνδυάζοντας τις μεθοδολογικές προοπτικές των εθνογραφίας και της έρευνας δράσης, οδηγούμαστε προς μία εθνογραφική έρευνα δράσης στο πεδίο της εκπαίδευσης, που ταυτόχρονα αποτελεί ως εφαρμογή, μία εκπαιδευτική πρόταση και λόγω του μικρού της δείγματος μια μελέτη περίπτωσης σε βάθος. Οι αυτοβιογραφικές διαστάσεις της αναδεικνύονται μέσα από τα κείμενα ταυτότητας που εκφράζουν τα ίδια τα άτομα και η ομάδα της τάξης καθώς και η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια.

Οι μεικτές μεθοδολογίες και τεχνικές έρευνας αποτελούν μια πρόσφατη προσπάθεια σε διεθνές και ελληνικό επίπεδο, καθώς ο/η εκπαιδευτικός δεν βρίσκεται απομονωμένος/η από την εκπαιδευτική πραγματικότητα και την κοινωνική πραγματικότητα που πλαισιώνει την εκπαιδευτική πράξη. Η χρήση πολλαπλών τεχνικών για την αναγνώριση των διαφορετικών φωνών και την κατανόηση της πραγματικότητας και της εκπαιδευτικής πρακτικής θεωρείται πολλά υποσχόμενο πεδίο στο χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας (Αυγητίδου, 2013, σ. 454). Οι μεικτές ή

συνδυαστικές μέθοδοι στην έρευνα κάνουν χρήση μιας ποικιλίας θεωρητικών και μεθοδολογικών προσεγγίσεων που στις ποιοτικές προοπτικές τείνουν να είναι «πολυτροπικά αφηγηματικές» και βασισμένες στην τέχνη (Ισαρη & Πουρκός, 2015, σ. 64).

Η εθνογραφία ως μεθοδολογία θεωρείται κατάλληλη για τη μελέτη της παιδικής ηλικίας, καθώς αναδεικνύει τις φωνές των ίδιων των παιδιών και τη συμμετοχή τους στην παραγωγή των κοινωνικών δεδομένων (Prout & James, 1997, σ. 8). Η μελέτη περίπτωσης αποτελεί μια σε βάθος μελέτη ενός ατόμου ή μια ομάδας ατόμων με διαφορετικούς τρόπους παρατήρησης, μεθόδων και τεχνικών έρευνας (Πουρκός & Δαφέρμος, 2010, σ. 41). Είναι στο χέρι του/της ερευνητή/τριας να ορίσει τα όρια της μελέτης και να διασαφηνίσει τις μεθόδους που θα χρησιμοποιήσει, σύμφωνα με το βάθος της ποιοτικής έρευνας.

Στην περίπτωση της μελέτης της παιδικής ηλικίας, η μελέτη περίπτωσης αποτελεί έναν ειδικό τύπο μελέτης, όπου ο/η ερευνητής/τρια είναι ο/η ίδιος/α ο/η εκπαιδευτικός και η συμμετοχή του/της είναι δεδομένη. Η έρευνα δράσης διαφέρει προχωρώντας πέρα από τη μελέτη περίπτωσης σκοπεύοντας επιπλέον στην αλλαγή, παράλληλα με το γεγονός ότι παράγει νέα γνώση. Χρησιμοποιείται στην εκπαίδευση, ως εκπαιδευτική έρευνα δράσης και απαιτεί μια στενή σχέση με το πεδίο στο οποίο εφαρμόζεται (Muckherji & Albon, 2010, σσ. 73, 88, 90). Η έρευνα δράσης μπορεί να εκφράσει τις διαφορετικές οπτικές που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους χρησιμοποιώντας πολλαπλές και διαφορετικές ερευνητικές τεχνικές. «Οι επιστημολογικές παραδοχές της έρευνας δράσης συνάδουν με την ανάδειξη των πολλαπλών υποκειμενικών-βιωματικών πραγματικοτήτων παρά μιας αντικειμενικής πραγματικότητας» (Αυγητίδου, 2013, σ. 447).

Η έρευνα δράσης σκοπεύει στη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών. Οι ίδιοι οι συμμετέχοντες/ουσες μπορούν να είναι οι ερευνητές/τριες, στην περίπτωση της παρούσας μελέτης η εκπαιδευτικός της τάξης. Είναι μικρή σε κλίμακα και δεν επιδιώκει γενικεύσεις στα αποτελέσματα.

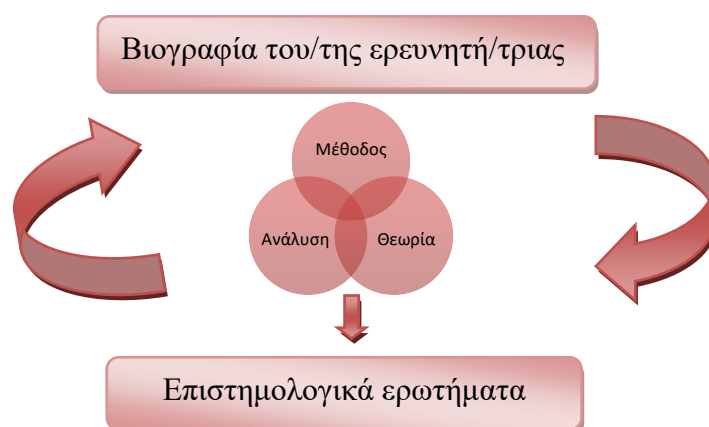
Η μελέτη περίπτωσης εστιάζει σε μία περίπτωση, όπως μαρτυρά και το όνομά της, μία μικρή κοινότητα, μία οικογένεια ένα παιδικό κέντρο, μία σχολική τάξη εν προκειμένω. Σημασία δίνεται στην λεπτομέρεια με την οποία εστιάζει στην περίπτωση που μελετά, την κατανοεί και την παρουσιάζει.

Αντίστοιχα η εθνογραφία μελετά σε βάθος ένα πεδίο, όπως εδώ η σχολική τάξη, και δίνει πληροφορίες για τις ζωές των ανθρώπων. Η εθνογραφία αναδεικνύεται για επιπλέον λόγους πολύ σημαντική για την έρευνα στην παιδική ηλικία, καθώς τα παιδιά νιώθουν πιο άνετα στο οικείο και φυσικό τους περιβάλλον, παρά σε πειραματικές συνθήκες.. Ο/η ερευνητής/τρια μπορεί να εστιάσει στη συναισθηματική διάσταση των καθημερινών γεγονότων και να προσεγγίσει το νόημα που τα παιδιά δίνουν στον κόσμο τους.

Παρουσιάζονται αναλυτικότερα οι θεωρητικές και μεθοδολογικές συνδέσεις μεταξύ των τριών μεθόδων στη συνέχεια.

3.4.1. Εθνογραφία

Ο/η ερευνητής/τρια στην προσπάθειά του να αιτιολογήσει τις επιλογές του κατά την ποιοτική έρευνα και την συγγραφή της μελέτης, βρίσκεται σε μια διαρκή αναστοχαστική διαδικασία κατά την οποία λαμβάνει υπ' όψιν τις τρεις αλληλοτεμνόμενες συνιστώσες της έρευνας, θεωρία, μέθοδο και ανάλυση (Τσίγκρα, 2010, σ. 448), όπως επιχειρούμε να περιγράψουμε σχηματικά (σχήμα 3). Γίνεται φανερό πως υπάρχει αλληλεξάρτηση ανάμεσα στο μεθοδολογικό μοντέλο που θα επιλέξει ο/η ερευνητής/τρια, την ερευνητική διαδικασία και την ίδια τη βιογραφία του/της, το επιστημολογικό του/της υπόβαθρο, την οπτική και επηρεάζει τους προβληματισμούς και τα επιστημολογικά του/της ερωτήματα.



Σχήμα 2: Η αναστοχαστική διαδικασία του/της ερευνητή/τριας

Στην ποιοτική έρευνα, τα μεθοδολογικά εργαλεία και οι ερευνητικές πρακτικές δεν είναι εκ των προτέρων αποτέλεσμα συγκεκριμένου σχεδιασμού αλλά αποτέλεσμα της διαδικασίας που περιγράφεται κατά τη διάρκειά της και η οποία σαφώς επηρεάζεται

από την προσωπικότητα και την οπτική, τη βιογραφία του/της ερευνητή/τριας. Ιδιαίτερα στην εθνογραφία, μια από τις πιο σημαντικές ποιοτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις, οι υποθέσεις εργασίας, τα ερευνητικά εργαλεία και οι τρόποι ανάλυσης «κατασκευάζονται στο πεδίο», γεγονός που προσδίδει άγχος, αβεβαιότητα, ρίσκο αλλά και αναστοχαστική διάθεση τον/την ερευνητή/τρια (Τσίγκρα, 2010, σ. 449). Η εθνογραφική έρευνα, σύμφωνα με τους Goetz και LeCompte (1984), αποτελεί κι αυτή έναν εμπειρικό τρόπο έρευνας και η εκπαιδευτική εθνογραφία επιχειρεί να διερευνήσει τις σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των υποκειμένων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μαθητών/-τριών, γονέων και εκπαιδευτικών, τις εμπειρίες ζωής τους και τα κοινωνικο-πολιτισμικά συγκείμενα (Πουρκός & Δαφέρμος, 2010, σ. 43).

Η εθνογραφία στην εκπαίδευση αποτελεί μεθοδολογία που δίνει φωνή στα άτομα. Η εθνογραφία στην παιδική έρευνα ειδικά, διερευνά την κοινωνική ζωή των παιδιών στον φυσικό τους χώρο και τα θεωρεί ικανούς/ές πληροφοριοδότες/τριες της ζωής τους, συνεισφέροντας στην διαδικασία συγκρότησης της παιδικής ηλικίας στην κοινωνία (James & Prout, 2003, 2005· Τσίγκρα, 2010, σ. 451). Επικεντρώνεται στον τρόπο που τα παιδιά συγκροτούν τις δικές τους κουλτούρες, μέσα από τις εμπειρίες και τις σχέσεις τους που παρατηρούνται και καταγράφονται και στον τρόπο που τα ίδια τις οργανώνουν (Corsaro, 2005· James, 2011· Τσίγκρα, 2010).

Η εθνογραφική προσέγγιση προϋποθέτει μια μακρόχρονη και άμεση επαφή με τα υποκείμενα που μελετώνται, η οποία μπορεί, μέσα από ένα σύνολο πρακτικών, να καταλήξει στην αποτύπωση και την ανάλυση της εμπειρίας μέσα από την πυκνή καταγραφή της (Κανελλόπουλος, 2010, σ. 516). Στόχος του/της ερευνητή/τριας εθνογράφου είναι να κατανοήσει την καθημερινή πραγματικότητα των υποκειμένων μέσα από την κατανόηση των νοημάτων που τα ίδια τα υποκείμενα δίνουν στις καταστάσεις και τα γεγονότα (Τσίγκρα, 2010, σ. 470). Τα πλεονεκτήματα της έρευνας που διεξάγεται από τους ίδιους τους/τις εκπαιδευτικούς αναδεικνύονται, όπως υποστηρίζει η Τσίγκρα σχετικά με τον/την εθνογράφο ερευνητή/τρια, στη γνώση του πεδίου μελέτης του/της πάνω σε ζητήματα θεωρίας, μεθοδολογίας και σχετικής βιβλιογραφίας με το θέμα, καθώς καλείται να διαλέγεται συνεχώς ανάμεσα στην «αντικειμενική» και την «υποκειμενική» γραφή (Τσίγκρα, 2010, σ. 450). Τονίζεται η σημασία της εθνογραφικής έρευνας στο πλαίσιο που αναπτύσσεται η εκπαιδευτική πράξη. Το επιστημολογικό της μοντέλο δεν στοχεύει στην καθολική

ισχύ αλλά ταυτόχρονα δεν μπορεί κανείς να υποστηρίξει ότι ο/η ερευνητής/τρια δεν παίρνει θέση απέναντι στα γεγονότα που διερευνά, εφόσον παίρνει θέση αυτόματα επιλέγοντας τι αξίζει να εφαρμόσει και πώς. Ο Κανελλόπουλος αναφέρεται χαρακτηριστικά στις εθνογραφικές εκπαιδευτικές έρευνες: «έχουν σημαντικές παιδαγωγικές διαστάσεις που αφορούν σε όλους, όχι διότι τα πορίσματά τους έχουν γενική ισχύ αλλά διότι θέτουν σημαντικά θεωρητικά ζητήματα μέσω τοπικών γεγονότων και φωτίζουν αυτά τα γεγονότα με ένα απρόσμενο φως δίχως να κρατούν το κλειδί της μιας και μοναδικής λύσης» (2010, σ. 530).

Ο/η ερευνητής/τρια δεν είναι εξωτερικός/ή παρατηρητής/τρια αλλά ούτε και παντογνώστης/τρια αφηγητής/τρια. Δεν ερευνά από θέση ισχύος αλλά διαλέγεται με τα υποκείμενα της έρευνας. Είναι αυτός/ή που μέσα από τις έννοιες των ίδιων των υποκειμένων, που συνιστούν ταυτότητες, αφηγείται την εθνογραφία (Βεκρής, 2013, σ. 429).

Από το ημερολόγιο της έρευνας. Ερευνητικά κείμενα ταυτότητας: Η δική μου διαδρομή ως νηπιαγωγού, η μελέτη της προσχολικής ηλικίας στη διάρκεια επαφής μου με το νηπιαγωγείο, οι σπουδές, οι γνώσεις και η εμπειρία τα προσωπικά θεωρητικά σχήματα και οι ιδεολογικές τοποθετήσεις επηρεάζουν την οπτική μου και κατ' επέκταση την έρευνα. Η ενασχόληση με το προσωπικό βίωμα, τη δράση, την ιστορία, τη διαδρομή του βίου των ανθρώπων που γνώρισα και μελέτησα στις δράσεις μου εντός και εκτός σχολείου αποτελούν τις δικές μου αποσκευές. Προσεγγίζω την εθνογραφία, καθώς πρόθεσή μου είναι να καταγράψω την πρακτική μέσα στο φυσικό της χώρο, στο σχολείο, όπου βρίσκομαι ως ερευνήτρια, κυρίως εκπαιδευτικός, το πώς και κατά πόσο αυτές επηρεάζουν και συνδιαμορφώνουν το περιβάλλον της τάξης. Μέσα από την έρευνα προτίθεμαι να συνεισφέρω στην καταγραφή της κουλτούρας των παιδιών, να δώσω φωνή στις φωνές τους, με άλλα λόγια στα κείμενα που αντανakλούν και ενδυναμώνουν τις ταυτότητές τους. Ο χώρος του νηπιαγωγείου τίθεται «υπό διαπραγμάτευση», όπως ο Cummins πρεσβεύει. Στην ουσία, στόχος μου στη συγκεκριμένη έρευνα είναι να συλλάβω την οπτική των παιδιών με εργαλεία τα κείμενα ταυτότητας, τη στιγμή της παραγωγής τους και όπως περιγράφεται σε μια εθνογραφικού τύπου έρευνα, να «αφηγηθώ» αυτή την οπτική με στοιχεία αυτοβιογραφικά και αναστοχαστικά, όπως τα συγκεκριμένα «ερευνητικά κείμενα ταυτότητας από το ημερολόγιο της έρευνας» που παρεμβάλλονται στην καταγραφή της διατριβής.

3.4.2. Έρευνα δράσης

Παρακολουθώντας ιστορικά την έρευνα δράσης, παρατηρούμε αρχικά ακαδημαϊκούς να αξιοποιούν την έρευνα δράσης σε τάξεις των ΗΠΑ στις δεκαετίες 1940 με 1950. Αργότερα (1960-1970) ακολουθεί το κίνημα του/της εκπαιδευτικού ερευνητή/τριας στη Μεγάλη Βρετανία και στο 1980 ακτιβιστές/τριες και ακαδημαϊκοί στην Αυστραλία μιλούν πια για κοινωνική αλλαγή, με έρευνες που αφορούν τη θεωρία και την πρακτική. Μια νέα ερευνητική δραστηριότητα (Classroom Action Research) δημιουργείται το 1990 στις ΗΠΑ με έρευνες από εκπαιδευτικούς στη σχολική τάξη (Mac Naughton & Huges, 2009, σ. 40, 41). Οι ορισμοί που συναντώνται για την έρευνα δράσης (action-research) εστιάζουν σε διαφορετικά χαρακτηριστικά αλλά οι περισσότεροι συμφωνούν στα εξής: συστηματικότητα, μελέτη, προβληματισμός, αναστοχασμός, κριτική ματιά, συνεργασία, αυτοκριτική, βελτίωση, αξιολόγηση αναφέρονται ως απαραίτητα εφόδια του ερευνητή/τριας και της ερευνητικής διαδικασίας, ως διαδικασίας που διενεργούν οι ίδιοι οι άνθρωποι της πράξης για να βελτιώσουν τις επαγγελματικές πρακτικές τους (Ζωγράφου 2002· Κατσαρού & Τσάφος 2003).

Θεωρείται πως η έρευνα τροφοδοτεί και βελτιώνει την παρεχόμενη εκπαίδευση στο σύγχρονο σχολείο, στην πράξη, όμως, αυτό δεν συμβαίνει συχνά, γεγονός που αποδεικνύει την ανάγκη η έρευνα να πραγματοποιείται από ανθρώπους της πράξης, από τους/τις ίδιους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς καθώς «οι ακαδημαϊκοί ερευνητές βρίσκονται μακριά από την πραγματικότητα της σχολικής τάξης» (Τριλιανός, 2018). Δίνεται σημασία στην κοντινή και μακρόχρονη σχέση με το πλαίσιο που διερευνάται, καθώς η έρευνα δράσης είναι μια κοινωνική διαδικασία, είναι συμμετοχική, συνεργατική στη φύση της, κριτική, αντανεκλαστική και σκοπεύει στον μετασχηματισμό της θεωρίας και της πρακτικής (Kemmis & McTaggart, 2005, σσ. 566-568). Μέσα από την εμπειρία τους οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναπτύξουν τα δικά τους σχέδια και πρακτικές, καθώς γνωρίζουν πολύ καλά τη σχολική πραγματικότητα (Ζωγράφου 2002, σ. 83).

Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης προκύπτει, συνεπώς, ως προβληματισμός πάνω στην πρακτική και τη διδασκαλία και ως αναζήτηση λύσεων μέσα από μια στενή σχέση μεταξύ δράσης και αναστοχασμού, αξιοποιώντας νέα γνώση και βελτιώνοντας τις συνθήκες και τις διδακτικές πρακτικές προς όφελος τόσο των ίδιων των

εκπαιδευτικών που την διεξάγουν, όσο και για τους/τις μαθητές/τριές τους (Altrichter et al., 1993· Altrichter et al., 2001· Mac Naughton & Hedges, 2009). Είναι συνεπώς αναστοχαστική και επιτρέπει να βελτιώνουν τις πρακτικές τους οι εκπαιδευτικοί με πρακτικές παρεμβάσεις αξιοποιώντας τη «συσσωρευμένη εμπειρία» (Πουρκός & Δαφέρμος, 2010, σ. 43). Έχει μια ιδιαίζουσα σημασία για τον/την εκπαιδευτικό, γιατί ταυτόχρονα έχει την ιδιότητα του δρώντος προσώπου και του/της ερευνητή/τριας. Κατέχει κεντρικό ρόλο στη διατύπωση του προβλήματος, της παρέμβασης ως προς τη λύση του, αλλά και της διαμόρφωσης του ερευνητικού προγράμματος (Κατσαρού & Τσάφος 2003).

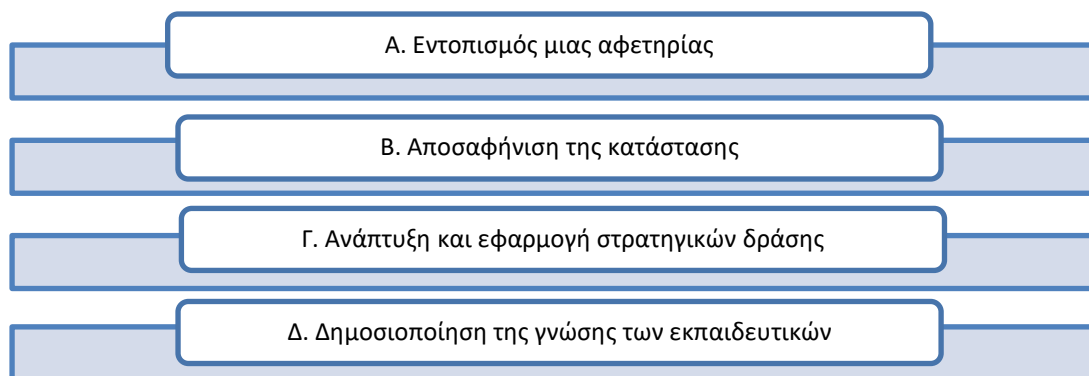
Ο/η εκπαιδευτικός-ερευνητής/τρια στην έρευνα δράσης ενδιαφέρεται να εμβαθύνει στις απόψεις του και να τις αναλύσει, όχι να τις επιβεβαιώσει. Κάθε ενέργεια, είτε πρόκειται για διαδικασία της έρευνας είτε για δραστηριότητα, μπορεί να ανοίξει νέους τρόπους σκέψης, καθώς η αποσαφήνιση μιας κατάστασης μπορεί να είναι πιο χρήσιμη για την έρευνα (Altrichter et al., 1993, σ. 57). Ο/η εκπαιδευτικός που επιλέγει αυτή τη μορφή έρευνας έχει ερωτήσεις, προβληματισμούς, πιστεύει στην δυνατότητα βελτίωσης των προβλημάτων που ανακύπτουν στις σχέσεις, στις μεθόδους και τις στρατηγικές, στα πλαίσια του προγράμματος σπουδών (Mac Naughton & Hedges, 2009, σ. 47).

Από το ημερολόγιο της έρευνας. Ερευνητικά κείμενα ταυτότητας: Το ερευνητικό μου ερώτημα και το σημείο εστίασης του αρχικού σταδίου στην έρευνα ήταν η προβληματική κατάσταση που με οδήγησε πιο συγκεκριμένα στην έρευνα δράσης. Προβληματιζόμουν σχετικά με το αν και κατά πόσο ακούγονται οι φωνές των παιδιών στην τάξη, στο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου και σχετικά με την τάση «σχολειοποίησης» του νηπιαγωγείου που καθιστά και αυτόν τον χώρο «ορισμένο» από ενήλικους. Πόσο αφορά και ενδιαφέρει τα παιδιά αυτό που διαδραματίζεται μέσα στις αίθουσες του ελληνικού νηπιαγωγείου; Τι γίνεται με τους γονείς και την οικογένεια, είναι παρούσα ή απύσα και με ποιο τρόπο η κοινότητα των ατόμων αντανακλάται στο πρόγραμμα και ποια κοινότητα είναι αυτή; Εν τέλει, το σχολείο, ιδίως το νηπιαγωγείο, αποτελεί ένα χώρο αναφοράς και ενδιαφέροντος για όλα τα άτομα που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία; Η «προβληματική» κατάσταση, αν μπορούμε να την ονομάσουμε έτσι, του σημερινού εκπαιδευτικού συστήματος και του αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου που δεν δίνει την πρέπουσα σημασία στα προσωπικά αφηγήματα των παιδιών και των ομάδων

που δημιουργούνται στη σχολική τάξη, μπορεί να αλλάξει; Μπορώ να βελτιώσω τις συνθήκες αυτές προτείνοντας ως εκπαιδευτικά εργαλεία τα κείμενα ταυτότητας; Ενδείκνυται η διαδικασία που ώσπε τα «κείμενα» να αναδειχτούν ένα τέτοιο μέσο ώστε να βρουν τρόπο έκφρασης οι παιδικές, οικογενειακές και κοινοτικές ταυτότητες και να βελτιωθεί το σχολικό κλίμα;

«Το ελληνικό νηπιαγωγείο απέχει πολύ από το να είναι ένα δημιουργικό σχολείο». Η δασκαλοκεντρική προσέγγιση, η τυποποίηση στις πρακτικές και τα θέματα που δεν αφορούν και δεν ενδιαφέρουν τα ίδια τα παιδιά αποτελούν και την τάση σχολειοποίησης του νηπιαγωγείου (Κακανά, 2011, σ. 36). Παρόμοια με την οπτική που περιγράφεται η προβληματική που απετέλεσε την αφόρμηση της εν λόγω έρευνας.

Μια προβληματική κατάσταση οδηγεί στην έρευνα δράσης, ρωτώντας το συμβαίνει τώρα, τι είναι προβληματικό και τι μπορούμε εμείς να κάνουμε για αυτό. Ακολουθεί μια εξελικτική διαδικασία, όπου απαιτείται συμμετοχική και συνεργατική διάθεση αλλά και «συστηματική επιστημολογική επαγρύπνηση» από τους/τις εκπαιδευτικούς ερευνητές/τριες» (Ζωγράφου, 2002). Η διαπραγμάτευση με τα δεδομένα αποτελεί μια διαδραστική συμμετοχική διαδικασία, που εξ ορισμού θεωρείται ενταξιακή, γεγονός που αλλάζει τη δυναμική της έρευνας, προσωρινά ή και μόνιμα (Ο’Hanlon, 2003, σ. 72). Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της αφορούν τόσο το σχεδιασμό, τους στόχους και τις προθέσεις της έρευνας, όσο και το ανθρώπινο δυναμικό που εμπλέκεται στην ερευνητική διαδικασία, καθώς βασίζεται και προσβλέπει στη συνεργασία, διεξάγεται από «ανθρώπους που σχετίζονται άμεσα με την κοινωνική κατάσταση που ερευνάται», αλλά εμπλέκει άμεσα τόσο τα παιδιά και τους γονείς τους όσο και τα στελέχη της εκπαίδευσης και της τοπικής κοινωνίας. Ξεκινά από «πρακτικά ζητήματα» της εκπαιδευτικής διαδικασίας και είναι απόλυτα συμβατή με τις εκπαιδευτικές αξίες. Πρόκειται για προσπάθεια σύνδεσης και αντιπαράθεσης της πρακτικής και του προβληματισμού δίνοντας διαρκώς τη δυνατότητα στον/στην εκπαιδευτικό μέσα από ένα ευρύ φάσμα στρατηγικών και μεθόδων να αναδιαμορφώσει τις πρακτικές του (Altrichter et al., 2001, σσ. 24-25). Αυτά τα στάδια της έρευνας-δράσης παρουσιάζονται επιγραμματικά στο σχήμα 4.



Σχήμα 3: Στάδια της έρευνας δράσης (Altrichter et al., 2001, σ. 25)

Αποτελεί μια κριτική κυκλική διαδικασία υπό την έννοια «σκέφτομαι-πράττω-σκέφτομαι». Η σκέψη με αυτή τη μορφή τροφοδοτεί την πράξη και αντίστοιχα η πράξη την περαιτέρω σκέψη. Αυτός ο κύκλος, ή σύμφωνα με άλλους/ες ερευνητές/τριες σπείρα, αποτελείται από διαδοχικές φάσεις προς την αλλαγή (Altrichter et al., 2001· Kemmis & McTaggart· 2005· MacNaughton & Hedges, 2009). Δεν πρόκειται για μια αυστηρά δομημένη και γραμμική μεθοδολογία, αλλά αποτελείται από διαδοχικά βήματα που αλληλοσχετίζονται. Μοιάζει με κυκλικές πορείες που ακολουθεί η μία την άλλη και κάθε μια οδηγεί στην επόμενη, επαναπροσδιορίζοντας τον αρχικό σχεδιασμό πάνω σε μια πορεία διαρκούς ανασύνθεσης και ανασχεδιασμού, λαμβάνοντας κάθε φορά υπ' όψιν τις νέες βάσεις και τα νέα δεδομένα (Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

Σημαντικά χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης, που παραβλέπονται αλλά στηρίζουν την επιστημολογική επάρκεια, είναι η ύπαρξη ενός γερού θεωρητικού πλαισίου πάνω στο οποίο θα χτίσει, τόσο ως προς τα ερωτήματα που θα θέσει, όσο και ως προς τις τεχνικές και τα δεδομένα που θα συλλέξει και την ερμηνεία τους, ο/η ερευνητής/τρια την έρευνά του/της. Η σχέση μεταξύ της θεωρίας και της πράξης τον/την καθιστά διορατικό/ή, ικανό/ή να διαισθάνεται και να οδηγείται με μεγαλύτερη ασφάλεια και αυτοεκτίμηση στην εφαρμογή πρωτότυπων ιδεών και διδακτικών πρακτικών (Ζωγράφου, 2002). Η δημοσιοποίηση της γνώσης που προκύπτει από την έρευνα είναι σημαντική για πολλούς λόγους: προφυλάσσει τη γνώση των εκπαιδευτικών από τη λήθη, επηρεάζει την εκπαιδευτική πολιτική, προωθεί επαγγελματική υπευθυνότητα και βοηθά στην επαγγελματική ανάπτυξη ατομικά και συλλογικά, ενισχύοντας ταυτόχρονα την επαγγελματική τους αυτοπεποίθηση (Altrichter et al., 1993, σσ. 176-179). Η έρευνα δράσης μπορεί να γεννήσει νέα γνώση καθώς μας κάνει να αναρωτηθούμε τι ξέρουμε και τι όχι σε σχέση με το φαινόμενο που ερευνούμε.

Μπορεί επίσης να αλλάξει τον τρόπο που σκεφτόμαστε γιατί συνήθως «εγείρει περισσότερες ερωτήσεις από αυτές που απαντά» (MacNaughton & Hudges, 2009, σ. 12). Παρέχει σημαντική προσωπική γνώση στο εκπαιδευτικό πλαίσιο σε επαγγελματικό επίπεδο. Είναι μια ενδυναμωτική διαδικασία για τον/την ίδιο/α τον/την εκπαιδευτικό αλλά και για τους/τις μαθητές/τριες (Τσιώλης, 2015α).

Στις βασικές δύο μεθοδολογικές προσεγγίσεις που αναφερθήκαμε, στην εθνογραφία και στην έρευνα δράσης υπάρχουν όπως διαφαίνεται κοινά σημεία και αυτονότητες συνδέσεις. Η εθνογραφία στον χώρο της εκπαίδευσης διείσδυσε στον άγνωστο κόσμο της, δίνοντας φωνή στα υποκείμενα, μαθητές/τριες, εκπαιδευτικούς, γονείς, ανιχνεύοντας παιδαγωγικές αρχές και προσεγγίσεις. Έδωσε τις μεθοδολογικές της αρχές στους/στις εκπαιδευτικούς που έγιναν ερευνητές/τριες «της εμπειρικής πραγματικότητας στην οποία οι ίδιοι παίρνουν μέρος». Η σχέση και η συνάφεια της εθνογραφίας με την έρευνα δράσης είναι αυτονόητη και ο/η εκπαιδευτικός που τις εφαρμόζει είναι ο/η εθνογράφος που κατανοεί, ερμηνεύει και με τα εθνομεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιεί καθιστά αναγνωρίσιμη και αναγνώσιμη την ερευνητική του εμπειρία (Βεκρής, 2013, σ. 426).

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα μεθοδολογικά εργαλεία και τεχνικές που συνάδουν με τα κείμενα ταυτότητας ως ερευνητικά εργαλεία της έρευνας:

- οι «ιστορίες ζωής» ως βιογραφικό υλικό
- η αφηγηματική συνέντευξη
- η παρατήρηση
- το παιδικό ιχνογράφημα
- η κοινωνιομετρία
- η απομαγνητοφώνηση και η φωτογραφία

3.4.3. Ερευνητικά μεθοδολογικά εργαλεία και τεχνικές

Από το ημερολόγιο της έρευνας. Ερευνητικά κείμενα ταυτότητας: Στο πεδίο της έρευνας συμμετείχα ως η εκπαιδευτικός της τάξης, ελέγχοντας τις δράσεις και τις πρακτικές και διεκδικώντας τις σχέσεις που δημιουργούνται ανάμεσα σε μένα, στα παιδιά και στους γονείς και την ευρύτερη οικογένεια. Ταυτόχρονα παρατηρούσα και τις κατέγραφα, καθώς και στόχευα μέσα από τις πρακτικές να

τις ενισχύσω και να συνδράμω στη δημιουργία της σχολικής κουλτούρας, επενδύοντας προσωπικά σε αυτό. Το ερώτημα που τίθεται «με ποιους είναι η ερευνήτρια;» (Τσίγκρα, 2010, σ. 459) δεν υφίσταται, θεωρώ, καθώς η ερευνήτρια είναι με όλους και όλες, ενήλικες και παιδιά, ως διαμεσολαβήτρια στις σχέσεις που δημιουργούνται. Η συλλογή του υλικού έγινε με τη βοήθεια του ημερολόγιου της ερευνήτριας, κατευθυνόμενες και άτυπες συνεντεύξεις, χρήση σημειώσεων και παρατηρήσεων πεδίου, κασετοφώνου, φωτογραφικής μηχανής και βιντεοκάμερας, ιχνογραφημάτων, κειμένων και ντοκουμέντων. Μεγάλος όγκος του εμπειρικού υλικού, ταξινομημένου ανά ενότητες, ταξινομήθηκε εκ νέου, καθώς το οικείο και το καθημερινό δεν άφηνε την απαραίτητη απόσταση από τα γεγονότα ώστε να ιδωθούν με μια πιο αποστασιοποιημένη ματιά, που πολλές φορές χρειάζεται ώστε να βρεις νέα στοιχεία και αποδείξεις. Η χρονική απόσταση από την εφαρμογή της έρευνας με το επόμενο μεθοδολογικό βήμα, της καταγραφής και της ανάλυσης, μου έδωσε την απαραίτητη απόσταση από τα γεγονότα, ώστε να μπορώ να έχω μια δεύτερη και πιο ουσιαστική ματιά στα σημαντικά και μη και το οικείο να μοιάζει λίγο «ξένο», προσθέτοντας στοιχεία αντικειμενικότητας. Ο αναστοχασμός στο πεδίο συμπληρώθηκε με τον αναστοχασμό της καταγραφής: Η καταγραφή είναι μια πορεία όπου η ερευνήτρια αξιολογεί και επαναξιολογεί, κρίνει και αμφισβητεί τις ίδιες τις επιλογές της μετά την εφαρμογή, καθώς διαπιστώνει ελλείψεις, παραλείψεις ή πλεονάζον υλικό που δεν προσδίδει επιπλέον πληροφορίες. Η επιλογή των σημαντικών, όσων θα μείνουν για να παρουσιαστούν στη γραπτή εκδοχή της έρευνας είναι επίσης προϊόν αναστοχασμού και μια πολύ δύσκολη και επίπονη διαδικασία καθώς έρχεσαι σε θέση να απορρίψεις όσα πιθανά εσύ επέλεξες ή να αναθεωρήσεις τα σημαντικά, να δεις με ένα εξωτερικό και αντικειμενικό μάτι τη δική σου ιστορία που εξελίσσεται.

3.4.3.1. Ιστορίες ζωής

Η διάκριση ανάμεσα στους όρους: “life-story” και “life-history”, σύμφωνα και με τους Peacock και Holland (1993), είναι χρήσιμη καθώς αποδίδουν στον δεύτερο όρο μια πιο συγκροτημένη και δομημένη μορφή εξιστόρησης. Αντίστοιχα ο πρώτος όρος που και εμείς στην έρευνά μας υιοθετούμε σε σχέση με τις αδόμητες συνεντεύξεις των γονέων, περιγράφει τη διαδικασία σύνδεσης των προσωπικών γεγονότων με αξίες, του παρόντος με το παρελθόν και τις βιογραφικές διαδρομές των ατόμων (όπ. αναφ. στο Πηγιάκη, 2010, σ. 542). Βιογραφικό υλικό παράγεται και η επικοινωνιακή σχέση πομπού και δέκτη, αφηγητή/τριας και ακροατή/τριας, ερευνώμενου/ης και

ερευνητή/τριας αποτελούν ταυτόχρονα το υποκείμενο και το αντικείμενο της έρευνας, σε μια κυκλική ανατροφοδοτική διαδικασία αλληλεπίδρασης. Η συνάντηση των υποκειμένων είναι στο κέντρο και ο/η ερευνητής/τρια εργάζεται μέσα στην υποκειμενικότητά του/της και δεν μπορεί να ισχυριστεί ότι είναι ανεπηρέαστος/η και απροκατάληπτος/η, διακρίνεται από την «άνευ όρων αποδοχή του/της αφηγητή/τριας» (Πανταζής, 2004, σσ. 68).

Σημαντικές δεξιότητες του/της ερευνητή/τριας που εστιάζει σε βιογραφικό υλικό, λόγω προστασίας της εγκυρότητας της έρευνάς του/της, επιδιώξαμε να ακολουθήσουμε στη διαδικασία των συνεντεύξεων. Όπως συνοψίζονται είναι

- Να είναι καλός/ή ακροατής/τρια, δημιουργώντας ένα κλίμα ενσυναίσθησης και εμπιστοσύνης
- Να αποδέχεται τον/την αφηγητή/τρια ως ισότιμο/η συνομιλητή/τρια, χωρίς να αξιολογεί και να κρίνει
- Να αντανακλά τα λόγια του/της αφηγητή/τριας, επαναλαμβάνοντάς τα σημαντικά σα να τα «επιστρέφει»
- Να μη χειραγωγεί, θέτοντας όταν χρειάζεται ανοιχτές, γενικές και ουσιώδεις ερωτήσεις

(Πηγιάκη, 2010, σσ. 544, 545).

Οι ερωτήσεις που θα τεθούν οφείλουν να είναι ανοιχτές και ευέλικτες και να διακρίνονται από ευαισθησία, να βοηθούν στην επικοινωνία και να μη χειραγωγούν (Ιωσηφίδης, 2008· Mason, 2009· Robson, 2010· Τσιώλης, 2014). Η μελέτη και η ερευνητική προσέγγιση «εαυτού», της εξιστόρησής του και των ταυτοτικών διεργασιών που το υποκείμενο διενεργεί, αποτελεί μια «αναπτυξιακή διαδικασία» κατά την οποία πάντα υπάρχει «ένα διακύβευμα, κάτι που μας ξεφεύγει» καθώς ο εαυτός και η ταυτότητα είναι δυναμικά στοιχεία και μπορεί να αλλάζουν και να μεταβάλλονται την ώρα ακριβώς που τα καταγράφουμε (Πηγιάκη, 2010, σ. 552). Οι παρεπόμενες ερωτήσεις, που ανακύπτουν από την ίδια την αφήγηση, οφείλουν να είναι τέτοιες που να «εγείρουν αφηγήσεις». Αναφέρονται στη χρονική αλληλουχία των γεγονότων, σε προσδιορισμένες βιογραφικές περιόδους, σε καταστάσεις ή σε απόψεις και αξιολογήσεις που αναφέρθηκαν (Τσιώλης, 2010α, σ. 179). Η γέφυρα επικοινωνίας που δημιουργείται είναι απαραίτητη, όπως και το κλίμα φιλίας και συναίνεσης ως σταθερός κρίκος ενότητας. Ερευνητής/τρια και συμμετέχοντες/ουσες

συμβάλλουν από κοινού στη διαμόρφωση μιας ενδιαφέρουσας διερεύνησης και των αποτελεσμάτων της (Πηγιάκη, 2010, σ. 543). Η παρελθούσα ιστορία μέσα από αυτή τη διάδραση και τη σχέση που δημιουργείται ανακαλείται στο παρόν και αποδίδεται ως ιστορία μέσω της παροντικής γνώσης του/της αφηγητή/τριας που έρχεται να καθορίσει την αφηγηματική απόδοση, την επιλογή των γεγονότων, σε μια διαδικασία ανασυγκρότησης των συμβάντων και των εμπειριών (Τσιώλης, 2010α, σ. 168).

Ακόμη κι όταν διερευνούμε ένα τμήμα της ζωής ενός ατόμου ή ένα μέρος της ανθρώπινης εμπειρίας, αποφασιστικό ρόλο παίζουν οι πρωτογενείς ομάδες και ιδίως η οικογένεια. Ο θετικιστικός τρόπος σύλληψης της πραγματικότητας και της ανθρώπινης εμπειρίας αντικαθίσταται από ένα τρόπο θέασης της κοινωνίας που νοηματοδοτεί τις ενέργειες των υποκειμένων και του ατόμου όχι απογυμνωμένου από την ουσία του, δηλαδή το σύνολο των κοινωνικών του σχέσεων (Πανταζής, 2004, σ. 78). Βασικό χαρακτηριστικό της αφήγησης είναι η πλοκή, η αφήγηση ενός γεγονότος, το πριν και το μετά. «Αναφέρεται στα βιώματα ενός προσώπου, το οποίο σχεδιάζει τη δράση του, βιώνει εξωτερικές και εσωτερικές μεταβάσεις, έχει κίνητρα σκοπούς και σχέδια». Η στάση του/της αφηγητή/τριας και η οπτική του/της, η συναισθηματική επένδυση, οι προσδοκίες και οι ανάγκες εμπεριέχονται στην αφήγηση και αποτυπώνονται κοινωνικές νόρμες και ηθικοί κανόνες (Τσιώλης, 2010α, σ. 167). Σύμφωνα με τον Feeranotti (1999), ο τρόπος με το οποίο το άτομο «συγκεφαλαιώνει την κοινωνία» και η ίδια η κοινωνία «προβάλλεται πάνω στο άτομο ολοκληρώνοντάς το κοινωνικά» αποτελεί μια διαμεσολαβητική πράξη. Οι διαμεσολαβήσεις ανάμεσα στο άτομο και την κοινωνία πραγματοποιούνται μέσω των πρωτογενών και δευτερογενών ομάδων αναφοράς (Πανταζής, 2004, σ. 74).

3.4.3.2. Η συνέντευξη

Η συνέντευξη αποτελεί ένα χρήσιμο μεθοδολογικό εργαλείο για πολλές και διαφορετικές ποιοτικές έρευνες. Οι συνεντεύξεις στο ποιοτικό παράδειγμα είναι κατά πρόσωπο, συνήθως ημιδομημένες ή αδόμητες, αλλά με έμφαση στη λεπτομέρεια (Muckherji & Albon, 2010, σ. 29). Σημαντική θεωρείται η αδόμητη, σε βάθος συνέντευξη, που αποδεικνύεται αποκαλυπτική με στόχο την περιγραφή και την ανάλυση, καθώς ο/η ερευνητής/τρια διεισδύει στη σκέψη των ερωτώμενων. Βασικό είδος θεωρείται η αδόμητη συνέντευξη, κατά της οποίας τη διάρκεια τα θέματα προκύπτουν ή ξεκαθαρίζουν. Το περιεχόμενο δε, ορίζεται από το πλαίσιο, το κοινωνικό περιβάλλον και τον/την ίδιο/α τον/την ερωτώμενο/η πάνω σε μια λίστα

των θεμάτων που θέλει να θίξει ο/η ερευνητής/τρια (Κανδυλάκη, 2010, σσ. 88-90, Τσιώλης, 2016). Οι αδόμητες συνεντεύξεις, ποιοτικές στην φύση τους, σκοπό έχουν να δώσουν σε βάθος πληροφορίες για την γνώμη, τις σκέψεις και τα συναισθήματα των ανθρώπων. Οι κατηγορίες των πληροφοριών δεν είναι από την αρχή προαποφασισμένες στις λεπτομέρειές τους καθώς το υλικό το ίδιο είναι αυτό που προσανατολίζει τον/την ερευνητή/τρια. Τα θέματα και οι ερωτήσεις τίθενται φυσικά μέσα σε μια συζήτηση, κατά την οποία ο αφηγητής/τρια αφήνεται να αντιδράσει και να οδηγήσει τη συζήτηση εκεί που θέλει (Muckherji & Albon, 2010, σ. 123· Σαραφίδου, 2011).

Η ανοικτή, μη δομημένη συνέντευξη αποτελεί μέθοδο που συνάδει με τις μεθοδολογικές αρχές που υποστηρίζουμε, δίνοντας τη δυνατότητα στα ερευνώμενα άτομα να εκφράσουν με φυσικό τρόπο, μέσω της αφήγησης, της περιγραφής και της επιχειρηματολογίας την καθημερινότητά τους (Τσιώλης, 2014, σ. 34).

Η συνέντευξη σε ομάδα εστίασης (focus group interview) είναι πρόσφορη και κατάλληλη σε ερευνητές/τριες που είναι εξοικειωμένοι/ες να εργάζονται με ομάδες παιδιών, ώστε να διαχειρίζονται τη συζήτηση, να δίνουν το λόγο σε όλα τα παιδιά και να μην υπερκαλύπτουν (Muckherji & Albon, 2010, σ. 126). Την θεωρούμε κατάλληλη για την έρευνα σε παιδική ηλικία, καθώς υπάρχει διάδραση και τα παιδιά είναι εξοικειωμένα με τη μορφή αυτή από τις συζητήσεις στον «κύκλο», τις αφηγήσεις και τις δράσεις σε ολομέλεια.

3.4.3.3. Η αφηγηματική συνέντευξη

Ιδιαίτερα η βιογραφική προσέγγιση είναι κάτι παραπάνω από μια μέθοδο, ενδιαφέρεται για το σύνολο της ζωής του ανθρώπου, τη μελέτη των κοινωνικών σχέσεών του. Με τη βιογραφία ως έρευνα-δράση θεωρούμε κριτικά αυτό που συνέβη σε μια διαδικασία κοινωνικής αλλαγής, εμπεριέχοντας ταυτόχρονα μια θεωρία και μια μέθοδο. Θα μπορούσε να ενταχθεί στην έρευνα-δράσης καθώς ενδιαφέρεται για την παρέμβαση και την κοινωνική αλλαγή. Κύριες μορφές υλικού είναι οι αφηγήσεις ζωής, οι ιστορίες ζωής και οι ιστορίες οικογένειας. Οι αφηγήσεις αποτελούν υποκειμενικές προσωπικές διηγήσεις, γραπτές ή προφορικές (Πανταζής, 2004, σ. 65)

Η αφήγηση προσωπικών βιωμάτων αποτελεί μια οικεία δραστηριότητα της καθημερινής μας ζωής, μια καθιερωμένη πολιτισμική πρακτική στη δυτική κοινωνία και μια ικανότητα που την αναπτύσσουν τα άτομα με την κοινωνικοποίησή τους.

Μέσω της αφήγησης αποδίδουμε νόημα στα γεγονότα, που συναρθρώνονται σε μορφή ιστορίας (Τσιώλης, 2010α, σ. 166). Η συνέντευξη σε αυτό το πλαίσιο, ως βιογραφική αφηγηματική συνέντευξη, είναι μη δομημένη, δίνοντας ελευθερία στον/στην αφηγητή/τρια να μορφοποιήσει την αφήγηση μέσα σε μια ευρεία θεματική (Τσιώλης, 2010α, σ. 171). Είναι εστιασμένη θεματικά και μπορεί να αφορά κάποια περίοδο του βίου, μια βιογραφική πτυχή του ή να αφορά στη μελέτη της προσωπικής εμπειρίας σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο (Ισαρη & Πουρκός, 2015, σ. 96).

Η εμπειρικά θεμελιωμένη διαδικασία αναζήτησης της αλήθειας υποστηρίζεται από την εθνογραφία μέσα από αφηγηματικές συνεντεύξεις που έχουν ως αποτέλεσμα την καταγραφή ιστοριών ζωής (Πηγιάκη, 2010· Plummer, 2000). Μέσω αυτών ο/η ερευνητής/τρια μελετά την ιστορία ζωής των μελών της κοινότητας που διερευνά: συνήθειες, δυσκολίες, εμπειρίες, σχέσεις, αλλά και το πώς οι προσωπικές ιστορίες επηρεάζονται από τις υφιστάμενες δομές (Πηγιάκη, 2010, σ. 542). Η βιογραφική προσέγγιση, η προσέγγιση των ιστοριών ζωής των ατόμων, προσπαθεί να «άρει το σχίσμα ανάμεσα στο υποκειμενικό και το αντικειμενικό», το καθολικό και το συγκεκριμένο, το ατομικό και το συλλογικό και αντίστροφα (Πανταζής, 2004, σ. 73) ως μία μορφή διαμεσολάβησης.

3.4.3.4. Παρατήρηση

Η παρατήρηση χρησιμοποιείται στο ποιοτικό παράδειγμα, αλλά όχι μόνο, αν και υποστηρίζεται ότι η φυσική παρατήρηση (naturalistic observation) είναι ποιοτική στη φύση της (Muckherji & Albon, 2010, σ. 29). Στην ποιοτική έρευνα η παρατήρηση ως εργαλείο έρευνας βοηθά στην καταγραφή των πληροφοριών όπως αυτές εμφανίζονται, ώστε να μελετηθεί η πραγματική συμπεριφορά των ατόμων. Δίνει τη δυνατότητα να παρατηρήσουμε άτομα που πιθανά να δυσκολεύονται να εκφράσουν τις ιδέες τους με άλλο τρόπο, όπως για παράδειγμα τα παιδιά του νηπιαγωγείου.

Ο ρόλος ενός/μίας εκπαιδευτικού και ταυτόχρονα ερευνητή/τριας στο πεδίο, στην ίδια του/της τη σχολική τάξη, από μη συμμετοχικός μπορεί να γίνει συμμετοχικός και μεταβαλλόμενος, αναπροσαρμοζόμενος στην κατάσταση. Κατά την παρατήρηση η υιοθέτηση και των δύο ρόλων του/της επιτρέπει να συμμετέχει στο περιβάλλον, αλλά και να μπορεί να το βλέπει αντικειμενικότερα (Καλλινικάκη, 2010· Robson 2010). Η άμεση παρατήρηση στην εκπαιδευτική πράξη μπορεί να θεωρηθεί ως μια μορφή συμμετοχικής παρατήρησης, όπως των ανθρωπολόγων και των εθνογράφων, καθώς

στην περίπτωση των εκπαιδευτικών άμεσο έργο είναι η διδασκαλία και όχι η έρευνα. Η «απόσταση» είναι δύσκολο να τηρηθεί, ενώ υπάρχουν και στιγμές που η έρευνα μπορεί να πάρει μορφή συστηματικής παρατήρησης, όταν για παράδειγμα οι μαθητές/τριες εργάζονται σε ομάδες. Η πιο σημαντική ιδιότητα του/της εκπαιδευτικού ερευνητή/τριας καλείται να είναι η ευαισθησία σε αυτό που παρατηρεί (Altrichter et al., 2001, σ. 127). Οι περιγραφικές και στοχαστικές σημειώσεις πεδίου από το ημερολόγιο της έρευνας κατά την παρατήρηση εμπλουτίζουν την έρευνα και περιλαμβάνουν την περιγραφή των γεγονότων, των δραστηριοτήτων των ατόμων στο πεδίο, δηλαδή του τι συνέβη κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής και μετέπειτα στην καταγραφή της έρευνας. Καταγράφουν προσωπικές σκέψεις που κάνει ο/η ερευνητής/τρια και αποτελούν τις γενικές ιδέες για το «γιατί, τι και πώς» συμβαίνει κάτι στο πεδίο και τα θέματα που αναφύονται κατά την παρατήρηση (Καλλιδικάκη, 2010).

3.4.3.5. Παιδικό ιχνογράφημα

Παιδαγωγοί και ερευνητές/τριες ενδιαφέρθηκαν ιδιαίτερα για τα παιδικά σχέδια. Ο Piaget βλέποντάς τα σαν μαρτυρίες για τη σύλληψη του χώρου από το παιδί προχώρησε σε ταξινόμηση των σταδίων της παιδικής σχεδίασης. Ερευνητές/τριες του χώρου υποστήριξαν πως το παιδί ζωγραφίζει για να κάνει γραφικές αναπαραστάσεις. Ο Freeman έλεγε πως κύριος λόγος της ενασχόλησης του παιδιού είναι η κατασκευή εικόνων, ο Gardner αντίστοιχα η έκφραση συναισθημάτων, ενώ ο Louenfeld η αυτοέκφραση (όπ. αναφ. στο Σιλκ & Τόμας, 1997). Το παιδί αρχίζει να εκφράζεται καλλιτεχνικά «μουτζουρώνοντας» γύρω στα δύο του χρόνια. Αυτό το γράφημα, της πρώτης μουτζούρας αποτελεί «δομικό στοιχείο της τέχνης των παιδιών» (Goodnow, 1988, σ. 9). Το μικρό παιδί δεν έχει ολοκληρωμένη ικανότητα αισθησιοκινητικού συντονισμού και αυτό φαίνεται τόσο στις πρώιμες ζωγραφιές του, όσο και στη δυσκολία του να επαναλάβει ό,τι έχει κάνει (Arnheim, σ. 2007). Το γεγονός ότι ελέγχει το μολύβι δεν σημαίνει πως μπορεί να αντιγράψει την πραγματικότητα, δεν έχει αισθησιοκινητικό έλεγχο και κανένα σχέδιο δεν είναι μια αυτόματη απεικόνιση ενός κόσμου αντιληπτού. Αναπαράγει πρωτοεδραιόμενες κινητικές πράξεις, τις τροποποιεί από τυχαίες αλλαγές και κατόπιν τις τροποποιεί συστηματικά οικοδομώντας με εξισώσεις και οξύνσεις. Όταν τα σχήματα εδραιώνονται, το παιδί είναι ικανό να τα επαναλάβει ανακαλώντας τα, είτε παραλλάσσοντας τυχαία,

επαναλαμβάνοντας σχήματα με αυτόματο τρόπο (Σάλλα-Δοκουμετζίδα, 1996, σσ. 88-89).

Ο γραφικός χώρος για το παιδί είναι αρχικά «χώρος κινησιακός και χώρος των μελών του σώματος που συνεργάζονται για να δημιουργήσουν ένα ίχνος», υποστηρίζει η Μερεντιέ (1981, σ. 85), και συνεχίζει: «Η αξιολόγησή του ανταποκρίνεται σε επιταγές κυρίως συναισθηματικές και όχι μετρικές». Έτσι το παιδί δεν ενδιαφέρεται για το αντικειμενικό μέγεθος και τη θέση στο χαρτί, ούτε για την τήρηση των αναλογιών, αλλά δίνει στα πράγματα ένα συναισθηματικό μέγεθος. Με τα ίχνη του το παιδί προσπαθεί να επιβεβαιώσει με ένα διαφορετικό τρόπο, αισθητηριο-συναισθηματικο-κινητικό, αυτό που συμβαίνει μέσα του και να περάσει, εκφράζοντας προς τα έξω με την «πράξη του ίχνους», τον εσωτερικό ψυχικό χώρο του. Πρόκειται για μια «προσωπική εμπλοκή» (Αμπατζόγλου & Καραγιάννη, 2005, σ. 353). Τα παιδιά επεξεργάζονται τα προσωπικά τους προβλήματα με εντυπωσιακές εικονογραφικές διατυπώσεις όπως υποστηρίζει ο Arnheim. Παραθέτει τα σχέδια ενός κοριτσιού 7 ετών με διαφορά 8 εβδομάδων, μετά τη μετακόμιση με την οικογένειά της σε μια άλλη χώρα. Στις αρχικές ζωγραφιές, όταν πρωτοπήγε στο σχολείο και ένιωθε αποκλεισμένη, παρουσίαζε τον εαυτό της να κλαίει, χωρίς μαλλιά και χέρια μέσα σ' ένα προστατευτικό κύκλο ενώ μετά από 8 εβδομάδες, όταν άρχισε να εγκλιματίζεται και να αισθάνεται φιλικά, παρουσίασε ζωγραφιές με χαμογελαστές μορφές, χωρίς περιγράμματα και με ήπιες γραμμές και χρώματα (Arnheim, 2007, σ. 341).

Το παιδικό σχέδιο μπορεί να το προσεγγίσουμε από πολλές πλευρές, εικαστικά, ψυχολογικά, ή από την πλευρά της διδασκαλίας και του τρόπου οργάνωσής της. Η μελέτη των ιχνογραφημάτων στην παρούσα έρευνα μας ενδιαφέρει συμπληρωματικά με τα υπόλοιπα εργαλεία έρευνας και σε συνδυασμό πάντα με την περιγραφή τους από τους/τις ίδιους/ες τους/τις καλλιτέχνες/ιδες, τα παιδιά, καθώς η ανάλυση ιχνογραφημάτων είναι ένα «ετερογενές εργαλείο έρευνας» που χρησιμοποιείται από πολλές και διαφορετικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Μια από τις μεθόδους που χρησιμοποιεί το παιδικό ιχνογράφημα ως εργαλείο είναι και η σύνθετη πολυμεθοδική¹⁷ όπως είναι και η εν λόγω έρευνα.

¹⁷ Άλλες δύο βασικές αναφέρονται: η ποσοτική στατιστική και η συγκριτική ιστορικοπολιτισμική (Μεταξάς, 2010, σ. 325).

Το παιδικό ιχνογράφημα αποτελεί μία από όλες τις «γλώσσες που μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα παιδιά για να εκφράσουν και να αναπαραστήσουν τις ζωές τους και με αυτόν τον τρόπο προσεγγίζεται στην παρούσα έρευνα. Αποτελεί, μαζί με το παιχνίδι και τη γλωσσική παραγωγή, μία από τις βασικές παιδικές δραστηριότητες, ιδιαίτερα στην προσχολική ηλικία (Μεταξάς, 2010, σ. 327). Σε αυτές τις δραστηριότητες αντανakλώνται εσωτερικά σχήματα και ψυχικές καταστάσεις, οι επικοινωνιακές του ανάγκες και το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο ζει και μεγαλώνει το παιδί (Λοΐζος, 2000). Το ιχνογράφημα μας προσφέρει τη δυνατότητα να παρακολουθήσουμε τη διαδικασία «αποκρυστάλλωσης» βιωμάτων και εμπειριών των παιδιών που εξωτερικεύονται και αντικειμενοποιούνται (Μεταξάς, 2010, σ. 322).

Στις έρευνες που χρησιμοποιούν ως εργαλείο το παιδικό ιχνογράφημα θεωρείται κρίσιμο να ζητούν από τα παιδιά να εκφράζονται λεκτικά περιγράφοντας τις ζωγραφιές τους. Σε αντίθετη περίπτωση η ερμηνεία θα είναι αποκλειστικά του/της ερευνητή/τριας. Υποστηρίζεται πως μέσα από τις ζωγραφιές των παιδιών και τις περιγραφές τους από τα ίδια αποκαλύπτονται διαστάσεις της σχολικής ζωής (Muckherji & Albon, 2010, σ. 174). Τονίζεται, κατά συνέπεια, η ανάγκη να λαμβάνουμε υπ' όψιν τα «αυτοβιογραφικά συγκείμενα» των δημιουργών τα οποία μας βοηθούν να ερμηνεύσουμε. Στην περίπτωση των παιδιών του νηπιαγωγείου να ζητούμε από τα παιδιά να μας περιγράψουν αυτό που ζωγράρισαν. Συγκεκριμένα, στο ελεύθερο παιδικό σχέδιο να αποδίδουμε νόημα με σκοπό την ανασύνθεση του βιώματος που περιγράφεται και έχει αντικειμενοποιηθεί μέσω του υλικού, εφόσον το παιδί αντικειμενοποιεί τα βιώματά του εξωτερικεύοντας εμπειρίες, συναισθήματα, σκέψεις (Μεταξάς, 2010, σσ. 337, 339). Στο νηπιαγωγείο είναι δεδομένο πως η εικαστική αγωγή δεν έχει στόχο τη διδασκαλία της τέχνης –με την κυριολεκτική έννοια του όρου– αλλά την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού. Η έμπνευση, η φαντασία και ο αυτοσχεδιασμός ενεργοποιούνται αναδεικνύοντας νοήματα, συναισθήματα, βιώματα και εμπειρίες (Χρηστίδης, 2009, σ. 239)

Μέσω της ανθρώπινης δραστηριότητας, (που είδος της αποτελεί και η ιχνογράφηση) αφήνουμε τα ίχνη μας στον δημιουργικό κόσμο στον οποίο ζούμε, τόσο στον εξωτερικό, όσο και στον εσωτερικό μας κόσμο που βρίσκεται σε μια διαδικασία διαρκούς αλλαγής και μεταβολής (Μεταξάς, 2010, σ. 320). Είναι σημαντικό, κατά τον Πουρκό (1997) να τονίσουμε τι ΔΕΝ κάνουμε μέσω των ιχνογραφημάτων. Δεν ερμηνεύουμε, δεν συμπεραίνουμε για την προσωπικότητα των παιδιών καθώς η

προσωπικότητα και η ταυτότητα είναι δυναμικές και έχουν σχέση με το συγκεκριμένο πλαίσιο. Τα εργαλεία με τα οποία παρατηρούμε και ερμηνεύουμε τον κόσμο, στην περίπτωση μας τα ιχνογραφήματα, πρέπει να λαμβάνουν υπ' όψιν τα συγκεκριμένα πλαίσια, καθώς δεν αποτελούν μέθοδο ή αυτοτελές εργαλείο (Μεταξάς, 2010, σ. 325).

Μέσω της εικαστικής τέχνης, που αποτελεί ένα γλωσσικό σύστημα με δικά του σύμβολα και κώδικες, με νοηματική δομή μη μονοσήμαντη, «το παιδί μπορεί να εκφραστεί καλλιτεχνικά και να κατανοήσει τις αξίες που δίνει προτεραιότητα το πολιτισμικό του περιβάλλον και μακροπρόθεσμα να διαμορφώσει την πολιτισμική του ταυτότητα» (Χρηστίδης, 2009, σ. 235). Σημαντική κρίνεται η τοποθέτηση του ιχνογραφήματος στον βιωματικό κόσμο του/της δημιουργού του ως «δραστήριο δρων υποκείμενο». Τα ιχνογραφήματα αναδεικνύουν «τον πλούτο των απεικονίσεων, τη λειτουργική πολυτροπικότητα και τον πολυεπίπεδο χαρακτήρα του εσωτερικού κόσμου του ανθρώπου» (Μεταξάς, 2010, σσ. 326, 327).

Ως μια εναλλακτική κατάκτηση της γνώσης, η εκπαίδευση μέσω της τέχνης αποτελεί μια διεργασία που συνεισφέρει μαθησιακά σε όλους τους τομείς ανάπτυξης του παιδιού. Τα σχέδια των παιδιών του νηπιαγωγείου τα χαρακτηρίζουν ζωντάνια και οι χρωματικές εναλλαγές ή προσμίξεις. Σύμφωνα με τις μελέτες που προαναφέρθηκαν αυτή είναι ίσως η πιο παραγωγική περίοδος της ζωής τους στον τομέα αυτό και η έρευνα στην προσχολική εκπαίδευση δεν μπορεί παρά να τα αξιοποιήσει. Υπάρχει η πεποίθηση πως στην προσχολική ηλικία τα παιδιά παράγουν πολυπληθή, πολύπλοκα και πλούσια σε ενδιαφέρον έργα, ενώ μεγαλώνοντας όλο και λιγότερα, πιο στερεότυπα και κατευθυνόμενα. Το ενδιαφέρον τους σταδιακά φθίνει και, δυστυχώς, συχνά αναστέλλεται χωρίς επιστροφή.

3.4.3.6. Η κοινωνιομετρία

Το νηπιαγωγείο, ως ένας από τους δύο πιο βασικούς φορείς κοινωνικοποίησης μαζί με την οικογένεια, αποτελεί σημαντικό πλαίσιο ανάπτυξης των κοινωνικών σχέσεων των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, οι καθημερινές σχολικές πρακτικές και η οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας επηρεάζει σαφώς τις αναπτυσσόμενες κοινωνικές σχέσεις ανάμεσα στα παιδιά, τόσο ως προς το σχηματισμό τους, όσο και προς την ποιότητά τους (Αυγητίδου, 1997, σσ. 34, 142, 143). Το νηπιαγωγείο είναι ο πρώτος οργανωμένος χώρος όπου το παιδί βρίσκεται σε επαφή με τους/τις συνομήλικους και

τους/τις εκπαιδευτικούς και καλείται να αναπτύξει τις κοινωνικές του σχέσεις εκτός του στενού πλαισίου της οικογένειας. Οι σχέσεις αυτές και η κοινωνικοσυναισθηματική φύση που ενέχουν αποτελούν πολύ σημαντικό παράγοντα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και καθιστούν τη σχέση νηπιαγωγού και μαθητών/-τριών στο επίκεντρό της (Γρηγοριάδης, 2005, σ. 7). Τα παιδιά, μέσω των φυσικών και αβίαστων σχέσεων με τους συνομηλίκους τους, αντανακλούν τις κοινωνικές σχέσεις, τους κοινωνικούς δεσμούς στους οποίους εμπλέκονται, διαμορφώνοντας τα πρώτα κοινωνικά δίκτυα (Kindermann, 1998). Το παιδί ερχόμενο σε επαφή με τα άλλα παιδιά, έχοντας την προσωπική του ταυτότητα, αναπτύσσει την ικανότητα να βιώνει και να νιώθει διαφορετικές καταστάσεις και συναισθήματα, αλλά να είναι το ίδιο άτομο στο παρελθόν, στο παρόν και στο μέλλον (Hoffman, 1983, σ. 11). Η λειτουργία των παιδιών μέσα στην τάξη, οι ρόλοι που αναλαμβάνουν και η αλληλεπίδραση μεταξύ τους καθορίζουν την προσωπική τους ταυτότητα (Τσιρώνης, 2008, σ. 23).

Η επιτυχία και η ένταξη όλων των μελών της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι συνάρτηση των σχέσεων ενδυνάμωσης των παιδικών ταυτοτήτων, εθνοτικών, γλωσσικών, πολιτισμικών, που στηρίζονται στο σεβασμό και στην εμπιστοσύνη μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/-τριών (Cummins, 2005, σ. 50). Η μελέτη των διαπροσωπικών σχέσεων στο νηπιαγωγείο θεωρείται απαραίτητη σύμφωνα με τους βασικούς στόχους της αγωγής, τη γνωστική και την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών (Αυγητίδου, 1997, σσ. 36, 37).

Οι τεχνικές μέτρησης με τις οποίες εξετάζουμε σε μια ομάδα τις συναισθηματικές σχέσεις των μελών της περιγράφονται από την κοινωνιομετρία και βοηθητικό μέσο αποτελεί το κοινωνιομετρικό τεστ. Τα κοινωνιογράμματα συμπεριλαμβάνουν κωδικοποιημένα τα αποτελέσματα των κοινωνιομετρικών τεστ. Τα τεστ μας δίνουν την ευκαιρία να ποσοτικοποιήσουμε μια συμπεριφορά αλλά και πληροφορίες σχετικά με χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (Μπίκος, 2011· Παπαδοπούλου, 1999) και κυρίως να την καταλάβουμε και να την ερμηνεύσουμε μέσω των αιτιολογήσεων των επιλογών τους.

Η διαγνωστική αυτή τεχνική αναδεικνύει μέσα από την συναισθηματική επαφή την κοινωνική δομή μιας ομάδας. Σε μια τάξη είναι εύλογη και σημαντική η χρήση της κοινωνιομετρίας, ιδιαίτερα για να εντοπίσουμε παιδιά που στην τάξη είναι

απομονωμένα με σκοπό να λάβουμε δράση. Μας προσφέρει εργαλεία που αποτελούν αρχικό σημείο αλλά και τροφή για επιπλέον έρευνα, τόσο για την ομάδα της τάξης όσο και για κάθε παιδί ξεχωριστά. Αποτελεί ένα εργαλείο για τον/την εκπαιδευτικό και τον/την ερευνήτρια που στοχεύει να γνωρίσει, να συνδιαμορφώσει και να βοηθήσει αποτελεσματικά στην αρμονική συνύπαρξη και τη συνεργασία μεταξύ των μελών της ομάδας της τάξης, να βελτιώσει τις κοινωνικές σχέσεις των μαθητών/-τριών και τη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας (Αυγητίδου, 1997· Γρηγοριάδης, 2005· Μπίκος, 2007, 2011).

3.4.3.7. Μαγνητοφώνηση και φωτογραφία

Η μαγνητοφώνηση θεωρείται πολύ σημαντική σαν εργαλείο της έρευνας, καθώς μπορεί να μας βοηθήσει να καταγράψουμε και μετέπειτα να κατανοήσουμε τον τρόπο που σκέφτονται οι μαθητές/τριες, προσφέροντας ένα υλικό προς προσεκτική και μεθοδευμένη μελέτη. Έχει υποστηριχτεί πως η μαγνητοφώνηση μπορεί να επηρεάσει ή να αλλοιώσει τα δεδομένα, αλλά αυτό εξαρτάται από το πόσο εξοικειωμένοι/ες είναι οι συμμετέχοντες/ουσες με τη διαδικασία και κατά πόσο μπορούν να αντιληφθούν τη σημασία της (Altrichter et al., 1993, σ. 96). Οι φωτογραφίες αντίστοιχα μπορούν να αποδειχτούν πολύ χρήσιμες ως «στιγμές» που μπορεί να περάσουν απαρατήρητες ή φευγαλέες. Συμπληρώνουν την λεκτική επικοινωνία και μπορούν να χρησιμοποιηθούν ποικιλοτρόπως: συμπληρωματικά στις σημειώσεις παρατήρησης ή στις μαγνητοφωνήσεις, ως ανάκληση μιας κατάστασης σε σχέση με τον χρόνο και τον τόπο, βοηθητικά σε μη λεκτικά στοιχεία που αξίζει να μελετηθούν (Altrichter et al., 1993, σ. 99).

3.4.4. Παράδειγμα πολυμεθοδικής προσέγγισης

Η μέθοδος που θα χρησιμοποιήσουμε εξαρτάται από το σκοπό αλλά και από το υλικό που έχουμε να αναλύσουμε. Στην παρούσα διατριβή το πολυσυλλεκτικό υλικό και τα πολυτροπικά κείμενα μας οδηγούν σε μια πολυμεθοδική προσέγγιση, Ως τέτοια παρουσιάζουμε ενδεικτικά την «Προσέγγιση του Μωσαϊκού».

Οι Clark και Moss (2001) εφάρμοσαν μια πρωτότυπη προσέγγιση που σκόπευε να βελτιώσει την εργασία σε πρωτοσχολικά ιδρύματα, εφόσον λάμβανε υπ' όψιν τις απόψεις όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενηλίκων και παιδιών. Μια ποικιλία από ντοκουμέντα χρησιμοποιήθηκαν, όπως η αφήγηση, οι ζωγραφιές των παιδιών, το παιχνίδι ρόλων, οι συζητήσεις με τις οικογένειες των

παιδιών και με ανθρώπους-κλειδιά, η χρήση της κάμερας, ακόμη και περιπατητικές διαδρομές με τη χρήση φωτογραφικού υλικού (Muckherji & Albon, 2010, σ. 178). Αυτή η πολυδιάστατη και δημιουργική προσέγγιση, η προσέγγιση του Μωσαϊκού (Mosaic Approach), όπως ονομάστηκε, ομοιάζει με τα κείμενα ταυτότητας καθώς εκλαμβάνει όλα αυτά τα μέσα ως δημιουργικά εργαλεία για να αποτυπώσει τις απόψεις των παιδιών και τα ενδιαφέροντά τους, να τα καταγράψει και να τα αναλύσει (Clark & Moss, 2005).

Παρόμοια, η «εθνογραφική αφηγηματική αυτοβιογραφία», μια λιγότερο γνωστή μεθοδολογία, συνδυάζει τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις, γεγονός που θεωρείται προτέρημα (Πουρκός et al., 2014).

3.4.5. Αξιοπιστία

3.4.5.1. Ο/η κριτικός φίλος/η στην έρευνα δράσης

Ο/η κριτικός φίλος/η ή ο/η εξωτερικός/ή παρατηρητής/τρια αποτελεί τον/την γνώστη της κατάστασης που διερευνάται. Η συζήτηση και η ανατροφοδότηση από συναδέλφους/ισσες θεωρείται πολύ σημαντική στην έρευνα δράσης και μάλιστα σε όλα τα στάδια της έρευνας. Οι συνομιλητές/τριες ως κριτικοί φίλοι/ες κατανοούν την κατάσταση, συμμερίζονται προβληματισμούς και βοηθούν με ένα γόνιμο και ειλικρινή τρόπο, μοιράζονται εμπειρίες, ακόμη και βοηθούν στη συλλογή των δεδομένων (Altrichter et al., 1993, σ. 61). Στην έρευνα δράσης για επαγγελματική αλλαγή ο/η εκπαιδευτικός σκέφτεται ανοιχτά για τις εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζει, κατανοεί τα όρια όσων γνωρίζει, αξιοποιεί την οπτική άλλων ανθρώπων του κλάδου, κατανοεί την επιρροή του πλαισίου στην έρευνα και σκέφτεται κριτικά πάνω σε αυτήν (MacNaughton & Hedges, 2009, σ. 106).

Στη συγκεκριμένη έρευνα, η φοιτήτρια που έκανε την πρακτική της έρευνα στο νηπιαγωγείο στην αντίστοιχη περίοδο με την εφαρμογή απετέλεσε αυτή την κριτική ματιά, την εξωτερική παρατηρήτρια, καθώς δεν συμμετείχε στο σχεδιασμό αλλά και ταυτόχρονα, σύμφωνα με τα εκπαιδευτικά ενδιαφέροντα και την γνώση του πλαισίου που ερευνάται, μια εσωτερική ματιά στα τεκτονόμενα. Στο 5^ο κεφάλαιο παρουσιάζεται η οπτική της σχετικά με το προφίλ των παιδιών ατομικά και τις μεταξύ τους σχέσεις, τη στάση της εκπαιδευτικού-ερευνητριάς, όπως η ίδια την αποτύπωσε και την εξέφρασε.

3.4.5.2. Τριγωνισμός και αξιοπιστία

Ο ποιοτικός χαρακτήρας του υπό διερεύνηση βιογραφικού υλικού και η ανάγνωση της πραγματικότητας των υποκειμένων είναι το λανθάνον νόημα που δεν ενέχει αληθιακό χαρακτήρα και δεν επιδιώκει την επιβεβαίωση των λεγομένων, καθώς αυτό είναι αντικείμενο της ιστορικής και της ψυχοκοινωνικής βιογραφίας και όχι της εκπαιδευτικής έρευνας (Πανταζής, 2004, σ. 69).

Η εσωτερική εγγυρότητα στις ποιοτικές έρευνες μπορεί να γίνει με τριγωνισμό (triangulation) χρησιμοποιώντας διαφορετικές τεχνικές για τη συλλογή των δεδομένων, ιδιαίτερα αν αυτά είναι ποικίλα και πολυτροπικά. Αυτό το είδος τριγωνισμού κρίνεται αναγκαίο στην εκπαιδευτική έρευνα δράσης (Θεριανός, 2010). Η διαδικασία τριγωνισμού της ερευνητικής προσέγγισης προς την εξασφάλιση της αξιοπιστίας είναι η εξέταση του φαινομένου που ερευνάται από διαφορετικές οπτικές γωνίες για να σιγουρευτεί ο/η ερευνητής/τρια πως το κατανοεί πλήρως. Τριγωνισμός μπορεί να επέλθει στα δεδομένα, στις μεθόδους που χρησιμοποιούνται, αλλά και στις θεωρίες που στηρίζεται η έρευνα (MacNaughton & Hudges, 2009, σ. 125). όπως στην περίπτωση της εν λόγω έρευνας.

Η δοκιμαστική έρευνα και η διενέργεια πιλοτικής εφαρμογής¹⁸, είτε πρόκειται για συνεντεύξεις, είτε για εφαρμογή, αποτελεί ένα προπαρασκευαστικό στάδιο (Τσιώλης, 2006) που προτείνεται επίσης για την επικαιροποίηση των εργαλείων και των σημείων που χρήζουν αλλαγών (Καλλινικάκη, 2010).

3.4.5.3. Αναστοχασμός

Ο αναστοχασμός θεωρείται «η μεθοδολογία της εγκυρότητας και του πλουραλισμού». Είναι η διαδικασία κατά την οποία ο/η ερευνητής/τρια εξετάζει τις δικές του ερμηνείες, τον τρόπο που αποδίδει νόημα στις πράξεις, στα λόγια, στα συνκείμενα του αφηγητή/τριας, καθώς γνωρίζει εκ των προτέρων ότι όλα καθοδηγούνται από τις σκέψεις και τις επιλογές του και καθορίζονται από τις ερμηνείες του (Πηγιάκη, 2010, σ. 547). Οι αφηγήσεις ενέχουν ένα αναδρομικό χαρακτήρα εξ ορισμού, ένα «αναψηλαφητικό σχήμα που αποτελεί αναγκαία συνθήκη για την ανίχνευση της ανθρώπινης εμπειρίας» στο οποίο ο χρόνος της αφήγησης είναι ο χρόνος της μνήμης. Κάθε αφήγηση εκτυλίσσεται στο παρόν σε σχέση με το

¹⁸ Η πιλοτική εφαρμογή των συγκεντρώσεων γονέων παρουσιάζεται στο αντίστοιχο κεφάλαιο (κεφάλαιο 8.3).

παρελθόν αλλά και με το μέλλον του υποκειμένου, όχι με μια απλή αρθροιστική ματιά αλλά σε μια διαδικασία αναδόμησης των συμβάντων (Πανταζής, 2004, σσ. 79-80). Η έρευνα δεν γίνεται «εν κενώ», αλλά σε υπαρκτές κοινωνικές και πολιτικο-ιδεολογικές συνθήκες και ως επόμενο η έρευνα υπόκειται σε αμφισβήτηση (Πηγιάκη, 2010, σ. 547).

Ο αναστοχασμός αποτελεί συστατικό στοιχείο της έρευνας δράσης (Ζωγράφου 2002· Κατσαρού & Τσάφος 2003· Πουρκός & Δαφέρμος, 2010). Οι εκπαιδευτικοί με γνώση και αυτοσυνείδηση, κατανοούν τις πρακτικές τους και αναστοχάζονται. Σκοπός του αναστοχασμού είναι η βελτίωση και η ανάπτυξη ως μια μεταγνωστική διαδικασία. Οι σιωπηρές αμφισβητήσεις, οι επανατροφοδοτήσεις και οι πειραματισμοί κατά της διάρκειας της έρευνας δράσης είναι σημαντικά στοιχεία στη διαμόρφωση της πρακτικής και των πιστεύω του/της εκπαιδευτικού, αρκεί να μη παρακωλύουν τη χρησιμότητα του αναστοχασμού ως συστηματική διαδικασία (Καδιανάκη, 2018, σσ. 320, 322).

3.5. Ανάλυση περιεχομένου

Οι πρώτες αναλύσεις περιεχομένου απέβλεπαν απλώς στην ίδια την πράξη της επικοινωνίας, θεωρώντας τον/την πομπό και τον/την δέκτη απομονωμένους/ες και όχι ως μέρος του περιβάλλοντος και της κοινωνικής πραγματικότητας της οποίας αποτελούσαν μέρος (Grawitz, 2006, σ. 193). Στη συνέχεια η μέθοδος χρησιμοποιήθηκε ποσοτικά και ποιοτικά στην ανάλυση πολλών ειδών κειμένου, όπως βιβλίων, εφημερίδων, σχολικών βιβλίων και εκπαιδευτικού υλικού, ανοιχτών απαντήσεων σε ερωτηματολόγια, προφορικού λόγου, συνεντεύξεων αλλά και δεδομένων που βασίζονται σε εικόνες, φωτογραφίες, ταινίες κ.λπ. (Μπονίδης, 2004, 2013, σσ. 477-479,). Όπως υποστηρίζεται, μπορεί να χρησιμεύσει για ανάλυση οποιοδήποτε υλικού επικοινωνίας μέσω του λόγου και για οποιοδήποτε υλικό κοινωνιολογικής έρευνας.

Η κεφαλαιώδης διάκριση που μπορούμε να κάνουμε στην ανάλυση περιεχομένου είναι ανάμεσα στην κατευθυνόμενη και μη κατευθυνόμενη ανάλυση. Η πρώτη έχει ένα προκαθορισμένο στόχο και προσβάσιμη τεχνική, ενώ η δεύτερη είναι διερευνητική. Άλλη σημαντική διάκριση αφορά την ποσοτική ανάλυση περιεχομένου και την ποιοτική. Η πρώτη αναζητά τη συχνότητα θεμάτων, λέξεων, συμβόλων, ενώ η

δεύτερη την παρουσία η όχι κάποιου/ων χαρακτηριστικού/ών. Την ποιοτική ανάλυση δεν την αφορά η έννοια της συχνότητας αλλά της σπουδαιότητας που εμπεριέχει το νεωτερισμό, το ενδιαφέρον και την αξία του θέματος (Grawitz, 2006, σσ. 184-185).

Η άμεση ερμηνεία αφορά την ποσοτική ανάλυση ενώ η έμμεση και τις δύο μορφές με μεγαλύτερη έμφαση στην ποιοτική. Η έμμεση μπορεί να δώσει πληροφορίες πέραν αυτού που είναι φανερό (οι σιωπές, ο ρυθμός ομιλίας ή του λόγου, η επιλογή των λέξεων). Το πλαίσιο επικοινωνίας θεωρείται σημαντικό, έχει τη δική του αξία, καθώς αναζητούμε, πέραν της φανεράς σημασίας, τον στόχο που επιδιώκει ο/η πομπός, ο/η ομιλητής/τρια. Η έννοια του «επιπέδου» είναι επίσης σημαντική, δηλαδή σε ποιο επίπεδο επιθυμούμε να προχωρήσουμε την ανάλυση (Grawitz, 2006, σσ. 186-187).

Την ανάλυση περιεχομένου αφορούν εκ πρώτης ο προσδιορισμός του στόχου και η επιλογή των κατηγοριών, δηλαδή των σημαντικών ομαδοποιήσεων σε σχέση με το περιεχόμενο (Grawitz, 2006). Βάσει της βιβλιογραφικής επισκόπησης και των ερωτημάτων της έρευνας ο/η ερευνητής/τρια συγκροτεί ένα σύστημα βασικών κατηγοριών που λειτουργεί επαγωγικά, μελετά το κείμενο κάθε περίπτωσης, για παράδειγμα την κάθε συνέντευξη, μελετά τις σχετικές δηλώσεις θεματικά και συγκροτεί ένα επαγωγικό σύστημα των (υπο)κατηγοριών της ανάλυσης (Μπονίδης, 2013, σ. 478)¹⁹.

Στην περίπτωση της παρούσας έρευνας που είναι ποιοτική και η ανάλυση επίσης ποιοτική, διερευνητική και έμμεση, δεν επιδιώκεται να επαληθευθεί μια υπόθεση στην οποία οι κατηγορίες εκ προοιμίου έχουν προβλεφθεί. Επιδιώκεται ένα είδος καταγραφής των γνωμών που εκφράζονται και των επιχειρημάτων που χρησιμοποιούνται. Πρόκειται για περιγραφική ανάλυση που ανιχνεύει το λανθάνον περιεχόμενο (Grawitz, 2006, σσ. 196-197). Οι κατηγορίες που δημιουργούνται προέρχονται από δύο πηγές: από το ίδιο το ντοκουμέντο και από τη γνώση του πεδίου στο οποίο υπάγεται το συγκεκριμένο ντοκουμέντο. Δεν υπάρχει μία και μοναδική απάντηση στο πρόβλημα της κωδικοποίησης των κατηγοριών, της δημιουργίας ενός γενικού εννοιολογικού συστήματος. Το θέμα, δηλαδή η θέση που δίνεται στο ζήτημα αποτελεί έναν οδηγό προς θεματική ταξινόμηση (Grawitz, 2006).

¹⁹ Η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου ως φαινομενολογική προσέγγιση των κειμένων σε μακροεπίπεδο αναλυτικά περιγράφεται στο: Μπονίδης, 2013, σσ. 480-481

Σημαντική μπορεί να διαφανεί μια «πρότυπη δόμηση» η διαδικασία δηλαδή βάσει της οποίας ο/η ερευνητής/τρια εντοπίζει στο υλικό χαρακτηριστικά παραθέματα, που μπορεί να θεωρηθούν «πρότυπα» με κριτήρια που ο/η ίδιος/α προσδιορίζει από την αρχή, για παράδειγμα ιδιαίτερο θεωρητικό ενδιαφέρον, ιδιαίτερα ακραία διατύπωση, μεγάλη συχνότητα. Αυτά τα παραθέματα στην παρουσίαση των αναλύσεων παρουσιάζονται συνήθως ολόκληρα «αυτούσια κάτω από τις παραφράσεις των δομήσεων περιεχομένου «της παρουσίασης της ουσίας του περιεχομένου των επιμέρους παραθεμάτων/περιπτώσεων ανά (υπο)κατηγορία-παραφράζοντάς τα και αναπαριστώντας τα, με τον τρόπο αυτό, το υλικό σε μακροεπίπεδο» (Μπονίδης, 2013, σ. 481).

Η ερμηνευτική ή αναστοχαστική ματιά (Mason, 2011) στην παρούσα διατριβή επιλέγεται ώστε η ερευνήτρια να αποδώσει νόημα στα δεδομένα, να εξάγει συμπεράσματα από αυτά (Τσιώλης, 2015α; Τσιώλης, 2016). Ως θεματική ανάλυση δίνει έμφαση στα θέματα και το περιεχόμενο όσων έχουν «ειπωθεί» στο πεδίο (γραπτών, προφορικών, εικονιζόμενων, πολυτροπικών). Η ερευνήτρια εστιάζει κυρίως στο «τι» λέγεται, παρά στο «πώς», «σε ποιον», «με ποιο σκοπό» (Τσιώλης, 2016, σ. 489).

Η ανάλυση περιεχομένου αποτελεί την κατάλληλη μεθοδολογική τεχνική καθώς χρησιμοποιείται ως μέθοδος ανάλυσης για διαφορετικά είδη κειμένων, συνάδει δε με την θεωρητική προσέγγιση των κειμένων ταυτότητας που από τον ορισμό τους αποτελούν ποικίλα, πολυδιάστατα και πολυτροπικά κείμενα (εικονικά, γραπτά, προφορικά, εικαστικά κ.λπ.) και μπορεί να αποτελέσει ένα κοινό μεθοδολογικό εργαλείο στην παρούσα διδακτορική διατριβή. Με τη διευρυμένη έννοια του «κειμένου», όπως προαναφέρθηκε στο θεωρητικό μέρος, θεωρούμε κείμενο ό,τι ερμηνεύεται μέσα από τη μέθοδο (σχέδια, εικόνες, εικαστικά, προφορικά ή πολυτροπικά) ως κείμενο ταυτότητας. Σημαντικό θεωρούμε να λαμβάνουμε υπ' όψιν τον λόγο των ατόμων που συνοδεύουν αυτό το κείμενο, τα «αυτοβιογραφικά συγκείμενα», με σκοπό την ανασύνθεση του βιώματος (Μεταξάς, 2010). Κατά συνέπεια αναλύουμε ταυτόχρονα τον λόγο των ατόμων που περιγράφει την παραγωγή τους και όχι αυτούσια την παραγωγή την ίδια.

Η μελέτη και η ανάλυση των κειμένων ταυτότητας μέσω της ανάλυσης περιεχομένου ταξινομείται θεματικά. Το υλικό της εφαρμόσιμης έρευνας, καταγράφεται ως το

παραγόμενο υλικό του πεδίου, εδώ της σχολικής τάξης, εξετάζεται και διαμορφώνεται σε περιγραφικές-ερμηνευτικές κατηγορίες με επαγωγικό τρόπο, στηριζόμενοι/ες στο ίδιο το υλικό, ενώ μονάδα ανάλυσης αναδεικνύεται το ίδιο το κείμενο. Η φράση, ως μέρος του λόγου με αυτοτελές εννοιολογικό περιεχόμενο ή αντίστοιχα το θέμα που αντιπροσωπεύει μια ιδέα οδηγούν σε οργάνωση κατηγοριών που συμπυκνώνουν το ουσιώδες περιεχόμενο ενός κειμένου (Τσιώλης, 2015α).

Προσεγγίζοντας το υλικό υπό το πρίσμα του θεωρητικού πλαισίου, προσπαθούμε να συσχετίσουμε τη διαδικασία με το στοχαστικό πλαίσιο που διαμορφώθηκε στη διάρκεια της ανάπτυξης της έρευνας δράσης. Ακολουθεί η επιλογή και παράθεση χαρακτηριστικών παραδειγμάτων, σε κάθε παράμετρο διερεύνησης, σε κάθε περίπτωση και είδος κειμένου, ως πρότυπα (Μπονίδης, 2004, σσ. 129-134). Επιλέγουμε να παραθέσουμε αποσπάσματα από τον λόγο και τη δράση των συμμετεχόντων/ουσών υπό τη μορφή παραγράφων, δηλαδή εκτενών κειμένων που στηρίζουν την ερμηνεία μας και τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγουμε (Τσάφος, 2013, σ. 409).

Τα κείμενα, προφορικά, συνομιλιακά, ατομικές συνεντεύξεις και πρωτότυπα παράγωγα κατά τη διάδραση μεταγράφονται. Επιλέγεται ένα σχετικά απλό σύστημα μεταγραφής (Τσιώλης, 2014, σ. 182) που μπορεί να αποδώσει τις σημαντικότερες παραγωγιστικές ενδείξεις (παύσεις, επαναλήψεις, επιτονισμό, γέλιο) ώστε το κείμενο να είναι ευκολότερα αναγνώσιμο (σχήμα 5).

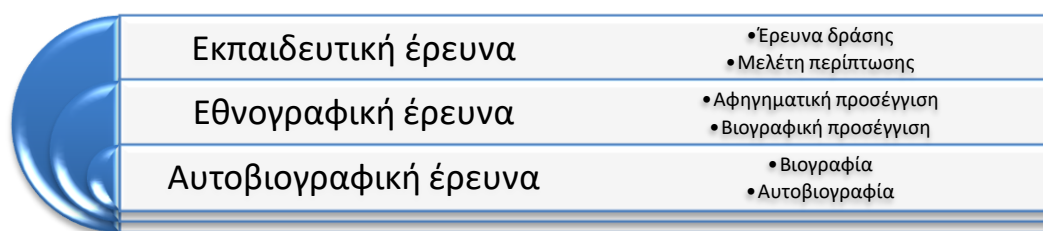
Σύμβολα μεταγραφής στο Τσιώλης, 2014, σ. 270-271	
(4)	Αριθμός σε παρένθεση: Χρόνος σιωπής σε δευτερόλεπτα
(.)	Σύντομη παύση
—	Υπογράμμιση: έμφαση στον τόνο και ένταση της φωνής
ΛΕΞΗ	Κεφαλαία: Σημαντικά υψηλότερη ένταση
((Λέξεις))	Λέξεις σε διπλές παρενθέσεις: εκτός ομιλίας πληροφορία από την ερευνήτρια
...	Αποσιωπητικά: Ο λόγος συνεχίζεται ή προηγείται του αποσπάσματος
«Λέξεις»	Εισαγωγικά: Λέξεις που μεταφέρονται αυτούσιες από τον λόγο κάποιου/ας άλλου/ης

Σχήμα 4: Σύμβολα μεταγραφής

Στα συνομιλιακά κείμενα που καταγράφονται στη σχολική τάξη με τα παιδιά χρησιμοποιούνται «αρχικά» για κάθε παιδί. Για την ερευνήτρια χρησιμοποιείται η συντομογραφία Ερ. και για τους γονείς σε συνομιλίες και συνεντεύξεις τα αρχικά Μ. και Μπ. που αντιστοιχούν στις λέξεις Μαμά και Μπαμπάς και ως δεύτερα τα αρχικά των παιδιών τους, τα ίδια που χρησιμοποιούνται ως αρχικά των παιδιών.

3.5. Μεθοδολογική πρόταση

Καταλήγοντας στον τύπο της μεθοδολογικής προσέγγισης που υιοθετούμε, παραθέτουμε ένα σχεδιάγραμμα που εμπεριέχει τις διαστάσεις των μεθοδολογικών αφετηριών και τη σύνθετη μορφή της, συναφή με τις απαιτήσεις της εν λόγω εφαρμοσμένης έρευνας. Πρόθεσή μας, δεν αποτελεί η πρόταση ενός νέου μοντέλου εκπαιδευτικής έρευνας, αλλά, η συνδρομή στο πεδίο της και στο νέο παράδειγμα που εφαρμόζεται τα τελευταία χρόνια στη σχολική τάξη.



Σχήμα 5: Οι μεθοδολογικές συνιστώσες της έρευνας

Η εν λόγω έρευνα, ως έρευνα δράσης και ως έρευνα στο πεδίο, ανήκει στην κατηγορία των περιγραφικών μεθόδων. Πρόκειται για έρευνα στο πεδίο της εκπαίδευσης μέσω της χρήσης και της εφαρμογής των κειμένων ταυτότητας, ως νέων εκπαιδευτικών εργαλείων. Τα κείμενα ταυτότητας στοχεύουν στην καταγραφή της πραγματικότητας των ατόμων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, συγκεκριμένα σε τάξη νηπιαγωγείου. Πρόκειται κατά συνέπεια για εκπαιδευτική έρευνα δράσης και ταυτόχρονα λόγω του δείγματός της, της περίπτωσης που μελετάται, για μελέτη περίπτωσης. Ο αφηγηματικός χαρακτήρας των κειμένων ταυτότητας, η αφήγηση με τη διευρυμένη της έννοια, με κάθε μέσο και μορφή, προφορική, γραπτή, εικονική ή άλλη και η προσέγγιση μέσω αυτών των ιστοριών ζωής των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, παιδιών και γονέων μας οδηγεί στη χρήση της βιογραφικής αφηγηματικής προσέγγισης που χρησιμοποιείται στις συνεντεύξεις, στο παρόν της αφήγησης, αναπόφευκτα με συνακόλουθες παρελθοντικές και μελλοντικές αναφορές. Η ερευνήτρια είναι ταυτόχρονα εθνογράφος, καθώς καταγράφει τα συμβάντα, τη

μοναδική ιστορία των ανθρώπων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, στην τάξη του νηπιαγωγείου όπου εργάζεται και συνδιαμορφώνουν την ιστορία της. Το αυτοβιογραφικό κομμάτι της έρευνας αφορά τη συνδρομή της ερευνήτριας ως εκπαιδευτικού της τάξης, συμμετόχης αλλά και συνδιοργανώτριας των συμβάντων και της δικής της αφήγησης όλης της διαδικασίας, ξεκινώντας από τον σχεδιασμό, την εφαρμογή, την καταγραφή ως την ανάλυση της έρευνας.

Πρόκειται κατά συνέπεια για μία *Εθνογραφική Έρευνα Δράσης στο πεδίο της εκπαίδευσης με αυτοβιογραφικές διαστάσεις*.

Μεθοδολογικά εργαλεία αποτελούν η παρατήρηση (σημειώσεις πεδίου, ημερολόγιο έρευνας), η αφηγηματική συνέντευξη, τα συνομιλιακά κείμενα, τα παιδικά ιχνογραφήματα και συμπληρωματικά προς την αποτύπωση του προφίλ και των κοινωνικών σχέσεων των παιδιών η κοινωνιομετρία και οι τεχνικές της. Κύριες τεχνικές καταγραφής η μαγνητοφώνηση και η φωτογραφία.

Η έρευνα διαπραγματεύεται την έννοια των κειμένων με δύο σημασίες (Κομπιάδου, 2013) ως παιδαγωγικές πρακτικές: κείμενα ταύτισης και ως παράγωγα: κείμενα ταυτότητας. Τα λογοτεχνικά κείμενα και οι θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές επιλέγονται ως πρόσφορες και συναφείς επιστημονικές περιοχές και συνεργούν προς την αποτύπωση των προσωπικών ταυτοτικών κειμένων μέσω της γλώσσας που αποτελεί το κοινό συνδεδετικό στοιχείο καταγραφής. Ο αφηγηματικός χαρακτήρας των κειμένων ταυτότητας αποτελεί ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο της εν λόγω έρευνας, όπως και η έννοια «κείμενο» με την διευρυμένη μορφή που αντιμετωπίζεται, καθώς τα δεδομένα, είτε πρόκειται για φωτογραφία, ντοκουμέντο, αφηγηματική ή συνομιλιακή καταγραφή, είτε ιχνογράφημα και εικαστική αποτύπωση συνοδεύονται από την περιγραφή και τον λόγο του/της δημιουργού. Η ερευνήτρια στηρίζεται στον ίδιο τον λόγο των ατόμων που περιγράφουν τη διαδικασία και καταθέτουν τα δικά τους προσωπικά κείμενα ταυτότητας, υποστηρίζοντας την παραγωγή τους μέσω του λόγου. Η γλώσσα παρουσιάζεται ως συγκατασκευάστρια της εμπειρίας, καθώς τα άτομα ερμηνεύουν τα παράγωγα οικογενειακά, συλλογικά, πολυτροπικά κείμενα και ο λόγος τους συνιστά «κείμενο» ταυτότητας.

Η παρούσα έρευνα εστιάζει στην κατανόηση της διαδικασίας προβολής της ταυτότητας των ατόμων και του κοινωνικού τους κόσμου, του τρόπου που δρουν στην κοινωνική πραγματικότητα του σχολείου, ως ρέουσα και δυναμική και όχι ως

κάτι δεδομένο και σταθερό. Τα δεδομένα συλλέγονται εντός του φυσικού τους πλαισίου και ερμηνεύονται εντός αυτού (Cohen et al., 2011).

Όλα τα στοιχεία τα οποία συνδιαμορφώνουν το μεθοδολογικό μοντέλο συνδυάζονται και αντιπροσωπεύονται στο βασικό εργαλείο της έρευνας το οποίο προτείνουμε: τα κείμενα ταυτότητας και ταύτισης. Τα κείμενα των ατόμων που καταγράφονται συνθέτουν αφηγηματικά κομμάτια της ζωής τους που με τη σειρά τους ανασυνθέτουν το παζλ της ιστορίας της τάξης, της κουλτούρας που συνδημιουργείται και μελετάται από εθνογραφική σκοπιά. Οι μικρές ιστορίες, οι αφηγηματικές ματιές αναδεικνύονται μέσα από τα κείμενα ταυτότητας και «ακούγονται» οι προσωπικές φωνές των ανθρώπων, κάτι που από μόνο του στην εκπαιδευτική πραγματικότητα αποτελεί πρόκληση και συνιστά μια νέα ερευνητική πρόταση

Η ερευνήτρια μέσα από την δική της αφήγηση αναφέρεται στα δρώντα υποκείμενα, στις δράσεις τους και στα ταυτοτικά στοιχεία που οι ίδιοι/ες αποδίδουν στα κείμενά τους, αλλά και στη δική της προσωπική διαδρομή με ένα αυτοβιογραφικό τρόπο, συχνά και μέσα από τα δικά της «ερευνητικά κείμενα ταυτότητας». Τα κείμενα που παρεμβάλλονται σε χρωματισμένο πίνακα με τίτλο: «Από το ημερολόγιο της έρευνας. Ερευνητικά κείμενα ταυτότητας», όπως επιλέγουμε να τα ονομάσουμε, αποτελούν κομμάτια αναστοχασμού της ερευνήτριας, καταγραφές από το ημερολόγιο έρευνας, ξεκινώντας από τον προβληματισμό και συνεχίζοντας στις φάσεις της έρευνας δράσης, αποτελούν σημειώσεις πεδίου κατά την παρατήρηση αλλά και αναστοχαστικά κείμενα κατά την καταγραφή της. Αυτές οι σημειώσεις παρεμβάλλονται της καταγραφής στη διάρκεια της διατριβής, ως προσωπικά κείμενα ταυτότητας, με προσωπικό, αναστοχαστικό και αυτοβιογραφικό χαρακτήρα, καθώς θεωρούμε πως προσδίδουν ιδιαίτερη σημασία στην ανάγνωση ως ένας «φωτογραφικός φακός». Φωτίζονται μέσα από τον ευθύ λόγο της ερευνήτριας «στιγμιότυπα» της έρευνας, αποτυπώνοντας τους προβληματισμούς αλλά και τον ενθουσιασμό της κατά τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αποτίμησή της έρευνας, ενισχύοντας τον αυτοβιογραφικό της χαρακτήρα.

Τα κείμενα ταυτότητας ως το ουσιαστικό εκπαιδευτικό εργαλείο συνάδει, όπως υποστηρίξαμε θεωρητικά, επιστημολογικά και μεθοδολογικά με τις προσεγγίσεις στις οποίες αναφερθήκαμε διεξοδικά και αποτελούν κοινό σημείο και συνδετικό κρίκο στο ερευνητικό μοντέλο που υιοθετούμε. Ως όρος συναφής με την αφήγηση, ως

βιογραφικός λόγος, ως βίωμα και καθημερινή πρακτική (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011· Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999), ως τεκμήρια ζωής (Plummer, 2000) και πηγές γνώσης (Subero et al., 2016) μέσα από γλωσσικά κατάλληλες πρακτικές (Chumak-Horbatsch, 2018) τα κείμενα ταυτότητας και ταύτισης της εν λόγω εκπαιδευτικής έρευνας δράσης (Πηγιάκη, 2013· Τσάφος, 2013) συγκατασκευάζουν την εμπειρία αναδεικνύοντας τον πλούτο που τα παιδιά φέρουν μαζί τους στο σχολείο (Cummins, 2018, σ. vii) και αποσκοπούν στην ενδυνάμωση των παιδικών ταυτοτήτων (Cummins & Early 2011· Τσοκαλίδου, 2012, 2017).

Σημαντικό αναδείχτηκε στην αναζήτηση των συνδετικών σημείων μεταξύ του μεθοδολογικού μοντέλου και των εκπαιδευτικών εργαλείων το άρθρο της Πηγιάκη «Ο ερευνητής ως ερευνώμενος: Η διπλή ταυτότητα στην εθνογραφική αφηγηματική αυτοβιογραφία». Παραθέτουμε αυτούσια κομμάτια του άρθρου που θεωρούμε φωτίζουν το σκεπτικό και το πλαίσιο της εν λόγω έρευνας:

«Στην περίπτωση που παρουσιάζω, όπου η αφηγηματική αυτοβιογραφία συγχρωτίζεται με την εθνογραφία και η αυτοβιογραφία είναι ουσιαστικά εθνογραφική, υποστηρίζω ότι ο διπλός ρόλος του ερευνητή πολλαπλασιάζει τις ερευνητικές προοπτικές της έρευνας και ισχυροποιεί τη σχέση της αφηγηματικής αυτοβιογραφίας με την πραγματικότητα» (Πηγιάκη, 2013, σ. 323).

«Αναπόφευκτα τα συμβάντα και το βίωμα του εκπαιδευτικού-ερευνητή γίνονται θέμα της έρευνάς του... στα μάτια του εκπαιδευτικού έχει στηθεί ο ερευνητικός καμβάς... Ο διπλός ρόλος του ερευνητή και διπλή ταυτότητά του αναλαμβάνονται τη στιγμή δημιουργίας του φαινομένου» (Πηγιάκη, 2013, σ. 325).

Στα αποσπάσματα περιγράφεται η διπλή αυτή ταυτότητα του/της εκπαιδευτικού ερευνητή/τριας, η οποία δημιουργείται αναπόφευκτα, καθώς δεν εισέρχεται στο πεδίο. Το πεδίο είναι ο φυσικός, ο επαγγελματικός του/της χώρος και η πρώτη αξιολογική κρίση από τον/τη ερευνητή/τρια εκπαιδευτικό έχει γίνει ήδη από τη στιγμή που θα επιλέξει ένα γεγονός ή μία κατάσταση στο πεδίο για να αναδείξει. Η πολυπρισματική του/της οπτική, η διείδυση στο βάθος των φαινομένων και ο γενεσιουργός του/της ρόλος συνθέτουν το ειδικό ερευνητικό ενδιαφέρον και την πρωτοτυπία του ερευνητικού μοντέλου. *«Ο εκπαιδευτικός, ερευνητής πλέον, περιγράφει, μελετά, αναλύει, ερμηνεύει 'την περίπτωση' όντας ο ίδιος ένα ζωτικό,*

ενεργό μέρος της, όντας ο ίδιος μέσα στο φαινόμενο, παραγωγός της πραγματικότητάς του, πρωταγωνιστής, εθνογράφος, αφηγητής και συγγραφέας» (Πηγιάκη, 2013, σ. 325).

Σε συνάφεια με το συγκεκριμένο άρθρο βρίσκονται όσα υποστηρίζονται από τον Τσάφο σχετικά με την αφήγηση και την εκπαιδευτική έρευνα δράσης.

Η αφήγηση είναι μια ανακατασκευή της εμπειρίας του/της εκπαιδευτικού μέσα από την πρακτική του/της και τη δράση του/της σε συγκεκριμένα εκπαιδευτικά πλαίσια και η επακόλουθη συγκρότηση της εκπαιδευτικής μνήμης. Η αφήγηση ως ερευνητικό εργαλείο αποτελεί πρώτον «μέσο πρόσβασης στο ερμηνευτικό πλαίσιο με βάση το οποίο οι εκπαιδευτικοί νοηματοδοτούν τις πράξεις τους και κατασκευάζουν τις αφηγήσεις τους» και δεύτερον «μέσο ανάπτυξης ερμηνευτικών αλλά και (ανα)στοχαστικών στρατηγικών από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς που αφηγούνται» (Τσάφος, 2013, σσ. 404, 405).

Η αφήγηση και η εκπαιδευτική έρευνα δράσης επιστημολογικά τέμνονται καθώς και οι δύο μιλούν για εγκυρότητα της προσωπικής οπτικής. Η αφήγηση αποτελεί βασική παράμετρο ανάπτυξης μιας έρευνας δράσης, καθώς μέσα από τις αφηγήσεις τους ερμηνεύουν τόσο το εκπαιδευτικό πλαίσιο όσο και την παρέμβασή τους σε αυτό. Η αναστοχαστική προοπτική της αφήγησης, τόσο στην παραγωγή της, όσο και κατά τη διερεύνησή της είναι βασική προϋπόθεση για την έρευνα δράσης (Τσάφος, 2013, σ. 408).

Αναδεικνύεται και φωτίζεται στα παραπάνω ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού της τάξης ως ερευνητή/τριας και ταυτόχρονα συμμετόχου/ης και ερευνώμενου/ης. Αυτού/ής που καθορίζει την πορεία των γεγονότων και ταυτόχρονα καθορίζεται από αυτά και από τα κοινωνικά δεδομένα. Το ερευνητικό του/της κείμενο αποκτά μια αυτοβιογραφική οπτική, καθώς εφαρμόζει, αναστοχάζεται, καταγράφει, αναθεωρεί και περιγράφει τη διαδικασία στην οποία συμμετέχει και ταυτόχρονα ερευνά. Ο κεντρικός του/της ρόλος αποτελεί μια δοκιμασία για αυτόν/ήν ως εκπαιδευτικό, ερευνητή/τρια και άνθρωπο, καθώς δεν είναι και δεν μπορεί να είναι αποστασιοποιημένος/η από τα γεγονότα, δεν θεωρείται εξωτερικός/ή παρατηρητής/τρια, εφόσον παρεμβαίνει σε αυτά, δεν είναι όμως και απόλυτα μετέχων/ουσα. καθώς η ηλικία και η ιεραρχική απόσταση από το δείγμα του/της, τα παιδιά, το καθιστά αδύνατο. Επίσης, δεν είναι αποκλειστικά και μόνο ερευνητής/τρια εφόσον δεν μπορεί να αποστασιοποιηθεί από τον δυναμικό ρόλο του/της

εκπαιδευτικού που τον/την καλεί ανά πάσα στιγμή να αφήσει το κασετόφωνο ή το μπλοκάκι του/της για να μοιραστεί ένα αυθόρμητο παιχνίδι ή μια αγκαλιά. Είναι θεωρούμε ένας συναισθηματικά φορτισμένος ρόλος που a priori καθιστά τη ματιά υποκειμενική και τη γραφή αυτοβιογραφική.

4. Τα παιδιά της τάξης συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα.

Στο παρόν κεφάλαιο θα αναφερθούμε συνοπτικά στο προφίλ των παιδιών της τάξης βάσει του ημερολογίου παρατήρησης της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας και της κοινωνιομετρικής μεθόδου που θα μας δώσει στοιχεία τόσο για το προφίλ του κάθε παιδιού ξεχωριστά, όσο και για την ομάδα της τάξης.

Οι καταγραφές του προφίλ των παιδιών έγιναν από τον Δεκέμβριο του 2015 έως και τον Ιανουάριο του 2016 και αφορούν τα όσα έχουν καταγραφεί από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια πριν την εφαρμογή στην τάξη σχετικά με τον χαρακτήρα και τις ιδιαιτερότητες των παιδιών, τη συμπεριφορά τους στο σχολικό περιβάλλον, την αλληλεπίδραση με τα άλλα παιδιά και το γλωσσικό και πολιτισμικό τους προφίλ. Οι πληροφορίες βασίζονται σε άτυπη παρατήρηση και επιπλέον σε πληροφορίες από το οικογενειακό περιβάλλον. Ακολουθεί πίνακας (πίνακας 1). με τα βασικά κοινωνικά χαρακτηριστικά και κατόπιν η αναλυτικότερη περιγραφή κάθε παιδιού

Ακολουθεί η μελέτη και η ανάλυση των κοινωνικών σχέσεων των παιδιών βάση της κοινωνιομετρίας και των αντίστοιχων τεχνικών πριν την εφαρμογή της έρευνας, καθώς μας ενδιαφέρει η σχολική κουλτούρα που έχει ήδη διαμορφωθεί και το πώς αυτή συνδιαμορφώνεται μετά τον πέρας της εφαρμογής, οπότε και θα εφαρμοστεί εκ νέου το κοινωνιομετρικό τεστ.

Η διερεύνηση και καταγραφή των κοινωνικών σχέσεων των παιδιών της τάξης αποτέλεσε συμπληρωματικό στοιχείο, τόσο ως προς την κοινωνική διαμόρφωσή τους σε σύνολο, όσο και ως προς το κοινωνικό status του κάθε παιδιού ξεχωριστά. Σκοπός μας να μελετήσουμε την αλληλεπίδραση που δημιουργείται στην τάξη, τις επικοινωνιακές σχέσεις των παιδιών και την γενικότερη κουλτούρα της σχολικής ζωής, καθώς και τα κοινωνικά φαινόμενα που λαμβάνουν χώρα, επηρεάζουν και συνδιαμορφώνουν το σχολικό κλίμα. Μας ενδιαφέρει μέσα από την κοινωνιομετρική τεχνική να καταγράψουμε το πώς οι ταυτότητες στη σχολική τάξη διαπραγματεύονται, όπως και το αποτέλεσμα αυτής της διαπραγμάτευσης, που είναι το κοινωνικό πλέγμα των διαπροσωπικών σχέσεων.

4.1. Γλωσσικό και κοινωνικό προφίλ

Κωδικός	Διγλωσσία	Φύλο	Τάξη	Καταγωγή	
1	Αρ.	Δίγλωσσος	Αγόρι	Νήπιο	Αλβανικής καταγωγής και από τους δύο γονείς
2	Η.	Εν δυνάμει δίγλωσσος	Αγόρι	Νήπιο	Γεωργιανικής καταγωγής και από τους δύο γονείς
3	Χ.	Δίγλωσσος	Αγόρι	Νήπιο	Τουρκικής καταγωγής και από τους δύο γονείς
4	Π.		Αγόρι	Νήπιο	Ελληνικής καταγωγής και από τους δύο γονείς
5	Αλ.	Δίγλωσση	Κορίτσι	Νήπιο	Ρωσικής καταγωγής από την μητέρα, παλιννοστούντας πατέρα
6	Νκ.	Δίγλωσση	Κορίτσι	Νήπιο	Αλβανικής καταγωγής και από τους δύο γονείς
7	Δ.		Κορίτσι	Νήπιο	Ελληνικής καταγωγής και από τους δύο γονείς
8	ΜΕ.		Κορίτσι	Νήπιο	Ελληνικής καταγωγής και από τους δύο γονείς
9	Ν.		Κορίτσι	Νήπιο	Ελληνικής καταγωγής και από τους δύο γονείς
10	Β.		Κορίτσι	Νήπιο	Ελληνικής καταγωγής και από τους δύο γονείς
11	Μρ.	Δίγλωσσος	Αγόρι	Προνήπιο	Αλβανικής καταγωγής και από τους δύο γονείς
12	Γ.		Αγόρι	Προνήπιο	Ελληνικής καταγωγής και από τους δύο γονείς
13	Α.		Κορίτσι	Προνήπιο	Ελληνικής καταγωγής και από τους δύο γονείς
14	Μ.		Κορίτσι	Προνήπιο	Ελληνικής καταγωγής και από τους δύο γονείς

Πίνακας 1: Το προφίλ των παιδιών της τάξης

Ο πίνακας 1 αναφέρεται συνοπτικά στο γλωσσικό και κοινωνικό προφίλ των παιδιών της τάξης. Πιο συγκεκριμένα περιγράφεται το προφίλ του κάθε παιδιού ξεχωριστά, συμπεριλαμβάνοντας στοιχεία ταυτότητας, ιδίως γλωσσικά, κοινωνικά και πολιτισμικά που καταγράφηκαν κατά την παρατήρηση στη σχολική τάξη.

Ο **Αρ.** δεύτερη χρονιά στο σχολείο ως νήπιο, πιο ώριμος και ανεξάρτητος από την προηγούμενη, είναι δίγλωσσος χωρίς όμως εμφανή την ικανότητα να μεταφέρει στοιχεία της πρώτης του γλώσσας στο σχολικό περιβάλλον. Μιλάει καλά τα ελληνικά, με μια προφορά που μαρτυρά την επιρροή της πρώτης γλώσσας και μερικές φορές σε γραμματικοσυντακτική δομή, στη χρήση των άρθρων και στα γένη. Είναι καλά εγκλιματισμένος στην τάξη, η προσαρμογή του φέτος πολύ εύκολη, ένιωθε άνετα στο γνώριμο περιβάλλον του σχολείου, έκανε φιλίες και με τα νέα παιδιά της τάξης, όπως τον Π. που μετεγράφηκε στο τμήμα μας τη φετινή χρονιά. Ο πατέρας έλειπε για εργασία στην Τουρκία για μία χρονική περίοδο. Αυτό δεν επέτρεπε στη

μητέρα να παρεβρίσκει στις συγκεντρώσεις γονέων, εφόσον είχε αναλάβει εκτός από το σπίτι και τις εξωτερικές δραστηριότητες των παιδιών. Στην Ελλάδα υπήρχε και η οικογένεια της αδερφής της μητέρας, παράγοντας βοηθητικός στην διεκπεραίωση των οικογενειακών υποχρεώσεων. Η μικρή ανιψιά, που τελείωσε το δημοτικό βοηθούσε ακόμη και στα μαθήματα τον μεγαλύτερο αδερφό του Αρ. και τη μητέρα, κάνοντας χρέη μεταφράστριας όταν η μητέρα ένιωθε πως δεν τα κατάφερνε στον ακαδημαϊκό λόγο και στην επικοινωνία με το σχολείο εν γένει, ιδιαιτέρως με το δημοτικό.

Ο **Χ.** παρέμεινε στο νηπιαγωγείο για δεύτερη χρονιά, επαναλαμβάνοντας την τάξη των νηπίων με την προτροπή της οικείας σχολικής συμβούλου και τη σύμφωνη γνώμη των γονέων του, για την καλύτερη μαθησιακή και κοινωνικοσυναισθηματική του εξέλιξη. Δεν ήταν πολύ τακτικός στην παρουσία του στην τάξη το πρώτο τρίμηνο της χρονιάς λόγω οικογενειακών δυσκολιών, πράγμα που συνέβαινε και την προηγούμενη σχολική χρονιά, αλλά αυτό βελτιώθηκε με τη βοήθεια της μητέρας του Αρ. που έφερνε και επέστρεφε τον Χ. μαζί με το δικό της παιδί στο σχολείο (παρά τα δικά της προβλήματα και επιπλέον υποχρεώσεις με την απουσία του συζύγου της). Η προσαρμογή του Χ. ήταν εύκολη, ήταν εξοικειωμένος με το περιβάλλον και τα παιδιά. Το περιβάλλον του σπιτιού δεν αποτελούσε υποστηρικτικό παράγοντα λόγω πολλών δυσκολιών, οικονομικών κυρίως, που αντιμετώπιζαν. Προέρχεται από πολύτεκνη (πενταμελή) οικογένεια τουρκικής καταγωγής, ο Χ. το τρίτο κατά σειρά παιδί και ο ερχομός του νεότερου μέλους τα πρόσφατα Χριστούγεννα δυσχέραινε την κατάσταση από άποψη υποχρεώσεων. Ο πατέρας σε διαρκή αναζήτηση εργασίας μετανάστευσε προσωρινά, για μικρό χρονικό διάστημα, στη Γερμανία. Ο Χ. παρουσίαζε αστάθειες κοινωνικοσυναισθηματικού τύπου λόγω πιθανά των αλλαγών στην οικογενειακή δομή, αλλά παρέμενε και φέτος ένα παιδί, αρκετά δημοφιλές, με τη φήμη πια του «μεγάλου» στην τάξη. Η αγάπη του στα παιχνίδια του υπολογιστή και η ευχέρειά του στην τεχνολογία, πρόσθετε στην καλή φήμη του. Η σχέση του με τη γλώσσα και την καταγωγή συνδεόταν με το πρόσωπο της γιαγιάς, η οποία ζει σε χωριό του νομού Θεσσαλονίκης, το οποίο ο Χ. επισκεπτόταν με την οικογένειά του περίπου μια φορά το μήνα. Με τη γιαγιά μιλούσε στις δύο γλώσσες, μετέφερε δε στην τάξη πολιτισμικά στοιχεία της οικογένειας από το περιβάλλον του σπάνια.

Ο **Π.** μετεγράφηκε φέτος στο τμήμα μας και εγκλιματίστηκε γρήγορα, αποκτώντας μια ισχυρή σχέση με τον Αρ. Έχοντας έναν ιδιαίτερο χαρακτήρα, δεν εκδήλωνε τα

συναισθήματά του και δεν μιλούσε εύκολα, ενώ ήταν επίσης φειδωλός στα λόγια του και στις συζητήσεις μας, αλλά με ένα πηγαίο χιούμορ. Πάντοτε παρακολουθούσε τη συζήτηση, τη διαπραγμάτευση που γινόταν αλλά εξέφραζε την άποψή του όταν ήταν σίγουρος, όταν ένιωθε ότι είχε κάτι σημαντικό να πει, όταν κάτι τον ενδιέφερε πολύ. Ενώ δεν χαρακτηρίζονταν από έντονη κοινωνικότητα, το χιούμορ του τον έκανε δημοφιλή. Έχοντας τον μεγαλύτερο αδερφό ως πρότυπό του, εκδήλωνε συχνά την αδυναμία του στην οικογένειά του και την προσήλωσή του στις οικογενειακές συνήθειες. Στο σχολείο αγαπημένες του συνήθειες ο υπολογιστής και οι κατασκευές, στις οποίες ήταν πολύ δημιουργικός, όπως επίσης ήταν και στο σχέδιο –ιδιαίτερα στα αγαπημένα του θέματα– έκανε συχνά τα άλλα παιδιά να τον θαυμάζουν.

Η **Αλ.** δεύτερη χρονιά στο σχολείο, ως νήπιο, γινόταν πολύ εύκολα αρεστή και αγαπητή, ήταν καλή φίλη, ένα παιδί που δεν θύμωνε και δεν εκδήλωνε αρνητικά συναισθήματα στο σχολείο και συνεργαζόταν αποτελεσματικά. Χωρίς να είναι αρχηγική φυσιογνωμία, είχε προσωπικό χαρακτήρα και στυλ, δεν επιβάλλονταν, αλλά τα ενδιαφέροντά της όπως ο χορός και οι εκφραστικού τύπου δραστηριότητες, όπως το θέατρο και το κουκλοθέατρο, ήταν αυτά με τα οποία συχνά ασχολούνταν με τις παρέες της, κυρίως με τα άλλα κορίτσια. Στο διάλειμμα αυτό άλλαζε, καθώς όλα τα παιδιά γινόταν μια μεγάλη παρέα και παίζανε κυρίως κυνηγητό και παιχνίδια με τρέξιμο, στα οποία ήταν πολύ καλή. Καθώς ήταν δημοφιλής και άνετη στις σχέσεις της με τα άλλα παιδιά, εναλλάσσονταν στις παρέες, με μια μεγαλύτερη προτίμηση στα περσινά κορίτσια της τάξης που φέτος έρχονταν και αυτά δεύτερη χρονιά ως νήπια, την Β. και τη Ν. Το επίπεδο διγλωσσίας της τής επέτρεπε να μεταφέρει στοιχεία από την πρώτη της γλώσσα στην τάξη, έκανε πολύ εύκολα τη μετάβαση ανάμεσα στις γλώσσες και είχε το χάρισμα να θυμάται τραγούδια, παραμύθια και να τα μεταφέρει.

Η **Νκ.** δίγλωσση κι αυτή, αρκετά δημοφιλής, παρότι πρώτη χρονιά στο σχολείο μας ως νήπιο, έκανε φιλίες και κατάφερε να δικτυωθεί. Η ηρεμία και η ευγένειά της καθώς και ένα χαμόγελο που τη διέκρινε πάντα, δείχνουν να είναι τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που την έκαναν αγαπητή. Είχε μεγάλη ευχέρεια στην εναλλαγή ανάμεσα στις γλώσσες και ένα πολύ καλό επίπεδο λόγου στα ελληνικά, με λεξιλόγιο και σωστή χρήση στους γραμματικούς κανόνες. Πολύ ικανή στο σχέδιο, τα παιδιά της το λέγανε και πολλές φορές την αντιγράφανε στον τρόπο με τον οποίο εκφράζονταν εικαστικά και γινόταν το κέντρο του ενδιαφέροντος στο τραπέζι της ζωγραφικής.

Μοναχοπαίδι, απολάμβανε την φιλία των παιδιών στην τάξη, αλλά πολύ συχνά αναφερόταν στην επιθυμία της για την ύπαρξη ενός αδερφού, αγοριού πάντα, στις εικαστικές της συνθέσεις και στις συζητήσεις μας.

Η Δ. ένα παιδί με ισχυρή προσωπικότητα, πρωτοστατούσε στην τάξη, παίρνοντας το λόγο σε κάθε συζήτηση, θέλοντας να συμμετάσχει σε όλες τις δραστηριότητες, να έχει πρωτοκαθεδρία, πολλές φορές διεκδικώντας την όχι με αποτελεσματικό τρόπο. Χαρακτηρίζονταν από παρορμητισμό, λόγω της προσωπικής της ανάγκης να τα προλάβει όλα, να τα πει όλα, να έχει άποψη. Μοναχοπαίδι κι αυτή, με τα χαρακτηριστικά του παιδιού που απολαμβάνει την προσήλωση της οικογένειας, μη δείχνοντας όμως έντονα την ανάγκη ενός/μιας αδερφού/ής, όπως για παράδειγμα η Νκ. Έδειχνε στη συμπεριφορά της αρκετές φορές αδυναμία να διαχειριστεί κρίσεις, να μοιραστεί. Παιδί με πολλές ικανότητες και μια τρομερή μνήμη, θυμόταν πάντα όσα κάναμε, απομνημόνευε παραμύθια και διαλόγους με μεγάλη ευκολία. Η επιμονή της γινόταν συχνά πλεονέκτημα, καθώς αν αποφάσιζε κάτι, με επιμονή και υπομονή θα το υπηρετούσε, ώσπου να το καταφέρει. Ανέπτυξε σχέσεις με όλα τα παιδιά, αν και όταν ξεκίνησε η χρονιά είχε ιδιαίτερες σχέσεις με την ΜΕ. από τον παιδικό σταθμό που πήγαιναν, σχέση που συνεχίστηκε και στο δικό μας σχολείο, όχι όμως ως αποκλειστική.

Η ΜΕ. δείχνει συγκαταβατική στις εκδηλώσεις της, χωρίς να εκδηλώνει έντονα συναισθήματα αλλά ούτε και τις επιλογές της και τα ενδιαφέροντά της με απαιτητικό τρόπο. Στην αρχή της χρονιάς εμφανίστηκε αρκετά διστακτική, ενώ δεν στερούνταν κοινωνικότητας, έπρεπε να νιώσει οικειότητα και άνεση για να γίνει πιο εκδηλωτική. Προσεκτική στις κινήσεις και στον λόγο της, δεν έκανε βιαστικές κινήσεις, ενώ αυτό το χαρακτηριστικό της πολλές φορές της στερούσε τη χαρά του αυθορμητισμού και της άνεσης στις σχέσεις της και επαφές της με τα άλλα παιδιά. Ζύγιζε πάντα τις αντιδράσεις της και γινόταν πιο αυθόρμητη στο ελεύθερο παιχνίδι, στις δραστηριότητες κίνησης, στη ανταπόκριση στο χιούμορ είτε από εμένα ως εκπαιδευτικό είτε από τα υπόλοιπα παιδιά, το γέλιο συνηθισμένη της αντίδραση, ορισμένες φορές από αμηχανία, συνήθως όμως από πραγματική απόλαυση.

Η Ν. από πέρυσι στην τάξη είναι ένα αυθόρμητο παιδί, κοινωνικό, ανοιχτό και εκδηλωτικό, ενώ παράλληλα απολαμβάνει να απομονώνεται για να ζωγραφίσει ή να κάνει ένα παζλ, να διαβάσει ένα βιβλίο. Μετέδιδε τις γνώσεις της αβίαστα, καθώς

έγραφε και διάβαζε από τα προνήπια ακόμη και πρωτοστατούσε σε δραστηριότητες που περιελάμβαναν τις δεξιότητες γραφής και ανάγνωσης, λόγω της μεγάλης της αυτής ευχέρειας. Μερικές φορές είχε κάποιες ψυχολογικές μεταπτώσεις, την επηρέαζαν ασήμαντες φαινομενικά αιτίες που δεν κρατούσαν μεν καιρό, έχρηζαν όμως περεταίρω διερεύνησης, διαφαίνονταν συχνά ως αφορμή και όχι αιτία. Η ιδιαίτερη σχέση της με την κατά δύο χρόνια μεγαλύτερη αδερφή της εκδηλώνονταν συχνά στην τάξη με αφορμή δραστηριότητες, ζωγραφίες ή περιγραφές στις οποίες διαφαινόταν το έντονο συναισθηματικό τους δέσιμο αλλά και ένας εμφανής ανταγωνισμός.

Η Β., από πέρυσι και αυτή στην τάξη, κοινωνική και χαρούμενη, εξωστρεφής αλλά και ευαίσθητη, έχει αλλάξει φέτος ως προς την κοινωνικότητά της. Την περσινή χρονιά ως προνήπιο ερχόταν στην τάξη με τον μεγαλύτερο αδερφό της ενώ φέτος, χωρίς τη δική του παρουσία, έχει ανεξαρτητοποιηθεί και ωριμάσει. Έχει καλές κοινωνικές σχέσεις, διακρίνεται από μια τάση για αρχηγία, θέλει αρκετές φορές να επιβάλλεται και το δοκιμάζει με τον τρόπο της στις φίλιες της, ακόμη και στην πιο ισχυρή φίλια της, με την Αλ. Διακρίνεται επίσης από ευαισθησία σε κοινωνικά θέματα, όπως η προστασία του περιβάλλοντος, η πιο δίκαιη αντιμετώπιση, θέματα που μας απασχολούν στο σχολείο και γενικότερου κοινωνικού ενδιαφέροντος. Έχει υπομονή και μπορεί να παίξει τα ρόλο της «σκαλωσιάς» βοηθώντας παιδιά που έχουν αδυναμίες γνωστικές ή μαθησιακές. Συχνά εξηγούσε με υπομονή, για παράδειγμα, τους κανόνες ενός επιτραπέζιου, από την άλλη όμως μπορεί να επέμενε πως η άποψή της είναι η σωστή, οι δεξιότητές της συγκρούονταν με τον εγωισμό που διακρίνει έντονα την προσχολική ηλικία.

Ο Μρ²⁰ είναι προνήπιο και από την αρχή της σχολικής χρονιάς φάνηκε ένα πρόβλημα στην επικοινωνία που στηρίζεται στο γεγονός ότι ο λόγος του δεν είναι κατανοητός. Δεν μιλά καθαρά, κάνει πολύ μικρές προτάσεις και αποφεύγει συχνά να μιλά, δείχνοντας χαμηλή αυτοεκτίμηση. Έτσι δεν συμμετέχει στη συζήτηση ιδιαίτερα και σε δραστηριότητες που χρειάζονται την επικοινωνία με το λόγο, ενώ συμμετέχει περισσότερο σε θεατρικές δραστηριότητες και σε όσες έχουν κίνηση και μουσική πιο άνετα. Δυσκολεύεται όταν θέλει να πει κάτι και διστάζει, ντρέπεται πολλές φορές να μιλήσει, αναγνωρίζει τη δυσκολία του. Τα παιδιά δεν κάνουν πιο ορατό το πρόβλημα

²⁰ Ιδιαίτερη αναφορά λόγω των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών.

κοροϊδεύοντας τον, ούτε γελούν ή περιπαίζουν, παρόλα αυτά είναι πολύ διστακτικός και δεν μιλά.

Ο λόγος του, λοιπόν, μη κατανοητός στους/στις συνομηλίκους/ες συμμαθητές/τριες, απετέλεσε αιτία να μην έχει κοινωνικοποιηθεί αρκετά. Έχει χαμηλές κοινωνικές δεξιότητες, γεγονός που μπορεί να οφείλεται και στο πρόβλημα λόγου, είναι διστακτικός στο σχολείο και δεν έχει ανεπτυγμένη την αίσθηση της κοινωνικότητας, δεν κάνει παρέα με όλα τα παιδιά και αυτά δεν τον επιλέγουν αντίστοιχα. Επειδή είναι ήρεμο και συνεσταλαμένο παιδί, δεν έχει αντίστοιχα παιδιά που δεν τον θέλουν για φίλο, εκτός από τον Γ. με τον οποίο έχουν εκδηλωθεί περιστατικά αντίθεσης. Η χαμηλή του κοινωνική θέση οφείλεται περισσότερο στον ίδιο και στις αντιδράσεις του, στην μειωμένη αυτοεκτίμηση που έχει. Η μητέρα του υποστηρίζει πως στο σπίτι η συμπεριφορά του είναι διαφορετική, είναι νευρικός και μαλώνει συχνά με την αδερφή του, θυμώνει επίσης εύκολα. Στο σχολείο δεν αντιδρά έτσι, είναι πιο οργανωμένο το περιβάλλον και πιθανά δεν νιώθει την ίδια οικειότητα να εκφραστεί έτσι. Πολλά ψυχολογικά προβλήματα εκδηλώνονται με δυσκολίες στην ομιλία και στο λόγο και αυτό είναι και ο κύριος λόγος που και η μαμά του ανησυχεί. Οι γονείς καταλάβαιναν το πρόβλημα και μάλιστα όπως συζητήσαμε και μαζί είναι γιατί τα προβλήματα λόγου παρουσιάζονται και στην πρώτη του γλώσσα, που είναι τα αλβανικά και τα μιλάνε στο σπίτι. Αυτό είναι και η επιβεβαίωση ότι το παιδί χρήζει λογοθεραπείας και βοήθειας στην ομιλία. Σε γενικές γραμμές έχει φυσιολογικές για την ηλικία του δεξιότητες, όπως η λεπτή και αδρή κινητικότητα. Μετά από τις απαραίτητες ενέργειες απευθύνθηκαν σε στις ιατροπαιδαγωγικές υπηρεσίες, έκλεισαν ραντεβού τον Ιανουάριο του 2016 και κατόπιν ξεκίνησαν άμεσα μαθήματα λογοθεραπείας και εργοθεραπείας.

Ο Γ. είναι προνήπιο, χωρίς άλλες εμπειρίες από προσχολικά ιδρύματα, τον φροντίζει στο σπίτι από μικρό πάντα κάποια παιδαγωγός, καθώς οι γονείς εργάζονται και απογευματινές ώρες. Αυτό ενδεχόμενα επηρεάζει στο κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου χαμηλές κοινωνικές δεξιότητες και αδυναμία στη δημιουργία σταθερής φιλίας, ενώ χρειαζόταν συχνά και επεδίωκε την δική μου επίβλεψη, καθοδήγηση και επιβράβευση, την παρουσία του/της ενήλικου. Ως μοναχοπαιδί επίσης, είχε μάθει να βρίσκεται με ενήλικες και να επιδιώκει συνεχώς, πιθανά και να κερδίζει, την προσοχή τους. Συχνά μεταπηδούσε από δραστηριότητα ή περιοχή δραστηριοτήτων σε μια άλλη και δεν ολοκλήρωνε το παιχνίδι του, οπότε δεν 'έχτιζε' ούτε στις κοινωνικές

του σχέσεις. Τα παιδιά διαμαρτύρονταν για τη συμπεριφορά του, τα ενοχλούσε αυτή η «υπερδραστηριότητα», καθώς και η στάση του απέναντι σε ορισμένα παιδιά, στα οποία έδειχνε μια «αντιπάθεια», όπως στην αρχή της χρονιάς στον Μρ. Πολλές φορές χρειαζόταν να εμπλακώ σε κάποια διαμάχη ή αντίδραση είτε από πλευράς του, είτε από πλευράς των παιδιών που δεν ανέχονταν τη συμπεριφορά του.

Η Α. χαρακτηρίζεται από δισταγμό και ντροπαλότητα, ιδίως στην πρώτη επαφή με ένα νέο πλαίσιο και νέα άτομα, όπως είναι για αυτήν το σχολείο φέτος. Είναι θαρρετή και άνετη όταν νιώσει άνετα και οικεία, χρειάζεται ενθάρρυνση και επιβράβευση όπως και κάθε παιδί για να νιώσει τη σιγουριά που χρειάζεται. Δεν διστάζει να εκφράσει την άποψή της, δείχνει σε αυτό το πρώτο διάστημα να έχει κάνει σαφή βελτίωση στον τρόπο που διαχειρίζεται την διστακτικότητά της, έχει παρέες και είναι αποδεκτή στην ομάδα των μεγαλύτερων παιδιών. Δεν έχει όμως καταφέρει να κάνει μια σταθερή σχέση, ενώ δείχνει να το έχει ανάγκη, προσεγγίζει αδέξια τα παιδιά που επιθυμεί και δεν διεκδικεί τη φιλία τους. Οι χαμηλοί τόνοι που ακολουθεί στον τρόπο που κινείται και φέρεται μέσα στην τάξη πιθανά δεν την βοηθούν πολύ να αποκτήσει φιλίες, ίσως και λόγω των έντονων χαρακτήρων στα παιδιά που προσεγγίζει. Τα περισσότερα παιδιά της τάξης έχουν ισχυρές προσωπικότητες και αυτό δεν ταιριάζει στο χαρακτήρα της Α., η οποία έχει πιο ήρεμους ρυθμούς στο σχολείο, υπάρχουν λίγες φορές που γίνεται πιο έντονη η συμπεριφορά της. Το οικογενειακό περιβάλλον της μας πληροφόρησε για μια τελείως διαφορετική συμπεριφορά στο σπίτι, με πολλή γκρίνια, νεύρα και μια έντονη σχέση με το μεγαλύτερο αδερφό της.

Η Μ., προνήπιο και αυτή, είναι ένα χαρούμενο παιδί, με χαμόγελο και εκφραστικότητα, πράγμα που προδιαθέτει θετικά απέναντί της. Μπορεί και τα καταφέρνει να κινείται ανάμεσα στα παιδιά και τις φιλίες που δημιουργήθηκαν, χωρίς να δείχνει επιτακτική την ανάγκη να έχει μια σταθερή φιλία. Δείχνει άνετη και κοινωνική και δεν εκδηλώνει αρνητικά συναισθήματα στο σχολείο, ενώ από πληροφορίες από το περιβάλλον της γνωρίζουμε πως είναι πιο διεκδικητική στο σπίτι. Έχει ανεπτυγμένη τη δεξιότητα της επικοινωνίας για την ηλικία της και παίρνει πρωτοβουλίες, δείχνει ενδιαφέρον για τα προβλήματα των άλλων παιδιών, δείχνει να έχει μια έμφυτη ενσυναίσθηση. Είναι υποστηρικτική σε παιδιά που δεν έχουν καλές κοινωνικές σχέσεις και συμπαθεί τον Η. παρότι η συμπεριφορά του απομακρύνει τα υπόλοιπα παιδιά.

Ο Η²¹ ήρθε μόλις στην Ελλάδα, δεν έχει φοιτήσει σε άλλο προσχολικό ίδρυμα ούτε στη Γεωργία, όπου μεγάλωσε με τη γιαγιά που βοηθούσε στην επιμέλεια και φροντίδα του παιδιού, καθώς οι γονείς εργάζονταν στην Ελλάδα και δεν είχαν άλλη λύση. Οι πληροφορίες αυτές από το οικογενειακό περιβάλλον στηρίζονται κυρίως στη μητέρα, που μιλά αρκετά καλά ελληνικά και κατανοεί σε καλό βαθμό. Από τις πρώτες μέρες χρησιμοποιούσα βασικές φράσεις και λέξεις τη γλώσσα του (μετάφραση και από τη μαμά και από γνωστή μου Γεωργιανικής καταγωγής) για να μπορούμε να επικοινωνούμε και να νιώσει πιο άνετα και να μπορέσει σταδιακά να εγκλιματιστεί. Οι εικόνες επίσης, από το εμπράγματο περιβάλλον αποτέλεσαν σημαντικό εργαλείο κατανόησης και προσπάθειας εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας. Τα αγαπημένα του θέματα, όπως για παράδειγμα τα αυτοκίνητα, αποτέλεσαν θεματικές στα πρότζεκτ που οργανώναμε. Τώρα πια (Δεκέμβριος 2015) κατανοεί αλλά δεν παράγει ακόμη λόγο, είναι ευάλωτος στις ιώσεις και έτσι λείπει αρκετά συχνά από το σχολείο. Εκτός λοιπόν των προβλημάτων προσαρμογής, οι πολύ συχνές απουσίες δεν βοηθούν στην απόκτηση μιας ρουτίνας κι μιας σταθερότητας στη σχέση του με το σχολικό περιβάλλον, έμψυχο και άψυχο.

Ένα σοβαρό ζήτημα που προέκυψε από την πρώτη επαφή με την τάξη ήταν η συμπεριφορά του απέναντι στα άλλα παιδιά και η συμμετοχή του στην ομάδα της τάξης. Στην αρχή ο Η. χτυπούσε, δεν μοιραζόταν, αντιδρούσε άσχημα. Στα παιδιά ακόμη και μετά την μετακίνησή του σε τμήμα ένταξης κουβαλά αυτή την αρνητική σήμανση. Τώρα πια, έχει το ελεύθερο να αποσύρεται όταν κουράζεται, σε ειδικά διαμορφωμένο χώρο κοντά στον κύκλο όπου μαζευόμαστε, ή άλλες φορές φέρνει μαζί του τα υλικά (π.χ. ψαλίδι και εικόνες) και βρίσκεται μαζί μας, συμμετέχει κάπως έτσι και φαίνεται να λειτουργεί καλύτερα. Η πίεση και η υποχρέωση στη συμμετοχή οδηγούσε σε εκρήξεις, που δεν έκαναν καλό ούτε στον ίδιο, ούτε στα υπόλοιπα παιδιά της τάξης. Τα παιδιά επηρεάζονταν, πιεζόταν συναισθηματικά και εξέφραζαν τη δυσαρέσκειά τους και τα συναισθήματά τους, ως και φόβο. Τώρα δείχνουν σα να έχουν αποδεχτεί τη διαφορετική στάση του και να συναινούν σε ένα άτυπο συμβόλαιο να εξαιρείται ο Η. από κάποιες δραστηριότητες για το καλό του ίδιου και του συνόλου της τάξης. Στο ελεύθερο παιχνίδι και στο πάρκο ο Η. είναι πιο αποδεκτός στην ομάδα, τα παιδιά παίζουν μαζί του κυνηγητό, στην τσουλήθρα, με τα αυτοκινητάκια.

²¹ Ιδιαίτερη αναφορά λόγω ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών

Πιθανά τα προβλήματα στη συμπεριφορά να βασίζονται στην έλλειψη του επικοινωνιακού πλαισίου και στην ορατή δυσκολία να αναπτυχθεί. Έχει θέματα κατανόησης στη μητρική ενώ οι δεξιότητές του εξελίχτηκαν από την αρχή της χρονιάς. Η οικεία Σχολική Σύμβουλος μετά από ενημέρωση και επίσκεψη στην τάξη, με βάση τις κοινωνικές, γλωσσικές και επικοινωνιακές του δεξιότητες, εισηγείται ότι θα πρέπει να επαναλάβει τη φοίτησή του στο νηπιαγωγείο και μάλιστα σε τμήμα ένταξης, όπου θα έχει εξατομικευμένη και ειδική βοήθεια. Έδωσε οδηγίες σχετικά με τη συνεργασία μου με την οικογένεια και κάλεσε την μητέρα του παιδιού, την οποία κι ενημέρωσε.

Η προσωπική μου άποψη εστιάζει στον απότομο και πρόωρο αποχωρισμό του από τη μητέρα σε βρεφική ηλικία και λίγο αργότερα από την «αντικαταστάτριά της», τη γιαγιά ως μητρικό πρότυπο, που επηρέασε την ψυχοσύνθεσή του, καθώς βίωσε δις μια κατάσταση έντονου στρες. Ο Bowlby εστίασε το ενδιαφέρον του στις συνέπειες που έχει για το παιδί η αποστέρηση, ο αποχωρισμός και η πρωταρχική μορφή προσκόλλησης σε μικρή αλλά και σε μεγαλύτερη ηλικία. Οι έρευνές του έδειξαν ότι έχει πολύ μεγάλη σημασία η μητρική φροντίδα και στοργή και ότι η μακροχρόνια απουσία της μητέρας έχει σοβαρές συνέπειες στη διαμόρφωση του χαρακτήρα του παιδιού και κατά συνέπεια στη μετέπειτα ζωή του (Γρηγοριάδης, 2005, σ. 26). Ο αποχωρισμός, η προσκόλληση και η αποκοπή από τις ρίζες αποτελεί επίσης ένα πολύ σημαντικό θέμα. Η σχολική του πορεία, η εξέλιξη του παιδιού και η μετεγγραφή του στο τμήμα ένταξης θα μας απασχολήσει και πάλι στην ανάλυση των αποτελεσμάτων.

Συμπληρωματικά και ως κριτική ματιά προς την καταγραφή της εκπαιδευτικού ερευνήτριας παραθέτονται σχόλια της φοιτήτριας που έκανε την πρακτική της στο νηπιαγωγείο τη σχολική χρονιά, ως εξωτερική παρατηρήτρια και «κριτική φίλη»:

Η γενική εικόνα που σχημάτισα από την τάξη είναι ότι πρόκειται για μία σχετικά ήρεμη τάξη, όπου καλλιεργείται ο σεβασμός στους άλλους. Η νηπιαγωγός προσπαθεί να μην επιτρέπει αυθαίρετες κριτικές μεταξύ των παιδιών και μέσω του διαλόγου να ωθήσει τα παιδιά να σκεφτούν πάνω στο ζήτημα και να αντιληφθούν από μόνα τους τους λόγους για τους οποίους δεν είναι αποδεκτή μία τέτοια συμπεριφορά μεταξύ των ανθρώπων. Η ηρεμία στην τάξη αισθάνθηκα ότι προέρχεται και από τη νηπιαγωγό, η οποία μιλάει με ήρεμο τρόπο στα παιδιά χωρίς να αυξάνει τον τόνο της φωνής της, ακόμη και σε περιπτώσεις αντιπαραθέσεων μεταξύ των παιδιών ή ανυπακοή των παιδιών προς τις οδηγίες που η ίδια έδωσε. Ωστόσο, στην τάξη υπάρχουν και ορισμένες «κλίκες» (Μ.Ε. και Δ.), μερικά παιδιά που είναι απομονωμένα από τα υπόλοιπα (Η., Μ.), αλλά και αντιπαραθέσεις-συγκρούσεις μεταξύ των παιδιών (Γ. και Μ.), τα οποία η νηπιαγωγός προσπαθεί να χειριστεί με συζήτηση-ερωτήσεις ενσυναίσθησης.

Αναφορικά με την πρώτη εικόνα που διαμόρφωσα για ορισμένα παιδιά μεμονωμένα, η εικόνα είναι η εξής:

Η νηπιαγωγός έχει μία καλή σχέση με τα παιδιά και προσπαθεί να δημιουργεί και να καλλιεργεί ένα κλίμα σεβασμού και αποδοχής μεταξύ όλων των παιδιών.

Πιο συγκεκριμένα η φοιτήτρια αναφέρθηκε σε ορισμένα παιδιά:

Για τον Γ. μου δημιουργήθηκε η εικόνα ότι πρόκειται για ένα παιδί που επιθυμεί να είναι στο επίκεντρο, να πραγματοποιείται αυτό που επιθυμεί και όχι το αντίθετο, καθώς και να εκφράζει ευθέως αυτό που θέλει να πει και να το δείχνει, ακόμη κι αν αυτό αφορά την αντιπάθειά του για κάποιο παιδί (λεκτικά και σωματικά). Ακόμη, η σχέση του με τον Buzz Lightyear με παραξένευσε, καθώς κάθε πρωί πήγαινε και τον έπαιρνε από τα παιχνίδια, αλλά όταν η νηπιαγωγός του έλεγε να τον επιστρέψει στη θέση του, το έκανε χωρίς αντιρρήσεις.

Η νηπιαγωγός προσπαθεί μέσω της ενσυναίσθησης να τον παρακινήσει να αλλάξει τρόπο έκφρασης αλλά και τρόπο συμπεριφοράς στα συγκεκριμένα ζητήματα.

Ο Μρ. μου φάνηκε ότι είναι ένα παιδί πολύ συνεσταλμένο που όταν δυσαρεστείται από κάποιο γεγονός ή όταν δεν του αρέσει αυτό που κάνουν όλοι μαζί, γυρνάει την πλάτη στην παρεούλα και ακουμπώντας, συνήθως, στο τραπέζι που υπάρχει πίσω από το παγκάκι κρύβει το πρόσωπό του στον αγκώνα του. Θεωρώ ότι αυτός είναι ο τρόπος άμυνάς του στο περιβάλλον του σχολείου, όπου δίνει την εντύπωση ότι αισθάνεται μειονεκτικά (για αυτό και «μαζεύεται» στον εαυτό του σωματικά και συναισθηματικά). Είναι ένα παιδί που μιλάει ελάχιστα και με πολύ χαμηλή ένταση στη φωνή του, σε σημείο να μη γίνεται κατανοητός.

Η νηπιαγωγός προσπαθεί να τον εντάξει στο σύνολο της τάξης δίνοντάς του το λόγο και προτρέποντάς τον να γυρίσει στην παρεούλα και να κάθεται όπως τα υπόλοιπα παιδιά, προκειμένου να μην απομονώνεται και να μη νιώθει αποκομμένος από το σύνολο.

Ο Η. μου έδωσε την εντύπωση ενός παιδιού πρόθυμου να επικοινωνήσει με τους άλλους, παρ' όλες τις δυσκολίες λόγω της γλώσσας. Είναι πολύ εκφραστικός και, αν και τον ρωτάς ή του μιλάς στα ελληνικά, απαντάει στα γεωργιανά με φυσικό τρόπο, σαν να τον καταλαβαίνεις. Φαίνεται να έχει προσκολληθεί με τη νηπιαγωγό και να επιδιώκει να βρίσκεται πάντοτε δίπλα της και να τη βοηθάει. Έχει έντονο το αίσθημα της τήρησης των κανόνων της τάξης –τυπικών και άτυπων– (δεν βάζουμε τα χέρια στο στόμα, καθόμαστε στην καρέκλα με τα πόδια να ακουμπάνε στο πάτωμα, δεν βγάζουμε τις παντόφλες μας κ.α.) και επισημαίνει όποια «παράβαση» εντοπίσει. Έχει μεγάλη αδυναμία στα αυτοκίνητα και στο παιχνίδι με αυτά.

Η νηπιαγωγός προσπαθεί να προσεγγίσει τον Η. και να μην τον αφήσει να περιθωριοποιηθεί λόγω της γλώσσας. Η επιθυμία προσέγγισης φαίνεται από το γεγονός ότι αναζήτησε και μετέφρασε στη μητρική του γλώσσα λέξεις απαραίτητες για την βασική επικοινωνία με το παιδί. Για να μπορεί να ελέγχει την τάξη, αλλά και το συγκεκριμένο παιδί, τον τοποθετεί συχνά κοντά της δίνοντάς του βοηθητικό ρόλο στη διεξαγωγή του μαθήματος.

Η εικόνα που σχημάτισα για τον Αρ. είναι ότι πρόκειται για ένα παιδί πρόθυμο να βοηθήσει, τόσο τη νηπιαγωγό όσο και τους συμμαθητές του, και που προσπαθεί να μην παρασύρεται από τους υπόλοιπους κατά τη διάρκεια διεξαγωγής κάποιας δραστηριότητας, αν και τον προκαλούν. Δείχνει να του αρέσει η ενασχόληση με τον υπολογιστή και τον προτιμάει την ώρα των ελεύθερων δραστηριοτήτων.

Η νηπιαγωγός επισημαίνει ότι καταφέρνει και παραμένει ανεπηρέαστος και δεν παρασύρεται από τους άλλους. Επειδή είναι νήπιο, η νηπιαγωγός συχνά κάνει αναφορά σε δραστηριότητες της προηγούμενης χρονιάς βάζοντάς τους σε διαδικασία ανάκλησης των εμπειριών και γνώσεων αυτών.

5. Κοινωνιομετρικές τεχνικές

Η παρατήρηση, η καταγραφή και η διερεύνηση των κοινωνικών σχέσεων των παιδιών της τάξης αποτέλεσαν, όπως προαναφέρθηκε, συμπληρωματικά προς την έρευνα στοιχεία. Η κοινωνική διαμόρφωσή τους σε σύνολο, όσο και το κοινωνικό status του κάθε παιδιού ξεχωριστά μας ενδιαφέρει ώστε να μελετήσουμε την αλληλεπίδραση που δημιουργείται στην τάξη και τις επικοινωνιακές σχέσεις των παιδιών. Η γενικότερη κουλτούρα της σχολικής ζωής και τα κοινωνικά φαινόμενα που λαμβάνουν χώρα επηρεάζουν και συνδιαμορφώνουν το σχολικό κλίμα. Μας ενδιαφέρει να καταγράψουμε τη διαπραγμάτευση των ταυτοτήτων στη σχολική τάξη και το αποτέλεσμα αυτής της διαπραγμάτευσης που είναι το κοινωνικό πλέγμα των διαπροσωπικών σχέσεων.

Συγκεκριμένα μας ενδιαφέρει:

- Η διερεύνηση του νοήματος που τα ίδια τα παιδιά αποδίδουν στις σχέσεις τους, η νοηματοδότηση με άλλα λόγια των κοινωνικών τους σχέσεων.
- Η μελέτη της κοινωνικής θέσης του κάθε παιδιού της τάξης και το κοινωνικό του προφίλ, οι προσωπικές του ανάγκες, οι ικανότητες ή οι δυσκολίες ανάπτυξης των κοινωνικών σχέσεων που αποτελούν στοιχεία ταυτότητας.
- Η μελέτη της κουλτούρας της σχολικής τάξης, που συνδιαμορφώνεται από την εκπαιδευτική διαδικασία και τις ταυτότητες των ατόμων που λαμβάνουν μέρος σε αυτή.

Οι κοινωνικές τους σχέσεις τα παιδιών αξίζουν να μελετηθούν όχι με την οπτική των ενηλίκων (James, 2011, σ. 40). Όπως προαναφέραμε, τα παιδιά κατανοούνται ως δρώντα υποκείμενα και όχι παθητικά και μέσα από την αλληλεπίδραση συγκροτούν τον δικό τους κόσμο και συμμετέχουν στη συγκρότηση του κόσμου των άλλων (Corsaro, 2003· James, 2011· Τσίγκρα, 2001, σ. 195). Για να μάθουμε για τον «πολιτισμό» των παιδιών από την οπτική τους, πρέπει να αποβάλουμε την οπτική των ενηλίκων. Ο μόνος τρόπος να καταλάβουμε τις κουλτούρες συνομηλίκων των παιδιών στο μέλλον, είναι να εκτιμήσουμε την διαφορετικότητα και την πολυπλοκότητα των ζώων τους στο παρόν (Corsaro, 2003, 2005, 2011, σ. 312). Η κοινωνιομετρία ως τεχνική βασίζεται στον λόγο των ίδιων των παιδιών για να καταγράψει τις κοινωνικές τους σχέσεις και να τις ερμηνεύσει.

Οι τεχνικές μέτρησης με τις οποίες εξετάζουμε μικρές ομάδες και τις συναισθηματικές σχέσεις των μελών της περιγράφονται από την κοινωνιομετρία και βοηθητικό μέσο αποτελεί το κοινωνιομετρικό τεστ. Τα τεστ μας δίνουν την ευκαιρία να ποσοτικοποιήσουμε μια συμπεριφορά αλλά και ποιοτικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (Μπίκος, 2011· Παπαδοπούλου, 1999). Ο κοινωνιομετρικός πίνακας αποτελεί έναν πίνακα συχνοτήτων όπου εμφανίζονται συνοπτικά και παραστατικά οι κοινωνικές σχέσεις των παιδιών, καθώς και ατομικά του κάθε παιδιού και έτσι διαφαίνεται η κοινωνική θέση του κάθε μέλους της ομάδας της τάξης (Μπίκος, 2007, σ. 9). Μπορεί να διαγνώσει δυσκολίες, τάσεις, και ενδεχόμενες προκαταλήψεις μέσω των αρνητικών επιλογών, αλλά και τις θετικές τάσεις, καθώς και τα αποτελέσματα παιδαγωγικών χειρισμών (Μπίκος, 2011, σ. 127). Αποτελεί ένα εργαλείο για τον/την εκπαιδευτικό-ερευνητήρια που στοχεύει να γνωρίσει, να συνδιαμορφώσει και να βοηθήσει αποτελεσματικά στην αρμονική συνύπαρξη και τη συνεργασία μεταξύ των μελών της ομάδας της τάξης του.

Πολύ σημαντικό υλικό για τον/την εκπαιδευτικό που επιθυμεί να διερευνήσει, να διαπιστώσει και να βελτιώσει τις κοινωνικές σχέσεις των μαθητών/-τριών αποτελούν ιδιαίτερα οι αιτιολογήσεις των παιδιών πάνω στις επιλογές και τις απορρίψεις που κάνουν στις σχέσεις τους (Μπίκος, 2007, σ. 11). Οι θετικές επιλογές των παιδιών φωτίζουν το πλέγμα συμπαθειών που αναπτύσσεται ανάμεσα στα παιδιά της τάξης και δημιουργούν τις μικρότερες ομάδες, τις ομάδες των συνομήλικων (peer group). Αυτές οι υποομάδες αποτελούν τις φιλικές κλίκες (clique) που δημιουργούνται βάσει διαφόρων παραγόντων. Οι απορρίψεις των παιδιών, από την άλλη πλευρά, φωτίζουν τις πιθανές δυσλειτουργίες στην ευρύτερη ομάδα της τάξης και τις υποομάδες που δημιουργούνται και τις ενδεχόμενες συγκρούσεις μεταξύ των παιδιών. Οι αιτιολογήσεις των επιλογών τους μας δίνουν στοιχεία για τους παράγοντες που τα οδηγούν στη διαμόρφωση των φιλικών τους σχέσεων, καθώς και των αντιπαθειών ή των απορρίψεων.

5.2.1. Η εφαρμογή του πρώτου κοινωνιομετρικού τεστ

Στο διάστημα των τριών μηνών που είχε προηγηθεί, από την αρχή της σχολικής χρονιάς έως το Δεκέμβριο του 2015, στην ομάδα της τάξης είχε ήδη διαμορφωθεί το κοινωνικό πλέγμα των σχέσεων, των συμπαθειών και των αντιπαθειών και υπήρχε μια ήδη δομημένη κατάσταση προς διερεύνηση. Επιλέχθηκε η καταγραφή να γίνει

στις αρχές Ιανουαρίου του 2016, συγκεκριμένα μετά το πέρας της δεύτερης σχολικής εβδομάδας, μετά τις διακοπές των Χριστουγέννων. Η εβδομάδα 16-23 Ιανουαρίου ορίστηκε η εβδομάδα καταγραφής.

Τα στοιχεία για την καταγραφή των κοινωνικών σχέσεων των παιδιών κατεγράφησαν με ατομική συνέντευξη. Η ατομική συνέντευξη κρίθηκε απαραίτητη, ιδιαίτερα στη νηπιακή ηλικία, λόγω του της τάσης των παιδιών να επηρεάζονται από τις απαντήσεις των άλλων παιδιών και λόγω της σοβαρότητας και εχεμύθειας με την οποία θέλαμε να αντιμετωπίσουμε, παιδιά και εκπαιδευτικός, τη διαδικασία. Τα παιδιά ήταν εξοικειωμένα με τη προσωπική επαφή/συνέντευξη, εφόσον η διαδικασία αυτή ήταν συνήθης κατά τον σχολιασμό των εργασιών τους, την κατ' ιδίαν συζήτηση με την εκπαιδευτικό της τάξης για θέματα που άπτονται των ενδιαφερόντων τους και θεμάτων που χρήζουν εξατομικευμένη παρέμβαση. Η συνέντευξη με τα παιδιά είχε παιγνιώδη παρουσίαση, επιλέχθηκε να παρουσιαστεί σαν ένα παιχνίδι με ερωτήσεις σχετικά με τη φίλια.

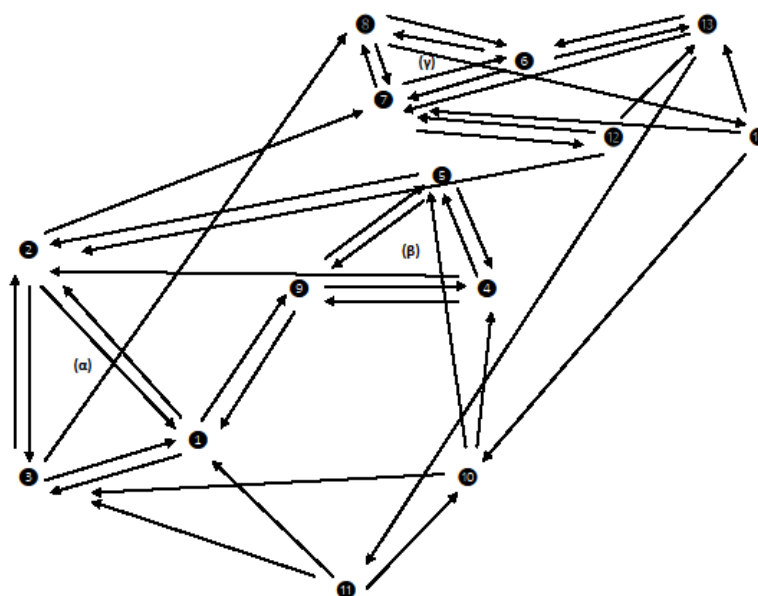
Οι ερωτήσεις ήταν οι εξής:

- Πες μου τρία παιδιά στην τάξη είστε καλύτεροι/ες φίλοι/ες; Γιατί; Με ποια παιδιά δηλαδή σου αρέσει να παίζεις και γιατί;
- Πες μου τρία παιδιά με τα οποία δεν είστε τόσο καλοί/ές φίλες; Γιατί; Με ποια παιδιά δηλαδή δεν σου αρέσει να παίζεις και γιατί;

Οι ερωτήσεις είχαν δύο σκέλη για διευκρινιστικούς καθαρά λόγους, εφόσον στην ηλικία του νηπιαγωγείου τα παιδιά δυσκολεύονται να απαντήσουν σχετικά με κοινωνικά θέματα που τα θεωρούν συχνά αυτονόητα ή δεδομένα, ιδιαίτερα δε να αιτιολογήσουν τις απαντήσεις τους, κατά συνέπεια οι διευκρινήσεις κρίθηκαν απαραίτητες. Σε αυτή την ηλικία είναι δύσκολο να περιγράψουν και να αιτιολογήσουν τις επιλογές τους. Πολλές φορές θεωρούν αυτονόητες τις φιλικές τους σχέσεις και στην ερώτηση για αυτές τις σχέσεις απλοϊκά και αυθόρμητα απαντούν: «μα γιατί είναι φίλος μου» ή «γιατί παίζουμε μαζί», επαναλαμβάνοντας στην ουσία την ερώτηση που τους τέθηκε. Επίσης, δυσκολεύονται να δώσουν αρνητικές επιλογές, γεγονός που διαπιστώσαμε και στη δική μας έρευνα, ενώ άλλες φορές πολύ αυθόρμητα απορρίπτουν κάποιο παιδί λόγω μιας πρόσκαιρης συμπεριφοράς.

Σημεία που μπορούμε να σταθούμε αναλύοντας τα στοιχεία του κοινωνιογράμματος είναι τα εξής:

Θετικές επιλογές Κοινωνιόγραμμα Ιανουαρίου



Με αριθμούς συμβολίζονται τα παιδιά και με α, β, γ οι φιλικές κλίκες που δημιουργούνται

Κοινωνιόγραμμα 1: Θετικές επιλογές. Κοινωνιόγραμμα Ιανουαρίου

Παρουσιάζονται σύμφωνα με τον κοινωνιομετρικό πίνακα (πίνακας 9, παράρτημα 1) και σχηματικά στον κοινωνιόγραμμα 1 των θετικών επιλογών τρεις φιλικές κλίκες που κλείνουν με αμοιβαίες επιλογές και αμφίδρομες σχέσεις. Η μία κλίκα (α) συνδέει τα παιδιά 1, 2 και 3 (N., B., και Αλ.), η άλλη (β) τα 4, 5 και 9 (Δ., ΜΕ. και Νκ.) και η τρίτη (γ) με τα (X, Π., και Αρ.). Οι δύο πρώτες απαρτίζονται από κορίτσια και η τρίτη από αγόρια.

Βλέπουμε εκ πρώτης το στοιχείο των μονοφυλικών σχέσεων που δημιουργούνται και εμφανίζονται ως δέσιμο και ισχυρό στοιχείο ένωσης. Οι διαφυλικές σχέσεις που παρουσιάζονται είναι ελάχιστες και είναι οι Β (2) προς Π. (7), η Αλ. (3) προς Αρ. (8) (επιλογές κοριτσιών προς αγόρια) και οι Μρ. (12) προς Β. (2), Γ. (13) προς Α. (11) και Η. (14) προς Μ.(10) (επιλογές αγοριών προς κορίτσια). Αυτή αποτελεί μια διαπροσωπική έλξη και μια εν δυνάμει φιλική κλίκα, αρκεί τα συνδεδετικά σημεία να ισχυροποιηθούν.

Συνδυετικοί κρίκοι μπορούν να είναι τα παιδιά Π. (7), Ν. (1) και Νκ. (9), καθώς βρίσκονται σε σημεία κλειδιά συνδέοντας της φιλικές κλίκες που έχουν δημιουργηθεί. Η Ν. (1) που συνδέεται φιλικά με τη Νκ. (9) μπορεί να αποτελέσει σημείο κλειδί, συνδέοντας τις κλίκες (α) και (β) και ο Π. (7) μπορεί να διευρύνει την κλίκα (γ) καθώς διαφαίνεται μια εν δυνάμει σχέση μεταξύ των Χ.(6), Π. (7), Αρ.(8) και Γ.(13) ακόμη και με τον Η.(14). Τα παιδιά Μ. (10) και Α. (11) που δείχνουν στο κοινωνιόγραμμα απομονωμένα μπορούν να συνδεθούν στο σχήμα των φιλικών σχέσεων, καθώς αποτελούν «δορυφόρους» στις κλίκες α και β, και συνδέονται μεμονωμένα με τα παιδιά Ν. (1), Αλ. (3), ΜΕ. (4), Δ. (5) και εν δυνάμει με την Νκ. (9) η οποία συνδέεται με τη φιλική κλίκα (β). Ισχυρή παρουσιάζεται η σχέση μεταξύ των παιδιών Ν. (1), Β. (2) και Νκ. (9) καθώς υπολείπεται η επιλογή της Ν. προς την Νκ. για να κλείσει το σχήμα σε φιλική κλίκα. Περιφερειακά ισχυροί δέκτες, δημοφιλή παιδιά φαίνονται οι Β. (2) και Π. (7) που έχουν πολλές επιλογές και μπορούν να παίξουν σημαντικό ρόλο, κινώντας τα νήματα και επηρεάζοντας πιθανά τα παιδιά που δείχνουν «αδέξια» κοινωνικά.

Για τον/την κάθε εκπαιδευτικό της τάξης, αλλά και ιδιαίτερα για τον/την εκπαιδευτικό-ερευνητή/τρια, θεωρείται πολύ σημαντική και ενδιαφέρουσα η καταγραφή των επιλογών και των απορρίψεων των παιδιών, καθώς συνδέονται με δυνάμεις που συμβάλλουν ή αντίθετα εμποδίζουν την κοινωνική συνοχή της ομάδας της τάξης, όπως τονίζεται και στη βιβλιογραφία (Μπίκος, 2007, 2011). Στόχος η βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων όλων των μαθητών/-τριών και η έγκαιρη αντιμετώπιση των αιτιών απόρριψης των παιδιών που παρουσιάζονται απομονωμένα ή απορριπτόμενα.

Οι δείκτες p και n , που υποδηλώνουν τον αριθμό των επιλογών και των απορρίψεων που δίνει ο/η κάθε μαθητής/τρια, καθώς αντίστοιχα ο βαθμός κοινωνικής συνοχής της ομάδας²² έχουν ενδιαφέρον. Έχοντας προεπιλέξει τον αριθμό επιλογών δεν μπορούμε να τους ελέγξουμε. Μπορούμε να λάβουμε υπ' όψιν τον δείκτη του συνόλου των αμοιβαίων επιλογών της τάξης, ο οποίος είναι $N=11$, ενώ των αμοιβαίων απορρίψεων 2. Αποτελούν ενθαρρυντικούς δείκτες, καθώς δείχνουν πως τα παιδιά συνδέονται μεταξύ τους με θετικές επιλογές αλλά όχι με αμοιβαίες αντιπάθειες, πράγμα που όπως

²² Η κοινωνική συνοχή έχει σχέση με το πλήθος των αμοιβαίων επιλογών που εμφανίζονται (Μπίκος, 2009, σ. 153)

Κείμενα ταυτότητας και ερευνητικές προσεγγίσεις στο νηπιαγωγείο

καταλαβαίνουμε θα δυσχέρανε τη δημιουργία υποομάδων και την αντιμετώπιση πιθανών περιστατικών ενδοομαδικών συγκρούσεων.

Σημεία που μπορούμε να σταθούμε αναλύοντας τα στοιχεία κοινωνιομετρικού πίνακα (Πίνακας 9, Κοινωνιομετρικός Πίνακας Ιανουαρίου, Παράρτημα 2) είναι ατομικά για το κάθε παιδί και την κοινωνικότητά του ο δείκτης της κοινωνικής του απήχησης και της κοινωνικής του προτίμησης²³. Έτσι για παράδειγμα ο δείκτης κοινωνικής απήχησης του μαθητή Γ. (13) είναι 9 (3+6) ενώ της κοινωνικής προτίμησης μείον 3 (3-6), πράγμα που σημαίνει ότι κάνει αισθητή την παρουσία του στην τάξη αλλά με αρνητικό τρόπο, ενώ ο μαθητής Π. (7) έχει αντίστοιχα 7 και 5 που σημαίνει ότι η κοινωνική του θέση είναι πολύ καλή και έχει πολλές φίλιες και μόνο μία αντιπάθεια.

Ακολουθεί ο πίνακας (πίνακας 2) με τον οποίο παρουσιάζεται ο τρόπος που κατηγοριοποιήσαμε τα παιδιά σε σχέση με τις επιλογές και τις απορρίψεις που έχουν λάβει.²⁴

Κατηγορίες σύμφωνα με τη δημοτικότητα						
Κατηγορία	Επεξήγηση	Μαθητής/τρια	Αριθμός επιλογών (θ - αρν.)	Κωδ. αριθμός κοινωνιογράμματος	Μαθητές/τριες ανά κατηγορία	
δημοφιλής	πολλές θετικές επιλογές, καθόλου αρνητικές	B. Π. N. Αλ.	5 - 0 6 - 1 4 - 1 4 - 0	2 7 1 3	4	
μέσος/η	αρκετές θετικές και μερικές αρνητικές επιλογές	X. Nκ.	3 - 1 3 - 1	6 9	2	
αδιάφορος/η	ούτε δημοφιλής/ούτε απορριπτόμενος/η	M.	2 - 1	10	1	
αμφιλεγόμενος/η	ίσος αριθμός θετικών	ME.	3 - 2	4	3	

²³ Ο πρώτος βγαίνει προσθέτοντας στις επιλογές τις απορρίψεις που δέχεται κάθε παιδί, ενώ ο δεύτερος βγαίνει αφαιρώντας τις απορρίψεις από τις επιλογές του (Μπίκος, 2009, σ. 151).

²⁴ . Οι κατηγορίες που συμπεριλάβαμε ακολουθούν την κατηγοριοποίηση των Coice, Dodge, & Coppotelli(1982) στο Μπίκος 2009, σ. 189.

	και αρνητικών επιλογών	Δ. Αρ.	3 - 3 3 - 2	5 8	
παραμελημένος/η	καθόλου ή ελάχιστες θετικές επιλογές	Α. Μρ.	1 - 2 1 - 1	11 12	2
απορριπτόμενος/η	πολλές αρνητικές επιλογές	Γ. Η.	3 - 6 1 - 6	13 14	2

Πίνακας 2: Πίνακας κατηγοριών σύμφωνα με τη δημοτικότητα

Εμφανίζονται 4 παιδιά δημοφιλή, με 2 που διακρίνονται για τις περισσότερες θετικές (τα Β. και Π.), 2 παιδιά μέσου κοινωνικού στάτους, 1 παιδί που εμφανίζεται σε σχέση με τις επιλογές που δέχτηκε αδιάφορο, 3 παιδιά αμφιλεγόμενα, ενώ 2 παραμελημένα και επίσης 2 απορριπτόμενα. Στον πίνακα 3, που ακολουθεί, παρουσιάζονται σε σχέση με το φύλο, την ηλικία και την κοινωνική τους καταγωγή.

