

“Εμείς” και οι “άλλοι” στο σχολείο. Μεθοδολογικά και άλλα προβλήματα σχετικά με την έρευνα για τα δικαιώματα των παιδιών σ’ ένα μειονοτικό σχολείο¹

Εισαγωγή

Στις μέρες μας η παιδαγωγική θεωρία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης δεν αντιμετωπίζει το παιδί ως αντικείμενο προστασίας αλλά, αντίθετα, ως υποκείμενο δράσης. Η λογική του 19^{ου} αιώνα, που «ανακάλυψε» την παιδική ηλικία και τη διαχώρισε (Γκουγκουλή και Κούρια 2000: 9-11) από τον κόσμο των ενηλίκων, σήμερα τίθεται σε αμφισβήτηση. Το παιδί θα πρέπει να αναγνωρίζεται ως ικανό να αλληλεπιδρά με το περιβάλλον του και να δρα με στόχο την εκπλήρωση των αναγκών και επιθυμιών του, δε θα πρέπει να θεωρείται ιδιοκτησία κανενός αλλά ένα αυτόνομο άτομο (Holt 1989). Τα παιδιά, που οι κοινωνικοί επιστήμονες χαρακτηριστικά τα ορίζουν ως *άφωνη ομάδα* (μαζί με τις γυναίκες) δεν έχουν μέχρι σήμερα τη δυνατότητα να εκφράσουν τα αιτήματά τους, να διεκδικήσουν δικαιώματα (Αυγητίδου 2000: 55-111, Hardman 1973-1974).

Παρ’ όλα αυτά, η Διεθνής Σύμβαση του Ο.Η.Ε. για τα Δικαιώματα του Παιδιού που επικυρώθηκε και από την Ελλάδα (ΦΕΚ 192/2-12-1992), αποτελεί το σημαντικότερο κείμενο για τα δικαιώματα του παιδιού, γιατί ρυθμίζει τις υποχρεώσεις των κρατών για την προστασία και προαγωγή των δικαιωμάτων αυτών. Τα δικαιώματα ανάπτυξης και εξέλιξης είναι τέσσερα και από αυτά προκύπτουν οι παρακάτω άξονες: *Ταυτότητα, Εκπαίδευση, Πληροφόρηση, Ψυχαγωγία-διασκέδαση, Δικαιώματα και συνήγορος του πολίτη* (για όλες τις κατηγορίες δικαιωμάτων (Αγάθωνος-Γεωργοπούλου & Τσαγκάρη 2000: 134-135)). Τα δικαιώματα ανάπτυξης και εξέλιξης στα άρθρα της Σύμβασης (UNICEF, 1998, άρθρα 17,28,29,30,31 και 42) περιλαμβάνουν το δικαίωμα στην εκπαίδευση, το οποίο προβάλλεται ιδιαίτερα, αφού αναγνωρίζεται ως μια δύναμη για την απελευθέρωση του έθνους και την επίτευξη της προόδου από την εποχή ακόμη του Διαφωτισμού (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη,

* Εκπαιδευτικός Α/βάθμιας Εκπαίδευσης, Υποψήφια Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

¹ Το παρόν κείμενο είναι τμήμα ευρύτερης εργασίας που εγκρίθηκε ως μεταπτυχιακή διατριβή στο Δ.Δ.Π.Μ.Σ. του Τμήματος Προσχολικής Αγωγής του Δ.Π.Θ.

Μ. Κωττούλα, Κ. Δημοπούλου, στο Κοντογιαννοπούλου – Πολυδωρίδη 2005: 188-193).

Με το σκεπτικό αυτό, τα αναλυτικά προγράμματα των περισσότερων ευρωπαϊκών χωρών φαίνεται να δίνουν σημασία στη διαμόρφωση του πολιτικού ενδιαφέροντος των μαθητών με στόχο να επιτευχθεί η «ενεργός» δημοκρατία στο μέλλον. Στην Ελλάδα οι στόχοι αυτοί επιδιώκονται στα πλαίσια ενός ξεχωριστού μαθήματος, της *Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής*, με κύριο εργαλείο το διδακτικό εγχειρίδιο (Κοντογιαννοπούλου–Πολυδωρίδη 2005: 120-127). Ένας από τους βασικούς στόχους του μαθήματος αφορά τα δικαιώματα του παιδιού (ΥΠ.Ε.Π.Θ. & Π.Ι., 2005, ΔΕΠΠΣ 2003). Απαραίτητες προϋποθέσεις για τη λειτουργία των δικαιωμάτων αποτελούν η δημοκρατία, ο πολίτης, η συμμετοχή.

Το πεδίο της έρευνας-δράσης

Η έρευνα που εκπονήσαμε είχε ως βασικό της στόχο τη διερεύνηση του βαθμού ενημέρωσης των ίδιων των παιδιών για τα δικαιώματά τους στο σχολικό περιβάλλον και εφαρμόστηκε σε μειονοτικό μαθητικό πληθυσμό της ορεινής Θράκης. Με τον όρο «μειονότητα» επίσημα ορίζονται τρεις διαφορετικές εθνοτικές ομάδες² που κατοικούν στην περιοχή της Θράκης. Οι Τουρκογενείς, οι Πομάκοι και οι Αθίγγανοι. Όλοι χαρακτηρίζονται, μέσα στα πλαίσια της Συνθήκης της Λωζάνης (1923), ως «μουσουλμανική μειονότητα» με κύριο ενωτικό χαρακτηριστικό το θρήσκευμα, με βάση το οποίο ορίζονται και τα δικαιώματά τους. Η πιο ισχυρή, ωστόσο, πολιτισμική ταυτότητα της μειονότητας είναι αυτή που σχετίζεται με την τουρκική γλώσσα. Στη σύνθεση του φαντασιακού «εμείς» η τουρκική γλώσσα ταυτίζεται, από αρκετά μέλη της μειονότητας και κυρίως από τα παιδιά, με το θρήσκευμα του Ισλάμ.

Η ταυτότητα³ του συγκεκριμένου μαθητικού πληθυσμού προκύπτει με βάση τις διαδικασίες του έτερο-προσδιορισμού και του αυτό-προσδιορισμού. Ο έτερο-

² Ο χαρακτήρας της εθνοτικής ταυτότητας κάθε ομάδας διαμορφώνεται με βάση κυρίως τις γλωσσικές και πολιτισμικές της διαφοροποιήσεις, αλλά σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν και οι καταστάσεις, το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο δραστηριοποιείται η ομάδα αυτή καθώς και η καταγωγή και η συγγένεια είτε αναγνωρίζεται ως κατασκευή είτε όχι. Σημαντική παράμετρος είναι η «κοινή εμπειρία» που διαμορφώνει μια εθνοτική ομάδα καθώς και οι κοινές αξίες, συμπεριφορές και πρακτικές που τα δρώντα πρόσωπα στα πλαίσια του φαντασιακού χαρακτήρα της ομάδας αυτής αναπτύσσουν και αποδέχονται κοινά (Banks 2005). Για ένα παράδειγμα από τη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα που πραγματεύεται τους ποικίλους παράγοντες διαμόρφωσης της ταυτότητας αυτής και τη μετεξέλιξή της βλ. Δαλκαβούκης 2005: 234-242 για τη σχετική ορολογία.

