

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/381326692>

Η διαφορετικότητα στις βιογραφίες μαθητών προσχολικής εκπαίδευσης και η καλλιέργεια διαπολιτισμικής μάθησης

Conference Paper · June 2024

CITATIONS

0

READS

15

2 authors:



Maria Vlachou

University of Patras

7 PUBLICATIONS 2 CITATIONS

SEE PROFILE



Eugenia Arvanitis

University of Patras

94 PUBLICATIONS 361 CITATIONS

SEE PROFILE

Πρακτικά 5^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης
« Η εκπαίδευση σε κατάσταση εκτάκτου ανάγκης: κοινωνιολογικές αναγνώσεις»

Η εκπαίδευση σε κατάσταση εκτάκτου ανάγκης Αναζητώντας το κοινωνικό φαινόμενο

ΤΟΜΟΣ 3

Επιμέλεια:

Ιωάννης Καμαριανός
Επαμεινώνδας Παναγόπουλος
Ανθή Αδαμοπούλου



Εργαστήριο Ανάλυσης & Σχεδιασμού Εκπαιδευτικής Πολιτικής,
Κοινωνιολογικής Ανάλυσης Δεδομένων της Εκπαίδευσης, Τεκμηρίωση,
Πανεπιστημίου Πατρών

LSUP

Πρακτικά 5^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης
« Η εκπαίδευση σε κατάσταση εκτάκτου ανάγκης: κοινωνιολογικές αναγνώσεις»

Η εκπαίδευση σε κατάσταση εκτάκτου ανάγκης
Αναζητώντας το κοινωνικό φαινόμενο
ΤΟΜΟΣ 3

Επιμέλεια:

Ιωάννης Καμαριανός, Επαμεινώνδας Παναγόπουλος, Ανθή Αδαμοπούλου

Εργαστήριο Ανάλυσης & Σχεδιασμού Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Κοινωνιολογικής
Ανάλυσης Δεδομένων της Εκπαίδευσης, Τεκμηρίωση, Πανεπιστημίου Πατρών
Laboratory of Sociology, University of Patras

LSUP

ISBN: 978-618-5496-07-4

ΠΑΤΡΑ, 2024

Χορηγοί Συνεδρίου:



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΑΤΡΩΝ
UNIVERSITY OF PATRAS



πεδίο
Ελληνικά
γράμματα



ΕΚΔΟΣΕΙΣ
GUTENBERG



Η διαφορετικότητα στις βιογραφίες μαθητών προσχολικής εκπαίδευσης και η καλλιέργεια διαπολιτισμικής μάθησης

Μαρία Βλάχου, Ευγενία Αρβανίτη

Στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα η ποικιλομορφία των τάξεων των νηπιαγωγείων καθίσταται πλέον εμφανώς αντιληπτή, ώστε να γίνεται λόγος για διαφορετικότητα σε όλες της τις πτυχές (υλικές, σωματικές, συμβολικές) επί του συνόλου των μαθητών. Αυτό θέτει την πρόκληση της παραγωγικής χρήσης της διαφορετικότητας, δηλαδή τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές με διαφορετικές βιογραφίες (βιόκοσμους) μπορούν να κατανοήσουν τους «άλλους», να μάθουν από τους «άλλους» και να συνυπάρξουν.

Στην εργασία παρουσιάζονται δεδομένα σχετικής διδακτορικής διατριβής όπου προκύπτει ότι η εξοικείωση με διαφορετικές βιογραφίες είναι σημαντική ποιότητα στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς αποτυπώνουν πτυχές της διαφορετικότητας των μαθητών που δίνουν νόημα στην ατομική και συλλογική ύπαρξη. Αυτό συνεπάγεται ότι η διαπολιτισμική μάθηση προκύπτει μέσα από τη βιογραφία που είναι μαθησιακός πόρος. Επιπλέον, τα πορίσματα καταδεικνύουν ότι οι μαθητές του νηπιαγωγείου είναι σε θέση να αφηγηθούν τις βιογραφίες τους με τη μορφή ελεύθερης, αυθόρμητης, ανοιχτής και απροσχεδίαστης αφήγησης και διαμέσου αυτών να προβούν σε κατηγοριοποιήσεις του εαυτού τους και των άλλων βάσει διαστάσεων, όπως οι υλικές συνθήκες, τα σωματικά χαρακτηριστικά και οι συμβολικές διαφορές. Διαθέτουν, επίσης, αυτο-επίγνωση και μπορούν να προσδιορίσουν και να συσχετίσουν την αρχική γνώση του εαυτού τους με πολλαπλές διαστάσεις της υποκειμενικότητας και του βιόκοσμού τους. Ακόμη, προκύπτει ότι οι μαθητές μετασχηματίζουν την αντίληψη που έχουν για τη διαφορετικότητά τους παράγοντας νέα διαπολιτισμική μάθηση με βάση τις βιογραφίες τους.

Η έρευνα έδειξε ότι οι αλληλεπιδράσεις επηρεάζουν αισθητά την προϋπάρχουσα γνώση. Αυτό συνεπάγεται ότι οι μαθητές, μέσω της αλληλεπίδρασης σε έναν κοινό συμμετοχικό χώρο, μπορούν να οικοδομήσουν και να μετασχηματίσουν τις αντιλήψεις για τη διαφορετικότητά τους εφόσον διαθέτουν διαφορετικά «γνωσιακά ρεπερτόρια». Η διαπραγμάτευση των πληροφοριών που προκύπτουν από τις βιογραφίες με τη μορφή βιογραφικών αναστοχασμών σε ένα διαλογικό πλαίσιο μπορεί να διευρύνει την κατανόηση του εαυτού και του «άλλου», καθώς και να σχηματίσει μια συνεκτική άποψη για τον σύγχρονο κόσμο. Το αποτέλεσμα της διαπραγμάτευσης και της επικοινωνίας πολλαπλών βιογραφικών εμπειριών και προοπτικών αποτελεί μια νέα διαπολιτισμική μάθηση. Αυτή είναι βιωματικά κατανοητή ως «βιωμένη εμπειρία». Έτσι, η διαφορετικότητα θεωρείται αφενός πηγή μάθησης και αφετέρου ευκαιρία μάθησης και επιτυγχάνεται μέσω της διαπολιτισμικά διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Λέξεις - κλειδιά: βιογραφίες, διαφορετικότητα, αφήγησης, διαπολιτισμική μάθηση, προσχολική εκπαίδευση

Diversity in kindergarten students' lifeworlds and the cultivation of intercultural learning

Abstract

In the modern educational reality, the diversity of kindergarten classes is now clearly perceptible, so that there is talk of diversity in all its aspects (material, physical, symbolic) on all students. This poses the challenge of productive use of diversity, i.e. how students with different biographies (lifeworlds) can understand "others", learn from "others" and co-exist.

The presentation presents data from a related doctoral thesis where it emerges that familiarity with different biographies is an important quality in the learning process, as they capture aspects of students' diversity that give meaning to individual and collective existence. This implies that intercultural learning arises through biography as a learning resource. In addition, the findings demonstrate that kindergarten students are able to narrate their biographies in the form of free, spontaneous, open, and unplanned narratives and through them make categorizations of themselves and others based on dimensions such as material conditions, physical characteristics



and symbolic differences. They possess self-awareness and can identify and relate their initial knowledge of themselves to multiple dimensions of their subjectivity and lifeworld. Furthermore, it emerges that students transform the perception they have of their diversity by producing new intercultural learning based on their biographies.

Research has shown that interactions significantly affect pre-existing knowledge. This implies that students, through interaction in a shared participatory space, can construct and transform understandings of their diversity as they possess different “cognitive repertoires”. Negotiating the information that emerges from biographies in the form of biographical reflections in a dialogical context can broaden understanding of self and “other”, as well as form a coherent view of the contemporary world. The result of the negotiation and communication of multiple biographical experiences and perspectives constitutes a new intercultural learning. This is experientially understood as “lived experience”. Thus, diversity is considered on the one hand a source of learning and on the other hand a learning opportunity and is achieved through interculturally differentiated teaching.

Keywords: biographies (lifeworlds), diversity, narratives, intercultural learning, early childhood education

1. Εισαγωγή

Οι σχολικές τάξεις των νηπιαγωγείων στην Ελλάδα χαρακτηρίζονται από πλουραλισμό και ποικιλομορφία. Αυτή η πραγματικότητα εδραιώνεται μέσα από τη διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού σε όλες της τις πτυχές. Αυτό θέτει την πρόκληση της παραγωγικής χρήσης της διαφορετικότητας, δηλαδή τον τρόπο με τον οποίο μπορούν οι μαθητές με διαφορετικές βιογραφίες να μαθαίνουν μέσα από τη συνύπαρξη με τους «άλλους» (Βλάχου, 2022).

