



**ΑΝΟΙΚΤΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΚΥΠΡΟΥ**

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ «ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»

**ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ
ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΟΚΥΠΡΙΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ «ΠΡΟΣΦΥΓΙΚΗΣ ΣΥΝΕΙΔΗΣΗΣ»
ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ**

ΠΕΤΡΟΥΛΑ ΑΝΤΩΝΙΟΥ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΙΟΥΝΙΟΣ, 2015



**ΑΝΟΙΚΤΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΚΥΠΡΟΥ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ «ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»
ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ/ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ**

ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ
ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΟΚΥΠΡΙΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ «ΠΡΟΣΦΥΓΙΚΗΣ ΣΥΝΕΙΔΗΣΗΣ»
ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

ΠΕΤΡΟΥΛΑ ΑΝΤΩΝΙΟΥ

**Διατριβή η οποία υποβλήθηκε προς απόκτηση
Διδακτορικού τίτλου σπουδών στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου**

ΙΟΥΝΙΟΣ, 2015

© Πετρούλα Αντωνίου, 2015

ISBN 978-9963-695-41-6

ΣΕΛΙΔΑ ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑΣ

Υποψήφια Διδάκτωρ: Πετρούλα Αντωνίου

Τίτλος διατριβής: Αντιλήψεις και πρακτικές των Ελληνοκύπριων εκπαιδευτικών για την καλλιέργεια «προσφυγικής συνείδησης» στο δημοτικό σχολείο

Η παρούσα διδακτορική διατριβή εκπονήθηκε στο πλαίσιο των σπουδών για απόκτηση Διδακτορικού διπλώματος στο Πρόγραμμα «Επιστήμες της Αγωγής» και εγκρίθηκε στις 3 Ιουνίου 2015 από τα μέλη της Εξεταστικής Επιτροπής.

Εξεταστική Επιτροπή:

Πέτρος Πασιαρδής	Καθηγητής στο Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, Πρόεδρος εξεταστικής επιτροπής
Μιχαλίνος Ζεμπύλας	Αναπληρωτής Καθηγητής στο Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, Επιβλέπων
Κωνσταντίνα Χαραλάμπους	Λέκτορας στο Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου, Μέλος της επιτροπής
Ελευθέριος Κληρίδης	Λέκτορας στο Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Γραμματέας της Συγκριτικής Παιδαγωγικής Εταιρείας στην Ευρώπη, Μέλος της επιτροπής
Σπύρος Σπύρου	Αναπληρωτής Καθηγητής στο Τμήμα της Κοινωνικής Ανθρωπολογίας, Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου, Μέλος της επιτροπής

.....
Μιχαλίνος Ζεμπύλας – Επιβλέπων

Αν. Καθηγητής στη Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Περίληψη

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει τις αντιλήψεις και τις πρακτικές των Ελληνοκύπριων εκπαιδευτικών για την καλλιέργεια της «προσφυγικής συνείδησης» στο Δημοτικό Σχολείο. Στα πλαίσια του ίδιου σκοπού, εξετάστηκε παράλληλα ο ρόλος της προσφυγικής ταυτότητας και του κοινωνικού φύλου των εκπαιδευτικών σε αυτή τη διαδικασία. Το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας περιλάμβανε τη θεωρία της διατομής και τη μεταμοντέρνα κριτική θεωρία.

Συγκεκριμένα, η έρευνα εστίασε σε τέσσερα ερωτήματα. Το πρώτο αφορούσε στον τρόπο με τον οποίο οι Ελληνοκύπριοι εκπαιδευτικοί και μαθητές δημοτικής εκπαίδευσης αντιλαμβάνονται την έννοια του «πρόσφυγα» στο συγκεκριμένο της Κύπρου. Με το δεύτερο διερευνήθηκαν οι πρακτικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται στη δημοτική εκπαίδευση όσον αφορά στην καλλιέργεια της προσφυγικής συνείδησης στους μαθητές και ταυτόχρονα, εξετάστηκαν τυχόν διαφορές στις πρακτικές ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς πρόσφυγες και μη. Το τρίτο ερώτημα, επικεντρώθηκε στο ρόλο που διαδραματίζει το κοινωνικό φύλο των Ελληνοκύπριων εκπαιδευτικών στις διαδικασίες αυτές. Τέλος, εξετάστηκαν οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων για τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις που μπορούν να αναπτυχθούν, οι οποίες θα σέβονται αφενός την προσφυγική συνείδηση, ενώ αφετέρου θα δημιουργούν ευκαιρίες για υπέρβαση της περιοριστικής υποκειμενικότητας του πρόσφυγα.

Χρησιμοποιήθηκε ποιοτική μεθοδολογία· συγκεκριμένα, ως μέθοδοι συλλογής δεδομένων αξιοποιήθηκαν συνεντεύξεις και μελέτες περίπτωσης. Στην πρώτη φάση, πραγματοποιήθηκαν σαράντα συνεντεύξεις Ελληνοκύπριων εκπαιδευτικών και μαθητών δημοτικής εκπαίδευσης (είκοσι συνεντεύξεις από την κάθε ομάδα). Για την έρευνα επιλέγηκε ο τύπος της ημιδομημένης συνέντευξης με τη μορφή της προφορικής ιστορίας και η επιλογή των ατόμων έγινε με τυχαία δειγματοληψία και δειγματοληψία χιονοστιβάδας. Στη δεύτερη φάση, έγινε επιλογή πέντε εκπαιδευτικών με σκόπιμη δειγματοληψία στους οποίους πραγματοποιήθηκαν από τέσσερις μη συμμετοχικές παρατηρήσεις της διδασκαλίας τους. Οι περιορισμοί της έρευνας σχετίζονται με την επιλογή των συμμετεχόντων, τις μεθόδους συλλογής των δεδομένων και το θέμα το οποίο διερευνήθηκε.

Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν την οικοδόμηση της έννοιας του πρόσφυγα στο σχολείο και τη σύνδεση της με συναισθήματα πένθους και απώλειας.

Στο πλαίσιο αυτό, φάνηκε η συγκειμενοποίηση της έννοιας από τους συμμετέχοντες, με βάση τα χαρακτηριστικά των Ελληνοκύπριων προσφύγων. Παράλληλα, διαπιστώθηκε μεταφορά της προσφυγικής ταυτότητας από την πρώτη στη δεύτερη και τρίτη γενιά. Αν και η παρουσία προσφυγικής συνείδησης στη δεύτερη γενιά εντοπίζεται σε μεγάλο βαθμό, στην τρίτη γενιά εμφανίζεται μειωμένη. Διαπιστώθηκε, δηλαδή, μείωση στη συχνότητα παρουσίας στοιχείων προσφυγικής συνείδησης στην τρίτη γενιά.

Τα αποτελέσματα, επίσης, έδειξαν το ρόλο των εκπαιδευτικών στην καλλιέργεια της προσφυγικής συνείδησης. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν τον ισχυρισμό πως πολλές από τις πρακτικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται από τους συμμετέχοντες αποτελούν μια λογοτεχνίζουσα προσέγγιση, η οποία επιτυγχάνει περισσότερο συναισθηματοποίηση παρά ενσυναίσθηση στους μαθητές. Η πρακτική «ανθρώπινες μαρτυρίες», αν και δεν χρησιμοποιείται συχνά από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, εντούτοις ξεχώρισε ως η καταλληλότερη πρακτική που θα επέλεγαν για καλλιέργεια της προσφυγικής συνείδησης. Επιπρόσθετα, μέσα από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, διαπιστώθηκε, πως δε γίνεται ικανοποιητική προσπάθεια από τους συμμετέχοντες για σύνδεση της περίπτωσης των Ελληνοκύπριων προσφύγων με άλλα προσφυγικά ζητήματα. Αποτέλεσμα είναι η προβολή της διήγησης των Ελληνοκύπριων προσφύγων από τους εκπαιδευτικούς ως μια αντικειμενική και μοναδική ιστορία.

Παράλληλα, διαπιστώθηκε ο ρόλος της προσφυγικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες διδασκαλίας του «Δεν Ξεχνώ» για καλλιέργεια της προσφυγικής συνείδησης. Η διάθεση των εκπαιδευτικών αυτών, η διήγηση των προσωπικών τους βιωμάτων και η εξωτερίκευση των συναισθημάτων τους είναι στοιχεία τα οποία φαίνεται πως κατασκευάζουν συγκεκριμένο πλαίσιο μάθησης για τα θέματα αυτά. Επιπρόσθετα, διαπιστώθηκε η διαφοροποίηση στις πρακτικές διδασκαλίας από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς σε σύγκριση με τους άντρες εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε διαφοροποίηση ως προς τρεις παραμέτρους, όσον αφορά στο ύφος της προσέγγισης, στην επιλογή της μεθοδολογίας και στην επιλογή θεματολογίας. Η επιρροή του ρόλου της «μητέρας» συζητήθηκε ως επιπρόσθετο επιμέρους χαρακτηριστικό που είναι δυνατόν να επηρεάσει τη διδασκαλία.

Η συνεισφορά της έρευνας προσδιορίζεται σε θεωρητικό και ταυτόχρονα εμπειρικό επίπεδο. Η θεωρητική συνεισφορά συνοψίζεται στην επέκταση της θεωρίας

όσον αφορά στην προσφυγική συνείδηση. Ουσιαστικά, η έρευνα αυτή παρουσιάζει για πρώτη φορά συγκεντρωτικά αποτελέσματα για την καλλιέργεια της προσφυγικής συνείδησης των Ελληνοκυπρίων από τους εκπαιδευτικούς στη δημοτικό σχολείο. Επίσης, η έρευνα αυτή συνέβαλε στην αποκάλυψη του ρόλου του φύλου και της προσφυγικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών στις πρακτικές καλλιέργειας της προσφυγικής συνείδησης. Στη μέχρι τώρα διεθνή βιβλιογραφία δεν υπάρχει κάποια έρευνα που να επιδιώκει αυτή την επέκταση.

Όσον αφορά στην εμπειρική συνεισφορά, τα αποτελέσματα της έρευνας αναμένεται ότι θα βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς στην καθημερινή τους πρακτική σε θέματα διαχείρισης της προσφυγικής συνείδησης. Τα αποτελέσματα αποτελούν μια ευκαιρία γνωριμίας των εκπαιδευτικών με τις διαστάσεις και διαδικασίες καλλιέργειας της προσφυγικής συνείδησης στο σχολικό χώρο. Μέσα από αυτά, αναδεικνύεται η ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να είναι περισσότερο (ανα)στοχαστικοί όσον αφορά στις πρακτικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούν στα πλαίσια του «Δεν Ξεχνώ» και στις παιδαγωγικές συνέπειες των επιλογών τους για την καλλιέργεια της προσφυγικής συνείδησης. Επιπλέον, η έρευνα αυτή αποτελεί σημαντική ανατροφοδότηση για όσους φορείς ενδιαφέρονται για τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και την εκπαιδευτική πολιτική. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας παρέχουν, τέλος, ενδείξεις για την ανάγκη διεξαγωγής περαιτέρω έρευνας σε σχέση με την καλλιέργεια της προσφυγικής συνείδησης και τις επιπτώσεις για τα αναλυτικά προγράμματα και τη διδασκαλία.

Abstract

The aim of the present dissertation is to investigate the perceptions and practices of Greek Cypriot teachers for the cultivation of “refugee consciousness” at the primary school level. The role of teachers’ gender and teachers’ refugee identity in the procedure has been also examined. The theoretical framework of the study included intersectionality theory and postmodern critical theory.

The research study focused on four questions. The first question investigated the way Greek Cypriot teachers and students of Primary Education perceive the idea of «refugee» in the context of Cyprus. The second question examined the practices adopted in primary education to retain refugee consciousness. At the same time, possible differences on practices among refugee and non refugee teachers were examined. The third question focused on the role of Greek Cypriot teachers’ gender on these practices. Finally, the research study examined the participants’ perceptions on pedagogical approaches that respect refugee consciousness, while creating possibilities for overshooting the restrictive subjectivity of the refugee.

Qualitative methodology was used; specifically, semi-structured interviews with oral history approach characteristics and case studies were utilized as methods of data collection. The research was conducted in two phases. During the first phase, forty interviews were carried out with twenty Greek Cypriot teachers and twenty Greek Cypriot students of primary school. The sampling was a result of a randomly and a snowball selection of the participants. During the second phase, five teachers were selected using deliberate sampling selection and four non-participatory observations of their teaching practice were conducted for each one. Research limitations involved the selection of participants, the methods of data collection and the scope of the issue investigated.

The findings show the construction of the term «refugee» at school based on feelings of mourning and loss. In this context, data show the contextualization of the term that participants’ attain; based on the Greek Cypriots refugees’ characteristics. Moreover, in light of the research results, refugee identity seems to be transferred from the first generation to the second and third in a diminishing manner.

Evidence, also, showed the role of teachers in forging refugee consciousness. The results confirm that many of the teaching practices used constitute a non experiential approach which finally achieves emotionalization rather than empathy. Although bringing “authentic voices” was not one of the practices frequently used at

school, this practice was selected by the participants as the best one in forging refugee consciousness. In addition, results show that participants did not make a big effort connecting the case of Greek Cypriot refugees with other refugee issues. As a result, the story of Greek Cypriot refugees is seen as an objective and unique narration.

The analysis of data showed the influence of teachers' refugee identity in the process of teaching "I don't forget" at school. The will of the teachers, the narration of their personal experience as well as the expression of their personal sentiments created a certain context of learning. Moreover, a differentiation in the practices of teaching of female teachers was shown in comparison to male teachers. Specifically, difference was seen in three parameters: the teaching approach, the methodology and the selection of issues examined. The influence of their role as "mothers" was also discussed as an additional characteristic.

The contribution of the research is both theoretical as empirical. The theoretical contribution lies in the expansion of theory regarding refugee consciousness. Actually, this research presents for the first time results on cultivating refugee consciousness of Greek Cypriots at the elementary school. Also, this study has contributed to the delineation of the role that gender and refugee identity of teachers play in these teaching practices. According to international literature, there is no evidence so far of a study seeking the entanglement of these identities with the procedures of refugee consciousness.

As far as the empirical contribution is concerned, the results are expected to help teachers in their daily practice at school on issues on navigating through issues of refugee consciousness. The results give a valuable opportunity to teachers to get familiar with the dimensions and processes of refugee consciousness that take place at school. The need for teachers to be reflective regarding practices of refugee consciousness is shown. Moreover, this research gives important feedback to those interested in educational practice, curriculum as well as, educational policy. Finally, the results of this study indicate the need for further research concerning refugee consciousness and the implications for curriculum and teaching.

Ευχαριστίες

Ευχαριστώ θερμά:

Πρώτα τον Αναπληρωτή Καθηγητή, Μιχαλίνο Ζεμπύλα, ο οποίος ήταν ο επιβλέπων καθηγητής μου. Η καθοδήγηση που μου παρείχε, η υπομονή και η επιμονή, αλλά και η εμπιστοσύνη προς το πρόσωπό μου ήταν καθοριστικής σημασίας για την ολοκλήρωση της ερευνητικής διαδικασίας.

Τον καθηγητή Πέτρο Πασιαρδή και τη Δρ. Αθηνά Μιχαηλίδου-Ευριπίδου για τις σημαντικές τους εισηγήσεις ως μέλη της Επιτροπής Αξιολόγησης της πρότασής μου.

Τον καθηγητή Πέτρο Πασιαρδή, τον Αναπληρωτή Καθηγητή Σπύρο Σπύρου, τη Λέκτορα Κωνσταντίνα Χαραλάμπους και τον Λέκτορα Ελευθέριο Κληρίδη για τη συμμετοχή τους στην εξεταστική επιτροπή και τις αξιόλογες εισηγήσεις τους.

Όλους τους συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα, εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες που συμμετείχαν με μεγάλη προθυμία.

Αγαπημένα μου πρόσωπα· τους γονείς μου για τη συνεχή στήριξη, πρόσωπα του οικογενειακού και φιλικού περιβάλλοντός μου, χωρίς τη συνεχή ενθάρρυνση των οποίων δεν θα ήταν δυνατή η πραγματοποίηση αυτής της έρευνας.

Στους γονείς μου, Αντώνη και Χρύσω

Πίνακας Περιεχομένων

Περίληψη.....	v
Abstract.....	viii
Πίνακας Περιεχομένων.....	xii
Κατάλογος Πινάκων.....	xvii
Παραρτήματα.....	xviii

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 – ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1.Η σημαντικότητα της προσφυγικής μνήμης.....	1
1.2.Η οικοδόμηση της προσφυγικής συνείδησης στις επερχόμενες γενιές προσφύγων.....	4
1.3.Προσέγγιση της προσφυγικής συνείδησης υπό το πρίσμα της ταυτότητας του φύλου.....	6
1.4. Η προσφυγική συνείδηση στην Κύπρο.....	10
1.5.Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της προσφυγικής συνείδησης στην Κύπρο.....	14
1.6.Το θέμα το οποίο διερευνήθηκε.....	18
1.7. Η σημαντικότητα της έρευνας.....	24

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 – ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

2.1.Το θεσμικό πλαίσιο του πρόσφυγα και του εσωτερικά εκτοπισμένου.....	29
2.1.1. Η θεσμική περιγραφή για τους Κύπριους πρόσφυγες.....	32
2.2. Ο δεσμός του ανθρώπου με τη γη.....	34
2.3.Το τραύμα της αναγκαστικής μετακίνησης και της προσφυγικής εμπειρίας.....	39
2.3.1.Τα ενθύμια ως φορείς μνήμης.....	41
2.3.2.Η επιστροφή, η ολοκλήρωση στον κύκλο του πρόσφυγα.....	42
2.3.3. Η έννοια της εστίας για τους πρόσφυγες.....	43
2.4.Η προσφυγική εμπειρία ως ζήτημα ανάπτυξης και φύλου.....	45

2.4.1.Οι πρόσφυγες σε νεαρό έτος ηλικίας.....	45
2.4.2.Οι γυναίκες πρόσφυγες και ζητήματα φύλου.....	49
2.5.Η διαχείριση του τραύματος της προσφυγικής εμπειρίας στην εκπαίδευση.....	54
2.5.1.Η προβολή της κυρίαρχης αφήγησης του τραύματος μέσω της ρητορικής του «Εμείς» και οι «Άλλοι».....	54
2.5.2.Η εκπαίδευση για την ειρήνη και τη συμφιλίωση.....	57
2.5.3.Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην προώθηση της εκπαίδευσης για την ειρήνη και τη συμφιλίωση.....	60
2.6. Το τραύμα της προσφυγικής εμπειρίας των Ελληνοκύπριων προσφύγων...	63
2.6.1. Η μεταφορά του τραύματος στη νέα γενιά των Ελληνοκύπριων προσφύγων.....	66
2.6.1.1.Το πρόγραμμα «Δεν Ξεχνώ» στην ελληνοκυπριακή εκπαίδευση.....	70
2.7.Θεωρητικό Πλαίσιο.....	74
2.7.1.Η διερεύνηση της συλλογικής ταυτότητας και μνήμης ως το θεωρητικό πλαίσιο εξέτασης της προσφυγικής συνείδησης.....	74
2.7.2.Οι τεμνόμενες ταυτότητες και η θεωρία της διατομής.....	81
2.7.2.1.Εφαρμογή της θεωρίας της διατομής στην παρούσα έρευνα.....	89

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 – ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

3.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα.....	94
3.2. Η ποιοτική μεθοδολογία της έρευνας.....	96
3.3. Η κριτική θεωρία ως θεωρητικό παράδειγμα ενάντια στην κριτική της ποιοτικής μεθοδολογίας.....	99
3.4. Ο σχεδιασμός της έρευνας και η ερευνητική στρατηγική της θεμελιωμένης θεωρίας.....	102
3.5. Μέθοδοι συλλογής δεδομένων.....	105

3.5.1. Η ατομική συνέντευξη στη μορφή της προφορικής ιστορίας: εργαλείο για αντιμετώπιση της κριτικής της συμβατικής συνέντευξης για επίδραση του ερευνητή στον ερωτώμενο.....	109
3.5.2. Περιπτώσιακές μελέτες – Η θεατή μη συμμετοχική παρατήρηση.....	113
3.6. Οι συμμετέχοντες – Ζητήματα δεοντολογίας.....	117
3.7. Η διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων.....	122
3.8. Κριτήρια αξιολόγησης – Περιορισμοί της έρευνας.....	126

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 – ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

4.1. Οι αντιλήψεις για την έννοια του πρόσφυγα και της προσφυγικής ταυτότητας.....	134
4.1.1. Ο ορισμός της έννοιας του πρόσφυγα.....	135
4.1.1.1. Ο ορισμός της έννοιας του πρόσφυγα από τους εκπαιδευτικούς.....	135
4.1.1.2. Ο ορισμός της έννοιας του πρόσφυγα από τους μαθητές.....	139
4.1.2. Περιγραφή της προσφυγικής ταυτότητας των συμμετεχόντων.....	149
4.1.2.1. Περιγραφή της προσφυγικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών.....	150
4.1.2.2. Περιγραφή της προσφυγικής ταυτότητας των μαθητών.....	160
4.1.3. Οι αντιλήψεις για τη μεταφορά της προσφυγικής ταυτότητας των Ελληνοκυπρίων στις επόμενες γενιές.....	166
4.1.3.1. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη μεταφορά της προσφυγικής ταυτότητας των Ελληνοκυπρίων τις επόμενες γενιές.....	167
4.1.3.2. Οι αντιλήψεις των μαθητών για τη μεταφορά της προσφυγικής ταυτότητας των Ελληνοκυπρίων στις επόμενες γενιές.....	176

4.2. Οι πρακτικές διδασκαλίας για την καλλιέργεια της προσφυγικής συνείδησης και ο ρόλος της προσφυγικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών.....	180
4.2.1. Οι πρακτικές διδασκαλίας που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια του «Δεν Ξεχνώ».....	182
4.2.1.1. Ένταξη της προσφυγικής συνείδησης στα γνωστικά αντικείμενα του Αναλυτικού Προγράμματος.....	192
4.2.1.2. Η οργάνωση της πινακίδας της τάξης από τους εκπαιδευτικούς.....	193
4.2.1.3. Ο ρόλος της φωτογραφίας.....	197
4.2.2. Οι αντιλήψεις των μαθητών για τις πρακτικές διδασκαλίας που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια του «Δεν Ξεχνώ».....	202
4.2.3. Μαρτυρίες: Η πρακτική που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί ως μέσο για την καλλιέργεια της προσφυγικής συνείδησης.....	210
4.2.4. Ο ρόλος της προσφυγικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών στην καλλιέργεια της προσφυγικής συνείδησης.....	217
4.3. Ο ρόλος του κοινωνικού φύλου των εκπαιδευτικών στην καλλιέργεια της προσφυγικής συνείδησης.....	226
4.3.1. Ο ρόλος του κοινωνικού φύλου των εκπαιδευτικών.....	228
4.3.2. Οι γυναίκες στο ρόλο της «μάννας» ως σύμβολα παράστασης του προσφυγικού τραύματος των ΕΚ.....	241
4.3.2.1. Ερμηνεία του συμβολισμού της «γυναίκας – μάννας» στην αναπαράσταση του προσφυγικού τραύματος από τους εκπαιδευτικούς.....	250
4.4. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών για την εφαρμογή του προγράμματος «Δεν Ξεχνώ» σήμερα στο σχολείο και οι προτάσεις των συμμετεχόντων.....	256
4.4.1. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον τρόπο εφαρμογής του προγράμματος «Δεν Ξεχνώ» στα σχολεία σήμερα.....	257
4.4.2. Οι αντιλήψεις των μαθητών για το σύνθημα «Δεν Ξεχνώ» και οι υποχρεώσεις τους ως Ελληνοκύπριοι που δεν ξεχνούν.....	263
4.4.3. Οι προτάσεις των εκπαιδευτικών για βελτίωση της εφαρμογής του «Δεν Ξεχνώ» στα σχολεία σήμερα.....	271

4.4.4.Οι προτάσεις των μαθητών για την καλύτερη εφαρμογή του προγράμματος «Δεν Ξεχνώ» από τους δασκάλους τους.....	274
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 – ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	
5.1. Ο όρος του πρόσφυγα.....	279
5.1.1. Το σχολείο ως περιβάλλον που δημιουργεί συνθήκες για την εκμάθηση του όρου του πρόσφυγα.....	279
5.1.2.Η συγκειμενοποίηση της έννοιας του πρόσφυγα στα χαρακτηριστικά των Ελληνοκύπριων προσφύγων.....	283
5.2. Η παρουσία της προσφυγικής ταυτότητας ως διαδικασία διατήρησης της προσφυγικής σκέψης.....	286
5.2.1.Η προσφυγική συνείδηση της δεύτερης και τρίτης γενιάς.....	286
5.2.2.Η μείωση στη συχνότητα παρουσίας στοιχείων προσφυγικής συνείδησης στην τρίτη γενιά.....	291
5.3. Οι πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την καλλιέργεια της προσφυγικής συνείδησης.....	295
5.3.1. Οι πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια του «Δεν Ξεχνώ».....	295
5.3.2. Οι μαρτυρίες των Ελληνοκύπριων προσφύγων ως μέσο για την καλλιέργεια της προσφυγικής συνείδησης.....	303
5.4.Ο ρόλος της προσφυγικής ταυτότητας και του φύλου των εκπαιδευτικών στην καλλιέργεια της προσφυγικής συνείδησης.....	309
5.4.1.Ο ρόλος της προσφυγικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών.....	309
5.4.2.Ο ρόλος του κοινωνικού φύλου των εκπαιδευτικών	314
5.5.Η εφαρμογή του προγράμματος «Δεν Ξεχνώ» σήμερα στο σχολείο και οι προτάσεις των συμμετεχόντων.....	319
5.6. Διεθνής συνεισφορά της έρευνας.....	324
5.7.Προτάσεις με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας.....	328
5.8.Κατακλείδα.....	340
ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	342

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1 <i>Η έννοια του πρόσφυγα όπως αποτυπώνεται από τους εκπαιδευτικούς.....</i>	136
Πίνακας 2 <i>Η έννοια του πρόσφυγα όπως αποτυπώνεται από τους μαθητές.....</i>	142
Πίνακας 3 <i>Περιβάλλοντα εκμάθησης της έννοιας του πρόσφυγα για τους μαθητές.....</i>	144
Πίνακας 4 <i>Περιγραφή της προσφυγικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών.....</i>	152
Πίνακας 5 <i>Αισθάνεσαι πρόσφυγας; Συγκριτική παρουσίαση των απαντήσεων από τους εκπαιδευτικούς και από τους μαθητές.....</i>	161
Πίνακας 6 <i>Περιγραφή της προσφυγικής συνείδησης των μαθητών.....</i>	162
Πίνακας 7 <i>Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τους λόγους φθίνουσας μεταφοράς της προσφυγικής ταυτότητας στην τρίτη γενιά.....</i>	172
Πίνακας 8 <i>Πρακτικές διδασκαλίας για την καλλιέργεια της προσφυγικής συνείδησης...</i>	183
Πίνακας 9 <i>Ένταξη δραστηριοτήτων ανάπτυξης προσφυγικής συνείδησης στο πρόγραμμα της τάξης.....</i>	192
Πίνακας 10 <i>Η σημαντικότερη πρακτική διδασκαλίας για την καλλιέργεια της προσφυγικής συνείδησης.....</i>	211
Πίνακας 11 <i>Τρόποι με τους οποίους το φύλο του εκπαιδευτικού επηρεάζει τη διδασκαλία Δεν Ξεχνώ.....</i>	228
Πίνακας 12 <i>Περιβάλλοντα στα οποία οι μαθητές είδαν φωτογραφίες με γυναίκες να πενθούν για τα αποτελέσματα της εισβολής.....</i>	246
Πίνακας 13 <i>Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά των γυναικών που τις ανέδειξαν σε σύμβολα του τραύματος των Ελληνοκυπρίων.....</i>	251
Πίνακας 14 <i>Λόγοι για την παραμέληση επίτευξης των στόχων του προγράμματος «Δεν Ξεχνώ» στο σχολείο σήμερα.....</i>	258
Πίνακας 15 <i>Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών: «Εκπληρώνονται οι στόχοι «Δεν Ξεχνώ» στο σχολείο σήμερα;».....</i>	261
Πίνακας 16 <i>Αντιλήψεις των μαθητών: «Ποιες είναι οι υποχρεώσεις σας ως Ελληνοκύπριοι που δεν ξεχνούν, σύμφωνα με το σύνθημα Δεν Ξεχνώ»;.....</i>	268

Παραρτήματα

Παράρτημα 1

<i>Πρωτόκολλο ημιδομημένης συνέντευξης εκπαιδευτικού.....</i>	378
<i>Πρωτόκολλο ημιδομημένης συνέντευξης μαθητή.....</i>	389
<i>Φύλλο παρατήρησης ανοιχτού τύπου.....</i>	396
<i>Έντυπο αναστοχασμού της διδασκαλίας εκπαιδευτικού.....</i>	397

Παράρτημα 2

<i>Έντυπο ενημερωμένης συγκατάθεσης για συμμετοχή στις συνεντεύξεις (εκπαιδευτικοί).</i>	399
<i>Έντυπο ενημερωμένης συγκατάθεσης για συμμετοχή στις συνεντεύξεις (μαθητές).....</i>	401
<i>Έντυπο ενημερωμένης συγκατάθεσης για συμμετοχή στις παρατηρήσεις.....</i>	403

Παράρτημα 3

<i>Έντυπο συμπλήρωσης στοιχείων για τον εκπαιδευτικό.....</i>	405
<i>Πίνακας με τα δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευτικών.....</i>	406
<i>Πίνακας με τα δημογραφικά στοιχεία μαθητών.....</i>	407

Παράρτημα 4

<i>Λέξεις σε κυπριακή διάλεκτο και αντίστοιχες στη δημοτική ελληνική γλώσσα.....</i>	409
--	-----

Παράρτημα 5

<i>Διάγραμμα «Προσφυγικής Συνείδησης»</i>	411
---	-----

Παράρτημα 6

<i>Σχεδιάγραμμα: Μέθοδοι Συλλογής των Δεδομένων.....</i>	413
<i>Χρονοδιάγραμμα Συλλογής Δεδομένων.....</i>	414

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 - ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1. Η σημαντικότητα της προσφυγικής μνήμης

Η χωρική και κοινωνική μετακίνηση ανθρώπων έχει επιταχυνθεί στον κόσμο και αυτό το φαινόμενο περιλαμβάνει τεράστιους αριθμούς ατόμων, οι οποίοι νομικά ταξινομούνται ως πρόσφυγες (Malkii, 1995). Σύμφωνα με την Ύπατη Αρμοστεία του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών για τους Πρόσφυγες (United Nations High Commissioner for Refugees) γύρω στα 51,2¹ εκατομμύρια ανθρώπων έχουν εγκαταλείψει τα σπίτια τους υπό το καθεστώς της βίας, διωκόμενοι λόγω εθνικότητας, φυλής, θρησκείας, πολιτικής πεποίθησης ή κοινωνικής ομάδας στην οποία ανήκουν· βιώνοντας τη συστηματική καταπάτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων τους, μέχρι το τέλος του 2013 (UNHCR, 2014). Λόγω της μαζικής μετακίνησης των ανθρώπων που λαμβάνει χώρα στον κόσμο, αυτός ο αιώνας έχει δίκαια χαρακτηριστεί «ο αιώνας του πρόσφυγα» (Ellis & Khan, 2003). Χαρακτηριστικά η Malkii (1995) αναφέρει:

Οι αναγκαστικές μετακινήσεις των πληθυσμών έχουν διαφορετικά ιστορικά και πολιτικά αίτια και περιλαμβάνουν ανθρώπους που αν και όλοι έχουν εκτοπιστεί, βρίσκονται σε διαφορετικές συνθήκες και δυσάρεστες καταστάσεις. Έτσι, φαίνεται πως ο ορισμός του πρόσφυγα έχει αναλυτική χρησιμότητα όχι ως ετικέτα (label) για ένα συγκεκριμένο «είδος» ή «τύπο» ατόμου ή κατάστασης που γενικεύεται, αλλά ως μια πλατιά νομική ή περιγραφική συνήθεια η οποία περιλαμβάνει ένα κόσμο με διαφορετικές κοινωνικοοικονομικές θέσεις, προσωπικές ιστορίες, ψυχολογικές ή πνευματικές καταστάσεις (Malkii, 1995, σελ. 496).

Οι αναγκαστικές μετακινήσεις ανθρώπων είναι μόνο μια πτυχή μεγαλύτερων κοινωνικοπολιτικών και πολιτισμικών διαδικασιών και πρακτικών από τις οποίες δημιουργείται ένα ευρύ πεδίο θεμάτων (Malkii, 1995). Έτσι:

¹ Η ετήσια έκθεση της Ύπατης Αρμοστείας με τίτλο «Παγκόσμιες Τάσεις» (Global Trends), η οποία βασίζεται σε στοιχεία που συγκεντρώθηκαν από κυβερνήσεις, συνεργαζόμενες μη κυβερνητικές οργανώσεις και την ίδια την Ύπατη Αρμοστεία, δείχνει ότι, μέχρι το τέλος του 2013, 51,2 εκατομμύρια άνθρωποι είχαν αναγκαστεί να εκτοπιστούν, δηλαδή 6 εκατομμύρια περισσότεροι από τα 45,2 που είχαν καταγραφεί το 2012. Οι εσωτερικά εκτοπισμένοι – άνθρωποι δηλαδή που αναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν τα σπίτια τους, αλλά βρίσκονται ακόμη εντός της χώρας τους - ανήλθαν στον αριθμό ρεκόρ των 33,3 εκατομμυρίων (UNHCR, 2014).

Ο εθνικισμός, ο ρατσισμός, η ξενοφοβία, και οι πολιτικές μετανάστευσης, οι πρακτικές των κρατών βίας και πολέμου, η λογοκρισία και η αποσιωποίηση, τα ανθρώπινα δικαιώματα και οι προκλήσεις για την ακεραιότητα των κρατών, ο λόγος (discourse) ανάπτυξης και οι πράξεις ανθρωπιστικής βοήθειας, η πολιτότητα, οι ταυτότητες κουλτούρας και θρησκείας, τα ταξίδια, η διασπορά και η μνήμη είναι μόνο μερικά από τα θέματα και τις πρακτικές που πηγάζουν αναπόφευκτα από το πεδίο της αναγκαστικής μετακίνησης σήμερα (Malkii, 1995, σελ. 496).

Σύμφωνα με τον Confino (1997) η έννοια της μνήμης έχει γίνει, ίσως πρόσφατα, ο κύριος όρος στην ιστορία των πολιτισμών. Ο Confino (1997) χαρακτηριστικά αναφέρει:

Η μνήμη, περισσότερο ως πρακτική παρά ως θεωρία, έχει χρησιμοποιηθεί για να περιγράψει πολύ διαφορετικές καταστάσεις οι οποίες ωστόσο μοιράζονται ένα κοινό στοιχείο: τους τρόπους με τους οποίους οι άνθρωποι οικοδομούν την εικόνα του παρελθόντος. Έχει πρώτα χρησιμοποιηθεί για να ερευνήσει τη μνήμη των ανθρώπων που έχουν βιώσει ένα συγκεκριμένο γεγονός, όπως το Ολοκαύτωμα. Επιπρόσθετα χρησιμοποιήθηκε για να ορίσει την αναπαράσταση του παρελθόντος και την κατασκευή του ως μια κοινή γνώση κουλτούρας από διαδοχικές γενιές με διάφορα «μέσα μεταφοράς της μνήμης» (vehicles of memory) όπως βιβλία, ταινίες, μουσεία, εορταστικές εκδηλώσεις μνήμης και άλλα (Confino, 1997, σελ. 1386).

Η σημαντικότητα της μνήμης τόσο για τον άνθρωπο όσο και για την κοινωνία ευρύτερα είναι θέμα το οποίο θίγεται από διάφορους μελετητές (Confino, 1997· Lowenthal, 1985· Le Goff, 1992). Το πλούσιο πεδίο των σπουδών μνήμης (memory studies) είναι αναμφισβήτητο (Confino, 1997). Με εργαλείο τους τη μνήμη, οι πληθυσμοί που αναγκάζονται να εγκαταλείψουν «τη γη τους» δημιουργούν αυτό που ο Anderson (1991) έχει ορίσει στη μελέτη του ως «μια φανταστική κοινότητα» (imagined community), βασισμένη στο τραύμα και το πένθος.

Τα θέματα του πρόσφυγα στον χώρο της κοινωνικής μελέτης και έρευνας παρουσιάζουν μεγάλο ενδιαφέρον (Malkii, 1995). Η Malkii (1995) αναφέρει πως στη δεκαετία του 1970 και ειδικότερα στη δεκαετία του 1980 παρατηρήθηκε μεγάλο ενδιαφέρον και αναγκαιότητα συστηματοποίησης της μελέτης των προσφύγων. Τότε μάλιστα είχαν γίνει προσπάθειες για την οικοδόμηση ενός

γενικότερου μοντέλου σκέψης και φιλοσοφίας στον κλάδο των προσφύγων. Ειδικότερα, το πένθος και η επούλωση, «η ετικετοποίηση», η μνήμη, οι πολιτισμικές και προσφυγικές ταυτότητες, ο επαναπατρισμός και ο ρόλος της γυναίκας πρόσφυγα είναι ορισμένα από τα ζητήματα τα οποία εξετάζονται στον κλάδο των προσφύγων (βλέπε Volkan, 1977· Bowman, 2006· Cohen & Deng, 1998· Cohen, 1998· Ellis & Khan, 2003· Hadjiravlou, 2006· Kibreab, 2002· Loizos & Kelly, 2009· Zetter, 1991, 1994), με αποτέλεσμα την ανάδειξη των προσφύγων σε σημαντικό αντικείμενο μελέτης των ανθρωπολογικών και κοινωνικών σπουδών. Η Hadjiyanni (2002), επισημαίνει πως η προσφυγοποίηση θα απασχολήσει τους μελετητές για τα καλά στον εικοστό πρώτο αιώνα.

Διάφοροι ερευνητές επισημαίνουν τη σημαντικότητα της προσφυγικής μνήμης για την Κύπρο, επιδεικνύοντας έντονη την παρουσία της στη ζωή των Κυπρίων. Ειδικότερα η Hadjiyanni (2002), αναφέρει πως οι Ελληνοκύπριοι πρόσφυγες² διατηρούν την προσφυγική τους ταυτότητα και προσπαθούν να τη μεταφέρουν στα παιδιά. Αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας είναι η ανάπτυξη της «προσφυγικής συνείδησης»³ στη νέα γενιά προσφύγων (Hadjiyanni, 2002). Η προσφυγική συνείδηση, αφορά μια κοινή κοινωνική ταυτότητα που έχουν τα παιδιά των προσφύγων, ως μέλη μιας κοινωνικής ομάδας που έχουν κοινά χαρακτηριστικά. Τέτοια χαρακτηριστικά αφορούν, κατά πρώτο λόγο, τη συλλογική μνήμη, τόσο για τη ζωή και τις εμπειρίες μελών της οικογένειάς τους (και γενικά των Ελληνοκύπριων προσφύγων), στα κατεχόμενα όσο και για την μετέπειτα προσφυγοποίηση τους και κατά δεύτερο λόγο, το αίσθημα της αδικίας

² Όπως θα αναλυθεί στη συνέχεια, σύμφωνα με τη Σύμβαση της Γενεύης το 1951, οι Κύπριοι θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν μόνο ως θύματα «εσωτερικού εκτοπισμού» και όχι «πρόσφυγες», αφού

πρόσφυγες ονομάζονται όσοι αναγκάζονται να μετακινηθούν από ένα κράτος σε κάποιο άλλο. Στη συνέχεια της εργασίας, θα χαρακτηρίζονται πρόσφυγες για λόγους οικονομίας του κειμένου, αλλά κι επειδή, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Loizos (2001) έτσι αυτοχαρακτηρίζονται κι έτσι λέγονται συνήθως στην Κύπρο.

³ Στο Παράρτημα 5, παρατίθεται εννοιολογικό σχεδιάγραμμα της «Προσφυγικής συνείδησης», με βάση τη βιβλιογραφία. Ο όρος έχει χρησιμοποιηθεί κυρίως από την Hadjiyanni (2002) για τα παιδιά των Ε/Κ προσφύγων και υιοθετείται στην παρούσα έρευνα με σκοπό τη διαφοροποίηση από «την ταυτότητα» που χαρακτηρίζεται από την περισσότερο συμπαγή κατασκευή της. Στη συνέχεια θα χρησιμοποιείται η ορολογία «προσφυγική συνείδηση» αντί προσφυγικής ταυτότητας όταν πρόκειται για πρόσφυγες δεύτερης και τρίτης γενιάς για σκοπούς διαχωρισμού τους από τους πρόσφυγες πρώτης γενιάς. Η προσφυγική συνείδηση αναφέρεται στη δευτερογενή εμπειρία του τραύματος η οποία μεταφέρεται από την πρώτη γενιά στους απογόνους (Hadjiyanni, 2002). Στη συνέχεια της μελέτης θα γίνει εκτεταμένη περιγραφή του όρου, με βάση τη βιβλιογραφία.

που βιώνουν εξαιτίας της καταπάτησης των δικαιωμάτων τους. Σύμφωνα με τον (Evdokas et al., 1976) το αίσθημα της αδικίας είναι σημαντικό κομμάτι που θεμελιώνει την προσφυγική ταυτότητα των Ελληνοκύπριων⁴ προσφύγων πρώτης γενιάς.

1.2. Η οικοδόμηση της προσφυγικής συνείδησης στις επερχόμενες γενιές προσφύγων

Όπως έχει περιγραφεί, η μνήμη του πρόσφυγα ως αντικείμενο έρευνας έχει ελκύσει το ενδιαφέρον της ερευνητικής κοινότητας. Μάλιστα δεν περιορίστηκε στη μελέτη των ατόμων που έχουν βιώσει την αναγκαστική μετακίνηση, αλλά η προσφυγική μνήμη έχει ταυτόχρονα παρατηρηθεί και ανάμεσα σε πρόσφυγες «δεύτερης γενιάς», χρόνια μετά την αναγκαστική μετακίνηση λαμβάνοντας διάφορες ονομασίες, όπως προσφυγική μνήμη δεύτερης γενιάς και «προσφυγική συνείδηση» (refugee consciousness) (Hadjiyanni, 2002). Η «δεύτερη γενιά προσφύγων» αφορά στα παιδιά των προσφύγων τα οποία δε βίωσαν την αναγκαστική μετακίνηση με πρωτογενή εμπειρία. Η εμπειρία των προσφύγων της πρώτης γενιάς είναι ένας σχετικός παράγοντας που λαμβάνεται υπόψη όταν μελετά κανείς την εμπειρία που βιώνει η δεύτερη (Jodeyr, 2003). Έρευνα από τον Hirschon για τους Έλληνες της Μικράς Ασίας που έγιναν πρόσφυγες το 1922 έδειξε ότι παρά τα πενήντα εφτά χρόνια και την παρέλευση τριών γενεών, η νέα γενιά προσφύγων διατηρούσε ακόμα «προσφυγική συνείδηση» (Hirschon, 1989).

Η προσφυγική συνείδηση της δεύτερης γενιάς προσφύγων είναι μια κοινή, σκόπιμη και παγιωμένη ταυτότητα, βασισμένη στην εμπειρία της *βίας* και της *απόλλειας* της πρώτης γενιάς η οποία έχει μεταφερθεί στη δεύτερη με ποικίλες διαδικασίες (Hadjiyanni, 2002). Είναι μια ταυτότητα εν δυνάμει, μια ταυτότητα δηλαδή τους μέλλοντος. Η προσφυγική συνείδηση ως διαδικασία διατήρησης της προσφυγικής σκέψης στην επόμενη γενιά, αν και αρχικά είχε χρησιμοποιηθεί στη

⁴ Στη συνέχεια της εργασίας θα χρησιμοποιούνται οι συντομογραφίες Ε/Κ και Τ/Κ όπου γίνονται αναφορές σε Ελληνοκύπριους και Τουρκοκύπριους αντίστοιχα, για πρακτικούς λόγους. Οι συντομογραφίες αποδίδουν ταυτόχρονα όλες τις πτώσεις των όρων «Ελληνοκύπριος» και «Τουρκοκύπριος» καθώς και τον ενικό και τον πληθυντικό αριθμό τους.

βιβλιογραφία μόνο με σκοπό να εξηγήσει τις συνεχιζόμενες αξιώσεις για οικονομική βοήθεια από τη δεύτερη και την τρίτη γενιά των απογόνων των προσφύγων· στη συνέχεια μελετήθηκε ως ξεχωριστό αντικείμενο έρευνας μέσα από διάφορους κλάδους (Hadjiyanni, 2002).

Η Hadjiyanni (2002), στην έρευνα της που πραγματοποιήθηκε το 1994 και παρουσιάστηκε στο βιβλίο «The making of a refugee. Children Adopting Refugee Identity in Cyprus» εξέτασε το ζήτημα διατήρησης της προσφυγικής μνήμης και διαφοροποίησε τους πρόσφυγες που βίωσαν τη βίαιη μετακίνηση από τους απογόνους τους· χρησιμοποιώντας για αυτούς τον όρο «προσφυγική συνείδηση» αντί για τον όρο «προσφυγική ταυτότητα». Ενώ η προσφυγική ταυτότητα αποδίδεται στην πρώτη γενιά προσφύγων οι οποίοι βίωσαν άμεσα την αναγκαστική μετακίνηση, η προσφυγική συνείδηση αναφέρεται στη δευτερογενή εμπειρία του τραύματος η οποία μεταφέρεται από την πρώτη γενιά στους απογόνους. Το εργαλείο της προσφυγικής ταυτότητας, επομένως, είναι η μνήμη που στηρίζεται σε πρωτογενείς εμπειρίες ενώ της προσφυγικής συνείδησης η δευτερογενής μνήμη.

Η Hadjiyanni (2002), αποκάλυψε πως η μεταφορά της προσφυγικής μνήμης στη δεύτερη γενιά στηρίζεται στη θέληση των προσφύγων της πρώτης γενιάς να γνωρίσουν τα παιδιά τους τις κακουχίες που βίωσαν λόγω της δίωξης, να τις θυμούνται και να συνεχίσουν να αγωνίζονται για την επιστροφή στα μέρη που χάθηκαν. Μελετώντας τη διαδικασία με την οποία ένα παιδί προσφυγικής οικογένειας αναπτύσσει προσφυγική συνείδηση, η ερευνήτρια κατέληξε στα τέσσερα στάδια κατασκευής της συνείδησης. Συγκεκριμένα, περιγράφει:

Η διαδικασία της προσφυγικής συνείδησης φαίνεται ότι λαμβάνει χώρα σε τέσσερα στάδια. Το πρώτο στάδιο, *η γονεϊκή σύνδεση*, περιλαμβάνει τους γονείς να βιώνουν το τραύμα της προσφυγοποίησης και μέσω αυτού να διατηρούν σύνδεση με την εμπειρία και την ταυτότητα του πρόσφυγα. Το δεύτερο στάδιο, *η προβολή*, αφορά στους γονείς οι οποίοι προβάλλουν τα αποτελέσματα της προσφυγικής εμπειρίας στα παιδιά τους. Η προβολή οδηγεί στο τρίτο στάδιο της διαδικασίας, *τη μεταφορά της μνήμης*. Κατά τη διάρκεια αυτού του σταδίου οι γονείς οικοδομούν την ταυτότητα των παιδιών στηριζόμενοι στις μνήμες της προσφυγικής τους εμπειρίας. Στο τέταρτο και τελευταίο στάδιο, το παιδί υιοθετεί *την προσφυγική ταυτότητα*. Η οργανική σημασία της οικογένειας στην οικοδόμηση της προσφυγικής ταυτότητας φαίνεται από το γεγονός ότι τα πρώτα τρία στάδια της διαδικασίας οικοδόμησης της προσφυγικής συνείδησης βρίσκονται στα

χέρια των γονιών ενώ μόνο το πρώτο στάδιο είναι υπό τον έλεγχο του παιδιού (σελ. 154).

Η Hadjiyanni (2002), παρουσίασε την οικογένεια ως τον πρωταρχικό μεταφορέα της προσφυγικής συνείδησης. Η οικογένεια με εργαλείο τη μνήμη της προσφυγικής εμπειρίας προβάλλει τα αποτελέσματα της αναγκαστικής μετακίνησης στα παιδιά, με αποτέλεσμα η μνήμη να μεταφέρεται στο παιδί το οποίο οικοδομεί την προσφυγική ταυτότητα, βασισμένη στο τραύμα και την απώλεια των δικών του ανθρώπων. Η Hadjiyanni (2002) ταυτόχρονα, έδωσε έμφαση στον οργανικό ρόλο των γυναικών - μητέρων οι οποίες αναλαμβάνουν ουσιαστικό ρόλο στη μεταφορά της μνήμης και την καλλιέργεια προσφυγικής συνείδησης στη νέα γενιά. Ο ρόλος του φύλου αναλύεται στη συνέχεια.

1.3. Προσέγγιση της προσφυγικής συνείδησης υπό το πρίσμα της ταυτότητας του φύλου

Η οικογένεια, όπως αναφέρθηκε, παρουσιάζεται ο υποστηρικτής της προσφυγικής συνείδησης και οι γυναίκες - μητέρες αναλαμβάνουν οργανικό ρόλο, ενθαρρύνοντας το πένθος για την απώλεια αντί να το κατευνάζουν με σκοπό την οριστική επούλωση του (Hadjiyanni, 2002). Η δυναμική σχέση της φυλετικής ταυτότητας και της προσφυγικής εμπειρίας έχει υποστηριχτεί ταυτόχρονα κι από άλλους ερευνητές.

Η Hadjiravlou (2006), στη συστηματική έρευνα της για το ρόλο του κοινωνικού φύλου στην κοινωνία επισημαίνει πως προηγουμένως και κατά τη διάρκεια της σύγκρουσης οι γυναίκες είναι σύμβολα και πηγές αναπαραγωγής, ενώ μετά τον πόλεμο και τις βίαιες συγκρούσεις καλούνται να ανοικοδομήσουν την κοινωνία. Ο Dorros στο βιβλίο του για παιδιά «Isia», διηγείται μια ιστορία για τη γιαγιά που παίρνει την εγγονή της σε ένα φανταστικό ταξίδι από τη Νέα Υόρκη στο νησί όπου η ίδια μεγάλωσε και αναγκάστηκε να εγκαταλείψει (στη Hadjiyanni, 2002, σελ. 215). Με άλλα λόγια, η προσφυγική συνείδηση οικοδομείται μέσω ιστοριών, όταν οι γυναίκες παίρνουν τα παιδιά «σε φανταστικά ταξίδια όπου έχει πάντα ζεστασιά και ωραίες μυρωδιές» (σελ. 216).

Σύμφωνα με την Hadjiyanni (2002) το σπίτι των προσφύγων αποδεικνύεται ως τόπος κατασκευής ενός πρόσφυγα, όπου «οι γυναίκες δημιουργούν ένα πρόσφυγα από ένα παιδί που γεννιέται στην οικογένεια» (σελ. 216). Άλλες πηγές από τις οποίες τα παιδιά μαθαίνουν για το παρελθόν και αναπτύσσουν προσφυγική συνείδηση είναι το σχολείο, άλλα άτομα πρόσφυγες στο περιβάλλον τους, τα Μ.Μ.Ε, τα βιβλία και οι σύλλογοι στο χωριό/ πόλη (Hadjiyanni, 2002).

Κι ενώ οι γυναίκες παρουσιάζονται ως αρωγοί και υποστηριχτές στη μεταφορά της προσφυγικής συνείδησης στους απογόνους τους, έρευνες παρουσιάζουν πως στη διαδικασία ανάπτυξης της μεταμνήμης (postmemory)⁵ στα παιδιά των επιζώντων του Ολοκαυτώματος, οι γυναίκες βοηθούν στην επούλωση του τραύματος. Σύμφωνα με την Hirsch (2008), στη διαδικασία αυτή το φύλο λειτουργεί ως προστατευτική ασπίδα του τραύματος, απορροφώντας τον ψυχολογικό κλονισμό, φιλτράροντας και διαχέοντας τα αποτελέσματα της απώλειας. Η ίδια υποστηρίζει πως οι οικογενειακοί και γυναικείοι τροπισμοί ανακατασκευάζουν τη σχέση με την απώλεια και το κοινωνικό φύλο μετατρέπεται σε ένα δυνατό ιδιωτισμό μνήμης για αποσύνδεση και λήθη. Συμπερασματικά, ο ρόλος των γυναικών ως φορείς της ιστορίας, της ταυτότητας και της συνέχειας παρουσιάζεται με διαφορετικό τρόπο και με διαφορετικές επιδιώξεις στις διαδικασίες ανάπτυξης της προσφυγικής συνείδησης και της μεταμνήμης.

Κι ενώ οι απόγονοι των προσφύγων έχουν κυρίως ερευνηθεί υπό τους όρους της προσφυγικής μνήμης και συνείδησης, τα παιδιά των επιζώντων του Ολοκαυτώματος έχουν μελετηθεί κυρίως κάτω υπό το πρίσμα της μεταμνήμης (Jodeyr, 2003· Jilovsky, 2008· Hirsch, 2008· Hadjiyanni, 2002· Loizos, 1981). Παρόλα αυτά, εξίσου και οι δύο διαδικασίες στηρίζονται στη δευτερογενή εμπειρία των απογόνων οι οποίοι γίνονται «μάρτυρες» των τραγικών γεγονότων,

⁵ Η μεταμνήμη (postmemory) ως όρος, έχει αρχικά προταθεί στη βιβλιογραφία από την Marianne Hirsch η οποία την ορίζει όχι ως κίνημα, μέθοδο, ιδέα, αλλά ως μια κατασκευή μεταφοράς της τραυματικής εμπειρίας και γνώσης ανάμεσα στις γενιές (inter- and trans- generational). Η μεταμνήμη περιγράφει «τη σχέση της δεύτερης γενιάς με δυναμικές, συχνά τραυματικές εμπειρίες που προηγούνται της γέννησης των ατόμων αλλά παρόλα αυτά μεταφέρονται τόσο βαθιά που μοιάζουν να αποτελούν δικές τους μνήμες» (Hirsch, 2008, σελ. 103). Η μεταμνήμη ως όρος χρησιμοποιείται κυρίως για τα παιδιά των επιζώντων από το Ολοκαύτωμα και παρουσιάζει μεγάλες ομοιότητες με την έννοια της προσφυγικής συνείδησης, αφού και οι δύο αναφέρονται στο διαγενεαλογικό τραύμα που μεταφέρεται από την πρώτη γενιά στις επόμενες και βασίζεται σε δευτερογενείς μνήμες.

δημιουργώντας αυτό που πολλοί ερευνητές ονομάζουν «δια-γενεαλογικό τραύμα» (inter- and trans- generational trauma).

Ο ρόλος τον οποίο διαδραματίζουν οι γυναίκες στην μεταφορά της τραυματικής εμπειρίας παρουσιάζει την ανάγκη να δοθεί προοπτική για εξέταση της διαδικασίας οικοδόμησης της προσφυγικής συνείδησης υπό το πρίσμα του κοινωνικού φύλου (en-gendering)⁶ και προβάλλει το «δυναμικό αλλά δύσκολο ρόλο των γυναικών στη μεταφορά της ταυτότητας και στη δημιουργία της αίσθησης της εστίας» (hooks, 1990· Shami, 2000, στη Hadjiyanni, 2002 σελ. 79). Συμπερασματικά, η διαδικασία της οικοδόμησης της προσφυγικής συνείδησης όπως παρουσιάζεται από την Hadjiyanni (2002) αναδεικνύει τη διασύνδεση των εννοιών του «πρόσφυγα», της «εστίας» (home) και της «γυναίκας» (σελ. 216) και με αυτό τον τρόπο η ερευνήτρια περιγράφει την εξάρτηση της διαμόρφωσης της προσφυγικής συνείδησης από την ταυτότητα του φύλου.

Η διατομή (intersectionality), δηλαδή οι αμοιβαία συστατικές σχέσεις μεταξύ των κοινωνικών ταυτοτήτων είναι η κεντρική αφετηρία της φεμινιστικής σκέψης και έχει αλλάξει τον τρόπο με τον οποίο το κοινωνικό φύλο γίνεται αντιληπτό στην έρευνα (Shields, 2008). Ο όρος «διατομή» αποδίδει τον αγγλικό όρο «intersection» και έχει αντληθεί από την θεωρία της διατομής (Intersectionality Theory)⁷. Πρόκειται για μια μεθοδολογία μελέτης των σχέσεων των πολλαπλών διαστάσεων και μορφών των κοινωνικών σχέσεων και των σχηματισμών των υποκειμένων (McCall, 2005). Κατά τον Warner (2008), η θεωρία της διατομής αφορά στις αμοιβαία διαπλεκόμενες σχέσεις ανάμεσα στις κοινωνικές ταυτότητες. Η έρευνα υπό το πρίσμα του κοινωνικού φύλου θέτει υπό αμφισβήτηση πως η εμπειρία του άντρα μπορεί να μιλήσει και για τη γυναίκα και

⁶ Η έννοια του φύλου αναφέρεται στις βιολογικές και κοινωνικές διαφορές που παρατηρούνται μεταξύ ανδρών και γυναικών. Το *βιολογικό φύλο* [sex] ενός ατόμου είναι γενετικά καθορισμένο, ενώ το *κοινωνικό φύλο* [gender] είναι πολιτισμικά και κοινωνικά κατασκευασμένο. Υπάρχουν επομένως δύο βιολογικά φύλα (το αρσενικό και το θηλυκό) και δύο κοινωνικά φύλα (το ανδρικό και το γυναικείο) (Turner, 1998). Στη συνέχεια της μελέτης όταν γίνεται αναφορά στο φύλο, εννοείται το κοινωνικό φύλο των ατόμων.

⁷ Αν και ο όρος «intersection» μπορεί να αποδοθεί και με άλλες ελληνικές ορολογίες, εντούτοις στο πλαίσιο της εργασίας αυτής, χρησιμοποιείται ο όρος «διατομή» γιατί αποτελεί την πλησιέστερη απόδοση του αγγλικού όρου: το πρώτο συνθετικό της λέξης («inter») αποδίδεται με την πρόθεση «δια» και το δεύτερο συνθετικό («section») αποδίδεται με τη λέξη «τομή». Στο κεφάλαιο της «Ανασκόπησης της Βιβλιογραφίας» γίνεται ειδική αναφορά στην έννοια της διατομής και στην επίδραση που ασκεί στην παρούσα έρευνα.

είναι ιδιαίτερα σημαντική σε μελέτες που αφορούν ευαίσθητες περιοχές του συναισθήματος, όπως είναι το τραύμα και η απώλεια που βιώνουν οι πρόσφυγες. Η προοπτική αυτή παράλληλα προϋποθέτει την εξέταση του τρόπου με τον οποίο οι αντιλήψεις μας για το φύλο στην κοινωνία επηρεάζουν την αντίληψη μας για την εμπειρία της απώλειας και του τραύματος λόγω της αναγκαστικής μετακίνησης.

Καθώς στις περισσότερες έρευνες εξετάζεται ο ρόλος της οικογένειας στη μεταφορά της προσφυγικής μνήμης, πολύ λίγες πληροφορίες έχουν συγκεντρωθεί για το ρόλο του σχολείου στη συγκεκριμένη διαδικασία. Σκοπός αυτής της μελέτης είναι να περιγράψει τις πρακτικές διδασκαλίας των εκπαιδευτικών για ανάπτυξη της προσφυγικής συνείδησης στο σχολικό χώρο, εξετάζοντας ταυτόχρονα την επίδραση τεμνόμενων τους ταυτοτήτων, την επίδραση δηλαδή που ασκεί το φύλο και η προσφυγική τους ταυτότητα στη διαδικασία. Πιο ειδικά, η μελέτη αποσκοπεί στη συγκέντρωση αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και των μαθητών σε σχέση με τις πρακτικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούν οι Ε/Κ εκπαιδευτικοί σήμερα στα σχολεία της Κύπρου για την κατασκευή της προσφυγικής συνείδησης στους μαθητές που δε βίωσαν τον διωγμό μέσα από τα δεδομένα ατομικών συνεντεύξεων εκπαιδευτικών και μαθητών αλλά και παρατηρήσεων εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους στη τάξη. Παράλληλα, εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο πιθανόν επηρεάζει η προσφυγική ταυτότητα και το φύλο των εκπαιδευτικών τις πρακτικές αυτές.

Στη συνέχεια, παρουσιάζεται μια σύντομη γενεαλογική προσέγγιση της δημιουργίας της προσφυγικής συνείδησης στην Κύπρο. Η κριτική θεωρία η οποία αποτελεί το θεωρητικό παράδειγμα της παρούσας έρευνας (ως απάντηση στην κριτική που δέχεται η επιλογή ποιοτικής μεθοδολογίας), επιχειρεί την εξήγηση των κοινωνικών φαινομένων με βάση τις συνθήκες μέσα από τις οποίες αυτά αναδύθηκαν. Για το λόγο αυτό, το επόμενο κεφάλαιο ασχολείται με τη γενεαλογική προσέγγιση της προσφυγικής συνείδησης στο συγκεκριμένο χωροχρονικό συγκείμενο, πεδίο της έρευνας. Εκτεταμένη αναφορά στην κριτική θεωρία γίνεται στο κεφάλαιο της «Μεθοδολογίας».

1.4. Η προσφυγική συνείδηση στην Κύπρο

Η Κύπρος αποτελούσε ένα νησί μονίμως υπό ξένη κυριαρχία με ιστορία συνεχούς διαπραγμάτευσης με τις μεγάλες δυνάμεις (Tzermias, 1999). Μετά από μια περίοδο δικονομικών ταραχών στις 20 Ιουλίου 1974, τα τουρκικά στρατεύματα εισέβαλαν στην Κύπρο και η εισβολή οδήγησε στην κατάκτηση του 37% του νησιού και στον εκτοπισμό 180.000 Ε/Κ (περίπου το 40% του ελληνοκυπριακού πληθυσμού) στο νότιο ελεγχόμενο από την κυβέρνηση τμήμα του νησιού και 45.000 Τ/Κ στο βορρά (Zetter, 1999). Από τότε το νησί παραμένει μοιρασμένο στο βόρειο τμήμα (την τουρκοκυπριακή «πλευρά») και στο νότιο τμήμα (την ελληνοκυπριακή «πλευρά», που ελέγχεται από την κυπριακή κυβέρνηση) (Παυλίδης, 1993α, 1993β· Wolleh, 2002· Tzermias, 1999).

Μετά το 1974 οι έννοιες του ελληνικού έθνους, του εθνικισμού και της Ένωσης άλλαξαν υπόσταση (Koutselini-Ioannidou, 1997) και η τάση του Κυπριωτισμού, η «αδέα πως η Κύπρος έχει το δικό της *sui generis* χαρακτήρα και έτσι, μπορεί να θεωρηθεί ως μια οντότητα η οποία είναι ανεξάρτητη και από τις δύο μητέρες – πατρίδες των δύο κύριων κοινοτήτων του νησιού», εμφανίστηκε ενδυναμωμένη στο νησί (Mavratsas, 1997, σελ. 721). Τελικά, το 1983 το βόρειο τμήμα υπό τον έλεγχο του τουρκικού στρατού, επονομάστηκε «Τουρκική Δημοκρατία της Βόρειας Κύπρου», ένα κράτος που αναγνωρίζεται μόνο από την Τουρκία και κηρύχθηκε παράνομο από τον Οργανισμό Ηνωμένων Εθνών (Ο.Η.Ε).

Τον Απρίλιο του 2003 το συγκείμενο άλλαξε δραματικά καθώς οι Κύπριοι είχαν την ευκαιρία μετά από είκοσι εννέα χρόνια να περάσουν «την πράσινη γραμμή» και να «επισκεφτούν»⁸ την άλλη πλευρά που παρέμενε απρόσιτη μετά την εισβολή. Με το άνοιγμα των οδοφραγμάτων σημειώθηκε κινητικότητα μεταξύ των δύο κοινοτήτων και ο λαός αναμείχθηκε στις καθημερινές του ασχολίες (Philippou, 2007). Το 2002 επανάρχισαν οι συνομιλίες ειρήνης και στις 24 Απριλίου 2004, μετά από μια μεγάλης διάρκειας διαπραγμάτευση, όλοι οι Κύπριοι κατέθεσαν την ψήφο τους στις κάλπες για το σχέδιο Ανάν που δόθηκε

⁸ Η χρήση της λέξης «επίσκεψης», όταν γίνεται αναφορά σε εμπειρίες Ε/Κ στα κατεχόμενα γίνεται για πρακτικούς και μόνο λόγους, με ξεκάθαρη επίγνωση της ηγεμονικής διαχείρισης της ευρύτερης χρήσης της λέξης.

από τα Ηνωμένα Έθνη (φέροντας το όνομα του Γενικού Γραμματέα Κόφι Ανάν) με σκοπό την αποκατάσταση του κυπριακού προβλήματος. Οι δύο κοινότητες ψήφισαν σε αντίθετες κατευθύνσεις, με 76% των Ελληνοκυπρίων να ψηφίζουν εναντίον του σχεδίου και 65% των Τουρκοκυπρίων υπέρ (Dikomitis, 2005). Μια εβδομάδα αργότερα, την 1^η Μαΐου του 2004 η Κυπριακή Δημοκρατία έγινε επίσημο μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Μετά το 1974, ξεκίνησε μια μεγάλη συζήτηση μεταξύ της ακαδημαϊκής κοινότητας για θέματα που αφορούσαν τον εκτοπισμό των Ε/Κ και των Τ/Κ. Η ταυτότητα και η μνήμη των προσφύγων, οι αγνοούμενοι και το άνοιγμα των οδοφραγμάτων είναι μερικά από τα θέματα που απασχόλησαν όλη την κυπριακή κοινωνία και συγκέντρωσαν το ενδιαφέρον των ερευνητών (βλέπε Volkan, 1977· Bowman, 2006· Cassia, 1998, Dikomitis, 2004, 2005· Papadakis, 1994· Zetter, 1991, 1994· Loizos, 1981· Loizos & Tobias, 2007).

Παρόλα αυτά, κι ενώ στη βιβλιογραφία έχουν εκτενώς συζητηθεί θέματα που άπτονται της προσφυγικής εμπειρίας των Ε/Κ, μια κατανόηση εις βάθος της προσφυγικής συνείδησης της δεύτερης γενιάς προσφύγων και όλα όσα συνεπάγεται δεν έχει επιτευχθεί, καθώς το θέμα έχει κυρίως μελετηθεί μέσω σύντομων μόνο ερευνών (Hadjiyanni, 2002). Σύμφωνα με πολλούς μελετητές τα όσα έχασαν οι οικογένειες των Κυπρίων ως αποτέλεσμα της τουρκικής εισβολής του 1974 επηρέασαν την καθημερινή ζωή των απογόνων τους (Hadjiyanni, 2002· Dikomitis, 2004, 2005· Loizos, 1981). Η Hadjiyanni (2002), στην πιο σημαντική ανάλυση της προσφυγικής συνείδησης των Ελληνοκύπριων προσφύγων της δεύτερης γενιάς που έχει έως σήμερα παρουσιαστεί, περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο κατασκευάζεται η προσφυγική συνείδηση, μια ταυτότητα που, όπως υποστηρίζει η ίδια, υιοθετείται από πολλά παιδιά τα οποία δεν έχουν βιώσει τον εκτοπισμό της οικογένειάς τους.

Η Hadjiyanni (2002), χρησιμοποιώντας ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα από τις συνεντεύξεις εκατόν παιδιών Ε/Κ προσφύγων, που γεννήθηκαν μετά τον εκτοπισμό των οικογενειών τους, εξετάζει τις αιτίες και δίνει την ερμηνεία της για τις διαδικασίες της προσφυγικής συνείδησης το 1994. Σύμφωνα με την ίδια, τα παιδιά των Ε/Κ προσφύγων παρά το γεγονός ότι δεν emπίπτουν στην επίσημη

περιγραφή του πρόσφυγα που δόθηκε το 1951 από τα Ηνωμένα Έθνη⁹, υιοθετούν τον τίτλο αυτό, διαφοροποιώντας τον εαυτό τους από τους μη πρόσφυγες και αισθανόμενοι συμπόνια για άλλους που βίωσαν την προσφυγιά. Στην έρευνα της καταλήγει στη μεγάλη προθυμία της κυπριακής κοινωνίας μέσα από τον θεσμό της οικογένειας να διατηρήσει την προσφυγική συνείδηση.

Η Hadjiyanni (2002), παρουσιάζει τον πρωταρχικό ρόλο της οικογένειας και ιδιαίτερα της γυναίκας (μητέρας ή γιαγιάς) στην κατασκευή της προσφυγικής συνείδησης επισημαίνοντας την ισχύ της οικογενειακής εστίας στην υποστήριξη της μεταφοράς του τραύματος και της απώλειας από τους γονείς στα παιδιά. Τα παιδιά των Ελληνοκύπριων προσφύγων που δεν έχουν εμπειρίες από τη ζωή πριν από την εισβολή του 1974 και δεν έχουν ζήσει στους τόπους που οι οικογένειες τους αναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν μαθαίνουν για το παρελθόν μέσω δευτερογενών πηγών, μέσω της μνήμης, των αντικειμένων και της γλώσσας (Hadjiyanni, 2002), οικοδομώντας σταδιακά την προσφυγική τους συνείδηση.

Ο δυνατός συναισθηματικός δεσμός της Ε/Κ μητέρας - πρόσφυγα με τα μέρη που χάθηκαν και η αναγνώριση του ρόλου της ως φύλακα της προσφυγικής ταυτότητας είναι σημαντικά στοιχεία στην κατασκευή της προσφυγικής συνείδησης. Τα μέλη της ελληνοκυπριακής οικογένειας και ιδιαίτερα οι Ε/Κ μητέρες αποδεικνύονται μέσα από την έρευνα της Hadjiyanni να είναι οι κύριοι υπαίτιοι αυτής της μεταφοράς. Στα τέλη του 1970 ο Peter Loizos, παρατήρησε

⁹ Η σημαντικότερη θεσμική κατοχύρωση για τον πρόσφυγα δόθηκε με τη Σύμβαση της Γενεύης, το 1951. Ο διεθνής νομικός ορισμός του πρόσφυγα, όπως αυτός περιλαμβάνεται στην σύμβαση ορίζει τον «πρόσφυγα» ως,

Παντός προσώπου όπερ συνεπεία γεγονότων επελθόντων προ της 1ης Ιανουαρίου 1951 και δεδικαιολογημένου φόβου διώξεως λόγω φυλής, θρησκείας, εθνικότητας, κοινωνικής τάξεως ή πολιτικών πεποιθήσεων ευρίσκεται εκτός της χώρας της οποίας έχει την υπηκοότητα και δεν δύναται ή, λόγω του φόβου τούτου, δεν επιθυμεί να απολαύη της προστασίας της χώρας ταύτης, ή εάν μη έχον υπηκοότητα τινά και ευρισκόμενον συνεπεία τοιούτων γεγονότων εκτός της χώρας της προηγούμενης συνήθους αυτού διαμονής, δεν δύναται ή, λόγω του φόβου τούτου, δεν επιθυμεί να επιστρέψη εις ταύτην. Εν ή περιπτώσει πρόσωπόν τι είναι υπήκοος πλειόνων χωρών, ο όρος "ής έχει την υπηκοότητα" αναφέρεται εις μίαν εκάστην των χωρών ών το πρόσωπον τούτο είναι υπήκοος. Δεν θεωρείται στερούμενον της υπό της χώρας ής έχει την υπηκοότητα παρεχομένης προστασίας, πρόσωπον όπερ άνευ αιτίας βασιζομένης επί δεδικαιολογημένου φόβου δεν έκαμε χρήσιν της υφ' ετέρας των χωρών ών κέκτηται την υπηκοότητα παρεχομένης προστασίας (Σύμβαση 28.4.1951 για το Καθεστώς των Προσφύγων, Πρωτόκολλο 31.1.1967 για τη Νομική Κατάσταση των Προσφύγων).

Με βάση την περιγραφή, τα παιδιά των Ε/Κ προσφύγων δε φέρουν τα χαρακτηριστικά που τους επιτρέπουν να ονομάζονται τους εαυτούς τους πρόσφυγες.

τον δυνατό συναισθηματικό δεσμό των μητέρων με τα σπίτια που εγκατέλειψαν (Loizos, 1981). Σύμφωνα με τον ίδιο, οι Ε/Κ γυναίκες πρόσφυγες δεν μπορούν να εξασφαλίσουν, ούτε από συνήθεια, ούτε μέσα από τις συμβάσεις της χριστιανικής θρησκείας, τα μέσα για να απαλύνουν τον πόνο τους και γίνονται αρωγοί στη μεταφορά της θλίψης στα παιδιά τους.

Επιπρόσθετα, τα κυβερνητικά προγράμματα παροχής οικονομικής βοήθειας στους πρόσφυγες θεωρήθηκαν από ορισμένους ως αναπόσπαστο κομμάτι στη διαδικασία διατήρησης της προσφυγικής ταυτότητας. Για παράδειγμα, ο Zetter (1991), δίνει έμφαση στο ρόλο της κυβέρνησης στην κατασκευή και διατήρηση της προσφυγικής μνήμης και συνείδησης. Συγκεκριμένα υποστηρίζει πως η κυβερνητική πολιτική για παροχή βοήθειας στους πρόσφυγες στην απόκτηση κατοικίας αποβαίνει ουσιώδης στη διαδικασία ανάπτυξης και στήριξης της προσφυγικής συνείδησης. Ο ίδιος, επίσης, καταθέτει ότι η διατήρηση της ετικέτας του πρόσφυγα είναι σημαντική για την κυβέρνηση και τους εξαρτώμενους πολίτες της, με σκοπό την παγκόσμια προβολή μιας διεθνούς ταυτότητας ενός εκκρεμούντος ζητήματος. Οι διαδικασίες αυτές οδηγούν στην αντίσταση των προσφύγων για αφομοίωση και ολοκληρωτική προσαρμογή και έχουν ως αποτέλεσμα τη μεταφορά της προσφυγικής σκέψης ακόμα και σε γενιές που δε βίωσαν την απώλεια (Zetter, 1991). Η προσφυγική ταυτότητα και συνείδηση δεν θα χαθούν εύκολα από την Κύπρο, αφού τα κατεχόμενα εδάφη και η καθημερινή απειλή ενός νέου πολέμου είναι καθημερινές υπενθυμίσεις που υποστηρίζουν τη διατήρησή τους (Hadjiyanni, 2002).

Σε αντίθεση, η έρευνα της Hadjiyanni εστιάζεται στη εξέταση του ρόλου της Ε/Κ οικογένειας για την κατασκευή και διατήρηση της προσφυγικής συνείδησης των παιδιών. Ενδεικτικά:

Αυτό το βιβλίο έδειξε το σημαντικό ρόλο της οικογενειακής σφαίρας στη μεταφορά και υιοθέτηση της προσφυγικής ταυτότητας. Η προσφυγοποίηση στο επίπεδο της ταυτότητας... Αυτό το βιβλίο επέκτεινε την έννοια του πρόσφυγα από την κατάσταση ύπαρξης και ενός τίτλου που αποκτιέται με τον εκτοπισμό που επιβάλλεται από άλλους σε ένα δια βίου αγώνα και επιλογή. Το να είσαι πρόσφυγας δεν είναι πάντα κάτι που δίνεται, αλλά μία πρακτική (a practice) και ένα «γίνεσθαι» (a becoming) που εμπεριέχει την παραγωγή και την αναπαραγωγή καθώς και την υποστήριξη μιας ταυτότητας (σελ. 216).

Στο βιβλίο της η ερευνήτρια δεν μελετά την παρέμβαση του σχολείου ή άλλων πιθανών παραγόντων που επεμβαίνουν στη διαδικασία αν και γίνεται μια σύντομη αναφορά σε αυτούς. Αναλογιζόμενος κανείς τις ώρες που περνά ένα παιδί στο σχολείο καθημερινά, θα μπορούσε να υποστηρίξει πως μια ολοκληρωμένη μελέτη για την ανάπτυξη προσφυγικής συνείδησης επιβάλλει ταυτόχρονη εξέταση του ρόλου των εκπαιδευτικών στη διαδικασία αυτή. Ο ρόλος της εκπαίδευσης στη διαδικασία ανάπτυξης και διατήρησης της προσφυγικής συνείδησης είναι μια πλευρά που παραμένει αθέατη ερευνητικά.

Η άποψή μας για το παρελθόν όπως και το ενδιαφέρον μας γι' αυτό αναπόφευκτα φιλτράρονται από τα ενδιαφέροντα που έχουμε στο παρόν. Το ίδιο το παρόν μας βοηθά να προσδιορίσουμε ποια γεγονότα θα κρίνουμε σημαντικά (Bryson, 2004). Η παρούσα ιστορική στιγμή, με το κυπριακό πρόβλημα να παραμένει άλυτο επιτάσσει προσεκτική μελέτη στις διαδικασίες της προσφυγικής συνείδησης, για τις γενιές οι οποίες διαδέχονται τη γενιά των προσφύγων που έχουν βιώσει την εισβολή και τις συνέπειές της. Η ιδέα του σπιτιού ως χώρου αντίστασης ίσως βρίσκεται σε κίνδυνο (Hadjiyanni, 2002). Η παρούσα μελέτη η οποία εξετάζει το θέμα από άλλες σκοπιές και συγκεκριμένα μέσα από την εκπαίδευση κρίνεται, επομένως, αναγκαία. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της προσφυγικής συνείδησης, όπως καθορίζεται από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα στα Ε/Κ σχολεία αναλύεται στη συνέχεια.

1.5. Ο ρόλος της εκπαιδευτικών στη διαχείριση της προσφυγικής συνείδησης στην Κύπρο

Βάση της βιβλιογραφίας η διδασκαλία των παιδιών για το παρελθόν συμβαίνει σε τρία επίπεδα, το οικογενειακό, το τοπικό και το εθνικό (Hadjiyanni, 2002). Η οικογένεια, όπως παρουσιάστηκε προηγουμένως, φαίνεται να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαδικασία μεταφοράς και διατήρησης της προσφυγικής μνήμης με τη μεταφορά της προσφυγικής εμπειρίας και του πόνου που συνοδεύει η απώλεια σημαντικών για τα άτομα τόπων. Εκτός από τα μέλη της οικογένειας, άλλα συγγενικά πρόσωπα, εκπαιδευτικοί, βιβλία και Μ.Μ.Ε,

έχουν οριστεί ως πηγές από τις οποίες οι Ελληνοκύπριοι απόγονοι μαθαίνουν για τα μέρη που εγκατέλειψαν οι οικογένειές τους (Hadjiyanni, 2002· Loizos, 1981).

Όπως αναφέρουν αρκετοί ερευνητές η έντονη παρουσία της μνήμης του τραύματος στη ζωή των Κυπρίων προωθείται από τη «βιομηχανία μνήμης» (memory industry) (Klein, 2000, σελ. 127) η οποία υπάρχει και στις δυο κοινότητες (Zembylas & Karahasan, 2006, σελ. 21). Ο Bowman (2006) περιγράφει για τους Ε/Κ,

«Δεν Ξεχνώ». Αυτές ήταν οι λέξεις που λειτουργούσαν σα σύμβολο στην Κύπρο. Υπήρχαν στα σχολικά βιβλία ασκήσεων και στις φωτογραφίες των χωριών υπό κατοχή. Τα παιδιά τις έβλεπαν καθημερινά στο σχολείο, κάθε φορά που είχαν να γράψουν. Κάθε βράδυ, πριν από το κύριο δελτίο ειδήσεων, παρουσιαζόταν η εικόνα ενός κατεχόμενου χωριού με το «Δεν Ξεχνώ» από κάτω. Αυτό που δεν έπρεπε να ξεχαστεί ήταν τόσο ξεκάθαρο, που δεν υπήρχε ανάγκη για περισσότερα λόγια. Οι μνήμες των κατεχόμενων χωριών μας, τα τζάκια των προγόνων μας, οι τάφοι μας, οι κατεχόμενες εκκλησίες μας, οι κήποι και τα περιβόλια μας (Bowman, 2006, σελ. 122).

Αναμφισβήτητα, οι όροι του «πρόσφυγα» και της «προσφυγοποίησης» έχουν πολιτικοποιηθεί στο συγκεκριμένο της Κύπρου και έχουν χρησιμοποιηθεί για πολιτικούς λόγους και με διαφορετικό τρόπο από διάφορα κόμματα και παρατάξεις. Η Εκκλησία της Κύπρου διαδραματίζει ταυτόχρονα σημαντικό ρόλο στη συζήτηση για σχετικά θέματα. Στο εθνικό επίπεδο περιλαμβάνονται οι πολιτικές που δρουν ως πηγές θύμησης για όλους τους Κύπριους και οι οποίες εξαρτώνται από την εκάστοτε πολιτική ηγεσία και τις ιδεολογίες της.

Στην ελληνοκυπριακή κοινότητα συγκεκριμένα, μετά το 1974 έχει δημιουργηθεί μια ισχυρή εκστρατεία με τον τίτλο «Δεν Ξεχνώ και Αγωνίζομαι», που έχει ως στόχο την καλλιέργεια της μνήμης των κατεχόμενων εδαφών. Ο όρος «Δεν ξεχνώ και Αγωνίζομαι» ή όπως έχει πρόσφατα καθιερωθεί να ονομάζεται «Γνωρίζω, Δεν ξεχνώ, Διεκδικώ» αναφέρεται στον εκπαιδευτικό στόχο του ελληνοκυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος που τέθηκε μετά την τουρκική εισβολή του 1974 και αποτελεί υπό έμφαση στόχο κάθε σχολική χρονιά. Το «Δεν Ξεχνώ» περιλαμβάνει τόσο γνωστικούς όσο και συναισθηματικούς στόχους. Οι γνωστικοί αφορούν τις γνώσεις και τη μνήμη, ενώ οι συναισθηματικοί συνδέονται με τον αγώνα για επιστροφή. Σύμφωνα με τον

Zembylas (2012), η γνώση και η ενθύμηση θεωρούνται σημαντικές οδοί που βοηθούν τη νέα γενιά (μετά το 1974) να αποκτήσει αγωνιστικότητα για διεκδίκηση των κατεχόμενων περιοχών της πατρίδας.

Η εκστρατεία αφορά όλες τις βαθμίδες της ελληνοκυπριακής δημόσιας εκπαίδευσης και στοχεύει στην πληροφόρηση των μαθητών για τα τραυματικά γεγονότα της τουρκικής εισβολής, διδάσκοντας τα γεωγραφικά, κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά των κατεχόμενων περιοχών (Zembylas, 2011). Στον χώρο της εκπαίδευσης, η τόνωση της αγωνιστικότητας του μαθητή για απελευθέρωση των κατεχόμενων εδαφών αποτελεί ένα από τους πέντε κύριους πυλώνες του Αναλυτικού Προγράμματος Δημοτικής Εκπαίδευσης (1996). Συγκεκριμένα στα Αναλυτικά Προγράμματα Δημοτικής Εκπαίδευσης (1996) οι στόχοι περιλαμβάνουν:

- τη γνωριμία της σκλαβωμένης γης μας, τη διατήρηση άσβεστης της μνήμης των κατεχόμενων εδαφών μας και την ενδυνάμωση της πίστης για επιστροφή
- τη συνειδητοποίηση του χρέους έναντι της τουρκοπατημένης πατρίδας μας
- τη γνώση και κατανόηση των δικαιωμάτων του ανθρώπου, όπως αυτά παρουσιάζονται σε διεθνείς διακηρύξεις και τη συνειδητή, υπεύθυνη και δυναμική διεκδίκηση τους για επικράτηση τους και στον τόπο μας (Αναλυτικά Προγράμματα Δημοτικής Εκπαίδευσης, 1996, σελ. 19 - 20).

Το περίγραμμα σκοπών, στόχων και δραστηριοτήτων του Αναλυτικού Προγράμματος Δημοτικής Εκπαίδευσης αναφέρεται «στην καλλιέργεια μιας περισσότερο αγωνιστικής παιδείας» (Αναλυτικά Προγράμματα Δημοτικής Εκπαίδευσης, 1996, σελ. 93). Ο σκοπός είναι «να βοηθηθούν οι μαθητές να γνωρίσουν τη σκλαβωμένη γη μας, να διατηρήσουν ζωντανή τη μνήμη των κατεχόμενων εδαφών μας, να καλλιεργήσουν και να ενισχύσουν την αισιοδοξία, την πίστη και την αγωνιστικότητα για επιστροφή» (Αναλυτικά Προγράμματα Δημοτικής Εκπαίδευσης, 1996, σελ. 93). Στο δημοτικό σχολείο τρία βιβλία βοηθούν τους εκπαιδευτικούς στο σχεδιασμό μαθημάτων στα θέματα αυτά με

εισαγωγή τους σε μαθήματα Ελληνικής Γλώσσας, ιστορίας, γεωγραφίας, μουσικής και τεχνών (Christou, 2006). Τα βιβλία περιλαμβάνουν φωτογραφίες, προσωπικές ιστορίες και ποιήματα για τη ζωή στο κατεχόμενο μέρος του νησιού πριν το 1974 και τις εμπειρίες των προσφύγων για τον εκτοπισμό.

Μετά το άνοιγμα των οδοφραγμάτων το 2003, ο στόχος του «Δεν Ξεχνώ» είχε κάπως παραμεληθεί (Zembylas, 2011). Τον Αύγουστο του 2008, ο νέος Υπουργός Παιδείας και Πολιτισμού με την εγκύκλιο του σε όλα τα σχολεία δημοτικής και μέσης εκπαίδευσης ανακοίνωσε την εισαγωγή μια νέας πολιτικής πρωτοβουλίας με στόχο την προαγωγή της «ειρηνικής συνύπαρξης»¹⁰. Η πολιτική αυτή έδινε έμφαση στην προώθηση της ανεκτικότητας και του σεβασμού ανάμεσα στις διαφορετικές ομάδες της Κύπρου με ιδιαίτερη μνεία στους Τ/Κ, αλλά αντιμετωπίστηκε με αποδοκιμασία από τους εκπαιδευτικούς (Zembylas, 2011). Στα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα (2011) αν και προλογίζεται η ιδιαιτερότητα της Κύπρου η οποία «βίωσε αποικιοκρατία, κηδεμονευόμενη ανεξαρτησία, πραξικόπημα, στρατιωτική εισβολή, κατοχή και μαζική προσφυγιά» (σελ.5), εντούτοις η αναφορά στην καλλιέργεια προσφυγικής σκέψης και μνήμης σε σύγκριση με τα προηγούμενα Αναλυτικά Προγράμματα κρίνεται περιορισμένη. Μια αναφορά βρίσκεται στην παράγραφο για τη σύγκριση με τους στόχους της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ειδικότερα, αναφέρεται η προσέγγιση «στο περιεχόμενο της πολιτότητας όπου υπάρχει προσανατολισμός στον πολίτη που χαρακτηρίζεται από την αρχαιοελληνική έννοια της παρρησίας και τα σύγχρονα ιδανικά της κοινωνικής αλληλεγγύης, ενώ ταυτόχρονα δίνεται έμφαση στην καλλιέργεια ιδιοτήτων, όπως είναι π.χ. η αγωνιστικότητα, που σχετίζονται με την πολιτική κατάσταση της Κύπρου» (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2011, σελ. 14).

Όσον αφορά ειδικά για τους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου, σύμφωνα με τα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα, στην Ιστορία Στ' Τάξης περιλαμβάνεται ενότητα: «Η σύγχρονη Κύπρος και το μείζον πρόβλημα της ξένης κατοχής των εδαφών της, οι προοπτικές στο εθνικό ζήτημα μετά την ένταξη της Κυπριακής Δημοκρατίας στην Ευρωπαϊκή Ένωση (διδασκτικός στόχος στην Ιστορία Στ' Τάξης, σελ.63). Συμπερασματικά, η εισβολή και η προσφυγοποίηση εντάσσεται

¹⁰ Συγκεκριμένα, ο στόχος αυτός είχε διατυπωθεί ως εξής: «Καλλιέργεια κουλτούρας ειρηνικής συμβίωσης, αμοιβαίου σεβασμού και συνεργασίας Ελληνοκυπρίων και Τουρκοκυπρίων με στόχο την απαλλαγή από την κατοχή και την επανένωση της πατρίδας και του λαού μας» (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2008).

σε ένα γενικότερο πλαίσιο σταδιακής αντίληψης των μαθητών για το ρόλο που έπαιξαν τα γεγονότα της σύγχρονης ιστορίας της Κύπρου (εισβολή, κατοχή) τόσο στην πολιτιστική κληρονομιά του τόπου όσο και στη σύγχρονη καλλιτεχνική παραγωγή (σελ.358).

Παράλληλα, στη σχολική χρονιά 2014 – 2015, προστέθηκε ο υπό έμφαση στόχος «Διαχρονικά διδάγματα από τους αγώνες των Κυπρίων για Ελευθερία». Σύμφωνα με την εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού (2014), «στο πλαίσιο του ευρύτερου στόχου για γνωριμία με την ιστορία της πατρίδας μας από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα, ανασκοπούμε τους διαχρονικούς αγώνες των κατοίκων της Κύπρου για Ελευθερία, είτε αυτοί εκδηλώνονταν σε τοπικό και εθνικό είτε ακόμα και διεθνές επίπεδο». Μέσα από το στόχο υπάρχει επιδίωξη όπως αναδειχθεί το ήθος και η στάση ζωής των αγωνιστών της ελευθερίας και ενδυναμωθεί η ιστορική γνώση και μνήμη των μαθητών σε σχέση τόσο με τα ιστορικά γεγονότα όσο και με την αυτοθυσία ηρωικών μορφών του λαού (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2014).

Παρά τη συνεχιζόμενη εφαρμογή και εξέλιξη του στόχου Δεν Ξεχνώ στα σχολεία, παρατηρείται απουσία έρευνας όσον αφορά στην εξέλιξη της προσφυγικής συνείδησης των μαθητών. Υπάρχει αδήριτη ανάγκη για περαιτέρω έρευνα της προσφυγικής συνείδησης ως μια ολοκληρωμένη ταυτότητα στον χώρο της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, υπάρχουν σημαντικά κενά στη βιβλιογραφία για το σημερινό ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών, τις πρακτικές που χρησιμοποιούν για την καλλιέργεια της προσφυγικής συνείδησης και τις επιπτώσεις στη νέα γενιά, η οποία έχει γεννηθεί μετά τα τραγικά γεγονότα του 1974. Καθώς η πιθανή μεταφορά του τραύματος στους πρόσφυγες δεύτερης και τρίτης γενιάς μέσα από τις πρακτικές διδασκαλίας των Ε/Κ εκπαιδευτικών, δεν έχει ερευνηθεί προηγουμένως, παραμένει άγνωστη πτυχή - διαδικασία στον κύκλο του πρόσφυγα.

1.6. Το θέμα το οποίο διερευνήθηκε

Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση φαίνεται η ελλιπής διερεύνηση της εξέλιξης της προσφυγικής συνείδησης στις σημερινές γενιές των μαθητών και

του ρόλου των εκπαιδευτικών στη διαδικασία αυτή. Το γεγονός συνδέεται άμεσα με τη γενικότερη ελλιπή μελέτη του ρόλου των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη διαχείριση και άλλων συλλογικών ταυτοτήτων (Simon et al., 2001· Willis, 2005). Η έρευνα αυτή βασίζεται σε μια δια-γενεαλογική προσέγγιση στις έννοιες του πρόσφυγα, της συνείδησης και του φύλου. Στην έρευνα λαμβάνουν μέρος εκπαιδευτικοί που έχουν γεννηθεί πριν και μετά το 1974 (πρώτη και δεύτερη γενιά προσφύγων) και μαθητές (10 - 12 χρόνων) οι οποίοι emπίπτουν στην τρίτη γενιά προσφύγων. Με τα στοιχεία αυτά, η μελέτη μπορεί να ισχυριστεί πως προσεγγίζει το θέμα δια - γενεαλογικά, γεγονός που θεωρείται πολύ σημαντικό για την προσφυγική συνείδηση. Σύμφωνα άλλωστε με τους ερευνητές η προσφυγική συνείδηση αφορά στη δευτερογενή εμπειρία των απογόνων οι οποίοι επιδιώκουν να γίνουν μάρτυρες των τραγικών γεγονότων δημιουργώντας αυτό που πολλοί ερευνητές ονομάζουν «δια - γενεαλογικό τραύμα» (Hirsch, 2008· Hadjiyanni, 2002). Συγκεκριμένα, σκοπός της μελέτης είναι να αποκαλύψει τις πρακτικές διδασκαλίας των εκπαιδευτικών για ανάπτυξη της «προσφυγικής συνείδησης» στους μαθητές και να διερευνήσει το ρόλο των τεμνόμενων τους ταυτοτήτων (φύλο, προσφυγική ταυτότητα των εκπαιδευτικών) στη διαδικασία αυτή.

Μέσα από τον πιο πάνω σκοπό απορρέουν τα πιο κάτω ερωτήματα στα οποία η έρευνα στοχεύει να απαντήσει:

- Πώς οι Ε/Κ εκπαιδευτικοί και μαθητές δημοτικής εκπαίδευσης αντιλαμβάνονται την έννοια του «πρόσφυγα» στο συγκείμενο της Κύπρου;
- Με ποιο τρόπο οι πρακτικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται στη δημοτική εκπαίδευση προωθούν ή παρεμποδίζουν την ανάπτυξη/ διατήρηση της προσφυγικής συνείδησης στους μαθητές; Υπάρχουν διαφορές στις πρακτικές ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς που είναι πρόσφυγες και σε αυτούς που δεν είναι;
- Ποιο ρόλο διαδραματίζει το κοινωνικό φύλο των Ελληνοκυπρίων εκπαιδευτικών στη δημιουργία προσφυγικής συνείδησης στους μαθητές;

- Πώς μπορούν να αναπτυχθούν παιδαγωγικές προσεγγίσεις οι οποίες θα σέβονται αφενός την προσφυγική συνείδηση σε παιδιά τρίτης γενιάς, ενώ αφετέρου θα δημιουργούν ευκαιρίες για υπέρβαση της περιοριστικής υποκειμενικότητας του πρόσφυγα;

Με την εστίαση στις διαδικασίες της προσφυγικής συνείδησης, η έρευνα δεν αποσκοπεί στη διερεύνηση της εθνικής ταυτότητας των Ε/Κ, ούτε των γεγονότων που οδήγησαν στην προσφυγοποίησή τους. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία και τη θεωρία της διατομής, στην οποία στηρίχτηκε θεωρητικά η παρούσα έρευνα, οι πτυχές της ταυτότητας κάποιου ή οι πολλαπλές του ταυτότητες συχνά συνδέονται και αλληλοεπηρεάζονται (Warner, 2008). Κατά συνέπεια, η προσφυγοποίηση μπορεί να συμπεριληφθεί στην εθνική ταυτότητα εξαιτίας του συναισθήματος που δημιουργείται με τη διαβίωση με ομάδες ανθρώπων από άλλες εθνικές καταγωγές (Camino, 1994 στην Hadjiyanni, 2002). Σε κάποιες περιπτώσεις, η προσφυγική ταυτότητα μετασχηματίζεται σε μια δυναμική εθνική ταυτότητα εξαιτίας της έχθρας για την ομάδα η οποία θεωρείται υπαίτια της προσφυγοποίησης και εξαιτίας της διεκδίκησης του δικαιώματος της πολιτότητας (Robenson, 1992). Για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας ωστόσο, δόθηκε έμφαση στις υποδηλώσεις που αφορούν στην προσφυγική ταυτότητα και την προσφυγική συνείδηση, αν και αυτό κρίνεται μεθοδολογικά δύσκολο. Τα σχόλια που αφορούν στην έχθρα ή τη συμφιλίωση Ελλήνων και Τούρκων γίνονται σε αναφορά με τις επιπτώσεις που έχουν στα υπό εξέταση ζητήματα και δεν περιλαμβάνουν πολιτικές υποδηλώσεις.

Η μελέτη είναι μια διεπιστημονική προσέγγιση (an interdisciplinary approach) για την προσφυγική συνείδηση με αναφορές στη βιβλιογραφία περιοχών της εκπαίδευσης, φιλοσοφίας, κοινωνιολογίας, ψυχολογίας, ανθρωπολογίας, επιστημών της μετανάστευσης, πολιτισμικών και φεμινιστικών επιστημών, όπως παρουσιάζονται στο δεύτερο κεφάλαιο της έρευνας. Η παρούσα έρευνα επιδιώκει να προσφέρει μια σύγχρονη, εναλλακτική περιγραφή όσον αφορά στην εξέλιξη της προσφυγικής συνείδησης και στις πρακτικές των εκπαιδευτικών σε σχέση με αυτή.

«Ένα από τα πρώτα πράγματα που μαθαίνει κανείς όταν κάνει έρευνα τάξης, είναι ότι μια τάξη είναι δύσκολο να ερευνηθεί», όπως επισημαίνουν οι Anderson και Burns (1989, σελ. 16), υπογραμμίζοντας τις ιδιαιτερότητες της εκπαιδευτικής έρευνας στη σχολική τάξη. Καίριο ζήτημα στο σχεδιασμό της παρούσας έρευνας αποτέλεσε η επιλογή της κατάλληλης ερευνητικής μεθόδου για την καλύτερη προσέγγιση των πιο πάνω ερευνητικών ερωτημάτων. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνουν οι Nelson et al (1992), η επιλογή των εργαλείων και των ερευνητικών διαδικασιών που θα εφαρμοστούν εξαρτάται από τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία με τη σειρά τους εξαρτιούνται από το συγκεκριμένο (Nelson et al., 1992 στους Denzin & Lincoln, 1998). Προκειμένου να εξομαλυνθούν λοιπόν οι δυσκολίες, η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δύο φάσεις. Στην πρώτη φάση, διεξήχθησαν 40 ημιδομημένες συνεντεύξεις Ε/Κ εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης και Ε/Κ μαθητών δημοτικής εκπαίδευσης (20 συνεντεύξεις από την κάθε ομάδα). Στη δεύτερη φάση, έγινε επιλογή 5 εκπαιδευτικών οι οποίοι αποτέλεσαν μελέτες περίπτωσης και πραγματοποιήθηκαν 4 παρατηρήσεις της διδασκαλίας τους του καθενός. Ο σχεδιασμός για την διεξαγωγή των συνεντεύξεων και των παρατηρήσεων καθώς και οι προβληματισμοί που λήφθησαν υπόψη περιγράφονται με λεπτομέρεια στο κεφάλαιο της «Μεθοδολογίας».

Για την έρευνα επιλέγηκε ο τύπος της ημιδομημένης συνέντευξης με τη μορφή της προφορικής ιστορίας σε ένα μη – θετικιστικό σχεδιασμό (Denzin & Lincoln, 2005). Σύμφωνα με τους Muggeridge και Dona (2006) η μορφή της ημιδομημένης συνέντευξης σε συνδυασμό με ανοιχτού τύπου ερωτήσεις (όπως υπαγορεύει ο συνδυασμός ημιδομημένης συνέντευξης και προφορικής ιστορίας) δίνει το πλεονέκτημα στον ερευνητή να συγκεντρώσει μεγάλο αριθμό «ευαίσθητων δεδομένων», αν και δημιουργεί δυσκολίες στη διαδικασία της σύγκρισης (Muggeridge & Dona, 2006, σελ. 417). Η μορφή της συνέντευξης η οποία χρησιμοποιείται δεν αποτελεί την προφορική ιστορία (life history approach), αλλά μια μορφή ημιδομημένης συνέντευξης η οποία δανείζεται χαρακτηριστικά από την προφορική ιστορία. Με αυτό τον τρόπο αντιμετωπίζεται

η κριτική που έχει ασκηθεί τα τελευταία χρόνια στη συμβατική συνέντευξη, κυρίως για την επίδραση του ερευνητή στο συνεντευζιαζόμενο¹¹.

Είναι γεγονός, άλλωστε, πως οι συνεντεύξεις αποτελούν ίσως το συχνότερο και δημοφιλέστερο τρόπο συλλογής ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες και έχουν θεωρηθεί ως ένα «παράθυρο» στον κόσμο και την κοινωνική πραγματικότητα των συμμετεχόντων (Briggs, 1986). Η συνέντευξη είναι ένα μικρό κομμάτι για μια καλή προφορική ιστορία. Η προσέγγιση αυτή βοηθά στη συλλογή αντιλήψεων και ιστοριών όχι μόνο για εμπειρίες αλλά και για τους τρόπους με τους οποίους οι εμπειρίες αυτές επηρέασαν την καθημερινή ζωή των ατόμων. Σύμφωνα με πολλούς μελετητές οι προφορικές ιστορίες μας βοηθούν να κατανοήσουν τον κρίσιμο ρόλο της προοπτικής και της ερμηνείας στην ιστορία (Rubin & Rubin, 1995).

Η χρήση των επιπρόσθετων πηγών (για παράδειγμα γνωστά τραγούδια, ποιήματα, παιδικές ιστορίες, εικόνες) που χρησιμοποιήθηκαν ως σύμβολα της προσφυγοποίησης των Ε/Κ κατά τη διάρκεια των ατομικών συνεντεύξεων θεωρείται σημαντική για να βοηθήσει τα άτομα να θυμηθούν και να εκφράσουν με άνεση τις αντιλήψεις τους. Τα σύμβολα αυτά, πιστεύεται πως παρακίνησαν το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων¹², των ενηλίκων και ιδιαίτερα των παιδιών για μια εποικοδομητική συζήτηση που οδήγησε στην απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων. Η συμπερίληψη ποιημάτων, τραγουδιών, φωτογραφιών και εικόνων βοήθησε γενικά στο να αναπτυχθεί ένα ωραίο κλίμα για συζήτηση. Για τη συνέντευξη των παιδιών, ειδικά, έγινε προσπάθεια να συμπεριληφθούν εικόνες και φωτογραφίες που τους κέντρισαν το ενδιαφέρον. Για παράδειγμα, ο Spyrou (2011), εξετάζοντας την αυθεντικότητα της φωνής των παιδιών, εισηγείται την χρήση περισσότερο οπτικών μεθόδων στις έρευνες στις οποίες συμμετέχουν παιδιά. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, μια εικόνα βοηθά τα παιδιά να εκφραστούν με μεγαλύτερη ευκολία και έχει ως αποτέλεσμα πιο γρήγορες και

¹¹ Οι προβληματισμοί για την επιλογή της ημιδομημένης συνέντευξης με τη μορφή της προφορικής ιστορίας ως εργαλείο ενάντια στην κριτική που έχει ασκηθεί στη συμβατική συνέντευξη συζητείται στο κεφάλαιο της «Μεθοδολογίας», σε ξεχωριστό υποκεφάλαιο.

¹² Στη συνέχεια θα χρησιμοποιείται μόνο το αρσενικό «συμμετέχοντας» (και όχι και το θηλυκό «συμμετέχουσα») για πρακτικούς λόγους. Η απόφαση αυτή λήφθηκε με επίγνωση της ηγεμονικής διαχείρισης της ευρύτερης χρήσης του αρσενικού γένους μόνο, καθώς και του σημαντικού ρόλου που διαδραματίζει η γλώσσα στη διαμόρφωση της πραγματικότητας.

συναισθηματικές απαντήσεις (McWilliam et al., 2009). Το ποίημα που παρουσιάστηκε κατά τη διάρκεια της συνέντευξης των μαθητών έχει γραφτεί από μαθητή Δημοτικού Σχολείου. Τα πρωτόκολλα της ατομικής συνέντευξης εκπαιδευτικού και μαθητή παρατίθενται στο Παράρτημα (Παράρτημα 1).

Ο ρόλος των συμβόλων στην διαμόρφωση συλλογικών ταυτοτήτων έχει εξάλλου σχολιαστεί εκτεταμένα και στη βιβλιογραφία. Ο Confino (1997), υποστηρίζει πως η μνήμη είναι απότοκος της σχέσης μεταξύ μιας ευδιάκριτης αναπαράστασης του παρελθόντος και του ολικού φάσματος των συμβολικών αναπαραστάσεων που είναι διαθέσιμες σε μια κουλτούρα, ενώ ο Kansteiner (2002) προσθέτει πως οι συλλογικές μνήμες, όπως η προσφυγική συνείδηση¹³, βασίζονται σε συμβολικές αναπαραστάσεις:

Αν και οι συλλογικές μνήμες δεν έχουν οργανική βάση και δεν υπάρχουν κυριολεκτικά, και παρόλο που περιλαμβάνουν την προσωπική παρέμβαση, ο όρος «συλλογική μνήμη» δεν είναι απλά μια μεταφορική έκφραση. Οι συλλογικές μνήμες προέρχονται μέσω της κοινής επικοινωνίας για τη σημασία του παρελθόντος που δένονται στη ζωή των ατόμων που συμμετέχουν στην κοινή ζωή της ομάδας. Ως τέτοιες, οι συλλογικές μνήμες βασίζονται στην κοινωνία, τις εικόνες και τα σύμβολα της (σελ.188).

Τα δεδομένα των ατομικών συνεντεύξεων συμπληρώθηκαν με τα δεδομένα των παρατηρήσεων της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών στη δεύτερη φάση της έρευνας, για μια εις βάθος μελέτη των ίδιων ερωτημάτων. Σύμφωνα με τον Παπαναστασίου (1996), η παρατήρηση είναι μια από τις πιο άμεσες πηγές πληροφοριών. Τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από την παρατήρηση θεωρούνται πολύ σημαντικά για την πληρέστερη περιγραφή και ερμηνεία των πρακτικών διδασκαλίας για καλλιέργεια της προσφυγικής συνείδησης για τις οποίες μίλησαν παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές στη συνέντευξη τους. Επιπρόσθετα, μέσα από τις παρατηρήσεις έχουν συγκεντρωθεί δεδομένα που αφορούν τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία εξετάζουν τον ρόλο των τεμνόμενων ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών στη διαδικασία αυτή. Σύμφωνα με

¹³ Η ιδέα της προσφυγικής συνείδησης ως συλλογική ταυτότητα και μνήμη και ο τρόπος που επηρεάζει η σκέψη αυτή την παρούσα έρευνα συζητείται στο θεωρητικό υπόβαθρο. Εκεί προσφέρεται, επίσης, εκτεταμένη περιγραφή της θεωρίας της διατομής.

τον Patton (1990), μέσα από την παρατήρηση ένας ερευνητής έχει την ευκαιρία να συλλέξει δεδομένα μέσα σε πραγματικές καταστάσεις και να δει επιτόπου αυτά που συμβαίνουν. Ο συνδυασμός συνέντευξης και παρατήρησης γενικά προτιμάται στην ποιοτική έρευνα.

Για την εξέταση του ρόλου των τεμνόμενων ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες καλλιέργειας της προσφυγικής συνείδησης στο σχολείο, η έρευνα στηρίζεται στο θεωρητικό υπόβαθρο της θεωρίας της διατομής. Σύμφωνα με την Hadjiravliou (2006) η παρουσία και συνεισφορά των ανδρών και γυναικών στις διαδικασίες που αφορούν το εθνικό θέμα χρειάζεται να εκτιμηθεί ισότιμα. Μια προοπτική που λαμβάνει υπόψη το κοινωνικό φύλο για την εξέταση των πρακτικών για καλλιέργεια της προσφυγικής συνείδησης στην εκπαίδευση θα προσθέσει καινούργια δεδομένα και πληροφορίες στη συζήτηση.

1.7. Η σημαντικότητα της έρευνας

Η διαχείριση του τραύματος της προσφυγικής εμπειρίας των Ε/Κ μετά την τουρκική εισβολή του 1974 και η καλλιέργεια προσφυγικής συνείδησης στη νέα γενιά μέσα από την εκπαίδευση είναι ένα θέμα που προβληματίζει τους σύγχρονους εκπαιδευτικούς. Αν και μετά το 2003 και το άνοιγμα των οδοφραγμάτων, ο στόχος του «Δεν Ξεχνώ» φαίνεται να παραμελήθηκε κάπως (Zembylas, 2011), αρκετοί εκπαιδευτικοί εμπλέκουν στη διδασκαλία τους πρακτικές που στοχεύουν στην καλλιέργεια της μνήμης των κατεχομένων εδαφών είτε με ενότητες «Δεν Ξεχνώ», είτε με αφορμή κάποιες εθνικές επετείους και σχολικές γιορτές. Τον Αύγουστο του 2008 ανακοινώθηκε η εισαγωγή μιας νέας πολιτικής πρωτοβουλίας με στόχο την προαγωγή της «ειρηνικής συνύπαρξης», η οποία ωστόσο προκάλεσε την αντίδραση των εκπαιδευτικών (Zembylas, 2011). Γενικά, φαίνεται να παρατηρούνται διαφορετικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά στο πώς χειρίζονται θέματα προσφυγικής συνείδησης. Συνεπώς, το γεγονός ότι η παρούσα έρευνα πραγματεύεται το θέμα της καλλιέργειας της προσφυγικής συνείδησης από εκπαιδευτικούς σε παιδιά δημοτικού σχολείου και προσπαθεί να ξεκαθαρίσει την εικόνα είναι σημαντικό. Συγκεκριμένα, έχουν συγκεντρωθεί και καταγραφεί οι αντιλήψεις των

εκπαιδευτικών και των μαθητών για το πώς αντιλαμβάνονται και βιώνουν τη διαδικασία καλλιέργειας της προσφυγικής συνείδησης στην εκπαιδευτική τους καθημερινότητα και ποιες πρακτικές χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για το σκοπό αυτό. Επίσης, εξετάστηκε ο τρόπος με τον οποίο η προσφυγική ταυτότητα και το φύλο των εκπαιδευτικών παίζουν ρόλο στη διαδικασία.

Η καλλιέργεια της προσφυγικής συνείδησης μέσα από την οικογένεια έχει αποδειχτεί ερευνητικά από αρκετούς μελετητές (Hadjiyanni, 2002· Loizos, 1981). Ο Zetter (1991), μέσα από την έρευνα του δίνει έμφαση στο ρόλο της κυβέρνησης στην κατασκευή και διατήρηση της προσφυγικής μνήμης και συνείδησης. Ωστόσο, οι διαδικασίες ανάπτυξης της προσφυγικής συνείδησης στο χώρο του σχολείου δεν έχουν ερευνηθεί προηγουμένως συστηματικά από άλλους ερευνητές. Η περιοχή μελέτης των προσφύγων δεν έχει συστηματικά εξετάσει τους λόγους που κάποιες ομάδες προσφύγων κατασκευάζουν και διατηρούν την προσφυγική συνείδηση (Hadjiyanni, 2002). Η εργασία αυτή, επομένως, εστιάζεται σε μια παραμελημένη περιοχή της εκπαιδευτικής έρευνας και επιδιώκει να καλύψει ένα σημαντικό κενό στην έρευνα προσφέροντας νέα δεδομένα και πληροφορίες για την κατασκευή της προσφυγικής συνείδησης στο σχολικό χώρο. Έτσι, κρίνεται σημαντικό να εξεταστεί το ζήτημα αυτό και στον χώρο της εκπαίδευσης για να διακριβωθεί ο ρόλος των εκπαιδευτικών και οι πρακτικές που χρησιμοποιούν ώστε να έχουμε τη δυνατότητα να συγκρίνουμε και να εμπλουτίσουμε τη γνώση στη συγκεκριμένη ερευνητική περιοχή.

Ουσιαστικά, η έρευνα αυτή παρουσιάζει για πρώτη φορά συγκεντρωτικά αποτελέσματα για την καλλιέργεια της προσφυγικής συνείδησης από τους εκπαιδευτικούς στο σχολικό χώρο. Ενώ πολλές έρευνες πραγματεύονται θέματα διαχείρισης των αναπαραστάσεων του παρελθόντος, δεν παρέχουν συγκεκριμένες πληροφορίες για τη διαχείριση του τραύματος της προσφυγοποίησης των Ε/Κ μέσα στο ίδιο το σχολείο. Ως εκ τούτου, η σπουδαιότητα της παρούσας έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι προσπαθεί να παρουσιάσει το τι συμβαίνει στα σχολεία, εντοπίζοντας τις τάσεις στις πρακτικές διδασκαλίας των εκπαιδευτικών για την καλλιέργεια της προσφυγικής συνείδησης. Με αυτό τον τρόπο, θα δώσει πληροφορίες σε θέματα μνήμης, περιγράφοντας με αξιόπιστο τρόπο τις αντιλήψεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών αλλά και τις πρακτικές διδασκαλίας των εκπαιδευτικών για αποτροπή της λήθης των κατεχόμενων

εδαφών. Γενικά μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση φαίνεται η ελλιπής διερεύνηση του ρόλου των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες κατασκευής και διατήρησης της προσφυγικής συνείδησης στους Ελληνοκύπριους μαθητές μέσα από μια γενικότερη ελλιπή μελέτη του ρόλου των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη διαχείριση και άλλων συλλογικών ταυτοτήτων.

Μέσα από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε ο βαθμός στον οποίο το εν λόγω ζήτημα απασχολεί τους εκπαιδευτικούς στην εκπαιδευτική τους πρακτική, ποιες πρακτικές διδασκαλίας χρησιμοποιούν και ποιος είναι ο ρόλος των τεμνόμενων ταυτοτήτων τους (προσφυγική ταυτότητα, φύλο των εκπαιδευτικών). Ο ρόλος των τεμνόμενων ταυτοτήτων είναι μια επιπρόσθετη, καινούργια πτυχή στο θέμα που προσδίδει πρωτοτυπία. Εντοπίζοντας τις διαφορές στις αντιλήψεις και τις πρακτικές καλλιέργειας των εκπαιδευτικών (εμφάσεις, συναισθηματική εμπλοκή) η έρευνα συγκέντρωσε νέα δεδομένα στην επίδραση των τεμνόμενων ταυτοτήτων στη διδασκαλία για καλλιέργεια της προσφυγικής συνείδησης. Ο ρόλος τον οποίο διαδραματίζουν οι γυναίκες στην μεταφορά της τραυματικής εμπειρίας, άλλωστε, αναφέρεται από πολλούς μελετητές και παρουσιάζει την ανάγκη να δοθεί προοπτική για εξέταση της διαδικασίας οικοδόμησης της προσφυγικής συνείδησης υπό το πρίσμα του κοινωνικού φύλου (hooks, 1990· Shami, 2000, στη Hadjiyanni, 2002). Συμπερασματικά, η παρούσα έρευνα προσφέρει νέα στοιχεία και νέες διαστάσεις στο θέμα.

Η έρευνα αυτή έχει πρακτικές εφαρμογές και αποτελεί απαρχή για περαιτέρω έρευνες που αφορούν τον ρόλο των τεμνόμενων ταυτοτήτων στη διαχείριση συλλογικών συνειδήσεων μέσα από την εκπαίδευση. Η πρωτοτυπία της συνοψίζεται στο ότι δεν έχει βρεθεί ανάλογη έρευνα, η οποία να συσχετίζει τις τεμνόμενες ταυτότητες των εκπαιδευτικών με τις πρακτικές διδασκαλίας τους για καλλιέργεια της προσφυγικής συνείδησης στους μαθητές. Η μελέτη δηλαδή, του ρόλου των τεμνόμενων ταυτοτήτων στη διαχείριση του τραύματος μέσα από την εκπαίδευση, δεν έχει διενεργηθεί στο παρελθόν από άλλο ερευνητή. Το στοιχείο αυτό καθιστά την παρούσα έρευνα πρωτότυπη και μοναδική και ενίσχυσε την ανάγκη διεξαγωγής της ώστε να εμπλουτιστεί η γνώση στην γνωστική αυτή εκπαιδευτική περιοχή και πρακτική.

Συμπερασματικά, τα πορίσματα της έρευνας είναι χρήσιμα για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, γιατί μέσα από την ενημέρωσή τους θα μπορέσουν να δουν κριτικά τις πρακτικές καλλιέργειας της προσφυγικής συνείδησης των ίδιων αλλά και των συναδέλφων τους. Μέσα από την ενημέρωσή για τα πορίσματα της έρευνας μπορούν να αναστοχαστούν για τις δικές τους πρακτικές και να τις βελτιώσουν παίρνοντας παράδειγμα από τις πρακτικές των συναδέλφων τους. Όταν οι εκπαιδευτικοί καταστούν οικείοι με τη μορφή και την επίδραση της προσφυγικής συνείδησης, θα είναι καλύτερα εξοπλισμένοι να αναγνωρίζουν και να εμπλέκουν στην καθημερινή τους σχολική πρακτική διαδικασίες ανάπτυξης προσφυγικής συνείδησης.

Τέλος, η έρευνα αυτή αποτελεί σημαντική ανατροφοδότηση για όσους φορείς ενδιαφέρονται για τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και την εκπαιδευτική πολιτική, γιατί συγκεντρώνει δεδομένα στον χώρο διαχείρισης του «Δεν Ξεχνώ» που ήταν μέχρι τώρα άγνωστα. Αυτό είναι σημαντικό γιατί στα πλαίσια της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης ένα σοβαρό κομμάτι είναι κι αυτό της αποτροπής της λήθης για τα κατεχόμενα εδάφη. Τα αποτελέσματα θα βοηθήσουν μελλοντικές επιμορφώσεις και σεμινάρια των εκπαιδευτικών σε θέματα Δεν Ξεχνώ, με στόχο την αποφυγή καλλιέργειας στερεοτυπικών πεποιθήσεων στα παιδιά. Πολλές έρευνες άλλωστε, υποδεικνύουν πως οι στερεοτυπικές πεποιθήσεις των παιδιών για τους Τούρκους είναι κατά ένα μεγάλο μέρος αποτέλεσμα της διδασκαλίας στο σχολείο (βλέπε Zembylas et al, 2009· Bryant, 2004· Papadakis, 2008· Spyrou· 2002).

Η παρούσα έρευνα γενικά δίνει φωνή στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές προσπαθώντας να μην απλοποιήσει τις ιστορίες τους. Στις συνεντεύξεις και παρατηρήσεις περιλαμβάνονται εκπαιδευτικοί πρώτης και δεύτερης γενιάς και παιδιά τρίτης γενιάς. Αν και κάθε ιστορία θεωρείται συγκεκριμένη και μοναδική (Denzin & Lincoln, 1998), κανένα άτομο ή περίπτωση, δεν είναι απλά ένα άτομο ή μια περίπτωση εφόσον μέσα από τη μελέτη του συγκεκριμένου μελετάται και το γενικό (Sartre, 1981). Παρά την ιδιαιτερότητα της κατάστασης που ερευνάται, τα πορίσματα της έρευνας αυτής έχουν πολλαπλές εφαρμογές και θα βοηθήσουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, στο σχεδιασμό και στην εκτέλεση της πολιτικής της εκπαίδευσης σε μακροεπίπεδο. Σύμφωνα με τον Zembylas (2012), η αναγνώριση της δυναμικής των συναισθημάτων που

αναπτύσσονται στην εκπαίδευση μέσα από τις αφηγήσεις του τραύματος, της απώλειας και της επιθυμίας των προσφύγων για επιστροφή χρειάζεται να λαμβάνεται υπόψη από τους φορείς χάραξης πολιτικής και τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι επιδιώκουν να προωθήσουν τη συμφιλίωση και την ειρηνική συμβίωση στην Κύπρο. Σε μικροεπίπεδο, η έρευνα θα προσφέρει νέες πληροφορίες σε ζητήματα που αφορούν τους εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές. Αναλυτικότερα, η χρησιμότητα της έρευνας περιγράφεται μέσα από τις προτάσεις στο τελευταίο κεφάλαιο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 - ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

2.1. Το Θεσμικό Πλαίσιο του Πρόσφυγα και του Εσωτερικά Εκτοπισμένου

Πραγματεύοντας θέματα που άπτονται της υποκειμενικότητας του πρόσφυγα, κρίνεται θεμιτό όπως το παρόν κεφάλαιο ξεκινήσει με αναφορά στο θεσμικό πλαίσιο που καλύπτει τους πρόσφυγες και τους εσωτερικά εκτοπισμένους παγκόσμια. Παρόλο που από τα τέλη του 1980 η διεθνής κρίση του εσωτερικού εκτοπισμού προέκυψε ως ένα φλέγον ζήτημα στη διεθνή ατζέντα (Cohen & Deng, 1998), οι θεσμικές περιγραφές προέκυψαν αρκετά αργότερα.

Στις 10 Δεκεμβρίου του 1948, η Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών υιοθέτησε την «Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου». Η Διακήρυξη αυτή, που υιοθετήθηκε από πάμπολλα κράτη της εποχής, αντικατόπτριζε την τάση της διεθνούς κοινωνίας να προχωρήσει σε ουσιαστική έννομη προστασία της μέχρι εκείνη την περίοδο ύπαρξης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων απλά ως φιλοσοφικής κατασκευής. Με την Οικουμενική Διακήρυξη, καταγράφηκε και αναγνωρίστηκε μία πληθώρα δικαιωμάτων, όπως, ανάμεσα σε άλλα, το δικαίωμα ζωής, η απαγόρευση των διακρίσεων, η απαγόρευση της δουλείας, η απαγόρευση των βασανιστηρίων και το τεκμήριο αθωότητας.

Το άρθρο 13.1 της διακήρυξης αναφέρεται στο δικαίωμα όλων για ελευθερία στη διακίνηση και στη διαμονή στα σύνορα κάθε κράτους. Όπως αναφέρει ο Kibreab (1999), η αναγκαστική μετακίνηση είναι η άρνηση του θεμελιώδους δικαιώματος διαμονής σε ένα ασφαλές περιβάλλον. Με άλλα λόγια, οι πρόσφυγες, των οποίων η παρουσία σφράγισε ανεξίτηλα τον 20ο αιώνα, συνιστούν την καταφανή απόρροια της μη εφαρμογής του θεμελιώδους δικαιώματος στη ζωή.

Η σημαντικότερη θεσμική κατοχύρωση για τον πρόσφυγα δόθηκε με τη Σύμβαση της Γενεύης, το 1951. Ο διεθνής νομικός ορισμός, όπως αυτός περιλαμβάνεται στη σύμβαση, ορίζει τον «πρόσφυγα» ως,

Παντός προσώπου όπερ συνεπεία γεγονότων επελθόντων προ της 1ης Ιανουαρίου 1951 και δεδικαιολογημένου φόβου διώξεως λόγω φυλής,

θρησκείας, εθνικότητας, κοινωνικής τάξεως ή πολιτικών πεποιθήσεων ευρίσκεται εκτός της χώρας της οποίας έχει την υπηκοότητα και δεν δύναται ή, λόγω του φόβου τούτου, δεν επιθυμεί να απολαύη της προστασίας της χώρας ταύτης, ή εάν μη έχον υπηκοότητα τινά και ευρισκόμενον συνεπεία ττοιούτων γεγονότων εκτός της χώρας της προηγούμενης συνήθους αυτού διαμονής, δεν δύναται ή, λόγω του φόβου τούτου, δεν επιθυμεί να επιστρέψη εις ταύτην. Εν ή περιπτώσει πρόσωπόν τι είναι υπήκοος πλειόνων χωρών, ο όρος «ής έχει την υπηκοότητα» αναφέρεται εις μίαν εκάστην των χωρών ών το πρόσωπον τούτο είναι υπήκοος. Δεν θεωρείται στερούμενον της υπό της χώρας ής έχει την υπηκοότητα παρεχομένης προστασίας, πρόσωπον όπερ άνευ αιτίας βασιζομένης επί δεδικοιοιογημένου φόβου δεν έκαμε χρήση της υφ' ετέρας των χωρών ών κέκτηται την υπηκοότητα παρεχομένης προστασίας (Σύμβαση της 28.4.1951 για το Καθεστώς των Προσφύγων, Πρωτόκολλο της 31.1.1967 για τη Νομική Κατάσταση των Προσφύγων).

Μια δεκαετία αργότερα το πρωτόκολλο για το καθεστώς των προσφύγων (1967) κατάφερε να διευρύνει τη Σύμβαση του 1951, η οποία κάλυπτε μόνο τα άτομα που έγιναν πρόσφυγες ως αποτέλεσμα γεγονότων που συνέβησαν πριν την 1^η Ιανουαρίου 1951. Το πρωτόκολλο αυτό μετέφερε τους γεωγραφικούς και χρονικούς περιορισμούς της συνθήκης και εν τέλει κατέληξε να θεωρείται «το διεθνές όργανο του προσφυγικού νόμου» (Nobel, 1988).

Κι ενώ ο ορισμός της σύμβασης προϋποθέτει πως το άτομο χρειάζεται να έχει διασχίσει διεθνή σύνορα για να ονομαστεί πρόσφυγας και να απολάβει τα δικαιώματα του, το σύγχρονο «προσφυγικό πρόβλημα» περιλαμβάνει εκατομμύρια ανθρώπους οι οποίοι βρίσκονται στην ίδια κατάσταση αβεβαιότητας ως πρόσφυγες και παραμένουν εντός των συνόρων του κράτους τους, οι επονομαζόμενοι δηλαδή ως *εσωτερικά εκτοπισμένοι*. Με άλλα λόγια, ο ορισμός του πρόσφυγα αποκλείει όσους δεν έχουν διασχίσει σύνορα, τους πρόσφυγες στην πατρίδα τους. Οι εσωτερικά εκτοπισμένοι συχνά δεν τυγχάνουν διεθνής προστασίας (Haddad, 2008) και με αυτό τον τρόπο ελκύουν λιγότερο ενδιαφέρον σε σύγκριση με τους διεθνείς πρόσφυγες.

Το γεγονός μη προσπέλασης διεθνών συνόρων καθιστά τους εσωτερικά εκτοπισμένους μη νόμιμους δικαιούχους της βοήθειας που εξασφαλίζει η Συνθήκη για το Καθεστώς των Προσφύγων του 1951 και το επιπρόσθετο Πρωτόκολλο του 1967. Στους εσωτερικά εκτοπισμένους οι οποίοι αποτελούνται κυρίως από γυναίκες και παιδιά, δεν παρέχεται προστασία σύμφωνα με τα εδάφια στη Συνθήκη της Γενεύης, αν και έχουν παρόμοιες ανάγκες με όσους περιλαμβάνονται ήδη (Ager, 1999). Οι εσωτερικά εκτοπισμένοι ως πολίτες του

κράτους, επομένως, καλύπτονται αποκλειστικά σε θεσμικό επίπεδο μέσω των τοπικών και διεθνών ανθρωπίνων δικαιωμάτων και του ανθρωπιστικού νόμου που αφορά όλους τους πολίτες.

Ο πρώην Γραμματέας των Ηνωμένων Εθνών, Kofi Annan, υπογράφει ένα σημείωμα το οποίο αποτελεί τον πρόλογο στο βιβλίο των Coben & Deng (1998), όπου υπογραμμίζεται ότι, ο εσωτερικός εκτοπισμός χρειάζεται να εξεταστεί ως μία ιδιαίτερα τραγική κατάσταση εξαιτίας των φυσικών, κοινωνικών και ψυχολογικών κινδύνων και προσβολών που εκτίθενται αθώοι άνθρωποι. Ο εσωτερικός εκτοπισμός σύμφωνα με τον ίδιο, έχει καταστρεπτική επίδραση στις οικογένειες, στους πολιτισμούς, στις εργασίες, στην εκπαίδευση και στην ασφάλεια μιας σταθερής κοινωνίας. Η παραμονή των εσωτερικά εκτοπισμένων εντός της επίσημης προστασίας της χώρας τους αποτελεί επιπρόσθετο κίνδυνο, εφόσον η αναγκαστική μετακίνησή τους, ίσως, να οφείλεται στους πολιτικούς κυβερνώντες του ίδιου του κράτους τους (Fitzpatrick, 2002).

Κατανοώντας την τραγική κατάσταση των εσωτερικά εκτοπισμένων τα Ηνωμένα Έθνη αναγνώρισαν την άμεση ανάγκη για κατοχύρωση των δικαιωμάτων τους από διεθνή πρότυπα φροντίδας και προστασίας. Για το λόγο αυτό, ο Γενικός Γραμματέας των Ηνωμένων Εθνών Boutros Boutros-Ghali διόρισε τον Francis Deng ως τον πρώτο Αντιπρόσωπο του Γενικού Γραμματέα για τα Εσωτερικά Εκτοπισμένα Άτομα (Representative of the Secretary-General for Internally Displaced Persons), το 1992.

Η πιο σημαντική εξέλιξη στην προσπάθεια της θεσμικής προστασίας των εσωτερικά εκτοπισμένων θεωρείται η έκθεση των Ηνωμένων Εθνών στα 1997, στην οποία περιλαμβάνεται η περιγραφή των εσωτερικά εκτοπισμένων ατόμων. Η σημαντικότερη συνιστώσα στην περιγραφή είναι η αναφορά παραμονής του ατόμου ή της ομάδας που εκτοπίζεται βίαια εντός των συνόρων της χώρας καταγωγής του. Μέχρι σήμερα ο ορισμός αυτός θεωρείται ο περισσότερο διευρυμένος σε χρήση:

Είναι τα άτομα που εξαναγκάστηκαν να φύγουν από τα σπίτια τους ξαφνικά ή απροσδόκητα σε μεγάλους αριθμούς. Οι συνήθεις αιτίες του εσωτερικού εκτοπισμού είναι οι βίαιες συγκρούσεις, η συστηματική καταπάτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ο εξαναγκαστικός εκτοπισμός και άλλες καταστροφές, είτε αυτές τις προκαλεί ο ανθρώπινος παράγοντας, είτε είναι φυσικές. Τα άτομα αυτά

παραμένουν εντός του εδάφους της χώρας τους (Επιτροπή των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου, Deng, σελ.1-2).

Ως αντιπρόσωπος, ο Deng μαζί με μια ομάδα ειδικών ενδυνάμωσε την προσπάθεια συντάσσοντας, αναλύοντας και επαναδιατυπώνοντας τα σχετικά διεθνή ανθρώπινα δικαιώματα, τον ανθρωπιστικό και προσφυγικό νόμο. Ο ίδιος κατέληξε πως «όπου οι ανάγκες των εκτοπισμένων δεν κατοχυρώνονται ικανοποιητικά από το διεθνή νόμο, είναι σημαντικό να επαναδιατυπωθούν οι γενικές αρχές της προστασίας τους με λεπτομερή περιγραφή» και να ληφθούν υπόψη τα κενά «με ένα μελλοντικό διεθνές όργανο για την προστασία των εσωτερικά εκτοπισμένων ατόμων» (Cohen, 2004, σελ. 459, στην Hurst, 2009, σελ. 4). Αυτό το όργανο αποτελούν οι Γενικές Αρχές (Guiding Principles) όπως παρουσιάστηκαν το 1998 από την Επιτροπή Ηνωμένων Εθνών για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Οι Γενικές Αρχές πρόβαλαν τα δικαιώματα των εσωτερικά εκτοπισμένων, τις υποχρεώσεις των κυβερνήσεων και της διεθνής κοινότητας απέναντι σε αυτούς τους πληθυσμούς, βασίζονταν σε προηγούμενες συνθήκες και έγιναν η βάση για μετέπειτα θεσμικές κατοχυρώσεις, όπως στην περίπτωση της Συνθήκης της Καμπάλας και του Πρωτοκόλλου Great Lake (Cohen, 2004).

2.1.1. Η θεσμική περιγραφή για τους Κύπριους πρόσφυγες

Όπως φάνηκε προηγουμένως, οι εσωτερικά εκτοπισμένοι είναι η μεγαλύτερη ομάδα πληθυσμού σε κίνδυνο, δύο χαρακτηριστικά γνωρίσματα της οποίας αναφέρονται στην εξαναγκαστική ή ανεπιθύμητη μετακίνηση και στην παραμονή των πληθυσμών που επηρεάζονται στα εθνικά τους σύνορα. Για την επιτροπή προσφύγων, οι εσωτερικά εκτοπισμένοι είναι αυτοί που θα ήταν πρόσφυγες εάν περνούσαν διεθνή σύνορα. Σύμφωνα, λοιπόν, με το διεθνές δίκαιο, αφού «πρόσφυγες» ονομάζονται όσοι αναγκάζονται να μετακινηθούν από ένα κράτος σε κάποιο άλλο, οι Κύπριοι θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν μόνο ως θύματα «εσωτερικού εκτοπισμού». Ωστόσο ο Loizos (2001) στο βιβλίο του «Χρονικό της κυπριακής προσφυγιάς» αποκαλεί τους Ελληνοκύπριους «πρόσφυγες» για λόγους οικονομίας του κειμένου, αλλά κι επειδή, όπως

χαρακτηριστικά αναφέρει «έτσι αυτοχαρακτηρίζονται κι έτσι λέγονται συνήθως στην Κύπρο».

Όντας εσωτερικά εκτοπισμένοι, οι Ελληνοκύπριοι που εκτοπίστηκαν το 1974, δεν μπορούν επίσημα να ονομαστούν πρόσφυγες, αλλά θεωρούνται εκτοπισμένοι άνθρωποι (Επιτροπή δικαστικού σώματος αντιπροσώπων, 1976, στον Loizos, 2001, σελ.24).

Σύμφωνα με τη Χατζηγιάννη (2002), τα επίσημα κριτήρια που καθορίζουν τον εκτοπισμένο, δίνουν τόπο για πηγές σύγχυσης. Μια απ' αυτές προκύπτει από το γεγονός ότι, στους ανθρώπους που ανταποκρίνονται στα κριτήρια των εκτοπισμένων, εκδίδεται προσφυγική ταυτότητα, η οποία τους δίνει δικαιώματα σε μερικά από τα ωφελήματα που έχουν οι πρόσφυγες. Αποτέλεσμα της κατάστασης αυτής είναι η σύγχυση στους τίτλους του «πρόσφυγα» και του «εσωτερικά εκτοπισμένου» ατόμου.

Ο Ελληνοκύπριοι, επομένως, νομικά δεν θεωρούνται πρόσφυγες καθώς παραμένουν στο νησί και δεν έχουν μετακινηθεί σε άλλο κράτος. Εδώ συνίσταται η νομική πολυπλοκότητα του κυπριακού προβλήματος. Ο Zetter (1999) δηλώνει:

Η χρήση των όρων «πρόσφυγας» και «επαναπατρισμός» στην Κύπρο είναι προβληματική με την αυστηρή έννοια των όρων στο διεθνή νομικό πλαίσιο. Οι Ελληνοκύπριοι από το βορρά δεν είναι ούτε πρόσφυγες σύμφωνα με τη Σύμβαση της Γενεύης του 1951 και του Πρωτόκολλου του 1967, αφού δεν είναι εκτός της χώρας καταγωγής τους, ούτε για τον ίδιο λόγο, μπορούν να θεωρηθούν πιθανοί επαναπατρισθέντες. Είναι «εσωτερικά εκτοπισμένοι». Ο στενός προσδιορισμός του πρόσφυγα στη Σύμβαση προκαλεί ευρέως στη βιβλιογραφία και οι Ελληνοκύπριοι περιλαμβάνονται σε αυτό που η Ύπατη Αρμοστεία των Ηνωμένων Εθνών περιγράφει ως «σαν προσφυγική κατάσταση» (refugee-like situation). Η Ύπατη Αρμοστεία των Ηνωμένων Εθνών λειτουργεί στην Κύπρο από το 1974, παρέχοντας επείγουσα και μακρόχρονη βοήθεια και μεσολαβεί ανάμεσα στην ελληνοκυπριακή και την τουρκοκυπριακή κοινότητα στα προγράμματα ειρήνης και συμφιλίωσης. Ο πρόσφυγας, τότε, χρησιμοποιείται, ως ένας συμβατός και ρεαλιστικός προσδιορισμός της κοινωνικής θέσης και ταυτότητας (σελ. 20).

Οι πρόσφυγες θέτουν συγκεκριμένη πρόκληση στα εδαφικά κράτη, κάνουν έκκληση στα ανθρωπιστικά (διεθνή) καθεστώτα, σε σφαιρικές (διεθνικές) ευθύνες και σε καθολικά (διαπολιτισμικά) ανθρώπινα δικαιώματα (Loizos, 2001).

Υπάρχουν, βεβαίως, ισχυρά επιχειρήματα που προβάλλονται για περισσότερο διασυνδεδεμένη κατανόηση της παράλληλης εμπειρίας, πολεμικών προσφύγων, εκδιωγμένων λόγω ανάπτυξης και εκτοπισμένων από καταστροφές (Cernea, 1993· Hansen & Oliver-Smith 1982· Shami, 1993, 1994, στην Hadjiyanni, 2002). Σύμφωνα με πολλούς ερευνητές ο βαθμός σύνδεσης με την προσφυγιά και την προσφυγική ταυτότητα, μπορούν να επηρεαστούν από τη δριμύτητα των γεγονότων που οδήγησαν στον εκτοπισμό των προσφύγων (Omidian 1996).

Από τα μέσα της δεκαετίας του 1990, οι εσωτερικά εκτοπισμένοι έχουν ξεπεράσει κατά πολύ τον αριθμό των προσφύγων με αναλογία δύο προς ένα (Hurst, 2009). Στην έκθεση «Παγκόσμιες Τάσεις 2014», παρουσιάζεται ο αριθμός ρεκόρ των 33,3 εκατομμυρίων για τα εσωτερικά εκτοπισμένα άτομα τα οποία αντιπροσωπεύουν τη μεγαλύτερη αύξηση από κάθε άλλη ομάδα (Υπατη Αρμοστεία του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών για του Πρόσφυγες). Η παροχή βοήθειας σε αυτούς τους ανθρώπους αποτελεί μια ιδιαίτερη πρόκληση, δεδομένου ότι πολλοί βρίσκονται σε εμπόλεμες ζώνες, όπου η παροχή βοήθειας είναι δύσκολη και όπου δεν εφαρμόζονται τα διεθνή πρότυπα προστασίας που αφορούν τους πρόσφυγες.

Παρόλα αυτά, η θεσμική κατοχύρωση των ατόμων αυτών δεν είναι ικανοποιητική μέχρι σήμερα και χρήζει επείγουσας διεθνούς προσοχής. Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι Κύπριοι αν και δεν εμπίπτουν στο διεθνές νομικό πλαίσιο του «πρόσφυγα», έχουν βιώσει την προσφυγική εμπειρία και φέρουν τα χαρακτηριστικά των προσφύγων.

2.2. Ο δεσμός του ανθρώπου με τη γη

Μεγάλης κλίμακας μετακινήσεις προσφύγων και άλλοι εξαναγκασμένοι μετανάστες έχουν γίνει ένα καθοριστικό χαρακτηριστικό του σύγχρονου κόσμου. Αρκετές φορές στη σύγχρονη ιστορία υπήρξαν μεγάλοι αριθμοί ανθρώπων που αναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν τις χώρες και τις κοινότητες τους αναζητώντας ασφάλεια αλλού. Ποτέ όμως πριν το ζήτημα της μαζικής μετακίνησης

πληθυσμών δεν είχε κερδίσει τόσο κυρίαρχη θέση στην ατζέντα των Ηνωμένων Εθνών και των κρατών μελών τους (Υπατη Αρμοστεία Ηνωμένων Εθνών, 1995).

Από τη δεκαετία του 1940 διάφορες ακαδημαϊκές έρευνες και πρακτικές στόχευαν να κατανοήσουν και να δώσουν αναλύσεις της σύγκρουσης και της μετακίνησης με σκοπό την ανάπτυξη εναλλακτικών θεωριών, μεθοδολογιών και λύσεων. Αρκετοί μάλιστα μελετητές έχουν ασχοληθεί με ζητήματα που άπτονται ειδικά της προσφυγικής εμπειρίας. Σύμφωνα με την Malkii (1995), η αναγκαστική μετακίνηση είναι πάντα μόνο μια πτυχή μεγαλύτερων συνδυασμών κοινωνικοπολιτικών και πολιτισμικών διαδικασιών και πρακτικών. Η περιοχή του αναγκαστικού εκτοπισμού δημιουργεί ποικιλία θεμάτων και πρακτικών για έρευνα, όπως «ο εθνικισμός και ρατσισμός, οι πολιτικές του κράτους για τη βία και τον πόλεμο καθώς και η ταυτότητα και η μνήμη» (Malkii, 1995, σελ. 496).

Αδιαμφισβήτητα, στις τελευταίες δεκαετίες υπάρχει αυξανόμενο ενδιαφέρον όσον αφορά στη γενικότερη συζήτηση για τη σχέση λαού, γης και ταυτότητας. Η σύγχρονη πολιτική σκέψη με αφετηρία τη διαπλοκή της έννοιας της αναγνώρισης με την έννοια της ταυτότητας, προσδίδει επείγοντα χαρακτήρα στην αξίωση της αναγνώρισης των ταυτοτήτων. Σύμφωνα με τον Taylor (1994), η ταυτότητα υποδηλώνει τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε το ποιο είμαστε καθώς και τα θεμελιώδη χαρακτηριστικά που μας διέπουν ως ανθρώπινα όντα. Η ταυτότητα, αλλιώς, ορίζεται ως «το σημείο επαφής, το σημείο ραφής, ανάμεσα στο λόγο και τις πρακτικές οι οποίες στοχεύουν στο να μας μιλήσουν ή να μας κρύψουν σε ένα τόπο ως τα κοινωνικά υποκείμενα συγκεκριμένων λόγων ή διαφορετικά οι διαδικασίες οι οποίες μας κατασκευάζουν ως υποκείμενα» (Hall, 1999 σελ. 6, στους Dottolo & Steward, 2008, σελ.360). Ο Taylor (1994), επισημαίνει τη βασική παραδοχή προσδίδοντας σοβαρές ψυχοσωματικές επιπτώσεις στη μη αναγνώριση της ταυτότητας η οποία καταλήγει σε μια σοβαρή μορφή πίεσης, στον εγκλωβισμό και σ' ένα εσφαλμένο, διαστρεβλωμένο και στερημένο τρόπο ύπαρξης. Η μη αναγνώριση της ταυτότητας των προσφύγων και των εσωτερικά εκτοπισμένων ατόμων, ως σημαντικό κομμάτι μιας πολλαπλής ταυτότητας, εγκυμονεί νέους κινδύνους για τη ζωή των ανθρώπων αυτών και για τις επερχόμενες γενιές.