³ Η ταυτότητα ορίζεται στα πλαίσια της ετεροίωσης (alterite-alterisation) του ατόμου (Καστοριάδης, 2000: 146-148), δηλαδή μέσα από το δίπολο «εγώ» και ο «άλλος». Οι «άλλοι» μπορεί να είναι Τουρκογενείς, Τσιγγάνοι, πλειονοτικοί, μετανάστες, οι παλινοστούντες και πιθανόν άλλοι Πομάκοι, σε

προσδιορισμός προκύπτει από την πλειονότητα και τις κυρίαρχες δομές (κράτος ή όμορα κράτη, θεσμικοί φορείς της ίδιας της μειονότητας), αλλά και από τις άλλες εθνοτικές ομάδες ή ακόμη και τις γειτονικές κοινότητες, με βάση τα ιδιαίτερα πολιτισμικά ή τοπικά χαρακτηριστικά που φέρει η κάθε κοινότητα στην περιοχή. Από την άλλη μεριά, ο αυτό-προσδιορισμός, όταν δεν ενσωματώνει τις διατυπώσεις του έτερο-προσδιορισμού -που κατά κανόνα είναι κυρίαρχες στο συγκεκριμένο πεδίο- εκδηλώνεται στο περιθώριο της θεσμικής ζωής των νεαρών μαθητών, όπως στο πλαίσιο της οικογένειας, της γειτονιάς ή της παρέας των συνομηλίκων. Είναι με άλλα λόγια άτυπος. Φυσικά, ζητήματα όπως αυτό της ταυτότητας, καθώς και της οριοθέτησης των δικαιωμάτων της μειονότητας, λ.χ. στην εκπαίδευση, αντιμετωπίζονται μέχρι σήμερα κυρίως ως πολιτικά προβλήματα και λιγότερο ως κοινωνικά (Δαλκαβούκης 2007).

Η συγκεκριμένη έρευνα που αφορούσε τις απόψεις των παιδιών για τα δικαιώματα ανάπτυξης και εξέλιξης που πρέπει να έχουν έλαβε χώρα σε ένα μειονοτικό δημοτικό σχολείο του ορεινού όγκου της Ροδόπης με τους μαθητές (11 αγόρια και 11 κορίτσια) της Στ' τάξης. Οι μαθητές / μαθήτριες είναι μουσουλμάνοι στο θρήσκευμα και η εκπαίδευσή τους ορίζεται από τη συνθήκη της Λωζάνης (1923) αλλά κυρίως από τα μορφωτικά πρωτόκολλα που ακολούθησαν, κυρίως του 1968, και όριζαν τον χαρακτήρα της εκπαίδευσης της μειονότητας (Μπαλτσιώτης – Τσιτσελίκης 2001). Σύμφωνα με τα παραπάνω το σχολικό πρόγραμμα είναι δίγλωσσο (τουρκική και ελληνική γλώσσα). Οι συγκεκριμένοι μαθητές, ωστόσο, στην καθημερινότητά τους χρησιμοποιούν την πομακική γλώσσα και αυτοπροσδιορίζονται με βάση αυτή.

ότι αφορά τα ήθη και τα έθιμα, τις συνήθειες, τις δοξασίες κ.λπ. Σημαντική διαπίστωση αποτελεί η άποψη του Νορβηγού ανθρωπολόγου Fredrik Barth (1969), ότι δεν είναι το περιεχόμενο της πολιτισμικής διαφοράς που διακρίνει δύο -εθνοτικές- ομάδες αλλά τα όρια που οι ομάδες αυτές θέτουν μεταξύ τους. Η προσέγγιση αυτή προϋποθέτει την επαφή με τους «άλλους», μέσω της οποίας συνειδητοποιείται η ανάγκη για διαφοροποίηση και επιτυγχάνεται η «κατασκευή» της διαφοράς (Marcus Banks 2005:40-49). Βλ. σχετικά για ανάλογη περίπτωση παλινοστούτων μαθητών Veikou 2004: 108-110.

Έτσι εδώ επιλέγεται μία «αλήθεια» από τις πολλές που θα μπορούσαν να διατυπωθούν αυτή, δηλαδή, που βεβαιώνεται από τις προσωπικές απόψεις των συγκεκριμένων υποκειμένων για την ταυτότητά τους και όχι όσα διατυπώνονται στο πλαίσιο των εθνικών λόγων (ελληνικού και τουρκικού) για τη μειονότητα ή, ακόμη, η άποψη του εκάστοτε ερευνητή. Ωστόσο θα πρέπει εδώ να αποσαφηνιστεί ότι το τελικό κείμενο συντίθεται πάντοτε από τον ερευνητή και, όπως τονίζεται (Clifford Geertz 2003), είναι αυταπάτη να θεωρούμε ότι μεταφέρονται αυτούσιες οι απόψεις των υποκειμένων της έρευνας. Σε τελική ανάλυση, κάθε ερευνητική απόπειρα που συνοδεύεται από εθνογραφικό κείμενο, όπως στην περίπτωση αυτής της εργασίας, αποτελεί αντικείμενο «αναστοχασμού», κι αυτό πρακτικά σημαίνει την αναγνώριση των συνεργατικών σχέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα στον ερευνητή και τα υποκείμενα της έρευνας για την από κοινού παραγωγή του τελικού κειμένου, σύμφωνα με τις απαιτήσεις της «Πολιτισμικής Κριτικής» (Clifford – Marcus 1986, και Marcus – Fisher 1986).

Μεθοδολογία

Με βάση τα ιδιαίτερα κοινωνικά, οικονομικά, πολιτισμικά χαρακτηριστικά της ομάδας και των απόψεων προς διερεύνηση, διαμορφώθηκε το ερευνητικό πλαίσιο με στόχο την καλύτερη δυνατή αποτύπωση των απόψεων των παιδιών για τα δικαιώματα ανάπτυξης και εξέλιξής τους. Οι παράγοντες που διαμόρφωσαν το είδος της έρευνας και της συλλογής δεδομένων με συγκεκριμένο τρόπο ήταν οι παρακάτω:

