

ΠΑΝΤΕΙΟΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

PANTEION UNIVERSITY OF SOCIAL AND POLITICAL SCIENCES



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΤΩΝ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ»

Συμπερίληψη παιδιών-προσφύγων στη γενική εκπαίδευση της κοινωνίας υποδοχής:
Στάσεις, αναπαραστάσεις και αναδυόμενες συγκρούσεις στις τάξεις των γονέων τους.

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Αγάθη Πατσιούδη

Αθήνα, 2022

Τριμελής Επιτροπή

Χρυσόχου Ξένια, Καθηγήτρια Παντείου Πανεπιστημίου (Επιβλέπουσα)

Χαντζή Αλεξάνδρα, Καθηγήτρια Παντείου Πανεπιστημίου

Προδρομίτης Γεράσιμος, Καθηγητής Παντείου Πανεπιστημίου



Copyright © Αγάθη Πατσιούδη, 2022

All rights reserved. Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας διπλωματικής εργασίας εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της διπλωματικής εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα.

Η έγκριση της διπλωματικής εργασίας από το Πάντειον Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών δεν δηλώνει αποδοχή των γνώμων του συγγραφέα.

στους μαθητές μου, τους μεγαλύτερους δασκάλους μου

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσους συνέβαλαν, άμεσα ή έμμεσα, στην ολοκλήρωση αυτής της εργασίας.

Ευχαριστώ την καθηγήτριά μου, Χρυσόχου Ξένια για την εποπτεία και τη βοήθειά της.

Ευχαριστώ όλους τους διδάσκοντες του ΠΜΣ «Κοινωνική Ψυχολογία των Συγκρούσεων», του Τμήματος Ψυχολογίας του Παντείου Πανεπιστημίου, για τις γνώσεις, τις κατευθύνσεις και τον γόνιμο διάλογο, ιδιαίτερος δε τους καθηγητές Προδρομίτη Γεράσιμο, Χαντζή Αλεξάνδρα και Πετκανοπούλου Κατερίνα.

Ευχαριστώ τους συμφοιτητές μου για τη δημιουργική αλληλεπίδραση.

Ευχαριστώ πολύ τους συνεργάτες μου Εμπέντ Θαραά και Ιμπραχίμ Μοχάμαντ για τη στήριξη και την πολύτιμη βοήθειά τους, τους σχολικούς συμβούλους κ. Σκρέτα Δημήτριο και κ. Παπαδόπουλο Χαράλαμπο για τη διαμεσολάβηση και την καθοδήγηση, τους συναδέλφους και φίλους Παπαδημητρίου Δημήτριο και Παριανού Χρύσα για την υποστήριξη, την οικογένειά μου για την αμέριστη συμπαράσταση και υπομονή.

Ιδιαίτερος, τέλος, θα ήθελα να εκφράσω τις ειλικρινείς ευχαριστίες μου σε όλους τους γονείς που δέχτηκαν να συμμετέχουν στην έρευνα για την προθυμία, την υπομονή, τη συνεργασία και την πολύτιμη συνεισφορά τους στην προσπάθεια αυτή.

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες.....	4
Περιεχόμενα	5
Περίληψη.....	7
Abstract	7
Εισαγωγή.....	8
Επιπολιτισμοποίηση, προσαρμογή και ταυτότητα	11
Στάσεις και αναπαραστάσεις προσφύγων ως προς την επιπολιτισμοποίηση	13
Συμπερίληψη και γονική εμπλοκή στην κοινωνία υποδοχής.....	15
Σκοπός της έρευνας.....	17
Μεθοδολογία	18
Συνοπτική θεωρητική παρουσίαση της μεθόδου.....	18
Το δείγμα και οι συμμετέχοντες στην έρευνα	20
Διαδικασία συλλογής δεδομένων	23
Διαδικασία ανάλυσης	25
Ανάλυση.....	27
Παρουσίαση θεμάτων και υποθεμάτων.....	27
Ερμηνευτική Φαινομενολογική Ανάλυση.....	40
Δυσκολίες και προκλήσεις στην κοινωνία υποδοχής.....	40
Τα παιδιά στο σχολείο της κοινωνίας υποδοχής.....	49
Συμπεριληπτική εκπαίδευση και γονική εμπλοκή.....	55
Επιλογή στρατηγικής επιπολιτισμοποίησης.....	60
Το μέλλον στην κοινωνία υποδοχής.....	62
Συζήτηση	67
Σημασία της συμπερίληψης.....	67
Στάσεις, αναπαραστάσεις και νόημα των συμπεριληπτικών πρακτικών	68
Εμπόδια και συγκρούσεις.....	70
Το μέλλον στην κοινωνία υποδοχής.....	71
Συμπέρασμα	72
Αναστοχασμός.....	74
Προτάσεις για περαιτέρω αξιοποίηση των ευρημάτων	75
Βιβλιογραφία.....	76

Ελληνόγλωσση	76
Ξενόγλωσση	77
Παράρτημα	83

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα έχει ως αντικείμενο τη διερεύνηση των στάσεων, των αναπαραστάσεων και των αναδυόμενων συγκρούσεων στις τάξεις των προσφύγων-γονέων με αφορμή τη συμπερίληψη των παιδιών τους στη γενική εκπαίδευση της κοινωνίας υποδοχής. Διεξάγεται σε δείγμα Σύριων προσφύγων-γονέων (N=20), που διαμένουν μόνιμα στην Ελλάδα τα τελευταία τέσσερα έτη και τα παιδιά τους φοιτούν στο ελληνικό σχολείο. Με γνώμονα τις θεωρίες περί επιπολιτισμοποίησης και τη σύνδεσή τους με τις κοινωνικές αναπαραστάσεις, την κοινωνική ταυτότητα και τη γονική εμπλοκή, διεξήχθησαν πρόσωπο με πρόσωπο ημιδομημένες συνεντεύξεις και κατόπιν αναλύθηκαν με τη μέθοδο της ερμηνευτικής φαινομενολογικής ανάλυσης. Μέσα από τον λόγο των συμμετεχόντων, διαμορφώθηκε μία εικόνα των στάσεων, των αντιλήψεων και του νοήματος που προσδίδουν στη λογική και στις πρακτικές της συμπερίληψης. Ακόμα, διερευνήθηκαν εμπόδια και αναδυόμενες συγκρούσεις στο πλαίσιο αυτό. Εν τέλει, σκιαγραφήθηκε η σημασία που οι συμμετέχοντες προσδίδουν στην έννοια της συμπερίληψης και ο τρόπος που πιστεύουν πως θα επηρεάσει στο μέλλον την πορεία των παιδιών και τη δική τους εντός της κοινωνίας υποδοχής.

Λέξεις-κλειδιά: επιπολιτισμοποίηση, Σύριοι, πρόσφυγες, πρόσφυγες-γονείς, συμπερίληψη, γονική εμπλοκή, αναπαραστάσεις, κοινωνία υποδοχής

Abstract

The purpose of the current study is to investigate the attitudes, representations and emerging conflicts in the classes of refugee parents regarding their children's inclusion in the general education system of the host country. It is conducted on a sample of Syrian refugee parents (N = 20), who live permanently in Greece for the last four years and their children attend Greek school. Based on the theories of acculturation and their connection with social representations, social identity and parental involvement, face-to-face semi-structured interviews were conducted and then analyzed using interpretive phenomenological analysis. Through the discourses of the participants, an image was formed about the attitudes, perceptions and the meaning they give to the logic and practices of inclusion. Obstacles and emerging

conflicts were also explored in this context. Finally, the importance that the participants attach to the concept of inclusion and the way they believe that it will affect the children's and their own future course within the host society was outlined.

Key-words: acculturation, Syrians, refugees, refugee parents, inclusion, parental involvement, representations, host country

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες, στο ευρύτερο πλαίσιο της οικονομικής και προσφυγικής-μεταναστευτικής κρίσης, η Ελλάδα εκτός από χώρα αποστολής αποτελεί πλέον και χώρα υποδοχής προσφύγων και μεταναστών (Παπαστεργίου & Τάκου, 2013). Η συγκεκριμένη κοινωνικο-ιστορική συνθήκη παράγει νέες σχέσεις μεταξύ ατόμων και ομάδων και επηρεάζει τον τρόπο που οι άνθρωποι κατανοούν, κατασκευάζουν και επιδρούν στο κοινωνικό περιβάλλον τους. Απαιτεί, επιπλέον, από εκείνους να αναθεωρήσουν τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τον κόσμο και, συνεπώς, που ορίζουν τον εαυτό τους (Χρυσόχοου, 2011).

Ένας σημαντικός παράγοντας που υπεισέρχεται εντός των νέων σχέσεων είναι η κουλτούρα ως φίλτρο αντίληψης και κατασκευής της πραγματικότητας (Berry, 2011). Η πεποίθηση ότι και οι άλλοι έχουν τον ίδιο τρόπο σκέψης και θεώρησης του κόσμου με εμάς, δημιουργεί και συντηρεί το αίσθημα του συνανήκειν, αποτελεί όχημα κατασκευής της κοινωνικής μας πραγματικότητας (κοινές αντιλήψεις, πεποιθήσεις, πρακτικές) και πηγή εναλλακτικών μορφών δράσης (Guimond et al., 2014). Παραδεχόμενοι ότι η κουλτούρα μας είναι ο τρόπος που υιοθετούμε για να δώσουμε νόημα στον κόσμο και στις πράξεις μας, τη συνδέουμε/συγγέουμε με έννοιες όπως η εθνότητα, η φυλή, η υπηκοότητα, η θρησκεία κ.ο.κ. (Matera et al., 2012). Δημιουργούμε με αυτόν τον τρόπο όχι μόνο την αίσθηση της συλλογικότητας με βάση τις παρατηρούμενες ομοιότητες, αλλά και έναν ακόμα τρόπο κατηγοριοποίησης με βάση τις διαφορές που παρατηρούμε σε όσα συνιστούν την κοινωνική μας πραγματικότητα (Graf & Sczesny, 2019 · Leonardelli & Toh, 2015). Αποδίδουμε, ακόμα, στα άτομα και στις ομάδες μια κοινωνική θέση και, εν τέλει,

συμβάλουμε στη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους με βάση την κοινή κουλτούρα (Kang & Bodenhausen, 2015 · Χρυσόχου, 2011).

Στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικής πραγματικότητας που έχει διαμορφωθεί στον ελληνικό χώρο, η κοινωνική τάξη πραγμάτων αναπαριστάται πλέον με βάση και το πολιτισμικό στοιχείο. Τα κοινωνικά υποκείμενα νοηματοδοτούν τα ανοίγματα γεγονότα και οργανώνουν τον νου τους σε επίπεδο σκέψης, εντάσσοντας, πέραν των υλικών, και συμβολικούς παράγοντες και δομώντας αναπαραστάσεις μέσα από κατηγορίες που διαφέρουν ως προς τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους (Staerklé et al., 2012). Η ματιά, λοιπόν, με όρους «ανήκειν» διαιρείται στο «Εμείς» (ταυτότητα) και οι «Άλλοι» (ετερότητα). Η ύπαρξη του «Άλλου» αποτελεί καινοτομία που επιζητά προσαρμογή. Προκαλεί, επίσης, τόσο την οπτική και την αντίληψη για τον κόσμο όσο και την αντίληψη και την αξιολόγηση του εαυτού (Dovidio, 2013 · Kteily et al., 2016 · Rattan & Ambady 2013). Συνεπώς, η συνεχής αυτή και άμεση επαφή μεταξύ των ανθρώπινων ομάδων που ανήκουν σε διαφορετικά πολιτισμικά συστήματα συνδέεται με αλλαγές που αφορούν στην επαναδιαπραγμάτευση και στον επαναπροσδιορισμό της ταυτότητας τόσο των νεοφερμένων (πολιτισμικά μη κυρίαρχης-μειονοτικής ομάδας) όσο και των μελών της κοινωνίας υποδοχής (πολιτισμικά κυρίαρχης-πλειοψηφικής ομάδας) (Hogg et al., 2017 · Houlette et al., 2004). Αναλογιζόμενοι, λοιπόν, ότι οι ταυτότητες και οι αναπαραστάσεις χαράσσουν τα σύνορα που ενώνουν ή χωρίζουν τις ομάδες εντός του εκάστοτε χωροχρονικού και κοινωνικο-ιστορικού πλαισίου, κατανοούμε τον καίριο ρόλο τους αναφορικά με τις σκέψεις, τις διαδικασίες και τα φαινόμενα που συνιστούν την επιπολιτισμοποίηση ως εμπειρία κατασκευής νοημάτων (Berry, 2011 · Sam & Berry, 2010 · Χρυσόχου, 2011).

Οι αλλαγές που επιφέρει η πολυπολιτισμικότητα και οι σκέψεις ως προς την επιπολιτισμοποίηση στην κοινωνική πραγματικότητα των ανθρώπων, συνθέτουν ένα περιβάλλον συγκρίσεων και, λαμβάνοντας υπόψη ότι συγκρινόμενοι μπορεί να επιλέγουμε «τα γυαλιά με τα οποία βλέπουμε την πραγματικότητα» τονίζοντας τις διαφορές και επομένως την υπεροχή μας, ένα περιβάλλον συγκρούσεων. Ζητήματα όπως η απειλή-υποτίμηση της ταυτότητας, η διατήρηση, μεταβίβαση ή τροποποίηση των αξιών, των σκέψεων και των πεποιθήσεων, ο φόβος, η ανασφάλεια και το άγχος, η προκατάληψη, τα στερεότυπα και οι διακρίσεις, το αίσθημα σχετικής αποστέρησης και η ενδοομαδική ευνοιοκρατία διαπερνούν και επηρεάζουν τις προαναφερθείσες

συγκρούσεις (Axta et al., 2018 · Böhm et al., 2020 · Dixon et al., 2012 · Dovidio et al., 2017 · Van Acker & Vanbeselaere, 2010 · Sapountzis & Vikka, 2015). Σε συνδυασμό δε με την αλλαγή στον τρόπο κατανομής των πόρων στη βάση του δικαιώματος ως μέλους της ανθρώπινης κοινότητας και με την υιοθέτηση θεσμοποιημένων πρακτικών που στοχεύουν στην άμβλυνση των διακρίσεων και τη θεμελίωση της διομαδικής επαφής, το αίσθημα κοινής μοίρας με μία ομάδα που θεωρείται εξωομάδα μπορεί να εγείρει ζητήματα απειλής, υπαιτιότητας και αποκλεισμού (Chryssochoou, 2018 · Phillimore, 2011 · Staerklé et al., 2012 · Staerklé, 2009).

Απότοκο των προαναφερθέντων αλληλεπιδραστικών παραγόντων και φαινομένων που εκδηλώνονται στην πολυπολιτισμική πλέον ελληνική σχολική πραγματικότητα, αποτελεί η ανάδυση συγκρούσεων στις τάξεις των γονέων (Hammer, 2005 · Rothman, 2014). Για το σχολείο, ως κοινωνικό σύστημα όπου αναπτύσσονται αλληλεπιδραστικές και αλληλομετασχηματιστικές σχέσεις μεταξύ ατόμων και ομάδων, η σύγκρουση αποτελεί συχνότατο φαινόμενο (Bekerman & Tatar, 2009 · Παπαδοπούλου, 2008 · Tauriac et al., 2013). Καθοριστικός είναι σε αυτές τις περιπτώσεις ο ρόλος των γονέων, όπως αυτός διαμορφώνεται από τις στάσεις και τις αναπαραστάσεις τους, καθώς η γονική εμπλοκή οποιουδήποτε βαθμού διαδραματίζει μείζονα ρόλο στην υπεράσπιση των δικαιωμάτων και συμφερόντων των παιδιών (Γεωργίου, 2011 · George & Curtner-Smith, 2018). Η υιοθέτηση της λογικής της συμπερίληψης των παιδιών-προσφύγων στη γενική πρωτοβάθμια εκπαίδευση στοιχειοθετεί πεδίο στο οποίο οι πρόσφυγες-γονείς μπορούν να οραματιστούν το μέλλον τους στην κοινωνία υποδοχής (Bekerman & Tatar, 2009 · Goedert et al., 2019 · Χατζησωτηρίου, 2014). Στο πλαίσιο, λοιπόν, αυτό οι προαναφερθέντες προβληματισμοί διαπερνούν για τους ανθρώπους αυτούς τις πρακτικές που ακολουθούνται ως προς τη συμπερίληψη των παιδιών τους και των ίδιων στην κοινωνία υποδοχής, αναδεικνύουν εμπόδια και συγκρούσεις και διαμορφώνουν πεποιθήσεις για τη μελλοντική πορεία τους εντός αυτής (De Vroome et al., 2014 · Χατζησωτηρίου, 2014).

Στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια επιχειρούμε να διερευνήσουμε τις στάσεις, τις αναπαραστάσεις και τις αναδυόμενες συγκρούσεις στις τάξεις των γονέων-προσφύγων με αφορμή τη συμπερίληψη των παιδιών τους στη γενική εκπαίδευση της κοινωνίας υποδοχής. Συγκεκριμένα, να εξετάσουμε τι σημαίνει η

συμπερίληψη των παιδιών-προσφύγων στην εκπαίδευση και κατ' επέκταση στην κοινωνία υποδοχής για τους πρόσφυγες-γονείς και ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τις στάσεις και τις αντιλήψεις τους ως προς την ανωτέρω συμπερίληψη. Επιπλέον, προσπαθούμε να εντοπίσουμε πώς οι πρακτικές συμπερίληψης των παιδιών νοηματοδοτούνται για τους γονείς τους και ποια εμπόδια και συγκρούσεις αναδύονται στο προαναφερθέν συμπεριληπτικό πλαίσιο. Τέλος, επιχειρούμε να απαντήσουμε στο πώς πιστεύουν οι γονείς ότι θα επηρεάσει η συμπερίληψη την πορεία των παιδιών τους και των ίδιων εντός της κοινωνίας υποδοχής και, εν τέλει, ποιος είναι ο ορίζοντας που ανοίγεται για όλους μελλοντικά (εκπαίδευση, επαγγελματική επιτυχία, κοινωνική κινητικότητα, κοινωνικές σχέσεις κ.ο.κ.).

Επιπολιτισμοποίηση, προσαρμογή και ταυτότητα

Η επιπολιτισμοποίηση αφορά στις αμοιβαίες μεταβολές που προκύπτουν όταν άτομα ή ομάδες από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο έρχονται σε άμεση και διαρκή επαφή (Motti-Stefanidi et al., 2012). Συνδέεται αφενός με τον βαθμό που οι άνθρωποι επιθυμούν να διατηρήσουν την δική τους κουλτούρα και ταυτότητα. Αφετέρου αφορά στον βαθμό που επιθυμούν να έχουν επαφή με αυτούς που βρίσκονται εκτός της δικής τους ομάδας - με τους παραπάνω όρους - και να συμμετέχουν μαζί τους στην κοινωνική καθημερινότητα (Böhm et al., 2020 · Sam & Berry, 2010 · Van Acker & Vanbeselaere, 2010). Οι προτιμήσεις σε σχέση με αυτά τα δύο ζητήματα οδηγούν στην υιοθέτηση τεσσάρων διαφορετικών στρατηγικών επιπολιτισμοποίησης από τη σκοπιά των νεοφερμένων, σύμφωνα με τον Berry (2011): α) την *αφομοίωση*, οπότε δεν διατηρούν τη δική τους πολιτισμική ταυτότητα και επιζητούν εγγύτερη αλληλεπίδραση με την κουλτούρα της κοινωνίας υποδοχής (σε κάποιες περιπτώσεις την υιοθετούν πλήρως), β) τον *διαχωρισμό*, όπου δίνεται μεγάλη βαρύτητα στην υπάρχουσα πολιτισμική ταυτότητα και αποφεύγεται η επαφή με μέλη της νέας κοινωνίας, γ) την *εναρμόνιση/ενσωμάτωση*, όπου συνυπάρχουν η πολιτισμική ταυτότητα που φέρουν οι άνθρωποι με την αλληλεπίδραση με άλλες ομάδες εντός της νέας κοινωνίας, και δ) την *περιθωριοποίηση*, οπότε δεν υπάρχει ενδιαφέρον ή μεγάλη πιθανότητα διατήρησης της οικείας πολιτισμικής ταυτότητας (συντά για λόγους επιβεβλημένης απώλειας κουλτούρας) και παράλληλα μικρό είναι και το ενδιαφέρον για δόμηση σχέσεων με τους άλλους (κυρίως λόγω αποκλεισμού ή διακρίσεων).

Η επιπολιτισμοποίηση συνδέεται άρρηκτα με την *προσαρμογή* των προσφύγων στην κοινωνία υποδοχής, την *αλλαγή*, δηλαδή, στη συμπεριφορά τους, ώστε να ανταποκριθούν στον «πολιτισμικό κλονισμό» που συνεπάγεται η διαδικασία αυτή (Motti-Stefanidi et al., 2012 · Sam & Berry, 2010). Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ως περισσότερο προσαρμοστικούς τους νεοφερμένους που υιοθετούν την εναρμόνιση, ενώ η μικρότερη προσαρμογή συνδέεται με την στρατηγική της περιθωριοποίησης (Marinucci & Riva, 2020 · De Vroome et al., 2014 · Pavlopoulos et al., 2010). Η προσαρμογή αφορά τόσο στην ψυχολογική (αίσθηση ευμάρειας, αυτοπεποίθησης κ.ο.κ.) όσο και στην κοινωνικοπολιτισμική σφαίρα (νέα γλώσσα κ.λπ.) (Berry, 2011) και ο ρόλος της εξαρτάται από τις διαστάσεις και τα πεδία της επιπολιτισμοποίησης (Lavie-Ajayi & Slonim-Nevo, 2017 · Rothman, 2014).

Η προσαρμογή των προσφύγων στην κοινωνία υποδοχής συντελείται στο συναισθηματικό (Affective), το συμπεριφορικό (Behavioural) και το γνωστικό (Cognitive) πεδίο – τα ABC της επιπολιτισμοποίησης κατά Ward (Sam & Berry, 2010). Το συναισθηματικό πεδίο συνδέεται με την έννοια του επιπολιτισμικού στρες και τις διεργασίες που μεσολαβούν μεταξύ αυτού και της αντιμετώπισής του (coping), προκειμένου να επέλθει η προσαρμογή (Marinucci & Riva, 2020 · Pavlopoulos et al., 2010). Φαίνεται δε να εξαρτάται από την ηλικία, το φύλλο και τον βαθμό κοινωνικής υποστήριξης των νεοφερμένων, καθώς το στρες εμφανίζεται σε μεγαλύτερους ηλικιακά, σε γυναίκες και σε προσφυγικούς πληθυσμούς που δεν υποστηρίζονται επαρκώς κοινωνικά (James et al., 2019 · Παπαστεργίου & Τάκου, 2013 · Phillimore, 2011). Η συμπεριφορική συνιστώσα αφορά στη συμμετοχή στις παρατηρήσιμες πλευρές της κουλτούρας υποδοχής, σε κοινωνιοψυχολογικούς παράγοντες (λ.χ. τύποι-επάρκεια επικοινωνίας) και σε πολιτισμικές διαφορές (στυλ, νόρμες, αξίες) (Berry, 2011 · Sam & Berry, 2010). Για να επιτευχθεί η μετάβαση και η πολιτισμική ενδυνάμωση, οι πρόσφυγες χρειάζεται να αποκτήσουν συγκεκριμένες ικανότητες διαπραγμάτευσης στο νέο κοινωνικοπολιτισμικό τοπίο (π.χ. γνώση της γλώσσας) (Tauriac et al., 2013). Το γνωστικό πεδίο συνδέεται με το πώς οι νεοφερμένοι προσλαμβάνουν πληροφορίες για τον εαυτό τους σχετικά με τις διαπολιτισμικές συναναστροφές και, συνακόλουθα, για την ομάδα τους σε σχέση με άλλες ομάδες με όρους κατηγοριοποίησης, σύγκρισης και ταύτισης (ποιοι είναι και πού ανήκουν) (Axta et al., 2018 · Dovidio, 2013 · Hogg et al., 2017). Εμφανής είναι στο πεδίο αυτό η σύνδεση με τη θεωρία της Κοινωνικής Ταυτότητας των Tajfel και

Turner (2004), κατά την οποία το «ανήκειν» σε μια ομάδα δημιουργεί αίσθηση ευημερίας, η τάση κατηγοριοποίησης μας βοηθά να ταυτιστούμε με συγκεκριμένες ομάδες και να διαχωριστούμε από άλλες και η σύγκριση και θετική προκατάληψη για τις αρετές της ομάδας μας αυξάνει την αυτοεκτίμησή μας (Leonardelli & Toh, 2015 · Matera et al., 2012). Η εναρμόνιση της διπλής ταυτότητας (bicultural identity integration), οι ταυτότητες υπό υποτίμηση-απειλή και ο καθορισμός της ταυτότητας σε σχέση με την εθνική ομάδα και την ευρύτερη κοινωνία επιπολιτισμοποίησης ερευνώνται στο πεδίο αυτό (Reitz et al., 2016 · Berry, 2011 · Χρυσόχοου, 2011). Τέλος, εξετάζεται η σχέση της επιπολιτισμοποίησης και της προσαρμογής με ατομικούς και αναπτυξιακούς παράγοντες, αλλά εξαιτίας της σύνδεσής της ερευνητικά με ποικίλους παράγοντες όπως η σχολική και εργασιακή απόδοση, η ικανοποίηση από τη ζωή και το αίσθημα αποδοχής, καθίσταται δύσκολη η προβλεπτική ικανότητα των παραγόντων αυτών (Hogg et al., 2017 · Sam & Berry, 2010).

Στάσεις και αναπαραστάσεις προσφύγων ως προς την επιπολιτισμοποίηση

Εντός της νέας τους πραγματικότητας στον ελληνικό πλέον χώρο, οι πρόσφυγες ως κοινωνικά υποκείμενα νοηματοδοτούν τα ανοίκεια γεγονότα εντάσσοντας, όπως είναι φυσικό, πέραν των υλικών, και συμβολικούς παράγοντες και δομώντας αναπαραστάσεις μέσα από κατηγορίες που διαφέρουν ως προς τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους (Staerklé et al., 2012). Οι αναπαραστάσεις αυτές χαράσσουν τα σύνορα που ενώνουν ή χωρίζουν την ομάδα τους από τις άλλες ομάδες μέσα στο συγκεκριμένο χωροχρονικό και κοινωνικο-ιστορικό πλαίσιο (Χρυσόχοου, 2011). Ο ρόλος των αναπαραστάσεων, επομένως, αναφορικά με τις σκέψεις, τις διαδικασίες και τα φαινόμενα που συνιστούν την επιπολιτισμοποίηση ως εμπειρία κατασκευής νοημάτων είναι και εδώ καίριος, καθώς μέσω αυτών διαμορφώνονται οι στάσεις και οι προσδοκίες για τις κοινωνικές σχέσεις, το παρόν και το μέλλον στην κοινωνία υποδοχής (James et al., 2019 · Reitz et al., 2016 · Sam & Berry, 2010).

Ανατρέχοντας στη διεθνή βιβλιογραφία, καταγράφονται ερευνητικά στάσεις και αναπαραστάσεις του προσφυγικού πληθυσμού σχετικά με την κοινωνία υποδοχής, στις οποίες προσδίδεται τόσο αρνητική όσο και θετική χροιά από τους ίδιους τους νεοφερμένους. Η Dryden-Peterson (2017) εντοπίζει σύνδεση της τάσης

των προσφύγων για κινητικότητα στην κοινωνία υποδοχής με τον φόβο του εφησυχασμού, υπό την έννοια της παύσης διεκδικήσεων εντός των αλληλεπικαλυπτόμενων σφαιρών του ατομικού και του κοινωνικού εαυτού και βίου. Η προσπάθεια για αλλαγές στο χώρο παραμονής, στην εργασία, ακόμα και στη χώρα παραμονής (περιβάλλον) αντικατοπτρίζει την επιθυμία τους να διατηρήσουν την κινητικότητά τους, καθώς φοβούνται πως θα πάντων να προσπαθούν για κάτι καλύτερο. Ένα ακόμα ζήτημα που τίθεται από τους ίδιους είναι η απειλή της ταυτότητάς τους ή η υποτίμηση των παραδοσιακών ρόλων της κουλτούρας τους εντός της κοινωνίας υποδοχής (Kang & Bodenhausen, 2015 · Reitz et al., 2016). Πλευρές του κοινωνικού βίου όπως η εκπαίδευση, η θρησκεία, η εργασία και η ψυχαγωγία δεν φαίνεται να αντανakλούν για τους πρόσφυγες τη δική τους ταυτότητα. Παράλληλα, φαινόμενα ρατσισμού και διακρίσεων στη βάση της εθνικής και πολιτισμικής διαφοροποίησης, εντείνουν, σύμφωνα με τους Kang & Bodenhausen (2015), την ανησυχία τους για περιθωριοποίηση ή αφομοίωση από την κοινωνία υποδοχής. Τα προαναφερθέντα, σε συνδυασμό με τις πρακτικές δυσκολίες για συμμετοχή στις παρατηρήσιμες πλευρές της κοινωνικής ζωής (λ.χ. γλωσσικός κώδικας) και το αίσθημα της έλλειψης υποστήριξης από την κοινωνία υποδοχής, οδηγούν τους πρόσφυγες στη βίωση στρες και φόβου ότι θα θεωρηθούν ανίκανοι να προσαρμοστούν και δεν θα γίνουν αποδεκτοί, φτάνοντας σε αυτό που οι Marinucci & Riva (2020) χαρακτηρίζουν πολιτισμική οδύνη (cultural bereavement). Τέλος, στην προσπάθεια επανεφεύρεσης της κουλτούρας, στην οποία μπαίνουν οι πρόσφυγες κατά την επιπολιτισμοποίηση, οι ίδιοι ανησυχούν για το ζήτημα της επιπολιτισμικής «παραφωνίας» (dissonant acculturation), της πιθανής δημιουργίας χάσματος ανάμεσα σε αυτούς και τα παιδιά τους ή τους νεότερους συμπατριώτες τους που δείχνουν να προσαρμόζονται ταχύτερα στα γλωσσικά και πολιτισμικά δεδομένα της κοινωνίας υποδοχής, γεγονός που αυξάνει το αίσθημα υποτίμησης της εθνικής τους ταυτότητας, το άγχος και τον φόβο περιθωριοποίησής τους (James et al., 2019).