Στην εποχή μας, η πολιτική αποκτά μια ευρεία έννοια και τα ευρύτερα

κοινωνικά γεγονότα διαπλέκονται με τα τοπικά. Τα σύνορα έχουν διευρυνθεί και οι πολίτες πολύ συχνά μετακινούνται, με αποτέλεσμα τη δημιουργία πολλαπλών ανομοιογενών ταυτοτήτων για κάθε πολίτη. Ο σχηματισμός αυτών των πολλαπλών ταυτοτήτων χρειάζεται να νοηθεί ως απόρροια της συμμετοχής σε πολλαπλές, μη αποκλειστικές κοινωνικές ομάδες, οι οποίες συνυπάρχουν και αλληλοϋποστηρίζονται. Αυτή λοιπόν η χρονική περίοδος έχει χαρακτηριστεί από μια γενικευμένη κατάσταση απουσίας της «εστίας» (Said, 1979) και επικρατεί η άποψη ότι όλοι πλέον θεωρούμαστε πρόσφυγες (Warner, 1992) ή ακόμα και τουρίστες. Απότοκο αυτών των θέσεων δεν είναι αποκλειστικά η άρνηση μεταξύ της σχέσης του τόπου και της ταυτότητας, αλλά παράλληλα η δημιουργία του πολίτη ανεξαρτήτως της καταγωγής του. Σύμφωνα με πολλούς μελετητές, οι άνθρωποι είναι πολίτες της παγκοσμιοποιημένης σφαίρας, όπου η ιδέα της «εστίας», της τοπικότητας, των εθνικών και συλλογικών ταυτοτήτων είναι στοιχεία που αφορούν στο παρελθόν και έχασαν πολλή από τη σημασία και δύναμή τους.

Εξαιτίας του φαινομένου της μετακίνησης μεγάλης μάζας πληθυσμού, έχει δημιουργηθεί μια νέα κατάσταση στην εποχή της παγκοσμιοποίησης όπου η μετακίνηση και η τοπική αστάθεια του πληθυσμού παρουσιάζονται ως οι κυρίαρχοι όροι της ανθρώπινης ύπαρξης. Τα τελευταία χρόνια, η κυκλοφορία με επιταχυνόμενους ρυθμούς αγαθών, ανθρώπων, χρημάτων, πληροφοριών και ιδεών μέσω και κατά μήκος των εθνικών συνόρων και πολιτιστικών ορίων, έφεραν αλλαγές στη φύση των συνόρων, της παραγωγής και της δύναμης. Ωστόσο, η κυκλοφορία αυτή δεν είναι καινούρια στον κόσμο (Wolf, 1982), παρόλο που το πεδίο και η δύναμή της έχουν πρόσφατα γίνει αξιοσημείωτα. Απότοκο της δημιουργηθείσας κατάστασης είναι η γενική τάση του ανθρώπου να μην έχει «εστία» και η «προσφυγιά». Η προσφυγοποίηση είναι σε ορισμένες περιπτώσεις μια φυσική απόδειξη της γενικής κατάστασης που χαρακτηρίζει τα κράτη (Hadjiyanni, 2002). Έτσι πολλοί μελετητές εξετάζουν αν η προσφυγοποίηση λαών μακριά από τις εστίες τους αποτελεί τελικά κομμάτι της γενικής εμπειρίας των ανθρώπων.

Η προσφυγοποίηση, σύμφωνα με τις πιο πάνω θεωρίες μετριάζεται λόγω της σημερινής αυξημένης κινητικότητας και ο επαναπατρισμός παίρνει εξ' ολοκλήρου άλλες διαστάσεις, αφού εν τέλει δεν υπήρχε ποτέ «εστία». Σύμφωνα

με την Malkii (1992), αποτέλεσμα της νέας συνειδητοποίησης της μετακίνησης είναι υποβάθμιση της εμπειρίας των προσφύγων ή η συνολική απαξίωσή της.

Έχει προκύψει μια νέα συνειδητοποίηση του σφαιρικού κοινωνικού γεγονότος ότι, τώρα περισσότερο ίσως από ποτέ πριν, οι άνθρωποι είναι χρονικά κινούμενοι, συνήθως εκτοπισμένοι, εφεύρουν σπίτια και πατρίδες ελλείπει των εδαφικών και εθνικών βάσεων. Οι πρόσφυγες περιέρχονται στις στενές ρωγμές μεταξύ των συνόρων, των κοινωνιών και των πολιτισμών. Εξαφανίζονται, επομένως, αποτελεσματικά στον κόσμο των παρεκκλινόντων όπου απεικονίζονται ως ακάθαρτοι, ανήθικοι, τρομοκράτες και εγκληματίες σε μια παθολογικοποίηση του ξεριζωμού (Malkki, 1992, σελ. 33.).

Η Malkii (1992), υποστηρίζει ότι αυτή η επιμονή επάνω στην «εξωτερικότητα του πρόσφυγα» και στην «οικογένεια των εθνών», υπογραμμίζει την ασταθή θέση και τον αποσταθεροποιητικό αντίκτυπο του πρόσφυγα. Σήμερα, ο κόσμος χαρακτηρίζεται από αυξημένη διαπερατότητα, εκτοπισμό και εξαφάνιση των συνόρων, αποσύνδεση μεταξύ της εννοιολογικής χαρτογράφησης του κόσμου ως σταθερού και της πραγματικής κατάστασης των κατοίκων του ως περιπατητικών. Σύμφωνα με μερικούς μελετητές οι πρόσφυγες είναι ο κανόνας σε έναν κόσμο που ξεριζώνεται και είναι ρευστός και ακριβώς όπως ο καθένας, είναι κινούμενοι, ξεριζωμένοι, εκτοπισμένοι και μοναχικοί (Harvey, 1989). Εάν ο κόσμος είναι ένα εφιαλτικό μεταμοντέρνο τοπίο έλλειψης στέγης τότε, ο πρόσφυγας είναι απλά ένας από τους πολλούς που ταξιδεύουν σε αυτό, μαζί με τους τουρίστες, τους εργαζόμενους, τους επιχειρησιακούς συμβούλους, τους εκπατριζόμενους εμπειρογνώμονες και τους περιοδεύοντες ακαδημαϊκούς (Harvey, 1989).

Πολλές φορές οι ερευνητές μελετούν τους πρόσφυγες και τους μετανάστες ως ένα σύνολο. Η Alberta Manpower Settlement Services (1985), διενήργησε μια έρευνα σχετικά με τους παράγοντες στις εμπειρίες των μεταναστών οι οποίοι είναι δυνατόν να θεωρηθούν πιθανές πηγές άγχους. Στα πορίσματα της έρευνας κατέληξαν πως ένας συνδυασμός τραυματικών εμπειριών από το παρελθόν μαζί με τις δυσκολίες του να κτίσεις μια νέα ζωή σε ένα καινούργιο πολιτισμό είχαν ως αποτέλεσμα ψυχολογικά προβλήματα, διαταραχές στην υγεία και στη συμπεριφορά των ατόμων. Στη συγκεκριμένη έρευνα έλαβαν μέρος τόσο μετανάστες όσο και πρόσφυγες αν και το μεγαλύτερο ποσοστό δεδομένων

φαίνεται πως είχε συγκεντρωθεί από ομάδες προσφύγων (στον Burton, 1999, σελ.18).

Ωστόσο, πολλοί μελετητές υποστηρίζουν την ξεχωριστή μελέτη μεταναστών και προσφύγων, εφόσον οι λαοί, οι οποίοι αναγκάζονται να μετακινηθούν προκειμένου να εξασφαλίσουν την προστασία τους έχουν ξεχωριστή εμπειρία. Ο Kibreab (1999), αναφέρει ότι τα αισθήματα των ανθρώπων για την εστία τους βρίσκονται σε εξάρτηση με την αιτία της μετακίνησης· ο τρόπος που εκλαμβάνουν τη μετακίνησή τους εξαρτάται από τις συνθήκες κάτω από τις οποίες εγκατέλειψαν τον τόπο καταγωγής τους, την αντιμετώπιση που έλαβαν και τις ευκαιρίες που έτυχαν στον τόπο προορισμού τους. Αν η απόφαση για αλλαγή τοποθεσίας γίνεται με την θέληση του ατόμου και υπάρχει η προϋπόθεση ύπαρξης άλλων τόπων για τη νέα εγκατάσταση, χωρίς να τίθενται ζητήματα καταπίεσης της ελευθερίας και της ταυτότητας, τότε δεν υπάρχει κανένα πρόβλημα. Αντίθετα, στις περιπτώσεις όπου οι άνθρωποι αναγκάζονται να εγκαταλείψουν το σπίτι τους και δεν τους παρέχονται δικαιώματα αναγνώρισης και συμμετοχής, τότε υπάρχει ενδυναμωμένη επιθυμία επιστροφής στον τόπο καταγωγής (Kibreab, 1999).

Ο Coles (1985), αναφέρεται στο στοιχείο του ανήκειν ως μια δυνατή ανθρώπινη ανάγκη η απουσία του οποίου ισοδυναμεί με καταπίεση και πόνο.

Ένας λαός συγκροτείται μέσα στη φυσική εγγύτητα, στο ιθαγενές έδαφος και στην κοινή ιστορία η οποία είχε ως αποτέλεσμα τη δημιουργία κοινών αντιλήψεων και αξιών και τη συγκρότηση της ταυτότητας. Επομένως, ο δεσμός ανάμεσα στο λαό και τη γη είναι δυνατός (σελ.185-186).

Επιπρόσθετα, ο Sach (1986), αποδίδει στη σχέση με τη γη το χαρακτηριστικό της δύναμης και ο Turton (1996) δηλώνει την ύπαρξη της υπόθεσης ότι όλοι οι άνθρωποι ανήκουν σε ένα συγκεκριμένο τόπο. Ο Shami (1996), δηλώνει ότι ο κλάδος μελετών για τους πρόσφυγες είναι ένα ποικίλο, διεπιστημονικό πεδίο που απαιτεί φαντασία, οίκτο και οξυδέρκεια και έχει δείξει την πολυπλοκότητα της εμπειρίας του πρόσφυγα και το πλήθος των φαινομένων που έχουν να κάνουν με την ανάπτυξη κατανόησης αυτής της εμπειρίας. Η αξία της μελέτης των προσφύγων είναι ότι φωτίζει την πολυπλοκότητα των τρόπων με

τους οποίους οι άνθρωποι κατασκευάζουν, θυμούνται, και αξιώνουν συγκεκριμένους τόπους ως πατρίδες ή έθνη (Malkki, 1992).

Η αναγκαστική μετακίνηση των ανθρώπων στα τέλη του εικοστού και στον εικοστό πρώτο αιώνα είναι πρωτοφανής στη σύγχρονη ιστορία. Οι πρόσφυγες συνυπήρχαν και θα συνυπάρχουν πάντοτε με τη λειτουργία των ανθρώπινων κοινωνιών που χαρακτηρίζονται από τη βία και την έλλειψη ανεκτικότητας και αναγνώρισης της διαφορετικότητας, δηλαδή της ατομικότητας, της ανθρώπινης αξιοπρέπειας στην οποία έχει δικαίωμα ο καθένας από εμάς από τη γέννησή του.

2.3. Το τραύμα της αναγκαστικής μετακίνησης και της προσφυγικής εμπειρίας

Ο εσωτερικός εκτοπισμός θεωρείται συχνά ως ένα μετα-ψυχροπολεμικό φαινόμενο. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι, μερικές από τις κυριότερες περιπτώσεις εσωτερικού εκτοπισμού κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες συνδέονται με συγκρούσεις που είτε έγιναν κατά τη διάρκεια του Ψυχρού πολέμου ή επηρεάστηκαν σημαντικά από πολιτικές του. Κάποια παραδείγματα εσωτερικά εκτοπισμένων είναι στην Αιθιοπία και Σομαλία στα τέλη της δεκαετίας του '70, στο Αφγανιστάν, την Αγκόλα, Μοζαμβίκη, Ελ Σαλβαδόρ και Γουατεμάλα στη δεκαετία του '80. Εντούτοις, οι περιπτώσεις εσωτερικού εκτοπισμού που συνδέονται με εξωτερικές πολιτικές επεκτάσεις, όπως ο Ψυχρός πόλεμος, δεν είναι μοναδικές αφού όταν η βάση πολλών συγκρούσεων είναι βαθιά ριζωμένη σε ζητήματα συλλογικής ταυτότητας, ο αριθμός των εσωτερικά εκτοπισμένων μπορεί να αυξηθεί όσο η απαίτηση για τοπική αυτονομία και ανεξαρτησία μεγαλώνει (Coben & Deng, 1998).

Σύμφωνα με τον Kunz (1973), το ταξίδι των περισσότερων προσφύγων μπορεί να διακριθεί σε αναμενόμενη φυγή (anticipatory refugee movement) και σε επείγουσα μετακίνηση (acute refugee movement). Στην πρώτη περίπτωση, τα άτομα αισθάνονται τον κίνδυνο από νωρίς και εγκαταλείπουν τις εστίες τους οικογενειακώς πριν τα γεγονότα της σύγκρουσης και αφού έχουν ήδη προετοιμαστεί για μια νέα ζωή (George, 2010). Στη δεύτερη όμως περίπτωση, οι

άνθρωποι αναγκάζονται να μετακινηθούν χωρίς προειδοποίηση και χωρίς να έχουν προετοιμαστεί, συγκεντρώνοντας τις προσπάθειες τους στην επιβίωση μέσα στο συγκρουσιακό πεδίο (Kunz, 1981). Έτσι, ο κίνδυνος να βιώσουν ή να γίνουν μάρτυρες σε τραυματικά γεγονότα κατά τη διάρκεια της φυγής τους είναι μεγαλύτερος (George, 2010).

Οι άνθρωποι που αναγκάζονται να μετακινηθούν βιώνουν κίνδυνο, ευπάθεια και αβεβαιότητα, γίνονται συχνά υποκείμενα σε φρικιαστικές και βίαιες αδικίες, παρουσιάζουν μετα-τραυματικές αναταραχές κατά τη διάρκεια ή μετά την εξαναγκαστική φυγή, εξαιτίας της πίεσης από τη βία που ασκείται σ' αυτούς και στην οικογένειά τους (Parkin, 1999). Οι μετα-τραυματικές εμπειρίες αποτελούν εμπόδια στην επαναδημιουργία βιώσιμων κοινωνιών, στο σημείο που τους επιτρέπεται από τις αρχές και τις διαθέσιμες πηγές και πόρους. Καθώς οι εσωτερικά εκτοπισμένοι ξεριζώνονται από τα σπίτια τους και στερούνται τους πόρους τους, πολλοί υποφέρουν από βαθύ φυσικό και ψυχολογικό τραύμα. Αυτό που τους διακρίνει και προκαλεί ενδιαφέρον είναι ο εξαναγκασμός που ωθεί τη μετακίνησή τους, η ύβρις των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και η έλλειψη προστασίας μέσα στις χώρες τους. Στην περίπτωση των προσφύγων, η επιτροπή (UNHCR) παρουσιάζει τις κατευθυντήριες γραμμές για να καθορίζει πότε είναι ασφαλές να επιστρέψουν τα άτομα στα σπίτια τους (Coben & Deng, 1998).

Έντονη είναι η αίσθηση της αποξένωσης, της αλλοτρίωσης, της αποπροσωποποίησης, κάποτε της ακινητοποίησης και του «ρομποτισμού» στα θύματα του εκτοπισμού (Parker, 1996· Brett 1996). Οι αναφορές στη βιβλιογραφία για ψυχοσωματικό αντίκτυπο της αναγκαστικής μετακίνησης είναι πολυάριθμες. Μερικοί πρόσφυγες που πάσχουν από κατασταλαμμένη έκφραση πένθους ή θλίψης παραπονιούνται για ψυχοσωματικές επιδράσεις αλλά και για «αποπροσωποποίηση», σε σημείο που να ενδέχεται αμετάκλητη και αντιστρέψιμη αντικειμενοποίησή τους (Harrell-Bond, 1986). Σύμφωνα με τον Harrell-Bond (1986), το σώμα γίνεται ένα άψυχο αντικείμενο που ενσωματώνει το τραυματισμένο κομμάτι και η ανάκτηση του είναι συνήθως πολύ αργή και ίσως δεν ολοκληρώνεται ποτέ. Σε αντιπαράθεση, βρίσκεται η αντιστρέψιμη αντικειμενοποίηση κατά την οποία οι άνθρωποι συνήθως αποθηκεύουν την αποκλεισμένη κοινωνικά προσωπικότητά τους μέσα στα ενθύμια (περιποιημένα με αγάπη μικρά αντικείμενα, τραγούδια, χοροί και ιεροτελεστίες). Κάτω από

ευνοϊκές συνθήκες, τα ενθύμια είναι δυνατόν να αναδιαρθρωθούν και να αναδημιουργηθούν ως οι βάσεις της κοινωνικής δραστηριότητας (Parkin, 1999). Ωστόσο και οι δύο έννοιες, αντανακλούν τη διαφορούμενη δύναμη των αναμνήσεων, είτε θυμίζοντας την προ-τραυματική ελπίδα και ζωή είτε τη μετα-τραυματική νοσηρότητα, αθεράπευτη από πένθος (Harrell-Bond, 1986).

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση που αφορά στο τραύμα των προσφύγων φανερώνει πως υπάρχουν αρκετά περιθώρια για περαιτέρω έρευνα (George, 2010). Τα ενθύμια, η επιστροφή και η έννοια της εστίας για τους πρόσφυγες αποτελούν βασικούς τομείς μελέτης όταν κάποιος εξετάζει το τραύμα της αναγκαστικής μετακίνησης.

2.3.1. Τα ενθύμια ως φορείς μνήμης

Τα απτά αντικείμενα απορροφούν το τραύμα και μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη διδασκαλία του παρελθόντος, ειδικά εάν γίνονται ορατά στο περιβάλλον (Lynch, 1972). Κατά το Rapoport (1982), διδάσκοντας τα παιδιά για το παρελθόν και τις εμπειρίες της οικογένειάς τους, τα αντικείμενα υπενθυμίζουν τα κατεχόμενα εδάφη, καθώς τα εμποτίζουν με νόημα. Πολλοί ερευνητές παρουσιάζουν τα αντικείμενα ως μεταφορείς της μνήμης και ως στοιχεία αναπόσπαστα στο σχηματισμό της ταυτότητας του πρόσφυγα (Csikszentmihalyi & Rochberg-Halton, 1981). Σύμφωνα με τον Parkin (1999), οι άνθρωποι σε περιπτώσεις προσφυγοποίησης, δε μεταφέρουν μόνο αυτά που χρειάζονται για επιβίωση αλλά επίσης, είδη συναισθηματικής αξίας που εγγράφουν και είναι εγγραμμένα στις μνήμες τους, όταν αυτό είναι εφικτό. Ενώ η τέχνη, τα χειροποίητα και τελετουργικά αντικείμενα είναι συμβατικά τοποθετημένα σε προβλέψιμα πλαίσια χρήσης, τα αντικείμενα που μαζεύονται και μεταφέρονται κάτω από την πίεση και μέσα σε κρίση, φτιάχνουν πλαίσια λιγότερο χρησιμοθηρικά, αλλά περισσότερο συμβατικής ανάμνησης, λήθης και ενόρασης (Parkin, 1999). Όταν οι συνθήκες είναι τέτοιες που η ζωή ενός ατόμου στηρίζεται στις οικονομικές σχέσεις παρά στη συναισθηματική εμπιστοσύνη των ανθρώπων γύρω του, τότε εγγράφει το προσωπικό μέλλον και την ταυτότητα σε προσιτά αντικείμενα, ιδέες και όνειρα παρά στους ζωντανούς ανθρώπους γύρω

του. Σύμφωνα με τον Parkin (1999), αυτοί που επανεγγράφουν την αποκλεισμένη κοινωνικά ζωή τους μέσα σε ιδιωτικά ενθύμια του μυαλού, γίνονται οι λανθάνοντες φορείς του υπολειπόμενου πολιτισμού, μετασηματίζοντάς τα και δίνοντας τους νόημα στην προσωπική επιβίωσή τους.

Ωστόσο τα προσωπικά ενθύμια, ίσως, όντως να αναδιαρθρώσουν την κοινωνική πολιτισμική ταυτότητα, εάν και εφόσον οι συνθήκες μετοίκησης είναι κατάλληλες και επιτρέπουν την επανεξιστόρηση των ιστοριών που περιέχουν. Ίσως, τα αντικείμενα και οι ιστορίες που μεταφέρουν οι πρόσφυγες εγκαταλείποντας τα σπίτια τους, λόγω της απειλής του θανάτου και της εκδίωξης, να είναι αυτά και μόνο που παραμένουν ώστε να εξασφαλίσουν τη μελλοντική συνοχή (Parkin, 1999). Κάτω από συνθήκες γρήγορης, βίαιης φυγής και διασκορπισμού, τα ιδιωτικά ενθύμια μπορούν να πάρουν τη θέση των διαπροσωπικών σχέσεων ως χώρος καταθέσεων συναισθηματικής και πολιτισμικής γνώσης (Parkin, 1999).

2.3.2. Η επιστροφή, η ολοκλήρωση στον κύκλο του πρόσφυγα

Η έρευνα αποδεικνύει ότι δεν υπάρχει ένα τέλος στον κύκλο της προσφυγικής εμπειρίας, αλλά πολλοί τερματισμοί. Η επιστροφή στην εστία θεωρείται η ολοκλήρωση του κύκλου του πρόσφυγα η οποία ωστόσο αποτελεί την έναρξη ενός νέου κύκλου (Black & Koster, 1999). Σύμφωνα με την έρευνα των Muggerridge και Dona (2006)¹⁴, οι πρόσφυγες οι οποίοι επέστρεψαν στο σπίτι τους έδωσαν βαρύτατη σημασία στην εμπειρία, η οποία αν και χαρακτηρίζεται από οικονομικές, ψυχολογικές και κοινωνικές δυσκολίες, ήταν μοναδική και σε καμία περίπτωση δε μετάνιωσαν γι' αυτήν. Η επιστροφή δηλώνει, δηλαδή, επανασύνδεση όχι μόνο με τον τόπο αλλά και με το χρόνο. Αναμφισβήτητα, η ανάγκη σε πολλές κοινωνίες οι πολίτες να ορίζουν τους εαυτούς τους στη βάση

¹⁴ Οι Muggerridge και Dona(2006) εξετάζουν την εμπειρία της πρώτης επίσκεψης των προσφύγων μετά την αναγκαστική μετακίνηση στον τόπο καταγωγής τους, ως το τέλος στο μεγάλο κύκλο της προσφυγικής εμπειρίας. Τα δεδομένα της έρευνας τους συγκεντρώνονται μέσω 15 μελετών περίπτωσης προσφύγων που έχουν εγκατασταθεί στο Ηνωμένο Βασίλειο και επέστρεψαν στον χώρο καταγωγής εθελοντικά. Οι συμμετέχοντες κατάγονται από την Τουρκία, το Ιράν, τη Βοσνία, το Κόσοβο, την Χιλή, την Κένυα, την Ουγκάντα, την Αιθιοπία και την Κροατία και είναι διάφορων ηλικιών.

του έθνους ή της θρησκείας, οριοθετώντας τα σύνορα με τους «Άλλους» είναι όσο ποτέ άλλοτε μεγάλη (Kibreab 1999). Συμπερασματικά, ο επαναπατρισμός, άσχετα με τη διαδικασία της παγκοσμιοποίησης, εξακολουθεί να εκπροσωπεί μία από τις σημαντικότερες λύσεις στο πρόβλημα της μη εθελοντικής μετακίνησης. Οι πρόσφυγες θεωρούν την αναγκαστική μετακίνησή τους προσωρινή και η επιστροφή αποτελεί τη σημαντική επιτυχία του αγώνα τους.

Παρόλο που η διάρκεια του εκτοπισμού δεν είναι απαραίτητα η καλύτερη ένδειξη για τη μονιμότητα του, η πιθανότητα επιστροφής, όταν είναι εφικτό, μειώνεται όσο επεκτείνεται το χρονικό διάστημα της αναμονής. Σε αρκετές περιπτώσεις οι άνθρωποι αναπτύσσουν δεσμό με τις «προσωρινές» κατοικίες τους και η σύνδεση αυτή, καθιστά την επιστροφή στην αυθεντική εστία προσωπικά δύσκολη, ακόμα και αν είναι εφικτή και ιδεολογικά απαραίτητη ή επιθυμητή (Parkin, 1999). Αξιοσημείωτο είναι ότι η διάρκεια της προσφυγιάς σύμφωνα με τους Black και Koser (1999), επηρεάζει τον ορισμό που δίνουν τα άτομα στην εστία. Θα μπορούσε να είναι ο μύθος της επιστροφής αυτός που συντηρεί τους πρόσφυγες κατά τη διάρκεια της εξορίας (Mayotte 1992· Al Rasheed 1994, στην Hadjiyanni, 2002), αλλά η Hadjiyanni (2002) υποστηρίζει ότι θα μπορούσε να είναι η επιθυμία και η πάλη να τους δοθεί πίσω το παγκόσμιο δικαίωμα της επιστροφής παρά ο ίδιος ο μύθος. Όπως αναφέρουν οι συγγραφείς Coben και Deng (1998), στην περίπτωση της Κύπρου, οι περισσότεροι πρόσφυγες έχουν «μόνιμα» μετοικήσει στα νέα τους περιβάλλοντα και συντηρούν την άποψη ότι εξακολουθούν να θέλουν να επιστρέψουν αλλά δεν μπορούν.

2.3.3. Η έννοια της εστίας για τους πρόσφυγες

Ο Hayward (1977), περιγράφει τους τρόπους με τους οποίους οικοδομείται η έννοια της εστίας. Όπως δηλώνει η έννοια αυτή αντλεί σημασία από εννέα διαστάσεις: τις σχέσεις με άλλους, το κοινωνικό δίκτυο, τον ορισμό της ταυτότητας, τον προσωπικό χώρο και καταφύγιο, το χώρο σταθερότητας και συνέχειας, την εξατομικευμένη θέση, τον τόπο καθημερινής συμπεριφοράς και τη φυσική δομή (Hayward, 1977).

Σύμφωνα με τους ερευνητές η έννοια της εστίας για τους πρόσφυγες, εμπεριέχει πολλαπλές σημασίες. Αρχικά, προσεγγίζεται ως ταυτόσημο με το παρελθόν και ο επαναπατρισμός τείνει να δημιουργεί την ιδανικοποίηση του σπιτιού και την πεποίθηση ότι η κοινωνία έμεινε στατική και όμοια. Σε περίπτωση επαναπατρισμού που οι πρόσφυγες ένιωσαν ξένοι στο σπίτι τους, το ξένο κράτος στο οποίο εγκαταστάθηκαν αποτελεί τη νέα τους εστία. Παράλληλα, υπάρχουν περιπτώσεις ύπαρξης δυο εστιών, όπου ο πρόσφυγας είναι διχασμένος ανάμεσα στον τόπο καταγωγής και στον τόπο της νέας εγκατάστασης (Kibreab, 2002)¹⁵. Είναι δυνατόν οι έννοιες της «εστίας» και της «καταγωγής» να αναφέρονται σε πολλούς τόπους και όχι σ' ένα σταθερό γεωμετρικό τόπο, με τρόπο ίσως όμοιο μ' αυτό των αδιάμευστων διαφιλονικούμενων και ακόμα ρευστών συνόρων εθνικότητας (Parkin, 1999).

Η Dikomitis (2012)¹⁶ στην εθνογραφική της έρευνα εξετάζει τις συλλογικές εμπειρίες και μνήμες των Ε/Κ και Τ/Κ. Συγκεκριμένα εξετάζει τις πρακτικές οργάνωσης κανούργιας εστίας, κοινωνικών δικτύων και κοινοτήτων από τους πρόσφυγες, ενώ την ίδια ώρα τα άτομα αυτά συντηρούν ισχυρό δεσμό με τα σπίτια, τα κοινωνικά δίκτυα και τις κοινότητες που άφησαν πίσω. Στο βιβλίο της η ερευνήτρια όσα άφησαν πίσω οι Ε/Κ και Τ/Κ τα αποκαλεί «χώρους επιθυμίας» (places of desire). Σύμφωνα με την Dikomitis, οι άνθρωποι διατηρούν δεσμό με τον ίδιο τον χώρο, το σπίτι, το χωριό, την τοποθεσία που αναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν και με αυτό τον τρόπο εκφράζουν παράλληλα τη διεκδίκηση τους για το δίκαιο και την ανάγκη αναγνώρισης των όσων υπέφεραν.

Η απώλεια της εστίας έχει ιδωθεί όπως και η πατρίδα για τον άνθρωπο ως «η μεγαλύτερη θλίψη πάνω στη γη», παρόμοια με την απώλεια ενός αγαπημένου προσώπου, απώλειες για τις οποίες οι άνθρωποι θρηνούν και πενθούν (Fried 1963· Loizos 1981). Η εμπειρία της βίας ενδυναμώνει τόσο τον

¹⁵ Ο Kibreab (2002) στην έρευνα του εξετάζει τη σχέση των προσφύγων που αποφασίζουν να μείνουν στο νέο χώρο μετακίνησης και σε αυτούς που επιστρέφουν στον τόπο καταγωγής. Τα δεδομένα της έρευνας συγκεντρώνονται με συστηματική παρατήρηση και ομαδικές συνεντεύξεις με επαναπατρισθέντες πρόσφυγες, τοπικούς κατοίκους, δημόσιους υπαλλήλους και άτομα των μη κυβερνητικών οργανισμών. Τα δεδομένα αφορούν την περιοχή της Εριτρέας στην Αιθιοπία.

¹⁶ Η Dikomitis (2012) πραγματοποίησε εθνογραφική έρευνα με μια ομάδα Ε/Κ και μια ομάδα Τ/Κ λίγο μετά το άνοιγμα των οδοφραγμάτων το 2003. Στο βιβλίο της περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο και οι δύο εθνικές ομάδες συνδέονται με βάση τις ιστορίες τους με ένα μοναδικό χώρο επιθυμίας (place of desire). Τα μέλη της ομάδας των Ε/Κ διεκδικούν το δικαίωμα επιστροφής στο χωριό που εγκατέλειψαν το 1974, ενώ τα μέλη της ομάδας των Τ/Κ το δικαίωμα παραμονής.

αυτοπροσδιορισμό των προσφύγων, όσο και τις προοπτικές της ζωής τους προσφέροντάς τους μια νέα ταυτότητα πάνω στην οποία θα πρέπει να κατασκευάσουν το μέλλον τους (Hadjiyanni, 2002).

2.4. Η προσφυγική εμπειρία ως ζήτημα ανάπτυξης και φύλου

Σε κάθε προσφυγική ομάδα, ένα μεγάλο ποσοστό των ξεριζωμένων ανθρώπων είναι γυναίκες και παιδιά. Στερημένοι από την ασφάλεια της εστίας τους, χωρίς την προστασία της χώρας τους και συχνά των δικών τους ανθρώπων, οι γυναίκες και τα παιδιά πρόσφυγες συνιστούν μια πολύ ευαίσθητη κοινωνική ομάδα. Συχνά έχουν να αντιμετωπίσουν τις κακουχίες στο μακρύ δρόμο της ξενιτιάς, την παρενόχληση, την αδιαφορία ή την κακοποίηση, ακόμα και αφού φτάσουν σε έναν φαινομενικά ασφαλή τόπο (Υπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ στην Ελλάδα, 2012).

Τα παιδιά πρόσφυγες καταβάλλουν βαρύτατο τίμημα. Και μόνο η περιαγωγή τους σε κατάσταση προσφυγιάς προκαλεί ανεπούλωτες βλάβες στον παιδικό ψυχισμό (Unicef, 2012). Όσον αφορά τις γυναίκες πρόσφυγες, οι σπουδές της αναγκαστικής μετακίνησης έχουν τεκμηριώσει τις καταστρεπτικές συνέπειες της ανάμειξης των εμπειριών των αντρών προσφύγων με αυτές των γυναικών (Kelly, 1989 στην Baines, 2000). Για τους λόγους αυτούς, το ζήτημα της αναγκαστικής μετακίνησης είναι θέμα ανάπτυξης (development issue) αλλά και ζήτημα φύλου (gender issue) (Oswin, 1999), όπως συζητείται στη συνέχεια.

2.4.1. Οι πρόσφυγες σε νεαρό έτος ηλικίας

Αδιαμφισβήτητα τα άτομα που γίνονται πρόσφυγες και εσωτερικά εκτοπισμένοι σε μικρή ηλικία αποτελούν ένα από τα κύρια θέματα της έρευνας προσφύγων ως ξεχωριστή περιοχή έρευνας. Σημαντικά στατιστικά δεδομένα για τα παιδιά πρόσφυγες προσφέρει η Ύπατη Αρμοστεία των Ηνωμένων Εθνών η οποία εκτιμά πως το 80% των προσφύγων και εσωτερικά εκτοπισμένων είναι γυναίκες και παιδιά (UNHCR, 2014). Οι έρευνες που δημοσιεύονται κατά

καιρούς στο βιβλίο στατιστικών της Ύπατης Αρμοστείας επιβεβαιώνουν πως τα παιδιά και οι έφηβοι αντιπροσωπεύουν την πλειοψηφία των ατόμων αυτών (Diab, 2009). Σύμφωνα με την Unicef, «Όλοι οι πόλεμοι, είναι πόλεμοι ενάντια στα παιδιά» (Unicef, 2012).

Τα τελευταία πενήντα χρόνια οι ερευνητές έχουν αναγνωρίσει και μελετήσει τον τρόπο αντίδρασης ομάδων παιδιών σε διάφορους κινδύνους στους οποίους ήρθαν αντιμέτωποι σε κάποια περίοδο της ζωής τους. Ποικιλία παραγόντων έχουν αναγνωρισθεί ως πιθανοί υπαίτιοι άγχους που απειλούν την υγιή ανάπτυξη του παιδιού. Πρόσφατες κοινωνιολογικές θεωρίες της κοινωνικής κατασκευής (social construction) υποστηρίζουν πως η παιδική ηλικία κατασκευάζεται και ανακατασκευάζεται μέσα από μια σειρά κοινωνικών, ιστορικών, πολιτικών και οικονομικών στοιχείων και έχει καθοριστικό ρόλο στη μετέπειτα εξέλιξη τους ως ενήλικες (Stasiulis, 2002). Οι συνέπειες του πολέμου και των συγκρούσεων στα παιδιά έχουν τεκμηριωθεί από πολλούς μελετητές (Sidhu, Taylor & Christie, 2011). Όπως αναφέρουν οι Sidhu, Taylor και Cristie (2011), τα παιδιά μέσα από την προσφυγική εμπειρία γίνονται συχνά μάρτυρες στους θανάτους των αγαπημένων τους ατόμων, βιώνουν την απουσία ασφάλειας όταν οι κοινότητές τους διχάζονται και όταν οι οικογένειές τους δεν μπορούν να τα φροντίσουν αρκετά. Τα παιδιά επίσης είναι ιδιαίτερα ευπαθή στις αγριότητες, καθώς η κακή μεταχείριση των νέων χρησιμοποιείται ως τεχνική υπονόμευσης της αντίστασης των ενηλίκων (Sidhu, Taylor & Cristie, 2011).

Είναι γεγονός πως μεγάλοι κίνδυνοι συμβαίνουν όταν απειλούνται οι υλικές, κοινωνικές ή συναισθηματικές ανάγκες του παιδιού σε μια δεδομένη στιγμή, όπως στην περίπτωση των παιδιών προσφύγων και εσωτερικά εκτοπισμένων (Garborino & Ganzel, 2000). Οι κίνδυνοι αυτοί αξιολογούνται ως ήπιοι, μέτριοι ή σοβαροί, με προσωρινή ή χρόνια διάρκεια (Garmezy, 1983· McEwen, 2007). Οι Sameroff κ.α. (1987) περιέγραψαν δέκα περιβαλλοντικούς παράγοντες κινδύνων για τα παιδιά οι οποίοι περιλαμβάνουν: (1), τη μητρική πνευματική υγεία, (2), τα υψηλά ποσοστά ανησυχίας της μητέρας, (3), τη βίαιη γονεϊκή συμπεριφορά, (4), τις μερικές θετικές αυθόρμητες αντιδράσεις από την μητέρα απέναντι στο παιδί, (5), την ανειδίκευτη θέση εργασίας που αντανακλάται στο οικονομικό επίπεδο της οικογένειας, (6), την εκπαίδευση της μητέρας που είναι κατώτερη του γυμνασίου, (7), τη μειονεκτούσα θέση λόγω συμμετοχής σε

μειονοτική ομάδα, (8), την οικογενειακή κοινωνική προστασία λόγω της απουσίας του πατέρα στο σπίτι, (9), τις καταστάσεις που προκαλούν στρες όπως ανεργία, απώλεια μέλους της οικογένειας ή ασθένεια και τέλος, (10), τη συμμετοχή σε πολυμελή οικογένεια. Επιπρόσθετα, οι Masten και Powell (2003), κατηγοριοποίησαν τους κινδύνους σε εξαρτημένους και ανεξάρτητους, εκ των οποίων οι ανεξάρτητοι περιλαμβάνουν τον πόλεμο, τον θάνατο ενός γονιού και την φτώχεια. Στους εξαρτημένους παράγοντες περιλαμβάνονται η αποβολή από το σχολείο, η συμμετοχή σε συμμορία και οι ανθυγιεινές συνθήκες.

Τα παιδιά πρόσφυγες αντιμετωπίζουν πολλούς από τους παραπάνω κινδύνους και έτσι βιώνουν μεγάλο άγχος κατά τη διάρκεια της ζωής τους. Οι πρόσφυγες είναι τα άτομα που έχασαν το αίσθημα ή πιθανόν να μην είχαν ποτέ νιώσει ασφάλεια και προστασία στην πατρική γη. Οι παράγοντες προστασίας που απορροφούν το τραύμα της προσφυγικής εμπειρίας περιλαμβάνουν τις πηγές που είναι διαθέσιμες στο παιδί προκειμένου να μετριάσει τον αντίκτυπο του τραυματικού γεγονότος (Masten & Powell, 2003). Η σχετική βιβλιογραφία ανθεκτικότητας και προσαρμογής των παιδιών ορίζει κάποια χαρακτηριστικά του παιδιού, όπως οι επικοινωνιακές δεξιότητες, οι δεξιότητες λύσης προβλήματος, η αυτοπεποίθηση (Garborino & Ganzel, 2000) αλλά και οι ικανοί γονείς, τα λειτουργικά σχολεία και η κοινωνική υποστήριξη (Alvord & Grados, 2005) ως παράγοντες προστασίας των παιδιών.

Παρόλες τις τραυματικές εμπειρίες στις οποίες υπόκεινται τα νεαρά άτομα που γίνονται πρόσφυγες, εντούτοις πολλά από αυτά είναι δυνατόν να πετύχουν σε πολλούς τομείς της ζωής τους. Αυτά τα παιδιά θεωρούνται ανθεκτικά (McEwen, 2007). Οι Davies και Webb (2000), υποστηρίζουν πως πολλά παιδιά πρόσφυγες αποκτούν ικανότητες προσαρμογής λόγω της εμπειρίας του πολέμου εφόσον έχουν αγωνιστεί για την επιβίωσή τους και δεν θέλουν πλέον να θεωρούνται θύματα.

Οι Coll και Magnuson (2000), επισημαίνουν την αγχωτική κατάσταση που βιώνουν τα παιδιά – πρόσφυγες ακόμα και χρόνια μετά την αναγκαστική μετακίνηση. Οι μελετητές συχνά παρουσιάζουν τα παιδιά των προσφύγων να βρίσκονται αντιμέτωποι μεταξύ δύο κουλτούρων, της γονεϊκής και της κουλτούρας της χώρας υποδοχής. Στη διαδικασία αυτή σημαντικό ρόλο

διαδραματίζει η στάση της οικογένειας και η διάθεση για διατήρηση των παραδοσιακών πρακτικών ή η ελεύθερη έκθεση στο νέο πολιτισμό. Όπως έχει αναφερθεί προηγουμένως, οι οικογένειες των προσφύγων επηρεάζουν τη ζωή των παιδιών, ιδιαίτερα μέσω των γυναικών και των μητέρων, επιβάλλοντας πιέσεις στη διαμόρφωση της ταυτότητάς των επερχόμενων γενιών (Hadjiyanni, 2002). Από τη μια μεριά, η οικογένεια είναι το έδαφος για συνοχή σε εποχές εξωτερικής αβεβαιότητας και από την άλλη αναμένεται από τα παιδιά να ζουν τις διαλυμένες ζωές των οικογενειών τους ή να ξοδεύουν αρκετή προσπάθεια στην ανταρσία εναντίον αυτής της προσδοκίας, ώστε να μη ζουν τις δικές τους ζωές (Bammer, 1994).

Τα παιδιά είναι μέρος της κοινωνίας στην οποία ανήκουν, δρώντες και ενεργοί συνεργάτες στην κατασκευή της. Η προσπάθεια να αναγνωριστούν οι φωνές των παιδιών σε μια κοινωνία θεωρείται από τους σημαντικότερους στόχους της. Αυτή η νέα προοπτική βλέπει τα παιδιά ως προϊόντα περίπλοκων συνθηκών στις οποίες η φυλή, το φύλο, η σεξουαλικότητα, η τάξη, η κοινωνικο-οικονομική θέση και η κουλτούρα διαδραματίζουν αυξανόμενα κριτικό ρόλο (Diab, 2009). Η παρούσα μελέτη εστιάζεται στους εκπαιδευτικούς (πρώτης και δεύτερης γενιάς πρόσφυγες) και στους μαθητές οι οποίοι αποτελούν τη νέα γενιά των Ελληνοκύπριων προσφύγων (τρίτη γενιά). Οι απόγονοι των Ελληνοκυπρίων δεν έχουν βιώσει τα τραγικά γεγονότα του εκτοπισμού του 1974 και μαθαίνουν γι' αυτά μέσω δευτερογενών πηγών. Το παρελθόν που δεν έχει βιωθεί μεταφέρεται σε αυτούς μέσω της «μνήμης» (Hadjiyanni, 2002· Bowman, 2006), των «αντικειμένων» (Hadjiyanni, 2002· Parkin, 1999· Harrel-Bond, 1986) και της «γλώσσας» (Hadjiyanni, 2002· Loizos, 1981· Bowman, 2006).

Οι περιορισμένες έρευνες για τους πρόσφυγες δεύτερης γενιάς δεν κατάφεραν να καλύψουν σημαντικά κενά στη βιβλιογραφία των προσφύγων, όπως την εξέταση της επίδρασης ή μη της προσφυγοποίησης της οικογένειας τους στην καθημερινή τους ζωή και τον ρόλο που διαδραματίζει η εκπαίδευση στη διαδικασία κατασκευής της προσφυγικής συνείδησης. Για το λόγο αυτό, η παρούσα μελέτη στοχεύει να προσφέρει σημαντικά δεδομένα μέσα από τις φωνές των εκπαιδευτικών και μαθητών για τις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στην καλλιέργεια της προσφυγικής συνείδησης στα παιδιά

εξετάζοντας το ρόλο της διατομής της προσφυγικής ταυτότητας και της ταυτότητας του φύλου των εκπαιδευτικών στη διαδικασία αυτή.

2.4.2. Οι γυναίκες πρόσφυγες και ζητήματα φύλου

Μέχρι πρόσφατα οι γυναίκες πρόσφυγες ήταν οι αφανείς ήρωες της προσφυγικής εμπειρίας. Λαμβάνοντας ως βάση των διεθνών νομικών πρακτικών τη Συνθήκη του 1951, όπως έχει περιγραφεί πιο πάνω, οι φεμινιστικές νομικές προσεγγίσεις συγκέντρωσαν την προσπάθεια τους στην οριοθέτηση ενός φυλετικά ευαίσθητου νομικού πλαισίου σε θέματα αναγκαστικής μετακίνησης και προσφυγοποίησης (Baines, 2000). Οι προσπάθειες επικεντρώθηκαν σε ειδικά θέμα φύλου και στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες πρόσφυγες. Σύμφωνα με την Doreen Indra, η Συνθήκη του Πρόσφυγα του 1951 δε δίνει φως για «τους τρόπους με τους οποίους το φύλο μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στο πως οι πρόσφυγες δημιουργούνται και στο πόσο διαφορετική μπορεί να είναι η εμπειρία αυτή για τους άντρες και για τις γυναίκες» (Indra, 1987) .

Τόσο στη θεωρία όσο και στην πρακτική οι γυναίκες αποτελούσαν την αθέατη πλευρά της αναγκαστικής μετακίνησης με σοβαρές συνέπειες τόσο για την ίδιας, όσο και για την υπόλοιπη οικογένεια. Στο βιβλίο «We came from Vietnam» (Stanek, 1985), ο Αμερικανός συγγραφέας περιγράφει την εμπειρία μιας οικογένειας από το Βιετνάμ η οποία εγκαθίσταται στο Σικάγο (στον Burton, 1999). Πέντε από τα έξι μέλη της οικογένειας περιγράφονται εμφατικά. Το μοναδικό άτομο που παραμένει αφανής ήρωας και δεν περιγράφεται ως μονάδα είναι η Mrs.Nguyen η οποία παραμένει στο παρασκήνιο, παρέχοντας υποστήριξη στην υπόλοιπη οικογένεια. Τα μοναδικά λόγια που γράφονται για την ίδια είναι πάντα σε σχέση με τον σύζυγο και τα παιδιά (Burton, 1999).

Τις τελευταίες τρεις δεκαετίες, το ζήτημα της «γυναίκας πρόσφυγα» έχει τοποθετηθεί ψηλά στην ατζέντα της Ύπατης Αρμοστείας των Ηνωμένων Εθνών για τους Πρόσφυγες με σκοπό την προώθηση της ισότητας των φύλων στο πρόγραμμα του οργανισμού (Baines, 2000). Κι ενώ ο οργανισμός μέχρι πρόσφατα παρείχε βοήθεια και προστασία με ουδετερότητα, τώρα έχει επισήμως

αναγνωρίσει τις διαφορές που δημιουργούνται ανάμεσα στις ομάδες προσφύγων με βάση το κοινωνικό φύλο. Τα μέλη του οργανισμού καταβάλλουν προσπάθειες να σχεδιάσουν προγράμματα που σέβονται την ιδιαιτερότητα και την ποικιλομορφία (Baines, 2000). Το χάσμα, όμως, ανάμεσα στις διεθνείς υποσχέσεις και στην πραγματική πρακτική που λαμβάνει υπόψη τις ειδικές ανάγκες και εμπειρίες των γυναικών στη μετακίνηση τους χρειάζεται αρκετή προσπάθεια για να γεφυρωθεί. Οι Mertus, Tesanovic, Metikos και Boric (1997) χαρακτηριστικά περιγράφουν,

Οι γυναίκες σπάνια αντιμετωπίζονται ως γυναίκες στους τόπους που βρίσκουν καταφύγιο. Οι γυναίκες μετριούνται ως άτομα από την Παλαιστίνη, την Ρουάντα, τη Βοσνία, αλλά σπάνια αντιμετωπίζονται ως γυναίκες (Mertus et al., 1997, σελ. 13, στην Burton, 1999, σελ.3).

Διάφοροι μελετητές μέχρι σήμερα έχουν επιχειρήσει να ερευνήσουν τα θέματα που αφορούν τις γυναίκες πρόσφυγες ως ομάδα. Αρκετά από τα ζητήματα αυτά έχουν μπει στην ατζέντα των φεμινιστικών συζητήσεων, κατακτώντας κεντρική θέση στις ομάδες αυτές. Οι πρωταρχικές φεμινιστικές δημοσιεύσεις για τη σχέση του φύλου και της αναγκαστικής μετακίνησης προσπάθησαν να κάνουν τις γυναίκες ορατές και για να το πετύχουν αυτό επεσήμαναν τη σπουδαία προσφορά των γυναικών προσφύγων και εσωτερικά εκτοπισμένων τόσο στις οικογένειες, όσο και στις κοινότητες τους (Oswin, 1999). Μίλησαν, ακόμα, για φυλετικές διακρίσεις, όπως την άνιση πρόσβαση αντρών και γυναικών προσφύγων στους καταυλισμούς και την άνιση παροχή αγαθών και υπηρεσιών, την αποτυχία να αντιμετωπιστεί η βία εναντίον των γυναικών σε καταστάσεις σύγκρουσης, μετακίνησης και αναζήτησης ασύλου και τέλος, την αποτυχία από το διεθνές θεσμικό πλαίσιο να απευθυνθεί σε φυλετικά ευαίσθητα προβλήματα.

Μεγάλο ενδιαφέρον στη βιβλιογραφία συγκέντρωσαν γενικά τα ζητήματα που αφορούν την ευπάθεια και τις ανάγκες των γυναικών προσφύγων και εσωτερικά εκτοπισμένων στη διαδικασία μετακίνησης και στην αναζήτηση ασύλου. Ειδικότερα δημοσιεύσεις που χρηματοδοτούνται από τα Ηνωμένα Έθνη συχνά περιλαμβάνουν άρθρα για τις γυναίκες που εγκατέλειψαν τα σπίτια τους υπό το καθεστώς της βίας. Οι γυναίκες πρόσφυγες παρουσιάζονται να έχουν ειδικές ανάγκες όσον αφορά την ασφάλεια τους κατά τη διαδικασία της

μετακίνησης, στην αναζήτηση ασύλου και στην παραμονή στους καταυλισμούς (Oswin, 1999). Εδώ είναι σημαντικό να αναφερθεί πως η Οργάνωση Refugee Women in Development έχει τεκμηριώσει ακραίες μορφές βίας εναντίον των γυναικών προσφύγων: πολλαπλοί βιασμοί, απαγωγές, εξώθηση προς την πορνεία, δουλεμπόριο γυναικών και παιδιών, απαίτηση σεξουαλικών πράξεων με αντάλλαγμα το φαγητό, πώληση παιδιών, φόνοι, βασανιστήρια κ.α. (Wali, 1995, στην Oswin, 1999). Για παράδειγμα, η διανομή αγαθών και υπηρεσιών στις σκηνές γίνεται παραδοσιακά με γνώμονα την ανδρική εξουσία (Baines, 2000). Έρευνες αποδεικνύουν πως η συγκεκριμένη μέθοδος οδηγεί στον υποσιτισμό και την κακή υγεία των γυναικών (Bonnerjea, 1985, στην Baines, 2000). Χαρακτηριστικά η Sima Wali (1995) γράφει:

Άφωνες και αδύναμες, οι γυναίκες πρόσφυγες και εσωτερικά εκτοπισμένες αναμένεται να διαφοροποιούν τις ανάγκες τους ανάλογα με τις πολιτικές και θρησκευτικές υπαγορεύσεις της αντρικής κυριαρχίας. Δυστυχώς, οι δυτικές και διεθνείς οργανώσεις βοήθειας συχνά διαιωνίζουν αυτή την κατάσταση παρέχοντας φαγητό, βοήθεια και προστασία σε άντρες πρόσφυγες. Συχνά, δικαιολογούν τέτοιες πρακτικές ορίζοντας τις «κατάλληλες ανάλογα με την κουλτούρα» (σελ. 337, στην Oswin, 1999, σελ. 4).

Οι σπουδές φύλου της αναγκαστικής μετακίνησης (gender studies of forced displacement), βασίζονται στην υπόθεση ότι το φύλο είναι μια σημαντική μεταβλητή στους προσφυγικούς πληθυσμούς και στα προγράμματα των προσφύγων από τους διάφορους οργανισμούς. Οι ρόλοι του φύλου και οι σχέσεις επηρεάζουν τις εμπειρίες των αντρών και των γυναικών σε όλα τα στάδια της μετακίνησης, εκδίωξης και επιστροφής (Baines, 2000). Για το λόγο αυτό, τα τελευταία 20 χρόνια η βιβλιογραφία έχει προσθέσει την πτυχή του κοινωνικού φύλου στη μελέτη των προσφύγων ως μια ειδική, επιπρόσθετη περίπτωση (Indra, 1996). Η συνειδητοποίηση πως η μελέτη των προσφύγων που δε λάμβανε υπόψη το κοινωνικό φύλο δεν είναι ολοκληρωμένη έφερε τους ερευνητές αντιμέτωπους με καίρια ζητήματα προστασίας των γυναικών προσφύγων και εσωτερικά εκτοπισμένων κατά τη διάρκεια και μετά την αναγκαστική μετακίνηση. Με την

πάροδο του χρόνου, οι γυναίκες έχουν γίνει ορατές φιγούρες στα δεδομένα ερευνών και η προσέγγιση με γνώμονα το φύλο κερδίζει ολοένα έδαφος. Οι σπουδές φύλου της αναγκαστικής μετακίνησης έχουν τεκμηριώσει άλλωστε τις καταστρεπτικές συνέπειες της ανάμειξης των εμπειριών των αντρών προσφύγων με αυτές των γυναικών (Kelley, 1989).

Οι Corballo et al. (1996), επισημαίνουν πως οι φυσικές και ψυχολογικές συνθήκες κάτω από τις οποίες οι άνθρωποι μετακινούνται, είτε ηθελημένα είτε αναγκαστικά είναι δυνατόν να έχουν δυσμενείς επιπτώσεις στην υγεία. Έρευνες αποδεικνύουν πως στις περισσότερες των περιπτώσεων οι επιπτώσεις στην υγεία εστιάζονται, όπως θα ήταν αναμενόμενο, στο ψυχολογικό κομμάτι (Burton, 1999). Η πνευματική υγεία των γυναικών προσφύγων είναι ένα καίριο ζήτημα που απασχολεί τους μελετητές τα τελευταία χρόνια. Οι γυναίκες που μετακινούνται αποτελούν ένα δημόσιο ζήτημα υγείας και θεωρούνται ιδιαίτερα ευαίσθητες (Corballo et al., 1996).

Ο Martin (1992), προσθέτει πως οι γυναίκες πρόσφυγες υπόκεινται σε δραματικές αλλαγές, από τη γλώσσα και την κουλτούρα μέχρι τον οικονομικό ρόλο και τη δομή της κοινότητας ενώ ταυτόχρονα, έχουν την ευθύνη της ανοικοδόμησης του οικογενειακού τρόπου ζωής (στην Burton, 1999). Ο ίδιος, επίσης, επισημαίνει πως οι ευθύνες των γυναικών προσφύγων δεν περιορίζονται στις οικιακές τους υποχρεώσεις, εφόσον όχι μόνο είναι φορείς της παραδοσιακής κουλτούρας που συχνά επιχειρούν να διατηρήσουν, αλλά ταυτόχρονα αναλαμβάνουν τον ρόλο του διευκολυντή για ομαλές αλλαγές στην οικογενειακή δομή. Ο Forbes-Martin (1992), δηλώνει πως οι περισσότερες γυναίκες πρόσφυγες χρειάζεται να συνεχίσουν τις παραδοσιακές οικιακές τους υποχρεώσεις, φροντίζοντας τα παιδιά και τους ηλικιωμένους, κάτω από αλλαγμένες και επίπονες συνθήκες (Baines, 2000). Ίσως για το λόγο αυτό, ο Baczynskj (1991) προσθέτει πως οι γυναίκες πρόσφυγες τείνουν να γίνονται φεμινίστριες (Burton, 1999).

Η έρευνα της Helene Moussa Storm and Sanctuary: The journey of Ethiopian and Eritrean Women Refugees παρουσιάζει τις γυναίκες ενεργές στο να πραγματεύονται τις ταυτότητες τους βασισμένες στη φυλή, το φύλο και την κοινωνική τάξη μέσα στον χρόνο και στον χώρο (στην Oswin, 1999). Ο

Comerford (1992), εξάλλου, έχει δηλώσει: «Το να είσαι γυναίκα πρόσφυγας σημαίνει να ενεργείς με ελπίδα τολμώντας να ζεις κάθε επόμενη μέρα όπως έρχεται» (σελ. 147-148, στην Burton, 1999, σελ.5).

Σύμφωνα με τα παραπάνω απαιτείται δράση από πολλές θέσεις: «αποσυναρμολόγηση των δομών προώθησης της ανισότητας των γυναικών, δράση για τις άμεσες έγνοιες των γυναικών προσφύγων και θεραπείες που αντιστοιχούν στις πραγματικές τους ανάγκες» (Ralph, 1991, σελ. 1, στην Baines, 2000, σελ.11). Για να ανταποκριθούμε σε αυτή την πρόκληση χρειάζεται να τοποθετηθούν οι φεμινιστικές θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις για ζητήματα που αφορούν τους πρόσφυγες σε μια βάση που να αναγνωρίζει ότι η ταυτότητα δεν είναι σταθερή αλλά «ρευστά οργανωμένη γύρω από πολλές διαστάσεις διαφορετικότητας» (Indra, 1996, σελ. 36, στην Oswin, 1999, σελ. 17), στοιχείο στο οποίο θεμελιώνεται η παρούσα έρευνα στηριζόμενη θεωρητικά στην θεωρία της διατομής και σε ότι αυτή υποστηρίζει, όπως θα συζητηθεί στη συνέχεια.

Εν κατακλείδι, η διάσταση του κοινωνικού φύλου είναι πολύ σημαντική στην έρευνα για τους πρόσφυγες. Παρόλα αυτά, η σκοπιά αυτή ως η μόνη και αποκλειστική πτυχή εμπεριέχει τον κίνδυνο μη απόδοσης της πολυδιάστατης φύσης του θέματος. Ο αναστοχασμός του ζητήματος ως αναπόσπαστου κομματιού της προσφυγικής ταυτότητας δίνει νέες και εναλλακτικές προοπτικές στην αναζήτηση δεδομένων που αφορούν την ομάδα των προσφύγων. Για το λόγο αυτό, η παρούσα μελέτη έχει ως στόχο τη συγκέντρωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και των μαθητών για τον ρόλο που διαδραματίζουν οι τεμνόμενες ταυτότητες των διδασκόντων στις πρακτικές καλλιέργειας της προσφυγικής συνείδησης στο σχολείο, με ιδιαίτερη αναφορά στον ρόλο που διαδραματίζει η προσφυγική ταυτότητα (αν ο/η εκπαιδευτικός είναι πρόσφυγας) και το φύλο των εκπαιδευτικών. Για το σκοπό της έρευνας, κρίνεται σημαντική η παρουσίαση της βιβλιογραφίας που αφορά τη διαχείριση του τραύματος της προσφυγικής εμπειρίας, όπως συμβαίνει σήμερα στην εκπαίδευση και η εναλλακτική δυνατότητα προώθησης της ειρήνης και της συμφιλίωσης.

2.5. Η διαχείριση του τραύματος της προσφυγικής εμπειρίας στην εκπαίδευση

Στις κοινωνίες οι οποίες υποφέρουν από τις συνέπειες του πολέμου και της σύγκρουσης, εντοπίζονται κάποιες πραγματικότητες οι οποίες διαιωνίζουν μια συγκεκριμένη ρητορική στο λόγο για έκφραση των συναισθημάτων των ατόμων (Bekerman & Zembylas, 2012). Μια από αυτές τις πραγματικότητες είναι η «προσφυγική εμπειρία» (Zembylas, 2012). Η διαχείριση του τραύματος της προσφυγικής εμπειρίας μέσα από την εκπαίδευση είναι δυνατόν να λάβει δύο διαστάσεις: την προβολή της κυρίαρχης προοπτικής μέσα από τη μονολιθική παρουσίαση του τραύματος ή την προβολή περισσότερων προοπτικών, μέσω ενός εναλλακτικού τρόπου διαχείρισης της ιστορίας. Όπως περιγράφεται πιο κάτω, η εκπαίδευση αν και αποτελεί από τους ερευνητές ένα τομέα για προώθηση εναλλακτικών αναπαραστάσεων της ιστορίας (Karahasan & Zembylas, 2006), εντούτοις σήμερα και σε γενικές γραμμές, αναδεικνύει την κυρίαρχη προοπτική του παρελθόντος (Srygou, 2002), με αποτέλεσμα την προαγωγή της μονολιθικής αφήγησης της τραυματικής εμπειρίας μέσα από την ρητορική του «Εμείς» και οι «Άλλοι».

2.5.1. Η προβολή της κυρίαρχης αφήγησης του τραύματος μέσω της ρητορικής του «Εμείς» και οι «Άλλοι»

Η πολιτική του πένθους του τραύματος αφορά τους τρόπους τομής της πολιτικής και του πένθους, όταν οι προσωπικές ιστορίες αναμειγνύονται με τις συλλογικές, φέροντας σημαντικά πολιτικά και εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Zembylas, 2009). Αν και ο ρόλος του συναισθήματος σε σχέση με τον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζονται οι πρόσφυγες στην κοινωνία και στα σχολεία δεν έχει εκτενώς θεωρητικοποιηθεί (Zembylas, 2012), αρκετοί ερευνητές αποκαλύπτουν το συμβατικό τρόπο διαχείρισης των αναπαραστάσεων του παρελθόντος από την εκπαίδευση μέσα από την προβολή της κυρίαρχης προοπτικής της τραυματικής εμπειρίας, με στόχο την καλλιέργεια μιας συγκεκριμένης εθνικής ταυτότητας (Al – Haj, 2005· Zembylas, 2009· Karahasan & Zembylas, 2006).

Οι αναφορές για την τάση της εκπαίδευσης να προβάλλει μια συγκεκριμένη εκδοχή του παρελθόντος και των παλιών τραυμάτων είναι πολυάριθμες. Ο Zembylas (2012), επισημαίνει πως συγκεκριμένες αναπαραστάσεις της προσφυγικής εμπειρίας, οι οποίες εδράζονται στα συναισθήματα του φόβου και της πικρίας επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο η εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική αναπαράγουν τη διχοτόμηση του εαυτού από τον άλλο. Τα συναισθήματα κατασκευάζουν και κατασκευάζονται μέσω συγκεκριμένων αναπαραστάσεων των προσφύγων. Για παράδειγμα, το μίσος και η δυσαρέσκεια απευθύνονται σε αυτούς που θεωρούνται υπεύθυνοι για τον εκπατρισμό (Zembylas, 2012), και γενικά για την τραυματική εμπειρία και τις απώλειες που βίωσαν οι πρόσφυγες και οι οικογένειές τους. Σύμφωνα με τον Zembylas (2012), η αποτελεσματικότητα της ρητορικής των συναισθημάτων έγκειται στη δυνατότητα τους να νομιμοποιούν τρόπους σκέψης, συναισθήματα και συμπεριφορές για τον εαυτό μας και για τους άλλους. Ο «εαυτός» μας και ο «άλλος» παράγονται συναισθηματικά μέσω του λόγου, καθορίζοντας τα συναισθήματα που «εμείς» έχουμε για τους άλλους και έτσι, περιορίζονται τα ενδεχόμενα συμφιλίωσης.

Ο Scheff εξηγεί πως η κατασκευή της δυσαρέσκειας και του μίσους για τους άλλους μέσω των MME, των εκπαιδευτικών και των πολιτικών λόγων είναι ο πιο ισχυρός τρόπος κατασκευής της σκέψης που στηρίζεται στο δίπολο «εμείς» εναντίον «αυτών», με την ιδανικοποίηση της μιας ομάδας και τη δαιμονοποίηση της άλλης (Zembylas, 2012). Τα σχολεία θεωρούνται από πολλούς ερευνητές ένας από τους χώρους όπου οικοδομούνται εμπόδια εναντίον της συμφιλίωσης και της επαναπροσέγγισης (Spyrou, 2002· Zembylas, 2012· Al – Haj, 2005· Papadakis, 2008). Σύμφωνα με τον Spyrou (2002), πολλά από όσα λέγονται σε μια τάξη είναι εθνοκεντρικά δημιουργώντας ένα χάσμα μεταξύ του «Εμείς» και «Αυτοί», «Εμείς» και οι «Άλλοι». Η εκπαίδευση πολύ συχνά χρησιμοποιείται για να απεικονίσει τον «Άλλο» ως τον κακό εχθρό, στον οποίο αποδίδεται μια «απ – ανθρωποποιημένη» (dehumanized) εικόνα (Hadjiravliou, 2005), στα πλαίσια της προσπάθειας για εθνοποίηση του πένθους (nationalization of mourning) (Butler, 2004, στον Zembylas, 2009). Για παράδειγμα, ο Al – Haj (2005), μελετώντας το περιεχόμενο των νέων σχολικών βιβλίων Ιστορίας τα οποία χρησιμοποιούνται στα εβραϊκά σχολεία στο Ισραήλ διαπιστώνει ότι, η Παλαιστινιακή κοινότητα

παρουσιάζεται ως μια ομάδα ατόμων που ακολουθούν πιστά τη φυλετική και θρησκευτική ηγεσία, χωρίς προσωπική κοινωνική και πολιτιστική ζωή. Αν και τα νέα βιβλία Ιστορίας στο Ισραήλ επιχειρούν να παρουσιάσουν μια πιο περίπλοκη προοπτική της τοπικής σύγκρουσης από τα προηγούμενα, εντούτοις, αποτυγχάνουν να παρουσιάσουν την παλαιστινιακή εναλλακτική αφήγηση του τραύματος ως μια εκδοχή (counternarrative).

Η υπάρχουσα έρευνα για την εκπαίδευση στην Κύπρο φανερώνει πως η προσπάθεια για μεταφορά της μνήμης για το τραύμα της προσφυγοποίησης σταδιακά καταλήγει στην κατασκευή αρνητικών στερεοτύπων για την άλλη κοινότητα (βλέπε Zembylas et al, 2009· Bryant, 2004· Papadakis, 2008· Spyrou· 2002)¹⁷. Ο Spyrou (2002), υποστηρίζει πως τα παιδιά στα δημόσια Ε/Κ σχολεία μαθαίνουν για το παρελθόν όπου οι Τούρκοι έχουν κυρίως το ρόλο του εχθρού για το έθνος. Στην έρευνα του επισημαίνει πως οι στερεοτυπικές πεποιθήσεις των παιδιών για τους Τούρκους είναι κατά ένα μεγάλο μέρος αποτέλεσμα της διδασκαλίας στο σχολείο και υποστηρίζει πως η εθνική ταυτότητα διαμορφώνεται στη τάξη μέσω της χρήσης του σημείου αναφοράς του «εμείς» και «αυτών», μια διαδικασία που αισθητικοποιεί την ταυτότητα και καταλήγει στη δημιουργία ενός αιώνιου και αρχέγονου εχθρού. Σύμφωνα με τον Όμιλο Ιστορικού Διαλόγου και Έρευνας στην Κύπρο, στα σχολεία η ιστορία της σύγκρουσης διδάσκεται μονολιθικά και εθνοκεντρικά, διαχωρίζοντας «εμάς» από τους «Άλλους», με αποτέλεσμα τη διατήρηση προκαταλήψεων έναντι της άλλης κοινότητας (AHDR, n.d. στον Klerides, 2014).

Η Christou (2006)¹⁸, στην εθνογραφική της έρευνα, εξέτασε την εκπαιδευτική διαδικασία που περιλαμβάνει την κατασκευή μιας «φανταστικής κοινότητας» για την πραγματοποίηση του εθνικού οράματος για την επανένωση του νησιού, όπως πηγάζει μέσα από το σύνθημα του «Δεν Ξεχνώ και

¹⁷ Πιο εκτεταμένη παρουσίαση της διαχείρισης του τραύματος της προσφυγοποίησης των Ε/Κ από την Ε/Κ εκπαίδευση γίνεται στη συνέχεια στο υποκεφάλαιο «Η μεταφορά του τραύματος μέσα από την Ελληνοκυπριακή εκπαίδευση».

¹⁸ Η Christou (2006), εξέτασε το νόημα που δίνουν μαθητές μέσης εκπαίδευσης στο σύνθημα του «Δεν Ξεχνώ και Αγονίζομαι». Η έρευνα συγκέντρωσε δεδομένα από συνεντεύξεις με 55 μαθητές μέσης εκπαίδευσης, 10 εκπαιδευτικούς και 8 γονείς. Επίσης, πραγματοποιήθηκαν 4 ομάδες εστίασης με μαθητές. Η ερευνήτρια κατέληξε στη διπλή νοηματοδότηση που δίνουν οι μαθητές όσον αφορά στις αναφορές κυπριωτισμού και ελληνοκυπριακού εθνικισμού. Σύμφωνα με την ίδια, η επιθυμία για επανένωση της Κύπρου έρχεται σε σύγκρουση με την απουσία κατανόησης για το τι σημαίνει αυτή η λύση.

Αγωνίζομαι» στη μέση εκπαίδευση. Συγκεκριμένα η ερευνήτρια διαπίστωσε πως στις αφηγήσεις των συμμετεχόντων συνυπάρχει η περηφάνεια για το «κυπριακό θαύμα» με την ανάπτυξη μετά την εισβολή, μαζί με την κριτική πως η οικονομική ευμάρεια οδήγησε στο ξεθώριασμα του αγωνιστικού πνεύματος των Ε/Κ. Σύμφωνα με την ίδια, το εθνικό όραμα μιας «φανταστικής κοινότητας» στην Κύπρο πραγματοποιείται μέσα από το σύνθημα «Δεν Ξεχνώ και Αγωνίζομαι» και αυτό επαναλαμβάνουν οι μαθητές στις συζητήσεις για τις επιθυμίες του κυπριακού λαού. Αν και οι συμμετέχοντες αναφέρονται στην επιστροφή, αυτή η επιστροφή είναι κενή νοήματος, αφού δεν μπορούν να φανταστούν την επανένωση λόγω του συνεχιζόμενου χωρισμού των κοινοτήτων. Η Christou (2006) στην έρευνα της διαπίστωσε πως η εκπαίδευση δεν κάνει πολλά για να προωθήσει την κατανόηση της σημασίας της επιστροφής των Ε/Κ και Τ/Κ.

Γενικά, η διαχείριση των συλλογικών ταυτοτήτων μέσα από την εκπαίδευση πολλές φορές εξυπηρετεί τη συντήρηση των υφιστάμενων σχέσεων εξουσίας (Zembylas & Bekerman, 2008). Αυτές οι αναπαραστάσεις έρχονται ενάντια στις πρωτοβουλίες από την εκπαίδευση για την ειρήνη. Η εκπαίδευση για την ειρήνη, όπως αναπτύσσεται στη συνέχεια, εντάσσεται στην δεύτερη προοπτική διαχείρισης της ιστορίας και των παλιών τραυμάτων που μπορεί να δημιουργήσει νέα ανοίγματα, με στόχο την αρμονική διαβίωση με τον εαυτό μας και τους άλλους. Σύμφωνα με τους Christou και Spyrou (2012), σε κάποιες περιπτώσεις παιδιών εντοπίζονται αναφορές ομοιότητας και ισότητας με τον Άλλο. Διάφοροι ερευνητές έχουν μελετήσει τη διαχείριση του τραύματος στην εκπαίδευση σημειώνοντας τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει κάθε εκπαιδευτικός είτε προωθώντας την κυρίαρχη αφήγηση του τραύματος της προσφυγικής εμπειρίας είτε προβάλλοντας περισσότερες εκδοχές μέσω ενός εναλλακτικού τρόπου διαχείρισης της ιστορίας.

2.5.2. Η εκπαίδευση για την ειρήνη και τη συμφιλίωση

Το βασικό ερώτημα αφορά στη διαχείριση του τραύματος με στόχο τη δημιουργία δημόσιας και εκπαιδευτικής παιδαγωγικής για την ανοικοδόμηση μιας ανανεωμένης «συναισθηματικής κοινότητας» (affective community)

(Gandhi, 2006, στον Zembylas, 2011), η οποία προχωρά μπροστά αλλά ταυτόχρονα δεν ξεχνά την απώλεια που βίωσαν τα μέλη της (Zembylas, 2011). Σύμφωνα με τον Zembylas (2008), τέτοιες παιδαγωγικές δεν μπορούν να αποκαταστήσουν εύκολα την απώλεια, αλλά αναζητούν «μικρά ανοίγματα». Ο Butler (1997, 2004), επισημαίνει πως το πένθος για το τραύμα είναι αυτό που ενώνει τους ανθρώπους με τη συνειδητοποίηση πως όλοι είμαστε ευάλωτοι και μπορούμε να εκτεθούμε σε διάφορους κινδύνους (Zembylas, 2009). Η προοπτική του Άλλου διδάσκει στα παιδιά ότι τα μέλη της «δικής μας» κοινότητας είναι ταυτόχρονα και θύτες και θύματα (Makriyanni & Psaltis, 2007). «Η εκπαίδευση για την ειρήνη» θεωρείται από πολλούς ερευνητές η απάντηση σε ένα κόσμο που ταλανίζεται από συγκρούσεις.

«Η εκπαίδευση για την ειρήνη» (peace education) είναι η διαδικασία απόκτησης γνώσεων και ανάπτυξης αξιών, στάσεων και δεξιοτήτων για να ζήσει κανείς αρμονικά με τον εαυτό του, με άλλους και με το φυσικό περιβάλλον. Υπάρχουν αρκετές διακηρύξεις των Ηνωμένων Εθνών σχετικά με τη σημαντικότητα της εκπαίδευσης για την ειρήνη. Μάλιστα ο Koichiro Matsuura, ο πρώην Γενικός Γραμματέας της Unesco, έχει γράψει πως η εκπαίδευση για την ειρήνη θεωρείται «εξαιρετικής σημασίας για το έργο της Unesco και των Ηνωμένων Εθνών» (Koichiro, 2008 στον Kester, 2010). Η εκπαίδευση για την ειρήνη θεωρείται δικαίωμα για όλους και η σημασία της έχει τονιστεί από πολλούς μελετητές, όπως την Betty Reardon και τον Douglas Roche (Kester, 2010). Πρόσφατα μάλιστα έχει γίνει πάντρεμα της εκπαίδευσης για την ειρήνη και της εκπαίδευσης για τα ανθρώπινα δικαιώματα και τη δημοκρατία. Η διακήρυξη της Unesco άλλωστε, τονίζει:

Ο πιο σημαντικός στόχος της εκπαίδευσης για την ειρήνη, τα ανθρώπινα δικαιώματα και τη δημοκρατία είναι η ανάπτυξη σε κάθε άτομο των διεθνών αξιών και τύπων συμπεριφοράς, στα οποία βασίζεται η ειρηνική κουλτούρα. Είναι δυνατόν να προσδιοριστούν, ακόμα και σε διαφορετικά κοινωνικο - πολιτισμικά περιβάλλοντα, αξίες οι οποίες μπορούν να αναγνωριστούν διεθνώς... Μέσω της εκπαίδευσης μπορεί να αναπτυχθεί η δυνατότητα εξομάλυνσης της σύγκρουσης χωρίς τη χρήση βίας. Επομένως, χρειάζεται να προωθηθεί η ειρήνη που να πηγάζει εσωτερικά στο άτομο, ώστε οι άνθρωποι να αναπτύξουν την ικανότητα της ανοχής, της συμπόνιας και της φροντίδας (Unesco, 2008).

Η εκπαίδευση για την ειρήνη αποτελεί ένα κλάδο, μέρος ενός μεγαλύτερου πεδίου των σπουδών για την ειρήνη και τη σύγκρουση (peace and conflict studies), ο οποίος επικεντρώνεται σε τρεις κύριους πυλώνες: τη διεξαγωγή έρευνας, τον ακτιβισμό και την εκπαίδευση. Αν και ως πρακτική έχει εντοπιστεί εδώ και αιώνες, ο κλάδος έχει αρχικά θεσμοθετηθεί γύρω στα 1950 και 1960 στη Δυτική Ευρώπη και τις Ηνωμένες Πολιτείες. Πατέρας της πρωτοβουλίας αυτής θεωρείται ο Νορβηγός, Johan Galtung, ο οποίος ίδρυσε και το διεθνές ερευνητικό κέντρο ερευνών για την ειρήνη (International Peace Research Institute – PRIO) το 1959 (Kester, 2010). Αργότερα, το 1964 άρχισε η κυκλοφορία του πρώτου ακαδημαϊκού περιοδικού, με την ονομασία «Journal of Peace Research», που θεωρήθηκε σημαντικός σταθμός στην πορεία διάχυσης πληροφοριών για θέματα ειρήνης και συμφιλίωσης. Η εκπαίδευση για την ειρήνη ως φιλοσοφία και πρακτική στηρίζεται στο έργο του John Dewey και του Paulo Freire.

Η συνεχώς αυξανόμενη βιβλιογραφία για την εκπαίδευση για την ειρήνη αντανακλά ένα δυναμικό πεδίο μελέτης. Ο Harris (2004), την διαίρεσε σε πέντε κατηγορίες: τη διεθνή εκπαίδευση, την αναπτυξιακή εκπαίδευση, την περιβαλλοντική εκπαίδευση, την εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα και την εκπαίδευση για τη διαχείριση της σύγκρουσης. Ο Jenkis (2007), διευκρίνισε τη διαφορά μεταξύ της «εκπαίδευσης σχετικά με την ειρήνη» (education about peace) και της «εκπαίδευσης για ειρήνη» (education for peace). Ενώ η πρώτη περιλαμβάνει ενότητες για τον πόλεμο, την ειρήνη και τους αρχηγούς των ειρηνικών κινήσεων, η δεύτερη στοχεύει στο να δημιουργήσει γνώση, αξίες, συμπεριφορές και ικανότητες για να αντιμετωπιστεί η βία και να επέλθει ειρήνη και συμφιλίωση.

Τα αναλυτικά προγράμματα της εκπαίδευσης για την ειρήνη περιλαμβάνουν διάφορα θέματα, όπως η ιστορία και η φιλοσοφία της εκπαίδευσης για την ειρήνη (Reardon, 1988), η διαλεκτική σχέση μεταξύ της «αρνητικής» και της «θετικής» ειρήνης (Galtung, 1996), το φύλο και ο στρατός (Reardon, 1993), η διαχείριση της σύγκρουσης μέσω της εκπαίδευσης (Johnson & Johnson, 2006) και η οικοδόμηση αξιών για την ειρήνη (Boulding, 1988· Toh & Cawagas, 1991). Στο σχολικό πρόγραμμα περιλαμβάνεται η καλλιέργεια δεξιοτήτων θεμελίωσης της ειρήνης. Μερικές από αυτές τις δεξιότητες είναι ο διάλογος, η διαπραγμάτευση, η μεσολάβηση, η χρήση εναλλακτικών τρόπων

διαχείρισης της διαφωνίας και των παλιών τραυμάτων και η επίλυση συγκρούσεων μέσω της τέχνης (Kester, 2010). Σημαντική πτυχή της εκπαίδευσης για την ειρήνη αποτελεί η εκπαίδευση με στόχο τη συμφιλίωση και τη διαχείριση εξομάλυνσης του τραύματος της προσφυγικής εμπειρίας.

Ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαχείριση του τραύματος επιλέγοντας τη μονολιθική παρουσίαση των αναπαραστάσεων της ιστορίας, όπως περιγράφηκε προηγουμένως ή προωθώντας τη συμφιλίωση μέσω της εκπαίδευσης για την ειρήνη. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών παρουσιάζεται πιο κάτω εκτεταμένα.

2.5.3. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην προώθηση της εκπαίδευσης για την ειρήνη και τη συμφιλίωση

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι εκπαιδευτικοί έχουν τη επιλογή προώθησης της συμβατικής μνήμης, μέσα από την προβολή της αφήγησης της προσφυγικής εμπειρίας ως μοναδικής, αντικειμενικής και αληθινής ή την επιλογή της προώθησης της ειρήνης και της συμφιλίωσης μέσω της διαχείρισης του τραύματος με εναλλακτικούς τρόπους αφήγησης. Όπως αναφέρουν οι Karahassan και Zembylas (2006), υπάρχουν πολλά στοιχεία σε παγκόσμια κλίμακα τα οποία μαρτυρούν ότι η εκπαίδευση σε συγκρουσιακές περιοχές χρησιμοποιείται συστηματικά για να απεικονίσει τον κακό εχθρό (Davies, 2004). Υπάρχουν όμως, παράλληλα και πολλές αναφορές σε παραδείγματα για τη δυνατότητα της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών να αναδείξουν όλες τις προοπτικές του παρελθόντος και του τραύματος, με στόχο την ειρηνική διαχείριση και εξομάλυνση της αντιπαλότητας μεταξύ λαών και κοινοτήτων.

Σύμφωνα με τους Zembylas και Ferreira (2000), οι σχολικές τάξεις είναι δυνατόν να μετατραπούν σε «ετεροτοπικούς χώρους»¹⁹ που επηρεάζουν και έρχονται σε σύγκρουση με τις κανονιστικές ταυτότητες, τις ταυτότητες δηλαδή

¹⁹ Η έννοια του ετεροτοπίου αναπτύχθηκε από τον Φουκώ για να επισημάνει τη σημαντικότητα του χώρου σε σχέσεις εξουσίας, υποκειμενικότητας και ανάπτυξης γνώσης. Το ετεροτοπίο, σύμφωνα με τον Φουκώ περιγράφει τις μορφές ανοικοδόμησης των κατηγοριών της ταυτότητας σε συγκεκριμένα μέρη, ορίζει τον τερματισμό των κανονιστικών ταυτοτήτων και σχέσεων και προσφέρει καταφύγιο σε δυνατές ανατρεπτικές διαδικασίες (Zembylas & Ferreira, 2000).

που είναι εδραιωμένες στα τραύματα των συγγενών (σελ. 1). Οι ετεροτοπίες είναι χώροι που επηρεάζουν και επανακαθορίζουν το συναίσθημα του «είναι» και «γίγνεσθαι» και δίνουν στα μέλη διαφορετικό συναίσθημα συμμετοχής στην κοινότητα. Με αυτό τον τρόπο, οι εκπαιδευτικοί κατασκευάζουν διαφοροποιημένους χώρους που είναι ενάντια στη ταυτότητα η οποία βασίζεται σε εχθρικά συναισθήματα για τον Άλλον. Ένα στοιχείο που θεωρείται σημαντικό στη κατασκευή της ταυτότητας των εκπαιδευτικών και των μαθητών στις ετεροτοπίες είναι οι διηγήσεις τραύματος στην ομάδα με εναλλακτικούς μηχανισμούς (Zembylas & Ferreira, 2000). Οι διηγήσεις του τραύματος συχνά χρησιμοποιούνται ως πρακτική επίδειξης του πόνου που ο Άλλος έχει προκαλέσει σε μας (Aho, 1994) και αυτό έρχεται ενάντια στην προώθηση της συμφιλίωσης. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα έρευνας εναλλακτικών προοπτικών της σύγκρουσης μαζί με τους μαθητές, μέσω των οποίων θα μπορέσουν να αλλάξουν και να επουλώσουν τις καταστάσεις τραύματος (Boulding, 1988).

Η δυνατότητα των εκπαιδευτικών να προωθήσουν εναλλακτικές αναπαραστάσεις του παρελθόντος και του τραύματος απορρέει από το γεγονός ότι έχουν «θεραπευτικό επάγγελμα» (healing profession) (McKnight, 2004). Οι εκπαιδευτικοί που στοχεύουν στην προώθηση της εξομάλυνσης του τραύματος του παρελθόντος, χρησιμοποιούν διαδικασίες, όπως η προαγωγή της ανθρώπινης φύσης του Άλλου και η προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης που προετοιμάζει τους μαθητές για διεθνή ενεργή πολιτότητα και κατανόηση της ανθρωπότητας (Reardon, 1988). Ο Dewey παρουσίασε την εκπαίδευση για την ειρήνη ως το αποτέλεσμα της διάδρασης μεταξύ της εκπαίδευσης και της δημοκρατίας, επισημαίνοντας πως ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι να καλλιεργήσει την ενεργή πολιτότητα προωθώντας την αυξανόμενη συμμετοχή των μαθητών στις διαδικασίες της δημοκρατίας (Dewey, 1916 στον Kester, 2010). Για να γίνει, όμως, αυτό χρειάζεται το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα να έχει δημοκρατική δομή.

Είναι γεγονός πως η μνήμη παλιών ιστορικών τραυμάτων συνεχίζει να διαμορφώνει ταυτότητες και να δομεί με αυτό τον τρόπο το παρόν (Zembylas &

Bekerman, 2008)²⁰. Σύμφωνα με τους Zembylas & Bekerman (2008), οι επικίνδυνες μνήμες, χτισμένες στην ιδέα του να ξεχωρίζουν εμάς, τους καλούς, από τους άλλους, τους κακούς, μπορούν να ανοίξουν νέα ανοίγματα σε μέρη όπου οι ηγεμονικές δυνάμεις λειτουργούν με σκοπό τη διατήρηση της τραυματικής εμπειρίας. Οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικό να μάθουν στους μαθητές τον τρόπο να γνωρίσουν και να κρίνουν τον ρόλο που διαδραματίζει η μνήμη στη ζωή τους και στη ζωή των γύρω τους, αφού η επιλογή, η ερμηνεία και η διαστρέβλωση της μνήμης θεωρούνται κοινωνικές προϋποθέσεις (Zembylas & Bekerman, 2008). Η παιδαγωγική ευθύνη των εκπαιδευτικών έγκειται στο να δημιουργήσουν χώρους στους οποίους οι μαθητές θε έχουν την ευκαιρία να εξερευνήσουν συλλογικά το νόημα μαρτυρίας στο τραύμα του Άλλου (Zembylas & Bekerman, 2008).

Σύμφωνα με τον Zembylas (2007), οι λόγοι (discourses) ενσυναίσθησης και συμφιλίωσης έχουν τη δυνατότητα να πετύχουν τον προβληματισμό στο ήθος της σύγκρουσης που έχει διατηρηθεί στο αναλυτικό πρόγραμμα και την παιδαγωγική. Ο ερευνητής παρουσιάζει τους λόγους της εμπάθειας και της συμφιλίωσης στο αναλυτικό πρόγραμμα και την παιδαγωγική ως πολύ σημαντικά στοιχεία για τον ανασχηματισμό της εκπαίδευσης για ειρήνη σε κοινωνίες που έχουν αντιμετωπίσει σύγκρουση, με στόχο την ανακατασκευή κοινών αντιλήψεων (και στοιχείων διαχωρισμού) με τον «Άλλο». Ωστόσο, υπάρχουν πολλά ευαίσθητα σημεία τα οποία έχουν να αντιμετωπίσουν οι πρωτοβουλίες από την εκπαίδευση για την ειρήνη και τη συμφιλίωση (Davies, 2004), τα οποία πολλαπλασιάζονται ιδιαίτερα σε κοινωνίες στις οποίες οι συνέπειες ενός πολέμου και μιας σύγκρουσης είναι ακόμα ορατές (Bekerman & Zembylas, 2012). Αρκετές φορές τέτοιες πρωτοβουλίες έχουν να αντιμετωπίσουν την εμπειρία των προσφύγων η οποία φέρει αρνητικά συναισθήματα (Zembylas, 2012), όπως τη θλίψη, το φόβο, την ανησυχία, την πίκρα και το αίσθημα του να νιώθει ευάλωτος και αβοήθητος (Das et al., 2000).

²⁰ Οι Zembylas and Bekerman (2008) εξετάζουν τη σημασία και τις επιπτώσεις της «επικίνδυνης μνήμης» μέσα από δύο διαφορετικές εμπειρίες τραύματος, στο Ισραήλ και στην Κύπρο. Η επικίνδυνη μνήμη προωθεί τη διατήρηση και τη διαιώνιση υπάρχουσων συλλογικών ταυτοτήτων. Οι ερευνητές παρουσιάζουν την εναλλακτική διαχείριση της επικίνδυνης μνήμης, με σκοπό την επούλωση του τραύματος και την καλλιέργεια της ελπίδας.

Δυστυχώς, τα σχολεία δεν είναι απαλλαγμένα από το συγκρουσιακό ήθος στην κατασκευή της ταυτότητας των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί χώροι αρκετές φορές γίνονται χώροι όπου εκφράζεται αυτή η κανονιστικότητα και συμβάλλουν στη συνέχιση του συγκεκριμένου συγκρουσιακού ήθους. Παρόλα αυτά, όπως φάνηκε πιο πάνω, η διαχείριση της μνήμης του τραύματος από τους εκπαιδευτικούς, κάτω από ορισμένες συνθήκες, είναι δυνατόν να δημιουργήσει νέα ανοίγματα για μια καινούργια παιδαγωγική με στόχο την προώθηση της ειρήνης και της συμφιλίωσης. Στη συνέχεια, γίνεται εκτεταμένη αναφορά στο τραύμα της προσφυγικής εμπειρίας των Ελληνοκυπρίων και στη διαχείριση του τραύματος μέσα από την εκπαίδευση.

2.6. Το τραύμα της προσφυγικής εμπειρίας των Ελληνοκύπριων προσφύγων

Η εισβολή του 1974 είχε ως αποτέλεσμα την αναγκαστική μετακίνηση 180.000 Ελληνοκυπρίων²¹, οι οποίοι έγιναν «πρόσφυγες στην ίδια τους την χώρα». Τον πρώτο καιρό της προσφυγοποίησης των Ελληνοκυπρίων, τα περισσότερα άτομα και ιδίως οι γυναίκες, ελάχιστα άφηναν τους εαυτούς τους να εκφράσουν συνειδητά τη σκέψη για επιστροφή και πολύ περισσότερο να την εξετάσουν σοβαρά (Loizos, 2001)²². Η συνεχόμενη χρήση της λέξης «πρόσφυγας» από τα μέσα μαζικής επικοινωνίας, τους πολιτικούς και την κοινωνία γενικότερα, πιθανότατα να αποτέλεσε το λόγο που οδήγησε τους ανθρώπους με την πάροδο του χρόνου ν' αναλογιστούν, ότι είχαν χάσει τα σπίτια

²¹ Όπως έχει ήδη αναφερθεί, το 1974 εκτοπίστηκαν ακόμα 15.000 Τ/Κ. Η παρούσα έρευνα δεν έχει τη δυνατότητα να συμπεριλάβει στους συμμετέχοντες άτομα από την Τ/Κ κοινότητα για πρακτικούς λόγους, γι' αυτό οι αναφορές περιορίζονται μόνο στις εμπειρίες των Ε/Κ.

²² Ο Loizos (1981) έχει πραγματοποιήσει εθνογραφική έρευνα για τους κατοίκους του χωριού του, το Αργάκι. Στο βιβλίο του εξιστορεί τη ζωή στο Αργάκι πριν και μετά τα γεγονότα του 1974. Μέσα από τις αφηγήσεις των προσφύγων που κατέγραψε σε προσωπικές συνεντεύξεις, παρουσιάζει τον αγώνα τους για την επιβίωση και την οδυνηρή συνειδητοποίηση μετά την εισβολή πως ήταν αναγκασμένοι να επωμιστούν την ταυτότητα του πρόσφυγα. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιείται ταυτόχρονα και η ελληνική μετάφραση του βιβλίου, η οποία περιλαμβάνει ένα επιπρόσθετο κεφάλαιο για τα παιδιά των προσφύγων (Loizos, 2001).

τους σχεδόν μόνιμα και ότι θα έμεναν πλέον στο δρόμο. Η ονομασία του πρόσφυγα δεν ήταν αρεστή στους ανθρώπους για αρκετό χρονικό διάστημα, πιθανό γιατί τους θύμιζε τη νέα τους θέση στον κόσμο. Σε κατοπινό όμως στάδιο, το να είναι κανείς πρόσφυγας «έγινε ένα κομμάτι του ποιοι είναι οι εκτοπισμένοι άνθρωποι και από τι είναι φτιαγμένοι, παρά μια επιγραφή που επιβάλλεται» δίνοντας τους με αυτό τον τρόπο το δικαίωμα να επιλέξουν αν θα ζήσουν ή όχι τη ζωή τους ως πρόσφυγες, και να μετασχηματίσουν την προσφυγιά σε ευκαιρία (Loizos, 2001, σελ. 46).

Σύμφωνα με αρκετούς ερευνητές η αναγκαστική απομάκρυνση των Ε/Κ από το χωριό τους και τα πανίσχυρα αισθήματα *αδικίας*, τους σημάδεψαν αμετάκλητα συναισθηματικά (Loizos, 2001· Hadjiyanni, 2002). Ο Loizos (2001) επισημαίνει ότι, η έννοια του πρόσφυγα γενικά είναι δυνατόν να έχει διαφορετική σημασία για τον καθένα καθώς, τα άτομα που αναγκάζονται να μετακινηθούν έχουν μια περίπλοκη αίσθηση της ταυτότητάς τους. Αυτό συμβαίνει περισσότερο στους νεότερους που αν και προβάλλουν την προσφυγική τους ταυτότητα, δε βιώνουν εντούτοις όλοι με την ίδια ένταση τον πόθο της επιστροφής. Οι Ε/Κ πρόσφυγες αντιμετώπισαν το διωγμό διαφορετικά ο καθένας, σε σημείο που θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι θριάμβευσε η ανθρώπινη δημιουργικότητα, ένας θρίαμβος επάνω στις πιο αντίξοες περιστάσεις, μια αληθινή υπέρβαση απίστευτα τρομακτικών εμποδίων (Hadjiyanni, 2002).

Η σημασία που είχε η εστία για τους Ε/Κ οδήγησε στο τραύμα της προσφυγικής τους εμπειρίας. Ειδικότερα η υλική και η συμβολική σημασία του σπιτιού για τις Ε/Κ γυναίκες, οδήγησαν τον Loizos (2001) στην υπόθεση ότι οι γυναίκες πιθανό να πλήγηκαν σκληρότερα με την αναγκαστική μετακίνηση του 1974.

Το σπίτι για την προίκα της (γυναίκας), η ποιότητα και η επίπλωσή του, ήταν αυτά που της έδιναν ως επί το πλείστον την κοινωνική της υπόσταση. Είχαν με τα σπίτια σχέση βαθιά και ιδιωτική, γι' αυτό βίωσαν έντονες αναμνήσεις για τα σπίτια που είχαν αφήσει πίσω (Loizos, 2001, σελ. 130).

Όλοι οι πρόσφυγες ήταν αναγκασμένοι να συμβιβαστούν με την απώλεια και να αντιμετωπίσουν κάθε λογής καταστάσεις που τους τη θύμιζαν διαρκώς,

αφού ήταν δεμένοι με το χωριό τους. Ο Loizos (2001), αναφέρει κάποια παραδείγματα τα οποία δείχνουν αυτό το δεσμό:

Μπορώ σχεδόν να το μυρίσω το χωριό, έλεγε μια κοπέλα που ζούσε κοντά στη γραμμή ανακωχής, ενώ ένας αστυνομικός έβλεπε το χωριό με τα κιάλια, από ένα παρατηρητήριο που είχε βρει, ολότελα αμυδρά (Loizos, 2001, σελ. 145).

Για τους πρόσφυγες γενικά πολύ σημαντική θεωρείται η διατήρηση της μνήμης της προσφυγικής τους εμπειρίας και των τόπων που αναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν (Lowenthal, 1999). Ένας τρόπος για να κρατούν άσβηστες τις μνήμες τους, όπως ανέφεραν οι Ε/Κ πρόσφυγες στην Hadjiyanni (2002)²³, ότι είναι η συναναστροφή με τους χωριανούς τους και οι συζητήσεις με τα παιδιά. Ενδεικτικά η Hadjiyanni (2002) αναφέρει,

Όπως δήλωσε χαρακτηριστικά μια μητέρα μεταξύ άλλων «...όταν συναντώ ένα συγχωριανό μου είναι σχεδόν σαν να βρίσκομαι ξανά πίσω στο χωριό» (Hadjiyanni, 2002, σελ.198).

Επιπρόσθετα, ο Lowenthal (1999), κάνει λόγο για «την τέχνη του να μην ξεχνάς». Μιλώντας οι πρόσφυγες στα παιδιά τους, δεν αποσκοπούν μόνο στο να βεβαιωθούν ότι αυτά θα θυμούνται, αλλά επίσης στο να βεβαιωθούν ότι και αυτοί οι ίδιοι θα θυμούνται. Μια μητέρα που έλαβε μέρος στην έρευνα της Hadjiyanni (2002), χαρακτηριστικά αναφέρει.

Προσπαθείς να μη σκέφτεσαι γι' αυτό γιατί τότε θα στενοχωρηθείς, αλλά εξακολουθώ να το σκέφτομαι. Γιατί αν δε θυμάσαι κάτι, σημαίνει ότι το ξεχνάς. Ξεχνάς τον τόπο σου, χάνεις τις ρίζες σου. Και δε θέλουμε να ξεχάσουμε. Γι' αυτό, με την πρώτη ευκαιρία, τα λέμε στα παιδιά μας. Θυμάσαι τον τόπο σου γιατί μόνο όταν θυμάσαι αντιλαμβάνεσαι ότι υπάρχεις. Όταν δε θυμάσαι τους παλιούς καιρούς, δεν υπάρχουν καθόλου... Είμαι ευτυχισμένη όταν σκέφτομαι το σπίτι στην Αμμόχωστο, αλλά είμαι επίσης λυπημένη που δεν μπορώ να πάω εκεί. Είμαι προσκολλημένη σ' αυτό. Είναι αυτή η ανάγκη που έχω να

²³ Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η Hadjiyanni (2002) με βάση τα δεδομένα που συγκέντρωσε από συνεντεύξεις εκατόν παιδιών Ε/Κ προσφύγων, τα οποία είχαν γεννηθεί μετά την προσφυγοποίηση της οικογένειάς τους, αποκάλυψε τη διαδικασία οικοδόμησης της «προσφυγικής συνείδησης», μια ταυτότητα που υιοθετήθηκε από πολλά παιδιά που δεν είχαν βιώσει τα ίδια τον εκτοπισμό. Η ερευνήτρια έδειξε τον πρωταρχικό ρόλο της οικογένειας και ιδιαίτερα της γυναίκας - μητέρας ή γιαγιάς στη μεταφορά της προσφυγικής ταυτότητας και το ρόλο των παιδιών ως τους τελικούς ενεργούς αποδέκτες. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το 1994. Μεγαλύτερη ανάλυση για τη μεταφορά του τραύματος από τους γονείς στα παιδιά γίνεται αμέσως μετά.

το σκέφτομαι, η ευτυχία που νιώθω. Οι μνήμες είναι αυτές που με βοηθούν να ζήσω, το να σκέφτομαι για εκείνα τα μέρη με κάνει ευτυχισμένη... Ίσως να είναι οι μνήμες ο λόγος που δεν μπορώ να δω αυτόν (το μέρος που ζει στην ελεύθερη Κύπρο) ως τον τόπο μου (Hadjiyanni, 2002, σελ.89).

Η πληθώρα των απωλειών που υποφέρουν οι πρόσφυγες, ως αποτέλεσμα του εκτοπισμού τους μαζί με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, ενώ προσπαθούν να ξαναχτίσουν τις ζωές τους έχουν θεωρηθεί υπεύθυνα για το τραύμα που βιώνουν οι περισσότεροι από τους εκτοπισμένους ανθρώπους (Roberson, 1992· Siegel, 1992· Markowitz, 1994· Mortland, 1994· Omidian, 1996· Korn, 1999 στη Hadjiyanni, 2002). Οι Ε/Κ γονείς μιλάνε στα παιδιά τους με σκοπό να θυμούνται και όχι να ξεχάσουν, θέλουν τα παιδιά τους να γνωρίζουν για την εμπειρία του πρόσφυγα έτσι ώστε να θυμούνται ότι οι οικογένειές τους ξεριζώθηκαν, να το περάσουν και οι ίδιοι στη νέα γενιά και να συνεχίζουν να παλεύουν για επιστροφή (Hadjiyanni, 2002).

2.6.1. Η μεταφορά του τραύματος στη νέα γενιά των Ελληνοκύπριων προσφύγων

Η Hadjiyanni (2002) στο βιβλίο της «The making of a refugee. Children adopting refugee identity in Cyprus», μελετά τους πρόσφυγες, τις απώλειες που βίωσαν και τους τρόπους με τους οποίους μεταφέρεται η προσφυγική ταυτότητα στη νέα γενιά. Συγκεκριμένα, μελετά την οικοδόμηση της προσφυγικής συνείδησης στα παιδιά των Ελληνοκύπριων προσφύγων, τις γενιές που γεννήθηκαν μετά τον πόλεμο και δεν έζησαν ποτέ στους τόπους, στα σπίτια των γονιών και των παππούδων τους.

Σύμφωνα με την ίδια, τα παιδιά των προσφύγων κατέχουν μια μοιρασμένη ταυτότητα (separated identity), στηριγμένη στην εμπειρία του εξαναγκασμού και της βίας που υπέφεραν οι οικογένειές τους. Οι ορισμοί για τον πρόσφυγα, όπως αυτοί δηλώθηκαν από τα παιδιά, προχωρούν βαθύτερα από τις βασικές ανάγκες, αποκαλύπτουν την ανθρώπινη φύση των προσφύγων και την τραυματική εμπειρία που μπορεί να βιώσει ο άνθρωπος λόγω πολέμου, αδικίας και βίας, η

οποία μεταφέρεται στη νέα γενιά μέσω της δευτερογενούς μνήμης (Hadjiyanni, 2002). Η ταυτότητα της νέας γενιάς στηρίζεται στο παρελθόν, αποτελεί μια ταυτότητα βασισμένη στην απώλεια, μεταβιβαστική από τους γονείς στα παιδιά, ώστε αυτά να συνεχίζουν να παλεύουν για επιστροφή. Άλλες πηγές που συνδράμουν στη διαδικασία οικοδόμησης της προσφυγικής συνείδησης είναι το σχολείο, άλλα άτομα πρόσφυγες, τα Μ.Μ.Ε, τα βιβλία, τα ενθύμια και οι προσφυγικοί σύλλογοι (Hadjiyanni, 2002).

Σύμφωνα με την Hadjiyanni (2002), η οικογένεια αναλαμβάνει τον πρωταρχικό ρόλο στη διαδικασία οικοδόμησης της προσφυγικής συνείδησης των παιδιών, τα οποία αποδεικνύονται ενεργοί συμμετέχοντες. Η συγγραφέας εντοπίζει τέσσερα στάδια στη διαδικασία κατασκευής της προσφυγικής συνείδησης: τη γονεϊκή εξάρτηση, την προβολή, τη μεταφορά μνήμης και τέλος, την υιοθέτηση της προσφυγικής ταυτότητας. Χαρακτηριστικά αναφέρει:

Τα παιδιά των προσφύγων δεν υιοθετούν απλά την προσφυγική συνείδηση, αλλά την κατασκευάζουν και τη τρέφουν ως ένα τρόπο να αντιμετωπίσουν το μέλλον - τους εξασφαλίζει μια ασφαλή ταυτότητα που ικανοποιεί την ανάγκη τους να ανήκουν, δίνοντάς τους μια οικογένεια, μια κοινότητα και ένα σκοπό (Hadjiyanni, 2002, σελ.167).

Μέχρι ποιο σημείο, όμως, μπορεί να φτάσει η συμμετοχή του ίδιου του παιδιού στο σχηματισμό της ταυτότητάς του, όσον αφορά στην έννοια της εστίας; Η σχετική βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι, τα παιδιά δεν είναι εντελώς ελεύθερα να αναπτύξουν έναν ορισμό για την εστία, αλλά εξαναγκάζονται να συμμορφωθούν στα κυρίαρχα ιδεώδη που έχει η οικογένειά τους γι' αυτήν (James, 1998). Η διαδικασία της οικοδόμησης της προσφυγικής συνείδησης, όπως παρουσιάζεται από την Hadjiyanni αναδεικνύει τη διασύνδεση των εννοιών του «πρόσφυγα», της «εστίας» (home) και της «γυναίκας» (Hadjiyanni, 2002, σελ. 216)

Μέσα από τα λόγια ενός δεκαπεντάχρονου και ενός δεκαοχτάχρονου αγοριού εντοπίζονται οι έννοιες που αποδίδουν οι νέοι στο σπίτι της οικογένειάς τους στα κατεχόμενα εδάφη: «...αντιπροσωπεύει για μένα τη ζωή μου», «...είναι ένα σημείο αναφοράς για όλα όσα χάσαμε και την ίδια στιγμή είναι ο τόπος όπου πολλοί αγαπημένοι μου άνθρωποι μεγάλωσαν και έζησαν...» (Hadjiyanni, 2002, σελ.100).

Σύμφωνα με τη Hadjiyanni (2002), η κρίση ταυτότητας μπορεί να

εμφανιστεί, όταν τα παιδιά δε γνωρίζουν που ανήκουν και νιώθουν ότι έχουν χάσει την ταυτότητά τους. Από το δείγμα των παιδιών (102) που πήραν μέρος στην έρευνα της, το 60% αναγνώρισαν τους εαυτούς τους ως πρόσφυγες, παρόλο που δε γνωρίζουν τον επίσημο ορισμό των Ηνωμένων Εθνών για τον πρόσφυγα, ούτε τη θεώρηση για τους πρόσφυγες, η οποία γίνεται γενικά αποδεκτή από τη διεθνή κοινότητα. Τα παιδιά που δεν αναγνώρισαν τους εαυτούς τους ως πρόσφυγες, δικαιολογήθηκαν λέγοντας ότι δε στερήθηκαν τίποτα στην τρέχουσα ζωή τους που θα μπορούσαν τα κατεχόμενα μέρη να τους προσφέρουν. Όπως υποστηρίζεται από την ερευνήτρια, το πώς μαθαίνουν τα παιδιά για το παρελθόν συντελεί στο κατά πόσο αυτά νιώθουν συνδεδεμένα με τους τόπους που άφησαν πίσω οι οικογένειές τους. Αν θεωρήσουμε ότι η ταυτότητα μπορεί να σχηματιστεί βασισμένη στο τι έχουμε όπως και στο τι χάσαμε, έτσι, το τι έχουμε και το τι δεν έχουμε μπορούν εξίσου να γίνουν τα θεμέλια πάνω στα οποία θα κτίσουμε την ταυτότητά μας. Η Hadjiyanni (2002), καταλήγει στο γεγονός ότι η ταυτότητα του πρόσφυγα παίρνει ελπίδα από το παρελθόν για συμβιβασμό με το παρόν και αντιμετώπιση του μέλλοντος.

Από τα πορίσματα της έρευνας της Hadjiyanni (2002), φαίνεται ότι ένα ποσοστό κοντά στο 47% των παιδιών του δείγματος, απάντησαν ότι είχαν αντικείμενα στο σπίτι τους από τους τόπους που άφησαν οι δικοί τους. Αυτά τα αντικείμενα ήταν συχνά μεγάλης συναισθηματικής αξίας, αναντικατάστατα στις ζωές των οικογενειών αφού η περίπτωση απώλειας τους έμοιαζε να είναι καταστροφική. 97% του δείγματος των γονέων δήλωσαν ότι έχουν μιλήσει στα παιδιά τους για το κατεχόμενο χωριό ή την πόλη τους και οι λόγοι που το έκαναν και εξακολουθούν να το κάνουν περιστρέφονται γύρω από τα κεντρικά θέματα: γνωρίζω – θυμάμαι - επιστρέφω. Συγκεκριμένα στην Hadjiyanni (2002), αναφέρεται:

Νόημα έδωσε ένα δεκαεξάχρονο κορίτσι σ' ένα αντικείμενο που η οικογένειά της μετέφερε στις ελεύθερες περιοχές και συγκεκριμένα μια φωτογραφία της τάξης του πατέρα της στο δημοτικό σχολείο, αντικείμενο πολύ σημαντικό γι' αυτήν όπως δήλωσε, γιατί «είναι ένα σύμβολο ότι είμαστε πρόσφυγες και ότι στο κατεχόμενο σπίτι έζησαν οι γενιές των προγόνων μας, ο παππούς και η γιαγιά μου...» (Hadjiyanni, 2002, σελ.100).

Αρκετοί ερευνητές πιστεύουν ότι τα παιδιά δε λαμβάνουν παθητικά τα μέτρα κοινωνικοποίησης στα οποία εκτίθενται καθώς μεγαλώνουν, αλλά είναι ενεργοί συν - δημιουργοί της δικής τους παιδικής ηλικίας (Prout & James, 1990). Ο Loizos (2001), αναφερόμενος στα παιδιά των Ε/Κ προσφύγων σημειώνει πως μοιάζουν να επηρεάστηκαν λιγότερο βαθιά απ' όσα υπέφερε η προηγούμενη γενιά, αφού δείχνουν να μπορούν να ξεχωρίσουν τη δική τους ζωή από τις τραυματικές εμπειρίες των γονιών τους. Ο ερευνητής στο τελευταίο κεφάλαιο της ελληνικής έκδοσης του βιβλίου του συμπεριλαμβάνει στα δεδομένα του συνεντεύξεις από τη γενιά των ανθρώπων που είτε είχαν γεννηθεί πολύ κοντά στα γεγονότα της εισβολής, είτε γεννήθηκαν μετά, και παρατηρεί ότι οι διάφορες ομάδες ανθρώπων αντιμετωπίζουν διαφορετικά την πιθανότητα επιστροφής στο χωριό τους²⁴. Σύμφωνα με τον ίδιο, οι νέοι που γεννήθηκαν μετά το 1974 έδειξαν ζωηρό ενδιαφέρον να επιστρέψουν ακόμα και να ζήσουν στα κατεχόμενα μέρη διεκδικώντας παράλληλα τις κληρονομίες τους. Εκείνοι που ήταν μέχρι και 10 ετών όταν εκπατρίστηκαν, παρουσιάζονται να επιθυμούν ανάκτηση των οικογενειακών τους περιουσιών, αλλά δεν ενδιαφέρονται ιδιαίτερα να ζήσουν στο χωριό και απλά αισθάνονται περιέργεια να το γνωρίσουν, αφού η ζωή τους είναι πλέον στέρεα εδραιωμένη εκεί όπου βρίσκονται οι δουλειές, τα σπίτια και τα παιδιά τους. Σε περίπτωση που τους δινόταν η ευκαιρία ξαφνικά να επιστρέψουν στο χωριό, θα συνυπολόγιζαν τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα και θα αποφάσιζαν λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες τους. Ο Loizos (2001), υποστηρίζει πως μόνο όσοι είχαν περάσει στο χωριό δεκαπέντε ή είκοσι χρόνια ή ακόμη και περισσότερα ζητάνε παθιασμένα να επιστρέψουν.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί, πως οι νεότεροι στην έρευνα του Loizos (2001), όταν βρίσκονται μπροστά στους γονείς τους, δηλώνουν ότι θέλουν πραγματικά να επιστρέψουν ή τουλάχιστον ότι ενδιαφέρονται για την ιδέα αυτή, ενώ όταν οι γονείς απουσιάζουν από τη συζήτηση, η έμφαση των νέων μετατοπίζεται στις ανάγκες των δικών τους παιδιών που δε χρειάζεται να γνωρίσουν και αυτά ένα νέο ξεριζωμό. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο

²⁴ Στην ανασκόπηση βιβλιογραφίας συχνά γίνεται αναφορά είτε στον Loizos (1981), είτε στον Loizos (2001). Διευκρινίζεται πως στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε τόσο η αγγλική όσο και η ελληνική έκδοση του βιβλίου του ερευνητή, καθώς η τελευταία περιλαμβάνει ένα επιπρόσθετο κεφάλαιο με συνεντεύξεις από άτομα που είτε είχαν γεννηθεί πολύ κοντά στα γεγονότα της εισβολής είτε γεννήθηκαν μετά.

μελετητής: «Οι σχετικά νεαροί πρόσφυγες, ούτε πικραμένοι είναι, ούτε τραύματα έχουν που δε γιατρεύονται, θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν *πρόσφυγες από οικογενειακή συμπάθεια*» (Loizos, 2001, σελ. 30). Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι, όταν τα νεότερα άτομα που έλαβαν μέρος στην έρευνα του Loizos ρωτήθηκαν τι θα έκαναν αν τους δινόταν ποτέ πραγματικά η δυνατότητα επιστροφής, απάντησαν λαμβάνοντας υπόψη τους γονείς τους. Ορισμένοι, όμως, παρουσιάζονται να θέλουν με πάθος να επιστρέψουν στο χωριό ή την πόλη, ενέργεια στην οποία θα προέβαιναν εφόσον τους δινόταν η ευκαιρία. Η επιθυμία επιστροφής στο χωριό είναι ισχυρότερη, όσο λιγότερο ικανοποιημένος είναι κανείς από τη ζωή που έχει στο νέο του τόπο (Loizos, 2001).

Όπως έχει παρουσιαστεί πιο πάνω (και στο κεφάλαιο της «Εισαγωγής» της παρούσας έρευνας), οι έρευνες για τους Ε/Κ πρόσφυγες και την καλλιέργεια της προσφυγικής συνείδησης στη νέα γενιά έχουν εστιαστεί στο ρόλο της οικογένειας, χωρίς να εξετάσουν τον ρόλο που διαδραματίζει η εκπαίδευση στη μεταφορά του τραύματος της προσφυγικής εμπειρίας των Ε/Κ. Η παρούσα μελέτη προσπαθεί να αποκαλύψει τους μηχανισμούς που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την ανάπτυξη της προσφυγικής συνείδησης στους μαθητές. Επιπρόσθετα, μέσα από τις αναφορές των εκπαιδευτικών και των μαθητών εξετάζεται η έννοια του «πρόσφυγα» για αυτούς. Για το λόγο αυτό, η παρούσα έρευνα επιθυμεί να προσφέρει νέα δεδομένα στις παλαιότερες έρευνες για το τραύμα της προσφυγοποίησης των Ε/Κ και την καλλιέργεια της προσφυγικής συνείδησης μέσα από τις εκπαιδευτικές πρακτικές.

2.6.1.1. Το πρόγραμμα «Δεν Ξεχνώ» στην ελληνοκυπριακή εκπαίδευση

Η κατοχή και το «κυπριακό πρόβλημα» της προσφυγοποίησης που παραμένει άλυτο από το 1974 έχουν ξεκάθαρα επηρεάσει την Ε/Κ εκπαίδευση σε θέματα πολιτικής και πρακτικών (Zembylas, 2008). Το ελληνοκυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, μετά τα γεγονότα του 1974, έθεσε ως στόχο την εκπαιδευτική πρακτική αποτροπής λήθης των κατεχόμενων εδαφών, με την ονομασία «Δεν Ξεχνώ και Αγωνίζομαι», (ή «Γνωρίζω, Δεν Ξεχνώ και

Αγωνίζομαι», «Γνωρίζω, Δεν Ξεχνώ, Διεκδικώ») ²⁵, η οποία αποτελεί υπό έμφαση στόχο σε κάθε σχολική χρονιά. Στην δημοτική εκπαίδευση, είτε μέσα από ένα ξεχωριστό μάθημα, είτε διαθεματικά, οι εκπαιδευτικοί έχουν στόχο τη «γνωριμία της σκλαβωμένης γης», την «καλλιέργεια της αγωνιστικότητας και της ελπίδας για επιστροφή», «τη γνωριμία με τα δικαιώματα του ανθρώπου» και «την καλλιέργεια του σεβασμού των στοιχείων που συνέβαλαν στην εθνική και φυσική επιβίωση του κυπριακού Ελληνισμού» (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2006, σελ. 93 – 96).

Η υπάρχουσα έρευνα για την εκπαίδευση στην Κύπρο φανερώνει πως η προσπάθεια για μεταφορά της μνήμης σταδιακά καταλήγει στην κατασκευή αρνητικών στερεοτύπων για την άλλη κοινότητα (βλέπε Zembylas et al, 2009· Bryant, 2004· Papadakis, 2008· Spyrou· 2002). Ο Spyrou (2002) ²⁶ στην έρευνα του επεξηγεί τη διαδικασία κατασκευής της ταυτότητας στο χώρο διδασκαλίας, συμπεραίνοντας ότι οι στερεοτυπικές πεποιθήσεις των παιδιών για τους Τούρκους είναι κατά ένα μεγάλο μέρος αποτέλεσμα της διδασκαλίας στο σχολείο. Ο ερευνητής υποστηρίζει πως η εθνική ταυτότητα διαμορφώνεται στη τάξη μέσω της χρήσης του σημείου αναφοράς του «εμείς» και «αυτών», μια διαδικασία που αισθητικοποιεί την ταυτότητα και καταλήγει στη δημιουργία του εχθρού. Όταν ο «άλλος δεν είναι ο Τούρκος οι όροι σύγκρισης δεν είναι τόσο αρνητικοί, όταν όμως πρόκειται για τους Τούρκους/ Τ/Κ, τότε γίνεται αρνητική αναφορά» (Andreou, 2006, σελ.45).

Επιπρόσθετα, ο Spyrou (2002) υποστηρίζει πως τα παιδιά στο σχολείο μαθαίνουν για το παρελθόν, όπου οι Τούρκοι έχουν κυρίως το ρόλο του εχθρού για το έθνος. Ο ίδιος, όμως, εξηγεί, πως δεν είναι όλοι οι εκπαιδευτικοί που διατηρούν την ίδια στάση και έτσι περιγράφει,

Η αρνητική εικόνα των Τούρκων στην τάξη, στην πλειοψηφία των περιπτώσεων, επεξηγείται και έχει ως αφετηρία τους εκπαιδευτικούς,

²⁵ Για πρακτικούς λόγους, θα χρησιμοποιείται η ονομασία «Δεν Ξεχνώ» στην παρούσα έρευνα, όταν κι εφόσον γίνεται αναφορά στο συγκεκριμένο πρόγραμμα. Η χρονική εξέλιξη του προγράμματος με τις ονομασίες «Δεν Ξεχνώ και Αγωνίζομαι», «Γνωρίζω, Δεν Ξεχνώ και Αγωνίζομαι» και «Γνωρίζω, Δεν Ξεχνώ, Διεκδικώ» έχει περιγραφεί προηγουμένως.

²⁶ Ο Spyrou (2002), συγκέντρωσε δεδομένα μέσω εθνογραφικής έρευνας με παιδιά Δημοτικού Σχολείου και εξέτασε τον τρόπο με τον οποίο κατασκευάζεται η εθνική ταυτότητα στην τάξη.

αν και τα ίδια τα παιδιά μπορούν να γίνουν συνεργάτες στη διαδικασία μέσω της συζήτησης στη τάξη. Φυσικά δεν είναι όλοι οι εκπαιδευτικοί που μοιράζονται τις ίδιες αντιλήψεις. Μερικοί από αυτούς εμπλέκονται στην κατασκευή εναλλακτικών (περισσότερο θετικών ή λιγότερο αρνητικών) εικόνων για τους Τούρκους. Όμως στην καθημερινή πρακτική πολλοί εκπαιδευτικοί το βρίσκουν ευκολότερο να προσφεύγουν σε στερεότυπα τα οποία εμπίπτουν στο πλαίσιο ενός εθνικιστή εαυτού/ άλλου, ακόμα κι όταν οι ίδιοι δεν υποστηρίζουν προσωπικά τέτοια άποψη (σελ.263).

Επιπρόσθετα, η έρευνα του Παπαδάκη για τη διδασκαλία της ιστορίας στην Κύπρο παρουσιάζει τα σχολικά εγχειρίδια των Ε/Κ που χρησιμοποιούνται σήμερα και τα σχολικά εγχειρίδια των Τ/Κ που χρησιμοποιούνταν μέχρι το 2004 να στηρίζονται σε παρόμοια μοντέλα εθνικισμού. Ο Παπαδάκης (2008), επεξηγεί πως το τυποποιημένο πρότυπο της διδασκαλίας της ιστορίας που χρησιμοποιείται και στα δύο τμήματα της Κύπρου (το μέρος που ελέγχεται από την Ε/Κ διοίκηση και το κατεχόμενο), ακολουθεί αυτό που ονομάζει «identification stance», δηλαδή ιστορίες για την εθνική καταγωγή και κρίσιμες ιστορικές στιγμές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να δικαιολογήσουν σύγχρονες κοινωνικές ρυθμίσεις ή πολιτικές πράξεις. Η πρακτική αυτή, όμως, βοηθά στην ανάπτυξη της έννοιας του «Άλλου» και στη διαμόρφωση των στερεοτύπων για την άλλη κοινότητα (Παπαδάκης, 2008). Επιπλέον, η Bryant (2001), υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση είναι ο κύριος μοχλός του εθνικισμού και η πηγή του πατριωτισμού. Σε αυτή τη διαδικασία η εκπαίδευση στην Κύπρο ενσωμάτωσε την «αισθητικοποίηση του εαυτού» (aesthetics of self), η οποία συσχετίζει την ιεραρχία αγαθών στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο τα άτομα θα αποκτήσουν αυτά τα αγαθά. Σύμφωνα με την ερευνήτρια, η πραγματοποίηση και ενσωμάτωση εθνικών ιδανικών, ίσως να είναι ο στόχος της αισθητικοποίησης στην Κύπρο (Bryant, 2001).

Σύμφωνα με τον Spyrou (2002), τα περισσότερα από αυτά που λέγονται σε μια τάξη είναι κυρίως εθνοκεντρικά και στοχεύουν στο να δημιουργηθεί και να διατηρηθεί ένα χάσμα μεταξύ του «εμείς» και «αυτοί», αλλά περιστασιακά

ορισμένοι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν στα παιδιά άλλες οπτικές γωνίες θέασης και εναλλακτικούς τρόπους ερμηνείας. Οι Zembylas και Ferreira (2009), αναλύουν «τον τρόπο με τον οποίο μερικές αίθουσες διδασκαλίας θεσπίζονται ως «ετεροτοπικοί συναισθηματικοί χώροι» (heterotopic affective spaces), οι οποίοι αντιτίθενται σε κανονιστικές (normal/ized) ταυτότητες, δηλαδή ταυτότητες που στηρίζονται στις πολωμένες αφηγήσεις τραύματος» (σελ. 1). Ο Zembylas στην έρευνα του στην Κύπρο συνάντησε παραδείγματα ετεροτοπικής παιδαγωγικής (heterotopic pedagogies), παιδαγωγικής η οποία ξεπερνά τη στεγνή γνώση και θύμηση του Άλλου που υπέφερε (Zembylas & Ferreira, 2009). Συμπερασματικά, σημαντικό ρόλο στη διαδικασία διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι μπορούν είτε να προωθήσουν την ανάπτυξη στερεοτύπων, είτε να δημιουργήσουν ευκαιρίες για εναλλακτικούς τρόπους σκέψης, επιχειρώντας ταυτόχρονα τη μετάδοση μια γόνιμης προσφυγικής μνήμης αναλογιζόμενοι ότι το τραύμα είναι σημαντικό της κομμάτι.

Οι κοινωνιολόγοι πιστεύουν πως η ομάδα έχει δυνατή επίδραση στη συμπεριφορά των ατόμων, πως η συμπεριφορά καθορίζεται από τους κανόνες της ομάδας (Banks, 2004). Στα σχολεία, όπου το ατομικό αναμειγνύεται με τον συλλογικό τρόπο σκέψης, ο ρόλος των εκπαιδευτικών θεωρείται πολύ σημαντικός. Ιδιαίτερα στην Κύπρο, όπου δεν υπάρχει φυσικό συγκείμενο ανάμειξης των δύο κοινοτήτων (ή αυτό είναι περιορισμένο ακόμη και μετά το άνοιγμα των οδοφραγμάτων), η προσωπική φαντασία αναμειγνύεται με την ομαδική. Οι δάσκαλοι στην προσπάθειά τους να μεταδώσουν τη γνώση για το παρελθόν μπορούν να γίνουν αρωγοί, είτε στην ανάπτυξη στερεοτύπων, είτε στο διάνοιγμα νέων τρόπων σκέψης και αντίληψης των προσφυγικών βιωμάτων.

Σύμφωνα με τον Πυργιωτάκη (2006), μέσα από την ανατροφή με το κοινωνικό περιβάλλον το παιδί έρχεται σε επαφή με τα πολιτιστικά στοιχεία, δέχεται και επεξεργάζεται τα ερεθίσματα που του παρέχονται και με τη διαδικασία αυτή διαμορφώνει την προσωπικότητά του. Η κοινωνικοποίηση, όμως, δεν είναι φαινόμενο στατικό, καθώς πρόκειται για μια αμφίδρομη διαδικασία μέσα από την οποία το άτομο δέχεται αλλά και ασκεί επιδράσεις (Πυργιωτάκης, 2006). Η αίθουσα διδασκαλίας είναι όχι μόνο ένα σταθερό φυσικό περιβάλλον, αλλά ταυτόχρονα κι ένα σταθερό κοινωνικό περιβάλλον. Μόνο στα σχολεία, είκοσι και πλέον άτομα, περνούν καθημερινά μερικές ώρες τόσο κοντά

το ένα στο άλλο. Εκτός από την αίθουσα διδασκαλίας, σπάνια έχουμε την ευκαιρία να συνυπάρξουμε τόσο κοντά με τόσο άτομα για σημαντικό χρονικό διάστημα (Dunkin & Biddle, 1974). Στην παρούσα έρευνα, μέσα από τη διερεύνηση των εμπειριών των συμμετεχόντων (εκπαιδευτικών και μαθητών) αναμένεται να αντληθούν σημαντικά δεδομένα για τη μεταφορά του τραύματος και την ανάπτυξη της προσφυγικής συνείδησης στο σχολικό χώρο.

2.7. Θεωρητικό πλαίσιο

2.7.1. Η διερεύνηση της συλλογικής ταυτότητας και μνήμης ως το θεωρητικό πλαίσιο εξέτασης της προσφυγικής συνείδησης

Πολλοί ερευνητές ασχολήθηκαν με τους τρόπους με τους οποίους τα νοήματα παράγονται και συνδέονται με ποικίλα κοινωνικά υποκείμενα και αντικείμενα, αποτελώντας τις ιδιαίτερες ερμηνευτικές διαθέσεις που δημιουργούν ορισμένες δυνατότητες και αποκλείουν άλλες (Dunn, 2006). Η συνειδητοποίηση και η έκφραση της συλλογικής ταυτότητας διαμορφώνεται και συντηρείται από τις καταγραμμένες ή και παραδοσιακά μεταβιβαζόμενες από γενιά σε γενιά αντιλήψεις, πεποιθήσεις και συναισθήματα. Σημαντικά ιστορικά γεγονότα που επηρεάζουν κατά έντονο τρόπο αρνητικά ή θετικά την καθημερινή ζωή ενός λαού (ή μεγάλων ομάδων του) μπορούν να ανατρέψουν ορισμένες από αυτές τις αντιλήψεις και κατ' επέκταση να επηρεάσουν τη βίωση της συλλογικής ταυτότητας από κοινωνικές ομάδες ή ακόμα ολόκληρο το λαό (Κονής, 2010).

Ο Maurice Halbwachs ήταν αναμφισβήτητα μια από τις σημαντικότερες προσωπικότητες της δεύτερης γενιάς των Durkheimians στα έτη του μεσοπολέμου, στην χρονική περίοδο μεταξύ των δύο παγκοσμίων πολέμων. Η σημαντικότερη συμβολή του Halbwachs στο πεδίο της κοινωνιολογίας, αποτέλεσε το βιβλίο του «*La memoire collective*» («Συλλογική μνήμη»), στο οποίο προώθησε τη θέση πως μια κοινωνία δύναται να έχει συλλογική μνήμη κι αυτή η μνήμη εξαρτάται από το πλαίσιο μέσα στο οποίο η ομάδα είναι τοποθετημένη στην κοινωνία. Σ' αυτό το βιβλίο ο Halbwachs, αναπτύσσει τις σκέψεις του όσον αφορά την ατομική, συλλογική και ιστορική μνήμη. Οι ορισμοί

και οι αναλύσεις που προσέφερε θεωρούνται η βάση της παρούσας έρευνας κατά την εξέταση της προσφυγικής συνείδησης, αφού όπως θα διαπιστωθεί στη συνέχεια και οι δύο έννοιες παρουσιάζουν ομοιότητες στα χαρακτηριστικά διαμόρφωσης και εξέλιξης τους.

Ο Halbwachs, αναπτύσσει την ατομική και συλλογική μνήμη σε μια λεπτομερή περιγραφή της διαδικασίας κατασκευής τους και σημειώνει τη διαφορά μεταξύ των δύο. Ο ίδιος εξηγεί πως αφενός το άτομο τοποθετεί τις μνήμες του στα πλαίσια των προσωπικών του επιλογών και αφετέρου είναι ικανό να ενεργήσει ως μέλος μιας ομάδας (Halbwachs, 1992). Με άλλα λόγια, το άτομο συμμετέχει σε δύο τύπους μνήμης, αλλά υιοθετεί μία αρκετά διαφορετική, ακόμα και αντίθετη στάση καθώς συμμετέχει στη μια ή στην άλλη (Halbwachs, 1992). Τόσο η ατομική όσο και η συλλογική μνήμη έχουν περιορισμένα, αλλά διαφορετικά, χωροχρονικά όρια. Στην περίπτωση της συλλογικής μνήμης αυτά μπορούν είτε να συμπιεστούν, είτε να γίνουν πιο εκτεταμένα. Ο Halbwachs, χρησιμοποίησε τον όρο συλλογική μνήμη για να παραστήσει το παρελθόν στην κοινωνική φαντασία, με άλλα λόγια οι συλλογικές αναμνήσεις γίνονται κατανοητές ως συλλογικές, κοινές αναπαραστάσεις του παρελθόντος (στους Zembylas & Bekerman, 2008).

Η συλλογική μνήμη δε θεωρείται δοτή, αλλά μάλλον κοινωνικά κατασκευασμένη έννοια η οποία αναπτύσσεται και αναπαράγεται εντός του κοινωνικού πλαισίου. Το παρελθόν είναι κοινωνικά κυρίως κατασκευασμένο, εάν όχι πλήρως, και διαμορφώνεται μέσα από τις ανησυχίες του παρόντος (Halbwachs, 1992). Επομένως, το παρόν είναι αυτό που καθορίζει τον τρόπο που βλέπουμε το παρελθόν. Το μυαλό ανοικοδομεί τις μνήμες του διαμέσου της πίεσης της κοινωνίας και ενώ η συλλογική μνήμη υπομένει και αντλεί τη δύναμη της από τη βάση της σε ένα σώμα ανθρώπων, είναι το κάθε άτομο ξεχωριστά που θυμάται (Halbwachs, 1992). Οι ομάδες και τα όργανα σε μια κοινωνία (όπως οι κοινωνικές τάξεις, οι οικογένειες, οι ενώσεις, ο στρατός και οι συνδικαλιστικές οργανώσεις διαθέτουν ξεχωριστές μνήμες), τις οποίες τα μέλη του καθενός έχουν κατασκευάσει. Είναι βεβαίως τα άτομα που θυμούνται και όχι οι ομάδες ή οι οργανώσεις, αλλά αυτά τα άτομα ευρισκόμενα σε ένα συγκεκριμένο συγκεκριμένο συγκείμενο ομάδας, αντλούν από το συγκεκριμένο για να θυμηθούν και να ανακατασκευάσουν

το παρελθόν. Με άλλα λόγια, κάθε συλλογική μνήμη χρειάζεται μια ομάδα που οριοθετείται στον χώρο και στον χρόνο (Halbwachs, 1992).

Ποιοι είναι, όμως, οι συγκεκριμένοι τρόποι που χρησιμοποιούνται για την αναπαραγωγή της συλλογικής μνήμης; Υπάρχει μια ποικιλία τρόπων μέσω των οποίων η συλλογική μνήμη αναπαράγεται και οι οποίοι περιλαμβάνουν: τις εθνικές εορτές, τις εορταστικές εκδηλώσεις, τις δημόσιες διαλέξεις, τα άρθρα, τα ντοκιμαντέρ και τις εικόνες. Συγκεκριμένα, οι τελετές και οι εορταστικές εκδηλώσεις διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο, όταν οι άνθρωποι συγκεντρώνονται με σκοπό να θυμηθούν (Roudometof, 2002). Για παράδειγμα, ο Klerides (2009)²⁷, αναφέρεται στον εορτασμό της μέρας της ανεξαρτησίας της Ελλάδας στην Κύπρο ως μια σημαντική τελετή που συνέβαλε στη παραγωγή του πατριωτικού ελληνικού τρόπου ζωής και στη μεταφορά εν τέλει της ελληνικής ταυτότητας στην Κύπρο. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, με τις διαδικασίες αυτές η νέα γενιά αποκτά συνείδηση του εαυτού της στο να αντιμετωπίσει το παρόν μέσα από το παρελθόν. Η εργασία του Lowenthal δίνει έμφαση στη σημασία των οπτικών αντιπροσωπεύσεων ως όργανα που βοηθούν στην οργάνωση της γνώσης των ανθρώπων για το παρελθόν και στο σημαντικό ρόλο των εορτασμών για την κοινωνική αναπαραγωγή της συλλογικής μνήμης (στον Roudometof, 2002). Σύμφωνα με τον Roudometof (2002), μπορούμε να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι η συλλογική μνήμη κατασκευάζεται και διατηρείται μέσα από την καθημερινή αναπαραγωγή των εθνικών εορτασμών που ένα έθνος επιλέγει ή μη να οργανώσει.

Η συλλογική μνήμη διαιώνίζεται μέσω μιας συνεχούς παραγωγής των αντιπροσωπευτικών της τύπων (Roudometof, 2002). Είναι αλήθεια ότι στην εποχή της επικοινωνίας αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη μεγάλη παραγωγή μιας ροής δευτερογενών μνήμων, τοποθετώντας τις αφηγήσεις και τις εικόνες σε διαφορετικό πλαίσιο. Σύμφωνα με τον Roudometof (2002), τα μέσα επικοινωνίας αποκρυσταλλώνουν την εθνική και ιστορική αφήγηση, την ιστορία της εξέλιξης

²⁷ Ο Klerides (2009), εξετάζει τις διαδικασίες μεταφοράς αναπαραστάσεων του έθνους από μητέρες πατρίδες, περιγράφοντας τα παραδείγματα της Μεγάλης Βρετανίας και του Ελληνισμού. Ο ερευνητής καταλήγει πως κατά τη διαδικασία της μεταφοράς οι μετακινούμενες ταυτότητες αλλάζουν μορφή και σε καμία περίπτωση δεν αποτελούν τις ίδιες αρχικές ταυτότητες, προσαρμοσμένες στο συγκείμενο που τις υποδέχεται. Στην Κύπρο είχαμε τη διαμόρφωση μιας μοναδικής Έλληνοκυπριακής ταυτότητας.

συγκεκριμένων ανθρώπων μέσα στον χρόνο, καθορίζοντας με αυτό τον τρόπο την εξέλιξη της συλλογικής μνήμης.

Ο Coser Lewis (1992) στην εισαγωγή του βιβλίου «On collective memory», εγείρει το θέμα για το πώς μπορεί η συλλογική σκέψη να αναδημιουργηθεί από τη στιγμή που η ώθηση της βασίζεται στο παρελθόν. Η απάντηση του Halbwachs (1992) είναι ότι μέσω της συμμετοχής στις εκδηλώσεις συγκέντρωσης με τα μέλη της τωρινής γενιάς μπορούμε να αναδημιουργήσουμε τη συλλογική μνήμη, εφόσον ενεργοποιήσουμε με τη φαντασία μας το παρελθόν που διαφορετικά θα χαθεί σταδιακά μέσα στον χρόνο. Οι εορτασμοί και οι συγκεντρώσεις της ομάδας βοηθούν στο να μεταφέρουν τη μνήμη του παρελθόντος στις νέες γενεές ως μορφή δευτερογενών εμπειριών, μια εμπειρία που αποκτιέται χωρίς τη συμμετοχή και την εμπειρία στο πραγματικό γεγονός.

Σύμφωνα με τον Roudometof (2002), η συντήρηση της εθνικής αφήγησης στηρίζεται στην επιτυχή μετάδοσή της στις μελλοντικές γενιές. Αυτή η μετάδοση δεν επιτυγχάνεται μόνο μέσω της δημόσιας ρητορικής στις εθνικές γιορτές, αλλά και μέσω των σχολικών εγχειριδίων και των μέσων επικοινωνίας τα οποία αναπαράγουν τις δημοφιλείς ορθόδοξες απόψεις στη καθημερινή ζωή. Σήμερα αυτά τα όργανα έχουν τη δυνατότητα να διαμορφώσουν τη δημόσια αντίληψη, ακόμη και σε περιπτώσεις όπου το παρελθόν αδυνατεί να συνδεθεί με πραγματικά ιστορικά γεγονότα. Ο Roudometof (2002), περιγράφει το βαθμό στον οποίο τα εκπαιδευτικά συστήματα των βαλκανικών εθνών κρατών και πιο συγκεκριμένα, τα σχολικά εγχειρίδια, έχουν θεωρηθεί σημαντικοί συστατικοί παράγοντες στην κατασκευή και την αναπαραγωγή της εθνικής αφήγησης αυτών των εθνών (εθνικό αφήγημα εθνών).

Αυτή η συγκεκριμένη σκοπιά έχει χρησιμοποιηθεί στις πρόσφατες μελέτες του εθνικισμού, ειδικά σε ό, τι αφορά τον τρόπο με τον οποίο τα σύγχρονα έθνη - κράτη κατασκευάζουν την αντίληψη για το παρελθόν μέσω ποικίλων δημόσιων τελετουργικών, μνημείων και εκθεμάτων (Spillman, 1997· Horne, 1984· MacDonald & Fyfe, 1996 στον Roudometof, 2002). Τα σχολικά βιβλία, τα τραγούδια και η λαϊκή παράδοση σταδιακά αποτέλεσαν «παραδόσεις που εφευρέθηκαν» και θεσπίζονται στις δημόσιες διαλέξεις, εθνικές εορτές, επίσημες ιστορίες και σε άλλες μορφές ενός μπανάλ εθνικισμού (Billig, 1995 στον

Roudometof, 2002). Επομένως, τα κοινωνικά όργανα μπορούν να βοηθήσουν στην κατασκευή της εθνικής ταυτότητας και σε ακραίες περιπτώσεις οδηγούν σε εθνικιστικές βλέψεις που θέτουν την ειρήνη σε κίνδυνο.

Ο Roudometof (2002), παρουσιάζει το παράδειγμα της παραγωγής της συλλογικής μνήμης στα βαλκανικά έθνη - κράτη, διαδικασία η οποία ακολουθεί τα βήματα της εθνικής αφήγησης. Σύμφωνα με τον ίδιο, η θεμελιώδης λογική αυτής της αφήγησης ακολουθεί τα πιο κάτω βήματα:

1. «Αναζήτηση της προέλευσης», σύμφωνα με την οποία στόχος του ερευνητή είναι να επισημάνει την προέλευση ενός λαού όσο πιο μακριά στην ιστορία γίνεται.
2. Η κατασκευή της συνοχής (συνέχειας) μεταξύ των διαφορετικών ιστορικών περιόδων, η παρουσίαση δηλαδή της διατήρησης της κουλτούρας, της παράδοσης και της νοοτροπίας ενός λαού.
3. Ο καθορισμός των περιόδων δόξας και πτώσης, συμπεριλαμβανομένων των ηθικών κρίσεων σχετικά με τις ενέργειες άλλων ομάδων έναντι του έθνους.
4. Η αναζήτηση για τη σημασία και το σκοπό, ο προσδιορισμός του πεπρωμένου, όπως φαίνεται μέσα από την εξέλιξη της ιστορίας (Roudometof, 2002, σελ.8).

Ο Halbwachs (1992), παρατηρεί πως οι εθνικές αργίες δίνουν ευκαιρία για μια ρητή εκδήλωση αυτής της πολιτισμικής λογικής και ο Cerulo εξηγεί,

Με τον καθορισμό της αρχής ενός έθνους, τέτοιες αργίες συγκεντρώνουν στον χρόνο το λαό. Όταν οι Αμερικανοί πολίτες συμμετέχουν στους εορτασμούς της 4ης Ιουλίου, οι Γάλλοι γιορτάζουν την ημέρα της Βαστίλης (14 Ιουλίου), οι Αργεντινοί τιμούν την μνήμη της Εθνικής Ημέρας (25 Μαΐου), όλοι αναγνωρίζουν μια «γραμμή εκκίνησης» που χωρίζει την ιστορία κάθε έθνους από όλων των άλλων. Τέτοια σύμβολα επιβάλλουν την αίσθηση της ένταξης και του αποκλεισμού, ένα στοιχείο ενότητας που θεωρείται ζωτικής σημασίας στην ταυτότητα κάθε έθνους (Cerulo, 1995, στον Roudometof, 2002).

Σε όλες τις περιπτώσεις, η σημαντικότερη εθνική εορτή είναι ο εορτασμός ενός γεγονότος που διαμόρφωσε την εθνική αφήγηση και τη συλλογική μνήμη του έθνους. Οι εθνικοί εορτασμοί επιτυγχάνουν την κατασκευή και την αναπαραγωγή της συλλογικής ταυτότητας και της μνήμης στις μελλοντικές γενιές.

Εντός των διαφορετικών κοινωνιών, τα ιστορικά γεγονότα εξυπηρετούν ως βάσεις για την αναπαραγωγή των συλλογικών αναπαραστάσεων που διαμορφώνουν την κατανόηση της παρούσας γενιάς για την ταυτότητα και τη σχέση της με τον παρελθόν της και το έδαφος του έθνους (Roudometof, 2002). Η δημόσια εκπαίδευση της μάζας συνδέεται στενά με τη διδασκαλία συγκεκριμένων ιστοριών που στοχεύουν να ενσταλάξουν του αίσθημα του ανήκειν στο ευρύ κοινό.

Ο Durkheim, τονίζει ότι δεν είναι μόνο οι τελετές που βοηθούν στην ανάκληση των μεγάλων γεγονότων του παρελθόντος, αλλά και η συλλογική μνήμη (στον Halbwachs, 1992). Παράλληλα, Ο Halbwachs (1992), υποστηρίζει πως δεν υπάρχει κανένα κενό σημείο στις ζωές των ομάδων και των κοινωνιών, το προφανές κενό μεταξύ των περιόδων δημιουργίας γεμίζουν η συλλογική μνήμη μέσω των συμβόλων, ή κρατιέται ζωντανό με τη μεταφορά από τους γονείς και άλλους υπερήλικες στα παιδιά και στους άντρες και τις γυναίκες. Επιπλέον, η συλλογική μνήμη ενός έθνους αντιπροσωπεύεται εν μέρει από τα μνημεία που επιλέγει να δημιουργήσει. Οτιδήποτε ένα έθνος επιλέγει να τιμήσει με ένα φυσικό μνημείο και ίσως αυτά που δεν επιλέγει, είναι ένας δείκτης της συλλογικής μνήμης (Halbwachs, 1992).