Η διαφορετικότητα νοείται ως ένα ευρύ φάσμα υλικών, σωματικών και συμβολικών διαφορών (Kalantzis & Cope, 2013). Χαρακτηρίζεται από πολλαπλότητα και αλληλοεπικάλυψη (Kalantzis κ.ά., 2019). Επιπλέον, κάποιες διαφορές δεν είναι πάντα ορατές λόγω των πολύπλοκων και ενδιάμεσων διασταυρώσεών τους. Έτσι, οι πολυσχιδείς και διαφορετικοί βίκοκοκομοι των μαθητών καθιστούν την επικοινωνία δυνητικά διαπολιτισμική. Σ' αυτήν, βασικές συνιστώσες είναι αφενός η επίγνωση της ατομικής διαφορετικότητας και αφετέρου η αλληλεπίδραση και ανάπτυξη διαπολιτισμικών σχέσεων (Liu κ.ά., 2018). Στο πλαίσιο αυτό, η επικοινωνία μεταξύ διαφορετικών βιογραφιών συνιστά μια πράξη ανταλλαγής που γίνεται αντιληπτή ως εμπειρία εμπλουτισμού (Byram et al., 2002). Αυτό συνεπάγεται ότι κάθε μαθητής μπορεί να εκθέσει τη διαφορετικότητά του σ' ένα ασφαλές εκπαιδευτικό περιβάλλον και να γίνει προσιτός στους «άλλους», ενώ ταυτόχρονα προσπαθεί να κατανοήσει τις διαφορετικές προοπτικές της (Byram, 2008). Υπό τη θεώρηση αυτή, η διαφορετικότητα γίνεται αντιληπτή ως πηγή αμοιβαίας, πανταχού παρούσας και διαρκώς εξελισσόμενης διαπολιτισμικής μάθησης (Arvanitis, 2014, σ. 13).

Σε αυτό το πλαίσιο, η υιοθέτηση μιας διαπολιτισμικής κοσμοθεωρίας (Bennett, 2004) συνεπάγεται ότι οι μαθητές πρέπει να καλλιεργήσουν μια ισορροπία μεταξύ της ατομικής και παγκόσμιας αίσθησης της ταυτότητάς τους. Αυτό απαιτεί την ανάπτυξη διαπολιτισμικών γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων, ώστε οι μαθητές να μπορούν να λειτουργούν εξίσου εντός και εκτός των ορίων της διαπολιτισμικής ομάδας με αποτελεσματικό τρόπο. Έτσι, η οικοδόμηση ισορροπημένων και αρμονικών σχέσεων, ως αποτέλεσμα της αμοιβαίας ανταλλαγής «αυθεντικών και ουσιαστικών ανταλλαγών ατομικών εμπειριών» (Ronciano & Shabazian, 2012, σ. 23), είναι σημαντική. Ταυτόχρονα, δεν χρειάζεται να εγκαταλείψει κανείς την τοπική-εθνοτική του ταυτότητα, καθώς αυτή αποτελεί πηγή εμπλουτισμού στη ζωή του. Αντίθετα, είναι αναγκαίο να τη διατηρεί, ενώ συνδέεται με τους «άλλους» με πράξεις ανταλλαγής. Σε αυτό το πλαίσιο, η διαπολιτισμική μάθηση πραγματοποιείται μέσω της ανταλλαγής πολιτιστικών περιεχομένων (Ronciano & Shabazian, 2012, σ. 24) και βιογραφικών εμπειριών (Αρβανίτη, 2015). Η διασύνδεση των διαφορετικών βιογραφιών παράγει τη διαπολιτισμική μάθηση και συμβάλλει στη δημιουργία μιας πολυδιάστατης κουλτούρας (Αρβανίτη, 2015).



Έτσι, η αξιοποίηση των διαφορετικών βιογραφιών των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία ως πόρο μάθησης θέτει στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος τη χρήση μιας διαπολιτισμικά διαφοροποιημένης πρακτικής. Σε αυτό το πλαίσιο, η παρούσα εργασία σκοπό έχει να παρουσιάσει τον ρόλο των βιογραφιών των μαθητών του νηπιαγωγείου στην προώθηση της διαπολιτισμικής μάθησης. Παρουσιάζεται η αντίληψη των μαθητών για τη διαφορετικότητά τους καθώς και ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές μετασχηματίζουν την αντίληψή τους κατά την ανταλλαγή των βιογραφιών τους σε ένα διαπολιτισμικό διαδραστικό πλαίσιο.

2. Οι βιογραφίες των μαθητών σε ένα διαπολιτισμικό διαλογικό πλαίσιο

Οι αντιλήψεις των μικρών παιδιών για τον εαυτό τους και τους «άλλους», καθώς και ο τρόπος με τον οποίο αυτές οι αντιλήψεις αντικατοπτρίζονται στην ατομική και κοινωνική ταυτότητα, καθορίζουν τη στάση τους απέναντι στη διαφορετικότητα. Η εικόνα του εαυτού των παιδιών αντιπροσωπεύει τη γνώση τους για τον εαυτό τους και όλες τις πεποιθήσεις, τις ικανότητες και τις συμπεριφορές που έχουν για τον εαυτό τους ως αντικείμενο γνώσης. Η ανάπτυξη της αίσθησης του εαυτού προβάλλει την ανάπτυξη των παιδιών ως άτομα (Kemple, Lee & Harris, 2015). Αυτή η εξέλιξη είναι ένα εξαιρετικά περίπλοκο δομικό μέρος της προσωπικότητάς τους καθώς περιλαμβάνει υπάρχουσες, δυνητικές και φανταστικές αναπροσαρμογές του εαυτού τους, αλλά και των «άλλων» (Magdalena, 2015). Επιπλέον, η δομή της εικόνας του εαυτού εμπεριέχει την αυτοαντίληψη (Kemple, Lee & Harris, 2015· Magdalena, 2015), δηλαδή το πλήθος των αντιλήψεων και της γνώσης που έχει το παιδί για τα χαρακτηριστικά και τις ιδιότητες του εαυτού του (Magdalena, 2015). Έτσι, η αυτοαντίληψη είναι μια δυνατότητα αυτοπροσδιορισμού και κατά συνέπεια αυτοκατηγοριοποίησης. Τέλος, η αποσαφήνιση του «διαφορετικού εαυτού» (Βλάχου, 2019) αφορά τη γνωστική επίγνωση που έχει το παιδί τόσο για τις διάφορες μορφές του εαυτού (αυτο-σχήματα) όσο και για τις πτυχές της διαφορετικότητάς του. Έτσι, η πολυεπίπεδη ταυτότητα των παιδιών διαμορφώνεται κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης με το κοινωνικό περιβάλλον και κατά την επικοινωνία με τις πολλές ταυτότητες μελών που αντιπροσωπεύονται σε διάφορες ομάδες. Η διαπραγμάτευση των ταυτοτήτων ανοίγει την προοπτική ενός ενδιάμεσου /τρίτου χώρου (Αρβανίτη, 2014, 2016) στον οποίο προσφέρεται η δυνατότητα διαμόρφωσης νέων επιμέρους υβριδικών πολιτισμικών ταυτοτήτων (Αρβανίτη, 2016).

Σε αυτό το πλαίσιο, οι πολυεπίπεδες ταυτότητες των μαθητών μπορούν να θεμελιωθούν στην έννοια των βιογραφιών. Οι βιογραφίες προσδιορίζουν και αποσαφηνίζουν τον βίοκοσμο των μαθητών. Η έκφραση της βιωμένης εμπειρίας –ως ιστορία ζωής– σέβεται την πολυπλοκότητα της διαφορετικότητας (Pineau & Le Grand, 2002) και το πλήθος των υποκειμενικών διαφορών της ταυτότητας. Η γνώση και η αξιοποίηση των βιογραφιών των μαθητών στις σχολικές τάξεις μπορεί να βελτιώσει αποτελεσματικά τη διεπαφή και τη «μαθησιακή συνάντηση» μεταξύ τους κι, έτσι, να υποστηρίξει μια συνεκτική κατανόηση των προφίλ τους και την αντίληψη για τους «άλλους».

Οι βιογραφίες των μαθητών μπορούν, επίσης, να αποσαφηνίσουν τα επίπεδα μαθησιακής ετοιμότητας και τα σημεία εκκίνησης, τα μαθησιακά ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις τους. Συμβάλλουν, δηλαδή, στη σκιαγράφηση του μαθησιακού προφίλ των μαθητών με ακρίβεια ενώ παρέχεται πρόσβαση στην εσωτερική οπτική γωνία των μαθητών, στους τρόπους εμπειρίας και στο περιεχόμενο της ατομικής τους σημασίας. Επιπλέον, μέσα από τις βιογραφίες αποτυπώνονται οι οικογενειακές και κοινωνικές επιρροές.

