



Postgraduate Program of Studies
Language Education for Refugees and Migrants
(L.R.M.)

Hellenic Open University

Title of thesis:
Secondary teachers' perceptions regarding migrants' inclusion
in contemporary school environments

Student's name: Nikolopoulou Magdalini

AM: 510103

Supervisor's name: Karanikola Zoi

Co-supervisor's name: Palaiologou Nektaria

Patras, Greece, June 2024

Acknowledgments and Dedication

First of all, I wish to acknowledge the help provided by my supervisor Dr Zoi Karanikola who support me during this demanding period. Furthermore, a big 'thank you' to my family and friends who stood by me all these years and especially to my brother who experienced my agonies along with me. Finally, I would like to thank all the teachers who took part in this research. Without them, this thesis would have never been written.

Abstract

The present research intends, despite its limited scale, to depict the educational reality that teachers of secondary education face when working with migrant population. More specifically, research focused on the factors that affect migrant students' inclusion in secondary education. Among them, the role of teacher, principal, family and community was examined and at the same time language difficulties of migrant students and practices, teachers use to overcome them, were investigated. In order to serve the purposes of the study, qualitative methodological model was followed and data were collected through semi-structured interviews from eight teachers of secondary education.

Results emphasized the important role of teachers since they shape classroom environment, provide emotional support and enhance academic learning. They are positive towards migrant students' inclusion and they do their best in order to facilitate their academic progress and emotional well-being as well. They find ways to overcome language barrier by providing differentiated material, individualized teaching, when is possible, using English as lingua franca or using multimedia, videos, diagrams and collaborative learning. Despite their good intentions and initiatives, although, they claimed that migrant students' academic and social inclusion meets a lot of obstacles and challenges. There are not enough reception classes and support structures, the material is inadequate, time and curriculum is pressing and the educational process is not characterized by any intercultural principles. Moreover, family despite its important role is not included due to time and language constraint and migrants' community remains invisible. Last but not least, principals play fundamental role as administrator but as a role model who should inspire and build intercultural environment in the school.

Key words

Migrant students' inclusion, teacher's, principal's, family's, community's role, language barrier, intercultural education

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα, παρά το περιορισμένο εύρος, στοχεύει στο να απεικονίσει την εκπαιδευτική πραγματικότητα που αντιμετωπίζουν οι καθηγητές δευτεροβάθμιας όταν εργάζονται με μετανάστες μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα επικεντρώθηκε στους παράγοντες που επηρεάζουν την ένταξη των μεταναστών μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Εξετάστηκε ο ρόλος του καθηγητή, του διευθυντή, της οικογένειας, της κοινότητας και παράλληλα εστίασε στις γλωσσικές δυσκολίες των μεταναστών μαθητών αλλά και στις πρακτικές που οι καθηγητές χρησιμοποιούν ώστε να τις ξεπεράσουν. Για να εξυπηρετηθούν οι στόχοι της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε ποιοτική μεθοδολογία και τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων από οκτώ καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Τα αποτελέσματα τόνισαν τον σημαντικό ρόλο των δασκάλων οι οποίοι διαμορφώνουν το εκπαιδευτικό κλίμα, παρέχουν συναισθηματική στήριξη και προάγουν τη γνώση. Οι καθηγητές είναι θετικοί στην ένταξη των μεταναστών και προσπαθούν με κάθε τρόπο να διευκολύνουν την ακαδημαϊκή πρόοδο και τη συναισθηματική ευεξία των μαθητών. Βρίσκουν τρόπους να αντιμετωπίσουν το γλωσσικό έλλειμμα παρέχοντας διαφοροποιημένο υλικό, εξατομικευμένη παρέμβαση, όποτε είναι αυτό εφικτό, χρησιμοποιώντας αγγλικά ως ενδιάμεση γλώσσα ή χρησιμοποιώντας οπτικοακουστικό υλικό, βίντεο, διαγράμματα και συνεργατική μάθηση. Παρά τις καλές προθέσεις και πρωτοβουλίες, οι καθηγητές υποστήριξαν ότι η σχολική ένταξη των μεταναστών μαθητών συναντά πολλά εμπόδια και προκλήσεις στην πράξη. Δεν υπάρχουν αρκετές τάξεις υποδοχής και υποστηρικτικών δομών, το εκπαιδευτικό υλικό είναι ανεπαρκές, ο χρόνος και η ύλη είναι πιεστικοί παράγοντες και η εκπαιδευτική πράξη δεν χαρακτηρίζεται από διαπολιτισμικές αρχές. Επιπλέον, η οικογένεια παρά το σημαντικό της ρόλο δεν εμπλέκεται στην εκπαιδευτική διαδικασία εξαιτίας της έλλειψης χρόνου και της γλωσσικής δυσκολίας των γονέων. Παράλληλα, και η κοινότητα των μεταναστών παραμένει αόρατη. Τέλος, οι διευθυντές παίζουν σημαντικό ρόλο ως διοικητικοί υπάλληλοι αλλά και ως πρότυπα που θα έπρεπε να εμπνέουν και να καλλιεργούν διαπολιτισμικό κλίμα στα σχολεία.

Λέξεις- Κλειδιά

Ένταξη μεταναστών μαθητών, ρόλος εκπαιδευτικού, διευθυντή, οικογένειας, κοινότητας, γλωσσικό έλλειμμα, διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Table of contents

Abstract.....	3
Περίληψη.....	4
List of Tables.....	7
1. Introduction	8
2. Literature Review.....	9
2.1. Inclusion.....	9
2.2. Inclusion of migrant students in Greek school.....	11
2.3. Language barrier.....	13
2.4. Use and importance of mother language.....	14
2.5. Teachers' role in migrant students' inclusion.....	1
2.6. Principal's role in new super-diversified school environments.....	18
2.7. Parents' role in migrant students' inclusion.....	19
2.8. Community's role in migrant student's inclusion.....	21
3. Methodology.....	22
3.1. Research aims and questions	22
3.2. Research Worldview.....	22
3.3. Research Method.....	23
3.4. Research tools.....	23
3.5. Research design.....	24
3.6. Participants.....	25
3.7. Data collection and analysis.....	26
3.8. Ethical considerations and limitations.....	27
4. Results.....	28
4.1. Teachers' views on migrant students inclusion.....	28
4.2. Challenges and difficulties in the inclusion of migrant students.....	29
4.3. Role of language.....	30
4.4. Practices that teachers use in order to overcome the language barrier.....	31
4.5. Use and importance of mother language.....	31
4.6. Teacher's role.....	33
4.7. Principal's role.....	34
4.8. Parental role and collaboration with school.....	35
4.9. Community's role and relations with school.....	36
5. Discussion.....	37
5.1. Inclusion of migrants in Greek school.....	37
5.2. Challenges/practices teachers use regarding migrant students' inclusion.....	39

5.3. Importance of mother language.....	42
5.4. Principal’s role in migrant students’ inclusion.....	43
5.5. Parental role in migrant students’ inclusion.....	44
5.6. Community’s role in migrant students’ inclusion.....	45
Limitations.....	47
Conclusion.....	47
References.....	50
Appendix 1: “Interview questions”.....	62
Appendix B: “Transcription of teachers’ interviews”.....	63

List of Tables

Table 1. Demographics of teachers.....	25
--	----

1. Introduction

The modern society is characterized by migration movements (De Haas et al., 2020). According to the Commission of the European Communities the educational system has to confront with the challenge of accepting a large amount of migrant students who have poor socio-economic status (Commission of the European Communities, 2008). Modern societies have received mass movements of migrant population (Palaiologou & Karanikola, 2021) and compared to the past, there are now much more migrants around the world (De Bock, 2015). The world has transformed into a global place where people of different language, religion, origin, culture coexist (Blommaert & Rampton, 2011) changing the already diverse societies to super-diverse (Vertovec, 2007).

In front of this challenge, most of the teachers feel unprepared and inadequate to teach migrant and refuge student population (European Commission, 2019). According to the European Commission (European Commission, 2019, p. 9) migrant students “underperform and express a lower sense of well-being in school compared to native-born students in most European countries” which shows that school does not fulfill the pedagogical, inclusive role but rather reproduces inequalities. However, the role of school is catalytic and determinant as it can work towards a more equal and just world, following a transformative model or it can reproduce inequalities and unjust power dynamics (Sacramento, 2015).

Schools in Greece have, also, accepted a large influx of migrant students (Palaiologou & Faas, 2012). More specifically, Greece, since 1980, has received large amounts of migrants that have changed the composition of the country transforming the character of Greece from an emigration to an immigration country (Markou, 1994). Especially, since 2015, Greece has become the central host country for refugees due to conflicts and the continuous war in the Arab world; the crucial geographical position that connects three continents opens access to Europe for refugees that flee their homes and families (Antoniadou et al., 2022).

All these changes call for direct, immediate solutions and interventions in order to manage this large influx of migrants. The school community has been changed and has created a new challenging environment that requires the adoption of intercultural and multicultural principles by the public educational institutions (Gkaintartzi et al.,

2015). However, everyday practice shows that school does not implement inclusive practices but promotes the one-size fits all approach in migrant's education; migrant students are expected to adapt, to fit in the existing educational environment and dominant culture (Montero, 2023). Policies, although, should be developed in accordance with every day practice and should reflect and respond to the current reality; migrants, teachers, families and communities should be given voice promoting the bottom-up policy making (Sacramento, 2015). It is important so, to hear educators' voices and analyze the present educational system regarding migrants inclusion in order to identify inadequacies, challenges and move towards a more inclusive school. In this context, the present research will focus to teachers' voices and attempt to code and document the challenges, practices and the major factors that affect migrant students' inclusion. At first, an overview of the relevant literature will be presented and then we will present and discuss teachers' perceptions regarding the role of school (teachers, principal), family and community in the inclusion of migrant students. Moreover, emphasis will be given to the role of mother language but also to the language barrier and the practices teachers use in order to overcome it.

2. Literature Review

In the following section the research goes across the definitions and terms of inclusion, integration, assimilation and the relevant literature regarding the Greek educational system. Moreover the role of teachers, principal, family and community in migrant students' inclusion will be analyzed. Last but not least, the linguistic barrier and the importance of mother languages will be presented.

2.1. Inclusion

To begin with, it is important to analyze the theoretical framework of inclusion and integration. Inclusion was first restricted to special education (UNESCO, 1994) but then was generalized as an umbrella term manifesting the right of all students to education that responds to their different needs (UNESCO, 2000).

Integration is a controversial term which can be analyzed by different scopes (Ager & Strang, 2008). It is seen as a long lasting (Zhang et. al., 2023), dual process that concerns both migrants and natives (Klarenbeek, 2021) and is, often, related to the ability of the migrant to live properly in the host country e.g., find a job or use local services (Castles et al., 2002; Harder et al., 2018). Integration, from the social scope implies that migrants develop a sense of belonging and being accepted by the host community (Kearns & Whitley, 2015). Integration and inclusion are often used as synonyms despite the fact that they are based on different principles and practices (Rodriguez & Garro-Gil, 2015).

Integration implies that students are adapted to the present school system independently of their different linguistic and cultural characteristics while inclusion implies the equal participation of all students with their own distinct characteristics (Thomas, 1997). On the other side, inclusion, in terms of migrant students, is mostly seen as a flexible, dynamic, long-term process that requires and encourages the linguistic and cultural interactions which enrich individuals and societies and do not threaten them (Smythe, 2022). However, it seems that most European countries are characterized by assimilation policies (Palaiologou & Faas, 2012) something that results to migrants' exclusion and rejection. Policymakers have followed either assimilationist policy, focusing on social unity or integrationist policy, intending to absorb diversity within the dominant culture (Vertovec 1999; Olsen, 1997). While integration seems a more gentle and inclusive term in theory, in practice it often leads to assimilation (Palaiologou & Faas, 2012).

However, the role of the school is to ensure the inclusion of migrant students in both factors: the social and academic as well. School should create these interactive and inclusive environments where the newly arrived migrant students can socialize with the rest students (Mackey & Gass, 2015) but at the same time school should support language learning and ensure that migrant students can follow the curriculum (Baker, 2001). In addition, one of the most important roles of the school is to fight against inequalities and discriminations, promote social justice (Bell, 1997) and encourage the inclusion of migrant students (Bernstein, 1996). It seems so that the role of school is determinant and multiple as it functions in several contexts: academic, social and political.

Intercultural education implies a set of principles that allows students of different cultures not just co-exist or be assimilated but interact in a fundamental way (Georgiadis & Zisimos, 2008). Intercultural education is a dynamic, vivid process that requires the contact, interaction and collaboration of cultures (Palaiologou & Evangelou, 2011). What intercultural education needs is the fruitful dialogue between cultures which requires the reciprocal respect and the profound acceptance of the other-the different (UNESCO, 2006). Next to intercultural education, multiculturalism should be analyzed as they share some elements. On one hand, they both share the principles of acceptance, mutual respect, understanding but on the other hand, multiculturalism describes the multicultural character of modern societies, the co-existence of different cultures while intercultural education refers to the dynamic relation of them (UNESCO, 2006). To some extent, multiculturalism highlights the differences in a way that maintains or even, increases the gap between cultures than interrelating them (Goodhart, 2004).

Basis of the intercultural education is the human right to equal access to education, the respect of different cultures and traditions, and the freedom of religion (Gropas & Triandafyllidou, 2011). Intercultural education implies that the whole educational process should be reformed in order to include all students without any discrimination and that would benefit all students independent of their cultural characteristics (Stasinou, 2013). Zirkel (2008) has also highlighted that multicultural education's principles can improve all students' academic achievement and may have a positive effect on the relations between peers, groups and teachers.

Concluding, it is important to note that inclusion does not exist in a vacuum but is directed, determined and oriented by policies, national ideologies that shape the school systems and practices (Smythe, 2022).

2.2. Inclusion of migrant students in Greek school

Greece has mostly followed assimilationist policy regarding migrant education while, even from 1980, researchers have emphasized that multiculturalism should not be viewed as a deficit and migrant students should be encouraged to maintain their cultural background while staying in Greece (Gotovos & Markou, 1984). In Greece,

the first, systematic, legal intervention took place in 1996 with the Law 2413/1996, when it was recognized, at least as a declaration, the notion of intercultural education (Government Gazette, 1996). It was then that the educational policy moved towards the acknowledgement of culturally different members within Greece, in terms of legislative provisions (Damanakis, 2005).

Before the recent, dramatic demographic changes due to the mass refugee population, the Ministry of Education in Greece, since 2016, took special measures of creating reception classes for refugee students (Zarampouka, 2018). Despite the institutional provisions in theoretical level, the inclusion of students in practice met a lot of obstacles and difficulties e.g., inadequacy of special material for language difficulties (Anagnostopoulos et al., 2016) and untrained staff to migrants and refugees' education (Kantzou et al., 2017).

The Greek educational system has been mostly characterized by ethnocentric orientation (Frangoudaki & Dragonas, 1997; Katsikas & Politou, 1999) and has shown a great resistance to cultural, linguistic and religious diversity (Gkaintartzi et al., 2015), something that can be explained to some extent, by the historic Greek identity that comes from the antiquity (Avdela, 2000). The educational system has been based on the Greek national identity and the dominant ideology which promote assimilationist policies and leave little room for diversity (Triandafyllidou, 2007). Migrants are, often, seen as a 'threat' and diversity is faced as a 'problem'; parents, teachers and children blame migrants for degrading the quality education and it seems that inclusion in Greece is exhausted to toleration and not real acceptance (Palaiologou & Faas, 2012). Intercultural education in Greece often is restricted to folkloric events and to the simple awareness of diversity without any attempt of approaching and accepting the different; the dominance of Greek language and culture passes over minorities' cultures and languages (Palaiologou & Faas, 2012).

One of the main problems that migrant education face is the distance between theory and practice: government measures and educational policy do not correspond to everyday school life (Palaiologou & Faas, 2012). Greek school is to blame for not supporting migrant students, especially newcomers, and for lacking special initiatives and measures in order to ensure their academic progress (Palaiologou & Faas, 2012). In addition, while the legislative framework manifested intercultural principles, the

everyday school practice shows different orientation as migrants, especially newcomers face discriminatory attitude from classmates and parents (Palaiologou & Faas, 2012).

It seems that radical changes are needed. Greek school should provide schoolbooks, material, teachers' training and develop the curriculum according to the principles of intercultural education and should be open to cooperation with local services and social workers in order to respond to migrant students' needs (Palaiologou & Faas, 2012). What is needed is to abandon the monolingual, ethnocentric view of the educational system and implement principles of intercultural education in practice which should be expanded to all schools and not just the intercultural schools (Palaiologou & Faas, 2012). Educational policies should be developed under the intercultural prism that migrant students share multiple identities, languages and cultural traits that cannot be kept separate (Gropas & Triandafyllidou, 2011).

2.3. Language barrier

Language plays central role in migrants' inclusion. Language barrier is considered to be the main obstacle that impedes the inclusion of migrant students (Stathopoulou & Dassi, 2020; Nagasa, 2014) as language difficulties hinder students' adaptation to the school system of the host country (O'Toole Thommessen & Todd, 2018). Language is considered, at the same time, as an obstacle and as a passport for migrant students since language learning relates with better academic performance and school adjustment (Council of Europe, 2005; Berry et al., 2006; Haas, 2008; Berry & Sabatier, 2010). Knowing the host language increases student's self esteem ((Liebkind et al., 2004) and contributes to social inclusion (Becker, 2009; Karsten et al., 2006). The language barrier is not only related with poor academic skills (Falzon et al., 2012) but marginalization, disempowerment and disengagement as well since students cannot follow the curriculum, do not participate in school activities and remain 'invisible' (Duff, 2002). The language barrier affects parental involvement as well; families cannot help students with the school work and cannot understand the structure of the educational system (Onsès-Segarra et al., 2023).

Language barrier is one of the main challenge teachers face during the educational process (Mogli et al., 2020; Yasin et al., 2018). The questions relating to language barrier are several: how languages can exist in a monolingual educational system, how languages can promote social and academic inclusion, how teachers manage to teach subjects in all students despite their linguistic differences, what is the role of institutional structures and educational policy (e.g. bilingual staff) (Smythe, 2022).

While these questions are difficult to answer, the school system should change and the educational process should move towards more cultural responsive teaching pedagogies in order to overcome not only language barriers but cultural and ethnic differences (Civitillo et al., 2019; Gay, 2010). Teachers should use students' multilingual, cultural repertoires and funds of knowledge in order to bridge the gap between students' cultures and languages (Stathopoulou & Dassi, 2020).

2.4. Use and importance of mother language

Smythe (2022) argues that inclusion is not just a process or a policy but relates to long lasting interactions between languages and cultures. So, inclusion, in terms of migrants' education, requires the inclusion of mother language next to the host language as the cultural and linguistic background promotes learning (Smythe, 2022). According to Smythe (2022), students learn more efficiently when they use their linguistic repertoire and they become more participatory as well. There are several researches highlighting the importance and need of multilingual education: promoting multilingual approaches and using mother languages encourages learning, participation and successful schooling (Castellotti & Moore, 2010; Zarate et al., 2008). The importance of mother language seems by the fact that students with satisfactory knowledge of the mother tongue respond better and faster to the learning of the Greek language in comparison with the students that have little prior knowledge of their native language (Palaiologou, 2004).

Using mother languages in class has political dimension as well since schools establish and preserve language ideologies of the dominant state and culture (Shohamy 2006). So, teachers play political key role whether choosing to include students' languages and benefit the whole classroom or leaving them out of classroom

(Hornberger & Cassels, 2007). Research and everyday practice shows that schools, to a great extent, are characterized from monolingual practices and teachers are reluctant to integrate multilingualism in their work (Otwinowska, 2017; Daryai-Hansen et al. 2015; Portolés & Martí 2018). The Greek educational system has traditionally faced mother languages as a problem, as a 'deficit' that needs to be addressed immediately (Damanakis, 1997). While it was expected, after a ministerial decision in 1999, that students' languages and cultures are taught in reception and support classes (Gkaintartzi et al., 2015), this only remained in theory and ministerial declarations (Kiliari 2005; Gogonas 2007) underlining the assimilationist pedagogical principles and policies implemented.