Η συλλογική μνήμη ενός έθνους διαφέρει σήμερα πολύ από τις συλλογικές μνήμες ενός προφορικού πολιτισμού, όπου καμία τεχνική ή μεταφορά εκτύπωσης δε συνέβαλε στην παραγωγή των κοινοτήτων, κατά τις οποίες πολλά άτομα που δεν έχουν συναντηθεί ποτέ μοιράζονται την κοινή αίσθηση της κληρονομιάς. Αλλά τι είναι το έθνος; Το έθνος, η υπηκοότητα και ο εθνικισμός έχουν αποδειχθεί όροι δύσκολοι προς ορισμό και ανάλυση. Ο Anderson (1991), έχει προσφέρει έναν πρακτικό ορισμό του έθνους: είναι η πολιτική κοινότητα φτιαγμένη με φαντασία (imagined political community). Εξηγεί ότι είναι φτιαχτή επειδή τα μέλη ακόμη και του μικρότερου έθνους δεν γνωρίζουν την πλειοψηφία

της κοινότητας, δεν θα συναντήσουν τα μέλη της ποτέ, ή ακόμα δεν θα μάθουν κάτι για αυτά, όμως στο μυαλό καθενός υπάρχει η εικόνα της κοινωνίας τους.

Ο Anderson (1991), επιπρόσθετα, σημειώνει ότι όλες οι κοινότητες, μεγαλύτερες από τα αρχέγονα χωριά, όπου οι άνθρωποι είχαν καθημερινή προσωπική επαφή (και ίσως ακόμη και σε αυτή την περίπτωση), είναι φτιαχτές. Οι κοινότητες, κατά την άποψη του, μπορούν να διακριθούν, όχι από το βαθμό γνησιότητας τους, αλλά από τον τρόπο με οποίο κατασκευάζονται. Προσθέτει πως αυτές οι κοινότητες είναι φτιαχτές επειδή παρόλη την αδικία και εκμετάλλευση που πιθανόν να επικρατήσουν σε καθεμιά, το έθνος συλλαμβάνεται πάντα ως μια βαθιά, οριζόντια, συναδελφικότητα. Τελικά, αυτή η αδελφότητα έκανε πιθανή την προθυμία εκατομμυρίων ανθρώπων, κατά τη διάρκεια των προηγούμενων δύο αιώνων, όχι τόσο να σκοτώσουν αλλά να σκοτωθούν για αυτές τις κατασκευές (Anderson, 1991). Συγχρόνως, ο Anderson (1991) υπενθυμίζει ότι τα έθνη μπορούν να εμπνεύσουν την αγάπη και συχνά την βαθιά αγάπη αυτοθυσίας. Τα πολιτιστικά προϊόντα του εθνικισμού όπως η ποίηση, η μυθιστοριογραφία και η μουσική παρουσιάζουν αυτή την αγάπη καθαρά σε χιλιάδες διαφορετικές μορφές.

Κάποιος θα μπορούσε να προτείνει ότι η συλλογική μνήμη ενός έθνους είναι μέρος της πολιτισμικής κληρονομιάς και της παράδοσής της (Roudometof, 2002). Είναι το σύνολο των συμβόλων προκειμένου να παραχθούν τα στοιχεία της κοινωνικής αλληλεγγύης και της πολιτισμικής συνοχής και βασίζεται στην εθνική αφήγηση (Roudometof, 2002). Είναι σημαντικό, εξάλλου, να αναφερθεί πως ο δεσμός μεταξύ της μνήμης και του αισθήματος του ανήκειν δεν περιορίζεται σε αυτούς που κατοικούν σε μια συγκεκριμένη περιοχή. Σε αντίθεση, η διεθνική μετακίνηση των ανθρώπων διευκολύνει τη μετανάστευση των ανθρώπινων κοινοτήτων ανάμεσα στα σύνορα. Σε αυτές τις περιπτώσεις, όμως, το ανήκειν συνδέεται με συναισθήματα για την αρχική πατρίδα (Roudometof, 2002).

Η προσφυγική συνείδηση, όπως εξετάζεται στην παρούσα έρευνα, μοιράζεται κοινά χαρακτηριστικά με τη συλλογική μνήμη. Τόσο η δημιουργία όσο και η εξέλιξη των δύο εννοιών από γενιά σε γενιά παρουσιάζουν πανομοιότυπα στοιχεία και βασίζονται στις συλλογικές, κοινές αναπαραστάσεις

του παρελθόντος που μοιράζεται η κοινότητα. Και οι δύο έννοιες, επίσης, αναφέρουν τη μεταφορά των κοινών αναπαραστάσεων στις επόμενες γενιές, μέσω συμβόλων, εικόνων, γιορτών και εκδηλώσεων. Αυτές οι αναπαραστάσεις βοηθούν στη διατήρηση της συνοχής και της αδελφικότητας στην κοινότητα και οδηγούν τα άτομα να θέσουν κοινούς συλλογικούς στόχους μέσα από ένα κοινό αγώνα. Η προσφυγική συνείδηση, ειδικά, περιγράφει τη σχέση της δεύτερης γενιάς κυρίως με τραυματικές εμπειρίες που προηγήθηκαν της γέννησης τους, αλλά διαβιβάστηκαν σε αυτούς τόσο βαθιά ώστε φαίνεται πως αποτελούν πλέον προσωπικές μνήμες (Hirsch, 2008). Η έρευνα αυτή συγκεντρώνει αντιλήψεις σχετικά με τις πρακτικές που χρησιμοποιούνται στο σχολείο για την καλλιέργεια της προσφυγικής συνείδησης, με θεωρητικό πλαίσιο την έννοια της συλλογικής μνήμης. Η περιγραφή της έννοιας της προσφυγικής συνείδησης, δίνεται σε μορφή σχεδιαγράμματος στο παράρτημα.

2.7.2. Οι τεμνόμενες ταυτότητες και η θεωρία της διατομής

Ο όρος της διατομής προτάθηκε από την Kimberle Crenshaw το 1989, στην προσπάθεια της να αναδείξει ότι οι έγχρωμες γυναίκες βρίσκονται στο σημείο τομής του σεξισμού και του ρατσισμού με αποτέλεσμα να εξαιρούνται τόσο από τις φεμινιστικές όσο και από τις αντιρατσιστικές και πολιτικές συζητήσεις (McCall, 2005). Σύμφωνα με τους Goff, Thomas και Jackson (2008), υπάρχει η τάση συσχετισμού του μαύρου χρώματος και της αρρενωπότητας. Στην έρευνα που πραγματοποίησαν, οι συμμετέχοντες «μάντεψαν» το φύλο των προσώπων και έσφαλλαν όσον αφορά το φύλο των μαύρων γυναικών πολύ συχνότερα από κάθε άλλο συσχετισμό φυλής και φύλου. Οι εσφαλμένες προσπάθειες των συμμετεχόντων που μάντεψαν ότι οι μαύρες γυναίκες ήταν στην πραγματικότητα άντρες ήταν πολύ περισσότερες από τις εσφαλμένες προσπάθειες κατηγοριοποίησης για τις υπόλοιπες ομάδες. Οι συμμετέχοντες, ακόμα, αξιολόγησαν τους μαύρους άντρες και τις μαύρες γυναίκες με ψηλότερα ποσοστά αρρενωπότητας από τους λευκούς άντρες και τις λευκές γυναίκες, θεωρώντας τις μαύρες γυναίκες λιγότερο ελκυστικές λόγω της αρρενωπότητας τους. Οι ερευνητές κατέληξαν πως η διατομή ταυτοτήτων έχει επιπτώσεις στην αντίληψη

των ατόμων όσον αφορά στην κατηγοριοποίηση στις κοινωνικές ομάδες της φυλής και του φύλου (Goff, Thomas & Jackson, 2008).

Η Sojourner Truth με την ομιλία της στο Women Convention του Οχάιο το 1851, γνωστή ως «Ain't I a woman?», τόνισε πως το μαύρο χρώμα δε σχετίζεται κατ' ανάγκη με το αρσενικό φύλο και πως το να συμπεριφέρεται κανείς σε μια μαύρη γυναίκα ως άντρα θεωρείται φυλετική διάκριση. Σύμφωνα με την ίδια, ο συσχετισμός της θηλυκότητας με το λευκό ιδεώδες βλάπτει τις μαύρες γυναίκες και δεν είναι ηθικά αποδεκτός (Goff, Thomas & Jackson, 2008). Αργότερα η Truth, πολέμησε κατά της δουλείας. Μάλιστα σε μια ομιλία της αναπτύχθηκε η φήμη πως στην πραγματικότητα ήταν άντρας μεταμφιεσμένος σε γυναίκα, αφού η αρρενωπότητα των χαρακτηριστικών της κρίθηκε τόσο μη ελκυστική για το αντρικό κοινό που δεν θα μπορούσε γυναίκα να φέρει τέτοια χαρακτηριστικά. Μετά από έκκληση να ελεγχθεί από γυναίκα η γυναικεία της φύση, η ίδια η Truth παρουσίασε το στήθος της στο κοινό προβάλλοντας την ανικανότητα των αντρών, όπως επεξήγησε, να δουν μια μαύρη γυναίκα ως ολοκληρωμένη ανθρώπινη ύπαρξη (Goff, Thomas & Jackson, 2008).

Μετά από αυτά τα γεγονότα και τη συμβολή της Crenshaw αναπτύχθηκε και διαδόθηκε η θεωρία της διατομής η οποία προσφέρει μια φεμινιστική, κοινωνιολογική σκοπιά στα θέματα των ατομικών και των συλλογικών ταυτοτήτων. Σύμφωνα με τον McCall, η θεωρία της διατομής είναι μια μεθοδολογία μελέτης των σχέσεων των πολλαπλών διαστάσεων και μορφών των κοινωνικών σχέσεων και των σχηματισμών των υποκειμένων (McCall, 2005). Κατά τον Warner (2008), η θεωρία της διατομής αφορά στις αμοιβαία διαπλεκόμενες σχέσεις ανάμεσα στις κοινωνικές ταυτότητες. Με άλλα λόγια, η διατομή είναι η ιδέα πως οι κοινωνικές ταυτότητες, όπως η φυλή, το φύλο και η τάξη αλληλεπιδρούν για να σχηματίσουν διαφορετικά νοήματα και εμπειρίες στα άτομα. Πρόκειται για μια αναλυτική μέθοδο η οποία λαμβάνει ταυτόχρονα υπόψη τις επιπτώσεις πολλαπλών κατηγοριών στην καθημερινή ζωή των ατόμων, χωρίς να απομονώνει τους παράγοντες ως διακριτές και ανεξάρτητες επιδράσεις στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων, διερευνώντας τον τρόπο συνδυασμού τους (Warner, 2008).

Η διατομή είναι η ιδέα πως οι κοινωνικές ταυτότητες αλληλεπιδρούν για να σχηματίσουν ποιοτικά διαφορετικές έννοιες και εμπειρίες (Warner, 2008). Συμπερασματικά, η θεωρία αυτή έρχεται αντιμέτωπη με ιδέες που πρεσβεύουν την ανεξαρτησία των κοινωνικών ταυτοτήτων. Η Cole (2008), υποστηρίζει πως η έννοια της διατομής δεν είναι αποκλειστικά ένα εργαλείο για να κατανοήσουμε τη διαφορά, αλλά αποτελεί ταυτόχρονα κι ένα τρόπο για να αποκαλύψουμε τις λιγότερο φανερές ομοιότητες. Αυτή η διαδικασία, ωστόσο, απαιτεί να σκεφτόμαστε τις κοινωνικές κατηγορίες ως απότοκο των πρακτικών των ατόμων, των ινστιτούτων και των κουλτούρων και όχι μόνο ως χαρακτηριστικά ανθρώπων (Cole, 2008). Ο χειρισμός της ταυτότητας ως μια διαδικασία σε κοινωνικά δομικά συγκείμενα διευκολύνει, εξάλλου, τη διαδικασία της έρευνας (Warner, 2008).

Πολλές ερευνήτριες έχουν ασχοληθεί με την έννοια της διατομής και τις εμπειρίες των ατόμων ως το αποτέλεσμα της. Στο Combahee River Collective Statement (1977), ένα έγγραφο κλειδί στην ιστορία του σύγχρονου μαύρου φεμινισμού και στην εξέλιξη της έννοιας της ταυτότητας, οι ποικίλες σχέσεις, τα συστήματα εξουσίας και προνομίων θεωρούνται αμοιβαία συστατικά για τον σχηματισμό των ταυτοτήτων (Dottolo & Stewart, 2007). Άλλες φεμινίστριες θεωρητικοί χρησιμοποίησαν την έννοια της διατομής για να δείξουν πως τα άτομα υπάρχουν στην τομή πολλών ταυτοτήτων και κοινωνικών πραγματικοτήτων, όλες ενημερωμένες και σχηματισμένες από άλλες (Dottolo & Stewart, 2007). Η απομόνωση μιας ταυτότητας ως ενιαία ή μονολιθική κατηγορία μπορεί να οδηγήσει στην παράβλεψη σημαντικών σχέσεων και διακριτικών βασισμένα σε άλλες ταυτότητες και διαστάσεις της εξουσίας (Dottolo & Stewart, 2007).

Η σύνδεση μεταξύ των κοινωνικών ταυτοτήτων και των θεσμικών δομών είναι ένα ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο της έννοιας της διατομής, αφού οι κοινωνικές δομές και τα ινστιτούτα κατασκευάζουν, σχηματίζουν και διατηρούν τις κοινωνικές ταυτότητες (Dottolo & Stewart, 2007). Σύμφωνα με τον Kitch (1994), όλες οι ταυτότητες, ακόμη κι αυτές που αντιμάχονται τις κυρίαρχες νόρμες κατασκευάζονται από τις πολιτικές δομές και διαδικασίες που αποκαλύπτουν τους μηχανισμούς μέσω των οποίων λειτουργούν (Kitch, 1994, σελ. 88 στους Dottolo & Stewart, 2007).

Κεντρική πτυχή στην θεωρία της διατομής αποτελεί το γεγονός ότι οι ταυτότητες εκτείνονται στις σχέσεις γοήτρου και εξουσίας (Warner, 2008). Οι Fine και Weis (1998), κατέληξαν πως ακόμη και το έγκλημα και ο φόβος είναι βαθιά συνδεδεμένα με την κοινωνική τάξη, τη φυλή, το έθνος και το φύλο (στους Dottolo & Stewart, 2007). Οι Dottolo και Stewart (2007), υποστηρίζουν πως η έννοια της διατομής αποτελεί μια πολιτισμική κατασκευή στις συναντήσεις της αστυνομίας με τους πολίτες όσον αφορά τους φτωχούς, μαύρους άντρες, όπου οι ιστορίες παίρνουν συγκεκριμένη μορφή στο όνομα της φυλετικής ταυτότητας.

Ο Collins (1990), περιγράφει τη διατομή ως «το σύμπλεγμα της κυριαρχίας», κατά την οποία όλες οι ταυτότητες που βασίζονται στη συμμετοχή σε μια κοινωνική ομάδα αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και κατασκευάζουν καταστάσεις ζωής που είναι σχετικά διαφορετικές και εξαρτιούνται από τη θέση καθεμιάς στο συγκεκριμένο σύμπλεγμα (στον Warner, 2008). Η έρευνα των Dottolo και Stewart (2007), βασισμένη σε συνεντεύξεις λευκών και έγχρωμων αποφοίτων του γυμνασίου Midwestern στις ΗΠΑ, καταλήγει σε συγκεκριμένο σημείο διατομής μεταξύ των θεσμικών δομών που αντιπροσωπεύουν το κράτος και τις ζωές των ατόμων. Η ηλικία, η φυλή και το φύλο αποτελούν σύμφωνα με τους ερευνητές σημαντικές ταυτότητες που παρεμβαίνουν στις διαδικασίες της αστυνομίας για συγκέντρωση υπόπτων και στις μνήμες των έγχρωμων αντρών για τη νεανική τους ηλικία. Σύμφωνα με τους ερευνητές, η έρευνα που ασχολείται με το σημείο στο οποίο τα άτομα ορίζονται από συγκεκριμένες κοινωνικές ταυτότητες και αντιμετωπίζουν τις θεσμικές δυνάμεις μέσα από το φακό της διατομής είναι πολύ χρήσιμη (Dottolo & Stewart, 2007). Το γεγονός πως το φυλετικό προφίλ και η κακοποίηση από την αστυνομία δεν αποτελεί συστατικό στοιχείο για τον τρόπο με τον οποίο οι λευκοί κατανοούν τις δικές τους ταυτότητες φύλου δε σημαίνει πως η διαδικασία αυτή δεν τους επηρεάζει. Η φυλή και ο ρατσισμός δεν ανήκουν μόνο στους έγχρωμους, αλλά αποκαλύπτουν ταυτόχρονα τρόπους με τους οποίους οι ταυτότητες διατομής μας λειτουργούν σε σχέση με τις θεσμικές δομές (Dottolo & Stewart, 2007).

Οι Anthias και Yuval – Davis (1993) υποστηρίζουν πως η αποδόμηση της «κατηγορίας γυναίκα» ανοίγει το δρόμο για μια ανάλυση που αφορά τις διαφορές και τις ομοιότητες ανάμεσα στις γυναίκες από μια ποικιλία κοινωνικών, εθνικών και ταξικών πλαισίων. Για το λόγο αυτό, οι ερευνητές πιστεύουν πως η ιστορική

περιγραφή του φύλου, της εθνικότητας, της φυλής και της τάξης χρειάζεται να λάβει υπόψη τις αναλυτικές διακρίσεις ανάμεσα στις κατηγορίες για να ξεκινήσει να θεωρητικοποιεί συγκεκριμένους τρόπους με τους οποίους οι ταυτότητες διασυνδέονται σε διαφορετικά συγκείμενα (Anthias & Yuval – Davis, 1993). Αυτό, όμως, δεν προϋποθέτει πως η διατομή είναι πάντα η ίδια, ούτε πως ο διαχωρισμός ή η κατηγορία προηγείται. Επομένως, χρειάζεται μια αλλαγή στον τρόπο με τον οποίο κατανοούμε τις ταυτότητες του φύλου σύμφωνα με τις εθνικές και φυλετικές αποδόσεις και προσδιορισμούς (Anthias & Yuval – Davis, 1993). Οι ερευνητές προτείνουν μια εκτίμηση στις περιοχές του φύλου, της εθνικότητας και της φυλής στην αγορά εργασίας από τη μια, και του φύλου, της εθνικότητας, των εθνικών διεργασιών και της εθνικότητας από την άλλη, μέσα από την οποία θα γίνει καλύτερα αντιληπτό το θέμα της διατομής.

Πρωταρχικός στόχος του φεμινισμού, εξάλλου, είναι η ολοκληρωτική επαναξιολόγηση της κοινωνικής θεωρίας μέσα από την κριτική του ανδροκεντρικού χαρακτήρα της δυτικής κοινωνίας και της δυτικής θεωρίας και επιστήμης, σε μια σχέση διχοτόμησης με τον «κυρίαρχο άλλο», άντρα. Αποτέλεσμα του πολιτικού κινήματος του φεμινισμού ήταν η επικέντρωση της προσοχής των μελετητών στο φύλο τόσο στη θεωρία όσο και στην πρακτική των ανθρωπιστικών επιστημών (Anthias & Yuval – Davis, 1993, σελ.96). Η Harding (1986) επεσήμανε πως η «κοινωνική ανάλυση χρειαζόταν να επανεγγραφεί υπό το φως του φεμινισμού» και έτσι γεννήθηκε η φεμινιστική θεωρία (από Anthias & Yuval – Davis, 1993, σελ.96). Το μεγαλύτερο μέρος της βιβλιογραφίας για μετανάστευση²⁸ και φυλή απέτυχε να παρουσιάσει τη θέση των μεταναστριών στην Ευρώπη και τον τρόπο με τον οποίο το φύλο συνδέεται με τις διαδικασίες, σύνδεση την οποία κάλυψε αρκετά αργότερα η θεωρία της διατομής. Ο Warner (2008) από τη σκοπιά του, επισήμανε πως η σημασία του να είσαι γυναίκα στο συγκείμενο της μετανάστευσης ενημερώνεται πλήρως από της ταυτότητα του να είσαι μετανάστρια, την εθνική ταυτότητα κ.α. (για παράδειγμα την ετεροφυλοφιλία).

²⁸ Όπως έχει παρουσιαστεί και προηγουμένως, η μετανάστευση και η προσφυγοποίηση συχνά μελετούνται από τους ερευνητές σε κοινό πεδίο μελέτης. Πολλές έρευνες πραγματοποιούνται με τη συμμετοχή μεταναστών και προσφύγων (Burton, 1999).

Μερικές ερευνήτριες που υιοθετούν τη φεμινιστική αντίληψη απορρίπτουν τις ποσοτικές μεθόδους και τα ποσοτικά σχέδια, ως αναπαραστάσεις της πατριαρχικής σκέψης που προϋποθέτουν το διαχωρισμό μεταξύ του επιστήμονα και των υπό μελέτη προσώπων (Fine, 1992, στον Robson, 2007, σελ. 235). Ωστόσο, όπως επισημαίνουν οι Davidson και Layder (1994), οι φεμινίστριες μεθοδολόγοι δεν είναι ούτε οι μόνες, ούτε οι πρώτες που υποστηρίζουν τέτοιες απόψεις. Η Reinharz (1992) είναι επιφυλακτική απέναντι στην παραδοχή ότι η έρευνα που χρησιμοποιεί ποιοτικές μεθόδους είναι εγγενώς φεμινιστική περιγράφοντας τις ποικίλες διαφορετικές απόψεις που έχουν οι φεμινίστριες για την καταλληλότητα των διαφόρων μεθοδολογιών.

Η βιβλιογραφία έχει αποδείξει με πειστικό τρόπο ότι υπάρχουν σεξιστικές μεροληψίες στην έρευνα (Robson, 2007). Η Eichler (1988) υποστηρίζει πως ο σεξισμός στην έρευνα πηγάζει από τέσσερα πρωταρχικά προβλήματα: τον ανδροκεντρισμό (την θεώρηση δηλαδή του κόσμου από την πλευρά του αρσενικού), την υπεργενίκευση (όταν μια μελέτη ασχολείται μόνο με το ένα φύλο, αλλά εμφανίζεται ως γενικής εφαρμογής), την έλλειψη φυλετικής ευαισθησίας (η αδιαφορία για το φύλο ως μια πιθανή μεταβλητή) και τα δύο μέτρα και δύο σταθμά (η αξιολόγηση, ο χειρισμός ή η μέτρηση ταυτόσημων συμπεριφορών, χαρακτηριστικών ή καταστάσεων με διαφορετικά μέσα για τους άνδρες και τις γυναίκες). Επίσης, ισχυρίζεται ότι υπάρχουν τρία ακόμη προβλήματα τα οποία αξίζουν ιδιαίτερο προσδιορισμό: η συμπεριφορά που αρμόζει στο φύλο (όταν μια διαδικασία ορίζεται ως αποκλειστικά ευθύνη του ενός φύλου), η οικογενειοκρατία (όταν η οικογένεια αντιμετωπίζεται ως η μικρότερη μονάδα ανάλυσης ενώ θα μπορούσε το άτομο να αποτελέσει τη μονάδα) και τέλος, η φυλετική διχοτόμηση (η αντιμετώπιση των φύλων ως δύο απολύτως διαχωρισμένων κοινωνικών ομάδων, παρά ως ομάδων με αλληλεπικαλυπτόμενα χαρακτηριστικά) (Robson, 2007, σελ. 89). Η μεροληψία στην έρευνα με βάση το φύλο έχει μελετηθεί από αρκετούς ερευνητές και ερευνήτριες οι οποίοι έθεσαν στόχο να προβληματίσουν τον ακαδημαϊκό κόσμο για τους μηχανισμούς που χρησιμοποιούν στις εργασίες και έρευνες τους.

Οι φεμινίστριες ερευνήτριες εστιάζουν σε αυτές τις ανισοροπίες που αναφέρονται στο φύλο. Μοιράζονται τη καλά θεμελιωμένη πεποίθηση ότι, ιστορικά, οι γυναίκες δεν απολαμβάνουν την ίδια δύναμη και τα ίδια προνόμια με

τους άντρες και ότι εξακολουθούν να ζουν σε μια καταπιεστική κοινωνία, καθώς και το ενδιαφέρον για «την κατανόηση και βελτίωση της ζωής και των σχέσεων μεταξύ γυναικών και ανδρών» (Martusewicz & Reynolds, 1994, σελ. 13, από Robson, 2007, σελ. 33). Επιπρόσθετα, υπάρχει συχνά η αντίληψη ότι η φεμινιστική έρευνα στηρίζεται σε μια διαφορετική, πιο ισότιμη σχέση μεταξύ του ερευνητή και του ερευνώμενου (Robson, 2007). Παρόλα αυτά, οι φεμινίστριες δέχονται κριτική με τη σειρά τους ότι αγνοούν άλλες ισορροπίες (Robson, 2007). Έτσι, ο Gordon (1995) προβάλλει τη ρατσιστική κυριαρχία και ο Oliver (1992) την κυριαρχία που βιώνουν τα άτομα με αναπηρίες (Robson, 2007, σελ. 34).

Η βιβλιογραφία του φεμινισμού μόλις πρόσφατα και πολύ σποραδικά συνειδητοποίησε πως αγνόησε τους τρόπους με τους οποίους το φύλο και η τάξη επηρεάζουν διαφορετικά τις γυναίκες από διαφορετικές εθνικές και φυλετικές κοινωνικές ομάδες και παρουσιάζει μια γενικευμένη κατηγορία γυναικών (Anthias & Yuval – Davis, 1993 σελ.97). Σύμφωνα με τους Anthias και Yuval – Davis (1993), σημαντικές θεωρίες και έρευνες έχουν αναπτυχθεί υπό τη σκοπιά του φύλου, της φυλής και της εθνικότητας και οι συνδέσεις αφορούσαν το διαχωρισμό με βάση την κοινωνική τάξη. Στην κοινωνιολογία, ακόμα, υπήρχε η τάση να μιλούν για τη θέση της γυναίκας χωρίς να διαφοροποιούν τις γυναίκες με βάση την τάξη τους, την κουλτούρα και την εθνικότητα (Anthias & Yuval – Davis, 1993).

Παρόλο που υπάρχουν διακριτές μεθοδολογικές πρακτικές που έχουν συνδεθεί με την φεμινιστική έρευνα, δεν υπάρχει καμία μέθοδος που να ανήκει αποκλειστικά στις ερευνήτριες που ασχολούνται με τον φεμινισμό. Οι ερευνήτριες αυτές, ωστόσο, ήταν στην εμπροσθοφυλακή της επινόησης καινοτόμων μεθόδων και της προσαρμογής των ήδη υπαρχόντων. Τα παραδείγματα περιλαμβάνουν: την αλληλογραφία (χρήση της επικοινωνίας με επιστολές μεταξύ των ερευνητών και αποκρινόμενων), την ιστορία/ διάλογο (κατασκευή ομαδικών διαλόγων γύρω από τις ιστορίες που απευθύνονται σε συγκεκριμένα θέματα σχετικά με την πρακτική), τις ομάδες εστίασης (εκλαμβάνονται ως μέσο με το οποίο η φεμινιστική κριτική απαντά στις παραδοσιακές μεθόδους), τις ιστορίες ζωής – βιογραφίες (ως μέσο αποκάλυψης του σημαντικού ρόλου της περίπλοκης υποκειμενικότητας και των

συναισθημάτων στην ανάπτυξη της φεμινιστικής συνειδητοποίησης) και τέλος, την ανάλυση συζητήσεων (Robson, 2007, σελ. 440)²⁹.

Σύμφωνα με ορισμένους μελετητές η διατομή υπήρχε ως κατασκευή στη σπουδή για τις γυναίκες (women's studies) στα τελευταία τριάντα χρόνια αλλά πρόσφατα οι ερευνητές ξεκίνησαν να την αντιλαμβάνονται ως κατασκευή ενσωματωμένη με την έρευνα (Warner, 2008). Σήμερα υπάρχει ένας ραγδαία αυξανόμενος αριθμός εμπειρικών και μεθοδολογικών προσεγγίσεων που χρησιμοποιούνται ως παραδείγματα για την εφαρμογή της θεωρίας της διατομής στην έρευνα (Warner, 2008). Αρκετοί ψυχολόγοι μάλιστα έχουν μιλήσει για την έννοια της διατομής σε άμεση συσχέτιση με τη σχέση των ταυτοτήτων και των ινστιτούτων, και ενσωμάτωσαν την σχέση αυτή στη θεωρία, τη μεθοδολογία και την ανάλυση (Deaux & Stewart, 2001 στους Dottolo & Stewart., 2007). Η θεωρία της διατομής αμφισβητεί τη σκέψη κατανόησης των κοινωνικών ταυτοτήτων σε ανεξαρτησία (Warner, 2008). Αυτή η αντίληψη έρχεται αντιμέτωπη με την άποψη πως οι κοινωνικές ταυτότητες λειτουργούν ανεξάρτητα στη συμπεριφορά. Δεν είναι δυνατόν να περιορίσουμε την ταυτότητα με μια περίληψη των κοινωνικών ομάδων στις οποίες συμμετέχει το άτομο. Αντίθετα, αυτές οι κοινωνικές ομάδες αλληλεπιδρούν και εκδηλώνονται με τρόπο που δεν μπορεί να εξηγηθεί αποκλειστικά από τη συμμετοχή σε μια ομάδα (Warner, 2008).

Οι κοινωνικές ομάδες που αλληλεπιδρούν για να σχηματίσουν συγκεκριμένες συμπεριφορές δεν μπορούν να απομονωθούν και να εξηγηθούν (Warner, 2008). Η θεωρία της διατομής, επομένως, μας προκαλεί να προβληματιστούμε για την ορθότητα της σκέψης μας όταν απομονώνουμε μια κοινωνική ταυτότητα στην έρευνα. Κάθε μονοδιάστατη έρευνα που ισχυρίζεται πως ανακάλυψε νέα δεδομένα για τους πρόσφυγες δεν μπορεί να είναι επαρκής όταν δεν εξετάζει τις πολλαπλές, αλληλοσυνδεδεμένες δυνάμεις που συντηρούν τις παρούσες έμφυλες κοινωνικές συνθήκες οι οποίες δεν μπορούν να απομονωθούν. Η μελέτη της προσφυγικής συνείδησης δεν μπορεί να απομονωθεί από τις μορφές διατομής του φύλου και η αναγνώριση αυτή δίνει σπουδαίες προκλήσεις στην έρευνα. Για το λόγο αυτό, η παρούσα έρευνα εξετάζει την

²⁹ Στην παρούσα έρευνα θα χρησιμοποιηθούν μεθοδολογικές πρακτικές οι οποίες υποστηρίζονται από την θεωρία της διατομής, όπως αυτές που παρουσιάζονται εδώ. Πιο λεπτομερής ανάλυση της μεθοδολογίας δίνεται στο επόμενο κεφάλαιο.

παρεμβολή διαφορετικών ταυτοτήτων στο άτομο κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης της προσφυγικής συνείδησης, όπως το κοινωνικό φύλο και η προσφυγική ταυτότητα μέσω των ερευνητικών ερωτημάτων 3 και 4, σύμφωνα με τα οποία εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο το κοινωνικό φύλο και η προσφυγική ταυτότητα των Ελληνοκύπριων εκπαιδευτικών επηρεάζει τη δημιουργία προσφυγικής συνείδησης στο εκπαιδευτικό σύστημα. Πιο λεπτομερής περιγραφή για την εφαρμογή της θεωρίας της διατομής στην παρούσα έρευνα παρουσιάζεται στη συνέχεια.

2.7.2.1. Εφαρμογή της θεωρίας της διατομής στην παρούσα έρευνα

Η θεωρία της διατομής έχει επηρεάσει την παρούσα έρευνα κατά την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και κατά την επιλογή της μεθοδολογίας. Ο ρόλος της διατομής κατά την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας αφορά στην προσέγγιση της αναγκαστικής μετακίνησης ως θέμα ανάπτυξης για τα νεαρά άτομα που γίνονται πρόσφυγες, αλλά και ως θέμα φύλου. Ενδεικτικό είναι το γεγονός πως οι φεμινιστικές νομικές προσεγγίσεις προσπάθησαν να οριοθετήσουν ένα φυλετικά ευαίσθητο νομικό πλαίσιο σε ειδικά θέματα φύλου και στα προβλήματα των γυναικών προσφύγων (Baines, 2000), τονίζοντας τις διαφορετικές εμπειρίες που έχουν οι γυναίκες από τους άντρες κατά τη διάρκεια και μετά την αναγκαστική μετακίνηση και τους διαφορετικούς τρόπους που δημιουργούνται οι πρόσφυγες (Baines, 2000). Ενδεικτική είναι η αναφορά της Shields (2008) για τη διατομή που έχει αλλάξει τον τρόπο με τον οποίο το κοινωνικό φύλο γίνεται αντιληπτό στην έρευνα, θέτοντας υπό αμφισβήτηση πως η εμπειρία του άντρα μπορεί να μιλήσει και για τη γυναίκα.

Η δυναμική διατομή της φυλετικής ταυτότητας και της προσφυγικής ταυτότητας έχει υποστηριχτεί από πολλούς ερευνητές για θέματα που αφορούν στην ανάπτυξη της προσφυγικής συνείδησης, όπως αντανακλάται στο κεφάλαιο της ανασκόπησης της βιβλιογραφίας. Αρκετές έρευνες έχουν δείξει το δυναμικό ρόλο της γυναίκας – μητέρας πρόσφυγα στη μεταφορά της προσφυγικής μνήμης και ταυτότητας στις επερχόμενες γενιές, ενθαρρύνοντας το πένθος για την απώλεια αντί να το κατευνάζουν (Hadjiyanni, 2002· Loizos, 2001· Jodeyr, 2003).

Σύμφωνα με την Galea (2005), αρκετές φορές οι ερευνητές συνδέουν τον ρόλο των γυναικών εκπαιδευτικών με το ρόλο τους ως μητέρες. Συγκεκριμένα, στην παρούσα έρευνα θα παρουσιαστούν οι αντιλήψεις και οι πρακτικές των Ε/Κ εκπαιδευτικών για την καλλιέργεια της προσφυγικής συνείδησης στο δημοτικό σχολείο. Παράλληλα, εξετάστηκε ο ρόλος της προσφυγικής ταυτότητας και της ταυτότητας των φύλου των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες προσφυγικής συνείδησης, στα πλαίσια του προγράμματος Δεν Ξεχνώ. Συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας αφορούν στην εξέταση των διαφορών στις πρακτικές ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς που είναι πρόσφυγες και σε αυτούς που δεν είναι και στην εξέταση του ρόλου που διαδραματίζει το κοινωνικό τους φύλο στη δημιουργία προσφυγικής συνείδησης, με στόχο τη συγκέντρωση δεδομένων για τον ρόλο των τεμνόμενων ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών στη συγκεκριμένη διαδικασία.

Στην έρευνα, όπως θα αναπτυχθεί εκτεταμένα στη συνέχεια, έγινε επιλογή ποιοτικής μεθοδολογίας. Συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της ποιοτικής έρευνας την καθιστούν πιο «εύχρηστη» από την ποσοτική έρευνα στη θεωρία της διατομής. Οι ερευνητές της ποιοτικής έρευνας αναζητούν απαντήσεις σε ερωτήματα που αφορούν τον τρόπο με τον οποίο η κοινωνική εμπειρία κατασκευάζεται και αποκτά νόημα, δίνοντας με αυτό τον τρόπο έμφαση στην «κοινωνικά κατασκευασμένη» φύση της πραγματικότητας (Denzin & Lincoln, 1998). Ταυτόχρονα, η ποιοτική έρευνα θέτει ερωτήματα που αφορούν σε γλωσσικά κατασκευάσματα, ώστε να αποκαλύπτονται οι διαδικασίες που δημιουργούν και οι λειτουργίες τις οποίες εξυπηρετούν (Shields, 2008). Η εστίαση της ποιοτικής έρευνας στη μελέτη διαδικασιών σχετίζεται με την έρευνα των τεμνόμενων ταυτοτήτων στην θεωρία της διατομής, διαδικασίες οι οποίες παρουσιάζονται ως πολλαπλές, περίπλοκες και διαπραγματευόμενες (Bowleg, 2008). Σύμφωνα με τους Eileen και Magilvy (2011), οι διαδικασίες της ποιοτικής μεθοδολογίας είναι μια εμπειρία ανακάλυψης και μια προσπάθεια κατανόησης των εμπειριών των ατόμων. Η προσπάθεια αυτή τίθεται ως πρωταρχικός στόχος της θεωρίας της διατομής.

Στις σχετικές έρευνες που βασίζονται στην θεωρία της διατομής, οι ταυτότητες δε θεωρούνται ανεξάρτητες μεταβλητές που περιγράφουν απομονωμένες πτυχές των ατόμων, αλλά αποτελούν μεταβλητές που

συλλαμβάνουν περίπλοκες εμπειρίες, συμπεριφορές και στάσεις, όπως εμπειρίες διάκρισης και φεμινιστικής συνείδησης (Cole, 2008). Σύμφωνα με την Bowleg (2008), οι κοινωνικές ταυτότητες και η ανισότητα είναι αλληλοεξαρτώμενες ευνοώντας την χρήση της ερμηνευτικής στρατηγικής της θεμελιωμένης θεωρίας που υπαγορεύει η επιλογή ποιοτικής μεθοδολογίας. Η θεμελιωμένη θεωρία, όπως παρουσιάζεται πιο κάτω, αποτελεί την ερευνητική στρατηγική της παρούσας έρευνας. Οι Denzin και Lincoln (1998), σημειώνουν πως η ποιοτική μεθοδολογία ακολουθεί ερμηνευτική προσέγγιση κατά τη διερεύνηση του θέματος, δηλαδή μελετά τα φαινόμενα προσπαθώντας να τα κατανοήσει ή να τα ερμηνεύσει, με βάση το νόημα το οποίο δίνουν σε αυτά τα άτομα. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η θεωρία της διατομής έχει πολλαπλώς χρησιμοποιηθεί ως θεωρητικό υπόβαθρο για ανάλυση σχέσεων σε διαφορετικές μορφές καταπίεσης (Diamond & Butterworth, 2008).

Η θεωρία της διατομής, ταυτόχρονα, έχει επηρεάσει τη μεθοδολογία και έρχεται σε συμφωνία με την επιλογή της ποιοτικής έρευνας λόγω της έμφασης η οποία δίνεται στο πλαίσιο διεξαγωγής μιας έρευνας (Bowleg, 2008). Η παρούσα έρευνα λαμβάνει υπόψη το παρόν χωροχρονικό πεδίο το οποίο αναλύεται στην εισαγωγή. Η ανάδειξη της σημαντικότητας του πλαισίου σε σχέση με τις συλλογικές ταυτότητες και τις διατομές τους χαρακτηρίζει και τη θεωρία της διατομής (Diamond & Butterworth, 2008). Σύμφωνα με την Warner (2008), η τοποθέτηση της ταυτότητας σε ένα κοινωνικό πλαίσιο βοηθά στην αποκάλυψη των χιλιάδων τρόπων με τους οποίους κάθε ταυτότητα ενημερώνει κι επηρεάζει την άλλη. Η εστίαση στο πλαίσιο επιτρέπει την εξέταση της ταυτότητας ως κοινωνικά μεταβαλλόμενη διαδικασία, που επηρεάζεται από το εκάστοτε χωροχρονικό συγκείμενο και δεν αποτελεί σε καμία περίπτωση ένα μεμονωμένο δημογραφικό χαρακτηριστικό. Για να γίνει αυτό, η Bowleg (2008), προτρέπει τους ερευνητές όπως καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο πλαισιώνεται η ταυτότητα εντός του πλαισίου είτε με την πλαισίωση του ιστορικού και πολιτισμικού συγκειμένου στην εισαγωγή της έρευνας, είτε με την ερμηνεία των δεδομένων λαμβάνοντας ξεκάθαρα υπόψη το πλαίσιο αυτό, όπως γίνεται στην παρούσα έρευνα.

Όπως φάνηκε, οι μεθοδολογικές επιλογές της παρούσας έρευνας επηρεάστηκαν από τη θεωρία της διατομής. Σχετίζονται με την επιλογές που

αφορούν στην ποιοτική μεθοδολογία, στο σχεδιασμό της έρευνας, στην επιλογή των συμμετεχόντων και στην επιλογή των υποβαλλόμενων ερωτήσεων. Βέβαια παρά το ότι η επιλογή της θεωρίας της διατομής ευνοείται στις ποιοτικές έρευνες, εντούτοις, αναδύονται δυσκολίες και θέματα που χρήζουν την προσοχή του ερευνητή. Καθώς, όπως αναφέρει η McCall (2005), ελλοχεύει ο κίνδυνος υπερβολικής περιπλοκής της ανάλυσης λόγω συμπερίληψης πολλαπλών διαστάσεων της ταυτότητας. Αναμφισβήτητα, οι ερευνητές δεν μπορούν σε όλες τις περιπτώσεις να συμπεριλάβουν όλες τις δυνατές ταυτότητες σε μια έρευνα. Όταν ο ερευνητής επιδιώκει να προβεί σε παρουσίαση γενικών τάσεων ή να συνεχίσει με μεγαλύτερη έρευνα για το θέμα, χρειάζεται να κάνει επιλογές (Stewart & McDermott, 2004). Σε αυτή την περίπτωση, αν και οι ερευνητές δεν χρειάζεται να εξετάσουν καθεμία κοινωνική ταυτότητα, πρέπει να γνωρίζουν ποιες επιλέγουν και για ποιο λόγο (Stewart & McDermott, 2004).

Σύμφωνα με την Warner (2008), οι ερευνητές επιβάλλεται να μπορούν να αναφέρουν το λόγο για τον οποίο επιλέγουν τις συγκεκριμένες τεμνόμενες σχέσεις. Με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, στην παρούσα έρευνα κρίθηκε χρήσιμο να εξεταστεί ο ρόλος των τεμνόμενων ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών, με παρουσίαση του ρόλου που ασκεί η προσφυγική τους ταυτότητα και η ταυτότητα φύλου στις πρακτικές διδασκαλίας για ανάπτυξη της προσφυγικής συνείδησης στους μαθητές. Ο ρόλος του συναισθήματος και της ιστορίας/μαρτυρίας στη διδασκαλία θεμάτων που σχετίζονται με την προσφυγική συνείδηση, αλλά και η σημαντικότητα της γυναίκας στη μεταφορά της προσφυγικής συνείδησης και στην «κατασκευή ενός πρόσφυγα» στο οικογενειακό περιβάλλον, σύμφωνα με προηγούμενες έρευνες, οδήγησαν στην επιλογή της εξέτασης των συγκεκριμένων ταυτοτήτων. Άλλες τεμνόμενες ταυτότητες, όπως η πολιτική ταυτότητα των εκπαιδευτικών, δεν εξετάζονται στην παρούσα έρευνα.

Τέλος, όπως επισημαίνει η Bowleg (2008), είναι σχεδόν αδύνατο να αποφευχθεί ο κίνδυνος διαχείρισης των ταυτοτήτων με προσθετικό τρόπο (π.χ. Μαύρη και Λεσβία και Γυναίκα) αντί ως τεμνόμενων (Μαύρη Λεσβία Γυναίκα), κατά την υποβολή των ερωτήσεων και κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων. Οι κοινωνικές ταυτότητες και η κοινωνική ανισότητα που βασίζεται στο έθνος, την σεξουαλική προτίμηση και το βιολογικό (sex)/ κοινωνικό φύλο (gender)

διατέμνονται παρά προστίθενται. Οι κοινωνικές ταυτότητες και η ανισότητα, δηλαδή, θεωρούνται αλληλοεξαρτώμενες, με τρόπο ώστε να μην αποκλείονται αμοιβαία. Έτσι, η ερμηνευτική προσέγγιση θεωρείται ένα από τα πιο ουσιαστικά εργαλεία μεθοδολογίας της διατομής για τον ερευνητή (Bowleg, 2008, σελ.312).

Για να αποφευχθεί ο κίνδυνος η Warner (2008) αναφέρει:

Ως ερευνητής που ασχολείται με το συγκεκριμένο ερευνητικό πρόβλημα, καλούμαι να σκεφτώ δύο σημεία: Έχω σκεφτεί για ποιο λόγο η μια σχέση διατομής έχει συμπεριληφθεί ενώ η άλλη όχι; Ποιο είναι το υπόβαθρο για αυτές μου τις επιλογές; Πώς αυτές οι σχέσεις διατομής των ταυτοτήτων εξηγούν κάτι που οι ταυτότητες απομονωμένες δεν μπορούν να το κάνουν; (Warner, 2008, σελ. 456).

Επίσης, για να ελαχιστοποιηθεί ο κίνδυνος αυτός, οι υποβαλλόμενες ερωτήσεις πρέπει να ρωτούν για εμπειρίες οι οποίες να είναι τεμνόμενες χωρίς να υπονοούν πρόσθεση. Η αποφυγή των λέξεων «και» ή «ή» υπαγορεύει πρόσθεση και διαχωρισμό των ταυτοτήτων, αντί τη διαδοχική περιγραφή των διαδικασιών (Bowleg, 2008). Τα πρωτόκολλα συνέντευξης, τα οποία συμπεριλαμβάνονται στο παράρτημα, βασίζονται στις πιο πάνω παραδοχές της θεωρίας της διατομής.

Όπως αναπτύχθηκε, οι προβληματισμοί που αναφέρθηκαν έχουν ληφθεί υπόψη στον ερευνητικό σχεδιασμό της παρούσας έρευνας και στην κατασκευή των ερευνητικών εργαλείων. Σε καμιά περίπτωση τα στοιχεία της ταυτότητας των συμμετεχόντων δε θεωρούνται μεμονωμένα δημογραφικά χαρακτηριστικά, αλλά θεωρούνται στοιχεία που τέμνονται και αλληλοεπηρεάζονται, σύμφωνα με την θεωρία της διατομής. Η εστίαση της έρευνας, επίσης, στο πλαίσιο επιτρέπει την εξέταση της ταυτότητας ως κοινωνικά μεταβαλλόμενη διαδικασία. Λεπτομερής περιγραφή του σχεδιασμού της έρευνας και της κατασκευής των πρωτόκολλων συνέντευξης, σύμφωνα με τις αρχές της θεωρίας της διατομής, θα γίνει στο επόμενο κεφάλαιο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 - ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

3.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, διαφάνηκε σημαντική η διερεύνηση της διαδικασίας ανάπτυξης της προσφυγικής συνείδησης στο σχολείο. Συγκεκριμένα, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να αποκαλύψει τις πρακτικές διδασκαλίας των εκπαιδευτικών για ανάπτυξη της προσφυγικής συνείδησης στους μαθητές και να διερευνήσει το ρόλο των τεμνόμενων τους ταυτοτήτων (φύλο, προσφυγική ταυτότητα των εκπαιδευτικών) στη διαδικασία αυτή.

Για την υλοποίηση του κεντρικού σκοπού της έρευνας, εντοπίστηκαν ειδικότεροι στόχοι, οι οποίοι διατυπώθηκαν με την μορφή των κάτωθι υποθετικο-επαγωγικών ερευνητικών ερωτημάτων:

- Πώς οι Ε/Κ εκπαιδευτικοί και μαθητές δημοτικής εκπαίδευσης αντιλαμβάνονται την έννοια του «πρόσφυγα» στο συγκείμενο της Κύπρου;
- Με ποιο τρόπο οι πρακτικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται στη δημοτική εκπαίδευση προωθούν ή παρεμποδίζουν την ανάπτυξη/ διατήρηση της προσφυγικής συνείδησης στους μαθητές; Υπάρχουν διαφορές στις πρακτικές ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς που είναι πρόσφυγες και σε αυτούς που δεν είναι;
- Ποιο ρόλο διαδραματίζει το κοινωνικό φύλο των Ελληνοκύπριων εκπαιδευτικών στη δημιουργία προσφυγικής συνείδησης στους μαθητές;
- Πώς μπορούν να αναπτυχθούν παιδαγωγικές προσεγγίσεις οι οποίες θα σέβονται αφενός την προσφυγική συνείδηση σε παιδιά τρίτης γενιάς, ενώ αφετέρου θα δημιουργούν ευκαιρίες για υπέρβαση της περιοριστικής υποκειμενικότητας του πρόσφυγα;

Μέσα από τη διερεύνηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας φαίνεται πως το εν λόγω ζήτημα καθίσταται αναγκαίο για τρεις λόγους. Πρώτον, έχουν περάσει αρκετά χρόνια μετά από τις τελευταίες έρευνες που παρουσιάζουν την παρουσία της προσφυγικής συνείδησης σε παιδιά προσφύγων και σημαντικά γεγονότα έχουν μεσολαβήσει σε αυτό το διάστημα (π.χ. το άνοιγμα των οδοφραγμάτων το 2004, η έλευση μεγάλου αριθμού πολιτικών προσφύγων στην Κύπρο που θεμελίωσε νέες συζητήσεις σχετικά με άλλα θέματα προσφυγοποίησης). Άλλωστε η βιβλιογραφία δεν έχει εξετάσει εκτενώς τις διαδικασίες διατήρησης της προσφυγικής συνείδησης χρόνια και γενιές μετά την αναγκαστική μετακίνηση (Hadjiyanni, 2002). Δεύτερον, προηγούμενες έρευνες είχαν επικεντρωθεί στο ρόλο της οικογένειας και δεν είχαν εξετάσει εκτεταμένα τον ρόλο της εκπαίδευσης. Η αξιοποίηση νέων δεδομένων που εξετάζουν τον ρόλο της εκπαίδευσης, δίνει τη δυνατότητα διαμόρφωσης ευκαιριών για να ξεπεραστεί η περιοριστική υποκειμενικότητα του πρόσφυγα με τρόπο που να προωθείται η συμφιλίωση και η ειρήνη, με σεβασμό στον πόνο για την απώλεια των προσφύγων. Τέλος, ο ρόλος των τεμνόμενων ταυτοτήτων, ο ρόλος της ταυτότητας του φύλου και της προσφυγικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες καλλιέργειας της προσφυγικής συνείδησης στους μαθητές δίνει νέα προοπτική στο ζήτημα. Αρκετοί ερευνητές παγκόσμια υποδεικνύουν τους διαφορετικούς ρόλους που αναλαμβάνουν οι άντρες και οι γυναίκες σε διαδικασίες που λαμβάνουν χώρο σε συγκρουσιακά πεδία και πεδία μετά τη σύγκρουση (war – torn society)³⁰. Καμία έρευνα, όμως δεν έχει προηγηθεί όσον αφορά την επιρροή της ταυτότητας του φύλου των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες προσφυγικής συνείδησης. Σύμφωνα με την Galea (2005), αρκετές φορές οι ερευνητές συνδέουν τον ρόλο των γυναικών εκπαιδευτικών με το ρόλο τους ως μητέρες. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, στη βιβλιογραφία αναδεικνύεται ο ρόλος των γυναικών ως μητέρες, οι οποίες διαδραματίζουν ουσιαστικό ρόλο στην καλλιέργεια της προσφυγικής συνείδησης (Hadjiyanni, 2002).

³⁰ Ο όρος «war – torn society» χρησιμοποιείται εκτενώς στη βιβλιογραφία για να περιγράψει την κατάσταση μιας περιοχής μετά τη σύγκρουση, της οποίας το κοινωνικό στρώμα και οι σχέσεις έχουν αλλάξει λόγω της σύγκρουσης (Kibreab, 2002, σελ. 24).

Τα αποτελέσματα της έρευνας κρίνονται σημαντικά για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, τους φορείς χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής και τους ερευνητές στον τομέα της ανάπτυξης προγραμμάτων.

3.2. Η ποιοτική μεθοδολογία της έρευνας

Για τη διεκπεραίωση της παρούσας έρευνας κρίθηκε χρήσιμη η επιλογή της ποιοτικής μεθοδολογίας που ανταποκρίνεται καλύτερα στη φύση του θέματος, στο σκοπό και στους στόχους της έρευνας για τέσσερις λόγους. Πρώτον, η ποιοτική μεθοδολογία αναφέρεται στο είδος, στο συγκεκριμένο χαρακτήρα του φαινομένου σε αντίθεση με την ποσοτική που αναλύει την ποσότητα εμφάνισης του φαινομένου που εξετάζεται (Kvale, 1996, στην Παρασκευοπούλου – Κόλλια, 2008, σελ. 2). Η λέξη «ποιοτικά» δίνει έμφαση στις διαδικασίες και στα νοήματα που δεν εξετάζονται ή μετριοούνται αυστηρά (αν μετριοούνται καθόλου), σε όρους ποσότητας, έντασης ή συχνότητας και στοχεύει σε μια εις βάθος κατανόηση του φαινομένου (Denzin & Lincoln, 1998). Στόχος της παρούσας έρευνας, δεν είναι η ανάλυση του θέματος με τη διεξαγωγή όσο το δυνατόν περισσότερων συνεντεύξεων και παρατηρήσεων και η ποσοτική ανάλυση των δεδομένων για «εύρεση ποσοτικών σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών όπως προτάσσει η ποσοτική έρευνα» (Παπαναστασίου, 1996). Στόχος είναι η κατανόηση των διαδικασιών καλλιέργειας της προσφυγικής συνείδησης που λαμβάνουν χώρα στο σχολικό χώρο, στόχος ο οποίος είναι δυνατόν να προσεγγιστεί καλύτερα με την επιλογή της ποιοτικής μεθοδολογίας.

Δεύτερον, οι ερευνητές της ποιοτικής έρευνας αναζητούν απαντήσεις σε ερωτήματα που αφορούν τον τρόπο με τον οποίο η κοινωνική εμπειρία κατασκευάζεται και αποκτά νόημα, δίνοντας έμφαση στην «κοινωνικά κατασκευασμένη» φύση των συνθηκών (Denzin & Lincoln, 1998), στην κυκλική-διαλεκτική σχέση ανάμεσα στον ερευνητή και σε αυτό το οποίο μελετά, στους σύνθετους τρόπους γέννησης και νοηματοδότησης της κοινωνικής εμπειρίας (Τσέκερης, 2008). Οι ερευνητές της ποιοτικής έρευνας τονίζουν την κοινωνική φύση της πραγματικότητας, σε αντίθεση με τους ερευνητές στην ποσοτική, οι οποίοι δίνουν έμφαση στη μέτρηση και ανάλυση αιτιωδών σχέσεων μεταξύ των

μεταβλητών, όχι των διαδικασιών (Denzin & Lincoln, 1998). Οι επιλογές προϋποθέτουν να παραιτηθούμε από τη διαφωτιστική φιλοδοξία του Bourdieu, να κατακτήσουμε δηλαδή «ένα είδος απόλυτης οπτικής γωνίας», απαλλαγμένη από κοινωνικές προϋποθέσεις, έμφυλες ανισότητες, ταξικές συσχετίσεις ή χωροχρονικούς προσδιορισμούς (Τσέκερης, 2007). Η παρούσα έρευνα θέτει ως πρωταρχική παραδοχή πως η γνώση είναι πάντοτε χωροχρονικά τοποθετημένη και εξαρτώμενη από την προοπτική του γνωρίζοντος υποκειμένου (Τσέκερης, 2007), παραδοχή η οποία αποτελεί αφετηρία του υπόβαθρου της ποιοτικής έρευνας. Τα δεδομένα που συγκεντρώνονται μέσα από τις συνεντεύξεις και τις παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών και μαθητών δημοτικής εκπαίδευσης αποτελούν απόψεις και συμπεριφορές των συμμετεχόντων στο παρόν χωροχρονικό συγκείμενο.

Τρίτον, στην ποιοτική έρευνα γίνεται μελέτη κοινωνικών φαινομένων μέσα από τις εμπειρίες των κοινωνικών υποκειμένων, έτσι ώστε να διατυπωθούν θεωρητικές θέσεις που να συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση των κοινωνικών διαδικασιών (Ιωσηφίδης, 2008). Σύμφωνα με τον Παπαναστασίου (1996), αφετηρία της ποιοτικής έρευνας είναι η πίστη ότι κάθε άτομο και κάθε ξεχωριστή μονάδα έχουν τις ιδιαιτερότητες τους, τις αξίες και τα αισθήματα τους και η ανεύρεση τους προκύπτει διαμέσου της αλληλεπίδρασης μεταξύ του ερευνητή και των ατόμων ή των μονάδων αυτών. Η σε βάθος κατανόηση των διαδικασιών της προσφυγικής συνείδησης στο σχολείο μέσα από την εξέταση των πρακτικών που χρησιμοποιούνται, αποτελεί στόχο της παρούσας μελέτης και επιτυγχάνεται με εφαρμογή της ποιοτικής μεθοδολογίας μέσα από συγκέντρωση δεδομένων από συνεντεύξεις και παρατηρήσεις. Κάθε μαθητής και εκπαιδευτικός που συμμετέχει στις διαδικασίες διερεύνησης θεωρείται σημαντικός και δίνεται η πρέπουσα σημασία στην προσωπική του θέση. Ενώ τόσο η ποσοτική, όσο και η ποιοτική έρευνα ενδιαφέρονται για την προοπτική νοήματος των συμμετεχόντων, εντούτοις, οι ποιοτικοί ερευνητές θεωρούν ότι πλησιάζουν περισσότερο στην προοπτική τους (Denzin & Lincoln, 1998). Όλες οι ιστορίες στην παρούσα έρευνα λαμβάνονται υπόψη ως σημαντικές και μοναδικές.

Τέταρτον, η ποιοτική έρευνα δίνει έμφαση στη γλώσσα των υποκειμένων ως ένα χρήσιμο μέσο αποκρυστάλλωσης της δικής τους αλήθειας (Denzin & Lincoln, 1998), ή ως «φυσιογνωμία του πνεύματος» τους, όπως αναφέρει ο

Schopenhauer (στον Πυργιωτάκης, 2006, σελ.105). Η παρούσα έρευνα δίνει έμφαση στο λόγο των συμμετεχόντων και μέσα από την ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων και των παρατηρήσεων επιδιώκει να περιγράψει τη δική τους αλήθεια. Μέσω της προφορικής ιστορίας των συνεντεύξεων που χρησιμοποιείται, τα άτομα αποκτούν «φωνή» για να μιλήσουν για τις εμπειρίες, τις σκέψεις και τα συναισθήματα τους. Η έρευνα δίνει προσοχή στις φωνές των συμμετεχόντων και όπως ο Spyrou (2012), τονίζει, ένας ερευνητής χρειάζεται να είναι προσεκτικός και να επισημαίνει θέματα ασάφειας, πολυφωνίας και πολλαπλών επιπέδων στις ιστορίες, ειδικά όταν αυτές προέρχονται από παιδιά. Μέσω της ποιοτικής έρευνας ο ερευνητής μπορεί να διεισδύσει στην προσωπικότητα των υποκειμένων και να κατανοήσει τις κοινωνικές επιρροές που τα υποκείμενα έχουν δεχτεί (Παπαγεωργίου, 1998, στους Παρασκευοπούλου – Κόλλια, 2008). Τέλος, η γλώσσα δεν είναι μόνο η πιο τέλεια μορφή της επικοινωνίας, αλλά αποτελεί ταυτόχρονα μοναδικό μέσο για την κωδικοποίηση και εναποθήκευση της πείρας, η οποία με τον τρόπο αυτό μπορεί εύκολα να χρησιμοποιηθεί από τις επερχόμενες γενιές (Πυργιωτάκης, 2006, σελ.105).

Σκοπός της έρευνας είναι να αποκαλύψει τις πρακτικές διδασκαλίας των εκπαιδευτικών για ανάπτυξη της προσφυγικής συνείδησης στους μαθητές, δίνοντας έμφαση σε διαδικασίες που δεν μπορούν να εξεταστούν ή να μετρηθούν αυστηρά. Στόχος είναι η καλύτερη κατανόηση του φαινομένου μέσα από τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Τα δεδομένα που συλλέγονται είναι χωροχρονικά τοποθετημένα δίνοντας την προοπτική των υποκειμένων στην παρούσα στιγμή, στο παρόν συγκείμενο. Για τους πιο πάνω λόγους, η ποιοτική μεθοδολογία θεωρείται η καταλληλότερη επιλογή προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα. Τόσο η θεωρία των συλλογικών ταυτοτήτων, όσο και η θεωρία της διατομής υποστηρίζουν την επιλογή του ποιοτικού σχεδιασμού. Τα σημεία κριτικής της ποιοτικής μεθοδολογίας αντιμετωπίζονται με την υιοθέτηση των αρχών της κριτικής θεωρίας, όπως περιγράφονται στη συνέχεια.

3.3. Η κριτική θεωρία ως θεωρητικό παράδειγμα ενάντια στην κριτική της ποιοτικής μεθοδολογίας

Με την υιοθέτηση των παραδοχών της κριτικής θεωρίας αντιμετωπίζεται εν μέρει η κριτική που έχει δεχθεί η ποιοτική έρευνα, για θέματα που ίσως να θεωρούνται πλεονεκτήματα της στην παρούσα έρευνα, όπως έχουν περιγραφεί πιο πάνω. Η επιλογή του συγκεκριμένου θεωρητικού παραδείγματος και η συμφωνία με τους ισχυρισμούς του ως παραδοχές της μελέτης αντικρούουν τα σημεία κριτικής της ποιοτικής έρευνας.

Η κριτική που ασκείται στην ποιοτική έρευνα έχει ως αφετηρία το επιχείρημα της μη αντικειμενικής απόδοσης της πραγματικότητας (Denzin et al., 2006). Κι ενώ οι ερευνητές της ποσοτικής έρευνας επιδιώκουν την αντικειμενική, επιστημονική γνώση και τη ρεαλιστική απεικόνιση της πραγματικότητας, χρησιμοποιώντας αυστηρά τυποποιημένες μεθοδολογίες και αποστασιοποιημένη γλώσσα (Briggs, 1986), αμφισβητούν τη δυνατότητα των ερευνητών ποιοτικής έρευνας για αντικειμενική ή ολοκληρωμένη αναπαράσταση ενός κοινωνικού φαινομένου ή της εμπειρίας (Denzin & Lincoln, σελ. 12, στους Denzin & Lincoln, 1998). Στο πλαίσιο της κριτικής αυτής, η επιστήμη και η εθνογραφία θεωρούνται απλά δύο θέσεις για την απεικόνιση των συνθηκών ανάμεσα σε πολλές άλλες που υπάρχουν (Denzin, 1997). Η κριτική θεωρία, δηλαδή το ευρύτερο θεωρητικό παράδειγμα στο οποίο στηρίχτηκε η παρούσα έρευνα, αντιμετωπίζει την κριτική αυτή με την αναγνώριση και συνειδητοποίηση πως η ιστορική πραγματικότητα είναι πλαστική και σχηματίστηκε από ποικιλία κοινωνικών, πολιτικών, πολιτισμικών, οικονομικών, εθνικών και φυλετικών παραγόντων που στη συνέχεια αποκρυσταλλώθηκε σε μια σειρά δομών που σήμερα θεωρούνται πραγματικές και φυσικές. Σύμφωνα με τους οπαδούς της κριτικής θεωρίας για πρακτικούς λόγους οι δομές αυτές θεωρούνται αληθινές και σχηματίζουν μια πνευματική ή ιστορική πραγματικότητα (Denzin & Lincoln, 1998, στους Denzin & Lincoln, 1998). Η οντολογία, δηλαδή, της κριτικής θεωρίας παραδέχεται ότι η υφιστάμενη πραγματικότητα είναι θεωρούμενη και όχι αντικειμενικά αληθινή ή φυσικά αμετάβλητη απαντώντας με αυτό τον τρόπο στους κριτικούς της (Guba & Lincoln, 1994), θέση που αποτελεί απαρχή της οντολογίας της παρούσας έρευνας. Η γνώση δηλαδή, γίνεται αντιληπτή ως μια σειρά δομικών/ ιστορικών στοιχείων τα οποία θα μετατραπούν με το πέρασμα

του χρόνου και δεν προσεγγίζεται σαν μια μοναδική έννοια, αλλά αναπτύσσεται και μεταβάλλεται μέσω μιας διαλεκτικής διαδικασίας της ιστορικής επανάληψης που επανειλημμένα διαβρώνει την άγνοια και τις παρερμηνείες (Denzin & Lincoln, 1998). Η αρχή της κοινωνικά κατασκευασμένης πραγματικότητας υποστηρίζεται παράλληλα και από την θεωρία των συλλογικών ταυτοτήτων και την θεωρία της διατομής, οι οποίες αποτελούν το θεωρητικό υπόβαθρο της παρούσας έρευνας.

Συγκεκριμένα, όσον αφορά τη μεθοδολογική επιλογή της συνέντευξης στην παρούσα έρευνα, διάφοροι μελετητές εφιστούν την προσοχή στην επικοινωνιακή της διάσταση, δηλαδή στην θεώρηση της συνέντευξης ως ένα «επικοινωνιακό γεγονός» (Briggs, 1986), το οποίο χρειάζεται να τυγχάνει ανάλυσης ως προϊόν αλληλεπίδρασης του συμμετέχοντα και του ερευνητή, και όχι ως μια «στατική άποψη» που φέρει μαζί του ο συνεντευξιαζόμενος και που αντιπροσωπεύει την «απόλυτη αλήθεια». Η λύση που προτείνει η κριτική θεωρία ως απάντηση αυτών των περιορισμών είναι η προσέγγιση αυτών των απόψεων που εκφράζονται ως «κατασκευασμένες κοινωνικές συγκυρίες» και ως «λόγοι (discourses) που αναδύονται στα συγκεκριμένα συμφραζόμενα» (Smithson, 2000, σελ. 116, στις Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2010, σελ. 419).

Επιπρόσθετα, η απεικόνιση της πραγματικότητας από τους ερευνητές της ποιοτικής έρευνας αμφισβητείται με το επιχείρημα πως εφόσον οι παρατηρήσεις τους είναι τοποθετημένες στο κόσμο του παρατηρητή ή του παρατηρούμενου, δεν είναι αληθινές (Denzin & Lincoln, 1998). Στην ιστορία της ποιοτικής έρευνας, οι ερευνητές πάντα όριζαν τη δουλειά τους με βάση τις επιδιώξεις και τις αξίες τους, «τη θρησκευτική πίστη και επαγγελματική ιδεολογία». Μέρος της κριτικής για την ποιοτική έρευνα, δηλαδή, αφορούσε πάντα τη δυνατότητα της να πει κάτι σε μας βασισμένο στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε την πραγματικότητα και τις εικόνες του κόσμου (Denzin & Lincoln, 1998, σελ. 12). Εφόσον ο ερευνητής και το αντικείμενο θεωρούνται αμοιβαία επηρεαζόμενοι, πιστεύεται πως οι αξίες των ερευνητών επηρεάζουν αναπόφευκτα την έρευνα και συμπερασματικά, τα ίδια τα αποτελέσματα επηρεάζονται από τις αξίες. Η κριτική θεωρία παραδέχεται το γεγονός αυτό μη ισχυριζόμενη την παραγωγή άμεσης ή αμεσολάβητης αναπαράστασης της πραγματικότητας (Guba & Lincoln, 1994). Σε απάντηση, παρουσιάζεται η συνειδητοποίηση πως όσον αφορά τη μεθοδολογική

προσέγγιση στην κριτική θεωρία, απαιτείται διάλογος μεταξύ του ερευνητή και των υποκειμένων της έρευνας, ο οποίος χρειάζεται να είναι εκ φύσεως διαλεκτικός ούτως ώστε να μετατρέψει την άγνοια και τις τυχόν παρανοήσεις σε μια ενημερωμένη συνείδηση (Denzin & Lincoln, 1998). Έτσι, η κριτική θεωρία αναγνωρίζει το ρόλο που διαδραματίζει το πλαίσιο διεξαγωγής της έρευνας, το οποίο δεν επιτρέπει τη γενίκευση των συμπερασμάτων της σε όλα τα πλαίσια (Kincheloe & McLaren, 1994). Σύμφωνα με τον Foucault (1984), η κριτική οντολογία του εαυτού μας χρειάζεται να λαμβάνεται υπόψη ως μια στάση ζωής, ένα ήθος, στο οποίο η κριτική αποτελεί την ιστορική ανάλυση των ορίων με πρόκληση την υπερπήδηση τους (στον Schratz, M. & Walker, R., 1995). Στην παρούσα έρευνα, η ίδια η συνειδητοποίηση της επίδρασης που μπορεί να ασκήσει η ερευνήτρια στα άτομα, η σωστή προετοιμασία και η προσεκτική κατασκευή των ερευνητικών εργαλείων περιορίζουν τους κινδύνους που αναφέρονται πιο πάνω.

Τέλος, όσον αφορά στη διαδικασία αμφισβητείται η περιγραφική επάρκεια της γλώσσας για αναπαράσταση του κόσμου, αφού ο κόσμος τελικά καταλήγει να μελετάται ως μια σειρά ιστοριών και κειμένων (Clifford & Marcus, 1986). Για την κριτική θεωρία, τα γεγονότα είναι κοινωνικά μορφώματα, προϊόντα της ανθρώπινης δραστηριότητας και ως εκ τούτου υπόκεινται σε αλλαγή. Οτιδήποτε καταγράφεται στο νου ως εμπειρία, διαμορφώνεται μέσα από τις νοητικές κατηγορίες και έννοιες, οι οποίες με τη σειρά τους εξαρτώνται από τη γλώσσα και τις μορφές ζωής της κοινωνίας και έτσι, μπορούν να διαφοροποιούνται (Denzin & Lincoln, 1998). Σε αυτό, συμφωνούν και οι ερευνητικές διαδικασίες που προτείνει η ποιοτική μελέτη, η οποία απαιτεί από τον ερευνητή «να ακούει συνεχώς, να σέβεται και να έχει περιέργεια για την ιστορία του συνεντευξιαζόμενου», σε μια συστηματική προσπάθεια να ακούει και να κατανοεί αυτά που έχουν να του πουν οι συμμετέχοντες (Rubin & Rubin, 1995). Η ερευνήτρια στην παρούσα έρευνα επιδιώκει την άντληση όσο το δυνατόν περισσότερων πληροφοριών μέσα από τις συνεντεύξεις και τις παρατηρήσεις των συμμετεχόντων με σεβασμό στην προσωπική ιστορία του καθενός και στα ξεχωριστά δεδομένα που μπορεί να προσφέρει.

Η μεταμοντέρνα κριτική στην ποιοτική έρευνα αντιμετωπίζεται εν μέρει από την κριτική θεωρία, η οποία όπως φάνηκε αποτελεί το καταλληλότερο

θεωρητικό παράδειγμα για την παρούσα μελέτη. Η φύση του θέματος της παρούσας έρευνας οδήγησε στην επιλογή της ποιοτικής μεθοδολογίας, όπως περιγράφηκε πιο πάνω και στην επιλογή της κριτικής θεωρίας προκειμένου να αντιμετωπιστεί η κριτική που δέχθηκε η ποιοτική επιλογή. Σύμφωνα με την κριτική θεωρία σε μια έρευνα επιχειρείται να εξηγηθούν τα κοινωνικά γεγονότα με βάση τις συνθήκες μέσα από τις οποίες αυτά αναδύθηκαν και για να γίνει αυτό μελετάται μια μεγάλη και πολύπλοκη ποικιλία κοινωνικών φαινομένων και παραγόντων. Στη συνέχεια, θα παρουσιαστεί ο σχεδιασμός της έρευνας και οι προβληματισμοί που λήφθησαν υπόψη.

3.4. Ο σχεδιασμός της έρευνας και η ερευνητική στρατηγική της θεμελιωμένης θεωρίας

Οι μέθοδοι συλλογής των δεδομένων που χρησιμοποιούνται στην παρούσα έρευνα είναι η συνέντευξη με τη μορφή της προφορικής ιστορίας και η παρατήρηση. Συγκεκριμένα, στην πρώτη φάση της έρευνας διεξάγονται 20 συνεντεύξεις Ε/Κ εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης και 20 συνεντεύξεις Ε/Κ μαθητών δημοτικής εκπαίδευσης. Στη δεύτερη φάση της έρευνας, πραγματοποιούνται 5 μελέτες περίπτωσης εκπαιδευτικών, με 4 παρατηρήσεις διδασκαλίας (στα πλαίσια του Δεν Ξεχνώ) για τον καθένα. Η λεπτομερής περιγραφή των μεθοδολογικών εργαλείων θα παρουσιαστεί σε μεταγενέστερο σημείο του κεφαλαίου αυτού.

Γενικά, ο σχεδιασμός της παρούσας έρευνας αφορά σε ένα ολοκληρωμένο και συστηματικό σχεδιασμό, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε μεθοδολογικό επίπεδο, ο οποίος γίνεται με τέτοιο τρόπο, ώστε να μη μειώνεται η αναγκαία ευελιξία η οποία άλλωστε είναι από τα βασικότερα χαρακτηριστικά τόσο της ποιοτικής ερευνητικής προσέγγισης (Ιωσηφίδης, 2008), όσο και του θεωρητικού παραδείγματος της κριτικής θεωρίας στα οποία στηρίζεται η παρούσα έρευνα. Κι ενώ η αντίληψη ότι η ποιοτική έρευνα απαιτεί περιορισμένες προσπάθειες λεπτομερούς σχεδιασμού είναι αρκετά διαδεδομένη (Ιωσηφίδης, 2008), στοιχείο που της εξασφαλίζει την ευελιξία της, εντούτοις σε διάφορες φάσεις της

διεξαγωγής της ένας καλά προγραμματισμένος σχεδιασμός προσδίδει οργάνωση και συνέπεια στη μελέτη.

Η επιλογή του θεωρητικού παραδείγματος της κριτικής θεωρίας οδήγησε στην επιλογή ενός μη-θετικιστικού σχεδιασμού (Denzin & Lincoln, 2005) της παρούσας έρευνας. Αυτό σημαίνει πως η επιλογή εμπεριέχει βαθύτερες παραδοχές για τη φύση της επιστημονικής γνώσης και για τη φύση της κοινωνικής πραγματικότητας (Τσέκερης, 2007), που συνδέονται με την αντίληψη πως η πραγματικότητα είναι ρευστή και εντός του πλαισίου, άρα δεν μπορεί να κατανοηθεί πλήρως (Denzin & Lincoln, 2005). Σε αντίθεση ο θετικιστικός σχεδιασμός θεμελιώνεται στην αντίληψη της μιας και μοναδικής πραγματικότητας, η οποία μπορεί να κατανοηθεί πλήρως μέσω λογικά επαληθεύσιμων αιτιωδών σχέσεων (Denzin & Lincoln, 2005). Τα βασικά χαρακτηριστικά του μη-θετικιστικού σχεδιασμού τα οποία καθοδηγούν τις μεθοδολογικές επιλογές της παρούσας έρευνας είναι η ρευστότητα, η ευελιξία του ερευνητή και η ανακάλυψη. Με τον τρόπο αυτό, δίνεται η δυνατότητα της κριτικής, της ερμηνείας και της χρήσης πολλών μεθόδων, αρχές οι οποίες διέπουν την ποιοτική μεθοδολογία (Watson & Watson, 2011).

Ειδικά στην περιοχή της εκπαίδευσης υπάρχουν ορισμένες ερευνητικές δυσκολίες που αφορούν επιστημονικά ερωτήματα, ζητήματα και αντικείμενα που δεν μπορούν να αναπτυχθούν και να μελετηθούν ποσοτικά (Παρασκευοπούλου – Κόλλια, 2008). Σε τέτοιου είδους έρευνες απαιτείται άμεση επικοινωνία και αλληλεπίδραση μεταξύ ερευνητή και υποκειμένων, αρχή θεμελίωσης του μη - θετικιστικού σχεδιασμού. Ο σχεδιασμός αυτός συνεχίζεται, αλληλοτροφοδοτείται και μεταβάλλεται κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας και η ανάγκη επανασχεδιασμού και συνεχούς διαλόγου μεταξύ των διαφορετικών φάσεων της έρευνας κρίνεται επιτακτική. Οι φάσεις της έρευνας πρέπει να θεωρούνται ανολοκλήρωτες, στις οποίες υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να επανέλθουμε και όχι επιμέρους στάδια στα οποία περνάμε γραμμικά μετά την ολοκλήρωση του προηγούμενου (Ιωσηφίδης, 2008).

Η ερευνητική στρατηγική της παρούσας έρευνας που εξυπηρετεί το μη - θετικιστικό σχεδιασμό είναι η θεμελιωμένη θεωρία (grounded theory) της ποιοτικής έρευνας, μια γενική μεθοδολογία με σκοπό την ανάπτυξη

συγκεκριμένης θεωρίας, η οποία στηρίζεται σε συστηματικά συλλεγμένα και αναλυμένα δεδομένα από το πεδίο (Robson, 2007). Η αλληλεπίδραση ανάμεσα στα δεδομένα που συλλέγονται, στην ανάλυση και ίσως, στις υφιστάμενες σχετικές θεωρίες είναι συνεχής. Η θεμελιωμένη θεωρία εξετάζει έννοιες (συγκρίνει και επισημαίνει ομοιότητες ανάμεσα στα συγκεκριμένα περιστατικά ή λόγια), σχέσεις (ανάμεσα σε έννοιες ή σύνολα εννοιών) και κατηγορίες (πιο υψηλού επιπέδου και πιο αφηρημένες από τις έννοιες τις οποίες αναπαριστούν) (Strauss & Corbin, 1998, στους Denzin & Lincoln, 1998). Η συλλογή δεδομένων παραδοσιακά γίνεται με συνεντεύξεις και παρατήρηση και ακολουθείται ανοιχτή και επιλεκτική κωδικοποίηση και ανάλυση (Robson, 2007).

Παράλληλα, η θεμελιωμένη θεωρία συμφωνεί με την αρχή της διατομής, μια από τις δύο θεωρίες για το θεωρητικό υπόβαθρο της μελέτης για τις πολλαπλές διαστάσεις και μορφές των κοινωνικών σχέσεων και των σχηματισμών των υποκειμένων (McCall, 2005), αφού η και η ίδια υποστηρίζει το σεβασμό της πολυπλοκότητας των ταυτοτήτων με σταδιακή ανάδειξη των χαρακτηριστικών τους (Bowleg, 2008). Δίνεται με αυτό τον τρόπο έμφαση στο λόγο των συμμετεχόντων και νόημα στον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι κατανοούν τον κόσμο, την εμπειρία και τον εαυτό τους. Στόχος είναι η ανάλυση των οντοτήτων και η ερμηνεία νοημάτων, τα οποία δεν μπορούν να μελετηθούν πειραματικά (σε συνάρτηση δηλαδή με την ποσότητα, την ένταση ή τη συχνότητά τους) (Τσέκερης, 2008), ένας στόχος ο οποίος αποτελεί πρωταρχικό σκοπό της παρούσας έρευνας. Με την επιλογή της θεμελιωμένης θεωρίας σε συνδυασμό με τη θεωρία της διατομής οι ερευνητές έχουν τη δυνατότητα να εστιάζουν στην ποιότητα και την ιδιαίτερη «υφή» της εμπειρίας, παρά να αναζητούν απρόσωπους νόμους αιτίου - αποτελέσματος, ή μεταβλητές που στοχεύουν σε σίγουρες προβλέψεις (Τσέκερης, 2008).

Τέλος, ο ερευνητικός σχεδιασμός που βασίζεται στη θεμελιωμένη θεωρία ενισχύεται από την επιλογή της άλλης θεωρίας στην οποία στηρίζεται η παρούσα έρευνα, της κριτικής. Συγκεκριμένα, ο Denzin (1997) επισημαίνει πως η θεωρία που αναπτύσσεται καθορίζεται εντός του πλαισίου, αφού ο ίδιος ο ερευνητής την ερμηνεύει με βάση το χωροχρονικό συγκείμενο και τις προσωπικές του αντιλήψεις. Σε αυτό το σημείο, η θεμελιωμένη θεωρία ενισχύεται από την αρχή της κριτικής θεωρίας η οποία περιγράφει πως οι κοινωνικοί παράγοντες

σχηματίζουν τις συνθήκες. Η κοινωνική πραγματικότητα θεωρείται πλαστική και ρευστή, αλλά και μοναδικά πραγματική (Denzin & Lincoln, 1998). Η παραδοχή πως τα αποτελέσματα της εκάστοτε έρευνας επηρεάζονται από τις αξίες του ερευνητή ο οποίος αλληλεπιδρά με τους ερευνούμενους είναι κοινή και στις δύο θεωρίες.

3.5. Μέθοδοι συλλογής δεδομένων

Καίριο ζήτημα στο σχεδιασμό της έρευνας αποτέλεσε η επιλογή των κατάλληλων ερευνητικών μεθόδων για την καλύτερη προσέγγιση των ερευνητικών ερωτημάτων, όπως αυτά έχουν διατυπωθεί προηγουμένως. Διαφορετικές επιστημολογικές ή θεωρητικές παραδοχές και διαφορετικοί τρόποι διερώτησης για την κοινωνική πραγματικότητα οδηγούν στην επιλογή διαφορετικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων (Ιωσηφίδης, 2008). Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνουν οι Nelson et al (1992), η επιλογή των εργαλείων και των ερευνητικών διαδικασιών που θα εφαρμοστούν εξαρτάται από τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία με τη σειρά τους εξαρτιούνται από το συγκεκριμένο (Nelson et al., 1992, στους Denzin & Lincoln, 1998). Μέσα από τη διερεύνηση της βιβλιογραφίας και με βάση το θεωρητικό υπόβαθρο των συλλογικών ταυτοτήτων και της θεωρίας της διατομής, έγινε η επιλογή της συνέντευξης³¹ ως την πρωταρχική μέθοδο συλλογής των δεδομένων. Στην πρώτη φάση διεξάγονται 40 ημιδομημένες συνεντεύξεις Ε/Κ εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης και Ε/Κ μαθητών δημοτικής εκπαίδευσης (20 συνεντεύξεις από την κάθε ομάδα). Στη δεύτερη φάση, έγινε επιλογή 5 εκπαιδευτικών, οι οποίοι είχαν ήδη λάβει μέρος στη φάση των συνεντεύξεων και πραγματοποιήθηκαν 4 παρατηρήσεις της διδασκαλίας τους (ογδοντάλεπτες παρατηρήσεις)³². Ο

³¹ Τα πρωτόκολλα συνέντευξης τα οποία χρησιμοποιήθηκαν παρατίθενται στο Παράρτημα 1, χωρισμένα σε πρωτόκολλο συνέντευξης (1) για τον εκπαιδευτικό και πρωτόκολλο συνέντευξης (2) για το μαθητή. Τα πρωτόκολλα συνέντευξης περιλαμβάνουν φωτογραφίες, εικόνες και ποιήματα για να δημιουργηθεί ένα οικείο κλίμα μεταξύ ερευνητή και συμμετεχόντων και να διευκολυνθεί η μνήμη των ατόμων, όπως έχει προαναφερθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο της εργασίας. Η τεχνική αυτή θα βοηθήσει ιδιαίτερα τα παιδιά να εκφράσουν τις απόψεις τους.

³² Μετά από κάθε παρατήρηση, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να συμπληρώσουν έντυπο αναστοχασμού της διδασκαλίας (Παράρτημα 1). Τα δεδομένα τα οποία συγκεντρώθηκαν από τα

σχεδιασμός και η διεξαγωγή των συνεντεύξεων και των παρατηρήσεων έλαβαν υπόψη μερικούς προβληματισμούς, όπως περιγράφεται στη συνέχεια.

Οι ερωταπαντήσεις είναι στην ουσία πιο δύσκολη διαδικασία από ότι θα μπορούσε κανείς αρχικά να σκεφτεί και χρειάστηκε αρκετός χρόνος για τη δημιουργία των πρωτόκολλων συνέντευξης, ώστε αυτά να ανταποκρίνονται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στα ερευνητικά ερωτήματα. Οι ερωτήσεις οριστικοποιήθηκαν και τα πρωτόκολλα συνεντεύξεων πήραν την τελική μορφή τους μετά τη διεξαγωγή δύο πιλοτικών ερευνών στην καθεμιά από τις οποίες συμμετείχε ένας εκπαιδευτικός και ένας μαθητής. Μέσα από τις πιλοτικές συνεντεύξεις εξετάστηκε κατά πόσον οι ερωτήσεις είναι κατανοητές και σαφείς και έγιναν οι κατάλληλες τροποποιήσεις πριν να ξεκινήσει η τελική φάση της συλλογής των δεδομένων. Οι πιλοτικές συνεντεύξεις δεν αποτελούν μέρος των δεδομένων της έρευνας που χρησιμοποιήθηκαν, αφού έγιναν για σκοπούς βελτίωσης των μεθοδολογικών εργαλείων.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η συνέντευξη ως ερευνητική μέθοδος χρησιμοποιείται συχνά στην κοινωνική έρευνα, ως ένα από τα πλέον ενδεικτικά εργαλεία (Robson, 2007· Κελπανίδης, 1999). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Denzin και Lincoln (1998), πρόκειται για το αγαπημένο μεθοδολογικό εργαλείο του ερευνητή ποιοτικής έρευνας. Η ποιοτική συνέντευξη καταλήγει να είναι μια μεγάλη περιπέτεια, κάθε βήμα της οποίας φέρνει νέες πληροφορίες και ανοίγει παράθυρα στις εμπειρίες των ατόμων. Μέσω αυτής, ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να κατανοήσει και να ανοικοδομήσει εμπειρίες και γεγονότα στα οποία δεν συμμετείχε (Rubin & Rubin, 1995). Έτσι, θεωρείται κατάλληλη μέθοδος που υποστηρίζει τη θεωρία των συλλογικών ταυτοτήτων και της διατομής, στις οποίες στηρίζεται η έρευνα, αφού πρωταρχικός σκοπός της είναι να αποκαλύψει τις πρακτικές διδασκαλίας των εκπαιδευτικών για ανάπτυξη της προσφυγικής συνείδησης στους μαθητές για κατανόηση της διαδικασίας αυτής.

Η συνέντευξη είναι ένας από τους πιο συνηθισμένους και πιο ισχυρούς τρόπους που χρησιμοποιούμε στην προσπάθειά μας να κατανοήσουμε τους συνανθρώπους μας (Denzin & Lincoln, 1998). Η Ann Oakley (1981), επεσήμανε

έντυπα αυτά, λειτούργησαν ως συμπληρωματικά των δεδομένων από τις παρατηρήσεις. Στο κεφάλαιο «Παρουσίαση των αποτελεσμάτων» δίνονται τεκμήρια και από τα έντυπα αναστοχασμού.

τη μεγάλη διαφορά μεταξύ της επιστημονικής, θετικής έρευνας που υπαγορεύει αντικειμενικότητα και συναισθηματική αποσύνδεση και της συνέντευξης που απαιτεί ειλικρίνεια, συναισθηματικό δεσμό και ανάπτυξη μιας σχέσης εμπιστοσύνης μεταξύ του συνεντευξιαζόμενου και του υποκειμένου (στους Denzin & Lincoln, 1998). Μέσω της συνέντευξης, μπορεί κανείς να αποσπάσει πληροφορίες που αναφέρονται στο παρελθόν, το παρόν και το μέλλον (Παπαιωάννου, Θεοδωράκης & Γούδας, 1999).

Οι συνεντεύξεις μπορούν να πάρουν μια ποικιλία μορφών και χρήσεων. Η πιο συνηθισμένη μέθοδος είναι η συνέντευξη του ατόμου (individual), η προφορική συναλλαγή πρόσωπο με πρόσωπο η οποία χρησιμοποιείται στη πρώτη φράση της συγκέντρωσης των δεδομένων της παρούσας έρευνας για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Πρόκειται, δηλαδή, για μια προφορική ανταλλαγή μεταξύ δύο προσώπων κατά την οποία ο ερωτών προσπαθεί να συλλέξει πληροφορίες για τις σκέψεις, τις απόψεις, τις πεποιθήσεις και τις ιδέες του ερωτώμενου σε ένα θέμα (Παπαναστασίου, 1998). Η ατομική συνέντευξη ως ερευνητικό εργαλείο παίρνει πολλές μορφές (Ιωσηφίδης, 2008). Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε το ημιδομημένο σχέδιο συνέντευξης πρόσωπο με πρόσωπο (face to face interview), με τη μορφή της προφορικής ιστορίας. Το ημιδομημένο σχέδιο συνέντευξης περιλαμβάνει διάλογο και συζήτηση, τα οποία όμως στηρίζονται σε ένα κατάλογο από τα κύρια και επιμέρους ζητήματα για τα οποία ενδιαφέρεται ο ερευνητής. Ο κατάλογος αυτός που αναφέρεται πολλές φορές ως «aide memoire» (βοήθημα μνήμης), έχει μάλλον καθοδηγητικό ρόλο στη συζήτηση, χωρίς να περιορίζει τη σκέψη του πληροφορητή με συγκεκριμένες ερωτήσεις ή να επιβάλλει μια συγκεκριμένη σειρά στα θέματα προς συζήτηση (Χαραλάμπους & Χαραλάμπους, 2010).

Συγκεκριμένα, το πρώτο μέρος της ατομικής συνέντευξης, αποσκοπεί στο να αποσπάσει πληροφορίες για την αντίληψη των εκπαιδευτικών και μαθητών σχετικά με την έννοια του πρόσφυγα. Στο δεύτερο μέρος της ατομικής συνέντευξης, ο ερωτώμενος έχει την ευκαιρία, με συγκεκριμένες ερωτήσεις, να περιγράψει και να αναλύσει πρακτικές διδασκαλίας που λαμβάνουν χώρα στη τάξη όσον αφορά στην προσφυγική συνείδηση. Ταυτόχρονα, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να μιλήσουν για τις εμπειρίες τους στο σχολείο για θέματα ανάπτυξης προσφυγικής σκέψης και οι εκπαιδευτικοί για τις πρακτικές που

εφαρμόζουν. Ακόμα, εξετάζονται θέματα που αφορούν πιθανή επίδραση των τεμνόμενων ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών, του ρόλου της προσφυγικής ταυτότητας και της ταυτότητας του φύλου τους, στη διαδικασία αυτή. Με τους πιο πάνω τρόπους, θεωρείται πως συγκεντρώθηκε ποικιλία πληροφοριών για ενδελεχή εξέταση του ζητήματος από διάφορες οπτικές γωνιές. Αν και κάθε περίπτωση θεωρείται συγκεκριμένη και μοναδική, φέρει τη σφραγίδα της ομάδας στην οποία ανήκει (Denzin & Lincoln, 1998). Κανένα άτομο ή περίπτωση, δηλαδή, δεν είναι απλά ένα άτομο ή μια περίπτωση εφόσον μέσα από τη μελέτη του συγκεκριμένου μελετάται και το γενικό (Sartre, 1981).

Για τη δεύτερη φάση της έρευνας, έγινε επιλογή 5 εκπαιδευτικών με σκόπιμη δειγματοληψία, οι οποίοι είχαν ήδη λάβει μέρος στην πρώτη φάση, αποτελώντας περιπτώσιακές μελέτες για θεατή μη συμμετοχική παρατήρηση κατά τη διδασκαλία τους στη τάξη. Στόχος είναι η κυκλική αλληλοσυμπλήρωση των δεδομένων από τις δύο προσεγγίσεις για να απαντηθούν με ακρίβεια τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Η μελέτη πολλαπλών περιπτώσεων και η χρήση της παρατήρησης είναι μια στρατηγική που θα βοηθήσει στη συγκεκριμενοποίηση των δεδομένων από τις συνεντεύξεις. Στις παρατηρήσεις χρησιμοποιήθηκε πρωτόκολλο ανοιχτής παρατήρησης των εκπαιδευτικών, το οποίο ολοκληρώθηκε και πήρε την τελική του μορφή μετά την πραγματοποίηση των συνεντεύξεων.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η σημαντικότερη δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι ερευνητές τάξης οι οποίοι χρησιμοποιούν την παρατήρηση ως μέσο συλλογής δεδομένων αφορά στην αρχική δυσκολία των εκπαιδευτικών να αποδεχτούν τόσο την παρουσία του ερευνητή στη τάξη όσο και τη διαδικασία παρατήρησης του μαθήματος (Μάγος, 2005). Για το λόγο αυτό, έγινε προσπάθεια να δημιουργηθεί φιλικό και οικείο κλίμα μέσω συζήτησης πριν και μετά από κάθε παρατήρηση. Η διαδικασία αυτή βοήθησε, ταυτόχρονα, και την ίδια την ερευνήτρια στη διασαφήνιση της παρατήρησης και στη λύση τυχόν αποριών.

Τέλος, ένα άλλο θέμα που απασχολεί τους ερευνητές οι οποίοι επιλέγουν την παρατήρηση είναι η παρέμβαση των αξιών και αντιλήψεων του ίδιου του ερευνητή. Σύμφωνα με τους ερευνητές, το μεγαλύτερο πρόβλημα που παρουσιάζεται στην παρατήρηση είναι ο ίδιος ο παρατηρητής, ο οποίος μπορεί να

προβεί σε λάθος συσχετισμούς και επομένως οι πληροφορίες που δίνει να μην ανταποκρίνονται στο τι συμβαίνει (Παπαναστασίου, 1996). Το υποκειμενικό στοιχείο στην παρατήρησης, αν και δεν εκμηδενίζεται ποτέ, μπορεί να περιοριστεί με ακριβή καταγραφή της παρατηρούμενης συμπεριφοράς στην κλείδα, όπως αυτή επισυνάπτεται στο παράρτημα και με τη συνειδητοποίηση της ίδιας της ερευνήτριας του κινδύνου αυτού.

3.5.1. Η ατομική συνέντευξη στη μορφή της προφορικής ιστορίας: εργαλείο για αντιμετώπιση της κριτικής της συμβατικής συνέντευξης για επίδραση του ερευνητή στον ερωτώμενο

Για την έρευνα επιλέγηκε ο τύπος της ημιδομημένης συνέντευξης, με τη μορφή της προφορικής ιστορίας. Η μορφή της συνέντευξης η οποία θα χρησιμοποιηθεί δεν αποτελεί την προφορική ιστορία (life history approach), αλλά μια μορφή ημιδομημένης συνέντευξης η οποία δανείζεται χαρακτηριστικά από την προφορική ιστορία. Οι προφορικές ιστορίες ομαδοποιούνται σε δύο κατηγορίες: τις πολιτισμικές (cultural interviews) και τις τοπικές (topical interviews). Η παρούσα έρευνα χρησιμοποιεί στοιχεία από τις πολιτισμικές συνεντεύξεις προφορικής ιστορίας, οι οποίες εξετάζουν νόρμες, αξίες, αντιλήψεις και κανόνες συμπεριφοράς μιας ομάδας (Rubin & Rubin, 1995). Με αυτό τον τρόπο, αντιμετωπίζεται η κριτική που έχει ασκηθεί τα τελευταία χρόνια στη συμβατική συνέντευξη, κυρίως για την επίδραση του ερευνητή στο συνεντευξιζόμενο.

Η ημιδομημένη συνέντευξη περιλαμβάνει προκαθορισμένες ερωτήσεις, η διάταξη των οποίων μπορεί να τροποποιηθεί ανάλογα με την αντίληψη του ερευνητή σχετικά με το τι φαίνεται καταλληλότερο στην κάθε περίπτωση. Η διατύπωση της ερώτησης, ακόμα, μπορεί να αλλάξει και να ζητηθούν εξηγήσεις, ενώ συγκεκριμένες ερωτήσεις που φαίνονται ακατάλληλες για κάποιο συγκεκριμένο ερωτώμενο μπορεί να παραλειφθούν ή να προστεθούν νέες για περαιτέρω ανάλυση αναδυόμενων θεμάτων (Robson, 2007). Ταυτόχρονα, στην ημιδομημένη συνέντευξη η προσοχή εστιάζεται στις ανοικτές ερωτήσεις

(Παπαναστασίου, 1996), οι οποίες είναι δυνατόν να προσφέρουν νέες πτυχές του θέματος προς συζήτηση.

Οι συνεντεύξεις στην έρευνα αυτή βασίζονται σε πληροφορίες μετά από βιβλιογραφική ανασκόπηση για τη μέθοδο της προφορικής ιστορίας (oral stories/ oral history/ testimonies/ memoirs approach), που άλλοι μελετητές αναφέρουν ως αφηγήσεις ζωής (life history), ή βιογραφική μέθοδο (Rubin & Rubin, 1995· Παπαιωάννου, Θεοδωράκης & Γούδας, 1999· Denzin & Lincoln, 1998· Ιωσηφίδης, 2008). Οι συνεντεύξεις αυτές συνήθως έχουν τη μορφή διαλογικών συζητήσεων και αφηγήσεων (conversational narratives) (Ιωσηφίδης, 2008), και όχι την κλασσική μορφή των συμβατικών συνεντεύξεων. Σκοπός είναι η δημιουργία της αίσθησης της οικειότητας και άνεσης στο συνεντευξιαζόμενο που είναι αναγκαία, ειδικά σε θέματα που θεωρούνται ευαίσθητα στη σφαίρα των ψυχολογικών διεργασιών του ατόμου, όπως είναι τα ζητήματα που πραγματεύεται η παρούσα έρευνα. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός πως η συνέντευξη με τη μορφή της προφορικής ιστορίας θεωρείται ιδιαίτερα χρήσιμη μέθοδος σε έρευνες με στόχο την αποτύπωση της μεταναστευτικής εμπειρίας και της πορείας διάφορων μεταναστευτικών ομάδων (Ιωσηφίδης, 2008). Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, στο κεφάλαιο της ανασκόπησης της βιβλιογραφίας, οι έρευνες για τους μετανάστες παρουσιάζουν αρκετές ομοιότητες με τις έρευνες για τους πρόσφυγες, λόγω κοινών εμπειριών που βιώνουν τα άτομα αυτά.

Σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2008), οι συνεντεύξεις σε μορφή προφορικής ιστορίας δίνουν έμφαση στη «φωνή» των ίδιων των κοινωνικών υποκειμένων, στην προσωπική τους ερμηνεία για την κοινωνική πραγματικότητα, στις αναπαραστάσεις και στις προσωπικές και συλλογικές εμπειρίες. Οι ερευνητές χρειάζεται να συμπεριφέρονται στους συμμετέχοντες ως αξιόλογους συμμετέχοντες στην έρευνα, και όχι ως ασήμαντα άτομα των οποίων η ευθύνη είναι απλά να γεμίσουν ένα κουτί με απαντήσεις (Denzin & Lincoln, 1998). Η έμφαση στο συμμετέχοντα που προτάσσει η προφορική ιστορία αντικρούει την κριτική της συμβατικής συνέντευξης για επιρροή του ερωτώμενου από τον ερευνητή και πιθανή καθοδήγηση της συζήτησης. Οι συνεντεύξεις με χαρακτηριστικά προφορικής ιστορίας, άλλωστε, βασίζονται κυρίως στην επίτευξη της αφηγηματικής συνέχειας από την πλευρά των υποκειμένων με σχετικά μικρή εμπλοκή των ερευνητών μέχρι αυτή να ολοκληρωθεί (Ιωσηφίδης,

2008). Οι Fontana και Frey (1998), προτείνουν την καταγραφή των φωνών των συμμετεχόντων στην έρευνα με την όσο δυνατόν λιγότερη επιρροή εκ μέρους του ερευνητή, χωρίς τη σύνθεση τους σε μια ενοποιημένη φωνή μέσα από την ερμηνεία. Κατά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων έχει γίνει προσπάθεια αποφυγής διατύπωσης οποιονδήποτε σχολίων στις απαντήσεις των ατόμων με την υποβολή μόνο διευκρινιστικών ερωτήσεων που θεωρούνται απαραίτητες για τη σαφή και ξεκάθαρη αποτύπωση των αντιλήψεων τους. Το πιο σημαντικό στοιχείο της συνέντευξης είναι ο συνεντευξιαζόμενος, η φωνή του οποίου χρειάζεται να αντιμετωπίζεται ως μοναδική, γι' αυτό και στο στάδιο της ερμηνείας τηρούνται διαδικασίες ώστε να αποφευχθεί η καθολική ενοποίηση των ατόμων.

Η έμφαση στη φωνή των ερωτώμενων θεμελιώνεται με τη δόμηση των συνεντεύξεων προφορικής ιστορίας σε ανοιχτού και όχι κλειστού τύπου ερωτήσεις, οι οποίες θεωρείται πως δίνουν τη δυνατότητα στον ερωτώμενο να αφηγηθεί ιστορίες (Robson, 2007). Με την αναγνώριση του τρόπου με τον οποίο ο ερωτώμενος επηρεάζει την έρευνα και την υποβολή ανοιχτού τύπου ερωτήσεων περιορίζεται η ανάμειξη του ερευνητή σε μια προσπάθεια για ελάχιστη επιρροή στις απαντήσεις. Κάθε άτομο, άλλωστε, έχει τη δική του κοινωνική ιστορία και μια ξεχωριστή θεώρηση για τον κόσμο (Denzin & Lincoln, 1998), η οποία μπορεί να αναδιπλωθεί με μεγαλύτερη ευκολία μέσω αυτής της μορφής συνέντευξης. Όπως επισημαίνει η Oakley (1981), «Η διαδικασία της συνέντευξης είναι όπως το γάμο: όλοι ξέρουν τι είναι, ένα μεγάλο μέρος των ανθρώπων το κάνει κι όμως πίσω από κάθε κλειστή πόρτα υπάρχει ένας μυστικός κόσμος» (Oakley, 1981, σελ. 41, στους Denzin & Lincoln, 1998). Για τους παραπάνω λόγους, οι συνεντεύξεις των μαθητών και εκπαιδευτικών διεξάγονται εντός του πεδίου έρευνας (στο σχολικό χώρο), ώστε να υπάρχει περισσότερη αμεσότητα και να λειτουργήσει ευκολότερα η μνήμη των συμμετεχόντων³³. Όπου δεν κατέστη δυνατόν και μόνο σε ελάχιστες συγκεκριμένες περιπτώσεις, οι συνεντεύξεις

³³ Η επιλογή του χώρου των συνεντεύξεων εντός του πεδίου έρευνας, δηλαδή στο σχολικό χώρο, έγινε προκειμένου να διευκολυνθεί η μνήμη των συμμετεχόντων σε θέματα που αφορούσαν στις πρακτικές διδασκαλίας. Επιπρόσθετα, η επιλογή αυτή διευκόλυνε πρακτικά τους συμμετέχοντες, αλλά και τους έκανε να νιώσουν περισσότερο άνετα να εκφράσουν τις απόψεις τους λόγω της οικειότητας που είχαν με το περιβάλλον. Μεθοδολογικά, εξασφαλίστηκε η συνέπεια στη συλλογή των δεδομένων Παρόλα αυτά, η ερευνήτρια έχει πλήρη επίγνωση της ενδεχόμενης επίδρασης που ασκεί ο σχολικός χώρος ως συνθήκη αναπαραγωγής αντιλήψεων και ήθους, στη συλλογή των δεδομένων.

πραγματοποιήθηκαν στο σπίτι των συμμετεχόντων και έγινε προσπάθεια απομόνωσης σε ξεχωριστό δωμάτιο.

Στην παρούσα έρευνα, όπως έχει αναφερθεί, δίνεται πρωταρχική σημασία στο άτομο, στις σκέψεις και τα συναισθήματα του. Οι τάσεις των διαγνώσεων του καιρού μας άλλωστε, όπως έχουν διατυπωθεί στις κοινωνικές και παιδαγωγικές επιστήμες συμπίπτουν σε μια διαπίστωση που μπορεί να τεκμηριωθεί επαρκώς και εμπειρικά: η οργάνωση της κοινωνικής ζωής στις εκσυγχρονισμένες σύγχρονες κοινωνίες εναπόκειται ολοένα και περισσότερο στο ίδιο το άτομο (Τσιώλης, 2006). Η διαπίστωση αυτή, σύμφωνα με τον Alheit (2006), αναγορεύει τη συνολική διαδρομή του βίου σε ένα πεδίο ατομικών μαθησιακών διαδικασιών (στον Τσιώλη, 2006). Η παρούσα έρευνα επιδιώκει μέσω αυτής της μεθόδου οι συμμετέχοντες να νιώσουν άνετα και να αφηγηθούν εμπειρίες για τις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί με στόχο τη διατήρηση/ καλλιέργεια της προσφυγικής συνείδησης στους μαθητές. Παράλληλα, εξετάζονται οι ενδεχόμενες επιδράσεις στη διαδικασία αυτή από τεμνόμενες ταυτότητες των εκπαιδευτικών.

Το βασικότερο πλεονέκτημα της συνέντευξης ως μεθοδολογίας άντλησης πληροφοριών και δεδομένων εστιάζεται στο γεγονός ότι επιτρέπει στον ερευνητή να αντλήσει πληροφορίες σε βάθος, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για τη διερεύνηση πολύπλοκων κοινωνικών διαδικασιών, συμπεριφορών, στάσεων, αξιών και αντιλήψεων (Ιωσηφίδης, 2008). Η συνέντευξη επιτρέπει στον ερευνητή να κατανοήσει κοινωνικές συμπεριφορές, στάσεις και αντιλήψεις των ερωτώμενων, δηλαδή να δει τον κοινωνικό κόσμο και τα κοινωνικά φαινόμενα μέσα από τις εμπειρίες και τα «μάτια» των κοινωνικών υποκειμένων (Ιωσηφίδης, 2008). Για το λόγο αυτό, θεωρείται το πρωταρχικό ερευνητικό εργαλείο για τον κοινωνιολόγο, τον εκπαιδευτικό, τον πολιτικό επιστήμονα, το εγκληματολόγο, το δημόσιο και κοινωνικό λειτουργό, τον ανθρωπολόγο και τον ιστορικό (Rubin & Rubin, 1995). Σύμφωνα με τον Silverman (2005), μέσα από τις συνεντεύξεις ανιχνεύεται πώς οι άνθρωποι «βλέπουν τα πράγματα», όχι όμως πώς «πράττουν» και ο συνδυασμός των συνεντεύξεων με άλλες «εναλλακτικές προσεγγίσεις» κρίνεται επιτακτικός. Ο περιορισμός αυτός και η κριτική της συνέντευξης που αναφέρεται στην επίδραση των ποικίλων ταυτοτήτων του ερευνητή και του πλαισίου (Fontana & Frey, 1998 στους Denzin & Lincoln, 1998), όπως παρουσιάστηκε προηγουμένως,

αντιμετωπίζεται με συγκέντρωση περισσότερων δεδομένων μέσω της μεθόδου της τριγωνοποίησης (triangulation) (Denzin, 1970). Πρόθεση της τριγωνοποίησης είναι η χρήση δύο ή περισσότερων πηγών δεδομένων, ερευνητών, μεθοδολογικών προσεγγίσεων, θεωριών ή μεθόδων ανάλυσης δεδομένων μέσα στην ίδια έρευνα για να εξεταστεί μια σύνθετη κατάσταση μέσα από περισσότερες από μία οπτικές γωνίες (Mathison, 1988· Olsen, 2004). Σύμφωνα με τον Stake (1995), «είναι μια προσπάθεια να δούμε αν αυτό που εξετάζουμε φέρει την ίδια σημασία όταν και εφόσον βρεθεί υπό άλλες συνθήκες» (σελ. 113). Κατά παρόμοιο τρόπο, οι Goldring et al. (2006), χρησιμοποιούν την τριγωνοποίηση ως τρόπο εγκυροποίησης των μετρήσεων τους μέσω της υπερπήδησης των αδυναμιών ή των προκαταλήψεων της καθεμιάς μεθόδου συλλογής των δεδομένων.

Στην παρούσα έρευνα εφαρμόζεται τριγωνοποίηση κατά την επιλογή των μεθοδολογικών εργαλείων (methodological triangulation), προσέγγιση κατά την οποία ο ερευνητής συνδυάζει 2 ή περισσότερες μεθόδους συλλογής των δεδομένων στη μελέτη του ίδιου φαινομένου (Denzin, 1994). Επίσης, συλλέγονται δεδομένα από δύο ομάδες συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία, τόσο από μαθητές όσο και από εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα στην πρώτη φάση της έρευνας συγκεντρώθηκαν δεδομένα μέσω ατομικών συνεντεύξεων με τη μορφή της προφορικής ιστορίας σε εκπαιδευτικούς και μαθητές. Με βάση τα αποτελέσματα της πρώτης φάσης, έγινε επιλογή με σκόπιμη δειγματοληψία 5 εκπαιδευτικών, οι οποίοι αποτελούν μελέτες περίπτωσης με τη χρήση της μη συμμετοχικής θεατής παρατήρησης για μια εις βάθος μελέτη των ίδιων ερωτημάτων. Στην παρούσα έρευνα ο τριγωνισμός αφορά τον συνδυασμό των μεθόδων της συνέντευξης και της παρατήρησης, και όχι τη συμφιλίωση της ποιοτικής και ποσοτικής προσέγγισης. Σύμφωνα με τον Patton (1990), ο συνδυασμός συνέντευξης με παρατήρηση αποτελεί μία από τις γνωστότερες μορφές τριγωνισμού.

3.5.2. Περιπτώσιακές μελέτες - Η θεατή μη συμμετοχική παρατήρηση

Λαμβάνοντας υπόψη όλα όσα προηγήθηκαν αναφορικά με τα πλεονεκτήματα και τους περιορισμούς της συνέντευξης, κρίθηκε ως

καταλληλότερη προς χρήση για τη δεύτερη φάση συλλογής των δεδομένων η τεχνική της παρατήρησης για μια εις βάθος διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων που απασχολούν και την πρώτη φάση της παρούσας έρευνας. Για τους σκοπούς της έρευνας κρίθηκε σημαντική η επιλογή 5 εκπαιδευτικών με σκόπιμη δειγματοληψία, οι οποίοι είχαν ήδη λάβει μέρος στην πρώτη φάση, αποτελώντας περιπτώσιακές μελέτες με την χρήση της θεατής μη συμμετοχικής παρατήρησης, κατά τη διδασκαλία τους στη τάξη. Στόχος είναι η κυκλική αλληλοσυμπλήρωση των δεδομένων από τις δύο προσεγγίσεις και η ανάδειξη των στοιχείων της έρευνας που απαιτούν ιδιαίτερη προσοχή για πιο ακριβή θεώρηση των πρακτικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στην καλλιέργεια της προσφυγικής συνείδησης και το ρόλο των τεμνόμενων ταυτοτήτων στη διαδικασία.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η μελέτη πολλαπλών περιπτώσεων είναι μια στρατηγική που προτιμάται όταν υποβάλλονται ερωτήματα που αφορούν το «πώς» και «γιατί», όταν ο ερευνητής έχει μικρό έλεγχο στα γεγονότα ή όταν η εστίαση βρίσκεται σε ένα σύγχρονο φαινόμενο στην καθημερινή ζωή (Yin, 1994). Οι πολλαπλές μελέτες περίπτωσης αποτελούν συγκεκριμένα επιστημονικά παραδείγματα που συχνά σχεδιάζονται για να σκιαγραφηθεί μια γενικότερη κατάσταση, ή η μελέτη ενός περιστατικού στην εξέλιξη του (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Η επιλογή των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αποτέλεσαν μελέτες περίπτωσης και έτυχαν παρατήρησης έγινε μετά την αρχική ανάλυση των δεδομένων από τις ατομικές συνεντεύξεις. Η επιλογή έγινε με σκόπιμη δειγματοληψία και αφού καταρτίστηκε πίνακας με χαρακτηριστικά, ώστε να συμπεριλαμβάνονται όλες οι κατηγορίες στην ομάδα. Σύμφωνα με τον Τσάκκιο (2006), μέσω της σκόπιμης δειγματοληψίας επιλέγονται ακραίες περιπτώσεις που παρεκκλίνουν, καθώς και περιπτώσεις που έχουν άμεση σχέση με το υπό εξέταση φαινόμενο. Η επιλογή έγινε με τρόπο ώστε να συμμετάσχουν εκπαιδευτικοί και σχολεία με διαφορετικά χαρακτηριστικά. Βασικό κριτήριο αποτελεί η θέση του εκπαιδευτικού στις κατηγορίες που δημιουργήθηκαν με την ανάλυση των δεδομένων των ατομικών συνεντεύξεων, αλλά και άλλες μεταβλητές, όπως φύλο, προσφυγική καταγωγή, προσόντα και δημογραφικά χαρακτηριστικά σχολείου στο οποίο διδάσκει ο εκπαιδευτικός.

Βασικό, επίσης, κριτήριο αποτέλεσε η προσβασιμότητα στα σχολεία και στις τάξεις των εκπαιδευτικών, αφού τα άτομα έπρεπε να δεχθούν τους όρους και τις διαδικασίες που απαιτεί η έρευνα. Με την ολοκλήρωση της ατομικής συνέντευξης στην πρώτη φάση συλλογής των δεδομένων, τα άτομα ερωτήθηκαν αν ενδιαφέρονται να συμμετάσχουν και στη δεύτερη φάση. Με αυτό τον τρόπο, η διαδικασία επιλογής των συμμετεχόντων στη δεύτερη φάση διευκολύνθηκε, αφού είχε καταρτιστεί κατάλογος με τα άτομα που ενδιαφέρονταν να λάβουν μέρος και στη συνέχεια της έρευνας. Από τα άτομα αυτά έγινε η επιλογή των 5, στους οποίους έγιναν 4 παρατηρήσεις της διδασκαλίας τους στη τάξη (στα πλαίσια του Δεν Ξεχνώ), σε διαφορετικά χρονικά διαστήματα εντός του σχολικού έτους.

Σύμφωνα με τους ερευνητές, η παρατήρηση είναι μια από τις πιο άμεσες πηγές πληροφοριών (Παπαναστασίου, 1996). Τα δεδομένα που μπορεί να συλλέξει ένας ερευνητής από την παρατήρηση είναι πολύ σημαντικά, καθώς του δίνουν την ευκαιρία να συλλέξει δεδομένα μέσα σε πραγματικές καταστάσεις και να δει επιτόπου αυτά που συμβαίνουν (Patton, 1990). Μέσω της παρατήρησης, ο ερευνητής μπορεί να παρατηρεί και να αποκτήσει εμπειρίες στα νοήματα και τις αλληλεπιδράσεις των ατόμων, κατανοώντας το πλαίσιο εντός του οποίου συμβαίνουν οι λειτουργίες αυτές. Ο Patton (1990), υποστηρίζει ότι η άμεση, προσωπική επαφή με ένα κοινωνικό χώρο προσφέρει πολλές δυνατότητες και πλεονεκτήματα. Ειδικά στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, η παρατήρηση προσφέρει σημαντικά στοιχεία αφού σύμφωνα με τον Woods (1991, σελ.85), «δεν προκαλεί έκπληξη το γεγονός ότι σε κάποια πλαίσια υπάρχει μεγάλη διαφορά ανάμεσα στο τι λένε οι δάσκαλοι ότι κάνουν και στο τι πραγματικά κάνουν». Από πλευράς καταγραφής των δεδομένων της παρατήρησης υπάρχουν δύο κατηγορίες, η δομημένη και η ελεύθερη παρατήρηση. Στην παρούσα έρευνα επιλέγηκε η ελεύθερη παρατήρηση (unstructured observation), γιατί κρίθηκε χρήσιμη στην εμβάθυνση του θέματος και στην ανάδυση των χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών με την ανάλυση των δεδομένων των ατομικών συνεντεύξεων. Το πρωτόκολλο παρατήρησης της ανοιχτής παρατήρησης των εκπαιδευτικών που επισυνάπτεται στο παράρτημα ολοκληρώθηκε και πήρε την τελική του μορφή μετά την πραγματοποίηση των συνεντεύξεων. Σημαντικό στοιχείο στην καταγραφή των παρατηρήσεων κρίνεται και η επισήμανση των μη λεκτικών μορφών επικοινωνίας μεταξύ των υποκειμένων της έρευνας στη σχολική τάξη.

Συχνά οι μη λεκτικές μορφές επικοινωνίας παρέχουν πλούσια δεδομένα, η ερμηνεία των οποίων οδηγεί στην εξαγωγή ή επιβεβαίωση σημαντικών συμπερασμάτων (Μάγος, 2005).

Στην ελεύθερη παρατήρηση οι ερευνητές παρατηρούν τα υποκείμενα της έρευνας για κάποιο χρονικό διάστημα και καταγράφουν με λεπτομέρεια τις αντιδράσεις τους στα διάφορα ερεθίσματα (Παπαναστασίου, 1996). Ο ερευνητής δεν εστιάζει την παρατήρηση αποκλειστικά σε συγκεκριμένες μεταβλητές, αλλά είναι ευέλικτος. Μετά την καταγραφή των δεδομένων με την ελεύθερη παρατήρηση οι ερευνητές κατατάσσουν κάθε περιγραφή σε κάποιες άλλες κατηγορίες και εξετάζουν τα δεδομένα αυτών των κατηγοριών, ψάχνοντας για ομοιότητες, διαφορές και επαναλαμβανόμενα μοτίβα (Russel, 1994). Αφού δηλαδή οι ερευνητές συγκεντρώσουν τα δεδομένα τους από την καταγραφή των διαλόγων μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών ή και των μαθητών μεταξύ τους, των μη λεκτικών συμπεριφορών τους, την εικόνα της αίθουσας και τη συζήτηση που προηγείται και έπεται της παρατήρησης, προχωρούν στην κατηγοριοποίηση τους με βάση τα εκάστοτε ερευνητικά ερωτήματα. Μετά την ανάλυση των δεδομένων από τις ατομικές συνεντεύξεις και τις παρατηρήσεις, η ερευνήτρια είχε στόχο την ανάπτυξη συγκεκριμένης θεωρίας, με βάση τα αναλυμένα δεδομένα από το πεδίο.

Τέλος, μια σημαντική δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι ερευνητές τάξης που επιλέγουν να χρησιμοποιήσουν την παρατήρηση ως μέσο συλλογής δεδομένων αφορά στην αρχική δυσκολία των εκπαιδευτικών να αποδεχτούν τόσο την παρουσία του ερευνητή στη τάξη, όσο και τη διαδικασία παρατήρησης του μαθήματος (Μάγος, 2005). Αντίστοιχα ο Stenhouse (1996), τονίζει πως η παρακολούθηση της επαγγελματικής εικόνας κάποιου πολύ συχνά εκλαμβάνεται ως απειλή. Εφόσον οι συνεντεύξεις προηγούνται των παρατηρήσεων έγινε προσπάθεια να δημιουργηθεί κλίμα ασφάλειας και αμοιβαίας εμπιστοσύνης από την πρώτη φάση της έρευνας. Η συζήτηση γνωριμίας πριν τη συνέντευξη, που περιλαμβάνει τη συζήτηση όσον αφορά στη διασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων, και η συζήτηση κατά τη διάρκεια της συνέντευξης πιστεύεται πως βοήθησαν στη δημιουργία κατάλληλου κλίματος για τη δεύτερη φάση της έρευνας. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η ανάπτυξη «γενικότερης επικοινωνίας»

προτού ξεκινήσει η παρατήρηση της τάξης κρίνεται απαραίτητη (Anderson & Burns, 1989, σελ. 138)

3.6. Οι συμμετέχοντες - Ζητήματα δεοντολογίας

Η δειγματοληψία (sampling) είναι μια διαδικασία η οποία ακολουθείται στην επιλογή ορισμένων υποκειμένων, αντικειμένων ή μετρήσεων από ένα ευρύτερο σύνολο στο οποίο ανήκουν, τον πληθυσμό (population), για τον οποίο ο ερευνητής ενδιαφέρεται να συλλέξει πληροφορίες και να καταλήξει σε συμπεράσματα (Παπαναστασίου, 1996). Επειδή ο πληθυσμός συνήθως είναι μεγάλου μεγέθους και πρακτικά είναι δύσκολο, αν όχι αδύνατο, να πάρουμε όλες τις μετρήσεις, γίνεται εκλογή υποσυνόλου του πληθυσμού που το ονομάζουμε δείγμα (sample) (Παπαναστασίου, 1998). Αν και οι δειγματοληπτικές τεχνικές έχουν ταυτιστεί σε μεγάλο βαθμό με τις ποσοτικές μεθόδους έρευνας, εντούτοις και οι ποιοτικές μέθοδοι έρευνας χαρακτηρίζονται από μια σειρά από διαφορετικές δειγματοληπτικές τεχνικές και πρακτικές οι οποίες διαφέρουν σημαντικά από αυτές που εμφανίζονται στις ποσοτικές μεθόδους (Ιωσηφίδης, 2008).

Στην παρούσα μελέτη πληθυσμό αποτελούν οι Ε/Κ εκπαιδευτικοί και μαθητές που διδάσκουν και σπουδάζουν σε αντιστοιχία στα δημόσια σχολεία της Κυπριακής Δημοκρατίας. Τα άτομα τα οποία έλαβαν μέρος στην πρώτη φάση της έρευνας έτυχαν επιλογής με συνδυασμό της σκόπιμης δειγματοληψίας και της δειγματοληψίας χιονοστιβάδας (snowball sampling)³⁴, σύμφωνα με την οποία οι ίδιοι οι ερευνώμενοι οδηγούν τους ερευνητές στον εντοπισμό και άλλων υποψηφίων συμμετεχόντων στην ερευνητική διαδικασία, αξιοποιώντας τα κοινωνικά τους δίκτυα και τις σχέσεις τους (Ιωσηφίδης, 2008). Η επιλογή των ατόμων ξεκίνησε από προσωπικές αρχικές επαφές της ερευνήτριας με

³⁴ Η μέθοδος της χιονοστιβάδας είναι αρκετά δημοφιλής τακτική ανεύρεσης συμμετεχόντων στις ποιοτικές έρευνες, σύμφωνα με την οποία χρησιμοποιούνται τα κοινωνικά δίκτυα των αρχικών επαφών για την εξεύρεση περισσότερων ατόμων. Η μέθοδος αυτή στη βιβλιογραφία ονομάζεται επίσης «φίλος φίλου» (friend of friend) και είναι ιδιαίτερα βοηθητική για τη συγκέντρωση συμμετεχόντων αλλά και για την ανάπτυξη των απαραίτητων σχέσεων εμπιστοσύνης (Milroy & Gordon, 2003). Σύμφωνα με τους Muggeridge and Dona (2006), η μέθοδος της χιονοστιβάδας ξεκαθαρίζει τις διαφορές στις εμπειρίες των ατόμων, προσδίδοντας ποικιλία στα δεδομένα.

υποψήφιους συμμετέχοντες από τους οποίους ζητήθηκε να συστήσουν κι άλλα άτομα που ενδιαφέρονταν και πληρούσαν τα κριτήρια για να λάβουν μέρος στην ερευνητική διαδικασία. Στη δεύτερη φάση της έρευνας έχει χρησιμοποιηθεί σκόπιμη δειγματοληψία. Η επιλογή έγινε με τρόπο ώστε να συμμετάσχουν εκπαιδευτικοί και σχολεία με διαφορετικά χαρακτηριστικά, με βάση κάποιες μεταβλητές, όπως φύλο, προσφυγική καταγωγή και δημογραφικά χαρακτηριστικά σχολείου στο οποίο διδάσκει ο εκπαιδευτικός.

Συγκεκριμένα, στην πρώτη φάση συλλογής των δεδομένων έχουν διεξαχθεί 40 ημιδομημένες συνεντεύξεις Ε/Κ εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης και Ε/Κ μαθητών δημοτικής εκπαίδευσης (20 συνεντεύξεις από την κάθε ομάδα), αφού προηγήθηκαν 2 πιλοτικές συνεντεύξεις (1 από κάθε κατηγορία συμμετεχόντων). Στη δεύτερη φάση έγινε επιλογή 5 εκπαιδευτικών και πραγματοποιήθηκαν 4 παρατηρήσεις της διδασκαλίας του καθενός, στα πλαίσια του Δεν Ξεχνώ. Ο συγκεκριμένος αριθμός συμμετεχόντων θεωρείται πως δίνει τη δυνατότητα γενικής αποδόμησης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και μαθητών σχετικά με τις πρακτικές που χρησιμοποιούνται για τη διατήρηση/ανάπτυξη της «προσφυγικής συνείδησης» στο σχολείο και τη διατομή της προσφυγικής ταυτότητας και της ταυτότητας του φύλου των εκπαιδευτικών, με τον παράλληλα προσεκτικό χειρισμό όμως κάθε περίπτωσης ως μοναδικής. Κάθε άτομο που θα συμμετάσχει στις διαδικασίες διερεύνησης θεωρείται σημαντικό και εξασφαλίζεται η προστασία της συνθετότητας και της διαφοροποίησης κάθε ξεχωριστής βιογραφίας με την ανάλογη προσοχή στην ατομική ιστορία. Όπως έχει αναφερθεί πιο πάνω, στόχος της θεμελιωμένης θεωρίας, στην οποία βασίζεται η παρούσα έρευνα, είναι η ανάπτυξη συγκεκριμένης θεωρίας με συστηματικά συλλεγμένα και αναλυμένα δεδομένα από το πεδίο (Robson, 2007). Έτσι, ο αριθμός των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν θεωρείται επαρκής για το σκοπό της έρευνας. Αν και ο αριθμός αυτός ήταν δυνατόν να αυξομειωθεί ανάλογα με τις περιστάσεις κατά τη διεκπεραίωση της έρευνας, χωρίς αυτό όμως να σημαίνει μεγάλη απόκλιση από τις αρχικές εκτιμήσεις, εντούτοις δεν χρειάστηκε η διαφοροποίησή του.

Τα άτομα που λαμβάνουν μέρος στην έρευνα, εκπαιδευτικοί και μαθητές, προέρχονται από τον χώρο της δημοτικής εκπαίδευσης. Η επιλογή αυτή στηρίχτηκε στο γεγονός ότι σε αντίθεση με τις άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης,

οι δάσκαλοι έρχονται όλοι σε επαφή με θέματα που αφορούν την ανάπτυξη της «προσφυγικής συνείδησης», στα πλαίσια του στόχου «Δεν Ξεχνώ και Αγωνίζομαι», ο οποίος μπορεί να προωθηθεί μέσω διαφόρων μαθημάτων, όπως έχει περιγραφεί στην εισαγωγή της παρούσας μελέτης. Σε όλους, δηλαδή, τους δασκάλους είναι δυνατόν να ανατεθεί η διδασκαλία των μαθημάτων των Νέων Ελληνικών, της Ιστορίας, των επετειακών θεμάτων κ.α. που έχουν σχέση με το θέμα. Σε αντίθεση, μερικοί καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των οποίων τα μαθήματα δεν σχετίζονται καθόλου με το συγκεκριμένο στόχο, δεν εμπλέκονται επίσημα στις διαδικασίες προσφυγικής συνείδησης.

Αν και έγινε προσπάθεια όπως συμπεριληφθούν στους συμμετέχοντες άτομα με διαφορετικά χαρακτηριστικά (Ιωσηφίδης, 2008), ώστε να σχηματιστεί όσο το δυνατόν πιο ολοκληρωμένη εικόνα για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων, η επιλογή των συμμετεχόντων για την πρώτη φάση της έρευνας έγινε βάση τριών στοιχείων: το φύλο, την ηλικία και την προσφυγική τους ταυτότητα, τα οποία αναλύονται στη συνέχεια.

Πρώτον, καταβλήθηκε προσπάθεια, να υπάρχει στο δείγμα ίσος αριθμός γυναικών και ανδρών (για τους εκπαιδευτικούς) και ίσος αριθμός κοριτσιών και αγοριών (για τους μαθητές). Αυτό είναι σημαντικό για την εξέταση του ρόλου που διαδραματίζει το κοινωνικό φύλο των εκπαιδευτικών στις πρακτικές που χρησιμοποιούν για τη δημιουργία προσφυγικής συνείδησης στους μαθητές. Ο ίσος αριθμός κοριτσιών και αγοριών στο δείγμα των μαθητών προσθέτει την ισορροπία στο γενικό δείγμα των συμμετεχόντων και βοήθησε στην περαιτέρω διερεύνηση θεμάτων που αναδύθηκαν στην πορεία.

Δεύτερον, στο δείγμα υπήρχε ίσος αριθμός εκπαιδευτικών προσφύγων (πρώτη ή δεύτερη γενιά πρόσφυγες) και μη προσφύγων, προκειμένου να εξεταστεί το ερευνητικό ερώτημα που αφορά στη διαπίστωση πιθανόν χαρακτηριστικών που διαφοροποιούν τις δύο ομάδες στις πρακτικές τους για την καλλιέργεια της προσφυγικής συνείδησης. Σύμφωνα με την θεωρία της διατομής, στην οποία θεμελιώνεται η παρούσα έρευνα, οι κοινωνικές ταυτότητες αλληλεπιδρούν και σχηματίζουν ποιοτικά διαφορετικές αντιλήψεις και εμπειρίες (Warner, 2008). Αυτό τονίζει πως οι ταυτότητες των ατόμων δε μπορούν να θεωρηθούν ανεξάρτητες μεταβλητές στην παρούσα έρευνα (γυναίκα/ άντρας,

πρόσφυγας/ μη πρόσφυγας), αλλά μεταβλητές οι οποίες ενδεχομένως έχουν ρόλο στη διαδικασία με διαφορετικούς συνδυασμούς για το κάθε άτομο. Παράλληλα, στην έρευνα έλαβαν μέρος μαθητές με προσφυγική καταγωγή και με απουσία προσφυγικής καταγωγής. Οι αντιλήψεις και των δύο ομάδων των μαθητών όσον αφορά σε θέματα προσφυγικής συνείδησης κρίθηκαν σημαντικές για την παρούσα έρευνα. Πιστεύεται πως ο περιορισμός των συμμετεχόντων σε μαθητές αποκλειστικά με προσφυγική καταγωγή θα είχε ως αποτέλεσμα την παράλειψη σημαντικών δεδομένων που απαντούν τα ερευνητικά ερωτήματα.

Τρίτο και τελευταίο στοιχείο επιλογής των συμμετεχόντων αποτέλεσε η ηλικία. Συγκεκριμένα, στην έρευνα έλαβαν μέρος εκπαιδευτικοί που έχουν γεννηθεί πριν το 1974 και μετά το 1974 προκειμένου να διαπιστωθούν τυχόν διαφορές στις πρακτικές διδασκαλίας που προκύπτουν μεταξύ των δύο ομάδων (πρόσφυγες πρώτης γενιάς και πρόσφυγες δεύτερης γενιάς). Με αυτό τον τρόπο, παράλληλα, έγινε δυνατή η διαχρονική (δια-γενεαλογική) εξέταση της παρουσίας της προσφυγικής συνείδησης. Όσον αφορά στους μαθητές, έγινε επιλογή παιδιών Ε' και Στ' τάξης Δημοτικού Σχολείου (10 – 12 χρόνων) που θεωρούνται αρκετά ώριμα για συζήτηση στα συγκεκριμένα θέματα, μετά από την εμπειρία τους σε αρκετές τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Προκειμένου να εξασφαλιστεί διακύμανση στις απόψεις των συμμετεχόντων, έγινε επιλογή εκπαιδευτικών και μαθητών και από τις πέντε επαρχίες της Κύπρου (αστικές περιοχές και επαρχία), αναλογικά με τον πληθυσμό κάθε περιοχής.

Παράλληλα, ένας ερευνητής έχει την ευθύνη να εξετάσει ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας³⁵ για τους συμμετέχοντες. Η δεοντολογία αναφέρεται σε κανόνες συμπεριφοράς, τυπικά για τη συμμόρφωση σε ένα κώδικα ή σύνολο αρχών (Reynolds, 1979 στον Robson, 2007, σελ. 77). Οι Edwards και Talblot (1999), πιστεύουν πως αυτές οι υποχρεώσεις απαιτούν προσεχτικό σχεδιασμό της

³⁵ Οι Craig κ.α. (2000), σε μια χρήσιμη συζήτηση για την ασφάλεια των συμμετεχόντων στην κοινωνική έρευνα, καταγράφουν τα ακόλουθα είδη δυνητικού κινδύνου: κίνδυνος σωματικής απειλής ή κακοποίησης, κίνδυνος ψυχολογικού τραύματος ή ψυχολογικών συνεπειών, ως αποτέλεσμα πραγματικής ή απειλούμενης βίας ή της φύσης αυτών που αποκαλύπτονται κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης. Επίσης, αναφέρονται στον κίνδυνο εμπλοκής σε μια εν δυνάμει επικίνδυνη κατάσταση, όπου μπορεί να γίνουν κατηγορίες για ανάρμοστη συμπεριφορά και για την αυξημένη έκθεση σε γενικούς κινδύνους της καθημερινής ζωής και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (στον Robson, 2007, σελ. 81). Στην παρούσα έρευνα ικανοποιούνται όλες οι προτάσεις δεοντολογίας και εξασφαλίστηκε η προστασία και η ασφάλεια των συμμετεχόντων.

έρευνας και ο καθένας που συμμετέχει σε μια μελέτη χρειάζεται να είναι γνώστης των αρχών της. Συγκεκριμένα στην παρούσα έρευνα, ζητήθηκε γραπτή αποδοχή της διαδικασίας από όλους τους συμμετέχοντες. Ειδικότερα για τους μαθητές είχε ζητηθεί ταυτόχρονη έγκριση από τους γονείς τους.

Όσον αφορά στη συγκατάθεση των συμμετεχόντων στην έρευνα, ακολουθήθηκε η εισήγηση για υπογραφή ενός εγγράφου «συνειδητής συγκατάθεσης» (Denzin & Lincoln, 2003), ή «δήλωσης συναίνεσης» (consent form), το οποίο βρίσκεται στο Παράρτημα 3. Στο έντυπο αυτό, καταγράφεται ο σκοπός της έρευνας και ζητείται η συγκατάθεση τους για μαγνητοφώνηση της συνέντευξης. Διευκρινίζεται, επίσης, ότι η συμμετοχή είναι εθελοντική και ότι έχουν το δικαίωμα να αποχωρήσουν από τη διαδικασία οποιαδήποτε στιγμή το θελήσουν. Τέλος, τονίζεται πως θα ληφθούν μέτρα για να εξασφαλιστεί η ανωνυμία τους. Για τα παιδιά, υπάρχει ειδικό έντυπο για τους γονείς (Παράρτημα 3). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, στην περίπτωση των παιδιών που δεν έχουν δικαιοπρακτική ικανότητα λόγω ηλικίας χρειάζεται πάντα η συναίνεση των γονέων ή των κηδεμόνων τους (Robson, 2007).

Το θέμα της λήψης συνειδητής συγκατάθεσης συγκεντρώνει το ενδιαφέρον αρκετών ερευνητών, στην προσπάθεια τους να υιοθετήσουν ηθικές και δεοντολογικές αρχές για την προστασία των ατόμων που συμμετέχουν στην έρευνα (Robson, 2007). Στην φάση αυτή, προκύπτει το ηθικό δίλημμα σχετικά με το βαθμό στον οποίο χρειάζεται τα άτομα να ενημερωθούν για το θέμα και το σκοπό της μελέτης. Επειδή βασική ηθική αρχή της παρούσας έρευνας είναι ότι οι συμμετέχοντες δικαιούνται να είναι ενημερωμένοι για τη φύση και τους σκοπούς ώστε να συμφωνήσουν εθελοντικά για τη συμμετοχή τους, η ενημέρωση αυτή θα γίνει με ειλικρίνεια. Ωστόσο, σκόπιμα δεν θα δοθούν περιττές πληροφορίες και λεπτομέρειες οι οποίες ίσως οδηγήσουν σε «παραπλάνηση» και «καθοδηγούμενη έκβαση των αποτελεσμάτων».

Οι Denzin και Lincoln (1998), τονίζουν πως επειδή τα αντικείμενα της έρευνας σε μια συνέντευξη είναι τα ίδια τα άτομα, χρειάζεται να δοθεί μεγάλη σημασία στην αποφυγή πρόκλησης οποιασδήποτε ζημιάς σε αυτά (Denzin & Lincoln, 1998). Επιπρόσθετα, ο Robson (2007), διερωτάται πώς ισορροπεί το δικό μας «δικαίωμα στη γνώση» με το δικαίωμα του συμμετέχοντος στην

ιδιωτική του ζωή, την αξιοπρέπεια του και τον αυτοπροσδιορισμό του. Θεωρήθηκε σημαντικό να δοθεί η πρέπουσα σημασία στις δεοντολογικές πτυχές της έρευνας και αυτό έγινε αρχίζοντας από το πρώιμο στάδιο προετοιμασίας για τη διεξαγωγή της διερεύνησης, με τη σωστή προετοιμασία των πρωτοκόλλων συνέντευξης με ερωτήσεις που δεν θίγουν, σε καμία περίπτωση, τους συμμετέχοντες. Επίσης, η προετοιμασία της ερευνήτριας για τη σωστή διεξαγωγή των συνεντεύξεων κρίθηκε απαραίτητη. Τέλος, εξασφαλίστηκε η ανωνυμία όλων των ατόμων που έχουν λάβει μέρος στην έρευνα. Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για την εξασφάλιση της ανωνυμίας τους και με ένα σύντομο διάλογο, εισαγωγικά της συνέντευξης, έγινε προσπάθεια να νιώσουν άνετα να εκφράσουν τις απόψεις τους χωρίς φόβο. Η σχέση ισότητας που βασίζεται στο σεβασμό και την εμπιστοσύνη μεταξύ του ερευνητή και του συνεντευξιαζόμενου (Denzin & Lincoln, 2003) θεμελιώνει μια σωστή έρευνα.

3.7. Η διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η ποιοτική μεθοδολογία που χρησιμοποιείται στην παρούσα έρευνα είναι εύχρηστη στη μελέτη φαινομένων εντός του πλαισίου τους, βοηθά στο να φανερώνει συνδέσμους ανάμεσα σε έννοιες και συμπεριφορές και στο να διαμορφώνει θεωρία (Glaser & Strauss, 1967· Miles & Huberman, 1994· Bradley et al., 2007). Στόχος της ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων, τα οποία έχουν συγκεντρωθεί μέσα από τις ατομικές συνεντεύξεις εκπαιδευτικών και μαθητών αλλά και μέσα από τις παρατηρήσεις της διδασκαλίας εκπαιδευτικών είναι ο προσδιορισμός αλληλουχιών συμβάντων, η αναγνώριση προτύπων, η κατανόηση διαδικασιών, η ανάπτυξη κατηγοριών ή ομάδων και η διατύπωση υποθέσεων (Miles & Huberman, 1994), τα οποία είχαν σκοπό να οδηγήσουν στην κατασκευή μοντέλων και νέων θεωριών.

Η ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων της παρούσας έρευνας έχει ως πρωταρχική αρχή τη συγκεκριμενοποίηση τους (contextualize) (Blommaert, 2006). Σκοπός ήταν να ανευρεθούν οι συγκεκριμένες πληροφορίες, μέσα στις ποικίλες που συγκεντρώθηκαν, οι οποίες ανασυνθέτουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών ως προς τα θέματα πρακτικών διδασκαλίας για την καλλιέργεια

προσφυγικής συνείδησης, που θίγονται μέσα από τα ερευνητικά ερωτήματα. Η αποκάλυψη συμβόλων, εννοιών και σχέσεων οδήγησε στη διαμόρφωση συγκεκριμένης θεωρίας. Σύμφωνα άλλωστε, με την θεμελιωμένη θεωρία που αποτελεί το υπόβαθρο για τον ερευνητικό σχεδιασμό της έρευνας αυτής, στόχος είναι η εξέταση εννοιών, σχέσεων και κατηγοριών (Strauss & Corbin, 1998, στους Denzin & Lincoln, 1998).

Συγκεκριμένα, η διατύπωση της θεωρίας έχει προέλθει κατόπιν ανοιχτής και επιλεκτικής κωδικοποίησης των δεδομένων (Robson, 2007) και αφορά τις απαντήσεις στα πιο κάτω ερευνητικά ερωτήματα, σύμφωνα με την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας:

1. Πώς οι Ε/Κ εκπαιδευτικοί και μαθητές δημοτικής εκπαίδευσης αντιλαμβάνονται την έννοια του «πρόσφυγα» στο συγκείμενο της Κύπρου;
2. Με ποιο τρόπο οι πρακτικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στη Δημοτική Εκπαίδευση προωθούν ή παρεμποδίζουν την ανάπτυξη/ διατήρηση της «προσφυγικής συνείδησης» στους μαθητές; Υπάρχουν διαφορές στις πρακτικές ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς που είναι πρόσφυγες και σε αυτούς που δεν είναι;
3. Ποιο ρόλο διαδραματίζει το κοινωνικό φύλο των Ελληνοκύπριων εκπαιδευτικών στη δημιουργία προσφυγικής συνείδησης στους μαθητές;
4. Πώς μπορούν να αναπτυχθούν παιδαγωγικές προσεγγίσεις οι οποίες θα σέβονται αφενός την προσφυγική συνείδηση σε παιδιά τρίτης γενιάς, ενώ αφετέρου θα δημιουργούν ευκαιρίες για προώθησης της ειρήνης και της συμφιλίωσης;

Η διαδικασία της ποιοτικής ανάλυσης των δεδομένων της παρούσας έρευνας λαμβάνει υπόψη τα στάδια που προτείνουν οι Miles και Huberman (1994), με προσαρμογή τους στο πλαίσιο και τις συνθήκες της συγκεκριμένης μελέτης. Η διαδικασία αυτή, μπορεί να συνοψιστεί στα παρακάτω βήματα:

1. Απομαγνητοφώνηση και ανάγνωση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν (γνωριμία και εντρύφηση με τα δεδομένα).
2. Ορισμός των εννοιών που προκύπτουν.

3. Παράθεση αποσπασμάτων που επικυρώνουν τις έννοιες.
4. Διαδικασία ομαδοποίησης ή κατηγοριοποίησης των εννοιών, μέσα από συνεχή σύγκριση.
5. Παράθεση αποσπασμάτων που επικυρώνουν τις κατηγορίες των εννοιών.
6. Επιστημονική περιγραφή των κατηγοριών και διαμόρφωση της θεμελιωμένης θεωρίας.

Συνοπτικά, για την ανάλυση των δεδομένων ακολουθήθηκε ανοιχτή και επιλεκτική κωδικοποίηση των δεδομένων με μικροανάλυση. Στο πρώτο στάδιο της έρευνας, η ανάλυση αφορούσε τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από τις ατομικές συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών και μαθητών. Συγκεκριμένα, ακολουθήθηκαν διάφορα στάδια: μελέτη των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων, καταγραφή θεματικών αξόνων, κωδικοποίηση και περιορισμός δεδομένων, κατηγοριοποίηση με τη διαδικασία της διπλής ανάγνωσης και σύγκριση των δεδομένων από τις δύο ομάδες συμμετεχόντων. Στο δεύτερο στάδιο έγινε οριζόντια ανάλυση μεταξύ των μελετών περίπτωσης (σύγκριση, προσδιορισμός ομοιοτήτων στις κατηγορίες, τοποθέτηση των διαφορών). Τέλος, έγινε κάθετη ανάλυση μεταξύ των δεδομένων από τις δύο φάσεις (συνυπολογισμός, σύγκριση, προσδιορισμός θεμάτων αλληλοσυμπλήρωσης και σύγκρουσης).