- Η έρευνα δεν ήταν ποσοτική αλλά ποιοτική (Cohen & Manion 2000, Γκέφου – Μαδιανού 1999: 91-182). Έτσι κρίθηκε πως δεν έπρεπε να δοθεί βαρύτητα στο μέγεθος του δείγματος (ο αριθμός των μαθητών) αλλά στη θεμελίωση των συμπερασμάτων της έρευνας μέσα από το κατάλληλα διαμορφωμένο υλικό, των συζητήσεων στις οποίες θα συμμετείχαν οι μαθητές, καθώς και της παρατήρησης της όλης δράσης.
- Απορρίφθηκε η λογική των ατομικών-ημιδομημένων συνεντεύξεων. Στα πλαίσια του σχεδιασμού της έρευνας τέθηκε το ερώτημα «Τι σημαίνει να απαντά ο συνεντευξιζόμενος ανήλικος;» (Hirschfeld 2002). Για να δεχθούμε μία συνέντευξη ως μέσο συλλογής πληροφοριών θα πρέπει το υποκείμενο (μαθητής) σύμφωνα με την ερευνητική δεοντολογία να είναι ενημερωμένος για το θέμα της έρευνας, να έχει αποδεχθεί τη συνέντευξη, να δεσμεύεται από τα λόγια του, να κατανοεί πως αυτά που θα πει αφορούν δημόσιο λόγο και έχουν βαρύτητα. και να μπορεί να υποστηρίξει τις απόψεις (McLellan - McQueen - Neidig 2003: 63-84). Αυτά δεν θα μπορούσαν να ισχύουν σε ό,τι αφορά τις συνεντεύξεις ανηλίκων 11-12 ετών. Στην ερευνητική εμπειρία που καταγράφεται σε άλλες σχετικές προσπάθειες, σε ξένη κυρίως επιστημονική αρθρογραφία (Monisha Bajaj 2004, Sheridan - Pramling - Samuelsson, 2001: 169, Leonard 2004: 45–61, Morgan – Gibbs – Maxwell and Briteen 2005: 5-20, Γ'Anson & Allan 2006: 265–279) ο τρόπος συλλογής δεδομένων μέσω ατομικής συνέντευξης αποφεύγεται, ακόμη και όταν τα ερευνητικά υποκείμενα είναι νέοι μεγαλύτερης ηλικίας.
- Γνωρίζουμε πως ο τρόπος που αντιλαμβανόμαστε την παιδική ηλικία είναι κοινωνική κατασκευή (James – Prout 1993: 7-34) και πως τα παιδιά μαζί με τις γυναίκες χαρακτηρίζονται ως «άφωνες» ομάδες (James με αναφορά στη Hardman 1973, 1974, όπως παραπέμπεται στο Αυγητίδου 2000: 55-111). Δεν χαρακτηρίζονται από ελευθερία σκέψης και πράξης, αφού τουλάχιστον οι

ανήλικοι θεωρούνται ημιτελείς ως προς τη σωματική ανάπτυξη, ενώ ως προς τη νοητική επηρεάζονται από την κυρίαρχη σκέψη των ενηλίκων. Το να λυθεί το πρόβλημα σχετικά με τις συνεντεύξεις με την εξασφάλιση άδειας από τους γονείς των μαθητών, δεν αποτελούσε για μας ουσιαστική αντιμετώπιση, γιατί στηρίζεται στην κυρίαρχη άποψη που θεωρεί πως οι γονείς έχουν πάντα σωστή κρίση σε ό,τι αφορά το παιδί τους και μπορούν να εκχωρήσουν δικαιώματα πάνω στο παιδί τους σε άλλο ενήλικα (ερευνητής). Αυτό ερχόταν σε αντίθεση προς την κεντρική λογική αυτής της έρευνας, στόχος της οποίας ήταν να διερευνήσει τις απόψεις των παιδιών και όχι των γονέων, θεωρώντας πως τα υποκείμενα έχουν το δικαίωμα να διαμορφώνουν απόψεις για τα δικαιώματά τους και τα κατανοούν με το δικό τους τρόπο και όχι μόνο μέσω της άποψης των ενηλίκων (γονέων, δασκάλων, κ.λπ.).⁴

- Οι μαθητές, αναγνωρίζοντας πως τη συγκεκριμένη στιγμή πρέπει να απαντήσουν και να μιλήσουν για τον εαυτό τους, τη ζωή τους και τους γύρω τους, θα ενεργοποιούσαν τα αντανάκλαστικά τους και ως παιδιά και ως άτομα της μειονότητας απέναντι στον ενήλικα και πλειονοτικό ερευνητή.
- Δεν είναι μόνο δύσκολο να απομονωθεί ένα παιδί στο σχολικό χώρο και να δώσει ατομική συνέντευξη, αλλά επιπλέον και αντιδεοντολογικό. Η διαδικασία μπορεί να προκαλέσει φόβο, αφού συνήθως τα παιδιά μιλούν για τον εαυτό τους μέσα στην ομάδα των συνομηλίκων και σε διάδραση. Άλλη παράμετρος ήταν η αδυναμία συγκέντρωσης του μαθητή για όλη τη χρονική διάρκεια μίας συνέντευξης.
- Ο ερευνητής έχει εξουσία και μπορεί να την ασκήσει είτε συνειδητά είτε ασύνειδα. Στις περιορισμένες ερωτήσεις μίας συνέντευξης είναι πολύ εύκολο να καθοδηγηθεί το υποκείμενο – παιδί στις απαντήσεις του.

⁴ «Ανάμεσα σε κάθε σημείο ενός κοινωνικού σώματος, ανάμεσα σ' έναν άνδρα και σε μια γυναίκα, ανάμεσα στα μέλη μιας οικογένειας, ανάμεσα στον καθηγητή και τον μαθητή, ανάμεσα σ' αυτόν που ξέρει και σ' αυτόν που δεν ξέρει, υπάρχουν σχέσεις εξουσίας που δεν είναι απλά και μόνο η προβολή της μεγάλης εξουσίας του Υπέρτατου Αρχοντα στο άτομο, είναι μάλλον το συγκεκριμένο, μεταβαλλόμενο έδαφος όπου θεμελιώνεται η εξουσία του Υπέρτατου Αρχοντα, οι συνθήκες που της επιτρέπουν να λειτουργεί. Η οικογένεια, ακόμη και τώρα, δεν είναι η απλή αντανάκλαση ή η επέκταση της εξουσίας του κράτους, δεν ενεργεί ως αντιπρόσωπος του κράτους σε σχέση με τα παιδιά, όπως και το αρσενικό δεν ενεργεί ως αντιπρόσωπος του κράτους απέναντι στο θηλυκό. Για να λειτουργήσει το κράτος με τον τρόπο που λειτουργεί, πρέπει να υπάρχουν ανάμεσα σε αρσενικό και θηλυκό ή σε ενήλικο και παιδί πολύ ειδικές σχέσεις κυριαρχίας, που έχουν τη δική τους μορφή και σχετική αυτονομία.» (Foucault 1999: 11-49).

- Οι συνεντεύξεις θα είχαν νόημα, αν ήταν μέρος της *ιστορίας ζωής* (Thompson 2005) που είναι συγκεκριμένη εθνο-μεθοδολογική έρευνα. Εδώ, όμως, δεν είχαμε τέτοιες δυνατότητες.
- Σημαντικό ζήτημα ήταν το γλωσσικό. Τα δικαιώματα περιλαμβάνουν αφηρημένες έννοιες, κάποιες πολιτικές οπτικές και προϋποθέτουν, για την κατανόησή τους, τη διδασκαλία της συγκεκριμένης ενότητας καθώς και την κατάκτηση του ειδικού λεξιλογίου από την μαθητική ομάδα. Αυτό δεν ήταν σίγουρο ότι είχε συμβεί. Επιπλέον η επαφή του αλλόγλωσσου μαθητικού πληθυσμού με την ελληνική γλώσσα και η κατάκτησή της μέχρι και τις τελευταίες τάξεις του δημοτικού είναι ένας στόχος που μέχρι και σήμερα είναι υπό διαπραγμάτευση. Όλα τα προγράμματα και υλικά μέσα του σχολείου έχουν ως στόχο τα παραπάνω, με καταγεγραμμένη, ωστόσο, τη μερική ή ολική αποτυχία για διάφορους λόγους (Ασκούνη 2006). Έτσι, μέχρι τώρα δεν έχουν αρθεί όλα τα εμπόδια για την επίτευξη της γλωσσικής πρόσκτησης.