Κατανομή σε σχέση με: φύλο, ηλικία, καταγωγή						
Κατηγορία	Μαθητές/τριες ανά κατηγορία	Αγόρια	Κορίτσια	Νήπια	Προνήπια	Παιδιά διαφορετικής καταγωγής
δημοφιλής	4	1	3	4		1
μέσος/η	2	1	1	2		2
αδιάφορος/η	1		1		1	
αμφιλεγόμενος/η	3	1	2	3		1
παραμελημένος/η	2	1	1		2	1
απορριπτόμενος/η	2	2			1	1
Σύνολο	14	6	8	10	4	6

Πίνακας 3: Πίνακας κατανομής σε σχέση με: φύλο, ηλικία, καταγωγή

Παρατηρούμε στον συγκεντρωτικό πίνακα κατανομής (πίνακας 3) πως σε σχέση με το φύλο τα κορίτσια κατανέμονται σε όλες τις κατηγορίες, σχεδόν ισόποσα στις τρεις πρώτες, δημοφιλή, μέση και αδιάφορη εμφανίζονται περισσότερα στην κατηγορία της αμφιλεγόμενης ενώ δεν παρουσιάζονται κορίτσια στην κατηγορία της απορριπτόμενης. Αντίστοιχα τα αγόρια κατανέμονται σχεδόν ισομερώς σε όλες τις κατηγορίες πλην του μέσου, ενώ παρουσιάζονται μόνο αγόρια στην κατηγορία του απορριπτόμενου. Αν το μεταφέρουμε σε ποσοστιαία βάση τότε βλέπουμε ότι το 85%

των κοριτσιών κατανέμεται στις 4 πρώτες κατηγορίες ενώ αντίστοιχα το 85% των αγοριών κατανέμεται στις τελευταίες κατηγορίες, μας δείχνει μία τάση για καλύτερο status των κοριτσιών. Σε σχέση με την ηλικία μπορούμε να δούμε ξεκάθαρα τα νήπια στις ανώτερες θέσεις του πίνακα σε σχέση με τη δημοτικότητα και τα προνήπια σε πιο χαμηλές θέσεις δημοτικότητας. Αυτό μπορεί να αιτιολογηθεί, καθώς η κοινωνική θέση των παιδιών τείνει να βελτιώνεται με την ηλικία σε περιβάλλοντα που είναι οικεία, μια καλή κοινωνική θέση ακολουθεί το παιδί στην επόμενη σχολική χρονιά, από προνήπιο σε νήπιο. Αυτό βέβαια συναντάται και αντίστροφα, με το στίγμα της αρνητικής σήμανσης να διαιώνίζεται ακόμη και μετά την αλλαγή περιβάλλοντος (Μπίκος, 2011· Τσιρώνης, 2008). Σε σχέση με την διαφορετική καταγωγή, τα παιδιά μοιράζονται από την κατηγορία μέσου όρου και κάτω προς τις χαμηλότερες κατηγορίες, ενώ υπάρχουν και δημοφιλή παιδιά που διαφέρουν πολιτισμικά. Αυτό είναι ένα ενθαρρυντικό στοιχείο, και αξιολογείται βάσει των αιτιολογήσεων των παιδιών (βλέπε 5.2.3. Αιτιολόγηση και συμπεράσματα).

5.2.3. Αιτιολόγηση και συμπεράσματα

Οι αιτιολογήσεις των παιδιών έχουν μεγάλη σημασία καθώς αναδεικνύουν θέματα που τα απασχολούν και είναι σημαντικά για αυτά, ακόμη κι αν δεν μπορούν απόλυτα στην ηλικία του νηπιαγωγείου να τα εκφράσουν και ακόμη περισσότερο να τα ερμηνεύσουν. Έτσι τα νήπια δίνουν πολύ απλές ερμηνείες, αυτονόητες για τα ίδια, όπως: «είναι φίλος μου», «είναι ο καλύτερος φίλος», ή «είναι καλή». Μερικές φορές αιτιολογούν τις επιλογές τους, ιδιαίτερα τις αρνητικές, με κάποιο πολύ παροδικό λόγο, που μπορεί να είναι κάποιο πολύ πρόσφατο γεγονός που συνέβη στην τάξη, ακόμη και βάσει ενός γεγονότος που δείχνει εντελώς άσχετο, όπως «μου πήρε τον Μπαζ». Μερικές αιτιολογήσεις επίσης αυτολεξεί ομοιάζουν καθαρά ωφελιμιστικές, όπως: «είναι πολύ καλή μαζί μου». Στον πίνακα 10 (Παράρτημα 1) παρουσιάζονται αναλυτικά.

Υποστηρίζεται πως τα πολύ μικρά παιδιά δυσκολεύονται να αιτιολογήσουν λεκτικά τη φιλία και πιθανά να απαντήσουν «παίζουμε μαζί» και δεν έχουν συχνά επίγνωση της ποιότητας των σχέσεών τους (Dunn, 1999, σ. 82). Σε μακροχρόνια μελέτη των κοινωνικών σχέσεων και της παιδικής φιλίας αναδείχτηκε, αντίθετα, πως τα παιδιά είναι ικανά από αυτή την ηλικία να βιώσουν τις ποιότητες της φιλίας, όπως η εγγύτητα και η αλληλεπίδραση. Στάθηκαν επιπρόσθετα ικανά να περιγράψουν τις

δικές τους σχέσεις αλλά και να αντιληφθούν την αλληλεπίδραση που συμβαίνει ανάμεσα και σε άλλα παιδιά της τάξης (Αυγητίδου, 1997, σ. 159). Ιδιαίτερα σε σχέση με την κοινωνική καταγωγή μπορούν να δώσουν στοιχεία που παραπέμπουν σε πιθανά στερεότυπα, προκαταλήψεις απέναντι στα παιδιά που διαφέρουν (Ματσαγγούρας, 1999· Μπίκος, 2009, 2011).

Πρέπει, κατά συνέπεια, να λάβουμε υπ' όψιν ότι τα αποτελέσματα της κοινωνιομετρίας, ιδιαίτερα στην περίπτωση των μικρών παιδιών, είναι ρευστά, παροδικά και σύνθετα και αποτελούν μια δυναμική κατάσταση που χρήζει συνεχούς παρατήρησης και ερμηνείας. Αντίστοιχα όμως, αναδεικνύει μια ενεργητική κατάσταση που δίνει στον/στην εκπαιδευτικό μια ενδεικτική εικόνα της κοινωνικής δομής της τάξης. Είναι κατατοπιστικό, ιδίως εικονικά μέσω των κοινωνιομετρικών πινάκων και μέσω του κοινωνιογράμματος. Στη δική μας περίπτωση, όπου το δείγμα είναι μικρό, το σύνολο μίας και μόνης τάξης, δεν στοχεύουμε στα ποσοτικά αποτελέσματα, όσο στα ποιοτικά στοιχεία που διαφαίνονται, κυρίως από τις αιτιολογήσεις των παιδιών και αποτυπώνουν τις κοινωνικές σχέσεις που λαμβάνουν χώρα.

Ο πίνακας 11 (Παράρτημα 1) παρουσιάζει την παραγοντοποίηση των αιτιολογήσεων των παιδιών σε σχέση με τις θετικές τους επιλογές. Οι παράγοντες που επηρεάζουν, σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση που παρουσιάζεται στον πίνακα, δείχνουν πως τα παιδιά επηρεάζονται από το «συναισθηματικό δέσιμο» (11 απαντήσεις) με τους/τις φίλους/ες που επιλέγουν. Μετά ακολουθούν οι «κοινές δραστηριότητες» και το «κοινό παιχνίδι» που θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε μία κατηγορία ($5 + 4 = 9$ συνολικά παιδιά). Προτιμήθηκε να μουν αρχικά σε ξεχωριστές κατηγορίες γιατί η δεύτερη κατηγορία δείχνει πιο συγκεκριμένες δράσεις και δραστηριότητες που τα παιδιά μοιράζονται και θεωρούν πως τα δένουν σε ένα φιλικό δεσμό. Ακολουθεί η κατηγορία «χαρακτηριστικά της προσωπικότητας» (7 παιδιά) και η «κατοχή κάποιας ιδιότητας» ή «επίδοση» με την ευρύτερη έννοια στο νηπιαγωγείο (6 παιδιά). Τα παιδιά τείνουν να επιλέγουν λόγω κάποιων ιδιαίτερων χαρακτηριστικών, όπως το χιούμορ ή η ευγένεια αλλά και λόγω κάποιου ταλέντου ή ιδιότητας που τα ξεχωρίζει. Η εγγύτητα δείχνει να επηρεάζει, αλλά λιγότερο (3 απαντήσεις), δηλαδή οι εξωσχολικές σχέσεις και η πρότερη γνωριμία. Η κατηγορία «αρνητική οριοθέτηση» (3 παιδιά) χρησιμοποιήθηκε για να συμπεριλάβει τις αιτιολογήσεις των παιδιών που κάνουν χρήση ενός αρνητικού χαρακτηριστικού ή ιδιότητας για να αιτιολογήσουν τη

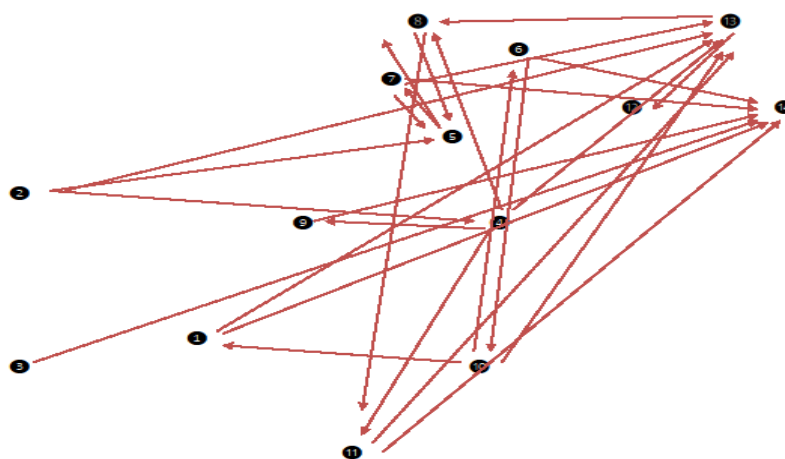
φιλία τους με κάποιο παιδί λόγω της αντίθεσής τους με αυτήν, για παράδειγμα: «γιατί δεν λέει κακά λόγια». Επίσης η «κοινή φιλία» και η κατηγορία «από επιλογή του άλλου παιδιού» περιλαμβάνει τις αιτιολογήσεις που μοιάζουν να είναι «εξ αγχιστείας» και τα παιδιά δεν δείχνουν να επιλέγουν άμεσα: ο/η φίλος/η του/της φίλου/ης μου είναι και δικός/ή μου φίλος/η.

Πολύ λιγότερο φαίνεται, ως προς τις θετικές επιλογές, να τα επηρεάζουν τα εξωτερικά χαρακτηριστικά, καθώς επίσης εμφανίζονται να μην επηρεάζονται από πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Επιπλέον δεν δηλώνουν στις αιτιολογήσεις τους το φύλο ως παράγοντα επιλογής των φίλων τους, μολονότι φαίνεται ξεκάθαρα ότι επιλέγουν παιδιά του ίδιου φύλου.

Αντίστοιχα ο πίνακας 12 (Παράρτημα 1) παρουσιάζει την παραγοντοποίηση των αιτιολογήσεων των αρνητικών επιλογών των παιδιών και τον σχολιασμό τους.

Από τις 26 απορρίψεις που κατεγράφησαν, δίνοντας την ευκαιρία στα παιδιά να δώσουν όσες απορρίψεις θέλουν, μη εκβιάζοντας απαντήσεις σε όσα δεν θέλανε να δώσουν αρνητικές επιλογές, μπορούμε εξίσου να εξάγουμε χρήσιμα συμπεράσματα για το σύνολο των παιδιών αλλά και για το κάθε παιδί ξεχωριστά, συμπληρωματικά με το κοινωνιόγραμμα των αρνητικών επιλογών (κοινωνιόγραμμα 2).

Αρνητικές επιλογές Κοινωνιόγραμμα Ιανουαρίου



Κοινωνιόγραμμα 2: Αρνητικές επιλογές Κοινωνιόγραμμα Ιανουαρίου

Από τις απαντήσεις τους φαίνεται ότι πολύ σημαντική αιτία απόρριψης είναι η ενοχλητική συμπεριφορά (9 απαντήσεις), ενώ φαινόμενα φυσικής βίας και επιθετικότητας δεν παρουσιάζονται στις αιτιολογήσεις τους. Μία απάντηση φαίνεται να διαφοροποιείται από την ενόχληση γιατί δηλώνει επαναληψιμότητα και αναφέρεται ως «χτύπημα», αντίθετα από τις αιτιολογήσεις της «ενόχλησης», οι οποίες αναφέρονται ως μεμονωμένα περιστατικά, πράξεις που δεν εκφράζουν άμεση βία και συμπεριφορές πιθανά παροδικές και πρόσφατες, που όμως επηρεάζουν τα παιδιά της ηλικίας αυτής. Παρόμοια απορρίπτουν και λόγω κάποιων ατομικών χαρακτηριστικών (2 απαντήσεις) είτε γιατί επηρεάζονται από τις φιλικές τους σχέσεις (κοινή απόρριψη: 2 παιδιά), είτε γιατί δεν έχει γίνει η πρώτη κίνηση και η προσέγγιση για τη δημιουργία σχέσης από το άλλο παιδί (2 απαντήσεις). Επίσης με απλοϊκό τρόπο απαντούν «δεν τον αγαπώ...» ή «δεν τον θέλω» χωρίς να μπορούν να αιτιολογήσουν με άλλο τρόπο την απάντησή τους, οπότε αυτές οι απαντήσεις κατηγοριοποιήθηκαν ως συναισθηματική πίεση.

Τα παιδιά απορρίπτουν για λόγους κυρίως ενοχλητικής συμπεριφοράς και πολλές φορές διακρίνεται μία ομοιότητα στους λόγους απόρριψης. Για παράδειγμα η Β. απορρίπτει τρία παιδιά για τους παρόμοιους λόγους: τη Δ. «Γιατί φωνάζει», τη ΜΕ. «Γιατί φωνάζει πολύ» και τον Γ. «Γιατί κάνει άσχημα πράγματα». Επίσης η Δ. απορρίπτει τον Π. «Γιατί πρώτον, είναι αγόρι και δεύτερον, δεν παίζει μαζί μου» και τον Π. «Γιατί πρώτον, είναι αγόρι και δεύτερον, δεν με παίζει». Εδώ βλέπουμε μεικτές απαντήσεις, καθώς αιτιολογεί και σε σχέση με το φύλο αλλά και σε σχέση με τη φιλική σχέση που έχει σχηματιστεί μεταξύ των Π. και Αρ. και αποτελεί αιτία αμοιβαίας στην ουσία απόρριψης. Η κοινή απόρριψη εμφανίζεται ως αιτιολόγηση απόρριψης από το ίδιο παιδί, τον Αρ. που απορρίπτει την ΜΕ. «Δεν θέλω, δεν παίζουμε μαζί της» και επίσης την Α. λέγοντας: «Ούτε αυτήν την θέλω, δεν την παίζουμε» και εννοώντας αυτόν και τον Π. που συνδέονται φιλικά. Τα παιδιά λοιπόν επηρεάζονται από τους/τις φίλους/ες τους στις παρέες που θα δημιουργήσουν, αλλά και στις απορρίψεις «εξ αγχιστείας».

Πολύ σημαντικό θεωρούμε είναι το γεγονός πως αιτιολογήσεις σε σχέση με τα εξωτερικά χαρακτηριστικά δεν εμφανίζονται ως αιτία απόρριψης. Αυτό σημαίνει πως δεν επηρεάζονται άμεσα από στερεοτυπικές καταγραφές σε σχέση με την εμφάνιση, το χρώμα ή τα χαρακτηριστικά, στα οποία μπορεί να διαφέρουν ορισμένα παιδιά. Η πολιτισμική διαφορά εμφανίζεται σε σχέση με τη γλώσσα στο πρόσωπο του Η. από

δύο παιδιά, τη Ν. και τον Π., αιτιολογείται όμως ως μη δυνατότητα επικοινωνίας, δυσκολία στο κοινό παιχνίδι και αιτία διαπροσωπικής απόστασης. Δεν διαφαίνεται η διαφορετικότητα ως αιτία αποκλεισμού και εκδήλωσης ξενοφοβικής συμπεριφοράς. Το ίδιο παιδί, ο Η., απορρίπτεται από την Αλ., τη Νκ. και την Α. για τον ίδιο λόγο: «Γιατί μας χτυπάει... Γιατί χτυπάει... Με χτυπάει, με ζουλάει...».

Μπορούμε να διαπιστώσουμε πως δημιουργείται ένα κοινωνικό δίκτυο και στην προσχολική ηλικία, οι αναπτυσσόμενες σχέσεις στην τάξη, τις οποίες αντιλαμβάνονται τα παιδιά και δημιουργούν ομάδες παιχνιδιού, συχνά μεγάλες, όπως για παράδειγμα η ομάδα των κοριτσιών ή η ομάδα των αγοριών (Αυγητίδου, 1997, σ. 90). Η φιλία αποτελεί βασική αξία στην κουλτούρα των συνομηλίκων. Εθνογραφικές μελέτες της παιδικής φιλίας έδειξαν ότι μπορούν να αναπτυχθούν στην ηλικία των 4-7 χρόνων. Το εθνογραφικό μοντέλο επιχειρεί να κατανοήσει τη δυναμική των σχέσεων (Αυγητίδου, 1997). Η δυνατότητα σύναψης φιλικών σχέσεων και η ικανότητα να κατανοούν τις σχέσεις αυτές μπορεί να υπάρξει ως ένα βαθμό από τη νηπιακή ηλικία και εξελίσσεται κατά τη διάρκεια των πρώτων σχολικών χρόνων (Dunn, 1999, σσ. 80, 81). Η ιδιοσυγκρασία των παιδιών, η προσαρμοστικότητα και το φύλο αποτελούν παράγοντες που επηρεάζουν την κατανόηση των κοινωνικών σχέσεων. «Τα παιδιά που έχουν αναπτυγμένη την ικανότητα να κατανοούν τα συναισθήματα ενός άλλου παιδιού, είναι πιθανόν να μπορούν να συμμετάσχουν σε συνεργατικό συμβολικό παιχνίδι ή, αντίθετα, μπορεί οι εμπειρίες που αποκομίζουν τα παιδιά από αυτό το είδος παιχνιδιού να ενισχύουν την ικανότητα για κατανόηση των κοινωνικών σχέσεων» (Dunn, 1999, σ. 95).

Υποστηρίζεται πολύ πρώιμα πως ο τρόπος που τα παιδιά στην προσχολική ηλικία αντιλαμβάνονται τους/τις συνομηλικούς/ες επηρεάζει τις κοινωνικές τους σχέσεις και εμπειρίες, την επιλογή των φίλων και την ποιότητα των σχέσεων που αναπτύσσουν μαζί τους. Παιδιά με την παρόμοια συμπεριφορά έλκονται το ένα από το άλλο και γίνονται φίλοι/ες. Αυτά τα χαρακτηριστικά μπορεί να είναι το φύλο, το χρώμα και η ηλικία αλλά και η ιδιοσυγκρασία (Doyle, 1982, σσ. 229-230). Οι πρώτες κοινωνικές σχέσεις που διαμορφώνουν τα παιδιά και οι πρώτες φιλίες θεωρείται πως βασίζονται στην ομοιομορφία και στα κοινά χαρακτηριστικά που νιώθουν ότι τα ενώνουν με τα άλλα παιδιά και ομοιάζουν με τον εαυτό τους (Kindermann, 1998, σ. 72). Έχει υποστηριχθεί επίσης πως αγόρια και κορίτσια διαφέρουν ως προς τις σχέσεις που αναπτύσσουν, τόσο ως προς τη μοναδικότητα της φιλίας, όσο και προς την

αφοσίωση. Η πλειονότητα των κοινωνικών σχέσεων των παιδιών στην ηλικία του νηπιαγωγείου παρουσιάζεται να είναι εντός του ίδιου φύλου (Benenson et al., 1998).

Μπορούμε σύμφωνα με τα παραπάνω να υποστηρίξουμε πως οι κοινωνικές σχέσεις των παιδιών στο χρονικό διάστημα που κατεγράφησαν, διαφαίνονται ενθαρρυντικές ως προς τη θεματική της έρευνας, καθώς τα παιδιά δεν εκφράζουν ανοιχτά αρνητικές αναπαραστάσεις σε σχέση με στοιχεία ταυτότητας: εξωτερικά χαρακτηριστικά, καταγωγή, γλώσσα και πολιτισμικό υπόβαθρο των συμμαθητών/-τριών τους. Υπάρχουν στις κοινωνιομετρικές καταγραφές ομαδοποιήσεις, όπως και στη θεωρία υπογραμμίζεται, βάσει ομοιομορφίας, όπως το φύλο, αν και από την παρατήρηση στην τάξη μπορούμε να υποστηρίξουμε πως όταν η ομάδα διευρύνεται από το ζεύγος ή την τριάδα τότε οι διαφυλικές σχέσεις είναι περισσότερες, επίσης είναι πιο αυθόρμητες στο πάρκο, στο διάλειμμα, όπου ο χώρος ενδείκνυται. Ο χώρος του νηπιαγωγείου στον οποίο στεγαζόμαστε, (54 τετραγωνικά χωρίς άλλους βοηθητικούς χώρους) που είναι διαμορφωμένος, σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα²⁵ σε «περιοχές δραστηριοτήτων» εντός του σχολείου, δεν αφήνει τα περιθώρια να δημιουργηθούν εντός σχολείου μεγαλύτερες ομάδες, τα παιδιά παίζουν στις «γωνιές» πολλές φορές ανά δύο ή τρία και μένουν στις σταθερές τους και ασφαλείς τους επιλογές ως προς τον/την σύντροφο στο παιχνίδι.

Η παρέμβασή μου στο συγκεκριμένο θέμα αφορούσε τη δημιουργία μεικτών ομάδων στην τάξη, όσον αφορά το φύλο, την ηλικία, την καταγωγή, λαμβάνοντας όμως υπ' όψιν και τις επιλογές των παιδιών, ώστε να έχουν στην ομάδα τους τουλάχιστον μία επιλογή τους, ένα φίλο ή φίλη που το κοινωνιόγραμμα έδειξε ότι επιλέγουν. Οι ομάδες διαμορφώθηκαν με την προοπτική ότι αλλάζουν, καθώς θεωρείται πως όταν οι ομάδες εναλλάσσονται επιτυγχάνονται καλύτερα οι στόχοι που θέτει ο/η εκπαιδευτικός. Οι μεταβλητές ομάδες και όχι οι σταθερές σε πληθυσμό, είδος αλληλεπίδρασης, μαθησιακές δεξιότητες βοηθούν στη δημιουργία θετικής αλληλεξάρτησης και στην εξάσκηση θετικών μορφών κοινωνικής συμπεριφοράς (Κανάκης, 1987· Ματσαγγούρας, 1999).

Κατά αυτόν τον τρόπο δημιουργήθηκαν τέσσερις ομάδες των τριών και τεσσάρων παιδιών που εν δυνάμει ενώνονταν ανά δύο, δημιουργώντας ομάδες των επτά

²⁵ Βλέπε ΔΕΠΠΣ (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών) 2003, σ. 591 σχετικά με τις οργανωμένες γωνιές. <http://ebooks.edu.gr/ebooks/v2/ps.jsp>

Κείμενα ταυτότητας και ερευνητικές προσεγγίσεις στο νηπιαγωγείο

παιδιών, ανάλογα με τις ανάγκες των δραστηριοτήτων, καθώς επίσης σε πολλές δραστηριότητες τα ζεύγη ή οι ομάδες παιδιών διαμορφώνονταν τυχαία προς την καλύτερη γνωριμία και συνεργασία όλων των παιδιών της τάξης.

6. Το εφαρμοσμένο μέρος της έρευνας

Μέχρι αυτό το σημείο και ουσιαστικά εισαγωγικά προς την εφαρμογή, θεωρήσαμε σημαντικό να καταγραφούν με ποικίλες μεθόδους: το ποιος και το πού, το πώς και το γιατί της έρευνας, δηλαδή το ανθρώπινο δυναμικό, το πλαίσιο, η σκοπιμότητα και το ερευνητικό ενδιαφέρον που συνδέονται άμεσα με την εφαρμογή της.

Παρουσιάστηκαν στο 5^ο κεφάλαιο: η προσαρμογή των παιδιών έως τώρα, στοιχεία του χαρακτήρα και της προσωπικότητάς τους, πληροφορίες για το πολιτισμικό τους προφίλ και τις ιδιαιτερότητες κάποιων παιδιών καθώς και οι κοινωνικές τους σχέσεις, όπως έχουν διαμορφωθεί πριν την παρέμβαση μέσω της κοινωνιομετρικής μεθόδου. Τα στοιχεία αυτά, όπως υποστηρίξαμε, μας ενδιαφέρουν ιδιαίτερα, καθώς συνθέτουν το ατομικό προφίλ του κάθε παιδιού αλλά και το προφίλ της ομάδας της τάξης, τις σχέσεις που δημιουργούνται, καταγράφονται και εξελίσσονται μεταξύ των μελών της.

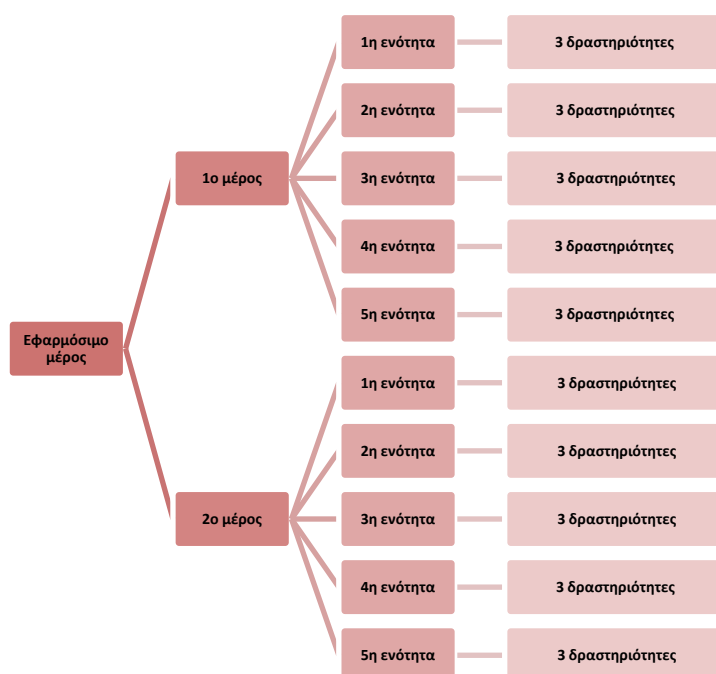
Το παρόν κεφάλαιο παρουσιάζει το εφαρμοσμένο μέρος της έρευνας δράσης και περιγράφει τις δραστηριότητες ως διαδικασία ταύτισης και τα παραγόμενα κείμενα ως κείμενα ταυτότητας. Παρουσιάζονται επιλεγμένες δραστηριότητες μετά από την ανάλυση του συνόλου των δραστηριοτήτων και την κατηγοριοποίησή τους σύμφωνα με το περιεχόμενο. Οι υπόλοιπες δραστηριότητες παρουσιάζονται συνοπτικά στο παράρτημα (Παράρτημα 2).

Οι δραστηριότητες που επιλέχτηκαν για την εφαρμογή της έρευνας αποτελούν πρακτικές που στηρίζονται και αξιοποιούν τη θεωρία γύρω από τα κείμενα ταυτότητας και ταύτισης (Cummins & Early, 2011). Ως εφαρμογές αποτελούν κείμενα ταύτισης που επιδιώκουν να εμπλέξουν τα παιδιά σε μια διαδικασία αποτύπωσης των δικών τους ταυτοτικών κειμένων. Οι επιστημονικές περιοχές της λογοτεχνίας και της θεατροπαιδαγωγικής με τη συμμετοχή της γλώσσας ως εργαλείο αποτύπωσης συμβάλλουν στην ταύτιση. Μέσα από τις γλωσσικές, λογοτεχνικές, θεατροπαιδαγωγικές και πολυτροπικές πρακτικές ανασύρονται τα δημιουργικά προφορικά, γραπτά και εικαστικά, πολυτροπικά κείμενα που αντανακλούν τις ταυτότητες των παιδιών (Cummins & Early, 2011· Κούρτη-Καζούλλη & Τζανετοπούλου, 2003, 2009· Σκούρτου, 2011· Skourtou et al., 2006· Stergiou, 2015).

Αξιοποιούν τις αρχές και τις στρατηγικές της ανακαλυπτικής και της βιωματικής μάθησης (Bruner 1996· Καψάλης & Νημά 2008), καθώς η ερευνήτρια-εκπαιδευτικός

έθετε τα ερεθίσματα και οι μαθητές/τριες ακολουθούσαν σε μια διαδικασία μάθησης, συχνά με τη βοήθεια των γονέων τους, απλοποιώντας, βρίσκοντας ομοιότητες και διαφορές μέσα από τα πληροφοριακά ερεθίσματα και προχωρώντας σε ενεργητική δραστηριοποίηση, επεξεργασία και κωδικοποίηση. Ακολουθούν τις αρχές μια πολιτισμικά συνειδητοποιημένης διδασκαλίας που ενδυναμώνει κοινωνικά, συναισθηματικά αλλά και γνωστικά τους/τις μαθητές/τριες και τις οικογένειές τους (Τσοκαλίδου, 2008β, σ. 113). Ανατροφοδοτούν την εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από τις εμπειρίες των παιδιών που μεταφέρονται στην τάξη, καθώς κινητοποιείται η γονεϊκή εμπλοκή και ο συνεργατικός και καθοδηγητικός ρόλος του/της εκπαιδευτικού (Bruner, 1996).

Εφαρμόστηκαν δύο μέρη δραστηριοτήτων, σε δύο φάσεις της έρευνας δράσης, με εξελικτική, διαδοχική σειρά και θεματική ταξινόμηση. Οι επάλληλες «σπείρες» της έρευνας δράσης αντιστοιχούν θεματικά και επαγωγικά στους επάλληλους κύκλους αναφοράς, καθώς η θεματική τους προχωρά επαγωγικά και σταδιακά από το άτομο προς την ομάδα της τάξης και από τις πρωτογενείς ομάδες (Πανταζής, 2004) όπως η οικογένεια, προς την κοινότητα, παρόμοια με το οικοσυστημικό μοντέλο (Πετρογιάννης, 2012· Πετρογιάννης & Παπαδιώτη-Αθανασίου, 2004).



Σχήμα 6: Σχηματικά το εφαρμόσιμο μέρος της έρευνας

Καθένα από τα δύο εφαρμοσμένα μέρη της έρευνας δράσης αποτελείται από πέντε θεματικές ενότητες δραστηριοτήτων και κάθε μία ενότητα από τρεις δραστηριότητες, όπως παρουσιάζεται ευσύνοπτα και σχηματικά (σχήμα 7).

Κάθε ενότητα δραστηριοτήτων είχε εβδομαδιαία διάρκεια και χρονολογικά εξελικτική πορεία. Σε συνάφεια με τη διεπιστημονική προσέγγιση της έρευνας συνδύαζε σταθερά τη χρήση θεατροπαιδαγωγικών τεχνικών και λογοτεχνικών κειμένων ως κειμένων ταύτισης και τη γλώσσα, κυρίως με την έννοια της προφορικότητας και της αφήγησης που συνάδει με την ηλικία και τις δεξιότητες των παιδιών του νηπιαγωγείου προς την παραγωγή και καταγραφή των κειμένων ταυτότητας των παιδιών. Στα δύο μέρη, εφαρμόστηκαν κατά συνέπεια σε σύνολο 30 δραστηριότητες που παρουσιάζονται με θεματική και χρονολογική σειρά συγκεντρωτικά στους Πίνακες 22 και 26 και αντίστοιχα σε πίνακες στην αρχή της κάθε ενότητας στο Παράρτημα 2.

Όλες οι δραστηριότητες που εφαρμόστηκαν στη συνέχεια κατεγράφησαν, μελετήθηκαν, αναλύθηκαν και κατηγοριοποιήθηκαν σε ενότητες-κατηγορίες. Επιπρόσθετα, σε δεύτερο επίπεδο και αφού προηγήθηκε η ανάλυση του υλικού στην πληρότητά του, αποφασίστηκε η παρουσίαση επιλεγμένων δραστηριοτήτων να γίνει βάσει της κατηγοριοποίησης που προκύπτει από την ανάλυσή τους. Παρουσιάζονται αναλυτικά συνολικά 12 δραστηριότητες βάσει κατηγοριοποίησης στο παρόν κεφάλαιο, καθώς ο μεγάλος όγκος του παραγόμενου υλικού δεν επιτρέπει την αναλυτική παρουσίαση του συνόλου των 30 δραστηριοτήτων στο πλαίσιο της διατριβής. Οι υπόλοιπες 18 δραστηριότητες σχολιάζονται συνοπτικά ανά ενότητα στο Παράρτημα 2 σύμφωνα με το σχήμα ανάλυσης: στόχοι, περιγραφή (πώς σχεδιάστηκαν), διάδραση (πώς εφαρμόστηκαν) και η κατηγοριοποίησή τους. Η παρουσίαση ανά ενότητα συνοπτικά σε πίνακα βοηθά στην καλύτερη κατανόηση της χρονολογικής σειράς και εξελικτικής πορείας των θεματικών.

Στο παράρτημα επίσης παρατίθενται απομαγνητοφωνημένα κείμενα και συνομιλιακές καταγραφές που παράχθηκαν κατά τη διάδραση στην πληρότητά τους ως ρέον κείμενο (Παράρτημα 3), ενώ στην ανάλυση μέρη του απομαγνητοφωνημένου υλικού παρουσιάζονται ως παραθέματα και αποσπάσματα του λόγου των παιδιών.

Κείμενα ταυτότητας και ερευνητικές προσεγγίσεις στο νηπιαγωγείο

Η κατηγοριοποίηση των κειμένων ταύτισης και των παραγόμενων κειμένων ταυτότητας γίνεται βάσει τυπολογίας. Τα κείμενα περιγράφονται και αναλύονται θεματικά μέσω της ανάλυσης περιεχομένου.

Οι πρακτικές που επιλέχθηκαν και εφαρμόστηκαν σε κάθε ενότητα και χρησιμοποιήθηκαν ως κείμενα ταύτισης, βάσει περιεχομένου αποτελούν

- γλωσσικά κείμενα ταύτισης
- λογοτεχνικά κείμενα ταύτισης
- θεατροπαιδαγωγικά κείμενα ταύτισης

Ενώ τα κείμενα ταυτότητας που παράχθηκαν κατά τη διαδικασία μετά την ανάλυσή τους κατηγοριοποιούνται ως εξής:

1. συνομιλιακά

στα οποία η χρήση των πρακτικών, λογοτεχνικών κυρίως κειμένων καταλήγει σε παραγόμενα κείμενα των παιδιών μέσω της συζήτησης στην ολομέλεια

2. διαδραστικά

στα οποία η χρήση των πρακτικών, θεατροπαιδαγωγικών κυρίως, καταλήγει σε μία διάδραση και σε ένα συλλογικό αποτέλεσμα

3. διαγενεακά

στα οποία η χρήση των πρακτικών εμπλέκει ενεργά την οικογένεια, στενή και ευρύτερη σε μια συμπαραγωγή κειμένων ταυτότητας

4. πολυτροπικά

στα οποία η χρήση των πρακτικών βοηθά στην παραγωγή των ατομικών κυρίως κειμένων των παιδιών που εκφράζονται πολυτροπικά

5. συλλογικά

στα οποία η χρήση ποικίλων πρακτικών οδηγεί σε παραγωγές που αποτελούν μια συμμετοχική διαδικασία που εμπλέκει ενεργά σε ένα «διάλογο» ταυτοτικών στοιχείων

Στο παρόν κεφάλαιο αναλύονται οι επιλεγμένες δραστηριότητες, αντιπροσωπευτικές των πέντε παραπάνω κατηγοριών, βάσει της δεύτερης κατηγοριοποίησης που προέκυψε από τη διαδικασία και την ανάλυσή τους. Η παρουσίαση της καθεμίας εξ αυτών ακολουθεί το εξής σχήμα:

1. Στόχοι της κάθε δραστηριότητας

2. Περιγραφή της κάθε δραστηριότητας

3. Κατά τη διάδραση της κάθε δραστηριότητας (ημερολόγιο έρευνας, παρατήρηση)

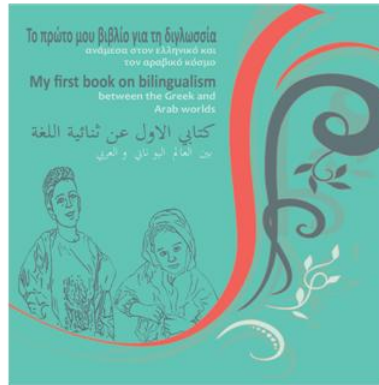
4. Κατηγοριοποίηση των κειμένων ταυτότητας και ταύτισης

Όταν πρόκειται για χρήση λογοτεχνικού κειμένου–εικονογραφημένου βιβλίου για παιδιά, στο σχήμα ανάλυσης συμπεριλαμβάνονται οι λόγοι επιλογής του

6.1. Συνομιλιακά κείμενα ταυτότητας

6.1.1. «Το πρώτο μου βιβλίο για τη δίγλωσσία»

6.1.1.1. Λόγοι επιλογής του βιβλίου



Επιλέχθηκε λόγω της ουσιαστικής έλλειψης δίγλωσσων παιδικών βιβλίων στα ελληνικά που θα μπορούσαν να αποτελέσουν κείμενο ταύτισης για τα παιδιά της τάξης. Επιπλέον λόγω της θεματολογίας του, καθώς αποτελεί ένα κείμενο ταυτότητας που διαπραγματεύεται τις ιστορίες δίγλωσσων παιδιών. Τα προσωπικά τους βιώματα και εμπειρίες, τα οποία γίνονται αφορμή και θετικός παραδειγματισμός τόσο για τα δίγλωσσα παιδιά της τάξης που ταυτίζονται, όσο και για τα μη δίγλωσσα, που μαθαίνουν για τη ζωή και τα δεδομένα μιας νέας κουλτούρας, της ζωής ανάμεσα σε γλώσσες και πολιτισμούς, ανάμεσα σε γεύσεις και αρώματα, που μπορεί να ομοιάζει με τη ζωή των συμμαθητών/-τριών τους.

Το βιβλίο επιλέχθηκε επιπρόσθετα στην έναρξη του ερευνητικού προγράμματος και στην εισαγωγική, πρώτη ενότητα καθώς:

- αφορά και παρουσιάζει τα κείμενα ταυτότητας παιδιών
- αποτελεί ένα ατομικό αλλά και οικογενειακό πορτραίτο
- παρουσιάζει έναν ιδιαίτερο πολιτισμό και μια ιδιότυπη γραφή και γλώσσα
- προωθεί τη δια-πολιτισμικότητα και τη δια-γλωσσικότητα
- προωθεί τη γλωσσική αμοιβαιότητα και παρουσιάζει τη δίγλωσσία ως προνόμιο και κοινωνικό αγαθό

Επιπρόσθετα επιλέχθηκε ως εγχειρίδιο που προωθεί, όπως η ίδια η συγγραφέας την περιγράφει, μια «πολιτισμικά ευαισθητοποιημένη» εκπαίδευση (Τσοκαλίδου, 2012) που συμβάλλει στην αρμονική συνύπαρξη των διαφορετικών εθνοτικών γλωσσικών και πολιτισμικών κοινοτήτων στο σχολικό πλαίσιο.

6.1.1.2. Στόχοι της δραστηριότητας

Να λειτουργήσει ως κείμενο ταύτισης στα δίγλωσσα και όχι μόνο, παιδιά της τάξης, να ανασύρει τα δικά τους βιωματικά κείμενα και να αποτελέσει έναυσμα λόγω της θεματολογίας του για διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση. Μέσω της ενασχόλησης με το βιβλίο στοχεύουμε στη διαπολιτισμική και διαγλωσσική επικοινωνία, εξασφαλίζοντας παράλληλα τη συμμετοχή της διευρυμένης οικογένειας.

6.1.1.3. Περιγραφή της δραστηριότητας

«Το πρώτο μου βιβλίο για τη διγλωσσία. Ανάμεσα στον ελληνικό και τον αραβικό κόσμο» μέσα από την εξιστόρηση βοηθά τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν τη διαδικασία με την οποία τοποθετούνται οι ζωές και μαζί τους οι γλώσσες και οι πολιτισμοί σε μια ισότιμη βάση και γίνεται αντικείμενο διαπραγμάτευσης στη σχολική τάξη που υποδέχεται και επιδέχεται τις πραγματικότητες των παιδιών και των οικογενειών τους.

6.1.1.4. Κατά τη διάδραση της δραστηριότητας

Κατά τη διαπραγμάτευση σχεδιάστηκαν δραστηριότητες με τους στόχους που προαναφέρθηκαν, ανάμεσα σε αυτές η γνωριμία με το αραβικό αλφάβητο και η δημιουργία πολυτροπικών παράγωγων με λέξεις του βιβλίου, που να χρησιμεύουν ως λεξικό σε τρεις γλώσσες, αγγλικά, αραβικά και ελληνικά (εικόνα 3).



Εικόνα 3: Παραδείγματα πολυτροπικών κειμένων με αφορμή το βιβλίο

Από το ημερολόγιο της έρευνας. Ερευνητικά κείμενα ταυτότητας. Εκ πρώτης, μετά την ανάγνωση της ιστορίας ζητήθηκε από τα παιδιά να διαλέξουν μια λέξη που τους εκφράζει από όσες παρουσιάζονται στο βιβλίο, σε μία ή και στις τρεις γλώσσες (ελληνικά, αγγλικά, αραβικά) και να ζωγραφίσουν ό,τι αυτή η λέξη περιγράφει. Εκφράστηκαν εικαστικά και παρατήρησαν, αναπαρήγαγαν τις λέξεις, προσπάθησαν να τις θυμηθούν ή να τις αντιγράψουν και στα ελληνικά. Παρατήρησαν την τρίτη γλώσσα που υπήρχε στο βιβλίο και θέλησαν να την αντιγράψουν.

Έτσι ξεκίνησε μια συζήτηση με αφορμή την ερώτηση: «Γιατί είναι ωραίο να μιλάς πολλές γλώσσες;» που προτείνεται στο βιβλίο και ενέπλεκε τις γλώσσες που γνώριζαν και άκουγαν, όπως τα αγγλικά και τις πρώτες τους γλώσσες. Η συζήτηση έγινε με ελεύθερη επιλογή γνώμης, κάθε παιδί μιλούσε όταν και όποτε ήθελε να σχολιάσει κάτι. Δεν έδινα το λόγο στα παιδιά με σειρά ή κατ' επιλογή αλλά μόνα τους έπαιρναν τον λόγο, η εξοικείωσή τους από την αρχή της χρονιάς στη διαδικασία βοηθούσε ώστε να μπορούν να διαχειριστούν τη συνθήκη. Πολλές φορές χρειάστηκε να θέσω ερωτήσεις, είτε τις αρχικές για να προσανατολίσουν την συζήτηση, είτε επεξηγηματικές και παρεπόμενες, που χρειαζόταν να παρεμβάλλονται για καλύτερη κατανόηση των νοημάτων που τα παιδιά ήθελαν να εκφράσουν, είτε για να επαναφέρω τη συζήτηση στο θέμα. Η στάση μου ήταν ενθαρρυντική αλλά προσπαθούσα να μην αποπροσανατολίσω τις ιδέες τους και τη διάδραση και να ενισχύσω τη συζήτηση, που παρατίθεται αυτούσια στο παράρτημα.

6.1.1.5. Ανάλυση των παραγόμενων κειμένων

Το συνομιλιακό κείμενο, που παρουσιάζεται αυτούσιο στο παράρτημα (Παράρτημα 3 Κείμενο 1 Συνομιλιακό), μέσω της ανάλυσης περιεχομένου ανέδειξε τις θεματικές που ακολουθούν

Πρώτη θεματική: τα υπέρ της διγλωσσίας

Η εναρκτήρια ερώτηση (*Ερ: Γιατί είναι ωραίο να μιλάς πολλές γλώσσες;*) η οποία βρίσκεται προτεινόμενη στο ίδιο το βιβλίο, επιχειρεί να αναδείξει τους λόγους που τα παιδιά ανακαλούν σε σχέση με τα υπέρ της διγλωσσίας-πολυγλωσσίας.

Οι υποκατηγορίες που κατεγράφησαν στη θεματική «Τα υπέρ της διγλωσσίας» αφορούν

- **το ανθρωπογενές περιβάλλον**, με λέξεις αναφοράς: χώρες, γλώσσες, ανθρώπους, φίλους
- **στοιχεία επικοινωνίας**, με λέξεις αναφοράς:: να μιλάς, ξέρω να μιλάω, μπορείς να πας, να ξέρεις, να μιλάς, να μιλήσεις, να πάμε, να κάνουμε, που μιλάνε, μπορώ

- **στοιχεία διαφοροποίησης**, με λέξεις αναφοράς: άλλες, πολλές

Τα παιδιά δείχνουν αντιλαμβάνονται τη χρησιμότητα και τη σκοπιμότητα της γνώσης των γλωσσών σε ένα επίπεδο καταρχήν φαντασιακό, εάν εξαιρέσουμε τα δίγλωσσα παιδιά της τάξης τα οποία μπορούν όντως να επικοινωνήσουν σε δύο γλώσσες και επιλέγουν την κάθε γλώσσα ασύνειδα, την κατάλληλη σε κάθε πλαίσιο επικοινωνίας.

B: Να ξέρεις πολλές γλώσσες και να μιλάς.

ME: Να μιλήσεις σε πολλούς ανθρώπους.

M: Να πάμε σε άλλες χώρες.

Π: Να κάνουμε φίλους που μιλάνε άλλες γλώσσες

Χρησιμοποιούν τόσο τον ενικό όσο και τον πληθυντικό αριθμό, ορίζοντας οφέλη ατομικά και ομαδικά. Οι λέξεις «άλλες, πολλές» μαρτυρούν στοιχεία διαφοράς των γλωσσών από την κυρίαρχη ελληνική. Αναφερόμενα στη διαφορετική χώρα και πολιτισμό δεν δίνουν έμφαση στη διαφορά, καθώς αναφέρονται στη γλώσσα ως μέσο σύνδεσης ανάμεσα στους ανθρώπους δίνοντας μία θετική σήμανση.

Εντυπωσιακό και άξιο να αναφερθεί είναι ότι από τα πρώτα πέντε παιδιά που αυθόρμητα απάντησαν στην εναρκτήρια ερώτηση κανένα δεν ήταν δίγλωσσο, όλα απάντησαν βάσει της εικόνας που έχουν διαμορφώσει για τις άλλες γλώσσες και της επαφής τους με αυτές στον προφορικό κυρίως λόγο. Παράδειγμα η απάντηση της μικρής μαθήτριας: *M: Να, εγώ ξέρω να μιλάω και έτσι: What's this?* θεωρώντας πως έτσι, με λίγες λέξεις ή εκφράσεις, όπως αυτές που ανακάλεσε στα αγγλικά, μπορεί κάποιος/α να ξέρει μιλά την γλώσσα. Η παρότρυνση προς την εκπαιδευτικό να τη διαβάσει τα αραβικά «μπορείς, διάβασέ τα» δείχνει αυτόν τον αυθορμητισμό και την ευκολία με την οποία πιστεύουν μπορεί κάποιος να μιλήσει μια άλλη γλώσσα. Θεωρούν πως ξέρουν να μιλάνε άλλες γλώσσες, αρκεί να ξέρουν μερικές λέξεις.

Παρατηρείται η ισχυρή θέση της αγγλικής, παρά το φτωχό σχετικά λεξιλόγιο που κατέχουν, συχνά στην τάξη να αναφέρονται στην Αγγλική, με λέξεις ή φράσεις που θυμούνται, ανακαλούν από τα μέσα επικοινωνίας ή την επαφή τους με τα μεγαλύτερα αδέρφια τους που μαθαίνουν την γλώσσα ως ξένη στο σχολείο. Η αγγλική εμφανίζεται ισχυρή στον λόγο των παιδιών σε σχέση με το νεαρό της ηλικίας τους αλλά και της εμφανούς επικράτησης στα μέσα και στην καθημερινότητά τους μέσω των γραπτών μηνυμάτων, των τίτλων των συσκευασίες προϊόντων που καταναλώνουν και του έντυπου λόγου σε διαφημίσεις και λεζάντες, της αγγλικής ορολογίας στην τεχνολογία.

Δεύτερη θεματική: οι λέξεις που ξέρουμε.

Τα παιδιά μεταφέρουν, καθώς το θέμα της γλώσσας αναδείχτηκε από το βιβλίο, τις γνώσεις τους, αναφέροντας πιο συγκεκριμένα ανά κατηγορία τις παρακάτω λέξεις και φράσεις.

- **το ανθρωπογενές περιβάλλον (συστάσεις)**

Καλημέρα: Ντόμπρε ούτρα, πριβιέτ (ρωσικά)

Μαμά: μάμα (γερμανικά), μάμι (αλβανικά)

Βασίλης: Βάσκα (ρωσικά)

- **στοιχεία δράσης (επικοινωνίας)**

Προτροπές: πριτ: περίμενε, μούλ: κάθισε στα αλβανικά και τα δύο

Προτάσεις: Ιχ μούστε βάσα μπίτε (γερμανικά), Όνο ντου νερό (αλβανικά), Νο Λιλι, δις ιζ ε σκουλ μπαγκ (αγγλικά)

- **στοιχεία ομοιότητας (διαφοράς)**

Νερό: βαντά (ρωσικά), άουα (γεωργιανά), ούι (αλβανικά), βάσα (γερμανικά) και γουότερ (αγγλικά, εδώ με τη δική μου παρέμβαση)

Σχολείο: σκόλα (ρωσικά), σχόλα (σερβικά), σκχόλα (αλβανικά)

Τσάντα: τσάντα (αλβανικά), σούμκα (ρωσικά)

Αυτοκίνητο: (πάνω στα ενδιαφέροντα παιδιού που επιδιώξαμε να εμπλέξουμε στη συζήτηση): μάκανα (γεωργιανά), μακίν στα αλβανικά, μασίνα (ρωσικά), άουτο (γερμανικά), καρ (αγγλικά, εδώ με τη δική μου βοήθεια, καθώς μετά αναγνώρισαν τη λέξη από το γνωστό κινούμενο σχέδιο)

Χρώματα: γκρουνν (γερμανικά), γκριν (αγγλικά, εδώ με τη δική μου παρέμβαση), γχουντ (γερμανικά), πορτοκάλ (αλβανικά), ζσόλντι (ρωσικά), μπλου (αγγλικά)

Φαγητά: κέζε (γερμανικά) τσίζ

Ζώα: μιςς (αλβανικά) μάους (αγγλικά) μίσκα (ρωσικά), ματς και μάτσα (αλβανικά)

Τρίτη θεματική: γλωσσικά παιχνίδια

Τα παιδιά στάθηκαν εφευρετικά. Βρήκαν τρόπους να παίζουν με τις λέξεις και τις γλώσσες και να μεταβαίνουν αβίαστα από την κοινή ελληνική στις δικές τους πρώτες ή σε ξένες ευρέως γνωστές, όπως τα αγγλικά. Συνήθιζαν να χρησιμοποιούν χειρονομίες περιγράφοντας λέξεις και έτσι νοηματικά βοηθούσαν την κατανόηση. Στη δική μας περίπτωση η κοινή μας γλώσσα ήταν τα ελληνικά, τα παιδιά όμως μέσω του κοινού κώδικα:

- Οδηγήθηκαν από λέξη σε λέξη σαν μια γλωσσική σκυταλοδρομία, σαν ένα ταξίδι από γλώσσα σε γλώσσα και πίσω ξανά, με κοινή αναφορά την ελληνική.
- Έγιναν εφευρετικά πάνω σε νέους τρόπους επικοινωνίας και διάδρασης που ανακάλυψαν τα ίδια και τα θεσπίσαμε ως «Παιχνίδια γλωσσών».

Παιχνίδια που προέκυψαν μέσα από τη διαπραγμάτευση ήταν, σε μια απόπειρα να τα ονομάσουμε: «Μάντεψε τη λέξη», στα οποία τα παιδιά λένε μια λέξη και τα υπόλοιπα παιδιά μαντεύουν τη σημασία της και η παραλλαγή του όπως περιγράφηκε στον διάλογο των παιδιών: λένε μια λέξη χωρίς να ακούγεται, μόνο με τα χείλη και τα άλλα παιδιά πρέπει να κατανοήσουν από τη χειλεανάγνωση. Η διαδικασία από μόνη της μας παρέπεμψε στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των κωφών και μας συνέδεσε με τη νοηματική γλώσσα.

Παρουσίαση των παιχνιδιών

1^ο παιχνίδι: (ακούω μόνο) θα κάθονται στις καρέκλες και όταν πω εγώ μια λέξη στα ρωσικά, ένα όνομα, πρέπει να καταλάβετε τι λέω. Να κλείσετε τα μάτια σας (γέλια) και να κλείσετε και τα αυτιά σας.

2^ο παιχνίδι: (μίμηση) Κάποιος λέει έτσι τη λέξη (μας δείχνει, κουνώντας μόνο το στόμα και τα χείλη χωρίς να βγάζει φωνή) και πρέπει να διαβάσουμε το στόμα του.

3^ο παιχνίδι: (σκυταλοδρομία λέξεων) Λέω κάτι εγώ, μια λέξη και πρέπει να το πείτε. Θα πετάω το μπαλάκι σε κάποιον.

Τα παιχνίδια που αναδείχτηκαν εμπλέκουν τα στοιχεία ταυτότητας και κυρίως τη γλώσσα. Τα δίγλωσσα παιδιά έδειξαν ευρηματικότητα και συνειδητοποίησαν τις δυνατότητες που έχουν, μόνο αυτά ως δίγλωσσα, να μεταβαίνουν κώδικες επικοινωνίας αλλά και να εμπλέξουν τα άλλα παιδιά σε ένα παιχνίδι στο οποίο κατέχουν τη γνώση και τον πρώτο λόγο αυτά, καθώς ελέγχουν τη διαδικασία αλλά και την ορθότητα των όσων λέγονται. Η ανατροπή και μόνο της θέσης της κυρίαρχης γλώσσας είναι σημαντική ως

εκπαιδευτική διαδικασία, που συμβαίνει αβίαστα και φυσικά. Έτσι τα παιδιά της μη κυρίαρχης κουλτούρας κι οι μεταναστευτικές ταυτότητές τους έρχονται σε πρωταγωνιστικό ρόλο και προνομιακά ιδωμένα στην θέση να διαχειρίζονται τη διγλωσσία τους σε όφελος όλων, τόσο των ίδιων των παιδιών που την αναδεικνύουν και την ισχυροποιούν, όσο και των μη δίγλωσσων που την αναγνωρίζουν και την αποδέχονται.

Από το συνομιλιακό κείμενο που παράχθηκε αποδεικνύεται πως τα παιδιά μπορούν να μεταφέρουν στην τάξη τις γλώσσες τους, φτάνει να υπάρχει ένα υποστηρικτικό πλαίσιο: η αφορμή και το κίνητρο, ένα θετικά προκείμενο περιβάλλον, μια υποστηρικτική στάση από την εκπαιδευτικό και να δημιουργηθεί το ανάλογο ενδιαφέρον και η περιέργεια από την πλευρά των υπόλοιπων παιδιών. Η διαδικασία είχε μεγάλο ενδιαφέρον τόσο για την έκφραση των ίδιων των δίγλωσσων παιδιών που μίλησαν στις γλώσσες τους και παρουσίασαν τις γνώσεις τους, όσο και για τα μη δίγλωσσα που γνώρισαν στοιχεία της καταγωγής και της γλώσσας των συμμαθητών/-τριών τους.

Πιο συγκεκριμένα μέσα από τα λεγόμενά τους εκφράστηκαν:

- **Τα θετικά στοιχεία της διγλωσσίας-πολυγλωσσίας**
Αναδείχτηκε θετική στάση απέναντι στις γλώσσες τόσο των παιδιών της τάξης, όσο και των γνωστών ευρύτερα γλωσσών, όπως τα αγγλικά.
- **Λέξεις και φράσεις χαιρετισμού, συστάσεις**
Ανέσυραν γνώσεις τους πάνω σε χαιρετισμούς και καλημέρες που χρησιμοποιούσαμε από την αρχή της χρονιάς.
- **Ομοιότητες**
Βρήκαν ομοιότητες σε λέξεις, τόσο ανάμεσα σε διαφορετικές γλώσσες, όσο και στην ίδια γλώσσα.
- **Νέοι τρόποι επικοινωνίας**
Ανέδειξαν μεγάλη ευρηματικότητα στους τρόπους που διαπραγματεύτηκαν τα ακούσματα που μετέφεραν. Ανακάλυψαν τρόπους έκθεσης που μόνο τα δίγλωσσα παιδιά θα μπορούσαν
- **Θετικά χαρακτηριστικά**
Έδειξαν περηφάνια και έντονη αυτοπεποίθηση καθώς παρουσίαζαν αβίαστα τις γνώσεις τους στις γλώσσες καταγωγής τους, ως μια απόλυτα φυσική διαδικασία.

Συνειδητοποίησαν πως οι λέξεις ομοιάζουν ανάμεσα στις διάφορες γλώσσες και δεν είναι τελικά «τόσο δύσκολο» να καταλάβεις μια λέξη, με την έννοια του αποτρεπτικού. Τα παιδιά της προσχολικής αγωγής, όπως παρατηρήσαμε, δεν δείχνουν δισταγμό και φόβο απέναντι στη μη ύπαρξη κοινής γλώσσας επικοινωνίας, όπως κάνουν κυρίως οι ενήλικες. Αυτό αποδείχτηκε και στις αιτιολογήσεις των επιλογών τους στις κοινωνιομετρικές τεχνικές που εφαρμόσαμε και περιγράφονται στο 5^ο κεφάλαιο. Η μη ύπαρξη του γλωσσικού κώδικα δεν έγινε αιτία απόρριψης, όπως και η κοινή γλώσσα καταγωγής δεν αναδείχτηκε κριτήριο επιλογής, καθώς τα παιδιά διαμορφώσανε τις κοινωνικές τους σχέσεις ανεξάρτητα με την χώρα και γλώσσα καταγωγής.

Μακροπρόθεσμα, η ευκαιρία να φέρουν τα παιδιά στοιχεία της γλώσσας τους αβίαστα και φυσικά κατά την εκπαιδευτική διαδικασία δίνει το δικαίωμα στο κάθε παιδί να εκφραστεί, να νιώσει άνετα και να λάβει παρόμοια μηνύματα: «η γλώσσα σου δεν απαγορεύεται στο σχολικό πλαίσιο», «η γλώσσα σου είναι κάτι που μπορείς να επιδείξεις», «μπορεί να γίνει μια ευχάριστη και αστεία ακόμη διαδικασία», «η δασκάλα δείχνει να νοιάζεται», «υπάρχουν και άλλα παιδιά σαν εμένα», «ξέρω κάτι που οι άλλοι/άλλες δεν ξέρουν» και πολλές άλλες συνδηλώσεις.

6.1.1.5. Κατηγοριοποίηση των κειμένων ταυτότητας

Ως προς το περιεχόμενο στη συγκεκριμένη δραστηριότητα το κείμενο ταύτισης κατατάσσεται σε λογοτεχνικό κείμενο ταύτισης ενώ ως **διαδικασία** τα παραγόμενα κείμενα μετατρέπονται τόσο σε ένα συνομιλιακό και αφηγηματικό κείμενο ταυτότητας.

6.1.2. Λογοτεχνία για τη μετανάστευση και την προσφυγιά

Πρόκειται για μια δραστηριότητα που στοχεύει στην προσέγγιση των θεμάτων της μετανάστευσης και της προσφυγιάς μέσα από λογοτεχνικά κείμενα. Αποτελεί μέρος της έβδομης ενότητας: «Ένα χελιδόνι στην αυλή μας»

Τα λογοτεχνικά κείμενα που επεξεργαστήκαμε ήταν τα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία (εικόνα 4):

- «Και οι ιστορίες μεταναστεύουν» του Βαγγέλη Ηλιόπουλου,
- «Το υπόσχομαι» και «Με λένε Νιλουφέρ» της Αλεξάνδρας Μητσιάλη,

- «Ειρήνη»²⁶ Η ιστορία παιδιού πρόσφυγα από την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ



Εικόνα 4: Λογοτεχνικά κείμενα για την μετανάστευση και την προσφυγιά

6.1.2.1. Λόγοι επιλογής των βιβλίων

Η επιλογή των βιβλίων έγινε λόγω της θεματολογίας τους καθώς:

- αφορούν και παρουσιάζουν τις ιστορίες παιδιών της ίδιας ηλικίας στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα και λειτουργούν ως κείμενα ταύτισης
- προωθούν την διαπολιτισμικότητα και τη διαγλωσσικότητα
- παρουσιάζουν την μετανάστευση από και προς την Ελλάδα, δίνοντας στοιχεία για την Ελλάδα ως χώρα υποδοχής και την ελληνική διασπορά

6.1.2.2. Στόχοι της δραστηριότητας

Με τη χρήση των συγκεκριμένων λογοτεχνικών κειμένων και ιστοριών ο στόχος ήταν να ευαισθητοποιηθούν τα παιδιά στο θέμα και κατόπιν να κινητοποιηθούν και να φτιάξουν τις δικές τους ιστορίες.

6.1.2.3. Περιγραφή κάθε δραστηριότητας

Μετά την ανάγνωση ακολουθούσε η επεξεργασία των βιβλίων στην ολομέλεια.

6.1.2.4. Κατά τη διάδραση της δραστηριότητας

Παρουσιάζουμε ενδεικτικά το συνομιλιακό κείμενο που καταγράφηκε στη διαπραγμάτευση με το βιβλίο «Το υπόσχομαι» (Παράρτημα 3 Κείμενο 4 Συνομιλιακό).

Τα παιδιά από τη διαπραγμάτευση με το κείμενο και τη συζήτηση που ακολούθησε δείχνουν να έχουν συνειδητοποιήσει, σχετικά με τη θεματική, τη θέση του παιδιού μετανάστη και τους πιθανούς λόγους μετανάστευσης «Για να βρουν ένα σπίτι... Για να

²⁶ http://www.unhcr.org/gr/ekpaideutiko_yliko

βρει ο μπαμπάς του δουλειά». Στο επίπεδο ταύτισης, στο επίπεδο του «εγώ» τα παιδιά ανέφεραν «δεν μου άρεσε που δεν του έδινε σημασία» «αλλά δεν μου άρεσε που τον άφηνε το βράδυ μόνο του», «Εγώ θα στεναχωριόμουν, γιατί θα πηγαίναμε σε άλλη χώρα και θα ήθελα να μείνουμε εκεί που μέναμε». Έρχονται στη θέση του παιδιού της ιστορίας σημειώνοντας το στοιχείο της γλώσσας που μπορεί να αποτελέσει στοιχείο διάκρισης: «Όταν δεν καταλαβαίνει τη γλώσσα...» « Και τον κοροϊδεύουν». Ανασύρουν επιρροές από άλλες δραστηριότητες, όπως η βαλίτσα (Δραστηριότητα 8.3 Παράρτημα 2) «... δεν θα χωράει πολλά η βαλίτσα».

Σε επίπεδο ουσιαστικής ταύτισης φαίνεται η απάντηση της μαθήτριας μεταναστευτικής καταγωγής: «*Η μαμά κι ο μπαμπάς δεν θα είχανε πια δουλειά... και θα έπρεπε να φύγουν*» αλλά και το παιδί που ο πατέρας του ετοιμαζόταν να φύγει στη Γερμανία: «*Το τηλέφωνο θα ήταν δύσκολο, να πάρω τηλέφωνο εδώ*» και σε επόμενο επίπεδο ταύτισης, στο επίπεδο των σημαντικών «άλλων» η Ν. βοηθά λέγοντας τους αριθμούς στα γερμανικά. Το επίπεδο της γλώσσας που ανασύρεται έχει πολλαπλό ενδιαφέρον, ως στοιχείο επιρροής σε σχέση με την εφαρμογή και τις δραστηριότητες που ασχολούμαστε, ως μια διαπολιτισμική δεξιότητα που τα παιδιά δείχνουν να έχουν καλλιεργήσει, καθώς η διγλωσσία αναγνωρίζεται από τα παιδιά ως στοιχείο ταυτότητας. Προχωρώντας βλέπουμε η ίδια μαθήτρια Νκ. εκφράζει ταυτοτικά στοιχεία στο επίπεδο των σημαντικών «άλλων»: «*Εμένα όταν παντρεύτηκαν η μαμά κι ο μπαμπάς, η μαμά έμεινε στην Αλβανία και ο μπαμπάς ήρθε στην Ελλάδα, ο μπαμπάς έπαθε ατύχημα, δούλεψε εδώ σε μια δουλειά και έπαθε ατύχημα στο πόδι του, ηλεκτρισμό*». Μέσα από τη συζήτηση αναδεικνύονται τα δικά τους βιώματα, οι προβληματισμοί και θέματα που τα απασχολούν. Η συγκεκριμένη μαθήτρια δεν είχε μεταφέρει ως τότε το γεγονός, που όπως φαίνεται της έχει εντυπωθεί από τις διηγήσεις της οικογένειας. Το τραύμα μεταφέρεται μέσω των περιγραφών και ανασύρεται, παρότι δεν αποτελεί βίωμα μέσα από τις συνδηλώσεις που δημιουργούνται σε σχέση με το λογοτεχνικό κείμενο, που αποτελεί κείμενο ταύτισης.

Τα παιδιά στη συνέχεια έφτιαξαν τις δικές τους ιστορίες, τις ιστορίες-βαλίτσες (εικόνα 5 που ακολουθεί), τις εικονογράφησαν, μας αφηγήθηκαν τα κείμενα και τα γράψαμε οι νηπιαγωγοί (αναφέρομαι στον πληθυντικό καθώς στο διάστημα αυτό υπήρχε στην τάξη η φοιτήτρια που έκανε την πρακτική της και ήταν συμμετοχή στη διαδικασία), ενώ γράψανε μόνα τους αρκετά από τα μικρά κείμενα. Άλλα θέλησαν να γράψουν για τη μετανάστευση και άλλα για την προσφυγιά. Στη συνέχεια παρουσιάζονται ορισμένες,

Κείμενα ταυτότητας και ερευνητικές προσεγγίσεις στο νηπιαγωγείο

όπως ολοκληρώθηκαν σε βιβλία-βαλίτσες, (στοχεύοντας στον συμβολισμό της προσφυγής) και με το αντίστοιχο φωτογραφικό υλικό (ιστορίες 1, 2, 3 και 4).



Εικόνα 5: Οι ιστορίες μας

Ακολουθούν τα κείμενα, η εικαστική τους απόδοση και μικρός σχολιασμός.

Στην **ιστορία 1** (εικόνα 6) η Β. περιγράφει την ιστορία ενός κοριτσιού που κλαίει γιατί φεύγει από τη χώρα της, την Αλβανία, αντιλαμβάνεται την αναγκαιότητα και ενώ στη νέα χώρα βρίσκουν με την οικογένειά της σπίτι, δεν είναι ακόμη χαρούμενη. Αλλάζει στάση με την επίσκεψη της οικογένειάς της στη θάλασσα. Είναι εντυπωσιακό το πώς η μαθήτρια επιλέγει ένα καθημερινό απλό γεγονός και περιγράφει μέσα από αυτό να αλλάζει η οπτική της μικρής της ηρωίδας. Στην τελική εικαστική της αποτύπωση δείχνει όντως να βλέπει τον κόσμο αλλιώς, εμφανίζονται στη ζωγραφιά της οι γείτονες ως «σημαντικοί/ές άλλοι/άλλες» που βοηθούν η οικογένεια να εγκλιματιστεί.



Εικόνα 6: Ιστορία 1

Η συγκεκριμένη μαθήτρια δεν είναι δίγλωσση και δεν έχει εμπειρία μετανάστευσης στο ευρύτερο οικογενειακό της περιβάλλον. Χαρακτηριστικός ο τρόπος με τον οποίο αποδίδει την επαφή με τους γείτονες με δρόμο που ενώνει τα σπίτια. Των γειτόνων μάλιστα (με τα γράμματα ΠΙΤΟΝΑΣ) αποτυπώνεται ως μονοκατοικία, δείχνει χαρούμενο και χρωματιστό και συμπαρασύρει το καινούργιο σπίτι, τη μεγάλη πολυκατοικία (ΣΗΠΙΤΥ) που «μικραίνει» και χρωματίζεται στην τελευταία εικόνα. Το επίπεδο ενσυναίσθησης της μαθήτριας διακρίνεται υψηλό, καθώς πρόκειται για μαθήτρια που δεν έχει παρόμοια εμπειρία. Καθώς έχει αποκτήσει γραμματισμό σε ένα καλό επίπεδο γράφει πάνω στο εικαστικό της έργο σε αρκετά σημεία, όπως στην αρχή ΓΙΑΤΙ ΘΑΦΥΓΜ μέσα σε συννεφάκι, (επιρροές από κόμικς) ΣΜΕΑ πάνω στην αλβανική σημαία που επιλέγει να συμπεριλάβει στο έργο της ως πολιτισμικό χαρακτηριστικό (την είδε και σε υλικό του σχολείου), τη λέξη αεροπλάνο ΕΡΓΛΑΝΟ και ΠΕΔΙΑ για τα παιδιά στη θάλασσα. Αρκετά στοιχεία μπορούμε επίσης να παρατηρήσουμε στον διάκοσμο που αποτυπώνεται πολύ εκφραστικά και επιτυχημένα (το μέγεθος των σπιτιών σε σχέση με το αεροπλάνο, τα χαρακτηριστικά στο πρόσωπο των ηρώων και της μικρής ηρώιδας που αλλάζουν με τα συναισθήματά της, το μονόχρωμο νέο σπίτι ως μια ψηλή απρόσωπη πολυκατοικία κ.ά.).

Στην **ιστορία 2** (εικόνα 7) περιγράφεται η ιστορία ενός κοριτσιού που ετοιμάζει τη βαλίτσα του, στην οποία βάζει ένα μαξιλάρι κι ένα σεντόνι (γράφει τις λέξεις με τη βοήθεια της φίλης της Β. που έχει αποκτήσει γραμματισμό σε ένα καλύτερο επίπεδο), κλαίει στη διαδρομή, όμως αλλάζει όταν βλέπει πως δεν φεύγει μόνη αλλά έρχονται μαζί και οι φίλες της. Κάποιοι/ες άλλοι/άλλες όμως είναι ακόμη λυπημένοι/ες. Κι εδώ το παιδί δείχνει να σκέφτεται με τη λογική της ηλικίας του και εκφράζει την επιθυμία να έχει μαζί του/της τις/τους φίλες/ους της και τα αγαπημένα της αντικείμενα. Το νέο περιβάλλον και οι δυσκολίες εκεί μοιάζουν να αμβλύνονται και να ξεπερνιούνται με τη φίλια αλλά και τα μεταβατικά αντικείμενα που παίρνει μαζί της. Πάντα όμως θα υπάρχουν παιδιά που θα είναι λυπημένα, όπως παρουσιάζει στην τελική εικαστική της απόδοση, συμπεριλαμβάνοντας στην ιστορία κάποιο άλλο παιδί που συναντούν. Η δίγλωσση μαθήτρια Αλ. δείχνει να έχει και αυτή ένα υψηλό επίπεδο ενσυναίσθησης καθώς παρουσιάζει εκτός από τη βασική ηρωίδα ένα επόμενο παιδί που μπορεί και να αντιμετωπίζει τα ίδια προβλήματα και να χρειάζεται την ίδια συμπαράσταση.



Εικόνα 7: Ιστορία 2

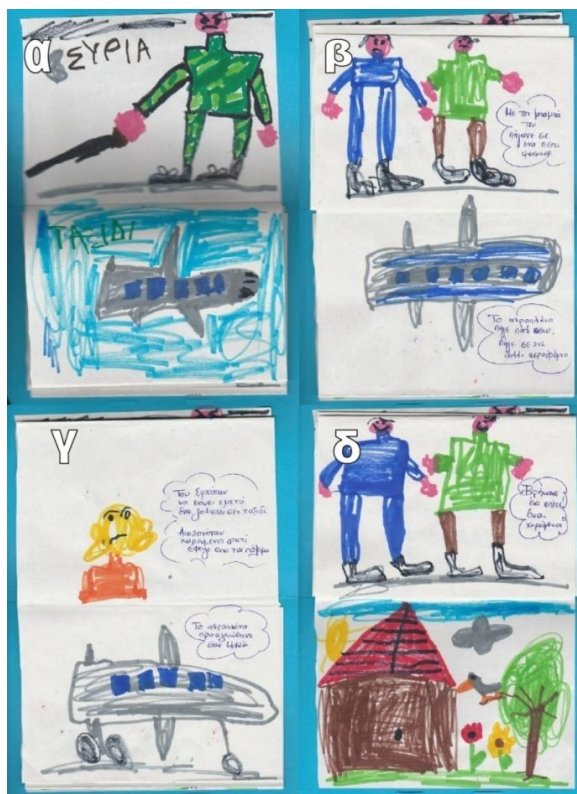
Στην **ιστορία 3** (εικόνα 8) παρουσιάζεται ένα παιδί που έρχεται από την Ισπανία στην Αμερική. Η μαθήτρια Α. που έγραψε την ιστορία έχει προσωπική εμπειρία, έζησε για ένα χρόνο στην Αμερική, σε ηλικία που θυμάται αρκετά πράγματα. Παρουσιάζει μια πολυπολιτισμική κοινωνία, φιλόξενη και φιλική. Εστιάζει στο θέμα της γλώσσας, δείχνει να ξέρει πόσο σημαντική στάθηκε στην επικοινωνία στην άλλη χώρα. Στο τέλος μάλιστα δείχνει πως η προσαρμογή του παιδιού της ιστορίας ήταν τέτοια, που το παιδί δεν θέλησε να γυρίσει στην πατρίδα του όταν τέλειωσε ο πόλεμος, αλλά έμεινε στη νέα πατρίδα για πάντα. Αυτό δείχνει και την ανοικτότητα με την οποία βλέπει την υποδοχή των

ανθρώπων σε μια νέα χώρα. Με μια αισιόδοξη ματιά θεωρεί πιθανό να επιλέξει κάποιος/α να συνεχίσει τη ζωή του ή να αρχίσει μια νέα ζωή στην καινούργια χώρα, φτάνει να εξασφαλίσει τα απαραίτητα, που για αυτήν είναι οι φίλοι/ες και η επικοινωνία. Τα χρώματα που έχει επιλέξει να χρησιμοποιήσει συμπληρώνουν χαρακτηριστικά την περιγραφή, στην τελική εικόνα γίνονται έντονα και ζωντανά.



Εικόνα 8: Ιστορία 3

Στην **ιστορία 4** (εικόνα 9) παρουσιάζεται με εξαιρετικό εικαστικό τρόπο η αντίθεση ανάμεσα στο πόλεμο και στην ειρήνη, με πιο έντονες αντιθέσεις στην πρώτη και την τελευταία εικόνα της ιστορίας. Ένας στρατιώτης με αυστηρό ύφος και όπλο στο χέρι ως ο «πόλεμος» στην πρώτη και ένα σπίτι που συμβολίζει την ειρήνη και την εγκατάσταση, ενώ οι δυσκολίες του ταξιδιού και της διαδρομής αποφεύγονται να παρουσιαστούν και να «κρύβονται» μέσα στις εικόνες του αεροπλάνου. Η μόνη σκηνή που πιθανά δείχνει συναισθήματα είναι η «γ» κατά την οποία ο ήρωας λέει πως «του ερχόταν να κάνει εμετό» και οι δυσκολίες συμβολικά μόνο αναφέρονται, σε αντίθεση πάλι με τη χαρά που περιγράφεται ότι νιώθει, καθώς ξέφυγε από τον πόλεμο. Ο Π., που δεν έχει εμπειρία μετανάστευσης στο περιβάλλον του, έχει κι αυτός αποκτήσει γραμματισμό και χρησιμοποιεί τον γραπτό κώδικα στους τίτλους των εικόνων του: ΣΥΡΙΑ και ΤΑΞΙΔΙ. Ο επιρροές από τις προσωπικές διηγήσεις και την ενασχόληση μας με το προσφυγικό ζήτημα, την σύγκριση των γειτονικών λαών μέσα από φωτογραφικό υλικό είναι εμφανείς.



Εικόνα 9: Ιστορία 4

Παρόμοια και τα υπόλοιπα παιδιά παρουσίασαν τις ιστορίες τους που διαπραγματεύονταν το θέμα της μετανάστευσης και το προσφυγικό. Στην ουσία πρόκειται για κείμενα που μεταφέρουν στοιχεία ταυτότητας, μαρτυρούν και αντανακλούν τις ταυτότητες άλλων συνομηλίκων, σύμφωνα με τη θεωρία γύρω από τα κείμενα ταυτότητας αντανακλούν τις ταυτότητες των παιδιών με ένα μοναδικό τρόπο. Ως αυθεντικά κείμενα από τη μια αποτυπώνουν τις ταυτότητες των παιδιών που τα γράφουν, από την άλλη όμως προσεγγίζουν τις ταυτότητες των παιδιών στα οποία η ιστορία τους αναφέρεται, εδώ των παιδιών που χάνουν την πατρίδα και τις ρίζες τους. Είναι συγκινητική και τόσο αυθεντική η ματιά των παιδιών που εστιάζει στο συναίσθημα και το μοιράζεται.

Η θεματική παρουσίαση των ιστοριών αποτυπώνει τη μεταναστευτική και προσφυγική ταυτότητα και στα εικονικά μέρη αλλά και στην διαπραγμάτευση. Οι ιδιότητες που μεταδίδουν στους ήρωες/ίδες που παρουσιάζουν τα παιδιά, έχουν κοινά χαρακτηριστικά με τα ίδια, εμπνέονται από όσα διαπραγματευόμαστε φτιάχνοντας ιστορίες και παρακολουθώντας τις μπορούμε να μάθουμε από αυτές.

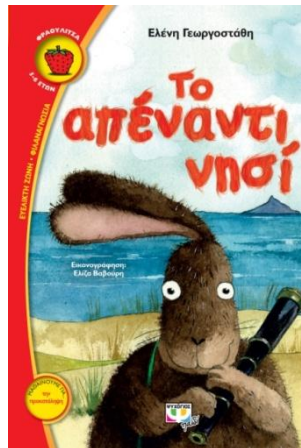
6.1.2.5. Κατηγοριοποίηση των κειμένων ταυτότητας και ταύτισης

Ως προς το περιεχόμενο το κείμενο ταύτισης είναι λογοτεχνικό και ως διαδικασία γίνεται συνομιλιακό αλλά και ατομικό κείμενο ταυτότητας.

6.1.3. «Το απέναντι νησί»

Η διαπραγμάτευση με το θέμα των στερεοτύπων μέσα από τη χρήση του βιβλίου «Το απέναντι νησί» αποτελεί μέρος της τελικής ενότητας με το όνομα: «Εμείς κι εμείς».

6.1.3.1. Λόγοι επιλογής του βιβλίου



Το βιβλίο επιλέχθηκε βάσει της θεματολογίας του γιατί:

- αφορά και παρουσιάζει τη διαδικασία δημιουργίας και αναπαραγωγής των στερεοτύπων
- χρησιμοποιεί για ήρωες ζώα που βοηθούν στο επίπεδο της ταύτισης και της αναγωγής στην πραγματική ζωή με έναν αβίαστο τρόπο
- προωθεί διαπολιτισμικές δεξιότητες και την καταπολέμηση των στερεοτύπων

6.1.3.2. Στόχοι της δραστηριότητας

Στόχος της δραστηριότητας να κατανοήσουμε πώς λειτουργούν τα στερεότυπα, πώς χτίζονται και αναπαράγονται.

6.1.3.3. Περιγραφή κάθε δραστηριότητας

Περιγραφή από το οπισθόφυλλο του βιβλίου: «Πέρα στη θάλασσα είναι ένα νησί με πράσινα δέντρα και γαλάζια νερά. Τ' όνομά του δεν το ξέρουν στον βαλτότοπο. Όλοι το λένε «το απέναντι νησί». Κι όλοι γνωρίζουν πως, όσο όμορφο κι αν δείχνει από μακριά, κρύβει μέσα στις φυλλωσιές του φοβερά και τρομερά μυστικά. Κανείς δεν μπορεί να πει τι ακριβώς, μα και κανείς δεν θέλει να μάθει. Ώσπου μια μέρα ένας απ' τους κατοίκους του βαλτότοπου, ο πιο τολμηρός κι ο πιο ονειροπαρμένος, θα αποφασίσει να το ανακαλύψει.»

Πρόκειται, όπως προαναφέραμε, για μια ιστορία που διαπραγματεύεται τη διαδικασία κατασκευής των στερεοτύπων και της αναπαραγωγής τους. Η επεξεργασία του βιβλίου

έγινε και πάλι στην ολομέλεια και παρουσιάζονται στη συνέχεια αποσπάσματα από τη διάδραση.

6.1.3.4. Κατά τη διάδραση της δραστηριότητας

Ερ.: Τι μας λέει η ιστορία αυτή;

Β.: Για τα δυο φιλαράκια, τα λαγουδάκια

Νκ.: Οι κάτοικοι στον βάλλτο δεν πήγαιναν στο απέναντι νησί γιατί φοβόντουσαν τα τέρατα, νόμιζαν ότι υπήρχαν τέρατα, όμως δεν ήταν, ήταν κανονικά ζώα όπως και αυτά.

Ερ.: Πώς είχαν μάθει πώς υπήρχαν τέρατα στο νησί;

Β.: Από τους παππούδες τους... και οι άλλοι από τους παππούδες τους.

Ερ.: Αυτή η ιστορία λοιπόν ήταν αληθινή;

Νκ. και άλλοι: Όχι.

Ερ.: Με τι έμοιαζε λοιπόν η ιστορία αυτή;

Τα παιδιά είπαν: Με ψέματα, με παραμύθια, με όνειρα.

Ερ.: Τι τους έδιωχνε λοιπόν από το απέναντι νησί; Τι γινόταν στο νησί;

ΜΕ. Και αυτοί φοβότανε.

Β.: Και δεν θέλανε να πάνε γιατί φοβόντουσαν τα τέρατα.

Ερ.: Υπήρχε κανένας που είχε επισκεφτεί το νησί;

Πολλοί/ές: Όχι...

Αρ.: Κανένας δεν είχε πάει εκεί!

Ερ.: Από πού το ξέρανε αυτό;

Αλ.: Από τους παππούδες τους.

Ερ.: Και οι παππούδες τους από πού;

Π.: Και αυτοί από τους παππούδες τους

Ερ.: Υπήρχε όμως μια ιστορία για το νησί. Τι έλεγε αυτή η ιστορία;

Β.: Ότι το νησί ήταν ενωμένο.

Π.: Ζούσανε όλοι μαζί.

Ερ.: Κάποτε λοιπόν ζούσαν μαζί, είχαν ακούσει ιστορίες για άλλα νησιά... όταν γνωρίστηκαν τι διαπίστωσαν;

Β.: Ότι δεν υπάρχει να φοβούνται... τέρατα. Είδαν ότι υπάρχουν κουνέλια.

Π.: Είδαν ότι ήταν ίδιοι...

Β.: Μοιάζαν...

Ερ.: Τι άλλο διαπίστωσαν, τι άλλο σκέφτηκαν;

Β.: Ότι δεν χρειάζεται να φοβούνται...

Ερ.: Τι σας άρεσε στην ιστορία;

ΜΕ.: Μου άρεσε που το ένα κουνελάκι βρήκε το άλλο από το απέναντι νησί.

Νκ.: Εμένα που τέλος γίνανε όλοι φίλοι.

Αλ.: Εκεί που μιλούσε ο παππούς με το κουνελάκι στην αρχή...

Ερ.: Αυτή η ιστορία τελικά ήταν αληθινή ή την είχαν φανταστεί;

Αλ.: Την είχαν φανταστεί, γιατί δεν είχαν ταξιδέψει.

Ερ.: Στο τέλος θέλανε να ταξιδέψουν;

Β.: Ναι και στα άλλα νησιά μετά!

Γ.: Μου άρεσε όταν ο λαγός πήγε και γνώρισε στο άλλο νησί.

Α.: Μου άρεσε που σχεδιάζανε μαζί να κάνουν ένα σχέδιο, να πάνε σε άλλο ταξίδι.

Μ.: Να πάνε και στα άλλα απέναντι νησιά.

Ερ.: Π. εσένα τι δεν σου άρεσε, υπάρχει κάτι που βρίσκεις άσχημο;

Νκ.: Ο πόλεμος...

Π.: Ότι δεν πήγαιναν στο άλλο νησί

Β.: Δεν μου άρεσε που φοβόντουσαν.

Αλ.: Δεν μου άρεσε γιατί η μαμά του του έλεγε ψέματα.

Αρ.: Το ήξερε ότι ήταν ψέματα.

Δ.: Μου άρεσε που πέταξε και έπεσε από τον πελαργό γιατί... βρήκε το φίλο του.

Αρ.: Μου άρεσε κι εμένα που έπεσε στο νησί κι έτσι κατάλαβε.

Ν.: Μου άρεσε που γίνανε φίλοι, επειδή είναι ωραίο να έχεις φίλους, να μην έχεις άλλα πράγματα που να σε κάνουν να σκέφτεσαι ότι ο άλλος δεν είναι καλός.

Εδώ αρχίζω να κάνω τη σύγκριση και την αναφορά στους ανθρώπους.

Ερ.: Φαντάζεστε εμάς να μας φόβιζαν; Τι θα μπορούσαν να μας λένε; Ίσως... «μην πάτε ποτέ στο απέναντι σπίτι μένουν πολύ περίεργοι άνθρωποι» (λέω αλλάζοντας τη φωνή μου σε ένα επιβλητικό τόνο) «Η μη βγεις από το σπίτι σου... γιατί υπάρχουν περίεργα πλάσματα. Αρ. τι θα έκανες τότε εσύ;»

Αρ.: δεν θα φοβόμουνα...

Νκ.: Εγώ φοβόμουνα...

Αρ.: Θα ακούγαμε τη μαμά.

Π.: Θα φοβόμασταν να πάμε εκεί.

Ερ.: Σαν τα κουνελάκια λοιπόν, αν μας φοβίσουν και μας πουν κάτι γιατί και αυτοί φοβούνται τότε κι εμείς θα κάνουμε το ίδιο χωρίς να έχουμε γνώμη. Αν μας πουν μη φας ποτέ κάτι κόκκινο... θα τρώγατε ποτέ τότε φράουλα; Αν μας έλεγαν: όλα τα κόκκινα είναι κακά...

Νκ.: δεν θα τρώγαμε. Και τα κεράσια.

Ερ.: Πώς θα ξέραμε αν αυτό είναι αλήθεια;

Β.: Αν τα δοκιμάζαμε.

Ερ. Υπάρχουν όμως άνθρωποι που μπορεί να το κάνουν αυτό επίτηδες;

Χ.: Ναι υπάρχουν και λένε για τους άλλους ψέματα.

Αλ.: Όταν δεν τους συμπαθούν.

Β.: Μπορεί να μην είναι αλήθεια, αλλά οι άλλοι το πιστεύουν.

Π.: Ναι υπάρχουν και κάνουν πόλεμο!

Ερ. Πολύ σωστά... και πόλεμοι έχουν γίνει για τέτοιους λόγους. Ο Χίτλερ και ο ναζισμός στον πόλεμο που λέγεται αν θυμάστε 2^{ος} Παγκόσμιος πόλεμος...

Νκ. και Ν.: Ναι ο Χίτλερ...

Ερ.: Ο Χίτλερ έλεγε ότι όλοι οι άλλοι είναι κακοί και μόνο εμείς είμαστε καλοί. και αφού εμείς είμαστε η καλύτερη φυλή θα κάνουμε πόλεμο στους άλλους. Άλλη φορά λέγανε πως όλοι οι μαύροι είναι κακοί... Τι λέτε;

Αφήνω τα παιδιά να επεξεργαστούν τις πληροφορίες και αν κάνουν συσχετίσεις και να μου πουν αυθόρμητα τις σκέψεις τους.

Ν.: Στον πόλεμο σκοτώθηκαν πολλοί άνθρωποι.

Νκ.: Είναι κακό να κοροϊδεύεις τους ανθρώπους και να τους λες ψέματα.

Π.: Είναι κακό να λες ψέματα για τους άλλους και να μην είναι αλήθεια.

Β.: Σαν τον Παπαδόπουλο.

Νκ.: Και οι μαύροι σκοτώθηκαν.

Ερ.: Ναι και τους εβραίους... Και αυτό δεν είναι παραμύθι δυστυχώς, δεν είναι ψέμα, είναι η ιστορία, είναι τα γεγονότα που δυστυχώς έγιναν.

Β.: Όπως και ο μπαμπάς της μαμάς μου, πέθανε στον πόλεμο.

Β.: Δεν μου άρεσε που το λαγουδάκι έπεσε στη λάσπη.

Ν.: Κι εμένα δεν μου άρεσε που λερώθηκαν στη λάσπη.

Β.: Μου άρεσε που μετά γνώρισε το άλλο λαγουδάκι, γιατί είδαν ότι είναι ίδια.

Ερ.: Πράγματι! Σκεφτείτε να πέσουμε όλοι μέσα στη λάσπη...

(Φωνές αηδίας: Του.... μμππ...)

Νκ.: Θα λερωνόμασταν αλλά θα βλέπαμε μετά πόσο μοιάζαμε, θα μοιάζαμε πολύ γιατί θα ήμασταν όλοι καφέ...

Η συζήτηση συνεχίστηκε, καθώς τα παιδιά έδειξαν ενδιαφέρον για το θέμα και προτάθηκε να δημιουργήσουμε ομαδικά το πριν και το μετά ή να αλλάξουμε το τέλος της ιστορίας. Στοιχεία της κοινής ιστορίας άρχισαν να διαφαίνονται: Θα αφορά σε ένα σχολείο, όπου οι μαθητές/τριες δεν θα επιτρέπεται να πάνε στο απέναντι σχολείο γιατί εκεί πηγαίνουν «τέρατα και η δασκάλα είναι ένα τεράστιο τέρας με δύο κεφάλια», όπως χαρακτηριστικά είπαν. Η αντιστοίχιση με το οικείο μας περιβάλλον, το σχολείο, το χιούμορ και φανταστικά στοιχεία απετέλεσε το πλαίσιο. Μέσα από τη διαπραγμάτευση με το βιβλίο και τις προτάσεις τους για επέκταση δείχνουν να συνειδητοποιούν πόσο επηρεαζόμαστε από τις «φήμες» και πώς δημιουργούνται στερεοτυπικές εικόνες για τους άλλους, ενώ μπορεί να μην έχουμε προσωπική αντίληψη. «Από τους παππούδες τους» χαρακτηριστικά εντυπώθηκε στα παιδιά η φράση του βιβλίου ενώ από τα πράγματα που ξεχώρισαν και τους άρεσαν ήταν η εγγύτητα και η συνεργασία «μαζί να κάνουν σχέδιο, να αντιμετωπίσουν από κοινού, να βρεθούν, να γίνουν φίλοι, δεν πρέπει να φοβούνται» και χαρακτηριστικά: «N.: Μου άρεσε που γίνανε φίλοι, επειδή είναι ωραίο να έχεις φίλους». Ο πόλεμος αποτυπώνεται στα λόγια τους ως το αποτέλεσμα και τα ψέματα ως το αίτιο για την απομάκρυνση μεταξύ των ζώων. Η ερώτηση που τέθηκε σχετικά με τη γλώσσα «τι γλώσσα μιλάνε» στόχευε να αποτυπωθούν τυχόν απορρίψεις απέναντι σε γλώσσες ή πολιτισμούς ή τυχόν συνδέσεις κάποιων γλωσσών με τη στερεοτυπική απεικόνιση του «άλλου», του «μακρινού», όπως αποδίδονταν στην ιστορία τα ζώα στο απέναντι νησί. Όπως φαίνεται από το συνομιλιακό κείμενο που ακολουθεί τα παιδιά απάντησαν αυθόρμητα ότι θα μπορούσε να είναι μια οποιαδήποτε γλώσσα (αναφέροντας αυτές που ξέρουν) και η γλώσσα της «φιλίας» αναφέρεται σαν να υπάρχει ένας τρόπος επικοινωνίας ανάμεσα σε φίλους/ες πέρα από γλωσσικά ή άλλα όρια «Μπορούσαν να καταλάβουν ήταν φίλοι.».

Ερ, Τι γλώσσα μιλούσαν τα δύο λαγουδάκια;

N. Την ίδια γλώσσα. Ίσως γερμανικά.

Π. Μπορεί και ελληνικά...

X. Μπορούσαν να καταλάβουν ήταν φίλοι.

A, Ζούσαν μαζί και μάθανε, παλιά.

Nκ. Μπορεί να ξέρανε και αλβανικά, όπως εμείς. Μόνο εμείς οι τρεις ξέρουμε αλβανικά, εγώ με τον Μρ. και τον Αρ. ...

Τότε αυθόρμητα άρχισε ένα διάλογος στα αλβανικά μεταξύ τους, και τις φράσεις που έλεγαν μετέφραζαν ταυτόχρονα σε ένα διαγλωσσικό παιχνίδι μεταξύ μας.

Αρ.: Είπα μεντίσεσόμε δηλαδή: γιατί δεν μιλάς;

και η Νκ. απάντησε: Φόλε ντε το φολ, φολ δηλαδή μίλα μίλα!

Τότε τα άλλα παιδιά άρχισαν να λένε λέξεις ο ένας στον άλλο, σαν να ένιωσαν την ανάγκη να απαντήσουν σε αυτό το διαγλωσσικό παιχνίδι που στήθηκε αυτοσχέδια.

Η Αλ. μας είπε: «Πριβιέτ» δηλαδή γεια
Η Α. μας είπε: goodmorning δηλαδή καλημέρα
Ο Π. είπε: «Φράτζιε» και εξήγησε: «σημαίνει πολύ φόρα πήρες»
Η Ν. μας είπε: Τσουσσος και εξήγησε ότι σημαίνει γεια
Ο Π. είπε Τσιζζζ και μας είπε ότι σημαίνει τυρί
Η Μ. μας είπε goodmorning
Ο Μρ. μας είπε miremengjes και hello

Η αφορμή για ένα μικρό διάλογο στα αλβανικά στην ολομέλεια ήταν μια θετική εξέλιξη με αφορμή την τελευταία ερώτηση. Επηρεασμένα από τα γλωσσικά παιχνίδια που είχαν εφεύρει, θέλησαν να χρησιμοποιήσουμε τις λέξεις σε ένα νέο παιχνίδι. Τους/τις πρότεινα να σκεφτούν τι θα ταίριαζε με την ιστορία που διαβάσαμε και τι θα μπορούσε να φέρει τα δυο λαγουδάκια κοντά. Αμέσως ήρθε η ιδέα της γέφυρας. να δημιουργήσουμε μια δική μας «γέφυρα επικοινωνίας» ανάμεσα στα δυο νησιά για να τα ενώσουμε. Ένας συμβολικός γλωσσικός αυτοσχεδιασμός: που ονομάστηκε «οι όχθες της επικοινωνίας» ξεκίνησε με τη σύμβαση: «η επικοινωνία είναι μια θάλασσα και εμείς πρέπει να βρούμε τρόπο να περάσουμε απέναντι» μας οδήγησε σε μια γέφυρα με λέξεις.

Οι λέξεις που τα παιδιά ανακάλεσαν

πριτ	βαντά	μασίνα	κοτόπουλο	φίλοι/ες
γουέιτ	άουα	μάκανα	τσίκεν	skokët
περίμενε	βάσα	μακίν	miss	Σόκετ
	Water	άουτο		
	νερό	αυτοκίνητο		
		Καρ		
shoal	everde	γκουντμόρνινγ	tssanta	φιλία
scola	ζσόλντι	Ντόμπρεούτρα	σούμκα	ντρούσμπα
σκόλα	γέλοου	μερμενγκιές	μπαγκ	
σχολείο	κίτρινο	γκούντενμόργκεν	τσάντα	
school		καλημέρα		

Τα παιδιά ανακάλεσαν λέξεις που γνώριζαν ως δίγλωσσα, από το συγγενικό περιβάλλον, από τη διαπραγμάτευση με τα αγγλικά, λέξεις που είχαμε γνωρίσει στην πολύγλωσση βιβλιοθήκη. Η σύμβαση εξελίχτηκε ως εξής: ο/η διπλανός/ή μου μεταφράζει στη γλώσσα του, χρησιμοποιεί μια άλλη γλώσσα ως γέφυρα για να μας περάσει βήμα βήμα στη απέναντι όχθη. Συμβολικά παραπέμπει στις «γέφυρες» που μας περνούν από ζωή σε ζωή

Κείμενα ταυτότητας και ερευνητικές προσεγγίσεις στο νηπιαγωγείο

και από ταυτότητα σε ταυτότητα. Ως συμμετοχή στη διάδραση πρόσθεσα κι εγώ μία λέξη και μου τη μετάφρασαν τα παιδιά: ειρήνη, peace, mir, paqe.

6.1.3.5. Κατηγοριοποίηση των κειμένων ταυτότητας και ταύτισης

Ως προς το περιεχόμενο το κείμενο ταύτισης είναι λογοτεχνικό και ως διαδικασία συνομιλιακό αλλά και συλλογικό κείμενο ταυτότητας.

6.2. Διαδραστικά κείμενα ταυτότητας

6.2.1. Το μπαούλο με τα αντικείμενα

6.2.1.1. Στόχος της δραστηριότητας

Η δραστηριότητα ανήκει στη δεύτερη ενότητα δραστηριοτήτων που έχει τίτλο «Μπορούμε αν θέλουμε» και στόχο την τόνωση του αυτοσυναισθήματος των παιδιών, της αυτοπεποίθησης, της εμπιστοσύνης στον εαυτό τους και επίσης την ενίσχυση της ομάδας της τάξης. Στόχος της συγκεκριμένης δραστηριότητας είναι να καταγραφούν μέσα από τις προσωπικές ιστορίες των παιδιών στοιχεία της προσωπικότητας και της ταυτότητας τους, τα οποία γίνονται αντικείμενο διαπραγμάτευσης της τάξης. Τα αντικείμενα θα μπορούσαν να μεταφέρουν στοιχεία άλλων πολιτισμών και να ανταποκριθούν σε ένα διευρυμένο πολιτισμικό τοπίο και όχι μονοπολιτισμικό. Η δραστηριότητα στοχεύει τόσο στην ατομική έκφραση όσο και στην συλλογική δράση και συνεργασία.

6.2.1.2. Περιγραφή της δραστηριότητας

Σε αυτή την άσκηση τα παιδιά καταρχήν διάλεξαν αντικείμενα από ένα μπαούλο (φωτογραφία 1). Στη συνέχεια τους/τις ζητήθηκε να πουν μια ιστορία γύρω από το αντικείμενο που διάλεξαν. Το κλειστό μπαούλο στην αρχή όξυνε την περιέργεια και κρατούσε ζωντανό το ενδιαφέρον των παιδιών και μια μικρή ιστορία γύρω από αυτό, πως «έρχεται από μακριά και έχει μέσα μικρούς θησαυρούς για όλα τα παιδιά», βοήθησε στη δράση (χρησιμοποιήθηκε επίσης σε δραστηριότητα σε συνάντηση γονέων). Στόχος της δραστηριότητας να καταγραφούν μέσα από τις προσωπικές ιστορίες των παιδιών στοιχεία της προσωπικότητας και της ταυτότητας τους, τα οποία γίνονται αντικείμενο διαπραγμάτευσης της τάξης. Τα αντικείμενα θα μπορούσαν να μεταφέρουν στοιχεία άλλων πολιτισμών και να ανταποκριθούν σε ένα διευρυμένο πολιτισμικό τοπίο και όχι μονοπολιτισμικό. Η δραστηριότητα στοχεύει τόσο στην ατομική έκφραση όσο και στη συλλογική δράση και συνεργασία.



Φωτογραφία 1: Τα παιδιά διαλέγουν αντικείμενα από το μπαούλο

Στο μπαούλο υπήρχε μια μικρή πολύχρωμη σβούρα και μια μεγαλύτερη ξύλινη, μια βεντάλια, ένα αυτοκινητάκι, ένα κουκλάκι, ένα βατραχάκι που κάνει ήχο, μια σφυρίχτρα τρένο, ένα πορτοφολάκι, ένα δαχτυλίδι λουλουδι, μια χάρτινη εικόνα της Παναγίας, μια φωτογραφία πορτραίτου Φαγιούμ, ένα μουσικό κουτί, μια μικρή ξύλινη λάμπα, μια πολυθρόνα μινιατούρα με μια γάτα πάνω της, μια φουσαρμόνικα, ένα λουλούδι, μια υδρόγειος σφαίρα ξύστρα, ένα παπουτσάκι κούκλας, μια παλιά φωτογραφία, ένα κοχύλι, ένα κόκκινο τριαντάφυλλο, ένα δαχτυλίδι καρδιά, ένα μικρό κουτάκι, μια ματριόσκα, ένα ξύλινο μολύβι που είχε στην κορυφή του ένα άλογο. Τα αντικείμενα επιλέχθηκαν ώστε να μην αντιπροσωπεύουν αποκλειστικά τον ελληνικό πολιτισμό, ούτε αποκλειστικά το

σύγχρονο ώστε να λειτουργήσουν ως διαπολιτισμικά υλικά (Βλαχάκη & Μάγος, 2015· Μάγος, 2019) ή να ταυτίζονται παραδοσιακά και στερεοτυπικά με ένα φύλο. Στο μπαούλο μπήκε έτσι μια εικόνα της Παναγίας, μια ματριόσκα (ματρѣшка), ένα φαγιούμ, μια βεντάλια. Αυτοκίνητα, τρενάκια, σβούρες και μουσικά όργανα που μπορεί στερεοτυπικά να παραπέμπουν στα αγόρια, κούκλες και διακοσμητικά που αντίστοιχα παραδοσιακά θα ταυτίζαμε με τα κορίτσια. Τα αντικείμενα ήταν κυρίως παιχνίδια, παλιά και νέα και επιλέχθηκαν γιατί μπορούν να εμπνεύσουν ιστορίες και να εμπλέξουν τις ταυτότητες των παιδιών.

6.2.1.3. Κατά τη διάδραση της δραστηριότητας

Το μπαούλο ως συμβολικό αντικείμενο παραπέμπει από μόνο του σε θησαυρό, σε κάποιο μυστικό που κρύβει και έτσι κινητοποιήσε τα παιδιά που περίμεναν ενθουσιασμένα να το ανοίξουν. Επιλέχθηκε να μην συνοδεύει το μπαούλο μια πλήρης ιστορία, γιατί θα επηρέαζε τα παιδιά στις ιστορίες που τα ίδια θα καλούνταν να κάνουν αργότερα. Άφησα τη διαδικασία να κυλήσει χωρίς να παρεμβαίνω, τα παιδιά άνοιξαν το μπαούλο και βγάζανε τα αντικείμενα ένα ένα. Ζήτησα να τα αφήσουν όλα στο τραπέζι για να τα φωτογραφίσουμε, όπως και κάναμε. Η διαδικασία κύλησε με ηρεμία και το ενδιαφέρον των παιδιών διατηρήθηκε αμείωτο στις φάσεις της παραγωγής των ιστοριών.

Οι ατομικές ιστορίες των παιδιών περιγράφονται στη συνέχεια:

Ο Αρ. διάλεξε μια σβούρα και μας είπε: *«Μια φορά κι έναν καιρό ήταν μια σβούρα που την είχε ένα κινέζος και έπαιζε. Ήταν από την Κίνα και την αγόραζε από ένα μαγαζί.»*

Ο Π. διάλεξε μια φουσαρμόνικα και μας είπε: *«Μια φορά κι έναν καιρό ήτανε μια φουσαρμόνικα. Αυτός που την είχε τον λέγανε Κωστάκη, Ήτανε δυο αδερφοί στο ίδιο σπίτι. Την μοιραζόντουσαν και παίζανε μαζί... Μια φορά μαλώνανε ποιος θα πάρει πρώτος τη φουσαρμόνικα και ο μπαμπάς τους τούς πήρε τη φουσαρμόνικα και τη φύλαξε κάπου. Την άλλη εβδομάδα τους την έδωσε γιατί ήταν για μια εβδομάδα. Τα παιδιά στεναχωρήθηκαν και σταμάτησαν να μαλώνουν.»*

Η Δ. διάλεξε ένα πορτοφόλι και μας είπε: *«Μια φορά κι έναν καιρό ήταν ένα πορτοφόλι και παίζανε τα παιδιά με το πορτοφόλι και ξαφνικά έσπασε, το ζουπήζαν λίγο και έσπασε ολόκληρο. Τα παιδιά κλαίγανε. Και όταν το είδε ο μπαμπάς τους τούς είπε δεν πειράζει, θάσας πάρω άλλο. Τότε πήγανε μαζί να διαλέξουν αλλά τα παιδιά δεν μπορούσαν να διαλέξουν γιατί όλα τα πορτοφόλια ήταν βρώμικα, Τελικά τους οδήγησαν στο διάδρομο με τα καθαρά πορτοφόλια και διάλεξαν κάτι άλλο εκτός από το πορτοφόλι...».*

Η Β. διάλεξε ένα λουλούδι και μας είπε: *«Ήταν ένα λουλούδι που το φορούσε ένα κοριτσάκι και ο αδερφός της το έκλεβε και αυτή το έλεγε συνέχεια στη μαμά και τον μπαμπά, αλλά τελικά ο μπαμπάς της είπε δωσ' το σε μένα και θα το προσέχω. Μετά το αγοράκι είπε: Μπαμπά θα μου το δώσεις; και ήρθε και η αδερφή και είπε: Όχι μπαμπά, μη*

το δώσεις, εγώ θα διαλέξω. Ο μπαμπάς είπε: Το είδες; το δίνεις στην αδερφή σου να το βάλει. Αλλά μετά ο αδερφός της της το πήρε και το έκρυψε κάπου που η αδερφή του δεν το έβρισκε, αλλά μετά ο μπαμπάς της επειδή είχαν κάνει 'μπάχαλο' το δωμάτιο, ο μπαμπάς πήγε στο συρτάρι να φτιάξει τα βιβλία, όπως τα έφτιαχνε είδε το λουλούδι και το έδωσε στη μικρή αδερφή. Η αδερφή του η μικρή του το έδινε.»

Η Αλ. διάλεξε ένα κόκκινο τριαντάφυλλο και μας είπε: «Μια φορά που είχε η μικρή αδερφή του γενέθλια ο αδερφός δεν ήξερε τι να πάρει και μετά πήγε κάπου και είδε ένα κόκκινο τριαντάφυλλο, το πήρε και το πήγε στην αδερφή του και μετά... χάρηκε η αδερφή του και πήγαν να φάνε την τούρτα.»

Η Μ. διάλεξε ένα κουκλάκι που το ονόμασε ζωτικό και μας είπε: «Μια φορά κι έναν καιρό ήταν ένα ζωτικό που το παιδάκι που το είχε ήταν ο Κ. και είχε μια αδερφή που τη λέγανε... που τη λέγανε... Άννα και η μαμά και ο μπαμπάς τους και ο Κ. και η Άννα παίζανε μπόουλινγκ και η αδερφή και ο αδερφός της έριζαν όλες τις κορίνες και κέρδισαν το βραβείο. (Ερ. Τι έγινε το ζωτικό;) Το ζωτικό τους έβλεπε, έκανε μαγικά και έτσι κέρδισαν».

Η ΜΕ. διάλεξε ένα δαχτυλίδι καρδιά και μας είπε: «Μια φορά κι έναν καιρό ήταν ένα που το έβαλε ένα κορίτσι και το κοριτσάκι δεν ήθελε να το δώσει στο αγοράκι γιατί δεν ήθελε να το χαλάσει. Αυτό το δαχτυλίδι της το είχε κάνει δώρο μια φίλη της και γι αυτό δεν ήθελε να το δώσει. Μια φορά μόνο του το έδωσε και μετά το πήρε πίσω.»

Ο Μρ. πήρε ένα βατραχάκι και μας είπε: «Μια φορά ήταν ένα βατραχάκι που ζούσε μέσα στη λίμνη. Υπήρχε εκεί μια μάγισσα και πήγε να το μεταμορφώσει, να το κάνει παιδάκι και το έκανε.»

Η Ν. διάλεξε ένα μικρό βιβλίο και μας είπε: «Μια φορά ήταν ένα κοριτσάκι που το λέγανε Μαρία και πήγε στο βιβλιοπωλείο για να αγοράσει το καλύτερο βιβλίο για τις μπάλες. Μετά πήγε μακριά στην Ελλάδα γιατί ζούσε στη Ρωσία και το βρήκε μα δεν ήταν ευχαριστημένη κι έψαχνε κι άλλο να βρει, αλλά της είπε ο μπαμπάς της: αφού τα σκορπάζ τα βιβλία γιατί θέλεις κι άλλο; Και μετά σταμάτησε να τα σκορπάει.»

Μετά από την παρουσίαση της ιστορίας τους τα παιδιά εκφράστηκαν εικαστικά αποτυπώνοντας την ιστορία στο χαρτί. Χαρακτηριστικά παραθέτουμε παρακάτω την εικαστική απόδοση -τριών από αυτές τις «Ιστορίες πάνω σε ένα αντικείμενο» (εικόνα 10).

Η επιλογή των αντικειμένων από τα παιδιά αποτελεί ένα πρώτο στοιχείο ταυτότητας. Τα παιδιά επέλεξαν σύμφωνα με τα πράγματα που τους αρέσουν και όχι σύμφωνα με όσα εμπνέονται, καθώς δεν γνώριζαν ότι θα έπρεπε να φτιάξουν μια ιστορία πάνω σε αυτό. Η οδηγία ήταν να δουν όλα τα αντικείμενα του μπαούλου και να διαλέξουν ένα, όποιο τους αρέσει περισσότερο. Διαλέξανε όλα τα παιδιά μαζί (φωτογραφία 1) και πολύ σημαντικό ήταν πως δεν παρατηρήθηκαν διενέξεις μεταξύ τους, για συγκεκριμένα αντικείμενα, ικανοποιούνταν με την επιλογή τους συνήθως, μερικές φορές άφηναν κάτι για αν πάρουν κάτι άλλο κάνοντας μια επόμενη επιλογή. Για παράδειγμα η ΜΕ. στάθηκε αναποφάσιστη

Κείμενα ταυτότητας και ερευνητικές προσεγγίσεις στο νηπιαγωγείο

ανάμεσα στο δαχτυλίδι και το λουλούδι, η επιλογή της Β. και της Αλ. ίσως την επηρέασε, τελικά κατέληξε στο δαχτυλίδι.

Η επιλογή των αντικειμένων σε συνδυασμό με την περιγραφή και τον ίδιο τον λόγο των παιδιών στις ιστορίες που αφηγήθηκαν και παρήγαγαν εικαστικά παρουσιάζονται συνδυαστικά στη συνέχεια.





Εικόνα 10: Εικαστική απόδοση ιστοριών

Ο Αρ. διάλεξε τη σβούρα, ως ένα αγαπημένο του παιχνίδι και στην ιστορία του ενέπλεξε μια άλλη χώρα, την Κίνα. Πιθανά το αντικείμενο, από το σχήμα του, να τον οδήγησε σε μια χώρα επιλογής πιο μακρινή και άγνωστη, ο ίδιος έχει αλβανική καταγωγή.

Ο Π. διάλεξε τη φουσαρμόνικα και στην ιστορία του έβαλε προσωπικά και οικογενειακά στοιχεία, μια διαμάχη ανάμεσα σε αδέρφια, καθώς ο ίδιος έχει αδερφό, μεγαλύτερο σε ηλικία. Η παρέμβαση του πατέρα στην ιστορία παραπέμπει σε παρόμοιες οικογενειακές καταστάσεις και την εμπλοκή των γονέων προς λύση τους: «...ο μπαμπάς τους πήρε τη φουσαρμόνικα και τη φύλαξε κάπου. Την άλλη εβδομάδα τους την έδωσε...» (2^η ιστορία, εικόνα 10).

Η Δ. διάλεξε ένα πορτοφόλι, αντικείμενο πιο σύγχρονο, όπως και η ιστορία της που εξελίσσεται στην αγορά και στην αντικατάσταση του χαλασμένου πορτοφολιού. Εδώ η παρέμβαση του γονέα έρχεται για να καλύψει το γνωστό κενό του τύπου «μην κλαις, θα σου πάρω άλλο». Η Δ. μοναχοκόρη, ίσως έχει συνηθίσει να διεκδικεί με αυτόν τον τρόπο τόσο την προσοχή όσο και απτά αντικείμενα. Η στάση της και στην τάξη τον πρώτο ιδίως καιρό το μαρτυρούσε αυτό. Δίνει στοιχεία κοινωνικοοικονομικής κατάστασης της οικογένειας και ίσως ενός καταναλωτικού τρόπου ζωής.

Η ιστορία του Π. επηρέασε φανερά τη διήγηση της Β. που κινήθηκε σε παρόμοιο επίπεδο και διαπραγματεύονταν μια διένεξη ανάμεσα σε ένα κορίτσι και τον αδερφό της. Η Β. έχει και αυτή μεγαλύτερο αδερφό και ταυτίστηκε με την αφήγηση του Π. Συμπεριέλαβε και αυτή την παρέμβαση του γονέα, που δίνει λύση και η ιστορία έχει αίσια κατάληξη (1^η ιστορία, εικόνα 10). Το αντικείμενό της είναι ένα λουλούδι, όπως και της Αλ.. Στην ιστορία της όμως, θέτει σε διαφορετική βάση τη σχέση μεταξύ αδερφών (η ίδια έχει μεγαλύτερη αδερφή). Το αντικείμενο γίνεται συνδετικός κρίκος και όχι αιτία διένεξης, καθώς το διαλέγει για δώρο γενεθλίων. Λέει χαρακτηριστικά: «...δεν ήξερε τι να πάρει και μετά πήγε κάπου και είδε ένα κόκκινο τριαντάφυλλο...» που δείχνει την αθωότητα και την αγάπη που συμβολίζει ένα τέτοιο αντικείμενο.

Η Μ. κινείται και αυτή σε ένα πραγματικό τοπίο αλλά με ένα «ξωτικό» ως φανταστικό στοιχείο. Η μικρή κουκλίτσα που διάλεξε είχε ένα σκουφάκι και πιθανά την οδήγησε στη συγκεκριμένη έμπνευση και ονομασία. Η σχέση των αδερφών επανέρχεται και φανερώνεται θετικότερη, τα παιδιά παίζουν μπόουλινγκ και κερδίζουν βραβείο. Το θέμα σύγχρονο και αντανακλά τις συνήθειες της οικογένειας. Το αντικείμενο που διάλεξε

παίζει διακοσμητικό ρόλο στην ιστορία, ανήκει όμως στο αγόρι της οικογένειας που έχει το όνομα του πραγματικού αδερφού της Μ., ενώ το κορίτσι παίρνει άλλο όνομα.

Ανάμεσα σε αγόρι – κορίτσι κινείται και η ιστορία της ΜΕ. και το μοίρασμα ως κοινότυπο θέμα. Εδώ η φιλία φαίνεται να κυριαρχεί και η σχέση μεταξύ των παιδιών που από τη μια μεριά θέλουν να παίζουν, πάντα όμως απασχολεί το θέμα του «σημαντικού αντικείμενου» που μπορεί να χαλάσει, αν οι άλλοι/άλλες δεν το προσέξουν όπως εμείς. Στην ουσία δυσκολεύονται να μοιράζονται τα «δικά τους» αντικείμενα, χαρακτηριστικό και αυτό της προσχολικής ηλικίας.

Ο Μρ. κινείται στο φανταστικό κόσμο των παραμυθιών, η ιστορία του αντιγράφει κλασική δομή παραδοσιακού παραμυθιού, με στοιχεία τη μεταμόρφωση, τη μάγισσα, τη ζωική και την ανθρώπινη μορφή. Θα μπορούσαμε να ερμηνεύσουμε την επιλογή γνωρίζοντας το διστακτικό χαρακτήρα του Μρ. και την ανάγκη του για έκφραση μέσω του λόγου. Στην ιστορία υποβόσκει η ανάγκη μέσα από τη μεταμόρφωση να επέλθει άλλο, κάτι πιο κοντά στο κοινό, στο «ανθρώπινο».

Την ιδιαίτερη αγάπη της για τα βιβλία η Ν. την εξέφραζε με κάθε ευκαιρία. Έτσι διάλεξε το μικρό βιβλίο. Η ιστορία της εξελίσσεται στη Ρωσία και την επιστροφή στην Ελλάδα, όπου και βρίσκει αυτό που επιθυμεί. Η Ν. έχει εμπειρία από ταξίδια και μετανάστευση συγγενικών προσώπων και εύκολα μεταφέρει στο σχολείο πράγματα που γνωρίζει. Παρόλα αυτά δεν χρησιμοποιεί στην ιστορία τις χώρες που ζούνε τα αδέρφια των γονιών της αλλά επιλέγει τη Ρωσία, τη χώρα καταγωγής της Αλ., γεγονός ενθαρρυντικό για τις επιδιώξεις της έρευνας. Στην ιστορία εμπλέκει και τον πατέρα που με την πατρική παρέμβαση μεταφέρει ένα στοιχείο της καθημερινότητας, που το συναντήσαμε και στην ιστορία της Β., της διαχείρισης του προσωπικού τους χώρου και των αντικειμένων παράλληλα με τον τρόπο που εμείς οι ενήλικες απαιτούμε από αυτά να το κάνουν (3^η ιστορία, εικόνα 10).

6.2.1.4. Κατηγοριοποίηση των κειμένων ταυτότητας

Ως προς το περιεχόμενο στη συγκεκριμένη δραστηριότητα τα κείμενα κατατάσσονται σε προφορικά, εικαστικά και γλωσσικά, πολυτροπικά κείμενα ταυτότητας, ενώ ως διαδικασία σε διαδραστικό κείμενο αλλά και ατομικά κείμενα ταυτότητας.

6.2.2. Τι θα έπαιρνες μαζί σου

6.2.2.1. Στόχοι της δραστηριότητας

Πρόκειται για μια δραστηριότητα της έκτης ενότητας με τίτλο «Το μαγικό κλειδί και ... ξεκλειδωνόμαστε» που στοχεύει στην ευαισθητοποίηση των μαθητών/-τριών και των οικογενειών τους σε θέματα της μετανάστευσης και της προσφυγιάς, στην ενσυναίσθηση και στη συνειδητοποίηση των συναισθημάτων των προσφύγων. Στην καλλιέργεια διαπολιτισμικών δεξιοτήτων και την ευαισθητοποίηση στο προσφυγικό ζήτημα

6.2.2.2. Περιγραφή της δραστηριότητας

Σημαντική για την εφαρμογή θεωρήσαμε στη συγκεκριμένη χρονική στιγμή τη διερεύνηση των στάσεων των παιδιών (αντίστοιχα των γονέων που παρουσιάζονται κεφάλαιο 8.4.3. Τρίτη Συνάντηση και στη φωτογραφία 12) σχετικά με τους όρους και τις αναπαραστάσεις που εμπλέκονται στο προσφυγικό ζήτημα, συγκεκριμένα εστίασαμε στη διάκριση μεταξύ των όρων μετανάστης/τρια και πρόσφυγας, μέσα από δραστηριότητα που έγινε τόσο με τα παιδιά που εξέφρασαν με λέξεις και εικόνες τις δύο έννοιες, όσο και με τους γονείς τους. Θα εμβαθύνουμε με επόμενες δραστηριότητες και προσωπικά κείμενα.

Συνδύασαμε τις δραστηριότητες με τις θεατροπαιδαγωγικές ασκήσεις της ενότητας με τίτλο: «Το μαγικό κλειδί και ... ξεκλειδωνόμαστε» που παρουσιάζονται στο παράρτημα (Παράρτημα 2 Ενότητα έκτη), μια σειρά ασκήσεων που στόχευαν στην καταγραφή των συναισθημάτων μέσα από εκφράσεις προσώπου και κινήσεις, των συναισθημάτων της τάξης στο συλλογικό παραγόμενο κείμενο ταυτότητας και των ατομικών χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς τους στα ατομικά εικαστικά τους έργα. Επιπρόσθετα με τα κείμενα για τη μετανάστευση που είχαμε ήδη διαπραγματευτεί. Κείμενο ταύτισης απετέλεσε φωτογραφικό υλικό με φωτογραφίες παιδιών που συνδέονται με την εγκατάλειψη της εστίας, τη φυγή σε έναν άλλο τόπο (φωτογραφικό υλικό²⁷ στο Παράρτημα 4, Φωτογραφία 28) κατ' επέκταση των συναισθημάτων που νιώθει ο/η πρόσφυγας,

Σε μορφή brainstorming τα παιδιά είπαν λέξεις και έννοιες που τους/τις θύμιζαν τη λέξη 'πρόσφυγας' και 'μετανάστης'. Οι λέξεις που τα παιδιά, είτε γράψανε μόνα τους, είτε μου είπαν προφορικά και τις έγραψα σε χαρτί για να τις αντιγράψουν στο κοινό εικαστικό

²⁷ Από το προσωπικό αρχείο της Νάστα. Ειδομένη, 2016.

τους έργο ήταν για τον/την πρόσφυγα (φωτογραφία 2 στη συνέχεια): πόλεμος, παιχνίδια, γλώσσα, βοήθεια, φαγητό, νερό, ανάγκη, σπίτι, φόβος, λύπη, χαρά, ειρήνη, φροντίδα.



Φωτογραφία 2: Διάκριση όρων μετανάστη/τριας και πρόσφυγα



Φωτογραφία 3: Διάκριση όρων μετανάστη/τριας και πρόσφυγα

Αντίστοιχα για τον/την μετανάστη/τρια είπαν και έγραψαν (φωτογραφία 3): Δουλειά, ανάγκη, χώρος, ειρήνη, δυστυχία, μεσόγειος, πόλη, παιδί, αυτοκίνητο, ταξίδι, χρήματα, γλώσσα. Λέξεις κοινές μα και διαφορετικές στις δύο έννοιες, που αναδεικνύουν την κατανόηση από τα παιδιά της διαφοράς ανάμεσα στην ανάγκη για εργασία στην περίπτωση του/της μετανάστη/τριας ενώ για εστία και φροντίδα στην περίπτωση του/της πρόσφυγα. Η ανάγκη για παιχνίδι και ειρήνη παρουσιάζεται κοινή και η διαφορά στην γλώσσα αναφέρεται και στις δύο περιπτώσεις. Θεωρούμε ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα και αυτήν την αναφορά, καθώς δείχνουν να συνειδητοποιούν πως η επικοινωνία θα είναι μια από τις δύσκολες συνθήκες που καλούνται να αντιμετωπίσουν και οι μετανάστες/τριες και οι πρόσφυγες. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η ομοιότητα στις αναφορές με τους ενήλικες, τους γονείς τους στη διαπραγμάτευση με παρόμοιους όρους στο αντίστοιχο κεφάλαιο που προαναφέρθηκε.

Ως επόμενη δραστηριότητα ζητήθηκε από τα παιδιά να αναφέρουν τι θα έπαιρναν μαζί τους αν χρειαζόταν να φύγουν από το σπίτι, από την πόλη, από τη χώρα τους (και αυτή κοινή θεματολογικά δραστηριότητα με τους γονείς που παρουσιάζεται στο αντίστοιχο κεφάλαιο 8.4.3. Τρίτη Συνάντηση). Εξηγήσαμε στα παιδιά πως θέλαμε να αναφερθούν σε τρία σημαντικά για αυτά πράγματα που θα θέλανε να πάρουν μαζί τους, τα πιο σημαντικά που μπορούν να σκεφτούν, αν αναγκάζονταν για κάποιο σοβαρό λόγο να φτιάξουν τη βαλίτσα τους για να φύγουν απρόσμενα, ξαφνικά από το σπίτι τους. Πρόκειται για μια ακόμη άσκηση προσομοίωσης, από τον χώρο της θεατροπαιδαγωγικής. Η διερεύνηση έγινε με ατομική συνέντευξη, ώστε να μην υπάρχουν επιρροές από τα άλλα παιδιά. Στη συνέχεια κάθε παιδί αποτύπωσε εικαστικά τα τρία αντικείμενα που ανέφερε, όπως παρουσιάζονται στις εικόνες 11 και 12 που ακολουθούν.

6.2.2.3. Κατά τη διάδραση της δραστηριότητας

Τα παιδιά αποτύπωσαν εικαστικά τις επιλογές τους, περιγράφοντας στην εκπαιδευτικό-ερευνήτρια αυτά που επέλεξαν και τους λόγους επιλογής τους. Αποτυπώνονται από τη μια ο σύγχρονος τρόπος ζωής τους, αναφέροντας αντικείμενα όπως το τάμπλετ, ο Κεραυνός Μακουίν, ή η κούκλα Σακίρα, αλλά και συμβολικά αντικείμενα που μαρτυρούν μια συγκινητική εγγύτητα ανάμεσα στα παιδιά όλων των λαών και όλων των πολιτισμών, όπως η κουβέρτα, το μαξιλάρι, τα ρούχα, νερό και φαγητό, η κούκλα και το αγαπημένο παιχνίδι. Η Δ. χαρακτηριστικά διαλέγει τα λουλούδια για να της θυμίζει την πατρίδα.



Εικόνα 11: Οι βαλίτσα της Δ. και του Π.



Εικόνα 12: Οι βαλίτσες σε έκθεση

Χαρακτηριστικά ανέφεραν: το νερό μου και ένα μπολάκι φαγητό, μια σβούρα, μια κούκλα ή ένα αυτοκινητάκι, χαρτιά και μπογιές για να ζωγραφίζω, μια κουβέρτα, το μαξιλάρι μου, τον Μαξ-την κούκλα ύπνου. Αξίζει να αναφέρουμε το βάζο με τα λουλούδια που αιτιολόγησε η μικρή μαθήτρια πως το ήθελε για να της θυμίζει την πατρίδα! (εικόνα 11). Αναφερόμαστε σε ορισμένα από αυτά:

Νκ.: Θα πάρω την κούκλα μου για να παίζω, μια κουβέρτα για να σκεπαστώ και μια μπλούζα να φοράω.

Κείμενα ταυτότητας και ερευνητικές προσεγγίσεις στο νηπιαγωγείο

Δ.: Θέλω να πάρω μία κούκλα, θέλω να πάρω ένα βάζο με λουλούδια... για να θυμάμαι την Ελλάδα και θέλω και ένα τάμπλετ... έχω πάρα πολύ μεγάλη βαλίτσα... το θέλω γιατί θέλω να παίζω και να γράφω μαζί με τη μαμά μου.

Μ.: Θέλω ένα τάμπλετ για να παίζω και να μπορώ να γράφω, μια κούκλα γιατί δεν θέλω να την αφήσω και χαρτί και μαρκαδόρους για να ζωγραφίζω.

ΜΕ.: Θα έπαιρνα ένα φόρεμα, γιατί μου αρέσει... μια κούκλα γιατί θέλω να παίζω και το τάμπλετ μου.. όλοι το είπαν; Εγώ γιατί θέλω να παίζω πολλά παιχνίδια.

Αρ.: Θα έλεγα τη μαμά ότι θα αποφασίσω και μετά θα πάρω τα ρούχα για σπίτι και το μαξιλάρι να το βάλω στο κρεβάτι μου. Θα είχα πει τη μαμά, θα πάρω μερικά παιχνίδια όσο θα περισσέψει χώρος θα βάλω παιχνίδια.

Π. Το αγαπημένο μου αυτοκινητάκι, την κούκλα μου για τον ύπνο, τον Μαξ τον σκύλο και το μαξιλάρι μου (εικόνα 11).

Ν. Θα έπαιρνα μία σβούρα, μια κούκλα Σακίρα και ένα μικρό βιβλιαράκι... θα είχε ιστορίες, ένα βιβλίο με... (δισταγμός) με την Κοκκινοσκουφίτσα.

Α.: Άμα έχει πόλεμο, θα πάρω τέσσερις κουκλίτσες μικρές και θα πάω σε μια άλλη χώρα. Θα βάλω και το νερό μου και ένα μπολάκι φαγητό για να τρώω και να έχω να πίνω.

Τα παιδιά επεξεργάστηκαν και παρουσίασαν εικαστικά τις βαλίτσες τους που εκτέθηκαν στο σχολείο.

6.2.2.4. Κατηγοριοποίηση των κειμένων ταυτότητας και ταύτισης

Ως προς το περιεχόμενο στη συγκεκριμένη δραστηριότητα κείμενα ταύτισης απετέλεσαν οι θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές της ενότητας ενώ ως διαδικασία τα παραγόμενα κείμενα κατατάσσονται σε ατομικά γραπτά και εικαστικά, πολυτροπικά κείμενα ταυτότητας, όπως και ένα συλλογικό κείμενο, κοινό παραγόμενο διαδραστικό κείμενο.

6.2.3. Διάλεξε μεριά

6.2.3.1. Στόχοι της δραστηριότητας

Η δραστηριότητα ανήκει στην όγδοη ενότητα δραστηριοτήτων που εμβαθύνει στο προσφυγικό και μεταναστευτικό ζήτημα μέσα από μια πιο προσωπική θεώρηση και την εμπλοκή της διευρυσμένης οικογένειας και των προσωπικών βιοματικών κειμένων ταυτότητας. Συνδυαστικά με τα προαναφερόμενα, η δραστηριότητα στόχευε στη

συνειδητοποίηση χαρακτηριστικών που ομοιάζουν με την πραγματική ζωή και στη διαμόρφωση της ομαδικής ταυτότητας.

Στόχος της δραστηριότητας ήταν από τη μία να μπορούν να αποφασίσουν ανάμεσα σε δύο πιθανές λύσεις και από την άλλη να μην επηρεάζονται από τις γνώμες των άλλων και ως μακροπρόθεσμος στόχος να μπορούν «να πάρουν θέση» σε σημαντικά θέματα. Μέσα από τη θεατροπαιδαγωγική συνθήκη κατά τη διάδραση θα παρατηρούσαν εαυτούς και άλλους/ες να μεταβαίνουν από τη μια ομάδα στην άλλη και στην ουσία από τη μία «ομαδική ταυτότητα» και τις εκφράσεις της σε μία άλλη με τελείως διαφορετικό πληθυσμό και σύνθεση, όπως ακριβώς συμβαίνει και στην πραγματική ζωή με τις πολλαπλές ταυτότητες που καλούνται οι άνθρωποι να εκφράσουν. Αυτού του είδους οι θεατροπαιδαγωγικές ασκήσεις και τα παιχνίδια²⁸ εξασκούν τους/τις συμμετέχοντες/ουσες «να πάρουν θέση» ως ένας συνδυασμός δράσεων που ενθαρρύνουν τον διαπολιτισμικό διάλογο και προωθούν την πολυαισθητηριακή έκφραση (Λενακάκης, 2015) και έτσι επιτρέπουν την καλλιέργεια διαπολιτισμικών δεξιοτήτων²⁹. Οι συμμετέχοντες/ουσες καλούνται να αντιδράσουν σε δηλώσεις ανάλογα με το ρόλο τους. Πρόκειται στην ουσία για εξάσκηση σε διαπολιτισμικές δεξιότητες και εξοικείωση με τις μορφές έκφρασης των ταυτοτήτων μας που είναι πολλαπλές και δυναμικές.

6.2.3.2. Περιγραφή κάθε δραστηριότητας

Τα παιδιά δρώντας όλα μαζί σε μια θεατροπαιδαγωγική σύμβαση καλούνταν να πάρουν θέση σε εικόνες και αντίστοιχα σε θέματα που παρουσιάζονταν. Ένα σκονί χώριζε την αίθουσα σε δύο μέρη (φωτογραφία 4) και έπρεπε να διαλέξουν τη μία ή την άλλη εικόνα και την αντίστοιχη δήλωση από την εκπαιδευτικό και να μετακινηθούν από τη μία ή την

²⁸ Συναφείς ασκήσεις και παιχνίδια στα εξής εγχειρίδια:

ΘΕΑΤΡΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ με τεχνικές Θεάτρου Φόρουμ Διαφυγές ...από κάθε εξάρτηση - Μικρές σκηνές καθημερινής βίας Νίκος Γκόβας, Χριστίνα Ζώνιου (επιμέλεια) Αθήνα 2010 © Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση και Ώσμωση - Κέντρο Τεχνών & Διαπολιτισμικής Αγωγής.

http://dide-anatol.att.sch.gr/perival/FAKELLOS_MIKRES-SKINES/theatro%20forum21.5_low.pdf

ΑΝΑΣΑ: ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ Συγγραφή - Επιμέλεια: Κατερίνα Χάσκα Αθήνα, 2016.

«Πολυπολιτισμικός θίασος ΑΝΑΣΑ: Ένα караβάνι χωρίς σύνορα». Δημιουργήθηκε από το Πολιτιστικό Κέντρο Αφρικάνικης Τέχνης και Πολιτισμών ΑΝΑΣΑ (www.anasa.org.gr) στα πλαίσια του έργου «Πολυπολιτισμικός θίασος ΑΝΑΣΑ: Ένα караβάνι χωρίς σύνορα» (www.anasa.org.gr/caravan).

Ασκήσεις - Σχέδια μαθημάτων - Θεατρικά έργα – Εγχειρίδια . Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση <http://theatroedu.gr/>

«Κι αν ήσουν εσύ;» Θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες για την ευαισθητοποίηση στα ανθρώπινα δικαιώματα και σε θέματα προσφύγων. Επιμέλεια: Νάσια Χολέβα. Αθήνα 2019. © ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΔΙΚΤΥΟ ΓΙΑ ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ https://www.unhcr.org/gr/wp-content/uploads/sites/10/2020/10/ki_an_isoun_esy.pdf

²⁹ Ένα παράδειγμα αποτελεί η άσκηση: Κάνε ένα βήμα μπροστά! (UNHCR, 2014, 50-52)

άλλη πλευρά του σκοινιού, ανάλογα με την επιλογή τους. Οι εικόνες ήταν χωρισμένες σε ενότητες: Ζώα, παιχνίδια, δραστηριότητες και ακολουθούσαν ένα βαθμό δυσκολίας ως προς τις αποφάσεις που καλούνταν να πάρουν τα παιδιά. Ξεκινούσαν από πολύ απλές εικόνες και καταγραφές και προχωρούσαν προς το τέλος σε πιο ουσιαστικές και δυσκολότερες έννοιες που αποκάλυπταν στοιχεία ταυτότητας. Αφού εμφανιστούν μερικές κάρτες/εικόνες τα παιδιά καλούνταν να σταματήσουν, να δουν τα άλλα παιδιά, να παρατηρήσουν πού βρίσκονται, αν είναι στην ίδια πλευρά του σκοινιού ή μετακινήθηκαν και ποια παιδιά κάθε φορά. Κάθε παιδί μετά τη μετακίνηση ή αντίθετα στην παραμονή του στην ίδια πλευρά του σκοινιού εξηγούσε γιατί βρίσκεται στη συγκεκριμένη πλευρά και πώς αντέδρασε στην εικόνα/δήλωση. Επίσης έπρεπε να παρατηρήσουν πως άλλες φορές βρίσκονταν σε μεγαλύτερες και άλλες φορές σε μικρότερες ομάδες ή ακόμη και μόνοι/ες τους στη μία ή στην άλλη πλευρά του σκοινιού.



Φωτογραφία 4: Διάλεξε πλευρά

6.2.3.3. Κατά τη διάδραση της δραστηριότητας

Παρουσιάζουμε τη διάδραση μέσα από την παρατήρηση και την ηχογράφηση της διαδικασίας. Κάθε φορά, όπως αναφέρθηκε, παρατηρούσαμε και ονομάζαμε τα άτομα

που μετακινούνταν και ζητούσαμε να μας αιτιολογήσουν, αν ήθελαν, την απόφασή τους να πάρουν θέση στην άλλη πλευρά του σκοινιού. Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια σε σχέση με τις εικόνες καλούσε τα παιδιά να αλλάξουν πλευρά συμπληρώνοντας τη φράση: «...όσοι/ες...» προκαλώντας τα παιδιά να επιχειρηματολογήσουν περαιτέρω στις επιλογές τους και να προκύψουν τα δικά τους ταυτοτικά στοιχεία. Εξηγήσαμε πως κατά τη διάρκεια της άσκησης δεν θέλουμε να κάνουμε διάλογο, δηλαδή να μιλάμε μεταξύ μας, αλλά να ‘δηλώνουμε’, δηλαδή να λέμε το λόγο που βρισκόμαστε στη θέση αυτή. Στόχος ήταν να ‘πάρουμε θέση’ και με τον λόγο μας. Δεν υπήρχε λάθος και σωστή θέση, κάθε παιδί είχε δικαίωμα να μετακινηθεί σύμφωνα καθαρά με τις δικές του επιλογές.

Στόχος των ασκήσεων αυτού του είδους εξάλλου, όπως υποστηρίζεται, δεν είναι να βρεθεί «σωστό» ή λάθος», αλλά να λειτουργήσουν ως αφορμή για ένα «διάλογο» και να μπορέσουν να αναδειχθούν διαφορετικές πλευρές ενός θέματος και διαφορετικές οπτικές (Χολέβα & Λενακάκης, 2019).

Υπογραμμισμένες παρουσιάζονται οι περιγραφές των εικόνων και οι προτάσεις της εκπαιδευτικού και ακολουθεί μικρός σχολιασμός της αντίδρασης των παιδιών.

Σκύλος και γάτα

Όλοι προτίμησαν το σκύλο και μόνο ο Γ. έμεινε από την άλλη πλευρά λέγοντας πως φοβάται πως θα τον δαγκώσει.

Ερ.: Να αλλάξει πλευρά όποιος/α έχει γάτα.

Η Ν. θεώρησε πως αναφέρομαι και στις αδέσποτες και πέρασε το σκοινί.

Ερ.: Να αλλάξει πλευρά όποιο παιδί αγαπά τις γάτες.

Ο Αρ. έμεινε στην ίδια πλευρά που βρισκόταν και εξήγησε πως δεν αγαπά τις γάτες γιατί βγάζουν τα νύχια τους.

Χ. Δεν τις αγαπώ γιατί δεν με αγαπάνε και αυτές... εγώ πηγαίνω δίπλα τους, αυτές φεύγουν...

Γ. Γιατί με γρατζουνάνε όταν τις πατάω...

Τα παιδιά που ήταν από την άλλη πλευρά του σκοινιού αντέκρουσαν με επιχειρήματα

Αλ.: Εμένα μου αρέσουν οι γάτες, όμως μια φορά έτρεχα και με κνηγούσε.

Ερ.: Να αλλάξει πλευρά όποιο παιδί αγαπάει τις μαύρες γάτες

ΜΕ.: Δεν τις αγαπώ τις μαύρες γιατί με τρομάζουν τα μάτια τους.

Χ. : Εγώ τις φοβάμαι.

Ερ.: Προτιμάτε αυτές τι γάτες; (δείχνω μια άσπρη)

ΜΕ.: Ναι προτιμάω αυτή τη γάτα.

Και τα άλλα παιδιά που ήταν από την άλλη πλευρά του σκοινιού πρόσθεσαν:

Αλ.: Της μαμάς μου της αρέσουν οι μαύρες γάτες.

Νκ. Μου αρέσουν και οι μαύρες και οι άσπρες.

Ερ.: Να αλλάξει πλευρά όποιος/α του αρέσουν οι μαϊμούδες

Β. Δεν μου αρέσουν γιατί δεν έχω δει από κοντά

και συνεχίζουν παιδιά που «αντιγράφουν» την ίδια αιτιολόγηση

Α.: Γιατί δεν έχω δει.

Αλ.: Γιατί δεν έχω δει.

Ο Γ. από την άλλη πλευρά του σκοινιού λέει πως σε αυτόν αρέσουν γιατί του κάνουν χαδάκια. Ο ίδιος είπε πως δεν του αρέσουν οι γάτες και ξανά αναφέρεται ο σκύλος που μπορεί να τον δαγκώσει.

Ερ.: Να αλλάξει πλευρά όποιος/α του αρέσουν οι τίγρεις

Αρ. Μου αρέσουν οι γραμμές τους και τα μάτια τους.

Π. Γιατί είναι ωραίες, μου αρέσουν το χρώμα τους και επειδή είναι άγριες.

Μ. Γιατί έχουν ωραία σχέδια.

Ερ.: Να αλλάξει πλευρά όποιος/α του αρέσουν οι ελέφαντες

Π. Δεν μου αρέσουν γιατί είναι χοντροί (γέλια από μερικά παιδιά)

Είχαμε αντίθετες γνώμες

ΜΕ.: Γιατί ... είναι καλοί και μου αρέσουν

Α.: (που βρίσκεται από την πλευρά του σκοινιού που δηλώνει ότι της αρέσουν) Δεν τους έχω ξαναδεί... αλλά μου αρέσουν γιατί τους βάζουν νερό, το παίρνουν και το βγάζουν (μας δείχνει την κίνηση της προβοσκίδας).

Γ.: Επειδή είναι ωραίοι...

Β.: Ναι γιατί έχουν αυτά τα δόντια (δείχνει και εννοεί τους χαυλιόδοντες)

Δείχνω την εικόνα μίας σαύρας και ακούγονται κάποιες τσιριχτές φωνές.

Ερ.: Να αλλάξει πλευρά όποιος/α του αρέσουν οι σαύρες

Β.: Μου αρέσουν γιατί έχουν μακριά ουρά.

ΜΕ. Γιατί έχουν όμορφα μάτια.

Και οι αντίθετες απόψεις

Αλ.: Γιατί με τρομάζουν...

Δ. Δεν μου αρέσουν με τρομάζουν πολύ!

Ερ.: Να αλλάξει πλευρά όποιος/α του αρέσουν τα φίδια

Αρκετά παιδιά δήλωσαν ότι τους αρέσουν

Μρ. Δεν έχω δει από κοντά...

Αρ. Γιατί είναι ωραίες γραμμές.

Β.: Γιατί έχουν ωραία χρώματα.

Δ.: Γιατί είναι γλυκούλικά.

Π. Γιατί είναι μεγάλα! Μου αρέσουν κι ο μπαμπάς μου κι ένας φίλος του έχει δει ένα τεράστιο και το έχει πιάσει.

Οι αντίθετες απόψεις

Αλ.: Επειδή η φίλη της μαμάς μου έχει δει ένα μαύρο φίδι...

Ν.: Επειδή με τρομάζουν.

Δ.: Φοβάμαι μήπως με δαγκώσουν!

ΜΕ.: Γιατί γυρνάνε από γύρω μας...

Χ.: Γιατί πιάνουν το πόδι

Ερ.: Να αλλάξει πλευρά όποιος/α του αρέσουν οι αράχνες

Εδώ ακούγονται πολλές τσιρίδες, μερικά παιδιά μένουν στη θέση «μου αρέσουν» και λένε:

Δ.: Εγώ πολλές φορές έχω δει στο σπίτι μου.

Αρ.: Εγώ δεν τις φοβάμαι..

Π: Ούτε κι εγώ.

Αλλάζουμε είδος εικόνων και συνεχίζουμε

Ερ.: Να αλλάξει πλευρά όποιος/α του αρέσει το πιάνο

Αρ.: Φυσαρμόνικα έχω στα ξαδέφια μου, που την κρατάς στα πλάγια και φυσάς

Νκ.: Εμένα είναι το όνειρό μου.

Δ.: Εγώ ξέρω να παίζω πιάνο.

Συζητάμε για τα μουσικά όργανα

N. Εγώ θέλω δύο πράγματα να πω, το ένα ότι θα πάω πιάνο σχολείο και το άλλο ότι του χρόνου θα πάω και σε παιδική θάλασσα. Θα είμαι και με την *I.* (αδερφή της).

B.: Εμένα μου αρέσει το πιάνο. Γιατί έχει ωραίο ρυθμό.

Nκ.: Είναι κλασικό!

Ερ.: Να αλλάξει πλευρά όποιος/α του αρέσουν να κάθεται

ΜΕ.: Μου αρέσει να παίζω, να κινιέμαι

Αλ.: Να χορεύω, να τρέχω...

Ερ. Εσάς γιατί σας αρέσει να κάθεστε πιο πολύ;

A.: Να τρώω όταν κάθομαι.

N.: Μου αρέσει να κάθομαι και να ξεκουράζομαι.

Δ.: Μου αρέσει να κάθομαι και να φοράω φουστάνια.

Μρ.: Είναι καλό...

B. Εμένα μου αρέσει περισσότερο η καρέκλα (ήταν η εικόνα που έδειξα) γιατί κάθομαι στην καρέκλα και περιμένω το φαγητό και η μαμά κάνει το αγαπημένο μου.

Π. Επειδή ξεκουράζομαι.

Ερ.: Να αλλάξει πλευρά όποιος/α του αρέσουν τα λουλούδια

Στη μία πλευρά βρίσκεται μόνο η *Nκ.*, ενώ βρισκόταν και ο *Π.* που τελικά άλλαξε θέση, που δηλώνει πως δεν της αρέσουν

Nκ.: Γιατί έχω αλλεργία.

Ερ.: Υπάρχουν λοιπόν άνθρωποι που δεν μπορούν να απολαύσουν τα λουλούδια.

ΜΕ.: Και η μαμά μου έχει αλλεργία.

Δ. Και εγώ έχω αλλεργία... αλλά μου αρέσουν τα λουλούδια.

B. Και εγώ βγάζω σπυράκια μερικές φορές.

Έτσι πέρασαν στην πλευρά της *Nκ.* Και η *B.* και η *Δ.* που διαπίστωσαν ότι μοιάζουν σε αυτό ή από εγγύτητα θέλησαν να βρεθούν μαζί της.

Ερ. Εσύ *Π.* γιατί μετάνιωσες;

Π. Εντάξει, είναι όμορφα τα λουλούδια

Ερ.: Να αλλάξει πλευρά όποιος/α του αρέσουν τα βιβλία

Όλα τα παιδιά βρέθηκαν τότε στην ίδια πλευρά δηλώνοντας ότι τους αρέσουν τα βιβλία.

Μερικά δήλωσαν:

B.: Εμένα μου αρέσει να διαβάζω.

Π. Εμένα μου αρέσουν τα κόμικς.

Nκ.: Εμένα γιατί μου κάνει το μυαλό να είναι πιο έξυπνο.

Αλ.: Εμένα μου αρέσει να διαβάζω.

Δ.: Εμένα το ίδιο με τη *Nκ.*

Ερ.: Να αλλάξει πλευρά όποιος/α του αρέσει να κοιτάζεται στον καθρέφτη

Ακούστηκαν φωνούλες ενθουσιασμού. Μερικά παιδιά έμειναν από την πλευρά του σκοινιού που δήλωνε πως δεν τους αρέσει και μας είπαν:

Nκ. Έχω δει ένα επεισόδιο που αυτή κοιτάζονταν όλη μέρα στον καθρέφτη και που της πέσαν τα μαλλιά, όλη μέρα τα χτένιζε.

Δ. Εμένα δεν μου αρέσει γιατί βαριέμαι.

Π.: Ε.. δεν είναι και κάτι ιδιαίτερο...

Και οι αντίθετες απόψεις.

Αλ.: Γιατί όταν με πλένει η μαμά μου και βγαίνω από το μπάνιο, η μαμά μου λέει να χτενίσω τα μαλλιά μου, πηγαίνω στον καθρέφτη και γίνονται μέχρι εδώ! (δείχνει τη μέση της).

B. Εμένα μου αρέσει να κοιτάζομαι στον καθρέφτη και κάθε φορά χτενίζω τα μαλλιά μου...

A.: Γιατί όταν ετοιμαζόμαστε να πάμε εκκλησία, κάποιες φορές εγώ κοιτάζομαι στον καθρέφτη.

N.: Εγώ γιατί κάθε φορά που έρχομαι στο σχολείο, εδώ... πάω στον καθρέφτη και κοιτάζομαι.

Από το ημερολόγιο της έρευνας. Ερευνητικά κείμενα ταυτότητας. Σε αυτό το σημείο ένιωσα την ανάγκη να επαναλάβω στα παιδιά, καθώς αισθάνομαι πως ορισμένα αντιδρούν σα να απολογούνται, ότι υπάρχουν, όπως διαπιστώνουμε, διαφορετικές απόψεις και δεν υποστηρίζουμε ούτε ψάχνουμε να βρούμε αν είναι η μία ή η άλλη σωστή. Θεωρούμε πως δεν έχουμε εξοικειωθεί ούτε στην κοινωνία ως άτομα με παρόμοιες καταστάσεις, καθώς συνήθως δε μας δίνεται ο λόγος για να αιτιολογήσουμε τις επιλογές μας, ούτε και το δικαίωμα ξεκάθαρα να έχουμε μια διαφορετική άποψη, αρκεί να την υποστηρίζουμε. Το σχολείο επίσης, ως φορέας εξουσίας, δεν εξοικειώνει τα παιδιά μέσα από παρόμοιου τύπου ασκήσεις και παρόμοιες συνθήκες. Οι θεατροπαιδαγωγικές συμβάσεις αναδεικνύονται σημαντικές προς από τον σκοπό. Θέτω λοιπόν ξανά τις συμβάσεις: Ούτε εγώ, ούτε κανείς ή καμιά άλλος/άλλη/η σχολιάζει τη θέση που πήρε κάποιος/α άλλος/άλλη/η, ούτε υπάρχει μία σωστή ή μία λάθος θέση, όλες οι θέσεις είναι αποδεκτές. Θυμίζω ξανά στα παιδιά να κοιτάζουν δίπλα τους κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας για να δούνε με ποια παιδιά βρίσκονται στην ίδια μεριά του σκοινιού. Στόχος μου να διαπιστώνουν πόσα στοιχεία ταυτότητας είναι κοινά και με ποια παιδιά και πώς αυτό αλλάζει ανάλογα με το θέμα και τη δήλωση. Εξηγώ πως αντίστοιχα οι ομάδες εναλλάσσονται και στην πραγματική ζωή μας και δίνουμε το παράδειγμα στα παιδιά πως μπορεί να ανήκουμε σε πολλές ομάδες ταυτόχρονα, να είμαστε ΠΑΟΚ ή ΑΡΗΣ αλλά επίσης να ανήκουμε στην ομάδα του σχολείου μας, στο σύλλογο σκάκι που πηγαίνουμε, στην ομάδα των εξωσχολικών δραστηριοτήτων, των αθλητικών ή καλλιτεχνικών συλλόγων κ.λπ.

Συνεχίζεται η διάδραση.

Ερ.: Να αλλάξει πλευρά όποιος/α του αρέσει ο υπολογιστής

Η Αλ. Βρίσκεται μόνη της από την πλευρά του σκοινιού δηλώνοντας ότι δεν της αρέσει ο υπολογιστής λέγοντας:

Αλ.: Δεν μου αρέσει γιατί κολλάει...

Β.: Γιατί παίζω παιχνίδια

Νκ.: Γιατί βλέπω βίντεο.

Π.: Γιατί παίζω παιχνίδια και άλλα...

ΜΕ.: Γιατί βλέπω επεισόδια.

N.: Επειδή μου αρέσει να παίζω διάφορα παιχνίδια.

Δ.: Εμένα γιατί εκτυπώνει ο υπολογιστής.

Ερ.: Να έρθει από αυτή τη μεριά του σκοινιού όποιος/α δεν του/της αρέσει να ακούει άλλες γλώσσες

Ερ: Σύμφωνα με τη μετακίνηση δεν αρέσει να ακούνε άλλες γλώσσες σε δύο παιδιά, ας δούμε όμως για ποιους λόγους.

Β.: Γιατί η μαμά κι ο μπαμπάς συνέχεια βάζουν τα δικά τους τραγούδια και όχι παιδικά που θέλω εγώ.

Α.: Γιατί κάποιες φορές στο αυτοκίνητό μας όταν θέλω εγώ να πάμε κάπου αλλού μιλάνε αγγλικά και δεν πάμε τελικά.

Ερ: Και ποιος είναι ο λόγος που μείνατε από αυτήν την πλευρά του σκοινιού;

Ν.: Εμένα μου αρέσει να ακούω στο αμάξι τις παιδικές τις μουσικές που βάζει ο μπαμπάς και είναι και στα γερμανικά. Μου αρέσει πολύ να ακούω γερμανικά... και να μιλάω.

Νκ.: Και εμένα μου αρέσουν τα αλβανικά, να μιλάμε με τη μαμά και τον μπαμπά αλλά και ελληνικά και αγγλικά θέλω να μάθω και άλλα να λέω.

Αρ.: Κι εγώ για αυτό.

Π.: Εγώ θέλω να ακούω αγγλικά και όλες τις γλώσσες. Ταϊλανδικά όπως η νονά και αλβανικά σαν τον Αρ. Θα μάθω όταν μεγαλώσω.

Μ.: Είναι ωραία να ακούς άλλες γλώσσες γιατί πας σε άλλες χώρες.

Α.: Μόνο αγγλικά μιλάνε στην Αμερική όμως.

Χ.: Είναι ωραία να ακούς άλλες γλώσσες.

Αλ. Τα ρωσικά είναι όμορφα... και στα τραγούδια και τα καταλαβαίνω.

Οι εικόνες που χρησιμοποιήθηκαν, αρχικά από το ζωικό βασίλειο, επιλέχθηκαν συμβολικά για να δημιουργήσουν ταύτιση ή μη και να προκύψουν μέσα από τις σύντομες αιτιολογήσεις ταυτοτικά στοιχεία. Ξεκινώντας από τα πιο γνώριμα και οικεία ζώα προς τα πιο μακρινά και ίσως παρεξηγημένα, όπως για παράδειγμα οι σαύρες και τα φίδια. Η σειρά είχε προσχεδιαστεί αλλά συχνά, ανάλογα με τις αντιδράσεις των παιδιών, σήκωνα τις ανάλογες κάρτες. Για παράδειγμα σχετικά με την κάρτα της γάτας: σήκωσα πρώτα τη μαύρη γάτα και αργότερα την άσπρη για να δω αν η απόρριψη είχε σχέση με το χρώμα. Τα ζώα λειτούργησαν συμβολικά και τα παιδιά φάνηκαν να βρίσκουν θετικά στοιχεία σε όλα, ακόμη και σε ζώα που κλασικά απορρίπτονται. Το παιχνίδι δημιουργεί μια συνθήκη στην οποία νιώθουν ελεύθερα και ασφαλή να κάνουν θετικές επιλογές εστιάζοντας σε χαρακτηριστικά που στην πραγματική ζωή δεν θα έκαναν. Έτσι οι ελέφαντες είναι καλοί, οι σαύρες έχουν ωραία μάτια και τα φίδια ωραίες γραμμές. Στις κάρτες με τα αντικείμενα εμφανίστηκαν οι προτιμήσεις των παιδιών και εκφράστηκαν τα ενδιαφέροντά τους. Για παράδειγμα η μαθήτρια Νκ. την αγάπη για τη μουσική και το πιάνο: «*Εμένα είναι το όνειρό μου.*», την αγάπη προς το πρόσωπο της μητέρας και τις οικογενειακές στιγμές, όπως αυτή του οικογενειακού τραπέζιου και του φαγητού: «*...γιατί κάθομαι στην καρέκλα και περιμένω το φαγητό και η μαμά κάνει το αγαπημένο μου*» και την αγάπη για τα βιβλία «*Εμένα γιατί μου κάνει το μυαλό να είναι πιο έξυπνο*». Η εγγύτητα κάνει τα παιδιά να αναθεωρούν τις απόψεις τους, για παράδειγμα η μαθήτρια Νκ. απορρίπτει τα λουλούδια

και άλλα δύο κορίτσια συνειδητοποιούν πως συμβαίνει και στις ίδιες και σα να συμπάσχουν μετακινούνται στην άλλη πλευρά. Στο αντικείμενο του καθρέφτη καταγράφονται οι συνήθειες των παιδιών, το πρωινό ξύπνημα, οι σημαντικοί χώροι και επισκέψεις, όπως η εκκλησία ή το σχολείο, οπότε και νιώθουν την ανάγκη να κοιταχτούν στον καθρέφτη, να ετοιμαστούν για κάτι σημαντικό για αυτά, ενώ γενικά σαν αντικείμενο απορρίπτεται όπως χαρακτηριστικά λέει ο Π. «*Ε.. δεν είναι και κάτι ιδιαίτερο...*». Η στάση απέναντι στις γλώσσες ως ερώτηση μπήκε στο τέλος και αναφέρθηκαν οι μεταναστευτικές γλώσσες της τάξης ως γλώσσες εγγύτητας, τα αλβανικά και τα ρωσικά, που επιθυμούν όπως δηλώνουν να μάθουν τα παιδιά και τα δίγλωσσα παιδιά ως γλώσσες που τους αρέσει να μιλούν. Το οικογενειακό πλαίσιο εμφανίζεται ως το πλαίσιο της γλώσσας καταγωγής «*στο σπίτι*». Ακούγονται γλώσσες όπως τα ταϊλανδικά ενώ εμφανίζονται κυρίως τα αγγλικά. Αιτία απόρριψης η «μυστική» χρήση της γλώσσας ως γλώσσας κώδικα μεταξύ των γονέων. Διακρίνεται και πάλι μία θετική στάση γύρω από τις γλώσσες και τον πολιτισμό και απέναντι στον πολυγλωσσία από τα παιδιά, δίγλωσσα και μη και ένα ενδιαφέρον για το γλωσσικό υπόβαθρο των άλλων παιδιών και μια περιέργεια για γλώσσες μακρινές.

6.2.3.4. Κατηγοριοποίηση των κειμένων ταυτότητας και ταύτισης

Ως προς το περιεχόμενο στη συγκεκριμένη δραστηριότητα τα κείμενα κατατάσσονται σε θεατροπαιδαγωγικά κείμενα ταύτισης, ενώ ως διαδικασία εξελίσσονται σε ένα διαδραστικό κείμενο ταυτότητας.

6.3. Διαγενεακά κείμενα ταυτότητας

6.3.1. Μαρτυρίες. Οι γιαγιάδες θυμούνται

6.3.1.1. Στόχος της δραστηριότητας

Η δραστηριότητα ανήκει στην τρίτη ενότητα με τίτλο: «Οι γιαγιάδες μιλούν» που στοχεύει στην εμπλοκή της διευρυμένης οικογένειας μέσα από βιωματικά κείμενα ταυτότητας και μέσα από τη γιαγιά ως πρόσωπο αναφοράς με στόχο την κατάθεση προσωπικών κειμένων ως κείμενα ταύτισης για τα παιδιά και την ευρύτερη οικογένεια

6.3.1.2. Περιγραφή της δραστηριότητας

Όλα τα παιδιά είχαν γιαγιάδες εν ζωή, έτσι ώστε ο στόχος της ενασχόλησης με τη διευρυμένη οικογένεια και τα σημαντικά πρόσωπα των παιδιών να μην αποτελείσει

παράγοντα διαχωρισμού και συναισθηματικής φόρτισης. Μια έρευνα για τις γιαγιάδες που βρίσκονται εν ζωή μας έδωσε τα στοιχεία που παρουσιάζονται στον πίνακα (4):

ΟΙ ΓΙΑΓΙΑΔΕΣ ΜΑΣ
Οι γιαγιάδες των παιδιών (εν ζωή) είναι:
Αλ.: Η γιαγιά Τ. που γνωρίζει 5 γλώσσες που ζούσε με την οικογένεια αλλά έφυγε πρόσφατα στη Ρωσία και η γιαγιά Λ. που ζει σε χωριό των Σερρών.
Νκ: Η γιαγιά Χ. και η γιαγιά Αλ. που ζούνε στην Αλβανία και οι δύο.
Ν. : Η γιαγιά Π. που ζει στις Συκιές πολύ κοντά στο σχολείο και η γιαγιά Π. που ζει σε χωριό του νομού Θεσσαλονίκης.
Α.: Η γιαγιά Α. εδώ και η γιαγιά Β. που ζουν εδώ και η γιαγιά (θεία) Β. που ζει στην Αμερική.
Γ.: Η μια γιαγιά στη γειτονιά και η άλλη σε προάστιο της Θεσσαλονίκης
Μ.: Η γιαγιά Μ. που είναι στη γειτονιά και η γιαγιά Σ. που ζει σε συνοικία της Θεσσαλονίκης.
Π. Η γιαγιά Κ. που ζει στη γειτονιά (ήρθε στο σχολείο και μας διάβασε παραμύθια)
Δ.: Η γιαγιά Δ. που ζει στη γειτονιά (ήρθε στο σχολείο και κάναμε κουραμπιέδες)
Μ.Ε.: Η γιαγιά Β. και η γιαγιά Ε. που ζουν σε πόλεις της βορείου Ελλάδας
Αρ.: Και οι δυο γιαγιάδες Μ. και Α. ζουν στην Αλβανία
Μρ: Και οι δυο γιαγιάδες Ν. και Φ. ζουν στην Αλβανία
Η. Η γιαγιά Α. που ζει κοντά και η γιαγιά Σ. που ζει στη Γεωργία
Χ.: Η γιαγιά Φ. που ζει σε χωριό της Θεσσαλονίκης και η γιαγιά Γκ. που ζει στη Θεσσαλονίκη
Β.: Η γιαγιά Β. που μένει στην ανατολική Θεσσαλονίκη

Πίνακας 4: Το προφίλ των γιαγιάδων

6.3.1.3. Κατά τη διάδραση της δραστηριότητας

Στην τρίτη ενότητα δραστηριοτήτων εμπλέκουμε την ευρύτερη οικογένεια και τα αγαπημένα πρόσωπα των παιδιών, πιο συγκεκριμένα τη γιαγιά ως πρόσωπο αναφοράς, ένα πρόσωπο που είναι σημαντικό και οικείο σε όλα τα παιδιά και στις τρεις δραστηριότητες της ενότητας.

Όσες γιαγιάδες και παππούδες ζουν στην Ελλάδα και μπορέσανε, είχαν ήδη έρθει μαζί μας σε επίσκεψη στα ΚΑΠΗ στην αρχή της χρονιάς, την 1η Οκτωβρίου, Παγκόσμια ημέρα τρίτης ηλικίας, όπου τα παιδιά τραγουδήσανε, κυρίες από το σύλλογο των ΚΑΠΗ χορέψανε παραδοσιακούς χορούς, ανάμεσά τους και δικές μας γιαγιάδες και το νηπιαγωγείο έκανε δωράκια για τη γιορτή για όλους/ες. Η εμπλοκή των γιαγιάδων έγινε τώρα πιο ουσιαστική, καθώς τις καλέσαμε να μας δώσουν τα δικά τους μικρά αφιερωματικά κείμενα, ως μια αναδρομή τις μνήμες τους. Το θέμα ήταν ανοιχτό και άφηνε την καθεμιά να ανασύρει σημαντικά γεγονότα, παιδικές μνήμες, προσωπικές και οικογενειακές ιστορίες. Ζητήσαμε να μας καταθέσουν μια «μνήμη» τους, κάτι που έχει

χαραχτεί στο μυαλό τους ανεξίτηλα και θα ήθελαν να μοιραστούν με τα παιδιά και το σχολείο. Τα κείμενά τους γράψανε και αποτύπωσαν εικαστικά σε χαρτονένια-καδράκια (Φωτογραφίες 21 και 22, Παράρτημα 4) που μοιράσαμε, ώστε να υπάρχει μια ομοιομορφία και να περιοριστεί το κείμενο στο μέγεθος. Όταν συγκεντρώθηκαν δημιουργήσαμε με αυτά ένα «δέντρο μνήμης» (φωτογραφία 5 που ακολουθεί). Στόχος της δραστηριότητας η εμπλοκή της διευρυμένης οικογένειας, η κατάθεση των προσωπικών κειμένων που λειτουργούν ως κείμενα ταύτισης για τα παιδιά και την ευρύτερη οικογένεια που εμπλέκεται στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Εδώ αναλύονται τα κείμενα των ίδιων των γιαγιάδων που κατέθεσαν με την παρότρυνσή μας. Αναλυτικά κάθε μια από αυτές τις μαρτυρίες παρουσιάζεται στο Παράρτημα 3: Κείμενο 2 – μαρτυρία.



Φωτογραφία 5: Το δέντρο της μνήμης

Οι μνήμες των γιαγιάδων που μεταφέρθηκαν μέσω της δράσης στην τάξη μαρτυρούν ένα διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον που βρίσκεται σε διαπραγμάτευση με το αστικό περιβάλλον του σημερινού νηπιαγωγείου και της σύγχρονης ζωής στην πόλη. Αυτό παρατηρείται στις εξιστορήσεις τους που αναφέρονται στις εξής κατηγορίες: το επάγγελμα, το σχολείο, την οικογένεια, την κατοικία και τον τόπο διαμονής (σπίτι, χωριό ή πόλη) μα και τη μετανάστευση, τις συνήθειες, τα παιχνίδια και τις επιθυμίες που

εκφράζονται μέσα από τις μνήμες, ορισμένες ανικανοποίητες και άλλες ως πραγματικά επιτεύγματα. Τα συναισθήματα που εκφράζονται στις περιγραφές είναι συγκίνηση, υπερηφάνεια, χαρά, αίσθηση και χρήση του χιούμορ.

Ως προς το πρόσωπο αναφοράς, άλλες μνήμες περιγράφονται στο πρώτο πρόσωπο από τις γιαγιάδες όπως τις περίγραψαν ή τις γράψανε οι ίδιες (πρωτοπρόσωπη αφήγηση) και κάποιες σε τρίτο, καθώς μεταφέρονται μέσω του γονιού που ανέλαβε την καταγραφή της μνήμης. Στη δεύτερη περίπτωση μέσω του τριτοπρόσωπου αφηγητή/τριας το μήνυμα διαμεσολαβείται, μέσω ενός ατόμου που εμπλέκεται συναισθηματικά, του παιδιού τους. Το διαμεσολαβημένο μήνυμα αποτελεί μια διαγενεακή επικοινωνία, καθώς μέσω των γονέων μεταφέρεται η μνήμη των δικών τους γονέων προς τα παιδιά τους. Εστιάζουν και οι ίδιοι οι γονείς σε ένα γεγονός που πιθανά δεν θυμούνται ή δεν γνωρίζουν και αφορά τους δικούς τους γονείς, ένα γεγονός που οι μητέρες τους δεν είχαν την ευκαιρία ως τώρα να αφηγηθούν. Ορισμένες γιαγιάδες, όπως οι γιαγιάδες της Νκ. που ζούσαν στην Αλβανία και η μία γιαγιά της Α. στην Αμερική, αφηγήθηκαν με αυτόν τον τρόπο την ανάμνησή τους στους γονείς τηλεφωνικά και αυτοί/ές ανέλαβαν να γράψουν και να μεταφέρουν έτσι τη μνήμη των γιαγιάδων στα εγγόνια τους.

Πιο συγκεκριμένα, ορισμένες ιστορίες των γιαγιάδων αναφέρονται στα νεανικά τους χρόνια και μαρτυρούν την αγωνία για την επαγγελματική τους καταξίωση στα δύσκολα χρόνια που πέρασαν αλλά και την αγάπη για το επάγγελμα που εξασκούν. Η γιαγιά της Νκ. δίγλωσση, υπογράφει το ενθύμιό της στις δύο γλώσσες και αναφέρεται στην προσπάθειά της να εργαστεί ως νηπιαγωγός *«...μ' άρεσε να δουλέψω με τα παιδιά πολύ... είχα αδυναμία στα παιδιά»* ενώ η γιαγιά της Α. θυμάται τα χρόνια στη σχολή ραπτικής και δηλώνει την αγάπη της για το επάγγελμα της μοδίστρας που ασκεί έως τώρα. Αντίστοιχα η έτερη γιαγιά της Α. αναφέρεται στο επάγγελμα της κομμώτριας που εξασκεί ως τώρα, με διαφορές σε σχέση με το σήμερα τόσο ως προς την έννοια της γειτονιάς και της «πελατείας» της, που μαρτυρά μια φιλική και όχι επαγγελματική σχέση στο παρελθόν, αλλά και τις απαιτήσεις εκείνης της εποχής να βοηθούν τα παιδιά στο οικογενειακό εισόδημα. Πόσο μάλλον όταν ο ένας από τους δύο γονείς δεν ζούσε, όπως στη δική της περίπτωση: *«Θυμάται τι χαρά ένιωθε όταν πήγαινε από σπίτι σε σπίτι και χτένιζε τις κυρίες της γειτονιάς. Επειδή ήταν ορφανή από μικρή, βοηθούσε και την οικογένειά της...»*

Η δεύτερη γιαγιά της Νκ., δίγλωσση κι αυτή, μιλά με ενθουσιασμό για τον εθελοντισμό ως έννοια και τρόπο ζωής, μιλά για αυτά τα χρόνια με αγάπη και ιδιαίτερα αναφέρεται

στην προσφορά στον άνθρωπο «*Ο εθελοντισμός σε γεμίζει σαν άνθρωπο*». Αποτελεί εκτός από μια ενδιαφέρουσα μία επίκαιρη μαρτυρία, καθώς αναφέρεται σε μια ιδιότητα του σημερινού/ής ενεργού/ής πολίτη/ισσας, που η γιαγιά της Νκ. διαλέγει ως βίωμα ανάμεσα σε τόσες άλλες παιδικές μνήμες, να μεταφέρει στο σχολικό περιβάλλον. Ο λόγος της, προσωπικός και ουσιαστικός, μεταφέρει πέρα από τη δική της συναισθηματική επένδυση και ένα πανανθρώπινο μήνυμα.

Οι γιαγιάδες περιγράφουν με περηφάνια τα επιτεύγματά τους, πράγματα στα οποία επέμειναν και κατέκτησαν παρά τις δυσκολίες της εποχής. Αναφέρονται παράλληλα επιθυμίες που δεν είχαν την ευκαιρία να πραγματοποιήσουν: «*Ήθελα από μικρή να μάθω ακορντεόν. ...δεν μπορούσα να το πραγματοποιήσω. Τι χαρά ένιωσα όταν πλέον μεγάλη σε ηλικία, λίγο πριν γίνω γιαγιά, έμαθα το αγαπημένο μου όργανο!*» μας περιγράφει η γιαγιά της Α.

Τα παραπάνω αποσπάσματα αποτελούν επίσης μια ανάδειξη της ταυτότητας του γυναικείου φύλου, αναφερόμενη, μέσα από τις εμπειρίες των συγκεκριμένων γυναικών, στις κοινωνικές συνθήκες μιας εποχής ανδροκρατούμενης, κατά την οποία η επαγγελματική καταξίωση ήταν πολύ δύσκολη και η εκπροσώπηση των γυναικών στην εργασία αλλά και στην κοινωνική, πολιτική και οικονομική ζωή μηδαμινή ή ανύπαρκτη. Ενδεικτικά αναφέρουμε πως στην Ελλάδα πρώτη φορά κατοχυρώνεται η αρχή της ισότητας των φύλων με το Σύνταγμα το 1975 (άρθρο 4 παρ. 2)³⁰, τη συνταγματική αναθεώρηση του 2001 όπου παρουσιάζονται οι πρώτες στρατηγικές για την προώθησή της, ενώ μόλις τελευταία παρουσιάζονται εκθέσεις που διερευνούν τη διάσταση του φύλου ως ανασταλτικού παράγοντα στην εργασία, την παραγωγή και τις στρατηγικές για την προώθηση της εργασίας³¹. Η δυναμική παρουσία των συγκεκριμένων γυναικών μαρτυρά τη διαρκή ανάγκη για την προάσπιση των γυναικείων δικαιωμάτων και μια αντίθεση στην παραδοσιακή θεώρηση για την τρίτη ηλικία, με μια εικόνα που προσεγγίζει τη σύγχρονη γυναίκα, πιθανά γιατί απευθύνεται στις επόμενες γενιές, στα εγγόνια τους.

Σε μια έρευνα, όπως η εν λόγω, στην οποία μελετώνται οι εκφράσεις της κοινωνικής ταυτότητας, αυτό το εύρημα θεωρείται σημαντικό ως μια επαγωγική επισήμανση της έρευνας δράσης που έχει δυναμικό κοινωνικοπολιτικό χαρακτήρα. Η ισότητα,

³⁰ <http://ikee.lib.auth.gr/record/77858/files/gri-2007-698.pdf>

³¹ <https://imegsevee.gr/δημοσιεύσεις/ενδυνάμωση-των-γυναικών-και-αναβάθμιση-δεξιοτήτων/>

γενικότερα, και ειδικότερα η ισότητα των φύλων, ως θεμελιώδες δικαίωμα αποτελεί σημαντική δημοκρατική αξία και φυσικά ενδιαφέρει το σχολείο και την εν λόγω έρευνα. Οι μαρτυρίες των γιαγιάδων και τα βιωματικά τους κείμενα εκφράζουν τα μηνύματα που θέλουν να μεταδώσουν στα παιδιά και μέσα από αυτά προωθούνται διαπολιτισμικές αξίες που στο κοινό περιβάλλον της τάξης γίνονται αντικείμενο διαπραγμάτευσης και ενίσχυσης ταυτότητας. Όπως ακριβώς υποστηρίζεται από τη βιογραφική προσέγγιση: τα γεγονότα περιγράφονται με παροντική οπτική (Alheit, 2013· Bamberg, 2010· Barus-Michel, 1997). Οι γιαγιάδες, ως γυναίκες του σήμερα, βλέποντας την εξέλιξη στην καταξίωση της γυναίκας και του γυναικείου κινήματος, θεωρούν σήμερα σημαντική επίτευξη την επαγγελματική τους εξέλιξη συγκρίνοντας με την εποχή που έζησαν και τις ανάλογες δυσκολίες. Η αφήγηση λειτουργεί, όπως η βιογραφική προσέγγιση υποστηρίζει,³² περιγράφοντας την ταυτότητα αναδρομικά, περιγράφοντας τα γεγονότα μέσα από μια σύγχρονη παροντική οπτική, δίνοντας τη δυνατότητα να δημιουργηθεί και να καταγραφεί η συλλογική μνήμη μέσα από μια κριτική ματιά.