Η διαδικασία της οργάνωσης και ανάλυσης των δεδομένων μπορεί να αποβεί αρκετά κοπιαστική και χρονοβόρα, γι' αυτό το πιο πάνω σχέδιο ανάλυσης των Miles και Huberman (1994) κρίνεται απαραίτητο. Τα ποιοτικά δεδομένα δεν μπορούν να μετασχηματιστούν με ευκολία σε αριθμητική μορφή (Richards, 2005), αφού πρόκειται για δεδομένα των οποίων η ανάλυση δεν μπορεί να γίνει αυτόματα, τουλάχιστον σε πρώτη φάση, όπως συμβαίνει στην περίπτωση των αριθμητικών δεδομένων στα οποία εφαρμόζουμε γνωστές στατιστικές μεθόδους (Κόμης & Εργαζάκη, 2010). Για την ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων και των παρατηρήσεων της παρούσας έρευνας έχει χρησιμοποιηθεί ένα εξειδικευμένο λογισμικό πακέτο, το NVivo. Το NVivo επιτρέπει στον ερευνητή την ανάλυση ποιοτικών δεδομένων που έχουν προκύψει από διάφορες τεχνικές

(συνεντεύξεις, σημειώσεις από παρατήρηση κλπ.) σε διάφορες μορφές (κείμενα, εικόνες, ήχοι, βίντεο) (Κόμης & Εργαζάκη, 2010). Το λογισμικό πρόγραμμα έχει χρησιμοποιηθεί αποκλειστικά για την περιγραφή των δεδομένων της έρευνας, αφού δεν παρέχει δυνατότητα ανάλυσης των δεδομένων που αφορά την ερμηνεία. Όπως επισημαίνουν οι Κόμης και Εργαζάκη (2010), ο ρόλος των λογισμικών στην ποιοτική έρευνα παραμένει πιο περιορισμένος κατά τη διαδικασία ερμηνείας των δεδομένων ή κατά την προσπάθεια ανάδυσης θεωρητικών μοντέλων επεξήγησής τους.

Συγκεκριμένα, μετά την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων, όλα τα κείμενα των συνεντεύξεων και παρατηρήσεων καταχωρήθηκαν στο NVivo για να τύχουν οργάνωσης. Έχουν ληφθεί μέτρα ώστε η σύνδεση κάθε συνέντευξης και παρατήρησης με τα αποσπάσματα, τα οποία καταχωρούνται σε διαφορετικά αρχεία (ανάλογα με τις έννοιες που προκύπτουν και τις κατηγορίες εννοιών) να γίνεται με ευκολία χρησιμοποιώντας τις δυνατότητες του λογισμικού. Η ανάλυση των δεδομένων έγινε πιο συγκεκριμένη με τη διεκπεραίωση των πρώτων συνεντεύξεων, την κωδικοποίηση τους και την εμφάνιση των εννοιών, σχέσεων και συμβόλων στα οποία εστιάστηκε στην πορεία η έρευνα. Μέσα από την ομαδοποίηση των εννοιών και τις σχέσεις που προέκυψαν στην πορεία, η ερευνήτρια προχώρησε σε ακόμα μεγαλύτερο επίπεδο αφαίρεσης στην ανάλυση με τη δημιουργία κατηγοριών με βάση τα επαναλαμβανόμενα μοτίβα που εντοπίστηκαν στις παρατηρήσεις της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών.

Το λογισμικό αυτό έχει διευκολύνει την ερευνήτρια (α) στην κωδικοποίηση των δεδομένων με την δημιουργία κατηγοριών (nodes), (β) στην οργάνωση τους, με τη δημιουργία «χαρακτηριστικών» (attributes), «ομάδων» (sets) και «συνδέσεων» (links), (γ) στην πραγματοποίηση ποικίλων αναζητήσεων μέσα στα δεδομένα, (δ) στον αναστοχασμό και την παρουσίαση των δεδομένων με τη δημιουργία μοντέλων (Κόμης & Εργαζάκη, 2010). Η ερευνήτρια είχε εύκολη πρόσβαση στα στοιχεία του «project» της, γεγονός που έχει διευκολύνει τη διαδικασία ομαδοποίησης μέσα από τη συνεχή σύγκριση.

Συμπερασματικά, η χρήση του NVivo βοήθησε στη διαχείριση του συγκεκριμένου όγκου δεδομένων, τα οποία συγκεντρώθηκαν μέσα από τις συνεντεύξεις και τις παρατηρήσεις χωρίς τον κίνδυνο καθοδήγησης από το

εργαλείο ή εστίασης στις διαδικασίες του. Σύμφωνα με τους Phelps et al. (2007), μερικές φορές ο ερευνητής καθοδηγείται από το εργαλείο καθώς και τις ευκολίες που του προσφέρει, χωρίς όμως να αναστοχάζεται αρκετά πάνω στις διαφορετικές όψεις των ερευνητικών του ερωτημάτων. Το συγκεκριμένο λογισμικό κρίθηκε χρήσιμο στην ανάλυση ποιοτικών δεδομένων με μια σειρά από πρακτικά εργαλεία για τη διαχείριση της πολυπλοκότητας των δεδομένων χωρίς να θέτει κίνδυνο καθοδήγησης, αφού ο ίδιος ο ερευνητής ορίζει την πραγματοποίηση αναζητήσεων που ο ίδιος θεωρεί σκόπιμες και προχωρά στη δημιουργία μοντέλων για να απαντήσει τα ερευνητικά του ερωτήματα. Το λογισμικό, παράλληλα, ευνοεί προσεγγίσεις που έχουν στόχο τη διατύπωση θεωρίας, στο πλαίσιο της ερευνητικής στρατηγικής της θεμελιωμένης θεωρίας που ακολουθεί η παρούσα έρευνα. Η διαμόρφωση της θεμελιωμένης θεωρίας έγινε μετά από ανάλυση των εννοιών, των ιδιοτήτων και των σχέσεων τους μέσα από συνεχή σύγκριση. Σύμφωνα με τους Glaser και Strauss (1967), η μέθοδος της συνεχούς σύγκρισης (constant comparison method) είναι το κλειδί που οδηγεί στην ανάπτυξη της συγκεκριμένης θεωρίας. Η αξιόπιστη εφαρμογή του λογισμικού αφορά σαφώς την ίδια την ερευνήτρια, η οποία μετά από μαθήματα σεμιναριακού τύπου και προσωπική μελέτη του εγχειριδίου χρήσης του λογισμικού το έχει χρησιμοποιήσει για την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων της. Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό NVivo για την οργάνωση των δεδομένων της έρευνας σε Project (δημιουργία κατηγοριών «nodes», με βάση χαρακτηριστικά) και η Microsoft Word για συγγραφή σημειωμάτων (σκέψεις, σχόλια και ιδέες).

3.8. Κριτήρια αξιολόγησης – Περιορισμοί της έρευνας

Κατά τη διερεύνηση προκύπτουν θεμελιώδη ζητήματα που αφορούν την εγκυρότητα (validity), την αξιοπιστία (reability) και τη δυνατότητα γενίκευσης (generalizability) (Robson, 2007). Ωστόσο, οι όροι αυτοί αποφεύγονται από πολλούς ποιοτικούς ερευνητές. Οι Lincoln και Cuba (1985) για παράδειγμα, προτιμούν τους όρους πιστευτότητα - αξιοπιστία (credibility), μεταβιβασιμότητα

(transferability), βασιμότητα (dependability) και επιβεβαιωσιμότητα (confirmability) (από Robson, 2007, σελ. 201).

Πρώτον, η πιστευτότητα - αξιοπιστία, παρόμοια με την εσωτερική εγκυρότητα στην ποσοτική έρευνα, είναι το στοιχείο που επιτρέπει στους άλλους να αναγνωρίσουν τις εμπειρίες που περιλαμβάνονται στη μελέτη μέσα από την περιγραφή και ερμηνεία των δεδομένων. Από ρεαλιστική άποψη, αναφέρεται στην ακρίβεια ενός αποτελέσματος (Robson, 2007) και πρόκειται για το βαθμό επίτευξης του σκοπού για τον οποίο έγινε το όργανο μέτρησης, που οφείλει να απαντήσει κατά πόσον τα αποτελέσματα της έρευνας είναι αληθινά (Guba & Lincoln, 2005). Για να πετύχει κανείς την πιστευτότητα χρειάζεται να διαχειριστεί τα δεδομένα του ως μια ολότητα, αναζητώντας ομοιότητες ανάμεσα στις εμπειρίες των συμμετεχόντων της δικής του έρευνας αλλά και άλλων ερευνών (Eileen & Magilvy, 2011). Δεύτερον, η μεταβιβασιμότητα αφορά τη δυνατότητα μεταφοράς των αποτελεσμάτων ή των μεθόδων από μια ομάδα σε άλλη (Eileen & Magilvy, 2011), την απόφαση δηλαδή που καθορίζει κατά πόσον τα πορίσματα μιας έρευνας είναι δυνατόν να μεταφερθούν σε άλλα πλαίσια με άλλα υποκείμενα (Lincoln & Guba, 1994). Τρίτον, η βασιμότητα η οποία αναφέρεται σε αυτό που οι ποσοτικοί ερευνητές ονομάζουν αξιοπιστία, σχετίζεται με τη δυνατότητα ενός άλλου ερευνητή να ακολουθήσει τη διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας (Eileen & Magilvy, 2011). Τέλος, η επιβεβαιωσιμότητα αφορά την αντικειμενικότητα και πραγματοποιείται όταν θεμελιώνονται τα προηγούμενα κριτήρια αξιολόγησης. Σε κάθε περίπτωση, ο ερευνητής χρειάζεται να είναι ευέλικτος έχοντας συνείδηση της επίδρασης των αξιών και των πεποιθήσεων του στις διαδικασίες της έρευνας (Eileen & Magilvy, 2011).

Το να διαπιστώσει, επομένως, κανείς αν η έρευνα είναι ακριβής, σωστή ή αληθινή, σύμφωνα με τα παραπάνω, είναι δύσκολο, ωστόσο είναι πιθανό να αναγνωριστούν ορισμένες περιστάσεις που βοηθούν στη διαδικασία αυτή. Οι περιστάσεις αυτές περιλαμβάνουν τα χαρακτηριστικά στοιχεία του «καλού ευέλικτου σχεδίου», όπως καταγράφονται από τον Robson (2007) και τα οποία λαμβάνει υπόψη της η παρούσα έρευνα. Πρώτον, στην έρευνα χρησιμοποιούνται διαδικασίες συλλογής των δεδομένων οι οποίες έχουν σχεδιαστεί από προηγουμένως. Οι διαδικασίες αυτές περιγράφονται και παρουσιάζονται με λεπτομέρειες, βασισμένες στο πλαίσιο παραδοχών της ποιοτικής έρευνας. Με τη

λεπτομερή καταγραφή των διαδικασιών και των στοιχείων των συμμετεχόντων επιτυγχάνεται η βασιμότητα της έρευνας. Δεύτερον, οι σχέσεις διερεύνησης εξελίσσονται και μπορεί να γίνουν συγκρίσεις οι οποίες δυνατόν να προκύψουν μεταγενέστερα στη μελέτη. Σε καμία, όμως, περίπτωση δεν επιδιώκεται να γίνουν πιστές συγκρίσεις με περιγραφές άλλων ερευνούμενων περιπτώσεων και με σκοπό τη δυνατότητα γενίκευσης, «στην έκταση κατά την οποία τα ευρήματα της διερεύνησης είναι γενικότερα εφαρμόσιμα, για παράδειγμα σε άλλα πλαίσια, καταστάσεις ή χρόνους, ή σε άλλα άτομα εκτός από αυτά που αφορούν άμεσα» (Robson, 2007), με τρόπο ώστε να επιτευχθεί η απόλυτη μεταβιβασιμότητα. Στόχος της θεμελιωμένης θεωρίας, στο θεωρητικό πλαίσιο της οποίας στηρίζεται η ερευνητική στρατηγική της έρευνας, είναι η διατύπωση μιας συγκεκριμένης θεωρίας η οποία είναι άμεσα συνδεδεμένη με τα συγκεκριμένα δεδομένα, και όχι η διαμόρφωση μιας επίσημης ή μεγάλης θεωρίας (Corbin & Strauss, 2008). Τέλος, τα δεδομένα αναλύονται σε πολλαπλά επίπεδα και το γράψιμο είναι σαφές, ώστε η ιστορία και τα ευρήματα να γίνουν πιστευτά και ρεαλιστικά, αντικατοπτρίζοντας την πολυπλοκότητα της ζωής (Cresswell, 1998, σελ. 20 στον Robson, 2007, σελ. 196), επιτυγχάνοντας την πιστευτότητα - αξιοπιστία της έρευνας. Η αξιοπιστία της κριτικής έρευνας, στην οποία θεμελιώνεται η παρούσα εργασία, βασίζεται στην «αληθοφάνεια» των απεικονίσεων της ζωής, όπως αυτή τεκμηριώνεται μέσω μια απτής και ευανάγνωστης περιγραφής στην έρευνα (Kincheloe & McLaren, 1994).

Για να περιοριστούν οι αδυναμίες της παρούσας έρευνας, γίνεται χρήση της μεθόδου της τριγωνοποίησης που έχει σκοπό την διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων από διαφορετικές σκοπιές (Denzin, 1970). Η τριγωνοποίηση συχνά ορίζεται ως η ανάμειξη των δεδομένων ή των μεθόδων, έτσι ώστε αντιθετικές απόψεις ή σκοπιές να αποδώσουν ένα θέμα (Olsen, 2004). Αυτό δίνει τη δυνατότητα χρήσης διαφορετικών τεχνικών ή ερευνητικών εργαλείων για αποκάλυψη διαφορετικών οπτικών του εν λόγω ζητήματος με τρόπο τέτοιο ώστε να αποκαλύπτονται «ποικίλες ερμηνείες των γεγονότων» (Denzin & Lincoln, 2003). Επιπρόσθετα, ο Trochim (2002), υπογραμμίζει ότι κάθε εφαρμοσμένο κοινωνικό ερευνητικό πρόγραμμα γίνεται περισσότερο αξιόπιστο και έγκυρο εφόσον χρησιμοποιεί ένα συνδυασμό μεθόδων. Ο συνδυασμός αυτός είναι ευρύτερα γνωστός ως τριγωνισμός ή πολυμεθοδική προσέγγιση. Με την

πολυμεθοδική προσέγγιση συμφωνούν όλο και περισσότερο κοινωνικοί ερευνητές (Anderson & Burns, 1989), οι οποίοι επιλέγουν το συνδυασμό διαφορετικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων με σκοπό να αξιοποιήσουν το σύνολο των πλεονεκτημάτων που ο παραπάνω συνδυασμός μπορεί να προσφέρει.

Στην παρούσα έρευνα, όπως έχει αναφερθεί προηγουμένως, εφαρμόζεται τριγωνοποίηση κατά την επιλογή των μεθοδολογικών εργαλείων με το συνδυασμό της συνέντευξης και της παρατήρησης. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, ο συνδυασμός συνέντευξης και παρατήρησης αποτελεί μια από τις γνωστότερες μορφές τριγωνισμού (Μάγος, 2005). Η παρατήρηση προσφέρει τη δυνατότητα για έλεγχο των συνεντεύξεων και, από την άλλη, η συνέντευξη επιτρέπει στον ερευνητή να προχωρήσει πέρα από την εξωτερική συμπεριφορά και να εξερευνήσει τις εσωτερικές πτυχές των υποκειμένων που έχει παρατηρήσει (Patton, 1990· Bird et al., 1999). Επίσης, στην έρευνα συλλέγονται και χρησιμοποιούνται δεδομένα τόσο από μαθητές όσο και από εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα στην πρώτη φάση, συγκεντρώθηκαν δεδομένα μέσω ατομικών συνεντεύξεων, με τη μορφή της προφορικής ιστορίας, σε εκπαιδευτικούς και μαθητές. Με βάση τα αποτελέσματα της πρώτης φάσης, έγινε επιλογή με σκόπιμη δειγματοληψία 5 εκπαιδευτικών, οι οποίοι έχουν ήδη λάβει μέρος στη πρώτη φάση, για μη συμμετοχική θεατή παρατήρηση της διδασκαλίας τους στα πλαίσια του Δεν Ξεχνώ, με στόχο την περαιτέρω μελέτη των ίδιων ερωτημάτων. Οι παρατηρήσεις αυτές πραγματοποιήθηκαν 4 φορές στην ίδια σχολική χρονιά. Συμπερασματικά, ο τριγωνισμός αφορά τον συνδυασμό των μεθόδων της συνέντευξης και της παρατήρησης και όχι τη συμφιλίωση της ποιοτικής και ποσοτικής προσέγγισης.

Ταυτόχρονα, στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιούνται διαφορετικές ομάδες συμμετεχόντων και τεχνικές με σκοπό την επικύρωση των συμπερασμάτων. Αναντίλεκτα, η ανθρώπινη συμπεριφορά δε μπορεί να περιγραφεί με γενικότητες και κανονικότητες, εφόσον ο κόσμος μπορεί αποκλειστικά να κατανοηθεί από τα άτομα που τον αποτελούν. Λαμβάνοντας υπόψη μας πως η έρευνα είναι ένα ιστορικά τοποθετημένο υποκειμενικό εγχείρημα προσπαθούμε να λάβουμε όσο το δυνατόν περισσότερες «φωνές», ούτως ώστε να περιορίσουμε τυχόν αδυναμίες. Όπως επισημαίνουν εξάλλου οι Denzin και Lincoln (1998), η κριτική έρευνα έχει ως αφετηρία τη συνειδητοποίηση πως η ιστορική πραγματικότητα

σηματίστηκε από ποικιλία παραγόντων που στη συνέχεια σε μια σειρά δομών που σήμερα αν και θεωρούνται πραγματικές, είναι τοποθετημένες στο πλαίσιο (Denzin & Lincoln, 1998).

Παρόλες τις προσπάθειες, η παρούσα έρευνα υπόκειται σε μερικούς περιορισμούς όσον αφορά στους τρόπους συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων. Οι συμμετέχοντες (εκπαιδευτικοί και μαθητές), από τους οποίους συγκεντρώθηκαν τα δεδομένα, είναι μόνο Ε/Κ (και όχι Τ/Κ, Μαρωνίτες, Λατίνοι ή Αρμένιοι που αποτελούν τις άλλες ομάδες πληθυσμού της Κύπρου) και όλοι προέρχονται από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η έρευνα αυτή περιορίζεται στη δημοτική εκπαίδευση, τα χαρακτηριστικά της οποίας διαφέρουν από αυτά της μέσης εκπαίδευσης (εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, αναλυτικά προγράμματα). Συνεπώς, η σύγκριση των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από την παρούσα έρευνα μέσα από τα δεδομένα από εκπαιδευτικούς και μαθητές της δημοτικής εκπαίδευσης δεν είναι συγκρίσιμα με τα αποτελέσματα της μέσης εκπαίδευσης. Θα ήταν, ωστόσο, ενδιαφέρον να διεξαχθεί μια έρευνα παρόμοιας φύσης και στη μέση εκπαίδευση για να διαπιστωθεί κατά πόσον υπάρχει προσπάθεια από τους εκπαιδευτικούς αυτούς για καλλιέργεια της προσφυγικής συνείδησης και κατά πόσο διαφοροποιούνται οι πρακτικές διδασκαλίας τους από τους δασκάλους στη διαδικασία αυτή.

Επιπρόσθετα, η έρευνα υπόκειται σε περιορισμούς που αφορούν τη μεθοδολογία. Καταρχήν, οι μέθοδοι συλλογής των δεδομένων περιορίζονται στις ατομικές συνεντεύξεις εκπαιδευτικών και μαθητών και στις παρατηρήσεις εκπαιδευτικών. Δεν χρησιμοποιήθηκαν, δηλαδή, οποιοδήποτε άλλοι τρόποι συλλογής δεδομένων. Οι συνεντεύξεις αυτοαναφοράς των εκπαιδευτικών μάλιστα εμπεριέχουν προβλήματα, αφού υπάρχει ο κίνδυνος οι απαντήσεις των συμμετεχόντων να μην ανταποκρίνονται στην εικόνα της διδασκαλίας τους στη τάξη, στοιχείο που ίσως οδηγήσει σε λανθασμένα αποτελέσματα. Για το λόγο αυτό, τα δεδομένα των ατομικών συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών συμπληρώνονται από τις παρατηρήσεις και τις ατομικές συνεντεύξεις των μαθητών. Επιπλέον, η έρευνα διενεργήθηκε σε μια χρονική στιγμή και αυτό αποτελεί περιορισμό, αφού η πραγματοποίηση μιας διαχρονικής έρευνας θα επέτρεπε τη σύγκριση των αποτελεσμάτων και την εις βάθος περιγραφή του φαινομένου.

Η χρήση της θεατής, μη συμμετοχικής παρατήρησης, ακόμη, θέτει επιπρόσθετους περιορισμούς στην έρευνα. Το μεγαλύτερο της μειονέκτημα προέρχεται από την αντίδραση της ομάδας στην παρουσία του παρατηρητή σαν ξένο στοιχείο προς την ομάδα (Παπαναστασίου, 1996). Όταν τα άτομα γνωρίζουν πως κάποιος τους παρατηρεί και τους μελετά, τότε είναι πολύ πιθανόν η συμπεριφορά τους να αλλάζει. Είναι αυτό που στη βιβλιογραφία αναφέρεται ως το «παράδοξο του ερευνητή» (Duranti, 1997, σελ. 118). Η υποκειμενικότητα του ερευνητή, εξάλλου, επιδρά αναπόφευκτα στη συλλογή και ερμηνεία των δεδομένων που συλλέγονται με ποιοτικές μεθόδους (Stake, 1995). Ο ερευνητής αποβαίνει το μεγαλύτερο πλεονέκτημα, αλλά και το μεγαλύτερο μειονέκτημα στην παρατήρηση, αφού αν και μπορεί να συσχετίσει την παρατηρούμενη συμπεριφορά με τις μεταβλητές της έρευνας, κατευθύνεται από τις προσωπικές του αξίες (Παπαναστασίου, 1996).

Στην παρούσα έρευνα αναγνωρίστηκαν οι πολλαπλοί συνειδητοί και ασυνειδητοί τρόποι με τους οποίους η ερευνήτρια ενδεχομένως επηρεάζει τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας. Η προσφυγική της καταγωγή και η διδακτική της εμπειρία στο δημοτικό σχολείο είναι παράγοντες που επηρεάζουν την προσωπική τοποθέτηση της ερευνήτριας απέναντι σε ζητήματα που πραγματεύεται η παρούσα έρευνα. Προκειμένου να περιοριστούν οι όποιες ενδεχόμενες υποκειμενικές επιδράσεις στα αποτελέσματα της έρευνας και να διασφαλιστεί η αξιοπιστία τηρήθηκαν ορισμένες διαδικασίες. Θεωρήθηκε σημαντικό να δοθεί η δέουσα σημασία αρχίζοντας από το πρώιμο στάδιο προετοιμασίας για τη διεξαγωγή της διερεύνησης, με την προσεκτική κατασκευή των πρωτοκόλλων συνέντευξης αλλά και την προσωπική προετοιμασία της ερευνήτριας στις διαδικασίες της έρευνας.

Ένας άλλος μεθοδολογικός περιορισμός αφορά στην πιθανότητα να μην συμμετάσχουν στην έρευνα εκπαιδευτικοί των οποίων οι πρακτικές καλλιέργειας της προσφυγικής συνείδησης κρίνονται ιδιαίτερες. Το γεγονός αυτό ίσως μειώσει την επιτυχημένη επιλογή των περιπτώσεων για παρατήρηση. Μάλιστα στις ατομικές συνεντεύξεις της έρευνας συμμετέχουν μόνο 40 εκπαιδευτικοί και μαθητές, αποτελώντας μόνο ένα μικρό ποσοστό του συνόλου των Ε/Κ εκπαιδευτικών και μαθητών δημοτικής εκπαίδευσης το οποίο αντιπροσωπεύουν. Ακόμα αν η διάρκεια παρατήρησης για κάθε εκπαιδευτικό ήταν μεγαλύτερη ίσως

να διαφαίνονταν καλύτερα οι κατηγορίες των εκπαιδευτικών ως προς τις πρακτικές καλλιέργειας της προσφυγικής συνείδησης και ο ρόλος του φύλου και της προσφυγικής τους ταυτότητας στη διαδικασία αυτή.

Τέλος, η έρευνα εξετάζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και μαθητών για τις πρακτικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για τη διατήρηση/ καλλιέργεια της «προσφυγικής συνείδησης» και τον ρόλο που διαδραματίζουν οι τεμνόμενες ταυτότητες (κοινωνικό φύλο, προσφυγική ταυτότητα των εκπαιδευτικών) και όχι τις αντιλήψεις τους για τις πρακτικές διδασκαλίας που αφορούν την καλλιέργεια άλλων συνειδήσεων ή τον ρόλο άλλων τεμνόμενων ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες αυτές. Το ίδιο το θέμα που διερευνάται είναι πολύ ευαίσθητο και τα ηθικά διλήμματα που δημιουργούνται περιορίζουν την ερευνήτρια. Κάθε άτομο που συμμετέχει στις διαδικασίες διερεύνησης του θέματος θεωρείται σημαντικό και εξασφαλίζεται η προστασία και η ανωνυμία του. Σε καμία περίπτωση δεν υπάρχει έκθεση των συμμετεχόντων (τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών) σε παραστάσεις που θα επηρεάσουν αρνητικά τα άτομα (για παράδειγμα έκθεση μαθητών σε εικόνες υπερβολικά «ευαίσθητου» περιεχομένου). Επειδή τα αντικείμενα της έρευνας σε μια συνέντευξη είναι τα ίδια τα άτομα, θα δοθεί μεγάλη σημασία στην αποφυγή πρόκλησης οποιασδήποτε ζημιάς σε αυτά (Denzin & Lincoln, 1998).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 – ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας. Στην πρώτη φάση, περιγράφονται τα αποτελέσματα των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και μαθητών όσον αφορά στην αντίληψη τους για την έννοια του πρόσφυγα στο συγκείμενο της Κύπρου και του τρόπου με τον οποίο οι πρακτικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στη δημοτική εκπαίδευση προωθούν ή παρεμποδίζουν την ανάπτυξη/ διατήρηση της προσφυγικής συνείδησης στους μαθητές. Στα πλαίσια αυτά, εξετάζονται οι πιθανές διαφορές ανάμεσα στις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί που είναι πρόσφυγες και αυτοί που δεν είναι. Επίσης, παρουσιάζονται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών για το ρόλο που διαδραματίζει το κοινωνικό φύλο των Ελληνοκύπριων εκπαιδευτικών στη δημιουργία προσφυγικής συνείδησης στους μαθητές. Τέλος, παρουσιάζονται οι απόψεις των συμμετεχόντων για τον τρόπο εφαρμογής του προγράμματος στα σχολεία σήμερα και οι προτάσεις τους για νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις οι οποίες θα σέβονται αφενός την προσφυγική συνείδηση σε παιδιά τρίτης γενιάς, ενώ αφετέρου θα δημιουργούν ευκαιρίες για καλλιέργεια ειρηνικής κουλτούρας.

Στις περιγραφές των αποτελεσμάτων δίνονται επιλεκτικά αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών ως τεκμήρια³⁶. Τα αποτελέσματα ενισχύουν σημαντικά οι περιγραφές των παρατηρήσεων που πραγματοποιήθηκαν σε μαθήματα Δεν Ξεχνώ από τους συμμετέχοντες

³⁶ Τα αποσπάσματα αυτά μεταφέρθηκαν αυτούσια στην κυπριακή διάλεκτο, όπως καταγράφηκαν εξ αρχής από την ερευνήτρια για αποφυγή αλλοίωσης του λόγου των συμμετεχόντων. Με τον τρόπο αυτό, εξασφαλίστηκε η εγκυρότητα, η αυθεντικότητα, η ακρίβεια και ο πλούτος των δεδομένων (βλ. Tracy, 2010). Πιστεύεται ότι η μεταφορά τους στη νέα ελληνική γλώσσα ελλοχεύει κινδύνους που θα είχαν ως αποτέλεσμα να χαθούν πολύτιμα στοιχεία φρασεολογίας που κρύβουν τόσο τις απόψεις όσο και τα συναισθήματα των συμμετεχόντων. Ειδικότερα σε μια έρευνα όπως η παρούσα, η οποία πραγματεύεται μεταξύ άλλων θέματα ταυτότητας, ο λόγος και ο τρόπος έκφρασης λαμβάνονται σοβαρά υπόψη ως στοιχεία ταυτότητας του ατόμου. Σύμφωνα μάλιστα με την Καρνολαίμου (2000), φαίνεται ότι υπάρχει ένα αίσθημα αφοσίωσης απέναντι στην κυπριακή ποικιλία η οποία αποτελεί σύμβολο τοπικής ταυτότητας. Ο προφορικός λόγος των συμμετεχόντων στην έρευνα αποτελεί γλωσσική πραγμάτωση/ σημειωτικό σύστημα που παράγει σημασία (Παπαδήμα & Κουρδής, 2013). Εξάλλου δεν αντιμετωπίστηκε κανένα πρόβλημα στην ανάλυση, αφού η ερευνήτρια είναι ομιλήτρια της κυπριακής διαλέκτου. Κρίθηκε χρήσιμο, ωστόσο, η παράθεση της αντίστοιχης λέξης/ φράσης στην κοινή νέα ελληνική όπου αυτό είναι αναγκαίο στα αποσπάσματα. Επιπρόσθετα, οι λέξεις στην κυπριακή διάλεκτο και οι αντίστοιχες στη νέα ελληνική, που χρησιμοποιούνται συχνά από τους συμμετέχοντες παρατίθενται στο Παράρτημα (Παράρτημα 4). Σκοπός των πρακτικών αυτών είναι να επιτρέψουν την καλύτερη κατανόηση του πρωτότυπου λόγου και να διευκολύνουν την ανάγνωση από άτομα που δεν είναι ομιλητές της διαλέκτου.

εκπαιδευτικούς. Για το λόγο αυτό, παράλληλα με τα αποσπάσματα των συνεντεύξεων, δίνονται συγκεκριμένα αποσπάσματα από τις σημειώσεις της ερευνήτριας στις παρατηρήσεις. Τα αποσπάσματα αυτά έχουν τη μορφή περιγραφικού λόγου της ερευνήτριας ή καταγραφής του λόγου των συμμετεχόντων στις παρατηρήσεις. Επιπλέον, όταν υπάρχει ανάγκη διασαφήνισης, σε κάποιες περιπτώσεις δίνονται αποσπάσματα από το έντυπο αναστοχασμού των εκπαιδευτικών. Τα έντυπα αναστοχασμού λειτούργησαν ως συμπληρωματικά τεκμήρια των παρατηρήσεων. Στις παρατηρήσεις, καταγράφηκαν οι πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί όσον αφορά διαδικασίες μεταφοράς προσφυγικής συνείδησης. Παράλληλα, συγκεντρώθηκαν περιγραφές σε θέματα ύφους/ τόνου φωνής και κινήσεων του εκπαιδευτικού (γενικά καθετί που περιλαμβάνει έκφραση ή/και προσωπική συναισθηματική εμπλοκή).

Με το συνδυασμό των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν μέσα από τις συνεντεύξεις και τις παρατηρήσεις επιδιώκεται η τριγωνοποίηση των αποτελεσμάτων που προσδίδει εγκυρότητα στην έρευνα.

4.1. Οι αντιλήψεις για την έννοια του πρόσφυγα και της προσφυγικής ταυτότητας

Στην ενότητα αυτή θα περιγραφούν τα δεδομένα που απαντούν στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα: μέσα από τα οποία φαίνεται η αντίληψη των εκπαιδευτικών και των μαθητών για την έννοια του πρόσφυγα. Ειδικότερα μέσα από τις συνεντεύξεις, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να παρουσιάσουν τις απόψεις τους για το τί είναι πρόσφυγας, να περιγράψουν την παρουσία ή απουσία του προσφυγικού στοιχείου στην ταυτότητα τους μέσα από προσωπικές εμπειρίες και να συζητήσουν το θέμα μεταφοράς της προσφυγικής ταυτότητας στις επόμενες γενιές στην Κύπρο. Για τη συγκέντρωση των δεδομένων αυτών χρησιμοποιήθηκαν λεκτικές ερωτήσεις, αλλά και επίδειξη εικόνων ή/και φωτογραφιών για τις οποίες οι συμμετέχοντες εξέφρασαν τις σκέψεις τους. Αυτό έγινε και στις δύο ομάδες των συμμετεχόντων. Ιδιαίτερα στην ομάδα των μαθητών η χρήση της εικόνας ή/και φωτογραφίας αποδείχτηκε πολύτιμη στη διεξαγωγή της συνέντευξης για την περιγραφή των απόψεων και των συναισθημάτων τους. Μάλιστα κάποιες εικόνες παρουσιάστηκαν ίδιες και

στις δύο ομάδες συμμετεχόντων για να υπάρξει σύγκριση των απαντήσεων. Τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων ενισχύουν δεδομένα τα οποία έχουν συγκεντρωθεί με τις παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών και αφορούν στη διδασκαλία της έννοιας του πρόσφυγα από τους συμμετέχοντες. Παράλληλα με τα τεκμήρια από τις συνεντεύξεις παρατίθενται τα αποσπάσματα από τις παρατηρήσεις στις διδασκαλίες Δεν Ξεχνώ για κάθε υποενότητα, όπου υπήρχαν συγκριτικά δεδομένα.

4.1.1. Ο ορισμός της έννοιας του πρόσφυγα

Στο μέρος αυτό θα περιγραφούν τα δεδομένα όσον αφορά στην αντίληψη των εκπαιδευτικών και των μαθητών για την έννοια του πρόσφυγα. Στην πλειοψηφία τους τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές αναφέρουν τα βασικά χαρακτηριστικά της έννοιας του πρόσφυγα, όπως διατυπώθηκαν στη Σύμβαση της Γενεύης (1951)³⁷ δίνοντας έμφαση στη βίαιη εγκατάλειψη της εστίας. Ειδικότερα για τους μαθητές η αντίληψη της έννοιας του πρόσφυγα εξετάζεται από το κατά πόσο είναι σε θέση να την ορίσουν με απλά λόγια αναφέροντας παράλληλα προσωπικά τους συναισθήματα και βιώματα. Οι μαθητές παρουσίασαν τις απόψεις και τα συναισθήματα τους μέσα από περιγραφή εικόνων που τους παρουσιάστηκαν στις συνεντεύξεις (Παράρτημα 1). Επειδή η συζήτηση αφορούσε αφηρημένες έννοιες η παρουσίαση εικόνων τους διευκόλυνε να διατυπώσουν τις απόψεις και τα συναισθήματα τους και αποδείχτηκε πολύτιμο στοιχείο του Πρωτοκόλλου.

4.1.1.1. Ο ορισμός της έννοιας του πρόσφυγα από τους εκπαιδευτικούς

Οι εκπαιδευτικοί περιέγραψαν τον πρόσφυγα ως το άτομο που αναγκάζεται να εγκαταλείψει τον τόπο του δια της βίας ξεκινώντας τη ζωή του ξανά από την αρχή, χωρίς να έχει το δικαίωμα επιστροφής. Πολλοί εκπαιδευτικοί μίλησαν και για το συναισθηματικό φορτίο που αναγκάζεται να κουβαλήσει ο πρόσφυγας

³⁷ Ο διεθνής νομικός ορισμός του πρόσφυγα όπως δόθηκε στη Σύμβαση της Γενεύης (1951) αναφέρεται στο Κεφάλαιο «Ανασκόπηση της Βιβλιογραφίας». Σύμφωνα με το διεθνές δίκαιο, αφού «πρόσφυγες» ονομάζονται όσοι αναγκάζονται να μετακινηθούν από ένα κράτος σε κάποιο άλλο, οι Κύπριοι θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν μόνο ως θύματα «εσωτερικού εκτοπισμού».

λόγω του ξεριζωμού. Ο πίνακας ο οποίος παρατίθεται πιο κάτω (Πίνακας 1), παρουσιάζει τη συχνότητα με την οποία αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί στο καθένα από αυτά τα σημεία. Κάθε αριθμός υποδεικνύει ένα άτομο. Κάποια άτομα έκαναν αναφορά σε περισσότερα από ένα από τα πιο κάτω στοιχεία.

Πίνακας 1

Η έννοια του πρόσφυγα όπως αποτυπώνεται από τους εκπαιδευτικούς

Βίαιη εκδίωξη	Συναισθηματικό φορτίο	Δυσκολία οικοδόμησης νέας ζωής	Απουσία δικαιώματος επιστροφής	Προσπέλαση συνόρων
12	4	4	3	1

Με βάση τα δεδομένα στον Πίνακα 1, οι συχνότερες αναφορές στην προσπάθεια να οριστεί η έννοια του πρόσφυγα αφορούν στο βίαιο και αναγκαστικό στοιχείο της μετακίνησης. Για παράδειγμα, η συμμετέχουσα 5 τόνισε τη βίαια εκδίωξη χωρίς το δικαίωμα επιλογής δηλώνοντας emphatically πως η ίδια δεν θα ήθελε να βρεθεί σε τέτοια κατάσταση.

5, 1, 5³⁸.

Σ(Ε)³⁹. Σημαίνει ότι άνθρωποι εκδιώχθηκαν βίαια που [από] τα σπίτια τους χωρίς να έχουν ποτέ το δικαίωμα να επιστρέψουν πίσω τζαι χωρίς να έχουν το δικαίωμα της επιλογής. Η ίδια εν θα ήθελα ποτέ να νιώσω, να γίνω πρόσφυγας στην ελεύθερη τωρά Κύπρο {...} αλλά με τζίνα που έχω θεωρώ ότι είναι ένα πολλά [πολύ] βαρύ φορτίο που κουβαλούν όσοι είναι πρόσφυγες.

³⁸ Όπως αναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο όπου περιγράφηκε η διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων από τις συνεντεύξεις, κάθε απόσπασμα που παρατίθεται διακρίνεται από τρία στοιχεία: τον αριθμό της συνέντευξης από την οποία προήλθε (π.χ. 5), τη/τις σελίδες του αρχείου συνέντευξης στο οποίο βρισκόταν (π.χ. 1) και τα χωρία ομιλίας τα οποία περιελάμβανε (π.χ. 5). Τα χωρία ομιλίας σε κάθε συνέντευξη αριθμούν τη φορά που αλλάζει ο ομιλητής (π.χ. το 5 υποδηλώνει ότι είναι η πέμπτη φορά που κάποιος παίρνει το λόγο στο διάλογο της συνέντευξης).

³⁹ Τα γράμματα Σ και Ε στην αρχή κάθε χωρίου ομιλίας στα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις αντιστοιχούν στους συμμετέχοντες/ συμμετέχουσες και στην ερευνήτρια αντίστοιχα. Κάθε Σ χαρακτηρίζεται από ένα Ε ή Μ αν πρόκειται για εκπαιδευτικό ή μαθητή/ τρια αντίστοιχα, π.χ. το Σ (Ε) υποδηλώνει χωρίο από συνεντεύξιζόμενο/ η εκπαιδευτικό. Τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων παρατίθενται στο Παράρτημα σε πίνακα (Παράρτημα 3).

Συχνές αναφορές, παράλληλα, γίνονται στο ψυχολογικό τραύμα του πρόσφυγα λόγω της αναγκαστικής μετακίνησης. Το τραύμα αυτό, στις αναφορές των εκπαιδευτικών, παρουσιάζεται με τις φράσεις/ λέξεις ως, «ένα πολλά βαρύ φορτίο», «πόνος», «ταλαιπωρία» και «περιθωριοποίηση».

Η συμμετέχουσα 22 αναφέρει:

22, 1, 8.

Σ(Ε). Σημαίνει αδικία, σημαίνει στέρηση βασικών ανθρώπινων δικαιωμάτων, σημαίνει περιθωριοποίηση σε κάποιο βαθμό.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η συχνή αναφορά των συμμετεχόντων στην επανέναρξη της ζωής του πρόσφυγα η οποία παρουσιάζεται δύσκολη έχοντας βιώσει αρκετές απώλειες λόγω της αναγκαστικής μετακίνησης. Στο παρακάτω απόσπασμα, η συμμετέχουσα 6 τόνισε τα εμπόδια στην οικοδόμηση της νέας ζωής των προσφύγων.

6, 1, 5

Σ(Ε). Ο ξεριζωμένος, αυτός που έφυγε με το έτσι θέλω που την πατρίδα του, άφηκε την περιουσία του, τα όνειρα του {...} επίαν αλλού τζαι εξεκινήσαν ξανά που την αρχή [αρχή].

Χαρακτηριστική είναι η φράση «ξεκινούν από το μηδέν», η οποία χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς στην προσπάθειά τους να περιγράψουν τί είναι ο πρόσφυγας. Ο συμμετέχοντας 17 δίνει έμφαση στο κτίσιμο της νέας ζωής ξανά από την αρχή.

17, 1, 10.

Σ. {...} εντάζει, εν [είναι] κάποιος που χάνει το σπίτι του σε πόλεμο. Είτε ακόμα τζαι από φυσικούς καταστροφές έσει [έχει] ανθρώπους που χάνουν τα σπίτια τους. Πρόσφυγας σημαίνει χάνεις την περιουσία σου τζαι πάεις κάπου αλλού ξεκινώντας από το μηδέν. Τούτο σημαίνει για μένα πρόσφυγας.

Η απουσία αναφοράς στην προσπέλαση συνόρων από τους πρόσφυγες στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών είναι χαρακτηριστική. Συγκεκριμένα μόνο μία συμμετέχουσα ανέφερε το στοιχείο αυτό ξεκαθαρίζοντας την ίδια στιγμή πως αν και στην περίπτωση της Κύπρου δεν υπήρχε προσπέλαση συνόρων, εντούτοις τα άτομα θεωρούνται πρόσφυγες.

4, 1, 8.

Σ(Ε). Πρόσφυγας είναι τζίνος [εκείνος] που αναγκάζεται χωρίς τη θέληση του να εγκαταλείψει το σπίτι του τζαι κανονικά πρόσφυγας είναι εκείνος που διαπερνά σύνορα για να πάει αλλού να βρει ένα ασφαλές τόπο να μείνει. Αλλά ακόμα τζαι στην Κύπρο που εν επεράσαμε σύνορα θεωρούμαστε πρόσφυγες.

Τέλος, ένας συμμετέχοντας όταν ερωτήθηκε «Τί σημαίνει για σένα η έννοια πρόσφυγας;» αναφέρθηκε στην εξέλιξη της έννοιας αυτής με την πάροδο του χρόνου. Στο παρακάτω απόσπασμα ο συμμετέχοντας 20 ισχυρίζεται ότι η έννοια άλλαξε από τον καιρό που ήταν μικρός μέχρι σήμερα.

20, 1-2, 10.

Σ(Ε). Για μένα η λέξη πρόσφυγας, σημαίνει τα πάντα, μας στρέφει το μυαλό μας στο παρελθόν. Η μητέρα μου {...}, οι συγγενείς μου είναι πρόσφυγες, έχουμε περιουσία στα κατεχόμενα και έχω επισκεφτεί τα κατεχόμενα ειδικά στις αρχές πριν 7-8 χρόνια, από τότε όμως δεν έχω ξαναπάει {...} πρόσφυγας ήταν μια έννοια η οποία κι αυτή με την πάροδο των καιρών αλλάσσει. Όταν ήμουν π.χ. σε πολύ μικρή ηλικία όταν έβλεπες κάποιον πρόσφυγας, σήμαινε ότι είναι φτωχός και ίσως να αντιμετωπίζει κάποια προβλήματα ενώ όπως προχωράει η κοινωνική ζωή στην Κύπρο βλέπω ότι {...} οι πρόσφυγες δεν έχουν πολλές διαφορές τη σημερινή ημέρα.

Γενικά η φρασεολογία στις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών υποδηλώνει σύνδεση της έννοιας του πρόσφυγα με το σπίτι, τον τόπο (την πατρίδα) και τις ρίζες ενός ατόμου. Είναι χαρακτηριστική η τάση των εκπαιδευτικών να αναφέρονται στις έννοιες αυτές στην προσπάθειά τους να δώσουν ένα δικό τους

ορισμό για τον πρόσφυγα χρησιμοποιώντας λέξεις όπως «ξεσπιτωθεί» και «ξεριζωμένοι» όταν αναφέρονται στους πρόσφυγες. Στις συγκεκριμένες απαντήσεις τους η λέξη «το σπίτι» εντοπίζεται 11 φορές και ο τόπος (πατρίδα) 9 φορές.

4.1.1.2. Ο ορισμός της έννοιας του πρόσφυγα από τους μαθητές

Οι αναφορές των συμμετεχόντων μαθητών για την έννοια του πρόσφυγα προέκυψαν με διαφορετικό τρόπο. Στην αρχή της συνέντευξης και προτού χρησιμοποιήσει η ερευνήτρια την ονομασία πρόσφυγες τους παρουσιάστηκαν φωτογραφίες Ε/Κ προσφύγων από τα πρώτα χρόνια προσφυγοποίησης για να διαπιστωθεί αν μπορούσαν να αναγνωρίσουν τα άτομα στην εικονιζόμενη φάση και να τα ονομάσουν⁴⁰ (Παράρτημα 1). Είναι ενδιαφέρον το γεγονός ότι 18 από τους 20 μαθητές αναγνώρισαν την κατάσταση των φωτογραφιών και πολλοί χαρακτήρισαν τα άτομα πρόσφυγες. Εντούτοις, δεν ήταν όλοι σε θέση να οριοθετήσουν χρονικά την περίοδο των φωτογραφιών. Έτσι 6 μαθητές από τους 17 αρκέστηκαν να απαντήσουν ότι είχαν τραβηχτεί «πολύ παλιά» ή «πριν πολλά χρόνια». Μόνο 2 μαθητές δεν ήταν καθόλου σε θέση να αναγνωρίσουν την κατάσταση στην οποία βρέθηκαν τα πρόσωπα της φωτογραφίας.

Στο απόσπασμα που ακολουθεί η μαθήτρια 31 αναφέρει την κατάσταση των φωτογραφιών τοποθετώντας τις στο σωστό χωροχρονικό συγκείμενο.

31, 1-2, 17-26.

Σ (Μ). Ναι, νομίζω ότι [όχι] το 1974, μπορεί το 1974 ή 75 που ήταν για λία [λίγα] χρόνια στα αντίσκηνα.

Ε. Πού;

Σ (Μ). Στην Κύπρο {...}. Εν [είναι] πρόσφυγες.

Ε. Ξέρεις τη λέξη πρόσφυγας, δηλαδή. Πού την εξανάκουσες;

Σ (Μ). Στο σχολείο τζαι ελάλε [έλεγε] μου ιστορίες τζαι η γιαγιά μου, ας πούμε πώς επερνούσαν στα αντίσκηνα.

⁴⁰ Αυτές οι φωτογραφίες παρουσιάστηκαν και στους εκπαιδευτικούς με διαφορετικό στόχο ο οποίος αφορά στο να περιγράψουν τρόπους αξιοποίησης τους στη διδασκαλία τους. Τα αποτελέσματα αυτά, όμως, σχετίζονται με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα και θα παρουσιαστούν σε επόμενο υποκεφάλαιο της Παρουσίασης των Αποτελεσμάτων.

E. Έχεις ξαναδεί τέτοιες ή παρόμοιες φωτογραφίες με ΕΚ πρόσφυγες;

Σ (Μ). Ναι.

E. Πού έτυχε;

Σ (Μ). Που μας εβάλαν βίντεο ή φωτογραφίες στο ίντερνετ για το 1974{...} στο σχολείο.

Αντίθετα, η μαθήτρια 30 ενώ επισημαίνει την περίσταση που βρέθηκαν τα άτομα των φωτογραφιών, εντούτοις, δεν έχει τη δυνατότητα να τα τοποθετήσει χωροχρονικά.

30, 1, 14-18.

Σ (Μ). Εν πρόσφυγες, στα παλιά τα χρόνια που ήταν ο πόλεμος. Τα παιδιά εν είχαν σχολείο, τα παιδιά εκάμναν μάθημα στη σκηνή {...} Μπορεί να ναι στην Αφρική.

E. Είπες μου ότι εν πρόσφυγες. Έχεις ξανακούσει τούτη τη λέξη;

Σ (Μ). Ναι, κάποιιοι γονείς των συμμαθητών μας εν πρόσφυγες. Εμιλήσαν μας γι' αυτούς, οι δασκάλοι εξηγήσαν μας τι σημαίνει πρόσφυγες.

Μάλιστα η μαθήτρια 30 όταν της ζητήθηκε να περιγράψει τις φωτογραφίες δήλωσε ότι βλέπει «πόννο, χαμό και κλάμα» [Σ (Μ). 30, 2, 22]. Κι άλλοι όμως μαθητές αναφέρθηκαν στα συναισθήματα των ατόμων στις φωτογραφίες. Στο παρακάτω απόσπασμα, η μαθήτρια 36 επισημαίνει τη συναισθηματική κατάσταση των ατόμων.

36, 2, 29-44.

Σ (Μ). Τούτοι εν τούτοι που εν είχασιν σπίτια τζαι επίασιν κάπου τζαι εβάλαν αντίσκηνα. Ε δαμέ που κάμνασιν μάθημα.. {...} Εεε νομίζω Κύπρο. Τζαι δαμέ [εδώ] εν τα μωρά που εμινίσκαν μόνα τους, οι γονιοί [γονείς] τους εν στον πόλεμο. Ε τζαι δαμέ πάλε εν μέσα στα αντίσκηνα.

E. Πότε τραβηχτήκαν;

Σ (Μ). Το χίλια., εννιακόσια, εβδομήντα.

E. 4?

Σ (Μ). {...} Ναι. Εν κάποιιοι που εφύαν που τα σπίτια τους τζαι επίαν σε άλλα σπίτια.

E. Για ποιο λόγο;

Σ (Μ). Επειδή οι Τούρκοι επιάσαν τους τα. Εκαταστρέψαν τους το σπίτι τους τζαι εφίασιν [έφυγαν] που τζαμέ, εν αντέχασιν.

Οι μαθητές μετά την επίδειξη των φωτογραφιών ρωτήθηκαν αν ξέρουν τί σημαίνει η έννοια πρόσφυγας. Είναι χαρακτηριστική η άμεση σύνδεση της έννοιας με την έννοια του σπιτιού. Στις συγκεκριμένες απαντήσεις των μαθητών η λέξη σπίτι συναντιέται 23 φορές. Μεγάλη σύνδεση όμως εντοπίζουμε και με την έννοια του καταυλισμού. Στο παρακάτω απόσπασμα ένας μαθητής επισημαίνει τη σύνδεση που έχει ο πρόσφυγας με τη σκηνή.

38, 4, 63-72.

E. Τι σημαίνει για σένα η λέξη «πρόσφυγας»;

Σ (Μ). Για μένα είναι εεεε πως να σου το πω. Εν ξέρω πως να σου το πω.

E. Αν ήταν να μου το ζωγραφίσεις, τί θα εζωγράφιζες;

Σ (Μ). Ήταν να ζωγραφίσω ένα πρόσφυγα μες στη σκηνή τζαι όπως μας έδειξε τζαι η κυρία {...}.

E. Πιστεύεις ότι σήμερα στην Κύπρο υπάρχουν πρόσφυγες;

Σ (Μ). Τί εννοείς; Μες στες σκηνές;

E. Οι, απαραίτητα.

Σ (Μ). Ναι, όπως τζαι η γιαγιά μου. Η γιαγιά μου εν πρόσφυγας.

E. Υπάρχουν τζαι άλλοι;

Σ (Μ). Ναι υπάρχουν πάρα πολλοί.

Ο πίνακας 2 συνοψίζει τα στοιχεία στα οποία αναφέρθηκαν οι μαθητές στην προσπάθεια τους να περιγράψουν την έννοια του πρόσφυγα. Η εγκατάλειψη της εστίας έχει τη μεγαλύτερη συχνότητα. Επίσης, εντοπίζεται μεγάλη έμφαση στη δυσκολία της φυγής των προσφύγων τόσο σε πρακτικό όσο και σε συναισθηματικό επίπεδο. Οι αριθμοί, όπως αναφέρθηκε πιο πάνω, υποδεικνύουν άτομα. Ένας μαθητής είναι δυνατόν να έκανε αναφορά σε περισσότερο από ένα από τα πιο κάτω στοιχεία.

Πίνακας 2

Η έννοια του πρόσφυγα όπως αποτυπώνεται από τους μαθητές

Εγκατάλειψη της εστίας και μετακίνηση	Καταυλισμός/ Ανάγκη σε βασικά αγαθά	Βίαη εκδίωξη και ταλαιπωρία	Απώλεια της οικογένειας και των φίλων	Άσχημη συναισθηματική κατάσταση
15	7	2	2	19

Από τους 20 μαθητές οι 19 ήταν σε θέση να περιγράψουν με απλά λόγια την έννοια του πρόσφυγα δίνοντας έμφαση στην εγκατάλειψη του σπιτιού του. Στην προσπάθεια τους οι μαθητές να περιγράψουν τον πρόσφυγα μίλησαν ταυτόχρονα και για την ταλαιπωρία που βιώνουν τα άτομα αυτά κατά τη διάρκεια της αναγκαστικής τους φυγής.

Ε. Τι σημαίνει για σένα η λέξη «πρόσφυγας»;

Σ (Μ). Σημαίνει ότι εν βάσανο στη ζωή. Σαν να ζεις σε ένα χωριό, διώχνουν σε τζαι κάμνουν σου [σουν κάνουν] τζαι βασανιστήρια. Τούτο νιώθω με τη λέξη πρόσφυγας. Τζαι λυπούμαι τζιόλας τα παιδιά που έγιναν πρόσφυγες {...}.

Ένας μαθητής μάλιστα μίλησε για τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν τα άτομα που γίνονται πρόσφυγες μέχρι να είναι σε θέση να οικοδομήσουν τη νέα τους ζωή.

34, 3, 52-53.

Ε. Τι σημαίνει για σένα η λέξη «πρόσφυγας»;

Σ (Μ). Ένας άνθρωπος που εν πολλά κουρασμένος, ταλαιπωρημένος, που επίε πολλές πόλεις, χωριά για να επιβιώσει, μπορεί να έφτασε στο σημείο να ζει τζαι κάτω από ένα δέντρο. Τζαι άλλοσπως [διαφορετικά] τα σχεδιάζει τζαι άλλοσπως του έρχονται [έρχονται].

Όλοι οι μαθητές περιγράφουν τον πρόσφυγα ως ένα άτομο που βρίσκεται σε μεγάλη ανάγκη λόγω της εγκατάλειψης της εστίας του. Η μαθήτρια 30 και ο μαθητής 29 επισημαίνουν το στοιχείο αυτό.

30, 2, 39-42.

E. Τι σημαίνει για σένα η λέξη «πρόσφυγας»;

Σ (Μ). Ότι έχουν ανάγκη από κάποιον, έχουν ανάγκη από φαγητό, χρειάζονται σπίτια.

E. Πώς πιστεύεις ότι νιώθουν τούτα τα άτομα που γίνονται πρόσφυγες;

Σ (Μ). Νιώθουν λύπη που εφύγαν από τη χώρα τους τζαι επήγαν κάπου αλλού και δεν βρίσκουν τίποτε {...}.

29, 3, 47-50.

E. Τι σημαίνει για σένα η λέξη «πρόσφυγας»;

Σ (Μ). Ένας ανήμπορος άνθρωπος.

E. Δηλαδή;

Σ (Μ). Εν μπορεί να κάμει πολλά πράματα. Στο σχολείο εν μπορεί να μάθει πολλά {...} τζαι εν μπορούν να κυκλοφορήσουν.

Τέλος, περιγράφοντας την κατάσταση των προσφύγων όλοι οι μαθητές αναφέρθηκαν στην άσχημη συναισθηματική τους εικόνα. Είναι ενδιαφέρουσες, όμως, και οι δηλώσεις των παιδιών που μίλησαν για ελπίδα αλλά και για την προσπάθεια των προσφύγων να ξεχάσουν.

36, 5, 84-86.

Σ (Μ). Πρόσφυγας εν τζίνος που τον αναγκάζουν να φύει που τον τόπο του τζαι να εγκατασταθεί σε μια άλλη χώρα, στην περίπτωση της Κύπρου στην ίδια χώρα.

E. Πώς πιστεύεις ότι νιώθουν τα άτομα αυτά που γίνονται πρόσφυγες;

Σ (Μ). Θέλουν την ελπίδα, έχουν την κούραση πώς εννά φροντίσουν τα μωρά τους αλλά έχουν τζαι τζίνη [εκείνη] την ελπίδα ότι σε 10 χρόνια ας πούμε εννά [θα] πάμε.

34, 4, 58.

Σ (Μ). Μεγάλη λύπη. Τζαι ας πούμε έσσειι φορές μπορεί μετά που τζαιρό να το θυμηθούν να πάσιν να το δούσιν τζαι έννε τίποτε το ίδιο [ίσως μετά από καιρό να το θυμηθούν και να πάνε να το δουν και τίποτα να

μην είναι το ίδιο]. Ας πούμε ξεχνούν. Οι πρόσφυγες {...} νιώθουν μεγάλη λύπη τζαι λες τζαι προσπαθούν να ξεχάσουν.

Επιπρόσθετα, οι μαθητές δήλωσαν τα περιβάλλοντα εκμάθησης πληροφοριών σχετικά με την έννοια του πρόσφυγα. Είναι ενδιαφέρον το γεγονός ότι οι περισσότερες αναφορές αφορούσαν το σχολείο και αμέσως μετά το οικογενειακό περιβάλλον. Άλλες αναφορές ήταν η τηλεόραση και τα βιβλία. Ο πιο κάτω πίνακας (Πίνακας 3) δηλώνει τα περιβάλλοντα εκμάθησης σχετικά με την έννοια του πρόσφυγα και τη συχνότητα αναφοράς για το καθένα. Κάθε αριθμός υποδεικνύει ένα μαθητή ο οποίος είχε τη δυνατότητα να αναφέρει περισσότερα από ένα περιβάλλοντα.

Πίνακας 3

Περιβάλλοντα εκμάθησης της έννοιας του πρόσφυγα για τους μαθητές

Σχολείο ⁴¹	Οικογένεια	Τηλεόραση	Εξωσχολικά Βιβλία
20	11	2	1

Το σχολείο δηλώθηκε ως περιβάλλον εκμάθησης της έννοιας του πρόσφυγα από όλους τους μαθητές. Το οικογενειακό περιβάλλον συγκέντρωσε 11 αναφορές, εκ των οποίων οι 8 έγιναν από μαθητές με προσφυγική καταγωγή και οι 3 από μη πρόσφυγες μαθητές. Η τηλεόραση και τα βιβλία συγκέντρωσαν πολύ μικρό αριθμό αναφορών.

Αρκετοί μαθητές δήλωσαν πως το θέμα των προσφύγων είναι ένα θέμα το οποίο επανέρχεται στο σχολείο σε κάθε τάξη. Η μαθήτριά 21 μάλιστα ανέφερε: «από την πρώτη τάξη {...} και συνέχεια ελαλούσαν μας για τους πρόσφυγες [μας έλεγαν για τους πρόσφυγες]» [Σ (Μ) 21, 2, 26]. Η μαθήτριά 30 επίσης δήλωσε πως παρόλο που η ίδια δεν έχει προσφυγική καταγωγή έμαθε για την έννοια του πρόσφυγα από το σχολείο γιατί στη τάξη της έχει συμμαθητές που οι γονείς τους είναι πρόσφυγες.

⁴¹ Οι συγκεκριμένες πρακτικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται στο σχολείο όσον αφορά την έννοια του πρόσφυγα γενικά και τους ΕΚ πρόσφυγες ειδικότερα θα αναλυθούν παρακάτω στο μέρος που αφορά τα αποτελέσματα για το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα.

30, 1, 18

Σ (Μ). Ναι, κάποιοι γονείς των συμμαθητών μας εν πρόσφυγες. Εμιλήσαν μας γι' αυτούς, οι δασκάλοι εξηγήσαν μας τί σημαίνει πρόσφυγες.

Είναι ενδιαφέρουσα, επίσης, η δήλωση του μαθητή 29 ο οποίος έχει εκ μητρογονίας προσφυγική καταγωγή και δήλωσε πως έμαθε για τους πρόσφυγες αρχικά από τη μητέρα του, αλλά ταυτόχρονα για το θέμα αυτό μαθαίνει και από τους εκπαιδευτικούς στο σχολείο.

29, 2, 19-22

Ε. Ξέρεις τη λέξη πρόσφυγας, δηλαδή. Πού την εξανάκουσες;

Σ (Μ). Η μάμα μου εν πρόσφυγας τζαι λαλεί μου πολλές ιστορίες.

Ε. Έτυχες να την ακούσεις την τζαι αλλού;

Σ (Μ). Ναι, τζαι στο σχολείο μιλούν μας αλλά πρώτα είπε μου την η μάμα μου.

Ταυτόχρονα, τεκμήρια για την εκμάθηση της έννοιας του πρόσφυγα στο σχολικό χώρο έχουμε και από τα δεδομένα των παρακολουθήσεων. Είναι ενδεικτικό το γεγονός ότι 4 από τους 5 εκπαιδευτικούς σε κάποια στιγμή στο μάθημά τους αφιέρωσαν χρόνο στην εξήγηση της έννοιας του πρόσφυγα. Για παράδειγμα, η εκπαιδευτικός 4 στην 2^η παρακολούθηση έδωσε στους μαθητές ένα κείμενο για την τουρκική εισβολή. Μετά τη συζήτηση οι μαθητές υπογράμμισαν με την καθοδήγηση της εκπαιδευτικού τις λέξεις κλειδιά εκ των οποίων η μία ήταν «πρόσφυγες» (οι άλλες λέξεις ήταν: Αττίλας, εγκλωβισμένοι). Ενδεικτικά, στο φύλλο εργασίας με τίτλο «20 Ιουλίου 1974 – Η τουρκική εισβολή», οι μαθητές διάβασαν σχετικά με τους πρόσφυγες:

«Διακόσιες χιλιάδες Ελληνοκύπριοι έχασαν τα σπίτια και τις περιουσίες τους και έγιναν πρόσφυγες. Στην αρχή έμεναν σε αντίσκηνα χωρίς ηλεκτρισμό, χωρίς νερό, χωρίς κρεβάτια, χωρίς τίποτα. Μετά τους έδωσαν σπίτια στους συνοικισμούς».

Στη συνέχεια της συγκεκριμένης διδασκαλίας παρουσιάστηκαν φωτογραφίες Ε/Κ προσφύγων στο βιντεοπροβολέα της τάξης και έγινε συζήτηση. Οι μαθητές ανέφεραν τα συναισθήματα των ατόμων στις φωτογραφίες. Στις σημειώσεις της ερευνήτριας καταγράφεται:

Οι μαθητές παρακολούθησαν με προσοχή την παρουσίαση με φωτογραφίες Ε/Κ προσφύγων από το βιντεοπροβολέα της τάξης. Όταν η δασκάλα ρώτησε τι νιώθουν τα άτομα αυτά, οι μαθητές απάντησαν: άγχος, πανικό, λύπη, στεναχώρια» (4, 2, Α' τάξη)⁴².

Στην τρίτη παρακολούθηση της ίδιας εκπαιδευτικού οι μαθητές με τη βοήθεια της δασκάλας και ανατρέχοντας στο κείμενο που διάβασαν στο προηγούμενο μάθημα, συμπλήρωσαν τις συνέπειες της Τουρκικής εισβολής, ανάμεσα στις οποίες ήταν οι πρόσφυγες. Η ερευνήτρια στο συγκεκριμένο σημείο καταγράφει:

Η δασκάλα διαβάζει το κείμενο «20 Ιουλίου 1974 – Η τουρκική εισβολή» που είχαν επεξεργαστεί στην προηγούμενη παρακολούθηση και ρωτά τα παιδιά να σκεφτούν ποιες είναι οι συνέπειες της Τουρκικής εισβολής. Ένας μαθητής απαντά πως υπήρχαν πολλοί σκοτωμοί. Η μαθήτριά στο μπροστινό θρανίο αναφέρει τους αγνοούμενους και τους πρόσφυγες {...}. Η δασκάλα γράφει στον πίνακα τις λέξεις: πρόσφυγες, θάνατος, καταστροφή, αγνοούμενοι, εγκλωβισμένοι και τα παιδιά τις καταγράφουν στο φύλλο εργασίας τους» (4, 3, Α' τάξη).

Επιπλέον, αναφορά στους ΕΚ πρόσφυγες εντοπίζουμε και στην τελευταία παρακολούθηση της εκπαιδευτικού 4. Συγκεκριμένα, οι μαθητές κλήθηκαν να γράψουν μια πρόταση κάτω από κάθε φωτογραφία με πρόσφυγες στα πρώτα χρόνια της προσφυγοποίησης. Στη συνέχεια κατέγραψαν τον ορισμό της έννοιας πρόσφυγα στο φύλλο εργασίας που τους δόθηκε. Συγκεκριμένα ο μαθητής έδωσε τα χαρακτηριστικά του πρόσφυγα τα οποία έγραψε η δασκάλα στον πίνακα.

⁴² Κάθε απόσπασμα από τις περιγραφικές σημειώσεις της ερευνήτριας για τις παρακολουθήσεις που παρατίθεται διακρίνεται από τρία στοιχεία: τον αριθμό του/ της εκπαιδευτικού που έκανε τη διδασκαλία (π.χ. 4), τη/τις διδασκαλία στην οποία βρισκόταν η/οι δραστηριότητα/ες που περιγράφεται/ονται (π.χ. 3-4) και την τάξη στην οποία έγινε η διδασκαλία. Τα δημογραφικά στοιχεία για κάθε εκπαιδευτικό παρατίθενται στον Πίνακα στο Παράρτημα (Παράρτημα 3).

Οι πρόσφυγες εν τζίνιοι που έφυαν που τα σπίθκια τους όταν ήρταν οι Τούρκοι [είναι εκείνοι που έφυγαν από τα σπίτια τους όταν ήρθαν οι Τούρκοι]. Τζαι η μάμα μου είπε μου ότι εν πρόσφυγας αλλά τωρά μινίσκει [μένει] στη Σωτήρα (4, 4, Α' τάξη).

Επιπρόσθετα, κατά τη διάρκεια της παρακολούθησης του μαθήματος 3 από τον εκπαιδευτικό 1 παρουσιάστηκαν φωτογραφίες προσφύγων από όλο τον κόσμο και ο εκπαιδευτικός αφού έγραψε στον πίνακα τη λέξη «πρόσφυγες» ρώτησε τα παιδιά αν γνωρίζουν τι σημαίνει. Μετά από τις απαντήσεις των μαθητών ο εκπαιδευτικός έγραψε στον πίνακα τον ορισμό της λέξης: «*Είναι αυτός που φεύγει από το σπίτι του με τη βία*» (1, 3, Δ' τάξη). Στη συνέχεια κάλεσε τους μαθητές να κλείσουν τα μάτια και να φανταστούν πως είναι να σε διώχνουν από το σπίτι σου. Οι μαθητές έλαβαν το λόγο και πρότειναν τις λέξεις φόβο και λύπη οι οποίες γράφτηκαν από το δάσκαλο δίπλα από τον ορισμό του πρόσφυγα στον πίνακα [από τις σημειώσεις της ερευνήτριας (1, 3, Δ' τάξη)].

Τέλος, ενδιαφέρον εντοπίζεται στη διδασκαλία 1 από την εκπαιδευτικό 5 όταν συζητήθηκε το θέμα της προσφυγοποίησης σε αντιπαράβολή με τη μετανάστευση. Η εκπαιδευτικός έγραψε στο έντυπο αναστοχασμού της διδασκαλίας:

Με αφορμή την καταγωγή/ προέλευση πολλών μαθητών από άλλες χώρες συζητήθηκε το θέμα της μετανάστευσης από την πατρίδα τους για διάφορους λόγους και δόθηκε έμφαση όταν αναφέρθηκαν πολεμικές αιτίες. Διαχωρίστηκε τότε η έννοια της προσφυγιάς από την επιλογή της μετανάστευσης {...}» (έντυπο αναστοχασμού της διδασκαλίας (5, 1, Δ' τάξη).

Οι μαθητές είχαν δυσκολία να αντιληφθούν τις διαφορές στις 2 έννοιες και η δασκάλα προχώρησε με παραδείγματα συμμαθητών τους. Έτσι, τα παιδιά στο τέλος της διδασκαλίας ήταν σε θέση να αναφέρουν τα βασικά χαρακτηριστικά του μετανάστη και του πρόσφυγα.

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα, θα μπορούσε κανείς να συμπεράνει πως σχεδόν όλοι οι μαθητές στις συνεντεύξεις είχαν τη δυνατότητα να περιγράψουν τον πρόσφυγα δίνοντας έμφαση στην εγκατάλειψη της εστίας του όπως και οι

εκπαιδευτικοί. Οι μαθητές ωστόσο, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς, τόνισαν με μεγαλύτερη συχνότητα τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο πρόσφυγας κατά τη διάρκεια της αναγκαστικής του φυγής, έχοντας ανάγκη σε βασικά αγαθά και φέροντας μια άσχημη συναισθηματική κατάσταση λόγω των πολλαπλών απωλειών που βιώνει (σπίτι, οικογένεια, φίλοι). Οι μαθητές δεν κάνουν καμία αναφορά στην απουσία του δικαιώματος επιστροφής, στοιχείο που εντοπίζεται στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Συμπερασματικά, θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι η έννοια του πρόσφυγα για τους μαθητές έχει ως κεντρικό σημείο την εγκατάλειψη και την αναγκαστική του φυγή, ενώ για τους εκπαιδευτικούς ο ορισμός φέρει υπόψη και τα χρόνια μετά την εγκατάλειψη όπου ο πρόσφυγας καλείται να οικοδομήσει τη νέα του ζωή με την ελπίδα της επιστροφής. Σε αυτό το σημείο θα μπορούσε κανείς να υποθέσει ότι οι μαθητές που αποτελούν παιδιά μη προσφύγων και προσφύγων δεύτερης γενιάς έχουν κατασκευάσει την έννοια του πρόσφυγα με βάση τη βίαιη εγκατάλειψη των Ε/Κ προσφύγων, ενώ ταυτόχρονα δεν κάνουν ιδιαίτερη μνεία στην ανάγκη για επιστροφή, στοιχείο που ίσως φθάρηκε στην πορεία των χρόνων. Είναι χαρακτηριστικό ότι μόνο ένας μαθητής μίλησε για την ελπίδα της επιστροφής ενώ μια μαθήτρια ανέφερε ότι οι πρόσφυγες κάνουν προσπάθειες να ξεχάσουν. Το περιβάλλον εκμάθησης της έννοιας του πρόσφυγα με τις συχνότερες αναφορές ήταν το σχολικό και αμέσως μετά το οικογενειακό. Είναι ενδεικτικό το γεγονός ότι όλοι οι μαθητές ανέφεραν ότι έμαθαν για την έννοια του πρόσφυγα στο σχολείο. Το δεδομένο αυτό ενισχύουν τα αποτελέσματα των παρακολουθήσεων διδασκαλίας. Είναι σημαντικό το γεγονός πως όλοι οι εκπαιδευτικοί σε κάποια φάση των παρακολουθήσεων τους αναφέρθηκαν στον ορισμό του πρόσφυγα, εντοπίζοντας με τους μαθητές τους τα βασικά χαρακτηριστικά του και προβάλλοντας φωτογραφίες. Ενδιαφέρον αποτελεί η περίπτωση του εκπαιδευτικού 2 ο οποίος ανέφερε παραδείγματα άλλων χωρών για να καταλήξει στην περίπτωση των Ε/Κ προσφύγων, αλλά και η περίπτωση της εκπαιδευτικού 4 η οποία ξεκίνησε τη διδασκαλία της με αντιπαραβολή των εννοιών πρόσφυγας και μετανάστης.

Σε αντίθεση με τους μαθητές, οι εκπαιδευτικοί στις συνεντεύξεις αναφέρονται στη δυσκολία οικοδόμησης της νέας ζωής από τους πρόσφυγες και στην απουσία του δικαιώματος τους για επιστροφή. Αυτό ίσως θα μπορούσε να εξηγηθεί από το γεγονός ότι αποτελούν δεύτερη γενιά προσφύγων η οποία βίωσε

σε μεγάλο βαθμό τα αποτελέσματα της εισβολής. Καθώς είναι παιδιά προσφύγων πρώτης γενιάς βίωσαν τις δυσκολίες μετά τον ξεριζωμό και αυτό το στοιχείο αποτελεί δυνατό κομμάτι στην περιγραφή της έννοιας του πρόσφυγα για αυτούς. Είναι χαρακτηριστική η δήλωση ενός εκπαιδευτικού, ο οποίος αναφέρεται στις δυσκολίες που αντιμετώπισε προσωπικά ο ίδιος λόγω της προσφυγοποίησης της οικογένειάς του.

8, 1-2, 16.

Σ (Ε). Εν νομίζω να ξεχωρίζω που κάποιο που έννε [που δεν είναι] πρόσφυγας, το μόνο πράμα που ξεχωρίζουμε είναι ότι εμείς εχάσαμε, εμείς εξεκινήσαμε, οι γονιοί μας [οι γονείς μας] τζαι οι παππούδες μας τουλάχιστον εξεκινήσαν χωρίς να έχουν τίποτε, εφήκαν ποτζί την περιουσία τους που κάποιους ήταν πολλή, κάποιους ήταν λίγη τζαι εξεκινήσαν που το μηδέν. Τζαι εκάμαν ότι εκάμαν στις ελεύθερες περιοχές τζαι νομίζω τούτο στέκει τζαι πάνω μας γιατί τζαι εμείς εν ήβραμε κάτι μετά [αυτό έχει επιπτώσεις και σε μας γιατί δεν έχουμε βρει κάτι], ούτε χωράφκια, ούτε περιουσία, ούτε τίποτε, τζαι εμείς εξεκινήσαμε που το μηδέν. Εν ένας φαύλος κύκλος που εννά συνεχίζεται νομίζω.

Τέλος, η προσπέλαση συνόρων δεν αποτελεί στοιχείο στην έννοια του πρόσφυγα που περιγράφουν ούτε οι εκπαιδευτικοί (εκτός από μία περίπτωση εκπαιδευτικού), ούτε οι μαθητές (εκτός από μία περίπτωση μαθήτριας), καθώς αυτό δεν ανταποκρίνεται στην περίπτωση των Ε/Κ προσφύγων. Είναι φανερό πως το συγκεκριμένο στο οποίο ζουν έχει επηρεάσει την κατασκευή της έννοιας του πρόσφυγα για τους συμμετέχοντες.

4.1.2. Περιγραφή της προσφυγικής ταυτότητας των συμμετεχόντων

Στο μέρος αυτό θα παρουσιαστεί η περιγραφή της προσωπικής προσφυγικής ταυτότητας των συμμετεχόντων. Στην πρώτη φάση θα περιγραφούν τα αποτελέσματα που αφορούν την προσφυγική ταυτότητα των εκπαιδευτικών και στη δεύτερη φάση τα αποτελέσματα που αφορούν τους μαθητές. Οι ερωτήσεις στους μαθητές όσον αφορά στο κομμάτι αυτό έτυχαν προσεκτικής

επιλογής ώστε να είναι συγκεκριμένες χωρίς αφηρημένες έννοιες. Για το λόγο αυτό, τα αποτελέσματα της περιγραφής της προσφυγικής ταυτότητας των δύο ομάδων συμμετεχόντων είναι αποτέλεσμα διαφορετικών ερωταπαντήσεων στις συνεντεύξεις. Τα δεδομένα αυτά ενισχύονται από τα τεκμήρια των παρακολουθήσεων.

4.1.2.1. Περιγραφή της προσφυγικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών

Καταρχήν, όλοι οι εκπαιδευτικοί στις συνεντεύξεις είχαν την ευκαιρία να ορίσουν την ταυτότητα τους ως Ε/Κ και να δηλώσουν κατά πόσον η ταυτότητα τους περιέχει το χαρακτηριστικό του πρόσφυγα. Στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι δήλωσαν πως όντως αισθάνονται πρόσφυγες ζητήθηκε να περιγράψουν την προσφυγική τους ταυτότητα, τις εμπειρίες και τα συναισθήματα τους, ενώ σε αυτούς που δήλωσαν απουσία του προσφυγικού στοιχείου ζητήθηκε να αναφερθούν στα χαρακτηριστικά που εντοπίζουν στους πρόσφυγες μέσα από τις εμπειρίες που βίωσαν. Ο δημογραφικός πίνακας στο Παράρτημα 3, υποδεικνύει ότι 9 από τους 20 εκπαιδευτικούς είναι πρόσφυγες, εκ των οποίων οι 7 έχουν προσφυγική καταγωγή και από τους δύο γονείς, 1 από τη μητέρα και 1 από τον πατέρα μόνο. 11 από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς δήλωσαν ότι δεν έχουν καμία προσφυγική καταγωγή.

Είναι χαρακτηριστικό το γεγονός ότι, αν και μόνο 9 από τους συμμετέχοντες δήλωσαν προσφυγική καταγωγή, μεγαλύτερο αριθμός εκπαιδευτικών ανέφεραν ότι τελικά αισθάνονται πρόσφυγες. Έτσι στην ερώτηση κατά πόσον αισθάνονται πρόσφυγες, 11 άτομα απάντησαν θετικά. Τα 2 άτομα που δεν έχουν προσφυγική καταγωγή αλλά δήλωσαν ότι αισθάνονται πρόσφυγες έχουν χρονολογία γέννησης πριν το 1974 και δικαιολόγησαν την απάντησή τους αναφέροντας ότι καθώς η προσφυγιά είναι ένα ζήτημα της κυπριακής κοινωνίας θα πρέπει να απασχολεί όλους τους Κύπριους. Οι εμπειρίες που είχαν στα κατεχόμενα πριν την εισβολή, τα γεγονότα του πολέμου που έζησαν και η επαφή τους με πρόσφυγες ήταν ορισμένοι από τους λόγους που αναφέρθηκαν για να δικαιολογήσουν τη θετική τους απάντηση. Συγκεκριμένα, η εκπαιδευτικός 3 δήλωσε ότι ενώ δεν έχει προσφυγική καταγωγή, εντούτοις ένα μέρος της

ταυτότητας της θα μπορούσε να χαρακτηριστεί από το προσφυγικό αυτό στοιχείο.

3, 1, 7-8

Σ (Ε). Εγώ προσωπικά εν είμαι πρόσφυγας αλλά νιώθω ότι επειδή γνωρίζω πολλούς πρόσφυγες τζαι εν ένα πρόβλημα που απασχολεί την κοινωνία της Κύπρου μπορούμε να πούμε ότι εμπερικλείει η ταυτότητα μου το στοιχείο του πρόσφυγα τζαι αισθάνομαι πρόσφυγας.

Επιπρόσθετα, ο εκπαιδευτικός 9 δήλωσε πως αν και δεν είναι ο ίδιος πρόσφυγας, εντούτοις οι εμπειρίες του στα κατεχόμενα μέρη και το γεγονός ότι έζησε τα γεγονότα της εισβολής τον κάνουν να νιώθει ότι και ο ίδιος έχει εκδιωχθεί.

9, 1-2, 13-18

Ε. Η ταυτότητα σου περιέχει αυτό το χαρακτηριστικό (του πρόσφυγα);

Σ (Ε). Ναι {...} Αισθάνομαι ως δικά μου και τα μέρη εκείνα. Εν πρέπει να λέμε δικά τους τζαι δικά μας, πρόσφυγες τζαι μη πρόσφυγες, μόνο για τυπικούς λόγους. Από τη στιγμή που ζεις σε μια ημικατεχόμενη πατρίδα τότε συμπεριλαμβάνονται όλοι σε τούτη την κατηγορία.

Ε. Αν κάποιος σε γνώριζε σήμερα για πρώτη φορά πώς θα του περιέγραφες την προσφυγική σου ταυτότητα για να καταλάβει τι εννοείς;

Σ (Ε). Από τη στιγμή που εγώ είχα ζήσει τζαι την προ του 74 κατάσταση είχα γνωρίσει εκείνους τους τόπους που εχάσαμε, νιώθω ότι μου λείπουν {...} θεωρώ ότι στερείται μου ένα βασικό δικαίωμα. Νιώθω σαν να και έχω φύγει εγώ ο ίδιος από τον τόπο μου {...} επειδή είχα θείους και θείες πρόσφυγες που έμεναν στα κατεχόμενα, εσυνήθιζα τουλάχιστον τα καλοκαίρια μου να τα περνώ εκεί. Οπότε νιώθω ότι κατά κάποιο τρόπο ότι έχω εκδιωχθεί από τζίνο [εκείνο] τον τόπο.

Το στοιχείο με τη μεγαλύτερη συχνότητα στο οποίο αναφέρθηκαν οι συμμετέχοντες οι οποίοι δήλωσαν πως αισθάνονται πρόσφυγες αφορά στις μειωμένες ευκαιρίες που είχαν σε όλους τους τομείς της ζωής τους. Ο πιο κάτω πίνακας (Πίνακας 4) συνοψίζει όλα τα χαρακτηριστικά στα οποία αναφέρθηκαν

οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθεια τους να περιγράψουν την προσφυγική τους ταυτότητα. Κάθε αριθμός δηλώνει ένα άτομο. Κάθε άτομο είναι δυνατόν να έκανε περισσότερες από μία αναφορές.

Πίνακας 4

Περιγραφή της προσφυγικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών ⁴³

Μειωμένες ευκαιρίες	Περιγραφές από πρόσφυγες	Εμπειρίες στον τόπο ⁴⁴	Αίσθημα αποξένωσης	Αίσθημα της αδικίας
8	7	5	5	5

Οι μειωμένες ευκαιρίες έχουν τη μεγαλύτερη συχνότητα στην προσπάθεια των εκπαιδευτικών να περιγράψουν την προσφυγική τους ταυτότητα. Κάποια άτομα αναφέρθηκαν σε οικονομικά θέματα που είχαν να αντιμετωπίσουν ως πρόσφυγες είτε πρώτης είτε δεύτερης γενιάς ενώ άλλοι μίλησαν για περιθωριοποίηση εφόσον ζούσαν σε ξεχωριστές (πιο φτωχές) γειτονιές. Το απόσπασμα που ακολουθεί προέρχεται από τη συνέντευξη της εκπαιδευτικού 20 η οποία είναι πρόσφυγας πρώτης γενιάς. Στο απόσπασμα αυτό η εκπαιδευτικός συγκινημένη αναφέρεται σε περιουσιακά ζητήματα τα οποία αποτελούσαν και αποτελούν εμπόδιο στην οικοδόμηση της νέας της ζωής, γεγονός που την κάνει να αισθάνεται αδικία. Είναι χαρακτηριστική επίσης η αναφορά στο γεγονός της συνεχής μετακίνησης της σαν πρόσφυγας μέχρι να κατασταλάξει.

⁴³ Στα στοιχεία αυτά συμπεριλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί με προσφυγική καταγωγή και τα 2 άτομα που αν και δεν έχουν προσφυγική καταγωγή δήλωσαν πως αισθάνονται πρόσφυγες. Από τώρα και στο εξής τα άτομα αυτά θα συμπεριλαμβάνονται στους πίνακες των προσφύγων, εφόσον η συνέντευξη τους έχει τη δομή των ατόμων που δήλωσαν πως αισθάνονται πρόσφυγες. Στην αντίθετη περίπτωση, η συνέντευξη θα είχε τη δομή των μη προσφύγων με κάποιες διαφοροποιημένες ερωτήσεις.

⁴⁴ Οι εμπειρίες στον τόπο αναφέρονται στις εμπειρίες που είχαν τα άτομα πρώτης γενιάς στα κατεχόμενα πριν την εισβολή αλλά και στις εμπειρίες που είχαν άτομα δεύτερης γενιάς μετά το άνοιγμα των οδοφραγμάτων.

20, 1-2, 9-18

E. Η ταυτότητα σου περιέχει το χαρακτηριστικό του πρόσφυγα;

Σ (E). Ναι. Επειδή η ταυτότητα σου διαμορφώνεται που τούτη την ιδιότητα. {...} Θα ανάφερα την εισβολή, το ότι εκδιωχθήκαμε από τους Τούρκους από τα σπίτια μας, το ότι κατακρατούν την περιουσία μας, ότι εν έχουμε δικαίωμα διαχείρισης της περιουσίας μας, τούτη τη στιγμή υπάρχει μια αδικία {...} όσον αφορά το θέμα το εδαφικό {...} μπορείς να κτίσεις με ένα συγκεκριμένο τρόπο το μέλλον σου {...} Ε νομίζω όποιος έννε πρόσφυγας, εν ένιωσε στον ίδιο βαθμό που ενιώσαμε εμείς την αδικία. Κατ' αρχήν η δική μας η ταυτότητα διαμορφώθηκε μέσα από φοίτηση σε διάφορα σχολεία, μετακίνηση από τον ένα τόπο στον άλλο, μέχρι να καταφέρουμε να ξανακάνουμε το σπίτι μας. Τζαι να αποκτήσουμε σύνδεση με το νέο τον τόπο που είμαστε άρα κάποιος που εν το έζησε τούτο, εν πιο δύσκολο να το καταλάβει αυτό που ζήσαμε εμείς. Άρα νιώθω πως ναι, είχα κάποιες εμπειρίες που δεν τις είχαν άλλοι, οι μη πρόσφυγες. Τζαι νιώθω τζαι το αίσθημα της αδικίας γιατί εν υπαρκτή η αδικία, εν μπορώ να πάω σπίτι μου, εν μπορώ να το αξιοποιήσω {...}.

Οι μειωμένες ευκαιρίες ήταν στοιχείο στο οποίο έκαναν αναφορά και οι πρόσφυγες δεύτερης γενιάς. Ο εκπαιδευτικός 8 αναφέρθηκε στις μειωμένες ευκαιρίες που είχε λόγω των οικονομικών προβλημάτων που είχαν να αντιμετωπίσουν οι πρόσφυγες γονείς του. Μάλιστα αναφέρει πως λόγω του περιουσιακού προβλήματος ακόμα και τα παιδιά του θα έχουν μειωμένες ευκαιρίες σε σύγκριση με τα παιδιά μη προσφύγων.

8, 1-2, 16

Σ (E) {...} στο μόνο πράμα που ξεχωρίζουμε είναι ότι εμείς εχάσαμε, εμείς εξεκινήσαμε, οι γονιοί μας [οι γονείς μας] τζαι οι παππούδες μας τουλάχιστον εξεκινήσαν χωρίς να έχουν τίποτε, εφήκαν ποτζί την περιουσία τους [άφησαν εκεί την περιουσία τους] που κάποιους ήταν πολλή, κάποιους ήταν λλή τζαι εξεκινήσαν που το μηδέν τζαι εκάμαν ότι εκάμαν στις ελεύθερες περιοχές τζαι νομίζω τούτο στέκει τζαι πάνω μας

γιατί τζαι μεις εν ήβραμε κάτι μετά, ούτε χωράφκια, ούτε περιουσία, ούτε τίποτε, τζαι εμείς εξεκινήσαμε που το μηδέν. Εν ένας φαύλος κύκλος που εννά συνεχίζεται νομίζω στα παιδικιά μας [στα παιδιά μας].

Ένα άλλο χαρακτηριστικό στο οποίο αναφέρθηκαν οι συμμετέχοντες προσπαθώντας να ορίσουν τις βάσεις της προσφυγικής τους ταυτότητας είναι οι περιγραφές από πρόσφυγες πρώτης γενιάς, ιδίως από το οικογενειακό τους περιβάλλον. Η εκπαιδευτικός 17 είναι πρόσφυγας δεύτερης γενιάς και δήλωσε ότι αισθάνεται πρόσφυγας επειδή «όταν μιλούν οι γονείς της για τα σπίτια τους, βλέπει τη λύπη στο πρόσωπο τους» (17, 1, 12) ενώ η εκπαιδευτικός 5 αναφέρεται σε «ιστορίες που έφτασαν στα αυτιά της που οι άλλοι (μη πρόσφυγες) δεν θα έχουν ιδέα» (5, 2, 20). Επιπρόσθετα, ο εκπαιδευτικός 1 αναφέρεται στις περιγραφές από τον παππού του στοιχείο που τον έκανε να αισθανθεί έντονα την προσφυγική του ταυτότητα.

1, 2, 18

Σ (Ε). {...} η επαφή με τον παππού μου ο οποίος μου περιέγραφε πως ήταν η ζωή σε ένα τόπο τον οποίο γνώρισα καλά από τις περιγραφές του αλλά δεν τον γνώρισα ο ίδιος. Και ήταν πολύ έντονα τα συναισθήματα γιατί έτυχε να μου περιγράψει διάφορα πράγματα και να κλαίει.

Θα μπορούσε κανείς να υποθέσει ότι οι περιγραφές των προσφύγων πρώτης γενιάς οδηγούν τα παιδιά τους και ίσως γενικά άτομα δεύτερης γενιάς να αισθάνονται και οι ίδιοι πρόσφυγες μέσω της ενσυναίσθησης. Αρκετοί εκπαιδευτικοί δεύτερης γενιάς αναφέρθηκαν σε διηγήσεις των γονιών και των παππούδων τους αλλά και γενικά προσφύγων από το οικογενειακό τους περιβάλλον, ως στοιχεία που βοήθησαν στην οικοδόμηση της προσφυγικής τους ταυτότητας. Η εκπαιδευτικός 2 τονίζει τα συναισθήματα των προσφύγων καθώς διηγούνται ιστορίες για τα κατεχόμενα.

2, 2, 14

Σ (Ε). Βλέπεις ότι οι πρόσφυγες έχουν στα μάτια τους το παράπονο, τη λύπη τους, την ανάγκη τους να επιστρέψουν στον τόπο τους. Ενώ οι

άλλοι εν εστερηθήκαν κάτι, δεν αναγκαστήκαν να αλλάξουν ζωή από τη μια στιγμή στην άλλη.

Επιπλέον οι εμπειρίες που είχαν στον τόπο, πριν την εισβολή για τους πρόσφυγες πρώτης γενιάς και μετά το άνοιγμα των οδοφραγμάτων για τους πρόσφυγες δεύτερης γενιάς είναι στοιχεία στα οποία αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί. Η εκπαιδευτικός 5 αναφέρει ότι στην «επίσκεψη» στα κατεχόμενα ένιωσε την έλλειψη των τόπων των γονιών της την οποία δεν είχε βιώσει πιο νωρίς.

5, 2-3, 22

Σ (Ε) {...} μια φορά στη ζωή μου που το ένιωσα έντονα είναι όταν επισκέφτηκα τούτα τα μέρη {...} Εκεί ένιωσα πάρα πολλά την έλλειψη την οποία δεν είχα βιώσει πιο νωρίς.

Αρκετοί εκπαιδευτικοί που είναι πρόσφυγες δεύτερης γενιάς μιλώντας για την επίσκεψη τους στα κατεχόμενα, ως εμπειρία που τους βοήθησε να οικοδομήσουν την προσφυγική τους ταυτότητα, υπερτόνισαν τις συγκινητικές αντιδράσεις των προσφύγων γονιών τους. Γενικά τα άτομα αυτά στην προσπάθεια να περιγράψουν την προσφυγική τους ταυτότητα αναφέρονται αρκετές φορές στα συναισθήματα των γονιών τους.

4, 2-3, 4-18.

Όταν ανοίξαν τα σύνορα τζαι εδικαιούμασταν να πάμε στα κατεχόμενα, όταν επία [όταν πήγα] τζαι είδα τζίνα που έβλεπα σε εικόνες {...} τζίνα ούλα τα πράματα τα οποία ακούαμε τόσο καιρό τζαι εμάθαμε τα σαν το ποίημα όταν ήμασταν μωρά, τζαι εγράφαμε τα στις εκθέσεις μας, τζαμέ ένιωσα παραπάνω ότι είμαι Κυπραία τζαι γιατί να μας τα πιάσουν τζαι να μεν μπορούμε να πάμε όποτε θέλουμε [εκεί ένιωσα περισσότερο Κύπρια και γιατί να μας τα πιάσουν και να μην μπορούμε να πάμε όποτε θέλουμε]. Τζαι το ότι βλέπω τους γονείς μου ιδίως τη μάμα μου {...} να κλαίει. Επία {...} στο χωριό της μάμας μου τζαι ήταν πολλά παράξενα επειδή έβλεπα τις αντιδράσεις της μάμας μου που έμπαινε ξανά σπίτι της. Μετά που λλίες μέρες που επίαμε ήταν ένας γνωστός μου {...} Εγώ

εσκέφτουμουν πως ήταν να της πω της μάμας μου τούτο το πράμα (ότι το σπίτι της είχε κατεδαφιστεί). {...} Που τότε όποτε το θυμάται κλαίει η μάμα μου, βλέπω το παράπονο, το δράμα τζαι τον θυμό.

Στην περιγραφή της προσφυγικής τους ταυτότητας οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην αποξένωση που νιώθουν και την αδικία. Είναι ενδιαφέρον το γεγονός ότι η αποξένωση δεν αναφέρθηκε από πρόσφυγες πρώτης γενιάς μόνο, αλλά και δεύτερης. Έτσι, ο εκπαιδευτικός 1 (πρόσφυγας δεύτερης γενιάς) όρισε την προσφυγική του ταυτότητα με βάση τον χώρο που ζει ο οποίος είναι ξένος προς την κοινότητα των γονιών του χωρίς συγχωριανούς και συγγενείς κοντά του (1, 1, 10-14). Επίσης η εκπαιδευτικός 4 τόνισε την αποξένωση που ζει εκείνη και η οικογένειά της.

4, 2, 18-22.

Σ (Ε). {...} ζούσαμε σε διαφορετικές συνοικίες {...} αλλά τζίνοι που εγκαταστάθηκαν στην πόλη της Λάρνακας, εκάμναν τους οι ντόπιοι να νιώθουν μειονεκτικά, ότι εδώκαν τους γη, ότι φιλοξενούν τους {...} Όταν ακούω ότι φιλοξενούμαστε, ότι παραχωρούν μας...εεε ότι τελοσπάντων κάμνουν μας χάρη που μας φιλοξενούν σε τούτο τον τόπο.

Τέλος η λέξη αδικία συναντάται 27 φορές στις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών, 15 φορές στις συνεντεύξεις των προσφύγων και 12 σε αυτές των μη προσφύγων.

Οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν πως δεν αισθάνονται πρόσφυγες κλήθηκαν να ορίσουν τα άτομα που θα μπορούσαν να ονομαστούν πρόσφυγες σήμερα στην Κύπρο, να αναφέρουν τα χαρακτηριστικά της προσφυγικής ταυτότητας των ατόμων αυτών και να περιγράψουν μια εμπειρία η οποία τους βοήθησε να καταλάβουν τα συναισθήματα των προσφύγων. Τέλος, κλήθηκαν να περιγράψουν μια εμπειρία η οποία τους οδήγησε να διαχωρίσουν τον εαυτό τους από τους πρόσφυγες (αν υπάρχει).

Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί, μη πρόσφυγες, όρισαν ως πρόσφυγες τα άτομα τα οποία έχουν εκδιωχθεί από τα σπίτια τους και τα παιδιά τους τα οποία βιώνουν τον ξεριζωμό μέσα στο οικογενειακό τους περιβάλλον. Αρκετοί εκπαιδευτικοί μάλιστα, τόνισαν πως η έννοια του πρόσφυγα είναι δυνατόν να

συμπεριλάβει άτομα και επόμενων γενιών αρκεί τα ίδια να νιώθουν το προσφυγικό στοιχείο στην ταυτότητα τους. Μόνο η εκπαιδευτικός 19 μίλησε αποκλειστικά για πρόσφυγες πρώτης γενιάς, εφόσον κατά την άποψη της ο τόπος καταγωγής της επόμενης γενιάς τους είναι τα ελεύθερα μέρη πλέον. Η μεταφορά της προσφυγικής ταυτότητας στις επόμενες γενιές συζητείται στη συνέχεια ξεχωριστό υποκεφάλαιο, στο οποίο γίνεται ανάλυση των δεδομένων τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους μαθητές με μεγάλη λεπτομέρεια.

Οι εκπαιδευτικοί, μη πρόσφυγες, όρισαν ως στοιχεία της προσφυγικής ταυτότητας των προσφύγων πρώτης γενιάς τον διωγμό και τη μετέπειτα ανάμνηση από τα κατεχόμενα. Όσον αφορά τη δεύτερη γενιά προσφύγων, τόνισαν ότι το προσφυγικό τους κομμάτι βασίζεται στις μνήμες των γονιών τους με τις οποίες έρχονται σε επαφή μέσα από τις περιγραφές. Γενικά η μερίδα αυτών των εκπαιδευτικών μίλησε για οικονομικά/περιουσιακά θέματα που τους ξεχωρίζουν από τους πρόσφυγες και αναφέρθηκαν στα συναισθήματα της οργής και της αδικίας που νιώθουν όσοι έχουν ξεριζωθεί.

Ο εκπαιδευτικός 7 αναφέρθηκε σε πρόσφυγες που βίωσαν τον «ξεσπιτωμό» και στα παιδιά τους που βιώνουν την προσφυγιά των γονιών τους. Στις δηλώσεις του αναφέρεται και στην «επίσκεψη» του χωριού μετά το άνοιγμα των οδοφραγμάτων.

7, 2-3, 22-30.

Σ (Ε). Πρόσφυγες στην Κύπρο {...} είναι εκείνοι που έχουν ζήσει τον ξεσπιτωμό του 74 με τη στενή έννοια του όρου. Πρόσφυγες θεωρούνται και τα παιδιά τους που στην ουσία απλώς βιώνουν την προσφυγιά των γονιών τους {...} Το γεγονός ότι έχασαν την περιουσία που είχαν πριν το 74, το γεγονός ότι αναγκάστηκαν να ξαναξεκινήσουν τη ζωή τους από το μηδέν. Το γεγονός ότι δεν μπορούν να επιστρέψουν πίσω στο σπίτι τους {...} Σε αντίθεση με μένα που η περιουσία μου και ο τόπος ζωής ήταν πάντα ο ίδιος. Τα παιδιά, η ταυτότητα τους ως πρόσφυγες είναι από τις μνήμες των γονιών τους. Είναι από τα όσα τους έχουν πει οι γονιοί τους ή αν έχουν επισκεφτεί τα χωριά τους μετά που έχουν ανοίξει τα οδοφράγματα. Οι γονείς τους που έχουν ζήσει την προσφυγιά είναι η σύνδεση τους με το παρελθόν τους. Από τις εμπειρίες που είχαν πριν την

εισβολή και η μόνιμη μνήμη της πατρικής τους γης και ο πόθος να επιστρέψουν πίσω.

Ε. Τί νομίζεις ότι νιώθουν τα άτομα αυτά;

Σ (Ε). Σίγουρα στεναχώρια, αρκετό πόνο, μελαγχολία και έντονη θέληση να επιστρέψουν.

Γενικά τα στοιχεία στα οποία βασίζεται η προσφυγική ταυτότητα και στα οποία έκαναν αναφορά οι μη πρόσφυγες εκπαιδευτικοί έρχονται σε συμφωνία με τα στοιχεία του Πίνακα 4, όπως τα δήλωσαν οι πρόσφυγες εκπαιδευτικοί. Επιπλέον, οι μη πρόσφυγες μίλησαν για τον πόθο της επιστροφής. Στις εμπειρίες οι οποίες βοήθησαν τους μη πρόσφυγες να αντιληφθούν την προσφυγική ταυτότητα περιγράφονται ξεχωριστές εμπειρίες των ατόμων αυτών, όπως είναι η επίσκεψη τους στα κατεχόμενα μετά το άνοιγμα των συνόρων, η επίσκεψη τους σε σημεία που θυμίζουν την κατοχή, οι διαμαρτυρίες των γυναικών μητέρων αγνοουμένων, οι σχολικές εκδηλώσεις, τα ΜΜΕ και οι περιγραφές από φίλους πρόσφυγες.

Ενδιαφέρον έχει η περιγραφή της εκπαιδευτικού 10, η οποία αναφέρεται στη διήγηση της καθηγήτριας της ως την εμπειρία που την οδήγησε να καταλάβει τους πρόσφυγες.

10, 2-3, 31-32

Ε. Μπορείς να περιγράψεις κάποια εμπειρία που βίωσες και σε έκανε να αισθανθείς έντονα τα συναισθήματα των προσφύγων;

Σ (Ε). Θυμάμαι μια καθηγήτρια στο σχολείο, στο γυμνάσιο που μας emίλαν για την Κερύνεια τζαι έκλαιε κάποια φορά. Τούτο έμεινε χαραγμένο στη μνήμη μου {...}.

Τέλος, ο εκπαιδευτικός 16 ανέφερε ότι η εμπειρία που είχε στο σχολείο με ένα μαθητή πρόσφυγα από ξένη χώρα τον βοήθησε να καταλάβει καλύτερα την προσφυγική ταυτότητα των Ε/Κ και τα συναισθήματα των προσφύγων.

16, 2, 26

Σ (Ε). Που ήμουν σε ένα σχολείο που είχε πολλούς αλλοδαπούς έτυχε να, ήταν η φάση με το Ιράκ και ήταν ένας μαθητής που ήρτε στα μέσα της

σχολικής χρονιάς και ήταν πρόσφυγας, αιτητής πολιτικού ασύλου και ένωσα το λλλίο, έμπηκα λλλίο στη θέση του μωρού {...} Άλλο να το δεις και άλλο να σου λαλούν [να στο λένε] για την προσφυγιά.

Οι εμπειρίες οι οποίες οδηγούν τους μη πρόσφυγες εκπαιδευτικούς να ξεχωρίσουν τον εαυτό τους από τους πρόσφυγες αφορούν θέματα επιδομάτων, πολιτικές συζητήσεις (συμπεριλαμβανομένης της συζήτησης για το αν πρέπει να επισκεφτεί κανείς τα κατεχόμενα ή όχι τώρα) και το ποδόσφαιρο. Ο εκπαιδευτικός 7 αναφέρεται στα οικονομικά επιδόματα ως μια συνθήκη που διακρίνει τους Ε/Κ σε πρόσφυγες και μη πρόσφυγες.

7, 3, 33-36

Ε. Μπορείς να περιγράψεις κάποια εμπειρία που βίωσες και σε έκανε να αισθανθείς έντονα μη πρόσφυγας;

Σ (Ε). Εμπειρία όχι, αλλά το γεγονός ότι υπάρχει διάκριση μεταξύ προσφύγων και μη προσφύγων στα θέματα των επιδομάτων στην ουσία κατηγοριοποιεί τους Κύπριους σε 2 κατηγορίες, που οι μεν κατηγορούν τους δε. Ενώ στην ουσία δεν θα έπρεπε να υπάρχει αντιπαράθεση μεταξύ των 2. Για παράδειγμα, δικαιούσαι ένα επίδομα επειδή είσαι πρόσφυγας, ενώ δε δικαιούσαι επειδή δεν είσαι. Πράγμα το οποίο ταπελλώνει τους πολίτες ενός τόπου ενώ θα έπρεπε να έχουν ίσα δικαιώματα. {...} Αντιλαμβάνομαι ότι έχουν τραβήσει πολλά περισσότερα οι πρόσφυγες, έχουν στερηθεί πολλά περισσότερα αλλά τα δικαιώματα θεωρώ ότι έπρεπε να στηρίζονται σε άλλα κριτήρια και όχι μόνο τα προσφυγικά.

Καταληκτικά, οι εκπαιδευτικοί με προσφυγική καταγωγή βασίζουν την προσφυγική τους ταυτότητα στις μειωμένες ευκαιρίες που είχαν καθώς μεγάλωναν, στις περιγραφές που άκουσαν από πρόσφυγες στο περιβάλλον τους, στις εμπειρίες στον κατεχόμενο τόπο και στο αίσθημα της αδικίας που νιώθουν (Πίνακας 4). Σημαντικά θεωρούνται τα δεδομένα και από εκπαιδευτικούς με απουσία προσφυγικής καταγωγής, οι οποίοι όρισαν ως πρόσφυγες τα άτομα τα οποία έχουν εκδιωχθεί από τα σπίτια τους και τα παιδιά τους τα οποία βιώνουν τον ξεριζωμό μέσα στο οικογενειακό τους περιβάλλον. Αρκετοί εκπαιδευτικοί

μάλιστα τόνισαν πως η έννοια του πρόσφυγα είναι δυνατόν να συμπεριλάβει άτομα και επόμενων γενιών. Οι εκπαιδευτικοί μη πρόσφυγες όρισαν ως στοιχεία της προσφυγικής ταυτότητας των προσφύγων πρώτης γενιάς τη βίαιη εγκατάλειψη και τη μετέπειτα ανάμνηση από τα κατεχόμενα. Όσον αφορά τη δεύτερη γενιά προσφύγων, τόνισαν ότι το προσφυγικό τους κομμάτι βασίζεται στις μνήμες των γονιών τους (και γενικά Ε/Κ προσφύγων) με τις οποίες έρχονται σε επαφή μέσα από τις περιγραφές, στην «επίσκεψη» τους στα κατεχόμενα και στις απώλειες που βίωσαν και βιώνουν.

4.1.2.2. Περιγραφή της προσφυγικής ταυτότητας των μαθητών

Η περιγραφή της προσφυγικής ταυτότητας των μαθητών είναι αποτέλεσμα των δεδομένων από τις ερωτήσεις που κλήθηκαν να απαντήσουν οι μαθητές κατά τη διάρκεια της συνέντευξης τους και οι οποίες αφορούσαν το «από πού είναι» και «αν νιώθουν πρόσφυγες». Στην ερώτηση «Από πού κατάγεσαι;», «Από πού είσαι;» 17 μαθητές αναφέρονται σε μέρη στις ελεύθερες περιοχές και μόνο 3 σε κατεχόμενα χωριά και πόλεις των γονιών τους. Από τον Πίνακα με τα Δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων στο Παράρτημα μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι 12 από τους 20 μαθητές έχουν προσφυγική καταγωγή, εκ των οποίων 2 και από τους 2 γονείς, 8 από τη μητέρα μόνο (2 μητέρες παιδιών εκ μητρογονίας) και 2 από τον πατέρα μόνο. Από τους 3 μαθητές οι οποίοι απάντησαν πως κατάγονται από κατεχόμενα μέρη ο ένας έχει καταγωγή και από τους 2 γονείς, ενώ οι άλλοι 2 από τη μητέρα μόνο. Θα μπορούσε κανείς να υποθέσει ότι το γεγονός η γέννηση και η ζωή της τρίτης γενιάς προσφύγων στις ελεύθερες περιοχές, οδηγεί τα άτομα αυτά να απαντήσουν πως κατάγονται από εκεί, κάτι που είναι σαφώς δικαιολογημένο.

Στην ερώτηση αν αισθάνονται πρόσφυγες, ο αριθμός των παιδιών που απάντησε θετικά ήταν μεγαλύτερος από τις τρεις περιπτώσεις που αναφέρθηκαν προηγουμένως στην προσφυγική τους καταγωγή. Συγκεκριμένα, 6 μαθητές απάντησαν θετικά, εκ των οποίων οι 5 έχουν προσφυγική καταγωγή (1 μαθητής αν και δεν έχει προσφυγική καταγωγή απάντησε πως νιώθει πρόσφυγας) και 14 αρνητικά εκ των οποίων η 1 μαθήτρια στη συνέχεια έδωσε ασαφή δικαιολογία και ίσως να μην είχε κατανοήσει εξ αρχής την ερώτηση. Προκειμένου να είναι

δυνατή συγκριτική παρουσίαση στις δύο ομάδες συμμετεχόντων, στον πιο κάτω πίνακα παρουσιάζονται αριθμητικά οι απαντήσεις τους στην ερώτηση κατά πόσον αισθάνονται πρόσφυγες.

Πίνακας 5

Αισθάνεσαι πρόσφυγας;

Συγκριτική παρουσίαση των απαντήσεων από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές

Ναι		Όχι	
Εκπαιδευτικοί		Εκπαιδευτικοί	
Με προσφυγική καταγωγή	Χωρίς προσφυγική καταγωγή	Με προσφυγική καταγωγή	Χωρίς προσφυγική καταγωγή
9	2	0	9
Μαθητές		Μαθητές	
Με προσφυγική καταγωγή	Χωρίς προσφυγική καταγωγή	Με προσφυγική καταγωγή	Χωρίς προσφυγική καταγωγή
5	1	7	7

Για τη συγκεκριμένη ερώτηση τα παιδιά που είπαν ότι όντως νιώθουν πρόσφυγες δικαιολόγησαν την απάντησή τους. Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 6), φαίνονται συγκεντρωμένες οι αναφορές των παιδιών στην προσπάθειά τους να δικαιολογήσουν το συναίσθημα αυτό. Κάθε αριθμός αντιπροσωπεύει ένα άτομο. Κάθε άτομο είναι δυνατόν να δικαιολόγησε την απάντησή του με περισσότερες από 1 αναφορές στα πιο κάτω.

Πίνακας 6

Περιγραφή της προσφυγικής συνείδησης των μαθητών⁴⁵

Διαφορετική εξέλιξη ζωής	Περιγραφές από πρόσφυγες	Εμπειρίες στον τόπο ⁴⁶	Αίσθημα αδικίας	Αίσθημα της ελπίδας	Προσφυγικά βοηθήματα
3	3	3	2	1	1

Κάποιοι μαθητές δικαιολόγησαν τη θετική τους απάντηση στην ερώτηση «Αισθάνεσαι πρόσφυγας» από το γεγονός πως αν δεν ήταν πρόσφυγες η ζωή τους θα εξελισσόταν διαφορετικά, γιατί πιθανόν να γεννιούνταν και να έμεναν σε διαφορετικό μέρος με την οικογένειά τους. «Επιάσαν μου το μέρος όπου έπρεπε να γεννηθώ κανονικά», δήλωσε χαρακτηριστικά ο μαθητής 39 (39, 3, 50). Ταυτόχρονα κάποιες αναφορές αφορούσαν στις περιγραφές από πρόσφυγες κυρίως στο οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών, οι οποίες τους οδηγούν σε πιο έντονη συνειδητοποίηση της προσφυγικής τους ταυτότητας. Οι εμπειρίες στον τόπο (είτε κατά τη διάρκεια της επίσκεψης τους μετά το άνοιγμα των οδοφραγμάτων είτε σε σημεία από όπου βλέπουν τα κατεχόμενα) τους κάνει να αισθάνονται πιο έντονα την προσφυγική τους ταυτότητα. 2 μαθητές ανέφεραν πως η προσφυγική τους ταυτότητα βασίζεται στο αίσθημα της αδικίας, 1 στο αίσθημα της ελπίδας και 1 μαθητής αναφέρθηκε σε προσφυγικά βοηθήματα, όταν για παράδειγμα πάει θέατρο και παίρνει έκπτωση στο εισιτήριο με επίδειξη της προσφυγικής ταυτότητας της οικογένειάς του. Τέλος, 1 μαθητής (με απουσία προσφυγικής καταγωγής) δήλωσε πως αισθάνεται πρόσφυγας λόγω της κατάστασης με την οικονομική κρίση γιατί όπως χαρακτηριστικά ανέφερε η οικογένειά του αντιμετωπίζει οικονομικά προβλήματα και πιθανόν να χρειαστεί να αφήσουν το σπίτι τους. Για ευνόητους λόγους το στοιχείο αυτό δε συμπεριλήφθηκε στον πιο πάνω πίνακα.

⁴⁵ Στα άτομα συμπεριλαμβάνονται μόνο οι μαθητές που δήλωσαν ότι αισθάνονται πρόσφυγες.

⁴⁶ Οι εμπειρίες στον τόπο αναφέρονται στις εμπειρίες που είχαν τα άτομα δεύτερης γενιάς στα κατεχόμενα μετά το άνοιγμα των οδοφραγμάτων ή σε επισκέψεις τους σε τόπους όπου μπορούν να τα δουν από μακριά.

Ο μαθητής 32 δήλωσε πως αισθάνεται πρόσφυγας όταν βλέπει από μακριά το σπίτι της μητέρας του στην Αμμόχωστο. Στοιχείο που ενδυναμώνει το συναίσθημα αυτό είναι οι περιγραφές που ακούει από πρόσφυγες.

32, 3-4, 73-70

E. Εσύ νιώθεις πρόσφυγας;

Σ (M). Αλίο πολλά ναι. {...} Εγώ αισθάνομαι ότι είμαι πρόσφυγας γιατί βλέπω από το σπίτι μου την Αμμόχωστο που επιάσαν οι Τούρκοι τζαι που τη βλέπω τζαι λαλούν μου τζαι ιστορίες, νιώθω ότι μινίσκω τζαμέ, ότι επιάσαν μου το σπίτι μου.

E. Ποιος σου λέει τις ιστορίες δηλαδή;

Σ (M). Η γειτόνισσά μου, η γιαγιά μου, μια άλλη μου γιαγιά.

Ο μοναδικός μαθητής ο οποίος έκανε αναφορά στην ελπίδα ως τη βάση της προσφυγικής του ταυτότητας είναι ο μαθητής 36. Ο ίδιος συμπλήρωσε πως η επίσκεψη στα κατεχόμενα και οι ιστορίες που του λέει η γιαγιά του ενθαρρύνουν το συναίσθημα του αυτό. Στα λεγόμενα του φαίνεται επίσης το αίσθημα της αδικίας που νιώθει.

36, 5-6, 93-112

E. Εσύ νιώθεις πρόσφυγας;

Σ (M). Ναι, έχω μέσα την αισιοδοξία. Θέλω να δω το σπίτι της γιαγιάς μου τότε {...} Ας πούμε οι άλλοι (μη πρόσφυγες) εν ξέρουν πώς είναι να είσαι πρόσφυγας. Πόσο αισιόδοξος είσαι ότι μια μέρα εννά πάεις στο σπίτι που εμεγάλωσες {...} Κυρία εν πιστεύω ότι μπορεί να το σκεφτούν τι έζησε η γιαγιά μου {...} ακούω τα συνέχεια που τη γιαγιά μου τζαι προσπαθώ να μάθω.

E. Τα άλλα παιδάκια εν ξέρουν τέτοιες ιστορίες;

Σ (M). Ναι αλλά εννά καταλάβουν άμα τους το λαλούν [θα καταλάβουν όταν τους το λένε;]; Πρέπει να το ζήσεις, να ρωτήσεις τους συγγενείς τους για να το μάθεις {...} τη δεύτερη φορά που επίε ο παππούς μου τζαι η γιαγιά μου στα κατεχόμενα επήραν με τζαι μένα. Κυρία, είδα το πατρικό σπίτι της γιαγιάς μου. {...} Λαλώ τζαι γω πουμέσα μου, γιατί τωρά η γιαγιά μου να μεν μπορεί να κάτσει, να δει το σπίτι της {...}.

Όπως φαίνεται παραπάνω, οι αναφορές από πρόσφυγες του περιβάλλοντος των μαθητών αποδεικνύονται σημαντική πτυχή στην κατασκευή της προσφυγικής τους ταυτότητας. Το συμπέρασμα αυτό ενισχύουν και τα δεδομένα των παρατηρήσεων αφού σε αρκετά σημεία οι μαθητές λαμβάνουν το λόγο από τους διδάσκοντες για να περιγράψουν ιστορίες που έχουν ακούσει από τους γονείς τους ή άλλους συγγενείς και αφορούν ιστορίες της αναγκαστικής φυγής τους, των πρώτων χρόνων προσφυγοποίησης ή άλλα επίκαιρα ζητήματα. Για παράδειγμα, στην παρακολούθηση της διδασκαλίας 1 της εκπαιδευτικού 6 εντοπίζονται 6 αναφορές από μαθητές σε ιστορίες που άκουσαν από την οικογένειά τους. Συγκεκριμένα, η ερευνήτρια κατέγραψε:

Η δασκάλα ρωτά τι σημαίνει πρόσφυγας και μια μαθήτρια παίρνει το λόγο και απαντά ότι σημαίνει ότι έχασαν τα σπίτια τους, όπως τον παππού της. Η μαθήτρια λέει:

-Πρόσφυγες εν τζίνιοι που έχασαν τα σπίθκια τους [είναι εκείνοι που έχασαν τα σπίτια τους], όπως τον παππού μου. Ο παππούς μου εξούσε στη Λύση τζαι είπε μου ο παπάς μου ότι που ήταν ο πόλεμος εκουβαλήσαν τον μέσα σε μια βαλίτσα γιατί ήταν μωρό. Εφύαν τζαι επιάσαν μαζί τους μόνο ό,τι επρολάβαν να αρπάζουν.

Το λόγο παίρνουν στη συνέχεια και άλλοι μαθητές και αναφέρουν ιστορίες τον καιρό της εισβολής.

-Η μάμα μου είπε μου ότι άκουσαν πυροβολισμούς. Εφύαν γλίορα γλίορα τζαι η γιαγιά μου ενόμιζε ότι ήταν να ρτουν πίσω, είπε μου {...} (6, 1, Δ' τάξη).

Παράλληλα, αναφορές σε ιστορίες των μαθητών από το οικογενειακό τους περιβάλλον εντοπίζονται και σε αρκετές άλλες παρακολουθήσεις. Για παράδειγμα, η εκπαιδευτικός 5 στην παρακολούθηση 3, με τη βοήθεια 2 φιγούρων κατασκεύασε διάλογο που έκαναν 2 προσφυγόπουλα τα πρώτα χρόνια μετά την εισβολή. Όταν η εκπαιδευτικός ρώτησε τους μαθητές τί έτρωγαν οι πρόσφυγες μια μαθήτρια πήρε το λόγο και είπε πως έτρωγαν συσσίτιο, όπως της είπε ο πατέρας της. Η μαθήτρια επίσης αναφέρθηκε στη φιλοξενία της οικογένειας του πατέρα της από συγγενείς που έμεναν σε χωριό κοντά στην πράσινη γραμμή (5, 3, Δ' τάξη). Ακολούθως, κι άλλοι μαθητές πήραν το λόγο και

αναφέρθηκαν σε ιστορίες που άκουσαν από τους γονείς τους για τα πρώτα χρόνια ζωής των προσφύγων στα αντίσκηνα.

Επιπρόσθετα, οι εμπειρίες στα κατεχόμενα μετά το άνοιγμα των οδοφραγμάτων είναι ένα βασικό στοιχείο στη συνειδητοποίηση της προσφυγικής ταυτότητας ενός μαθητή, όπως φαίνεται τόσο μέσα από τα δεδομένα των συνεντεύξεων αλλά και από τις παρατηρήσεις. Αρκετοί μαθητές αναφέρθηκαν στην επίσκεψη τους στα κατεχόμενα κατά τη διάρκεια των παρακολουθήσεων. Στη διδασκαλία 2 της εκπαιδευτικού 6, ένας μαθητής ανέλαβε την πρωτοβουλία να μιλήσει στην τάξη για την επίσκεψή του στα κατεχόμενα με την οικογένειά του και τα συναισθήματα που του γέννησε αυτή η εμπειρία. Το παράδειγμα του ακολούθησαν κι άλλοι συμμαθητές τους (6, 2, Δ' τάξη). Παρόμοιο γεγονός εκτυλίχθηκε και κατά τη διάρκεια της τρίτης διδασκαλίας του εκπαιδευτικού 1, όπου ένας μαθητής αναφέρθηκε στα συναισθήματα της γιαγιάς τους όταν επισκέφτηκαν το σπίτι της. Η ερευνήτρια κατέγραψε τα λόγια του μαθητή:

Επία τζαι εγώ στο χωριό της γιαγιάς μου τζαι η γιαγιά μου έκλαιε. Εσυγκινήθηκε που είδε το σπίτι της μετά που τζαιρό [καιρό] τζαι έδειξε μου το τζαι μένα αλλά τωρά λαλεί ότι εν θέλει να ζαναπάει {...} (6, 2, Δ' τάξη).

Τέλος, όπως χαρακτηριστικά έγραψε ο εκπαιδευτικός 1 στο έντυπο αναστοχασμού της δεύτερης διδασκαλίας της η οποία αφορούσε τη γνωριμία με την Αμμόχωστο:

Οι μαθητές μου έδειξαν αρκετό ενδιαφέρον κυρίως στο να γνωρίσουν την Αμμόχωστο μέσα από τις φωτογραφίες και από τις εμπειρίες συμμαθητών τους που την έχουν επισκεφτεί (11, 2, Δ' τάξη).

Από τις αντιδράσεις των μαθητών φαίνεται ότι η επίσκεψη στα κατεχόμενα προσδίδει στην προσφυγική τους ταυτότητα και το αίσθημα της οργής αφού, όπως κατέγραψε η ερευνήτρια, μετά τις αναφορές τους αρκετοί προέβησαν σε άσχημους χαρακτηρισμούς για τον εχθρό. Θα μπορούσε κανείς να υποθέσει ότι, καθώς γίνονται μάρτυρες της φορτισμένης αντίδρασης των συγγενών τους τα άτομα αυτά, βιώνουν εκτός από το συναίσθημα της αδικίας και το συναίσθημα της οργής για τον εχθρό.

Τέλος, σημαντικά θεωρούνται τα δεδομένα από τις παρατηρήσεις όπου τρεις από τους έξι εκπαιδευτικούς σε κάποια φάση των διδασκαλιών ρώτησαν τους μαθητές από που κατάγονται και τους προέτρεψαν να ρωτήσουν τους γονείς τους για την προσφυγική τους καταγωγή. Συγκεκριμένα, η εκπαιδευτικός 4 είπε στους μαθητές να συμπληρώσουν ένα χαρτάκι με τους γονείς τους «Είμαι ο/η... Κατάγομαι κι εγώ από τα κατεχόμενα. Είμαι από.....» και να φέρουν πληροφορίες για το κατεχόμενο χωριό ή πόλη τους (4, 1, Α' τάξη). Στην επόμενη διδασκαλία οι μαθητές παρουσίασαν τις εργασίες τους και τις τοποθέτησαν στην πινακίδα της τάξης.

Καταληκτικά, με βάση τα παραπάνω θα μπορούσε κανείς να διαπιστώσει τη μείωση στη συχνότητα παρουσίας της προσφυγικής συνείδησης της ομάδας των μαθητών σε σύγκριση με την ομάδα των εκπαιδευτικών (Πίνακας 5). Οι εκπαιδευτικοί εξάλλου έχουν διαφορετική αντίληψη της προσφυγικής τους ταυτότητας από τους μαθητές, εφόσον οι πρώτοι βίωσαν πολύ διαφορετικές καταστάσεις με πιο έντονο το συναίσθημα της αποξένωσης λόγω των μειωμένων ευκαιριών που είχαν στη ζωή ως πρόσφυγες πρώτης και δεύτερης γενιάς. Ο εκπαιδευτικός 8 μάλιστα, ανέφερε πως και τα παιδιά του θα έχουν πιο λίγες ευκαιρίες και αυτό θα συνεχίζεται γιατί είναι φαύλος κύκλος. Οι μαθητές, αντίθετα, δε μιλούν για μειωμένες ευκαιρίες που θα έχουν στην εξέλιξη της ζωής τους σε σύγκριση με τα άτομα που δε βίωσαν την προσφυγοποίηση. Το αίσθημα της αδικίας για την καταπάτηση των δικαιωμάτων τους φαίνεται, επίσης, μειωμένο στην περίπτωση των μαθητών, σε σύγκριση με τις αναφορές των εκπαιδευτικών. Οι αναφορές στην ελπίδα για αποκατάσταση είναι λίγες και στις δύο ομάδες των συμμετεχόντων.

4.1.3. Οι αντιλήψεις για τη μεταφορά της προσφυγικής ταυτότητας των Ελληνοκυπρίων στις επόμενες γενιές

Στο μέρος αυτό θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα που αφορούν στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων για θέματα που αφορούν στη μεταφορά της προσφυγικής ταυτότητας των Ε/Κ στις επόμενες γενιές. Για τα αποτελέσματα αυτά λήφθησαν υπόψη οι δηλώσεις τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών που αφορούσαν την παρουσία ή απουσία της προσωπικής προσφυγικής

τους ταυτότητας, αλλά και οι απαντήσεις τους σε ερωτήσεις σχετικά με το ζήτημα κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων. Ταυτόχρονα, το μέρος αυτό στηρίζεται σε δεδομένα που έχουν συλλεγεί στις παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών. Τεκμήρια δίνονται καθόλη τη διάρκεια της παρουσίασης με αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις αλλά και με αποσπάσματα από τις σημειώσεις της ερευνήτριας στις παρατηρήσεις.

4.1.3.1. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη μεταφορά της προσφυγικής ταυτότητας των Ελληνοκυπρίων στις επόμενες γενιές

Κατ' αρχήν οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν την παρουσία ή απουσία της προσωπικής προσφυγικής τους ταυτότητας. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, 11 άτομα δήλωσαν πως αισθάνονται πρόσφυγες και περιέγραψαν την προσφυγική τους ταυτότητα. Όλα τα άτομα με προσφυγική καταγωγή και 2 επιπλέον χωρίς καταγωγή δήλωσαν πως αισθάνονται πρόσφυγες. Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 3 πιο πάνω, οι εκπαιδευτικοί δικαιολόγησαν την παρουσία της προσφυγικής τους ταυτότητας βάση των εμπειριών τους έχοντας βιώσει μειωμένες ευκαιρίες στην εξέλιξη της ζωής τους ως πρόσφυγες πρώτης και δεύτερης γενιάς σε σύγκριση με τους μη πρόσφυγες. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν ταυτόχρονα στις περιγραφές από πρόσφυγες, ιδίως από το οικογενειακό τους περιβάλλον και στις εμπειρίες τους στον τόπο ως βάση της προσφυγικής αυτής ταυτότητας. Όπως φαίνεται από τον Πίνακα με τα δημογραφικά στοιχεία (Παράρτημα 3), 8 από τους 11 αυτούς εκπαιδευτικούς που απάντησαν θετικά στην παρουσία προσφυγικού στοιχείου αποτελούν πρόσφυγες δεύτερης γενιάς, εφόσον έχουν χρονολογία γέννησης μετά το 1974 και επομένως δεν έχουν βιώσει την τουρκική εισβολή και τη βίαιη εκδίωξη. Το γεγονός αυτό αποτελεί σημαντικό στοιχείο στη συζήτηση για τη μεταφορά της προσφυγικής ταυτότητας δηλώνοντας μεταφορά του προσφυγικής ταυτότητας από την πρώτη στη δεύτερη γενιά. Χαρακτηριστικά, η εκπαιδευτικός 4 ανέφερε ότι το στοιχείο του πρόσφυγα οφείλεται σε όχι δικά της βιώματα αλλά στα βιώματα των γονιών της τα οποία πλέον αποτελούν κομμάτι της δικής της ταυτότητας.

2, 1, 9-12.

E. Η ταυτότητα σου περιέχει αυτό το χαρακτηριστικό (του πρόσφυγα);

Σ (E). Επειδή εγώ η ίδια εν αναγκάστηκα να εγκαταλείψω το σπίτι μου και να περάσω σύνορα αλλά επειδή οι γονείς μου εβιώσαν τούτα τα πράγματα, τον πόλεμο, το να ζουν σε καταυλισμούς, σε τσατίρια, βιώνω το μέσα που τα δικά τους βιώματα.

E. Εσύ αισθάνεσαι πρόσφυγας;

Σ (E). Ναι.

Αρκετοί ήταν οι εκπαιδευτικοί δεύτερης γενιάς προσφύγων που μίλησαν για το προσωπικό δέσιμο τους με τα κατεχόμενα χωριά και τις πόλεις των γονιών τους σε σημείο που θα μπορούσε κανείς να συμπεράνει πως τα παιδιά των προσφύγων βιώνουν σε μεγάλο βαθμό το προσφυγικό τραύμα της πρώτης γενιάς. Η εκπαιδευτικός 5 εξήγησε πως νιώθει τα χωριά των γονιών της ότι είναι και δικά της χωριά.

5, 2, 18-20.

Σ (E). Θα εξηγούσα {...} κατοικώ στην πόλη που μένω αλλά κατάγομαι στην ουσία από τα δύο κατεχόμενα χωριά που εν οι γονείς μου τα οποία εγώ εν ε γνώρισα βέβαια αλλά νιώθω τα ότι είναι και χωριά μου {...} γιατί οι γονείς και οι παππούδες το έζησαν, επομένως εφτάσαν ιστορίες στα αυτιά σου που οι άλλοι μπορεί να μην έχουν ιδέα. Άμα το ζεις από μέσα σημαίνει ότι είναι πιο έντονα τα συναισθήματα.

Παράλληλα, κατά τη διάρκεια της συνέντευξης οι εκπαιδευτικοί συζήτησαν τις απόψεις τους για το θέμα της μεταφοράς της προσφυγικής ταυτότητας στις επόμενες γενιές των Ε/Κ και επιπλέον, περιέγραψαν την παρουσία ή απουσία προσφυγικής συνείδησης στη νέα γενιά μαθητών με βάση τις εμπειρίες τους από την καθημερινή τους επαφή τους με τα παιδιά. Η συγκέντρωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών δίνει την εικόνα της μεταφοράς της προσφυγικής ταυτότητας όπως την αντιλαμβάνονται οι ίδιοι, μέσα από την προσωπική καθημερινή σχολική τους πραγματικότητα και την επαφή με τους μαθητές.

Στην ερώτηση κατά πόσον η προσφυγική ταυτότητα των Ε/Κ σήμερα αφορά μόνο όσους έχουν γεννηθεί πριν το 1974, όλοι οι εκπαιδευτικοί εκτός από την εκπαιδευτικό 19 συμφώνησαν πως η προσφυγική ταυτότητα αφορά και τις επόμενες γενιές που δεν ήταν μάρτυρες των τραγικών γεγονότων. Η εκπαιδευτικός 19 ανέφερε πως το ζήτημα αφορά μόνο την πρώτη γενιά προσφύγων που έζησε στα κατεχόμενα, βίωσε την εκδίωξη και έχει μνήμες από τα γεγονότα.

19, 1, 16

Σ (Ε). Είναι τα άτομα που ζούσαν στην εισβολή, που έχασαν την περιουσία τους. Τα παιδιά τους, τα παιδιά των παιδιών τους, τα εγγόνια τους θεωρούνται δεύτερης γενιάς, δεν θεωρώ ότι είναι πρόσφυγες πλέον γιατί η πατρίδα τους πλέον είναι στο ελεύθερο κομμάτι.

Τόσο οι εκπαιδευτικοί με απουσία προσφυγικής καταγωγής, όσο και οι εκπαιδευτικοί που είναι πρόσφυγες δήλωσαν πως η προσφυγική ταυτότητα είναι θέμα και της επόμενης δεύτερης γενιάς εκφράζοντας όμως τους ενδιασμούς τους αν αυτό συνεχίζεται και μετέπειτα. Περιορίσαν, δηλαδή, το εύρος της προσφυγικής ταυτότητας μέχρι τη δική τους γενιά εκφράζοντας τις ανησυχίες τους για την περαιτέρω μετάδοση της. Ενδιαφέρουσες είναι και οι δηλώσεις των ατόμων χωρίς προσφυγική καταγωγή. Ενδεικτικά, ο εκπαιδευτικός 7, μη πρόσφυγας, δήλωσε πως πρόσφυγες είναι όσοι έχουν «ξεσπιτωθεί» αλλά και τα παιδιά τους.

5, 2, 22-28

Σ (Ε). Πρόσφυγες με τον ορισμό της λέξης είναι εκείνοι που έχουν ζήσει τον ξεσπιτωμό του 74 με τη στενή έννοια του όρου. Πρόσφυγες θεωρούνται και τα παιδιά τους που στην ουσία βιώνουν την προσφυγιά των γονιών τους {...} Το γεγονός ότι έχασαν την περιουσία που είχαν πριν το 74, το γεγονός ότι αναγκάστηκαν να ξαναξεκινήσουν τη ζωή τους από το μηδέν. Το γεγονός ότι δεν μπορούν να επιστρέψουν πίσω στο σπίτι τους {...} τούτο κάμνει τους να είναι πρόσφυγες. Σε αντίθεση με μένα που η περιουσία μου και ο τόπος ζωής ήταν πάντα ο ίδιος. Τα παιδιά, η ταυτότητα τους ως πρόσφυγες είναι από τις μνήμες των γονιών

τους. Είναι από τα όσα τους έχουν πει οι γονιοί τους ή αν έχουν επισκεφτεί τα χωριά τους μετά που έχουν ανοίξει τα οδοφράγματα. Οι γονείς τους που έχουν ζήσει την προσφυγιά είναι η σύνδεση τους με το παρελθόν τους. Από τις εμπειρίες που είχαν πριν την εισβολή και η μόνιμη μνήμη της πατρικής τους γης και ο πόθος να επιστρέψουν πίσω.

Επιπρόσθετα, η εκπαιδευτικός 11 (μη πρόσφυγας), ανέφερε πως εφόσον τα παιδιά των προσφύγων φέρουν προσφυγική ταυτότητα λόγω της οικογενειακής κατάστασης που βιώνουν, τότε θεωρούνται και τα ίδια πρόσφυγες.

11, 2, 18-26

Σ (Ε). Τζαι νομίζω γενικά τζίνο που ζουν στις οικογένειες τους {...} άμα οι γονείς τζαι οι παππούδες τους εζήσαν την προσφυγιά νιώθουν διαφορετικά, ας πούμε εμείς εν νιώθουμε τζίνο τον πόνο ότι εφύαμε.

Ε. Πιστεύεις ότι η προσφυγική ταυτότητα των Ε/Κ αφορά μόνο όσους έχουν γεννηθεί πριν το 74;

Σ (Ε). Όι γιατί εν η οικογένειά τους άρα αφορά τους τζαι τζίνους. Οι γιατί ναι μεν εν μετά που εγεννηθήκαν αλλά εν μες την οικογένειά τους η προσφυγιά.

Ε. Άρα συνεχίζεται;

Σ (Ε). Ναι. Αλλά εντάζει εν θα πάει σε ούλες τες γενιές αλλά συνεχίζεται. Δηλαδή οι γενιές της μάμας μας εν μέσα, άτε τζαι λλίο η δική μας πρέπει να θεωρούνται πρόσφυγες γιατί ακόμα ζουν τα αποτελέσματα της προσφυγιάς.

Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν πως η δεύτερη γενιά ζει την προσφυγιά μέσα από τα βιώματα και τις αναμνήσεις των γονιών της. Οι «αβίωτες μνήμες» που φέρει η γενιά αυτή είναι ο λόγος της ανάπτυξης της προσφυγικής τους ταυτότητας. Ωστόσο, όλοι οι εκπαιδευτικοί περιόρισαν την κατάσταση και εξέφρασαν αβεβαιότητα κατά πόσον η προσφυγική ταυτότητα μεταφέρεται στον ίδιο βαθμό και στην τρίτη γενιά, τη γενιά των σημερινών μαθητών.

Ο εκπαιδευτικός 1, με προσφυγική καταγωγή, αν και ο ίδιος δηλώνει πως αισθάνεται πρόσφυγας λόγω της καταγωγής των γονιών του, εντούτοις, παραδέχεται πως το αίσθημα εξασθενεί στην επόμενη γενιά.

1, 2, 21-22

Ε. Πιστεύεις πως η προσφυγική ταυτότητα των Ε/Κ σήμερα αφορά μόνο αυτούς που έχουν γεννηθεί πριν το 1974 ή και τις γενιές μετά;

Σ (Ε). Και τις επόμενες γενιές. Βέβαια εξασθενεί το συναίσθημα και η εμπειρία όσο προχωρούν οι γενιές. Δηλαδή δεν θα μεταδώσω εγώ στα παιδιά μου τούτο το συναίσθημα και την εμπειρία στα παιδιά μου ή σε άλλους όσο μου το μετέδωσαν οι δικοί μου που γεννήθηκαν στις κατεχόμενες περιοχές και ήταν οι ίδιοι πρόσφυγες.

Ταυτόχρονα, η εκπαιδευτικός 11, μη πρόσφυγας, δήλωσε πως στους μαθητές της το θέμα της προσφυγοποίησης είναι μακρινό ζήτημα.

11, 2, 27-28

Ε. Σήμερα οι Ε/Κ μαθητές νιώθουν το τραύμα της προσφυγοποίησης των Ε/Κ;

Σ (Ε). Νομίζω ότι τζαι δυστυχώς όι. Τζαι καμιά φορά που προσπαθώ να τους το μεταφέρω μες την τάξη, καταλάβω τους ότι εν κάτι πολλά μακρινό για τα μωρά. Εν κάτι που εν το κατανοούν.

Αν και οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως η προσφυγοποίηση είναι ένα θέμα που απασχολεί όλες τις γενιές των Κυπρίων λόγω της συνεχιζόμενης τουρκικής κατοχής ωστόσο, εξέφρασαν τις ανησυχίες για τη μεταφορά της προσφυγικής ταυτότητας στη τρίτη γενιά, τη σημερινή γενιά των μαθητών. Όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι έχει αλλάξει η κατάσταση συγκριτικά με τα χρόνια λίγο μετά την εισβολή. Πολλές αναφορές αφορούσαν στο ρόλο του σχολείου, μέσω ενός υποβαθμισμένου στόχου «Δεν Ξεχνώ» και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς που στο ζήλο των οποίων εναπόκειται η επαφή των παιδιών με το θέμα. Επιπρόσθετα, αρκετοί ήταν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι δήλωσαν πως ο βαθμός στον οποίο ο μαθητής νιώθει την τραύμα της προσφυγοποίησης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό και από το οικογενειακό του περιβάλλον. Τέλος, το

άνοιγμα των οδοφραγμάτων και η δυνατότητα επίσκεψης στα κατεχόμενα αναφέρθηκε από τους εκπαιδευτικούς ως επιπρόσθετος λόγος της φθίνουσας ανάπτυξης προσφυγικής συνείδησης στη νέα γενιά. Ο παρακάτω πίνακας (Πίνακας 7), συνοψίζει όλες τις αναφορές των εκπαιδευτικών για τους λόγους που η τρίτη γενιά δεν αισθάνεται έντονα την προσφυγική της ταυτότητα. Κάθε αριθμός δηλώνει ένα άτομο. Κάθε άτομο είναι δυνατόν να αναφέρθηκε σε περισσότερα από ένα στοιχεία ως λόγους της φθίνουσας πορείας στη μεταφορά της προσφυγικής ταυτότητας στην τρίτη γενιά.

Πίνακας 7

Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τους λόγους φθίνουσας μεταφοράς της προσφυγικής ταυτότητας στην τρίτη γενιά

Σχολικό Περιβάλλον	Οικογενεια-κό Περιβάλλον	Πέρασμα του χρόνου	Άνοιγμα Οδοφραγμάτων ⁴⁷	MME	Παγκοσμιοποίηση και μετακίνηση
9	7	6	4	1	1

Ο εκπαιδευτικός 7 ενώ πρώτα δήλωσε πως η προσφυγοποίηση απασχολεί όλες τις γενιές προσφύγων και μη προσφύγων, στη συνέχεια διευκρίνισε πως οι Ε/Κ μαθητές σήμερα δε νιώθουν σε μεγάλο βαθμό το τραύμα της προσφυγοποίησης λόγω της υποβάθμισης του «Δεν Ξεχνώ» στα σχολεία και της δυνατότητας «επίσκεψης» τους στα κατεχόμενα. Είναι ενδιαφέρον το γεγονός ότι αν και «η εμπειρία στον τόπο» σε προηγούμενη ανάλυση αποτελούσε στοιχείο στην περιγραφή της προσφυγικής ταυτότητας τόσο των εκπαιδευτικών όσον και των μαθητών (Πίνακες 4 και 5), αρκετοί εκπαιδευτικοί την κατέδειξαν στους λόγους της φθίνουσας πορείας μεταφοράς της. Μέσα από προσεκτική μελέτη των

⁴⁷ Αν και οι «εμπειρίες στον τόπο» οι οποίες περιλαμβάνουν εμπειρίες που είχαν τα άτομα δεύτερης γενιάς στα κατεχόμενα μετά το άνοιγμα των οδοφραγμάτων ή επισκέψεις σε τόπους όπου μπορούν να τα δουν από μακριά, δηλώθηκαν ως στοιχείο που συνθέτει την προσφυγική ταυτότητα των μαθητών (Πίνακας 3), εντούτοις οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν το «άνοιγμα των οδοφραγμάτων» ως γεγονός το οποίο απομάκρυνε τους μαθητές από την προσφυγική τους συνείδηση (Πίνακας 7). Οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν σε δυσκολία των παιδιών να κατανοήσουν τη στέρηση του δικαιώματος της ελεύθερης διακίνησης με τη νέα συνθήκη.

δεδομένων από τις συγκεκριμένες συνεντεύξεις φαίνεται ότι, ίσως τελικά να μην είναι η εμπειρία στον τόπο το σημαντικό στοιχείο στη σύνθεση της προσφυγικής συνείδησης των μαθητών, αλλά η επαφή τους με τη συγκινησιακή ατμόσφαιρα που δημιουργείται και το βαρύ κλίμα λόγω φόρτισης ατόμων από το οικογενειακό τους περιβάλλον κατά τη διάρκεια της «επίσκεψης» τους στα κατεχόμενα. Μέσω της ενσυναίσθησης οι μαθητές με προσφυγική καταγωγή συνειδητοποιούν και νιώθουν την προσφυγική τους ταυτότητα σε πιο μεγάλο βαθμό. Από την άλλη, η εμπειρία στον τόπο ίσως να αποτελεί εμπόδιο για τους μη πρόσφυγες μαθητές να συνειδητοποιήσουν τη σημασία της στέρησης του δικαιώματος περιουσίας και διακίνησης.

7, 3-4, 38-40.