Για τους λόγους αυτούς αποφασίστηκε να βασιστεί μεθοδολογικά η έρευνα στη συμμετοχική παρατήρηση (Γκέφου– Μαδιανού 1998: 365-435) και στα λεγόμενα «παρακινημένα κοινωνικά συμφραζόμενα». Με τον όρο «συμφραζόμενα» ορίζονται αρχικά οι παράγοντες οι οποίοι ελέγχουν την παραγωγή του λόγου (discourse) (Burk 2003: 137-203). Τα παρακινημένα κοινωνικά συμφραζόμενα αφορούν την κατεύθυνση που θα δώσει ο ερευνητής (Robson 2002, Silverman 1997) – εκπαιδευτικός στο μάθημά, ώστε να μπορέσει να καταγράψει αντιδράσεις από τα παιδιά (προφορικές ή γραπτές, οπότε μπορεί να δει πώς αντιδρούν κι αυτοί που δε μιλούν πολύ στην τάξη). Αυτό σημαίνει σχεδιασμό του ερευνητικού υλικού που θα χρησιμοποιηθεί στην τάξη και αξιοποίηση του υπάρχοντος εκπαιδευτικού υλικού για να προκληθούν οι συζητήσεις που θέλει ο ερευνητής.

Στα πλαίσια αυτά κρίθηκε ως καλύτερος τρόπος έρευνας μια εθνο-μεθοδολογική προσέγγιση, μέσω της έρευνας-δράσης. Η έρευνα με βάση τα χαρακτηριστικά της ορίζεται στα πλαίσια της εθνο-μεθοδολογίας, αφού διερευνά ζητήματα ταυτότητας (Τρουμπέτα 2001), γλώσσας, φύλου, θρησκευματος, δικαιωμάτων κ.ά. (Cohen – Manion 2000) μειονοτικού πληθυσμού (Goldstein 1964, Γκέφου – Μαδιανού 1999). Αναγνωρίζει τα ερευνητικά υποκείμενα ως δρώντα πρόσωπα, σύμφωνα με την φαινομενολογική θεωρητική προσέγγιση, και

ενδιαφέρεται να πραγματευτεί πρακτικές δραστηριότητες, συνθήκες και κοινωνιολογικές συλλογιστικές ως θέματα εμπειρικής μελέτης. Ενδιαφέρεται για τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι κατανοούν τον καθημερινό τους κόσμο μέσω της αλληλεπίδρασης με τους άλλους γύρω – τις απόψεις που διαμορφώνουν, τις παραδοχές που κάνουν, τις πρακτικές που υιοθετούν (Cohen – Manion 2000: 51-66). Πρόκειται δηλαδή για μια μέθοδο εμπειριστατωμένη, συνεργατική και αυτο-αξιολογική, γι' αυτό και προσαρμόζεται συνεχώς, τροποποιείται στο πλαίσιο της τρέχουσας κατάστασης με στόχο της βελτίωση της πρακτικής που εφαρμόζεται σε ένα συγκεκριμένο χώρο (σχολείο). Στόχος δεν είναι μόνο να διαγνώσει την προβληματική κατάσταση και να συνεισφέρει απλά σε ένα επίπεδο πρακτικό, αλλά και «(...) σε μια θεωρία της παιδείας και της διδασκαλίας, στην οποία να έχουν πρόσβαση και άλλοι δάσκαλοι.» (Stenhouse στο Cohen – Manion 2000: 258-282).

Ως χώρος οικείος για τους μαθητές επιλέχθηκε η σχολική τάξη. Στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας καθημερινά τίθενται ερωτήματα στα παιδιά με στόχο τη διερεύνηση των γνώσεων, των απόψεων, των αποριών τους. Θεωρήθηκε, λοιπόν, ως ο πιο πρόσφορος τρόπος η ίδια η εκπαιδευτική διαδικασία, γιατί κάλυπτε όλα τα παραπάνω ζητήματα. Τα παιδιά μπορούσαν να εκφραστούν ελεύθερα μέσα σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης και ελευθερίας, που δεν άλλαζε ιδιαίτερα από το καθημερινό τους πρόγραμμα, μπορούσε να γίνει έμμεση διερεύνηση των γνώσεων των μαθητών γύρω από το ζήτημα, άμεση καταγραφή των απόψεών τους, ενώ ο όγκος των πληροφοριών που έπρεπε να καταγραφεί δεν περιοριζόταν σε χρόνο εκτός σχολείου.

Στην έρευνα-δράση ο εκπαιδευτικός αναγνωρίζεται ως δρων υποκείμενο και ο ίδιος γίνεται ερευνητής. Από την άλλη προκύπτει ένα δίκτυο έρευνας δράσης στην τάξη, με τη συμμετοχή και τη συνεργασία των μαθητών. Εδώ επιλέχθηκε το σχέδιο δράσης (project) ως ο καλύτερος τρόπος εμπλοκής των μαθητών στην έρευνα. Η έρευνα δράσης είναι η «(...) μελέτη μιας κοινωνικής κατάστασης, με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της δράσης στα πλαίσια αυτής της κατάστασης» (Stenhouse στο Altrichter, Poch και Somekh 2001). Ο εκπαιδευτικός αναστοχάζεται, αναπτύσσει κριτική σκέψη, δρα σκεπτόμενος, αναπτύσσει τη γνώση του. Η έρευνα οφείλει να είναι συμβατή με τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών και τις εκπαιδευτικές αξίες του σχολείου (Altrichter, Poch και Somekh 2001: 21-25 και κεφ. 5.)

Έτσι ορίστηκε ένα σχέδιο δράσης (project) με την καθοδήγηση της ερευνήτριας-εκπαιδευτικού και τη συμμετοχή των μαθητών που κάλυπτε τόσο τους

εκπαιδευτικούς όσο και τους ερευνητικούς στόχους. Κατά τη διάρκεια εκπόνησης του σχεδίου δράσης οι δραστηριότητες φωτογραφήθηκαν και όλες οι συναντήσεις-μαθήματα ηχογραφήθηκαν με ηλεκτρονικά μέσα. Ταυτόχρονα η ερευνήτρια φρόντισε την τήρηση ημερολογίου συμμετοχικής παρατήρησης κατά την διάρκεια της έρευνας. Αυτό βοήθησε την οργάνωση του σχεδίου και ταυτόχρονα αύξησε την ευελιξία του προγράμματος που, ανάλογα με τα ζητήματα που προέκυπταν από τα ίδια τα παιδιά και τις ανάγκες τους, τελικά προσαρμόστηκε σε διαφορετικούς άξονες από ό,τι αρχικά είχε υπολογιστεί. Έτσι άλλαξε και η κατανομή του χρόνου με βάση τις δραστηριότητες.