Επιπρόσθετα, ορισμένες μνήμες των γιαγιάδων αναφέρονται στα σχολικά χρόνια, που τις κατέγραψαν προφανώς σκοπεύοντας στη μεγαλύτερη ταύτιση. Στις ιστορίες αυτές περιγράφονται ομοιότητες (της ηλικίας, των σχολικών χρόνων) αλλά και οι διαφορές του περιβάλλοντος σε σχέση με το παρόν «... είχαμε μια μεγάλη σόμπα μέσα στην τάξη (ξυλόσομπα) και κάθε παιδάκι κάθε πρωί μαζί με την τσάντα του κουβαλούσε και από ένα ξύλο για τη σόμπα (μεγάλωσα σε χωριό)» μας λέει η γιαγιά του Π. Ανασύρθηκαν μνήμες από οικογενειακές στιγμές χαράς, μέσα από γεγονότα πολιτισμικού χαρακτήρα, όπως για παράδειγμα η περιγραφή του τρύγου: *Οι μεγαλύτερες αδερφές τρυγούσαν και η γιαγιά κουβαλούσε με το γαϊδουράκι τα σταφύλια. Όταν έφτασε περίπου στα 8 πατούσε τα σταφύλια...* » μνήμη από τη γιαγιά της Μ. Αναφέρονται σε έθιμα και πολιτισμικές συνήθειες της εποχής που συνεχίζονται έως τώρα «*Θυμάμαι τα Κούλουμα την Καθαρά Δευτέρα. Ανεβαίναμε στο άλσος και πετούσαμε αετό*» λέει η γιαγιά της Ν. και η γιαγιά της Δ. αντίστοιχα αναφέρεται σε ένα έθιμο του Πάσχα «*Όταν ήμουν παιδάκι, θυμάμαι ότι υπήρχαν για το Πάσχα κάτι ξύλινα και πάνινα κόκκινα αυγά... Ακόμη θυμάμαι με τι χαρά ξετρώπινα αυγά μέσα στους θάμνους. Πάσχα 1955*».

Μνήμες που αφορούν την ευρύτερη οικογένεια περιγράφονται προς τα παιδιά με χιούμορ και μια διάθεση περηφάνιας για τα επιτεύγματα της νεανικής τους ηλικίας όπως η γιαγιά

³² Βλέπε αναλυτικά κεφάλαιο 2.2.1.

της Β «...*Ημασταν αρραβωνιασμένοι με τον παππού... Πηγαίναμε κόντρα στον άνεμο, κρυώναμε, φοβόμασταν, αλλά τελικά τα καταφέραμε και γυρίσαμε...* » ή όπως περιγράφει η γιαγιά της Μ. «...*τις εκδρομούλες και τα πικ-νικ στον περίγυρο της Αγίας Σοφίας ...όλη μέρα έπαιζαν και τραγουδούσαν*».

Παρατηρούμε μία έντονη συγκινησιακή φόρτιση από γιαγιάδες που χώρισαν από τα παιδιά τους λόγω μετανάστευσης. Στο απόσπασμα χαρακτηριστικά μεταφέρεται η συγκίνηση της μητέρας αλλά και της κόρης που περιγράφει τις μνήμες του αποχωρισμού, τον αποχωρισμό του παιδιού από την οικογένεια και την μετανάστευση σε έναν άλλο τόπο, «*χωρίς γλώσσα*» καθώς λέει χαρακτηριστικά, συμβολίζοντας στην έννοια της γλώσσας τις δυσκολίες που έχει να αντιμετωπίσει «*Όταν έφυγε η κόρη μου από τη Γεωργία έκλαιγα πολύ... και η μαμά μου φώναζε γιατί είπε: Πού αφήνεις εσύ μόνη Ν. μακριά πώς μάθει εκεί, δεν ξέρει γλώσσα. ... σήμερα αύριο, έκατσε μέχρι σήμερα πολλά χρόνια. Ο άντρας μου δεν μπορούσε να μιλήσει κόρη γιατί έκλαιγε*». Η αβεβαιότητα για το μέλλον, η ευθύνη που μεταβιβάζεται από τα άλλα πρόσωπα αναφοράς προς τη μητέρα που «*αφήνει*» την κόρη να ξενιτευτεί παρουσιάζεται μέσα από το απόσπασμα της γιαγιά του Η. Οι δυσκολίες παρουσιάζονται εμφανείς και στις μνήμες της δεύτερης γιαγιάς του που αναφέρεται στο θάνατο: «... *πέθανε το ένα παιδί μου, έτσι βγάλαμε και τον Η. με το όνομά του. Τον αγαπάω πολύ γιατί έχει και το όνομα και το επίθετό μου. ...δεν είναι νύφη για μένα, καθαρίζει πολύ, προσέχει πολύ την οικογένεια, είναι σα κόρη μου...*». Μέσα σε όλα τα δύσκολα παρουσιάζονται έντονα οι συναισθηματικοί δεσμοί με το εγγόνι, τη νύφη και οι ισχυροί δεσμοί της οικογένειας.

Η αγάπη προς τα εγγόνια τους περιγράφεται καθαρά στα μηνύματα που μεταφέρουν μέσω των ενθυμίων τους οι γιαγιάδες: « *...τα καλοκαίρια στην Περαία μαζί με τα εγγονάκια της*» αναφέρει ως την πιο σημαντική της ανάμνηση η γιαγιά της Α. Μνήμες για τη γιαγιά τους που λείπει μεταφέρονται και από τα ίδια τα παιδιά. «*Θυμάμαι τη γιαγιά μου με τις βελόνες να πλέκει πουλόβερ για τον μπαμπά μου... και για μένα έπλεκε κάλτσες, σκούφο και κασκόλ. Μου τραγουδούσε και μου έλεγε παραμύθια*» λέει η Νκ. για τη γιαγιά που βρίσκεται μακριά. Από αυτήν κρατά, όπως μας λέει, τις βελόνες της, ως ένα συμβολικό αντικείμενο, που μέσω αυτού ενεργοποιούνται οι μνήμες, οι εκδηλώσεις αγάπης της γιαγιάς μέσα από καθημερινές πράξεις προς τα αγαπημένα πρόσωπα, τον πατέρα της και την ίδια.

Τα σημαντικά στοιχεία από τις προσωπικές ιστορίες που μοιραστήκαμε και η συγκινησιακή φόρτιση που μετέφεραν οι ιστορίες των γιαγιάδων απετέλεσε έναυσμα να καταγράψουμε τις μνήμες που ανασύρουν τα παιδιά στις δικές τους προσωπικές ιστορίες για τις γιαγιάδες τους (Δραστηριότητα 3.3. Τα αντικείμενα των γιαγιάδων, Παράρτημα 2) και η διαπραγμάτευση με το βιβλίο «Γεια γιαγιά» και τη μουσικοθεατρική του αφήγηση που παρουσιάζεται αναλυτικά στη συνέχεια στην ενότητα 6.4. Πολυτροπικά κείμενα ταυτότητας.

6.3.1.4. Κατηγοριοποίηση των κειμένων

Ως προς το περιεχόμενο στη συγκεκριμένη δραστηριότητα τα κείμενα αποτελούν μαρτυρίες, αυτοβιογραφικά γλωσσικά και εικαστικά κείμενα ταυτότητας και ταύτισης ενώ ως διαδικασία μετατρέπονται σε διαγενεακά κείμενα ταυτότητας.

6.3.2. Η δημιουργία μιας πολύγλωσσης βιβλιοθήκης

6.3.2.1. Στόχος της δραστηριότητας

Η σειρά δραστηριοτήτων σχετικά με την πολύγλωσση βιβλιοθήκη³³ που περιγράφουμε αναλυτικά αποτελεί την κατακλείδα του πρώτου μέρους της εφαρμογής. Η δημιουργία μιας πολύγλωσσης βιβλιοθήκης ως σχολική δράση υποστηρίζουμε πως προωθεί ένα διαγενεακό τρόπο επικοινωνίας και τη σύνδεση μεταξύ σχολικού και οικογενειακού πλαισίου. Οι δραστηριότητες αφορούν τη δανειστική βιβλιοθήκη που δημιουργήθηκε με πολύγλωσσα βιβλία, τα κείμενα των παιδιών και την αξιολόγηση της διαδικασίας από τους γονείς.

Γενικός σκοπός της δραστηριότητας ήταν να εμπλέξει παιδιά και γονείς στη διαπραγμάτευση με βιβλία σε διάφορες γλώσσες, σε μια διαδικασία εξοικείωσης, τόσο με τις γλώσσες των ίδιων των παιδιών, όσο και με γλώσσες άγνωστες, με τις οποίες πολύ πιθανά να έρχονταν σε επαφή για πρώτη φορά.

Ως προς τα παιδιά είχε στόχο

- να δημιουργήσει την άνεση να διαπραγματεύονται υλικό σε άλλες γλώσσες χωρίς να το αντιμετωπίζουν με προκατάληψη.

Επιπρόσθετα και μακροπρόθεσμα

³³ Δημοσιεύτηκε σε άρθρο από την ερευνήτρια (Κομπιάδου, 2018).

Κείμενα ταυτότητας και ερευνητικές προσεγγίσεις στο νηπιαγωγείο

- να μη φοβούνται την επαφή με τον άλλο/η λόγω γλώσσας και να βιώνουν επικοινωνιακές συνθήκες με ανθρώπους που ανήκουν σε άλλους πολιτισμούς και χώρες, ως αυριανοί/ές πολίτες/ισσες του κόσμου.
- να αντισταθεί σε αισθήματα γλωσσικής υπεροχής και ανωτερότητας που πιθανά εκφράζονται ασύνειδα στο πλαίσιο του μονοπολιτισμικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης.

Ως προς τους γονείς, η βιβλιοθήκη με χρήση δανειστική, είχε στόχο

- να τους/τις εμπλέξει σε μια διαδικασία ευαισθητοποίησης και αφύπνισης γλωσσών και πολιτισμών και εμπλοκής των ταυτοτήτων που βρίσκονται σε επαφή.

Επιπλέον

- να εμπνεύσει ασφάλεια και εμπιστοσύνη στο γονικό τους ρόλο και να προωθήσει την εμπλοκή τους στη σχολική πραγματικότητα.

Ως προς την εκπαιδευτικό

- να αποτελέσει εκπαιδευτική πρόκληση, καθώς μέσα από τις εμπειρίες των παιδιών που μεταφέρονται στην τάξη δημιουργείται η ανατροφοδότηση που κινητοποιεί τον/την εκπαιδευτικό και έτσι ο ρόλος του/της γίνεται συνεργατικός και καθοδηγητικός.

Ως επιμέρους στόχοι τέθηκαν:

- η γνωριμία με γλώσσες και πολιτισμούς
- η εξοικείωση με διαφορετικά αλφάβητα
- η ανακάλυψη κοινών σημείων ανάμεσα στις γλώσσες
- η άρση πρότυπων ξενοφοβίας και ρατσισμού

Πιο συγκεκριμένα η δραστηριότητα της πολύγλωσσης βιβλιοθήκης επιλέχθηκε ως καταπληκτική δραστηριότητα στο πρώτο μέρος της εφαρμογής καθώς:

- Κινητοποιεί την εμπλοκή των γονέων
- Αποτελεί μια διαδικασία ευαισθητοποίησης και αφύπνισης γλωσσών και πολιτισμών
- Αξιοποιεί πρακτικές γραμματισμού της οικογένειας
- Αντιλαμβάνεται και ενθαρρύνει εκπαιδευτικές πρακτικές ως μία ενεργητική και ζωντανή διαδικασία στο πλαίσιο της ανακαλυπτικής μάθησης
- Αξιοποιεί τη θεωρία γύρω από τα κείμενα ταυτότητας και ταύτισης
- Συνοψίζει και συνδηλώνει τις προθέσεις της έρευνας δράσης που εφαρμόζουμε

6.3.2.2. Περιγραφή της δραστηριότητας

Η συμμετοχή των γονέων στις δραστηριότητες που μεταφέρονται ή συνεχίζονται στο σπίτι, ειδικά στο νηπιαγωγείο, είναι επιβεβλημένη καθώς τα παιδιά χρειάζονται τους γονείς να συνδράμουν διαβάζοντάς τους το βιβλίο της δανειστικής βιβλιοθήκης, να εξηγήσουν την εργασία που συνήθως το συνοδεύει. Οι γονείς είναι εξοικειωμένοι/ες με τη λειτουργία της εβδομαδιαίας δανειστικής βιβλιοθήκης στο νηπιαγωγείο, γεγονός που συνέβαινε και στο δικό μας νηπιαγωγείο, στο οποίο λειτουργούσε η δανειστική βιβλιοθήκη από τις αρχές Νοεμβρίου. Στην παρούσα δράση επιπλέον ζητούνταν από τους γονείς μετά από τη διαπραγμάτευση με το κάθε βιβλίο που έφτανε στο σπίτι με επιλογή των παιδιών, να γράφουν μια μικρή αξιολόγηση του τρόπου με τον οποίο το επεξεργάστηκαν μαζί τους, την αναγνώριση πιθανά γραμμάτων και λέξεων, τον πειραματισμό στις άγνωστες γλώσσες και οποιοδήποτε άλλο δημιουργικό τρόπο ανακάλυπταν, όπως να κάνουν ένα σχεδιάγραμμα, ένα κείμενο, μια εικόνα και ό,τι θεωρούσαν ότι εξυπηρετεί. Στη συνέχεια διαπραγματευόμασταν με τα παιδιά το υλικό και αξιοποιούσαμε εμπειρίες που είχαν αποκτήσει.

Η «Πολύγλωσση βιβλιοθήκη» απετέλεσε μια πρακτική εφαρμογή που διήρκησε τέσσερις εβδομάδες. Είχε χρήση δανειστική, ο δανεισμός ήταν εβδομαδιαίος, όπως συνηθίζεται στο νηπιαγωγείο και διήρκησε συνολικά πέντε συνεχόμενες εβδομάδες από τα μέσα Ιανουαρίου έως το τέλος του Φεβρουαρίου του 2016. Έτσι κάθε παιδί είχε την ευκαιρία να δανειστεί πέντε διαφορετικά βιβλία. Στο νηπιαγωγείο λειτουργούσε ήδη δανειστική βιβλιοθήκη από το Νοέμβριο της συγκεκριμένης σχολικής χρονιάς και τα παιδιά, όπως και οι γονείς τους ήταν εξοικειωμένα με τη διαδικασία επιλογής και δανεισμού βιβλίων.

Η δημιουργία αυτής της βιβλιοθήκης έγινε με βιβλία σε γλώσσες οικείες και μη, τις γλώσσες καταγωγής των παιδιών αλλά και σε διαφορετικές ως προς τα αλφάβητα και τον τρόπο γραφής. Οι οδηγίες που δόθηκαν στα νήπια δεν διέφεραν από αυτές της δανειστικής βιβλιοθήκης της τάξης. Θα έπαιρναν ένα βιβλίο της επιλογής τους κάθε Παρασκευή στο σπίτι για να το «διαβάσουν» με τους γονείς, θα το επέστρεφαν στις αρχές της επόμενης εβδομάδας, αφού έκαναν μια μικρή εργασία και θα μπορούσαν να μας πουν τις εντυπώσεις τους και ό,τι άλλο είχε σχέση με το συγκεκριμένο βιβλίο. Από τους γονείς ζητήθηκε κατά τη διαπραγμάτευση με το κάθε βιβλίο που έφτανε στο σπίτι με επιλογή των παιδιών να ασχοληθούν με αυτό με όποιο τρόπο εκείνοι/ες με τα παιδιά επέλεξαν, με την αναγνώριση πιθανά γραμμάτων και λέξεων και την αντιγραφή τους, με τον πειραματισμό στις άγνωστες γλώσσες, με αναζήτηση πληροφοριών για αυτές, με την

εικαστική αναπαράσταση σχετικών εικόνων και με οποιοδήποτε άλλο δημιουργικό τρόπο ανακάλυπταν. Επίσης ζητήθηκε να γράψουν μια μικρή αξιολόγηση του τρόπου με τον οποίο το επεξεργάστηκαν μαζί τους. Στο σχολείο μετέπειτα διαπραγματευόμασταν με τα παιδιά το υλικό που φέρνανε και αξιοποιούσαμε τις εμπειρίες και τις γνώσεις που είχαν αποκτήσει. Ερευνούσαμε επίσης την ανταπόκρισή του στα παιδιά και στους γονείς, τόσο με άτυπες κατ' ιδίαν συζητήσεις και συνομιλιακό υλικό από την τάξη, όσο και με ερωτήσεις αξιολόγησης στα παιδιά και στους γονείς

Τα αποτελέσματα της χρήσης της πολύγλωσσης βιβλιοθήκης έχουν μεγάλο ενδιαφέρον για τα ίδια τα παιδιά, τους γονείς και τη στάση που επέδειξαν και για τη νηπιαγωγό. Η διαδικασία ομοιάζει στην ερευνητική, ανακαλύπτονται νέες γνώσεις, διαμορφώνονται νέες απόψεις, νέες για όλα τα άτομα που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, παιδιά, γονείς και εκπαιδευτικό. Απετέλεσε πράγματι ένα διερευνητικό ταξίδι, με οφέλη, προβληματισμούς και πλούσια ανατροφοδότηση.

6.2.3.3. Κατά τη διάδραση της δραστηριότητας



Φωτογραφία 6: Τα βιβλία τοποθετημένα για δανειστική χρήση

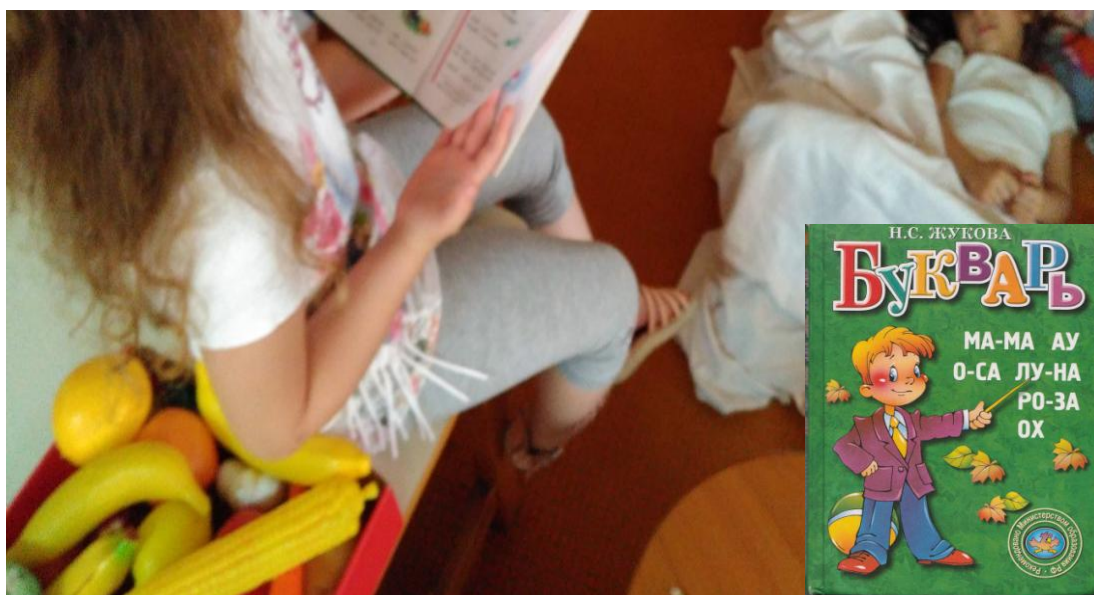
Ως προς τα παιδιά

Τα παιδιά επέδειξαν ανοικτότητα για τα πολύγλωσσα βιβλία και ενδιαφέρον, δεν δίστασαν να πάρουν ένα βιβλίο σε άλλη γλώσσα, δεν εστίασαν σε χαρακτηριστικά που

πιθανά θα προβληματίζαν το ενήλικο αναγνωστικό κοινό, καθώς τα παιδιά βασίζονται αρκετά στις πληροφορίες του περικειμένου, στην εικόνα και όχι κείμενο ή τη γλώσσα.

Τα βιβλία παρουσιάστηκαν στα παιδιά μέσα σε ένα μπαούλο στη γωνιά της βιβλιοθήκης παραπέμποντας έτσι σε «θησαυρό» ώστε να κινητοποιηθούν να τα επεξεργαστούν. Μερικές μέρες πριν δοθούν για δανειστική χρήση τοποθετήθηκαν σε ένα τραπέζι ώστε να είναι ευδιάκριτα τα γραφικά και τα εικονικά στοιχεία, (φωτογραφία 6). Η διαπραγμάτευση με τα βιβλία δεν ήταν μόνο ο δανεισμός τους, αλλά η καθημερινή επαφή με αυτά καθώς τα παιδιά τα «διάβαζαν» κατά τη διάρκεια της μέρας ελεύθερα στις γωνιές ή οργανωμένα.

Στη φωτογραφία 7 βλέπουμε τη μαθήτρια ρωσικής καταγωγής να χρησιμοποιεί το αλφαβητάρι στα ρωσικά για να «κοιμίσει» τα παιδιά στο «σπίτι» (γωνιά δραστηριοτήτων) στις ελεύθερες δραστηριότητες.



Φωτογραφία 7: Παιχνίδι στο σπιτάκι. Δίγλωσση μαθήτρια διαβάζει το ρωσικό αλφαβητάρι

Τα παιδιά δεν προΐδεάζονταν για το περιεχόμενο του βιβλίου, παρά μόνο όταν ρωτούσαν περισσότερες πληροφορίες για αυτό και ήταν ελεύθερα να επιλέξουν. Ενημερώνονταν μόνο για τη γλώσσα του βιβλίου, που πιθανά να γνώριζαν, όπως τις γλώσσες καταγωγής τους και άλλοτε γνώριζαν ελάχιστα για αυτές, όπως τα κινέζικα ή τα αραβικά,. Είχαν ενημερωθεί για όλους τους τίτλους των βιβλίων καθώς και σε ποια γλώσσα είναι το κείμενο, ενώ επιπλέον πληροφορίες έπαιρναν όταν τα ίδια ζητούσαν να μάθουν κάτι σε σχέση με αυτό.

Τα κριτήρια επιλογής αποτελούσαν ένα από τα δεδομένα που συλλέγαμε, οπότε η επιλογή ήταν αποκλειστικά δική τους. Ένα σημαντικό μέρος του λογοτεχνικού βιβλίου για παιδιά αποτελεί το «παρακείμενο», ό,τι περιβάλλει το λογοτεχνικό κείμενο και στέκεται «παρα» και πέρα από το κείμενο, σημεία, σύμβολα, δηλώσεις και συνδηλώσεις. Τα περικειμενικά στοιχεία, αυτά που βρίσκονται μέσα στο χωρικό πλαίσιο του βιβλίου επιτελούν τις δικές τους λειτουργίες, είναι πολύ σημαντικά στην προσχολική ηλικία και επηρεάζουν τους/τις μικρούς/ές αναγνώστες/τριες, αφού ένα και μόνο περικειμενικό στοιχείο μπορεί να μεταβάλλει την αρχική πρόθεση (Γαβριηλίδου, 2013, σσ. 15, 20).

Τα παιδιά αυτής της ηλικιακής ομάδας χρησιμοποιούν τα περικειμενικά στοιχεία του εξώφυλλου ως προς τη νοηματοδότηση του περιεχομένου των βιβλίων και επηρεάζονται από αυτά για την επιλογή του βιβλίου (Σδρούλια & Τσιλιμένη, 2017). Σε δυσνόητα κείμενα επίσης θεωρείται πως το περικείμενο αναλαμβάνει καθοριστικό ρόλο στην προσέγγισή του και βοηθά την επαγωγική σκέψη (Γιαννικοπούλου, 2016). Το ίδιο μπορούμε να υποστηρίξουμε για τα βιβλία σε άλλη γλώσσα, αν και αυτό ισχύει γενικά για την ηλικιακή ομάδα των νηπίων εφόσον δεν έχουν αναπτύξει γραμματισμό, ώστε το κείμενο να αποτελεί κίνητρο επιλογής.

Στην περίπτωση των πολύγλωσσων βιβλίων η γλώσσα απετέλεσε κίνητρο επιλογής, όχι το κείμενο στην πληρότητα του. Τα παιδιά συχνά επέλεξαν με αφορμή το εξώφυλλο και άλλα περικειμενικά στοιχεία, το θέμα, το περιεχόμενο αλλά και τις γλώσσες ενδιαφέροντός τους. Στην προσχολική ηλικία ιδιαίτερα το εξώφυλλο είναι σημαντικός παράγοντας κατανόησης, βοηθά στην ερμηνεία της αφήγησης και στην πρόβλεψη της ιστορίας.

Αυτό υποστηρίζεται και από τη θεωρία της πολυτροπικότητας. Στη σύγχρονη εποχή επαναπροσδιορίζονται τα όρια του γραμματισμού σε σχέση με το κείμενο (Kalantzis, 1999· Χατζησαββίδης, 2011), η θέση και ο χώρος της εικόνας παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο καθώς η προσέγγιση του κειμένου γίνεται πλέον βάσει της πολυτροπικότητας (multimodality). Όλες οι αναπαραστατικές πηγές θεωρούνται σημαντικές και όχι μόνο ο γραπτός λόγος (Χοντολίδου, 1999) καθώς αποδίδουν την κοινωνική και πολιτισμική δύναμη των κειμένων και των εικόνων και συναφών κοινωνικών πρακτικών (Kalantzis, 1999, σ. 214).

Η χρήση της εικόνας, πέρα από τις γνωστικές δεξιότητες που προωθεί, διευρύνει την ανάπτυξη κριτικής σκέψης, την εκδήλωση της φαντασίας και των δημιουργικών

ικανοτήτων των μαθητών/-τριών (Γρόσδος, 2008, σ. 194). Σύμφωνα με την παιδαγωγική του γραμματισμού τα κείμενα είναι πολύ σημαντικό να αναφέρονται στα βιώματα των παιδιών και του περιβάλλοντός τους, στο παρελθόν, στο παρόν και στο μέλλον (Τσοκαλίδου, 2012, σ. 115).

Από τα παιδιά ζητούσαμε να υποστηρίξουνε προφορικά τους λόγους επιλογής τους Αναφέρουμε ορισμένες από τις αιτιολογήσεις των παιδιών για την επιλογή των βιβλίων:

Επιλογή βιβλίου σε σχέση με το περιεχόμενο και τα περικειμενικά στοιχεία:

- «Επειδή είναι μικρός³⁴ και κανένας δεν τον προσέχει» (βιβλίο στα γερμανικά)
- «Μου άρεσε που ο ήλιος νίκησε τον αέρα» (βιβλίο στα κορεάτικα)
- «Μου άρεσαν τα γράμματα» (βιβλίο στα ρώσικα)
- «Επειδή έχει ζώα και εικόνες που ανοίγουνε» (βιβλίο στα τουρκικά)
- «Επειδή έχει το λύκο με το πρόβατο» (βιβλίο στα ταϊλανδικα)
- «Το αρκουδάκι μου άρεσε, για να βρω τι είναι στα λόγια³⁵» (βιβλίο στα γερμανικά)

Επιλογές που έγιναν κυρίως λόγω της γλώσσας του βιβλίου

- «Γιατί είναι στα ιταλικά, ή ισπανικά και γιατί έχει παιχνίδια» (βιβλίο στα ιταλικά)
- «Γιατί καταλαβαίνω τι λέει» (βιβλίο στα ρωσικά)³⁶
- «Να βρίσκω τι λέει εδώ, όχι επειδή έβρισκα τα πράγματα» (βιβλίο στα αλβανικά)³⁷
- «Μπορώ να μάθω τη γλώσσα» (βιβλίο στα γερμανικά)
- «Την αλφαβήτα στα αλβανικά, για να γράψω γράμματα» (βιβλίο στα αλβανικά)³⁸
- «Γιατί τα κινέζικα είναι τα αγαπημένα μου» (ημερολόγιο κινέζικο)

³⁴ Εννοεί τον ήρωα του βιβλίου.

³⁵ Εννοεί τι γράφει.

³⁶ Δίγλωσσο παιδί, πρώτη γλώσσα Ρωσικά.

³⁷ Δίγλωσσο παιδί, πρώτη γλώσσα Αλβανικά.

³⁸ Δίγλωσσο παιδί, πρώτη γλώσσα Αλβανικά.

Κείμενα ταυτότητας και ερευνητικές προσεγγίσεις στο νηπιαγωγείο

- «Θα γράψω γράμματα, τα βλέπω και θα τα γράφω» (βιβλίο στα ταϊλανδικά)

Οι γλώσσες επιλογής δεν εμφανίστηκαν σε σχέση με την δημοτικότητα, δεν εμφανίστηκαν πρώτες οι ισχυρές γλώσσες, όπως για παράδειγμα τα αγγλικά. Ενώ στις συζητήσεις στην τάξη επιλέγονται τα αγγλικά ως πιο δημοφιλή γλώσσα, στην περίπτωση της πολύγλωσσης βιβλιοθήκης δεν λειτούργησε το ίδιο ως κίνητρο και λόγος επιλογής. Αρκετά δίγλωσσα παιδιά όμως, φαίνεται πως διάλεξαν κάποιο βιβλίο στη γλώσσα καταγωγής τους, όπως αναφέρθηκαν στους λόγους επιλογής τους.

Τα πιο αγαπημένα βιβλία των παιδιών σε σχέση με τις επιλογές τους αναδείχτηκαν (εικόνα 13):

- ένα βιβλίο στα ταϊλανδικά - πέντε επιλογές
- ένα στα γερμανικά - τέσσερις επιλογές
- ένα στα σερβικά - τέσσερις επιλογές
- ένα στα ρωσικά – τέσσερις επιλογές



Εικόνα 13: Τα πιο δημοφιλή βιβλία όπως αναδείχτηκαν μέσω δανεισμού

Ενδιαφέρον αποτελούν τα στοιχεία που αναδείχτηκαν κατά τη διάδραση της δραστηριότητας.

Συχνά τα παιδιά κάνανε παρατηρήσεις ή προβλέψεις πριν διαβάσουν το βιβλίο, βασιζόμενα σε πληροφορίες από το περιεχόμενο, που επηρέαζαν την επιλογή τους, όπως: «φοράει μαντήλα, μόνο τα κορίτσια φοράνε μαντήλα...»

«αυτή είναι η αδερφή του, τον βοηθάει στα μαθήματα»

«δεν έχει περίεργα γράμματα»

«το κορίτσι είναι μουσουλμάνα και πιστεύει στον Αλλάχ»

«παίζουνε τα ίδια παιχνίδια»

«τα γράμματα μοιάζουν με τα αγγλικά»

«Ala bala portocala σημαίνει άλλη μπάλα πορτοκαλί»

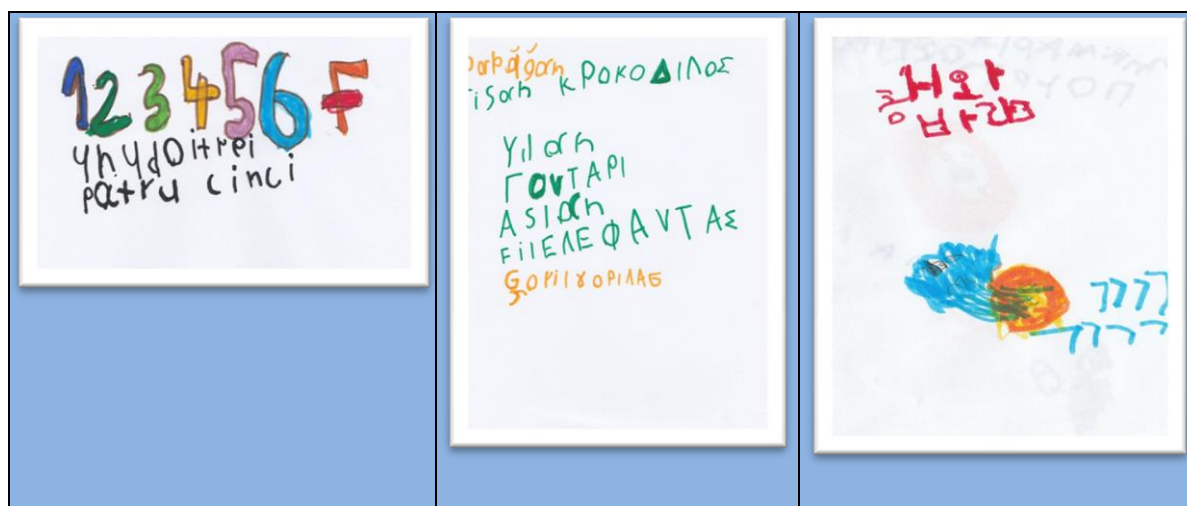
«αυτή την ιστορία μου τη λέει η γιαγιά μου...»

«υπάρχει και στη Σερβία η Κοκκινোসκουφίτσα, αλλά και στην Ελβετία και στη Γερμανία»

κ.α.

Ορισμένες εικόνες από τα πολυτροπικά κείμενα των παιδιών κατά τη διαπραγμάτευση με την πολύγλωσση βιβλιοθήκη ακολουθούν στον πίνακα 5.





Πίνακας 5: Πολυτροπικά κείμενα από τη διαπραγμάτευση με τα βιβλία

Ως προς τους γονείς

Οι γονείς διαπραγματεύτηκαν το βιβλίο μαζί με τα παιδιά τους με διάφορους τρόπους. Ασχολήθηκαν με τα γραφικά συστήματα, μετέφεραν γνώσεις που είχαν, ή αναζήτησαν στο διαδίκτυο ή σε άλλες πηγές, μετέφεραν συνοδευτικό πληροφοριακό υλικό στο σχολείο, επέδειξαν παρατηρητικότητα στην επεξεργασία του κάθε βιβλίου, αναζήτησαν μαζί με τα παιδιά τους τις παρακειμενικές πληροφορίες του βιβλίου που αφορούσαν τη γλώσσα, τον πολιτισμό που περιγραφόταν, έκαναν παρατηρήσεις στα στοιχεία που το περικείμενο έδινε και αναγνώρισαν κοινά στοιχεία αλλά και διαφορές ανάμεσα σε γλώσσες, πολιτισμικά στοιχεία, καθώς επίσης συνέκριναν τα ελληνικά με τις άλλες γλώσσες και την κουλτούρα άλλων χωρών με στοιχεία του ελληνικού πολιτισμού. Έδειξαν ενδιαφέρον αλλά και προβληματισμό στη διαχείριση του υλικού, ανέπτυξαν γνωστικές και διαπολιτισμικές δεξιότητες, επέδειξαν ζήλο και συμμετοχικότητα, καθώς συνέχισαν και πέραν της εφαρμογής την ανατροφοδότηση της διαδικασίας, εξακολουθώντας να στέλνουν υλικό μετά το πέρας της δράσης της πολύγλωσσης βιβλιοθήκης.

Μετά το πέρας της διαδικασίας ζητήθηκε από τους γονείς να αξιολογήσουν τη δράση της πολύγλωσσης βιβλιοθήκης. Ακολουθούν αποσπάσματα από τον λόγο τους:

- *«Ενδιαφέρουσα διαδικασία, πρωτοπόρο και σημαντικό αυτό που κάνατε και θέτει βάσεις και καταστάσεις που σίγουρα θα βιώσουν στο μέλλον και που τα περισσότερα παιδιά ήδη βιώνουν στο σχολικό περιβάλλον.»*

- *«Πολύ ενδιαφέρουσα και ο Π. το ευχαριστήθηκε πολύ, κυρίως που μπορούσαμε να καταλάβουμε την ιστορία και από τις εικόνες»*
- *«Ήταν μια διαφορετική εμπειρία και για μας και για τα παιδιά. Στις γλώσσες που δεν μπορούσαμε να βρούμε πλάθαμε μια δική μας ιστορία. Ήταν πολύ ενδιαφέρον αυτό.»*
- *«...Οι σκοποί έχω την εντύπωση ότι αφορούσαν πιο πολύ τους γονείς παρά τα παιδιά... Η επαφή μέσα από την εικονογράφηση με άλλες θρησκείες και τρόπους ένδυσης (π.χ. μαντήλα) έγινε αφορμή για συζήτηση και σεβασμό στη διαφορετικότητα. Οι κοινές λέξεις με άλλες γλώσσες αποτελούν σημεία επαφής μεταξύ των κρατών και των κατοίκων τους»*
- *«Ήταν αρκετά ενδιαφέρουσα και δημιουργική. Συμφωνώ ότι είχε να προσφέρει πολλά στα παιδιά και να καλλιεργήσει ιδιαίτερους τρόπους...»*
- *«Φτιάξαμε φανταστικούς διαλόγους, άλλα τα μεταφράσαμε και με άλλα γελάσαμε πολύ...»*
- *«Μας άρεσε πολύ, μερικές φορές όλη η οικογένεια ασχολούμασταν με το βιβλίο για να βγάλουμε μια άκρη.»*
- *«Δυσκόλεψε πιο πολύ τους γονείς, παρά τα παιδιά. Κάλυπτε τους σκοπούς που αναφέρατε, τα παιδιά δεν τα ενόχλησε που δεν μπορούσαμε να “διαβάσουμε” το βιβλίο.»*

Σχετικά με την εμπλοκή των ίδιων των παιδιών τους και το ενδιαφέρον που αναπτύχθηκε οι γονείς αναφέρθηκαν σε συγκεκριμένα περιστατικά:

- Για ένα βιβλίο στα γερμανικά: *«Η Ν. διέκρινε τη λέξη mama που υπήρχε σχεδόν σε κάθε σελίδα. Από μόνη της το βρήκε και μετά το έψαχνε σε κάθε σελίδα. Επίσης ασχοληθήκαμε με το θέμα της διαφορετικότητας... Πολύ ωραίο βιβλίο, το θέμα τετριμμένο, όλοι διαφορετικοί- όλοι καλοί.»*
- Για ένα βιβλίο στα σερβικά, με τις ιστορίες της Κοκκινοσκουφίτσας και Σταχτοπούτας, *«...βρήκαμε κοινά γράμματα, όπως το π... αποκόμισε επίσης ότι το ίδιο παραμύθι διαβάζεται και στα ρωσικά, στα αγγλικά και στα ελληνικά. Δεν της έκανε εντύπωση γιατί ήδη ξέρει ότι το λένε στη Γερμανία, στην Ελβετία...»*

- Σχετικά με βιβλίο στα τουρκική γλώσσα και παρατηρήσεις στην εικονογράφηση: «*Στη χώρα που είναι τα δύο αδερφάκια δεν έχουν έπιπλα μέσα στο σπίτι, όλοι κάθονται στο πάτωμα. Το κορίτσι φοράει μαντήλα, είναι όλοι ζυπόλητοι. Το κορίτσι είναι μεγαλύτερο σε ηλικία και βοηθάει το μικρό της αδερφό. Όλα αυτά τα παρατήρησε το παιδί...*»
- Για ένα βιβλίο στα ταϊλανδικά: «*Αρχικά είδαμε το εξώφυλλο... Εξήγησα στην Β. ότι το βιβλίο είναι γραμμένο στα ταϊλανδικά και είναι μεταφρασμένο από τα αγγλικά και ο τίτλος είναι: 'Το αρνάκι που ήρθε για φαγητό'. Προσπαθήσαμε να φανταστούμε τι γίνεται στη ιστορία... Βρήκαμε λέξεις όπως το **ηθρεθθθθ** **ηθρεθθθθ** που σήμαινε *τοκ τοκ...*»*
- Για ένα βιβλίο στα αλβανικά: *Αλφαβητάριο με εικόνες*: « *Πέρα από την αναγνώριση των γραμμάτων επικεντρωθήκαμε στις λέξεις που είναι κοντά στα ελληνικά και σαν έννοιες και σαν ήχος: κουβάς *konë*, λεμόνι *limon*, μαμά *mu*, λουλούδι *lule*, κουτί, *kuti*, βάρκα *varkë*, πηρούνι *pirun*, βαλίτσα *valixhe*, μπιζέλι *bizele*, καμιόνι *kamion*, καπέλο *kapele*, καρότο *karrota*, βιολί *violin*, φουστάνι *fustan*, τηλεόραση *televizor*, καρότσι *karrocë*, φλυτζάνι *filxhan**

Για τα βιβλία στις πρώτες τους γλώσσες οι γονείς δήλωσαν:

- «*Ήταν σημαντικό να διαβάζουμε στη γλώσσα μας, που μιλάμε με τα παιδιά μας... Άρεσε στον Αρ., του φάνηκε πολύ περίεργο που είχε τέτοιο βιβλίο, ήθελε να το διαβάζουμε όλο κι εμείς δεν βαριόμαστε... »*
- «*Μου άρεσε που οι άλλοι γονείς και τα παιδιά μαθαίνουν για τη γλώσσα μας.*»
- «*Ένα βιβλίο που μας θύμιζε πολλά, δεν τυχαίνει να βρούμε βιβλία στα αλβανικά εύκολα, δεν κυκλοφορούν κι εμείς δυστυχώς τα χάσαμε ή καταστράφηκαν. Τα αφήσαμε πίσω, δεν μας φάνηκαν απαραίτητα... τώρα ναι. »*
- «*Μας συγκίνησε... μας θύμιζε τα δικά μας χρόνια, αν και τότε ήταν δύσκολα, ήταν και όμορφα.*»
- «*Όλες οι γλώσσες είναι χρήσιμες..., αυτό είναι το πιο σημαντικό από τη βιβλιοθήκη*»

Η διαπραγματεύση με τα πολύγλωσσα βιβλία απετέλεσε μια δράση που μας απασχόλησε και στη συνάντηση γονέων ανατροφοδοτικά, συζητώντας άτυπα σε ένα πολύ φιλικό και ευδιάθετο κλίμα. Ακολουθεί απόσπασμα αυτής της συζήτησης.

Μπ.Νκ.: Έτσι! αραβικά και αρμένικα... όλες οι γλώσσες!

Μ.ΜΕ.: Την άλλη φορά η ΜΕ. (η κόρη) πήρε ένα βιβλίο στα ρωσικά (γέλια)... μου λέει ο Σ. (ο άνδρας της): Στα ρωσικά; (γέλια)

Ερ.: Υπήρχαν γονείς που κάναν αναζήτηση στο google., γενικά δουλέψατε με ευρηματικό τρόπο, θα ήθελα να σας ευχαριστήσω πολύ για αυτό.

Μ.ΜΕ.: Εγώ επειδή δεν προλάβαινα το Σαββατοκύριακο με τα δικά μου () η ΜΕ. ζητούσε ... εμένα δεν θα με βοηθήσεις

Μ.Αλ.: Εμείς δεν το κάναμε ακόμα, έχουμε το ημερολόγιο.. το κινέζικο (γέλια)...

Μ.Α.: Εσύ είσαι πολύ μπροστά κορίτσι μου...

Μ.Π.: Εμείς μπήκαμε και ψάξαμε το κινέζικο ωροσκόπιο, τι είναι ο Π. τι είναι ο... (η οικογένεια). Γιατί το γράφει δίπλα, αλλά το γράφει και στα αγγλικά.

Μπ.Νκ.: Εμείς στα αραβικά γράψαμε αυτό, ότι τα γράφουμε ανάποδα.

Ερ.: Δουλέψατε μια χαρά, αυτό σας λέω... ότι κάθε οικογένεια βρήκε το δικό της ενδιαφέρον... να σας δείξω για παράδειγμα της Μπ.Ν. που τον ενδιέφεραν οι γλώσσες (δείχνω ένα πολύ γεμάτο κείμενο και οι γονείς γελάνε).

Μ.Α. Παναγία μου! να το δείξω στον άντρα μου κυρία Εύη... να τον πω ορίστε που παραπονιέσαι... διατριβή έκανε ο άνθρωπος!

ΜΕ.: Εμένα μου λέει πάντα (η κόρη της) Διάβασέ μου να ακούσω πως το έγραψες.

Ερ.: Τα διαβάζουμε όλα...ό,τι στέλνετε, να ξέρετε.



Εικόνα 14: Τα ονόματά μας στα ταϊλανδικά

Απόδειξη του ενδιαφέροντος που έδειξαν οι γονείς στη διαπραγμάτευση αποτελεί και το γεγονός της μετάφρασης στα ταϊλανδικά των ονομάτων των παιδιών της τάξης (εικόνα 14). Ο Π. με τη βοήθεια συγγενικού προσώπου που γνώριζε τη γλώσσα μετέφρασε και έφερε στο σχολείο όλα τα ονόματα στα ταϊλανδικά.

Η εμπλοκή των γονέων και οι πρακτικές που αναδείχτηκαν βρίσκονται σύμφωνες με την κατηγοριοποίηση της Epstein που αναφέρεται στη μάθηση στο σπίτι (learning at home) (Epstein, 2009) σε μια μορφή διαγενεακής επικοινωνίας.

Ως προς την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια

Απετέλεσε για την ίδια την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια μια πρωτότυπη δραστηριότητα και μία εκπαιδευτική πρόκληση καθώς έπρεπε να διαπραγματευτεί ένα υλικό σε γλώσσες που δεν γνώριζε ούτε αυτή, οπότε καλούνταν «επί ίσοις όροις» να λειτουργήσει εξερευνητικά, όπως τα παιδιά και οι γονείς στο σπίτι. Εξέφρασε αρκετές φορές με ειλικρίνεια την ίδια άγνοια με τα παιδιά και χρειάστηκε να αναζητήσει τρόπους διαπραγμάτευσης με το υλικό, τα γραφικά συστήματα και τους γλωσσικούς κώδικες σε μια ανακαλυπτική διαδικασία. Αρκετές φορές οι πληροφορίες για τα βιβλία έρχονταν στο σχολείο από τους/τις ίδιους/ες τους/τις γονείς που τις μετέφεραν στα γραπτά τους, είτε από τα παιδιά, σε μια ισότιμη και συνεργατική σχέση. Όλοι οι γονείς διαπραγματεύτηκαν ένα υλικό που διέφερε από την κυρίαρχη γλώσσα και το κυρίαρχο πολιτισμικό τοπίο. Εκπαιδευτικός και γονείς είχαν να διαπραγματευτούν κάτι εντελώς νέο, που απείχε από τα κειμενικά στοιχεία με τα οποία ήταν εξοικειωμένοι/ες.

Οι δίγλωσσοι γονείς αντίθετα, για μοναδική φορά ίσως βρίσκονταν σε πλεονεκτική θέση, καθώς διαπραγματεύονταν βιβλία που ήταν γραμμένα στην πρώτη τους γλώσσα. Ελάχιστες φορές πιθανά έχει συμβεί γονείς στους/στις γονείς μεταναστευτικής καταγωγής και γλώσσας στη διάρκεια της γονεϊκής επαφής με τη σχολική κοινότητα να βρίσκονται σε πλεονεκτική θέση. Οι γονείς της πλειονότητας και της κυρίαρχης γλώσσας αντίθετα, παρότι είχαν ένα καλό επίπεδο γραμματισμού στέκονταν απέναντι στις μεταναστευτικές γλώσσες πιθανά με τον ίδιο τρόπο που οι δίγλωσσοι γονείς στέκονταν απέναντι στην ελληνική. Ο οικογενειακός γραμματισμός και οι γνώσεις των δίγλωσσων γονέων αξιοποιούνταν, γνώσεις που δεν αξιοποιεί το μονοπολιτισμικό τοπίο της εκπαίδευσης. να μπουν στη θέση των γονέων μεταναστευτικής καταγωγής, καθώς αρκετές φορές παίρνουν ένα βιβλίο στο σπίτι που πιθανά δεν μπορούν να

διαπραγματευτούν, άλλες φορές προσπαθούν να ανακαλύψουν τρόπους να εμπλακούν στη διαδικασία ή και παραιτούνται από αυτήν.

Ως εκπαιδευτική πρακτική και διαδικασία

Τα αποτελέσματα της χρήσης της πολύγλωσσης βιβλιοθήκης έχουν μεγάλο ενδιαφέρον για τα ίδια τα παιδιά, τους γονείς και τη στάση που επέδειξαν και για τη νηπιαγωγό/ερευνήτρια. Η διαδικασία ομοιάζει στην ερευνητική, ανακαλύπτονται νέες γνώσεις, διαμορφώνονται νέες απόψεις, νέες για όλα τα άτομα που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, παιδιά, γονείς και εκπαιδευτικό. Απετέλεσε πράγματι ένα διερευνητικό ταξίδι, με οφέλη, προβληματισμούς και πλούσια ανατροφοδότηση.

Η εφαρμογή της είχε ως αποτέλεσμα τη διαπραγμάτευση με γλώσσες πέραν της κοινής, της ελληνικής, δημιουργώντας και ενισχύοντας το ενδιαφέρον για τις άλλες γλώσσες ενώ η κοινή γλώσσα παρέμενε φυσικά η ελληνική. Αντέκρουσε τη στερεοτυπική στάση απέναντι στο μακρινό και διαφορετικό, αίροντας τον αποκλεισμό των άλλων γλωσσών και ταυτοτήτων από τη σχολική πραγματικότητα. Τα βιβλία λειτούργησαν ως κείμενα «ταύτισης» αντανakλώντας σαν καθρέφτης τις ταυτότητες που αναδείχτηκαν μέσα από τα διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα που περιέγραφαν (Cummins & Early, 2011· Κομπιάδου, 2013, 2016).

Παιδιά και γονείς αντιλήφθηκαν πως δεν υπάρχει ένας και μόνο σωστός τρόπος για να διαπραγματευτούν το βιβλίο και η μάθηση αποτελεί μια ενεργητική και ανακαλυπτική διαδικασία (Κομπιάδου, 2018). Στρατηγικές ανακαλυπτικής μάθησης επιστρατεύτηκαν, καθώς η εκπαιδευτικός έδωσε τα ερεθίσματα και οι μαθητές/τριες μέσα από τα βιβλία έθεσαν σε λειτουργία τη διαδικασία μάθησης με τη βοήθεια των γονέων τους, απλοποιώντας, βρίσκοντας ομοιότητες και διαφορές μέσα από τα πληροφοριακά ερεθίσματα και προχωρώντας σε ενεργητική δραστηριοποίηση, επεξεργασία και κωδικοποίηση της γνώσης (Bruner, 1996, 1997· Καψάλης & Νημά, 2008). Τα βιβλία μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως εκπαιδευτικό υλικό για εκπαίδευση τόσο των παιδιών όσο και των ενηλίκων, προωθούν την κριτική σκέψη και στις δύο ομάδες ενδιαφέροντος μέσω των εικονικών και λεκτικών μηνυμάτων (Gavrilidis, 2014, σ. 127).

Η παρούσα εφαρμογή υποστηρίζουμε πως προωθεί ένα «έμμεσο στυλ διδασκαλίας» (Κομπιάδου, 2018) καθώς δεν υπάρχει μία συγκεκριμένη ύλη που προτείνεται, ως ένα μονοδιάστατο διδακτικό υλικό, αλλά, το υλικό είναι ελεύθερο σε επεξεργασία σύμφωνα

με τα ενδιαφέροντα, τα βιώματα και τις επιδιώξεις παιδιών και γονέων, Λαμβάνει υπόψη τα ατομικά χαρακτηριστικά, τον ρυθμό μάθησης του κάθε παιδιού και την καλλιέργεια της ωριμότητας, καθώς δραστηριοποιεί τα παιδιά σε μια διαδικασία ατομικής εξέλιξης, ενθαρρύνοντας την διδακτική ποικιλία. Προωθεί την αυτονομία και την αξιοποίηση των ιδεών των ίδιων των μαθητών/τριών, αξιοποιώντας τα στοιχεία που μεταφέρουν μέσα από την διαπραγμάτευση με το υλικό. Όλα τα παραπάνω συνιστούν χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής διδασκαλίας (Καψάλης & Νημά, 2008, σ. 229).

Σύμφωνα με την Γαβριηλίδου, οι πληροφορίες που μεταφέρονται από την λογοτεχνία έχουν τη δυναμική να επηρεάσουν τον τρόπο με τον οποίο οι ανήλικοι/ες αναγνώστες/τριες αντιλαμβάνονται τον κόσμο τους και δομούν την εικόνα τους και τις διάφορες ταυτότητες-ετερότητες (Γαβριηλίδου, 2013, σ. 237). Τα εικονοβιβλία θεωρείται πως μπορούν να αποτελέσουν έναν καθρέφτη όπου το παιδί μπορεί να δει καλύτερα τον εαυτό του και ο/η ενήλικας μέσα από αυτά να ξανασκεφτεί τις επιλογές και τις επιθυμίες του και το πώς θα τις επιτύχει (Γαβριηλίδου, 2014, σ. 127). Όταν μάλιστα αυτά τα βιβλία δεν εκφράζουν μονοπολιτισμικά στοιχεία αλλά αντίθετα εμπεριέχουν στοιχεία από διαφορετικούς πολιτισμούς, γλώσσες που ενδιαφέρουν ή προκαλούν, τότε πολύ περισσότερο αντανακλούν τις ταυτότητες των παιδιών και των γονέων που εμπλέκονται στη διαδικασία (Cummins & Early, 2011), όπως των γονέων μεταναστευτικής καταγωγής. Η ισότιμη αντιμετώπιση και η άρση διαφορών σε γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο θεωρούμε πως ήταν ένα από τα κύρια πλεονεκτήματα της εφαρμογής. Αναπτύχθηκε μέσα από την ιδιαίτερη σχέση του βιβλίου με τον/την ενήλικα/η αναγνώστη/τρια³⁹ αποτελεσματική επικοινωνία, καθώς δόθηκε η ευκαιρία οι γονείς να αφηγηθούν αναμνήσεις τους, να κάνουν ερωτήσεις αμφότεροι γονείς και παιδιά και να λάβουν την απαραίτητη προσοχή στις απαντήσεις (Γαβριηλίδου, 2014, σ. 125).

6.2.3.4. Κατηγοριοποίηση των κειμένων

Ως προς το περιεχόμενο στη συγκεκριμένη δραστηριότητα αποτελούν γλωσσικό και λογοτεχνικό κείμενο ταυτότητας, ενώ ως διαδικασία μετατρέπονται ένα διαγενεακό κείμενο ταυτότητας.

³⁹ Σημαντικό χαρακτηριστικό εφόσον όλη η συγγραφή, η παραγωγή και η προώθηση του βιβλίου ανήκει στον ενήλικο πληθυσμό

6.4. Πολυτροπικά κείμενα ταυτότητας

6.4.1. «Γεια γιαγιά»



6.4.1.1. Λόγοι επιλογής του βιβλίου

Το βιβλίο επιλέχθηκε λόγω του αυτοβιογραφικού του χαρακτήρα ως κείμενο ταύτισης στην κοινή θεματολογία με πρόσωπο αναφοράς τη γιαγιά και επιπλέον λόγω της πυκνής και έξυπνης εξιστόρησης. Είναι μια ιστορία ζωής, σύντομη και εικονογραφημένη, ένα βιοματικό κείμενο και ως τέτοιο, ένα κείμενο ταυτότητας που μπορεί να λειτουργήσει ως κείμενο ταύτισης για τις ανάγκες της έρευνας.

Πιο αναλυτικά επιλέχθηκε λόγω της θεματολογίας για τους λόγους:

- έχει αυτοβιογραφικό χαρακτήρα και λειτουργεί ως κείμενο ταύτισης
- αφορά και παρουσιάζει το κείμενο ταυτότητας της συγγραφέα
- αποτελεί ένα ατομικό αλλά και οικογενειακό πορτραίτο
- παρουσιάζει μέσα από συμβολικές εικόνες το πρόσωπο της γιαγιάς εμπλέκοντας πολιτισμικά και άλλα στοιχεία

6.4.1.2. Στόχος της δραστηριότητας

Χρησιμοποιήσαμε την εικονογραφημένη ιστορία «Γεια γιαγιά» με στόχο την εμπλοκή της οικογένειας, της ευρύτερης οικογένειας, της ταύτισης με το εν λόγω βιβλίο και με το πρόσωπο της γιαγιάς ως «σημαντικού άλλου» και της επιδιωκόμενης κατάθεσης προσωπικών κειμένων ταυτότητας.

6.4.1.3. Περιγραφή της δραστηριότητας

Η Νάστα, συγγραφέας της ιστορίας, είναι εκπαιδευτικός που ζει στο εξωτερικό, έχει βιωματική και εκπαιδευτική εμπειρία σε περιβάλλοντα επαφής γλωσσών, γράφει για παιδιά και ενήλικες και επιδιώκει στις περιγραφές και τις αφηγήσεις της να εμπλέκει ενεργά γλώσσες και πολιτισμικά στοιχεία. Στο βιβλίο της παρουσιάζει με χαρακτηριστικές περιγραφικές εικόνες και έξυπνο χιούμορ τη μοναδική σχέση που δημιουργείται ανάμεσα στο εγγόνι και τη γιαγιά μέσα από τη δική της προσωπική ιστορία και συγχρόνως μετριάζει και αποφορτίζει το συναίσθημα της απώλειας που αποκαλύπτεται στο τέλος. Μέσα από σύμβολα και αντικείμενα, με γνώση της παιδικής ψυχολογίας, η Νάστα αφήνει το παιδί να φανταστεί πέρα από τις εικόνες και συνεπαίρνει τον/την ενήλικο/η αναγνώστη/τρια, μιλώντας στο συναισθηματικό του κόσμο. Τα γλυκάκια, τα βραχιόλια, ο χαρταετός και οι συμβολικές εικόνες καθώς και η εικονογράφηση του βιβλίου βοηθούν τα παιδιά να πλάσουν τις δικές τους εικόνες και να φανταστούν. Παραθέτουμε από το οπισθόφυλλο του βιβλίου: *«Είναι η ιστορία της γιαγιάς που αν ζούσε στην Τουρκία θα τη λέγαμε άνε-άνε anneanne, στη Βουλγαρία μπάμπα baba και στην Αλβανία τζούσε gjyshe. Επειδή η γιαγιά ζούσε στην Ελλάδα, τη λέγαμε γιαγιά και το φθινόπωρο της άρεσε να κλέβει τριαντάφυλλα από τις άδειες αυλές του χωριού. Της άρεσαν τα γλέντια, οι χοροί και τα γλυκάκια με άσπρη κρέμα...»*.

Επέλεξε ένα θεατροπαιδαγωγικό τρόπο παρουσίασης του βιβλίου σε κοινό με παιδιά και η συμπερίληψή της παρουσίασης στην παρούσα έρευνα αποφασίστηκε επαγωγικά και απετέλεσε μέρος της εφαρμογής, καθώς η ενότητα «εμείς και οι άλλοι/άλλες» επιδιώκαμε να εμπλέκει τα πρόσωπα αναφοράς των παιδιών, τη διευρυμένη οικογένεια και το πρόσωπο της γιαγιάς ως «σημαντικής άλλης».

6.4.1.4. Κατά τη διάδραση της δραστηριότητας

Τα παιδιά παρακολούθησαν τη θεατρική μουσική αφήγηση της ιστορίας από τη συγγραφέα συνοδεία φίλων μουσικών⁴⁰ με κιθάρα, φλάουτο και τραγούδι. Τα παιδιά δεν γνώριζαν από πριν παρά μόνο τον τίτλο της ιστορίας και κάποια βοηθητικά στοιχεία που η ίδια η συγγραφέας μας είχε δώσει για να ενεργοποιήσει το ενδιαφέρον των παιδιών, που ήταν τριαντάφυλλα και καραμέλες. Από τα στοιχεία αυτά και τον τίτλο «Γεια γιαγιά» υπέθεσαν ότι το βιβλίο ήταν ένας τρόπος να αποχαιρετήσει τη γιαγιά της, που όπως φαντάστηκαν έφευγε για μακριά.

⁴⁰ Των Δημήτρη Αθανασόπουλου και Σοφία Κατσούπη.

Η αφήγηση έγινε στον χώρο του νηπιαγωγείου και στάθηκε πολύ ουσιαστική, τόσο για την κατανόηση της ιστορίας και των συνδηλώσεών της, όσο και για το συναισθηματικό κόσμο των παιδιών που ενεργοποιήθηκε μέσω της ταύτισής τους με τα πρόσωπα. Η καλεσμένη μας συγγραφέας παρουσίασε το βιβλίο, που μιλούσε για τη δική της γιαγιά, η παρουσία της ανέδειξε τα αυτοβιογραφικά στοιχεία και μέσα από την πρωτοπρόσωπη αφήγηση, που κυριαρχεί και στο βιβλίο, οδήγησε σε μεγαλύτερη ταύτιση. Τα παιδιά συμμετείχαν σε όλη τη διάρκεια της «παράστασης» που κράτησε περίπου μία ώρα.

Η αφήγηση, ευρηματική, με μουσική και τραγούδια, μας ταξίδεψε πέρα από την ιστορία, δίνοντας στοιχεία από «γιαγιάδες του κόσμου», εμπλουτίζοντας τις εικόνες και οξύνοντας τη φαντασία των παιδιών.

Η συγγραφέας, γνωρίζοντας τις πατρίδες των παιδιών από δικό της προσωπικό της ενδιαφέρον (είχε ρωτήσει από πριν τις χώρες καταγωγής των παιδιών), συμπεριέλαβε στην αφήγηση πολιτισμικά στοιχεία και μουσικές από αυτές. Τα δίγλωσσα παιδιά αναγνώρισαν αμέσως τις χώρες καταγωγής τους, την Γεωργία, τη Ρωσία, την Αλβανία και τα αντίστοιχα στοιχεία, όπως την μπάμπουσκα, το σαμοβάρι, τα γεωργιανά γράμματα στις καραμέλες που κεράστηκαν, τις λέξεις που σήμαιναν γιαγιά και ψωμί στις γλώσσες τους (τζούσε, νένα και νάνε, μπουκ και βαρένικα, μπουρέκ...), την αγαπημένη μουσική της Αλ. που ήταν το Καλίνκα Μαλίνκα και μία ακόμη μελωδία με λίγα λόγια στα αλβανικά που συμπεριέλαβε η συγγραφέας στη αφήγησή της. Συνειδητοποίησαν ότι όλες οι γιαγιάδες στην αφήγηση είχαν ως κοινά στοιχεία: το ψωμί και τη διάθεση να «φιλέψουν» τους επισκέπτες τους, σαν την κάθε γιαγιά!

Κατά τη διάρκεια της αφήγησης (φωτογραφία 8), στα πιο διαδραστικά μέρη τα παιδιά πήγαιναν να αγκαλιάσουν τη συγγραφέα από τον ενθουσιασμό τους, στο τέλος της τραγούδησαν τη «Γιαγιά μας την καλή», το «Μήλο μου κόκκινο» και το χόρεψαν. Ζήτησαν να ξαναπαίξουν το Καλίνκα-Μαλίνκα που όπως μας είπε η Αλ. είναι ονόματα φρούτου⁴¹ (το βατόμουρο όπως μας είπε συγκεκριμένα), το χόρεψε ή ίδια και το χόρεψαν όλα τα παιδιά με ενθουσιασμό.

⁴¹ Από την μητέρα της, στην οποία αποταθήκαμε, μάθαμε πως είναι κάτι παρόμοιο, το σμέουρο



Φωτογραφία 8: Από τη μουσική θεατρική παράσταση

Η γιαγιά της Ν. που παρακολούθησε την παράσταση έφυγε ενθουσιασμένη και συγκινημένη. Οι υπόλοιποι γονείς ενεπλάκησαν και αυτοί/ές όταν άνοιξε η πόρτα του νηπιαγωγείου μετά το τέλος της πολυτροπικής αφήγησης για να φύγουν τα παιδιά και αφού κεράστηκαν, γνώρισαν τον/τις συντελεστή/τριές της και άκουσαν το τραγούδι στα αλβανικά (φωτογραφία 9).

Σε σχέση με το θέμα της αφήγησης, σημαντικό ήταν πως τα παιδιά κατανόησαν ότι πρόκειται για ιστορία και όχι για παραμύθι εξηγώντας και τα ίδια στην ερώτηση της συγγραφέως πως «το παραμύθι δεν είναι αληθινό, ενώ αυτό που μας είπες είναι».



Φωτογραφία 9: Η πόρτα ανοίγει

Προκειμένου να προκύψουν τα προφορικά κείμενα ταυτότητας των παιδιών σχεδιάστηκε ένα παιχνίδι πάνω στο γνωστό παιχνίδι «Θάρρος ή Αλήθεια;» που γνώριζαν τα παιδιά. Τέθηκαν κάποιες δηλώσεις και ερωτήσεις που επιστρατεύοντας φαντασία και χιούμορ οδηγούν στην ανάκληση αναμνήσεων και συναισθημάτων για το πρόσωπο της γιαγιάς. Τυχαία τραβούσαμε τις ερωτήσεις και τα παιδιά ατομικά, αλλά και ομαδικά συμμετείχαν με κινήσεις και προφορικά κείμενα.

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ που εγείρουν ΑΦΗΓΗΣΕΙΣ
Έχεις το θάρρος να πηδήξεις τρεις φορές φωνάζοντας γιαγιά σε μια άλλη γλώσσα?
Έχεις το θάρρος να μας δείξεις πώς πλέκει μια γιαγιά;
Έχεις το θάρρος να μιμηθείς τη γιαγιά σου;
Έχεις το θάρρος να μας πεις κάτι που η γιαγιά σου λέει συχνά;
Έχεις το θάρρος να μας πεις κάτι που η γιαγιά σου κάνει συχνά;
Έχεις το θάρρος να θυμηθείς ένα νανούρισμα που σου έλεγε;
Έχεις το θάρρος να μας πεις ποιο παραμύθι σου λέει;
Είναι αλήθεια ότι η γιαγιά σου φοβάται το σκοτάδι;
Είναι αλήθεια ότι η γιαγιά σου έχει άσπρα μαλλιά;
Είναι αλήθεια ότι η γιαγιά σου είναι 100 χρονών;
Είναι αλήθεια ότι η γιαγιά σου σε αγαπάει πολύ;
Είναι αλήθεια ότι οι γιαγιάδες κρατάνε μυστικά;
Είναι αλήθεια ότι οι γιαγιάδες είναι τρομερά πλάσματα;
Είναι αλήθεια ότι η γιαγιά σου ξέρει καταπληκτικές ιστορίες;
Είναι αλήθεια ότι η γιαγιά σου μαγειρεύει καταπληκτικά;

Πίνακας 6: Ερωτήσεις σχετικά με το πρόσωπο της γιαγιάς

Τα κείμενα-απαντήσεις των παιδιών που προέκυψαν πάνω στις δηλώσεις-ερωτήσεις ήταν:

Π: «Βρίσκουν πληροφορίες στο τάμπλετ... Κάθε φορά που πάω εκεί, βλέπω να είναι στο internet... Όταν πάω στη γιαγιά, πηγαίνω στο τάμπλετ και βλέπω το ίντερνετ... μόνο μια φορά δεν μπήκε...».

A: «Οι γιαγιάδες διαβάζουν βιβλία, βλέπουν βιβλία, παραμύθια».

N: «Διαβάζουν εφημερίδες!»

B: «Για τον Τσίπρα, η γιαγιά μου βλέπει συνέχεια για τον Τσίπρα στην τηλεόραση».

Αρ: «Η γιαγιά μου ξέρει να πλέκει, αλλά όχι μόνο... κάνει πολλά πράγματα, δουλεύει».

Στην ερώτηση αν είναι αλήθεια ότι η γιαγιά σου μαγειρεύει καταπληκτικά;

Δ.: «Οι γιαγιάδες μαγειρεύουν πολύ ωραία! Η γιαγιά φτιάχνει πολύ ωραία μακαρόνια με άσπρο βούτυρο!»

Στην ερώτηση αν η γιαγιά σου έχει άσπρα μαλλιά;

ΜΕ.: «Δεν έχει άσπρα μαλλιά, έχει καφέ!».

Στην ερώτηση αν οι γιαγιάδες ξέρουν να κρατάνε μυστικά:

Ο Π. είπε πως η δική του δεν κρατά, δεν της έχει πει ποτέ μυστικό, ενώ η ΜΕ. μας είπε πως η δική της μαμά αποκαλύπτει τα μυστικά στη γιαγιά και στο μπαμπά της.

Μ: «Άμα κάνουμε ένα μυστικό με τη γιαγιά δεν θα το πούμε σε κανένα, θα είναι για τον αδερφό μου... Η γιαγιά μου είναι 5 χρονών...» Τα άλλα παιδιά άρχισαν να λένε πιο κοντινούς αριθμούς στην πραγματικότητα όπως 40, 50, 60, 61 και μετά εμφανίστηκε η υπερβολή 1000 ... 1400... ένα εκατομμύριο!

Στην ερώτηση αν οι γιαγιάδες δεν φοβούνται το σκοτάδι...

Α: «Οι μεγάλοι δεν φοβούνται το σκοτάδι, η γιαγιά άμα είναι ανοιχτή η τηλεόραση το βράδυ το κλείνει το φως».

Νκ: «Η γιαγιά μου με αγαπάει πολύ γιατί παίζει μαζί μου, παίζω με τις κούκλες όταν πηγαίνω στη γιαγιά».

Αρ: «Κι εμένα με αγαπάει πολύ, την βλέπω το πρόσωπό της να μου γελάει... Ναν στα αλβανικά η γιαγιά» συμπληρώνει τότε Ο Αρ. μαζί με τη Νκ. που συμφωνεί.

Στο νανούρισμα τα παιδιά δυσκολεύτηκαν να θυμηθούν με ποιο τραγουδάκι τα νανούριζε η γιαγιά τους. Δεν θυμόταν κανένα νανούρισμα ...

Α: «Εμένα με νανούριζε αλλά δεν το θυμάμαι... Α! θυμάμαι ένα: Φεγγαράκι μου λαμπρό...» Στο παραμύθι που τους διάβαζε

Αλ: «Το παραμύθι που μου έλεγε η γιαγιά μου: Καλαμπόκ Καλαμπόκ... για τι μπετσ σχιν⁴² (Καλαμπόκι φώναζαν όλοι) Όχι, Καλαμπόκ είναι ζυμάρι στα ρώσικα. Το κουνέλι, ο λύκος, η αρκούδα και η «λίσα»⁴³ ήθελε να το φάνε το Καλαμπόκ. Πήγαινε πρώτα στο κουνέλι και έλεγε μη με φας, εγώ γλίτωσα από τον παππού, τη γιαγιά... μετά πήγε στο λύκο, μετά τον αρκούδο... μετά τον κυνηγούσανε για να το φάνε... και η λίσσα στο τέλος έλεγε στο Καλαμπόκ: έλα στη μύτη μου κι αυτός πήγε ο τρελός και χαπ το έφαγε!!!»

Στην ερώτηση «Έχεις το θάρρος να μας πεις κάτι που η γιαγιά σου λέει συχνά;»

Β: «Η γιαγιά μου λέει συχνά: Ε! βρε Τάκη, τα έριζες όλα... λέει στον παππού!».

Π: «Η γιαγιά μου πάλι, λέει Λάκη ... τον παππού μου τον λένε Π. αλλά όλοι τώρα τον φωνάζουν Λάκη».

Αλ: «Θα σε δώσω ξύλο! έλεγε η γιαγιά όταν ήμουν μικρή και πετούσα τα παιχνίδια από το καρότσι μου».

Ν: «Η γιαγιά όταν η Ι. (αδερφή) έκανε τα μαθήματα και έκλαιγε, η γιαγιά είπε θα τη ρίξει ξύλο με το ξύλο από το τζάκι».

Π: «Η γιαγιά μου λέει μια κακιά λέξη, συνήθως αυτή λέει...!» (μετά ήθελε να μου την πει σώνει και καλά... μου την είπε στο αυτί!)

Οι παππούδες τις λένε (άρχισαν όλοι να λένε για τους παππούδες που βρίζουν όταν οδηγάνε...

Ν: «Να σου πω τι λέει... κλείσε το κασετόφωνο!» (μου ζήτησε να κλείσω το κασετοφωνάκι) και όπως υποσχέθηκα δεν θα μαρτυρήσω τι ήταν αυτό που εξομολογήθηκε!

Με αφορμή τις δηλώσεις-ερωτήσεις που προηγήθηκαν ειπώθηκαν αρκετές ιδέες που με μορφή ιδεοθύελλας κατεγράφησαν: «Οι γιαγιάδες μαγειρεύουν, τρώνε, σιδερώνουν, καθαρίζουν, σφουγγαρίζουν, σκουπίζουν, φτιάχνουν το σπίτι, καθαρίζουν πιάτα, πάνε στη λαϊκή, πηγαίνουν στο super market, πηγαίνουν τα παιδιά στο σχολείο, φτιάχνουν

⁴² Μεταγραφή όπως τα λόγια της ακούστηκαν

⁴³ Κανένα παιδί δεν ρώτησε τι είναι η «λίσα», κατάλαβαν πως είναι η αλεπού και η μετάφραση από τη ρώσικη γλώσσα αναδείχτηκε μη απαραίτητη

κέικ, κοιμούνται...» όπως παραδοσιακά οι γιαγιάδες εντυπώνονται στη μνήμη των παιδιών. Αυτή η εικόνα όμως αλλάζει για τη γιαγιά του σήμερα σε αρκετές δηλώσεις των παιδιών που ακολουθούν, όπου οι γιαγιάδες παρουσιάζονται μέσα από την οπτική των παιδιών σύγχρονες και δυναμικές. Τις περιγράφουν να ασχολούνται με την τεχνολογία, με τη χρήση του υπολογιστή, να διαβάζουν βιβλία και εφημερίδες, να ενημερώνονται για την επικαιρότητα και να ασχολούνται με την πολιτική. Επίσης τα παιδιά αναφέρουν πως εργάζονται - αντίστοιχα με τις ίδιες τις γιαγιάδες που στην προηγούμενη δραστηριότητα με περηφάνια παρουσίασαν την εργασία τους ως ένα επίτευγμα και ως κατάκτηση. Το φαγητό, ενώ πρόκειται για μια καθαρά παραδοσιακή ενασχόληση, δείχνει μέσα από τα μάτια των παιδιών μια ενασχόληση αγάπης. Η γιαγιά είναι ένα πολύ ξεχωριστό πρόσωπο για τα παιδιά και στις απαντήσεις τους παρουσιάζεται νέα, δεν φοβάται το σκοτάδι και ξέρει να κρατάει μυστικά! Είναι ένας σημαντικός «άλλος» και το συναισθηματικό δέσιμο φαίνεται μέσα από τα αισθήματα που περιγράφονται στα λόγια τους *«με αγαπάει πολύ» «...βλέπω το πρόσωπό της να μου γελάει...»*.

Και ενώ εξελίσσεται η συζήτηση οι γλώσσες έρχονται και παρουσιάζονται αβίαστα καθώς τα δίγλωσσα παιδιά αυθόρμητα βάζουν στοιχεία της γλώσσας τους στη συζήτηση για τα οικεία τους πρόσωπα που προέρχονται από το αντίστοιχο πολιτισμικό περιβάλλον: *«Ναν στα αλβανικά...» «...η γιαγιά Καλαμπόκ είναι ζυμάρι στα ρώσικα...» «Καλαμπόκ Καλαμπόκ... για τι μπετς σχιν...» «...και η λίσσα στο τέλος έλεγε...»*. Ενδιαφέρον έχει στην αφήγηση του παραμυθιού πως δεν χρειάστηκε μετάφραση σε συγκεκριμένα σημεία της ιστορίας, η διαγλωσσική χρήση της γλώσσας έγινε κι εδώ ορατή. Το παραμύθι αποτελεί από μόνο του ως διαδικασία μια διαδικασία συναισθηματικής ταύτισης, όπως και στην παραπάνω αυθόρμητη καταγραφή του παραμυθιού διαπιστώνουμε να εμπλέκονται τα γλωσσικά και πολιτισμικά στοιχεία που τα παιδιά αβίαστα μεταφέρουν ως στοιχεία ταυτότητας. Η ταυτότητα μεταφέρεται ταυτόχρονα με το πρόσωπο αναφοράς ως σύνδεση με το παρελθόν και σύνδεση με τους προγόνους μας (Μααλούφ, 1998).

Το χιούμορ επίσης συναντάται έντονα στις αναφορές των παιδιών καθώς περιγράφουν σκηνές οικειότητας ανάμεσα στα αγαπημένα τους πρόσωπα όπως η γιαγιά και ο παππούς: *«...Ε! βρε Τάκη, τα έριζες όλα... λέει στον παππού!» «...Θα σε δώσω ξύλο!...» η γιαγιά είπε θα τη ρίξει ξύλο με το ξύλο από το τζάκι*. Η γιαγιά επίσης μπορεί «μόνο αυτή» να λέει Λάκη τον παππού αλλά επίσης μπορεί να λέει κακές λέξεις, ενώ όπως μαρτυρούν τα παιδιά συνήθως οι παππούδες είναι αυτοί που έχουν πρωτοκαθεδρία σε αυτό. Αναφαίνεται εδώ η ιδιαίτερη σχέση που έχουν τα παιδιά με την τρίτη ηλικία, με την

οποία μοιράζονται, μυστικά, αστείες εκφράσεις ή πράξεις και αυτό μοιάζει συχνά σαν μια «σύμβαση» ανάμεσα στις γενιές που γίνεται άτυπα και διατηρεί τα συναισθήματα και μυστικούς κώδικες επικοινωνίας μεταξύ τους. Αστείες σκηνές που τα παιδιά αναπολούν από την επαφή τους με τη γιαγιά τους αναφέρονται και από τη δική τους μοναδική προσωπική οπτική. Παρατηρούμε στοιχεία από την κουλτούρα των ενηλίκων να μεταφέρονται στις αφηγήσεις των παιδιών, για παράδειγμα τα παιδιά συνειδητοποιούν τις «βρισιές» και τότε τις λέμε, δηλαδή τις περιστάσεις επικοινωνίας, χρησιμοποιούν το χιούμορ στις περιγραφές τους, μεταφέροντάς το στην ουσία από την αντίστοιχη περίσταση.

Οι καταγραφές αυτές αποτελούν τα κείμενα ταυτότητας των παιδιών και των οικογενειών τους που μεταφέρουν πηγές γνώσης στο σχολικό περιβάλλον, τις κοινοποιούν και τις μοιράζονται με τα υπόλοιπα παιδιά, τις εκθέτουν με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού σε ένα περιβάλλον πολιτισμικής και γλωσσικής αφύπνισης (Chumak-Horbatsch, 2018· Cummins, 2018). Είναι όπως υποστηρίζουμε στο θεωρητικό μέρος πολυτροπικά κείμενα που μεταφέρουν ταυτοτικά στοιχεία και συνδέουν διαγενεακά την οικογένεια. Και ενώ η δραστηριότητα αναφέρεται στη γιαγιά παρουσιάζονται στις αφηγήσεις των παιδιών και τα υπόλοιπα πρόσωπα αναφοράς της οικογένειας, όπως η μητέρα, ο παππούς, η διευρυμένη οικογένεια και η συνύπαρξη στις οικογενειακές στιγμές.

Το πόσο επηρεάστηκαν τα παιδιά από την ενασχόληση με τη γιαγιά φάνηκε τις επόμενες ημέρες, καθώς συνέχισαν να συζητούν μεταξύ τους ή στην ομάδα για το πρόσωπο της γιαγιάς. Την επόμενη μέρα ηχογραφήθηκε ο παρακάτω αυθόρμητος διάλογος μεταξύ Π. και Μ., κατά τον οποίο ο πρώτος ζητά επίμονα από τη μικρότερη συμμαθήτριά του να θυμηθεί αν η δική της γιαγιά μπαίνει στον υπολογιστή, θεωρώντας πως το χαρακτηριστικό γνώρισμα της δικής του γιαγιάς και οι συνήθειές της είναι πιθανά οι συνήθειες της κάθε γιαγιάς. Αμφισβητεί τα λεγόμενα της Μ. που επιμένει πως η δική της γιαγιά δεν χρησιμοποιεί τον υπολογιστή και με παιδική αφέλεια του λέει πως η δική της γιαγιά όταν θέλει να πάρει αέρα χρησιμοποιεί «απλά» τη βεντάλια της «...Ωραία, η γιαγιά μου μπαίνει στο ίντερνετ ... και χθες στο ίντερνετ ήτανε. Για πες εσύ. Να σκεφτείς λίγο καλύτερα;» Μ: «Η γιαγιά μου χρησιμοποιεί απλά τη βεντάλια για να πάρει αέρα».

Τα παιδιά τέλος ζωγράφισαν τη γιαγιά τους (εικόνα 15) και περιέγραψαν στην εκπαιδευτικό τι ζωγράφισαν. Τα θέματα ήταν ποικίλα αλλά όλα αναδεικνύουν την ιδιαίτερη σχέση με τη γιαγιά, είτε μένει κοντά, είτε μένει σε άλλη περιοχή ή χώρα.



Εικόνα 15: Οι ζωγραφιές των παιδιών πάνω σε ιστορίες για γιαγιάδες

Μέσα από τα εικαστικά τους έργα τα παιδιά περιγράφουν τις σχέσεις με τη γιαγιά όπως έχουμε υποστηρίξει ως «σημαντική άλλη».

Χαρακτηριστικό είναι το κείμενο για τον καναπέ της Ν. που αποτυπώνεται στο εικαστικό της έργο (με τον αριθμό 1), στο οποίο μόνη της έγραψε τον τίτλο: «Ο ΚΑΝΑΠΕΣ της γιαγιάς», καθώς είναι από τα παιδιά που έχουν ήδη αποκτήσει γραμματισμό. Η μικρή μαθήτρια μοιράζεται τη σκέψη της στην ομάδα για τη σχέση της με τη γιαγιά και την καθημερινότητα που περνά μαζί της στο σπίτι. Συμβολικό αντικείμενο ο καναπές της γιαγιάς, που γίνεται και το θέμα της εικαστικής απόδοσης και ευρύτερα το σπίτι. Οι στιγμές χαλάρωσης που η μικρή απολαμβάνει όταν βρίσκεται μόνη μαζί της, της οποίας την αγάπη διεκδικεί όπως περίτρανα φαίνεται από το κείμενο ταυτότητας που ακολουθεί, συμβολικά συγκεντρώνονται στο αντικείμενο του καναπέ.

Ν: «Η γιαγιά μου εμένα, η γιαγιά μου... συνέχεια κάθεται πάνω σε έναν καναπέ και όταν εγώ ζαπλώνω και δεν την αφήνω, τότε αυτή με μαλώνει, επειδή είναι δικός της ο καναπές. Και έχει έναν καναπέ που είναι για μένα και όχι για την Ι. (αδερφή)... επειδή η Ι. πάει σχολείο, Δευτέρα (τάξη εννοεί) και δεν προλαβαίνει να κάθεται σε εκείνον τον καναπέ. Όταν έρχεται, παίζει αμέσως, δεν κάθεται στον καναπέ, γι αυτό μου τον έχει αφήσει η γιαγιά για μένα αυτόν τον καναπέ».

Παρατηρούμε την ιδιαίτερη σχέση της μικρής με τη γιαγιά της, την οποία διεκδικεί κατά αποκλειστικότητα, καθώς αυτή έχει το «μοναδικό δικαίωμα» να κάθεται στον καναπέ της, που είναι όπως δηλώνει «δικός της» καναπές και κατά τα λεγόμενά της: «μου τον έχει αφήσει η γιαγιά για μένα αυτόν τον καναπέ». Ταυτόχρονα παρεμβάλλεται η ανταγωνιστικότητα με την αδερφή, που «δεν προλαβαίνει να κάθεται σε εκείνον τον καναπέ» και η αιτιολογία-δικαιολογία είναι οι σχολικές της υποχρεώσεις. Ο χαριτωμένος

τρόπος που επιλέγει να περιγράψει τη σκηνή μαρτυρά αυτή την οικειότητα και την ιδιαίτερη σχέση με το πρόσωπο της γιαγιάς.

Το δεύτερο εικαστικό έργο (2) ανήκει στη Νκ., η οποία ζωγραφίζει τη γιαγιά της και την ίδια μωρό. Γράφει το όνομα της γιαγιάς με λατινικούς χαρακτήρες στα αλβανικά, όπως έχει μάθει, και υπαγορεύει στην εκπαιδευτικό το δίγλωσσο κείμενο: «Su bebi bukurî. Τι όμορφο μωρό! Μάμι ντού νταμάρ σπι. Θέλω να το πάρω σπίτι». Το μεταφράζει στην ουσία ταυτόχρονα χάρη κατανόησης από την εκπαιδευτικό και τα παιδιά. Η σχέση με τη γιαγιά μεταφέρεται σε μια χρονική στιγμή από την οποία φυσικά δεν έχει καμία μνήμη η μαθήτρια, αλλά ασύνειδα την μεταφέρει, μεταφέροντας έτσι τα αισθήματα της γιαγιάς στο παρελθόν, σκεπτόμενη την αντίδρασή της γιαγιάς όταν η ίδια γεννήθηκε. Θα μπορούσαμε να υποθέσουμε πως η γιαγιά της περιέγραψε μια αντίστοιχη σκηνή για το πόσο όμορφο μωρό ήταν όταν γεννήθηκε. Ενδιαφέρον έχει το πώς αποτυπώνει το πρόσωπο της γιαγιάς, η οποία όπως είπε η Νκ. σκέφτεται τα λεγόμενα αυτά. Η γιαγιά παρουσιάζεται νέα, χαμογελαστή (μάλιστα με κλειστά μάτια) και έντονα χρώματα, κρατάει μπαλόνι και λουλούδι και δείχνει ευτυχισμένη. Το μωρό στα ίδια χρώματα ρούχου με τη γιαγιά χαμογελάει κι αυτό. Το τοπίο εξωτερικό, ένας προσωποποιημένος ήλιος, χαμογελαστός και αυτός, ενώ το σπίτι δείχνει στο βάθος άχρωμο χωρίς λεπτομέρειες. Οι λεπτομέρειες περιγράφουν τα πρόσωπα στα οποία εστίασε η μαθήτρια καθώς ζωγράφιζε μη δίνοντας ιδιαίτερα έμφαση στο τοπίο, το οποίο δείχνει διακοσμητικό σε σχέση με το θέμα, σα να ήθελε να στηρίξει με αυτόν τον τρόπο τη δήλωσή της δίνοντας έμφαση στα πρόσωπα αναφοράς.

Η μαθήτρια Β. (εικαστικό έργο 3) μας μεταφέρει στον τόπο καταγωγής της οικογένειάς της, στην πόλη που γεννήθηκε η μητέρα της, που περνά τις διακοπές της και από την οποία έχει αναμνήσεις με τη γιαγιά. Πρόκειται για άλλη μια πράξη διαγενεακής επικοινωνίας, με αφορμή τις δραστηριότητες που προηγήθηκαν.

Ενώ η Αλ. ζωγραφίζει τη γιαγιά με μια καρδιά στο χέρι που μπαίνει στο παιδικό δωμάτιο για να πει το παραμύθι που ανέφερε στη συζήτησή μας «Καλαμπόκ» και δίνει τον ίδιο τίτλο στο έργο της (4). Και σε αυτή την αποτύπωση η αδερφή απουσιάζει από το δωμάτιο (πλένει τα δόντια της) παρόμοια με την περιγραφή της ιστορίας με τον καναπέ της Ν. διεκδικώντας την αγάπη της γιαγιάς. Η λέξη Καλαμπόκ, από τη ρωσική γλώσσα έπαιξε και στη εικαστική αποτύπωση στοιχείο σύνδεσης με το πρόσωπο της γιαγιάς με ένα διαγλωσσικό τρόπο αποτελεί και πάλι «γέφυρα» σύνδεσης με τα στοιχεία ταυτότητας της

μαθήτριας που δεν θα ήταν ορατά με μια εξωτερική και αποστασιοποιημένη εκπαιδευτική ματιά.

Η Μ. (εικαστικό έργο 5) ζωγραφίζει αυτήν και τη γιαγιά που όπως περιγράφει σκέφτονται πού θα πάνε βόλτα, η βόλτα παρουσιάζεται ως αγαπημένη κοινή δραστηριότητα και η Μ. εκφράζει και με λόγια την αγάπη της.

Στην ζωγραφιά του Π. (6) περιγράφεται χαρακτηριστικά η απαίτηση του μικρού να χρησιμοποιήσει το τάμπλετ, το βλέπουμε με τεράστια γράμματα να δηλώνεται σε συννεφάκι τύπου κόμικς (καθώς και το παιδί έχει αποκτήσει γραμματισμό) με δικά του γράμματα. Η γιαγιά δε, απουσιάζει από το σχέδιο και η έμφαση δίνεται στην απαίτησή του να πάρει το τάμπλετ. Το πρόσωπό του με ανοιχτό στόμα και χέρια ανοιχτά δίπλα στο σώμα του με δάχτυλα τεντωμένα, αποτελεί ένα πολύ εκφραστικό τρόπο απόδοσης, παρόμοιο με το κόμικ.

Η Α. επιλέγει να ζωγραφίσει αυτήν και τη γιαγιά που της προσφέρει ένα λουλούδι (εικαστικό έργο 7).

Ο Η. επιλέγει να ζωγραφίσει τη γιαγιά του, το σπίτι της και το αυτοκίνητο με το οποίο πάει στη γιαγιά. Ζήτησε από τη νηπιαγωγό να γράψει πάνω στο χαρτί του τη λέξη ΓΙΑΓΙΑ και την αντέγραψε (εικαστικό έργο 8).

Ο δίγλωσσος μαθητής Αρ. υπαγορεύει στην εκπαιδευτικό τις φράσεις: «Κένο κερ μαρ; Κορ μόρε; Νόνα άρτε κήπο. Σ' αγαπάω σούμε». Παρατηρούμε τις γλώσσες να συνυπάρχουν και να εκφράζονται με απόλυτη φυσικότητα με ένα διαγλωσσικό τρόπο, αναδεικνύοντας τη διαγλωσσικότητα, όπως ορίζεται, μια φυσική διαδικασία των δίγλωσσων (εικαστικό έργο 9).

Υποστηρίζουμε, όπως αναδεικνύεται μέσα από τις εκπαιδευτικές πρακτικές της έρευνας, πως η εναλλαγή κωδίκων και η παράλληλη χρήση των γλωσσών με αναφορά στα αντίστοιχα αξιακά συστήματα μπορεί να βρει χώρο στο σχολικό εκπαιδευτικό τοπίο όταν υπάρχουν οι κατάλληλες συνθήκες και ένα υποστηρικτικό περιβάλλον. Σε μια διαγενεακή επικοινωνία τα παιδιά προχωρούν πέρα από τη γλωσσική και πολιτισμική νόρμα, καθώς το ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο (Τσοκαλίδου, 2017) διαφαίνεται θετικό και μεταφέρει τη γλώσσα της κοινότητας μέσω του οικείου πρόσωπου της γιαγιάς σε μια διαδικασία επαφής και επικοινωνίας που δείχνει αβίαστη. Η διάσταση σε αυτή την περίπτωση ανάμεσα στις γλώσσες των δίγλωσσων, ανάμεσα στην πρώτη και δεύτερη

γλώσσα, δεν μπορεί να γίνει με κριτήρια που παραπέμπουν στη μονογλωσσία (Τσοκαλίδου, 2017, σ. 50).

Παρατηρούμε πως στην αυθόρμητη συζήτηση για τις γιαγιάδες που προηγήθηκε, στις ιστορίες που φτιάξανε τα παιδιά και στην εικαστική τους απόδοση η γιαγιά παρουσιάζεται με ένα πιο σύγχρονο πρόσωπο, ενώ αντίθετα στα αντικείμενα της γιαγιάς που τα παιδιά φέρανε στο σχολείο σε επόμενη δραστηριότητα (Δραστηριότητα 3.3., Παράρτημα 2) η εικόνα της γιαγιάς παραμένει να κινείται γύρω από πιο παραδοσιακούς ρόλους και ασχολίες, όπως το μαγείρεμα, το πλέξιμο και το ράψιμο. τα παιδιά έφεραν στο σχολείο τα αγαπημένα αντικείμενα της γιαγιάς τους που ήταν:

- Αντικείμενα σε σχέση με το φαγητό (πλάστης, ποδιά, κόσκινο, κουτάλα και πιρούνια).
- Προσωπικά αντικείμενα (χτένα, βεντάλια, μαντήλι, ξυστήρι).
- Αντικείμενα ασχολιών (πλεκτό, πλεκτό κουτί για βελόνες, ραπτομηχανή, πλεκτά παπουτσάκια).

Η συναισθηματική επένδυση στα αντικείμενα, τα οποία λειτουργούν ως πολιτισμικά σύμβολα και διαπολιτισμικό υλικό (Μάγος, 2019). αναδεικνύεται μέσα από τις περιγραφές των παιδιών. Χαρακτηριστικά αποσπάσματα: «*Κάνει σούπα σε μένα...*» «*...τη φοράει όταν κάνει πίτες*» «*...η γιαγιά το χρησιμοποιεί συχνά*». «*...μου θύμιζε τη γιαγιά που είναι μακριά*» «*...μου το έδωσε γιατί της άρεσε να το φοράει*» «*...η γιαγιά μου κάνει τσουρέκια και μου αρέσουν*». Μέσα από το συμβολικό αντικείμενο τα παιδιά μεταφέρουν τις μνήμες και τις εικόνες που έχουν για τη γιαγιά τους. Τα αντικείμενα αναδεικνύονται σημεία σύνδεσης με την οικογενειακή ζωή και την καθημερινότητα, μια διαγενεακή επικοινωνία σύνδεσης τριών γενιών και πολιτισμικά αντικείμενα που συνδέουν το σχολικό περιβάλλον με την οικογένεια μέσα από στοιχεία ταυτότητας, την καταγωγή και τον πολιτισμό που μεταφέρουν.

6.4.1.5. Κατηγοριοποίηση των κειμένων

Ως προς το περιεχόμενο στη συγκεκριμένη δραστηριότητα τα κείμενα κατατάσσονται σε λογοτεχνικό, θεατροπαιδαγωγικό και μουσικό κείμενο ταύτισης ενώ ως διαδικασία μετατρέπονται σε πολυτροπικό κείμενο ταυτότητας.

6.4.2. Τα δικά μας βιβλία

Η δραστηριότητα αποτελεί μέρος της ένατης κατά σειρά ενότητας δραστηριοτήτων, κατά την οποία δίνεται έμφαση στην προσωπική παραγωγή, στα παραγόμενα κείμενα ταυτότητας των ίδιων των παιδιών.

Η δραστηριότητα προς την κατασκευή ποικίλων βιβλίων ως πολυτροπικών κειμένων ταυτότητας με τα παιδιά, τα οποία περιγράφονται μέσω της αφήγησης, εμπλέκεται ταυτόχρονα στις δράσεις για την Παγκόσμια Ημέρα Παιδικού Βιβλίου.

6.4.2.1. Στόχοι της δραστηριότητας

Στόχος της δραστηριότητας η προσωπική παραγωγή και η έκφραση στοιχείων ταυτότητας μέσα από την πολυτροπική δημιουργία αλλά και στη συλλογική καταγραφή και παραγωγή των δικών τους βιβλίων.

6.4.2.2. Περιγραφή της δραστηριότητας

Τα παιδιά παροτρύνθηκαν να δημιουργήσουν τα δικά τους προσωπικά βιβλία, άλλοτε ξεκινώντας από το κείμενο και εικονογραφώντας το, άλλοτε από μια εικόνα ή ζωγραφιά, άλλοτε από ένα θέμα που ήθελαν να αναπτύξουν.

Ορισμένα παιδιά, καθώς είχαμε ήδη εξοικειωθεί με τέτοιου είδους παραγωγές, ομαδικές και ατομικές (όπως τα βιβλία βαλίτσα: δραστηριότητα 6.1.2. Λογοτεχνία για τα μετανάστευση και την προσφυγιά, εικόνα 5), άρχισαν να φτιάχνουν τα πρώτα τους βιβλία διπλώνοντας το χαρτί στη μέση για να δημιουργήσουν εσωτερικές σελίδες του βιβλίου. Η ανάγκη αυτή οδήγησε στην αξιοποίηση υλικών προς την κατασκευή τους και διαφορετικών τρόπων παραγωγής.

Στο σύνολό τους, σε έκθεση που οργανώσαμε στο πλαίσιο του εορτασμού της Παγκόσμιας Ημέρας Παιδικού βιβλίου, οι παραγωγές των παιδιών παρατίθενται στη φωτογραφία 10 που ακολουθεί.



Φωτογραφία 10: Τα δικά μας βιβλία

Η πρωτοβουλία των παιδιών ενισχύονταν με τη δική μου βοήθεια στις ελεύθερες παραγωγές τους, χωρίς φυσικά παρέμβαση στο κείμενο, αλλά ενισχύοντας τις δημιουργίες τους δίνοντας υλικά και γράφοντας όσα μου υπαγόρευαν.

Ακολούθησε ένα μικρό εργαστήρι παραγωγής βιβλίων, στη διάρκεια του οποίου έδειξα στα παιδιά πώς μπορούμε με απλούς τρόπους, είτε διπλώνοντας χαρτιά και χαρτόνια, είτε κολλώντας υλικά, να φτιάξουμε διαφορετικά βιβλία σε μέγεθος και είδος. Όπως φαίνεται στην τελική έκθεση η παραγωγή ήταν μεγάλη και με μεγάλη ποικιλία! Έτσι αιτιολογείται και η διάρκεια αυτής της ενότητας δραστηριοτήτων, που διήρκησε δύο αντί για μία

Κείμενα ταυτότητας και ερευνητικές προσεγγίσεις στο νηπιαγωγείο

εβδομάδα, λόγω της μεγάλης παραγωγής και της ανάγκης χρόνου για την ολοκλήρωση των ατομικών κυρίως παραγωγών.

6.4.2.3. Κατά τη διάδραση της δραστηριότητας

Παρουσιάζονται στη συνέχεια επιλεγμένες παραγωγές των παιδιών θεματικά ως προς το κείμενο και σχολιασμός των θεματικών και των στοιχείων ταυτότητας που αναδείχθηκαν.

Η Χιονάτη της Ν.: *«Η Χιονάτη ζούσε μόνη στο σπίτι της χωρίς τους νάνους και δεν έφαγε το μήλο που της πήγε η μάγισσα. Ήταν έξυπνη. Στο τέλος παντρεύτηκε τον πρίγκιπα.»*

Η ιστορία για το θυμό: *«Αυτή είμαι εγώ που πάω βόλτα στον παιδότοπο. Εκεί, έχει γενέθλια η φίλη μου. Ο αδερφός μου κι εγώ πάμε μαζί. Η ζαδέρφη μου έρχεται μαζί μας στο πάρκο. Στο σπίτι η μαμά κοιμάται και ο μπαμπάς είναι στον υπολογιστή. Η Νκ. είναι θυμωμένη. Ο μπαμπάς και η μαμά με φωνάζανε που έφαγα το γλυκό και μετά ένιωθα μοναξιά. Μπήκα στο δωμάτιό μου ξεθύμωσα και βγήκα.»*

Μια ιστορία της Νκ. για τα ζώα όπου έγραψε τον τίτλο: ZOO.

«Μια φορά ήταν ένα κοριτσάκι που το λέγαν Κατερίνα. Η Κατερίνα πήγε στην πισίνα, εκεί έφαγε ένα παγωτό και μετά πήγε στο δάσος, εκεί είδε ζώα σε κλουβιά και φώναζε γιατί δεν ήθελε να είναι τα ζώα στα κλουβιά.»

Η ΜΕ. έφτιαξε την ιστορία της Ζαχαρένιας.

«Μια φορά κι έναν καιρό, ήταν μια κοπέλα που τη λέγαν Ζαχαρένια, ήθελε να πάει σε ένα φίλο της, η μαμά της όμως δεν την άφηνε. Είχε δουλειά και δεν την άφηνε να μείνει μόνη της. Μετά πήγε στο δωμάτιό της γιατί θύμωσε. Τελικά η μαμά την άφησε να βγει και σκέφτηκε το λάθος της.»

Η Α. έφτιαξε μια ιστορία φουσαρμόνικα, που άνοιγε και εξελίσσονταν από εικόνα σε εικόνα.

«Η ΜΕ. ήθελε να πάει στο μπαλέτο, όμως η μαμά της δεν την άφηνε κι έτσι κλείστηκε στο δωμάτιό της. Κάθισε στο κρεβάτι της κι έπαιζε με τις κούκλες της. Η μαμά της τότε πήγε στο δωμάτιο... της μίλησε και της είπε πως και σε αυτήν άρεσε το μπαλέτο όταν ήταν μικρή... ούτε κι εκείνη την άφησε η μαμά της, κι έτσι έκανε κι η δική της μαμά, ότι ήταν σωστό! Έτσι κάλεσε τις φίλες της για να παίξουνε. Όταν φύγανε τις χαιρέτισε... Γεια τις είπε, γεια είπαν κι αυτές...».

Το «βιβλίο σπίτι» του Μ. Ο Μ. εικονογράφησε το σπίτι του τη μαμά του και την αδερφή του σε αυτό και μας περιέγραψε: *«Εδώ είναι η μάμι κι εγώ, η Μπ. και είμαστε όλοι στο σπίτι. Η Μπ. διαβάζει κι εγώ παίζω ένα επιτραπέζιο λόγιε με γράμματα.»*

Παρατηρούμε πως στις ιστορίες πρωταγωνιστούν τα ίδια παιδιά και οι φίλοι/ες τους από το σχολείο, αλλά και φανταστικά πρόσωπα που αναλαμβάνουν ρόλους πραγματιστικούς, μέσα από την καθημερινότητα των παιδιών. Οι χώροι είναι ρεαλιστικοί: ο παιδότοπος, η πισίνα, το δάσος, το «μπαλέτο» και το σπίτι. Τα θέματα περιέχουν βιωματικά στοιχεία σε σχέση με τις επιθυμίες των παιδιών που πολλές φορές οδηγούν σε σύγκρουση με τους γονείς. Τις περισσότερες φορές έχουν ένα συναινετικό αίσιο τέλος. Υπάρχουν ιστορίες που αποτελούν ένα φανταστικό επεισόδιο, που έχει όμως ρεαλιστικές διαστάσεις. Ενδιαφέρον γλωσσικά έχει η ιστορία της Νκ. που αφορά τα ζώα στα κλουβιά. Παρουσιάζεται η αγάπη της για τα ζώα με ένα διαγλωσσικό τίτλο: ZOOΛ. Σε ερώτησή μου απάντησε πως γράφει: Ζωολογικός κήπος και μετά από σχετική αναζήτηση στο διαδίκτυο διαφάνηκε πως έχει επιρροές από την αλβανική γλώσσα, στην οποία ο Ζωολογικός κήπος λέγεται Kopshtin zoologjik. Διαγλωσσικά στοιχεία παρουσιάζονται και στην ιστορία του δίγλωσσου Μρ. στην οποία εμφανίζονται η «μάμι» και το παιχνίδι ως «λόγιε» στην αλβανική.

Ιστορίες-βαλίτσες

Ακολουθούν οι ιστορίες-βαλίτσες, ιστορίες που μπήκαν σε εξώφυλλο σχήματος βαλίτσας και παραπέμπουν στο ταξίδι και στη μετακίνηση με ένα συμβολικό τρόπο.

Ο Π. έκανε μια ιστορία με τα angry birds. Η περιγραφή του ήταν απλή και σύμφωνη με την πλοκή της τηλεόρασης, στην οποία τα πουλιά κυνηγούν και μαλώνουν με τα γουρούνια, που τελικά νικούν.

Η Αλ. έκανε μια ιστορία με το όνομα «Παρίσι»: *«Ήταν ένα κοριτσάκι που είχε ένα στεφάνι με λουλούδια. -Μακάρι να πήγαινα στο Παρίσι, σκέφτηκε. Πήγε στον παππού της και του είπε ότι θέλει να πάει στο Παρίσι. Μετά πήγε στη φίλη της. Η φίλης της τη ρώτησε: - Θα πας στο Παρίσι; -Ααα, δεν μπορώ, γιατί θα έπρεπε να έχω πιο πολλά λεφτά! Και το Παρίσι έμεινε ένα όνειρο!».*

Η Α. έκανε μια ιστορία με τον τίτλο «Πινόκιο» που έμεινε κοντά στην γνωστή ιστορία: *«Ήταν ο Τζεπέτο που ήθελε να φτιάξει έναν άνθρωπο γιατί ήταν πολύ μοναχός! Τον ονόμασε Πινόκιο! Πήγε στο σχολείο τον Πινόκιο και όταν γύρισε συνάντησε μια αλεπού κι*

έναν ποντικό. Του πήραν όλα τα χρυσά. Όταν κοιμόταν... έφυγαν και ο Πινόκιο έσωσε τον Τζεπέτο που τον είχε φάει μια φάλαινα. Στο τέλος έγινε έτσι ένα κανονικό παιδί!»

Ο Αρ. έκανε μια ιστορία με ήρωα τον Μπομπ Σφουγγαράκη: *«Ο Μπομπ Σφουγγαράκης είναι πολύ στεναχωρημένος! Πήγε στον κύριο Καβούρη να δει αν ήρθαν και έφεραν τα δώρα. Ήταν τα γενέθλιά του... Πήγε πάλι στο σπίτι του στεναχωρημένος! Μετά, ήρθαν όλοι με τα δώρα τους. Ο κύριος Καβούρης τους έκρυψε όλους για να κάνουνε πάρτι έκπληξη! Ο Μπομπ πήγε στον κύριο Καβούρη... μόλις πήγε βγήκαν όλοι από τις κρυψώνες τους και φώναξαν: Χρόνια πολλά! και του φέρανε τα δώρα!».*

Η Ν. έφτιαξε μια ιστορία που εμπνεύστηκε από γερμανικό εικονογραφημένο βιβλίο που είχε και έδωσε το γερμανικό τίτλο: Ο Ρίγκενμπόργκενφίς (Der Regenbogenfisch). Η Ν. το έλεγε με προφορά και τα παιδιά το επαναλάμβαναν αρκετές φορές, τους άρεσε η λέξη. Της ρώτησαν τι σημαίνει και εκείνη τους είπε: Ουράνιο τόξο. Στο βιβλίο έγραψε τα λόγια η ίδια με τα δικά της γράμματα και μας το διάβασε. *«Μια φορά κι ένα καιρό, ζούσε ο Ρίγκενμπόργκενφίς με τους φίλους του τα ψάρια... τον ζαλίσαν και έφυγε μακριά. Μετά ήρθε ένα ψάρι και του είπε δώσε μου το πιο μικρό σου λέπι. Μετά όμως τον απόφευγαν και αυτός δεν τους έδινε λέπια. Στο τέλος πήγε στο σοφό χταπόδι και το σοφό χταπόδι τους είπε να τους δώσει από ένα. Ο Ρίγκενμπόργκενφίς τους έδωσε από ένα λέπι και όσο πιο πολύ τους έδινε τόσο πιο χαρούμενος ήταν».*

Ο Γ. έφτιαξε μια ιστορία του λαγού και της χελώνας πάνω στη γνωστή ιστορία και περιγράφει: *«Ο Λαγός είχε μείνει πολύ πίσω. Η Χελώνα είναι μπροστά. Ο Λαγός ξεκουράστηκε σε ένα δέντρο. Ο Λαγός τρέχει... η Χελώνα πηγαίνει σιγά σιγά... πήγαινε, πήγαινε και τελικά πήρε τον Μακουίν και κέρδισε...». Από τα σχόλια του Γ. στην παρουσίαση του βιβλίου του: *Μη σας μπερδέψει που εμφανίζεται ο Μακουίν στην ιστορία, είναι γιατί ο λαγός και η χελώνα δεν είχαν σκεφτεί να πάρουν τον Μακουίν για να φτάσουν πρώτοι, πήγαιναν τρέχοντας ο λαγός και περπατώντας η χελώνα.**

Η Χιονάτη είναι η ιστορία της Δ. πάνω στο γνωστό παραμύθι: *«Η Χιονάτη κλαίει γιατί την έδιωξε η μητριά της... πάει στο δάσος. Τότε είδε το σπίτι των εφτά νάνων και πήγε και έζησε μαζί τους. Τότε, ήρθε η κακιά μητριά, έδωσε ένα μήλο στη Χιονάτη, έφαγε το μήλο και πέθανε. Στο τέλος την ζυπνάει ο πρίγκιπας με ένα φιλί... και παντρεύτηκαν!»* Στο οπισθόφυλλο η Δ. έγραψε ένα μήνυμα: *Μαμά, μπαμπά σε αγαπώ!*

Η Κρινονεραΐδα, μια ιστορία της Νκ. *«Η πριγκίπισσα, ο κόρακας της έδωσε ένα γράμμα. - Θα το διαβάσω όταν ζυπνήσω, ... ήταν πολύ κουρασμένη. Η Κρινονεραΐδα είναι λυπημένη γιατί ο ποντικός χτύπησε το χέρι του. Η Κρινονεραΐδα από τότε βοηθούσε όλα τα ζώακια. Στο τέλος έγινε προς τιμήν της μια μεγάλη γιορτή.»*

Ο Π. διάλεξε να κάνει τον Αλαντίν σε κόμικς. *«Αυτός είναι ο Αλαντίν. Οι κλέφτες τον κυνηγούσαν. Ο Αλαντίν πήδηξε τότε από την ταρατσα για να γλιτώσει. Πέφτει σε ένα βαρέλι. Βλέπει μπροστά του ένα ξενοδοχείο. Στο ξενοδοχείο γνώρισε μια κοπέλα, τα Γιασμίν. Την αγάπησε και φύγανε με το μαγικό χαλί.»*

Ο Ιππόκαμπος ήταν το βιβλίο που έκανε η Β. Στο εξώφυλλο έκανε κολλάζ και στο οπισθόφυλλο μπουρμπουλήθρες. Σε όλο το βιβλίο έβαλε κύματα και, όπως μου ζήτησε, έγραψα τα λόγια μέσα στα κύματα. *«Ο Ιππόκαμπος ψάχνει και βλέπει αν έχει κάπου έναν ίδιο με αυτόν ιππόκαμπο... βρίσκει μέδουσες... βρίσκει κάβουρες... στο τέλος βρίσκει τα χταπόδια και στο τέλος τέλος βρίσκει τη Δανάη, έναν άλλον ιππόκαμπο.»* Στην εικονογράφηση του εξώφυλλου υπάρχει ο γάμος και τα παρανυφάκια.

Ο Μ. έφτιαξε άλλο ένα βιβλίο την Άριελ: *«Η Άριελ κάθεται στο κρεβάτι της και έξω βρέχει. Μετά η γοργόνα Άριελ κάθισε στο βράχο. έψαχνε να βρει τον μπαμπά της. Βούτηξε μέσα στη θάλασσα. Ο μπαμπάς της βγήκε έξω για να δει την κόρη του. Στο τέλος πήγανε στο χορό με τον πρίγκιπα.»*

Η Μ. έφτιαξε ένα βιβλίο με τίτλο: Η Χιονάτη και οι ιππόκαμποι: *«Οι ιππόκαμποι ψάχνουν να φάνε, ψάχνουν από δω, ψάχνουν από εκεί... Η Χιονάτη είναι έξω στο σπίτι της. Η κακιά μητριά μέσα στο σπίτι ρωτάει τον καθρέφτη της: -Καθρέφτη καθρεφτάκι μου, ποια είναι η πιο όμορφη στον κόσμο; και ο καθρέφτης απάντησε: -Η Χιονάτη! Η Χιονάτη έξω από το σπίτι των νάνων έτρωγε βατόμουρα. Πήγε στο παλάτι και χορεύει, θέλει να παντρευτεί τον πρίγκιπα. Η κακιά μητριά όμως έχει μικρύνει τη Χιονάτη και την έκλεισε σε ένα κουτάκι... κι εδώ τελειώνει η ιστορία.»*

Οι ιστορίες αυτές ενώ μένουν πιο κοντά σε γνωστές παιδικές σειρές της τηλεόρασης, όπως τα Άνγκρι μπερντς, ο Μακουίν, ο Μπομπ Σφουγγαράκης, ο Αλαντίν, η Άριελ και ιστορίες όπως ο λαγός και η χελώνα, η Χιονάτη ή λιγότερο γνωστές όπως η Κρινονεραΐδα, ο Ρίγκενμπόργκενφίς και ο ιππόκαμπος έχουν ενδιαφέροντα στοιχεία ταυτότητας των παιδιών αλλά και πανανθρώπινες αξίες που αναδεικνύονται. Η ιστορία του Πινόκιο εστιάζει στη μοναξιά και στη σχέση με τον πατέρα, η ιστορία με τον Μπομπ

Σφουγγαράκη στη φιλία και στην ανάγκη για παρέα και γιορτή, ενώ αυτή με το ψάρι στην αλληλεγγύη και στο μοίρασμα, όπως χαρακτηριστικά κλείνει η δημιουργός την ιστορία της: «*Ο Ρήγκενμπόργκενφίς τους έδωσε από ένα λέπι και όσο πιο πολύ τους έδινε τόσο πιο χαρούμενος ήταν.*». Η ιστορία με το όνομα «Παρίσι» που έφτιαξε η Αλ. είχε επιρροές από τα ταξίδια που διαπραγματευόμαστε στο σχολείο και στην ιστορία της Κρινονεράϊδας μπορούμε να καταλάβουμε την ευαισθησία της μαθήτριας στο θέμα, με αναφορές στο εργατικό ατύχημα του πατέρα της⁴⁴: «...ο ποντικός χτύπησε το χέρι του. Η Κρινονεράϊδα από τότε βοηθούσε όλα τα ζώακια».

Μια ακόμη σειρά ατομικών βιβλίων που κατασκευάσαμε ήταν τα «βιβλία κούκλα», που τα παιδιά εικονογράφησαν με συνοδευτικό κείμενο. Την ιδέα απετέλεσε σε ένα παραδοσιακό ρωσικό παραμύθι με ανοιγόμενες εικόνες⁴⁵. Τα παιδιά στο πρόσωπο που αναπαριστά η κούκλα-βιβλίο ενέπλεκαν μια ιστορία που εξελίσσονταν μέσα στα ρούχα της κούκλας που άνοιγαν και αποτελούσαν τα φύλλα του βιβλίου (φωτογραφία 11).



Φωτογραφία 11: Βιβλία κούκλες

Το βιβλίο άρχιζε με την παραδοσιακή φράση: «*Ήταν και τι δεν ήταν...*»

Ν.: «*Ήταν και τι δεν ήταν... Ήταν η Ελένη, έπαιζε στον κήπο, στον κήπο βρήκε μια καινούργια φίλη.*»

Β.: «*Ήταν και τι δεν ήταν... Ήταν ένα κοριτσάκι που το έλεγαν Λεπλένι. Έπλενε, σκούπιζε τη σκόνη και φορούσε μια μπλούζα. Πήγαινε σε γάμο και φορούσε φόρεμα.*»

⁴⁴ Στο γεγονός του εργατικού ατυχήματος αναφέρθηκε η μαθήτρια μέσα από τη διαπραγμάτευση του μεταναστευτικού ζητήματος στην τάξη (Δραστηριότητα 6.1.2. Λογοτεχνία για τη μετανάστευση και την προσφυγιά).

⁴⁵ Ως διαπολιτισμικό υλικό (Μάγος, 2019).

Νκ.: «Ήταν και τι δεν ήταν... Ήταν ένα κοριτσάκι που το λέγαν Κατερίνα. Ήταν στο σπίτι της και μαγείρευε. Στα πιάτα είχε βάλει φαγητό για να τρώνε με τις φίλες της. Μου άρεσε, είπαν οι φίλες της.»

Π. «Ήταν και τι δεν ήταν... Ήταν ο Κ. και έτρωγε παγωτό. Την άλλη μέρα αρρώστησε και η μαμά του έβαλε θερμομόετρο. Μετά όμως πήγανε στον γιατρό... η μαμά είπε: είναι άρρωστος... Όχι! Ήταν χαλασμένο το θερμομόετρο!»

Δ. «Ήταν και τι δεν ήταν... Ήταν ένα κοριτσάκι που το λέγαν Σοφία. Η Σοφία πήγε στον κήπο να παίξει με τους φίλους της. Συνάντησε την καλύτερή τους φίλη και της είπε: Είσαι η καλύτερή μου φίλη, κι εκείνη ευχαριστήθηκε τόσο πολύ, που της έδωσε ένα παγωτό.»

Αλ. «Ήταν και τι δεν ήταν... α, β, γ, δ... Ένα κοριτσάκι μάθαινε να γράφει και να μετράει.»

Γ. «Ήταν και τι δεν ήταν... ήταν ένα κορίτσι, πήγαινε με τον παππού του σε μια παιδική χαρά. Αναγκάστηκαν να φύγουν γιατί πείνασαν, ήθελε να φάει μακαρόνια που της ετοίμασε ο παππούς της.»

Α. «Ήταν και τι δεν ήταν... ήταν η Ελένη και έπαιζε στον παιδότοπο πολύ καλά και ήσυχα. Ήταν πολλά άλλα παιδιά, όμως η Ελένη έπαιζε πιο καλά και της χάρισαν ένα μετάλλιο.»

Μ. «Ήταν και τι δεν ήταν... ήταν μια οικογένεια και το παιδάκι της το λέγανε Τόνια. Η Τόνια ήθελε να φάει ένα γλυκό. Γλυκό φράουλα με σοκολάτα ήθελε να φάει, αλλά η μαμά της δεν την άφηνε και το έτρωγε κρυφά... έτσι τα ρούχα της λερώθηκαν και έσταζαν. Η μαμά της την μάλωσε, αλλά στο τέλος την αγκάλιασε και έφαγε όλο το φαγητό της»

ΜΕ. «Ήταν και τι δεν ήταν... ήταν ένα κοριτσάκι που ήθελε να πάει σε μια φίλη της και να της δώσει ένα δώρο. Όταν έφτασε σπίτι πεινούσε και έφτιαζε κάτι να φάνε... σούπα!»

Οι θεματικές αφορούν τη φιλία και τις καθημερινές ασχολίες. Το φαγητό ως ένα κοινό στοιχείο στις ιστορίες, αποτελεί επιρροή από το πρωτότυπο. Ρεαλιστικά στοιχεία και οι «σημαντικοί/ές άλλοι/άλλες» όπως ο παππούς, η μαμά και οι φίλοι/ες κυριαρχούν.

6.4.2.4. Κατηγοριοποίηση των κειμένων ταυτότητας και ταύτισης

Ως προς το περιεχόμενο στη συγκεκριμένη δραστηριότητα τα κείμενα ταύτισης αποτελούν οι εμπειρίες και τα γνωστά λογοτεχνικά πρότυπα, ιστορίες και ήρωες/ίδες που τα παιδιά γνώριζαν, ενώ ως διαδικασία κατατάσσονται σε ατομικά και ομαδικά πολυτροπικά κείμενα ταυτότητας.

6.5. Συλλογικά κείμενα ταυτότητας

6.5.1. Από τη Θεσσαλονίκη στη Γερμανία

Ως προέκταση των δραστηριοτήτων και ουσιαστικά ως αυθόρμητη παραγωγή, επηρεασμένη από τις δραστηριότητες παραγωγής των ατομικών βιβλίων που παρουσιάστηκαν παραπάνω (δραστηριότητα 6.4.2.) παράχθηκε ένα ομαδικό έργο των παιδιών ως συλλογικό κείμενο ταυτότητας. Όπως προαναφέρθηκε στην εισαγωγή της προηγούμενης δραστηριότητας τα παιδιά φτιάξαν ατομικά βιβλία με ποικίλους τρόπους αλλά και ομαδικά που εικονογραφήθηκαν από τα ίδια. Στα βιβλία-κούκλες οι θεματικές εστίασαν σε προσωπικές ιστορίες, επηρεασμένα από το ίδιο το στυλ των βιβλίων και την εικαστική τους απόδοση σε βιβλίο-παιδί, στα οποία ο/η ήρωας/ίδα ήταν στην ουσία ένα παιδί που διηγόταν ένα μικρό επεισόδιο ζωής. Ήταν επηρεασμένα και από τη θεματική του βιβλίου πρότυπου, στο οποίο το παιδί κρατούσε μια μπάλα, μια κατσαρόλα και μια σκούπα. Οι θεματικές μέσα από καθημερινά μικρά επεισόδια αφορούσαν το παιδί και τις σχέσεις του με τους οικείους και τους/τις σημαντικούς/ές άλλους/ες: οικογένεια, διευρυμένη οικογένεια, φίλους/ες, το σχολείο.

Το συγκεκριμένο συλλογικό παράγωγο (εικόνα 16) αποτελεί μια ομαδική ιστορία που εξελίσσεται από εικόνα σε εικόνα και από παιδί σε παιδί και παράχθηκε αυθόρμητα από τέσσερα κορίτσια, ο τίτλος που έδωσαν είναι «Από τη Θεσσαλονίκη στη Γερμανία». Είναι η ιστορία μιας ηρωίδας που ταξιδεύει από ζωγραφιά σε ζωγραφιά. Τα παιδιά μπορούσαν να τη διηγούνται μόνα τους αλλάζοντας όπως επιθυμούν τη σειρά στις εικόνες και αλλάζοντας έτσι κάθε φορά την ιστορία.

Η βασική, αρχική της πλοκή, όπως τη σκέφτηκαν και την παρουσίασαν εξελίσσεται όπως ακολουθεί:

«Ένα κοριτσάκι ξεκίνησε από το χωριό. Πρώτα πήγε στην Αλβανία. Ήταν στη Θεσσαλονίκη και μετακόμισε στην Αλβανία. Κάτι συνέβη και έπρεπε να μετακομίσει... Πήρε το λεωφορείο και πήγε στην Αλβανία. Πήγε σε ένα καταπληκτικό λούνα-παρκ που βρήκε εκεί και έφαγε ένα γλειφιτζούρι. Αλλά πήρε τηλέφωνο στη Γερμανία σε μια φίλη της που ζούσε εκεί γιατί της είχε λείψει πολύ. Στις διακοπές της πήγαινε στο χωριό του παππού και της γιαγιάς της».



Εικόνα 16: Συλλογικό κείμενο ταυτότητας

Η ιστορία μαρτυρά σαφή ταύτιση των παιδιών με τα θέματα που διαπραγματευόμαστε και θέματα που αφορούν τα δίγλωσσα παιδιά. Τέτοια στοιχεία ταυτότητας υπάρχουν σε σχέση τόσο με τις χώρες καταγωγής, της μετακίνησης, της μετανάστευσης και της οικογένειας. Οι γλώσσες ενώ δεν υπάρχουν, ουσιαστικά υπονοούνται, ενώ στο εικαστικό μέρος υπάρχουν πολιτισμικά στοιχεία, όπως η αλβανική σημαία, που υποστηρίζουν το πλαίσιο. Μέσα από τα εικονικά μέρη περιγράφονται τα συναισθήματα των ηρωίδων, όπως χαρακτηριστικά φαίνεται στη ζωγραφιά που το κορίτσι τηλεφωνεί και τα συναισθήματα αποτυπώνονται στο πρόσωπο, ενώ το γύρω περιβάλλον παρουσιάζεται

Κείμενα ταυτότητας και ερευνητικές προσεγγίσεις στο νηπιαγωγείο

κενό. Αντίθετα το Λούνα-παρκ με έντονα χρώματα, το γλυκό ως κοινό στοιχείο ταυτότητας και το πρόσωπο του κοριτσιού να απολαμβάνει με κλειστά μάτια το ταξίδι.

Τα θέματα που αναδεικνύονται στο συλλογικό παραγόμενο αποτελούν σύνδεση προσωπικών βιωμάτων με ένα δημιουργικό τρόπο που τα ίδια τα παιδιά ανακάλυψαν, μια ιστορία που συνδέει στοιχεία ταυτότητας. Τα ερεθίσματα που δίνει αποτελούν ταυτόχρονα στοιχεία ταύτισης που μεταφέρονται στην τάξη κατά τη διαπραγμάτευση με το συλλογικό κείμενο ταυτότητας.

Η Ειρήνη είναι επίσης ένα συλλογικό βιβλίο με ανοιγόμενες εικόνες, αποτύπωση της ιστορίας «Ειρήνη» της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ⁴⁶ που τα παιδιά εικονογράφησαν με ευφάνταστο τρόπο (το εξώφυλλο στην εικόνα 17) μετά από την αντίστοιχη διαπραγμάτευση με το προσφυγικό ζήτημα. Η εικαστική τους απόδοση εμπλουτίστηκε με τις ιδέες που αποκόμισαν από το μικρό εργαστήρι παραγωγής βιβλίων και το παραγόμενο υλικό πήρε τη μορφή ενός συλλογικού παραγόμενου με ανοιγόμενες εικόνες. πίσω από τις οποίες αποκαλύπτονταν το κείμενο της ιστορίας.



Εικόνα 17: Η Ειρήνη

6.5.2. Από τα μάτια μου και από το χέρι σου

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα είναι παρεπόμενη των θεατροπαιδαγωγικών τεχνικών (δραστηριότητα 9.2. «Φόβος και όνειρα» Παράρτημα 2) που προηγήθηκαν στην ένατη κατά χρονολογική και θεματική σειρά ενότητα. Αποτελεί κατακλείδα της σειράς των

⁴⁶ <https://www.unhcr.org/gr/eirini>

θεατροπαιδαγωγικών ασκήσεων⁴⁷ που έχουν ως τώρα εφαρμοστεί, καθώς οι δεξιότητες συνεργασίας, η έκφραση συναισθημάτων και βιωμάτων, οι διαπροσωπικές σχέσεις και επαφές βρίσκονται σε συνεχή διαπραγμάτευση μέσα στο θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο. Δίνει την ευκαιρία επεξεργασίας των δικών μας βιωμάτων μα και των άλλων ατόμων και του συναισθηματικού μας κόσμου, κατανοώντας «εαυτούς και άλλους» ως μέσο για προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007· Κοντογιάννη, 2008· Λενακάκης, 2013α).

6.5.2.1. Στόχοι της δραστηριότητας

Στόχος της δραστηριότητας ήταν η γνωριμία των μελών της ομάδας προς την παραγωγή μιας κοινής δημιουργίας, η έκφραση των συναισθημάτων των παιδιών και η κατανόηση των δυσκολιών και προβλημάτων, τόσο στις διαπροσωπικές σχέσεις, όσο και στην επικοινωνία της ομάδας.

6.5.1.2. Περιγραφή κάθε δραστηριότητας

Τα παιδιά χωρίστηκαν σε ζευγάρια τυχαία, τραβώντας μια εικόνα χωρισμένη σε δύο κομμάτια, τύπου πάζλ. Την ημέρα αυτή στο νηπιαγωγείο ήταν μονός ο αριθμός των παιδιών, όπως έχει συμβεί και άλλες φορές σε δραστηριότητες, αυτή η άσκηση χρειαζόταν πολύ καλή επικοινωνία με το ζευγάρι και συγκέντρωση κατά τη διάρκεια της διάδρασης. Σε αυτήν την περίπτωση είχα προαποφασίσει να συμμετάσχω ισότιμα στην κλήρωση και σε όλη τη διαδικασία και επίσης για τους λόγους που υποστηρίζει η γνήσια συμμετοχή στην ομάδα κατά τη συμμετοχική παρατήρηση και έτσι πήρα μέρος ισότιμα με τα υπόλοιπα παιδιά.

Σκοπός μας ήταν, όπως και στα παιδιά παρουσιάστηκε, να παράγουμε ένα διαφορετικό ζωγραφικό έργο, χρησιμοποιώντας τα δικά μας χέρια, αλλά «μέσα από τα μάτια», όπως το περιγράψαμε, κάποιου άλλου παιδιού, του ζευγαριού μας. Οι οδηγίες που πήρανε τα παιδιά ήταν οτιδήποτε παράγουν να γίνεται κατ' εντολή του ζευγαριού τους. Χρειάστηκε να εξηγήσω και να φέρω απλά παραδείγματα: *«Το ένα παιδί ζωγραφίζει και το ζευγάρι του τού λέει τι και πώς να το ζωγραφίσει. δεν βιαζόμαστε... γιατί το ζευγάρι μας θα μας δώσει λεπτομερείς οδηγίες, πώς το σκέφτηκε, πώς ακριβώς το θέλει... σταματάμε και ρωτάμε κάθε φορά που πρέπει να προσθέσουμε κάτι καινούργιο.»*

⁴⁷ Ενότητα: Το παιχνίδι του καθρέφτη, Ενότητα: Τα χελιδόνια και οι φωλιές τους, Ενότητα: Μπορείς να τα καταφέρεις... μπορούμε να τα καταφέρουμε μαζί. Ενότητα: Φόβος και όνειρα.

Ζητήθηκε από κάθε παιδί να βρει ένα βασικό θέμα, τι θα ήθελε να κάνει το ζευγάρι του και να το αποτυπώσει στο χαρτί. Για να εμπνευστούμε παίξαμε ένα παιχνίδι «προχωρώ και σταματώ, κλείνω μάτια, αναπολώ». Με μουσική κινούμασταν στο χώρο και στις παύσεις της μουσικής σκεφτόμασταν με κλειστά μάτια αγαπημένες εικόνες, όπως περίγραψα στα παιδιά «ζωγραφίζαμε με το μυαλό μας». Μετά από μερικές επαναλήψεις γίναμε ζευγάρια και ξεκίνησε η διάδραση με στόχο την από κοινού παραγωγή.

Πολλές φορές τα παιδιά είχαν μια διαμορφωμένη ιδέα για το τι θα τους ζητήσει το ζευγάρι τους. Αυτό ήταν εντυπωσιακό αλλά και αναμενόμενο, βάσει των εμπειριών και των γνώσεων που είχαν ήδη. Αναδείχτηκε η σημασία των παιχνιδιών γνωριμίας, των θεατροπαιδαγωγικών ασκήσεων και των ερωτήσεων που είχαμε ήδη απαντήσει. Οι εκφράσεις ταυτότητας που είχαν προηγηθεί απετέλεσαν ένα «αποθετήριο στοιχείων ταυτότητας». Αυτό και μόνο του, έχει εξαιρετικό ενδιαφέρον, καθώς αναδεικνύονται οι βασικές επιδιώξεις της έρευνας, η βαθύτερη γνωριμία των μελών της ομάδας.

Η διάδραση που λάμβανε χώρα κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης στα ζευγάρια ήταν πολύ ενδιαφέρουσα. Το κάθε παιδί έπρεπε να αποτυπώσει κάτι στο χαρτί, που πιθανά το ζωγράφιζε για πρώτη φορά, που δεν ήταν ένα δικό του αγαπημένο θέμα. Πιθανά δεν ήξερε λεπτομέρειες για το πώς θα το αναπαραστήσει εικαστικά και έπρεπε να προσέχει τις οδηγίες που του δίνονται, να τις κατανοήσει και να τις αποδώσει στο χαρτί. Ταυτόχρονα να ενημερώνει το ζευγάρι του για τα δικά του ενδιαφέροντα, για το θέμα που επέλεξε και να δίνει οδηγίες και τις απαραίτητες λεπτομέρειες για το πώς θα το αποτυπώσει.

Πρόκειται για μια πολυδιάστατη διαδικασία που απαιτούσε την ταυτόχρονη ενεργοποίηση πολλών δεξιοτήτων, πράγμα που μας παραπέμπει στη θεωρία του Gardner⁴⁸ για την πολλαπλή νοημοσύνη, καθώς στοχεύει εκτός από τη γλωσσική στη χωροταξική νοημοσύνη και σε πολλές δεξιότητες που έπρεπε να συνεργήσουν. Η συνεργεία των δεξιοτήτων προς μία κοινή παραγωγή και δημιουργία εξοικείωνε τα παιδιά σε μια διαφορετική οπτική ως προς τις δικές τους επιθυμίες και εμπειρίες, ταυτόχρονα με την παραγωγή του λόγου.

⁴⁸ Υποστηρίζεται πως οι μορφές κατανόησης και μάθησης διευρύνονται και αναγνωρίζονται διαφορετικά είδη γνώσης. Διαφορετικές δεξιότητες καλλιεργούνται και δεν υπάρχει ένας και μόνο τρόπος θέασης της πραγματικότητας, γεγονός που συνάδει με την αναγνώριση των διαφορετικών κοινωνικοπολιτισμικών δεξιοτήτων. Βλ. Gardner, H (2011). *The Unschooled Mind*, Basic Books, New Horizons.

Απαραίτητες οι δεξιότητες της διαπροσωπικής και της συναισθηματικής νοημοσύνης για να κατανοήσουν και να συναισθανθούν το άλλο άτομο, μια πολυαισθητηριακή και πολυθεματική προσέγγιση (Λιγούτσικου et al., 2015).

6.5.1.3. Κατά τη διάδραση της δραστηριότητας

Ακολουθεί η καταγραφή κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας που βασίζεται στη συμμετοχική παρατήρηση, σε ηχογραφημένο υλικό και το ημερολόγιο της νηπιαγωγού στα πέντε ζευγάρια που δημιουργήθηκαν.

Κατά τη διάρκεια της παραγωγής παρακολουθούσα πολύ προσεκτικά την αλληλεπίδραση που λάμβανε χώρα σε κάθε τραπέζι, ενώ ταυτόχρονα έπαιρνα και έδινα οδηγίες στο δικό μου ζευγάρι. Τα 2 κασετοφωνάκια που μετακινούνταν από ζευγάρι σε ζευγάρι βοήθησαν στην καταγραφή. Τα περισσότερα παιδιά συνεργάζονταν άψογα και στις περιπτώσεις που δημιουργήθηκαν μικροπροβλήματα ήταν από παιδιά που λόγω δισταγμού και της αυτοκριτικής τους δεν δοκιμάζουν γενικά πράγματα τα οποία δεν είναι σίγουρα ότι θα καταφέρουν. Παράδειγμα το ζευγάρι ΜΕ. και Π., στο οποίο η ΜΕ. δεν ήξερε πώς να αποδώσει ικανοποιητικά αυτό που ο Π. της ζητούσε και εκείνος με απόλυτη ειλικρίνεια της είπε πως αυτό που έκανε δεν μοιάζει καθόλου με αυτό που ήθελε! Ο αυθορμητισμός των παιδιών δεν απετέλεσε αιτία διένεξης παρ' όλα αυτά. Η διαδικασία είχα μεγάλο ενδιαφέρον και ομοιάζε στην ερευνητική. Μέσα από τον λόγο, τον διάλογο μεταξύ τους και την περιγραφή, μετέφεραν στοιχεία της προσωπικότητας και των προτιμήσεών τους, που σε άλλη περίπτωση θα έμεναν αφανή. Το ένα παιδί έπρεπε να ακούσει το άλλο και ταυτόχρονα να δώσει πληροφορίες για τις δικές του επιθυμίες και ενδιαφέροντα. Τα ζευγάρια που δεν αποτελούνταν από το ίδιο φύλο είχαν μεγαλύτερες προκλήσεις να αντιμετωπίσουν στη διάδραση, καθώς ίσως πρώτη φορά καλούνταν να παράγουν στο χαρτί ένα θέμα που διέφερε τόσο από τα δικά τους αγαπημένα θέματα. Μια εικαστική αποτύπωση «κατά παραγγελία».

Ακολουθούν οι συνομιλιακές καταγραφές από τα διάδραση:

Ζευγάρι Αρ. και Νκ.

Αρ.: Μετά κάνε κι άλλο ένα αυτοκίνητο, αν θέλεις... καλά; Αν χωράει. Έλα λίγο... φερ' το μαύρο... μόνο για λίγο.

Νκ.. Να κάνω όλο αυτό έτσι;

Κείμενα ταυτότητας και ερευνητικές προσεγγίσεις στο νηπιαγωγείο

Νκ.: Άμα θες, κάνε και παράθυρα. Βάλε και κάγκελα.

Αρ.: Ααα, να κάνω τα κάγκελα; ... Μη το κάνεις όμως σε μένα.

Ζευγάρι Μρ. και Δ.

Μρ.: Μπλε να τα κάνεις τα αυτοκίνητα.

Δ.: Μπλε; Δεν αντέχω με αυτά τα αυτοκίνητα; Θέλεις ένα κόκκινο κι ένα μπλε;

Μρ.: Ένα κόκκινο κι ένα πορτοκαλί.

Δ.: Το άλλο θα το κάνουμε πορτοκαλί.

Μρ.: Μαλλιά μπορώ.

Δ.: Προτιμώ να έχει ξανθά μαλλιά!

Ζευγάρι Β. και Ν.

Β.: Κατάλαβες; Μπράβο σου! Σ' ευχαριστώ! Κάνε και το γαμπρό της, όπως το φαντάζεσαι σου είπα.

Ν.: Μάλλον με λουλούδια είναι ο άντρας της. Αφού κοίτα, πήρε το πράσινο για τα λουλούδια. Θα χύνεται λίγο έτσι...

Β.: Εμένα τώρα πρέπει να κάνω, γι αυτό σε έκανα έτσι... Αυτά δεν είναι τα γάντια, είναι τα μανίκια που έχει στο φόρεμά της.

Ν.: Πώς δεν το σκέφτηκα;

Β.: Αφού είναι μακριά τα μανίκια της.

Ν.: Δεν πειράζει να μην φαίνεται, μου αρέσει κι έτσι. Και μου αρέσει επειδή θα είναι δικιά μου μετά. Η κυρία είπε θα τις χαρίσουμε.

Β.: Ξέρεις τι κάνω; Θα την κάνω να πετάει πάγο στην Έλσα.

Ν.: Ροζ φόρεμα δεν έχει η Άριελ;

Β.: Και κόκκινα μαλλιά έχει. Κοίτα, ολόιδια την κάνω την Έλσα! Έτσι είναι.

Ν.: Ω, ωραία! Την κάνεις από πίσω;

B.: *Όχι, από μπροστά την κάνω. Μπλε είναι τα μαλλιά της Άριελ;*

N.: *Ωχ! (γέλια)*

B.: *Και τόσο μακριά είναι;*

N.: *Ναι, κανονικά η Άριελ έχει τόσο μακριά μαλλιά!*

B.: *Η Έλσα τόσο μακριά μαλλιά; Η Ραπουνζέλ έχει τόσο μακριά μαλλιά! Εντάξει, δεν χρειάζεται να την κάνεις ολόγυρα... Εγώ θα την κάνω όπως τη φαντάζομαι την Έλσα.*

Ζευγάρι Π. και ΜΕ.

Π.: *Την είπα φεράρι να κάνει, την έκανε όπως να' ναι (σκεφτόμενος φωναχτά).*

ΜΕ.: *Κάνε τώρα σύννεφα, ουρανό.*

Π.: *Η Φεράρι έχει μόνο δύο θέσεις ή μία...*

ΜΕ.: *Κάνε ένα αγοράκι εδώ...*

Π.: *Τι;*

ΜΕ.: *Ναι, ένα αγόρι, δεν είπα κορίτσι, ή βασίλισσα, άμα ξέρεις να κάνεις... τι δεν ξέρεις καλέ... εδώ κάνεις τετράγωνη κοιλιά...*

Π.: *Σιγά, κι εσύ την Φεράρι την έκανες σαν παλιό αμάξι...*

ΜΕ.: *Αλλιώς δεν μπορώ να το κάνω.*

Π.: *(με μια δόση ειρωνείας) Φεράρι με τέσσερις θέσεις... δεν έχει τέσσερις, ή δύο ή μία... γιατί είναι... σα να λέμε αγωνιστικό αμάξι. Είπα σαν...*

Μετά την εικαστική απόδοση τα ζευγάρια καλούνταν να παρουσιάσουν τις παραγωγές τους στην ολομέλεια.

Κατά την παρουσίαση των έργων τους σε ζευγάρια.

Ζήτησα από τα παιδιά κατά την παρουσίασή τους να πουν αν τους άρεσε η διαδικασία, αν το ζευγάρι τους ακολούθησε τις οδηγίες που δώσανε, αν ακολούθησαν τις οδηγίες οι ίδιοι/ες και αν το τελικό προϊόν τους ικανοποίησε, όπως έγινε. Γενικά πώς τους φάνηκε η διαδικασία.

Κείμενα ταυτότητας και ερευνητικές προσεγγίσεις στο νηπιαγωγείο

Οι απαντήσεις σε ζευγάρια παρουσιάζονται στη συνέχεια και τα αντίστοιχα έργα ακολουθούν το κείμενο:

Ζευγάρι Π. και ΜΕ.

Π.: Μου ζήτησε να κάνω ένα αγοράκι. Δεν μου εξήγησε ακριβώς.

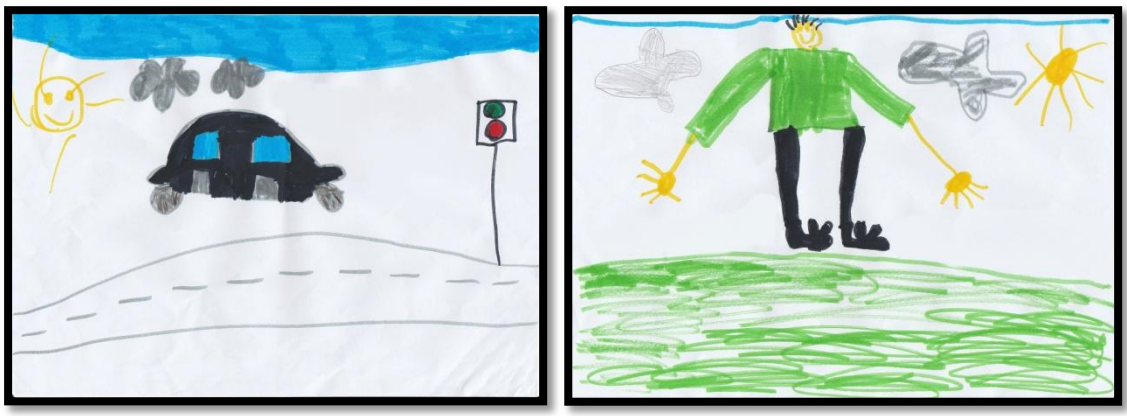
ΜΕ.: Μου άρεσε όπως το έκανε. Εμένα μου ζήτησε μία Φεράρι. Δεν ήξερα τι είναι. Μου είπε ένα αυτοκίνητο. Τον ρωτούσα πώς είναι.

Π.: Της είπα ότι η Φεράρι είναι μάρκα αυτοκινήτου και ότι δεν έχει πίσω παράθυρα και πίσω πόρτες. Είχε κάνει όμως... Δεν μου άρεσε όπως την έκανε.

ΜΕ.: Μου είπε χάλια!

Π.: Όχι και χάλια!

Ο ίδιος ο Π. απέσυρε τον αρχικό του σχολιασμό και εδώ συζητήσαμε λίγο για το πώς μπορούμε να πούμε τι είναι αυτό που δεν μας άρεσε. Συμφωνήσαμε καταρχήν ότι μπορούμε να το πούμε, εφόσον αυτή είναι η αλήθεια και κάτι που συμβαίνει και μας απασχολεί, αλλά ταυτόχρονα να μην πληγώσουμε τα άλλα παιδιά που δεν είχαν την πρόθεση να μας στεναχωρήσουν, πιθανά ή οι οδηγίες μας δεν ήταν σαφείς ή δεν μπορούσαν να τις αποδώσουν με τον τρόπο που εμείς σκεφτόμαστε. Σκεφτόμαστε αλλά και ζωγραφίζουμε διαφορετικά.



Ζευγάρι Μρ. και Δ.

Μρ.: Μου ζήτησε μια βασίλισσα.

Δ.: Εμένα αυτοκίνητα. Ένα, έκανα όμως δύο γιατί ήθελε δύο χρώματα. Στην αρχή δεν μου το ζήτησε, μετά όμως μου το είπε.

Μρ.: Πορτοκαλί και κόκκινο.

Δ.: Κι εγώ δεν του ζήτησα να φτιάξει έναν ήλιο, αυτός τον έφτιαξε...



Ζευγάρι Β. και Ν.

Β.: Η Ν. μου ζήτησε να της κάνω την Έλσα και την Άννα και εγώ της είπα να φτιάξω μικρή την Έλσα και την Άννα... και αυτή μου είπε ναι.

Ν.: Η Β. μου ζήτησε να κάνω την Άριελ και τον πρίγκιπά της να παντρεύονται... κι έκανα και το νυφικό.

Β.: Εγώ της είπα να είναι σομόν το νυφικό κι ο πρίγκιπας με ρούχα.

Ν.: Εμένα μου άρεσε η ζωγραφιά πιο πολύ από τη δικιά μου!

Δ.: (σχολιασμός εξωτερικός) Μακάρι να μην είχα αγόρι να μου λέει να ζωγραφίζω συνέχεια αυτοκίνητα.

Εδώ παρενέβη και εξήγησα πως την επόμενη φορά μπορεί να μην έχει ζευγάρι αγόρι, ή μπορεί το αγόρι που θα της τύχει να μη ζητήσει αυτοκίνητο, δεν αρέσουν σε όλα τα παιδιά τα αυτοκίνητα και επίσης φυσικά αρέσουν και στα κορίτσια. Μιλήσαμε για το προσωπικό γούστο, τα ενδιαφέροντα και για πράγματα που μας αρέσουν και μπορεί να μη μοιάζουν καθόλου με τα γούστα των άλλων παιδιών, των άλλων αγοριών ή κοριτσιών, επιμένοντας στη θέση ότι ο καθένας και η καθεμιά είναι μοναδικός και μοναδική και αυτό και μόνο δίνει ένα ειδικό ενδιαφέρον στη διάδραση. Επίσης σχολίασα θετικά πως

Κείμενα ταυτότητας και ερευνητικές προσεγγίσεις στο νηπιαγωγείο

ξεκίνησαν να ζωγραφίζουν κάτι με το οποίο πιθανά δεν είχαν ξαναασχοληθεί και τα κατάφεραν πολύ καλά. Ότι θα μπορούσαν να τα καταφέρουν πολύ καλά και σε άλλα πράγματα και αυτό επίσης είναι πολύ σημαντικό, φτάνει να δοκιμάζουν και να πειραματίζονται.



Ζευγάρι Αρ. και Νκ.

Αρ.: Μου ζήτησε να φτιάξω ένα σπίτι κι εδώ να φτιάξω στολίδια και εδώ παράθυρα και εδώ κάγκελα, εδώ ένα κήπο με λουλούδια. Εδώ ήλιο, εδώ βροχή, εδώ ουρανό... εδώ να κάνω σκεπή κι εδώ τα τέτοια ... πώς λέγονται, που βγαίνει ο καπνός. Κι εδώ να κάνω έναν άνθρωπο κι εδώ ένα αυτοκίνητο... ήθελε και ένα σκύλο.

Νκ.: Ο Αρ. μου ζήτησε να κάνω ένα αυτοκίνητο που ... τράκαρε. Κι εδώ έκανα ένα φανάρι. Εδώ είναι ο ήλιος, εδώ ο ουρανός. Δύο παιδιά, βγήκανε από το αυτοκίνητο, ένα αγόρι κι ένα κορίτσι... δεν χτύπησαν.

Α.: (εξωτερικός σχολιασμός) Πάρα πολλά έγραψε ο Αρ.



Ζευγάρι Νηπιαγωγός και Α.

Ακολούθησα τον τρόπο που παρουσίασαν τα έργα τους τα υπόλοιπα ζευγάρια, με το ζευγάρι που μου έτυχε, την Α.

Ερ: Η Α. μου είπε: Κυρία θέλω μια βασίλισσα στον κήπο της. Κι επειδή δεν ήξερα πώς φαντάζεται η Α. τον κήπο, τη ρώτησα: Θέλεις να έχει δέντρα, να έχουν καρπούς, τι καρπούς, να έχει λουλούδια;

Α.: Εγώ δεν ήξερα να κάνω μήλα, αλλά έκανα κάτι στρογγυλά κόκκινα. Εδώ είναι (δείχνει) και μετά ζήτησε η κυρία να κάνω μια λίμνη, ένα δέντρο με μήλα και ένα πουλί και τα συννεφάκια.

Ερ.: Μετά με ρώτησε η Α. να κάνω κι ένα άλλο πουλί και της είπα γιατί όχι, ναι. Και μετά με ρώτησε πάλι η Α. να κάνω παιδιά; Και της είπα, ναι να κάνεις δύο ανθρώπους και η Α. διάλεξε και έκανε...

Α.: Έκανα εμένα και την κυρία!

Ερ.: Δεν της έδωσα περισσότερες οδηγίες τι άνθρωποι να είναι οπότε η Α, εδώ διάλεξε εδώ μόνη της. Εμένα η Α. μου ζήτησε μια βασίλισσα στον κήπο της, όμως εγώ δεν μπορούσα να καταλάβω ακριβώς τι θέλει και τη ρωτούσα. Τι μαλλιά να έχει, να έχει κορώνα; Μου είπε

να έχει κορώνα και πάνω πετράδια. Μετά μου είπε να έχει πολύχρωμο φόρεμα, πιο πολύ ροζ και τα παπούτσια κόκκινα. Μου ζήτησε φράχτη στον κήπο και μια πόρτα. Την ρώτησα τι να βάλω μέσα στον κήπο και η Α. μου είπε μανταρινιές.

Ερ.: Πάντως εμένα μου άρεσε πολύ όπως ζωγράφισε τη σκέψη μου η Α. Το μόνο που δεν μου άρεσε είναι που οι άνθρωποι είναι μακριά, έπρεπε να σου πω να τους κάνεις δίπλα. Εσένα Α. σου άρεσε όπως ζωγράφισα τη σκέψη σου;

Α.: Μου άρεσε, αλλά δεν έκανες το κάτω κάτω (δείχνει)... (εννοούσε το χορτάρι ως γραμμή στο κάτω μέρος του χαρτιού, που τα παιδιά σχεδόν πάντα κάνουν, μια και δεν αντιλαμβάνονται την τρίτη διάσταση στο χαρτί και ζωγραφίζουν σα να είναι επίπεδο. Εγώ που ζωγράφισα με την ενήλικη οπτική μου τις τρεις διαστάσεις δεν έγινε αντιληπτό από το παιδί, που ανέμενε τη δική του οπτική).

Ερ.: Την επόμενη φορά πρέπει να προσέξω περισσότερο τις οδηγίες, να ακούσω προσεκτικά και να σχεδιάσω με λεπτομέρεια.

Δ.: (εξωτερικός σχολιασμός) Να μας βγάλεις φωτοτυπία χρωματισμένη (έγχρωμη εννοούσε) να έχουμε όλες τις ζωγραφιές.



Όπως υποσχέθηκα, επεξεργάστηκα στον υπολογιστή τις εικόνες σε μία για να μπορούν να τις πάρουν όλα τα παιδιά όπως επιθυμούσαν.

Αυτή είναι μια διαπολιτισμική δεξιότητα για την οποία ο σύγχρονος κόσμος και το σχολείο ως φορέας εξουσίας δεν μας προετοιμάζει.

Τα έργα των παιδιών έχουν διπλή ιδιότητα, των κειμένων ταυτότητας αλλά ταυτόχρονα και ταύτισης, μια και εκφράζουν τις ταυτότητες των παιδιών αλλά μέσα από την οπτική του έτερου παιδιού, που λειτουργεί ως διαμεσολαβητής/τρια. Διαμεσολαβεί ανάμεσα στη σκέψη και στην αποτύπωση μιας αρχικής ιδέας (κείμενο ταυτότητας) και την εκτέλεσή της (κείμενο ταύτισης). Στο εικαστικό κείμενο έπεται μια δεύτερη επεξεργασία μετά την ολοκλήρωσή του, ζητά την έγκριση-ταύτιση από τον/την αρχικό/ή εμπνευστή/τρια ως προς την εκτέλεση. Είναι αυτό που ήθελε να αποτυπωθεί ή μήπως είναι περισσότερο έργο του/της δημιουργού; Μήπως όμως τελικά αυτό το ίχνος εμπεριέχει στοιχεία και των δυο ταυτοτήτων που εμπλέκονται στη διαδικασία παραγωγής του; Σε αυτό το πλαίσιο μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τον όρο «διττά κείμενα ταυτότητας» και να υποστηρίξουμε ότι τα κείμενα εμπεριέχουν δύο διαστάσεις: τη διάσταση της διδακτικής πρότασης και της ταύτισης αλλά και τη διάσταση της έκφρασης και της αποτύπωσης. Μέσω αυτών των διαστάσεων προκύπτει ως αποτέλεσμα η ενδυνάμωση των ταυτοτήτων που συνομιλούν στο κείμενο.

Μπορούμε να διακρίνουμε τη δύναμη της διττής ιδιότητας των κειμένων σε μια κυκλική πορεία καταγραφής βιωμάτων, καθώς αποτελούν μια διαμεσολαβημένη διαδικασία στην οποία οι δύο πόλοι, τα δύο άκρα της συνεργασίας προς την κοινή παραγωγή, γνωρίζουν τα προσωπικά βιώματα και συναισθήματά τους αλλά αποκτούν ταυτόχρονα κοινά. Τα κείμενα ταυτότητας και ταύτισης μοιράζονται σε μια διαδικασία διαμεσολάβησης ταυτοτικών στοιχείων. Δεν πρόκειται απλώς για μια διαδικασία έκφρασης αλλά ανταλλαγής και η αλληλεπιδραστική της δύναμη μπορεί να επιφέρει την αλλαγή που επιδιώκουμε στην ομάδα, γιατί όχι και στην κοινωνία;

Τα παιδιά επηρεάστηκαν πολύ από αυτή την άσκηση και τις επόμενες μέρες ζωγράφιζαν από κοινού ένα θέμα, ζωγράφιζαν μαζί στο ίδιο χαρτί ή έφτιαχναν μια ζωγραφιά σε εξέλιξη.

6.1.3.4. Κατηγοριοποίηση των κειμένων ταυτότητας και ταύτισης

Ως προς το περιεχόμενο στη συγκεκριμένη δραστηριότητα τα πολυτροπικά (εικαστικά και προφορικά) κείμενα ταύτισης μέσω της διαδικασίας μετατρέπονται σε συνεργατικά διαλογικά κείμενα ταυτότητας και ουσιαστικά ξανά σε πολυτροπικά κείμενα ταύτισης σε μια κυκλική διαδικασία που επιβεβαιώνει τη διττή ιδιότητα των κειμένων.

7. Κοινωνιομετρικές τεχνικές

7.1. Η εφαρμογή του δεύτερου κοινωνιομετρικού τεστ

Συμπληρωματικό στοιχείο στην έρευνα απετέλεσε, όπως έχουμε προαναφέρει αναλυτικά στο 5^ο Κεφάλαιο, η μελέτη και καταγραφή των κοινωνικών σχέσεων των παιδιών της τάξης, η κοινωνική διαμόρφωσή τους σε σύνολο και πώς αυτές επηρεάζουν και συνδιαμορφώνουν το σχολικό κλίμα αλλά και το κοινωνικό status του κάθε παιδιού ξεχωριστά. Η μελέτη των διαπροσωπικών σχέσεων στο σταθερό και οικείο περιβάλλον του νηπιαγωγείου αναδεικνύει την ένταξη όλων των μελών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και είναι σημαντική για την ενδυνάμωση των παιδικών ταυτοτήτων (Cummins, 2005).

Στις αρχές Ιανουαρίου του 2016, την εβδομάδα 16 έως 23 Ιανουαρίου εφαρμόστηκε το πρώτο κοινωνιομετρικό τεστ πριν την εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος. Μετά από το διάστημα των τεσσάρων μηνών της εφαρμογής, επιλέχθηκε ως εβδομάδα καταγραφής του δεύτερου κοινωνιομετρικού τεστ η εβδομάδα από 16 έως 22 Μαΐου, μετά την εφαρμογή και μετά τις διακοπές του Πάσχα.

Τα στοιχεία για την καταγραφή των κοινωνικών σχέσεων των παιδιών δόθηκαν ακριβώς όπως και στην πρώτη καταγραφή, με ατομική συνέντευξη με το κάθε παιδί, απαραίτητη ως τεχνική στη νηπιακή ηλικία λόγω της τάσης των παιδιών να επηρεάζονται από τις απαντήσεις των άλλων και την παρουσία τους. Η συνέντευξη με τα παιδιά είχε και πάλι την ίδια παιγνιώδη μορφή, επιλέχθηκε να παρουσιαστεί σαν ένα παιχνίδι με ερωτήσεις σχετικά με τη φίλια στην τάξη μας.

Οι ερωτήσεις ήταν οι ίδιες όπως και στην πρώτη καταγραφή:

- Πες μου τρία παιδιά στην τάξη που είστε καλύτεροι/ες φίλοι/ες; Γιατί; Με ποια παιδιά δηλαδή σου αρέσει να παίζεις και γιατί;
- Πες μου τουλάχιστον ένα παιδί με τα οποίο δεν είστε τόσο καλοί/ές φίλες; Γιατί; Με ποια παιδιά δηλαδή δεν σου αρέσει να παίζεις και γιατί;

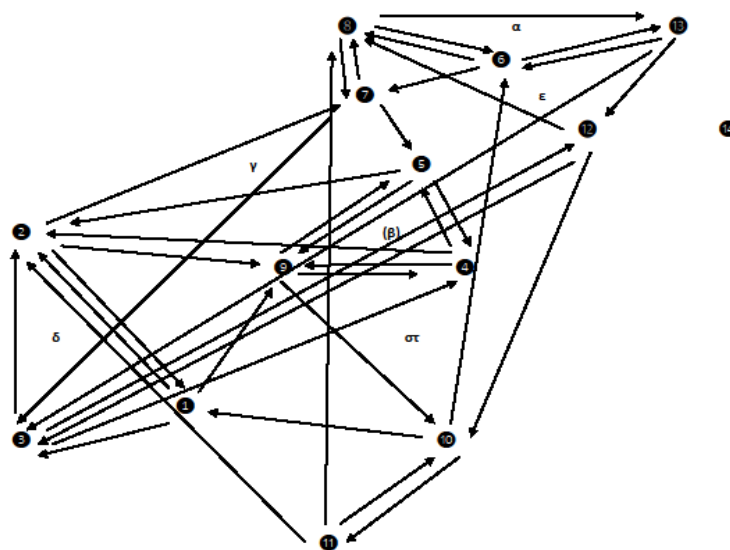
Σχετικά με τις αρνητικές επιλογές, όπως φαίνεται και από τη δεύτερη ερώτηση, διαμορφώθηκε η ερώτηση σε μια πιο ανοιχτή επιλογή, καθώς από τον Ιανουάριο ακόμη, όταν διενεργήθηκε το πρώτο κοινωνιομετρικό τεστ, τα παιδιά δεν δήλωναν εύκολα και τις τρεις απορρίψεις σε παιδιά που δεν θέλανε να παίζουν και υπήρχαν παιδιά που δήλωναν μία ή δύο απορρίψεις σε παιδιά που προτιμούσαν λιγότερο. Έτσι επιλέχθηκε να

είναι ανοιχτή η επιλογή των απορρίψεων και να ζητηθεί από τα παιδιά τουλάχιστον μία επιλογή κρίνοντας πως στην παρούσα φάση, στο τέλος της έρευνας, αλλά και της σχολικής χρονιάς μας ενδιαφέρει να δούμε πώς εξελίσσονται οι φιλίες των παιδιών, πώς αλλάζουν οι κοινωνικές τους σχέσεις και φυσικά αν υπάρχουν ακόμη παιδιά που αγνοούνται ή απορρίπτονται. Για τα παραμελημένα παιδιά θα είχαμε ήδη διαμορφώσει εικόνα από την ανάλυση των θετικών επιλογών.

Δημιουργήθηκε συνεπώς ο κοινωνιομετρικός πίνακας των επιλογών (Πίνακας 14, Κοινωνιόγραμμα Μαΐου, Παράρτημα 1) και έπεται η ανάλυσή του ώστε να αντιληφθούμε τις κοινωνικές σχέσεις, πώς διαμορφώνονται και τι πιθανά έχει διαφοροποιηθεί.

Σημεία που μπορούμε να σταθούμε αναλύοντας τα στοιχεία του κοινωνιογράμματος (κοινωνιόγραμμα 3) και του κοινωνιομετρικού πίνακα είναι τα εξής:

Θετικές επιλογές Κοινωνιόγραμμα Μαΐου



Με αριθμούς συμβολίζονται τα παιδιά, με β η φιλική κλίκα και με α, γ, δ, ε, σ οι διευρυμένες περιοχές

Κοινωνιόγραμμα 3: Οι θετικές επιλογές στο κοινωνιόγραμμα Μαΐου⁴⁹

Σημαντικό στοιχείο αποτελούν οι αμφίδρομες σχέσεις που καταγράφονται, καθώς αμοιβαίες επιλογές παρατηρούνται σε κάθε παιδί. Τα παιδιά 1, 2, 3, 7, 8, 10, 11, 12 έχουν

⁴⁹ Ο μαθητής Η μετακινήθηκε από την τάξη και έτσι δεν έδωσε επιλογές, έλαβε όμως αρνητικές, καθώς διατηρούσε την αρνητική του σήμανση.

από μία αμοιβαία επιλογή και τα παιδιά 4, 5, 6, 9 από δύο αμοιβαίες επιλογές. Αυτό κρίνεται πολύ σημαντικό ως εξέλιξη στις σχέσεις των παιδιών, ως παράγοντας σύγκλισης και ικανότητας να διακρίνουν την δική τους κοινωνικότητα αλλά και των άλλων. Τα ζεύγη που δημιουργούνται περικλείουν σχεδόν όλη την ομάδα της τάξης, όπως αναδεικνύεται στον κοινωνιομετρικό πίνακα.

Φιλικές κλίκες που κλείνουν με αμοιβαίες επιλογές εμφανίζονταν τρεις στο κοινωνιόγραμμα του Ιανουαρίου, ενώ τώρα παραμένει η μία (β) που περικλείει τα παιδιά 4, 5 και 9 (Δ., ΜΕ. και Νκ.). Οι κλίκες τείνουν να έχουν αμβλυνοθεί (διευρυμένες περιοχές α, β, δ, ε, στ) με τάση να συμπεριλαμβάνονται περισσότερα παιδιά και μερικά που έδειχναν «αβέβαιες» σχέσεις στη μέτρηση του Ιανουαρίου. Το στοιχείο των μονοφυλικών σχέσεων επίσης τείνει να αμβλύνεται και να μην εμφανίζεται πλέον ως ισχυρό στοιχείο ένωσης, καθώς στις επιλογές τους τα παιδιά εμπλέκονται περισσότερο με το άλλο φύλο, είτε αγόρια είτε κορίτσια. Παραδείγματα είναι όπως και στο παρελθόν η επιλογή της Β (2) προς Π. (7) και ως καινούργια σχέση η επιλογή της Αλ. (3) προς Μρ. (12) και της Μ. (10) προς τον Χ. (6) (επιλογές κοριτσιών προς αγόρια) και αντίστοιχα του Μρ. (12) προς τις Αλ. (3) και Α. (11), του Π (7) προς τις Αλ. (3) και Δ. (5) (επιλογές αγοριών προς κορίτσια).

Οι εν δυνάμει φιλικές κλίκες που διαφαίνονταν στο κοινωνιόγραμμα του Ιανουαρίου φαίνεται να λειτούργησαν, όπως αναμέναμε, ως συνδετικά σημεία σε «απόμακρα» παιδιά που βρίσκονταν στην περιφέρεια των κοινωνικών σχέσεων. Συνδετικοί κρίκοι αποτέλεσαν τα παιδιά Π. (7), Νκ. (9), καθώς και τα ΜΕ. (4) και Δ. (5) που βρίσκονται σε κεντρικά σημεία και διέυρυναν τις φιλικές κλίκες που είχαν δημιουργηθεί συμπεριλαμβάνοντας τα παιδιά Μ. (10), Α. (11), Μρ. (12) και Γ. (13). Έτσι εμφανίζονται ως περιοχές σχέσεων που «ανοίγουν» οι α και δ και πιο διευρυμένες περιοχές σχέσεων οι γ, ε και στ.

Σημειώνουμε πως στο παρόν κοινωνιόγραμμα δεν συμπεριλαμβάνονται επιλογές του μαθητή Η. (14) γιατί είχε από καιρό αραιώσει την παραμονή του στο σχολείο καθώς μετά από διάγνωση των ειδικών υπηρεσιών μετακινούνταν στο τμήμα ένταξης. Αρνητικές επιλογές όμως εξακολουθούσαν να δίνονται προς το παιδί αυτό, εξακολουθούσε να τον ακολουθεί μία αρνητική σήμανση και μετά την αποχώρησή του, γι αυτό και το συμπεριλαμβάνουμε και στη νέα καταγραφή, ενώ ο ίδιος δεν έλαβε μέρος.

Τα παιδιά Μ. (10), Α. (11) που έδειχναν στο κοινωνιόγραμμα απομονωμένα, παρότι δεν αύξησαν ιδιαίτερα τις επιλογές που έλαβαν, συνδέονται περιφερειακά στο σχήμα των φιλικών σχέσεων, καθώς αποτελούν δορυφόρους στις κλίκες α και β. Οι περιφερειακά ισχυροί δέκτες, τα δημοφιλή παιδιά που εμφανίζονται στο κοινωνιόγραμμα του Ιανουαρίου, οι Β. (2) και Π. (7), έχασαν τις πολλές επιλογές που έλαβαν και τη μεγάλη δημοτικότητα, ιδιαίτερα ο Π., ενώ αντίστοιχα αύξησαν κατά πολύ τις θετικές επιλογές που έλαβαν οι Αλ. (3) και ο Αρ. (12), που είναι, σημειωτέον, δίγλωσσα παιδιά ρωσικής και αλβανικής καταγωγής αντίστοιχα.

Παρατηρούμε πως ο δείκτης του συνόλου των αμοιβαίων επιλογών της τάξης είναι $N=8$, ως δείκτης των συνδέσεων μεταξύ τους, μειώνεται σε σχέση με τον Ιανουάριο όπου είχαμε $N=11$. Οι αμοιβαίες επιλογές μειώνονται σε σύνολο αλλά ερμηνεύουμε, όπως προαναφέρθηκε, ως θετικό στοιχείο πως όλα τα παιδιά πια λαμβάνουν τουλάχιστον μία αμοιβαία επιλογή, δηλαδή συνδέονται με κάποιο παιδί που και τα ίδια επιλέγουν.

Ατομικά στοιχεία για το κάθε παιδί, εκτός των αμοιβαίων επιλογών που μοιράζονται, ο δείκτης της κοινωνικής του απήχησης και της κοινωνικής του προτίμησης δείχνει να αλλάζει. Ο πρώτος βγαίνει προσθέτοντας στις επιλογές τις απορρίψεις που δέχεται κάθε παιδί, ενώ ο δεύτερος βγαίνει αφαιρώντας τις απορρίψεις από τις επιλογές του (Μπίκος, 2009: 151). Ο δείκτης κοινωνικής απήχησης του μαθητή Γ. (13) γίνεται είναι 5 (2+3) ενώ της κοινωνικής προτίμησης μείον 1 (2-3), πράγμα που δείχνει για τον συγκεκριμένο μαθητή ότι η αρνητική του σήμανση μειώνεται. Αντίστοιχα ο μαθητής Π. (7) που είχε 7 κοινωνική απήχηση και 5 κοινωνική προτίμηση διαμορφώνεται σε 4 και 2, μειώνεται η θετική προτίμηση στο πρόσωπό του, ενώ διατηρεί μία αντιπάθεια. Θεωρούμε όπως προαναφέρθηκε θετική την εξέλιξη αυτή για το σύνολο της τάξης καθώς φαίνονται πια και άλλα παιδιά που τυγχάνουν αρκετών προτιμήσεων και αυτό σε μια τάξη αποτελεί «υγιή και δημοκρατική» ένδειξη.

Ο πίνακας 15 (Παράρτημα 1) όπου παρουσιάζεται ο τρόπος με τον οποίο κατηγοριοποιήθηκαν τα παιδιά σε σχέση με τις επιλογές και τις απορρίψεις που έχουν λάβει. παρουσιάζεται στο Παράρτημα 1.⁵⁰

Στη ροή του κειμένου επιλέξαμε να παρουσιάσουμε τον συγκριτικό πίνακα ανάμεσα στις δύο καταγραφές (Ιανουαρίου και Μαΐου) που ακολουθεί (πίνακας 7) και δείχνει τη

⁵⁰ Οι κατηγορίες που συμπεριλάβαμε ακολουθούν την κατηγοριοποίηση των Coice, Dodge και Coppotelli, όπ. αναφ. στο Μπίκος 2009, σ. 194.

διαμόρφωση των κατηγοριών παρέχοντας μία συγκριτική εικόνα, επιπλέον σε σχέση με το φύλο, την ηλικία και την διαφορετική καταγωγή και γλώσσα.

Συγκριτικός πίνακας κατηγοριών δημοτικότητας ανάμεσα στις δύο κοινωνιομετρικές καταγραφές												
Κατηγορία	Σύνολο μαθητών/-τριών		Αγόρια		Κορίτσια		Νήπια		Προνήπια		Δίγλωσσα Παιδιά	
	Μάιος	Ιαν.	Μάιος	Ιαν.	Μάιος	Ιαν.	Μάιος	Ιαν.	Μάιος	Ιαν.	Μάιος	Ιαν.
δημοφιλής	2	4		1	2	3	2	4			1	1
μέσος/η	7	2	3	1	4	1	7	2			3	2
αδιάφορος/η	3	1	1		2	1			3		1	
αμφιλεγόμενος/η	1	3	1	1		2		3	1			1
παραμελημένος/η		2		1		1						1
απορριπτόμενος/η	1	2	1	2			1				1	1
Σύνολο	14	14	6	6	8	8	10	10	4		6	6

Πίνακας 7: Συγκριτικός των δύο καταγραφών

Εμφανίζονται 2 παιδιά δημοφιλή σε αντιδιαστολή με 4 της πρώτης καταγραφής, 7 παιδιά μέσου κοινωνικού στάτους (ενώ στην πρώτη καταγραφή ήταν μόνο 2), 3 παιδιά εμφανίζονται σε σχέση με τις επιλογές που δέχτηκαν αδιάφορα (ενώ ήταν 2), 1 παιδί αμφιλεγόμενο (ενώ ήταν 4). Δεν εμφανίζονται παιδιά στην κατηγορίες του παραμελημένου (ενώ υπήρχαν 2) και επίσης εμφανίζεται ακόμη 1 απορριπτόμενο (ενώ ήταν 2).

Παρατηρούμε συγκριτικά με το κοινωνιόγραμμα του Ιανουαρίου πως τα κορίτσια ακόμη κατανέμονται σε υψηλότερες κατηγορίες σε σχέση με τα αγόρια και εμφανίζονται τα περισσότερα στην μέση κατηγορία. Αντίστοιχα τα αγόρια δείχνουν να βελτιώνουν τις κοινωνικές σχέσεις τους, ενώ για τους λόγους που προαναφέρθηκαν, παρουσιάζεται ένα αγόρι στην ίδια θέση, στην κατηγορία του απορριπτόμενου. Η τάση για καλύτερο status των κοριτσιών συγκριτικά με τα αγόρια, όπως εμφανιζόταν στο προηγούμενη μέτρηση δείχνει να έχει αμβλυνθεί. Τα νήπια εξακολουθούν να βρίσκονται σε ανώτερες θέσεις σε σχέση με τα προνήπια αλλά έχουν ατομικά και σε σύνολο βελτιώσεις στις θέσεις δημοτικότητας. Φάνηκε πράγματι πως η κοινωνική θέση όλων των παιδιών τείνει να βελτιώνεται και μόνο λίγα παιδιά παραμένουν στην ίδια κατηγορία.