Σ (Ε). Δεδομένου ότι η προσφυγιά υπάρχει και σήμερα και είναι υπαρκτό πρόβλημα το οποίο βασανίζει την παρούσα και θα βασανίζει και τις επόμενες όσο δεν υπάρχει λύση, ούτε καν προοπτική για λύση, είναι κάτι που απασχολά όλες τις γενιές {...} ότι οι γενιές που το έχουν βιώσει {...} αλλά σίγουρα και τα παιδιά τους και τα εγγόνια τους έχουν ζήσει το ίδιο, είτε από ιστορίες είτε από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν {...} Και το γεγονός ότι ακόμα υπάρχουν οδοφράγματα αφορά όλους τους Κυπρίους, όχι μόνο τους πρόσφυγες δεδομένου ότι υπάρχουν στερήσεις πολιτικών δικαιωμάτων και δικαιωμάτων διακίνησης στον ίδιο σου τον τόπο.

Ε. Σήμερα οι Ε/Κ μαθητές νιώθουν το τραύμα της προσφυγοποίησης των Ε/Κ;

Σ (Ε). Όχι σε τόσο βαθμό σε σχέση με τα προηγούμενα χρόνια. Ένας σημαντικός λόγος είναι ότι δε διδάσκεται σε τόσο βαθμό η μνήμη των κατεχομένων όπως γινόταν παλαιότερα. {...} Εξάλλου επειδή αρκετοί νέοι έχουν τη δυνατότητα να επισκεφτούν τα κατεχόμενα επειδή υπάρχει μια άλφα ελευθερία να επισκεφτείς τα κατεχόμενα, μπορεί να δυσκολεύονται να αντιληφθούν τι σημαίνει στέρηση δικαιωμάτων διακίνησης ή του να μη μπορείς να πάεις στον τόπο σου {...}.

Όπως φαίνεται, οι περισσότερες αναφορές αφορούν στον υποβαθμισμένο ρόλο του σχολείου στην καλλιέργεια προσφυγικής ταυτότητας στους μαθητές. Αρκετοί εκπαιδευτικοί δεύτερης γενιάς, πρόσφυγες και μη πρόσφυγες,

προέβησαν στη σύγκριση της κατάστασης τον καιρό που ήταν οι ίδιοι μαθητές με σήμερα. Ενδεικτικά, ο εκπαιδευτικός 16 (μη πρόσφυγας) δηλώνει πως ο στόχος του «Δεν Ξεχνώ» στο σχολείο έχει δραματικά υποβαθμιστεί.

16, 3, 37-38

Σ (Ε). Οι. Εν νομίζω να το νιώθουν τζαι πλέον (οι μαθητές,) εσταματήσαμε τζαι στο σχολείο να κάμνουμε [να κάνουμε] Δεν Ξεχνώ. Στην ηλικία μας εμάς εκάμναμε συνέχεια, εκάμναμε θυμούμαι αρκετά πράματα. Εγώ σαν δάσκαλος εν έκαμα ποτέ «Δεν Ξεχνώ».

Ο εκπαιδευτικός 18 επίσης, δήλωσε πως η σχολική ατμόσφαιρα πλέον έχει αλλάξει. Επίσης αναφέρεται στο άνοιγμα των οδοφραγμάτων ως στοιχείο που μπερδεύει τους μαθητές και τους αποτρέπει από το να συνειδητοποιήσουν την προσφυγική τους ταυτότητα.

18, 4, 30-32

Σ (Ε). Για να είμαστε ειλικρινείς κάθε χρόνο, κάθε γενιά {...} τα παιδιά απομακρύνονται από τα εθνικά, τις εθνικές ιδέες... σκέψεις και ειδικά με τη σχέση με το πρόβλημα μας το κυπριακό {...} τώρα συνέτεινε η διάνοιξη των οδοφραγμάτων οπότε τα παιδιά εκεί συγχύζονται {...} Αυτή η διάνοιξη των οδοφραγμάτων έφερε μια κάποια σύγχυση στα παιδιά γιατί κάποιο παιδί μπορεί να σου πει, μα κύριε εσύ μιλάς μου για τα κατεχόμενα αλλά εμείς έχουμε πάει και έχουμε δει {...} Θυμάμαι τον εαυτό μου στο δημοτικό ήταν λλλίο έτσι πιο έντονα φορτισμένη η σχολική ατμόσφαιρα με αυτές τις ιδέες. Βλέπω όμως ότι αυτό σιγά σιγά σβήνει.

Αρκετές, επίσης, ήταν οι αναφορές που σχετίζονται με το οικογενειακό περιβάλλον. Πολλοί εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως η προσφυγική ταυτότητα είναι θέμα οικογενειακής προσπάθειας και αγωγής που στις μέρες μας έχει μειωθεί. Η εκπαιδευτικός 10 ο οποίος έχει χρονολογία γέννησης πριν το 1974, αναφέρεται στην απουσία διαπαιδαγώγησης από το σπίτι και δηλώνει πως η κατάσταση έχει αλλάξει δραματικά.

9, 3, 25-28

E. Σήμερα οι E/K μαθητές νιώθουν το τραύμα της προσφυγοποίησης των E/K;

Σ (E). Νομίζω πως όχι {...} ούτε γίνεται η σωστή διαπαιδαγώγηση τουλάχιστον από το σπίτι γιατί εκεί που μπορούν να τους μιλήσουν και να νιώθουν πράγματι ότι ναι είμαστε πρόσφυγες, καταγόμαστε από ένα κατεχόμενο τόπο, κάπου δεν το κάμνουν δηλαδή έρχεται σιγά σιγά η λήθη και δε διαφέρουν τόσο από τα παιδιά τα άλλα που δεν είναι πρόσφυγες ή να νιώθουν ότι κατάγονται από κάποιο κατεχόμενο χωριό η πόλη.

E. Νομίζεις ότι έχει διαφοροποιηθεί η κατάσταση συγκριτικά με τα χρόνια λίγο μετά την εισβολή;

Σ (E). Δραματικά.

Τέλος, όπως φαίνεται στον Πίνακα 6 αρκετές ήταν οι δηλώσεις πως η μεταφορά της προσφυγικής ταυτότητας έχει φθίνει λόγω της παρέλευσης αρκετών χρόνων. «*Νομίζω εν λογικό μετά που τόσα χρόνια που έχουν περάσει*», ανέφερε ενδεικτικά ο εκπαιδευτικός 13 (13, 3, 31). Μία αναφορά αφορά στο νέο ρόλο των ΜΜΕ για επαναπροσέγγιση και μία στη νέα τάξη πραγμάτων λόγω της παγκοσμιοποίησης όπου «*εννά ούλλοι φιλοξενούμενοι σε ένα τόπο*» (3, 3, 18).

Συμπερασματικά, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι η μεταφορά της προσφυγικής ταυτότητας ισχύει για τη δεύτερη γενιά, ενώ για την τρίτη γενιά παρατηρείται αρκετά μειωμένη, για τους λόγους που αναφέρθηκαν πιο πάνω. Αυτό φαίνεται, εξάλλου, και από τις δηλώσεις των μαθητών στο κατά πόσον αισθάνονται πρόσφυγες. Όπως παρουσιάστηκε στο μέρος που αφορούσε την προσφυγική τους ταυτότητα, μόνο 3 μαθητές ανέφεραν πως κατάγονται από κατεχόμενο χωριό ή πόλη και μόνο 6 δήλωσαν πως αισθάνονται πρόσφυγες στο σύνολο των 12 παιδιών με προσφυγική καταγωγή. Ακόμα, στην παρατήρηση 1 της εκπαιδευτικού 4 όταν η ίδια ρώτησε τα παιδιά ποιοι είναι πρόσφυγες πολύ λίγοι μαθητές σήκωσαν το χέρι τους. Όπως φάνηκε, όμως, στην παρατήρηση της διδασκαλίας 2, όπου οι μαθητές έφεραν στο σχολείο συμπληρωμένο το φύλλο εργασίας για την καταγωγή τους, οι μαθητές που τελικά είχαν προσφυγική καταγωγή ήταν πολύ περισσότεροι (4, 1-2, Α' τάξη). Το γεγονός, ωστόσο, θα μπορούσε να δικαιολογηθεί από τη μικρή ηλικία των παιδιών (Α' τάξη).

4.1.3.2. Οι αντιλήψεις των μαθητών για τη μεταφορά της προσφυγικής ταυτότητας των Ελληνοκυπρίων στις επόμενες γενιές

Αν και το προσφυγικό στοιχείο στην ταυτότητα των μαθητών παρατηρείται μειωμένο, τα δεδομένα αποδεικνύουν ότι σε καμία περίπτωση δε θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί πως δεν υπάρχει. Τη σκέψη αυτή ενδυναμώνουν τα δεδομένα των απαντήσεων των μαθητών στη συνέντευξη σχετικά με το ζήτημα της μεταφοράς της προσφυγικής ταυτότητας στη νέα γενιά. Συγκεκριμένα, οι μαθητές κλήθηκαν να ονομάσουν κάποιους πρόσφυγες που γνωρίζουν στο περιβάλλον τους. Αν και οι περισσότεροι περιορίστηκαν στο να ορίσουν πρόσωπα πρώτης και δεύτερης γενιάς προσφύγων, εντούτοις, αρκετοί υπέδειξαν συμμαθητές και άλλους φίλους στην ηλικία τους.

Ενδιαφέρουσα είναι η δήλωση της μαθήτριας 24, η οποία ορίζει ως πρόσφυγες παιδιά με παππούδες και γιαγιάδες πρόσφυγες. Στη συνέχεια, αναφέρει σε τι ξεχωρίζουν αυτοί από την ίδια που δεν έχει προσφυγική καταγωγή.

24, 4, 63-66

Ε. Πιστεύεις πως σήμερα υπάρχουν παιδάκια στην Κύπρο που μπορούν να ονομαστούν «πρόσφυγες»;

Σ (Μ). {...} μπορεί να έχουν παππούδες ή γονείς που εν πρόσφυγες άρα ναι.

Ε. Τι νομίζεις πως τα ξεχωρίζει από αυτούς που δεν είναι πρόσφυγες, όπως εσένα;

Σ (Μ). Τίποτε. Απλώς ας πούμε οι γονείς τους τζαι οι παππούδες, εν ηξέρω τζίνιοι που έχουν, σίγουρα εζήσαν τον πόλεμο τζαι τζίνιοι πρέπει να μεν είδασιν [εκείνοι μάλλον δεν έχουν δει] τον τόπο καταγωγής τους, που εξεκίνησαν, πού ήταν η γιαγιά τους. Εγώ μπορώ να πάω σπίτι της γιαγιάς μου τζαι να θορώ παλιά πράματα ενώ τζίνιοι εν ημπόρουσιν.

Άλλοι μαθητές ήταν σε θέση να ονομάσουν συγκεκριμένα άτομα της ηλικίας τους λόγω της προσφυγικής τους καταγωγής. Ενδεικτικά, η παρακάτω μαθήτρια αναφέρει ένα συμμαθητή της και τον ονομάζει «πρόσφυγα».

28, 3, 43-52

Ε. Πιστεύεις ότι σήμερα στην Κύπρο υπάρχουν πρόσφυγες;

Σ (Μ). Ναι. Έχει πολλούς {...} η γιαγιά μου εν πρόσφυγας {...} Και τον Χρίστο (συμμαθητή της) ξέρω ότι εν πρόσφυγας {...} Εδκιδώξαν τη γιαγιά του τζαι που τη γιαγιά του επίε στη μάμα του τζαι που τη μάμα του ήταν ο Χρίστος έτσι.

Συγκεκριμένα, στις 4 από τις 5 περιπτώσεις εκπαιδευτικών οι οποίοι έτυχαν παρατήρησης φάνηκε πως στη διδασκαλία τους δόθηκε η ευκαιρία στους μαθητές να δηλώσουν ποιοι είναι πρόσφυγες και να μιλήσουν στη τάξη για την εμπειρία αυτή. Ενδεικτικά, η εκπαιδευτικός 11 στην αρχή της ενότητας «Γνωριμία με την Αμμόχωστο» ρώτησε ποια παιδιά κατάγονται από εκεί (11, 1, Δ' τάξη). Έτσι, θα λέγαμε πως σε κάποιες περιπτώσεις οι ίδιοι οι μαθητές γνωρίζουν την καταγωγή των συμμαθητών τους μέσα από συζήτηση στη τάξη, ιδίως όταν πρόκειται για τις 3 τελευταίες τάξεις στο Δημοτικό Σχολείο. Ακόμη, όμως, και στην παρατήρηση της διδασκαλίας της εκπαιδευτικού 4 όπου η διδασκαλία έγινε σε παιδιά Α' τάξης, κατά τη διάρκεια της δεύτερης διδασκαλίας οι μαθητές παρουσίασαν στην ολομέλεια της τάξης τα χαρτάκια που αφορούσαν την προσφυγική τους καταγωγή. Συγκεκριμένα, η ερευνήτρια κατέγραψε:

Η δασκάλα ρωτά τους μαθητές ποιοι έφεραν τα χαρτάκια που τους έδωσε στο προηγούμενο μάθημα. Αρκετοί μαθητές σήκωσαν το χέρι τους και πήραν το λόγο. Για παράδειγμα, μια μαθήτρια πήγε μπροστά και διάβασε το χαρτάκι της:

-Είμαι η Φλώρα. Κατάγομαι κι εγώ από τα κατεχόμενα. Είμαι από την Ακανθού»

Κάθε μαθητής μετά την παρουσίασή του έδινε το χαρτάκι στη δασκάλα η οποία μετά τη διδασκαλία τα τοποθέτησε στην πινακίδα της τάξης (4, 1, Α' τάξη).

Οι μαθητές που απάντησαν πως είναι δυνατόν να υπάρχουν και Ε/Κ μικρής ηλικίας που να θεωρούνται πρόσφυγες έκαναν λόγο για το ρόλο της οικογένειας στην καλλιέργεια της προσφυγικής ταυτότητας των συνομηλίκων τους. Ο ρόλος της οικογένειας στη μεταφορά της προσφυγικής ταυτότητας αναφέρεται και από τους εκπαιδευτικούς πιο πάνω. Η μαθήτρια 25 αν και η ίδια δεν αισθάνεται

πρόσφυγας παρά την προσφυγική της καταγωγή, αναφέρει πως υπάρχουν συνομήλικοι της που μπορούν να ονομαστούν πρόσφυγες.

Σ (Μ). Ε μπορεί (να υπάρχουν παιδιά που να αισθάνονται πρόσφυγες στην Κύπρο), αν οι γονείς τους εμεταφέραν τους το τζαι εκαταλάβαν ακριβώς πόσο πολλά υποφέρασιν μπορεί ναί. Μπορεί να νιώσαν τζαι τζίνοι, όι τόσο πολλά στο βαθμό που ενιώσαν οι γονείς τους αλλά μπορεί να ενιώσασιν.

Αντίθετα, ορισμένοι μαθητές περιορίζουν την προσφυγική ταυτότητα στους πρόσφυγες πρώτης και δεύτερης γενιάς, όταν αναφέρουν πως πρόσφυγες μπορεί να είναι παππούδες/ γιαγιάδες, πατέρες/ μητέρες αλλά όχι παιδιά. Κάποιοι από αυτούς μάλιστα, στην ερώτηση αν υπάρχουν παιδιά που είναι πρόσφυγες στην Κύπρο αναφέρουν μόνο παιδιά ξένης καταγωγής. Για παράδειγμα, η μαθήτρια 21 ανέφερε πως η προσφυγική ταυτότητα αφορά μόνο όσους έχουν εκδιωχθεί από τα σπίτια τους.

21, 4, 53-58

Ε. Πιστεύεις πως σήμερα υπάρχουν παιδάκια στην Κύπρο που μπορούν να ονομαστούν «πρόσφυγες»;

Σ (Μ). Όι {...} Πρόσφυγας εν τούτος που το έζησε, που έφουε που την χώρα του. Τούτοι δαμέ εγεννηθήκασιν [τούτοι εδώ έχουν γεννηθεί], Λάρνακα, ζούσιν [ζουν] Λάρνακα {...} Εν μπορείς να τους πεις πρόσφυγες.

Ε. Ποιοι μπορούν να ονομαστούν πρόσφυγες στην Κύπρο δηλαδή;

Σ (Μ). Οι παππούδες μας, οι γιαγιάδες μας που εφύαν που τα χωράφκια τους, που τον τόπο τους.

Ε. Τι νομίζεις πως τα ξεχωρίζει από αυτούς που δεν είναι πρόσφυγες, όπως εσένα;

Σ (Μ). Ότι μπορεί να είχασιν πολλά πράματα, εξεκινήσασιν ζανά που την αρχήν τζαι μπορεί τούτοι οι ανθρώποι να είχαν οικογένεια, παιδιά αλλά να τα χάσασιν {...}.

Τέλος, στις απαντήσεις των παιδιών για το ζήτημα της μεταφοράς της προσφυγικής ταυτότητας εντοπίζουμε τη σύνδεση της έννοιας του πρόσφυγα με

την έννοια του καταυλισμού, στοιχείο το οποίο συζητήθηκε και νωρίτερα σε αυτό το κεφάλαιο (Πίνακας 2). Όταν δηλαδή, ορισμένα παιδιά ρωτήθηκαν αν γνωρίζουν κάποιο άτομο που είναι πρόσφυγας, αυτά ενστικτωδώς ρώτησαν αν αναφερόμαστε σε άτομα που ζουν σε σκηνές.

38, 3, 45-46

E. Πιστεύεις ότι σήμερα στην Κύπρο υπάρχουν πρόσφυγες;

Σ (M). Ναι. Νομίζω ως τώρα έχει πρόσφυγες αλλά έννε μες τις σκηνές.

Συμπερασματικά, αν και η παρουσία προσφυγικής συνείδησης στη δεύτερη γενιά των προσφύγων εντοπίζεται σε μεγάλο βαθμό, στην τρίτη γενιά εμφανίζεται μειωμένη. Οι πρόσφυγες της δεύτερης γενιάς βιώνουν μέσα από τις μνήμες της οικογένειας τους την απώλεια. Έχοντας αντιμετωπίσει αρκετές δυσκολίες στη ζωή τους λόγω της προσφυγοποίησης της οικογένειάς τους (σύμφωνα με τα λεγόμενα τους), νιώθουν έντονο το αίσθημα της αποξένωσης και της αδικίας. Ενδεικτικό είναι το γεγονός πως όλοι οι εκπαιδευτικοί με προσφυγική καταγωγή αναφέρουν πως αισθάνονται πρόσφυγες (Πίνακας 5). Έτσι, θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι η δεύτερη γενιά βιώνει την προσφυγική της ταυτότητα σε αρκετά μεγάλο βαθμό μέσω της ενσυναίσθησης αλλά και μέσω της καθημερινής επαφής με τα αποτελέσματα της εισβολής. Αντίθετα, στους μαθητές οι οποίοι αποτελούν την τρίτη γενιά προσφύγων τα δεδομένα αλλάζουν και η προσφυγική συνείδηση παρουσιάζεται εμφανώς με μικρότερη συχνότητα. Λαμβάνοντας υπόψη το διάγραμμα της «προσφυγικής συνείδησης», το οποίο επισυνάπτεται στο Παράρτημα (Παράρτημα 5), διαπιστώνουμε πως κάποια στοιχεία που συνθέτουν την προσφυγική συνείδηση, όπως το αίσθημα της ελπίδας για αποκατάσταση και ο διαχωρισμός του εαυτού τους από τους μη πρόσφυγες δεν παρατηρούνται συχνά. Αν και το προσφυγικό στοιχείο στην ταυτότητα των μαθητών παρατηρείται μειωμένο, τα αποτελέσματα αποδεικνύουν ότι η προσφυγική συνείδηση υπάρχει σε αξιοσημείωτη κλίμακα, ίσως ακόμα και σε μεγαλύτερο βαθμό από όσο υποστηρίζουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί

Καταληκτικά, θα λέγαμε πως ενώ το σχολείο εμφανίζεται ως το κύριο περιβάλλον για την εκμάθηση της έννοιας του πρόσφυγα, τόσο σε μαθητές με προσφυγική καταγωγή όσο και σε μη πρόσφυγες, η οικογένεια αναδεικνύεται στη

συνέχεια ο κύριος παράγοντας που ενισχύει τη μεταφορά της προσφυγικής συνείδησης στις νέες γενιές προσφύγων. Κανείς όμως, δε μπορεί να υποτιμήσει το ρόλο του σχολείου. Όπως θα περιγραφεί στη συνέχεια, μέσα από τις παρατηρήσεις, καταγράφηκε ο ρόλος που διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί για την καλλιέργεια της προσφυγικής συνείδησης στο σχολείο.

Τέλος, οι εμπειρίες των μαθητών στα κατεχόμενα μετά το άνοιγμα των οδοφραγμάτων, είναι ένα στοιχείο που ενώ στην αρχή εμφανίζεται ως ένα από τα στοιχεία που συνθέτουν την προσφυγική ταυτότητα των εκπαιδευτικών και των μαθητών, στη συνέχεια αναδεικνύεται από τους εκπαιδευτικούς ως παράγοντας που εμποδίζει τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν την προσφυγική τους ταυτότητα. Ίσως τελικά η επαφή των μαθητών (με προσφυγική καταγωγή) με την φορτισμένη αντίδραση των προσφύγων γονιών, παππούδων και γιαγιάδων να είναι πιο δυνατό κομμάτι από την ίδια την εμπειρία στα κατεχόμενα. Για το λόγο αυτό, η εμπειρία στα κατεχόμενα για τους μη πρόσφυγες μαθητές να τους μπερδεύει συναισθηματικά. Για το θέμα αυτό θα γίνει αναφορά και στη συνέχεια της περιγραφής των αποτελεσμάτων.

4.2. Οι πρακτικές διδασκαλίας για καλλιέργεια της προσφυγικής συνείδησης και ο ρόλος της προσφυγικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών

Στην ενότητα αυτή θα περιγραφούν τα δεδομένα που απαντούν στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα· μέσα από τα οποία παρουσιάζονται οι πρακτικές διδασκαλίας που επιλέγουν να χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια του «Δεν Ξεχνώ» και ο ρόλος της προσφυγικής τους ταυτότητας στη διδασκαλία. Τα δεδομένα αυτά προέρχονται μέσα από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών αλλά και τις παρατηρήσεις διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, μέσα από τις συνεντεύξεις οι εκπαιδευτικοί είχαν την ευκαιρία να περιγράψουν τις πρακτικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούν για να μάθουν οι μαθητές για το εθνικό πρόβλημα της Κύπρου και να καλλιεργήσουν την προσφυγική τους συνείδηση, αναπτύσσοντας τις απόψεις τους για το υλικό που επιλέγουν να χρησιμοποιούν και την καλύτερη τους πρακτική. Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί περιέγραψαν τις υποχρεώσεις τους σε σχέση με τους στόχους του Δεν Ξεχνώ και

συζητήσαν το κατά πόσον εκπληρώνονται αυτοί οι στόχοι, μιλώντας και για το ενδεχόμενο κατασκευής αρνητικών στερεοτύπων για την άλλη κοινότητα στους μαθητές μέσα από τις διαδικασίες που χρησιμοποιούνται. Για τη συγκέντρωση των δεδομένων αυτών χρησιμοποιήθηκαν λεκτικές ερωτήσεις αλλά και σενάρια (Βλέπε Πρωτόκολλο Συνέντευξης Εκπαιδευτικού, Παράρτημα 1). Για παράδειγμα, μέσα από φωτογραφίες και υλικό διδασκαλίας που παρουσιάστηκε οι εκπαιδευτικοί είχαν την ευκαιρία να αναπτύξουν σενάρια αξιοποίησης του στη διδασκαλία τους μιλώντας παράλληλα για το τι συμβαίνει σήμερα στα σχολεία. Η επιλογή σεναρίων αποδείχθηκε πολύτιμη στη διαδικασία συγκέντρωσης των δεδομένων, καθώς βοήθησε τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν τις απόψεις τους με ειλικρίνεια μιλώντας για πρακτικές που χρησιμοποίησαν στο παρελθόν, αλλά και για νέους τρόπους αξιοποίησης του υλικού που δεν είχαν σκεφτεί προηγουμένως. Για τις πρακτικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί είχαν επίσης την ευκαιρία να μιλήσουν και οι μαθητές συζητώντας πρακτικές που έτυχε να χρησιμοποιήσουν οι δάσκαλοί τους. Εκτός από τις λεκτικές ερωτήσεις, στους μαθητές παρουσιάστηκαν 2 εργασίες μαθητών για να συζητήσουν τις απόψεις και τα συναισθήματα τους (Βλέπε Πρωτόκολλο Συνέντευξης Μαθητή/τριας, Παράρτημα 1). Η διαδικασία αυτή βοήθησε τα παιδιά να θυμηθούν και να περιγράψουν τις εμπειρίες τους στο κατά πόσον έτυχε οι ίδιοι να εμπλακούν σε παρόμοιες δραστηριότητες στο σχολείο. Τα δεδομένα ενισχύονται μέσα από τις παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά τις πρακτικές που επέλεξαν να χρησιμοποιήσουν στις διδασκαλίες τους και την ανταπόκριση των μαθητών τους αλλά και μέσα από τα έντυπα αναστοχασμού της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών. Για το λόγο αυτό, εκτός από τεκμήρια από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών παρατίθενται και αποσπάσματα από τις περιγραφές της ερευνήτριας στις παρακολουθήσεις της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών που έτυχαν επιλογής και αποσπάσματα από τον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών μετά το πέρας κάθε διδασκαλίας τους. Με αυτό τον τρόπο εξασφαλίζεται η τριγωνοποίηση των δεδομένων.

4.2.1 Οι πρακτικές διδασκαλίας που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια του «Δεν Ξεχνώ»

Στο μέρος αυτό θα περιγραφούν τα δεδομένα όσον αφορά τις πρακτικές διδασκαλίας που επιλέγουν να χρησιμοποιούν στην τάξη τους οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια του Δεν Ξεχνώ. Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν περισσότερες από μια πρακτικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούν αιτιολογώντας κάθε φορά την επιλογή τους. Ο πίνακας ο οποίος παρατίθεται στη συνέχεια (Πίνακας 8), παρουσιάζει τις μεθόδους διδασκαλίας που δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί πως έτυχε να χρησιμοποιήσουν στο παρελθόν και τη συχνότητα αναφοράς για καθεμιά από τις παρακάτω πρακτικές. Όπως φαίνεται οι πρακτικές που συγκέντρωσαν τη μεγαλύτερη συχνότητα ήταν η χρήση οπτικοακουστικού υλικού (βίντεο και φωτογραφικό υλικό) και η χρήση έντυπου υλικού. Μεγάλη συχνότητα επίσης συγκέντρωσε η αξιοποίηση της λογοτεχνίας, η παρουσίαση μαρτυριών από άτομα που έζησαν τα γεγονότα και η συζήτηση στην τάξη. Οι πρακτικές με τη μικρότερη συχνότητα αναφοράς ήταν τα τραγούδια και το θέατρο, στη μορφή της δραματοποίησης. Εδώ χρειάζεται να τονιστεί ότι δεν παρουσιάστηκε κανένα παράδειγμα στους εκπαιδευτικούς ούτε λίστα με πρακτικές. Ο κάθε εκπαιδευτικός, δηλαδή, έκανε αναφορά από μόνος του σε πρακτικές που έτυχε να χρησιμοποιήσει στο παρελθόν. Ο κάθε αριθμός στον πίνακα υποδηλώνει ένα εκπαιδευτικό.

Πίνακας 8

Πρακτικές διδασκαλίας για την καλλιέργεια της προσφυγικής συνείδησης

Οπτικοακουστικό Υλικό (Βίντεο και φωτογραφίες)	Έντυπο Υλικό/ Τετράδιο	Λογοτεχνία	Μαρτυρίες	Συζήτηση	Βιβλία/ Περιοδικά/ Εφημερίδες
14	10	8	7	7	5
Έρευνα	Επισκέψεις	Πινακίδα ⁴⁸	Γιορτές/ Εκδηλώ- σεις	Τραγούδια	Θέατρο ⁴⁹
4	3	3	3	2	1

Η χρήση οπτικοακουστικού υλικού, με τη μορφή παρουσιάσεων στον Η.Υ. και φωτογραφιών ήταν οι πρακτικές που συγκέντρωσαν τη μεγαλύτερη συχνότητα αναφοράς από τους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, 14 εκπαιδευτικοί από τους 20 δήλωσαν ότι χρησιμοποίησαν στο παρελθόν την πρακτική αυτή στα πλαίσια του Δεν Ξεχνώ επισημαίνοντας τη σημαντικότητα της αλλά και την ευκολία εύρεσης και χρήσης του υλικού από το διαδίκτυο. Ο εκπαιδευτικός 15 ανέφερε ότι το διαδίκτυο είναι πολύτιμος βοηθός του στη διδασκαλία του Δεν Ξεχνώ δίνοντας έμφαση στη χρησιμότητα του να δουν κάτι τα παιδιά για να αισθανθούν το πρόβλημα και τον πόνο των προσφύγων. Παρόμοιες δηλώσεις έγιναν από αρκετούς εκπαιδευτικούς.

15, 7, 55-60

Σ (Ε). Χρησιμοποιώ τζαι πολλά το διαδίκτυο, powerpoint {...} Τζαι παρουσιάσεις, βίντεο έτσι πράματα. Έσει πολλά πράματα που μπορείς να κάμεις. {...} Για να δουν το τραύμα κάποιες σκηνές που με κάποια βίντεοκλιπ για την προσφυγιά, με τους πρόσφυγες που εφύαν, κάποιες

⁴⁸ Η δημιουργία πινακίδας στην τάξη αν και δεν αποτελεί στην ουσία πρακτική διδασκαλίας, εντούτοις, περιλαμβάνεται στον πίνακα αφού δηλώθηκε από τους εκπαιδευτικούς ως δραστηριότητα που εφαρμόζουν στα πλαίσια του Δεν Ξεχνώ.

⁴⁹ Το θέατρο έχει δηλωθεί από την εκπαιδευτικό 3 με τη μορφή της δραματοποίησης στην τάξη.

εικόνες που θυμούμαστε τζαι μεις που τα μαθητικά μας χρόνια με τους πρόσφυγες μες τα αντίσκηνα, τζίνες τις μαυρόασπρες φωτογραφίες, με τα μωρά που κρατούν τις φωτογραφίες των αγνοουμένων, των γονιών τους, τούτα τα πράματα νομίζω μένουν.

Επίσης, η εκπαιδευτικός 5 δήλωσε πως χρησιμοποιεί σε μεγάλο βαθμό τα βίντεο και τις παρουσιάσεις γιατί με αυτό τον τρόπο μπορεί να αγγίξει συναισθηματικά τους μαθητές της.

5, 5, 46

Σ (Ε). Θεωρώ τα βίντεο (ότι είναι η καλύτερη πρακτική). Εκτός από τις παρουσιάσεις που εν καλές {...} θεωρώ ότι τα βίντεο αγγίζουν πιο πολύ, είναι τα βίντεο που δείχνουν τις στιγμές αγωνίας που πέρασαν, τις στιγμές της εκδίωξης {...} ίσως να ναι ένας τρόπος να δεθούν.

Όπως φαίνεται μέσα από τα δεδομένα των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών η πρακτική της προβολής παρουσιάσεων και η επίδειξη φωτογραφιών με τη βοήθεια της τεχνολογίας αποδεικνύονται δημοφιλείς για χρήση στη διδασκαλία στα πλαίσια του Δεν Ξεχνώ. Στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι η χρήση του οπτικοακουστικού υλικού βοηθά στη διδασκαλία τους για τη διατήρηση/ ανάπτυξη προσφυγικής συνείδησης εφόσον όπως αρκετοί ισχυρίστηκαν: «Μια φωτογραφία (εικόνα) χίλιες λέξεις» (11, 5, 60), «Οι εικόνες αγγίζουν τους παραπάνω (συναισθηματικά) παρά οι ιστορίες ή οι κουβέντες» (14, 4, 44), «Άλλο να τους λαλείς τζαι άλλο να βλέπουν το τραύμα των ανθρώπων με τη φυγή τους» (15, 7, 60).

Σημαντικό θεωρείται και το γεγονός πως η συγκεκριμένη πρακτική χρησιμοποιήθηκε επίσης, από τέσσερις από τους πέντε 5 στο σύνολο εκπαιδευτικούς που έτυχαν παρατήρησης από την ερευνήτρια, γεγονός που στηρίζει τα δεδομένα των συνεντεύξεων. Για παράδειγμα, η εκπαιδευτικός 4 χρησιμοποίησε το βίντεο μέσω προβολής στο βιντεοπροβολέα της τάξης για αφόρμηση παρουσιάζοντας εικόνες από την εισβολή και τα κατεχόμενα μέρη, με υπόβαθρο το τραγούδι «Γη της Λεμονιάς». Με συζήτηση τα παιδιά κατέληξαν στο συμπέρασμα πως το μάθημα θα αφορούσε την Κύπρο (4, 1, Α' τάξη). Επιπρόσθετα η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός χρησιμοποίησε οπτικοακουστικό

υλικό και στην επόμενη διδασκαλία της, προβάλλοντας μια παρουσίαση με μαρτυρίες προσφύγων (4, 2, Α΄ τάξη). Η ανταπόκριση των μαθητών θεωρήθηκε θετική, αφού η εκπαιδευτικός μέσω της βιντεοπροβολής προσέλκυσε το ενδιαφέρον και εξασφάλισε την ενεργό συμμετοχή τους στη μετέπειτα συζήτηση (όπως η ίδια δηλώνει μέσα από το έντυπο αναστοχασμού της 4, 2, Α΄ τάξη).

Η συχνή χρήση της συγκεκριμένης πρακτικής εκτός από την χρησιμότητα της στηρίζεται και στην ευκολία ανεύρεσης της. Η εκπαιδευτικός 6, η οποία έτυχε επίσης παρατήρησης ξεκίνησε την ενότητα Δεν Ξεχνώ προβάλλοντας 3 βιντεάκια με εικόνες από την εισβολή και την προσφυγοποίηση. Συγκεκριμένα, η ίδια στο έντυπο αναστοχασμού της πρώτης διδασκαλίας της τόνισε την ευκολία που προσφέρει το διαδίκτυο στη συγκέντρωση υλικού για το θέμα. Η εκπαιδευτικός συγκεκριμένα έγραψε:

Λόγω του ότι υπάρχει πληθώρα υλικού στο διαδίκτυο δε δυσκολεύτηκα να βρω υλικό σχετικά με το Δεν Ξεχνώ. Συγκεκριμένα, βρήκα φωτογραφικό υλικό και βίντεο από {...} με ωραίες παρουσιάσεις και τραγούδια. Τα παιδιά εξέφρασαν τις απόψεις και τα συναισθήματα που τους προκάλεσαν τα σχετικά βίντεο που είδαν στην αρχή τους μαθήματος. Αυτό με βοήθησε στην αφόρμηση και άρεσε και στα παιδιά [(έντυπο αναστοχασμού, (6, 1, Δ΄ τάξη)].

Όπως φαίνεται και στον Πίνακα πιο πάνω (Πίνακας 8), οι ανθρώπινες μαρτυρίες συγκέντρωσαν κάποιες αναφορές από τους εκπαιδευτικούς. Όπως οι ίδιοι δήλωσαν, μέσω της επαφής με άτομα που βίωσαν τον πόλεμο και την αναγκαστική φυγή τα παιδιά είναι δυνατόν να νιώσουν σε ένα βαθμό το τραύμα της προσφυγοποίησης, μέσω της ενσυναίσθησης. Για το λόγο αυτό οι μαρτυρίες, όπως αναλύεται στο επόμενο μέρος αναδεικνύονται από τους εκπαιδευτικούς ως η καλύτερη πρακτική στα πλαίσια του Δεν Ξεχνώ για σκοπούς καλλιέργειας της προσφυγικής συνείδησης (στην ερώτηση ποια πρακτική θεωρούν αποτελεσματικότερη). Μεγαλύτερη ανάλυση για την ένταξη των ανθρώπινων μαρτυριών στη διδασκαλία του Δεν Ξεχνώ με σημαντικά τεκμήρια θα παρουσιαστεί στο παρακάτω κομμάτι της έρευνας.

Η εκπαιδευτικός 4, επεσήμανε τη σημαντικότητα να ενταχθούν οι ανθρώπινες μαρτυρίες σε διδασκαλίες Δεν Ξεχνώ αναφέροντας ότι μέσω αυτής της επαφής τα παιδιά γνωρίζουν το τραύμα της προσφυγιάς.

4, 4, 38-46

Σ (Ε). Εννά [θα] ήταν πάρα πολλά ωραίο {...} να έρχονται άνθρωποι να μιλούν εφόσον υπάρχουν άνθρωποι που εξήσαν, μάρτυρες γιατί σε κάποιες δεκαετίες εν θα υπάρχουν οι μάρτυρες {...} Βάζω στα μωρά να φέρουν πληροφορίες, σε μια διαδικασία να ψάξουν, να ερευνήσουν, να βρουν κάτι να φέρουν τζαι πχ αν έβρουν κάποιον άνθρωπο συγγενή τους, κάποιο γείτονα να έρτει στο σχολείο να μας μιλήσει μπορούν να βιώσουν το τραύμα της προσφυγιάς.

Σε αρκετές περιπτώσεις, όπως στο παράδειγμα που έδωσε ο εκπαιδευτικός 13, η επίσκεψη από άτομα που βίωσαν τα γεγονότα παίρνει τη μορφή ενδοσχολικής εκδήλωσης, που απευθύνεται σε όλο το μαθητικό πληθυσμό του σχολείου. Ο εκπαιδευτικός τόνισε τη σημαντικότητα των μαρτυριών στο να εμπλακούν συναισθηματικά οι μαθητές και περιέγραψε την επίσκεψη της κυρίας Ελένης Φωκά⁵⁰ στο σχολείο τους.

13, 5, 57

Σ (Ε). Ήταν σαν την ημερίδα, emίλησε (η κυρία Ελένη Φωκά), επαρουσίασε μας το βίντεο τζαι είχε τζαι μια παρουσίαση έτοιμη. Εντάξει το ότι εβίωσε κάποια πράματα ως εγκλωβισμένη ήταν πιο εύκολο να μεταδώσει κάποια πράματα στους μαθητές. Πολλοί μαθητές ενδιαφερθήκαν για το θέμα μετά την επίσκεψη της τζαι το είδαμε μέσα που τες εργασίες των μωρών.

⁵⁰ Η Ελένη Φωκά γεννήθηκε και μεγάλωσε στην Αγία Τριάδα Γιαλούσας στο Ριζοκάρπασο. Όταν έγινε η τουρκική εισβολή ήταν 24 ετών, πτυχιούχος οικιακής οικονομίας Ελληνικού πανεπιστημίου. Παρέμεινε στα κατεχόμενα ως εγκλωβισμένη και δίδασκε Ε/Κ μαθητές. Σήμερα ζει στη Λευκωσία.

13, 5, 61

Σ (Ε). Άτομα που εβιώσαν τούτο το πράμα, που έχουν τον πόνο της προσφυγιάς, που μπορούν να καταλάβουν τι σημαίνει, με επισκέψεις στα σχολεία θα μπορούσαν καλύτερα να μεταδώσουν τούτο το αίσθημα.

Αρκετοί, επίσης, εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στη χρήση έντυπου υλικού και στην αξιοποίηση της λογοτεχνίας σε διδασκαλίες Δεν Ξεχνώ. Ο εκπαιδευτικός 1 αναφέρθηκε στην ελευθερία του εκπαιδευτικού να επιλέξει μέσα από ποικιλία πρακτικών και υλικού. Ο ίδιος δήλωσε πως χρησιμοποίησε αρκετές φορές τη λογοτεχνία αλλά και έντυπο υλικό που ο ίδιος δημιούργησε.

1, 3, 34

Σ (Ε). Οι τρόποι που χρησιμοποιούσα είναι μέσω μαρτυριών, {...} μέσω συνεντεύξεων καμιά φορά, μέσω φωτογραφικού υλικού, μέσω λογοτεχνικών κειμένων που έχει πολλά στο ανθολόγιο, ποιημάτων, τραγουδιών αλλά τζαι κάποιων ασκήσεων στα φυλλάδια που ετοίμασα. Ακόμα κάμνουμε δραστηριότητες {...}, όπως να φτιάζουν πόστερ ή η διοργάνωση μιας γιορτής {...}.

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στη δημιουργία ξεχωριστού τετραδίου για το θέμα Δεν Ξεχνώ. Η εκπαιδευτικός 5 μάλιστα δήλωσε πως το τετράδιο διευκολύνει τους μαθητές να συγκεντρώνουν τις δραστηριότητες και να ανατρέχουν σε αυτές.

5, 5, 44

Σ (Ε). Όπως είπα τον προβολέα για τις παρουσιάσεις, τον χάρτη τζαι έντυπο υλικό, φυλλάδια, ίσως και τετράδιο να κάμνουμε καμιά φορά για να έχουμε ειδικά για τούτο το θέμα στο οποίο μπορούν να ανατρέχουν οι μαθητές ανά πάσα στιγμή {...}.

Επιπρόσθετα, η συζήτηση στη τάξη δηλώθηκε ως τρόπος ανταλλαγής απόψεων μεταξύ των μαθητών για ζητήματα της εισβολής και κατοχής αλλά και ως μέσο για ανταλλαγή πληροφοριών σχετικά με την προσφυγική καταγωγή των ίδιων των μαθητών. Συγκεκριμένα, 7 εκπαιδευτικοί στο σύνολο δήλωσαν πως

μέσω της συζήτησης στη τάξη είναι δυνατόν να εμπλέξεις συναισθηματικά τους μαθητές.

Συγκεκριμένα, η εκπαιδευτικός 3 ανέφερε ότι μέσω της συζήτησης εμπλέκονται οι μαθητές σε καταστάσεις και προβληματίζονται. Με αυτό τον τρόπο, τους δίνεται η ελευθερία να εκφράσουν τις απόψεις τους και να επιχειρηματολογήσουν.

3, 4, 28

Σ (Ε). Διαβάζοντας λογοτεχνικά κείμενα τζαι μετά να παίξουν θέατρο κάποια κατάσταση, δημιουργώντας ανοικτές συζητήσεις του στυλ τα παιδιά των εποίκων που εγεννηθήκαν τζαι εμεγαλώσαν στην Κύπρο, είναι παράνομοι ή όχι; Γίνεται μια πολλά πραγματική συζήτηση και θεωρώ ότι μαθαίνω τους να ακούν τζαι την αντίθετη άποψη {...} Αλλά θεωρώ ότι με το να γίνεται ανοιχτή συζήτηση γίνεται πολλά ζωντανό το κυπριακό πρόβλημα. Αποφεύγω να περιγράψω τζαι να λέω τούτο εν αδικία τζαι ξέρω γω.

Η εκπαιδευτικός 10 μάλιστα, κατέταξε τη συζήτηση ως την καλύτερη πρακτική γιατί μέσω αυτής βγαίνουν από τα ίδια τα παιδιά ωραίες απόψεις.

10, 6, 67-68.

Ε. Ποια είναι η καλύτερη σου πρακτική στα πλαίσια του Δεν Ξεχνώ;

Σ (Ε). Η συζήτηση. Η συζήτηση διότι βκαίνουν τζαι ωραία πράματα που τα μωρά. Μπορεί να μεν χρειάζονται καν ερέθισμα {...} Μια πολλά απλή εικόνα. Τζαι που τζαμέ εκάμαμε ολόκληρη συζήτηση τζαι εμιλήσαν για την προσφυγική καταγωγή τους {...}.

Τέλος, ορισμένοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι στο παρελθόν είχαν οργανώσει επισκέψεις με τους μαθητές τους προκειμένου να δουν από κοντά σημαντικά σημεία και να συνειδητοποιήσουν τη στέρηση της ελευθερίας για διακίνηση στην Κύπρο. Ο εκπαιδευτικός 18 δήλωσε: «Άλλο ο μαθητής να δει τι συμβαίνει που κοντά τζαι άλλο να το ακούει» (18, 5, 38). Ο εκπαιδευτικός 9, επίσης, αναφέρθηκε στην επίσκεψη των μαθητών στο οδόφραγμα.

9, 4, 34

Σ (Ε). Εγώ τζίνο που έκαμνα ήταν να φέρνω ανθρώπους στη τάξη που είχαν ζήσει τα γεγονότα τζαι να οργανώνω εκπαιδευτικές επισκέψεις πχ στα οδοφράγματα που ήταν πιο εύκολο να καταλάβουν μόνο ως δαμέ [εδώ] μπορώ να πάω, κάποιος άλλος με εμποδίζει να προχωρήσω. Αν ήταν μόνο με το βιβλίο {...}, σκέτη διδασκαλία μέσα στη τάξη χωρίς να εμπλέξεις κάποιους οι οποίοι είχαν ζήσει τα γεγονότα εν πολλά δύσκολο να μεταφέρεις τζαι τούτο το αίσθημα στους μαθητές.

Δύο θέματα τα οποία προέκυψαν από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς στη διάρκεια των συνεντεύξεων ήταν η ανάγκη να προσαρμοστούν οι διδασκαλίες στα νέα δεδομένα, αλλά και η υποβάθμιση του μαθήματος Δεν Ξεχνώ, ίσως, όπως οι ίδιοι δικαιολόγησαν το γεγονός, λόγω κατάργησης του ξεχωριστού μαθήματος στο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Συγκεκριμένα, αρκετοί εκπαιδευτικοί μίλησαν για επιπρόσθετες δυσκολίες στη διδασκαλία τους μετά το άνοιγμα των οδοφραγμάτων. Για παράδειγμα ο εκπαιδευτικός 13 ανέφερε πως οι μαθητές πλέον δυσκολεύονται να αντιληφθούν την απαγόρευση στη διακίνηση, γεγονός που κάνει το ρόλο του δασκάλου πιο δύσκολο.

13, 4, 47

Σ (Ε). Κοίταξε ένα βασικό πρόβλημα {...} είναι το ότι πλέον μπορούμε να πάμε στα κατεχόμενα {...} εν πολλά δύσκολο να μεταδώσεις σε κάποιον ότι είμαστε πρόσφυγες, ότι τα μέρη εν κατεχόμενα αφού μπορεί κάποιος να πάει. Τζαι ειδικά στην ηλικία του δημοτικού πώς εννά εξηγήσεις των μωρών [πώς θα εξηγήσεις στους μαθητές] ότι ναι μεν πάμε, αλλά είμαστε επισκέπτες τζαι δε μπορούμε να κατοικήσουμε εκεί {...}.

Επιπρόσθετα, η εκπαιδευτικός 10 τόνισε τη σύγχυση των εκπαιδευτικών μετά το άνοιγμα των οδοφραγμάτων και την άμεση ανάγκη του Αναλυτικού Προγράμματος για προσαρμογή στις νέες συνθήκες.

10, 4, 52

Σ (Ε). Σίγουρα εν κάτι με το οποίο πρέπει να ασχολούμαστε αλλά πρέπει να το προσαρμόζουμε και στα δεδομένα που αλλάζουν. Όταν ανοίξαν τα

οδοφράγματα υπήρχε μεγάλη σύγχυση για το τι λέμε {...} οπότε τζαι πλέον άμα λες των μωρών κατεχόμενα, εν μπορούμε να πάμε, εν ισχύει τούτο, οπότε πρέπει να προσαρμοστούμε στα νέα δεδομένα.

Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, η κατάργηση ξεχωριστού μαθήματος Δεν Ξεχνώ στο αναλυτικό πρόγραμμα έφερε επιπρόσθετη σύγχυση στους εκπαιδευτικούς και οδήγησε στην υποβάθμιση των στόχων. Το σημείο αυτό αναφέρθηκε αρκετές φορές κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων. Συγκεκριμένα, 9 από τους 20 στο σύνολο εκπαιδευτικούς θεωρούν ότι ο στόχος υποβαθμίστηκε λόγω έλλειψης χρόνου.

18, 5, 36

Σ (Ε). {...} έχει αλλάξει από τότε που θυμάμαι εγώ, όχι μόνο τότε που ήμουν εγώ σχολείο αλλά ακόμα και από τότε που είχα πρωτοδιοριστεί. Υπάρχει απομάκρυνση από αυτό το στόχο και όχι γιατί ο εκπαιδευτικός δεν θέλει ή δεν το σκέφτεται, {...} φορτώθηκαν οι εκπαιδευτικοί με διάφορα άλλα θέματα και λόγω έλλειψης χρόνου {...} Όμως για να είμαι ειλικρινής δεν πιστεύω πως υπάρχει δάσκαλος που έστω και για λίγα μαθήματα δεν μιλά για το Δεν Ξεχνώ και Αγονίζομαι {...} αλλά είπαμε ότι οι εκπαιδευτικοί λόγω άλλων προγραμμάτων, άλλων δεδομένων τα οποία έχουν μπει στη εκπαίδευση το Δεν Ξεχνώ έχει περιθωριοποιηθεί {...}.

1, 3, 34

Σ (Ε). {...} Να πω ότι δεν υπάρχει ξεχωριστός χρόνος για το Δεν Ξεχνώ γι' αυτό και είπα πριν πως είναι επιπλέον φόρτος εργασίας γιατί πολλές φορές δεν ξέρουμε πως θα το εντάξουμε. Το Υπουργείο αφήνει πάνω στον εκπαιδευτικό το πως θα το εντάξει.

Οι εκπαιδευτικοί, επίσης, αναφέρονται στην ελευθερία του εκπαιδευτικού αν θα επιλέξει να ασχοληθεί με το ζήτημα και σε ποιο βαθμό. Η εκπαιδευτικός 20 δήλωσε πως ο καθένας ασχολείται στο βαθμό με τον οποίο έχει ήσυχη τη συνείδηση του.

20, 3, 26

Σ (Ε). Άλλαξε πάρα πολλά. Σαν μαθήτρια εντάζει, μετά την εισβολή είχαμε πολλά πιο έντονα την καλλιέργεια του εθνικού φρονήματος μέσα στο σχολείο τζαι της προσπάθειας για επιστροφή {...} Αλλά και ως δασκάλα, τελικά εν υπήρχαν καμιά φορά κατευθυντήριες γραμμές, εν υπήρχε πολιτική του Υπουργείου, με κάποιο τρόπο να γνωρίσουν τα παιδιά, θα αγωνιστούμε, εν υπήρξε καμιά φορά καμιά ξεκάθαρη πολιτική από καμιά κυβέρνηση πάνω σε τούτο το θέμα, ο καθένας κάμνει ό,τι νομίζει, στο βαθμό που νομίζει ότι πρέπει για να έχει ήσυχη τη συνείδηση του, στο βαθμό που νομίζει ότι πρέπει να καλλιεργήσει {...} Τζαι πιστεύω ότι έχει ξεφτίσει πάρα πολλά τα τελευταία χρόνια.

Ο εκπαιδευτικός 13 και η εκπαιδευτικός 5 αναφέρονται στα βιώματα του εκπαιδευτικού ως παράγοντα που θα τον επηρεάσουν στην απόφαση του να ασχοληθεί με το ζήτημα στις διδασκαλίες του. Είναι ενδιαφέρον το γεγονός που κάποιοι εκπαιδευτικοί μίλησαν για τους παράγοντες που επηρεάζουν τον ενθουσιασμό του εκπαιδευτικού, προτού η ερευνήτρια υποβάλει ξεχωριστές ερωτήσεις για το θέμα αυτό. Ο ρόλος της προσφυγικής ταυτότητας και του φύλου του εκπαιδευτικού στη διδασκαλία για διατήρηση/ ανάπτυξη της προσφυγικής συνείδησης στους μαθητές αναλύονται στη συνέχεια σε ξεχωριστά υποκεφάλαια της έρευνας.

5, 4, 34

Σ (Ε). Εν έχουμε πλέον Δεν Ξεχνώ. Που τη στιγμή που εκαταργήθηκε σημαίνει ότι εννά πρέπει να το κάμεις παραπλεύρως του προγράμματος. Εντάζει ο κάθε εκπαιδευτικός διαχειρίζεται το θέμα όπως ο ίδιος νομίζει, όπως θεωρεί απαραίτητο. Θεωρώ ότι κάποιος ο οποίος έχει τα βιώματα ή κουβαλεί τις ιστορίες μπορεί να το θέσει με πιο προσωπικό τρόπο, ενώ κάποιος άλλος μπορεί να το θέσει σαν θέμα της ημέρας, να δκιαβάξει μια κόλλα [να διαβάξει ένα χαρτί] για να αναγγείλει κάτι, να ανακοινώσει, να δουν ένα βίντεο τζαι να το προσπεράσει. Άρα το να το κουβαλάς εσύ ο ίδιος ίσως να πηγαίνεις ένα βήμα πιο βαθιά {...}..

13, 4, 41

Σ (Ε). Όπως είναι σήμερα, επαφίεται στη συνείδηση, στα βιώματα του κάθε εκπαιδευτικού. Το ότι στέλλεται μια εγκύκλιος ως στόχος υπό έμφαση, εννά κάμουμε 5-6 δραστηριότητες τζαι 10 να κάμουμε, τζαι διαγωνισμούς, τζαι ποιήματα, όσο τζαι να το δοκιμάσουμε εν περνά συναισθηματικά στους μαθητές. Γίνεται σαν μια εκδήλωση όπως τις άλλες, που την επόμενη απλά το ξεχνούμε.

4.2.1.1 Ένταξη της προσφυγικής συνείδησης στα γνωστικά αντικείμενα του Αναλυτικού Προγράμματος

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν μέσα από ποια γνωστικά αντικείμενα είναι ευκολότερο να ενταχθούν οι έννοιες του Δεν Ξεχνώ (και τα θέματα που αφορούν στην προσφυγική συνείδηση) μετά την κατάργηση του ξεχωριστού μαθήματος. Ο παρακάτω πίνακας (Πίνακας 9) συγκεντρώνει τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Το μάθημα των Ελληνικών, όπως ήταν αναμενόμενο θα μπορούσε κανείς να πει, συγκέντρωσε τη μεγαλύτερη συχνότητα αναφοράς. Το μάθημα το οποίο αναφέρθηκε από πολλούς εκπαιδευτικούς χωρίς να αναμένεται ήταν η Γεωγραφία. Μάλιστα η μία παρατήρηση διδασκαλίας αφορούσε διδασκαλία Δεν Ξεχνώ μέσα από τη Γεωγραφία Δ' τάξης (6, 2, Δ' τάξη).

Πίνακας 9

Ένταξη δραστηριοτήτων ανάπτυξης προσφυγικής συνείδησης
στο πρόγραμμα της τάξης

Ελληνικά και Πολιτισμός	Γεωγραφία	Ιστορία	Τέχνη
16	14	14	7
Αγωγή Ζωής	Επίκαιρα	Θρησκευτικά	Μαθηματικά
5	5	3	1

Είναι αρκετοί οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν πως εφόσον οι έννοιες αυτές εναπόκεινται στο ενδιαφέρον και τον ενθουσιασμό του ίδιου του εκπαιδευτικού, μπορεί να τις εντάξει κανείς σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα με τον τρόπο τον οποίο ο ίδιος επιλέγει κάθε φορά. Συγκεκριμένα, η εκπαιδευτικός 5 δήλωσε ότι πρόκειται για ένα θέμα το οποίο μπορεί να προκύψει ανά πάσα στιγμή. Με τη δήλωση αυτή συμφώνησαν και αρκετοί άλλοι εκπαιδευτικοί.

5, 5, 40

Σ (Ε). Να ναι ένα θέμα το οποίο τρέχει σε όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, να μην το αφήνουμε και να περιμένουμε να έρτει η κάθε επέτειος για να αναφερθεί. Ανά πάσα στιγμή να το αναφέρουμε, να το θίζουμε, να ναι πάντα εκεί.

4.2.1.2 Η οργάνωση της πινακίδας της τάξης από τους εκπαιδευτικούς

Όπως φάνηκε προηγουμένως μέσα από τον πίνακα 8, η οργάνωση πινακίδας στην τάξη δε συγκέντρωσε πολλές αναφορές από τους εκπαιδευτικούς όσον αφορά τις ενέργειες τους στα πλαίσια του Δεν Ξεχνώ για ανάπτυξη της προσφυγικής συνείδησης. Στα συνεντευξιαζόμενα άτομα, ωστόσο, παρουσιάστηκε επιπλέον μια πρόσφατη φωτογραφία από Δημοτικό Σχολείο της Κύπρου που έδειχνε μια πινακίδα αφιερωμένη στο Δεν Ξεχνώ όπως είχε προγραμματιστεί στη διαδικασία ετοιμασίας του Πρωτοκόλλου (Πρωτόκολλο Συνέντευξης Εκπαιδευτικού, ερώτηση 4, Παράρτημα 1). Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν στις ερωτήσεις κατά πόσον έχουν δει παρόμοιες πινακίδες στο σχολείο τους και αν στην τάξη τους υπάρχει χώρος που να προωθεί τους συγκεκριμένους στόχους. Η φωτογραφία η οποία παρουσιάστηκε στους εκπαιδευτικούς είναι η παρακάτω.



Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απάντησε θετικά στην ερώτηση κατά πόσον υπάρχουν στο σχολείο τους πινακίδες αφιερωμένες στο Δεν Ξεχνώ. Μόνο 4 από τους 20 εκπαιδευτικούς δήλωσαν πως στο σχολείο τους δεν υπάρχει καμία πινακίδα με τέτοιο θέμα. Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός 6 δήλωσε πως στις περισσότερες τάξεις στο σχολείο του υπάρχει χώρος προώθησης των στόχων του Δεν Ξεχνώ και της προσφυγικής συνείδησης μέσω προβολής εικόνων, φωτογραφιών και εργασιών για το θέμα.

7, 7, 62-64

Σ (Ε). Έχω δει αρκετές τέτοιες πινακίδες είτε σε τάξεις είτε σε αυλές σχολείων, είτε σε προθάλαμους σχολείων. Στα περισσότερα σχολεία τούτες οι πινακίδες υπάρχουν ολόχρονα {...} Είναι ένας τρόπος να βλέπουν οι μαθητές το υπό μελέτη θέμα, το Δεν Ξεχνώ. Υπάρχουν τζαι σχολεία που τες δημιουργούν μόνο άμα υπάρχουν εκδηλώσεις για τη μνήμη των κατεχομένων ή για το ψευδοκράτος. Αλλά στα πλείστα σχολεία τουλάχιστον μια φορά το χρόνο ή ολόχρονα εμφανίζεται.

Ε. Στη δική σου τάξη υπάρχει χώρος που να προωθεί το στόχο του «Δεν Ξεχνώ»;

Σ (Ε). Δεν έχω τάξη δική μου για να χω δημιουργήσει τέτοια πινακίδα γιατί διδάσκω δευτερεύοντα μαθήματα, αλλά στις τάξεις που μπαίνω στις περισσότερες υπάρχει, έστω ένα κομμάτι αφιερωμένο στο Δεν Ξεχνώ.

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί μάλιστα σχολίασαν, χωρίς να ερωτηθούν, την έκταση της εικονιζόμενης πινακίδας και σημείωσαν πως ενώ υπάρχει χώρος στις τάξεις του σχολείου τους που να προωθεί το Δεν Ξεχνώ εντούτοις, σε καμία περίπτωση δεν λαμβάνει τέτοια έκταση (όπως στην περίπτωση της φωτογραφίας που τους παρουσιάστηκε). Δεν ήταν λίγοι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι προχώρησαν σε σύγκριση ανάμεσα στις πινακίδες που δημιουργούν σήμερα οι συνάδελφοι και στις πινακίδες που υπήρχαν κατά τη διάρκεια των μαθητικών τους χρόνων. Η εκπαιδευτικός 6 σημείωσε πως πλέον αφιερώνεται λιγότερη έκταση πινακίδας για το Δεν Ξεχνώ, ενώ η εκπαιδευτικός 4 υπέθεσε πως η συγκεκριμένη πινακίδα που παρουσιάστηκε στη φωτογραφία δημιουργήθηκε από πιο μεγάλη σε ηλικία εκπαιδευτικό.

6, 4, 54-56

Σ (Ε). Πολλά σπάνια να δω έτσι πράμα. Τούτο θυμούμαι το που ήμασταν εμείς πριν τόσα χρόνια που είχαμε τζαι το μάθημα τζαι ασχολούμασταν πολλά. {...} τόσο μεγάλη έκταση. Μόνο μπορεί άμα κάμνουμε γιορτή.

4, 5, 50

Σ (Ε). Συνήθως τούτες τις μεγάλες πινακίδες κάμνουν τις οι πιο μεγάλες δασκάλες {...} εν ξέρω τούτο το στυλ θυμίζει μου μια δασκάλα μεγάλη σε ηλικία. Οι πιο μικρές δασκάλες θα κάμουν κάτι πιο απλό σίγουρα τζαι εν θα σπαταλήσουν τόση πινακίδα για το Δεν Ξεχνώ. Σπαταλώ με την έννοια ότι κάμνεις άλλα πράματα. Πιο απλό, πιο μικρό. Τζίνο που βλέπω εγώ συνήθως ήταν ο χάρτης με την κόκκινη γραμμή που διαχωρίζει τζαι συνήθως οι εικονίτσες των μωρών με τα χωριά που κατάγονται.

Σε αρκετές περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί ενώ απάντησαν αρνητικά στην ερώτηση κατά πόσον τη δεδομένη στιγμή υπήρχε χώρος στην τάξη τους που να προωθούσε στόχους ανάπτυξης της προσφυγικής συνείδησης στους μαθητές,

σημείωσαν πως το είχαν κάνει σε περασμένο σχολικό χρόνο κοντινό σε κάποια επέτειο. Για παράδειγμα ο εκπαιδευτικός 18 δήλωσε πως αντικατέστησε την πινακίδα λόγω έλλειψης χώρου.

18, 7, 53-56

Ε. Αυτή η φωτογραφία λήφθηκε πρόσφατα από Δημοτικό Σχολείο της Κύπρου. Έχεις δει παρόμοιες πινακίδες στο δικό σου σχολείο ή σε άλλα σχολεία;

Σ (Ε). Ε ναι. Πάρα πολλές. Και ακόμα και πιο μεγάλες και πιο συναισθηματικά φορτισμένες. Εντάξει φυσικά αυτό από τάξη σε τάξη διαφέρει.

Ε. Στη δική σου τάξη υπάρχει χώρος που να προωθεί το στόχο του «Δεν Ξεχνώ»;

Σ (Ε). Ναι υπήρχε το πρώτο εξάμηνο αλλά λόγω έλλειψης χώρου και επειδή ήθελα την πινακίδα για άλλους σκοπούς το έχω αφαιρέσει.

Συμπερασματικά, θα μπορούσε κανείς να συμπεράνει πως αν και η πινακίδα δε συγκέντρωσε αρκετές αναφορές στη αρχή της συζήτησης για τις ενέργειες των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες ανάπτυξης προσφυγικής συνείδησης (Πίνακας 8), εντούτοις σε κατοπινό στάδιο των συνεντεύξεων διασαφηνίστηκε πως μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών αφιερώνει χώρο στην τάξη του για το σκοπό αυτό. Η αντίθεση στα δεδομένα, ίσως, οφείλεται στο γεγονός ότι ουσιαστικά η δημιουργία πινακίδας δεν θεωρείται από τους συμμετέχοντες πρακτική διδασκαλίας με την κλειστή έννοια του όρου, και εφόσον οι εκπαιδευτικοί είχαν ρωτηθεί για πρακτικές, δεν αναφέρθηκαν στο συγκεκριμένο. Λίγα ήταν τα άτομα που δήλωσαν πως στο σχολείο και την τάξη τους δεν υπάρχει πινακίδα και χώρος Δεν Ξεχνώ.

Κατά τη διάρκεια των παρακολουθήσεων η εκπαιδευτικός 4 οργάνωσε χώρο στον τοίχο της τάξης με την ονομασία «Γνωρίζω, Δεν Ξεχνώ και Αγωνίζομαι» στον οποίο ανάρτησε το υλικό που είχαν φέρει οι μαθητές από το σπίτι τους αλλά και φωτογραφίες από κατεχόμενα μέρη. Στο έντυπο αναστοχασμού της δεύτερης διδασκαλίας της δήλωσε:

Στο μάθημα που ακολούθησε αναμενόταν από τους μαθητές να φέρουν πληροφορίες για δικούς τους που κατάγονταν από κατεχόμενα χωριά

αλλά και πληροφοριακό υλικό για κατεχόμενα μέρη. Προς μεγάλη μου έκπληξη οι μαθητές έφεραν αρκετά πράγματα από το σπίτι και τα παρουσίασαν με ενθουσιασμό. Στη συνέχεια το υλικό αυτό το έβαλα στο πίσω μέρος της τάξης για να μπορεί να το μελετήσει καθένας όποτε θέλει (4, 2, Α' τάξη).

Εκτός από τη συγκεκριμένη εκπαιδευτικό 2 επιπλέον εκπαιδευτικοί οι οποίοι έτυχαν παρακολούθησης είχαν αφιερωμένο χώρο στην πινακίδα της τάξης για το θέμα.

4.2.1.3 Ο ρόλος της φωτογραφίας

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να παρατηρήσουν κάποιες φωτογραφίες με Ε/Κ πρόσφυγες στα πρώτα χρόνια της εισβολής και να προτείνουν σενάριο αξιοποίησης του συγκεκριμένου υλικού στη διδασκαλία τους (Πρωτόκολλο Συνέντευξης Εκπαιδευτικού, ερώτηση 6, Παράρτημα 1). Τα παρακάτω δεδομένα ενισχύουν την προηγούμενη διαπίστωση για τη μεγάλη συχνότητα χρήσης οπτικοακουστικού υλικού (Πίνακας 8) στις διαδικασίες ανάπτυξης της προσφυγικής συνείδησης. Οι φωτογραφίες οι οποίες παρουσιάστηκαν στους εκπαιδευτικούς είναι οι ακόλουθες.





**Πρώτα θήματα στη ζωή, πρόσφυγες.
First steps in life, as refugees.**



**Πρόσφυγες στην ίδια την πατρίδα μας.
Refugees in their own country.**



Είναι σημαντικό το γεγονός ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι φωτογραφίες Ε/Κ προσφύγων απαντιούνται συχνά στο σχολικό χώρο. Συγκεκριμένα, 12 από τους 20 εκπαιδευτικούς σημείωσαν ότι οι ίδιοι και οι συνάδελφοι τους χρησιμοποίησαν ή χρησιμοποιούν τις ίδιες ή παρόμοιες φωτογραφίες στα πλαίσια της διδασκαλίας του Δεν Ξεχνώ. Σε αντίθεση 20 στους 20 εκπαιδευτικούς συμφώνησαν πως δεν έτυχε να χρησιμοποιήσουν ή να δουν φωτογραφίες από την τουρκοκυπριακή κοινότητα στο σχολικό χώρο.

13, 7, 80-85

Ε. Εσύ έτυχε να χρησιμοποιήσεις παρόμοιες φωτογραφίες Ε/Κ προσφύγων;

Σ (Ε). Εχρησιμοποίησα {...} Όταν κάμαμε τις ενότητες του Δεν Ξεχνώ {...}.

Ε. Στην εβδομάδα του Δεν Ξεχνώ που είπες πριν εχρησιμοποιήσατε;

Σ (Ε). Σε πινακίδα στο σχολείο ναι, αλλά στην τάξη μου εχρησιμοποίησα μόνο το βίντεο για τα κατεχόμενα.

Ε. Συναντά κανείς στην εκπαίδευση μας εικόνες ή γίνονται αναφορές σε άλλους πρόσφυγες, είτε εικόνες της τουρκοκυπριακής κοινότητας;

Σ (Ε). Τ/Κ πρόσφυγες, ε όχι σίγουρα. Τ/Κ πρόσφυγες όχι. Για άλλες χώρες πιθανόν γιατί μπορώ να σκεφτώ κάποιες μικρές ενότητες που αφορούν περιπτώσεις άλλων χωρών που έχουμε στην ύλη.

Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως η προβολή φωτογραφιών με Ε/Κ πρόσφυγες αποσκοπεί στη συνειδητοποίηση της κατάστασης της προσφυγοποίησης και των κακουχιών των Ε/Κ μετά την εισβολή, στη σύγκριση της κατάστασης του τότε και του τώρα και στη δημιουργία της ελπίδας λόγω της σταδιακής ανάκαμψης και προόδου των Ε/Κ μετά την εισβολή. Πολλά άτομα ανέφεραν ακόμη, πως με τη χρήση τέτοιου υλικού στοχεύουν στην ενσυναίσθηση, στο να νιώσουν δηλαδή οι μαθητές τον πόνο των Ε/Κ προσφύγων. Αξιοσημείωτο των πολλών προοπτικών χρήσης του υλικού είναι το γεγονός ότι μια εκπαιδευτικός ανέφερε πως με τέτοιες φωτογραφίες στοχεύει στην αρνητική προβολή του εισβολέα (εκπαιδευτικός 4), ενώ αντίθετα ένας εκπαιδευτικός (εκπαιδευτικός 8) στην αρμονική συνύπαρξη Ε/Κ και Τ/Κ.

Ενδιαφέρουσα θεωρείται η άποψη της εκπαιδευτικού 4 η οποία δήλωσε πως με την χρήση φωτογραφιών με Ε/Κ πρόσφυγες θέλει να δημιουργήσει στους μαθητές της την ελπίδα στις σημερινές δύσκολες οικονομικές συνθήκες παίρνοντας παράδειγμα από την πρόοδο που σημείωσε η Κύπρος μετά την εισβολή.

4, 6, 62

Σ (Ε). Προσπαθείς να τους προβάλεις να καταλάβουν τζαι να συγκρίνουν τζιόλας [κιόλας] τον τρόπο που ζούμε τώρα εμείς με τον τρόπο που εζούσαν τότε τζίνοι οι άνθρωποι. {...} Τζαι τελοσπάντων τούτοι οι άνθρωποι εκαταφέραν να ανακάμψουν. Είναι κινητήριος δύναμη για τον οποιονδήποτε. Τζαι ειδικά τζαι τώρα που περνούμε ό,τι περνούμε, εν ενθαρρυντικά τούτα τα πράματα ότι που τούτο επεράσαν σε κάτι πολλά πιο σπουδαίο. Οτι ήβραν τα πόδκια τους τζαι ότι όταν υπάρχει θέληση, εργατικότητα προοδεύει ο άνθρωπος {...}.

Αρκετοί εκπαιδευτικοί μίλησαν για συνειδητοποίηση του πόνου και του συναισθηματικού φορτίου των προσφύγων από τους μαθητές. Ο εκπαιδευτικός

19 ανέφερε, επίσης, το στόχο για καλλιέργεια της αγάπης προς την πατρίδα μέσω αυτών των φωτογραφιών.

19, 5, 50-52

Σ (Ε). Νομίζω είναι πράγματα που πρέπει να τα δουν γιατί δεν ήταν μακριά, ήταν πράγματα που τα έζησαν οι γονείς τους. Είναι εμπειρίες δικές τους και το να κρύβεις δεν είναι σωστό. Το παιδί να ζήσει, όχι να ζήσει αλλά να νιώσει πως υπέφερε η μάνα του, ο πατέρας του, ο παππούς και η γιαγιά του είναι πολύ σημαντικό για τη δική του μετέπειτα πορεία, πως θα μεγαλώσει και θα αγαπήσει την πατρίδα του και τι θα κάνει και γι' αυτή ύστερα.

Ε. Εσύ πώς θα αξιοποιούσες αυτές τις φωτογραφίες;

Σ (Ε). Εντάξει, αυτό που κάνω εγώ συνήθως όταν δείχνω αυτές τις φωτογραφίες, κάνω αντιπαραβολή, δηλαδή, δείχνω το πριν και το μετά, το πριν την προσφυγιά και το μετά την προσφυγιά και συζητούμε.

Επιπρόσθετα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε πως στο σχολικό χώρο απαντούνται συχνά φωτογραφίες με άτομα πρόσφυγες από άλλες χώρες. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν σε πρόσφυγες από την Αφρική και Ασία. Μόνο ένας εκπαιδευτικός διαφώνησε, ενώ ένας άλλος σημείωσε πως αυτό συμβαίνει σε σπάνιες περιπτώσεις. Τα άτομα σημείωσαν πως οι αναφορές και οι φωτογραφίες αυτές αποσκοπούν στη γενική απόδοση της προσφυγιάς και των κακουχιών του πρόσφυγα, στο να αναδειχθεί η προσφυγιά ως παγκόσμιο πρόβλημα και να συνδεθεί με την ειδική περίπτωση της Κύπρου.

Για παράδειγμα ο εκπαιδευτικός 16 αναφέρθηκε στην οικουμενικότητα του θέματος της προσφυγιάς.

16, 7, 100

Σ (Ε). Με αναφορές τζαι φωτογραφίες από πρόσφυγες από άλλες χώρες στοχεύουμε στο να γενικοποιηθεί το πρόβλημα της προσφυγιάς και να παν από το γενικό στο ειδικό. Να καταλάβουν ότι έννε μόνο η δική μας η περίπτωση, ότι συμβαίνει τζαι αλλού [δεν είναι μόνο η δική μας περίπτωση, ότι συμβαίνει και αλλού] {...}.

Η εκπαιδευτικός 20, επίσης, μίλησε για την απόδοση της παγκόσμιας έννοιας του πρόσφυγα με γνώμονα τον πόνο και τα όσα υπέφερε. Αυτό μας θυμίζει τα στοιχεία που συνθέτουν την έννοια του «πρόσφυγα» για τους συμμετέχοντες μαθητές και τα οποία αναλύθηκαν στην αρχή του κεφαλαίου αυτού (Πίνακας 1).

20, 6, 60-62

Σ (Ε). Ναι, έτυχε να χρησιμοποιήσω φωτογραφίες με πρόσφυγες από άλλες χώρες. Για παράδειγμα στην Στ τάξη έχει μια ενότητα που αναφέρεται στην προσφυγιά {...} εχρησιμοποίησα φωτογραφίες από πρόσφυγες από διάφορες χώρες {...}. Στόχος ήταν να δείξω ότι η μοίρα των προσφύγων είναι η ίδια, τις ίδιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν.

4.2.2. Οι αντιλήψεις των μαθητών για τις πρακτικές διδασκαλίας που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια του «Δεν Ξεχνώ»

Τα πιο πάνω αποτελέσματα υποστηρίζουν ταυτόχρονα και τα τεκμήρια που προέρχονται από τις συνεντεύξεις των μαθητών. Οι μαθητές συγκεκριμένα, παρουσίασαν τις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια της διδασκαλίας του Δεν Ξεχνώ και κλήθηκαν να περιγράψουν δραστηριότητες ανακαλώντας τις στη μνήμη τους. Οι φωτογραφίες και τα παραδείγματα που έδωσε η ερευνήτρια από σχολικές εργασίες κρίθηκαν σημαντικά εφόσον βοήθησαν τους μαθητές να μιλήσουν για την εμπειρία τους κατά πόσον έτυχε να εμπλακούν σε παρόμοιες ή διαφορετικές δραστηριότητες οι ίδιοι. Ειδικότερα μέσα από τη συζήτηση για τις φωτογραφίες που παρουσίαζαν Ε/Κ πρόσφυγες στα πρώτα χρόνια της εισβολής (βλέπε πιο πάνω) και το κείμενο εργασίας μαθητή που αφορούσε την Αμμόχωστο (δίνεται στη συνέχεια) αναδύθηκαν οι πρακτικές στις οποίες έτυχε οι συνεντευξιαζόμενοι να έρθουν σε επαφή στο σχολείο. Ο τρόπος αυτός κρίθηκε πολύτιμος γιατί με αυτά τα ερεθίσματα οι μαθητές μίλησαν για άλλες εμπειρίες με πρακτικές διδασκαλίας χωρίς να ερωτηθούν άμεσα.

Είναι χαρακτηριστικό το γεγονός ότι 18 στους 20 μαθητές απάντησαν θετικά στην ερώτηση αν έτυχε να ξαναδούν φωτογραφίες Ε/Κ προσφύγων στο σχολείο τους. Οι περισσότεροι μαθητές μάλιστα δήλωσαν πως στο σχολείο ή/ και

στην τάξη τους συναντά κανείς συχνά τέτοιες φωτογραφίες. Το δεδομένο αυτό έρχεται σε συμφωνία με τις δηλώσεις της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών για τη χρήση οπτικοακουστικού υλικού στο μάθημα του Δευ Ξεχνώ με στόχο την καλλιέργεια της προσφυγικής συνείδησης. Οι μαθητές συγκεκριμένα, ανέφεραν ότι οι δάσκαλοι τους έτυχε να χρησιμοποιήσουν τέτοιες ή παρόμοιες φωτογραφίες Ε/Κ προσφύγων μέσω παρουσιάσεων στον Η.Υ., με ανάρτηση στις πινακίδες της τάξης και μέσα από τα φύλλα εργασίας που τους δίνονται κατά καιρούς. Αρκετοί, επίσης, ήταν οι μαθητές οι οποίοι ανέφεραν πως είδαν τέτοιες φωτογραφίες σε γιορτές, ενώ άλλοι δήλωσαν πως τις χρησιμοποίησαν στο τετράδιο τους, ειδικό για επίκαιρα θέματα.

Είναι σημαντικό το γεγονός ότι αρκετοί μαθητές ανέφεραν πως οι δάσκαλοι τους παρουσίασαν φωτογραφίες Ε/Κ προσφύγων σε παρουσιάσεις ή βίντεο στον Η.Υ. Συγκεκριμένα 12 από τους 20 μαθητές δήλωσαν πως είδαν με αυτό τον τρόπο αυτές ή παρόμοιες φωτογραφίες. Για παράδειγμα, ο μαθητής 36 ανέφερε ότι η δασκάλα τους έδειξε φωτογραφίες με Ε/Κ πρόσφυγες στο μάθημα τις οποίες στη συνέχεια ανάρτησε στην πινακίδα της τάξης. Μάλιστα η πλειοψηφία των μαθητών (13 από τους 20 μαθητές) συμφώνησε πως βλέπει τέτοιες φωτογραφίες στην πινακίδα της τάξης ή/και στην πινακίδα στον προθάλαμο του σχολείου. Ενδεικτικά παραδείγματα είναι οι αναφορές από τον μαθητή 36 και το μαθητή 38.

36, 3-4, 47-63

Ε. Έχεις ξαναδεί εσύ τέτοιες ή παρόμοιες φωτογραφίες με Ε/Κ πρόσφυγες;

Σ (Μ). Ναι. Μια είδα την την ίδια. Την πρώτη. Στο σχολείο που εκάμαμε για την Κύπρο, τώρα τελευταία εκάμαμε για την εισβολή. Εκάμαμε πρώτα για τις ομορφιές τζαι μετά εκάμαμε τζαι λλίο για τα σκλαβωμένα μέρη μας. Η δασκάλα μες τις εικόνες που μας έδειξε ήταν τζαι τούτη.

Ε. Αν ερχόμουν ένα γυρό στο σχολείο και τις τάξεις ήταν να δω φωτογραφίες με Ε/Κ πρόσφυγες κάποια στιγμή;

Σ (Μ). Κυρία εν ξέρω αν τες έβγαλε από την πινακίδα η δασκάλα μου.

Ε. Είχατε δηλαδή στην πινακίδα;

Σ (Μ). Ναι. Είχε τα πρόσωπα της μαμάς, των μαμάδων των παλληκαριών που εσκοτωνούνταν, ήταν ένας τραυματίας που προσπαθούσε να φύει [φύγει] από το χωριό επειδή ήταν οι Τούρκοι μαζί με άλλους συναγωνιστές του, ήταν οι μανάδες, οι αδερφές που εκλαιάν [έκλαιγαν]. Είχε και μια με πρόσφυγες στα αντίσκηνα {...}.

Ε. Ήταν να έβλεπα τέτοιες φωτογραφίες και στο βιβλίο ή στο τετράδιο;

Σ (Μ). Ναι, αλλά όχι με πρόσφυγες. Με φωτογραφίες της Αμμοχώστου και ξέρω γω.

38, 2-3, 30-42

Ε. Έχεις ξαναδεί τέτοιες ή παρόμοιες φωτογραφίες με Ε/Κ πρόσφυγες;

Σ (Μ). Ναι. Πάρα πολλές.

Ε. Θυμάσαι πώς σου τες εδείξαν; Τί μάθημα εκάματε;

Σ (Μ). Εκάμαμε εργασία αλλά εν θυμούμαι για την Κύπρο.

Ε. Αλλά θυμάσαι ότι έδειξε σας τες φωτογραφίες;

Σ (Μ). Ναι θυμούμαι {...} Πρώτα η κυρία έβκαλε τες κόπι τζαι έβαλε τες πίσω στον τοίχο που έγγραφε για την Κύπρο. Έβαλες τες τζαι έγγραφε τι σημαίνει πρόσφυγες, αγνοούμενοι {...}.

Ε. Στην πινακίδα;

Σ (Μ). Ναι, στην πινακίδα τζαι έχουμε το τωρά τζαι θορούμε το.

Σ (Μ). Για παράδειγμα γράφει αγνοούμενοι τζαι δείχνει. Τζαι σε πολλά έργα {...} τζαμέ που αρκεύκει [εκεί που αρχίζει] το τραγούδι βλέπω πολλές φωτογραφίες τζαι είδα την τζαι τούτη.

Επιπρόσθετα, 7 από τους 20 μαθητές αναφέρθηκαν στη δημιουργία ξεχωριστού τετραδίου για θέματα Δεν Ξεχνώ ή τετραδίου με επίκαιρα θέματα στο οποίο έκαναν τις εργασίες τους και είχαν φωτογραφίες με Ε/Κ πρόσφυγες. Για παράδειγμα, η μαθήτρια 21 αναφέρθηκε σε ένα τετράδιο το οποίο αφιέρωσαν σε επίκαιρα θέματα, συμπεριλαμβανομένης της επετείου της εισβολής και της προσφυγοποίησης.

21, 2-3, 29-40

Ε. Έχεις ξαναδεί παρόμοιες φωτογραφίες είπες μου;

Σ (Μ). Ναι.

E. Πού;

Σ (Μ). Στο τετράδιο μας, στα βιβλία τζαι γενικά τζαι έξω που το σχολείο σε διάφορα άρθρα.

E. Εννοείς στην εφημερίδα;

Σ (Μ). Όι, τζαι πάνω στο ιντερνετ τζαι πάνω σε βιβλία που δκιαβάζω [που διαβάζω].

E. Αν ερχόμουν στο σχολείο ή στην τάξη σου θα συναντούσα συχνά τέτοιες εικόνες E/K προσφύγων;

Σ (Μ). Ναι ναι.

Πού θα τις έβλεπα δηλαδή;

Σ (Μ). Ε μες τα βιβλία. Εμείς εκάμαμε φέτος ένα τετράδιο στο οποίο γράφουμε διάφορα γεγονότα μέσα τζαι άμα ήταν η μέρα να γιορτάσουμε, {...} η επέτειος εδιούσε μας τούτες τις φωτογραφίες να τις κολλήσουμε, εξηγούσε μας ίνταμπου είναι [μας εξηγούσε τι είναι]. Εσυζητούσαμε τες μες τη τάξη γενικά.

E. Άρα οι δασκάλοι σου χρησιμοποιήσαν παρόμοιες φωτογραφίες E/K προσφύγων; Αν ναι, με ποιο τρόπο;

Σ (Μ). Μπορεί που φυλλάδια που κάναμε, να μας είχασιν διάφορες ερωτήσεις και να είχαν τες φωτογραφίες πάνω ή να γράφαμε πράματα στο τετράδιο τζαι να μας εδιούσασιν τις φωτογραφίες να τις κολλούμε ή να μας τις εδείχναν γενικά που βιβλίο ή απλώς να μας εκάμναν παρουσίαση {...}.

Αρκετοί, επίσης, ήταν οι μαθητές οι οποίοι αναφέρθηκαν στις εκδηλώσεις που γίνονται για τους στόχους του Δεν Ξεχνώ. Ενδεικτικά, η μαθήτρια 28 δήλωσε πως στη γιορτή τους παρουσίασαν φωτογραφίες με EK πρόσφυγες.

28, 2, 31-34

E. Η δασκάλα σου έτυχε να χρησιμοποιήσει τέτοιες φωτογραφίες στο μάθημα;

Σ (Μ). Ναι.

E. Με ποιο τρόπο; Θυμάσαι;

Σ (Μ). Εδείχναν μας τες, εκολλούσαμε τες στο τετράδιο μας, που εκάμναμε γιορτές στο σχολείο ας πούμε εκάμναμε θεατράκια τζαι είχαμε τζαι έτσι εικόνες στο βιντεοπροβολέα.

Επιπρόσθετα, στους μαθητές παρουσιάστηκε ένα παράδειγμα εργασίας με κείμενο για την Αμμόχωστο. Στόχος ήταν να φέρουν στη μνήμη τους παρόμοιες δραστηριότητες συγγραφής κειμένου για θέματα Δεν Ξεχνώ και προσφυγοποίησης με τις οποίες ήρθαν σε επαφή στο σχολείο. Συγκεκριμένα, 11 στους 20 μαθητές απάντησαν πως έτυχε να εμπλακούν σε παρόμοια δραστηριότητα είτε με τη μορφή συγγραφής κειμένου, είτε με δημιουργία δικού τους ποιήματος και τραγουδιού. Το κείμενο το οποίο παρουσιάστηκε στους μαθητές αποτελεί εργασία μαθητή στα πλαίσια της διδασκαλίας Δεν Ξεχνώ μέσα από ιστοσελίδα Δημοτικού Σχολείου. Στους μαθητές ζητήθηκε να διαβάσουν το κείμενο και να απαντήσουν στην ερώτηση αν τους έχει μιλήσει αυτούς κάποιος για τις κατεχόμενες περιοχές και αν έγραψαν οι ίδιοι κείμενο στο σχολείο με τέτοιο θέμα.

«Χώρα που περπάτησα, γη που νοσταλγώ. Χώρα που με ανάστησες Αμμόχωστος». Αυτή είναι η κατεχόμενη πόλη της μητέρας μου. Η όμορφη πόλη της Αμμοχώστου! Η μητέρα μου, μου έχει μιλήσει πολλές φορές για αυτή. Στην Αμμόχωστο υπήρχε το πιο μεγάλο λιμάνι της Κύπρου. Αρκετός κόσμος εργαζόταν σε αυτό. Ήταν μια τουριστική πόλη γιατί είχε πολλά αξιοθέατα, όπως τον πύργο του Οθέλλου, τα τείχη, το θέατρο της Σαλαμίνας κ.ά. Πριν την τουρκική εισβολή του 1974 ζούσαν σε αυτή περίπου 40000 άνθρωποι. Μετά όμως έγιναν πρόσφυγες και η πόλη κατάντησε φάντασμα. Η Αμμόχωστος ονομάστηκε έτσι γιατί είχε τόσο πολύ όμορφη άμμο που πίστευαν πως ήταν χωμένη μέσα στην άμμο. Μακάρι να πάμε πίσω στην Αμμόχωστο και να έχουμε πάλι τις υπέροχες παραλίες, τα αξιοθέατα και να χαρούμε τις ομορφιές της. Οι κάτοικοί της περιμένουν με αγωνία την ημέρα της επιστροφής.

(Δημοτικό Σχολείο Αγίων Αναργύρων «Μιχάλη Κακογιάννη», Αντρέας)

Είναι αρκετά ενδιαφέρουσα η αναφορά του μαθητή 35, ο οποίος δήλωσε πως στη διαδικασία ολοκλήρωσης μιας τέτοιας εργασίας που του ανατέθηκε στο σχολείο, έμαθε για την προσφυγική καταγωγή του πατέρα του ο οποίος βρήκε την ευκαιρία να του μιλήσει για τη ζωή του στα κατεχόμενα πριν την εισβολή.

35, 5, 96-104

E. Εσένα έτυχε να σου βάλουν στο σχολείο να γράφεις τέτοια παρόμοια κειμενάκια;

{...}

Σ (Μ). Ναι, ερώτησα τον παπά μου τζαι έτσι έμαθα ότι ήταν πρόσφυγας {...} Ναι, τζαι ερώτησα τζαι έμαθα την ιστορία με το ξενοδοχείο που είχε ο παππούς μου {...} είπε μας η κυρία να πάμε στους γονείς μας τζαι τζίνοι που εν πρόσφυγες να ρωτήσουμε πώς ήταν η Αμμόχωστος πριν την εισβολή τζαι μόλις έγινε η εισβολή τί ενιώσασιν.

Είναι αρκετές ακόμη οι περιπτώσεις στις οποίες οι μαθητές αναφέρονται σε εργασίες για τις οποίες έπρεπε να αποταθούν στους γονείς τους ή σε άτομα του οικογενειακού τους περιβάλλοντος. Για παράδειγμα, η μαθήτρια 25 ανέφερε πως απευθύνθηκε στη γιαγιά της στην προσπάθεια να γράψει το κείμενο που της ζητήθηκε.

25, 5, 73-75

Σ (Μ). Ναι είχαμε να γράψουμε για μια πόλη μας ή χωριό κατεχόμενο τζαι έπρεπε να ρωτήσουμε άτομα που εγνωρίζασιν τζαι να μας βοηθήσουν.

E. Απευθύνθηκες εσύ κάπου;

Σ (Μ). Ναι, αν αθυμούμαι [αν θυμάμαι] καλά στη γιαγιά μου {...}.

Κατά τη διάρκεια της συζήτησης, επίσης, 7 μαθητές αναφέρθηκαν σε άτομα τα οποία τους μίλησαν για την προσφυγική τους εμπειρία στα πλαίσια των δραστηριοτήτων Δεν Ξεχνώ στο σχολείο. Οι τρεις περιπτώσεις αφορούσαν στην ίδια τη δασκάλα της τάξης, οι δύο σε άλλο εκπαιδευτικό που τους δίδασκε ιστορία, η μία σε παππού συμμαθητή του συνεντευξιαζόμενου ο οποίος προσκαλέστηκε στο σχολείο και τέλος, η μία περίπτωση στον ιερέα της κοινότητας. Ο ρόλος της προσφυγικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού στη διδασκαλία αναλύεται σε ξεχωριστή ενότητα. Ενδεικτικά εδώ παρουσιάζονται τα παραδείγματα από τη συνέντευξη της μαθήτριας 30 και του μαθητή 36.

30, 6, 126-130

Σ (Μ). Η περσινή μας διευθύντρια emίλησε μας για τη δική της ιστορία που ήταν πρόσφυγας τζαι ήρτε στη Σωτήρα. Emίλησε μας, εκαταλάβαμε το, emίλησαμε λλίο για τους πρόσφυγες γενικά, για τα σπίτια {...}

Ε. Είπε σας τα η διευθύντρια σας που ήταν πρόσφυγας;

Σ (Μ). Ναι, ήταν δασκάλα μας της ιστορίας τζαι είπε μας τα.

36, 8, 144-146

Σ (Μ). Ναι, η δασκάλα μου τωρά emίλησε μας. Εν που την Ακανθού.

Emίλησε μας τζαι είπε μας ότι μετά την εισβολή έτρωε ψωμί με λάδι {...}.

Σημαντικές θεωρούνται, εξάλλου, οι δηλώσεις ορισμένων μαθητών οι οποίοι δήλωσαν πως ασχολούνται κάθε χρόνο με θέματα Δεν Ξεχνώ. Για παράδειγμα η μαθήτρια 24 και ο μαθητής 26 δήλωσαν πως σε κάθε τάξη εμπλέκονται σε δραστηριότητες Δεν Ξεχνώ.

Οι παραπάνω πρακτικές αφορούν θέματα διδασκαλίας Δεν Ξεχνώ και προσφυγοποίησης των Ε/Κ. Στους μαθητές ζητήθηκε παράλληλα, να συζητήσουν τις αναφορές που γίνονται στο σχολείο σε θέματα που αφορούν πρόσφυγες από άλλες χώρες, σε συνέχεια της ερώτησης που αφορούσε φωτογραφίες Ε/Κ προσφύγων. Ενδεικτικά, μόνο 8 μαθητές δήλωσαν πως έτυχε να ασχοληθούν με θέματα προσφυγοποίησης άλλων λαών, ενώ οι υπόλοιποι 12 δήλωσαν πως μόνο για τους Ε/Κ πρόσφυγες διδάχθηκαν. Για παράδειγμα, ο μαθητής 32 δήλωσε πως στα πλαίσια ενότητας για τα δικαιώματα του παιδιού ασχολήθηκαν με παραδείγματα παιδιών προσφύγων και η μαθήτρια 30 πως η δασκάλα με ευκαιρία τη συζήτηση για τους ΕΚ πρόσφυγες αναφέρθηκε και σε προσφυγοποιήσεις άλλων λαών.

32, 3, 57-60

Ε. Έτυχε να σας δείξει με κάποιον τρόπο τζαι φωτογραφίες με πρόσφυγες από άλλες χώρες;

Σ (Μ). Ναι, τέλη του Μάρτη. Επειδή κάμνουμε για τα δικαιώματα του παιδιού. Μόνο που τη Συρία. Επειδή κάμνουμε για τα δικαιώματα του παιδιού τζαι έδειξε μας για να μας δείξει ότι τζίνα τα παιδιά εν είχαν τα δικαιώματα τους {...}.

30, 2, 36-38

Σ (Μ). {...} Αφρική, στις χώρες που εγινίσκουνταν πολέμοι. Είπαν μας ότι εμετακινούνταν {...} Είχαμε το στο βιβλίο τζαι εμιλήσαμε για κάποιους γονείς που ήταν πρόσφυγες στη τάξη μας τζαι εσιναφέραμεν το τζαι για άλλες χώρες, όπως τη Συρία.

Η πλειοψηφία, ωστόσο, των μαθητών δήλωσε πως δεν έτυχε να ασχοληθούν με πρόσφυγες από άλλες χώρες. Για παράδειγμα ο μαθητής 35 δήλωσε πως μόνο για Ε/Κ πρόσφυγες διδάχθηκαν, ενώ η μαθήτρια 24 ανέφερε πως ενώ ασχολήθηκαν με την ενότητα Ειρήνη-Πόλεμος δεν προσέγγισαν το θέμα προσφυγοποίησης άλλων χωρών.

24, 3, 52

Ε. Έδειξε σας η δασκάλα και φωτογραφίες με πρόσφυγες από άλλες χώρες;

Σ (Μ). Νομίζω ότι. Εκάμαμε για τους πολέμους γενικά τζαι την ειρήνη αλλά εν εκάμαμε για τους πρόσφυγες.

Όπως φαίνεται μέσα από τα παραπάνω δεδομένα, οι πρακτικές διδασκαλίας οι οποίες χρησιμοποιούνται με μεγαλύτερη συχνότητα είναι η χρήση οπτικοακουστικού και έντυπο υλικού. Επίσης, αρκετοί εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην παρουσίαση προσωπικών βιωμάτων από άτομα που έζησαν την εισβολή και την προσφυγοποίηση. Η σημαντικότητα της αφήγησης των προσωπικών μαρτυριών αναδεικνύεται τόσο μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, όσο και των μαθητών ως η αποτελεσματικότερη μέθοδος με στόχο την ενσυναίσθηση για διατήρηση και ανάπτυξη της προσφυγικής συνείδησης.

Δύο σημαντικά θέματα τα οποία προέκυψαν από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς στη διάρκεια των συνεντεύξεων ήταν η ανάγκη να προσαρμοστούν οι διδασκαλίες Δεν Ξεχνώ στα νέα κοινωνικοπολιτικά δεδομένα, αλλά και η υποβάθμιση του μαθήματος, ίσως, όπως οι ίδιοι δικαιολόγησαν το γεγονός, λόγω κατάργησης του ξεχωριστού μαθήματος στο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Συγκεκριμένα, αρκετοί εκπαιδευτικοί μίλησαν για επιπρόσθετες

δυσκολίες στη διδασκαλία τους μετά το άνοιγμα των οδοφραγμάτων. Οι εκπαιδευτικοί επίσης, αναφέρθηκαν στην ελευθερία του εκπαιδευτικού αν θα επιλέξει να ασχοληθεί με το ζήτημα και σε ποιο βαθμό. Ο ρόλος της προσφυγικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού ως ένα από τα χαρακτηριστικά που ίσως επηρεάζει τη διδασκαλία σε θέματα προσφυγοποίησης αναλύεται στη συνέχεια.

Τέλος, όπως φάνηκε υπάρχει τάση απομόνωσης της διδασκαλίας σε θέματα προσφυγοποίησης των Ε/Κ σε σημείο που θα μπορούσε κάποιος να ισχυριστεί ότι τα θέματα αυτά δεν προσεγγίζονται με τρόπο ώστε να δίνεται η εικόνα του παγκόσμιου φαινομένου. Είναι σημαντικό το γεγονός ότι η πλειοψηφία των μαθητών δήλωσε πως ενώ ασχολούνται συστηματικά με θέματα προσφυγοποίησης των Ε/Κ, δεν έχουν ασχοληθεί σε μεγάλο βαθμό με πρόσφυγες από άλλες χώρες.

4.2.3. Μαρτυρίες: Η πρακτική που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί ως μέσο για την καλλιέργεια της προσφυγικής συνείδησης

Μέσα από τα δεδομένα των συνεντεύξεων, η πρακτική «ανθρώπινες μαρτυρίες» φαίνεται ότι ξεχώρισε και αναδείχθηκε από τους συμμετέχοντες ως η σημαντικότερη πρακτική για συναισθηματοποίηση των μαθητών σε θέματα προσφυγοποίησης (η ερώτηση αφορούσε την άποψη τους για την αποτελεσματικότερη πρακτική για θέματα προσφυγοποίησης των Ε/Κ και καλλιέργειας προσφυγικής συνείδησης). Η παρακολούθηση και η ακρόαση της εμπειρίας ατόμων που έζησαν τα γεγονότα της εισβολής και της αναγκαστικής φυγής αναφέρθηκε ως ο σημαντικότερος τρόπος που θα επέλεγαν οι εκπαιδευτικοί, με στόχο να έρθουν οι μαθητές τους κοντά στις συνέπειες της εισβολής και να συνειδητοποιήσουν το δράμα της προσφυγοποίησης.

Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί κατέταξαν τις ανθρώπινες μαρτυρίες στην πρώτη θέση ανάμεσα σε άλλες πρακτικές που χρησιμοποιούνται στα πλαίσια του Δεν Ξεχνώ με στόχο την ευαισθητοποίηση των μαθητών στο θέμα. Οι άλλες πρακτικές διδασκαλίας που αναφέρθηκαν ήταν οι επισκέψεις, η συζήτηση, η χρήση φωτογραφιών και παρουσιάσεων. Ο παρακάτω πίνακας συνοψίζει τις επιλογές της σημαντικότερης πρακτικής από τους εκπαιδευτικούς η οποία στοχεύει να αισθανθούν οι μαθητές το τραύμα της προσφυγοποίησης των Ε/Κ

μέσω της ενσυναίσθησης. Κάθε αριθμός αντιπροσωπεύει ένα εκπαιδευτικό. Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι οι εκπαιδευτικοί από μόνοι τους ανέφεραν τις παρακάτω πρακτικές, χωρίς να τους δοθούν παραδείγματα μέσω μιας λίστας επιλογής.

Πίνακας 10

Η σημαντικότερη πρακτική διδασκαλίας
για την καλλιέργεια της προσφυγικής συνείδησης

Ανθρώπινες μαρτυρίες	Παρουσιάσεις στον Η.Υ./ Βίντεο	Φωτογραφίες	Επισκέψεις	Συζήτηση
8	5	4	2	1

Όπως φαίνεται στον πίνακα, 8 από τους 20 εκπαιδευτικούς επιλέγουν τις ανθρώπινες μαρτυρίες ως ένα αξιόλογο τρόπο με στόχο την ανάπτυξη/ διατήρηση της προσφυγικής συνείδησης μέσω της συναισθηματοποίησης και κατανόησης του τραύματος των ατόμων που βίωσαν τα γεγονότα. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί αναφέρθηκαν στους λόγους επιλογής της συγκεκριμένης πρακτικής. Για παράδειγμα, η εκπαιδευτικός 4 δήλωσε πως είναι μια καλή ιδέα να έρχονται κάθε χρόνο στα σχολεία άτομα που βίωσαν τα γεγονότα και να μιλούν στα παιδιά γιατί με αυτό τον τρόπο οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να βιώσουν το τραύμα της προσφυγοποίησης των γονιών τους με ένα πιο άμεσο τρόπο.

4, 4, 38-46

Σ (Ε). Εννά ήταν πάρα πολλά ωραίο, επαναλαμβάνω αν είχαμε τον χρόνο να έρχονται άνθρωποι να μιλούν εφόσον υπάρχουν άνθρωποι που εζήσαν, μάρτυρες γιατί σε κάποιες δεκαετίες εν θα υπάρχουν οι μάρτυρες, εννά είναι μόνο τζίνιοι που βιώνουν τούτο το τραύμα μέσα που τους μεγαλύτερους που εζήσαν {...} Βάζω στα μωρά να φέρουν πληροφορίες, βάζω τα μωρά σε μια διαδικασία να ψάζουν, να ερευνήσουν, να βρουν κάτι να φέρουν τζαι αν έβρουν κάποιον άνθρωπο συγγενή τους, κάποιο γείτονα να τους μιλήσει μπορούν να βιώσουν το τραύμα της προσφυγιάς.

Ο εκπαιδευτικός 7 ανέφερε ότι η καλύτερη πρακτική κατά την άποψη του είναι «η προσωπική εμπειρία του τι σημαίνει προσφυγιά». Συγκεκριμένα, ο ίδιος δήλωσε ότι η επαφή με άτομα που έζησαν τον εκδιωγμό και η επίσκεψη σε καίρια σημεία που σχετίζονται με τα γεγονότα μένουν χαραγμένα στη μνήμη των μαθητών και μπορούν να αποτελέσουν μέσο ευαισθητοποίησης και ενσυναίσθησης.

7, 7, 58

Σ (Ε). Καλύτερη πρακτική θεωρώ ότι είναι η προσωπική εμπειρία του τι σημαίνει προσφυγιά με άτομα που τα έζησαν τζαι μια εκδρομή στην πράσινη γραμμή για παράδειγμα {...} Είναι κάτι που μένει έντονα χαραγμένο στους ίδιους τους μαθητές, το να δουν τί σημαίνει πράσινη γραμμή με τα ίδια τους τα μάτια. Να καταλάβουν τι σημαίνει να στερείσαι το δικαίωμα να περάσεις εκείνη τη γραμμή και να πάεις στην άλλη μεριά {...} αφού το βλέπουν με τα μάτια τους και τους κάνει να το ψάξουν περισσότερο, να καταλάβουν πόσο τραυματικό είναι να περάσεις την προσφυγιά και να σταματήσει ο χρόνος.

Επιπρόσθετα, η εκπαιδευτικός 12 κατά τη διάρκεια της συνέντευξης της τόνισε επανειλημμένα τη σημαντικότητα των προσωπικών μαρτυριών ως πρακτική ενσυναίσθησης των μαθητών σε θέματα προσφυγοποίησης. Ανάμεσα στους τρόπους που η ίδια χρησιμοποιεί για να υλοποιήσει τους στόχους του Δεν Ξεχνώ αναφέρθηκε και στην «παρουσία ατόμων που μπορούν να μοιραστούν τις εμπειρίες τους» (12, 8, 64) την οποία στη συνέχεια χαρακτήρισε ως την πιο πρακτική και αποτελεσματική μέθοδο στηριζόμενη στην εμπειρία της.

12, 9-10, 72.

Σ (Ε). Εν πιο καλό τζαι πρακτικό να φέρεις ένα παππού να μιλήσει, όπως έκαμα πριν λλίο τζαιρό τζαι να δείξεις κάτι που την εποχή. Όταν ήρτε ο παππούς ένιωσα τους μαθητές να καταλαβαίνουν τον πόνο του πρόσφυγα. Έδειξα τους τζαι κάρτες χριστουγεννιάτικες {...} τούτες οι κάρτες είχαν κυκλοφορήσει για την εισβολή, εν πράματα που εφύλαε η μάμα μου, με τζίνα εν πράματα [με εκείνα είναι πράγματα] που μπορείς να ανοίξεις μια συζήτηση.

Είναι ενδιαφέρουσα η δήλωση του εκπαιδευτικού 13, ο οποίος μετά την επίσκεψη της Ελένης Φωκάς κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα άτομα που βίωσαν τον αναγκαστικό εκδιωγμό και την προσφυγοποίηση «έχοντας τον πόνο της προσφυγιάς μπορούν να μεταδώσουν το συναίσθημα στους μαθητές» (13, 5, 61) και έτσι επέλεξε τη μέθοδο αυτή ως την αποτελεσματικότερη πρακτική. Επίσης, η εκπαιδευτικός 19 τόνισε τη σημαντικότητα να έρθουν τα παιδιά σε επαφή με άτομα που βίωσαν τα τραγικά γεγονότα.

19, 3, 30

Σ (Ε). Κοίταξε δεν είναι τόσο εύκολο να αισθανθούν. Σίγουρα μαθαίνουν τα γεγονότα, αλλά είναι σαν θεατές. Δεν τα έχουν ζήσει και γι'αυτούς είναι κάτι ξένο. Ο καλύτερος τρόπος νομίζω είναι να τους φέρνεις σε επαφή με κάποιον που είναι πρόσφυγας και έζησε τα συνταρακτικά γεγονότα. Όταν τους μιλάει κάποιος και τους δείχνει και εικόνες και μιλάει, όταν έρχεσαι σε επαφή με ένα πραγματικό πρόσωπο, άλλο να τους μιλάς αόριστα, {...} Ενώ αν φέρεις ένα ένα άνθρωπο και τον δουν πρόσωπο με πρόσωπο μαζί τους, τότε ναι, αυτό τους επηρεάζει.

Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός ανέφερε πως χρησιμοποιεί τη μέθοδο αυτή και την επιλέγει ως την καλύτερη επιλογή με στόχο τη συναισθηματοποίηση των μαθητών.

19, 3, 33-36

Σ (Ε). Εγώ πάντα φέρνω ανθρώπους που τους μιλούν, που τους λένε για τις εμπειρίες τους, δείχνω αρκετά βίντεο {...}.

Ε. Ποια είναι η καλύτερη σου πρακτική;

Σ (Ε). Η εμπειρία ενός ατόμου και τα βίντεο όταν μιλάει κάποιος που έχει ζήσει τα γεγονότα. Όταν παρακολουθούν κάτι τους μένει κάτι περισσότερο τζαι νιώθουν το.

Είναι πολύ ενδιαφέρον το γεγονός ότι οι απαντήσεις των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών μπορούν να ομαδοποιηθούν με βάση τα κοινά στοιχεία στις απαντήσεις τους για την υποχρέωση που έχουν απέναντι στους στόχους του Δεν Ξεχνώ, στοιχεία τα οποία δεν εντοπίζονται στους άλλους εκπαιδευτικούς. Οι

περισσότεροι εκπαιδευτικοί, δηλαδή, που δήλωσαν τις ανθρώπινες μαρτυρίες ως τη σημαντικότερη πρακτική που προωθεί τους στόχους του Δεν Ξεχνώ ανέφεραν ως υποχρέωση τους να αντιληφθούν οι μαθητές τι σημαίνει προσφυγιά σε μια προσπάθεια να συντηρηθεί η μνήμη και ο πόθος για επιστροφή μιλώντας παράλληλα για δημιουργία συναισθημάτων. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός 7 ανέφερε ότι οι μαθητές χρειάζεται «να μπου στο πετσί ενός που έζησε τον ξεριζωμό».

7, 6, 49-52

Ε. Τι χρειάζεται να ξέρουν οι μαθητές κατά την άποψη σου για το τραύμα της προσφυγοποίησης;

Σ (Ε). Αρχικά πρέπει να αντιληφθούν τι σημαίνει πρόσφυγας, να μπου στο πετσί ενός που έζησε τον ξεσπιτωμό του. Να αντιληφθούν τι σημαίνει να σε βγάξουν με το ζόρι έξω από το σπίτι σου και τι σημαίνει να μην μπορείς να πάεις σπίτι σου {...}.

Ε. Ποια θεωρείς πως είναι η υποχρέωση σου σε σχέση με τους στόχους του «Γνωρίζω, Δεν Ξεχνώ και Αγωνίζομαι»;

Σ (Ε). Υποχρέωση μου είναι να διδάξω τούτη τη μνήμη στους μαθητές, να αντιληφθούν τι σημαίνει προσφυγιά. Πάνω από όλα όμως να καταλάβουν το τι έγινε τότε δεν έχει να κάνει με τους άνθρωπους τους Τ/Κ αλλά με πολιτικές καταστάσεις ώστε να μην υπάρχει εθνικισμός από μέρος των μαθητών μας. Να συντηρηθεί η μνήμη και ο πόθος για επιστροφή.

Ο εκπαιδευτικός 7 δήλωσε πως υποχρέωση του είναι να αντιληφθούν οι μαθητές «τι σημαίνει να σε βγάξουν με το ζόρι από το σπίτι σου και τι σημαίνει να μην μπορείς να πάεις σπίτι σου» (7, 6, 50). Παρόμοιες ήταν οι δηλώσεις κι άλλων εκπαιδευτικών από την ομάδα η οποία ανέδειξε τις ανθρώπινες μαρτυρίες ως την καλύτερη πρακτική για συναισθηματοποίηση των μαθητών με τους ΕΚ πρόσφυγες. Για παράδειγμα ο εκπαιδευτικός 9 αναφέρθηκε στη σημαντικότητα του να βιώσουν οι μαθητές τον πόνο του πρόσφυγα για να συνειδητοποιήσουν τα δεινά της εισβολής.

9, 4-5, 33-44

E. Ως εκπαιδευτικός ποιες πρακτικές χρησιμοποιείς;

Σ (E). Εγώ τζίνο που έκαμνα ήταν να φέρνω ανθρώπους στη τάξη που είχαν ζήσει τα γεγονότα τζαι να οργανώνω εκπαιδευτικές επισκέψεις {...} Αν ήταν μόνο με το βιβλίο, μόνο με σκέτη διδασκαλία μέσα στη τάξη χωρίς να εμπλέξεις κάποιους οι οποίοι είχαν ζήσει τα γεγονότα {...} πώς εννά μεταφέρεις τούτο το αίσθημα στους μαθητές.

E. Τι χρειάζεται να ξέρουν οι μαθητές κατά την άποψη σου για το τραύμα της προσφυγοποίησης;

Σ (E). Κάποιοι μπορεί να πουν ότι χρειάζεται να ξέρουν ημερομηνίες, χρειάζεται να ξέρουν γεγονότα. Το μόνο που χρειάζεται είναι να βιώσουν ποια είναι τα δεινά που έφερε η τουρκική εισβολή τζαι τον ξεριζωμό. Όταν βιώσουν το συναίσθημα εκείνο νομίζω ότι έχεις κάμει σχεδόν στο ακέραιο το καθήκον σου.

E. Ποια θεωρείς πως είναι η υποχρέωση σου σε σχέση με τους στόχους του «Γνωρίζω, Δεν Ξεχνώ και Αγωνίζομαι»;

Σ (E). Πρώτα να βιώσουν τον πόνο που ένιωσαν οι παππούδες τους τζαι οι γιαγιάδες τους {...}.

E. Ποια είναι η καλύτερη σου πρακτική η οποία στοχεύει να αισθανθούν οι μαθητές το τραύμα της προσφυγοποίησης των Ε/Κ;

Σ (E). Το βίντεο τζαι η πρόσωπο κατά πρόσωπο συνομιλία με ανθρώπους που τα έχουν βιώσει.

Ταυτόχρονα η εκπαιδευτικός 20 ανέφερε ως υποχρέωση της να αισθανθούν οι μαθητές την αδικία εις βάρος της πατρίδας της.

20, 4, 37-38.

E. Ποια θεωρείς πως είναι η υποχρέωση σου σε σχέση με τους στόχους του «Γνωρίζω, Δεν Ξεχνώ και Αγωνίζομαι»;

Σ (E). Να γνωρίσουν τα γεγονότα και να αισθανθούν την αδικία, ότι εν [ότι δεν] μπορεί ένα κράτος να κατακρατά μέρος ενός άλλου κράτους τζαι τούτο εν παράνομο.

Συμπερασματικά, θα μπορούσε κανείς να υποθέσει ότι η υποχρέωση που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί να φέρουν τους μαθητές ενώπιον των συνεπειών της

εισβολής, τους οδηγεί στην επιλογή της πρακτικής των «ανθρώπινων μαρτυριών» ως μέσο συνειδητοποίησης και ταύτισης. Οι εκπαιδευτικοί νιώθουν υποχρέωση τους να δημιουργήσουν τις κατάλληλες εκπαιδευτικές συνθήκες μέσα στις οποίες ο μαθητής θα έχει τη δυνατότητα να βιώσει, να αισθανθεί, να ταυτιστεί και επιλέγουν να φέρουν τους μαθητές σε επαφή με άτομα που βίωσαν την αναγκαστική φυγή και την προσφυγιά. Είναι σημαντικό το γεγονός ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί της ομάδας αυτής μιλούν για δημιουργία συναισθημάτων και επιλέγουν τις ανθρώπινες μαρτυρίες ως μέσο συναισθηματοποίησης των μαθητών απέναντι στο θέμα της προσφυγοποίησης και στους πρόσφυγες. Η πρακτική των ανθρώπινων μαρτυριών αναδεικνύεται μέσα από τα δεδομένα της έρευνας ως η αποτελεσματικότερη, ίσως, πρακτική που θα επέλεγαν στην προσπάθειά τους να φέρουν τους μαθητές κοντά στο θέμα της τουρκικής εισβολής και της προσφυγοποίησης των Ε/Κ. Για το ζήτημα αυτό, δεν υπάρχουν δεδομένα από τις παρακολουθήσεις αφού κανένας από τους εκπαιδευτικούς που έτυχε παρατήρησης δεν χρησιμοποίησε τη συγκεκριμένη πρακτική. Αυτό ίσως δικαιολογείται από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί ήθελαν να εκμεταλλευτούν τον χρόνο παρακολούθησης για να δείξουν τις προσωπικές τους μεθόδους που χρησιμοποιούν συνήθως στην τάξη.

Από τη στιγμή που οι ανθρώπινες μαρτυρίες τυγχάνουν επιλογής ως πρακτική με στόχο τη συναισθηματοποίηση των μαθητών για αποτελεσματικότερη διδασκαλία και εκπλήρωση των στόχων του Δεν Ξεχνώ, θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι η προσφυγική ταυτότητα των εκπαιδευτικών διαδραματίζει ρόλο στη διδασκαλία μέσω της αφήγησης των δικών τους εμπειριών στους μαθητές αλλά και ίσως λόγω της θέλησης για διατήρηση της προσφυγικής συνείδησης μέσω της μετάδοσης αυτών των εμπειριών και των συναισθημάτων. Ο ρόλος της παρουσίας/ απουσίας της προσφυγικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών συζητείται στη συνέχεια, με τεκμήρια από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών.

4.2.4. Ο ρόλος της προσφυγικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών στη καλλιέργεια της προσφυγικής συνείδησης

Στην ενότητα αυτή θα περιγραφούν τα δεδομένα που αφορούν στο ρόλο που διαδραματίζει η προσφυγική ταυτότητα των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία του Δεν Ξεχνώ. Μέσα από τις συνεντεύξεις και τις παρακολουθήσεις έγινε η προσπάθεια συσχετισμού των εκπαιδευτικών επιδιώξεων και του τρόπου διδασκαλίας των εκπαιδευτικών με την παρουσία ή την απουσία της προσφυγικής τους ταυτότητας. Αρχικά, ο κάθε πρόσφυγας εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της συνέντευξης ρωτήθηκε αν θα έκανε κάτι διαφορετικό αν δεν ήταν πρόσφυγας, ενώ αντιστοίχως ο κάθε μη πρόσφυγας εκπαιδευτικός αν θα έκανε κάτι διαφορετικό σε περίπτωση που ήταν πρόσφυγας. Μέσω αυτής της ερώτησης, οι εκπαιδευτικοί βρήκαν την ευκαιρία να εκφράσουν τον τρόπο με τον οποίο τα βιώματα τους παίζουν ρόλο στη διδασκαλία τους και να αναφερθούν με συγκεκριμένα παραδείγματα στο ρόλο που διαδραματίζει η παρουσία/ απουσία της προσφυγικής τους ταυτότητας στις εκπαιδευτικές διαδικασίες σε σχέση με τους στόχους του Δεν Ξεχνώ. Παράλληλα, έγινε προσπάθεια να διευκρινιστεί αν οι εκπαιδευτικοί πρόσφυγες και μη πρόσφυγες ομαδοποιούνται σε σχέση με κάποια από τις αντιλήψεις που εξέφρασαν στις συνεντεύξεις σε ό,τι αφορά τις υποχρεώσεις τους ή τις επιλογές τους στις πρακτικές διδασκαλίας. Τα δεδομένα των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών ενισχύονται από τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν στις παρατηρήσεις διδασκαλίας των εκπαιδευτικών από την ερευνήτρια και από τις απόψεις που εξέφρασαν οι μαθητές στις συνεντεύξεις τους.

Θεωρείται σημαντικό το γεγονός ότι η πλειοψηφία των προσφύγων εκπαιδευτικών συμφωνεί ότι η παρουσία της προσφυγικής τους ταυτότητας παίζει ρόλο στις εκπαιδευτικές τους επιλογές σε σχέση με τους στόχους για διατήρηση/ ανάπτυξη της προσφυγικής συνείδησης των μαθητών. Συγκεκριμένα, 5 από τους 9 εκπαιδευτικούς με προσφυγική καταγωγή, θεωρούν ότι αν δεν ήταν πρόσφυγες πιθανόν να έκαναν διαφορετικές επιλογές στην εκπαιδευτική τους πρακτική για το Δεν Ξεχνώ. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί συμφωνούν πως οι εμπειρίες που έχουν να διηγηθούν στους μαθητές σαν πρόσφυγες πρώτης γενιάς, είτε οι ιστορίες που άκουσαν ως πρόσφυγες δεύτερης γενιάς είναι η ειδοποιός διαφορά σε σχέση με τους μη πρόσφυγες συναδέλφους τους. Ορισμένοι μάλιστα

εκπαιδευτικοί μιλούν για τη συναισθηματική τους φόρτιση κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, η οποία είναι δυνατόν να δημιουργήσει στους μαθητές συναισθήματα ώστε να ενδιαφερθούν και να έρθουν πιο κοντά σε θέματα προσφυγοποίησης των Ε/Κ.

Αρχικά, η εκπαιδευτικός 5 αναφέρθηκε στο συναισθηματικό δέσιμο που νιώθει λόγω της προσφυγικής της ταυτότητας, στοιχείο που επηρεάζει τη διδασκαλία της. Σύμφωνα με την ίδια η συναισθηματική της φόρτιση και οι εμπειρίες που έχει να διηγηθεί στους μαθητές λόγω της προσφυγικής της καταγωγής, παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαδικασία διατήρησης και ανάπτυξης της προσφυγικής συνείδησης των παιδιών.

5, 6-7, 55-58

Ε. Αν δεν ήσουν πρόσφυγας θα έκανες κάτι διαφορετικό σε σχέση με τα παραπάνω;

Σ (Ε). Πιστεύω ότι θα ακολουθούσα τις γενικές γραμμές {...} Απλά μπορεί να μην υπήρχε ο συναισθηματικός παράγοντας. Ίσως να μην ήμουν φορτισμένη συναισθηματικά όταν θα μετέφερα κάποια πράγματα.

Ε. Η συναισθηματική φόρτιση στην οποία αναφέρεσαι βγαίνει στις πρακτικές σου, βγαίνει στη διδασκαλία σου;

Σ (Ε). Όταν αρχίζουν να λεν τα μωρά ιστορίες που τους είπαν οι παππούδες, οι γιαγιάδες τυχαίνει να μιλήσω τζαι γω η ίδια και να αναφέρω κάτι που εν πιο προσωπικά βιώματα τα οποία δεν θα έλεγα αν δεν είχα. Άρα πάμε ένα βήμα πιο βαθιά στη συζήτηση μας τζαι νομίζω ότι νιώθουν τα μωρά τζίνα που λέω γιατί είμαι τζαι φορτισμένη η ίδια.

Η ίδια εκπαιδευτικός, όταν ρωτήθηκε τον τρόπο με τον οποίο θα αξιοποιούσε τις φωτογραφίες των Ε/Κ προσφύγων στα πρώτα χρόνια της εισβολής (Παράρτημα 1) επεσήμανε τη σημαντικότητα της αφήγησης των βιωμάτων των προσφύγων στα παιδιά και την ταύτιση των μαθητών. Συγκεκριμένα, ανέφερε τα παρακάτω:

5, 7, 62

Σ (Ε). Μπορώ να χωρίσω τους μαθητές μου σε ομάδες {...} να μου δημιουργήσουν μια ιστορία για το σκηνικό που υπάρχει στην κάθε ιστορία. Δηλαδή, να προσπαθήσουν να μπουν στη θέση των χαρακτήρων που φαίνονται στις εικόνες και να προσπαθήσουν να μου περιγράψουν τα βιώματα τους, τα συναισθήματα τους, μέσα στα πλαίσια μιας ιστορίας σχετικής με τα δεδομένα που θα τους έδινα.

Επιπρόσθετα, η εκπαιδευτικός 6 (με προσφυγική καταγωγή), δήλωσε πως αν δεν ήταν πρόσφυγας ίσως να μην ενδιαφερόταν τόσο να εντάξει στη διδασκαλία της τους στόχους του Δεν Ξεχνώ. Η ίδια έδωσε μεγάλη έμφαση στο συναισθηματικό δεσμό που νιώθει η ίδια με τα μέρη αυτά και στον πόνο που νιώθει.

6, 4, 48

Σ (Ε). Νομίζω ότι άμα έσσιεις τζίνο [όταν έχεις εκείνο] το πάθος της αλήθειας {...} Το πώς νιώθεις εσύ, τζίνο το πράμα εννά τους κάμει τζαι τους ίδιους {...} άμα εσύ αντιμετωπίζεις το ζήτημα με αδιαφορία, με τυπικότητα, έτσι απλά απλή αναφορά, τζαι οι ίδιοι οι μαθητές εν θα ενδιαφερθούν. Μεταδίδεις τους το ίδιο μήνυμα, με το πώς είσαι εσύ, με τον τρόπο που τους μιλάς μεταδίδεις τους τζαι τζίνους [και σε εκείνους].

Ιδιαίτερα σημαντική θεωρείται, εξάλλου, και η δήλωση της ίδιας σε ό,τι αφορά την υποχρέωσή της να δημιουργήσει στα παιδιά συναισθήματα γι' αυτά τα ζητήματα.

6, 4, 45-46

Ε. Ποια θεωρείς πως είναι η υποχρέωση σου σε σχέση με τους στόχους του «Γνωρίζω, Δεν Ξεχνώ και Αγωνίζομαι»;

Σ (Ε). Να τους το θυμίζω {...} η στάση τους, τι πρέπει να θυμούνται, τα συναισθήματα τους, να γνωρίζουν εν καλύτερα παρά να ναι στην άγνοια {...}.

Η εκπαιδευτικός 20 θεωρεί ότι ως πρόσφυγας κάνει διαφορετικές επιλογές στη διδασκαλία της, λόγω του συναισθηματικού της δεσμού. Στόχος της είναι η ενσυναίσθηση των μαθητών. Στην ερώτηση αξιοποίησης των φωτογραφιών με Ε/Κ πρόσφυγες η ίδια πρότεινε την χρήση τέτοιων φωτογραφιών με στόχο να νιώσουν τα παιδιά τι σημαίνει πρόσφυγας.

20, 5, 52

Σ (Ε). Θα επέλεγα ναι, για να νιώσουν τί σημαίνει να είσαι πρόσφυγας. Μπορείς να καλλιεργήσεις την ενσυναίσθηση, αν εσύ δηλαδή ήσουν τούτο το παιδί τί θα είχες, ποιες διαφορές έχει από το δικό σου το σχολείο; {...} Να μουν στη θέση του άλλου.

Επιπρόσθετα, όλοι οι πρόσφυγες εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι γενικά η προσφυγική ταυτότητα είναι στοιχείο που επηρεάζει στη διδασκαλία των εκπαιδευτικών σε σχέση με τέτοια ζητήματα. Ο εκπαιδευτικός 1 κατέδειξε τους τρόπους με τους οποίους η προσφυγική ταυτότητα επηρεάζει τη διδασκαλία του, αναφερόμενος στα βιώματα που έχουν οι πρόσφυγες εκπαιδευτικοί και την προσωπική τους διάθεση.

1, 9, 106

Σ (Ε). Ναι, είπα και πριν που μίλησα για τον εαυτό μου ότι πιστεύω ότι θα ήταν διαφορετική η αντιμετώπιση. Σίγουρα δεν θα έδειχνα αδιαφορία αλλά και μόνο το ότι είμαι πρόσφυγας και έχω κάποια βιώματα τούτο εμπλουτίζει και τον τρόπο που θα σχεδιάζα κάποιες δραστηριότητες, αλλά και τις πτυχές στις οποίες θα μπορούσα να αναπτύξω τις δραστηριότητες. Άρα, ναι. Εκτός της διάθεσης και του προσωπικού ενθουσιασμού και πρακτικά επηρεάζει. Ναι.

Επιπλέον, η εκπαιδευτικός 17 πιστεύει ότι ο τρόπος με τον οποίο επηρεάζει η προσφυγική ταυτότητα είναι το γεγονός πως οι πρόσφυγες εκπαιδευτικοί ίσως να εστιάζουν στο συναισθηματικό τομέα των προσφύγων αφού είναι παθόντες οι ίδιοι, ενώ η εκπαιδευτικός 20 αναφέρεται στο αίσθημα της αδικίας που νιώθει ο πρόσφυγας και το οποίο τον οδηγεί με περισσότερο ζήλο σε διδασκαλία τέτοιων θεμάτων.

17, 8, 106

Σ (Ε). {...} εννά επηρεάσει {...} στο που θα επικεντρωθεί η προσοχή τους. Ίσως να εστιάσουν σε συναισθηματικούς τομείς οι άμεσα ενδιαφερόμενοι.

20, 9, 96

Σ (Ε). Ναι, θεωρώ ότι {...} το να είσαι πρόσφυγας {...} νιώθεις την αδικία επειδή την έζησες άρα νιώθεις πιο έντονα την ανάγκη να το μεταφέρεις.

Όσον αφορά τους μη πρόσφυγες εκπαιδευτικούς, στην ερώτηση αν θα έκαναν κάτι διαφορετικό στις διδασκαλίες τους 5 άτομα απάντησαν θετικά, 5 αρνητικά και 1 εκπαιδευτικός δεν ήταν σε θέση να απαντήσει. Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι απάντησαν θετικά, επεσήμαναν πως θα είχαν περισσότερο ζήλο στο να διδάσκουν θέματα Δεν Ξεχνώ λόγω προσωπικών βιωμάτων. Στη συζήτηση μετέπειτα για το κατά πόσον η προσφυγική ταυτότητα είναι στοιχείο που επηρεάζει τη διδασκαλία, 8 από τα 11 άτομα, χωρίς προσφυγική καταγωγή, απάντησαν θετικά δικαιολογώντας την απάντηση τους με συγκεκριμένα επιχειρήματα.

Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός 7 έδωσε έμφαση στις εμπειρίες που κουβαλούν οι πρόσφυγες εκπαιδευτικοί, οι οποίοι με περισσότερη ευκολία μπορούν να διδάξουν θέματα αναγκαστικής μετακίνησης και προσφυγοποίησης. Αν ήταν ο ίδιος πρόσφυγας, θα είχε περισσότερο ζήλο στο να διδάξει τα ζητήματα αυτά γιατί δεν θα περιοριζόταν στη σφαίρα τη θεωρητική, όπως ο ίδιος αναφέρει.

7, 8, 66

Σ (Ε). Θεωρώ ότι θα είχα περισσότερο ζήλο στο να διδάξω {...} γιατί θα μπορούσα να αντιληφθώ το τι σημαίνει παραπάνω πρόσφυγας. Γιατί για μένα είναι κάτι περισσότερο θεωρητικό παρά πρακτικό στη ζωή μου γιατί αν εξούσα με γονείς πρόσφυγες που μου εμετάδιδαν τούτο τον πόνο, τη μελαγχολία, το ότι έχουν ζήσει σίγουρα θα ήταν περισσότερο χαραγμένο μέσα μου τούτο το πράμα και θα ήθελα περισσότερο να το μάθουν οι μαθητές μου. Και θεωρώ ότι ένας που είναι πρόσφυγας ή εκείνος ή οι

γονείς του μπορεί με καλύτερο τρόπο να δείξει στους μαθητές του τι σημαίνει προσφυγιά γιατί όταν έχεις εσύ την εμπειρία εν εύκολο να τη μεταδώσεις και στους άλλους.

Ενδιαφέρουσα, επίσης, θεωρείται η δήλωση του μη πρόσφυγα εκπαιδευτικού 9 όπου επισημαίνει ότι τα άτομα που τους αγγίζει το θέμα προσωπικά, είναι πιθανόν να έχουν διαφορετική προσέγγιση στη διδασκαλία του θέματος. Στη μετέπειτα συζήτηση όσον αφορά την επίδραση της προσφυγικής ταυτότητας αναφέρθηκε στην πιο φορτισμένη συναισθηματικά διδασκαλία εκ μέρους των προσφύγων εκπαιδευτικών.

9, 9-10, 102

Σ (Ε). Πιστεύω πως ναι. Στην πλειοψηφία ναι (επηρεάζει η προσφυγική ταυτότητα του εκπαιδευτικού στη διδασκαλία Δεν Ξεχνώ) {...} Σίγουρα ένας ο οποίος κατάγεται από ένα τέτοιο τόπο, από ένα κατεχόμενο τόπο, σίγουρα θα είναι πιο δυνατά συναισθήματα, θα του βγει πιο εύκολα το συναίσθημα στη διδασκαλία του.

Η εκπαιδευτικός 11 (μη πρόσφυγας) θεωρεί ότι η προσέγγιση ενός πρόσφυγα εκπαιδευτικού είναι διαφορετική, λόγω των προσωπικών βιωμάτων που εξιστορεί στους μαθητές και τα οποία είναι δυνατόν να τους αγγίξουν συναισθηματικά.

11, 10, 136

Σ (Ε). Τώρα όμως αν είναι ένας πρόσφυγας {...} επειδή εννά μεταφέρει προσωπικά βιώματα ίσως εννά αγγίζει παραπάνω τα μωρά παρά εγώ που εν έχω προσωπικά βιώματα.

Συμπερασματικά, τόσο οι πρόσφυγες όσο και οι μη πρόσφυγες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η προσφυγική ταυτότητα του εκπαιδευτικού είναι στοιχείο το οποίο επηρεάζει τη διδασκαλία των θεμάτων της αναγκαστικής μετακίνησης και της προσφυγοποίησης. Οι λόγοι στους οποίους αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί για να δικαιολογήσουν την άποψη τους αφορούν στη διάθεση, στην αφήγηση των προσωπικών εμπειριών και στη συναισθηματικά φορτισμένη ατμόσφαιρα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Οι συνθήκες αυτές που

κατασκευάζονται, κατά τους εκπαιδευτικούς, είναι πλαίσια στα οποία τα θέματα Δεν Ξεχνώ είναι δυνατόν να αγγίζουν περισσότερο συναισθηματικά τους μαθητές και να τους υποκινήσουν να ενδιαφερθούν περαιτέρω. Τα πιο πάνω συμπεράσματα ενισχύουν τα δεδομένα από τις συνεντεύξεις των μαθητών.

Είναι ενδιαφέρον το γεγονός ότι αρκετοί μαθητές στη συζήτηση για την εμπειρία που τους βοήθησε να κατανοήσουν τα συναισθήματα των προσφύγων αναφέρθηκαν αυθόρμητα στην αφήγηση προσωπικών βιωμάτων από εκπαιδευτικούς πρόσφυγες πρώτης και δεύτερης γενιάς. Οι αναφορές των μαθητών, όμως, σε αφηγήσεις από πρόσφυγες εκπαιδευτικούς δεν περιορίστηκαν στο συγκεκριμένο σημείο της συνέντευξης. Για παράδειγμα, η μαθήτρια 21 στην προτροπή της ερευνήτριας να θυμηθεί κάποια πράγματα που έμαθε στο σχολείο για τους Ε/Κ πρόσφυγες απάντησε με βάση την εμπειρία που είχε με μια δασκάλα η οποία είναι πρόσφυγας πρώτης γενιάς.

21, 2, 27-28

Ε. Μπορείς να θυμηθείς κάτι που σου είπαν για τους πρόσφυγες οι δασκάλοι σου;

Σ (Μ). Ναι βέβαια. Εεεε ότι ήρτασιν τζαι εδκιώζαν τους, εμινίσκαν [έμεναν] σε σκηνές, εν είχασιν φαϊ [δεν είχαν φαγητό]. Είπε μου το μια δασκάλα μου που ήταν τζαι τζίνη πρόσφυγας ότι εν είχαν βιβλία, ούτε μολύβκια, πράματα που εγράφασιν [πράγματα για να γράφουν].

Ταυτόχρονα, η μαθήτρια 24 αναφέρθηκε στη δασκάλα που της δίδασκε σε προηγούμενο χρόνο και η οποία ήταν πρόσφυγας. Μάλιστα στα λόγια της μπορούμε να εντοπίσουμε συναισθήματα ενσυναίσθησης, καθώς γίνεται μια προσπάθεια να παραλληλίσει τον εαυτό της με τη δασκάλα αφού και η ίδια είχε βιώσει την απώλεια. Είναι ενδιαφέρον το γεγονός ότι η αναφορά της μαθήτριας στη δασκάλα έγινε αυθόρμητα, γεγονός που μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η εμπειρία αυτή ήταν σημαντική για την ίδια και ήθελε να την εκφράσει παρόλο που η ερώτηση αφορούσε άλλο ζήτημα.

24, 6, 103-109

Ε. Στο εξώφυλλο και οπισθόφυλλο κάθε τετραδίου που έχεις για τα μαθήματα σου υπάρχει μια φωτογραφία και ένα τίτλος: «Δεν Ξεχνώ». Μπορείς να φέρεις στη μνήμη σου μερικές από αυτές τις φωτογραφίες;

Σ (Μ). Ναι δείχνει την εκκλησία του Αποστόλου Ανδρέα {...} Θυμούμαι ότι ήταν γεμάτη λουλούδια τζαμέ, ήταν ωραία εκκλησία.

Ε. Γράφει από κάτω «Δεν Ξεχνώ». Τί δεν πρέπει να ξεχνούμε δηλαδή;

Σ (Μ). Να μην ξεχνούμε τα κατεχόμενα μας, να μην ξεχνούμε τι επεράσαμε. Τζαι θυμούμαι ότι η δασκάλα μας η κυρία Κούλλα, μας είπε ότι, εν ηξέρω αν ήταν τζίνη ή η μάμα της, μας είπε ότι την ώρα που εφεύκαν που τα κατεχόμενα ότι έμεινε τζαμέ η γάτα της η μαύρη {...} Εν λυπητερό να φεύκεις [είναι λυπητερό να φεύγεις] τζαι να αφήνεις κάτι πίσω σου που αγαπάς. Ας πούμε τζαι γω είχα μια σκύλα που αγαπούσα πολλά τζαι επιάσαν μου την τζαι ελυπήθηκα πολλά.

Επιπρόσθετα, η μαθήτρια 30 αναφέρθηκε στη διευθύντρια η οποία τους μίλησε για τις εμπειρίες της ως πρόσφυγας. Μάλιστα η μαθήτρια επισημαίνει ότι και άλλοι δάσκαλοι έτυχε να τους μιλήσουν για θέματα της εισβολής και της προσφυγοποίησης, αλλά όχι στο βαθμό όσο η διευθύντρια αυτή.

30, 6, 126-130

Σ (Μ). Οι. Η περσινή μας διευθύντρια όμως emίλησε μας για τη δική της ιστορία που ήταν πρόσφυγας τζαι ήρτε στη Σωτήρα. Emίλησε μας emιλήσαμε {...} για τους πρόσφυγες γενικά, για τα σπίτια, για τους ανθρώπους που εν έχουν φαγητό και μετακομίζουν {...} Emιλήσαν μου τζαι οι δάσκαλοι που εν ήταν πρόσφυγες αλλά όι τόσο όσο η κυρία μας που ήταν πρόσφυγας.

Τέλος, στην παρατήρηση 1 της εκπαιδευτικού 4 (πρόσφυγας δεύτερης γενιάς), η ίδια δεν παρέλειψε να πληροφορήσει τα παιδιά ότι και η ίδια είναι πρόσφυγας, αναφερόμενη σε βιώματα της μητέρας της (4,1,α'τάξη). Συγκεκριμένα μετά την παρακολούθηση μιας παρουσίασης στο βιντεοπροβολέα της τάξης με σκηνές από Ε/Κ πρόσφυγες στα πρώτα χρόνια της εισβολής, η εκπαιδευτικός περιέγραψε τις εμπειρίες της μητέρας της από τη διαμονή της στα αντίσκηνα. Η συναισθηματικά φορτισμένη εκπαιδευτικός πρόβαλε τα συναισθήματα της στους μαθητές της οι οποίοι της παρακολουθούσαν με προσοχή. Μάλιστα τα παιδιά εξέφρασαν απορίες, γεγονός που δείχνει ότι η αφήγηση της τους κέρδισε το ενδιαφέρον. Στην επόμενη διδασκαλία, το θέμα

αυτό επανήλθε από τους ίδιους τους μαθητές, οι οποίοι φαίνεται πως είχαν ενδιαφερθεί για τα συναισθήματα της εκπαιδευτικού και της μητέρας της (4, 2, Α΄τάξη).

Σύμφωνα με τα δεδομένα τα οποία συγκεντρώθηκαν τόσο μέσα από τις συνεντεύξεις και τις παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών, αλλά και τις συνεντεύξεις των μαθητών θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται την προσφυγική ταυτότητα ως ένα στοιχείο το οποίο επηρεάζει τους εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία τους σε θέματα Δεν Ξεχνώ. Η διάθεση των εκπαιδευτικών, η διήγηση των προσωπικών τους βιωμάτων και η εξωτερίκευση των συναισθημάτων τους είναι στοιχεία τα οποία φαίνεται πως κατασκευάζουν νέο πλαίσιο μάθησης για τους μαθητές μέσα στο οποίο είναι δυνατόν να επηρεαστούν συναισθηματικά και να ενδιαφερθούν για θέματα αναγκαστικής μετακίνησης και προσφυγοποίησης. Μέσω του συναισθήματος στο νέο αυτό πλαίσιο μάθησης, οι μαθητές μαθαίνουν να αναγνωρίζουν, να αντιλαμβάνονται και να αισθάνονται τους πρόσφυγες σε κάποιο βαθμό.

Το συμπέρασμα αυτό έρχεται σε συμφωνία με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις πρακτικές διδασκαλίας με στόχο τη διατήρηση και ανάπτυξη της προσφυγικής συνείδησης των μαθητών. Στην πλειοψηφία τους, δηλαδή, οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στη σημαντικότητα της αφήγησης προσωπικών βιωμάτων από άτομα που είναι πρόσφυγες οι ίδιοι. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα στο πρώτο μέρος του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος, φαίνεται ότι οι πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί με τη μεγαλύτερη συχνότητα ήταν η χρήση οπτικοακουστικού υλικού (βίντεο και φωτογραφικό υλικό). Αρκετοί, ωστόσο, αναφέρθηκαν σε παρουσιάσεις προσωπικών βιωμάτων από άτομα που έζησαν σχετικές εμπειρίες κατά τη διάρκεια και μετά την εισβολή (ανθρώπινες μαρτυρίες) (Πίνακας 8). Ταυτόχρονα, η αφήγηση των προσωπικών βιωμάτων συγκέντρωσε τις μεγαλύτερη συχνότητα αναφοράς από τους εκπαιδευτικούς ως η αποτελεσματικότερη πρακτική που θα επέλεγαν στα πλαίσια του Δεν Ξεχνώ. Αυτό έρχεται σε συμφωνία θα λέγαμε, με τις απόψεις για το ρόλο που διαδραματίζει η προσφυγική ταυτότητα στη διδασκαλία.

Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ότι με την αφήγηση των προσωπικών βιωμάτων φέρνουν τους μαθητές πιο κοντά στο θέμα των προσφύγων σε μια προσπάθεια να κατανοήσουν τις διαστάσεις της προσφυγικής

ταυτότητας. Το συναίσθημα, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, είναι ένα ισχυρό εργαλείο επικοινωνίας, είναι αρωγός στη διδασκαλία θεμάτων Δεν Ξεχνώ, δημιουργεί αμοιβαίο σεβασμό και κίνητρα στους μαθητές να ενδιαφερθούν να μάθουν και να νιώσουν. Τα συμπεράσματα που αφορούν στις πρακτικές έρχονται σε πλήρη συμφωνία με αυτά που αφορούν το ρόλο της προσφυγικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, με τρόπο που αλληλοσυμπληρώνονται και ενισχύουν περαιτέρω την εγκυρότητα της έρευνας.

4.3. Ο ρόλος του κοινωνικού φύλου των εκπαιδευτικών στην καλλιέργεια της προσφυγικής συνείδησης

Στην ενότητα αυτή θα περιγραφούν τα δεδομένα που αφορούν στο ρόλο που διαδραματίζει το κοινωνικό φύλο των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία του Δεν Ξεχνώ. Τα αποτελέσματα αυτά στηρίζονται στα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν μέσα από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών, αλλά και τις παρατηρήσεις διδασκαλίας των εκπαιδευτικών.

Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί είχαν την ευκαιρία να εκφράσουν την άποψή τους στο κατά πόσον πιστεύουν πως το φύλο επηρεάζει τις πρακτικές διδασκαλίας του Δεν Ξεχνώ δίνοντας συγκεκριμένα παραδείγματα από την εμπειρία τους που αφορούσαν είτε τους ίδιους, είτε άλλους εκπαιδευτικούς. Η διαδικασία αυτή έφερε τους εκπαιδευτικούς αντιμέτωπους με το συγκεκριμένο προβληματισμό και ορισμένοι χρειάστηκαν χρόνο να αναπτύξουν τις σκέψεις τους μέσα από παραδείγματα καθημερινότητας στο σχολείο. Τα δεδομένα των συνεντεύξεων ενισχύονται, παράλληλα, από τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν στις μελέτες περίπτωσης μέσω των παρατηρήσεων διδασκαλίας. Μέσα από τον εντοπισμό κοινών χαρακτηριστικών στην προσέγγιση των γυναικών και των αντρών εκπαιδευτικών που έτυχαν παρακολούθησης έγινε προσπάθεια εξέτασης για τυχόν συσχετισμό του φύλου με τη διδακτική προσέγγιση που ακολουθείται κάθε φορά. Όπως περιγράφεται στη συνέχεια, σύμφωνα με την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών το κοινωνικό φύλο είναι δυνατόν να επηρεάσει 3 πτυχές της διδασκαλίας θεμάτων που πραγματεύονται προσφυγικά ζητήματα Ε/Κ: το ύφος της προσέγγισης, τις πρακτικές διδασκαλίας/ το υλικό και τέλος, την επιλογή θεματολογίας. Η επιρροή του ρόλου της «μητέρας» στις γυναίκες εκπαιδευτικούς

συζητήθηκε ως επιπρόσθετο χαρακτηριστικό που είναι δυνατόν να επηρεάσει τη διδασκαλία του Δεν Ξεχνώ.

Στο δεύτερο μέρος της ενότητας αυτής, εξετάζεται ο ρόλος της γυναίκας ως σύμβολο παράστασης του προσφυγικού τραύματος των Ε/Κ. Συγκεκριμένα ο ρόλος της γυναίκας ως «μάνας» αναδεικνύεται καίριος στο συμβολισμό του τραύματος του πρόσφυγα. Μέσα από επίδειξη φωτογραφιών δόθηκε η ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές να αναπτύξουν περαιτέρω τη σκέψη τους προχωρώντας τη συζήτηση ένα βήμα παραπάνω, στο συμβολισμό και στο ρόλο της Ε/Κ μάνας ως σύμβολο του τραύματος του Ε/Κ πρόσφυγα. Τα δεδομένα συγκεντρώνουν τις απόψεις των συμμετεχόντων για τη σημαντικότητα του ρόλου της γυναίκας ως σύμβολο αναπαράστασης του προσφυγικού τραύματος, τους λόγους επιλογής της και την πιθανή επιρροή. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί συμφωνούν στη σημαντικότητα της γυναίκας ως μητέρας στην αναπαράσταση του τραύματος των Ε/Κ προσφύγων και αναφέρονται «στην ευαίσθητη φύση της» και στο ευάλωτο της κατάσταση της, στοιχεία που πιθανόν, κατά τους συμμετέχοντες, να έχουν μεγαλύτερη επιρροή στο κοινό. Οι εκπαιδευτικοί μέσα από τη συζήτηση αυτή εξετάζουν τρόπους αξιοποίησης του συμβολισμού στη διδασκαλία τους. Τα δεδομένα αυτά συμπληρώνουν οι περιγραφές των μαθητών για τις φωτογραφίες που παρουσιάστηκαν και στους εκπαιδευτικούς σε μια προσπάθεια περαιτέρω ανάλυσης του συμβολισμού. Αν και στα ερευνητικά ερωτήματα δεν περιλαμβάνεται το θέμα του συμβολισμού, εντούτοις, θεωρήθηκε σκόπιμη η εξέταση του για τη συμπλήρωση των δεδομένων της έρευνας που αφορούσαν σε ζητήματα που εξετάστηκαν προηγουμένως μέσα από άλλες ερωτήσεις. Συγκεκριμένα, συγκεντρώθηκαν δεδομένα τα οποία ενισχύουν τα αποτελέσματα για τις επιδιώξεις των εκπαιδευτικών και τις πρακτικές που εφαρμόζουν στη διδασκαλία τους στα πλαίσια του Δεν Ξεχνώ. Τέλος, συγκεντρώθηκαν επιπρόσθετα δεδομένα για την έννοια του πρόσφυγα που υιοθετούν οι συμμετέχοντες και τα περιβάλλοντα εκμάθησής της.

4.3.1. Ο ρόλος του κοινωνικού φύλου των εκπαιδευτικών

Στο μέρος αυτό θα περιγραφούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά στο ρόλο που διαδραματίζει το κοινωνικό φύλο των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία του Δεν Ξεχνώ. Είναι ενδιαφέρον το γεγονός ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συμφώνησε πως το φύλο είναι σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τις εκπαιδευτικές διαδικασίες καλλιέργειας του στόχου Δεν Ξεχνώ στην τάξη. Συγκεκριμένα, 14 εκπαιδευτικοί απάντησαν πως ίσως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί να έχουν διαφορετική προσέγγιση απέναντι στο θέμα στην τάξη, ενώ μόνο 6 εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως το φύλο του εκπαιδευτικού είναι παράγοντας ο οποίος δεν παίζει κανένα ρόλο στη διδασκαλία του Δεν Ξεχνώ. Ενδιαφέρον θεωρείται, επίσης, το γεγονός ότι από τους 8 άντρες εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν στην έρευνα οι 6 συμφώνησαν πως το φύλο διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διδασκαλία Δεν Ξεχνώ. Ο παρακάτω πίνακας (Πίνακας 10), συνοψίζει τις αναφορές των εκπαιδευτικών που υποστήριξαν πως υπάρχουν διαφορές στον τρόπο διδασκαλίας του Δεν Ξεχνώ από τους άντρες και τις γυναίκες εκπαιδευτικούς και συγκεντρώνει τις δηλώσεις που αφορούν στο πώς διαφοροποιείται ο τρόπος αυτός. Κάθε αριθμός δηλώνει ένα εκπαιδευτικό από τους 14 οι οποίοι διατείνουν πως το φύλο επηρεάζει τη διδασκαλία Δεν Ξεχνώ.

Πίνακας 11

Τρόποι με τους οποίους το φύλο του εκπαιδευτικού επηρεάζει τη διδασκαλία Δεν Ξεχνώ

Ύφος Προσέγγισης ⁵¹	Πρακτικές και Υλικό	Επιλογή Θεματολογίας
8	4	2

Όπως φαίνεται και πιο πάνω, το ύφος συγκέντρωσε τις περισσότερες αναφορές από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι πιστεύουν πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν διαφορετικό ύφος προσέγγισης από τους άντρες

⁵¹ Με τον όρο ύφος εννοείται ο τόνος της φωνής και η έκφραση του προσώπου που συνοδεύουν την εκφώνηση του λόγου και της προσδίδουν ιδιαίτερο χαρακτήρα. Γενικά καθετί που περιλαμβάνει έκφραση ή/και προσωπική συναισθηματική εμπλοκή του εκπαιδευτικού η οποία εκφράζεται λεκτικά/ σωματικά στη διδασκαλία, εντάχθηκε στην κατηγορία «ύφος προσέγγισης».

εκπαιδευτικούς όσον αφορά θέματα Ε/Κ προσφύγων. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί μίλησαν για διαφορές που αφορούν στον τόνο της φωνής και της έκφρασης. Η πλειοψηφία συμφώνησε πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί διδάσκουν με μεγαλύτερο ενθουσιασμό αλλά και ευαισθησία τα θέματα που πραγματεύεται το Δεν Ξεχνώ «λόγω της φύσης τους», όπως χαρακτηριστικά δήλωσαν ορισμένοι, στοιχεία τα οποία κατά την άποψη τους είναι δυνατόν να επηρεάσουν τη διδασκαλία και ιδιαίτερα το βαθμό συγκέντρωσης της προσοχής από τους μαθητές. Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων προβληματίστηκε ιδιαίτερα στο σημείο της συνέντευξης που αφορούσε το ρόλο του κοινωνικού φύλου και τα άτομα χρειάστηκαν αρκετό χρόνο μέχρι να εκφράσουν τις απόψεις τους μέσα από παραδείγματα της σχολικής ζωής που περιέγραψαν.

Για παράδειγμα, η εκπαιδευτικός 4 μετά από έντονο προβληματισμό τόνισε πως το ύφος της γυναίκας εκπαιδευτικού στη διδασκαλία του Δεν Ξεχνώ διαφέρει από την προσέγγιση ενός άντρα.

4, 10, 100

Σ (Ε). Απλά εν τζίνη η ευαισθησία που βγάλουν [που βγάζουν] ως γυναίκες. Μπορεί να αντικατοπτρίζεται τζαι γενικά στη διδασκαλία τους, εν η άποψη μου {...}.

Παρόμοια, ο εκπαιδευτικός 18 εντόπισε διαφορά στο ύφος μιας γυναίκας εκπαιδευτικού που παρουσιάζει ένα μάθημα Δεν Ξεχνώ από τον άντρα.

18, 11-12, 96-98

Σ (Ε). Στα πλαίσια αυτά {...} μπορεί να υπάρχει μια μικρή διαφοροποίηση ως προς τον τρόπο που προσεγγίζουν το θέμα για τους πρόσφυγες {...}, ως προς τον τρόπο που θα μεταδώσει τη γνώση και όχι ως προς τα υλικά ή προς τον τρόπο που θα οργανώσει το μάθημα.

Ε. Ως προς τις πρακτικές;

Σ (Ε). Όχι, ως προς τις πρακτικές. Οι πρακτικές είναι περίπου οι ίδιες. Ως προς το ύφος που θα παρουσιάσει το μάθημα τζαι το πώς θα εκφραστεί όμως έχει διαφορά {...}.

Επιπρόσθετα, ο εκπαιδευτικός 9 στη συζήτηση κατά πόσον το φύλο παίζει ρόλο στη διαδικασία προχώρησε ένα βήμα πιο κάτω και δήλωσε πως η γυναίκα «λόγω της ευαισθησίας της μπορεί να μεταβιβάσει πιο εύκολα το συναίσθημα του πρόσφυγα στους μαθητές, ενώ ο άντρας ίσως να είναι πιο ψυχρός σε τέτοια ζητήματα».

9, 8, 88

Σ (Ε). Ίσως καμιά φορά ο δάσκαλος, ο εκπαιδευτικός να είναι λίγο πιο ψυχρός στη διδασκαλία του συγκεκριμένου μαθήματος χωρίς να είναι κανόνας. Ενώ στις γυναίκες εκπαιδευτικούς μπορεί να δοθεί πιο καλά, να μεταβιβαστεί, να βιώσουν πιο έντονα το συναίσθημα αυτό οι κοπέλες και να το μεταφέρουν.

Με τις παραπάνω απόψεις συμφωνεί και ο εκπαιδευτικός 7, ο οποίος δηλώνει πως μια εκπαιδευτικός λόγω του ρόλου της ως γυναίκα στην κοινωνία μπορεί να διδάξει πιο εύκολα ζητήματα που πραγματεύονται το Δεν Ξεχνώ.

7, 12, 92-94

Σ (Ε). Νομίζω {...} ο ρόλος όλων των εκπαιδευτικών είναι ο ίδιος. Το να διδάξουν συγκεκριμένα πράγματα που έχουν να κάμουν με το Δεν Ξεχνώ. Θεωρώ όμως ότι η γυναίκα μπορεί πιο εύκολα να το καλλιεργήσει λόγω και του ρόλου της που έχει στην κοινωνία.

Ε. Τί εννοείς;

Σ (Ε). Επειδή είναι το ευαίσθητο κομμάτι μπορεί πιο εύκολα να σου δείξει το τι σημαίνει πόνος. Επειδή είναι και φωτογραφίες με γυναίκες που χρησιμοποιούνται στο μάθημα είναι πιο κοντά νομίζω στις γυναίκες εκπαιδευτικούς.

Συμπερασματικά, αρκετοί εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την άποψη πως η γυναίκα εκπαιδευτικός διαφοροποιείται από τον άντρα ως προς το ύφος της προσέγγισης στη διδασκαλία του Δεν Ξεχνώ. Ο ενθουσιασμός ή/και η ευαισθησία είναι χαρακτηριστικά που κατά την άποψη τους, δυνατόν να επηρεάσουν τη διδασκαλία της στην τάξη. Κάποιοι εκπαιδευτικοί μάλιστα προχώρησαν ένα βήμα πιο πέρα και πρότειναν πως λόγω της μεγάλης

ευαισθησίας της είναι πιο εύκολο για αυτή να διδάξει προσφυγικά ζητήματα και να μεταφέρει συναισθήματα. Επομένως, θα μπορούσαμε να πούμε πως οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν πως η γυναίκα εκπαιδευτικός είναι δυνατόν να δημιουργήσει συναισθήματα στους μαθητές πιο εύκολα λόγω της ευαισθησίας της στα θέματα που πραγματεύεται το Δεν Ξεχνώ στο σχολείο.

Εκτός από θέματα ύφους και προσέγγισης, ορισμένοι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί τόνισαν το ρόλο του κοινωνικού φύλου στην επιλογή πρακτικών και θεματολογίας κατά τη διδασκαλία προσφυγικών ζητημάτων. Συγκεκριμένα, 4 δηλώσεις αφορούσαν στην επιλογή διαφορετικών πρακτικών και υλικού ανάλογα με το φύλο του εκπαιδευτικού, ενώ άλλες 2 δηλώσεις αφορούσαν στην επιλογή διαφορετικής θεματολογίας. Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν, δηλαδή, πως το φύλο του εκπαιδευτικού επηρεάζει τις πρακτικές που θα χρησιμοποιήσει στην τάξη και τα θέματα που θα επιλέξει να συζητήσει στα πλαίσια του Δεν Ξεχνώ.

Για παράδειγμα, η εκπαιδευτικός 4 ανέφερε πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν διαφορετικές πρακτικές διδασκαλίας σε θέματα Δεν Ξεχνώ.

4, 9, 96

Σ (Ε). Γενικά οι άντρες από τις γυναίκες χρησιμοποιούν διαφορετικές πρακτικές για να πετύχουν οποιονδήποτε στόχο έχουν {...} πόσο μάλλον σε θέματα Δεν Ξεχνώ που έχουν συναισθημα μέσα {...}.

Ο εκπαιδευτικός 16, μάλιστα, ανέφερε συγκεκριμένα παραδείγματα στις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί σε σχέση με τους άντρες.

16, 10, 132

Σ (Ε) {...} Μπορεί μια γυναίκα να χρησιμοποιήσει παραπάνω δραματοποίηση ή σχέδιο που εν χρησιμοποιώ εγώ. Εγώ μπορεί να παραθέσω γεγονότα αντί να κάμνω δραματοποίηση και θέατρο.

Παρόμοια, ο εκπαιδευτικός 18 επισημαίνει πως η διαφορά ίσως να έγκειται στις πρακτικές και αναφέρεται συγκεκριμένα στην οργάνωση της πινακίδας του Δεν Ξεχνώ.

18, 11, 94

Σ (Ε). Απλά νομίζω ότι ίσως στην πινακίδα μπορεί να υπάρχει διαφορά, μπορεί να είναι έτσι λλλίο πιο καλλιτεχνικής φύσεως της δασκάλας.

Τέλος, ο εκπαιδευτικός 1 αναφέρθηκε στην επιλογή διαφορετικής θεματολογίας μεταξύ αντρών και γυναικών εκπαιδευτικών, ειδικά αυτοί που είχαν ζήσει την εισβολή και έχουν διαφορετικές εμπειρίες λόγω διαφορετικού ρόλου.

1, 8, 89

Σ (Ε). Πιθανόν ένας άντρας να μεταφέρει τη φρίκη του πολέμου πιο έντονα στους μαθητές ενώ η γυναίκα να εστιάσει σε άλλες πτυχές, όπως ότι χάνονται ζωές ή ότι η μητέρα χάνει τους γονείς της ή ότι τα παιδιά χάνουν τους γονείς τους {...}.

1, 8, 96-98

Σ (Ε). Φυσικά από την πρακτική ως τώρα, αν δούμε οι γυναίκες εκπαιδευτικοί που είναι μεγαλύτερης ηλικίας {...} άρα σε σχέση με τους άντρες που πέρασαν από τον πόλεμο σίγουρα έχουν μια διαφορετική οπτική γωνιά του πολέμου με αποτέλεσμα να επηρεάζει, ναι. Σίγουρα οι μητέρες {...} οι γυναίκες ήταν πίσω και είδαν την αγωνία για την εξέλιξη του πολέμου και ίσως εστιάζουν σε εκείνο το σημείο του συναισθήματος, ενώ οι άντρες που ήταν πιο μπροστά ή θέτουν τον εαυτό τους σε κείνη την κατάσταση του πολέμου να εστιάζουν, όπως είπα και προηγουμένως στο τι συμβαίνει στην πολεμική ζώνη, δηλαδή τη φρίκη του πολέμου, τα κακά και ό,τι είδαν ή τους περιέγραψαν ό,τι συνέβηκε. Άρα, ναι, πιστεύω ότι θα το αντιμετωπίζουν διαφορετικά {...}

Ε. Θα εστιάσουν σε διαφορετικές πτυχές....;

Σ (Ε). Ναι το οποίο το ένα αλληλοσυμπληρώνει το άλλο. Πρέπει να εστιάσουμε και στα δύο {...}.

Η ευαισθησία της γυναίκας που προτείνεται από τους εκπαιδευτικούς, ως χαρακτηριστικό το οποίο επηρεάζει τις συγκεκριμένες παραμέτρους της διδασκαλίας (Πίνακας 11), σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, είναι περισσότερο έκδηλη όταν η εκπαιδευτικός έχει ταυτόχρονα και το ρόλο της «μητέρας». Για παράδειγμα, η εκπαιδευτικός 17 στηριζόμενη στα δικά της προσωπικά βιώματα δήλωσε πως μια μητέρα ίσως να αντιμετωπίζει τα προσφυγικά θέματα με περισσότερη ευαισθησία.

17, 94, 7

Σ (Ε). Επειδή είμαι τζαι γω μητέρα τζαι πιστεύω ότι ως μητέρα έγινα πιο ευαίσθητη στα θέματα τούτα. Τωρά που μαι μητέρα βλέπω διαφορετικά και με περισσότερη ευαισθησία κάποια θέματα σε σχέση με πριν {...}. Μια δασκάλα που είναι τζαι μάμα νομίζω ότι εν πιο ευαίσθητη στο Δεν Ξεχνώ και προκαλεί παραπάνω συναισθήματα στα μωρά με τον τρόπο της.

Ο ρόλος της γυναίκας εκπαιδευτικού ως μητέρας και η πιθανή επίδραση του ρόλου αυτού στη διδασκαλία του Δεν Ξεχνώ είναι ένα ζήτημα που προβληματίσε κι άλλους εκπαιδευτικούς. Αρκετά άτομα συμφώνησαν πως ο ρόλος της μητέρας καθιστά τη γυναίκα εκπαιδευτικό ακόμα πιο ικανή να διδάξει με μεγαλύτερη ευκολία προσφυγικά ζητήματα και να μεταφέρει συναισθήματα στους μαθητές. Για παράδειγμα, η εκπαιδευτικός 6 δήλωσε πως «...αν φτάσεις να είσαι μητέρα, μπορεί να μπει πιο εύκολα στη θέση τους που έχασαν το σπιτικό τους τζαι τα παιδικιά τους» (6, 7, 96). Με την άποψη αυτή συμφώνησαν κι άλλοι εκπαιδευτικοί, αποσπάσματα των συνεντεύξεων των οποίων δίνονται στη συνέχεια.

Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός 7 δήλωσε πως οι μητέρες εκπαιδευτικοί μπορούν να μεταδώσουν το συναίσθημα με μεγαλύτερη ευκολία αφού αντιλαμβάνονται την παρουσία και την απώλεια λόγω του ισχυρού δεσμού που αναπτύσσουν με το παιδί τους.

7, 13, 100

Σ (Ε). Θεωρώ ότι μπορούν να παρουσιάσουν τις πρακτικές για την προσφυγιά {...} του Δεν Ξεχνώ στηριζόμενες περισσότερο στο

συναισθηματικό κομμάτι, την ευαισθησία του θέματος {...} επειδή είναι διαφορετικό για μια μάνα να χάνει το παιδί της σε σχέση με οποιονδήποτε άλλο. Οπότε μια γυναίκα εκπαιδευτικός μπορεί να αντιληφθεί περισσότερο τι σημαίνει απώλεια κάποιου δικού σου, ειδικά του παιδιού σου οπότε είναι και πιο εύκολο να το μεταδώσει στους μαθητές.

Παρόμοια, η εκπαιδευτικός 14 δήλωσε πως η μητρότητα στη γυναίκα εκπαιδευτικό την καθιστά αρκετές φορές πιο ευαίσθητη σε κοινωνικά θέματα και το στοιχείο αυτό είναι δυνατόν να επηρεάσει τη διδασκαλία της για το Δεν Ξεχνώ στην τάξη.

14, 8, 92.

Σ (Ε). Ίσως αν είναι μητέρες να ναι πιο ευαίσθητες {...} άμα είσαι μάμμα [όταν είσαι μαμά] όμως, νομίζω είσαι πιο ευαίσθητη σε τούτα τα θέματα και αγγίζουν σε παραπάνω η έννοια του πολέμου, το να χάσεις δικά σου άτομα, ο πόνος γενικότερα εν πιο έντονος {...}.

Ενδιαφέρουσες θεωρούνται και άλλες δηλώσεις εκπαιδευτικών για το ρόλο που διαδραματίζει το κοινωνικό φύλο και σε περιπτώσεις που η εκπαιδευτικός είναι μητέρα. Η πλειοψηφία των ατόμων συμφώνησε πως σε τέτοια περίπτωση ίσως, ο ρόλος του φύλου στα 3 σημεία τα οποία συζητήθηκαν πιο πάνω (ύφος προσέγγισης, πρακτικές/υλικό, επιλογή θεματολογίας) είναι περισσότερο έκδηλος. Οι συμμετέχοντες μίλησαν για ευαισθησία και μεγαλύτερη ευκολία της εκπαιδευτικού να μιλήσει για θέματα που πραγματεύεται το Δεν Ξεχνώ λόγω αυτής της ευαισθησίας. Για παράδειγμα, η εκπαιδευτικός 6 δήλωσε πως μια μητέρα εκπαιδευτικός μπορεί να μπει πιο εύκολα στη θέση των προσφύγων που έχασαν τα παιδιά τους.

6, 7, 96

Σ (Ε). Τώρα αν φτάσεις να είσαι μητέρα, μπορεί να μπει πιο εύκολα στη θέση τους τζαι να νιώσεις τα συναισθήματα τους για να τα μεταδώσεις τζιόλας [κιόλας].

Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως η ενδεχόμενη ευαισθησία μιας μητέρας εκπαιδευτικού επηρεάζει τον τρόπο διδασκαλίας της και την αμεσότητα να μεταδώσει τα μηνύματα του Δεν Ξεχνώ. Συγκεκριμένα, 12 εκπαιδευτικοί από τους 20 είπαν πως η ευαισθησία μιας μάνας εκπαιδευτικού βοηθά στο να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές σε ζητήματα προσφύγων. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός 8 μιλάει για μεγαλύτερη ευκολία της μητέρας εκπαιδευτικού να διδάξει τα ζητήματα αυτά και να ευαισθητοποιήσει.

8, 10, 102

Σ (Ε). {...} νομίζω ότι επηρεάζει στη συμπεριφορά που εννά έχουν μες στην τάξη τζαι απέναντι στα παιδιά τζαι ο τρόπος που εννά κάμουν κάτι τζαι εννά ακολουθήσουν κάτι εννά ευαισθητοποιήσουν πιο πολλά τα μωρά στην περίπτωση που είναι μανάδες.

Παρόμοια, ο εκπαιδευτικός 9 μίλησε για την αμεσότητα που έχει μια μητέρα εκπαιδευτικός λόγω της μεγαλύτερης ευαισθησίας της και η εκπαιδευτικός 14 αναφέρθηκε στην ευαισθησία με την οποία μια μητέρα αντιμετωπίζει θέματα πολέμου και πόνου.

9, 8-9, 90-92

Σ (Ε). Σίγουρα νομίζω πως ναι [επηρεάζει αν η εκπαιδευτικός είναι μητέρα τη διδασκαλία της στα πλαίσια του Δεν Ξεχνώ].

Ε. Με ποιον τρόπο θα έλεγες;

Σ (Ε). Είναι πιο άμεσος ο τρόπος που φέρνουν τα θέματα τούτα. Πιο άμεσος και τους κάμνει να βιώσουν πιο άμεσα τα συναισθήματα οι μαθητές {...}.

14, 8, 9.

Σ (Ε). Ίσως αν είναι μητέρες να ναι πιο ευαίσθητες {...} και αγγίζουν σε παραπάνω η έννοια του πολέμου, το να χάσεις δικά σου άτομα, ο πόνος γενικότερα εν πιο έντονος {...}.

Συμπερασματικά, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι το κοινωνικό φύλο των εκπαιδευτικών διαδραματίζει ρόλο στη διδασκαλία του Δεν Ξεχνώ με σημαντική αναφορά στο ρόλο της γυναίκας εκπαιδευτικού ως μητέρας. Συγκεκριμένα, οι αναφορές αφορούσαν στη διαφορετική προσέγγιση που έχει μια γυναίκα απέναντι σε προσφυγικά ζητήματα η οποία εντοπίζεται, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, στο ύφος, στις διαφορετικές πρακτικές/ υλικό που χρησιμοποιεί και τέλος, στη διαφορετική θεματολογία που επιλέγει να δώσει έμφαση. Ιδιαίτερα η μνεία στις μητέρες εκπαιδευτικούς αφορούσε τη διαφορετική προσέγγιση που έχουν λόγω της ευαισθησίας τους σε κοινωνικά ζητήματα και η οποία τις καθιστά πιο ικανές να μεταφέρουν συναισθήματα στους μαθητές. Παρόλα αυτά, αν και το φύλο αναδείχθηκε ως παράγοντας που επηρεάζει τη διδασκαλία του Δεν Ξεχνώ, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, σε καμία περίπτωση δεν παρουσιάστηκε ισότιμα ισχυρό με την προσφυγική ταυτότητα. Σε αρκετές περιπτώσεις μάλιστα οι εκπαιδευτικοί διευκρίνισαν πως η προσφυγική ταυτότητα του δασκάλου είναι ένα πιο ισχυρό χαρακτηριστικό το οποίο έχει τη δυνατότητα να επηρεάσει τη διδασκαλία στα προσφυγικά ζητήματα των Ε/Κ.

Για παράδειγμα, η εκπαιδευτικός 20 δήλωσε πως η προσφυγική ταυτότητα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διδασκαλία του Δεν Ξεχνώ, ενώ ο ρόλος του φύλου είναι πιο σχετικός.

20, 9, 96

Σ (Ε). Ναι, θεωρώ ότι {...} να είσαι πρόσφυγας, τούτο που είπαμε προηγουμένως νιώθεις την αδικία επειδή την έζησες άρα νιώθεις πιο έντονα την ανάγκη να το μεταφέρεις. Τώρα το φύλο, αν θεωρήσουμε ότι οι γυναίκες εν πιο ευαίσθητες σε τούτα τα θέματα τότε ναι, θα επηρεάσει σε κάποιο βαθμό {...}.

Παρόμοια, η εκπαιδευτικός 5 δήλωσε πως η προσφυγική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και τα προσωπικά του βιώματα ίσως να είναι παράμετροι που επηρεάζουν περισσότερο τη διδασκαλία του στα πλαίσια του Δεν Ξεχνώ από ότι το φύλο.

5, 10, 98

Σ (Ε). Εξακολουθώ να πιστεύω ότι παίζει παραπάνω ρόλο αν εβίωσε καταστάσεις τζαι λιγότερο το φύλο του εκπαιδευτικού.

Τα παραπάνω αποτελέσματα σε ό,τι αφορά το ρόλο του κοινωνικού φύλου έρχονται σε συμφωνία με τα πορίσματα από τα δεδομένα που είχαν συγκεντρωθεί κατά τη διάρκεια των παρακολουθήσεων. Στις 2 από τις 3 γυναίκες εκπαιδευτικούς, δηλαδή, παρατηρήθηκαν ομοιότητες ως προς το ύφος της προσέγγισης του θέματος. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον συγκέντρωσε η εμφανής εκδήλωση των προσωπικών συναισθημάτων τους κατά τη διδασκαλία, κάτι που δεν εντοπίστηκε σε κανένα από τους 2 άντρες εκπαιδευτικούς κατά τις παρακολουθήσεις. Για παράδειγμα, η εκπαιδευτικός 4 κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας 2 περιέγραψε με συγκίνηση τις εμπειρίες που είχαν οι πρόσφυγες γονείς της αλλά και τα προσωπικά της συναισθήματα από τη διαμονή της σε σπίτι σε προσφυγικό συνοικισμό (4, 2, Α΄ τάξη). Μάλιστα η ίδια στο φύλο αναστοχασμού της διδασκαλίας 2 έγραψε:

Δεν περίμενα ότι με την αναφορά στην μητέρα μου θα ένιωθα συγκίνηση. Πραγματικά εκείνη την ώρα που βλέπαμε τις φωτογραφίες ήμουν αρκετά συγκινημένη και ίσως αυτό να επηρέασε την ανάγνωση μου στο κείμενο που διαβάζαμε. Δεν ξέρω αν οι μαθητές κατάλαβαν πώς ένιωσα εκείνη τη στιγμή {...}» (έντυπο αναστοχασμού, 4, 2, Α΄ τάξη).

Στις παρακολουθήσεις της ίδιας εκπαιδευτικού, επίσης, επισημαίνουμε έμφαση στον τόνο της φωνής και στην έκφραση, όχι μόνο από την ίδια καθώς διάβαζε το κείμενο στους μαθητές αλλά και από τους μαθητές. Ιδιαίτερα στη διδασκαλία 1 η εκπαιδευτικός επισημαίνει στη μαθήτριά να προσέξει το ύφος της καθώς διαβάζει. Συγκεκριμένα στις σημειώσεις της ερευνήτριας καταγράφηκαν τα λόγια της εκπαιδευτικού:

«Πρέπει να διαβάζεις με ύφος Ν....., με φόβο γιατί είμαστε σε περιβάλλον πόλεμου τζαι εν λογικό τούτοι οι άνθρωποι να εφοβούνταν» (4, 1, Α΄ τάξη).

Παρόμοια στοιχεία στην προσέγγιση εντοπίζουμε και στις παρακολουθήσεις της διδασκαλίας της εκπαιδευτικού 5, η οποία προσπάθησε με ενθουσιασμό να παραδώσει όσα είχε σχεδιάσει στη διδασκαλία της. Μάλιστα στη διδασκαλία 2 όταν η συζήτηση επικεντρώθηκε στις εμπειρίες των μαθητών, η ίδια ανέφερε πως νιώθει ανασφάλεια και φόβο όταν περνά από σημεία που φαίνονται φυλάκια των Τούρκων (5, 2, Δ' τάξη). Ιδιαίτερο ύφος όμως στον τόνο της φωνής και στην έκφραση εντοπίστηκε από την ερευνήτρια, επίσης, κατά την μεγαλόφωνη ανάγνωση της εκπαιδευτικού στο κείμενο της δραματοποίησης. Όταν οι μαθητές μάλιστα πήραν το λόγο η ίδια επεσήμανε πως πρέπει να προσέξουν το ύφος και την έκφραση των συναισθημάτων τους καθώς παίρνουν το ρόλο παιδιών που έζησαν την εισβολή και έχασαν το χωριό τους. Συγκεκριμένα καταγράφηκαν τα εξής λόγια της εκπαιδευτικού:

Πάρε τις φηγούρες τζαι προσπάθησε να νιώσεις τι θα ένιωθαν τα παιδιά αυτά. {...} Θέλω να ακούσω τα συναισθήματα τους. Πρόσεξε πολλά [πολύ] το ύφος σου {...} (5, 3, Δ' τάξη).

Οι ομοιότητες αυτές που περιγράφονται στις σημειώσεις της ερευνήτριας κατά τις παρακολουθήσεις των εκπαιδευτικών συμφωνούν με τα δεδομένα των συνεντεύξεων, σύμφωνα με τα οποία το φύλο του εκπαιδευτικού επηρεάζει το ύφος της προσέγγισης των θεμάτων που αφορούν στην προσφυγοποίηση των ΕΚ (Πίνακας 11). Ενδιαφέρουσα θεωρείται η δήλωση ενός μαθητή ο οποίος κατά τη διάρκεια της συνέντευξης δήλωσε πως οι δασκάλες τους έχουν πιο «λυπημένο» ύφος όταν γίνεται αναφορά σε ζητήματα Ε/Κ προσφύγων.

40, 6, 120-127

E. Εμίλησαν σου οι δασκάλοι σου για τούτες τις γυναίκες;

Σ (M). Όι.

Σ (E). Στο σχολείο είχες τζαι δασκάλους, όι μόνο δασκάλες;

Σ (M). Ναι. Ίνταλος να το πω [πώς να το πω] {...} Οι δασκάλες ελαλούσαν μας το τζαι εκαταλαμβαίναμε το πιο καλά [οι δασκάλες μας τα έλεγαν και το καταλαμβαίναμε πιο καλά].

E. Τι εννοείς;

Σ (Μ). Οι άντρες μιλούν μας όί πολλά λυπημένα. Ενώ οι δασκάλες ελαλούσαν μας το λυπημένα. Τζαι η κυρία Σ... άμα διαβάζει ένα ποίημα διαβάζει το με ύφος.

Στο σημείο αυτό να σημειωθεί πως για ευνόητους λόγους οι μαθητές δεν ρωτήθηκαν άμεσα για την άποψη τους σε ζητήματα επιρροής κοινωνικού φύλου και διδασκαλίας Δεν Ξεχνώ και η παραπάνω δήλωση του μαθητή ήταν αυθόρμητη. Οι μαθητές, ωστόσο, είχαν την ευκαιρία να εκφραστούν όσον αφορά στο συμβολισμό των γυναικών στις παραστάσεις των Ε/Κ προσφύγων στο επόμενο μέρος.

Μια άλλη παράμετρος η οποία ειπώθηκε από τους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων είναι ο ρόλος του κοινωνικού φύλου στην επιλογή της μεθόδου διδασκαλίας και θεματολογίας. Στις γυναίκες εκπαιδευτικούς εντοπίστηκαν κοινά στοιχεία που αφορούν στη μεθοδολογία της διδασκαλίας και στην επιλογή των δραστηριοτήτων. Συγκεκριμένα, η εκπαιδευτικός 4 αφιέρωσε αρκετό χρόνο από τις διδασκαλίες της στην ανάγνωση ανθρώπινων ιστοριών (4, 1-2, Α΄ τάξη) και η εκπαιδευτικός 5 χρησιμοποίησε δραματοποίηση με φιγούρες κουκλοθέατρου (5, 3, Δ΄ τάξη). Οι μαθητές πήραν το ρόλο Ε/Κ προσφυγόπουλων και εξέφρασαν τα συναισθήματα τους. Τέλος, η εκπαιδευτικός 6 στις διδασκαλίες 3 και 4 ανέθεσε στους μαθητές ομαδικές εργασίες, μία εκ των οποίων αφορούσε στη συμπλήρωση των συναισθημάτων των προσφύγων σε συννεφάκια στα φύλλα εργασίας και στη δημιουργία σχετικής ζωγραφιάς (6, 3-4, Δ΄ τάξη). Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι τα δεδομένα των παρατηρήσεων φανερώνουν μία τάση των γυναικών να εντάσσουν στη διδασκαλία τους δραστηριότητες οι οποίες δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να μπουν στη θέση των ατόμων που βίωσαν την εισβολή, να γνωρίσουν τα συναισθήματα των ατόμων αυτών και ίσως να τα νιώσουν σε κάποιο βαθμό, σε μια προσπάθεια δημιουργίας ενσυναίσθησης.

Σε αντίθεση, οι καταγραφές της ερευνήτριας για τις διδασκαλίες από τους άντρες εκπαιδευτικούς οι οποίοι έτυχαν παρακολούθησης κατέδειξαν έμφαση στην περιγραφή και παράθεση των γεγονότων. Είναι ενδιαφέρον το γεγονός ότι και στις 2 μελέτες περίπτωσης, οι άντρες έδωσαν ιδιαίτερη έμφαση στην περιγραφή των γεγονότων παρά των συναισθημάτων των ατόμων που

ενεπλάκησαν. Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός 13 αφιέρωσε μεγάλο μέρος της διδασκαλίας 1 στην διήγηση των γεγονότων της εισβολής μέσα από οπτικοακουστικό υλικό (13, 1, Γ' τάξη) και ο εκπαιδευτικός 1 στη διδασκαλία 2 μέσα από τη δραστηριότητα με τον χάρτη προσπάθησε να διηγηθεί σε συντομία τα γεγονότα και να κατασκευάσει κατάλογο με τα κατεχόμενα χωριά και πόλεις (1, 2, Δ' τάξη).

Συμπερασματικά, τόσο τα δεδομένα από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών όσο και από τις μελέτες περίπτωσης αναδεικνύουν σημαντικό το ρόλο που διαδραματίζει το κοινωνικό φύλο στις διδασκαλίες Δευ Ξεχνώ. Οι εκπαιδευτικοί στις συνεντεύξεις τους αναφέρθηκαν στο ρόλο που διαδραματίζει το φύλο του εκπαιδευτικού σε 3 παραμέτρους, όσον αφορά στο ύφος της προσέγγισης, στην επιλογή της μεθοδολογίας/ υλικού και στην επιλογή θεματολογίας. Τα δεδομένα αυτά ενισχύονται από τις μελέτες περίπτωσης, τις καταγραφές της ερευνήτριας και τα έντυπα αναστοχασμού των διδασκόντων, όπου δηλώνεται μια τάση των γυναικών για ιδιαίτερο ύφος στη διδασκαλία τους (τόνος φωνής και έκφρασης) αλλά και μια ροπή στην επιλογή δραστηριοτήτων στις οποίες γίνεται προσπάθεια για δημιουργία συναισθημάτων στους μαθητές. Σε αντίθεση, εντοπίζεται μια τάση στους άντρες για έμφαση στην παράθεση και περιγραφή των γεγονότων.

Εκ κατακλείδι, τόσο τα δεδομένα από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών όσο και από τις μελέτες περίπτωσης αναδεικνύουν σημαντικό το ρόλο που διαδραματίζει το κοινωνικό φύλο στις διδασκαλίες Δευ Ξεχνώ. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που η γυναίκα εκπαιδευτικός είναι μητέρα η διαφοροποίηση ανάμεσα στα φύλα όσον αφορά τις πιο πάνω παραμέτρους είναι περισσότερο έκδηλη. Ο ρόλος της γυναίκας ως «μάννας» είναι ένα θέμα που μας απασχόλησε και στην αναπαράσταση του προσφυγικού τραύματος των Ε/Κ. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών όσον αφορά αυτή την πτυχή περιγράφονται πιο κάτω.

4.3.2. Οι γυναίκες στο ρόλο της «μάννας» ως σύμβολα παράστασης του προσφυγικού τραύματος των Ε/Κ

Όπως φάνηκε, οι αναφορές των εκπαιδευτικών και τα δεδομένα των παρατηρήσεων κατέδειξαν το ρόλο που διαδραματίζει το κοινωνικό φύλο στη διδασκαλία θεμάτων που αφορούν τους Ε/Κ πρόσφυγες. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, το κοινωνικό φύλο είναι δυνατόν να επηρεάσει το ύφος της διδασκαλίας, τις πρακτικές και την επιλογή θεματολογίας στην τάξη. Η διάκριση αυτή μεταξύ αντρών και γυναικών εκπαιδευτικών είναι πιο έκδηλη, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, στις περιπτώσεις που η εκπαιδευτικός φέρει παράλληλα και το ρόλο της μητέρας. Παράλληλα, μια άλλη πτυχή η οποία εξετάστηκε και αφορά στο ρόλο του φύλου ήταν η αντίληψη των εκπαιδευτικών και των μαθητών για το συμβολισμό της γυναίκας ως παράσταση του προσφυγικού τραύματος των Ε/Κ. Για το σκοπό αυτό, στην πρώτη φάση παρουσιάστηκαν 2 φωτογραφίες (Παράρτημα 1) που παρουσιάζουν Ε/Κ γυναίκες πρόσφυγες να πενθούν και ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς να περιγράψουν τις φωτογραφίες αυτές και να αναπτύξουν σενάρια αξιοποίησης τους στην τάξη. Στη δεύτερη φάση, παρουσιάστηκαν 3 επιπλέον φωτογραφίες που παρουσίαζαν γυναίκες ως σύμβολα του προσφυγικού τραύματος των Ε/Κ προσφύγων (Παράρτημα 1). Συγκεκριμένα οι δύο φωτογραφίες αποτελούν γραμματόσημα της Κυπριακής Δημοκρατίας για το Ταμείο Προσφύγων και η τρίτη φωτογραφία είναι ψηφιδωτό της ζωγράφου Αυγούστας Στυλιανού με τίτλο: Τουρκική εισβολή 1974. Η ερευνήτρια ζήτησε από τους εκπαιδευτικούς να δικαιολογήσουν την ύπαρξη και καθιέρωση της γυναικείας φιγούρας στο συμβολισμό. Οι φωτογραφίες της πρώτης φάσης παρουσιάστηκαν ταυτόχρονα και στους μαθητές από τους οποίους ζητήθηκε η περιγραφή τους. Τα δεδομένα από τις απαντήσεις των μαθητών δίνουν σημαντικά, επιπρόσθετα στοιχεία που συμπληρώνουν τα δεδομένα από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών.

Ενδιαφέρουσες θεωρούνται οι περιγραφές που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί βλέποντας τις πρώτες 2 φωτογραφίες. Είναι σημαντικό το γεγονός ότι η περιγραφή της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών δεν περιλαμβάνει κανένα έμφυλο χαρακτηριστικό, καθώς τα άτομα αυτά εστιάζουν στον «άνθρωπο», «στον πρόσφυγα» και «στον πονεμένο». Θα μπορούσε κανείς να πει πως οι εκπαιδευτικοί αγνοούν το χαρακτηριστικό του φύλου όταν πρόκειται για το

συναίσθημα του πόνου και της θλίψης του πρόσφυγα. Συγκεκριμένα, 14 από τους εκπαιδευτικούς εκ των οποίων 7 άντρες και 7 γυναίκες, περιγράφουν τις εικόνες χωρίς έμφυλους προσδιορισμούς, μιλώντας για «ανθρώπινο πόνο» και μόνο 6 άτομα από τα 20 μιλούν για «γυναίκες». Στις περιγραφές των συμμετεχόντων υπερισχύουν οι λέξεις πόνος, απελπισία, χαμός, θλίψη και ειδικά η λέξη «πόνος» απαντάται 22 φορές στις περιγραφές των φωτογραφιών από τους εκπαιδευτικούς. Στο σημείο αυτό, θα μπορούσε κανείς να υποθέσει ότι οι γυναίκες στις 2 πρώτες φωτογραφίες που παρουσιάστηκαν στους εκπαιδευτικούς αντιπροσωπεύουν για τους συμμετέχοντες όλους τους Ε/Κ οι οποίοι επέφεραν εξαιτίας της τουρκικής εισβολής και για το λόγο αυτό χρησιμοποιούν μη φυλετικά προσδιορισμένες λέξεις στην περιγραφή τους. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός 1 μιλά για τον πόνο των ανθρώπων ο οποίος είναι έκδηλος στις φωτογραφίες αυτές χωρίς να προσδιορίζει το φύλο.

1, 6, 65-66

*Ε. Μπορείς να περιγράψεις με λίγα λόγια τις φωτογραφίες που βλέπεις;
Σ (Ε). Είναι προφανώς συγγενείς αγνοουμένων γιατί κρατούν φωτογραφίες εκείνη την περίοδο που περίμεναν ακόμα ότι ίσως κάποιοι επιστρέψουν. Φαίνεται ο πόνος των ανθρώπων αλλά φαίνεται και η απογοήτευση τους και ότι μάλλον το έχουν χωνεύσει ότι τελείωσε {...}.*

Παρόμοια, οι εκπαιδευτικοί (άντρες) 16 και 18 όταν τους ζητήθηκε να πουν τι βλέπουν έδωσαν έμφαση στην περιγραφή των συναισθημάτων των φιγούρων στις φωτογραφίες, παρά στο φύλο τους. Ο εκπαιδευτικός 18 επισημαίνει, επίσης, και τη μεγάλη χρήση τέτοιων φωτογραφιών κατά τη διάρκεια των σχολικών του χρόνων.

16, 8, 102

Σ (Ε). Οι πουπάνω [οι από πάνω] φωτογραφίες δείχνουν συναίσθημα, δείχνουν τον πόνο, τη λύπη, τη στεναχώρια {...}.

18, 9, 69-74

Σ (Ε). Να σου πω {...} φυσικά με αυτές τις φωτογραφίες μεγαλώσαμε. Είχαμε στα σχολεία μας, εμείς η γενιά μου {...} με τέτοιες φωτογραφίες είχαμε βομβαρδιστεί στα παιδικά και στα νεανικά μας χρόνια {...}.

Ε. Τί βλέπεις δηλαδή στις φωτογραφίες;

Σ (Ε). Βλέπω τον πόνο της προσφυγιάς, βλέπω τα αποτελέσματα και τις συνέπειες, για τους αγνοούμενους {...}.

Επιπρόσθετα, η εκπαιδευτικός 17 επισημαίνει τα συναισθήματα που εκφράζουν τα άτομα της φωτογραφίας. Μιλά αφηρημένα για «αυτούς» που νιώθουν τον πόνο, για συγγενείς αγνοουμένων και δεν προσδιορίζει το φύλο.

17, 5, 73-74

Ε. Μπορείς να περιγράψεις με λίγα λόγια τις φωτογραφίες που βλέπεις;

Σ (Ε). Βλέπουμε τον πόνο που νιώθουν, τη λύπη γιατί έχασαν ένα δικό τους άνθρωπο ή γιατί δεν ξέρουν που βρίσκονται {...}. Στη δεύτερη (φωτογραφία) εν ξεκάθαρο ότι είναι συγγενείς αγνοουμένων, άνθρωποι που έχασαν τους δικούς τους {...}.

Αντιθέτως, 6 μόνο εκπαιδευτικοί, εκ των οποίων μόνο 1 άντρας και 5 γυναίκες, ορίζουν στην περιγραφή τους το φύλο των ατόμων στις φωτογραφίες μιλώντας για γυναίκες, κοπέλες και μάνες. Για παράδειγμα ο εκπαιδευτικός 9 στη φωτογραφία επισημαίνει τον «πόνο της μάνας», ενώ μετά γενικεύει την περιγραφή μιλώντας για «ανθρώπινο πόνο».

9, 7, 72

Σ (Ε). Βασικά είναι ο πόνος της γυναίκας ή της μάνας ή τελοσπάντων κάποιου ο οποίος έχει ένα αγνοούμενο. Είναι ο πόνος του ανθρώπου που έχει χάσει κάποιον δικό του, εν προφανές τζαι που τη δεύτερη τη φωτογραφία {...}.

Παρόμοια, η εκπαιδευτικός 5 αναφέρθηκε στη «λαχτάρα, απελπισία μιας μάνας» (5, 8, 76) και η εκπαιδευτικός 4, όπως φαίνεται πιο κάτω, μίλησε για «πληγωμένες γυναίκες» (4, 7, 76).

4, 7, 76

Σ (Ε). {...} γυναίκες οι οποίες είναι πληγωμένες, απεγνωσμένες, κλαίνε τζαι γυναίκες οι οποίες περιμένουν κάποιους να έρτουν που αγνοούνται.

Συμπερασματικά, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν ορίζει το φύλο και περιορίζεται στην περιγραφή των συναισθημάτων τους. Θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι για τους συμμετέχοντες, οι γυναίκες στις φωτογραφίες αντιπροσωπεύουν την ολότητα του Ε/Κ κόσμου που υπέφερε εξαιτίας της τουρκικής εισβολής και για το λόγο αυτό οι συμμετέχοντες εστιάζουν στον ανθρώπινο πόνο και στην απώλεια παρά στο φύλο του πενθούντος. Τα δεδομένα από τις περιγραφές των εκπαιδευτικών ενισχύονται με τις απαντήσεις των μαθητών. Οι μαθητές κλήθηκαν να περιγράψουν τις φωτογραφίες και να δηλώσουν αν έτυχε να ξαναδούν τέτοιες ή παρόμοιες εικόνες.

Συγκεκριμένα, 7 από τους 20 μαθητές στην περιγραφή δεν όρισε το φύλο των ατόμων της φωτογραφίας και αναφέρθηκε σε πρόσωπα που έχασαν αγαπημένους ή/ και το σπίτι τους. Για παράδειγμα, η μαθήτρια 21 όταν ρωτήθηκε να περιγράψει τι βλέπει στις φωτογραφίες απάντησε πως βλέπει «πρόσωπα που κλαίνε».

21, 5, 63-66

Ε. Μπορείς να περιγράψεις τις φωτογραφίες που βλέπεις;

Σ (Μ). Τι να σας πω; Εφόσον δείχνουν τα που μόνες τους. Εν ακούσετε ποτέ τη φράση «μια εικόνα χίλιες λέξεις»;

Ε. Δηλαδή τί βλέπεις;

Σ (Μ). Πρόσωπα που κλαΐσιν [κλαίνε], χαμός, θάνατος.

Παρόμοια, η μαθήτρια 28 απέφυγε να χρησιμοποιήσει έμφυλα χαρακτηριστικά στην περιγραφή της.

28, 4, 67-68

Ε. Τί βλέπεις δηλαδή;

Σ (Μ). Ότι έχει πολλούς ανθρώπους που έχασαν τα άτομα που αγαπούσαν.

Ορισμένοι μαθητές μάλιστα, στην περιγραφή τους αγνοώντας το φύλο εστίασαν στα συναισθήματα που εκφράζουν τα άτομα της φωτογραφίας. Ο μαθητής 34 επισημαίνει ότι βλέπει «λύπη, κλάμα» (34, 5, 96) και ο μαθητής 37 δήλωσε πως βλέπει φωτογραφίες που έχουν πολλή λύπη. Ενδιαφέρουσα είναι η δήλωση του στη συνέχεια πως δεν είναι ωραίο να βλέπει κανείς τέτοιες φωτογραφίες.

37, 5-6, 99-100

Ε. Μπορείς να περιγράψεις τις φωτογραφίες που βλέπεις;

Σ (Μ). Βλέπω φωτογραφίες με πάρα πολλή λύπη. Έννε ωραίο να βλέπεις τέτοιες φωτογραφίες γιατί νιώθεις τζαι συ τον πόνο τους αν τες δεις.

Καταλαβαίνεις πόσο λυπούνται μόνο που [από] την έκφραση τους.

Συμπερασματικά, σε αντίθεση με τα δεδομένα των εκπαιδευτικών η πλειοψηφία των μαθητών χρησιμοποίησε έμφυλους προσδιορισμούς στην περιγραφή. Στο σημείο αυτό θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι ο συμβολισμός που εντοπίστηκε στις περιγραφές των μαθητών δεν είναι τόσο ισχυρός όπως στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, παρόλα αυτά σε καμία περίπτωση δεν θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι ανύπαρκτος. Αν και η πλειοψηφία, δηλαδή, των μαθητών βλέπει στις φωτογραφίες και μιλά για «γυναίκες, μητέρες, κοπέλες», εντούτοις, 7 στους 20 μαθητές δεν ανέφεραν έμφυλα χαρακτηριστικά των ατόμων.

Ενδιαφέρουσες θεωρούνται, επίσης, οι δηλώσεις των μαθητών οι οποίες αφορούν στο λόγο που πενθούν τα άτομα της φωτογραφίας. Οι περισσότεροι μαθητές αναφέρθηκαν στην απώλεια αγαπημένων προσώπων, ενώ άλλοι στην απώλεια του σπιτιού τους. Στην ερώτηση αν έχουν ξαναδεί αυτές ή παρόμοιες φωτογραφίες, όλοι οι μαθητές απάντησαν θετικά. Ο παρακάτω πίνακας συνοψίζει τις απαντήσεις των μαθητών για το πού έτυχε να δουν αυτές ή παρόμοιες φωτογραφίες με γυναίκες που πενθούν για τα αποτελέσματα της εισβολής. Να σημειωθεί πως κάθε αριθμός δηλώνει ένα μαθητή ο οποίος αυθόρμητα δήλωσε περιβάλλον χωρίς να του δοθεί καμία επιλογή. Ένας μαθητής ήταν δυνατόν να αναφέρει περισσότερο από ένα περιβάλλοντα.

Πίνακας 12

Περιβάλλοντα στα οποία οι μαθητές είδαν φωτογραφίες με γυναίκες να πενθούν για τα αποτελέσματα της εισβολής

Σχολείο	Τηλεόραση
17	5

Όπως φαίνεται στον πίνακα η πλειοψηφία των αναφορών αφορούσε το σχολείο ενώ ένας μικρός αριθμός την τηλεόραση. Συγκεκριμένα, 17 μαθητές δήλωσαν πως έτυχε να ξαναδούν αυτές ή παρόμοιες φωτογραφίες με γυναίκες που πενθούν για τα αποτελέσματα της εισβολής. Ενδιαφέρον είναι το γεγονός ότι 8 μαθητές δήλωσαν συγκεκριμένα πως βλέπουν τις φωτογραφίες σε πινακίδες και 3 σε εκδηλώσεις που διοργανώνει το σχολείο. Άλλες αναφορές αφορούσαν τετράδια και φύλλα εργασίας. Με τον τρόπο αυτό, ενισχύονται τα παραπάνω αποτελέσματα της έρευνας που αφορούν στις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία τους στα πλαίσια του Δεν Ξεχνώ.

Για παράδειγμα, ο μαθητής 39 ανέφερε πως τις φωτογραφίες τις έχει δει στην πινακίδα του Δεν Ξεχνώ στην τάξη του (39, 3, 74). Παρόμοια ο μαθητής 36 αναφέρθηκε στην πινακίδα.

36, 6-7, 119-124

Ε. Μπορείς να περιγράψεις τις φωτογραφίες που βλέπεις;

Σ (Μ). Κυρία, βλέπω πρόσωπα να κλαίν, ναν θλιμμένα {...}.

Ε. Γιατί νομίζεις ότι κλαίνε;

Σ (Μ). Επειδή έχασαν ένα αγαπημένο τους πρόσωπο τζαι επίσης έχασαν το σπίτι τους τζαι έπρεπε να μετακινηθούν στην ίδια τους τη χώρα.

Ε. Εσύ έχεις ξαναδεί παρόμοιες φωτογραφίες;

Σ (Μ). Ναι {...} Ήταν γιαγιάδες μαζί με τις αδερφές που εκλαιάν [έκλαιγαν] {...} Ήταν έτσι συγκινητικές. Ήταν παν στην πινακίδα.

Η μαθήτριά 30 επίσης, δήλωσε πως είδε τις φωτογραφίες στις πινακίδες και στον υπολογιστή της τάξης.

30, 4, 75-78

E. Εσύ έχεις ξαναδεί παρόμοιες φωτογραφίες;

Σ (Μ). Ναι, στις πινακίδες που κάναμε γιορτή.

E. Σας έχει μιλήσει κάποιος δάσκαλος ή κάποια δασκάλα σου για τούτες τις φωτογραφίες;

Σ (Μ). Ναι. Έδειξε μας τες στο κομπιούτερ, είπε μας πώς νιώθουσιν, ότι μαζεύονται όλες οι γυναίκες, κρατούν τις εικόνες, κλαίσιν {...}.

Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αναπτύξουν σενάρια με περιπτώσεις στις οποίες θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν τις συγκεκριμένες ή παρόμοιες φωτογραφίες στη τάξη. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως οι φωτογραφίες αυτές είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθούν για να διδαχθούν γενικά οι συνέπειες ενός πολέμου, η έννοια του πρόσφυγα με ταυτόχρονη καλλιέργεια φιλειρηνικής στάσης από τους μαθητές. Είναι σημαντικό το γεγονός ότι οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο συγκεκριμένο ερώτημα ενισχύουν περαιτέρω τα αποτελέσματα που συζητήθηκαν πιο πάνω, στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα και τα οποία ανέδειξαν το σχολείο ως το σημαντικότερο περιβάλλον εκμάθησης της έννοιας του πρόσφυγα (Πίνακας 3). Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός 15 δήλωσε πως θα χρησιμοποιούσε τις φωτογραφίες με τις γυναίκες που πενθούν για να αντιληφθούν οι μαθητές την έννοια του πρόσφυγα.

15, 9, 82

Σ (Ε). Γενικά να καταλάβουν τζαι το πώς νιώθει οποιοσδήποτε πρόσφυγας, μπορείς να το συνδέσεις τζαι να βγάλεις ένα οικουμενικό μήνυμα ότι προσφυγιά έννε μόνο στην Κύπρο, έχουμε τζαι πρόσφυγες στην Αφρική που εν {...} έσσει πρόσφυγες στην Αφρική λόγω πολέμων, έσσει πρόσφυγες στην Αμερική λόγω φυσικών καταστροφών τζαι λόγω τυφώνων {...}. Μπορείς να μιλήσεις για τις συνθήκες. Όταν λέμε πρόσφυγας, πώς μπορεί να καταλάβει ένα μωρό τί είναι ο πρόσφυγας αν δεν του δείξεις εικόνες, δύσκολα καταλάβει κάποιος τί εν ο πρόσφυγας.

Η εκπαιδευτικός 21 ανέφερε ότι θα χρησιμοποιούσε τις φωτογραφίες για να διδάξει τα αποτελέσματα ενός πολέμου.

10, 8, 110

Σ (Ε). Εμ για τις συνέπειες ενός πολέμου εννά μπορούσαν να βκουν πράματα [θα μπορούσαν να βγουν πράγματα] {...} εννά μπορούσαμε να τις χρησιμοποιήσουμε για να μιλήσουν τα μωρά να πουν τι νιώθουν, να φανταστούν τι εσυνέβηκε, να σκεφτούν τι εννά γίνει μετά {...}.

Παρόμοια, η εκπαιδευτικός 11 δήλωσε πως θα χρησιμοποιούσε τις φωτογραφίες για να καταλάβουν οι μαθητές τις συνέπειες ενός πολέμου.

11, 8, 106

Σ (Ε). Στα πλαίσια του Δεν Ξεχνώ ίσως για να δείξουμε τις συνέπειες ενός πολέμου, εννά μπορούσαμε πάλε να το κάμουμε. Επειδή οι μαθητές μας εν εντελώς εκτός που τούτο ούλλο [όλο], εννά μπορούσαν να δουν την αγωνία τούτου του μωρού, να δουν το κλάμα της μάμας, την αγωνία σε τούτες τες κοπέλλες, να βιώσουν τζαι τα μωρά ίσως λλίο το τι επεράσαν. Άρα παραπάνω είναι να δουν τις συνέπειες ενός πολέμου {...}.

Συμπερασματικά, αρκετοί εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως οι φωτογραφίες θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν με στόχο να πληροφορηθούν οι μαθητές τις τραγικές συνέπειες ενός πολέμου και να γνωρίσουν την πανανθρώπινη έννοια του πρόσφυγα. Πολλοί ακόμα εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως θα χρησιμοποιούσαν τις φωτογραφίες για να «δουν όσα πέρασαν οι παππούδες τους» (14, 6, 74) και να «βιώσουν τον πόνο του Ε/Κ πρόσφυγα δείχνοντας συμπόνοια σε άλλες περιπτώσεις προσφυγοποίησης ανά τον κόσμο». Επομένως, εκτός από το γενικό σκοπό συνειδητοποίησης των συνεπειών ενός πολέμου και της πανανθρώπινης έννοιας του πρόσφυγα, οι εκπαιδευτικοί πρότειναν και την αξιοποίηση των φωτογραφιών για να γνωρίσουν τον πόνο του Ε/Κ πρόσφυγα μέσω της ενσυναίσθησης.

14, 6, 74

Σ (Ε). Βεβαίως για να καταλάβουν τι συμβαίνει σε ένα πόλεμο. Ότι χάνονται άνθρωποι, ή αγνοούνται που εν ακόμα χειρότερο {...} Και γενικότερα για να ευαισθητοποιήσουμε τα παιδιά {...} και εν πιο καλά να ξέρουν τι εβίωσαν οι παππούδες τους, οι γιαγιάδες τους και ανά πάσα στιγμή μπορεί να βιώσουν και άλλα παιδιά σε άλλες χώρες.

Επιπρόσθετα, η εκπαιδευτικός 17 ανέφερε πως θα τις χρησιμοποιούσε για να «νιώσουν, να βιώσουν οι μαθητές κάποια συναισθήματα».

17, 5, 76

Σ (Ε). Θα τις αξιοποιούσα γιατί ειδικά στην πρώτη εικόνα φαίνεται έντονα το συναίσθημα που νιώθουν τα άτομα αυτά. {...} έτσι για να νιώσουν, να βιώσουν και οι ίδιοι οι μαθητές μέσα που τούτη την εικόνα κάποια συναισθήματα περισσότερο. Να βιώσουν τη θλίψη γιατί άλλο να λέμε τα γεγονότα, εν μπορούν να φανταστούν οι μαθητές τον πόνο που ενιώθαν οι γυναίκες ενώ με τούτη την εικόνα φαίνεται {...} .

Παρόμοια, η εκπαιδευτικός 6 δήλωσε πως θα χρησιμοποιούσε τις φωτογραφίες για να νιώσουν οι μαθητές τα συναισθήματα των προσφύγων.

6, 5, 62

Σ (Ε). Για συζήτηση στη τάξη, να δουν οι μαθητές τζαι να μπουν στη θέση αυτών των ανθρώπων, να νιώσουν τί νιώθουν, να καταλάβουν τί επροκάλεσε αυτά τα συναισθήματα {...}.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα από προηγούμενο υποκεφάλαιο, το σχολείο είναι το σημαντικότερο περιβάλλον εκμάθησης της πανανθρώπινης έννοιας του πρόσφυγα. Με αφορμή της γενικής έννοιας του πρόσφυγα, οι εκπαιδευτικοί πρότειναν δραστηριότητες αξιοποίησης των φωτογραφιών με τις Ε/Κ γυναίκες που πενθούν, οι οποίες έχουν ως στόχο την αναφορά ειδικά και στα γεγονότα της Κύπρου μιλώντας για τους ΕΚ πρόσφυγες. Είναι ενδιαφέρον το γεγονός ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην εμπειρία του τραύματος των Ε/Κ προσφύγων και στη δημιουργία δραστηριοτήτων στη τάξη με στόχο να βιώσουν οι μαθητές τα όσα υπέφεραν οι ΕΚ, μέσω της ενσυναίσθησης.

Εν κατακλείδι, όπως συζητήθηκε πιο πάνω, το γεγονός ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν ορίζει το φύλο και περιορίζεται στην περιγραφή των συναισθημάτων των ατόμων στις φωτογραφίες μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι γυναίκες στις φωτογραφίες αντιπροσωπεύουν για τους συμμετέχοντες τον πόνο του πρόσφυγα για τις απώλειες που βίωσε εξαιτίας της τουρκικής εισβολής. Τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από τις περιγραφές ενδυναμώνουν τα αποτελέσματα για την έννοια του πρόσφυγα που κατέχουν οι συμμετέχοντες, έννοια η οποία διερευνήθηκε προηγουμένως, στο πρώτο μέρος του κεφαλαίου αυτού. Επιπρόσθετα, το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως θα αξιοποιούσαν τις συγκεκριμένες φωτογραφίες για να διδάξουν την πανανθρώπινη έννοια του πρόσφυγα και να διηγηθούν το τραύμα της Κύπρου ενδυναμώνει προηγούμενα αποτελέσματα όσον αφορά στη διδασκαλία για την έννοια του πρόσφυγα και στις επιδιώξεις των εκπαιδευτικών μέσα από το Δεν Ξεχνώ. Οι μαθητές, εξάλλου, κλήθηκαν να περιγράψουν τις φωτογραφίες και να δηλώσουν αν έτυχε να ξαναδούν τέτοιες ή παρόμοιες εικόνες υποδεικνύοντας το σχολείο και την τηλεόραση ως τα πιο συνήθη περιβάλλοντα.

4.3.2.1. Ερμηνεία του συμβολισμού της «γυναίκας – μάνας» στην αναπαράσταση του προσφυγικού τραύματος από τους εκπαιδευτικούς

Όπως περιγράφηκε παραπάνω, στην πρώτη φάση της ενότητας αυτής στις συνεντεύξεις παρουσιάστηκαν δύο φωτογραφίες που παρουσιάζουν Ε/Κ γυναίκες πρόσφυγες να πενθούν και ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς να περιγράψουν τις φωτογραφίες αναπτύσσοντας σενάρια αξιοποίησης τους στην τάξη. Με σκοπό την περαιτέρω διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το ζήτημα, στη δεύτερη φάση παρουσιάστηκαν τρεις επιπλέον φωτογραφίες που παρουσίαζαν γυναίκες ως σύμβολα του προσφυγικού τραύματος των Ε/Κ προσφύγων (Παράρτημα 1). Συγκεκριμένα, οι δύο επιπλέον φωτογραφίες αποτελούν γραμματόσημα της Κυπριακής Δημοκρατίας για το Ταμείο Προσφύγων και η τρίτη φωτογραφία είναι ψηφιδωτό της ζωγράφου Αυγούστας Στυλιανού με τίτλο: Τουρκική εισβολή 1974. Η ερευνήτρια ζήτησε από τους εκπαιδευτικούς να δικαιολογήσουν την ύπαρξη και καθιέρωση της γυναικείας φιγούρας στο συμβολισμό. Ο παρακάτω πίνακας συνοψίζει τους λόγους που

ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί δικαιολογώντας την επιλογή γυναικών ως σύμβολα παράστασης του κυπριακού προσφυγικού προβλήματος. Ο κάθε αριθμός αντιπροσωπεύει ένα άτομο. Κάθε εκπαιδευτικός πρότεινε όσους λόγους ήθελε.

Πίνακας 13

Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά των γυναικών που τις ανέδειξαν σε σύμβολα του τραύματος των Ελληνοκυπρίων⁵²

Αναπαριστούν τη μητέρα	Προκαλούν συμπόνια	Απροστάτευτες/ Αδύναμες	Ευαίσθητες/ Πιο εκφραστικές
10	6	4	4

Όπως φαίνεται από τον πιο πάνω πίνακα (Πίνακας 13), η πλειοψηφία των αναφορών αφορούσε στο ρόλο της γυναίκας ως μητέρα. Συγκεκριμένα 10 άτομα δήλωσαν πως ένας σημαντικός λόγος επιλογής των γυναικών για παράσταση του κυπριακού προσφυγικού προβλήματος είναι ο ρόλος τους ως μητέρες. Αρκετοί ήταν αυτοί οι οποίοι δήλωσαν πως ως μητέρες βιώνουν την απώλεια, πονούν τα παιδιά τους και αποτελούν τις τραγικές μορφές του κυπριακού προβλήματος. Για παράδειγμα, η εκπαιδευτικός 4 όταν ρωτήθηκε αν συναντά κανείς τέτοιες φωτογραφίες στην Ε/Κ εκπαίδευση, απάντησε θετικά, εφόσον κατά την ίδια, οι μαυροφορεμένες γυναίκες είναι σύμβολο της απώλειας. Στη συνέχεια αναφέρθηκε στο ρόλο των γυναικών ως μητέρες και αδερφές η παράσταση των οποίων είναι δυνατόν να ευαισθητοποιήσει το κοινό.

4, 7, 79-80

Ε. Στην Ε/Κ εκπαίδευση συναντά κανείς τέτοιες φωτογραφίες που παρουσιάζουν τις γυναίκες – μητέρες – γιαγιάδες να κλαίνε και να θρηνούν για τις συνέπειες του 1974;

⁵² Οι γυναίκες ως σύμβολα του τραύματος του ΕΚ πρόσφυγα έχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Συνήθως πρόκειται για μαυροφορεμένες γυναίκες οι οποίες θρηνούν για τα αποτελέσματα της εισβολής. Οι φωτογραφίες οι οποίες παρουσιάστηκαν στους συμμετέχοντες κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων έτυχαν προσεκτικής επιλογής. Και οι τρεις φωτογραφίες έχουν χρησιμοποιηθεί κατά κόρον από τα ΜΜΕ για προβολή του κυπριακού προσφυγικού προβλήματος και θεωρούνται αντιπροσωπευτικές του ζητήματος.

Σ (Ε). Ναι. Πάντα η μαυροφορεμένη μάνα, γυναίκα, αδερφή συναντούνται για να δείξουν την απώλεια όι την υλική αλλά τζαι την ανθρώπινη. Ότι κάποιοι άνθρωποι εχαθήκαν που τις οικογένειες τους, εσκοτωθήκαν {...} Εν πολλά τραγικό.

4, 8, 85-86

Ε. Γιατί νομίζεις πως οι γυναίκες έχουν χρησιμοποιηθεί ως σύμβολα παρουσίας του τραύματος της τουρκικής εισβολής; (παρουσίαση 2 εικόνων που παρουσιάζουν Ε/Κ γυναίκες πρόσφυγες που πενθούν [3β]).

Σ (Ε). {...} γιατί εν η μάνα, εν η αδερφή, εν η κόρη {...} εν το εσκέφτηκα καμιά φορά {...} ευαισθητοποιούμαστε παραπάνω με τις γυναίκες τζαι τα μωρά. Ενώ ένας άντρας μπορεί να μεν προκαλεί τόση συγκίνηση {...}. Όντως εν μόνο γυναίκες που προβάλλονται προς τα έξω. Εγώ πιστεύω ότι εν για να προκαλέσουν συγκίνηση.

Επιπρόσθετα, ο εκπαιδευτικός 16 αναφέρεται στο ρόλο της γυναίκας ως μητέρας που υποφέρει λόγω πολλαπλών απωλειών, ανθρώπινων και υλικών επισημαίνοντας, επίσης, το απροστάτευτο της υπόστασης της, σύμφωνα με τα λόγια του.

16, 9, 116

Σ (Ε). Ίσως επειδή η μητέρα εννά χάσει τα παιδιά της στον πόλεμο {...} επειδή η μητέρα εν τζίνη [εκείνη] που εννά κάμει το σπίτι σύμφωνα με την αυστηρή παράδοση, μητέρα, οικοκυρά τζαι ίσως γι' αυτό επειδή χάνει το σπίτι της η οικογένεια. Επειδή χάνει το παιδί της {...} Ίσως τα παιδιά να ήταν πιο χαρακτηριστικό με τις γυναίκες, εννά ταλαιπωρηθούν ακόμα παραπάνω τζαι εν μπορούν να κάμουν κάτι.

Η εκπαιδευτικός 6, επίσης, δίνει έμφαση στο ρόλο των γυναικών ως μητέρες και γιαγιάδες οι οποίες βιώνουν την απώλεια των παιδιών και γίνονται τραγικές μορφές μέσα στο αθεράπευτο πένθος τους.

6, 6, 86

Σ (Ε). Γιατί εν τζίνες που πονούν {...}. Παραπάνω εν η γυναίκα που εννά πονέσει για τα παιδιά της σε έτσι στιγμές που εννά πάει ο γιος της στο στρατό {...}. Τραγικές μορφές.

Ένας ακόμη λόγος, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς που δικαιολογεί την επιλογή των γυναικών στο συμβολισμό του κυπριακού προσφυγικού προβλήματος είναι η δυνατότητα αυτής της εικόνας να προκαλέσει συμπόνια και συγκίνηση. 6 εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν σε αυτό τον παράγοντα, επισημαίνοντας πως η επιλογή έγινε για να ευαισθητοποιήσει το κοινό. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός 8 ανέφερε,

8, 8, 88

Σ (Ε). Εν φυσιολογικό. Για κάποιον που βλέπει μια γυναίκα να κλαίει {...} προκαλεί πιο έντονα συναισθήματα σε κάποιον που βλέπει μια γυναίκα ή μια γριά ή ένα παιδάκι να κλαίει {...} προβολή στο εξωτερικό κατ'εμένα, για να ευαισθητοποιήσουμε στο εξωτερικό.

Επιπρόσθετα, η εκπαιδευτικός 19 ανέφερε πως η εικόνας μιας μητέρας που θρηνεί είναι δυνατόν να ευαισθητοποιήσει τα άτομα προκαλώντας συμπόνια και αποτελώντας με αυτό τον τρόπο μοχλό πίεσης για εξεύρεση λύσης.

18, 6, 68

Σ (Ε). Διότι ο ρόλος της μάνας είναι νομίζω ο πιο σημαντικός ρόλος που υπάρχει και είναι νομίζω ένας μοχλός πίεσης οπότε βλέποντας τη μάνα να υποφέρει, τότε ασυναίσθητα ο γιος θα σκεφτεί ότι μπορεί να ήταν η δική του η μάνα ή η κόρη {...} είναι παγκόσμιο σύμβολο να βλέπεις τη μάνα να υποφέρει για όλους τους λαούς και για όλο τον κόσμο. Και όλοι νιώθουν μια αγάπη, είναι το πιο αγαπημένο πρόσωπο σε κάθε οικογένεια. Το πρόσωπο που δεν πολεμά στον πόλεμο είναι αυτό που υποφέρει περισσότερο και είναι αυτό που είσαι πιο στενά δεμένος μαζί του.

Ακόμα ένας λόγος επιλογής της γυναίκας ως σύμβολο του προσφυγικού προβλήματος ο οποίος αναφέρθηκε από τους εκπαιδευτικούς είναι το χαρακτηριστικό της ως απροστάτευτη ή/ και αδύναμη. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί της απέδωσαν χαρακτηριστικά: «το αδύναμο πρόσωπο που ταυτίζεται με την ειρήνη» (7, 11, 86), «το άτομο που μένει πίσω» (10, 9, 116), «που περιμένει» (12, 13, 106).

7, 11, 86-88

Σ (Ε). Η γυναίκα επειδή θεωρείται το αδύναμο πρόσωπο στον κόσμο ταυτίζεται περισσότερο με την έννοια της ειρήνης {...}. Επειδή η γυναίκα θεωρείται ευαίσθητη {...}. Ειδικά στα γραμματόσημα που έχουν χρησιμοποιηθεί ή οτιδήποτε άλλο υλικό, αφίσες που έχει να κάμει με την προσφυγιά χρησιμοποιούνται γυναίκες γιατί είναι γυναίκες που έχουν χάσει παιδιά, μάνες αγνοουμένων ή παιδιά που συνήθως είναι οι αδύναμοι σε ένα πόλεμο, οι απροστάτευτοι.

Τέλος, κάποιες αναφορές των εκπαιδευτικών αφορούσαν στο ευαίσθητο του χαρακτήρα μιας γυναίκας. Σύμφωνα με ορισμένους εκπαιδευτικούς η ευαισθησία και η εκφραστικότητα της γυναίκας είναι επιπρόσθετα χαρακτηριστικά τα οποία δικαιολογούν την παγίωση της ως σύμβολο του κυπριακού προσφυγικού προβλήματος. Για παράδειγμα, η εκπαιδευτικός 11 αναφέρθηκε στην ευαισθησία και εκφραστικότητα της γυναίκας.

11, 8, 112

Σ (Ε). Έρχονται μου δκυτό [δύο] λόγοι στο μυαλό. Ένας λόγος είναι ότι εν πιο ευαίσθητες τζαι εκφραστικές οι γυναίκες, τον πόνο εννά τον δείζουν, ενώ οι άντρες πονούν το ίδιο απλά εν το δείχνουν, εν πιο συγκρατημένοι στην έκφραση των συναισθημάτων. {...} Τζαι ένας λόγος που λέμε ο πόνος της μάνας {...}.

Εν κατακλείδι, ο ρόλος του κοινωνικού φύλου στις διδασκαλίες Δεν Ξεχνώ εξετάστηκε από 2 σκοπιές. Η πρώτη αφορούσε στο ρόλο του κοινωνικού φύλου των εκπαιδευτικών σε διδασκαλίες Δεν Ξεχνώ και η δεύτερη στο ρόλο της γυναικείας φιγούρας στις παραστάσεις των ΕΚ προσφύγων. Μέσα από το

δεύτερο, διασταυρώθηκαν τα δεδομένα για το πρώτο ερώτημα αλλά και για ζητήματα που αφορούν πρακτικές στα πλαίσια του Δεν Ξεχνώ και την έννοια του πρόσφυγα. Σύμφωνα με τα δεδομένα, πρώτον, ο ρόλος του κοινωνικού φύλου των εκπαιδευτικών στις διδασκαλίες Δεν Ξεχνώ είναι σημαντικός και εντοπίζεται σε τρεις πτυχές: στο ύφος της προσέγγισης, στις πρακτικές διδασκαλίας/ στο υλικό και τέλος, στην επιλογή θεματολογίας. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που η γυναίκα εκπαιδευτικός είναι μητέρα η διαφοροποίηση ανάμεσα στα φύλα όσον αφορά τις πιο πάνω παραμέτρους είναι περισσότερο έκδηλη. Δεύτερον, όσον αφορά στο ρόλο της γυναικείας φιγούρας σε παραστάσεις Ε/Κ προσφύγων, τα δεδομένα μας οδηγούν στην έμφαση που δίνουν οι συμμετέχοντες στον πόνο του πρόσφυγα αγνοώντας τα έμφυλα χαρακτηριστικά των προσώπων. Ενδεικτικό είναι το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες μιλούν για «ανθρώπινο πόνο», «πρόσωπα που πενθούν» και όχι συγκεκριμένα για γυναίκες. Οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να δικαιολογήσουν την επιλογή των γυναικών ως σύμβολα του προσφυγικού τραύματος των Ε/Κ αναφέρθηκαν σε τέσσερις λόγους: στο ρόλο της ως μητέρα που βιώνει την απώλεια αγαπημένων προσώπων και του σπιτιού της, στο ρόλο της ως απροστάτευτη και πιο εκφραστική, έχοντας μια εικόνα η οποία μπορεί να προκαλέσει συμπόνια στο κοινό. Η παρούσα έρευνα στηρίζεται στην προοπτική πως το συναίσθημα, αποτελεί μια κοινωνική διεργασία (Shields, 2000). Ο Baron-Cohen (2003) υποστήριξε πως λόγω της πολιτισμικής και κοινωνικής νόρμας, οι άντρες έχουν την τάση να εσωτερικεύουν τα συναισθήματα τους σε αντίθεση με τις γυναίκες που τα εξωτερικεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό. Τα δεδομένα για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο της γυναίκας στις παραστάσεις τραύματος των Ε/Κ προσφύγων ενισχύουν τα αποτελέσματα για το ρόλο του φύλου των εκπαιδευτικών στις διδασκαλίες Δεν Ξεχνώ και τους κοινωνικά επιβεβλημένους κανόνες όσον αφορά στο φύλο, όπως περιγράφονται στη Συζήτηση των Αποτελεσμάτων.

4.4. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών για την εφαρμογή του προγράμματος «Δεν Ξεχνώ» σήμερα στο σχολείο και οι προτάσεις των συμμετεχόντων

Στην ενότητα αυτή θα περιγραφούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών για την εφαρμογή του προγράμματος Δεν Ξεχνώ σήμερα στα σχολεία. Τα αποτελέσματα στηρίζονται στα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν μέσα από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών, σε ερωτήσεις που αφορούσαν την άποψή τους για τον τρόπο επίτευξης των στόχων του προγράμματος, αλλά και τις προτάσεις που είχαν να διατυπώσουν για την καλύτερη μελλοντική εφαρμογή του.

Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί είχαν την ευκαιρία να εκφράσουν την άποψή τους για τον τρόπο διαχείρισης του προγράμματος Γνωρίζω, Δεν Ξεχνώ και Διεκδικώ στην εκπαίδευση σήμερα και κατά πόσον πιστεύουν πως οι ίδιοι και οι συνάδελφοί τους εκπληρώνουν τους στόχους του προγράμματος με τη διδασκαλία τους στο σχολείο. Τα δεδομένα αυτά ενισχύουν οι συνεντεύξεις των μαθητών και συγκεκριμένα το μέρος της συνέντευξης όπου οι μαθητές κλήθηκαν να θυμηθούν τα εξώφυλλα των τετραδίων τους, στα οποία αναγράφεται το σύνθημα «Δεν Ξεχνώ» και εικονίζονται τοπία από τις κατεχόμενες περιοχές της Κύπρου (Πρωτόκολλο Συνέντευξης Μαθητή, Παράρτημα 1). Οι μαθητές εξέφρασαν τις αντιλήψεις τους για το σύνθημα και τις υποχρεώσεις που έχουν απέναντι σε αυτό, ως αποτέλεσμα της διδασκαλίας που δέχονται στο σχολείο. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά στον τρόπο εφαρμογής του προγράμματος Δεν Ξεχνώ στο σχολείο εξετάζονται παράλληλα με τις αντιλήψεις των μαθητών απέναντι στο σύνθημα «Δεν Ξεχνώ» και τις απόψεις τους.

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί στο τελευταίο μέρος της συνέντευξής τους και αφού εξέφρασαν τους προβληματισμούς τους για τον τρόπο εφαρμογής του προγράμματος στο σχολείο σήμερα, είχαν την ευκαιρία να εκφράσουν τις προσωπικές τους προτάσεις όσον αφορά στον τρόπο με τον οποίο πιστεύουν πως μπορεί να εφαρμοστεί καλύτερα το πρόγραμμα. Ενδιαφέρον αποτελεί το γεγονός πως αρκετοί εκπαιδευτικοί μίλησαν για την αναγκαιότητα να δοθούν πρακτικές ευκαιρίες στα παιδιά για «να βιώσουν, να αντιληφθούν και να νιώσουν», τονίζοντας τη δυσκολία του σημερινού δασκάλου να επιτύχει το σκοπό αυτό λόγω έλλειψης αναγκαίου χρόνου και μη ικανοποιητικής στήριξης προς τον ίδιο.

Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί προχώρησαν σε σύγκριση της περιόδου λίγο μετά την εισβολή και του σήμερα θέτοντας τις θετικές ή/και αρνητικές εξελίξεις. Τέλος, οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να εκφράσουν τη δική τους άποψη για τον τρόπο που θα ήθελαν να ενεργήσει ο δάσκαλος τους στην τάξη προκειμένου να τους βοηθήσει να εκπληρώσουν τους στόχους του Δεν Ξεχνώ. Οι προτάσεις των συμμετεχόντων θεωρούνται πολύτιμες και βοήθησαν στη διατύπωση των προτάσεων της έρευνας από την ερευνήτρια, στο τελευταίο μέρος της έρευνας. Άλλωστε δεν υπάρχει καλύτερος τρόπος να προτείνει κανείς, παρά μόνο με το να ακούσει πρώτα τις απόψεις των ίδιων των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

4.4.1. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον τρόπο εφαρμογής του προγράμματος «Δεν Ξεχνώ» στα σχολεία σήμερα

Οι εκπαιδευτικοί στο τελευταίο μέρος της συνέντευξής τους, είχαν την ευκαιρία να συζητήσουν θέματα που αφορούν στην εφαρμογή των στόχων Δεν Ξεχνώ στο σχολείο από τους ίδιους και τους συναδέλφους τους. Στην ερώτηση «Ποια είναι η γνώμη σου για τον τρόπο εφαρμογής του προγράμματος Δεν Ξεχνώ στο σχολείο σου σήμερα;», οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν μεταξύ τους ότι ο στόχος στην παρούσα περίοδο θεωρείται παραμελημένος. Σύμφωνα με τα δεδομένα, τα κύρια ζητήματα που απασχολούν τους εκπαιδευτικούς όσον αφορά στην εφαρμογή του Δεν Ξεχνώ, είναι το γεγονός απουσίας συγκεκριμένου μαθήματος στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, η έλλειψη χρόνου και η ανάγκη για προσαρμογή του προγράμματος στα νέα δεδομένα. Σύμφωνα με κάποιους εκπαιδευτικούς μάλιστα, οι στόχοι προσεγγίζονται ευκαιριακά και εναπόκειται στον ίδιο τον εκπαιδευτικό αν και πόσο θα ασχοληθεί με τέτοια ζητήματα. Είναι σημαντικό το γεγονός ότι η ερώτηση τέθηκε σε ανοιχτή μορφή και έτσι, οι εκπαιδευτικοί είχαν την ευκαιρία να εκφραστούν αναφέροντας οι ίδιοι τους προβληματισμούς τους αυθόρμητα, χωρίς να υπάρχει κατεύθυνση για το ποια επιμέρους ζητήματα θα αναφερθούν. Η συμφωνία των εκπαιδευτικών στα επιμέρους που προέκυψαν από τους ίδιους θεωρείται πολύ σημαντική για την έρευνα, καθώς φάνηκε πως τους απασχολούν συγκεκριμένες παράμετροι του προγράμματος. Ο παρακάτω πίνακας συνοψίζει τις αναφορές στα ζητήματα που

ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί ως αιτίες για την παραμέληση στην επίτευξη των στόχων Δεν Ξεχνώ στα σχολεία σήμερα. Κάθε αριθμός υποδηλώνει μια αναφορά.

Πίνακας 14

Λόγοι για την παραμέληση επίτευξης
των στόχων του προγράμματος «Δεν Ξεχνώ» στο σχολείο σήμερα

Απουσία συγκεκριμένου μαθήματος	Απουσία αναγκαίου χρόνου	Αδυναμία προσαρμογής στα νέα δεδομένα	Μη ικανοποιητική κατεύθυνση στον εκπαιδευτικό
13	9	7	7

Όπως φαίνεται στον πιο πάνω πίνακα, αρκετοί εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην απουσία συγκεκριμένου μαθήματος στο Αναλυτικό Πρόγραμμα ως ένα σημαντικό λόγο παραμέλησης της επίτευξης των στόχων του προγράμματος Δεν Ξεχνώ. Για παράδειγμα, η εκπαιδευτικός 4 δήλωσε πως οι στόχοι του προγράμματος δεν καλύπτονται λόγω απουσίας συγκεκριμένης ώρας διδασκαλίας.

4, 3, 32

Σ (Ε). Κατ' αρχήν δεν υπάρχει ώρα διδασκαλίας του. Κάποια πράγματα μπορεί να βγαίνουν [βγαίνουν] μέσα που επίκαιρα μαθήματα, κάποια επετειακά, γιορτές που έχουμε στο σχολείο, αλλά θεωρώ ότι οι στόχοι του μέσα που τα προγράμματα μας εν καλύπτονται {...} εν καλύπτονται γιατί εν υπάρχει ώρα.

Παρόμοια, η εκπαιδευτικός 5 ανέφερε πως οι στόχοι του προγράμματος Δεν Ξεχνώ έχουν παραμεληθεί λόγω απουσίας του συγκεκριμένου μαθήματος. Έτσι εναπόκειται στον ίδιο τον εκπαιδευτικό κατά πόσον θα ασχοληθεί με τα συγκεκριμένα ζητήματα.

5, 4, 34

Σ (Ε). Εν έχουμε πλέον Δεν Ξεχνώ. Που τη στιγμή που εκαταργήθηκε σημαίνει ότι εννά πρέπει να το κάμεις παραπλεύρως του προγράμματος.

Εντάξει, ο κάθε εκπαιδευτικός διαχειρίζεται το θέμα όπως ο ίδιος νομίζει, όπως θεωρεί απαραίτητο {...}.

Επιπρόσθετα, η απουσία αναγκαίου χρόνου «σε ένα βαρυφορτωμένο με ποικίλα προγράμματα και στόχους Αναλυτικό Πρόγραμμα» είναι ένας από τους λόγους που αναφέρθηκε από τους συμμετέχοντες για την παραμέληση του Δεν Ξεχνώ. Σε αυτό έκαναν αναφορά αρκετοί εκπαιδευτικοί, ανάμεσα στους οποίους είναι και ο εκπαιδευτικός 18, η δήλωση του οποίου παρατίθεται πιο κάτω.

18, 36, 4-5

Σ (Ε). Το «Γνωρίζω, Δεν Ξεχνώ και Αγώνίζομαι» έχει αλλάξει από τότε που θυμάμαι εγώ, όχι μόνο τότε που ήμουν εγώ σχολείο αλλά ακόμα και από τότε που είχα πρωτοδιοριστεί. Υπάρχει απομάκρυνση από αυτό το στόχο και όχι γιατί ο εκπαιδευτικός δε θέλει ή δεν το σκέφτεται, υπήρχαν έτσι κάποιες περιόδους στις οποίες οι εκπαιδευτικοί φορτώθηκαν με διάφορα άλλα θέματα {...} αυτό δεν νομίζω πως είναι μια δικαιολογία αλλά είναι πραγματικότητα {...} λόγω έλλειψης χρόνου οι εκπαιδευτικοί έχουν απομακρύνει το στόχο από τις τάξεις τους {...} αλλά είπαμε ότι οι εκπαιδευτικοί λόγω άλλων προγραμμάτων, άλλων δεδομένων τα οποία έχουν μπει στη εκπαίδευση, το Δεν Ξεχνώ έχει περιθωριοποιηθεί σε κάποιο βαθμό {...}.

Ένας επιπλέον λόγος παραμέλησης των στόχων Δεν Ξεχνώ, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, είναι η αδυναμία του προγράμματος να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα. Για παράδειγμα, η εκπαιδευτικός 10 αναφέρθηκε στη σύγχυση που επικρατούσε ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς μετά το άνοιγμα των οδοφραγμάτων.

10, 4, 52

Σ (Ε). {...} Αλλά πρέπει να το προσαρμόζουμε και στα δεδομένα που αλλάζουν. Όταν ανοίξαν τα οδοφράγματα υπήρχε μεγάλη σύγχυση για το τι λέμε, εν ηξέρουμε πως πρέπει να το διαχειριστούμε {...}.

Παρόμοια, ο εκπαιδευτικός 15 αναφέρθηκε στην ανάγκη για ανανέωση του προγράμματος και προσαρμογή στις νέες συνθήκες. Παράλληλα, αναφέρεται στην ανάγκη να γίνουν πιο ξεκάθαροι οι στόχοι του προγράμματος.

15, 6, 44

Σ (Ε). Θεωρώ ότι θέλει ανανέωση τζαι νέες προσεγγίσεις που την άποψη να καλλιεργήσει {...} την αγάπη για τον τόπο των κατεχομένων {...} Θέλει να μπει μες στο αναλυτικό πιο ξεκάθαρα, τζαι κάποια πράματα που μπορούμε να κάμουμε, να φέρουμε τους μαθητές πιο κοντά σε τούτα τα πράματα, να γνωρίσουν τον τόπο τους {...}.

Στην ανάγκη για διατύπωση ξεκάθαρων στόχων του προγράμματος Δεν Ξεχνώ αναφέρθηκαν κι άλλοι εκπαιδευτικοί. Η σημερινή ασάφεια στους στόχους που εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί τους κάνει, σύμφωνα με τις δηλώσεις τους, «να αισθάνονται εκτεθειμένοι και να ζητούν πιο σωστή κατεύθυνση». Μάλιστα η εκπαιδευτικός 11 χαρακτηρίζει την κατάσταση «φλου» και δηλώνει ότι εναπόκειται στον ίδιο τον εκπαιδευτικό αν θα ασχοληθεί με το πρόγραμμα και πως (11, 3, 34). Ακόμη ένα παράδειγμα, αποτελεί η εκπαιδευτικός 20 η οποία αναφέρθηκε στην «απουσία συγκεκριμένων στόχων» (20, 9, 97) και ο εκπαιδευτικός 7, ο οποίος τονίζει την «ανάγκη κατεύθυνσης στη διδασκαλία των στόχων του προγράμματος».

7, 14, 114

Σ (Ε). Θεωρώ ότι οι στόχοι του Δεν Ξεχνώ και Αγωνίζομαι σήμερα είναι αρκετά υποβαθμισμένοι {...} θεωρώ ότι θα μπορούσε να υπάρχουν πολύ περισσότερα πράγματα στα αναλυτικά που να βοηθούν τους εκπαιδευτικούς προς αυτή την κατεύθυνση {...}.

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, αποτέλεσμα των πιο πάνω συγκυριών είναι η παραμέληση των στόχων του προγράμματος Δεν Ξεχνώ. Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως οι περισσότεροι συνάδελφοι τους ασχολούνται ευκαιριακά με τους συγκεκριμένους στόχους και εναπόκειται στο καθένα αν θα ασχοληθεί με το πρόγραμμα και πως. Τα δεδομένα αυτά συμφωνούν με τα δεδομένα που προήλθαν από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε ερώτηση που τέθηκε σε προηγούμενη φάση της συνέντευξης, κατά πόσον «οι εκπαιδευτικοί σήμερα

εκπληρώνουν τους στόχους του Γνωρίζω, Δεν Ξεχνώ και Διεκδικώ». Είναι ενδιαφέρον το γεγονός πως στην ερώτηση αυτή η πλειοψηφία απάντησε αρνητικά. Ο παρακάτω πίνακας συνοψίζει τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στη συγκεκριμένη ερώτηση.

Πίνακας 15

Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών:

«Εκπληρώνονται οι στόχοι «Δεν Ξεχνώ» στο σχολείο σήμερα;»

Ναι	Όχι	Ίσως
5	12	3

Όπως φαίνεται στον πίνακα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, δηλαδή 12 από τους 20 εκπαιδευτικούς, απάντησαν πως δεν εκπληρώνονται οι στόχοι του προγράμματος Δεν Ξεχνώ σήμερα στο σχολείο. Ενδιαφέρουσα αποτελεί η δήλωση του εκπαιδευτικού 13, ο οποίος ανέφερε πως οι στόχοι του Δεν Ξεχνώ «δεν εκπληρώνονται στο βαθμό που θα έπρεπε και το άνοιγμα των οδοφραγμάτων έκανε πιο δύσκολο το έργο των εκπαιδευτικών». Αξιοσημείωτο θεωρείται το γεγονός ότι η συγκεκριμένη παράμετρος αναφέρθηκε από τους εκπαιδευτικούς προηγουμένως και ως λόγος της φθίνουσας μεταφοράς της προσφυγικής ταυτότητας στα παιδιά τρίτης γενιάς (Πίνακας 7).

13, 10, 123

Σ (Ε). Κοίταξε, εν θεωρώ ότι έχουμε τα αποτελέσματα που έπρεπε {...}. Το ότι ανοίξαν τα οδοφράγματα {...}. Γιατί άλλο να ξέρεις ότι από το οδόφραγμα βλέπεις την Αμμόχωστο, την Κερύνεια που είναι κατακτημένες {...} Τωρά οι εκπαιδευτικοί {...} ένας μελλοντικός δάσκαλος που θα είναι της γενιάς που πηγαινοέρχεται στα κατεχόμενα σίγουρα θα δυσκολευτεί περισσότερο να μεταδώσει και τα ελάχιστα για το Δεν Ξεχνώ γιατί δεν ξέρει πώς να το διαχειριστεί το κομμάτι τούτο.

Για παράδειγμα, η εκπαιδευτικός 20 με χρονολογία γέννησης πριν το 1974 και η οποία έζησε την εισβολή και την αμέσως επόμενη κατάσταση, δήλωσε πως

η διεκπεραίωση των στόχων του προγράμματος έχει υποστεί δραματικές αλλαγές και «τα τελευταία χρόνια το πρόγραμμα έχει ξεφτίσει, αφού δεν υπάρχουν κατευθυντήριες γραμμές για τους δασκάλους» .

20, 3, 26

Σ (Ε). Άλλαξε πάρα πολλά. Σαν μαθήτρια μετά την εισβολή είχαμε πολλά πιο έντονη την προσπάθεια {...} Δεν Ξεχνώ και Αγωνίζομαι. Πάρακατω έγινε πιο πολλά Γνωρίζω, Δεν Ξεχνώ και Αγωνίζομαι όσο επερνούσαν οι γενιές που δεν είχαν γνωρίσει. {...} Αλλά και ως δασκάλα, τελικά εν υπήρχαν καμιά φορά κατευθυντήριες γραμμές {...} εν υπήρξε καμιά φορά καμιά ξεκάθαρη πολιτική {...}, ο καθένας κάμνει ό,τι νομίζει, στο βαθμό που νομίζει ότι πρέπει, για να έχει ήσυχη τη συνείδηση του, στο βαθμό που νομίζει {...} Τζαι πιστεύω ότι έχει ξεφτίσει πάρα πολλά τα τελευταία χρόνια.

Επιπλέον, η εκπαιδευτικός 6 (με χρονολογία γέννησης το 1984), η οποία εκπροσωπεί διαφορετική γενιά από την προηγούμενη συμμετέχουσα, ανέφερε πως όταν κι εκείνη ήταν μαθήτρια δινόταν μεγάλη έμφαση στην επίτευξη των στόχων του προγράμματος Δεν Ξεχνώ από τους δασκάλους της. Σήμερα, κατά την ίδια, οι εκπαιδευτικοί φοβούνται να ασχοληθούν με το ζήτημα γιατί νιώθουν εκτεθειμένοι.

6, 3, 32

Σ (Ε). Ναι, αφού τον τζαιρό μας εκάμναμε συνέχεια για το Δεν Ξεχνώ τζαι γιορτές, είχαμε ειδικό μάθημα Δεν Ξεχνώ και Αγωνίζομαι. Θυμούμαι στα σέλοτεξ ήταν ούλλα γεμάτα με εικόνες για τα κατεχόμενα {...} Οι δασκάλοι μας συνέχεια εμιλούσαν μας για τούτο το θέμα, τωρά φοούνται να μιλήσουν γιατί εν εκτεθειμένοι αφού εν υπάρχουν ξεκάθαροι στόχοι.

Την αλλαγή στην προσήλωση στους στόχους του προγράμματος Δεν Ξεχνώ ανά τα χρόνια εντοπίζει με παρόμοιο τρόπο ο εκπαιδευτικός 13, ο οποίος αναφέρεται παράλληλα και στην αλλαγή της προσέγγισης στο ζήτημα από το ΜΜΕ.

E. Νομίζεις ότι έχει αλλάξει η κατάσταση συγκριτικά με τα χρόνια λίγο μετά την εισβολή;

Σ (E). Τζαι που όταν ήμασταν εμείς μαθητές έχει αλλάξει πάρα πολλά τζαι όταν ήταν οι γονείς μας εμάς που κάποιοι ήταν πρόσφυγες τζαι εζήσαν την εισβολή {...} άλλαξε τζαι το πώς εμεταφέραν τα ΜΜΕ την εισβολή αλλά τζαι το εκπαιδευτικό σύστημα {...}.

Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως η ολοκλήρωση των στόχων του προγράμματος Δεν Ξεχνώ στην εκπαίδευση, έχει παραμείνει στο περιθώριο εντοπίζοντας δραματικές αλλαγές με το πέρασμα του χρόνου. Είναι ενδιαφέρον το γεγονός πως τους συμμετέχοντες ανησυχούν συγκεκριμένες πτυχές του προγράμματος. Όπως φάνηκε παραπάνω (Πίνακας 14), η απουσία συγκεκριμένου μαθήματος και αναγκαίου χρόνου, καθώς και η αδυναμία του προγράμματος να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα με συνδυασμένο τη μη ικανοποιητική κατεύθυνση προς τον εκπαιδευτικό ο οποίος νιώθει εκτεθειμένος, αποτελούν, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, τους λόγους περιθωριοποίησης των στόχων Δεν Ξεχνώ στο πρόγραμμα του σχολείου. Αποτέλεσμα, είναι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών να πιστεύει πως οι στόχοι αυτοί δεν εκπληρώνονται από τους ίδιους και τους συναδέλφους τους (Πίνακας 15).

4.4.2. Οι αντιλήψεις των μαθητών για το σύνθημα «Δεν Ξεχνώ» και οι υποχρεώσεις τους ως Ελληνοκύπριοι που δεν ξεχνούν

Τα δεδομένα από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά στην αντίληψη τους για την εφαρμογή του προγράμματος Δεν Ξεχνώ στο σχολείο, ενισχύονται με τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων των μαθητών. Ειδικότερα, οι μαθητές κλήθηκαν να θυμηθούν τα εξώφυλλα των τετραδίων τους, όπου αναγράφεται το σύνθημα «Δεν Ξεχνώ» και εικονίζονται τοπία από τις κατεχόμενες περιοχές της Κύπρου. Στη συνέχεια, εξετάστηκε ο τρόπος με τον οποίο οι ίδιοι αντιλαμβάνονται τις «υποχρεώσεις» που έχουν απέναντι στο σύνθημα, ως Ε/Κ που δεν ξεχνούν. Οι απαντήσεις των μαθητών όσον αφορά στον τρόπο εφαρμογής του προγράμματος Δεν Ξεχνώ στην

τάξη και στο σχολείο τους έχουν μεγάλο ενδιαφέρον και συγκρίνονται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για μη ολοκλήρωση των στόχων του προγράμματος από τους ίδιους και τους συναδέλφους τους.

Συγκεκριμένα, οι μαθητές στο τελευταίο μέρος της συνέντευξής τους κλήθηκαν να φέρουν στη μνήμη τους μερικές από τις φωτογραφίες που υπάρχουν στο εξώφυλλο και στο οπισθόφυλλο των τετραδίων τους, εξηγώντας ταυτόχρονα το σύνθημα που αναγράφεται, «Δεν Ξεχνώ». Σημαντικό θεωρείται το γεγονός ότι όλοι οι μαθητές, με εξαίρεση μόνο μία περίπτωση, ήταν σε θέση να θυμηθούν και να ονομάσουν τις κατεχόμενες περιοχές που παρουσιάζονται στα τετράδια. 19 από τους 20 μαθητές, δηλαδή, θυμούνται τις εικόνες των τετραδίων τους και απαντούν σωστά σε ερωτήσεις που τις αφορούν. Αρκετοί μάλιστα, ήταν σε θέση να απαντήσουν τι αναγράφεται στο εξώφυλλο, πριν καν προλάβει η ερευνήτρια να ολοκληρώσει την ερώτηση. Για παράδειγμα, ο μαθητής 34 είναι σε θέση να ονομάσει αρκετές από τις περιοχές που εικονίζονται, χωρίς καμία βοήθεια από την ερευνήτρια.

34, 7, 125 – 128

Ε. Στο εξώφυλλο και οπισθόφυλλο κάθε τετραδίου που έχεις...

Σ (Μ). έχουν εικόνες. Τζαι λαλούν πουπάνω Δεν Ξεχνούμε το λιμάνι της Κερύνειας, τον Πενταδάχτυλο, αξιοθέατα, πράματα που μας επιάσαν οι Τούρκοι.

Ε. Τζαι γράφει Δεν Ξεχνώ. Γιατί λέει «Δεν Ξεχνώ»;

Σ (Μ). Επειδή επιάσαν μας τα, εν τα αξιοθέατα μας, την Αμμόχωστο που είχε τις καλύτερες θάλασσες της Κύπρου, λαλεί το τζαι το όνομα της {...}.

Παρόμοια, η μαθήτρια 21 είναι σε θέση να ονομάσει τον τόπο για μία από τις φωτογραφίες των τετραδίων της. Στην ερώτηση τί δεν πρέπει να ξεχνούμε, απάντησε πως δεν πρέπει να ξεχνούμε αυτά που έχουμε αφήσει πίσω. Το απόσπασμα από τη συνέντευξη της παρατίθεται πιο κάτω.

21, 7, 103 – 108

Ε. Στο εξώφυλλο και οπισθόφυλλο κάθε τετραδίου που έχεις για τα μαθήματα σου....

Σ (Μ). Δεν Ξεχνώ γράφει πάνω.

E. Ναι, έχεις δίκαιο. Υπάρχει μια φωτογραφία και ένα τίτλος: «Δεν Ξεχνώ». Μπορείς να φέρεις στη μνήμη σου μερικές από αυτές τις φωτογραφίες;

Σ (Μ). Μπροστά είχε μια φωτογραφία της Κερύνειας, ναι της Κερύνειας, ένα λιμάνι με πολλά πολλά πλοία {...}.

E. Γράφει από κάτω «Δεν Ξεχνώ». Τι δεν πρέπει να ξεχνούμε δηλαδή;

Σ (Μ). Να ξεχάσουμε τούτα ούλα που αφήκαμε πίσω. Εμείς τα χτίσαμε, εν δικά μας {...}.

Μάλιστα ο μαθητής 36 είναι σε θέση να ονομάσει αρκετές κατεχόμενες περιοχές που εικονίζονται στα τετράδια του σχολείου και αναφέρεται σε άλλο σύνθημα «Κανένας δεν ξεχνά, τίποτε δεν ξεχνιέται».

36, 9, 161 – 174

E. Στο εξώφυλλο και οπισθόφυλλο κάθε τετραδίου έχει φωτογραφίες. Θυμάσαι τες;

Σ (Μ). Νομίζω αν δεν κάμνω λάθος εν το λιμανάκι της Κερύνειας, ο Πενταδάχτυλος, το θέατρο των Σόλων τζαι ο Απόστολος Ανδρέας.

E. Τζαι γράφει «Δεν Ξεχνώ». Γιατί λέει «Δεν Ξεχνώ»;

Σ (Μ). Δεν πρέπει να ξεχνούμε τα κατεχόμενα μέρη μας τζαι νομίζω έχει μια φωτογραφία «Κανένας δεν ξεχνά, τίποτα δεν ξεχνιέται».

E. Πού την είδες τούτη;

Σ (Μ). Στο σχολείο. Στα γενέθλια του παππού μου επειδή εν πρόσφυγας βάλω του τζαι λίγιες [λίγιες] φωτογραφίες που τα κατεχόμενα {...}..

E. Τι να μην ξεχνά;

Σ (Μ). Τα κατεχόμενα μέρη γιατί οι Τούρκοι εν με παράνομο τρόπο που ήρταν τζαι εισέβαλαν στα κατεχόμενα μέρη {...}.

Επιπρόσθετα, η μαθήτρια 24 ενώ προσπαθεί να θυμηθεί και να ονομάσει την κατεχόμενη εκκλησία που εικονίζεται στο τετράδιο της, ανακαλεί στη μνήμη της την ιστορία που της είπε η δασκάλα της και την παραλληλίζει με δικά της προσωπικά βιώματα. Όπως και οι υπόλοιποι μαθητές συνδέει το σύνθημα «Δεν Ξεχνώ» ως αποτέλεσμα της διδασκαλίας στο σχολείο, με την προσπάθεια να μην

ξεχάσουμε τα κατεχόμενα αλλά και να μην ξεχάσουμε «αυτά που περάσαμε», σύμφωνα με τα λεγόμενά της.

24, 6, 103 – 109

E. Στο εξώφυλλο και οπισθόφυλλο κάθε τετραδίου που έχεις για τα μαθήματά σου υπάρχει μια φωτογραφία και ένα τίτλος: «Δεν Ξεχνώ».

Μπορείς να φέρεις στη μνήμη σου μερικές από αυτές τις φωτογραφίες;

Σ (Μ). Ναι δείχνει την εκκλησία του {...} ίνταλος την λαλούμε [πώς τη λέμε] {...} τζίνη [εκείνη] που ήταν στην άκρη {...}. Του Αποστόλου Ανδρέα. Θυμώμαι ότι ήταν γεμάτη λουλούδια τζαμέ, ήταν ωραία εκκλησία.

E. Γράφει από κάτω «Δεν Ξεχνώ». Τι δεν πρέπει να ξεχνούμε δηλαδή;

Σ (Μ). Να μην ξεχνούμε τα κατεχόμενα μας, να μην ξεχνούμε τι περάσαμε. Τζαι θυμώμαι, νομίζω η δασκάλα μας η κυρία Κούλλα, μας είπε ότι {...} την ώρα που εφεύκαν που τα κατεχόμενα ότι έμεινε τζαμέ [εκεί] μια γάτα μια μαύρη. {...} Εν λυπητερό να φεύκεις [φεύγεις] τζαι να αφήνεις κάτι πίσω σου που αγαπάς. Ας πούμε τζαι γω είχα μια σκύλα που αγαπούσα πολλά τζαι επιάσαν μου την.

Είναι ενδιαφέρον το γεγονός ότι όλοι οι μαθητές ήταν σε θέση να ονομάσουν τουλάχιστον ένα κατεχόμενο τόπο από τις φωτογραφίες που υπάρχουν στο εξώφυλλο και οπισθόφυλλο των τετραδίων τους δίνοντας την εξήγηση για το σύνθημα «Δεν Ξεχνώ». Οι περισσότεροι μαθητές αναφέρθηκε στη μνήμη που πρέπει να διατηρείται για τα κατεχόμενα αυτά μέρη, γιατί όπως δήλωσαν «είναι δικά μας». Μόνο σε μία περίπτωση ο μαθητής δεν ήταν σε θέση να εξηγήσει σωστά το σύνθημα του προγράμματος.

39, 5, 103 – 106

E. Στα τετράδια που σας δίνουν στο σχολείο, το πράσινο, το πορτοκαλί, πάνω έχει τυπωμένη μια φωτογραφία τζαι πουπίσω. Θυμάσαι ποιες είναι τούτες οι φωτογραφίες;

Σ (Μ). Ναι, έχει νομίζω τζαμέ {...} Δεν Ξεχνώ {...} στο πράσινο έχει νομίζω την εκκλησία του Αγίου Ανδρέα.

E. Τζαι γράφει πουπάνω «Δεν Ξεχνώ». Τί δεν πρέπει να ξεχνούμε και γράφουν μας Δεν Ξεχνώ;

Σ (Μ). Τζίνα [εκείνα] που γράφουμε να μην τα ξεχνούμε {...} όποτε το βρίσκουμε να το δκιαβάζουμε λλίο, να θυμηθούμε τις ασκήσεις μας.

Προκειμένου να γίνει περαιτέρω ανάλυση της αντίληψης των μαθητών για το σύνθημα «Δεν Ξεχνώ», οι ίδιοι κατά τη διάρκεια της συνέντευξής τους κλήθηκαν να επεξηγήσουν ποιες υποχρεώσεις νιώθουν ως «Ε/Κ που δεν ξεχνούν» (σύμφωνα με το σύνθημα). Οι απαντήσεις των μαθητών έχουν μεγάλο ενδιαφέρον, καθώς οι δηλώσεις τους συμπεριλαμβάνουν ποικίλες και διαφορετικές σκέψεις. Αρκετοί μαθητές απάντησαν πως ένας Ε/Κ που δεν ξεχνά, «θα πρέπει να θυμάται την πατρίδα του, τα κατεχόμενα μέρη και να τα τιμά». Συγκεκριμένα, 9 από τους 20 μαθητές μίλησαν για το σημαντικό της μνήμης των κατεχομένων. Αρκετοί επίσης, έκαναν αναφορά στη διατήρηση και ενίσχυση της αγάπης προς την πατρίδα, ενώ άλλοι προχώρησαν ένα βήμα παραπέρα προτείνοντας τρόπους μνήμης και επιστροφής. Ενδιαφέρον επίσης, παρουσιάζει το γεγονός ότι ένας σεβαστός αριθμός μαθητών δήλωσε πως χρέος του Ε/Κ που δεν ξεχνά είναι να θυμάται και να μεταλαμπαδεύει τις ιστορίες του τόπου και των ανθρώπων στις επόμενες γενιές. Τέλος, 4 από τους 20 μαθητές έκαναν αναφορά στον «εχθρό», και τόνισαν πως χρέος του Ε/Κ είναι να θυμάται την αδικία και τη βαναυσότητα από τους Τούρκους.

Ο παρακάτω πίνακας συνοψίζει τις αντιλήψεις των μαθητών όσον αφορά στην υποχρέωση ενός Ε/Κ που δεν ξεχνά, σύμφωνα με το σύνθημα με το οποίο έρχονται σε επαφή στο σχολείο. Θα πρέπει να διευκρινιστεί, ότι ο πίνακας συγκεντρώνει τις αναφορές των συμμετεχόντων στην ερώτηση, τις οποίες οι ίδιοι αυθόρμητα επέλεξαν να αναφέρουν. Η ερώτηση τέθηκε ανοιχτά, χωρίς να δοθούν επιλογές για την απάντησή τους.

Πίνακας 16

Αντιλήψεις των μαθητών: «Ποιες είναι οι υποχρεώσεις σας ως Ελληνοκύπριοι που δεν ξεχνούν, σύμφωνα με το σύνθημα Δεν Ξεχνώ»;

Μνήμη κατεχόμενης γης	Αγάπη για την πατρίδα	Μνήμη και μεταλαμπάδευση ιστορίας	Μνήμη της βαναυσότητας των Τούρκων	Αγónας για επιστροφή	Ελπίδα για την επιστροφή
9	8	6	4	3	1

Όπως φαίνεται στον πίνακα, οι περισσότερες αναφορές αφορούν στη μνήμη των κατεχόμενων περιοχών. Για παράδειγμα, η μαθήτρια 28 δήλωσε πως χρέος των ΕΚ είναι «να μην ξεχνούν και την άλλη μισή Κύπρο γιατί θεωρείται κι αυτό το κομμάτι πατρίδα τους» (28, 7, 119). Συγκεκριμένα, 8 από τους 20 μαθητές αναφέρθηκαν στη μνήμη των κατεχόμενων περιοχών, δίνοντας μάλιστα στην απάντησή τους ονομασίες από σημαντικές κατεχόμενες περιοχές.

Επιπλέον, σημαντικές θεωρούνται οι δηλώσεις των μαθητών οι οποίοι τόνισαν πως χρέος τους ως Ε/Κ που δεν ξεχνούν είναι «να αγαπούν τον τόπο τους που πέρασε πολλά». Συγκεκριμένα, 8 από τους 20 μαθητές αναφέρθηκαν στη μνήμη και στην αγάπη για τις κατεχόμενες περιοχές ως υποχρέωση τους. Εδώ είναι σωστό να τονιστεί πως η καλλιέργεια της αγάπης προς την πατρίδα αποτελεί ένα από τους κύριους στόχους του προγράμματος Δεν Ξεχνώ.

34, 7 – 8, 138

Σ (Μ). Να αγαπά τον τόπο του επειδή πέρασε πολλά, να μην τα ξιάνει [να μην τα ξεχνά] γιατί εν πατρίδα του, εν ο τόπος του {...} το λιμάνι της Κερύνειας, η Αμμόχωστος, η Σαλαμίνα εν πρέπει να τα ξιάσουμε επειδή εν μες την πατρίδα μας. Επίασαν μας τα καλά μας τζαι εν πρέπει να τα ξιάνουμε. Η ασπούμε το Ριζοκάρπασο, το μοναστήρι του Αποστόλου Ανδρέα σημαίνουν πολλά για μας, να το πω έτσι.

Μεγάλο ενδιαφέρον, επίσης, παρουσιάζουν οι απόψεις 6 μαθητών οι οποίοι επέμεναν πως χρέος του Ε/Κ που δεν ξεχνά είναι να εξιστορήσει τα γεγονότα και τις εμπειρίες του στους επόμενους, ώστε να μην χαθεί η ιστορία του. Η διατήρηση της ιστορίας των ανθρώπων και του τόπου ως χρέος θεωρείται πολύ

σημαντική για αυτούς τους μαθητές. Για παράδειγμα, η μαθήτρια 30 δήλωσε πως «δεν πρέπει να ξεχνούμε τις ιστορίες τις παλιές και να τις λέμε στα παιδιά και στα εγγόνια μας».

30, 5 – 6, 117 – 118

E. Τζαι γράφει στο τετράδιο είπε Δεν Ξεχνώ, τί δεν πρέπει να ξεχνούμε δηλαδή;

Σ (Μ). Δεν πρέπει να ξεχνούμε το χωριό μας, την πόλη μας, τα σπίτια μας, πώς εζούσαμε, τις ιστορίες τις παλιές.

E. Ποια θεωρείς πως είναι η υποχρέωση σου ως Ελληνοκύπρια που δεν πρέπει να ξεχνά;

Σ (Μ). Να μην ξεχνώ την ιστορία μας {...}. Να τη λέμε στα παιδιά μας, στα εγγόνια μας, να συνεχιστεί.

E. Τι εννοείς;

Σ (Μ). Εννοώ να μην ξεχάσουμε τι είχαμε παλιά, να μιλούμε τζαι σε άλλους για την ιστορία μας, οι άλλοι να λαλούν σε άλλους, οι άλλοι σε άλλους τζαι έτσι {...}. Να ξέρουν την ιστορία.

Στις απαντήσεις 4 μαθητών γίνεται αναφορά στον εχθρό. Μάλιστα στις 3 από τις 4 απαντήσεις εντοπίζουμε ονομαστική αναφορά στους Τούρκους ενώ στη μία περίπτωση η αναφορά γίνεται χωρίς υποκείμενο, «επιάσαν μας τα» (27, 6, 117). Τα άτομα αυτά, αναφέρουν πως χρέος του Ε/Κ που δεν ξεχνά είναι να θυμάται πως οι Τούρκοι πήραν τους τόπους. Στις 2 περιπτώσεις αναφέρθηκε ακόμη και η εμπλοκή σε πόλεμο ως χρέος του Ε/Κ.

40, 8, 166 – 167

E. Ποιο εν το χρέος για την πατρίδα του;

Σ (Μ). Να πάει να πολεμήσει.

33, 6, 128 – 131

E. Ποια θεωρείς πως είναι η υποχρέωση σου ως Ελληνοκύπρια που δεν πρέπει να ξεχνά;

Σ (Μ). Ότι ήταν η Κύπρος τζαι ήταν τζαι επιάσαν την οι Τούρκοι.

E. Ποιο είναι το χρέος του Ε/Κ;

Σ (Μ). Να πάει να πολεμήσει.

Τέλος, ένας μικρός αριθμός μαθητών ανέφερε πως χρέος του Ε/Κ που δεν ξεχνά είναι να αγωνίζεται για επιστροφή. Για παράδειγμα, η μαθήτρια 31 μίλησε για διατήρηση της ελπίδας για επιστροφή ως χρέος του Ε/Κ που δεν ξεχνά, ενώ ο μαθητής 29 τόνισε τη σημασία της ενότητας στον αγώνα των Ε/Κ. Και τα δύο αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των μαθητών παρατίθενται πιο κάτω.

31, 6, 96

Ε. Ποια θεωρείς πως είναι η υποχρέωση σου ως Ελληνοκύπρια που δεν πρέπει να ξεχνά;

Σ (Μ). Επιάσαν μας τη μισή την Κύπρο τζαι αγωνιζόμαστε ακόμα, εννοώ πιστεύουμε ακόμα ότι μπορεί να ελευθερωθούμε, να μην χάνουμε την πίστη μας τζαι ότι πρέπει να μην ξεχάσουμε ότι είχαμε παλιά τα σπίτια μας τζαμέ τζαι τα αξιοθέατα μας {...}.

29, 6, 105 – 108

Ε. Ποια θεωρείς πως είναι η υποχρέωση σου ως Ελληνοκύπριος που δεν πρέπει να ξεχνά;

Σ (Μ). Να προσπαθήσω με το κυπριακό γιατί εννα ζούμε πιο καλά, εννά είμαστε πιο ευχαριστημένοι {...} Ας πούμε ότι μόνο ο πρόεδρος της Δημοκρατίας, ούλοι να ενωθούμε τζαι να κάμουμε ένα τζαι να προσπαθήσουμε να τους φύουμε τους Τούρκους.

Εν κατακλείδι, σύμφωνα με τα παραπάνω δεδομένα όλοι οι μαθητές, με εξαίρεση μόνο μία περίπτωση, ήταν σε θέση να θυμηθούν και να ονομάσουν τις κατεχόμενες περιοχές που παρουσιάζονται στα τετράδια και να απαντήσουν σε σχετικές ερωτήσεις. Ενδιαφέρον θεωρείται το γεγονός ότι όλοι οι μαθητές έδωσαν την εξήγηση για το σύνθημα «Δεν Ξεχνώ» στα τετράδια δηλώνοντας πως τους υπενθυμίζει τη μνήμη των κατεχομένων. Επιπλέον, όσον αφορά την υποχρέωση τους ως Ε/Κ που δεν ξεχνούν, σύμφωνα το σύνθημα, οι μαθητές αναφέρθηκαν στη μνήμη της κατεχόμενης γης, στην αγάπη για την πατρίδα και στη μεταλαμπάδευση της ιστορίας στις επόμενες γενιές. Σημαντικό θεωρείται το γεγονός πως οι τρεις αυτές πτυχές που αναφέρθηκαν από τους μαθητές περιλαμβάνονται στους στόχους του προγράμματος Δεν Ξεχνώ. Επιπρόσθετα, ένας αριθμός μαθητών δήλωσε πως υποχρέωση του είναι η διατήρηση της

μνήμης σε ό,τι αφορά τη βαναυσότητα και την αδικία εκ μέρους των Τούρκων. Το γεγονός ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές ήταν περιορισμένοι στέλλει θετικά μηνύματα. Παρόλα αυτά, διορθωτικές αλλαγές και εξελίξεις θεωρούνται απαραίτητες. Τέλος, ένας μικρός αριθμός μαθητών αναφέρθηκε στον αγώνα και την ελπίδα για επιστροφή.

4.4.3. Οι προτάσεις των εκπαιδευτικών για βελτίωση της εφαρμογής του «Δεν Ξεχνώ» στα σχολεία σήμερα

Στο τελευταίο μέρος της συνέντευξης, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές είχαν την ευκαιρία, αφού διατύπωσαν τις απόψεις τους για τον τρόπο εφαρμογής του προγράμματος «Δεν Ξεχνώ» στα ελληνοκυπριακά σχολεία σήμερα, να προτείνουν οι ίδιοι τρόπους βελτίωσης του προγράμματος, ειδικά απέναντι σε ζητήματα προσφυγοποίησης. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για το ποιος πιστεύουν πως θα έπρεπε να είναι ο ρόλος της εκπαίδευσης απέναντι στα θέματα τα οποία πραγματεύεται το Δεν ξεχνώ. Ενδιαφέρον αποτελεί το γεγονός πως αρκετοί εκπαιδευτικοί μίλησαν για την αναγκαιότητα να δοθούν πρακτικές ευκαιρίες ώστε τα παιδιά να βιώσουν, να αντιληφθούν και να νιώσουν τονίζοντας τη δυσκολία του σημερινού δασκάλου να επιτύχει το σκοπό αυτό λόγω έλλειψης αναγκαίου χρόνου και μη ικανοποιητικής στήριξης προς τον ίδιο. Τέλος, τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να εκφράσουν τις απόψεις τους για το τι θα μπορούσε να κάνει ο δάσκαλος τους στην τάξη για να επιτευχθεί το σύνθημα «Δεν Ξεχνώ». Οι μαθητές πρότειναν τρόπους διδασκαλίας, ανάμεσα στους οποίους περιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικές εκδρομές και η επισκέψεις στο σχολείο από πρόσφυγες για να δώσουν τις μαρτυρίες τους. Σημαντικό θεωρείται το ενδιαφέρον της πλειοψηφίας των μαθητών για τα θέματα των Ε/Κ προσφύγων. Οι μαθητές δήλωσαν πως τους αρέσει να μαθαίνουν για αυτά τα ζητήματα από το δάσκαλό τους. Σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί οι απόψεις των συμμετεχόντων να μην αποτελούν συγκεκριμένες προτάσεις εφαρμογής, παρόλα αυτά τα δεδομένα κατάφεραν να δώσουν τη γενική εικόνα αλλαγής σε βασικά στοιχεία που θέλουν να δουν οι συμμετέχοντες σε ό,τι αφορά το Δεν Ξεχνώ.

Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν τις απόψεις τους σχετικά με το ρόλο που θα πρέπει να έχει η εκπαίδευση απέναντι στα προσφυγικά ζητήματα των Ε/Κ.

Μέσα από τα δεδομένα φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί τόνισαν τον σπουδαίο ρόλο της εκπαίδευσης για την εκπλήρωση του στόχου Δεν Ξεχνώ και αναφέρθηκαν σε 4 πτυχές του ρόλου αυτού. Αρκετοί, έδωσαν έμφαση στο *γνωσιολογικό κομμάτι* και υποστήριξαν πως οι μαθητές χρειάζεται να αποκτήσουν αντικειμενικές γνώσεις για τα ιστορικά γεγονότα τα οποία, κατά την άποψη τους, αρκετοί αγνοούν. Αρκετοί εκπαιδευτικοί, επίσης, τόνισαν την *καλλιέργεια στάσεων* στους μαθητές, την *καλλιέργεια της αγάπης για την πατρίδα και τη μετάδοση της ελπίδας για επιστροφή*. Επιπρόσθετα, ορισμένοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως ρόλος της εκπαίδευσης είναι να τονίσει την *καταπάτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων* και να βοηθήσει τους μαθητές να αντιληφθούν το *πανανθρώπινο κακό του πολέμου*. Τέλος, μια μερίδα εκπαιδευτικών δήλωσε πως χρέος της εκπαίδευσης είναι να διατηρήσει την *προσφυγική μνήμη ζωντανή* μέσα από τη δημιουργία συναισθημάτων στους μαθητές ώστε να αγαπούν και να αγωνίζονται για τα δίκαια του τόπου τους.

Μία διάσταση στην οποία αναφέρθηκαν αρκετοί εκπαιδευτικοί είναι η γνωσιολογική ενημέρωση των μαθητών για τα ιστορικά γεγονότα που αφορούν στην προσφυγοποίηση των Ε/Κ. Για παράδειγμα, η εκπαιδευτικός 20 τόνισε την ανάγκη να μάθουν οι μαθητές τα γεγονότα και να καλλιεργηθεί η αγάπη προς την πατρίδα τους. Αρκετοί ήταν, ακόμη, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι δήλωσαν πως ρόλος της εκπαίδευσης είναι *«να μεταδώσει την ελπίδα πως θα ξαναγίνουν δικά μας»* (14, 3, 30).

20, 4, 32

Σ (Ε). Πιστεύω θα έπρεπε να γνωρίσουν τι έγινε γιατί οι περισσότεροι μαθητές μπερδεύουν τις ιστορικές περιόδους και δεν ξέρουν τα γεγονότα. {...} να γίνει καλλιέργεια του εθνικού φρονήματος και της αγάπης για τα κατεχόμενα τζαι της διάθεσης για αγωνιστικότητα, να αγωνιστούν για επιστροφή, να έχουν ελπίδα για επιστροφή {...}.

Επιπρόσθετα, αρκετοί εκπαιδευτικοί τόνισαν πως καθήκον του σχολείου είναι να φωτίσει την αδικία εις βάρος των Ε/Κ και την καταπάτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων τους. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός 13 τόνισε πως χρειάζεται το πρόγραμμα να έχει ως στόχο να ενημερώσει τους μαθητές πως *«έγινε μια αδικία η οποία δεν έχει αποκατασταθεί»* (13, 3, 37). Παρόμοια, η

εκπαιδευτικός 10 μίλησε για πιο αντικειμενική εξιστόρηση των γεγονότων χωρίς συναισθηματικές υπερβολές, με τρόπο ώστε να γίνεται αντιληπτή η καταπάτηση των δικαιωμάτων και η αδικία σε ομάδες ατόμων.

10, 4, 50

Σ (Ε). {...} Αν ένας δάσκαλος εν έντονα φορτισμένος που το θέμα, εννά [θα] το μεταφέρει (το συναίσθημα) τζαι στους μαθητές του. Αν δεν ένι εννά το μεταφέρει [αν δεν είναι θα το μεταφέρει] σαν γεγονός. Τζίνο που νομίζω ότι πρέπει να κάνουμε είναι να το μεταφέρουμε ως γεγονός όσο πιο αντικειμενικά μπορούμε τζαι απαλλαγμένα που συναισθήματα εεεμ τζαι να τονίζουμε την αδικία, την καταπάτηση των δικαιωμάτων {...}.

Επιπλέον, ορισμένοι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην καταπάτηση των δικαιωμάτων και δήλωσαν πως καθήκον της εκπαίδευσης είναι να τονίσει τα δεινά που προκαλεί ένας πόλεμος, στέλλοντας πανανθρώπινα μηνύματα ειρήνης. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός 16 δήλωσε πως ρόλος της εκπαίδευσης είναι να δει τα ζητήματα των Ε/Κ προσφύγων ως παγκόσμιο θέμα με αναφορά σε παραδείγματα άλλων χωρών, αποφεύγοντας την καλλιέργεια αρνητικών συναισθημάτων για την άλλη πλευρά.

16, 3 – 4, 42

Σ (Ε). Να προβάει ότι ο κάθε πόλεμος δημιουργεί πρόσφυγες τζαι κακουχίες, σαν παγκόσμιο θέμα. {...} με το δικό μας παράδειγμα, αλλά τζαι παραδείγματα σε άλλες χώρες {...} εν λάθος αντί να καλλιεργάς ένα αίσθημα πατριωτισμού τζαι μια θέληση να πάεις πίσω στο τέλος να καλλιεργείς στο τέλος μίσος {...} Να μάθουν οι μαθητές τα ιστορικά γεγονότα αλλά πιο αντικειμενικά.

Τέλος, μια μειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε πως ρόλος της εκπαίδευσης απέναντι στα ζητήματα των ΕΚ προσφύγων είναι να «βιώσουν οι μαθητές συναισθήματα» καλλιεργώντας την προσφυγική ταυτότητα, με στόχο την επανένωση της Κύπρου. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός 15 αναφέρθηκε στην καλλιέργεια της προσφυγικής ταυτότητας με τρόπο ώστε να ενδυναμωθεί η διάθεση για ενότητα και αγωνιστικότητα.

15, 5 – 6, 42

Σ (Ε). Εν πολλά σημαντικό να διατηρήσεις με το σωστό τρόπο όμως {...} Πρέπει να καλλιεργηθεί η προσφυγική ταυτότητα με ένα σωστό τρόπο τζαι μια σωστή προοπτική για επανένωση του τόπου μας {...} Πλέον πρέπει να καλλιεργήσεις του κόσμου ότι εν πρόσφυγας, μπορεί να έσει τζαι T/K πρόσφυγες που εφύαν που τις ελεύθερες περιοχές τζαι επίασιν στα κατεχόμενα τζαι να προσπαθήσουμε να ζήσουμε, να κάμουμε τους μαθητές μας να πιστέψουν ότι μια λύση εν για το συμφέρον τόσο των E/K όσο τζαι των T/K για να ζήσουν μες τούτο τον τόπο.

Συμπερασματικά, φαίνεται πως οι εισηγήσεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο που χρειάζεται να αναλάβει η εκπαίδευση απέναντι στο πρόγραμμα με στόχο το «Γνωρίζω, Δεν Ξεχνώ, Διεκδικώ» βασίζονται σε 4 άξονες: τη γνώση για τα ιστορικά γεγονότα, την καλλιέργεια αγάπης προς την πατρίδα, τη συνειδητοποίηση της καταπάτησης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και την καλλιέργεια της ελπίδας για επιστροφή στους μαθητές. Επιπλέον, ορισμένοι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στη διατήρηση της προσφυγικής σκέψης των μαθητών ως βάση για την επανένωση του νησιού. Ενδιαφέρουσες, παράλληλα, αποδεικνύονται και οι απόψεις των μαθητών για το τι θα μπορούσε να κάνει ο δάσκαλος τους στην τάξη για να επιτευχθεί το σύνθημα Δεν Ξεχνώ και να μην ξεχνούμε ως E/K.

4.4.4. Οι προτάσεις των μαθητών για την καλύτερη εφαρμογή του προγράμματος «Δεν Ξεχνώ» από τους δασκάλους τους

Οι μαθητές στο τελευταίο μέρος της συνέντευξης τους, ρωτήθηκαν για την άποψη τους όσον αφορά στο ρόλο που θέλουν να διαδραματίσουν οι εκπαιδευτικοί για το Δεν Ξεχνώ. Η ερώτηση τέθηκε πολύ απλά, ώστε να είναι σε θέση να την κατανοήσουν και να προτείνουν τρόπους από τη δική τους πλευρά, με τους οποίους θα μπορούσε να βελτιωθεί το πρόγραμμα.

Αρχικά, η πλειοψηφία των μαθητών δήλωσε πως έχουν την ανάγκη να μαθαίνουν για θέματα των E/K προσφύγων, ώστε να αποκτήσουν ιστορικές γνώσεις. Για παράδειγμα η μαθήτρια 21 δήλωσε πως «χρειάζεται να μας μιλούν με

πιο αντικειμενική άποψη» (21, 8, 114) και ο μαθητής 29 είπες πως ο δάσκαλος είναι καλό «να μας λέει τι έγινε με στόχο να ενωθούμε και να αγωνιστούμε» (29, 6, 114). Σημαντική επιπλέον θεωρείται η δήλωση της μαθήτριας 24, η οποία ανέφερε πως είναι ενδιαφέρον να μαθαίνουν νέα για τα κατεχόμενα και τις εξελίξεις στα θέματα των προσφύγων.

24, 6, 113

Σ (Μ). Να προσπαθούσιν να μαθαίνουνσιν νέα, ας πούμε όπως μας είπαν τι έπαθε η εκκλησία του Αποστόλου Ανδρέα ότι την εσπάσασιν [την γκρέμισαν] {...}. Να μας λαλούν [να μας λένε] αν έχει καμία σημαντική είδηση για τους πρόσφυγες {...}.

Αρκετοί μαθητές, επίσης, πρότειναν να οργανώνονται εκπαιδευτικές επισκέψεις σε χώρους που θεωρούνται σημαντικοί για την ιστορία της Κύπρου. Συγκεκριμένα, 8 στους 20 μαθητές εισηγήθηκαν να οργανώνονται περισσότερες επισκέψεις κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς γιατί με αυτό τον τρόπο θα μπορούσαν να αποκτήσουν γνώσεις για την ιστορία της Κύπρου και για τα ζητήματα προσφυγοποίησης των Ε/Κ. Ένας μαθητής μάλιστα, πρότεινε να πραγματοποιήσουν επίσκεψη στα κατεχόμενα με τους δασκάλους τους. Για παράδειγμα, ο μαθητής 35 ανέφερε,

35, 6, 132

Σ (Μ). {...} Να πιέννουμε στη Λευκωσία που έχει τους τάφους, να μας δείχνει η κυρία τζαι να μας εξηγά για να έχουμε τις εικόνες μέσα μας. Να πιέννουμε [να πηγαίνουμε] επισκέψεις να μάθουμε πράματα γιατί εν δύσκολο να με παίρνει ο παπάς μου {...}.

Ενδιαφέρον, επιπλέον, θεωρούνται οι προτάσεις των μαθητών που εμπλέκουν κι άλλα άτομα στη μαθησιακή τους διαδικασία. Για παράδειγμα, 2 μαθητές δήλωσαν πως θα ήταν καλή ιδέα «να έρθει κάποιος που βίωσε σημαντικά γεγονότα στο σχολείο να μιλήσει για τα όσα πέρασε». Ένας μαθητής, μάλιστα, ανέφερε πως θα μπορούσαν «τα αποτελέσματα της προσπάθειας στα πλαίσια του Δεν Ξεχνώ να δοθούν σε πρόσφυγες ώστε να τους βοηθήσουν να θυμούνται».

30, 6, 119 – 122

E. Τι θα μπορούσε να κάνει ο δάσκαλος σου ή η δασκάλα σου για αυτό τον σκοπό, να μην ξεχνούμε;

Σ (Μ). Να μας βάλει εικόνες, να μας βάλει καμιά εργασία τζαι να την δώσουμε στους πρόσφυγες. Να την γράψουμε εμείς τζαι να τη στείλουμε στους πρόσφυγες. Να βάλουμε εικόνες πως ήταν σε κάθε πόλη τους, να γράψουμε κάτι τί έγινε, να το έχουσιν σαν ενθύμιο {...}.

Τέλος, μεγάλο ενδιαφέρον εντοπίζουμε στη δήλωση ενός μαθητή, ο οποίος εισηγήθηκε να γίνονται στο σχολείο εργασίες σχετικές με τα ζητήματα των Ε/Κ προσφύγων και να δημιουργήσουν ενθύμιο, ώστε να μπορέσει να το δώσει μια μέρα στο παιδί του. Η αγωνία του μαθητή για τη μετάδοση των γνώσεων σχετικά με το ζήτημα στην επόμενη γενιά είναι ένα μη αναμενόμενο στοιχείο στην έρευνα.

40, 8, 168 – 173

E. Τι θα μπορούσε να κάνει ο δάσκαλος σου ή η δασκάλα σου για αυτό τον σκοπό, να μην ξεχνούμε;

Σ (Μ). Να μας μιλήσει για τζίνα, κάθε μέρα να μας λαλεί ένα πράμα {...}

Ας πούμε να μου δώσει ένα βιβλίο τζαι να έχει μέσα διάφορα πράματα.

Τζαι να το φυλάζω για ούλη [όλη] μου τη ζωή, να το θορώ τζαι να το δώκω στην κόρη μου τζαι στο γιο μου που εννά [θα] κάμω.

E. Γιατί να το δώκεις στην κόρη σου τζαι στο γιο σου;

Σ (Μ). Για να τα μάθουν τζαι τζίνοι, όι μόνο εγώ.

Μέσα από τα δεδομένα φαίνεται πως στο σύνολο τους οι μαθητές έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον για τη διδασκαλία του Δεν Ξεχνώ στα σχολεία. Συγκεκριμένα, όλοι οι μαθητές εξέφρασαν την επιθυμία τους να διδάσκονται τα ζητήματα προσφυγοποίησης των Ε/Κ και εισηγήθηκαν τρόπους με τους οποίους είναι δυνατόν να επιτευχθεί ο σκοπός αυτός. Αρκετοί μαθητές δήλωσαν πως θα ήταν καλό να αποκτήσουν γνώσεις για τα ιστορικά γεγονότα και τις σημερινές εξελίξεις. Επιπρόσθετα, ορισμένοι μαθητές εισηγήθηκαν να διοργανώνονται εκπαιδευτικές επισκέψεις και να έρχονται άτομα στο σχολείο να διηγούνται τις

εμπειρίες τους. Τέλος, άλλες εισηγήσεις των μαθητών αφορούσαν την εκμάθηση τραγουδιών, ποιημάτων και τη διοργάνωση εκδηλώσεων σχετικών με το θέμα.

Συμπερασματικά, τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές εντοπίζουν στοιχεία τα οποία χρειάζεται να αλλάξουν και να βελτιώσουν το πρόγραμμα Δεν Ξεχνώ στα σχολεία σήμερα. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί εισηγούνται πως μέσα από την εκπαίδευση χρειάζεται να μεταδοθεί γνώση για τα ιστορικά γεγονότα, να καλλιεργηθεί η αγάπη για την πατρίδα, να προωθηθεί η συνειδητοποίηση της καταπάτησης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και η καλλιέργεια της ελπίδας για επιστροφή στους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους θεωρούν πως δεν επιτυγχάνονται οι στόχοι του Δεν Ξεχνώ λόγω απουσίας συγκεκριμένου μαθήματος και αναγκαίου χρόνου, αλλά και αποτυχίας του προγράμματος να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα. Ταυτόχρονα, οι ίδιοι τονίζουν την ανάγκη για διασαφήνιση των στόχων του προγράμματος και κατεύθυνσης. Τέλος, τα δεδομένα ενισχύονται από τις αντιλήψεις των μαθητών για τις υποχρεώσεις του Ε/Κ που δεν ξεχνά, σύμφωνα με το στόχο του προγράμματος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 – ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να αποκαλύψει τις αντιλήψεις και τις πρακτικές διδασκαλίας των εκπαιδευτικών για ανάπτυξη της «προσφυγικής συνείδησης» στους μαθητές και να διερευνήσει το ρόλο των τεμνόμενων τους ταυτοτήτων (προσφυγική ταυτότητα και φύλο των εκπαιδευτικών) στη διαδικασία αυτή. Ειδικότερα στόχος της έρευνας ήταν η απάντηση τεσσάρων γενικών ερευνητικών ερωτημάτων. Πρώτον, πώς οι Ε/Κ εκπαιδευτικοί και μαθητές δημοτικής εκπαίδευσης αντιλαμβάνονται τον όρο του «πρόσφυγα» στο συγκείμενο της Κύπρου; Δεύτερον, με ποιο τρόπο οι πρακτικές διδασκαλίας των Ε/Κ εκπαιδευτικών που χρησιμοποιούνται στη δημοτική εκπαίδευση προωθούν ή παρεμποδίζουν την ανάπτυξη/ διατήρηση της προσφυγικής συνείδησης στους μαθητές; Υπάρχουν διαφορές στις πρακτικές ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς που είναι πρόσφυγες και σε αυτούς που δεν είναι; Τρίτον, ποιο ρόλο διαδραματίζει το κοινωνικό φύλο των Ε/Κ εκπαιδευτικών στη δημιουργία προσφυγικής συνείδησης στους μαθητές; Τέλος, ποιες παιδαγωγικές προσεγγίσεις θεωρούν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές πώς μπορούν να αναπτυχθούν, για να υπάρξει σεβασμός αφενός στην προσφυγική συνείδηση σε παιδιά τρίτης γενιάς και αφετέρου να δημιουργηθούν ευκαιρίες για υπέρβαση της περιοριστικής υποκειμενικότητας του πρόσφυγα με καλλιέργεια ειρηνικής κουλτούρας. Για τη διερεύνηση των πιο πάνω, στην πρώτη φάση διεξήχθησαν 40 ημιδομημένες συνεντεύξεις με τη μορφή της προφορικής ιστορίας (20 συνεντεύξεις εκπαιδευτικών και 20 συνεντεύξεις μαθητών) από το Νοέμβριο 2012 μέχρι Φλεβάρη 2013⁵³. Από τον Μάρτιο 2013 μέχρι τον Ιούνιο του ίδιου έτους πραγματοποιήθηκε η δεύτερη φάση της έρευνας, με παρατηρήσεις διδασκαλίας 5 εκπαιδευτικών της πρώτης φάσης οι οποίοι αποτέλεσαν μελέτες περίπτωσης. Συνολικά πραγματοποιήθηκαν 4 θεατές μη συμμετοχικές παρατηρήσεις σε κάθε μελέτη περίπτωσης.

⁵³ Στο παράρτημα παρουσιάζεται «Σχεδιάγραμμα: Μέθοδοι Συλλογής των Δεδομένων», όπως επίσης, και «Χρονοδιάγραμμα συλλογής των δεδομένων της έρευνας» (Παράρτημα 6).