Once again, the gap between theory and practice is obvious. On one hand, teachers argue that students should maintain their cultural and linguistic background and on the other hand, they believe that this right is a personal responsibility that does not fall under school's functions and purposes (Skourtou et al., 2004). Greek studies have revealed that teachers urge migrant parents to speak only Greek at home as heritage languages might block the new language learning (Gogonas 2007; Mitakidou & Daniilidou 2007; Kassimi 2005; Skourtou 2002). It is easily concluded that this attitude does neither validate mother languages nor recognize them as a useful tool of learning emphasizing the ideology of monolingualism (Gkaintartzi et al., 2015).

Recognizing the importance of mother language, in theory, is not just enough but what is needed is specific formal framework and educational measures that take into consideration the contemporary multicultural Greek reality and are applied in practice (Palaiologou & Faas, 2012). An important relative initiative was that teachers with knowledge of students' native languages have organized after-school classes in order to enhance the mother language acquisition but this was not obligatory neither part of the formal education, something that was left to the personal responsibility and initiative (Palaiologou & Faas, 2012). Research has shown that mother languages should be included in the educational process through translanguaging strategies (Stathopoulou, 2017) and should be faced as a useful educational tool and a rich cultural resource (Canagarajah, 2006). Except of the usefulness of the mother language, it is of vital importance for migrants that next to the host language students develop and maintain their mother tongue (Janta & Harte, 2016).

2.5. Teachers' role in migrant students'inclusion

Key role in the inclusion of migrant students play teachers and school community. The role of teacher is determinant as he/she manages the classroom climate, shapes the learning environment and influences students' motivation (Dunne & Gazelay, 2008). Teachers should offer a quality education to all students independent of different language, religion, culture and background (Darling-Hammond & Lieberman, 2012). Teacher's role is multiple as he/she should build a trusting relationship with students and parents, should create an open, safe, enriching learning environment and reflect on his/her practices and approaches (Montero, 2023). Teachers and school staff are those central factors that may implement successful inclusion policies (Wu et al., 2010). However, educators' work does not exist in a vacuum but is determined, to a great extent, by legislation, policymakers and top down policies which form the institutional framework in which teaching staff functions (Yeo & Yoo, 2022).

Teachers' perceptions and expectations form to a large extent teaching practices towards migrant students (D' Haem & Griswold, 2017) whereas their ideologies shape beliefs and attitudes and, afterwards, their implemented practices in the educational process (Papadopoulou et al., 2022). Especially in migrants' education, teachers' perceptions are determinant since they shape the type of approach and education they provide to culturally different student population (Gay, 2010). According to scholars, using the cultural repertoire and capital of students and promoting the culturally responsive teaching enhances better academic performance of migrant students (Gay, 2010; Plata, 2008) but has advantages for the whole class (Barnes, 2006).

It is worth to note that teachers' expectations play an important role to students' progress. It seems, though, that teachers have lower expectations from migrants, especially newcomers (Palaiologou & Faas, 2012). Research has shown that teachers' expectations and perceptions are often related with poor academic performance or even drop-outs (Montero, 2023). Perceptions are also important as they shape practice and attitudes. Teachers, sometimes, consider that migrant students affect negatively the academic level, reducing the quality education and they are skeptical about the emerging population of migrant students in classrooms (Palaiologou & Faas, 2012). It

is easily concluded that perceptions like this can not promote the inclusion of migrant students neither their academic progress. The covert racism, the rejection of migrants' background, in terms of beliefs, cultural values, worldviews and the homogenization of education does not permit teachers making use of students 'funds of knowledge' and does not promote inclusion (Montero, 2023). It is important, so, that teachers are trained in experiential targeted programs in order to combat their prejudices or biases and develop a more positive attitude towards culturally diverse students (Groulx & Silva 2010).

As for the everyday school life, teachers often feel uneasy and face difficulties and challenges. One of the major challenges is that they have to teach a super-diverse class with illiterate students and students of various linguistic and cultural backgrounds (Stathopoulou & Dassi, 2020). They claim their unpreparedness and incapacity to work with diverse school population due to lack of training (Skourtou et al., 2004). They have no connection with heritage cultures and languages of their students; they do not recognize bilingualism and face student population as an homogenous, monolingual group (Tsokalidou, 2012). Teachers do not consider as part of their work the maintenance of the diverse students' cultural and linguistic identity, which is mainly attributed as role of migrants' community (Lee & Oxelson, 2006). However, role of the teacher is to help students form their identity (Stathopoulou & Dassi, 2020) and, even, strengthen and support students' pre-existing identity (Cummins, 2001).

In addition, students have behavioral issues and difficulties of adjustment that teachers do not know how to manage, material is inadequate and they are untrained in migrant education (Palaiologou & Faas, 2012). Teachers have to respond to the needs of diverse, multicultural classrooms and this cannot be effectively achieved without training in intercultural education (Montero, 2023). It is necessary that teachers are trained in order to respond to the needs of a multicultural class, the curriculum should be flexible and policies should focus on educational interventions that promote the learning of all students (Palaiologou & Faas, 2012).

As for teaching practices and techniques, Smythe (2022) argues that migrant students' learning can be promoted by adaptation, simplification or differentiation of the curriculum. The curriculum should be developed carefully and it should not just be

exhausted to contain superficial references to different cultures, values, religions but should encourage a substantial dialogue between cultural different groups (Parekh, 2000). Montero (2023) argues that education should move from the teacher- centered approach to community directed ethnographic approaches creating space for different values, habits, beliefs, identities providing in this way a rich, open and inclusive learning environment. As Van der Aa and Blommaert (2011) refer, analyzing Hyme's work on ethnographic field, it is important that education begins from the student and directs to it acknowledging that student, with all its background, is the centre of education.

2.6. Principal's role in new super-diversified school environments

Principals have to respond to new, challenging school environments that are characterized by diversity and are expected to implement and encourage inclusive strategies and practices (Magno & Schiff, 2010). Howard (2007) highlights that effective school leaders follow five principles: establish trusting relationships, emphasizing personal culture, foster social justice, are flexible and open to different teaching practices and engage the whole school community. It is also important that school leaders reflect systematically on their work, focus not only on the internal factors but realize also the external factors that affect school adjustment e.g., family, living conditions, community (Okilwa, 2018).

Principals are those key role models that may give a new meaning in diversity confronting resistances, racist ideologies and stereotypes; through activities, events that promote diversity, they can build an - open to diversity- school that contributes to the inclusion of migrant students but to the students' preparedness for a diverse society (Anderson, 1990; Cooper et al., 2011, Strike, 1993). While principals are mostly seen as institutional and administrative managers, they although have a multiple, expanded and determinant role in all aspects of the school life. Even the classroom instruction is affected, to some extent, by the expectations and orientation of the leadership (Riehl, 2000) and in the case of migrant population, principal's role is central in encouraging inclusive instructional programs and establishing inclusive school cultures (Okilwa, 2018). He/She may promote intercultural education mentoring school staff about the necessity and usefulness of the intercultural, inclusive principles and approaches (Troutman et al., 1998). Concluding, the role of

principals is very important as they influence school climate and school culture, they can foster diversity and promote inclusive practices and can build and encourage relationships between schools and communities (Riehl, 2000 ; Ryan, 2003).

While the role of principals is so important in the school inclusion of migrants, the everyday practices show that, often, they are not characterized by inclusive rationale. For example, some principals deny the registration of migrant students in case there are too many as an attempt to keep the balance between native students and migrants (Palaiologou & Faas, 2012). Researches in Greece underlie that the role of the principal is mainly administrative with little autonomy and little space for initiatives that is exhausted to bureaucratic functions (Papanou, 1995; Shaitis 2000). However, Hajisoteriou and Angelides, (2014) highlight that principals should be intercultural leaders as well; they should be trained in intercultural education, promote intercultural practices, build trusting relationships with families, communities and shape school cultures that appreciate diversity.

2.7. Parents'role in migrant students'inclusion

An important factor regarding the inclusion of migrant students is the parental involvement (Bachtsiavanou et al., 2023). Family's role is one of the most determinant factors that facilitate the inclusion of students in a new educational system and a new social setting (Banks, 2010; Pötzsch, 2020). While the educational, social and cultural role of school is indisputable (Nicolai et al., 2016; Plener et al., 2017), family holds the primary and central role in students' education (Onsès-Segarra et al., 2023). Research has shown that collaboration between school and family has positive effect on migrants' academic performance and inclusion in general (Boutte & Johnson, 2014; Gay, 2014; Jeynes, 2014; Noguera, 2014). Parents can help their children either by providing academic or emotional support and by having high expectations from their children which may lead to more positive school performance (Sacramento, 2015). In addition, family language policies are of great importance since they determine whether they encourage mother language's use and identity's preservation or/ and enhance at the same time the second language acquisition and promote the development of multilingual repertoires and identities (Kostoulas & Motsiou, 2022).

However, as for the relations with school, it seems that there is no strong relationship and collaboration between school and family (Stathopoulou & Dassi, 2020) something that affects students' inclusion (Yasar & Amac, 2018). Parents are not involved in the educational process and have no efficient communication with school due to lack of time or because the language barrier or even the cultural difference prevents them from understanding school policies and procedures of the educational system of the host country (Sacramento, 2015). Seker and Sirkeci (2015) argue that migrant families ignore the way the educational system of the host country functions which affects negatively students' inclusion. Another research has indicated that migrant families feel insecure due to their difficult experiences and are unwilling and hesitant to share family life with school (Säävälä et al., 2017).

Good practices and programs from other countries have worked in the direction of promoting the collaboration between school and home. For example, in the United Kingdom, Netherlands, Germany there are workshops and programs where professionals visit migrants' families and work with parents and students providing educational material, helping parents to get involved in the educational process and enhancing a close relationship with school (Sacramento, 2015).

Policies should take into consideration the determinant role of families and should respond to their needs and difficulties. It would be really helpful that social services and interpretation facilities were accessible to migrant families in order to face language difficulties or any other difficulty related to their inclusion in a new country (Sacramento, 2015). The European Commission's Eurydice report (2019) suggests that family should be involved in school context so as to encourage the better academic and social integration of the students in the school system.

The role of school is very important as it may enhance the inclusion of migrants; it is necessary, though the active participation and collaboration between family, local community and school (Sacramento, 2015). Education should be inclusive to this field as well; include and engage migrant families (Desforges & Abouchaar, 2003).

2.8. Community's role in migrant students' inclusion

Policies should take into consideration that family and community can play a fundamental role in the inclusion of migrant students and so, they should be included in the educational process (Sacramento, 2015). The role of the community is very important in the integration of migrants (Zhang et. al., 2023). Community can have positive impact either in formal or informal ways; migrants and community can interact in formal, organized circumstances or in informal, everyday occasions (Ertas, 2013; Ji et al., 2020; Wen & Hanley, 2016). The informal interaction between communities and individuals increases the sense of belonging and encourages social cohesion (Henning & Lieberg, 1996). While the majority of the researchers highlights the positive role of the migrants 'community, there are researchers that argue that the close and exclusive relationship with the community can lead to separation and marginalization (Putnam, 2007).

The role of the school, apart from the academic development, is to encourage the multicultural identities of the students and so it is necessary that school does not impose the national identity but be open and receptive to diverse local communities which should be involved in the educational process (Sacramento, 2015). Respecting migrant community validates students' cultural heritage and opens routes for migrant students. However, just respect and acceptance is not enough; school should enhance students' cultural background and collaborate with local communities (Sacramento, 2015). Despite the fact that community can act as a positive exemplar demonstrating successful inclusion's experiences, it is not included in the formal educational process, something that can have negative impact on the inclusion of migrant students (Sacramento, 2015).

Strategies that develop the participation or the empowerment of migrants' community are important. A good practice could be the recruitment of school staff with educators or facilitators with migrant background so students can identify with them and have a positive role model (Sacramento, 2015). In addition, the reinforcement of the community itself through, for instance, group meetings where migrants share experiences, challenges, find solutions, express themselves, would work as a bonding, emotional support system and would increase their sense of belonging (Zhang et. al., 2023). A substantial collaboration between school, family and community would

prevent the early school drop-out, would enhance the academic development and would promote migrant students' social inclusion as well (Sacramento, 2015).

3. Methodology

3.1. Research aims and questions

The basic aim of this study is to examine secondary teachers' perceptions regarding migrant students' inclusion in the contemporary school environment. More specifically, the present research investigates and intends to deepen in the major factors that affect migrants' inclusion in the public Greek secondary education. It focuses on the obstacles, challenges teachers face but on the practices, as well, they use, in their everyday school routine in order to facilitate the inclusion of migrant student population.

As for the specific research questions, the present study intends to focus on:

- Which is the role of teacher in the migrant students' inclusion?
- Which is the role of the school administrator and school community?
- How important is the parental and migrants' community role?
- What are teachers' perceptions on the language barrier in the inclusion of students and which practices they use in order to support students?

Responding to these questions, research intends to offer a comprehensive view of the everyday school reality, highlight the inadequacies of the Greek educational system regarding migrants' education and contribute, to some extent, to the existing needs for changes in the educational policies of the migrant education.

3.2. Research Worldview

Worldview is the central core of the research as it shapes the framework and the base on which the research will be developed (Creswell, 2014). While the worldview seems like a vague and invisible philosophical orientation ((Slife & Williams, 1995), it plays determinant role in the research as it forms the 'basic set of beliefs that guide

action' (Guba, 1990, p.17). The present research follows the philosophical paradigm of constructivism as what interests is how participants view, make meaning and interpret the social setting in which they live and with which interact (Creswell, 2014). Individuals engage with their environment, seek understanding and construct meaning which is subjective, to a great extent, depending on factors like age, gender, ethnicity, educational level or political ideas (Walt, 2020; Creswell & Poth, 2018).

Following the constructivist research paradigm and taking into consideration the dynamic interaction between individuals and their social and historical setting, the present research intends to highlight participant's subjective views, perceptions and experiences regarding to the inclusion of migrant students since they not only shape the interpretation of their social reality but they shape the educational process as well (Griva & Stamou, 2014). Hence, the constructivist model gives a broad and holistic understanding of the topic as research investigates how teachers realize the notion of inclusion, what challenges they face and what practices they use in order to promote migrants inclusion.

3.3. Research Method

Worldview, research's objectives and specific questions orientate the choice of qualitative or quantitative methodological approach (Creswell, 2014). Robson (2010) has also emphasized that research aims and questions determine to a great extent the methodology that will be followed. Qualitative research is 'an approach for exploring and understanding the meaning individuals or groups ascribe to a social or human problem' (Creswell, 2014, p. 4). The present research will follow the qualitative approach as the research design bases on 'some form of qualitative interviewing which encourages the interviewee to share rich descriptions of phenomena' (DiCicco-Bloom & Crabtree, 2006, p. 314).

The main target is to understand and deepen our knowledge on a social phenomenon (inclusion) and analyze participants' (teachers) perspectives on their everyday social domain (school) (Haenssger, 2019). The qualitative methodological approach offers a deep investigation of the research topic as it is not restricted to depict the social reality, the 'what' but also reflect on 'why' and 'how' of the social phenomena

(Atieno, 2009 ; Denzin & Lincoln, 2000). In addition, the qualitative research method intends to deepen in the individual perspectives and highlight the subjectivity of the meanings leaving space for various and rich interpretations which allow a holistic exploration of the topic. Therefore, investigating teachers' experiences, views, interpretations of their everyday social domain and natural setting deepens our knowledge on the multidimensional field of migrant inclusion.

3.4. Research tools

Yin (2003) argues that qualitative case studies are based to data collected from several sources like interviews, observations, documents. The quality of the data collected depends on the selection of the appropriate research tool and in qualitative research the most appropriate research tool is interview as it creates an open field where different scopes and views can be developed (Creswell, 2014). In our case, we will use interview as research tool which will give us the necessary data in order to respond to our research questions. We will conduct semi-structured interviews with the teachers which is a dynamic qualitative tool that gives the opportunity to explore a theme holistically (Merriam & Tisdell, 2015).

The tool of collecting data will be the semi-structured interview which will consist of open-ended questions that are related to a pre-set of themes (Peel, 2020). Semi-structured interviews are a flexible tool that can give participants the opportunity to analyze their experiences and perceptions (Isari & Pourkos, 2015) and gain a deep understanding of the sociocultural characteristics of the school classes (Hennink et al., 2020). Iosifidis (2008) also argues that through the flexible structure of the interview, participants deepen their interpretations. As for the type of the questions, literature review and the conceptual framework will give us the basic axes that will structure our interview and respond to our research objectives but the semi-structured nature of the interviews will leave space for the emerge of new topics (Merriam & Tisdell, 2015).

The first part of the interview covers the demographic and professional information of the participants (age, sex, level of education, specialization, years of school experience and years of experience with migrant students). The main body of the

interview consisted of 20 open-ended questions targeting to the development of the research questions. Participants were asked about how they perceive the notion of inclusion, the factors that facilitate and factors that impede inclusion, the role of the language barrier and the role of the mother language. In addition, they were asked about the expectations they have from migrant students, the role of teachers and the school community, the role of the principal but they were also asked about the role of the parental involvement and the role of the migrant community in the inclusion of students.

3.5. Research design

The research design is very important and is determined by the theoretical framework and the specific research aims. According to Isari and Pourkos (2015), the research design should take into consideration multiple factors: literature review, theoretical framework, research aim, research questions, research tools, strategy of sampling, data collection and analysis, researcher's reflection and ethical considerations. As it seems, research design includes all the processes of the qualitative research. Firstly, the researcher was familiarized with the existing literature of the field and then the theoretical framework was restricted to specific research questions. As Mason (2009) refers, research questions restrict the broad research field to a specific research inquiry. After the selection of the sample, data collection and analysis followed.

3.6. Participants

The sample size consists of eight teachers of secondary education (table 1) that work with migrant population and the sampling technique focus to participants that can contribute to the better understanding and deepening of the under researched area (Gay et al., 2012). All of them work in public schools and have different specializations and different level of educational experience in order to gain various and multiple understanding of the topic. The selection of the participants based on the criterion of having experience with migrant population. Participants were accessed by personal contacts and before interview were informed about research's aims,

interview's framework and were assured about the voluntary and confidential character of their participation.

A table follows with the demographics and professional elements of the participants:

Table 1. Demographics for teachers

	Gender	Age	Profession	Level of education	Teaching experience	Teaching experience (migrants)
T1	F (female)	50	Greek literature	PhD	18	2
T2	F	49	Biology	Master	14	14
T3	F	36	Mathematics	Master	7	7
T4	M (male)	39	Technology	Master	6	6
T5	F	40	Greek literature	Master	8	3
T6	F	51	Greek literature	Bachelor	24	7
T7	F	55	Greek literature	Master	16	16
T8	F	47	Religious	Master	4	1

3.7. Data collection and analysis

As for the data collection and analysis, thematic analysis was followed. Thematic analysis is a flexible approach in the qualitative research as it helps 'to organize and simplify the complexity of the data into meaningful and manageable codes, categories and themes' (Peel, 2020 p. 7).

Data was coded to themes that relate closely to the pre-set conceptual framework of the study but also room was left for the emergence of possible new themes (Merriam & Tisdell, 2015). Our research tool (interviews) gave us the qualitative data that was coded to themes. Teachers' views and perceptions were identified to codes, then to themes and were interpreted by the researcher. It seems that the researcher becomes the voice of the participants and has the role of the data synthesis in a cohesive way (Sutton & Austin, 2015).