Σε σχέση με τη διαφορετική καταγωγή και γλώσσα, παρατηρούμε πως όλα τα δίγλωσσα παιδιά ανέβηκαν σε πιο ψηλές κατηγορίες, βελτίωσαν σε σύνολο αλλά και ατομικά τη δημοτικότητα τους, ιδιαίτερα αυτά που βρίσκονταν στις κατηγορίες αμφιλεγόμενος/η και παραμελημένος/η, όπως επίσης αύξησαν κατά πολύ τις θετικές επιλογές που έλαβαν τα παιδιά Αλ. (3) και Αρ. (12).

7.2. Αιτιολόγηση και συμπεράσματα

Οι αιτιολογήσεις των παιδιών που δίνουν μια ερμηνεία στις επιλογές και τις απορρίψεις τους, φωτίζουν επίσης θέματα που τα απασχολούν και ως μια δυναμική κατάσταση δίνουν στον/στην εκπαιδευτικό μια ενδεικτική εικόνα της κοινωνικής δομής της τάξης. Στοχεύουμε έτσι στα ποιοτικά στοιχεία που διαφαίνονται και αποτυπώνουν τις κοινωνικές σχέσεις που λαμβάνουν χώρα.

Ο πίνακας της αιτιολόγησης των επιλογών και των απορρίψεων (πίνακας 16 στο Παράρτημα 1) μας δίνει ένα σημαντικό στοιχείο, της διατήρησης των φιλικών σχέσεων στη διάρκεια του χρόνου ακόμη και στην ηλικία του νηπιαγωγείου (σημειώνονται με κόκκινο χρώμα στον πίνακα). Αυτό είναι αναμενόμενο σε μεγαλύτερες ηλικίες. Εμφανίζονται παιδιά που διατηρούν τις φιλικές τους σχέσεις στη διάρκεια του χρόνου και σύμφωνα με τα δικά μας στοιχεία αυτά είναι νήπια και κορίτσια. Διατηρούν αυτούσιες τις επιλογές τους, αλλάζοντας μόνο η σειρά προτίμησης, οι Ν. (1), ΜΕ. (4) και Δ. (5) και οι απορρίψεις τους επίσης αφορούν παιδιά που απέρριπταν και στο κοινωνιόγραμμα του Ιανουαρίου. Αρκετά παιδιά διατηρούν αυτούσιες τις θετικές τους επιλογές Αρ. (8) και Χ. (6) ενώ όλα τα παιδιά έχουν τουλάχιστον ένα παιδί που επέλεξαν και στην προηγούμενη μέτρηση. Υπάρχει μόνο ένα παιδί που έχει και τις τρεις θετικές του επιλογές καινούργιες ενώ διατηρεί την ίδια αρνητική. Πρόκειται για προνήπιο και οι κοινωνικές δεξιότητές του δεν κρίνονται ανεπτυγμένες. Στη διάρκεια του χρόνου δοκίμαζε αρκετές σχέσεις, η ίδια μπορούσε και τα κατάφερνε να συγχρωτίζεται σε αρκετές παρέες, χωρίς να έχει ανάγκη της μίας στενότερης σχέσης. Αυτό όμως είχε επόμενο να μην λαμβάνει και θετικές επιλογές. Τα παιδιά τείνουν να ερμηνεύουν πολλές φορές αυτήν τη συμπεριφορά ως αστάθεια.

Ο πίνακας 17 (Παράρτημα 1) παρουσιάζει την παραγοντοποίηση των θετικών επιλογών των παιδιών (13X3=39) σε σχέση με κοινωνιολογικούς, αντικειμενικούς και ψυχοκοινωνικούς παράγοντες. Σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση, δείχνουν πως τα

παιδιά επηρεάζονται περισσότερο από κοινωνικοσυναισθηματικούς παράγοντες και συγκεκριμένα οι αιτιολογήσεις τους εμπίπτουν περισσότερο στην κατηγορία «συναισθηματικό δέσιμο» (18 απαντήσεις). Αυτό είναι ακόμη πιο αισθητό τώρα σε σχέση με το κοινωνιόγραμμα του Ιανουαρίου. Μετά ακολουθούν οι παράγοντες «κοινό παιχνίδι» και «χαρακτηριστικά της προσωπικότητας» (6 και 5 παιδιά αντίστοιχα) και η «κατοχή κάποιας ιδιότητας» ή «επίδοση» με την ευρύτερη έννοια ακόμη λιγότερο (4 παιδιά). Η εγγύτητα, δηλαδή οι εξωσχολικές σχέσεις, δείχνει να επηρεάζει λιγότερο (3 απαντήσεις) δείχνουν στη διάρκεια του χρόνου να μην έχουν πια ανάγκη τις εξωσχολικές δραστηριότητες για να αποκτήσουν σχέσεις στο σχολικό περιβάλλον. Η κατηγορία «αρνητική οριοθέτηση» δεν δείχνει πια να επηρεάζει, ούτε η κατηγορία «κοινή φίλια» (1 επιλογή) αλλά ούτε και η κατηγορία «από επιλογή του άλλου παιδιού». Στη νέα μέτρηση του Μαΐου παρατηρούμε πως αυτοί οι παράγοντες όπου τα παιδιά δείχνουν να επηρεάζονται από τις γνώμες και τις επιλογές των άλλων, δεν αποτελούν πια παράγοντες επιλογής. Πολύ λιγότερο φαίνεται να επηρεάζουν πλέον τα παιδιά τα εξωτερικά χαρακτηριστικά (1 επιλογή), καθώς επίσης δεν επηρεάζονται καθόλου από πολιτισμικά χαρακτηριστικά ως σημείο σύγκλισης και δεν δηλώνουν τουλάχιστον στις αιτιολογήσεις τους το φύλο ως παράγοντα επιλογής των φίλων τους.

Αντίστοιχα στον πίνακα 18 (Παράρτημα 1) παρουσιάζονται οι αιτιολογήσεις των απορρίψεων. Από τις 17 απορρίψεις που κατεγράφησαν, σε σχέση με τις 26 που κατεγράφησαν τον Ιανουάριο, δίνοντας την ευκαιρία στα παιδιά να δώσουν όσες απορρίψεις θέλουν μπορούμε εξίσου να εξάγουμε συμπεράσματα για το σύνολο των παιδιών αλλά και για το κάθε παιδί ξεχωριστά. Εκ πρώτης όψεως τα παιδιά δεν νιώθουν την ανάγκη να απορρίψουν κάποια παιδιά. Συνήθως η απόρριψη είναι μία (9 παιδιά απορρίπτουν από ένα παιδί) ή δύο (4 παιδιά απορρίπτουν δύο παιδιά) ενώ δεν υπάρχουν τρεις απορρίψεις. Από τις αιτιολογήσεις τους διαφαίνεται ως σημαντική αιτία απόρριψης η ενοχλητική συμπεριφορά (6 απορρίψεις), πιθανά παροδικές και πρόσφατες συμπεριφορές όπως περιγράφονται, ενώ ως φαινόμενα φυσικής βίας (5 απορρίψεις) αναφέρονται το «χτύπημα», εκφράζονται με χαρακτηρισμούς όπως «κακό παιδί» και δείχνουν ότι τα παιδιά ερμηνεύουν έτσι την επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά. Όπως και στο κοινωνιόγραμμα του Ιανουαρίου, το ίδιο παιδί εμφανίζεται να έχει μόνο απορρίψεις, και παρά τη μετακίνηση σε τμήμα ένταξης διατηρεί την αρνητική σήμανση, που, από τις αιτιολογήσεις των παιδιών, δεν δείχνει να έχει σχέση με την προέλευση και την καταγωγή του. Απορρίπτεται εξίσου από τον Μρ., τη Νκ. που διαφέρουν πολιτισμικά αλλά και από

τους Γ., Π. και Ν. για παρόμοιους λόγους συμπεριφοράς που αγγίζει, στην αντίληψη των παιδιών, τα όρια της επιθετικότητας. Τα παιδιά δείχνουν και εδώ, όπως και στις θετικές τους επιλογές να επηρεάζονται πλέον πολύ λιγότερο από τους/τις φίλους/ες τους (2 απορρίψεις), ενώ αιτιολογήσεις σε σχέση με τα εξωτερικά χαρακτηριστικά δεν εμφανίζονται ως αιτία απόρριψης και ούτε σε σχέση με τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά και την κοινωνική καταγωγή. Πολύ σημαντικό στοιχείο επίσης ότι δεν επηρεάζονται άμεσα από στερεοτυπικές καταγραφές σε σχέση με την εμφάνιση και τα χαρακτηριστικά και η πολιτισμική διαφορά δεν φαίνεται σε καμία περίπτωση αιτία αποκλεισμού.

Η γενική εικόνα των αποτελεσμάτων της κοινωνιομετρικής μεθόδου, ως ένα συμπληρωματικό εργαλείο καταγραφής ταυτοτικών στοιχείων στην έρευνα, όπως αναλυτικά παρουσιάστηκε, είναι θετική και η βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων των παιδιών στην τάξη αναδεικνύει ένα υγιές σχολικό περιβάλλον, μια σαφώς καλύτερη συνολική εικόνα του σχολικού κλίματος και μια βελτίωση του κοινωνικού status των παιδιών ατομικά, αλλά και συνολικά στις κατηγορίες του φύλου και της διαφορετικής καταγωγής. Πολύ σημαντικό το εύρημα για τις επιδιώξεις της έρευνας που εμβαθύνει σε θέματα ταυτότητας μέσα από την εφαρμογή και τις πρακτικές της, προς τη συνδιαμόρφωση ενός κλίματος εμπιστοσύνης και ασφάλειας για όλα τα παιδιά της τάξης.

«Αν με είχαν αποδεχτεί ως άτομο και αν η ατομικότητα και όχι η προσαρμογή ήταν το κλειδί της επιτυχίας στο σχολείο, στην κοινωνία και στο σπίτι, θα ήταν πιο εύκολα τα πράγματα.»⁵¹

⁵¹ Από το κείμενο της Βασιλείας Κούρτη Καζούλλη με τίτλο «Τι έφερες μαζί σου στο σχολείο;» σχόλιο σε μορφή προλόγου – εισαγωγής στο Cummins, J. (2005, σ. 41).

8. Οι γονείς συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα.

Το άνοιγμα του σχολείου προς την οικογένεια και την κοινότητα και η συνεργασία σχολείου και οικογένειας τονίζεται στις νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις ως παράγοντας αποτελεσματικότητας και βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης με πολυδιάστατες θετικές συνέπειες αυτής της εμπλοκής τόσο για τους/τις ίδιους/ες τους/τις μαθητές/τριες, όσο για τους γονείς και τους/τις εκπαιδευτικούς και τις μεταξύ τους σχέσεις.

Στόχος στο πλαίσιο της διατριβής αποτελεί η συνδιαμόρφωση ενός κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης, με σεβασμό στο πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών/-τριών και των οικογενειών τους και η ουσιαστική συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η ανάγκη αυτή υποστηρίζεται αντιστεκόμενη σε ιεραρχικές και εξουσιαστικές σχέσεις από πλευράς των εκπαιδευτικών που παραδοσιακά κατέχουν τη γνώση και κατά συνέπεια την εξουσία, ώστε να καταστεί ικανή η συνδιαμόρφωση μιας αμφίδρομης επαφής που βασίζεται στην αμοιβαία εμπιστοσύνη και σεβασμό μέσα από την έκφραση των ταυτοτήτων των εμπλεκόμενων.

Μας ενδιαφέρει στην εν λόγω έρευνα, όπως έχει ήδη αναφερθεί ο λόγος των γονέων και τα κείμενα ταυτότητας που καταγράφονται και μας αφορά πώς μέσα από αυτά εκφράζεται η γονεϊκή ταυτότητα και η γονεϊκή εμπλοκή. Πιο συγκεκριμένα μελετώνται:

- η διάδραση που συνδημιουργείται μέσα στη σχολική τάξη μέσα από κατάλληλες πρακτικές και δραστηριότητες, προς τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος
- το προσωπικό βίωμα και η έκφραση ταυτότητας που καταγράφεται στην τάξη προς τη δημιουργία της ιδιαίτερης σχολικής κουλτούρας
- η δημιουργία μιας σχέσης και μιας συνέχειας ανάμεσα στη σχολική και την οικογενειακή ζωή
- η δημιουργία συνθηκών αποδοχής και συμμετοχικής διαδικασίας
- ο ενεργός γονεϊκός ρόλος σε σχέση με την άρση των φαινομένων σχολικού αποκλεισμού

Στο κεφάλαιο αυτό που αφορά τους γονείς θα αναφερθούμε θεωρητικά στη γονεϊκή εμπλοκή, στην επιδιωκόμενη γονεϊκή εμπλοκή στο πλαίσιο της έρευνας μέσω δραστηριοτήτων στις συγκεντρώσεις γονέων, στις τυπικές και άτυπες δράσεις του συλλόγου των γονέων και στην καταληκτική θεατρική δράση.

8.1. Γονεϊκή εμπλοκή

Οι μελέτες για την σχέση της οικογένειας και των γονέων με το σχολείο είναι πολλές και ποικίλες και εστιάζουν συνήθως στα αποτελέσματα που αυτή η σχέση επιφέρει σε όλους/ες τους/τις εμπλεκόμενους/ες στην εκπαιδευτική διαδικασία, παιδιά, γονείς και εκπαιδευτικούς, καθώς η ταυτότητα του κάθε ατόμου συνδιαμορφώνει εκτός από τον προσωπικό κόσμο του και τη συλλογική δυναμική που δημιουργείται και αναπτύσσεται εντός και εκτός της σχολικής τάξης, σαν μια συνέχεια η οποία μας αφορά και μας ενδιαφέρει.

Ο Bronfenbrenner υποστηρίζει, σύμφωνα με το συστημικό μοντέλο, ότι οι κυριότεροι παράγοντες του περιβάλλοντος που επηρεάζουν την ανάπτυξη των ατόμων, είναι εκείνοι που έχουν μεγαλύτερη σημασία στις κρίσιμες φάσεις της ζωής τους, δηλαδή οι γονείς, οι φίλοι/ες, οι παιδαγωγοί, το σχολείο, η κοινωνία και ο πολιτισμός (Bronfenbrenner, 1979). Το γνωστό μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών της Epstein τονίζει επίσης την ανάγκη συνεργασίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών ως απαραίτητη για την συναισθηματική υποστήριξη των παιδιών στο σχολικό πλαίσιο. Σύμφωνα με τη θεωρία της Epstein τα τρία πλαίσια – οικογένεια – σχολείο – κοινότητα, επηρεάζουν και επηρεάζονται ως «επικαλυπτόμενες σφαίρες επιρροής» (Epstein, 2001). Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού στην ενσωμάτωση των μαθητών/-τριών αναδεικνύεται πολύ σημαντικός ταυτόχρονα με τις σχέσεις που συνδιαμορφώνονται ανάμεσα στους γονείς και σε αυτόν/ήν, τονίζοντας την αίσθηση του ανήκειν μέσα από τις καθημερινές συνήθειες, ακόμη και μέσα από τις εκφράσεις που χρησιμοποιούν σε σχέση με το εμείς και οι άλλοι/άλλες. Ταυτόχρονα η γονεϊκή και οικογενειακή επαφή και η επικοινωνία και αλληλεπίδραση με το σχολικό πλαίσιο έχει τεκμηριωθεί σε σχέση με την σημαντικότητα και την αποτελεσματικότητα στην ακαδημαϊκή και κοινωνικοσυναισθηματική εξέλιξη των παιδιών (Γεωργίου 2000· Epstein, 2001· Πετρογιάννης, 2012· Σακελλαρίου, 2012· Συμεού, 2003).

Η γονεϊκή συμμετοχή υποστηρίζεται πως θα μπορούσε να ιδωθεί με δύο εκφάνσεις της: ως «γονεϊκή φωνή» και ως «γονεϊκή παρουσία». Η φωνή των γονέων περιγράφεται ως το δικαίωμα των γονέων να εκφράζουν τη σκέψη και την κατανόησή τους για την καθημερινή ζωή του παιδιού τους και τις εκπαιδευτικές του εμπειρίες, τόσο εντός όσο και εκτός σχολείου. Αντιθέτως, η παρουσία των γονέων περιγράφεται ως οι ενέργειες και

συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση του παιδιού τους. Η γονική φωνή και η παρουσία γονέα σχετίζονται και συχνά επικαλύπτονται (McKenna & Millen 2013, σ. 12).

Αν και τα στοιχεία δείχνουν γενικά ότι η γονική συμμετοχή είναι ευεργετική για την ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών, δεν είναι γνωστά συνήθως τα γονεϊκά κίνητρα που επηρεάζουν τη συμμετοχή αυτή. Οι πεποιθήσεις και οι προσωπικές αντιλήψεις αλλά και οι παρακινήσεις από άλλους/ες δείχνουν να την επηρεάζουν όπως και οι διαπροσωπικές σχέσεις των γονέων με τα παιδιά και τους/τις εκπαιδευτικούς εμφανίζονται ως κινητήρια δύναμη στη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση των παιδιών (Green et al., 2007, σ. 541).

Στο σχολείο, ο ρόλος που αποδίδεται στους γονείς είναι κυρίως ο ρόλος του/της θεατή/τριας (Συμεού, 2003) και καθώς ο/η εκπαιδευτικός καθορίζει τους όρους της γονεϊκής εμπλοκής, οι γονείς που δεν συμμορφώνονται θεωρούνται αδιάφοροι/ες (Γεωργίου, 2000) ενώ η μειωμένη σχολική συμμετοχή των γονέων που διαφέρουν πολιτισμικά συχνά αντιμετωπίζεται ως έλλειμμα αποδίδοντάς την σε χαμηλό ενδιαφέρον και στη μη κατανόηση της ελληνικής γλώσσας (Μάνεσης, 2004· Νικολάου, 2000) μετατρέποντας σε πολιτισμική αυτή τη διάκριση (Χατζηδάκη, 2007). Έρευνα των Ρέντζου και Σακελλαρίου (2014) σε προσχολικά ιδρύματα στην Ελλάδα για τους τύπους γονεϊκής συμμετοχής αναδεικνύει κυρίως τις άτυπες μορφές επικοινωνίας ως τις πιο συχνές και αυτές που συνήθως έχουν ένα περιφερειακό και συμβατικό ρόλο. Στη διάρκεια αυτού του ρόλου η συμμετοχή του γονιού δεν έχει σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία παραμένει αποκλειστική ευθύνη του/της εκπαιδευτικού. Οι γονείς των «ασθενέστερων» κοινωνικά και μορφωτικά στρωμάτων υποστηρίζεται πως αδυνατούν να επισκέπτονται το σχολείο με τη συχνότητα γονέων που έχουν ανώτερη μόρφωση (Ντινίδου, 2013, σ. 263). Οι εκπαιδευτικοί επίσης τείνουν να αντιμετωπίζουν όλους τους γονείς σαν μια ομοιογενή ομάδα, «εγκλωβισμένοι/ες στον μύθο ότι το σχολείο δεν κάνει διακρίσεις» (Συγγιρίδου, 2010, σ. 151) και την ελληνική γλώσσα ως εργαλείο σχολικής και επαγγελματικής εξέλιξης και μέσο κοινωνικής ισότητας, σε μία «ψευδαίσθηση ισότητας» (Γκαϊνταρζή, 2012, σ. 435).

Η διάσταση απόψεων μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών σε σχέση με τη γονεϊκή εμπλοκή πιθανά να οφείλεται στη διαφορετική ερμηνεία που δίνει κάθε ομάδα σε αυτήν (Μαλιγκούδη, 2010, σ. 229). Οι εκπαιδευτικοί έχουν γενικά θετική στάση απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή, ιδιαίτερα στην προσχολική ηλικία και θετική άποψη για τη χρήση των στρατηγικών εμπλοκής των γονέων, καθώς πιστεύουν πως όλοι οι γονείς μπορούν να

εμπλακούν και να βοηθήσουν αρκεί να τους/τις καθοδηγήσουν (Freeman, 2011). Υποστηρίζεται πως τα επίπεδα εμπλοκής των γονέων νηπιαγωγείου μπορεί να αυξηθούν όταν οι γονείς ενημερώνονται και υποστηρίζονται από τον/την εκπαιδευτικό της τάξης σχετικά με τις στρατηγικές που μπορούν να εφαρμόσουν, καθώς οι γονείς δεν ξέρουν πάντα πώς να συμμετέχουν, συχνά στερούνται του χρόνου και της ικανότητας, και επιθυμούν κάποιες οδηγίες για την αύξηση της συμμετοχής τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Reinhardt, 2016).

Γονείς και εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα για μεταξύ τους επικοινωνία και συνεργασία. Οι γονείς των μικρότερων μαθητών/-τριών συζητούν συχνότερα με τους/τις εκπαιδευτικούς, σύμφωνα με τη συγκεκριμένη έρευνα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, της οποίας τα ευρήματα επιβεβαιώνουν τα συμπεράσματα άλλων ερευνών. Γενικά, εκπαιδευτικοί και γονείς συμφωνούν ότι η απαξίωση της εκπαίδευσης και οι σύγχρονοι ρυθμοί ζωής επηρεάζουν αρνητικά τη συνεργασία μεταξύ τους. Συναφή ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν ότι όταν οι γονείς δεν πιστεύουν στην αξία της εκπαίδευσης δεν υιοθετούν πρακτικές συνεργασίας με το σχολείο επηρεάζοντας τις επιδόσεις των ίδιων των παιδιών (Ντινίδου, 2013, σ. 264). Υποστηρίζεται δε παράλληλα, πως η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας, βοηθά τον/την μαθητή/τρια να αναπτύξει θετική στάση για το σχολείο, ειδικά στην αρχή της μαθητικής του/της ζωής (Ντινίδου, 2013, σ. 254).

Στοχεύοντας στην κατανόηση της σχέσης οικογένειας και σχολείου και στην ενδυνάμωση αυτής της σχέσης μέσα από κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα θεωρείται πλέον απαραίτητο να ληφθούν υπ' όψιν μια σειρά από παραμέτρους, όπως το κοινωνικοιστορικό πλαίσιο και τα χαρακτηριστικά των γονιών και των εκπαιδευτικών που εμπλέκονται (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2013) καθώς ανέκαθεν υποστηριζόταν πως «για να αλλάξει η σχολική πραγματικότητα πρέπει πρώτα να αλλάξει η συνείδηση των εκπαιδευτικών» (Ματσαγγούρας, 1996, σ. 168). Η υλοποίηση μιας τέτοιας φύσης γνήσιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης κατά τον Cummins «απαιτεί προσωπικό επαναπροσδιορισμό του τρόπου με τον οποίο ο/η κάθε εκπαιδευτικός έρχεται σε αλληλεπίδραση με τους/τις μαθητές/τριες και τις κοινότητες που υπηρετεί». Οι αλλαγές μόνο σε επίπεδο πολιτικής και νομοθεσίας δεν θεωρούνται ικανές για την όποια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, αλλά ο επαναπροσδιορισμός του ρόλου των εκπαιδευτικών σε σχέση με τους πολιτισμικά διαφέροντες/ουσες μαθητές/τριες και τις κοινότητές τους,

με σχέσεις που να προσανατολίζονται προς την ενδυνάμωση και τη «συνεργατική δημιουργία δύναμης» (Cummins, 2005, σσ. 200-204).

Τονίζεται, συνεπώς, η θετική σημασία της αμφίδρομης σχέσης μεταξύ οικογένειας και σχολείου ως υποστηρικτικού πλαισίου, η γνήσια επαφή με το σχολείο ως μια σειρά συγκεκριμένων πρακτικών και δράσεων από την πλευρά του/της εκπαιδευτικού, ως μια οργανωμένη προσπάθεια με στόχους και συνέπεια και η μη απόδοση ευθύνης στους γονείς για την ενδεχόμενη απουσία της εμπλοκής αυτής.

Ο/η εκπαιδευτικός που επιθυμεί να χτίσει συνεργατικές γέφυρες επικοινωνίας με τους γονείς καλείται να σταθεί με κριτική ματιά απέναντι την δική του οπτική και τις εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζει. Ο/η ερευνητής/τρια που ασχολείται με την διαπολιτισμική εκπαίδευση καλείται να ακούσει τις ίδιες τις φωνές των μεταναστών/-τριών γονέων. Οι Γκαϊνταρτζή, Μάρκου και Τσοκαλίδου, με αυτοκριτική διάθεση, προτρέπουν να ακούμε περισσότερο και να διδάσκουμε λιγότερο, βλέποντας την εκπαιδευτική διαδικασία σαν μία αλληλεπιδραστική διαδικασία όπως και ο Cummins ορίζει, χτίζοντας με τους γονείς ένα διάλογο που προχωρά στην αναδιαπραγμάτευση των ταυτοτήτων, στον ανασχηματισμό των σχέσεων ισχύος προς την κατάκτηση συνεργατικών σχέσεων και στην ισότιμη κατανομή εξουσίας (Γκαϊνταρτζή et al., 2012).

Η γονεϊκή εμπλοκή αποτελεί δε, μια δυναμική διαδικασία που εξαρτάται και επηρεάζεται από τις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, προσδιορίζοντας το είδος της σχέσης και της συνεργασίας μεταξύ των δύο πλαισίων. Προσπαθώντας να κατανοήσουμε και να καταφέρουμε να διευρύνουμε τη σχέση αυτή προς όφελος και των δύο μερών πρέπει συνεπώς να λάβουμε υπ' όψιν το κοινωνικό και το ευρύτερο πλαίσιο στο οποίο αυτή διαμορφώνεται, τα χαρακτηριστικά των μερών που εμπλέκονται και να επαναπροσδιορίσουμε τον ρόλο που οι εκπαιδευτικοί παραδοσιακά σε αυτή τη σχέση κατέχουν (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2013). Συνεπώς, όπως και από τον Cummins (2005) υποστηρίζεται, όταν τα ζητήματα που αφορούν την εκπαίδευση των πολιτισμικά διαφορεόντων οικογενειών μετακινούνται από το περιθώριο της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο κέντρο του ενδιαφέροντος, επιβεβαιώνεται ενεργά η ταυτότητα αυτών. Αντίθετα, όταν οι μαθητές/τριες και αντίστοιχα οι οικογένειές τους παίρνουν μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία το μήνυμα ότι πρέπει να αφήσουν το παρελθόν, τη γλώσσα και τον πολιτισμό τους έξω από την πόρτα του σχολείου, μπορεί να αισθανθούν πως το σχολείο δεν τους/τις αφορά. Η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους

κρίνεται σημαντική και οι γονείς, ακόμη και με τις πιο απλές δραστηριότητες ή πρωτοβουλίες που καλούνται να πάρουν, ενδυναμώνονται μέσα από τη διαδικασία και την αλληλεπίδραση, ενώ τα παιδιά δείχνουν αυξημένο ενδιαφέρον για τη μάθηση. Ο αποκλεισμός των γονέων και της/των κοινότητας/των που εκπροσωπούν από τις σχολικές δραστηριότητες αποτελεί, αντίθετα, εμπόδιο σε ένα αποτελεσματικό σχολείο (Cummins, 2005, σ. 208, 218).

Σχετικά με το πώς οι ίδιοι οι γονείς του δείγματος αντιλαμβάνονται την γονεϊκή εμπλοκή απαντήσανε σε ερωτηματολόγιο που παρουσιάζεται σε αυτό το κεφάλαιο μετά το πέρας και της τελικής τακτικής συνάντησης 8.4.3.4. ως αξιολόγηση αυτής.

8.2. Οι συγκεντρώσεις γονέων

Αναγνωρίζοντας τις πρακτικές των συγκεντρώσεων γονέων ως ενταξιακές, ως τον πλέον σημαντικό στόχο είχαν να ενισχύσουν το σχολικό κλίμα και να συνδημιουργήσουν μια νέα σχολική κουλτούρα, κατά την οποία η γονεϊκή εμπλοκή δεν θα προσδιορίζεται πολιτισμικά. Οι συγκεντρώσεις γονέων αποτελούν μια πολύ σημαντική δράση στο πλαίσιο της διδακτορικής διατριβής ως εκπαιδευτικές πρακτικές που βοηθούν τους γονείς:

- να ενημερωθούν πάνω σε θέματα της παιδικής ηλικίας
- να αντιληφθούν τη σημασία του νηπιαγωγείου και της προσχολικής εκπαίδευσης
- να εκπαιδευτούν τόσο σε θέματα που άπτονται των ενδιαφερόντων τους, όσο και σε σχέση με τον γονεϊκό τους ρόλο

με στόχο μέσα από αυτές τις εκπαιδευτικές πρακτικές

- να ισχυροποιηθούν οι δεσμοί μεταξύ της οικογενειακής και της σχολικής ζωής, των γονέων και της εκπαιδευτικού και των γονέων μεταξύ τους
- να ενισχυθεί η γονεϊκή εμπλοκή
- να ενισχυθεί το σχολικό κλίμα και η σχολική κουλτούρα

8.2.1. Γενική περιγραφή. Το πλάνο των συγκεντρώσεων

Οι συγκεντρώσεις ήταν τακτικές, διενεργούνταν στο χώρο του νηπιαγωγείου κάθε δύο μήνες. Διενεργήθηκαν έτσι 4 τακτικές συγκεντρώσεις, (ημερολογιακά: 25 Νοεμβρίου, 20 Ιανουαρίου, 16 Μαρτίου, 11 Μαΐου) και ακολούθησαν έκτακτες συγκεντρώσεις με τους

γονείς, που στόχο είχαν τη συλλογική δράση που αποφασίστηκε από κοινού να πραγματοποιηθεί στο τέλος της σχολικής χρονιάς.

Σε αυτές μπορούν να προστεθούν οι ομαδικές συναντήσεις των γονέων που στόχο είχαν δράσεις του ίδιου του συλλόγου (γιορτές, διοργάνωση μπαζάρ, διοργάνωση έκθεσης, υποστήριξη μαθητών/-τριών).

Οργανωμένες Συγκεντρώσεις	Θέμα	Συμμετέχοντες/ουσες	Χρόνος
Πρώτη τακτική	Προσαρμογή- συμπεριφορά / έκθεση – συνεργασία	10 γονείς	25 Νοεμβρίου
Δεύτερη τακτική	Η σχολική ζωή. Το παιχνίδι ως δράση και ως αντικείμενο.	11 γονείς	20 Ιανουαρίου
Τρίτη τακτική	Η ταυτότητά μας. «Ο/η άλλος/άλλη/η μπορεί να είμαστε εμείς».	10 γονείς	16 Μαρτίου
Τέταρτη τακτική	«Εμείς κι Εμείς». Η ταυτότητα της ομάδας της τάξης.	11 γονείς	11 Μαΐου

Οι τακτικές συγκεντρώσεις χωρίζονταν σε δύο μέρη: ένα ενημερωτικό και ένα διαδραστικό, αν και τα δύο μέρη πολλές φορές δεν ήταν ανεξάρτητα αλλά εμπλέκονταν το ένα στο άλλο. Οι λόγοι για τους οποίους δεν επιδιώξαμε να λειτουργούν εντελώς ανεξάρτητα τα δύο μέρη ήταν ώστε:

- να εξοικειωθούν οι γονείς σταδιακά και αβίαστα με τη διαδραστική μορφή των συναντήσεων
- να εντάσσονται οι ασκήσεις γνωριμίας και ενδυνάμωσης στη θεματολογία
- να υπάρχει μία σαφής σύνδεση ανάμεσα στα θέματα που άπτονται των ενδιαφερόντων των γονέων και του τρόπου παρουσιάσής τους, της σύνδεσής τους

με την καθημερινότητα αλλά και με τις εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζονταν ταυτόχρονα και παράλληλα στη σχολική τάξη

- να μπορούν οι γονείς να ανοιχτούν και να καταθέσουν στοιχεία ταυτότητας, να συζητήσουν, να συναποφασίσουν και να συνδεθούν μεταξύ τους
- να μπορέσει σταδιακά ο σύλλογος γονέων να αποκτήσει αυτονομία και τη δική του οντότητα

Οι γονείς ενημερώνονταν έγκαιρα για τις συναντήσεις και με γραπτό μήνυμα, καθώς και με ανακοίνωση στην πόρτα και προφορική υπενθύμιση. Μετά από δικό τους αίτημα κατέληξαν να γίνονται Τετάρτη απόγευμα, μέρα που εξυπηρετούσε τους/τις εργαζόμενους/ες γονείς. Το φιλικό κλίμα ενίσχυε η διαμόρφωση του χώρου. Τα τραπέζια ενωμένα στο κέντρο και τα καρεκλάκια σε κυκλική διάταξη άφηναν χώρο ελεύθερο για κίνηση και βιωματικές δράσεις. Πάντοτε υπήρχε καφές και ένα μικρό κέρασμα, μια καφετιέρα μάλιστα που χρησιμοποιούσαμε μας δώρισε μητέρα στην αρχή της σχολικής χρονιάς με δική της πρωτοβουλία μετά από την πρώτη συνάντηση.

Η ανάλογη προετοιμασία και η οργάνωση της συνάντησης γινόταν από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια, τόσο ως προς τη δομή και τη θεματολογία (το πλάνο της κάθε συγκέντρωσης), όσο και ως προς το χώρο, τα υλικά και τα μέσα που ήταν απαραίτητα. Με το πέρας της κάθε συνάντησης οι γονείς συμπλήρωναν φύλλο ανατροφοδότησης που κατέγραφε τις απόψεις τους σχετικά με τη διαδικασία και τη θεματολογία. Ταυτόχρονα οι οποιεσδήποτε παρεμβάσεις ή προτάσεις κατά τη διάρκεια των συναντήσεων λαμβάνονταν υπ' όψιν. Η θεματολογία είχε προσχεδιαστεί από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια, σύμφωνα με τις ανάγκες που έπρεπε να καλύψουν οι συγκεντρώσεις και τις επιδιώξεις της έρευνας, αλλά αρκετές φορές προέκυπτε επαγωγικά σε σχέση με τις προηγούμενες συναντήσεις. Σε μια έρευνα δράσης εθνογραφικού χαρακτήρα οι γονείς, ως συνέταιροι στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος, είναι δόκιμο να επιλέξουν θέματα ή καταστάσεις που τους απασχολούν ώστε να συμπεριληφθούν στη θεματολογία της ερχόμενης συνάντησης. Επιπρόσθετα αυτό συνέβαινε αναστοχαστικά κατόπιν της αξιολόγησης της συνάντησης από τους ίδιους τους γονείς (τυπική και άτυπη).

Η παρατήρηση και το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας αφορούσε την καταγραφή των συμβάντων και τα παραγόμενα κείμενα ταυτότητας των γονέων από τις συναντήσεις. Το φύλλο ανατροφοδότησης αφορούσε την αξιολόγηση της κάθε συνάντησης, ένα γραπτό ερωτηματολόγιο αναστοχασμού που οι γονείς με το πέρας της

συνάντησης συμπλήρωναν και κατέγραφε σε τρεις διαστάσεις/μεταβλητές τις απόψεις τους για τις συναντήσεις σε σχέση με:

- τη διαδικασία
- τη διάδραση
- τη θεματολογία

8.2.2. Το διαδραστικό μέρος της συνάντησης. Θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο

Το διαδραστικό μέρος των συγκεντρώσεων γονέων αξιοποιεί τις θεατροπαιδαγωγικές πρακτικές προς τη διαμόρφωση ενός εργαστηρίου στο οποίο οι γονείς ως εταίροι/ες της παιδαγωγικής διαδικασίας συνευρίσκονται, συζητούν, δρουν βιωματικά και συνδιαμορφώνουν το σχολικό κλίμα. Στην πολυαισθητηριακή και πολυτροπική εφαρμογή των συγκεντρώσεων γονέων, χρησιμοποιούμε τον όρο θεατροπαιδαγωγική, καθώς εννοιολογικά και μεθοδολογικά αποδίδει το πλαίσιο της δράσης.

Πρόκειται για την καλλιτεχνική επιστήμη που «συνδυάζει το παιχνίδι και το θέατρο ως πρακτική τέχνη και την Παιδαγωγική ως επιστήμη, με κατεξοχήν πεδίο εφαρμογής της την εκπαίδευση». Χωρίς να χάνουν την αυτοτέλειά τους το θέατρο και η παιδαγωγική εμπλουτίζονται και «αποτελούν όχι το άθροισμα, αλλά ένα δυναμικό σύνολο που υπερβαίνει και τις δύο παραμέτρους» (Λενακάκης, 2008, σ. 460). Η εμπύχωση μέσα στο θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο δεν μπορεί να υποστηριχτεί αν δεν υπάρχει το ανάλογο θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο ώστε η φυσική παρόρμηση για παιχνίδι να γίνει δημιουργία (Λενακάκης, 2016). Σε αυτό το πλαίσιο οι συναντήσεις είχαν ενημερωτική στόχευση, αλλά ο ουσιαστικός στόχος παρέμενε η συνάντηση και η επικοινωνία. Το θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο αποτελεί τη θεωρητική και μεθοδολογική πρότασή μας προς τη διαμόρφωση ενός τέτοιου επικοινωνιακού πλαισίου, απαραίτητου για τους στόχους της έρευνας που είναι ενδυναμωτικοί και ενταξιακοί.

Η δημιουργία και η μετασχηματιστική λειτουργία της θεατροπαιδαγωγικής δεν δύναται να λειτουργήσει σε πλαίσια που σκιαγραφούν τη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα όταν η γνώση μετριέται με ποσοτικούς δείκτες και διδακτικά μετρήσιμα αποτελέσματα, χωρίς περιθώρια για δημιουργική και κριτική σκέψη όσων συμμετέχουν (Λενακάκης & Κολτσίδα, 2019, σ. 423). Σε αυτό το πλαίσιο, η ποιοτική έρευνα που εφαρμόζουμε συνάδει με τις δυνατότητες του θεατροπαιδαγωγικού εργαστηρίου που μπορεί να συμβάλλει στην έκφραση και καταγραφή των ταυτοτικών στοιχείων μέσα από μια

κριτική και δημιουργική διαδικασία. Η διαδικασία δημιουργίας και εφαρμογής του θεατροπαιδαγωγικού εργαστηρίου παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της προσωπικής και πολιτισμικής ταυτότητας, στο χτίσιμο της ομάδας και δίνει την ευκαιρία στα άτομα όχι μόνο να επεξεργαστούν τα δικά τους βιώματα αλλά να αλληλεπιδράσουν με τα βιώματα των άλλων (Κοντογιάννη, 2008). Μέσα από τις θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές τα άτομα που συνδιαλέγονται αποκαλύπτουν, μέσα στο ασφαλές πλαίσιο που προσφέρει το παιχνίδι, τα δικά τους βιώματα, αναφέρονται σε οικεία γεγονότα, πρόσωπα και καταστάσεις. Τόσο οι ενήλικες, όσο και τα παιδιά, μέσα από τα κείμενα ταυτότητας (προφορικά, εικονικά, εικαστικά, θεατρικά), εκφράζουν και καταθέτουν τις μνήμες, τα ενδιαφέροντα, τα όνειρά τους και μέσα από την πολυαισθητηριακή έκφραση οδηγούνται στην αποδοχή (Κομπιάδου & Λενακάκης, 2014), βιώνοντας μέσα από τον/τους ρόλο/ους και το παιχνίδι «στοιχεία του Εγώ και του Άλλου» (Λενακάκης et al., 2016, σ. 534).

Κάθε εκπαιδευτική πρακτική που σχετίζεται με το άτομο, την ταυτότητα και τις εκφράσεις της, που αξιοποιεί στοιχεία του πολιτισμού, της γλώσσας, της κουλτούρας, του τρόπου ζωής των ατόμων και των ατομικών αλλά και συλλογικών χαρακτηριστικών, έχει άμεση σχέση με θέματα ταυτότητας. Τα κείμενα αυτά παράγονται και αξιοποιούνται σε θεατρική δράση, ή προετοιμάζονται για μια θεατρική δράση και αυτή η γνώση μοιράζεται και ανταλλάσσεται μέσω του θεάτρου.

Το θέατρο μπορεί να προάγει την ισότητα, τον αλληλοσεβασμό, να αναπτύξει δεξιότητες και ικανότητες προς την επίτευξη ενός κοινού αποτελέσματος (Γραμματάς & Τζαμαριάς, 2004). Το θέατρο μπορεί να σταθεί πέρα από όρια, σύνορα και γλώσσες, σε μια πορεία από το ατομικό στο συλλογικό που προσεγγίζει τον «άλλο» άνθρωπο, είναι ένας τρόπος όπου γίνεται διαλογική συζήτηση με το ίδιο μας τον εαυτό αλλά και με τους άλλους. (Κοντογιάννη, 2008, σ. 21). Σύμφωνα με τον Karppinen στο θέατρο μέσα μια διαλογική συζήτηση, η δραματική δημιουργία και η έκφραση, προσωπική και ομαδική οδηγεί και ενδυναμώνει

- την ανάλυση και κατανόηση εαυτού και άλλου
- την ανάπτυξη ουσιαστικών σχέσεων
- τη συνειδητή προσπάθεια των ατόμων για προσωπικό και κοινωνικό μετασχηματισμό

(Κοντογιάννη, 2008, σσ. 37-38).

Σε συνεργασία του θεωρητικού και μεθοδολογικού μοντέλου συμβαδίζουμε με τη ρητορική που επιθυμεί την αυξανόμενη γονεϊκή εμπλοκή ως αίτημα προς την αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο σημαντικών πλαισίων, γονέων και σχολείου. Γονείς και εκπαιδευτικοί συνεργάζονται στη διάρκεια της εκπαίδευσης των παιδιών τους και αλληλοϋποστηρίζονται προς την ενίσχυση της εκπαίδευσης όλων των παιδιών (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2013).

8.3. Πιλοτική εφαρμογή

Σε αυτό το σημείο θα αναφερθούμε στην προηγούμενη της έρευνας, προπαρασκευαστική χρονιά και στην πιλοτική εφαρμογή των συγκεντρώσεων γονέων. Πιλοτική εφαρμογή θεωρήθηκε η διαδικασία των συγκεντρώσεων γονέων που έλαβαν χώρα και αξιολογήθηκαν από τους ίδιους τους γονείς την προηγούμενη σχολική χρονιά 2014-2015. Η αξιολόγηση των συγκεντρώσεων γονέων έγινε με ένα απλό γραπτό ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν όσοι γονείς επιθυμούσαν μετά τις τρεις τακτικές συναντήσεις γονέων της χρονιάς.

Η απαραίτητη σύνδεση μεταξύ της πιλοτικής φάσης και της σχολικής χρονιάς στην οποία εφαρμόστηκε η έρευνα έγινε μέσω των γονέων που τα παιδιά τους συνέχιζαν για δεύτερη σχολική χρονιά στο νηπιαγωγείο, ως νήπια. Οι συγκεκριμένοι γονείς υποστηρίζουμε πως λειτούργησαν ως διαμεσολαβητές/τριες, μεταφέροντας την προϋπάρχουσα γνώση τους και ανασύροντας την καλή φήμη και την λειτουργικότητα των συναντήσεων, μεταφέροντας τις εμπειρίες και τις θετικές εντυπώσεις τους από τις συγκεντρώσεις γονέων και το κλίμα εμπιστοσύνης που είχε ήδη δημιουργηθεί. Η σύνδεση αυτή θεωρείται σημαντική για τα ίδια τα παιδιά, τους γονείς και την εκπαιδευτικό στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος και των επιδιώξεων της έρευνας. Οι γονείς αποτελούν φορείς σύνδεσης και ανατροφοδότησης για τις ανάγκες και τις θετικές συνέπειες της σχολικής επαφής, της γονεϊκής εμπλοκής και της επίδρασής της στο καλό σχολικό κλίμα.

Η θεματολογία των συγκεντρώσεων κάθε φορά είχε άμεση σχέση με τα ενδιαφέροντα των γονέων, τον γονεϊκό τους ρόλο όπως και με τις δραστηριότητες και το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Η πιλοτική εφαρμογή της προηγούμενης χρονιάς τροφοδότησε τη θεματολογία αναφορικά με τον βαθμό ανταπόκρισης των προτεινόμενων πρακτικών από την πλευρά των γονέων και επικαιροποίησε τις διαδικασίες εφαρμογής και τη διάδραση

που θα λάμβανε χώρα στις συγκεντρώσεις κατά τη διάρκεια της έρευνας. Μέσα από τη θετική αξιολόγηση των ίδιων των γονέων τροφοδοτήθηκε η θεματολογία και οι διαδικασίες εφαρμογής. Όπως και από τις όποιες δυσκολίες και επιφυλάξεις των γονέων, που εκφράστηκαν στην αξιολόγησή τους, Η διερεύνηση των απόψεων των γονέων σχετικά με την γονεϊκή εμπλοκή και οι προηγούμενες εμπειρίες τους από τη συνεργασία τους με τους/τις εκπαιδευτικούς αποτυπώνονται επίσης στις ανοιχτές ερωτήσεις.

8.3.1. Αξιολόγηση των συναντήσεων της πιλοτικής εφαρμογής

Η αξιολόγηση αυτή αποσκοπούσε, όπως αναφέρθηκε, στην επικαιροποίηση της διαδικασίας και της εφαρμογής των πρακτικών που χρησιμοποιήθηκαν την προηγούμενη σχολική χρονιά κατά τις συναντήσεις με τους γονείς. Το ερωτηματολόγιο (Πίνακας 19, Παράρτημα 1) μοιράστηκε στις 25 Μαΐου του 2015. Θα αναφερθούμε συνολικά στις απαντήσεις των γονέων αλλά και πιο εστιασμένα στους γονείς των προνηπίων που θα εξακολουθούσαν να ανήκουν στον σύλλογο γονέων την χρονιά εφαρμογής της έρευνας. Οι τέσσερις γονείς που αποτέλεσαν τον συνδυαστικό κρίκο με την επόμενη χρονιά ήταν: 1: Μ. Ν. 2: Μ. Αρ. 3: Μ. Μ. 4: Μ. Β. Οι γονείς 5, 6 και 7 ήταν μαμάδες νηπίων που έφευγαν από το νηπιαγωγείο για την επόμενη βαθμίδα, αλλά συμπεριλήφθηκαν στο ερωτηματολόγιο αξιολόγησης ως φορείς της κουλτούρας που συνδιαμορφώθηκε μέσα από τις συναντήσεις και σύνδεσης με την επόμενη σχολική βαθμίδα. Η εμπειρία τους από τις τρεις συγκεντρώσεις που είχαν προηγηθεί ήταν αυτή που θα αποτυπώθηκε στο ερωτηματολόγιο που ακολουθεί, το οποίο καταγράφει σε τρεις διαστάσεις τις απόψεις τους: για τη διαδικασία, τη διάδραση και την θεματολογία των συναντήσεων.

Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από 7 ανοιχτές ερωτήσεις που διερευνούσαν συγκεκριμένα:

- τη συνολική εντύπωση των γονέων για τις συναντήσεις (διαδικασία, ερωτήσεις 1 και 7)
- τη σημασία που απέδιδαν στα δύο μέρη τους, ενημερωτικό και διαδραστικό (διάδραση, ερωτήσεις 2, 3 και 4)
- την ανίχνευση σημαντικών θεματολογικά σημείων για τους/τις ίδιους/ες και προτεινόμενων (θεματολογία, ερωτήσεις 5 και 6)

8.3.2. Συμπεράσματα

Στο ερωτηματολόγιο αναστοχασμού και αξιολόγησης των συναντήσεων της προηγούμενης σχολικής χρονιάς, μέσα από τις απαντήσεις των γονέων αναδείχτηκε μία γενικότερη θετική στάση πάνω στον τρόπο με τον οποίο αυτές διεξάγονταν και σχετικά με την πρωτοτυπία τους, καθώς αναφέρονται στον λόγο των γονέων να επιφέρουν *«πολύ θετικά συναισθήματα»* και να είναι *«διαφορετικές»* από ό,τι είχαν ως τώρα συνηθίσει, για την μητέρα 6 *«Ήταν μια απόδραση από την καθημερινότητα»* ενώ για τη μητέρα 7 *«Ήταν πάντα μια πρωτότυπη και ενδιαφέρουσα συνάντηση, αναρωτιέμαι αν θα έχουμε ξανά την ευκαιρία αυτή»*, αμφισβητώντας ταυτόχρονα την πιθανότητα να συνεχίσουν οι συναντήσεις στο δημοτικό με παρόμοιο τρόπο, κάνοντας μία έμμεση κριτική στην επόμενη βαθμίδα εκπαίδευσης και τις πρακτικές που εφαρμόζει.

Οι γονείς δεν κρίνουν κάτι άσκοπο ή άστοχο και θα πρότειναν τον ίδιο τρόπο διαπραγμάτευσης και σε επόμενες συναντήσεις. Θεωρούν πως τους έδωσε την ευκαιρία να γνωριστούν, να έρθουν κοντά, να γίνουν ομάδα και οι σχέσεις που διαμορφώθηκαν μέσα από αυτές αξιολογούνται από την μητέρα 6 ως σημαντικός φορέας σύνδεσης με την επόμενη σχολική βαθμίδα. Βλέπουμε πως η αναφορά στη μετάβαση στο δημοτικό εκφράζεται και πάλι λέγοντας *«...θα μας βοηθήσει γιατί θα είμαστε και στο δημοτικό μαζί»* *«Υπάρχει αγωνία για το σχολείο που θα πάμε και σε μας τους γονείς»* και εκφράζεται ανοιχτά η αντίστοιχη αγωνία, υποβόσκοντας στις απαντήσεις τους και μία κριτική στάση.

Σε σχέση με το γονεϊκό τους ρόλο αναφέρουν (οι μητέρες 5 και 7) πως συνειδητοποίησαν τις συνέπειες των επιλογών τους και το πώς επηρεάζουν οι πράξεις και οι επιλογές τους τα παιδιά και συνδιαμορφώνουν το χαρακτήρα τους.

Σημαντικά ζητήματα αναδύθηκαν μέσα από τις συναντήσεις, όπως οι γονείς ανακαλούν στον αναστοχασμό τους: *«η επισήμανση της ισότητας των ευκαιριών»* (μητέρα 4) *«η σημασία του μη διαχωρισμού»* (μητέρα 5). Αυτά τα ζητήματα ιδιαίτερα που διέκριναν οι γονείς και σημείωσαν ως σημαντικά, αναδεικνύονται συναφή με τους στόχους της ίδιας της έρευνας και ενισχύουν την πεποίθηση για τον ενδυναμωτικό χαρακτήρα των συγκεντρώσεων γονέων, θεωρώντας πολύ σημαντικό να αναγνωρίζονται από τους ίδιους τους γονείς οι στόχοι του σχεδιασμού, που βρίσκονται πίσω από τις δραστηριότητες και τις πρακτικές εφαρμογής των.

Επιπλέον αναφέρουν πως σημαντικά στοιχεία απετέλεσε η βιωματική και διαδραστική φύση των συναντήσεων, μπαίνοντας «στη θέση των παιδιών» τους συνειδητοποίησαν δυσκολίες και κατάλαβαν συναισθήματα, καθώς δηλώνουν πως οι ίδιες ως ενήλικες αισθάνονται αμηχανία και αγωνία σε κάθε νέο περιβάλλον και αντιλαμβάνονται τη θέση στην οποία μπαίνουν τα παιδιά τους στην προσπάθειά τους να εγκλιματιστούν στο νέο σχολικό περιβάλλον. Αναδεικνύεται επίσης η συνειδητοποίηση από μέρους τους της σημασίας της διαδραστικής φύσης των συναντήσεων και του παιχνιδιού ως μέσου για τις σχέσεις που δημιουργούνται μεταξύ τους, σε συνδυασμό πάντοτε με ένα θεωρητικό υπόβαθρο, όπως η μητέρα 5 χαρακτηριστικά αναφέρει: *«Το ότι νιώθω ότι ήρθαμε πιο κοντά με κάποιους γονείς παίζοντας. Και η κουβέντα μας για τα παιχνίδια (διαχωρισμός) και το έντυπο με βοήθησαν να καταλάβω τη σημασία του μη διαχωρισμού τους, τόσο για μένα όσο και για τα παιδιά μου»*. Η θεατροπαιδαγωγική και οι τεχνικές της, οι πολύτεχνες πρακτικές και η συμπληρωματική και αλληλεπιδραστική τους δράση (Γραμματάς & Τζαμαριάς, 2004· Λενακάκης, 2012) αναδεικνύεται από τα λεγόμενα των γονέων. Σημαντική θεωρούμε την αναφορά της μητέρας 4 στις *«Δραστηριότητες εμπύχωσης της ομάδας τόσο ενηλίκων όσο και παιδιών»*, γεγονός που αποδεικνύει πως οι παρόμοιες πρακτικές αναγνωρίζονται ως τέτοιες και εφόσον χρησιμοποιήθηκαν στις συναντήσεις μας με αυτό το στόχο έβαλαν θεμέλια σε ένα νέο τρόπο διαπραγμάτευσης, μέσω της θεατροπαιδαγωγικής, που αναφέρεται στη βιβλιογραφία ως «εμπυχωτικός» (Λενακάκης, 2004, 2013α).

Στα θέματα που τους ενδιαφέρουν για διαπραγμάτευση αναφέρονται στα σχετικά με τη συμπεριφορά, τα συναισθήματα και την ψυχολογία των παιδιών όπως και στα σχετικά με το γονεϊκό τους ρόλο: *«διαμόρφωση του χαρακτήρα των νηπίων και τη στάση μας ως γονείς»*. Η εξέλιξη των παιδιών σε γνωστικό, κοινωνικό, συναισθηματικό επίπεδο θεωρούνται από τη μητέρα 6 σημαντικά θέματα που θα ήθελε να αναδύονται μέσα από τις συγκεντρώσεις γονέων.

Η αξιολόγηση υπήρξε θετική και οι συναντήσεις γονέων αναδεικνύονται μέσα από αυτήν να εντάσσονται στο πλαίσιο της γονεϊκής εμπλοκής που σύμφωνα με την Epstein (1995, 2001) αποτελείται από έξι διαφορετικούς τύπους στους οποίους οι γονείς αναφέρθηκαν αυθόρμητα με τις απαντήσεις τους. Στη σημασία των συγκεντρώσεων σε σχέση με την ενίσχυση της συνεργασίας σχολείου οικογένειας, την ενίσχυση του γονεϊκού ρόλου στην ανατροφή των παιδιών, στην επιτυχή επικοινωνία με το σχολείο, στη βοήθεια σε σχέση με τη μάθηση που συνεχίζεται στο σπίτι, ενώ λιγότερο αναφέρθηκαν στη λήψη

αποφάσεων και τη σύνδεση με την κοινότητα. Αναφέρονται στον ισχυρό ρόλο και στις κατηγορίες εκείνες της εμπλοκής που συνδιαμορφώνουν ένα σημαντικό δεσμό της οικογένειας και του σχολικού πλαισίου. Στη διαπραγμάτευση ταυτοτήτων, που σύμφωνα με τη θεωρία του Cummins (2005) στοχεύει στην καταγραφή στοιχείων ταυτότητας και στην ενδυνάμωσή τους (Cummins & Early, 2011), των κοινών στοιχείων που μπορούν να αποτελέσουν τον συνδετικό κρίκο ανάμεσα στο σχολικό πλαίσιο και το οικογενειακό και σε όσους/ες εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, παιδιά, γονείς και εκπαιδευτικό/ούς. Τα συναισθήματα που ανακαλούν από τις συναντήσεις είναι η οικειότητα, η ευδιαθεσία, η χαρά, η διασκέδαση, ο ενθουσιασμός, η νοσταλγία και η φιλία ως αποτέλεσμα αυτών.

Συμπερασματικά αυτή η θετική ανατροφοδότηση της πιλοτικής εφαρμογής απετέλεσε το έναυσμα για το σχεδιασμό των συγκεντρώσεων γονέων τη χρονιά της εφαρμογής στο ίδιο πλαίσιο, επενδύοντας στα θετικά σημεία που διέκριναν οι γονείς σε σχέση με τη διαδικασία, τη διάδραση και τη θεματολογία των συναντήσεων, συγκεκριμένα:

- τη συμβολή τους
 - ✓ στις σχέσεις που διαμορφώνονται μεταξύ των γονέων και με τη νηπιαγωγό
 - ✓ ως φορέα σύνδεσης με την επόμενη σχολική βαθμίδα
 - ✓ ως προς τον γονεϊκό τους ρόλο
- τον εμπυχωτικό και ενδυναμωτικό χαρακτήρα των συγκεντρώσεων γονέων
- τη βιωματική και διαδραστική φύση των συναντήσεων
- την πρωτοτυπία και τον ιδιότυπο χαρακτήρα των συναντήσεων αυτών

8.4. Οι οργανωμένες συναντήσεις

Παρουσιάζονται ακολούθως οι τέσσερις οργανωμένες συναντήσεις γονέων της σχολικής χρονιάς κατά τη διάρκεια της οποίας εφαρμόζεται η έρευνα, ακολουθώντας το εξής σχήμα παρουσίασης και ανάλυσης:

1. θεματολογία βάσει σχεδιασμού
2. διαδραστικό μέρος και παραδείγματα παρουσίασης βάσει απομαγνητοφωνημένου και συλλεγόμενου υλικού
3. σχολιασμός της ερευνήτριας κατά τη διάδραση βάσει παρατήρησης και ημερολόγιου έρευνας

4. αξιολόγηση της συνάντησης βάσει ερωτηματολογίου

Μετά την παρουσίαση των τεσσάρων συναντήσεων ακολουθεί η παρουσίαση της τελικής θεατρικής δράσης και των άτυπων συναντήσεων και δράσεων του συλλόγου γονέων.

8.4.1. Πρώτη συνάντηση. Έκθεση-συνεργασία

8.4.1.1. Θεματολογία της συνάντησης

Προσαρμογή – συμπεριφορά / έκθεση – συνεργασία

Η πρώτη συνάντηση είχε περισσότερο ενημερωτικό παρά διαδραστικό χαρακτήρα. Έθετε τους στόχους και το πλαίσιο στο οποίο θα κινηθούμε τη δεδομένη σχολική χρονιά. Αφορούσε τα θέματα που απασχολούν τους γονείς σε σχέση με την ομαλή προσαρμογή των παιδιών τους, τα θέματα ενδιαφέροντός στη σχολική χρονιά που θα διανύσουμε και τρόπους διαχείρισης των προβλημάτων και κρίσεων που μπορεί να συναντήσουν στις σχέσεις τους με τα παιδιά.

Έτσι, επιγραμματικά τα θέματα που διαχειριστήκαμε σε αυτή τη συνάντηση ήταν:

Σχετικά με την ψυχολογία και την κοινωνικοποίηση των παιδιών

- Τα χαρακτηριστικά της νηπιακής ηλικίας, όπως ο «αυθορητισμός» και ο «εγωισμός».
- Η αυτοδιαχείριση και αυτοεξυπηρέτηση στο σχολείο και πώς αντίστοιχα διαχειριζόμαστε προβλήματα (κρίσεις) στο σπίτι.
- Η συνεργασία σχολείου σπιτιού. Πού βοηθά η ενιαία αντιμετώπιση τόσο από τους γονείς και από όσους/ες ασχολούνται με το παιδί και πώς η αντίθεση στους δυο θεσμούς κοινωνικοποίησης μπλοκάρει τα παιδιά..
- Πώς δεχόμαστε και αξιοποιούμε τις σχολικές εργασίες των παιδιών και πώς παρατηρούμε την εξέλιξή τους.

Σχετικά με το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου

- Οι κανόνες και η ρουτίνα της τάξης. Το πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου (ελεύθερες και οργανωμένες δραστηριότητες – project - θέματα εργασίας)
- Θεματικές περιοχές - αντικείμενα μάθησης – διαθεματικότητα
- Γλώσσα – γραφή. Τα ονόματά μας, κλειδί για τη γραφή. Δανειστική βιβλιοθήκη
- Δράσεις, εκδηλώσεις, επισκέψεις και η συμμετοχή των γονέων.
- Ενημέρωση και συναίνεση των γονέων για τη συμμετοχή τους στη διεξαγωγή της έρευνας

8.4.1.2. Διαδραστικό μέρος της συνάντησης

Στο δεύτερο μέρος της συνάντησης έγινε η γνωριμία των γονέων με χρήση θεατροπαιδαγωγικών τεχνικών. Ζητήθηκε από τους γονείς να παρουσιάσει ο ένας/μία τον/την άλλο/η σαν να ήταν αυτός/ή ο/η ίδιος/α. Οι γονείς χωρίστηκαν σε ζευγάρια τυχαία (διαλέγοντας χρωματιστά χαρτάκια) και αφού μίλησαν για λίγα λεπτά ανταποκρίθηκαν. Ο ζυγός αριθμός γονέων δεν βοήθησε στη συμμετοχή μου σε κάποιο ζευγάρι ώστε να γίνει αντιληπτό πως είμαι συμμετοχή στη διαδικασία και ισότιμο μέλος της ομάδας. Στη διάρκεια της συνάντησης διατηρούσα έναν ενδυναμωτικό, συμμετοχικό, και εμπυχωτικό ρόλο πέραν του συντονιστικού ρόλου. Η δραστηριότητα απέτελεσε επίσης μια εισαγωγή, ένα σπάσιμο του πάγου και μια γνωριμία με τις διαδραστικές θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές που θα χρησιμοποιούσαμε στο μέλλον.

Παράδειγμα παρουσίασης από απομαγνητοφωνημένο υλικό:

«Είμαι η Β. (γέλια) και έχω δύο παιδιά. Είμαι από την Κ. και στη Θεσσαλονίκη... ζω τα τελευταία 12 χρόνια. Μου αρέσουν οι κατασκευές (γέλια) και θυμάμαι από τα παιδικά μου χρόνια τα αδέρφια μου και τις βόλτες ...που κάναμε μαζί.»

Αντίστοιχα η άλλη μητέρα παρουσίασε:

«Είμαι η Α. και είμαι από τη Θ. και εδώ πήγα γυμνάσιο. Έζησα στο εξωτερικό τα παιδικά μου χρόνια. Οι Μπάρμπι (γέλια) πάντα μου άρεσαν αλλά... με νοσταλγία θυμάμαι τους χειμώνες τα παιχνίδια με το έλκνηθρο στο χιόνι.»

Οι ερωτήσεις του πίνακα 8 βοήθησαν στην ομαδική δράση παρουσίασης καθώς μπορούσαμε να τραβάμε ερωτήσεις για να απευθύνουμε στο ζευγάρι μας.

<i>Πώς πέρασες το καλοκαίρι?</i>	<i>Εργάζεσαι; Αν ναι, τι δουλειά κάνεις;</i>	<i>Πού πήγες σχολείο;</i>
<i>Τι θυμάσαι από τα παιδικά σου χρόνια;</i>	<i>Από πού είσαι;</i>	<i>Τι φοβάσαι;</i>
<i>Τι αγαπάς περισσότερο;</i>	<i>Πώς περνάς το ελεύθερο χρόνο σου;</i>	<i>Έχεις αδέρφια; Πόσα;</i>
<i>Τι κάνει να χαίρεσαι;</i>	<i>Πότε πήγες τελευταία φορά στην πατρίδα;</i>	<i>Πότε γεννήθηκες;</i>
<i>Τι θυμάσαι πολύ έντονα από παιδί;</i>	<i>Η/ο πρώτη/ος σου δασκάλα/ος</i>	<i>Πήγες νηπιαγωγείο;</i>
<i>Πότε έχεις γενέθλια;</i>	<i>Το αγαπημένο σου χρώμα</i>	<i>Το αγαπημένο σου ζώο</i>
<i>Μια δύσκολη στιγμή...</i>	<i>Μια ευχάριστη στιγμή...</i>	<i>Πού παντρεύτηκες;</i>
<i>Τι ονειρεύεσαι;</i>	<i>Πού γεννήθηκες;</i>	<i>Πού μεγάλωσες;</i>

Πίνακας 8: Σπάζω τον πάγο

Ενδεικτικές απαντήσεις των γονέων στις ερωτήσεις που τους έτυχαν:

Κείμενα ταυτότητας και ερευνητικές προσεγγίσεις στο νηπιαγωγείο

«Τι θυμάμαι; ... Θυμάμαι τα φυσοκάλαμα που φτιάχναμε. Με ένα μικρό πλαστικό σωλήνα που τυλίγαμε σε μονωτική ταινία φυσούσαμε χωνάκια από χαρτί που τα βάζαμε στο φυσοκάλαμο. Παίζαμε ώρες... »

«Το αγαπημένο μου χρώμα είναι το μπλε. Όλες οι αποχρώσεις του.»

«Γεννήθηκα στην Αλβανία. Στο Ελμπασάν. Θυμάμαι πολύ καλά το σχολείο μου, μου άρεσε.»

«Μου αρέσει να ταξιδεύω. Είμαι τυχερός που ως τώρα πήγα σε Ισπανία, Ιταλία, Γερμανία και Γαλλία.»

«Μια δύσκολη στιγμή για μένα ήταν ο θάνατος του αδερφού μου...»

8.4.1.3. Σχολιασμός κατά τη διάδραση της συνάντησης

Οι γονείς που παρευρέθησαν στην πρώτη συνάντηση ήταν δέκα, ανάμεσά τους υπήρχε ένα ζευγάρι. Η μητέρα τηλεφώνησε στον πατέρα στα πρώτα λεπτά της συνάντησης και του ζήτησε να παρευρεθεί και εκείνος, γιατί, όπως του είπε τηλεφωνικά μπροστά σε όλους/ες μας: *«Λέμε πού σημαντικά πράγματα!»*. Εκπροσωπούνταν δηλαδή εννιά από τα δεκατρία παιδιά. Φυσικά θα θεωρούσαμε ιδανική την παρουσία όλων των γονέων, θεωρούμε πάραυτα ικανοποιητική τη συμμετοχή, γνωρίζοντας από έρευνες και την εκπαιδευτική εμπειρία πως οι συγκεντρώσεις γονέων δεν έχουν πληρότητα, συνήθως δεν έχουν ούτε μεγάλη συμμετοχή. Οι γονείς ωστόσο που παρευρέθησαν, όπως θα περιγραφεί στη συνέχεια, ανταποκρίθηκαν στην πλειονότητά τους στις δραστηριότητες γνωριμίας και στις πρώτες βιωματικές δραστηριότητες.

Από το ημερολόγιο της έρευνας. Ερευνητικά κείμενα ταυτότητας: Η συνάντηση σήμερα, παρότι δεν παρευρέθησαν όλοι οι γονείς, πήγε πολύ καλά. Έγινε συζήτηση γύρω από τις τεχνικές επικοινωνίας ανάμεσα στο οικογενειακό και στο σχολικό πλαίσιο, για τα προβλήματα διαχείρισης της συμπεριφοράς των παιδιών στα δύο πλαίσια. Οι γονείς κατέθεσαν τις απόψεις τους σχετικά με τις αλλαγές που διακρίνουν στη συμπεριφορά των παιδιών τους από την αρχή της χρονιάς. Είπαν πως βλέπουν διαφορά γιατί είναι πιο θετικά, ανεξάρτητα και δείχνουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους. Υπήρχαν γονείς, όπως η Μ.Π. που από την αρχή εξέφρασε τη δυσκολία της με τις βιωματικές ασκήσεις και τα παιχνίδια. Δεν ήταν αρνητική ως προς στη συμμετοχή της αλλά διαβάζοντας την αξιολόγηση της συνάντησης στην οποία έγραψε: *«να δίνουμε λιγότερη βαρύτητα στις σχέσεις των γονιών μεταξύ τους»* και χαρακτήρισε τη θέση της στη συνάντηση ως *«λίγο άβολη και αμήχανη»*

συνειδητοποίησα και την αμηχανία που έδειχνε κατά τη διάδραση. Ο ενθουσιασμός και η αυξημένη συμμετοχή των υπόλοιπων γονέων έκανε ώστε να μην επηρεαστεί το καλό κλίμα που υπήρξε. Σε αυτή τη συνάντηση είχα την ευκαιρία να μιλήσω με την μητέρα του Αρ., την οποία γνώριζα από τον μεγάλο της γιο που ήταν μαθητής μου πριν 4 χρόνια. Μου ανακοίνωσε πως πολύ δύσκολα από εδώ και μπρος θα μπορεί να έρχεται στο σχολείο και σε παρόμοιες συναντήσεις, καθώς ο σύζυγός της θα έφευγε για δουλειά στη Γερμανία (είχαν πάει πριν τρία χρόνια όλη η οικογένεια και επέστρεψαν πρόσφατα). Έτσι και έγινε, ήταν η μόνη φορά που συμμετείχε, μα η συμμετοχή της ήταν ενεργή στην υποστήριξη έτερου μαθητή, του Χ. που ζούσε παρόμοιες δυσκολίες, με τον πατέρα του να απουσιάζει και με μωρό στην οικογένεια. Ήταν εκείνη που περνούσε κάθε πρωί από το σπίτι του και συνόδευε μαζί με τον γιο της τον συμμαθητή του στο σχολείο.

8.4.1.4. Αξιολόγηση της συνάντησης

Μετά από κάθε συνάντηση, όπως προαναφέρθηκε, οι γονείς καλούνταν να συμπληρώσουν ένα μικρό ερωτηματολόγιο αξιολόγησης το οποίο κατέγραφε τις απόψεις τους: για τη διαδικασία, τη διάδραση και την θεματολογία των συναντήσεων.

Το ερωτηματολόγιο (Πίνακας 20, Παράρτημα 1) για την πρώτη συνάντηση αποτελούνταν από 4 ερωτήσεις, ανοιχτές και σε κλίμακα διαβάθμισης, που διερευνούσαν:

- την **εντύπωση** των γονέων για την πρώτη αυτή συνάντηση (μία ανοιχτή και μία σε τετράβαθμη κλίμακα)
- την **ικανοποίησή** τους σε σχέση με το κλίμα που διαμορφώθηκε, την οργάνωση από την εκπαιδευτικό και την συμμετοχή των γονέων καθώς και τη γνώμη τους για τις συγκεντρώσεις εν γένει (σε τετράβαθμη κλίμακα)
- τις **προτάσεις** τους σε σχέση με το κλίμα, περιεχόμενο και θεματολογία (ανοιχτή ερώτηση)

Οι γονείς διαφαίνονται ικανοποιημένοι από την πρώτη συνάντηση, τη χαρακτήρισαν ευχάριστη, εποικοδομητική, ικανοποιητική, κατατοπιστική. Μόνο μία μητέρα χαρακτηρίζει στο δεύτερο μέρος (το διαδραστικό) τη συνάντηση άβολη και αμήχανη ενώ άλλη μία μητέρα αναφέρει πως «...όταν ξεπεράστηκε η αμηχανία έγινε καλύτερη». Αναφέρεται πως η συνάντηση απετέλεσε διαπραγμάτευση με «θέματα επί της ουσίας» σχετικά με «... τη λειτουργία του νηπιαγωγείου και του εκπαιδευτικού προγράμματος» καθώς και μια ευκαιρία για γνωριμία μεταξύ των γονέων και προς «... την ανάπτυξη σχέσεων και μελλοντικών δράσεων».

Οι συγκεντρώσεις κρίνονται σημαντικές από τη μεγάλη πλειοψηφία των γονέων, ενώ από άποψη κλίματος, οργάνωσης από την εκπαιδευτικό και συμμετοχής των γονέων τη θεωρούν πολύ ικανοποιητική.

Οι προτάσεις που αναδείχθηκαν είναι σχετικές με την σύνδεση του σχολείου και του σπιτιού, «της μαθησιακής διαδικασίας με τη ζωή» όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται από γονείς, τη συμμετοχή και τη «βοήθεια» από πλευράς των γονέων. Προσδοκούν ένα ζεστό κλίμα σχέσεων, ενώ η ίδια μητέρα που αναφέρθηκε στην αμηχανία που ένιωσε στο διαδραστικό μέρος της συνάντησης προτείνει να επικεντρώνονται αυτές στα παιδιά και στις δραστηριότητες και όχι στις σχέσεις μεταξύ των γονέων. Οι δραστηριότητες των παιδιών και οι σχέσεις τους ενδιαφέρουν και άλλους γονείς ως θεματικές, όπως λένε: «η αλληλεπίδραση», «οι συναναστροφές τους» ενώ υπήρχε γονιός που αναφέρθηκε στη γονεϊκή συμμετοχή στις δράσεις και εκδηλώσεις του νηπιαγωγείου.

8.4.2. Δεύτερη Συνάντηση. Η σχολική ζωή και το παιχνίδι

8.4.2.1. Θεματολογία της συνάντησης

Οι κοινωνικές σχέσεις. Η σχολική ζωή και το παιχνίδι ως δράση και ως αντικείμενο.

Στη δεύτερη συνάντηση η θεματολογία αφορούσε τη σχολική ζωή και τις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών, συμπεριλαμβάνοντας στη θεματική θέματα που ανέδειξαν οι ίδιοι οι γονείς στην αξιολόγηση της προηγούμενης (πρώτης) συνάντησης μέσα από τις απαντήσεις (ενδεικτικά: *μαθησιακές διαδικασίες, αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών και οι συναναστροφές τους*).

Έτσι, επιγραμματικά τα θέματα που διαχειριστήκαμε σε αυτή τη συνάντηση ήταν:

- Το παιχνίδι ως μέσο και ως αντικείμενο
- Τα παιδιά και το παιχνίδι, οι κοινωνικές τους σχέσεις και πώς αυτές διαμορφώνονται και καταγράφονται μέσα από αυτό.
- Η σημασία του για τη ψυχολογία και την κοινωνικοποίηση των παιδιών.
- Τα παιδιά ξέρουν να παίζουν;
- Το έμφυλο παιχνίδι.

8.4.2.2. Διαδραστικό μέρος της συνάντησης

Στο δεύτερο μέρος, το διαδραστικό, ξεκινήσαμε με ένα παιχνίδι γνωριμίας και ένα δεύτερο εμπύκωσης της ομάδας από το ρεπερτόριο της θεατροπαιδαγωγικής για να

γνωριστούμε και με δύο γονείς που έρχονταν πρώτη φορά στη συνάντηση, σπάζοντας τον πάγο και συνδέοντας τα δύο μέρη της συνάντησης, το ενημερωτικό και το διαδραστικό. Οι γονείς που ήρθαν πρώτη φορά ήταν οι Μ.Νκ. και Μπ.Νκ., ενώ η Μ.Αρ. που ήταν στην προηγούμενη σε αυτή τη συνάντηση δεν μπόρεσε να παρευρεθεί (δυστυχώς όντως δεν τα κατάφερε ούτε τις υπόλοιπες συναντήσεις καθώς, και όπως μας είχε ήδη αναφέρει, ο σύζυγός της έφυγε στη Γερμανία και ανέλαβε εξολοκλήρου την φροντίδα του σπιτιού και των παιδιών).

- Άσκηση 1: Γνωριμία_ Σε κύκλο. Ο καθένας και η καθεμιά λέει το όνομά του και επαναλαμβάνουμε όλοι. Όλα τα ονόματα ακούγονται από τον/τη ίδιο/α και μετά από την ομάδα.
Κατόπιν χωρίζονται σε ζευγάρια διαλέγοντας χρωματιστά χαρτάκια και ακολουθεί η δεύτερη άσκηση.
- Άσκηση 2: Παλάμη – καθρέφτης⁵². Σε ζευγάρια. Κρατώντας πάντα την απόσταση 30 εκ. το ένα μέλος του ζευγαριού οδηγεί το άλλο στο μέρος που θέλει, λέγοντάς του ταυτόχρονα τι κάνει (τόρα θα πάμε αριστερά, τώρα θα σε πάω πολύ ψηλά κ.λπ.). Μετά αλλάζουν ρόλους.

Ακολούθησε συζήτηση πάνω στη θεματολογία της ημέρας, τις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών και πώς αυτές διαμορφώνονται και καταγράφονται μέσα από το παιχνίδι. Για να ενεργοποιήσουμε τη συζήτηση και να μην έχει μονότονο χαρακτήρα (προϋπόθεση μας η συζήτηση πάνω στη θεματική να μην έχει με τίποτε τον χαρακτήρα διάλεξης αλλά να προκύπτει και να τροφοδοτείται μέσα από τη συζήτηση) στη συνέχεια θέσαμε ένα προβληματισμό στους γονείς και προτείναμε την αναπαράσταση ενός θεατρικού επεισοδίου. Επιλογή μας, όπως έχουμε προαναφέρει, το διαδραστικό μέρος να εναλλάσσεται με το ενημερωτικό μέρος για να αποκτήσει χαρακτήρα εργαστηρίου και για τους λόγους που έχουμε ήδη υποστηρίξει σε σχέση με τον θεατροπαιδαγωγικό χαρακτήρα των συναντήσεων.

Ο διαδραστικός τρόπος ήταν ήδη γνώριμος σε όσους γονείς συμμετείχαν στην πρώτη, λειτουργώντας ως διαμεσολαβητές/τριες του κλίματος που είχε δημιουργηθεί

Οι ερωτήσεις που τέθηκαν: *Γιατί τα παιδιά μας λέμε συχνά πως δεν ξέρουν να παίζουν; Γιατί τα παιδιά μας λέμε επίσης πως δεν ξέρουν να χάνουν;* Η τεχνική που χρησιμοποιήθηκε για να συνεχίσει η συνάντηση με βιωματικό τρόπο ήταν η αναπαράσταση μίας σκηνής: «Η πρωτοχρονιάτικη πίτα». Επιχείρησα να περιγράψω με

⁵² Παρόμοια άσκηση στο Boal, 2013, σ. 138: «Κολομβιανός υπνωτισμός» και στο Μποέμη, 2010, σ. 64: «Κολομβιανή ύπνωση»

λίγα λόγια μια σκηνή και ζήτησα από κάποιους γονείς που επιθυμούν να την αναπαραστήσουν. Η σκηνή: «*Η μαμά, ο μπαμπάς και τα παιδιά με διαφορά -τριών χρόνων (3 το κορίτσι και 6 το αγόρι) κόβουν βασιλόπιτα, το φλουρί πέφτει στο μεγάλο αγόρι... Τελειώστε τη σκηνή*». Οι γονείς έδειξαν ενδιαφέρον στην αναπαράσταση της σκηνής και βρέθηκαν αμέσως τέσσερεις γονείς εθελοντές/ντριες. Η μητέρα Μ.ΜΕ. έπαιξε τον ρόλο της μαμάς, ο Μπ.Νκ. τον μπαμπά, η Μ.Β. την κόρη ενώ τον γιο η Μ.Ν..

Παράδειγμα παρουσίασης από απομαγνητοφωνημένο υλικό:

Η Μ.ΜΕ. μας λέει (περιγράφοντας τα σκηνικά στοιχεία): «Είμαστε στο σπίτι... ο μπαμπάς, η μαμά, ο Κωστάκης και η Μαρία... και αφού ευχηθήκαμε ήρθε η ώρα για τη βασιλόπιτα. και συνεχίζει παίζοντας: - Ελάτε να κόψουμε την βασιλόπιτα (γέλια), - Θα κόψουμε πρώτα για τον Χριστό και ένα για... το σπίτι. Για τη δουλειά... (κάνει πως κόβει). Και τώρα τα δικά μας. Το πρώτο είναι του μπαμπά...

Μπ.Νκ.: Ευχαριστώ... για να δω... είναι στο δικό μου;

Μ.ΜΕ.: Μην τρως Κωστάκη! Περίμενε να πάρουμε όλοι πρώτα.... Αυτό για ποιον είναι;

Μπ.Νκ.: Για σένα αυτό, μετά του Κώστα και μετά της Μαρίας... με την ηλικία να πάμε! (γέλια).

Μ.ΜΕ.: Ωραία! Αυτό του Κωστάκη... και αυτό... της Μαρίας μας! (κάνει πως δίνει τα κομμάτια)

Μ.Ν.: ΑΑΑΑ! το έτυχα... νάτο! Εγώ το έτυχα!

Μ.ΜΕ.: Αχ μπράβο αγόρι μου! Τι ωραία!

Μπ. Νκ.: Μπράβο! και του χρόνου!

Τότε ακούστηκαν κλάματα από τη μητέρα που έπαιζε τη μικρή κόρη.

Μ.Β.: Ουάααα... (κλάματα γοερά)....ουάαα

Μ.ΜΕ.: Τι συμβαίνει; Μαρία... γιατί κλαις; Για το φλουρί;

Μ.Β.: Ναι! Ουααα...

Μ.ΜΕ.: Γιατί αγάπη μου; Έλα, μη κάνεις έτσι... να κοίτα... κοίτα τι θα σου δώσω εγώ... (γέλια).

Η αναπαράσταση της σκηνής έγινε με χρήση παντομίμας, ως προς τα υλικά, από τους γονείς, χωρίς να προσχεδιαστεί έτσι, αλλά σίγουρα ήταν βοηθητικό για τους/ες ίδιους/ες και για τους/τις θεατές/τριες. Μετά την αναπαράσταση επικράτησε ένα κλίμα ευθυμίας και η συζήτηση κύλησε εύκολα. Οι γονείς έδειξαν και εξέφρασαν με λόγια πως αντίστοιχες σκηνές έχουν βιώσει με τα παιδιά τους, για διάφορα παρόμοια θέματα. Συνεχίσαμε τη συζήτηση σχετικά με τη διαχείριση της κατάστασης από τους γονείς. Έθεσα την ερώτηση: Τι πιστεύετε πως θα κάνουν οι γονείς; Εσείς τι θα κάνατε στην αντίστοιχη περίπτωση; Από τις απαντήσεις των γονέων φάνηκε πως οι περισσότεροι γονείς θα προσπαθούσαν να έχουν προβλέψει κάπως το γεγονός και αποφύγουν τη δύσκολη κατάσταση. Λύσεις που πρότειναν ήταν να βάλουν μέσα στην πίτα δύο φλουριά, να κόψουν δύο πίτες, να βρουν ένα τρόπο να μοιράσουν κάπως το φλουρί με δύο δώρα που θα κέρδιζαν. Μία μητέρα παραδέχτηκε πως αυτό ίσως να διαιώνιζε και όχι να

διόρθωνε την κατάσταση. Αναρωτηθήκαμε έτσι όλοι/ες αν αυτό θα έλυνε τα προβλήματα ή θα διαιώνιζε πράγματι μία κατάσταση στην οποία τα παιδιά θα μάθαιναν να μην ελέγχουν τις παρορμήσεις και τα συναισθήματά τους. Ακούστηκαν αρκετές γνώμες και υπήρξε ένας γόνιμος διάλογος και κατάθεση βιωμάτων, χωρίς η εκπαιδευτικός να θέτει απόψεις και γνώμες με την έννοια του σωστού ή του λάθους.

8.4.2.3. Σχολιασμός κατά τη διάδραση της συνάντησης

Οι γονείς σε αυτή τη συνάντηση ήταν 11, ανάμεσά τους δύο ζευγάρια, οι γονείς της Δ. και της Νκ. Εκπροσωπούνταν και πάλι τα 9 από τα 13 παιδιά, Ικανοποιητικό θεωρούμε το γεγονός της παρουσίας των γονέων που είχαν παρευρεθεί στην προηγούμενη (πρώτη) συνάντηση, ερμηνεύοντας την παρουσία τους ως ικανοποίησή τους από την πρότερη εμπειρία τους.

Από το ημερολόγιο της έρευνας. Ερευνητικά κείμενα ταυτότητας: Η συνάντηση σήμερα, παρότι και πάλι δεν είχαμε όλους τους γονείς παρόντες/παρούσες. Στα συναισθήματα που εξέφρασαν πριν αρχίσουμε ήταν άνεση, χαλάρωση, ασφάλεια, ηρεμία, αυτοπεποίθηση (μαμπάς Νκ.), χαρά (μαμά Μρ.). Γέλασανε πολύ, όχι από αμηχανία αλλά από ενδιαφέρον πιστεύω. Καταθέσαν εμπειρίες αυθόρμητα και οι νέοι γονείς όταν πήραν τον λόγο. Ο Μπ.Νκ. μίλησε για τις ανάγκες του, όταν είχαμε πει να σκεφτούν ποιες ανάγκες δεν καλύπτονταν ή καλύπτονταν στην αναπαράσταση της σκηνής... είπε χαρακτηριστικά πως είχε άγχος για «τη διαφορετικότητά του» και πόσο αυτή γίνεται αποδεκτή. Αργότερα η μαμά του Μρ. είπε: Μου αρέσει να έρχομαι σχολείο!

Η συνάντηση τελείωσε και οι γονείς έδειξαν διαζώσης το μεγάλο ενδιαφέρον τους για τα θέματα διαχείρισης κρίσεων και συμπεριφοράς, Επίσης εξέφρασαν την ανησυχία τους σχετικά με τα παιχνίδια που παίζουν ή θα μπορούσαν να παίζουν τα παιδιά σε σχέση με το φύλο τους. Έτσι ανανεώσαμε το ραντεβού σε μια εξειδικευμένη συνάντηση σε σχέση με αυτά τα θέματα, με τη συνδρομή κάποιου/ας ειδικού⁵³. Ακολούθησε συνεπώς συνάντηση με κοινωνική λειτουργό για τη διαχείριση κρίσεων και εφόσον δεν καθίστατο δυνατό να έχουμε προσκεκλημένο/η για το έμφυλο παιχνίδι μοιράστηκε ενημερωτικό υλικό έντυπο βασισμένο στο υλικό ευαισθητοποίησης από τη Γενική Γραμματεία Ισότητας των Φύλων⁵⁴ σχετικά με το παιχνίδι και το φύλο. Οι αναφορές αφορούσαν τις ερωτήσεις

⁵³ Ακολούθησε συνάντηση με κοινωνική λειτουργό

⁵⁴ Κογκίδου Δ., (2016). *ΟΛΑ ΤΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΓΙΑ ΟΛΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ* (Υλικό ευαισθητοποίησης για τους/τις Εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης) για τον Πανελλήνιο Μαθητικό Διαγωνισμό Ψηφιακής Δημιουργίας. Γενική Γραμματεία Ισότητας των Φύλων του Υπουργείου Εσωτερικών

που τέθηκαν στη διαπραγμάτευση ως προβληματισμός. Το παιχνίδι έχει φύλο; Πώς προσδιορίζεται το φύλο στα παιχνίδια, ποιος/οί είναι υπεύθυνος/οι για το παιχνίδι που παίζουν τα παιδιά μας σε σχέση με το φύλο και πώς μπορούμε να υπερβούμε το διαχωρισμό των φύλων στο παιχνίδι και στο παιχνίδι αντικείμενο, θέματα που αφορούν τους γονείς και μπορεί να διαχειριστεί και η οικογένεια ως βασικός φορέας κοινωνικοποίησης.

8.4.2.4. Αξιολόγηση της συνάντησης

Η αξιολόγηση της συνάντησης έγινε με ερωτηματολόγιο που είχε δύο σκέλη. Στο πρώτο ζητήθηκε να γράψουν πάνω στη θεματική της συνάντησης το αγαπημένο τους παιχνίδι από τα παιδικά τους χρόνια, θέμα που είχαν ήδη αναφέρει δια ζώσης. Αυτά τα δεδομένα θα επεξεργαζόμασταν με τα παιδιά στην τάξη σε θεματική σχετικά με το παιχνίδι, καθώς επιδιώκαμε οι συναντήσεις γονέων και η σχολική τάξη να αποτελούν «συγκοινωνούντα δοχεία». Στο δεύτερο σκέλος ζητήθηκε να γράψουν τη γνώμη τους για τη συνάντηση στην οποία παρευρέθησαν, αυτή τη φορά με μια ανοιχτή ερώτηση.

Στο πρώτο σκέλος οι γονείς απάντησαν:

Μ. ΜΕ.: Το αγαπημένο μου παιχνίδι από τα παιδικά μου χρόνια ήταν τα «μήλα». Δυο παιδιά στέκονταν απέναντι αντικριστά σε απόσταση 10 m περίπου και στη μέση υπήρχαν κάποια άλλα παιδιά τα οποία κινούνταν πάνω κάτω σε αυτή την απόσταση προσπαθώντας να αποφύγουν την μπάλα, η οποία πετούσαν το ένα παιδί στο άλλο αυτά που βρίσκονταν αντικριστά. Αν η μπάλα πετύχαινε κάποιο παιδί τότε «καίγονταν» και έπρεπε να βγει από το παιχνίδι. Αν κατάφερνε κάποιο παιδί να πιάσει την μπάλα κέρδιζε μια «ζωή» και τη χρησιμοποιούσε για να μείνει στο παιχνίδι σε περίπτωση που καιγόταν ή να βάλει ξανά στο παιχνίδι κάποιο άλλο παιδί.

Μ. Α.: Δεν είχα ποτέ ένα αγαπημένο παιχνίδι. Είχα πάρα πολλά, αλλά όταν ήμουν παιδί το καλύτερο παιχνίδι ήταν στο πάρκο ή στην αλάνα με τα παιδιά της γειτονιάς έως αργά το απόγευμα.

Μ. Νκ.: Κούνα μωρού. Το πρώτο μου παιχνίδι που το χάρηκα πολύ και έπαιζα όλη μέρα και το κρατούσα πάντα κοντά μου.

Μ. Γ.: Το αγαπημένο μου παιχνίδι ήταν η Bibibo. Μου άρεσε η ντουλάπα της και να την ντύνω με τα ρούχα και να την ξεντύνω. Και να της φτιάχνω στολές.

Μ. Π.: Δεν θυμάμαι να είχα κάποιο αγαπημένο. Γενικά, δεν θυμάμαι καν τα παιχνίδια μου και δεν πρόλαβα να ρωτήσω τη μαμά μου.

Μ. Ν.: Τρελαινόμουν να παίζω και να κατασκευάζω σπιτάκια με τα τουβλάκια. Τοποθετούσα το ένα πάνω στο άλλο και δημιουργούσα υπέροχες κατασκευές.

Μ. Δ.: Το λάστιχο μου άρεσε πολύ. Είναι απλό αλλά δημοφιλές παιχνίδι... έχει διαβαθμίσεις, ξεκινάει από χαμηλά στον αστράγαλο και τελειώνει στο λαιμό. Κερδίζει

όποιος καταφέρει να τελειώσει πρώτος τις διαβαθμίσεις. Ανταγωνιστικό και αρκετά αθλητικό!

Μπ. Δ.: Φυσοκάλαμο. Το φτιάχναμε με ένα πλαστικό σωλήνα μικρού διαμέτρου, 30 περίπου εκατοστών που τυλίγαμε με μονωτική ταινία. Φτιάχναμε χωνάκια από χαρτί τα οποία βάζαμε στο φυσοκάλαμο και προσπαθούμε να πετύχουμε κάποιο αντίπαλο ή στόχο.

Μ. Μ.: Οι Barbie και τα πάζλ ήταν παιχνίδια που λάτρευα. Με νοσταλγία όμως θυμάμαι τους χειμώνες στη Γερμανία και τα ατέλειωτα παιχνίδια με το έλκηθρό μου στο χιόνι. νομίζω ήταν οι πιο ωραίες παιδικές αναμνήσεις μου.

Μ. Β.: Το δικό μου αγαπημένο παιχνίδι ήταν το τζαμί. Είναι δύο ομάδες στο παιχνίδι, είχαμε μια μπάλα και έξι κεραμίδια (μικρά κομμάτια) τα οποία τα κάναμε πύργο. Η μία ομάδα προσπαθεί να στήσει τον πύργο με τα κεραμίδια και η άλλη να «κάψει» να χτυπήσει τους παίκτες με την μπάλα.

Παρατηρούμε ότι σε γενικές γραμμές οι γονείς αναφέρθηκαν κυρίως σε ομαδικά παιχνίδια, όπως το τζαμί, τα μήλα, το φυσοκάλαμο και το λάστιχο, παιχνίδια στο πάρκο ή στην αλάνα, αναφερόμενοι/ες στην επικοινωνία και τη διάδραση και σε ατομικά που άλλα μαρτυρούν το πολιτισμικό περιβάλλον και την εποχή (κούνια μωρού) και άλλα είναι πιο σύγχρονα (Barbie και παζλ, Bibibo).

Η αξιολόγηση της συνάντησης σε αυτή τη συνάντηση επιλέχθηκε να γίνει με μία μόνη ανοιχτή ερώτηση και διευκρινιστικές παρεπόμενες ερωτήσεις αυτής, η οποία βέβαια κινείται στους ίδιους άξονες ερωτήσεων με το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους γονείς με το πέρας της πρώτης συνάντησης. Επιδίωξή μας ήταν οι γονείς να εκφραστούν πιο ελεύθερα μέσα από την μεγαλύτερη εξοικείωση και εμπειρία που είχαν αποκτήσει, καθώς παρατηρήθηκε στο πρώτο ερωτηματολόγιο ότι καλύπτονταν με τις διαβαθμισμένες κλίμακας ερωτήσεις και δεν ανέλυαν το σκεπτικό τους. Σε μια έρευνα δράσης κατόπιν αναστοχασμού τα μεθοδολογικά εργαλεία είναι δυναμικά, αρκεί να μπορεί να εξάγουν τα απαραίτητα συμπεράσματα. Στην ερώτηση ζητούσαμε να εκφράσουν την ικανοποίησή τους από τη συνάντηση σε σχέση πάλι με τις τρεις διαστάσεις: τη διαδικασία, τη διάδραση και την θεματολογία των συναντήσεων.

- τη γενικότερη εντύπωση
- την ικανοποίησή τους σε σχέση με το κλίμα που διαμορφώθηκε, την οργάνωση από την εκπαιδευτικό και την συμμετοχή των γονέων
- τις μελλοντικές προτάσεις τους σε σχέση με τα παραπάνω

Η συγκεκριμένη, συγκεντρωτική, ανοιχτή ερώτηση ήταν η εξής:

Ποια είναι η συνολική σας εντύπωση από τη συνάντησή μας; (Πώς αισθάνεστε σε σχέση με όσα έγιναν και συζητήθηκαν, τον τρόπο που έγιναν, την επικοινωνία με τους άλλους

γονείς, την εφαρμογή ή όχι των πρακτικών και των τεχνικών και την προσωπική σας άποψη ή προβληματισμό, το μέλλον των συναντήσεων, κάτι ιδιαίτερο που παρατηρήσατε).

Ακολουθούν οι απαντήσεις και ο σχολιασμός τους.

M.ME.

«Βρίσκω τις συγκεντρώσεις γονέων πολύ σημαντικές και εποικοδομητικές και θεωρώ πως έχουν να δώσουν πολλά πράγματα στους γονείς. Μου αρέσει η δική σας προσέγγιση, ο τρόπος και η θεματολογία που χρησιμοποιείτε στις συγκεντρώσεις σας. Η επικοινωνία με τους άλλους γονείς με κάνει γενικά να αισθάνομαι άνετα και πιστεύω ότι η ανταλλαγή απόψεων και η συνεργασία μας σε ότι κάνουμε εκείνη τη στιγμή όλοι μαζί εκεί, μου προσφέρει επιπλέον γνώσεις, τόσο για τα παιδιά μας όσο και για τους ίδιους μας τους εαυτούς (καθώς και νέες προσεγγίσεις αλληλεπίδρασης με τα παιδιά μας και μια νέα οπτική των πραγμάτων). Ο μόνος προβληματισμός μου έγκειται στη συχνότητα των συναντήσεων και στο χρόνο που διαρκούν καθότι εξαιτίας των πολλών οικογενειακών υποχρεώσεων μου, μου είναι δύσκολο κάθε φορά να είμαι συνεπής.»

Η συγκεκριμένη μητέρα χαρακτηρίζει γενικά σημαντικές και εποικοδομητικές τις συγκεντρώσεις ανάμεσα σε γονείς και τον/την εκπαιδευτικό και απαραίτητες για να χτιστούν σχέσεις, κυριότερα για τους γονείς (έχουν να δώσουν πολλά πράγματα στους γονείς), εστιάζοντας στον επιμορφωτικό τους ρόλο. Μεταξύ γονέων νιώθει άνετα και υποστηρίζει την ανταλλαγή απόψεων, την επικοινωνία, τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση ως μία διαδικασία αυτογνωσίας αλλά και απόκτησης γνώσεων σε σχέση με το γονεϊκό ρόλο (καθώς και νέες προσεγγίσεις αλληλεπίδρασης με τα παιδιά μας και μια νέα οπτική των πραγμάτων) σε νέα εκπαιδευτικά θεωρητικά ή πρακτικά ζητήματα. Η συνάφεια του επαγγέλματός της κάνει τη γνώμη της σημαντική σε σχέση με τον τρόπο και τη θεματολογία των συγκεντρώσεων, καθώς αναφέρεται στην συγκεκριμένη «προσέγγιση» των συναντήσεων κρίνοντάς την θετικά ως διαφορετική στον τρόπο που σχεδιάζεται αλλά και υλοποιείται από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια. Οι οικογενειακές υποχρεώσεις την εμποδίζουν όπως λέει, να ανταποκριθεί με συνέπεια στις χρονικές απαιτήσεις των συγκεντρώσεων.

M.A.

«Ήταν μια συνάντηση με «παιχνιδιάρικες διαθέσεις» που μέσα από τον αυτοσχεδιασμό μάθαμε πολλά. Ήταν ένας όμορφος τρόπος να καταλάβουμε και οι γονείς πώς παίζουν τα παιδιά μας στο σχολείο. Σε αυτή τη συνάντηση οι γονείς ήρθαμε ένα σκαλί πιο κοντά (επικοινωνία). Γίναμε για λίγο παιδιά και παίξαμε αυθόρμητα. Εγώ το χάρηκα πολύ. Ελπίζω να συνεχίσουμε το ίδιο και στις επόμενες συναντήσεις.»

Η μητέρα εστιάζει στην ατμόσφαιρα που δημιουργήθηκε στη συνάντηση χαρακτηρίζοντάς την «παιχνιδιάρικη» και «όμορφο» τον τρόπο διαπραγμάτευσης. Αναγνωρίζει τον αυτοσχεδιασμό ως μια γνωστική διαδικασία σχετικά με τον τρόπο που τα ίδια τα παιδιά παίζουν στο σχολείο και οι γονείς μπορούν να βιώσουν και να αντιληφθούν μέσα από αυτόν. Η επικοινωνία ανάμεσα στους γονείς βοηθά στην εγγύτητα που δημιουργείται και το παιχνίδι ως τεχνική μέσω του αυθορμητισμού δημιουργεί αισθήματα χαράς. Προσδοκά τον ίδιο τρόπο διαπραγμάτευσης και στις επόμενες συναντήσεις.

Μπ.Νκ.

«Μου άρεσαν όσα συζητήθηκαν σήμερα την ημέρα συνάντησης γονέων. Ο τρόπος που έγινε και η τεχνική. Με αυτό τον τρόπο θα φανεί πόσο θέλουν οι γονείς και προσπαθούν και από αυτό θα εξαρτηθεί και η απορρόφηση των παιδιών. Όταν υπάρχει κάποιο πρόβλημα και το ξέρουν όλοι, αν προσπαθήσουμε όλοι σαν ομάδα θα λυθεί εύκολα και με ωραίο τρόπο και σε όλα τα θέματα. Κάπως έτσι το βλέπω εγώ.»

Ο τρόπος, η θεματολογία και η τεχνική διαπραγμάτευσης αναγνωρίζονται θετικά από τον συγκεκριμένο πατέρα, τα οποία συνδέονται για αυτόν με την ενσωμάτωση και την προσαρμογή των παιδιών στο σχολείο όπως θεωρούμε πως εννοεί (απορρόφηση). Η αλληλεπίδραση της σχέσης και της στάσης των γονέων (πόσο θέλουν και προσπαθούν) με τη θέση που τα παιδιά κατακτούν στο σχολικό περιβάλλον τονίζεται επίσης. Αναφέρεται σε πιθανό «πρόβλημα» και το βλέπει ως «κοινό», αντιμετωπίσιμο από κοινού, ομαδικά (σαν ομάδα) ως προς τη λύση, τον τρόπο και τη θεματολογία. Στο τέλος υπογραμμίζει πως αυτό αποτελεί την προσωπική του άποψη *«Κάπως έτσι το βλέπω εγώ»*.

Μ. Γ.

«Νομίζω ότι αν ξεπεραστεί η αμηχανία του «άγνωστου», είτε αυτό είναι πρόσωπο-γονιός, είτε τεχνική, και έρθει οικειότητα με την πάροδο του χρόνου θα μπορέσουμε να επικοινωνήσουμε καλύτερα. Είναι πολύ χρήσιμο να μαθαίνουμε τον εαυτό μας και να προσπαθούμε να ακούμε τους τρίτους. Ίσως δεν ήμασταν προετοιμασμένοι για μια τέτοιου είδους «ομαδική θεραπεία» και γι αυτό να υπήρχε μια μικρή παγωμάρα. Όταν όμως αρχίσαμε να «λιώνουμε τον πάγο» έπρεπε να φύγουμε. Εάν καταφέρουμε να είμαστε όλοι συνεπείς στις συγκεντρώσεις θα κάνουμε μεγάλη πρόοδο σε όλους του τομείς. Οι συναντήσεις πρέπει να γίνονται με σταθερή συχνότητα και να θέτουμε τα θέματα (όλοι) που θέλουμε να δούμε. Παρατήρησα ότι οι μαμάδες είμαστε πιο πολλές!! Και αυτά που βλέπουμε στις συναντήσεις αφορούν και τους δύο γονείς. Θα ήταν ιδανικό μάλλον να συμμετέχουν και οι μπαμπάδες??»

Η μητέρα μιλά για αμηχανία του «αγνώστου» και το άγνωστο για αυτήν είναι τόσο τα πρόσωπα όσο και οι τεχνικές διαπραγμάτευσης. Πιστεύει ότι με την εξοικείωση θα

επέλθει καλύτερη επικοινωνία, αυτογνωσία και ενσυναίσθηση (να προσπαθούμε να ακούμε τους τρίτους). Βλέπει την συγκέντρωση ως μια «ομαδική θεραπεία» κατά την οποία χρειάζεται χρόνο για να επιτευχθεί η καλύτερη επαφή, θεωρώντας ότι επιτεύχθηκε προς το τέλος της συγκέντρωσης «λιώνουμε τον πάγο». Προτείνει συνέπεια, σταθερότητα και συχνότητα επαφής και θεματολογία που να αφορά όλους και όλες στην ομάδα, με θέματα που να βγαίνουν από τους/τις ίδιους/ες και θεωρεί πως στην πορεία θα επιτευχθεί «μεγάλη πρόοδος» στην επικοινωνία. Κάνει κριτική στην πλειοψηφία του γυναικείου φύλου στις συγκεντρώσεις και την απουσία του ανδρικού γονεϊκού προτύπου, καθώς υποστηρίζει πως η θεματολογία τους αφορά άμεσα και τους δύο γονείς και θεωρεί «ιδανική» τη συμμετοχή και των δύο φύλων σε αυτές.

Μ.Π.

«Εγώ αισθάνομαι άβολα με όσα έγιναν. Θα προτιμούσα απλά να συζητούσαμε για όσα θέματα πιστεύετε πως χρειάζεται. Το φυλλάδιο για τα έμφυλα παιχνίδια που μας δώσατε το θεωρώ πιο χρήσιμο που μπορούσε να συζητηθεί. Τα βιωματικά παιχνίδια απλά δεν μου ταιριάζουν. Προτιμώ να μιλάμε για όσα αφορούν τα παιδιά, παρά να γνωριστούμε εμείς μεταξύ μας.»

Η μητέρα εκφράζει ανοιχτά την προσωπική της δυσκολία να συμμετέχει στα βιωματικά παιχνίδια (αισθάνομαι άβολα) και την προτίμησή της σε πιο κλασικούς τρόπους διαπραγμάτευσης, όπως η συζήτηση και η χρήση ενημερωτικού υλικού. Εκφράζεται θετικά απέναντι στη θεματολογία (έμφυλα παιχνίδια), αλλά εμμένει στην άποψή της να ασχολούμαστε στις συγκεντρώσεις με θέματα που αφορούν τα παιδιά, μέσα κυρίως από τη συζήτηση καθώς δεν ενδιαφέρεται σε συγκεντρώσεις εστιασμένες στη γνωριμία των γονέων μεταξύ τους. Η συγκεκριμένη μητέρα είχε εκφράσει τη δυσκολία της και στην πρώτη συνάντηση υποστηρίζοντας, και πάλι, πως η θεματολογία επιθυμούσε να κινείται γύρω από τα ενδιαφέροντα των παιδιών και όχι γύρω από τη γνωριμία και τη βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων των γονέων.

Μ.Ν.

«Το κλίμα ζεστό, οικείο. Αν και δεν γνωριζόμαστε ακόμη τόσο καλά όλοι οι γονείς, ήμασταν άνετοι. Μου άρεσε που κάποιοι ανοίχτηκαν τόσο πολύ ώστε να συζητήσουν προσωπικά-οικογενειακά θέματα. Παρά την πολύ μεγάλη κούραση που είχα, ένιωσα όμορφα, «γεμάτη». Χάρηκα όταν η Ν. μου μίλησε την άλλη μέρα για την «καμηλοπάρδαλη» και καταλάβαινα τι εννοούσε. Κέρδισα πολλά από τη συζήτηση και μελετώ τις αντιδράσεις και τη συμπεριφορά μου απέναντι στα παιδιά. Περιμένω, λοιπόν, την επόμενη μας συνάντηση!».

Αναφέρεται στο κλίμα που δημιουργήθηκε στη συγκέντρωση, που η ίδια βίωσε θετικά (κλίμα ζεστό, οικείο) και υποστηρίζει πως παρότι δεν υπήρχε προηγούμενη γνωριμία μεταξύ των γονέων αυτό επιτεύχθηκε, σε σημαντικό βαθμό, καθώς κάποιοι γονείς εκφράστηκαν ανοιχτά για πιο ευαίσθητα και προσωπικά ζητήματα (προσωπικά - οικογενειακά θέματα). Η προσωπική της σωματική κατάσταση (μεγάλη κούραση) δεν στάθηκε, όπως λέει, πρόβλημα στη συμμετοχή της και έφυγε με όμορφα συναισθήματα και «γεμάτη». Η σύνδεση της θεματολογίας με τις δράσεις των παιδιών στο σχολείο, πράγμα που αποτελεί επιδίωξη της έρευνας, αναγνωρίζεται από τη μητέρα, η οποία αναφέρεται σε συγκεκριμένο περιστατικό (την καμηλοπάρδαλη) στις πρακτικές σχολικής διαμεσολάβησης που θίξαμε στη συνάντηση, θέμα μας απασχολούσε και διαπραγματευόμαστε με τα παιδιά και στο οποίο θα αναφερθούμε διεξοδικά σε επόμενη συνάντηση, εφόσον κινητοποιήσει τους γονείς και έδειξαν ενδιαφέρον. Η συζήτηση ως τεχνική, κρίνεται επίσης ως πολύ σημαντική καθώς η μητέρα προσπαθεί να βρει σύνδεση με τις δικές της ενέργειες και να εφαρμόσει όσα άκουσε στη στάση και συμπεριφορά της απέναντι στα παιδιά της. Αναμένει την επόμενη συνάντηση, όπως τονίζει με θετικές προσδοκίες.

Μ.Δ.

«Ήταν κάτι πρωτότυπο και όμορφο ο τρόπος με τον οποίο υλοποιήθηκαν οι στόχοι της συνάντησης!! Ξαναβιώσαμε πάλι παιδιά, θυμηθήκαμε λίγο τα σχολικά μας χρόνια και ήρθαμε στη θέση των παιδιών μας, ειδικά την ώρα των παιχνιδιών μεταξύ μας. Είναι καλά που γίνονται οι συναντήσεις αυτές, τόσο για να μπορέσουμε να βοηθηθούμε σε τυχόν απορίες σε σχέση με τα παιδιά μας, όσο για να γνωρίσουμε και τους άλλους γονείς με τους οποίους έχουμε κοινές απορίες και προφανώς κοινές αγωνίες.»

Η πρωτοτυπία και ο τρόπος της υλοποίησης των στόχων της συνάντησης για τη συγκεκριμένη μητέρα τονίζεται (!!) και όπως συνεχίζει έγκειται και στη διαπραγμάτευση μέσω των παιχνιδιών, τα οποία κατάφεραν με το βιωματικό τους χαρακτήρα να έρθουν οι γονείς στη θέση των παιδιών και να συνειδητοποιήσουν το πώς τα ίδια αισθάνονται. Οι συναντήσεις κρίνονται θετικά για λόγους ενισχυτικούς προς τον γονεϊκό ρόλο (να βοηθηθούμε σε τυχόν απορίες σε σχέση με τα παιδιά μας) αλλά και επικοινωνία και αλληλεπίδραση με τους άλλους γονείς. Εστιάζει στους «κοινούς» προβληματισμούς (απορίες, αγωνίες) σε σχέση με τον γονεϊκό ρόλο.

Μπ.Δ.

«Οι συναντήσεις αυτές πέρα από τον κοινωνικό τους χαρακτήρα (να γνωριστούν οι γονείς μεταξύ τους) άρχισαν να έχουν χαρακτηριστικά μιας «σχολής γονέων». Μέσα από τα

βιώματα του καθένα και την καθοδήγηση για τη σωστή αντιμετώπιση, για την ώρα που το ίδιο πρόβλημα θα το έχουμε στο σπίτι μας, πάντα σε σχέση με τα παιδιά. Και αυτά γιατί έχοντας διαφορετικές ηλικίες αλλά και βιώματα μπορεί να οδηγηθούμε σε λάθος ενέργειες. Από τη στιγμή που οι συναντήσεις αποκτούν μια κανονικότητα (1-2 φορές το μήνα) το πλαίσιο έχω την εντύπωση ότι θα πρέπει να συνεχίσει να είναι το ίδιο (τεχνική και πρακτικές). Τέλος βλέπω ότι οι περισσότεροι είναι «ανοιχτοί» στο να μιλήσουν ανοιχτά για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στο σπίτι τους.»

Ο «κοινωνικός χαρακτήρας» των συγκεντρώσεων σε αυτή την καταγραφή του πατέρα δείχνει να αναδυναμώνεται και να παίρνει γι αυτόν χαρακτηριστικά μιας «σχολής γονέων», όπως χαρακτηριστικά αναφέρει. Ως βήματα για αυτή την κατάκτηση αναφέρονται: ανάκληση βιωμάτων, καθοδήγηση και αντιμετώπιση. Εστιάζει στην αναγνώριση «κοινών» προβλημάτων και θεμάτων που αντιμετωπίζουν όλοι οι γονείς σε σχέση με τα παιδιά τους. Η πιθανότητα λάθος αντιμετώπισης φαίνεται να τον προβληματίζει σε σχέση με την ηλικία και τα βιώματα που ο καθένας/μία από τους γονείς έχει, προσδοκώντας μέσα από τις συναντήσεις και την κανονικότητα που θα αποκτήσουν την ίδια τεχνική και πρακτικές, καθώς αναγνωρίζει μια ανοικτότητα στους περισσότερους γονείς και τη διάθεση να εξωτερικεύσουν όσα τους/τις προβληματίζουν στο οικογενειακό περιβάλλον.

M.M.

«Θεωρώ ότι η επικοινωνία μεταξύ των γονέων είναι σε πρώιμο στάδιο, πράγμα απόλυτα φυσιολογικό, αφού κάποιος δεν γνωρίζομαστε αρκετά. Παρατήρησα ότι όλοι οι γονείς είχαμε μια δυσκολία να εκφράσουμε τα συναισθήματά μας, θετικά ή αρνητικά. Εγώ προσωπικά, παρότι που σε γενικές γραμμές είναι άνθρωπος «ανοιχτός» και δεκτικός, δεν αισθάνθηκα τη δεδομένη στιγμή ούτε την ανάγκη, ούτε την άνεση να εκφράσω συναισθήματα. Είναι, όπως προανέφερα, πολύ νωρίς. Παρά ταύτα θεωρώ τις συναντήσεις αυτές πολύ σημαντικές και πιστεύω ότι με την πάροδο του χρόνου θα νιώσουμε όλοι πιο άνετα και θα μπορέσουμε να επικοινωνήσουμε και να συνεργαστούμε άριστα.»

Η συγκεκριμένη μητέρα εμφανίζεται συγκρατημένη σε σχέση με την επιτυχία αυτής της συνάντησης στο επικοινωνιακό κομμάτι, καθώς θεωρεί πως είναι πολύ νωρίς (πρώιμο στάδιο) (... όπως προανέφερα, πολύ νωρίς) για την ομάδα των γονέων, καθώς δεν γνωρίζονται μεταξύ τους. Θεωρεί δε, απόλυτα φυσιολογική αυτή την κατάσταση να μη μπορούν ανοιχτά να εκφράσουν ακόμη τα συναισθήματά τους, είτε είναι θετικά, είτε αρνητικά. Βλέπει τον εαυτό της «ανοικτό και δεκτικό» ως χαρακτήρα, αλλά αναφέρεται στη δυσκολία που ένιωσε τη δεδομένη στιγμή να εκφράσει τα συναισθήματά της. Υποστηρίζει πάραυτα πως οι συναντήσεις είναι πολύ σημαντικές αλλά χρειάζεται χρόνος

και εξοικείωση για την επίτευξη των στόχων, που όπως αναδεικνύεται από τα λόγια της είναι η επικοινωνία και η συνεργασία.

M.B.

«Θεωρώ ότι ήταν πολύ καλή η επικοινωνία με τους γονείς, ένα ευχάριστο κλίμα. Αυτά που συζητήθηκαν ήδη προσπαθώ να τα εφαρμόσω και με βοήθησαν. Περιμένω με αγωνία την επόμενη συνάντηση, την οποία θέλω να πιστεύω ότι θα την παρακολουθήσω ολόκληρη.»

Η μητέρα ένιωσε ένα ευχάριστο κλίμα και μια πολύ καλή επικοινωνία ανάμεσα στους/στις παρευρισκόμενους/ες και αναφέρεται σε όσα άκουσε και συζητήθηκαν και το ρόλο που έπαιξαν στην ίδια καθώς ψάχνει και ανακαλεί τρόπους εφαρμογής. Αγωνιά για την επόμενη συνάντηση και προσδοκά να μπορέσει να την παρακολουθήσει ολόκληρη, καθώς αυτή τη φορά είχε καθυστερήσει.

Σχολιάζοντας συνολικά τις απαντήσεις των γονέων μπορούμε να αναφερθούμε στον ανατροφοδοτικό χαρακτήρα της αξιολόγησης, καθώς αναδεικνύεται μία κουλτούρα συνεργασίας και ο επιδιωκόμενος χαρακτήρας συλλογικότητας στα λεγόμενά τους. Δίνουν έμφαση στα χαρακτηριστικά των συναντήσεων και τις αναγνωρίζουν ως μία πολύπλευρη διαδικασία με συλλογικούς στόχους, επικοινωνιακούς και συνεργατικούς, Ο κοινωνικός τους χαρακτήρας γίνεται αντιληπτός και οι κοινοί στόχοι και προβληματισμοί που μοιράζονται οι γονείς και επιπρόσθετα ο εκπαιδευτικός χαρακτήρας, με χαρακτηριστικά τα λεγόμενα: «...άρχισαν να έχουν χαρακτηριστικά μιας σχολής γονέων».

Πρόκειται για μια εκ των εκ των έσω αξιολόγηση, κατά την οποία λαμβάνονται υπ' όψιν οι γνώμες των ίδιων των συμμετεχόντων/ουσών παράλληλα με την ενεργό εμπλοκή τους, μια διαδικασία αναγνώρισης των δικαιωμάτων που οξύνει την κρίση, επιδέχεται την κριτική και έχει ανατροφοδοτικό και βελτιωτικό χαρακτήρα στη διαδικασία και την εφαρμογή, καθώς βρισκόμαστε στο μέσον της έρευνας δράσης και στις διαδοχικές φάσεις που τροφοδοτούν τις επόμενες.

8.4.3. Τρίτη Συνάντηση. Η ταυτότητά μας.

8.4.3.1. Θεματολογία της συνάντησης

Αυτοδιαχείριση / διαχείριση κρίσεων. Η ταυτότητά μας.

Στην τρίτη συνάντηση η θεματολογία αφορούσε την ταυτότητά μας, όπως αυτή αναδεικνύεται μέσα από τα προφίλ που κατάθεσαν πριν την συνάντηση οι γονείς και διαπραγματευτήκαμε στη συζήτηση και στο διαδραστικό μέρος.

Στόχος μας οι γονείς να έχουν την ευκαιρία να συνειδητοποιήσουν πως στα εργαστήρια και στις συγκεντρώσεις γονέων δεν βρισκόμαστε μόνο ως άτομα αλλά ως άτομα με κάποια κοινή ταυτότητα. ούτε για να συζητήσουμε μόνο τα προβλήματα αλλά πιθανά να προλάβουμε προβλήματα σε σχέση με τα θέματα γονεϊκού ενδιαφέροντος, αλλά και να μοιραστούμε, να αλληλεπιδράσουμε να λειτουργήσουμε ως σύλλογος. Στόχος μας πάντοτε μια υγιής επικοινωνία με τα παιδιά, ανάμεσα στα παιδιά και στους γονείς και ανάμεσα στους γονείς, γεγονός που μπορεί να λειτουργήσει αυτόνομα και στην ομάδα των γονέων ως σύνολο.

Στο πρώτο μέρος της συνάντησης επιγραμματικά αναφερθήκαμε στο πώς διαχειριζόμαστε προβλήματα (κρίσεις) στο σπίτι. Μέσα από τη συζήτηση διαπραγματευτήκαμε ερωτήματα όπως; θέλουμε το παιδί στρατιωτάκι ή αντίθετα το αφήνουμε να μεταμορφωθεί σε παιδί τύραννος; ανησυχούμε υπερβολικά, αδιαφορούμε, ενισχύουμε το πρόβλημα, ενθαρρύνουμε, επιβραβεύουμε; Προτείνουμε στους γονείς το «όχι στους χαρακτηρισμούς -είσαι καλό παιδί-κακό παιδί» και μία ενιαία αντιμετώπιση από τους δύο γονείς και όσους/ες άλλους/ες ασχολούνται με το παιδί, γεγονός που συνδέεται άμεσα με το σχολείο, με το οποίο η κοινή στρατηγική και οι κοινές επιδιώξεις είναι διαρκής στόχευσή μας.

Στο δεύτερο μέρος, το διαδραστικό, αναφερθήκαμε μέσα από θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές στην έννοια της ταυτότητας που είναι πολυδιάστατη και συνδιαμορφώνεται από

- την εικόνα μας - ατομική ταυτότητα / πώς βλέπω το εαυτό μου
- την εικόνα που συγκατασκευάζουμε με τους/τις άλλους/ες – το πώς με βλέπουν οι άλλοι/άλλες
- και την εικόνα σε σύνολο – τη συλλογική ταυτότητα, την ταυτότητά μου μέσα στην ομάδα.

8.4.3. 2. Διαδραστικό μέρος της συνάντησης

Σε αυτή τη συνάντηση οι γονείς που παρευρέθησαν ήταν δέκα, ενώ ένας πατέρας παρευρέθηκε πρώτη φορά σε συνάντηση γονέων. Οι ασκήσεις εμπύχωσης της ομάδας, συνέδεαν, όπως πάντα, τα δύο μέρη της συνάντησης, το ενημερωτικό και το διαδραστικό με άμεση αναφορά στην ταυτότητα ως θέμα καθώς και με δραστηριότητες που κάναμε με τα παιδιά στο σχολείο την αντίστοιχη περίοδο

Άσκηση 1η: Μικρόφωνο-ταμπουρίνο. Ένα μικρόφωνο περνά από χέρι σε χέρι. Καθένας και καθεμιά μπορεί να κάνει όποια δήλωση θέλει, από μια παρουσίαση, ένα χαιρετισμό, όποια δήλωση επιθυμεί και τον/την ή μας αφορά. Στη συνέχεια το ταμπουρίνο περνάει χέρι χέρι και μας σταματά και όποιος/α το έχει στο χέρι κάνει μια δήλωση (με δυνατή φωνή) ολοκληρώνοντας τη φράση μετά από κάποια ρήματα, όπως: Νομίζω... Ξέρω.... Θέλω... Αναρωτιέμαι... Φοβάμαι κ. α. που έχουμε σε λίστα για να προτείνουμε. Οι οδηγίες που δίνουμε κατά τη διάρκεια της άσκησης είναι: Όλοι/ες ακούμε προσεκτικά, παίρνουμε πληροφορίες για τους/τις άλλους/ες που μοιράζονται αυτό το σύλλογο. Δίνουμε προσοχή στα λεγόμενα των άλλων, εκτός από τη σημασία που έχουν για αυτόν που τα εκφράζει, αποτελούν σημαντικά στοιχεία για την επόμενη άσκηση.

Η σύνδεση της θεματολογίας με τη διαπραγμάτευση στην τάξη ήταν άμεση, καθώς το ίδιο διάστημα διαπραγματευόμαστε τα συναισθήματα, όπως το συναίσθημα του φόβου μετά από επιθυμία των παιδιών (δραστηριότητα 9.2. Φόβος και όνειρα).

Άσκηση 2^η: Το αντικείμενό μου – το πορτραίτο μου.

Σχηματίζουμε ζευγάρια διαλέγοντας αντικείμενα. Καθεμιά και ο καθένας διαλέγουν ένα αντικείμενο μέσα από το μπαούλο (αυτό το ίδιο μπαούλο χρησιμοποιήσαμε και με τα παιδιά στη δραστηριότητα 6.2.1. Το μπαούλο με τα αντικείμενα που παρουσιάζεται αναλυτικά) γινόμαστε ζευγάρια σύμφωνα με το κοινό μας αντικείμενο και συστηνόμαστε συζητώντας ελεύθερα (άσκηση γνωριμίας, αυτοπροσδιορισμού και ενεργητικής ακρόασης). Παρουσιάζουμε τα κοινά μας αντικείμενα, ο καθένας και η καθεμιά το αντικείμενο του/της άλλου/ης. Στη συνέχεια παίρνουμε μια μίνι-συνέντευξη από το ζευγάρι μας Η άσκηση ονομάστηκε: Από πού κρατάει η σκούφια σου;

Κατόπιν σκισάρουμε το πορτραίτο (πρόσωπο) του γονιού-ζευγαριού μας. Οι οδηγίες είναι να σκισάρουμε τις βασικές γραμμές με ένα χρώμα, όχι με στόχο την καλύτερη εικαστική απόδοση. Η ουσία της άσκησης είναι να παρατηρήσουμε τον/την άλλο/η, όπως και να τον/την ακούσουμε (ενεργητική ακρόαση), φτιάχνοντας μια μίνι «ταυτότητα» του άλλου γονιού, βασιζόμενοι/ες στο προηγούμενο παιχνίδι με το μικρόφωνο και το ταμπουρίνο και στη γενικότερη γνωριμία. Στο τέλος μια λέξη για το ζευγάρι τους που θεωρούν πως τους/τις χαρακτηρίζει και να παρουσιάσουν τις «ταυτότητες» που έφτιαξαν.

Άσκηση 3^η: Διαβάζουμε τις ιστορίες των οικογενειών μας, που αναφέρουν από πού κατάγεται οη ίδιος/η, οι γονείς του/της και ο/η σύζυγός του/της, πληροφορίες που αφορούν την οικογένεια και την ευρύτερη, την προηγούμενη γενιά.

Άσκηση 4^η: Ομαδική πολυτροπική έκφραση των όρων πρόσφυγας και μετανάστης.

8.4.3. 3. Σχολιασμός κατά τη διάδραση της συνάντησης

Οι γονείς παρουσιάστηκαν υποψιασμένοι/ες για τον τρόπο της διαπραγμάτευσης. Ο αριθμός γονέων παρέμενε σταθερός και το ενθαρρυντικό στοιχείο είναι ένας σταθερός πυρήνας γονέων που έχει σχηματιστεί, γονείς που συμμετέχουν σε όλες τις συναντήσεις.

Σε αυτήν τη συγκέντρωση καλέστηκαν να διαλέξουν ένα αντικείμενο από το μπαούλο και να βρουν κάποιον/α με τον οποίο τα αντικείμενά τους έχουν κοινά χαρακτηριστικά, να γίνουν ζευγάρι και να συζητήσουν με το ζευγάρι τους το λόγο που τους/τις έκανε να τον/την διαλέξουν. Τα ζευγάρια που δημιουργήθηκαν σύμφωνα με τις ομοιότητες που οι ίδιοι/ες βρήκανε στα αντικείμενά τους ήταν: η μαμά της Β. με τη μαμά της Αλ., ο μπαμπάς της Β. με τη μαμά του Μρ., η μαμά του Π. με τη μαμά της Ν., ο μπαμπάς της Δ. με τη Μ.Α. και η Μ.Μ. με τη Μ.ΜΕ.

Και οι δηλώσεις που έκαναν στην παρουσίαση του ζευγαριού τους ήταν οι εξής: Η μαμά της Β. είπε για τη μαμά της Αλ.: *«Η Τ. είχε μουσικά κουτιά σαν παιδάκι, είχε δυο τρία... και οπότε μόλις είδε το μουσικό κουτί το διάλεξε γιατί της θυμίζει την παιδική ηλικία, της ζύπνησε μνήμες.»*

Η μαμά της Αλ. είπε για τη μαμά της Β. *«Και η Β. είχε μια μεγάλη Ματριόσκα, που είχε φέρει η θεία της από την Αθήνα και μόλις την είδε της θύμισε την παιδική της ηλικία.»* Το ενδιαφέρον είναι ότι η μητέρα που παρουσίασε τη Ματριόσκα ως το αντικείμενο του ζευγαριού της, είχε η ίδια ρωσική καταγωγή. Και ενώ το κοινό στοιχείο θεώρησαν την κοινή μνήμη της παιδικής ηλικίας τελικά τα κοινά σημεία ταυτότητας που τους ενώνουν είναι πολύ περισσότερα.

Η μαμά του Μρ. είπε για το ζευγάρι της, τον μπαμπά της Β. *«Διάλεξε τη σβούρα γιατί τον άρεσε, γιατί το κοιτάει... σαν ρολόι... ναι».* Η μαμά του Π. πρόσθεσε τότε πως πιστεύει πως το διάλεξε γιατί είναι ξύλινο και επειδή του αρέσει το ξύλο (το επάγγελμά του είναι ξυλουργός). Εκείνος συμπλήρωσε στην ομάδα: *«Γενικά όλα τα σχέδια από σβούρες... μπορώ να τα κοιτάω με τις ώρες, οποιαδήποτε σβούρα και αν πιάσω στα χέρια μου... έχει*

να κάνει με την περιστροφή, είναι αυτό που είπα... όπως με τη φωτιά που κολλάμε και μπορούμε να την κοιτάμε... κάτι αντίστοιχο.».

Ο μπαμπάς της Β. είπε για τη μαμά του Μρ. που διάλεξε και αυτή μια σβούρα «Τη διάλεξε γιατί την επηρέασε ο γιός της...(γέλια)» (που ήταν παρών στη συγκέντρωση και της πρότεινε πράγματι να πάρει τη σβούρα). Εκείνη συμπλήρωσε: «Θα διάλεγε το βιβλίο γιατί μου αρέσουν τα βιβλία αλλά δεν μπορώ να τα διαβάσει (Τα αλβανικά τα διαβάζεις; της ρώτησα) ναι μου είπε... αλλά όχι καλά τα ελληνικά. Το Αλμπετάρε που έχουμε, το έχουμε στο σπίτι και το διαβάζω. Σιγά σιγά θα διαβάζω. Μαθαίνουμε τώρα, δεν ξέρω... τη γλώσσα τη διαβάζουμε, κάτι λέξεις δεν τις λέω σωστά το α και το γιώτα και το έψιλον που είναι μαζί κι μου λέει η Μπ. (η κόρη της) εδώ είναι λάθος μαμά, δεν ταιριάζει η λέξη που λες τώρα, και λέει λέξη καλά και τη βρίσκουμε. Με την κόρη διαβάζω τώρα.» Εδώ αναφέρθηκα στα μαθήματα ελληνικών που κάνουμε στο Πολύδρομο και τη δυνατότητα να τα παρακολουθήσει όταν θέλει και μπορεί. Η ίδια ανέφερε τις δυσκολίες της λόγω παιδιών να παρακολουθήσει ένα κύκλο μαθημάτων, παρότι θα της άρεσε και ανακοίνωσε στην ομάδα τις εργασιακές της υποχρεώσεις του Σαββατοκύριακου, στη διάρκεια του οποίου προσέχει και βοηθά μια ηλικιωμένη γυναίκα. Δεν έχει συνεπώς χρόνο ούτε το Σαββατοκύριακο για κάτι πέραν της οικογένειας και των λοιπών υποχρεώσεών της.

Η Μ.Α και ο Μπ.Δ. διάλεξαν αντικείμενα που ομοιάζαν κατά τη γνώμη τους. Η Μ.Α. δήλωσε εκ μέρους τους: «Καταλήξαμε πως μάλλον το κοινό σημείο είναι τα ταξίδια... το μολύβι που διάλεξε ο Κ. το διάλεξε γιατί δηλώνει ανεξαρτησία, σε σχέση με το άλογο (ένα σχέδιο που είχε στην πάνω του πλευρά το μολύβι) και εγώ την υδρόγειο σφαίρα γιατί δηλώνει τα ταξίδια στη γη.».

Το τελευταίο ζευγάρι Μ.Μ. και Μ.ΜΕ. διάλεξαν η πρώτη μια βεντάλια και η δεύτερη ένα λουλούδι. Η αιτιολογία που δώσανε ήταν: «Μας θύμισε την Ισπανία με τη βεντάλια φυσικά αλλά και από το κόκκινο χρώμα του λουλουδιού». «Είναι που θέλουμε να πάμε και η (όνομα) έχει πάει. Επίσης τα ταξίδια μας ενώνουν». Χαρακτηριστικό είναι επίσης πως οι δύο μαμάδες έχουν ζήσει και μεγαλώσει στη Γερμανία, γεγονός που στην επόμενη δραστηριότητα θα είχαν τη ευκαιρία να μάθουν.

Από το ημερολόγιο της έρευνας. Ερευνητικά κείμενα ταυτότητας: Η επαφή μέσα από τα αντικείμενα απετέλεσε μια απλή αλλά σημαντική τελικά άσκηση για την κατάθεση του βιώματος. Το μεταβατικό αντικείμενο, όπως στη θεατροπαιδαγωγική χρησιμοποιείται συχνά, διαμεσολαβεί στην έκθεση και βοηθά στην προσωπική

κατάθεση, στην αποφόρτιση, στην επικοινωνία. Οι συνδηλώσεις που συνοδεύουν τον λόγο, η σωματική έκφραση, η αμηχανία που ξεπερνιέται σταδιακά και η έκθεση των μικρών αλλά σημαντικών, των στιγμιότυπων στις ζωές των ανθρώπων αποτελούν σημαντικά συμπληρωματικά στοιχεία. Τα κοινά σημεία που ενώνουν τους ανθρώπους ξεπερνούν τα αντικείμενα. Η αλληλεπίδραση και η επαφή κάνουν ώστε να ανακαλύψουν τα κοινά και ταυτόσημα. Η κατάθεση της Μ.Μρ. για την αγάπη της στα βιβλία και ταυτόχρονα για την ανάγκη της να μπορέσει να τα καταφέρει στη γλώσσα υποδοχής ήταν μια στιγμή στη διάδραση που σταμάτησε το χρόνο. Φάνηκε στις αντιδράσεις των υπολοίπων γονέων, σα να συνειδητοποίησαν μέσα από την κατάθεσή της την ανάγκη της μητέρας για επαφή. Και σα να συνειδητοποιήσαμε όλοι και όλες πως αποτελούμε ένα συνδετικό κρίκος με την κοινωνία. Για τη συγκεκριμένη μητέρα ίσως είμαστε οι μόνοι άνθρωποι, πέραν της οικογενείας της, με τους οποίους έρχεται σε επαφή, το επιδιώκει και δείχνει πόσο πολύ επενδύει σε αυτή την επικοινωνία, σε αυτή την επαφή με το σχολικό πλαίσιο.

Ακολούθησε η άσκηση με τα πορτραίτα χρησιμοποιώντας το παιχνίδι και τη ζωγραφική ως μέσο διαπραγμάτευσης σε ένα εργαστήριο ενηλίκων. Κατά τη διάδραση στα παιχνίδια εμπύχωσης της ομάδας συχνά αντιμετωπίσαμε τις ίδιες δυσκολίες που αντιμετωπίζουμε και με τα παιδιά, όπως δισταγμούς: *δεν μπορώ... δεν ξέρω... πώς..* όπως και σε αυτή τη δραστηριότητα, στην οποία έπρεπε να εκφραστούν εικαστικά. Ταυτόχρονα όμως και μία χαρά και ικανοποίηση με την οποία συμμετείχαν στην άσκηση.



Εικόνα 18: Τα πορτραίτα μας

Οι λέξεις που έγραψαν οι γονείς πίσω από τα πορτραίτα για να χαρακτηρίσουν το ζευγάρι τους (όπως ακριβώς γράφτηκαν):

1. Ευγενικός
2. Χαρούμενος άνθρωπος
3. (Μου αρέσει που πάντα χαμογελάει). Χαμογελαστή
4. ΜiA LEKsi imE NA imasTE KALLA
5. Ευγενική
6. Είναι καλός άνθρωπος
7. Χαμογελαστή
8. Είναι δυναμική
9. Μητρότητα
10. Πολύ καλή

Μετά την παρουσίαση των πορτραίτων (εικόνα 18) δημιουργήθηκε ένα κλίμα ευθυμίας και ευφορίας και η δραστηριότητα έκλεισε τονίζοντας τις δύο όψεις της ταυτότητας, αυτή που εμείς αναγνωρίζουμε στον εαυτό μας απαντώντας στην ερώτηση ποιος/ποια είμαι αλλά και αυτή με την οποία οι άλλοι/άλλες μας αναγνωρίζουν.

Σε αυτό το σημείο προχωρήσαμε στις δραστηριότητες που στόχευαν στη σύνδεση με την προσφυγική και τη μεταναστευτική ταυτότητα. Επιδιώκοντας να συνδέσουμε το διαδραστικό μέρος με ένα ενημερωτικό σχετικά με το θέμα, διαβάστηκε στην ολομέλεια πρόσφατο κείμενο της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για το προσφυγικό ζήτημα: «Οι θαλάσσιες αφίξεις στην Ευρώπη ξεπέρασαν το ένα εκατομμύριο το 2015» που αναρτήθηκε στις 30 Δεκεμβρίου του 2015⁵⁵. Πέραν των στατιστικών στοιχείων έδινε αφορμή για συζήτηση, όπως στο σχόλιο του άρθρου: «Εάν υπήρχαν περισσότερες νόμιμες οδοί για να μπορέσουν οι πρόσφυγες να φτάσουν στην Ευρώπη, ίσως κάποιοι από αυτούς που έχασαν τη ζωή τους στη θάλασσα να είχαν καταφέρει να βρουν την ειρήνη και την ασφάλεια που επιζητούσαν...».

Κατόπιν για « να γυρίσουμε το χρόνο πίσω για να δούμε από πού κρατάει η δική μας σκούφια», όπως ανακοίνωσα, προχωρήσαμε στις προσωπικές μας ιστορίες, τα κείμενα για την ιστορία της οικογένειας που συμπλήρωσαν οι γονείς λίγες μέρες πριν τη συνάντηση. Στόχος να διαπιστώσουμε την κοινή προσφυγική καταγωγή και ταυτότητα που αναδεικνύεται. Παρουσιάζονται στη συνέχεια τα προφίλ των γονέων που κατατέθηκαν και διαβάστηκαν (πρώτα όσων παρευρίσκονταν, που διάβασαν και του/της

⁵⁵ <https://www.unhcr.org/gr/en/3284-unhcr-figures-show-over-one-million-refugees-and-migrants-reach-europe-by-sea-in-2015-with-almost-4000-feared-drowned.html>

συζύγου τους και μετά όσων έλειπαν) κατά τη διάδραση και έχουν άμεση αναφορά με τη δραστηριότητα που έγινε με τα παιδιά την αντίστοιχη περίοδο. Επίσης ακούστηκαν τα οικογενειακά βιώματα που παρουσιάστηκαν στη δραστηριότητα 8.1. «Ιστορίες των προγόνων μας» (Παράρτημα 2).

M. B.

Γεννήθηκα στην Καστοριά, η μητέρα μου γεννήθηκε στο Σιδηρόκαστρο Σερρών, ενώ ήρθαν από την Απολωνειάδα της Μικράς Ασίας και ο πατέρας μου επίσης στη Καστοριά και η οικογένειά του ήρθε και αυτή από την Απολωνειάδα. Η οικογένεια του πατέρα του μπαμπά μου ήταν ψαράδες στην Μικρά Ασία και συνέχισαν την παράδοση και στην Καστοριά. Ο αδερφός του πατέρα του μπαμπά μου, Κ.....ης Α.....ς, ήταν πολύ αγαπητός και γνωστός, λυκειάρχης στην Καστοριά. Ήταν τόσο αγαπητός που οι μαθητές του έγραψαν βιβλίο για αυτόν.

Μπ.Β.

Είμαι γεννημένος στη Θεσσαλονίκη, η μητέρα μου από τον Εύοσμο, ενώ οι γονείς τους ήρθαν από το Αρβανιτοχώρι της Προύσας και από τη Λεπτοκαρυά Πιερίας. Ο πατέρας μου από το Πρόδρομο Πέλλας είχε καταγωγή από την Καλλίπολη και την Λούπιδα της Ανατολικής Θράκης. «Μπορώ να αναφέρω έναν ξεχωριστό συγγενή, τον Γ..... Ν.....ίδη, τον παππού του πατέρα μου που ήταν καλόγερος στο Άγιο Όρος μέχρι περίπου τα 40 του χρόνια. Προοριζόταν για δεσπότης, όμως δεν άντεξε τον μοναχισμό και έφυγε. Στα 40 περίπου χρόνια παντρεύτηκε τη 16χρονη Ελένη. Η μεγάλη διαφορά ηλικίας... του επέτρεψε να είναι ως ιεροψάλτης στη βάφτιση της μετέπειτα συζύγου του!»

M. A.

Είμαι γεννημένη στη Νέα Υόρκη. Η μητέρα μου στη Θεσσαλονίκη με γονείς από τη Θεσσαλονίκη και την Καισάρεια της Μικράς Ασίας και ο πατέρας μου στη Δράμα με τους δυο γονείς από την Καισάρεια. Οι προγιαγιάδες και προπάπποι ήρθαν από τον Πόντο και τη Μικρά Ασία και μιλούσαν ποντιακά όπως και τουρκικά.

Μπ. Α.

Ο σύζυγός μου είναι γεννημένος στη Θεσσαλονίκη. Η μητέρα του από τον Λαγκαδά της Θεσσαλονίκης, οι γονείς της από τη Δοϊράνη και ο πατέρας του από το Καπνοχώρι της Κοζάνης με γονείς που εγκαταστάθηκαν εκεί από την Ανατολική Θράκη.

M. M.

Γεννήθηκα στο Mannheim της Γερμανίας. Η μητέρα μου στην Καλαμπάκα με γονείς από την περιοχή των Τρικάλων και ο πατέρας μου στη Δράμα με γονείς από τη Σαμψούντα του Πόντου. Υπάρχουν οι τοπικές παραδόσεις και του νομού Τρικάλων και τα έθιμα των Ποντίων με τα οποία έχω μεγαλώσει. Η πολιτιστική και εθνοτική κληρονομιά των ποντίων είναι Ιστορία... Ο παππούς μου, πατέρας του πατέρα μου, πολέμησε στον εμφύλιο πόλεμο και εναντίον των Βουλγάρων. Οι ιστορίες που έχω ακούσει είναι άπειρες και το όνομά του αναφέρεται σε πολλά βιβλία που γράφτηκαν για εκείνη τη μελανή περίοδο της ελληνικής ιστορίας.

Μπ.Μ.

Ο σύζυγός μου είναι γεννημένος στη Θεσσαλονίκη με μητέρα από τη Θεσσαλονίκη και καταγωγή από εδώ και πατέρα από το Βατούμ της Ρωσίας και καταγωγή από το ίδιο μέρος. Θυμάται πως η αδερφή της προγιαγιάς του (Μ.... Χ.....) ίδρυσε το Άσυλο του Παιδιού στη Θεσσαλονίκη.

M. N.

Γεννήθηκα στη Θεσσαλονίκη, η μητέρα μου στον Μεγαλόκαμπο Δράμας και ο πατέρας μου στη Σταυρούπολη της Ξάνθης. Οι γονείς τους γεννήθηκαν στα ίδια χωριά αλλά οι προπαππούδες ήρθαν από τον Πόντο (Τραπεζούντα και Κερασούντα).

Μπ.Ν.

Από τη Θεσσαλονίκη, η μητέρα του γεννήθηκε στην Αθήνα κι οι γονείς της από Αθήνα και από Βερολίνο και ο πατέρας του στη Θεσσαλονίκη, ενώ οι δικοί του γονείς γεννήθηκαν στην Κωνσταντινούπολη. Η Προποντίδα και η Μικρά Ασία αποτελούν τις χώρες καταγωγής και όπως λέει ο ίδιος: «Ο παππούς έχει Αιολικές ρίζες ενώ η γιαγιά έχει Ιονικές ρίζες».

Μ.Αλ.⁵⁶

Είμαι γεννημένη στη Γεωργία, σε μια... κομόπολη, Tetrtskaro λέγεται, είναι κοντά στην Τιφλίδα, ο μπαμπάς μου είναι Ρώσος και η μαμά μου Πόντια. Εγώ μιλάω ρώσικα και λίγα γεωργιανά, λίγα αγγλικά.

Μπ.Αλ.

Γεννήθηκε στη Γεωργία, σε διπλανή πόλη και αυτός είναι πολλές γλώσσες, όμως η πεθερά μου...αυτή μας περνάει όλους..συν τουρκικά, συν γεωργιανά και ποντιακά, καταλαβαίνει άλλες διαλέκτους. Εκεί μιλούσαμε όλοι ρώσικα, μέχρι που κατέρρευσε η Σοβιετική Ένωση... και σιγά σιγά το περάσαμε στα γεωργιανά. Και τώρα μιλάνε όλοι εκεί ρώσικα και ξέρουνε.

Μ. Μ.Ε.

Γεννήθηκα στο Βερολίνο ενώ η μητέρα μου ήταν από το Γάζωρο Σερρών και ο πατέρας μου στα Χρυσοχώραφα Σερρών. Η καταγωγή τους ήταν από εκεί.

Μπ.Μ.Ε.

Ο σύζυγος είναι γεννημένος στην Καστοριά, στο Άργος Ορεστικό με τη μητέρα του να κατάγεται από το Λέχοβο Καστοριάς και τον πατέρα από το Άργος Ορεστικό.

Μπ.Δ.

Γεννήθηκα στη Θεσσαλονίκη, η μητέρα μου έρχεται από το Μακροχώρι Ημαθίας και ο πατέρας μου από τον Μονόλοφο της Θεσσαλονίκης. Οι γονείς της μητέρας μου ήρθαν από τη Σπάρτη της Μικράς Ασίας και το Ιντεγκιό της Ανατολικής Θράκης. Όλοι οι παππούδες και οι γιαγιάδες μου ήταν πρόσφυγες. Κράτησαν τα ήθη και τα έθιμα Μικρασιατών και Θρακιωτών, μα με τα χρόνια δεν έχει διασωθεί κάτι ιδιαίτερο. Ο πατέρας του πατέρα μου εκτός που ήταν πρόσφυγας, έφυγε μετανάστης στις ΗΠΑ. Η μητέρα του πατέρα μου (πέθανε το 2002 σε ηλικία 100 ετών) ήταν προσφυγόπουλα δυο φορές (θυμόταν ακόμη και τους Άγγλους στρατιώτες στη Θράκη). Η μητέρα της μητέρας μου βγήκαν το 1912 στη Ρόδο, μετά έζησε για κάποιο διάστημα στην Αθήνα ώσπου ανέβηκαν στην Ημαθία.»

Μ. Δ.

Γεννήθηκε στις Συκιές της Θεσσαλονίκης από γονείς Συκεώτες. Οι γονείς της μητέρας της ήρθαν από την Κιουτάχεια της σημερινής Τουρκίας και του πατέρα της από την Αδριανούπολη της σημερινής Τουρκίας. Και αυτής όλοι οι παππούδες κι οι γιαγιάδες ήταν πρόσφυγες και όλοι ήρθαν στην Ελλάδα σε μικρή ηλικία.»

Μ. Μρ.

Γεννήθηκα στο Velcane (Βέλτσα). Η μητέρα και ο πατέρας μου γεννήθηκαν στο Rogradec (Πόγκραντετς) όμως... ήταν από το Cezme (Τσέσμε). Θυμάμαι κάποια έθιμα όπως τη μέρα της Άνοιξης που βράζουμε και βάφουμε αυγά. Όταν κοιμόμαστε βάζουμε ένα ζύλο στο μαξιλάρι από το βράδυ και όταν ξυπνάμε το πετάμε στο νερό (στο ποτάμι) και όποιον άνθρωπο δούμε πρώτο, έτσι θα είμαστε κι εμείς. Αν είναι ζωηρός και καλά έτσι θα είμαστε και μεις, αν είναι άρρωστος έτσι θα είμαστε... (γέλια).»

Μπ. Μρ.

⁵⁶ Προφορικά τα λέει, δεν είχαμε συμπληρώσει το έντυπο πριν αλλά με κάποιους γονείς το κάναμε μαζί σε μορφή συνέντευξης

Γεννήθηκε στο Bisnice (Μπισνίτσε) ενώ οι γονείς του ήταν από το Rogradec (Πόγκραντετς) από τα χωριά Bisnice (Μπισνίτσε) και Lakesh (Λάκτες).

Μ. Γ.

Είναι γεννημένη στη Θεσσαλονίκη και οι γονείς μου από τα Γρεβενά και την Κοζάνη. Η προγιαγιά μου ήταν πρόσφυγας από τη Μικρά Ασία. Όταν ήρθε στην Ελλάδα γνώρισε τον προπαππού μου, παντρεύτηκαν και κάναν ένα παιδί τον παππού τον Κ. Ήταν η πιο καλή μαγείρισσα του χωριού, έτσι λέγανε... και έκανε κάθε μέρα μάθημα οικοκυρικής στο σχολείο.

Μπ.Γ.

Είναι γεννημένος στη Θεσσαλονίκη και οι γονείς από την Θεσσαλονίκη. Ο προπάππος του ήταν πρόσφυγας και ήρθε στην Ελλάδα και παντρεύτηκε την προγιαγιά του.

Μ. Νκ.

Γεννήθηκε στο Elbasan (Ελμπασάν) και οι δύο γονείς μου είναι από το ίδιο μέρος.

Μπ. Νκ.

Γεννημένος στο Elbasan (Ελμπασάν), με καταγωγή και οι δύο γονείς από Ελμπασάν. Θυμάται κάποια έθιμα από την πατρίδα, όπως την πρωτοχρονιά τη γιορτάζουμε με γαλοπούλα. Αν και μουσουλμάνοι στην πλειοψηφία, γιορτάζουμε τον Άι Γιώργη στις 6 Μαΐου. Στις 14 Μαρτίου είναι η μέρα των λουλουδιών που έγινε εθνική γιορτή στο Ελμπασάν. Σημαντικά πρόσωπα που θυμάται είναι ο προ-πάππος του που πολέμησε το '40 και ο παππούς που ήταν αντιδήμαρχος.

Μ. και Μπ. Αρ. Γεννήθηκαν στην Αλβανία (δεν έχουμε άλλα στοιχεία λόγω απουσίας τους).

Διαβάστηκαν τα προφίλ όλων των γονέων, πρώτα αυτά των παρευρισκομένων και μετά από τους ίδιους αυτών που δεν παρευρέθησαν.

Στη συζήτηση που ακολούθησε σε σχέση με τα προφίλ που κατατέθηκαν ζήτησα από τους γονείς να μου πουν τις περιοχές και χώρες που ακούστηκαν και μου ανέφεραν: Μικρά Ασία, Ανατολική Θράκη, Πόντος, Προποντίδα, Μικρά Ασία, Αλβανία Ρωσία, Σέρρες. Επίσης τις καταγωγές που άκουσαν και αναφέρθηκαν: Πόντιος, Μικρασιάτης, πρόσφυγας. Τα έθιμα που άκουσαν να αναφέρονται στις περιγραφές των προφίλ και ήταν: ο Άι Γιώργης, τα αυγά, το νερό και το ξύλο. Αυτόματα είχαμε κάνει μια σύνδεση με τα κοινά βιώματα, τόπους και στοιχεία ταυτότητας που μας συνδέουν. Ήταν εντυπωσιακό και μέσα από τις αντιδράσεις των γονέων και από τα σχόλια που ακολούθησαν το γεγονός πως δεν περιμέναμε, παρότι γνώριζαν πως η περιοχή που κατοικούν και βρίσκεται το σχολείο μας είναι μια προσφυγικής καταγωγής περιοχή, να έχουν όλοι και όλες μια ρίζα προσφυγική και στο οικογενειακό τους προφίλ τόσα πολλά κοινά στοιχεία και βιώματα.

Στη συνέχεια και σε απόλυτη σύνδεση με τις δραστηριότητες της εφαρμογής στην τάξη (δραστηριότητα 6.2. Μετανάστης/τρια και πρόσφυγας στο Παράρτημα 2) προβήκαμε σε μια κοινή καταγραφή, με τη μορφή ιδεοθύελλας σχετικά με τους όρους που απασχολούν τη σύγχρονη πραγματικότητα, τους όρους μετανάστης/τρια και πρόσφυγας, που συχνά και «πιθανά σκόπιμα», όπως και οι ίδιοι οι γονείς είπαν, συγχέονται από τα ΜΜΕ και τον

Για τον/τη μετανάστη/τρια είπαν και έγραψαν τις λέξεις: οικονομικά προβλήματα, ανάγκη, επιβίωση, αβεβαιότητα, δυσκολία επικοινωνίας, προσαρμογή, συνεχή μετακίνηση, ελλείψεις, νοσταλγία, απαξίωση, ταλαιπωρία. Στα αλβανικά διακρίνουμε τις λέξεις: lotë / monush / vëtmë / racism που σημαίνουν: δάκρυα / μόνος (γράφοντάς την με λατινικούς χαρακτήρες και δίπλα ακριβώς στη λέξη μοναξιά) /μοναξιά / ρατσισμός.

Για τον/την πρόσφυγα είπαν και έγραψαν τις λέξεις: φόβος, δυστυχία, απώλεια, ξεριζωμός, πατρίδα, νοσταλγία, ανασφάλεια, λύπη για τους ανθρώπους που αφήνουν πίσω, στεναχώρια, ταλαιπωρία, αβεβαιότητα, φυγές, πόλεμος, πού πάω; τι θα κάνω; αποχωρισμός.

Με τις κοινές λέξεις που σημείωσαν (νοσταλγία και αβεβαιότητα) αναδεικνύεται η συναισθηματική διάσταση και το αβέβαιο μέλλον των ανθρώπων που μετακινούνται. Ο/η μετανάστης/τρια φαίνεται στις λέξεις που επέλεξαν οι γονείς να αντιμετωπίζει τις ανάγκες της επιβίωσης, προβλήματα οικονομικής φύσης και επικοινωνίας και τα επερχόμενα συναισθήματα της νοσταλγίας για αυτό που χάνεται, παράλληλα με την προσπάθεια για προσαρμογή και για μια νέα ζωή. Ο/η πρόσφυγας αναδεικνύεται μια συναισθηματικά φορτισμένη έννοια (δυστυχία, απώλεια, δάκρυα), με έντονο το στοιχείο της απώλειας από τους οικείους, τις ρίζες, την πατρίδα και τα παρεπόμενα αισθήματα του φόβου και της ανασφάλειας (ερωτηματικές φράσεις: πού πάω; τι θα κάνω;), της μοναξιάς. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός πως οι λέξεις μοναξιά, δάκρυα και ρατσισμός είναι γραμμένα σε μεταναστευτική γλώσσα, από μετανάστρια μητέρα, αποτελώντας τα βιωματικά στοιχεία ταυτότητας που μεταφέρονται. Με τα σχέδια που οι γονείς πρόσθεσαν στο συλλογικό τους έργο συμβολίζουν ως πουλί τον/την μετανάστη/τρια ενώ τον/την πρόσφυγα ως μια οικογένεια (παράλληλα με τη λέξη φόβο), μια βαλίτσα και το σήμα της ειρήνης).

Από το ημερολόγιο της έρευνας. Ερευνητικά κείμενα ταυτότητας: Η τρίτη συνάντηση σήμερα πήγε πολύ καλά. Στην αρχή έγινε συζήτηση σχετικά με προβλήματα διαχείρισης της συμπεριφοράς των παιδιών. Οι γονείς κατέθεσαν τις απόψεις τους σχετικά με τις αλλαγές που διακρίνουν στη συμπεριφορά των παιδιών τους από την αρχή της χρονιάς, σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων και αναφέρθηκαν στις τεχνικές επικοινωνίας, τις οποίες κάνουν χρήση στο σπίτι μετά την προηγούμενη συνάντηση όπου παρουσιάστηκαν. Είπαν πως βλέπουν διαφορά γιατί είναι πιο θετικά, ανεξάρτητα και δείχνουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους. Σχετικά με τη θεματολογία της συνάντησης, πολύ σημαντική ήταν η κατάθεση των βιωμάτων

μέσα από το ερωτηματολόγιο της οικογένειας, όπου αναδείχτηκαν κοινά σημεία στις ταυτότητες των συμμετεχόντων/ουσών. Οι προσφυγικές και μεταναστευτικές ταυτότητες που μέσα από τις καταθέσεις τους έγιναν κοινό σημείο αναφοράς και μια μαρτυρία που έδωσε στοιχεία μιας κοινής ταυτότητας, καθώς διαπιστώθηκε από τους ίδιους τους γονείς και χαρακτηριστικά είπαν «πως δεν θα είχαν την ευκαιρία διαφορετικά να μάθουν». Εντυπωσιάστηκαν με τα κοινά βιώματα και τις διαδρομές βίου των ατόμων και των οικείων τους. Το διαδραστικό μέρος μέσω των θεατροπαιδαγωγικών πρακτικών βοήθησε πολύ στη διαπραγμάτευση, τόσο με την άσκηση με τα αντικείμενα, όσο και με τα πορτραίτα, τις βαλίτσες και την κοινή καταγραφή για το προσφυγικό ζήτημα, δίνοντας ένα κλίμα ευφορίας και οικειότητας.

Κλείνοντας αυτή τη συνάντηση επεδίωξα μετά από τη φράση «από πού κρατάει η σκούφια μας» που όπως φάνηκε κρατά από πολλά κοινά βιώματα και μνήμες, να φύγουμε από αυτό το εργαστήρι με άλλη μια φράση στη «βαλίτσα» μας: «ο/η άλλος/η μπορεί να είμαστε εμείς» ως συμπέρασμα από τη συνάντηση, καθώς αποτελεί ταυτόχρονα το όνομα του εργαστηρίου και θέλουμε να πιστεύουμε αποτυπώσαμε και στην πράξη. Κλείνοντας έκανα την ερώτηση τους γονείς: *Τι θα παίρνατε μαζί σας αν αναγκαζόσασταν σήμερα να εγκαταλείψετε την εστία σας; Τα βαλιτσάκια τους γέμισαν συνεπώς αντίστοιχα⁵⁷ και οι γονείς που ως ενήλικες απάντησαν επιστρατεύοντας περισσότερο τη λογική, λέγοντας πως θα έπαιρναν μαζί τους: ταυτότητα, κινητό, χρήματα ή την τσάντα τους, τα χαρτιά τους, τον υπολογιστή... πάντως και αυτοί/ές επέλεξαν αντικείμενα που αποδώσουν μια συναισθηματική ταύτιση, όπως: φωτογραφίες, ένα ρολόι και αξίζει να αναφέρουμε μια μητέρα μεταναστευτικής καταγωγής που απάντησε ένα βρεφικό ρούχο. Αυτό αποτελεί άλλη μια σύνδεση με τις δραστηριότητες που εφαρμόζονταν παράλληλα στην τάξη με τα παιδιά, συγκεκριμένα με την δραστηριότητα 6.2.2. «Τι θα έπαιρνες μαζί σου» και την παραγωγή των δικών τους κειμένων ταυτότητας.*

Οι κοινές εμπειρίες και οι μνήμες από την μετανάστευση που έχουμε βιώσει εμείς ή οι οικείοι μας μέσα από την διάδραση μετατρέπονται σε «ένα κοινό τόπο αναζήτησης» (Κοντογιάννη, 2008, σ. 94) συνειδητοποιώντας πως εμείς μπορεί να είμαστε οι άλλοι/άλλες που πιθανά αποστρεφόμεστε. Κατά τη διαδικασία της κατάθεσης των προσωπικών βιωμάτων, τα παρελθόντα γεγονότα προσδιορίζονται από το παρόν της

⁵⁷ Όπως και τα παιδιά στην αντίστοιχη δραστηριότητα όπου κατασκεύασαν μικρά βαλιτσάκια όπου έβαλαν τρία σημαντικά πράγματα που θα έπαιρναν μαζί τους αν έπρεπε ξαφνικά να φύγουν (σύμβαση σχετική με το προσφυγικό ζήτημα)

αφήγησης μέσα από μια παροντική οπτική που διαποτίζει την αφήγηση και τα κείμενα δίνουν στοιχεία για το παρελθόν αλλά και για το παρόν του/της αφηγητή/τριας (Rosenthal, 2013, σ. 68). Έτσι η σύνδεση του παρελθόντος με το παρόν, μέσω της εξιστόρησης, βοηθά στη συνειδητοποίηση των κοινών προβλημάτων που έχουν τα άτομα και αποτελεί μια γέφυρα που συνδέει την προσωπική ιστορία με την κοινή ζωή των ανθρώπων (Τσοκαλίδου, 2014). Σε μια ποιοτική έρευνα εθνογραφικού τύπου, όπως η παρούσα, η παροχή πληροφόρησης εκ μέρους του/της ερευνητή/τριας και η χορήγηση συγκατάθεσης εκ μέρους του/της συμμετέχοντα/ουσας μπορεί να εκληφθεί καλύτερα ως «αμοιβαία διαπραγματεύσιμη διαδικασία που βρίσκεται σε εξέλιξη καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας» (Τσιώλης, 2014, σ. 258).

8.4.3.4. Αξιολόγηση της συνάντησης

Επανερχόμαστε στην αξιολόγηση της συνάντησης με μορφή ερωτηματολογίου, με τις διαστάσεις που ακολουθούμε και στις προηγούμενες αξιολογήσεις των συναντήσεων από τους γονείς. Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους (Πίνακας 21, Παράρτημα 1) φαίνεται πως είναι απόλυτα ικανοποιημένοι/ες από την συνάντηση, νιώσανε άνετα και οικεία (*άνετα, οικεία, υπέροχα, όμορφα, πολύ όμορφα, πολύ ωραία*). Η έκφραση *λίγη αγωνία για το «τι μας περιμένει»* ερμηνεύεται θετικά καθώς η ίδια η γονέας το επισήμανε μέσα σε εισαγωγικά, εννοώντας λογικά την έκπληξη και το διαφορετικό που επιφυλάσσει κάθε συνάντηση, όπως και ο γονιός που αναμένει την επόμενη «ανυπομονώντας». Οι λέξεις με τις οποίες περιγράφουν και χαρακτηρίζουν τη διάδραση: *ομάδα, συμμετοχή, αποδοχή, δέσιμο της ομάδας* επιβεβαιώνουν τον κοινωνικό χαρακτήρα των συναντήσεων ενώ οι: *διασκέδαση, χαρά, γέλιο, παιχνίδια, παιδικά χρόνια* τον παιγνιώδη τρόπο της διάδρασης που καταλήγει να γίνεται: *γνωριμία, γνώση και εποικοδομητική συνάντηση*, κατά τη διάρκεια της οποίας ανακαλύπτεις: *κοινές ρίζες και έρχεσαι στη θέση του άλλου (παιδιού και γονιού)*.

Στη συνέχεια παραθέτουμε από το ημερολόγιο της έρευνας το επιστέγασμα της τρίτης συνάντησης όπου περιγράφεται η απόφαση για τη δημιουργία μιας θεατρικής παράστασης από τους γονείς.

Από το ημερολόγιο της έρευνας. Ερευνητικά κείμενα ταυτότητας: Η πρώτη ιδέα για μια θεατρική παράσταση από τους ίδιους τους γονείς πέφτει στο τραπέζι. Οι πρώτες ιδέες διαφαίνονται ήδη και ο στόχος της: «να μιλήσουμε στα παιδιά», όπως χαρακτηριστικά είπαν οι γονείς. Διαφαίνεται καθαρά η ανάγκη των γονέων μέσα από τη «θεατρική παράσταση – έκπληξη» προς τα παιδιά τους να δημιουργήσουν

ένα διαφορετικό τρόπο επικοινωνίας που θα τα κάνει να διασκεδάσουν αλλά και θα μιλήσει σε αυτά με τον ιδιαίτερο τρόπο που το θέατρο μπορεί. Από τη διάδραση σημειώνω το λόγο τους: «Θα χαρούν.. δεν θα το περιμένουν με τίποτε..» «..να το κρατήσετε μυστικό όμως, εε!!» «θα το θυμούνται για πάντα» «..έ δεν το πιστεύω.., τι άλλο θα κάνω!!». Γέλια κάλυπταν τις φωνές και ήδη οι πρώτες ιδέες: Μ. Π. : «Εγώ ξέρω τι θα κάνω! θα κάνω τον ίδιο τον Π.!! Ναι!». Νιώθω μια μεγάλη ικανοποίηση για την ιδέα που ξεκίνησε έτσι, τόσο αυθόρμητα! Και φυσικά δεν θα άφηνα αυτή την ευκαιρία ανεκμετάλλευτη! Δεν θυμόμαστε με λεπτομέρειες πώς ακριβώς προτάθηκε και αποφασίστηκε, αλλά ήταν στη διάρκεια αυτοσχεδιασμού στην παρουσίαση των πορτραίτων από ένα σχόλιο γονιού: να που γίναμε και ηθοποιοί. Και σε αυτό το σημείο καταγράφω τις σκέψεις μου σχετικά με τη γονεϊκή εμπλοκή που με απασχολούν όλον αυτό τον καιρό μέσα από τη διάδραση στις συναντήσεις μαζί τους. Οι γονείς πολλές φορές νιώθουν αμήχανα, δεν γνωρίζουν ποιος μπορεί να είναι ο ρόλος τους και κάτω από ποιες συνθήκες στο σχολείο, δεν ξέρουν πώς να εμπλακούν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Άλλοι γονείς από διακριτικότητα δεν επεμβαίνουν και περιμένουν την παραίνεση του/της εκπαιδευτικού. Αρκετές φορές δειλιάζουν να προτείνουν αλλά όταν ο/η εκπαιδευτικός δείξει το πώς, ή τους ανοίξει απλώς το δρόμο, παίρνουν πρωτοβουλίες. Αρκετοί γονείς δείχνουν επιφυλακτικοί και μετά το πρώτο διάστημα ανοίγονται περισσότερο και νιώθουν οικειότητα και άνεση να βρεθούν στον χώρο του σχολείου, να συνδιαλεχτούν, να εκφράσουν τις ανησυχίες και τους προβληματισμούς τους, να ανοιχτούν στον/στην εκπαιδευτικό που δείχνει τη διάθεση να τους/τις ακούσει. Η πρότερη εμπειρία τους παίζει πολύ καθοριστικό ρόλο. Οι σχέσεις που έχουν, ή δεν έχουν, αναπτύξει με το σχολείο των μεγαλύτερων παιδιών τους καθορίζουν σημαντικά τη στάση τους και όσοι γονείς δεν έχουν εμπειρία επηρεάζονται από τις αφηγήσεις και τις εμπειρίες ή από την στάση των άλλων γονιών και «συντονίζονται» στην επαφή ή στην αποχή από το σχολείο. Η θεατρική δράση με τους όρους που το ίδιο το θέατρο θέτει, το ασφαλές πλαίσιο που δημιουργεί η σύμβαση, η συνολική συμμετοχή και η συνεργασία αποτελούν το «χώρο» και το «χρόνο» που οι ταυτότητες των ανθρώπων θα απλωθούν σε ένα μαγικό δέσιμο που γεφυρώνει τους δύο πόλους: οικογένεια και σχολείο... Περιμένω με αγωνία και προσμονή το επόμενο στάδιο, την συγκέντρωση των πρώτων κειμένων, που όπως αποφασίσαμε θα αρχίσουν να γράφουν οι ίδιοι οι γονείς και φυσικά το τελικό αποτέλεσμα!

Η ενεργός συμμετοχή των γονέων στα δρώμενα της τάξης μέσα από ένα θεατρικό απετέλεσε μια διαρκή πρόκληση στη διάρκεια της έρευνας, καθώς εκ προοιμίου

εμπεριέχει τη δράση και τη δυναμική. Η πρόταση για μια θεατρική παράσταση που θα παρουσιάσουν οι ίδιοι/ες προέκυψε μέσα από τη διάδραση και υποστηρίχτηκε από εμένα ως συντονίστρια της αρχικής ιδέας προς το επόμενο στάδιο της υλοποίησης. Το πλαίσιο ήταν το εξής: η συνολική ιστορία θα βασίζεται σε δικά τους κείμενα. Με απλά λόγια απευθύνθηκα στους γονείς: «...τι θέλετε να πείτε... να εκφράσετε στα παιδιά σας. Γράψτε ένα μικρό κείμενο ή ελάτε να το συζητήσουμε και να βρούμε τρόπους να το μετατρέψουμε σε ένα θεατρικό ή μουσικό, ή απλώς προφορικό. Όλα αυτά θα είναι τα μέρη μιας παράστασης στο τέλος της χρονιάς». Τα κείμενα των γονέων όπως συγκεντρώθηκαν και το τελικό παραγόμενο παρουσιάζονται στην επόμενη, τέταρτη οργανωμένη συγκέντρωση γονέων.

8.4.4. Τέταρτη Συνάντηση. Η ταυτότητα της ομάδας

8.4.4.2. Θεματολογία της συνάντησης

«Εμείς κι Εμείς». Η ταυτότητα της ομάδας της τάξης.

Σε αυτήν, την τέταρτη και τελευταία οργανωμένη συνάντηση γονέων, έχουν ήδη διαφανεί καθαρά οι στόχοι των συγκεντρώσεων και οι τρόποι διαπραγμάτευσης, οι γονείς είναι εξοικειωμένοι με τη μορφή και τη διάδραση, νιώθουν πιο άνετα και οικεία και εκδηλώνουν τον ενθουσιασμό τους για την επόμενη δράση που αποφασίστηκε, τη θεατρική παράσταση από τους ίδιους προς τα παιδιά τους. Η συλλογικότητα και το καλό κλίμα ενισχύεται από τα πρώτα κείμενα που έρχονται στο σχολείο σχετικά με την παράσταση και αυτή πιθανά κινητοποιεί τους γονείς να έρθουν στη συνάντηση, όπου παρευρίσκονται 13 γονείς, από αυτούς 2 ήταν ζευγάρια, εκπροσωπούσαν δηλαδή τα 11 από τα 13 παιδιά. Οι γονείς μπήκαν στη διαδικασία να γράψουν τις αρχικές ιδέες τους, ένα σκελετό της δράσης που θέλουν να αναλάβουν και το θέμα του επεισοδίου/ρόλου στο οποίο θέλουν να εμπλακούν. Τα πρώτα αυτά κείμενα παρουσιάζονται μετά την αποτύπωση της συνάντησης.

Στο στάδιο αυτό θεωρούμε σημαντικό να συνοψίσουμε τις θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές που χρησιμοποιήσαμε εμβαθύνοντας στην ομαλότερη και ειρηνικότερη επικοινωνία. Στη θεματική της τέταρτης συνάντησης κάνουμε χρήση τεχνικών διαμεσολάβησης προς μια ομαλότερη επικοινωνία και επιπρόσθετα συνδέοντάς τες με τη θεωρία περί στερεοτύπων και τους μηχανισμούς που τα δημιουργούν ή τα ενισχύουν με ένα διαδραστικό τρόπο. Η ταυτότητα αναδεικνύεται και πάλι το κυρίαρχο θέμα, οι όψεις της ταυτότητας, οι

εκφάνσεις της, τα χαρακτηριστικά που συνδέονται με τα στερεότυπα και φυσικά με την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση.

8.4.4.2. Διαδραστικό μέρος της συνάντησης

- **Άσκηση γνωριμίας με τις τεχνικές διαμεσολάβησης.**⁵⁸ Είχαν ήδη παρουσιαστεί στη θεματολογία των συναντήσεων και τις επαναφέραμε για να εμβαθύνουμε, λόγω του ενδιαφέροντος που είχαν προκαλέσει στους γονείς, κυρίως από την ανατροφοδότηση που παίρνανε από τα παιδιά τους που την είχαν γνωρίσει ως πρακτική στην τάξη
- **Ανασκόπηση** και αξιολόγηση των ασκήσεων που προηγήθηκαν
- **Άσκηση «Ετικέτες».** Αποτελεί μία άσκηση ενσυναίσθησης, δίνοντας έμφαση στη διαδικασία προσομοίωσης με τον πραγματικό κόσμο. Γιατί είναι άδικες οι ταμπέλες και τα στερεότυπα και πώς μπορούν να οδηγήσουν σε παραβιάσεις των ανθρωπίνων δικαιωμάτων;

8.4.4.3. Σχολιασμός κατά τη διάδραση της συνάντησης

Συνδυάζοντας το ενημερωτικό με το διαδραστικό μέρος συζητούμε πάνω στη βασική θεώρηση της διαμεσολάβησης σχετικά με τα τέσσερα σταδιακά βήματα στην επικοινωνία με τον/την άλλον/η που αποτελούν τις τεχνικές της: 1. Παρατήρηση: Παρατηρούμε τι πραγματικά συμβαίνει σε μια κατάσταση ώστε να μπορούμε περιγράψουμε ένα γεγονός χωρίς να κρίνουμε ή να ερμηνεύουμε. 2. Συναισθήματα: Λέμε με λόγια πως αισθανόμαστε για το συγκεκριμένο γεγονός μετά την παρατήρηση. 3. Ανάγκες: Εκφράζουμε ποια ανάγκη μας συνδέεται με το συγκεκριμένο γεγονός και συναίσθημα που εκφράσαμε. 4) Αιτήματα: Λέμε τι χρειαζόμαστε από τους άλλους και τις άλλες να κάνουν.

Χρησιμοποιούμε παραδείγματα από την καθημερινότητα: «Το παιδί μας ρίχνει κάτω ψίχουλα» ή «Ο/η σύζυγος δεν σκουπίζει τα πόδια του/της μπαίνοντας». Πώς αντιδρούμε;

Από τα σχόλια των γονέων τα πιο χαρακτηριστικά: *Πάλι έριξες τα ψίχουλα... Αφού σου είπα να παίρνεις πιατάκι. Γιατί δεν σκουπίζεις τα πόδια σου; Πόσες φορές θα στο πω;* Εστιάζουμε στις απαντήσεις τους και συνειδητοποιούμε μαζί την κριτική πάνω σε αυτό, την επαναληπτική διάσταση που δίνουμε, αντί να μιλάμε αποκλειστικά για το γεγονός, το μεγιστοποιούμε και το γενικεύουμε. Ζητώ να προσπαθήσουν να χρησιμοποιήσουν το πρώτο και δεύτερο στάδιο, να παρατηρήσουν αντικειμενικά και να εκφράσουν πως

⁵⁸ Η δραστηριότητα εμπνευσμένη από σεμινάριο γνωριμίας με τις Τεχνικές σχολικής διαμεσολάβησης στο Πολύδρομο με εμπυχωτρία τη Βίλμα Μενίκη, Καθηγήτρια Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ΜΑ στην Ειδική Αγωγή, Συντονίστρια στο Δίκτυο για τη Σχολική Διαμεσολάβηση.