Στην αντίπερα όχθη, οι De Vroome et al. (2014) εντοπίζουν στους πρόσφυγες στάσεις και αναπαραστάσεις που συνδέονται με την επιστροφή στην κανονικότητα και την απαλλαγή από το στίγμα της ανημποριάς και των περιορισμών για τους ίδιους και μελλοντικά για τους απογόνους τους. Φαίνονται, επίσης, να θεωρούν την εγκατάσταση σε ένα μονιμότερο χώρο διαμονής, τη συμπερίληψη στην εκπαίδευση και την ένταξη στην αγορά εργασίας ως στάση λειτουργικότητας, απαλλαγής από

περιορισμούς και ως τρόπο διευκόλυνσης της κοινωνικοποίησής τους (Lavie-Ajayi & Slonim-Nevo, 2017). Παράλληλα, η συμπεριφορική συνιστώσα της επιπολιτισμοποίησης (γλώσσα, επάρκεια επικοινωνίας και κοινωνικής δικτύωσης) αποτελεί επιλογή και επένδυση που συνδέεται με την ασφάλεια, το κοινωνικό status και την αποδοχή από τις εξω-ομάδες, ενώ πολλές φορές αποκτά και έμφυλη δυναμική (δυναμική ένταξης και για τις γυναίκες) (Bailey & Williams, 2018 · Phillimore, 2011). Τέλος, οι Guimond et al. (2014) καταδεικνύουν τη σχέση ανάμεσα στα επιτεύγματα προσαρμογής των προσφύγων στην κοινωνία υποδοχής, μέσω της δικής τους προσπάθειας και της κοινωνικής υποστήριξης, με το αίσθημα ελπίδας και θετικής προσδοκίας για το μέλλον των παιδιών τους και των ίδιων.

Συμπερίληψη και γονική εμπλοκή στην κοινωνία υποδοχής

Όταν, λοιπόν, μιλάμε για επιπολιτισμοποίηση, αναφερόμαστε σε μια εμπειρία κατασκευής νοήματος και διαμόρφωσης αντιλήψεων, αξιολογικών κρίσεων, στάσεων και αναπαραστάσεων για τον κόσμο και τον εαυτό (Berry, 2011 · Χρυσόχου, 2011). Τη συνδέουμε με αλλαγές που αφορούν στην επαναδιαπραγμάτευση και στον επαναπροσδιορισμό της ταυτότητας των νεοφερμένων (προσφύγων-γονέων) (Hogg et al., 2017 · Houlette et al., 2004). Στην προκείμενη δε περίπτωση, όπου αναδεικνύουμε τον γονικό ρόλο των προσφύγων-συμμετεχόντων στην ερευνητική αυτή προσπάθεια, οφείλει να καταδειχτεί η σύνδεση των διαδικασιών και στρατηγικών επιπολιτισμοποίησης με τις έννοιες της συμπερίληψης και της γονικής εμπλοκής στην εκπαίδευση των παιδιών και κατ' επέκταση στην κοινωνία υποδοχής.

Η γονική εμπλοκή σχετίζεται με τρεις βασικούς παράγοντες:

α) Το οικογενειακό συγκείμενο, δηλαδή, τις πεποιθήσεις για την ικανότητα και τη γνώση των γονέων, για το αν και κατά πόσο μπορούν να εμπλακούν στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Ακόμα, τη διαθεσιμότητα χρόνου και ενέργειάς τους για εμπλοκή και την κουλτούρα της οικογένειας ως προς τον ρόλο της στα του σχολείου.

β) Τις προσωπικές απόψεις, οι οποίες είναι κοινωνικά κατασκευασμένες και σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα της εμπλοκής αλλά και την αυτοαποτελεσματικότητα του γονέα.

γ) Την πρόσκληση από το σχολείο για εμπλοκή, ζήτημα που σχετίζεται με το κλίμα της σχολικής μονάδας, τους δασκάλους και τα ίδια τα παιδιά (Dryden-Peterson, 2017 · Houlette et al., 2004 · Νικολάου, 2000).

Στην περίπτωση των προσφύγων-γονέων η εμπλοκή παρουσιάζει προκλήσεις, καθώς όλα τα παραπάνω στοιχεία φιλτράρονται, συνδέονται και επιδρούν στις διαδικασίες και στις στρατηγικές επιπολιτισμοποίησης, τόσο συμπεριφορικά (συμμετοχή στις παρατηρήσιμες πλευρές της κοινωνίας υποδοχής) όσο και ψυχολογικά (άγχος, αντιμετώπιση, ταύτιση ή διαχωρισμός) (Sapountzis & Vikka, 2015). Αρχικά, το περιεχόμενο της εκπαίδευσης φαίνεται να αποκλείει την άμεση εμπλοκή, λόγω της μη γνώσης της γλώσσας (Dryden-Peterson, 2017 · Νικολάου, 2000). Έπειτα, σημαντικός είναι ο ρόλος των δασκάλων και του κλίματος της σχολικής κοινότητας, που συνδέεται άμεσα με το πρόσωπό τους (Γεωργίου, 2011). Για την πλειονότητα των προσφύγων-γονέων ο δάσκαλος είναι το σχολείο και μέσω της δικής του συμπεριφοράς αντιλαμβάνονται και προσλαμβάνουν την υποστήριξη ή την έλλειψη αυτής από το σχολείο και, συνεπώς, από την κοινότητα (Παπαδοπούλου, 2008 · Sapountzis & Vikka, 2015). Έχει φανεί ότι η θετική αλληλεπίδραση με τους δασκάλους, ενισχύει την αλληλεπίδραση με τους υπόλοιπους γονείς και την κοινότητα του σχολείου, οι πρόσφυγες-γονείς αισθάνονται ευπρόσδεκτοι και βιώνουν ανταπόκριση στις δυσκολίες τους (Dryden-Peterson, 2017 · Sapountzis & Vikka, 2015). Ενισχύεται έτσι η αυτοαποτελεσματικότητα και αυτοεκτίμησή τους, η γονική αποτελεσματικότητα και οι θετικές γονικές συμπεριφορές, το αίσθημα συνεισφοράς στην κοινωνία υποδοχής, η αίσθηση ελευθερίας και ασφάλειας και οι προσδοκίες για το μέλλον (George & Curtner-Smith, 2018 · Houlette et al., 2004). Ο προσανατολισμός στο μέλλον, μάλιστα, προβλέπει τις στρατηγικές επιπολιτισμοποίησης που ακολουθούνται και αντανακλάται στις πεποιθήσεις και προσδοκίες των γονέων για τα παιδιά τους (εκπαίδευση, οικονομική και ακαδημαϊκή εξέλιξη, οικογενειακή και κοινωνική ανέλιξη και εδραίωση στην κοινωνία υποδοχής) (George & Curtner-Smith, 2018 · Sapountzis & Vikka, 2015). Έτσι, η επιπολιτισμοποίηση με τη σειρά της συνδέεται με την περαιτέρω τροποποίηση της γονικής συμπεριφοράς και εμπλοκής, ενισχύοντας τις θετικές γονικές συμπεριφορές και την γονική αποτελεσματικότητα (Παπαδοπούλου, 2008 · Χατζησωτηρίου, 2014).

Η λογική, επομένως, της συμπερίληψης των παιδιών-προσφύγων στη γενική εκπαίδευση της κοινωνίας υποδοχής συνδέεται με τον βαθμό εμπλοκής των γονέων

τους (Γεωργίου, 2011· George & Curtner-Smith, 2018). Ο ρόλος των γονέων διαμορφώνεται από τις στάσεις και τις αναπαραστάσεις τους, οι προβληματισμοί τους στοιχειοθετούν τη σημασία των συμπεριληπτικών πρακτικών που ακολουθούνται στην κοινωνία υποδοχής, αναδεικνύουν εμπόδια και συγκρούσεις και διαμορφώνουν πεποιθήσεις για τη μελλοντική πορεία στην κοινωνία αυτή (Bekerman & Tatar, 2009 · De Vroome et al., 2014 · Goedert et al., 2019 · Χατζησωτηρίου, 2014). Τα προαναφερθέντα ζητούμενα και ζητήματα επιχειρούμε να φωτίσουμε στην ερευνητική προσπάθεια, της οποίας η ανάλυση ακολουθεί παρακάτω.

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας είναι η διερεύνηση των στάσεων, των αναπαραστάσεων και των αναδυόμενων συγκρούσεων στις τάξεις των προσφύγων-γονέων με αφορμή τη συμπερίληψη των παιδιών τους στη γενική εκπαίδευση της κοινωνίας υποδοχής.

Η έρευνα οργανώθηκε με βάση τους εξής άξονες προς διερεύνηση:

- Τι σημαίνει *συμπερίληψη* των παιδιών-προσφύγων στην εκπαίδευση και κατ' επέκταση στην κοινωνία υποδοχής για τους γονείς.
- Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τις *στάσεις* και τις *αντιλήψεις* τους ως προς τη συμπερίληψη των παιδιών.
- Τι *νόημα* έχουν για τους γονείς οι *πρακτικές* που ακολουθούνται ως προς τη συμπερίληψη των παιδιών.
- Ποια *εμπόδια* και *συγκρούσεις* αναδύονται στο πλαίσιο της συμπερίληψης των παιδιών.
- Πώς πιστεύουν ότι η συμπερίληψη *θα επηρεάσει στο μέλλον την πορεία* παιδιών και γονέων εντός της κοινωνίας υποδοχής.

Στην παρούσα μελέτη επιλέχθηκε η ποιοτική μεθοδολογία έρευνας και συγκεκριμένα η Ερμηνευτική Φαινομενολογική Ανάλυση, καθώς αποτελεί μια ευαίσθητη και ελαστική μέθοδο απέναντι στον εξίσου ευαίσθητο πληθυσμό των συμμετεχόντων στην έρευνα (πρόσφυγες-γονείς). Επιπλέον, από τη στιγμή που προσεγγίσαμε έναν μικρό αριθμό συμμετεχόντων για να μας βοηθήσουν να κατανοήσουμε τα υπό μελέτη ζητήματα, η συγκεκριμένη μέθοδος ανάλυσης μας

επέτρεψε να ερμηνεύσουμε τα ευρήματα και να αναδείξουμε την εμπειρία των προσφύγων γονέων με αφορμή την προαναφερθείσα συνθήκη εμβαθύνοντας σε αυτήν. Άλλωστε, σκοπός της έρευνας είναι να διαμορφώσουμε μια εικόνα για το υπό μελέτη θέμα και όχι να οδηγηθούμε σε γενικευμένα συμπεράσματα.

Μεθοδολογία

Συνοπτική θεωρητική παρουσίαση της μεθόδου

Η φαινομενολογική μέθοδος έρευνας, που θεμελιώθηκε μέσω των φιλοσοφικών θέσεων της Φαινομενολογίας, συγκαταλέγεται στις ποιοτικές μεθόδους έρευνας (Pietkiewicz & Smith, 2014). Η φαινομενολογία, ως ερευνητική μέθοδος, εστιάζει στη διερεύνηση και εμβάθυνση στη βιωμένη εμπειρία των ατόμων και στη νοηματοδότησή της από τα ίδια (Noon, 2018). Επομένως, κρίνεται ως καταλληλότερη για να απαντήσει στο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας.

Η φαινομενολογική έρευνα πηγάζει από την ευρωπαϊκή φαινομενολογική φιλοσοφία των E. Husserl, M. Heidegger και M. Merleau-Ponty. Στη Φαινομενολογία το προβάδισμα δίνεται στην περιγραφή και όχι στην εξήγηση, ενώ στόχος είναι η κατανόηση της μοναδικής ποιότητας της συνειδητής εμπειρίας (Alase, 2017). Αργότερα, οι ερμηνευτικοί φιλόσοφοι άνοιξαν δρόμο προς τη δημιουργία της ερμηνευτικής φαινομενολογίας, μιλώντας για έναν «οντολογικό» τρόπο ύπαρξης, κατά τον οποίον ενώ το άτομο αντιλαμβάνεται το γεγονός της ύπαρξης των πραγμάτων συγχρόνως δύναται να εστιάζει και στην ουσία τους. (Miller et al., 2018).

Η έννοια της ερμηνευτικής, αναφέρεται στη διαδικασία και μέθοδο μέσω της οποίας αναδύονται και εκδηλώνονται στοιχεία της ανθρώπινης εμπειρίας. Κατά την προσέγγιση αυτή, ο ερευνητής προχωρά, πέρα από την απλή περιγραφή κεντρικών νοημάτων, στη βαθύτερη αναζήτηση νοημάτων που μπορεί να μην είναι πρόδηλα ούτε στα υποκείμενα της έρευνας, αλλά να αναδύονται μέσα από τις αφηγήσεις τους (Noon, 2018). Η υποκειμενικότητα δε του ερευνητή ούτε παραβλέπεται ούτε αντιμετωπίζεται ως εμπόδιο που πρέπει να υπερπηδηθεί. Αντιθέτως, θεωρείται δεδομένη και αναλύεται, όπως και τα δεδομένα που παρέχουν οι συμμετέχοντες (Miller et al., 2018).

Στην παρούσα έρευνα εφαρμόστηκε η Ερμηνευτική Φαινομενολογική Ανάλυση (Interpretative Phenomenological Analysis-IPA), την οποία εισηγήθηκε ως επιστημολογική προσέγγιση και μέθοδο ανάλυσης ποιοτικών ερευνητικών δεδομένων ο J. Smith (Alase, 2017). Επιστημολογικές βάσεις της IPA αποτελούν:

α) Η *φαινομενολογία*, που αναπτύχθηκε στη βάση των ιδεών του Husserl και εστιάζει στην υποκειμενική εμπειρία του ατόμου σε σχέση με τα γεγονότα και όχι στη μελέτη των συμβάντων αυτών καθαυτών (Pietkiewicz & Smith, 2014). Αντίστοιχα, στην IPA, στόχος είναι η βαθύτερη κατανόηση της βιωμένης εμπειρίας του ατόμου, όπως το ίδιο την αντιλαμβάνεται και τη νοηματοδοτεί (Miller et al., 2018).

β) Η *ερμηνευτική προσέγγιση*, κατά την οποία η γνώση για την εμπειρία του παρατηρούμενου είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τις αντιλήψεις και την οπτική του παρατηρητή (Noon, 2018). Πρόκειται περί μιας «διττής» ερμηνευτικής διαδικασίας, όπου ο ερευνητής επιχειρεί την κατανόηση και την ερμηνεία του κόσμου των ερευνώμενων μέσα από τα λεγόμενά τους, τη στιγμή που και οι ίδιοι προσπαθούν να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν αυτό που βιώνουν (Miller et al., 2018).

γ) Η *ιδιογραφική προσέγγιση*, που στοχεύει στην εξαγωγή γενικευμένων συμπερασμάτων γύρω από την ανθρώπινη συμπεριφορά, εξετάζοντας το «ειδικό» (Miller et al., 2018). Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της λεπτομερούς και εις βάθος ανάλυσης της κάθε περίπτωσης, αλλά και μέσω της διερεύνησης του τρόπου που συγκεκριμένες εμπειρίες βιώνονται από συγκεκριμένους ανθρώπους, μέσα σε ορισμένο πλαίσιο (Noon, 2018).

Αφετηρία των φαινομενολογικών ερευνών αποτελούν ερωτήματα που έχουν σημασία από την ατομική και παράλληλα την κοινωνική σκοπιά. Ο χαρακτήρας τους είναι περιγραφικός-ερμηνευτικός και όχι ποσοτικός, ενώ διέπονται σε κάθε τους βήμα από συγκεκριμένες ηθικές και δεοντολογικές αρχές (Miller et al., 2018). Οι αρχές αυτές σχετίζονται με τη διαφύλαξη των ατομικών δικαιωμάτων των συμμετεχόντων στην έρευνα, αλλά και με το ενδιαφέρον για τη λειτουργία της παραγόμενης επιστημονικής γνώσης στο κοινωνικό πεδίο (Bailey & Williams, 2018 · Miller et al., 2018 · Noon, 2018).

Το δείγμα και οι συμμετέχοντες στην έρευνα

Η επιλογή του δείγματος έγινε με βάση κάποια προκαθορισμένα κριτήρια, τα οποία θεωρήθηκε ότι εξυπηρετούν τους σκοπούς της έρευνας. Με βάση τις αρχές της ερμηνευτικής φαινομενολογικής ανάλυσης, το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσε «δείγμα σκοπιμότητας» (Noon, 2018).

Τα κριτήρια που ορίστηκαν αφορούν:

1. Στην κατάσταση που βίωσαν και βιώνουν οι συμμετέχοντες της έρευνας ως *πρόσφυγες* στην Ελλάδα, λόγω της συγκεκριμένης κοινωνικο-ιστορικής και χωρο-χρονικής συγκυρίας στην οποία κλήθηκαν και καλούνται να ανταπεξέλθουν. Η εμπειρία των ανθρώπων αυτών είναι άλλωστε αυτή που μας βοηθά να καταλάβουμε τη σημασία που έχει η συμμετοχή στο σχολείο και στην κοινωνία της χώρας που υποδέχεται για τους ανθρώπους που φτάνουν ως πρόσφυγες σε αυτήν.

2. Στην καταγωγή και προέλευση του συνόλου των συμμετεχόντων από τη *Συρία*, γεγονός που διασφαλίζει μια όσο το δυνατόν κοινή κοινωνικο-πολιτισμική βάση του δείγματος στο επίπεδο της πληθυσμιακής ομάδας με κοινά χαρακτηριστικά.

3. Στην γονική ιδιότητα των συμμετεχόντων. Στην εργασία αυτή ενδιαφερόμαστε για το τι σημαίνει για τους *πρόσφυγες γονείς* να πηγαίνουν *τα παιδιά τους* στο ελληνικό σχολείο. Μας ενδιαφέρει να μάθουμε τι σκέφτονται και πώς νιώθουν γι' αυτό, ποιες δυσκολίες συναντούν και πώς φαντάζονται τη ζωή στο μέλλον για αυτούς και τα παιδιά τους. Επομένως, ο γονικός ρόλος, η γνώση και η εμπειρία επί του θέματος βρίσκονται στο επίκεντρο της ερευνητικής προσπάθειας.

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν συνολικά είκοσι πρόσφυγες γονείς, δέκα άνδρες και δέκα γυναίκες. Να τονίσουμε στο σημείο αυτό πώς δεν υπάρχει μεταξύ κανενός από τους συμμετέχοντες δεσμός γάμου ή συμβίωσης, δεν πρόκειται, δηλαδή, για ανδρόγυνα. Η ηλικία των συμμετεχόντων κυμαίνεται μεταξύ είκοσι πέντε και τριάντα επτά ετών, με μέσο όρο ηλικίας τους τα 29,1 έτη. Το σχετικά μικρό μέγεθος του δείγματος επιλέχθηκε με βάση τις αρχές της ερμηνευτικής φαινομενολογικής ανάλυσης, που προτείνει τη χρήση ενός δείγματος αρκετά μικρού, προκειμένου να μπορέσει ο ερευνητής να εστιάσει στην υποκειμενική, ατομική εμπειρία του κάθε συμμετέχοντα, διατηρώντας με αυτόν τον τρόπο τον ιδιογραφικό χαρακτήρα της μεθόδου (Miller et al., 2018).

Όλοι οι συμμετέχοντες ζουν στην Ελλάδα για ένα διάστημα τεσσάρων ετών, ενώ έχουν εγκατασταθεί σε δικό τους χώρο (δεν διαμένουν σε δομή φιλοξενίας προσφύγων) εδώ και τουλάχιστον δύο χρόνια με τη βοήθεια ΜΚΟ. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων εργάζονται, πλην τριών συμμετεχουσών που ασχολούνται αποκλειστικά με τη φροντίδα του σπιτιού και των παιδιών. Η επαγγελματική απασχόληση των συμμετεχόντων δεν μπορεί να συνδεθεί στη συγκεκριμένη συνθήκη με το μορφωτικό επίπεδο και τα τυπικά προσόντα τους. Τα παιδιά όλων των συμμετεχόντων φοιτούν σε δημοτικά σχολεία του Νομού Αττικής, στις περιοχές του Κορυδαλλού, της Δραπετσώνας και των Πετραλώνων, όπου και διαμένουν μαζί με τους συμμετέχοντες γονείς τους. Αναλυτικότερα βλέπουμε στοιχεία των συμμετεχόντων στον παρακάτω πίνακα:

Όνομα	Ηλικία	Επάγγελμα	Έτη παραμονής σε οικεία	Αριθμός παιδιών
Φαϊζά	32	καθαρίστρια	2	3
Σαρίνα	29	καθαρίστρια	2,5	3
Μελέκ	25	νοικοκυρά	2	3
Χαμσά	26	μοδίστρα	2	2
Αϊμάν	27	καθαρίστρια	2,5	2
Άφρα	25	νοικοκυρά	2	2
Χάνα	26	καθαρίστρια	2	1
Τζαλίλα	28	μοδίστρα	3	2
Ισάν	29	πωλήτρια ψιλικών	2	2
Φαριγιά	25	νοικοκυρά	2	1
Αούν	28	μικροπωλητής	2	2
Γιουσούφ	30	ελαιοχρωματιστής	2,5	3

Ομέρ	29	καθαριστής	2	2
Μοχάμαντ	32	φορτοεκφορτωτής	2	3
Αμίν	32	διανομέας	2,5	2
Γιαζάν	35	μεταφραστής	2	3
Ναβίτ	29	διανομέας	2,5	1
Αλί	31	πωλητής	3	2
Ασάν	27	ηλεκτρολόγος	2	2
Μπασάρ	37	πωλητής	2	3

* Για τη διασφάλιση της ανωνυμίας χρησιμοποιούνται ψευδώνυμα.

Οι συμμετέχοντες σε αυτή την έρευνα προέρχονται στην πλειονότητά τους από το εργασιακό περιβάλλον της ερευνήτριας, ενώ έξι συμμετέχοντες προέκυψαν μετά από σύσταση των αραβόφωνων μεταφραστών-συνεργατών της. Σε όλες τις περιπτώσεις πραγματοποιήθηκαν αρχικά δύο επαφές, παρουσία αραβόφωνου μεταφραστή-συνεργάτη και, στην περίπτωση των προσφύγων-γονέων των περιοχών του Κορυδαλλού και των Πετραλώνων, παρουσία διαμεσολαβητή-σχολικού συμβούλου, προκειμένου οι συμμετέχοντες να λάβουν πλήρη γνώση για τους σκοπούς και τη διαδικασία της έρευνας και να διαπιστωθεί αν όντως υπάρχει ενδιαφέρον από την πλευρά τους να συμμετάσχουν σε αυτήν. Συνολικά υπήρξαν σαράντα πέντε επαφές, προκειμένου να συγκεντρωθεί το δείγμα των είκοσι ατόμων που δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα. Κατόπιν προγραμματίστηκε συνάντηση με κάθε έναν συμμετέχοντα ξεχωριστά, για μία εκτενέστερη προφορική εξήγηση των σκοπών της έρευνας και του τρόπου συλλογής και μελέτης των δεδομένων. Επιπλέον, δόθηκε στον καθέναν ένα ενημερωτικό έντυπο μεταφρασμένο και στην αραβική γλώσσα, με αναφορά στα ανωτέρω, το οποίο επίσης διασφάλιζε τον προαιρετικό χαρακτήρα της συμμετοχής τους και την τήρηση του απορρήτου αναφορικά σε όλα τα προσωπικά τους στοιχεία, καθώς και σε σχέση με την πρόσβαση στα καταγεγραμμένα δεδομένα. Τέλος, παρεχόταν ένα ξεχωριστό έγγραφο, το οποίο υπέγραφαν οι συμμετέχοντες και στόχο είχε να διασφαλίσει τη συγκατάθεσή τους για

την προαιρετική συμμετοχή στην έρευνα και να επιβεβαιώσει ότι έχουν ενημερωθεί πλήρως για όλα τα απαραίτητα δεοντολογικά ζητήματα.

Στις φαινομενολογικές έρευνες τα άτομα δεν θεωρούνται αντικείμενα πειραμάτων αλλά συν-ερευνητές, που συμμετέχουν ενεργά και συμβάλλουν στην όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερη διεξαγωγή της ερευνητικής διαδικασίας (Noon, 2018). Αυτό επιτυγχάνεται με το δικαίωμα των ατόμων αυτών να σχολιάσουν το ερευνητικό σχέδιο και την όλη διαδικασία, βοηθώντας έτσι τους ερευνητές στη βελτίωσή της (Alase, 2017). Η έννοια του απορρήτου είναι πολύ σημαντική, ιδιαίτερα στις έρευνες που η συνέντευξη μαγνητοφωνείται, όπως συνέβη και στη δική μας περίπτωση. Στην παρούσα έρευνα, λοιπόν, τα άτομα που δέχτηκαν να συμμετάσχουν, ενημερώθηκαν ότι το υλικό της συνέντευξης δε θα το ακούσει κανείς άλλος πέρα από τον ερευνητή και τον συνεργάτη-μεταφραστή, ο οποίος ούτως ή άλλως παρίστατο διευκολυντικά και στη διαδικασία της συνέντευξης, και ότι μετά την απομαγνητοφώνηση μπορούν, εφόσον το θελήσουν, να έχουν πρόσβαση σε αυτό ή να ζητήσουν τη διαγραφή του, διαφορετικά το υλικό θα καταστραφεί. Επομένως, δημιουργήθηκαν οι κατάλληλες συνθήκες, ώστε οι συμμετέχοντες να έχουν το θάρρος να μιλήσουν για την προσωπική τους εμπειρία και να αποκαλύψουν χρήσιμες για την έρευνα πληροφορίες, σε ένα πλαίσιο απολύτου εμπιστευτικότητας.

Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Οι συνεντεύξεις με τους συμμετέχοντες πραγματοποιήθηκαν σε διαμορφωμένη για τον σκοπό αυτόν σχολική αίθουσα, στο εκάστοτε σχολείο που φοιτούν τα παιδιά τους, σχολεία που η ερευνήτρια έχει υπηρετήσει ως εκπαιδευτικός, με τη βοήθεια και των σχολικών συμβούλων των περιοχών. Οι συνεντεύξεις διενεργήθηκαν σε ημέρα και ώρα που ορίστηκε από τους συμμετέχοντες, ώστε να μην υπάρξει για τους ίδιους επιπλέον ταλαιπωρία ή κώλυμα στην εργασία τους. Κάθε συνέντευξη διήρκεσε περίπου 60 λεπτά. Παρών ή παρούσα στη διαδικασία ήταν, κατά περίπτωση, συνεργάτης μεταφραστής/συνεργάτιδα μεταφράστρια, προκειμένου να διενεργηθούν οι συνεντεύξεις στη μητρική γλώσσα των συμμετεχόντων, την αραβική, για να μην αποτελούν τα ελληνικά εμπόδιο στην ελεύθερη έκφραση και ακριβή αποτύπωση όσων συζητήθηκαν. Πριν την έναρξη της συνέντευξης προσφέρθηκε στους

συμμετέχοντες τσάι και κέρασμα, ενώ στο τέλος της διαδικασίας έλαβαν ως μικρή ανταμοιβή για τη συμμετοχή τους τετράδια και κασετίνες για τα παιδιά.

Όλες οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν και εν συνεχεία απομαγνητοφωνήθηκαν σε γραπτό λόγο και μεταφράστηκαν στα ελληνικά. Έπειτα, οι απομαγνητοφωνημένες και μεταφρασμένες στα ελληνικά συνεντεύξεις μεταφράστηκαν εκ νέου στα αραβικά και ελέγχθηκαν με βάση το μαγνητοφωνημένο κείμενο. Η διαδικασία αυτή της διπλής μετάφρασης ακολουθήθηκε προκειμένου να διασφαλισθεί η ακρίβεια της καταγραφής των δεδομένων. Οι συμμετέχοντες είχαν ενημερωθεί αναλυτικά (συναντήσεις και γραπτό κείμενο συγκατάθεσης) για τον τρόπο συλλογής δεδομένων και κανείς/καμία δεν εξέφρασε αντίρρηση ως προς αυτόν. Κατά την απομαγνητοφώνηση τα ονόματα των συμμετεχόντων αντικαταστάθηκαν με ψευδώνυμα, προκειμένου να διασφαλισθεί η ανωνυμία και να αποφευχθεί η ρήξη του απορρήτου εμπιστοσύνης.