Στα πλαίσια της ερευνητικής δεοντολογίας οι μαθητές γνώριζαν ότι το μάθημα καταγραφόταν και ότι το τελικό προϊόν του συγκεκριμένου σχεδίου δράσης θα δημοσιοποιηθεί. Οι λέξεις-κλειδιά του ερευνητικού θέματος, αυτές που αφορούσαν τα «δικαιώματα», αναφέρθηκαν στο τέλος του σχεδίου δράσης, όταν πια ήταν εύκολο με όλη την προεργασία μέσα στην τάξη να συζητηθούν και να κατανοηθούν, μια και ήταν βασικός γνωστικός στόχος του σχεδίου δράσης στα πλαίσια του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής.

Η ερευνήτρια έκρινε σκόπιμο να εμπλέξει και τους ενήλικες σε αυτή τη διαδικασία με έμμεσο τρόπο με στόχο τη διερεύνηση των γονεϊκών προσδοκιών (Harkness – Super 2005 στο Rubin – Chung 2005). Έτσι διαμόρφωσε ερωτηματολόγια γύρω από το θέμα κυρίως της πληροφόρησης και της ψυχαγωγίας με στόχο από τη μια την ερευνητική άσκηση των μαθητών και από την άλλη την ενημέρωση των γονέων και της κοινότητας για το περιεχόμενο του σχεδίου δράσης ώστε να υπάρξει διαφάνεια σε ό,τι αφορούσε τη λειτουργία του μαθήματος. Επίσης δόθηκαν εργασίες που αφορούσαν το τελικό προϊόν του project στους μαθητές για να ολοκληρωθούν στο σπίτι για λόγους οικονομίας χρόνου αλλά και για όλα τα παραπάνω. Ακόμη, κρίθηκε σκόπιμο να καταγραφεί μέσω μιας ατομικής ημι-δομημένης συνέντευξης η άποψη και η εμπειρία εκπαιδευτικού που είχε ασχοληθεί σε προηγούμενη χρονική φάση με το αντικείμενο των δικαιωμάτων, με αφορμή την Ημέρα του Παιδιού, με την ίδια ομάδα παιδιών.

To project

Αποφασίστηκε να δοθεί μία συνθήκη στους μαθητές, ώστε να κινητοποιηθούν σε ό,τι αφορά το θέμα των δικαιωμάτων. Είχε προηγηθεί στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς,

στα πλαίσια του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, επαφή, γνώση και συζήτηση σχετικά με την τοπική αυτοδιοίκηση, το Δήμο, τη Νομαρχία.

Ένα από τα βασικά ερωτήματα που είχαν τεθεί από τα παιδιά ήταν το πώς μπορούσαν να παρέμβουν οι πολίτες, για να αλλάξουν την καθημερινότητά τους στο χωριό και να αναγκάσουν τους υπεύθυνους να καλύψουν ανάγκες, που θεωρούσαν τα ίδια τα παιδιά σημαντικές (υδροδότηση, φωτισμός, κατασκευή γηπέδου κ.ά.). Έτσι προτάθηκε από την ερευνήτρια στους μαθητές, η ιδέα να σχεδιάσουν το χωριό τους όπως θα ήθελαν οι ίδιοι να είναι και να το προτείνουν για κατασκευή σε μια υποθετική περίπτωση που θα ζητούσε η Νομαρχία ή ο Δήμος την άποψή τους. Προηγήθηκε συζήτηση, ώστε να διαχωρίσουν τα παιδιά ως έννοια και πράξη την ιδιωτική από τη δημόσια πρωτοβουλία και να δοθεί βαρύτητα στη δημιουργία δημόσιων χώρων, για την κάλυψη των αναγκών των ίδιων των παιδιών, μια και τα παιδιά, αρχικά σκέφτηκαν τα καταστήματα που έλειπαν και θα ήθελαν να υπάρχουν στο χωριό, όπως «ντίσκο», ίντερνετ καφέ κ.ά.. Έτσι με την καθοδήγηση της εκπαιδευτικού ορίστηκαν οι παράμετροι του σχεδίου δράσης που περιελάμβαναν τους χώρους εκπαίδευσης, προσευχής και γνώσης της θρησκείας, πληροφόρησης και ψυχαγωγίας-διασκέδασης στο χωριό τους.

Το πρόβλημα που περιγράφηκε πιο πάνω για την κατανόηση των αφηρημένων εννοιών της ενότητας «δικαιώματα» λύθηκε με δύο τρόπους. Πρώτον, δεν τέθηκε το θέμα του σχεδίου δράσης με τον τίτλο «δικαιώματα», αλλά αυτά προέκυψαν ως έννοιες στο τέλος, αφού αναγνωρίστηκαν από τους ίδιους τους μαθητές (μεταγνώση). Δεύτερον, αξιοποιήθηκε ένα κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό (Αντύπα 2003) που στηριζόταν κυρίως στις εικόνες, ώστε να μπορούν οι μαθητές να εκφραστούν εύκολα και να μην περιοριστούν από τη λεκτική δυσπραγία που χαρακτηρίζει τον συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό στη σχέση του με την ελληνική γλώσσα. Από την άλλη μεριά, η χρήση των εικόνων κάλυψε πολύ πιο εύκολα χρονικά τις ανάγκες του σχεδίου δράσης, έδωσε την ευκαιρία στα παιδιά να αναγνωρίσουν ή να ανακαλέσουν στη μνήμη τους κάποια έννοια με την οποία είχαν έρθει σε επαφή, αλλά δε γνώριζαν την λέξη που την αποδίδει, και κυρίως να κατακτήσουν καινούριο λεξιλόγιο, αλλά και να σχηματίσουν νέες παραστάσεις από το υλικό που συναντούσαν για πρώτη φορά⁵.

⁵ Η όπερα για παράδειγμα ήταν ένας χώρος που δεν γνώριζε κανένα από τα παιδιά, υπήρχε όμως στους χώρους ψυχαγωγίας. Τους έκανε ιδιαίτερη εντύπωση και για αυτό το λόγο ζήτησαν πολλές πληροφορίες γι' αυτή.

Οι μαθητές ήταν από την αρχή του σχολικού έτους χωρισμένοι σε ομάδες (με αυτό τον τρόπο λειτουργούσαν στο πρωινό πρόγραμμα) και δεν ήταν δύσκολο να συνεργαστούν. Στον αρχικό σχεδιασμό ο διδακτικός χρόνος περιορίστηκε σε 10-12 δίωρα, αλλά στην πορεία ολοκληρώθηκε σε 14. Ο χρόνος κατανεμήθηκε με βάση τους άξονες προς διερεύνηση, αλλά κυρίως με βάση το ενδιαφέρον των μαθητών. Οι μαθητές συμμετείχαν με ιδιαίτερο ενδιαφέρον σε όλες τις δραστηριότητες και κυρίως στις συζητήσεις. Η κάθε ομάδα με ιδιαίτερο ζήλο ολοκλήρωσε την κατασκευή του χωριού όπως ήθελε.

Αξιίζει να σημειωθεί ότι αυτό που δεν λειτούργησε στην έρευνα ήταν τα γραπτά κείμενα. Τα παιδιά είτε δεν συμπλήρωναν τα έντυπα είτε ξεχνούσαν να τα φέρουν στο σχολείο. Βέβαια η εμπειρία της εκπαιδευτικού βοήθησε, καθώς γνώριζε την όχι και τόσο καλή σχέση των μειονοτικών μαθητών με το γραπτό λόγο. Έτσι αυτά τα κείμενα ζητήθηκαν ως συμπληρωματική διαδικασία της έρευνας και όχι στον βασικό της κορμό.