νιώθουν για το γεγονός. Έτσι εκφράζονται διαφορετικά, χαρακτηριστικά αναφέρουμε: *Με ενοχλεί που δεν χρησιμοποιείς πιατάκι όταν τρως... Δεν είναι όμορφο που δεν σκουπίζεις τα πόδια σου.* Παρατηρούμε τι μπορεί να αλλάξει και σε αυτές τις φράσεις η «Καμηλοπάρδαλη» (η χρήση διαμεσολάβησης). Κάποια μητέρα επεμβαίνει λέγοντας: *Το χρόνο πρέπει να αλλάξουμε... πρέπει να μείνουμε στο γεγονός.* Οπότε μετατρέψανε την έκφραση: *Με ενοχλεί που δεν πήρες το πιατάκι για να φας... Δεν είναι όμορφο που μπήκες και δεν σκούπισες τα πόδια σου.* Αναλύουμε την γλώσσα της καμηλοπάρδαλης και του τσακαλιού.

Σύνδεση με τις δραστηριότητες των παιδιών: Εξηγούμε πως στο σχολικό πλαίσιο χρησιμοποιείται ως μια πρακτική επίλυσης των συγκρούσεων μέσω του διαλόγου και της ενσυναίσθησης, αλλά και τεχνικών που έχουμε ήδη εφαρμόσει στα εργαστήρια με τους γονείς, όπως είναι οι ασκήσεις ενεργητικής ακρόασης. Ως μια μορφή ειρηνικής επίλυσης όμως αφορά και ενδιαφέρει κάθε άλλο πλαίσιο επικοινωνίας.

Παρουσιάζουμε στους γονείς και ένα επεισόδιο από την τάξη, χωρίς να ονομάζουμε τα παιδιά που πήραν μέρος για να συνδέσουμε τις πρακτικές που εφαρμόζουμε με το σχολικό πλαίσιο.

« Παρατηρήσαμε ότι η Α. ενοχλείται από την Β. Συγκεκριμένα την ενοχλεί με τα χέρια της όταν κάθονται δίπλα δίπλα... και ζήτησα από τα παιδιά με ποιο τρόπο μπορούμε να εξηγήσουμε στην Β. το γεγονός, που να ταιριάζει στα “καμηλοπαρδαλέζικα” (όπως τα λέγανε τα παιδιά). με τη γλώσσα δηλαδή της Καμηλοπάρδαλης. Τότε τα παιδιά είπαν πως η Α. πρέπει να πει: Β. δεν θέλω να το κάνεις αυτό γιατί με ενοχλεί, ή: Τα χέρια σου με ενοχλούν και η Γ. συμπλήρωσε: Β. Σε παρακαλώ.. άσε με. Ζήτησα αντίστοιχα να πουν πως θα το έλεγαν με τη γλώσσα του τσακαλιού; και τότε μου είπαν: Σταμάτα! με αυστηρό τρόπο. Η Δ.. είπε πως θα λέγανε: Άστο βρε... και η ίδια η Β. που το είχε βιώσει είπε: Κατέβασε τα χέρια σου! με πολύ αυστηρό τόνο.»

Στη συνέχεια κάνουμε μια ανασκόπηση και αξιολόγηση των ασκήσεων που προηγήθηκαν. Γυρίζουμε πίσω σε τεχνικές που έχουμε χρησιμοποιήσει στις προηγούμενες συναντήσεις και θυμίζω τη συνάφεια, των ασκήσεων στις οποίες εστιάζαμε στην έκφραση των επιθυμιών μας, ασκήσεις ενίσχυσης της ομάδας και ενεργητικής ακρόασης, όπου εξασκούμαστε να ακούμε τον/την συνομιλητή/τρια και να λέμε τη γνώμη μας με τα στάδια της ειρηνικής επίλυσης διαφορών.

Άσκηση «Ετικέτες»

Σε κάθε ετικέτα ήταν γραμμένο ένα θετικό ή αρνητικό χαρακτηριστικό, π.χ. ανεύθυνος/η, ευφυής/η, χαζός/ή, έξυπνος/η, άγαρμπος/η κ.λπ. Ανακοίνωσα ποιος θα είναι ο στόχος της άσκησης: να οργανώσουν μια απαιτητική εκδήλωση του συλλόγου γονέων, μέσα σε λίγο χρόνο, με λίγα μέσα κλπ. Κόλλησα τυχαία μια ετικέτα στο μέτωπο του κάθε γονιού, χωρίς ο ίδιος να μπορεί να δει τι γράφει. Εξήγησα ξανά το στόχο (η οργάνωση της εκδήλωσης) και τόνισα ότι κατά τη διάρκεια της διαδικασίας (συνάντηση συλλόγου) πρέπει να συνδιαλέγονται με όλους και όλες περπατώντας και συναντώντας τους/τες στον χώρο και να ανταποκρίνονται στην ταμπέλα που έχει καθένας/καθεμιά στο μέτωπο, χωρίς να αναφέρουν ποτέ τη συγκεκριμένη ή παρεμφερείς λέξεις. Στο τέλος της δραστηριότητας οι γονείς πρέπει να μαντέψουν τι γράφει η ταμπέλα τους. Η άσκηση παρομοιάζει με τις ασκήσεις status⁵⁹ κατά τις οποίες «οι άνθρωποι αλλάζουν ή προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους (συνειδητά ή ασύνειδα) ανάλογα με το χώρο που βρίσκονται ή τον άνθρωπο που έχουν απέναντι τους⁶⁰.

Στόχος μέσα από αυτές τις ασκήσεις να αντιληφθούν πώς επηρεάζεται η ταυτότητα και η έκφρασή της μέσω της συμπεριφοράς των ατόμων. Ξεκινήσαμε ρωτώντας αν μπορούν να μαντέψουν τι γράφει η ετικέτα τους και όλοι εκτός δύο μπόρεσαν και βρήκαν την ιδιότητα που περιέγραφε η ετικέτα στο μέτωπό τους. Στην ερώτηση, πώς κατάλαβαν τι έγραφε και αν αυτό τους/τις επηρέασε κάποιοι γονείς ανταποκρίθηκαν πολύ χαρακτηριστικά, όπως ο πατέρας που είχε την ετικέτα «έξυπνος/η» παραδέχτηκε πως όταν κατάλαβε τι γράφει η ετικέτα του κινούνταν στον χώρο με μεγαλύτερη άνεση, ήξερε πως όλοι/ες θα ζητήσουν τη γνώμη του και ένιωσε «περήφανος» για αυτό. Άρχισε να συμπεριφέρεται με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση. Αντίστοιχα ρώτησα τη μητέρα που είχε την ετικέτα «τεμπέλης/α» πόσο την επηρέασε η ετικέτα της, μήπως σταμάτησε να βοηθάει ή να συμμετέχει; Η απάντηση της ήταν επίσης χαρακτηριστική: *«Αλήθεια, έτσι έγινε... βαρέθηκα όλοι να μου λένε: Άσε εσύ καλύτερα... δεν χρειάζεται να βοηθήσεις... Σα να μου έλεγαν δεν θα τα καταφέρω... ...νόμισα πως έγραφε ΧΑΖΗ η ετικέτα μου!»*.

Η δραστηριότητα έκλεισε με τις επεκτάσεις στην πραγματική ζωή; Ποιες από τις ταμπέλες που χρησιμοποιήσαμε στη δραστηριότητα έχουν «κολλήσει» πάνω σε ανθρώπους στην πραγματική ζωή και πώς επηρεάζουν; Ισχύουν ως χαρακτηρισμοί στην πραγματικότητα; Τι γίνεται όταν πρόκειται για ομάδες ή λαούς; συσχετίστε την με τα

⁵⁹ Παρόμοια άσκηση στο Boal, 2013, σ. 257: «Το μεγάλο παιχνίδι της εξουσίας»

⁶⁰ Το status δείχνει και αποκαλύπτει τη θέση ισχύος σε κοινωνικές καταστάσεις και τα παιχνίδια status αποκαλύπτουν τη σχέση ανάμεσα στο βίωμα και την εικόνα του σώματος και την αντίληψη του ατόμου που εκφράζεται και των άλλων που τον παρακολουθούν (Μποέμ, 2010, σ. 65).

ανθρώπινα δικαιώματα. Συσχετίσαμε με το προσφυγικό ζήτημα που μας απασχόλησε και στην προηγούμενη συνάντηση και έγινε αναφορά στη γιορτή της 25^{ης} Μαρτίου που πλησίαζε, στην οποία θα είχαν την ευκαιρία να δουν άλλη μια πτυχή της σύνδεσης με το θέμα.

Τέλος, ζήτησα από τους γονείς να αναφέρουν καταστάσεις στις οποίες θεωρούν πως γίνονται διακρίσεις: *Μπορείτε να χρησιμοποιήσετε τη λέξη στερεότυπα και να σκεφτείτε απέναντι σε τι, σε ποιες ιδιότητες και χαρακτηριστικά των ανθρώπων σημειώνονται αυτά.*

Από τις απαντήσεις των γονιών συγκεντρώθηκαν λέξεις όπως παρουσιάζονται στις δύο λίστες. Με τη συνδρομή των γονιών τις χωρίσαμε στην πρώτη με αυτές που αποτελούν συστατικά στοιχεία της ταυτότητας και στη δεύτερη με αυτές που τα εκφράζουν. Για παράδειγμα εξηγήσαμε πως το φύλο, η καταγωγή ή η θρησκεία μπορεί να εκφράζεται πιθανά από τα ρούχα, από τα εξωτερικά χαρακτηριστικά, από τις ρουτίνες ή τα έθιμα. Και τα στερεότυπα και οι διακρίσεις δημιουργούνται απέναντι σε αυτά τα χαρακτηριστικά της ταυτότητας.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	ΕΚΦΡΑΣΗ
Φύλο, καταγωγή, (κοινωνική) τάξη, γλώσσα/διάλεκτος, θρησκεία, ειδικές ανάγκες	ρούχα (εξωτερική εμφάνιση), μαλλιά (εξωτερικά χαρακτηριστικά), συνήθειες, γλώσσα/διάλεκτος/τοπικό ιδίωμα, σπίτι και τα χαρακτηριστικά του, καθημερινές ρουτίνες, φίλοι/με ποια άτομα μιλάς ή κάνεις παρέα

Κλείσαμε τη συνάντηση με ένα σύντομο βίντεο για τη δύναμη της ενσυναίσθησης⁶¹

Η έννοια της ταυτότητας είναι πολυδιάστατη και πολυσήμαντη και η προσέγγιση που εφαρμόσαμε στο θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο στις συναντήσεις με τους γονείς θεωρούμε πως φυσικά και δεν εξαντλεί το θέμα, ούτε μπορεί να συμπεριλάβει όλες τις εκφάνσεις του.

Υποστηρίζουμε σθεναρά τη σύνδεση ανάμεσα στο εργαστήριο των γονέων με το σχολείο ως σημαντική, καθώς τα παιδιά και οι γονείς συνδιαμορφώνουν τις απόψεις τους για τον κόσμο γύρω, γνωρίζουν έννοιες, χαρακτηρισμούς και πιθανά στερεότυπα μέσα σε αυτά.

⁶¹ <https://www.youtube.com/watch?v=tPLwamxAnpA&feature=share>

Ο ρόλος του σχολείου και της εκπαίδευσης προς την ισότιμη σχέση μαθητών/-τριών και οικογενειών, χωρίς διακρίσεις, απαιτεί μια εκπαίδευση που να διακρίνεται από ενσυναίσθηση και διαπολιτισμική ευαισθησία και να εξασφαλίζει για όλους/ες ένα ευνοϊκό και ασφαλές σχολικό περιβάλλον.

8.4.3.4. Αξιολόγηση της συνάντησης

Η αξιολόγηση της συνάντησης αυτή τη φορά αφορούσε στο πρώτο σκέλος τη γνώμη τους σχετικά με τη γονεϊκή εμπλοκή και τη συνολική αποτύπωση των συναντήσεων, μέσω ερωτηματολογίου και στο δεύτερο σκέλος τη γνώμη τους για την τελική θεατρική παράσταση που ετοιμάζαμε με μια ανοιχτή ερώτηση.

Το πρώτο σκέλος παρουσιάζεται στη συνέχεια συμπληρωμένο συγκεντρωτικά και ακολουθούν οι απαντήσεις στην ανοιχτή ερώτηση.

Σας παρακαλώ στα πλαίσια της διδακτορικής μου διατριβής να σημειώσετε κατά πόσο συμφωνείτε με τα παρακάτω που αφορούν τη γονεϊκή εμπλοκή. Σας ευχαριστώ.

Ο προγραμματισμός συναντήσεων και επικοινωνίας με τους γονείς αποτελεί σημαντικό παράγοντα σε ένα αποτελεσματικό σχολείο.

πάρα πολύ	πολύ	αρκετά	λίγο	καθόλου
9	4			

Η εμπλοκή των γονέων στο εκπαιδευτικό πλαίσιο αποτελεί μια κοινωνική πράξη

πάρα πολύ	πολύ	αρκετά	λίγο	καθόλου
7	6			

Οι συγκεντρώσεις γονέων φέτος βοήθησαν:

- στη σχέση των γονέων μεταξύ τους

πάρα πολύ	πολύ	αρκετά	λίγο	καθόλου
7	4	2		

- στη σχέση των γονέων με τη νηπιαγωγό της τάξης

πάρα πολύ	πολύ	αρκετά	λίγο	καθόλου
9	3	1		

- στη σχέση των παιδιών μεταξύ τους

πάρα πολύ	πολύ	αρκετά	λίγο	καθόλου
7	5	1		

Η συνεργασία και η συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες συνέβαλλε στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος αλληλοεκτίμησης και εμπιστοσύνης.

Κείμενα ταυτότητας και ερευνητικές προσεγγίσεις στο νηπιαγωγείο

πάρα πολύ	πολύ	αρκετά	λίγο	καθόλου
6	6	1		

Η εμπάθυνση σε θέματα ταυτοτήτων, γλωσσών και πολιτισμών συνέβαλλε στο να γεφυρώσει το χάσμα ανάμεσα σε γλώσσες και πολιτισμούς

πάρα πολύ	πολύ	αρκετά	λίγο	καθόλου
6	4	3		

Οι δράσεις των γονέων βοήθησαν στην αναγνώριση και την επιβεβαίωση της ταυτότητας του καθένα και της καθεμιάς από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες

πάρα πολύ	πολύ	αρκετά	λίγο	καθόλου
7	5	1		

Η τελική θεατρική δράση για σας είναι:

Μ. Π. : Συνεργασία και ανταλλαγή απόψεων για τη δημιουργία ενός καλού αποτελέσματος.

Μπ. Γ. : Αίσθημα φιλίας, συνεργασίας και στήριξης του σχολείου.

ΜΠ. Δ. : Αναπτύσσει το αίσθημα της συνεργασίας. Και στα παιδιά και έμαθαν να πειθαρχούν όλοι μαζί και ένα ένα παιδάκι μέσα στο σύνολο. Το παράδειγμα των γονέων είναι σημαντικό.

Μ. Μρ.: Για μένα, μου αρέσει πάρα πολύ, ένιωσα πολύ ευχαριστημένη. Νιώθω πολύ ωραία, μου άρεσε.

Μπ. Νκ.: Η θεατρική δράση που κάναμε είναι ένας τρόπος να εκφραστούμε πιο εύκολα εμείς οι γονείς και έτσι τα παιδιά να μας βλέπουν διαφορετικά, να νιώθουν πιο άνετα, πιο καλά! Ήταν τέλεια, τέλεια χρονιά!

Μ. Αλ. : Κάτι που θα κάνω για πρώτη φορά. Όλοι οι γονείς είμαστε πολύ ενθουσιασμένοι!

Μ. Α. : Μια εμπειρία που θα θυμάμαι για χρόνια!

Μ. Β. : Πολύ ωραία ιδέα! Γονείς να παρουσιάζουν μια συλλογική προσπάθεια στα παιδιά τους. Το ενδιαφέρον για μένα ήταν ότι οι γονείς αποφάσισαν να συνεργαστούν για ένα έργο που το αποτέλεσμα ήταν να δώσει ενθουσιασμό για την προετοιμασία, σύσφιξη σχέσεων αλλά και ένα ωραίο «δώρο» για τα ίδια τα παιδιά.

Μ. Μ.Ε. : Το επιστέγασμα όλης της ετήσιας προσπάθειας και συμμετοχής των γονέων στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου αλλά και στην εποικοδομητική αλληλεπίδραση τόσο μεταξύ τους, όσο και με τα παιδιά. Ήταν ό,τι σημαντικότερο και ό,τι καλύτερο θα μπορούσε να επισφραγίσει τη χρονιά και να αποτελέσει ένα δώρο για τα παιδιά μας!

Μπ. Μ.Ε. : Συμφωνώ με όσα είπε η (όνομα της συζύγου).

Μ.Μ.: Μια μοναδική εμπειρία που θα θυμάμαι για πάντα. Εκφράζουμε τα συναισθήματά μας μέσα από την παράσταση. Κάποτε τα παιδιά μας θα το θυμούνται με αγάπη.

ΜΠ. Ν.: Συγχαρητήρια για την έμπνευση, για τα κείμενα και για τη σκηνοθεσία όλους σας.

ΜΠ. Ν.: Για την παιδική παράσταση θα είναι επίσης απολαυστική. Πιστεύω τα μηνύματα της διαφορετικότητας και της αποδοχής πέρασαν, τόσο στα παιδιά που συμμετέχουν, όσο και στους ενήλικες που θα παρακολουθούν. Το θέμα είναι το κύριο βασικό αντικείμενο που πραγματευτήκατε όλη τη χρονιά (χωρίς βέβαια να είναι και το μοναδικό).

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των γονέων στις ερωτήσεις για τη γονεϊκή εμπλοκή, οι συγκεντρώσεις γονέων αξιολογούνται ως σημαντικός παράγοντας για ένα

αποτελεσματικό σχολείο, ως φορείς επικοινωνίας και διάδρασης και συμφωνούν (7 γονείς πάρα πολύ και 3 πολύ) πως η γονεϊκή εμπλοκή συνιστά μια κοινωνική πράξη. Ωστόσο αναγνωρίζεται να βοηθά περισσότερο τις σχέσεις με τη νηπιαγωγό της τάξης (9 γονείς δηλώνουν πάρα πολύ) και μετέπειτα τις σχέσεις με τη νηπιαγωγό της τάξης (9 γονείς δηλώνουν πάρα πολύ) και μετέπειτα τις σχέσεις των παιδιών και των γονέων μεταξύ τους. Οι περισσότεροι γονείς συμφωνούν πως οι δράσεις των γονέων βοηθούν στην αναγνώριση και την επιβεβαίωση της ταυτότητας του καθένα και της καθεμιάς από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες (7 γονείς δηλώνουν πάρα πολύ και 5 πολύ) μετέπειτα στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος αλληλοεκτίμησης και εμπιστοσύνης (6 γονείς δηλώνουν πάρα πολύ και 6 πολύ) και να γεφυρώσουν το χάσμα ανάμεσα σε γλώσσες και πολιτισμούς (6 γονείς δηλώνουν πάρα πολύ και 4 πολύ). Σε καμία ερώτηση δεν υπάρχουν απαντήσεις στις δυο τελευταίες κατηγορίες της πεντάβαθμης κλίμακας (λίγο και καθόλου).

Στην ανοιχτή ερώτηση προς συμπλήρωση για την τελική θεατρική δράση οι γονείς φάνηκαν από τις δηλώσεις τους ενθουσιώδεις. Τα συναισθήματα που εκφράζουν με τον λόγο τους είναι χαρά, ενθουσιασμός, ευχαρίστηση, άνεση. Αναφερόμενοι στη θεατρική δράση: *«Πολύ ωραία ιδέα!»* και *«Μια εμπειρία που θα θυμάμαι για χρόνια!»* αλλά και στο σύνολο των δράσεων: *«Μια τέλεια χρονιά!»*. Αναφέρονται εκτός από τους ίδιους στα οφέλη που θα αποκομίσουν τα παιδιά: *«Τα παιδιά μας θα το θυμούνται με αγάπη»*, *«Ένα ωραίο δώρο για τα ίδια τα παιδιά»* και *«Εκφράζουμε τα συναισθήματά μας μέσα από την παράσταση»*. Αναφέρονται σε όλους τους αποδέκτες/τριες της εμπλοκής αυτής και συνολικά της εφαρμογής: *«Το επιστέγασμα όλης της ετήσιας προσπάθειας και συμμετοχής των γονέων στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου αλλά και στην εποικοδομητική αλληλεπίδραση τόσο μεταξύ τους, όσο και με τα παιδιά»*. *«... ό,τι σημαντικότερο και ό,τι καλύτερο θα μπορούσε να επισφραγίσει τη χρονιά και να αποτελέσει ένα δώρο για τα παιδιά μας!»*. Η αναφορά στα στάδια της γονεϊκής εμπλοκής είναι εμφανής, όπως θεωρούν γίνεται πράξη με την παρότρυνση της εκπαιδευτικού ως μια συλλογική προσπάθεια που αποκτά τη δική της οντότητα με τη μορφή που περιγράφεται *«Απόφαση-Δράση-Αποτέλεσμα»*, όπως και ο ίδιος ο σύλλογος γονέων: *«...αποφάσισαν να συνεργαστούν για ένα έργο που το αποτέλεσμα ήταν να δώσει ενθουσιασμό για την προετοιμασία, σύσφιξη σχέσεων αλλά και ένα ωραίο “δώρο” για τα ίδια τα παιδιά»*.

Οι γονείς αξιολογούν θετικά την εκπαιδευτική διαδικασία αναφερόμενοι/νες στους παράγοντες που βοηθούν στην επιτυχή εμπλοκή και όχι μόνο στα αποτελέσματα της σχέσης στους/στις εμπλεκόμενους/ες. Συμπληρωματικά με το κλειστό ερωτηματολόγιο

αξιολογούν θετικά τη γονεϊκή εμπλοκή, στην ανοιχτή ερώτηση για την τελική δράση στην οποία διαφαίνονται όλοι οι παράγοντες που το υποστηρίζουν: η συνεργασία που αναφέρεται από πολλούς γονείς ως το κύριο χαρακτηριστικό της προσπάθειας, η ανταλλαγή απόψεων, η έκφραση, η συλλογική προσπάθεια, η εποικοδομητική αλληλεπίδραση και η σύσφιξη σχέσεων. Όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά της γονεϊκής εμπλοκής εμπίπτουν στην κατηγοριοποίηση της Epstein, αποδεκτή και από άλλους κοινωνικούς επιστήμονες, σχετικά με την εθελοντική συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες (volunteering) αλλά και τη συνεργασία με την κοινότητα (collaborating with the community) (Epstein, 2009) σε μια μορφή διαγενεακής επικοινωνίας.

Οι χαρακτηριστικές φράσεις: *«επιστέγασμα... και επισφράγισμα της χρονιάς», «Τα μηνύματα της διαφορετικότητας και της αποδοχής ... ως το βασικό αντικείμενο που πραγματευτήκατε όλη τη χρονιά»* αποδεικνύουν τη συνειδητοποίηση από τους γονείς των εκπαιδευτικών και ερευνητικών επιδιώξεων της εφαρμογής και της εκπαιδευτικής έρευνας. Αναδεικνύουν τις δράσεις των συναντήσεων ως τα γονεϊκά κίνητρα που επηρέασαν θετικά τις διαπροσωπικές σχέσεις και τη γονεϊκή εμπλοκή και τις δράσεις του συλλόγου γονέων, αντιστεκόμενη στον παραδοσιακό και εργαστηριακό ρόλο που θέλει τον/την εκπαιδευτικό να κινεί τα νήματα της συνεργασίας και της γονεϊκής επαφής. Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια διαφαίνεται να κατέχει αυτόν τον διαμεσολαβητικό ρόλο που περιγράψαμε στο θεωρητικό μέρος (στη συνέχεια θα διαφανεί και κατά την περιγραφή και υλοποίηση της θεατρικής δράσης).

8.5. Η θεατρική παράσταση των γονέων

Όπως προαναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο η θεατρική παράσταση των γονέων⁶² προς τα παιδιά τους θα αποτελούσε μια καταληκτική δράση της χρονιάς και τα πρώτα κείμενα, πρωτόλεια και αυθεντικά, συγκεντρώνονταν από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια για να αποτελέσουν αντικείμενο διαπραγμάτευσης στις επόμενες συναντήσεις-πρόβες προς τη δημιουργία της θεατρικής παράστασης.

Παρουσιάζονται στη συνέχεια ενδεικτικά σημειώσεις των γονέων, τα πρώτα κείμενα (εικόνα 19) και οι αρχικές ιδέες τους περασμένες στο χαρτί, ως ατομικά κείμενα ταυτότητας.

⁶² Δημοσιεύτηκε σε άρθρο από την ερευνήτρια (Κομπιάδου, 2020)



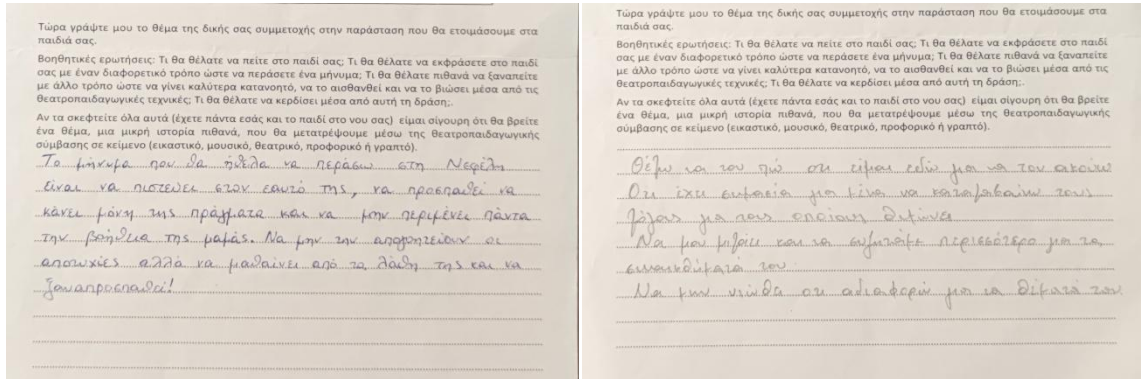
Εικόνα 20: Αγαπημένα αντικείμενα

Κάποιοι γονείς έφεραν όπως ζητήθηκε, εκτός από τις ιδέες τους μορφοποιημένες είτε σε γραπτό είτε σε προφορικό κείμενο, τα αγαπημένα τους αντικείμενα όπως γυαλιά, παπούτσια, κούκλα, ομπρέλα, κασκόλ (εικόνα 20) και με την παρότρυνσή μου άρχισαν έναν αυτοσχεδιασμό με λόγο και κίνηση. Η αφόρμιση έγινε με το αγαπημένο αντικείμενο ως ένας μονόλογος, μιλώντας για όσα είχαν σκεφτεί να πουν στο παιδί τους. Αυτό ζητήθηκε να το αφηγηθούν σε διαφορετικό κάθε φορά πλαίσιο-κατάσταση-αποδέκτες/τριες

- σε διαφορετικό χώρο (π.χ. στο σπίτι, στο σχολείο, στην πλατεία κ.λπ.)
- σε διαφορετικό χρόνο/ταχύτητα (γρήγορα, αργά, αργά-γρήγορα κ.λπ.),
- κάνοντας κάτι (τρώγοντας, σκουπίζοντας κ.λπ.).

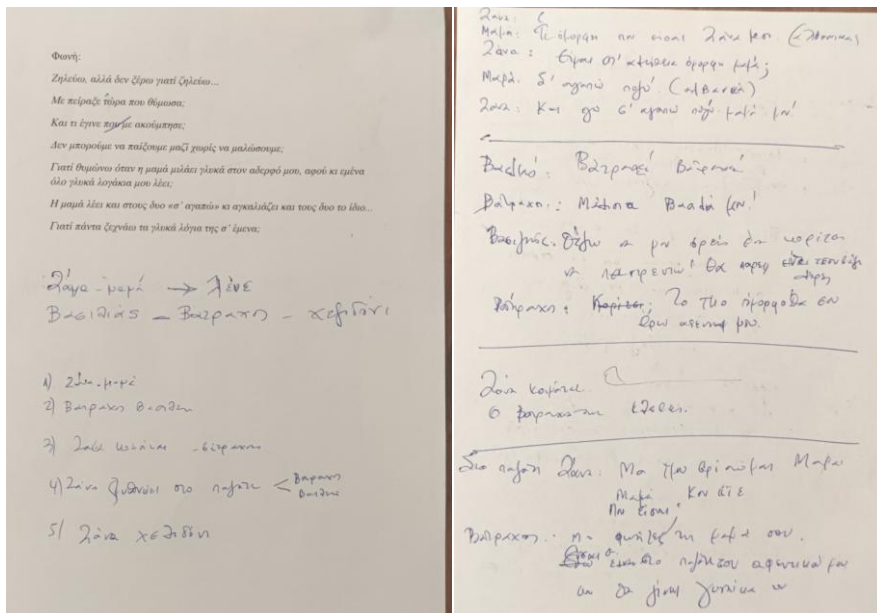
Οι θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές στόχευαν να βοηθούν να ξεπεράσουν τους αρχικούς πιθανά ενδοιασμούς, να λειτουργήσουν διευκολυντικά στη διαδικασία έκθεσης της προσωπικής γραφής, συνδέοντας το αντικείμενο με το πρόσωπο αναφοράς, αποφορτίζοντας την έκφραση. Το αντικείμενο όπως αποφασίστηκε (μια και δεν είχαν όλοι οι γονείς αγαπημένο αντικείμενο μαζί τους) μπορούσε να ονομαστεί, να φανεί ή και όχι, να το φανταστούμε. Οι πειραματισμοί έγιναν άλλες φορές εμπλέκοντας στην ιστορία τα συμβολικά αντικείμενα και άλλες φορές μέσα σε ένα αυτοσχεδιασμό, σα να μιλούσαν στα παιδιά τους. Τα αντικείμενα του σχολείου άρχισαν να μπαίνουν στη διάδραση, κούκλες, παιχνίδια και έπιπλα. Το πρώτο σκηνικό δράσης είχε ήδη στηθεί. Ο κοινός τόπος, ο κοινός χώρος των αυτοσχεδιασμών κατέληξε να είναι το σχολείο, που αποτελεί τον συνδετικό κρίκο μας, παράλληλα με ένα δεύτερο χώρο που συμβόλιζε κάθε φορά το «σπίτι», τα σπίτια όλων. Ο δικός μου ρόλος ήταν συντονιστικός και καθοδηγητικός, καθώς στο κέντρο του θεατροπαιδαγωγικού εργαστηρίου βρίσκεται πάντοτε ο/η παίκτης/τρια είτε είναι παιδί είτε ενήλικας/η και ο εμπυχωτής/τρια δίνει τα ερεθίσματα

ώστε να ενεργοποιηθούν οι διεργασίες και οι μηχανισμοί ανάμεσα στα άτομα που συμβιώνουν μέσα και έξω από αυτό το θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα (Λενακάκης, 2015).



Εικόνα 21: Πρώτες ιδέες για εξέλιξη

Σε αυτή τη λογική τα πρώτα σημειώματα (επιπρόσθετα στην εικόνα 21) και οι πρώτες ιδέες των γονιών άρχισαν να υλοποιούνται και μέσω του αυτοσχεδιασμού σταδιακά γινόταν κείμενο και λόγος που έπαιρνε μορφή και τοποθετούνταν χρονικά και χωρικά. Κατά τη διάρκεια των αυτοσχεδιασμών και της διάδρασης η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια συμμετέχουσα στη διαδικασία κρατούσε πρόχειρες σημειώσεις στα λόγια και στις σκηνές που διαδραματιζόνταν (εικόνα 22).



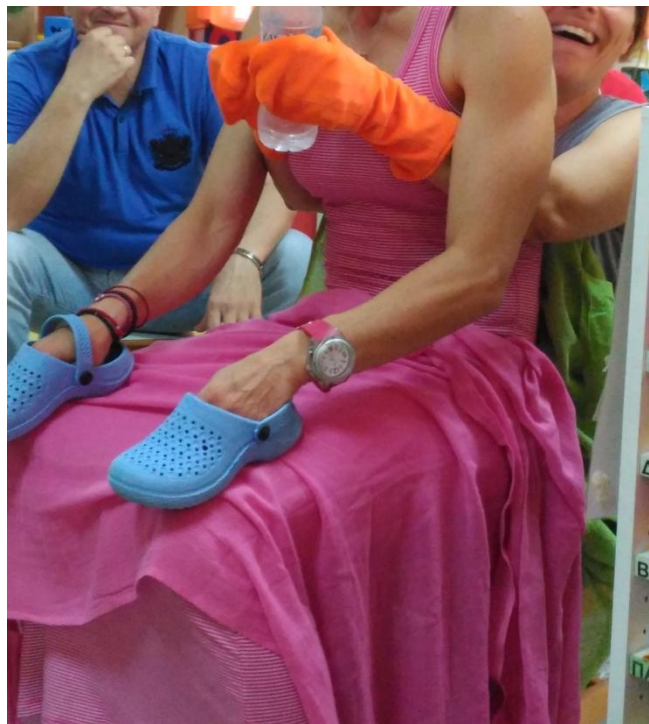
Εικόνα 22: Σημειώσεις κατά τη διάδραση

Σε ένα επόμενο στάδιο ζητήθηκε οι ατομικές ιστορίες να μπουν η μία δίπλα στην άλλη, σε μια συνέχεια ή παράλληλα (ως παράλληλοι μονόλογοι), διαδοχικά και διαλογικά, ώστε

Κείμενα ταυτότητας και ερευνητικές προσεγγίσεις στο νηπιαγωγείο

να αποφασιστεί η μορφή που θα πάρει το κάθε κείμενο και να αναδειχτεί μια λογική σειρά σε μια θεατρική παρουσίαση και ξεκίνησαν οι πρόβες (φωτογραφία 13).

Η συνάντηση αυτή τη φορά κράτησε πάνω από τρεις ώρες με τη θέληση των γονέων, κάποιοι γονείς έφυγαν νωρίτερα, κάποιοι έμειναν ως αργά συζητώντας, σημειώνοντας, αλληλεπιδρώντας πάνω στις ιδέες και τα κείμενα, τα δικά τους και των άλλων γονέων. Σιγά σιγά το κείμενο άρχισε να παίρνει την πρώτη του μορφή και να εξελίσσεται σε παράσταση, οι αυτοσχεδιασμοί μπήκαν σε σειρά, κρατήθηκαν οι απαραίτητες σημειώσεις με τους γονείς συμμετόχους στις αρχικές ιδέες εξελίσσοντάς τες.



Φωτογραφία 13: Από τις πρόβες

Στο επόμενο στάδιο είχε ήδη στηθεί μια βασική δράση και το θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο των γονέων άρχισε σταδιακά να «αυτονομείται και να αποκτά δική του οντότητα».

Ερευνητικά κείμενα ταυτότητας. Ερευνητικά κείμενα ταυτότητας: Ο ενθουσιασμός κράτησε ως το τέλος, είχε βραδιάσει όταν αποχαιρετιστήκαμε και το επόμενο ραντεβού δόθηκε για την επόμενη εβδομάδα. Ακολούθησαν άλλες δυο συναντήσεις, η τελική μια βδομάδα πριν την παράσταση. Πρέπει να προσθέσουμε τις άτυπες συναντήσεις των γονέων μεταξύ τους, είτε σε σπίτια, είτε στο πάρκο, είτε ερχόμενοι/ες στο σχολείο για να φέρουν ή να πάρουν τα παιδιά τους. Ένας καφές το πρωί πήρε τη μορφή πρόβας και η παράσταση ένα διαρκές κοινό βίωμα. Είχαν άγχος και το εκδήλωναν... μια αγωνία για το κοινό αποτέλεσμα αλλά και ενθουσιασμό και μια αξιοθαύμαστη δημιουργικότητα. Η θεατρική παράσταση ήταν «δική τους», οι ιστορίες συνέχισαν να εξελίσσονται, οι διάλογοι να προστίθενται, οι ιδέες για τα σκηνικά, το κουκλοθέατρο μπήκε στη δράση, οι κούκλες έπαιρναν κι αυτές μέρος όπως και άλλα συμβολικά αντικείμενα, τα χέρια ως γάντια άρχισαν να παίζουν την μορφή του καλού και του κακού στο έργο. Φωνές, γέλια και μια συλλογική διάδραση! Επίσης σημαντικό στάθηκε για τους/τις ίδιους/ες τα παιδιά να μην καταλάβουν τίποτε, να μείνει έκπληξη! Αυτό ήταν επιδίωξή τους. Μου έλεγαν πως τους/τις ρωτούσαν: *Μα τι κάνετε συνέχεια στο σχολείο που πηγαίνετε;* Όλα αυτά τα πράγματα που δεν μπορούν να περιγραφούν σε μια ερευνητική καταγραφή, μα περισσότερο σε μια αυτοβιογραφική παρουσίαση, όπως αυτά τα «ερευνητικά κείμενα ταυτότητας» που αποτυπώνουν τη διαδικασία επαφής και μοιράσματος και διαμεσολαβούν στην καταγραφή της διατριβής, όπως διαμεσολάβησα κι εγώ στη διάδραση ανάμεσα στους ανθρώπους που συνδιαλέχτηκα. Για τις ανάγκες της παρούσας ερευνητικής εργασίας, μπορούν να διαφανούν στον λόγο των ίδιων των ανθρώπων που συμμετείχαν. Οι συνεντεύξεις μετά την θεατρική παράσταση αποτυπώνουν όλα όσα εδώ εν συντομία περιγράφονται.

Στον επόμενο πίνακα παρουσιάζεται το πρόγραμμα της θεατρικής παράστασης όπως τελικά συνδιαμορφώθηκε και πραγματοποιήθηκε, χωρισμένο σε σκηνές-επεισόδια.

ΘΕΑΤΡΟ ΓΟΝΕΩΝ/ 15-6-16/ Πρόγραμμα και ρόλοι

- Έναρξη: Ποίημα «Στο παιδί μου»- Μ.ΜΕ.
- «Το ξύπνημα του μικρού νάνου» Μ.Δ., Μ.Π.
- Θέατρο: Ζήλια – Μ.Α. (παιδί)/ Μ.Αλ. (παιδί) / Μ.Β. (μαμά)

Μπ.Γ. (φωνή της συνειδησης)>>>Παρεμβάλλεται ο θυμωμένος – Μ.Π.

- Θέατρο: «Μόνοι στο σπίτι» (τα ίδια παιδιά και μαμά) και Μπ. Νκ.(καλό)/ Μ.Μ. (κακό) συμμετέχει στο τραγούδι η Μ.Ν.

- Κουκλοθέατρο: «Ζάνα» Μ.Μρ. (μαμά, χελιδόνι), Μπ.Γ. (βάτραχος) και Μ.Μ. (βασιλιάς, Ζάνα)

- Θέατρο: «Μα σε ποιον έχει μοιάσει;» Μ.Ν.>>> Παρεμβάλλεται ο θυμωμένος – Μ.Π.

Τραγούδι: Τερατάκι της τσέπης (όλοι οι γονείς)

<p>ΤΕΡΑΤΑΚΙΑ ΤΣΕΠΗΣ Στα τριάντα σου δεν κρατιόσουν για άνετος μου περνιόσουν τώρα στα σαρανταπέντε πατριάρχης το `χεις δει</p> <p>Ούτε ειλικρινής ούτε ανθρωπιστής σαν ξοφλημένος αγωνιστής που φοβάται το παιχνίδι και το παίζει δικαστής</p> <p>Τερατάκι της τσέπης καθρεφτάκι της λύπης κάποτε ήμουνα χίπης και φρικιό και ανιεξουσιαστής</p> <p>Τι κάρναβαλος τι κανίβαλος εγώ ο δικός σου αντίλαλος πως θα γίνω σχεδιάζεις μα απ' τη μύτη θα σου βγει</p> <p>Πού το πάω εγώ τι ζητάς εσύ αν δεις σωστά την απόσταση δε θα έχεις στο τσεπάκι έτοιμη τη συνταγή</p>	<p>Μα τι λες ρε μεγάλε πόσο μου `μοιάσες σ' όλα παικταρά παρ' τα μου όλα άσε κάτι για τον ψυχαναλυτή</p> <p>Γι' αυτό μη μιλάς και μη μου κολλάς για να το παίζεις χαζομπαμπάς αν ζητάς κολληπλίκια μάθε να μη μου τη σπας</p> <p>Στα τριάντα σου δεν κρατιόσουν για άνετος μου περνιόσουν τώρα στα σαρανταπέντε πατριάρχης το `χεις δει</p> <p>Συμφωνήσαμε και πατίσαμε κι αφού κι οι δυο την πατήσαμε συνεχίζουμε με κόντρες μια σχέση τρυφερή</p> <p>Και αφού κανείς δεν ευθύνεται αυξάνεται και πληθύνεται του ανθρώπου η συμμορία ζούγκλα οικογενειακή</p>
--	--

Τα τελικά κείμενα όπως συνδιαμορφώθηκαν με τη συνδρομή των γονέων και της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας παρουσιάζονται ολόκληρα στο Παράρτημα 5 με τη σειρά που πήραν στη θεατρική παράσταση. Στο Παράρτημα 4 επίσης παρουσιάζονται φωτογραφίες από την παράσταση με τους αντίστοιχους τίτλους των θεατρικών επεισοδίων.



Ερευνητικά κείμενα ταυτότητας. Ερευνητικά κείμενα ταυτότητας: Τα κείμενα των γονέων, μετά από κοινή τους απόφαση, αλλά και επιθυμία που αναδείχτηκε από τις πρώτες ιδέες που κατέθεσαν στις συναντήσεις γονέων, είχαν μια κοινή θεματολογία: απευθύνονταν στα παιδιά τους αναδεικνύοντας θέματα που τους/τις απασχολούν σχετικά με το μέγαλωμα των παιδιών, τις σχέσεις μεταξύ τους, το μέλλον. Με χιούμορ και ευρηματικές θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές και συμβάσεις, όπως η κούκλα, το κουκλοθέατρο, η παράλληλη σκηνική παρουσία μίλησαν στα παιδιά και τα παιδιά «έμειναν με ανοιχτό το στόμα». Ήταν μια πραγματική έκπληξη που τους ανακοίνωσα την ημέρα εκείνη. *Μια έκπληξη μας περίμενε στο τέλος της μέρας*, αυτό το γνώριζαν, αλλά όχι το τι θα ήταν. Από τις αντιδράσεις τους και τις εκφράσεις στο πρόσωπό τους φάνηκε καθαρά πως και οι γονείς είχαν κρατήσει το «μυστικό» μας. Οι αντιδράσεις τους ήταν τόσο αυθόρμητες και όμορφες που μόνο η εικόνα μπορεί να αποτυπώσει. Τα γέλια τους, η έκπληξη ζωγραφισμένη στο πρόσωπό τους και η χαρά, η χαρά που έδωσε σε όλους/ες τους/τις συμμετέχοντες την ανταμοιβή που επιθυμούσαν. Δυο κάμερες, δυο διαφορετικές λήψεις είχαν προβλεφθεί, μία που τραβούσε τη δράση και μία που τραβούσε το κοινό, τα παιδιά και τους υπόλοιπους συγγενείς που οι γονείς είχαν καλέσει να παρακολουθήσουν την παράσταση. Το σχολείο έγινε ένας ανοιχτός χώρος διαγενεακής συνάντησης και όσα κείμενα κατατέθηκαν αποτέλεσαν αυτόν το διαμεσολαβητικό ρόλο ανάμεσα σε άτομα και γενιές. Οι γονείς ήταν οι πρωταγωνιστές/τριες και εγώ, η εκπαιδευτικός, πρώτη φορά ήμουν πίσω, ανάμεσα στο κοινό και παρακολουθούσα μαζί με τα παιδιά τη διάδραση, σε μια απόσταση από αυτά ώστε να μη τα «ενοχλήσω» σε αυτήν τη σημαντική «αφιέρωση» από τους γονείς τους.

Η θεματολογία των κειμένων και η τελική παράσταση

Τα κείμενα αφορούσαν τις σκέψεις των γονέων και την δική τους οπτική, μια προσπάθεια να μιλήσουν στα παιδιά τους για όσα πίστευαν πως θα τα συγκινήσουν, θα τα νουθετήσουν ή θα τα διασκεδάσουν. Μπήκαν στη διαδικασία να σκεφτούν από την οπτική των παιδιών και μέσα από τη θεατροπαιδαγωγική σύμβαση να βρουν τα κείμενα ταύτισης που αφιέρωσαν στα παιδιά τους. Το πρώτο ποίημα, που διάλεξαν να ξεκινήσει την παράσταση ήταν αφιερωμένο από τη συγκεκριμένη μητέρα προς την κόρη της αλλά οι γονείς, όπως και ανέφεραν στην ίδια ταυτίστηκαν με το συγκινησιακό του ύφος και το περιεχόμενο. Από τα λόγια διακρίνουμε την υπόσχεση της μάνας: *«Πάντα θα 'μαι εδώ για σένα...»* με την οποία ξεκινά και με τον ίδιο τρόπο κλείνει: *«...σαν την αγάπη της μαμάς δεν έχει άλλη καμιά!!!»*. Με ένα απολογητικό τρόπο μιλά στο παιδί για την αγάπη που γίνεται πολλές φορές «ενόχληση» και με συμβουλευτικό και προστατευτικό τρόπο συνεχίζει να δίνει ευχές και παραινέσεις: *«μην απογοητεύεσαι, να πολεμάς, να προσπαθείς, να σέβεσαι ΠΟΤΕ μη παραιτείσαι»*. Στον λόγο της μητέρας υπάρχει το νοιάξιμο για το μέλλον, για τις σχέσεις με τους άλλους ανθρώπους, για τις δυσκολίες της ζωής. Θέλει να ενδυναμώσει και να ευαισθητοποιήσει ταυτόχρονα, να δώσει αισιοδοξία και έμπνευση και μια υπόσχεση *«να είναι πάντα εκεί»*. Η μητέρα πολύ γρήγορα, από τις πρώτες πρόβες αποφάσισε να χρησιμοποιήσει την κούκλα-σύμβολο στην οποία θα απευθύνεται όταν απαγγέλει, καθώς, λόγω της μεγάλης συγκινησιακής φόρτισης όπως δήλωσε, θα της ήταν πολύ δύσκολο να κοιτά το παιδί της συνεχώς χωρίς να την πιάσουν τα κλάματα. Έτσι η χρήση της κούκλας ως ένα ενδιάμεσο-μεταβατικό αντικείμενο, όπως αναδείχτηκε από τις πρόβες, της άφηνε το περιθώριο να εναλλάσσει τη ματιά της ανάμεσα σε αυτή, στο παιδί της και τα άλλα παιδιά κατά την παράσταση (Φωτογραφία 34, Παράρτημα 4).

Στη συνέχεια κατ' επιλογή των γονιών για να αποφορτίσει το κλίμα παρουσιάστηκε «Το ξύπνημα του μικρού νάνου», ένα χιουμοριστικό σκετς που όπως το ζευγάρι γονέων που το πρότεινε περιέγραφε *«... τα παιδιά θα βρουν κάπου τον εαυτό τους και τις πρωινές ιδιοτροπίες τους, θα διασκεδάσουν και τελικά θα καταλάβουν ότι τους μεγαλώνουν “έμπειρα” παιδιά»*. Η ιδιαιτερότητα στο σκετσάκι αυτό έγκειται όχι μόνο στο θέμα αλλά και στην τεχνική του. Απαιτούσε τη συνεργασία δυο γονέων για να παιχτεί, ο/η ένας/μία εκ των οποίων θα έπαιζε τα χέρια του νάνου, και ο/η άλλος/η καθισμένος/η πάνω του φορώντας παπούτσια στα χέρια του, θα ήταν ο νάνος, αφού σκέπαζε το υπόλοιπο σώμα με πανί (Φωτογραφία 35, Παράρτημα 4), γεγονός που το έκανε πολύ διασκεδαστικό και στους ίδιους τους γονείς από τις πρόβες. Το αποτέλεσμα ήταν πράγματι πολύ αστείο και

για το ενήλικο κοινό και ιδιαίτερα για τα παιδιά, που δεν σταμάτησαν να γελούν καθ' όλη τη διάρκεια του σκετς. Στη διασκευή των γονέων ο νάνος έγινε ένα μικρό παιδί που η μαμά του (ρόλος τον οποίο πρόσθεσαν οι ίδιοι οι γονείς) προσπαθούσε να το ξυπνήσει για να κάνουν τις πρωινές ρουτίνες. Οι μητέρες που έπαιζαν αλλά και οι υπόλοιποι γονείς που έβλεπαν, απόλαυσαν και διασκέδασαν με τον αστείο τρόπο της παρουσίασης και με τα δρώμενα, καθώς ο νάνος-παιδί (βουβός ρόλος) αντιδρούσε σαν τα ίδια τα παιδιά στη φωνή που το ξυπνούσε, πλύθηκε με αληθινό νερό, ήπια και έφαγε, όλα αυτά με τη συνεργασία των δύο μαμάδων που ήταν τα πόδια και τα χέρια του, προσφέροντας ένα πολύ αστείο πραγματικά θέαμα. Τα μοναδικά σχόλια δε των παιδιών ήταν γελώντας στον Π. και ψιθυρίζοντας : *«η μαμά σου είναι η πίσω»* και προς τη Δ. *«και η δική σου μπρος»*, καθώς δεν μιλούσαν καθόλου, ήταν απόλυτα συγκεντρωμένα, σηκώνονταν μόνο μερικές φορές από τη δεύτερη σειρά για να δουν καλύτερα τις λεπτομέρειες του σκηνικού ή τα ρούχα και τις κινήσεις των γονέων-ηθοποιών.

Το επεισόδιο που επιλέχθηκε για τη συνέχεια είχε ένα καθημερινό και πολύ συχνό θέμα που απασχολούσε όλους τους γονείς, τη ζήλια ανάμεσα στα αδέρφια. Η μητέρα που το πρότεινε έπαιζε και τον ρόλο του ενός παιδιού και με χιουμοριστικό τρόπο έκανε πως πείσμωνε, θύμωνε, πετούσε τα παιχνίδια και γενικά φερόταν όπως ένα παιδί που δεν ξέρει ακριβώς τι είναι αυτό που το ενοχλεί αλλά αντιδρά σε όλα χωρίς υπομονή και διάθεση να ακούσει. Η φωνή της συνείδησης, σα σκέψη, επιλέχθηκε να κλείνει τη σκηνή για να επιφέρει ταύτιση.

Κατόπιν παρουσιάστηκε το επεισόδιο «Μόνοι στο σπίτι» το οποίο θεματολογικά είχε κεντρικό θέμα την προστασία από κινδύνους και την πρόθεση να συμβουλέψει τα παιδιά να μην εμπιστεύονται εύκολα αλλά να μπορούν να διαισθάνονται το καλό από το κακό (Φωτογραφία 36, Παράρτημα 4).. Η τεχνική που χρησιμοποιήθηκε ήταν το κουκλοθέατρο, θέλοντας να «συμβολίσουν» το «καλό» και το «κακό» και όχι να το προσωποποιήσουν. Επέλεξαν να μιλούν δυο γάντια τα οποία φορούσαν δύο γονείς αντίστοιχα κάνοντας τη φωνή του καλού (η συνείδηση όπως σκέφτηκαν οι γονείς να είναι) και του κακού (της επιρροής, της προσπάθειας να ξεγελάσει τα παιδιά). Το χιούμορ και πάλι επιλέχθηκε για να παρουσιάσει τα παιδιά υποψιασμένα και έτοιμα να αντιμετωπίσουν κάθε ενδεχόμενη κακή πρόθεση, έξυπνα και ώριμα να καταλάβουν *«ποιος είναι που χτυπά την πόρτα»*. Οι στίχοι που παρεμβάλλονταν, που έδιναν επίσης έναν εύθυμο τόνο, και το τραγούδι στο τέλος επιλέχθηκαν σύμφωνα με τους γονείς γιατί *«θα εντυπώνονταν»* πιο εύκολα στη μνήμη. Ευρηματικός και αυτός ο τρόπος

παρουσίασης ανήκει εξ' ολοκλήρου ως έμπνευση και αποτύπωση στη συνεργασία των γονέων μεταξύ τους.

Ακολούθησε η «Ζάνα», μια ιστορία που η μητέρα που την πρότεινε μας είπε πως ήταν μια ιστορία που άκουγε από μικρή (Φωτογραφία 37, Παράρτημα 4). Οι γονείς πρότειναν να ακουστεί η γλώσσα καταγωγής της και εκείνη διάλεξε το ρόλο της μητέρας για να μιλήσει στα αλβανικά, χωρίς να χρειάζεται μετάφραση αφού μιλούσε με αγάπη στην κόρη της, πόσο την αγαπά, πόσο την καμαρώνει και η μητέρα που έπαιζε την κόρη απαντούσε αυθόρμητα χρησιμοποιώντας λέξεις από την αλβανική. Το κουκλοθέατρο επιλέχθηκε για να μπορέσει να αποτυπώσει τους ήρωες: το όμορφο κορίτσι και το χελιδόνι, ενώ τον ρόλο του αφηγητή ένας πατέρας και τον ρόλο του βασιλιά ένας άλλος πατέρας, και οι δύο έξω από το κουκλοθέατρο, μεικτή τεχνική που προσέθετε στο ενδιαφέρον των μικρών θεατών/-τριών.

Τελευταία σκηνή απετέλεσε ένας αυτοσχεδιασμός από μια μητέρα η οποία κράτησε ένα σημαντικό ρόλο στην παράσταση καθώς, από δική της διάθεση και προθυμία και από μια άνεση που τη διέκρινε στις θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές, πρότεινε, συνέθετε και συνδύαζε τις σκηνές μεταξύ τους. «Μα σε ποιον μοιάζει τελικά;» ονόμασε το δρώμενο (Φωτογραφία 38, Παράρτημα 4) και ήταν ένας τρόπος να μιλήσει με αυτό και στους δικούς της γονείς, μια διαγενεακή επικοινωνία ανάμεσα στις τρεις γενιές που βρίσκονταν εκείνη τη μέρα στον χώρο του νηπιαγωγείου. Ονόμασε η ίδια στη συνέντευξή της αργότερα αυτή της την πράξη, μια «πράξη ενηλικίωσης», καθώς θα μετακόμιζαν οικογενειακά έξω από τη Θεσσαλονίκη και η βοήθεια των γονιών της στην ανατροφή των παιδιών δεν θα ήταν η ίδια. Ο αυτοσχεδιασμός παρουσίαζε μια μητέρα σε έναν πανικό, να παραπονιέται διαρκώς για τα δικά της παιδιά που δεν τη βοηθούν και δεν τη νοιάζονται, πετώντας τα πράγματά τους κάτω, μη συμμαζεύοντας το δωμάτιο και περιμένοντας από αυτήν τα πάντα «στο χέρι». Την ίδια στιγμή όμως η ίδια (με έναν ευρηματικό σκηνικά τρόπο-βγάζοντας μια τεράστια λίστα με ψώνια από την τσάντα της) ζητούσε «τα πάντα» από τον δικό της πατέρα που την κάλεσε στο τηλέφωνο. Στο τέλος αναρωτήθηκε «μα σε ποιον έχουν μοιάσει» τα παιδιά της.

Ανάμεσα στις σκηνές παρεμβάλλονταν «ο θυμωμένος» με τη μητέρα που το επέλεξε ως θέμα να διασχίζει τη σκηνή σε τακτά χρονικά διαστήματα λέγοντας «Δε θέλω!». Σύμφωνα με τη μητέρα που έθεσε το θέμα του θυμού και θέλησε να μπει ως μέρος της παράστασης, αυτό και μόνο ως φράση αρκούσε για να ταυτιστεί το παιδί της με το θέμα

και να αναγνωρίσει τη συμπεριφορά του. Σκοπός της δεν ήταν να τον συμβουλέψει αλλά να φωτογραφίσει το επεισόδιο, να το θέσει ως συχνότητα ώστε να αντιληφθεί και με αυτόν τον τρόπο το παιδί της πόσο την απασχολεί, καθώς και ο μικρός δεν συζητά αυτό που τον ενοχλεί για να μπορέσει να τον βοηθήσει.

Στις συνεντεύξεις με τους γονείς που ακολούθησαν ορισμένες μέρες μετά τη παράσταση (κεφάλαιο 9) φάνηκε καθαρά από τις περιγραφές τους η ταύτιση που επήλθε στα παιδιά με τα θέματα που επέλεξαν να θίξουν, άλλα που αφορούσαν καθαρά τα δικά τους παιδιά και άλλα με γενικότερο ενδιαφέρον καθώς και οι αντιδράσεις και οι αλλαγές που παρατήρησαν στη συμπεριφορά τους.

Η παράσταση έκλεισε με το τραγούδι που πρότειναν να τραγουδήσουν στα παιδιά τους, το «Γερατάκια τσέπης⁶³» (Φωτογραφία 39, Παράρτημα 4) που είχε και αυτό το δικό του συμβολισμό και ένα χαρούμενο σκοπό για κλείσιμο. Οι γονείς σήκωσαν τα παιδιά προς το τέλος του τραγουδιού και τα παιδιά ανταποκρίθηκαν με χαρά. Το κοινό που παρακολούθησε, οι οικογένειες των παιδιών, συγγενείς και κάποιοι/ες φίλοι/ες που οι ίδιοι οι γονείς κάλεσαν να παραβρεθούν, ανάμεσά τους και ο Η. με τη μητέρα του, παρακολουθούσαν με αμείωτο ενδιαφέρον, ο Η. γελούσε, συμμετείχε και χειροκρότησε, η μητέρα συν-κινήθηκε με όσα διαδραματίστηκαν και ταυτίστηκε με τον λόγο των γονέων που έγινε διάδραση (Φωτογραφία 39, Παράρτημα 4).

Ερευνητικά κείμενα ταυτότητας. Ερευνητικά κείμενα ταυτότητας: Η παράσταση ήταν δική τους. Ήταν η πρώτη φορά που καθόμουν στη θέση της θεατή των όσων συνέβαιναν, οι φωτογραφίες που παρεμβάλλονται είναι τραβηγμένες από εμένα. Καθόμουν πίσω από τα παιδιά, δεν έβλεπα τις εκφράσεις τους καθαρά (αργότερα έκλαιγα και γελούσα βλέποντας το βίντεο της παράστασης από δύο κάμερες, περισσότερο όμως με κέρδισε αυτή που τραβούσε τα πλάνα του κοινού) αλλά αντιλαμβανόμουν τη συμμετοχική διαδικασία, ήμουν μέρος του κοινού. Ο σκηνοθετικός και καθοδηγητικός ρόλος είχε τελειώσει και το έργο είχε παραδοθεί στους/στις εμπνευστές/τριές τους. Πιστεύω και αυτοί/ές είχαν ξεχάσει πως ήμουν εκεί, αφού το κοινό για αυτούς/ές ήταν τα παιδιά τους, τα παιδιά μας. Η συν-κίνηση ήταν μεγάλη! Ένα εγχείρημα που φάνταζε ίσως δύσκολο και αβέβαιο, είχε πετύχει και ήμουν κρυφά και φανερά περήφανη. Η αγωνία των γονέων είχε γίνει δράση και διάδραση και η συμμετοχή, το αβίαστο και γάργαρο γέλιο των παιδιών ήταν το

⁶³ Καλλιτέχνης: Λαυρέντης Μαχαιρίτσας, Άλμπουμ: Το διάλειμμα κρατάει δυο ζωές, Κυκλοφορία: 2001, MINOS EMI. Luisa Zappa Branduardi Ελληνικοί στίχοι: Ισαάκ Σούσης

κίνητρο. Το ζούσανε και οι γονείς από σκηνής και τα παιδιά από το κοινό... η λέξη «κοινό» έγινε πράξη.

Η δική μου αγωνία ξεκίνησε όταν η παράσταση τελείωνε. Ήρθε η δική μου σειρά, η δική μου έκπληξη. Είχα προετοιμάσει να ακολουθήσω με ένα δικό μου τραγούδι, με συνοδεία ενός φίλου⁶⁴ στην κιθάρα, παραφράζοντας το γνωστό «Τι σε μέλει εσένανε...», παραδοσιακό τραγούδι από τη Μικρά Ασία, ένα τραγούδι ταυτότητας και για μένα που θα μιλούσε, όπως πίστευα σε γονείς και παιδιά: «Τι σε μέλλει εσένανε από που είμαι εγώ απ' το Καραντάσι φως μου ή απ' το Κορδελιό... Απ' τον τόπο που είμαι εγώ ξεύρουν ν' αγαπούν, ξεύρουν τον καημό να κρύβουν, ξεύρουν να γλεντούν. Όλα αυτά που ζήσαμε τούτη τη χρονιά, θα κρατήσω φυλαχτό μου μέσα στην καρδιά...». Πώς να περιγράψεις άραγε το συναίσθημα; αυτό που νιώθεις και αυτό που προκαλείς; Ποιος λόγος μπορεί, ποιες παύσεις και επιτονισμοί μπορούν να αποτυπώσουν αυτά μου μοιραστήκαμε με τους γονείς και τα παιδιά εκείνες τις στιγμές, τις ώρες, τις μέρες, αυτή τη μαγική χρονιά με το στόχο ενός διδακτορικού που και αυτό απέκτησε τη δική του οντότητα, το δικό του προσωπικό ύφος και μέθοδο και τον αυτοβιογραφικό χαρακτήρα που περιγράφεται...

Οι ταυτότητες απλώθηκαν, συνομίλησαν, αγγίχτηκαν σε μια διαδικασία έκθεσης προς τα έξω, από το εγώ στο εμείς και πίσω ξανά.

Μετά την δική μου έκπληξη με το τραγούδι και τη συμμετοχή των παιδιών χορεύοντας μαζί μου σε αυτό, την έντονη συγκινησιακή φόρτιση από τους γονείς και τους/τις παρευρισκόμενους/νες άμβλυσε το «Πτυχίο Γονιού» (εικόνα 23).

Με αυτό το κείμενο που τους/τις απένειμα, περιγράφοντας με χιουμοριστικό τρόπο πράγματα που είχαμε ζήσει, θέλοντας να πιστεύω πως καθένας και καθεμιά θα έβρισκε τον εαυτό του/της σε αυτό, θέλησα να εκφράσω ένα μεγάλο ευχαριστώ. Να ευχαριστήσω από ψυχής για τη συμμετοχή και το μοίρασμα και για την πραγματική συνδρομή καθενός και καθεμιάς ξεχωριστά, αλλά και σε σύνολο για τη συνδρομή τους στη διαδικασία και τη διάδραση αλλά και την ουσιαστική συμμετοχή τους στην έρευνα.

⁶⁴ Του μουσικού Τρύφωνα Τύπου

Πτυχίο Γονιού Νηπιαγωγείου

Συγχαρητήρια! Τελείωσες τη χρονιά με άριστα!

Για τον ζήλο που έδειξες τη φετινή χρονιά, για την αφοσίωση και την υπομονή, καθώς ερχόσουν στις συγκεντρώσεις γονέων, ακόμη κι αν είχες να πας κομμωτήριο, γυμναστήριο, να δεις ματς ή να κάνεις τις ντουλάπιες σου συμπλήρωνες χαρτιά και εργασίες, αν και ήταν σε άλλη γλώσσα έπαιρνες πληροφορίες από παππούδες και γιαγιάδες, ακόμη κι να ζούσαν στην Αμερική σηκωνόσουν στις βιωματικές ασκήσεις, ακόμη κι αν δεν σου ταίριαζαν καθόλου ήσουν εκεί ακόμη κι αν δεν υπήρχαν άλλοι άντρες στην παρέα κουβαλούσες παππούτσια, γυαλιά και ότι άλλο σου ζητούνταν έμπαινες στο κουκλοθέατρο για ώρες, φτάνει να σου το έλεγαν ευγενικά έπαιζες θέατρο ενώ νόμιζες ότι αυτό το είχες αφήσει πίσω, στα σχολικά χρόνια έγραφες ποιήματα, παραμύθια και άλλα κείμενα, ακόμη κι όταν ήσουν πιτώμα ανεχόσουν κάθε τρέλα της νηπιαγωγού



Και για να σοβαρευτούμε
Γιατί ήσουν ΠΑΝΤΑ ΕΚΕΙ!!!
Προσωπικά σε ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ για ΟΛΑ!!!



Η νηπιαγωγός
Εύη Κομπιάδου

Εικόνα 23: Πτυχίο γονέων

Μέσα στις προτάσεις της Άλκηστης διαβάζουμε την πρόταση για δημιουργία θεατρικής διαπολιτισμικής δράσης, τη δημιουργία ενός «εργαστηρίου δραματικών δραστηριοτήτων» όχι μόνο για μαθητές/τριες αλλά και για ενήλικες, Έλληνες και μη, που να μπορεί μέσα από βιωματικές τεχνικές και από μια δημιουργική και αποτελεσματική διαδικασία να επεξεργαστεί θέματα της καθημερινότητας ή κρίσιμα θέματα της ζωής, με στόχο οι συμμετέχοντες/ουσες να πλησιάσουν ο ένας/η μία τον άλλο/την άλλη, να μοιραστούν, να κατανοήσουν και να αλληλεπιδράσουν ανάμεσα στους διαφορετικούς αλλά και τόσο κοινούς κόσμους (Κοντογιάννη, 2008, σ. 89). Προτείνεται συνήθως η διοργάνωση διαπολιτισμικών εκδηλώσεων και δραστηριοτήτων για τους γονείς αλλά και με τους γονείς, ανάμεσα σε άλλα συγκεντρώσεις υποδοχής και γνωριμίας των γονιών με στόχο την ατμόσφαιρα αποδοχής και σεβασμού προς την καλλιέργεια διαπολιτισμικής συνείδησης σε παιδιά και γονείς. Προτείνονται, πιο συγκεκριμένα, ως πρακτικές, τα θεατρικά παιχνίδια, η αφήγηση παραμυθιών, το κουκλοθέατρο και οι αναπαραστάσεις εθίμων, παιχνιδιών ή άλλου υλικού, με την εμπλοκή όλων των γονέων στην προετοιμασία, την οργάνωση και διεκπεραίωση των δραστηριοτήτων (Κοντογιάννη, 2008, σ. 189).

Η παράσταση των γονέων συμπεριλαμβάνει όλα τα παραπάνω στάδια που περιγράφονται σε μια σύνδεση των κοινών βιωμάτων, τόπων και τρόπων. Αυτά είναι τα στοιχεία της γονεϊκής ταυτότητας που αναδείχθηκαν μέσω της ουσιαστικής επαφής με το σχολείο, της κοινής διάδρασης μέσα στο θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο, των κοινών δράσεων. Σύμφωνα με τον Λενακάκη ο ρόλος και η ασφάλεια που παρέχεται μέσα από παιχνίδι και το θέατρο εξασφαλίζει το μέσο έκφρασης των ψυχικών αποθεμάτων. Η πραγματική ζωή μετατρέπεται σε μια άλλη κανονικότητα και κάθε ένας και κάθε μία συμμετέχει στην καλλιτεχνική διαδικασία ολιστικά και εκτίθεται με όλα τα βιώματα, τις γνώσεις και τα συναισθήματά του/της (Λενακάκης, 2012), συμβάλλοντας ουσιαστικά στην ενδυνάμωση των ταυτοτήτων τους καθώς όλοι και όλες οι συμμετέχοντες/ουσες βιώνουν την ενέργεια κατά την εμπλοκή αλλά και τη χαρά από το κοινό αποτέλεσμα (Λενακάκης, 2014α).

Προτείνεται οι γονείς από θεατές/τριες να πάρουν πιο ουσιαστικό ρόλο και να γίνουν συμμετοχοί/ες στην εκπαιδευτική διαδικασία με πολλαπλά οφέλη τόσο για τους/τις μαθητές/τριες όσο και για τους ίδιους τους γονείς και τον/την εκπαιδευτικό της τάξης. Τα σενάρια δε, σύμφωνα με την Άλκηστη μας τα προσφέρει η ίδια η ζωή, τα «δικά μας παθήματα» πολύ κοντά σε αυτό που ονόμαζε ο Αριστοτέλης «ομοιοπαθητική» (Κοντογιάννη, 2008, σσ. 192, 255). Η ταύτιση με τους/τις ήρωες/ίδες επέρχεται μέσα από τα βιώματα των άλλων που γίνονται δικά μας, και αυτά τα πραγματικά σενάρια «δένονται τα συναισθήματα, οι συγκινήσεις, οι ιστορίες, οι πληροφορίες, το καθετί προσωποποιείται και αφορά εμάς» (Κοντογιάννη, 2008, σ. 189).

Παραδοσιακά στο σχολείο, ο/η εκπαιδευτικός καθορίζει τους όρους της γονεϊκής εμπλοκής και ρόλος αυτός είναι κυρίως ο ρόλος του/της θεατή/τριας (Γεωργίου, 2000· Συμεού, 2003). Στην παρούσα δράση βλέπουμε αυτό να ανατρέπεται, καθώς οι γονείς αυτενέργησαν, δημιούργησαν, συνεργάστηκαν και αυτονομήθηκαν στην κοινή συλλογική κατάθεση ταυτότητας, το συλλογικό κείμενο ταυτότητας της παράστασης. Κατά τη δραματολογία του/της θεατή/τριας, δηλαδή τη διαδικασία όπου οι θεατές/τριες συνδέουν τις προσωπικές δικές τους εμπειρίες και τα βιώματα με την παράσταση (Kopelionite 2009), Στην παράσταση τα παιδιά βρέθηκαν στον παράδοξο, για αυτά, ρόλο των θεατών/-τριών, και, τα παραγόμενα κείμενα των γονέων τους λειτούργησαν για αυτά ως κείμενα ταύτισης.

Υποστηρίζουμε πως η συγκεκριμένη εκπαιδευτική και ερευνητική εφαρμογή αξιοποίησε τις γνώσεις και τα ενδιαφέροντα μαθητών/-τριών και γονέων και ενθάρρυνε την ενεργό

συμμετοχή τους (Cummins, 2005) προς τη συνεργατική δημιουργία δύναμης και ενδυνάμωση των ταυτοτήτων όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία, αντικρούοντας την «εν πολλοίς ηγεμονική» αντίληψη για τη γονεϊκή εμπλοκή (Χατζηδάκη, 2007, σ. 742) που δεν λαμβάνει υπ' όψιν τη διαφορετικότητα και την αξία παιδιών και γονέων που διαφέρουν πολιτισμικά, κατανοώντας τον κόσμο μέσα από τη θέαση στο δικό του πλαίσιο.

Η ανάπτυξη της εφαρμογής, των δραστηριοτήτων και συγκεκριμένα της δράσης με τους γονείς χαρακτηρίζεται από πολιτισμική συνειδητότητα, με κατανόηση από την πλευρά των εκπαιδευτικών των θεμελιωδών πιστεύω και εμπειριών των μαθητών/-τριών, προσδίδει στη διδασκαλία, νοητικές και συναισθηματικές μαθησιακές όψεις. Η εκτίμηση της κουλτούρας των μαθητών/-τριών και η γνώση από την πλευρά των εκπαιδευτικών της ταυτότητας που φέρουν παιδιά και οικογένειες στο σχολείο οδηγεί στην άρση των αρνητικής αυτοεικόνας των παιδιών, μέσα από την ενθάρρυνση μιας κριτικής ανάγνωσης των μηνυμάτων που λαμβάνουν τα παιδιά από την κυρίαρχη κοινωνία (Τσοκαλίδου, 2008β, σσ. 113 -114).

9. Οι τελικές συνεντεύξεις των γονέων

Το τελικό παράγωγο των γονέων, ως δεδομένο της έρευνας, αποτελείται από αδόμητες συνεντεύξεις σε βάθος. Όπως υποστηρίχτηκε στο θεωρητικό μέρος, οι σε βάθος συνεντεύξεις, όπως οι αφηγήσεις ζωής, επιτρέπουν στον/στην αφηγητή/τρια να αποκαλύψει αλλά και να ανακατασκευάσει τον τρόπο με τον οποίο προσλαμβάνει τον κόσμο και τη σχέση του με αυτόν (Πανταζής, 2004, σ. 82). Η συνέντευξη, ως εργαλείο των ποιοτικών ερευνών, είναι κατάλληλη για τη μελέτη των προσωπικών απόψεων μια κοινωνικής ομάδας όπου λαμβάνουν χώρα προσωπικές αφηγήσεις και νοηματοδοτείται ένα συγκεκριμένο φαινόμενο (Robson, 2010, σ. 322). Στην εν λόγω έρευνα, μέσω των καταγραφών και των συνεντεύξεων στοχεύουμε να νοηματοδοτηθεί η αφηγηματική γονεϊκή ταυτότητα, καθώς μπορούν κατά τη δική τους κρίση να εκφράσουν τις απόψεις τους, να περιγράψουν εμπειρίες, να αναφερθούν σε σημαντικά γεγονότα.

Στη συνέντευξη, που χαρακτηρίζεται αφηγηματική, στη φάση της κύριας αφήγησης, η ερευνήτρια θέτει την πρώτη ερώτηση και ο/ ερωτώμενος/η αρχίζει να αφηγείται οικοδομώντας στην ουσία την αυτοπαρουσίασή του. Η ερευνήτρια, που ηχογραφεί όλο το υλικό, υποστηρίζει τη συνέντευξη με παραγλωσσικές ενδείξεις που δείχνουν το ενδιαφέρον και την προσοχή της προς τα λεγόμενα (Rosenthal, 2013, σ. 70). Σημαντικό στοιχείο για τον/την ερευνητή/τρια, είναι η ενεργός συμμετοχή της κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, με τα παρεπόμενα ερωτήματα που θέτει, αλλά και τη επικοινωνιακή διάδραση που λαμβάνει χώρα, μια «διαδραστική δυναμική κατάσταση» που διαμορφώνεται κατά τη διάρκεια της συνέντευξης (Dausien, 2013, σ. 233).

Οι ιστορίες και τα κείμενα δεν αποτελούν για την ερευνήτρια μια σειρά «αφηγηματικών κουτιών» χωρίς σύνδεση. Αντίθετα μοιράζονται μια βασική δομή που η ερευνήτρια επιχειρεί να αναδείξει, στην προσπάθειά της να δομήσει τα δεδομένα των συνεντεύξεων (Bell, 2005, σ. 45). Αποτελούν μια μέθοδο εστίασης στην ταυτότητα ατόμων, ιδίως στις μη δομημένες συνεντεύξεις όπου ο/η ερωτώμενος/η νιώθει ελεύθερος/η να εκφράσει τις απόψεις του, να περιγράψει εμπειρίες, να αναφερθεί σε σημαντικά γεγονότα κατά τη δική του/της κρίση.

Οι συνεντεύξεις των γονέων στο τέλος της έρευνας και χρονικά όταν είχε ολοκληρωθεί και η θεατρική παράσταση (μέσα Ιουνίου) ήταν μη δομημένες, ελεύθερες ως προς τη διαδικασία και συγκεκριμένες ως προς την στόχευση, που ήταν η συζήτηση γύρω από το

θέμα των συγκεντρώσεων, του θεατροπαιδαγωγικού εργαστηρίου στη διάρκειά τους και της τελικής δράσης από τους ίδιους/ες, με στόχο να τοποθετηθούν ελεύθερα στα θέματα με τους δικούς τους όρους (Ιωσηφίδης, 2008· Robson, 2010). Το ποιοτικό μοντέλο της έρευνας μας ωθεί μέσω της συνέντευξης να κοιτάζουμε μέσα από τα μάτια των ερωτώμενων και να αναδείξουμε τη φωνή και τον λόγο των ίδιων και η εθνογραφική της σκοπιά αναζητά μεθόδους ώστε οι ίδιοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες να μπορούν ταυτόχρονα να ερμηνεύσουν τα γεγονότα (Ζάχος, 2009).

Μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης ο/η ερευνητής/τρια μοιράζεται κοινές εμπειρίες και κατανοεί καλύτερα το πώς και το γιατί της δράσης των ατόμων (Bell, 2005, σ. 37). Η συνέντευξη, ως μια τεχνική που «παράγει» την αλήθεια για τα υποκείμενα, δημιουργεί μια «αυτοεικόνα που ισχύει ως η αλήθεια του» στην οποία εμπεριέχονται στοιχεία ταυτότητας. Το άτομο, μέσα από τα κείμενα, αυτοπαρουσιάζεται μέσω της γλωσσικής έκφρασης, δηλαδή μέσα από το ίδιο το κείμενο που παράγει. Η συνέντευξη ως αυτοπαρουσίαση αποτελεί μια νέα παραγωγή και τα κείμενα νέες παραγωγές «ενός τελεστικού παρόντος» (Shäfer & Voltër, 2013, σσ. 259, 265).

Ο συνδυασμός της συνέντευξης με τη συμμετοχική παρατήρηση ως συμπληρωματική μέθοδο, ενδείκνυται ώστε να δώσει στοιχεία από το πεδίο της διάδρασης, λαμβάνοντας υπ' όψιν μη λεκτικές ενδείξεις και τις επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, καθώς και δημιουργώντας στενές και μη τυπικές σχέσεις με τα υπό παρατήρηση άτομα (Cohen et al., 2008, σσ. 320, 321· Robson, 2010, σσ. 320, 324).

Στο ποιοτικό ερευνητικό σχήμα που ακολουθούμε στην παρούσα έρευνα, οι συνεντεύξεις των γονέων επιλέχθηκε να είναι μη δομημένες, βάσει της βιογραφικής προσέγγισης που συνάδει και να ακολουθούν ένα σχήμα ελεύθερης συζήτησης γύρω από βιογραφικά στοιχεία, με παραγόμενα που θεωρούμε κείμενα ταυτότητας. Σκοπός η καταγραφή στοιχείων ταυτότητας, η αποτύπωση της γονεϊκής ταυτότητας σε χρόνο παρόντα στο πλαίσιο της επαφής με το σχολικό πλαίσιο, η αποτύπωση της υπάρχουσας σχολικής πραγματικότητας και οι σχέσεις που αποτυπώνονται μεταξύ αυτών των παραγόντων. Στόχο δεν αποτελούσε, ως αναμενόμενο σε μία μελέτη περίπτωσης, η αποτύπωση ενός γενικού υποδείγματος αλλά η καταγραφή και η αποτύπωση της υπαρκτής πολυπολιτισμικής πραγματικότητας στη συγκεκριμένη σχολική τάξη.

Οι ερωτήσεις ανοικτού τύπου, ως ερωτήσεις εναρκτήριες για την παρακίνηση των ατόμων στην αφήγηση βιωμάτων αποτέλεσαν τη βάση για να ξεκινήσει η συνέντευξη. Η

ερευνήτρια ωθούσε στην ανάπτυξη των απόψεων ελεύθερα, χωρίς περιορισμό. Ο χώρος και ο χρόνος της συνέντευξης επιλέχθηκε από τους ίδιους τους γονείς και ήταν είτε η σχολική αίθουσα μετά το πέρας των μαθημάτων, είτε η κατοικία τους σε χρόνο που ήταν βολικός για τους/τις ίδιους/ες.

Η σκοπιμότητα και η ωφελιμότητα της συνέντευξης έγινε γνωστή στους γονείς με την διαβεβαίωση πως τα δεδομένα θα χρησιμοποιηθούν για ερευνητικούς σκοπούς και θα διασφαλιστεί η ανωνυμία τους. Η σκοπιμότητα της εν λόγω έρευνας ως προς την καταγραφή των κειμένων ταυτότητας και την χρήση τους ως εκπαιδευτικών εργαλείων στη σχολική τάξη και ευρύτερα, έγινε γνωστή στους γονείς με απλό τρόπο, εξηγώντας πως η εφαρμογή, οι συγκεντρώσεις γονέων, η θεατρική και οι άλλες δράσεις τους θα ήταν σημαντικό να κλείσουν με μια συζήτηση σε σχέση με τις διαδρομές που θεωρούν οι ίδιοι/ες σκόπιμο να αναφερθούν, σε σχέση με το σχολικό πλαίσιο, τα σημαντικά πρόσωπα, τις χρονικές στιγμές στις οποίες ήθελαν να αναφερθούν και φυσικά τη δική μας γνωριμία και σχέση μέσα από τη σχολική χρονιά που διασχίσαμε και την τελική θεατρική παράσταση. Το τέλος της σχολικής χρονιάς, εφόσον ολοκληρωθεί η έρευνα και οι γονείς είχαν ολοκληρωμένη εικόνα για τα τεκτονόμενα, τόσο με τα παιδιά τους στη σχολική τάξη, όσο και με τους/τις ίδιους/ες στις συναντήσεις και τις κοινές δράσεις επιλέχθηκε ως η κατάλληλη χρονική στιγμή για τις τελικές προσωπικές συνεντεύξεις. Η ουσιαστική επαφή με την εκπαιδευτικό είχε επέλθει, στοιχείο απαραίτητο για την έκθεση των αφηγηματικών ταυτοτήτων.

Η διυποκειμενική σχέση ανάμεσα στους/στις συμμετέχοντες/ουσες στην αφηγηματική διαδικασία είναι πολύ σημαντική στην διεξαγωγή και την εγκυρότητα της έρευνας. Ο/η ερευνητής/τρια σε μια διεργασία απόδοσης νοήματος οφείλει να διακατέχεται από ευαισθησία, κατανόηση, συγκέντρωση και να είναι επιδέξιος παρατηρητής, ώστε να συλλαμβάνει ακόμη και τα μη λεκτικά μηνύματα (Πανταζής, 2004, σ. 83). Ο προσωπικός χαρακτήρας των συνεντεύξεων αποτελεί πλεονέκτημα, δίνει τη δυνατότητα «τροποποίησης της διερευνητικής κατεύθυνσης». Η έλλειψη τυποποίησης εγείρει ερωτήματα σε σχέση με την αξιοπιστία της έρευνας, αλλά εδώ ο Robson αντιπαραθέτει το επιχείρημα: «Ο ερωτώμενος είναι χαρούμενος που έχει ένα πρόθυμο αυτί να τον ακούσει» (Robson, 2010, σ. 324).

Τα κείμενα των πλήρες σώμα των συνεντεύξεων λόγω όγκου παρατίθεται στο Παράρτημα 5, ενώ ακολουθεί στη συνέχεια η ανάλυση θεματολογικά ανά απόσπασμα.

9.2. Ανάλυση των τελικών συνεντεύξεων

Η κατηγοριοποίηση των απαντήσεων μέσω της ανάλυσης περιεχομένου οδήγησε σε οκτώ βασικές κατηγορίες που αποτελούν χαρακτηριστικά της γονεϊκής εμπλοκής και επιβεβαιώνουν τη θεωρία γύρω από τους στόχους της.

Οι κατηγορίες επιγραμματικά αφορούν τον γονεϊκό ρόλο, την συναισθηματική τους επένδυση στις δράσεις και τη σημασία της γονεϊκής εμπλοκής τόσο για τους/τις ίδιους/τις τους/τις γονείς, όσο για τα παιδιά και το σχολικό κλίμα. Τα αποσπάσματα παρατίθενται μεταγραμμένα σύμφωνα με τον πίνακα που περιγράφηκε στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας, αυτούσια σε κάθε κατηγορία καθώς μονάδα ανάλυσης αποτελεί το ίδιο το κείμενο.

9.2.1. Αρχικοί ενδοιασμοί-Προσωπική μετακίνηση

Στα αποσπάσματα που ακολουθούν οι γονείς εκφράζουν μέσα από τα λεγόμενά τους την αρχική τους στάση απέναντι στις συγκεντρώσεις και στη διάδραση καθώς και στην αλλαγή της στάσης τους, μέσα από την συνειδητοποίηση της σημασίας της εμπλοκής τους σε αυτές και στην τελική θεατρική δράση.

Μ.Δ.: Όταν ξεκινήσαμε, το να δώσουμε ραντεβού να μιλήσουμε, να δώσουμε ραντεβού να μιλήσουμε... Τι να πούμε πάλι δηλαδή, στο Χάρβαρντ πάει; Τι να καθίσουμε να πούμε;

Στη συνέχεια η ίδια μητέρα σχολιάζει χαρακτηριστικά τις αντιστάσεις που είχε αρχικά και τις ερμηνεύει σε σχέση με την αντίσταση στο ανοίκειο, οφείλεται όπως λέει στην πρωτοτυπία τους και στην αυθεντικότητά τους και στην ανύπαρκτη εμπειρία της σε παρόμοιες δράσεις:

Μ.Δ.: Εγώ αυτά τα πράγματα δεν τα ήξερα, κατάλαβες; Και επειδή δεν τα ήξερα (2) μου ήρθανε πολύ απότομα. Δεν ήξερα τον τρόπο με τον οποίο γίνεται αυτό. Δεν γίνεται σε κανένα σχολείο, οκ. Δεν γίνεται σχεδόν σε κανένα σχολείο, εγώ που έχω συζητήσει πια με δύο τρεις φίλες μου και τα λοιπά, εε, ΔΕΝ γίνεται...

Η Μ.ΜΕ. στα δύο αποσπάσματα που ακολουθούν συγκρίνει τη δική της εμπειρία στη συνεργασία με γονείς μέσα από το επάγγελμά της, καθώς, όπως δηλώνει αντιμετώπισε επιφυλακτικότητα και αρνητικότητα. Κατά συνέπεια τονίζει την ίδια επιφύλαξη ως στοιχείο του χαρακτήρα της, την αδυναμία της να ενταχθεί εύκολα, να «μπει», σε μια ομάδα ως τα χαρακτηριστικά που θα δυσκόλευαν τη συμμετοχή στη διάδραση, αφενός λόγω των ως τότε εμπειριών της και αφετέρου λόγω ιδιοσυγκρασίας.

Μ.ΜΕ. Μέσα από τη δική μου δουλειά είδα μια επιφυλακτικότητα και μια αρνητικότητα (...) την αμφισβήτηση συνεχώς στα μάτι του άλλου κι ότι δεν σου δίνει καθόλου θετικό υπόβαθρο για να δουλέψεις μαζί του, πάντα σε προσωπικό επίπεδο, έτσι;...

Μ.ΜΕ.: Εγώ έτσι ήμουν και ήμουνα μέχρι το τέλος. Και δυσκολευόμουνα και γενικότερα εγώ σαν άνθρωπος είμαι κλειστή στο να ανοιχτώ σε μια ομάδα. Είμαι πιο πολύ του δυαδικού. Με τους ανθρώπους στο σχολείο της Ρ. ((μεγάλη κόρη)) ένιωθα πάντα ξένο στοιχείο.

Επίσης δείχνει να τη δυσκολεύει στην αρχή σε σχέση με τη δική της συμμετοχή στην τελική θεατρική παράσταση από τους ίδιους τους γονείς, στην επιλογή του θέματος.

M.ME.: Η ιδέα, η γιορτή σα γιορτή στην αρχή μου φάνηκε λίγο ότι με ζόρισε. Δηλαδή λέω «ωχ τώρα, πώς θα κάτσω να βρω κάτι...».

Εκ των υστέρων, δείχνει να αισθάνεται μετανιωμένη που δεν επένδυσε περισσότερο χρόνο για να μπορέσει να βιώσει ουσιαστικά αυτήν την συνεργατική διαδικασία και να επενδύσει περισσότερο όπως θα ήθελε εν τέλει:

M.ME.: Το μόνο αρνητικό που έχω μέσα μου είναι η δική μου η στάση απέναντι σε αυτή τη συνεργασία. Γιατί νιώθω ότι δεν μπόρεσα να το (.) δεν προλάβαινα. Δεν προλάβαινα. Με στεναχωρεί όμως Εύη... Ήθελα να το δω και να το βιώσω λίγο πιο από μέσα.

Λόγω του επαγγέλματός της βιώνει τις συνθήκες δημιουργίας του εργαστηρίου και της τελικής θεατρικής παράστασης «εκ των έσω», ως εκπαιδευτικός η ίδια. Εδώ διαφαίνεται καθαρά η επιβεβαίωση του εγχειρήματος της εξέλιξης των εργαστηρίων και των συναντήσεων με τους γονείς σε κάτι συλλογικό που τους αφορά και τους ενδιαφέρει. Προκύπτει μια αλλαγή στη στάση της μητέρας, που παρά τις προσωπικές δυσκολίες, τα ιδιосуγκρασιακά στοιχεία και τις αρνητικές προηγούμενες εμπειρίες, συμμετέχει και αξιολογεί την προσπάθεια, όπως δείχνει στο επόμενο απόσπασμα ως ένα στοίχημα που κερδήθηκε.

M.ME.: Όλο αυτό, πώς κούμπωσε (2) να σου πω την αλήθεια στην αρχή πιο πολύ σκεφτόμουν τη δική σου τη θέση, δηλαδή από τη δική σου τη θέση πώς θα το δουλέψεις αυτό το πράγμα. Αυτό που σκεφτόμουν ήταν: «Τι θα κάνει αυτή η γυναίκα με αυτό το πράγμα; Πώς; Πώς;». Δηλαδή ενώ στήνω γιορτές, ενώ ξέρω όλη τη διαδικασία, ενώ αυτό το πράγμα για μένα είναι κάτι (.) οικείο. Αλλά πραγματικά το συγκεκριμένο καθόμουν και σε σκεφτόμουν και λέω (.) από πού θα το πιάσει και πού θα το πάει;

Η μητέρα (Μ.Π.) μιλά για την αρχική της αντίσταση στην συνεργατική μορφή που πήρε η παραγωγή των κειμένων από τους/τις ίδιους/ες, όπως και η Μ.Μ. για την αλλαγή στην επιθυμία να πάρει μέρος. Αντίστοιχα τα συναισθήματα της μητέρας (Μ.Μρ) μεταναστευτικής καταγωγής περιγράφονται στο παρακάτω απόσπασμα, εκφράζοντας με χιούμορ την αγωνία μα και τον ενθουσιασμό, την αποφασιστικότητά της για την προσωπική της έκθεση και τη συλλογική δράση. Μια παροιμία, κοινή στις δυο χώρες αναφέρεται στις δύο γλώσσες από τη δίγλωσση μητέρα.

M.Π.: Ναι, ναι. Αυτή ιδέα μ' άρεσε από την αρχή πάρα πολύ, ενθουσιάστηκα, απλώς δεν το περίμενα ότι εμείς θα έπρεπε να βγάλουμε κάτι (.) ε, το θεώρησα πιο εύκολο να βγάλεις εσύ κάτι και να το μοιράσεις ((γέλια)) ναι...

M.M. Μ' άρεσε! Θα το ξανάκανα. Ακόμη κι αυτό είναι μέσα στις υποχρεώσεις των γονέων. Στην αρχή που έλεγα: «δεν θέλω, δεν θέλω να παίζω»

M.Μρ.: Πολλές φορές εγώ έχω αγωνία (.) πω ρε Ν. ((Ν. ο άντρας της)) είπα, πώς θα καταφέρω ((γέλια)) και αρχίζει τη δουλειά ((γέλια)) ΤΩΡΑ θα τα καταφέρω... ((αναφέρει εδώ την κοινή παροιμία που υπάρχει και στην Αλβανία: «μπήκαμε στο χορό και θα χορέψουμε»)): «Πήγαμε στο βάλε, μπήκαμε να βάλε (.) κατσε ντενέβα» πώς το λένε;

Η μητέρα (Μ.Π.) εμφανίζεται γενικά ευχαριστημένη από το νηπιαγωγείο και όσα έλαβαν χώρα τη σχολική χρονιά «Είμαι πάρα πολύ ευχαριστημένη ((γέλια))» αλλά σταθερή στην άποψή της σχετικά με το εργαστήριο γονέων και τις βιωματικές δράσεις γενικά, δηλώνοντας ένα προσωπικό ενδιαφέρον σε αυτές τις τεχνικές, μια δυσκολία που ερμηνεύει πως δεν της ταιριάζει και δεν οφείλεται στο πλαίσιο ή στη σύνθεση τα ομάδας, όπως

αναφέρει στα αποσπάσματα: «Αυτό είναι καθαρά δικό μου, δεν είναι ότι η συγκεκριμένη παρέα, ότι με αυτούς δεν μπορούσα και με κάποιους άλλους θα μπορούσα (...) ... Γενικά, εγώ δεν το 'χω έτσι. Εγώ είμαι πιο πολύ της κουβέντας.... ... Αλλά (...) όχι δεν το 'χω το βιωματικό καθόλου».

Εκφράζει όμως καθαρά την ικανοποίησή της από τη συμμετοχή στην τελική παράσταση των γονέων και την ανταπόκριση του παιδιού της: «Τελικά ήταν πάρα πολύ ωραίο, εγώ το ευχαριστήθηκα, ε, και εκεί που χάρηκα περισσότερο ήταν που κατάλαβε αμέσως ότι τουλάχιστον, ότι εγώ κάνω αυτόν...». Η στάση της απέναντι στο σχολείο γενικά και στο «σύστημα» αναφέρεται αρκετές φορές στη συνέντευξη ως αποστασιοποίηση από το σχολικό θεσμό. Η ίδια δεν έχει μνήμες από το σχολείο της, όπως τονίζει επαναλαμβάνοντας: «Εδώ στις (περιοχή) δεν έχω πολλές μνήμες από το σχολείο, δεν μου άρεζε (...) για να μην έχω μνήμες» καθώς και τις αρνητικές εμπειρίες και μνήμες που είχε ως παιδί πιθανά να επιφέρουν μια γενικότερη άρνηση απέναντι στο σχολικό θεσμό Οι (...) μνήμες που έχω από το σχολείο είναι ο δάσκαλος που είχαμε στην τετάρτη τάξη ο οποίος μας χτυπούσε...»

9.2.2. Η προσωπική τους συναισθηματική επένδυση στις συγκεντρώσεις γονέων

Οι τρεις μητέρες μεταναστευτικής καταγωγής, που τα αποσπάσματα του λόγου τους ακολουθούν, μιλάνε για το συναίσθημα της χαράς και της ευχαρίστησης, για το θετικό κλίμα στο νηπιαγωγείο, την επένδυση του λιγοστού ελεύθερου χρόνου τους και την δυνατότητα που τους έδιναν να ξεφύγουν από την καθημερινότητα. Το ίδιο εκφράζουν και οι μητέρες ελληνικής καταγωγής Μ.Β. και Μ.ΜΕ, ιδιαίτερα η τελευταία μιλά για μια πολυεπίπεδη εμπειρία. Εκτός από τα συναισθήματα χαράς και ικανοποίησης που εκφράζει φαίνεται στον λόγο της πως αντιλαμβάνεται να επηρέασε και τους πιο δύσπιστους γονείς.

Μ.Μρ.: Εγώ να πω αλήθεια εγώ ένιωσα ΠΑΡΑ πολύ ευχαριστημένο εδώ, δεν ξέρω. Έτσι! Εδώ ήρθα, δεν ξέρω πρώτη φορά που ήρθα (...), δεν ξέρω. Ένιωθα πάρα πολύ ευχαριστημένο. Μόνο αυτό (...) που (...) έρχομαι κι εμείς ((γέλια)) παίζουμε εδώ ((γέλια)).

Μ.Αρ.: Καλά ένιωθα, είμαι πάρα πολύ ευχαριστημένη. Ένιωθα άνετα. Δεν ξέρω στο άλλο σχολείο.

Μ.Χ.: {Πολύ} με άρεσε. Πολύ ωραία! Μ.Χ: Ω, πολύ ωραίο έγινε, πολύ μ' άρεσε.

Μ.Αλ.: Μπορώ να πω ήταν οι καλύτερες μέρες όταν ερχόμασταν εδώ, ξεφεύγαμε λίγο, γελούσαμε, ξεφεύγαμε από τα προβλήματά μας και την καθημερινότητα μας. Όταν ερχόμασταν εδώ, άσχετα που δεν έβρισκα εύκολα χρόνο, περνούσαμε πολύ όμορφα, ευχάριστα.

Μ.Β.: Οι συναντήσεις που κάναμε ήταν μια έξοδος από την καθημερινότητα, μπορεί να με ζόριζε λόγω χρόνου αλλά ήταν μια ευχάριστη διέξοδος.

Μ.ΜΕ.: Δεν ξέρω πως το βίωσαν όλοι οι άλλοι. Κάθε άνθρωπος το βιώνει διαφορετικά και να πει κάποιος άλλος, εντάξει, κάναμε μια γιορτή και τι έγινε; Όχι, δεν είναι καθόλου έτσι για μένα. Φοβερά συναισθήματα, φοβερηγή (2) φοβερά εγκεφαλικά ερεθίσματα μέσα από όλο αυτό. Εμένα με έβαλε και σε μια κατάσταση προβληματισμού, δηλαδή σε πολλά επίπεδα, έτσι μου έδωσε πράγματα. Πολυδιάστατο (...) πολυδιάστατη εμπειρία.

Μ.Β.: Για τα παιδιά (...) το χάρηκα εγώ πάρα πολύ που το έκανα αυτό στα παιδιά, σίγουρα θα το ξανάκανα αν μου δινόταν η ευκαιρία.

M.ME: Είδα ότι οι γονείς εντυπωσιάστηκαν πάρα πολύ. Είδα και τη Σ. που δεν είναι τέτοιος άνθρωπος, δεν είναι καθόλου. Βγήκε πολύ καλό και ήταν μια πρωτόγνωρη εμπειρία, για μένα εμπειρία που αφήνει πράγματα μέσα μας... η Α. μου είπε: «Εβλεπα το dna και έκλαιγα» και δεν έδωσα και πολύ συναίσθημα, πιο πολύ για αν μην κλάψω εγώ.

9.2.3. Η σημασία της γονεϊκής εμπλοκής για τα ίδια τα παιδιά

Όπως και στη βιβλιογραφία συναντάται, έτσι και στα λεγόμενα των γονιών, η γονεϊκή εμπλοκή είναι σημαντική για τα ίδια τα παιδιά καθώς βλέπουν το γονιό να έχει ουσιαστική σχέση με το σχολείο, να επενδύει χρόνο και επαφή, όπως με χιούμορ καταμαρτυρά η Μ.Α. Οι γονείς εμφανίζονται να έχουν ως ισχυρό κίνητρο για τη συμμετοχή τους στο σχολείο αρχικά τα ίδια παιδιά τους, πώς αυτά εκλαμβάνουν τη δική τους εμπλοκή. Υποστηρίζουν πώς αυτό βοηθά στην καλύτερη εικόνα του παιδιού για το σχολείο, αλλά επίσης στην τόνωση του αυτοσυναίσθηματος και στην αυτοβελτίωση: «νιώθει και πιο ασφαλές» «να νιώθει το παιδί πιο καλά, δηλαδή να μη νιώθει απομονωμένα». Επιπλέον, όπως κυρίως υποστηρίζει η Μ.Β. η γονεϊκή εμπλοκή έχει «θετικό αντίκτυπο» στο δέσιμο των ίδιων των παιδιών που αποκτούν εξωσχολικές σχέσεις με τα παιδιά και τις οικογένειες, σε ένα δέσιμο που επηρεάζουν οι σχέσεις μεταξύ των γονέων, όταν αυτές καλλιεργούνται και υποστηρίζονται στο σχολικό πλαίσιο. Αναφέρεται στην τελική παράσταση και στη χαρά που ένιωσαν τα παιδιά λέγοντας χαρακτηριστικά: «Ήθελαν κι άλλο και άλλο», ενώ πιστεύει πως τα αποτελέσματα είναι μακροπρόθεσμα, όπως και η Μ.Β. υποστηρίζει: «θα φανεί ίσως αργότερα τι αντίκτυπο είχε στα παιδιά».

M.M.: ...Το 'κανα πάνω από όλα για τα παιδιά. ...το πώς περάσαν τα παιδιά, θα το ξαναέκανα εννοείται μόνο και μόνο γι αυτό. ...Και τα παιδιά είχανε καλύτερη σχέση...

M. Αλ.: Το παιδί νιώθει και πιο ασφαλές όταν βλέπει το γονιό του να έρχεται στο σχολείο, να τον βλέπει να συμμετέχει.

M. Ν.: « το 'κανα πάνω από όλα για τα παιδιά. Γιατί είδα πως παίρνω κάποιες γνώσεις, μαθαίνω και οι άλλοι γονείς (2) τι θέματα έχουν στο σπίτι...

M.Β.: Η πρώτη επαφή στα σχολικά τους χρόνια ήταν στο νηπιαγωγείο... εεε, είχανε πολύ καλό δέσιμο τα παιδιά, είχανε πολύ καλό δέσιμο οι γονείς.

Μπ.Νκ.: ...ο τρόπος πουου (2) συμπεριφερόσατε εδώ στο σχολείο, ο, η κοινωνικοποίηση, το παιδί ήταν πιο (2) καλά, μάθαινε πιο πολλά, όλα αυτά, ήταν ένας ωραίος τρόπος για να νιώθει το παιδί πιο καλά, δηλαδή να μη νιώθει απομονωμένα.

M.N.: Καταλάβανε όλα αυτά που είδαν, όλα αυτά που είπα, και είδα αλλαγή πρώτα απ' όλα..

M.Β.: Κατ' αρχήν και τα παιδιά γνωρίζουνε τους άλλους γονείς, συνεχίζουν τη σχέση τους εκτός σχολείου, εξωσχολικές, αλλά και τα παιδιά χαιρόνται ότι υπάρχει αυτό το δέσιμο και με τους μεγάλους. Και βλέπω και από αυτά που λέγανε, θυμάμαι πράγματα που μου έλεγαν και για τις άλλες μαμάδες, βλέπω ότι έχει θετικό αντίκτυπο.

M.Β.: Η τελική δράση ήταν πιστεύω πολύ σημαντική, θα φανεί ίσως αργότερα τι αντίκτυπο είχε στα παιδιά... Ήταν ευχάριστο για αυτούς που είδαν εμάς να κάνουμε ένα τέτοιο γεγονός... Ήθελαν κι άλλο και άλλο. Μετά το χορό, καθίσανε ξανά γιατί νομίζανε ότι θα συνεχιστεί κι άλλο!

Μ.ΜΕ.: Πραγματικά ...υπήρξε μια αλληλεπίδραση, είδα κάτι διαφορετικό, σίγουρα νιώθω μια ικανοποίηση από αυτό και σου λέω πραγματικά για αυτή τη χρονιά που πέρασε.

Μ.Α.: Είναι πολύ σημαντικό και για τους ίδιους και για τα παιδιά τους. Δηλαδή θεωρώ ότι από τη στιγμή που βλέπει (.) μπορεί να μην βλέπει τι κάνω αλλά από τη στιγμή (γέλια) να το πω όπως το είπε κιόλας «Πού θα πας μαμά;» «Στο σχολείο, έχω συνάντηση με την κ. Εύη». «Αμάν ρε μαμά, όλα τα απογεύματα εκεί πηγαίνεις, τι έγινε; τι θα κάνεις με το σχολείο ΜΟΥ;» ((γέλια)).

Η ίδια μητέρα με χιουμοριστική διάθεση αναφέρει αργότερα τα λόγια του παιδιού της προς τη γιαγιά που δεν παρακολούθησε την παράσταση των γονέων: «Δεν έπαιζα εγώ καλέ γιαγιά, η ΜΑΜΑ μου έπαιζε! ((γέλια)). Το είπε με περηφάνια!».

9.2.4. Η γονεϊκή εμπλοκή ισχυροποιεί τους δεσμούς των γονέων μεταξύ τους

Το σχολείο παρουσιάζεται ως ένας χώρος γνωριμίας των γονέων και ιδιαίτερα το νηπιαγωγείο ως χώρος ουσιαστικής επαφής και αλληλεπίδρασης, κοινωνικοποίησης όπως εκφράζεται από τους συγκεκριμένους (Μ. Αλ. και Μπ. Ν.) γονείς μεταναστευτικής καταγωγής, ένας τόπος προσωπικής και ομαδικής έκφρασης, που οδηγεί στη δημιουργία δεσμών και φιλικών σχέσεων. Οι σχέσεις αυτές αναδεικνύονται να διαμεσολαβούν προς την επόμενη βαθμίδα, η οποία, όπως φαίνεται κριτικά από τον λόγο των γονέων, αδυνατεί να διατηρήσει και να επενδύσει σε αυτό τον σκοπό. Η απάντηση στην απομόνωση, το μοίρασμα και οι εμπειρίες για τη Μ.Β. που τονίζει: «*Ζήσαμε εμπειρίες και μεις... δεν ζήσανε μόνο τα παιδιά μας εμπειρίες στο νηπιαγωγείο...*» επιβεβαιώνοντας τον βιωματικό τρόπο των συναντήσεων ως κοινωνικοποιητικό. Το ουσιαστικό δέσιμο στο σχολείο μεταφέρεται έξω από αυτό συνδέοντας τα τρία συστήματα: οικογένεια, σχολείο, κοινότητα: «*Συναντιόμαστε στο πάρκο, είμαστε φίλοι!*», μάλιστα με δεσμούς φιλίας. Τονίζεται πως οι δικές τους εμπειρίες και όχι μόνο των παιδιών στο νηπιαγωγείο είναι αυτό που ισχυροποιεί τις σχέσεις: «*ζήσαμε εμπειρίες και μεις στο νηπιαγωγείο, δεν ζήσανε μόνο τα παιδιά μας εμπειρίες στο νηπιαγωγείο*».

Μ.Β.: ...γιατί θεωρώ ότι είναι σημαντικές οι συναντήσεις γονέων και για να γνωρίσεις τη δασκάλα και για να γνωρίσεις (.) τους υπόλοιπους γονείς.

Μ.Αλ.: Στις σχέσεις με τους άλλους γονείς, βέβαια. Η μεγάλη μου κόρη θα πάει Τετάρτη. Με μερικούς γονείς ούτε γνωριζόμαστε. Δεν είναι ωραίο. Αλλά εδώ με τους γονείς από τα νήπια είμαστε πολύ καλά, και χαιρετιόμαστε και μιλάμε (.). Συναντιόμαστε στο πάρκο, είμαστε φίλοι! Αν δεν ήσασταν εσείς εγώ πιστεύω δεν θα γινόταν.

Μπ.Νκ.: Και στους γονείς, ήταν πολύ ωραία, συμπεριφερόσασταν πολύ ωραία, μ' άρεσε κι ο τρόπος που μαζευόμασταν, μία φορά το μήνα (.) δηλαδή (.) πιο πολύ ήταν κοινωνικοποίηση, να γνωριστούμε, να μαθαίνουμε τον άλλον τον γονιό, τον άλλο το παιδί. Δηλαδή ήταν ένας τρόπος να μην είμαστε απομονωμένοι και εμείς οι γονείς... Ζήσαμε εμπειρίες και μεις στο νηπιαγωγείο, δεν ζήσανε μόνο τα παιδιά μας εμπειρίες στο νηπιαγωγείο... ...και εμείς μοιραστήκαμε κάποια πράγματα (.) δηλαδή (3) ήμασταν εκεί!

Μ.Β.: Και αυτό που έλεγα και πριν, εεε (.), βλέπω ότι ήταν, είναι πολύ σημαντικό ότι ήτανε οι γονείς ε, εκεί, ε, ζήσαμε εμπειρίες και μεις στο νηπιαγωγείο, δεν ζήσανε μόνο τα παιδιά μας εμπειρίες στο νηπιαγωγείο...

Συγκριτικά με την επόμενη βαθμίδα οι γονείς που είχαν ή απέκτησαν εμπειρία αναφέρουν την απουσία εμπλοκής στο δημοτικό σχολείο. Οι σχέσεις που έχουν δημιουργηθεί στο νηπιαγωγείο είναι συνδεδετικές κρίκος και διατηρούνται στην επόμενη βαθμίδα.

M.B.: Αλλά θεωρώ αυτό που έγινε στο νηπιαγωγείο, το δέσιμο που έγινε (.) μα έτσι κάναμε σχέσεις και τώρα στο δημοτικό βλέπω τους γονείς από (.) εε που ήμασταν μαζί, με αυτούς θα μιλήσω.

Πιο συγκεκριμένα, από όσα υποστηρίζει η μητέρα, το δημοτικό σχολείο δείχνει, όπως και στη βιβλιογραφία υποστηρίζεται, να περιορίζεται σε συναντήσεις που έχουν ενημερωτικό χαρακτήρα, μια διάσταση που δείχνει την ουσιαστική διαφορά της γονεϊκής επαφής με την ουσιαστική γονεϊκή εμπλοκή και ερμηνεύεται ως αδυναμία του.

M.B. Εγώ αυτή την στιγμή δεν γνωρίζω τους γονείς γιατί δεν έχουμε κάνει συναντήσεις γονέων στο (.) δημοτικό. Παρόλο που θεωρητικά υπήρχε η καλή διάθεση, μας είχε πει η δασκάλα ότι θα γίνουν κάποιες συναντήσεις, ουσιαστικά έγινε μόνο μία (.) ενημέρωση και μία (.) στη γιορτή.

M.N. ((Αναφερόμενη στον σύλλογο γονέων του δημοτικού)) ...δυσκολευτήκαμε (.) και χορό που κάναμε δεν είχαμε μεγάλη ανταπόκριση από τον κόσμο, ναι (3) δεν υπήρχε, έτσι (.) μια σχέση να μας κρατάει δεμένους.

Η Μ.Α. πιο συγκεκριμένα αναφέρεται στην απουσία επαφών και σχέσεων στην επόμενη βαθμίδα. Μιλά συγκριτικά με το νηπιαγωγείο όπου αισθάνεται «ότι συμμετέχεις» κριτικά προς το δημοτικό σχολείο και παρουσιάζει ως μειονέκτημα την μη ύπαρξη ουσιαστικών σχέσεων επαναλαμβάνοντας τη λέξη «απρόσωπο» χαρακτηρίζοντάς το δημοτικό και το σύλλογο γονέων ...έχεις την αίσθηση ότι συμμετέχεις, είναι πολύ σημαντικό αυτό, γιατί το δημοτικό είναι απρόσωπο (2). Δυστυχώς! και αργότερα ξανατονίζει: Είναι πολύ απρόσωπο το δημοτικό. Δυστυχώς. Μετά από μια διακοπή συνεχίζει: Ο σύλλογος γονέων στο δημοτικό είναι απρόσωπος. ...Τώρα, αν γινόντουσαν συγκεντρώσεις γονέων στην κάθε τάξη και αντιμετώπιζε η κάθε τάξη με τα παιδιά που έχει και τους γονείς που είναι ενδιαφερόμενοι για τα παιδιά, τα αποτελέσματα θα ήτανε θεωρώ πραγματικά. ...Οι συγκεντρώσεις κυρία Εύη με τους εκπαιδευτικούς, τον εκπαιδευτικό που αφορά το παιδί τους, και το έχει και εν πάση περιπτώσει είναι στην ίδια τάξη και το έχει αναλάβει ως εκπαιδευτικός, είναι σημαντικές για μένα!

Η σύνδεση της οικογένειας, του νηπιαγωγείου και της κοινότητας φαίνεται κι εδώ ισχυρή. Στα επόμενα αποσπάσματα ο πατέρας αναδεικνύει τον αβίαστο και φυσικό τρόπο που αυτό επιτεύχθηκε. η επικοινωνία και αυτό το μοίρασμα που περιγράφεται, η σύνδεση με την κοινότητα «τη γειτονιά» και «Να μοιραστούμε τις γωνίες του» μιλώντας για το νηπιαγωγείο παρουσιάζοντας το χώρο με μια ευρύτερη έννοια ως σύνδεση και μοίρασμα.

Μπ.Δ.: Κι όμως, κι εγώ να σου πω, επειδή στις περισσότερες συναντήσεις ήμουνα εγώ, με βοήθησες να μάθω και τη γειτονιά μου, δηλαδή όλες αυτές τις κυρίες που {συναντούσα}.

Μπ.Δ.: Πιάναμε και κάποια κουβέντα πιο προσωπική με κάποιους, και με τα παιχνίδια που κάναμε και παραέξω, μπορεί να τελειώναμε και μετά να συζητάγαμε κανένα μισάωρο κάτω από κανένα δέντρο με κάποιους γονείς έξω από το σχολείο. Να μοιραστούμε τις γωνίες του, ξέρω γω.

9.2.5. Η γονεϊκή εμπλοκή αποτελεί μια διαδικασία μάθησης και αυτοβελτίωσης

Οι γονείς εκφράζουν τη δυνατότητα που τους έδιναν οι συγκεντρώσεις και η επαφή με το νηπιαγωγείο να εκπαιδευτούν τόσο σε θέματα που άπτονται των ενδιαφερόντων τους αλλά και σε σχέση με τον γονεϊκό τους ρόλο «...οι συγκεντρώσεις μας βοήθησαν να καταλάβουμε». Ως διαδικασία μάθησης όπως δηλώνουν, βοηθά να κάνουν χρήση έξω από το στενό σχολικό πλαίσιο ή να εφαρμόσουν σε αντίστοιχο πλαίσιο «Και είδα και πράγματα, έμαθα πράγματα...» «με βοήθησε να δω πιο πολλά και να προτείνω...»

«...βοηθά να διαχειρίζεσαι». Όσοι δεν γνώριζαν τις συνθήκες και τη διαδικασία ως μαθησιακή, όπως δηλώνει η Μ.Π., μπόρεσαν να καταλάβουν τρόπους εφαρμογής και στόχους. Λειτουργήσε ενδυναμωτικά ώστε να μπορούν να συγκρίνουν τα πλαίσια στα οποία συμμετάσχουν, να προτείνουν, να διεκδικούν: «Με βοήθησε να δω πιο πολλά και να προτείνω».

Μπ.Δ.: Να σου θυμίσω την πρώτη συγκέντρωση. Ποια ήταν η αγωνία των γονιών. Είχε περάσει ήδη η πρώτη εργασία ((μιλά για τις βιωματικές ασκήσεις και δραστηριότητες)) και ήταν η πρώτη φορά που καθόμασταν Σαββατοκύριακο να ασχοληθούμε με τα παιδιά μας. Υπήρξε πανικός ((γέλια))... Οι συγκεντρώσεις μας βοήθησαν να καταλάβουμε»

Μ.Ν.: Οι συναντήσεις που κάναμε, όλα αυτά που ΠΗΡΑ από εκεί μέσα...

Μ.Π.: Ε, η γλώσσα της καμηλοπάρδαλης όση ώρα το παίζαμε δεν είχα καταλάβει γρι. Για ποιο λόγο το παίζουμε και τι θα καταλάβουμε από αυτό (.). Όταν μετά καθίσαμε και το αναλύσαμε (.) και μιλούσες εσύ και μας εξήγησες τι ήταν (.) εκεί μπήκα στο νόημα και κατάλαβα τι γίνεται. ...Εγώ δεν καταλάβαινα το γνωστικό κομμάτι στο νηπιαγωγείο, δηλαδή κουβέντα στην κουβέντα... αλλιώς δεν είχα εικόνα ότι προχωράει και έτσι.

Μ.Α.: Ενημερώνεσαι, σε βοηθάει να διαχειρίζεσαι πολλές φορές συμπεριφορές. Παίρνεις γνώμες και εντυπώσεις και βιώματα από τους υπόλοιπους γονείς, τις οποίες αισθάνεσαι σαν γονιός τις βιώνεις μόνο εσύ. ...ενημερώνεσαι για το τι γίνεται μέσα στην τάξη.

Μ.ΜΕ.: Και είδα και πράγματα, έμαθα πράγματα, σου έκλεψα σε εισαγωγικά πράγματα, τα έχω μεταποιήσει, τα έχω κάνει στη δουλειά μου. Μάλιστα η ΜΕ. ((αναφέρεται στο παιδί της)) με κατέκρινε για αυτό. «Γιατί κάνεις κ εσύ ότι κάνουμε κι εμείς;» μου έλεγε.

Νπ.Νκ.: Με βοήθησε να δω πιο πολλά και να προτείνω και πράγματα στο άλλο το σχολείο, αυτά που είδα εδώ.

Στη συνέχεια γίνεται ξανά μια κριτική στην επόμενη σχολική βαθμίδα (Μ.Α.) που θεωρείται ότι δεν επενδύει στις σχέσεις των γονιών με το σχολείο, καθώς αυτές χαρακτηρίστηκαν απρόσωπες, ενώ οι μητέρες μεταναστευτικής καταγωγής (Μ.Αλ., Μ.Χ.) περιγράφουν τα προσωπικά τους οφέλη μέσα από τη συμμετοχή και την αλληλεπίδραση. Θετικά σχολιάζει και η Μ.Χ. που παρότι δεν συμμετείχε στις συναντήσεις από ό,τι είδε και άκουσε στη θεατρική παράσταση, κάνει τη σύνδεση με το δικό της οικογενειακό περιβάλλον και αντίστοιχα θέματα που την απασχολούν.

Μ. Α. Και το σημαντικότερο από όλα είναι ότι ενημερώνεσαι για το τι γίνεται μέσα στην τάξη (.)...

Μ.Αλ.: Οι συναντήσεις που είναι αρκετές, βοήθησε ότι μαζευόμασταν λίγο πιο συχνά και οι ασκήσεις και τα παιχνίδια που κάναμε και οι συζητήσεις αυτές που κάναμε εδώ με τους άλλους γονείς, όλα βοήθησαν ήταν πολύ ωραία... Μερικές φορές όταν καθόμουν ήσυχα και δεν μιλούσα, άκουγα το πώς μιλάτε, θέλω να μάθω να μιλάω πιο καλά. Πώς μιλάτε, πως φέρεστε, μ' άρεσε αυτό το πράγμα. Όχι μόνο αυτά, αλλά και αυτά.

Μ.Χ.: Εγώ σκέφτηκα όταν μιλούσαμε αυτήνα που ζηλεύει ((την κόρη της)). Αυτή, τα παιδιά που δεν δίνουν τα παιχνίδια τους, κι εμείς το έχουμε αυτό.

9.2.6. Η σημασία της επικοινωνίας των γονέων με τον/την εκπαιδευτικό και ο ρόλος του/της

Στα αποσπάσματα που ακολουθούν περιγράφονται οι απόψεις των γονέων για τη σχέση που καλλιεργείται ανάμεσά σε αυτούς/ές και στην εκπαιδευτικό. Οι γονείς θεωρούν

σημαντική την σχέση με τους/τις εκπαιδευτικούς και διαφαίνεται ο ενδυναμωτικός του/της ρόλος, σύμφωνα με τα λεγόμενα του πατέρα (Μπ. Ν.) και η δύναμη της εκπαίδευσης να συμβάλει στην βελτίωση του σχολικού κλίματος. Η σχέση παρουσιάζεται αμφίδρομη (Μ.Β.) και επηρεάζεται σημαντικά από τις ενέργειες του/της εκπαιδευτικού. Ο/η εκπαιδευτικός επίσης δείχνει να κατέχει τη θέση που μπορεί να αποτελέσει δορυφόρο στις σχέσεις των γονέων μεταξύ τους και αυτόν τον διαμεσολαβητικό ρόλο που έχουμε υποστηρίξει πως η ερευνήτρια κατείχε. Χαρακτηριστικά αναφέρει ότι η εμπειρία που απέκτησε την οδηγεί να πιστέψει στη δυναμική που έχει δημιουργηθεί, παρουσιάζει ενδυναμωτική τη διαδικασία. Ο Μπ.Δ. μέσα από τα λόγια του: «Κι εγώ στην αποδοχή!», επικροτεί και αναγνωρίζει στην εκπαιδευτικό το ίδιο χαρακτηριστικό, την αποδοχή, ενώ η Μ.Δ. αναφέρει ως μοναδικό και ιδιαίτερα σπάνιο αυτό που συμβαίνει στο σχολείο, με έμπνευση και υποστήριξη από την εκπαιδευτικό. Η Μ.Ε. το χαρακτηρίζει ως «υπερβολικό», μιλώντας για τη διάθεση και το χρόνο που ένας/μία εκπαιδευτικός μπορεί και επιθυμεί να επενδύσει σε ένα τέτοιο εγχείρημα.

Μ.Β.: Είναι θεωρώ πολύ σημαντικό να υπάρχει επικοινωνία δασκάλου με τους γονείς, ε, και είναι σημαντικό και οι γονείς να είναι μία ομάδα.

Μ.Α.: Οι συγκεντρώσεις κυρία Εύη με τους εκπαιδευτικούς, τον εκπαιδευτικό που αφορά το παιδί τους, είναι σημαντικές για μένα!

Μ.Ν.: Πιστεύω ότι εκεί μπαίνει ο ρόλος του εκπαιδευτικού. (2) Όταν ένας δάσκαλος καλεί γονείς για ενημέρωση, πρέπει να βάζει μέσα και το κομμάτι αυτό του να δέσει την όλη ομάδα, αλλιώς είναι πολύ δύσκολο.

Μπ.Νκ.: Χρειάζεται κάποιος για να ξεκινήσει κάτι. Αυτό ακριβώς. Οι δάσκαλοι, η εκπαίδευση είναι το πρώτο κύριο πράγμα που πρέπει, γιατί μαθαίνει στο παιδί, είναι, από το ξεκίνημά του, ενός άνθρωπου. Τα πρώτα βήματα, είναι (.) πρέπει να ρίζεις το θεμέλιο (.) για να μη γκρεμιστεί μετά.

Μ.Β.: Ίσα ίσα νομίζω, (.) αλλά αυτό (.) πάντα είναι μία σχέση αμφίδρομη και πιστεύω ότι (2) για να υπάρχει αυτό, ε, θα πρέπει ο διδάσκων (2) να έχει αυτή τη σχέση με τους γονείς.

Μ.Β.: Εε, (.) είναι αλληλένδετο αυτό. Αν (.) αν υπάρχει το (.), αν δω δηλαδή έναν άνθρωπο που έχει διάθεση να ασχοληθεί και να μας δέσει, νομίζω ότι οι γονείς θα ακολουθήσουν. Ε, ίσως κι αν δεν έχεις αυτή την εμπειρία να μη σου περάσει από το μυαλό ότι μπορείς να το κάνεις αυτό το πράγμα. Εμείς που είχαμε αυτήν την εμπειρία...

Μ.Δ.: Αλλά η αλήθεια είναι ότι φέτος πραγματικά (.) θεωρώ ότι με κέρδισες με την αξία σου φέτος.

Μπ.Δ.: Πρέπει λοιπόν βγαίνοντας από το σπίτι να μάθεις πως υπάρχει ένας άλλος κόσμος, που θα ζήσεις μαζί του. Κι εγώ στην αποδοχή!

Μ.Δ.: Δεν ήξερα τον τρόπο με τον οποίο γίνεται αυτό. Δεν γίνεται σε κανένα σχολείο, οκ. Δεν γίνεται σχεδόν σε κανένα σχολείο, εγώ που έχω συζητήσει πια με δύο τρεις φίλες μου και τα λοιπά, εε, ΔΕΝ γίνεται. Δηλαδή αυτό που έχει γίνει φέτος, θεωρώ ότι όσα χρόνια μιλάω - για αυτό και μου έκανε τόσο μεγάλη εντύπωση - δεν έχει ξαναγίνει ποτέ. Δεν το 'χω ξαναδεί σε κάποιο άλλο σχολείο. Για αυτό και σου λέω, είναι όλο μαζί είναι από σένα, είναι μόνο από σένα.

Μ.ΜΕ.: Χωρίς να θέλω να υπερβάλλω πραγματικά, νομίζω ότι αγγίζεις την υπερβολή. Το νομίζω. Δηλαδή (.) ήτανε υπερβολικά κάποια πράγματα. Πραγματικά δηλαδή καθόμουν και αναρωτιόμουν ώρες ώρες και για το χρόνο που βρίσκεις να ασχοληθείς και για τη διάθεση. Γιατί όσο περνούν τα χρόνια μειώνεται κι η διάθεση.

9.2.7. Η εμπάθυνση σε θέματα ταυτοτήτων συμβάλλει στη γεφύρωση του

«χάσματος» ανάμεσα σε γλώσσες και πολιτισμούς

Η διαπραγμάτευση σε θέματα ταυτοτήτων στη διάρκεια των συναντήσεων απετέλεσε μια πολιτισμική συναλλαγή. Οι γονείς, μεταναστευτικής και μη καταγωγής, στον λόγο τους αναφέρονται στην κοινωνικοποιητική διαδικασία μέσα από την οποία το σχολείο συμβάλλει στην έκφραση και την αποδοχή της πολιτισμικής ταυτότητας των ατόμων. Αναφέρονται στα κοινά βιώματα που διαπιστώνουν μέσα από παρόμοιες σχολικές πρακτικές, που συμβάλλουν στην αυτογνωσία, στην βαθύτερη γνωριμία, στην αποδοχή.

Μπ.Δ.: Βγαίνοντας στο σχολείο βλέπει άλλους κανόνες, άλλες αρχές. Πρέπει λοιπόν βγαίνοντας από το σπίτι να μάθεις πως υπάρχει ένας άλλος κόσμος, που θα ζήσεις μαζί του.

Μ.Α.: Παίρνεις γνώμες και εντυπώσεις και βιώματα από τους υπόλοιπους γονείς, τις οποίες αισθάνεσαι σαν γονιός τις βιώνεις μόνο εσύ. Τελικά υπάρχουν και άλλοι που ζουν κάτι ανάλογο παράδειγμα με σένα.

Μπ.Ν.: Γιατί αναγνωρίζουμε. Έτσι απομονωμένοι κι οι γονείς, δεν ξέρουν δηλαδή πώς, τι σκέφτεσαι. Αν είναι δικό σου το παιδί είναι καλύτερο από το δικό μου και λες «μήπως κάνω εγώ κάτι λάθος, μήπως το κάνει αυτός καλύτερα και (.) τι, τι κάνει ο άλλος;». Έχουν τα ίδια προβλήματα, να έχουν την ίδια σκέψη (.) να έχουν αυτά. Και χωρίς να το ξέρουμε γιατί είμαστε απομονωμένοι, ερχόμαστε εδώ, φέρνουμε το παιδί και φεύγουμε, οπότε δεν ξέρουμε πώς συμπεριφέρονται αυτοί, τι τρόπους έχουν (2) ενώ έτσι, γίνεται μία κοινωνικοποίηση όλων, δηλαδή μαζεύουμε όλοι οι τρόποι μας ή τη σκέψη μας για αυτό και βλέπουμε.

Ο πατέρας στα παρακάτω απόσπασμα εστιάζει ιδιαίτερα στον κοινωνικοποιητικό ρόλο του σχολείου και παρουσιάζει το νηπιαγωγείο ως ένα φορέα σύσφιξης σχέσεων, όπως και καλλιέργειας διαπολιτισμικών δεξιοτήτων. Φανερώνει στον λόγο του τις συγκεντρώσεις γονέων ως ευκαιρίες για γνωριμία αρχικά και στη συνέχεια ανάπτυξης και σύσφιξης σχέσεων πέρα από τα στενά όρια γλωσσών και πολιτισμών.

Μπ.Δ.: Τους γονείς το πρωί δεν τους έβλεπα, πολλούς δεν τους ήξερα, αλλά το έβλεπα μετά στις συναντήσεις τι γινότανε για το κοινωνικό. ...Γιατί έτσι και αλλιώς η κοινωνία μας είναι πολυπολιτισμική. Τουλάχιστον με τους Αλβανούς, με αυτούς θα μεγαλώσει, με αυτούς θα είμαστε γείτονες.

9.2.8. Ισχυροποίηση του θεσμού του συλλόγου. Η γονεϊκή εμπλοκή ως κοινωνική πράξη

Το σχολείο και ο κοινωνικοποιητικός του ρόλος αναδεικνύεται μέσα από τον λόγο των γονέων. Οι γονείς συνδέουν το σχολείο με την κοινότητα, αντιλαμβανόμενοι/ες τον ρόλο τους πέρα από τον γονεϊκό ρόλο και την στενή οπτική του συλλόγου γονέων ως συνδρομή των γονέων στα τεκταινόμενα εντός αυτού. Τον αντιλαμβάνονται, όπως και είναι, ως έναν φορέα σύνδεσης με την κοινότητα και την εμπειρία τους μέσα από τις δράσεις τους στο νηπιαγωγείο ως σημαντική εμπειρία που ωθεί σε ανάληψη σημαντικών άλλων ρόλων στην κοινωνία, όπως εκφράζουν οι γονείς αλβανικής καταγωγής Μ.Αλ. και Μπ.Ν. Ο τελευταίος, ιδιαίτερα στο τελικό απόσπασμα, αναφέρεται στην ιδιότητά του ως πολίτη της χώρας, στη συμμετοχή του στα κοινά και στην ανάληψη κοινωνικής ευθύνης απέναντι σε σημαντικά ζητήματα.

Μ.ΜΕ.: Το να υπάρχει ένας σύλλογος γονέων και ο ρόλος του. Στο να αναλάβει δράση σε πολύ καίρια ζητήματα που προκύπτουνε. Καινοτόμα πράγματα, πιο δημιουργικά, να

προάγουμε την φαντασία των παιδιών, να εμπλακούν τα παιδιά μαζί με τους μεγάλους, όπως κάναμε φέτος στο σχολείο.

Μ.Ν.: Αυτό κάνει τον σύλλογο! Δηλαδή εγώ δεν νιώθω ότι ήμασταν πέντε μέλη του συλλόγου, εγώ νιώθω ότι ΟΛΟΙ οι γονείς ήμασταν ο σύλλογος... Όλοι τρέξαμε για κάτι, κάποιες φορές δεν μπορούσε κάποιος από τον σύλλογο να κάνει κάτι, κάποιος άλλος γονιός το έκανε. Νιώθω ότι ήμασταν όλοι ένας σύλλογος. Είμαστε μια κοινότητα (.) και μαθαίνουν και τα παιδιά μας από αυτό. Έτσι είναι. Η επένδυση χρόνου.. Όλο το παιχνίδι εκεί είναι. ...Βέβαια είμαστε μια κοινότητα...

Μ.Αλ.: Στο σύλλογο γονέων θα ήθελα να συνεχίσω, αν είχα και πιο πολύ χρόνο και στο δημοτικό.

Μπ.Νκ.: Να απαιτήσω κάτι άλλο που θα χρειάζεται με το σκέψη ότι αυτά έτσι είναι (.) αμ, εγώ εδώ είδα πράγματα που ήταν ωραία και καλά, θα έχω μετά παραπέρα, θα έχω άλλες απαιτήσεις...

Μ.Β.: Το πρώτο βήμα δηλαδή θεωρώ ότι το κάνει το σχολείο! ...Ε, ίσως κι αν δεν έχεις αυτή την εμπειρία να μη σου περάσει από το μυαλό ότι μπορείς να το κάνεις αυτό το πράγμα.

Μπ.Ν.:... Δεν ήμουν μόνο εδώ... Ήμουν στο δημοτικό συμβούλιο στο δήμο, στο συμβούλιο μεταναστών που έχει κάνει ο δήμος, είχαμε συμβούλιο την προηγούμενη βδομάδα... είμαστε πολλοί. Εκεί είπαμε για τους πρόσφυγες για αυτά, αιμοδοσία για αυτό, για όσα κάνουμε, γιατί είπαμε και μεις για το θέατρο που κάνουμε στο σχολείο, το δικό μας, στα ελληνικά μαθήματα ((ο πατέρας παρακολουθεί μαθήματα ελληνικών)).

Προκειμένου να κατανοήσουμε την ανθρώπινη ύπαρξη πρέπει να μελετήσουμε τα πλαίσια μέσα στα οποία αναπτύσσεται. Η οικογένεια και το σχολείο είναι οργανικά μέρη του ίδιου συστήματος μεταξύ των οποίων είναι επιθυμητή και αυτονόητη η αλληλεπίδραση. Το ενδιαφέρον σύμφωνα με το οικοσυστημικό μοντέλο εστιάζεται στο περιβάλλον που το παιδί αναπτύσσεται και λειτουργεί αλλά και στις λειτουργικές σχέσεις μεταξύ αυτών των συστημάτων και περιβαλλόντων επαφής (Πετρογιάννης & Παπαδιώτη-Αθανασίου, 2004, σ. 530).

Σε αυτό το πλαίσιο η σχολική τάξη αποκτά οντότητα, παιδιά, γονείς και εκπαιδευτικός συνδιαλέγονται, το κοινωνικό περιβάλλον της τάξης γίνεται το κοινό βίωμα και αποτυπώνεται στον λόγο των ατόμων. Διαπιστώνουμε αυτό που χαρακτηριστικά περιγράφεται: η ταυτότητα ως παράγοντας που διαμεσολαβεί ανάμεσα στην υποκειμενικότητα ενός προσώπου, τις ανάγκες, επιθυμίες, προσδοκίες, αντιλήψεις και στις κοινωνικές δομές, έναν παράγοντα που διαμεσολαβεί μεταξύ διαφορετικών χρονικών δομών αλλά και μια έννοια που ενσωματώνει τον «άλλο» (Alheit, 2013, σσ. 186-187, 189). Ο εαυτός δεν γίνεται να γίνει κατανοητός χωρίς τον «άλλο» και το στοιχείο της μεταβολής. Δεν πρόκειται για μια παθητική αποθήκευση βιωμένων καταστάσεων αλλά για μια νοητική κατασκευή και μια εσωτερική αναστοχαστική διαδικασία (Dausien, 2013,

σσ. 231, 233). Η θεώρηση ταυτότητας που μελετά τη σχέση μεταξύ εαυτού και κόσμου αποτελεί μια διαδικασία «δια βίου μάθησης». Η ενασχόληση με την ταυτότητα μέσα από τις δράσεις και τις πρακτικές στον λόγο των γονέων περιγράφεται ως μια διαδικασία μετασηματιστική που συνδυάζει τη «διαισθητική αναφορά στα βιώματα και την αντικειμενικότητα» (Alheit, 2013, σσ. 207, 208). Το κοινωνικό περιβάλλον της σχολικής τάξης και του συλλόγου γονέων μέσα στα λεγόμενά τους αναδεικνύουν τις επιρροές από τις κοινές δράσεις και το πώς έχουν επεξεργαστεί τα βιώματα προς τη διαμόρφωση μιας κοινής ταυτότητας.

«Η εσωτερική λογική συγκρότηση της ιστορίας ζωής, ο ιδιότυπος βιογραφικός “κώδικας” επεξεργασίας των εμπειριών δομεί τις διαδικασίες διαμόρφωσης της ταυτότητας και “εγκιβωτίζει” με ιδιαίτερο τρόπο, εντός της ιστορίας ζωής ερεθίσματα του κοινωνικού περιβάλλοντος» (Alheit, 2013. σ. 191).

9.2.9. Επιπλέον θέματα που αναδείχθηκαν από τις συνεντεύξεις πέραν της γονεϊκής εμπλοκής

Μια συνολική αποτίμηση των θεμάτων με τα οποία διαπραγματευτήκαμε στην εφαρμογή στο πλαίσιο της εν λόγω έρευνας κάνουν οι γονείς της Δ., που ως εκπαιδευτικοί εστιάζουν πέρα από τα μαθησιακά, κυρίως στα κοινωνικά οφέλη και στις προσδοκίες από το νηπιαγωγείο. Οι προσδοκίες αντικατοπτρίζουν τις διαπολιτισμικές δεξιότητες που επιδιώξαμε να αποκτηθούν. Η μητέρα ως επιστέγασμα των πεπραγμένων δείχνει να αντιλαμβάνεται τα αποτελέσματα της ενασχόλησης με την αποδοχή, αναφέροντας θεματικές που μας απασχόλησαν στην τάξη.

Μ.Δ.: Ας μη γίνει ας πούμε επιστήμονας, ας μη γίνει γιατρός. Θέλω να έχει μάθει να σέβεται, να αντιλαμβάνεται, να αποδέχεται το διαφορετικό, εε, το οτιδήποτε είναι έξω και πέρα από αυτήνα – και της φαίνεται και πολύ φυσιολογικό μάλιστα – και στην αρχή μου έκανε φοβερή εντύπωση το πώς, μετά κατάλαβα ότι έγινε πολύ δουλειά, έπεσε πολύ δουλειά πάνω σε αυτό. Και γενικώς έχει μία αντίληψη των πραγμάτων σφαιρική, που θα 'πρεπε τώρα πέντε χρονών παιδί ας πούμε να έχει άποψη για τον πόλεμο, ξέρω γω, για πράγματα που εμείς ας πούμε (.) ούτε καν ας πούμε, Εμείς ήμασταν ντουγάνια ((εννοεί στην αντίστοιχη ηλικία)). (.) Δεν ξέραμε.

Αντιλαμβάνεται το σχολείο ως φορέα που βοηθά στην εξέλιξη του ίδιου του παιδιού και στον κοινωνικό τομέα και τις πρακτικές να έχουν προσδώσει τις δυνατότητες να σκέφτεται ελεύθερα και με «ανοιχτό μυαλό» αντισταθμίζοντας τις απαιτήσεις του

σχολείου, που παραδοσιακά καλείται να μεταφέρει γνώσεις και να στοχεύει στην αριστεία και τον ανταγωνισμό.

Μ.Δ.: Βλέποντας λοιπόν την εξέλιξή της, εε, και την κοινωνικότητά της σε κάποια θέματα, μέσα απ' τη συζήτηση που κάνουμε στο σπίτι, κατάλαβα ότι πραγματικά στο σχολείο γίνεται, είναι πολύ δύσκολο αυτό (.) δηλαδή να βάλεις στο μυαλό ενός πεντάχρονου (.) την ιδέα και (.) να καταλάβει ας πούμε δύσκολες έννοιες. Έστω και να κάτσει να σκεφτεί τι μπορεί να είναι αυτό. Αυτό το open mind λοιπόν από τα πέντε, εμένα με τρελαίνει, μ' αρέσει πάρα πολύ. Και πραγματικά δεν με νοιάζει, ας μη γίνει καλή μαθήτρια, ας μην (2). Μ' αρέσει αυτό, το να έχει ανοιχτό μυαλό και να είναι χαρούμενος άνθρωπος και ας μην είναι και ο καλύτερος μαθητής.

Αναφέρεται στο πρότυπο του/της εκπαιδευτικού με τη λέξη αυθεντία και αναγνωρίζει τον κοινωνικοποιητικό ρόλο του σχολείου που φτάνει να γίνει τρόπος ζωής στα παιδιά μέσα από τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού διευρύνοντας και ενώνοντας τα δύο συστήματα και συνδέοντας με την κοινωνία.

Μπ.Δ.: ...Το κοινωνικό της, δηλαδή σαν φορέας κοινωνικοποίησης το σχολείο γενικότερα, εσύ ειδικότερα. Έχεις μπει στη ζωή μας σαν κανόνες συμπεριφοράς θέλεις, σαν τρόπος ζωής, γιατί ξέρεις. Η κυρία μας το είπε αυτό, έχει πάψει πια να είμαστε οι δυο αυθεντίες. Στα τέσσερα ντουβάρια μας έχουμε του κανόνες μας και ζούμε έτσι, αλλά βγαίνοντας στο σχολείο βλέπει άλλους κανόνες, άλλες αρχές...

Σημαντικά δεδομένα αναδεικνύονται από το λόγο των συμμετεχόντων/ουσών σε σχέση με τη γλώσσα ως στοιχείο ταυτότητας. Θεωρούμε πως η αναφορά σε αυτά γίνεται εκ πρώτης λόγω του ιδιαίτερου ενδιαφέροντος της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας στο θέμα και του θέματος της έρευνας, αλλά δευτερευόντως λόγω της συνειδητοποίησης από μέρους τους της σημασίας της ως στοιχείο ταυτότητας. Θα εστιάσουμε σε δύο γονείς που στον λόγο τους αναφέρονται στο θέμα, καθώς η συνέντευξη είναι μη δομημένη και οι ίδιοι οι γονείς επιλέγουν όσα θεωρούν σχετικά και σημαντικά να αναφέρουν.

Η μητέρα Μ.Α. με εμπειρία ομογένειας εστιάζει στη δική της προσωπική εμπειρία, καθώς γεννήθηκε και μεγάλωσε στην Αμερική και βλέπει συγκριτικά την κατάσταση στην Ελλάδα ως χώρα υποδοχής μεταναστών/-τριών. Οι υποδομές κρίνονται ανεπαρκείς να στηρίζουν τον «ξένο», σε σύγκριση με την χώρα στην οποία βίωσε την στήριξη στο επίπεδο της γλώσσας, όπου το «σύστημα» υπάρχει και λειτουργεί προς όφελος των μεταναστών/τριών παρέχοντάς τους «μεταφραστή» ώστε να μπορούν να ανταπεξέρθουν αν δεν γνωρίζουν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής.

«Εδώ όταν έρχονται οι άνθρωποι και μιλάνε την δική τους γλώσσα είναι διαφορετικά από ότι ήμασταν εκεί εμείς και μιλούσαμε τη δική μας γλώσσα, πώς να σας το πω; Για το λόγο του ότι εκεί (2) το σύστημα όλο καθεαυτού παρέχει στον ξένο ένα (.), μεταφραστή... Αν είσαι ξένος και δεν ξέρεις τη γλώσσα την αγγλική, μπορείς στο ραντεβού που θα κλείσεις να πεις, ότι εγώ είμαι ισπανόφωνος, είμαι Ιταλός, είμαι Έλληνας. είμαι (.) Αλβανός, είμαι (.) Αφρικανός... Δεν πας στο κουτουρού, στο πουθενά και προσπαθείς να μαντέψεις πώς να επικοινωνήσεις. καταλάβατε;».

Το δικαίωμα να μιλάς την πρώτη γλώσσα αναγνωρίζεται στον μετανάστη/τρια, στον/στην ομογενή ως απαράβατο «...Μα δεν μπορείς να μη μιλάς τη γλώσσα σου» και αργότερα: «...μα είναι δυνατόν επειδή πήγες σε μια άλλη χώρα να σταματήσεις να μιλάς τη γλώσσα που μιλάς; Αν είναι δυνατόν (3)». Ταυτόχρονα όμως θεωρεί υποχρέωση του/της να μάθει τη γλώσσα της χώρας υποδοχής «...δεν έπρεπε να αμερικανοποιηθώ; Να αρχίζω να μαθαίνω αγγλικά;». Οφείλει σύμφωνα με τα λεγόμενά της αυτός/ή που μένει στη χώρα να μάθει τη γλώσσα. Προσωπικά βιώματα περιγράφονται: «...εδώ θα προσπαθείς να μιλάς αγγλικά» ως παραίνεση «...έτσι πρέπει» από το οικογενειακό πλαίσιο. Ταυτόχρονα με την ατομική ευθύνη τονίζεται η κρατική υποχρέωση: «Το κράτος πρέπει να βρει κάποιους...».

«Παρ' όλα αυτά όμως δεν θεωρώ ότι επειδή μιλάει τη γλώσσα, αυτός δεν θα πρέπει ΝΑ (2)... Να στο πω δική μου εμπειρία. Επειδή εγώ μιλούσα ελληνικά – τώρα δεν ξέρω αν είναι σωστή λέξη- δεν έπρεπε να αμερικανοποιηθώ; Να αρχίζω να μαθαίνω αγγλικά; Καταλαβαίνετε τι θέλω να σας πω; Δεν μπορώ να απαιτήσω από τον Αμερικάνο να ξέρει ελληνικά να μιλήσει μαζί μου, θα πρέπει εγώ, επειδή εγώ πήγα εκεί. Εγώ έτσι έμαθα από τους γονείς μου (.) όταν πηγαίναμε εκεί μας φεύγαν ελληνικά. μας φεύγαν αγγλικά, και μου 'λεγε: εδώ θα προσπαθείς να μιλάς αγγλικά. ...Όμως (2) έτσι πρέπει. Δεν μπορώ να πάω τώρα σε μια δημόσια υπηρεσία –και δεν υπονοώ τίποτα κ. Εύη και θα πρέπει (2) ο υπάλληλος (.) να ξέρει τη μητρική μου γλώσσα, να με καταλάβει».

Αναφέρεται στο σχολικό πλαίσιο και στην υποδοχή του μεγαλύτερου παιδιού της στην Αμερική, καθώς για προσωπικούς λόγους επανεγκαταστάθηκαν προσωρινά και έχει παρόμοια εμπειρία. Θεωρεί πως δεν είναι στις υποχρεώσεις του/της βασικής εκπαιδευτικού της τάξης να γνωρίζει τις γλώσσες των μαθητών/-τριών, σε ένα πλαίσιο μάλιστα καθαρά πολυπολιτισμικό, όπως οι τάξεις στην Αμερική. Κοινή και κυρίαρχη γλώσσα είναι η γλώσσα υποδοχής και οι άλλες γλώσσες συνυπάρχουν, μα είναι υπεύθυνη η οικογένεια για τη διατήρησή τους, για να εξαλειφθούν σταδιακά από το εκπαιδευτικό τοπίο προς χάρη της κυρίαρχης κοινής. Παρόμοια και στην Ελλάδα υποστηρίζει πως ο/η εκπαιδευτικός δεν υποχρεούται να ξέρει, να μάθει ή να προσεγγίσει τις γλώσσες των μαθητών/-τριών, μεταβιβάζοντας την ευθύνη στο κράτος με την απουσία στήριξης και

στο ίδιο το άτομο στην προσπάθεια να κατακτήσει την κυρίαρχη γλώσσα. Αναγνωρίζει την προσπάθεια της εκπαιδευτικού να καλύψει τις ανάγκες όλων των μαθητών/-τριών αλλά αναφέρεται στην εμπλοκή των άλλων γλωσσών στη εκπαιδευτική πρακτική ως ένα καθαρά ατομικό μέλημα και επιδίωξη «...για σας το κάνετε, αλλά όμως το κάνετε για τη λειτουργία...», «να το κάνετε για σας, καλά κάνετε και το κάνετε». Είναι, όπως υποστηρίζει σθεναρά, ευθύνη της πολιτείας να καλύψει τις ανάγκες ενός παιδιού να μεταβεί από το ένα τοπίο στο άλλο, από τη μια γλώσσα στην άλλη «να βοηθήσει στη μετάβαση του παιδιού, από εδώ (δείχνει) να ενταχθεί προς τα εδώ».

Δεν έπρεπε η μισ Μ...ο, η οποία ήταν η πρώτη του δασκάλα, να ξέρει ελληνικά, ιταλικά, κινέζικα, κορεάτικα (.) καταλαβαίνετε τι θέλω να σας πω; Για αυτό δεν μπορώ να καταλάβω αυτό που γίνεται εδώ, ας πούμε εσείς μία εκπαιδευτικός μόνη σας, προσπαθείτε (.) για σας το κάνετε, αλλά όμως το κάνετε για τη λειτουργία, γιατί το δυναμικό των παιδιών σας δεν είναι μόνο Έλληνες. Έχει κι Αλβανούς, έχει και από τη Ρωσία και από τη Γεωργία, από παντού, από πού είναι όλα αυτά τα παιδάκια; Και εσείς να καταλαβαίνετε λέξεις (.) είναι κάτι που (.) –να το κάνετε για σας, καλά κάνετε και το κάνετε- αλλά, δηλαδή δεν πρέπει να είναι ένας άνθρωπος, να είναι ακριβώς γι αυτό, να βοηθήσει στη μετάβαση του παιδιού, από εδώ να ενταχθεί προς τα εδώ; Καταλαβαίνετε τι θέλω να σας πω;

Αντίστοιχα, στοιχεία για την γλώσσα ως στοιχείο ταυτότητας παίρνουμε από τους δύο γονείς μεταναστευτικής καταγωγής που συνενυρέθησαν στο σχολείο κατά την ατομική συνέντευξη που έδωσαν στην ερευνήτρια, διαδεχόμενος ο ένας την άλλη. Στη διάρκεια της κοινής τους παρουσίας στο χώρο κατεγράφησαν αυθόρμητα οι απόψεις τους.

Η Μ.Μρ. περιγράφει στο λόγο της την ηγεμονική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη διγλωσσία, όπως ακριβώς αυτή περιγράφεται στις έρευνες. Οι εκπαιδευτικοί συμβουλεύουν τους/τις μετανάστες/τριες γονείς να μιλούν ελληνικά στο σπίτι ή αντίστοιχα απαγορεύουν στο παιδί να μιλά την πρώτη του γλώσσα στην τάξη, «χάρη» της ενίσχυσης της ελληνικής.

Μ.Μρ.: Και μου λένε πολλές φορές, λέει, να μιλάς Ελληνικά στο σπίτι. Πολλές φορές είπε: «Σε παρακαλώ να μιλάς Ελληνικά» (.) «μα δεν ξέρωωω, εγώ δεν ξέρω τι με λένε, το καταλαβαίνω αλλά για να πω κάτι (.) δεν ήξερα». Να το μάθει το παιδί. Και μια μέρα πήγε ο άντρας εκείπέρα και είπε: «Κοίτα (.) εγώ γι αυτό το έφερα εδώ, να μάθει. Αμα δεν είναι να μάθει, θα το μάθει στο σπίτι μαζί μας»

Ο Μπ.Νκ. δείχνει σίγουρος για τα οφέλη της διγλωσσίας και αναφέρει πως από την αρχή, αφενός διαισθητικά και αφετέρου συνειδητοποιώντας την ανάγκη του παιδιού να εκτεθεί στη σωστή χρήση της κάθε γλώσσας, μιλούσαν τη γλώσσα τους αφήνοντας στον επίσημο φορέα εκπαίδευσης την εκμάθηση της ελληνικής.

Μπ.Νκ.: Εγώ κατάλαβα ότι εμείς όταν μιλάμε, ειδικά όταν δεν ξέρεις τη γλώσσα, ας πούμε όταν (.) διαβάζει η γυναίκα μου ένα παραμύθι, τα λέει όλα λάθος. Το παιδί στην αρχή τα έλεγε όλα λάθος. Έτσι όπως το άκουγε το έλεγε λάθος. Οπότε ήτανε ο καλύτερος τρόπος να μιλάμε αλβανικά και το παιδί εκεί που θα πήγαινε στο σχολείο να μάθαινε Ελληνικά! Έγινε ακριβώς, εμείς έτσι το κάναμε. Και στον παιδικό σταθμό δεν ήξερε καθόλου, γιατί εμείς μόνο αλβανικά μιλούσαμε. Πήγε στον παιδικό σταθμό, μέσα σε δύο μήνες τα 'μαθε όλα, {οπότε το παιδί}.

Η συνειδητοποίηση ότι έπραξαν καλά επιβεβαιώνεται, όπως λέει κι ο πατέρας, από το παιδί που αναγνωρίζει κάθε γλώσσα με το πλαίσιο αναφορά της: *«Βλέπω τη Νκ. ότι όταν μιλάμε Ελληνικά, μιλάει Ελληνικά, όταν μιλάμε αλβανικά μιλάει μόνο αλβανικά. Δηλαδή δεν τα μπερδεύει».*

Το θέμα του ρατσισμού που αναδείχτηκε από τη συνέντευξη παρουσία των δύο γονέων μεταναστευτικής καταγωγής Μ.Μρ. και Μπ.Νκ. παρουσιάζει εξαιρετικό ενδιαφέρον. Η Μ.Μρ. σε μια μορφή εξομολόγησης, καθώς νιώθει οικεία και άνετα, αναφέρεται σε περιστατικό με μία γειτόνισσά της η οποία μιλώντας για τους αλβανούς μετανάστες *«...μίλησε μια μέρα οι αλβανοί έτσι (.) σκοτώνουν και (.) ένιωσα τι να σου πω (3)»*. Η μητέρα αμύνθηκε και απάντησε στην κυρία που με τα λόγια της ένιωσε πως την προσέβαλε: *«συγγνώμη, όλοι στην Αλβανία δεν είναι ίδιες... Και συ είσαι στην Ελλάδα, δεν είσαι καλό, άμα λες τέτοια λόγια δεν είσαι καλό, ούτε εσύ καλή»*. Αναφέρεται με πολύ χαρακτηριστικές μικρές φράσεις στην αλλαγή της στάσης της συγκεκριμένης κυρίας στην πάροδο του χρόνου, σα να νιώθει πως παίρνει «πίσω» το δίκιο της: *Ναι, και τώρα με λέει: «Τι καλά παιδιά έχεις» κι εγώ είπα: «Αυτά τα Αλβανάκια είναι» και με λέει: «δεν το ξεχνάς, εε;» (γέλια)). Είπα: «Βεβαίως αυτό δεν το ξεχνάω ποτέ».*

Μ. Μρ.: Πάρα πολύ, αυτή τη μέρα, δεν ξέρω. Τώρα με λέει για τα παιδιά μου «έχει πολύ καλά παιδιά» εγώ λέω αυτό που είπες, έχουμε άνθρωπο που είναι κακό αλλά έχουμε και άνθρωπο που είναι καλό, δεν είμαστε όλοι ίδιοι μαζί. Και μια φορά που έπεσε κάτω, εγώ πήγα και σήκωσα, και έκλεισα τα μάτια και καθάρισα. και τώρα αυτή η γιαγιά δεν ξέρει που να με βάλει. Και είπα: «Εγώ είμαι αυτό που είπες!» (γέλια)). Τώρα με αγαπάει πάρα πολύ.

Ο Μπ. Νκ. σχολιάζει τις δηλώσεις της Μ.Μρ. σχετικά με το ρατσιστικό περιστατικό που διηγήθηκε. Μιλά για τον «άνθρωπο» εννοώντας τον κάθε άνθρωπο, τον/την κάθε Έλληνα/ίδα που έχει αντίστοιχες εμπειρίες και βιώματα αλλά «ξεχνάει», αντίστοιχες με τον/την μετανάστη/τρια τον/την οποίο/α σήμερα «πατάει» και «προσβάλλει». Ο πόλεμος, οι συνθήκες εργασίας και οι εργασιακές σχέσεις θεωρούνται τα κοινά προβλήματα που αντιμετωπίζουν και η λέξη «αφεντικό» χρησιμοποιείται χαρακτηριστικά ως ρόλος που συνιστά κοινωνική απόσταση, συμβολίζοντας την αδικία και την άνιση μεταχείριση.

Σημαντικό είναι πως η λέξη, σύμφωνα με πληροφορίες που πήραμε από φίλη αλβανικής καταγωγής⁶⁵, έχει αντικαταστήσει την αντίστοιχη αλβανική λέξη εργοδότης στην Αλβανία, λόγω της πολυετούς επαφής των δύο χωρών μέσω μετανάστευσης, με αρνητικές συνδηλώσεις, παρόμοιες με την Ελλάδα.

Μπ.Νκ: Κι όμως αυτός ο άνθρωπος έχει περάσει ό,τι περνάμε εμείς! Τα χειρότερα, από τους Γερμανούς, από ένα ξένο. Είχε αφεντικό, ήταν υπάλληλος, αγρότης, δούλευε στα εργοστάσια, έκανε τα πάντα και να 'ρθει εδώ και να σου το παίξει αφεντικό. Αφεντικό μπορείς να το παίζεις, γιατί άμα δεν είσαι αφεντικό δεν μπορείς να έχεις και υπαλλήλους, εργάτες, αλλά το να (.) ξεχνάει τι έχεις περάσει και να σε πατήσει, και να σε (2) πώς το λένε, να σε προσβάλλει, να σε κάνει, να...

Η καταγωγή και οι κοινές ρίζες, η θρησκεία παρουσιάζονται ως στοιχεία ενώνουν τους λαούς και χαρακτηριστικά της περιοχής που σύμφωνα με τον πατέρα θα έπρεπε να αποτελούν τα βιώματα

Ειδικά εδώ στη Μακεδονία (3) ειδικά εδώ τα χωριά που ξέρω όλοι είναι Μικρασιάτες. Ζούσαν όλοι στην Τουρκία, ήξεραν όλοι τούρκικα. Ήταν Έλληνες ορθόδοξοι αλλά ήξεραν τούρκικα.

Αναφέρεται τέλος στο προσφυγικό ζήτημα, ως γεγονός που απασχολεί την επικαιρότητα και το δημόσιο λόγο με το χαρακτηριστικό παράδειγμα των Σύριων, ανασύροντας ιστορικά στοιχεία για τη σχέση των λαών και την κοινή προσφυγική καταγωγή.

Μπ.Νκ.: Τότε βοήθησαν (3) οι Σύριοι βόηθησαν να ανέβουν στα καράβια. Κάπου διάβασα πως ήταν οι Σύριοι και τι άλλοι οι (.), κάποιοι ήταν, μια άλλη χώρα. Γιατί οι άλλοι δεν τους ανέβαζαν στα καράβια, ήθελαν λεφτά ή δεν ξέρω τι άλλο ήθελαν (2) και οι Σύριοι ήταν αυτοί που τους μαζεύανε και τους φορτώναν στα καράβια.

Σε παρεπόμενη ερώτηση για την εκπαίδευση αναφέρεται στη δύναμη της. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να βλέπουν καθαρά και «να λένε τα πράγματα έτσι με τ' όνομά τους». Η εκπαίδευση παρουσιάζεται ως η βάση, το θεμέλιο στον λόγο του πατέρα, τα πρώτα βήματα για κάθε άνθρωπο και είναι σημαντική για να εξασφαλίσει τα «στοιχειώδη» τα απαραίτητα και ιδιαίτερα για τον/την πρόσφυγα και τον/την μετανάστη/τρια.

Μπ.Νκ.: Οι δασκάλοι, η εκπαίδευση είναι το πρώτο κύριο πράμα που πρέπει, γιατί μαθαίνει στο παιδί, είναι, από το ξεκίνημά του, ενός ανθρώπου. Τα πρώτα βήματα, είναι (.) πρέπει να ρίξεις το θεμέλιο (.) για να μη γκρεμιστεί μετά.

Να βρούμε κάτι, τα καλύτερα, τα στοιχειώδη για έναν άνθρωπο, για ένα πρόσφυγα, για έναν μετανάστη.

⁶⁵ Η συμβολή της Aurela Konduri με την ιδιότητα της εκπαιδευτικού, μέλους της κοινής ομάδας με την ερευνήτρια «Πολύδρομο» και της κριτικής φίλης σε θέματα που άπτονται της αλβανικής γλώσσας στην έρευνα είναι σημαντική

Η συζήτηση επανέρχεται στον ρατσισμό, που αναφέρεται πολλές φορές μέσα στο κείμενο, στην πολιτική και τα ακροδεξιά κόμματα, θέματα που θεωρεί πως έχουν άμεση σχέση με την εκπαίδευση «*Εκεί ξεκινάνε τα πάντα*». Ο/η δάσκαλος/α οφείλει να παρουσιάζει τη διαφορετικότητα, την ποικιλομορφία ως κάτι φυσικό, στη θρησκεία, στην πολιτική, αναζητώντας την ισότητα και τη δικαιοσύνη «*Δηλαδή οι άνθρωποι είναι δίκαιοι, είναι ίσοι, παντού*». Ο ρατσισμός θεωρείται ένα «*κοινωνικό μπουλινγκ*» που αφορά τον καθένα και την καθεμιά: «*τον άνθρωπο, για το γείτονα, για τον δημότη. και ξένοι να μην είναι (.) και όλοι Έλληνες να είναι*». Ένα διακύβευμα για την ισότητα και τη δικαιοσύνη αναδεικνύονται τα λόγια του πατέρα, που αφορά όλους και όλες ανεξάρτητα από την καταγωγή, καθώς όπως λέει είναι ο τρόπος σκέψης που επηρεάζει τον άνθρωπο και τη συμπεριφορά του, χρησιμοποιώντας για άλλη μια φορά μια χαρακτηριστική λέξη, τη λέξη «*νταής*» η οποία χρησιμοποιείται και στα αλβανικά με αρνητικές συνδηλώσεις.

«Αυτό δεν έχει να κάνει με το είσαι ξένος ή κάτι άλλο. Αυτό έχει να κάνει με τον τρόπο της σκέψης, αυτό (.) με το να γίνεσαι νταής, να γίνεσαι κακός, (.) να εκπαιδεύσεις να κάνεις τέτοια πράγματα».

9.3. Παρεπόμενες συνεντεύξεις

Παρεπόμενες συνεντεύξεις θεωρούμε αυτές που καταθέτουν επιλεκτικά γονείς σε χρονική απόσταση από την έρευνα και καταγράφουν το βίωμα και την εμπειρία που έχουν αποκτήσει από την εμπλοκή τους σε αυτήν, όπως και σχολιάζουν τη μετέπειτα εμπειρία τους από την επαφή τους με το σχολικό πλαίσιο. Η οπτική τους φιλτράρεται από τη μετέπειτα της έρευνας επαφή και εμπειρία τους με το δημοτικό σχολείο, τους συλλόγους γονέων και τις επαφές τους με την κοινότητα.

Οι συνεντεύξεις με τους δύο γονείς Μ.Αλ. και Μπ.Νκ. που ακολουθούν έχουν δοθεί με την αφορμή συνάντησής μας δύο χρόνια μετά την εφαρμογή της έρευνας. Η συνάντηση έγινε στα πλαίσια προγράμματος⁶⁶ που αφορούσε σε αποτελεσματικές παρεμβάσεις και παιδαγωγικές πρακτικές που αντιμετωπίζουν τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες και στοχεύουν στην ενίσχυση του σχολικού κλίματος στο νηπιαγωγείο, στο οποίο συμμετείχε η ερευνήτρια. Στόχος του προγράμματος ήταν να περιγράψουμε τα βασικά χαρακτηριστικά και τις προϋποθέσεις επιτυχίας παρεμβάσεων ώστε να εφαρμοστούν και σε άλλα σχολικά περιβάλλοντα. Η επαφή με τους συγκεκριμένους γονείς έγινε σε αυτό το πλαίσιο.

⁶⁶ Το ISOTIS είναι ένα πρόγραμμα συνεργασίας που χρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση και περιλαμβάνει 17 πανεπιστημιακά και ερευνητικά ιδρύματα από 11 χώρες <http://archive.isotis.org/greek/>

Θα αναφερθούμε σε όσα αφορούν την έρευνα και στις μνήμες που έχουν καταγραφεί από τους γονείς στη συζήτηση μαζί τους. Η μη δομημένη συνέντευξη είχε τη μορφή μιας ελεύθερης συζήτησης με ορισμένες ανοιχτές ερωτήσεις που εκκινούν τη συζήτηση και τις μνήμες και όπως θα δούμε στη συνέχεια η συζήτηση διαμορφώθηκε, ιδιαίτερα με τον Μ.Νκ. σε μια ανοιχτή συζήτηση στην οποία οι γονείς αβίαστα κατέθεσαν τα βιώματα και τις απόψεις τους.

Μ.Αλ. 15/3/18

Ερ. Τι θυμάστε από τη χρονιά εκείνη.

Μαζευόμασταν με τους γονείς, με τη δασκάλα μας, τα απογεύματα, συζητούσαμε... Κάναμε διάφορα παιχνίδια, διάφορα τεστάκια... από αυτά που θυμάμαι... Αλλά ήταν πολύ ευχάριστα και πολύ όμορφα, μας λείπουνε. Ήταν και οι άλλοι γονείς, ερχότανε, αυτοί που δεν είχαν υποχρεώσεις. Αρκετά συχνά.

Εγώ γεννήθηκα σε μια άλλη χώρα και είχαμε πολλές εθνικότητες εκεί και είμαι συνηθισμένη στο να ακούω άλλη γλώσσα, (αα)να κάνω παρέα με ανθρώπους που έχουν άλλη εθνικότητα και μ' άρεσε που και δω επικοινωνούμε, μάθαμε να επικοινωνούμε, με ανθρώπους από την Αλβανία, από τη Γεωργία...

Ερ. Πώς θεωρείτε πως λειτούργησε;

Στους γονείς που είχαμε πιο συχνή επαφή νομίζω πως λειτούργησε θετικά, μας έφερε πιο κοντά, και στα παιδιά... Δεν ξέρω, τα παιδιά μου είναι πιο απελευθερωμένα που μιλάνε μια άλλη γλώσσα. Εμείς δεν ήμασταν έτσι. Όταν ήρθαμε μιλούσαμε σιγά σιγά, να μην... ντρεπόμασταν. Τώρα τα παιδιά μου δεν... η Α. ας πούμε δεν ντρέπεται καθόλου που μιλάει και ρώσικα... και αυτό το οφείλουμε κατά κάποιον τρόπο στο πρόγραμμα. ...Οι γλώσσες είναι σημαντικές. Η μικρή μιλάει με την αδερφή της ρωσικά κάποιες φορές κι όταν τα ρωτάω γιατί μιλάτε τώρα έτσι... λένε, ότι θέλουν να πουν τα μυστικά τους να μην τους καταλαβαίνουν οι άλλοι.

Επειδή δεν έχουμε ξανακάνει κάτι παρόμοιο, ήταν, αυτό που κάναμε... μου φαίνεται ότι ήταν χρήσιμο για όλους μας. Πολύ καλές εντυπώσεις, πολύ ευχάριστες.

Ερ. Τι χρειάζεται για να λειτουργήσει σωστά ένα τέτοιο πρόγραμμα;

Δεν ξέρω... δεν έχει συνέχεια. Προσπάθεια των εκπαιδευτικών, η οικογένεια, από το σπίτι η συμμετοχή. Και ο γονιός πρέπει να είναι θετικός. Γιατί υπάρχει και η άλλη πλευρά. Γιατί να χάσω την ώρα μου, δεν θέλω το παιδί μου να επικοινωνεί με το παιδί σου. Χρειάζεται να θέλεις. Το θέμα είναι να θέλουν οι γονείς, αλλά και ο εκπαιδευτικός. Και πάλι, αν δεν ήσασταν εσείς...

Ερ. Υπήρχε κάποια αρνητική αντίδραση από τους άλλους γονείς;

Όχι καθόλου! Δεν είδα κάτι τέτοιο. Επειδή από την αρχή, από το που ήρθαμε στο νηπιαγωγείο, το είχαμε στο πρόγραμμα, η εκπαιδευτικός το είχε. Ότι στην τάξη μας υπάρχουν παιδιά και από άλλες χώρες, και που μιλάνε άλλες γλώσσες και τα παιδιά και οι γονείς το είχαν συνηθίσει, δεν ήταν κάτι καινούργιο.

Ερ. Πώς βοήθησε εσάς και το παιδί σας;

Καταρχήν βοήθησε εμένα σαν Γ. να ανοιχτώ πιο πολύ, να έρθω πιο κοντά με τους υπόλοιπους γονείς, που... η σχέση μας κρατάει και μέχρι τώρα. Ήταν θετικό όλο αυτό. Και για τα παιδιά μου, αν και τα παιδιά είναι πιο εύκολο από τους μεγάλους να προσαρμοστούν, ήταν πολύ ωραία.

Η μητέρα αναφέρει τα ευχάριστα συναισθήματα και τις εντυπώσεις με τις οποίες έχει συνδέσει τις συναντήσεις με τους γονείς και την επικοινωνία μέσα από αυτές με όλους τους γονείς, τονίζοντας τη διαφορετική καταγωγή και γλώσσα ως παράγοντα σύγκλισης των ατόμων. Αναφέρεται στην ενδυνάμωση σε σχέση με τη γλώσσα, την άνεση να μιλήσει, ιδιαίτερα για τα παιδιά που τα θεωρεί πλέον «απελευθερωμένα» να χρησιμοποιούν την πρώτη γλώσσα, σε αντίθεση με τη γενιά της, που τη συνέδεσε με το αίσθημα της ντροπής όπως χαρακτηριστικά αναφέρει. Στα προσωπικά οφέλη αναφέρει την δυνατότητα να «ανοιχτεί» να έρθει κοντά και να αποκτήσει σχέσεις με τους υπόλοιπους γονείς που κρατάνε ακόμη, πράγμα πιο δύσκολο στους/στις ενήλικες σε σχέση με τα παιδιά που τα παρουσιάζει πιο ευπροσάρμοστα.

Στα χαρακτηριστικά επιτυχίας ενός εκπαιδευτικού προγράμματος αναφέρει την κοινή προσπάθεια γονέων και εκπαιδευτικών. Όταν η ποικιλομορφία, η διαφορετικότητα και η διγλωσσία είναι κάτι φυσικό και οι σχετικές πρακτικές ως μέρος του προγράμματος γίνονται αβίαστα, τότε ορίζεται το πλαίσιο από τον/την εκπαιδευτικό. Αυτό αναγνωρίζεται από τη μητέρα ως σημαντικό χαρακτηριστικό για την επιτυχία της εκπαιδευτικής παρέμβασης.

Μπ.Νκ. 23/3/18

Ερ. Για τις μνήμες από την χρονιά εκείνη.

Εγώ στο νηπιαγωγείο, δεν περίμενα τόσα πράγματα. Μου άρεσε αυτά που κάναμε, δηλαδή αυτά που κάνατε εσείς, σαν δασκάλα-νηπιαγωγός, ήταν πολύ τέλεια. Δηλαδή στο νου μου δεν το είχα έτσι, δεν μπορούσα να σκεφτώ ότι υπήρχε σε κάποιο σχολείο εδώ, δηλαδή κάποιος δάσκαλος μπορούσε να τα κάνει αυτά εδώ. Θεωρούσα πιο πολύ ότι θα ήτανε πιο... δηλαδή κρατικά, δηλαδή ένα υλικό κρατικό που θα είχε μια γραμμή σταθερή και δεν μπορούσε να... προσπεράσει ο δάσκαλος, ο νηπιαγωγός....

Μ' άρεσε που συναντιόμασταν συχνά, δηλαδή εκεί γίναμε μια παρέα με τους άλλους γονείς. Και λέγαμε διάφορα και νιώθαμε ότι μπορούμε να πούμε κι εμείς τα δικά μας, και αυτοί, και μαθαίναμε ο ένας τον άλλο. Δηλαδή αν είχαμε κάτι εμείς, δεν θα μπορούσαμε να το πούμε, ή αν είχαν κάτι αυτοί, δεν θα ξέραμε. Αν δεν συναντιόμασταν θα σκεφτόμασταν ότι αυτοί είναι τέλειοι ή είναι εντάξει, ή δεν έχουν προβλήματα...

Διαπίστωσα, ότι τα ίδια, τα ίδια όπως νιώθω εγώ νιώθουν κι αυτοί, ή όπως περνάω εγώ περνάνε και αυτοί... Και περνούσαμε, και κάναμε και παραστάσεις... και αυτό μας βοηθούσε ακόμα πιο πολύ, για να νιώθουμε πιο οικείοι, πιο κοντά ο ένας με τον άλλο.... με τους συνανθρώπους μας!

Ερ. Τι θεωρείτε πως λειτούργησε;

Ναι, έχει και η κοινωνία όπου ζούμε, το περιβάλλον, έχει και αυτό σχέση. Αν εμείς – όπως είπα πριν με τους γονείς- αυτό. Η επικοινωνία μεταξύ γονιών. Αν εγώ το παιδί μου, ας πούμε, πάει σχολείο θα είναι στην ίδια τάξη 6 χρόνια. Ενώ... τι ωραία κάναμε, τι ωραία νιώθαμε ενώ μια χρονιά μόνο ήμασταν στο νηπιαγωγείο. Αν αυτό συνέχιζε, όπως είναι τώρα στο σχολείο, είναι 6 χρόνια τουλάχιστον στο δημοτικό...

Ερ: Νιώθει την ίδια σχέση;

Όχι, δεν είναι το ίδιο. Γιατί δεν μπορούσαμε, δεν έχουμε μαζευτεί. Μια φορά δεν έχουμε μαζευτεί οι γονείς ας πούμε. Δεν ξέρω ποιοι είναι οι γονείς, των παιδιών που είναι στην ίδια τάξη (μιλά για το δημοτικό σχολείο).