Braun and Clark (2006) propose six steps of the thematic analysis model albeit there is no exact and distinct linear procession since it follows a more circular, flexible and reflective route.

- **Familiarizing with data**

In this first phase, researchers transcribe interviews and familiarize themselves with data reading them carefully. They search for motives that relate with the under researched topic.

- **Generating initial codes**

In this phase, researchers closely examine data and produce initial codes based on patterns. Data are organized through keywords that summarize and guide the concept map of the research.

- **Searching for themes**

Here, the analysis is focused on the search of possible thematic categories. The researcher identifies the various patterns, combines codes and groups them into themes.

- **Reviewing themes**

In this stage, the researcher reviews the thematic categories in combination with the data, focuses on the cohesion and coherence of the themes and shapes the thematic map of the research.

- **Defining themes**

After the development of the thematic map, the researcher names and defines the themes in order to depict in a concise way the analyzed data.

- **Reporting the themes and presentation of the findings**

In this final phase of the analysis the researcher selects appropriate extracts, presents findings in a generic, thoughtful way that makes sense for the audience and relate them with the research topic and existed literature.

3.8. Ethical considerations and limitations

Due to the personal character of the interviews in the qualitative research, it is essential to keep the code of ethics by assuring the anonymity and confidentiality of the participants, informing them about the content, aims and objectives of the research and ensuring a comfortable climate where they respond freely (Isari & Pourkos,

2015). To ensure validity and credibility in our research we have to process carefully all the stages and be detailed, rigorous and honest to the audience (Haenssgen, 2019). Using teachers' interviews as research tools contributes to the research's validity and credibility since multiple data resources create a safer framework of analyzing and interpreting the data (Haenssgen, 2019). According to Haenssgen (2019) being credible and reliable requires respecting the ethical code of interviews. The researcher took into consideration all these factors and made sure that interviewees felt at ease to express themselves. Prior to the interview, there was a contact for providing information and ensuring their consent for recording and transcribing interviews without referring names and personal data.

As for limitations of the present research, it has to be referred that the small scale of the research regarding the sample of the study may be a limitation in generalizing the results. In addition, regarding to the research tool, while semi-structured interviews are a useful tool that offers a deep understanding of the topic, it would be a more holistic approach if other tools like observations or interviews with students were combined.

4. Results

In this section findings from teachers' interviews will be presented in accordance with the research questions. Firstly, their views on inclusion will be presented and afterwards, challenges, difficulties but also practices teachers implement will be mentioned. A separate part is dedicated to the role of linguistic barrier and the importance of mother language in migrant students' inclusion. Finally, we will present teachers' perceptions regarding the factors included in the educational process; role of teacher, principal, family and community.

4.1. Teachers' views on migrant students' inclusion

While teachers perceive the notion of inclusion from different scope and highlight different aspects, the majority of the interviewees argue that Greek school does not include migrant students. The first teacher (T1) views inclusion as a main political

notion that is strongly correlated with economy emphasizing that Greek state is not interested to include migrants so as to control and manage them with lower wages. She argues that inclusion requires stable, systematic educational policies and emphasizes that the philosophy of Greek education abstains enough from being inclusive. The Greek educational policies regarding inclusion are only restricted to superficial and perfunctory declarations and in practice, there is no inclusion for political and economical reasons. Other teacher (T7) claimed that there is distance between theory and practice since there is theoretical background for bilingual students but it is not implemented in practice.

Another teacher (T4) differentiated integration from inclusion and pointed out:

"[...] inclusion implies adjustment and change of the school environment in order to facilitate the migrant student to respond to the class and participate in the social life of the school [...]".

While another teacher (T5) viewed inclusion from the opposite scope as:

"[...] inclusion implies that students are adjusted to the new school environment and being accepted by the rest [...]".

T6 emphasized that inclusion implies that students have the opportunity to live decently in the host country, get educated, find a job but without losing their cultural heritage and ethnic identity. The interviewees do not view school inclusion disconnected by social inclusion and consider that school should prepare and qualify students to integrate in the host society (T2-T6-T8).

4.2. Challenges and difficulties in the inclusion of migrant students

One of the themes emerged from the analysis of the interviews was the challenges and difficulties that teachers pinpoint in the inclusion of migrant students. Most of the teachers highlight the lack of support structures like reception classes, inclusion classes and supplementary remedial classes (T1-T2-T5-T7-T8). There are not enough reception classes despite the amount of migrant student population and wherever they exist, they are understaffed and inefficient as teachers in most of the cases are substitute teachers that do not work from the start of the school period. Students attend the formal class without any support in language regardless of their level of

language knowledge and prior schooling (T7). There is huge heterogeneity in classes that consist of students of different language levels something that makes teachers' work difficult (T5). Characteristically, a teacher intensely protests:

"[...] In the school I work, there is not any supportive structure; neither reception class, nor any special class that promotes inclusion. There are some remedial afterschool courses but they are not helpful for migrant students...classes are super-diverse and students' language level is extremely low; they cannot read neither write and they cannot respond in any way to the demands of secondary typical class[...]".

Teachers use the same textbooks and school material which is inadequate for migrant students (T8). They propose that more reception classes and teaching programs of Greek language as a second language should be established (T5-T7) and emphasize the need for individualized education programs in order to respond to migrant students needs (T5). What they need is substantial training, guidance and support how they can manage effectively so heterogeneous and diverse classes (T5).

According to a teacher (T4), among the factors that affect migrant students' inclusion is the curriculum, the beliefs and attitudes of teachers and parent teacher association. He recommends that intercultural education programs and training programs would be helpful and beneficial in fighting stereotypes, biases and discrimination. In the same axe, another teacher (T1) points out that inclusion requires a broader change and move from the individualism and individual responsibility of the modern society to more collectivist, inclusive culture.

Last but not least, inclusion is affected by economic, social and cultural factors. Migrants are mainly characterized by poor social, economical status, face economical and social difficulties and have to deal with traumatic experiences (T8). Migrant students, in some cases, work and have no stable and continuous schooling which affects their inclusion (T2). However, among the interviewees, there were two (T2-T6) claiming that migrants themselves resist in their inclusion; they do not want to be included for fear of losing their cultural identity (T2) or because of the racism and discrimination they have received (T6).

4.3. Role of language

All of the teachers referred the determinant role that language plays in the inclusion of migrant students and pointed out that the language barrier is the biggest challenge when working with migrant students. They consider that language acquisition is necessary since it is impossible to respond to the demands of the secondary education (T1). Most of the students do not know to read and write and teachers feel uneasy and helpless since students of high school know only 5-6 Greek words and they cannot follow in any way the typical class (T3).

A teacher (T6) characteristically refers:

"[...] students have difficulty in communicating, let alone using language in academic level[...]".

Other (T1) shares the same perspective mentioning:

"[...] how can you teach Homer to someone that has not acquired basic language skills like reading and listening?[...]".

The problem seems to be perpetuated since students cannot respond, fail at school and repeat a grade without any intervention (T5). The language barrier is diffused in every aspect of school life since students with possible learning disabilities cannot be diagnosed as the tests, tools used by the special structures (KEDASY) are in Greek (T1).

4.4. Practices that teachers use in order to overcome the language barrier

Since there is no systematic, special material used by the schools in secondary education most of the teachers try with different ways to overcome the language barrier. Three of them (T2-T6-T8) used English as lingua franca in order to make the lesson accessible to migrant students. Two of them (T5-T6) gave differentiated material either using books from students' language or creating adapted, simpler material. A teacher (T7) used material for teaching Greek as a foreign language but stated that in practice it was difficult due to the lack of time and due to the diversity of the classes (27 students, migrant students, students with learning disabilities, autistic student without support) that made difficult the differentiation. A teacher (T1) highlighted that in secondary education differentiation is difficult claiming that

“[...] when you are in secondary and you do not know the alphabet, we cannot speak about differentiation, only simplification [...]”.

Other teachers use alternative ways was like video in English, images, diagrams (T2), multimedia, adapted material to their language (T4) or group work (T5) that motivated students and created a sense of belonging. Teachers (T2-T4) also marked that in some subjects like Technology, Biology, Maths -where the symbols are international- the language barrier is easier to be faced compared with Literature or Modern Greek Language.

4.5. Use and importance of mother language

All of the interviewees argue that mother language is very important and they are positive when students use it. They note that they use frequently mother languages in school except in one case (T8) that students speak mostly in English because there were of many different nationalities. A teacher claimed that

“[...] mother languages are necessary and helpful...using English as lingua franca does not always help. We support again in this case a monoglossic system[...]”.

Other teacher (T5) stated that students use mother languages mainly for swear words between them and for not being understood by teachers. In this case, as teacher mentioned, the mother language is not used as a tool but as game.

However, most of the teachers consider mother language as beneficial for students since students communicate, feel familiar and accepted and not excluded and marginalized (T2-T3-T4-T6). Using mother languages creates a sense of belonging and maintains the sense of a different identity (T6). One teacher (T4) highlights that using mother languages may be beneficial for the rest students too. In addition, two teachers (T1- T7) stated that mother languages are of great importance, not only for psychological reasons but for learning reasons as well. The level of the mother language knowledge determines to a great extent the second language acquisition and the academic progress of the students. Many students do not even know their mother languages in a good level and teachers propose that students should be taught their mother languages next to host languages. A teacher wanders:

“[...] Should not migrant students be taught their mother languages in organized and systematic way?... How can you explain grammatical structures e.g. verb tenses to a migrant student without making the connection with the mother language? [...]”.

4.6. Teacher’s role

Most of the teachers mentioned that the role of teacher and the culture of every school (T2) are very important but they pointed out that teachers have no support and everything is exhausted in the personal responsibility of each one (T1-T5). Characteristically, a teacher referred:

“[...]Teachers are charged with individual responsibility...we should not put everything to teachers’ role and responsibility since there is no care for school[...]”.

Teachers’ work regarding the inclusion of migrant students is multiple, difficult and complicated (T7) as they have to respond to several needs of the students: support students learning but at the same time provide social and psychological support. One teacher (T6) considers that psychological support is primary compared with learning objectives and other (T5) tries to communicate with migrant students during the break so as to make them feel familiar and accepted. Almost all of them focused that teacher’s role is to support emotionally migrant students, although one of them (T1) criticized this rationale mentioning that it is wrong to restrict teachers’ role to love, affection, sympathy and support since all these form part of charity while what is needed is governmental concern and specific, organized educational policy.

Other interviewee (T4) emphasized that

“[...] teachers have to support migrant students but also sensitize and motivate the rest of the students in order to include their migrant classmates[...]”.

Among the roles of the teachers, according to this interviewee, is to be more open, inclusive and receptive towards the ‘other’, the ‘different’ and vulnerable population as there is a tendency for excellence and superiority that excludes and rejects anything different. In addition, it is important that teachers collaborate with each other and have a common attitude towards migrant students in order to support them (T5).

As for the expectations, most of the teachers (T3-T4-T5-T6-T7-T8) admitted that they have fewer or different expectations from migrant students regarding their learning progress even though they recognize that is not right but they have no other choice. They take into consideration the starting point and the linguistic limitations of migrant students and sometimes their expectations are restricted to the understanding of oral communication (T7). Two of the interviewees (T1-T2) stated that they have the same expectations with the rest of the Greek students.

4.7. Principal's role

Taking into considerations the answers of the teachers, it seems that the role of principal is multiple: administrative, organizational, pedagogical, facilitator and mentoring. Most of the teachers argue that principals should be democratic (T4), honest, encourage dialogue, have a just personality (T5) and respect others' religious beliefs (T3). They should cultivate, foster inclusivity and develop intercultural awareness at school (T2). According to an interviewee (T4),

"[...]Principal should definitely be democratic and not be characterized by racism, xenophobia, discrimination. The principal should adopt inclusive principles, inspire colleagues and function as role models [...]".

At the same time, principals should have management skills and should be fully informed about legislation, funds, processes regarding migrant student's inclusion (T1-T8). Principals should be sensitive on migrant students' needs and take initiatives so as to create reception classes. On the other hand, there are principals that do not want too many migrants and refugees and do not encourage the formation of reception classes at school (T7). In addition, teachers (T5-T8) mentioned that principals should be diplomatic in difficult cases of crisis, collaborate with parents and inform them of the choices they have (reception classes, remedial courses). Last but not least, principals should provide teachers with information or trainings to the colleagues regarding intercultural education so as to facilitate their work (T8).

4.8. Parental role and collaboration with school

The role of parents is determinant in the inclusion of migrant students according to all interviewees. From birth family, friends, school, experiences form a nexus of education that shape children's personality (T1). Parents determine to a great extent children's behavior and attitudes towards school (T2). Here, according to a teacher:

"[...]culture plays also an important role; in some cultures the value of education is not cultivated and parents may not realize that children's progress depends on themselves too [...]".

Other teacher pointed out that there are cultural differences and some parents do not accept Greek cultural values (T6) or do not understand how Greek school works (T2).

Almost all of the teachers mentioned that parents do not visit school; some students are informed for their grades and progress by themselves. Teachers believe that this is due to the work, limited time, difficult living conditions (T2-T4-T6) and because they do not speak Greek and cannot communicate with efficiency (T2). Characteristically a teachers mentions

"[...]parents do not know the language, have economical problems and cannot communicate with school. Collaboration is difficult mainly because of language difficulties and the limited time [...]".

One teacher referred that parents do not come to school because they neither feel included themselves (T4). However, an initiative taken by one school included migrant parents as they participated in a party (Erasmus project) cooking traditional foods (T8). Parents were very happy and felt accepted by the school community.

Other interviewee (T5) argued that parents from Albany come to school, are interested for their children's progress and support students learning with private teacher at home. Parents are interested for the progress but economic and time constraints prevent them from visiting school (T6). Social and economic factors affect parental engagement and collaboration with school since parents with higher level of education, knowledge of Greek and economic capability help and support their children's education providing them with more learning opportunities (T7).

Teachers mentioned that collaboration between school and family would be useful as teachers and parents would offer a simultaneous support to the students and would facilitate their inclusion (T3). According to the teacher:

“[...]The role of parents is very important to the psychology of the teacher since there is coordinated effort and mentoring. You learn about the profile and characteristics of the students and there is an analogous effort at home[...]”.

To make this happen, measures should be taken and support should be provided to parents as well; courses for Greek language learning accessible to parents would help them to overcome the language barrier and be more engaged (T7). Also, projects and inclusive events organized by schools which would give prominence to migrants’ cultures would be beneficial for the rest students and migrant students would feel accepted (T4).

4.9. Community’s role and relations with school

Most of the interviewees mentioned that there is no collaboration between school and community. There are some relations only when migrant students belong to an organized structure e.g. attend simultaneously Bulgarian, Ukrainian school (T1) or live in a camp (T2). According to a teacher that had teaching experience in typical schools and Intercultural school, there has not been any collaboration of the typical high school with migrants’ community compared to the Intercultural school which had close relationship with the community (T2). Another teacher (T7) pointed out that it is difficult to have relations with community and this can only be realized when there are specific, organized contexts e.g. associations or a clubs.

However, almost all of the teachers admitted that community plays an important role for migrants and collaboration between school and community would affect positively migrant students’ inclusion (T1-T3-T4-T5-T6-T7-T8). To begin with, migrants through relations with community develop a sense of belonging, acceptance and feel safe. At the same time, community helps in the maintenance of identity since migrants preserve traditions, customs and beliefs as happened with Greek communities abroad (T7). In addition, community may support migrants, especially newcomers, with

practical issues facilitating their adjustment to the new country; they can direct, guide, provide information and even organize courses of the host language (T6).

Collaboration of the school with the community would build trusting relationships and create a safe, open and friendly environment which would foster migrant students' inclusion (T8). There were two interviewees (T2-T4) who seemed skeptical about the positive role of the community highlighting the danger of ghettoization as there is this tendency often to vulnerable populations (T4). The teacher claimed that

"[...]Migrant's communities may play negative role since they reproduce stereotypes or the cultural status of their host countries and as a consequence, students are not easily included in the school or they deny to be included choosing to be closely connected only to community's members and not socialize with Greeks[...]".

The interviewee (T2) also agreed that close and exclusive relations with community may have a negative effect on the inclusion.

5. Discussion

In this section results from teachers' interviews will be presented and discussed in relation with the corresponding literature. The following categories are developed in accordance with the basic themes emerged from the findings and the research questions proposed by the researcher. The first part relates with the perceptions of teachers regarding the inclusion of migrant students in Greek school and the factors affecting the process. The second part includes the challenges and practices teachers use in everyday practice. The third part presents the importance of mother languages and the fourth part reflects on principals' role regarding migrants' inclusion. The last part discusses the role of parents and communities in the inclusion of migrant students.

5.1. Inclusion of migrants in Greek school

One of the characteristics of the Modern Greek school is diversity. As teachers mentioned, classrooms consist of students of different nationalities, cultural

background, levels of knowledge and difficulties which lies in accordance with research that underlines the diverse reality of the Greek school (Bachtsiavanou et al., 2023). According to the interviewees, all this diversity makes teaching really challenging and demanding (Palaiologou & Karanikola, 2021) and scholars argue that education, often, seems incapable to respond to these profound changes (Gkaintartzi et al., 2015; Moore, 2014). Our findings show that Greek school does not promote inclusion due to functional inadequacies or because of the dominant policies. While there are legislative provisions and declarations regarding the inclusion of migrant students, the Greek educational system is not interested in including migrants as, in this way, they can be controlled and manipulated more easily. So, political and economical reasons guide the prevalence of the dominant, national, monolingual ideologies that are expanded throughout the culture of the host country included the educational systems (Carla & Senyshyn, 2012; Motsiou et al., 2021).

The majority of the interviewees emphasized that there is gap between theory and practice since the legislative provision, theoretical frameworks and declarations are not implemented in practice. From the first legal declaration in 1996 (Government Gazette 1996) when multicultural education was recognized and Intercultural Schools were created until the 2016 when reception classes and integration structures were formed (Zarampouka, 2018), there has been an increased interest towards migrant students education, at least in theoretical base. In practice, our findings reinforce other researches' results which emphasize that migrant's education and inclusion meet a lot of obstacles; reception zones and classes are understaffed or the personnel consist of substitute teachers, untrained in intercultural education (Angelopoulou & Manesis, 2017; Kantzou et al., 2017; Kipouropoulou, 2019), there is no organized educational material that respond to migrant students' needs (Anagnostopoulos et al., 2016) and inclusion is exhausted in superficial tolerance and acceptance without deep knowledge of the intercultural education principles (Palaiologou & Faas, 2012).

However, even the notion of inclusion is perceived in different ways by teachers; one says that school should change and adjust to this diverse student population facilitating their inclusion and equal participation in school life and other argues that students should be adjusted to the host educational system and be accepted by the rest. This different perception depicts in a characteristic way the different mindset, approach and at the end practice of educators or policies, in general, towards

inclusion. This result reflects the clear and descriptive theory of the ‘melting pot’ theory and the ‘salad bowl’ theory. In the ‘melting pot’ theory, migrants are merged, integrated in the host culture losing their individual, national, cultural traits and heritage while in the ‘salad bowl’ theory, migrants co-exist in a pluralistic, diverse society without losing their distinct cultural identity (Longey, 2019). While most of the teachers recognize the needs of migrant students, their different linguistic and cultural identity and their right to a quality education it seems that their cultural and linguistic background remains out of the classroom as they do not make use of their cultural burden students carry. As Gkaintartzi et al. (2015) referred, the Greek educational system has the tendency to move from assimilationist to more inclusive policies but still the cultural and linguistic resources of migrant students are not included in the educational process.