Ο «άλλος»

Στη συγκεκριμένη έρευνα κρίθηκε σκόπιμο να διερευνηθεί η έννοια του «άλλου», κυρίως μέσα από την κατασκευή των παιδιών, μια και θα ήταν δύσκολο να συζητηθεί με τους μαθητές, αφού θα απαιτούσε μια προηγμένη συνείδηση του ατόμου, ώστε να οριστεί η σχέση με τον εαυτό του και τους άλλους. Εξάλλου σε αυτή την ηλικία είναι έντονα ανεπτυγμένη η κουλτούρα των συνομηλίκων (Corsaro στο Αυγητίδου 2000: 151-176), και, αν επιχειρούσαμε να εκμαιεύσουμε απόψεις μέσα από συζήτηση για τους «άλλους», υπήρχε η πιθανότητα να εξαχθούν λανθασμένα ερευνητικά αποτελέσματα.

Στα πλαίσια της κατασκευής δόθηκε μια σειρά από φωτογραφίες παιδιών που είχαν σκοπό να καλύψουν όλη τη γκάμα του «άλλου», του «ξένου». Η έννοια του «ξένου» στα πλαίσια αυτής της έρευνας ορίστηκε με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που σηματοδοτούν την ετερότητα. Ο εκάστοτε «ξένος» παίρνει τις διαστάσεις του μακρινού (παιδί που ζει σε διαφορετική χώρα, έχει κάποια διαφορετικά εξωτερικά χαρακτηριστικά, εντάσσεται σε άλλο εθνικό και πολιτισμικό πλαίσιο) ή του κοντινού (η διαφορά κυρίως στηρίζεται στα διαφορετικά κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά των ατόμων που συνυπάρχουν στον ίδιο τόπο). Ως μακρινός ξένος, για παράδειγμα, ορίζεται το παιδί από την Αφρική ή την Κίνα, ενώ ως κοντινός ο τσιγγάνος, ο πλειονοτικός – χριστιανός, ο τουρκογενής που

κατοικεί στη Θράκη. Σε αυτή την έρευνα έγινε προσπάθεια να ληφθούν υπόψη όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά, που θα σηματοδοτούσαν διαφορές και ομοιότητες για τα ίδια τα υποκείμενα, με βάση την ιδιαίτερη πολιτισμική τους ταυτότητα. Έτσι θεωρήθηκε απαραίτητο να συμπεριληφθούν στους «ξένους» και παιδιά που κατοικούν στις γειτονικές χώρες, Βουλγαρία, Τουρκία και πιθανά θα αποδίδονταν σε αυτά κοινά πολιτισμικά χαρακτηριστικά με τα ερευνητικά υποκείμενα, από τα ίδια, όπως και έγινε.

Το υλικό περιελάμβανε παιδιά από την Κίνα, την Αφρική, την Αμερική, τη Βουλγαρία, την Τουρκία, την πλειονότητα, την μειονότητα των Ρομά, με φτωχά και πλούσια ρούχα κ.λπ., ώστε να καλύπτει όλη την γκάμα των κοντινών και μακρινών «ξένων». Τα παιδιά κλήθηκαν, αφού είχαν ολοκληρώσει την κατασκευή του χωριού, να τοποθετήσουν τους ξένους μόνιμα μέσα στο χωριό, να διαλέξουν τα σπίτια που θα τους δώσουν για κατοικία καθώς και να επιλέξουν κάποιο ναό ή σχολείο διαφορετικό, αν το ήθελαν ή το έκριναν απαραίτητο. Αν και προηγήθηκε παρουσίαση των φωτογραφιών των παιδιών και των διαφορετικών θρησκειών από την ερευνήτρια, η ίδια δεν επέλεξε να καθοδηγήσει τους μαθητές. Έτσι ήταν ελεύθεροι, με βάση τις γνώσεις τους και τη βοήθεια της ερευνήτριας για κάθε απορία, να ορίσουν τα «ξένα» παιδιά ως προς την καταγωγή και το θρήσκευμα.

Ωστόσο, η παρουσίαση των συμπερασμάτων της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας βρίσκεται πέρα από τους στόχους αυτού του κειμένου⁶. Η βαρύτητα δίνεται στον τρόπο έρευνας (εθνομεθοδολογία και έρευνα-δράση) που μέσα από την ερευνητική εμπειρία κρίθηκε ιδιαίτερα πρόσφορος για το συγκεκριμένο ερευνητικό πεδίο. Φυσικά, ακόμη και στο επίπεδο της μεθοδολογικής προσέγγισης, τα όποια συμπεράσματα δεν μπορούν να γενικευτούν, ώστε να διατυπωθούν απόψεις που να αφορούν όλο το μαθητικό πληθυσμό της περιοχής, αφού όπως ήδη προαναφέρθηκε οι διαφοροποιήσεις είναι έντονες τόσο ανάμεσα στις εθνοτικές ομάδες στην περιοχή όσο και μεταξύ των ατόμων που αυτοπροσδιορίζονται κοινά με τα ερευνητικά υποκείμενα στην παρούσα διαδικασία. Άλλωστε, στόχος μιας ποιοτικής έρευνας δεν είναι, σε τελική ανάλυση, η γενίκευση αλλά η ερμηνεία ενός ιδιαίτερου πεδίου, όπως αυτό που μας απασχολεί εδώ, σύμφωνα με τις αντιλήψεις της σύγχρονης εθνογραφικής έρευνας (Geertz 2003).

⁶ Για τα αποτελέσματα της έρευνας βλ. αναλυτικά Κουτσούρη – Θεοδωρίδης 2008.

Αυτό που είχε η έρευνα ως στόχο ήταν να αποτυπώσει τις γνώμες των παιδιών για ζητήματα που αφορούν την ίδια τους την καθημερινότητα στη συγκεκριμένη τάξη, στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα και να αναστοχαστεί πάνω στην αποτελεσματικότητα και τη δυνατότητα προσαρμογής των μεθοδολογικών εργαλείων. Η όλη διαδικασία αποτέλεσε μια ερευνητική προσπάθεια – πιλότο και η διαμόρφωση του τρόπου συλλογής των δεδομένων κρίθηκε ιδιαίτερα πρόσφορη για να αποτυπώσει την πραγματικότητα των συγκεκριμένων υποκειμένων με όσο το δυνατό μεγαλύτερη εγκυρότητα. Έγινε προσπάθεια να επιτρέψει την καλύτερη κατά το δυνατόν ανάγνωση των δεδομένων από τον ερευνητή λαμβάνοντας υπόψη τις προϋπάρχουσες και πολλαπλές σχέσεις εξουσίας ανάμεσα στα ερευνητικά υποκείμενα και την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια αλλά συχνά και μεταξύ των υποκειμένων (για παράδειγμα ως προς το φύλο, το βιοτικό επίπεδο, κ.ά.). Στο πλαίσιο αυτό, η εθνομεθοδολογική προσέγγιση μέσω της έρευνας-δράσης φαίνεται να αποτελεί τον πλέον πρόσφορο τρόπο, για να αναδειχθούν και να αποτυπωθούν οι λόγοι εξουσίας ανάμεσα στα άτομα, να εκφραστεί με εγκυρότητα η πραγματικότητα που βιώνουν τα ερευνητικά υποκείμενα, αλλά κυρίως να αναδυθούν εκείνες οι πρακτικές, αξίες και συμπεριφορές που δομούν το φαντασιακό (Καστοριάδης 1997) της κάθε ομάδας.