Για τη συλλογή των δεδομένων επιλέχθηκε το εργαλείο της ημιδομημένης συνέντευξης, η ευελιξία της οποίας επιτρέπει την ελεύθερη προσθαφαίρεση ερωτήσεων, την αξιοποίηση διευκρινιστικών ή παροτρυντικών ερωτήσεων και, γενικότερα, την αξιοποίηση των απαντήσεων κατά περίπτωση, ώστε να προχωρά η διαδικασία με τέτοιον τρόπο που οι απόψεις των ερωτηθέντων να προκύπτουν ελεύθερα (Miller et al., 2018 · Pietkiewicz & Smith, 2014). Επιπλέον, βοηθά στην εγκαθίδρυση μιας σχέσης μεταξύ ερευνητή και συνεντευξιαζόμενου, επιτρέπει στον ερευνητή να διατηρήσει την οριοθέτησή του απέναντι στο άνοιγμα στον άλλον, ενώ συγχρόνως στοχεύει στην ανάδειξη της εμπειρίας του ατόμου ως προς το υπό μελέτη θέμα και όχι στην υπόδειξη συγκεκριμένων απαντήσεων (Alase, 2017 · Κατερέλος, 2008).

Στην παρούσα έρευνα ο οδηγός της συνέντευξης σχεδιάστηκε ύστερα από μελέτη της σχετικής με το θέμα βιβλιογραφίας και έρευνας, προκειμένου οι ερωτήσεις να είναι συναφείς με το υπό μελέτη θέμα και να βοηθούν στην εξέλιξη των αφηγήσεων. Όλες οι συνεντεύξεις ξεκινούσαν με μία μικρή εισαγωγή για τις συστάσεις, την επισήμανση της σημασίας της βοήθειας των συμμετεχόντων στο έργο της ερευνήτριας και μια σύντομη υπενθύμιση της διαδικασίας και, φυσικά, του γεγονότος ότι δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις και ότι οι συμμετέχοντες είναι ελεύθεροι να διακόψουν ή να αποχωρήσουν από τη διαδικασία αν και όποτε το επιθυμούν. Στο σύνολο των συνεντεύξεων ξεκινήσαμε με μια ερώτηση-«ζέσταμα»

και ολοκληρώσαμε με μια ερώτηση-«αποφόρτισης-ανατροφοδότησης» και τις ευχαριστίες για τη συμμετοχή στη διαδικασία. Οι υπόλοιπες ερωτήσεις δεν τέθηκαν σε προκαθορισμένη σειρά, παρά ακολούθησαν την ελεύθερη αφήγηση του εκάστοτε συνεντευξιαζόμενου. Σε κάποιες περιπτώσεις έγιναν ορισμένες επιπρόσθετες ερωτήσεις, οι οποίες δεν ήταν προσχεδιασμένες, με σκοπό να διευκολύνουν της εξέλιξη των αφηγήσεων, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις κάποιες από τις ερωτήσεις δεν έγιναν. Άλλωστε, σύμφωνα με τις αρχές της ερμηνευτικής φαινομενολογικής ανάλυσης, η προσαρμογή της συνέντευξης στη ροή της αφήγησης των συμμετεχόντων κρίνεται ως επιθυμητή, καθώς με αυτόν τον τρόπο η προσοχή παραμένει στραμμένη στο βίωμά τους και στο νόημα που οι ίδιοι προσδίδουν σε αυτό (Miller et al., 2018). Επομένως, οι συμμετέχοντες σε αυτή την έρευνα, είχαν τη δυνατότητα να εκφράσουν τις σκέψεις τους, τα συναισθήματά τους και τις ανησυχίες τους σε σχέση με το υπό μελέτη θέμα, ελεύθερα. Για τον οδηγό ημιδομημένης συνέντευξης που σχεδιάστηκε για την παρούσα εργασία οι αναγνώστες μπορούν να ανατρέξουν στο παράρτημα.

Διαδικασία ανάλυσης

Στην παρούσα έρευνα η ερμηνευτική φαινομενολογική ανάλυση διεξήχθη με βάση τις κατευθυντήριες και τα στάδια που προτείνει ο Smith και οι συνεργάτες του (Alase, 2017 · Miller et al., 2018 · Noon, 2018).

Αρχικά, έγινε προσεκτική μελέτη της καθεμίας απομαγνητοφωνημένης και καταγεγραμμένης συνέντευξης ξεχωριστά, με σκοπό τη γενική κατανόηση του εκάστοτε κειμένου ως συνόλου. Η πολλαπλή ανάγνωση των απομαγνητοφωνημένων κειμένων βοηθά τον ερευνητή να αποκτήσει μία πρώτη εικόνα της δομής και του περιεχομένου των αφηγήσεων, καθιστώντας τον αφηγητή το επίκεντρο του κειμένου (Alase, 2017 · Miller et al., 2018). Σε αυτό το αρχικό στάδιο, σημαντικότερο στοιχείο και πρόκληση αποτελεί το να απομακρύνει ο ερευνητής δικές του προκαταλήψεις και στερεότυπα, προκειμένου να εντοπίσει την ουσία των λόγων του αφηγητή και να έρθει πιο κοντά στην αντίληψή του για το υπό μελέτη θέμα (Alase, 2017 · Noon, 2018).

Σε δεύτερο στάδιο, ακολούθησε η προσεκτική ανάλυση της κάθε συνέντευξης, με σκοπό να αναδυθούν κάποια κεντρικά θέματα και τα υποθέματά

τους. Στο στάδιο αυτό, η ανάλυση δομήθηκε με βάση τρία επίπεδα σχολιασμού που αφορούν στα περιγραφικά, στα γλωσσικά και στα ερμηνευτικά σχόλια. Εν πρώτοις έγινε η καταγραφή των περιγραφικών σχολίων, που αποτελούν τμήματα της αφήγησης που σκιαγραφούν τα βασικά ζητήματα γύρω από τα οποία δομούνται οι σκέψεις και οι εμπειρίες του αφηγητή (Alase, 2017). Εν συνέχεια καταγράφηκαν οι παρατηρήσεις γλωσσικού περιεχομένου, που περιλαμβάνουν στοιχεία του λόγου (λέξεις, μεταφορές, παύσεις κ.ό.κ.), τον τόνο της αφήγησης, τη χρήση του χρόνου (ενεστώτα, αορίστου, μέλλοντος), και συνδέθηκαν με τον τρόπο που οι εμπειρίες γίνονταν αντικείμενο της αφήγησης (Alase, 2017 · Miller et al., 2018). Τέλος, καταγράφηκαν τα ερμηνευτικά σχόλια της ερευνήτριας επί των λεχθέντων. Η καταγραφή προέκυψε μέσα από την προσωπική εμπλοκή με τα δεδομένα, με στόχο να επιχειρηθεί μία όσο το δυνατόν βαθύτερη κατανόηση του νοήματος που προσδίδει ο εκάστοτε αφηγητής στις εμπειρίες του. Τα ερμηνευτικά σχόλια περιλαμβάνουν την προσωπική ματιά της ερευνήτριας στα δεδομένα και ενίοτε χρωματίζονται έντονα από αυτήν. Ωστόσο, μέσω του τρόπου αυτού γίνεται μία προσπάθεια ερμηνείας των λεγόμενων του αφηγητή, με βάση τις δικές του εμπειρίες και αναζητήσεις (Noon, 2018).

Στο τρίτο στάδιο αναπτύχθηκε μια ερμηνευτική αφήγηση της κάθε συνέντευξης, με αναφορά σε αποσπάσματα των αφηγήσεων προς υποστήριξη των αναδυόμενων θεμάτων και υποθεμάτων. Ύστερα, όλες οι συνεντεύξεις μελετήθηκαν ξανά, ώστε να επιβεβαιωθούν τα θέματα και τα υποθέματα που προέκυψαν.

Στο τελικό στάδιο της ανάλυσης, η ερμηνευτική αφήγηση και τα αποσπάσματα από τα λόγια των συμμετεχόντων ακολούθησαν την πορεία των αναδυόμενων θεμάτων και υποθεμάτων. Σε αυτή τη φάση, στόχος ήταν να αναγνωριστεί η εξέλιξη του βιώματος των προσφύγων σχετικά με τη σημασία του να πηγαίνουν τα παιδιά τους στο ελληνικό σχολείο, να μάθουμε τι σκέφτονται και πώς νιώθουν γι' αυτό, ποιες δυσκολίες συναντούν και πώς φαντάζονται τη ζωή στο μέλλον για αυτούς και τα παιδιά τους, έτσι όπως προέκυπτε μέσα από όλες τις αναλύσεις των αφηγήσεων. Προσπαθήσαμε δε να νοηματοδοτήσουμε την πολυπλοκότητα της ανθρωπίνης εμπειρίας και των συναισθημάτων στο δικό τους κοινωνικό πλαίσιο και να ερμηνεύσουμε τον λόγο των συμμετεχόντων σεβόμενοι την φαινομενολογία των απαντήσεων και δίνοντας φωνή σε καθέναν και καθεμία εξ αυτών (Miller et al., 2018).

Ανάλυση

Παρουσίαση θεμάτων και υποθεμάτων

Εκ της μελέτης κάθε συνέντευξης ξεχωριστά, όπως υπαγορεύει η μεθοδολογία της ερμηνευτικής φαινομενολογικής ανάλυσης, φαίνεται να προκύπτουν πέντε κύρια θέματα, ως σύνολα εννοιών, τα οποία αναλύονται στα υποθέματά τους. Παράλληλα με τον ερευνητικό σχολιασμό και την ανάλυση, παρατίθενται αυτούσια αποσπάσματα από τον λόγο των συμμετεχόντων, προς επίρρωση των ανωτέρω ερευνητικών ισχυρισμών.

Παρακάτω ακολουθεί συνοπτική παρουσίαση των πέντε θεματικών ενοτήτων και των υποθεμάτων τους. Κατόπιν έπεται η ανάλυση.

Θέμα 1^ο

Δυσκολίες και προκλήσεις στην κοινωνία υποδοχής.

<p>1.1 Στρες, ανασφάλεια και φόβος.</p>	<p><i>«Θυμάμαι την πρώτη φορά που βγήκα. Ήταν σαν να μαθαίνω να περπατάω ξανά. Ο κόσμος, οι δρόμοι, τα μαγαζιά, τα κτίρια... όλα ήταν άγνωστα. Έβλεπα πρόσωπα που δε μου έμοιαζαν, νόμιζα ότι όλοι με κοιτάζουν περίεργα. Ένιωθα πολύ μόνος και φοβήθηκα. Ήθελα να γυρίσω πίσω (στη δομή), εκεί που ήμασταν όλοι μαζί. Είναι πιο εύκολο να φοβάσαι μαζί με άλλους. Να φοβάσαι μόνος σου είναι δύσκολο.»</i></p> <p style="text-align: right;"><i>(Μπασάρ, 37)</i></p> <p><i>«Όλη την ημέρα ήμουν μέσα στο σπίτι, με τον εαυτό μου μόνο. Φοβόμουν,</i></p>
--	---

	<p>δεν ήξερα κανέναν, μόνο τον άντρα μου και αυτός έλειπε συνέχεια. [...] Έκλαιγα, σκεφτόμουν ότι θέλω να φύγω. Έλεγα στον άντρα μου «Έλα να φύγουμε! Δεν αντέχω άλλο εδώ, δεν μου αρέσει εδώ, δεν είναι για μένα». Φοβόμουν και να βγω έξω... μου φαινόταν ότι δε μπορώ να κάνω ούτε τα βασικά πράγματα, ότι δε θέλω να ακούσω τραγούδια, ότι δεν έχω όρεξη για τίποτα, μόνο φόβο. Ήμουν ένας άνθρωπος μέσα σε ένα σπίτι. Σαν φυλακή...»</p> <p style="text-align: right;">(Χάνα, 26)</p>
<p>1.2. Γλώσσα και επικοινωνία.</p>	<p>«Ο άντρας μου ύστερα μάθαινε και στη δουλειά. Εγώ ήμουν ακόμα μέσα στο σπίτι... [...] Δεν έβγαινα στο μπαλκόνι γιατί δεν ήξερα να πω «Καλημέρα» στη γειτόνισσα... δεν μπορούσα να πάω έξω, να πάρω φαΐ για τα παιδιά μου, δεν ήξερα πώς να το πω... έκατσα μέσα. Μια μέρα ο άντρας μου έφερε ένα βιβλίο με τις λέξεις στα αραβικά και στα ελληνικά. Έτσι, εγώ όλον τον χρόνο που είχα μπροστά μου μάθαινα να διαβάζω λέξη-λέξη. Στην αρχή τα βασικά: «ντομάτα», «κρεμμύδι» κ.λπ. . Να μπορώ να πάω στην αγορά. [...] Δεν τα έλεγα καλά, αλλά όσο μπορούσα. Δεν φοβόμουν πια, δεν ήθελα να μένω μέσα. [...] Έτσι, σιγά-σιγά, με το βιβλίο ξεκίνησα να μαθαίνω... όχι να μιλάω καλά, λέξεις-λέξεις.»</p> <p style="text-align: right;">(Σαρίνα, 29)</p>

	<p>«Σε λίγο καιρό έμεινα έγκυος στο τρίτο παιδί, ήταν δύσκολο. [...] Δεν μπορούσα να πω τι έχω, αν ήθελα κάτι. Έπρεπε να το πω στον άντρα μου, αυτός να το πει στον γιατρό, ήταν πάρα πολύ δύσκολο. [...] Όταν το παιδί γεννήθηκε, ξεκίνησα να πηγαίνω στο μάθημα (μάθημα βασικής επικοινωνίας από ΜΚΟ στη δομή), για να μαθαίνω πιο πολλές λέξεις, όχι μόνο «Γεια σου», «ευχαριστώ», «παρακαλώ»... να μάθω να μιλάω με τον κόσμο...»</p> <p>(Μελέκ, 25)</p>
<p>1.3 Υποτίμηση ταυτότητας και περιθωριοποίηση.</p>	<p>«Για εμάς, ξέρεις, είναι δύσκολο να πεις «ναι, ήρθα στην Ελλάδα»... [...] Δεν είναι όπως εκεί που γεννήθηκες, να ξέρεις πώς είναι τα πράγματα. [...] Πρέπει να σκέφτεσαι πού πας, πώς ντύνεσαι, πώς φέρεσαι, πώς σε βλέπουν οι άλλοι. Στην αρχή σκεφτόμουν ότι όπου πάω δεν θα μιλάω για να μην μου πουν κάτι, για ο,τιδήποτε... για να μην μου πει κάποιος «Φύγε! Γιατί κάθεσαι εδώ, δεν είσαι για εδώ!»... για να μη με βλέπει στραβά...»</p> <p>(Άφρα, 25)</p> <p>«Ντρεπόμουν εκεί που πήγα. Περίμενα... με κοίταζαν συνέχεια κι εμένα και το παιδί. Προσπαθούσα να μιλήσω με ελληνικές λέξεις, να μη φαίνομαι τόσο</p>

	<p>διαφορετικός, ότι δεν ξέρω. Να περάσω τελευταίος, να μην μου πουν «αν θες να κάνεις κουμάντο στη χώρα σου», γιατί και αυτό το έχουμε ακούσει...»</p> <p>(Ναβίτ, 29)</p>
<p>1.4 Υποστήριξη από την ενδοομάδα και την κοινωνία υποδοχής.</p>	<p>«Στην αρχή μας είπαν (από τη ΜΚΟ) ότι θα μας βρουν σπίτι. Μας βοηθούσαν και λίγο με κάποιο επίδομα. Μετά από λίγο καιρό όμως είπαν «Πρέπει να φύγετε, θα έρθουν άλλοι εδώ. Πρέπει να βρείτε δουλειά και δικό σας σπίτι.» Φοβήθηκα... έχασα τον κόσμο.»</p> <p>(Αλί, 31)</p> <p>«Στην αρχή δεν υπήρχε τίποτα. Ήταν ο καθένας για τον εαυτό του. Σπίτι, σπίτι, σπίτι... μόνο. Μετά ήρθε η Τζέγια. Ήταν σαν κι εμένα. Σιγά-σιγά κάναμε παρέα το βράδυ. Μετά μου έδινε περιοδικά, που της έφερνε ο άντρας της. Μαθαίναμε μαζί να μιλάμε. Μου έδειχνε (εικόνες στα περιοδικά), έλεγα «δέντρο», «ποτήρι»... λίγο-λίγο βγαίναμε με τα παιδιά μαζί.»</p> <p>(Αϊμάν, 27)</p>

Θέμα 2^ο

Τα παιδιά στο σχολείο της κοινωνίας υποδοχής.

<p>2.1 Επαναδιαπραγμάτευση ταυτότητας.</p>	<p>«Ο μικρός πήγε από την αρχή στο</p>
---	--

	<p>ελληνικό σχολείο, καθόλου στο αραβικό. Και οι μεγαλύτεροι, όμως, τώρα είναι καλύτερα. Θέλουν να ντύνονται όπως οι συμμαθητές τους, βγαίνουν έξω, παίζουν και φέρονται αλλιώς τώρα. Ο μικρός μας έφερε ζωγραφίες για τον Αϊ-Βασίλη. Ήθελε να τις φέρει σπίτι, να μας δείξει. Μεγαλώνουν αλλιώς από εμάς, με άλλα πρότυπα τώρα με το σχολείο... Κάπου θα συναντηθούμε μαζί τους κι εμείς, προσπαθούμε.»</p> <p style="text-align: right;">(Γιουσούφ, 30)</p> <p style="text-align: center;">«Η μικρή μου δεν θέλει καθόλου τα αραβικά, μόνο ελληνικά. Θέλει ό,τι και οι φίλοι της στο σχολείο, να βλέπει, να παίζει. Όχι τα παιχνίδια που παίζαμε εμείς. Τα ξέρει όλα... νιώθω μερικές φορές πως τη χάνω. Και με τον πατέρα της μιλάνε ελληνικά, εγώ δεν μιλάω τόσο καλά και μένω απ' έξω... φοβάμαι μήπως δε μπορώ να την ακολουθήσω, στον ρυθμό που πάει. Μήπως μείνω απ' έξω...»</p> <p style="text-align: right;">(Φαϊζά, 32)</p>
<p>2.2. Γλώσσα και προσαρμογή.</p>	<p>«Όταν το παιδί πήγε σχολείο μιλούσε τη γλώσσα μου (αραβικά). Μέσα σε έναν, ενάμιση μήνα μιλούσε τα ελληνικά. [...] Έτσι, μάθαινα κι εγώ από εκείνο τα ελληνικά και μιλούσαμε. Και με τον μπαμπά ελληνικά, και με το άλλο παιδί</p>

	<p>μιλάνε μόνοα τους ελληνικά. Στην παιδική χαρά, στη βόλτα, μιλάνε τα ελληνικά... κι εγώ μιλάω στη δουλειά και με τις παρέες τα ελληνικά.»</p> <p style="text-align: right;">(Χαμσά, 26)</p> <p style="text-align: center;">«Στην αρχή δυσκολεύτηκε η μικρή. Η δασκάλα τη ρωτούσε στα ελληνικά κι αυτή απαντούσε στα αραβικά. Μας λέγανε «μιλάτε της ελληνικά». Δεν θα μιλάει όμως και αραβικά; Αφού είναι η γλώσσα μας, πρέπει να την ξέρει. Γιατί αν τα αφήσει δεν θα ξέρει. Έτσι, μαθαίνει από εμάς αραβικά και εμείς από αυτήν γινόμαστε καλύτεροι στα ελληνικά. Τις δυσκολίες της αντιμετωπίζουμε σιγά-σιγά, όλοι μαζί. Με τις παρέες της όλα καλά. Παίζει με όλα τα παιδιά και τα ξέρω. [...] Με όλους τα πάει καλά, δεν μαλώνει.»</p> <p style="text-align: right;">(Φαριγιά, 25)</p>
<p>2.3 Από την ανημποριά στην κανονικότητα.</p>	<p>«Τώρα που τα παιδιά πάνε στο σχολείο είμαστε κι εμείς ήσυχoi. Μαθαίνουν, παίζουν, έχουν φίλους. Αν γίνει κάτι μας ειδοποιούν. Μπορώ τώρα να δουλεύω κι εγώ, να βγω από την «τρύπα». Τα παιδιά ξέρω πού είναι, μπορούν να μένουν και να τρώνε στο σχολείο το μεσημέρι, να κάνουν και τα μαθήματά τους. Άλλη ζωή... άλλη ζωή.»</p> <p style="text-align: right;">(Τζαλίλα, 28)</p>

	<p>«Εγώ δουλεύω πολύ, πρωί-βράδυ. Η γυναίκα μου είναι στο σπίτι. Τα παιδιά το πρωί είναι στο σχολείο και μπορεί κι αυτή να κάνει τις δουλειές, να βγει, να φωνίσει, να καθαρίσει. Τα παιδιά έχουν κάπου να πάνε, να κάνουν πράγματα, να μην είναι στο σπίτι. Μαθαίνουν κιόλας πολλά πράγματα. Η γυναίκα μου τα μαθαίνει και αραβικά και ξέρουν. Έχει κι αυτή χρόνο τώρα... αλλάζει η ζωή σιγά-σιγά.»</p> <p style="text-align: right;">(Αλί, 31)</p>
<p>2.4 Αποδοχή και λειτουργικότητα.</p>	<p>«Τα παιδιά που πάνε σχολείο έχουν βοηθήσει σε πολλά πράγματα. Τώρα ξέρω τι θέλω από τη ζωή εδώ, να φτιάξω ό,τι καλύτερο μπορώ, πρώτα για τα παιδιά μου και μετά για μένα. Μετά, μιλάω με τους γονείς, το πρωί στο σχολείο: «Γεια σας. Τι κάνετε;» Ξέρουν ποιανού μαμά είμαι και με χαιρετάνε και οι δασκάλες. [...] Μετά τους βλέπω στη λαϊκή, στο δρόμο. Μία μαμά μου είπε ό,τι χρειάζομαι για βοήθεια να πάω σε εκείνη. Πολύ με βοηθάνε τα παιδιά. Ακόμα και κάποιο μήνυμα για τη δουλειά μου, αν δεν μπορώ να στείλω, με βοηθάνε, το γράφουν.»</p> <p style="text-align: right;">(Σαρίνα, 29)</p> <p>«Έρχονται και στο μαγαζί τα παιδιά, μαζί με τους συμμαθητές τους. Όταν είναι μόνοι τους (οι συμμαθητές) ή</p>

	<p>με τους γονείς τους με χαιρετάνε, λένε «ο μπαμπάς του φίλου μου». Θέλω και εγώ να γνωρίζω το σχολείο, τον δάσκαλο, τους γονείς... να μιλάω και να μου μιλάνε. Είναι ο τόπος που ζούμε τώρα, εδώ φτιάχνουμε τη ζωή μας.»</p> <p style="text-align: right;">(Μπασάρ, 37)</p>
--	---

Θέμα 3^ο

Συμπεριληπτική εκπαίδευση και γονική εμπλοκή.

<p>3.1 Ο ρόλος του δασκάλου.</p>	<p>«Ο μικρός στο σχολείο δεν έχει κανένα πρόβλημα. Η δασκάλα του, η κα Μάρα είναι καλή, του μιλάει, τον βοηθάει. Κάνουν μαζί πολλά, όχι μόνο μάθημα. Παίζουν, ζωγραφίζουν, φυτεύουν λουλούδια στο πάρκο. Μας καλεί και εμάς και πάμε, όλες οι μαμάδες. Μιλάμε και είμαστε μαζί με τα παιδιά μας.»</p> <p style="text-align: right;">(Φαϊζά, 32)</p> <p>«Μιλάω και με άλλες μαμάδες. Πολλοί καλοί οι περισσότεροι δάσκαλοι, ειδικά όταν τα παιδιά είναι μικρά. Στο Γυμνάσιο, όμως, νιώθω ότι είναι δύσκολα και οι κυρίες πρέπει λίγο να καταλαβαίνουν και εμάς που δεν είμαστε από εδώ... η γλώσσα μας είναι δύσκολη. Τα παιδιά μένουν πίσω και πρέπει να μάθουν. Πρέπει να τα βοηθήσουν, όχι να λένε «Εσύ δεν ξέρεις. Θα μείνεις!». Ψυχολογικά για τα παιδιά δεν είναι σωστό. Καλύτερο είναι να πουν «Αφού δεν</p>
---	--

	<p>καταλαβαίνεις, έλα να σε βοηθήσω.»</p> <p>(Φαιζά, 32)</p>
<p>3.2 Γονική αποτελεσματικότητα.</p>	<p>«Δεν μπορώ πολύ να τα βοηθήσω. Λείπω πολλές ώρες από το σπίτι. Προσπαθώ ό,τι μπορώ. Η δασκάλα μας λέει «Να τους μιλάτε, να μιλάτε μαζί ελληνικά, να προσπαθείτε.» [...] Κάνω κι εγώ ό,τι μπορώ με τα λίγα που ξέρω. Νιώθω πως κάπου βοηθάω.»</p> <p>(Αούν, 28)</p> <p>«Δυσκολευόμαστε με τη γλώσσα... αλλά θα τα καταφέρει το παιδί... παιδιά που έχουν γεννηθεί εδώ δεν τα καταφέρνουν και πάλι... Δεν μπορώ να πω κάτι... όλα θα πάνε καλά. Αν ήμασταν στη χώρα μας, θα μπορούσαν να βοηθήσω πιο πολύ γιατί είναι η γλώσσα μας, θα καταλάβαινα τι θέλει. Κατά τα άλλα, παιδιά εδώ, παιδιά κι εκεί. Το ίδιο θα ήταν. Οι ίδιες δυσκολίες για εκείνα και για μας, τα ίδια εκεί τα ίδια και εδώ. Οι δάσκαλοι είναι αυτοί που θα βοηθήσουν σε κάθε περίπτωση κι εμάς, να ξέρουμε τι κάνουμε.»</p> <p>(Φαριγιά, 25)</p>
<p>3.3 Συνεισφορά στην κοινότητα.</p>	<p>«Με τους άλλους γονείς φτιάξαμε βιβλίο με συνταγές για δώρο στα παιδιά, για τις διακοπές (Χριστούγεννα). Είπα στο παιδί και έγραψε. Το πήρε η δασκάλα και το έδωσε στις άλλες μαμάδες. Αν δεν</p>

	<p><i>είχαμε τον ιό, θα το είχα μαγειρέψει το φαγητό, να δοκιμάσουν...»</i></p> <p style="text-align: right;"><i>(Αφρά, 25)</i></p> <p><i>«Ήθελα κι εγώ να είμαι στο Σύλλογο και να βοηθάω (Σύλλογο Γονέων του Σχολείου). Φέτος πήγα. Ήταν δύσκολα, αλλά κάναμε λίγα πράγματα για τα παιδιά και το σχολείο. Με ευχαρίστησε που ήμουν χρήσιμος, που έκανα κι εγώ πράγματα για τα παιδιά μου, για όλα τα παιδιά, για τους γονείς. Όποτε μπορώ, πηγαίνω και με γονείς που δεν μπορούν να μιλήσουν τόσο καλά, για να συνεννοηθούν. Θέλω πολύ και το κάνω... δεν παίρνω χρήματα.»</i></p> <p style="text-align: right;"><i>(Γιαζάν, 35)</i></p>
--	--

Θέμα 4^ο

Επιλογή στρατηγικής επιπολιτισμοποίησης.

<p>4.1 Η εναρμόνιση.</p>	<p><i>«Θέλω εδώ που είμαστε να ζούμε ήρεμα. Ευτυχώς το παιδί πάει στο σχολείο και έχει ένα πρόγραμμα εδώ. Θα μάθει τα δικά μας έθιμα, θα γνωρίσει και τον τρόπο ζωής εδώ... κι εμείς το ίδιο θα κάνουμε. Να ζούμε αρμονικά.»</i></p> <p style="text-align: right;"><i>(Ναβίτ, 29)</i></p> <p><i>«Θα ήθελα τα παιδιά να μάθουν τη</i></p>
---------------------------------	--

	<p>γλώσσα, τα έθιμα της χώρας μου. Μαθαίνουν και εδώ από το σχολείο και τους φίλους τους. Μαθαίνω και εγώ, πιο δύσκολα, βέβαια. Η ζωή μας τώρα είναι εδώ. Προσαρμοζόμαστε και ζούμε με τους υπόλοιπους ανθρώπους όσο πιο καλά μπορούμε.»</p> <p style="text-align: right;">(Χαμσά, 26)</p>
<p>4.2. Ο διαχωρισμός.</p>	<p>«Δεν μπορώ να ξέρω αν θα επιστρέψουμε στη χώρα μας, εμείς ή τα παιδιά. Πρέπει όμως να μάθουν τη γλώσσα μας, τη θρησκεία μας, τα έθιμα. Να ζουν σύμφωνα με τις παραδόσεις μας, όπως εμείς. Εμείς αυτοί είμαστε. Έχουμε τον δικό μας προσανατολισμό. Και τα ελληνικά θα μάθουν τα παιδιά και ό,τι άλλο χρειάζεται. Αλλά θα μιλάνε τη γλώσσα μας και θα έχουν φίλους που να ξέρουμε από πού είναι. Είναι σημαντικό να μένουν στην κοινότητα. Να κάνουν φιλίες με παιδιά από τον τόπο μας. Είμαστε Σύριοι και τα παιδιά μας το ίδιο.»</p> <p style="text-align: right;">(Αμιν, 32)</p>

Θέμα 5^ο

Το μέλλον στην κοινωνία υποδοχής.