5.2. Challenges/practices teachers use regarding migrant students’ inclusion.

The most common challenge teachers face regarding the education of migrant students is the language barrier. Migrant students do not understand and speak Greek and this, according to teachers, hinders their education and inclusion. Some of them can only understand only few basic words for their everyday communication. The language barrier is the greatest obstacle that affects their academic progress but their social inclusion within the school as well. Students cannot follow the curriculum resulting to poor academic achievement (Falzon et al., 2012) but also they are marginalized, do not participate in school life and are in some way ‘invisibles’ (Duff, 2002). These findings lie in accordance with previous researches that highlight the communication barrier as one of the main challenges of the educational process (Batasalia & Sella, 2016; Figen, 2016; Stathopoulou & Dassi, 2020; Vopi, 2019) and has also been emphasized in another research for secondary education in the Greek context (Taxiarchou, 2022).

Another challenge is the different level of knowledge of the students. There is a huge heterogeneity among migrant students regarding the level of knowledge and prior schooling; some of them lack of prior schooling or have not continuous and stable school attendance and other have no satisfying knowledge of the first language (L1) which coincides with the findings of Taxiarchou (2022). Except from the educational

challenges of responding to so diverse student population (Denessen et al., 2005; Luciak, 2006) students should learn how to behave and follow the rules of a new school system (Antonijadu et al., 2022) since they may present transgressive behavior. As for the educational material, teachers argue that the present curriculum and textbooks are inappropriate and inadequate for migrant students (Papapostolou & Manoli, 2018). So, teachers, in order to support students, create their own material (Antonijadu et al., 2022) but it is still difficult to be implemented efficiently in practice since there is shortage of time and pressure by the curriculum. Others try differentiated instruction (Paidá et al., 2020) and emphasize the need for individualized educational programs addressed to migrants' needs. Others use technology, images, videos and multimodality (Kress, 2000) and group work in order to enhance positive relationships between classmates (Baker & Ramsey, 2016).

As for the expectations teachers have from migrant students, the majority of the interviewees mentioned that they have lower expectations in terms of the academic progress. They consider that having lower expectations is not right but they admitted they have no other choice since the gap between the curriculum of the secondary school and language knowledge level is huge. Lower expectations' teachers regarding migrant students' academic performance have also emphasized in other researches as well (Palaiologou & Faas, 2012). Two of the interviewees stated that they have the same expectations with the rest classmates and most of the teachers noted that they want their students to progress based on their level and ability. Evangelou and Kantzou (2005) argue that teachers should have high expectations from students taking into consideration their potential since it increases the equality in the classroom.

It is worth to note that findings highlight the multiple roles of the teachers; they are not responsible only for transmitting knowledge and working with educational material but providing emotional support, encouraging migrant students and creating an open, welcoming classroom environment of acceptance. This multiple role of teachers has been also emphasized in other researches (Arvaniti, 2016; Chatzistiriou & Angelidis, 2018; Chatzistiriou & Xenophontos, 2014; Palaiologou & Zembylas, 2018). However, one of the interviewee seemed a bit skeptical about the maternal, caring role of the teachers stating that this rationale restrict migrants' education in the individual, charitable responsibility of the teachers hushing state's responsibility. Last

but not least, teachers feel that they cannot respond to the multiple demands of the diverse student population and that they do not have any support. There are not enough reception classes, neither appropriate educational material and they lack of special training in intercultural education. On one hand they want to include students and do the best they can in terms of learning and emotional support but on the other hand they do not know how to manage diverse classrooms. They feel alone without tools and means to respond to these demanding challenges. They claim that they need support, practical guidance and training on how they can manage so heterogenous and diverse classrooms. All these findings come in accordance with the research of Panagiotopoulos et al. (2022) that presents the lack of teachers' readiness to manage with multiculturalism in classrooms.

Another interest finding emerged from the interviews was that teachers' views and perceptions determine to a great extent their educational principles, approach and practice which is in accordance with the argument of Papadopoulou et. al. (2022) that educators' ideologies shape their perceptions and as a consequence affect the educational practices and language policies they implement in classroom. D' Haem and Griswold (2017) also agree that teachers' perceptions and expectations form to a great extent teaching practices towards migrant students.

One of the interviews stated that teachers have to battle first their own stereotypes, biases and racism in order to respond to migrant students' education and highlighted the need for intercultural education; intercultural education programs, trainings and curriculum formed under the principles of intercultural education would be effective in changing mindset and being more inclusive. The importance for intercultural education programs in the Greek school has also emphasized by scholars (Gkaintartzi & Tsokolidou, 2011; Tsokolidou, 2005). Teachers should be conscious of their own prejudices, 'covered' or 'uncovered' racist beliefs and should have the capacity to accept and work with students' multiple identities (Cummins, 2001; Palaiologou & Evangelou, 2011). It is important that teachers accept multiculturalism and use cultural responsive teaching approaches as in this way better academic progress is achieved (Gay, 2014). Teachers, first of all, should be free of prejudices and racism, should respect the background of the students and should use and work with cultural and linguistic resources students carry (Antonijadu et al., 2022). At the same time teachers should support psychologically migrant students and next respond to academic and

linguistic needs of migrant students (Antonijadu et al., 2022) something that our interviews also mentioned; psychological needs and emotional support comes first and academic progress follows. Rutter and Pickles (2016) also refer that primary role of the teacher is to create an open, welcoming classroom environment free of racism and discrimination. Findings show that teachers should raise other students' awareness regarding migrants inclusion by creating a positive, inclusive classroom environment where the 'other', the 'different' is not seen as a threat. Concluding intercultural education is necessary since it may shape a more open, receptive, inclusive education system that prevents discrimination and responds to modern diverse school reality (Borhaug & Harnes, 2020).

5.3. Importance of mother language

All teachers admitted that mother languages are important for multiple reasons. Firstly, for social and psychological reasons since using mother languages, students develop a sense of belonging and feel accepted and less marginalized. Language background should be taken into consideration when working with migrant and refugee student population as it increases students' self esteem and validates their identity (Palaiologou & Karanikola, 2021). However, our interviews show that despite the fact that teachers are positive towards mother languages, this seems to be more like a theoretical view and not an implemented educational practice as they do not include or do not know how to include them within the educational process. The result is that they use monolingual teaching approach and leave mother languages outside the classroom (Gkaintartzi et al., 2014; Haukas, 2016). The only flexibility regarding languages is that they use English as lingua franca, as a bridging tool between languages and that they use, in some cases, adapted material in students' languages. But mother languages, as vivid entities, are not used in classroom. This lies in accordance with the research of Vasileiadi (2019) which found that teachers in Greek school do not use translanguaging techniques and hold negative views towards the 'mixture' of languages. This approach possibly reflects ideologies of linguistic purism which may be covered but are still dominant; languages should be kept separated and mother languages are seen as a 'threat' for host languages (Escobar, 2016). However, it is important to clarify that interviewed teachers have positive

views regarding mother languages but they possibly lack training and intercultural awareness in order to make this positive attitude an educational practice.

Some interviewed teachers highlighted that mother languages are important for learning reasons as well. They mentioned that the level of mother language determines to a great extent the second language acquisition and the academic progress in general. This comes to an agreement with previous research which reveals that the good level of the first language enhances the second language learning compared with students that have poor knowledge of their mother language (Palaologou, 2004). Smythe (2022), also, claims that using mother languages in classroom promotes learning and contributes to successful school inclusion (Castellotti & Moore, 2010; Zarate et al., 2008). The mother language is a useful, necessary cognitive tool that promotes learning (Cummins, 2001). Students carry their linguistic and cultural repertoire which helps them to elaborate new knowledge, to negotiate meaning and to gain deeper understanding in second language (Mary & Young, 2017). Cummins (2001) argues that students transfer their knowledge, concepts and meta-cognitive skills between languages and promote in this flexible – almost unconscious- way learning in language and content. Under this prism, the first language functions as a medium or as a solid base on which second language is built. We could say that mother and host languages are not two separated systems but, on the contrary, they are complementary and interdependent and so, both should be included in educational process.

5.4. Principal's role in migrant students' inclusion

Findings show that principal's role is multiple as he/she is expected to have various skills; administrative, organizational, pedagogical, communication, relationship-building and mentoring skills. In the Greek modern school which is characterized by diversity, the role of principals should be moved from traditional, administrative, bureaucratic functions (Shaitis 2000) to more expanded and multiple duties. Principals have to respond to new, challenging school environments that are characterized by diversity and are expected to implement and encourage inclusive strategies and practices (Magno & Schiff, 2010). As interviewed teachers mentioned, principals should be democratic, just, inspire and mentor school staff and at the same

time, they should cultivate intercultural climate and encourage inclusion. Olkiwa (2018) has emphasized this new, broad role of schools' managers claiming that they are responsible for promoting inclusive instructional programs and establishing inclusive school culture. An interviewee, characteristically, referred that principals should provide teachers with information or trainings to the colleagues regarding intercultural education so as to facilitate their work. This kind of initiatives regarding migrant students' inclusion has been emphasized by Troutman et al. (1998) who claim that principals should promote intercultural education mentoring school staff about the necessity and usefulness of the intercultural, inclusive pedagogy in order to support teachers in their work.

It seems that attitudes, perceptions and beliefs of principals are determinant whether they establish an inclusive school climate or contribute to the reproduction of inequalities and discriminations. The interviewed teachers referred that principals should, firstly, be free of racism, xenophobia and function as role models which comes in agreement with other researches that argue that principals are those key role models that give a new meaning in diversity battling racist ideologies and stereotypes; they can build an - open to diversity- school that contributes to the inclusion of migrant students but also prepare students for a diverse society (Anderson, 1990; Cooper et al., 2011, Strike, 1993). However, the Greek school reality often shows a different image. According to the above findings, some principals do not promote the establishment of reception classes as they do not want too many migrants in their schools. This rationale is also obvious in other research which reveals that some principals deny the registration of migrant students in case there are too many as an attempt to keep the balance between native students and migrants (Palaiologou & Faas, 2012). So, it seems that principals' beliefs and attitudes shape an analogous environment. Principals can play an important role since they can establish an open, trusting and just school climate (Howard, 2007) and contribute to a more inclusive school culture (Ryan, 2003). Despite the fact that principals in modern super-diverse school environments accept the existence of multiple languages, in practice they are limited in the use of the dominant language establishing monolingual language policies (Schwartzl et al., 2019).

5.5. Parental role in migrant students' inclusion

Parental involvement, according to teachers' perceptions, plays an important role in the inclusion of migrant students. All of the interviewees highlighted the determinant role of family which has been confirmed by previous studies (Bachtsiavanou et al., 2023). Banks (2010) and Pötzsch (2020) also indicate that family involvement is one of the main factors that have positive effect on students' inclusion. Collaboration between school and family relates to better academic progress and more balanced psychosocial inclusion to the new school environment (Bachtsiavanou et al., 2023; Gay, 2014). Parents can facilitate students' inclusion by providing learning, emotional support and by having high expectations from them (Sacramento, 2015). Parents' high expectations and emotional support enhances students' academic performance (Gkaintartzi et al., 2020).

However, findings show that parents are not engaged to school processes because they do not know how the Greek school works or because of cultural differences regarding the educational system. These different school and cultural experiences could be bridged by communication and relation between school and family that would enhance students' inclusion (Koehler et al., 2017). This close relationship cultivates an environment of acceptance and trust that has positive effect on students' academic progress and social inclusion (Androulakis et al., 2016). At the same time, teachers are informed about students' background and so, they can support more efficiently migrant students (Bromley & Yazdanpanah, 2021).

Despite the numerous benefits that literature has pointed out regarding the collaboration between family and school, our results emphasize that family is not involved in school life and there is no essential relationship among them. The interviewees of the present research explain that parents do not visit school due to time and language constraints. Parents do not have time as they work many hours and have to face difficult socioeconomic living conditions. Moreover, they cannot communicate in Greek efficiently and in some cases they feel themselves marginalized. The lack of time, the difficulties of communicating in host language but the inadequate intercultural training of teachers, as well, are considered the basic reasons that hinder family involvement in school (Michalopoulou, 2019). All these factors have been also indicated by other researches. Linguistic constraints (Bromley

et Yazdanpanah, 2021; Georgis et al., 2014; Isik-Ercan, 2012), cultural differences (Isik-Ercan, 2012; Koehler et al., 2017; Vitsou et al., 2019) and socioeconomic difficulties (Block et al., 2014) influence family involvement. As for the socioeconomic background of migrant families, findings from the interviewees revealed that parental involvement is increased in cases of higher level of parents' education and better economic status. In that case, parents support students with private lessons and more learning opportunities. This is in accordance with other research that relates the lower socioeconomic and educational parents' level with less family involvement (Bachtsiavanou et al., 2023).

Last but not least, interviewed teachers proposed that interpretation services or lessons of Greek for parents would be helpful and useful in order to facilitate parents' involvement. The lack of translation services within the school context has been also highlighted in previous researches (Antony-Newman, 2018; Georgis et al., 2014). School should be equipped with social services and translators (Antony-Newman, 2018; Chan & Spoonley, 2017) in order to respond to the changing demands of the modern diverse reality. Another interviewee referred that parents can be involved in school life independent of the language barrier mentioning as an example the participation of migrant parents in a celebration of traditional foods organized by an Erasmus project. Although,, these random folkloric opportunities do not guarantee an essential inclusion as they offer just 'intercultural moments' without profound intercultural approach of the educational process (Hadjisoteriou & Angelides, 2020).

5.6. Community's role in migrant students' inclusion

According to the present findings, most of the teachers mentioned that community could play an important role in migrant students' inclusion for multiple reasons; psychosocial and practical reasons. First, migrants through close relationship with community develop a sense of belonging, feel accepted and less marginalized. In addition, results show that community helps migrants to maintain their cultural identity, customs and traditions. At the same time, community members can provide information to the newly arrived migrants regarding practical issues and procedures of integration in the host country. The multiple positive role of communities has been

also marked in other researches (Ertas, 2013; Ji et al., 2020; Henning & Lieberg, 1996; Wen & Hanley, 2016; Zhang et. al., 2023).

Despite the important role of communities, Greek school has no relationship with migrants' community which is affirmed by the interviewed teachers and literature. Teachers stated that there has not been any collaboration between school and migrants' communities which complies with the findings of Sacramento (2015) that communities remain invisible for schools and this has negative consequences to the inclusion of migrant students (Sacramento, 2015). The only exception mentioned was the case of Intercultural schools and organized structures. In this case, communication and relationship with migrants' community was more feasible since organized structures, migrants' organizations and a specific, typical network makes communication and participation easier.

While the majority of teachers argued the importance of migrants' community to the inclusion of migrants in the host countries, two teachers of the present research mentioned that close relationship with community can lead to marginalization or even ghettoization which lies in accordance with the findings of Putnam (2007) that there is the danger of separation and marginalization by the exclusive relationship of migrants with the community.

Concluding, literature and our findings are in agreement regarding the significant role of communities in migrants' inclusion and emphasize that educational policies should take this into account and include communities in the formal educational process (Sacramento, 2015). Good practices related to migrants' community participation would be the incorporation of schools with staff of migrant background (Sacramento, 2015) and the encouragement of migrants' networks so as to provide emotional support, increase the sense of belonging and reinforce their cultural identity (Zhang et. al., 2023).

Limitations

The present research presents some potential limitations. First of all, the sample is small since it consists of eight teachers of secondary school which makes difficult the generalization of the findings. A larger sample of different professions and bigger experience would give a more thorough, in-depth analysis of the under research topic.

Moreover, the research was restricted to the region of Athens which may not permit the applicability of the results. If other regions were included, the research would present broader information of the challenges, practices and perceptions of teachers dependent to different cultural settings and mind-sets. Finally, the research tool was semi-structured interview which despite the useful and open insights that provides, it may limit a more holistic examination of the topic. If semi- structured interviews were combined with other tools like observations, the topic would have been illuminated from various and diverse scopes. In addition, it would be valuable if interviews from principals, parents or community members were included as they would provide richer data regarding the factors that affect the inclusion of migrant students.

Conclusion

Goal of this research was to investigate and analyze teachers' perceptions regarding migrant students' inclusion in secondary education. Focusing on their perceptions and beliefs gives a clear insight of the educational practice. Teachers are those central key persons that can depict in clear and explicit way the educational reality. This is very important as we can realize the inadequacies, difficulties, challenges of the existed educational system regarding migrant students' but at the same time orientate and direct towards changes that will create a more efficient, inclusive educational system.

As it seems, modern schools are characterized by diversity and so, they have to adopt different ideological framework in order to respond to these social changes. They have to abandon the traditional teacher centered, monoglossic and monocultural policies and move to multilingual, intercultural principles and cultural responsive teaching (Gay, 2014) where students can exist with their cultural, linguistic repertoire and their multiple identities. The majority of the teachers are positive towards students' mother languages and cultural heritage but as they admit, they lack the tools, means and support in order to transform this positive attitude into educational practice. It seems that intercultural training is needed so as to equip teachers with knowledge and strategies that can be implemented when working with migrant student population.

Apart from teachers' training, deeper, profound, systemic changes are needed; reception classes should be expanded, trained, permanent staff should be employed and curriculum and material should change according to intercultural principles. All these changes reflect the ideological orientation of an educational system. The inadequacies of the Greek school regarding migrants students' education presented in this research may be attributed to general malfunctions and disorganized school structures but, also, may reflect the dominant ideology model where the 'other', the 'different' has no space and should be absorbed. As findings revealed, the Greek school does not encourage inclusion due to a series of deficiencies but also, because it is characterized by liberal, individualistic culture that abstains enough from being inclusive.

However, education should fulfill several roles; provide academic knowledge but at the same time facilitate migrant students' inclusion and prepare students to live in a diverse society (Skourtou et al. 2004; Damanakis 2005). Education helps students build their identity and is this field where solidarity, equality, justice will be developed or discrimination, prejudice, stereotypes and inequalities will be reproduced (Gropas & Triandafyllidou, 2011). Under this prism educational policies should adopt and reflect intercultural inclusive principles if they want inclusive societies as well.

Last but not least, we have to refer that school as a complex social system, especially in the modern diverse reality, has to be open and take into consideration multiple factors like families, communities, socioeconomical, linguistic cultural background of students. Schools are those social fields where several actors like families, students, educators, and principals interrelate and at the same time language policies and identities are formed and negotiated (Schwartzl et al., 2019). Society changes and school should be alert and active in order to respond to the multilingual and multicultural societies. This is the reason that teachers' voices should be heard and inclusive policies should be implemented and not be just theoretical declarations.

References

- Ager, A., & Strang, A. (2008). Understanding integration: A conceptual framework. *Journal of Refugee Studies*, 21(2), 166–191. <https://doi.org/10.1093/jrs/fen016>.
- Anagnostopoulos, D. C., Triantafyllou, K., Xylouris, G., Bakatsellos, J., & Giannakopoulos, G. (2016). Migration Mental Health Issues in Europe: The Case of Greece. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 25(1), 119-22. <https://doi.org/10.1007/s00787-015-0806-1>.
- Anderson, G. L. (1990). Toward a critical constructivist approach to school administration: Invisibility, legitimation, and the study of non-events. *Educational Administration Quarterly*, 26(1), 38-59.
- Androulakis, G., Gkaintartzi, A., Kitsiou, R. & Tsioli, S. (2016). Parents-Schools' Communication and Albanian as a Heritage Language in Greece. In Handbook of Research and Practice in Heritage Language Education. Trifonas, P.P., Aravossitas, T., Eds.; Springer International Handbooks of Education. Springer. Volos, Greece, pp. 2–15.
- Angelopoulou, P., & Manesis, N. (2017). Intercultural Pedagogical and Counseling Intervention. Teachers' Views. *Pedagogical Theory*, 63, 13-27.
- Antony-Newman, M. (2018). Parental involvement of immigrant parents: A meta-synthesis. *Educ. Rev.* 71, 362–381.
- Antoniadou E., Palaiologou N., & Karanikola Z. (2022). Teaching refugee children: Challenges teachers face. *Studies in Teaching and Education*, 71(3), 311-328. <http://dx.doi.org/10.5937/nasvas2203311A>
- Arvaniti, E. (2016). Culturally Responsive Pedagogy: Modeling Teachers' Professional Learning to Advance Plurilingualism. In P. Trifonas, & T. Aravossitas (Eds.), *Handbook of Research and Practice in Heritage Language Education* (pp. 1-18). Springer.
- Atieno, O. P. (2009). An analysis of the strengths and limitations of qualitative and quantitative research paradigms. *Problems of Education in the 21st Century*, 13, 13-18.
- Avdela, E. (2000). The Teaching of History in Greece. *Journal of Modern Greek Studies*. 18, 239-253. 10.1353/mgs.2000.0025.
- Bachtsiavanou, M., Karanikola, Z., & Palaiologou, N. (2023). Perceptions of ZEP Teachers towards Parental Involvement of Culturally and Linguistically Diverse Families: Promoting School–Family Cooperation. *Societies*, 13 (7), 159. <https://doi.org/10.3390/soc13070159>.
- Baker, C. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (3rd ed.). Multilingual Matters LTD.
- Baker, S., & Ramsey, G. (2016, May 30). *How students from non-English-speaking backgrounds learn to read and write in different ways*. The Conversation. <https://theconversation.com/how-students-from-non-english-speaking-backgrounds-learn-to-read-and-write-in-different-ways-5991>.
- Banks, J. A. (2010). Multicultural education: characteristics and goals in. J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (pp 3-32). John Wiley & Sons).