Συνολικά, προκύπτει ότι οι βιογραφίες έχουν καθοριστικό ρόλο στην κατανόηση του εαυτού, του «άλλου» και του κόσμου ευρύτερα. Η κατανόηση ενισχύεται με την ανταλλαγή διαφορετικών βιογραφιών κατά τη διαπολιτισμική επικοινωνία. Το περιεχόμενο των διαπολιτισμικών συναντήσεων (Larzen-Östermark, 2008; Piirponen & Karlsson, 2019, 2021) θέτει τις προοπτικές των «άλλων» και ενισχύεται όταν διαφορετικές οπτικές γωνίες αλληλεπιδρούν δημιουργώντας κοινά νοήματα (Wegerif, 2011). Μέσω δε του διαπολιτισμικού διαλόγου (Byram, 2008) και της διαδραστικής συζήτησης οι συμμετέχοντες έχουν την ευκαιρία να περάσουν από τις προσωπικές τους πεποιθήσεις και αντιλήψεις σε διαφορετικές απόψεις (Βλάχου,



2020). Αυτή η μετασχηματιστική μάθηση μπορεί να συμβεί μέσω δοκιμασίας, αμφισβήτησης και τεκμηρίωσης, ενώ αντιπροσωπεύει μια νέα προοπτική του «εαυτού» και του κόσμου ή/και νέας γνώσης (Kvale & Brinkmann, 2009). Αυτή η προσέγγιση καλλιεργεί μια κουλτούρα διαλόγου που ενισχύει πολλαπλές προοπτικές έκφρασης καθώς και μια διερευνητική οικοδόμηση γνώσης.

Σε αυτή την εργασία εστιάζουμε στην ανταλλαγή βιογραφιών κατά τη διάρκεια διαπολιτισμικών διαλόγων σε μια τάξη νηπιαγωγείου. Έμφαση δίνεται στο περιεχόμενο των διαπολιτισμικών συναντήσεων (Larzén-Östermark, 2008; Piirponen & Karlsson, 2019) μεταξύ διαφορετικών βιογραφιών κατά τη διαπολιτισμική επικοινωνία. Σε αυτές αναπτύσσονται διαδραστικές ικανότητες και διαπολιτισμικές δεξιότητες και στάσεις, όπως η περιέργεια, η κριτική επίγνωση και οι δεξιότητες λήψης προοπτικής (Byram & Wagner, 2018). Στην πραγματικότητα, ο διαπολιτισμικός διάλογος περιλαμβάνει την αναγνώριση και το γνήσιο ενδιαφέρον για τις προοπτικές των «άλλων» και ενισχύεται όταν διαφορετικές οπτικές γωνίες αλληλεπιδρούν δημιουργώντας κοινά νοήματα (Wegerif, 2011). Οι προοπτικές των «άλλων» συμβάλλουν στην άποψη του εαυτού, επομένως στην εσωτερική αυτογνωσία, η οποία είναι απαραίτητο στοιχείο της διαπολιτισμικής εμπειρίας (Cushner & Brislin, 1997). Σε αυτή τη διαδικασία, ο αναστοχασμός προσφέρεται ως μέθοδος στους συμμετέχοντες σε διαπολιτισμικές συναντήσεις για να προχωρήσουν πέρα από την ανταλλαγή επιφανειακών πληροφοριών για τον «άλλο» (Cushner & Brislin, 1997) σε μια πιο εξειδικευμένη και ανοιχτή γνώση του «εαυτού» και του «άλλου». Αυτή η γνώση δομείται μέσα από τις εμπειρίες του διαπολιτισμικού διαλόγου και των συναντήσεων και κάνει την αλληλεπίδραση πιο αποτελεσματική και πιο διαπολιτισμική (Larzén-Östermark, 2008).

Προφανώς, η αλληλεπίδραση δεν μπορεί απαραίτητα να οδηγήσει σε συμφωνία. Μπορεί να οδηγήσει σε διαμεσολάβηση και διαπραγμάτευση αντίθετων ή διαφορετικών απόψεων (Liu et al., 2018), καθώς και στην ανοχή άλλων απόψεων μέσω μιας πιο προσεκτικής έρευνας. Η ικανότητα μεσολάβησης διαφορετικών προοπτικών στο διάλογο μεταξύ «εαυτού» και «άλλου» εγείρει την ανάγκη για επίγνωση (Bennett, 2004) και ανεκτικότητα καθώς και τη δημιουργία ενός διαλογικού χώρου (Byram, 2008) στον οποίο η νέα διαπολιτισμική μάθηση βρίσκει χώρο για ανάπτυξη (Maine, 2013). Το εννοιολογικό περιεχόμενο της διαπολιτισμικής μάθησης σχετίζεται με τη διαπολιτισμική ικανότητα (Byram, 2008; Deardorff, 2006), επομένως, με την ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων στη διαπολιτισμική αλληλεπίδραση. Πιο συγκεκριμένα, η διαπολιτισμική γνώση εστιάζει στη θεωρητική γνώση (Deardorff, 2006) που περιλαμβάνει πτυχές «οικείων» και «άλλων» πολιτισμών και τις βασικές έννοιες του εαυτού, του «άλλου» και του κόσμου. Οι διαπολιτισμικές δεξιότητες επικεντρώνονται στην αναστοχαστική διαχείριση, την επικοινωνία και την εφαρμογή της διαπολιτισμικής γνώσης σε διαδραστικά πλαίσια. Τέλος, οι στάσεις σχετίζονται με το άνοιγμα, την περιέργεια και την προθυμία να ανακαλύψουμε νέες προοπτικές κατά τη διάρκεια της διαπολιτισμικής συνάντησης.

3. Μεθοδολογία της έρευνας

Για την ανάδειξη της διαφορετικότητας των βίκοσμων των μαθητών υιοθετήθηκε η ποιοτική προσέγγιση. Η αφηγηματική έρευνα κρίθηκε ως η προσφορότερη μέθοδος για την ανάδειξη των νοητικών αναπαραστάσεων μαθητών προσχολικής ηλικίας. Αυτό αποδεικνύεται από το γεγονός ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας έχουν αφηγηματικές δεξιότητες που εστιάζουν στην αφήγηση προσωπικών εμπειριών με βάση την αυτοβιογραφική ανάκληση. Η αφήγηση μιας ιστορίας είναι μια δημοφιλής μέθοδος έκφρασης για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Επιπλέον, παρέχει πολλαπλές προοπτικές υποκειμενικότητας και ατομικής ταυτότητας, κυρίως λόγω της σημασίας που δίνεται στη φαντασία και την ανθρώπινη εμπλοκή στην κατασκευή μιας ιστορίας. Έτσι, ο σχεδιασμός της έρευνας αναπτύχθηκε γύρω από αφηγήσεις μαθητών και βιογραφικές ιστορίες που ξεδιπλώθηκαν σε ένα πλαίσιο διαπολιτισμικού διαλόγου και εκτεταμένων συζητήσεων.



Η έρευνα διεξήχθη σ' ένα νηπιαγωγείο νησιωτικής περιοχής στο πλαίσιο μιας διδακτορικής εργασίας (Βλάχου, 2022). Το δείγμα αφορούσε είκοσι (προ)νήπια με μέσο όρο ηλικίας τα τέσσερα (4) χρόνια και εννιά (9) μήνες. Από αυτά, οκτώ μαθητές είχαν αλβανική ιθαγένεια και ένας μαθητής ήταν Ρομά. Επίσης, ένας μαθητής είχε ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες λόγω σοβαρών νοητικών και αισθητηριακών διαταραχών. Η παρέμβαση που εφαρμόστηκε στηρίχθηκε στην κεντρική ιδέα ότι οι μαθητές νοηματοδοτούν την εμπειρία της βιογραφίας τους και την επικοινωνούν στους ομοτίμους της ομάδας τους με τη μορφή παιγνιοθετημένων ιστοριών. Με αυτόν τον τρόπο, γίνεται ορατή η διαφορετική γνώση που προκύπτει από τη βιωμένη εμπειρία του μαθητή και βοηθά στη διαπραγμάτευσή της.

Για την ενίσχυση της παραπάνω μεθοδολογίας σχεδιάστηκαν εργαλεία που συνέβαλαν στην ανάπτυξη αφηγήσεων στην ομάδα εστίασης με σκοπό να αναδειχθεί η διαφορετικότητα των μαθητών. Το πρώτο εργαλείο ήταν ένας οδηγός ανοιχτής συνέντευξης έξι ερωτήσεων που εφαρμόστηκε σε δύο ομάδες εστίασης, ώστε να επιτραπεί η εμφάνιση προσωπικών βιογραφιών σε ένα πλαίσιο διαπολιτισμικού διαλόγου (Βλάχου, 2022). Οι συζητήσεις δεν περιορίζονταν στην απάντηση ερωτήσεων, αλλά δομήθηκαν σε ανοιχτή επικοινωνία και διαδραστικό τρόπο. Έγιναν πρόσθετες ερωτήσεις που ενίσχυσαν την ικανότητα των μαθητών να συνεργάζονται και να δείχνουν ενσυναίσθηση, καθώς και ανεκτικότητα και σεβασμό για τους «άλλους» (Deardorff, 2006).

Το δεύτερο εργαλείο ήταν μια λίστα παρατήρησης με περιγραφικούς δείκτες θετικής ή αρνητικής απόδοσης (Βλάχου, 2022). Χωρίστηκε σε δύο μέρη: α) την προσωπική εστίαση όπου καταγράφηκαν οι προσωπικές αντιλήψεις και εμπειρίες των παιδιών από τις δύο ομάδες εστίασης και β) τη διαπροσωπική εστίαση που περιλάμβανε τα πρότυπα επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης των μαθητών σε κάθε μία από αυτές. Τα πρότυπα που χρησιμοποιήθηκαν επικεντρώθηκαν στην ικανότητα των μαθητών να εκφράζουν την αυτοαντίληψη, τις προσωπικές αντιλήψεις και τις εμπειρίες μέσω σύντομων αυτοαναφορών, καθώς και την ικανότητά τους να κατανοούν τη μοναδικότητα του εαυτού τους, να εκφράζουν ελεύθερα συναισθήματα, να χρησιμοποιούν γλωσσικά στοιχεία και τέλος, την ικανότητά τους να ανταλλάσσουν ιδέες με τη μορφή διαλόγου και να δείχνουν σεβασμό ενώ αναγνωρίζουν στους «άλλους» το δικαίωμα να εκφράζονται ελεύθερα.