5.1. Ο όρος του πρόσφυγα

Αρχικά, στην παρούσα έρευνα εξετάστηκαν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών για τη γενική σημασία του όρου του πρόσφυγα, προκειμένου να τεθούν οι βάσεις για την εξέταση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος που αφορά στη διερεύνηση της έννοιας του πρόσφυγα στο κυπριακό πλαίσιο. Οι συμμετέχοντες παρουσίασαν τις απόψεις τους για το τι είναι πρόσφυγας και περιέγραψαν τις συνθήκες μέσα στις οποίες οικοδομήθηκαν οι αντιλήψεις αυτές. Μέσα από την ανάλυση των δεδομένων, διαπιστώθηκε η οικοδόμηση της έννοιας του πρόσφυγα στο σχολείο και η σύνδεση της με την εγκατάλειψη της εστίας και το πένθος, χαρακτηριστικά που αποδίδουν δύναμη στη σχέση του ατόμου με τη γη και έρχονται σε αντίθεση με θεωρίες που χαρακτηρίζουν τον πρόσφυγα απλά ένα από τους πολλούς που ταξιδεύουν στον σημερινό κόσμο. Παράλληλα, παρατηρήθηκε συγκειμενοποίηση της έννοιας που έχουν οικοδομήσει οι συμμετέχοντες και προσαρμογή της στα χαρακτηριστικά των Ε/Κ προσφύγων. Η πλαίσιοθέτηση του όρου και η προσαρμογή του στην περίπτωση των Ε/Κ προσφύγων αναδεικνύει τη δυσκολία των Ε/Κ στην χρήση των όρων του «πρόσφυγα» και «εσωτερικά εκτοπισμένου ατόμου». Προβληματισμό, τέλος, εγείρει η μη συχνή αναφορά των εκπαιδευτικών στο δικαίωμα της επιστροφής ενός πρόσφυγα και η καθολική απουσία αναφοράς του χαρακτηριστικού αυτού από τους μαθητές.

5.1.1. Το σχολείο ως περιβάλλον που δημιουργεί συνθήκες για την εκμάθηση του όρου του πρόσφυγα

Στην παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε ότι το σημαντικότερο περιβάλλον στο οποίο δημιουργούνται ευκαιρίες για την εκμάθηση του όρου του πρόσφυγα, είναι το σχολικό. Συγκεκριμένα, οι μαθητές στις συνεντεύξεις περιγράφοντας τις σχετικές τους εμπειρίες, ανέφεραν πως πρωτίστως το σχολείο και μετά η οικογένεια είναι τα περιβάλλοντα μέσα στα οποία έρχονται σε επαφή με την έννοια του πρόσφυγα. Τα δεδομένα των συνεντεύξεων των μαθητών ενισχύονται, ταυτόχρονα, από τα αποτελέσματα των παρακολουθήσεων διδασκαλίας με τεκμήρια από τις παρατηρήσεις. Σημαντικό θεωρείται το γεγονός πως όλοι οι εκπαιδευτικοί, σε κάποια φάση των παρακολουθήσεων που πραγματοποιήθηκαν,

αναφέρθηκαν στον ορισμό, εντοπίζοντας με τους μαθητές τους τα βασικά περιγραφικά χαρακτηριστικά του πρόσφυγα. Επίσης, στις διδασκαλίες αυτές οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να προβάλουν λεπτομέρειες από τη ζωή ενός πρόσφυγα, παρουσίασαν πλούσιο εποπτικό υλικό με τη βοήθεια της τεχνολογίας. Σε μια παρακολούθηση, μάλιστα, τονίστηκαν οι διαφορές ανάμεσα στους πρόσφυγες και στους μετανάστες.

Μέσα από την ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας, φάνηκε πως οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί και μαθητές στην περιγραφή τους για τον πρόσφυγα, τόνισαν τη βίαιη εκδίωξη και την εγκατάλειψη της εστίας των ατόμων που προσφυγοποιούνται. Είναι γεγονός πως γενικά στη βιβλιογραφία η ταυτότητα του ατόμου έχει συνδεθεί με την έννοια του σπιτιού (Tuan, 1974) και του παρελθόντος (Tonkin, 1992), ακόμη και σε ένα κόσμο όπου πολλά άτομα μετακινούνται και αλλάζουν τόπους (Rappor & Dawson, 1998) (στην Hadjiyanni, 2002). Ο Sach (1986), εξάλλου, αποδίδει στη σχέση με τη γη το χαρακτηριστικό της δύναμης. Ειδικότερα, η ταυτότητα του πρόσφυγα έχει συνδεθεί με την απώλεια της εστίας του (home) και το πένθος για το γεγονός (mourning).

Σύμφωνα με αρκετούς ερευνητές, η απώλεια της εστίας για τον άνθρωπο έχει παρουσιαστεί ως «η μεγαλύτερη θλίψη πάνω στη γη», παρόμοια με την απώλεια ενός αγαπημένου προσώπου, απώλειες για τις οποίες οι άνθρωποι θρηνούν και πενθούν (Fried, 1963· Loizos, 1981). Σημαντικό θεωρείται το γεγονός πως η βίαιη εκδίωξη, η εγκατάλειψη της εστίας και η μετακίνηση είναι τα χαρακτηριστικά στοιχεία που συγκέντρωσαν τη μεγαλύτερη συχνότητα στην απόδοση της έννοιας του πρόσφυγα από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς και μαθητές στην έρευνα, επισημαίνοντας με αυτό τον τρόπο τον ισχυρό δεσμό του ανθρώπου με τον τόπο του και τη σημαντικότητα της απώλειάς του. Στις απαντήσεις των συμμετεχόντων είναι χαρακτηριστική η άμεση σύνδεση της έννοιας του πρόσφυγα με την έννοια του σπιτιού. Συγκεκριμένα, η λέξη «το σπίτι» συναντιέται 23 φορές στη περιγραφή των μαθητών, ενώ στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών η λέξη «το σπίτι» εντοπίζεται 11 φορές και ο τόπος (πατρίδα) 9 φορές. Είναι χαρακτηριστική η τάση των εκπαιδευτικών και των μαθητών να χρησιμοποιούν, επίσης, λέξεις όπως «ξεσπιτωθεί» και «ξεριζωμένοι» όταν αναφέρονται στους πρόσφυγες.

Η προσέγγιση της διαπίστωσης αυτής μέσα από το πλαίσιο της θεωρίας για τη σημαντικότητα του δεσμού του ανθρώπου με τη γη, έρχεται σε αντίθεση με τις θεωρίες που εκλαμβάνουν τη μετακίνηση και την τοπική αστάθεια του πληθυσμού ως κυρίαρχους όρους της ανθρώπινης ύπαρξης. Σύμφωνα με κάποιους μελετητές οι πρόσφυγες είναι ο κανόνας σε ένα κόσμο που ξεριζώνεται και είναι ρευστός (Harvey, 1989). Αποτέλεσμα της αντίληψης αυτής είναι η υποβάθμιση της εμπειρίας των προσφύγων (Malkii, 1992). Ο Kibreab (1999), ωστόσο, αναφέρει ότι τα αισθήματα των ατόμων για την εστία τους βρίσκονται σε εξάρτηση με την αιτία της μετακίνησης επισημαίνοντας το βαρύ συναισθηματικό φορτίο σε περιπτώσεις που η εγκατάλειψη του σπιτιού τους γίνεται αναγκαστικά. Παρόμοια, οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα τονίζουν τη βίαιη εκδίωξη των προσφύγων επισημαίνοντας την άσχημη συναισθηματική κατάσταση των ατόμων αυτών και το τραύμα που φέρουν. Σύμφωνα με έρευνες, οι πρόσφυγες παρουσιάζουν μετα-τραυματικές αναταραχές κατά τη διάρκεια ή μετά την αναγκαστική φυγή (Parkin, 1999), στοιχείο που τονίζουν σε αρκετά μεγάλο βαθμό στις περιγραφές τους οι συμμετέχοντες στην έρευνα. Το τραύμα αυτό στις αναφορές των συμμετεχόντων παρουσιάζεται με τις φράσεις/ λέξεις ως, «ένα πολλά βαρύ φορτίο», «πόνος», «ταλαιπωρία» και «περιθωριοποίηση».

Επιπρόσθετα, οι μαθητές σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς, τόνισαν με μεγάλη συχνότητα τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο πρόσφυγας κατά τη διάρκεια της αναγκαστικής του φυγής, έχοντας ανάγκη σε βασικά αγαθά και φέροντας μια άσχημη συναισθηματική κατάσταση λόγω των πολλαπλών απωλειών που βιώνει (σπίτι, οικογένεια, φίλοι), δίνοντας ελάχιστη έως καθόλου προσοχή στα μετέπειτα χρόνια που ακολουθούν της αναγκαστικής μετακίνησης. Σημαντικό στοιχείο που αναφέρουν οι μαθητές στις περιγραφές ενός πρόσφυγα είναι η παραμονή του σε καταυλισμούς. Αν υποθέσουμε ότι η περιγραφή του πρόσφυγα που δίνουν οι μαθητές έχει προσαρμοστεί στην εικόνα των Ε/Κ προσφύγων που έχουν κατασκευάσει, τότε θα λέγαμε πως οι ίδιοι δίνουν βαρύτητα στις δυσκολίες που υπέφεραν οι Ε/Κ πρόσφυγες κατά τη διάρκεια της αναγκαστικής φυγής και στο πένθος για τις απώλειες που βίωσαν. Όπως αναφέρει ο Kunz (1981), οι άνθρωποι που αναγκάζονται να εγκαταλείψουν τα σπίτια τους χωρίς προειδοποίηση και χωρίς να έχουν προετοιμαστεί συγκεντρώνουν τις

προσπάθειες τους στην επιβίωση μέσα στο συγκρουσιακό πεδίο. Σε αυτές τις προσπάθειες δίνουν έμφαση στις περιγραφές τους οι μαθητές δίνοντας λιγότερη βαρύτητα στη δύσκολη προσπάθεια των προσφύγων για οικοδόμηση της νέας τους ζωής στα χρόνια μετά την αναγκαστική μετακίνηση. Επομένως, η περιγραφή των μαθητών για την έννοια του πρόσφυγα αφορά εξολοκλήρου το κομμάτι της αναγκαστικής φυγής και της μετακίνησης. Είναι γεγονός ότι τα περισσότερα από τα στοιχεία στην περιγραφή τους (βίαιη εκδίωξη, εγκατάλειψη της εστίας, παραμονή σε καταυλισμούς και ανάγκη σε βασικά αγαθά), περιορίζονται στη χρονική στιγμή της εκδίωξης και λίγο μετά, αγνοώντας τις δυσκολίες που περνά ο πρόσφυγας σε κατοπινό στάδιο για την οικοδόμηση της νέας του ζωής σε άλλο τόπο.

Σε αντίθεση, στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στη δυσκολία οικοδόμησης της νέας ζωής από τον πρόσφυγα ως σημαντικό χαρακτηριστικό της περιγραφής του. Χαρακτηριστική είναι η φράση «ξεκινούν από το μηδέν», η οποία χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς στην προσπάθεια τους να περιγράψουν τι είναι ο πρόσφυγας. Αυτό θα μπορούσε να εξηγηθεί από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί αποτελούν την πρώτη και δεύτερη γενιά μετά την προσφυγοποίηση η οποία, σε αντίθεση με τους μαθητές, βίωσε σε μεγάλο βαθμό τα αποτελέσματα της εισβολής. Καθώς κάποιοι έζησαν τα γεγονότα ή είναι παιδιά ατόμων πρώτης γενιάς, βίωσαν και οι ίδιοι τις δυσκολίες μετά τον ξεριζωμό και το στοιχείο αυτό αποτελεί στην περιγραφή τους σημαντικό κομμάτι στην έννοια του πρόσφυγα. Σε αντίθεση οι μαθητές, οι οποίοι δε βίωσαν τις άμεσες τουλάχιστον συνέπειες της εισβολής, περιορίζουν χρονικά την περιγραφή τους στη στιγμή της εκδίωξης και στα αμέσως επόμενα χρόνια αγνοώντας την προσπάθεια για οικοδόμηση της νέας ζωής.

Επιπλέον, οι μαθητές δεν κάνουν καμία αναφορά στο δικαίωμα επιστροφής του πρόσφυγα στην εστία του, στοιχείο που εντοπίζεται συχνά στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Σε αυτό το σημείο θα μπορούσε κανείς να υποθέσει, ότι οι μαθητές έχουν κατασκευάσει την έννοια του πρόσφυγα με βάση τη βίαιη εγκατάλειψη των Ε/Κ προσφύγων και δεν κάνουν ιδιαίτερη μνεία στην ανάγκη για επιστροφή. Είναι χαρακτηριστικό ότι μόνο ένας μαθητής μίλησε για την ελπίδα της επιστροφής, ενώ μια μαθήτρια ανέφερε ότι οι πρόσφυγες συχνά κάνουν προσπάθειες να ξεχάσουν. Συμπερασματικά, θα μπορούσε κανείς να

ισχυριστεί ότι η έννοια τους πρόσφυγα για τους μαθητές έχει ως κεντρικό σημείο την εγκατάλειψη και την αναγκαστική του φυγή, ενώ για τους εκπαιδευτικούς ο ορισμός φέρει υπόψη και τα χρόνια μετά την εγκατάλειψη όπου ο πρόσφυγας καλείται να οικοδομήσει τη νέα του ζωή με την ελπίδα της επιστροφής.

Καταληκτικά, τα δεδομένα της έρευνας δείχνουν πως η κατασκευή της έννοιας του πρόσφυγα γίνεται σε μεγάλο βαθμό στο σχολικό περιβάλλον και έχει ως βάση τη σύνδεση με τη γη και το πένθος λόγω της απώλειας. Θα μπορούσε κανείς να υποθέσει ότι ο όρος του πρόσφυγα για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές είναι προσαρμοσμένος στο συγκείμενο της Κύπρου και εξαρτάται άμεσα από τα βιώματα της κάθε ομάδας συμμετεχόντων. Ενδιαφέρον αποτελεί το γεγονός της απουσίας αναφοράς από όλους τους συμμετέχοντες της προσπέλασης των συνόρων από τους πρόσφυγες, στοιχείο που ενδυναμώνει την υπόθεση πως ο ορισμός έχει συγκειμενοποιηθεί. Σημαντικό, επιπλέον, θεωρείται το γεγονός διαφοροποίησης της περιγραφής του πρόσφυγα από τους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους μαθητές, γεγονός το οποίο αντανάκλα την εξέλιξη της έννοιας στην Κύπρο. Για την εξέλιξη της έννοιας αναφέρθηκαν, εξάλλου, πολλοί εκπαιδευτικοί επισημαίνοντας ότι η έννοια του πρόσφυγα στην Κύπρο άλλαξε από τον καιρό που οι ίδιοι ήταν παιδιά μέχρι σήμερα, αναφερόμενοι στους Ε/Κ πρόσφυγες. Προβληματισμό, τέλος, εγείρει το γεγονός της απουσίας αναφοράς στο δικαίωμα της επιστροφής ενός πρόσφυγα από τους μαθητές.

5.1.2. Η συγκειμενοποίηση της έννοιας του πρόσφυγα στα χαρακτηριστικά των Ελληνοκύπριων προσφύγων

Σύμφωνα με τη Σύμβαση της Γενεύης (1951), πρόσφυγας είναι το άτομο που βρίσκεται εκτός της χώρας καταγωγής του ή του τόπου κατοικίας του, έχει δικαιολογημένο φόβο δίωξης για λόγους φυλής, θρησκείας, εθνικότητας, συμμετοχής σε ορισμένη κοινωνική ομάδα ή λόγω πολιτικών πεποιθήσεων και εξαιτίας αυτού του φόβου αδυνατεί ή δεν επιθυμεί να απολαμβάνει την προστασία αυτής της χώρας ή την επιστροφή σ' αυτήν (Σύμβαση της 28.4.1951 για το Καθεστώς των Προσφύγων, Πρωτόκολλο της 31.1.1967 για τη Νομική Κατάσταση των Προσφύγων). Κι ενώ ο ορισμός της Σύμβασης προϋποθέτει ότι το άτομο χρειάζεται να έχει διασχίσει διεθνή σύνορα για να ονομαστεί

πρόσφυγας· μέσα από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας η προσπέλαση συνόρων δεν αποτελεί στοιχείο στην περιγραφή ενός πρόσφυγα από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς και μαθητές. Αντίθετα, οι συμμετέχοντες στην έρευνα τονίζουν στην περιγραφή τους τη βίαια εκδίωξη των ατόμων και την εγκατάλειψη της εστίας τους χωρίς να κάνουν αναφορά στην προσπέλαση συνόρων από όσους προσφυγοποιούνται.

Η απουσία αναφοράς στην προσπέλαση συνόρων στην απόδοση της έννοιας του πρόσφυγα από τους συμμετέχοντες, ίσως να οφείλεται στο γεγονός πως στην περίπτωση της Κύπρου οι πρόσφυγες δεν αναγκάστηκαν να περάσουν σύνορα. Τα άτομα, δηλαδή, συγκεκριμενοποιώντας τον ορισμό του πρόσφυγα στα χαρακτηριστικά των Ε/Κ προσφύγων, αγνοούν την παράμετρο αυτή ως απαραίτητο στοιχείο. Στην παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε η συγκεκριμενοποίηση της έννοιας του πρόσφυγα από τους συμμετέχοντες, η προσαρμογή, δηλαδή, της έννοιας στην περίπτωση της Κύπρου και στα δεδομένα των Ε/Κ προσφύγων. Ο σημαντικός ρόλος τον οποίο διαδραμάτισε το πλαίσιο της Κύπρου στην αντίληψη των συμμετεχόντων για την έννοια του πρόσφυγα σχετίζεται με το ότι το συγκεκριμένο θέμα είναι άμεσα εξαρτώμενο με το κυπριακό πλαίσιο. Έτσι, θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι στην περίπτωση της κατασκευής της έννοιας η μνήμη λειτούργησε ως μη ελεγχόμενη διαδικασία διαπραγμάτευσης στη διαμόρφωση της οποίας, σύμφωνα με την Misztal (2003), έπαιξαν σημαντικό ρόλο τα άτομα τα οποία, ενώ είχαν τη δυνατότητα μερικού ελέγχου της μνήμης τους, εντούτοις, περιορίστηκαν από κοινωνικά επιβεβλημένους κανόνες με βάση τις ανάγκες και τα βιώματά τους.

Στην πραγματικότητα, ωστόσο, σύμφωνα με την Επιτροπή Δικαστικού Σώματος Αντιπροσώπων (1976), οι Ε/Κ που εκτοπίστηκαν το 1974 δεν μπορούν να ονομαστούν επίσημα πρόσφυγες, αλλά θεωρούνται θύματα εσωτερικού εκτοπισμού λόγω της παραμονής τους εντός των συνόρων της πατρίδας τους. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων της έρευνας (εκπαιδευτικοί και μαθητές), όμως, αγνοεί το σημείο αυτό και κατατάσσει τους Ε/Κ που έχουν εκδιωχθεί στους προσφυγικούς πληθυσμούς. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι μόνο ένα άτομο από τους συμμετέχοντες (εκπαιδευτικός) είχε εις γνώση του το χαρακτηριστικό αυτό και το ανέφερε στη συνέντευξή του. Όπως χαρακτηριστικά τονίζει ο Loizos (2001), οι Ε/Κ αυτοχαρακτηρίζονται ως πρόσφυγες κι έτσι συνήθως λέγονται

στην Κύπρο. Αν και ο όρος, σύμφωνα με το διεθνές δίκαιο, χρησιμοποιείται λανθασμένα στην Κύπρο, στην παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε η συγκεκριμενοποίηση του όρου και η προσαρμογή του στα χαρακτηριστικά των Ε/Κ προσφύγων.

Η πλαισιοθέτηση του ορισμού του πρόσφυγα από τους συμμετέχοντες στα δεδομένα των Ε/Κ προσφύγων αναδεικνύει παράλληλα, τη δυσκολία των Ε/Κ στην χρήση των όρων του «πρόσφυγα» και «εσωτερικά εκτοπισμένου ατόμου». Σύμφωνα εξάλλου με τον Zetter (1999), η χρήση των όρων «πρόσφυγας» και «επαναπατρισμός» στην Κύπρο είναι προβληματική με την αυστηρή έννοια των όρων στο διεθνές νομικό πλαίσιο, αφού οι Ε/Κ από το βορρά δεν είναι ούτε πρόσφυγες, ούτε μπορούν να θεωρηθούν πιθανοί επαναπατρισθέντες. Τα επίσημα κριτήρια που καθορίζουν τον εκτοπισμένο δίνουν τόπο για πηγές σύγχυσης (Hadjiyanni, 2002). Αποτέλεσμα της κατάστασης αυτής είναι η σύγχυση στους τίτλους του «πρόσφυγα» και του «εσωτερικά εκτοπισμένου» ατόμου (Hadjiyanni, 2002), στοιχείο που επιβεβαιώνουν τα αποτελέσματα της έρευνας, αφού οι συμμετέχοντες αγνοούν ένα βασικό χαρακτηριστικό της έννοιας συγκεκριμενοποιώντας την στα κυπριακά δεδομένα.

Τέλος, προβληματισμό εγείρει το γεγονός απουσίας αναφοράς στο δικαίωμα επιστροφής ενός πρόσφυγα από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και από όλους τους μαθητές. Με βάση τα περιβάλλοντα εκμάθησης που δήλωσαν οι μαθητές και αφού ο όρος συγκεκριμενοποιείται, θα μπορούσαμε να υποθέσουμε πως στο σχολείο και στην οικογένεια παρατηρείται αποδυναμωμένη καλλιέργεια της ελπίδας για επιστροφή των Ε/Κ προσφύγων. Το στοιχείο της ελπίδας παρατηρείται ελάχιστο, επίσης, και στις αναφορές τους όσον αφορά στην προσωπική τους προσφυγική ταυτότητα, όπως περιγράφεται στη συνέχεια. Το στοιχείο αυτό έρχεται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας για την ανάγκη ανανέωσης του «Δεν Ξεχνώ στα σχολεία». Σχετικά με το ρόλο της οικογένειας, η Hadjiyanni (2002) είχε διαπιστώσει πως το σπίτι ως χώρος αντίστασης ίσως βρίσκεται σε κίνδυνο και ο Loizos (2001) από την πλευρά του, υποστήριξε πως η έμφαση των νέων προσφύγων μετατοπίζεται στις ανάγκες των δικών τους παιδιών που δε χρειάζεται να γνωρίσουν και αυτά ένα νέο ξεριζωμό. Συμπερασματικά, υπό αυτές τις συνθήκες ο ρόλος του σχολείου κρίνεται πολύ σημαντικός.

5.2. Η παρουσία της προσφυγικής ταυτότητας ως διαδικασία διατήρησης της προσφυγικής σκέψης

Παράλληλα, στην παρούσα έρευνα εξετάστηκε η παρουσία της προσφυγικής συνείδησης στη δεύτερη και τρίτη γενιά, ως διατήρηση της προσφυγικής σκέψης των Ε/Κ. Για τους σκοπούς της έρευνας, γίνεται χρήση του όρου προσφυγική συνείδηση⁵⁴, όπως το απέδωσε η Hadjiyanni (2002) όσον αφορά τα άτομα δεύτερης και τρίτης γενιάς. Σύμφωνα με την ερευνήτρια η προσφυγική συνείδηση είναι μια κοινή, σκόπιμη και παγιωποιημένη ταυτότητα, βασισμένη στην εμπειρία της βίας και της απώλειας της πρώτης γενιάς, η οποία έχει μεταφερθεί με διάφορες διαδικασίες (Hadjiyanni, 2002).

Μέσα από την ανάλυση των δεδομένων διαπιστώθηκε μεταφορά της προσφυγικής ταυτότητας από την πρώτη στη δεύτερη και τρίτη γενιά. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της έρευνας με προσφυγική καταγωγή υιοθετεί τον τίτλο του πρόσφυγα και βασίζει την ταυτότητα της στις περιγραφές από την οικογένεια, στις μειωμένες ευκαιρίες που είχαν καθώς μεγάλωναν, στις εμπειρίες στον κατεχόμενο τόπο και στο αίσθημα της αδικίας που νιώθουν λόγω των γεγονότων. Θα μπορούσε κανείς να υποθέσει ότι οι περιγραφές των προσφύγων πρώτης γενιάς οδήγησαν τα παιδιά τους και γενικά άτομα δεύτερης γενιάς να αισθάνονται και οι ίδιοι πρόσφυγες. Ωστόσο, αν και η παρουσία προσφυγικής συνείδησης στη δεύτερη γενιά εντοπίζεται σε μεγάλο βαθμό, στην τρίτη γενιά εμφανίζεται σαφώς μειωμένη. Διαπιστώθηκε, δηλαδή, μείωση στη συχνότητα παρουσίας στοιχείων προσφυγικής συνείδησης στην τρίτη γενιά.

5.2.1. Η προσφυγική συνείδηση της δεύτερης και τρίτης γενιάς

Στα πλαίσια του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος της παρούσας έρευνας, εξετάστηκαν οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων για τη μεταφορά της προσφυγικής ταυτότητας. Σύμφωνα με τους ερευνητές Loizos (2001) και

⁵⁴ Το εννοιολογικό διάγραμμα της «Προσφυγικής συνείδησης», με βάση τη βιβλιογραφία παρουσιάζεται στο Παράρτημα (Παράρτημα 5). Στην παρούσα εργασία, για τους λόγους που έχουν περιγραφεί προηγουμένως, χρησιμοποιείται η ορολογία «προσφυγική συνείδηση» αντί προσφυγικής μνήμης ή προσφυγικής ταυτότητας που αποδίδεται στην πρώτη γενιά, όταν πρόκειται για πρόσφυγες δεύτερης και τρίτης γενιάς για σκοπούς διαχωρισμού.

Hadjiyanni (2002), η αναγκαστική απομάκρυνση των Ε/Κ από το χωριό τους και τα αισθήματα αδικίας τους σημάδεψαν αμετάκλητα συναισθηματικά. Μέσα από τα δεδομένα της έρευνας διαπιστώθηκε μεταφορά στοιχείων της προσφυγικής ταυτότητας της πρώτης γενιάς στη δεύτερη και τρίτη. Αρκετοί ερευνητές υποστήριξαν πως οι απώλειες των Κυπρίων ως αποτέλεσμα της τουρκικής εισβολής του 1974 επηρέασαν και επηρεάζουν την ζωή των επόμενων γενιών (Hadjiyanni, 2002· Dikomitis, 2004, 2005· Loizos, 1981).

Συγκεκριμένα, η Hadjiyanni (2002) στην έρευνα της εξέτασε το ζήτημα διατήρησης της προσφυγικής μνήμης και διαφοροποίησε τους πρόσφυγες που βίωσαν τη βίαιη μετακίνηση από τους απογόνους τους χρησιμοποιώντας για αυτούς τον όρο «προσφυγική συνείδηση» αντί για τον όρο «προσφυγική ταυτότητα». Η ερευνήτρια χρησιμοποιώντας ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα από τις συνεντεύξεις εκατό παιδιών Ε/Κ προσφύγων τα οποία γεννήθηκαν μετά την τουρκική εισβολή αποκάλυψε πως τα παιδιά των Ε/Κ προσφύγων είχαν προσφυγική συνείδηση, βίωναν δηλαδή, τη δευτερογενή εμπειρία του τραύματος η οποία, σύμφωνα με την ερευνήτρια, μεταφέρεται από την πρώτη γενιά στους απογόνους μέσω της μνήμης, των αντικειμένων και της γλώσσας (Hadjiyanni, 2002). Η διαδικασία της προσφυγικής συνείδησης, όπως την περιέγραψε η ίδια, αποτελείται από τέσσερα στάδια. Το πρώτο στάδιο, «η γονεϊκή σύνδεση», περιλαμβάνει τους γονείς να βιώνουν το τραύμα της προσφυγοποίησης και μέσω αυτού να διατηρούν σύνδεση με την εμπειρία και την ταυτότητα του πρόσφυγα. Στο δεύτερο στάδιο, «της προβολής», οι γονείς προβάλλουν τα αποτελέσματα της προσφυγικής εμπειρίας στα παιδιά τους. Η προβολή οδηγεί στο τρίτο στάδιο της διαδικασίας, «τη μεταφορά της μνήμης». Κατά τη διάρκεια αυτού του σταδίου οι γονείς οικοδομούν την ταυτότητα των παιδιών, στηριζόμενοι στις μνήμες της προσφυγικής τους εμπειρίας. Στο τέταρτο και τελευταίο στάδιο, το παιδί «υιοθετεί την προσφυγική ταυτότητα». Η ερευνήτρια δεν εξέτασε το ρόλο του σχολείου στις διαδικασίες της προσφυγικής συνείδησης, εγχείρημα το οποίο κλήθηκε να πραγματοποιήσει η παρούσα έρευνα.

Μέσα από την εξέταση της παρουσίας της προσφυγικής συνείδησης στους εκπαιδευτικούς στην παρούσα έρευνα, διαπιστώθηκε μεταφορά στοιχείων της προσφυγικής ταυτότητας από την πρώτη στη δεύτερη γενιά. Όλοι οι εκπαιδευτικοί στις συνεντεύξεις είχαν την ευκαιρία να ορίσουν την ταυτότητα

τους ως Ε/Κ και να δηλώσουν κατά πόσον η ταυτότητά τους περιέχει το χαρακτηριστικό του πρόσφυγα περιγράφοντας τα χαρακτηριστικά της. Στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δήλωσαν πως αισθάνονται πρόσφυγες ζητήθηκε να περιγράψουν τις εμπειρίες και τα συναισθήματά τους. Σε αυτούς που δήλωσαν απουσία του προσφυγικού στοιχείου ζητήθηκε να αναφερθούν στα χαρακτηριστικά που εντοπίζουν στους πρόσφυγες πρώτης γενιάς και στους απογόνους τους, μέσα από τις εμπειρίες που οι ίδιοι οι συμμετέχοντες βίωσαν.

Χαρακτηριστικά, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα δήλωσε ότι αισθάνονται πρόσφυγες. Μάλιστα άτομα που δεν έχουν προσφυγική καταγωγή, αλλά δήλωσαν ότι αισθάνονται πρόσφυγες δικαιολόγησαν τα συναισθήματά τους μέσα από την περιγραφή του κυπριακού προσφυγικού ζητήματος, ως ένα θέμα το οποίο απασχολεί όλους τους Κύπριους, πρόσφυγες και μη⁵⁵. Κατόπιν ανάλυσης των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν μέσα από τις συνεντεύξεις, διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί βασίζουν την προσφυγική τους συνείδηση: *στις περιγραφές που άκουσαν από πρόσφυγες στο περιβάλλον τους, στις μειωμένες ευκαιρίες που είχαν καθώς μεγάλωναν, στις εμπειρίες στον κατεχόμενο τόπο και στο αίσθημα της αδικίας που νιώθουν.*

Αρχικά, ένα σημαντικό χαρακτηριστικό στο οποίο αναφέρθηκαν οι συμμετέχοντες προσπαθώντας να ορίσουν τις βάσεις της προσφυγικής τους ταυτότητας, είναι οι περιγραφές από πρόσφυγες πρώτης γενιάς, ιδίως από το οικογενειακό τους περιβάλλον. Αρκετοί εκπαιδευτικοί δεύτερης γενιάς αναφέρθηκαν σε διηγήσεις των γονιών και των παππούδων τους, αλλά και γενικά προσφύγων από το οικογενειακό τους περιβάλλον, ως στοιχεία που βοήθησαν στην οικοδόμηση της προσφυγικής τους ταυτότητας. Μέσα από τη βιβλιογραφία, διαπιστώθηκε πως οι περιγραφές των προσφύγων πρώτης γενιάς οδηγούν άτομα δεύτερης γενιάς να αισθάνονται και οι ίδιοι πρόσφυγες. Τη σημαντικότητα της οικογένειας στη μεταφορά της προσφυγικής ταυτότητας υποστήριξε η Hadjiyanni (2002). Σύμφωνα με την ερευνήτρια, η οικογένεια με εργαλείο τη μνήμη της προσφυγικής εμπειρίας προβάλλει τα αποτελέσματα της αναγκαστικής μετακίνησης στα παιδιά, με αποτέλεσμα η μνήμη να μεταφέρεται στο παιδί το

⁵⁵ Όπως φαίνεται μέσα από τον πίνακα με τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών (Παράρτημα 3), οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί με προσφυγική καταγωγή ήταν 9. Παρόλα αυτά, κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων 11 άτομα δήλωσαν πως αισθάνονται πρόσφυγες. Τα δύο επιπλέον άτομα έχουν χρονολογία γέννησης πριν το 1974 και συμπεριλαμβάνονται στην ομάδα των συμμετεχόντων με παρουσία στοιχείων προσφυγικής συνείδησης.

οποίο σταδιακά οικοδομεί την προσφυγική ταυτότητα, βασισμένη στο τραύμα και την απώλεια των δικών του ανθρώπων (Hadjiyanni, 2002). Η Hadjiyanni (2002), ωστόσο, δεν εξέτασε την παρέμβαση του σχολείου και άλλων πιθανών παραγόντων στη διαδικασία αυτή. Γενικά στη βιβλιογραφία εντοπίζεται γενικότερη ελλιπής μελέτη του ρόλου των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη διαχείριση συλλογικών ταυτοτήτων (Simon et al., 2001· Willis, 2005). Σύμφωνα με τα δεδομένα της παρούσας έρευνας, αν και ο ρόλος της οικογένειας στην καλλιέργεια της προσφυγικής συνείδησης των Ε/Κ κρίνεται σημαντικός, εντούτοις δεν θα πρέπει κανείς να υποτιμήσει το ρόλο του σχολείου όπως αναλύεται στη συνέχεια.

Επιπρόσθετα, ένα άλλο στοιχείο το οποίο αποδείχθηκε σημαντικό στην οικοδόμηση της προσφυγικής συνείδησης των συμμετεχόντων, ήταν *οι εμπειρίες που είχαν στον τόπο, πριν την εισβολή για τους εκπαιδευτικούς που είχαν γεννηθεί πριν την αναγκαστική μετακίνηση, και μετά το άνοιγμα των οδοφραγμάτων για τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι έχουν γεννηθεί μετά*. Για αρκετούς εκπαιδευτικούς, πρόσφυγες δεύτερης γενιάς, «η επίσκεψη»⁵⁶ τους στα κατεχόμενα αποτελεί εμπειρία η οποία συνέβαλε στην οικοδόμηση της προσφυγικής τους ταυτότητας. Η εμπειρία αυτή, συχνά συνδέθηκε με τις συγκινησιακές αντιδράσεις των προσφύγων γονιών τους οι οποίες αποτελούν για αυτούς δυνατό κομμάτι στη συνειδητοποίηση της προσφυγικής τους συνείδησης. Αρκετοί μελετητές στη βιβλιογραφία εξέτασαν την πρώτη επαφή των προσφύγων με τους τόπους τους οποίους αναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν. Οι Muggeridge και Dona (2006), στην έρευνα τους διαπίστωσαν πως η πρώτη επίσκεψη των προσφύγων συνιστά τη μεταφορά από την αντίληψη στην ελπίδα και από τη μυθοποίηση του παρελθόντος στο συσχετισμό με το παρόν. Οι ερευνητές υποστήριξαν ότι, η πρώτη επίσκεψη δημιούργησε μια νοητική και συναισθηματική σχέση μεταξύ της φαντασίας και της πραγματικότητας, του παρελθόντος και του παρόντος (Muggeridge & Dona, 2006). Γενικά, οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα στην προσπάθεια να περιγράψουν την προσφυγική τους συνείδηση αναφέρονται αρκετές φορές στα συναισθήματα της

⁵⁶ Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, η χρήση της λέξης «επίσκεψης», όταν γίνεται αναφορά σε εμπειρίες Ε/Κ στα κατεχόμενα γίνεται για πρακτικούς και μόνο λόγους, με ξεκάθαρη επίγνωση των κινδύνων που εγκυμονούν στην ευρύτερη χρήση της.

οικογένειάς τους κατά τη διάρκεια της πρώτης επίσκεψης των Ε/Κ στα κατεχόμενα μετά το άνοιγμα των οδοφραγμάτων.

Παράλληλα, σημαντικά θεωρούνται τα δεδομένα από την ομάδα εκπαιδευτικών με απουσία προσφυγικής καταγωγής για το ζήτημα της μεταφοράς της προσφυγικής σκέψης στις επόμενες γενιές των Ε/Κ. Τα άτομα αυτά όρισαν ως στοιχεία της προσφυγικής ταυτότητας των προσφύγων πρώτης γενιάς, τη βίαιη εγκατάλειψη και τη μετέπειτα ανάμνηση από τα κατεχόμενα. Οι συμμετέχοντες στην ομάδα των μη προσφύγων, επίσης, πιστεύουν πως Ε/Κ πρόσφυγες είναι εκτός από τα άτομα τα οποία έχουν εκδιωχθεί από τα σπίτια τους και τα παιδιά τους, τα οποία, σύμφωνα με τους ίδιους, διατηρούν την προσφυγική σκέψη. Όσον αφορά στη δεύτερη γενιά προσφύγων, τόνισαν ότι το προσφυγικό τους στοιχείο βασίζεται στις μνήμες των γονιών τους με τις οποίες έρχονται σε επαφή μέσα από τις περιγραφές. Όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία, οι Ε/Κ γονείς μιλάνε στα παιδιά τους με σκοπό να θυμούνται, θέλουν τα παιδιά τους να γνωρίζουν για την εμπειρία του πρόσφυγα και να συνεχίζουν να παλεύουν για επιστροφή (Hadjiyanni, 2002). Οι Ε/Κ πρόσφυγες οι οποίοι εκδιώχθηκαν από τις εστίες τους διατηρούν το αίσθημα της αδικίας (Hadjiyanni, 2002· Loizos, 2001) το οποίο σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, μετέφεραν στα παιδιά τους.

Τόσο οι εκπαιδευτικοί που είναι πρόσφυγες, όσο κι αυτοί με απουσία προσφυγικής καταγωγής δήλωσαν πως η προσφυγική ταυτότητα των Ε/Κ είναι θέμα και της επόμενης δεύτερης γενιάς εκφράζοντας όμως τους ενδιασμούς τους αν αυτό συνεχίζεται και μετέπειτα. Περιορίσαν δηλαδή το εύρος της προσφυγικής ταυτότητας μέχρι τη δική τους γενιά εκφράζοντας τις ανησυχίες τους για τη μελλοντική μεταφορά της. Μέσα από την ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν από τους συμμετέχοντες μαθητές στην έρευνα, όπως περιγράφεται στη συνέχεια, φάνηκε πως αν και η παρουσία προσφυγικής συνείδησης στη δεύτερη γενιά εντοπίζεται σε μεγάλο βαθμό, στην τρίτη γενιά τα στοιχεία προσφυγικής συνείδησης εμφανίζονται μειωμένα. Έχοντας αντιμετωπίσει αρκετές δυσκολίες στη ζωή τους λόγω της προσφυγοποίησης της οικογένειάς τους οι πρόσφυγες δεύτερης γενιάς νιώθουν έντονο το αίσθημα της αποξένωσης και της αδικίας. Αντίθετα, τα δεδομένα για τους μαθητές οι οποίοι αποτελούν την τρίτη γενιά, αλλάζουν και η προσφυγική συνείδηση παρουσιάζεται αποδυναμωμένη. Τα τεκμήρια της παρούσας έρευνας, ωστόσο,

αποδεικνύουν ότι σε καμία περίπτωση δε θα μπορούσε κάποιος να ισχυριστεί γενική απουσία στοιχείων προσφυγικής συνείδησης στην τρίτη γενιά.

Συμπερασματικά, η προσφυγοποίηση των Ε/Κ, όπως εξετάστηκε στην παρούσα έρευνα, παρουσιάστηκε τελικά ως κομμάτι της γενικής τους εμπειρίας, αφού στοιχεία προσφυγικής συνείδησης εμφανίζονται και στις δύο επόμενες γενιές. Σύμφωνα με ορισμένους ερευνητές, τα όσα έχασαν οι Ε/Κ με την τουρκική εισβολή επηρέασαν την καθημερινή ζωή των απογόνων τους (Hadjiyanni, 2002· Dikomitis, 2004, 2005· Loizos, 1981). Στην παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε μεταφορά της προσφυγικής ταυτότητας από την πρώτη στη δεύτερη και τρίτη γενιά. Ωστόσο, η μεταφορά στην τρίτη γενιά παρουσιάστηκε αποδυναμωμένη. Αν και ο ρόλος της οικογένειας στη μεταφορά αυτή έχει παρουσιαστεί στη βιβλιογραφία ως σημαντικός, τα τεκμήρια που συγκέντρωσε η παρούσα έρευνα φανερώνουν πως κανείς δεν θα πρέπει να υποτιμήσει το ρόλο του σχολείου στη διαδικασία αυτή.

5.2.2. Η μείωση στη συχνότητα παρουσίας στοιχείων προσφυγικής συνείδησης στην τρίτη γενιά

Μέσα από τα δεδομένα της έρευνας, διαπιστώθηκε η φθίνουσα πορεία στην μεταφορά της προσφυγικής ταυτότητας. Παρατηρήθηκε, δηλαδή, μείωση στην εμφάνιση των στοιχείων προσφυγικής συνείδησης της τρίτης γενιάς συγκριτικά με τη δεύτερη. Συγκεκριμένα στην ερώτηση που τέθηκε στους μαθητές «Από πού κατάγεται;», «Από πού είσαι;» η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών αναφέρθηκε σε μέρη στις ελεύθερες περιοχές. Αν και στην ερώτηση αν αισθάνονται πρόσφυγες ο αριθμός των παιδιών που απάντησε θετικά ήταν μεγαλύτερος από αυτούς που δήλωσαν πως κατάγονται από τα κατεχόμενα, εντούτοις θεωρήθηκε αρκετά μικρός αν αναλογιστεί κανείς τον αριθμό των συμμετεχόντων με προσφυγική καταγωγή, όπως αυτός φαίνεται στον πίνακα με τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων (Παράρτημα 3). Στο σημείο αυτό θα μπορούσε κανείς να υποθέσει πως η γέννηση και η ζωή της γενιάς αυτής στις ελεύθερες περιοχές τους οδηγεί στην απάντηση πως κατάγονται από εκεί, αν και σε ορισμένους εντοπίζονται στοιχεία προσφυγικής συνείδησης.

Μέσα από τα δεδομένα των συνεντεύξεων των μαθητών, φαίνεται η άποψη τους πως είναι δυνατόν να υπάρχουν και Ε/Κ μικρής ηλικίας που να θεωρούνται πρόσφυγες. Οι μαθητές, περιγράφοντας τη μεταφορά της προσφυγικής ταυτότητας αναφέρθηκαν στο ρόλο που διαδραματίζει η οικογένεια για την καλλιέργεια της προσφυγικής ταυτότητας των ίδιων και των συνομηλίκων τους, αλλά και σε δραστηριότητες που οργανώνονται από το σχολείο, όπως είναι οι εκπαιδευτικές επισκέψεις και οι επισκέψεις Ε/Κ προσφύγων για να διηγηθούν τις εμπειρίες τους. Αν και η οικογένεια έχει παρουσιαστεί από ερευνητές ως σημαντικό περιβάλλον για την καλλιέργεια της προσφυγικής συνείδησης (Hadjiayanni, 2002· Zetter 1999· Loizos, 2011), η παρούσα έρευνα απέδειξε πως σε καμία περίπτωση δεν θα πρέπει να υποτιμηθεί και ο ρόλος του σχολείου στη διαδικασία. Συγκεκριμένα, στις περιγραφές της προσφυγικής σκέψης αρκετών μαθητών εντοπίστηκαν αναφορές σε εκπαιδευτικές εκδρομές και σε επισκέψεις που οργάνωσε το σχολείο. Οι αναφορές αφορούσαν σε επισκέψεις σε οδοφράγματα για να δουν οι μαθητές από μακριά τα κατεχόμενα μέρη και σε άλλους χώρους, όπου μαθαίνουν για τις καταστάσεις που έζησαν οι γονείς τους ως πρόσφυγες. Επιπρόσθετα, αρκετοί μαθητές αναφέρθηκαν στις επισκέψεις Ε/Κ προσφύγων στο σχολείο τους και σε διηγήσεις από πρόσφυγες εκπαιδευτικούς στην τάξη.

Αν και το προσφυγικό στοιχείο στην ταυτότητα των μαθητών παρατηρείται μειωμένο, τα αποτελέσματα της έρευνας αποδεικνύουν ότι η προσφυγική συνείδηση υπάρχει σε αξιοσημείωτη κλίμακα, ίσως ακόμα και σε μεγαλύτερο βαθμό από όσο υποστηρίζουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Οι μαθητές που δήλωσαν πως αισθάνονται πρόσφυγες απέδωσαν το προσφυγικό τους στοιχείο στη διαφορετική εξέλιξη της ζωής τους λόγω της προσφυγοποίησης της οικογένειάς τους, στις περιγραφές από πρόσφυγες, στις εμπειρίες στον τόπο (μετά το άνοιγμα των οδοφραγμάτων) και στο αίσθημα της αδικίας που νιώθουν. Το αίσθημα της ελπίδας για αποκατάσταση παρουσιάζεται μόνο σε ένα μαθητή.

Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως η προσφυγοποίηση είναι ένα θέμα που απασχολεί όλες τις γενιές των Κυπρίων λόγω της συνεχιζόμενης τουρκικής κατοχής, ωστόσο, εξέφρασαν τις ανησυχίες τους για τη μεταφορά της προσφυγικής ταυτότητας στην τρίτη γενιά, τη σημερινή γενιά των μαθητών. Όλοι οι εκπαιδευτικοί, άλλωστε, συμφώνησαν ότι έχει αλλάξει η κατάσταση

συγκριτικά με τα χρόνια λίγο μετά την εισβολή. Όταν κλήθηκαν να δικαιολογήσουν τη φθίνουσα μεταφορά της προσφυγικής ταυτότητας στην τρίτη γενιά που υποστήριξαν, αναφέρθηκαν πρωτίστως στο σχολικό περιβάλλον λόγω της υποβάθμισης στο στόχο «Δεν Ξεχνώ», κατά την άποψη τους. Αρκετές αναφορές αφορούσαν στο οικογενειακό περιβάλλον και στη φθορά εξαιτίας του χρόνου. Το άνοιγμα των οδοφραγμάτων και η δυνατότητα επίσκεψης στα κατεχόμενα αναφέρθηκε ως επιπρόσθετος λόγος της φθίνουσας πορείας της προσφυγικής συνείδησης στη νέα γενιά.

Η προσφυγική συνείδηση περιγράφει τη σχέση της δεύτερης γενιάς κυρίως με τραυματικές εμπειρίες που προηγήθηκαν της γέννησης τους, αλλά διαβιβάστηκαν σε αυτούς τόσο βαθιά ώστε φαίνεται πως αποτελούν πλέον προσωπικές μνήμες (Hirsch, 2008). Στην έρευνα της Hadjiyanni (2002) σε παιδιά Ε/Κ προσφύγων πρώτης γενιάς, από το δείγμα των παιδιών (102) που πήραν μέρος στην έρευνα της, μόνο το 60% αναγνώρισαν τους εαυτούς τους ως πρόσφυγες. Ο Loizos (2001) από την πλευρά του, αναφερόμενος στα παιδιά των Ε/Κ προσφύγων σημειώνει πως μοιάζουν να επηρεάστηκαν λιγότερο βαθιά απ' όσα υπέφερε η προηγούμενη γενιά αφού δείχνουν να μπορούν να ξεχωρίσουν τη δική τους ζωή από τις τραυματικές εμπειρίες των γονιών τους. Αν και οι πιο πάνω έρευνες αφορούν αποκλειστικά πρόσφυγες δεύτερης γενιάς, ενισχύουν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αφού σημειώνουν τη μείωση στην παρουσία του προσφυγικού στοιχείου από την πρώτη στη δεύτερη γενιά. Σύμφωνα με τους ερευνητές οι απώλειες που έχουν να αντιμετωπίσουν οι πρόσφυγες μετά τον αναγκαστικό εκτοπισμό τους και οι δυσκολίες στο κτίσιμο της νέας τους ζωής είναι υπεύθυνες για το τραύμα που βιώνουν περισσότεροι από τους εκτοπισμένους (Roberson, 1992· Siegel, 1992· Markowitz, 1994· Mortland, 1994· Omidian, 1996· Korn, 1999). Στην πορεία του χρόνου κι ενώ οι δυσκολίες σαφώς περιορίζονται συγκριτικά με τα χρόνια μετά την εισβολή, τα στοιχεία αυτά αποδυναμώνονται και έτσι η φθίνουσα πορεία στην εξέλιξη της προσφυγικής συνείδησης, όπως διαπιστώθηκε στην παρούσα έρευνα, δικαιολογείται. Ειδικότερα, τα στοιχεία προσφυγικής συνείδησης που εμφανίζονται αποδυναμωμένα στους μαθητές οι οποίοι δήλωσαν πως νιώθουν πρόσφυγες, είναι το αίσθημα της αποξένωσης και ο διαχωρισμός του εαυτού τους από τους μη πρόσφυγες και η ελπίδα για αποκατάσταση του δικαίου. Οι αναφορές στα άλλα

στοιχεία που συνθέτουν την προσφυγική συνείδηση, όπως παρουσιάζονται στο διάγραμμα (Παράρτημα 5), εντοπίζονται με αρκετά μεγάλη συχνότητα στην ομάδα μαθητών με προσφυγική συνείδηση. Αν και ο αριθμός των μαθητών με προσφυγική συνείδηση είναι μικρός, εντούτοις θεωρείται σημαντικός για τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας.

Τα δεδομένα της έρευνας παρουσιάζουν τη φθίνουσα εξέλιξη στη μεταφορά της προσφυγικής ταυτότητας, ωστόσο, σε καμία περίπτωση δε θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί πως η προσφυγική συνείδηση εκλείπει από την τρίτη γενιά. Έρευνα του 1979 από τον Hirschon για τους Έλληνες της Μικράς Ασίας που έγιναν πρόσφυγες το 1922 έδειξε ότι παρά τα πενήντα εφτά χρόνια και την παρέλευση τριών γενεών, η νέα γενιά προσφύγων διατηρούσε ακόμα «προσφυγική συνείδηση» (Hirschon, 1989· James, 2001, όπως αναφέρεται στην Hadjiyanni, 2002). Αναφορές σε έρευνες που αφορούν την προσφυγική συνείδηση των Ε/Κ τρίτης γενιάς δεν εντοπίζονται στη βιβλιογραφία.

Γενικά οι βιβλιογραφικές αναφορές γύρω από τη συζήτηση της μεταφοράς της προσφυγικής συνείδησης σε παιδιά τρίτης γενιάς είναι αρκετά περιορισμένες. Κι ενώ στη βιβλιογραφία έχουν εκτενώς συζητηθεί θέματα που άπτονται του προσφυγικού προβλήματος, οι ερευνητές δεν έχουν ασχοληθεί συστηματικά και επαρκώς με την κατανόηση της προσφυγικής συνείδησης (Hadjiyanni, 2002). Η Hadjiyanni (2002), αναφέρει πως το ζήτημα έχει μελετηθεί μόνο μέσω σύντομων ερευνών αν και αποτελεί ξεχωριστό αντικείμενο έρευνας. Η παρούσα έρευνα διαπίστωσε τη μεταφορά της προσφυγικής ταυτότητας από την πρώτη στη δεύτερη και τρίτη γενιά και τη φθίνουσα εξέλιξη της. Η παρουσία του προσφυγικού στοιχείου στην τρίτη γενιά και ο ρόλος του σχολείου, όπως περιγράφεται στη συνέχεια, αποτελεί σημαντικό εύρημα της παρούσας έρευνας. Σύμφωνα με την Hadjiyanni (2002), η προσφυγική ταυτότητα και συνείδηση δεν θα χαθούν εύκολα στην Κύπρο αφού τα κατεχόμενα εδάφη και η απειλή για νέα σύρραξη υποστηρίζουν τη διατήρησή τους.

5.3. Οι πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την καλλιέργεια της προσφυγικής συνείδησης

Τα τεκμήρια που συγκεντρώθηκαν από τις συνεντεύξεις των μαθητών απέδειξαν το ρόλο του σχολείου στην καλλιέργεια της προσφυγικής συνείδησης. Στο πλαίσιο αυτό, εξετάστηκαν οι πρακτικές που επιλέγουν οι Ε/Κ εκπαιδευτικοί για προώθηση των θεμάτων του πρόσφυγα και της προσφυγοποίησης στα πλαίσια του Δεν Ξεχνώ καλλιεργώντας με αυτό τον τρόπο στοιχεία προσφυγικής συνείδησης. Κάποιες πρακτικές οι οποίες εντοπίστηκαν είναι το οπτικοακουστικό υλικό, οι ανθρώπινες μαρτυρίες, το έντυπο υλικό, η λογοτεχνία και η συζήτηση στην τάξη. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν τον ισχυρισμό πως πολλές από τις πρακτικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται στα πλαίσια του Δεν Ξεχνώ αποτελούν περισσότερο μια λογοτεχνίζουσα παρά βιωματική προσέγγιση. Σε αντίθεση, η βιωματική μέθοδος χρησιμοποιείται συχνά από την εκπαίδευση άλλων χωρών με ζητήματα εθνικού τραύματος.

Η πρακτική «ανθρώπινες μαρτυρίες», αν και δεν χρησιμοποιείται συχνά στην Ε/Κ εκπαίδευση, ξεχώρισε μέσα από τις συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς ως η καταλληλότερη πρακτική για καλλιέργεια της προσφυγικής συνείδησης των μαθητών. Επιπρόσθετα, μέσα από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, διαπιστώθηκε, πως στο σχολείο δε γίνεται ικανοποιητική προσπάθεια για σύνδεση της ειδικής περίπτωσης των Ε/Κ προσφύγων με τη γενική εικόνα των προσφύγων από όλο τον κόσμο. Η γενική εικόνα προσφύγων από άλλες χώρες προσεγγίζεται σε μικρότερο βαθμό, ξεχωριστά και χωρίς σύνδεση με την περίπτωση της Κύπρου, ενώ η αναφορά για την άλλη κοινότητα στα πλαίσια αυτά, απουσιάζει.

5.3.1. Οι πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια του «Δεν Ξεχνώ»

Μέσα από την ανάλυση των δεδομένων, διαπιστώθηκε πως οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στις διδασκαλίες τους στα πλαίσια του Δεν Ξεχνώ αρκετές φορές πραγματεύονται ζητήματα προσφυγικής συνείδησης, όπως η μεταφορά εμπειριών των ανθρώπων που έζησαν στα κατεχόμενα πριν την εισβολή, η μεταφορά της εμπειρίας της βίας του πολέμου και της απώλειας, η

προβολή των αποτελεσμάτων της προσφυγικής εμπειρίας και η καλλιέργεια του αισθήματος της αδικίας. Οι πρακτικές διδασκαλίας που συγκεντρώνουν τη μεγαλύτερη συχνότητα εφαρμογής από τους εκπαιδευτικούς στα πλαίσια του Δεν Ξεχνώ είναι η χρήση οπτικοακουστικού υλικού (βίντεο και φωτογραφικό υλικό) και η χρήση έντυπου υλικού και τετραδίου. Μεγάλη συχνότητα, επίσης, συγκέντρωσε η αξιοποίηση της λογοτεχνίας για το θέμα και η παρουσίαση προσωπικών βιωμάτων από άτομα που έζησαν σχετικές εμπειρίες κατά τη διάρκεια και μετά την εισβολή (ανθρώπινες μαρτυρίες). Άλλες πρακτικές οι οποίες αναφέρθηκαν ήταν η συζήτηση στην τάξη, η αξιοποίηση πηγών (βιβλία, περιοδικά, εφημερίδες), οι επισκέψεις, η πραγματοποίηση έρευνας, η δημιουργία πινακίδας και οι εκδηλώσεις. Οι πρακτικές με τη μικρότερη συχνότητα αναφοράς ήταν τα τραγούδια και το θέατρο στη μορφή της δραματοποίησης.

Μέσα από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, διαπιστώθηκε πως η χρήση οπτικοακουστικού και έντυπου υλικού είναι οι πρακτικές που συγκέντρωσαν τη μεγαλύτερη συχνότητα εφαρμογής στα πλαίσια του Δεν Ξεχνώ. Οι περισσότεροι βιωματικές μέθοδοι, αν και αναφέρθηκαν από τους μαθητές ως στοιχεία που βοηθούν στην οικοδόμηση της προσφυγικής τους ταυτότητας, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, δεν είναι τόσο διαδεδομένες. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν τον ισχυρισμό πως πολλές από τις πρακτικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται στα πλαίσια του Δεν Ξεχνώ αποτελούν περισσότερο μια «λογοτεχνίζουσα» παρά βιωματική προσέγγιση. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η διδασκαλία μέσω γραπτού κειμένου και λογοτεχνίας, αν και έχει αρκετά πλεονεκτήματα, εντούτοις δε δύναται να αποπερατώσει στόχους μιας εκπαίδευσης που ασχολείται με εθνικά τραύματα αν δε συνδυαστεί με άλλους εναλλακτικούς τρόπους μάθησης. Οι Dorshav και Yaoz (1986), εξέτασαν τα επίπεδα ενσυναίσθησης μαθητών γυμνασίων απέναντι στον πόνο των Εβραίων και ιδιαίτερα απέναντι στους επιζώντες του Ολοκαυτώματος. Η έρευνα τους αποκάλυψε πως η διδασκαλία μέσω της λογοτεχνίας για το Ολοκαύτωμα δεν επηρεάζει την ενσυναίσθηση των μαθητών απέναντι στον πόνο των Εβραίων και στους επιζώντες του Ολοκαυτώματος. Αντίθετα, αρκετοί ερευνητές υποστηρίζουν την αξιοποίηση των βιωματικών μεθόδων μάθησης για ζητήματα τραύματος (στους Romi & Lev, 2007).

Η βιωματική μέθοδος, η μέθοδος δηλαδή η οποία επεκτείνεται πέρα από τα θρανία, τα σχολικά βιβλία, τη μετωπική διδασκαλία και την απομνημόνευση της ύλης (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008) και επιδιώκει την ενεργό συμμετοχή των παιδιών στη μάθηση θεωρώντας σημαντικές τις συναισθηματικές αντιδράσεις χρησιμοποιείται συχνά από την εκπαίδευση σε χώρες με ζητήματα εθνικού τραύματος. Για παράδειγμα, ένα από τα μοντέλα μάθησης για το Ολοκαύτωμα που αναπτύχθηκε στη δεκαετία του 90 στο Ισραήλ, περιλαμβάνει την αποστολή μαθητών του γυμνασίου σε ταξίδια σε εβραϊκά μνημεία και στρατόπεδα συγκέντρωσης στην Πολωνία (Romí & Lev, 2007). Το ταξίδι, σύμφωνα με τις οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας, αποτελεί σημαντικό μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην οποία γίνεται εις βάθος μελέτη μέσα από τη λογοτεχνία και ιστορία (Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού και Αθλητισμού, 1991· 1999 στους Romí & Lev, 2007). Ο απώτερος στόχος του αναλυτικού προγράμματος είναι να ενισχύσει τις γνώσεις των μαθητών και να βοηθήσει στην κατασκευή της εβραϊκής ταυτότητας μέσα από μια προσεκτική εξέταση των ιστορικών γεγονότων.

Οι Romí και Lev (2007) στην έρευνα τους χρησιμοποίησαν ερωτηματολόγια για να εξετάσουν τη γνωστική και συναισθηματική επίπτωση των μαθητών που λαμβάνουν μέρος σε αποστολές στην Πολωνία. Στην έρευνα συμμετείχαν μαθητές που είχαν πάει πρόσφατα στο ταξίδι, μαθητές που είχαν λάβει πιο παλιά μέρος σε παρόμοια αποστολή και μαθητές οι οποίοι δεν είχαν συμμετάσχει ποτέ σε τέτοια αποστολή. Στα αποτελέσματα της έρευνας περιλαμβάνεται η σημαντική διαφοροποίηση στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών σε πληροφορίες σχετικές με το θέμα ανάμεσα στην ομάδα των ατόμων που είχαν πρόσφατα πραγματοποιήσει το ταξίδι και σε αυτούς που δε συμμετείχαν ποτέ σε τέτοια αποστολή. Διαφοροποίηση επίσης, εντοπίστηκε και ανάμεσα στην ομάδα που είχε πρόσφατα και παλαιότερα ταξιδέψει. Είναι φανερό, σύμφωνα με τους ερευνητές, πως το ταξίδι έδωσε στους μαθητές πολλές πληροφορίες για τη συγκεκριμένη περίοδο και πως το επίπεδο των γνώσεων τους μειώνεται, όπως ήταν αναμενόμενο, καθώς τα χρόνια περνούν (Romí & Lev, 2007).

Η έρευνα, επίσης, κατέληξε στο συμπέρασμα πως οι μαθητές που είχαν πρόσφατα πάρει μέρος στην αποστολή εξέφρασαν πιο δυνατά συναισθήματα απέναντι στα γεγονότα του Ολοκαυτώματος. Όπως σημειώθηκε σε προηγούμενη

έρευνα των ερευνητών, πριν το ταξίδι οι μαθητές εξέφρασαν συναισθήματα, όπως πόνος, πανικό, θυμό, αίσθηση του να είσαι αβοήθητος, αδυναμία και παράλυση. Το ταξίδι έδωσε τόπο σε νέα συναισθήματα και οι συμμετέχοντες εξέφρασαν τα συναισθήματα της δύναμης, της περηφάνειας και της ελπίδας. Η έρευνα κατέδειξε σημαντική διαφορά μόνο στην ομάδα των συμμετεχόντων σε πρόσφατο ταξίδι και σε αυτούς που δε συμμετείχαν ποτέ. Τα αποτελέσματα της έρευνας, σύμφωνα με τους Romi και Lev (2007), επιβεβαίωσαν την υπόθεση πως η ενεργός συμμετοχή σε γνωστικοσυναισθηματικές εμπειρίες δίνει τη δυνατότητα για πιο μεγάλη και αυθεντική γνωριμία με τα θέματα του Ολοκαυτώματος. Οι δύο έρευνες των Romi και Lev (2003, 2007), έδειξαν πως η οικοδόμηση της προσωπικής ταυτότητας είναι μια μακριά και πολύπλοκη διαδικασία και ακόμη και μια δυνατή εμπειρία όπως το ταξίδι αν και έχει μεγάλη χρησιμότητα, εντούτοις δε φέρει από μόνη της άμεσα αποτελέσματα.

Η δημοσιογράφος Joanna Cattanach περιγράφει το ταξίδι μιας τάξης μαθητών από το Εβραϊκό Γυμνάσιο στο Ντάλλας (Yavneh Academy Dallas), το οποίο με αφετηρία την Ουγγαρία, περιελάμβανε «επισκέψεις» στα στρατόπεδα συγκέντρωσης της Πολωνίας και κατέληγε στο Ισραήλ. Σύμφωνα με την Cattanach (2007), κάθε ημέρα του ταξιδιού ήταν μια νέα εμπειρία για τους μαθητές και ένας τρόπος να συνδέσουν τον παρόν με το παρελθόν. Στο άρθρο παρατίθενται τα λόγια μιας μαθήτριας η οποία συμμετείχε στο ταξίδι. Η μαθήτρια δήλωσε πως το ταξίδι τη βοήθησε να αναγνωρίσει τη δύναμη των παππούδων της οι οποίοι επέζησαν από το Ολοκαύτωμα. Ένας από τους δασκάλους ο οποίος συνόδεψε την αποστολή δήλωσε στη δημοσιογράφο πως η εμπειρία του ταξιδιού δημιούργησε στους μαθητές το αίσθημα της ευθύνης και της ευγνωμοσύνης, κάτι που δε μπορεί να διδαχθεί εύκολα στην τάξη (Cattanach, 2007).

Στην παρούσα έρευνα, οι εκπαιδευτικές επισκέψεις οι οποίες οργανώνονται από τα σχολεία και οι μαρτυρίες από Ε/Κ πρόσφυγες εντός και εκτός του χώρου του σχολείου, αν και αναδείχθηκαν μέσα από τις συνεντεύξεις των συμμετεχόντων μαθητών σημαντικοί παράγοντες για την καλλιέργεια της προσφυγικής τους συνείδησης, εντούτοις, φαίνεται πως δεν αξιοποιούνται στο μέγιστο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικές επισκέψεις που αφορούν στο θέμα οργανώνονται πιο αραιά από τους εκπαιδευτικούς και δε συνδέονται πλήρως με το ευρύτερο πλαίσιο μάθησης για θέματα

προσφυγοποίησης Ε/Κ. Η Eckmann (2010), προτείνει πως η διδασκαλία για το Ολοκαύτωμα χρειάζεται να περιλαμβάνει τρία σημεία: 1) τη γενική εικόνα στο ιστορικό συγκείμενο, 2) τη συγκεκριμένη ιστορία από το ιστορικό συγκείμενο καθενός και τέλος, 3) τη λεπτομερή γνώση για ένα τόπο, άτομο ή μνημείο που συνδέεται με μια περιοχή ή κοινότητα. Σύμφωνα με τα δεδομένα της παρούσας έρευνας, όμως, οι δραστηριότητες των εκπαιδευτικών που συνδέονται με την προσφυγική συνείδηση γίνονται συνήθως αποσπασματικά, χωρίς άμεση σύνδεση σε ένα ενιαίο πρόγραμμα.

Στην Κύπρο τα βιωματικά προγράμματα που έχουν ως στόχο τη διατήρηση της προσφυγικής συνείδησης είναι ελάχιστα και συνήθως γίνονται με ομάδες νέων εκτός σχολείου. Για παράδειγμα, τα τελευταία χρόνια αναπτύχθηκε το πρόγραμμα «Κυρηνείας Νόστος – δημιουργία νέων βιωματικών προσφύγων» από τους Γλαύκο Καριόλου (δήμαρχο της κατεχόμενης Κερύνειας) και Πέτρο Καρεκλά (δήμαρχο της κατεχόμενης Κυθρέας). Η πρώτη αποστολή έγινε τον Οκτώβριο 2013, στην οποία έλαβαν μέρος αρκετά παιδιά Ε/Κ προσφύγων από τα δύο χωριά και εθελοντές πρόσφυγες πρώτης γενιάς οι οποίοι καθοδήγησαν την επίσκεψη. Σύμφωνα με τους οργανωτές του προγράμματος στόχος είναι οι νέοι να γνωρίσουν τα κατεχόμενα μέρη και να τα αγαπήσουν μέσα από τις διηγήσεις των προσφύγων πρώτης γενιάς, ώστε να συνεχίσουν να διεκδικούν τα δικαιώματά τους. Ο δήμαρχος Κυθρέας, κ. Πέτρος Καρεκλάς σε πρόσφατη παρουσίαση του προγράμματος δήλωσε πως «ο άνθρωπος είναι ο τόπος, πρέπει να πάρουμε τους δικούς μας νέους ανθρώπους στον τόπο να τον γνωρίσουν, να τον αγαπήσουν. Στόχος του προγράμματος είναι η σύνδεση του παρελθόντος με το παρόν». Οι ίδιοι οι συμμετέχοντες στο πρόγραμμα δήλωσαν πως η αποστολή αποτελεί μια διαφορετική εμπειρία, γιατί υπάρχει οργάνωση και στόχος. «Γνωρίζεις τις γειτονιές παδκιά παδκιά, μαζί με ανθρώπους που έζησαν και συζητούν για τα βιώματα τους πριν το 1974», δήλωσε ένας εκ των συμμετεχόντων. Στην παρουσίαση αυτή, οι οργανωτές τόνισαν την απουσία σύνδεσης των νέων με τον χώρο και την παράλειψη σύνδεσης της νέας γενιάς με τους τόπους αυτούς. Μια άλλη πρωτοβουλία που γίνεται από τους ίδιους είναι η διδασκαλία της «Κερυνειογνωσίας» από νέους σε παιδιά σε οργανωμένες ομάδες και η ανάμιξη νέων επαγγελματιών σε θέματα του σωματείου, όπως είναι η οπτικογράφιση του χωριού (Κυρηνείας Νόστος, Δημιουργία νέων βιωματικών

προσφύγων, 2015, PIK). Σύμφωνα με τα δεδομένα της παρούσας έρευνας, οι βιωματικές μέθοδοι στα πλαίσια του σχολείου που εφαρμόζονται από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, περιορίζονται σε εκπαιδευτικές επισκέψεις σε μνημεία και άλλους χώρους και επισκέψεις E/K προσφύγων στο σχολείο οι οποίοι διηγούνται τις εμπειρίες τους. Οι αναφορές των εκπαιδευτικών στις βιωματικές μεθόδους, ωστόσο, ήταν λίγες σε σύγκριση με τις αναφορές σε άλλους τρόπους διδασκαλίας.

Η Eckmann (2010), επισημαίνει τη σπουδαιότητα στην επίσκεψη μνημείων για τους μαθητές. Η ερευνήτρια, η οποία ασχολήθηκε συστηματικά με την εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα, υποστηρίζει πως κάθε μνημείο και μουσείο έχει συγκεκριμένη δυνατότητα να πραγματεύεται με μοναδικό τρόπο και με μοναδικό συνδυασμό την ιστορία και την εκδήλωση μνήμης. Καμία εκπαιδευτική προσέγγιση δεν μπορεί να τα συνδυάσει όλα ταυτόχρονα, γι' αυτό οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να κάνουν κάποιες επιλογές. Ιδιαίτερα όταν η επίσκεψη είναι καλά οργανωμένη από το σχολείο και τα μνημεία στελεχώνονται με ικανούς ξεναγούς, τότε οι μαθητές μπορούν να πάρουν ακόμη περισσότερα. Στη Γερμανία, στα πλαίσια μιας έρευνας δράσης η οποία έγινε από μια ομάδα εκπαιδευτών που εργάζονταν στα μνημεία και στα μουσεία, ανέπτυξε νέα μοντέλα εκπαίδευσης για τους ξεναγούς σε τέτοιους χώρους (Eckmann, 2010). Μέσω της επίσκεψης στα πλαίσια της εκπαίδευσης για τα ανθρώπινα δικαιώματα δεν προσεγγίζεται αποκλειστικά και μεμονωμένα το παρελθόν, αλλά στόχος είναι να τονιστούν και οι σημερινές παραβιάσεις ανθρωπίνων δικαιωμάτων που υπάρχουν σήμερα στο εθνικό και κοινωνικό συγκείμενο καθενός (Eckmann, 2010).

Ο Gavin Duffy (2009), μελέτησε τη συνεισφορά των μουσείων στα πλαίσια της εκπαίδευσης ενηλίκων σε χώρες με θέματα συγκρούσεων μέσα από δύο μελέτες περίπτωσης, της Ιαπωνίας και της Καμπότζης, με σκοπό να διατυπώσει προτάσεις για την περίπτωση της Ιρλανδίας. Στην έρευνα του απαριθμεί διάφορα μουσεία ειρήνης και άλλα αρχιτεκτονικά δημιουργήματα που κατασκευάστηκαν γι' αυτό το σκοπό ανά τον κόσμο. Στη συνέχεια εστιάζει με λεπτομέρεια σε παρόμοια κατασκευάσματα που έγιναν στις δύο χώρες που αποτελούν τις μελέτες περίπτωσης της έρευνας του. Ο ερευνητής κατέληξε πως σε αρκετές περιπτώσεις τα μνημεία προβάλλοντας την ιστορία και των δύο πλευρών, αναδεικνύονται σε

σύμβολα της υποκειμενικότητας του θέματος. Μέσα από τα παραδείγματα που παραθέτει από την Ιαπωνία και την Καμπότζη, ο ερευνητής επέδειξε τη δυνατότητα και τις προκλήσεις προώθησης της εκπαίδευσης μέσα από μουσεία και αρχιτεκτονικές κατασκευές ειρήνης (Duffi, 2009).

Επιπρόσθετα, η Ruben (1999), στην έρευνα της μίλησε για τη σημαντικότητα της βιωματικής προσέγγισης στα σχολεία, στα πλαίσια της οποίας οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές συμμετέχουν με ενδιαφέρον σε δραστηριότητες στις οποίες έχουν ενεργό ρόλο. Λόγω της συναισθηματικά φορτισμένης ατμόσφαιρας που δημιουργείται με τέτοιες δραστηριότητες, η Pedersen (1995) υποστήριξε πως αυτές οι συνθήκες επιτρέπουν στους μαθητές να εξετάσουν αμφισβητούμενα θέματα με ασφάλεια αλλά και με ρεαλισμό. Επιπλέον, οι Bennis-Suter (1993) και Diver-Stammes (1993) υποστήριξαν την ενσωμάτωση των αναπαραστάσεων και των δραστηριοτήτων στις οποίες οι μαθητές αναλαμβάνουν ρόλους για τη μελέτη θεμάτων με έντονα συναισθήματα. Σε αντίθεση, το Μουσείο Μνήμης για το Ολοκαύτωμα στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής συμβουλεύει τους εκπαιδευτικούς να μην χρησιμοποιούν δραστηριότητες προσομοίωσης στο σχολείο για τη διδασκαλία του Ολοκαυτώματος, γιατί με τη μέθοδο αυτή «οι μαθητές θα πιστέψουν ότι γνωρίζουν πώς ήταν να ζεις κατά τη διάρκεια της περιόδου αυτής», με την απλούστευση περίπλοκων καταστάσεων (Lindquist, 2011).

Σύμφωνα με τα δεδομένα της παρούσας έρευνας, στην Κύπρο οι βιωματικές δραστηριότητες που εφαρμόζουν οι Ε/Κ εκπαιδευτικοί και έχουν ως στόχο την καλλιέργεια/ διατήρηση της προσφυγικής συνείδησης είναι πολύ λίγες. Οι περισσότερες μέθοδοι που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια του Δεν Ξεχνώ θα μπορούσε κανείς να πει πως αποσκοπούν περισσότερο στη συναισθηματοποίηση παρά στην ενσυναίσθηση των μαθητών. Με τον όρο συναισθηματοποίηση ορίζεται η κατάσταση του να νοιάζεται κανείς και να κατανοεί τον πόνο των άλλων, ενώ η ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα να βιώνει κανείς τα συναισθήματα των άλλων. Ο David Hume στο έργο του για την ηθική βασίστηκε στην έννοια της συναισθηματοποίησης (sympathy). Ο φιλόσοφος ορίζει τη συναισθηματοποίηση ως την τάση να λαμβάνεις με επικοινωνία (με άλλους) τις συναισθηματικές ροπές και τα συναισθήματα τους, έστω κι αν είναι διαφορετικά από τα δικά σου ή ακόμη και αντίθετα (στην Verducci, 2005). Και οι

δύο έννοιες περιλαμβάνουν συναισθηματική επαφή με κάποιον άλλο, εντούτοις αυτό δεν είναι αρκετό για την ενσυναίσθηση. Αντίθετα, η ενσυναίσθηση κατασκευάζει συνθήκες στις οποίες υπάρχει βαθύτερη σχέση. Σύμφωνα με τον Zembylas (2007), η ενσυναίσθηση προχωρά σε άλλο επίπεδο και συνδυάζει την προσπάθεια του ατόμου να φανταστεί τί αντιμετωπίζει ο άλλος.

Για παράδειγμα, η Meier (1996) περιγράφει την ενσυναίσθηση ως μια κατάσταση στην οποία κάποιος μπαίνει στη θέση του άλλου. Η Noddings (1997) επισημαίνει πως η ενσυναίσθηση είναι η κατάσταση που αφορά στο να προσεγγίσεις και να νιώσεις συναισθήματα με άλλους, ακόμη και με αυτούς που η φυσική τους κατάσταση και η ηθική είναι πολύ διαφορετικές από τη δική σου. Για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας, η ενσυναίσθηση εκλαμβάνεται ως η ικανότητα ενσωμάτωσης των αντιλήψεων άλλων ατόμων και η θέαση της εμπειρίας με τα δικά τους μάτια (Halpern, 2001). Ο Halpern (2001), εξηγά πως η ενσυναίσθηση διακρίνεται από τη συναισθηματοποίηση στο σημείο που η συναισθηματοποίηση αφορά στην εμπειρία κοινών συναισθημάτων με κάποιον άλλο, ενώ η ενσυναίσθηση περιλαμβάνει τη φαντασία και την προσπάθεια να κατανοήσεις την προοπτική ενός άλλου ατόμου.

Σύμφωνα με τα δεδομένα της παρούσας έρευνας, τα στοιχεία προσφυγικής συνείδησης σε μαθητές τρίτης γενιάς παρουσιάζονται μειωμένα. Οι περισσότερες μέθοδοι των Ε/Κ εκπαιδευτικών στα πλαίσια του Δεν Ξεχνώ στοχεύουν στη δημιουργία συναισθημάτων στους μαθητές με απουσία ανάπτυξης ενός βαθύτερου δεσμού. Οι πρακτικές που χρησιμοποιούνται βασίζονται σε μια πιο λογοτεχνίζουσα προσέγγιση και αρκετές φορές δε γίνονται σε συνδυασμό με άλλους εναλλακτικούς τρόπους μάθησης. Θετικό στοιχείο αποτελεί η αναφορά των μαθητών στις εκπαιδευτικές επισκέψεις που οργανώνει το σχολείο και τις μαρτυρίες Ε/Κ προσφύγων στο σχολικό χώρο ως σημαντικούς παράγοντες που τους βοήθησαν στην οικοδόμηση της προσφυγικής τους συνείδησης. Παρά τη σημαντικότητα τους, ωστόσο, λίγοι είναι οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν τους συγκεκριμένους τρόπους μάθησης στα πλαίσια του Δεν Ξεχνώ.

5.3.2. Οι μαρτυρίες των Ελληνοκύπριων προσφύγων ως μέσο για την καλλιέργεια της προσφυγικής συνείδησης

Αν και η πρακτική «ανθρώπινες μαρτυρίες» περιλαμβάνεται στις πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια του Δεν Ξεχνώ, δεν αποτελεί ένα από τους πιο διαδεδομένους τρόπους διδασκαλίας. Εντούτοις, ξεχώρισε από τους συμμετέχοντες ως η καταλληλότερη πρακτική που θα εφαρμόζαν για καλλιέργεια της προσφυγικής συνείδησης στους μαθητές. Η παρακολούθηση και η ακρόαση της εμπειρίας ατόμων που έζησαν τα γεγονότα της εισβολής και της αναγκαστικής φυγής αναφέρθηκε από τους εκπαιδευτικούς ως η μέθοδος που θα επέλεγαν «με στόχο να έρθουν οι μαθητές κοντά στις συνέπειες της εισβολής και να συνειδητοποιήσουν το δράμα της προσφυγοποίησης», όπως οι ίδιοι ανέφεραν. Αρκετοί συμμετέχοντες μαθητές μάλιστα, στη συζήτηση αναφέρθηκαν με ενθουσιασμό σε άτομα τα οποία τους μίλησαν για την προσφυγική τους εμπειρία στα πλαίσια των δραστηριοτήτων Δεν Ξεχνώ στο σχολείο. Κάποιες περιπτώσεις αφορούσαν στην ίδια τη δασκάλα της τάξης, είτε σε άλλο εκπαιδευτικό και σε συγγενείς συμμαθητών τους οι οποίοι προσκαλέστηκαν στο σχολείο. Μία περίπτωση, επίσης, αφορούσε στον ιερέα της κοινότητας του σχολείου.

Μέσα από την ανάλυση των δεδομένων φάνηκε, πως οι λόγοι επιλογής της συγκεκριμένης πρακτικής από τους συμμετέχοντες για την καλλιέργεια της προσφυγικής συνείδησης στα παιδιά επικεντρώνονται στο γεγονός πως τα άτομα που βίωσαν τον αναγκαστικό εκδιωγμό και την προσφυγοποίηση *«έχοντας τον πόνο της προσφυγιάς μπορούν να μεταδώσουν το συναίσθημα στους μαθητές με μεγαλύτερη ευκολία»*, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έτυχε να οργανώσουν συναντήσεις μαθητών με πρόσφυγες εντός και εκτός σχολικού χώρου είπαν πως στόχος τους ήταν να βιώσουν οι μαθητές το τραύμα της προσφυγοποίησης των γονιών τους με ένα πιο άμεσο τρόπο και να αντιληφθούν την αδικία που συνέβηκε εις βάρος των Ε/Κ. Είναι ενδιαφέρον το γεγονός ότι όσοι εκπαιδευτικοί επέλεγον την πρακτική των ανθρώπινων μαρτυριών ομαδοποιούνται σε μια κατηγορία, με βάση τα κοινά στοιχεία στις απαντήσεις τους για την υποχρέωση που έχουν απέναντι στους στόχους του Δεν Ξεχνώ, στοιχεία τα οποία δεν εντοπίζονται στους άλλους εκπαιδευτικούς. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δηλαδή, που δήλωσαν τις ανθρώπινες μαρτυρίες ως τη σημαντικότερη πρακτική που προωθεί την καλλιέργεια της προσφυγικής

συνείδησης στους μαθητές ανέφεραν ως υποχρέωση τους να αντιληφθούν οι μαθητές τι σημαίνει προσφυγιά σε μια προσπάθεια να συντηρηθεί η μνήμη και ο πόθος για επιστροφή μιλώντας παράλληλα για δημιουργία συναισθημάτων στα παιδιά. Μέσα από τα δεδομένα της έρευνας, διαπιστώθηκε η υποχρέωση που νιώθουν αυτοί οι εκπαιδευτικοί στο να δημιουργήσουν τις κατάλληλες εκπαιδευτικές συνθήκες μέσα στις οποίες ο μαθητής θα έχει τη δυνατότητα να βιώσει την ενσυναίσθηση απέναντι στους πρόσφυγες και να έρθει ενόπιον των συνεπειών της εισβολής.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η πρακτική των ανθρώπινων μαρτυριών έχει χρησιμοποιηθεί από την εκπαίδευση αρκετών χωρών στη διαχείριση θεμάτων τραύματος, με σκοπό την καλλιέργεια ενσυναίσθησης. Ένα παράδειγμα αποτελεί η περίπτωση εκπαίδευσης για το Ολοκαύτωμα στην οποία αξιοποιούνται οι μαρτυρίες σε μεγάλο βαθμό. Συγκεκριμένα, το πρόγραμμα εκμάθησης για το Ολοκαύτωμα περιλαμβάνει συναντήσεις των μαθητών με άτομα της κοινότητας που επιβίωσαν των γεγονότων, στοχεύοντας στην ανάπτυξη συναισθηματικών δεσμών με το θέμα (Romí & Lev, 2007). Είναι συνηθισμένη τακτική για ένα σχολείο να καλεί επιζώντες για να πουν τις εμπειρίες τους στους μαθητές. Στο άρθρο του ο Preston (2013), διευθύνων εκπαιδευτικός για τη Διδασκαλία για το Ολοκαύτωμα και εκπαιδευτικός στο αντικείμενο της ιστορίας στο Martyrs Catholic School περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο το σχολείο του συνεργάστηκε με τον Martin Stern, ένα επιζώντα. Ο Preston προτείνει τρόπους με τους οποίους μπορεί κανείς να εκμεταλλευτεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τις ευκαιρίες και τις προκλήσεις που έχει η επίσκεψη μιας «αυθεντικής φωνής των γεγονότων» στην αίθουσα διδασκαλίας. Στο άρθρο του ο Preston, συγκεντρώνει τις σκέψεις του από την πλευρά ενός εκπαιδευτικού, περιγράφει τα σχόλια του Martin Stern (επιζώντα) και μιας μαθήτριας, η οποία συμμετείχε στις δραστηριότητες.

Η επίσκεψη του Martin στο σχολείο, σύμφωνα με τα σχόλια της μαθήτριας, αποδείχθηκε πολύτιμη μαθησιακή εμπειρία για τους μαθητές, αφού τα παιδιά ήρθαν σε επαφή με τον μάρτυρα και τις εμπειρίες του, με αποτέλεσμα να νιώσουν πιο κοντά στα άτομα που πέρασαν τα τραγικά γεγονότα. Οι διδάσκοντες από την πλευρά τους έμαθαν πολλά από τον Martin και βοηθήθηκαν να μεταφέρουν τη διδασκαλία τους από τη σφαίρα της ιστορίας στη σφαίρα της ανθρώπινης πραγματικότητας. Σύμφωνα με τον Preston (2013), οι εκπαιδευτικοί με τη συνεχή

επικοινωνία με τον μάρτυρα βελτίωσαν τη διδασκαλία τους και κατάφεραν να αναπτύξουν πολλά θέματα με τα παιδιά βοηθώντας παράλληλα και άλλα συνεργαζόμενα σχολεία. Τέλος, ο επιζών δήλωσε πως, «η αξία να έχεις ένα άτομο στο σχολείο που βίωσε τα γεγονότα είναι ότι οι μαθητές βλέπουν ένα πραγματικό άνθρωπο ο οποίος πέρασε αυτά που μαθαίνουν». Με αυτό τον τρόπο, σύμφωνα με τον ίδιο, η ιστορία αποκτά νόημα για τα παιδιά με τρόπο τέτοιο που ένα χαρτί, μια ταινία ή μια παρουσίαση στον υπολογιστή δεν μπορούν να το κάνουν (Preston, 2013).

Ο Preston (2013), επίσης, προτείνει την οργάνωση συντονισμένων επισκέψεων από επιζώντες στο σχολείο με τρόπο ώστε τα παιδιά να έχουν κατά διαστήματα επαφή μαζί τους για να συζητήσουν όχι μόνο την προσωπική τους ιστορία, αλλά και τις σκέψεις τους γενικότερα για τις ανθρώπινες σχέσεις. Ο Preston (2013), διευκρινίζει πως ένα σχολείο μπορεί να κάνει περισσότερα από το απλά να καλέσει ένα επιζώντα του Ολοκαυτώματος ή άλλης γενοκτονίας (ή άλλου τραυματικού γεγονότος) για να μοιραστεί την ιστορία του με τα παιδιά. Αν και η ιστορία του είναι πολύτιμη από μόνη της, είναι προτιμότερο να εδραιωθεί μια διαφορετική σχέση εργασίας. Η μαρτυρία, δηλαδή, χρειάζεται να αποτελεί μέρος ενός πιο μεγάλου προγράμματος όπου οι μαθητές θα έχουν την ευκαιρία να μελετήσουν τα γεγονότα σε βάθος και να κάνουν συνδέσεις. Οι Bialecka et al (2010), προτείνουν όπως η επίσκεψη του επιζώντα γίνει στο σχολείο στην αρχή και στο τέλος της μελέτης. Φυσικά η ανάπτυξη εργασιακής σχέσης με τον επιζώντα εξαρτάται από τον ίδιο, αφού ο καθένας έχει βιώσει διαφορετικές εμπειρίες και έχει να διηγηθεί άλλη ιστορία από τη δική του οπτική σκοπιά. Σε περίπτωση που ο επιζών είναι διαθέσιμος, τότε οι ωφέλειες είναι μεγάλες, τόσο για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους ίδιους τους επισκέπτες (Bialecka et al, 2010).

Επιπρόσθετα, η Lindquist (2011) προτείνει την πρακτική των ανθρώπινων μαρτυριών ως τρόπο μάθησης για το Ολοκαύτωμα, με σκοπό να γίνεται ο άνθρωπος παράγοντας το κεντρικό σημείο της διδασκαλίας. Σύμφωνα με την ερευνήτρια, η προφορική ιστορία ενός επιζώντα στοχεύει στην προσωποποίηση του Ολοκαυτώματος και εξασφαλίζει την επικέντρωση στον ανθρώπινο παράγοντα. Η προφορική ιστορία έχει τη δυνατότητα να δημιουργήσει συνδέσεις των μαθητών με το παρελθόν, θέτοντας ένα ανθρώπινο πρόσωπο στα ιστορικά

γεγονότα. Η Lindquist (2011), επισημαίνει πως οι προφορικές ιστορίες των μαρτύρων χρειάζεται να είναι ένα αναπόσπαστο κομμάτι των ενοτήτων για το Ολοκαύτωμα γιατί αυτές οι συναντήσεις δίνουν στους μαθητές ένα φακό μέσα από τον οποίο μπορούν να δουν την πραγματικότητα των ανθρώπων που επηρεάστηκαν από το γεγονός. Σε περιπτώσεις πρακτικών δυσκολιών στην οργάνωση τέτοιων συναντήσεων η ερευνήτρια προτείνει ως εναλλακτική λύση την προβολή βιντεογραφημένων μαρτυριών από τους επιζώντες. Μάλιστα σε ιστοσελίδα που δημιούργησε το Μουσείο Μνήμης του Ολοκαυτώματος υπάρχουν πολλές μαρτυρίες ταξινομημένες κατά θέμα και οι οποίες προσφέρονται για ενσωμάτωση στη σχολική διδασκαλία.

Σύμφωνα με την Lindquist (2011), η παραγωγή προφορικών ιστοριών μεγαλώνει τον πόνο των μαρτύρων με τη δημόσια προβολή της προσωπικής ιστορίας των ίδιων και της οικογένειάς τους. Αντίθετα άλλοι ερευνητές εντοπίζουν θετική επιρροή στους πενθούντες από συλλογικά τραύματα στη διήγηση της ιστορίας τους (Bialecka et al, 2010). Για παράδειγμα, ο Lowenthal (1999) περιγράφει πως οι πρόσφυγες θέλουν να μιλούν στα παιδιά τους και με αυτό δεν αποσκοπούν μόνο στο να βεβαιωθούν ότι αυτά θα θυμούνται και θα συνεχίσουν να αγωνίζονται για την επιστροφή, αλλά επίσης στο να βεβαιωθούν ότι και αυτοί οι ίδιοι θα θυμούνται. Αυτό ο ερευνητής το ονομάζει «η τέχνη του να μην ξεχνάς». Μια μητέρα πρόσφυγας που έλαβε μέρος στην έρευνα της Hadjiyanni (2002), χαρακτηριστικά δήλωσε πως προσπαθεί να σκέφτεται τα μέρη της γιατί κάποιος που ξεχνά τον τόπο τους χάνει τις ρίζες του. Έτσι με την πρώτη ευκαιρία μιλά στα παιδιά της (Hadjiyanni, 2002, σελ. 154).

Αν και η πρακτική των ανθρώπινων μαρτυριών έχει χρησιμοποιηθεί ως τρόπος μάθησης για παιδιά στην εκπαίδευση άλλων χωρών που ασχολούνται με το τραύμα και έχει επιλεγεί από τους Ε/Κ εκπαιδευτικούς της παρούσας έρευνας ως το αποτελεσματικότερο μέσο για καλλιέργεια προσφυγικής συνείδησης, εντούτοις διαπιστώθηκε πως δεν χρησιμοποιείται ευρέως από τους Ε/Κ εκπαιδευτικούς. Η πρακτική των ανθρώπινων ιστοριών, δηλαδή, περιλαμβάνεται στις τέσσερις πιο διαδεδομένες πρακτικές που εφαρμόζουν οι συμμετέχοντες στη διδασκαλία τους στα πλαίσια του Δευ Ξεχνώ, μετά την χρήση οπτικοακουστικού και έντυπου υλικού και την αξιοποίηση της λογοτεχνίας. Ένα άλλο θέμα το οποίο εγείρει προβληματισμό είναι το γεγονός ότι οι μαρτυρίες όπως προτείνονται από

τους εκπαιδευτικούς αποτελούν πρακτική για την καλλιέργεια ενσυναίσθησης στους μαθητές, αλλά ταυτόχρονα ίσως να εγκυμονούν κινδύνους. Σύμφωνα με τον Preston (2013), χρειάζεται ο εκπαιδευτικός να έχει συνάντηση με τον μάρτυρα πριν την επίσκεψη του στο σχολείο ώστε να οργανωθεί σωστά η επαφή του με τους μαθητές και να συζητήσουν τα θέματα τα οποία θα παρουσιαστούν. Παρόμοια, η Lindquist (2011), προτείνει οι εκπαιδευτικοί να συζητούν με τους μαθητές τους το θέμα της υποκειμενικότητας στην άποψη του μάρτυρα και το ρόλο της μνήμης του στα γεγονότα με το πέρασμα του χρόνου. Η ερευνήτρια υποστηρίζει πως οι αφηγήσεις των επισκεπτών στο σχολείο αν και προσφέρουν αμεσότητα και ρεαλιστικότητα, εντούτοις χρειάζεται να διερευνηθούν μέσα στο συγκείμενο του πώς και πότε πραγματοποιήθηκαν. Η περιγραφή του μάρτυρα ίσως να μην ανταποκρίνεται πλήρως στα ιστορικά γεγονότα λόγω αδυναμίας στη μνήμη του μετά το πέρασμα του χρόνου. Η Lindquist (2011), καλεί τους εκπαιδευτικούς να είναι προσεκτικοί καθώς οι επιζώντες ίσως να έχουν «μυωπική» ματιά, αφού η άποψη τους στηρίζεται σε γεγονότα που οι ίδιοι έχουν ζήσει προσωπικά.

Η μαρτυρία της εμπειρίας των προσφύγων, όπως περιγράφεται από τους εκπαιδευτικούς στην παρούσα έρευνα έχει σκοπό τη δημιουργία συναισθημάτων στους μαθητές. Όπως δήλωσαν οι συμμετέχοντες, η συγκεκριμένη πρακτική αποσκοπεί στο να νιώσουν οι μαθητές την αδικία εις βάρος των Ε/Κ και τη συνειδητοποίηση του τραύματος. Με τον τρόπο αυτό υπάρχει η δυνατότητα οι μαθητές να νιώσουν συμπόνια απέναντι στους Ε/Κ πρόσφυγες και ίσως, απέναντι στους πρόσφυγες όλου του κόσμου, δίνοντας έμφαση στον άνθρωπο κάθε ιστορίας και καλλιεργώντας πανανθρώπινα αντιπολεμικά μηνύματα. Παρόλα αυτά, στην παρούσα έρευνα υπάρχουν ενδείξεις πως αρκετοί εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία τους στα πλαίσια του Δεν Ξεχνώ δεν αναγάγουν από το ειδικό στο γενικό. Περιορίζονται, δηλαδή, στη προβολή της διήγησης των Ε/Κ προσφύγων ως μια αντικειμενικής και μοναδικής ιστορίας και η γενική εικόνα προσεγγίζεται σε μικρότερο βαθμό, ξεχωριστά και μεμονωμένα.

Σύμφωνα με τον Aho (1994), οι διηγήσεις του τραύματος συχνά χρησιμοποιούνται ως πρακτική επίδειξης του πόνου που ο Άλλος έχει προκαλέσει σε μας και αυτό έρχεται ενάντια στην προώθηση της συμφιλίωσης. Γενικά στη βιβλιογραφία, περιγράφεται πως στις κοινωνίες οι οποίες υποφέρουν από τις

συνέπειες του πολέμου και της σύγκρουσης, κάποιες πραγματικότητες βοηθούν στο να διαιωνίζεται μια συγκεκριμένη ρητορική στο λόγο για έκφραση των συναισθημάτων των ατόμων (Bekerman & Zembylas, 2012). Μια από τις πραγματικότητες είναι η προσφυγική εμπειρία (Zembylas, 2012). Αρκετοί μελετητές κρούουν τον κώδωνα του κινδύνου και προειδοποιούν πως αν διήγηση του τραυματικού γεγονότος δεν εντάσσεται με σωστό τρόπο στη διδασκαλία, τότε ίσως να έχει αρνητικά αποτελέσματα (Lindquist, 2011· Preston, 2013). Επιπρόσθετα, η Batler (2004) ξεκαθαρίζει πως το πένθος για το τραύμα ενώνει τους ανθρώπους με τη συνειδητοποίηση πως όλοι είμαστε ευάλωτοι και μπορεί σε διαφορετικές περιόδους της ζωής μας να εκτεθούμε σε διάφορους κινδύνους (στον Zembylas, 2009). Παρόλα αυτά, οι λίγες έρευνες που εξέτασαν τις αντιλήψεις, τις πεποιθήσεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών οι οποίοι διδάσκουν ιστορία στην Κύπρο (για παράδειγμα του Psalti, Lytra & Constache, 2011· Zembylas & Kambani, 2012) έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί το κάνουν αυτό κάτω από το ηγεμονικό βλέμμα (gaze) του έθνους κράτους.

Η ελληνοκυπριακή εκπαίδευση σήμερα και σε γενικές γραμμές, αναδεικνύει την κυρίαρχη προοπτική του παρελθόντος (Spyrou, 2002), με αποτέλεσμα τη μονολιθική αφήγηση της τραυματικής εμπειρίας. Αρκετές φορές οι πρωτοβουλίες για ειρήνη και συμφιλίωση έχουν να αντιμετωπίσουν την εμπειρία των προσφύγων η οποία φέρει αρνητικά αποτελέσματα (Zembylas, 2012), όπως τη θλίψη, το φόβο, την ανησυχία, την πίκρα και το συναίσθημα του να νιώθει κανείς ευάλωτος και αβοήθητος (Dias et al., 2000). Είναι γεγονός ότι αρκετοί μελετητές αποκαλύπτουν το συμβατικό τρόπο διαχείρισης των αναπαραστάσεων του παρελθόντος από την εκπαίδευση με στόχο την καλλιέργεια μιας συγκεκριμένης εθνικής ταυτότητας (Al – Haj, 2005· Zembylas, 2009· Karahasan & Zembylas, 2006). Στην παρούσα έρευνα συγκεντρώθηκαν ενδείξεις για τη συχνή προβολή της διήγησης των Ε/Κ προσφύγων από τους εκπαιδευτικούς ως μια αντικειμενική και μοναδική ιστορία. Η γενική εικόνα προσφύγων από άλλες χώρες προσεγγίζεται από τους εκπαιδευτικούς στις διδασκαλίες τους σε μικρότερο βαθμό, ξεχωριστά και χωρίς σύνδεση με την περίπτωση της Κύπρου, ενώ η αναφορά για την άλλη κοινότητα στα πλαίσια αυτά, απουσιάζει.

5.4. Ο ρόλος της προσφυγικής ταυτότητας και του φύλου των εκπαιδευτικών στην καλλιέργεια προσφυγικής συνείδησης

Στην παρούσα έρευνα η ταυτότητα δεν αντιμετωπίζεται ως ένα σταθερό και μονοδιάστατο χαρακτηριστικό, αλλά στηρίζεται στη βάση που αναγνωρίζει ότι είναι «ρευστά οργανωμένη γύρω από πολλές διαστάσεις διαφορετικότητας» (Indra, 1996, σελ. 36, στην Oswin, 1999, σελ. 17). Η διατομή, η οποία αποτελεί το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας, όπως αναλύθηκε προηγουμένως, βασίζεται στην ιδέα πως οι κοινωνικές ταυτότητες αλληλεπιδρούν για να σχηματίσουν ποιοτικά διαφορετικές έννοιες και εμπειρίες (Warner, 2008).

Στην παρούσα έρευνα για τους λόγους οι οποίοι περιγράφηκαν εκτενώς σε προηγούμενο κεφάλαιο εξετάστηκε ο ρόλος της προσφυγικής ταυτότητας και του φύλου των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία τους σε θέματα του πρόσφυγα και της προσφυγοποίησης. Τόσο τα δεδομένα από τις συνεντεύξεις όσο και από τις μελέτες περίπτωσης αναδεικνύουν σημαντικό το ρόλο που διαδραματίζει η προσφυγική ταυτότητα του εκπαιδευτικού στη διδασκαλία σε θέματα Δεν Ξεχνώ. Η διάθεση των εκπαιδευτικών με προσφυγική καταγωγή, η διήγηση των προσωπικών τους βιωμάτων και η εξωτερίκευση των συναισθημάτων τους είναι στοιχεία τα οποία φαίνεται πως κατασκευάζουν συγκεκριμένο πλαίσιο μάθησης για τους μαθητές.

Στην έρευνα διαπιστώθηκε παράλληλη επιρροή του κοινωνικού φύλου των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες του Δεν Ξεχνώ με διαφοροποίηση στις διδασκαλίες από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς σε σύγκριση με τους άντρες εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε διαφοροποίηση ως προς 3 παραμέτρους, όσον αφορά στο ύφος της προσέγγισης, στην επιλογή της μεθοδολογίας/ υλικού και στην επιλογή θεματολογίας. Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που η γυναίκα εκπαιδευτικός είναι μητέρα, η διαφοροποίηση ανάμεσα στα φύλα όσον αφορά στις πιο πάνω παραμέτρους είναι περισσότερο έκδηλη.

5.4.1. Ο ρόλος της προσφυγικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών

Οι έρευνες στη βιβλιογραφία έχουν δείξει πως γενικά ανάμεσα στους Ε/Κ εκπαιδευτικούς υπάρχει αρκετός θυμός, απογοήτευση, φόβος και μια βαθιά

αίσθηση αδικίας για το τραύμα και την ταλαιπωρία που βίωσαν το 1974 και τα χρόνια μετά (Zembylas, 2008). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, αν οι εκπαιδευτικοί έχουν επηρεαστεί από τραυματικά γεγονότα, είναι πιθανόν «όταν διδάσκουν τα γεγονότα, η ιστορία να αποτελεί στην πραγματικότητα τη δική τους ιστορία, ή την ιστορία της ζωής όλων τους (Murphy & Gallagher, 2009 στους Panteli & Zembylas, 2012).

Λαμβάνοντας αυτό υπόψη, εξετάστηκε ο ρόλος της προσφυγικής ταυτότητας⁵⁷ των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία τους στα πλαίσια του Δεν Ξεχνώ, αφού προηγουμένως δημιουργήθηκε μια ομάδα με τους συμμετέχοντες στους οποίους εντοπίστηκαν στοιχεία προσφυγικής σκέψης. Στην ομάδα αυτή, για την εξέταση του ρόλου της προσφυγικής ταυτότητας, περιλαμβάνονται όλοι οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν πως νιώθουν πρόσφυγες (όλοι όσοι έχουν προσφυγική καταγωγή και δύο χωρίς προσφυγική καταγωγή). Οι εκπαιδευτικοί αυτοί ανέφεραν πως νιώθουν πόνο, αδικία και αποξένωση. Στο σημείο αυτό, θα μπορούσε κανείς να υποθέσει πως η ιστορία που κουβαλούν ως αποτέλεσμα της «οικογενειακής συμπάθειας» (Loizos, 2001) και τα συναισθήματα που κατέχουν επηρεάζουν τις πρακτικές τους στα πλαίσια του Δεν Ξεχνώ.

Αρκετές έρευνες έχουν φανερώσει τη συσχέτιση στα συναισθήματα των δασκάλων προς διάφορα αντικείμενα και της σχολικής εμπειρίας που αποκομίζει ο ίδιος ο μαθητής. Για παράδειγμα ο Zembylas (2002, 2005), υποστήριξε πως οι συναισθηματικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών και ο αναστοχασμός για τα συναισθήματα τους συνδέονται με την παιδαγωγική τους με ένα περίπλοκο τρόπο. Στις έρευνες του έδειξε πως τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών που διδάσκουν επιστήμη επηρέασαν τον τρόπο με τον οποίο οργάνωσαν το πρόγραμμα και τη διδασκαλία τους. Είναι γεγονός πως η βιβλιογραφία της διδασκαλίας συχνά δίνει έμφαση στη σημαντικότητα των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών και στην επιρροή που έχουν αυτά στη διδασκαλία και στη μάθηση (Demetriou, Wilson & Winterbottom, 2009).

Μέσα από την ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας, διαπιστώθηκε ο ρόλος της προσφυγικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών στις

⁵⁷ Η χρήση του όρου «προσφυγική ταυτότητα» στη συζήτηση αυτή, αφορά τους εκπαιδευτικούς στους οποίους κατά τη διάρκεια της συζήτησης τους εντοπίστηκαν στοιχεία προσφυγικής σκέψης. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί δήλωσαν πως αισθάνονται πρόσφυγες.

διαδικασίες διδασκαλίας του Δεν Ξεχνώ. Ειδικότερα, τα τεκμήρια φανέρωσαν επιρροή της προσφυγικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών στη διάθεση τους να ασχοληθούν με θέματα προσφυγοποίησης Ε/Κ προσφύγων και στη δυνατότητα δημιουργίας συναισθηματικά φορτισμένης ατμόσφαιρας στην τάξη, αφού οι ίδιοι εκφράζουν συχνά τα δικά τους συναισθήματα και διηγούνται την προσωπική τους ιστορία. Οι Baird et al. (2007), υποστήριξαν πως οι εκπαιδευτικοί που εκδηλώνουν περισσότερο συναίσθημα στη διδασκαλία τους, καθιστούν τη διδασκαλία περισσότερο ενδιαφέρουσα και προσελκύουν τους μαθητές. Σύμφωνα με τους ερευνητές, οι εκπαιδευτικοί αυτοί μπορούν να επικοινωνήσουν το θέμα τους με μεγαλύτερη επιτυχία και κρατούν την προσοχή των μαθητών αμείωτη δημιουργώντας θετικό κλίμα για μάθηση. Σύμφωνα με έρευνες, το θετικό κλίμα και τα συναισθήματα των μαθητών επηρεάζουν σημαντικά τη μάθηση τους (Zembylas, 2002).

Σύμφωνα με τα δεδομένα της παρούσας έρευνας, οι συμμετέχοντες της ομάδας εκπαιδευτικών με στοιχεία προσφυγικής σκέψης, δίνουν μεγάλη έμφαση στο συναισθηματικό δεσμό που νιώθουν με τα μέρη αυτά, στον πόνο και στην αδικία που αισθάνονται για την απώλεια, δεδομένα που κατά την άποψη τους επηρεάζουν τόσο την πρόθεση να ασχοληθούν στη διδασκαλία τους με θέματα προσφυγοποίησης Ε/Κ, όσο και την ίδια τους τη διδασκαλία. Ορισμένοι μάλιστα εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως η συναισθηματική τους φόρτιση κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας είναι δυνατόν να επηρεάσει τους ίδιους τους μαθητές. Επιπλέον, ορισμένοι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η προσφυγική τους ταυτότητα επηρεάζει τη διδασκαλία τους στα πλαίσια του Δεν Ξεχνώ, αφού παθόντες οι ίδιοι, εστιάζουν στον άνθρωπο, στο συναισθηματικό φορτίο των προσφύγων και στον πόνο τους λόγω της απώλειας. Άλλοι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στο αίσθημα της αδικίας που νιώθουν και το οποίο τους οδηγεί στη διδασκαλία τέτοιων θεμάτων με διάθεση και ζήλο. Σύμφωνα με τα δεδομένα από τις συνεντεύξεις, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών με προσφυγική σκέψη, θεωρούν ότι αν δεν ήταν πρόσφυγες πιθανόν να έκαναν διαφορετικές επιλογές στην εκπαιδευτική τους πρακτική για το Δεν Ξεχνώ.

Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς με απουσία προσφυγικής σκέψης, στην ερώτηση αν θα έκαναν κάτι διαφορετικό στις διδασκαλίες τους αν είχαν προσφυγική καταγωγή, η πλειοψηφία απάντησε θετικά. Οι εκπαιδευτικοί οι

οποίοι απάντησαν θετικά, επεσήμαναν πως θα είχαν περισσότερο ζήλο στο να διδάσκουν θέματα Δεν Ξεχνώ εξαιτίας προσωπικών βιωμάτων που θα είχαν. Στη συζήτηση μετέπειτα για το κατά πόσον η προσφυγική ταυτότητα είναι στοιχείο που επηρεάζει τη διδασκαλία, η συντριπτική πλειοψηφία απάντησε θετικά δικαιολογώντας την απάντησή τους με συγκεκριμένα επιχειρήματα. Για παράδειγμα, αρκετοί εκπαιδευτικοί έδωσαν έμφαση στις εμπειρίες που κουβαλούν οι πρόσφυγες εκπαιδευτικοί οι οποίοι με περισσότερη ευκολία μπορούν να διδάξουν θέματα αναγκαστικής μετακίνησης και προσφυγοποίησης. Αρκετοί, επίσης, δικαιολόγησαν την απάντησή τους αναφερόμενοι σε μια περισσότερο φορτισμένη συναισθηματικά διδασκαλία «Δεν Ξεχνώ» από τους εκπαιδευτικούς με προσφυγική σκέψη.

Τα πιο πάνω συμπεράσματα ενισχύουν τα δεδομένα που προέρχονται από τις συνεντεύξεις των μαθητών, αλλά και από τις παρατηρήσεις στις μελέτες περίπτωσης εκπαιδευτικών. Είναι ενδιαφέρον το γεγονός ότι αρκετοί μαθητές στη συζήτηση για την εμπειρία που τους βοήθησε να κατανοήσουν τα συναισθήματα των προσφύγων, αναφέρθηκαν αυθόρμητα την αφήγηση προσωπικών βιωμάτων από εκπαιδευτικούς πρόσφυγες. Οι αναφορές αφορούσαν διηγήσεις από εκπαιδευτικούς με προσφυγική καταγωγή. Χαρακτηριστικά, μια μαθήτρια αναφέρθηκε στην ιστορία την οποία της είχε διηγηθεί η δασκάλα της. Μάλιστα στα λόγια της μπορεί κανείς να εντοπίσει στοιχεία ενσυναίσθησης, καθώς γίνεται μια προσπάθεια εκ μέρους της μαθήτριας να παραλληλίσει τον εαυτό της με τη δασκάλα καθώς και η ίδια είχε βιώσει την απώλεια. Άλλες αναφορές αφορούσαν διηγήσεις από διευθυντές που έζησαν την εισβολή και την προσφυγοποίηση. Τέλος, σε μια παρατήρηση της εκπαιδευτικού 4 (πρόσφυγας δεύτερης γενιάς), η ίδια δεν παρέλειψε να πληροφορήσει τα παιδιά ότι είναι πρόσφυγας αναφερόμενη σε βιώματα της μητέρας της (4,1,α'τάξη). Συγκεκριμένα, η εκπαιδευτικός περιέγραψε τις εμπειρίες της μητέρας της από τη διαμονή της στα αντίσκηνα. Είναι σημαντικό πως η διήγηση της προσέλυσε το ενδιαφέρον των μαθητών. Μάλιστα τα παιδιά εξέφρασαν απορίες, γεγονός που δείχνει ότι η αφήγηση της κέρδισε την προσοχή τους.

Η παρούσα έρευνα διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί με προσφυγική ταυτότητα, στις διδασκαλίες τους στα πλαίσια του Δεν Ξεχνώ μιλούν συχνά στους μαθητές για τις δικές τους προσωπικές εμπειρίες (ή της οικογένειάς τους).

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ότι με την αφήγηση των προσωπικών βιωμάτων φέρνουν τους μαθητές πιο κοντά στο θέμα των προσφύγων σε μια προσπάθεια να τους βοηθήσουν να κατανοήσουν τις διαστάσεις της προσφυγικής ταυτότητας. Μια ινδική παροιμία επισημαίνει: «Πες μου ένα γεγονός και θα το μάθω. Πες μου την αλήθεια και θα πιστέψω. Αλλά πες μου μια ιστορία και θα ζήσει στην καρδιά μου παντοτινά» (Green, 2004). Παρόμοια, οι εκπαιδευτικοί της ομάδας αυτής, χρησιμοποιούν συχνά στις διδασκαλίες τους προσωπικές ιστορίες με στόχο τη δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη.

Αρκετοί ερευνητές αποκάλυψαν το ρόλο της ιστορίας στη διδασκαλία για να γνωρίσει κανείς νέες καταστάσεις (Schank & Abelson, 1995). Μάλιστα σε περιπτώσεις συγκρούσεων οι μαρτυρίες έχουν χρησιμοποιηθεί ως τρόπος μάθησης στα σχολεία. Για παράδειγμα αρκετά προγράμματα που ασχολούνται με τη διδασκαλία για το Ολοκαύτωμα περιλαμβάνουν συναντήσεις των μαθητών με επιζώντες οι οποίοι αφηγούνται την ιστορία τους (Romí & Lev, 2007). Γενικά στη βιβλιογραφία, πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν την χρήση της προφορικής ιστορίας από άτομα που έζησαν τα γεγονότα σε διδασκαλίες που ασχολούνται με το τραύμα (Lindquist, 2011· Preston, 2013. Bialecka et al, 2010). Σύμφωνα με τους ερευνητές Romí και Lev (2007), ο στόχος των δραστηριοτήτων αυτών είναι οι μαθητές να αναπτύξουν συναισθηματικές σχέσεις με τα άτομα αυτά.

Σύμφωνα με τα δεδομένα της παρούσας έρευνας η προσφυγική ταυτότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζει τη διάθεση τους να ασχοληθούν με το θέμα και τις πρακτικές τους. Η διάθεση των εκπαιδευτικών, η διήγηση των προσωπικών τους βιωμάτων και η εξωτερίκευση των συναισθημάτων τους είναι στοιχεία τα οποία φαίνεται πως κατασκευάζουν συγκεκριμένο πλαίσιο μάθησης για τους μαθητές, σε μια φορτισμένη συναισθηματικά ατμόσφαιρα. Σύμφωνα με τον Hargreaves (1998), η έρευνα στο πεδίο της εκπαίδευσης έδειξε την αρετή των συναισθημάτων τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές, μέσα από την ικανότητα τους να ενδυναμώνουν τις στρατηγικές διδασκαλίας και τα θεμέλια της γνώσης. Οι Baird et al. (2007) με τη σειρά τους, υποστήριξαν πως οι εκπαιδευτικοί που ενσωματώνουν περισσότερο συναίσθημα και έκφραση στη διδασκαλία τους, την καθιστούν πιο ελκυστική για τους μαθητές.

Αν και η βιβλιογραφία δεν έχει εξετάσει την επιρροή της προσφυγικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες διδασκαλίας θεμάτων που αφορούν τον πόλεμο και την προσφυγοποίηση, εντούτοις η παρούσα έρευνα με βάση τα τεκμήρια διαπίστωσε το ρόλο της στη διδασκαλία Δεν Ξεχνώ και στις διαδικασίες καλλιέργειας της προσφυγικής συνείδησης. Παρόλα αυτά, σημαντική αρχή είναι πως κάθε άτομο είναι μοναδικό και, όπως θα περιέγραφε ο Warner (2008), όλες οι ταυτότητες του βασίζονται στη συμμετοχή σε μια κοινωνική ομάδα, αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και κατασκευάζουν καταστάσεις ζωής που είναι σχετικά διαφορετικές και εξαρτημένες από τη θέση καθεμιάς στο συγκεκριμένο σύμπλεγμα. Αν και ο αριθμός των συμμετεχόντων και η διαδικασία συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων της παρούσας έρευνας είναι συμβατή με την ευρύτερη φιλοσοφία της ποιοτικής έρευνας (Denzin & Lincoln, 2005), δεν υπονοείται ότι τα αποτελέσματα της θεωρούνται γενικεύσιμα σε όλους τους ΕΚ εκπαιδευτικούς. Παρόλα αυτά οι ενδείξεις για την επιρροή της προσφυγικής ταυτότητας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στη διδασκαλία του «Δεν Ξεχνώ» και της καλλιέργειας της προσφυγικής συνείδησης θεωρούνται σημαντικές.

5.4.2. Ο ρόλος του κοινωνικού φύλου των εκπαιδευτικών

Μέσα από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, διαπιστώθηκε η διαφοροποίηση στις διδασκαλίες στα πλαίσια του Δεν Ξεχνώ από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς, σε σύγκριση με τους άντρες εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε διαφοροποίηση ως προς 3 παραμέτρους, *όσον αφορά στο ύφος της προσέγγισης, στην επιλογή της μεθοδολογίας και στην επιλογή θεματολογίας*. Η επιρροή του ρόλου της «μητέρας» στις γυναίκες εκπαιδευτικούς συζητήθηκε ως επιπρόσθετο επιμέρους χαρακτηριστικό που είναι δυνατόν να επηρεάσει αυτή τη διδασκαλία. Αρκετοί συμμετέχοντες στην έρευνα υποστήριξαν πως ο ρόλος της μητέρας καθιστά τη γυναίκα εκπαιδευτικό ικανή να διδάξει με μεγαλύτερη ευκολία προσφυγικά ζητήματα και να μεταφέρει συναισθήματα στους μαθητές, καθιστώντας πιο έκδηλες τις διαφοροποιήσεις στις τρεις παραμέτρους που αναφέρθηκαν, σε σύγκριση με τους άντρες.

Ορισμένοι ερευνητές εξέτασαν τον τρόπο με τον οποίο το φύλο των εκπαιδευτικών επηρεάζει ενδεχομένως τις διδασκαλίες τους. Για παράδειγμα, η

Sari (2012) στην έρευνα της, εξέτασε τον τρόπο με τον οποίο το φύλο επηρεάζει τις πρακτικές διδασκαλίας στις γυναίκες εκπαιδευτικούς. Οι συμμετέχουσες στην έρευνα ήταν 75 γυναίκες εκπαιδευτικοί οι οποίες εργάζονταν σε δημοτικά σχολεία στα Άδανα της Τουρκίας. Τα αποτελέσματα της έρευνας φανέρωσαν πως οι έμφυλοι ρόλοι των γυναικών εκπαιδευτικών έχουν σημαντική επιρροή στις πρακτικές διδασκαλίας τους. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες εξήγησαν πως οι έμφυλοι τους ρόλοι τις επηρεάζουν στο επάγγελμά τους, κυρίως σε ό,τι αφορά το ρόλο τους ως μητέρες τόσο με θετικό όσο και με αρνητικό τρόπο. Οι κύριες αιτίες που αναφέρθηκαν από τις συμμετέχουσες ήταν η κατάσταση του να είσαι μητέρα και σύζυγος, το άγχος, η στενή σχέση που αναπτύσσεται με τους μαθητές και τους γονείς, η κατάργηση της αυθεντίας και η αυτοπεποίθηση.

Αρχικά, όσον αφορά στο ύφος της προσέγγισης οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί (το θέμα συζητήθηκε τόσο με τους άντρες εκπαιδευτικούς, όσο και με τις γυναίκες κατόπιν διαφορετικής πορείας), μίλησαν για διαφορές που αφορούν στον τόνο της φωνής και της έκφρασης συναισθημάτων. Τα τεκμήρια στην παρούσα έρευνα έδειξαν πως οι συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί εκφράζουν συναισθήματα στη διδασκαλία του Δεν Ξεχνώ για την καλλιέργεια της προσφυγικής συνείδησης με τους τρόπους που περιγράφει η Wierzbicka (1999) στην έρευνα της. Σύμφωνα με την ερευνήτρια τα συναισθήματα εξωτερικεύονται μέσω της γραμματικής, του τόνου, της κίνησης στο πρόσωπο και στο σώμα (χειρονομίες, κλάμα, γέλιο) (Wierzbicka, 1999). Η βιβλιογραφία, άλλωστε, συστηματικά έχει αναφέρει ότι οι γυναίκες εκφράζουν περισσότερο συναίσθημα συγκριτικά με τους άντρες (Demetriou, Wilson & Winterbottom, 2009). Με την προοπτική πως το συναίσθημα, αποτελεί μια κοινωνική διεργασία (Shields, 2000), ο Baron-Cohen (2003) υποστήριξε πως λόγω πολιτισμικών και κοινωνικών νόμων, οι άντρες έχουν την τάση να εσωτερικεύουν τα συναισθήματα τους σε αντίθεση με τις γυναίκες που τα εξωτερικεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό. Τέλος, η Grumet (1988), υποστήριξε πως το να είσαι γυναίκα επηρεάζει τη διδασκαλία σου στην τάξη (Grumet, 1988).

Η παρούσα έρευνα έδειξε πως αρκετά συχνά οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ενσωματώνουν στη διδασκαλία τους για θέματα που αφορούν τους Ε/Κ πρόσφυγες συναισθήματα τα οποία εκφράζονται είτε λεκτικά είτε σωματικά. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα δήλωσαν πως μια μητέρα εκπαιδευτικός, ίσως να

αντιμετωπίζει τα προσφυγικά θέματα με περισσότερη ευαισθησία αφού όπως θεωρούν, αρκετά συχνά κατέχει τον μηχανισμό της ενσυναίσθησης. Για παράδειγμα, κάποιες αναφορές των συμμετεχόντων αφορούσαν στο γεγονός πως οι μητέρες αντιλαμβάνονται έντονα την παρουσία και την απώλεια λόγω του ισχυρού δεσμού που αναπτύσσουν με το παιδί τους. Το στοιχείο αυτό έρχεται σε συμφωνία με την παραδοχή στη βιβλιογραφία του φύλου και του συναισθήματος, για την ικανότητα των γυναικών όλων των ηλικιών να επιδείξουν ενσυναίσθηση για τους άλλους (Demetriou, Wilson & Winterbottom, 2009).

Αρκετοί ερευνητές περιέγραψαν πως το φύλο και το συναίσθημα συνδέονται στις εκπαιδευτικές πρακτικές και ιστορίες και πως αλληλεπικαλύπτονται (Crawford et al., 1992· Davies et al., 2001· Gordon, 2006· Mitchell & Weber, 1999). Σύμφωνα με την Galea (2005), αρκετές φορές οι ερευνητές συνδέουν τον ρόλο των γυναικών εκπαιδευτικών με το ρόλο τους ως μητέρες. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, που αρκετές φορές αναπτύσσει η γυναίκα λόγω της μητρότητας, οδήγησε ορισμένους ερευνητές να τις ξεχωρίσουν από άλλες ομάδες συμμετεχόντων στις έρευνες τους (Galea, 2005). Επιπρόσθετα, σε μια έρευνα τους οι Uitto και Estola (2009) εξέτασαν τους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές θυμούνται τους εκπαιδευτικούς τους. Ενδιαφέρον αποτελεί το γεγονός ότι οι μνήμες των μαθητών μπορούσαν να ομαδοποιηθούν ανάλογα με το φύλο του εκπαιδευτικού, αφού οι συμμετέχοντες θυμούνταν τις γυναίκες να εκδηλώνουν συναίσθημα και να τους φροντίζουν, ενώ οι άντρες παρέμεναν στη μνήμη τους για την επιβολή πειθαρχίας (Uitto & Estola, 2009).

Επιπρόσθετα, οι Demetriou, Wilson και Winterbottom (2009) εξέτασαν αν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι καλύτερα εξοπλισμένες στο να ελκύουν το ενδιαφέρον των μαθητών και κατά πόσο υπάρχουν διαφορές στα στυλ διδασκαλίας με συναίσθημα ανάμεσα σε γυναίκες και άντρες εκπαιδευτικούς που πρόσφατα τελείωσαν τις σπουδές τους, χρησιμοποιώντας ποιοτική και ποσοτική μεθοδολογία. Η ανάλυση των ερωτηματολογίων στην έρευνα τους έδειξε έμφυλες σημαντικές διαφορές στις προσεγγίσεις για τη διδασκαλία και τις αντιλήψεις για αυτή. Αυτό οδήγησε τους ερευνητές να πραγματοποιήσουν συνεντεύξεις μιας ομάδας εκπαιδευτικών. Τα σχόλια των συμμετεχόντων έδειξαν διαφορές ανάμεσα στους άντρες και τις γυναίκες όσον αφορά στους τρόπους με τους οποίους απεικονίζουν το ρόλο του συναισθήματος στη διδασκαλία. Όταν

αντιμετωπίζουν προκλήσεις και αντιπαλότητα στην τάξη τους, υιοθετούν διαφορετικές στρατηγικές για να αντιμετωπίσουν τα γεγονότα και οι γυναίκες συχνά προχωρούν σε μεγαλύτερο βάθος χρησιμοποιώντας το συναίσθημα προκειμένου να εξασφαλίσουν την προσοχή των μαθητών (Demetriou, Wilson & Winterbottom, 2009). Η βιβλιογραφία τονίζει τη σημαντικότητα της ενσωμάτωσης συναισθημάτων στη διδασκαλία.

Επιπλέον, η παρούσα έρευνα διαπίστωσε το ρόλο του κοινωνικού φύλου στην επιλογή πρακτικών και επιμέρους θεματολογίας κατά τη διδασκαλία προσφυγικών ζητημάτων. Αρχικά, οι συμμετέχοντες στην έρευνα αναφέρθηκαν σε διαφορετικές πρακτικές που χρησιμοποιούν τα δύο φύλα για να επιτύχουν ένα σκοπό και στη διαφορετική οργάνωση μιας πινακίδας Δεν Ξεχνώ στην τάξη. Ένας αριθμός εκπαιδευτικών αναφέρθηκε στην επιλογή διαφορετικής θεματολογίας μεταξύ αντρών και γυναικών εκπαιδευτικών λόγω διαφορετικών εμπειριών που είχαν κατά τη διάρκεια και μετά την εισβολή. Γενικά η βιβλιογραφία των προσφύγων διαπίστωσε τη σημαντικότητα της εξέτασης του ρόλου του φύλου σε καίρια ζητήματα αναγκαστικής μετακίνησης και προσφυγοποίησης. Ενδεικτικό είναι το γεγονός πως οι φεμινιστικές νομικές προσεγγίσεις προσπάθησαν να οριοθετήσουν ένα φυλετικά ευαίσθητο νομικό πλαίσιο σε ειδικά θέματα φύλου και στα προβλήματα των γυναικών προσφύγων (Baines, 2000), τονίζοντας τις διαφορετικές εμπειρίες που έχουν οι γυναίκες από τους άντρες κατά τη διάρκεια και μετά την αναγκαστική μετακίνηση και τους διαφορετικούς τρόπους που δημιουργούνται οι πρόσφυγες (Baines, 2000).

Ένα άλλο στοιχείο το οποίο διαπιστώθηκε στην παρούσα έρευνα είναι η επικέντρωση των γυναικών που συμμετείχαν, στον ανθρώπινο παράγοντα όταν διδάσκουν θέματα προσφυγοποίησης μεταφέροντας ιστορίες προσφύγων που αναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν τα σπίτια τους. Όλες οι γυναίκες εκπαιδευτικοί στις παρακολουθήσεις χρησιμοποίησαν συχνά αφηγήσεις από ιστορίες προσφύγων, εστιάζοντας στον άνθρωπο που πονεί λόγω των πολλαπλών απωλειών που βιώνει. Συγκεκριμένα, μία εκπαιδευτικός αφιέρωσε αρκετό χρόνο από τις διδασκαλίες της στην ανάγνωση ανθρώπινων ιστοριών ενώ μία άλλη χρησιμοποίησε δραματοποίηση με φιγούρες κουκλοθέατρου. Οι μαθητές πήραν το ρόλο Ε/Κ προσφυγόπουλων και εξέφρασαν τα συναισθήματα τους. Τέλος, μία εκπαιδευτικός στις διδασκαλίες της ανέθεσε στους μαθητές ομαδικές εργασίες,

μία εκ των οποίων αφορούσε στη συμπλήρωση των συναισθημάτων των προσφύγων σε συννεφάκια στα φύλλα εργασίας και στη δημιουργία σχετικής ζωγραφιάς. Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι τα δεδομένα των παρατηρήσεων φανερώνουν μία τάση των γυναικών να εντάσσουν στη διδασκαλία τους δραστηριότητες οι οποίες δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να μπουν στη θέση των ατόμων που βίωσαν την εισβολή, να γνωρίσουν τα συναισθήματα των ατόμων αυτών και ίσως να τα νιώσουν σε κάποιο βαθμό, σε μια προσπάθεια δημιουργίας ενσυναίσθησης. Σε αντίθεση, οι καταγραφές της ερευνήτριας για τις διδασκαλίες από τους άντρες εκπαιδευτικούς οι οποίοι έτυχαν παρακολούθησης κατέδειξαν έμφαση στην περιγραφή και παράθεση των γεγονότων. Είναι ενδιαφέρον το γεγονός ότι και στις 2 μελέτες περίπτωσης, οι άντρες έδωσαν ιδιαίτερη έμφαση στην περιγραφή των γεγονότων παρά των συναισθημάτων των ατόμων που ενεπλάκησαν. Σύμφωνα με τους Demetriou, Wilson και Winterbottom (2009), αρκετές φορές οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εμπλέκουν το συναίσθημα στη διδασκαλία με ανθρώπινες ιστορίες με σκοπό να κερδίσουν το ενδιαφέρον των μαθητών.

Επιπρόσθετα, η Hadjiyanni (2002) περιέγραψε την εξάρτηση της διαμόρφωσης της προσφυγικής συνείδησης από την ταυτότητα του φύλου. Η ερευνήτρια η οποία εξέτασε τον ρόλο της γυναίκας μέσα στο σπίτι ανέδειξε τη διασύνδεση των εννοιών του «πρόσφυγα», της «εστίας» (home) και της «γυναίκας». Σύμφωνα με την ίδια, η προσφυγική συνείδηση οικοδομείται μέσω ιστοριών, όταν οι γυναίκες παίρνουν τα παιδιά «σε φανταστικά ταξίδια όπου έχει πάντα ζεστασιά και ωραίες μυρωδιές» (Hadjiyanni, 2002). Η παρούσα έρευνα συγκέντρωσε ενδείξεις για τον επίσης δυναμικό ρόλο της γυναίκας εκπαιδευτικού στην καλλιέργεια της προσφυγικής συνείδησης στους μαθητές μέσω της διαφορετικής προσέγγισης που ακολουθείται που έχει ως βάση το συναίσθημα και τις ιστορίες για τον άνθρωπο που υπέφερε.

Εν κατακλείδι, σύμφωνα με τους Uitto και Estola (2009), η έρευνα χρειάζεται να δώσει προσοχή στο φύλο στη διδασκαλία παρά να το θεωρεί ουδέτερο ή χωρίς σημασία. Η Eichler (1988) υποστηρίζει πως ο σεξισμός στην έρευνα πηγάζει από την έλλειψη φυλετικής ευαισθησίας (η αδιαφορία για το φύλο ως μια πιθανή μεταβλητή). Στο σημείο αυτό χρειάζεται να τονιστεί πως οι διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα φύλα στην παρούσα έρευνα, βασίζονται στην

πεποίθηση της επίδρασης των πολιτισμικών και κοινωνικών νόρμων οι οποίες οδηγούν σε διαφορετικές συμπεριφορές (Baron-Cohen, 2003). Με βάση τη θεωρία της διατομής ως θεωρητικό υπόβαθρο της παρούσας έρευνας το φύλο εξετάστηκε ως πιθανή μεταβλητή στη διδασκαλία για την καλλιέργεια της προσφυγικής συνείδησης στα πλαίσια του Δεν Ξεχνώ. Παρόλα αυτά, η σκοπιά αυτή ως η μόνη και αποκλειστική πτυχή εμπεριέχει τον κίνδυνο μη απόδοσης της πολυδιάστατης φύσης του θέματος.

Γενικά, στην Κύπρο, οι αναπαραστάσεις των γυναικών κατέχουν κεντρικό ρόλο στις συζητήσεις για τα θέματα του πρόσφυγα, προκειμένου να γίνουν συνδέσεις ανάμεσα στις Ε/Κ γυναίκες και στη συζήτηση για την εθνική αντίσταση (Anthias, 1989) και αυτός είναι ένας από τους λόγους εξέτασης της ταυτότητας του φύλου στη διαδικασία καλλιέργειας της προσφυγικής συνείδησης από την παρούσα έρευνα⁵⁸. Η απομόνωση μιας ταυτότητας ως ενιαία ή μονολιθική κατηγορία, ωστόσο, μπορεί να οδηγήσει στην παράβλεψη σημαντικών σχέσεων και διακριτικών βασισμένα σε άλλες ταυτότητες και διαστάσεις της εξουσίας (Dottolo & Stewart, 2007). Στην παρούσα έρευνα, το φύλο και η προσφυγική ταυτότητα του εκπαιδευτικού εξετάστηκαν ως πιθανές μεταβλητές που επηρεάζουν τη διδασκαλία του στα πλαίσια του Δεν Ξεχνώ στη βάση της ιδέας, όπως ο Warner (2008) θα έλεγε, πως οι κοινωνικές ταυτότητες αλληλεπιδρούν για να σχηματίσουν ποιοτικά διαφορετικές έννοιες και εμπειρίες. Σημαντική πεποίθηση είναι πως το κάθε άτομο είναι μοναδικό και υπόκειται σε ξεχωριστές αλληλεπιδράσεις των ταυτοτήτων του.

5.5. Η εφαρμογή του προγράμματος «Δεν Ξεχνώ» σήμερα στο σχολείο και οι προτάσεις των συμμετεχόντων

Μέσα από την ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας διαπιστώθηκε μεταφορά της προσφυγικής ταυτότητας από την πρώτη στη δεύτερη και τρίτη γενιά των συμμετεχόντων. Ωστόσο, αν και η παρουσία

⁵⁸ Επιπρόσθετα, στην έρευνα της η Christou (2006), διαπίστωσε πως οι πιο ιερές εικόνες της νεολαίας για τον αγώνα των Ε/Κ αποτελούν οι μητέρες και οι σύζυγοι των αγνοουμένων, οι οποίες ήταν παρούσες κάθε Κυριακή στην πράσινη γραμμή στη Λευκωσία. Ο ρόλος των γυναικών στη σχετική συζήτηση και η εικόνα τους ως μεταφορείς της προσφυγικής συνείδησης μέσα από την οικογένεια (Hadjiyanni, 2002) οδήγησε στην εξέταση του φύλου στη διαδικασία που πραγματεύεται η παρούσα έρευνα.

προσφυγικής συνείδησης στη δεύτερη γενιά εντοπίζεται σε μεγάλο βαθμό, στην τρίτη γενιά εμφανίζεται σαφώς μειωμένη. Διαπιστώθηκε, δηλαδή, μείωση στη συχνότητα παρουσίας στοιχείων προσφυγικής συνείδησης στην τρίτη γενιά. Το γεγονός αυτό, ερμηνεύεται κατά ένα μέρος μέσα από τα δεδομένα που αφορούν στην εφαρμογή του προγράμματος Δεν Ξεχνώ σήμερα στο σχολείο. Η έρευνα συγκέντρωσε ενδείξεις από τους συμμετέχοντες για δυσκολία στην εφαρμογή και στην πραγματοποίηση των στόχων του Δεν Ξεχνώ από τους εκπαιδευτικούς. Αν και η παρούσα έρευνα στηρίζεται σε τεκμήρια που έχουν συγκεντρωθεί σύμφωνα με τους κανόνες της ποιοτικής έρευνας, εντούτοις σε καμία περίπτωση δεν ισχυρίζεται καθολική γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων της και επιδεικνύει σεβασμό στις ιδιαιτερότητες της κάθε περίπτωσης και στη μοναδικότητα των εμπειριών ενός πρόσφυγα.

Σύμφωνα με τα δεδομένα των συνεντεύξεων, τα κύρια ζητήματα που απασχολούν τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς όσον αφορά στην εφαρμογή του Δεν Ξεχνώ, είναι το γεγονός *απουσίας συγκεκριμένου χρόνου στο Αναλυτικό Πρόγραμμα για διδασκαλία των θεμάτων του, η αδυναμία του προγράμματος για προσαρμογή στα νέα δεδομένα και η μη ικανοποιητική στήριξη στον εκπαιδευτικό.* Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, αποτέλεσμα των πιο πάνω συγκυριών είναι η γενική παραμέληση των στόχων του προγράμματος Δεν Ξεχνώ. Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως οι ίδιοι και οι συνάδελφοί τους ασχολούνται ευκαιριακά με τους συγκεκριμένους στόχους και εναπόκειται στο καθένα αν θα ασχοληθεί με το πρόγραμμα και πώς. Μάλιστα η πλειοψηφία των συμμετεχόντων πιστεύει πως σήμερα δίνεται λιγότερη έμφαση στο πρόγραμμα συγκριτικά με τα προηγούμενα χρόνια και πως σήμερα οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν εκπληρώνουν τους στόχους του.

Αρκετοί εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως η απουσία συγκεκριμένης ώρας διδασκαλίας και η απουσία αναγκαίου χρόνου σε ένα βαρυφορτωμένο με ποικίλα προγράμματα και στόχους Αναλυτικό Πρόγραμμα αποτελούν σημαντικές αιτίες για την παραμέληση του Δεν Ξεχνώ. Εφόσον ο χρόνος που χρειάζεται ένας εκπαιδευτικός για να ασχοληθεί με τους στόχους του Δεν Ξεχνώ με την τάξη του δεν είναι συγκεκριμένος, οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν δραστηριότητες σε χρονικό διάστημα κατά το δοκούν. Ένας επιπλέον λόγος που αναφέρθηκε είναι η αδυναμία του προγράμματος να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα. Για

παράδειγμα, κάποιοι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στη σύγχυση που επικρατούσε ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς μετά το άνοιγμα των οδοφραγμάτων οι οποίοι αντιμετώπισαν και αντιμετωπίζουν δυσκολίες να χειριστούν το γεγονός χωρίς καμία καθοδήγηση. Συγκεκριμένα, αρκετοί εκπαιδευτικοί στις συνεντεύξεις τους, μίλησαν για επιπρόσθετες δυσκολίες που παρουσιάστηκαν στη διδασκαλία τους μετά το άνοιγμα των οδοφραγμάτων, εφόσον οι μαθητές, σύμφωνα με τους ίδιους, αδυνατούν να αντιληφθούν την απαγόρευση στη διακίνηση. Αξιοσημείωτο θεωρείται το γεγονός ότι, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, η συγκεκριμένη παράμετρος δηλώθηκε από τους συμμετέχοντες ως ένας από τους λόγους της φθίνουσας εξέλιξης στη μεταφορά της προσφυγικής ταυτότητας στα παιδιά τρίτης γενιάς. Η παραμέληση του στόχου του Δεν Ξεχνώ μετά το άνοιγμα των οδοφραγμάτων το 2003 διαπιστώθηκε κι από τον Zembylas (2011) στην έρευνα του. Τέλος, αρκετοί εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην ανάγκη για διατύπωση ξεκάθαρων στόχων του προγράμματος Δεν Ξεχνώ. Η σημερινή ασάφεια στους στόχους που εντοπίζουν οι συμμετέχοντες τους κάνει να αισθάνονται εκτεθειμένοι και ζητούν πιο σωστή κατεύθυνση.

Στην παρούσα έρευνα, επίσης, διαπιστώθηκε η αβεβαιότητα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν και η έλλειψη αυτοπεποίθησης όταν ασχολούνται με θέματα προσφυγοποίησης καθώς δεν είναι σίγουροι πώς μπορούν να χειριστούν ζητήματα ανθρώπινου τραύματος και μέχρι ποιο σημείο θα φτάσουν. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί τόνισαν την ανάγκη επιμόρφωσής τους για τη διδασκαλία των θεμάτων αυτών. Όπως διαπιστώθηκε στην έρευνα οι πρακτικές των εκπαιδευτικών μένουν σε ένα πιο επιφανειακό επίπεδο οδηγώντας τους μαθητές στη συναισθηματοποίηση παρά στην ενσυναίσθηση απέναντι σε θέματα προσφυγοποίησης των Ε/Κ. Παρόμοιος προβληματισμός εντοπίζεται και σε αναφορές εκπαιδευτικών οι οποίοι ασχολούνται με τη διδασκαλία για το Ολοκαύτωμα. Οι Romi και Lev (2007) στην έρευνα τους, αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί ανησυχούν πως τα τρομακτικά γεγονότα του Ολοκαυτώματος θα προκαλέσουν συναισθηματικές δυσκολίες στους μαθητές και μπορεί να δημιουργηθούν συζητήσεις στην τάξη τις οποίες δεν έχουν τα εφόδια να διαχειριστούν σωστά. Παρόμοια η Eckmann (2010) στην έρευνα της, εντόπισε τη δυσκολία των εκπαιδευτικών να συμπεριλάβουν στο πρόγραμμα τους θέματα για το Ολοκαύτωμα. Η ερευνήτρια σημείωσε πως μία από τις ανησυχίες των

εκπαιδευτικών ήταν να μη δώσουν υπερβολική έμφαση στα θύματα γιατί δεν ήθελαν να προκαλέσουν κατάθλιψη στους μαθητές, έτσι έδιναν σημασία στην αντοχή ώστε να προβάλουν την ελπίδα (Eckmann, 2010). Για να δοθεί βοήθεια στους εκπαιδευτικούς αυτούς, η ομάδα εργασίας του Συνδέσμου για τη μνήμη και τη διδασκαλία του Ολοκαυτώματος (International Task Force for Holocaust Education, Remembrance and Research) ανέπτυξε οδηγίες και εισηγήσεις σχετικά με το γιατί διδάσκουμε το Ολοκαύτωμα, τί να διδάσκουμε για αυτό και πώς. Σύμφωνα με την έρευνα της Eckmann (2010), αλλά και με παλαιότερες έρευνες η πιο δύσκολη ερώτηση επικεντρώνεται στο γιατί να διδάσκονται τα τραγικά αυτά γεγονότα.

Επιπρόσθετα, οι συμμετέχοντες μαθητές της παρούσας έρευνας, στο τελευταίο μέρος της συνέντευξής τους κλήθηκαν να φέρουν στη μνήμη τους μερικές από τις φωτογραφίες που υπάρχουν στο εξώφυλλο και στο οπισθόφυλλο των τετραδίων τους εξηγώντας το σύνθημα που αναγράφεται, Δεν Ξεχνώ και περιγράφοντας τις υποχρεώσεις τους ως Ε/Κ που δεν ξεχνούν (σύμφωνα με το σύνθημα). Όσον αφορά στην επεξήγηση του συνθήματος Δεν Ξεχνώ, η πλειοψηφία των μαθητών αναφέρθηκε στη μνήμη που πρέπει να διατηρείται για τα κατεχόμενα αυτά μέρη. Μια μικρή μερίδα μαθητών ωστόσο, στην προσπάθειά της να επεξηγήσει το σύνθημα αναφέρθηκε σε διατυπώσεις που αφορούσαν να μην ξεχάσουμε «αυτά που περάσαμε γιατί τα μέρη αυτά είναι δικά μας». Όταν οι συμμετέχοντες μαθητές κλήθηκαν να επεξηγήσουν ποιές υποχρεώσεις νιώθουν ως «Ε/Κ που δεν ξεχνούν» οι περισσότεροι αναφέρθηκαν «στη μνήμη της κατεχόμενης γης» και «στη μεταφορά των ιστοριών του τόπου και των ανθρώπων στις επόμενες γενιές». Ένας μικρός αριθμός μαθητών δήλωσε πως υποχρέωση του Ε/Κ είναι «η μνήμη της βαναυσότητας των Τούρκων» και τέλος, μόνο ένα παιδί αναφέρθηκε στην «ελπίδα που χρειάζεται να διατηρήσουμε για επιστροφή». Όπως διαπιστώθηκε εξάλλου στην παρούσα έρευνα, μέσα από την εξέταση της παρουσίας προσφυγικής συνείδησης στους συμμετέχοντες τρίτης γενιάς η ελπίδα είναι στοιχείο το οποίο παρατηρείται αποδυναμωμένο. Οι ενδείξεις για τα δύο τελευταία σημεία προκαλούν προβληματισμό για την εφαρμογή του προγράμματος στο σχολείο.