- Barnes, C. J. (2006). Preparing preservice teachers to teach in a culturally responsive way, *Negro Educational Review*, 57, 85-100.
- Batsalia, F., & Sella, E. (2016). Refugee / Migrant Flows and Intermediate Use of Language. *International Journal of Language, Translation and Intercultural Communication*, 5, 30-41.
- Becker, B. (2009). Immigrants' emotional identification with the host society: The example of Turkish parents' naming practices in Germany. *Ethnicities*, 9(2), 200–225. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1468796809103460?journalCode=etna>.
- Bell, L. A. (1997). Theoretical foundations for social justice education. In M. Adams, L. A. Bell, & P. Griffin (Eds.), *Teaching for diversity and social justice* (pp. 3-15). Routledge.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. Taylor & Francis.
- Berry, J. W., & Sabatier, C. (2010). Acculturation, discrimination and adaptation among second generation immigrant youth in Montreal and Paris. *International Journal of Intercultural Relations*, 34(3), 191–207. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0147176709001254>.
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., & Vedder, P. (2006). Immigrant youth: Acculturation, identity and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 55(3), 303–332. <https://openaccess.leidenuniv.nl/handle/1887/16610>.
- Block, K., Cross, S., Riggs, E. & Gibbs, L. (2014). Supporting schools to create an inclusive environment for refugee students. *Int. J. Incl. Educ.*, 18, 1337–1355.
- Blommaert, J., & Rampton, B. (2011). Language and superdiversity. *Diversities*, 13(2). www.unesco.org/shs/diversities/vol13/issue2/art1.
- Borhaug, F.B., & Harnes, H. (2020). Facilitating intercultural education in majority student groups in higher education. *Intercultural Education*, 31(3), 286-299.
- Boutte G. S., & Johnson G. L. (2014). Community and family involvement in urban schools. In Milner H. R., Lomotey K. (Eds.), *Handbook of urban education* (pp. 167-187). Taylor & Francis.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa.
- Bromley, J. & Yazdanpanah, L.K. (2021). Teachers' views of Parental Involvement in the Schooling of Low Literacy Refugee and Migrant Children: An Australian Study. *Electron. J. Engl. A Second Lang.*, 25, 1–15.
- Canagarajah, S.A. (2006). Toward a writing pedagogy of shuttling between languages: Learning from multilingual writers. *College English*, 68(6), 589–604.
- Carla, C.-Q. & R. M. Senyshyn. (2012). “Language Teaching and Intercultural Education: Making Critical Connections.” *Intercultural Education* 23 (1): 15–23. <https://doi.org/10.1080/14675986.2012.664750>.
- Castellotti, V. & Moore, D. (2010). *Capitalising on, activating and developing plurilingual and pluricultural repertoires for better school integration. The Linguistic and Educational Integration of Children and Adolescents from Migrant Backgrounds: Studies and Resources N°4*. Language Policy Division, Council of Europe.

Castles, S., Korac, M., Vasta, E., & Vertovec, S. (2002). *Integration: Mapping the field*. In Report of a project carried out by the University of Oxford Centre for Migration and Policy Research and Refugee Studies Centre, contracted by the Home Office Immigration Research and Statistics Service (IRSS). Research Development and Statistics Directorate, Home Office. <https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/ukgwa/20110218135832/http://rds.homeoffice.gov.uk/rds/pdfs2/rdsolr2803.doc>.

Chan, A., & Spoonley, P. (2017). The politics and construction of identity and childhood: Chinese immigrant families in New Zealand. *Global Studies of Childhood*, 7(1), 17–28. doi:10.1177/2043610617694730.

Chatzisotiriou, Ch., & Xenophontos, K. (2014). *Intercultural Education: Challenges, pedagogical views and suggestions*. Saita Publications.

Civitillo, S. Juang, L. P, Badra, M & Schachner, M. K. (2019). The interplay between culturally responsive teaching, cultural diversity beliefs, and self-reflection: A multiple case study. *Teaching and Teacher Education*, 77, 341-351.

Commission of the European Communities. (2008). *Green paper—Migration & mobility: Challenges and opportunities for EU education systems*. Brussels, Belgium: Commission of the European Communities.

Cooper, C., Riehl, C., & Hasan, A. (2011). Leading and learning with diverse families in schools: Critical epistemology amid communities of practice. *Journal of School Leadership*, 20(6), 758-788.

Council of Europe: Parliamentary Assembly, (2005). *Integration of immigrant women in Europe*. <http://www.unhcr.org/refworld/docid/43a9864a4.html>.

Creswell, J. W. (2014). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th edition) (pp. 3-24). SAGE Publications, Inc.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing among Five approaches*. SAGE Publication Inc.

Cummins, J. (2001). *Negotiating Identities: Education for empowerment in a diverse society*. 2nd Edition. California Association for Bilingual Education.

Damanakis, M. (2005). European and intercultural dimension in Greek education. *European Educational Research Journal* 4, no. 1: 79–88.

Damanakis, M. (1997). *I ekpedefsi ton palinostoundon ke alodapon mathiton stin Elada. Diapolitismiki prosegisi [The Education of Repatriated and Foreign Pupils in Greece. An Intercultural Approach]*. Gutenberg.

Darling-Hammond, L. & Lieberman, A. (2012). *Teacher Education around the World: Changing Policies and Practices*. Routledge.

Daryai-Hansen, P., Gerber, B., Lörincz, I., Haller, M.J., Ivanova, O., Krumm, H., & Reich, H.H. (2015). Pluralistic approaches to languages in the curriculum: the case of French-speaking Switzerland, Spain and Austria. *International Journal of Multilingualism*, 12, 109 - 127.

De Bock, J. (2015). Not all the same after all? Superdiversity as a lens for the study of past migrations. *Ethnic and Racial Studies*, 38(4), 583–595. doi:10.1080/01419870.2015.980290.

- Denessen, E., Driessen, G., & Slegers, P. (2005). Segregation by choice? A study of group-specific reasons for school choice. *Journal of Education Policy*, 20(3), 347-368.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2000). *Handbook of Qualitative Research*. Sage Publications Inc.
- D'Haem J. & Griswold P. (2017). Teacher educators' and student teachers' beliefs about preparation for working with families including those from diverse socioeconomic and cultural backgrounds. *Education and Urban Society*, 49, 81-109.
- De Haas, H., Castles, S., & Miller, M. J. (2020). *The age of migration: International population movements in the modern world* (6th ed.). Red Globe Press.
- Desforges, C. H. & Abouchaar, A. (2003). The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievement and Adjustment: A Literature Review. <https://cutt.ly/E1oM8im>.
- DiCicco-Bloom, B. & Crabtree, B. (2006). The qualitative research interview. *Medical education*. 40. 314-21. 10.1111/j.1365-2929.2006.02418.x..
- Duff, A. (2002). The Discursive co-construction of knowledge, identity and difference: An ethnography of communication in the high school mainstream. *Applied Linguistics*, 23(3), 289–322. <http://faculty.educ.ubc.ca/norton/Duff%202002%20p.pdf>.
- Dunne M. & Gazeley L. (2008). Teachers, social class and underachievement. *British Journal of Sociology of Education*, 29, 451-463
- Ertas, N. (2013). Formal and informal social participation of public, non-profit, and private employees. *International Journal of Public Administration*, 36(8), 578–587. <https://doi.org/10.1080/01900692.2013.772632>.
- Escobar, C. F. (2016). “Challenging the Monolingual Bias in EFL Programs: Towards a Bilingual Approach to L2 Learning.” *Revista de Lenguas Modernas* 24:249–266. <https://doi.org/10.15517/rlm.v0i24.24627>.
- Evangelou, A. & Kantzou, N. (2005). *Multiculturalism and educational racism*. Diptych.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2019) *Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Falzon, N., Pisani, M., & Cauchi, A. (2012). *Research Report: Integration in education of third country nationals*. Foundation for Educational Services.
- Figen, E. (2016). Problems of the immigrant students' teachers: Are they ready to teach? *International Education Studies*, 9, 64-71.
- Frangoudaki, A., & Dragonas, T. (1997). ‘Ti in’ i patriida mas?’ *ethnokentrismos stin ekpedefsi* [“What is our Country?” *Ethnocentrism in Education*]. Alexandria.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (2nd ed.). Teachers College Press.
- Gass, S. M. & A. Mackey (2015). Input, interaction, and output in second language acquisition. In B. VanPatten & J. Williams (eds.), *Theories in second language acquisition* (2nd edn.). New York: Routledge, 180–206

- Gay G. (2014). Culturally responsive teaching principles, practices, and effects. In Milner H. R., Lomotey K. (Eds.), *Handbook of urban education* (pp. 353-372). Taylor & Francis.
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. W. (2012). *Educational research: competencies for analysis and applications*. 10th ed, Pearson.
- Georgiadis, F. & Zisimos, A. (2008). Professional development of pre-school teachers through anti-racist discourse and social justice: A critical overview of the topic. In: Kakanas D., Simoulis G. (Eds.), *Preschool education in the 21st century. Theoretical approaches and teaching practices*. Epikentro.
- Georgis, R., Gokiert, R.J., Ford, D. M. & Ali, M. (2014). Creating Inclusive Parent Engagement Practices: Lessons Learned from a School Community Collaborative Supporting Newcomer Refugee Families. *Multicult. Educ.*, 21, 23–27.
- Gkaintartzi, A., Kiliari, A., & Tsokalidou, R. (2015). ‘Invisible’ bilingualism – ‘invisible’ language ideologies: Greek teachers’ attitudes towards immigrant pupils’ heritage languages, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18:1, 60-72, DOI: [10.1080/13670050.2013.877418](https://doi.org/10.1080/13670050.2013.877418).
- Gkaintartzi, A., Kompiadou, E., Tsokalidou, R., Tsioumis, K. & Petrogiannis, K. (2020). Supporting Inclusion and Family Involvement in Early Childhood Education through ‘ISOTIS’: A Case Study in Greece. *Int. J. Learn. Teach. Educ. Res.*, 19, 384–403.
- Gkaintartzi, A., & Tsokalidou, R. (2011). “She is a very good child but she doesn’t speak”: The invisibility of children’s bilingualism and teacher ideology. *Journal of Pragmatics*, 43, 588-601.
- Gogonas, N. (2007). *Ethnolinguistic Vitality and Language Maintenance in Second-Generation Migrants: A Study of Albanian and Egyptian Pupils in Athens*. PhD diss., University of Sussex.
- Goodhart, D. (2004). Too diverse? *Prospect Magazine* 95: 30–7.
- Gotovos, A. & Markou, G. (1984). The re-integration of repatriated pupils: A theoretical approach. In Gotovos A., Markou G. (Eds), *School re-integration of repatriated pupils: Problems, perspectives* (pp. 77–86). Ministry of Education.
- Government Gazette (1996, June 17). *Law 2413 on Greek education abroad, intercultural education and other provisions*. A124.
- Griva, E. & Stamou A.G. (2014) *Researching bilingualism in the school context: Perspectives of teachers, students and immigrant parents*. Eksoseis Kyriakidi.
- Gropas, R., & Triandafyllidou, A. (2011). Greek education policy and the challenge of migration: an ‘intercultural’ view of assimilation. *Race Ethnicity and Education*, 14, 399 - 419.
- Groulx, J., and C. Silva. (2010). Evaluating the development of culturally relevant teaching. *Multicultural Perspectives* 12, no. 1: 3–9.
- Guba, E. G. (1990). The alternative paradigm dialog. In E. G. Guba (Ed.), *The paradigm dialog* (pp. 17-30). CA: Sage.
- Haenssger, M.J. (2019), *Interdisciplinary Qualitative Research in Global Development: A Concise Guide*, Emerald Publishing Limited, Bingley, pp. 63-90. <https://doi.org/10.1108/978-1-83909-229-920191006>.

- Harder, N., Figueroa, L., Gillum, R. M., Hangartner, D., Laitin, D. D., & Hainmueller, J. (2018). Multidimensional measure of immigrant integration. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, *115*(45), 11483–11488. <https://doi.org/10.1073/pnas.1808793115>.
- Hadjisoteriou, C., & Angelides, P. (2020). *Europeanisation and intercultural education: From the supranational to the school level*. Diadrasi.
- Hadjisoteriou, C., & Angelides, P. (2014). Facing the ‘challenge’: School leadership in intercultural schools. *Educational Management Administration and Leadership*, *42*(3), 65–82. <https://doi.org/10.1177/1741143213502194>.
- Haukas, A. (2016). Teachers’ beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism*, *13*(1), 1–18.
- Henning, C., & Lieberg, M. (1996). Strong ties or weak ties? Neighbourhood networks in a new perspective. *Scandinavian Housing and Planning Research*, *13*(1), 3–26. <https://doi.org/10.1080/02815739608730394>.
- Hennink, M., Hutter, I. & Bailey, A. (2020). *Qualitative Research Methods*. SAGE Publications Limited.
- Hornberger, N. H., & J. D. Cassels. (2007). Slicing the Onion Ethnographically: Layers and Spaces in Multilingual Language Education Policy and Practice. *TESOL Quarterly* *41* (3): 509–532.
- Howard, G. R. (2007). As diversity grows, so must we. *Educational Leadership*, *64*(6), 16–22. http://www.pathway.hpschools.net/UserFiles/Servers/Server_107102/File/As%20Diversity%20Grows,%20So%20Must%20We.pdf
- Iosifidis, T. (2008). *Qualitative research methods in the social sciences*. Critique.
- Isari, F., & Pourkos, M. (2015). *Qualitative Research Methodologies*. Kallipos Publications.
- Isik-Ercan, Z.(2012). In pursuit of a new perspective in the education of children of the refugees: Advocacy for the “family”. *Educ. Sci. Theory Pract.*, *12*, 3025–3038.
- Janta, B. & Harte, E. M.. (2016). *Education of Migrant Children: Education Policy Responses for the Inclusion of Migrant Children in Europe*. RAND Corporation.
- Jeynes W. (2014). Parent involvement for urban students and youth of color. In Milner H. R., Lomotey K. (Eds.), *Handbook of urban education* (pp. 149-166). Taylor & Francis.
- Ji, X., Chui, C. H. K., Ni, S. G., & Dong, R. (2020). Life satisfaction of rural migrant workers in urban China: The roles of community service participation and identity integration. *Journal of Social Service Research*, *46*(2), 273–282. <https://doi.org/10.1080/01488376.2018.1555110>.
- Kantzou, V., Manoli, P., Mouti, A., & Papadopoulou, M. (2017). Linguistic education of refugees and immigrants: Multiple case studies in Greece. *Dialogues! Theory and Practice in the Sciences of Education and Training*, *3*, 18–34.
- Karsten, S., Felix, C., Ledoux, G., Meijnen, W., Roeleveld, J., & Van Schooten, E. (2006). Choosing segregation or integration: The extent and effects of ethnic segregation in Dutch cities. *Education and Urban Societies*, *38*(2), 228–247. <https://eric.ed.gov/?id=EJ723393>.
- Kassimi, C.. (2005). Allodapi mathites, glosikes diskolies kai kataktisi tis elinikis glossas sto eliniko sholeio: adilipsis kai anaparastasis ton daskalon [Foreign Pupils, Language

Difficulties and the Acquisition of Greek at School: Teachers' Beliefs and Representations]. *Epistimes Agogis*. 13-24..

Katsikas, C., & E. Politou. (1999). *Ektos taksis to diaforetiko? Tsigani, mionotiki, palinostoundes ke alodapi mathites stin eliniki ekpedefsi [Is "Difference" Out of "Order/the Classroom"? Roma, Minority, Repatriated and Immigrant Students in Greek Education]*. Gutenberg.

Kearns, A., & Whitley, E. (2015). Getting there? The effects of functional factors, time and place on the social integration of migrants. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 41(13), 2105–2129. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2015.1030374>.

Kiliari, A. (2005). *Polyglosia kai glosiki ekpedefsi, mia kinonioglosiki prosegisi [Multilingualism and Language Education, a Sociolinguistic Approach]*. Vanias.

Kipouropoulou, E. (2019). Primary School Teachers' Perceptions About Refugee Children Inclusion in Greek Schools: Are Teachers Prepared? *Sino-US English Teaching*, 16(6), 240-248.

Klarenbeek, L. M. (2021). Reconceptualising 'integration as a two-way process'. *Migration Studies*, 9(3), 902–921. <https://doi.org/10.1093/migration/mnz033>.

Koehler, C., Bauer, S., Lotter, K., Maier, F., Ivanova, B., Ivanova, V., Darmody, M., Seidler, Y., Tadjman, T. & Wolff, R. (2017). *Qualitative Study on Migrant Parent Empowerment*. ALFIRK, Sirius. EU Commision: Luxembourg.

Kostoulas, A. & Motsiou, E. (2022). Family language policy in mixed-language families: An exploratory study of online parental discourses. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(2), 696-708. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1715915>.

Kress, G. (2000). Multimodality. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* (pp. 182-202). Routledge.

Lee, J. S., & Oxelson. E. (2006). It's Not My Job': K–12 Teacher Attitudes toward Students' Heritage Language Maintenance. *Bilingual Research Journal* 30 (2): 453–477. doi:10.1080/15235882.2006.10162885.

Liebkind, K., Jasinskaja-Lahti, I., & Solheim, E. (2004). Cultural identity, perceived discrimination and parental support as determinants of immigrants' school adjustments: Vietnamese youth in Finland. *Journal of Adolescent Research*, 19(6), 635–656. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0743558404269279?journalCode=jara>.

Longley, R. (2019). *What is multiculturalism? Definition, theories, and examples*. <https://www.thoughtco.com/what-is-multiculturalism-4689285>.

Luciak, M. (2006). Minority schooling and intercultural education: a comparison of recent developments in the old and new EU member states. *Intercultural Education*, 17(1), 73–80. <https://doi.org/10.1080/14675980500502370>.

Mackey, A., & Gass, S. M. (2015). *Second Language Research: Methodology and Design* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315750606>.

Magno, C. & Schiff, M. (2010). Culturally responsive leadership: Best practice in integrating immigrant students. *Intercultural Education*, 21(1), 87-91.

Markou, G. (1994). Intercultural education in multicultural Greece. *European Journal of Intercultural Studies* 4, no. 3: 32–43.