Ερ. Τι χρειάζεται για να λειτουργήσει σωστά ένα τέτοιο πρόγραμμα;

Νιώθοντας ασφάλεια από τους δασκάλους, έχοντας κάποια γραμμή, νιώθοντας -όπως είναι οι χώρες που μας περιτριγυρίζουν- ή αυτοί που έρχονται- να μην απορρίπτουμε κάποια πράγματα, να έρχονται κοντά μας. Γιατί αυτά, δεν μπορείς να τα απορρίπτεις, γιατί σχεδόν... Κάποια πράγματα είναι ίδια, απλά σε μια άλλη χώρα μπορεί να το λένε με διαφορετικό τρόπο, αλλά αν δεν το προσέχεις... τότε μπορεί να το απορρίπτεις χωρίς καν να το ξέρεις. Αν το προσέχεις όμως, στο βάθος είναι σχεδόν το ίδιο... απλά αλλάζει το περιτύλιγμα... ο τρόπος που στο λέει, ο τρόπος που στο κάνει.

Ερ. Υπήρχε κάποια αρνητική αντίδραση από τους άλλους γονείς;

Ερ. Πώς βοήθησε εσάς και το παιδί σας;

Πολύ καλά, αυτό... μέσω του παιδιού, παίρνοντας από το παιδί τι έζησε στο σχολείο, τι περνούσε, τι ωραία... πώς ένιωθε καλά το παιδί... αυτό περνούσε και σε μένα. Περνούσε και σε μένα, γιατί εγώ πρώτα θα έβλεπα το παιδί, γιατί το παιδί περνούσε 5-6 ώρες στο σχολείο... Και από εκεί θα ένιωθα κι εγώ ασφάλεια, γιατί.. αυτό με νοιάζει πιο πολύ. Γιατί εγώ μπορεί να είμαι πιο μεγάλος και προνοώ κάποια πράγματα, μπορεί να τις περάσω στο έτσι, δηλαδή νιώθοντας και άσχημα για κάποια πράγματα, αλλά στο παιδί θα ένιωθα πολύ χάλια... πολύ, πολύ.. θα πονούσα πολύ αν ένιωθε και το παιδί έτσι. Το παιδί είναι αθώο, δεν ξέρει, οπότε εκεί ένιωθα καλύτερα, γιατί το παιδί ένιωθε σα να είναι στο δικό του περιβάλλον. Ένιωθε ωραία, μιλούσε με τα καλύτερα λόγια για τη δασκάλα.

Ναι, αυτοί οι άνθρωποι λέω, πρέπει να αγαπάνε τους ανθρώπους και να αγαπάνε την κουλτούρα ολονών... Ζούμε μια πραγματικότητα, στην παγκοσμιοποίηση. Δεν μπορεί τώρα να πει ένας Έλληνας ή ένας Αλβανός ότι: «Δεν θέλουμε του Έλληνας εδώ» ο Αλβανός στην Αλβανία ή... ο Έλληνας εδώ: «Δεν θέλουμε τους Αλβανούς ή κάποιους άλλους». Δεν γίνεται, αυτό, άμα ήταν έτσι, θα ήταν όπως είχαμε εμείς τον κομμουνισμό, με κλειστά σύνορα και «ζείτε εδώ μέσα». Ο κόσμος τώρα κινείται, πάει από μία άκρη σε μία άκρη. Άμα το κάνεις αυτό, σαν χώρα ή σαν ομάδες θα τον αποτρέπεις αυτόν τον άνθρωπο να κάνει κάτι διαφορετικό... Είναι ένα διαβατήριο στον κόσμο του άλλου...

Ερ. Όλα αυτά που αναφέρετε τα θυμάστε από το νηπιαγωγείο;

Ναι, είναι βοηθητικό, είναι πολύ βοηθητικό. Γιατί παίρναμε εικόνες, παίρναμε από τη Συρία, από τον πόλεμο. Αυτό θα μας βάλει στη σκέψη: πώς ζει κάποιος άνθρωπος, τι κάνει, πώς ακούγεται η φωνή του... Αυτό πρέπει να μας επηρεάζει... Πρέπει να μας επηρεάζει θετικά, ακούγοντας έναν άνθρωπο, βλέποντάς τον, δεν επιλέγει κάποιος να είναι φτωχός ή να έχει πόλεμο. Ένα παιδί... τουλάχιστο ένα παιδί, δεν επιλέγει!

Ερ. Θυμήθηκες το βίντεο που είχαμε δει για τη Συρία;

Ναι, και το βίντεο και κάποιες ζωγραφιές που είχαμε κάνει και είχαν κάνει και τα παιδιά με τέτοια θέματα-πρόσφυγας-μετανάστης, και κάποια που είχαν κάνει με κάτι περιστέρια, τι ήταν αυτά... Και θυμόμουν ένα τραγούδι, το χελιδόνι ... και άλλα πολλά... ήταν ο τραγούδι που τραγουδάνε στα παραδοσιακά: «Μαύρο μου χελιδόνι...» δεν ξέρω... από τη Θράκη. Τότε όταν τα κάναμε μου θύμιζε αυτό και τώρα πάλι... πάει το μυαλό μου πάντα εκεί... Το βάζω συχνά και το ακούω και με συγκινεί... μέχρι δακρύων...

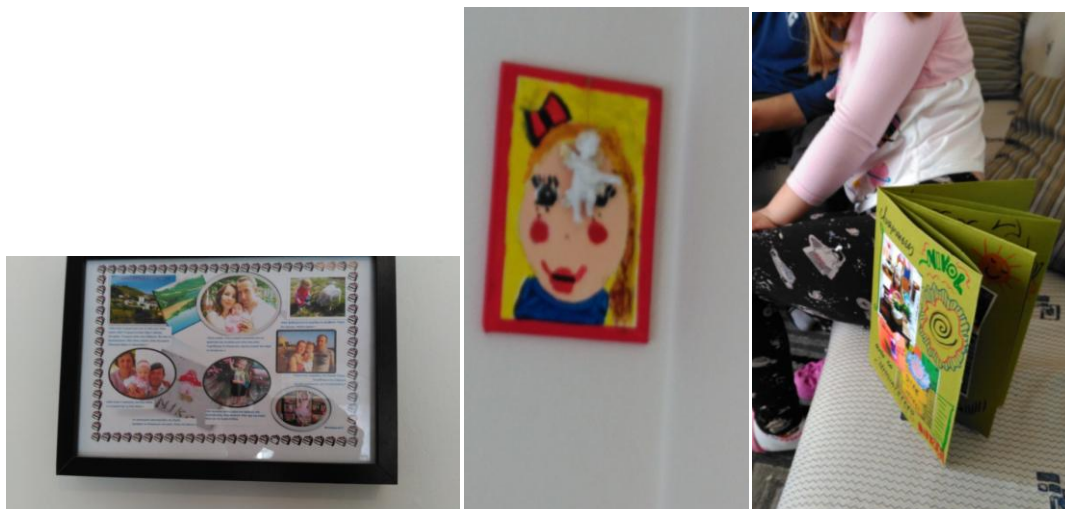
(του ζητώ να μου το βρει αφού υπάρχει υπολογιστής στο σαλόνι και μάλιστα ανοιχτός)

Ερ. Μπορείς να το βρεις;

Ναι, ναι θα προσπαθήσω...(Ο πατέρας ψάχνει το τραγούδι και το βάζει να το ακούσουμε).

«Μαύρο μου χελιδόνι...». «Εμένα μου βγάζει πολλά συναισθήματα, μου βγάζει όλη τη μετανάστευση που ήρθα τότε... και όλο μου θυμίζει. Τα πιο ωραία χρόνια τα πέρασα δύσκολα, και λέω: έχασα κάποια χρόνια γιατί... και όλο συγκινούμαι, γιατί ήταν τα καλύτερα χρόνια...».

Ο συγκεκριμένος πατέρας, με την κοινωνικότητα που τον διακρίνει, αλλά και την θέληση να συνομιλεί με τους «συνανθρώπους» του, λέξη που πολλές φορές χρησιμοποιεί, στη συζήτηση έθεσε πολλά ζητήματα που εν συντομία θα παρουσιαστούν, μαζί με το πλαίσιο, το περιβάλλον στο οποίο έγινε η συζήτηση, που ήταν το σπίτι του. Θεωρούμε σημαντικό να αναφερθούμε στο διάκοσμο και τα αντικείμενα που υπήρχαν στο χώρο. Στον κεντρικό τοίχο του σαλονιού (φωτογραφία 14) ήταν καδραρισμένο και τοποθετημένο το «Πορτραίτο της οικογένειας» που είχαμε παράγει στο νηπιαγωγείο ως κείμενο ταυτότητας (Δραστηριότητα 1.1. Τα πορτραίτα μας, Παράρτημα 1). Πιο δίπλα το εικαστικό έργο της Νκ. το χειμερινό πορτραίτο (Δραστηριότητα 4.3, Παράρτημα 1). Πάνω στη βιβλιοθήκη βρισκόταν η κάρτα για τη γιορτή της άνοιξης που είχαμε δημιουργήσει με τη Νκ. στο νηπιαγωγείο, όταν μας κοινοποίησε το αντίστοιχο αλβανικό έθιμο (παρουσιάζεται ως δραστηριότητα της εβδομης ενότητας στη χρονολογική της σειρά: 7.4 Dita e Verës!. Παράρτημα 2). Το νηπιαγωγείο μας υπήρχε ζωντανό στο σπίτι της οικογένειας, τα ερευνητικά κείμενα ταυτότητας ήταν κατ' ουσία κείμενα ταύτισης, μιας ταύτισης με το πλαίσιο της εφαρμογής. Είχαν ήδη περάσει δύο χρόνια και παρατηρούσαμε ζωντανά στο οικογενειακό πλαίσιο στοιχεία που, ως συνδεδετικός κρίκος, μας παρέπεμπαν στην έρευνα. Αυτό και μόνο απετέλεσε ένα πολύ σημαντικό στοιχείο για την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια. Στη συνέχεια και χωρίς να της ζητηθεί, η μαθήτρια έφερε όλες τις αναμνήσεις της σε ντοσιέ και ο πατέρας το ημερολόγιο Πολύδρομο 2016, στο οποίο υπήρχε δημοσιευμένη (με την άδειά τους φυσικά) μια ζωγραφιά της Νκ. σε σχέση με το προσφυγικό ζήτημα, όπως επίσης και το «Το πρώτο μου βιβλίο για τη διγλωσσία στα αλβανικά» που είχα δωρίσει στην αρχή της χρονιάς στην οικογένεια ενισχύοντας όλο το θεωρητικό πλαίσιο για τα υπέρ της που είχα μεταφέρει στους γονείς. Με την άδειά τους φωτογράφισα τα στοιχεία αυτά, που αποτελούν για μένα ερευνητικά δεδομένα (φωτογραφία 15).



Φωτογραφία 14: Τα κείμενα ταυτότητας



Φωτογραφία 15: Το ημερολόγιο Πολύδρομο και το «Πρώτο μου βιβλίο για τη διγλωσσία στα αλβανικά»

Όσα εφαρμόστηκαν στο νηπιαγωγείο στα λόγια του πατέρα φαίνεται να ξεπερνούν τις προσδοκίες του. Θεωρεί το πρόγραμμα έξω από σταθερά και κλειστά πλαίσια που φανταζόταν ότι θα το χαρακτήριζαν «...υλικό κρατικό που θα είχε μια γραμμή σταθερή...»

Θυμάται τις συναντήσεις με τους γονείς, τις περιγράφει με τις λέξεις: συνάντηση, συχνά, παρέα, λέγαμε, νιώθαμε... «...νιώθαμε ότι μπορούμε να πούμε κι εμείς τα δικά μας», ως ένα πλαίσιο στο οποίο μπορούσαν να καταθέσουν, να μοιραστούν, να δουν ότι κανείς δεν είναι τέλειος «Αν δεν συναντιόμασταν θα σκεφτόμασταν ότι αυτοί είναι τέλειοι ή είναι εντάξει, ή δεν έχουν προβλήματα...». Είχε την ευκαιρία να δει, να νιώσει ότι ενώνουν τους γονείς «τα ίδια πράγματα», κοινά αισθήματα, αγωνίες και οι κοινές δράσεις που θεωρεί ότι «...αυτό μας βοηθούσε ακόμα πιο πολύ για να νιώθουμε πιο οικείοι, πιο κοντά ο ένας με τον άλλο... με τους συνανθρώπους μας!». Η «επικοινωνία» όπως τονίζει, αυτή απετέλεσε σημαντικό στοιχείο που θα μπορούσε να επηρεάσει το κοινωνικό σύνολο «την κοινωνία» αν συνεχιζόταν, θεωρεί πως αυτό όμως δεν είχε καμιά συνέχεια και αναφέρει πως στο δημοτικό σχολείο δεν γνωρίζει καν τους γονείς των άλλων παιδιών που φοιτούν

με την κόρη του. Η ασφάλεια και η υποστήριξη, «μια γραμμή» από τους/τις εκπαιδευτικούς μπορεί να αποτελέσει το πλαίσιο, η γνωριμία και η επαφή μπορούν να ενώσουν, παρά την επιφανειακή διαφορετικότητα μέσα από τα κοινά στοιχεία ανάμεσα σε χώρες, γλώσσες και πολιτισμούς, που απορρίπτονται όταν παραμένουν άγνωστοι/ες *«Αν το προσέχεις όμως, στο βάθος είναι σχεδόν το ίδιο... απλά αλλάζει το περιτύλιγμα...»*.

Συνεχίζει λέγοντας πως μέσα από το παιδί του και τα δικά του βιώματα νιώθει και ο ίδιος την «ασφάλεια» που επιζητεί, θεωρώντας πως το παιδί, ευάλωτο και αθώο, έχει τη μεγαλύτερη ανάγκη να προστατευτεί, να μη πληγωθεί. Στο νηπιαγωγείο βρήκε αυτό το απαραίτητο πλαίσιο για αυτόν και το παιδί του: *«...ένιωθε σα να είναι στο δικό του περιβάλλον»*.

Στο απόσπασμα περιγράφονται οι συνθήκες της παγκοσμιοποίησης, οι κουλτούρες των ανθρώπων, οι εθνικότητες και οι πολιτισμοί σε διαρκή επαφή, αυτό είναι *«μια πραγματικότητα»* όπως μας λέει και αυτό πρέπει να γίνει αποδεκτό, ειδάλλως παραπέμπει σε συνθήκες που ο πατέρας ανακαλεί από δικά του βιώματα στη χώρα καταγωγής με *«κλειστά σύνορα... και ζείτε εδώ μέσα»*. Η επαφή και η επικοινωνία και η μίξη των πολιτισμών και των λαών περιγράφεται ως *«ένα διαβατήριο στον κόσμο του άλλου...»*.

Στη συνέχεια η συνέντευξη αναδεικνύεται όλο και πιο προσωπική με μνήμες που ανασύρονται από τις δράσεις στο νηπιαγωγείο γύρω από το προσφυγικό και τη γιορτή της 25^{ης} Μαρτίου, κατά τη διάρκεια της οποίας είχαμε δει ένα βίντεο με εικόνες από τον πόλεμο στη Συρία (Δραστηριότητες της 7ης ενότητας «Ένα χελιδόνι στην αυλή μας», Παράρτημα 1). Η φωνή του πατέρα διακρίνεται πολύ συγκινημένη, μιλώντας για τον πόλεμο και τα παιδιά θύματά του: *«...δεν επιλέγει κάποιος να είναι φτωχός ή να έχει πόλεμο»*, θυμίζοντάς μας το ποίημα της Ουαρσάν Σάιρ “Κανείς δεν επιλέγει να γίνει πρόσφυγας εκτός αν βρίσκεται στο στόμα ενός καρχαρία”. Μιλά για τις δυσκολίες της ζωής και ανασύρονται τα δικά του βιώματα και ταυτοτικά στοιχεία σε σχέση με τη μετανάστευση.

Το τραγούδι⁶⁷ που αφιερώνει στην εκπαιδευτικό στο τέλος της συνέντευξης αποτελεί και αυτό ένα κείμενο ταυτότητας και ταύτισης. Είναι ένα θρακιώτικο τραγούδι στα ελληνικά, που μιλά στο συναίσθημα του πατέρα αλβανικής καταγωγής και ταυτόχρονα το ίδιο το

⁶⁷ Το τραγούδι είναι το εξής:

<https://www.youtube.com/watch?v=Vwxxjn4hhZ8>

Πρόκειται για ένα παραδοσιακό τραγούδι της ξενιτιάς από το Μπογιαλίκι Ανατολικής Ρωμυλίας.

Πρόκειται για ένα καθιστικό σκοπό ("σουμπέτι" στη Θρακιώτικη διάλεκτο)

τραγούδι μοιράζεται εκ νέου με το κοινό απεύθυνσης, στη συγκεκριμένη περίπτωση την ερευνήτρια που τυγχάνει να έχει θρακιώτικη καταγωγή.

Σε συνέχεια και άμεση αναφορά των συνεντεύξεων με τους δύο γονείς μεταναστευτικής καταγωγής (ως focus parents) ζήτησα αντίστοιχα από δύο γονείς μη μετανάστες, ως γονείς εστίασης και αυτοί, να μου στείλουν την παροντική οπτική για όσα ζήσαμε εκείνη τη χρονιά, για τις δράσεις, τις συναντήσεις και όσα έγιναν στο πλαίσιο της εφαρμογής και της έρευνας. Η επικοινωνία έγινε με ανταλλαγή μηνυμάτων, της πρώτης από το κινητό τηλέφωνο και της δεύτερης με το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο. Απευθύνθηκα σε δύο μητέρες που αποτελούν φορείς σύνδεσης με τον σύλλογο, μία μητέρα που εξέφραζε δυσκολίες στην εμπλοκή της, παρ' όλα αυτά συμμετείχε σε όλες τις συναντήσεις και στην τελική θεατρική παράσταση και την πρόεδρο του συλλόγου γονέων της χρονιάς εκείνης, που επίσης συμμετείχε σε όλες τις δράσεις, τις Μ.Μ. και Μ.Ν..

M.M. 18/1/21

*«Καταρχάς να πω ότι το νηπιαγωγείο ήταν η πιο όμορφη... όμορφη περίοδος των παιδιών μου όπως την έζησα εγώ. Το νηπιαγωγείο μας ήταν το σπίτι μας (emoticon σπίτι).. το πιο ζεστό μέρος του κόσμου. Η νηπιαγωγός μας ήταν ένας άνθρωπος που εμένα μου ενέπνεε εμπιστοσύνη και ασφάλεια. Δεν ανησύχησα ποτέ... πραγματικά. Δεν θεωρώ πως ήμασταν πολύ καλή ομάδα με τους υπόλοιπους γονείς, συνεργαστήκαμε καλά, όμως χάρη των παιδιών μας και της νηπιαγωγού μας και δέσαμε. Θυμάμαι με αγάπη το θεατρικό μας... για χάρη σου το έκανα... και για τη Μ. (κόρη), Χάρηκα τη συνεργασία με τον (αναφέρεται στον Μπ.Νκ. αλβανικής καταγωγής). Σε ό,τι αφορά τον σύλλογο κι εκεί προσπάθησα θεωρώ.. προσπαθήσαμε όλοι... ξενύχτι... κείμενα... δημοτικά συμβούλια... ίσως το χειριστήκαμε λάθος⁶⁸.
Ακόμη και τώρα που περνώ από το νηπιαγωγείο σταματώ και το κοιτώ ειλικρινά... πόση πολλή αγάπη... πόσες χαρούμενες φωνούλες. Το πιο σημαντικό όμως... εν κατακλείδι... είναι οι μνήμες που έχουν τα παιδιά μου. Αγάπη... Αγάπη... Χαρά... αποδοχή... χαμόγελα... αγκαλιές... εκεί θα μείνω».*

M.N. 19/1/21

*«Γυρίζοντας πίσω τον χρόνο και αναπολώντας τις στιγμές, ως πρόεδρος στο σύλλογο γονέων του (αριθμός) νηπιαγωγείου (περιοχή), του νηπιαγωγείου της καρδιάς μας, χαμογελώ. Τι ωραίες αναμνήσεις!
Η νηπιαγωγός μας κατάφερε από ένα τμήμα παιδιών, να δημιουργήσει άλλο ένα τμήμα μεγαλύτερων, ενήλικων παιδιών, των γονέων της τάξης της. Μας ένωσε με παιχνίδια, ομαδικές ασκήσεις, δράσεις και εκδηλώσεις. Διαβάσαμε όλοι μαζί παραμύθια, γελάσαμε, παίζαμε. Ήταν μια επιστροφή στην παιδική ηλικία, που μας βοήθησε να καταλάβουμε*

⁶⁸ Αναφέρεται σε επόμενη χρονιά που ο σύλλογος κινητοποιήθηκε δυναμικά για το μη κλείσιμο των νηπιαγωγείων

καλύτερα τα μικρά μας και να μπούμε στη θέση τους. Συζητήσαμε προβλήματα και προσωπικές ιστορίες, μοιραστήκαμε τον λιγοστό ελεύθερο χρόνο μας. Γίναμε φίλοι. Γίναμε μια γροθιά, όταν κινδύνεψε να κλείσει το σχολείο μας και νικήσαμε⁶⁹. Αγαπηθήκαμε, όπως αγαπούν τα μικρά παιδιά. Πιστεύω ξεκινήσαμε όλοι από αγάπη για τα παιδιά μας και καταλήξαμε να το κάνουμε για εμάς.

Είμαι σίγουρη ότι σε λίγα χρόνια τα παιδιά μας δεν θα θυμούνται τα περισσότερα από όσα έζησαν στο νηπιαγωγείο. Όπως κι εμείς, άλλωστε, δεν θυμόμαστε τη νηπιακή μας ηλικία. Το νηπιαγωγείο των παιδιών μας, όμως, δεν θα το ξεχάσουμε και οι εμπειρίες και αναμνήσεις που αποκομίσαμε από εκεί είναι μοναδικές.

Ευχαριστούμε για το υπέροχο αυτό ταξίδι!».

Ένα από τα μειονεκτήματα των ποιοτικών και ανοιχτών συνεντεύξεων θεωρείται ότι παρέχουν «φιλτραρισμένες» πληροφορίες, που φιλτράρονται μέσα από τις απόψεις του ατόμου που παίρνει τη συνέντευξη, δηλαδή ο/η ερευνητής/τρια συνοψίζει τις απόψεις των συμμετεχόντων/ουσών στην αναφορά του. Επίσης τα δεδομένα μπορεί να είναι παραπλανητικά και το άτομο που δίνει τη συνέντευξη να δίνει την άποψη που θέλει να ακούσει ο/η ερευνητής/τρια (Shäfer & Voltër 2013, σ. 256). Κατά πόσο φιλτραρισμένες είναι οι παραπάνω απόψεις, οι μικρές παρεπόμενες συνεντεύξεις με τους γονείς εστίασης, ως άτυπες συνεντεύξεις σαφώς και δεν μπορούμε να ελέγξουμε ούτε και αποτελεί μέρος της έρευνας η αποκάλυψη του αληθειακού ή όχι χαρακτήρα των λεγομένων. Το ιδιαίτερο συναισθηματικό και φιλικό ύφος που μεταφέρουν αποτελεί το κλίμα, την ατμόσφαιρα και τη διάδραση της έρευνας-δράσης. Τα βιώματα, με τη μορφή που περιγράφονται δείχνουν να αντέχουν στο χρόνο και οι αναμνήσεις επιφορτίζονται με ένα ισχυρό συναίσθημα, ίσως αυτό αποτελεί απλώς ένα προσωπικό στοίχημα που επιτεύχθηκε: η ατμόσφαιρα της τάξης μέσα από τα λόγια όσων την έζησαν. Ο ενδυναμωτικός χαρακτήρας της εφαρμογής και των δράσεων της χρονιάς εκείνη τονίζεται χαρακτηριστικά και από τους δύο γονείς, αξιολογώντας όμως διαφορετικά το τελικό αποτέλεσμα. Αμέσως μετά τη χρονιά εφαρμογής της έρευνας έγιναν κινητοποιήσεις από τον σύλλογο γονέων για να αντισταθούν στην απόφαση του δήμου να κλείσει το νηπιαγωγείο ως κτίριο. Η πρώτη μητέρα αποτιμά ως λανθασμένες τις κινήσεις που έγιναν επιρρίπτοντας ευθύνη στον χειρισμό της κατάστασης «*Σε ό,τι αφορά τον σύλλογο κι εκεί προσπάθησα θεωρώ.. προσπαθήσαμε όλοι... ξενύχτι... κείμενα... δημοτικά συμβούλια... ίσως το χειριστήκαμε λάθος*» ενώ η δεύτερη μητέρα αντίθετα θεωρεί μια νίκη την συγκεκριμένη διεκδίκηση: «*Γίναμε μια γροθιά, όταν κινδύνεψε να κλείσει το σχολείο μας και νικήσαμε*». Αυτό που είναι σημαντικό στην αναφορά και των δύο γονέων είναι ο ενδυναμωτικός χαρακτήρας της γονεϊκής εμπλοκής μέσα από τις δράσεις της συγκεκριμένης χρονιάς, όπως

⁶⁹ Αναφέρεται στις ίδιες κινητοποιήσεις

χαρακτηριστικά λέγεται: «*Γίναμε φίλοι. Γίναμε μια γροθιά...*» και της ενδυνάμωσης του συλλόγου γονέων προς την αντιμετώπιση μελλοντικών προβλημάτων. Οι γονείς συλλογικά και συμμετοχικά ανέλαβαν δράση και έφτασαν να διεκδικούν δυναμικά τα δικαιώματά τους και να προσεγγίσουν εν τέλει από την εξάβαθμη κλίμακα γονεϊκής εμπλοκής της Epstein, το τελικό και πιο δύσκολο επιτεύξιμο στάδιο της γονεϊκής εμπλοκής, αυτό της «λήψης αποφάσεων και τη σύνδεσης με την κοινότητα» (Epstein, 2001, 2009).

10. Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα απετέλεσε μια διαρκή επικοινωνία και διάδραση ανάμεσα στην ερευνήτρια και στους/στις συμμετέχοντες/ουσες, παιδιά και γονείς και ως κοινωνική έρευνα χαρακτηρίζεται από έναν διαρκή αναστοχασμό πάνω σε όσα έλαβαν χώρα.

Τα κείμενα ταυτότητας είναι αυτά που αντανακλούν τις ταυτότητες με ένα θετικό τρόπο σύμφωνα με τη βασική θεωρία του Cummins, στην οποία η εν λόγω έρευνα αναφέρεται. Η σχολική τάξη απετέλεσε ένα αποθετήριο τέτοιων κειμένων και η εκπαιδευτικός την ενδιάμεση φορέα της έκθεσής τους προς τα έξω. Η σημαντική αυτή θέση της, ως διαμεσολαβητή/τρια της διαδικασίας έκθεσης των κειμένων ταυτότητας, προσέδωσε τον εθνογραφικό και αυτοβιογραφικό χαρακτήρα της καταγραφής. Το κοινό στο οποίο απευθύνεται αποτελούσε και αποτελεί η ίδια η σχολική τάξη και οι γονείς σε μια διαδικασία ανατροφοδότησης των τεκταινομένων, αλλά και οι κοινότητές τους, καθώς και το γενικότερο κοινό, εκπαιδευτικό ή μη, το οποίο ενδιαφέρει τόσο η γνώση και η κατανόηση των κειμένων αυτών, όσο και η χρήση τους ως εκπαιδευτικών εργαλείων.

Στα κείμενα ταύτισης το «εγώ» συνδιαλέγεται σε μια προσπάθεια κατανόησης των βιωμάτων του «άλλου» και τα κείμενα γίνονται η μηχανή ανάδυσης και εκμείυσης των ταυτοτικών διεργασιών και, εν τέλει, των ταυτοτικών κειμένων. Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια, σε ένα ρόλο διαμεσολαβητή/τριας ανάμεσα στις ταυτότητες που συνδιαλέγονται, αξιοποιεί τη διαδικασία προς όφελος του συνόλου της τάξης, καθώς η αλληλεπίδραση δεν αφορά μόνο τον/την μαθητή/τρια που εκτίθεται αλλά όλη την ομάδα που καλείται να αντιδράσει, να σχολιάσει, ακόμη να αντιτεθεί και να αναπτύξει κριτική ματιά, σε έναν γόνιμο διαπολιτισμικό διάλογο.

Τα κείμενα ταυτότητας μπορούν να αποτυπώσουν σημαντικά ταυτοτικά στοιχεία, η διαδικασία όμως καταγραφής και αποτύπωσής τους δεν είναι αυτονόητη και δεν αποτελεί πάντα στόχο και προτεραιότητα της εκπαιδευτικής πράξης. Η εκπαιδευτική διαδικασία πολλές φορές αποτελεί μια «κλειστή και δομημένη» διαδικασία με έναν καθαρά γνωσιοκεντρικό ρόλο, με μεθόδους, στόχους και εργαλεία καθαρά μαθησιακά. Ειδικότερα στις υψηλότερες βαθμίδες, ο προσανατολισμός της εκπαίδευσης στις εξετάσεις και στην εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση περιορίζει τη μαθησιακή διαδικασία στη μεταβίβαση γνώσεων. Οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν ουσιαστικό χρόνο στη γνωριμία τους με τα παιδιά καθώς και στη γνωριμία των παιδιών μεταξύ τους, χρόνο

ο οποίος αναδεικνύεται ποσοτικά αντιστρόφως ανάλογος με τη βαθμίδα εκπαίδευσης. Οργανώνονται μαθήματα και σχέδια εργασίας κατά την πρώτη επαφή του παιδιού με το σχολείο, την πρώτη γνωριμία, την περίοδο προσαρμογής, αλλά στη συνέχεια αυτό φθίνει και μπορεί και να εξαφανίζεται. Στο νηπιαγωγείο, ιδιαίτερα μέσα από τα παιχνίδια γνωριμίας στην αρχή της χρονιάς, τα παιδιά εκθέτουν τα ενδιαφέροντά τους, τις προτιμήσεις και στοιχεία για αυτά και τις οικογένειές τους, σταδιακά, όμως, αυτό μειώνεται ή δεν γίνεται πλέον στοχευμένα. Πολλές φορές κατά την εκπαιδευτική πράξη τα παιδιά καταθέτουν βιωματικά κείμενα και ταυτοτικά στοιχεία στα σχέδια εργασίας που διαπραγματεύεται η τάξη, συχνά, όμως, αυτό μένει «εκεί» και δεν γίνεται αντικείμενο διαπραγμάτευσης και ενδυνάμωσης των παιδιών και του οικογενειακού πλαισίου, ή άλλοτε αποκτά ένα «φολκlorικό» χαρακτήρα και μια επιφανειακή προσέγγιση σε όσα μοιράζονται στη σχολική τάξη.

Η εφαρμογή στη διάρκεια της έρευνας και η ενασχόληση με την ταυτότητα στο πλαίσιο της διατριβής είναι μία σε βάθος ενασχόληση, με όραμα ένα περιβάλλον εργασίας στη σχολική τάξη στο οποίο η ταυτότητα γίνεται αντικείμενο διαπραγμάτευσης και τα ταυτοτικά στοιχεία που καταγράφονται γίνονται στοιχεία ενδυνάμωσης των παιδιών. Αυτό απαιτεί από τους/τις εκπαιδευτικούς να εφαρμόσουν δραστηριότητες και εκπαιδευτικές πρακτικές που επιβεβαιώνουν την ταυτότητα των μαθητών/-τριών και συνδέονται με τη ζωή τους και τα κεφάλαια γνώσης που προέρχονται από τις κοινότητές τους (Cummins, 2014, σ. 153).

Σκοπούς της παρούσας διατριβής αποτελούν η κατανόηση της καθημερινής σχολικής πραγματικότητας στο νηπιαγωγείο και η ερμηνεία της δράσης των ατόμων σε χρόνο παρόντα (Τσίγκρα, 2001) μέσα από μία σε βάθος ενασχόληση με τα κείμενα ταυτότητας και ταύτισης με διττή οπτική (Κομπιάδου, 2013, 2018, 2020). Η έρευνα είναι περιγραφική ως προς τη διαδικασία και τις συνθήκες εφαρμογής, την παρουσίαση των ευρημάτων, την αξιολόγηση των κειμένων ταυτότητας και ταύτισης ως εκπαιδευτικών εργαλείων και της συμβολής τους στη συνδιαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας και ενός θετικού σχολικού κλίματος. Ως έρευνα δράσης στοχεύει στη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών ώστε να εκφραστούν και να αναδειχθούν ταυτοτικά στοιχεία μέσα από τα κείμενα παιδιών και γονέων που δεν βρίσκουν χώρο στην παραδοσιακή τάξη και έτσι να αναδιαμορφώσουν το σχολικό κλίμα (MacNaughton & Hedges, 2009, σ. 26) προς ένα κλίμα αποδοχής, ασφάλειας και ενδυνάμωσης για όλους/ες όσους/ες εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η εθνογραφική σκοπιά στην έρευνα δράσης

δίνει φωνή στα άτομα, καθιστώντας ορατές τις ζωές και τις αφηγήσεις τους (James & Prout, 2003, 2005· Τσίγκρα, 2010, σ. 451) ιδιαίτερα των μαθητών/-τριών και των οικογενειών τους, που διαφέρουν γλωσσικά και πολιτισμικά, και της κοινωνικής τους ζωής μέσα στον κοινό σχολικό χώρο, σε ένα κοινό πλαίσιο αναφοράς και αμοιβαιότητας (Τσοκαλίδου, 2012, 2017). Ως εκπαιδευτική έρευνα δράσης με εθνογραφικές διαστάσεις διερευνά, μέσω αυτών των κειμένων, τις αλληλεπιδράσεις και τις σχέσεις που δημιουργούνται ανάμεσα στα υποκείμενα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Πουρκός & Δαφέρμος, 2010) καταγράφοντας την «μικροερευνητική κοινωνιολογία της τάξης του νηπιαγωγείου» (Τσίγκρα, 2001, σ. 196).

Σε μια προσπάθεια σκιαγράφησης των συναφών εννοιών στα κείμενα ταυτότητας στην θεωρητική υποστήριξη της παρούσας διατριβής αναδείχθηκαν χρήσιμες συνδέσεις από τον χώρο της εκπαιδευτικής και της κοινωνικής έρευνας. Η αφήγηση και ο βιογραφικός λόγος (Τσιώλης, 2006), το βίωμα και η καθημερινή πρακτική (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011· Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999), τα τεκμήρια ζωής (Plummer, 2000) και οι πηγές γνώσης (Subero et al., 2016) αναδείχθηκαν ως συναφείς ερευνητικές έννοιες και πρακτικές. Μέσα από γλωσσικά κατάλληλες πρακτικές (Chumak-Horbatsch, 2018· Cummins, 2018), παρόμοιες με τα κείμενα ταύτισης της εν λόγω εκπαιδευτικής έρευνας δράσης (Πηγιάκη, 2013· Τσάφος, 2013), συγκατασκευάστηκε η εμπειρία αναδεικνύοντας τον πλούτο που μεταφέρουν τα δικά τους παράγωγα, τα κείμενα ταυτότητας (Cummins, 2018, σ. vii), αποσκοπώντας στην ενδυνάμωση των ταυτοτήτων και των δεξιοτήτων που επενδύουν στη δημιουργία αυτών των κειμένων (Cummins & Early 2011· Τσοκαλίδου, 2012, 2017).

Σύμφωνα με τη νέα οπτική στην έρευνα για την παιδική ηλικία, η κοινωνική ζωή των παιδιών οφείλει να καταγράφεται μέσα στον φυσικό τους χώρο, το σχολικό πλαίσιο, θεωρώντας τα δρώντα υποκείμενα και ικανούς/ές πληροφοριοδότες/τριες της ζωής τους (James & Prout, 2003, 2005· Τσίγκρα, 2010, σ. 451). Η εμπειρία κατά συνέπεια περιγράφηκε όπως βιώνεται από τους ίδιους τους/τις πρωταγωνιστές/τριές της (Σαχίνη-Καρδάση, 2007) ιδωμένη μέσα στις δικές τους κουλτούρες, μέσα από τις εμπειρίες και τις σχέσεις τους (Corsaro, 2005· James, 2011· Τσίγκρα, 2010), καθώς καλούμαστε να ερμηνεύσουμε τα εκπαιδευτικά φαινόμενα και τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αναπτύσσονται, δίνοντας αξία στις αντιλήψεις και τις απόψεις τους, τις ζωές τους όπως τα ίδια τις αντιλαμβάνονται και διαπραγματεύονται και τις μοναδικές κουλτούρες που συνδημιουργούν, αντιμετωπίζοντάς τα ως δραστικούς παράγοντες και δρώντα

υποκείμενα (Corsaro, 2005· Muckherji & Albon, 2010· Prout & James, 1997· Qvortrup et al., 2011· Τσίγκρα, 2001· Τσάφος, 2013).

Οι εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόστηκαν στην παρούσα έρευνα αντιμετωπίζουν τα παιδιά ως άμεσα εμπλεκόμενα και διανοητικά ισχυρά άτομα που ενδυναμώνονται από τη διαδικασία έκθεσης (Cummins, 2015· Cummins, et al., 2007). Η αναπροσαρμογή των δραστηριοτήτων και των πρακτικών προς την αντανάκλαση της ταυτότητας των μαθητών/-τριών, του οικογενειακού πλαισίου και της κοινότητας από την οποία προέρχονται, λειτουργεί επιβεβαιωτικά και ενδυναμωτικά (Cummins, 2014, 2015). Η γνώση για την ταυτότητα που μεταφέρεται θεωρείται σημαντική, θεωρείται πολύτιμη και το εκπαιδευτικό πλαίσιο διευρύνεται για να συμπεριλάβει τα ταυτοτικά στοιχεία που μεταφέρονται από τα παιδιά και την οικογένεια στη σχολική τάξη. Τα παιδιά επενδύουν συναισθηματικά, κοινωνικά και ακαδημαϊκά και σταδιακά αυτονομούνται και ενδυναμώνονται (Cummins & Persad, 2014· Taylor & Cummins, 2011).

Έτσι ιδωμένα, τα κείμενα ταυτότητας που αποτελούν το ερευνητικό αντικείμενο της παρούσης διδακτορικής διατριβής, αξιοποιήθηκαν και παρουσιάζονται ως μορφή βιογραφικού λόγου και ως αφηγηματικό κείμενο, και υποστηρίζουμε πως επιτυγχάνουν με έναν μοναδικό τρόπο να αναπαραστήσουν το βίωμα και, κατά συνέπεια, την εκπαιδευτική πραγματικότητα απεικονίζοντας κομμάτια «εαυτού και άλλου», και να εκφράσουν τις εμπειρίες και τα συναισθήματα των ατόμων (Cummins & Early, 2011· Κομπιάδου, 2013· Κομπιάδου & Τσοκαλίδου, 2014· Κούρτη-Καζούλλη, 2009· Κούρτη-Καζούλλη & Τζανετοπούλου, 2003· Σκούρτου, 2011· Skourtou et al., 2006· Stergiou, 2015).

Η διττή σημασία ανάμεσα στην ταύτιση και στην ταυτότητα αποτελεί μια σημαντική συνιστώσα στη συγκεκριμένη έρευνα καθώς με αυτή τη διττή τους έννοια προσεγγίζονται και αξιοποιούνται τα κείμενα εκπαιδευτικά. Κάθε κείμενο που χρησιμοποιείται εντός τάξης, λογοτεχνικό, εικαστικό, πληροφοριακό, οικογενειακό ή άλλο ντοκουμέντο αποτελεί ένα κείμενο προς ταύτιση. Σε αυτό το πλαίσιο αξιοποιήθηκαν ως κείμενα ταύτισης κυρίως λογοτεχνικά κείμενα, οικογενειακές ιστορίες και μαρτυρίες που εμπίπτουν στις επιδιώξεις της έρευνας, αντικατοπτρίζοντας τα ενδιαφέροντα των ίδιων των παιδιών και τις εμπειρίες τους, τις γλωσσικές, πολιτιστικές και κοινωνικές πηγές που τα παιδιά και οι οικογένειες μετέφεραν στο κοινό περιβάλλον της τάξης. Αυτά τα κείμενα αξιοποιήθηκαν παιδαγωγικά και συνεργατικά ανάμεσα στα παιδιά και την ερευνήτρια-

εκπαιδευτικό (Ada, 1988· Cummins & Early, 2011) προς την παραγωγή των δικών τους κειμένων ταυτότητας, προσωπικών ή συλλογικών, πολυτροπικών, συνομιλιακών, ή διαγενεακών.

Η αφήγηση και η προφορική ως τρόποι έκφρασης και καταγραφής, με ιδιάζουσα σημασία στο νηπιαγωγείο, που υπολείπεται γραπτής έκφρασης λόγω του σταδίου ανάπτυξης των παιδιών, συνετέλεσαν στα κύρια δεδομένα της έρευνας, τα συνομιλιακά κείμενα ταυτότητας. Μαζί με το παιδικό ιχνογράφημα παράχθηκαν πολυτροπικά κείμενα ταυτότητας, ατομικά ή συλλογικά και σε συνδυασμό με τις θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές, κείμενα διαδραστικά που αποτελούν κοινά, συλλογικά παράγωγα. Στη σύγχρονη προσχολική εκπαίδευση, σε συνάφεια με την προσέγγιση των πολυγραμματισμών (Kalantzis, 1999· Σφυρόερα, 2020· Χατζησαββίδης, 2003) και της διαγλωσσικότητας (García, 2009· Τσοκαλίδου, 2017), προτείνεται η εφαρμογή και χρήση των προφορικών και πολυτροπικών κειμένων ταυτότητας, τα οποία μπορούν να γραφούν από τον/την εκπαιδευτικό με την υπαγόρευση από τα νήπια που δεν έχουν ακόμη πλήρη γραμματισμό ή από τα ίδια με γραφικά συστήματα που έχουν κατακτήσει και εμπεριέχουν συχνά πάνω από μία γλώσσες. Μπορούν να γίνουν αντικείμενο αφήγησης συλλογικά στην τάξη, αποτυπώνοντας σκέψεις και συναισθήματα, εμπεριέχοντας στοιχεία της ταυτότητας, της γλώσσας και του πολιτισμού τους. Ο λόγος παραμένει δικός τους και η ερμηνεία όσων μοιράζονται προφορικά ή στο χαρτί πολυτροπικά μεταφέρεται από την εκπαιδευτικό που λειτουργεί διαμεσολαβητικά στην παραγωγή, σε ένα σχολικό περιβάλλον που παρουσιάζεται αντιστεκόμενο στις πρακτικές που οδηγούν σε υποτίμηση της γλωσσικής και πολιτισμικής γνώσης που φέρουν τα παιδιά στο σχολείο (Cummins, 2014). Η θεωρητική ανάπτυξη του πεδίου των πολυγραμματισμών αποτελεί ανταπόκριση στην πολιτισμική και γλωσσική πολυμορφία πρώτιστα και μετέπειτα στην προετοιμασία των αυριανών πολιτών/ισσών του μέλλοντος, προκειμένου να ανταποκριθούν στις ποικίλες πολιτισμικές συνιστώσες. Βρίσκει σύμφωνη την αξιοποίηση των θεατροπαιδαγωγικών τεχνικών για την ανάγκη της περιγραφής και κατανόησης των σύγχρονων και καιρίων ζητημάτων μέσα από τα κείμενα των παιδιών (Πίγκου-Ρεπούση, 2019).

Το οικογενειακό πλαίσιο, ως σημείο αναφοράς, και ως πρωτογενής ομάδα επιλέχθηκε ως το έτερο δείγμα της ερευνητικής διαδικασίας, παράλληλα με τη σχολική τάξη, καθώς διαδραματίζει αποφασιστικό ρόλο για τα παιδιά και τη ζωή τους, ακόμη κι όταν διερευνούμε ένα τμήμα αυτής (Πανταζής, 2004, σ. 78). Η γέφυρα επικοινωνίας που δημιουργείται ανάμεσα στο οικογενειακό και το σχολικό πλαίσιο (Πηγιάκη, 2010)

απετέλεσε έναν σημαντικό σκοπό και επίτευγμα της έρευνας, ως σταθερού συνδετικού κρίκου που συνέδεε τα τεκτενόμενα και τις σχέσεις που δημιουργήθηκαν με τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ του σχολικού και του οικογενειακού περιβάλλοντος να επαναπροσδιορίζονται (Cummins, 2005, 2014). Οι γονείς, συμμετοχοί στη διαδικασία, ενεπλάκησαν ενεργά στην έρευνα, παρήγαγαν δικά τους κείμενα, τα «κοινώνησαν» ως θεατρικά και αξιολόγησαν τη διαδικασία με τη μορφή συνεντεύξεων, αποδίδοντας το δικό τους νόημα στην ερευνητική διαδικασία, ως συμμετοχοί σε όλες τις φάσεις της. Ο λόγος τους, καθώς αναλύεται, συνιστά την επιβεβαίωση των ταυτοτικών διεργασιών που λαμβάνουν χώρα σε μια ζωντανή διαδικασία, που, ως το τέλος της διατριβής, διαρκώς καταγράφεται και ανατροφοδοτεί την έρευνα.

Η ερευνητική διαδρομή συνιστά μια ιδιαίτερη και επίπονη διαδικασία ανάμεσα σε αποφάσεις και αμφισβητήσεις, σε προβληματισμούς και αναπροσδιορισμούς που αναδεικνύονται γόνιμοι προς την επιλογή των μεθοδολογικών βημάτων. Σε αυτή τη διαδρομή αναδείχθηκε το ποιοτικό παράδειγμα ως ενδεδειγμένος τρόπος προσέγγισης του πολυτροπικού και ποικίλου υλικού της εφαρμογής προς περιγραφή και ανάλυση. Οι μεικτές μεθοδολογίες και τεχνικές προς την αναγνώριση των διαφορετικών φωνών και την κατανόηση της πραγματικότητας στην έρευνα της παιδικής ηλικίας κρίθηκαν κατάλληλες για το ποιοτικό παράδειγμα αυτής. Η έρευνα δράσης, με στόχο τη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών, επιλέχθηκε καθώς πρόκειται για έρευνα από την εκπαιδευτικό της τάξης που έχει άμεση επαφή με τα υποκείμενα που μελετώνται (Αυγητίδου, 2013). Η εθνογραφική σκοπιά επιλέχθηκε λόγω της πυκνής καταγραφής της και του πεδίου αναφοράς ως φυσικού περιβάλλοντος για τα ίδια τα παιδιά. Επιπλέον, επιλέχθηκε λόγω της κοντινής και μακρόχρονης σχέσης της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας με το πλαίσιο που διερευνάται (Κανελλόπουλος, 2010· Kemmis & McTaggart, 2005).

Σε αυτή τη λογική της αλλαγής, στην οποία στοχεύει μία έρευνα δράσης στην εκπαίδευση, αντιμετωπίζουμε κριτικά τα δομημένα και γνωσιοκεντρικά αναλυτικά προγράμματα και το υποχρεωτικό πλαίσιο αναφοράς τους, που επιδιώκουν ανάλογους εκπαιδευτικούς σκοπούς και μαθησιακές εμπειρίες, προωθώντας την ατομική εργασία και τον ανταγωνισμό. Συμπεράσματα έρευνας⁷⁰ αναφέρονται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα που, παρά τις σύγχρονες εξελίξεις, παραμένει «προσκολλημένο στη στείρα γνώση», περιορίζοντας τη δημιουργικότητα και την κριτική ικανότητα των παιδιών, από

⁷⁰ Σε νηπιαγωγεία του Βόλου και Ν. Ιωνίας και λαμβάνοντας υπ' όψιν τον απολογισμό νηπιαγωγείων στο νομό Αττικής

το νηπιαγωγείο ακόμη. Το ενδιαφέρον εστιάζεται στη μάθηση, στην απομνημόνευση, στην αναπαραγωγή και οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους επιλέγουν παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας (Κακανά, 2011, σ. 30). Οι εκπαιδευτικές πρακτικές σε ένα τέτοιο πλαίσιο δεν προσεγγίζουν ουσιαστικά το άτομο αλλά κυρίως τη γνώση που μεταδίδεται. Πόσο, όμως, επενδύουν στη γνώση που μεταφέρεται από τις κοινότητες στις οποίες τα παιδιά συμμετέχουν και αντίστροφα, προς αυτές τις κοινότητες και στο μήνυμα που μεταδίδεται για οτιδήποτε μας αφορά ή όχι στο σχολικό πλαίσιο;

Η αναστοχαστική προοπτική και η αντανakλαστική οπτική της έρευνας κατά την παραγωγή και τη διερεύνησή της (Τσάφος, 2013) βοήθησε στον μετασχηματισμό των πρακτικών σε στενή σχέση μεταξύ δράσης και αναστοχασμού (Altrichter et al., 1993, 2001· Mac Naughton & Hedges, 2009).

Επιλέχθηκε η συνέντευξη ως μορφή αξιολόγησης της διαδικασίας και ως μέσο ανατροφοδότησης των πεπραγμένων σε σταθερή βάση. Στο τέλος της εφαρμογής η ανοιχτή και αδόμητη συνέντευξη, με θεματική τη σχέση με το σχολείο και τις εμπειρίες των γονέων από την επαφή τους με το σχολικό πλαίσιο, κατέγραψε τις απόψεις των γονέων για τη γονεϊκή εμπλοκή και ανέδειξε επιπλέον θέματα σημαντικά για τους ίδιους. Επιλέχθηκαν οι αδόμητες αφηγηματικές συνεντεύξεις, καθώς μπορούν να αποτυπώσουν πληροφορίες, σκέψεις και συναισθήματα για όσα έλαβαν χώρα, φυσικά μέσα στη συζήτηση. Μπορούν να εκφράσουν μέσα από την αφήγηση, την περιγραφή και την επιχειρηματολογία, μέσα από τις υποκειμενικές προσωπικές διηγήσεις τους των γονέων, την καθημερινότητα που βίωσαν (Muckherji & Albon, 2010· Σαραφίδου, 2011· Τσιώλης, 2014). Επιπρόσθετα, η βιογραφική αφηγηματική συνέντευξη συνάδει με την έρευνα δράσης, καθώς ενδιαφέρεται για την παρέμβαση και την κοινωνική αλλαγή (Πανταζής, 2004).

Αντίστοιχα, τα παιδιά ενεπλάκησαν σε διαδικασίες ατομικής συνέντευξης προς την καταγραφή των κοινωνικών τους σχέσεων, ενώ οι απόψεις και οι αφηγήσεις τους κατεγράφησαν μέσα από τη φυσική συζήτηση σε ομάδα εστίασης, την ομάδα της τάξης που εξασφάλισε τη συμμετοχή όλων και, επιπρόσθετα, θεωρείται πρόσφορη και κατάλληλη για ομάδες παιδιών (Muckherji & Albon, 2010). Συνδυαστικά με τα κείμενα ταυτότητας, χρησιμοποιήθηκαν ερευνητικά εργαλεία όπως το ιχνογράφημα, ως βασική παιδική δραστηριότητα (Λοΐζος, 2000· Μεταξάς, 2010), που αποτύπωσε τα ενδιαφέροντα και τις επικοινωνιακές ανάγκες των παιδιών και το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της

κάθε παραγωγής. Συνδυαστικά με τον λόγο, την περιγραφή και τις συνδηλώσεις από τα ίδια τα παιδιά, μας έδωσε στοιχεία για τις ζωές τους και τις διαστάσεις της σχολικής ζωής, με ερμηνεία αποκλειστικά δική τους (Muckherji & Albon, 2010). Η ανάγκη να λαμβάνουμε υπ' όψιν τα «αυτοβιογραφικά συγκείμενα» των δημιουργών με σκοπό την ανασύνθεση του βιώματος (Μεταξάς, 2010, σ. 337) μας βοήθησε να κατανοήσουμε και να ερμηνεύσουμε. Η κοινωνιομετρία χρησιμοποιήθηκε επίσης ως συμπληρωματική πηγή δεδομένων για την καταγραφή και ερμηνεία του κοινωνικού προφίλ των μαθητών/-τριών πριν και μετά την εφαρμογή του παιδαγωγικού προγράμματος (Γρηγοριάδης, 2005· Μπίκος, 2011).

Οι εθνογραφικές μικρές έρευνες που διενεργήθηκαν με τη μορφή συνεντεύξεων και ερωτηματολογίων, για να γνωρίσουν την οικογενειακή ιστορία και να την κοινωνήσουν στο κοινό περιβάλλον της τάξης, είχαν ουσιαστικό στόχο να γεφυρώσουν το χάσμα ανάμεσα στην οικογενειακή και τη σχολική κουλτούρα (Subero et. al., 2016). Τα κείμενα ταυτότητας, εμπεριέχοντας στοιχεία της γλώσσας και του πολιτισμού των παιδιών και των οικογενειών τους, απετέλεσαν τις «πηγές γνώσης», ώστε να αναγνωριστεί και να λάβει αξία ο πλούτος που μεταφέρουν στο σχολείο, και το τελευταίο να γίνει κοινωνός αυτής της γνώσης. Ως πηγές ταυτότητας έδωσαν πληροφορίες για την ταυτότητα των ατόμων, των μαθητών/-τριών και της κοινότητας από την οποία προέρχονται καθιστώντας την πιο ορατή και απτή στην τάξη (Subero et al., 2016· Τσοκαλίδου, 2017· Χατζηδάκη, 2020) δίνοντας έμφαση στη γνώση, αναπόσπαστη από το συναίσθημα, και στην εμπειρία του ατόμου (Esteban-Guitart & Moll, 2014). Η γνώση δεν θεωρήθηκε «στενά» γλωσσική αλλά πολιτισμική, και το κέρδος για τους/τις συμμετέχοντες/ουσες στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι η σοφία και οι αξίες που μεταφέρονται σε κάθε γλωσσική επικοινωνία που μπορούν, σύμφωνα με την Τσοκαλίδου (2017, σ. 71), να εκφραστούν και μονογλωσσικά. Η ενίσχυση των γλωσσικών και πολιτισμικών ταυτοτικών στοιχείων των παιδιών, ως μια Γλωσσικά Κατάλληλη Πρακτική, με στόχο να αναδείξει τον πλούτο όσων τα παιδιά φέρουν μαζί τους στο σχολείο αποτελεί ενταξιακή διδασκαλία και αναδεικνύει νέους δρόμους συνεργασίας μεταξύ σχολείου-οικογένειας (Chumak-Horbatsch, 2018· Cummins, 2018).

Η ενασχόληση με τα λογοτεχνικά κείμενα και η προσέγγισή τους ως κείμενα ταύτισης απετέλεσαν, στην ουσία, διαπολιτισμικές δραστηριότητες πάνω στα λογοτεχνικά κείμενα και αυτό συνετέλεσε στη δημιουργία δεσμών ανάμεσα στον πολιτισμό των δίγλωσσων παιδιών και των γηγενών μαθητών/--τριών (Γαβρηλίδου, 2009), προς την επεξεργασία

ποικίλων ειδών κειμένου (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011) και την παραγωγή των δικών τους πολυτροπικών παραγώγων. Η «ανάγνωση» ξεπέρασε την ατομική πράξη, αντανακλώντας την κοινωνικότητα (Κανατσούλη, 2014) και με την κατάλληλη παιδαγωγική αξιοποίηση προσέφερε ευκαιρίες για μάθηση και πολιτισμικές εμπειρίες, ώστε τα παιδιά μέσα στα κείμενα να αναγνωρίσουν τις ταυτότητες των άλλων και τις δικές τους. Οι θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές συνδυάστηκαν με τα κατάλληλα λογοτεχνικά κείμενα και έδρασαν επικουρικά ως προς την κοινή παραγωγή. Τα συλλογικά αυτά κείμενα μέσω του λόγου και της προφορικότητας εκφράστηκαν και γλωσσικά επιβεβαιώνοντας την έκθεση ή, συνδυαστικά με τις εικαστικές τεχνικές αποτυπώθηκαν πολυτροπικά, διευρύνοντας τις γνώσεις για τον κόσμο και ενδυναμώνοντας την αυτοεικόνα (Λενακάκης, 2008· Λενακάκης et al., 2016· Πίγκου-Ρεπούση, 2019). Η επιτυχής αλληλεπίδραση ανθρώπων που προέρχονται από διαφορετικά περιβάλλοντα, ενηλίκων ή παιδιών, αποτελεί μια διαπολιτισμική δεξιότητα που καλλιεργείται μέσα στο θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο (Λενακάκης, 2015), και η αξιοποίηση της πολιτισμικής αυτής γνώσης συνιστά τη διαπολιτισμική μάθηση που στο ασφαλές πλαίσιο του παιχνιδιού αποκτάται μέσα από τα βιώματα και τις αναφορές σε οικεία γεγονότα που κοινωνούνται (Κομπιάδου & Λενακάκης, 2014).

Όλα τα παραπάνω μπόρεσαν να καταστούν ορατά μέσα από τα διαπραγμάτευση με τις θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές που έφεραν τα παιδιά αντιμέτωπα με συνθήκες και συμβάσεις κατά τις οποίες έπρεπε να συννευρεθούν με τον/την άλλο/η, σε ζευγάρια, σε ομάδες ή στην ολομέλεια, όπου αποτυπώθηκαν βιώματα και συλλογικά παράγωγα, όπως ακριβώς συμβαίνει στον πυρήνα του εκπαιδευτικού δράματος όπου βρίσκεται η συνεργασία, με σκοπό τη σύμπραξη, η οποία καλεί τους/τις συμμετέχοντες/ουσες, σε ομάδες ή ζευγάρια, να διαπραγματευτούν, να επιλέξουν, να αποφασίσουν και να δημιουργήσουν από κοινού. (Πίγκου-Ρεπούση, 2019, σ. 110). Συνδιαλέχθηκαν και αλληλεπίδρασαν ερχόμενοι/ες στη θέση του άλλου ατόμου και απέκτησαν δεξιότητες που, από τη «μικροκλίμακα» του σχολείου, σταδιακά προετοιμάζουν προς τη συν-βίωση στην πραγματική ζωή. Στο ίδιο πλαίσιο που δημιουργήθηκε με την εμπλοκή των γονέων στις σταθερές συναντήσεις, την ενασχόληση με το βίωμα και την ταυτότητα σε σταθερή βάση, ώστε να ομοιάζει σε συνθήκες εργαστηρίου και «σχολής γονέων», οι θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές και ο βιωματικός τρόπος της διαπραγμάτευσης απετέλεσαν την ατομική και συλλογική πορεία προς την κοινή παραγωγή και εν τέλει την πορεία προς την αποτύπωση της ταυτότητας της ομάδας και της κουλτούρας που αποπνέει.

Η τάξη γεφυρώθηκε με την οικογενειακή ζωή. Τα κείμενα των γονέων και της ευρύτερης οικογένειας ήρθαν στην τάξη και έγιναν αντικείμενο διαπραγμάτευσης. Τα παιδιά γνώρισαν τις ιστορίες της οικογένειας, άκουσαν τις αφηγήσεις των μεγαλύτερων και έμαθαν για την ταυτότητά τους και τις ταυτότητες των άλλων παιδιών. Η ιστορία των αντικειμένων ως διαπολιτισμικών υλικών, σε μια αλληλεπίδραση με το κοινωνικό περιβάλλον, ανέδειξαν στοιχεία ταυτότητας (Βλαχάκη & Μάγος, 2015· Μάγος, 2019). Αναδείχτηκαν ομοιότητες και σημεία σύγκλισης ανάμεσα σε γλώσσες και πολιτισμούς. Οι διαφορές έγιναν ορατές, όχι ως σημεία απόκλισης αλλά πολιτισμικής ανταλλαγής. Η αλληλεπίδραση, η εξοικείωση με τον/την άλλο/η ως συμπαίκτη/τρια, ως συμμαθητή/τρια, ως συν-γονέα και συμμετοχο/η στην κοινή σχολική ή και εξωσχολική δραστηριότητα, η κατανόηση, οι επικοινωνιακές ικανότητες που καλλιεργήθηκαν αποτελούν στην ουσία διαπολιτισμικές δεξιότητες. Προώθησαν την ενσυναίσθηση, τη διάκριση ανάμεσα σε δικαιώματα και υποχρεώσεις, επικοινωνιακές ικανότητες απαραίτητες για μια δια-πολιτισμική συνύπαρξη στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης και της μετανάστευσης, όπως και την κριτική ικανότητα απαραίτητη για την διαπραγμάτευση με θέματα γύρω από το μεταναστευτικό και το προσφυγικό ζήτημα.

Πιο συγκεκριμένα, εστιάζοντας στα παιδιά, όπως περιγράφονται αναλυτικά στην παρουσίαση της εφαρμογής, μπορούμε να αναφερθούμε στα κοινωνικά, συναισθηματικά και γνωστικά επιτεύγματά τους κατά τη διάρκεια της έρευνας.

Μεταβαίνοντας από την κοινή ελληνική στις δικές τους πρώτες ή σε ξένες ευρέως διαδεδομένες γλώσσες, τα δίγλωσσα παιδιά συνειδητοποίησαν τις δυνατότητες που έχουν να χρησιμοποιούν προνομιακά τους κώδικες επικοινωνίας που γνωρίζουν. Η ανατροπή της θέσης της κυρίαρχης γλώσσας μέσα από την εφαρμογή στο εκπαιδευτικό πλαίσιο ομοιάζε φυσική και αβίαστη. Οι μεταναστευτικές ταυτότητες, προνομιακά ιδωμένες, ισχυροποιήθηκαν και έγιναν αποδεκτές. Τα μηνύματα που τα δίγλωσσα παιδιά εξέλαβαν για τη γλώσσα και το πολιτισμικό τους πλούτο, κατά τη διαπραγμάτευση με βιβλία στις πρώτες τους γλώσσες, περιγράφονται ως «γνήσιο ενδιαφέρον και αποδοχή». Συνειδητοποίησαν πως κατείχαν τη γνώση: λέξεις, φράσεις, ιδιώματα, συμπεριφορές και συνήθειες της/των κοινότητας/των τους και βρέθηκαν στην προνομιακή θέση τη να μεταδώσουν, γεγονός που αποτελεί σημαντικό παράγοντα ενίσχυσης ταυτότητας. Οι οικογένειες αντίστοιχα διαπραγματεύτηκαν έναν εμφανώς πιο οικείο κώδικα σε σχέση με αυτόν της κυρίαρχης γλώσσας και κουλτούρας, γεγονός που λειτούργησε ενισχυτικά. Τα συνεχή του εγγραμματισμού γίνονται αντιληπτά ως ένα χρήσιμο εργαλείο, ως περάσματα

από γλώσσα σε γλώσσα, από πολιτισμό σε πολιτισμό, μια διαδικασία που τα καθιστά ορατά (Σκούρτου, 2011) προς την υποστήριξη των ταυτοτήτων των δίγλωσσων μαθητών (Cummins, 2003).

Το προφίλ των παιδιών και οι κοινωνικές τους σχέσεις, που μελετήθηκαν επικουρικά μέσω της κοινωνιομετρίας προς την καταγραφή της σχολικής κουλτούρας της τάξης, έδειξαν πως η διαφορετική καταγωγή και γλώσσα δεν αποτελούν αιτίες απόρριψης, όπως και η κοινή γλώσσα καταγωγής δεν αναδεικνύεται ως κριτήριο επιλογής στις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών που καταγράφηκαν. Στερεοτυπικές, σε σχέση με την εμφάνιση και τα εξωτερικά χαρακτηριστικά, αναφορές δεν καταγράφηκαν και η πολιτισμική διαφορά σε καμία περίπτωση δεν εμφανίστηκε ως αιτία αποκλεισμού.

Τα θέματα που απασχολούν τα παιδιά, τα βιώματά τους και τον τρόπο με τον οποίο αυτά τα προσεγγίζουν αναδείχθηκαν μέσα από τη διαπραγμάτευση με τα λογοτεχνικά κείμενα, τα οποία αποτέλεσαν κείμενο ταύτισης. Η μεταναστευτική και προσφυγική ταυτότητα μέσα από τα πολυτροπικά κείμενα που παρήγαγαν, ανέδειξε κοινά χαρακτηριστικά με τα ίδια, την οικογένεια, την εμπλοκή των «σημαντικών άλλων» και των κοινοτήτων τους ως κοινού πλαισίου αναφοράς. Η σταδιακή συναισθηματική αποφόρτιση στα θέματα που τους/τις απασχολούν, από το στενό οικογενειακό περιβάλλον σταδιακά με εμπλοκή στα κείμενά τους, που εκφράστηκαν πολυτροπικά, των κοινών χώρων, του σχολικού πλαισίου εντός αυτών και του ευρύτερου κοινωνικοπολιτιστικού τοπίου απετέλεσε ένα επίτευγμα της σταδιακής εξωστρέφειας των θεματικών της εφαρμογής. Σε μια «οικοσυστημική» διαδρομή, που απετέλεσε σαφή επίδιωξη των θεματικών της εφαρμογής της έρευνας, από το εγώ στον/στην άλλο/η, τον/την έτερο/η με κοινά βιώματα και εμπειρίες, προωθήθηκαν διαπολιτισμικές δεξιότητες.

Οι κατάλληλες συνθήκες και το υποστηρικτικό σχολικό περιβάλλον, ως ένα περιβάλλον πολιτισμικής και γλωσσικής αφύπνισης με αναφορά στα αντίστοιχα αξιακά συστήματα, απετέλεσε τον χώρο έκφρασης των πολλαπλών και δυναμικών ταυτοτήτων. Δράσεις διαγενεακής επικοινωνίας, όπως η πολύγλωσση βιβλιοθήκη της τάξης, έθεσε την οικογένεια συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία και παράλληλα τις γλώσσες και τις ταυτότητες σε έναν διαγλωσσικό διάλογο. Ανέδειξε πρακτικές που αντιστέκονται στο μονογλωσσικό τοπίο της εκπαίδευσης διευρύνοντας τους ορίζοντες παιδιών και γονέων.

Ο/η πρόσφυγας και ο/η μετανάστης/τρια, μέσα από τις πρακτικές εφαρμογές, έγιναν γνώριμοι, έγιναν εμείς, καθώς είμαστε εμείς. Το διαφορετικό, και αυτό που ομοιάζει

ξένο, έγινε εγγύτερο. Διαπιστώσαμε σε μια κοινή πορεία μέσα από τα βιώματα και τις ιστορίες της οικογένειας πως η «σκούφια μας» κρατά από κάπου αλλού, κι αυτό το «αλλού» συνιστά στοιχεία της μεταναστευτικής ταυτότητας των παιδιών και των οικογενειών της τάξης. Δεν μένει αόρατο και αδιάφορο, γίνεται ορατό και αποδεκτό καθώς είναι οικείο, πραγματικό και συνιστά μια κανονικότητα, την κοινή μας πορεία στον κόσμο.

Διαφάνηκε η δύναμη της διττής ιδιότητας των κειμένων από κείμενα ταυτότητας σε κείμενα ταύτισης αλλά και το αντίστροφο, από κείμενα ταύτισης σε κείμενα ταυτότητας σε μια κυκλική πορεία προς την καταγραφή των βιωμάτων που ομοιάζει με την πραγματική ζωή. Τα κείμενα των παιδιών αποτυπώθηκαν ως συναφή με το σύγχρονο πλαίσιο των πολυγραμματισμών και της πολυτροπικότητας, συμπεριλαμβάνοντας πολιτισμικά στοιχεία, βιώματα και εμπειρίες, πολλές φορές με έναν διαγλωσσικό τρόπο.

Εστιάζοντας πιο συγκεκριμένα στους γονείς και τις δράσεις που εμπλέκονται στο σχολικό πλαίσιο κατά τη διάρκεια της έρευνας, όπως περιγράφονται αναλυτικά στην παρουσίαση της εφαρμογής, μπορούμε να αναφερθούμε σε αντίστοιχα αποτελέσματα.

Η ενεργός συμμετοχή των γονέων στα δρώμενα της τάξης απετέλεσε μια διαρκή πρόκληση κατά τη διάρκεια της έρευνας, της γονεϊκής ταυτότητας που αναδείχτηκε μέσω της ουσιαστικής επαφής με το σχολείο και των κοινών δράσεων μέσα στο θεατροπαιδαγωγικό εργαστήρι. Η προσέγγιση που εφαρμόσαμε μέσω της έκθεσης βιωμάτων, γνώσεων και συναισθημάτων (Λενακάκης, 2012) συνέβαλε στην ενδυνάμωση των ταυτοτήτων τους, καθώς βίωσαν την ενέργεια κατά την εμπλοκή και τη χαρά από το κοινό αποτέλεσμα (Κοντογιάννη, 2008· Λενακάκης, 2014α). Ο επιτελεστικός και βιωματικός χαρακτήρας της συνολικής θεατρικής παραγωγής και η ουσιαστική εμπλοκή τους αποτελούν αποφασιστικά στοιχεία για την επιρροή της σκέψης και της επικοινωνίας από οποιαδήποτε άλλη στείρα γνώση. Πρόκειται κατά την Πίγκου-Ρεπούση για μια «διαδραστική κατανόηση» και «από κοινού αναδιαμόρφωση» του κόσμου (2019, σ. 203). Η παρότρυνση της εκπαιδευτικού προς την επίτευξη μιας συλλογικής προσπάθειας απέκτησε τη δική της οντότητα. Οι γονείς έγραψαν ένα δικό τους «κοινό, συμμετοχικό σενάριο ζωής» που μετετράπη σε μια σχολική παράσταση από γονείς για παιδιά σε μια σύνδεση των κοινών βιωμάτων. Η θεατρική παράσταση από τους γονείς απετέλεσε μια σημαντική συνολική δημιουργία, από το πρώτο στάδιο της έμπνευσης ως την τελική στιγμή της αξιολόγησης της διαδικασίας από τους ίδιους τους γονείς στις συνεντεύξεις

τους. Ακολούθησε την πορεία μιας μαθησιακής διαδικασίας από το πρώτο στάδιο των συζητήσεων πάνω στην αρχική ιδέα, που απετέλεσε το ερέθισμα για δημιουργία στο στάδιο των αναθεωρήσεων και της δημιουργίας, έως το τελικό της παρουσίασης και της αναστοχαστικής του προσέγγισης.

Αντίθετα με όσα αποτυπώνονται στην έρευνα που υποστηρίζει πως ο/η εκπαιδευτικός καθορίζει τους όρους της γονεϊκής εμπλοκής (Γεωργίου, 2000· Συμεού, 2003· Χατζηδάκη, 2007), οι γονείς αυτονομήθηκαν στην κοινή συλλογική κατάθεση ταυτότητας. Το συλλογικό κείμενο της παράστασης και η ενεργός συμμετοχή τους απετέλεσε τη συνεργατική δημιουργία δύναμης και την επιδιωκόμενη ενδυνάμωση των ταυτοτήτων όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Cummins, 2005) σε μια κριτική ανάγνωση των μηνυμάτων της κυρίαρχης κοινωνίας (Τσοκαλίδου, 2008β) της οποίας αποτελούμε μέρος. Η θεατρική παράσταση αποτελεί μια ειδική σχέση με το κείμενο, είτε είναι ένα θεατρικό κείμενο είτε μια παράγραφος, ένας μόνο τίτλος ή μια φωτογραφία προς διαπραγμάτευση και εκ νέου παραγωγή. Από την πρώτη πειραματική διάστασή του, ως προ-κείμενο, στο επόμενο στάδιο της επιτέλεσης μέσα από αλλαγές και ερμηνείες και στο τελευταίο στάδιο της αξιολόγησής του «η διαδικασία αυτή υπερβαίνει την ερμηνεία των κειμένων και παίρνει διαστάσεις κατανόησης και ερμηνείας του κόσμου». Το κείμενο αποτελεί απλώς την αφορμή «όχι αυτοσκοπό» και επαναανοηματοδοτείται από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες με στόχο να αποδοθεί εκ νέου (Πίγκου-Ρεπούση, 2019, σ. 103)

Η διαδικασία μέσα από την οποία το σχολείο συμβάλλει στην έκφραση και την αποδοχή της πολιτισμικής ταυτότητας αναδείχθηκε και ως φορέας σύσφιξης σχέσεων πέρα από τα στενά γλωσσικά και πολιτισμικά όρια και τελικά ως έναν φορέα σύνδεσης με την/τις κοινότητα/τες. Το σχολείο αναδείχθηκε ένας παράγοντας που διαμεσολαβεί μεταξύ διαφορετικών κοινωνικών δομών αλλά και μια έννοια που ενσωματώνει τον «άλλο» (Alheit, 2013). «*Αν το προσέχεις όμως, στο βάθος είναι σχεδόν το ίδιο... απλά αλλάζει το περιτύλιγμα...*⁷¹» αμφισβητώντας τις κοινωνικές δομές εξουσίας που περιθωριοποιούν το πολιτιστικό και γλωσσικό κεφάλαιο και τις ταυτότητες των μαθητών/-τριών δεν αφήνουν χώρο στις φωνές των ανθρώπων και στην ταυτότητα ως «*...υλικό κρατικό που θα είχε μια γραμμή σταθερή...*⁷²».

⁷¹ Αναφορά από τη συνέντευξη του Μπ.Νκ.

⁷² Αναφορά από τη συνέντευξη του Μπ.Νκ.

Οι συνεντεύξεις των γονέων και τα κείμενά τους απετέλεσαν την ουσιαστική ανατροφοδότηση της έρευνας, επιβεβαιώνοντας τα παραπάνω και όσα η ερευνήτρια επεχείρησε να αναδείξει, στην προσπάθειά της να δομήσει τα δεδομένα (Bell, 2005). Η αναφορά στα στάδια της γονεϊκής εμπλοκής, στις συνεντεύξεις των γονέων, ήταν εμφανής. Η αλλαγή της στάσης των πιο επιφυλακτικών γονέων αναδείχθηκε. Η επένδυση του λιγοστού ελεύθερου χρόνου τους και η συμμετοχή στις κοινές δράσεις μέσα στο θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο, ως ένα ισχυρό κίνητρο για την ουσιαστική συμμετοχή τους στο σχολείο, αποτυπώθηκε. Ως προσωπικά οφέλη, που τονίστηκαν στον λόγο των γονέων, μπορούμε να αναφέρουμε την τόνωση του αυτοσυναισθήματος, την αυτοβελτίωση και συλλογικά το θετικό κλίμα στο νηπιαγωγείο και το ουσιαστικό δέσιμο μεταξύ των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, παιδιών, γονέων και εκπαιδευτικού.

Το νηπιαγωγείο στον λόγο των γονέων αναδεικνύεται ως ένας χώρος ουσιαστικής επαφής και αλληλεπίδρασης, κοινωνικοποίησης και συλλογικής δράσης ένας χώρος όπου ερχόμασταν για «να μοιραστούμε τις γωνίες του⁷³». Ο εμπυχωτικός και ενδυναμωτικός χαρακτήρας των συγκεντρώσεων γονέων αναδείχθηκε και μέσω της δυναμικής του συλλόγου γονέων που ανέλαβε δράση τόσο στο πλαίσιο της διατριβής και της χρονικής περιόδου που διήρκεσε η έρευνα, όσο και στη συνέχεια, όπως φάνηκε στις παρεπόμενες συνεντεύξεις που έδωσαν οι γονείς εστίασης. Υποστηρίζουμε πως ο περιορισμένος ρόλος που προσδίδεται στους γονείς έρχεται σε αντίθεση με τις σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και τις προτάσεις για το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία. Γονείς και εκπαιδευτικοί αποτελούν για τα παιδιά, ιδιαίτερα τα μικρότερα, τους βασικούς φορείς κοινωνικοποίησης μέσα στα μικροσυστήματα στα οποία συμμετέχουν. Όταν αυτά τα μικροσυστήματα δεν συνδέονται μεταξύ τους με ουσιαστικές αλλά με επιφανειακές σχέσεις, τότε το παιδί δεν «εμπλέκεται» ουσιαστικά και αυτό μπορεί να σταθεί ως ανασταλτικός παράγοντας στη μετέπειτα εξέλιξή του (Πετρογιάννης, 2003, σ. 88).

Αναδύονται οι διαστάσεις που αφορούν τη σχολική πράξη κατά τον Cummins (2005, σ. 202-203) και των ταυτοτήτων που τίθενται υπο διαπραγμάτευση εντός αυτής, που είναι: η ενσωμάτωση της γλώσσας και του πολιτισμού των μαθητών/-τριών, η συμμετοχή της κοινότητας, ο παιδαγωγικός προσανατολισμός και οι πρακτικές αξιολόγησης. Παράλληλα, στα τρία στοιχεία που θεωρεί βασικά για τη σχολική επιτυχία των

⁷³ Αναφορά από τη συνέντευξη του Μπ.Δ.

πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών/-τριών που είναι: η αποδοχή της πολιτισμικής ταυτότητας, η ενθάρρυνση της ενεργούς συμμετοχής των γονέων και μία νοητικά απαιτητική διδασκαλία που αξιοποιεί τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες. Σε αυτές τις διαστάσεις αναφέρονται και οι πρακτικές που εφαρμόστηκαν στην παρούσα έρευνα, βασιζόμενη στην αποδοχή της πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών/-τριών μέσω της ενθάρρυνσης της ενεργούς συμμετοχής των γονέων και μιας διδασκαλίας που αξιοποιεί τις γνώσεις και τα ενδιαφέροντα των ίδιων των μαθητών/-τριών.

Η αλληλεπίδραση, ως μια διαδικασία διαμεσολάβησης ταυτοτικών στοιχείων, ανέδειξε την ομοιότητα όπως και τη μοναδικότητα των ατόμων, και ταυτόχρονα τις ταυτότητες σε μια κατεύθυνση προσαρμογής από τον κόσμο στο άτομο και από το άτομο στον κόσμο (Bamberg, 2010, σ. 4). Η ταυτότητα ως αφηγηματική και βιογραφική, σε μια εξελικτική πορεία διαμόρφωσης και επεξεργασίας των εμπειριών (Alheit, 2013, σσ. 188, 189), ανέδειξε νέα στοιχεία και λειτούργησε ενδυναμωτικά στα άτομα που ενεπλάκησαν στην αποτύπωσή της. Οι μαρτυρίες των ατόμων του άμεσου περιβάλλοντος, όπως η ανάδειξη της γυναικείας ταυτότητας μέσα από τα κείμενα των γιαγιάδων, της μεταναστευτικής ταυτότητας μέσα από τις οικογενειακές ιστορίες, της προσφυγικής ταυτότητας στις πολυτροπικές παραγωγές παιδιών και γονέων, η αποτύπωση της συλλογικής μνήμης, αποτελούν μερικά παραδείγματα αυτών των διαδικασιών.

Το σχολείο αποτελεί χώρο συνάντησης και κοινωνικής όσμωσης παιδιών με διαφορετική κοινωνική προέλευση, καθώς και των οικογενειών τους, αποτελεί έναν χώρο κοινωνικής διάδρασης και τη βάση εφαρμογής δράσεων ενημέρωσης, αμοιβαιότητας, κοινωνικής ανάπτυξης και συνοχής. Στον κοινό σχολικό χώρο προβάλλονται οι ατομικότητες μέσα από τη συλλογικότητα και η συλλογικότητα που απαρτίζεται από επιμέρους ατομικότητες. Τα κείμενα ταυτότητας και ταύτισης αναδεικνύονται σε ένα μέσο έκφρασης της γλωσσικής και πολιτισμικής ταυτότητας και σε φορέα κοινωνικοποίησης, ενδυνάμωσης και κοινωνικής δράσης.

11. Συμπεράσματα

Η επιρροή που έχει η κοινότητα και η κοινωνία στην ζωή των παιδιών, η εστίαση στη φωνή και τη δράση των παιδιών και στα δικαιώματά τους, η στροφή της έρευνας στο νέο κοινωνιολογικό πρότυπο, όπου τα παιδιά νοούνται ως υποκείμενα που δρουν και αλληλεπιδρούν, κατασκευάζουν τον δικό τους κόσμο, ικανά για συλλογική δράση (Prout & James, 1997· Qvortrup et al., 2011· Τσίγκρα, 2001) απετέλεσε μια ουσιαστική ερευνητική συνθήκη στην εν λόγω έρευνα. Η ερευνητική διαδικασία δίνει αξία στις απόψεις των παιδιών και την ερμηνεία των εκπαιδευτικών φαινομένων όταν θεμελιώνεται μέσα από τις πρακτικές που αναπτύσσονται στο κοινό πλαίσιο της σχολικής ζωής σε μία αναστοχαστική διαδικασία (Muckherji & Albon, 2010· Τσάφος, 2013) αποτυπώνοντας τις εμπειρίες της ζωής των ατόμων και τα κοινωνικο-πολιτισμικά συγκείμενα αποδίδοντάς τους νόημα (Πουρκός & Δαφέρμος, 2010, σ. 43). Η ερευνήτρια, μέσω των αφηγήσεων που αφορούν στον βιωματικό κόσμο των υποκειμένων, απέκτησε πρόσβαση στη «γραμματική των κανόνων που διέπουν τις ρουτίνες της καθημερινής τους ζωής» (Τσιώλης, 2013, σ. 387) και, ως επιστέγασμα, στο «γραπτό έργο της αφήγησης» που έμεινε πιστό στην πραγματικότητα και την εμπειρία (Πηγιάκη, 2013).

Στη σύγχρονη πραγματικότητα, όπου ως γλωσσικά ενεργά και κοινωνικά ζωντανά μέλη επικοινωνούμε αξιοποιώντας όλα τα γλωσσικά και πολιτιστικά μας εργαλεία (Τσοκαλίδου, 2017) και το κείμενο στη σύγχρονη εκπαιδευτική του διάσταση αντιμετωπίστηκε αντίστοιχα με μια διευρυμένη οπτική και όχι με τη στενή έννοια του όρου, καθώς –πράγματι– οτιδήποτε μπορεί να διαβαστεί σαν «κείμενο» (Mitchell & Reid-Walsh, 2002). Η έννοια «κείμενα ταυτότητας» στην παρούσα διατριβή διευρύνθηκε για να συμπεριλάβει την αφήγηση σε μια διαδικασία προσοικείωσης του κοινωνικού και έκθεσης του ατομικού. Η γλώσσα, η όποια γλώσσα επιλέγεται, χρησιμοποιείται για να ενισχυθεί η ταυτότητα του/της μαθητή/τριας (Cummins & Early, 2011· Skourtou et al., 2006· Τσοκαλίδου, 2017). Στο σχολικό πλαίσιο βρίσκουν χώρο οι γλώσσες και ο πολιτισμικός πλούτος των ατόμων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς τα άτομα εκθέτουν και εκτίθενται μέσα από τα κείμενά τους, και ταυτόχρονα αναπαριστούν στοιχεία της συλλογικής μνήμης σε μια προσέγγιση του γραμματισμού, που σχετίζεται άμεσα με τα ενδιαφέροντα και τα βιώματα των παιδιών και των οικογενειών τους στο παρελθόν, το παρόν και το μέλλον τους (Τσοκαλίδου, 2012).

Οι επικρατούσες σχέσεις εξουσίας και οι κυρίαρχες γλωσσικές ιδεολογίες στο σχολείο έχουν τη δυνατότητα είτε να περιορίσουν το εύρος των ταυτοτήτων που μπορούν να διαπραγματευτούν οι δίγλωσσοι/ες μαθητές/τριες, είτε να το ενισχύσουν ώστε να αποτελέσουν κοινωνικά τους/τις επιδέξιους/ες αυριανούς/ές πολίτες/ισσες (Γκαϊνταρτζή, 2012· Cummins, 2003· Σκούρτου, 2011· Τσοκαλίδου, 2012). Στην κατεύθυνση αυτή, ο τρόπος που οι εκπαιδευτικοί προσδιορίζουν τον ρόλο τους, οι αντιλήψεις και οι πρακτικές που εφαρμόζουν προς τις μειονοτικές ομάδες είναι σημαντικός (Cummins 2003), αξιοποιώντας το σύνολο του γνωστικού και γλωσσικού δυναμικού των μαθητών/τριών (Σκούρτου, 2011, σ. 94). Τονίζοντας τις δυνατότητες μαθητών/τριών, των οικογενειών και των κοινοτήτων τους στο σχολείο μπορούμε και οφείλουμε να βοηθήσουμε στη γεφύρωση του χάσματος ανάμεσα σε εθνότητες, γλωσσικές και πολιτισμικές ομάδες και στην άρση κοινωνικών διαφορών (Τσοκαλίδου, 2005, σ. 123).

Οι ανάγκες και το προφίλ των παιδιών αποτελούν τους καταλύτες της διαδικασίας αναζήτησης της μορφής των κειμένων που αξιοποιούμε και που επιδιώκουμε να παραχθούν. Η ενθάρρυνση της εμπλοκής των παιδιών σε επικοινωνιακά γεγονότα που τα αφορούν άμεσα μέσα από τα κείμενα ταυτότητας, αναδεικνύεται ιδιαίτερα σημαντική καθώς ο/η δημιουργός και το κείμενό του/της συνδέονται με μια δυναμική σχέση και η ταυτότητα παράλληλα συνδέεται ξεκάθαρα με το κείμενο, όχι μόνο με την έννοια του/της δημιουργού και του/της αποδέκτη/τριας αλλά και σε σχέση με τα πολιτισμικά προϊόντα, την κοινωνική διάσταση της καθημερινότητας που αποτυπώνεται. Τα κείμενα ταυτότητας μπορούν να αποτελέσουν ένα ιδανικό εργαλείο για τον/την εκπαιδευτικό που θέλει να ανακαλύψει τις ταυτότητες των παιδιών που αναδύονται στις προσωπικές τους αφηγήσεις, μέσω της κατάλληλης εκπαιδευτικής διαδικασίας και γίνονται διαπραγμάτευση της τάξης σε ένα δεύτερο επίπεδο, αυτό της ταύτισης και της κοινής συμμετοχής. Αποτελούν σημείο συνάντησης και πολιτισμικής ανταλλαγής στο πλαίσιο μιας «εθνογραφικής ευαισθητοποίησης», όπου το βίωμα, ως καθημερινή πρακτική, καταγράφεται και η αφήγηση ως συγκατασκευάστρια της εμπειρίας (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011· Τσιώλης & Σιούτη, 2013· Τσοκαλίδου, 2012) αποτελεί τον κυριότερο τρόπο έκφρασης των ατόμων και της καταγραφής των κειμένων τους.

Η ερευνήτρια συνδιαλέγεται με τα υποκείμενα της έρευνας καθώς βρίσκεται συμμετοχή στη διαδικασία και μέσα από τις έννοιες των ίδιων των υποκειμένων που συνιστούν ταυτότητες, αφηγείται την εθνογραφία (Βεκρής, 2013) μέσα στον φυσικό της χώρο που αποτελεί και φυσικό χώρο των υποκειμένων της έρευνας. Η ματιά «εκ των έσω» γίνεται

αυτοβιογραφική και βιογραφικός λόγος καθώς αποτελεί βίωμα. Ο λόγος, ζωντανός και οικείος, συχνά μας μεταφέρει στην τάξη και σαν ένας φωτογραφικός φακός αποτυπώνει τα στιγμιότυπα μέσα από την οπτική της ερευνήτριας-εκπαιδευτικού και συνδιαλέγεται με τον ερευνητικό λόγο. Η ακαδημαϊκή μορφή συναντά το παιδικό ιχνογράφημα και «αλλοιώνεται», καθώς σκύβει πάνω από παιδικά χέρια για να καταγράψει τη στιγμή της δημιουργίας. Η ερευνήτρια-εκπαιδευτικός είναι η εκπαιδευτικός της τάξης και πάντα ο κύριός της ρόλος εμμένει ο δεύτερος, και συνεπαίρνει τη γραφή της καθιστώντας την «ημερολογιακή» και αυθόρμητη. Παράλληλα, η έρευνα παραμένει στη ματιά της άκρως ενδιαφέρουσα και σημαίνουσα γιατί συμβαίνει στο πεδίο, είναι βιοματική και η εκπαίδευση είναι αυτό ακριβώς: βίωμα.

«Να αφηγούμαστε για να υπάρχουμε»⁷⁴

Δίνοντας αξία στο βίωμα και στην προσωπική έκφραση της ταυτότητας, υποστηρίζοντας πως μπορεί να διαβαστεί σαν κείμενο μέσα από όλα τα είδη λόγου, η έρευνα αποτύπωσε και κατέγραψε τις διαδικασίες διαμόρφωσης και ανακατασκευής των ταυτοτήτων στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου. Τα αυθεντικά κείμενα παράχθηκαν στο πεδίο, στη σχολική τάξη από την ομάδα των παιδιών και στη συγκέντρωση γονέων αντίστοιχα από την ομάδα των ενηλίκων και έδωσαν φωνή σε όλα τα άτομα που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία μεταφέροντας την ανθρώπινη εμπειρία στο νηπιαγωγείο.

Η ανάλυση απετέλεσε μια διαδικασία νοηματοδότησης και έγινε ολιστικά για την κατανόηση και όχι την αιτιολόγηση του νοήματος (Ιωσηφίδης, 2003). Τα αποτελέσματα αποτελούν, στην ουσία, μία περιγραφή (Τσιώλης, 2014), μία τυπολογία των παραγόμενων κειμένων με στόχο την κατανόηση των φαινομένων σε μια κυκλική και αναστοχαστική διαδικασία, παρόμοια με τις σπείρες της έρευνας δράσης σε διαρκή αναπροσαρμογή. Τα κείμενα, επαγωγικά μέσα από τις αλληλοσχετιζόμενες έννοιες (Ιωσηφίδης, 2003), κατηγοριοποιήθηκαν ως διαδικασία και οι στρατηγικές που χρησιμοποιήθηκαν έχουν άμεση εφαρμογή στη συγκεκριμένη σχολική πραγματικότητα (Πουρκός & Δαφέρμος, 2010). Ως ποιοτική έρευνα με εθνογραφικές διαστάσεις, εστίασε στη ζωή των συγκεκριμένων υποκειμένων και στο καθημερινό βίωμα δίνοντας χώρο στις ιστορίες και τις φωνές των ίδιων των ατόμων (Πουρκός & Δαφέρμος, 2010) με έμφαση στα λόγια και στις εικόνες, στην ανθρώπινη εμπειρία που ερευνήθηκε με πραγματιστικό,

⁷⁴ Μελούτσι, 2002, σ. 215

φυσικό τρόπο και όχι εργαστηριακά, χαρακτηριστικά πολύ σημαντικά για την έρευνα στην πρώτη παιδική ηλικία (Muckherji & Albon, 2010, σ. 25).

Η ποιοτική έρευνα έχει τη δυνατότητα να δώσει φωνή σε όσους/ες παραδοσιακά δεν έχουν (Ιωσηφίδης, 2003), και η κάθε φωνή –ως αφήγηση– σχετίζεται με το ιδιαίτερο πολιτισμικό πλαίσιο της παραγωγής, ενώ σε κάποιο άλλο πλαίσιο, σε άλλο περικείμενο, μπορεί να διαφοροποιηθεί εντελώς (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999). Ο εαυτός και ο περιβάλλον προς αυτόν κόσμος προσλαμβάνονται, εκφράζονται και γίνονται αντιληπτοί μέσα από το «αφηγηματικό πρίσμα» σε σχέση με τις επιδιωκόμενες περιστάσεις, τις επιδιώξεις και τις ανάγκες (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011, σ. 63). Κατά συνέπεια η εν λόγω έρευνα μπορεί να αφορά και να αντικατοπτρίζει το δεδομένο περιβάλλον και να εκφράζει την κουλτούρα της τάξης, δεν μπορεί, όμως, να νοηθεί αυτούσια σε ένα άλλο σχολικό περιβάλλον, σε μια διαφορετική τάξη, ομάδα ή πλαίσιο αναφοράς με τα ίδια δεδομένα και αποτελέσματα.

Μια τέτοια ερευνητική προσέγγιση εμπεριέχει πάντα τη σύμβαση να υπάρχει κάτι που μας ξεφεύγει, καθώς ο εαυτός και η ταυτότητα, ως δυναμικά στοιχεία, αλλάζουν και μεταβάλλονται την ώρα ακριβώς που τα καταγράφουμε (Πηγιάκη, 2010, σ. 552). Οι ταυτότητες είναι από τη φύση τους δυναμικές και δεν υφίσταται μία και μόνη ταυτότητα, ούτε μπορεί κατ' επέκταση να οριστεί η ταυτότητα του παιδιού προσχολικής ηλικίας, του γονέα και αντίστοιχα του/της μετανάστη/τριας γονέα, ή του παιδιού διαφορετικής πολιτισμικής καταγωγής. Η αίσθηση ταυτότητας πολλές φορές ομοιάζει στα κοινά περιβάλλοντα και στα κοινά βιώματα, συχνά συσπειρώνεται, μα και αντιτίθεται στο κοινό βίωμα. Το βίωμα δεν μπορεί να εμπεριέχει επαναληψιμότητα και τα ταυτοτικά χαρακτηριστικά που καταγράφονται, κατ' επέκταση δεν ελέγχονται για την πιστότητα και την αλήθεια που εμπεριέχουν, αλλά αποτυπώνονται, καταγράφονται και περιγράφονται στο πεδίο, και δη στο συγκεκριμένο.

Σε αυτή τη λογική το «μοναδικό και ανεπανάληπτο» που συνιστά η καταγραφή των κοινωνικών σχέσεων και των ταυτοτικών στοιχείων μέσα από τις καθημερινές πρακτικές με εστίαση στο άτομο και την ομάδα της τάξης απετέλεσαν και τα αποτελέσματα της έρευνας. Η παρούσα διατριβή δεν αποτελεί ένα «μοντέλο» προς αποτύπωση ούτε και μία παιδαγωγική πρόταση. Η εργαλειακή χρήση των μεθόδων και η πιστή εφαρμογή των πρακτικών σε ένα ποιοτικό παράδειγμα δεν συντελεί στην αναπαραγωγή του, καθώς είναι

ένα μοναδικό, ειδικό και δυναμικό επιστέγασμα, αποτέλεσμα πολλών παραγόντων και κυρίως του ανθρώπινου δυναμικού.

Η εν λόγω έρευνα δεν επιδιώκει τη γενίκευση και την απόλυτη αλήθεια, επιφορτίζεται δεν από μία ακόμη μοναδικότητα, την υποκειμενική και ατομική οπτική και την προσωπική ταυτότητα της ερευνήτριας (Κανδυλάκη, 2010, σ. 94), καθώς οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές/τριες καλούνται να διερευνήσουν το νόημα που οι ίδιοι/ες δίνουν στην πρακτική τους σε μία (ανα)στοχαστική διαδικασία επανανοηματοδότησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Τσάφος, 2013). Η ανάδυση του νέου παραδείγματος στην εκπαιδευτική θεωρία και πράξη και στην έρευνα της παιδικής ηλικίας προς την ανάδειξη του μοναδικού και του επιμέρους μέσα από μικρότερες σε όγκο προσωπικές αφηγήσεις, βρίσκει συναφή την εν λόγω έρευνα, που φωτίζει τους βιωμένους κόσμους των παιδιών τοποθετώντας τους στο επίκεντρο της ερευνητικής διαδικασίας (James & Prout, 1990· Τσάφος, 2013, σ. 399· Τσίγκρα, 2010) εστιάζοντας με ειδικό ενδιαφέρον στις καθημερινές κοινωνικές σχέσεις και τις κουλτούρες όσων μετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, γεγονός που επιφέρει τους αντίστοιχους περιορισμούς της.

Η χρονική απόσταση από την εφαρμογή στην καταγραφή και την ανάλυση των δεδομένων συνετέλεσε στον αναστοχασμό της έρευνας δράσης σε επάλληλους κύκλους που απέδωσαν κάθε φορά νέα δεδομένα, τροφή για σκέψη και αναθεώρηση των σημαντικών και άξιων να ειπωθούν. Το εφαρμόσιμο μέρος, ως κατακλείδα μιας σχολικής χρονιάς στο νηπιαγωγείο αποτελεί μια ανεξάντλητη πηγή δεδομένων που έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το συγκεκριμένο πλαίσιο και φωτίζουν σημεία και επεισόδια με ειδικό ενδιαφέρον σε όσους/ες μετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η εκπαιδευτικός αναστοχάζεται πάνω στη ερευνητική εμπειρία, καθώς γνωρίζει και γνωρίζεται με την κοινότητα την οποία ερευνά και αποτελεί κι αυτή μέρος της ερευνητικής διαδικασίας. Η ερευνήτρια εμπλέκεται ενεργά, επηρεάζει και επηρεάζεται από το εκπαιδευτικό πλαίσιο σε μια διαρκή διαδικασία νοηματοδότησης της έρευνας. Η ερευνήτρια-εκπαιδευτικός σε έναν ρόλο που ακροβατεί ανάμεσα στους δύο, εκπαιδεύουσα και ταυτόχρονα εκπαιδευόμενη, σε μια διαρκή αλληλεπίδραση με το «δείγμα» της έρευνας, ταυτόχρονα εθνογράφος και συμμετέχουσα στις δράσεις, έρχεται στη θέση να επιλέξει τα σημαντικά. Και τα σημαντικά είναι για αυτήν «όλα». Ο παιδαγωγικός ρόλος κερδίζει τον ερευνητικό, καθώς το πεδίο είναι ο φυσικός της χώρος και σημείο αναφοράς. Η εθνογραφική ματιά γίνεται αυτοβιογραφική, μα λόγω της επιστημονικής επιταγής καλείται να αφήσει έξω

από τη γραφή της τον επηρεασμό που συνήθως δέχεται η αφηγήτρια, ως αντικείμενο έρευνας και η ίδια.

«Η ιστορία δεν παράγεται από έναν αποστασιοποιημένο ερευνητή αλλά από τα ίδια τα γεγονότα και ο ερευνητής "μεταφέρει" τα γεγονότα σε γραπτή μορφή, τα ερμηνεύει, καταθέτει τις αφηγήσεις και τις ερμηνείες των Άλλων και τελικά ερμηνεύει τις ερμηνείες του για πράγματα που γνώρισε "από μέσα", ως εθνογράφος και ως δρών πρόσωπο» (Πηγιάκη, 2013, σ. 324).

Η εκπαιδευτική έρευνα-δράση συμβάλλει στην εκπαίδευση και στην επιστήμη καθώς γεννά νέα γνώση, πιθανώς όμως εγείροντας περισσότερες ερωτήσεις από όσες μπορεί να απαντήσει (MacNaughton & Hudges, 2009, σ. 12). Η δημοσιοποίησή της, όμως, θεωρείται σημαντική, καθώς βοηθά στην επαγγελματική ανάπτυξη ατομικά και συλλογικά και μπορεί να επηρεάσει την εκπαιδευτική πολιτική (Altrichter et al., 1993). Η έρευνα που υιοθετεί την ποιοτική προσέγγιση, ως μια κοινωνική παρέμβαση μέσω των συμμετοχικών ερευνητικών πρακτικών στις οποίες εμπλέκονται οι συμμετέχοντες/ουσες, συμβάλλει στον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών γύρω από την κοινωνική πράξη, και αποτελεί μια έντονη εμπειρία που κατά κανόνα αλλάζει τον/την ίδιο/-α τον/την ερευνητή/-τρια (Hopkins, 2002· Τσιώλης, 2015β).

Η έρευνα απετέλεσε μια επίπονη αλλά ταυτόχρονα ενδυναμωτική διαδικασία για την ίδια την εκπαιδευτικό. Η παρατήρηση και η ερμηνεία της δράσης των παιδιών στο πλαίσιο των καθημερινών τους αλληλεπιδράσεων, ως μεθοδολογική πρόταση, οδήγησε στην κατανόηση της τάξης του νηπιαγωγείου συνεισφέροντας στη διαδικασία συγκρότησης της παιδικής ηλικίας (James & Prout, 2003, 2005· Τσίγκρα, 2010, σ. 451). Η πολυπρισματική οπτική της ερευνήτριας-εκπαιδευτικού που οδηγήθηκε σε βάθος των φαινομένων συνέθεσαν το ειδικό ενδιαφέρον και την πρωτοτυπία του ερευνητικού μοντέλου (Πηγιάκη, 2013). Η σημασία στην παιδαγωγική της διάσταση έγκειται στο γεγονός ότι έθεσε εκ νέου θεωρητικά ζητήματα και όχι πορίσματα, μέσω των επιμέρους που φωτίστηκαν με συνέπεια, χωρίς να αποτελεί μία και μοναδική λύση και χωρίς να έχει γενική ισχύ (Κανελλόπουλος, 2010), συμβάλλει στον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών γύρω από την κοινωνική πράξη, και αποτελεί μια έντονη εμπειρία που κατά κανόνα αλλάζει τον/την ίδιο/-α τον/την ερευνητή/-τρια (Hopkins, 2002· Τσιώλης, 2015β).

Η διατριβή μπορεί να συμβάλλει, ως μία «πολιτική διαδικασία», στη μετάθεση των κειμένων ταυτότητας στο κέντρο της επιστημονικής συζήτησης, στην ανάπτυξη της

κριτικής στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής θεωρίας και, συνδεδεμένης με το στοιχείο της δράσης, στην κατανόηση της κοινωνικής πραγματικότητας στο σύγχρονο νηπιαγωγείο (Ιωσηφίδης, 2003), με στόχο να αναδείξει τις φωνές μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία, εστιάζοντας σε όσους/ες εμπλέκονται σε αυτήν, παιδιά, γονείς ή εκπαιδευτικούς.

Η παρούσα διατριβή μπορεί αξιοποιηθεί στο θεωρητικό της μέρος, αναδεικνύοντας τη συνάφεια των επιστημονικών περιοχών στην εκπαιδευτική και στην κοινωνική έρευνα καθώς και στο εφαρμόσιμο στην εκπαιδευτική εμπειρία. Επιδιώκουμε τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την ίδια τη βάση της εκπαιδευτικής διαδικασίας να αξιοποιηθούν ως εκπαιδευτική πρακτική και να αναδείξουν δυνατότητες περαιτέρω αξιοποίησης των κειμένων ταυτότητας και ταύτισης στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα.

Η εξειδίκευση και η εστίαση σε ένα ή σε περισσότερα από τα συναφή επιστημονικά πεδία, της λογοτεχνίας, της θεατροπαιδαγωγικής ή μόνο της/των γλώσσας/ών, η μελέτη πιο εστιασμένα τις κοινωνικών σχέσεων των παιδιών, η χρήση των κειμένων ταυτότητας και ταύτισης αντίστοιχα σε επόμενες βαθμίδες της εκπαίδευσης, θα μπορούσαν να θεωρηθούν ορισμένες από τις προτάσεις αξιοποίησης. Οι προεκτάσεις στη χρήση των κειμένων ταυτότητας και ταύτισης ως εκπαιδευτικών εργαλείων έγκεινται πιθανά στην εξειδίκευση, γεγονός στο οποίο η παρούσα έρευνα δεν προέβη και αποτελεί ταυτόχρονα την αδυναμία αλλά και τη δυναμική της.

Εστιάζοντας στη γονεϊκή εμπλοκή, θα είχε αξία να παρακολουθήσουμε τη χρήση τους στην επόμενη σχολική βαθμίδα που, όπως οι ίδιοι οι γονείς αναδεικνύουν και γνωρίζουμε από το αναλυτικό της πρόγραμμα, χαρακτηρίζεται από αυστηρή δομή και γνωσιοκρατικό χαρακτήρα, επιδιώκοντας τη στροφή προς το βίωμα και την αφηγηματική του εκδοχή, το άνοιγμα του σχολείου προς τα έξω και την ουσιαστική εμπλοκή της οικογένειας στην εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Ενδιαφέρον επίσης θα ήταν, με τη δύναμη που έχουν ως εκπαιδευτικά και ερευνητικά εργαλεία, να χρησιμοποιηθούν σε ομάδες ή κοινότητες στον ελλαδικό χώρο που βάλλονται στην περίοδο της κρίσης και της παγκοσμιοποίησης, όπως ήδη έχουν εφαρμοστεί σε προσφυγικό πληθυσμό, εστιάζοντας στο άτομο, την κοινότητα και τα βιώματά τους. Η προσωπική μου εμπειρία από τη χρήση τους σε διδασκαλία ελληνικής ως δεύτερης σε ενήλικους/ες πρόσφυγες έδειξε πως μπορούν να δώσουν φωνή στα σημαντικά, στα ειδικά, στα μη ειπωμένα, στα δύσκολα, αφήνοντας παράλληλα χώρο στο γνωστικό μέρος, λειτουργώντας ενοποιητικά και ενδυναμωτικά. Η αξιοποίησή τους σε

παιδιά προσφυγικής καταγωγής στην τυπική ή άτυπη εκπαίδευση θα ήταν μια πρόκληση και μια ενδιαφέρουσα προοπτική.

Εξειδικεύοντας σε σημαντικά θέματα που αναδεικνύονται μέσω των αφηγήσεων και των καταγραφών, όπως κάθε μορφής «κοινωνικό μπούλινγκ» –δανείζομαι τον όρο από τον Μπ.Νκ. όπως τον αποτύπωσε στο κείμενό του- θα μπορούσαν να συντελέσουν στον εκδημοκρατισμό των θεσμών, στην πολιτική και κοινωνική διάσταση της κυρίαρχης κουλτούρας. Ιδιαίτερα στην περίοδο της πανδημίας που επηρεάζει το κοινωνικοπολιτισμικό τοπίο παγκοσμίως και επηρεάζει την ψυχοσύνθεση των ατόμων και των ομάδων θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν προς μελέτη και καταγραφή της ταυτότητας σε περίοδο κρίσης.

«Γ' αντί σου εδώ! Ταυτόσου εδώ!»⁷⁵

Τα καθημερινά αφηγήματα, ως πηγές γνώσης, έχουν αγνοηθεί από την αφηγηματική και την εκπαιδευτική έρευνα (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011· Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999), ενώ υπάρχει εγγενής ώθηση και προδιάθεση για έκφραση και καταγραφή των κοινωνικών δράσεων του ατόμου, ως μια ικανότητα που την αναπτύσσουν τα άτομα με την κοινωνικοποίησή τους (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011· Τσιώλης, 2010α). Οι μικρές ιστορίες ως καθημερινά αφηγήματα (Bamberg, 2006· Bamberg & Georgakopoulou, 2008) και τα αφηγήματα ως σημαντικά τεκμήρια για τη ζωή υποτιμούνται, ενώ αποτελούν «ανεκτίμητη πηγή δεδομένων» (Plummer, 2000, σ. 32). Ο προσδιορισμός της ταυτότητας και του εαυτού γίνεται συνήθως ετεροπροσδιοριστικά, ενώ τα αυτοπορträίτα και οι αυτοπεριγραφές κατέχουν κομβικό ρόλο για το ποιοι/ποιες τελικά είμαστε (Bamberg, 2010) και μέσω του τρόπου με τον οποίο, μέσω της αφήγησης, αποδίδουμε νόημα στα γεγονότα που συναρθρώνονται σε μορφή ιστορίας (Τσιώλης, 2010α).

Συνειδητοποιούμε, και μέσα από την παρούσα ερευνητική διαδρομή, πως η αφήγηση ως μέσο έκφρασης της ταυτότητας και ως καθημερινή πρακτική παραγκωνίζεται και υποτιμάται από την εκπαίδευση και, κατά συνέπεια, το άτομο, το βίωμα και η ταυτότητά του, ενώ μπορούν να δώσουν σημαντικά στοιχεία για την πορεία της ανθρώπινης ζωής και της σχολικής πραγματικότητας. Η απουσία της σε βάθος προσέγγισης του βιώματος και της προσωπικής ιστορίας στο εκπαιδευτικό τοπίο απετέλεσε, αφενός, το έναυσμα της ενασχόλησης με το θέμα και, αφετέρου, ένα «πρόβλημα» προς αλλαγή και βελτίωση

⁷⁵ Δανεισμένο από διαφήμιση του ραδιοφωνικού σταθμού: Δίεση 101.3 Αθήνα ραδιόφωνο, βρίσκοντας πως μέσω του διαγλωσσικού τρόπου παρουσίασής του συνάδει με το πλαίσιο της παρούσας διατριβής

μέσα από την έρευνα δράσης. Παραβλέποντας ή και αδιαφορώντας για το προσωπικό, το μικρό και μοναδικό, αυτό που μεταφέρουν τα παιδιά ως γνώση και ό,τι αναπαράγεται στην τάξη και δεν ανταποκρίνεται πιστά στις επιταγές ενός αναλυτικού προγράμματος, προωθούμε μια γνώση στείρα που δεν συνδέεται με το βίωμα και δεν αφορά ούτε τα ίδια, μα ούτε και εμάς ως εκπαιδευτικούς. Στο ευέλικτο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου υπάρχει «χώρος» για το βίωμα και μάλιστα αποτελεί συστατικό του στοιχείο και προτείνεται ως βιωματική μάθηση. Πολλές φορές όμως, από ανάγκη να αναδείξουμε την αξία των εκπαιδευτικών πρακτικών που εφαρμόζουμε, στρεφόμαστε σε αυτές που αναπαράγουν τη γνώση με τη στενή σημασία της (βιβλία γνώσεων, φύλλα εργασίας, γραμματισμός) παραβλέποντας πως μπορούμε να υπηρετήσουμε γνωστικούς στόχους μέσα από τα πιο προσωπικά κείμενα, τα ντοκουμέντα, τις αφηγήσεις και τις αυτοβιογραφικές παραγωγές των παιδιών και των οικογενειών τους. Αυτές, συχνά, αγνοούνται και μένουν αόρατες, ακόμη κι όταν έρχονται στην τάξη, εφόσον δεν αξιοποιηθούν εκπαιδευτικά.

Απέναντι στη στενή αυτή οπτική είναι δόκιμο να αναρωτηθούμε ακριβώς αυτό που υποστηρίζαμε στο θεωρητικό μέρος με το οπτικοποιημένο παράδειγμα⁷⁶ εμπνευσμένο από τη θεωρία της Gestalt και της οπτικής αντίληψης: «από ποια θέση στέκεται» ο/η εκπαιδευτικός. Τα ταυτοτικά στοιχεία, που ηθελημένα ή αθέλητα τα άτομα προβάλλουν προς τα έξω μέσα από τα κείμενα ανασύρονται και έρχονται στο προσκήνιο μόνο όταν ο/η εκπαιδευτικός έχει την ανάλογη οπτική, ειδάλλως αγνοούνται και αποκρύπτονται, ίσως για πάντα. Είναι η ματιά μας που κάνει το «βάθος» να έρθει στην επιφάνεια και, ως εκπαιδευτικοί, είναι η οπτική μας που θα κάνει ορατή την ταυτότητα των μαθητών/-τριών μας και όσα αυτοί/ές μεταφέρουν.

Σε μια τέτοια διαδικασία διαπραγμάτευσης με την ταυτότητα συν-κινήθηκα στην παρούσα διατριβή, που απετέλεσε μια ενδυναμωτική διαδικασία συνεχούς επαναδιαπραγμάτευσης με τις εκπαιδευτικές πρακτικές, τα άτομα και τις σχέσεις που δημιουργούνται, μια διαρκή διαδικασία νοηματοδότησης για εμένα την ίδια. Πρέπει να θέλεις να ακούσεις τις φωνές στο βάθος, να θέλεις να σκύψεις για να δεις τη λεπτομέρεια, να θέλεις να μοιραστείς, να δώσεις και να πάρεις. Αυτό κάνει η εν λόγω έρευνα, ως μία μελέτη περίπτωσης. Παρακολουθεί, καταγράφει και περιγράφει τα βήματα των ατόμων, μη παραβλέποντας τα χνάρια που αφήνουν πίσω, γνωρίζοντας πως αυτά μπορεί να

⁷⁶ Σχετικά με την 'επιλεκτικότητα' της αντίληψης και της φιγούρας – υπόβαθρου, Bamberg, στο: 2.2.2. Αφήγηση και σχολείο

φωτίσουν ένα μόνο μονοπάτι. Κάθε μονοπάτι μπορεί να είναι μοναδικό αλλά σίγουρα συναντιέται με άλλα μονοπάτια και γίνεται δρόμος – και δρόμος κοινός.

Η εκπαίδευση που ανοίγει τη ματιά για να αγκαλιάσει το άτομο και το ίχνος του, ίσως είναι αυτός ο δρόμος που θα καταφέρει να συμπεριλάβει το σύμπαν. _

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Alheit, P. (2006). Πρόλογος. Στο Γ. Τσιώλης (Επιμ.), *Ιστορίες ζωής και βιογραφικές αφηγήσεις. Η βιογραφική προσέγγιση στην κοινωνιολογική έρευνα* (σσ. 11-15). Κριτική.
- Alheit, P. (2013). Ταυτότητα και βιογραφία. Η συμβολή της βιογραφικής έρευνας σε μια θεωρία της ταυτότητας στις κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες. Στο Γ. Τσιώλης & Ε. Σιούτη (Επιμ.), *Βιογραφικές (ανα)κατασκευές στην ύστερη νεωτερικότητα. Θεωρητικά και μεθοδολογικά ζητήματα της βιογραφικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες* (σσ. 173-222). Νήσος.
- Altrichter, H. (2002). Γιατί πρέπει να κάνουν έρευνα οι εκπαιδευτικοί και πώς θα μπορούσαν να την κάνουν; Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής* (σσ. 31-42). Μεταίχμιο.
- Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης* (Μ. Δεληγιάννη, Μτφρ.). Μεταίχμιο.
- Αμπατζόγλου, Γ., & Καραγιάννη, Μ. (2005). Η ζωγραφική στη θεραπεία των παιδιών και η συνάντηση με άλλες εικόνες. Στο Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (Επιμ.), *Εικόνα και παιδί* (σσ.351-364). Cannot not design publications.
- Αναγνωστοπούλου, Δ. (2007). *Λογοτεχνική πρόσληψη στην προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Πατάκης.
- Αποστολίδου, Β. (2007). Ανάγνωση και ετερότητα. Διδακτική μεθοδολογία. Στο Α. Ανδρούσου (Επιμ.), *Κλειδιά και αντικλειδιά. Εκπαίδευση μουσουλμανοπαίδων, 2002-2004*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ).
- Arnheim, R. (2007). *Οπτική σκέψη* (Ι. Ποταμιάνος & Γ. Βρυώνη, Μτφρ.). University Studio Press.
- Αρχάκης, Α., & Τσάκωνα, Β. (2011). *Ταυτότητες, αφηγήσεις και γλωσσική εκπαίδευση*. Πατάκης.
- Αυγητίδου, Σ. (1997). *Οι κοινωνικές σχέσεις και η παιδική ηλικία*. Κυριακίδη.

- Αυγητίδου, Σ. (2013). Η μείξη ερευνητικών μεθόδων και τεχνικών στην έρευνα-δράση: λόγοι, προϋποθέσεις, διαδικασίες και αποτελέσματα. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.), *Δυνατότητες και όρια της μείξης των μεθοδολογιών στην κοινωνική, ψυχολογική και εκπαιδευτική έρευνα. Επιστημολογικά και μεθοδολογικά ζητήματα των προοπτικών διεύρυνσης του ερευνητικού σχεδιασμού* (σσ. 445-453). Ίων.
- Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση. 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Μεταίχμιο.
- Barus-Michel, J. (1997). Ταυτοτικές διεργασίες και ψυχοκοινωνιολογία. Στο Κ. Ναυρίδης & Ν. Χρηστάκης (Επιμ.), *Ταυτότητες. Ψυχοκοινωνική συγκρότηση* (σσ. 33-66). Καστανιώτης.
- Βεκρής, Ε. (2013). Η εθνογραφία και η έρευνα-δράση: αυτονόητες συνδέσεις. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.), *Δυνατότητες και όρια της μείξης των μεθοδολογιών στην κοινωνική, ψυχολογική και εκπαιδευτική έρευνα. Επιστημολογικά και μεθοδολογικά ζητήματα των προοπτικών διεύρυνσης του ερευνητικού σχεδιασμού* (σσ. 425-438). Ίων.
- Βίτσου, Μ., & Γκαινταρτζή, Α. (2020). Κείμενα ταυτότητας: Η παιδαγωγική αξιοποίησή τους στην πολυπολιτισμική τάξη. Στο Ε. Γουργιώτου, Δ. Κακανά, Μ. Μπυρμπίλη, & Κ.-Α. Χατζοπούλου (Επιμ.), *Πρακτικά 2^ο Πανελληνίου Συνεδρίου του Δικτύου Πρακτικών Ασκήσεων «Εκπαίδευση εκπαιδευτικών και Παιδαγωγικά Τμήματα, 30 χρόνια μετά: Αντιμετωπίζοντας τις νέες προκλήσεις»* (σσ. 646-660) tinyurl.com/yfbgrbws
- Βλαχάκη, Μ., & Μάγος, Κ. (2015). Η συμβολή της έρευνας δράσης σε μια μουσειακή έκθεση για τη μετανάστευση με συνερευνητές παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας. *Action Research in Education*, 6, 25-47.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Bruner, J. (1997). *Πράξεις Νοήματος* (Η. Ρόκου & Γ. Καλομοίρης, Μτφρ.· Μ. Τσαγκαράκης & Α. Ζώτος, Επιμ.). Ελληνικά Γράμματα (4^η έκδ.).
- Boal, A. (2013). *Θεατρικά παιχνίδια για ηθοποιούς και για μη ηθοποιούς* (Μ. Παπαδήμα & Χ. Τσαλικίδου, Μτφρ.). Σοφία.

Γαβριηλίδου, Σ. (2008). *Το δύσκολο επάγγελμα του κλασικού ήρωα*. University Studio Press.

Γαβριηλίδου, Σ. (2009). Ο διαπολιτισμικός χαρακτήρας της μεταφρασμένης παιδικής λογοτεχνίας. *Πρακτικά Ημερίδας: Παιδί και δικαιώματα - Η πρόταση της παιδικής λογοτεχνίας*. http://users.auth.gr/sgavr/Gavriilidis-Diapolitismikos_Xaraktiras_Paidikis_Logotexnias.pdf

Γαβριηλίδου, Σ. (2010). Μεταφρασμένη παιδική λογοτεχνία. Στο Δ. Γερμανός & Μ. Κανατσούλη (Επιμ.), *ΤΕΠΑΕ 09. Σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις στην προσχολική και την πρώτη σχολική εκπαίδευση* (σσ. 189-211). University Studio Press.

Γαβριηλίδου, Σ. (2011). Τόποι της φαντασίας στην παιδική λογοτεχνία. *Δια-Κείμενα*, 13, 11-22.

Γαβριηλίδου, Σ. (2012). Project Pinokio: Καινοτόμες μαθητικές δραστηριότητες: το κλειδί για τη διαπολιτισμικότητα και την κοινωνική συμμετοχή. Στο Γ. Ανδρουλάκης, Σ. Μητακίδου, & Ρ. Τσοκαλίδου (Επιμ.), *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου 1^ο Σταυροδρόμι Γλωσσών και Πολιτισμών: μαθαίνοντας εκτός σχολείου* (σσ. 463-473). Πολύδρομο & Παιδαγωγική Σχολή Α.Π.Θ. <http://polydromo.web.auth.gr/index.php/el-gr/ekdoseis/conference-proceedings/32-crossroad-1>

Γαβριηλίδου, Σ. (2013). *Φλωαρία και λακωνικότητα στους τίτλους των βιβλίων για παιδιά. Ιστορικές διαδρομές στην παιδική λογοτεχνία μέσα από την ανάγνωση των τίτλων της Ζυγός*.

Γεωργακοπούλου, Α., & Γούτσος, Δ. (1999). *Κείμενο και επικοινωνία*. Ελληνικά Γράμματα.

Γεωργίου, Σ. (2000). *Σχέση σχολείου - οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Ελληνικά Γράμματα.

Γιαγκουνίδης, Π., & Λαλούμη-Βιδάλη, Ε. (2004). Η γλωσσική διαφορετικότητα στην προσχολική εκπαίδευση: απόψεις εκπαιδευτικών (παιδικών σταθμών/νηπιαγωγείων). Στο Δ. Χατζηδήμου, Ε. Ταρατόρη, Μ. Κουγιουρούκη, & Π. Στραβάκου (Επιμ.), *Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου της*

- Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος και της Σχολής Επιστημών Αγωγής Δ.Π.Θ.* (σσ. 535-545).
- Chumak-Horbatsch, R. (2018). *Γλωσσικά κατάλληλη πρακτική. Οδηγός για την παιδαγωγική στήριξη παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο* (Α. Τρίκκα, Μτφρ.· Β. Κούρτη-Καζούλλη, Επιμ.). Δίσιγμα.
- Γιαννικοπούλου, Α. (2016). *Το εικονογραφημένο βιβλίο στην προσχολική εκπαίδευση. Φιλαναγνωστικές δράσεις*. Πατάκης.
- Γκαϊνταρτζή, Α. (2012). *Ζητήματα διγλωσσίας σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας: κοινωνικές και εκπαιδευτικές διαστάσεις* (Διδακτορική διατριβή). Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης Α.Π.Θ. <https://www.doi.org/10.12681/eadd/28882>
- Γκαϊνταρτζή, Α., Μάρκου, Ε., & Τσοκαλίδου, Ρ. (2012). Η επικοινωνία με τους γονείς μεταναστευτικής καταγωγής: πότε είναι εφικτή και αποτελεσματική; *Πολύδρομο*, 5, 8-12. <http://polydromo.web.auth.gr/pdf/issues/5οΤεύχος.pdf>
- Γκλιάου, Ν. (2002). Το νέο Διαθεματικό Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 27, 68-72.
- Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Μεταίχμιο.
- Cohen, L., Manion, L., & Morison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου, Μτφρ.). Μεταίχμιο (2^η εκδ.).
- Γραμματάς, Θ., & Τζαμαριάς, Τ. (2004). *Πολιτιστικές εκδηλώσεις στο σχολείο. Πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Ατραπός.
- Γραμματάς, Θ. (2011). Το θέατρο ως πάμμουσος παιδαγωγία. Προκλήσεις και ζητούμενα της εκπαίδευσης στην εποχή της ύστερης νεωτερικότητας. Στο Μ. Αργυρίου & Π. Καμπύλης (Επιμ.), *Πρακτικά 4^ο Διεθνούς Συνεδρίου «Τέχνες και Εκπαίδευση. Δημιουργικοί τρόποι εκμάθησης των γλωσσών»*, τόμος Α (σσ. 71-76). <https://www.openbook.gr/texnes-kai-ekpaideysi/>
- Γρηγοριάδης, Θ. (2005). *Διαπροσωπικές σχέσεις στο νηπιαγωγείο. Αντιλήψεις νηπιαγωγών και μαθητών για τις μεταξύ τους σχέσεις* (Διδακτορική διατριβή).

Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης Α.Π.Θ.
<https://www.doi.org/10.12681/eadd/15436>

Γρόσδος, Σ. (2008). *Οπτικός γραμματισμός και πολυτροπικότητα. Ο ρόλος των εικόνων στη γλωσσική διδασκαλία στο βιβλίο γλώσσας της Β΄ Δημοτικού* (Μεταπτυχιακή εργασία). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Α.Π.Θ.
<http://ikee.lib.auth.gr/record/112440?ln=el>

Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας* (Σ. Αργύρη, Μτφρ.· Ε. Σκούρτου Επιμ.). Gutenberg (2^η εκδ.).

Cummins, J. (2018). Πρόλογος στην αγγλική έκδοση. Στο R. Chumak-Horbatsch, *Γλωσσικά κατάλληλη πρακτική. Οδηγός για την παιδαγωγική στήριξη παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο* (Α. Τρίκκα, Μτφρ.· Β. Κούρτη-Καζούλλη, Επιμ.) (σσ. vii-xii). Δίσιγμα.

Δαλκαβούκης, Β., & Μάνος, Ι. (2013). Ανθρωπολογία, προφορική ιστορία και εκπαίδευση: καταρτίζοντας μελλοντικούς επαγγελματίες στη βιωματική μάθηση. Στο Ρ. Βαν Μπούσχοτεν κ.ά. (Επιμ.), *Διεθνές συνέδριο «Γεφυρώνοντας τις γενιές: Διεπιστημονικότητα και αφηγήσεις ζωής στον 21ο αιώνα - Προφορική ιστορία και άλλες βιο-ιστορίες»* (σσ. 387-399). <http://hdl.handle.net/11615/45855>

Δαρδαμάνη, Α. (2018). Η παιδική λογοτεχνία ως μέσο ανάδυσης δεξιοτήτων γραφής και ανάγνωσης στο νηπιαγωγείο. Στο Κ. Μαλαφάντης & Θ. Μπάκας (Επιμ.), *Πρακτικά 8^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, τόμος Α΄* (σσ. 367-375). Διάδραση. http://www.pee.gr/wp-content/uploads/A_TOMOΣ_Praktika_8ou_SYNEDRIOY_PEE_IOANNINA_2012.pdf

Dausien, B. (2013). Η ανακατασκευή του «φύλου» μέσα από τη «βιογραφία». Στο Γ. Τσιώλης & Ει. Σιούτη (Επιμ.), *Βιογραφικές (ανα)κατασκευές στην ύστερη νεωτερικότητα. Θεωρητικά και μεθοδολογικά ζητήματα της βιογραφικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες* (σσ. 223-250). Νήσος.

Δραγώνα, Θ. (2003). Ταυτότητα και εκπαίδευση. Ταυτότητες και ετερότητες. Στο Α.

- Ανδρούσου (Επιμ.), *Κλειδιά και αντικλειδιά. Εκπαίδευση μουσουλμανοπαίδων, 2002-2004*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). <https://www.openbook.gr/eterogeneia-kai-sxoleio/>
- Δρομπίλα, Ε.-Μ. (2016). *Η ενδυνάμωση της ταυτότητας των παιδιών Ρομά μέσα από την αξιοποίηση της μητρικής τους γλώσσας. Ένα εκπαιδευτικό εγχειρίδιο στην Ελληνική και στη Ρομανί* (Μεταπτυχιακή εργασία). Διαπανεπιστημιακό Διατμηματικό Πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών Α.Π.Θ.: Ψυχοπαιδαγωγική της ένταξης: ένα σχολείο για όλους. <http://ikee.lib.auth.gr/record/284918?ln=el>
- Dunn, J. (1999). *Οι στενές προσωπικές σχέσεις των μικρών παιδιών* (Χ. Παπαηλιού, Μετφρ.· Π. Βορριά & Ζ. Παπαληγούρα, Επιμ.). Τυπωθήτω.
- Egan-Robertson, A., & Willet, J. (2001). Οι μαθητές ως εθνογράφοι, εθνογραφική σκέψη και πράξη: Βιβλιογραφική επισκόπηση. Στο Α. Egan-Robertson & D. Bloome (Επιμ.), *Γλώσσα και πολιτισμός* (Μ. Καράλη, Μετφρ.) (σσ. 27-65). Μεταίχμιο.
- Ελευθεριάδου, Σ. (2014). *Κείμενα ταυτότητας δίγλωσσων φοιτητών* (Μεταπτυχιακή εργασία). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αιγαίου. <http://hdl.handle.net/11610/6000>
- Furth, H., & Kane, St. (2001). Τα παιδιά δομούν την κοινωνία: μια νέα προοπτική στο παιδικό παιχνίδι. Στο Σ. Αυγητίδου (Επιμ.), *Το παιχνίδι. Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις* (Α. Πολέμη, Μετφρ.) (σσ. 113-157). Τυπωθήτω/Δαρδανός.
- Ζάχος, Δ. (2009). Η κριτική εθνογραφία στην εκπαιδευτική έρευνα. Στο Α. Τριλιανός & Ι. Καραμηνάς (Επιμ.), *Πρακτικά 6^ο Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, τόμος Β'* (σσ. 716-724). Ατραπός.
- Ζωγράφου, Β. (2002). Προϋποθέσεις και όρια της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης για τον έλληνα/την ελληνίδα εκπαιδευτικό της τάξης. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής* (σσ. 81-87). Μεταίχμιο.
- Goodnow, J. (1988). *Τα παιδιά σχεδιάζουν. Εικόνα του χαρακτήρα και της πνευματικής τους ανάπτυξης* (Μ. Παπαθανασοπούλου, Μετφρ.). Π. Κουτσομπός

A.E.

Grawitz, M. (2006). *Μέθοδοι των κοινωνικών επιστημών* (Ε. Αστερίου, Μτφρ. Γ. Κατερέλος, Επιμ.). Οδυσσέας.

Hawthorn, J. (2012) *Ξεκλειδώνοντας το κείμενο. Μια εισαγωγή στη θεωρία της λογοτεχνίας* (Μ. Παπαθανασοπούλου, Μτφρ.). Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Θεριανός, Κ. (2010). Εθνογραφία στην εκπαίδευση και κριτική παιδαγωγική. Στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική έρευνα στην ψυχολογία και την εκπαίδευση. Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα* (σσ. 699-724). Τόπος.

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. Εφαρμογές στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση*. Κάλλιπος. <http://hdl.handle.net/11419/5826>

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Κριτική.

James, A. (2001). Παίζοντας και μαθαίνοντας. Στο Σ. Αυγητίδου (Επιμ.), *Το παιχνίδι. Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις* (Α. Πολέμη, Μτφρ.) (σσ. 55-111). Τυπωθήτω/Δαρδανός.

Κακανά, Δ.-Μ. (2011). Θεματικές προσεγγίσεις στην προσχολική εκπαίδευση. Δημιουργικές δράσεις ή στερεότυπες επιλογές; Στο Ν. Στελλάκης & Μ. Ευσταθιάδου (Επιμ.), *Πρακτικά του Ευρωπαϊκού Συνέδριου Παγκόσμιας Οργάνωσης Προσχολικής Αγωγής (OMEP) 2011, Δημιουργικότητα και μάθηση στην πρωτοσχολική ηλικία* (σσ. 27-37).

Καδιανάκη, Μ. (2018). Αναστοχασμός στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσω της έρευνας δράσης. Στο Κ. Μαλαφάντης, & Θ. Μπάκας (Επιμ.), *Πρακτικά 8^{ου} Πανελλήνιου Συνέδριου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, τόμος Α'* (σσ. 319-328). Διάδραση. http://www.pee.gr/wpcontent/uploads/A_TOMOΣ_Praktika_8ou_SYNEDRIOY_PEE_IOANNINA_2012.pdf

Κακάμπουρα, Ρ. (2008). *Αφηγήσεις ζωής. Η βιογραφική προσέγγιση στη σύγχρονη λαογραφική έρευνα*. Ατραπός.

- Kalantzis, M. (1999). Πολυγραμματισμοί. Επανεξέταση του τι εννοούμε ως γραμματισμό και τι διδάσκουμε ως γραμματισμό στα πλαίσια της παγκόσμιας πολιτισμικής πολυμορφίας και των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (Επιμ.), *Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου "Ισχυρές" και "ασθενείς" γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού* (σσ. 680-695). Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Καλλινικάκη, Θ. (2010). Ποιοτικές μέθοδοι στην έρευνα της κοινωνικής εργασίας. Στο Θ. Καλλινικάκη (Επιμ.), *Ποιοτικές μέθοδοι στην έρευνα της κοινωνικής εργασίας* (σσ. 149-194). Τόπος.
- Καλογρίδη, Σ. (2006). Συνεργασία σχολείου-οικογένειας: αντιλήψεις εκπαιδευτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 146, 68-90. <https://ejournals.lib.auth.gr/1105-3968/article/view/710>
- Κανάκης, Ι. (1987). *Η οργάνωση της διδασκαλίας-μάθησης με ομάδες εργασίας. Θεωρητική θεμελίωση και πρακτική εφαρμογή*. Γρηγόρης.
- Κανατσούλη, Μ. (2000). *Ιδεολογικές διαστάσεις της παιδικής λογοτεχνίας*. Τυπωθήτω/Δαρδανός.
- Κανατσούλη, Μ. (2002α). *Εισαγωγή στη θεωρία και την κριτική της παιδικής λογοτεχνίας*. University Studio Press.
- Κανατσούλη, Μ. (2002β). *Αμφίσημα της παιδικής λογοτεχνίας. (Ανάμεσα στην ελληνικότητα και την πολυπολιτισμικότητα)*. Σύγχρονοι ορίζοντες.
- Κανατσούλη, Μ. (2014). *Μυστικά, ψέματα, όνειρα και άλλα*. University Studio Press.
- Κανδυλάκη, Α. (2010). Η ποιοτική έρευνα σε «ευαίσθητα ζητήματα» στο πεδίο της κοινωνικής εργασίας. Στο Θ. Καλλινικάκη (Επιμ.), *Ποιοτικές μέθοδοι στην έρευνα της κοινωνικής εργασίας* (σσ. 83-100). Τόπος.
- Κανελλόπουλος, Π. (2010). Η εθνογραφική μελέτη των τρόπων που τα παιδιά δημιουργούν μουσική: Μεθοδολογικά ζητήματα, εκπαιδευτικές προεκτάσεις. Στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική έρευνα στην ψυχολογία και την εκπαίδευση. Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα* (σσ. 511-538). Τόπος.

- Karppinen, T. (2002). Η ζωή είναι αυτοσχεδιασμός και κάθε μέρα έχουμε πρεμιέρα. Στο Ν. Γκόβας (Επιμ.), *Το θέατρο στη εκπαίδευση, μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης* (σσ. 52-55). Μεταίχμιο.
- Κατσαρού, Ε., & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Σαββάλας.
- Καψάλης, Α., & Νημά, Ε. (2008). *Σύγχρονη διδακτική*. Κυριακίδη.
- Κομπιάδου, Ε. (2013). *Παιδαγωγική αξιοποίηση της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας στο νηπιαγωγείο* (Μεταπτυχιακή εργασία). Διαπανεπιστημιακό Διατμηματικό Πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών Α.Π.Θ.: Ψυχοπαιδαγωγική της ένταξης: ένα σχολείο για όλους. <http://ikee.lib.auth.gr/record/134256?ln=el>
- Κομπιάδου, Ε. (2016). Τα κείμενα ταυτότητας και η παιδαγωγική αξιοποίησή τους στο νηπιαγωγείο. Στο Σ. Γαβριηλίδου, Α. Γκαϊνταρτζή, Ε. Μάρκου, & Ρ. Τσοκαλίδου (Επιμ.), *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου 3ο Σταυροδρόμι γλωσσών & πολιτισμών: Ζητήματα Δι/Πολυγλωσσίας, Διαγλωσσικότητας και Γλωσσικών Πολιτικών στην Εκπαίδευση* (σσ. 96-105). <http://polydromo.web.auth.gr/index.php/el-gr/ekdoseis/conference-proceedings/34-crossroad-3>
- Κομπιάδου, Ε. (2018). Πολύγλωσση βιβλιοθήκη στο νηπιαγωγείο. Στο Ρ. Τσοκαλίδου & Μ. Κέκια (Επιμ.) *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου 4^ο Σταυροδρόμι γλωσσών και πολιτισμών: Διδακτικές της πολυγλωσσίας και γλωσσικές πολιτικές* (σσ. 173-188) http://stavrodromiglswswn.auth.gr/files/F_PRAKTIKA_4th%20Crossroads.pdf
- Κομπιάδου, Ε. (2020). Θεατρικά κείμενα ταυτότητας γονέων νηπιαγωγείου. Στο Α. Χατζηδάκη, Π. Θώμου, Δ. Κοντογιάννη, Θ. Μιχελακάκη, & Μ. Αργυρούδη (Επιμ.), *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου 5^ο Σταυροδρόμι Γλωσσών & Πολιτισμών: Γλώσσες και πολιτισμοί στο σχολείο και στην οικογένεια* (σσ. 82-94). ΕΔΙΑΜΜΕ.
- Κομπιάδου, Ε., & Λενακάκης, Α. (2014). Πολιτισμική και γλωσσική ετερογένεια υπό το πρίσμα διαδραστικών και πολυαισθητηριακών πρακτικών. Στο Α. Κυρίδης (Επιμ.), *Ευπαθείς κοινωνικές ομάδες και διά βίου μάθηση* (σσ. 280-302). Gutenberg.

- Κομπιάδου, Ε., & Τσοκαλίδου, Ρ. (2014). Κείμενα ταυτότητας. *Πολύδρομο*, 7, 43-47.
<http://polydromo.web.auth.gr/pdf/issues/7οΤεύχος.pdf>
- Κοντογιάννη, Α. (2008). *Μαύρη αγελάδα, άσπρη αγελάδα. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Τόπος.
- Κορελιονίτς, Α. (2009). Σπαράγματα από την «Αλλόκοτη Ώρα» - η ποιητική ενός ναυαγίου. Στο Ν. Γκόβας (Επιμ.), *Πρακτικά της 6^{ης} Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Θέατρο και Εκπαίδευση στο Κέντρο της Σκηνης* (σσ. 267-276). Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
<http://theatroedu.gr/Τι-κάνουμε/Επιμόρφωση-εργαστήρια/θέατρο-εκπαίδευση-στο-κέντρο-της-σκηνής/>
- Κορτέση-Δαφέρμου, Χ., & Σφυρόερα, Μ. (2019). Εισαγωγή, επιμέλεια και επίλογος στο Κεφάλαιο 4. Αφηγήσεις εκπαιδευτικών και βιωματικά εργαστήρια: Εστιάζοντας στη δημιουργική αξιοποίηση βιβλίων με ιστορίες στο σχολικό πλαίσιο. Στο Χ. Κορτέση-Δαφέρμου & Μ. Σφυρόερα (Επιμ.), *Βιβλία με ιστορίες: για τον γραμματισμό & την κοινωνική ενδυνάμωση όλων των παιδιών* (σσ. 67-72). Gutenberg.
- Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2009). Θρησκευτική ετερότητα στο σχολείο και θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα - μια έρευνα που συμβάλλει στον πολιτισμό της επικοινωνίας με τον άλλο. Στο Ν. Γκόβας (Επιμ.), *Πρακτικά της 6^{ης} Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Θέατρο και Εκπαίδευση στο Κέντρο της Σκηνης* (σσ. 285-295). Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. <http://theatroedu.gr/Τι-κάνουμε/Επιμόρφωση-εργαστήρια/θέατρο-εκπαίδευση-στο-κέντρο-της-σκηνής/>
- Κούρτη-Καζούλλη, Β. (2001). *Διαλογος: Διγλωσσία και Διδασκαλία Δεύτερης Γλώσσας στο Διαδίκτυο* (Διδακτορική Διατριβή). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αιγαίου.
<http://doi.org/10.12681/eadd/12736>
- Κούρτη-Καζούλλη, Β. (2005). Τι έφερες μαζί σου στο σχολείο; Σχόλιο. Στο J. Cummins, *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας* (Σ. Αργύρη, Μτφρ.· Ε. Σκούρτου Επιμ.) (σσ. 41-45). Gutenberg.

- Κούρτη-Καζούλλη, Β. (2008). Δημιουργική εκμάθηση γλωσσών: Το ημερολόγιο ταυτότητας. *Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο*, 3, 106-117. <http://revmata.pre.aegean.gr/issue-3.html>
- Κούρτη-Καζούλλη, Β. (2018). Πρόλογος στην αγγλική έκδοση. Στο R. Chumak-Horbatsch, *Γλωσσικά κατάλληλη πρακτική. Οδηγός για την παιδαγωγική στήριξη παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο* (Α. Τρίκκα, Μτφρ.· Β. Κούρτη-Καζούλλη, Επιμ.) (σσ. xv-xx). Δίσιγμα.
- Κούρτη-Καζούλλη, Β., & Τζανετοπούλου, Α. (2003). *Εμείς, οι άλλοι: Μελετώντας την ετερότητα στο κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Κούρτη-Καζούλλη, Β., & Τζανετοπούλου, Α. (2009). Η έκφραση της ετερότητας στην τάξη: Ένα παράδειγμα. Στο Χ. Γκόβαρης (Επιμ.), *Διδασκαλία στο πολυπολιτισμικό σχολείο* (σσ. 291-317). Ατραπός.
- Κουτσογιάννης, Δ., & Τσοκαλίδου, Ρ. (2008). Διγλωσσία και γλωσσική εκπαίδευση: αρχές σχεδιασμού μιας παρέμβασης. Στο Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.), *Πρακτικά Ημερίδας Διδασκαλία και μάθηση στο Πολυπολιτισμικό Σχολείο: Διδακτικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικό υλικό* (σσ. 69-78). ΥΠ.Ε.Π.Θ. Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων & αλλοδαπών στο σχολείο (Γυμνάσιο).
- Κουτσοβάνου, Ε. (2005). Ερωτήματα για την πρώτη γραφή και ανάγνωση. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 47, 24-27.
- Λάμπρου, Π. (2013). *Εμπειρίες ανάγνωσης και δημιουργία κειμένων ταυτότητας με Ρομά* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Διαπανεπιστημιακό Διατμηματικό Πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών Α.Π.Θ.: Ψυχοπαιδαγωγική της ένταξης: ένα σχολείο για όλους. <http://ikee.lib.auth.gr/record/134806/files/GRI-2014-12817.pdf>
- Λενακάκης, Α. (2004). Θεατροπαιδαγωγική επιμόρφωση και μεταμόρφωση του εκπαιδευτικού. Μια πρόκληση δημιουργικότητας στην εκπαίδευση. Στο Ν. Γκόβας (Επιμ.), *Δημιουργικότητα και μεταμορφώσεις, Πρακτικά 4^{ης} Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο και τις Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση* (σσ. 110-116). Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. <http://ikee.lib.auth.gr/record/267006?ln=e1>
- Λενακάκης, Α. (2008). Η θεατροπαιδαγωγική ως νέο μοντέλο παρέμβασης στην

- αγωγή ατόμων με εμπόδια στη ζωή και στη μάθηση. Στο Η. Κουρκούτας & J.-P. Chartier (Επιμ.), *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές. Στρατηγικές παρέμβασης* (σσ. 455-470). Τοπίο.
- Λενακάκης, Α. (2012). Οι αντιστάσεις μας στο ανοίκειο ως πρόκληση: Ευκαιρίες διαπολιτισμικής συνάντησης και επικοινωνίας μέσω θεατροπαιδαγωγικής. Στο Γ. Ανδρουλάκης, Σ. Μητακίδου, & Ρ. Τσοκαλίδου (Επιμ.), *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου 1^ο Σταυροδρόμι Γλωσσών & Πολιτισμών: Μαθαίνοντας εκτός σχολείου* (σσ. 114-128). Πολύδρομο, Παιδαγωγική Σχολή Α.Π.Θ. <http://polydromo.web.auth.gr/index.php/el-gr/ekdoseis/conference-proceedings/32-crossroad-1>
- Λενακάκης, Α. (2013α). Η θεατροπαιδαγωγική στην εκπαίδευση: Τάσεις και στάσεις. Μια έρευνα με αφορμή τα σενάρια για τη συνέντευξη των υποψήφιων σχολικών συμβούλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, 6-7, 1-12. <http://revmata.pre.aegean.gr/issue-3.html>
- Λενακάκης, Α. (2013β). Η μορφοπαιδευτική αξία του παιχνιδιού και του θεάτρου στην εκπαίδευση. Στο Θ. Γραμματάς (Επιμ.), *Το θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην εκπαίδευση και την κοινωνία - Διδακτικό εγχειρίδιο στο πλαίσιο του προγράμματος Θαλής* (σσ. 58-77). ΕΚΠΑ.
- Λενακάκης, Α. (2014α). Ο θεατροπαιδαγωγός. Το προφίλ ενός καινοτόμου εκπαιδευτικού. Στο Θ. Γραμματάς (Επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση. Καλλιτεχνική έκφραση και παιδαγωγία* (σσ. 172-215). Διάδραση.
- Λενακάκης, Α. (2014β). Κούκλες και κουκλοθέατρο στην εκπαίδευση. Στο Μ. Τζεκάκη & Μ. Κανατσούλη (Επιμ.), *Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή: Ανα-στοχασμοί για την παιδική ηλικία* (σσ. 148-166). ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ.
- Λενακάκης, Α. (2015). Θεατροπαιδαγωγική και διαπολιτισμικότητα. Στο Κ. Μπίκος & Ε. Ταρατόρη (Επιμ.), *Μελετήματα και ερωτήματα της παιδαγωγικής επιστήμης. Χαριστήριος τόμος στον επίτιμο καθηγητή Χρ. Χατζηδήμου* (σσ. 347-364). Κυριακίδη.
- Λενακάκης, Α. (2016). Παιχνίδι και παιδαγωγός. Στο Ρ. Μαρτίδου (Επιμ.), *Σύγχρονες*

διδασκαλίες προσεγγίσεις στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση (σσ. 30-38). Δίσιγμα.

Λενακάκης, Α., Βασαρμίδου, Δ., & Σπαντιδάκης, Γ. (2016). Ο ρόλος και η σημασία της θεατροπαιδαγωγικής στη δημιουργία κοινωνικο-πολιτισμικής και γνωστικής μαθητείας για την παραγωγή λόγου. Στο Ε. Χοντολίδου, Ρ. Τσοκαλίδου, Φ. Τεντολούρης, Α. Κυρίδης, & Κ. Βακαλόπουλος (Επιμ.), *Μνήμη Σοφρώνη Χατζησαββίδη. Γλωσσ(ολο)γικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις* (σσ. 529-551). Gutenberg.

Λενακάκης, Α., & Κολτσίδα, Μ. (2019). Το θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο ως τόπος κοινωνικής και πολιτικής εξάσκησης. Στο Γ. Κατσιαμούρα, Α. Λιάμπας, & Π. Παυλίδης (Επιμ.), *Η κριτική εκπαίδευση για το σχολείο των κοινωνικών αλλαγών* (σσ. 422-433). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Α.Π.Θ.

Λιγούτσικου, Ε., Κουτσούμπα, Μ., Κουστουράκης, Γ., & Λιοναράκης, Α. (2015). Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης ως κινητήριο δύναμη ενεργοποίησης και μαθησιακής εξέλιξης στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με την αξιοποίηση των ΤΠΕ. Στο Α. Λιοναράκης κ. ά. (Επιμ.), *Πρακτικά 8^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Καινοτομία και έρευνα, 1Α* (σσ. 43-57). <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.16>

Λοΐζος, Α. (2000). Γνωστικές όψεις του παιδικού σχεδίου κατά την προσχολική ηλικία. *Παιδαγωγικό δελτίο Μακεδόν, 8*, 191-204.

Μααλούφ, Α. (1998). *Οι φωνικές ταυτότητες* (Θ. Τραμπούλης, Μτφρ.). Ωκεανίδα.

Μάγος, Κ. (2019). Τι λένε τα πράγματα όταν μιλάνε;»: Προσωπικά και οικογενειακά αντικείμενα ως διαπολιτισμικά εκπαιδευτικά υλικά. Στο Ν. Χολέβα (Επιμ.), *«Κι αν ήσουν εσύ;» Θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες για την ευαισθητοποίηση στα ανθρώπινα δικαιώματα και σε θέματα προσφύγων* (σσ. 103-115). Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. https://www.unhcr.org/gr/wp-content/uploads/sites/10/2020/10/ki_an_isoun_esy.pdf

Μακρυνιώτη, Δ. (2000). Το παιχνίδι στο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Μία κριτική ανάγνωση του παιδοκεντρικού παιδαγωγικού λόγου. Στο Κ. Γκουγκουλή & Α. Κούρια (Επιμ.), *Παιδί και παιχνίδι στη νεοελληνική κοινωνία*

- (19ος και 20ός αιώνας) (σσ. 85-172). Καστανιώτης.
- Μαλιγκούδη, Χ. (2010). *Η γλωσσική εκπαίδευση των Αλβανών μαθητών στην Ελλάδα: κυβερνητικές πολιτικές και οικογενειακές στρατηγικές* (Διδακτορική διατριβή). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης. <https://doi.org/10.12681/eadd/22558>
- Μάνεσης, Ν. (2004). *Κοινωνικές διαφοροποιήσεις στην επικοινωνία γονέων και δασκάλων* (Διδακτορική διατριβή). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών. <https://doi.org/10.12681/eadd/14211>
- Ματσαγγούρας, Η. (1996). *Θεωρία της διδασκαλίας. Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστοκριτικής ανάλυσης, τομ. 1^{ος}. Συμμετρία*.
- Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Η σχολική τάξη*. Γρηγόρη.
- Μελούτσι, Α. (2002). *Κουλτούρες στο παιχνίδι. Διαφορές για να συμβιώσουμε* (Μ. Ψημίτης, Μτφρ. & Επιμ.). Gutenberg.
- Μεταξάς, Γ. (2010). Η ανάλυση ιχνογραφημάτων ως εργαλείο ποιοτικής έρευνας στην ψυχολογία. Στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική έρευνα στην ψυχολογία και την εκπαίδευση* (σσ. 319-351). Τόπος.
- Μερεντιέ, Φ. (1981). *Το παιδικό σχέδιο* (Δ. Ψυχογιός, Μτφρ.· Μ. Μητσού-Παππά, Επιμ.). Υποδομή.
- Μπίκος, Κ. (2009). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Ελληνικά Γράμματα (7^η έκδ.).
- Μπίκος, Κ. (2011). *Κοινωνικές σχέσεις και αλληλεπίδραση στη σχολική τάξη*. Ζυγός.
- Μποέμη, Ν. (2010). Δραστηριότητες για ενεργούς θεατές. Στο Ν. Γκόβας & Χ. Ζώνιου (Επιμ.), *Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα με τεχνικές Θεάτρου Φόρουμ για την πρόληψη και την κοινωνική ενσωμάτωση. Διαφυγές... από κάθε εξάρτηση. Μικρές σκηνές καθημερινής βίας* (σσ. 62-77). Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση & Ωσμωση - Κέντρο Τεχνών και Διαπολιτισμικής Αγωγής. https://www.demopaideia.gr/wp-content/uploads/2016/08/theatroforum21.5_low.pdf

- Μπονίδης, Κ. (2013). Η ανάλυση περιεχομένου ως μεικτή ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση ανάλυσης κειμένων. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.), *Δυνατότητες και όρια της μείξης των μεθοδολογιών στην κοινωνική, ψυχολογική και εκπαιδευτική έρευνα. Επιστημολογικά και μεθοδολογικά ζητήματα των προοπτικών διεύρυνσης του ερευνητικού σχεδιασμού* (σσ. 473-497). Ίων.
- Μπότσογλου, Κ. (2010). *Υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού και παιδί*. Gutenberg.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο*. Ελληνικά Γράμματα.
- Ντινίδου, Χ. (2013). *Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και γονέων για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας* (Αδημοσίευτη Διδακτορική διατριβή). Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Σχολής Επιστημών Αγωγής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
<https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/39693>
- Παναγιωτίδου, Χ. (2014). Αφηγήσεις γυναικών από την κοινότητα των Ρομά γύρω από ζητήματα γλώσσας, ταυτότητας, ένταξης (Μεταπτυχιακή εργασία). Διαπανεπιστημιακό Διατμηματικό Πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών Α.Π.Θ.: Ψυχοπαιδαγωγική της ένταξης: ένα σχολείο για όλους.
<http://ikee.lib.auth.gr/record/284735/files/Panagiotidouchrysanthi.pdf>
- Πανταζής, Π. (2004). *Από τα υποκείμενα στο υποκείμενο. Η βιογραφική προσέγγιση στην ψυχοκοινωνική έρευνα*. Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδοπούλου, Β. Γ. (1999). *Παρατήρηση διδασκαλίας: Θεωρητικό πλαίσιο και εφαρμογές*. Κυριακίδη.
- Παπαδοπούλου, Μ. (2005). Τα πολυτροπικά κείμενα ως μέσον προσέγγιση της γραφής από παιδιά προσχολικής ηλικίας. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 6, 120-130. <https://doi.org/10.12681/icw.18409>
- Πεντέρη, Ε., & Πετρογιάννης, Κ. (2013). Σύνδεση σχολείου-οικογένειας και το ζήτημα της μεταξύ τους συνεργασίας: Κριτική παρουσίαση βασικών θεωρητικών μοντέλων. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 1(1), 2-26.
- Πετρογιάννης, Κ. (2003). *Η μελέτη της ανθρώπινης ανάπτυξης: Οικοσυστημική*

προσέγγιση. Καστανιώτη.

- Πετρογιάννης, Κ. (2012). Γονική εμπλοκή και η μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. *Σύγχρονη Κοινωνία, Εκπαίδευση, και Ψυχική Υγεία*, 5, 9-29.
- Πετρογιάννης, Κ., & Παπαδιώτη-Αθανασίου, Β. (2004). Εκτιμήσεις των μητέρων για τη συμπεριφορά των παιδιών και ψυχοκοινωνικές παράμετροι του οικογενειακού πλαισίου, *Ψυχολογία*, 11(4), 529-552.
- Πηγιάκη, Π. (2010). Ιστορίες ζωής - θέματα μεθόδου και ηθικής της έρευνας. Στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική έρευνα στην ψυχολογία και την εκπαίδευση* (σσ. 541-553). Τόπος.
- Πηγιάκη, Π. (2013). Η ερευνητής ως ερευνώμενος: η διπλή ταυτότητα στην εθνογραφική αφηγηματική αυτοβιογραφία. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.), *Δυνατότητες και όρια της μείζης των μεθοδολογιών στην κοινωνική, ψυχολογική και εκπαιδευτική έρευνα. Επιστημολογικά και μεθοδολογικά ζητήματα των προοπτικών διεύρυνσης του ερευνητικού σχεδιασμού* (σσ. 321-329). Ίων.
- Πίγκου-Ρεπούση, Μ. (2019). *Εκπαιδευτικό δράμα: Από το θέατρο στην εκπαίδευση. Θεωρητική χαρτογράφηση του πεδίου*. Καστανιώτης.
- Πιτούλη, Γ. (2001). Θεατροπαιδαγωγικές ομάδες στην εκπαίδευση - αναζητώντας έκφραση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο Ν. Γκόβας & Φ. Κακλαμάνη, (Επιμ.), *Διεθνής Συνδιάσκεψη «Αναζητώντας τη θέση του θεάτρου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση», 2000* (σσ. 34-41). Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. <http://www.theatroedu.gr/Portals/38/main/images/stories/files/Magazine/T1/T1%20Pitouli.pdf>
- Plummer, K. (2000). *Τεκμήρια ζωής. Εισαγωγή στα προβλήματα μιας ανθρωπιστικής μεθόδου* (Χ. Λιαναντωνάκη, Μτφρ.). Gutenberg.
- Πουρκός, Μ. (2009). Συστατικά στοιχεία της αφηγηματικής διαδικασίας: βασικές κριτικές προσεγγίσεις. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.), *Τέχνη - Παιχνίδι - Αφήγηση: Ψυχολογικές και ψυχοπαιδαγωγικές διαστάσεις* (σσ. 401-416). Τόπος.

- Πουρκός, Μ., & Δαφέρμος, Μ. (2010). Εισαγωγή - Ποιοτική έρευνα στην ψυχολογία και την εκπαίδευση: θεωρητική και ιστορική οριοθέτηση του πεδίου. Στο Μ. Πουρκός, & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική έρευνα στην ψυχολογία και την εκπαίδευση* (σσ. 21-75). Τόπος.
- Ρέντζου, Κ., & Σακελλαρίου, Μ. (2014). *Ο χώρος ως παιδαγωγικό πεδίο σε προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης. Σχεδιασμός και οργάνωση*. Πεδίο.
- Robson, C. (2010). Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές (Π. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού, Μτφρ.). Gutenberg.
- Rosenthal, G. (2013). Βιογραφική έρευνα. Στο Γ. Τσιώλης & Ε. Σιούτη (Επιμ.), *Βιογραφικές (ανα)κατασκευές στην ύστερη νεωτερικότητα. Θεωρητικά και μεθοδολογικά ζητήματα της βιογραφικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες* (σσ. 63-110). Νήσος.
- Σακελλαρίου, Μ. (2012). *Εισαγωγή στη διδακτική της παιδαγωγικής εργασίας του νηπιαγωγείου: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές*. Γιαχούδης.
- Σάλλα-Δοκουμετζίδη, Τ. (1996). *Δημιουργική φαντασία και παιδική τέχνη*. Εξάντας.
- Σαραφίδου, Γ.-Ο. (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων. Η εμπειρική έρευνα*. Gutenberg.
- Σαχίνη-Καρδάση, Α. (2007). *Μεθοδολογία έρευνας. Εφαρμογές στο χώρο της υγείας*. Βήτα.
- Σδρούλια, Ε., & Τσιλιμένη, Τ. (2017). Ο ρόλος των περικειμενικών στοιχείων του εξώφυλλου στη διαμόρφωση άποψης από παιδιά προσχολικής ηλικίας ως προς την επιλογή ενός εικονογραφημένου παιδικού βιβλίου. *Κείμενα. Ηλεκτρονικό περιοδικό παιδικής λογοτεχνίας*, 25. http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com_content&view=article&id=396:t25-sdroulia&catid=69:-25&Itemid=105
- Shäfer, T., & Voltër, B. (2013). Θέσεις υποκειμένου. Ο Michael Foucault και η βιογραφική έρευνα. Στο Γ. Τσιώλης & Ε. Σιούτη (Επιμ.), *Βιογραφικές (ανα)κατασκευές στην ύστερη νεωτερικότητα. Θεωρητικά και μεθοδολογικά*

- ζητήματα της βιογραφικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες (σσ. 251-294). Νήσος.
- Σιλκ, Α., & Τόμας, Γκ. (1997). *Η ψυχολογία του παιδικού σχεδίου*. Καστανιώτης.
- Σκούρτου, Ε. (2011). *Η διγλωσσία στο σχολείο*. Gutenberg.
- Σπαντιδάκης, Ι., & Βασαρμίδου, Δ. (2015). *Διαδικτυακά περιβάλλοντα μάθησης του γραπτού λόγου στην ελληνική διασπορά*. Gutenberg.
- Στρατουδάκη, Χ. (2010). *Όψεις της εθνικής ταυτότητας: η περίπτωση των εκπαιδευτικών των διαπολιτισμικών σχολείων της Αττικής* (Αδημοσίευτη Διδακτορική διατριβή). Τμήμα Επικοινωνίας, Μέσων και Πολιτισμού Πάντειου Πανεπιστημίου Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών. <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/23995>
- Συγκιρίδου, Ε. (2010). *Συνεργασία σχολείου-οικογένειας. Απόψεις εκπαιδευτικών που εργάζονται σε διαπολιτισμικά δημοτικά σχολεία* (Μεταπτυχιακή εργασία). Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης Α.Π.Θ.. <http://ikee.lib.auth.gr/record/125862/files/GRI-2011-6270.pdf>
- Συμεού, Α. (2003). Σχέσεις σχολείου-οικογένειας: έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36, 101-113.
- Σφυρόερα, Μ. (2019). Διαφοροποιημένη παιδαγωγική με το βιβλίο ως «όχημα». Στο Χ. Κορτέση-Δαφέρμου & Μ. Σφυρόερα (Επιμ.), *Βιβλία με ιστορίες: για τον γραμματισμό & την κοινωνική ενδυνάμωση όλων των παιδιών* (σσ. 44-57). Gutenberg.
- Τοκατλίδου, Β. (2004). *Γλώσσα, επικοινωνία και γλωσσική εκπαίδευση*. Πατάκης.
- Τριλιανός, Θ. (2018). Θέμα: Εκπαιδευτική Έρευνα και Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Στο Κ. Μαλαφάντης & Θ. Μπάκας (Επιμ.), *Πρακτικά 8^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, τόμος Α'* (σσ. 81-91). http://www.pee.gr/wp-content/uploads/A_TOMOΣ_Praktika_8ou_SYNEDRIOY_PEE_IOANNINA_2012.pdf
- Τσάφος, Β. (2013). Η αναστοχαστική προοπτική της αφήγησης στην εκπαιδευτική

- έρευνα-δράση. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.), *Δυνατότητες και όρια της μείζης των μεθοδολογιών στην κοινωνική, ψυχολογική και εκπαιδευτική έρευνα. Επιστημολογικά και μεθοδολογικά ζητήματα των προοπτικών διεύρυνσης του ερευνητικού σχεδιασμού* (σσ. 397-420). Ίων.
- Τσελφές, Β., & Παρούση, Α. (2015). *Θέατρο και επιστήμη στην εκπαίδευση*. Κάλλιπος. <http://hdl.handle.net/11419/4042>
- Τσίγκρα, Μ. (2001). Αυθόρμητο παιχνίδι στις «γωνιές» του νηπιαγωγείου. Διαπραγμάτευση και κατασκευή. Στο Σ. Αυγητίδου (Επιμ.), *Το παιχνίδι. Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις* (Α. Πολέμη, Μτφρ.) (σσ. 175-199). Τυπωθήτω.
- Τσίγκρα, Μ. (2010). Δυνατότητες και όρια της εθνογραφίας στην έρευνα της παιδικής ηλικίας. Στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική έρευνα στην ψυχολογία και την εκπαίδευση* (σσ. 447 - 486). Τόπος.
- Τσιάρας, Α. (2014). *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*. Παπαζήσης.
- Τσιώλης, Γ. (2006). *Ιστορίες ζωής και βιογραφικές αφηγήσεις. Η βιογραφική προσέγγιση στην κοινωνιολογική ποιοτική έρευνα*. Κριτική.
- Τσιώλης, Γ. (2010α). Η βιογραφική αφηγηματική προσέγγιση. Στο Θ. Καλλινικάκη (Επιμ.), *Ποιοτικές μέθοδοι στην έρευνα της κοινωνικής εργασίας* (σσ. 166-187). Τόπος.
- Τσιώλης, Γ. (2010β). Η Επικαιρότητα της βιογραφικής προσέγγισης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα. Στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες: Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα*. (σσ. 347-370). Τόπος.
- Τσιώλης, Γ. (2013). Επίμετρο. Οι βιογραφικές (ανα)κατασκευές της κοινωνικής εμπειρίας. Προκλήσεις και προοπτικές της ανακατασκευαστικής βιογραφικής έρευνας. Στο Γ. Τσιώλης & Ε. Σιούτη (Επιμ.), *Βιογραφικές (ανα)κατασκευές στην ύστερη νεωτερικότητα. Θεωρητικά και μεθοδολογικά ζητήματα της βιογραφικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες* (σσ. 385-449). Νήσος.

- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Κριτική.
- Τσιώλης, Γ. (2015α). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες. Στο Γ. Πυργιωτάκης & Χ. Θεοφιλίδης (Επιμ.), *Ερευνητική μεθοδολογία στις κοινωνικές επιστήμες και στην εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη* (σσ. 473-498). Πεδίο.
- Τσιώλης, Γ. (2015β). Έρευνα-δράση και ποιοτική έρευνα: εκλεκτικές συγγένειες και συγκλίσεις. Στο Ε. Κατσαρού (Επιμ.), *Πρακτικά 1^ο Πανελληνίου Συμποσίου με θέμα: Ορίζοντας την έρευνα-δράση στην Ελλάδα: Στην προοπτική διαμόρφωσης μιας επαγγελματικής κοινότητας εκπαιδευτικών ερευνητών* (σσ. 44-52). Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Κρήτης & Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Ε.Κ.Π.Α. http://www.actionresearch.gr/sites/default/files/1o_symposio.pdf
- Τσιώλης, Γ. (2015). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες. Στο Γ. Πυργιωτάκης & Χ. Θεοφιλίδης (Επιμ.), *Ερευνητική μεθοδολογία στις κοινωνικές επιστήμες και στην εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη* (σσ. 473-498). Πεδίο.
- Τσιώλης, Γ., & Σιούτη, Ε. (2013). Προλογικό σημείωμα. Στο Γ. Τσιώλης & Ε. Σιούτη (Επιμ.), *Βιογραφικές (ανα)κατασκευές στην ύστερη νεωτερικότητα. Θεωρητικά και μεθοδολογικά ζητήματα της βιογραφικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες* (σσ. 9-28). Νήσος.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2008α). Η αφανής διγλωσσία στο ελληνικό σχολείο: δεδομένα επιτόπιας έρευνας. Στο Ρ. Τσοκαλίδου & Σ. Χατζησαββίδης (Επιμ.), *Κοινωνιογλωσσικές αναζητήσεις: ερευνητικά δεδομένα* (σσ. 79-109). Βάνιας.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2008β). Η επαφή των γλωσσών στην εκπαίδευση. Ένα πολιτικό ζήτημα. Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. *Πρακτικά της Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ., Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα, Γλώσσα και Κοινωνία*, 28 (σσ. 402-411). Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2012). *Χώρος για δύο. Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*. Ζυγός.

- Τσοκαλίδου, Ρ. (2014). Συνάντηση γλωσσών και πολιτισμών στο ελληνικό σχολείο: μια διερευνητική και διαδραστική προσέγγιση. Στο Α. Κυρίδης (Επιμ.), *Ευπαθείς κοινωνικές ομάδες και διά βίου μάθηση* (σσ. 261-280). Gutenberg.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2017). *ΣίΔαΥes. Πέρα από τη διγλωσσία στη διαγλωσσικότητα*. Gutenberg.
- Τσοκαλίδου, Ρ., & Παπαρούση, Μ. (2004). Εισαγωγή. Στο Ρ. Τσοκαλίδου & Μ. Παπαρούση (Επιμ.), *Θέματα ταυτότητας στην ελληνική διασπορά. Γλώσσα και λογοτεχνία* (σσ. 13-23). Μεταίχμιο.
- UNHCR Greece. (2014). *Δραστηριότητες βιωματικής μάθησης στα ανθρώπινα δικαιώματα και στα δικαιώματα των προσφύγων. Συμβίωση: Σχέδιο δράσης για την προώθηση της ανεκτικότητας και την πρόληψη του ρατσισμού στο σχολείο*. UNHCR. https://www.unhcr.org/gr/wp-content/uploads/sites/10/2019/07/Symbiosis_project_manual_final.pdf
- Vygotsky, L. (2008). *Σκέψη και γλώσσα* (Α. Ρόδη, Μτφρ.). Γνώση.
- Χαραλαμπίδου, Ε. (2017). *Συλλογική ταυτότητα σε παιδιά* (Αδημοσίευτη Διδακτορική διατριβή). Σχολή Επιστημών της Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Δ.Π.Θ.. <http://hdl.handle.net/10442/hedi/40146>
- Χατζηδάκη, Α. (2007). Η συμμετοχή μεταναστών γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους: Οι αντιλήψεις των δασκάλων και οι πρακτικές των γονέων. Στο Κ. Ντίνας & Α. Χατζηπαναγιωτίδη (Επιμ.), *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου Η Ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ξένη. Έρευνα, διδασκαλία και εκμάθησή της* (σσ. 732-745). University Studio Press.
- Χατζηδάκη, Α. (2015). Αξιοποιώντας την πολυγλωσσία και την πολυπολιτισμικότητα του σχολείου μέσα από την προσέγγιση της «γλωσσικής επίγνωσης» (language awareness/ eveil aux langues). Στο Μ. Τζακώστα (Επιμ.), *Γλωσσική εκμάθηση και διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα: ενσωμάτωση της γλωσσικής απόκλισης και της γλωσσικής ποικιλίας στην τάξη* (σσ. 90-110). Gutenberg - Δαρδανός.
- Χατζηδάκη, Α. (2020). *Διδάσκοντας δίγλωσσα παιδιά. Θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις*. Πεδίο.

- Χατζησαββίδης, Σ. (1999). Γλώσσα και λογοτεχνία: ο λογοτεχνικός λόγος στη διδακτική πράξη. Στο Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Λογοτεχνία και εκπαίδευση* (σσ. 103-117). Τυπωθήτω.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2003). Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών (προετοιμασία του κοινωνικού μέλλοντος των μαθητών). *Φιλολόγος*, 113, 405-414. <https://www.greek-language.gr/periodika/mags/filologos/2003/113/46516>
- Χατζησαββίδης, Σ. (2011). Η πολυτροπικότητα στη σύγχρονη εγγράμματη κοινωνία ως προϊόν μεταφοράς του βιώματος: προς μια νέα μορφή λόγου. Στο Μ. Πουρκός & Ε. Κατσαρού (Επιμ.), *Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα: εφαρμογές στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση* (σσ. 103-113). Νησίδες.
- Χολέβα, Ν., & Λενακάκης, Α. (2019). Η συμβολή της βασικής θεατροπαιδαγωγικής επιμόρφωσης του προγράμματος «Κι αν ήσουν εσύ;» στην καθημερινή πρακτική των εκπαιδευτικών για μια εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα. Στο Ν. Χολέβα (Επιμ.), *«Κι αν ήσουν εσύ;». Θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες για την ευαισθητοποίηση στα ανθρώπινα δικαιώματα και σε θέματα προσφύγων* (σσ. 49-65). Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Χοντολίδου, Ε. (1999). Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 1(1), 115-118. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Χοντολίδου, Ε. (2003). Ταυτότητες και λογοτεχνία στο σχολείο. Ταυτότητες και ετερότητες. Στο Α. Ανδρούσου (Επιμ.), *Κλειδιά και αντικλείδια. Εκπαίδευση μουσουλμανοπαίδων 2002-2004*. ΥΠ.Ε.Π.Θ. & Πανεπιστήμιο Αθηνών. <https://keys.museduc-mm.gr/book33/book33.pdf>
- Χριστίδης, Α.-Φ. (2001). Γλωσσική ομοιογένεια - Γλωσσική ποικιλομορφία. Στο Α.-Φ. Χριστίδης κ. ά. (Επιμ.), *Γλώσσα-γλώσσες στην Ευρώπη* (σσ. 15-18). ΥΠ.Ε.Π.Θ. & Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Χρηστίδης, Κ. (2009). Η εικαστική παιδεία στις προκλήσεις του σύγχρονου κόσμου: ζητήματα διδασκαλίας και μάθησης των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.), *Τέχνες - Παιχνίδι - Αφήγηση: ψυχολογικές και*

ψυχοπαιδαγωγικές διαστάσεις (σσ. 225-239). Τόπος.

Ψημίτης, Μ. (1999). Η ατομική επιλογή ως παράγοντας πολιτισμικής ταυτότητας σε συνθήκες πολυπλοκότητας: Η περίπτωση της αλληλεγγύης. Στο Χρ. Κωνσταντοπούλου, Λ. Μαράτου-Αλιπράντη, Δ. Γερμανός, & Θ. Οικονόμου (Επιμ.), *«Εμείς» και οι «άλλοι». Αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα* (σσ. 85-107). Τυπωθήτω.