<p>5.1 Παραμονή και ενσωμάτωση.</p>	<p>«Είμαι άνθρωπος που δεν του αρέσουν οι αλλαγές. Δεν θα έφευγα από τη Συρία αν δεν ήταν ανάγκη, αν δεν ένιωθα ότι κινδυνεύουμε εκεί. Τώρα έχω</p>
--	---

	<p>συνηθίσει εδώ. Έχω τη δουλειά μου και την οικογένειά μου. Ονειρεύομαι ένα ήσυχο μέλλον, τα παιδιά να μεγαλώσουν εδώ, να μάθουν εδώ, να χτίσουν τη ζωή τους όπως τη θέλουν. Να έχουν μια καλύτερη ζωή εδώ και να μην τραβήξουν πάλι όσα τραβήξαμε, να μην υποφέρουν...»</p> <p style="text-align: right;">(Ομέρ, 29)</p> <p style="text-align: center;">«Τώρα συνήθισα εδώ στην Ελλάδα. Είναι πιο μόνιμα και ήσυχα. Ξέρω ότι εδώ θέλω να πεθάνω (γελώντας). Δεν θα θέλαμε να φύγουμε ξανά με τη γυναίκα μου. Τώρα τα παιδιά τον δρόμο τους θα τον ακολουθήσουν μόνα τους, θα κάνουν λάθη και θα μάθουν. Αν θέλουν να σπουδάσουν ή να βρουν μία δουλειά με καλύτερα χρήματα, μπορούν να το κάνουν και σε μία άλλη χώρα, όπου θέλουν. Ο χρόνος θα τα δείξει όλα.»</p> <p style="text-align: right;">(Αλί, 31)</p>
<p>5.2 Ασφάλεια και ενότητα.</p>	<p>«Τι θα ήθελα στο μέλλον για τα παιδιά μου; Μα, φυσικά, το καλύτερο. Κάθε γονιός το θέλει αυτό. Αυτό που σκέφτομαι είναι να μπορέσουν (τα παιδιά) να μεγαλώσουν με αγάπη, με ασφάλεια, μέσα στην οικογένειά μας, με τους φίλους τους, τα παιχνίδια τους όλα. Να μην ταλαιπωρούνται. Να έχουν μια γεμάτη</p>

	<p>ζωή και να είναι η οικογένεια μαζί σε όλα. Θα κάνω τα πάντα για τα παιδιά μου. Τα πάντα για να είναι ευτυχισμένα και αγαπημένα.»</p> <p style="text-align: right;">(Ισάν, 29)</p> <p>«Όλοι θέλουμε να δούμε τα καλύτερα για τα παιδιά μας και κάνουμε ότι μπορούμε για να γίνουν τα πράγματα καλύτερα. Δεν ξέρω από τώρα να πω για το μέλλον... αυτό που ξέρω είναι ότι θα ήθελα να τα έχω κοντά μου. Θέλω να γίνουν καλοί άνθρωποι, να σέβονται, να είναι υγιείς και ασφαλείς, αυτό θέλω εγώ. Θέλω να προσέχουν! Να τους δώσω αγάπη, μόνο αγάπη και ασφάλεια, γιατί με όλα αυτά που έγιναν και γίνονται τα παιδιά φοβούνται και θέλουν αγάπη. Αυτό θέλω και εγώ.»</p> <p style="text-align: right;">(Μελέκ, 25)</p>
<p>5.3 Status και κοινωνική ανέλιξη.</p>	<p>«Όλοι οι πατεράδες έχουν τα ίδια όνειρα για τα παιδιά τους, για το μέλλον. Να έχουν μία καλή δουλειά, ένα καλό, μεγάλο σπίτι, να έχουν καλή ζωή και το μυαλό τους μέσα στο κεφάλι τους. [...] Αν διαβάζουν τώρα, η ζωή μετά θα είναι φανταστική! Θα ξέρουν τη γλώσσα, πώς λειτουργούν τα πράγματα στη χώρα. Θα μπορούν να δουλεύουν σε ένα γραφείο ή να έχουν μια επιχείρηση. Μέσα από αυτά που θα κάνουν θα αλλάξει σίγουρα και η</p>

	<p><i>δική μας ζωή, πιστεύω, προς το καλύτερο.»</i></p> <p style="text-align: right;"><i>(Αμίν, 32)</i></p> <p style="text-align: center;"><i>«Θέλω να γίνει κάποια (η κόρη μου)! Τι θα επιλέξει είναι δικό της θέμα, δική της ζωή. Να γίνει μια σωστή γυναίκα, μια κυρία, να μη σκύβει το κεφάλι σε κανέναν και καμία για κανέναν λόγο. Επαγγελματικά θέλω να γίνει κάτι πιο ψηλά από μένα, όπως κάθε γονιός. Αν με ρωτήσεις εμένα θέλω να γίνει γιατρός ή να έχει μια επιχείρηση. Να έχει άνετη ζωή, να σπουδάσει και να κάνει οικογένεια. Αν θέλει να προχωρήσει και έχει οικογένεια, θα την βοηθήσω εγώ. Δεν θα την σταματήσω!»</i></p> <p style="text-align: right;"><i>(Φαριγιά, 25)</i></p>
--	--

Ερμηνευτική Φαινομενολογική Ανάλυση

Δυσκολίες και προκλήσεις στην κοινωνία υποδοχής.

Όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα είναι Σύριοι πρόσφυγες που βρίσκονται στην Ελλάδα εδώ και τέσσερα χρόνια. Κατά την πρώτη, μεταβατική περίοδο, μετά την άφιξή τους στη χώρα, παρέμειναν σε δομές νησιών – η πλειονότητα σε Χίο και Σάμο – και μετέπειτα της πρωτεύουσας – στις δομές του Ελαιώνα και του Σχιστού Αττικής. Έπειτα, με τη βοήθεια ΜΚΟ στεγάστηκαν αρχικά για προκαθορισμένο διάστημα σε μισθωμένα σπίτια από τις οργανώσεις αυτές και στη συνέχεια ενθαρρύνθηκαν να βρουν εργασία και να εγκατασταθούν σε οικίες που να συντηρούν οι ίδιοι. Κατά την περίοδο διενέργειας της έρευνας οι συμμετέχοντες ζουν πλέον με τον/την σύζυγο και τα παιδιά τους, σε σπίτια που μισθώνουν οι ίδιοι, συντηρώντας την οικογένειά τους με την εργασία τους. Μιλώντας για την πορεία της παραμονής

τους στην Ελλάδα, αναδύθηκαν προκλήσεις και δυσκολίες που κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν οι νεοφερμένοι κατά τον πρώτο καιρό εντός της κοινωνίας υποδοχής.

Στρες, ανασφάλεια και φόβος.

Βασικός ψυχολογικός παράγοντας που συνδέεται με τη μετακίνηση των ατόμων σε άλλο κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον, καθώς και με τις συναισθηματικές συνιστώσες της επιπολιτισμοποίησης είναι το στρες. Ο φόβος του άγνωστου τόπου και πληθυσμού και η ανασφάλεια που γεννάται σε έναν νεοφερμένο, οδηγούν μοιραία στην αύξηση του στρες. Πόσο μάλλον όταν η μετακίνηση από τον τόπο καταγωγής προς τον τόπο υποδοχής έχει γίνει βίαια, υπό το κράτος της απειλής της ζωής σε ένα πολεμικό κλίμα. Αυτή τη βεβαρυμμένη ψυχοπιεστική συνθήκη αποτυπώνει ο Μπασάρ στα λόγια του.

«Θυμάμαι την πρώτη φορά που βγήκα. Ήταν σαν να μαθαίνω να περπατάω ξανά. Ο κόσμος, οι δρόμοι, τα μαγαζιά, τα κτίρια... όλα ήταν άγνωστα. Έβλεπα πρόσωπα που δε μου έμοιαζαν, νόμιζα ότι όλοι με κοιτάζουν περίεργα. Ένιωθα πολύ μόνος και φοβήθηκα. Ήθελα να γυρίσω πίσω (στη δομή), εκεί που ήμασταν όλοι μαζί. Είναι πιο εύκολο να φοβάσαι μαζί με άλλους. Να φοβάσαι μόνος σου είναι δύσκολο.»

(Μπασάρ, 37)

Ο φόβος για το άγνωστο και το πρωτόγνωρο αίσθημα της ανοικειότητας εκφράζεται από τον συμμετέχοντα με την παρομοίωση της ανασφάλειας που νιώθει κάποιος που πρωτομαθαίνει να περπατάει. Οι νέες, άγνωστες συνθήκες στρεσάρουν το άτομο και το κάνουν να αναπολεί μια πρότερη, όχι ιδανική κατάσταση, με την οποία ωστόσο νιώθει τουλάχιστον εξοικειωμένος και, λόγω της ένταξης σε αυτό που αντιλαμβάνεται ως ενδοομάδα, ασφαλέστερο («Είναι πιο εύκολο να φοβάσαι μαζί με άλλους»). Η ανασφάλεια και το στρες εκφράζεται και από τον Γιαζάν, καθώς ανακαλεί την πρώτη του επαφή με σκοπό την εύρεση εργασίας.

«Νομίζω δεν ένιωσα ποτέ τόσο «μικρός»... μπήκα μέσα με το κεφάλι σκυφτό, δεν κοίταξα κανέναν στα μάτια. Δεν έκανα κάτι κακό, έπρεπε να ζητήσω δουλειά, δεν πήγα να πειράζω κανέναν. Όμως ένιωθα να έχω παγώσει. Μόνο σε ένα τζάμι κοίταξα, είδα εμένα να φοβάμαι. Σκέφτηκα «δε θα σε πάρουν, δεν θα σε θέλουν». Μιλώ πολύ καλά αγγλικά και γαλλικά. Και ελληνικά είχα μάθει λέξεις και φράσεις, μπορούσα να

πω «Καλημέρα, τι κάνετε;»... δεν είπα, αγχώθηκα... φώναξαν έναν Αιγύπτιο να μεταφράζει. Ένωσα πάρα πολύ άσχημα...»

(Γιαζάν, 35)

Οι συχνές παύσεις φανερώνουν την έντονη πίεση που βίωσε ο συνεντευξιαζόμενος κατ' αυτή την εμπειρία. Διατυπώνει και με λέξεις το άγχος του, κυρίως για τη συναναστροφή με τον μέλλοντα εργοδότη. Ο φόβος και η ανασφάλεια που επέφερε η νέα κατάσταση αφαίρεσαν την εμπιστοσύνη στα προσόντα του, ενώ χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι αναφέρει ότι ο φόβος του είχε οδηγήσει κατά μία έννοια να παραλύσει («ένιωθα **να έχω παγώσει**»→ Παρακείμενος, χρόνος που τονίζει το αποτέλεσμα) και να μην αναγνωρίζει τον εαυτό του («είδα εμένα να φοβάμαι»).

Τέτοιες παρόμοιες συναισθηματικές εμπειρίες περιγράφονται από όλους τους συμμετέχοντες, όχι μόνο κατά τη συναναστροφή τους με άλλους ανθρώπους ή εκτός του χώρου διαμονής, αλλά και κατά τις ώρες παραμονής στο σπίτι.

«Όλη την ημέρα ήμουν μέσα στο σπίτι, με τον εαυτό μου μόνο. Φοβόμουν, δεν ήξερα κανέναν, μόνο τον άντρα μου και αυτός έλειπε συνέχεια. Έψαχνε δουλειά από τις πέντε το πρωί μέχρι τις έντεκα το βράδυ... εγώ ήμουν κλεισμένη με το παιδί. Εκλαιγα, σκεφτόμουν ότι θέλω να φύγω. Έλεγα στον άντρα μου «Έλα να φύγουμε! Δεν αντέχω άλλο εδώ, δεν μου αρέσει εδώ, δεν είναι για μένα». Φοβόμουν και να βγω έξω... μου φαινόταν ότι δε μπορώ να κάνω ούτε τα βασικά πράγματα, ότι δε θέλω να ακούσω τραγούδια, ότι δεν έχω όρεξη για τίποτα, μόνο φόβο. Ήμουν ένας άνθρωπος μέσα σε ένα σπίτι. Σαν φυλακή...»

(Χάνα, 26)

Ακόμα και η μη πρακτική συναναστροφή, και μόνο η σκέψη του αγνώστου δημιουργούσε μεγάλο στρες στην ομιλούσα. Ο φόβος και η ανασφάλεια του νέου περιβάλλοντος οδηγούσε σε παραίτηση από τις βασικές οικιακές ασχολίες αλλά και από πράγματα που δίνουν χαρά («δε θέλω να ακούσω τραγούδια»), ενώ, παρόλο που υπάρχει στο σπίτι και το παιδί της οικογένειας, αναφέρεται έντονα η απουσία του συζύγου και ο εαυτός ως «ένας άνθρωπος μέσα σε ένα σπίτι». Μάλιστα, η πίεση επισημαίνεται ως τόσο αφόρητη που ο χώρος διαβίωσης εξομοιώνεται με φυλακή.

Γενικά, ευθείες αναφορές στο στρες και στο αίσθημα φόβου είχαμε από τους μεγαλύτερους ηλικιακά άνδρες συμμετέχοντες, κυρίως κατά την αναζήτηση εργασίας. Το σύνολο των γυναικών συμμετεχουσών επίσης αναφέρεται έντονα στον

φόβο και το στρες, ενώ όλοι οι συμμετέχοντες μιλούν για την αίσθηση ανασφάλειας που ένιωσαν, ειδικά μετά την εγκατάσταση σε δικό τους χώρο.

Γλώσσα και επικοινωνία.

Βασικό στοιχείο για την επικοινωνία και τη συμμετοχή στις παρατηρήσιμες πλευρές μιας κουλτούρας και μιας κοινωνίας αποτελεί ο γλωσσικός κώδικας. Η κτίση και χρήση της γλώσσας εξομαλύνει, επίσης, τη μετάβαση και την πολιτισμική ενδυνάμωση των προσφύγων, οι οποίοι χρειάζεται να αποκτήσουν συγκεκριμένες ικανότητες διαπραγμάτευσης στο νέο κοινωνικοπολιτισμικό τοπίο (Tauriac et al., 2013). Η κοινωνιοψυχολογική διάσταση της επάρκειας της επικοινωνίας και η σύνδεσή της με το αίσθημα του «ανήκειν», κάνει την εκμάθηση της γλώσσας πολύ σημαντική για τους νεοφερμένους και, συγχρόνως, αποτελεί μια δύσκολη και κοπιώδη διαδικασία που απαιτεί σκληρή προσπάθεια. Μερικές φορές, μάλιστα, σε συνδυασμό με το αίσθημα του φόβου και της ανασφάλειας που αναλύθηκε παραπάνω, παρουσιάζει μεγαλύτερη πρόκληση.

«Μετά από πέντε-έξι μήνες (παραμονής στη χώρα) ο άνδρας μου έλεγε ότι «πρέπει να μάθεις τη γλώσσα... να τη μάθεις εσύ, να τη μάθω κι εγώ, να μιλάμε». Ο άντρας μου ύστερα μάθαινε και στη δουλειά. Εγώ ήμουν ακόμα μέσα στο σπίτι... δεν είχα ούτε ίντερνετ για να δω κάτι στη γλώσσα μου ή να μάθω. Δεν έβγαίνα στο μπαλκόνι γιατί δεν ήξερα να πω «Καλημέρα» στη γειτόνισσα... δεν μπορούσα να πάω έξω, να πάρω φαΐ για τα παιδιά μου, δεν ήξερα πώς να το πω... έκατσα μέσα. Μια μέρα ο άντρας μου έφερε ένα βιβλίο με τις λέξεις στα αραβικά και στα ελληνικά. Έτσι, εγώ όλον τον χρόνο που είχα μπροστά μου μάθαινα να διαβάζω λέξη-λέξη. Στην αρχή τα βασικά: «ντομάτα», «κρεμμύδι» κ.λπ. . Να μπορώ να πάω στην αγορά. Μετά από οκτώ μήνες πήγα πρώτη φορά στη λαϊκή. Έλεγα «ντομάτα ένα κιλό». Τα λεφτά τα έμαθα γρήγορα. Έλεγα λέξη-λέξη, όσο μπορούσα «ντομάτα», «κρεμμύδι», δε φοβόμουν πια. Δεν τα έλεγα καλά, αλλά όσο μπορούσα. Δεν φοβόμουν πια, δεν ήθελα να μένω μέσα. Μετά έλεγα «Καλημέρα. Τι κάνετε;». Πήγαινα να πάρω ψωμί... έγραφα στο χέρι μου «ψωμί» για να βλέπω τι θέλω, όπως το έβλεπα το έγγραφο, όπως μπορούσα. Περπάταγα στον δρόμο πιο εύκολα, ήθελα να βγαίνω από το σπίτι σιγά-σιγά, δεν φοβόμουν πια. Έτσι, σιγά-σιγά, με το βιβλίο ξεκίνησα να μαθαίνω... όχι να μιλάω καλά, λέξεις-λέξεις.»

(Σαρίνα, 29)

Διακρίνεται από τα λόγια της Σαρίνα πόσο κοπιαστική διαδικασία ήταν η σταδιακή εκμάθηση της γλώσσας για εκείνη, «λέξη-λέξη», όπως επανειλημμένα αναφέρει. Ακόμα, πόσο δύσκολο ήταν για εκείνη να μην μπορεί να επιτελέσει βασικές καθημερινές ασχολίες, όπως τα ψώνια, η έξοδος από το σπίτι και η τυπική συναναστροφή με τους γύρω της. Από τα λεχθέντα αναδεικνύεται, επίσης, η αλλαγή στη στάση της ομιλούσας, η σταδιακή εξάλειψη του φόβου της συναναστροφής λόγω του επικοινωνιακού χάσματος, η αύξηση της αυτοπεποίθησης και της αυτοαποτελεσματικότητάς της. Παράλληλα, σημαντική φάνηκε να ήταν η παρακίνηση του συζύγου, τόσο για να μάθει όσο και με την κίνησή του να φέρει το βιβλίο-ελληνοαραβικό λεξικό, που η συμμετέχουσα αξιοποίησε. Στην περίπτωση της Μελέκ, το κίνητρο ήταν διαφορετικό.

«Σε λίγο καιρό έμεινα έγκυος στο τρίτο παιδί, ήταν δύσκολο. Δεν είχαμε ακόμα το σπίτι. Δεν μπορούσα να πω τι έχω, αν ήθελα κάτι. Έπρεπε να το πω στον άντρα μου, αυτός να το πει στον γιατρό, ήταν πάρα πολύ δύσκολο. Η γλώσσα μας είναι δύσκολη, δεν τη μιλάει ο γιατρός και εγώ δεν μιλούσα άλλη γλώσσα. Όταν το παιδί γεννήθηκε, ξεκίνησα να πηγαίνω στο μάθημα (μάθημα βασικής επικοινωνίας από ΜΚΟ στη δομή), για να μαθαίνω πιο πολλές λέξεις, όχι μόνο «Γεια σου», «ευχαριστώ», «παρακαλώ»... να μάθω να μιλάω με τον κόσμο...»

(Μελέκ, 25)

Η επάρκεια της επικοινωνίας μέσω της γλώσσας είναι για την συμμετέχουσα πολύ σημαντική και για να καλύψει τις βασικές της ανάγκες (ιατρική περίθαλψη) αλλά και για να μπορεί να επικοινωνήσει στον τόπο που βρίσκεται με τους ανθρώπους που συναντά («να μιλάει με τον κόσμο»), γι' αυτό και αποφασίζει να συμμετέχει στα προαιρετικά μαθήματα που παρείχε η ΜΚΟ στη δομή που διέμενε αρχικά. Εντοπίζει, επίσης, τη διαφορά και τη δυσκολία (συχνή χρήση της λέξης «δύσκολο»-«δύσκολη») που παρουσιάζει η επικοινωνία μεταξύ δύο ομάδων με διαφορετικούς γλωσσικούς κώδικες (Μελέκ-γιατρός) και παράλληλα τη σημασία της διαμεσολαβητικής γλώσσας (αγγλικά του συζύγου). Δύσκολες ήταν οι συνθήκες και για τους άνδρες συμμετέχοντες του δείγματος, οι οποίοι αναζήτησαν γρηγορότερα εργασία, συγκριτικά με τις γυναίκες. Επομένως, η μη γνώση της γλώσσας ήταν πολύ σημαντικό εμπόδιο.

«Το '19 ήρθα εδώ μόνος, μετά ήρθε η γυναίκα με το παιδί. Τη γλώσσα τη μάθαινα σιγά-σιγά μόνος μου. Ήταν πολύ δύσκολη, αλλά είχα το μυαλό να τη μάθω και την έμαθα έτσι. Εκεί που πήγαινα στην αρχή για δουλειά ήμασταν τρεις από την ίδια χώρα και μιλούσαμε τη γλώσσα μας... αλλά άκουγα γύρω-γύρω και έλεγα. Αν έλεγα λάθος δεν με πείραζε, γέλαγαν... δε με ένοιαζε, εγώ μάθαινα. Μετά πήρα μια τηλεόραση. Μετά τη δουλειά δεν έβγαινα έξω. Καθόμουν μέσα και την έμαθα (τη γλώσσα) από την τηλεόραση.»

(Μοχάμαντ, 32)

Χαρακτηριστική είναι η αποφασιστικότητα («είχα το μυαλό να τη μάθω και την έμαθα έτσι») του Μοχάμαντ να μάθει τη γλώσσα, χωρίς να τον πτοούν τα γέλια των γηγενών-γνωστών της ελληνικής. Ο ίδιος εντοπίζει την ανάγκη χρήσης της γλώσσας υποδοχής στη συναναστροφή κυρίως με την εξωομάδα, αφού όπως αναφέρει εκεί ήταν η δυσκολία στην επικοινωνία, καθώς με τους ομογενείς του υπήρχε κοινός γλωσσικός κώδικας. Τέλος, φαίνεται ο χρόνος που θυσίασε («Μετά τη δουλειά δεν έβγαινα έξω.») για να είναι αυτοδίδακτος και να ξεπεράσει το επικοινωνιακό εμπόδιο.

Η πλειονότητα των συμμετεχόντων και συμμετεχουσών αναφέρεται στην ατομική προσπάθεια εκμάθησης της γλώσσας, καθώς ελάχιστοι έκαναν αρχικά την κίνηση να μάθουν μέσω κάποιου προγράμματος των ΜΚΟ, κυρίως λόγω της αβεβαιότητας παραμονής τους στη χώρα. Οι δε γυναίκες συνεντευξιαζόμενες πλην δύο εξαιρέσεων (η μία της Μελέκ, παραπάνω), ξεκίνησαν πολύ αργότερα από τους άνδρες συνεντευξιαζόμενους να επιχειρούν την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, κυρίως μετά την παρέλευση του πρώτου χρόνου παραμονής στη χώρα.

Υποτίμηση ταυτότητας και περιθωριοποίηση.

Η παραμονή σε ένα νέο περιβάλλον και η άμεση επαφή με ανθρώπινες ομάδες που ανήκουν σε διαφορετικά πολιτισμικά συστήματα, συνδέεται με αλλαγές που αφορούν στην επαναδιαπραγμάτευση και στον επαναπροσδιορισμό της ταυτότητας τόσο των νεοφερμένων (πολιτισμικά μη κυρίαρχης-μειονοτικής ομάδας) όσο και των μελών της κοινωνίας υποδοχής (πολιτισμικά κυρίαρχης-πλειοψηφικής ομάδας) (Hogg et al., 2017 · Houlette et al., 2004). Ένα ακόμα ζήτημα που τίθεται από τους νεοφερμένους είναι η απειλή της ταυτότητάς τους ή η υποτίμηση των παραδοσιακών ρόλων της

κουλτούρας τους εντός της κοινωνίας υποδοχής (Kang & Bodenhausen, 2015 · Reitz et al., 2016). Πλευρές του κοινωνικού βίου όπως η εκπαίδευση, η θρησκεία, η εργασία και η ψυχαγωγία δεν αντανακλούν για τους πρόσφυγες τη δική τους ταυτότητα. Παράλληλα, φαινόμενα ρατσισμού και διακρίσεων στη βάση της εθνικής και πολιτισμικής διαφοροποίησης, εντείνουν, σύμφωνα με τους Kang & Bodenhausen (2015), την ανησυχία τους για περιθωριοποίηση ή αφομοίωση από την κοινωνία υποδοχής.

«Για εμάς, ξέρεις, είναι δύσκολο να πεις «ναι, ήρθα στην Ελλάδα»... ήρθες, αλλά αν δεν ξέρεις είναι πολύ δύσκολο να ζήσεις εδώ, δεν είναι τα πράγματα τόσο εύκολα. Δεν είναι όπως εκεί που γεννήθηκες, να ξέρεις πώς είναι τα πράγματα. Είναι σαν ένα παιδί που γεννιέται και δεν ξέρει τίποτα! Πρέπει να σκέφτεσαι πού πας, πώς ντύνεσαι, πώς φέρεσαι, πώς σε βλέπουν οι άλλοι. Στην αρχή σκεφτόμουν ότι όπου πάω δεν θα μιλάω για να μην μου πουν κάτι, για ο,τιδήποτε... για να μην μου πει κάποιος «Φύγε! Γιατί κάθεται εδώ, δεν είσαι για εδώ!»... για να μη με βλέπει στραβά...»

(Άφρα, 25)

Στην περίπτωση της Άφρα τονίζεται η διαφορά της επικρατούσας κατάστασης στη χώρα υποδοχής από τη χώρα καταγωγής, όσον αφορά στους τρόπους συναναστροφής και συμπεριφοράς («πού πας, πώς φέρεσαι»), στην ενδυμασία («πώς ντύνεσαι») και στον τρόπο που προσλαμβάνουν οι άλλοι αυτά που κάνεις, που λες και που είσαι («πώς σε βλέπουν οι άλλοι», «δε θα μιλάω»). Εντοπίζεται, επίσης, ο φόβος περιθωριοποίησης από την εξωομάδα («Φύγε! Γιατί κάθεται εδώ, δεν είσαι για εδώ!»), ο οποίος οδηγεί στον φοβικό αυτοπεριορισμό («όπου πάω δεν θα μιλάω»). Χαρακτηριστική είναι και η προσπάθειά της να βάλει την ερευνήτρια στη θέση της μέσα από την περιγραφή της, καθώς ή τελευταία ανήκει στην εξωομάδα («Για εμάς, ξέρεις...»).

«Βγήκα να πάω με το παιδί στον γιατρό. Ήταν πολύ δύσκολο για μένα. Ντρεπόμουν εκεί που πήγα. Περίμενα... με κοίταζαν συνέχεια κι εμένα και το παιδί. Προσπαθούσα να μιλήσω με ελληνικές λέξεις, να μη φαίνομαι τόσο διαφορετικός, ότι δεν ξέρω. Να περάσω τελευταίος, να μην μου πουν «αν θες να κάνεις κουμάντο στη χώρα σου», γιατί και αυτό το έχουμε ακούσει...»

(Ναβίτ, 29)

Εδώ τίθεται ευθέως η περιθωριοποίηση και η διάκριση από τον ομιλούντα που αναφέρει αυτολεξεί όσα μειωτικά έχει ακούσει. Προτιμά να περιμένει μέχρι το τέλος, παρά να βιώσει περιθωριοποιητική συμπεριφορά. Η υποτίμηση της ταυτότητας δηλώνεται έμμεσα με τις παρατεταμένες ματιές και τη δική του αίσθηση ότι μιλώντας τη γλώσσα της χώρα υποδοχής και όχι τη δική του ή μία Τρίτη γλώσσα, δεν θα φαίνεται «τόσο διαφορετικός».

«Γενικά δεν έχω παρέες με πολλούς ανθρώπους από εδώ(από την Ελλάδα)...όχι επειδή είμαι ξένος, είμαι αλλιώς ως άνθρωπος. Έχω άλλα ενδιαφέροντα, άλλα θέλω εγώ, άλλα αυτοί. Πήγα στο καφενείο, σε μία γιορτή στη δουλειά και δεν ταιριάζαμε. Από τους γονείς στην παιδική χαρά με έναν μπαμπά (Ελληνα) ταιριάζω. Από το τζαμί ταιριάζω με πιο πολλούς. Έχουμε ίδια ενδιαφέροντα. Θέλουμε και σκεφτόμαστε τα ίδια πράγματα στην κοινότητα και έχουμε ίδιο προσανατολισμό. Νιώθω ότι είναι δικοί μου, ότι είμαι ο εαυτός μου.»