- Mary, L. & Young, A. (2017). Engaging with emergent bilinguals and their families in the pre-primary classroom to foster well-being, learning and inclusion. *Language and Intercultural Communication*, 17. 455-473. 10.1080/14708477.2017.1368147.
- Mason, J. (2009). *Qualitative Researching* (E. Dimitriadou, Trans.). Pedio.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research : A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons, Incorporated.
- Michalopoulou, K.(2019). *Antilepseis ton Daskalon Gia te Synergasia Tous Me Tous Goneis Ton Allodapon Matheton*. Master Dissertation, Hellenic Open University, Patra, Greece.
- Mitakidou, S., & Daniilidou. E. (2007). *Didaskalia ke mathisi tis elinikis os defteris glossas: apopsis ekpedeftikon [The Teaching and Learning of Greek as a Second Language: Teachers' Views]*.In Proceedings of the International Conference The Greek Language as a Second/ Foreign Language. Research, Teaching and Learning (Florina, 12–14 May 2006, University of Western Macedonia), edited by K. Dinas and A. Chatzipanayotidi, 553–465. University Studio Press.
- Mogli, M., Kalbeni, S., & Stergiou, L. (2020). “The Teacher is not a Magician”: Teacher Training in Greek Reception Facilities for Refugee Education. *International e-Journal of Educational Studies*, 4(7), 42-55. <https://doi.org/10.31458/iejes.605255>.
- Montero-Sieburth, Martha. (2023). Reflections for Transforming the Perspectives of Teacher-Directed Practices towards Community-Based Ethnographic Practices with Migrant and Minority Students. *Societies*, 13. 189. 10.3390/soc13080189.
- Moore, E. (2014). Constructing content and language knowledge in plurilingual student teamwork: Situated and longitudinal perspectives. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17(5), 586–609.
- Motsiou, E., Vassilaki, E., Gana, E., & Kostoulas, A. (Eds). (2021). *Ideologies, linguistic communication and education*. Gutenberg.
- Nagasa, K. (2014). Perspectives of elementary teachers on refugee parent-teacher relations and the education of their children. *Journal of Educational Research and Innovation*, 3(1), 1-16.
- Nicolai, S., Wales, J., & Aiazzi, E. (2016). *Education, Migration and the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Overseas Development Institute.
- Noguera P. A. (2014). Urban schools and the Black male “challenge.” In Milner H. R., Lomotey K. (Eds.), *Handbook of urban education* (pp. 114-128). Taylor & Francis.
- Olsen, L. (1997). *Made in America: Immigrant students in our public schools*. The New Press.
- Onsès, J. & Segovia, S. & Sancho, J. M. (2023). Migrant families and Children’s inclusion in culturally diverse educational contexts in Spain. *Frontiers in Education*, 8. 1013071. 10.3389/educ.2023.1013071.
- O’Toole Thommessen, S. A & Todd B. K. (2018). How do refugee children experience their new situation in England and Denmark? Implications for educational policy and practice. *Children and Youth Services Review*, 85, 228-238.
- Otwinowska, A. (2017). English Teachers’ Language Awareness: Away with the Monolingual Bias?. *Language Awareness* 26 (4): 304–324.

- Okilwa, N. (2018). The role of the principal in facilitating the inclusion of elementary refugee students. *Global Education Review*, 5 (4), 17-35.
- Paida, S., Vitsou, M., & Gkaintartzi, A. (2020). The challenges that RFRE and RC teachers face: A case study. *Periodiko 'Neos Paidagwgos'*, 17, 208-289.
- Palaiologou, N. (2004). Intercultural education and practice in Greece: Needs for bilingual intercultural programmes. *Intercultural Education*, 15, 317 - 329.
- Palaiologou, N.& Evangelou, O. (2011). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική [Intercultural pedagogy*. Editions, Pedio] [In Greek.].
- Palaiologou, N. & Faas, D. (2012). How 'Intercultural' is Education in Greece? Insights from policymakers and educators. *Compare*. 42. 563-584. 10.1080/03057925.2012.658276.
- Palaiologou, N. & Karanikola, Z. (2021). Diversity theory in a macroscopic perspective: when diversity transforms to super-diversity and hyper-diversity. In C. Halse, & K. Kennedy (Eds), *The Future of Multiculturalism in Turbulent Times* (pp. 76-93). Routledge.
- Palaiologou, N., & Zembylas, M. (2018). *Human Rights and Citizenship Education. An Intercultural Perspective*. Cambridge Scholars Publishing.
- Panagiotopoulos, G., Christopoulou, L., & Karanikola, Z.(2022, October1-2). *Teachers' readiness to handle multiculturalism in class environments*. [Conference Session] Intercultural Education on the Move: Facing Old and New Challenges Conference Proceedings. Greece. https://sae.eap.gr/wp-content/uploads/2023/07/IAIE_2022-Proceedings_VOLUME.pdf
Giorgos Panagiotopoulos 1 , Leimonia Christodoulou 2 & Zoe Karanikola 3.
- Papadopoulou, K., Palaiologou, N. & Karanikola, Z. (2022). Insights into Teachers' Intercultural and Global Competence within Multicultural Educational Settings. *Education Sciences*, 12, 502. 10.3390/educsci12080502.
- Papanaoum, Z. (1995). *School Management: Theoretical Analysis and Empirical Investigation*. Kyriakidis Publications SA.
- Papapostolou, A., & Manoli, P. (2018). *Teaching Greek as a second language to refugee and migrant children: A case study in the region of Fthiotida, in central Greece*. Proceedings of 2nd International Research Conference "Internationalization of Higher Education of Ukraine in Global Multicultural Space: State-of-the-art, Challenges and Prospects" (pp. 457-459). Mariupol, Ukraine.
- Parekh, B. (2000). *Rethinking multiculturalism: Cultural diversity and political theory*. Basingstoke. Palgrave.
- Plata, M. (2008). Cultural sensitivity: The basis for culturally relevant teaching. *Teacher Education and Practice*, 21, 181-200.
- Plener, P. L., Groschwitz, R. C., Brähler, E., Sukale, T. & Fegert, J. M. (2017). Unaccompanied refugee minors in Germany: attitudes of the general population towards a vulnerable group. *Eur. Child Adolesc. Psychiatry* 26, 733–742. doi: 10.1007/ s00787-017-0943-9
- Portolés & Martí. (2018). Teachers' Beliefs About Multilingual Pedagogies and the Role of Initial Training. *International Journal of Multilingualism* 17 (2): 248–264. doi:10.1080/14790718.2018.1515206.

- Pöttsch, T. (2020). Critical social inclusion as an alternative to integration discourses in Finnish and Canadian integration education programs. *Siirtolaisuus Migration* 46, 18–21. <http://hdl.handle.net/10138/328530>.
- Peel, K. L. (2020). A beginner's guide to applied educational research using thematic analysis. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 25(1), 1-16. <https://doi.org/10.7275/ryr5-k983>.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. Simon and Schuster.
- Riehl, C. J. (2000). The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: A review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration. *Review of Educational Research*, 70(1), 55-81.
- Robson, C. (2010). *Real-world research: a tool for social scientists and professional researchers*. Gutenberg.
- Rodriguez, C. & Garro-Gil, N. (2015). Inclusion And Integration On Special Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 191, 1323-1327.
- Ryan, J. (2003). *Leading diverse schools*. Dordrecht. Kluwer.
- Sacramento R.B. (2015). *Migrant Education and Community Inclusion: Examples of Good Practice*. SIRUS Network.
- Säävälä, M., Turjanmaa, E. & Alitolppa-Niitamo, A. (2017). Immigrant homeschool information flows in Finnish comprehensive schools. *Int J. Migr. Health Soc. Care* 13, 39–52. doi: 10.1108/IJMHS-10-2015-0040
- Seker, B. & Sirkeci, I. (2015). Challenges for refugee children at school in eastern Turkey. *Econ. Soc.* 8, 122–133. doi: 10.14254/2071-789X.2015/8-4/9.
- Saitis Ch. (2000). *Organization and Administration of Education*. ATRAPOS.
- Shohamy, E. (2006). *Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches*. Routledge.
- Skourtou, E. (2002). Diglossoi mathites sto eliniko sholio [Bilingual Students at the Greek School]. *Special Issue of Epistimes Agoyis*, 11–20.
- Skourtou, E., K. Vratsalis, & C. Govaris. (2004). Metanastefsi stin Ellada kai ekpedefsi. Apotimisi tis iparhousas katastasis. Proklisis kai prooptikes veltiosis [Immigration in Greece and Education. An Evaluation of the Current Situation. Challenges and Improvement Prospects]. Programme 5. IMEPO.
- Slife, B. D., & Williams, R. N. (1995). *What's behind the research? Discovering hidden assumptions in the behavioral sciences*. CA: Sage.
- Smythe, F. (2022) School inclusion, young migrants and language. Success and obstacles in mainstream learning in France and New Zealand, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, DOI: [10.1080/01434632.2022.2056189](https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2056189).
- Stasinou, D. (2013). *The Special Education 2020. For an Inclusive or Total Education in the New Digital School with Digital Champions*. Papazisi.
- Stathopoulou, M. (2017). *THE MINGLING-OF-LANGUAGES APPROACH TO TESTING: THE CHALLENGE OF ASSESSING LEARNERS' TRANSLINGUAL LITERACY*. International

Conference on Educational Research “Confronting Contemporary Educational Challenges through Research”, Patras June 2017.

Stathopoulou, M. & Dassi, P. (2020). Teaching languages to students from refugee and migrant backgrounds around Europe: exploring difficulties and teachers’ beliefs. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, V.7(1), p.60-82.

Strike, K. A. (1993). Professionalism, democracy, and discursive communities: Normative reflections on restructuring. *American Educational Research Journal*, 30(2), 255-275.

Sutton, J., & Austin, Z. (2015). Qualitative Research: Data Collection, Analysis, and Management. *The Canadian journal of hospital pharmacy*, 68(3), 226–231. <https://doi.org/10.4212/cjhp.v68i3.1456>.

Schwarzl, L., Vetter, E., & Janík, M. (2019). Schools as linguistic space: Multilingual realities at schools in Vienna and Brno. In A. Kostoulas (ed.), *Challenging boundaries in language education* (pp. 211-228). Springer.

Taxiarchou, P. (2022). Intentional dynamics of teaching the Greek language to linguistically and culturally diverse students: A narrative inquiry into High School teachers’ challenges and aspirations. MA dissertation, Hellenic Open University.

Thomas, G. (1997). Inclusive schools for an inclusive society. *British Journal of Special Education*, 24, 103–107.

Triandafyllidou, A. (2007). Greek nationalism in the new European context. In I. Pawel Karolewski & A. Marcin Suszycki (Eds.), *Nationalism in contemporary Europe* (pp.151–167). Continuum.

Troutman, Jr., Porter, L., Zehm, D. & Zehm, Stanley, J. (1998). The Leadership Role of School Administrators in Intercultural Education. *Taylor & Francis Online*, 9:2,165- 171. <http://dx.doi.org/10.1080/0952391980090206>.

Tsokalidou, R. (2012). *Horos gia dio. Themata diglosias kai ekpedefsis [Place for Two. Issues of Bilingualism and Education]*. Zigos.

Tsokalidou, R. (2005). Researching bilingualism in Greece. *Sel. Pap. Theor. Appl. Linguist.* 16, 314–323.

UNESCO (1994). *Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*.

UNESCO (2000). *Dakar Framework for Action: Education for All. Meeting Our Collective Commitments*. World Forum on Education, Dakar, Senegal, 26-28 April 2000, UNESCO, Paris.

UNESCO (2006). *Guidelines on intercultural education*. Paris: UNESCO.

Van der Aa, Jenny-Louise & Blommaert, Jan. (2011). Ethnographic Monitoring: Hymes's Unfinished Business in Educational Research. *Anthropology & Education Quarterly*. 42. 319 - 334. 10.1111/j.1548-1492.2011.01142.x.

Vasileiadi, D. M. (2019). “*Translanguaging in Modern Greek adult language education: Teachers’ views and practices.*” Master’s Thesis, Hellenic Open University.

Vertovec, S. (1999). *Migration and social cohesion*. Edward Elgar.

- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024–1054.
- Vitsou, M., Gaintartzi, A. & Mparmoudaki, E. (2019). Building bridges between the school and refugee parents. *Epistem. Agogis*, 3, 131–144.
- Vopi, K. (2019). *Challenges teachers face in schools where refugee/migrant students are hosted; The cases of RFRE/Reception classes* [Postgraduate Dissertation, Hellenic Open University]. <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/41483>.
- Walt, J. L. van der. (2020). Interpretivism-Constructivism as a Research Method in the Humanities and Social Sciences – More to It Than Meets the Eye. *International Journal of Philosophy and Theology*, 8(1), 59–68. <https://doi.org/10.15640/ijpt.v8n1a5>.
- Wen, Y., & Hanley, J. (2016). Enhancing social support for migrant families: A case study of community services in a Shanghai urban village and implications for intervention. *Asian Social Work & Policy Review*, 10(1), 76–89. <https://doi.org/10.1111/aswp.12077>.
- Wu Q., Palinkas L. A., He X. (2010). An ecological examination of social capital effects on the academic achievement of Chinese migrant children. *The British Journal of Social Work*, 40, 2578-2597.
- Yasar, M. R & Amac Z. (2018) Teaching Syrian students in Turkish schools: Experiences of teachers. *Sciendo - Sustainable Multilingualism*, 13, 225-238.
- Yasin, B., Yusuf, Y. Q., & Junita, M. (2018). Acehnese Teachers Teaching English to Rohingya Refugees: Process and Cultural Barriers. *Sage Open*, 8(2). <https://doi.org/10.1177/2158244018782574>
- Yeo, Sarah & Yoo, Sung-Sang. (2022). Is refugee education indeed educational? The Freirean perspective to refugee education beyond humanitarian, rights, or development rationale. *Educational Philosophy and Theory*. 54. 1-11. 10.1080/00131857.2022.2081545.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.).CA:Sage.
- Zarampouka, A. (2018). *The Integration of Refugees into the Educational System of Greece. The case of Trikala... Trikala Embraces Refugees!* <https://cizinci.npi.cz/wp-content/uploads/2018/10/6.-Athanasia-Zarampouka.-PPP.-Lyceum-Trikala.-English.pdf>.
- Zarate, G., Lévy, D., Kramsch, C. (eds) (2008). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Éditions des archives contemporaines.
- Zhang, Y., You, C., Pundir, P., & Meijering, L. (2023). Migrants' community participation and social integration in urban areas: A scoping review. *Cities*, 141, Article 104447. <https://doi.org/10.1016/j.cities.2023.104447>.
- Zirkel, S. (2008). The influence of multicultural educational practices on student outcomes and intergroup relations. *Teachers College Record* 110: 1147–81.

Appendices

Appendix 1

Interview questions

Δημογραφικά

Φύλο

Ηλικιακή ομάδα

Επίπεδο εκπαίδευσης

Ειδικότητα

Χρόνια εμπειρίας

Εμπειρία με μετανάστες μαθητές

1. Τι σημαίνει για εσάς ένταξη των μεταναστών μαθητών;
2. Ποιοι παράγοντες θεωρείτε ότι επηρεάζουν την ένταξη των μεταναστών μαθητών στο ελληνικό σχολείο;
3. Ποιοι παράγοντες πιστεύετε ότι διευκολύνουν την ένταξή τους;
4. Θεωρείτε ότι υπάρχουν παράγοντες που δυσχεραίνουν την ένταξη των μαθητών;
5. Το γλωσσικό έλλειμμα επηρεάζει την ένταξη των μαθητών; Εάν ναι, με ποιον τρόπο;
6. Θα μπορούσατε να αναφερθείτε σε πρακτικές που αξιοποιείτε προς αυτή την κατεύθυνση;
7. Οι μαθητές χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα για να επικοινωνήσουν με άλλους ομόγλωσσους στο σχολικό πλαίσιο; Πώς βλέπετε τη χρήση αυτή;
8. Ποιος είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ένταξη των μαθητών/τριών; (πρακτικές-δυσκολίες)
9. Τι προσδοκίες έχετε από τους μετανάστες μαθητές/τριες σε μαθησιακό επίπεδο;
10. Η ύπαρξη μεταναστών μαθητών/τριών επηρεάζει τη μαθησιακή διαδικασία;
11. Ποιος είναι ο ρόλος του διευθυντή στην ένταξη των μαθητών/τριών;
12. Ποια χαρακτηριστικά πιστεύετε ότι πρέπει να έχει ο διευθυντής ώστε να διευκολύνει την ένταξη των μαθητών;
13. Ποιος είναι ο ρόλος του συλλόγου καθηγητών στη διαδικασία ένταξης των μαθητών/τριών;
14. Πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος των γονέων;
15. Έρχονται στο σχολείο; Εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία; (γιατί όχι)
16. Τι θα μπορούσε να γίνει ώστε να εμπλέκονται περισσότερο;

17. Πιστεύετε ότι η κοινότητα των μεταναστών μαθητών παίζει ρόλο στην ένταξη των μαθητών;
18. Έχει υπάρξει συνεργασία του σχολείου με την κοινότητα των μεταναστών σε κάποιο επίπεδο;
19. Πιστεύετε ότι μια πιο στενή σχέση σχολείου-κοινότητας θα επιδρούσε θετικά στην ένταξη των μαθητών;
20. Θα θέλατε να προσθέσετε κάτι;

Appendix 2

Interviews

Φύλο Γυναίκα

Ηλικιακή ομάδα 50

Επίπεδο εκπαίδευσης Διδακτορικό

Ειδικότητα Φιλολόγος

Χρόνια εμπειρίας 18 χρόνια

Εμπειρία με μετανάστες μαθητές 2 χρόνια

1. Τι σημαίνει για εσάς ένταξη των μεταναστών μαθητών;

Αρχικά θα έπρεπε να υπάρχει κάποιο αντίστοιχο πλαίσιο και να ενδιαφέρεται η εκπαιδευτική πολιτική. Ο εκπαιδευτικός έρχεται τελευταίος πάντα, δεν λογίζεται καν. Δεν υπάρχει καμία πρόληψη, όλα είναι σε επίπεδο εύκολων παροχών π.χ να περνάνε στα γλωσσικά μαθήματα για 2 χρόνια με μέσο όρο 8 και να χώσουμε το πρόβλημα κάτω από το χαλί. Δεν υπάρχει συστηματική μέριμνα, τα τμήματα υποδοχής, ζεπ κλπ υπολειτουργούν, αναπληρωτές πάνε και μάλιστα στις τελευταίες φουρνιές. Δεν υπάρχει κάτι σταθερό. Σε άλλες χώρες της Βόρειας Ευρώπης, από όσο ξέρω, είναι κάτι σταθερό, δηλαδή πρέπει να παρακολουθήσεις αυτό το πλαίσιο για να γνωρίζεις τη γλώσσα και έτσι να ενταχθείς και οικονομικά. Σε εμάς το θέμα είναι να μην ενταχθούν ούτε οικονομικά, απλώς να τους διαχειρίζονται εύκολα και έτσι μετά να είναι διαχειρίσιμος όλος ο υπόλοιπος πληθυσμός. Αν πέφτει το ημερομίσθιο σε μια μεγάλη μερίδα για χρόνια όπως έγινε όταν ήρθαν από την Αλβανία από το '92 και μετά, έπεσαν όλοι οι μισθοί και δεν υπάρχει και αντίδραση. Δεν υπάρχουν απεργίες, τίποτα γιατί εξαρτώνται. Όλα είναι στο πλαίσιο των διακηρύξεων. Διακηρύξεις και μάλιστα κακογραμμένες. Δεν υπάρχει ένταξη ούτε σε μετανάστες, ούτε σε τίποτε διαφορετικό. Για δικούς μας λόγους, οικονομικούς και πολιτικούς, δεν εντάσσουμε τους ανθρώπους. Ένταξη δεν υπάρχει. Η ένταξη είναι σοβαρό πράγμα. Είναι πιο οξυμμένα τώρα...και η ενδοσχολική βία πλευρά της μη ένταξης και του ρατσισμού (φυλετικού-κοινωνικού-σεξουαλικού) είναι.