Από την άλλη μεριά, η συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια δεν φιλοδοξούσε να εξάγει γενικεύσεις γύρω από το ζήτημα των δικαιωμάτων για τις κοινωνικά αποκλεισμένες και φτωχές ομάδες (Τρέσσου 1998) όπως οι μειονότητες, αλλά να διερευνήσει τις απόψεις των υποκειμένων σε όσο το δυνατό μεγαλύτερο βάθος, προσπαθώντας να κατανοήσει τις ιδιαίτερες συνθήκες που διαμορφώνουν τις απόψεις των νέων ατόμων για τα δικαιώματά τους. Τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας κατέδειξαν ότι η δημοκρατία στο σχολείο και τα δικαιώματα του παιδιού αποτελούν σημαντικά ζητήματα προς διερεύνηση για το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού και ότι τα μέλη των διαφόρων κοινωνικών ομάδων δεν αντιλαμβάνονται με κοινό τρόπο βασικές έννοιες όπως η εκπαίδευση, η δημοκρατία, ο πολίτης, τα δικαιώματα ούτε αναπτύσσουν κοινές πρακτικές και συμπεριφορές απέναντι σε αυτά.

Μια ακόμη σημαντική διαπίστωση της συγκεκριμένης ερευνητικής προσπάθειας αποτελεί το ότι ο εκπαιδευτικός της τάξης μέσα από την καθημερινή τριβή με τους μαθητές είναι ο πλέον κατάλληλος να διερευνά ζητήματα που αφορούν τη σχολική πράξη και το μαθητικό δυναμικό. Η οικειότητα και η δυναμική που αναπτύσσεται ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας κρίνονται σημαντικές.

Από τη μια τα καθημερινά προβλήματα που καλείται να επιλύσει ο εκπαιδευτικός, προσπαθώντας να υπερκεράσει πολύ συχνά γραφειοκρατικά, οικονομικά και κοινωνικά ζητήματα και από την άλλη η αγωνία του και το αίσθημα ευθύνης να προσφέρει στους μαθητές του και να επιτύχει τους στόχους της διδακτικής πράξης τον κινητοποιούν προς τη διερεύνηση διαφόρων θεμάτων που αφορούν τη σχολική ζωή. Τέτοιου είδους ερευνητικές προσπάθειες θέτουν τον/την εκπαιδευτικό καθημερινά στο κέντρο του εκπαιδευτικού θεσμού και τον εγκαλούν να πάρει θέση απέναντι σε ζητήματα, να διερευνήσει τις αιτίες αποτυχίας των διδακτικών στόχων, να διεκδικήσει την αλλαγή της σχολικής πραγματικότητας, αλλά και να οραματιστεί ένα σχολείο με απελευθερωτικό πρόταγμα.

Τέλος, θα πρέπει να επισημανθεί η δυνατότητα που δίνεται μέσα από τέτοια εγχειρήματα για ουσιαστική γνωριμία και συνεργασία ανάμεσα στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Η σύμπραξη για την κατανόηση καταγραφή και επίλυση προβλημάτων στο σχολείο καθώς και η αλληλεγγύη που μπορεί να αναπτυχθεί μεταξύ των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε μια σχολική μονάδα μπορούν να αναπτύξουν τέτοια δυναμική, ώστε να καταστεί δυνατό να προσφέρουν νέες οπτικές στο περιεχόμενο, στις μεθόδους αλλά κυρίως στην παραγωγή εκπαιδευτικής και ευρύτερα πολιτικής θεωρίας.

Βιβλιογραφία.

- Altrichter H., Poch P., Somekh B., 2001, *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους: μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*, Μεταίχμιο, Αθήνα, μτφρ. Μ. Δεληγιάννη).
- Bajaj M., 2004, "Human rights education and student self-conception in the Dominican Republic", *Journal of Peace Education* 1: 21-36.
- Banks M., 2005, *Εθνοτισμός: Ανθρωπολογικές κατασκευές*, Ελληνικά Γράμματα Αθήνα, μτφρ. Φ. Αποστόλου.
- Barth F. (ed.), 1969, *Ethnic Groups and Boundaries: The social organization of cultural difference*, Bergen, London.
- Burr V., 2003, *Social constructionism*, Routledge, New York.
- Clifford J. – G. Marcus (eds.), 1986, *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*, University of California Press, Berkeley – Los Angeles – London.

- Cohen L. – L. Manion, 2000, *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Μεταίχμιο, Αθήνα, μτφρ. Χ. Μητσοπούλου - Μ. Φιλοπούλου.
- Eriksen T. H., 2007, *Μικροί τόποι, μεγάλα ζητήματα: μια εισαγωγή στην κοινωνική και πολιτισμική ανθρωπολογία*, Κριτική, Αθήνα, μτφρ Χ. Κατσίκερος, επιμέλεια Ι. Μάνος.
- Foucault M., 1999, *Η ιστορία της σεξουαλικότητας (Η δίψα της γνώσης)*, Ράππα, Αθήνα, μτφρ. Γκ. Ροζάκη.
- Garth B. – R. Aroni, 2003, “‘I Value What You have to Say’: Seeking the Perspective of Children with a Disability, Not Just their Parents”, *Disability & Society* 18: 561–576.
- Geertz Cl., 2003, *Η ερμηνεία των πολιτισμών*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα, μτφρ. Θ. Παραδέλλης.
- Goldstein S. K., 1964, *A guide for field workers in folklore*, Folklore Associates, London.
- Harkness S. – M. C. Super, 2005, “Themes and variations: Parental Ethnotheories in Western Cultures” στο K. Rubin – O. B. Chung (eds.), *Parental Beliefs, parenting and child development in cross-cultural perspective*. Psychology Press, London.
- Hirschfeld L., 2002, “Why don’t anthropologists like children”, *American Anthropologist* 104: 611-627.
- Holt J., 1989, *Οι ανάγκες και τα δικαιώματα του παιδιού: Απόδραση από την παιδική ηλικία*, Καστανιώτης, Αθήνα, μτφρ. Ν. Μπαλής.
- Γ’Anson J. – J. Allan, 2006, “Children’s rights in practice: a study of change within a primary school”, *International Journal of Children’s Spirituality* 11: 265–279.
- Irving K., 2001, “Australian Students’ Perceptions of the importance and existence of their rights”, *School Psychology International* 22: 224-240.
- James A. – A. Prout (eds.), 1990, *Constructing and Reconstructing Childhood*, The Falmer Press, London.
- James Allison, 2000, «Παίζοντας και μαθαίνοντας», στο Σ. Αυγητίδου (επιμ), *Το παιχνίδι. Παιδαγωγικές και διδακτικές προσεγγίσεις*, Δαρδανός, Αθήνα.
- Leonard M., 2004, “Children’s views on children’s right to work, Reflections from Belfast”, *Childhood* 11: 45–61.