(Αμίν, 32)

Από τα λόγια του Αμίν φαίνεται η αντίληψή του ότι πλευρές του κοινωνικού βίου της Ελλάδας δεν αντανakλούν την ταυτότητά και την κουλτούρα του (εργασία, ψυχαγωγία, θρησκεία) και γι' αυτό προτιμά τον διαχωρισμό και τη στροφή στην ενδοομάδα, χωρίς βέβαια να αποκλείει και τους γηγενείς πλήρως. Η αίσθηση του διαφορετικού προσανατολισμού και η ανάγκη έκφρασης του εαυτού όπως είναι, ίσως αποτελεί προσπάθεια πρόληψης υποτίμησης της ταυτότητας. Άξιο λόγου, ωστόσο, είναι το γεγονός ότι διαχωρίζεται η εθνική καταγωγή («όχι επειδή είμαι ξένος») από την έκφραση της διαφορετικής ταυτότητας («έχω άλλα ενδιαφέροντα») στην αρχή, ενώ στο τέλος τονίζεται η κοινή ταυτότητα με τους ομόθρησκους («Νιώθω ότι είναι δικοί μου»).

Στην πλειονότητά τους οι συμμετέχοντες αναφέρουν το αίσθημα της διαφορετικότητας και του φόβου υποτίμησης λόγω αυτής. Η βίαιη επαναδιαπραγμάτευση της ταυτότητας, λόγω των συνθηκών, δημιουργεί μια αίσθηση ότι η συλλογική ταυτότητα πάει σιγά-σιγά να υπάρχει, η αίσθηση των αξιών αλλάζει και το κύρος του τόπου καταγωγής πέφτει κατακόρυφα. Η αίσθηση αυτή ότι δεν υπάρχει μια συλλογική συνέχεια πολλές φορές προκαλεί ανασφάλεια και φόβο για περιθωριοποίηση στα άτομα (Dryden-Peterson, 2017).

Υποστήριξη από την ενδοομάδα και την κοινωνία υποδοχής.

Η υποστήριξη από την κοινωνία υποδοχής, αλλά και από την ενδοομάδα, έχει συνδεθεί με την προσαρμογή των νεοφερμένων, μεταναστών και προσφύγων, καθώς και με όψεις της ατομικής (αυτοεκτίμηση, αυτοαποτελεσματικότητα), αλλά και της κοινωνικής ευρωστίας (εμπλοκή, θετικές κοινωνικές συμπεριφορές) · αντιστοίχως και η έλλειψη αυτής (Dryden-Peterson, 2017 · Παπαδοπούλου, 2008 · Sapountzis & Vikka, 2015). Οι συμμετέχοντες στην έρευνα αναφέρθηκαν στη σημασία της, ιδιαίτερα κατά τον πρώτο καιρό.

«Μας βοήθησαν και μας βοηθάνε πολύ εδώ. Δεν είχα κανένα πρόβλημα και εδώ που μένω και εκεί που έμενα παλιά, γιατί αλλάξαμε σπίτι. Κανέναν δεν πειράζαμε και κανένας δεν μας πείραζε... ο ΝΟΣΤΟΣ μας βοήθησε πολύ! Και οικονομικά που δεν είχαμε, μας βοήθησαν μέχρι να βρούμε δουλειά, όλα καλά.»

(Ομέρ, 29)

«Ζήτησα από τους δασκάλους και τους γιατρούς (στη ΜΚΟ) να μας βοηθήσουν... για τα παιδιά. Ήταν πολύ καλοί και μας καταλάβαιναν.»

(Χάνα, 26)

Ο Ομέρ και η Χάνα μίλησαν για του εργαζόμενους και τους εθελοντές στις ΜΚΟ που τους βοήθησαν από την άφιξή τους στη χώρα μέχρι και την εγκατάστασή τους, όπως και αρκετοί συμμετέχοντες. Η στήριξη αυτή φάνηκε στα μάτια τους σημαντική. Ωστόσο, την άποψη αυτή δεν συμμαρμίζονται όλοι.

«Στην αρχή μας είπαν (από τη ΜΚΟ) ότι θα μας βρουν σπίτι. Μας βοηθούσαν και λίγο με κάποιο επίδομα. Μετά από λίγο καιρό όμως είπαν «Πρέπει να φύγετε, θα έρθουν άλλοι εδώ. Πρέπει να βρείτε δουλειά και δικό σας σπίτι.» Φοβήθηκα... έχασα τον κόσμο.»

(Αλί, 31)

Στην περίπτωση αυτή, ο ομιλών μιλά για τις ενέργειες στήριξης, αλλά εστιάζει στην έλλειψη αυτής και το συναίσθημα που του δημιούργησε. Η επιτακτικότητα του επαναλαμβανόμενου «πρέπει» και η δήλωση «έχασα τον κόσμο», φανερώνει την ανασφάλεια που του γεννήθηκε εκείνη την περίοδο.

Η Αϊμάν, μία ακόμα συμμετέχουσα αναφέρεται στις δυσκολίες και την έλλειψη υποστήριξης από τους κρατικούς φορείς, κάτι για το οποίο μιλούν πολλοί

από τους συμμετέχοντες, και για την ανάγκη μεσολάβησης όποτε αυτό ήταν εφικτό. Μιλά και για την απουσία της ενδοομάδας και του αισθήματος του «ανήκειν» κατά τον πρώτο καιρό παραμονής στη χώρα.

«Δεν μας έλειπε πολύ που φύγαμε (από τη Συρία), γιατί ήταν δύσκολη η κατάσταση με τον πόλεμο. Έπρεπε να φύγουμε, φοβόμασταν. Αυτό που μας έλειπε πολύ ήταν οι συγγενείς, οι φίλοι, οι άνθρωποι σαν εμάς. Αυτό ήταν το μόνο δύσκολο. Δεν βγαίναμε έξω, δεν ξέραμε κανέναν... Είχαμε πολλές δυσκολίες με τα χαρτιά μας και για να μπορέσουμε να έχουμε βοήθεια. Μας ζητούσαν συνεχώς πολλά έγγραφα και για εμάς και για τα παιδιά. Αν δεν μεσολαβούσε κάποιος (ΜΚΟ), υπήρχε μεγάλη ταλαιπωρία...»

(Αϊμάν, 27)

Ύστερα, μιλά για τη σχέση που ξεκίνησε να χτίζεται με τη γειτόνισσά της, επίσης πρόσφυγα από τη Συρία, και την αμοιβαία στήριξη που παρείχαν η μία στην άλλη.

«Στην αρχή δεν υπήρχε τίποτα. Ήταν ο καθένας για τον εαυτό του. Σπίτι, σπίτι, σπίτι... μόνο. Μετά ήρθε η Τζέγια. Ήταν σαν κι εμένα. Σιγά-σιγά κάναμε παρέα το βράδυ. Μετά μου έδινε περιοδικά, που της έφερνε ο άντρας της. Μαθαίναμε μαζί να μιλάμε. Μου έδειχνε (εικόνες στα περιοδικά), έλεγα «δέντρο», «ποτήρι»... λίγο-λίγο βγαίναμε με τα παιδιά μαζί.»

(Αϊμάν, 27)

Αρκετοί συμμετέχοντες, κυρίως συμμετέχουσες, αναφέρονται σε τέτοιες δυσκολίες έλλειψης υποστήριξης κατά τον πρώτο καιρό παραμονής στη χώρα, αλλά και στη σταδιακή δημιουργία δεσμών με άλλους Σύριους πρόσφυγες που διέμεναν κοντά και στη σταδιακή επανασύσταση-επανεφεύρεση της ενδοομάδας μετά από το πρώτο ταραγμένο διάστημα.

Τα παιδιά στο σχολείο της κοινωνίας υποδοχής.

Σημαντική πτυχή της ζωής των προσφύγων-γονέων στην Ελλάδα, φαίνεται να είναι η φοίτηση των παιδιών τους στο ελληνικό σχολείο. Η απόφαση για συμπερίληψη των παιδιών-προσφύγων στη γενική εκπαίδευση βρήκε πολλούς γονείς να ετοιμάζουν τα παιδιά τους, ήδη από την περίοδο που διέμεναν στις δομές, για τη σχολική καθημερινότητα. Η συμπερίληψη ξεκίνησε αρχικά με τη δημιουργία τμημάτων

υποδοχής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ώστε τα παιδιά να ενισχυθούν κυρίως στη γλωσσομάθεια, παράλληλα με την παρακολούθηση μαθημάτων στη γενική τάξη. Επίσης, υπήρχαν τμήματα για τετράωρη παρακολούθηση τις μεσημεριανές ώρες, μέσα στις δομές προσφύγων, όπου και πάλι δίδασκαν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κυρίως. Τα παιδιά που διέμεναν στις δομές μεταφέρονταν στο σχολείο με σχολικά λεωφορεία. Για όσα μετεγκαθίσταντο σε κατοικίες, τον ρόλο του συνοδού αναλάμβαναν πλέον οι γονείς. Τα παιδιά των συμμετεχόντων στην έρευνά μας φοιτούν όλα, εδώ και δύο χρόνια κατά μέσο όρο στο ίδιο σχολείο, κοντά στον τόπο διαμονής τους. Οι συμμετέχοντες γονείς, μέσα από τις αφηγήσεις τους, μιλούν για τη σημασία που έχει η συμπερίληψη των παιδιών στο σχολείο και στην κοινωνία υποδοχής για εκείνα και τους ίδιους, το νόημα των πρακτικών που ακολουθούνται και τις αντιλήψεις τους επ' αυτών.

Επαναδιαπραγμάτευση ταυτότητας.

Με την είσοδο των παιδιών στο σχολείο και την αμεσότερη επαφή με την κουλτούρα της κοινωνίας υποδοχής μέσω της σχολικής ζωής, εγείρονται ζητήματα επαναδιαπραγμάτευσης της ταυτότητάς τους και, συνακόλουθα, αυτής των γονέων τους. Οι συμμετέχοντες γονείς, όπως η Ισάν και ο Γιουσούφ, εντοπίζουν τα ζητήματα αυτά στον λόγο τους.

«Τώρα που τα παιδιά πηγαίνουν σχολείο εδώ και ξέρουν τους ανθρώπους, τους δασκάλους, τους φίλους, έχουν αλλάξει τα πράγματα. Ειδικά το μικρό (ξεκίνησε να πηγαίνει σχολείο στο νήπιο, τώρα είναι στη Β' Δημοτικού) τα βρήκε πιο εύκολα, μάθαινε πιο γρήγορα. Το μεγάλο στην αρχή δυσκολεύτηκε πολύ να συνηθίσει, να μάθει... τώρα όλα καλά (στη Δ' Δημοτικού). Έχουν φίλους, ξέρουν πώς λειτουργούν τα πράγματα. Συμπεριφέρονται όπως και τα παιδιά εδώ. Μας λένε και εμάς πολλές φορές τι να κάνουμε, πώς πρέπει να γίνουν τα πράγματα. Είναι αλλιώς από ότι τα ζέραμε. Μας οδηγούν τα παιδιά να προσαρμοστούμε.»

(Ισάν, 29)

«Ο μικρός πήγε από την αρχή στο ελληνικό σχολείο, καθόλου στο αραβικό. Και οι μεγαλύτεροι, όμως, τώρα είναι καλύτερα. Θέλουν να ντύνονται όπως οι συμμαθητές τους, βγαίνουν έξω, παίζουν και φέρονται αλλιώς τώρα. Ο μικρός μας έφερε ζωγραφιές για τον Αϊ-Βασίλη. Ήθελε να τις φέρει σπίτι, να μας δείξει. Μεγαλώνουν αλλιώς από

εμάς, με άλλα πρότυπα τώρα με το σχολείο... Κάπου θα συναντηθούμε μαζί τους κι εμείς, προσπαθούμε.»

(Γιουσούφ, 30)

Η «συνάντηση» στην οποία αναφέρεται ο Γιουσούφ υπογραμμίζει τις συνθήκες αυτής της επαναδιαπραγμάτευσης της ταυτότητας, καθώς και την ψυχολογική δυσκολία που ενέχει αυτή η διαδικασία για κάθε γονέα που θέλει να του μοιάσουν τα παιδιά του. Και οι δύο γονείς εντοπίζουν την αλλαγή στη συμπεριφορά των παιδιών που δομούν μια νέα ταυτότητα με ερεθίσματα και από τις δύο κουλτούρες σε διαφορετικό βαθμό, ανάλογα και με την ηλικία τους (ντύσιμο, έθιμα και συμπεριφορές κ.ο.κ.). Μέσα δε από τη διαδικασία στην οποία μπαίνουν τα παιδιά και οι ίδιοι οι γονείς παίρνουν στοιχεία για τα πολιτισμικά δεδομένα της κοινωνίας υποδοχής («Μας οδηγούν τα παιδιά να προσαρμοστούμε», λέει η Ισάν). Στην προσπάθεια, ωστόσο, επανεφεύρεσης της κουλτούρας στην οποία μπαίνουν οι πρόσφυγες κατά την επιπολιτισμοποίηση, μερικές φορές οι ίδιοι ανησυχούν για το ζήτημα της επιπολιτισμικής «παραφωνίας» (dissonant acculturation), της πιθανής δημιουργίας χάσματος ανάμεσα σε αυτούς και τα παιδιά τους, που δείχνουν να προσαρμόζονται ταχύτερα στα γλωσσικά και πολιτισμικά δεδομένα της κοινωνίας υποδοχής, γεγονός που αυξάνει το αίσθημα υποτίμησης της εθνικής τους ταυτότητας, το άγχος και τον φόβο περιθωριοποίησής τους (James et al., 2019). Ένα τέτοιο άγχος εκφράζει η Φαϊζά, που φοβάται μήπως «χάσει» την επαφή με το παιδί της και περιθωριοποιηθεί («μήπως μείνω απ' έξω»), όπως η ίδια σιγά-σιγά βλέπει να συμβαίνει στο σπίτι με τη γλώσσα και την κουλτούρα της («μόνο ελληνικά», «Όχι τα παιχνίδια που παίζαμε εμείς»).

«Η μικρή μου δεν θέλει καθόλου τα αραβικά, μόνο ελληνικά. Θέλει ό,τι και οι φίλοι της στο σχολείο, να βλέπει, να παίζει. Όχι τα παιχνίδια που παίζαμε εμείς. Τα ξέρει όλα... νιώθω μερικές φορές πως τη χάνω. Και με τον πατέρα της μιλάνε ελληνικά, εγώ δεν μιλάω τόσο καλά και μένω απ' έξω... φοβάμαι μήπως δε μπορώ να την ακολουθήσω, στον ρυθμό που πάει. Μήπως μείνω απ' έξω...»

(Φαϊζά, 32)

Γλώσσα και προσαρμογή.

Αναφορικά στην προσαρμογή των παιδιών, σημαντικό ρόλο παίζει η γλώσσα, καθώς δίνει πρόσβαση στη συμμετοχή σε όλες τις πλευρές του κοινωνικού βίου. Οι πρόσφυγες-γονείς της μελέτης μας, αν και παρατηρούν και κατανοούν τις δυσκολίες, αναγνωρίζουν παράλληλα την πρόοδο των παιδιών τους στη γλώσσα και την προσαρμογή στην σχολική και κοινωνική πραγματικότητα.

«Όταν το παιδί πήγε σχολείο μιλούσε τη γλώσσα μου (αραβικά). Μέσα σε έναν, ενάμιση μήνα μιλούσε τα ελληνικά. Σιγά-σιγά, μέσα στον χρόνο ήξερε τα ελληνικά και ήθελε τα ελληνικά. Δεν ήθελε να μιλάει με εμένα τα αραβικά. Έτσι, μάθαινα κι εγώ από εκείνο τα ελληνικά και μιλούσαμε. Και με τον μπαμπά ελληνικά, και με το άλλο παιδί μιλάνε μόνο τους ελληνικά. Στην παιδική χαρά, στη βόλτα, μιλάνε τα ελληνικά... κι εγώ μιλάω στη δουλειά και με τις παρέες τα ελληνικά.»

(Χαμσά, 26)

«Τα μικρά και τα δύο πια μιλάνε τα ελληνικά. Πιο καλά από τα αραβικά. Τα ελληνικά τα γράφουν, τα αραβικά όχι. Και στο σχολείο δεν έχουν κανένα πρόβλημα, με τους συμμαθητές τους, τις δασκάλες, όλα καλά. Με άλλους γονείς που μιλούσα με μεγαλύτερα παιδιά είχαν πρόβλημα. Εμένα ούτε αραβικά δεν μιλάνε καλά-καλά. Σε όλα όμως συμμετέχουν. Και στη γιορτή (σχολική) και παντού!»

(Αούν, 28)

«Στην αρχή δυσκολεύτηκε η μικρή. Η δασκάλα τη ρωτούσε στα ελληνικά κι αυτή απαντούσε στα αραβικά. Μας λέγανε «μιλάτε της ελληνικά». Δεν θα μιλάει όμως και αραβικά; Αφού είναι η γλώσσα μας, πρέπει να την ξέρει. Γιατί αν τα αφήσει δεν θα ξέρει. Έτσι, μαθαίνει από εμάς αραβικά και εμείς από αυτήν γινόμαστε καλύτεροι στα ελληνικά. Τις δυσκολίες της αντιμετωπίζουμε σιγά-σιγά, όλοι μαζί. Με τις παρέες της όλα καλά. Παίζει με όλα τα παιδιά και τα ξέρω. Θέλω να τα ξέρω, οφείλουμε να ξέρουμε ποιοι είναι. Με όλους τα πάει καλά, δεν μαλώνει.»

(Φαριγιά, 25)

Οι γονείς εκφράζουν τη δυσκολία από τη μία γλώσσα στην άλλη. Παράλληλα, εντοπίζουν ότι η μικρή ηλικία που τα παιδιά εισέρχονται στο σχολείο τα βοηθάει να μάθουν πιο εύκολα και τις περισσότερες φορές γίνονται τα ίδια «δάσκαλοι» των γονέων τους και τους βοηθούν να προχωρήσουν και οι ίδιοι στα ελληνικά. Οι

συναναστροφές τους μέσα στο χώρο του σχολείου και στο περιβάλλον της γειτονιάς (κούνιες, βόλτα), συμβάλλουν στην προσαρμογή τους στην κοινωνία υποδοχής και βοηθούν και τους γονείς να συμμετέχουν στον κοινωνικό βίο και να ανοίγονται. Οι γονείς εκφράζουν και την επιθυμία τους να γνωρίζουν τα παιδιά και την αραβική γλώσσα, δημιουργώντας μεταξύ τους ένα ιδιότυπο αλληλοδιδακτικό σύστημα που εξυπηρετεί τη σταδιακή προσαρμογή και των δύο πλευρών.

Από την ανημποριά στην κανονικότητα.

Για πολλούς από τους γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα η συμπερίληψη των παιδιών στο σχολείο, ήδη από τον πρώτο καιρό, αποτέλεσε ένα σταθερό σημείο μέσα στις μεταβατικές συνθήκες της καθημερινότητας (παροδικές κατοικίες, εύρεση εργασίας, αντιμετώπιση γραφειοκρατικών δυσκολιών κ.ο.κ.). Στη συνέχεια, με την εύρεση μόνιμης κατοικίας και τη σταθεροποίηση του σχολικού περιβάλλοντος, οπότε και οι οικογένειες των συμμετεχόντων έβλεπαν την παραμονή στην Ελλάδα ως μία μόνιμη προοπτική, η συμπερίληψη των παιδιών στο σχολείο σήμανε το πέρασμα από μία κατάσταση αστάθειας και ανημποριάς σε μία φάση κανονικότητας και εξομάλυνσης.

«Τώρα που τα παιδιά πάνε στο σχολείο είμαστε κι εμείς ήσυχoi. Μαθαίνουν, παίζουν, έχουν φίλους. Αν γίνει κάτι μας ειδοποιούν. Μπορώ τώρα να δουλεύω κι εγώ, να βγω από την «τρύπα». Τα παιδιά ξέρω πού είναι, μπορούν να μένουν και να τρώνε στο σχολείο το μεσημέρι, να κάνουν και τα μαθήματά τους. Άλλη ζωή... άλλη ζωή.»

(Τζαλίλα, 28)

«Εγώ δουλεύω πολύ, πρωί-βράδυ. Η γυναίκα μου είναι στο σπίτι. Τα παιδιά το πρωί είναι στο σχολείο και μπορεί κι αυτή να κάνει τις δουλειές, να βγει, να ψωνίσει, να καθαρίσει. Τα παιδιά έχουν κάπου να πάνε, να κάνουν πράγματα, να μην είναι στο σπίτι. Μαθαίνουν κιόλας πολλά πράγματα. Η γυναίκα μου τα μαθαίνει και αραβικά και ξέρουν. Έχει κι αυτή χρόνο τώρα... αλλάζει η ζωή σιγά-σιγά.»

(Αλί, 31)

Οι συμμετέχοντες εντοπίζουν την αλλαγή στη ζωή («άλλη ζωή», «αλλάζει η ζωή σιγά-σιγά»). Η Τζαλίλα δε αναφέρεται και στην ευκαιρία που έχει να δουλέψει και, γενικά, να βγει από τον περιορισμό του σπιτιού («να βγω από την «τρύπα» »),

καθώς γνωρίζει πού βρίσκονται και με τι ασχολούνται τα παιδιά, ενώ ο Αλί επισημαίνει την ίδια ευκαιρία για τη γυναίκα του στο σπίτι. Και οι δύο επισημαίνουν ότι αισθάνονται ήσυχoi για τα παιδιά τους και το περιβάλλον που βρίσκονται («είμαστε κι εμείς ήσυχoi», «Τα παιδιά ξέρω που είναι», «Τα παιδιά έχουν κάπου να πάνε... να μην είναι στο σπίτι.») Φαίνεται πώς η καθημερινότητα βρίσκει τον ρυθμό της και για τα παιδιά και για τους ίδιους (εργασία και αντίστοιχα εκπαίδευση, κοινωνική ζωή κ.ά.).

Αποδοχή και λειτουργικότητα.

Η φοίτηση των παιδιών στο σχολείο, κατ' επέκταση της γλωσσικής προσαρμογής και της εξομάλυνσης του βίου, ενισχύει, όπως φαίνεται από τα λεγόμενα των προσφύγων-γονέων, το αίσθημα αποδοχής και των ιδίων για την κατάσταση στο νέο περιβάλλον, αλλά και της κοινωνίας υποδοχής απέναντί τους. Παράλληλα, συμβάλλει στη λειτουργικότητα σε πρακτικό επίπεδο σε πολλές εκφάνσεις της ζωής, όπως οι κοινωνικές συναναστροφές και η εργασία.

«Τα παιδιά που πάνε σχολείο έχουν βοηθήσει σε πολλά πράγματα. Τώρα ξέρω τι θέλω από τη ζωή εδώ, να φτιάξω ό,τι καλύτερο μπορώ, πρώτα για τα παιδιά μου και μετά για μένα. Μετά, μιλάω με τους γονείς, το πρωί στο σχολείο: «Γεια σας. Τι κάνετε;» Ξέρουν ποιανού μαμά είμαι και με χαιρετάνε και οι δασκάλες. Στις κούνιες λέμε: «Αυτό είναι το παιδί μου, αυτό το παιδί σου. Πηγαίνουν στο ίδιο σχολείο.» Γνωριζόμαστε κι εμείς. Μετά τους βλέπω στη λαϊκή, στο δρόμο. Μία μαμά μου είπε ό,τι χρειάζομαι για βοήθεια να πάω σε εκείνη. Πολύ με βοηθάνε τα παιδιά. Ακόμα και κάποιο μήνυμα για τη δουλειά μου, αν δεν μπορώ να στείλω, με βοηθάνε, το γράφουν.»

(Σαρίνα, 29)

Τα παιδιά και η φοίτησή τους στο σχολείο έχουν αλλάξει την κατάσταση για τη Σαρίνα σε επίπεδο κοινωνικοποίησης, λειτουργικότητας και προσανατολισμού. Μέσα από την πορεία των παιδιών βρίσκει και τη δική της πορεία («Τώρα ξέρω τι θέλω από τη ζωή εδώ») κι επιδιώκει τη συναναστροφή και τη χρήση της γλώσσας («μιλάω με τους γονείς, το πρωί στο σχολείο», «Στις κούνιες», «Γνωριζόμαστε κι εμείς», «τους βλέπω στον δρόμο, στη λαϊκή»). Βρίσκει ακόμα και συμπαραστάτες σε πρόσωπα ατόμων της κοινωνίας υποδοχής («Μία μαμά μου είπε ό,τι χρειάζομαι για βοήθεια να πάω σε εκείνη.»). Την αλλαγή καταγράφουμε και στα λεγόμενα του

Μπασάρ, που μιλάει για όσα άλλαξαν με αφορμή τη σχολική ζωή των παιδιών του. Εντοπίζει αλλαγή στη συμπεριφορά των ανθρώπων γύρω του («Έρχονται και στο μαγαζί», «με χαιρετάνε») και στον εαυτό του («Θέλω κι εγώ να γνωρίζω» «να μιλάω και να μου μιλάνε»). Επιθυμεί να «φτιάξει» τη ζωή του στην κοινωνία υποδοχής.

«Έρχονται και στο μαγαζί τα παιδιά, μαζί με τους συμμαθητές τους. Όταν είναι μόνοι τους (οι συμμαθητές) ή με τους γονείς τους με χαιρετάνε, λένε «ο μπαμπάς του φίλου μου». Θέλω και εγώ να γνωρίζω το σχολείο, τον δάσκαλο, τους γονείς... να μιλάω και να μου μιλάνε. Είναι ο τόπος που ζούμε τώρα, εδώ φτιάχνουμε τη ζωή μας.»

(Μπασάρ, 37)

Συμπεριληπτική εκπαίδευση και γονική εμπλοκή.

Η συμπεριληπτική λογική της εκπαίδευσης των παιδιών-προσφύγων δεν μπορεί παρά να συνδέεται με την εμπλοκή των γονέων τους στη μαθητική και σχολική ζωή τους. Στην περίπτωση των προσφύγων-γονέων η εμπλοκή παρουσιάζει προκλήσεις, καθώς όλα φιλτράρονται, συνδέονται και επιδρούν στις διαδικασίες και στις στρατηγικές επιπολιτισμοποίησης, τόσο συμπεριφορικά (συμμετοχή στις παρατηρήσιμες πλευρές της κοινωνίας υποδοχής) όσο και ψυχολογικά (άγχος, αντιμετώπιση, ταύτιση ή διαχωρισμός) (Sapountzis & Vikka, 2015).

Σε πρώτη φάση, το περιεχόμενο της εκπαίδευσης φαίνεται να αποκλείει την άμεση εμπλοκή, λόγω της γνώσης της γλώσσας (Dryden-Peterson, 2017 · Νικολάου, 2000). Ωστόσο, σημαντικός είναι ο ρόλος των δασκάλων και του κλίματος της σχολικής κοινότητας, που συνδέεται άμεσα με το πρόσωπό τους (Γεωργίου, 2011). Ενισχύεται έτσι η γονική αποτελεσματικότητα, οι θετικές γονικές συμπεριφορές και το αίσθημα συνεισφοράς στην κοινωνία υποδοχής (George & Curtner-Smith, 2018 · Houlette et al., 2004).

Ο ρόλος του δασκάλου.

Για την πλειονότητα των προσφύγων-γονέων της έρευνας ο δάσκαλος είναι το σχολείο και μέσω της δικής του συμπεριφοράς αντιλαμβάνονται και προσλαμβάνουν την υποστήριξη ή την έλλειψη αυτής από το σχολείο και, συνεπώς, από την κοινότητα. Έχει φανεί ότι η θετική αλληλεπίδραση με τους δασκάλους, ενισχύει την

αλληλεπίδραση με τους υπόλοιπους γονείς και την κοινότητα του σχολείου, οι πρόσφυγες-γονείς αισθάνονται ευπρόσδεκτοι και βιώνουν ανταπόκριση στις δυσκολίες τους (Dryden-Peterson, 2017 · Sapountzis & Vikka, 2015). Όλοι οι γονείς του δείγματός μας έχουν παιδιά που φοιτούν στο δημοτικό σχολείο και οι περισσότεροι διατυπώνουν την αλληλεπίδραση αυτή με τους δασκάλους της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης παρουσιάζοντας μια θετική εικόνα της συναναστροφής. Δείχνουν με τον λόγο τους εκτίμηση για τον διαμεσολαβητικό ρόλο των εκπαιδευτικών, τόσο στην εξοικείωση με τη γλώσσα και όσο και με τον κοινωνικό περίγυρο.

«Οι δασκάλες των παιδιών βοηθάνε. Η δασκάλα του μικρού μας έχει δώσει και το τηλέφωνό της, για να βοηθάει αν κάτι θέλει ο μικρός να ρωτήσει. Του κάνει και άλλο μάθημα στο σχολείο, αν σε κάτι δυσκολεύεται (ενισχυτική διδασκαλία). Το ότι πάνε εδώ σχολείο βοηθάει και εμάς πολύ. Αν κάτι δεν καταλάβουν, μπορούμε να πάρουμε τηλέφωνο και να ρωτήσουμε. Μας βλέπουν κιόλας, μιλάμε με τους δασκάλους, επικοινωνούμε και πιο πολύ με έξω!»