Προγράμματα σπουδών

Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2011δ). *Πρόγραμμα σπουδών για το «νέο σχολείο». Πεδίο: Πολιτισμός - δραστηριότητες τέχνης για την υποχρεωτική εκπαίδευση, πρόταση β'.* <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php>

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2002α). *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγράμματος σπουδών για το νηπιαγωγείο. Προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων.* Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php>

Ξενογλώσση Βιβλιογραφία

- Ada, A. F. (1988). The Pajaro Valley experience: Working with Spanish-speaking parents to develop children's reading and writing skills in the home through the use of children's literature. In T. Skutnabb-Kangas & J. Cummins (Eds.), *Minority education: From shame to struggle* (pp. 223-238). Multilingual Matters.
- Altrichter, H., Posh, P., & Somekh, B. (1993). *Teachers investigate their work*. Routledge.
- Bamberg, M. (2006). Biographic narrative research, Quo Vadis? A critical review of 'Big Stories' from the perspective of 'Small Stories'. In K. Milnes, C. Horrocks, B. Roberts, & D. Robinson (Eds.), *Narrative, memory & knowledge: representations, aesthetics, contexts* (pp. 63-79). University of Huddersfield.
- Bamberg, M. (2010). Who am I? Narration and its contribution to self and identity. *Theory & Psychology* 21(1), 1-22.
- Bamberg, M. (2015). Who Am I? Narration and its contribution to self and identity. In B. Gough (Ed.), *Qualitative research in psychology. Volume III: Methodologies 1: From experiential to constructionist approaches* (pp. 233-256). Sage Publishing.
- Bamberg, M., & Georgakopoulou, A. (2008). Small stories as a new perspective in narrative and identity. *Text and Talk* 28(3), 377-396. <https://doi.org/10.1515/TEXT.2008.018>
- Benenson, J., Apostoleris, N., & Parnass, J. (1998). The organization of children's same-sex peer relationships. In W. M. Bukowski & A. H. Cillessen (Series Eds.), *Sociometry then and now: Building on six decades of measuring children's experiences with the peer group, New Directions in Child Development* 80 (pp. 5-23). Jossey-Bass Ltd.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development:

- Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
- Clark, A., & Moss, P. (2005). *Listening to young children. The Mosaic Approach*. NCB & JRF.
- Clark, K. B., & Clark, M. P. (1950). Emotional factors in racial identification and preference in negro children. *The Journal of Negro Education*, 190(3), 341-350. JSTOR. <https://doi.org/10.2307/2966491>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. R. B. (2011). *Research methods in education*. Routledge.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (1993). *The powers of literacy. A genre approach to teaching writing*. Farmer Press.
- Cope, B., Kalantzis, M., & Lankshear, C. (2005). A contemporary project: an interview. *E-Learning*, 2, 192-207.
- Corsaro, W. (2003). *We're friends, right? Inside kids' culture*. Joseph Henry Press.
- Corsaro, W. (2005). Collective action and agency in young children's peer cultures. In J. Qvortrup (Ed.), *Studies in modern childhood. Society, agency, culture* (pp. 231-247). Palgrave Macmillan.
- Corsaro, W. (2011). Peer culture. In J. Qvortrup, W. Corsaro, & M.-S. Honig (Eds.), *The Palgrave handbook of childhood studies* (pp. 301-315). Palgrave Macmillan.
- Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. (2014). Beyond language: Academic communication and student success. *Linguistics and Education*, 26, 145-154. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2014.01.006>
- Cummins, J., Bismilla, V., Chow, P., Cohen, S., Giampapa, F., Leoni, L., Sandhu, P., & Sastri, P. (2005). Affirming identity in multilingual classrooms. *Educational Leadership*, 63(1), 38-43. <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/sept05/vol63/num01/Affirming-Identity-in-Multilingual-Classrooms.aspx>

- Cummins, J., Brown, K., & Sayers, D. (2007). *Literacy, technology and diversity: Teaching for success in changing times*. Pearson Education.
- Cummins, J., & Early, M. (2011). Introduction. In J. Cummins, & M. Early (Eds.), *Identity texts, the collaborative creation of power in multilingual schools*. Threntham Books.
- Cummins, J., & Persad, R. (2014). Teaching through a multilingual lens: the evolution of EAL policy and practice in Canada. *Education Matters* 2, 3-40.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2005). Introduction. In N. Denzin, & Y. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research. Third edition* (pp. 1-32). Sage.
- Doyle, A. (1982). Friends, acquaintances, and strangers: the influence of familiarity and ethnolinguistic background on social interaction. In K. Rubin & H. Ross (Eds.), *Peer relationships and social skills in childhood* (pp. 229-252). Springer-Verlag.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family and community partnership*. Boulder. Westview.
- Epstein, J. L. (2009). School, family and community partnerships: Caring for the children we share. In J. Epstein et al. (Eds.), *School, family and community partnerships, your handbook in action* (pp. 9-30). Corwin Press.
- Esteban-Guitart, M., & Moll, L. (2014). Lived experience, funds of identity and education. *Culture & Psychology*, 20(1), 70-81. <https://doi.org/10.1177/1354067X13515940>
- Freeman, M. (2011). Stories, big and small: Toward a synthesis. *Theory & Psychology*, 21(1), 114-121. <https://doi.org/10.1177/0959354309354394>
- Freeman, R. (2011). Home, school partnerships in family child care: providers' relationships within their communities. *Early Child Development and Care*, 181(6), 827-845. <https://doi.org/10.1080/03004430.2010.491704>
- Garcia, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. Wiley-Blackwell.
- Gavriilidis, S. (2014). Using picturebooks for intergenerational communication. *European journal of research on education and teaching*, IXII(2), 123-132.

- Gkaintartzi, A., Kiliari A., & R. Tsokalidou (2015). 'Invisible' bilingualism-'invisible' language ideologies: Greek teachers' attitudes towards immigrant pupils' heritage languages. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 18 (1), 60-72. <https://doi.org/10.1080/13670050.2013.877418>
- Gogonas, N., & Gatsi, G. (2021). Exploring unaccompanied minors' linguistic repertoires through identity texts. Results from a study in northern Greece. In A. Chatzidaki & R. Tsokalidou (Eds.), *Challenges and initiatives in refugee education: The case of Greece* (pp. 3-16). Cambridge Scholars Publishing.
- Green, C. L., Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 532-544. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.532>
- Hoffman, M. (1983). Empathy, guilt and social cognition. In W. Overton (Ed.), *The relationship between social and cognitive development* (pp. 1-51). LEA.
- James, A. (2005). Life Times: Children's perspectives on age, agency and memory across the life course. In J. Qvortrup (Ed.), *Studies in modern childhood. Society, agency, culture* (pp. 248-266). Palgrave Macmillan.
- James, A. (2011). Agency. In J. Qvortrup, W. Corsaro, & M.-S. Honig (Eds.), *The Palgrave handbook of childhood studies* (pp. 34-45). Palgrave Macmillan.
- Jenkins, R. (2008). *Social identity*. Routledge.
- Kemmis, S., & MacTaggart, R. (2005). Participatory action research: communicative action and the public sphere. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 559-603). Sage.
- Kemmis, S., & Wilkisson, M. (1998). Participatory action research and the study of practice. In B. Atweh et al. (Eds.), *Action research in practice. Partnerships for social justice in education* (pp. 21-36). Routledge.
- Kindermann, Th. (1998). Children's development within peer groups: using composite social maps to identify peer networks and to study their influences. *New directions in child development*, 80, 55-82.

<https://doi.org/10.1002/cd.23219988105>

- Kontoyianni, A., Lenakakis, A., & Tsiotsos, N. (2013). Intercultural and life-long-learning based on drama-in-education. Propositions for multidimensional research projects. *Scenario*, 2, 26-47. <https://doi.org/10.33178/scenario.7.2.3>
- Kourtis-Kazoullis, V. (2011) Identity journals in multicultural / multilingual schools in Greece. In J. Cummins & M. Early (Eds.), *Identity texts: the collaborative creation of power in multilingual schools* (pp. 88-96). Trentham Books.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Kress, G., & Van Leeuwen Th. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. Oxford University Press.
- McKenna, M. K., & Millen, J. (2013). Look! listen! learn! parent narratives and grounded theory models of parent voice, presence, and engagement in K-12 education. *School Community Journal*, 23(1), 9-48.
- McMillan, M. (1998). The Doll Test Studies-From Cabbage Patch to Self-Concept. *The journal of black psychology*, 14, 2, 69-72. <https://doi.org/10.1177/00957984880142006>
- MacNaughton, G., & Huges, P. (2009). *Doing action research in early childhood studies: a step by step guide*. Open University Press.
- Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & González, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into practice*, 31, 132-141. <https://doi.org/10.1080/00405849209543534>
- Moore, C. L. (1976). The racial preference and attitude of pre-school black children. *The journal of genetic psychology*, 129(1), 37-44. <https://doi.org/10.1080/00221325.1976.10534008>
- Muckherji, P., & Albon, D. (2010). *Research methods in early childhood. An introductory guide*. SAGE publications.
- Ntelioglou, B. Y., Fannin, J., Montanera, M., & Cummins, J. (2014). A multilingual and

- multimodal approach to literacy teaching and learning in urban education: a collaborative inquiry project in an inner city elementary school. *Frontiers in Psychology*, 5, 533. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00533>
- O'Hanlon, C. (2003). *Educational inclusion as action research. An interpretive discourse*. Open University Press.
- Parousi, A., & Tselfes, V. (2018). The relation of the dynamics of theatre to the dynamics of educational structures. *Education and theatre*, 19, 66-74.
- Prout, A., & James, A. (1997). A new paradigm for the sociology of childhood? Proverance, promise and problems. In A. James, & A. Prout (Eds.), *Constructing and reconstructing childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood* (pp. 7-33). Falmer Press.
- Qvortrup, J., Corsaro, W., & Honig, M.-S. (2011). Introduction: Why Social studies of childhood? In J. Qvortrup, W. Corsaro, & M.-S. Honig, (Eds.), *The Palgrave Handbook of Childhood studies* (pp 1-19). Palgrave Macmillan.
- Reinhardt, M. (2016). Parent involvement in kindergarten. *Masters of arts in education Action Research Papers*. 130. <https://sophia.stkate.edu/maed/130/>
- Skourtou, E., Kourtis-Kazoullis, V., & Cummins, J. (2006). Designing virtual learning environments for academic language development. In J. Weiss, J. Nolan, J. Hunsinger, & P. Trifonas (Eds.), *International handbook of virtual learning environments*, 2, 441-468. Springer.
- Skourtou, E., Kourtis-Kazoullis, V. Oikonomakou, M., & Gouvias, D. (2021). Identity and Tranlanguaging in Language Education for Refugees. In A. Chatzidaki & R. Tsokalidou (Eds.), *Challenges and Initiatives in Refugee Education: The Case of Greece*. (pp. 107-128). Cambridge Scholars Publishing.
- Stergiou, L. (2015). Language biographies and identity construction as a challenge for intercultural education: a case study. In G. Nikolaou & L. Bash (Eds.), *Cultural diversity, equity and inclusion: Intercultural education in 21st century and beyond. Cd-rom proceedings of the International annual conference of the International association for intercultural education, Ioannina*. (IAIE).

- Subero, D., Vujasinović E., & Esteban-Guitart, M. (2016). Mobilizing funds of identity in and out of school, *Cambridge journal of education*, 47(2), 247-263. <http://dx.doi.org/10.1080/0305764X.2016.1148116>
- Taylor, S. K., & Cummins, J. (2011). Second language writing practices, identity & the academic achievement of children from marginalized social groups: A comprehensive view. *Writing & Pedagogy*, 3(2), 181-188. <http://dx.doi.org/10.1558/wap.v3i2.181>
- Tsokalidou, R., Al Soueis, D., Arvanitidou, V., Kompiadou, E., & Paraskeva, M. (2021). Teaching Language Through the Eyes of Refugees: Translanguaging and Identity Texts in the Service of Refugee Education. In A. Chatzidaki & R. Tsokalidou (Eds.), *Challenges and Initiatives in Refugee Education: The Case of Greece* (pp. 147-174). Cambridge Scholars Publishing.
- Tsokalidou, R., Gkaintartzi, A., & Markou, E. (2013). Developing bilingualism in Greece: research findings and alternative preschool practices by ‘Polydromo group’. In C. Hélot & M. N. Rubio (Eds.), *Plurilinguisme et petite enfance* (pp. 123-143). Éditions ERES.

Παράρτημα

Παράρτημα 1. Πίνακες

Οριζόντια οι επιλογές του κάθε παιδιού																
Κάθετα το σύνολο των επιλογών που έλαβαν		<i>N</i>	<i>B</i>	<i>Αλ</i>	<i>ΜΕ</i>	<i>Δ</i>	<i>Χ</i>	<i>Π</i>	<i>Αρ</i>	<i>Νκ</i>	<i>Μ</i>	<i>Α</i>	<i>Μρ</i>	<i>Γ</i>	<i>Η</i>	
	<i>N</i>		0	0							0				x	x
	<i>B</i>	0		0	x	x		0							x	
	<i>Αλ</i>	0	0						0							x
	<i>ΜΕ</i>		0			0				x / 0		x			x	
	<i>Δ</i>		0		0			x	x	0						
	<i>Χ</i>							0	0		x			0		x
	<i>Π</i>					x	0		0				0		x	x
	<i>Αρ</i>				x	x	0	0				x				0
	<i>Νκ</i>	0			0	0										x
	<i>Μ</i>	x		0	0	0	x								x	
	<i>Α</i>	0		0							0				x	x
	<i>Μρ</i>		0					0							0	
	<i>Γ</i>							0	0	x			0	x		
ΣΥΝΟΛΟ ΕΠΙΛΟΓΩΝ		4 1	5 0	4 1	3 2	3 3	3 1	6 1	3 2	3 1	2 1	1 2	1 1	3 6	1 6	

Πίνακας 9: Κοινωνιομετρικός πίνακας Ιανουαρίου

Κείμενα ταυτότητας και ερευνητικές προσεγγίσεις στο νηπιαγωγείο

Αιτιολόγηση των επιλογών και των απορρίψεων. Καταγραφή Ιανουαρίου			
Επιλέγον/ουσα	Επιλεγόμενοι/ες	Επιλογή Απόρριψη	Η αιτιολόγηση με τα δικά τους λόγια
1 N.	B.	O	Γιατί είναι καλή και σηκώνει το χέρι της. Είναι ευγενική και σε όλες το ίδιο.
	Αλ.	O	Γιατί παίζει ωραία και βοηθάει τους άλλους να συμμαζέψουν όταν είναι η μέρα της
	Νκ.	O	Γιατί παίζει καλά, είναι ξανθιά, όταν κάνει κοτσιδάκια είναι γλυκούλα
	H.	X	Γιατί μιλάει άλλη γλώσσα, δεν καταλαβαίνω τι λέει, δεν μπορώ να παίξω
	Γ.	X	Γιατί κάνει πολλές χαζομάρες, η κυρία τον μαλώνει
	Συνεργάζεται: «Με την Β., την Αλ. και τη Νκ. τις έχω καλές φίλες» Δε συνεργάζεται: «Με τον Η. γιατί μιλάει άλλη γλώσσα και δεν τον καταλαβαίνω πολύ εύκολα και με το Γ, γιατί κάνει χαζομάρες και θα μου χαλάει ό,τι φτιάχνω»		
2 B.	Αλ.	O	Γιατί είναι καλή
	N.	O	Γιατί είναι καλή στη ζωγραφική
	Π.	O	Γιατί ζωγραφίζει ήρωες
	Δ.	X	Γιατί φωνάζει
	ME.	X	Γιατί φωνάζει πολύ
	Γ.	X	Γιατί κάνει άσχημα πράγματα
Συνεργάζεται: «Καλά με την Αλ. γιατί είμαστε φίλες από πέρσι» Δεν συνεργάζεται: «Με τον Γ. γιατί πειράζει τον Mr.»			
3 Αλ.	B.	O	Γιατί είναι πολύ καλή μου φίλη
	N.	O	Γιατί την αγαπάω
	Αρ.	O	Γιατί τον ξέρω από πέρσι
	H.	X	Γιατί μας χτυπάει
Δε θέλησε να δώσει αρνητικές επιλογές, ενώ τόνισε πως συνεργάζεται καλύτερα με τη Ν. «Γιατί ακούει τι της λέω, δεν κάνει τα δικά της»			
4 ME	Δ.	O	Γιατί, δεν ξέρω... γιατί παίζει ωραία
	B.	O	Γιατί είναι καλή
	Νκ.	O	Γιατί ζωγραφίζει ωραία
	A.	X	Δεν ξέρω γιατί, γιατί δεν παίζουμε
	Νκ.	X	Γιατί δεν συνεργάζομαι καλά
Συνεργάζεται με όλα τα παιδιά και δυσκολεύεται λίγο με τη Νκ.			
5 Δ.	B.	O	Γιατί μας μαθαίνει παιχνίδια και παίζουμε μαζί
	ME.	O	Γιατί είμαστε οι καλύτερες φίλες

	Νκ.	O	Γιατί ζωγραφίζει πολύ ωραία και γιατί με παίζει
	Αρ.	X	Γιατί πρώτον, είναι αγόρι και δεύτερον, δεν παίζει μαζί μου
	Π.	X	Γιατί πρώτον, είναι αγόρι και δεύτερον, δεν με παίζει
	Συνεργάζεται: «Με την Αλ. επειδή έρχεται μαζί μου και παίζουμε κουκλοθέατρο και με την Α. γιατί της εξηγώ το παιχνίδι κι αυτή το παίζει πολύ σωστά» Δε συνεργάζεται: «Με τον Γ. γιατί συνέχεια χτυπάει, είναι σαν τον Άκη στο άλλο σχολείο»		
6 X.	Αρ.	O	Γιατί είναι καλύτερος φίλος μου, μ' αυτόν πάω σχολείο
	Π.	O	Γιατί είναι κι αυτός φίλος μου, παίζουμε μαζί πάζλ
	Γ.	O	Γιατί παίζουμε κουκλοθέατρο. Έχει το τζιπ, μετράμε και φεύγει το τζιπ και κάνουμε πρόβα στην τάξη
	Μ.	X	Γιατί δεν μου δίνει τον Μπάζ
	Η.	X	Γιατί θα με ενοχλεί και δεν θα τον έχω φίλο
	Συνεργάζεται: «Με όλα τα παιδιά, όλους τους έχω φίλους. Με τον Π. και τον Αρ. και τον Γ. κάνουμε ζωγραφιές. Με τη Β. γιατί παίζω και μ' αυτήν στον υπολογιστή, με την Μ. γιατί παίζω μ' αυτήν υπολογιστή, κουκλόσπιτο, κουκλοθέατρο, αυτοκινητάκια»		
7 Π. 7	Αρ.	O	Γιατί παίζουμε μαζί, γιατί διασκεδάζουμε μαζί
	Χ.	O	Γιατί κάνουμε πολλά αστεία μαζί
	Μρ.	O	Γιατί, επειδή τον έχω φίλο, γιατί κάνει πολύ καλά αστεία
	Γ.	X	Γιατί με πειράζει
	Η.	X	Γιατί δεν καταλαβαίνω τι λέει
	Δ.	X	Γιατί με κουράζει πολύ, μιλάει πολύ
	Συνεργάζεται: «Με τον Αρ., το Μρ. και τη Νκ. γιατί τους έχω φίλους Δε συνεργάζεται: «Με τον Γ, γιατί με τρελαίνει και με τη Δ. γιατί συνέχεια είναι με τα κορίτσια»		
8 Αρ.	Π.	O	Πάρα πολύ, γιατί έχει ωραία παιχνίδια στο σχολείο του αδερφού μου, κανέναν μόνο ο Π.
	Χ.	O	Παλιά όμως είχα μαλώσει, πολλές φορές είχαμε μαλώσει
	Γ.	O	Δεν ξέρω, γιατί παίζουμε
	Δ.	X	Γιατί με βγάζει γλώσσα
	ΜΕ.	X	Δεν θέλω, δεν παίζουμε μαζί της
	Α.	X	Ούτε αυτήν την θέλω, δεν την παίζουμε
	Συνεργάζεται: «Με τον Παντελή, γιατί μ' αρέσει»		
9 Νκ.	Δ.	O	Γιατί ζωγραφίζουμε μαζί, παίζουμε ωραία.
	Ν.	O	Γιατί ζωγραφίζει πολύ ωραία
	ΜΕ.	O	Γιατί είναι φίλη με τη Δ. και παίζουμε όλες όμορφα
	Η.	X	Γιατί χτυπάει
	Η Νκ. δεν θέλησε να δώσει αρνητικές επιλογές, επέμενε πως όλα τα παιδιά είναι φίλοι, μόνο στο «δεν συνεργάζεσαι τόσο καλά» ανέφερε τον Γ. που δεν συνεργάζεται όπως είπε με κανένα παιδί καλά		

Κείμενα ταυτότητας και ερευνητικές προσεγγίσεις στο νηπιαγωγείο

10. Μ.	ΜΕ.	<input type="radio"/>	Γιατί την αγαπώ
	Δ.	<input type="radio"/>	Γιατί την αγαπώ, παίζουμε όμορφα μαζί στο κουκλόσπιτο
	Αλ.	<input type="radio"/>	Γιατί παίζει όμορφα μαζί μου
	Χ.	<input checked="" type="checkbox"/>	Γιατί δεν τον αγαπώ, ήθελε να μου πάρει τον Μπαζ
	Γ.	<input checked="" type="checkbox"/>	Γιατί κάνει βλακείες, όταν παίζουμε στο κουκλόσπιτο κάνει ότι είναι ο μάγος
	Ν.	<input checked="" type="checkbox"/>	Γιατί δεν με παίζει, θέλει να παίζει με τη Βασιλική
Συνεργάζεται: «Με την ΜΕ. γιατί την αγαπώ, με την Δ. γιατί την αγαπώ, με τον Αρ. γιατί πιανόμαστε μαζί πρώτοι όταν είναι Δευτέρα» Δε συνεργάζεται: «Με τον Χ. ...δεν μ' αφήνει να παίζω στον υπολογιστή»			
11 Α.	Β.	<input type="radio"/>	Είναι φίλη μου, δεν χτυπάει, γιατί σε θέλει... δεν με νοιάζει ό,τι θέλουν οι άλλοι
	Μ.	<input type="radio"/>	Κάνει καλά πράγματα, είναι καλό παιδί, κάνει καλά πράγματα, δεν χτυπάει
	Αλ.	<input type="radio"/>	Γιατί δεν λέει κακά λόγια
	Γ.	<input checked="" type="checkbox"/>	Μας διάλυσε τα τουβλάκια που έπαιζα και μας διέλυσε το παιχνίδι
	Η.	<input checked="" type="checkbox"/>	Με χτυπάει, με ζουλάει...
Σχετικά με τη συνεργασία ανέφερε: «Με αυτούς που σου είπα, δεν ξέρω... όλους τους άλλους τους θέλω»			
12 Μρ.	Β.	<input type="radio"/>	Την αγαπάω
	Π.	<input type="radio"/>	Τον έχω φίλο
	Γ.	<input type="radio"/>	Και αυτόν τον έχω φίλο
	Ο Μ. δεν ήθελε να δώσει αρνητικές επιλογές, είπε: «Όλους τους αγαπάω»		
13 Γ.	Π.	<input type="radio"/>	Γιατί είναι ο φίλος μου
	Χ.	<input type="radio"/>	Γιατί παίζουμε με τον Μπαζ και τα τουβλάκια
	Α.	<input type="radio"/>	Γιατί παίζει μαζί μου
	Μρ.	<input checked="" type="checkbox"/>	Γιατί δεν τον θέλω
	Αρ.	<input checked="" type="checkbox"/>	Γιατί παίζει συνέχεια με τον Παντελή
Δεν δήλωσε κάτι άλλο για τη συνεργασία, αλλά τα ίδια παιδιά.			
14 Η.	Π.	<input type="radio"/>	Φίλο, ναι...
	Μ.	<input type="radio"/>	Φίλος...
	Γ.	<input type="radio"/>	... Μακίνα (αυτοκίνητο στα Γεωργιανά και με χειρονομίες έδειξε πως παίζουν στα τουβλάκια μαζί)

Πίνακας 10: Αιτιολόγηση των επιλογών και των απορρίψεων

Παραγοντοποίηση των αιτιολογήσεων των θετικών επιλογών. Καταγραφή Ιανουαρίου					
Κατηγορία	Παράγοντας	Επιλέγων/ουσα	Επιλεγόμενος/η	Παραδείγματα	Αριθμός παιδιών
Κοινωνιολογικοί	Κοινωνικοπολιτισμική προέλευση				0
	Γλώσσα				0
Αντικειμενικοί	Εξωτερικά χαρακτηριστικά	N.	Nκ.	Γιατί παίζει καλά, είναι ξανθιά, όταν κάνει κοτσιδάκια είναι γλυκούλα.	1
	Κατοχή ιδιότητας/επίδοση	B. B. ME. Δ. Π. Nκ.	N. Π. Nκ. Nκ. Mr. N.	Γιατί είναι καλή στη ζωγραφική. Γιατί ζωγραφίζει ήρωες. Γιατί ζωγραφίζει ωραία. Γιατί ζωγραφίζει πολύ ωραία και γιατί με παίζει. ⁷⁷ Γιατί, επειδή τον έχω φίλο, γιατί κάνει πολύ καλά αστεία. Γιατί ζωγραφίζει πολύ ωραία.	6
	Φύλο				0
	Εγγύτητα	Αλ. Χ. Αρ.	Αρ. Αρ. Π.	Γιατί τον ξέρω από πέρυσι. Γιατί είναι καλύτερος φίλος μου, μ' αυτόν πάω σχολείο. Πάρα πολύ, γιατί έχει ωραία παιχνίδια στο σχολείο του αδερφού μου, κανέναν μόνο ο Π.	3
Ψυχοκοινωνικοί	Οικειότητα	Αλ.	B	Γιατί είναι πολύ καλή	11

⁷⁷ Αυτή είναι μεικτή απάντηση μπορεί να κατηγοριοποιηθεί και στον παράγοντα «Από επιλογή του άλλου»

Κείμενα ταυτότητας και ερευνητικές προσεγγίσεις στο νηπιαγωγείο

	Συναισθηματικό δέσιμο	Αλ. Δ. Μ. Μρ. Μρ. Μρ. Γ. Η. Η. Η.	Ν. ΜΕ. ΜΕ. Β. Π. Γ. Π. Π. Π. Μ.	μου φίλη. Γιατί την αγαπάω. Γιατί είμαστε οι καλύτερες φίλες. Γιατί την αγαπάω. Την αγαπάω. Τον έχω φίλο. Και αυτόν τον έχω φίλο. Γιατί είναι ο φίλος μου. Φίλο, ναι... Φίλος...	
	Ετοιμότητα για βοήθεια/υποστήριξη	Ν.	Αλ.	Γιατί παίζει ωραία και βοηθάει τους άλλους να συμμαζέψουν όταν είναι η μέρα της.	1
	Χαρακτηριστικά προσωπικότητας	Ν. Β. ΜΕ. ΜΕ. Μ. Α. Π.	Β. Αλ. Δ. Β. Αλ. Β. Χ.	Γιατί είναι καλή και σηκώνει το χέρι της. Είναι ευγενική και σε όλες το ίδιο. Γιατί είναι καλή. Γιατί, δεν ξέρω... γιατί παίζει ωραία. Γιατί είναι καλή. Γιατί παίζει όμορφα μαζί μου. Είναι φίλη μου, δεν χτυπάει, γιατί σε θέλει... δεν με νοιάζει ό,τι θέλουν οι άλλοι. Γιατί κάνουμε πολλά αστεία μαζί.	7
	Κοινό παιχνίδι ⁷⁸	Δ. Π.	Β. Αρ.	Γιατί μας μαθαίνει παιχνίδια και παίζουμε μαζί. Γιατί παίζουμε μαζί, γιατί διασκεδάζουμε	4

⁷⁸Μπορούν να αναφερθούν μαζί με τις κοινές δραστηριότητες και το μοίρασμα σε μια κατηγορία που ονομάζεται «αμοιβαιότητα» (Μπίκος 2009)

		Αρ. Η.	Η. Γ.	μαζί. Δεν ξέρω, γιατί παίζουμε. ... Μακίνα (αυτοκίνητο στα Γεωργιανά και με χειρονομίες έδειξε πως παίζουν στα τουβλάκια μαζί)	
	Κοινή φίλια Αλληλεξάρτηση	Νκ.	ΜΕ.	Γιατί είναι φίλη με τη Δ. και παίζουμε όλες όμορφα.	1
	Κοινές δραστηριότητες	Χ. Χ. Νκ. Μ. Γ.	Γ. Π. Δ. Δ. Χ.	Γιατί παίζουμε κουκλοθέατρο. Έχει το τζιπ, μετράμε και φεύγει το τζιπ και κάνουμε πρόβα στην τάξη. Γιατί είναι κι αυτός φίλος μου, παίζουμε μαζί πάζλ. Γιατί ζωγραφίζουμε μαζί, παίζουμε ωραία. Γιατί την αγαπώ, παίζουμε όμορφα μαζί στο κουκλόσπιτο. Γιατί παίζουμε με τον Μπαζ και τα τουβλάκια.	5
	Αρνητική οριοθέτηση	Αρ. Α. Α.	Χ. Μ. Αλ.	Παλιά όμως είχα μαλώσει, πολλές φορές είχαμε μαλώσει. Κάνει καλά πράγματα, είναι καλό παιδί, κάνει καλά πράγματα, δεν χτυπάει. Γιατί δεν λέει κακά λόγια	3
	Από επιλογή του άλλου παιδιού	Γ.	Α.	Γιατί παίζει μαζί μου.	1

Πίνακας 11: Παραγοντοποίηση των αιτιολογήσεων των θετικών επιλογών.

Κείμενα ταυτότητας και ερευνητικές προσεγγίσεις στο νηπιαγωγείο

Παραγοντοποίηση των αιτιολογήσεων των αρνητικών επιλογών Καταγραφή Ιανουαρίου					
Κατηγορία	Παράγοντας	Επιλέγων/ουσα	Επιλεγόμενος/η	Παραδείγματα	Αριθμός παιδιών
Κοινωνιολογικοί	Κοινωνικοπολιτισμική προέλευση				0
	Γλώσσα	N. Π.	H. H.	Γιατί μιλάει άλλη γλώσσα, δεν καταλαβαίνω τι λέει, δεν μπορώ να παίξω Γιατί δεν καταλαβαίνω τι λέει	2
Αντικειμενικοί	Εξωτερικά χαρακτηριστικά				0
	Κατοχή ιδιότητας/επίδοση				0
	Μη συμμετοχή σε κοινό παιχνίδι	ΜΕ.	Α.	Δεν ξέρω γιατί, γιατί δεν παίζουμε	1
	Μη επιλογή από το άλλο παιδί	Μ. Γ.	Ν. Αρ.	Γιατί δεν με παίζει, θέλει να παίζει με τη Βασιλική Γιατί παίζει συνέχεια με τον Παντελή	2
	Φύλο	Δ. Δ.	Π. Αρ.	Γιατί πρώτον, είναι αγόρι και δεύτερον, δεν παίζει μαζί μου ⁷⁹ Γιατί πρώτον, είναι αγόρι και δεύτερον, δεν με παίζει ⁸⁰	2
	Ενοχλητική συμπεριφορά	Β. Β. Β. Χ.	Δ. ΜΕ. Γ. Μ.	Γιατί φωνάζει Γιατί φωνάζει πολύ Γιατί κάνει άσχημα πράγματα Γιατί δεν μου δίνει τον Μπαζ	9

⁷⁹ Μεικτή απάντηση, μπορεί να κατηγοριοποιηθεί και στην κατηγορία «Μη επιλογή από το άλλο παιδί»

⁸⁰ Όπως παραπάνω

		X. Π. Αρ. Μ. Α.	H. Γ. Δ. Γ. Γ.	Γιατί θα με ενοχλεί και δεν θα τον έχω φίλο Γιατί με πειράζει Γιατί με βγάζει γλώσσα Γιατί κάνει βλακείες, όταν παίζουμε στο κουκλόσπιτο κάνει ότι είναι ο μάγος Μας διάλυσε τα τουβλάκια που έπαιζα και μας διέλυσε το παιχνίδι	
	Φυσική βία/επιθετικότητα	Αλ. Νκ. Α.	H. H. H.	Γιατί μας χτυπάει Γιατί χτυπάει Με χτυπάει, με ζουλάει...	3
Ψυχοκοινωνικοί	Συναισθηματική πίεση	Μ. Γ.	X. Μρ.	Γιατί δεν τον αγαπώ, ήθελε να μου πάρει τον Μπαζ Γιατί δεν τον θέλω...	2
	Μη τήρηση κανόνων	N.	Γ.	Γιατί κάνει πολλές χαζομάρες, η κυρία τον μαλώνει	1
	Χαρακτηριστικά προσωπικότητας	ΜΕ. Π.	Νκ. Δ.	Γιατί δεν συνεργάζομαι καλά Γιατί με κουράζει πολύ, μιλάει πολύ	2
	Κοινή απόρριψη	Αρ. Αρ.	ΜΕ. Α.	Δεν θέλω, δεν παίζουμε μαζί της Ούτε αυτήν την θέλω, δεν την παίζουμε	2

Πίνακας 12: Παραγοντοποίηση των αιτιολογήσεων των αρνητικών επιλογών

Αλ.
Ποια κούκλα είναι η άσχημη; Γιατί; Η μαύρη γιατί έχει μαύρα μάτια
Ποια είναι η κακιά κούκλα; Γιατί; Η μαύρη γιατί έχει μαύρα μάτια
Ποια είναι η καλή; Γιατί; Η άσπρη επειδή έχει άσπρο δέρμα
Ποια σου αρέσει πιο πολύ; Με την άσπρη επειδή έχει μαύρα μάτια, ωραία μαλλιά και ωραία αυτιά
Με ποια μοιάζεις πιο πολύ; Με την άσπρη.
Νκ.
Ποια κούκλα είναι η άσχημη; Γιατί; Επειδή είναι μαύρη. Επειδή το δέρμα της είναι σκούρο
Ποια είναι η κακιά κούκλα; Γιατί; Η μαύρη, επειδή δεν παίζω με μαύρες κούκλες, μου αρέσουν οι άσπρες.
Ποια είναι η καλή; Γιατί; Επειδή είναι άσπρη και εγώ είμαι άσπρη
Ποια σου αρέσει πιο πολύ; Η άσπρη.
Με ποια μοιάζεις πιο πολύ; Με την άσπρη μοιάζω.
Β.
Ποια κούκλα είναι η άσχημη; Γιατί; Η μαύρη επειδή δεν μου αρέσει όταν είμαι μαύρη.
Ποια είναι η κακιά κούκλα; Γιατί; Η μαύρη γιατί είναι σε άλλη χώρα.
Ποια είναι η καλή; Γιατί; Η άσπρη γιατί μου μοιάζει.
Ποια σου αρέσει πιο πολύ; Η άσπρη γιατί μου μοιάζει.
Με ποια μοιάζεις πιο πολύ; Με την άσπρη.
Ν.
Ποια κούκλα είναι η άσχημη; Γιατί; Η μαύρη (διστάζει) επειδή είναι μαύρη και δεν μου αρέσει πιο πολύ από την άσπρη.
Ποια είναι η κακιά κούκλα; Γιατί; Η μαύρη γιατί δεν είναι άσπρο το δέρμα της και γι αυτό δεν φαίνεται τι έχει πάνω της.
Ποια είναι η καλή; Γιατί; Επειδή είναι άσπρη και φαίνεται.
Ποια σου αρέσει πιο πολύ; Η άσπρη επειδή μου αρέσει.
Με ποια μοιάζεις πιο πολύ; Νομίζω μοιάζω με αυτήν (τη μαύρη) και πάω πολλές μέρες στη θάλασσα.
Α.
Ποια κούκλα είναι η άσχημη; Γιατί; Η μαύρη επειδή δεν μου αρέσει να είμαι μελαχρινή.
Ποια είναι η κακιά κούκλα; Γιατί; Η μελαχρινή γιατί δεν μου αρέσει.
Ποια είναι η καλή; Γιατί; Η άσπρη γιατί μου αρέσει.
Ποια σου αρέσει πιο πολύ; Η άσπρη επειδή είναι πολύ όμορφη.
Με ποια μοιάζεις πιο πολύ; Με την άσπρη.

X.
Ποια κούκλα είναι η άσχημη; Γιατί; Αυτή (η άσπρη) είναι πιο όμορφη, αυτή (η μαύρη) είναι άσχημη.
Ποια είναι η κακιά κούκλα; Γιατί; Είναι η κακιά (η μαύρη) γιατί δεν μ' αγαπάει. Αυτουνού τα μάτια (της άσπρης κούκλας) μοιάζουν λίγο στον μικρό (στον μικρό του αδερφό, που γεννήθηκε με γαλανά μάτια)
Ποια είναι η καλή; Γιατί; Η άσπρη, γιατί αυτός είναι μαύρος. Αυτός είναι καλύτερος.
Ποια σου αρέσει πιο πολύ; Η άσπρη, γιατί τα μαλλιά του είναι ωραία και που είναι άσπρος.
Με ποια μοιάζεις πιο πολύ; Με την άσπρη, γιατί εγώ ήμουν έτσι, ο Αλ. (ο μεγαλύτερος αδελφός του, πιο σκούρος από αυτόν) ήταν έτσι (δείχνει τη μαύρη κούκλα).
M.
Ποια κούκλα είναι η άσχημη; Γιατί; Αυτή γιατί είναι μαύρη.
Ποια είναι η κακιά κούκλα; Γιατί; Αυτή γιατί είναι μαύρη.
Ποια είναι η καλή; Γιατί; Η άσπρη γιατί είναι άσπρη.
Ποια σου αρέσει πιο πολύ; Η άσπρη επειδή είναι τέλεια!
Με ποια μοιάζεις πιο πολύ; Με την άσπρη.
Αρ.
Ποια κούκλα είναι η άσχημη; Γιατί; Η μαύρη γιατί έτσι κοιτάει (κίνηση-άνοιγμα στα μάτια του).
Ποια είναι η κακιά κούκλα; Γιατί; Η μαύρη (σκεφτεται) γιατί... δεν μου αρέσουν τα μαλλιά της.
Ποια είναι η καλή; Γιατί; Η άσπρη γιατί μου αρέσει, όπως με κοιτάει.
Ποια σου αρέσει πιο πολύ; Η άσπρη γιατί μ' αρέσουν τα μαλλιά της.
Με ποια μοιάζεις πιο πολύ; Με την άσπρη.
ΜΕ.
Ποια κούκλα είναι η άσχημη; Γιατί; Δεν ξέρω, γιατί είναι μαύρη.
Ποια είναι η κακιά κούκλα; Γιατί; Δεν ξέρω. Όχι και οι δύο είναι καλές.
Ποια είναι η καλή; Γιατί; Η άσπρη επειδή έχει καλά μαλλάκια.
Ποια σου αρέσει πιο πολύ; Η άσπρη επειδή είναι άσπρη και νομίζω ήταν πολύ καλή, ενώ η άλλη δεν ήταν τόσο καλή.
Με ποια μοιάζεις πιο πολύ; Με την άσπρη.
Δ.
Ποια κούκλα είναι η άσχημη; Γιατί; Η μαύρη γιατί είναι μαύρη και έχει μαύρα μαλλιά και δεν ξεχωρίζουν.
Ποια είναι η κακιά κούκλα; Γιατί; Η κακιά; Δεν έχει κακιά κούκλα.

Ποια είναι η καλή; Γιατί; Και οι δυο τους.
Ποια σου αρέσει πιο πολύ; Η άσπρη επειδή είναι άσπρη και είναι πιο ανοιχτό από το μαύρο.
Με ποια μοιάζεις πιο πολύ; Με καμία. (πιο πολύ όμως; ξαναρωτώ). Με την άσπρη πιο πολύ.
Π.
Ποια κούκλα είναι η άσχημη; Γιατί; Η άσπρη, γιατί μου αρέσει το μαύρο χρώμα.
Ποια είναι η κακιά κούκλα; Γιατί; Δεν ξέρω. Νομίζω πως δεν υπάρχει.
Ποια είναι η καλή; Γιατί; Δεν ξέρω... Η μαύρη γιατί μου φαίνεται.
Ποια σου αρέσει πιο πολύ; Η άσπρη, γιατί μου αρέσει περισσότερο το χρώμα..
Με ποια μοιάζεις πιο πολύ; Με την άσπρη.
Μρ.
Ποια κούκλα είναι η άσχημη; Γιατί; Η μαύρη. Έχει χάλια χρώμα.
Ποια είναι η κακιά κούκλα; Γιατί; Η μαύρη γιατί έχει χάλια χρώμα.
Ποια είναι η καλή; Γιατί; Η άσπρη γιατί μου αρέσει από το χρώμα.
Ποια σου αρέσει πιο πολύ; Η άσπρη γιατί έχει πιο ωραίο χρώμα.
Με ποια μοιάζεις πιο πολύ; Με την άσπρη.

Πίνακας 13: Δραστηριότητα 4.1. Παράρτημα 2. Οι αιτιολογήσεις των επιλογών

Οριζόντια οι επιλογές του κάθε παιδιού																
Κάθετα το σύνολο των επιλογών που έλαβαν		<i>N</i>	<i>B</i>	<i>Αλ</i>	<i>ΜΕ</i>	<i>Δ</i>	<i>Χ</i>	<i>Π</i>	<i>Αρ</i>	<i>Νκ</i>	<i>Μ</i>	<i>Α</i>	<i>Μρ</i>	<i>Γ</i>	<i>Η</i>	
	1		0	0							0					x
	2	0						0		0			x	x		
	3	0			0			x					0	x		
	4		0			0				0		x				
	5		0		0				x	0						
	6				x	x		0	0					0		
	7			0		0			0		x				x	
	8	x						0	0					0		
	9				0	0						0				x
	10	0						0					0		x	
	11		0					x		0		0				
	12				0					0			0			x
	13				0			0						0		x
ΣΥΝΟΛΟ ΕΠΙΛΟΓΩΝ		3 1	4 0	4 0	3 1	3 1	3 1	3 1	4 1	4 0	2 1	2 1	2 1	2 3	0 5	

Πίνακας 14: Κοινωνιομετρικός πίνακας Μαΐου

Κείμενα ταυτότητας και ερευνητικές προσεγγίσεις στο νηπιαγωγείο

Πίνακας κατηγοριών σύμφωνα με τη δημοτικότητα. Καταγραφή Μαΐου						
Κατηγορία	Επεξήγηση	Αριθμός επιλογών (θ - αρν.)	Μαθητές/τρια	Κωδ. αριθμός κοινωνιογράμματος	Μαθητές/τριες ανά κατηγορία	
δημοφιλής	πολλές θετικές επιλογές, καθόλου αρνητικές	4 - 0 4 - 0	B. Nκ.	1 9	2	
μέσος/η	αρκετές θετικές και μερικές αρνητικές επιλογές	3 - 1 3 - 1 3 - 1 3 - 1 3 - 1 4 - 1	N. Αλ. ΜΕ. Δ. Χ. Π. Αρ.	1 3 4 5 6 7 8	7	
αδιάφορος/η	ούτε δημοφιλής/ούτε απορριπτόμενος/η	2 - 1 2 - 1 2 - 1	M. Α. Μρ.	10 11 12	3	
αμφιλεγόμενος/η	ίσος αριθμός θετικών και αρνητικών επιλογών	2 - 3	Γ.	13	1	
παραμελημένος/η	καθόλου ή ελάχιστες θετικές επιλογές				0	
απορριπτόμενος/η	πολλές αρνητικές επιλογές	0 - 5	Η.	14	1	

Πίνακας 15: Κατηγοριοποίηση (καταγραφή Μαΐου)

Πίνακας. Αιτιολόγηση των επιλογών και των απορρίψεων			
Επιλέγον/ουσα	Επιλεγόμενοι/ες	Επιλογή Απόρριψη	Η αιτιολόγηση με τα δικά τους λόγια Με κόκκινο σημειώνονται οι επιλογές που είναι κοινές με το κοινωνιόγραμμα Ιανουαρίου
1 N.	B.	O	Γιατί είναι η καλύτερή μου φίλη. Γιατί παίζει καλά, το ίδιο και με την Αλ.
	Αλ.	O	Γιατί είναι η καλύτερή μου φίλη. Παίζει πολύ όμορφα.
	Νκ.	O	Γιατί είναι και αυτή καλύτερή μου φίλη και γιατί με διαλέγει και αυτή συνέχεια
	H.	X.	Δεν μου αρέσει όπως παίζει, τραβάει μαλλιά, μια φορά μου έβγαλε τρίχες, δεν μου άρεσε αυτό
2 B.	Π	O	Γιατί κάνουμε αστεία, περνάμε καλά
	Νκ.	O	Γιατί κάνουμε ίδιες ζωγραφιές
	N.	O	Γιατί έχει ίδια μαλλιά με μένα και την πάνω συνέχεια στο πάρκο
	Μρ.	X	Γιατί δεν έμαθε ακόμη να παίζει
	Γ.	X	Γιατί μας ενοχλεί στο παιχνίδι μας
3 Αλ.	N.	O	Είναι φίλη μου, την αγαπάω
	ΜΕ.	O	Με βοηθάει να παίζω και να ζωγραφίζω
	Μρ.	O	Γιατί παίζουμε καλά και τον βλέπω και στο πάρκο
	Π.	X	Γιατί όλο με κυνηγάει
	H.	X	Γιατί με ενοχλεί με τι φίλες μου
4 ΜΕ	B.	O	Μου αρέσει να παίζω γιατί είναι καλή
	Νκ.	O	Γιατί μου αρέσει να μιλάω μαζί της (την απέρριπτε)
	Δ.	O	Γιατί ζωγραφίζει ωραία
	A.	X	Γιατί όταν μιλάει δεν ακούγεται
5 Δ.	ΜΕ.	O	Γιατί είμαστε φίλες και εδώ και παλιά από τον παιδικό
	Νκ.	O	Γιατί είμαστε οι καλύτερες φίλες και την αγαπώ
	B.	O	Γιατί είναι φίλη μου και την αγαπώ
	Αρ.	X	Γιατί παίζει όλο με τον Π.
6 X.	Αρ.	O	Γιατί έρχεται να με πάρει από το σπίτι και με αυτόν πάω σχολείο
	Γ.	O	Γιατί είμαστε καλοί φίλοι
	Π.	O	Γιατί κάνουμε αγώνες μαζί
	ΜΕ.	X	Γιατί με κοροϊδεύουν στο φαγητό
7 Π.	Δ.	X	Γιατί είναι γκρινιάρα
	Αλ.	O	Γιατί παίζουμε μαζί, γιατί διασκεδάζουμε μαζί
	Δ.	O	Γιατί κάνουμε πολλά αστεία μαζί
	Αρ.	O	Γιατί, επειδή τον έχω φίλο, γιατί κάνει πολύ καλά αστεία

Κείμενα ταυτότητας και ερευνητικές προσεγγίσεις στο νηπιαγωγείο

	H.	X	Γιατί είναι πολύ πειραχτήρι και χτυπάει
	M.	X	Γιατί μιλάει πολύ και με ζαλίζει
8	X.	O	Γιατί είμαστε πολύ καλοί φίλοι
Αρ.	Π.	O	Γιατί είμαστε οι καλύτεροι φίλοι
	Γ.	O	Γιατί παίζουμε καλά
	N.	X	Γιατί δεν με παίζει
9	ME.	O	Γιατί παίζουμε ωραία, κάνουμε τούρτες και κουζίνα
Νκ.	Δ.	O	Γιατί μου αρέσει να ζωγραφίζουμε όλες μαζί
	M.	O	Γιατί παίζει όμορφα
	H.	X	Γιατί δεν με άκουγε, δεν άκουγε την κυρία και χτυπούσε
10.	N.	O	Γιατί την αγαπώ, παίζουμε καλά
M.	X.	O	Γιατί τον αγαπώ (τον απέρριπτε)
	A.	O	Γιατί παίζει όμορφα
	Γ.	X	Γιατί με ενοχλούσε
11	B.	O	Είναι φίλη μου, την αγαπώ
A.	M.	O	Γιατί είναι καλό παιδί, παίζει όμορφα
	Π.	O	Γιατί θέλω να παίζω μαζί του
	X.	X	Δεν ξέρω γιατί, γιατί δεν παίζουμε μαζί
12	Αλ.	O	Παίζουμε καλά μαζί
Μρ.	Π.	O	Τον έχω φίλο μου
	A.	O	Την έχω φίλη μου, παίζουμε μαζί
	H.	X	Δεν θέλω να ξαναπαίζουμε, είναι κακός
13	Αλ.	O	Γιατί είναι ο φίλη μου, παίζουμε μαζί και την κυνηγάμε
Γ.	X.	O	Γιατί είναι ο αγαπημένος μου φίλος
	Μρ.	O	Γιατί παίζει καλά και στο πάρκο (τον απέρριπτε)
	H.		

Πίνακας 16: Αιτιολόγηση των επιλογών και των απορρίψεων

Πίνακας. Παραγοντοποίηση των αιτιολογήσεων των θετικών επιλογών. Μάιος					
Κατηγορία	Παράγοντας	Επιλέγων/ουσα	Επιλεγόμενος/η	Αιτιολόγηση	Αριθμός παιδιών
Κοινωνιολογικοί	Κοινωνικο πολιτισμική ή προέλευση				0
	Γλώσσα				0
Αντικειμενικοί	Εξωτερικά χαρακτηριστικά	B.	N.	Γιατί έχει ίδια μαλλιά με μένα και την πιάνω συνέχεια στο πάρκο	1
	Κατοχή ιδιότητας/επίδοση	B. ME. X. Π.	Nκ. Δ. Π. Αρ.	Γιατί κάνουμε ίδιες ζωγραφιές Γιατί ζωγραφίζει ωραία Γιατί κάνουμε αγώνες μαζί Γιατί, επειδή τον έχω φίλο, γιατί κάνει πολλά αστεία	4
	Φύλο				0
	Εγγύτητα	Αλ. Δ. X.	Μρ. ME. Αρ.	Γιατί παίζουμε καλά και τον βλέπω και στο πάρκο Γιατί είμαστε φίλες και εδώ και παλιά από τον παιδικό Γιατί έρχεται να με πάρει από το σπίτι και με αυτόν πάω σχολείο	3

Κείμενα ταυτότητας και ερευνητικές προσεγγίσεις στο νηπιαγωγείο

Ψυχοκοινωνικοί	Οικειότητα Συναισθηματικό δέσιμο	N.	B.	Γιατί είναι η καλύτερή μου φίλη. Γιατί παίζει καλά, το ίδιο και με την Αλ.	18
		Αλ.	N.	Είναι φίλη μου την αγαπάω	
		ΜΕ.	B.	Μου αρέσει να παίζω γιατί είναι καλή	
		ΜΕ.	Νκ.	Γιατί μου αρέσει να μιλάω μαζί της	
		Δ.	Νκ.	Γιατί είμαστε οι καλύτερες φίλες και την αγαπώ	
		Δ.	B.	Γιατί είναι φίλη μου και την αγαπώ	
		X.	Γ.	Γιατί είμαστε καλοί φίλοι Γιατί είμαστε πολύ καλοί φίλοι	
		Αρ.	X.	Γιατί είμαστε οι καλύτεροι φίλοι	
		Αρ.	Π.	Γιατί την αγαπώ, παίζουμε καλά	
		M.	N.	Γιατί τον αγαπώ	
		M.	X.	Είναι φίλη μου, την αγαπάω	
		A.	B.	Γιατί θέλω να παίζω μαζί του	
		M.	Π.	Παίζουμε καλά μαζί	
		Μρ.	Αλ.	Τον έχω φίλο μου	
		Μρ.	Π.	Την έχω φίλη μου, παίζουμε μαζί	
Μρ.	A.	Γιατί είναι φίλη μου, παίζουμε μαζί και την κυνηγάμε			
Γ.	Αλ.	Γιατί είναι ο αγαπημένος μου φίλος			
Γ.	X.	Με βοηθάει να παίζω και να ζωγραφίζω	1		

Χαρακτηριστικά προσωπικότητας	N.	Αλ.	Γιατί είναι η καλύτερή μου φίλη. Παίζει πολύ όμορφα	5
	Nκ.	M.	Γιατί παίζει όμορφα	
	M.	A.	Γιατί παίζει πολύ όμορφα	
	A.	M.	Γιατί είναι καλό παιδί, παίζει όμορφα	
	Γ.	Μρ.	Γιατί παίζει καλά και στο πάρκο	
	Κοινό παιχνίδι ⁸¹	B.	Π.	
	Π.	Αλ.	Γιατί παίζουμε μαζί, γιατί διασκεδάζουμε μαζί	
	Π.	Δ.	Γιατί κάνουμε πολλά αστεία μαζί	
	Αρ. Nκ.	Γ. ME.	Γιατί παίζουμε ωραία, κάνουμε τούρτες και κουζίνα	
	Nκ.	Δ.	Γιατί μου αρέσει να ζωγραφίζουμε όλες μαζί	
Κοινή φιλία Αλληλεξάρτησι	N.	Nκ.	Γιατί είναι και αυτή καλύτερή μου φίλη και γιατί με διαλέγει και αυτή συνέχεια	1
Κοινές δραστηριότητες				0
Αρνητική οριοθέτησι				0
Από επιλογή του άλλου παιδιού				0

Πίνακας 17: Παραγοντοποίηση των αιτιολογήσεων των θετικών επιλογών.

⁸¹Μπορούν να αναφερθούν μαζί με τις κοινές δραστηριότητες και το μοίρασμα σε μια κατηγορία που ονομάζεται «αμοιβαιότητα» (Μπίκος 2009)

Κείμενα ταυτότητας και ερευνητικές προσεγγίσεις στο νηπιαγωγείο

Πίνακας. Παραγοντοποίηση των αιτιολογήσεων των αρνητικών επιλογών. Μάιος					
Κατηγορία	Παράγοντας	Επιλέγων/ουσα	Επιλεγόμενος/η	Αιτιολόγηση	Αριθμός παιδιών
Κοινωνιολογικοί	Κοινωνικο πολιτισμικ ή προέλευση				0
	Γλώσσα				0
Αντικειμενικοί	Εξωτερικά χαρακτηριστικά				0
	Κατοχή ιδιότητας/επίδοση	B. X.	Μρ. Δ.	Γιατί δεν έμαθε ακόμη να παίζει Γιατί είναι γκρινιάρα	2
	Μη συμμετοχή σε κοινό παιχνίδι	Δ. Αρ.	Αρ. N.	Γιατί παίζει όλο με τον Π. Γιατί δεν με παίζει	2
	Μη επιλογή από το άλλο παιδί				0
	Φύλο				0

	Ενοχλητική συμπεριφορά	B. Αλ. Αλ. X. M. Δ.	Γ. Π. Γ. ΜΕ. Γ. Μρ.	Γιατί μας ενοχλεί στο παιχνίδι μας Γιατί όλο με κυνηγάει Γιατί με ενοχλεί με τις φίλες μου Γιατί με κοροϊδεύουν στο φαγητό Γιατί με ενοχλούσε Γιατί δεν ελέγχει τα χέρια του και μια φορά με χτύπησε και πόνεσα	6
	Φυσική βία/επιθετικότητα	N. Π. Nκ. Μρ. Γ.	H. H. H. H. H.	Δεν μου αρέσει όπως παίζει, τραβάει μαλλιά, μια φορά μου έβγαλε τρίχες, δεν μου άρεσε αυτό Γιατί είναι πολύ πειραχτήρι και χτυπάει Γιατί δεν με άκουγε, δεν άκουγε την κυρία και χτυπούσε Δεν θέλω να ξαναπαίζουμε, είναι κακός Δεν μου αρέσει επειδή είναι κακό παιδί και χτυπάει	5
	Συναισθηματική πίεση				0
	Μη τήρηση κανόνων				0
	Χαρακτηριστικά προσωπικότητας	Π. ΜΕ.	Μ. Α.	Γιατί μιλάει πολύ και με ζαλίζει Γιατί όταν μιλάει δεν ακούγεται	2
	Κοινή απόρριψη				0

Πίνακας 18: Παραγοντοποίηση των αιτιολογήσεων των αρνητικών επιλογών

1. Ποια είναι η συνολική σας εντύπωση από τις συναντήσεις μας;

1. Μου άφησε πολύ θετικά συναισθήματα.
2. Πολύ καλές οι συναντήσεις, πολύ διαφορετικές από ό,τι ήξερα.
3. Πολύ καλές.
4. Καλή εμπειρία, αν και στην αρχή ήμουν επιφυλακτική και όχι πολύ ευδιάθετη πάντα. Αγχωμένη λόγω άλλων υποχρεώσεων.
5. Ότι ήταν σίγουρα διαφορετικές συναντήσεις.
6. Πολύ ευχάριστη εμπειρία, ξεχωριστή. Ήταν μια απόδραση από την καθημερινότητα.
7. Ήταν πάντα μια πρωτότυπη και ενδιαφέρουσα συνάντηση, αναρωτιέμαι αν θα έχουμε ξανά την ευκαιρία αυτή.

2. Ποιο μέρος θεωρείτε το πιο σημαντικό: το διαδραστικό μέρος ή τη συζήτηση;

1. Θεωρώ και τα δύο μέρη σημαντικά. Το διαδραστικό μέρος μας έφερε πιο κοντά και χαλαρώσαμε ώστε να μπορέσουμε να ανοιχτούμε για να συζητήσουμε στη συνέχεια.
2. Και τα δύο.
3. Και τα δύο είναι σημαντικά.
4. Όλα νομίζω είναι σημαντικά, αλλά στη συζήτηση κατανοούνται τα θέματα και λύνονται απορίες.
5. Και τα δύο νομίζω είχαν κάτι να μας δώσουν.
6. Και τα δύο μέρη ήταν εξίσου σημαντικά και επιτέλεσαν διαφορετικούς ρόλους στη συνάντηση. Το διαδραστικό μας βοήθησε να είμαστε πιο οικείοι μεταξύ μας και η συζήτηση να γνωριστούμε καλύτερα.
7. Και τα δύο μέρη ήταν το ίδιο σημαντικά.

3. Τι θεωρήσατε πιο σημαντικό από όσα συζητήθηκαν και έγιναν;

1. Μου άρεσε πολύ η ανταλλαγή απόψεων πάνω σε ζητήματα που αφορούν στη συμπεριφορά των παιδιών. Μπήκαμε στη θέση τους μέσα από τα διαδραστικά παιχνίδια, ένα μεγάλο βήμα για να καταλάβουμε πώς νιώθουν.
2. Είναι σημαντικό που γνωριστήκαμε οι γονείς.
3. Ό,τι έχει σχέση με την εκπαίδευση.
4. Η επισήμανση της ισότητας των ευκαιριών προς όλους ανεξαρτήτως. Η συμμετοχή τελικά στο διαδραστικό μέρος ακόμη και ως εμπειρία.
5. Το ότι νιώθω ότι ήρθαμε πιο κοντά με κάποιους γονείς παίζοντας. Και η κουβέντα μας για τα παιχνίδια (διαχωρισμός) και το έντυπο με βοήθησαν να καταλάβω τη σημασία του μη διαχωρισμού τους, τόσο για μένα όσο και για τα παιδιά μου.
6. Νομίζω ότι με το διαδραστικό αισθανθήκαμε λίγο, όπως αισθάνονται τα παιδιά μας σ' ένα καινούργιο περιβάλλον, με τη συζήτηση γνωρίσαμε καλύτερα τους άλλους γονείς. Υπάρχει αγωνία για το σχολείο που θα πάμε και σε μας τους γονείς.

7. Το πώς επηρεάζουν οι πράξεις μας και οι επιλογές μας τον χαρακτήρα των παιδιών μας.
<p>4. Υπήρξε κάτι που θεωρήσατε άσκοπο, άστοχο και τι;</p> <p>1. _</p> <p>2. Τίποτα</p> <p>3. Όχι, δεν νομίζω</p> <p>4. Όχι νομίζω.</p> <p>5. Όλα είχαν τη σημασία τους.</p> <p>6. Όχι, νομίζω ότι όλα εξυπηρετούσαν κάποιο στόχο.</p> <p>7. Όχι.</p>
<p>5. Θα προτεινάτε οι συγκεντρώσεις να κινούνται στο ίδιο πλαίσιο;</p> <p>1. Ναι</p> <p>2. Ναι</p> <p>3. Ναι, γιατί όχι;</p> <p>4. Ναι.</p> <p>5. Με μεγάλη χαρά.</p> <p>6. Φυσικά, το διασκέδασα πολύ. Θεωρώ ότι μας έδωσε σαν ομάδα και θα μας βοηθήσει γιατί θα είμαστε και στο δημοτικό μαζί.</p> <p>7. Ναι, θα ήταν πολύ ωραία. Όσο προλαβαίνουμε.</p>
<p>6. Ποια θέματα σας απασχολούν και σας ενδιαφέρουν, ώστε αν είναι δυνατόν να ενταχθούν στη θεματολογία των συγκεκριμένων συναντήσεων;</p> <p>1. Οτιδήποτε έχει σχέση με τη συμπεριφορά, τα συναισθήματα, την ψυχολογία και τη διαμόρφωση του χαρακτήρα των νηπίων και τη στάση μας ως γονείς σε όλα αυτά θα με ενδιέφερε.</p> <p>2. _</p> <p>3. _</p> <p>4. Συζητήσεις για τα όρια και την αντιμετώπιση ιδιαίτερα επίμονων συμπεριφορών. Δραστηριότητες εμπνύχωσης της ομάδας τόσο ενηλίκων όσο και παιδιών.</p> <p>5. _</p> <p>6. Η συναισθηματική εξέλιξη και προσαρμογή του παιδιού μου στο σχολικό περιβάλλον και η πρόοδός του σε όλους τους τομείς: γνωστικό, κοινωνικό, συναισθηματικό κ.λπ.</p> <p>7. Ό,τι θέμα αφορά το παιδί, την οικογένεια και την κοινωνικότητά του.</p>
<p>7. Γράψτε το κυρίαρχο συναίσθημα για τις συναντήσεις μας.</p> <p>1. Οικειότητα.</p> <p>2. Φιλία.</p> <p>3. Νοσταλγία των παιδικών χρόνων.</p> <p>4. Ευδιαθεσία που ήρθε στην διάρκεια.</p>

5. Χαρά.
6. Θετικά συναισθήματα. διασκέδαση, χαρά.
7. Ενθουσιασμός.

Πίνακας 19: Αξιολόγηση της πιλοτικής εφαρμογής των συναντήσεων γονέων

ΕΡ. 1: Πώς ήταν σε γενικές γραμμές η πρώτη ενημερωτική συνάντηση; Σχόλια, παρατηρήσεις.

Γονείς Δ.: Χρήσιμη επειδή έγινε επεξήγηση του πλαισίου πάνω στο οποίο θα κινηθεί η μαθησιακή διαδικασία. Εποικοδομητική όσον αφορά τη γνωριμία τόσο με την εκπαιδευτικό όσο και με τους γονείς των άλλων παιδιών, την ανάπτυξη σχέσεων και μελλοντικών δράσεων.

Μ. Μ.: Ήταν ευχάριστη από άποψη κλίματος και ιδιαίτερα κατατοπιστική. Θεωρούμε ότι θα έχουμε μια ευχάριστη συνεργασία με τους υπόλοιπους γονείς.

Μ. Ν. : Ικανοποιητική

Μ. Β. : Ευχάριστη. Μια καλή γνωριμία με τους γονείς.

Μ. Αρ. : Πολύ καλή.

Μ. Π. : Καλή⁸². Όσο αφορά την ενημέρωση για το πρόγραμμα που θα ακολουθήσουν τα παιδιά καλή. Κατά τα άλλα (παιχνίδια γνωριμιών των γονιών) λίγο άβολη και αμήχανη.

Μ. Γ. : Καλή και όταν ξεπεράστηκε η αμηχανία έγινε καλύτερη.

Μ. Μ.Ε. : Ευχάριστη και εποικοδομητική. Θεωρώ ότι συζητήθηκαν θέματα επί της ουσίας, που ενδιαφέρουν και απασχολούν τους γονείς αναφορικά με το παιδί τους αλλά και τα πρακτικά ζητήματα που σχετίζονται με τη λειτουργία του νηπιαγωγείου και του εκπαιδευτικού προγράμματος που θα ακολουθήσει την τρέχουσα χρονιά.

Μ. Α.: Ήταν πολύ ευχάριστη. Είχαμε τη δυνατότητα οι γονείς να γνωριστούμε και να γνωρίσουμε και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει το νηπιαγωγείο μας

ΕΡ. 2: Σημειώστε πόσο σας ικανοποίησε πιο συγκεκριμένα

Από άποψης κλίματος: Πάρα πολύ: 5 Πολύ: 3 Λίγο: 1 Καθόλου: 0

Από πλευράς της εκπαιδευτικού: Πάρα πολύ: 6 Πολύ: 3 Λίγο: 0 Καθόλου: 0

Από τη συμμετοχή των άλλων γονέων: Πάρα πολύ: 6 Πολύ: 3 Λίγο: 0 Καθόλου: 0

ΕΡ. 3: Θεωρείτε τις συγκεντρώσεις γονέων

απαραίτητες: 7 σημαντικές: 2 βοηθητικές: 0 άσκοπες: 0

ΕΡ. 4: Τι θέλετε να προτείνετε για τις επόμενες τακτικές συναντήσεις (από άποψη περιεχομένου, θεματολογίας, κλίματος κ.λπ.)

Γονείς Δ.: Σύνδεση της μαθησιακής διαδικασίας με τη ζωή του παιδιού στο σπίτι. Σύντομες αναφορές για το κάθε παιδί (κοινωνικότητα).

Μ. Μ.: Θα θέλαμε να συζητήσουμε για το πώς θα μπορούσαμε να βοηθήσουμε στην ομαλή

⁸² Διαγραμμένη λέξη από την ίδια τη μητέρα

λειτουργία του νηπιαγωγείου (αναλώσιμα, πλύσιμο πετσετών κ.λπ.).

M.N.: _

M.B.: _

M. Αρ. : Οι δασκάλες να είναι καλές απέναντι στα παιδιά και το κλίμα να είναι ζεστό και χαρούμενο.

M. Π. : Να είναι περισσότερο ενημερωτικές για το πώς λειτουργούν τα παιδιά μέσα στην τάξη και στις δραστηριότητές τους και να δίνουμε λιγότερη βαρύτητα στις σχέσεις των γονιών μεταξύ τους.

M. Γ. : Στις επόμενες συναντήσεις θα ήταν καλό να δούμε τις δραστηριότητες των παιδιών (εξωσχολικές) και τις σχέσεις των παιδιών μεταξύ τους στη διάρκεια της μέρας (ποιος παίζει με ποιον και αν υπάρχει κάποιο θέμα να το δουλεύουμε αντίστοιχα στο σπίτι).

M. M.E.: Αναφορά στις δραστηριότητες των παιδιών και πώς λειτουργούν και ανταποκρίνονται. Πώς συναναστρέφονται και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και τι είδους «τάσεις» παρουσιάζουν στις συναναστροφές τους.

M. A. : Θέατρο, εκπαιδευτικές εκδρομές και επισκέψεις, εκδηλώσεις εντός και εκτός νηπιαγωγείου. Πώς μπορούμε να αναβαθμίσουμε το νηπιαγωγείο μας (υλικά) και πολλά άλλα.

Πίνακας 20: Αξιολόγηση της πρώτης οργανωμένης συνάντησης γονέων

Σας παρακαλώ μπορείτε να σημειώσετε για τη συγκέντρωση γονέων τα σχόλιά σας σχετικά με τη διαδικασία, το περιεχόμενο, τη σημασία όσων έλαβαν χώρα για σας και τους υπόλοιπους/ες παρευρισκόμενους/ες;

ΕΡ.1 Πώς νιώσατε, πώς αισθανθήκατε κατά τη διάρκεια της συνάντησης;

M.B. Στην αρχή λίγο αμήχανα, αλλά μετά ένιωσα πιο άνετα, ήταν σα να έπαιζα ένα παιχνίδι.

M.A. Πολύ άνετα και με λίγη αγωνία για το «τι μας περιμένει».

M.M. Άνετα και οικεία.

M.N. Πολύ όμορφα, ένιωσα κι εγώ σαν παιδί.

M.Αλ. Καλά, υπέροχα!

M.ME. Αν και ήρθα χωρίς διάθεση, πέρασα καλά γέλασα και έμαθα πολλά για τους άλλους γονείς.

Mπ.B. Ήταν όμορφα.

Mπ.Δ. Ένιωσα καλά, άνετα και έμαθα πράγματα για τις άλλες οικογένειες.

M.Mρ. Πολύ ωραία.

M.Π. Μου άρεσε, αν και δεν το συνηθίζω.

ΕΡ.2 Πώς σας φάνηκε ο τρόπος διαπραγμάτευσης και αλληλεπίδρασης;

Μ.Β. Σωστή προσέγγιση.

Μ.Α. Διασκεδαστική.

Μ.Μ. Διασκεδαστικός και διδακτικός.

Μ.Ν. Πολύ έξυπνος.

Μ.Αλ. Υπέροχη.

Μ.ΜΕ. Μου αρέσουν τα παιχνίδια αν και δεν ανοίγομαι εύκολα. Σταδιακά όμως μπαίνεις στο πνεύμα της δεν της.

Μπ.Β. Πολύ καλός.

Μπ.Δ. Χρήσιμος και διασκεδαστικός.

Μ.Μρ. Έτσι μαθαίνεις αλλά παίζεις, ζωγραφίζεις, γελάς, σαν τα παιδιά μας.

Μ.Π. Μου άρεσε.

ΕΡ. 3 Πώς κρίνετε τη θεματολογία;

Μ.Β. Πολύ καλή.

Μ.Α. Θέματα που αφορούν όλους τους γονείς, τα κοινά πράγματα που μας δένουν.

Μ.Μ. Αρκετά καλή.

Μ.Ν. Πολύ σωστή, ήταν εντυπωσιακό πόσα κοινά μας δένουν.

Μ.Αλ. Πολύ καλή.

Μ.ΜΕ. Το δέσιμο και η εμπύχωση της ομάδας είναι τομείς που μου αρέσουν ιδιαίτερος, οπότε η γνωριμία που είναι το πρώτο στάδιο είναι πάντα πολύ ενδιαφέρουσα και αργότερα πιο βαθιά γνωριμία.

Μπ.Β. Πολύ καλή.

Μπ.Δ. Μας ενδιαφέρουν όλα αυτά πολύ.

Μ.Μρ. Θα ήθελα να μιλάμε με τους γονείς και είναι ευκαιρία.

Μ.Π. Πολύ καλή.

ΕΡ. 4 Το θέμα των ταυτοτήτων πιστεύετε ότι σας αφορά

Πάρα πολύ: 3	Πολύ: 4	Αρκετά: 3	Καθόλου
--------------	---------	-----------	---------

Γράψτε μου στο πλαίσιο με δυο-τρεις λέξεις-κλειδιά τι σας έμεινε από τη συνάντηση

Μ.Β. Μια πολύ εποικοδομητική συνάντηση, γιατί έμαθα πράγματα για τους υπόλοιπους γονείς, γέλασα, έπαιξα.

Μ.Α. Ομάδα. Συμμετοχή.

Μ.Μ. Γνωριμία, αποδοχή, διασκέδαση.

Μ.Ν. Μια ωραία εμπειρία που με έκανε να γυρίσω πίσω στα παιδικά μου χρόνια.

Μ.Αλ. Μου έμεινε από τη συνάντηση τα παιχνίδια που παίξαμε όλοι οι γονείς, οι κοινές μας ρίζες.

Μ.ΜΕ. Είναι σημαντικό να βάζεις τον εαυτό σου στη θέση του παιδιού και να αντιλαμβάνεσαι τις όποιες δυσκολίες αντιμετωπίζει (ή ευκολίες). Αλλά και στη θέση των άλλων γονιών.

Μπ.Β. Χαρά, γνώση.

Μπ.Δ.. Γνωριμία και σχολείο, δέσιμο της ομάδας.

Μ.Μρ. Γνωριμία με τους γονείς.

Μ.Π. Διασκέδαση, γνωριμία, παιχνίδι.

ΕΡ.5 Κάτι άλλο που θέλετε να σχολιάσετε:

Μ.Β. Πολύ ωραίες οι συναντήσεις και θα ήθελα να έρχομαι, παρότι μερικές φορές δυσκολεύομαι λόγω υποχρεώσεων.

Μ.Α. Ανυπομονώ για την επόμενη

Μ.Μ. _

Μ.Ν. _

Μ.Αλ. Τίποτα δεν θέλω να σχολιάσω.

Μ.ΜΕ. Θα ήταν ωραίο τέτοιες συναντήσεις να γίνονται τακτά και κατά κάποιον τρόπο υποχρεωτικά με τους γονείς γιατί βοηθούν τόσο στις σχέσεις μεταξύ γονέων και δασκάλων αλλά και στην αντιμετώπιση των παιδιών. Ο χρόνος όμως αλλά και το ενδιαφέρον για τέτοια πράγματα είναι δύσκολο να βρεθούν στην κατάσταση και την πραγματικότητα που ζούμε.

Μπ.Β. Περιμένω την άλλη φορά.

Μπ.Δ. _

Μ.Μρ. Πολύ ωραία είναι.

10. _

ΕΡ. 6 Πιστεύετε πως βοήθησε και ωφέλησε

εσάς

Πάρα πολύ:2	Πολύ: 7	Αρκετά: 1	Καθόλου
-------------	---------	-----------	---------

την ομάδα των γονέων

Πάρα πολύ: 4	Πολύ: 4	Αρκετά:2	Καθόλου
--------------	---------	----------	---------

Πίνακας 21: Αξιολόγηση της τρίτης οργανωμένης συνάντησης γονέων

Οι απαντήσεις των 12 παιδιών που πήραμε συνέντευξη αριθμητικά
Ποια είναι η κούκλα με το σκούρο δέρμα; όλα τα παιδιά την αναγνώρισαν
Ποια είναι αυτή με το λευκό δέρμα; όλα τα παιδιά την αναγνώρισαν
Ποια κούκλα είναι η άσχημη; 10 παιδιά απάντησαν η μαύρη, 1 η άσπρη και 1 δεν απάντησε
Ποια είναι η κακιά κούκλα; Γιατί; 9 παιδιά απάντησαν η μαύρη και 3 παιδιά καμία
Ποια είναι η καλή; Γιατί; 10 παιδιά απάντησαν η άσπρη, 1 παιδί η μαύρη και 1 και οι δύο
Ποια σου αρέσει πιο πολύ; Γιατί; 11 παιδιά απάντησαν η άσπρη κούκλα και 1 η μαύρη
Με ποια μοιάζεις πιο πολύ; Γιατί; 11 παιδιά απάντησαν η άσπρη κούκλα και 1 η μαύρη

Πίνακας 22: Απαντήσεις αριθμητικά στο test της κούκλας4.1. «Η κούκλα της τάξης μας».

83	Αλ.	Νκ.	Α.	Β.	Ν.	Χ.	Μ.	Αρ.	ΜΕ.	Δ.	Π.	Μρ.
1	ν	ν	ν	ν	ν	ν	ν	ν	ν	ν	ν	ν
2	ν	ν	ν	ν	ν	ν	ν	ν	ν	ν	ν	ν
3	Μ	Μ	Μ	Μ	Μ	Μ	Μ	Μ	Μ	—	Α	Μ
4	Μ	Μ	Μ	Μ	Μ	Μ	Μ	Μ	ΚΑΜΙΑ	ΚΑΜΙΑ	ΚΑΜΙΑ	Μ
5	Α	Α	Α	Α	Α	Α	Α	Α	Α	ΚΑΙ ΔΥΟ	ΟΙ Μ	Α
6	Α	Α	Α	Α	Α	Α	Α	Α	Α	Α	Μ	Α
7	Α	Α	Α	Α	Μ	Α	Α	Α	Α	ΜΕ ΚΑΜΙΑ	Α	Α

Πίνακας 23: Απαντήσεις ατομικά στο test της κούκλας. Δραστηριότητα 4.1. «Η κούκλα της τάξης μας».

⁸³ Όπου ν είναι τσεκάρισμα , όπου Μ εννοείται μαύρη κούκλα και όπου Α άσπρη κούκλα

Παράρτημα 2. Δραστηριότητες

Ενότητες	Τίτλος ενότητας δραστηριοτήτων	Γενικός στόχος	Τίτλος Δραστηριότητας	Εβδομάδα εφαρμογής
1η Ένότητα ⁸⁴	«Μια βαθύτερη γνωριμία»	Να γνωριστούν καλύτερα τα παιδιά μεταξύ τους. Να μεταφέρουν στοιχεία ταυτότητας. Να αναγνωρίσουν τη γλώσσα ως στοιχείο ταυτότητας.	1. Τα πορτραίτα μας 2. Το παιχνίδι του καθρέφτη 3. «Το πρώτο μου βιβλίο για τη διγλωσσία»	25-29 Ιανουαρίου
2η Ένότητα	«Μπορούμε αν θέλουμε»	Να αποκτούν σταδιακά εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, αυτοπεποίθηση. Να ενισχυθεί η ομάδα της τάξης.	1. Το μπαούλο με τα αντικείμενα 2. Μπορείς να τα καταφέρεις 3. «Η τελεία»	1-6 Φεβρουαρίου
3η Ένότητα	«Οι γιαγιάδες μιλούν»	Να γνωρίσουν το παρελθόν μέσα από κείμενα των δικών τους προσώπων. Να εμπλακεί η διευρυμένη οικογένεια.	1. Οι γιαγιάδες θυμούνται 2. «Γεια γιαγιά» 3. Τα αντικείμενα της γιαγιάς	8-12 Φεβρουαρίου
4η Ένότητα	«Άλλού όμοια-αλλού διαφορετικά»	Να συνειδητοποιήσουν ομοιότητες και διαφορές. Να μπορούν να δουν την οπτική των άλλων, να προσεγγίσουν και να κατανοήσουν διαφορετικές ταυτότητες.	1. Η κούκλα της τάξης 2. Διαλέγουμε κούκλες 3. Χειμερινό πορτραίτο	15-19 Φεβρουαρίου
5η Ένότητα	«Πολύγλωσση βιβλιοθήκη»	Να μη στέκονται αρνητικά στο διαφορετικό, εδώ στη γλώσσα. Να εμπλακούν ενεργά οι γονείς. Να υποστηριχθεί η διαγενεακή επικοινωνία	1. Η δανειστική βιβλιοθήκη 2. Κείμενα των παιδιών 3. Αξιολόγηση των γονέων	22-27 Φεβρουαρίου

Πίνακας 24: Παρουσίαση του πρώτου μέρους της εφαρμογής

⁸⁴ Την εβδομάδα που προηγήθηκε έγινε η πρώτη καταγραφή των κοινωνικών σχέσεων των παιδιών μέσω της κοινωνιομετρικής μεθόδου (Pre-test)

Τίτλος πρώτης ενότητας: «Μια βαθύτερη γνωριμία»			
Στόχος ενότητας: Να γνωριστούν καλύτερα τα παιδιά μεταξύ τους και να μεταφέρουν στοιχεία ταυτότητας, να αναγνωρίσουν τη γλώσσα ως στοιχείο ταυτότητας.			
Τίτλος δραστηριότητας	Κατηγορία σύμφωνα με το περιεχόμενο	Κατηγορία σύμφωνα με τη διαδικασία	Μέσα που χρησιμοποιήθηκαν
1.1. Τα πορτραίτα μας	Φωτογραφικό Ντοκουμέντο	Αυτοβιογραφικό Οικογενειακό	Φωτογραφικό υλικό Ημερολόγιο-Σημειώσεις πεδίου
1.2. Το παιχνίδι του καθρέφτη	Θεατροπαιδαγωγικό	Διαδραστικό	Ηχογράφηση
1.3. Το πρώτο μου βιβλίο για τη διγλωσσία. Κύρια δραστηριότητα	Λογοτεχνικό κείμενο ταύτισης	Αφηγηματικό Συνομιλιακό	

Η πρώτη ενότητα των δραστηριοτήτων αφορά στην έκθεση προσωπικών βιωμάτων και στοιχείων ταυτότητας, ασκήσεις γνωριμίας, επικοινωνίας και ενίσχυσης των μελών της ομάδας της τάξης, επικοινωνιακών και διαπολιτισμικών δεξιοτήτων καθώς και κατάλληλο υλικό για την συνειδητοποίηση της γλώσσας ως στοιχείου ταυτότητας.

1.1. «Τα πορτραίτα μας». Συνοπτικά η περιγραφή και ο στόχος της δραστηριότητας

Η δραστηριότητα αφορά την αυτοπαρουσίαση των παιδιών μέσα από φωτογραφικό υλικό. Τα παιδιά έφεραν στην τάξη προσωπικές τους φωτογραφίες, με πρόσωπα της οικογένειας ή φιλικά τους πρόσωπα τις οποίες διάλεξαν με τους γονείς τους για να παρουσιάσουν στην τάξη (Φωτογραφία και εικόνα 16, Παράρτημα 4). Στόχοι της δραστηριότητας, εκτός από την καλύτερη γνωριμία μεταξύ των παιδιών της τάξης, ήταν η δημιουργία μιας συνθήκης, ώστε τα παιδιά να μιλήσουν για τον εαυτό τους

και παράλληλα να ακούσουν τι μεταφέρουν τα άλλα παιδιά, να μπορούν να εκτεθούν ταυτοτικά χαρακτηριστικά και να αλληλεπιδράσουν μέσω αυτών στον κοινό χώρο της σχολικής τάξης. Αναδεικνύεται η σημασία της έκθεσης των προσωπικών βιωμάτων, ιδιαίτερα για τα παιδιά, ώστε να εξοικειωθούν με τη διαδικασία της έρευνας. Επίσης, να αποκτήσουν τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες από μικρή ηλικία σε σχέση με την έκθεση βιωμάτων και εμπειριών, να μάθουν να μιλούν για τον εαυτό τους και να εκφράζονται, να μπορούν να εξωτερικεύουν απόψεις και συναισθήματα, καθώς και να μπορούν να ακούν τα άλλα παιδιά που εκθέτουν τις δικές τους εμπειρίες και ενδιαφέροντα, να σέβονται και να δίνουν την ανάλογη σημασία σε όσα εκτίθενται. Να εξοικειώνονται σε δεξιότητες επικοινωνίας και στην αποδοχή της διαφορετικότητας ανάμεσα στους ανθρώπους. Διαφορετικές οικογένειες, διαφορετικοί τύποι οικογένειας, τόποι καταγωγής, συνήθειες που καταγράφονται, γιορτές και άλλα γεγονότα που μπορούν να μοιραστούν.

1.2. «Το παιχνίδι του καθρέφτη». Συνοπτικά η περιγραφή και ο στόχος της δραστηριότητας

Σε συνάφεια με τη θεματική της ενότητας δραστηριοτήτων συμπεριλάβαμε μια άσκηση από το ρεπερτόριο της θεατροπαιδαγωγικής. Πρόκειται για το παιχνίδι του καθρέφτη⁸⁵, όπου κάθε παιδί καλείται να κάνει ό,τι ακριβώς το ζευγάρι του, καθώς αυτό εκτελεί διάφορες αυθόρμητες κινήσεις. Το άλλο παιδί, το παιδί-καθρέφτης καλείται να τις μιμηθεί. Πρόκειται για ένα μιμητικό παιχνίδι-άσκηση που απαιτεί και εξασκεί σε επικοινωνιακές δεξιότητες, καθώς χρειάζεται συγκέντρωση, προσοχή, παρατηρητικότητα, καλή βλεμματική επαφή μεταξύ των παιδιών, αλληλεπίδραση, κατανόηση και συνεργασία. Μέσω αυτών και παρόμοιων τεχνικών από το ρεπερτόριο της θεατροπαιδαγωγικής τα παιδιά ασκούνται σε διαπολιτισμικές δεξιότητες. Ταυτόχρονα η άσκηση είναι διασκεδαστική και ασκεί την φαντασία των παιδιών (Φωτογραφίες 17 και 18, Παράρτημα 4).

1.3. «Το πρώτο μου βιβλίο για τη διγλωσσία». Αναλυτικά η δραστηριότητα στο εφαρμόσιμο μέρος

⁸⁵ Παρόμοιες ασκήσεις στο Boal, 2013, σ. 215-216: «Ο απλός καθρέφτης» και «Υποκείμενο και είδωλο ανταλλάσσουν ρόλους» και στο Μποέμη, 2010, σ. 64: «Καθρέφτης «αντικριστός».

Τίτλος δεύτερης ενότητας: «Μπορούμε αν θέλουμε»			
Στόχος ενότητας: Να αποκτούν σταδιακά εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, αυτοπεποίθηση. Να ενισχυθεί η ομάδα της τάξης.			
Τίτλος δραστηριότητας	Κατηγορία σύμφωνα με το περιεχόμενο	Κατηγορία σύμφωνα με τη διαδικασία	Μέσα που χρησιμοποιήθηκαν
2.1. Το μπαούλο με τα αντικείμενα Κύρια δραστηριότητα	Πολυτροπικό Προφορικό Εικαστικό	Ατομικό Συλλογικό	Αντικείμενα Φωτογραφικό υλικό Ημερολόγιο-Σημειώσεις πεδίου
2.2. Μπορείς να τα καταφέρεις... μπορούμε να τα καταφέρουμε μαζί	Θεατροπαιδαγωγικό	Διαδραστικό Συλλογικό	Ηχογράφηση
2.3. Η τελεία	Λογοτεχνικό Γλωσσικό Εικονικό	Συνομιλιακό	

Η δεύτερη ενότητα δραστηριοτήτων αφορά το παιδί και το συναίσθημα της αυτοεκτίμησης, τις σχέσεις μεταξύ των μελών της ομάδας της τάξης και την βαθύτερη γνωριμία μέσα από καταθέσεις και βιώματα.

2.1. «Το μπαούλο με τα αντικείμενα». Αναλυτικά η δραστηριότητα στο εφαρμόσιμο μέρος

2.2. «Μπορείς να τα καταφέρεις... μπορούμε να τα καταφέρουμε μαζί». Συνοπτικά η περιγραφή και ο στόχος της δραστηριότητας

Ασκήσεις επιλεγμένες από τον χώρο της θεατροπαιδαγωγικής στην κοινή θεματική της ενότητας και σε συνάφεια με το βιβλίο: «Η τελεία» που παρουσιάζεται στην ίδια ενότητα. Οι τίτλοι τους: «Αφέσου στα χέρια μου» «Άσκηση ισορροπίας» και «Άσκήσεις διαδρομών» μαρτυρούν τη θεατροπαιδαγωγική συνθήκη. Οι ασκήσεις

απαιτούσαν συντονισμό και είχαν στόχο τη συνεργασία των παιδιών πάνω σε μια κοινή προσπάθεια που είχαν να φέρουν σε πέρας. Ταυτόχρονα στόχευαν να ενισχύσουν την αυτοπεποίθηση των παιδιών δημιουργώντας το αίσθημα της προσωπικής επιτυχίας αλλά και της συλλογικής προσπάθειας (Φωτογραφίες 19 και 20, Παράρτημα 4).

2.3. «Η τελεία». Συνοπτικά η περιγραφή και ο στόχος της δραστηριότητας

Το βιβλίο⁸⁶ αφορά και παρουσιάζει την ιστορία ενός παιδιού νηπιακής ηλικίας και τη σχέση του με τη δασκάλα του, ως μία «σημαντική άλλη». Λόγοι επιλογής του βιβλίου στάθηκαν η θεματολογία του, η ηλικία της ηρωίδας που συμπίπτει με τα παιδιά του νηπιαγωγείου και το πρόσωπο της δασκάλας ως ένα σημαντικό πρόσωπο αναφοράς, που μπορούν να αποτελέσουν σημεία ταύτισης. Το βιβλίο «Η τελεία» περιγράφει το πώς η πρωταγωνίστρια βλέπει τον εαυτό της μέσα από την ικανότητά της στη ζωγραφική. Σημαντικό πρόσωπο η δασκάλα της που καταφέρνει να της εμφυσήσει την ευκαιρία να δοκιμάσει, να πιστέψει στον εαυτό της και στις ικανότητές της, να αποκτήσει αυτοπεποίθηση και θετικό αυτοσυναίσθημα, σε τέτοιο βαθμό που να μπορεί να το μεταδώσει και σε άλλους/ες που βρίσκονται στην ίδια θέση με τη δική της.

Το βιβλίο είναι πολυεπίπεδο, από τη μία δείχνει το δικαίωμα των παιδιών να εκφράζουν το συναίσθημα του θυμού και να μάθουν να το διαχειρίζονται, τη δυνατότητα να δουν μέσω ενός άλλου ανθρώπου τις δικές τους δυνατότητες, και να βοηθηθούν στην ανάδειξή τους. Αναδεικνύει όπως αναφέραμε ως «σημαντικούς άλλους» τα σημαντικά άτομα στη ζωή, τα οποία μπορούν να «κορνιζώνουν» τις ικανότητες μέσω της εκπαίδευσης, στην συγκεκριμένη ιστορία μέσω του προσώπου της δασκάλας της μικρής Λίας.

Μέσα από το συγκεκριμένο βιβλίο και της επεξεργασίας του στοχεύουμε στην ενίσχυση του αυτοσυναίσθηματος, της αυτοπεποίθησης των παιδιών σε μια διαδικασία ωρίμανσης και ταυτόχρονα της ενσυναίσθησης, της κατανόησης και διαπολιτισμικών δεξιοτήτων.

⁸⁶ <http://www.elniple.com/%CE%B7-%CF%84%CE%B5%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CE%B1-%CF%84%CE%BF%CF%85-%CF%80%CE%AF%CF%84%CE%B5%CF%81-%CF%81%CE%AD%CE%B9%CE%BD%CE%BF%CE%BB%CE%BD%CF%84%CF%82>

Τίτλος τρίτης ενότητας: «Οι γιαγιάδες μιλούν»			
Στόχος ενότητας: Η εμπλοκή της διευρυμένης οικογένειας			
Τίτλος δραστηριότητας	Κατηγορία σύμφωνα με το περιεχόμενο	Κατηγορία σύμφωνα με τη διαδικασία	Μέσα που χρησιμοποιήθηκαν
3.1. Οι γιαγιάδες θυμούνται	Μαρτυρίες Γλωσσικό και εικαστικό κείμενο ταυτότητας	Αυτοβιογραφικά Οικογενειακά Διαγενεακό	Γραπτή και εικαστική αποτύπωση Ηχογράφηση
3.2. «Γεια γιαγιά». Κύρια δραστηριότητα	Λογοτεχνικό Θεατρικό Μουσικό	Πολυτροπικό	Φωτογράφιση Αντικείμενα
3.3. Τα αντικείμενα των γιαγιάδων	Πραγματιστικό (αντικείμενο) Ντοκουμέντο (φωτογραφία) Γλωσσικό	Ατομικό Συνομιλιακό Αφιερωματική γωνιά	

Η θεματική της τρίτης ενότητας στοχεύει στην εμπλοκή της διευρυμένης οικογένειας μέσα από προσωπικά ντοκουμέντα και βιοματικά κείμενα ταυτότητας. Διευρύνεται το κοινό απεύθυνσης, καθώς εμπλέκουμε την ευρύτερη οικογένεια και τα αγαπημένα πρόσωπα της οικογένειας, πιο συγκεκριμένα τη γιαγιά ως πρόσωπο αναφοράς.

3.1. «Οι γιαγιάδες θυμούνται». Αναλυτικά η δραστηριότητα στο εφαρμόσιμο μέρος

3.2. «Γεια γιαγιά». Αναλυτικά η δραστηριότητα στο εφαρμόσιμο μέρος

3.3. «Τα αντικείμενα των γιαγιάδων». Συνοπτικά η περιγραφή και ο στόχος της δραστηριότητας

Στο πλαίσιο της ενότητας δραστηριοτήτων που αφορούν τη διευρυμένη οικογένεια, συγκεκριμένα τη γιαγιά ως πρόσωπο αναφοράς, ζητήθηκε από τα παιδιά να φέρουν στο σχολείο φωτογραφίες των γιαγιάδων τους και ένα αγαπημένο τους αντικείμενο, που αν ήταν εφικτό θα διάλεγαν μαζί με τα εγγόνια τους. Σε περιπτώσεις που οι γιαγιάδες ζούσαν μακριά και δεν ήταν δυνατή ούτε η τηλεφωνική επικοινωνία, τα παιδιά καλούνταν να διαλέξουν τα ίδια ένα αντικείμενο που θα τους/τις θύμιζε τη γιαγιά τους, καθώς στοχεύαμε στις μνήμες που θα μεταφερθούν και στα πολυτροπικά κείμενα που θα παραχθούν σε συνάφεια με τις άλλες δύο δραστηριότητες της ενότητας. Τα αντικείμενα, ως συμβολικά αντικείμενα, μεταφέρουν μνήμες, καθώς κρύβουν μια ιστορία που αναδεικνύεται από την αφήγηση των παιδιών στην τάξη και όπως είναι φυσικό εμπλέκονται με φανταστικά στοιχεία στις αφηγήσεις τους. Τα παιδιά έπρεπε να αιτιολογήσουν την επιλογή του αντικειμένου και να καταθέσουν έτσι ένα μικρό προφορικό κείμενο. Επεξεργάστηκαν επίσης εικαστικά τις φωτογραφίες των γιαγιάδων τους. Τέλος δημιουργήθηκε μια αφιερωματική γωνιά (όπως ολοκληρώθηκε φαίνεται στην φωτογραφία με τον αριθμό 23 στο Παράρτημα 4) με τα αντικείμενα των ίδιων των γιαγιάδων και των φωτογραφιών τους. Στόχος της δραστηριότητας ήταν να δημιουργηθούν τα κείμενα ταυτότητας των παιδιών πάνω στα συμβολικά αντικείμενα που συλλέχθηκαν, τα οποία υποστηρίζουμε πως αποτελούν οικογενειακά κείμενα καθώς εμπεριέχουν την ιστορία της οικογένειας, πολιτισμικά και ιστορικά στοιχεία, διαγενεακές μνήμες και καταγραφές. Σύμφωνα με την βιογραφική προσέγγιση δεν στοχεύουμε στην αληθειακή διάσταση αλλά στην αφηγηματική διαδικασία και στα παραγόμενα κείμενα ταυτότητας που αντανakλούν σημαντικά στοιχεία, τα οποία δεν θα μπορούσαν αλλιώς να αναδειχθούν με τον ίδιο αβίαστο και φυσικό τρόπο.

Τίτλος τέταρτης ενότητας: ««Αλλού όμοια αλλού διαφορετικά»»			
Στόχος ενότητας: Η προσέγγιση και η κατανόηση διαφορετικών ταυτοτήτων			
Τίτλος δραστηριότητας	Κατηγορία σύμφωνα με το περιεχόμενο	Κατηγορία σύμφωνα με τη διαδικασία	Μέσα που χρησιμοποιήθηκαν
4.1. Η κούκλα της τάξης μας.	Φωτογραφία Συνέντευξη	Γλωσσικό κείμενο ταυτότητας καταγραφή	Φωτογραφία Ερωτηματολόγιο Καταγραφή
4.2. Διαλέγουμε κούκλες	Φωτογραφία Συνέντευξη	Γλωσσικό κείμενο ταυτότητας καταγραφή	Ηχογράφηση
4.3. Φτιάχνουμε το χειμερινό πορτραίτο μας	Η χρήση του καθρέφτη	Εικαστικό και γλωσσικό κείμενο ταυτότητας	

Η θεματική της τέταρτης ενότητας δραστηριοτήτων που ονομάζουμε «Αλλού όμοια αλλού διαφορετικά» διευρύνει τον κύκλο από το ατομικό και στη συνέχεια το οικογενειακό πλαίσιο στο ευρύτερο που αφορά την κοινότητα και ταυτόχρονα διευρύνει τον ορίζοντα των παιδιών μέσα από την προσέγγιση άλλων ταυτοτήτων στην έκφραση και κατανόηση των δικών τους.

4.1. «Η κούκλα της τάξης μας». Συνοπτικά η περιγραφή και ο στόχος της δραστηριότητας

Η δραστηριότητα απετέλεσε μια προσπάθεια ανίχνευσης των απόψεων των παιδιών σχετικά με το χρώμα, κατά πόσο επηρεάζει τις επιλογές τους και συγκεκριμένα, βάζοντάς την σε ένα πραγματιστικό πλαίσιο (σενάριο), στην επιλογή παιχνιδιών για την τάξη⁸⁷. Ο σκοπός θέλαμε να είναι πραγματιστικός και να βασίζεται σε ένα σενάριο που θα έκανε τα παιδιά να εμπλακούν στη διαδικασία για να διαλέξουμε

⁸⁷ Τα παιδιά έχουν ήδη σχηματισμένες «ιδέες και εικόνες για την ετερότητα» πριν έρθουν στη σχολική τάξη (Τσιρώνης, 2008, σ. 11).

καινούργιες κούκλες για την τάξη μας. Σκοπός μας δεν ήταν η διερεύνηση των στάσεων, καθώς δεν εμπίπτει στις ερευνητικές επιδιώξεις της συγκεκριμένης διατριβής, αλλά η έκφραση των ταυτοτικών στοιχείων των παιδιών.

Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα ζητήσαμε από τα παιδιά να διαλέξουν μια καινούργια κούκλα για την τάξη και εφαρμόστηκε μια διερεύνηση διασκευάζοντας το γνωστό πείραμα των Clark & Clark για τη γενίκευση του ερεθίσματος απέναντι στο χρώμα και στην φυλετική ταυτοποίηση⁸⁸.



Εικόνα 24: Η φωτογραφία που χρησιμοποιήσαμε στη συνέντευξη στο test της κούκλας⁸⁹

Οι ερωτήσεις ήταν ακραίες για να τοποθετήσουν τα παιδιά απέναντι στο δίλημμα να απαντήσουν με ένα ναι ή όχι, στη λογική του γνωστού πειράματος χρησιμοποιώντας μια φωτογραφία με δύο κούκλες που διάφεραν στο χρώμα, μία μαύρο χρώμα δέρματος και μία με λευκό. Κατά τα άλλα οι κούκλες δεν διέφεραν σε τίποτε, ούτε στο σχέδιο, ούτε στα χαρακτηριστικά του προσώπου, ήταν δεν γυμνές στο πάνω μέρος του σώματος που έδειχνε η φωτογραφία, τα μαλλιά ακολουθούσαν το χρώμα του δέρματος και το φύλο ήταν καλυμμένο.

Οι επτά ερωτήσεις που χρησιμοποιήσαμε αναπροσαρμόζοντας το test του Clark βρίσκονται στον πίνακα που ακολουθεί. Οι δύο πρώτες ερωτήσεις (1, 2) ήταν αναγνωριστικές για να δούμε αν τα παιδιά αναγνωρίζουν στις δύο κούκλες τη

⁸⁸ Στα γνωστά πειράματα που διενεργούσαν στη δεκαετία του 1950 και 1960 οι Clark και Clark (1947) εξερεύνησαν τη φυλετική προτίμηση σε παιδιά αφρικανικής καταγωγής από 3 έως 7 χρονών ζητώντας τα να διαλέξουν ανάμεσα σε δύο κούκλες-παιχνίδια, μια μαύρη και μία λευκή στο δέρμα. Τα δεδομένα που συλλέξαμε δείχνουν πως το 67% των παιδιών διάλεξαν την λευκή κούκλα ως κούκλα προτίμησής τους ενώ το 59% απέρριψαν τη μαύρη κούκλα βλέποντας θετικά τη λευκή και αρνητικά τη μαύρη κούκλα (Moore, 1976).

⁸⁹ <http://usslave.blogspot.com/2013/11/doll-test-interview-with-dr-kenneth.html>

Αντίστοιχο ενδιαφέρον έχει έρευνα με εφαρμογή του πειράματος των Clark & Clark (1980) σε Αφρο-Αμερικανούς ενήλικες που δήλωσαν κατά το 71% ότι δεν θα αγόραζαν κούκλα με μαύρο χρώμα στα παιδιά τους (McMillan, 1998).

διαφορά στο χρώμα. οι επόμενες τρεις (3, 4, 5) διερευνητικές στο αν το χρώμα του δέρματος αποτελεί για τα παιδιά παράγοντα επιλογής (συμπάθειας ή αντιπάθειας) και οι τελευταίες δύο (6, 7) επιλογής και ομοιότητας. Οι ερωτήσεις παρουσιάζονται στον επόμενο πίνακα (25).

Ερωτήσεις συνέντευξης
1. Ποια είναι η κούκλα με το σκούρο δέρμα
2. Ποια είναι αυτή με το λευκό δέρμα
3. Ποια κούκλα είναι η άσχημη
4. Ποια είναι η κακιά κούκλα
5. Ποια είναι η καλή
6. Ποια σου αρέσει πιο πολύ
7. Με ποια μοιάζεις πιο πολύ

Πίνακας 25: Ερωτήσεις στο test της κούκλας

Το test εφαρμόστηκε σε 12 παιδιά της τάξης από τα οποία πήραμε ατομική συνέντευξη. Οι απαντήσεις τους αριθμητικά στον πίνακα 22 και ατομικά στον πίνακα 23 (Παράρτημα 1).

Η διαδικασία, μέσω των αιτιολογήσεων των απαντήσεων, θέλαμε να ομοιάζει στη, ερευνητική διαδικασία που εφαρμόζουμε για την καταγραφή του προφίλ των μαθητών/-τριών μας και τις κοινωνιομετρικές τεχνικές, ως ενδιάμεση καταγραφή των δύο test, προ και μετά της εφαρμογής. Έτσι στη συνέντευξη ζητούσαμε από τα παιδιά να αιτιολογήσουν τις απαντήσεις που δώσανε. Στον πίνακα 23 (Παράρτημα 1) παρουσιάζονται ατομικά οι αιτιολογήσεις των παιδιών στις απαντήσεις 3 έως 7, καθώς οι δύο πρώτες ήταν απλώς αναγνωριστικές και δεν έχρηζαν αιτιολόγησης και η ανάλυσή τους παρουσιάζεται στη συνέχεια.

Από τις αιτιολογήσεις των παιδιών βλέπουμε πως το χρώμα και μόνο αποτελεί λόγο απόρριψης. Διαφορετικές απαντήσεις πήραμε σε σχέση με την ερώτηση για το ποια είναι η κακιά κούκλα, τρία παιδιά είπαν πως δεν είναι καμία από τις δύο, ενώ τα υπόλοιπα αιτιολόγησαν και πάλι λόγω του χρώματος και της ομοιότητας ή μη με το δικό τους χρώμα, την απόρριψή τους. Ενδιαφέρον έχουν οι απαντήσεις του μαθητή Χ. που έχει τουρκική καταγωγή και εμφανώς σκούρο δέρμα. Αναφέρει ως άσχημη τη μαύρη κούκλα, αιτιολογεί δε την απάντησή του για τη μαύρη ως κακιά κούκλα, λέγοντας χαρακτηριστικά και δείχνοντας τη λευκή: «Είναι η κακιά (η μαύρη) γιατί δεν μ' αγαπάει... Αυτουνού τα μάτια μοιάζουν λίγο στον μικρό», αναφερόμενος στον μικρό του αδερφό, που γεννήθηκε πρόσφατα με γαλανά μάτια. Φαίνεται ότι και

στην οικογένειά του το λευκότερο δέρμα και τα ανοιχτόχρωμα μάτια συνιστούν στοιχείο διαφοροποίησης και κατά συνέπεια ομορφιάς και ακολουθούν τις στερεοτυπικές περιγραφές των λαών. Στην ερώτηση με ποια μοιάζεις πιο πολύ, πάλι ο Χ. κάνει μια αναφορά στην στερεοτυπική καταγραφή του λευκού που τον κάνει πιο όμορφο, διαλέγει την άσπρη, αιτιολογώντας: «...γιατί εγώ ήμουν έτσι... και ο Αλ. ήταν έτσι...» λέει δείχνοντας τη μαύρη κούκλα, καθώς αναφέρεται στον μεγαλύτερο αδερφό του που έχει σκούρο δέρμα και συγκρίνει τον εαυτό του με αυτόν, πιθανά επηρεασμένος από τις συζητήσεις που έχει ακούσει στην οικογένεια.

Μας ενδιαφέρει να δούμε κατά πόσο μέσα από τις αιτιολογήσεις τους καταγράφονται αναφορές σε σχολικά διαμορφωμένες ταυτότητες, δηλαδή σε στερεότυπα που αναφέρονται στο σχολικό πλαίσιο και στις σχέσεις μεταξύ των παιδιών. Από τις αιτιολογήσεις των απαντήσεων τους δεν διακρίνεται κάποια απάντηση που να ανασύρει αρνητική στάση των παιδιών απέναντι στους/στις συμμαθητές/τριές τους καθώς κανένα παιδί δεν αναφέρεται με χαρακτηρισμούς που αφορούν ως παράγοντα διάκρισης το χρώμα προς άλλο παιδί της τάξης.

Καθώς ο στιγματισμός διαφορετικών ατόμων αφορά τη διαχείριση της ταυτότητάς τους, αυτό μας ενδιαφέρει και αφορά το σχολείο. Η ομάδα της τάξης αποτελεί έναν κοινωνικό χώρο όπου τα παιδιά γίνονται αποδεκτά ή απορρίπτονται λόγω κάποιων χαρακτηριστικών τους. Το χαρακτηριστικό διαφοροποίησης, όπως στην περίπτωση αυτή το χρώμα, ή η καταγωγή αντίστοιχα και η γλώσσα, γίνεται ένα στοιχείο ταυτότητας, ενσωμάτωσης ή αντίθετα απόρριψης. Το κατά πόσο τα παιδιά του νηπιαγωγείου έχουν διαμορφωμένες αντιλήψεις και απόψεις για το χρώμα και τη φυλή, δεν ανήκει στα ερευνητικά ενδιαφέροντα της παρούσας διατριβής. Η δική μας διερεύνηση αφορά την αφηγηματική ταυτότητα των συγκεκριμένων παιδιών και τους πιθανούς παράγοντες που τη συνδιαμορφώνουν, με ερευνητικά εργαλεία να παραμένουν τα κείμενα ταυτότητας που τα παιδιά καταθέτουν και οι προσωπικές περιγραφές, μαρτυρίες και ενδιαφέροντα των παιδιών που καταγράφονται μέσω αυτών. Τα παιδιά καταθέτουν τα προσωπικά τους βιώματα και σύμφωνα με τη θεωρία του Cummins (2005) για τα κείμενα ταυτότητας, το πλαίσιο του νοήματος αποδίδεται μέσα από τις προσωπικές μαρτυρίες τους.

4.2. «Διαλέγουμε κούκλες». Συνοπτικά η περιγραφή και ο στόχος της δραστηριότητας

Η δραστηριότητα αποτελεί συνέχεια της προηγούμενης και παρουσιάστηκε στα παιδιά βασισμένη σε ένα σενάριο, ώστε να δείχνουν φυσικοί οι λόγοι εμπλοκής των παιδιών στη διαδικασία. Στο σενάριο παρουσιάστηκε ο πραγματιστικός στόχος η επιλογή κούκλων για το κουκλόσπιτο της τάξης μας. Ζητήθηκε από τα παιδιά βλέποντας οκτώ κούκλες (Εικόνα 25, Παράρτημα 4) να πουν ποιες τέσσερις κατά σειρά διαλέγουν, καθώς σύμφωνα με το σενάριο που είχαμε στήσει, μόνο τόσες θα μπορούσαμε τώρα να αγοράσουμε.

Η δραστηριότητα αποτελεί μια προσπάθεια ανίχνευσης των απόψεων των παιδιών σχετικά με το χρώμα και το φύλο, κατά πόσο επηρεάζει τις επιλογές τους στα παιχνίδια που θα καλούνται να επιλέξουν. Στόχος να καταγραφούν οι απόψεις των παιδιών, καθώς η επιλογή της κούκλας σε συνάφεια με τη δραστηριότητα «Η κούκλα της τάξης μας» που προηγήθηκε προσέθετε και τον παράγοντα του φύλου εκτός του χρώματος στο δέρμα, για αυτό και οι κούκλες επιλέχθηκε να είναι γυμνές, ολοίδιες, με διαφορά μόνο στο χρώμα και καλυμμένο σε όλες μόνο το σημείο του ομφάλιου λώρου, παραπέμποντας σε βρέφος.

4.3. «Φτιάχνουμε το χειμερινό πορτραίτο μας». Συνοπτικά περιγραφή και στόχος της δραστηριότητας

Σε συνέχεια των δραστηριοτήτων περάσαμε σε εικαστική απεικόνιση του δικού τους προσώπου. Παρατήρησαν ο/η ένας/μια τον/την άλλο/η και στη συνέχεια ατομικά στον καθρέφτη παρατήρησαν τα δικά τους χαρακτηριστικά, με σκοπό να κάνουν το πορτραίτο τους. Στόχος της άσκησης να συνειδητοποιήσουν τη διαφορετικότητα στα εξωτερικά χαρακτηριστικά, να την κατανοούν σαν κάτι απόλυτα φυσικό, διαπιστώνοντας τις διαφορές των αποχρώσεων στο δέρμα τους και αποτυπώνοντάς τες στο χαρτί (Φωτογραφίες 24, 25 και 26, Παράρτημα 4).

Τίτλος πέμπτης ενότητας: «Πολύγλωσση βιβλιοθήκη»			
Στόχος ενότητας: Να μη στέκονται αρνητικά απέναντι στη γλώσσα. Η γονεϊκή εμπλοκή, η διαγενεακή επικοινωνία			
Τίτλος δραστηριότητας	Κατηγορία σύμφωνα με το περιεχόμενο	Κατηγορία σύμφωνα με τη διαδικασία	Μέσα που χρησιμοποιήθηκαν
5. Η πολύγλωσση βιβλιοθήκη και οι σχετικές δραστηριότητες	Γλωσσικό Λογοτεχνικό	Διαγενεακό Οικογενειακό	Ημερολόγιο Σημειώσεις πεδίου Ηχογράφηση

5. Αναλυτικά οι δραστηριότητες γύρω από την «Πολύγλωσση βιβλιοθήκη» στο εφαρμόσιμο μέρος

Κείμενα ταυτότητας και ερευνητικές προσεγγίσεις στο νηπιαγωγείο

Ενότητες	Τίτλος ενότητας δραστηριοτήτων	Γενικός στόχος	Τίτλος Δραστηριότητας	Εβδομάδα εφαρμογής
6 ^η Ενότητα ⁹⁰	«Το μαγικό κλειδί και... ξεκλειδωνόμαστε»	Να ευαισθητοποιηθούν οι μαθητές/τριες και οι οικογένειές τους σε θέματα της μετανάστευσης και της προσφυγιάς.	1. Το μαγικό κλειδί 2. Μετανάστης/τρια και πρόσφυγας 3. Τι θα έπαιρνες μαζί σου	7-11 Μαρτίου
7 ^η Ενότητα	«Ένα χελιδόνη στην αυλή μας»	Να προάγουμε το σεβασμό στην πολιτισμική και γλωσσική ταυτότητα, την προσφυγική ταυτότητα. Να εκφραστούν με προφορικά εικαστικά κείμενα	1. Τα χελιδόνια κι οι φωλιές τους 2. Λογοτεχνικά κείμενα για τη μετανάστευση και την προσφυγιά 3. Οι δικές μας ιστορίες 4. Dita e Verës!	14-18 Μαρτίου
8 ^η Ενότητα	«Τα δικά μας πρόσωπα στο παρελθόν»	Να γνωρίσουν, να μάθουν μέσα από κείμενα των δικών τους προσώπων. Να εμπλακεί η διευρυμένη οικογένεια. Να εκφραστούν πολυτροπικά.	1. Ιστορίες των προγόνων μας 2. Διάλεξε μεριά 3. Μικρή βαλίτσα	21-25 Μαρτίου
9 ^η Ενότητα	«Φτιάχνουμε βιβλία;»	Να εκφραστούν πολυτροπικά φτιάχνοντας δικά τους βιβλία Να μπορούν να δουν την οπτική των άλλων και να δίνουν τη δική τους	1. Τα δικά μας βιβλία 2. Φόβος και όνειρα 3. Από τα μάτια σου και από το χέρι μου	28 Μαρτίου - 8 Απριλίου (διάρκεια δύο εβδομάδες ⁹¹)
10 ^η ενότητα	«Εμείς κι Εμείς»	Να παρατηρούν και να διαπιστώνουν στερεότυπα. Να επικοινωνούν εμπειρίες και καταστάσεις Η ατμόσφαιρα – Η κουλτούρα της τάξης	1. Το ταξίδι 2. Το νησί απέναντι 3. Το σχολείο μας ανοίγει	11-16 Απριλίου ⁹²

Πίνακας 26: Παρουσίαση του δεύτερου μέρους της εφαρμογής

⁹¹ Λόγω της χρονικής απαίτησης προς την παραγωγή των δικών τους βιβλίων, χρονικά συγχρονισμένης με την γιορτή του Παιδικού βιβλίου, την 1^η Απριλίου

⁹² Την επόμενη εβδομάδα έγινε η δεύτερη καταγραφή των κοινωνικών σχέσεων των παιδιών μέσω της κοινωνιομετρικής μεθόδου (**Post - test**)

Εν συνεχεία παρουσιάζονται, αντίστοιχα με τον συνοπτικό πίνακα 26 οι δραστηριότητες του δεύτερου μέρους της εφαρμογής, των επόμενων πέντε εβδομαδιαίων ενοτήτων Η σύνδεση με την ταυτότητα, τα ντοκουμέντα, την επικαιρότητα αποτελεί διαρκή στόχευση προς την εμπλοκή των παιδιών μέσα από μαρτυρίες του οικογενειακού περιβάλλοντος, προσωπικές ιστορίες και πολυτροπικά κείμενα που παράγονται κατά τη διάδραση. Μεθοδολογικά η έρευνα δράσης που εφαρμόζουμε ακολουθώντας το σχήμα δράση-ανατροφοδότηση βρίσκεται στην ενδιάμεση αξιολόγηση της διαδικασίας εφαρμογής, όπου ανατροφοδοτείται η έρευνα και επαναξιολογούνται η θεματική, τα εργαλεία και οι πρακτικές.

Επιχειρούμε τη σύνδεση με τα κοινωνικά γεγονότα της επικαιρότητας, συγκεκριμένα το προσφυγικό ζήτημα, ένα επίκαιρο και φλέγον κοινωνικό ζήτημα, που την εποχή της εφαρμογής (όπως περιγράφηκε και στην εισαγωγή) προκύπτει στην επικαιρότητα και απασχολεί ταυτόχρονα το εκπαιδευτικό σύστημα προς την αντιμετώπισή του⁹³ και αυτό κορυφώνεται στη διάρκεια της συγγραφής της διδακτορικής διατριβής. Το ελληνικό πολυπολιτισμικό τοπίο εμπλουτίζεται με μια νέα ομάδα ανθρώπων, που η προσφυγική κρίση έχει οδηγήσει να αναζητήσει καταφύγιο και σε ελληνικό έδαφος. Η κατάσταση επιφέρει ανακατατάξεις στο κοινωνικό και πολιτισμικό τοπίο και συνιστά μια νέα διαπολιτισμική πρόκληση που αφορά άμεσα την εκπαίδευση. Παράλληλα, η οικονομική κρίση στην Ελλάδα και στην Ευρώπη επηρεάζει πολλές κοινωνικές ομάδες του πληθυσμού και οδηγεί μοιραία σε μεγαλύτερες εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανισότητες.

Το προσφυγικό, ως ένα πρώτιστα κοινωνικό και κατ' επέκταση εκπαιδευτικό φαινόμενο, αφορά όσους και όσες ασχολούμαστε με την εκπαίδευση. Αυτή την πολύ σημαντική περίοδο που η Ελλάδα βρίσκεται στη θέση της υποδοχής των ξεριζωμένων ανθρώπων από τις εμπόλεμες περιοχές της Συρίας και άλλων χωρών, το σχολείο δεν μπορεί παρά να συνδράμει στην ευαισθητοποίηση και στην ουσιαστική εμπλοκή των παιδιών και των οικογενειών τους στο θέμα. Το σχολείο μας, ένα μικρό σε δυναμικότητα και χώρους σχολείο, βρίσκεται σε μια περιοχή καθαρά προσφυγική της Δυτικής Θεσσαλονίκης όπου έφτασαν πρόσφυγες από τη Μικρά Ασία, εγκαταστάθηκαν και έφτιαξαν τη νέα τους ζωή στην Ελλάδα. Οι

⁹³ Να σημειώσουμε ότι την χρονιά καταγραφής δεν υπήρχαν προσφυγόπουλα προσχολικής ηλικίας στις δομές της τυπικής εκπαίδευσης, καθώς δεν είχαν ακόμη δικαίωμα εγγραφής αλλά φοιτούσαν σε δομές στους χώρους πρώτης υποδοχής

Κείμενα ταυτότητας και ερευνητικές προσεγγίσεις στο νηπιαγωγείο

εξιτορήσεις και οι αφηγήσεις τους αντηχούν ακόμη στα αυτιά μας και αγγίζουν τις νεότερες γενιές όταν δεν τις αφήνουμε να χαθούν στο χρόνο, αλλά και με έναν άλλο ουσιαστικό τρόπο σήμερα, με το πόσο ομοιάζουν με τις νέες συνθήκες και ιστορίες των ανθρώπων που υποδεχόμαστε στη χώρα και στα σχολεία μας.

Τίτλος έκτης ενότητας: «Το μαγικό κλειδί και ... ξεκλειδωνόμαστε»			
Στόχος ενότητας: Η ανάπτυξη ενσυναίσθησης και διαπολιτισμικών δεξιοτήτων. Η ευαισθητοποίηση στο προσφυγικό ζήτημα			
Τίτλος δραστηριότητας	Κατηγορία σύμφωνα με το περιεχόμενο	Κατηγορία σύμφωνα με τη διαδικασία	Μέσα που χρησιμοποιήθηκαν
6.1.Το μαγικό κλειδί	Γλωσσικό (ερωτήσεις)	Συνομιλιακό	Φωτογραφικό υλικό Ημερολόγιο
6.2.Μετανάστης/τρια και πρόσφυγας	Φωτογραφία	Ατομικό και συλλογικό. Γραπτό και εικαστικό	Σημειώσεις πεδίου Ηχογράφιση
6.3. Τι θα έπαιρνες μαζί σου Κύρια δραστηριότητα	Θεατροπαιδαγωγικό	Ατομικό Πολυτροπικό	

Η έκτη ενότητα δραστηριοτήτων με τίτλο «Το μαγικό κλειδί και ... ξεκλειδωνόμαστε» επιδιώκει να μας φέρει στη θέση του/της άλλου/ης», στοχεύοντας στην ανάπτυξη ενσυναίσθησης και διαπολιτισμικών δεξιοτήτων και πιο συγκεκριμένα στην ευαισθητοποίηση μαθητών/-τριών και των οικογενειών τους σε θέματα μετανάστευσης και προσφυγιάς.

6.1. «Το μαγικό κλειδί». Συνοπτικά περιγραφή και στόχος της δραστηριότητας

Στην δραστηριότητα χρησιμοποιήθηκε ένα διακοσμημένο βάζο με καπάκι (Φωτογραφία 27, Παράρτημα 4) που είχε μέσα χαρτάκια με ερωτήσεις με σκοπό

προκαλέσει το ενδιαφέρον των παιδιών παράλληλα με τον τίτλο του: «Ξεκλειδώστε μας!». Καθισμένα σε κύκλο τα παιδιά τραβούσαν ένα χαρτάκι και απαντούσαν την ερώτηση που τους τύχαινε (διάβαζα την ερώτηση, πλην λίγων εξαιρέσεων, των παιδιών που είχαν αναπτύξει καλό επίπεδο γραμματισμού και τις διάβαζαν μόνα ή με τη βοήθειά μου). Είχα διευκρινήσει πως αν κάποια ερώτηση μας δυσκόλευε, δεν θα την απαντούσαμε και θα είχαμε δικαίωμα να την ξαναρίξουμε μέσα και να διαλέξουμε μια άλλη. Τις ερωτήσεις που απαντούσαμε όμως δεν τις ξαναρίχναμε για να υπάρχει ποικιλία και για να κινητοποιείται το ενδιαφέρον των παιδιών. Στόχος της άσκησης η βαθύτερη γνωριμία των μελών της ομάδας της τάξης, ατομικά η ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης και της ικανότητας να εκφράζουν τη γνώμη τους.

Οι ερωτήσεις ακολουθούσαν τη λογική του οικοσυστημικού μοντέλου, από το εγώ προς την κοινότητα και επεδίωκαν την καταγραφής των κοινωνικών σχέσεων και της βιογραφικής προσέγγισης με το ενδιαφέρον να εστιάζεται εκτός από το άτομο στους σημαντικούς/ές άλλους/ες και στην ευρύτερη κοινότητα.

Ερωτήσεις που αφορούν το ίδιο το παιδί

- Τι είναι αυτό που φοβάσαι περισσότερο;
- Τι σου αρέσει να κάνεις όταν είσαι μόνος ή μόνη;
- Τι προτιμάς να κάνεις αντί να βλέπεις τηλεόραση;
- Σου αρέσει να περπατάς ή να τρέχεις;
- Τι σου αρέσει πιο πολύ στον εαυτό σου;
- Ποια ήταν η πρώτη σκέψη σου σήμερα;
- Ένα όνειρο που είδες αυτές τις μέρες;
- Αν ήσουν διάσημος/η για ποιο λόγο θα ήθελες να γίνει αυτό;
- Τι είναι πολύ δύσκολο να κάνεις;
- Πότε έκλαψες τελευταία φορά;
- Πότε στεναχωρήθηκες για κάτι;

Ερωτήσεις που αφορούν τις σχέσεις με τα άλλα παιδιά

- Ποιος και ποια είναι τη τάξη μας πολύ καλός φίλος ή φίλη;
- Ποιο παιδί στην τάξη είναι αρχηγική φυσιογνωμία;
- Υπάρχει κανένα παιδί στην τάξη που δεν κάνεις τόσο παρέα αλλά θα ήθελες;
- Πιστεύεις πως κάποιο παιδί χρειάζεται τη βοήθειά σου;
- Ποιο παιδί από την τάξη μας σε κάνει να γελάς;

Ερωτήσεις που αφορούν στο κοινωνικό σύνολο (με μια ευρύτερη έννοια)

- Πιστεύεις πως κάποιο παιδί χρειάζεται τη βοήθειά σου;
- Είναι κανείς στην τάξη μας που χρειάζεται βοήθεια;
- Δείχνει κανείς μόνος του στην τάξη μας;
- Ποια άτομα πιστεύεις ότι σε αγαπάνε πιο πολύ;

- Πότε πιστεύεις ότι η κυρία σε αδίκησε;
- Τι θα ήθελες να κάνουμε πιο πολύ στο σχολείο;
- Ποιο πιστεύετε είναι το μεγαλύτερο πρόβλημα που αντιμετωπίζει η τάξη μας;
- Ποιο πιστεύετε είναι το μεγαλύτερο πρόβλημα στην πόλη μας;

6.2. «Μετανάστης/τρια και πρόσφυγας». Συνοπτικά περιγραφή και στόχος της δραστηριότητας

Η διερεύνηση του θέματος στόχευε στην ευαισθητοποίηση σχετικά με την προσφυγιά και την μετανάστευση, στην έκφραση και αποκάλυψη των δικών τους πολιτισμικών ταυτοτήτων, στην ανίχνευση και καταγραφή εμπειριών από ανάλογες ιστορίες προσφυγιάς της ευρύτερης οικογένειά τους.

Προηγήθηκε μια σειρά θεατροπαιδαγωγικών ασκήσεων που στόχευαν στην καταγραφή των συναισθημάτων μέσα από τις εκφράσεις προσώπου και τις κινήσεις σώματος ατομικά, των συναισθημάτων της τάξης στο συλλογικό παραγόμενο κείμενο ταυτότητας και των ατομικών χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς τους στα ατομικά εικαστικά τους έργα. Κείμενο ταύτισης απετέλεσε φωτογραφικό υλικό⁹⁴ με φωτογραφίες παιδιών που συνδέονται με την εγκατάλειψη της εστίας, τη φυγή σε έναν άλλο τόπο (Φωτογραφία 28, Παράρτημα 4) κατ' επέκταση των συναισθημάτων που νιώθει ο/η πρόσφυγας. Τα παιδιά παρατήρησαν και επεξεργάστηκαν το υλικό και σε σύνδεση με τις επόμενες θεατροπαιδαγωγικές και εικαστικές δραστηριότητες, κατέθεσαν τα δικά τους κείμενα ταυτότητας, συνδυαστικά με ασκήσεις προσομοίωσης καταστάσεων ρήξης, με τη χρήση της θεατροπαιδαγωγικής, μεθόδου που ενδείκνυται για την προσέγγιση δύσκολων καταστάσεων όπως η προσφυγιά.

Η προσέγγιση συναισθημάτων μέσω της θεατροπαιδαγωγικής δίνει τα εργαλεία διερεύνησης και συνειδητοποίησης των ταυτοτήτων των παιδιών, που εμπλέκονται στη διαδικασία. Ιδιαίτερα για τις μικρές ηλικίες προσφέρεται, εφόσον διατηρεί τον παιγνιώδη, πειραματικό και διαδραστικό χαρακτήρα της (Λενακάκης, 2012, σ. 121).

6.3. «Τι θα έπαιρνες μαζί σου». Αναλυτικά η δραστηριότητα στο εφαρμόσιμο μέρος

⁹⁴ Ντοκουμέντα από το προσωπικό αρχείο της Νάσσα. Ειδομένη, 2016.

Τίτλος εβδομης ενότητας: «Ένα χελιδόνη στην αυλή μας»			
Στόχος ενότητας: Να προσεγγίσουν και να ευαισθητοποιηθούν, παιδιά και οικογένειες, στο θέμα της μετανάστευσης και της προσφυγιάς			
Τίτλος δραστηριότητας	Κατηγορία σύμφωνα με το περιεχόμενο	Κατηγορία σύμφωνα με τη διαδικασία	Μέσα που χρησιμοποιήθηκαν
7.1. Τα χελιδόνια και οι φωλιές τους	Θεατροπαιδαγωγικό κείμενο ταύτισης	Συλλογικό κείμενο ταυτότητας	Φωτογραφικό υλικό Ημερολόγιο-Σημειώσεις πεδίου
7.2. Λογοτεχνία για τα μετανάστευση και την προσφυγιά	Λογοτεχνικό κείμενο ταύτισης	Συνομιλιακό κείμενο ταυτότητας	Ηχογράφηση
7.3. Οι δικές μας ιστορίες Κύρια δραστηριότητα	Όλη η διάδραση της ενότητας	Ατομικά κείμενα ταυτότητας Αυτοβιογραφικά	
7.4. Dita e Verès!	Μαρτυρία. Ατομικό και οικογενειακό κείμενο ταυτότητας		

Η ενότητα δραστηριοτήτων αναφέρεται πιο συγκεκριμένα και εστιασμένα στο προσφυγικό ζήτημα μέσα από θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές και λογοτεχνικά κείμενα ταύτισης προς την καταγραφή των προσωπικών κειμένων των παιδιών. Ο τίτλος των δραστηριοτήτων γύρω από το προσφυγικό «Ένα χελιδόνη στην αυλή μας», τίτλος συμβολικός, που εκφράζει από τη μια το χαρακτήρα της μετακίνησης τους ανθρώπινου πληθυσμού και από την άλλη τη φιλοξενία του λαού που υποδέχεται τον άνθρωπο που αναζητά καταφύγιο. Εμπνευσμένες από την αραβική λέξη «Μουσέφιρ»⁹⁵ που στα αραβικά σημαίνει ταξιδευτής ενώ στα ελληνικά επικράτησε με την έννοια του/της φιλοξενούμενου/ης, χρησιμοποιήσαμε το

⁹⁵ Ο όρος χρησιμοποιήθηκε από την ομάδα «Πολύδρομο» που τον μετέφρασε και έφτιαξε ένα οδηγό με αυτό το όνομα για το προσφυγικό ζήτημα <https://www.facebook.com/Polydromo>

χελιδόνι και το συμβολισμό του και τον γνωστοποιήσαμε ευρύτερα στη σχολική και εκπαιδευτική κοινότητα.⁹⁶ Μέρος των παραγόμενων κειμένων παρουσιάστηκε στη γιορτή της 25ης Μαρτίου ως ένα αφιέρωμα στο προσφυγικό ζήτημα του παρελθόντος και του παρόντος.

Η ενότητα αυτή της ερευνητικής εφαρμογής εστιάζει στο προσφυγικό ζήτημα σε απόλυτη ταύτιση με το γενικότερο κοινωνικοπολιτικό ενδιαφέρον και τις απαιτήσεις μιας έρευνας δράσης με εθνογραφικές διαστάσεις. Το ουσιαστικό ενδιαφέρον στο θέμα θεωρούμε πως διαπνέει το πρόγραμμα κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, ως φιλοσοφία και στάση ζωής και συνάδει με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

7.1. «Τα χελιδόνια και οι φωλιές τους». Συνοπτικά η περιγραφή και ο στόχος της δραστηριότητας

Στην συγκεκριμένη θεατροπαιδαγωγική σύμβαση χωριζόμαστε με καρτέλες τριών χρωμάτων σε τρεις ομάδες, εξηγούμε στα παιδιά πως μετά θα αλλάξουμε θέσεις για να μην υπάρχουν απογοητεύσεις και δυσαρέσκεις. «χελιδόνια», «οδηγοί» και «φωλιές». Στη διαδρομή προς τις φωλιές υπάρχουν εμπόδια⁹⁷. Δίνονται σαφείς οδηγίες σχετικά με τους τρία είδη ρόλων που παίρνουν μέρος στην άσκηση. Τα χελιδόνια προσπαθούν να φτάσουν στη φωλιά, οι «οδηγοί» καθοδηγούν, συμπαραστέκονται και υποστηρίζουν τα «χελιδόνια» που καλούνται να εμπιστευτούν απόλυτα τους/τις οδηγούς τους, που προσπαθούν να τα οδηγήσουν με ασφάλεια στη φωλιά. Οι «φωλιές» περιμένουν με καρτερικότητα και υποδέχονται με λαχτάρα τα «χελιδόνια» που καθοδηγούνται προς τα εκεί, καθώς επίσης κάνουν ένα μικρό σήμα (ήχο) ανά τακτά χρονικά διαστήματα, διαφορετικό κάθε φωλιά για να βοηθήσουν τα «χελιδόνια» να φτάσουν κοντά τους, σε ασφαλές μέρος, στη «φωλιά» (Φωτογραφίες 29 και 30, Παράρτημα 4). Τα παιδιά αλλάζουν θέσεις έτσι ώστε να περάσουν και από τους τρεις ρόλους.

Ο συμβολισμός της άσκησης είναι σαφής. Έχει να κάνει με τη ασφάλεια, τη συμπαραστάση, την εμπιστοσύνη, την αλληλοβοήθεια, την ενσυναίσθηση, χαρακτηριστικά που εμπλέκονται στο θέμα της προσφυγιάς και αποτελούν

⁹⁶ Μέρος των δραστηριοτήτων ως θεματικό project και ως πρόγραμμα πολιτιστικών δραστηριοτήτων προτάθηκε από το γραφείο Πολιτιστικών Θεμάτων Δυτικής Θεσσαλονίκης σε διαγωνισμό για το προσφυγικό ζήτημα και βραβεύτηκε

⁹⁷ Παρόμοια άσκηση: Boal, 2013, σ. 197: «Ο τυφλός».

διαπολιτισμικές δεξιότητες. Τα παιδιά, συμμετέχοντας, καλούνται να δείξουν εμπιστοσύνη, να νιώσουν ασφάλεια κατά τη διάρκεια της άσκησης, τη συμπαράσταση από τα υπόλοιπα παιδιά, να αναγνωρίσουν τη σημασία της αλληλοβοήθειας, την ενσυναίσθηση και να βιώσουν μέσω της θεατροπαιδαγωγικής σύμβασης τα συναισθήματα προς την αναζήτηση ασφάλειας και στέγης.

Μετά την άσκηση τα παιδιά καλούνται να επεξεργαστούν τους ρόλους που παίζανε. Ακολουθεί συζήτηση σε τρία επίπεδα. Αρχικά ρωτώντας ποιος από τους ρόλους άρεσε περισσότερο και γιατί, κατά δεύτερο ποιος ρόλος ήταν ο πιο δύσκολος και γιατί και τελικά ποιος ρόλος ήταν ο πιο σημαντικός και γιατί.

7.2. «Λογοτεχνία για τα μετανάστευση και την προσφυγιά». Αναλυτικά η δραστηριότητα στο εφαρμόσιμο μέρος

7.3. «Οι δικές μας ιστορίες». Αναλυτικά η δραστηριότητα στο εφαρμόσιμο μέρος σε συνέχεια της προηγούμενης

7.4. Dita e Verës!

Αφορά ένα αυθόρμητο περιστατικό που αξίζει να αναφερθεί στα πλαίσια της εθνογραφικής προσέγγισης της έρευνας. Την εποχή που διαπραγματευόμαστε το θέμα της προσφυγιάς και της μετανάστευσης, στα μέσα Μαρτίου, η οικογένεια της Νκ. μας έκανε μία έκπληξη στο σχολείο, φέρνοντας ένα γεμάτο καλάθι με διάφορα πράγματα και παρουσιάζοντας ένα αλβανικό έθιμο, το έθιμο του εορτασμού της άνοιξης (στο οποίο μπορούμε να βρούμε κοινά στοιχεία με το έθιμο της γνωστής Πρωτομαγιάς). Εντυπωσιακές είναι οι ομοιότητες στα φαγητά και τα πολιτισμικά στοιχεία που χρησιμοποιούν για στολίσουν το καλάθι της άνοιξης, όπως οι κουλούρες που ομοιάζουν με τις κουλούρες του Πάσχα στην Ήπειρο αλλά και τα κόκκινα βαμμένα αυγά, όμοια με αυτά που συνηθίζεται στο χριστιανικό Πάσχα. Στις φωτογραφίες που ακολουθούν παρουσιάζονται τα όσα περιγράφησαν.

Η **14 Μαρτίου** είναι μια αρχαία γιορτή που σηματοδοτεί το τέλος του χειμώνα και τον ερχομό της άνοιξης με το άνθισμα των λουλουδιών. Η γιορτή της Άνοιξης πλέον γιορτάζεται σε όλη την Αλβανία και έχει χαρακτηριστεί ως εθνική γιορτή. Λέγεται η μέρα της Άνοιξης: Dita e Verës! (Ντίτα ε Βέρες!). Σύμφωνα με την παράδοση τη μέρα αυτή βράζουν και βάζουν αυγά, βγαίνουν στην εξοχή, μαζεύουν

Κείμενα ταυτότητας και ερευνητικές προσεγγίσεις στο νηπιαγωγείο

λουλούδια και να τρώνε έξω: καρπούς, φρούτα, φρέσκα και ξερά, καρύδια, αυγά, βρασμένο καλαμπόκι. Συμβολίζουν τον καρπό που θα φέρει η γη και την ευφορία μια και τότε αρχίζουν να σπέρνουν και τα χωράφια και εύχονται χαρούμενη Άνοιξη. Τα ballokumja (μπολοκούμε) είναι τα παραδοσιακά γλυκά αυτής της γιορτής.

Ορισμένα από αυτά τα στοιχεία μας τα έδωσε η οικογένεια της Νκ. προφορικά την αντίστοιχη μέρα στην τάξη και ακολούθησε αντίστοιχη αναζήτηση στο διαδίκτυο



Η συγκινητική αυτή κίνηση αποτελεί απόδειξη της οικειότητας την οποία αισθάνονται και της ισχυροποίησης της ταυτότητας του παιδιού και της οικογένειας. Αντίστοιχα μπορούμε να προσεγγίσουμε και το ποίημα που έγραψε η Νκ. με τον πατέρα της για τη ημέρα αυτή και το έφερε στο σχολείο μαζί με το

στολισμένο καλάθι με τα γλυκά, τα αυγά και τα λουλούδια. Ήταν μια πολύ σημαντική κίνηση, τόσο σε σχέση με το μοίρασμα, όσο και με την χαρά με την οποία η οικογένεια μοιράστηκε ένα πολιτισμικό γεγονός, την κουλτούρα της, γεγονός που μας ικανοποιεί ιδιαίτερα σε σχέση με την χρονική συγκυρία της έρευνας και της εφαρμογής στην τάξη.

Διακρίνουμε τη χρήση της ελληνικής γλώσσας με έναν ουσιαστικό τρόπο, με τα συναισθήματα χαράς και μοιράσματος που περιγράφονται, την πρόθεση να προσεγγίσουν την παιδική ταυτότητα μέσα από τα κείμενα ταυτότητας που μετέφεραν στην τάξη. Ελάχιστο δώρο ανταπόκρισης σε αυτό το μοίρασμα ήταν η κάρτα που φτιάξαμε στο σχολείο, ως αποτέλεσμα της ταύτισης (στην πάνω φωτογραφία δεξιά) με αφορμή τη γιορτή και το έθιμο και η κοινοποίησή του στα άλλα παιδιά και τις οικογένειές τους, καθώς κεράστηκαν από το καλάθι και μοιράσαμε αντίγραφα του ποιήματος σε όλους/ες και ευχηθήκαμε Dita e Verës!

ΤΟ ΠΟΙΗΜΑ ΤΗΣ ΑΝΟΙΞΗΣ

Σαν λαλεί ο κόκορας
στις 14 του Μάρτη
όλοι σηκώνονται πρωί πρωί
και τότε αρχίζει το πάρτι.

Για πικ νικ με καλάθι στο χέρι
γεμάτο με όλα τα καλούδια
από παρτέρι σε παρτέρι
γυρνάμε και μαζεύουμε λουλούδια!

Στον κάμπο το χρώμα κυριεύει
κόκκινα κίτρινα και άλλα πολλά
μέχρι κι ο άρρωστος ζωντανεύει
ήρθε η άνοιξη, ήρθε για τα καλά!

Τίτλος όγδοης ενότητας: «Τα δικά μας πρόσωπα στο παρελθόν»			
Στόχος ενότητας: Να γνωρίσουν την ταυτότητά τους μέσα από προσωπικά κείμενα των δικών τους προσώπων. Να εμπλακεί η διευρυμένη οικογένεια. Να εκφραστούν πολυτροπικά.			
Τίτλος δραστηριότητας	Κατηγορία σύμφωνα με το περιεχόμενο	Κατηγορία σύμφωνα με τη διαδικασία	Μέσα που χρησιμοποιήθηκαν
8.1. Ιστορίες των προγόνων μας	Γλωσσικό Μαρτυρίες Ντοκουμέντα	Οικογενειακό Αυτοβιογραφικό	Φωτογραφικό υλικό Ημερολόγιο-Σημειώσεις πεδίου
8.2. Διάλεξε μεριά Κύρια δραστηριότητα	Θεατροπαιδαγωγικό	Διαδραστικό	Ηχογράφηση
8.3. Μικρή βαλίτσα	Θεατροπαιδαγωγικό Μουσικοθεατρικό	Διαδραστικό Συλλογικό	

Η συγκεκριμένη, όγδοη ενότητα δραστηριοτήτων, προχωρώντας σε ένα δεύτερο επίπεδο, εμβαθύνει στο προσφυγικό και μεταναστευτικό ζήτημα μέσα από μια πιο προσωπική θεώρηση και την εμπλοκή της διευρυμένης οικογένειας και των προσωπικών βιοματικών κειμένων ταυτότητας. Ταυτόχρονα, δίνει την ευκαιρία στα παιδιά, ως κοινωνούς των οικογενειακών κειμένων, να γνωρίσουν την προσωπική τους ιστορία και να βρουν κοινά στοιχεία ταυτότητας, τόσο με τα άλλα παιδιά και τις οικογένειές τους, όσο και με την ευρύτερη κοινωνία που αντιμετωπίζει το ζήτημα της μετανάστευσης και την προσφυγιάς ως κάτι «νέο» και «ξένο», συνειδητοποιώντας ταυτόχρονα τη διαχρονική του σημασία.

Σε μια εθνογραφικού τύπου έρευνα δράσης, όπως έχουμε προαναφέρει, μας αφορά και μας ενδιαφέρει η σύγχρονη ιστορία, η σύνδεση με τα γεγονότα, η ιστορική αναδρομή σε παρελθόντα γεγονότα που ομοιάζουν, αποτελούν ταυτοτικά στοιχεία και συνδέουν γενιές μεταξύ τους. Τα σημαντικά ταυτοτικά στοιχεία που μεταφέρονται μέσω των μαρτυριών, των προσωπικών βιωμάτων μεταβιβάζονται από γενιά σε γενιά και μας οδηγούν στις κοινές μνήμες της προσφυγιάς, ως κείμενα ταύτισης και σύνδεσης με το παρελθόν.

Σημαντικό γεγονός η έκθεση και η καταγραφή των ιστοριών αλλά και η διαδικασία κοινοποίησης μέσα από το δικό τους τρόπο θεώρησης της πραγματικότητας (Δαλκαβούκης & Μάνος, 2013).

8.1. «Ιστορίες των προγόνων μας». Συνοπτικά η περιγραφή και ο στόχος της δραστηριότητας

Η δραστηριότητα είχε στόχο να κοινοποιηθούν στοιχεία ταυτότητας των οικογενειών όλων των παιδιών ώστε να μάθουν την καταγωγή τους, κάτι που πιθανά δεν είχαν την ευκαιρία ως τώρα, ή τουλάχιστον με τη συγκεκριμένη εστίαση στην καταγωγή και στην προσφυγική και μεταναστευτική εμπειρία που επιδιώκαμε να αναδειχθεί. Εντάσσοντάς τη στη θεματική αυτή, όπως προαναφέραμε, στοχεύαμε, εκτός από τη σύνδεση των μαρτυριών με το προσφυγικό ζήτημα που απασχολούσε την κοινωνία και τον τύπο, στην εμπλοκή του θέματος στη γιορτή της 25^{ης} Μαρτίου που πλησίαζε. Σε αυτή την κατεύθυνση, ζητήθηκε να καταγράψουν την ιστορία της οικογένειας απαντώντας σε ερωτηματολόγιο που μοιράστηκε με στόχο να το επεξεργαστούμε στην τάξη αλλά και με τους γονείς στην τρίτη τακτική συνάντηση γονέων, που παρουσιάζεται αναλυτικά στο αντίστοιχο κεφάλαιο 8.4.3. Οι οικογενειακές τους ιστορίες διαβάστηκαν στην τάξη με κατανοητό προς τα παιδιά τρόπο, μεταφέροντας τα στοιχεία που κατέγραψαν οι γονείς για τη δική τους καταγωγή, φτάνοντας ως τους παππούδες και τις γιαγιάδες τους. Έτσι όλη η σχολική κοινότητα, γονείς, παιδιά και εκπαιδευτικός διαπιστώσαμε ότι καταγόμαστε: από την Κωνσταντινούπολη, από την Οινόη και την Προποντίδα της Μικράς Ασίας, από την Αλβανία και τη Ρωσία, από τον Πόντο, την Προύσα, την Κιουτάχεια και άλλες περιοχές και χώρες. Διαπιστώθηκε πως δεν υπάρχει κανείς και καμία μας που να μην έχει ρίζες «από κάπου αλλού» και «να μην κρατάει η σκούφια του» από κάποιο άλλο τόπο. Αυτοβιογραφικές αφηγήσεις διαβάστηκαν

ολόκληρες στην τάξη (Κείμενο 5 –Παράρτημα 3) αξιοποιώντας τα κοινά σημεία για την εξαγωγή συμπερασμάτων με τα παιδιά που ήταν:

ο απότομος τρόπος φυγής τους, η εγκατάλειψη όλων των πολύτιμων πραγμάτων τους, ο χωρισμός των οικογενειών, οι δυσκολίες στη διαδρομή, η προσωρινή διαμονή, οι συνθήκες διαμονής, οι δυσκολίες προσαρμογής, η θέληση για επιβίωση.

Οι αφηγήσεις αυτές, μαζί με φωτογραφικό υλικό, χάρτες και ντοκουμέντα κοινοποιήθηκαν. σύμφωνα με την αρχική στόχευση, στη γιορτή της 25^{ης} Μαρτίου.

8.2. «Διάλεξε μεριά». Αναλυτικά η δραστηριότητα στο εφαρμόσιμο μέρος

8.3. «Μικρή βαλίτσα». Συνοπτικά περιγραφή και στόχος της δραστηριότητας

Η δραστηριότητα αποτελεί μέρος της γιορτής της 25^{ης} Μαρτίου. Ενδεικτικό φωτογραφικό υλικό που παρουσιάστηκε στη γιορτή (παρατίθεται στο Παράρτημα 4 με τον αριθμό 31) και βασικό στόχο είχε να παρουσιάσει μέσα από εικόνες, που αποτελούν πολύ δυνατό μέσο, σε παιδιά και γονείς τα κοινά σημεία και τις ομοιότητες ανάμεσα στην προσφυγιά που έζησε ο ελληνικός λαός και τη σημερινή προσφυγική κρίση. Με την αφορμή του εορτασμού της εθνικής επετείου της 25ης Μαρτίου μια «χρονομηχανή» μας ταξίδεψε στο χρόνο από το 1453 ως τη Μικρασιατική καταστροφή και τα γεγονότα της Σμύρνης. Οι εικόνες συνέκριναν τις δύο συνθήκες, τότε και τώρα, αντιπαραβάλλοντας εικόνες σε ασπρόμαυρο χρώμα από τα γεγονότα του 1922 και έγχρωμες από τη Συρία του σήμερα.

Το φωτογραφικό υλικό συλλέχθηκε από την ερευνήτρια και σκόπευε να αναδείξει τα κοινά σημεία και τις ομοιότητες ανάμεσα στο προσφυγικό κύμα του 1922 μετά τον Α΄ παγκόσμιο πόλεμο στην Ελλάδα και τη μικρασιατική καταστροφή και στην προσφυγιά του σήμερα, τους πρόσφυγες από τη Συρία που βρίσκουν καταφύγιο στην Ελλάδα και σε άλλες χώρες.

Η προσφυγική κρίση⁹⁸ που την διάρκεια της εφαρμογής της έρευνας, όπως έχουμε πολλές φορές αναφέρει, είχε ήδη εμφανιστεί ως ένα έντονο σύγχρονο φαινόμενο που δεν μπορεί παρά να απασχολεί την εκπαίδευση και την εν λόγω ερευνητική εργασία, ως ένας τρόπος να αναδειχτούν οι ανθρωπιστικές και ηθικές αξίες και όχι

⁹⁸ <https://www.amnesty.gr/news/press/article/20215/dimosieysi-etisias-ekthesis-2015>

ως ένα ακόμη πρόβλημα, την εποχή που η Ευρώπη και η Ελλάδα δοκιμαζόταν ήδη ποικιλοτρόπως και η οικονομική κρίση είχε επιφέρει τεράστιες αλλαγές στο κοινωνικοοικονομικό σύστημα.

Αναρτήσεις και δημοσιεύσεις της εποχής⁹⁹ αναδεικνύουν τη σημασία και την επερχόμενη μεγαλύτερη κρίση που ζούμε σύγχρονα με την καταγραφή της ερευνητικής διατριβής. Πρώιμη ως προς τα γεγονότα που ακολούθησαν η παρέμβαση και, θεωρούμε, σημαντική για τους ενταξιακούς σκοπούς της έρευνας. Μέρος από εικαστικά έργα των παιδιών αναδεικνύουν την ευαισθητοποίηση στο θέμα (Εικόνα 26, Παράρτημα 4).

Συνειδητοποιούμε τη ρευστότητά τους στο παγκόσμιο γίνεσθαι, συντελούμε βοηθώντας τα παιδιά και την ευρύτερη οικογενειακή και σχολική κοινότητα να τα δει με κριτική ματιά και προετοιμάζουμε τα παιδιά ως τους/τις αυριανούς/ές ενεργούς/ές πολίτες/ισσες. Οι σημερινοί/ές φιλοξενούμενοι/ες, αποτελούν μια θύμηση του παρελθόντος μας και ένα φόβο για το μέλλον της ανθρωπότητας, καθώς καθένας και καθεμιά από εμάς μπορεί αύριο να είναι «ένα χελιδόνι σε μια άλλη αυλή του κόσμου».

*Αφήνεις την πατρίδα μόνο όταν η πατρίδα δεν σε αφήνει να μείνεις... Ουαρσάν Σάιρ
«Πατρίδα»*

⁹⁹ Ενδεικτικά: https://ec.europa.eu/greece/20172211_prosfygiki_krisi_el
<http://www.kathimerini.gr/841265/article/epikairothta/ellada/h-prosfygikh-krish-apeilh-h-eykairia>
<https://www.dianeosis.org/2016/02/to-profil-twn-prosfygikwn-rown-pros-tin-ellada-to-2015/>

Τίτλος ένατης ενότητας: «Φτιάχνουμε βιβλία;»			
Στόχος ενότητας: Να εκφραστούν πολυτροπικά φτιάχνοντας δικά τους βιβλία. Να μπορούν να δουν την οπτική των άλλων και να εκφράζουν τη δική τους			
Τίτλος δραστηριότητας	Κατηγορία σύμφωνα με το περιεχόμενο	Κατηγορία σύμφωνα με τη διαδικασία	Μέσα που χρησιμοποιήθηκαν
9.1. Τα δικά μας βιβλία Κύρια δραστηριότητα	Γνωστά λογοτεχνικά πρότυπα	Ατομικά και ομαδικά πολυτροπικά (προφορικά, γραπτά και εικαστικά)	Ημερολόγιο-Σημειώσεις πεδίου Ηχογράφηση
9.2. Φόβος και όνειρα	Θεατροπαιδαγωγικό και προφορικό	Διαδραστικό και συνομιλιακό	
9.3. Από τα μάτια σου και από το χέρι μου	Γλωσσικό Εικαστικό	Πολυτροπικό Συνεργατικό	
Διτή ιδιότητα των κειμένων			

Σε αυτή τη σειρά δραστηριοτήτων, την ένατη κατά σειρά, έμφαση δίνεται στην προσωπική παραγωγή, στα παραγόμενα κείμενα ταυτότητας των ίδιων των παιδιών, προφορικά, γραπτά, εικαστικά, στην ατομική έκφραση αλλά και στη συλλογική καταγραφή και παραγωγή.

9.1. Τα δικά μας βιβλία. Αναλυτικά η δραστηριότητα στο εφαρμόσιμο μέρος

9.2. Φόβος και όνειρα. Συνοπτικά η περιγραφή και ο στόχος της δραστηριότητας

Οι θεατροπαιδαγωγικές ασκήσεις στόχο είχαν να ασκηθούν τα παιδιά στην αναγνώριση των συναισθημάτων, τόσο δικών τους, όσο και των άλλων, στην αρχή μέσα από τις εκφράσεις του προσώπου. Επιπρόσθετα να κατανοήσουν ότι όλοι μας

νώθουμε και αρνητικά και θετικά συναισθήματα και να αντιληφθούν ότι όλα τα συναισθήματα είναι αποδεκτά.

Με αφορμή το συναίσθημα του φόβου, που τα ίδια τα παιδιά ζήτησαν να διαπραγματευτούμε κατά τη διάρκεια προηγούμενης δραστηριότητας «Ξεκλειδωνόμαστε». Όπως είχαν αιτηθεί, θέλανε να εκφράσουν τους φόβους τους και έτσι σχεδιάσαμε μια σειρά ασκήσεων από το ρεπερτόριο της θεατροπαιδαγωγικής που αφορούσαν τα συναισθήματα, εστιάζοντας στο φόβο. Σε μια έρευνα δράσης, που εφαρμόζεται σε κυκλικές σπείρες, ανάμεσα στο εφαρμόσιμο μέρος και τον αναστοχασμό, αυτό είναι δόκιμο και επιδιωκόμενο. Σχεδιάσαμε τρεις ασκήσεις (Φωτογραφίες 32 και 33, Παράρτημα 4).

Άσκηση 1: Τα αγαματάκια των συναισθημάτων. Τα παιδιά σε ομάδες: Κάθε ομάδα αναλαμβάνει από την οδηγία της εκπαιδευτικού-συντονίστριας να εκφράσει ένα συναίσθημα όταν η μουσική σταματήσει (μουσικό όργανο με χαλαρό ήχο). Οι άλλες ομάδες παρατηρούν. Οι ρόλοι αντιστρέφονται ανάμεσα σε αγάλματα και παρατηρητές/τριες. Τα παιδιά σε κύκλο: Με τη σειρά εκφράζουν διάφορα συναισθήματα, χαρά, λύπη, θυμό, φόβο. Στη συνέχεια, σαν σκυταλοδρομία στο πρόσωπο του/της διπλανού/νής τα παιδιά προσπαθούν να πλάσουν το συναίσθημα που επιθυμούν αφού το ονομάσουν, παροτρύνουμε να προσπαθήσουν να αλλάξουν την έκφραση στα μάτια, στα φρύδια, στο στόμα και ότι άλλο νομίζουν ότι αλλάζει¹⁰⁰.

Άσκηση 2: Εκφράζοντας τους φόβους και τα όνειρά μας. Κατανοώντας και αλλάζοντας τα συναισθήματα. Τι αισθανόμαστε όταν φοβόμαστε; Τι είναι αυτό που μας φοβίζει; Μπορούμε να δούμε μια διαφορετική οπτική των φόβων μας και τα παράλληλα συναισθήματα που τον εκφράζουν; Με ποιους διαφορετικούς τρόπους μπορούν να εκφράσουν τα συναισθήματά τους τα παιδιά όταν νιώθουν φόβο;

Άσκηση 3: Το φόβο τον φωνάζω και τον εξαφανίζω. Κλείσαμε το θέμα με ένα παιχνίδι με μπάλες όπου πετούσαμε σε καλάθια και συμβολικά ήταν οι φόβοι μας. Ταυτόχρονα κάθε παιδί φώναζε τους φόβους του και έτσι τους «εξόριζε». Ονομάσαμε το παιχνίδι «Το φόβο τον φωνάζω και τον εξαφανίζω». Τελειώνοντας καθίσαμε σε κύκλο και κλείσαμε με ένα «συμβόλαιο» λέγοντας εν συντομία τα όσα

¹⁰⁰ Παρόμοια άσκηση στο Boal, 2013, σ. 223: Ο γλύπτης.

διαπιστώσαμε από τη συζήτηση: Όλοι και όλες φοβόμαστε, δεν υπάρχει άνθρωπος που να μη φοβάται κάτι, οι φόβοι μας μοιάζουνε, είναι καλό να τους λέμε γιατί έτσι τους εξορίζουμε. Μετά από αυτή την καταγραφή των όσων απασχολούν τα παιδιά και εκφράζουν με το συναίσθημα του φόβου, το ίδιο θέμα συζητήθηκε με τους γονείς στη συγκέντρωση γονέων (8.4.3. Τρίτη Συνάντηση, 1^η άσκηση) όπου παρευρέθησαν και εκφράστηκαν απόψεις και σχόλια. Οι περισσότεροι γονείς ήδη γνώριζαν τους φόβους των παιδιών τους που είχαν εκφραστεί με κάποια αφορμή και με λόγια, αλλά και με συνοδευτικά συμπτώματα, όπως κλάματα, αϋπνία, όνειρα και νυχτερινή ενούρηση. Η σημαντικότητα του θέματος και των κατάλληλων τρόπων αξιοποίησής τους στην ευαίσθητη ηλικία των παιδιών αναδείχτηκε και από τους ίδιους τους γονείς.

9.3. «Από τα μάτια σου και από το χέρι μου». Αναλυτικά η δραστηριότητα στο εφαρμόσιμο μέρος

Τίτλος δέκατης ενότητας: «Εμείς κι εμείς»			
Στόχος ενότητας: Να συνειδητοποιήσουν τις διαφορές ανάμεσα στις επιθυμίες, στις ανάγκες και στα δικαιώματα και να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων.			
Τίτλος δραστηριότητας	Κατηγορία σύμφωνα με το περιεχόμενο	Κατηγορία σύμφωνα με τη διαδικασία	Μέσα που χρησιμοποιήθηκαν
10.1. Το ταξίδι	Θεατροπαιδαγωγικό Εικονικό	Διαδραστικό Συνεργατικό	Ημερολόγιο- Σημειώσεις πεδίου
10.2. «Το απέναντι νησί»	Λογοτεχνικό Γλωσσικό	Συνομιλιακό Συλλογικό	Ηχογράφηση Φωτογραφία
10.3. Το σχολείο μας ανοίγει	Θεατρικό	Συλλογικό	Βιντεοσκόπηση (θέατρο)
Κύρια δραστηριότητα			

Η δέκατη και τελευταία σειρά δραστηριοτήτων στοχεύει στην κατανόηση και στην εμπέδωση εννοιών, όπως τα δικαιώματα και οι ανάγκες, οι αναπαραστάσεις και τα στερεότυπα, έννοιες που σχετίζονται με τις επιδιώξεις της έρευνας και διερευνά πώς αυτές γίνονται κατανοητές από τα παιδιά. Προτρέπει η αυτοέκφραση, η συνεργατικότητα, η ομαδικότητα στη διαπραγμάτευση, διαπολιτισμικές έννοιες που χτίζονταν κατά τη διάρκεια της έρευνας, συνδιαμορφώνοντας το σχολικό κλίμα και τη σχολική κουλτούρα και βοηθούν στην κριτική αποτίμηση της σχολικής πραγματικότητας ως μέσο κοινωνικής ένταξης.

10.1. «Το ταξίδι». Συνοπτικά περιγραφή και στόχος της δραστηριότητας

Στόχος της δραστηριότητας να μπορέσουμε να διαχωρίσουμε τις ανάγκες από τις επιθυμίες και εφόσον μπορούμε να τις ιεραρχήσουμε και σταδιακά να συνειδητοποιήσουμε πως οι βασικές ανάγκες συνιστούν ανθρώπινα δικαιώματα¹⁰¹. Επιπλέον, να μπορούν τα παιδιά να συνεργαστούν μεταξύ τους, να συναποφασίσουν και να αποφασίσουν από κοινού την εξέλιξη του παιχνιδιού. Το παιχνίδι συνδυάζεται με τις ασκήσεις ευαισθητοποίησης σχετικά με το προσφυγικό ζήτημα. «Η βαλίτσα» αποτελεί το συμβολικό αντικείμενο και σε αυτή την άσκηση συνδέοντας τη θεατροπαιδαγωγική σύμβαση με τις προηγούμενες δραστηριότητες. Στην άσκηση υπάρχει ένα σενάριο που καθοδηγεί τα παιδιά και υποστηρίζει τη συνέχεια της άσκησης. Βάση αυτού, τα παιδιά χωρισμένα σε ομάδες καλούνται να κάνουν ένα φανταστικό ταξίδι, όπου, κάθε τόσο, στις δυσκολίες του ταξιδιού, θα πρέπει ανά ομάδα να αφήνουν κάτι από τα πράγματα της βαλίτσας τους, ότι αυτοί/ές θεωρούν ότι δεν χρειάζονται ή ότι χρειάζονται λιγότερο. Κάθε ομάδα έχει πάρει για το ταξίδι μία βαλίτσα με ορισμένα αντικείμενα, ανά κατηγορία. Οι τέσσερις κατηγορίες οι εξής: ρούχα και αντικείμενα, παιχνίδια και διασκέδαση, φαγητά και ποτά, ζώα. Τα παιδιά έχουν στη βαλίτσα κάρτες που εικονίζουν αντιπροσωπευτικά σχέδια-αντικείμενα από τις παραπάνω τέσσερις κατηγορίες.

Οι δραστηριότητες της ενότητας συνδέονται και ολοκληρώνονται με την δραστηριότητα 10.3. «Το σχολείο μας ανοίγει», καθώς επιδιώκουμε πέρα από τη

¹⁰¹ Η δραστηριότητα είναι εμπνευσμένη από τις ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ UNICEF, Fountain Susan (1994) Δικαίωμά μου, Ένας πρακτικός οδηγός για να μάθουμε για τη σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού. https://www.demopaideia.gr/wp-content/uploads/2015/11/unicef_drastiriotites_ekpadeutikes_protaseis_dikaiwmamou_gr.pdf

συνειδητοποίηση της διάκρισης των επιθυμιών από τις βασικές ανάγκες και τη σύνδεσή τους με τα δικαιώματα των ανθρώπων να προσεγγίσουμε έννοιες που συνδέονται με τη γλώσσα και την καταγωγή, θέματα που αποτελούσαν σαφείς επιδιώξεις της έρευνας, ώστε να αναδειχτούν ως στοιχεία ταυτότητας και ως βασικά ανθρώπινα δικαιώματα. Η γλώσσα, η θρησκεία, οι ποικίλες κοινωνικο-πολιτισμικές ή άλλες πεποιθήσεις και το αίσθημα εαυτού και ταυτότητας μέσω αυτών, ως αναφαίρετα δικαιώματα μπορούν και επιδιώκαμε να εκφραστούν μέσω των κειμένων ταύτισης και ταυτότητας.

10.2. «Το απέναντι νησί» Αναλυτικά η δραστηριότητα στο εφαρμόσιμο μέρος

10.3. Το σχολείο μας ανοίγει. Συνοπτικά η περιγραφή και ο στόχος της δραστηριότητας

Στόχος της τελικής σειράς δραστηριοτήτων η καταπολέμηση της ξενοφοβίας και του ρατσισμού μέσα από μια συλλογική θεατρική δράση. Επιπλέον στόχος, συνδυάζοντας τις υπόλοιπες δραστηριότητες, να αντιληφθούν τα «σημαντικά», που αποτελούν τα δικαιώματα των ανθρώπων, όπως το όνομα, η γλώσσα, η εθνικότητα. Να μπορέσουν να προσεγγίζουν τη διαφορετικότητα ως στοιχείο εμπλουτισμού και όχι πρόβλημα προς αντιμετώπιση.

Η σκόπιμη και μεθοδευμένη διαδικασία προς τον αλληλοσεβασμό και την ουσιαστική επικοινωνία, που η εν λόγω εφαρμογή απετέλεσε, ολοκληρώνεται με την εμπλοκή των παιδιών σε μια θεατρική παράσταση που αντικατοπτρίζει τη στάση απέναντι στο διαφορετικό. Επιλέχθηκε το έργο «Ο Τριγωνοψαρούλης», αγαπημένος ήρωας των παιδιών και ο ήρωας σειράς βιβλίων του Βαγγέλη Ηλιόπουλου. Η θεατρική παράσταση έγινε σε συνεργασία με άλλα δύο τμήματα νηπιαγωγείων, γεγονός που αναδεικνύει τη διάθεση για συνεργασία και την εξωστρέφεια του σχολείου μας, η οποία απετέλεσε χαρακτηριστικό γνώρισμα των δράσεών μας και την επιδιωκόμενη εμπλοκή της κοινότητας.

Παράρτημα 3. Κείμενα παιδιών

Κείμενο 1 - Συνομιλιακό

Ερ: Γιατί είναι ωραίο να μιλάς πολλές γλώσσες;

Μ: Να, εγώ ξέρω να μιλάω και έτσι: *What's this?*

Ν: Γιατί μπορείς να πας σε πολλές χώρες.

Β: Να ξέρεις πολλές γλώσσες και να μιλάς.

ΜΕ: Να μιλήσεις σε πολλούς ανθρώπους.

Μ: Να πάμε σε άλλες χώρες.

Π: Να κάνουμε φίλους που μιλάνε άλλες γλώσσες

Τους διάβασα το αγγλικό κείμενο από το βιβλίο. Τους είπα: Δεν ξέρω τα αραβικά να σας τα διαβάζω, αλλά τα καταλαβαίνω από τη μετάφραση στις άλλες γλώσσες, στα ελληνικά και στα αγγλικά.

ΜΕ: Διάβασέ τα, προσπάθησε!

Β: Ξέρουμε λέξεις, μας έμαθε η Αλ.: *Ντόμπρε ούτρα*

Και μας διόρθωσε η Αλ.: Πριβιέτ (αναφέροντας τον πιο φιλικό χαιρετισμό, το «γεια» που χρησιμοποιεί σε λιγότερο επίσημο λόγο).

Ερ: Τι μας έμαθε ο Αρ.;

Ν: Να λέμε γεια!

Καλημέρα, μας έλεγε ο Αρ., τα παιδιά δεν θυμόντουσαν την καλημέρα στα αλβανικά και αυτός δεν μπορούσε να το βρει και μας το έλεγε στα ελληνικά.

Αρ: Αυτό είναι *Καλημέρα, γεια...* επέμενε. *Να σκεφτώ, είπε. (Δεν θέλει πολλή σκέψη, του είπα, πώς μιλάς με τη μαμά;)*

Αρ: Εμείς έτσι το λέμε το καλημέρα...

Ερ: Αυτό είναι γιατί είσαι δίγλωσσος, εξήγησα στον Αρ. και στα υπόλοιπα παιδιά, μπορείς να λες καλημέρα και στα ελληνικά!

Ερ: Ποια άλλη λέξη ξέρεις;

Αλ: Στα ρωσικά; *Νερό είναι βαντά στα ρωσικά.*

Ερ: *Νερό Η.* (κάνοντας την αντίστοιχη κίνηση ότι πίνω και ο Η. αντέδρασε στην κίνησή μου)

Η: Άουα

Ερ: *Μπράβο Η., ο Η. μας το είπε στα Γεωργιανά.*

Αρ: Ούι, α ναι ούι είναι!

Ερ: Ούι στα αλβανικά;

Αρ: Ναι, ούι!

Ν: Βάσα... στα Γερμανικά.

Ερ: Θέλετε να μάθετε και στα αγγλικά πώς είναι; *Water. Μοιάζει; Βάσα, βαντά, γουότερ;*

Βρίσκουν ομοιότητες, λένε πως μοιάζουν και η Αλ. μας λέει:

Αλ: Ναι, μοιάζει και στο όνομα του Βασίλη και στα ρωσικά είναι Βάσκα .

Ερ: Τι είχαμε πει και μας φάνηκε πάρα πολύ ίδιο, θυμάστε ποια λέξη;

Β: Το σχολείο, σκόλα

Ερ: Σε ποια γλώσσα ήταν;

Αλ: Στα ρωσικά ήταν.

Β: Ναι αλλά κυρία, και η Ελ. πέρυσι σκόλα μας το είχε πει.

Αρ: Α! είχα θυμηθεί κι εγώ κάτι ... το σπίτι! Είναι «σπι» (από το σπίτι, προφανώς).

B: Κυρία (συνεχίζει η *B.*) η *Ελ.* μας είπε πέρσι ότι το σχολείο στα σέρβικα είναι σχόλα.

Αρ: Σκχόλα τα αλβανικά (μας λέει ο *Αρ.*, τονίζοντας τη διαφορετική προφορά, με σιγουριά αυτή τη φορά).

Ερ: Μα και η *Μ.* μας είχε μιλήσει για κάτι από το σχολείο, θυμάσαι *Μ.*;

Και η *Μ.* μας λέει στα αγγλικά: «No Lilι, δις ιζ ε σκουλ μπαγκ».

Ερ: Ποια λέξη είναι που μοιάζει;

Μ: Σκούλ

Ερ: και η άλλη λέξη τι σημαίνει;

Μ: Η τσάντα.

Ερ: Πολύ ωραία!

Αρ: Να πω και τη τσάντα (ρωτάει ο *Αρ.* με όρεξη να μεταδώσει τη γνώση του) τσάντα (τονίζοντας την προφορά το παχύ τα, διαφορετικό από το τσ στην ελληνική λέξη, θέλοντας να δείξει τη διαφορά)

Και συνεχίζει η *Αλ:* Σούμκα στα ρωσικά

Ερ: Ενώ η *Μ.* μας είχε πει μπαγκ (τους υπενθύμισα στα αγγλικά από τα λεγόμενα της *Μ.*).

Ερ: Ξέρεις πώς είναι η τσάντα στα γερμανικά;

Ν: Όχι, ξέρω όμως πολλά πράγματα στα γερμανικά... να πω τη μαμά; Μάμα είναι στα γερμανικά.

Νκ: Μάμι στα αλβανικά!

Ερ: Στα ρωσικά; Σα να παίζουμε πινγκ πονγκ ανάμεσα στις γλώσσες που ξέρετε, θα πετάμε το μπαλάκι ο ένας στον άλλο.

Μ: Μάμι!

Αρ: Κυρία, η *Μ.* μίλησε αλβανικά, όπως εμένα: είπε μάμι!

Η: (Μπήκε στη συζήτηση θέλοντας να μας δείξει πως μετράει στα ελληνικά): Ένα, δύο, τρία, τέσσερα, πέντε, έξι (μετράει τα αυτοκίνητα)

Ερ: Το αυτοκίνητο πώς είναι *Η.*;

Η: Μάκανα (στα γεωργιανά).

Αρ: Μακίν στα αλβανικά.

Αλ: Μασίνα στα ρωσικά... το ξέρω.

Ν: Θυμήθηκα, άουτο στα γερμανικά

Ερ: (Τους θύμισα την ταινία cars) Θυμάστε την ταινία που σας αρέσει με τα αυτοκίνητα, πώς λέγετε;

Όλοι: Cars!

Ερ: Είδατε πως το ξέρετε και στα αγγλικά, σημαίνει αυτοκίνητα, το αυτοκίνητο car;

Ν: Ξέρω τα χρώματα στα γερμανικά (λέει η Νεφέλη). Γκρουνν το πράσινο.

Ερ: Ααα γκριν, είπα περίπου είναι στα αγγλικά

Αρ: Πριτ, περίμενε (μας είπε ο *Αρ.* για να βρει ένα χρώμα και να το μαντέψουμε).

Ν: (συνέχισε) Γγουντ, είναι το κόκκινο στα γερμανικά

Αρ: Πορτοκάλ!

Όλοι: Πορτοκαλί!

Η: Πορτοκαλί (λέει και ο *Η.*, και εγώ το βρήκα λένε όλοι)

Αλ: Ζσόλντι...

Μ: Ροζ!

Αλ: Όχι!

Αρ: Γιαούρτι.

Ερ: Είναι χρώμα, έτσι δεν είναι;

Αλ: Ναι!

Μ: Μωβ!

Αλ: Όχι!

Β: Μαύρο!

(δε το βρίσκουν)

Αλ: Είναι το κίτρινο! Χαχαχα, τόσο δύσκολο! (λέει χαρούμενη).

Μ: Να πω εγώ, μπλου!

Όλοι: Μπλε!!!

Χαιρόταν όλοι όταν το βρίσκανε... Τους ζήτησα να μας δυσκολέψουν

Η: Άουα (είπε ο Η., που εννοούσε το νερό).

Αρ: Καφέ, είπε ο Αρ. (στα ελληνικά).

Τους έδωσα το κασετοφωνάκι να το χειρίζονται τα ίδια και τότε ο Αρ. είπε στα παιδιά που μιλούσαν...

Αρ: ΣΣΣΣ... δεν μπορώ να σκεφτώ έτσι ...

Ο Η. τότε είπε: Κόκκινο και μου έδειξε ένα κόκκινο αυτοκίνητο.

Αρ: Περίμενε να σκεφτώ ...

Ν: (παίρνει πρωτοβουλία) Ξέρεις το παγκάκι στα αλβανικά; (ρωτάει τον Αρ.).

Αρ: Α, ναι!!! Μούλ, να καθίσω έτσι μας λέει που σημαίνει κάθισε!

Αρ: Και λέμε κάθισε: Δήμητρα μούλ!!

Ν: Κυρία, θέλω νερό! Να το πω και στα γερμανικά? Ιχ μούστε βάσα μπίτε!

Παρακαλώ θέλω νερό!

Ιχ μούστε... ιχ μούστε, τους λέω... τι άλλο μπορεί να θέλουμε? Προκαλώ τη συζήτηση και η Ν. με τον Αρ. συνεχίζουν:

Αρ: Όνο ντου νερό!

Ν: Ιχς μούστε κέζε μπίτε!

Ερ: Τι να είναι κέζε;

Ν: Τυρί!(μας αποκαλύπτει η ίδια πριν μαντέψουμε)

Ερ: Cheese στα αγγλικά... που το λέμε για να χαμογελάσουμε στις φωτογραφίες...

Όλοι: Ναι, χαχα (γέλια).

Ερ: Πώς λέει η μαμά το τυρί; (αλλά ο Αρ. μας λέει κάτι άλλο)

Αρ: Κοτόπουλο!! Μιςς, λέει ο Αρ.

Ερ: Μοιάζει με κάτι στα αγγλικά!

Π: Μάους,

Ερ: Μάους, εεε; Από πού το θυμάσαι;

Π: (που ως τότε δεν συμμετείχε) Από τον Μίκυ Μάους

Ν: Μάους είναι και στα γερμανικά το ποντίκι!

Αλ: Μίσκα είναι στα ρώσικα η αρκούδα

Αρ: Μάτς είναι η γατούλα, ματς, μαθ... (μας το ζανάπε μερικές φορές γιατί τα παιδιά κι εγώ δεν το επαναλαμβάναμε σωστά)

Ν: (που κατάλαβε η Ν. την προφορά). Μάτσα!!

Αρ: (Ενθουσιασμένος) Ναι!!! Τώρα μίλησες αλβανικά! λέει με χαρά, ο Αρ. που η Ν. το είπε σωστά (εξοικειωμένη ίσως από τα γερμανικά κατάλαβε την προφορά του).

Η Αλ. μας προτείνει: Να πω ένα, να πω... Θέλω να παίξουμε ένα παιχνίδι δικό μου!