- Marcus G. – M. Fisher (eds.), 1986, *Anthropology as Cultural Critique. An Experimental moment in the Human Sciences*, The University of Chicago Press, Chicago – London.
- McLellan E. – K. McQueen – L. J. Neidig, 2003, “Beyond the qualitative interview: data preparation and transcription”, *Field methods* 15: 23-42.
- Morgan M. – S. Gibbs – K. Maxwell – N. Britten, 2005, “Hearing children’s voices: methodological issues in conducting focus groups with children aged 7–11 years”, *Qualitative Research* 2: 5-20.
- Robson C., 2002, *Real world research*, Blackwell, New York.
- Ruck D.M. – M. Peterson-Badali – M. D. Day, 2002, “Adolescents’ and Mothers’ understanding of children’s rights in the home”, *Journal of Research on Adolescence* 12: 373-398.
- Sheridan S. – I. Samuelsson-Pramling, 2001, “Children’s Conceptions of Participation and Influence in Pre-school: A perspective on pedagogical quality”, *Sweden Contemporary Issues in Early Childhood* 2: 169-194.
- Silverman D., 1997, *Theory methods and practice*, Sage, London.
- Thompson P., 2005, *Φωνές από το παρελθόν: Προφορική Ιστορία*, Πλέθρον, Αθήνα.
- UNICEF, 1998, *Implementation Handbook for the Convention on the Rights of the child*.
- Veeran V., 2004, “Working with Street Children: A Child-centred Approach”, *The Child Care in Practice* 10: 359-366.
- Veikou Chr., 2004, “Cultural differences in Greek education: a negotiation of identities”, στο N. P. Terzis (ed.), *Intercultural Education in the Balkan Countries*, Kyriakidis Bros., Thessaloniki, pp. 107-114.
- Watson J., 2006, “Every Child Matters and children’s spiritual rights: Does the new holistic approach to children’s care address children’s spiritual well-being?”, *International Journal of Children’s Spirituality* 11: 251–263.
- Αγάθωνος-Γεωργοπούλου Ε. και Μ. Τσαγκάρη, 2000, *Εγχειρίδιο για τα δικαιώματα του παιδιού*, Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού, Αθήνα.
- Αντύπα Ιουλία (επιμ.), 2003, *ΚΕ.Δ.Α., Λέξεις και εικόνες: εικονογραφημένο λεξικό*, Τμήμα Φ.Π.Ψ., Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- Ασκούνη Ν., 2006, *Η εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη: Από το περιθώριο στην προοπτική της κοινωνικής ένταξης*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα.

- Αυγητίδου Σ. (επιμ.), 2000, *Το παιχνίδι. Παιδαγωγικές και διδακτικές προσεγγίσεις*. Δαρδανός, Αθήνα.
- Γκέφου – Μαδιανού Δ. (επιμ.), 1998, *Ανθρωπολογική Θεωρία και Εθνογραφία: Σύγχρονες τάσεις*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Γκέφου – Μαδιανού Δ., 1999, *Πολιτισμός και Εθνογραφία. Από τον Εθνογραφικό Ρεαλισμό στην Πολιτισμική Κριτική*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Γκέφου– Μαδιανού Δ. (επιμ.), 2003, *Εαυτός και «Άλλος»: Εννοιολογήσεις, ταυτότητες και πρακτικές στην Ελλάδα και την Κύπρο*, Gutenberg, Αθήνα.
- Γκουγκουλή Κ. – Α. Κούρια (επιμ.), 2000, *Παιδί και παιχνίδι στη νεοελληνική κοινωνία: 19ος και 20ός αιώνας*, Καστανιώτης, Αθήνα.
- Δαλκαβούκης Κ. Β., 2005, *Η πένα και η γκλίτσα: εθνοτική και εθνοτοπική ταυτότητα στο Ζαγόρι τον 20ο αιώνα*, Οδυσσέας, Αθήνα.
- Δαλκαβούκης, Κ. Β., 2007, «Μαθήματα πομακικής γλώσσας στην εποχή της 'Μετάβασης'. Μια εθνογραφική προσέγγιση από την εμπειρία του μαθητευόμενου», *Πρακτικά Α' Επιστημονικού Συνεδρίου – Διαστάσεις της Μετάβασης και η ευρωπαϊκή προοπτική των χωρών της Βαλκανικής*, Τμήμα Βαλκανικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, Φλώρινα, 10-12 Νοεμβρίου 2006, Θεσσαλονίκη, σσ. 937-956.
- Καστοριάδης Κ., 1997, *Η φαντασιακή θέσμιση της κοινωνίας*, Ράππα, Αθήνα, μτφρ. Ι. Τσιβάκου.
- Καστοριάδης Κ., 2000, *Η άνοδος της ασημαντότητας*, Ύψιλον, Αθήνα, μτφρ. Κ. Κουρεμένος.
- Κοντογιαννοπούλου – Πολυδωρίδη Γ., 2005, *Η δημοκρατία, ο πολίτης και οι «άλλοι»: Πολιτισμική οικείωση της κοινωνικής και πολιτικής εκπαίδευσης*, Gutenberg, Αθήνα.
- Κουτσούρη Άννα – Θεοδωρίδης Αλέξανδρος, 2008, «Διερεύνηση των απόψεων των παιδιών για τα δικαιώματα ανάπτυξης – εξέλιξής τους. Η περίπτωση ενός μειονοτικού σχολείου της Θράκης» στο Λουκία Μπεζέ (επιμ.), *Ερευνες στην προσχολική και σχολική ηλικία*, εκδόσεις Δ.Δ.Π.Μ.Σ. – «Κοινωνικο – πολιτισμική εκπαίδευση και κατάρτιση εμψυχωτών», Αλεξανδρούπολη, σ. 287-312.
- Μπαλτσιώτης Λ. – Κ. Τσιτσελίκης, 2001, *Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης: Συλλογή νομοθεσίας – Σχόλια*, Σάκκουλας, Αθήνα.

- Τρέσσου Ε., 1998, «Αποκλεισμός ειδικών ομάδων από την εκπαίδευση σε συνθήκες σχολικής διαφοροποίησης και σε συνθήκες σχολικής συνύπαρξης», Πρακτικά συνεδρίου: *Κοινωνικές ανισότητες και κοινωνικός αποκλεισμός*, Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα, Αθήνα.
- Τρουμπέτα Σ., 2001, *Κατασκευάζοντας ταυτότητες για τους Μουσουλμάνους της Θράκης: Το παράδειγμα των Πομάκων και των Τσιγγάνων*, Κριτική – Κ.Ε.Μ.Ο., Αθήνα.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ, Π.Ι., 2005, *Επιμόρφωση Σχολικών Συμβούλων και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Προσχολικής Εκπαίδευσης στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα Α.Π.Σ.: Επιμορφωτικό υλικό Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*, Αθήνα.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ., Π.Ι., 2003, *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) για το Δημοτικό. (Φ.Ε.Κ., τόμος Β', αρ. φύλλου 303/13.3.2003)*, Αθήνα.