(Ισάν, 29)

Ο λόγος της Ισάν δείχνει πόσο σημαντική είναι η στάση της δασκάλας του μικρού της γιου για την ίδια και τα παιδιά. Πέρα από την πρακτική βοήθεια στη διδασκαλία («μας έχει δώσει και το τηλέφωνό της», «του κάνει κι άλλο μάθημα στο σχολείο»), αντιλαμβάνεται ως βοήθεια και τον διάυλο επικοινωνίας μεταξύ της οικογένειάς της και των δασκάλων, αλλά και με την υπόλοιπη μικρο-κοινωνία του σχολείου, με ενθουσιασμό. Παρόμοια θετική εμπειρία έχει και η Φαϊζά με τη δασκάλα του μικρού της γιου στο δημοτικό σχολείο. Αναφέρεται στην καλλιέργεια του συλλογικού κλίματος μεταξύ των γονέων και στις διαφορετικές εμπειρίες που αισθάνεται και βλέπει να παίρνει το παιδί από τη συγκεκριμένη εκπαιδευτικό.

«Ο μικρός στο σχολείο δεν έχει κανένα πρόβλημα. Η δασκάλα του, η κα Μάρα είναι καλή, του μιλάει, τον βοηθάει. Κάνουν μαζί πολλά, όχι μόνο μάθημα. Παίζουν, ζωγραφίζουν, φυτεύουν λουλούδια στο πάρκο. Μας καλεί και εμάς και πάμε, όλες οι μαμάδες. Μιλάμε και είμαστε μαζί με τα παιδιά μας.»

(Φαϊζά, 32)

Ωστόσο, η Φαϊζά μιλά και για τη σκοτεινή πλευρά της σελήνης, όταν αναφέρεται στους δασκάλους των μεγαλύτερων γιων της στο Γυμνάσιο. Περιγράφει

μία πιο ψυχρή στάση των εκπαιδευτικών εκεί («πρέπει λίγο να καταλαβαίνουν κι εμάς»), γεγονός που αποστασιοποιεί και την ίδια από την επαφή μαζί τους. Χαρακτηριστικό είναι ότι καταφεύγει για υποστήριξη στη δασκάλα του μικρού της γιου στο Δημοτικό, αλλά και σε ΜΚΟ, στα περιβάλλοντα δηλαδή όπου νιώθει ότι η επικοινωνία είναι ανοιχτή και βιώνει ασφάλεια και κατανόηση.

«Μιλάω και με άλλες μαμάδες. Πολλοί καλοί οι περισσότεροι δάσκαλοι, ειδικά όταν τα παιδιά είναι μικρά. Στο Γυμνάσιο, όμως, νιώθω ότι είναι δύσκολα και οι κυρίες πρέπει λίγο να καταλαβαίνουν και εμάς που δεν είμαστε από εδώ... η γλώσσα μας είναι δύσκολη. Τα παιδιά μένουν πίσω και πρέπει να μάθουν. Πρέπει να τα βοηθήσουν, όχι να λένε «Εσύ δεν ξέρεις. Θα μείνεις!». Ψυχολογικά για τα παιδιά δεν είναι σωστό. Καλύτερο είναι να πουν «Αφού δεν καταλαβαίνεις, έλα να σε βοηθήσω.» Ζήτησα από τη δασκάλα του μικρού να τα βοηθήσει να καταλαβαίνουν. Κάνουν και μάθημα ελληνικά (σε ΜΚΟ). Δεν λέω ότι τα παιδιά δεν πρέπει να προσπαθούν να διαβάζουν, πρέπει. Αλλά χρειάζονται βοήθεια και κατανόηση... να μην τους λένε «Δεν ξέρεις, δε διαβάζεις.» ».

(Φαϊζά, 32)

Γονική αποτελεσματικότητα.

Η γονική αποτελεσματικότητα αποτελεί άλλο ένα ζήτημα που συνδέεται με την παρουσία των παιδιών στο σχολείο. Αφορά τόσο στη θέληση των γονέων να βοηθήσουν, όσο και στην ικανότητα και στον χρόνο που έχουν. Στην περίπτωση της έρευνάς μας, δοκιμάζεται από την γλωσσική πρόκληση και τον περιορισμένο χρόνο των σκληρά εργαζόμενων γονέων, αλλά μπορεί και να ενισχυθεί με την συμβουλευτική παρέμβαση του δασκάλου.

«Δυσκολεύομαι πολύ να τα βοηθήσω (τα παιδιά) στα μαθήματα, ειδικά σε αυτά που έχουν να κάνουν με τη γλώσσα. Υπάρχουν λέξεις που δεν τις καταλαβαίνω καθόλου. Στα μαθηματικά είναι λίγο καλύτερα, αλλά, όσο δυσκολεύουν κι αυτά, πάλι δεν μπορώ να βοηθήσω... έχουν άλλη σκέψη εδώ. Δυστυχώς, βοηθάνε μόνα τους το ένα το άλλο στο σπίτι. Εγώ κάνω ό,τι μπορώ για να έχουν όσα χρειάζονται. Η δασκάλα μου λέει πως αυτό είναι το σημαντικό, ότι προσφέρω πολλά ως γονιός. Φαγητό, πράγματα, τετράδια, μολύβια, ό,τι χρειάζονται...»

(Μελέκ, 25)

Η Μελέκ, όπως και το σύνολο των συμμετεχόντων, εντοπίζει το ζήτημα στην αποτελεσματικότητά της στη βοήθεια του παιδιού στο σπίτι στο γλωσσικό χάσμα. Θεωρεί, ωστόσο, ότι καταφέρνει να είναι αποτελεσματική ως μητέρα στο να παρέχει όσα χρειάζονται τα παιδιά στην σχολική τους καθημερινότητα, στους τομείς που μπορεί να συνεισφέρει, και η δασκάλα φαίνεται να την ενισχύει. Ο Αούν εργάζεται κι αυτός πολλές ώρες για να προσφέρει στα παιδιά του. Καταφέρνει να βοηθήσει και στον τομέα των μαθημάτων, ακολουθώντας τις οδηγίες της δασκάλας, που ενισχύουν τη δική του συμπεριφορά.

«Δεν μπορώ πολύ να τα βοηθήσω. Λείπω πολλές ώρες από το σπίτι. Προσπαθώ ό,τι μπορώ. Η δασκάλα μας λέει «Να τους μιλάτε, να μιλάτε μαζί ελληνικά, να προσπαθείτε.» Της λέω «Εγώ δεν ξέρω. Τα ξέρω λάθος. Θα τα μάθει λάθος.» Μου λέει πώς το παιδί θα το βοηθάει. Κάνω κι εγώ ό,τι μπορώ με τα λίγα που ξέρω. Νιώθω πως κάπου βοηθάω.»

(Αούν, 28)

Από τους γονείς ζητήθηκε να σκεφτούν εάν θα αντιμετώπιζαν τις ίδιες δυσκολίες αυτοί και τα παιδιά τους, εάν φοιτούσαν σε σχολείο στη Συρία. Πέρα από τη διευκολυντική για αυτούς χρήση της μητρικής γλώσσας, δεν διατυπώνουν άποψη για κάποιον άλλο παράγοντα που να θεωρούν ότι επηρεάζει την αποτελεσματικότητά τους. Ίσα-ίσα αντιλαμβάνονται την ύπαρξη παρόμοιων σχολικών δυσκολιών, με τη δική τους αποτελεσματικότητα να φιλτράρεται και πάλι μέσα από τις υποδείξεις και την ιδιότητα του δασκάλου.

«Δυσκολευόμαστε με τη γλώσσα... αλλά θα τα καταφέρει το παιδί... παιδιά που έχουν γεννηθεί εδώ δεν τα καταφέρνουν και πάλι... Δεν μπορώ να πω κάτι... όλα θα πάνε καλά. Αν ήμασταν στη χώρα μας, θα μπορούσαν να βοηθήσω πιο πολύ γιατί είναι η γλώσσα μας, θα καταλάβαινα τι θέλει. Κατά τα άλλα, παιδιά εδώ, παιδιά κι εκεί. Το ίδιο θα ήταν. Οι ίδιες δυσκολίες για εκείνα και για μας, τα ίδια εκεί τα ίδια και εδώ. Οι δάσκαλοι είναι αυτοί που θα βοηθήσουν σε κάθε περίπτωση κι εμάς, να ξέρουμε τι κάνουμε.»

(Φαριγιά, 25)

«Τώρα που δουλεύει και η γυναίκα μου, είμαστε στο σπίτι τότε ο ένας και τότε ο άλλος. Βοηθάμε όσο μπορούμε, όσο ξέρουμε. Πολλές φορές δυσκολευόμαστε στη γλώσσα... βοηθάει να μένουν και στο σχολείο πιο αργά (στο ολοήμερο) γιατί εκεί τα

βοηθάνε οι δάσκαλοι να διαβάσουν. Αν ήμασταν στη Συρία περίπου τα ίδια πιστεύω θα ήταν τα πράγματα. Τώρα εδώ είναι η χώρα που μένουμε, προσπαθώ με ό,τι έχω εδώ. Την ίδια βοήθεια θα έδινα και εκεί με ό,τι ξέρω. Δεν είμαι δάσκαλος. Το βλέπω πως όποια δυσκολία θα υπήρχε στη χώρα μας θα υπάρχει και εδώ και για εμάς και για τα παιδιά.»

(Ασάν, 27)

Συνεισφορά στην κοινότητα.

Πολύ σημαντικός φαίνεται να είναι ο ρόλος της συμπερίληψης για τη συμμετοχή των παιδιών αλλά και των γονέων στη σχολική και την ευρύτερη κοινότητα. Η δραστηριότητα των παιδιών στην κοινωνική σφαίρα της σχολικής ζωής παρακινεί τους γονείς του δείγματος να συμμετέχουν και εκείνοι σε πτυχές της, σε διαφορετικό βαθμό, ανάλογα με τις ικανότητες, τον χρόνο και τη διάθεσή τους. Φυσικά, ανάλογα και με τη στάση τους και τις προσωπικές τους πεποιθήσεις. Παρακάτω, αποτυπώνεται η συνεισφορά συμμετεχόντων γονέων. Από τα λόγια τους γίνεται φανερή η θέλησή τους να βοηθήσουν, καθώς η εμπλοκή τους ενισχύει την αυτοεικόνα τους, την αυτοαποτελεσματικότητα τους και το αίσθημα του «ανήκειν» στην κοινότητα της οποίας μετέχουν τα παιδιά τους («Είναι ωραίο να βοηθάω τα παιδιά μου», «Με ευχαρίστησε... ήμουν χρήσιμος», «Ηθελα να το κάνω για το παιδί μου... και για τα άλλα παιδιά», «Με τους άλλους γονείς φτιάξαμε...», «με μια άλλη μαμά, μισή-μισή δουλειά»).

«Είναι ωραίο να βοηθάω τα παιδιά μου στο σχολείο, όπως μπορώ, ακόμα κι αν δε μπορώ στα μαθήματα. Έφτιαξα τα φώτα στην τελευταία γιορτή... ήταν περήφανα... και όλοι με ευχαρίστησαν και η δασκάλα.»

(Ασάν, 29)

«Ράψαμε κουρτίνες για την τάξη. Η δασκάλα ρώτησε ποιος μπορεί και το έκανα εγώ με μια άλλη μαμά, μισή-μισή δουλειά. Ηθελα να το κάνω για το παιδί, εκεί που κάνει μάθημα να σκέφτεται «η μαμά μου το έφτιαξε αυτό». Και για τα άλλα παιδιά, βέβαια, να βοηθήσω.»

(Χαμσά, 26)

«Με τους άλλους γονείς φτιάξαμε βιβλίο με συνταγές για δώρο στα παιδιά, για τις διακοπές (Χριστούγεννα). Είπα στο παιδί και έγραψε. Το πήρε η δασκάλα και το έδωσε στις άλλες μαμάδες. Αν δεν είχαμε τον ιό, θα το είχα μαγειρέψει το φαγητό, να δοκιμάσουν...»

(Αφρά, 25)

«Είμαι χρόνια εδώ. Είναι κι άλλοι γονείς από άλλες χώρες και συμμετέχουν. Ήθελα κι εγώ να είμαι στο Σύλλογο και να βοηθάω (Σύλλογο Γονέων του Σχολείου). Φέτος πήγα. Ήταν δύσκολα, αλλά κάναμε λίγα πράγματα για τα παιδιά και το σχολείο. Με ευχαρίστησε που ήμουν χρήσιμος, που έκανα κι εγώ πράγματα για τα παιδιά μου, για όλα τα παιδιά, για τους γονείς. Όποτε μπορώ, πηγαίνω και με γονείς που δεν μπορούν να μιλήσουν τόσο καλά, για να συνεννοηθούν. Θέλω πολύ και το κάνω... δεν παίρνω χρήματα.»

(Γιαζάν, 35)

**Ο Γιαζάν δουλεύει ως μεταφραστής, γι' αυτό αναφέρει το αφιλοκερδές της πράξης του σε αυτή την περίπτωση.*

Επιλογή στρατηγικής επιπολιτισμοποίησης.

Η επιπολιτισμοποίηση καταδεικνύεται ως μία διαδικασία που προβλέπει και προβλέπεται από πλήθος παραγόντων. Συνδέεται με στοιχεία όπως η εθνική, φυλετική και κοινωνική ταυτότητα, ο θρησκευτικός, πολιτικός και πολιτισμικός προσανατολισμός, αλλά και με την εμπλοκή σε σφαίρες της κοινωνικής ζωής, όπως αυτή του γονέα στο σχολικό πλαίσιο (Motti-Stefanidi et al., 2012 · George & Curtner-Smith, 2018 · Sam & Berry, 2010) . Ο γονικός ρόλος των συμμετεχόντων στην έρευνα και η θέση τους ως πρόσφυγες που απομακρύνθηκαν βίαια από τη χώρα καταγωγής και διαμένουν σε άλλη χώρα, εμπλέκεται με τις σκέψεις και τις διαδικασίες που συνιστούν την επιπολιτισμοποίηση ως εμπειρία κατασκευής νοημάτων. Η επιλογή της στρατηγικής που οι επιπολιτισμοποιούμενοι ακολουθούν φιλτράρεται και από τις συνθήκες που διαμορφώνονται στη ζωή τους λόγω της συμπερίληψης των παιδιών τους στην εκπαίδευση και της διαδικασίας επαναδιαπραγμάτευσης της ταυτότητάς τους, αλλά και αυτής των ιδίων των γονέων στην κοινωνία υποδοχής (George & Curtner-Smith, 2018).

Η εναρμόνιση.

Η συμπερίληψη των γονέων στην κοινωνικο-πολιτισμική σφαίρα μέσω της αντίστοιχης διαδικασίας για τα παιδιά με εφελτήριο την εκπαίδευση, επηρεάζει τις σκέψεις για την επιπολιτισμοποίηση και προσανατολίζει ως προς την στρατηγική που ακολουθείται (Goedert et al., 2019). Η πλειονότητα των γονέων που συμμετείχαν στην έρευνα εκφράζουν την επιθυμία τους για εναρμόνιση με την κοινωνία υποδοχής, διατηρώντας μια ισορροπία ανάμεσα στην πολιτιστική τους κληρονομιά και τις κοινωνικο-πολιτιστικές πλευρές της εξωομάδας.

«Θέλω εδώ που είμαστε να ζούμε ήρεμα. Ευτυχώς το παιδί πάει στο σχολείο και έχει ένα πρόγραμμα εδώ. Θα μάθει τα δικά μας έθιμα, θα γνωρίσει και τον τρόπο ζωής εδώ... κι εμείς το ίδιο θα κάνουμε. Να ζούμε αρμονικά.»

(Ναβίτ, 29)

«Θα ήθελα τα παιδιά να μάθουν τη γλώσσα, τα έθιμα της χώρας μου. Μαθαίνουν και εδώ από το σχολείο και τους φίλους τους. Μαθαίνω και εγώ, πιο δύσκολα, βέβαια. Η ζωή μας τώρα είναι εδώ. Προσαρμοζόμαστε και ζούμε με τους υπόλοιπους ανθρώπους όσο πιο καλά μπορούμε.»

(Χαμσά, 26)

Εκφράζεται η επιθυμία για εναρμόνιση και λεκτικά («Να ζούμε αρμονικά», «Προσαρμοζόμαστε και ζούμε όσο πιο καλά μπορούμε»). Φαίνεται από τα λεγόμενα πως η επιδίωξη των ανθρώπων αυτών είναι κατά το διάστημα παραμονής τους στην κοινωνία υποδοχής να επέλθει μία ισορροπία ανάμεσα σε αυτά που θέλουν τα παιδιά να αποκομίσουν από την επαφή με τη συριακή και την ελληνική κουλτούρα. Παράλληλα, να κατορθώσουν και οι ίδιοι να συγκεράσουν τα νέα στοιχεία με τη δική τους πολιτισμική ταυτότητα για να ζήσουν με ήρεμο και καλό τρόπο. Για τον Ναβίτ αποτελεί διαδικασία που θα υλοποιηθεί μελλοντικά («το ίδιο θα κάνουμε»), ενώ για τη Χαμσά αποτελεί ήδη το παρόν της («Προσαρμοζόμαστε και ζούμε»).

Ο διαχωρισμός.

Ασχέτως της επιθυμίας για επιστροφή στη χώρα καταγωγής, η παραμονή δεν συνδέεται πάντα με την προσπάθεια εναρμόνισης με την κοινωνία υποδοχής. Σε

ορισμένες περιπτώσεις επιλέγεται συνειδητά η διατήρηση της κουλτούρας καταγωγής και η αποφυγή της συστηματικής συναναστροφής με τα μέλη της κοινωνίας υποδοχής (Sam & Berry, 2010). Μια τέτοια περίπτωση εκφράζει στο δείγμα μας ο Αμίν, ο οποίος, αν και δέχεται όσα τα παιδιά μαθαίνουν στο σχολείο ως μελλοντικά τυπικά προσόντα («Και τα ελληνικά θα μάθουν τα παιδιά και ό,τι άλλο χρειάζεται»), επιχειρεί να προσανατολίσει την οικογένειά του προς τη συναναστροφή με ομοεθνείς και κυρίως ομόθρησκους και να ελέγχει τις σχέσεις με άτομα της κοινωνίας υποδοχής («θα έχουν φίλους που να ξέρουμε από πού είναι», «Να κάνουν φιλίες με παιδιά από τον τόπο μας», «Έχουμε τον δικό μας προσανατολισμό.»).

«Δεν μπορώ να ξέρω αν θα επιστρέψουμε στη χώρα μας, εμείς ή τα παιδιά. Πρέπει όμως να μάθουν τη γλώσσα μας, τη θρησκεία μας, τα έθιμα. Να ζουν σύμφωνα με τις παραδόσεις μας, όπως εμείς. Εμείς αυτοί είμαστε. Έχουμε τον δικό μας προσανατολισμό. Και τα ελληνικά θα μάθουν τα παιδιά και ό,τι άλλο χρειάζεται. Αλλά θα μιλάνε τη γλώσσα μας και θα έχουν φίλους που να ξέρουμε από πού είναι. Είναι σημαντικό να μένουν στην κοινότητα. Να κάνουν φιλίες με παιδιά από τον τόπο μας. Είμαστε Σύριοι και τα παιδιά μας το ίδιο.»

(Αμιν, 32)

Το μέλλον στην κοινωνία υποδοχής.

Ήδη αναφέραμε πως ο προσανατολισμός στο μέλλον, συνδέεται με ψυχολογικούς, γνωστικούς και κυρίως συμπεριφορικούς παράγοντες (Sam & Berry, 2010). Στην περίπτωση των προσφύγων-γονέων, το μέλλον διαφαίνεται υπό το πρίσμα της βιωμένης κοινωνικο-ιστορικής συγκυρίας, των συνθηκών επαναδιαπραγμάτευσης της ταυτότητας, των σκέψεων πάνω στην επιπολιτισμοποίηση, των στάσεων και των αναπαραστάσεων που έχουν ήδη δομηθεί και δομούνται και, φυσικά, τον τρέχοντα βαθμό προσαρμογής που έχει επιτευχθεί και στον οποίον ρόλο παίζει και η συμπερίληψη των παιδιών, και εμμέσως των ιδίων, στην εκπαίδευση και στη ζωή της κοινωνίας υποδοχής (Bekerman & Tatar, 2009 · Goedert et al., 2019 · Kang & Bodenhausen, 2015 · Χατζησωτηρίου, 2014 · Χρυσοχόου, 2011). Συγχρόνως, ο προσανατολισμός στο μέλλον προβλέπει και αυτός τις στρατηγικές επιπολιτισμοποίησης που ακολουθούνται και αντανακλάται στις πεποιθήσεις και προσδοκίες των γονέων για τα παιδιά τους (εκπαίδευση, οικονομική και ακαδημαϊκή

εξέλιξη, οικογενειακή και κοινωνική ανέλιξη και εδραίωση στην κοινωνία υποδοχής) (George & Curtner-Smith, 2018 · Sapountzis & Vikka, 2015).

Παραμονή και ενσωμάτωση.

Η συνθήκη της προσφυγιάς, όταν πρόκειται να οραματιστεί κανείς το μέλλον, ενέχει συχνά το δίλημμα της παραμονής στη χώρα υποδοχής και της προσπάθειας για ενσωμάτωση, της μετεγκατάστασης σε μία άλλη χώρα, όπου οι συνθήκες για μόνιμη εγκατάσταση είναι ευνοϊκότερες, ή μιας ενδεχόμενης, μελλοντικής επιστροφής σε ύστερο χρόνο στον τόπο καταγωγής. Όλα τα παραπάνω περνούν από τον νου των προσφύγων γονέων, καθώς καλούνται να οραματιστούν την πορεία των παιδιών τους και των ίδιων στην κοινωνία υποδοχής, υπό το πρίσμα και των υπαρχόντων συνθηκών στη ζωή τους, κυρίως στη ζωή των παιδιών που φοιτούν πλέον στο ελληνικό σχολείο και δομούν τον περίγυρό τους στην Ελλάδα. Πολλοί συμμετέχοντες, κατά την συνέντευξη, εκφράζουν την επιθυμία τους για παραμονή στη χώρα, τώρα που οι συνθήκες για εκείνους εξομαλύνονται. Ο Ομέρ και η Τζαλίλα εκφράζουν την επιθυμία τους για μια ήρεμη παραμονή στην Ελλάδα. Πιστεύουν πως το μέλλον θα είναι καλό και για τα παιδιά τους, θα μάθουν και θα ενσωματωθούν στην κοινωνία, όπως ήδη γίνεται σιγά-σιγά.

«Είμαι άνθρωπος που δεν του αρέσουν οι αλλαγές. Δεν θα έφευγα από τη Συρία αν δεν ήταν ανάγκη, αν δεν ένιωθα ότι κινδυνεύουμε εκεί. Τώρα έχω συνηθίσει εδώ. Έχω τη δουλειά μου και την οικογένειά μου. Ονειρεύομαι ένα ήσυχο μέλλον, τα παιδιά να μεγαλώσουν εδώ, να μάθουν εδώ, να χτίσουν τη ζωή τους όπως τη θέλουν. Να έχουν μια καλύτερη ζωή εδώ και να μην τραβήξουν πάλι όσα τραβήξαμε, να μην υποφέρουν...»

(Ομέρ, 29)

«Στο μέλλον δε θα ήθελα να επιστρέψω πίσω. Καθόλου. Θα ήθελα να μείνω στην Ελλάδα. Εδώ τα πράγματα είναι ήρεμα. Τα παιδιά μπορούν να πάνε σχολείο και να σπουδάσουν. Δεν θέλω βέβαια να τα πιέσω σε τίποτα... η ζωή είναι δική τους. Αλλά πιστεύω πως η ζωή θα είναι καλή εδώ.»

(Τζαλίλα, 29)

Ο Αλί βλέπει το μέλλον του στην Ελλάδα και σκέφτεται τη ζωή του αρμονική («Είναι πιο μόνιμα και ήσυχα. Ξέρω ότι εδώ θέλω να πεθάνω (γελώντας).»). Επιθυμεί το ίδιο και για τα παιδιά του, χωρίς να απορρίπτει το σενάριο να πάνε μελλοντικά σε μια άλλη χώρα για σπουδές ή για επικερδέστερη εργασία. Ωστόσο, θα ήθελε να αποφύγει μελλοντική μετακίνηση ο ίδιος («Δεν θα θέλαμε να φύγουμε ξανά με τη γυναίκα μου.»).

«Τώρα συνήθισα εδώ στην Ελλάδα. Είναι πιο μόνιμα και ήσυχα. Ξέρω ότι εδώ θέλω να πεθάνω (γελώντας). Δεν θα θέλαμε να φύγουμε ξανά με τη γυναίκα μου. Τώρα τα παιδιά τον δρόμο τους θα τον ακολουθήσουν μόνα τους, θα κάνουν λάθη και θα μάθουν. Αν θέλουν να σπουδάσουν ή να βρουν μία δουλειά με καλύτερα χρήματα, μπορούν να το κάνουν και σε μία άλλη χώρα, όπου θέλουν. Ο χρόνος θα τα δείξει όλα.»

(Αλί, 31)

Ασφάλεια και ενότητα.

Λόγω των βίαιων συνθηκών εκτοπισμού από την Συρία και του κινδύνου που ενείχε η μετακίνηση των οικογενειών, ορισμένες εκ των οποίων χωρίστηκαν και επανενώθηκαν στην Ελλάδα, πολλοί συμμετέχοντες εκφράζουν την ανάγκη τους για ένα μέλλον με ασφαλείς και ομαλές συνθήκες, όπου η οικογένεια θα είναι ενωμένη.

«Τι θα ήθελα στο μέλλον για τα παιδιά μου; Μα, φυσικά, το καλύτερο. Κάθε γονιός το θέλει αυτό. Αυτό που σκέφτομαι είναι να μπορέσουν (τα παιδιά) να μεγαλώσουν με αγάπη, με ασφάλεια, μέσα στην οικογένειά μας, με τους φίλους τους, τα παιχνίδια τους όλα. Να μην ταλαιπωρούνται. Να έχουν μια γεμάτη ζωή και να είναι η οικογένεια μαζί σε όλα. Θα κάνω τα πάντα για τα παιδιά μου. Τα πάντα για να είναι ευτυχισμένα και αγαπημένα.»

(Ισάν, 29)

«Όλοι θέλουμε να δούμε τα καλύτερα για τα παιδιά μας και κάνουμε ότι μπορούμε για να γίνουν τα πράγματα καλύτερα. Δεν ξέρω από τώρα να πω για το μέλλον... αυτό που ξέρω είναι ότι θα ήθελα να τα έχω κοντά μου. Θέλω να γίνουν καλοί άνθρωποι, να σέβονται, να είναι υγιείς και ασφαλείς, αυτό θέλω εγώ. Θέλω να προσέχουν! Να τους δώσω αγάπη, μόνο αγάπη και ασφάλεια, γιατί με όλα αυτά που έγιναν και γίνονται τα παιδιά φοβούνται και θέλουν αγάπη. Αυτό θέλω και εγώ.»

(Μελέκ, 25)

Από τα λεγόμενα των δύο ομιλουσών, εντοπίζουμε τη σημασία που έχει για εκείνες η ηρεμία, η ασφάλεια και η αγάπη για το μέλλον των παιδιών (συστηματική χρήση της λέξης «αγάπη»). Η Ισάν επισημαίνει ότι για το μέλλον θα ήθελε τα παιδιά να αποφύγουν της κακουχίες και να παραμένει η οικογένεια ενωμένη σε οποιαδήποτε συνθήκη («*Να μην ταλαιπωρούνται. Να έχουν μια γεμάτη ζωή και να είναι η οικογένεια μαζί σε όλα.*»). Η Μελέκ δίνει έμφαση στα στοιχεία του χαρακτήρα που θεωρεί σημαντικά για ένα καλό μέλλον, στην ασφάλεια («να είναι ασφαλείς», «να προσέχουν»), ενώ εκφράζει και αυτή την επιθυμία να έχει κοντά τα παιδιά της («*αυτό που ξέρω είναι ότι θα ήθελα να τα έχω κοντά μου*»). Χαρακτηριστικά αναφέρεται στις αντίξοες περασμένες συνθήκες και τον αντίκτυπο που έχουν αφήσει στα παιδιά («*με όλα αυτά που έγιναν και γίνονται τα παιδιά φοβούνται*»), και επανεστιάζει στην προσπάθειά της να δημιουργήσει ένα μέλλον γεμάτο αγάπη και ασφάλεια.

«Όταν έχεις παιδιά, δεν λες «Τι θα κάνω για μένα, πώς θα είναι η ζωή μου;». Λες «Στο μέλλον θέλω να είναι τα παιδιά μου καλά!». Σκέφτεσαι και εσένα, αλλά πρώτα τα παιδιά. Να είναι αυτά καλά, να είναι ευτυχισμένα, να πάνε μπροστά. Τότε θα είσαι κι εσύ ευτυχισμένος. Ονειρεύομαι να έχουν μια ζωή φυσιολογική. Να είναι ήρεμα, να είναι καλά και να μη φοβούνται τίποτα. Για τα παιδιά μου έκανα και θα κάνω τα πάντα, δε με νοιάζει η ζωή μου. Για τα παιδιά θα έμπαινα στη διαδικασία να αλλάξω για τρίτη φορά χώρα, αν και δεν θέλω, μόνο για να είμαστε όλοι μαζί. Για να τα βοηθήσω να κάνουν τα όνειρά τους πραγματικότητα.»