Το τρίτο εργαλείο ήταν ένα ομαδικό ιχνογράφημα για κάθε ομάδα εστίασης (Βλάχου, 2022). Αυτό έδωσε τη δυνατότητα στους μαθητές να «πουν» μια ιστορία με διαφορετικό τρόπο. Το ομαδικό ιχνογράφημα διευκόλυνε τους ενδοπροσωπικούς και διαπροσωπικούς διαλόγους, απεικονίζοντας τις σκέψεις, τα συναισθήματα, τις στάσεις, τις γνώσεις, αλλά και τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των παιδιών. Φώτισε με δυναμικό τρόπο τις ταυτότητες των παιδιών αναδύοντας το πολιτιστικό και γλωσσικό τους υπόβαθρο. Υπό την έννοια αυτή, αποτέλεσε κείμενο ταυτότητας.

Συνολικά, αυτά τα τρία εργαλεία παρήγαγαν πλούσια δεδομένα τόσο με διαλογικούς/αφηγηματικούς στοχασμούς όσο και με πολυτροπικές απεικονίσεις (π.χ. ιχνογραφήματα, παραγλωσσικά στοιχεία) της διαφορετικότητας. Αυτό επέτρεψε τον τριγωνισμό δεδομένων (Cohen & Manion, 2002), καθώς οι κύριες αντιλήψεις για τη διαφορετικότητα συζητήθηκαν και μετασχηματίστηκαν μέσω της προόδου της ατομικής και συλλογικής δέσμευσης.

Τέλος, αναπτύχθηκε η αφηγηματική ανάλυση, δηλαδή ένας συνδυασμός θεματικής, δομικής και επιτελεστικής/διαλογικής ανάλυσης (Riessman, 2008). Η έρευνα διεξήχθη το σχολικό έτος 2020-2021 ενώ η έγκριση ελήφθη από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων με βάση την πανεπιστημιακή δεοντολογία και τα πρωτόκολλα covid19 (Βλάχου, 2022). Λήφθηκε η συγκατάθεση των γονέων/κηδεμόνων τόσο για τις συνεντεύξεις των μαθητών όσο και για την αξιοποίηση ανώνυμων δεδομένων, υλικού και πληροφοριών που σχετίζονται με το ερευνητικό έργο.



4. Ερευνητικά δεδομένα

Τα ερευνητικά δεδομένα αφορούσαν την απάντηση ερευνητικών ερωτημάτων, αναφορικά με: α) τις αντιλήψεις των μαθητών για τη διαφορετικότητά τους και β) τον μετασχηματισμό των αντιλήψεών τους. Τα δεδομένα αυτά κατέδειξαν τη σημασία της συλλογικής σκέψης και δράσης για την παραγωγή νέας διαπολιτισμικής γνώσης και κατανόησης. Πιο συγκεκριμένα:

ι) Οι αντιλήψεις των μαθητών για τη διαφορετικότητά τους

Η διαφορετικότητα αποδείχθηκε ένα θέμα που απασχόλησε τους μαθητές και προσπάθησαν να το προσεγγίσουν μέσα από τους βióκοσμούς τους. Στις αφηγήσεις των μαθητών η εικόνα του εαυτού απεικονιζόταν και τοποθετήθηκε σε ομαδικό πλαίσιο. Στη συνέχεια, η ατομική εικόνα αλληλεπίδρασε με την εικόνα των «άλλων». Κάθε μαθητής μετέφερε και παρουσίασε τα στοιχεία της ταυτότητάς του που, κατά την κρίση του, τον διαφοροποιούν από τους «άλλους». Η ανταλλαγή απόψεων, σε αυτόν τον διαπολιτισμικό διάλογο, δημιούργησε ένα κατάλληλο πεδίο προβληματισμού για επιβεβαίωση, αναθεώρηση, τροποποίηση ή και διαπραγμάτευση της αρχικής γνώσης των μαθητών σχετικά με τη διαφορετικότητά τους.

Κατά τη διάρκεια της διαλογικής ανταλλαγής βιογραφιών, προσφέρθηκε σε κάθε ομάδα η ευκαιρία να συναντήσει νέες εμπειρίες (άγνωστα στοιχεία ή πτυχές του γνωστού που δεν ήταν κατανοητές πριν). Έτσι, η «εξοικείωση με άγνωστα στοιχεία» έγινε «ένας τρόπος μάθησης στον διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο της ζωής» των μαθητών (Kalantzis & Core, 2013, σ. 329). Για παράδειγμα, το περιεχόμενο των διαπολιτισμικών διαλόγων αποκάλυψε πλούσιες βιογραφίες και έδειξε ότι όλοι οι μαθητές είχαν αναπτύξει μια αυξημένη διάθεση για αφηγηματική δέσμευση, τόσο σε προσωπικό όσο και σε διαπροσωπικό επίπεδο. Ωστόσο, τρεις μαθητές (στους δέκα) από την Α' Ομάδα Εστίασης, καθώς και άλλοι τρεις μαθητές από τη Β' Ομάδα Εστίασης παρουσίασαν μικρή συμμετοχή, ενώ ένας συμμετείχε ως ενεργός ακροατής, αλλά όχι ως ομιλητής (μαθητής με ειδικές μαθησιακές ανάγκες). Επιπλέον, όλοι οι μαθητές ανεξαρτέτως χρησιμοποίησαν παραγλωσσικά στοιχεία επιβεβαιώνοντας κατά κάποιο τρόπο τη συμμετοχή τους στην ομαδική επικοινωνία με μη λεκτικό τρόπο. Για παράδειγμα, ένας μαθητής εξέφρασε τα συναισθήματά του για κάποιον άλλο μαθητή μέσω της σωματικής επαφής (χαϊδεύοντας το χέρι). Αυτή η κίνηση επηρέασε την αλληλεπίδραση και ανέδειξε την ποιότητα της σχέσης τους. Ο μαθητής αντέδρασε με χειροκροτήματα ως ένδειξη χαράς και ενθουσιασμού. Επιπλέον, μαθητής ενθάρρυνε δυο συγκρατημένους μαθητές να συμμετέχουν με οπτική επαφή και χειρονομίες. Και οι δύο απάντησαν θετικά αντιδρώντας με οπτική επαφή, χαμόγελο, κούνημα του κεφαλιού και δειλή συμμετοχή. Τέλος, όλα τα παιδιά έδειξαν τη συμφωνία ή τη διαφωνία τους με χαρακτηριστικές κινήσεις των μελών του σώματος (π.χ. χέρια, κεφάλι κ.λπ.) ή συνόδευσαν τις αφηγήσεις τους με αντίστοιχες στατικές σωματικές κινήσεις δραματοποίησης (π.χ. επίδειξη δράσης κτλ.).

Η θεματική ανάλυση των βιογραφικών αναφορών και των δύο ομάδων εστίασης κατέληξε σε πολλές κύριες κατηγορίες κωδικοποίησης όσον αφορά τη γνωστική αντίληψη και κατανόηση του εαυτού, όπως: περιγραφές του εαυτού και ατομικές διαφορές, γνώση και στάση, διαχείριση συναισθημάτων για τον «άλλο» και άνοιγμα στην αλληλεπίδραση/συνεργασία. Στην πρώτη κατηγορία (περιγραφές εαυτού) οι μαθητές έκαναν συγκεκριμένες αναφορές σε: προσωπική ταυτότητα, οικογενειακές σχέσεις, προσωπικά ενδιαφέροντα, επισκέψεις, εμπειρίες με κατοικίδια, περιγραφή σπιτιών, άτομα στο κοινωνικό της περιβάλλον, μνήμες (από το παρελθόν), οικογενειακά γεγονότα, καθημερινές ρουτίνες, διατροφικές προτιμήσεις, εμπειρίες ακραίων φαινομένων και συναισθημάτων (Βλάχου, 2022). Για παράδειγμα, ένας μαθητής αναφέρθηκε στις αναμνήσεις του που ήταν σημαντικά γεγονότα στη ζωή του λέγοντας: [*«Όταν πήγαμε στην Αλβανία μια φορά ήταν άρρωστος ο παππούς μου. Εκεί δεν είχε μαγαζιά να πάρω παιχνίδια. Τα σπίτια δεν είναι ίδια. Έχει μικρή τηλόραση στο σπίτι του ο παππούς»*]. Ένας άλλος μαθητής αναφέρθηκε σε έναν μεγάλο καταστροφικό σεισμό στην Αλβανία που προκάλεσε τη μετανάστευσή τους καθώς κατέρ-



ρευσε το σπίτι της οικογένειας. Είπε: [«Εγώ ήμουν στην Αλβανία με τη μαμά και τον μπαμπά και τα άλλα παιδάκια. Τότε κουνήθηκε το σπίτι. Να (.) φύγαμε στην Αθήνα. Τώρα εδώ»] (Βλάχου, 2022).