2. Ποιοι παράγοντες θεωρείτε ότι επηρεάζουν την ένταξη των μεταναστών μαθητών στο ελληνικό σχολείο;

Πολιτικοί είναι εντελώς και είναι αλληλένδετο με την οικονομία. Γιατί, δεν είναι τυχαίο, είναι κεντρική η πολιτική στους μετανάστες.

3. Ποιοι παράγοντες πιστεύετε ότι διευκολύνουν και ποιο δυσχεραίνουν την ένταξή τους;

Ο κόσμος, διεκδικώντας...και να αλλάξει, να καλλιεργηθεί η ενταξιακή φιλοσοφία που δεν καλλιεργείται γιατί στο πλαίσιο τω διακηρύξεων λένε: τα αποδέχομαι όλα. Αυτό είναι επικίνδυνο γιατί στην ουσία οι διακρίσεις έρχονται με άλλο προσωπείο. Το “αποδέχομαι τα πάντα” δεν σημαίνει ότι δεν υπάρχει ρατσισμός, φασισμός. Ίσα-ίσα υπάρχει με διαφορετικό προσωπείο και εξίσου οξυμμένο όπως τα προηγούμενα χρόνια. Απλώς μεταφέρεται η ευθύνη πια σε ατομικό επίπεδο: ατομική ευθύνη, ατομικό λάθος, ατομική υπευθυνότητα. Εντελώς νεοφιλελευθερικό όλο αυτό. Φταίει ο καθηγητής...δεν φταίει γιατί δεν υπάρχει κανένας άξονας στον οποίο να κινηθεί. Πώς για παράδειγμα θα διδάξεις Όμηρο σε κάποιον όταν δεν ξέρει βασικά στοιχεία της γλώσσας –όχι να γράφει ορθογραφημένα- , δεν ξέρει να μιλάει και να κατανοεί. Η γλώσσα είναι κατανόηση. Αν δεν κατανοείς, είσαι και κοινωνικά ανάπηρος. Πάλι στο ίδιο ερχόμαστε, στην αναπηρία με άλλον τρόπο. Για αυτό λέμε και για αναλφαβητισμό.

4. Το γλωσσικό έλλειμμα επηρεάζει την ένταξη των μαθητών; Εάν ναι, με ποιον τρόπο;

Δεν είναι μαθησιακή δυσκολία ή αναπηρία ότι κάποιος δεν γνωρίζει τη γλώσσα επειδή έρχεται από άλλη χώρα. Και στο Κεδασυ δεν μπορεί να διαγνωστεί γιατί όλα τα εργαλεία είναι στα ελληνικά. Στο WISC οι ερωτήσεις αφορούν ελληνικά δεδομένα πχ που να ξέρει ο Αλβανός πόσα χιλιόμετρα απέχει η Θεσσαλονίκη από την Αθήνα.

5. Θα μπορούσατε να αναφερθείτε σε πρακτικές που αξιοποιείτε προς αυτή την κατεύθυνση;

Μπορούμε να δώσουμε επιπλέον πράγματα, δεν θα πω διαφοροποιημένα. Όταν φτάνεις στο γυμνάσιο, λύκειο και μαθαίνεις τα γράμματα δεν μιλάμε για διαφοροποίηση, μιλάμε για απλοποίηση. Από εκεί και πέρα πάλι είναι ατομική ευθύνη του μαθητή/τριας να το δουλέψει στο σπίτι, να προσπαθήσει να κάνει ανάγνωση στα κειμενάκια τα απλά. Η ατομική ευθύνη μεταφέρεται και καλλιεργείται σε πολύ μικρές ηλικίες πια. Δεν λέω ότι δεν είναι σημαντικό, ο καθένας πρέπει να είναι συνεπής γιατί έτσι καλλιεργεί το μέλλον του.

6. Οι μαθητές χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα για να επικοινωνήσουν με άλλους ομόγλωσσους στο σχολικό πλαίσιο; Πώς βλέπετε τη χρήση αυτή;

Ναι, αλλά πολλές φορές δεν γνωρίζουν καλά και τη μητρική γλώσσα.

7. Ποιος είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ένταξη των μαθητών/τριών; (πρακτικές-δυσκολίες)

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι εντελώς διεκπεραιωτικός και φαίνεται και από τον έλεγχο που γίνεται κεντρικά. Έλεγχος στην ύλη, έλεγχος στα πάντα και στη συνέχεια δημιουργούνται καινούργιες μορφές ελέγχου για να γίνει διεκπεραιωτικός. Φορτώνεται όμως και με ατομική ευθύνη. Η αγάπη, η συμπάθεια, η φροντίδα...αυτά είναι στο επίπεδο των διαπροσωπικών σχέσεων (τα έχεις με το παιδί σου, τη μάνα, τους φίλους σου). Αυτά είναι διαπροσωπικά. Δηλαδή στην ψυχολογία όλα αυτά είναι στο πλαίσιο των διαπροσωπικών σχέσεων. Στο σχολείο δεν ερχόμαστε να αναπτύξουμε διαπροσωπική σχέση στο πλαίσιο που αναπτύσσεις με τον κολλητό σου. Είναι άλλο πλαίσιο. Για να κρύβουμε τα προβλήματα, τα περιτυλίγουμε με διάφορους άλλους όρους που δεν στέκουν ούτε επιστημονικά. Οι δυσκολίες πάρα πολλές και δεν υπάρχει ενημέρωση ούτε στους ίδιους τους μετανάστες και γίνεται επί τούτου. Δεν θα έπρεπε να παρακολουθούν συστηματικά και οργανωμένα μαθήματα για τη γλώσσα ως δεύτερη, ξένη γλώσσα; Δεν θα έπρεπε να υπάρχουν καθηγητές που να μπορούν να κάνουν τη σύγκριση ανάμεσα στις 2 γλώσσες; Εάν π.χ δεν εξηγήσεις πώς ο παρακείμενος της ξένης γλώσσας συνδέεται με τη μητρική του γλώσσα ή πώς αυτές οι λέξεις, η ορολογία συνδέονται. Είναι και τα εξωγλωσσικά στοιχεία και τα παραγλωσσικά. Πρέπει να έχει γίνει η δουλειά πολύ πριν φτάσει κάποιος στη δευτεροβάθμια σε όλα τα επίπεδα, όχι μόνο στο καθαρά μαθησιακό. Στη δευτεροβάθμια το έχουμε ήδη χάσει. Ούτως ή άλλως, η ψυχολογία διατείνεται ότι η προσωπικότητα, οι συνήθειες κάποιου είναι μέχρι τα 3 χρόνια. Από εκεί και πέρα, χτίζεις πάνω σε αυτό. Και στην οικοδομή π.χ δεν ξεκινούν να χτίζουν από το ρετιρέ. Όσο πιο γερά θεμέλια έχει το οίκημα, τόσο πιο σταθερό είναι. Από την αρχή ξεκινάς, από τη βάση.

8. Τι προσδοκίες έχετε από τους μετανάστες μαθητές/τριες σε μαθησιακό επίπεδο;

Ίδιες με των Ελλήνων και προσπαθούμε να το καλλιεργούμε αυτό. Μην τα ρίχνουμε όλα στο σχολείο.

9. Ποιος είναι ο ρόλος του διευθυντή στην ένταξη των μαθητών/τριών και ποια χαρακτηριστικά πιστεύετε ότι πρέπει να έχει ώστε να διευκολύνει την ένταξη των μαθητών;

Θα μπορούσαν να φύγουν από όλα αυτά, όχι μόνο ο διευθυντής: τη φροντίδα, την αγάπη, τις διαπροσωπικές σχέσεις. Επαγγελματίες είμαστε, αυτό το έχουμε λίγο χάσει. Επάγγελμα κάνουμε, το λειτούργημα μας απομακρύνει από τον επαγγελματισμό. Όλα αυτά που βάζουν τώρα πχ αξιολογήσεις κλπ ως επαγγελματία σε αξιολογούν, όχι ως μάνα, πατέρα, αδερφή, φίλο. Άλλο είναι το κλίμα και άλλο είναι να φέρνω τα συναισθήματα μου, το πώς διαχειρίζομαι τις διαπροσωπικές μου σχέσεις στον μαθητή και τη μαθήτριά. Είναι πολλά παραπάνω πράγματα από την μέριμνα και τη φροντίδα που πρέπει να έχει ο διευθυντής και ο εκπαιδευτικός και σχετίζονται με την πολιτική, τα κονδύλια που διατίθενται. Πρέπει να υπάρχουν σταθερές δομές και όχι να λειτουργούν σε επίπεδο εθελοντισμού ή ΜΚΟ που οι ΜΚΟ στην ουσία χρηματοδοτούνται για να εφαρμόσουν συγκεκριμένες πολιτικές και ούτε και σταθερές είναι.

10. Ποιος είναι ο ρόλος του συλλόγου καθηγητών στη διαδικασία ένταξης των μαθητών/τριών;

Και ο ρόλος των καθηγητών, του διευθυντή και του συλλόγου είναι σε επίπεδο φιλανθρωπίας. Όλα αυτά είναι ατομική ευθύνη. Και λέμε: α, είναι ο κακός καθηγητής. Τελικά έχω καταλήξει ότι δεν υπάρχει ούτε σε αυτό κακός καθηγητής, επειδή δηλαδή δεν δείχνει περισσότερη φροντίδα και αγάπη. Είναι θέμα να υπάρχει συγκεκριμένη, χαραγμένη εκπαιδευτική πολιτική που να είναι οργανωμένη. Δεν είναι ατομική ευθύνη ούτε πώς το βλέπει ο καθένας ατομικά. Με την αγάπη, τη φροντίδα, την επιείκεια, την ελαστικότητα που κανονικά δεν προβλέπονται (γιατί ο μαθητής/τρια θα εξεταστεί κατά τον ίδιο τρόπο στο τέλος και θα εξελιχθεί όπως ο υπόλοιπος «τυπικός» πληθυσμός) δεν ξέρω αν κάνω καλό ή κακό, μάλλον κακό. Στην ουσία θα έπρεπε ακόμη και με αυστηρό τρόπο να διεκδικούμε. Δηλαδή να περάσω εγώ τον μαθητή και να μην ξέρει ούτε το αλφάβητο αλλά θα του βάλω 10 για να τον περάσω, μπαίνω και εγώ στο σύστημα.

11. Πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος των γονέων;

Και η οικογένεια παίζει σημαντικό ρόλο και όλο το πλαίσιο, τα πάντα. Από τη στιγμή που γεννιέται το άτομο αναπτύσσει την παιδεία...τα ερεθίσματα, το σπίτι, οι φίλοι... όλα είναι ένα πλέγμα.

12. Έρχονται στο σχολείο; Εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία; (γιατί όχι)

Όχι, πολύ σπάνια. Πολλές φορές τους καλείς για παραβατικές συμπεριφορές και δεν εμφανίζεται άνθρωπος. Δεν έρχεται γιατί επικαλείται ότι έχει δουλειά. Αυτό καλλιεργείται και στο παιδί: το πώς βλέπει το παιδευτικό, γνωστικό, μαθησιακό του κομμάτι. Δεν είναι μόνο μάθηση, είναι και παιδεία όλο αυτό. Θεωρώ ότι είναι και η κουλτούρα. Δεν καλλιεργείται και στους ίδιους, δεν έχουν ερεθίσματα ότι αλληλοεξαρτώνται: ότι η μόρφωση, η παιδεία, η εξέλιξη του παιδιού τους εξαρτάται και από τους ίδιους. Είναι και διαφορετικές οι κουλτούρες, δεν είναι όλες το ίδιο. Εμείς έχουμε μια εμμονή στην ελληνική κουλτούρα πχ διπλώματα, ξένες γλώσσες, ερεθίσματα

13. Ποιος είναι ο ρόλος της κοινότητας των μεταναστών μαθητών στην ένταξη των μαθητών; Έχει υπάρξει συνεργασία του σχολείου με την κοινότητα των μεταναστών σε κάποιο επίπεδο;

Έχω πχ παιδί από τη Βουλγαρία, μιλάει και τις δύο γλώσσες, προσπαθεί πάρα πολύ. Είναι αυτό που είπαμε πριν... η κουλτούρα του κάθε λαού. Λειτουργεί βουλγαρικό σχολείο στην Αθήνα όπως και ουκρανικό πολλά χρόνια, το οποίο παρακολουθούν κάθε Παρασκευή και Σάββατο. Θωρούν ότι πρέπει να προσπαθούν παράλληλα και για τα δύο σχολεία. Όσον αφορά τους αλβανούς, παρόλο που αποτελούν ένα πολύ μεγάλο ποσοστό πληθυσμού, δεν υπάρχει κάτι αντίστοιχο. Είναι και διαφορετικό το εκπαιδευτικό σύστημα εκεί: πολύ αυστηρό στην πειθαρχία, διαφορετικό στα μαθήματα και τους στόχους. Οι Αλβανοί έχουν στενή κοινότητα με άλλον τρόπο, πιο διαπροσωπικό.

14. Πιστεύετε ότι μια πιο στενή σχέση σχολείου-κοινότητας θα επιδρούσε θετικά στην ένταξη των μαθητών;

Ναι.

15. Θα θέλατε να προσθέσετε κάτι;

Το αναλυτικό πρόγραμμα είναι ένα συνεχές από την Α΄ Δημοτικού μέχρι την Γ΄ Γυμνασίου για τη γλώσσα και τα μαθηματικά. Πλέον θεωρώ ότι είναι καθοριστικό το δημοτικό. Εμείς δεν κάνουμε τη δουλειά που πρέπει στην αρχή για να μπορεί να ανταποκριθεί ο μαθητής στις εξετάσεις. Μην αποθέτουμε τις ευθύνες αλλού, στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη. Δεν υπάρχει καμία μέριμνα για το σχολείο. Ακόμα και αν βάλω το διαδραστικό πίνακα στο σχολείο, αυτό δεν είναι μέριμνα. Ας πάω πρώτα να το βάλω, να αλλάξω τα θρανία, να φτιάξω τους σοβάδες που μπαίνω σε τμήμα και λείπει το μισό παράθυρο. Δεν έχουμε ασανσερ, κάνουμε τις εκδηλώσεις σε μια αίθουσα γεμάτη μούχλα. Έχουμε μάθει να ζούμε με το άσχημο και συνηθίσαμε. Όταν οι άνθρωποι βλέπουν ότι καλλιεργείται ο ατομικισμός, δεν μπορούν να έχουν κοινωνική συνείδηση ούτε ενταξιακή φιλοσοφία. Η ενταξιακή φιλοσοφία είναι καθαρά πολιτικό κομμάτι.

Φύλο Γυναίκα

Ηλικιακή ομάδα 49

Επίπεδο εκπαίδευσης Μεταπτυχιακό

Ειδικότητα Βιολόγος

Χρόνια εμπειρίας 14 χρόνια

Εμπειρία με μετανάστες μαθητές 14 χρόνια

1. Τι σημαίνει για εσάς ένταξη των μεταναστών μαθητών;

Εγώ γενικά δεν είμαι της ένταξης ως διαφορετική προσέγγιση. Θεωρώ ότι η κύρια δυσκολία είναι η γλώσσα και η άλλη η κουλτούρα του ελληνικού σχολείου.

2. Ποιοι παράγοντες θεωρείτε ότι επηρεάζουν την ένταξη των μεταναστών μαθητών στο ελληνικό σχολείο;

Όσον αφορά την προσαρμογή τους στο σχολείο είναι η γλώσσα και η κουλτούρα. Αλλά πίσω από αυτό υπάρχει και το πρόβλημα της διαβίωσης, της κοινωνικής ένταξης στην Ελλάδα. Το σύστημα το δικό μας καθώς εξελίσσονται τα χρόνια θέλει ηλεκτρονικά μέσα, πρόσβαση στο διαδίκτυο οπωσδήποτε τα οποία για τους ανθρώπους που έρχονται τώρα στην Ελλάδα, δεν είναι και τόσο εύκολα να τα χρησιμοποιήσουν.

3. Ποιοι παράγοντες πιστεύετε ότι διευκολύνουν την ένταξή τους;

Υπάρχουν σε κάποια σχολεία τμήματα ένταξης όπου παρακολουθούν ξεχωριστά ουσιαστικά για να τους κάνουν μαθήματα γλώσσας για να μπορέσουν να προσαρμοστούν σε αυτό το επίπεδο. Βέβαια, εγώ διαφωνώ με το πώς γίνεται αυτή η ένταξη αλλά αυτό έχουμε...από το τίποτα, είναι καλύτερα.

4. Το γλωσσικό έλλειμμα επηρεάζει την ένταξη των μαθητών; Εάν ναι, με ποιον τρόπο;

Ναι είναι βασικό και την επηρεάζει πολύ.

5. Θα μπορούσατε να αναφερθείτε σε πρακτικές που αξιοποιείτε προς αυτή την κατεύθυνση;

Σε πρακτικό επίπεδο αυτό που κάνω είναι ότι χρησιμοποιώ πολύ εικόνες, βίντεο με μετάφραση από τα αγγλικά το οποίο βέβαια δεν βοηθάει πάντα γιατί κάποια παιδιά δεν ξέρουν ούτε αγγλικά. Πάντως η χρήση εικόνων, σχεδιαγραμμάτων με εικόνες φαίνεται ότι βοηθάει. Είναι και το μάθημα τέτοιο. Ας πούμε θεωρώ ότι στη γλώσσα τα παιδιά θα έχουν πολύ περισσότερα προβλήματα σε σχέση με τα μαθηματικά όπου είναι πιο διεθνή τα σύμβολα.

6. Οι μαθητές χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα για να επικοινωνήσουν με άλλους ομόγλωσσους στο σχολικό πλαίσιο; Πώς βλέπετε τη χρήση αυτή;

Όταν μπορούν, ναι. Το αποζητούν και το θέλουν. Θεωρώ ότι είναι απαραίτητη και χρήσιμη οπωσδήποτε. Και το γεγονός ότι χρησιμοποιούμε όλοι την αγγλική για να συνεννοηθούμε, και αυτό δεν βοηθάει. Πάμε πάλι σε ένα μονογλωσσικό σύστημα. Κάποια χρόνια που ήμουν στην Κερατέα, ήταν 2 παιδιά που μιλούσαν φαρσι και τίποτα άλλο οπότε υποχρεωτικά τους βάλαμε στο ίδιο τμήμα για να μπορούν και λίγο να επικοινωνούν μεταξύ τους, να μην νιώθουν μοναξιά, να μην αισθάνονται αποκλεισμένοι. Θεωρώ ότι πρέπει να χρησιμοποιείται η μητρική τους γλώσσα.

7. Ποιος είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ένταξη των μαθητών/τριών; (πρακτικές-δυσκολίες)

Πολύ σημαντικός. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ίσως είναι ο πιο σημαντικός από όλους. Αυτός και η κουλτούρα του σχολείου, πώς δηλαδή θα το αντιμετωπίσει η διεύθυνση και γενικά η τάξη.

8. Τι προσδοκίες έχετε από τους μετανάστες μαθητές/τριες σε μαθησιακό επίπεδο;

Εμένα γενικά η προσδοκία μου από τους μαθητές είναι να προοδεύουν είτε είναι Έλληνες είτε αλλοδαποί. Και η πρόοδος είναι σχετική με το από πού ξεκίνησαν. Η αλήθεια είναι ότι δεν έχω περισσότερες ή λιγότερες προσδοκίες από κάθε παιδί, απλώς θα ήθελα όλοι να προοδεύουν. Δηλαδή αν ξεκινήσουν από το 0, να φτάνουν π.χ στο 10 ή στο 8, όπου μπορεί ο καθένας. Αυτό το πρόβλημα δεν είναι μόνο των μεταναστών αλλά και των Ελλήνων. Έχουμε και με τους Έλληνες πρόβλημα προόδου μέσα στις τάξεις άρα θα έλεγα ότι δεν διαφέρουν οι προσδοκίες. Είναι προσαρμοσμένες στις δυνατότητες του κάθε παιδιού.