Ένας μικρός αριθμός των μαθητών αναφέρθηκε στη μνήμη «της βαναυσότητας των Τούρκων» και «στον πόνο που προκάλεσαν οι Τούρκοι». Αν

και ο αριθμός αυτός στην έρευνα ήταν μικρός, εντούτοις προκαλεί τον προβληματισμό μας. Όπως αναφέρουν οι Karahassan και Zembylas (2006), υπάρχουν πολλά στοιχεία σε παγκόσμια κλίμακα τα οποία μαρτυρούν ότι η εκπαίδευση σε συγκρουσιακές περιοχές χρησιμοποιείται συστηματικά για να απεικονίσει τον κακό εχθρό (Davies, 2004). Η υπάρχουσα έρευνα για την εκπαίδευση στην Κύπρο φανερώνει πως στο σχολείο γίνεται συχνά κατασκευή αρνητικών στερεοτύπων για την άλλη κοινότητα (βλέπε Zembylas et al, 2009· Bryant, 2004· Papadakis, 2008· Spyrou· 2002). Ο Spyrou (2002) στην έρευνα του, διαπίστωσε πως οι στερεοτυπικές πεποιθήσεις των παιδιών για τους Τούρκους είναι κατά ένα μεγάλο μέρος αποτέλεσμα της διδασκαλίας στο σχολείο. Ο ερευνητής υποστηρίζει πως στην τάξη γίνεται χρήση στο δίπολο «εμείς» και «αυτοί», μια διαδικασία που καταλήγει στη δημιουργία του εχθρού. Επιπρόσθετα, ο ερευνητής υποστηρίζει πως τα παιδιά στο σχολείο μαθαίνουν για το παρελθόν όπου οι Τούρκοι έχουν κυρίως το ρόλο του εχθρού για το έθνος. Επιπλέον, ο Papadakis (2008) επεξηγεί, πως το τυποποιημένο πρότυπο της διδασκαλίας που χρησιμοποιείται και στα δύο τμήματα της Κύπρου ακολουθεί αυτό που ονομάζει «identification stance», δηλαδή διήγηση ιστοριών για την εθνική καταγωγή και για ιστορικές κρίσιμες καμπές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να δικαιολογήσουν σύγχρονες κοινωνικές ρυθμίσεις ή πολιτικές πράξεις. Η πρακτική αυτή, όμως, βοηθά στην ανάπτυξη της έννοιας του «Άλλου» και στη διαμόρφωση των στερεοτύπων για την άλλη κοινότητα (Papadakis, 2008).

Ορισμένοι ερευνητές, ωστόσο, διαπίστωσαν την παρουσία μιας εναλλακτικής αφήγησης που προωθεί άλλες οπτικές γωνίες θέασης και εναλλακτικούς τρόπους ερμηνείας. Για παράδειγμα, ο Zembylas στην έρευνα του στην Κύπρο συνάντησε παραδείγματα ετεροτοπικής παιδαγωγικής (heterotopic pedagogies), παιδαγωγικής η οποία ξεπερνά τη στεγνή γνώση και θύμηση του Άλλου που υπέφερε (Zembylas & Ferreira, 2009). Το γεγονός ότι ο αριθμός των συμμετεχόντων στην έρευνα που αναφέρθηκε στον «κακό άλλο» είναι μικρός, ενισχύει την άποψη για παρουσία εναλλακτικών ερμηνειών που δεν περιορίζονται στις πολωμένες αφηγήσεις τραύματος.

Όλα τα παραπάνω υπογραμμίζουν την ανάγκη για εξέλιξη και διορθωτικές αλλαγές στο πρόγραμμα του Δεν Ξεχνώ. Οι εκπαιδευτικοί στη συζήτηση τους

αναφέρθηκαν σε τέσσερα σημεία που αφορούν στο ρόλο της εκπαίδευσης απέναντι στους στόχους του Δεν Ξεχνώ. Αρκετοί, έδωσαν έμφαση στο γνωσιολογικό κομμάτι και υποστήριξαν πως οι μαθητές χρειάζεται να αποκτήσουν βασικές αντικειμενικές γνώσεις για τα ιστορικά γεγονότα. Σημαντικός αριθμός, επίσης, τόνισε την καλλιέργεια στάσεων στους μαθητές, την καλλιέργεια της αγάπης για την πατρίδα και τη μετάδοση της ελπίδας για επιστροφή. Επιπρόσθετα, ορισμένοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως ρόλος της εκπαίδευσης είναι να τονίσει την καταπάτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και να βοηθήσει τους μαθητές να αντιληφθούν το πανανθρώπινο κακό του πολέμου. Τέλος, μια μερίδα δήλωσε πως χρέος της εκπαίδευσης είναι να διατηρήσει την προσφυγική μνήμη ζωντανή μέσα από τη δημιουργία συναισθημάτων στους μαθητές ώστε να αγαπούν και να αγωνίζονται για τα δίκαια του τόπου τους.

Από την πλευρά τους οι μαθητές δήλωσαν πως θα ήταν καλό να αποκτήσουν γνώσεις για τα ιστορικά γεγονότα και τις σημερινές εξελίξεις. Επιπρόσθετα, ορισμένοι μαθητές εισηγήθηκαν να διοργανώνονται εκπαιδευτικές επισκέψεις και να έρχονται άτομα στο σχολείο να διηγούνται τις εμπειρίες τους. Τέλος, άλλες εισηγήσεις των μαθητών αφορούσαν στην εκμάθηση τραγουδιών, ποιημάτων και στη διοργάνωση εκδηλώσεων σχετικών με το θέμα. Μέσα από τα δεδομένα φαίνεται πως στο σύνολο τους οι μαθητές έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον για τη διδασκαλία του Δεν Ξεχνώ στα σχολεία. Συγκεκριμένα, όλοι οι μαθητές εξέφρασαν την επιθυμία τους να διδάσκονται τα ζητήματα προσφυγοποίησης των Ε/Κ και δήλωσαν το θέμα ως ένα από τα ζητήματα που τους ενδιαφέρουν.

5.6. Διεθνής συνεισφορά της έρευνας

Η παρούσα έρευνα διερεύνησε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αλλά και των μαθητών σχετικά με την έννοια του πρόσφυγα και την καλλιέργεια της προσφυγικής συνείδησης στο δημοτικό σχολείο στο ελληνοκυπριακό ιστορικο-πολιτικό και κοινωνικό συγκείμενο. Ταυτόχρονα, εξέτασε σε βάθος τις πρακτικές που ακολουθούνται από εκπαιδευτικούς για την καλλιέργεια της προσφυγικής συνείδησης στα πλαίσια του προγράμματος Δεν Ξεχνώ, σε διαφορετικές τάξεις του δημοτικού σχολείου.

Η διερεύνηση των διαδικασιών καλλιέργειας της προσφυγικής ταυτότητας καθίσταται αναγκαία, αφού ο συμβατικός τρόπος διαχείρισης των αφηγήσεων του τραύματος από την εκπαίδευση, όπως περιγράφεται στην τοπική και διεθνή βιβλιογραφία, έχει συχνά ως αποτέλεσμα τη νομιμοποίηση αρνητικών τρόπων σκέψης, συναισθημάτων και συμπεριφορών και την καλλιέργεια του εθνικισμού. Σε ορισμένες περιπτώσεις η εύκολη λύση είναι η περιθωριοποίηση ή η αδιαφορία με αποτέλεσμα τη μη διαχείριση του θέματος στο σχολείο. Η διαχείριση του τραύματος της προσφυγικής εμπειρίας των Ελληνοκυπρίων είναι ένα θέμα που θέτει τους σύγχρονους εκπαιδευτικούς μπροστά σε δύο επιλογές: τη διατήρηση της υπάρχουσας κατάστασης με την οποία διαιωνίζονται προβλήματα (κάτι το οποίο δεν αποτελεί το ζητούμενο) ή τη λήψη υπευθυνότητας για αλλαγή. Διάφοροι ερευνητές επισημαίνουν τη σημαντικότητα της προσφυγικής μνήμης για την Κύπρο, επιδεικνύοντας έντονη την παρουσία της στη ζωή των Κυπρίων. Στην παρούσα έρευνα έγινε προσπάθεια να αναδειχθεί η ιδέα ότι η ενασχόληση της εκπαίδευσης με την προσφυγική ταυτότητα και συνείδηση δεν προϋποθέτει απαραίτητα υπονόμευση της ειρήνης και συμφιλίωσης στο νησί.

Στη μέχρι τώρα διεθνή βιβλιογραφία, δεν υπάρχει κάποια σχετική έρευνα που να διερευνά τις διαδικασίες καλλιέργειας της προσφυγικής συνείδησης στο ελληνοκυπριακό δημοτικό σχολείο. Ενώ πολλές έρευνες πραγματεύονται θέματα διαχείρισης των αναπαραστάσεων του παρελθόντος, δεν παρέχουν συγκεκριμένες πληροφορίες για τη διαχείριση του τραύματος της προσφυγοποίησης των Ελληνοκυπρίων μέσα στο ίδιο το σχολείο και την καλλιέργεια της προσφυγικής συνείδησης. Στα πλαίσια αυτά, η διεξαγωγή της έρευνας συμβάλλει στην προσπάθεια για περαιτέρω συμπλήρωση της εικόνας διαχείρισης συλλογικών ταυτοτήτων στην εκπαίδευση. Επίσης, ο ρόλος των τεμνόμενων ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών στη διαδικασία είναι μια επιπρόσθετη, καινούργια πτυχή στο θέμα που προσδίδει πρωτοτυπία. Η μελέτη δηλαδή, του ρόλου των τεμνόμενων ταυτοτήτων στη διαχείριση του τραύματος μέσα από την εκπαίδευση, δεν έχει διενεργηθεί στο παρελθόν από άλλο ερευνητή. Συμπερασματικά, η παρούσα έρευνα προσφέρει νέα στοιχεία και νέες διαστάσεις στο θέμα.

Η συμβολή της διατριβής στην επιστήμη αφορά στην σκιαγράφηση των αντιλήψεων και πρακτικών για την καλλιέργεια της προσφυγικής συνείδησης στο δημοτικό σχολείο, αλλά και το ρόλο των τεμνόμενων ταυτοτήτων των

εκπαιδευτικών στη διαδικασία αυτή. Αποτελεί μια ευκαιρία γνωριμίας των πρακτικών διαχείρισης της προσφυγικής συνείδησης και του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί προωθούν ή παρεμποδίζουν την ανάπτυξη της. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν την υιοθέτηση μιας περισσότερο λογοτεχνίζουσας παρά βιοματικής προσέγγισης στη διαχείριση της προσφυγικής συνείδησης, στα πλαίσια του Δεν Ξεχνώ. Φάνηκε επίσης, ότι δε γίνεται αρκετή προσπάθεια εκ μέρους των εκπαιδευτικών για σύνδεση της περίπτωσης της Κύπρου με άλλες περιπτώσεις προσφύγων. Η αναφορά για την άλλη κοινότητα απουσιάζει.

Τα αποτελέσματα, επίσης, φανέρωσαν μεταφορά της προσφυγικής ταυτότητας από την πρώτη στη δεύτερη και τρίτη γενιά. Ταυτόχρονα, διαπιστώθηκε μείωση στη συχνότητα παρουσίας στοιχείων προσφυγικής συνείδησης στην τρίτη γενιά σε σύγκριση με τη δεύτερη. Ειδικότερα τα στοιχεία που εμφανίζονται αποδυναμωμένα είναι η αίσθηση της αποξένωσης, ο διαχωρισμός του εαυτού από τους μη πρόσφυγες και το αίσθημα της ελπίδας για αποκατάσταση του δικαίου. Στους μαθητές εντοπίστηκαν αρνητικά συναισθήματα για τον εχθρό που θεωρείται υπαίτιος της προσφυγοποίησης της οικογένειάς τους. Μέσα από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας φάνηκε ότι ο ρόλος του σχολείου στη μεταφορά της προσφυγικής ταυτότητας δεν πρέπει να υποτιμηθεί.

Τα δεδομένα της παρούσας έρευνας ανέδειξαν το ρόλο της προσφυγικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών στην καλλιέργεια της προσφυγικής συνείδησης. Η διάθεση των εκπαιδευτικών με προσφυγική καταγωγή, η διήγηση των προσωπικών τους βιωμάτων και η εξωτερίκευση των συναισθημάτων τους κατασκευάζουν συγκεκριμένο πλαίσιο μάθησης. Ταυτόχρονα, διαπιστώθηκε επιρροή του κοινωνικού φύλου των εκπαιδευτικών με διαφοροποίηση ως προς το ύφος της προσέγγισης, στην επιλογή μεθοδολογίας/ υλικού και στην επιλογή θεματολογίας στα πλαίσια του Δεν Ξεχνώ. Μέσα από την ανάλυση των αποτελεσμάτων διαφάνηκε ο σημαντικός ρόλος της κινητοποίησης του κόσμου των συναισθημάτων στον τρόπο που «προσκαλούνται» (summoning) οι μαθητές για να «ταυτιστούν» (identify) με τις προσφυγικές μνήμες, εμπειρίες ή αφηγήσεις που τους προσφέρουν οι εκπαιδευτικοί και το σχολείο γενικότερα.

Τέλος, μέσα από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας προέκυψαν κάποια θέματα τα οποία απασχολούν τους εκπαιδευτικούς σε σχέση με την

εφαρμογή του προγράμματος Δεν Ξεχνώ στο σχολείο: η απουσία χρόνου, η αδυναμία του προγράμματος για προσαρμογή στα νέα δεδομένα του τόπου και η μη ικανοποιητική στήριξη των ιδίων για τη διαχείριση θεμάτων εθνικού τραύματος. Στην παρούσα έρευνα επιβεβαιώθηκε η αβεβαιότητα και έλλειψη αυτοπεποίθησης των συμμετεχόντων στη διδασκαλία θεμάτων προσφυγοποίησης και ανθρώπινου τραύματος. Αυτό εντάσσεται στο γενικότερο πλαίσιο έλλειψης αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών όταν διδάσκουν ιστορία.

Συγκεκριμένα, αναμένεται ότι τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας θα συμβάλουν: α) στην εις βάθος κατανόηση των διαδικασιών προσφυγικής συνείδησης που πραγματοποιούνται στο δημοτικό σχολείο, στα εμπόδια αλλά και στις ευκαιρίες που παρουσιάζονται β) στην κατανόηση της σημασίας των τεμνόμενων ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών (προσφυγική ταυτότητα και φύλο) στις διαδικασίες καλλιέργειας της προσφυγικής συνείδησης και στην ανάπτυξη προβληματικής σχετικά με τις αντιστάσεις που ενδεχομένως παρουσιάζουν γ) στον εμπλουτισμό της πρακτικής διάστασης για τη διαχείριση του συλλογικού τραύματος της προσφυγοποίησης αποτελώντας χρήσιμο εργαλείο για προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Η θεωρητική συνεισφορά της έρευνας έγκειται στην επέκταση της θεωρίας της προσφυγικής συνείδησης προς δύο κατευθύνσεις: το ρόλο του σχολείου στην καλλιέργεια της και τις επιρροές που δέχονται οι εκπαιδευτικοί από τις τεμνόμενες τους ταυτότητες (προσφυγική ταυτότητα και φύλο) στη διαδικασία αυτή. Η διεξαγωγή της παρούσας έρευνας έχει τη δυνατότητα να συνεισφέρει θεωρητικά στη βιβλιογραφία που σχετίζεται με τη διαχείριση συλλογικού τραύματος σε χώρες που υποφέρουν από συγκρούσεις ή βιώνουν μια μετα-συγκρουσιακή κατάσταση.

Όσον αφορά στην εμπειρική συνεισφορά, η παρουσία νέων εμπειρικών δεδομένων καθίσταται σημαντική, αφού συνεισφέρει στην υφιστάμενη γνώση και μπορεί να συμβάλει στη διεύρυνση της σκέψης για άνοιγμα νέων προοπτικών διαχείρισης της προσφυγικής συνείδησης στο δημοτικό σχολείο με ενδεχόμενες θετικές αλλαγές. Η γνώση που προκύπτει καθίσταται σημαντική για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι ενθαρρύνονται να γίνουν αναστοχαστικοί όσον αφορά στις πρακτικές διδασκαλίας στα πλαίσια του Δεν Ξεχνώ και στις παιδαγωγικές συνέπειες των επιλογών τους. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί

ενθαρρύνονται να αμφισβητούν τις δομές εξουσίας που τους περιορίζουν σε συγκεκριμένους ρόλους στη διδασκαλία τους για θέματα τραύματος.

Το συγκεκριμένο θέμα που πραγματεύεται η έρευνα παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το κυπριακό συγκείμενο γιατί διερευνά και αναδεικνύει τον αχαρτογράφητο ρόλο του δημοτικού σχολείου στις ευρύτερες κοινωνικοπολιτικές διαδικασίες ανάπτυξης, μεταφοράς, διατήρησης και εδραίωσης της προσφυγικής μνήμης. Την ίδια στιγμή, το θέμα αυτό έχει τεθεί τα τελευταία χρόνια στο επίκεντρο των διεθνών συζητήσεων λόγω του πολλαπλασιασμού των περιπτώσεων που σχετίζονται με την αναγκαστική μαζική μετακίνηση πληθυσμών και της ανάγκης που προκύπτει για συστηματικότερη μελέτη του φαινομένου της προσφυγοποίησης. Η ανάδειξη των «προσφύγων» σε σημαντικό αντικείμενο μελέτης αναμένεται, μεταξύ άλλων, ότι θα συμβάλει σε βαθύτερη κατανόηση αναφορικά με τους λόγους/ αιτίες τέτοιων φαινομένων και με γνώμονα αυτήν, οι διάφοροι τοπικοί, διεθνείς και υπερεθνικοί φορείς χάραξης κοινωνικής πολιτικής να αναλάβουν δράσεις για τον περιορισμό τόσο του φαινομένου όσο και του πένθους/ τραύματος/ αισθήματος απώλειας που συχνά το συνοδεύουν.

Τέλος, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αναδεικνύουν τον τοπικό χρωματισμό ή τη συγκεκριμενοποίηση των ζητημάτων περί προσφυγοποίησης, ένα ιδιαίτερα επίκαιρο και σημαντικό θέμα στη διεθνή επιστημονική κοινότητα. Οι πολύσημες έννοιες όπως είναι αυτές του «πρόσφυγα», του «εκτοπισμένου» και της «προσφυγικής ταυτότητας» προσδιορίζονται με βάση τις ιδιομορφίες και ιδιαιτερότητες του τοπικού συγκειμένου και της ιστορίας του. Έγινε προσπάθεια κωδικοποίησης των ποικίλων εννοιολογικών προσδιορισμών, οι οποίοι αποτελούν συμβολή στη διεθνή βιβλιογραφία και βάζουν την Κύπρο στον παγκόσμιο χάρτη της μελέτης τέτοιων θεμάτων.

5.7. Προτάσεις με βάση τα πορίσματα της έρευνας

Η συζήτηση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας αναδεικνύει τη σημασία των πορισμάτων της σε τρεις ομάδες: στους εκπαιδευτικούς, στους φορείς χάραξης της πολιτικής και στους ερευνητές στον τομέα της Ανάπτυξης Προγραμμάτων. Τα αποτελέσματα τα οποία προέκυψαν κατά τη διαδικασία

ανάλυσης των δεδομένων, παρέχουν κάποιες ενδείξεις για την ανάγκη λήψης μέτρων στην ελληνοκυπριακή εκπαίδευση που αφορούν στις διδακτικές πρακτικές, στην εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και γενικά στην εκπαιδευτική πολιτική του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού όσον αφορά στο στόχο του Δεν Ξεχνώ. Πρέπει να σημειωθεί ότι η ανάδειξη των αναγκών της ελληνοκυπριακής εκπαίδευσης για θέματα που αφορούν στο στόχο του προγράμματος Δεν Ξεχνώ κρίνεται ιδιαίτερα καίρια, αφού το κυπριακό είναι ένα ζήτημα σε εκκρεμότητα.

Εκπαιδευτικοί δημοτικών σχολείων

Η καλλιέργεια της προσφυγικής συνείδησης μέσα από την οικογένεια έχει αποδειχτεί ερευνητικά από μελετητές (Hadjiyanni, 2002· Loizos, 1981). Ο Zetter (1991) μέσα από την έρευνα του δίνει έμφαση στο ρόλο της κυβέρνησης στην κατασκευή και διατήρηση της προσφυγικής μνήμης και συνείδησης. Ωστόσο, οι διαδικασίες ανάπτυξης της προσφυγικής συνείδησης στο χώρο του σχολείου δεν έχουν ερευνηθεί προηγουμένως συστηματικά από άλλους ερευνητές. Η εργασία αυτή με εστία σε μια παραμελημένη περιοχή της εκπαιδευτικής έρευνας προσπάθησε να καλύψει ένα σημαντικό κενό προσφέροντας νέα δεδομένα και πληροφορίες για την καλλιέργεια της προσφυγικής συνείδησης στο σχολικό χώρο, ώστε να διακριβωθεί ο ρόλος των εκπαιδευτικών και οι πρακτικές που χρησιμοποιούν. Ουσιαστικά, η έρευνα αυτή παρουσιάζει για πρώτη φορά συγκεντρωτικά αποτελέσματα για την καλλιέργεια της προσφυγικής συνείδησης των Ε/Κ από τους εκπαιδευτικούς στο σχολικό χώρο. Ενώ πολλές έρευνες πραγματεύονται θέματα διαχείρισης των αναπαραστάσεων του παρελθόντος, δεν παρέχουν συγκεκριμένες πληροφορίες για τη διαχείριση του τραύματος της προσφυγοποίησης των Ε/Κ μέσα στο ίδιο το σχολείο. Γενικά μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση φαίνεται η απουσία διερεύνησης θεμάτων που άπτονται της προσφυγικής συνείδησης των Ε/Κ και του ρόλου των εκπαιδευτικών στις σχετικές διαδικασίες. Το γεγονός αυτό συνδέεται άμεσα με τη γενικότερη ελλιπή μελέτη του ρόλου των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη διαχείριση και άλλων συλλογικών ταυτοτήτων (Simon et al., 2001· Willis, 2005).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, αν και ο ρόλος της οικογένειας στην καλλιέργεια της προσφυγικής συνείδησης των Ε/Κ κρίνεται μέσα από τη βιβλιογραφία σημαντικός (Hadjiyanni, 2002· Loizos, 1981), εντούτοις δεν θα πρέπει κανείς να υποτιμήσει το ρόλο του σχολείου. Αν και η παρουσία στοιχείων προσφυγικής συνείδησης στη δεύτερη γενιά εντοπίζεται σε μεγάλο βαθμό, στην τρίτη γενιά εμφανίζεται σαφώς μειωμένη και αυτό θα πρέπει να προβληματίσει τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τις διαδικασίες μεταφοράς της προσφυγικής συνείδησης. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αποτελούν μια ευκαιρία γνωριμίας των εκπαιδευτικών με τις διαστάσεις και διαδικασίες μεταφοράς της προσφυγικής συνείδησης στο σχολικό χώρο. Η Hadjiyanni (2002) επιβεβαίωσε πως οι ερευνητές δεν έχουν ασχοληθεί συστηματικά και επαρκώς με την κατανόηση της προσφυγικής συνείδησης.

Μέσα από τη συγκέντρωση των δεδομένων και την επιστημονική καταγραφή των αντιλήψεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών για το πώς αντιλαμβάνονται και βιώνουν τη διαδικασία καλλιέργειας της προσφυγικής συνείδησης στην εκπαιδευτική τους καθημερινότητα επιβεβαιώνεται ο ισχυρισμός πως πολλές από τις πρακτικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται στα πλαίσια του Δεν Ξεχνώ αποτελούν περισσότερο μια λογοτεχνίζουσα παρά βιωματική προσέγγιση. Οι περισσότερο βιωματικές μέθοδοι, αν και αναφέρθηκαν από τους μαθητές ως στοιχεία που βοηθούν στην οικοδόμηση της προσφυγικής τους ταυτότητας δεν είναι τόσο διαδεδομένες. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία η διδασκαλία μέσω γραπτού κειμένου και λογοτεχνίας, αν και έχει αρκετά πλεονεκτήματα, εντούτοις δε δύναται να αποπερατώσει στόχους μιας εκπαίδευσης που ασχολείται με εθνικά τραύματα αν δε συνδυαστεί με άλλους εναλλακτικούς τρόπους μάθησης (Dorshav & Yaoz, 1986). Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας κατέδειξε χρήση περισσότερο βιωματικών τρόπων μάθησης (ταξίδια, επισκέψεις σε μουσεία/ μνημεία, μαρτυρίες από άτομα που βίωσαν τα γεγονότα) από εκπαιδύσεις που ασχολούνται με το τραύμα (Dorshav & Yaoz, 1986· Romi & Lev, 2007· Cattanach, 2007· Eckmann, 2010· Gavin Duffy, 2009· Lindquist, 2011), σε αντίθεση με την περίπτωση της ελληνοκυπριακής εκπαίδευσης. Στην Κύπρο τα βιωματικά προγράμματα που έχουν ως στόχο τη διατήρηση της προσφυγικής συνείδησης είναι ελάχιστα και συνήθως γίνονται με ομάδες νέων εκτός σχολείου.

Οι εκπαιδευτικές επισκέψεις οι οποίες οργανώνονται από τα σχολεία και οι μαρτυρίες από Ε/Κ πρόσφυγες αν και αναδείχθηκαν ως σημαντικές συνθήκες στις οποίες δημιουργούνται ευκαιρίες για την καλλιέργεια της προσφυγικής συνείδησης ατόμων τρίτης γενιάς, εντούτοις φάνηκε πως δεν αξιοποιούνται στο μέγιστο βαθμό από τους Ε/Κ εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικές επισκέψεις που αφορούν στο θέμα οργανώνονται πιο αραιά από τους εκπαιδευτικούς και δε συνδέονται πλήρως με το ευρύτερο πλαίσιο μάθησης για θέματα προσφυγοποίησης Ε/Κ. Παρόμοια, η διήγηση της μαρτυρίας ατόμων που έζησαν τα γεγονότα δεν είναι από τις πιο συχνές πρακτικές που εφαρμόζουν οι Ε/Κ εκπαιδευτικοί στα πλαίσια του Δεν Ξεχνώ. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι πρακτικές αυτές έχουν χρησιμοποιηθεί από την εκπαίδευση αρκετών χωρών στη διαχείριση θεμάτων τραύματος με σκοπό την καλλιέργεια ενσυναίσθησης (Romi & Lev, 2007· Lindquist, 2011). Στην Κύπρο αν και γίνεται προσπάθεια ενσωμάτωσης τους εντούτοις, αρκετές φορές αποτυγχάνουν να αποπερατώσουν το σκοπό λόγω λανθασμένου χειρισμού. Οι δραστηριότητες αυτές γίνονται συνήθως αποσπασματικά χωρίς σύνδεση με τις άλλες πρακτικές. Σύμφωνα με τους ερευνητές χρειάζεται αρκετή προετοιμασία και οργάνωση πριν, κατά τη διάρκεια και μετά από τέτοιες δραστηριότητες, ώστε να ενταχθούν ομαλά στο συνολικό πρόγραμμα (Preston, 2013· Romi & Lev, 2007).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι περισσότερες μέθοδοι που χρησιμοποιούν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στα πλαίσια του Δεν Ξεχνώ επιτυγχάνουν περισσότερο τη συναισθηματοποίηση παρά την ενσυναίσθηση των μαθητών, δεν κατασκευάζονται δηλαδή συνθήκες στις οποίες υπάρχει βαθύτερη σχέση. Σύμφωνα με τον Zembylas (2007), η ενσυναίσθηση προχωρά σε άλλο επίπεδο και συνδυάζει την προσπάθεια του ατόμου να φανταστεί τί αντιμετωπίζει ο άλλος. Τα πορίσματα της έρευνας αναδεικνύουν την ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να είναι περισσότερο (ανα)στοχαστικοί όσον αφορά στις πρακτικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούν στα πλαίσια του Δεν Ξεχνώ και στις παιδαγωγικές συνέπειες των επιλογών τους για την καλλιέργεια της προσφυγικής συνείδησης. Τα αποτελέσματα είναι χρήσιμα για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς γιατί μέσα από την ενημέρωσή τους μπορούν να δουν κριτικά τις πρακτικές καλλιέργειας της προσφυγικής συνείδησης των ίδιων, αλλά και των συναδέλφων τους.

Επιπρόσθετα, διαπιστώθηκε πως αρκετοί εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία τους στα πλαίσια του Δεν Ξεχνώ δεν αναγάγουν από το ειδικό στο γενικό. Περιορίζονται, δηλαδή, στη προβολή της ιστορίας των Ε/Κ προσφύγων ως μια αντικειμενική και μοναδική αλήθεια και η γενική εικόνα με πρόσφυγες από όλο τον κόσμο προσεγγίζεται σε μικρότερο βαθμό, ξεχωριστά και μεμονωμένα. Οι αναφορές για την άλλη κοινότητα απουσιάζουν πλήρως. Είναι σημαντικό το γεγονός ότι η πλειοψηφία των μαθητών δήλωσε πως ενώ ασχολούνται με θέματα προσφυγοποίησης των Ε/Κ, δεν έχουν ασχοληθεί αρκετά με πρόσφυγες από άλλες χώρες. Αυτό ενισχύει την ανάγκη για προβληματισμό των εκπαιδευτικών όσον αφορά στην προσέγγιση τους στα πλαίσια του Δεν Ξεχνώ. Μέσα από σχετική επιμόρφωση των Ε/Κ εκπαιδευτικών, είναι χρήσιμο να συνειδητοποιήσουν ότι η ιδέα του «κοινού πόνου» και της «κοινής τρωτότητας» μπορεί να αποτελέσει τη βάση για μια ανανεωμένη εκπαιδευτική πολιτική που αναγνωρίζει τον πόνο και την απώλεια του πρόσφυγα, ακόμη και στον Άλλο (Zembylas et.al, 2010). Παράλληλα, ο Klerides (2014) στην έρευνα του, επισημαίνει τη σημαντικότητα της προβολής της ιστορίας των ατόμων, ως μέρος της κυπριακής ιστορίας που χαρακτηρίζεται από πλουραλισμό στη βάση μιας αφήγησης μέσα από ποικίλες προοπτικές.

Επιπρόσθετα, η βιβλιογραφία επιβεβαίωσε συστηματικά την ενθάρρυνση στη διχοτόμηση μεταξύ εμάς και των Άλλων μέσα από την ελληνοκυπριακή εκπαίδευση. Σύμφωνα με την Hadjiravliou (2005), η Ε/Κ εκπαίδευση πολύ συχνά χρησιμοποιείται για να απεικονίσει τον «Άλλο» ως τον κακό εχθρό, στον οποίο αποδίδεται μια «απ – ανθρωποποιημένη» εικόνα και ο Spyrou (2002), υποστηρίζει πως τα παιδιά στα δημόσια Ε/Κ σχολεία μαθαίνουν για το παρελθόν όπου οι Τούρκοι έχουν κυρίως το ρόλο του εχθρού για το έθνος. Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα σχολεία αποτελούν ένα από τους χώρους όπου οικοδομούνται εμπόδια εναντίον της συμφιλίωσης και της επαναπροσέγγισης (Spyrou, 2002· Zembylas, 2012· Al – Haj, 2005· Papadakis, 2008). Στην παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε η πλήρης απουσία στην αναφορά θεμάτων που αφορούν στην άλλη κοινότητα στα πλαίσια της προσφυγοποίησης.

Αρκετές φορές οι πρωτοβουλίες για ειρήνη και συμφιλίωση έχουν να αντιμετωπίσουν την εμπειρία των προσφύγων η οποία φέρει αρνητικά αποτελέσματα (Zembylas, 2012), όπως τη θλίψη, το φόβο, την ανησυχία, την

πίκρα και το συναίσθημα του να νιώθει κανείς ευάλωτος και αβοήθητος (Dias et al., 2000). Η παρούσα έρευνα δεν υποβαθμίζει την αξία της μνήμης του πρόσφυγα αλλά προσπαθεί να τη βάλει σε διαφορετικό πλαίσιο μέσα από ένα ανανεωμένο Δεν Ξεχνώ. Με σεβασμό στο τραύμα του πρόσφυγα προτείνεται μια εναλλακτική προσέγγιση με έμφαση στον άνθρωπο που υπέφερε. Αν οι εκπαιδευτικοί εφαρμόσουν εναλλακτικές προσεγγίσεις θα αναγάγουν το τραύμα σε βάση για τη συμφιλίωση. Ο συμβιβασμός με τα τραυματικά γεγονότα της ιστορίας της ομάδας, η θλίψη, αλλά όχι η προσκόλληση στο παρελθόν, η αποδοχή μιας σημαντικής απώλειας (Salomon & Nero, 2002· Danesh, 2006 όπως αναφέρει ο Zembylas, 2007), αλλά και η συμπόνια για όλους τους πρόσφυγες μπορούν να τεθούν ως βάσεις για την καλλιέργεια κουλτούρας ειρήνης και συμφιλίωσης.

Σύμφωνα με τους Zembylas και Ferreira (2009), στις ετεροτοπίες εφαρμόζονται εναλλακτικοί εκπαιδευτικοί λόγοι και πρακτικές και καλλιεργούνται ταυτότητες έξω από τις κυρίαρχες κοινωνικές νόρμες. Για να επιτευχθεί αυτό χρειάζεται οι εκπαιδευτικοί να ενθαρρυνθούν να αμφισβητούν τις δομές εξουσίας οι οποίες τους περιορίζουν σε συγκεκριμένους ρόλους. Να αναγνωρίσουν, δηλαδή, το ρόλο τους ως εξερευνητές οι οποίες αποκαλύπτουν τους τρόπους οργάνωσης της κοινωνίας και έχουν τη γνώση και τις δεξιότητες για εναλλακτικούς κοινωνικούς σχεδιασμούς (Bekerman, Zembylas & McGlynn, 2009). Είναι σημαντικό να αντιληφθούν το προσφυγικό τραύμα ως πανανθρώπινο ζήτημα και να δώσουν έμφαση στον άνθρωπο πίσω από τα τραγικά γεγονότα.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικό να μάθουν στους μαθητές τον τρόπο να γνωρίσουν και να κρίνουν τον ρόλο που διαδραματίζει η μνήμη στη ζωή τους και στη ζωή των γύρω τους, αφού η επιλογή, η ερμηνεία και η διαστρέβλωση της μνήμης θεωρούνται κοινωνικές προϋποθέσεις (Zembylas & Bekerman, 2008). Η παιδαγωγική ευθύνη των εκπαιδευτικών έγκειται στο να δημιουργήσουν χώρους στους οποίους οι μαθητές θα έχουν την ευκαιρία να εξερευνήσουν συλλογικά το νόημα μαρτυρίας στο τραύμα της κοινότητας τους αλλά και στο τραύμα του Άλλου. Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές χρειάζεται να αποκτήσουν μια γενικευμένη κριτική ιστορική αντίληψη, ώστε να έχουν πιο ολοκληρωμένη κατανόηση βασισμένη σε μια δυναμική εικόνα των ιστορικών γεγονότων και σχέσεων (Bekerman & Zembylas, 2010β).

Εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική

Επιπρόσθετα, αναμένεται ότι τα πορίσματα της παρούσας έρευνας θα προβληματίσουν τους φορείς εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικής ως προς την αναγκαιότητα αναδόμησης, εξέλιξης και ανανέωσης του προγράμματος Δεν Ξεχνώ στο δημοτικό σχολείο. Η υλοποίηση του στόχου προϋποθέτει την χάραξη μιας εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία θα αποτελεί ένα ολοκληρωμένο σχέδιο με ξεκάθαρους στόχους και κατευθυντήριες γραμμές στα επιμέρους θέματα. Το «Γνωρίζω, Δεν Ξεχνώ, Διεκδικώ» είναι ένας στόχος με γνωστικές πτυχές και συναισθηματική πολυπλοκότητα (Zembylas, 2012) και οι εκπαιδευτικοί ζητούν καθοδήγηση. Μέσα από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, διαπιστώθηκε η αβεβαιότητα των συμμετεχόντων και η έλλειψη αυτοπεποίθησης τους όταν ασχολούνται με θέματα προσφυγοποίησης, καθώς δεν είναι σίγουροι πώς μπορούν να χειριστούν ζητήματα ανθρώπινου τραύματος και μέχρι ποιο σημείο θα φτάσουν. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί τόνισαν την ανάγκη επιμόρφωσής τους για τη διδασκαλία των θεμάτων αυτών, ώστε να νιώσουν περισσότερη ασφάλεια. Σύμφωνα με τους ίδιους, αποτέλεσμα των πιο πάνω συγκυριών είναι η παραμέληση και η μη επίτευξη των στόχων του προγράμματος Δεν Ξεχνώ στα σχολεία σήμερα.

Συμπερασματικά, τονίζεται η ανάγκη στήριξης στον εκπαιδευτικό με χάραξη συγκεκριμένης πολιτικής και επιμέρους στόχων. Στα πλαίσια στήριξης προς τους εκπαιδευτικούς, το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού θα μπορούσε να οργανώσει ημερίδες ενημέρωσης των εκπαιδευτικών για τους στόχους του προγράμματος και προτάσεις με συγκεκριμένες στρατηγικές. Επιπρόσθετα, η οργάνωση βιωματικής μορφής εργαστηρίων, ώστε να γίνει ουσιαστική ανταλλαγή απόψεων κρίνεται απαραίτητη. Προτείνεται όπως στις επιμορφώσεις και στα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης δοθεί έμφαση στη διδασκαλία των επιμέρους ζητημάτων του τραύματος των Ε/Κ προσφύγων και της καλλιέργειας της προσφυγικής συνείδησης με εναλλακτικούς τρόπους. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να περιλαμβάνει βασικές γνώσεις γύρω από εναλλακτικές αναπαραστάσεις που βάζουν τον πρόσφυγα σε ένα παγκόσμιο πλαίσιο.

Στην παρούσα έρευνα, επιπλέον, διαπιστώθηκε ο ρόλος της προσφυγικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες διδασκαλίας του Δεν Ξεχνώ. Ειδικότερα, τα τεκμήρια φανέρωσαν επιρροή της προσφυγικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών στη διάθεση τους να ασχοληθούν με θέματα προσφυγοποίησης Ε/Κ προσφύγων και στη δυνατότητα δημιουργίας συναισθηματικά φορτισμένης ατμόσφαιρας στην τάξη, αφού οι ίδιοι εκφράζουν συχνά τα δικά τους συναισθήματα και διηγούνται την προσωπική τους εμπειρία. Αρκετές έρευνες έχουν φανερώσει τη συσχέτιση στα συναισθήματα των δασκάλων προς διάφορα αντικείμενα και της σχολικής εμπειρίας που αποκομίζει ο ίδιος ο μαθητής (Baird et al., 2007· Zembylas, 2007). Σημαντικό είναι να αναπτυχθεί στο πλαίσιο των επιμορφώσεων μια προβληματική σχετικά με τα πλεονεκτήματα αλλά και τα εμπόδια, τις αντιστάσεις που προβάλλουν οι προσωπικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία τους. Με αυτό τον τρόπο, θα είναι ευκολότερη η επιλογή πρακτικών που προϋποθέτουν την υπέρβαση των αντιστάσεων και την αξιοποίηση των πλεονεκτημάτων.

Σύμφωνα με τον Zembylas (2012), η αναγνώριση της δυναμικής των συναισθημάτων που αναπτύσσονται στην εκπαίδευση μέσα από τις αφηγήσεις του τραύματος, της απώλειας και της επιθυμίας των προσφύγων για επιστροφή χρειάζεται να λαμβάνεται υπόψη από τους φορείς χάραξης πολιτικής και τους εκπαιδευτικούς. Τα στοιχεία προσφυγικής συνείδησης που εντοπίστηκαν στους εκπαιδευτικούς χρειάζεται να ληφθούν υπόψη από τους οργανωτές οποιασδήποτε επιμόρφωσης στα πλαίσια του Δεν Ξεχνώ. Μέσα από εργαστήρια στις επιμορφώσεις τους, οι Ε/Κ εκπαιδευτικοί θα ήταν καλό να ενθαρρυνθούν να εφαρμόσουν την ταυτότητα τους ως πρόσφυγες έξω από την κυρίαρχη νόρμα με τρόπο αντιστασιακό που προωθεί αντί το τραύμα και το μίσος, τη συμφιλίωση και την ειρήνη με παράλληλο σεβασμό στο τραύμα του Ε/Κ πρόσφυγα. Έτσι, θα ήταν καλό να οργανωθούν ξεχωριστά σεμινάρια ή σεμινάρια που λαμβάνουν υπόψη την παρουσία/απουσία προσφυγικής καταγωγής των συμμετεχόντων. Είναι γεγονός πως η μνήμη παλιών ιστορικών τραυμάτων συνεχίζει να διαμορφώνει ταυτότητες και να δομεί με αυτό τον τρόπο το παρόν (Zembylas & Bekerman, 2008).

Επιπρόσθετα, διαπιστώθηκε διαφοροποίηση στις πρακτικές διδασκαλίας στα πλαίσια του Δεν Ξεχνώ από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς σε σύγκριση με τους

άντρες εκπαιδευτικούς ως προς τρεις παραμέτρους: όσον αφορά στο ύφος της προσέγγισης, στην επιλογή της μεθοδολογίας και στην επιλογή θεματολογίας. Η παρούσα έρευνα έδειξε πως αρκετά συχνά οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ενσωματώνουν στη διδασκαλία τους για θέματα που αφορούν τους Ε/Κ πρόσφυγες και την προσφυγική συνείδηση, συναισθήματα τα οποία εκφράζονται είτε λεκτικά είτε σωματικά. Αρκετοί ερευνητές περιέγραψαν πως το φύλο και το συναίσθημα συνδέονται στις εκπαιδευτικές πρακτικές και ιστορίες και πώς αλληλεπικαλύπτονται (Crawford et al. 1992· Davies et al. 2001· Gordon 2006 ·Kosonen 1998· Lesko 1988· Mitchell & Weber 1999). Το στοιχείο αυτό χρειάζεται να ληφθεί υπόψη από τους οργανωτές των σεμιναρίων, ώστε να αξιοποιηθεί προς εκπλήρωση των στόχων του προγράμματος.

Επιπλέον, κρίνεται απαραίτητη η τροποποίηση του διδαχτικού υλικού και η δημιουργία νέου προς βοήθεια των εκπαιδευτικών. Η αναγνώριση της ανάγκης αυτής αναδύεται μέσα από έρευνες. Για παράδειγμα, ο Papadakis (2008) διαπίστωσε ότι τα εγχειρίδια για τη διδασκαλία της Ιστορίας υιοθετούν ένα μοντέλο εθνικού εθνικισμού που συγκεντρώνεται στα όσα υπέφερε ο εαυτός. Μέσα από το διδαχτικό υλικό είναι χρήσιμο να προωθείται η πολυπλοκότητα των ιστοριών των ατόμων σε αντίθεση με την εστίαση στη μοναδικότητα της ιστορίας που προτάσσει η ηγεμονική προοπτική. Κρίνεται, επίσης, χρήσιμη η δημιουργία υλικού με εισηγήσεις που να μπορεί να χρησιμοποιηθεί στα πλαίσια διδασκαλίας του Δεν Ξεχνώ από τους εκπαιδευτικούς. Για παράδειγμα, η ομάδα εργασίας του Συνδέσμου για τη μνήμη και τη διδασκαλία του Ολοκαυτώματος (International Task Force for Holocaust Education, Remembrance and Research) ανέπτυξε οδηγίες και εισηγήσεις σχετικά με το γιατί διδάσκουμε το Ολοκαύτωμα, τί να διδάσκουμε για αυτό και πώς. Το Μουσείο Μνήμης του Ολοκαυτώματος, ακόμα, πρόσθεσε στην ιστοσελίδα του πολλές μαρτυρίες ταξινομημένες κατά θέμα και οι οποίες προσφέρονται για ενσωμάτωση στη σχολική διδασκαλία. Τέτοιες πρακτικές από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού αναμένεται ότι θα δώσουν μεγάλη βοήθεια στους εκπαιδευτικούς ώστε να αισθάνονται περισσότερη αυτοπεποίθηση και ασφάλεια όταν διδάσκουν θέματα προσφυγοποίησης Ε/Κ. Η χρήση του υλικού μπορεί να γίνει διαθεματικά κατά τη διάρκεια όλης της σχολικής χρονιάς, είτε στα πλαίσια γνωστικών αντικειμένων, με κεφάλαια που αφορούν τους πρόσφυγες και σύνδεση τους με την περίπτωση της Κύπρου.

Επιπλέον, σε μια περιοχή η οποία βίωσε και υποφέρει ακόμη από σύγκρουση υπάρχει ανάγκη όπως στο πτυχίο στις Επιστήμες της Αγωγής ενταχθεί μάθημα σχετικά με τη «Διδασκαλία της Ιστορίας» και την «Εκπαίδευση για ειρήνη». Είναι γεγονός πως ένας σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης στα ελληνοκυπριακά σχολεία δεν έχουν λάβει βασική εκπαίδευση για το πώς να προωθούν την ιστορική σκέψη. Όπως διαπιστώνει ο Όμιλος Ιστορικού Διαλόγου και Έρευνας (Association for Historical Dialogue and Research, 2009), η έλλειψη ιστορικής εκπαίδευσης άφησε τους εκπαιδευτικούς με παλιές μεθόδους και στατικές επιστημολογίες· νιώθοντας ανασφαλείς και απρόθυμοι να χρησιμοποιήσουν νέες προσεγγίσεις και αντιστεκόμενοι σε αλλαγές στην εκπαίδευση για την ιστορία (Perikleous, 2010). Επιπρόσθετα, μέσα από τα προγράμματα της εκπαίδευσης για την ειρήνη οι εκπαιδευτικοί θα αποκτήσουν δεξιότητες χρήσης εναλλακτικών αναπαραστάσεων του πρόσφυγα στη διδασκαλία τους. Τα προγράμματα αυτά συνήθως περιλαμβάνουν θέματα, όπως η ιστορία και η φιλοσοφία της εκπαίδευσης για την ειρήνη (Reardon, 1988), η διαλεκτική σχέση μεταξύ της «αρνητικής» και της «θετικής» ειρήνης (Galtung, 1996), το φύλο και ο στρατός (Reardon, 1993), η διαχείριση της σύγκρουσης μέσω της εκπαίδευσης (Johnson & Johnson, 2006) και η οικοδόμηση αξιών για την ειρήνη (Boulding, 1988· Toh & Cawagas, 1991). Η εκπαίδευση για ειρήνη στοχεύει στο να δημιουργήσει γνώση, αξίες, συμπεριφορές και ικανότητες για να αντιμετωπιστεί η βία και να επέλθει ειρήνη και συμφιλίωση (Kester, 2010). Για να γίνει αυτό εφικτό, απαιτούνται εκπαιδευτικοί επαρκείς σε γνώσεις και δεξιότητες να το κάνουν. Η ευαισθητοποίηση και η επιμόρφωση τους θα μπορούσε να αποτελέσει είτε μέρος της κατάρτισης τους κατά τη διάρκεια των σπουδών τους στις Επιστήμες της Αγωγής, είτε μέρος της επιμόρφωσης της πρόσθετης επαγγελματικής τους κατάρτισης στον χρόνο που ασκούν το επάγγελμα τους.

Καταληκτικά, η έρευνα αυτή αποτελεί σημαντική ανατροφοδότηση για όσους φορείς ενδιαφέρονται για τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και την εκπαιδευτική πολιτική και παρέχει ενδείξεις για την αναγκαιότητα λήψης μέτρων τα οποία εξυπηρετούν στη βελτίωση και εξέλιξη του προγράμματος Δεν Ξεχνώ στα δημοτικά σχολεία της ελληνοκυπριακής εκπαίδευσης.

Ερευνητές σε θέματα ανάπτυξης προγραμμάτων

Τέλος, η παρούσα έρευνα παρέχει ενδείξεις για την αναγκαιότητα (περαιτέρω) επιστημονικής διερεύνησης των διαδικασιών καλλιέργειας της προσφυγικής συνείδησης στα πλαίσια του Δεν Ξεχνώ, αλλά και των επιπτώσεων της διαδικασίας αυτής. Με βάση τους περιορισμούς της έρευνας, κρίνεται αναγκαία η διεξαγωγή κι άλλων ερευνών για τα υπό εξέταση ζητήματα. Οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα ανήκουν μόνο σε μία από τις πέντε ομάδες του πληθυσμού της Κύπρου, δηλαδή στην ελληνοκυπριακή ομάδα. Ενδεχομένως, αναδεικνύεται χρήσιμη η διερεύνηση των απόψεων για το ζήτημα και των τεσσάρων άλλων ομάδων: των Τ/Κ, των Μαρωνιτών, των Λατίνων και των Αρμενίων. Χρήσιμη είναι η διερεύνηση της διδασκαλίας του τραύματος από Τ/Κ εκπαιδευτικούς και σύγκριση μεταξύ των ομάδων. Σύμφωνα με την Hadjiravliou (2010), σε συγκρουσιακές ομάδες υπάρχει η τάση ομογενοποίησης των θέσεων κάθε πλευράς και παραμέλησης της ενδοκοινοτικής διαφοροποίησης. Η συμπερίληψη και των άλλων ομάδων του πληθυσμού της Κύπρου σε μελλοντικές έρευνες που ασχολούνται με το τραύμα του πρόσφυγα και την προσφυγική συνείδηση κρίνεται σημαντική.

Επιπλέον, στην παρούσα έρευνα έλαβαν μέρος 40 άτομα (20 μαθητές και 20 εκπαιδευτικοί), αριθμός ο οποίος δεν είναι αντιπροσωπευτικός του συνόλου των Ε/Κ εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης. Αν και η μεθοδολογία συλλογής των δεδομένων της παρούσας έρευνας είναι συμβατή με τη φιλοσοφία της ποιοτικής έρευνας, όπως αυτή περιγράφεται από τους Denzin και Lincoln (2005), εντούτοις μια μελλοντική έρευνα όσον αφορά τις πρακτικές των εκπαιδευτικών για την καλλιέργεια προσφυγικής συνείδησης στο σχολείο με άλλους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς που εργάζονται στη δημοτική εκπαίδευση, σε άλλη χρονική στιγμή και σε άλλο πλαίσιο κρίνεται χρήσιμη. Με αυτό τον τρόπο, θα υπάρξει δυνατότητα σύνθεσης μιας ολοκληρωμένης εικόνας για τις αντιλήψεις και τις πρακτικές τους όσον αφορά στα ερευνητικά ερωτήματα.

Στην παρούσα έρευνα, επίσης, έλαβαν μέρος μαθητές και εκπαιδευτικοί από τη Δημοτική Εκπαίδευση, τα χαρακτηριστικά της οποίας διαφέρουν από αυτά της μέσης εκπαίδευσης (εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, αναλυτικά προγράμματα). Συνεπώς, η σύγκριση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν δεν είναι συγκρίσιμα με τα αποτελέσματα της μέσης εκπαίδευσης. Θα ήταν

ενδιαφέρον να διεξαχθεί μια έρευνα παρόμοιας φύσης και στις άλλες δύο βαθμίδες της εκπαίδευσης: τη δευτεροβάθμια και την τριτοβάθμια που να εξετάζουν τις διαδικασίες καλλιέργειας της προσφυγικής συνείδησης σε αυτά τα συγκείμενα, όπου οι μαθητές έχουν μεγαλύτερη ηλικία.

Παράλληλα, οι πολλαπλοί συνειδητοί και ασυνείδητοι τρόποι με τους οποίους εγώ, ως ερευνήτρια, επηρέασα τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας ίσως μαρτυρούν ότι είναι αναγκαία η διεξαγωγή κι άλλων ερευνών σχετικών με το αναφερόμενο θέμα από άλλους ερευνητές. Θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί πως, η δική μου βιογραφία και το φιλοσοφικό υπόβαθρο, τα οποία απορρέουν άμεσα από την προσφυγική μου καταγωγή, τις εμπειρίες που είχα κοντά σε ένα πατέρα πρόσφυγα αλλά και τις σπουδές που έχω κάνει και την ιδιότητα μου ως εκπαιδευτικός δημοτικής εκπαίδευσης, καθοδήγησαν εν μέρει τις διαπιστώσεις της παρούσας έρευνας. Διαπιστώνεται, επομένως η ανάγκη πραγματοποίησης ερευνών για το θέμα από άλλους ερευνητές στα πλαίσια συνειδητοποίησης πως κάθε έρευνα αποτελεί πάντοτε μια «ερμηνεία» της πραγματικότητας ανάμεσα σε πολλές οι οποίες θα μπορούσαν να παραχθούν.

Τα πιο πάνω αφορούν περιορισμούς της έρευνας σχετικά με τους συμμετέχοντες και την ερευνήτρια. Η παρούσα έρευνα, ωστόσο, υπόκειται ταυτόχρονα σε περιορισμούς που αφορούν το θέμα και τη μεθοδολογία. Η παρούσα έρευνα, δηλαδή, εξέτασε τις αντιλήψεις και τις πρακτικές καλλιέργειας της προσφυγικής συνείδησης στο δημοτικό σχολείο και τον ρόλο που διαδραματίζουν οι τεμνόμενες ταυτότητες (κοινωνικό φύλο, προσφυγική ταυτότητα των εκπαιδευτικών) και όχι τις αντιλήψεις τους για τις πρακτικές διδασκαλίας που αφορούν στην καλλιέργεια άλλων συλλογικών ταυτοτήτων ή/ και τον ρόλο άλλων τεμνόμενων ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών στη διαδικασία. Για τους σκοπούς της έρευνας, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, η προσφυγική ταυτότητα (και συνείδηση) εξετάστηκαν ως ξεχωριστές ταυτότητες. Δεν εξετάστηκε, δηλαδή, η σύνδεση τους με άλλες συλλογικές ταυτότητες, όπως η εθνική. Η εξέταση της σύνδεσης της προσφυγικής ταυτότητας (και συνείδησης) και της εθνικής ταυτότητας, είναι ένα ζήτημα το οποίο δεν έχει ερευνηθεί (Hadjiyanni, 2002).

Όσον αφορά στη μεθοδολογία, τα αποτελέσματα προέκυψαν μέσα από την ανάλυση των δεδομένων από τις συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν σε εκπαιδευτικούς και μαθητές και μέσα από την ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν από τις θεατές μη συμμετοχικές παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών οι οποίοι αποτέλεσαν μελέτες περίπτωσης. Δεν χρησιμοποιήθηκαν, δηλαδή, οποιοδήποτε άλλοι τρόποι συλλογής δεδομένων. Οι ισχυρισμοί της έρευνας θα μπορούσαν να ενισχυθούν μέσα από τη διεξαγωγή ποσοτικής έρευνας στο πλαίσιο της οποίας θα συμμετείχαν περισσότερα άτομα από αυτά που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, αλλά και θα διερευνούνταν τα ερευνητικά ερωτήματα με τη χρήση διαφορετικών μεθόδων συλλογής δεδομένων. Ενδιαφέρουσα, επιπλέον, θα ήταν και η πραγματοποίηση έρευνας σχετικά με το αναφερόμενο θέμα με μικτή μεθοδολογία που να εξετάζει το θέμα με συνδυασμό ποιοτικής και ποσοτικής μεθοδολογίας.

Η έρευνα διενεργήθηκε σε μια χρονική στιγμή και αυτό αποτελεί περιορισμό αφού η πραγματοποίηση μιας διαχρονικής έρευνας θα επέτρεπε τη σύγκριση των αποτελεσμάτων και την εις βάθος περιγραφή των θεμάτων με τα οποία ασχολείται. Η διαχρονική περιγραφή των πρακτικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την καλλιέργεια της προσφυγικής συνείδησης στο σχολείο προσθέτει νέα δεδομένα στα υπό εξέταση ζητήματα. Τέλος, ενδιαφέρουσα θα ήταν η διενέργεια της ίδιας έρευνας σε παρόμοια συγκείμενα άλλων χωρών που βιώνουν συγκρούσεις με όλες τις επακόλουθες συνέπειες. Μια τέτοια σύγκριση ενδεχομένως να έφερνε στην επιφάνεια επαναλαμβανόμενα μοτίβα διαχείρισης της προσφυγικής συνείδησης από τους εκπαιδευτικούς και επιρροής της προσφυγικής τους ταυτότητας και του φύλου στη διαδικασία αυτή.

5.7. Κατακλείδα

Ο στόχος μου, εξετάζοντας την προσφυγική συνείδηση δεν ήταν να την εγκωμιάσω ή να ενθαρρύνω τη διατήρησή της, ούτε να προσπαθήσω να την αποθαρρύνω. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, σε κάποια συγκείμενα η προσφυγική συνείδηση αποκτά αρνητικές υποδηλώσεις και θεωρείται πηγή προβλήματος που απειλεί τη σταθερότητα και την παγκόσμια ειρήνη. Τα αποτελέσματα της, ωστόσο, δεν έχουν μελετηθεί συστηματικά.

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει τις αντιλήψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών στο δημοτικό σχολείο για την καλλιέργεια της προσφυγικής συνείδησης, με απώτερο σκοπό την πλαισιοθέτηση της σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο σεβασμού της μνήμης του πρόσφυγα, σε μια προσπάθεια καλλιέργειας κουλτούρας ειρήνης. Η διαχείριση της προσφυγικής συνείδησης στα πλαίσια του προγράμματος «Δεν Ξεχνώ» στο δημοτικό σχολείο αποτελούσε και αποτελεί ένα δύσκολο και επίπονο έργο για τους εκπαιδευτικούς. Οποιαδήποτε μορφή απώλειας, συνιστά μια τραυματική εμπειρία και είναι δύσκολο να καταφέρει κανείς να δώσει απαντήσεις στα παιδιά.

Η αναγνώριση του τραύματος για τα όσα υπέφερε μια ομάδα ατόμων ίσως να μην οδηγεί στον μετριασμό του πόνου τους, αλλά καθιστά το τραύμα διαχειρίσιμο. Οι κίνδυνοι, όπως και οι ευκαιρίες είναι πολλές. Αρκεί να κοιτάξουμε όλοι μαζί και ο καθένας ξεχωριστά μέσα από την κλειδαρότρυπα των λέξεων και των σιωπών, τα τραύματά μας. Σε μια προσπάθεια με κριτική ματιά, χωρίς να τα υποτιμούμε...

Πάλι τα ίδια και τα ίδια θα μου πεις φίλε.

Όμως τη σκέψη του πρόσφυγα τη σκέψη του αιχμάλωτου

τη σκέψη

του ανθρώπου σαν κατάντησε κι αυτός πραιμάτεια

δοκίμασε να την αλλάξεις, δεν μπορείς...

Κι α σου μιλώ με παραμύθια και παραβολές

είναι γιατί τ' ακούς γλυκότερα...

Γ. Σεφέρης, 1944

(από το ποίημα «Ο τελευταίος σταθμός»)

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Adler, S., Laney, J., & Packer, M. (1993). *Managing women*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.

Ager, A. (1999). *Refugees: Perspectives on the Experience of Forced Migration*. Pinter.

Aho, J. (1994). Cultural feminism versus poststructuralism: Identity crisis in feminist theory. *Signs*, 13 (3), 405 – 436.

Alvord, M. K., & Grados, J.J. (2005). Enhancing resilience in children: A proactive approach. *Professional Psychology: Research and Practice*, 36 (3), 238-245.

Alzaroo, S., & Hunt, G., L. (2003). Education in the context of conflict and instability: The palestinian case. *Social Policy & Administration*, 37 (2), 165 – 180.

Αναστασιάδης, Π., & Καρακατσάνης, Π. (2007). Κοινωνία ταυτότητας ή ετερότητας. Η συνδρομή της αγωγής και της παιδείας, *Πρακτικά Σεμιναρίου «Πολιτότητα- Πολυπολιτισμός – Κοσμοπολιτισμός»*, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Νοέμβριος 2007.

Anderson, B. R. (1991). *Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism*. New York: Verso.

Anderson, L., & Burns, R. (1989). *Research in classroom. The study of teachers, teaching and instruction*. Oxford: Pergamon Press.

Andreou, E. (2006). *Citizenship education in Cyprus: an adequate means to equip young Greek-Cypriot to live in a diverse society?* Master Thesis, Institute of Education, University of London.

Anthias, F., & Yuval-Davis, N. (1993). *Racialized boundaries*. London, New York: Routledge.

Bammer, A. (1994). *Displacements – Cultural identities in question*. Indianapolis: Indiana University Press.

Baines, E. K. (2000). *The elusiveness of gender-related change in international organizations: refugee women, the united nations high commissioner for refugees and the political economy of gender*. Doctor of Philosophy. Dalhousie University, Halifax, Nova Scotia.

Barbour, R. S., & Kitzinger, J. (1999). Introduction: The challenge and promise of focus groups. In Barbour, R. S., & Kitzinger, J. (1999) *Developing focus group research: Politics, theory and practice*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage, p. 1 – 20.

Baron-Cohen, S. (2003). *The essential difference*. Penguin: London.

Bekerman, Z., & Zembylas, M. (2010). Fearful symmetry: Palestinian and Jewish teachers confront contested narratives in integrated bilingual education. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 26 (3), 507 – 515.

Besley, T. (2005). Foucault, truth telling and technologies of the self in schools. *Journal of Educational Enquiry*, 6 (1), 76-89.

Bialecka, A., Olesky, K., Regard, F., & Trojanski, P. (eds) (2010) *European pack for visiting Auschwitz-: Guidelines for teachers and educators*. Strasbourg: Council of Europe.

Black, R., & Koser, K. (1999). *The end of the refugee cycle? Refugee repatriation and reconstruction*. New York: Berghahn Books.

Blommaert, J. (2006). *Ethnographic fieldwork: a beginner's guide*. Institute of Education, University of London.

Boulding, E. (1988). *Building a global civic culture: Education for an interdependent world*. New York: Teachers College Press.

Bowleg, L. (2008). When Black + Lesbian + Woman \neq Black Lesbian Woman: The methodological challenges of qualitative and quantitative intersectionality research. *Sex Roles*. 59, 312 - 325.

Bowman, J. (2006). Seeing what's missing in memories of Cyprus. *Peace Review: A journal of social justice*, 18, 119-127.

Bradley, E. H., Curry, L. A., & Devers, K. J. (2007). Qualitative data analysis for health services research: Developing taxonomy, themes, and theory. *Health Research and Educational Trust*, 1758 – 1772.

Brett, E. A. (1996). Rebuilding war – damaged communities in Uganda, in Allen, T. (ed) *In search of cool ground: war, flight, and homecoming in Northeast Africa*, London: James Currey, 203 – 219.

Briggs, C. L. (1986). *Learning how to ask: a sociolinguistic appraisal for the role of the interview in social science research*. Cambridge: Cambridge University Press.

Brun, C. (2001). Reterritorializing the relationship between people and place in Refugee Studies. *Geografiska Annaler*, 83 (1), 15-25.

Bryant, R. (2001). An Aesthetics of self: Moral remaking and Cypriot education. *Comparative Studies in Society and History*, 43 (3), 583-614.

Bryson, V. (2004). *Φεμινιστική πολιτική θεωρία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Burton, K. E. (1999). *The forgotten women: a hermeneutic study of refugee women and their mental health after resettlement*. Master thesis. Calgary, Alberta.

Byrne, B. (2003). Reciting the self: Narrative representations of the self in qualitative interviews. *Feminist Theory*, 4 (29), 29-49.

Byrne, B. (2004). Partnership in the heritage of the displaced. *Museum International*, 56, (4), 89-97.

Cassia, S, P. (1998). Missing persons in Cyprus as ethnomartyres. *Modern Greek Studies Yearbook*, 14 (5), 261-284.

Cattanach, J. (2007). Students connect with the past in visits to concentration camps. Dallas Morning News, The (TX). 05/11/2007.

Γκόβαρης, Χ. (2005). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και το δίλημμα των πολιπολιτισμικών διαφορών*. Παιδαγωγικός Λόγος.

Christou, M., & Spyrou, S. (2012). Border encounters: How children navigate space and otherness in an ethnically divided society. *Childhood*, 19 (3), 302 – 316.

Coben, R., & Deng M. F. (1998). *Masses in Flight. The global crisis of Internal Displacement*. Brookings Institution Press, Washington D.C.

Cohen, N. (1998). El retorno: Preparing the return of Guatemalan refugees. *Convergence*, 31 (3), 4-11.

Cohen, R. (2004). The guiding principles on internal displacement: An innovation in international standard setting. *Global Governance*, 10.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. RoutledgeFalmer.

Cole, E. R. (2008). Coalitions as a model for intersectionality: From practice to theory. *Sex Roles*, 59, 443 – 453.

Coll, C. G, & Magnuson, K. (2000). Cultural differences as sources of developmental vulnerabilities and resources. In J.P. Shonkoff & S.J.Meisels (Eds), *Handbook of Early Childhood Intervention Second Edition* (pp.94- 114). Cambridge University Press.

Confino, A. (1997). Collective memory and cultural history: Problems of method. *American Historical Review*, 102, 1386 - 1403.

Constantinou, C. (2005). The differential embodiment of home: An ethnographic study on constructing and reconstructing identities among refugees in Tahtakallas. *The Cyprus Review*, 17 (2), 81-101.

Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing Grounded Theory* (3rd ed). Los Angeles, CA, London, England and Far East Square, Singapore: SAGE Publications.

Crawford, J., Kippax, S., Onyx, J., Gault, U., & Benton, P. (1992). *Emotion and gender: Constructing meaning from memory*. London: Sage.

Cresswell, J. W. (1998). *Qualitative Inquiry and research design: choosing among five traditions*. California: Sage.

Csikszentmihalyi, M., & Rochberg – Halton, E. (1981). *The meaning of things: Domestic symbols and the self*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Das, V., Kleinman, A., Ramphela, M., & Reynolds, P. (Eds.). (2000). *Violence and subjectivity*. Berkeley: University of California Press.

Davies, J. (1990). *Displaced peoples and refugees studies: A resource guide*. Great Britain: Hans Zell Publishers.

Davies, J. (2004). *Education and conflict: Complexity and chaos*. New York: Routledge.

Davies, B., Dormer, S., Gannon, S. Laws, C. Lenz-Taguchi, H. McCann, H., & Rocco, S. (2001). Becoming schoolgirls: The ambivalent project of subjectification. *Gender and Education*, 13, 167–182.

Davies, L., & Talbot, C. (2008). Learning in conflict and postcolonial Contexts. *Comparative Education*, 52 (4), 509 - 517.

Davies, M., & Webb, E. (2000). Promoting the psychological well-being of refugee children. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 5(4), 541-554.

Delić, A., Hasanović, M., Avdibegović, E., Dimitrijević, A., Hancheva, C., Scher, C., Stefanović-Stanojević, T., Streeck-Fischer, A., & Hamburger, A. (2014). Academic model of trauma healing in post-war societies. *Acta Medica Academica*, 43 (1), 76-80.

Demetriou, H., Wilson, E., & Winterbottom, M. (2009). The role of emotion in teaching: are there differences between male and female newly qualified teachers' approaches to teaching? *Educational Studies*, 35 (4), 449–473.

Denzin, N. K. (1970). *Introduction. In: Sociological Methods. A Sourcebook.* Aldine Publishing: Chicago, 471-475.

Denzin, N. (1994). Triangulation. Στους N. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research.* Thousand Oaks, Ca: Sage.

Denzin, N. K. (1997). *Interpretive ethnography: Ethnographic practices for the 21st century.* Thousand Oaks, CA, London, England and New Delhi, India: Sage Publications.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1998). *The landscape of qualitative research. Theories and issues*. USA: Sage Publications.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1998). *Collecting and interpreting qualitative materials*. USA: Sage Publications.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2003). *Turning points in qualitative research: Trying knots in a handkerchief. Crossroads in qualitative inquiry series*. USA: Sage Publications.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The sage handbook of qualitative research* (3rd ed.). (pp. 1-32). Thousand Oaks, CA, London, UK and New Delhi, India: Sage Publications.

Diab, S. (2009). *Beyond borders: unaccompanied refugee minors and access to refugee protection*. Masters of Social Work. McGill University, Montreal.

Diamond, L. M., & Butterworth, M. (2008). Questioning gender and sexual identity: dynamic links over time. *Sex Roles*. 59, 365 – 376.

Dikomitis, L. (2004). A moving field: Greek Cypriot refugees returning “Home”. *Durham Anthropology Journal*, 12 (1), 7 – 20.

Dikomitis, L. (2005). Three readings of a border. *Anthropology Today*, 21 (5), 7-12.

Dikomitis, L. (2012). *Cyprus and Its Places of Desire: Cultures of Displacement Among Greek and Turkish Cypriot Refugees*. London, New York, Melbourne: IB Tauris.

Duranti, A. (1997). *Linguistic anthropology*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Dottolo, A. L., & Stewart, A. J. (2008). Don't ever forget now, you're a black man in America: Intersections of race, class and gender in encounters with the police. *Sex Roles*, 59, 350 – 364.

Duffy, G. (2009). Promoting adult learning in public places: Two Asian case studies of adult learning about peace through museums and peace architecture. *Adult Learner: The Irish Journal of Adult and Community Education*.

Dunkin, M., J., & Biddle, B., J. (1974). *The study of teaching*. New York: Holt.

Dunn, K. C. (2006). Examining historical representations. *International Studies Review*, 8 (2), 370 – 381.

Duranti, A. (1997). *Linguistic anthropology Cambridge*: Cambridge University Press.

Eckmann, M. (2010). Exploring the relevance of Holocaust education for human rights education. *Prospects*, 40, 7–16.

Edwards, A., & Talbot, R. (1999). *The Hard-Pressed Researcher*. (2nd Edition). London: Longman.

Eileen, T., & Magilvy, J. K. (2011). Qualitative rigor or research validity in qualitative research. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing* 16, 151–155.

Ellis, P., & Khan, Z. (2003). Kashmiri displacement and the impact on Kashmiriyat. *Contemporary South Asia*, 12 (4), 523 - 538.

Evdokas, T., L. Mylona, C. Paschalis, C. Olympios, S. Chimona, E. Kalava, N. Theodorou, and E. Demetriadou. (1976). *Refugees of Cyprus: A Representative Socio-Psychological Study*. Nicosia: Socio-Psychological Research Group.

Fischer, A. H. (2000). *Gender and emotion: Social psychological perspectives*. Cambridge University Press.

Fitzpatrick, D. (2002). *Human rights protection for refugees, asylum – seekers, and internationally displaced persons: A guide to international mechanisms and procedures*. New York: Transnational Publishers.

Fried, M. (1963). Grieving for a lost home. In Leonard J. Duhl, ed., *The urban condition*. New York: Basic Books, 151 - 171.

Galea, S. (2005). Teachers as mothers. Practices of subversion. *Journal of maltese education research*, 3 (1), 14 – 27.

Galtung, J. (1996). *Peace by peaceful means: Peace and conflict, development and civilization*. London: Sage.

Garbarino, J., & Ganzen, B. L. (2000). The human ecology of early risk. In S. J. Meisels & J. P. Shonkoff (Eds.). *Handbook of early childhood intervention* (pp. 76 – 93). Cambridge University Press: New York.

Gaskell, J., & Willinsky (1995). *Gender informs curriculum*. New York: Teachers College Press.

George, M. (2010). A theoretical understanding of refugee trauma. *Clinical Social Work Journal*, 38 (4), 379-387.

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Research: Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine De Gruyter.

Glaser, M., Garsoffky, B., & Schwan, S. (2009). Narrative-based learning: Possible benefits and problems. *Communications*, 34, 429-447.

Goff, P. A., Thomas, M. A., & Jackson, M. C. (2008). Ain't a woman?: Towards an interactional approach to person perception and group-based harms. *Sex Roles*, 59, 392 - 403.

Goldring, E., Spillane, J., Huff, J., Barnes, C., & Supovitz, J. (2006). Measuring the instructional competence of school principals. Paper presented at the 2006 meeting of the *American Educational Research Association*.

Gordon, T. (2006). Girls in education: Citizenship, agency and emotions. *Gender and Education*, 18, 1–15.

Green, C. M. (2004). Storytelling in teaching. *Observer, The Association for Psychological Science*, 17 (4).

Grumet, M. R. (1988). *Bitter milk. Women and teaching*. Amherst: The University of Massachusetts Press.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N.K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Handbook of qualitative research* (1st Ed.) (pp. 105-117). Thousand Oaks, CA, London, UK and New Delhi, India: SAGE Publications.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In N. K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed.) (pp. 191-215). Thousand Oaks, CA, London, UK and New Delhi, India: Sage Publications.

Haddad, E. (2004). Who is (not) a refugee. Retrieved in May, 2010, from www.iue.it.

Haddad, E. (2008). *The refugee in international society: Between sovereigns*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hadjicharalambous, A. (2008). *Visitors in their land*. Έκδοση φωτογράφου.

Hadjipavlou, M. (2006). No permission to cross: Cypriot women's dialogue across the divide. *Gender, Place and Culture*, 13 (4), 329-351.

Hadjipavlou, M. (2010). *Women and change in Cyprus: Feminisms and gender in conflict*. London, England and New York, NY: Tauris Academic Studies.

Hadjiyanni, T. (2002). *The making of a refugee. Children adopting refugee identity in Cyprus*. Westport, Connecticut London: Praeger.

Halbwachs, M. (1992). *Maurice Halbwachs on collective memory*. Chicago: University of Chicago Press.

Halpern, J. (2001) *From detached concern to empathy: humanizing medical practice*. Oxford: Oxford University Press.

Harper, D. (2002). Talking about pictures: a case of photo elicitation. *Visual Studies*, 17 (1), 13- 26.

Harrell – Bond, B. E. (1986) *Imposing aid: Emergency assistance to refugees*. Oxford: Oxford University Press.

Harell – Bond, B. E. (1989). Repatriation: Under what conditions is it the most desirable solution for refugees? An agenda for research. *African Studies Review*, 32 (1), 41 – 69.

Harris, I. (2004). Peace education theory. *Journal of Peace Education*, 1 (1), 5-20.

Harvey, D. (1989). *The condition of postmodernity : An enquiry into the origins of cultural change* . Oxford: Basil Blackwell.

Hayward, G. D. (1977). Housing research and the concept of home. *Housing Educators Journal*, 4 (3), 7 – 12.

Hein, J. (1993). Refugees, immigrants, and the state. *Annual Review Sociology*, 19, 43-49.

Hirsch, M. (2008). The generation of postmemory. *Poetics Today*, 29 (1), 103-128.

Hirschon, R. (1989). *Heirs of the Greek catastrophe: The social life of Asia Minor refugees in Piraeus*. Oxford: Oxford University Press.

Holmes, M. (2010). The emotionalization of reflexivity. *Sociology*, 44 (1), 139–154.

Hope, J. (2008). “One day we had to run”: The development of the refugee identity in children’s literature and its function in education. *Children’s Literature in Education*, 39, 295-304.

Hurst, L. (2009). *The protection and assistance of internally displaced persons and the creation of customary international law*. Master of Arts. The Faculty of Graduate Studies (Political Science). University of British Columbia, Vancouver.

Indra, D. (1987). Gender: A Key Dimension of the Refugee Experience, *Refuge*, 6 (3).

Indra, D. (1996). Some Feminist Contributions to Refugee Studies, in Wenona Giles, Helene Moussa, & Penny Van Esterik (eds), *Development and Diaspora: Gender and the Refugee Experience*. Dundas, ON: Artemis Enterprises, 1996.

- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- James, D. (1997). Meatpackers, peronists, and collective memory: A view from the south. *American Historical Review*, 10, (5), 1404-1412.
- Jenkins, T. (2007). *Community-based institutes on peace education (CIPE). Organizer's manual*. New York: IPE.
- Jilovsky, E. (2008). Recreating postmemory? Children of holocaust survivors and the journey to Auschwitz. *Colloquy Text Theory Critique*, 15, 145-162.
- Jodeyr, S. (2003). Where do I belong?: The experience of second generation Iranian immigrants and refugees. *Psychodynamic Practice: Individuals, Groups and Organisations*, 9 (2), 205-214.
- Johnson, D., & Johnson, R. (2006). Peace education for consensual peace: The essential role of conflict resolution. *Journal of Peace Education* 3 (2), 147-174.
- Kansteiner, W. (2002). Finding meaning in memory: A methodological critique of collective memory studies. *History and Theory*, 41, 179-197.
- Karakostas, T. (2008). Where is the democracy for Cypriots? *Washington Times*. Apr., 02.2008.
- Καρυολαίμου, Μ. (2000). *Κυπριακή Πραγματικότητα και Κοινωνιογλωσσική Περιγραφή*. Πρακτικά της 20ης Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφ. Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, 203-214.

Kelley, N. (1989). Report on the international Consultation on Refugee Women. *International Journal of Refugee Law*, 1 (2), 233 - 241.

Kester, K. A. J. (2010). *Assessing the impact of peace education training programs: a case study of Unesco-Apceiu*. Master Thesis. Graduate Department of Adult Education and Counseling Psychology. University of Toronto.

Kibreab, G. (1999). Revisiting the debate on people, place, identity and displacement. *Journal of Refugee Studies*, 19 (4), 385-410.

Kibreab, G. (2002). When refugees come home: The relationship between stayees and returnees in post – conflict Eritrea. *Journal of Contemporary African Studies*, 20 (1), 53-80.

Kincheloe, J. L., & McLaren, P. L. (1994). Rethinking critical theory and qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 138-157). Thousand Oaks, CA, London, England and New Delhi, India: SAGE Publications.

Kitzingel, J. (1995). Qualitative research: Introducing focus groups. *British medical journal*, 311 (journal article), p. 299 – 302.

Klein, U. (1998). War and gender: What do we learn from Israel? In L. A. Lorentzen & J. Turpin (Eds.), *The women and war reader* (pp. 148-154). New York, NY: New York University Press.

Klerides, E. (2009). *National identities on the move: examples from the historical worlds of Greater Britain and Hellenism*. *Comparative Education*, 45 (3), 435 - 452.

Klerides, E. (2014). Educational transfer as a strategy for remaking subjectivities: national and transnational articulations of 'new history' in Europe. *European Education*, 46 (1), 12 - 33.

Kohen, R., & Deng, M. F. (1998). *The forsaken people. Case studies of the internally displaced*. The Brookings Institution: Washington D.C.

Kohen, R., & Deng, M. F. (1998). *Masses in flight*. The Brookings Institution: Washington D.C.

Κοινωνικό Φύλο. Φύλο, Παιδεία, e-Λεξικό, Retrieved from <http://www.thefylis.uoa.gr/fylopedia/index.php>.

Κόμης, Β., & Εργαζάκη, Μ. (2010). Ανάλυση δεδομένων με χρήση λογισμικού. *Προχωρημένες Μέθοδοι Έρευνας*, σ. 561 – 630. Επιστήμες της Αγωγής, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Κονής, Τ. (2010). Πραξικόπημα, εισβολή και κυπριακή συλλογική ταυτότητα: Μια προσωπική μαρτυρία. *Κυπριακή Δημοκρατία 50 χρόνια. Επώδυνη Πορεία*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Koutselini – Ioannidou, M. (1997). Curriculum as political text: the case of Cyprus (1935-40). *History of Education*, 26 (4), 395-407.

Kunz, E. F. (1973). The Refugee in Flight: Kinetic Models and Forms of Displacement. *International Migration Review*, 7, (2), 125 – 146.

Kunz, E. F. (1981). Exile and Resettlement: Refugee Theory. *International Migration Review*, 15 (1), 42 – 51.

Κυρηνείας Νόστος, Δημιουργία νέων βιωματικών προσφύγων. Παρουσίαση στην εκπομπή «Η Κύπρος κοντά σας» (ΡΙΚ). Ανακτήθηκε τον Απρίλιο, 2015 από <https://www.youtube.com/watch?v=qVY4Qv46AB8>

Lindquist, D. H. (2011). Instructional approaches in teaching the Holocaust. *American Secondary Education*, 39 (3), 117-128.

Loizides, N. G. (2007). Ethnic nationalism and adaptation in Cyprus. *International Studies Perspectives*, 8, 172-189.

Loizos, P. (1981). *The Heart grown bitter. A chronicle of Cypriot war refugees*. Cambridge University Press.

Loizos, P. (2005). Dead – presumed missing? *Visual Anthropology*, 18, 85-87.

Loizos, P. (2001). *Χρονικό της κυπριακής προσφυγιάς*. Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.

Loizos, P., & Kelly, T. (2009). The refugee factor in two protracted conflicts: Cyprus and Palestine compared', in Nathalie Tocci and Thomas Diez (eds.) *Cyprus: A conflict at the crossroads*. Manchester: Manchester University Press. (Co-authored with Peter Loizos).

Lowenthal, D. (1985). *The past is a foreign country*. Cambridge, UK and New York, NY: Cambridge University Press.

Le Goff, J. (1992). *History and memory* (S. Rendall and E. Claman, Trans.). New York, NY: Columbia University Press. (Original work published 1977).

Lemke, T. (2003). Comment on Nancy Fraser: Rereading Foucault in the shadow of globalisation. *Constellations*, 10 (2), 172 - 179.

Lynch, K. (1972). *What time is this place*. Cambridge, MA: MIT Press.

Μάγος, (2005). «Συνέντευξη ή παρατήρηση;» Η έρευνα στη σχολική τάξη. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10.

Mahalingam, R., Balan, S., & Haritatos, J. (2008). Engendering immigrant psychology: An intersectionality perspective. *Sex Roles*. 59, 326-336.

Makriyanni, Ch., & Psaltis, Ch. (2007). The teaching of history and reconciliation. *Cyprus Review*, 19 (1), 43 – 69.

Malkki, L. H. (1992). National Geographic: The rooting of peoples and the territorialization of national identity among scholars and refugees, *Cultural Anthropology*, 7 (1), 22-44.

Malkii, L. H. (1995). Refugees and exile: From “refugees studies” to the national order of things. *Annual Review Anthropology*, 24, 495 - 523.

Mann, S. A., & Huffman, D. J. (2005). The decentering of Second Wave feminism and the rise of the Third Wave. *Science and Society*, 69 (1), 56 – 91.

Masten, A.S., & Powell, J.L. (2003). A resilience framework for research, policy practice. In S.S. Luther (Ed.), *Resilience and Vulnerability. Adaptation in the Context of Childhood Adversities*. Cambridge University Press.

Mathison, S. (1988). Why triangulate? *Educational Researcher*, March 1988, 13 – 17.

McArdle, F., & Spina N. (2007). Children of refugees as artists: bringing the past, present and future. *Australian Journal of Early Childhood*, 32 (4), 50- 54.

McCall, L. (2005). The complexity of intersectionality. *Journal of Women in Culture and Society*, 30 (3), 1771 – 1800.

McEwen, E. P. (2007). *Risk and resilience in refugee children*. Master of Education. Department of Educational Psychology and Special Education. University of Saskatchewan, Saskatoon.

McWilliam E, Dooley K, McArdle F., & Pei-Ling Tan J,. (2009). Voicing objections. In: Jackson, A. and Mazzei, L. (eds) *Voice in Qualitative Inquiry: Challenging Conventional, Interpretive, and Critical Conceptions in Qualitative Research*. London and New York: Routledge, 63–75.

Meier, D. (1996). Supposing that. *Phi Delta Kappan*, 78 (4), 271-276.

Miles, M., & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks CA: Sage.

Milroy, L., & Gordon, M. (2003). *Sociolinguistics: Method and interpretation*. Oxford: Blackwell.

Misztal, B. A. (2003). *Theories of social remembering*. Berkshire, England and Philadelphia, PA: Open University Press.

Mitchell, C., & Weber, S. (1999). *Reinventing ourselves as teachers: Beyond nostalgia*. London: The Falmer Press.

Muggeridge, H., & Dona, G. (2006). Back home? Refugees' experiences of their first visit back to their country of origin. *Journal of Refugee Studies*, 19 (4), 415-432.

Mujica, C. M., & Bachmann, I. (2013). Melodramatic profiles of Chilean newscasts: The case of emotionalization, *International Journal of Communication*, 7, 1801–1820.

Nobel, P. (1988). Refugees and other migrants viewed with the legal eye – or how to fight confusion. In Kirsten Holst Petersen and Anna Rutherford, eds, *Displaced Persons*. Sydney, Mundelstrup, Denmark and Coventry: Dangraroo Press, 18 – 31.

Noddings, N. (1997), Thinking, feeling, and moral imagination, in *Midwest studies in philosophy: The Philosophy of Emotions*, ed. Peter French and Howard K. Welstein, 135-45.

Olsen, W. (2004). *Developments in Sociology* (Chapter: Triangulation in Social Research: Qualitative and Quantitative Methods can Really be Mixed). UK: Causeway Press.

Omidian P. A. (1996). *Aging and family in an Afghan refugee community – Transitions and transformations*. New York: Garland Publishing.

Oswin, N. (1999). *Re-framing feminist approaches to forced displacement/refugee discourse*. Master of Arts. Dalhousie University.

Ουνέσκο, (2007). *Πολιτισμική ετερότητα και διαπολιτισμικός διάλογος για ένα πολιτισμό ειρήνης*. Intercollege, Λευκωσία.

Papadakis, Y. (1994). The national struggle museums of a divided country. *Ethnic and Racial Studies*, 17 (3), 400-419.

Papadakis, Y. (2008). *History education in divided Cyprus: A comparison of Greek Cypriot and Turkish Cypriot schoolbooks on the “history of Cyprus”*. PRIO Cyprus Center.

Παπαδήμα, Α. & Κουρδής, Ε. (2013). *Υποτιτλίζοντας κείμενα μαζικής κουλτούρας σε Κυπριακή διάλεκτο*. Ρόδος: 11ο Διεθνές Συνέδριο Ελληνικής Γλωσσολογίας.

Parker, M. (1996). The mental health of war – damaged populations. *IDS Bulletin*, 27, 77 – 85.

Παπαναστασίου, Κ. (1996). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Λευκωσία: Theopress Ltd.

Παρασκευοπούλου – Κόλλια, Ε., Α. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Open Education – The Journal for Open Education and Educational Technology*, 4, (1).

- Παυλίδης, Α. (1993α). *Η ιστορία της νήσου Κύπρου*. Λευκωσία: Προμηθεύς.
- Παυλίδης, Α. (1993β). *Η Κύπρος ανά τους αιώνες. Μέσα από τα κείμενα ξένων επισκεπτών της*. Λευκωσία: Προμηθεύς.
- Parkin, D. J. (1999). Mementoes as transitional objects in human displacement. *Journal of Material Culture*, 4, 303-320.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation methods*. (2nd ed.) Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pedersen, P. (1995). Simulations: A safe place to take risks in discussing cultural differences. *Simulation and Gaming*, 26 (2), 201-206.
- Pessar, P., R. (2001). Women's political consciousness and empowerment in local, national, and transnational contexts: Guatemalan refugees and returnees. *Identities*, 7 (4), 461-500.
- Phan, L.T., Rivera, E. T., & Roberts-Wilbur, J. (2005). Understanding Vietnamese refugee women's identity development from a sociopolitical and historical perspective. *Journal of Counselling & Development*, 83, 305-312.
- Phelps, R., Fisher, K., & Ellis, A. (2007). *Organizing and managing your research. A practical guide for postgraduates*. Thousand Oaks CA: Sage.
- Philippou, S. (2007). *On the borders of Europe: citizenship education and identity in Cyprus*. Retrieved on 4 March, 2010 from <http://www.jsse.org/2007>.

Pignatelli, F. (1998). Critical ethnography/ poststructuralist concerns: Foucault and the play of memory. *Interchange*, 294, 403-423.

Pittaway, E., & Pittaway, E. (2008). Refugee woman: a dangerous label. Opening a discussion on the role of identity and intersectional oppression in the failure of the international refugee protection regime for refugee women. *Australian Journal of Human Rights*. Retrieved from <http://www.csjn.gov.au/periodicas/aujhr.pdf>

Preston, A. (2013). An authentic voice: perspectives on the value of listening to survivors of genocide. *Teaching History 153: The Historical Association*, 62-69.

Prout, A., & James, A. (1990). A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise, and problems. In Allison James and Alan Prout, Eds. *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Falmer Press, 7 – 34.

Quinn, J. (2004). Mothers, learners and countermemory. *Gender and Education*, 16 (3), 365-378.

Rapoport, A. (1982). *Meaning of the built environment: A non – verbal communication approach*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.

Reardon, B. (1988). *Comprehensive peace education: Educating for global responsibility*. New York: Teachers College Columbia University Press.

Reardon, B. (1993). *Women and peace: Feminist visions of world security*. Albany, NY: SUNY Press.

Richards, L. (2005). *Handling qualitative data: a practical guide*. Thousand Oaks CA: Sage.

Roberson, M. K. (1992). Birth, transformation, and death of refugee identity: Women and girls of the Intifada. *Women & Therapy, 13* (1-2), 216 – 232.

Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Μετάφραση: Βασιλική Νταλάκου. Αθήνα: Gutenberg.

Rocca, X. F. (2003). Cyprus seeks to escape from a bitter past. *The Chronicle of Higher Education, 39*, 40-42.

Romi, S., & Lev, M. (2007). Experiential learning of history through youth journeys to Poland. Israeli Jewish youth and the Holocaust. *Research in Education, 78*, 88-102.

Ross, A. (2007). Multiple identities and education for active citizenship. *British Journal of Educational Studies, 55* (3), 286-305.

Ross, A. (2007). Citizenship education and change. *Πρακτικά Σεμιναρίου «Πολιτότητα- Πολυπολιτισμός – Κοσμοπολιτισμός»*, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Νοέμβριος 2007.

Roudometof, V. (2002). *Collective memory, national identity, and ethnic conflict: Greece, Bulgaria, and the Macedonian questions*. Westport, Conn: Praeger.

Ruben, B. D. (1999). Simulations, games, and experience-based learning. The quest for a new paradigm in teaching and learning. *Simulation and Gaming*, 30 (4), 498-507.

Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (1995). *Qualitative interviewing. The art of hearing data*. London: Sage Publications.

Sack, R. D. (1986) *Human Territoriality: Its Theory and History*. Oxford: Oxford University Press.

Said, E. (1979). Zionism from the Point of View of its Victims, *Social Text*, 1, 7-58.

Sameroff A.J., Seifer, R., Baroca, R., Zax, M., & Greenspan, S. (1987). Intelligence quotient scores of 4-year old children: Social-environmental risk factors. *Pediatrics*, 79(3), 343-350.

Sari, M. (2012). Exploring gender roles' Effects of Turkish women teachers on their teaching practices. *International Journal of Educational Development*, 32 (6), 814-825.

Schank, R. C., & Abelson, R. P. (1995) *Knowledge and Memory: The Real Story*.

Schratz, M., & Walker, R. (1995). *Research as social change. New opportunities for qualitative research*. London, New York: Routledge.

Severis, Z. (2004). *The effects of the opening of the green line on young Greek-Cypriots and their perception of identity* (Master's thesis). Retrieved from www.fletcher.tufts.edu/research/2004/Severis-Zenon.pdf

Shami, S. (1996). Transnationalism and refugee studies: Rethinking forced migration and identity in the Middle East. *Journal of Refugee Studies*, 9 (1), 3-26.

Shields, S. (2000). *Thinking about gender, thinking about theory: Gender and emotional experience*. Cambridge University Press.

Shields, S. A. (2008). Gender: An intersectional perspective. *Sex Roles*. 59, 301 – 311.

Sidhu, R., Taylor, S., C., & Christie, P. (2011) Schooling and refugees : engaging with the complex trajectories of globalisation. *Global Studies of Childhood*, 1 (2), 92-103.

Sikes, P. (2006). Towards useful and dangerous theories. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 27 (1), 43 – 51.

Silverman, D. (2005). *Doing qualitative research*. Sage Publications.

Simon, R. I., Eppert, C., Clamen, M., & Beres, L. (2001). Witness as study: The difficult inheritance of testimony. *Review of Education, Pedagogy & Cultural Studies*, 22 (4), 285 – 322.

Smithson, J. (2000). Using and analyzing focus groups: Limitations and possibilities. *International Journal of Social Research Methodology*, 3 (2), 103 – 119.

Souza, M. (2008). Education for transformation: meeting students' needs in changing contemporary contexts. *International Journal of Children's Spirituality*, 13 (1), 27 – 37.

Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications.

Stasioulis, D. (2002). The active citizen: Lessons from Canadian policy and the children's movement. *Citizenship Studies*, 6, 507 – 538.

Sumathy, S. (2009). Salt, sand and water: Movement and citizenship in the narratives of displaced women. *Social Identities*, 15 (1), 11 – 42.

Spyrou, S. (2002). Images of “the Other”: “the Turk” in Greek Cypriot children's imaginations. *Race Ethnicity and Education*, 5 (3), 255 – 272.

Spyrou, S. (2006). Constructing ‘the Turk’ as an enemy: The complexity of stereotypes in children's everyday worlds. *South European Society & Politics*, 11 (1), 95–110.

Spyrou, S. (2011). The limits of children's voices: From authenticity to critical reflexive representation. *Childhood*, 18 (2), 151–165.

Stewart, A. J., & McDermott, C. (2004). Gender in psychology. *Annual Review of Psychology*, 55, 519 – 544.

Stewart, D. W., & Shamdasani, A. (1990). *Focus groups: theory and practice*. California: Sage.

Taylor, C. (1994). *Multiculturalism*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.

Townsend, T. G. (2008). Protecting our daughters: Intersection of race, class and gender in African American mothers' socialization of their daughters heterosexuality. *Sex Roles*, 59, 429 – 442.

Tracy, S. J. (2010). Qualitative qualitative: Eight “big-tent” criteria for excellent qualitative research. *Qualitative inquiry*, 16 (10), 837 – 851.

Τσέκερης, Χ. (2008). *Σημειώσεις για το μάθημα «Εισαγωγή στην Κοινωνική Έρευνα II»*. Πάντειον Πανεπιστήμιο.

Τσιώλης, Γ. (2006). Ιστορίες ζωής και βιογραφικές αφηγήσεις. Η βιογραφική προσέγγιση στην κοινωνιολογική ποιοτική έρευνα. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Turner, P. J. (1998). *Βιολογικό φύλο, κοινωνικό φύλο και ταυτότητα του Εγώ*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Turton, D. (1996) 'Migrants and refugees: A Mursi case study' in Allen, T. (ed.), *In Search of Cool Ground: War, Flight and Homecoming in Northeast Africa*. Oxford: James Currey.

Turton, D. (2005). The meaning of place in a world of movement: Lessons from long-term field research in southern Ethiopia. *Journal of Refugee Studies*, 18 (3), 258 – 280.

Tzermias, P. (1999). Greek Cypriot cultural identity: a question of the “elite” or of the whole people? *Cambridge Papers in Modern Greek*, 7, 43 – 71.

Uitto, M., & Estola, E. (2009). Gender and emotions in relationships: a group of teachers recalling their own teachers. *Gender and Education*, 21 (5), 517–530.

United States Committee for Refugees and Immigrants (n.d.). *World Refugee Surveys*. Retrieved 20 May, 2010, from,

http://uscri.refugees.org/site/Survey?SURVEY_ID=1400&ACTION_REQUIRED=URI_ACTION_USER_REQUESTS

United Nations High Commissioner for Refugees. Convention and Protocol Relating to the Status for Refugees. Retrieved in April, 2010, from <http://www.unhcr.org/3b66c2aa10.html> and from <http://untreaty.un.org/sample/EnglishInternetBible/partI/chapterV/treaty2.htm>

United Nations High Commissioner for Refugees. Statistical Yearbooks. Retrieved in April 2015, from <http://www.unhcr.org/pages/49c3646c4d6.html>

United Nations Commission on Human Rights. Report of the representative of the Secretary-General, Mr. Francis M. Deng, submitted pursuant to Commission on Human Rights resolution 1997/39, Addendum, Guiding Principles on Internal Displacement). Retrieved on May, 2010 from <http://www.webarchaeology.com/html/oral.htm>.

United States Committee for Refugees and Immigrants. Retrieved on August, 2011 from

<http://www.refugees.org/resources/refugee-warehousing/archived-world-refugee-surveys/>.

Perikleous, L. (2010). At a crossroad between memory and thinking: The case of primary history education in the Greek Cypriot educational system. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 38 (3), 315 –328.

Photiou S. (2005). *Segregated education in Cyprus between 1920 and 1935*, Doctoral Dissertation. The Pennsylvania State University.

Verducci, S. (2000). A conceptual history of empathy and a question it raises for moral education. *Educational Theory*, 1, 63-80.

Volkan, V. D. (1977). Mourning and adaptation after a war. *American Journal of Psychotherapy*, 31, 561 – 569.

Watson, L., & Watson, R. W. (2011). Critical, emancipatory, and pluralistic research for education: A review of critical systems theory. *Journal of Thought*, 46 (3/4), 63 – 77.

Warner, D. (1992). We are all Refugees. *International Journal of Refugee Law*, 4, (3), 365-372.

Warner. L. R. (2008). A best practices guide to intersectional approaches in psychological research. *Sex Roles*, 59, 454 – 463.

Willis, J. S. (2005). «Some people even died»: Martin Luther King, Jr, the civil rights movement and the politics of remembrance in elementary classrooms. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18 (1), 109 – 131.

Wineburg, S., Mosborg, S., Porat, D., & Duncan, A. (2007). Common belief and the cultural curriculum: An intergenerational study of historic consciousness. *American Educational Journal*, 44, 40 – 76.

Wertsch, J. V. (2002). *Voices of collective remembering*. Cambridge University Press.

Wolf, E. R. (1982). Bibliographical Notes. *In Europe and the people without history*. By Eric R. Wolf, 393–425. Berkeley: University of California Press.

Wolleh, O. (2002). Cyprus: A civil society caught up in the question of recognition. From the book: *Searching for Peace and in Europe and Eurasia*, 156 – 168.

Woods, P. (1991). *Inside Schools. Ethnography in Education Research*. London: Routledge.

Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and method*. Newbury Park, CA: Sage.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, (2002). *Αναλυτικά Προγράμματα Δημοτικής Εκπαίδευσης*. Λευκωσία.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2010). *Αναλυτικά Προγράμματα για τα Δημόσια Σχολεία της Κυπριακής Δημοκρατίας*. Λευκωσία.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, (2008). *Στόχοι υπό έμφαση της σχολικής χρονιάς 2008 – 2009*. Retrieved in September, 2010, from http://www.moec.gov.cy/2009_dimiourgikotita_kainotomia/anakoïnseis_egkiklioι/Doc7387.pdf

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, (2014). *Στόχοι υπό έμφαση της σχολικής χρονιάς 2014-2015*. Retrieved in September, 2015, from <http://egkyklioι.moec.gov.cy/Data/dme7386a.pdf>

Χαραλάμπους, Κ., & Χαραλάμπους, Π. (2010). Σημειώσεις μαθήματος: Εθνογραφική έρευνα. *Προχωρημένες Μέθοδοι Έρευνας*, σ. 374 – 427. Επιστήμες της Αγωγής, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Zembylas, M. (2002). Constructing genealogies of teachers' emotions in science teaching. *Journal of Research in Science Teaching*, 39, 79–103.

Zembylas, M. (2005). Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 21, 935–48.

Zembylas, M. (2007). The politics of trauma: empathy, reconciliation and peace education. *Journal of Peace Education*, 4 (2), 207–224.

Zembylas, M. (2008). *The politics of trauma in education*. USA: Macmillan.

Zembylas, M. (2009). Counter - narratives of mourning the missing persons in Cyprus: Pedagogical limits and openings for reconciliation education in conflict-ridden societies. *Perspectives in Education*, 27 (2), 120 – 132.

Zembylas, M. (2010 α). Children's construction and experience of racism and nationalism in Greek-Cypriot primary schools. *Childhood*, 17 (3), 312 – 328.

Zembylas, M. (2010 β). Negotiating co - existence in divided societies: Teachers, students and parents' perspectives at a shared school in Cyprus. *Research Papers in Education*, 25 (4), 433 – 455.

Zembylas, M. (2011). Personal narratives of loss and the exhumation of missing persons in the aftermath of war: in search of public and school pedagogies of mourning. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 24 (7), 767 –784.

Zembylas, M (2012). The affective (re)production of refugee representations through educational policies and practices: Reconceptualising the role of emotion for peace education in a divided country. *International Review of Education*, 58 (4), 465 – 480

Zembylas, M., & Bekerman, Z. (2008). Education and the dangerous memories of historical trauma: Narratives of pain, narratives of hope. *Curriculum Inquiry*, 38 (2), 125 – 154.

Zembylas, M., & Ferreira, A. (2000). Identity formation and affective spaces in conflict-ridden societies: Inventing Heterotopic Possibilities. *Journal of Peace Education*, 6 (1), 1 – 18.

Zembylas, M., & Karahasan, H. (2006). The politics of memory and forgetting in pedagogical practices: Towards pedagogies of reconciliation and peace in divided Cyprus. *The Cyprus Review*, 18 (2), 15 – 35.

Zetter, R. (1991). Labelling refugees: forming and transforming a bureaucratic identity. *Journal of Refugee Studies*, 4 (1), 39 – 62.

Zetter, R. (1994). The Greek refugees: Perceptions of return under conditions of protracted exile. *International Migration Review*, 28 (2), 307 – 322.

Zetter, R. (1999). Reconceptualizing the myth of return: continuity and transition amongst the Greek-Cypriot refugees of 1974. *Journal of Refugee Studies*, 12 (1), 1-22.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Ο σκοπός αυτής της συνέντευξης είναι να ακούσω τις απόψεις σου. Δεν υπάρχουν σωστές και λανθασμένες απόψεις. Στόχος είναι να ακούσω τις προσωπικές σου αντιλήψεις στο θέμα. Η συνέντευξη σου θα διαρκέσει περίπου μια ώρα.

1. Πώς θα περιέγραφες την εθνική σου ταυτότητα σε κάποιον που σε γνωρίζει για πρώτη φορά;

- Ποια πράγματα σε κάνουν να νιώθεις Ελληνοκύπριος/α (Κύπριος/α);
- Ποια συναισθήματα νιώθεις ως Ελληνοκύπριος/α (Κύπριος/α);
- Τι σημαίνει για σένα η λέξη «πρόσφυγας»;
- Η ταυτότητα σου εμπεριέχει αυτό το χαρακτηριστικό (του πρόσφυγα);

2. Εσύ αισθάνεσαι «πρόσφυγας»;

ΝΑΙ

- Πώς θα περιέγραφες την «προσφυγική σου ταυτότητα» σε κάποιον που σε γνωρίζει για πρώτη φορά;
- Πώς νιώθεις δηλαδή και ποια χαρακτηριστικά σε κάνουν να ξεχωρίζεις από τους «μη πρόσφυγες»;
- Περιέγραψε μια εμπειρία την οποία βίωσες ή βιώνεις σε οποιονδήποτε τομέα της ζωής σου και σε έκανε να νιώσεις έντονα την προσφυγική σου ταυτότητα.

ΟΧΙ

- Πιστεύεις πως σήμερα υπάρχουν άτομα στην Κύπρο που μπορούν να ονομαστούν «πρόσφυγες»; Ποια είναι αυτά και τι νομίζεις πως τα ξεχωρίζει από τους «μη πρόσφυγες», όπως εσένα;
- Που νομίζεις ότι στηρίζουν την ταυτότητα τους τα άτομα αυτά και τι νιώθουν οι «πρόσφυγες»;
- Περιέγραψε μια εμπειρία την οποία βίωσες ή βιώνεις σε οποιονδήποτε τομέα της ζωής σου και σε έκανε να νιώσεις έντονα τα συναισθήματα των προσφύγων.
- Περιέγραψε μια εμπειρία την οποία βίωσες ή βιώνεις σε οποιονδήποτε τομέα της ζωής σου και σε έκανε να νιώσεις έντονα «μη πρόσφυγας».

3.

- Πιστεύεις πως η προσφυγική ταυτότητα των Ελληνοκυπρίων αφορά μόνο αυτούς που έχουν γεννηθεί πριν το 1974;
- Έχει αλλάξει η κατάσταση συγκριτικά με τα χρόνια λίγο μετά την εισβολή;
- Ποιος ο ρόλος της ελληνοκυπριακής εκπαίδευσης στη μεταφορά του τραύματος και στη δημιουργία «προσφυγικής συνείδησης»;
- Ποια είναι η γνώμη σου για τον τρόπο διαχείρισης του «Γνωρίζω, Δεν Ξεχνώ και Αγωνίζομαι» στην εκπαίδευση σήμερα;

4. Ως εκπαιδευτικός ποιες πρακτικές χρησιμοποιείς για να μάθουν οι μαθητές/τριες για το εθνικό πρόβλημα της Κύπρου και να αισθανθούν τον τραύμα της προσφυγοποίησης των Ελληνοκυπρίων;

- Τι χρειάζεται να γνωρίζουν οι μαθητές; Ποια θεωρείς πως είναι η υποχρέωση σου σε σχέση με τους στόχους του «Γνωρίζω, Δεν Ξεχνώ και Αγωνίζομαι»;
- Μέσα από ποια μαθήματα είναι ευκολότερο να συμβεί αυτό;
- Τι είδους υλικό χρησιμοποιείς;
- Παρακαλώ μίλησε μου για το ποια θεωρείς πως είναι η καλύτερη σου πρακτική η οποία στοχεύει να αισθανθούν οι μαθητές το τραύμα της προσφυγοποίησης των Ελληνοκυπρίων.
- Με βάση ποια κριτήρια επιλέγονται οι πτυχές του 1974 οι οποίες θα προβληθούν και οι πτυχές οι οποίες θα αγνοηθούν στην ελληνοκυπριακή εκπαίδευση;

Αυτή η φωτογραφία λήφθηκε πρόσφατα από Δημοτικό Σχολείο της Κύπρου (παρουσίαση φωτογραφίας από πινακίδα τάξης σε Δημοτικό Σχολείο [1]).

- Έχεις δει παρόμοιες πινακίδες στο δικό σου σχολείο ή σε άλλα σχολεία;
- Στη δική σου τάξη υπάρχει χώρος που να προωθεί το στόχο του «Δεν Ξεχνώ»;

5. Αν ήσουν/ δεν ήσουν πρόσφυγας θα έκανες κάτι διαφορετικό σε σχέση με τα παραπάνω; (ερώτηση 4)

- Πώς ορίζεις τελικά τον όρο «προσφυγική ταυτότητα» με βάση τις εμπειρίες σου;

6. Πώς θα αξιοποιούσες αυτές τις φωτογραφίες στο πλαίσιο του «Γνωρίζω, Δεν Ξεχνώ και Αγωνίζομαι» (παρουσίαση 4 φωτογραφιών με Ελληνοκύπριους πρόσφυγες τα πρώτα χρόνια της εισβολής, φωτογραφίες [2])

- Στην ελληνοκυπριακή εκπαίδευση συναντά κανείς συχνά τέτοιες εικόνες Ελληνοκυπρίων προσφύγων;
- Εσύ έτυχε να χρησιμοποιήσεις παρόμοιες φωτογραφίες Ελληνοκυπρίων προσφύγων; Αν ναι, με ποιο τρόπο;
- Συναντά κανείς στην ελληνοκυπριακή εκπαίδευση φωτογραφίες με άλλους πρόσφυγες ή πρόσφυγες από άλλες χώρες; (αναφορά στην τουρκοκυπριακή κοινότητα)
- Πώς αυτές συνδέονται με τις φωτογραφίες που έχω μόλις παρουσιάσει;

7. Μπορείς να περιγράψεις με λίγα λόγια τις φωτογραφίες που βλέπεις; (παρουσίαση 2 φωτογραφιών που παρουσιάζουν Ελληνοκύπριες γυναίκες πρόσφυγες που πενθούν [3α]).

- Πώς θα αξιοποιούσες τις φωτογραφίες αυτές στη τάξη και με ποιο στόχο;
- Στην ελληνοκυπριακή εκπαίδευση συναντά κανείς τέτοιες φωτογραφίες που παρουσιάζουν τις γυναίκες – μητέρες – γιαγιάδες να κλαίει και να θρηνούν για τις συνέπειες του 1974;
- Γιατί νομίζεις πως οι γυναίκες έχουν χρησιμοποιηθεί ως σύμβολα παρουσίασης του τραύματος της τουρκικής εισβολής; (παρουσίαση 2 εικόνων που παρουσιάζουν Ελληνοκύπριες γυναίκες πρόσφυγες που πενθούν [3β]).

8. Κατά τις ένοπλες συγκρούσεις οι άντρες και οι γυναίκες αναλαμβάνουν διαφορετικούς ρόλους.

- Συμφωνείς με αυτή την άποψη; Ποιοι είναι οι ρόλοι των αντρών και ποιοι των γυναικών;
- Πιστεύεις πως αυτό αντικατοπτρίζεται και στην εκπαίδευση;
- Οι συνάδελφοι σου ποιες πρακτικές χρησιμοποιούν για την καλλιέργεια «προσφυγικής συνείδησης» στα παιδιά;
- Εντοπίζεις διαφορές ανάμεσα στις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι άντρες συνάδελφοι σου από τις γυναίκες;

- Ο ρόλος των γυναικών ως μητέρες ή γιαγιάδες, πιστεύεις πως επηρεάζει την εκπαιδευτική τους πρακτική στα πλαίσια του «Δεν Ξεχνώ»;

ΓΥΝΑΙΚΕΣ

- Εσύ ως γυναίκα πιστεύεις πως κάνεις κάτι διαφορετικό από τους άντρες συναδέλφους σου σε σχέση με τους στόχους του «Δεν Ξεχνώ»;

10. Κάποιοι ερευνητές θεωρούν πως η προσφυγική ταυτότητα μεταφέρεται (ανάγνωση από τα λόγια ενός Hutu πρόσφυγα: «I am a refugee here, of course my child is a refugee also- and so his child, and his child, until we go back» (Malkii, 1986).

- Συμφωνείς; Κατά πόσον πιστεύεις πως ισχύει αυτό σήμερα στην Κύπρο;
- Πως μπορεί να προωθηθεί η μεταφορά της μνήμης του πρόσφυγα μέσα από την εκπαίδευση;
- Πιστεύεις πως η προσφυγική ταυτότητα και το φύλο των εκπαιδευτικών παίζει ρόλο σε αυτή τη διαδικασία;

11. Πιστεύεις πως σήμερα οι εκπαιδευτικοί εκπληρώνουν τους στόχους του «Γνωρίζω, Δεν Ξεχνώ και Αγωνίζομαι»;

- Η υπάρχουσα έρευνα για την εκπαίδευση στην Κύπρο φανερώνει πως η προσπάθεια για μεταφορά της μνήμης σταδιακά καταλήγει στην κατασκευή αρνητικών στερεοτύπων για την άλλη κοινότητα. Συμφωνείς με αυτή την άποψη;
- Πώς θα μπορούσε να αποφευχθεί αυτό ενώ παράλληλα να υπάρξει σεβασμός στο δράμα των προσφύγων;

12. Υπάρχει κάτι το οποίο θα ήθελες να προσθέσεις ή να ρωτήσεις;

13. Μήπως έχεις κάποιον/α να προτείνεις που ίσως να ενδιαφέρεται να συμμετάσχει στην έρευνα;

14. Εάν είσαι πρόθυμος/η πιθανόν να κληθείς να συμμετάσχεις σε μια δεύτερη ομαδική συνέντευξη η οποία θα γίνει αφού ολοκληρώσω τη διεξαγωγή των ατομικών συνεντεύξεων.





**Πρώτα βήματα στη ζωή, πρόσφυγες.
First steps in life, as refugees.**



*Πρόσφυγες στην ίδια την πατρίδα μας.
Refugees in their own country.*



Φωτογραφίες [3α]







ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΜΑΘΗΤΗ/ ΤΡΙΑΣ

Ο σκοπός αυτής της συνέντευξης είναι να ακούσω τις απόψεις σου. Δεν υπάρχουν σωστές και λανθασμένες απόψεις. Στόχος είναι να ακούσω τις προσωπικές σου αντιλήψεις στο θέμα. Η συνέντευξη σου θα διαρκέσει περίπου μισή ώρα.

1. Από που κατάγεται; Οι γονείς σου από που κατάγονται;

- Γνωρίζεις για το πρόβλημα της Κύπρου που δημιουργήθηκε μετά το 1974;
- Ποια πράγματα σε κάνουν να νιώθεις Ελληνοκύπριος/α (Κύπριος/α) και σε ξεχωρίζουν από άλλα άτομα που κατάγονται από άλλες χώρες;
- Ποια συναισθήματα νιώθεις ως Ελληνοκύπριος/α (Κύπριος/α);
- Πώς νιώθεις που ζεις σε μια μοιρασμένη πατρίδα;

2. Μπορείς να περιγράψεις την εικόνα που βλέπεις; (παρουσίαση εικόνας της Κύπρου με τη διαχωριστική γραμμή, εικόνα [1]).

- Τι σου θυμίζει η εικόνα αυτή; Την έχεις συναντήσει κάπου;
- Ποια συναισθήματα σου προκαλεί;

3. Αναγνωρίζεις τα άτομα και την περίσταση στις φωτογραφίες αυτές; Πότε και που νομίζεις έχουν τραβηχτεί αυτές οι φωτογραφίες; (παρουσίαση 4 φωτογραφιών με Ελληνοκύπριους πρόσφυγες τα πρώτα χρόνια της εισβολής, φωτογραφίες [2])

- Έχεις ακούσει τη λέξη «πρόσφυγας»; Πότε και πού;
- Έχεις ξαναδεί αυτές ή άλλες παρόμοιες φωτογραφίες;
- Στο σχολείο ή στην τάξη σου συναντά κανείς συχνά τέτοιες εικόνες Ελληνοκυπρίων προσφύγων;
- Ο δάσκαλος σου ή η δασκάλα σου έτυχε να χρησιμοποιήσει παρόμοιες φωτογραφίες Ελληνοκυπρίων προσφύγων; Αν ναι, με ποιο τρόπο;
- Μπορείς να θυμηθείς κάτι από αυτά που έχετε μάθει στο σχολείο για τους Ελληνοκύπριους πρόσφυγες;
- Συναντά κανείς στο σχολείο ή στη τάξη σου φωτογραφίες με πρόσφυγες από άλλες χώρες; Από ποιες χώρες και τί θυμάσαι για αυτούς; (αναφορά στην τουρκοκυπριακή κοινότητα)

4. Τι σημαίνει για σένα η λέξη «πρόσφυγας»;

- Πώς πιστεύεις πως νιώθουν τα άτομα που γίνονται πρόσφυγες;
- Πιστεύεις πως στην Κύπρο υπάρχουν πρόσφυγες σήμερα; Ξέρεις κάποιο άτομο που ίσως να αισθάνεται «πρόσφυγας»;
- Εσύ αισθάνεσαι «πρόσφυγας»;

ΝΑΙ

- Πώς νιώθεις δηλαδή και ποια χαρακτηριστικά σε κάνουν να ξεχωρίζεις από αυτούς που δεν είναι πρόσφυγες;

ΟΧΙ

- Πιστεύεις πως σήμερα υπάρχουν παιδιά στην Κύπρο που μπορούν να ονομαστούν «πρόσφυγες»; Ποια είναι αυτά και τι νομίζεις πως τα ξεχωρίζει από αυτούς που δεν είναι πρόσφυγες, όπως εσένα;
- Περίγραψε μια εμπειρία την οποία βίωσες ή βιώνεις σε έκανε να καταλάβεις τι νιώθουν οι πρόσφυγες.

5. Μπορείς να περιγράψεις τις φωτογραφίες που βλέπεις; (παρουσίαση φωτογραφιών με Ελληνοκύπριες γυναίκες που πενθούν για τις συνέπειες της εισβολής, φωτογραφίες [3])

- Γιατί νομίζεις ότι κλαίνει οι γυναίκες σε κάθε φωτογραφία;
- Έχεις ξαναδεί παρόμοιες φωτογραφίες στο σχολείο σου;
- Σας έχει μιλήσει ποτέ ο δάσκαλος ή η δασκάλα σου για αυτές τις γυναίκες;
- Νομίζεις ότι οι δασκάλες σου μιλάνε διαφορετικά για τη μοιρασμένη Κύπρο από τους άντρες δασκάλους σου;

6. Ανάγνωση αποσπάσματος από το παρακάτω κείμενο:

Αμμόχωστος

«Χώμα που περπάτησα, γη που νοσταλγώ. Χώμα που με ανάστησες Αμμόχωστος». Αυτή είναι η κατεχόμενη πόλη της μητέρας μου. Η όμορφη πόλη της Αμμοχώστου! Η μητέρα μου, μου έχει μιλήσει πολλές φορές για αυτή. Στην Αμμόχωστο υπήρχε το πιο μεγάλο λιμάνι της Κύπρου. Αρκετός κόσμος εργαζόταν σε αυτό. Ήταν μια τουριστική πόλη γιατί είχε πολλά αξιοθέατα, όπως τον πύργο του Οθέλλου, τα τείχη, το θέατρο της Σαλαμίνας κ.ά. Πριν την τουρκική εισβολή του 1974 ζούσαν σε αυτή περίπου

40000 άνθρωποι. Μετά όμως έγιναν πρόσφυγες και η πόλη κατάντησε φάντασμα. Η Αμμόχωστος ονομάστηκε έτσι γιατί είχε τόσο πολύ όμορφη άμμο που πίστευαν πως ήταν χωμένη μέσα στην άμμο. Μακάρι να πάμε πίσω στην Αμμόχωστο και να έχουμε πάλι τις υπέροχες παραλίες, τα αξιοθέατα και να χαρούμε τις ομορφιές της. Οι κάτοικοί της περιμένουν με αγωνία την ημέρα της επιστροφής.

(Δημοτικό Σχολείο Αγίων Αναργύρων «Μιχάλη Κακογιάννη», Αντρέας)

- Εσένα σου έχει μιλήσει κάποιος για τα γεγονότα της τουρκικής εισβολής;
- Έχεις γράψει ποτέ παρόμοια ποιήματα/ εκθέσεις;

7. Στο σχολείο μαθαίνετε ένα τραγούδι του Δ. Λιπέρτη: «Καρτερούμεν μέραν νύχταν».

Καρτερούμε μέραν νύχταν
να φυσήσει ένας αέρας
στον τον τόπον πον καμένος
τζι εν θωρεί ποτέ δροσιάν
για να φέξει καρτερούμεν
το φως τζείνης της μέρας
πον να φέρει στον καθέναν
τζαι δροσιάν τζαι ποσπασιάν.

- Ποιοι περιμένουν και τι περιμένουν σήμερα οι Ελληνοκύπριοι;
- Τι περιμένουν οι Ελληνοκύπριες γυναίκες και τι οι Ελληνοκύπριοι άντρες;
- Εσύ τι περιμένεις;

9. Στο εξώφυλλο και οπισθόφυλλο κάθε τετραδίου που έχεις για τα μαθήματα σου υπάρχει μια φωτογραφία και ένα τίτλος: «Δεν Ξεχνώ» (παρουσίαση ενός σχολικού τετραδίου).

- Μπορείς να φέρεις στη μνήμη σου μερικές από αυτές τις φωτογραφίες;
- Τι δεν πρέπει να ξεχνούμε δηλαδή;
- Ποια θεωρείς πως είναι η υποχρέωση σου ως Ελληνοκύπριος/α που δεν πρέπει να ξεχνά;
- Τι θα μπορούσε να κάνει ο δάσκαλος σου για αυτό τον σκοπό;

10. Υπάρχει κάτι το οποίο θα ήθελες να προσθέσεις ή να ρωτήσεις;





**Πρώτα βήματα στη ζωή, πρόσφυγες.
First steps in life, as refugees.**



*Πρόσφυγες στην ίδια την πατρίδα μας.
Refugees in their own country.*





Έντυπο Παρατήρησης

Ωρα	Περιγραφή δραστηριότητας (πρακτικές διδασκαλίας, θεματολογία, έννοιες που θίγονται)	Μέσα-Υλικά	Σχόλια ερευνήτριας (τόνος φωνής, κινήσεις, στάση του σώματος εκπαιδευτικού, ανταπόκριση μαθητών)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

Έντυπο ενημερωμένης συγκατάθεσης για συμμετοχή στις συνεντεύξεις
(Εκπαιδευτικοί)

Αγαπητή/ έ συνάδελφε,

Θα παρακαλούσα την συγκατάθεση σου για συμμετοχή στην έρευνα η οποία περιλαμβάνει συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς και μαθητές. Ο σκοπός της συνέντευξης είναι να καταγράψει τις πρακτικές διδασκαλίας των εκπαιδευτικών που αφορούν την καλλιέργεια προσφυγικής συνείδησης στους μαθητές στα πλαίσια του «Δεν Ξεχνώ».

Θα ήθελα να τονίσω πως η συμμετοχή σου στη συνέντευξη είναι εθελοντική. Θα τηρηθεί απόλυτη ανωνυμία και το όνομα σου δεν θα φανεί πουθενά στη μελέτη αυτή. Η απομαγνητοφώνηση της συνέντευξης σου θα γίνει από εμένα και με το πέρας της μελέτης τα δεδομένα θα καταστραφούν. Οποιαδήποτε στιγμή έχεις τη δυνατότητα να αποσυρθείς ή να ζητήσεις να αφαιρεθούν συγκεκριμένες απαντήσεις από την έρευνα, που δεν σε ικανοποιούν.

Η συμμετοχή σου είναι πολύ σημαντική για το σκοπό της έρευνας και γενικά για την παραγωγή χρήσιμης γνώσης για τον ρόλο της εκπαίδευσης στην καλλιέργεια προσφυγικής συνείδησης στα παιδιά. Εκτιμώ ιδιαίτερα την προθυμία σου να συμμετάσχεις.

Πετρούλα Αντωνίου
Διδακτορική Φοιτήτρια
Πρόγραμμα «Επιστήμες της Αγωγής»
Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Υπογράφοντας δηλώνεις πως είσαι πρόθυμος/η να συμμετάσχεις στη συνέντευξη και ότι συγκατατίθεται στη μαγνητοφώνηση της.

Όνομα:.....

Ημ. Γέννησης:.....

Πρόσφυγας: Ναι/ Όχι

Υπογραφή:.....

Ημερομηνία:.....

Έντυπο ενημερωμένης συγκατάθεσης για συμμετοχή στις συνεντεύξεις
(Μαθητές)

Αγαπητή/ έ κυρία/ κύριε,

Θα παρακαλούσα την συγκατάθεση σου για συμμετοχή του παιδιού σου στην έρευνα η οποία περιλαμβάνει συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς και μαθητές. Ο σκοπός της συνέντευξης είναι να καταγράψει τις πρακτικές διδασκαλίας των εκπαιδευτικών που αφορούν την καλλιέργεια προσφυγικής συνείδησης στους μαθητές στα πλαίσια του «Δεν Ξεχνώ».

Θα ήθελα να τονίσω πως η συμμετοχή του παιδιού σου στη συνέντευξη είναι εθελοντική. Θα τηρηθεί απόλυτη ανωνυμία και το όνομα του δεν θα φανεί πουθενά στη μελέτη αυτή. Η απομαγνητοφώνηση της συνέντευξης θα γίνει από εμένα και με το πέρας της μελέτης τα δεδομένα θα καταστραφούν. Οποιαδήποτε στιγμή το παιδί θελήσει, έχει τη δυνατότητα να αποσυρθεί ή να ζητήσει να αφαιρεθούν συγκεκριμένες απαντήσεις από την έρευνα.

Η συμμετοχή του παιδιού σου είναι πολύ σημαντική για το σκοπό της έρευνας και γενικά για την παραγωγή χρήσιμης γνώσης για τον ρόλο της εκπαίδευσης στην καλλιέργεια προσφυγικής συνείδησης στα παιδιά. Εκτιμώ ιδιαίτερα την προθυμία τη δική σου και τους παιδιού σου να συμμετάσχει.

Πετρούλα Αντωνίου
Διδακτορική Φοιτήτρια
Πρόγραμμα «Επιστήμες της Αγωγής»
Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Υπογράφοντας δηλώνεις πως συγκατατίθεσαι στη συμμετοχή του παιδιού σου στη συνέντευξη και στη μαγνητοφώνησή της.

Όνομα παιδιού:.....

Ημ. Γέννησης:.....

Πρόσφυγας στην οικογένεια: Ναι/ Όχι

Αν ναι, τότε δήλωσε ποιος είναι ο πρόσφυγας:.....

Όνομα γονέα:..... Υπογραφή:.....

Ημερομηνία:.....

Έντυπο ενημερωμένης συγκατάθεσης για συμμετοχή στις παρατηρήσεις

Αγαπητή/ έ συνάδελφε,

Θα παρακαλούσα την συγκατάθεση σου για συμμετοχή στην έρευνα η οποία περιλαμβάνει παρατηρήσεις εκπαιδευτικών. Ο σκοπός της παρατήρησης είναι να καταγράψει τις πρακτικές διδασκαλίας των εκπαιδευτικών που αφορούν την καλλιέργεια προσφυγικής συνείδησης στους μαθητές στα πλαίσια του «Δεν Ξεχνώ».

Θα ήθελα να τονίσω πως η συμμετοχή σου στη παρατήρηση είναι εθελοντική. Θα τηρηθεί απόλυτη ανωνυμία και το όνομα σου δεν θα φανεί πουθενά στη μελέτη αυτή.

Η συμμετοχή σου είναι πολύ σημαντική για το σκοπό της έρευνας και γενικά για την παραγωγή χρήσιμης γνώσης για τον ρόλο της εκπαίδευσης στην καλλιέργεια προσφυγικής συνείδησης στα παιδιά. Εκτιμώ ιδιαίτερα την προθυμία σου να συμμετάσχεις.

Πετρούλα Αντωνίου

Διδακτορική Φοιτήτρια

Πρόγραμμα «Επιστήμες της Αγωγής»

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Υπογράφοντας δηλώνεις πως είσαι πρόθυμος/η να πραγματοποιηθεί παρατήρηση στη τάξη σου κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας σου και ότι συγκατατίθεσαι στην οπτικογράφησή της.

Όνομα:.....

Υπογραφή:.....

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

Έντυπο συμπλήρωσης στοιχείων για τον εκπαιδευτικό

Θέμα έρευνας: Πρακτικές διδασκαλίας εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την ανάπτυξη προσφυγικής συνείδησης στους μαθητές

1. Ημερομηνία Συνέντευξης:.....
2. Αριθμός υποκειμένου:.....
3. Φύλο: Α Γ
4. Καταγωγή:.....
5. Χώρος συνέντευξης:.....
6. Χρόνια Υπηρεσίας:.....
7. Επαρχία σχολείου:
Λευκωσία Λεμεσός Λάρνακα Αμμόχωστος
8. Θέση: Διευθυντής/ τρια Βοηθός Διευθυντής/ τρια
Μόνιμος Δάσκαλος Συμβασιούχος
9. Αριθμός εκπαιδευτικών στο σχολείο:
10. Διδασκαλία: Υπεύθυνος/η τάξης Διδασκαλία μαθημάτων
11. Τα μαθήματα που διδάσκει ο εκπαιδευτικός φέτος:
.....
.....
12. Ανώτατος Τίτλος Σπουδών
 1. Πτυχιούχος Παιδαγωγικής Ακαδημίας/ Διδασκαλικού Κολλεγίου
 2. Πτυχίο Πανεπιστημίου
 3. Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών
 4. Διδακτορικό

Το πρωτόκολλο συμπληρώνεται από την ερευνήτρια, κατόπιν ερωτήσεων που υποβάλλονται στον εκπαιδευτικό προφορικά, πριν την πραγματοποίηση της συνέντευξης.

Δημογραφικά Στοιχεία Εκπαιδευτικών

Αρ.	Φύλο Α/Θ	Χρ. Γέννησης	Καταγωγή ⁵⁹	Επαρχία ⁶⁰	Χρόνια Υπηρεσίας	Θέση ⁶¹	Ανώτατος Τίτλος Σπουδών ⁶²
1*	Α	1981	Π(Π,Μ)	4	7	Μ.Δ.	1
2	Θ	1972	Μ.Π	4	20	Β.Δ	2
3	Θ	1984	Π(Π,Μ)	1	3	Σ	2
4*	Θ	1984	Π(Π,Μ)	1	3	Σ	2
5	Θ	1984	Π(Π,Μ)	5	4	Σ	2
6*	Θ	1984	Π(Π,Μ)	3	2	Σ	2
7	Α	1982	Μ.Π	2	6	Σ	2
8	Α	1979	Π(Μ)	4	7	Σ	1
9	Α	1969	Μ.Π	4	24	Β.Δ.	1
10	Θ	1985	Μ.Π.	1	4	Σ	2
11*	Θ	1982	Μ.Π.	5	8	Μ.Δ.	2
12	Θ	1984	Μ.Π.	5	2	Α	2
13*	Α	1980	Μ.Π.	3	7	Μ.Δ.	2
14	Θ	1984	Π(Π)	2	8	Σ	2
15	Α	1982	Μ.Π.	2	5	Σ	2
16	Α	1981	Μ.Π.	1	5	Σ	2
17	Θ	1984	Π(Π,Μ)	1	4	Σ	2
18	Α	1977	Μ.Π.	3	11	Μ.Δ.	3
19	Θ	1971	Μ.Π.	2	20	Μ.Δ.	2
20	Θ	1969	Π(Π,Μ)	2	23	Β.Δ.	2

⁵⁹Η καταγωγή των συμμετεχόντων κωδικοποιείται ως εξής: Μ.Π: Μη πρόσφυγας, Π.: Πρόσφυγας. Στην περίπτωση των προσφύγων τα άτομα χαρακτηρίζονται περαιτέρω ως εξής: Πρόσφυγας εκ πατρογονίας μόνο: Π (Π), Πρόσφυγας εκ μητρογονίας μόνο:Π (Μ), Πρόσφυγας και από τους δύο γονείς: Π (Π,Μ).

⁶⁰Οι επαρχίες αναφέρονται στην επαρχία του σχολείου που διδάσκει ο εκάστοτε εκπαιδευτικός την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας. Κωδικοποιούνται ως εξής: 1: Λευκωσία, 2: Λεμεσός, 3: Λάρνακα, 4: Αμμόχωστος, 5: Πάφος.

⁶¹Θέση συμμετεχόντων στην εκπαίδευση: Δ: Διευθυντής/ντρια, Β.Δ.: Βοηθός Διευθυντής, Μ.Δ.: Μόνιμος Δάσκαλος, Σ.: Συμβασιούχος, Α: Αντικαταστάτης.

⁶²Ανώτατος Τίτλος Σπουδών: 1:Πτυχίο Πανεπιστημίου, 2: Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών, 3:Διδακτορικό.

* Στους εκπαιδευτικούς αυτούς έχουν πραγματοποιηθεί παρατηρήσεις 4 μαθημάτων για τον καθένα. Η παρατήρηση στον/η εκπαιδευτικό 1, 4 και 6 αφορούσε Δ' τάξη, στην εκπαιδευτικό 4 Α' τάξη και στον εκπαιδευτικό 13 Γ' τάξη.

Δημογραφικά Στοιχεία Μαθητών

Αρ.	Φύλο Α/Θ	Χρ. Γέννησης	Καταγωγή ⁶³	Επαρχία ⁶⁴
21	Θ	2001	ΜΠ	1
22	Α	2002	ΜΠ	3
23	Α	2003	ΜΠ	3
24	Θ	2002	ΜΠ	2
25	Θ	2001	Π(Π)	2
26	Θ	2002	ΜΠ	5
27	Θ	2002	Π(Μ) από γιαγιά	5
28	Θ	2002	Π(Μ) από γιαγιά	5
29	Α	2002	Π(Μ)	4
30	Θ	2002	ΜΠ	4
31	Θ	2002	Π(Π,Μ)	4
32	Α	2002	Π(Μ)	4
33	Θ	2002	Π(Μ)	1
34	Α	2002	ΜΠ	1
35	Α	2001	Π(Π)	2
36	Α	2001	Π(Π,Μ)	3
37	Α	2002	Π(Μ)	3
38	Α	2003	Π(Μ)	3
39	Α	2003	Π(Μ)	3
40	Α	2002	ΜΠ	4

⁶³ Η καταγωγή των συμμετεχόντων κωδικοποιείται ως εξής: Μ.Π: Μη πρόσφυγας, Π.: Πρόσφυγας. Στην περίπτωση των προσφύγων τα άτομα χαρακτηρίζονται περαιτέρω ως εξής: Πρόσφυγας εκ πατρογονίας μόνο: Π (Π), Πρόσφυγας εκ μητρογονίας μόνο: Π (Μ), Πρόσφυγας και από τους δύο γονείς: Π (Π,Μ).

⁶⁴ Οι επαρχίες αναφέρονται στην επαρχία του σχολείου που φοιτά ο εκάστοτε μαθητής την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας. Κωδικοποιούνται ως εξής: 1: Λευκωσία, 2: Λεμεσός, 3: Λάρνακα, 4: Αμμόχωστος, 5: Πάφος.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4

**Κύριες λέξεις σε κυπριακή διάλεκτο
και αντίστοιχες στη δημοτική ελληνική γλώσσα**

Κυπριακή διάλεκτος	Δημοτική ελληνική
αθυμούμαι	θυμάμαι
αρκήν	αρχή
δαμέ	εδώ
εν	είναι ή δεν
έννε	δεν είναι
επήε	πήγε
έσει	έχει
ημπόρουσιν	μπορούν
λλίο	λίγο
όι	όχι
ούλλα	όλα
πάσιν	πάνε
τζιείνοι	εκείνοι
τζιαμέ	εκεί
τζιείνοι	εκείνοι
έσει	έχει
όι	όχι

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5

Διάγραμμα «Προσφυγικής συνείδησης»



Το διάγραμμα συγκεντρώνει πληροφορίες για την προσφυγική συνείδηση και είναι αποτέλεσμα ανασκόπησης της βιβλιογραφίας Hadjiyanni, T. (2002). *The making of a refugee. Children adopting refugee identity in Cyprus*. Westport, Connecticut London: Praeger.

Loizos, P. (1981). *The Heart grown bitter. A chronicle of Cypriot war refugees*. Cambridge University Press.

Loizos, P. (2001). *Χρονικό της κυπριακής προσφυγιάς*. Εκδόσεις Αλεξάνδρεια. (ελληνική έκδοση με επιπρόσθετο κεφάλαιο)

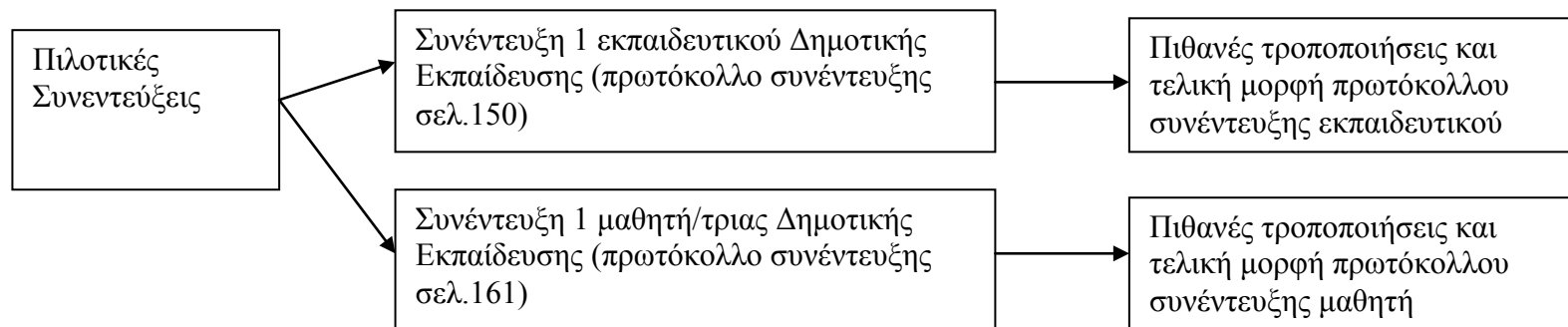
Evdokas, T. et al. (1976). *Refugees of Cyprus: A Representative Socio-Psychological Study*. Nicosia: Socio-Psychological Research Group.

Zetter, R. (1991). Labelling refugees: forming and transforming a bureaucratic identity. *Journal of Refugee Studies*, 4 (1), 39 – 62.

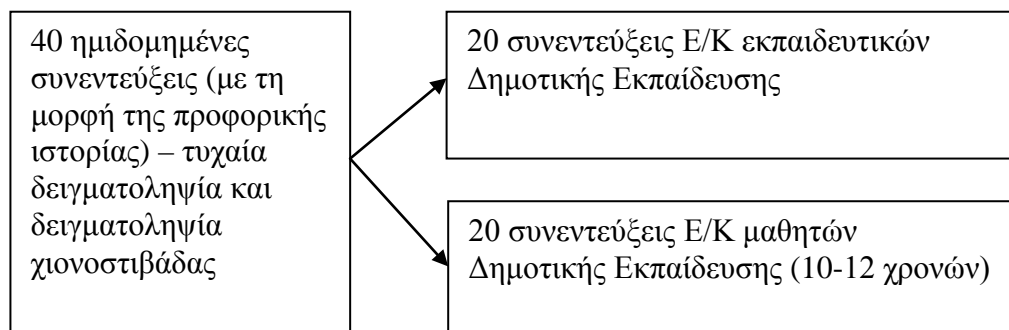
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6

Σχεδιάγραμμα: Μέθοδοι Συλλογής των Δεδομένων

ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΦΑΣΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ

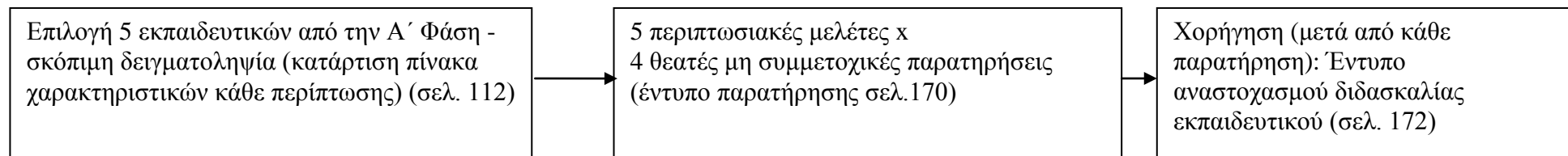


Α΄ ΦΑΣΗ



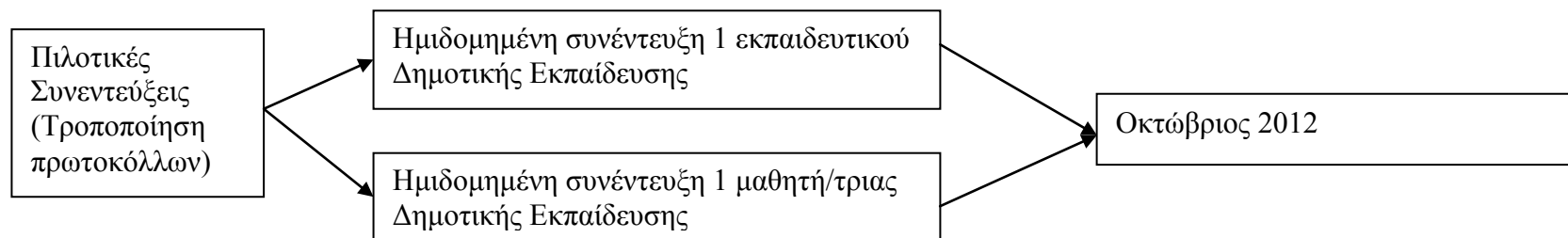
(Η επιλογή έγινε με βάση τα κριτήρια που πρέπει να πληρούν οι συμμετέχοντες, όπως αναφέρονται στο κείμενο)

Β΄ ΦΑΣΗ



Χρονοδιάγραμμα Συλλογής των Δεδομένων

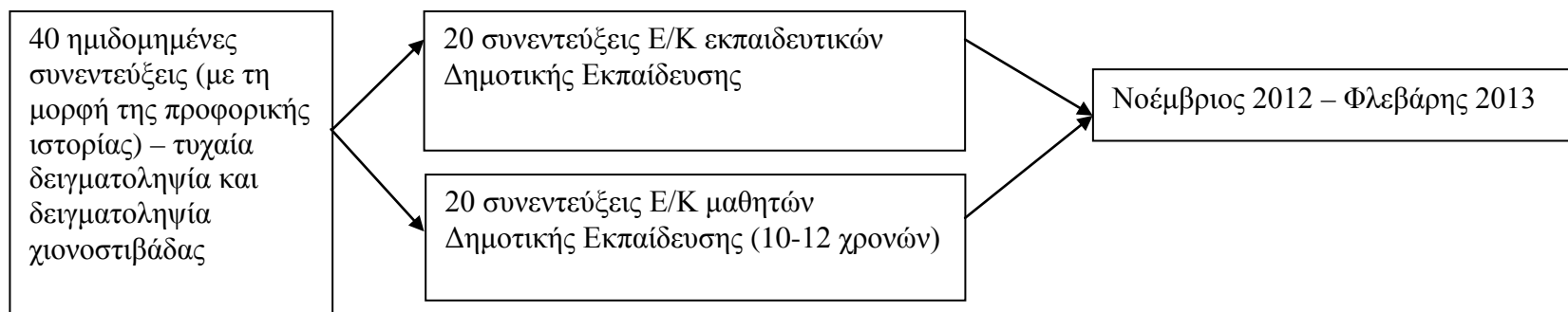
ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΦΑΣΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ



Α΄ ΦΑΣΗ

Συμπλήρωση εντύπου συμπλήρωσης στοιχείων για τους εκπαιδευτικούς

Χορήγηση εντύπου ενημερωμένης συγκατάθεσης για συμμετοχή στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές (υπογραφή από κηδεμόνα)



Β΄ ΦΑΣΗ

Χορήγηση εντύπου ενημερωμένης συγκατάθεσης για συμμετοχή στις παρατηρήσεις

Συμπλήρωση εντύπου αναστοχασμού διδασκαλίας στους εκπαιδευτικούς