Όσον αφορά της ατομικές διαφορές, οι μαθητές εντόπισαν διαφορές στις υλικές συνθήκες, τα σωματικά χαρακτηριστικά και τις συμβολικές διαφορές. Συνολικά, οι βιογραφικές τους αφηγήσεις προσδιόρισαν πολλές πτυχές του εαυτού τους και του οικογενειακού τους πλαισίου που απεικονίζουν διαφορετικές προοπτικές της διαφορετικότητας (βλ. Πίνακα 1).

Πίνακας 1: Κωδικοποίηση της αντίληψης των μαθητών για τη βιογραφική διαφορετικότητα (Βλάχου, σσ. 541-547)

Αντικείμενο Κωδικοποίησης	Βασικές κατηγορίες κωδικοποίησης για τη γνωστική αντίληψη και κατανόηση του εαυτού σε σχέση με τα βιογραφικά δεδομένα	Αναδυόμενες κατηγορίες κωδικοποίησης πεδίων περιγραφής	Υποκατηγορίες κωδικοποίησης
Αντίληψη για τη βιογραφική διαφορετικότητα	Υλικές συνθήκες	Τόπος κατοικίας	Περιοχή/Χωριό
		Οικογενειακό περιβάλλον	Σύνθεση οικογένειας
			Διάκριση γονέων
		Ιδιοκτησιακή κατάσταση	Κατοικία/σπίτι
			Κατοικίδια ζώα
	Σωματικά χαρακτηριστικά	Εξωτερικά χαρακτηριστικά	Ηλικία
			Φύλο
			Φυλή
			Χρώμα δέρματος
			Σχήμα κεφαλιού/προσώπου
			Μάκρος/Χρώμα μαλλιών
			Χρώμα ματιών
			Ανατομία σώματος
		Πνευματικά χαρακτηριστικά	Ενδιαφέροντα
			Χαρίσματα/ταλέντα
			Αδυναμίες (αδεξιότητα)
			Πνευματικότητα (Νοημοσύνη/ Ευφυΐα/ Δημιουργική σκέψη / ιδέες - Συναισθηματικότητα)
		Εμφάνιση/ένδυση/ προσωπικά αντικείμενα	Γυαλιά
			Ρουχισμός/αξεσουάρ
			Πράγματα/Τσάντες/Πετσέτες
			Παπούτσια
			Μάσκες
	Συμβολικές διαφορές	Εθνικότητα	Ελληνική και Αλβανική
		Γλώσσα	Ελληνική και Αλβανική



Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές αφηγήθηκαν σε σχέση με τις υλικές τους συνθήκες (τοποθεσία, οικογενειακό περιβάλλον και περιουσιακή κατάσταση), τα σωματικά χαρακτηριστικά (εξωτερικά χαρακτηριστικά, πνευματικά χαρακτηριστικά και εμφάνιση) και τις συμβολικές διαφορές (εθνικότητα και γλώσσα) που είχαν νόημα για αυτούς σε σχέση με την ατομική υποκειμενικότητα, την οικογένεια και σχολικά πλαίσια. Ωστόσο, κάποιοι λίγοι μαθητές δεν μπορούσαν να αντιληφθούν ξεκάθαρα τη μοναδικότητα του εαυτού τους τη δεδομένη χρονική στιγμή. Η αυτοαντίληψη σε σχέση με τη διαφορετικότητα εδραιώθηκε σε αυτούς σε μεταγενέστερο χρόνο αφού προηγήθηκαν ομαδικές συζητήσεις και αποσαφηνίστηκαν προβληματισμοί. Προς αυτόν τον μετασχηματισμό της αντίληψης συνέβαλαν και τα ομαδικά ιχνογραφήματα συνδέοντας ουσιαστικά τις διακριτές φάσεις των ομαδικών συζητήσεων για να κατακτήσουν πιο περίπλοκες εννοιολογήσεις. Με άλλα λόγια, το προσωπικό βλέμμα διευρύνθηκε και εμπλουτίστηκε με το βλέμμα του «άλλου» κατά τη διαπολιτισμική συνάντηση. Οι ομαδικοί προβληματισμοί για προσωπικές αφηγήσεις δημιούργησαν μια κοινή και αυθεντική κατανόηση της επικοινωνίας που ενισχύει τη διαφορά. Σε αυτόν τον τρίτο ή ενδιάμεσο χώρο, η διαπραγμάτευση και ο μετασχηματισμός των αντιληπτών στοιχείων ταυτότητας οδήγησαν σε μια «πολιτισμική συνέργεια» που ενημερώθηκε από μια «κριτική πολιτισμική επίγνωση» (Gay & Kirkland, 2003, σ.181). Συνολικά, οι ποικίλες βιογραφίες των μαθητών έγιναν το σημείο εκκίνησης στη μαθησιακή διαδικασία.

ii) Ο μετασχηματισμός των αντιλήψεων των μαθητών

Σε σχέση με τον μετασχηματισμό των αντιλήψεων των μαθητών τα δεδομένα και από τις δύο ομάδες εστίασης έδειξαν ότι αναπτύχθηκε ένας ευρύς, ανοιχτός και παραγωγικός διαπολιτισμικός διάλογος. Σε αυτό το πλαίσιο, αρκετοί μαθητές ήταν πιο λεπτομερείς στις αφηγηματικές τους περιγραφές, καταφέροντας να ενσωματώσουν στις βιογραφίες τους νέα στοιχεία που προέκυψαν μέσα από την αλληλεπίδρασή τους με τους «άλλους». Αυτοί οι μαθητές μπόρεσαν, επίσης, να συνεισφέρουν πλούσιες πληροφορίες από τις δικές τους βιογραφίες, ώστε να συμβάλλουν στην επίγνωση του «εαυτού» και του «άλλου» εντός της ομάδας.

Η Α' Ομάδα Εστίασης ανέπτυξε πιο ευρύ και εμπλουτισμένο πλαίσιο διαλόγου με αρκετά χαρακτηριστικά ως προς το ζήτημα της επικοινωνίας και με την αναφορά καίριων θεμάτων σχετιζόμενων με τη διαφορετικότητα, όπως: α) την πολιτισμική ετερότητα και ειδικότερα ζητήματα καταγωγής και γλώσσας, και β) τα έμφυλα παιχνίδια και τη διάκρισή τους σε κοριτσίστικα και αγορίστικα. Αυτή η ομάδα επέδειξε, επίσης, ισχυρές επικοινωνιακές δεξιότητες υποστηρίζοντας έναν ανοιχτό διάλογο με συχνές ερωτήσεις, ζωντανή συζήτηση προσωπικών και αντιφατικών απόψεων, διαπραγματευτικές δυνατότητες, καθώς και ενθάρρυνση για συμμετοχή.

Στη Β' Ομάδα Εστίασης τέθηκε, επίσης, το θέμα της πολιτισμικής ετερότητας μέσω του ενεργού διαλόγου των συμμετεχόντων μαθητών. Δεν υπήρξαν διαφωνίες. Παρατηρήθηκε ισχυρή ενθάρρυνση για δέσμευση μέσω της υποβολής ερωτήσεων και της επίδειξης συναισθημάτων αλληλεγγύης. Έτσι, τα μέλη της ομάδας ενθάρρυναν τους πιο εσωστρεφείς μαθητές να συμμετάσχουν. Ειδικά στην περίπτωση ενός μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όλη η ομάδα προσπάθησε να ενθαρρύνει τη συμμετοχή του χρησιμοποιώντας ενδιαφέροντες τρόπους, όπως ο σεβασμός και η ενεργή ακρόαση όλων των ιδεών. Η ανταπόκριση της ομάδας έδειξε διαπολιτισμική ευαισθησία, κατανόηση και σεβασμό για τη διαφορετικότητα και την αποδοχή ώστε να επιτευχθεί ένας παραγωγικός διάλογος. Η διαλεκτική σχέση που αναπτύχθηκε μεταξύ των μελών της ομάδας χρησίμευσε ως πηγή διεύρυνσης της απόκτησης νέας γνώσης. Στο απόσπασμα 1 παρουσιάζεται η προσπάθεια μαθητών να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή συμμαθητή τους (Βλάχου, 2022, σ.268).

**Απόσπασμα 1: Ενθάρρυνση μαθητή από την ομάδα**

Π1: Τώρα έχει σειρά να μιλήσει ο Π20, αλλά δεν μιλάει πάρα πολύ.

Π17: Σχεδόν καθόλου.

Π1: Ναι και μας αντιγράφει κάποιες φορές, παλιά.

Π18: Μας ακολουθεί.

Ε: Γιατί πιστεύετε ότι το κάνει αυτό;

Π17: Μήπως γιατί θέλει να παίζει μαζί μας;

Π1: Και τότε γιατί δεν μας το λέει;

Π17: Νομίζω, δεν έχει βρει, ακόμη, τον τρόπο ((τον κοιτάει και του χαμογελάει)).