Ερ: Ναι φυσικά, πες μας, τι: Θα λέμε λέξεις;

Και μας εξηγεί:

Αλ: Τα παιδιά θα κάθονται στις καρέκλες και όταν πω εγώ μια λέξη στα ρωσικά, ένα όνομα, πρέπει να καταλάβετε τι λέω!!!

Ερ: Ωραία, ελάτε να το παίξουμε...

Τότε όλοι και όλες θέλανε να πουν ένα παιχνίδι, όλα τα παιδιά είχανε να προτείνουν ένα παιχνίδι δικό τους! Είπαμε πως θα τα βάλουμε σε σειρά και θα τα παίξουμε.

Ερ. Ξεκινάμε με της Αλ. Που το πρότεινε πρώτη, σωστά; (δέχτηκαν και η Αλ. μας εξήγησε).

Αλ: Να κλείσετε τα μάτια σας (γέλια) και να κλείσετε και τα αυτιά σας... (τότε τη ρωτήσανε πώς θα την ακούσουμε τη λέξη;) Κλείστε τα μάτια σας και εγώ θα πω μια λέξη... Τι είπα; Στα ρωσικά είπα κάτι.

Ερ: Ακούσατε κάτι;

Όλοι: Όχι!!!

Αλ: Κοισά είπα... (γέλια) γάτα είπα!

(Τα παιδιά διαμαρτυρήθηκαν ότι δεν ακούγαμε, πράγματι ακούγεται αστείο σε μας τους ενήλικες ... λες κι αν ακούγαμε θα ξέραμε τη λέξη...). Γελώντας κι εγώ τους είπα απλά: Άσε που δεν ξέρουμε και ρωσικά, δεν ακούμε κιόλας!!!

Μ: Αστεία είναι έτσι που κλείνω τα αυτιά μου έτσι... ακούγεται αλλιώς...

Δ: Εγώ έχω να πω ένα παιχνίδι... Κάποιος λέει έτσι τη λέξη (μας δείχνει, κουνώντας μόνο το στόμα και τα χείλη χωρίς να βγάζει φωνή) και πρέπει να διαβάσουμε το στόμα του.

Ερ: Πολύ ωραία, ας το δοκιμάσουμε έτσι. Θα είναι σε μια άλλη γλώσσα;

Δ: Όχι, ελληνικά!

Μ: Επιτέλους!!! (είπε η Μ. με ανακούφιση και κατάλαβα πως για κάποιους/ες που δεν συμμετείχαν ενεργά η προσπάθεια είχε κουράσει)

Ερ: Μόνο να σας ρωτήσω, με τι μοιάζει αυτό το παιχνίδι; Ποιοι άνθρωποι καταλαβαίνουν τις λέξεις έτσι;

Μ.Ε. και Α. : Οι κωφοί, αυτό που δεν ακούνε!

Στο σημείο αυτό τονίζω τη σημαντικότητα αυτής της παρατήρησης και υποσχόμαστε να γνωρίσουμε αυτή την γλώσσα, τη νοηματική, στο άμεσο μέλλον.

Να πω ένα παιχνίδι τώρα; Ρωτάει ο Αρ.

Αρ: Να πω κι εγώ ένα παιχνίδι;

Συμφωνούμε να είναι το τελευταίο

Αρ: (εξηγεί) Λέω κάτι εγώ, μια λέξη και πρέπει να το πείτε. Θα πετάω το μπαλάκι σε κάποιον. (Του δίνουμε ένα μπαλάκι και μας λέει κατευθείαν, πετώντας το στην Αλ.) Μακίν

Αλ: Αυτοκίνητο

και η Αλεξάνδρα λέει: ζσόλντι και το βρίσκει η Μαρία που λέει μπλού και το βρίσκει η Βασιλική λέει: γκουντμόρνινγκ και το βρίσκει η Δήμητρα και λέει μπονζούρ και προχωρά έτσι για λίγη ώρα το παιχνίδι και η δραστηριότητα παίρνει τέλος.

Κείμενο 2 - Μαρτυρία

«Θυμάμαι όταν έκανα σεμινάρια φροντιστήρια για να γίνω νηπιαγωγός ήταν μεγάλη χαρά για μένα, μ' άρεσε να δουλέψω με τα παιδιά πολύ. Ήταν πρωτόγνωρη εμπειρία, είχα αδυναμία στα παιδιά», L/Λ. γιαγιά της Νκ. (υπέγραψε δίγλωσσα) (και ζωγραφιά). «Θυμάμαι όταν πηγαίναμε εθελόντριες στους Αγίους Σαράντα όλες οι κοπέλες από την περιοχή μας και δουλεύαμε ακούραστα, πηγαίναμε σινεμά, θέατρο μετά τη δουλειά. Ενώ δουλεύαμε τραγουδούσαμε, γελούσαμε, ήταν ωραία. Ο εθελοντισμός σε γεμίζει σαν άνθρωπο (και ζωγραφιά)», D/Ντ. γιαγιά της Νκ.

«Θυμάμαι τη γιαγιά μου με τις βελόνες να πλέκει πουλόβερ για τον μπαμπά μου... και για μένα έπλεκε κάλτσες, σκούφο και κασκόλ. Μου τραγουδούσε και μου έλεγε παραμύθια». (και ζωγραφιά). Η Νκ. για τη γιαγιά

«Όταν έφυγε η κόρη μου από τη Γεωργία έκλαιγα πολύ γιατί δεν μπορούσα μόνη μου. Χωρίς την κόρη μου και η μαμά μου φώναζε γιατί είπε «Πού αφήνεις εσύ μόνη Ν. μακριά πώς μάθει εκεί, δεν ξέρει γλώσσα. Γιατί όταν ήταν μικρή η Ν. δεν έφευγε ποτέ από μένα. Η Ν. έκλαιγε κάθε μέρα μέχρι 1 χρονών και έλεγε θα φύγω δεν μπορώ

άλλο, σήμερα, αύριο, σήμερα αύριο, έκατσε μέχρι σήμερα πολλά χρόνια. Ο άντρας μου δεν μπορούσε να μιλήσει κόρη γιατί έκλαιγε». Μπέμπια Σ., γιαγιά του Η.

«Όταν ήμουν στη Γεωργία πέθανε το ένα παιδί μου, το αγόρι, που ήταν τέσσερα χρονών και έμεινε άλλα τρία και μετά γέννησα και άλλο παιδί. Το παιδί που πέθανε το έλεγαν Η. και έτσι βγάλαμε και τον Η. με το όνομά του. Τον αγαπάω πολύ γιατί έχει και το όνομα και το επίθετό μου. Τη Νόνα, δεν είναι νύφη για μένα, καθαρίζει πολύ, προσέχει πολύ την οικογένεια, είναι σα κόρη μου και μου αρέσει ό,τι κάνει για φαί και μαγειρεύει πολύ καλά!», Α. γιαγιά του Η.

«Θυμάμαι όταν πήγαινα εγώ σχολείο ότι είχαμε μια μεγάλη σόμπα μέσα στην τάξη (ξυλόσομπα) και κάθε παιδάκι κάθε πρωί μαζί με την τσάντα του κουβαλούσε και από ένα ξύλο για τη σόμπα (μεγάλωσα σε χωριό)», Κ. γιαγιά του Π.

«Ήταν καλοκαίρι του '66. Ήμασταν αρραβωνιασμένοι με τον παππού και ήμασταν με ένα φιλικό ζευγάρι στο Αγγελωχώρι. Ο φίλος μας είχε μια βάρκα και είπαμε να πάμε μια βόλτα στη Μηχανιώνα. Ένας ψαράς μας είπε ότι θα χαλάσει ο καιρός αλλά δεν τον ακούσαμε. Πήγαμε όντως αλλά στην επιστροφή μας έπιασε μπουρίνι. Πηγαίναμε κόντρα στον άνεμο, κρυώναμε, φοβόμασταν, αλλά τελικά τα καταφέραμε και γυρίσαμε. Τέλος καλό, όλα καλά», Β. γιαγιά της Β.

«Η γιαγιά Σ. θυμάται τις εκδρομούλες και τα πικ-νικ στον περίγυρο της Αγίας Σοφίας. Έπαιρναν μαζί τους τραπεζομάντηλα και φαγητά και όλη μέρα έπαιζαν και τραγουδούσαν», Σ. γιαγιά της Μ.

«Η γιαγιά Μ. θυμάται, τον τρύγο στο χωριό. Οι μεγαλύτερες αδερφές τρυγούσαν και η γιαγιά κουβαλούσε με το γαϊδουράκι τα σταφύλια. Όταν έφτασε περίπου στα 8 πατούσε τα σταφύλια για να κάνουν κρασί, τσίπουρο, μουστοκούλουρα και πετιμέζι», Μ. γιαγιά της Μ.

«Ήθελα από μικρή να μάθω ακορντεόν. Επειδή δεν μπορούσα να κάνω μαθήματα, για πολλά χρόνια το όνειρό μου δεν μπορούσα να το πραγματοποιήσω. Τι χαρά ένιωσα όταν πλέον μεγάλη σε ηλικία, λίγο πριν γίνει γιαγιά, έμαθα το αγαπημένο μου όργανο», (. Η γιαγιά Β. της Α (και ζωγραφιά)

«Η γιαγιά αυτή είναι κομμώτρια από 14 χρονών. Θυμάται τι χαρά ένιωθε όταν πήγαινε από σπίτι σε σπίτι και χτένιζε τις κυρίες της γειτονιάς. Επειδή ήταν ορφανή από μικρή, βοηθούσε και την οικογένειά της. Ακόμη και σήμερα εξακολουθεί να είναι κομμώτρια», Β. γιαγιά της Α.

«Μας είπε πως τις ωραιότερες αναμνήσεις της τις έχει από τα καλοκαίρια στην Περαία μαζί με τα εγγονάκια της», Α. γιαγιά της Α. (και ζωγραφιά).

«Θυμάται που πήγε στη σχολή ραπτικής όταν ήταν 14 χρονών. Πόσο αγαπούσε το ράψιμο των ρούχων! Μέχρι και σήμερα στα 69 της χρόνια είναι μοδίστρα-γαζώτρια», Κ. γιαγιά της Α.

«Θυμάμαι τα Κούλουμα την καθαρά Δευτέρα. Ανεβαίναμε στο άλσος και πετούσαμε αετό», Π. γιαγιά της Ν. (και ζωγραφιές).

«Όταν ήμουν παιδάκι, θυμάμαι ότι υπήρχαν για το Πάσχα κάτι ξύλινα και πάνινα κόκκινα αυγά. Αυτά τα αυγά ανοίγανε στη μέση. Σ' αυτά τα αυγά βάζανε οι γονείς μου σοκολατένιες ελίτσες και βοτσαλάκια από ζάχαρη και τα κρύβανε στον κήπο. Έλεγαν ότι τα φέρνει το κουνελάκι! Ακόμη θυμάμαι με τι χαρά ζετρώπωνα αυγά μέσα στους θάμνους. Πάσχα 1955». Δ. γιαγιά της Δ. (και ζωγραφιά).

Κείμενο 3 – Περιγραφή των αντικειμένων

Ο Π. έφερε έναν πλάστη και όπως μας είπε: «Με αυτό κάνει ποντιακά τυροπιτάκια» και μας περιέγραψε: «Είναι μεγάλα, τα φτιάχνει με ζυμάρι, έχουν μέσα τυρί και τα τηγανίζει. Το εξωτερικό είναι ξερό, το από μέσα είναι μαλακό.»

Τότε τέθηκε η επόμενη ερώτηση:

Α.: «Τι σημαίνει πόντιος;» (ένα μικρό γέλιο συνόδεψε τη σκέψη της)

Ερ: Ααα, μάλιστα! Ξέρεις Π. να μας πεις?

Π.: «Ναι είναι από τον Πόντο, Πόντια, είναι από εκεί.»

Ερ: «Το όνομα έρχεται από τον τόπο από όπου έχει έρθει η γιαγιά του Π., σωστά Π.;»
Με αφορμή την ερώτηση ο Π. μας είπε πως ξέρει για το επίθετό του πως δείχνει ότι είναι πόντιος (εννοούσε πως έχει κατάληξη -ίδης).

Μ.Ε.: «Έφερα μια ποδιά γιατί τη φοράει όταν κάνει πίτες. Μου αρέσει όταν τη φορά.»

Η Νκ. μας έφερε αντικείμενα που τα έπλεξε η γιαγιά της που ζει στην Αλβανία. Ήταν παπουτσάκια και στα αλβανικά μας είπε πως λέγονται «καπούτσε» και μας είπε πως τα φοράνε για να είναι ζεστά τα πόδια. Έφερε επίσης ένα μισοφτιαγμένο πλεκτό που άφησε η γιαγιά όταν τους επισκέφτηκε.

Ερ: «Γιατί διάλεξες αυτό το αντικείμενο να φέρεις για τη γιαγιά;»

Νκ: «Γιατί μου θυμίζει τη γιαγιά που είναι μακριά.»

Η Ν. διάλεξε ένα πλαστικό «ζυστήρι» απομίμηση ενός χεριού, για την πλάτη γιατί όπως είπε: «...η γιαγιά το χρησιμοποιεί συχνά.»

Αυτό το αντικείμενο προκάλεσε γέλιο στα παιδιά, μα και το συγκεκριμένο παιδί γενικά χρησιμοποιεί το χιούμορ στις περιγραφές της και δεν θεώρησε κακοπροαίρετο το γέλιο των παιδιών, αντίθετα έκανε επίδειξη της χρήσης του αντικειμένου!

Αλ: «Εγώ στέλνω στη γιαγιά μου, στο τάμπλετ μου, επειδή την αγαπάω, της στέλνω λουλούδι, φιλί... Η γιαγιά είναι στη Ρωσία.»

Αρ: «Εγώ στο μπαμπά μου γιατί μου έχει λείψει πολύ» (ο μπαμπάς αυτό το διάστημα είναι στην Τουρκία).

Μ.: «Κυρία, όταν φεύγει η γιαγιά μου στο χωριό, της στέλνω λουλούδι και φιλί κι εγώ»

Ερ.: «Πώς το στέλνεις;»

Μ.: «Με το τάμπλετ»

Η Αλ. μας περιγράφει το αντικείμενο της γιαγιάς της.

Αλ. «Είναι για να βάζουμε μέσα κλωστές, βελόνες... (ένα πλεκτό κουτί για να τα καρφιτσώνεις). Είναι της γιαγιάς, μαζί το φτιάξαμε, με τα χέρια.»

Αρ. «Και η γιαγιά μου πλέκει, κάνει και μικρά και μεγάλα... πλέκει καπούτσε» (αναφορά από την προηγούμενη συζήτηση στο αντικείμενό της).

Αρ: «Έφερα ένα τέτοιο... για τα μαλλιά... μια χτένα»

«Δε θα σε μαλώσει η γιαγιά σου;», ρώτησαν τα άλλα παιδιά.

Μ. «Μια βεντάλια, μου θυμίζει τη γιαγιά, την παίρνει όταν σκάει, και το χειμώνα ακόμη».

Ερ: «Εγώ έφερα μια ραπτομηχανή... Η γιαγιά μου δεν ζει για να τη ρωτήσω τι να φέρω στο σχολείο, έτσι διάλεξα μόνη μου, η ραπτομηχανή μου θυμίζει τη γιαγιά μου που έραβε, τότε με το χέρι και τότε με ένα πεντάλι που είχε με το πόδι...» τους έδειξα πώς λειτουργεί η ραπτομηχανή.

Π.: «Η γιαγιά μου έχει τέτοια» (αναφερόμενος στη ραπτομηχανή με το πόδι κάνει την χαρακτηριστική κίνηση).

Δ.: (Έφερε μια κουτάλα και μια πιρούνα) και είπε: «Μου θυμίζει τη γιαγιά, τη γιαγιά που μαγειρεύει. Κάνει σούπα σε μένα, την είπα μια φορά να κάνει σούπα... και μου αρέσουν τα μακαρόνια τα μικρά».

Β.: «Έφερα το κόσκινο, η γιαγιά με αυτό βάζει το τσουρέκι... Στο κόσκινο η γιαγιά μου βάζει αλεύρι και το βάζει από κάτω και το κουνάει. Μετά το αλεύρι το βάζει στα τσουρέκι. Το διάλεξα γιατί η γιαγιά μου κάνει τσουρέκια και μου αρέσουν.»

ΜΕ.: «Στην άμμο στην παραλία το πήραμε αυτό εμείς. Η μαμά διάλεξε την ποδιά να φέρουμε. Γιατί την έχω δει να τη φοράει τη γιαγιά»

Α.: «Η γιαγιά μου βρήκε αυτό το μαντήλι και το βάζει στο κεφάλι της. Το διάλεξε η γιαγιά και μου το έδωσε γιατί της άρεσε να το φοράει.»

Κείμενο 4 – Συνομιλιακό

Ερ.: Θα σας διαβάσω μερικά πράγματα για το βιβλίο από την περίληψή του για να το θυμηθούμε και να συζητήσουμε.: «Εκείνος μπορεί να κάνει τα πάντα για την Άννυ. Όμως, η Άννυ δεν του δίνει καμία σημασία. Γι' αυτό αποφασίζει να της γράψει ένα γράμμα όπου θα της μιλήσει για όλα: για τον εαυτό του, για το νησί του, για τις πεταλίδες του καλοκαιριού. Αλλά για να γράψει αυτό το γράμμα, πρέπει πρώτα να πετύχει έναν δύσκολο στόχο... Για το χατίρι της Άννυ, λοιπόν, υπόσχεται ότι θα τα καταφέρει...»

Ερ.: Τι κάνει ο Νικόλας εκεί, πού βρίσκεται καταρχήν.

Β.: Στον Καναδά.

Ερ.: Από πού έχει φύγει;

Δ.: Από την Ελλάδα.

Τα παιδιά δεν συγκράτησαν το νησί και τους θύμισα το όνομα: Κάρπαθο, είδαμε στο χάρτη λέγοντας πως είναι μικρό νησί, συνδέοντας με αυτά που ξέρανε την Κύπρο από την φοιτήτρια που έκανε την πρακτική της στο νηπιαγωγείο.

Ερ.: Γιατί ο Νικόλας έφυγε από την Ελλάδα να πάει στον Καναδά;

Χ.: Για να βρουν ένα σπίτι.

Νκ.: Για να βρει ο μπαμπάς του δουλειά.

Ερ.: Πολύ ωραία! Ψάχνει να βρει λοιπόν κάτι καλύτερο, σπίτι, δουλειά...

Ερ.: Τι σας άρεσε στο παραμύθι και τι δεν σας άρεσε;

Δ.: Εμένα μου άρεσε η γοργόνα, η ιστορία της γιαγιάς. Δεν μου άρεσε που η Άννα δεν του έδινε σημασία.

Νκ.: Μου άρεσε που έγραψε το γράμμα και δεν μου άρεσε που δεν του έδινε σημασία.

Αρ.: Εμένα μου άρεσε εκεί που είπε που θα πέφτανε στο νερό και θα κάνανε μπόμπες.

Μ.Ε.: Κι εμένα αυτό μου άρεσε. Που θα κάνανε μπόμπες...

Αρ.: Εγώ κάνω μπόμπες στο νερό.

Γ.: Εμένα μου άρεσε όταν ο μπαμπάς πήγε στη δουλειά του για να κάνει πολλές δουλειές, αλλά δεν μου άρεσε που τον άφηγε το βράδυ μόνο του. Έκλαιγε...

Ερ.: Αν είσατε στη θέση του τι θα κάνατε;

Αρ.: Δεν θα έκλαιγα εγώ!

Ούτε εγώ, ούτε εγώ (είπαν όλοι επηρεασμένοι/ες)

Δ.: Εγώ θα στεναχωριόμουν, γιατί θα πηγαίναμε σε άλλη χώρα και θα ήθελα να μείνουμε εκεί που μέναμε.

Εδώ σχολιάζω πως αυτό είναι πράγματι πολύ δύσκολο να το φανταστούμε, όμως η Δ. καταφέρνει να φανταστεί πώς θα ήταν αν έφυγε από την πατρίδα της και έπρεπε να ζήσει σε ένα άλλο μέρος. Σκεφτείτε το λίγο πώς φεύγουμε...

Δ.: Άμα πάρουμε ένα παιχνίδι... δεν θα χωράει πολλά η βαλίτσα (επιρροή από τη δράση της προηγούμενης ενότητας «Τι θα έπαιρνες μαζί σου»)

Εδώ προσθέτει η Νκ, μεταναστευτικής καταγωγής

Νκ. Η μαμά κι ο μπαμπάς δεν θα είχανε πια δουλειά... και θα έπρεπε να φύγουν...

Εγώ κλαίω τα βράδια...

Ερ. : Για ποιον λόγο;

Νκ.: Τρομάζω.

Ερ.: Όχι όμως για τον λόγο που έκλαιγε ο Νικόλας.

Νκ.: Όχι για αυτό.

Ερ.: Εσύ Χ. τι θα έκανες, θυμάστε που ο μπαμπάς του Χ. ήθελε να φύγει στη Γερμανία για να βρει δουλειά; Εσύ Χ. τι θα έκανες αν έφευγες με την οικογένειά σου στη Γερμανία;

Χ. Θα έπαιζα.

Ερ. Θα έπαιζες... Τι θα σε δυσκόλευε και τι θα ήταν εύκολο;

Χ. Θα έπαιζα με τα παιδιά. Το τηλέφωνο θα ήταν δύσκολο, να πάρω τηλέφωνο εδώ, τα νούμερα...

Εδώ κάνουμε έγινε άτυπα ένα διάλειμμα από το θέμα και συζητάμε καθώς η Ν. μας είπε τα νούμερα στα γερμανικά: Αιντς, βάι και τα παιδιά άρχισαν μετρούν στα αγγλικά, καθώς ξέρουν αρκετά από τα αδέρφια τους, από τα ΜΜΕ, από τα παιχνίδια τους και στα αλβανικά τα παιδιά που έχουν αλβανική καταγωγή: νιε, ντι, τρε, κάτερ... και συνεχίσαμε

Ερ.: Ο Νικόλας παιδιά ήτανε πρόσφυγας ή μετανάστης; Σκεφτείτε και να μου πείτε γιατί.

Π. και Νκ.: Μετανάστης

Αλ.: Πρόσφυγας.

Γ. Μετανάστης.

Α. : Πρόσφυγας, επειδή ταξίδεψε.

Εδώ επαναφέροντας πράγματα που έχουμε διαπραγματευτεί στην αντίστοιχη θεματική. Ζητώ να σκεφτούν αν φεύγει για μια άλλη χώρα για να βρει καλύτερη δουλειά ή φεύγει γιατί στη χώρα του γίνεται πόλεμος;

Π: Ο Νικόλας δεν έχει πόλεμο εκεί που είναι.

Νκ.: Οι γονείς του θέλουν να βρουν δουλειά.

Τότε συμφωνούν πως είναι μετανάστης

Νκ. Η ξαδέρφη μου μένει στη Γερμανία, έχουν και ένα μωρό!

Ερ.: Από πού ξεκίνησε, από ποια χώρα;

Νκ.: Από την Αλβανία. Εμένα όταν παντρεύτηκαν η μαμά κι ο μπαμπάς, η μαμά έμεινε στην Αλβανία και ο μπαμπάς ήρθε στην Ελλάδα, ο μπαμπάς έπαθε ατύχημα, δούλευε εδώ σε μια δουλειά και έπαθε ατύχημα στο πόδι του, ηλεκτρισμό.

Η Νκ. παρουσιάζει τα προσωπικά της βιώματα, δεν χρειάζεται να ονομάσει την κατάσταση, τη συνειδητοποιεί και την εκφράζει στην τάξη.

Γ.: Το βιβλίο είναι, έχει... πολύ ωραίες εικόνες. Θα πάω στο Μουστάκα να το βρω...

Νκ. Στο βιβλιοπωλείο έχει...

Ερ. : Για να προχωρήσουμε όμως... Ο Νικόλας μπορούσε να κάνει, μας λέει στο βιβλίο, τα πάντα για την Άννυ, όμως η Άννυ δεν του 'δινε σημασία, γιατί πιστεύετε;

Β.: Δεν τον ήθελε... γιατί δεν ήξερε τη γλώσσα.

Δ. Γιατί δεν τον αγαπούσε...

Π.: Γιατί δεν τον έπαιζε...

Ερ.: Τι μπορεί να σκέφτεται ο Νικόλας όταν πέφτει για ύπνο στο κρεβάτι του το βράδυ;

A.: Μπορεί αν φοβάται το σκοτάδι.

Ερ.: Λέτε; Έκλαψα χτες, μας λέει στην πρώτη σελίδα ο Νικόλας...

B. Μάλλον επειδή του έλειπε η μαμά του κι ο μπαμπάς του...

N.: Επειδή δεν τον έπαιζε η φίλη του.

Ερ.: Σκεφτείτε αν βρισκόσασταν εσείς στη θέση του, πηγαίνατε σε μια άλλη χώρα, πηγαίνατε σε ένα σχολείο που δεν ξέρετε... (με διακόπτει)

B.: Όταν δεν καταλαβαίνει τη γλώσσα...

Nκ.: Και τον κοροϊδεύουνε.

Ερ.: Τι μπορεί να σκέφτεται; Ας σκεφτούμε φωναχτά! Ας συμπληρώσουμε τη σκέψη του: ΔΕΝ ΘΑ ΠΑΩ ΑΥΡΙΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΓΙΑΤΙ....

Nκ.: δεν θα πάω αύριο σχολείο γιατί με κοροϊδεύουν...

N. : Δεν θα πάω αύριο σχολείο γιατί η Άννυ δεν με παίζει.

B.: Δεν θα πάω αύριο σχολείο γιατί δεν ξέρω τη γλώσσα τους άλλους.

Δ.: Δεν θα πάω αύριο σχολείο γιατί δεν καταλαβαίνω τα γράμματα!

M.E. Κυρία, μπορούμε να πούμε τα ίδια; Δεν θα πάω αύριο σχολείο γιατί δεν καταλαβαίνω τη γλώσσα της Άννυς.

Η φοιτήτρια σε αυτό το σημείο ένιωσε την ανάγκη να συμπληρώσει: «Είμαι στεναχωρημένος επειδή έφυγα από την πατρίδα μου και μου έχει λείψει».

A.: Δεν θα πάω αύριο σχολείο επειδή δεν ξέρω να γράφω τα γράμματα της Άννυς...

Αλ. Δεν θα πάω σχολείο γιατί με κοροϊδεύουνε.

Ερ.: Ναι αλλά μπορούμε να το αλλάξουμε και να πούμε: ΘΑ ΠΑΩ ΑΥΡΙΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΙ ΑΣ... Ας πούμε τώρα: ΘΑ ΠΑΩ ΑΥΡΙΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΙ ΑΣ...

Nκ.: Θα πάω αύριο σχολείο, αλλά να είμαι δυνατός!

Ερ: Πολύ ωραία! Άλλο;

N.: Θα πάω, θα τα καταφέρω, επειδή ξέρω τα γράμματα της φίλης μου.

Αρ.: Θα πάω αμέσως σχολείο κι ας μη καταλαβαίνω τα γράμματα...

Δ.: Όχι, θα βλέπω τα γράμματα από τους φίλους μου.

Π.: Θα πάω σχολείο γιατί σιγά σιγά θα με μάθουν και θα τους μάθω κι εγώ.

Και επανέρχεται στο πρώτο μοτίβο ο Γ.

Γ.: Δεν θα πάω σχολείο, επειδή δεν είμαστε ομάδα!

Κείμενο 5 – Μαρτυρίες. Ιστορίες προγόνων

Αφήγηση μαμάς παιδιού της τάξης:

«Το 1922 τον Αύγουστο, η προγιαγιά μου έφυγε από την Προύσα της Μικράς Ασίας. Είχε πόλεμο και αναγκάστηκαν να αφήσουν τα σπίτια τους. Επιβιβάστηκαν στα πλοία, δεν πήραν τίποτα μαζί τους κι ό,τι είχαν πάνω τους το έριχναν στη θάλασσα. Ποδοπατήθηκαν πολλά άτομα, πολύς κόσμος χωρίς νερό, χωρίς φαγητό, έσπρωχναν να μπουν στα πλοία... Μέσα στο πλοίο ακόμη και γέννες είχαν γίνει. Το πλοίο τους άφησε στην Αλεξανδρούπολη, μετά πήρανε το τρένο και φτάσανε στην Πτολεμαΐδα, άλλοι πήγανε στη Φλώρινα, στην Κατερίνη, στην Έδεσσα. Στην Πτολεμαΐδα τους πήγανε για να τους φιλοξενήσουν σε τουρκικά σπίτια...»

Αφήγηση μαμάς παιδιού της τάξης:

«Ένα πρωινό του 1925 ξεκίνησε η προγιαγιά μου με τον προπαπού μου, έχοντας μαζί τους ό,τι πιο πολύτιμο είχαν. Μια ραπτομηχανή και λίγα χρυσαφικά -εκείνα τα χρόνια ο προπαπούς μου ήταν ράφτης-περιμένοντας στο λιμάνι το πλοίο για να έρθουν στην Ελλάδα, τους κινήγησαν οι Τούρκοι και άφησαν πίσω όλα τα πράγματά τους...»

Αφήγηση γιαγιάς παιδιού της τάξης:

«Η γιαγιά μου το '22, εκεί έγινε η προσφυγιά, εικοσιδύο χρονών κοριτσάκι, εγκατέλειψε την Κιουτάχεια της Μικράς Ασίας. Η μητέρα μου ενός χρονού στην αγκαλιά... αλλά όταν τους βρήκε ο πόλεμος ήταν στα λουτρά, στα χαμάμ... τα θερμά λουτρά. Με τα μπουρνούζια τους, με τα τάσια τους... ξέρεις πώς πήγαιναν τώρα οι γιαγιάδες... ήταν γι αυτούς μια εκδρομή... Κατευθείαν ήρθαν στην Προσφυγιά, δεν γύρισαν σπίτια τους. Δεν πήραν τίποτα, ούτε τα χρυσαφικά τους... Τώρα αν είχανε και λίγη διαδρομή μακρινή και από το φόβο τους δεν γύρισαν πίσω... σου λέει: ούτε τα χρυσαφικά μου, ούτε τα χαλιά μου, ούτε την περιουσία μου... Γιατί ο πατέρας της - θυμάμαι που μου είπε- ο προπαππούς, ήταν έμπορος υφασμάτων, είχαν πολύ καλά τη σειρά τους. Ήρθανε που λέμε... με το «τάσι» στο χέρι... Και μετά όπως θυμάμαι από κει πήγανε στην Ξάνθη σαν πρόσφυγες και μείνανε εκείπέρα. Της γιαγιάς μου η τέχνη ήτανε.. έκανε χαλιά χειροποίητα αλλά εκεί όμως έγινε καπνεργάτρια. Μεγάλωσε τη γιαγιά μου, μένανε με την αδερφή της η οποία ήταν πολύτεκνη, όλοι μαζί σε αν σπίτι μέσα.. και η μητέρα τους, η προ-προγιαγιά!. Από κει η μητέρα μεγάλωσε η δική μου, έγινε κοπέλα, μετακόμισαν ήρθαν Θεσσαλονίκη. Παντρεύτηκε μικρασιάτη, από το ίδιο μέρος της Κιουτάχειας, αγαπήθηκαν... και... ζήσαν εδωπέρα. Από την πλευρά του μπαμπά μου πήγαν Δράμα και ήρθαν Θεσσαλονίκη μετά, ο παππούς αγόρασε το οικοπέδο, ήταν τούρκικα αυτά, που μένουμε ακόμη...»

Αφήγηση προγιαγιάς παιδιού της τάξης από μαγνητοσκοπημένο ντοκουμέντο

«Εγώ δεν ξέρω της Τουρκίας τα πράγματα... γιατί ήμουν τριώ χρονών και 4 μηνών ο αδερφός μου... Η μητέρα πήρε τον αδερφό μου στην αγκαλιά της και ρούχα του αδερφού μου, όχι εμένα, γιατί εκείνα μπορούσε να πάρει. Πήγαμε στο βαπόρι, μπήκαμε μέσα... όχι εμείς μόνο... ολόκληρο το χωριό. Ο πατέρας μου ήταν κρυμμένος με έξι άτομα στο βουνό και μεις τον αφήσαμε και φύγαμε και μετά τρεις μήνες-εμείς φύγαμε και πήγαμε στο Σοχούμι- από τον Πόντο όταν φύγαμε... τα' λεγε η μάνα μου ... αυτά ξέρω. Αλλά στο Σοχούμι καθίσαμε 5 χρόνια, εντωμεταξύ έμεινε η μητέρα μου εγγύα και γεννήθηκε ο Γιαννούλης το '21... Του πατέρα μου ο αδερφός ήτανε εκεί και ζούσαμε σε κείνον ώσπου ήρθε ο πατέρας, νοικιάσαμε σπίτι και καθίσαμε και ο πατέρας μου δούλευε... πουλούσε ψωμί... δεν τα κατάφερε και έγινε ράφτης... στην Τουρκία ήταν ράφτης... Εντωμεταξύ αρρώστησε, εκείπέρα που ήταν κρυμμένος μέσα στο λαγούμι στην Τουρκία... αρρώστησε και έπαθε πνευμονία. Έκλεισε το ραφείο, ο γιατρός ediéταζε να πάει στο βουνό να κάνει αλλαγή. Ξενοικιάσαμε και πήγαμε στο βουνό... Αντζελα λεγότανε το χωριό... ρωσικό. Ο μπαμπάς μου χειροτέρεψε... έκαναν ένα φορείο και τέσσερις άντρες τον κατέβασαν στο νοσοκομείο και στα μισά επέθανε... Η μητέρα εγγύα... 27 χρονών γυναίκα με μαύρο λετσέκι (μαντήλι). Τρεις μήνες έμειναν στη Φυγή (άλλο χωριό) ... Είχαμε κάνει τα χαρτιά για να φύγουμε στην Ελλάδα. Το βράδυ που γέννησε η μητέρα εφώναζε το πλοίο... Το βάφτισαν και το βγάλαν το όνομα του πατέρα του ... κατεβήκαμε στο πλοίο... το '24... 2 Μαρτίου ήτανε... Το πρωί που ξημέρωσε μπήκαμε στο πλοίο... βάλανε κάτι κουρελούδες να κάτσουμε τα τρία μωρά και η μητέρα λεχώνα... χιόνι είχε!»

Παράρτημα 4. Φωτογραφικό υλικό

Ανοίξτε το άλμπουμ των φωτογραφιών σας, ή τον υπολογιστή σας όπου τις αποθηκεύετε και μαζί με τη βοήθεια των δικών σας, βρείτε και φέρετε στο σχολείο 5 με 6 φωτογραφίες που να σας δείχνουν καθώς μεγαλώνετε, όπως και άλλα αγαπημένα σας πρόσωπα!



fotografi

photos



Fotoğraf

ფოტო



Φωτογραφία και εικόνα 16: Δραστηριότητα 1.1. Τα πορτραίτα μας



Φωτογραφία 17: Δραστηριότητα 1.2. Άσκηση «Το παιχνίδι του καθρέφτη»



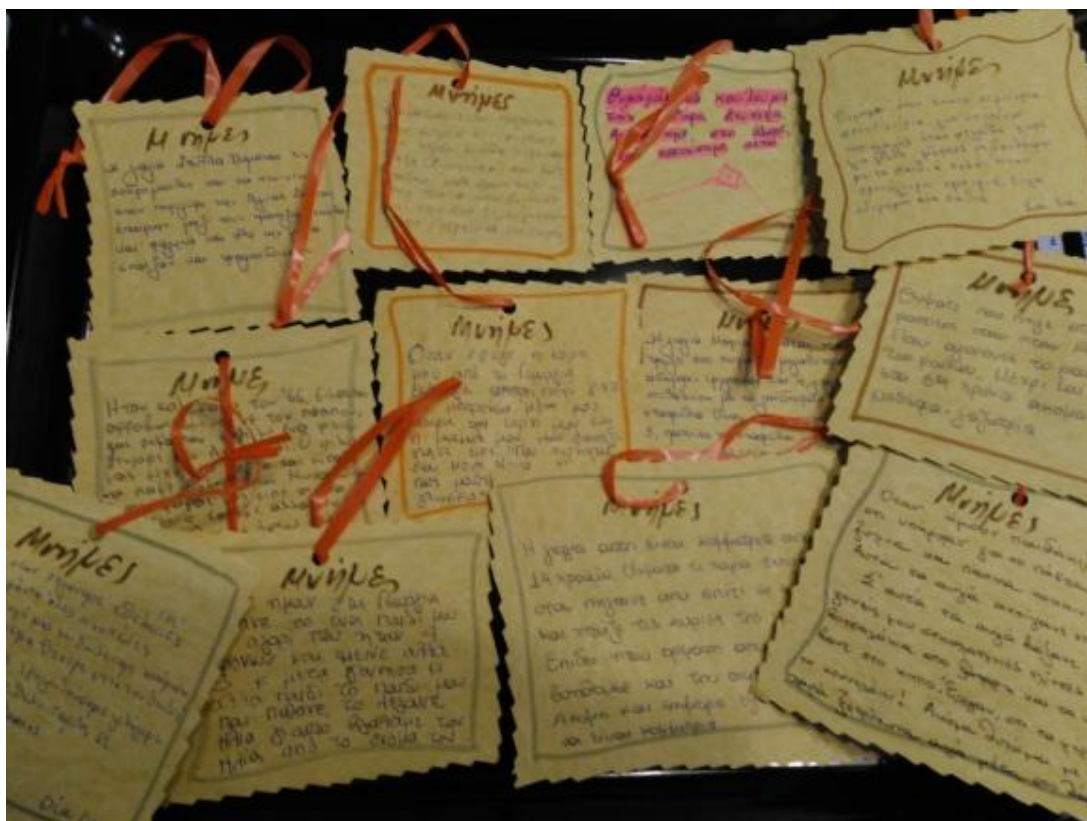
Φωτογραφία 18: Δραστηριότητα 1.2. Άσκηση «Το παιχνίδι του καθρέφτη»



Φωτογραφία 19: Δραστηριότητα 2.2. «Μπορείς να τα καταφέρεις...»



Φωτογραφία 20: Δραστηριότητα 2.2. «Μπορείς να τα καταφέρεις...»



Φωτογραφία 21: Δραστηριότητα 6.3.1. Μαρτυρίες γιαγιάδων-κείμενο



Φωτογραφία 22: Δραστηριότητα 6.3.1. Μαρτυρίες-γιαγιάδων-εικαστική αποτύπωση



Φωτογραφία 23: Δραστηριότητα 3.1. Η αφιερωματική γωνιά για τις γιαγιάδες



Εικόνα 25: Δραστηριότητα 4.2. Διαλέγουμε κούκλες



Φωτογραφία 24: Δραστηριότητα 4.2. Διαλέγουμε κούκλες



Φωτογραφία 25: Δραστηριότητα 4.3. Το χειμερινό πορτραίτο



Φωτογραφία 26: Δραστηριότητα 4.3. Το χειμερινό πορτραίτο



Φωτογραφία 27: Δραστηριότητα 6.1. Το μαγικό κλειδί



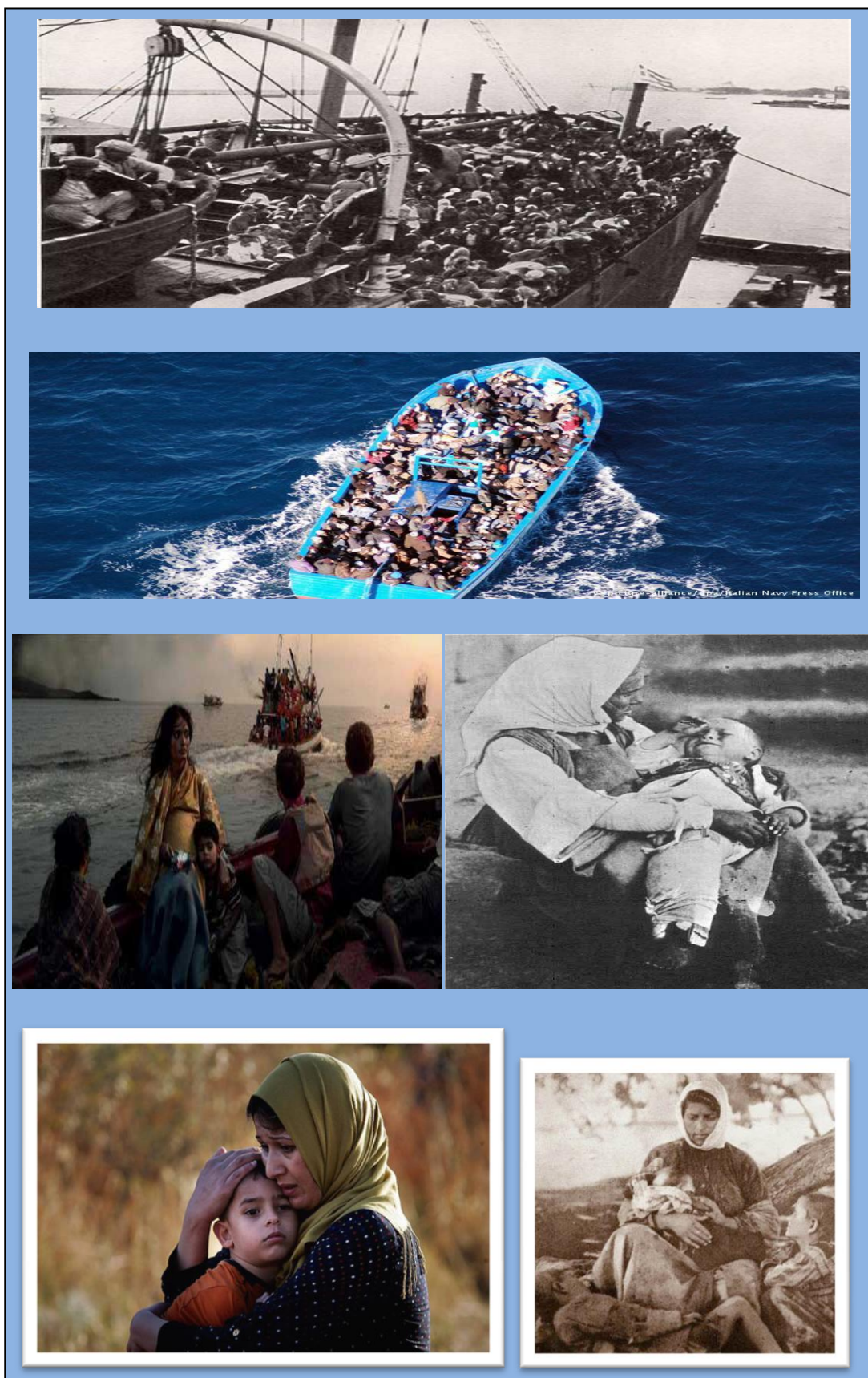
Φωτογραφία 28: Φωτογραφικό υλικό. Δραστηριότητα 6.2. «Μετανάστης/τρια ή πρόσφυγας»



Φωτογραφία 29: Δραστηριότητα 7.1. Άσκηση «Τα χελιδόνια κι οι φολιές τους»



Φωτογραφία 30: Δραστηριότητα 7.1. «Τα χελιδόνια κι οι φολιές τους»



Φωτογραφία 31: Φωτογραφικά ντοκουμέντα. Δραστηριότητα 8.3. Μικρή βαλίτσα



Εικόνα 26: Εικαστικά έργα των παιδιών, Δραστηριότητα 8.3. Μικρή βαλίτσα.



Φωτογραφία 32: Δραστηριότητα 9.2. «Φόβος και όνειρα»



Φωτογραφία 33: Δραστηριότητα 9.2. «Φόβος και όνειρα»



Φωτογραφία 34: Θεατρική παράσταση γονέων. Σκηνή «Στο παιδί μου»



Φωτογραφία 35: Θεατρική παράσταση γονέων. Σκηνή «Το ξύπνημα του μικρού νάνου»



Φωτογραφία 36: Θεατρική παράσταση γονέων. Σκηνή «Μόνοι στο σπίτι»



Φωτογραφία 37: Θεατρική παράσταση γονέων. Σκηνή «Ζάνα»



Φωτογραφία 38: Θεατρική παράσταση γονέων. Σκηνή «Μα σε ποιον έχει μοιάσει;»



Φωτογραφία 39: Θεατρική παράσταση γονέων. Τραγούδι «Τερατάκια τσέλης»



Φωτογραφία 40: Θεατρική παράσταση γονέων. Οι υπόλοιποι/ες θεατές/τριες, οι συγγενείς

Παράρτημα 5. Κείμενα γονέων

Τα τελικά κείμενα της θεατρικής παράστασης

«Στο παιδί μου»

Πάντα θα 'μαι εδώ για σένα
θα σ' ακολουθώ,
κι αθόρυβα, απαλά σαν χάδι
θα σε καθοδηγώ.

Ό,τι θέλεις, ό,τι νιώθεις
ξέρω μόνο ΕΓΩ.
Για ό,τι κι αν έχεις ανάγκη
θα 'μαι πάντα εδώ.

Να θυμάσαι: αν πονέσεις
θα πονώ διπλά
κι όταν κλαις τα δάκρυσά σου
θα μου καίνε την καρδιά.

Μην ξεχνάς, είμαι η μαμά σου
κι όταν «σ' ενοχλώ»
σκέψου πως το μόνο λάθος
είναι ότι σ' αγαπώ.

Τις ευχές μου θα 'χεις πάντα
φυλαχτό μαζί σου
στήριγμα και βοήθεια
για πάντα στη ζωή σου.

Μην απογοητεύεσαι
μα ακόμη κι αν λυγίζεις
όρθια να σηκώνεσαι
πάλι να ξαναρχίζεις.

Να πολεμάς, να προσπαθείς,
ΠΟΤΕ μην παραιτείσαι
πάντα να βλέπεις θετικά
αισιόδοξη να είσαι!
Αξίες να 'χεις και αρχές
που δεν θα τις προδώσεις
και σ' όποιον τις ποδοπατά
τα τείχη σου να υψώσεις.

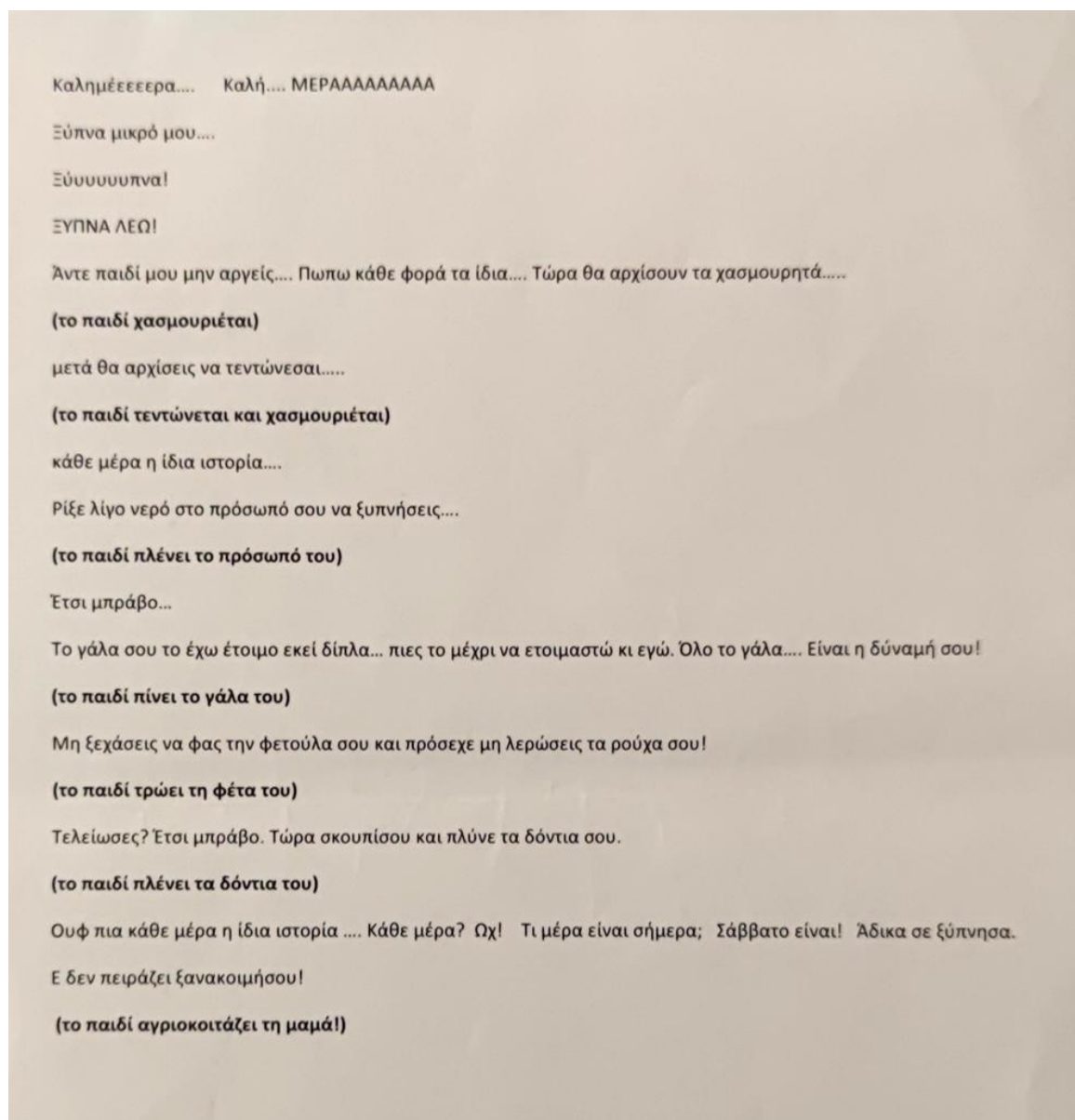
Να σέβεσαι, να βοηθάς
όποιον σ' έχει ανάγκη
κι όποιον ανήμπορο, σκυφτό
στέκεται σε μιαν άκρη.

*Το όμορφο χαμόγελο
απ' τα χείλη σου μη λείπει
ακόμη και στα δύσκολα
αυτό θα σε στηρίξει.*

*Κι αν κάποια λάθη σαν σκιές
το βλέμμα σκοτεινιάσουν
μη φοβηθείς, μη λυπηθείς,
ήρθαν να σε διδάξουν.*

*Αυτά είχα να σου πω εγώ
και να 'χεις έννοια μία
σαν την αγάπη της μαμάς
δεν έχει άλλη καμία!!!*

«Το ξύπνημα του μικρού νάνου»



«Σκηνές καθημερινής ζήλιας!»

Η μαμά και τα δυο της παιδιά στο σπίτι

Παιδί 1: Μη με κοιτάζεις! Μη με ακουμπάς!

Παιδί 2: Γιατί κακό είναι που σε βλέπω; Σε πειράζει που ακουμπάω λίγο με το πόδι μου στην καρέκλα σου;

Παιδί 1: Δεν θέλω!

Παιδί 1: Έλα, να σου δώσω ένα φιλάκι!

Παιδί 2: Όχι δεν θέλω!

Παιδί 1: Μαμά, δεν με αφήνει να την αγκαλιάσω και να την φιλήσω!! Μπορώ να φιλήσω εσένα;

Μαμά: Ναι, φυσικά παιδάκι μου!

Παιδί 2: Α! Εκεί, λες παιδάκι ΜΟΥ και εμένα όχι ΜΟΥ, σκέτο!!! Εμένα δεν με αγαπάτε, εκείνον αγαπάτε!

Μαμά: Δεν είναι σωστό αυτό που λες... η μαμά κι ο μπαμπάς λέει και στους δυο «σ' αγαπώ» και όμορφα λογάκια! Δεν μπορεί η μαμά κι ο μπαμπάς να ξεχωρίσουν τα παιδάκια τους!

Παιδί 2: Ναι, καλά, τότε μου λες γλυκά λογάκια, δεν θυμάμαι. Και ούτε να φάω μου δίνετε, ούτε να πάω στο πάρκο, ούτε να δω DVD!

Παιδί 1: Θα μου δώσεις αυτό το παιχνίδι σου να το παίξω;

Παιδί 2: Όχι, δεν θέλω να το πάρεις, είναι δικό μου!

Παιδί 1: Το ξέρω, θα σου το επιστρέψω! (το πιάνει)

Παιδί 2: Μαμά, μου πήρε το παιχνίδι!

Παιδί 1: Ε! Αμάν πια! Αμοίραστη!!! Όλο γκρινιάζεις!!!

Φωνή:

Ζηλεύω, αλλά δεν ξέρω γιατί ζηλεύω...

Με πείραξε τώρα που θύμωσα;

Και τι έγινε που με ακούμπησε;

Δεν μπορούμε να παίξουμε μαζί χωρίς να μαλώσουμε;

Γιατί θυμώνω όταν η μαμά μιλάει γλυκά στον αδερφό μου, αφού κι εμένα όλο γλυκά λογάκια μου λέει;

Η μαμά λέει και στους δυο «σ' αγαπώ» κι αγκαλιάζει και τους δυο το ίδιο...

Γιατί πάντα ξεχνάω τα γλυκά λόγια της σ' έμενα;

«Μόνοι στο σπίτι!»

Η μαμά χαιρετάει τα παιδιά και φεύγει.

Τα παιδιά παίζουν μόνα τους στο σπίτι, στο δωμάτιο και χτυπάει η πόρτα. Σηκώνουν το κεφάλι και αφουγκράζονται το χτύπημα.

Σαν μέσα στο κεφάλι τους, σαν τις φωνές της συνείδησης ακούνε δυο φωνές το καλό και το κακό.

Κακό: Γρήγορα, άνοιξε την πόρτα!

Καλό: Όχι, μη! ποτέ δεν ανοίγουμε την πόρτα!

Κακό: Τι; άστην να λέει, αν ανοίξεις την πόρτα, μπορεί κάτι καλό να βρίσκεται από πίσω! Μπορεί να είναι ο Άγιος Βασίλης, ε παιδιά; Πείτε του να ανοίξει την πόρτα!

Καλό: Όχι! Μη τα κοροϊδεύεις τα παιδιά! Ποτέ κάτι καλό δεν χτυπάει την πόρτα! Από πίσω μπορεί να κρύβεται κίνδυνος! Δεν επιτρέπεται! Τα παιδιά ποτέ δεν ανοίγουν την πόρτα! Ο Άγιος Βασίλης μπαίνει από καμινάδες, μπαλκόνια... έτσι παιδιά;

Κακό: Άντε καλέ! Σίγουρα η μαμά σου είναι... που ξέχασε τα κλειδιά της!

Καλό: Επ! Μην κοροϊδεύεις το παιδί, οι μαμάδες έχουν πάντα κλειδιά μαζί! Και... όλοι ξέρουμε τους κανόνες: δεν παίζουμε με μαχαίρια..δεν παίζουμε με σπίρτα, δεν παίζουμε με πόρτες! Το παιδί είναι έξυπνο! Δεν θα το ξεγελάσεις να ανοίξει την πόρτα!

Η πόρτα συνεχίζει να χτυπάει, το κακό συνεχίζει να πιέζει...

Κείμενα ταυτότητας και ερευνητικές προσεγγίσεις στο νηπιαγωγείο

Κακό: *Ρώτα, ρώτα ποιος είναι!*

Καλό: *Σταμάτα πια! Έχει μυαλό και ξέρει ότι δεν μιλάμε όταν μας χτυπούν την πόρτα! Αυτός που χτυπάει, δεν πρέπει να καταλάβει ότι είμαστε μόνοι μας στο σπίτι!*

Το κακό τότε τραγουδάει

Κακό: *Ρώτα, ρώτα, ρώτα! Άνοιξε, άνοιξε την πόρτα! Ρώτα, ρώτα, ρώτα!*

Το παιδί τότε εκνευρισμένο λέει:

Παιδί: *Ααα, φτάνει πια! Φύγετε πάνω από το κεφάλι μου! Μη με ζαλίζετε άλλο! Μεγάλωσα πια! Μπορώ να καταλάβω το πρέπει να κάνω και τι όχι! Εσένα κακομούτσουνε σ' έμαθα πια και δεν κάνω ότι μου λες... Εσένα άκουσα τις προάλλες και μίλησα άσχημα στη μαμά... Την πλήγωσα με τα λόγια μου... και μετά... εγώ ένιωθα πιο άσχημα απ' αυτήν! Εσένα άκουσα την άλλη φορά και τράβηξα τα μαλλιά της φίλης μου και τώρα δεν μου μιλάει πια! Και εσένα άκουσα πάλι και έσπρωξα τον καλύτερό μου φίλο, έπεσε κι έσπασε τα γυαλιά του! Δεν θα σε ακούσω ξανά, ξέρω τι είναι σωστό και τι λάθος!*

Η πόρτα συνεχίζει να χτυπάει, το κακό επιμένει:

Κακό: *Άνοιξε την πόρτα!*

Παιδί: *Όχι! Δεν ανοίγουμε την πόρτα όταν είμαστε μόνοι. Εσύ να την ανοίξεις... και να βγεις έξω και να μην ξανάρθεις ποτέ!! Δεν θέλω να σε ξανακούσω!*

Το κακό κατεβάζει το κεφάλι και πάει να φύγει...

Κακό: *Ο Άγιος Βασίλης ήταν...*

Καλό: *Ααα, ναι; Μήπως ήταν παρέα με τον Τριγωνοψαρούλη;*

Τραγούδι τέλους σκηνής

*Όταν ο κίνδυνος πόρτα χτυπά,
μέσα σου ακούς μία φωνή να μιλά:
να ανοίξεις σου λέει και δεν σταματά!
Τότε η λύση είναι να κλείσεις τα αυτιά!*

*Μην είσαι κορόιδο, μη σε ξεγελούν...
κακοί λύκοι υπάρχουν παντού και μιλούν
έχεις μεγαλώσει, τα ξέρεις αυτά
στον κίνδυνο πάντα ΚΛΕΙΝΕ ΤΑ ΑΥΤΙΑ!*

«ZANA»

Στο σπίτι της Ζάνα

Μαμά: Sa e bukur je bija ime! (στα αλβανικά

Ζάνα: Είμαι στ' αλήθεια όμορφη μαμά;

Μαμά: Shumë e bukur! Të dua shumë

Ζάνα: Και εγώ σε αγαπώ μαμά μου!

Στο παλάτι

Βασιλιάς: Βάτραχε! Βάτραχε!

Βάτραχος: Μάλιστα βασιλιά μου!

Βασιλιάς: Θέλω να μου βρεις ένα κορίτσι να παντρευτώ, ένα πολύ όμορφο κορίτσι!

και θα σου δώσω ένα τσουβάλι χρυσές λίρες!

Βάτραχος: Το πιο όμορφο θα σου βρω βασιλιά μου!

Στο σπίτι η Ζάνα κοιμάται και ο βάτραχος την κλέβει...

Στο παλάτι

Ζάνα: Μα που βρίσκομαι; Μαμά μαμά!! Πού είσαι; Ku je?

Βάτραχος: Μη φωνάζεις τη μαμά σου. Είσαι στο παλάτι του αφεντικό μου, του βασιλιά και θα γίνεις γυναίκα του.

Ζάνα: Μα όχι! Εγώ δεν θέλω να παντρευτώ! Θέλω τη μαμά μου (κλαίει)

Βάτραχος: Κλαίγε όσο θες, αυτό θα γίνει!

Κλαίει και ο βάτραχος φεύγει

Το χελιδόνι πετά τραυματισμένο και πέφτει, η Ζάνα κάνει δουλειές και δεν το βλέπει.... ξαφνικά:

Χελιδόνι: Βοήθεια, βοήθεια!

Κείμενα ταυτότητας και ερευνητικές προσεγγίσεις στο νηπιαγωγείο

Ζάνα: Μα τι είναι αυτή η φωνή; Ααα: Ένα χελιδόνι, τι έχεις χελιδόνι μου;

Χελιδόνι: Ήμουν με την οικογένειά μου κι έπεσα κάτω... Με βρήκε ο βασιλιάς και με έφερε εδώ, δεν με βοήθησε, με φυλάκισε!

Ζάνα: Μη στεναχωριέσαι, εγώ θα σε βοηθήσω, έλα μέσα!

ΠΕΡΑΣΕ ΚΑΙΡΟΣ....

Χελιδόνι: Σε ευχαριστώ πολύ Ζάνα που με βοήθησες και έγινα καλά, τώρα ήρθε η σειρά μου να σε βοηθήσω! Ανέβα στα φτερά μου και εγώ θα σε πάω στη μαμά σου!

Ζάνα: Αχ!!! Σε ευχαριστώ χελιδόνι μου! Μαμά! Mami ime!!!

«Μα σε ποιον έχει μοιάσει»

Αυτοσχεδιασμός μητέρας πάνω στο θέμα

Κλείσιμο με το τραγούδι «**Τερατάκια τσέπης**» (2001) Λαυρέντης Μαχαιρίτσας
Στίχοι: Ισαάκ Σούσης. Μουσική: Magni-Zappa.

Οι τελικές συνεντεύξεις

M.M. (συνέντευξη στο σπίτι)

Εσύ ήσουνα με το γάντι; ((αναφέρεται στην κόρη της που ρωτούσε αν η μαμά της ήταν πίσω από το κουκλοθέατρο)). Δεν με είδες που μπήκα, δεν γνώρισες τη φωνή, γιατί κάποιος της είπε: η μαμά σου είναι. Και λέει όχι!

Αχ συγκινήθηκα πάρα πολύ, γιατί από αυτό που είχα, το τέτοιο ((εννοεί την κουρτίνα του κουκλοθέατρου – κάνει την χαρακτηριστική κίνηση ανοίγματος μια κουρτίνας)) παρακολουθούσα τα παιδιά που ήταν με το στόμα ανοιχτό και η Μ. ((δείχνει το ανοιχτό στόμα)) και αυτός γελούσε πάλι ο Μπ. ((αναφέρεται στον πατέρα που παίζανε μαζί κουκλοθέατρο)) κι εγώ συγκινήθηκα. Και μου λέει: «Θα κλάψεις;». Του λέω: «Άσ' με» ((γέλια)). Του λέω: «Άσε με (.) αχ τα πουλάκια μου, δεξ λέω τι γλυκά, ψυχούλες λέω γλυκές», αθώα πλάσματα, αυτό! Μ' άρεσε! Θα το ξανάκανα. Ακόμη κι αυτό είναι μέσα στις υποχρεώσεις των γονέων. Στην αρχή που έλεγα: «δεν θέλω, δεν θέλω να παίζω» (3). Τι όμορφα κατ' αρχήν πέρασα εγώ – γιατί πέρασα πολύ όμορφα και μόνο αυτό που είδα (.) το πώς πέρασαν τα παιδιά, θα το ξαναέκανα εννοείται μόνο και μόνο γι αυτό. Ο γονεϊκός ρόλος.

M.N. (συνέντευξη στο σπίτι)

Μνήμες από τα δικά της παιδικά χρόνια

Μου έκανε εντύπωση πριν από χρόνια που συζητούσα με τη μαμά μου που (3) σε σχέση με το νηπιαγωγείο, και μου έλεγε για τη δική μου νηπιαγωγό, και πώς φερόμουν εγώ στο νηπιαγωγείο κάποια πράγματα που εγώ δεν τα θυμάμαι καθόλου, πώς λένε τη νηπιαγωγό (2) θυμάται. Τώρα καταλαβαίνω, πόσα θα θυμάμαι εγώ, με τόσα που πέρασαμε μαζί αυτά τα χρόνια, δηλαδή (2) είναι (2) απίστευτο! Εγώ θα θυμάμαι πράγματα. Τα παιδιά σίγουρα θα τα ξεχάσουν. Και ευτυχώς πλέον στη σημερινή εποχή έχουμε και φωτογραφίες, έχουμε και βίντεο που δεν υπήρχαν τότε ((αναφέρεται στα παιδικά της χρόνια)) και αυτά θα θυμίζουν κάτι στα παιδιά. Πολλά πράγματα από φωτογραφίες που βλέπω παλιές, θεωρώ ότι τα θυμάμαι αλλά τελικά δεν τα θυμάμαι καλά. Μου έρχεται όμως η ανάμνηση από τις φωτογραφίες. Είναι και στον άνθρωπο, γιατί η αδερφή μου θυμάται πώς παίζαμε μαζί. Θυμάται βασικά ότι δεν την πολύ-έπαιζα.

Για τις συναντήσεις γονέων

Αυτές οι χρονιές, αυτά που πέρασαμε, η σχέση που δημιουργήθηκε, οι συναντήσεις που κάναμε, όλα αυτά που ΠΗΡΑ από εκεί μέσα, το 'κανα πάνω από όλα για τα παιδιά. Γιατί είδα πως παίρνω κάποιες γνώσεις, μαθαίνω και οι άλλοι γονείς (2) τι θέματα έχουν στο σπίτι, με τα παιδιά τους (3) για να πάρω ιδέες και εγώ να μπορέσω να δουλέψω με τα παιδιά.

Σχετικά με τη γονεϊκή εμπλοκή

Ημουν και στους δυο συλλόγους ταυτόχρονα ((αναφέρεται στο σύλλογο γονέων του νηπιαγωγείου και του δημοτικού)) έχω να πω ότι (.) από τη μία πιστεύω ότι πρέπει

να παίζει ρόλο και το σχολείο, ο εκπαιδευτικός δηλαδή (.) γιατί και εκεί κάναμε δράση, και στο δημοτικό κάναμε δράσεις, ήμασταν κοντά και με τη διεύθυνση (.) και με τους δασκάλους, όσο μπορούσαμε, επειδή δεν υπήρχε από εκεί μια πρόθεση, έτσι μια (.) για να δημιουργηθεί μια (.) άλλου είδους σχέση (.) και να βοηθηθούν τα παιδιά, δεν είχαμε το ίδιο αποτέλεσμα. Και δεν είναι το ότι είναι περισσότερα παιδιά εκεί. Ήμασταν κι εμείς περισσότεροι! Και παιδάκια είχε που είχανε προβλήματα και δεν ξέρω κατά πόσο αντιμετωπίστηκαν όπως έπρεπε, και λεφτά όταν προσπαθήσαμε να μαζέψουμε δεν τα καταφέραμε, δυσκολευτήκαμε (.) και χορό που κάναμε δεν είχαμε μεγάλη ανταπόκριση από τον κόσμο, και (3) δεν υπήρχε, έτσι (.) μια σχέση να μας κρατάει δεμένους. Πιστεύω ότι εκεί μπαίνει ο ρόλος του εκπαιδευτικού. (2) Όταν ένας δάσκαλος καλεί γονείς για ενημέρωση, πρέπει να βάζει μέσα και το κομμάτι αυτό του να δέσει την όλη ομάδα, αλλιώς είναι πολύ δύσκολο.

Τέσσερα χρόνια δηλαδή ((αναφέρεται στα 4 χρόνια που είναι μητέρα στη νηπιαγωγείο με τα δύο της παιδιά, από 2 χρόνια το καθένα)), επειδή έβλεπα κάθε χρονιά διαφορετικούς γονείς, (.) ο τρόπος που μας κράτησες κοντά (.) μας βοήθησε πάρα πολύ. Και τα παιδιά είχανε καλύτερη σχέση, και εμείς μοιραστήκαμε κάποια πράγματα (.) δηλαδή (3) ήμασταν εκεί! Αυτό κάνει τον σύλλογο! Δηλαδή εγώ δεν νιώθω ότι ήμασταν πέντε μέλη του συλλόγου, εγώ νιώθω ότι ΟΛΟΙ οι γονείς ήμασταν ο σύλλογος. Δεν μπορώ να ξεχωρίσω τον εαυτό μου ή κάποιον άλλο, ο οποίος (άνοιγε) ή ο οποίος έτρεχε. Όλοι τρέξαμε για κάτι, κάποιες φορές δεν μπορούσε κάποιος από τον σύλλογο να κάνει κάτι, κάποιος άλλος γονιός το έκανε. Νιώθω ότι ήμασταν όλοι ένας σύλλογος. και οι εκλογές πώς έγιναν; Ποιος είχε χρόνο και όρεξη να ασχοληθεί. Αλλά τελικά είδα ότι (.) επειδή (2) αναγκαστικά δεθήκαμε ((γέλια)) και, η νηπιαγωγός μας (.) το έκανε αυτό, ήμασταν όλοι μαζί ο σύλλογος έτσι μια γροθιά!

Σχετικά και τον κοινωνικό αντίτυπο και την ενδυνάμωση της ομάδας

Βέβαια είμαστε μια κοινότητα (.) και μαθαίνουν και τα παιδιά μας από αυτό. Έτσι είναι. Η επένδυση χρόνου. Όλο εκεί είναι. Όλο το παιχνίδι εκεί είναι.

Το θέατρο που κάναμε. Τα παιδιά, μετά από μέρες κιάλας, άρχισαν να επαναλαμβάνουν ατάκες, ήταν πολύ αστείο. Καταλάβανε όλα αυτά που είδαν, όλα αυτά που είπα, και είδα αλλαγή πρώτα απ' όλα. Αυτά που δεν μπορούσαν να κάνουν, ξαφνικά μπορούν και τα κάνουν, που ήταν το δικό μου το θέμα ((αναφέρεται στο θέμα που επέλεξε να αναπαραστήσει στο θέατρο)). Εε, επίσης (.) καμιά φορά (.) έτσι (3) όταν θέλουν να κάνουν χιούμορ και τους ζητάω κάτι μου λένε: «ΔΕΝ θέλω τώρα» και γελάνε ((γέλια)) χρησιμοποιούνε ατάκες και γελάνε (.) και μου αρέσει. Δηλαδή, το καταλάβανε από τη μία, τους άρεσε (.) τους έκανε πολύ εντύπωση, και!

Συγκεκριμένα για τη θεατρική παράσταση και την τελική της μορφή, για τη σειρά με την οποία μπήκανε τα μικρά δρώμενα.

Έδεσε πολύ καλά! ((γέλια)) ρίξαμε λέει ένα γέλιο ((γέλια)) εκεί που βγήκες με τη Β. ((άλλη μαμά)) οι αδερφές Μπρόγερ λέει! ((γέλια)).

Αναφερόμενη στο συγκεκριμένο σκίτσάκι που έπαιξε και απευθυνόταν στη σχέση με τους δικούς της γονείς σχολιάζει:

Δείχνω δηλαδή ότι καταλαβαίνω τι κάνω (.) και ως επίλογος, παίρνω τα παιδιά, επιτέλους (.) η ενηλικίωσή μου! ((η μαμά αναφέρεται στο γεγονός ότι τα παιδιά πια θα μένουν με την ίδια και το σύζυγο στο καινούργιο τους σπίτι και δεν θα τα φροντίζουν οι παππούδες σε μόνιμη βάση, όπως γίνονταν ως τώρα)). Γι αυτό λέω, ήρθε την κατάλληλη στιγμή, έτσι, σαν δώρο!

Για το πώς εντυπώνονται πράγματα που λέμε στα παιδιά.

Μου κάνει εντύπωση πολλές φορές, ας πούμε τώρα με τη Ν. θυμάμαι ένα σκηνικό συγκεκριμένα (.) κάτι (.) κάτι είπα και τη στεναχώρησα, την αδίκησα (.) και (.) έκλαψε και της λέω: «Αχ, Ν., έχεις δίκιο, συγνώμη, συγνώμη έκανα λάθος!» και αμέσως σταμάτησε και γύρισε και με κοίταξε μ' ένα ύφος. Και γυρνάει και μου λέει: «μας είπε και η κυρία ότι μερικές φορές και οι μαμάδες κάνουνε λάθος και ζητάνε και συγνώμη». «Έτσι είναι» την λέω «αγάπη μου» και αμέσως σα να ψήλωσε δέκα πόντους ήτανε, πω πω, της έκανε πολύ εντύπωση. Της το λέω πολλές φορές!

Μπ. Νκ. και Μ.Μρ. (συνέντευξη στο σχολείο και οι δύο μαζί παρουσία των παιδιών τους, των νηπίων- και της μεγάλης αδερφής του Μρ. που είχε σχολάσει από το δημοτικό)

Η εμπειρία τους από το σχολείο. Γενικά για το σχολείο. Η σημαντικότητα του σχολείου. Οι γονείς και το σχολείο

Μ.Μρ.: δεν μ' αρέσει που δεν το αφήνουνε τα παιδιά πολύ, δεν ένιωσα πολύ ευχαριστημένη εκεί, δεν το αφήνανε (.) η Μπ ((αναφέρεται στο μεγάλο της παιδί που πήγαινε τότε στο δημοτικό)) δεν μιλούσε, δεν ήξερε καθόλου τη γλώσσα τότε, καθόλου καθόλου. Και μου λένε πολλές φορές, λέει, να μιλάς Ελληνικά στο σπίτι. Πολλές φορές είπε: «Σε παρακαλώ να μιλάς Ελληνικά» (.) «μα δεν ξέρωωω, εγώ δεν ξέρω τι με λένε, το καταλαβαίνω αλλά για να πω κάτι (.) δεν ήξερα». Να το μάθει το παιδί. Και μια μέρα πήγε ο άντρας εκείπέρα και είπε: «Κοίτα (.) εγώ γι αυτό το έφερα εδώ, να μάθει. Άμα δεν είναι να μάθει, θα το μάθει στο σπίτι μαζί μας». ((συζητάμε για τη θεωρία της κοινής υποκειμένης ικανότητας που στηρίζει το θέμα και συμπληρώνει ο Μπ.Νκ.))

Μπ.Νκ.: Εγώ κατάλαβα ότι εμείς όταν μιλάμε, ειδικά όταν δεν ξέρεις τη γλώσσα, ας πούμε όταν (.) διαβάξει η γυναίκα μου ένα παραμύθι, τα λέει όλα λάθος. Το παιδί στην αρχή τα έλεγε όλα λάθος. Έτσι όπως το άκουγε το έλεγε λάθος. Οπότε ήτανε ο καλύτερος τρόπος να μιλάμε αλβανικά και το παιδί εκεί που θα πήγαινε στο σχολείο να μάθαινε Ελληνικά! Έγινε ακριβώς, εμείς έτσι το κάναμε. Και στον παιδικό σταθμό δεν ήξερε καθόλου, γιατί εμείς μόνο αλβανικά μιλούσαμε. Πήγε στον παιδικό σταθμό, μέσα σε δυο μήνες τα 'μαθε όλα, {οπότε το παιδί}.

Μ.Μρ: Δεν έμαθε εκεί, {δεν έμαθε εκεί πολύ λόγια, αλλά έμαθε με την κ. Φ. ((αναφέρεται στην νηπιαγωγό της κόρης της))}.

Μπ.Ν.: {Τα παιδιά} θυμούνται πολλά και μαθαίνουν εύκολα.

Λ.: Ναι, ναι.

((Μιλάμε για το προνόμιο της διγλωσσίας))

Μπ.Νκ.: Είναι το γεγονός ότι τα παιδιά είναι έξυπνα, θυμούνται. Βλέπω τη Νκ. ότι όταν μιλάμε Ελληνικά, μιλάει Ελληνικά, όταν μιλάμε αλβανικά μιλάει μόνο αλβανικά. Δηλαδή δεν τα μπερδεύει. Τόσο πολύ. Δηλαδή εμείς τα μπερδεύουμε, μια λέξη αλβανικά, μια λέξη Ελληνικά, τα βάζουμε κουτουρού.

((Μιλάμε για την ικανότητα του/της διγλωσσου/ης να μεταβαίνει ανάμεσα στις γλώσσες και να αλλάζει κώδικες))

Μπ.: Ναι τον πιο {εύκολο τρόπο} ((Παρέμβαση της Νκ. που άκουσε τη συζήτηση))

Νκ.: Και εγώ λέω, κι εγώ λέω ότι τα λέτε, το λέτε μισή μισή τη γλώσσα ((γέλια από όλους, τον πατέρα της ιδίως)).

Ερ: Δεν είναι κακό όμως αυτό Νκ. μου να τα λένε μισά μισά. Και εσύ μπορεί να το κάνεις αυτό, ενώ εγώ δεν μπορώ να το κάνω που δεν είμαι δίγλωσση! Αλλά είναι πολύ ωραίο αυτό που γίνεται και ενώνονται οι γλώσσες.

Μπ.Νκ.: Παντρεύονται οι γλώσσες! ((γέλια)).

Για την εμπειρία της στο νηπιαγωγείο και τις συναντήσεις μας

Μ.Μρ.: Εγώ να πω αλήθεια εγώ ένιωσα ΠΑΡΑ πολύ ευχαριστημένο εδώ, δεν ξέρω. Έτσι! Εδώ ήρθα, δεν ξέρω πρώτη φορά που ήρθα (.), δεν ξέρω. Ένιωθα πάρα πολύ ευχαριστημένο. Μόνο αυτό (.) που (.) έρχομαι κι εμείς ((γέλια)) παίζουμε εδώ ((γέλια)).

Μπ.Νκ.: Εμείς ήρθαμε με το στόχο να ήμασταν πιο κοντά. Δηλαδή απ' το σπίτι, ((μιλά για την απόσταση από το σπίτι τους)) έτσι ξεκίνησε όταν γράψαμε το παιδί και εγώ, εμείς ανήκαμε στην Πρόνοια εδώ παιδικό και (3), σκεφτόμασταν τώρα στη μέση της χρονιάς γιατί δεν τη φέραμε ένα χρόνο νωρίτερα. Δηλαδή να έχει περάσει εδώ δύο χρόνια. Οπότε ήμασταν πολύ ευχαριστημένοι (.) ο τρόπος που (2) συμπεριφερόσαστε εδώ στο σχολείο, ο, η κοινωνικοποίηση, το παιδί ήταν πιο (2) καλά, μάθαινε πιο πολλά, όλα αυτά, ήταν ένας ωραίος τρόπος για να νιώθει το παιδί πιο καλά, δηλαδή να μη νιώθει απομονωμένα. Αυτό, όταν νιώθεις ότι το παιδί ήταν, νιώθει ωραία, είναι καλά, συμπεριφέρεται η νηπιαγωγός πολύ καλά, κι εγώ ακόμα καλύτερα! Και στους γονείς, ήταν πολύ ωραία, συμπεριφερόσασταν πολύ ωραία, μ' άρεσε κι ο τρόπος που μαζευόμασταν, μία φορά το μήνα (.) δηλαδή (.) πιο πολύ ήταν κοινωνικοποίηση, να γνωριστούμε, να μαθαίνουμε τον άλλον τον γονιό, τον άλλο το παιδί. Δηλαδή ήταν ένας τρόπος να μην είμαστε απομονωμένοι και εμείς οι γονείς. Δηλαδή, είμαστε εμείς, ε, φέραμε το παιδί, ή να μη γνωρίζουμε με ποιον τι γονείς έχουν τα παιδιά που είμαστε (.) το παιδί μας μαζί τους.

Μ.Μρ.: Κι εγώ, κοίτα αυτό που με ενδιαφέρει πιο πολύ ο Μ. δεν είπε μια μέρα που θέλω να κάτσω στο σπίτι. Κάθε μέρα ήταν αυτό το: «Θέλω να πάω στην κυρία Εύη» ((γέλια)). Ήταν πάρα πολύ (.) δεν ξέρω. Μείναμε πάρα πολύ ευχαριστημένοι.

Ερ: Θυμάμαι τα λόγια σας από τις πρώτες φορές στις συγκεντρώσεις, που είπες ότι «Εγώ αισθάνομαι εδώ πολύ ωραία». Αυτό για μένα είναι πολύ σημαντικό, γιατί αυτό που προσπάθησα, φαντάζεστε, να κάνουμε, είναι (.) να γίνουμε μία κοινότητα, μία ομάδα, όχι μόνο τα παιδιά, όπως συνηθίζεται τουλάχιστον σε όλα τα σχολεία αλλά να προσπαθήσουμε να γίνουμε μία ομάδα και μία μικρή κοινότητα και οι γονείς με την εκπαιδευτικό, και τα παιδιά με την εκπαιδευτικό και όλοι μαζί! Όπως έγινε στη γιορτή του τέλους. Αυτός ήταν κι ο δικός μας στόχος, γιατί θεωρώ ότι οι συναντήσεις των γονιών μεταξύ τους είναι μια σημαντική πράξη, δηλαδή οι γονείς έχουν ένα σημαντικό ρόλο, πολύ σημαντικό ρόλο στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους, πρέπει να έχουν ουσιαστική επαφή με το σχολείο (2) και αυτός ο ρόλος στο σχολείο ξεχνιέται μερικές φορές.

Μπ.Νκ.: Εγώ δεν έχω δει, δηλαδή το βλέπω ότι έχει ξεχαστεί τελείως. Αυτό είναι ο καλύτερος τρόπος, γιατί (.) Και στους γονείς, ήταν πολύ ωραία, συμπεριφερόσασταν πολύ ωραία, μ' άρεσε κι ο τρόπος που μαζευόμασταν, μία φορά το μήνα (.) δηλαδή (.) πιο πολύ ήταν κοινωνικοποίηση, να γνωριστούμε, να μαθαίνουμε τον άλλον τον γονιό, τον άλλο το παιδί. Δηλαδή ήταν ένας τρόπος να μην είμαστε απομονωμένοι και εμείς οι γονείς. *Ερ:* Εσείς ιδιαίτερα που θα πάτε σε ένα άλλο σχολείο, στο δημοτικό (.) θεωρείτε ότι σας βοήθησε να δείτε το ρόλο σας λίγο διαφορετικά;

Μπ.Νκ.: Με βοήθησε να δω πιο πολλά και να προτείνω και πράγματα στο άλλο το σχολείο, αυτά που είδα εδώ. Άμα βλέπω εκεί κάτι που δεν μου αρέσει ή δεν το βλέπω

σωστό, να το πω! Να απαιτήσω κάτι άλλο που θα χρειάζεται με το σκέψη ότι αυτά έτσι είναι (.) αμ, εγώ εδώ είδα πράγματα που ήταν ωραία και καλά, θα έχω μετά παραπέρα, θα έχω άλλες απαιτήσεις, πράγματα ωραία για να είναι όσο καλύτερα για τα παιδιά. Για την διαπαιδαγώγηση των παιδιών.

Ερ: Ήταν πολύ σημαντικό ότι εσείς βοηθήσατε {να πετύχει κάτι}.

Μπ.Νκ.: Χρειάζεται κάποιος για να ξεκινήσει κάτι. Αυτό ακριβώς.

Ερ: Όπως και στη γιορτή στο τέλος., εσείς την φτιάξατε. Θυμάστε που στην αρχή μου λέγατε: «να μας δώσετε τα λόγια έτοιμα να τα έχουμε» και εγώ έλεγα «δεν χρειάζεται, γιατί αυτό θα βγει από την ομάδα, θα είναι δικά σας πράγματα» ((γέλια οι γονείς)).

Μπ.: Αυτός είναι ο {καλύτερος τρόπος γιατί...}.

Μ.Μρ.: {Πολλές φορές}, πολλές φορές εγώ έχω αγωνία (.) πω ρε Ν. ((ο άντρας της)) είπα, πώς θα καταφέρω ((γέλια)) και αρχίζει τη δουλειά ((γέλια)) τώρα θα τα καταφέρω...

((αναφέρει ο Μπ. εδώ την κοινή παροιμία που υπάρχει και στην Αλβανία: «μπήκαμε στο χορό και θα χορέψουμε»))

Μ.Μρ.: Εμείς: «Πήγαμε στο βάλε, μπήκαμε να βάλε (.) κατσε ντενέβα» πώς το λένε;» ((κένει εναλλαγή κωδίκων))

Μπ.Νκ.: «Ερενεβάλε κατσέτανι» ((λέει την παροιμία στα αλβανικά)) ((γέλια)).

Αργότερα για δικαιώματα των μεταναστών/τριών

Μπ.Νκ: Ήμουνα στο δημοτικό συμβούλιο στο δήμο, στο συμβούλιο μεταναστών που έχει κάνει ο δήμος, είχαμε συμβούλιο την προηγούμενη βδομάδα, είναι ο αντιδήμαρχος, είναι δυο – τρεις δημοτικοί σύμβουλοι και οι δικοί μας εκπρόσωποι. Είναι ένας από το Πακιστάν νομίζω, είναι άλλοι δύο από την Αλβανία, είμαστε πολλοί. Εκεί είπαμε για τους πρόσφυγες για αυτά, για την αιμοδοσία για αυτό, πήγαμε και μεις στο θέατρο που κάνουν το σχολείο, το δικό μας, τα ελληνικά μαθήματα ((ο πατέρας παρακολουθεί μαθήματα ελληνικών)).

Ερ.: Έπαιζες εσύ σε αυτό;

Μπ.Νκ: Όχι δεν έπαιζα εγώ, οι άλλοι παίζανε ((γέλια)), οι άλλοι παίζανε. Δεν έπαιζα, δεν μπορούσα, όλη τη χρονιά είχα τα μαθήματα, δεν μπορούσα, άλλες ώρες ήταν τα μαθήματα το μεσημέρι.

Για το ρατσισμό

Μ.Μρ.: Και δυο χρόνια που πήγα με την Μπ. ((τη μεγαλύτερη κόρη)) εκεί ((στο δημοτικό σχολείο)) όχι που δεν είμαι ευχαριστημένη εκεί με την κ. (.) αλλά έτσι όπως νιώθω εδώ, δεν ξέρω (.) εγώ ένιωθα, τι να πω...

ΕΡ: για τον ρατσισμό

Μ.Μρ.: Ένιωσα, ναι. Ένιωσα και στο σχολείο με τη Μπ. Αλλά και πριν γεννήσω πήρα ((εννοεί νοίκιασε)) ένα σπίτι και από κάτω ήτανε ένα γιαγιά και μίλησε μια μέρα οι αλβανοί έτσι (.) σκοτώνουν και (.) ένιωσα τι να σου πω (3). Και είπα καλά, εμείς (.) μπορεί να είναι ένα άνθρωπο, δύο, δεν είναι όλες, όλοι μας. Και εγώ δεν το ήξερα και είπα: «συγγνώμη» δεν το ήξερα τη γλώσσα καλά αλλά με ήρθε και δεν ξέρω πώς το έβγαλα (.) και είπα: «συγγνώμη, όλοι στην Αλβανία δεν είναι ίδιες. Και συ είσαι στην Ελλάδα, δεν είσαι καλό, άμα λες τέτοια λόγια δεν είσαι καλό, ούτε εσύ καλή». Και είπε: «ξέρεις εσύ που δεν είμαι καλή;» και είπα: «έτσι ξέρω κι εγώ». Και ήρθε ο άντρας μου το βράδυ και του είπα: «δεν ξέρω πως έβγαλα τα λόγια που του είπα. Κάτι του είπα ελληνικά, κάτι αλβανικά, αλλά του είπα». Και είπε ο άντρας μου δεν θέλει να μαλώσει. Τι να μαλώσει.

Ερ: Αυτή η κυρία άλλαξε γνώμη στην πορεία; Άλλαξε στάση;

Μ.Μρ.: Ναι, και τώρα με λέει: «Τι καλά παιδιά έχεις» κι εγώ είπα: «Αυτά τα Αλβανάκια είναι» και με λέει: «δεν το ξεχνάς, εε;» ((γέλια)). Είπα: «Βεβαίως αυτό δεν το ξεχνάω ποτέ».

Ερ: Σου ζήτησε συγνώμη;

Μ.Μρ.: Όχι (.) συγνώμη όχι.

ΕΡ: Σε πλήγωσε.

Μ. Μρ.: Πάρα πολύ, αυτή τη μέρα, δεν ξέρω. Τώρα με λέει για τα παιδιά μου «έχει πολύ καλά παιδιά» εγώ λέω αυτό που είπες, έχουμε άνθρωπο που είναι κακό αλλά έχουμε και άνθρωπο που είναι καλό, δεν είμαστε όλοι ίδιοι μαζί. Και μια φορά που έπεσε κάτω, εγώ πήγα και σήκωσα, και έκλεισα τα μάτια και καθάρισα. και τώρα αυτή η γιαγιά δεν ξέρει που να με βάλει. Και είπα: «Εγώ είμαι αυτό που είπες!» ((γέλια)). Τώρα με αγαπάει πάρα πολύ.

Ο Μπ. Νκ. σχολιάζει τις δηλώσεις της Μ.Μρ. σχετικά με το ρατσιστικό περιστατικό που διηγήθηκε. Αναφέρεται στο προσφυγικό ζήτημα και τέλος στη δύναμη της εκπαίδευσης.

Μπ.Νκ: Κι όμως αυτός ο άνθρωπος έχει περάσει ό,τι περνάμε εμείς! Τα χειρότερα, από τους Γερμανούς, από ένα ξένο. Είχε αφεντικό, ήταν υπάλληλος, αγρότης, δούλευε στα εργοστάσια, έκανε τα πάντα και να 'ρθει εδώ και να σου το παίξει αφεντικό. Αφεντικό μπορείς να το παίζεις, γιατί άμα δεν είσαι αφεντικό δεν μπορείς να έχεις και υπαλλήλους, εργάτες, αλλά το να (.) ξεχνάει τι έχεις περάσει και να σε πατήσει, και να σε (2) πώς το λένε, να σε προσβάλλει, να σε κάνει, να...

Ειδικά εδώ στη Μακεδονία (3) ειδικά εδώ τα χωριά που ξέρω όλοι είναι Μικρασιάτες. Ζούσαν όλοι στην Τουρκία, ήξεραν όλοι τούρκικα. Ήταν Έλληνες ορθόδοξοι αλλά ήξεραν τούρκικα.

Ερ: Η γιαγιά μου ζούσε στην Κωνσταντινούπολη.

Μπ.Νκ.: Αυτό ακριβώς. Τι σημασία έχει; Τότε βοήθησαν (3) οι Σύριοι βόηθησαν να ανέβουν στα καράβια. Κάπου διάβασα πως ήταν οι Σύριοι και τι άλλοι οι (.), κάποιιοι ήταν, μια άλλη χώρα. Γιατί οι άλλοι δεν τους ανέβαζαν στα καράβια, ήθελαν λεφτά ή δεν ξέρω τι άλλο ήθελαν (2) και οι Σύριοι ήταν αυτοί που τους μαζεύανε και τους φορτώναν στα καράβια

Ερ: Κι εγώ τώρα το έμαθα {με το προσφυγικό}

Μπ.Νκ: Εγώ κάπου τυχαία το διάβασα. Τυχαία στο ίντερνετ το διάβασα.

((Μιλώ στους γονείς για την αφήγηση προσφύγων από τη Σμύρνη που έβαλαν σε πρόσφυγες από τη Συρία να ακούσουν και θεώρησαν ότι οι ιστορίες ήταν δικές τους¹⁰²))

Μπ.Νκ: Είναι η ίδια ιστορία που ξαναβγαίνει στον 21ο αιώνα, στις μέρες μας, οπότε αυτό μπορεί να είναι άγριο αυτή η ιστορία, δηλαδή μπορεί να περάσει αυτή τη στιγμή, να σταματήσει δηλαδή, να περάσουμε αυτή τη φάση (.) και αυτοί να το περάσουνε, αλλά μπορεί μετά από πενήντα χρόνια να είναι πάλι και χειρότερα.

Ερ: Άρα εμείς τι μπορούμε να κάνουμε γι αυτό; Η εκπαίδευση;

Μπ.Νκ.: Η εκπαίδευση (.). Μ' άρεσε πάρα πάρα πολύ όταν βλέπω δασκάλους, νηπιαγωγούς, καθηγητές, να λένε τα πράγματα έτσι με τ' όνομά τους. Να τα βλέπουν καθαρά και (2) μ' άρεσε. Τώρα πρόσφατα το είδα αυτό, κάνω κι εγώ τα ελληνικά μαθήματα (.) σου λέει η δασκάλα έτσι όπως είναι τα πράγματα. Χωρίς να πεις ψέματα, χωρίς να κάνεις κάτι άλλο, δηλαδή να πεις να κάνεις πατριωτικά. Οι δασκάλοι, η εκπαίδευση είναι το πρώτο κύριο πράμα που πρέπει, γιατί μαθαίνει στο

¹⁰² Δράση της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ

παιδί, είναι, από το ξεκίνημά του, ενός άνθρωπου. Τα πρώτα βήματα, είναι (.) πρέπει να ρίξεις το θεμέλιο (.) για να μη γκρεμιστεί μετά.

Ερ: Και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, η δική μας εκπαίδευση έχει μεγάλη σημασία.

Μπ.Νκ.: Αυτό είναι ό,τι καλύτερο (.) γιατί υπάρχουν άτομα όπως είστε εσείς, που έχει αυτό το μυαλό, κάποιος άλλος σε ένα άλλο σχολείο. Αυτά τα μυαλά πρέπει αν τα μαζεύει το σύστημα για να το κάνει όλο το σύστημα έτσι. Να γίνει τρόπος εκπαίδευσης. Να βρούμε κάτι, τα καλύτερα, τα στοιχειώδη για έναν άνθρωπο, για ένα πρόσφυγα, για έναν μετανάστη.

Ερ: Παίξει ρόλο ο άνθρωπος;

Μπ.Νκ.: Και ο άνθρωπος. είναι από την οικογένεια, αλλά θέλω να πιστεύω ότι οι περισσότεροι το 'χουν αυτό. Υπάρχουν άτομα που δεν το βγάζουν γιατί δεν τους το βγάζει κάποιος άλλος. Δηλαδή δεν είναι τόσο έτσι να πει, να θέλει, να κάνει.

((η συζήτηση κυλά στα ακροδεξιά κόμματα))

Μπ.Νκ.: Βρίσκει τρόπο να βγει μπροστά και να υποδουλώνει τους άλλους, δηλαδή να ανεβαίνει, όσο πάει ανεβαίνει. Φταίνε οι πολιτικοί γιατί δίνουν φάση, δίνουν στόχο, δίνουν πράγματα. Γιατί (.) και η κοινωνία (.) όταν κάποιος το κάνει, ας πούμε. Είναι ένας ρατσιστής. Το κάνει σε κάποιον άλλο, το λέει, το ξανακάνει. Στο σχολείο ας πούμε, το μπουλινγκ (.) ο ρατσισμός. Πρέπει να φύγει! Να γίνει τρόπος (2) εκπαίδευσης, να γίνει τρόπος (.) ζωής, γιατί δεν πρέπει! Εκεί ξεκινάνε τα πάντα. Δεν πρέπει, δεν πρέπει. Ας πούμε στο σχολείο κάποιος, αυτοί που είναι τώρα ακροδεξιοί ή είναι ρατσιστές είναι μεγάλοι. Κάπου μεγάλωσαν. Εκεί δεν πρέπει αν το αφήσει το σύστημα και ειδικά οι εκπαιδευτικοί. Ας πούμε σε ένα σχολείο, άμα υπάρχει ένας δάσκαλος που να είναι ακροδεξιός, ή δύο ή τρεις, υπάρχουν πόσο, σε ένα σχολείο υπάρχουν 25 δάσκαλοι. Πρέπει και πολιτικά, και θρησκευτικά, μπορεί να τα πει σα τρόπο. Δηλαδή υπάρχει αυτό. Και θρησκεία, υπάρχει η ορθόδοξη, η μουσουλμανική, η καθολική, να τα δείξει ότι υπάρχουν. Αντικειμενικά. Δεν μπορείς να το πας ένα παιδί έτσι, να το πας από εδώ μεριά. Εγώ το παιδί μου το έχω βαφτίσει, ορθόδοξη. Αλλά δεν μπορώ να πω σε κάποιον άλλο, ή το παιδί (.) αν το παιδί, αύριο, μπορεί να θέλει κάτι άλλο, ή θέλω να δω το παιδί πώς προχωράει μόνο του. Εγώ την βάφτισα, την βάφτισα γιατί έτσι νομίζω, μπορεί να είναι καλό για το παιδί. Αλλά και το παιδί και κάποιος άλλος. και πολιτικά. Άλλος πρέπει να έχει στόχους και επιχειρήματα, με αυτά που λέει. Κάτι που είναι κακό, είτε θρησκεία, είτε πολιτική, είτε αυτό (2) δεν είναι να προσβάλλεις τον άλλο με κάτι θρησκευτικό ή πολιτικό. Γιατί άμα εσύ είσαι ακροδεξιός, ας είσαι, έχεις τη δικιά σου ιδέα ή αυτό, αλλά (.) όταν εμένα με προσβάλλεις (.), με ρίχνεις, με κάνεις (3). Δηλαδή οι άνθρωποι είναι δίκαιοι, είναι ίσοι, παντού. Δεν έχει να κάνει με τι πιστεύουν, είτε πολιτικά είτε θρησκευτικά. Αν είσαι εσύ απέναντί μου εντάξει, τότε δεν υπάρχει κανένα πρόβλημα, Πίστευε ό,τι θέλεις. Αλλά δεν πρέπει να πειράξεις τον άλλο.

Ερ: Πώς γίνεται τα ακροδεξιά κόμματα στην Ευρώπη να ανεβαίνουν όλο και περισσότερο;

Μπ.Νκ.: Φταίνε και οι άνθρωποι και παντού, δεν είναι μόνο στα κόμματα, τα κόμματα είναι εκεί. Ο κόσμος στη γειτονιά, στο δήμο. Έπρεπε όλα να κάνουν από τη γειτονιά (.) αν ένας είναι ρατσιστής, άλλος πρέπει να μιλήσει απέναντί του (.), δεν μπορεί να προσβάλλει.

Ερ: Αυτό που έκανε η Μ.Μρ.

Μπ.: Ναι, αν κάποιος προσβάλλει πρέπει να έχεις τη δύναμη να το αντιμετωπίσεις. Και οι γείτονι. Εγώ ας πούμε να βλέπω κάποιον που βρίζει, προσβάλλει δεν κάθεται, του μιλάς.

Ερ: Μοιάζει με το μπουλινγκ που γίνεται στο σχολείο;

ΜπΝκ.: Το ίδιο είναι. Ένα κοινωνικό μπούλινγκ είναι. Αυτό είναι μπούλινγκ με άλλο τρόπο. Μπούλινγκ για τα παιδιά, για τον άνθρωπο, για το γείτονα, για τον δημότη. Και ο δήμος. Ακούει ρατσιστικά ο δήμος, πρέπει να (.) να κάνει κάτι, το δημαρχείο, αυτό, πρέπει να βρίσκει τρόπο να μην αφήνει αυτά να ανεβαίνουν. Στο σχολείο, ένας δάσκαλος όταν κάνει τέτοια, ο (.) ο διευθυντής πρέπει να το αναφέρει, οι άλλοι δάσκαλοι πρέπει να μαζευτούνε, να το αναφέρουν. Δε γίνεται, δεν μπορείς στο σχολείο, είτε είσαι ακροδεξιός είτε δεν είσαι, και ξένοι να μην είναι (.) και όλοι Έλληνες να είναι. Ας το πάρουμε έτσι. Να είναι μόνο Έλληνες. Όταν είσαι ακροδεξιός πάει να πει ότι πειράζεις τον άλλο. Ένα παιδί το μαθαίνεις για να χτυπήσει κάποιον άλλο. Αυτό δεν έχει να κάνει με το είσαι ξένος ή κάτι άλλο. Αυτό έχει να κάνει με τον τρόπο της σκέψης, αυτό (.) με το να γίνεσαι νταής, να γίνεσαι κακός, (.) να εκπαιδεύσεις να κάνεις τέτοια πράγματα.

Για το σχολείο

Μ.Χ.: Η Ν. καλά πάει, είπε ο δάσκαλος ότι και ο Α. άρχισε να διαβάζει λέει, τώρα κι ο Α. φαίνεται καλύτερα θα πάει. Τώρα δεν ξέρω για τον Χ. (.) αλλά ο Χ. είναι λίγο πιο τέτοιος (2) πιο γρήγορα θα μάθει, αλλά θα ψάχνει εσένα, νομίζει ότι κι εσύ θα πας εκεί. Τώρα δεν ξέρω ποιον θα έχει ((δάσκαλο)). Μόνο όταν πήγαινε ο Α. στην κ. Φ. αυτή δεν βοηθούσε. Αμα βοηθούσε μέχρι τώρα θα έμαθε. Πόσες φορές πήγα (.) την έλεγα να τον βοηθήσει και μ' έλεγε: «Δεν μπορώ μόνο με τον Α. να είμαι». Αλλά αυτός ο δάσκαλος μπορεί και τον βοήθησε. Κι άρχισε λίγο να διαβάζει. Τον έμαθε. Εσύ είσαι πολύ καλή κυρία, αυτό να σου πω.

Μ.Χ. και Μ.Π. (συνέντευξη στο σπίτι της Μ.Π. όπου ήρθε για λίγο και η Μ.Χ. καθώς και τα παιδιά παίζανε μαζί αρκετές φορές)

Για τις συγκεντρώσεις γονέων εκφράζω την κατανόησή μου για την απουσία της σε αυτές.

Εμείς είμαστε πόσα παιδιά στο σπίτι (2). Δεν μπορούσα να έρχομαι. Με πέντε παιδιά να ερχόμουνα εκεί δεν λέει. Αυτός θα κλαίει, θα θέλει να το θηλάσω...

Ερ: Τώρα που είδες ((ήταν στην παρουσίαση-παράσταση)) αυτό που κάνανε οι γονείς, {αυτό το κάνανε}

Μ.Χ.: {Πολύ} με άρεσε. Πολύ ωραία!

Ερ: Ξέρεις όλα αυτά που οι γονείς είπαν και κάνανε, ήταν αυτά που οι ίδιοι θέλανε να πούνε στα παιδιά τους.

Μ.Χ.: Ναι, ξέρω (2) κατάλαβα!

Ερ: Εσύ τι θα ήθελες να κάνεις αν μπορούσες;

Μ.Χ: Εγώ σκέφτηκα αυτήνα που ζηλεύει ((την κόρη της)). Αυτή, τα παιδιά που δεν δίνουν τα παιχνίδια τους, κι εμείς το έχουμε αυτό.

Ερ: Ήταν θέματα που ενδιαφέρουν όλους;

Μ.Χ: Ω, πολύ ωραίο έγινε, πολύ μ' άρεσε.

Ερ: Καλά που ήρθες, γιατί στην αρχή σκεφτόσουν δεν θα μπορείς με το μωρό.

Μ.Χ: Με βοήθησε η η (2) πώς την λένε;

Ερ: Η γιαγιά της Ν. ((μαθήτριάς)), η Π.

Μ.Χ: Ναι, ναι, αυτή το κρατούσε το μωρό για να έχω τα άλλα παιδιά.

Για τα δικά της παιδικά χρόνια

Μ.Π.: Εδώ στις (περιοχή) δεν έχω πολλές μνήμες από το σχολείο, δεν μου άρεζε (.) 'για να μην έχω μνήμες. Οι (.) μνήμες που έχω από το σχολείο είναι ο δάσκαλος που είχαμε στην τετάρτη τάξη ο οποίος μας χτυπούσε (2) και ήμουν η πρώτη σφαλιάρα μες την τάξη. Με το που γνωριστήκαμε (.) το πρώτο παιδάκι που έφαγε σφαλιάρα ήμουν εγώ! ((γέλια)). (2) Αυτό θυμάμαι και θυμάμαι ότι ήταν ένας δάσκαλος που μας χτυπούσε συνέχεια, (.) όρθιος στον πίνακα και (.) σφαλιάρα (2) στην έκτη όμως υποτίθεται ότι μαλάκωσε (.) έγινε διευθυντής μετά αυτό στο σχολείο. ... Θυμάμαι λίγο τη δασκάλα της πρώτης, θυμάμαι ότι ήταν μια καλή κυρία, αλλά πέρα από αυτό δε θυμάμαι τίποτα, ούτε αν (2), δεν θυμάμαι καν αν διαβάζαμε, μαθαίναμε, δεν θυμάμαι. Δεν έχω μνήμες από το σχολείο, θυμάμαι τις εκδρομές.

Αργότερα για τη δική της πορεία στη μάθηση

Μ.Π.: Σαν μαθήτριά δεν ήμουν καλή, έγινα γραφίστας μετά, σε ιδιωτική σχολή, το οποίο μου το πρότεινε η αδερφή μου. Εγώ όταν βγήκα, 17-18 χρονών, δεν ήξερα καν τι ήθελα να κάνω, τι θα μπορούσα να γίνω (.) και μου το πρότεινε η αδερφή μου επειδή ζωγράφιζα ωραία και πήγα εκεί και όντως μου άρεσε και είναι και πολύ δημιουργικό. Ασχολήθηκα με αυτό σαν επάγγελμα και θεωρώ ότι έκανα πολύ καλά γιατί μου άρεσε πάρα πολύ!

Ερ: Να ένα σημαντικός άλλος, η αδερφή!

Μ.Π.: Πάντα η αδερφή, η αδερφή ήτανε πρωτοστάτης πάντα, μεγαλύτερη, ό,τι και να θέλαμε η αδερφή πάντα σήκωνε σημαία (2) απέναντι στους γονείς. Αυτή ήταν ο άντρας της υπόθεσης, το αντράκι μέσα στην οικογένεια, ότι ό,τι θέλουμε θα το πάρουμε, τον μπαμπά τον είχε λίγο σούζα ((γέλια)).

Για τα δικά της παιδιά και το σχολείο, για το «σύστημα» και τις αντιθέσεις της.

Μ.Π.: Θεωρώ ότι ήμασταν τυχεροί γιατί πέσαμε σε καλές δασκάλες έτσι κι αλλιώς μέχρι σήμερα, και αυτή που είχε τώρα στο δημοτικό ο Κ. ((μεγάλος γιός)), είμαι πάρα πολύ ευχαριστημένη (.) έχω ακούσει αρνητικά σχόλια από άλλες μαμάδες, αλλά έχω ακούσει και καλά σχόλια από άλλες μαμάδες, και εγώ φυσικά, είμαι πάρα πολύ ευχαριστημένη, παρακαλάω να την έχει κι ο Π. Δυο χρόνια είχε την ίδια δασκάλα, πολύ καλή, πολύ κοντά στα παιδιά, προγραμματισμένη, με (.) αυτό (.) και στα διαλλείματα τους παρακολουθούσε να ξέρει την τάξη της (.) κι όλα αυτά, γενικά εγώ είμαι πολύ ευχαριστημένη μαζί της. Κατά τα άλλα με το σχολείο (.) καλά (3) δεν είμαι και πολύ κοντά στο σχολείο για να ξέρω τι γίνεται. Γενικά σαν σύστημα το σύστημα εμένα δεν μου αρέσει έτσι κι αλλιώς, αλλά αναγκαστικά θα το ακολουθήσουμε. Αναγκαστικά πηγαίνουμε εκεί που πηγαίνουμε και θα είμαστε συνεπείς σε αυτό που είμαστε.

Ερ: Τι εννοείς όταν λες δεν σου αρέσει;

Μ.Π.: Το σύστημα σαν σύστημα; (.) Εε, πολλά πρέπει, πολλά πρέπει να μάθουν τώρα (.) εε, είμαι λίγο διαφορετικής άποψης εγώ (.) Καλύτερα (.) θα προτιμούσα να βγαίνουμε στο πάρκο να τα λέγαμε, να βγαίνανε αλλού (.) να μάθουν αυτά που είναι να μάθουν. (2) Θεωρώ ότι έτσι κι αλλιώς τα παιδιά, το κάθε παιδί αυτό που είναι να μάθει θα μάθει. Γιατί σε όλα τα συστήματα που είχαν μέχρι σήμερα, αυτός που ήταν ένα μάθει έμαθε και αυτός που δεν ήτανε να μάθει δεν έμαθε (.) και (.) ακόμη το σύστημα έτσι, δεν βοηθάει τα παιδιά τα αδύναμα (.) έτσι και αλλιώς. Δηλαδή έτσι κι αλλιώς προωθούνται οι καλοί γιατί από τη φύση τους είναι καλοί και οι υπόλοιποι (.) θα δούμε. (.) Δεν βλέπω να γίνεται κάτι.

Για το νηπιαγωγείο.

Μ.Π.: Είμαι πάρα πολύ ευχαριστημένη ((γέλια)) Για το τι συνέβαινε μέσα στην τάξη δεν έχω άποψη ούτε εικόνα γιατί ο Π. δεν λέει τίποτα, το μόνο που ξέρω ότι ο Π. είχε πρόβλημα όταν ήταν ο Η. (.) δηλαδή το μόνο που μου μετέφερε ήταν αυτό. Ό,τι άλλο και να ρωτούσα απάντηση δεν έπαιρνα, υπολογιστή ήξερα ότι παίζει το παιδί εκεί μέσα, δηλαδή αν σταθώ σε αυτά που μου λέει ο Π. ((γέλια)) δεν κάνατε τίποτα στο νηπιαγωγείο.

ΕΡ: Σας βοήθησε ο φάκελος του παιδιού να δείτε και να καταλάβετε, οι φωτογραφίες και το υπόλοιπο υλικό;

Ε: Ναι, ναι βέβαια. Όλα! Και τον ρωτούσα, εδώ τι είναι; Έμαθα για την ζωή στο τσιμέντο ((σχέδιο εργασίας που κάναμε)), είδαμε μαζί και τις εργασίες του, μου άρεσε μία που, μία ζωγραφιά που, όταν νιώθω αγάπη, τότε νιώθει αγάπη ο Π. (που δεν τις ήξερα εγώ τις απαντήσεις, που λέει όταν μ' αγκαλιάζει η μαμά, όταν αγκαλιάζει τον μπαμπά, όταν δέρνει τον παππού ((γέλια)) «καλά ρε, νιώθεις αγάπη όταν δέρνεις τον παππού;» «ναι» λέει. Ναι, ναι, παίζοντε μπουξ οι δυο τους. Εικόνα του τι γινότανε όπως είπα δεν έχω, μου αρκεί που το παιδί πήγαινε και ερχότανε χαρούμενο, αυτό μου αρκεί.

ΕΡ: Σχετικά με το σύστημα του νηπιαγωγείου, το θεωρείς πιο ευέλικτο, πιο ανοιχτό σε σχέση με το γνωσιοκρατικό που μου ανέφερες για το δημοτικό;

Ε: Ε, ναι. Φυσικά! Εγώ δεν καταλάβαινα το γνωστικό κομμάτι στο νηπιαγωγείο, δηλαδή κουβέντα στην κουβέντα, αποφάσεις που συνέβαιναν τυχαία, δεν κατάλαβα μέχρι που είδα τις εργασίες και είδα και γράμματα, αλλιώς δεν είχα εικόνα ότι προχωράει και έτσι. Δηλαδή ότι έχουμε αυτό το θέμα και μιλάμε για αυτό το θέμα, δεν ήξερα ότι μπαίνανε κι άλλοι στόχοι. Δηλαδή ότι οι τελίτσες σημαίνει μαθηματικά, ή το μοτίβο. Δηλαδή και η αξιολόγηση που έγραφε για το πώς είναι στη μαθηματική σκέψη και αυτά, νόμιζα ότι απλώς καταλάβαινες από τον τρόπο που εκφράζεται, όχι ότι υπήρχαν εργασίες πάνω σε αυτά.

Για τις συγκεντρώσεις γονέων και τη θεατρική παράσταση.

Ερ: Ήμουν επίμονη στις συγκεντρώσεις γονέων από την αρχή της χρονιάς και ξέρω ότι ήσουν από αυτές που (.) δεν, δεν ήσουν πολύ άνετη {σε αυτά με τα οποία κάναμε}.

Μ.Π.: Καθόλου!

ΕΡ: Για πες μου τις δυσκολίες σου.

Μ.Π.: Αυτό είναι καθαρά δικό μου, δεν είναι ότι η συγκεκριμένη παρέα, ότι με αυτούς δεν μπορούσα και με κάποιους άλλους θα μπορούσα (.). Γενικά, εγώ δεν το 'χω έτσι. Εγώ είμαι πιο πολύ της κουβέντας. Θα προτιμούσα δηλαδή να καθόμασταν εκεί να μας λέγατε, να μας λέγατε (.) είμαι πολύ καλός ακροατής ((γέλια)) και μιλάω και πολύ ((γέλια)). Αλλά (.) όχι δεν το 'χω το βιωματικό καθόλου. Και δεν το χρειάζομαι, δηλαδή (.) δεν ξέρω, δεν (.) μου λέει κάτι. Και δε βγάζω εγώ και κανένα συμπέρασμα από αυτά. Εεε (.) η γλώσσα της καμηλοπάρδαλης παραδείγματος χάρη (.) έβγαλα κάτι εγώ, κέρδισα από αυτό (.) αλλά θα μπορούσα να το καταλάβω και με λόγια. Δηλαδή δεν μου χρειαζότανε να σηκωθώ να παίξω αυτό το (.) που εκεί και δυσκολεύομαι (.) το γυρνάω στην πλάκα (.) εγώ δεν μπορώ να σοβαρευτώ για κάτι τέτοιο. Η Ε. ((φίλη της, παρούσα στην συνέντευξη)) λέει το 'χει γιατί της το 'λεγα «εγώ ζορίζομαι σε τέτοια» και λέει «α, εμένα μ' αρέσουνε αυτά» ((γέλια)).

Ερ: Σίγουρα αυτό έχει να κάνει με τον άνθρωπο...

Μ.Π.: Εγώ, ζορίζομαι, όχι. Προτιμώ ό,τι έχω να σου πω να κάτσω να στο πω ευθέως, ό,τι έχεις να μου πεις έτσι θέλω να τ' ακούσω, όχι μα, δεν (.) παρά να

παίζουμε το παιχνίδι και να αυτό για να καταλάβω κάτι μέσα από αυτό. Πολλές φορές δεν καταλαβαίνω μέσα από το παιχνίδι, προτιμώ με τα λόγια.

ΕΡ: Φαντάζομαι όμως ότι το βιώνεις, είτε γίνεται βίωμα είτε όχι, κάτι αφήνει δεν μπορεί.

Μ.Π.: Ε, η γλώσσα της καμηλοπάρδαλης όση ώρα το παίζαμε δεν είχα καταλάβει γρι. Για ποιο λόγο το παίζουμε και τι θα καταλάβουμε από αυτό (.). Όταν μετά καθίσαμε και το αναλύσαμε (.) και μιλούσες εσύ και μας εξήγησες τι ήταν (.) εκεί μπήκα στο νόημα και κατάλαβα τι γίνεται. Ή τι είπαμε τώρα. Και προσπάθησα να το κάνω (.) βέβαια έτσι και αλλιώς δεν ήμουν πολύ και καλά της αρνητικής κουβέντας, πιο ουδέτερα μιλούσα συνήθως αλλά τώρα ακόμη περισσότερο προσέχω. Δεν ξέρω, σου είπα κάτι αρνητικό σήμερα, δεν ξέρω ((γέλια)). Νομίζω ότι προσέχω τέλος πάντων!

Ερ: Κάτι έμεινε δηλαδή (.) και παρόλα αυτά στο θέατρο συμμετείχες!

Μ.Π.: Ναι, ναι. Αυτή ιδέα μ' άρεσε από την αρχή πάρα πολύ, ενθουσιάστηκα, απλώς δεν το περίμενα ότι εμείς θα έπρεπε να βγάλουμε κάτι (.) ε, το θεώρησα πιο εύκολο να βγάλεις εσύ κάτι και να το μοιράσεις ((γέλια)) ναι (.).

ΕΡ: Τελικά είχα δίκιο που επέμενα;

Μ.Π.: Τελικά ήταν πάρα πολύ ωραίο, εγώ το ευχαριστήθηκα, ε, και εκεί που χάρηκα περισσότερο ήταν που κατάλαβε αμέσως ότι τουλάχιστον, ότι εγώ κάνω αυτόν ((το γιό της, του οποίου τη συμπεριφορά αντέγραφε στο θέατρο η συγκεκριμένη μητέρα)). Τώρα (.) αν κατάλαβε ότι αυτή είναι η καλή συμπεριφορά ή όχι (.). Το ότι αυτό που έκανα εγώ το ότι κατάλαβε ότι το έκανα για αυτόν, το ότι είναι θυμωμένος και ότι είναι πάντα θυμωμένος και ότι δεν μιλάει, δεν λέει για ποιο λόγο. Πάντως από τότε δεν έτυχε να ξαναθυμώσει (.) αα, όχι θύμωσε αλλά δεν ((γέλια)) δεν το συζητάω πλέον. ό,τι ήταν να κάνω το 'κανα!((γέλια)).

Μ.Β. (συνέντευξη στο σπίτι της όπου ήταν και τα παιδιά, όχι όμως μαζί μας την ώρα της συνέντευξης, αλλά στο παιδικό δωμάτιο).

Για τη σχέση με το σχολείο γενικότερα, για το νηπιαγωγείο ειδικότερα. Για τους γονείς, τις συναντήσεις και το δέσιμο της ομάδας των γονέων. Για τις επόμενες βαθμίδες συγκριτικά και κριτικά, για τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού.

Μ.Β.: Τα παιδιά έχουν μάθει σε σχολικό περιβάλλον από πολύ μικρά. Στο κτίριο αυτό ((του παιδικού σταθμού)) έχω περάσει σα να λέμε ένα δημοτικό ((γέλια)) αυτές τις σκάλες, ανέβα κατέβα (3) εεε, γενικά εγώ δεν είχα παράπονο από τον παιδικό. Τα παιδιά ήταν (.) απ' όσο ξέρω καλά. Μάθαινα πράγματα αργότερα, ενώ ήταν τα παιδιά εκεί, στα παιδιά μου τουλάχιστον δεν δημιουργήθηκαν θέματα. Γενικά δεν έχω κάποιο παράπονο από χώρους που έχουν πάει τα παιδιά ως τώρα. Ελπίζω να συνεχιστεί αυτό ((γέλια)).

Ερ: Προφανώς παίζουν ρόλο και τα παιδιά για αυτό.

Μ.Β.: Η πρώτη επαφή στα σχολικά τους χρόνια ήταν στο νηπιαγωγείο. Στο νηπιαγωγείο, για το συγκεκριμένο νηπιαγωγείο, εγώ έχω τις καλύτερες αναμνήσεις, φαντάζομαι και τα παιδιά το ίδιο (.) εεε, είχανε πολύ καλό δέσιμο τα παιδιά, είχανε πολύ καλό δέσιμο οι γονείς. Και αυτό που έλεγα και πριν, εεε (.), βλέπω ότι ήταν, είναι πολύ σημαντικό ότι ήτανε οι γονείς ε, εκεί, ε, ζήσαμε εμπειρίες και μείς στο νηπιαγωγείο, δε ζήσανε μόνο τα παιδιά μας εμπειρίες στο νηπιαγωγείο, εε, και θεωρώ ότι ίσως, ε, κατανοούμε και καλύτερα (3) και το πώς ζουν τα παιδιά, γιατί τα παιδιά μας περνάνε πολλές ώρες σ' αυτό το χώρο, κι όσο μεγαλώνουνε θα περνάνε ακόμη

περισσότερες ώρες στο σχολικό περιβάλλον. Είναι θεωρώ πολύ σημαντικό να υπάρχει επικοινωνία δασκάλου με τους γονείς, ε, και είναι σημαντικό και οι γονείς να είναι μία ομάδα, ώστε να (.) και στο να βοηθούνε σε ό,τι χρειαστεί στο σχολείο, είτε είναι νηπιαγωγείο, είτε είναι δημοτικό είτε γυμνάσιο, είτε λύκειο. Νομίζω ότι (.) δεν θα (.) δεν θεωρώ ότι όταν μεγαλώνουν τα παιδιά και πάνε σε μεγαλύτερο περιβάλλον (3) οι γονείς πρέπει να μένουνε πίσω. Ίσα ίσα νομίζω, (.) αλλά αυτό (.) πάντα είναι μία σχέση αμφίδρομη και πιστεύω ότι (2) για να υπάρχει αυτό, ε, θα πρέπει ο διδάσκων (2) να έχει αυτή τη σχέση με τους γονείς. Εε, (.) είναι αλληλένδετο αυτό. Αν (.) αν υπάρχει τοο (.), αν δω δηλαδή έναν άνθρωπο που έχει διάθεση να ασχοληθεί και να μας δέσει, νομίζω ότι οι γονείς θα ακολουθήσουν.

Ερ: Το πρώτο βήμα δηλαδή θεωρείς ότι το κάνει...

Μ.Β: Το σχολείο! Ότι, εε (.) δεν ξέρω γιατί (.), βέβαια από την άλλη, θα μπορούσε να πει κάποιος άλλος, ότι αν οι γονείς μπορούν να πιέσουνε, δηλαδή οι γονείς μπορούν να γίνουν μια ομάδα και να απαιτήσουν ας πούμε από (2) απλά δεν ξέρω (2). Ε, ίσως κι αν δεν έχεις αυτή την εμπειρία να μη σου περάσει από το μυαλό ότι μπορείς να το κάνεις αυτό το πράγμα. Εμείς που είχαμε αυτήν την εμπειρία, ε, στο δημοτικό ας πούμε μου φαίνεται ότι ακόμα δεν γνωρίζω τους γονείς ((ενώ έχει περάσει ένας χρόνος που ο μεγάλος της γιος πήγε στην πρώτη)) δεν έχουμε (3) εεε...

Ερ: Πιστεύεις ότι μπορεί να γίνει στο δημοτικό; Ή αν δεν μπορεί να γίνει πού οφείλεται αυτό;

Μ.Β: Ε, πιστεύω ότι μπορεί να γίνει και στο δημοτικό αλλά (.) για αυτό λέω ότι παίζει ρόλο οοο (.) αυτός που είναι στην τάξη (.) οο εκάστοτε που είναι στην τάξη εε (5) γιατί αν, φερ' ειπείν φέτος ας πούμε στο σχολείο – γιατί θεωρώ ότι είναι σημαντικές οι συναντήσεις γονέων και για να γνωρίσεις τη δασκάλα και για να γνωρίσεις (.) τους υπόλοιπους γονείς. Εγώ αυτή την στιγμή δεν γνωρίζω τους γονείς γιατί δεν έχουμε κάνει συναντήσεις γονέων στο (.) δημοτικό. Παρόλο που θεωρητικά υπήρχε η καλή διάθεση, μας είχε πει η δασκάλα ότι θα γίνουν κάποιες συναντήσεις, ουσιαστικά έγινε μόνο μία (.) συνάντηση γονέων και μία (.) στη γιορτή.

Ερ: Ήταν ενημερωτική;

Μ.Β: Ναι και δεν είχε στόχο (.) ήταν ενημερωτική, ίσως έγινα και δύο, τέλος πάντων. Οπότε δεν (2) και ήταν και η ώρα (.) ίσως τέτοια γιατί (.) γίνεται μεσημέρι, την ώρα που σχολάν άλλοι από τις δουλειές, κάποιιοι δούλευαν, δεν είναι εύκολο. Αν υπάρχει μια συγκεκριμένη ώρα, τώρα βέβαια είναι και διαδικαστικά όλα αυτά, από σχολείο σε σχολείο αλλάζουνε. Δηλαδή ξέρω συναδέλφους μου τα παιδιά που πάνε δημοτικό, οι συναντήσεις του γίνονται απόγευμα δεν γίνονται την ώρα που σχολάνε, Σε μας ξέρω ότι γίνονται την ώρα που σχολάνε. Που είναι πιο δύσκολο για τους γονείς γιατί πρέπει να πάρουν άδεια, όταν δεν εργάζεσαι είναι ίσως λίγο πιο βολικά, αλλά για όσους εργάζονται είναι δύσκολο να είναι αυτή την ώρα, να είναι όλοι εκεί 2 η ώρα. Δεν ξέρω πόσο είναι βολικό, εμένα δε με εξυπηρετούσε γιατί ((και εξηγεί τι έπρεπε να κάνει για να είναι εκεί)). Αν ήταν μια απογευματινή ώρα και να ήτανε και πιο συχνή, (2) δε λέω μια φορά το μήνα όπως κάναμε εμείς ((γέλια)) αλλά ας ήτανε και μια φορά το τρίμηνο έστω ρε παιδί μου ((γέλια)) μια φορά το δίμηνο. Να γνωριστούμε οι γονείς, να ξέρουμε ποιος είναι ποιος (2) ποιος έχει ποιο παιδί, γιατί (.) ίσως στην πορεία να γνωριστούμε, έξι χρόνια θα 'μαστε μαζί, τα παιδιά μας. Αλλά θεωρώ αυτό που έγινε στο νηπιαγωγείο, το δέσιμο που έγινε (.) μα έτσι κάναμε σχέσεις και τώρα στο δημοτικό βλέπω τους γονείς από (.) εε που ήμασταν μαζί, με αυτούς θα μιλήσω, δε θα μιλήσω με τους καινούργιους (3) ακόμα τουλάχιστον.

Ερ: Πιστεύεις ότι αυτό βοηθάει και στις σχέσεις των παιδιών μεταξύ τους; Όταν το σχολείο γίνεται μια κοινότητα;

M.B: Νομίζω πως ναι γιατί και τα παιδιά χαίρονται. Κατ' αρχήν και τα παιδιά γνωρίζουνε τους άλλους γονείς, συνεχίσουν τη σχέση τους εκτός σχολείου, εξωσχολικές, αλλά και τα παιδιά χαίρονται ότι υπάρχει αυτό το δέσιμο και με τους μεγάλους. Και βλέπω και από αυτά που λέγανε, θυμάμαι πράγματα που μου έλεγαν και για τις άλλες μαμάδες, βλέπω ότι έχει θετικό αντίκτυπο. Με το Χρ. ας πούμε δεν, για παράδειγμα μου έλεγε σήμερα: «Μαμά, αυτός πρέπει να' ναι ο μπαμπάς του ...»» ενός συμμαθητή του, του λέω «τι να σου πω, δεν τον ξέρω τον άνθρωπο, που να τον ξέρω» και μη σου πω πως δεν ξέρω ούτε το ίδιο τον συμμαθητή. Δεν τους ξέρω, τους έχω σε μια φωτογραφία, μου τους έχει δείξει μια φορά, αλλά άμα τους δω το δρόμο δεν θα τους αναγνωρίσω. Φυσικά αντίστοιχα μου έλεγε η Β. «ενώ μαμά τους δικούς μου τους συμμαθητές...»» ((γέλια)). Λέω κι εγώ «κι απ' την καλή κι απ' την ανάποδη» ((γέλια)).

Ερ: Για την τελική προσπάθεια, γιατί ήσουν μία από τους ανθρώπους που έδωσε ιδέες, {έπαιξε}...

M.B: Η τελική δράση ήταν πιστεύω πολύ σημαντική, θα φανεί ίσως αργότερα τι αντίκτυπο είχε στα παιδιά, εε, τους άρεσε σίγουρα πάρα πολύ, αλλά εγώ το διασκέδασα πάρα πολύ (.) και γιατί κάναμε (.) ήτανε μία δράση, εε, μαζί με τους άλλους γονείς. Εε, είχε από πολλές απόψεις, ήταν μια δραστηριότητα, ήταν μια διέξοδος για μένα. Οι συναντήσεις που κάναμε ήταν μια έξοδος από την καθημερινότητα, μπορεί να με ζόριζε λόγω χρόνου αλλά ήταν μια ευχάριστη διέξοδος. Για τα παιδιά (.) το χάρηκα εγώ πάρα πολύ που το έκανα αυτό στα παιδιά, σίγουρα θα το ξανάκανα αν μου δινόταν η ευκαιρία. Μιλήσαμε με τα παιδιά, δεν ξέρω κατά πόσο καταλάβανε τα πάντα, μου είπανε διάφορα. Η Β. μου είπε για παράδειγμα ότι της άρεσε που έπαιξα το ρόλο, που ήμουν μία μαμά. Ήταν ευχάριστο για αυτούς που είδαν εμάς να κάνουμε ένα τέτοιο γεγονός. Από όλες τις απόψεις δεν βρήκα κάτι αρνητικό, δεν νομίζω ότι υπάρχει κάτι αρνητικό σε αυτό που έγινε. Θέλω να δω το βίντεο, θα ενθουσιαστούν να το δουν και τα παιδιά. Ήθελαν κι άλλο και άλλο. Μετά το χορό, καθίσανε ξανά γιατί νομίζανε ότι θα συνεχιστεί κι άλλο!

M.A. (συνέντευξη στο σχολείο μόνες).

Για το σχολείο στην Αμερική, συγκριτικά και κριτικά. Για τη γλώσσα, για την μετανάστευση

M.A.: Εδώ όταν έρχονται οι άνθρωποι και μιλάνε την δική τους γλώσσα είναι διαφορετικά από ότι ήμασταν εκεί εμείς και μιλούσαμε τη δική μας γλώσσα, πώς να σας το πω; Για το λόγο του ότι εκεί (2) το σύστημα όλο καθεαυτού παρέχει τον ξένο ένα (.), μεταφραστή (.) για να κάνει τη δουλειά του. Δηλαδή, θες να πας σε μια δημόσια υπηρεσία (2). Είναι απλό, τους σόσιαλ σεκιούριτυ που λένε, που πάνε όλοι και κάνουν τα χαρτιά τους για να βγάλουν ένα αριθμό, σαν ταυτότητα που έχουμε εμείς εδώ (2). Αν είσαι ξένος και δεν ξέρεις τη γλώσσα την αγγλική, μπορείς στο ραντεβού που θα κλείσεις να πεις, ότι εγώ είμαι ισπανόφωνος, είμαι Ιταλός, είμαι Έλληνας. είμαι (.) Αλβανός, είμαι (.) Αφρικανός. Και θα σου φροντίσουνε την ημέρα που έχεις ραντεβού να υπάρχει κάποιος να σου κάνει μετάφραση (2). Δεν πας στο κουτουρού, στο πουθενά και προσπαθείς να μαντέψεις πώς να επικοινωνήσεις. καταλάβατε;

Ερ: Το δικαίωμα να μιλάς τη γλώσσα σου;

M.A.: Μα δεν μπορείς να μη μιλάς τη γλώσσα σου. Παρ' όλα αυτά όμως δεν θεωρώ ότι επειδή μιλάει τη γλώσσα, αυτός δεν θα πρέπει ΝΑ (2)... Να στο πω δική μου εμπειρία. Επειδή εγώ μιλούσα ελληνικά – τώρα δεν ξέρω αν είναι σωστή λέξη- δεν

έπρεπε να αμερικανοποιηθώ; Να αρχίζω να μαθαίνω αγγλικά; Καταλαβαίνετε τι θέλω να σας πω; Δεν μπορώ να απαιτήσω από τον Αμερικάνο να ξέρει ελληνικά να μιλήσει μαζί μου, θα πρέπει εγώ, επειδή εγώ πήγα εκεί. Εγώ έτσι έμαθα από τους γονείς μου (.) όταν πηγαίναμε εκεί μας φεύγαν ελληνικά. μας φεύγαν αγγλικά, και μου 'λεγε: εδώ θα προσπαθείς να μιλάς αγγλικά. Και δεν ήταν τα αγγλικά σαν μητρική γλώσσα, τέλεια, φοβερά, γιατί δεν ήταν κάθε μέρα να τη μιλάμε. Όμως (2) έτσι πρέπει. Δεν μπορώ να πάω τώρα σε μια δημόσια υπηρεσία –και δεν υπονοώ τίποτα κ. Εύη και θα πρέπει (2) ο υπάλληλος (.) να ξέρει τη μητρική μου γλώσσα, να με καταλάβει.

Ερ: Στην Αμερική όμως ισχύει αυτό;

Μ.Α.: Δεν ήταν ο υπάλληλος.

Ερ: Ήταν ο μεταφραστής.

Μ.Α.: Το κράτος πρέπει να βρει κάποιους.

Ερ: Βλέπετε μεγάλες διαφορές ανάμεσα στα δύο συστήματα...

Μ.Α.: Για αυτό δεν μπορώ να έχω άποψη και να μπορώ να δω τη μετάβαση ενός ανθρώπου που έρχεται εδώ και μιλά τη μητρική του γλώσσα. μα είναι δυνατόν επειδή πήγες σε μια άλλη χώρα να σταματήσεις να μιλάς τη γλώσσα που μιλάς; Αν είναι δυνατόν (3). Από την άλλη όμως είναι και το εξής, από τη στιγμή που το εκπαιδευτικό σύστημα ή οι δημόσιες υπηρεσίες, ή γενικότερα –δεν ξέρω τι άλλο να πω- αυτά τα πιο άμεσα, δεν παρέχουνε έναν άνθρωπο εξειδικευμένο. Δεν το καταλαβαίνω αυτό το πράγμα. Να είναι ο μεταφραστής για τα αλβανικά, για τα ρώσικα, για τα τούρκικα και τα (2) ό,τι γλώσσα είναι αυτή η γλώσσα που μπορεί να μιλιέται. Σήμερα, δηλαδή εγώ επειδή έχω εμπειρία από τον γιό μου. Πήγαμε εκεί. Εκατό τα εκατό αμερικανίδες οι δασκάλες τους (.) παρόλα αυτά (.) όποια καταγωγή και αν είχανε. Δεν ήταν όλες αμερικανίδες, δηλαδή εγώ επειδή γεννήθηκα εκεί είμαι αμερικανίδα; Ήρθε ((ακατανόητος λόγος)) αυτό το παιδί ((ακατανόητος λόγος)) και είπανε εμείς για αυτό το παιδί θα χρειαστούμε λίγους μήνες έναν άνθρωπο να μιλάει τη γλώσσα του (2). Δεν έπρεπε η μισ Μαλάζο, η οποία ήταν η πρώτη του δασκάλα, να ξέρει ελληνικά, ιταλικά, κινεζικά, κορεάτικα (.) καταλαβαίνετε τι θέλω να σας πω; Για αυτό δεν μπορώ να καταλάβω αυτό που γίνεται εδώ, ας πούμε εσείς μία εκπαιδευτικός μόνη σας, προσπαθείτε (.) για σας το κάνετε, αλλά όμως το κάνετε για τη λειτουργία, γιατί το δυναμικό των παιδιών σας δεν είναι μόνο Έλληνες. Έχει κι Αλβανούς, έχει και από τη Ρωσία και από τη Γεωργία, από παντού, από πού είναι όλα αυτά τα παιδάκια; Και εσείς να καταλαβαίνετε λέξεις (.) είναι κάτι που (.) –να το κάνετε για σας, καλά κάνετε και το κάνετε- αλλά, δηλαδή δεν πρέπει να είναι ένας άνθρωπος, να είναι ακριβώς γι αυτό, να βοηθήσει στη μετάβαση του παιδιού, από εδώ να ενταχθεί προς τα εδώ; Καταλαβαίνετε τι θέλω να σας πω;

Για το νηπιαγωγείο για τη συμμετοχή στα κοινά, για τις συναντήσεις, σύγκριση με τις επόμενες βαθμίδες.

Ερ: Θέλω να μου πείτε τη γνώμη σας για ένα σχολείο όπου οι γονείς είναι συμμετοχοί, παρευρίσκονται, παίρνουν {ένα ρόλο}

Μ.Α.: είναι πολύ σημαντικό και για τους ίδιους και για τα παιδιά τους. Δηλαδή θεωρώ ότι από τη στιγμή που βλέπει (.) μπορεί να μην βλέπει τι κάνω αλλά από τη στιγμή (γέλια) να το πω όπως το είπε κιόλας «Πού θα πας μαμά;» «Στο σχολείο, έχω συνάντηση με την κ. Εύη». «Αμάν ρε μαμά, όλα τα απογεύματα εκεί πηγαίνεις, τι έγινε; τι θα κάνεις με το σχολείο ΜΟΥ;» ((γέλια)). «Γιατί, σε πειράζει;» «Όχι αλλά εσείς τι κάνετε δηλαδή εκεί, που δεν μπορώ να ρθω και δεν μπορώ να είμαι;». Θέλω να πω ότι είναι καλό! Ενημερώνεσαι, σε βοηθάει να διαχειρίζεσαι πολλές φορές

συμπεριφορές. Παίρνεις γνώμες και εντυπώσεις και βιώματα από τους υπόλοιπους γονείς, τις οποίες αισθάνεσαι σαν γονιός τις βιώνεις μόνο εσύ. Τελικά υπάρχουν και άλλοι που ζουν κάτι ανάλογο παράδειγμα με σένα. Και το σημαντικότερο από όλα είναι ότι ενημερώνεσαι για το τι γίνεται μέσα στην τάξη (.) έχεις την αίσθηση ότι συμμετέχεις, είναι πολύ σημαντικό αυτό, γιατί το δημοτικό είναι απρόσωπο (2). Δυστυχώς!

EP: Ενώ θα μπορούσε να είναι αλλιώς;

M.A.: Θα μπορούσε. Φυσικά (2). Είναι πολύ απρόσωπο το δημοτικό. Δυστυχώς. Η δασκάλα μας στην πρώτη δημοτικού ήταν άνθρωπος (.) πάρα πολύ καλή για μένα, κάποιοι άλλοι την κατηγορούσανε ότι δεν ήταν πολύ καλή. Για μένα ήταν πάρα πολύ καλή γιατί το πρώτο πράγμα που μπόρεσε να κάνει, και μπράβο της που το κατάφερε, τουλάχιστον στο παιδί μου το πέτυχε, είναι να σκανάρει τα παιδιά, να φιλτράρει, να δει την ιδιοσυγκρασία τους, τον χαρακτήρα τους, και το καθένα –παρόλο που είχε 23-να το διαχειρίζεται ανάλογα. Και παιδιά τα οποία είχαν προβλήματα (2) εε, όχι υπερκινητικότητες ή διάσπαση προσοχής ή εν πάση περιπτώσει, που εντόπιζε ότι έχουν ένα θεματάκι, προσέγγισε τους γονείς απ’ τον πρώτο μήνα!

Μετά από μια διακοπή συνεχίζει.

M.A.: Ο σύλλογος γονέων στο δημοτικό είναι απρόσωπος. Τι να κάνουν και αυτοί οι άνθρωποι, δεν τους κατηγορεί κανείς, είναι πολλά τα παιδιά και μια μικρή ομάδα. Τώρα, αν γινόντουσαν συγκεντρώσεις γονέων στην κάθε τάξη και αντιμετώπιζε η κάθε τάξη με τα παιδιά που έχει και τους γονείς που είναι ενδιαφερόμενοι για τα παιδιά, τα αποτελέσματα θα ήτανε θεωρώ πραγματικά, Γιατί ο σύλλογος γονέων είναι για 600 παιδιά. Μια ομάδα 15 ατόμων, τι να κάνει μια ομάδα; Εδώ, μια ομάδα 5 ατόμων για 14 παιδιά και δεν έχει χρόνο να τα τρέξει όλα, ενδεχομένως. Και για 20, σωστά; Δε γίνεται! Οι συγκεντρώσεις κυρία Εύη με τους εκπαιδευτικούς, τον εκπαιδευτικό που αφορά το παιδί τους, και το έχει και εν πάση περιπτώσει είναι στην ίδια τάξη και το έχει αναλάβει ως εκπαιδευτικός, είναι σημαντικές για μένα!

Για τη θεατρική παράσταση και τον ρόλο που διάλεξε να παίζει και το κείμενο που πρότεινε και τις αντιδράσεις του παιδιού της.

M.A.: Ζηλεύει αφάνταστα τον αδερφό της! Σε σημείο που δεν μπορείτε να φανταστείτε.

EP.: Πώς ήταν η αντίδρασή της, γιατί αυτό ήταν και τι θέμα που επιλέξατε να αναπαραστήσετε στο θέατρο;

M.A.: Λέω «Α.» λέω, «κατάλαβες ποιο κοριτσάκι έκανε η μαμά;» «Εμένα»¹⁰³ μου λέει. Λέω «σου άρεσε αυτή η συμπεριφορά;» ((η μαμά κάνει μια κίνηση ντροπής με χαμήλωμα του κεφαλιού και των ματιών)). Έτσι. Λέω «Είδες ότι δεν είναι ωραίο και ότι θα πρέπει να σκεφτείς ότι δεν υπάρχει κάποιος λόγος που θυμώνουμε, που νευριάζουμε, που φωνάζουμε...» «Ναι, ναι» μου λέει «Κατάλαβα». Δεν είχε κάποια ιδιαίτερη αντίδραση, της άρεσε η μαμά είπε. Απλά στη γιαγιά της είπε πως κάναμε τη γιορτή μας. «Άντε κάνατε γιορτή και δεν με φώναζες να ρθ;» «Δεν έπαιζα εγώ καλέ γιαγιά, η ΜΑΜΑ μου έπαιζε!» (γέλια). Το είπε με περηφάνια. Αν θα βάλουμε το dvd να το δούμε μαζί τότε θα δω (γέλια). Τότε θα φανούν οι αντιδράσεις, ήταν μουδιασμένη. Δεν μπορεί να το εκφράσει το παιδί.

¹⁰³ χαμήλωμα της φωνής να βρω το σύμβολο

Μ.Δ. και Μπ. Δ.: (στο σπίτι, επέλεξαν την ώρα της συνέντευξης να είναι εκεί και η Δ. και να παίζει το dvd της παράστασης των γονέων και κατά τη διάρκεια γινόταν σχόλια).

Μ.Δ: Τι ωραίο τραγούδι αυτό, πώς το σκέφτηκες; (αναφερόμενος στ δική μου αφιέρωση στα παιδιά και στους γονείς στο τέλος της παράστασης, το τραγούδι που ειπα).

ΕΡ: Είναι από τα αγαπημένα τραγούδια αυτό, φέρνει μνήμες. Και να σου πω την αλήθεια ήταν και μέσα σε ένα βιβλίο που τους άρεσε. Εκεί το έλεγε όμως με ένα διαφορετικό στίχο. Έλεγε «Τι σε μέλει εσένα για το σαλβάρι μου» το οποίο το ακούσαμε σε τρεις γλώσσες. Το ακούσαμε στα αγγλικά, θυμάσαι Δ. ((απευθύνομαι στη μαθήτριά μου)) στα τουρκικά και στα ελληνικά.

Μπ.Δ.: Αυτό το τραγούδι που ταιριάζει σε αποχωρισμούς.

Για το σχολείο, γενικά για το σχολείο του σήμερα και σαν εκπαιδευτικοί (και οι δύο) και σαν γονείς.

Μ.Δ.: Τουλάχιστον για τη δική μου σχολική μονάδα, μας ταλαιπωράει το ασταθές. Δεν έχουν καμία σχέση οι μονάδες που υπηρετούμε με την τυπική εκπαίδευση. Είμαστε, παράλληλο σύμπαν είμαστε. Εντελώς (.) δηλαδή...

Ερ: Αυτό πιστεύετε ότι έχει να κάνει με τη γενικότερη εκπαιδευτική πολιτική;

Μπ.Δ.: Φυσικά, ένα παραπάνω σε μας, θα σου πω γιατί. Γιατί, ενώ έχει διαπιστωθεί ότι υπάρχει ανάγκη για εκπαίδευση σε ένα συγκεκριμένο μέρος του πληθυσμού, που αδυνατεί να είναι στην τυπική εκπαίδευση...

Μ.Δ.: Εγώ δημοτικό μόνο, και στ' αλήθεια δεν ήμουν και πολύ πολύ (2) εε, δεν (.) εισχώρησα πολύ μέσα στοoo (2) σχολείο δηλαδή να δω πώς λειτουργούν και τι κάνουνε... (αναφέρεται συγκεκριμένα στις δομές που εργάζονται). Δηλαδή υπάρχει και περίπτωση να μην μπορώ να επικοινωνώ με το δάσκαλο, όποτε τον αφήνω. Δεν ασχολούμαι (.) δεν θα κάτσω να ασχοληθώ τώρα με τον (.) χ δάσκαλο ας πούμε που (.) δεν μπορώ να επικοινωνήσω.

Ερ: Από αυτά που μου λες λοιπόν η εικόνα που έχεις για τους εκπαιδευτικούς δεν είναι η καλύτερη.

Μ.Δ.: Όχι! Εννοείται! Και πόσο παραπάνω με τους δασκάλους.

Ερ: Μπορείς να μου το εξηγήσεις λίγο;

Μ.Δ.: Εεεμμ, ξέρεις τι γίνεται; Είναι λίγο πιο δυσκίνητοι (2) εγκεφαλικά. Εεε, λίγο λιγότερο είναι οι καθηγητές. Βέβαια δεν μπορώ να είμαι (.) τόσο απόλυτη. Οι δάσκαλοι είναι λίγο πιο συντηρητικοί στις απόψεις τους και λίγο πιο συντηρητικοί γενικότερα, σαν στάση ζωής. Και μένα επειδή αυτό δε μου ταιριάζει, εεμμ, δεν επικοινωνώ.

Μπ.Δ: Για τους εκπαιδευτικούς; καταρχήν, είμαστε ένα κομμάτι του πληθυσμού, δεν είμαστε κάτι το αποστειρωμένο. Αρρωσταίνουμε, πεθαίνουμε, όπως όλος ο πληθυσμός, κάτι αναλογικό είμαστε κι εμείς. Και καλοί και κακοί, ανάλογα το κριτήριο. Και τρελούς έχουμε (.) και (.) ζαμανφουτίστες έχουμε (.) και ανθρώπους που ενδιαφέρονται, και φιλότιμους. Και ανθρώπους που θα αναλάβουν πρωτοβουλίες. Από όλα έχει μέσα ο μπαχτσές.

Για το νηπιαγωγείο συγκεκριμένα.

Μ.Δ.: Η δικιά μου η άποψη ήταν εντελώς διαφορετική να πω την αλήθεια, δηλαδή πίστευα ότι (3) είναι πάρα πολύ εύκολο. Θεωρούσα ότι είναι πάρα πολύ εύκολο.

Θεωρούσα ότι ουσιαστικά (.) *οκ, δεν κάνετε και τίποτα. (2) Δηλαδή, μπαίνουν τα παιδιά, ζωγραφίζουν, παίζουν, κάνουν ξέρω γω και φεύγουν. Κάτι σαν φύλαξη, όπως είναι ο παιδικός. Λοιπόν, (.) δεν είχα καμία εμπειρία όμως και δεν είχα μιλήσει και με κανέναν για να δω τελικά το τι ακριβώς δουλειά γίνεται σε (.) ένα νηπιαγωγείο. Εε, όταν είδα φέτος το τι δουλειά γίνεται, το πόσο δύσκολο είναι (2) δηλαδή θεωρώ ότι αυτό (.) ο ρόλος της νηπιαγωγού είναι πολύ πιο δύσκολος απ' το ρόλο του δασκάλου στην πρώτη δημοτικού. Το παιδί είναι πολύ πιο μικρό, πολύ πιο ανώριμο, δεν έχει πάρει ακόμη την έννοια του σχολείου, σταματάμε να μιλάμε και τα λοιπά και (2) αυτές οι προσχολικές βάσεις που μπαίνουν, νομίζω ότι το συνοδεύουμε (2) σε όλη του τη ζωή. Δηλαδή πιστεύω πως η Δ. πήρε φέτος πολύ γερές βάσεις. Για να συνεχίσει στο δημοτικό και για να πορευτεί στη ζωή της. Δηλαδή δεν είναι μόνο το μαθησιακό κομμάτι. Είναι όλα τα υπόλοιπα. Επειδή λοιπόν εμένα με ενδιαφέρει το άλλο κομμάτι σαν άνθρωπο, μόνο το άλλο κομμάτι. Ας μη γίνει ας πούμε επιστήμονας, ας μη γίνει γιατρός. Θέλω να έχει μάθει να σέβεται, να αντιλαμβάνεται, να αποδέχεται το διαφορετικό, εε, το οτιδήποτε είναι έξω και πέρα από αυτήνα – και της φαίνεται και πολύ φυσιολογικό μάλιστα – και στην αρχή μου έκανε φοβερή εντύπωση το πώς, μετά κατάλαβα ότι έγινε πολύ δουλειά, έπεσε πολύ δουλειά πάνω σε αυτό. Και γενικώς έχει μία αντίληψη των πραγμάτων σφαιρική, που θα 'πρεπε τώρα πέντε χρονών παιδί ας πούμε να έχει άποψη για τον πόλεμο, ξέρω γω, για πράγματα που εμείς ας πούμε (.) ούτε καν ας πούμε, Εμείς ήμασταν ντουγάνια ((εννοεί στην αντίστοιχη ηλικία)). (.) Δεν ξέραμε.*

Για τη μαθησιακή της εξέλιξη.

Μ.Δ.: Βλέποντας λοιπόν την εξέλιξή της, εε, και την κοινωνικότητά της σε κάποια θέματα, μέσα απ' τη συζήτηση που κάνουμε στο σπίτι, κατάλαβα ότι πραγματικά στο σχολείο γίνεται, είναι πολύ δύσκολο αυτό (.) δηλαδή να βάλεις στο μυαλό ενός πεντάχρονου (.) την ιδέα και (.) να καταλάβει ας πούμε δύσκολες έννοιες. Έστω και να κάτσει να σκεφτεί τι μπορεί να είναι αυτό. Αυτό το open mind λοιπόν από τα πέντε, εμένα με τρελαίνει, μ' αρέσει πάρα πολύ. Και πραγματικά δε με νοιάζει, ας μη γίνει καλή μαθήτρια, ας μην (2). Μ' αρέσει αυτό, το να έχει ανοιχτό μυαλό και να είναι χαρούμενος άνθρωπος και ας μην είναι και ο καλύτερος μαθητής.

Μπ.Δ.: Τους γονείς το πρωί δεν τους έβλεπα, πολλούς δεν τους ήξερα, αλλά το έβλεπα μετά στις συναντήσεις τι γινότανε για το κοινωνικό. Δεν το συζητάω! Γιατί έτσι και αλλιώς η κοινωνία μας είναι πολυπολιτισμική. Τουλάχιστον με τους Αλβανούς, με αυτούς θα μεγαλώσει, με αυτούς θα είμαστε γείτονες. Το κοινωνικό της, δηλαδή σαν φορέας κοινωνικοποίησης το σχολείο γενικότερα, εσύ ειδικότερα. Έχεις μπει στη ζωή μας σαν κανόνες συμπεριφοράς θέλεις, σαν τρόπος ζωής, γιατί ξέρεις. Η κυρία μας το είπε αυτό, έχει πάψει πια να είμαστε οι δυο αυθεντίες. Στα τέσσερα ντουβάρια μας έχουμε του κανόνες μας και ζούμε έτσι, αλλά βγαίνοντας στο σχολείο βλέπει άλλους κανόνες, άλλες αρχές. Πρέπει λοιπόν βγαίνοντας από το σπίτι να μάθεις πως υπάρχει ένας άλλος κόσμος, που θα ζήσεις μαζί του. Κι εγώ στην αποδοχή!

Μ.Δ.: Αυτό συνέβη εκατό τα εκατό, και να ξέρεις πως εγώ γενικώς είμαι δύσπιστος άνθρωπος και πολύ (.) λίγο τα (ακατανόητη λέξη) όλα. Αμα δηλαδή δε με πείσεις, δε μπαίνω εύκολα στη διαδικασία να σε πιστέψω. Αλλά η αλήθεια είναι ότι φέτος πραγματικά (.) θεωρώ ότι με κέρδισες με την αξία σου φέτος. Ναι, δεν (.) δηλαδή όταν πρωτοήρθα στο σχολείο, όχι επειδή ήσουν εσύ, οποιοσδήποτε άλλος και να ήτανε, αφού όταν ξεκινήσαμε, το να δώσουμε ραντεβού να μιλήσουμε, να δώσουμε

ραντεβού να μιλήσουμε. Τι να πούμε πάλι δηλαδή, στο Χάρβαρντ πάει; Τι να καθίσουμε να πούμε;

Μπ.Δ.: Κι όμως, κι εγώ να σου πω, επειδή στις περισσότερες συναντήσεις ήμουνα εγώ, με βοήθησες να μάθω και τη γειτονιά μου, δηλαδή όλες αυτές τις κυρίες που {συναντούσα}.

Μ.Δ.: Εγώ δεν είμαι τόσο κοινωνική, είμαι πιο...

Μπ.Δ.: Πιάναμε και κάποια κουβέντα πιο προσωπική με κάποιους, και με τα παιχνίδια που κάναμε και παραέξω, μπορεί να τελειώναμε και μετά να συζητάγαμε κανένα μισάωρο κάτω από κανένα δέντρο με κάποιους γονείς. Να μοιραστούμε τις γωνίες τους ξέρω γω.

Μ.Δ.: Εγώ αυτά τα πράγματα δεν τα ήξερα, δεν τα ξέρω, κατάλαβες; Και επειδή δε τα ήξερα (2) μου ήρθανε πολύ απότομα. Δεν ήξερα τον τρόπο με τον οποίο γίνεται αυτό. Δε γίνεται σε κανένα σχολείο, ok. Δε γίνεται σχεδόν σε κανένα σχολείο, εγώ που έχω συζητήσει πια με δύο τρεις φίλες μου και τα λοιπά, εε, ΔΕ γίνεται. Δηλαδή αυτό που έχει γίνει φέτος, θεωρώ ότι όσα χρόνια μιλάω - για αυτό και μου έκανε τόσο μεγάλη εντύπωση - δεν έχει ξαναγίνει ποτέ. Δε το 'χω ξαναδεί σε κάποιο άλλο σχολείο. Για αυτό και σου λέω, είναι όλο μαζί είναι από σένα, είναι μόνο από σένα.

Μπ.Δ.: Να σου θυμίσω την πρώτη συγκέντρωση. Ποια ήταν η αγωνία των γονιών. Είχε περάσει ήδη η πρώτη εργασία ((μιλά για τις βιωματικές ασκήσεις και δραστηριότητες)) και ήταν η πρώτη φορά που καθόμασταν Σαββατοκύριακο να ασχοληθούμε με τα παιδιά μας. Υπήρξε πανικός ((γέλια)), γιατί δεν αφήναμε τα παιδιά μας να λειτουργήσουν από μόνα τους, θέλαμε να δείξουμε και κάτι καλό. Πολλοί από εμάς είχαμε ζωγραφίσει στην εργασία. Οι συγκεντρώσεις μας βοήθησαν να καταλάβουμε.

Μ.Αλ και Μ.Αρ. (συνέντευξη στο σχολείο, οι δύο μητέρες διαδοχικά, συνενυρέθηκαν δέκα λεπτά).

Για το νηπιαγωγείο και τις συγκεντρώσεις γονέων.

Μ.Αλ.: Μπορώ να πω ήταν οι καλύτερες μέρες όταν ερχόμασταν εδώ, ξεφεύγαμε λίγο, γελούσαμε, ξεφεύγαμε από τα προβλήματά μας και την καθημερινότητα μας. Η καθημερινότητά μου είναι πιο πολύ με τα παιδιά, δεν μπορώ και πολύ να βγω και έχω φίλες που μου λένε να βγω, λέω δεν μπορώ, δεν έχω πού να αφήσω τα παιδιά. Όταν ερχόμασταν εδώ, άσχετα που δεν έβρισκα εύκολα χρόνο, περνούσαμε πολύ όμορφα, ευχάριστα.

Μ.Αλ.: Μερικές φορές όταν καθόμουν ήσυχα και δε μιλούσα, άκουγα το πώς μιλάτε, θέλω να μάθω να μιλάω πιο καλά. Πώς μιλάτε, πως φέρεστε, μ' άρεσε αυτό το πράγμα. Όχι μόνο αυτά, αλλά και αυτά.

Για τις σχέσεις με τους άλλους γονείς, συγκρίνοντας με το δημοτικό.

Μ.Αλ.: Στις σχέσεις με τους άλλους γονείς... η μεγάλη μου κόρη θα πάει Τετάρτη. Με μερικούς γονείς ούτε γνωριζόμαστε. Δεν είναι ωραίο. Αλλά εδώ με τους γονείς από τα νήπια είμαστε πολύ καλά, και χαιρετιόμαστε και μιλάμε (.). Συναντιόμαστε στο πάρκο, είμαστε φίλοι! Αν δεν ήσασταν εσείς εγώ πιστεύω δε θα γινόταν.

Μ.Αλ.: Οι συναντήσεις που είναι αρκετές, βοήθησε ότι μαζευόμασταν λίγο ποιο συχνά και οι ασκήσεις και τα παιχνίδια που κάναμε και οι συζητήσεις αυτές που κάναμε εδώ με τους άλλους γονείς, όλα βοήθησαν ήταν πολύ ωραία.

Μ.Αλ.: Στο σύλλογο γονέων θα ήθελα να συνεχίσω, αν είχα και πιο πολύ χρόνο και στο δημοτικό.

Μ.Αλ.: Το παιδί νιώθει και πιο ασφαλές όταν βλέπει το γονιό του να έρχεται στο σχολείο, να τον βλέπει να συμμετέχει.

Μ.Αρ.: Καλά ένιωθα, είμαι πάρα πολύ ευχαριστημένη. Ένιωθα άνετα. Δεν ξέρω στο άλλο σχολείο. Όλα τα παιδιά, και ((αναφέρει ονόματα των παιδιών της και από τα ανίψια της που είχα μαθητές/τριες)) ήθελαν εδώ.

Μ.ΜΕ. (συνέντευξη στο σπίτι της σε δυο διαφορετικές μέρες, σε απόσταση 2 μερών η μία από την άλλη).

Για το νηπιαγωγείο γενικότερα

Μ.ΜΕ.: Στο νηπιαγωγείο υπάρχουν μεγάλες αποκλίσεις. Είναι να το πω έτσι κοινά «πού θα πέσεις». Αυτό έχω καταλάβει. Έχω δει (2) από το ένα μέχρι το δέκα. Μια αξιολόγηση δουλειά και επιπέδου. Από τη μεθοδολογία, από τον τρόπο, από την εκπαίδευση. Αν μπορώ να κρίνω και από την Ρ. ((το μεγαλύτερο παιδί της)) το τι έκανε, αλλά επειδή συζητώ πολύ και με τους γονείς που έχω στον παιδικό, για τα παιδιά μου φεύγουνε και έχω τα δεύτερά τους και συνεχίζω με αυτούς τους γονείς να έχω μια επαφή, μου λένε πράγματα και από κει παίρνω πολλές πληροφορίες και υπάρχουν πολλές διαβαθμίσεις. Έχω ακούσει από νηπιαγωγεία, από το τίποτα, μέχρι νηπιαγωγεία που κάνουν απίστευτη δουλειά. Δηλαδή που φτάνουν ένα επίπεδο που δεν θα το περίμενες. Ούτε για τα δεδομένα της χώρας μας, ούτε για τους ανθρώπους που δουλεύουν εκεί μέσα, γιατί (.) οι περισσότεροι είναι αυτό που λέμε. Μ' αυτό που βρίσκουν, μ' αυτό δουλεύουν. Και να θέλει να δώσει κάποιος κάτι περισσότερο μπορεί να μην έχει τα μέσα, ή τον τρόπο. Αν και θεωρώ ότι τον βρίσκεις συνήθως, γιατί έχει να κάνει με τον άνθρωπο και την ιδιοσυγκρασία του ατόμου που βρίσκεται εκεί μέσα. Εεε, έχω ακούσει αυτό που λένε: «δεν κάνει τίποτα, όπως πάει έτσι έρχεται». Επειδή και αυτή η σχέση είναι μια ανθρώπινη σχέση και το πώς αποτυπώνεται αυτό μέσα σου και η χημεία που υπάρχει και λοιπά, θεωρώ ότι από εκεί ξεκινάνε όλα. Δηλαδή και η προκατάληψη από εκεί θα ξεκινήσει. Άμα δε θες να δεις την (2) εεε, άμα δε θες να δεις και να εντοπίσεις το καλό σε έναν άνθρωπο ή σε μία κατάσταση, δεν πρόκειται να το δεις. Άμα είσαι αρνητικός άνθρωπος και συνεχώς ψάχνεις να βρεις αρνητικά πράγματα.

Για τη σχέση μεταξύ γονιών και εκπαιδευτικού, για τη δική της εμπειρία ως εκπαιδευτικού

Μ.ΜΕ.: Μέσα από τη δική μου δουλειά είδα μια επιφυλακτικότητα και μια αρνητικότητα (.) και πάντα υπάρχουν αρνητικοί άνθρωποι, την αμφισβήτηση συνεχώς στα μάτι του άλλου κι ότι δε σου δίνει καθόλου θετικό υπόβαθρο για να δουλέψεις μαζί του, πάντα σε προσωπικό επίπεδο, έτσι; Και τη συνεργασία μαζί του και μετά σε όλα τα υπόλοιπα. Εκεί πραγματικά δεν μπορείς να προσφέρεις κάτι άλλο, δηλαδή όταν ο άλλος βάζει ένα τοίχο και σε σταματάει εκεί θα σε βλέπει παγερά αδιάφορα. Υπάρχουν και τέτοιοι γονείς και μου έχουν δημιουργήσει και προβλήματα. Στο παρελθόν έχουν κάνει κλίκες (2), εε, επειδή κάποια μπορεί να ξεκινούσε και να μην της άρεσε κάτι και ερχόταν συνεχώς να μου κάνει κάθε μέρα μια παρατήρηση για το παιδί της (.) γιατί έτσι ήθελε να κάνει εκείνη, έτσι της άρεζε δηλαδή συνεχώς να βρίσκει κάτι και να μη σου τονώνει ούτε την αυτοπεποίθηση, ούτε τη δουλειά να εκτιμάει, οπότε αρχίζει –άμα κάνουν και δυο-τριες παρέα μεταξύ τους – αρχίζει και

κάνει (.) υποκινεί τον άλλον. Δηλαδή ο άλλος και θετικός να είναι (.) «εσένα δηλαδή τώρα αυτό σου φάνηκε σωστό; εσύ έχει παρατηρήσει το τέτοιο πώς γίνεται; εμένα μου κάνανε αυτό με το παιδί μου, ή μου έγινε αυτό». Οπότε κι ο άλλος αρχίζει ξαφνικά να το βλέπει αλλιώς. Υπάρχει μετά μια υποκίνηση σε όλα τη διαδικασία.

Σε σχέση με το σύλλογο γονέων και τη συμμετοχή στο σχολείο, για την εμπειρία στο δικό μας νηπιαγωγείο.

M.ME.: Το να υπάρχει ένας σύλλογος γονέων και ο ρόλος του. Στο να αναλάβει δράση σε πολύ καίρια ζητήματα που προκύπτουν. Καινοτόμα πράγματα, πιο δημιουργικά, να προάγουμε την φαντασία των παιδιών, να εμπλακούν τα παιδιά μαζί με τους μεγάλους όπως κάναμε φέτος στο σχολείο. Στο να κάνουν πράγματα, δηλαδή όχι μόνο μια κατεύθυνση στα παιδιά ότι θα κάνουμε αυτό κι έλα εσύ κάνε αυτό το ρόλο, και τώρα θα κάνουμε αυτό. Θέλω να σου πω για την εμπειρία μου γενικά φέτος όλης της χρονιάς. Θεωρώ προσωπικά ότι κάνεις μια πολύ σημαντική δουλειά. Χωρίς να θέλω να υπερβάλλω, γιατί μερικοί γονείς δίνουν πολύ έμφαση στα θετικά –που δεν θα 'πρεπε. Εγώ το νιώθω μέσα από τη δουλειά μου. Κάποιοι με επαινούν τόσο πολύ, που θεωρώ ότι θα έκανα πολύ περισσότερο. Κάνω, ασχολούμαι ενδιαφέρομαι, αλλά νομίζω ότι θα μπορούσα παραπάνω, Είμαι γενικά έτσι σαν άνθρωπος. Είμαι τελειομανής και ποτέ δεν ικανοποιούμαι, γιατί το τέλειο δεν υπάρχει.

Χωρίς να θέλω να υπερβάλλω πραγματικά, νομίζω ότι αγγίζεις την υπερβολή. Το νομίζω. Δηλαδή (.) ήτανε υπερβολικά κάποια πράγματα. Πραγματικά δηλαδή καθόμουν και αναρωτιόμουν ώρες ώρες και για το χρόνο που βρίσκεις να ασχοληθείς και για τη διάθεση. Γιατί όσο περνούν τα χρόνια μειώνεται κι η διάθεση. Είναι τόσο ψυχοφθόρα αυτή η δουλειά, που, δεν σου αφήσει πολλά αποθέματα ψυχικά.

Για τη σημασία του νηπιαγωγείου και της στάσης του/της εκπαιδευτικού.

M.ME.: Η δική μας η δουλειά φαίνεται πολύ μελλοντικά. Αυτό φαίνεται, η βάση. Κυρίως στην ψυχή του παιδιού, έτσι; Μιλάμε τώρα για πιο πολύ ψυχοσυναισθηματικές αντιδράσεις παρά σε πρακτικό επίπεδο. Εγώ νιώθω τυχερή, πάρα πολύ τυχερή που το παιδί μου έπεσε στα χέρια σου, που υπήρχε αυτή η δουλειά που υπήρχε έστω και τον έναν χρόνο. Και είδα και πράγματα, έμαθα πράγματα, σου έκλεψα σε εισαγωγικά πράγματα, τα έχω μεταποιήσει, τα έχω κάνει στη δουλειά μου. Μάλιστα η ΜΕ. ((αναφέρεται στο νήπιο)) με κατέκρινε για αυτό. «Γιατί κάνεις κ εσύ ότι κάνουμε κι εμείς;» μου έλεγε.

Πραγματικά έμαθα, υπήρξε μια αλληλεπίδραση, είδα κάτι διαφορετικό, σίγουρα νιώθω μια ικανοποίηση από αυτό και σου λέω πραγματικά για αυτή τη χρονιά που πέρασε. Το μόνο αρνητικό που έχω μέσα μου είναι η δική μου η στάση απέναντι σε αυτή τη συνεργασία. Γιατί νιώθω ότι δεν μπόρεσα να το (.) δεν προλάβαινα. Δεν προλάβαινα. Με στεναχωρεί όμως Εύη. Γιατί, τέτοια πράγματα επειδή με ενδιαφέρουν πάρα πολύ και πιστεύω ότι εκεί είναι η ουσία της ζωής, για όλα αυτά τα πράγματα και σε σχέση με τα παιδιά και σε σχέση με μια συνεργασία που μπορεί να σου προκύψει στη ζωή σου και να σου δώσει πράγματα, με συγκεκριμένους ανθρώπους, νομίζω ότι εκεί πρέπει να εστιάζουμε περισσότερο. Στις ανθρώπινες σχέσεις. Επενδύω πάρα πολύ σε αυτό το κομμάτι και είναι αυτό που με ενδιαφέρει και με γεμίζει. Ήθελα να συνεχίσω ψυχολογία να σπουδάσω (.) δεν μπόρεσα βέβαια λόγω υποχρεώσεων. Θεωρώ ότι αυτό που υπάρχει μέσα μου θέλω να το πω, θέλω να το βγάλω από μέσα μου. Αυτή είναι η ουσία!

Για την ίδια (ως αυτοκριτική) και τη δική της στάση.

M.ME.: Εγώ έτσι ήμουν και ήμουνα μέχρι το τέλος. Και δυσκολευόμουν και γενικότερα εγώ σαν άνθρωπος είμαι κλειστή στο να ανοιχτώ σε μια ομάδα. Είμαι πιο πολύ του δυαδικό. Με τους ανθρώπους στο σχολείο της Ρ. ((μεγάλη κόρη)) ένιωθα πάντα ξένο στοιχείο. Ίσως δεν βρήκα τα πατήματα και τους ανθρώπους που θα ένιωθα, ή θα με προσέγγιζαν με τον τρόπο που είχα εγώ ανάγκη, που χρειαζόμουν για να ανοιχτώ, κάπως έτσι. Απλά στο δικό μας, με πήρε η μπάλα της καθημερινότητας, είμαι πάρα πολύ ζόρικα στην καθημερινότητά μου, είχα και μεγάλο παιδί...

Για τη συμμετοχή της στην παράσταση με ποίημα

M.ME.: Οι γονείς με το ποίημα, που τους άρεσε πάρα πολύ και μου είπαν, «Φ. πωπω τι ήταν αυτό» και πάλι στον παιδότοπο προχτές η Α. μου είπε: «Έβλεπα το dvd και έκλαιγα» και δεν έδωσα και πολύ συναίσθημα, πιο πολύ για αν μην κλάψω εγώ και μου λέει: «Τι λες», μου λέει, «εγώ όταν το ζαναείδα στο dvd πήρα χαρτομάντιλα» λέει, «έκλαιγα».

Θα ήθελα να μπορούσα, να έχω περισσότερο χρόνο σε όλα αυτά (.) και να δοθώ λίγο περισσότερο σε αυτό, αυτό το πράγμα, έτι όπως στο λέω. Να δοθώ. Ήθελα να το δω και να το βιώσω λίγο πιο από μέσα. Έμεινα λίγο αποστασιοποιημένη, δεν μπόρεσα. Ένιωθα και πολύ κούραση, δεν μπορούσα να είμαι εκεί εκατό τοις εκατό.

Για τη γιορτή και την παράσταση των γονιών

M.ME.: Η ιδέα, η γιορτή σα γιορτή στην αρχή μου φάνηκε λίγο ότι με ζόρισε. Δηλαδή λέω «ωχ τώρα, πώς θα κάτσω να βρω κάτι...». Ένα βράδυ έκατσα και μέσα στο ζόρισμα αυτό, το συζητούσα με τον Σ. κι έλεγα, δεν μπορώ, δεν μπορώ να ασχοληθώ γιατί όταν αναλάβω κάτι θέλω να το κάνω όπως πρέπει. Ξεκίνησα, θα γράψω ένα ποίημα, και μετά πολύ αβίαστα. Το διάβασε μετά και μου λέει, «καλά τι κάνεις;». Είδες τι μαθαίνεις μετά είκοσι χρόνια για τη γυναίκα σου;

Για το βίωμα, προσωπικό και συλλογικό.

M.ME.: Είδα ότι οι γονείς εντυπωσιάστηκαν πάρα πολύ. Είδα και τη Σ. που δεν είναι τέτοιος άνθρωπος, δεν είναι καθόλου. Βγήκε πολύ καλό και ήταν μια πρωτόγνωρη εμπειρία, για μένα εμπειρία που αφήνει πράγματα μέσα μας. Δεν ξέρω πως το βίωσαν όλοι οι άλλοι. Κάθε άνθρωπος το βιώνει διαφορετικά και να πει κάποιος άλλος, εντάξει, κάναμε μια γιορτή και τι έγινε; Όχι, δεν είναι καθόλου έτσι για μένα. Φοβερά συναισθήματα, φοβερηγή (2) φοβερά εγκεφαλικά ερεθίσματα μέσα από όλο αυτό. Εμένα με έβαλε και σε μια κατάσταση προβληματισμού, δηλαδή σε πολλά επίπεδα, έτσι μου έδωσε πράγματα. Πολυδιάστατο (.) πολυδιάστατη εμπειρία.

Για την παράσταση ως εκπαιδευτική πρόκληση

M.ME.: Όλο αυτό, πώς κούμπωσε (2) να σου πω την αλήθεια στην αρχή πιο πολύ σκεφτόμουν τη δική σου τη θέση, δηλαδή από τη δική σου τη θέση πώς θα το δουλέψεις αυτό το πράγμα. Αυτό που σκεφτόμουν ήταν: «Τι θα κάνει αυτή η γυναίκα με αυτό το πράγμα; Πώς; Πώς;». Δηλαδή ενώ στήνω γιορτές, ενώ ξέρω όλη τη διαδικασία, ενώ αυτό το πράγμα για μένα είναι κάτι (.) οικείο. Αλλά πραγματικά το συγκεκριμένο καθόμουν και σε σκεφτόμουν και λέω (.) από πού θα το πιάσει και πού

θα το πάει; Θεωρούσα ότι και για σένα ήταν πολύ δύσκολο δηλαδή. Σαν θέμα και σαν ιδέα ήταν πολύ καλό, αλλά στην πράξη λέω πώς θα υλοποιηθεί αυτό το πράγμα; Πρώτη φορά το 'κανες αυτό; ((απαντώ πως ναι)). Πολύ ωραία, πολύ καινοτόμα ιδέα, πολύ μου άρεσε. Ήταν ακριβώς ότι χρειαζότανε που έγινε και τελευταία μέρα. Και η ΜΕ. μου είπε πότε τα κάνατε όλα αυτά και πώς μπορέσατε; Τι κάνατε; Πότε τα ετοιμάσατε;