(Γιουσούφ, 30)

Ξεκάθαρη είναι η προτεραιότητα των παιδιών, η ασφάλειά τους και οι επιθυμίες τους («*μια ζωή φυσιολογική*», «*να μην φοβούνται τίποτα*»). Για την ενότητα της οικογένειας και για το καλό των παιδιών ο Γιουσούφ προτίθεται να μετεγκατασταθεί για άλλη μία φορά, αν και δεν το επιθυμεί ο ίδιος.

Status και κοινωνική ανέλιξη.

Από τα υποθέματα που αναδύθηκαν αναφορικά στο μέλλον, με τη συμπερίληψη των παιδιών στην εκπαίδευση και την κοινωνία υποδοχής συνδέθηκε περισσότερο, με βάση τα λεγόμενα των γονέων, το ζήτημα της κοινωνικής ανέλιξης και του status.

Πρόκειται, άλλωστε για παράγοντες τους οποίους η πορεία στην εκπαίδευση και η κοινωνική προσαρμογή προβλέπουν (Roblain et al., 2016).

«Όλοι οι πατεράδες έχουν τα ίδια όνειρα για τα παιδιά τους, για το μέλλον. Να έχουν μία καλή δουλειά, ένα καλό, μεγάλο σπίτι, να έχουν καλή ζωή και το μυαλό τους μέσα στο κεφάλι τους. Τους λέω και τους φωνάζω να διαβάζουν και να μαθαίνουν. Αν διαβάζουν τώρα, η ζωή μετά θα είναι φανταστική! Θα ξέρουν τη γλώσσα, πώς λειτουργούν τα πράγματα στη χώρα. Θα μπορούν να δουλεύουν σε ένα γραφείο ή να έχουν μια επιχείρηση. Μέσα από αυτά που θα κάνουν θα αλλάξει σίγουρα και η δική μας ζωή, πιστεύω, προς το καλύτερο.»

(Αμίν, 32)

Για τον Αμίν η κοινωνική ανέλιξη των παιδιών του συνυφαίνεται άμεσα με την δική του και της συζύγου του («η ζωή μετά θα είναι φανταστική!», «Μέσα από αυτά που θα κάνουν θα αλλάξει σίγουρα και η δική μας ζωή, πιστεύω, προς το καλύτερο»). Θεωρεί πως μέσω της εκπαίδευσης και της γνώσης των τύπων επικοινωνίας και των συμπεριφορικών πλευρών της κοινωνίας υποδοχής, το μέλλον θα διασφαλιστεί μέσα από μια επιτυχημένη επαγγελματική πορεία, οικονομική ευρωστία και μία καλή θέση εντός της κοινωνίας.

«Θέλω να γίνει κάποια (η κόρη μου)! Τι θα επιλέξει είναι δικό της θέμα, δική της ζωή. Να γίνει μια σωστή γυναίκα, μια κυρία, να μη σκύβει το κεφάλι σε κανέναν και καμία για κανέναν λόγο. Επαγγελματικά θέλω να γίνει κάτι πιο ψηλά από μένα, όπως κάθε γονιός. Αν με ρωτήσεις εμένα θέλω να γίνει γιατρός ή να έχει μια επιχείρηση. Να έχει άνετη ζωή, να σπουδάσει και να κάνει οικογένεια. Αν θέλει να προχωρήσει και έχει οικογένεια, θα την βοηθήσω εγώ. Δεν θα την σταματήσω!»

(Φαριγιά, 25)

Για την Φαριγιά έχει, επίσης, σημασία η επαγγελματική αποκατάσταση της κόρης της, αλλά και η δημιουργία οικογένειας («Να έχει άνετη ζωή, να σπουδάσει και να κάνει οικογένεια»). Η ίδια βλέπει το μέλλον της στο πλευρό της κόρης της («θα την βοηθήσω εγώ»), την οποία οραματίζεται ως μία γυναίκα με κύρος («να γίνει κάποια»), ένα καλό, προσοδοφόρο επάγγελμα και ανεξαρτησία στο κοινωνικό πεδίο («να μη σκύβει το κεφάλι σε κανέναν και καμία για κανέναν λόγο»).

Συζήτηση

Σημασία της συμπερίληψης

Ο πρώτος άξονας που επιχειρήθηκε να διερευνηθεί στην παρούσα μελέτη σχετίζεται με το τι σημαίνει τελικά η συμπερίληψη των παιδιών-προσφύγων στην εκπαίδευση και κατ' επέκταση στην κοινωνία υποδοχής για τους γονείς τους.

Οι πρόσφυγες-γονείς του δείγματός μας θεωρούν τη συμπερίληψη των παιδιών τους σημαντική, αρχικά, για την ψυχική και πνευματική τους ευεξία. Με τη συμμετοχή τους στο σχολείο και τη συναναστροφή τους με παιδιά (συμμαθητές, μαθητές άλλων βαθμίδων) και ενήλικους (δασκάλους, προσωπικό του σχολείου, γονείς συμμαθητών) εντός της χώρας υποδοχής, αντιμετωπίζουν τον φόβο και το άγχος που επέφεραν οι συνθήκες του πολέμου και της προσφυγιάς που βίωσαν σε αυτή την ηλικία (Dryden-Peterson, 2017 · Phillimore, 2011). Οι συνθήκες ζωής τους εξομαλύνονται, μαθαίνουν και διευρύνουν τους ορίζοντές τους (γλώσσα, τύποι-επάρκεια επικοινωνίας, σχολική γνώση, αξίες, ήθη και νόρμες της κοινωνίας υποδοχής), συνάπτουν κοινωνικούς δεσμούς και αποκτούν τα «εργαλεία» για τον ομαλό επαναπροσδιορισμό της ταυτότητάς τους εντός της κοινωνίας υποδοχής (Marinucci & Riva, 2020 · Reitz et al., 2016 · Berry, 2011).

Για τους ίδιους τους συμμετέχοντες-γονείς η συμπερίληψη γίνεται όχημα αλληλεπίδρασης με τα μέλη της κοινωνίας υποδοχής εντός και στη συνέχεια εκτός της σχολικής κοινότητας (γονείς, δάσκαλοι κ.ά.). Παρά τις αντικειμενικές δυσκολίες, που συνδέονται κυρίως με την επικοινωνία μέσω γλωσσικής επάρκειας, η συμπεριληπτική λογική φαίνεται, σύμφωνα με τους συνεντευξιαζόμενους, να τους ωθεί σε θετική συναναστροφή, να τους κάνει να αισθάνονται ευπρόσδεκτοι και να βιώνουν ανταπόκριση στις προσπάθειές εμπλοκής και συνεισφοράς τους στη ζωή των παιδιών τους και στον κοινωνικό βίο (Dryden-Peterson, 2017 · George & Curtner-Smith, 2018 · Sapountzis & Vikka, 2015). Η γονική εμπλοκή που τους επιτρέπει το συμπεριληπτικό κλίμα, μάλιστα, δείχνει, με βάση τα λεγόμενά τους, να ενισχύει την αυτοεκτίμηση και την αυτοαποτελεσματικότητά τους, την αποτελεσματικότητα και τη συμμετοχικότητά τους ως γονείς στη σχολική καθημερινότητα, καθώς και την αίσθηση αποδοχής και ασφάλειας στη σφαίρα του κοινωνικού (George & Curtner-Smith, 2018 · Houlette et al., 2004).

Τέλος, η σημασία της συμπερίληψης στο σχολείο και στην κοινωνία υποδοχής για τα προσφυγόπουλα και τους γονείς τους αντανάκλαται στην προσαρμογή τους και στην στρατηγική επιπολιτισμοποίησης που επιλέγουν εντός του νέου κοινωνικο-πολιτισμικού περιβάλλοντος (Berry, 2011 · Goedert et al., 2019 · Χατζησωτηρίου, 2014). Τα λεγόμενα των συμμετεχόντων καταδεικνύουν την επιθυμία της πλειοψηφίας αυτών για εναρμόνιση και, συνεπώς, συνύπαρξη και αλληλεπίδραση της ταυτότητας που φέρουν και της ομάδας τους με άλλες ομάδες εντός της κοινωνίας υποδοχής (Berry, 2011 · Guimond et al., 2014). Κατ' επέκταση δε, η επιπολιτισμοποίηση συνδέεται με την περαιτέρω κοινωνική εμπλοκή, που ενισχύει τις θετικές κοινωνικές συμπεριφορές και την αποτελεσματικότητα (Παπαδοπούλου, 2008 · Χατζησωτηρίου, 2014). Η σημασία, άλλωστε, που προσδίδουν στη συμπεριληπτική λογική, πιθανόν να αποτελεί για τους πρόσφυγες-γονείς του δείγματός μας και έναν από τους λόγους που συντέλεσαν στο να αποδεχτούν τη συμμετοχή τους στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια.

Στάσεις, αναπαραστάσεις και νόημα των συμπεριληπτικών πρακτικών

Οι παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις και τις αντιλήψεις των προσφύγων-γονέων ως προς τη συμπερίληψη των παιδιών τους και το νόημα που έχουν για αυτούς οι εν λόγω συμπεριληπτικές πρακτικές τέθηκαν, επίσης, προς διερεύνηση.

Στον λόγο των συμμετεχόντων-γονέων αναδείχτηκε, αρχικά, το ζήτημα της επαναδιαπραγμάτευσης της ταυτότητας των παιδιών και κατ' επέκταση των ίδιων. Μέσα από την εκπαίδευσή τους τα παιδιά καλούνται καθημερινά να εντάξουν στο γνωστικό, συμπεριφορικό και κοινωνικο-πολιτιστικό ρεπερτόριό τους στοιχεία της κοινωνίας υποδοχής (Hogg et al., 2017 · Sapountzis & Vikka, 2015). Τα στοιχεία αυτά γίνονται αντικείμενο εσωτερικών διεργασιών, συγκρίνονται και συγκρούονται με την ήδη υπάρχουσα ταυτότητά τους (ποιοι είναι και πού ανήκουν) και εν τέλει νοηματοδοτούν τη στάση και την αντίληψή τους για τον εαυτό και τον κόσμο με νέους όρους (Kang & Bodenhausen, 2015 · Reitz et al., 2016). Η ταυτότητα, λοιπόν, μπαίνει σε διαδικασία επαναδιαπραγμάτευσης και εκ νέου καθορισμού σε σχέση με την εθνική ομάδα και την ευρύτερη κοινωνία επιπολιτισμοποίησης (Berry, 2011 · Χρυσόχου, 2011). Για τους γονείς, οι οποίοι υποβάλλονται σε αντίστοιχες διαδικασίες εντός του επιπολιτισμικού πλαισίου (επαναδιαπραγμάτευση, απειλή-

υποτίμηση ταυτότητας), η προσπάθεια αυτή επανεφεύρεσης της κουλτούρας και εν τέλει του κοινωνικού εαυτού εγείρει ανησυχίες σχετικά με το χάσμα ανάμεσα σε αυτούς και τα παιδιά τους, που δείχνουν να προσαρμόζονται ταχύτερα στα γλωσσικά και πολιτισμικά δεδομένα της κοινωνίας υποδοχής. Το ζήτημα αυτό της «επιπολιτισμικής παραφωνίας» δείχνει να δημιουργεί σε ορισμένες περιπτώσεις ανησυχίες στους πρόσφυγες-γονείς για πιθανή περιθωριοποίηση και υποτίμηση των ίδιων και της ταυτότητάς τους (James et al., 2019).

Η πλειονότητα, ωστόσο, των γονέων του δείγματος προσδίδει θετικό νόημα στη συμπεριληπτική λογική. Θετική στάση διαμορφώνουν οι γονείς και ως προς την εκμάθηση της γλώσσας από τα παιδιά τους και την προσαρμογή τους στο σχολικό και κατ' επέκταση κοινωνικό περιβάλλον. Αισθάνονται, επίσης, πως τα παιδιά, με τη βοήθεια και τη διαμεσολάβηση των δασκάλων, κατακτούν τους στόχους τους σε αυτά τα επίπεδα, ενώ και οι ίδιοι μπαίνουν στη διαδικασία εκμάθησης μέσω των παιδιών τους. Επίσης, η παραινετική/υποστηρικτική ή απόμακρη/αδιάφορη στάση των δασκάλων αποτελεί καθοριστικό παράγοντα δόμησης αναπαραστάσεων στο πλαίσιο της κοινωνίας υποδοχής (Dryden-Peterson, 2017 · Sapountzis & Vikka, 2015). Επιβεβαιώνεται στο δείγμα μας ότι στα μάτια των γονέων οι δάσκαλοι είναι το σχολείο και το πρόσωπο της κοινωνίας εντός της οποίας επιπολιτισμοποιούνται και προσαρμόζονται (Γεωργίου, 2011 · Sam & Berry, 2010).

Παράλληλα, η συμπερίληψη επαναφέρει σταδιακά τις οικογένειές τους, σύμφωνα πάντα με τα λεγόμενά τους, σε συνθήκες κανονικότητας (De Vroome et al., 2014). Μέσα από το σχολικό περιβάλλον, επιβεβαιώνουν πως συνδέονται με άλλα μέλη της κοινότητας και η κοινωνική ζωή των παιδιών τους βάζει και τους ίδιους σε διαδικασία συναναστροφής, συμμετοχής και συνεισφοράς, στο μέτρο που ο καθένας μπορεί. Εν τέλει, οι συμμετέχοντες εκφράζουν αισθήματα αποδοχής σε σφαίρες της σχολικής και κοινωνικής ζωής και αναγνωρίζουν την λειτουργικότητα των παιδιών τους και των ίδιων στην πράξη, καθώς και τη διάθεση για ομαλότητα και απαλλαγή από τους περιορισμούς, παρά τις ενυπάρχουσες δυσκολίες (Lavie-Ajayi & Slomin-Nevo, 2017).

Εμπόδια και συγκρούσεις

Ένας ακόμα διερευνητικός άξονας της μελέτης μας αφορούσε στα εμπόδια και τις συγκρούσεις που αναδύονται στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής συμπερίληψης των προσφυγόπουλων και, συνακόλουθα, της κοινωνικής συμπερίληψης αυτών και των γονέων τους.

Το πρώτο εμπόδιο που οι συμμετέχοντες-γονείς εντοπίζουν, τόσο για αυτούς όσο και για τα παιδιά τους αφορά στη γλωσσική και επικοινωνιακή τους επάρκεια. Η προσπάθεια εκμάθησης και χρήσης της ελληνικής γλώσσας, μιας γλώσσας τόσο διαφορετικής δομικά αλλά και λειτουργικά από την αραβική, αποτελεί πρόκληση για τα παιδιά, αλλά κυρίως για τους γονείς, γεγονός που δημιουργεί προβληματισμό και απαιτεί από τους ίδιους προσπάθεια και κόπο. Παράλληλα, δημιουργεί ζητήματα στην εμπλοκή και αρωγή τους στο μαθησιακό έργο των παιδιών τους, στην επαφή και συναναστροφή με τους δασκάλους και τον κοινωνικό περίγυρο (Γεωργίου, 2011 · Dryden-Peterson, 2017 · Νικολάου, 2000).

Ένα ακόμα ζήτημα που εντοπίζεται στον λόγο των προσφύγων-γονέων είναι το αίσθημα της έλλειψης επαρκούς υποστήριξης από την κοινωνία υποδοχής, κυρίως σε θέματα που αφορούν κρατικές υπηρεσίες, περίθαλψη, κοινωνική αλληλεγγύη και κατανόηση για αυτούς και τα παιδιά τους (James et al., 2019 · Phillimore, 2011). Μερικοί από αυτούς αναφέρονται και σε περιπτώσεις όπου αισθάνονται αυτή την απουσία υποστηρικτικού κλίματος και εντός του εκπαιδευτικού πλαισίου, από εκπαιδευτικούς που είναι στα μάτια των γονέων αυτών απόμακροι και δεν αναγνωρίζουν τις ιδιαίτερες συνθήκες υπό τις οποίες τα παιδιά τους καλούνται να φοιτήσουν στο ελληνικό σχολείο και το ατομικό-ψυχολογικό και κοινωνικο-πολιτιστικό υπόβαθρο που φέρουν.

Τέλος, σύγκριση, σύγκρουση και κατηγοριοποίηση εγείρει και φέρει το ζήτημα του επαναπροσδιορισμού της ταυτότητας και της υποτίμησης των παραδοσιακών ρόλων της κουλτούρας καταγωγής για τους γονείς και τα παιδιά τους (Axta et al., 2018 · Böhm et al., 2020). Η διαδικασία αυτή φαίνεται να προβληματίζει ιδιαίτερα τους γονείς του δείγματός μας, από τον πρώτο καιρό της παραμονής τους στην Ελλάδα. Σε συνδυασμό δε με τα παραπάνω εμπόδια, συνυπάρχει το στρες και το αίσθημα της ανασφάλειας, κυρίως για τους μεγαλύτερους σε ηλικία συμμετέχοντες, τις γυναίκες-συμμετέχουσες και εκείνους που αισθάνονται την ελλιπή υποστήριξη

τόσο της κοινωνίας υποδοχής όσο και της ενδοομάδας, η οποία λόγω των συνθηκών δομείται στην χώρα υποδοχής σταδιακά (Marinucci & Riva, 2020).

Το μέλλον στην κοινωνία υποδοχής

Τέλος, διερευνήθηκαν οι πεποιθήσεις και οι προσδοκίες που σχηματίζουν οι γονείς για τη μελλοντική πορεία των παιδιών τους και των ίδιων, υπό το πρίσμα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Οι πρόσφυγες-γονείς του δείγματός μας βλέπουν το μέλλον υπό το πρίσμα τόσο της προσφυγικής όσο και της γονικής τους ιδιότητας. Ως προς την πρώτη, εκδηλώνουν, μέσα από τα λεγόμενά τους, την επιθυμία τους να παραμείνουν στη χώρα υποδοχής (στην οποία ήδη διαμένουν για μια τετραετία) και να χτίσουν μία ασφαλή και αρμονική ζωή για τα παιδιά και για τους ίδιους. Βλέπουν την οικογένειά τους στο μέλλον απαλλαγμένη από κακουχίες σαν εκείνες που βίωσαν λόγω της κοινωνικο-ιστορικής συγκυρίας του πολέμου και εμπειρίας της προσφυγιάς και τα παιδιά τους απαλλαγμένα από τον φόβο και την ταλαιπωρία, να ζουν με αγάπη, οικογενειακή αρμονία και ενότητα (Goedert et al., 2019 · Χατζησωτηρίου, 2014). Φυσικά, προτιμούν η οικογένεια να μην χρειαστεί να χωριστεί ή να μετεγκατασταθεί εκ νέου, ενδεχόμενο που σκέφτονται μόνο σε περίπτωση σπουδών ή εργασίας των παιδιών εκτός Ελλάδας.

Ως προς τη γονική ιδιότητά τους, οι συμμετέχοντες αναφέρουν τις προσδοκίες τους για μορφωτική και επαγγελματική εξέλιξη των παιδιών τους, η οποία θα τους εξασφαλίσει μία άνετη, ισορροπημένη και ευχάριστη ζωή. Επιθυμούν τα παιδιά τους να διαθέτουν στο μέλλον αξίες, εφόδια και συμπεριφορές που θα τους έχει εμφυσήσει τόσο η οικογένεια όσο και το σχολείο – για τους περισσότερους αυτό θα επιτευχθεί μέσω της ισορροπίας ερεθισμάτων από τις κουλτούρες καταγωγής και υποδοχής – και να διαγράψουν μία πορεία που θα ενισχύσει το status τους και θα τα οδηγήσει στην κοινωνική ανέλιξη (George & Curtner-Smith, 2018 · Sapountzis & Vikka, 2015). Οι ίδιοι θεωρούν πως η πορεία των παιδιών τους θα επηρεάσει και τη δική τους και βλέπουν τη μελλοντική τους θέση και πορεία στην κοινωνία υποδοχής συνυφασμένη με αυτή των παιδιών τους.

Συμπέρασμα

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας υπήρξε η διερεύνηση των στάσεων, των αναπαραστάσεων και των αναδυόμενων συγκρούσεων στις τάξεις των προσφύγων-γονέων με αφορμή τη συμπερίληψη των παιδιών τους στη γενική εκπαίδευση της κοινωνίας υποδοχής. Μέσα από τον λόγο των γονέων του δείγματός μας, μπορέσαμε να διαμορφώσουμε μία εικόνα για τις στάσεις και τις αντιλήψεις τους απέναντι στη συμπεριληπτική λογική και το νόημα που προσδίδουν στις πρακτικές της. Ακόμα, μας δόθηκε η δυνατότητα να διερευνήσουμε εμπόδια και αναδυόμενες συγκρούσεις στο πλαίσιο αυτό. Εν τέλει, να σκιαγραφήσουμε τη σημασία που οι συμμετέχοντες προσδίδουν στην έννοια της συμπερίληψης, καθώς και τον τρόπο που πιστεύουν πως η συμπερίληψη θα επηρεάσει στο μέλλον την πορεία των παιδιών και τη δική τους εντός της κοινωνίας υποδοχής.

Η έρευνα αυτή έρχεται να συμβάλει στη διαμόρφωση μιας εικόνας για τα προαναφερθέντα ζητήματα μέσα από την ερμηνεία των ευρημάτων. Αναδεικνύει την εμπειρία επιπολιτισμοποίησης και προσαρμογής των προσφύγων-γονέων και των παιδιών τους, με αφορμή τη συνθήκη συμπερίληψης των τελευταίων στην ελληνική γενική εκπαίδευση, εμβαθύνοντας σε αυτήν μέσα από τον λόγο των συμμετεχόντων. Οι ίδιοι προσανατολίζονται στην πλειονότητά τους προς την εναρμόνιση, πέραν ενός που κατευθύνεται προς τον διαχωρισμό, ενώ όλοι αναγνωρίζουν τη σημασία της απόκτησης συγκεκριμένων ικανοτήτων διαπραγμάτευσης στο νέο κοινωνικοπολιτισμικό τοπίο. Το γεγονός αυτό, άλλωστε, πιθανόν να συνέβαλε στην επιλογή τους να δεχτούν να μας μιλήσουν για το συγκεκριμένο θέμα ως συνεντευξιαζόμενοι.

Παράλληλα, μέσα από τη συζήτηση των ευρημάτων, ενισχύονται δεδομένα που αφορούν στις κοινωνιοψυχολογικές συνιστώσες των ανωτέρω διαδικασιών, αναφορικά με τις στάσεις και τις αναπαραστάσεις που δομούν οι πρόσφυγες εντός της κοινωνίας υποδοχής, συναρτήσει του γονικού ρόλου τους. Στάσεις και αναπαραστάσεις που αφορούν στην επαναδιαπραγμάτευση της ταυτότητας, στη γλώσσα, τους τύπους και την επάρκεια επικοινωνίας, στην επιστροφή από την ανημποριά στην κανονικότητα, στην αποδοχή, τη λειτουργικότητα και τη συνεισφορά στην κοινότητα, στη γονική αποτελεσματικότητα, αλλά και στην υποστήριξη ή την έλλειψη αυτής, όπως συνδέεται με τον διαμεσολαβητικό ρόλο του δασκάλου. Σε πρώτη φάση, γίνεται εμφανής η σύνδεση που οι γονείς κάνουν μεταξύ της

συμπεριληπτικής πορείας των παιδιών τους και των ίδιων μέσα στην κοινωνία υποδοχής. Η σταδιακή προσαρμογή των παιδιών τους είναι αλληλένδετη με αυτή των ίδιων. Η εκμάθηση της γλώσσας και ο διάλογος επικοινωνίας και συμμετοχής που χτίζεται γύρω από τη σχολική κοινότητα και διευρύνεται στις υπόλοιπες σφαίρες του κοινωνικού βίου κρίνεται σημαντικότερος για τους πρόσφυγες γονείς που επιθυμούν να παραμείνουν και να ενσωματωθούν εντός της ελληνικής κοινωνίας. Βλέπουν μέσα από τα παιδιά τους και τη δική τους πορεία προς την ομαλοποίηση των συνθηκών ζωής τους, τη θετική αλλαγή, την αποτελεσματικότητα και την επανεφεύρεση και νοηματοδότηση του κοινωνικού εαυτού. Συγχρόνως, προσδίδουν ιδιαίτερη σημασία στη στάση, τη συμπεριφορά και τις πρακτικές που ακολουθεί ο δάσκαλος των παιδιών τους, τις οποίες ανάγουν σε εικόνα για τη γενικότερη υποστήριξη που λαμβάνουν από τον περίγυρο της κοινωνίας υποδοχής και την ανοικτή στάση της εξωομάδας προς εκείνους. Το συγκεκριμένο συμπέρασμα κρίνεται άκρως σημαντικό και χρήσιμο για τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων. Γνωρίζοντας την επίδραση που έχει και για τους γονείς των προσφυγόπουλων η στάση και η δράση τους, μπορούν να λειτουργήσουν εξομαλυντικά ως προς την πορεία προσαρμογής και των γονέων στην ελληνική κοινωνία. Με τη βοήθεια των διευθυντών εκπαίδευσης και των σχολικών συμβούλων και συντονιστών εκπαιδευτικού έργου, μπορούν να συστήσουν προγράμματα για την επικοινωνιακή διευκόλυνση των προσφύγων γονέων, καθώς επίσης και για την εμπλοκή τους στην κοινωνική ζωή της σχολικής κοινότητας.

Συγχρόνως, φωτίζονται τα εμπόδια και οι συγκρούσεις που αναδύονται από κοινωνιοψυχολογικής πλευράς στο πεδίο της ελληνικής κοινωνίας υποδοχής, στο οποίο εντάσσεται η καθημερινή μαθητική και γονική σχολική ζωή και πράξη. Με βάση τον λόγο των συμμετεχόντων, αυτές συνδέονται με ζητήματα επάρκειας επικοινωνίας, διαπραγμάτευσης και εμπλοκής, ως προς τον γονικό και κοινωνικό ρόλο τους, ανασφάλειας, ως προς την υποτίμηση της ταυτότητας και του ρόλου της κουλτούρας καταγωγής, τόσο από την κοινωνία υποδοχής όσο και από τα παιδιά τους λόγω του χάσματος της επιπολιτισμικής «παραφωνίας», καθώς και ανεπαρκούς υποστήριξης εντός της κοινωνίας υποδοχής. Εδώ και πάλι οι δάσκαλοι μπορούν να συνεισφέρουν, διαμεσολαβώντας ως πρέσβεις της κοινωνίας υποδοχής. Υιοθετώντας και εμπλουτίζοντας τις πρακτικές γονικής συμμετοχής που θα εντάξουν τους γονείς στον κοινωνικό ιστό του σχολείου και βοηθώντας τους παράλληλα να φέρουν και να μοιραστούν στοιχεία της δικής τους κουλτούρας εντός του πλαισίου αυτού, όχι μόνο

θα συμβάλλουν στην περαιτέρω πρόοδο των μαθητών τους, αλλά και στη διάνοιξη διαύλου επικοινωνίας με την κοινότητα υποδοχής και, συνεπώς, στην ισορροπημένη κοινωνικοποίηση των οικογενειών τους.

Τέλος, καταγράφονται οι πεποιθήσεις και οι προσδοκίες για το μέλλον στην ελληνική κοινωνία, μέσα από το διπλό φίλτρο της προσφυγικής και της γονικής ιδιότητας των ομιλούντων. Για τους πρόσφυγες-γονείς της έρευνάς μας, εικόνες που σχετίζονται με την παραμονή, την ενσωμάτωση, την ασφάλεια και την ενότητα, αλλά και η επιθυμία για κοινωνική ανέλιξη και βελτίωση της κοινωνικής θέσης, σκιαγραφούν τις προσδοκίες αυτές. Για μία ακόμα φορά γίνεται εμφανές ότι οι γονείς βλέπουν πως η μελλοντική πορεία των παιδιών τους εντός της ελληνικής κοινωνίας θα καθορίσει και τη δική τους αντίστοιχη πορεία. Μέσα από την κοινωνικοποίηση και ανέλιξη των παιδιών, θα συντελεστεί και η γονική κοινωνικοποίηση και ανέλιξη. Εφαλτήριο δε είναι το γνωστικό και επικοινωνιακό ρεπερτόριο που αποκτάται μέσω της εκπαίδευσης. Αιτιολογείται, λοιπόν, τόσο η διαπιστωθείσα θετική στάση τους για τη συμπερίληψη και φοίτηση των παιδιών τους στην ελληνική γενική εκπαίδευση όσο και η επιθυμία τους να παραμείνουν στην κοινωνία υποδοχής και να χτίσουν εδώ τη ζωή τους.

Αναστοχασμός

Η έρευνά μας αποτελεί μία περίπτωση ποιοτικής ερευνητικής προσπάθειας με μικρό αριθμό συμμετεχόντων, οι οποίοι ανήκουν σε μία ευαίσθητη πληθυσμιακή ομάδα που βρέθηκε να ζει στην Ελλάδα προερχόμενη από μία σκληρή συγκυρία βίαιης απομάκρυνσης από τον τόπο καταγωγής (Συρία). Για τον λόγο αυτόν και για λόγους πρόσβασης το μέγεθος του δείγματος ήταν 20 πρόσφυγες-γονείς από τη Συρία. Η κοινή καταγωγή καθώς και το συγκεκριμένο διάστημα παραμονής στην Ελλάδα (4 έτη-2 έτη σε δική τους κατοικία) αποτέλεσαν μία προσπάθεια να είναι το δείγμα της ποιοτικής μας έρευνας κατά το δυνατόν αντιπροσωπευτικότερο. Όσον αφορά στη δειγματοληψία, που στην περίπτωσή μας ήταν κρίσεως, πραγματοποιήθηκε με εφαλτήριο την επαγγελματική ιδιότητα της ερευνήτριας και επιζητήθηκε μία σε βάθος διερεύνηση και απόκτηση μίας εικόνας για το υπό μελέτη θέμα. Η συμβολή των αποτελεσμάτων αφορά στο ενδεχόμενο ισχύος τους και για άλλες ομάδες.