Π8: Να του μιλάμε.

Π17: Να του μιλάμε για να τον βοηθάμε.

Π1: Να του δίνουμε κάποιες βοήθειες.

Π8: Να του εξηγούμε.

Π17: Να του δίνουμε κάποιες οδηγίες.

Π18: Να παίζουμε μαζί του.

Π17: Να παίζουμε μαζί του και (.) να τον κάνουμε χαρούμενο. Και να τον χαϊδεύουμε.

Γίνεται προφανές ότι τα μέλη της ομάδας προσπάθησαν να κατανοήσουν και να δικαιολογήσουν τη διαφορετικότητα του «άλλου». Η προσέγγισή τους είναι περιεκτική και συνδέεται με την ενίσχυση του «ανήκειν» και τη συμπερίληψη του «άλλου» στην ομάδα.

Η περιγραφή του «εαυτού» ήταν μια ενδιαφέρουσα πράξη για ορισμένους μαθητές. Η αφήγηση μιας μαθήτριας άνοιξε ένα πλούσιο πεδίο συζήτησης. Έφερε νέες προοπτικές διαπολιτισμικής γνώσης σχετικά με την ύπαρξη άλλων πολιτισμών και γλωσσών χρησιμοποιώντας το δικό της πολιτισμικό υπόβαθρο (Βλάχου, 2022, σσ. 271-272). [Π14: Εγώ παίζω κουκούλ. Μμμμ.. (4) τη λένε Ιρέπα και Μπέλα/Π7: Τι είναι αυτό;/Ε: Ξέρει κάποιος τι σημαίνει η λέξη «κουκούλ»;/Π13: Κούκλα./Ε: Ξέρεις μήπως και σε ποια γλώσσα;/ Π13: Αλβανικά./Π7: Η Π14 μιλάει Αλβανικά;/Π3: Ναι. Εγώ το ήξερα. Μιλάει Αλβανικά γιατί είναι από την Αλβανία. Μου το είπε η γιαγιά που μένει στα Π. κοντά στο σπίτι της./Π7: Μιλάει μόνο Αλβανικά;/Π3: Μιλάει Αλβανικά και μιλάει και κάπως Ελληνικά./Π13: Είναι από Αλβανία. Σαν εμένα./Π7: Μιλάς και συ Π13 Αλβανικά;/ Π13: Ναι./Π7: Εγώ δεν ξέρω αλβανικά. Μόνο ελληνικά./Π3: Αφού δεν είσαι από την Αλβανία.]. Η αλβανική λέξη «κουκούλ» που έφερε στην ομάδα η μαθήτρια επέτρεψε στους μαθητές να συνειδητοποιήσουν τις πολιτισμικές διαφορές και να αλληλεπιδράσουν με την πολιτισμική ποικιλομορφία με φυσικό τρόπο και χρησιμοποιώντας τις βιογραφικές τους αναφορές. Επίσης, επαναπροσδιορίστηκε η γλωσσική πολυμορφία σε σχέση με τη χώρα προέλευσης. Αυτή ήταν μια πράξη εμπλουτισμού (Byram et al., 2006) με την προοπτική της αμοιβαιότητας για τη μαθήτρια προκειμένου να αντιληφθεί την πολιτισμική της ποικιλομορφία μέσα από ομαδικούς προβληματισμούς. Ταυτόχρονα η ομάδα απέκτησε γνώση διαφορετικών γλωσσικών πλαισίων. Μέσα από αυτή τη συζήτηση η ομάδα είχε την ευκαιρία για προβληματισμό, αυτοανάλυση και διαπολιτισμικές ανταλλαγές σε σχέση με τις φυλετικές και γλωσσικές διαφορές και, έτσι, εμπλούτισε τη διαπολιτισμική της γνώση. Έτσι, η μαθήτρια άρχισε να επαναπροσδιορίζει τον εαυτό της («εγώ») σε σχέση με τους «άλλους» («αυτούς»). Αρχικά, η στάση της ήταν απορριπτική καθώς εξέφρασε τη διάθεση να ασχολείται μόνο με μέλη της ίδιας πολιτισμικής ομάδας (Βλάχου, 2022) [Π14: Δεν παίζω με όλους τους άλλους]. Ωστόσο, η περιέργεια και η ανοικτότητα που επέδειξε άλλη μαθήτρια σε αυτή τη διαφορά, καθώς η αλβανική λέξη «κουκούλ» είχε κάνει εντύπωση, ενίσχυσε θετικά τη συμμετοχή της μαθήτριας στο ομαδικό ιχνογράφημα. Έτσι, η μαθήτρια έγινε ένα σημείο θετικού ενδιαφέροντος για την ομάδα μέσω της πολιτισμικής της διαφοράς. Επιπλέον, η ομαδική δραστηριότητα ζωγραφικής έδωσε μια



διαφορετική ώθηση στη συζήτηση για τις διαφορές του εαυτού/ομάδας. Η εικόνα 1 δείχνει το ομαδικό ιχνογράφημα της Α' Ομάδας Εστίασης (Βλάχου, 2022). Το ιχνογράφημα αποτυπώνει τις αφηγήσεις των μαθητών σε σχέση με τη διαφορετικότητά τους μετά από διάλογο.

Εικόνα 1: Ομαδικό Ιχνογράφημα Α' Ομάδας Εστίασης



Αυτή η εικόνα απεικονίζει τη διαδικασία κατασκευής της ταυτότητας των μαθητών με βάση τη διαπολιτισμική γνώση της ομάδας που αναπτύχθηκε τόσο για τον εαυτό όσο και για τον «άλλο». Τα σκίτσα είναι ανάλογα με τις αφηγήσεις. Καταγράφουν ξεκάθαρα όλες τις κατηγορίες της διαφορετικότητας. Τα κυριότερα σημεία αναφοράς κατά τον διαπολιτισμικό διάλογο απεικονίστηκαν στο ιχνογράφημα. Για παράδειγμα, η Π3 πρόσθεσε γυαλιά και μαύρα μαλλιά, ο Π15 ζωγράφισε την μπλε μπάλα του, η Π2 ζωγράφισε έναν σκύλο που χορεύει καθώς τραγουδούσε με μικρόφωνο και ο Π12 ζωγράφισε ένα γήπεδο ποδοσφαίρου με ενήλικες να παίζουν. Η Π14 «έμαθε» την κούκλα στα ελληνικά και χρησιμοποίησε την ελληνική λέξη. Ο Π9, ο οποίος αρχικά δεν είχε αντιληφθεί τη διαφορετικότητα, ζωγράφισε ένα «διαφορετικό» ρομπότ χωρίς χέρια, υπερβαίνοντας την συμβατική εικόνα ρομπότ που προβλήθηκε στη συζήτηση της ομάδας εστίασης. Με αυτόν τον τρόπο θέλησε να αναδείξει την ομορφιά του να είσαι διαφορετικός λέγοντας: «Είναι πιο όμορφο γιατί δεν μοιάζει με άλλα ρομπότ».

Στο ομαδικό ιχνογράφημα της Β' Ομάδας Εστίασης (βλ. Εικόνα 2) ο Π18 απεικονίζει τον εαυτό του ανάμεσα στις δύο σημαίες: Αλβανική και Ελληνική (Βλάχου, 2022).

Φαίνεται ότι ο μαθητής αξιοποιεί με ουσιαστικό τρόπο τα πολιτιστικά σύμβολα της βιογραφίας του, δηλαδή τους προσωπικούς πόρους που απέκτησε στη χώρα καταγωγής του. Λειτουργεί ως δημιουργός πολιτισμού και πομπός γνώσης στις διαπολιτισμικές επαφές. Έχει αναπτύξει ισχυρούς δεσμούς με τη χώρα καταγωγής του και ασπάζεται τη διπολιτισμική/διγλωσσική του ταυτότητα. Είναι πρόθυμος να συμμετάσχει σε δύο πολιτισμούς διατηρώντας ισχυρούς δεσμούς με το ελληνικό πλαίσιο. Στο σχολείο επιλέγει να μιλάει ελληνικά. Εξήγησε αυτή την προτίμηση δηλώνοντας: [Π18: Στο σπίτι μιλάμε ελληνικά και αλβανικά. Μιλάω πιο πολύ ελληνικά. Η μαμά και ο μπαμπάς μιλάνε και τα δύο. Είμαι Αλβανός και Έλληνας. Αλλά



Εικόνα 2: Ομαδικό Ιχνογράφημα Β' Ομάδας Εστίασης



είμαι πιο πολύ Έλληνας. Αλλά μου αρέσει περισσότερο η Ελλάδα γιατί μπορείς να αγοράσεις παιχνίδια. Στην Αλβανία δεν ξέρω πού είναι τα καταστήματα με τα παιχνίδια. Δεν τα έχω δει] (Βλάχου, 2022, σ. 247). Συνολικά, ο Π18 έχει κατασκευάσει έντονα τη βιογραφία του χρησιμοποιώντας διακριτά πολιτιστικά στοιχεία και θέτει δυνατότητες για να δικαιολογήσει τις επιλογές του.

Επιπλέον, στο παραπάνω ιχνογράφημα φαίνεται, ότι κάθε παιδί ζωγράφισε διαφορετικά στοιχεία, αντικείμενα ή/και φιγούρες προσώπων που είχαν πραγματική αξία γι' αυτό ή ακόμη στοιχεία που το διαφοροποιούν με μοναδικό τρόπο. Αυτές οι οπτικές αναπαραστάσεις συμπλήρωσαν τις προφορικές αφηγήσεις των παιδιών για τη δική τους διαφορετικότητα. Έτσι, το ομαδικό ιχνογράφημα είναι ένα κείμενο ταυτότητας που απεικονίζει μια «γραφική φωνή» της ταυτότητας κάθε παιδιού. Για παράδειγμα, δίπλα στις εικόνες των παιδιών απεικονίζονται μια μπάλα, ένα δέντρο, πρόσωπα οικογένειας, κατοικίδια, σημαίες-εθνικά σύμβολα και αυτοκίνητα-παιχνίδια. Επιπλέον, η ζωγραφική των παιδιών τονίζει τα εξωτερικά τους χαρακτηριστικά (π.χ. χρώμα μαλλιών), στοιχεία ένδυσης (π.χ. καφέ ζακέτα) αλλά και προσωπικά ενδιαφέροντα (π.χ. χορός-μπαλέτο, βόλτες με κατοικίδια, παιχνίδι στο δέντρο).

Συνολικά, το ομαδικό ιχνογράφημα διευκόλυνε τους ενδοπροσωπικούς και διαπροσωπικούς διαλόγους απεικονίζοντας τις σκέψεις, τα συναισθήματα, τις στάσεις, τις γνώσεις και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, καθώς και εμπειρίες με διαφορετικότητα. Έτσι, συνέβαλε στον μετασχηματισμό της αντίληψης και στην εδραίωση της νέας γνώσης μετά από ομαδικές διαπραγματεύσεις και διαλόγους.

5. Συμπεράσματα - Συζήτηση

Τα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι οι αφηγήσεις των μαθητών εδραιώνουν τη βιογραφική διαφορετικότητα και την πολυπλοκότητα της διαφορετικότητας (Pineau & Le Grand, 2002) οπότε και συντελούν στην οργάνωση της αντίληψης για τη διαφορετικότητα, σε αποσαφηνίσεις καθώς και στον μετασχη-



ματισμό της. Κι αυτό συμβαίνει, γιατί η αλληλεπίδραση σε σχέση με θέματα διαφορετικότητας ευνοεί την πολυφωνία και τη διατύπωση πολλαπλών προοπτικών. Συνολικά, οι αφηγήσεις των μαθητών παρουσίασαν και διαπραγματεύτηκαν την ποικιλομορφία τους μέσα από τέσσερις κύριες διαστάσεις (βλ. Εικόνα 3) (Βλάχου, 2022).

Εικόνα 3: Αφηγήσεις ιστοριών στο διαπολιτισμικό πλαίσιο



Τα ερευνητικά δεδομένα (Βλάχου, 2022) καταδεικνύουν ότι οι μαθητές προσχολικής ηλικίας είναι επιδέξιοι αφηγητές των διαφορετικών βιογραφιών τους. Μπορούν να εκφράσουν τις αντιλήψεις τους και να εκφράσουν προσωπικές απόψεις και στάσεις σε σχέση με τη διαφορετικότητα. Οι γνώσεις τους βασίζονται σε μεμονωμένα νοητικά πρότυπα και σε προϋπάρχουσες πολιτισμικές πληροφορίες του βιόκοσμου και των εμπειριών της βιογραφίας τους. Αυτή η έρευνα έδειξε ότι οι μαθητές μπορούν να κατασκευάσουν και να μετασχηματίσουν τις αντιλήψεις για τη διαφορετικότητά τους μέσω της αλληλεπίδρασης σε έναν κοινό συμμετοχικό χώρο.

Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται ότι οι μαθητές μπορούν να αφηγηθούν τις βιογραφίες τους με τη μορφή ελεύθερης, αυθόρμητης, ανοιχτής και απρογραμματίστης αφήγησης. Μέσα από αυτές τις αφηγήσεις, οι μαθητές κάνουν κατηγοριοποιήσεις του εαυτού τους και των «άλλων» με βάση τις υλικές συνθήκες, τα φυσικά χαρακτηριστικά και τις συμβολικές διαφορές. Ορισμένες ιστορίες είναι λεπτομερείς και αναλυτικές με δομημένη αφηγηματική ροή και πλήθος βιωματικών πληροφοριών. Κάποιες άλλες είναι σύντομες και περιεκτικές. Ωστόσο, οι μαθητές επιδεικνύουν αυτογνωσία. Μπορούν να καθορίσουν την αρχική τους γνώση για τον εαυτό τους και να τη συσχετίσουν με πολλαπλές διαστάσεις της υποκειμενικότητας και του κόσμου της ζωής τους. Για παράδειγμα, ένας μαθητής, μιλώντας για τον εαυτό του, είπε: [*«Ο μπαμπάς και εγώ χτίζουμε σπίτια. Αυτός (.) Βοηθάω εγώ. Ζούσαμε στην Αλβανία. Το σπίτι έπεσε και μετά φύγαμε. Πήγαμε Αθήνα και τώρα εδώ. Έχουμε τρία παιδιά στο σπίτι και εγώ τέσσερα (μετράει με τα δάχτυλα) και τον μπαμπά και τη μαμά. Ντελίσσα, Αλεάντρο, Αντουέλ. Η μαμά δεν μιλάει όπως εγώ. Μιλάει διαφορετικά»*]

Τα ερευνητικά δεδομένα έχουν τις δείξει ότι οι μαθητές προσπαθούν να εννοιολογήσουν τη διαφορά με



βάση τα ατομικά γνωστικά τις πρότυπα που σχετίζονται με ατομικές και συλλογικές/αλληλεξαρτώμενες αυτοερμηνείες. Στην πρώτη περίπτωση, η απεικόνιση του «εαυτού» παίρνει τη μορφή ατομικής έρευνας και παρακολούθησης. Στη δεύτερη περίπτωση, περιλαμβάνει κοινωνικές πληροφορίες που επηρεάζουν την ατομική ερμηνεία του εαυτού. Επιπλέον, η εμπειρία του γνωστού έρχεται ως η συνειδητή αντανάκλαση των βιόκοσμων (Kalantzis & Core, 2013) που δείχνει διαφορετικό επίπεδο μαθησιακής ετοιμότητας για κάθε μαθητή. Συνολικά, η γνώση του εαυτού και του «άλλου» ενισχύεται κατά τη διάρκεια του ομαδικού διαπολιτισμικού διαλόγου καθώς μοιράζονται οι πολιτισμικές γνώσεις και οι διαφορετικές προοπτικές. Έτσι, οι διαπολιτισμικές γνώσεις των μαθητών οικοδομούνται με συνέπεια, ενώ οι ανοιχτές και διερευνητικές στάσεις ενισχύουν τις δεξιότητες διαπολιτισμικής επικοινωνίας, αμοιβαιότητας και συνεργασίας. Επομένως, καθιερώνεται η διαπολιτισμική μάθηση. Έτσι, αν και κατά τη διάρκεια του διαλόγου ένας μαθητής αντιλήφθηκε τα ενδιαφέροντα ως τη μόνη διαφορά, φάνηκε να αναθεωρεί την άποψή του, δηλώνοντας (Βλάχου, 2022): «Δεν θα άντεχα να είμαστε όλοι ίδιοι. Αυτό θα ήταν άσχημο. Γι' αυτό έχουμε όλοι πολλές διαφορές».

Επιπλέον, προέκυψε νέα γνώση, βασισμένη σε αρχικές (προϋπάρχουσες) πληροφορίες. Κάθε νέα πληροφορία, ωστόσο, είχε ανακατασκευαστεί καθώς γινόταν διαφορετικά επεξεργάσιμη από τους μαθητές ώστε να έχει νόημα και να συνδέεται με τον βιόκοσμό τους. Τα στοιχεία έδειξαν ότι οι βιογραφίες των μαθητών υποστηρίζουν την κατασκευή της μάθησης και μπορούν να διαφοροποιήσουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι διαφορετικές συνδέσεις γνώσης που γίνονται από τους μαθητές μπορεί να ενισχύσουν ή να εμποδίσουν την επεξεργασία νέων πληροφοριών, έτσι ώστε να μπορεί να αποκτηθεί νέα μάθηση. Η έρευνα έδειξε, επίσης, ότι όλοι οι μαθητές έκαναν ένα επιπλέον βήμα στη μαθησιακή τους διαδρομή όσον αφορά τη μετάβαση από τη βασική/αρχική γνώση σε πιο σύνθετες νοητικές συνδέσεις. Έτσι, αν και αρχικά μια μαθήτρια δεν διαφοροποιείται σε κανένα σημείο, στη συνέχεια, και μέσα από τις αλληλεπιδράσεις, διαμορφώνει μια νέα αντίληψη. Εντοπίζει υλικές και συμβολικές διαφορές ενώ αναπροσαρμόζει τη θέση της στην ομάδα με νέες εννοιολογήσεις.