Όσον αφορά στις ηθικές και δεοντολογικές προκλήσεις που παρουσιάζει μια τέτοιου τύπου ποιοτική έρευνα, η πρόσβαση στο δείγμα και η συγκατάθεση των συμμετεχόντων συνδέθηκε με τη συστηματική και διεξοδική ενημέρωσή τους (δύο συναντήσεις παρουσία μεταφραστή και διαμεσολαβητή και μία τρίτη συνάντηση για τη γραπτή ανάγνωση του μεταφρασμένου στα αραβικά κειμένου συγκατάθεσης και την υπογραφή του εντύπου). Η ύπαρξη των διαμεσολαβητών υπήρξε βοηθητική ως προς τις συστάσεις και την πρόσβαση στο δείγμα και η συγκατάθεση των συμμετεχόντων αποτέλεσε καθαρά δική τους επιλογή. Όλοι τους έλαβαν πλήρη γνώση για τη διαδικασία, το εθελοντικό και μη υποχρεωτικό της συμμετοχής, ενώ έμφαση δόθηκε στο να κατανοηθεί και να εκτιμηθεί η έννοια της εμπιστευτικότητας και η τήρηση του απορρήτου ως προς τα στοιχεία των συμμετεχόντων.

Ως μέθοδος ανάλυσης επιλέχθηκε η ερμηνευτική φαινομενολογική ανάλυση, αφενός γιατί η μέθοδος συλλογής και η φύση του υλικού δεν επέτρεπε συγκεκριμένους τρόπους όπως η ανάλυση λόγου και η ανάλυση περιεχομένου. Αφετέρου, για το προαναφερθέν υλικό κρίθηκε ως κατάλληλη η συγκεκριμένη μέθοδος, η οποία μας επέτρεψε να καταγράψουμε αναδυόμενα θέματα και παράλληλα να ερμηνεύσουμε τα ευρήματα και να αναδείξουμε την εμπειρία των προσφύγων γονέων με αφορμή την προαναφερθείσα συνθήκη εμβαθύνοντας σε αυτήν. Άλλωστε, σκοπός της έρευνας ήταν να διαμορφώσουμε μια εικόνα για το υπό μελέτη θέμα και όχι να οδηγηθούμε σε γενικευμένα συμπεράσματα. Τέλος, όσον αφορά στην επιρροή της ερευνήτριας και των ερωτημάτων της, έμφαση δόθηκε στο να ακούσουμε όσα είχαν να μας πουν οι συμμετέχοντες γονείς ως προς το υπό μελέτη θέμα, η διαδικασία να είναι γι' αυτούς ευχάριστη και να μην ταλαιπωρηθούν. Παράλληλα, έγινε προσπάθεια να εξαλειφθούν νύξεις και κατευθυντικές ερωτήσεις και δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή, ώστε να μην χαθεί ο έλεγχος και η αντικειμενικότητα κατά τη διαδικασία.

Προτάσεις για περαιτέρω αξιοποίηση των ευρημάτων

Ενδιαφέρον από ερευνητικής άποψης θα παρουσίαζε η ποιοτική αυτή έρευνα να μπορούσε να πραγματοποιηθεί με συμμετέχοντες πρόσφυγες διαφορετικής καταγωγής για τους οποίους η Ελλάδα αποτελεί χώρα υποδοχής, ώστε να διερευνηθούν τα συγκεκριμένα κοινωνιο-ψυχολογικά ζητούμενα και σε άλλες

πληθυσμιακές ομάδες με διαφορετική κοινωνικο-πολιτισμική βάση, που ομοιάζουν όμως ως προς την προσφυγική και γονική ιδιότητά τους. Επίσης, γόνιμη θα ήταν και η σύγκριση της μελέτης μας με παρόμοιες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί με συμμετέχοντες Σύριους πρόσφυγες-γονείς που έχουν εγκατασταθεί σε άλλες χώρες και επιπολιτισμοποιούνται εντός άλλων κοινωνιών υποδοχής ή/και η διενέργεια αντίστοιχων ερευνών, προκειμένου να φωτίσουμε ενδεχόμενες κοινές ή διαφορετικές στάσεις, αναπαραστάσεις και συγκρούσεις που αναδύονται με αφορμή τη συμπερίληψη των παιδιών τους σε κοινωνίες υποδοχής με διαφορετικά χαρακτηριστικά από την ελληνική.

Τα συμπεράσματα από την ανάλυση και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας αυτής θα μπορούσαν να βρουν εφαρμογή και στον χώρο της εκπαίδευσης. Για τους συμμετέχοντες-γονείς η συμπερίληψη των παιδιών τους ανοίγει τον δρόμο για την επικοινωνία, την επαναδιαπραγμάτευση της ταυτότητας και των σχέσεων με την ενδοομάδα και την εξωομάδα, την επανεφεύρεση του εαυτού και την εμπλοκή στον κοινωνικό βίο. Αναδεικνύεται επομένως η σημασία που έχει η αξιοποίηση της λογικής αυτής, καθώς επίσης και η βαρύτητα του διαμεσολαβητικού ρόλου που λαμβάνει κατά τη διαδικασία αυτή το πρόσωπο του δασκάλου. Αξιοποίηση των παραπάνω μπορεί να υπάρξει τόσο σε πρακτικό επίπεδο από δασκάλους, διευθυντές σχολείων, σχολικούς συμβούλους και διευθυντές εκπαίδευσης για τη σύσταση προγραμμάτων και δράσεων για γονείς και παιδιά, όσο και σε επίπεδο θεσμικό για την εγχάραξη εκπαιδευτικών και κοινωνικών πολιτικών αλληλεγγύης και συμπερίληψης των προσφυγικών πληθυσμών στην ελληνική κοινωνική πραγματικότητα.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσσα

Γεωργίου, Σ., (2011). *Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Διάδραση.

- Κατερέλος, Ι. Δ. (2008). Η συνέντευξη και το ερωτηματολόγιο. Στο Παπαστάμος Σ., *Εισαγωγή στην Κοινωνική Ψυχολογία: Επιστημολογικοί προβληματισμοί και μεθοδολογικές κατευθύνσεις (Τόμος Α')*. Αθήνα: Πεδίο.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδοπούλου Β. (2008). Διαπολιτισμική Επικοινωνία στο σχολείο και τη σχολική τάξη. Στο *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. Επιμορφωτικός οδηγός*, Θεσσαλονίκη.
- Παπαστεργίου, Β. & Τάκου, Ε. (2013). *Η μετανάστευση στην Ελλάδα – Έντεκα μύθοι και περισσότερες αλήθειες*. Αθήνα/Βρυξέλλες: Έκδοση του Ιδρύματος Ρόζα Λούξεμπουργκ.
- Χατζησωτηρίου, Χ. (2014). Από τη Μονοπολιτισμικότητα στη Διαπολιτισμικότητα: Κρατική Πολιτική, Σχολείο και Σχολική Τάξη. Στο: Χ. Χατζησωτηρίου & Κ. Ξενοφώντος (επιμ.) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*. Καβάλα: Σαΐτα.
- Χρυσόχου, Ξ. (2011). *Πολυπολιτισμική Πραγματικότητα: Οι κοινωνιοψυχολογικοί προσδιορισμοί της πολιτισμικής πολλαπλότητας*. Αθήνα: Πεδίο.

Ξενογλώσση

- Alase, A. (2017). The Interpretative Phenomenological Analysis (IPA): A Guide to a Good Qualitative Research Approach. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 5, 9-19. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.5n.2p.9>
- Axta, J. R., Moranb, T. & Bar-Ananb, Y. (2018). Simultaneous ingroup and outgroup favoritism in implicit social cognition. *Journal of Experimental Social Psychology*, 79, 275–289. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2018.08.007>
- Bailey, L. & Williams, S.J. (2018). The ethical challenges of researching refugee education. *Qualitative Research Journal*, 18 (4), 359-370. <https://doi.org/10.1108/QRJ-D-17-00010>
- Bekerman, Z. & Tatar, M. (2009). Parental choice of schools and parents' perceptions of multicultural and co-existence education: the case of the Israeli Palestinian – Jewish bilingual primary schools. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17 (2), 171–185. <https://doi.org/10.1080/13502930902951304>

- Berry, J. W. (2011). Immigrant acculturation: Psychological and social adaptations. In: A. E. Azzi, X. Chrysoschoou, B. Klandermans & B. Simon (Eds.), *Identity and participation in culturally diverse societies. A multidisciplinary perspective*, 279– 295. Chichester- Oxford, England: Wiley- Blackwell.
- Böhm, R., Rusch, H. & Baron, J. (2020). The psychology of intergroup conflict: A review of theories and measures. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 178, 947-962. <https://doi.org/10.1016/j.jebo.2018.01.020>
- Chrysoschoou, X. (2018). Social Justice in Multicultural Europe: A Social Psychological Perspective. In: P. L. Hammack Jr. (Ed.), *The Oxford Handbook of Social Psychology and Social Justice*. Oxford University Press.
- De Vroome, T. Martinovic, B., & Verkuyten, M. (2014). The Integration Paradox: Level of Education and Immigrants' attitudes towards Natives and the host society. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 20 (2), 166–175. <https://doi.org/10.1037/a0034946>
- Dixon, J., Levine, M., Reicher, S. & Durrheim, K. (2012). Beyond prejudice: Are negative evaluations the problem? Is getting us to like one another more the solution? *Behavioral and Brain Sciences*, 35, 411–466. <https://doi.org/10.1017/S0140525X11002214>
- Dovidio, J. F. (2013). Bridging intragroup processes and intergroup relations: Needing the twain to meet. *British Journal of Social Psychology*, 52 (1), 1-24. <https://doi.org/10.1111/bjso.12026>
- Dovidio, J. F., Love, A., Schellhaas, F. M., & Hewstone, M. (2017). Reducing intergroup bias through intergroup contact: Twenty years of progress and future directions. *Group Processes & Intergroup Relations*, 20, 606-620. <https://doi.org/10.1177/1368430217712052>
- Dryden-Peterson, S. (2017). Refugee education: Education for an unknowable future. *Curriculum Inquiry*, 47 (1), 14-24. <https://doi.org/10.1080/03626784.2016.1255935>
- George, M. & Curtner-Smith, M. D. (2018). Influence of Acculturation on Parents' Readings of and Expectations for Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 37, 35-45. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0225>
- Goedert, C., Albert, I., Barros, S. & Ferring, D. (2019). Welcome or not? – Natives' security feelings, attachment and attitudes toward acculturation of immigrants.

- International Journal of Intercultural Relations*, 69, 24–31.
<https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2018.12.001>
- Graf, S., & Sczesny, S. (2019). Intergroup contact with migrants is linked to support for migrants through attitudes, especially in people who are politically right wing. *International Journal of Intercultural Relations*, 73, 102-106.
<https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2019.09.001>
- Guimond, S., de la Sablonnière, R. & Nugier, A. (2014). Living in a multicultural world: Intergroup ideologies and the societal context of intergroup relations. *European Review of Social Psychology*, 25 (1), 142-188.
<https://doi.org/10.1080/10463283.2014.957578>
- Hammer, M. R. (2005). The Intercultural Conflict Style Inventory: A conceptual framework and measure of intercultural conflict resolution approaches. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 675–695.
<https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.08.010>
- Hodson, G., Crisp, R. J., Meleady, R., & Earle, M. (2018). Intergroup contact as an agent of cognitive liberalization. *Perspectives on Psychological Science*, 13 (5), 523-548. <https://doi.org/10.1177/1745691617752324>
- Hogg, M.A., Abrams, D. & Brewer, M. B. (2017). Social identity: The role of self in group processes and intergroup relations. *Group Processes and Intergroup Relations*, 20 (5), 570-581. <https://doi.org/10.1177/1368430217690909>
- Houlette, M. A., Gaertner, S. L., Johnson, K. M., Banker, B. S. Riek, B. M. & Dovidio, J. F. (2004). Developing a More Inclusive Social Identity: An Elementary School Intervention. *Journal of Social Issues*, 60 (1), 35-55.
<https://doi.org/10.1111/j.0022-4537.2004.00098.x>
- James, P., Iyer, A., & Webb, T. L. (2019). The impact of post-migration stressors on refugees’ emotional distress and health: A longitudinal analysis. *European Journal of Social Psychology*, 49, 1359–1367.
<https://doi.org/10.1002/ejsp.2589>
- Kang, S. K. & Bodenhausen, G. V. (2015). Multiple Identities in Social Perception and Interaction: Challenges and Opportunities. *Annual Review of Psychology*, 66 (1), 547-574. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015025>
- Kteily, N., Hodson, G., & Bruneau, E. (2016). They see us as less than human: Metadehumanization predicts intergroup conflict via reciprocal

- dehumanization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 110 (3), 343–370. <https://doi.org/10.1037/pspa0000044>
- Lavie-Ajayi, M., & Slonim-Nevo, V. (2017). A qualitative study of resilience among asylum seekers from Darfur in Israel. *Qualitative Social Work*, 16, 825–841. <https://doi.org/10.1177/1473325016649256>
- Leonardelli, G. J. & Toh, S. M. (2015). Social Categorization in Intergroup Contexts: Three Kinds of Self-Categorization. *Social and Personality Psychology Compass*, 9 (2), 69-87. <https://doi.org/10.1111/spc3.12150>
- Marinucci, M. & Riva, P. (2020). Surrendering to social emptiness: Chronic social exclusion longitudinally predicts resignation in asylum seekers. *British Journal of Social Psychology*, 60 (2), 429-447. <https://doi.org/10.1111/bjso.12410>
- Matera, C., Stefanile, C. & Brown, R. (2012). Host culture Adoption or Intercultural Contact? Comparing different acculturation conceptualizations and their effects on host members' attitudes towards immigrants. *International Journal of Intercultural Relations*, 36, 459–471. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2012.03.002>
- Miller, R.M., Chan, C.D. & Farmer, L.B. (2018). Interpretative Phenomenological Analysis: A Contemporary Qualitative Approach. *Counselor Education and Supervision*, 57 (4), 240-254. <https://doi.org/10.1002/ceas.12114>
- Motti-Stefanidi, F., Berry, J., Chrysoschoou, X., Sam, D. L., & Phinney, J. (2012). Positive immigrant youth adaptation in context: Developmental, acculturation, and social-psychological perspectives. In A. S. Masten, K. Liebkind, & D. J. Hernandez (Eds.), *Realizing the potential of immigrant youth*, 117–158. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139094696.008>
- Noon, E.J. (2018). Interpretive phenomenological analysis: An appropriate methodology for educational research. *Journal of Perspectives in Applied Academic Practice*, 6(1), 75–83. <https://doi.org/10.14297/jpaap.v6i1.304>
- Pavlopoulos, V., Besevegis, E. & Georganti, K. (2010, May). *Personal and ethnic identity of immigrant youth in relation to their level of psychological adaptation*. Paper presented at the 12th EARA Biennial Conference, Vilnius Lithuania.

- Pietkiewicz, I. & Smith, J. (2014). A practical guide to using Interpretative Phenomenological Analysis in qualitative research psychology. *Psychological Journal*, 20 (1), 7-14. <https://doi.org/10.14691/CPPJ.20.1.7>
- Phillimore, J. (2011). Refugees, Acculturation Strategies, Stress and Integration. *Journal of Social Policy*, 40, 575-593. <https://doi.org/10.1017/S0047279410000929>
- Rattan, A. & Ambady, N. (2013). Diversity ideologies and intergroup relations: An examination of colorblindness and multiculturalism. *European Journal of Social Psychology*, 43 (1), 12-21. <https://doi.org/10.1002/ejsp.1892>
- Reitz, A. K., Motti-Stefanidi, F., & Asendorpf, J. B. (2016). Me, us, and them: Testing sociometer theory in a socially diverse real-life context. *Journal of Personality and Social Psychology*, 110, 908. <https://doi.org/10.1037/pspp0000073>
- Roblain, A., Azzi, A. & Licata, L. (2016). Why do majority members prefer immigrants who adopt the host culture? The role of perceived identification with the host nation. *International Journal of Intercultural Relations*, 55, 44–54. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijintrel.2016.08.001>
- Rothman, J. (2014). From Intragroup Conflict to Intergroup Cooperation: Intersectionality and Social Change. *Research in Social Movements, Conflicts and Change*, 37, 107-123. <https://doi.org/10.1108/S0163-786X20140000037004>
- Saguy, T., Shchori-Eyal, N., Hasan-Aslih, S., Sobol, D., & Dovidio, J. F. (2017). The irony of harmony: Past and new developments. In L. Vezzali & S. Stathi (Eds.), *Intergroup Contact Theory: Recent developments and new directions*, 61-79. Routledge.
- Sam, D. L. & Berry, J. W. (2010). Acculturation: When Individuals and Groups of Different Cultural Backgrounds Meet. *Perspectives on Psychological Science*, 5(4), 472–481. <https://doi.org/10.1177/1745691610373075>
- Sapountzis, A. & Vikka, K. (2015). Psychologization in talk and the perpetuation of racism in the context of the Greek school. *Social Psychology of Education*, 18, 373–391. <https://doi.org/10.1007/s11218-014-9258-6>
- Staerklé, C. T., Likki, T., & Scheidegger, R. (2012). A normative approach to welfare attitudes. In: Svallfors, S. (Ed.), *Contested Welfare States: Welfare Attitudes in Europe and Beyond*, 81–118. Stanford: Stanford University Press.

- Staerklé C. (2009). Policy attitudes, ideological values and social representations. *Social and Personality Psychology Compass*, 3, 1096-1112. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2009.00237.x>
- Tajfel, H. & Turner, J. C. (2004). The Social Identity Theory of Intergroup Behavior. In: Jost, J. T. & Sidanius, J., *Political Psychology*, 276-293. Psychology Press.
- Tauriac, J. J., Kim, G. S., Lambe Sariñana, S., Tawa, J. & Kahn, V. D. (2013). Utilizing Affinity Groups to Enhance Intergroup Dialogue Workshops for Racially and Ethnically Diverse Students. *The Journal for Specialists in Group Work*, 38 (3), 241-260. <https://doi.org/10.1080/01933922.2013.800176>
- Van Acker, K. & Vanbeselaere, N. (2010). Bringing together acculturation theory and intergroup contact theory: Predictors of Flemings' expectations of Turks' acculturation behavior. *International Journal of Intercultural Relations*, 35, 334–345. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2010.06.004>

Παράρτημα



Πληροφορίες για την Ερευνητική Εργασία

(παρακαλώ διαβάστε με προσοχή πριν υπογράψετε ότι συμφωνείτε)

Η έρευνα αυτή γίνεται για τη διπλωματική εργασία της Αγάθης Πατσιούδη, φοιτήτριας στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Κοινωνική Ψυχολογία των Συγκρούσεων» του Παντείου Πανεπιστημίου με επιβλέπουσα την καθηγήτρια Ξένια Χρυσόχοου.

Στην εργασία αυτή ενδιαφερόμαστε για το τι σημαίνει για τους πρόσφυγες γονείς να πηγαίνουν τα παιδιά τους στο ελληνικό σχολείο. Μας ενδιαφέρει να μάθουμε τι σκέφτονται και πώς νιώθουν γι' αυτό, ποιες δυσκολίες συναντούν και πώς φαντάζονται τη ζωή στο μέλλον για αυτούς και τα παιδιά τους.

Σας καλούμε, λοιπόν, να πάρετε μέρος σε αυτή την έρευνα γιατί πιστεύουμε ότι ο ρόλος σας ως γονείς, η γνώση και η εμπειρία σας στα θέματα αυτά θα μας βοηθήσουν πολύ να καταλάβουμε τη σημασία που έχει η συμμετοχή στο σχολείο και στην κοινωνία της χώρας που υποδέχεται για τους ανθρώπους που φτάνουν ως πρόσφυγες σε αυτή.

Ζητούμε να πάρετε μέρος σε μία συνέντευξη, που θα κρατήσει για περίπου 1 ώρα. Θα συζητήσουμε για το πώς εσείς βλέπετε το γεγονός ότι τα παιδιά σας πηγαίνουν σχολείο, μαθαίνουν, γνωρίζουν ανθρώπους, βρίσκουν εμπόδια, ξεπερνούν δυσκολίες και χτίζουν το μέλλον τους εδώ. Θα μιλήσουμε ακόμα για το πώς εσείς ως γονείς και ως άτομα συνδέεστε με όλα αυτά. Μαζί μας θα βρίσκεται και ένας συνεργάτης που μιλά τα αραβικά και τα ελληνικά, για να βοηθήσει στο να αποτυπώσουμε ελεύθερα και εύκολα όσα θα συζητήσουμε.

Τα δεδομένα που θα πάρουμε από τις συζητήσεις αυτές θα τα χρησιμοποιήσουμε μόνο για επιστημονικούς σκοπούς, δηλαδή για να γραφτεί η

εργασία ή να γραφτεί κάποιο κείμενο για ένα επιστημονικό περιοδικό ή συνέδριο. Στα δεδομένα αυτά θα έχει πρόσβαση αποκλειστικά η φοιτήτρια Αγάθη Πατσιούδη, η επιβλέπουσα καθηγήτρια Ξένια Χρυσόχου και τα μέλη της επιτροπής της διπλωματικής εργασίας, η καθηγήτρια Αλεξάνδρα Χαντζή και ο καθηγητής Γεράσιμος Προδρομίτης. Τα δεδομένα και τα αποτελέσματα από τις συνεντεύξεις θα τα χρησιμοποιήσουμε χωρίς να αναφέρουμε τα ονόματα αυτών που συμμετέχουν ή άλλων προσώπων που μπορεί να αναφέρουν. Επίσης, τα στοιχεία που θα γράψετε σε αυτή τη δήλωση για να συμμετέχετε στη συνέντευξη δεν τα συνδέουμε σε καμία περίπτωση με τα δεδομένα που θα πάρουμε από τις συνεντεύξεις.

Για να μπορέσουμε να αναλύσουμε αυτά που θα συζητήσουμε και να γραφτεί η εργασία, θα χρειαστεί να ηχογραφήσουμε τη συζήτησή μας. Τις ηχογραφήσεις αυτές θα τις χρησιμοποιήσουμε μόνο για να τις αναλύσουμε επιστημονικά και δεν πρόκειται να τις ακούσουν άλλοι πέρα από τη φοιτήτρια και τον συνεργάτη-μεταφραστή. Στα δεδομένα που θα πάρουμε πρόσβαση θα έχουν μόνο οι ερευνητές-ερευνητριες που τα ονόματά τους αναφέραμε πιο πάνω.

Εάν για κάποιο λόγο όσο κρατά η συνέντευξη αποφασίσετε ότι δε θέλετε να συνεχίσετε, μπορείτε να σταματήσετε χωρίς να χρειαστεί να εξηγήσετε γιατί. Ακόμα, μπορείτε να ζητήσετε να δείτε τα δεδομένα που έχουν να κάνουν με την συνέντευξή σας και να ζητήσετε να τα διαγράψουμε.

Εάν χρειάζεστε κάποιες παραπάνω πληροφορίες, μπορείτε να μας στείλετε μήνυμα στο apatsioud@gmail.com .

Για να πάρετε μέρος στην έρευνα πρέπει να συμπληρώσετε και να μας δώσετε το παρακάτω έντυπο ή να μας το στείλετε στο apatsioud@gmail.com .

Σας ευχαριστούμε πολύ για τη συμμετοχή και τη βοήθειά σας.

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ

(πρέπει να συμπληρωθεί για να πάρετε μέρος στην έρευνα)

Διάβασα όλες τις παραπάνω πληροφορίες.

Είχα τη δυνατότητα να κάνω ερωτήσεις σχετικά με την έρευνα και πήρα απαντήσεις που με ικανοποίησαν.

Δηλώνω με τη θέλησή μου ότι συμφωνώ να πάρω μέρος σε αυτή την έρευνα που γίνεται για τη διπλωματική εργασία της Αγάθης Πατσιούδη, φοιτήτριας στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Κοινωνική Ψυχολογία των Συγκρούσεων» του Παντείου Πανεπιστημίου με επιβλέπουσα την καθηγήτρια Ξένια Χρυσόχου.

Ονοματεπώνυμο Συμμετέχοντα/Συμμετέχουσας _____

Υπογραφή Συμμετέχοντα/Συμμετέχουσας _____

(η ηλεκτρονική αποστολή έχει την αξία υπογραφής)

Ημερομηνία _____

Δήλωση του ερευνητή/της ερευνήτριας

Επιβεβαιώνω ότι ο συμμετέχων/η συμμετέχουσα είχε τη δυνατότητα να κάνει ερωτήσεις σχετικά με την έρευνα και ότι όλες οι ερωτήσεις που έκανε ο συμμετέχων/η συμμετέχουσα απαντήθηκαν όσο το δυνατόν καλύτερα και σωστά.

Επιβεβαιώνω ότι ο συμμετέχων/η συμμετέχουσα δεν υποχρεώθηκε να πάρει μέρος στην έρευνα και συμφώνησε ελεύθερα και με τη θέλησή του/της.

Ονοματεπώνυμο Ερευνητή/Ερευνήτριας _____

Υπογραφή Ερευνητή/Ερευνήτριας _____

Ημερομηνία _____

ΟΔΗΓΟΣ ΗΜΙΔΟΜΗΜΕΝΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

1. Ας μιλήσουμε για τον πρώτο καιρό στην Ελλάδα. (*πρώτη υποδοχή, εγκατάσταση, συνθήκες)
 - a. Πώς νιώσατε τότε; (*τρεις λέξεις)
 - b. Πώς σας υποδέχτηκαν; (*μνήμες/παραδείγματα συμπεριφορών)
2. Τώρα πώς είναι τα πράγματα για εσάς; (*διαφορές στην καθημερινότητα, στη διαβίωση, στις σχέσεις)
 - a. Πού μένετε πλέον;
 - b. Δουλεύετε;
 - c. Η οικογένειά σας; (*περιπτώσεις επανένωσης, αν αναφερθεί)
 - d. Πώς σας φέρονται τώρα οι ντόπιοι; (*σκέψεις, συναισθήματα)
3. Πώς είναι τα πράγματα τώρα που τα παιδιά πηγαίνουν σχολείο;
 - a. Πηγαίνουν από την αρχή στο ίδιο σχολείο;
 - b. (*αν άλλαξαν σχολείο λόγω μετεγκατάστασης) Πώς ένιωσαν με την αλλαγή;
4. Πώς νιώθετε που τα παιδιά πηγαίνουν στο ελληνικό σχολείο;
 - a. Τι σημαίνει αυτό για εσάς; Γιατί;
5. Πώς τα πάνε τα παιδιά στο σχολείο;
 - a. Οι δάσκαλοί τους τι λένε; Μιλάτε μαζί τους;
 - b. Πώς περνάνε με τα άλλα παιδιά;
 - c. Έχουν κάνει φίλους;
 - d. Ξέρετε τους φίλους τους;
 - e. Βλέπουν τους φίλους τους έξω από το σχολείο;
 - f. Εσείς έχετε φίλους άλλους γονείς;
6. Πηγαίνετε στο σχολείο των παιδιών;
 - a. Σας καλούν οι δάσκαλοι ή οι γονείς για να μιλήσετε; (*θα το θέλατε;)
 - b. Πώς είναι τα πράγματα στις κουβέντες αυτές; (*εμπειρίες)
 - c. Πάτε σε γιορτές στο σχολείο; (*γνώμη, συναισθήματα)
7. Ας μιλήσουμε για τις δυσκολίες των παιδιών στο σχολείο.
 - a. Τι τα δυσκολεύει; (*μαθησιακά αντικείμενα, φίλοι, συμμαθητές, δάσκαλοι, γονείς)
 - b. Σας ζητούν να τα βοηθήσετε;

- c. Πώς τα βοηθάτε στις δυσκολίες;
 - d. Έχετε βοήθεια από άλλους; (*σχολείο, κοινότητα, υπηρεσίες)
 - e. Νιώσατε κάποτε ότι δε μπορείτε να τα βοηθήσετε;
 - f. Αν τα παιδιά πήγαιναν σχολείο στη χώρα σας θα είχαν τέτοιες δυσκολίες; (*ποιες θα ήταν, ομοιότητες, διαφορές **αν παρακολούθησαν κάποιες τάξεις)
8. Ας φανταστούμε τώρα τη ζωή στο μέλλον. (*για τα παιδιά, για εσάς)
- a. Αν ήσασταν στη χώρα σας, τι θα θέλατε για τα παιδιά σας και για εσάς;
 - b. Τι αλλάζει τώρα που μένετε στην Ελλάδα; (*σπουδές, επάγγελμα, προσωπική και κοινωνική ζωή)
9. Πώς σας φάνηκε η συνέντευξη;
- a. Πώς νιώσατε;
 - b. Θα θέλατε να μιλήσουμε για κάτι ακόμα;