Επιπλέον, οι διαπολιτισμικές αλληλεπιδράσεις δημιούργησαν ένα αναστοχαστικό πεδίο όπου οι (μετα)γνωστικές διεργασίες εδραίωσαν τη σύνδεση νέων πληροφοριών και τη μετατροπή τους σε νέα γνώση. Η ανταλλαγή διαπολιτισμικών εμπειριών σε αυτόν τον συμμετοχικό χώρο, κατέστησε τη γνώση εφαρμόσιμη και τη μάθηση πιο οργανωμένη και αυτορρυθμιζόμενη. Έτσι, η «εξοικείωση με άγνωστα πράγματα» (Kalantzis & Core, 2013, σελ. 329) ενίσχυσε την προοπτική απόκτησης σύνθετων γνώσεων. Η ανάπτυξη ανοιχτού διαπολιτισμικού διαλόγου επέτρεψε την ανάπτυξη πλούσιων βιογραφικών αφηγηματικών συζητήσεων. Θέματα ενδιαφέροντος σε σχέση με την (πολιτισμική) διαφορετικότητα, τη φυλετική καταγωγή, τη γλώσσα κληρονομιάς, τις αναπηρίες, τα έμφυλα παιχνίδια και τις διακρίσεις τέθηκαν προς διαπραγμάτευση. Για παράδειγμα, κάποιοι μαθητές έθεσαν το ζήτημα των έμφυλων παιχνιδιών. Οι προσωπικές τους εμπειρίες άνοιξαν το πεδίο για αντιπαράθεση και διαμεσολάβηση ώστε να ξεπεραστούν τα έμφυλα στερεότυπα για τα παιχνίδια (Βλάχου, 2022).

Σε αυτό το πλαίσιο, η διατύπωση διαφορετικών προοπτικών κατά τις διαπολιτισμικές συναντήσεις συνέβαλε στην εσωτερική γνώση του «εαυτού», προσθέτοντας νέες διαπολιτισμικές διαστάσεις. Η αλληλεπίδραση των βιογραφιών εμπλούτισε τη διαπολιτισμική ανταλλαγή επιτρέποντας γνωστικούς, συναισθηματικούς και συμπεριφορικούς αναπροσανατολισμούς και, ως εκ τούτου, ενίσχυσε τις προοπτικές της διαπολιτισμικής μάθησης. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτέλεσε η μετατόπιση κάποιων αλλοεθνών μαθητών που αρχικά συνδέονταν αποκλειστικά με τη δική τους πολιτιστική ομάδα. Έτσι, η συνεργατική μάθηση οδήγησε στην εδραίωση νέων διαπολιτισμικών αντιλήψεων για τη διαφορετικότητα.

Τέλος, σε αυτό το διαπολιτισμικό πλαίσιο επικοινωνίας, εδραιώθηκε τόσο η λεκτική όσο και η μη λεκτική επικοινωνία, ενώ ενθαρρύνθηκε η εμπλοκή και η συμμετοχή. Για παράδειγμα, η οπτική επαφή και οι χειρονομίες μαθητή ενθάρρυνε τη συμμετοχή άλλου κατά το ομαδικό ιχνογράφημα. Οι μαθητές μπόρεσαν



να μετασχηματίσουν τις αντιλήψεις τους στην ασφάλεια του κοινού συμμετοχικού χώρου συναντήσεών τους, ενώ η μάθηση απέκτησε νόημα «με βάση τις αμοιβαίες συναντήσεις» (Piirponen & Karlsson, 2019, σ. 590) και τον «κριτικό προβληματισμό» (Deardorff, 2010). Σε αυτόν τον χώρο, η διαπολιτισμικότητα αναδύθηκε από την αφηγούμενη γνώση και της διαπολιτισμικές αλληλεπιδράσεις. Η διαφορετικότητα έγινε βιωματικά κατανοητή ως μια «βιωμένη εμπειρία» (Jaatinen, 2015, σ. 731) της καθημερινής πραγματικότητας και αποτέλεσε αντικείμενο αμοιβαίας ανταλλαγής. Έτσι, οι μαθητές αντιμετώπισαν διαφορετικές προοπτικές λαμβάνοντας υπόψη τη δική της ταυτότητα. Η ικανότητα αναστοχασμού και συνεπιλύσεως προβλημάτων του βίοκοσμου δημιούργησε νέα διαπολιτισμική μάθηση. Ως εκ τούτου, η νέα γνώση λογίζεται ως βιογραφικά αποκτημένη και, παράλληλα, ως αναπτυσσόμενη προοπτική της κοινωνικής συναστροφής (Acevedo, 2019).

Συνοψίζοντας, η παρούσα εργασία επικεντρώθηκε στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές του νηπιαγωγείου αφηγούνται τις διαφορετικές βιογραφίες τους σε ένα διαπολιτισμικό επικοινωνιακό πλαίσιο. Αυτό συνεπάγεται έναν ισχυρό προσανατολισμό ομαδικής ανταλλαγής που συμβάλλει στη συλλογική διαπολιτισμική μάθηση. Με άλλα λόγια, οι ομαδικές διαπραγματεύσεις για τη διαφορετικότητα υποστήριξαν κάθε μαθητή να φτάσει τις δικές του δυνατότητες και να εννοιολογήσει περαιτέρω τη διαφορετικότητα συνειδητοποιώντας τη δική του μοναδικότητα. Επιπλέον, οι μαθητές εμπλούτισαν γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις μέσα από τη συλλογική διεργασία. Αυτή η προσέγγιση δημιούργησε ένα στέρεο βιωματικό πλαίσιο όπου η γνώση παράγεται κριτικά από τους μαθητές μέσω ελεύθερων βιωματικών αναζητήσεων και πολιτιστικών ρεπερτορίων.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Acevedo, M.V. (2019). Young children playing their way into intercultural. *Foreign Language Annals*, 51(1), 140-151.
- Cohen, L., & Manion, L. (2002). *Educational research methodology*. Metaichmio.
- Cushner, K., & Brislin, R.W. (1997). *Improving intercultural interactions: Models for cross-cultural training programs*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Deardorff, D.K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10, 241-266.
- Deardorff, D.K. (2010). Intercultural Competence in Higher Education and Intercultural Dialogue. In Bergan & van't Land (Eds.), *Speaking Across Borders: The Role of Higher Education in Furthering Intercultural Dialogue* (Council of Europe/International Association of Universities). <https://rm.coe.int/speaking-across-borders-the-role-of-higher-education-in-furthering-int/168075dddc>
- Gay, G., & Kirkland, K. N. (2003). Developing cultural critical consciousness and self reflection in preservice teacher education. *Theory In to Practice*, 42(3), 181-187. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4203_3
- Jaatinen, R.E. (2015). Promoting interculturalism in primary school children through the development of encountering skills: A case study in two Finnish schools. *Education*, 43(6), 731-742.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2013). *New Learning: Basic Principles for the Science of Education*. Kritiki.
- Kalantzis, M., Cope, B., Στελλάκης, Ν., & Αρβανίτη, Ε. (2019). *Γραμματισμοί - Μια παιδαγωγική διαφοροποιημένου σχεδιασμού και πολυτροπικών νοηματοδοτήσεων*. Κριτική.
- Kemple, M.K., Lee, I.R., & Harris, M. (2015). Young Children's Curiosity About Physical Differences Associated with Race: Shared Reading to Encourage Conversation. *Early Childhood Education Journal*, 44, 97-105. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-014-0683-0>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. Sage Publications.
- Larzen-Östermark, E. (2008). The Intercultural Dimension in EFL Teaching: A Study of Conceptions among Finland-Swedish Comprehensive School Teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(5), 527-547.
- Liu, S., Gallois, C., & Volcic, Z. (2018). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική επικοινωνία. Παγκόσμιοι πολιτισμοί και πλαίσια*. Gutenberg.
- Magdalena, M.S. (2015). Study on the Structuring of Self-image in Early Childhood. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 187, 619-624.



- Maine, F. (2013). How children talk together to make meaning from texts: A dialogic perspective on reading comprehension strategies. *Literacy*, 47(3), 150-156.
- Piipponen, O., & Karlsson, L. (2019). Children encountering each other through storytelling: Promoting intercultural learning in schools. *The Journal of Educational Research*, 112(5), 590-603. <https://doi.org/10.1080/00220671.2019.1614514>
- Piipponen, O., & Karlsson, L. (2021). "Our stories were pretty weird too" - Children as creators of a shared narrative culture in an intercultural story and drawing exchange. *International Journal of Educational Research*, 106, 101720. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101720>
- Pineau, G., & Le Grand, J. (2002). *Les histoires de vie. Les histoires de vie. Que sais-je?* PUF.
- Ponciano, L., & Shabazian, A. (2012). Interculturalism: Addressing Diversity in Early Childhood. *Dimensions of Early Childhood*, 40(1), 23-29.
- Riessman, C.K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. SAGE Publications.
- Wegerif, R. (2011). Towards a dialogic theory of how children learn to think. *Thinking Skills and Creativity*, 6(3), 179-190.

Μαρία Βλάχου*Δρ. Πανεπιστημίου Πατρών*
marvlachou@hotmail.com**Ευγενία Αρβανίτη***Αν. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών*
earvanitis@upatras.gr