9. Η ύπαρξη μεταναστών μαθητών/τριών επηρεάζει τη μαθησιακή διαδικασία;

Ναι, ως προς το πόσο γρήγορα μπορεί να βγει η ύλη, πόσο γρήγορα μπορούμε να προχωρήσουμε παρακάτω.

10. Ποιος είναι ο ρόλος του διευθυντή στην ένταξη των μαθητών/τριών και ποια χαρακτηριστικά πιστεύετε ότι πρέπει να έχει ώστε να διευκολύνει την ένταξη των μαθητών;

Καταρχήν πρέπει να το κλίμα γενικά να είναι διαπολιτισμικό, να δημιουργείται ένα κλίμα ένταξης από τον ίδιο τον διευθυντή, να μην διαφοροποιούνται δηλαδή τα παιδιά ως προς τις διαδικασίες μέσα στην τάξη και μέσα στο σχολείο. Πρέπει να έχει στοιχεία συμπεριληπτικά. Εμείς στο διαπολιτισμικό τα παιδιά τα βάζαμε ανά επίπεδο γλώσσας. Εγώ διαφωνούσα με αυτή τη διαδικασία αλλά αυτοί δούλευαν έτσι. Στις γενικές τάξεις έχω δει πως τα παιδιά κινητοποιούνται από τους υπόλοιπους εάν γίνει σωστή διαχείριση γιατί μπορεί να γίνει και το ανάποδο: να απογοητευτούν. Απλώς στην περίπτωση που είναι διαφορετικού δυναμικού οι μαθητές, είναι πιο δύσκολη η δουλειά του καθηγητή. Εκεί μπαίνει και ο ρόλος του διευθυντή, πώς θα φτιάξει τις τάξεις για να μπορέσει και ο καθηγητής να βοηθήσει τα παιδιά να προοδεύσουν περισσότερο.

11. Ποιος είναι ο ρόλος του συλλόγου καθηγητών στη διαδικασία ένταξης των μαθητών/τριών;

Ανάλογα με τον σύλλογο καθηγητών αλλάζει και η διαδικασία και η διάθεση των παιδιών. Είναι πολύ σημαντικός ο σύλλογος και η αντιμετώπιση που θα έχουμε απέναντι σε αυτά τα παιδιά.

12. Πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος των γονέων;

Έχουν πολύ σημαντικό ρόλο όμως είναι πάρα πολύ δύσκολο τις περισσότερες φορές να βοηθήσουν γιατί υπάρχει πρόβλημα με την επικοινωνία. Επειδή αυτοί οι άνθρωποι έρχονται και δεν ξέρουν την γλώσσα, έχουν οικονομικά προβλήματα, είναι πολύ δύσκολο να επικοινωνήσουν σωστά με το σχολείο. Η επικοινωνία είναι δύσκολη κυρίως λόγω γλώσσας και λόγω χρόνου. Οι περισσότεροι δουλεύουν ολημερίς και ολονυχτίς για να τα βγάλουν πέρα και αυτοί που δεν δουλεύουν, δεν ξέρουν ελληνικά. Δεν μπορούν να συνεννοηθούν καλά με το σχολείο.

13. Έρχονται στο σχολείο; Εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία; (γιατί όχι)

Ακόμη και αν γίνει αυτό, δεν υπάρχει σωστή επικοινωνία λόγω γλώσσας. Δεν καταλαβαίνουν ακριβώς τι περιμένουμε από αυτούς. Δεν αποδέχονται και την ελληνική κουλτούρα πολύ εύκολα. Όταν έχουμε ανθρώπους που είναι σε περιβάλλοντα πατριαρχικά, έχουμε προβλήματα με τον ρόλο που έχουν τα κορίτσια και οι γυναίκες μέσα στο σχολείο. Έχουμε διάφορα τέτοια θέματα.

14. Τι θα μπορούσε να γίνει ώστε να εμπλέκονται περισσότερο;

Είναι πολύ χρονοβόρο να μάθουν τη γλώσσα. Μπορούν να γίνουν προσπάθειες αλλά για να προσαρμοστούν στην ελληνική κουλτούρα χρειάζονται τουλάχιστον μια δεκαετία οι άνθρωποι.

15. Πιστεύετε ότι η κοινότητα των μεταναστών μαθητών παίζει ρόλο στην ένταξη των μαθητών;

Ενδεχομένως αρνητικό γιατί οι κοινότητες των μεταναστών αναπαράγουν αυτά τα πρότυπα και το κοινωνικό κατεστημένο της κουλτούρας τους με

αποτέλεσμα να μην εντάσσονται τόσο εύκολα στο σχολείο, δηλαδή να έχουν άρνηση να ενταχθούν στο σχολείο ή να κάνουν μεταξύ τους παρέα και να μην μπαίνουν σε ομάδες Ελλήνων ώστε να ενταχθούν πιο εύκολα στη σχολική κοινότητα. Πιο πολύ τους απομακρύνει από την ένταξη παρά τους βοηθάει.

16. Έχει υπάρξει συνεργασία του σχολείου με την κοινότητα των μεταναστών σε κάποιο επίπεδο;

Όχι, δεν μου έχει τύχει κάτι τέτοιο. Η μόνη συνεργασία που έχω δει είναι στις δομές των μεταναστών αλλά μόνο στο διαπολιτισμικό. Δεν έχουμε επικοινωνήσει με δομές μεταναστών από το γενικό λύκειο. Στο διαπολιτισμικό, σχεδόν όλα τα παιδιά έμεναν σε δομές οπότε ήταν υποχρεωτική η επικοινωνία μας καθημερινά.

17. Πιστεύετε ότι μια πιο στενή σχέση σχολείου-κοινότητας θα επιδρούσε θετικά στην ένταξη των μαθητών;

Η επικοινωνία με τις δομές επιδρούσε θετικά γιατί οι δομές μέσα έχουν και καθηγητές δηλαδή, εξειδικευμένοι καθηγητές που βοηθούσαν με τα μαθήματα. Μιλούσαμε με αυτούς, με τους κοινωνικούς λειτουργούς, με τους υπεύθυνους και μπορούσαμε να τα βοηθήσουμε και έτσι τα παιδιά. Στο γενικό λύκειο δεν υπάρχει αυτό.

18. Θα θέλατε να προσθέσετε κάτι;

Υπάρχουν πάρα πολλά πράγματα που μπορούν να γίνουν: οι ενισχυτικές αλλά δεν νομίζω ότι είναι εύκολη διαδικασία για τους ίδιους γιατί έχουν αυτή την άρνηση της ένταξης οι ίδιοι, φοβούνται δηλαδή ότι θα χάσουν την κουλτούρα τους αν ενταχθούν. Πρέπει λίγο να ξεφύγουμε από αυτό πρώτα που κατά τη γνώμη μου είναι και το πιο δύσκολο κομμάτι. Χρειάζονται πολλά χρόνια για να μπει στη διαδικασία και να γίνεις αποδεκτός και αν προσαρμοστείς στη δική μας κουλτούρα και να είσαι αυτός που είσαι χωρίς να υπάρχει πρόβλημα. Επίσης πολλά παιδιά δουλεύουν μετά το σχολείο, πολλά παιδιά δεν έρχονται στο σχολείο. Έχω δουλέψει με ρομά, με παιδιά από την Αλβανία στα πρώτα κύματα, με παιδιά από την Αραβική Χερσόνησο που έρχονταν με τα πόδια. Δεν είναι εύκολο να το κάνουν αυτό, έχουν άρνηση. Οι κινέζοι έρχονταν και πήγαιναν σε ιδιωτικά σχολεία λόγω οικονομικής άνεσης. Υπάρχουν πολύ μεγάλες αντιθέσεις στους μετανάστες, υπάρχουν μετανάστες που έρχονται από εμπόλεμες ζώνες π.χ οι Ουκρανοί έρχονταν στο σχολείο με τα tesla και τα land rover.

Φύλο Γυναίκα

Ηλικιακή ομάδα 36

Επίπεδο εκπαίδευσης Μεταπτυχιακό

Ειδικότητα Μαθηματικός

Χρόνια εμπειρίας 7 χρόνια

Εμπειρία με μετανάστες μαθητές 7 χρόνια

1. Τι σημαίνει για εσάς ένταξη των μεταναστών μαθητών;

Η ένταξη σημαίνει να φτάσουν σε ένα σημείο οι μαθητές και να νιώθουν όπως οι μη μετανάστες.

2. Ποιοι παράγοντες θεωρείτε ότι επηρεάζουν την ένταξη των μεταναστών μαθητών στο ελληνικό σχολείο;

Η πρότερη εμπειρία των καθηγητών σε μετανάστες μαθητές.

3. Ποιοι παράγοντες πιστεύετε ότι διευκολύνουν την ένταξη και ποιοι παράγοντες δυσχεραίνουν την ένταξη των μαθητών;

Η εμπειρία των καθηγητών κατευθύνει ομαλά και το σύνολο της τάξης.

4. Το γλωσσικό έλλειμμα επηρεάζει την ένταξη των μαθητών; Θα μπορούσατε να αναφερθείτε σε πρακτικές που αξιοποιείτε προς αυτή την κατεύθυνση;

Καθοριστικό είναι το γλωσσικό έλλειμμα. Δεν μπορώ να το αντιμετωπίσω κάπως. Έχω μαθητές λυκείου και δεν έχω εύκολες έννοιες να εξηγήσω.

5. Οι μαθητές χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα για να επικοινωνήσουν με άλλους ομόγλωσσους στο σχολικό πλαίσιο; Πώς βλέπετε τη χρήση αυτή;

Ναι. Έχουν την ανάγκη να νιώσουν οικεία με ένα μέρος του περιβάλλοντος και θεωρώ ότι τη χρησιμοποιούν από άμυνα.

6. Ποιος είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ένταξη των μαθητών/τριών; (πρακτικές-δυσκολίες)

Η μεγαλύτερη δυσκολία είναι ότι δεν μιλούν καλά ελληνικά, ότι έχουν βρεθεί από την πατρίδα τους σε ένα άλλο μέρος χωρίς κάποια προετοιμασία. Υπάρχουν μαθητές που δεν μιλούν καθόλου, ξέρουν 5-6 βασικές λέξεις στα ελληνικά. Παρατηρώ επίσης ότι υπάρχει μια προκατάληψη. Δηλαδή ακόμη και για πλάκα: λένε γιατί κυρία εμένα πάλι; επειδή είμαι αλβανός, επειδή είμαι μαύρος. Γελάνε βέβαια αλλά δεν ξέρω κατά πόσο το πιστεύουν.

7. Τι προσδοκίες έχετε από τους μετανάστες μαθητές/τριες σε μαθησιακό επίπεδο;

Αυτό είναι πολυπαραγοντικό. Αν ο μαθητής έχει ξεκινήσει τη διαδικασία της μάθησης σε ένα ελληνικό σχολείο, έχει κάνει όλο το δημοτικό στην Ελλάδα, οι απαιτήσεις είναι οι ίδιες. Αν ο μαθητής έχει βρεθεί ξαφνικά στην Ελλάδα και δεν γνωρίζει καλά-καλά τη γλώσσα, οι απαιτήσεις είναι πολύ χαμηλότερες και ξεφεύγουν από το μαθησιακό. Εκεί ο στόχος είναι να ενταχθεί, να νιώσει οικεία και σε δεύτερη μοίρα το μαθησιακό.

8. Η ύπαρξη μεταναστών μαθητών/τριών επηρεάζει τη μαθησιακή διαδικασία;

Και αυτό δεν είναι στανταρντ. Δεν είναι ο κύριος παράγοντας που επηρεάζει.

9. Ποιος είναι ο ρόλος του διευθυντή στην ένταξη των μαθητών/τριών και ποια χαρακτηριστικά πιστεύετε ότι πρέπει να έχει ώστε να διευκολύνει την ένταξη των μαθητών;

Θυμάμαι έναν διευθυντή που ήταν πολύ δίκαιος και το θρησκευτικό κομμάτι ήταν σημαντικό για τους μαθητές από την Ινδία. Τους εξήγησε ότι ναι μεν εδώ κάνουμε προσευχή αλλά είναι και ο χώρος των ανακοινώσεων όπου συγκεντρωνόμαστε όλοι μαζί και αυτό αφορά όλο το σχολείο. Δεν τους

απέκλειε. Είχε μετατρέψει την υποχρεωτικότητα της προσευχής σε υποχρεωτικότητα για τις ανακοινώσεις.

10. Ποιος είναι ο ρόλος του συλλόγου καθηγητών στη διαδικασία ένταξης των μαθητών/τριών;

Έχω βρεθεί σε σχολείο στα Εξάρχεια σε τμήμα ένταξης με μαθητές αλβανούς ρομά και οι καθηγητές ήταν πάρα πολύ αρνητικοί ακόμα και στο να τους βοηθήσω άτυπα και έχω βρεθεί και σε συλλόγους όπως ο φετινός που είναι πολύ φροντιστικοί με τα παιδιά.

11. Πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος των γονέων;

Παίζει πολύ μεγάλο ρόλο στην ψυχολογία του εκπαιδευτικού καθώς υπάρχει μια κοινή προσπάθεια και καθοδήγηση. Γνωρίζεις τις ιδιαιτερότητες του παιδιού και στο σπίτι γίνεται μια αντίστοιχη δουλειά από ένα παιδί που δουλεύεται μόνο στο σχολείο και δεν έχεις εικόνα για την πρόθεση των γονιών του.

12. Έρχονται στο σχολείο; Εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία; (γιατί όχι)

Δεν μπορώ να το θέσω γενικά αυτό.

13. Πιστεύετε ότι η κοινότητα των μεταναστών μαθητών παίζει ρόλο στην ένταξη των μαθητών;

Δεν το γνωρίζω.

14. Έχει υπάρξει συνεργασία του σχολείου με την κοινότητα των μεταναστών σε κάποιο επίπεδο;

Δεν έχω δει κάποια τέτοια συνεργασία.

15. Πιστεύετε ότι μια πιο στενή σχέση σχολείου-κοινότητας θα επιδρούσε θετικά στην ένταξη των μαθητών;

Σίγουρα θα βοηθούσε στην προσέγγιση. Ακόμη και στις γιορτές που προσπαθείς να βρεις έθιμα να τους προσεγγίσεις, να νιώσουν οικεία. Στον Γαλατά είχαμε πολλούς ινδούς και τα παιδιά πήγαν επίσκεψη σε έναν ναό τους για μία θρησκευτική γιορτή και μετά ήταν όλοι οι συμμαθητές τους ανοιχτοί. Θυμάμαι ότι το συζητούσαμε. Ναι, θα επιδρούσε πολύ θετικά και υπάρχει ενδιαφέρον από τους υπόλοιπους να γνωρίσουν την κουλτούρα των συμμαθητών τους.

16. Θα θέλατε να προσθέσετε κάτι;

Όχι, ευχαριστώ.

Φύλο Άντρας

Ηλικιακή ομάδα 39

Επίπεδο εκπαίδευσης Μεταπτυχιακό

Ειδικότητα Τεχνολόγος

Χρόνια εμπειρίας 6

Εμπειρία με μετανάστες μαθητές 6 χρόνια

1. Τι σημαίνει για εσάς ένταξη των μεταναστών μαθητών;

Σαν έννοια η ένταξη εγώ αυτό που καταλαβαίνω είναι ότι είναι διαφορετική από την ενσωμάτωση. Η ένταξη σημαίνει προσαρμογή του σχολικού περιβάλλοντος προκειμένου να μπορεί να παρακολουθήσει ο μετανάστης το μάθημα και την όλη κοινωνική ζωή μέσα στο σχολείο.

2. Ποιοι παράγοντες θεωρείτε ότι επηρεάζουν την ένταξη των μεταναστών μαθητών στο ελληνικό σχολείο;

Το πρόγραμμα σπουδών σίγουρα επηρεάζει, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, οι απόψεις του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων μπορούν να παίξουν κάποιο ρόλο.

3. Ποιοι παράγοντες πιστεύετε ότι διευκολύνουν την ένταξή τους;

Προγράμματα που μπορούν να προάγουν τη διαπολιτισμικότητα, να διευκολύνουν την ένταξη αυτών των ατόμων, προγράμματα που μπορεί να διαμορφώνουν αντιλήψεις τόσο στους γονείς όσο και στους καθηγητές.

4. Θεωρείτε ότι υπάρχουν παράγοντες που δυσχεραίνουν την ένταξη των μαθητών;

Το ίδιο με πριν. Η έλλειψη των παραπάνω.

5. Το γλωσσικό έλλειμμα επηρεάζει την ένταξη των μαθητών; Εάν ναι, με ποιον τρόπο;

Ναι, σίγουρα αλλά αν θες, μπορεί και να μην το επηρεάσει. Εάν έχεις διάθεση να δουλέψεις με τον μαθητή, μπορεί και να μην το επηρεάσει. Ας το φτιάξεις το μάθημα με ανάλογο τρόπο...σε κάποια μαθήματα μπορεί να γίνει, σε κάποια δεν μπορεί να γίνει. Στο δικό μου μάθημα που είναι τεχνολογία, πιστεύω ότι μπορεί να γίνει. Κάποιες έννοιες που χρησιμοποιούνται μπορούν να δοθούν σε κάποια γλώσσα που να μπορεί ο μαθητής ή κάποια εικόνα και με κάποιο τρόπο να ξεπεράσουμε το εμπόδιο του γλωσσικού ελλείμματος.

6. Θα μπορούσατε να αναφερθείτε σε πρακτικές που αξιοποιείτε προς αυτή την κατεύθυνση;

Προσαρμόζω το υλικό, το μάθημα προκειμένου να γίνει πιο κατανοητό στον μαθητή που έχει αυτό το γλωσσικό έλλειμμα.

7. Οι μαθητές χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα για να επικοινωνήσουν με άλλους ομόγλωσσους στο σχολικό πλαίσιο; Πώς βλέπετε τη χρήση αυτή;

Ναι, βέβαια, το έχω παρατηρήσει. Θεωρώ ότι πρέπει να χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα οι μαθητές αυτοί. Θεωρώ ότι αυτό μπορεί να είναι ωφέλιμο και για τα παιδιά που έχουν άλλη μητρική γλώσσα. Δεν θεωρώ ότι είναι ενοχλητικό, πρέπει να μιλάνε τη μητρική τους γλώσσα με τους ομοεθνείς τους.

8. Ποιος είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ένταξη των μαθητών/τριών; (πρακτικές-δυσκολίες)

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι συμβουλευτικός προς τον μαθητή και υποστηρικτικός προς τους άλλους μαθητές προκειμένου να εντάξουν τον μαθητή στη σχολική διαδικασία. Σίγουρα αν ο μαθητής δεν μιλάει τη γλώσσα είναι πολύ δύσκολο για τον εκπαιδευτικό. Έχουμε μια μαθήτρια στο σχολείο

που είναι από την Τουρκία που δεν μιλάει καθόλου ελληνικά και αναρωτιέμαι και εγώ...μου λένε οι φιλόλογοι ότι δεν μπορούν να κάνουν μάθημα. Υπάρχει αμηχανία, είναι μεγάλη δυσκολία.

9. Τι προσδοκίες έχετε από τους μετανάστες μαθητές/τριες σε μαθησιακό επίπεδο;

Θα έλεγα ότι πέφτω στην παγίδα να έχω λιγότερες προσδοκίες. Κυρίως έχω προσδοκίες να μάθουν ό,τι είναι χρήσιμο για τη ζωή τους και όχι απαραίτητα ό,τι υπάρχει στο σχολικό βιβλίο ή στο πρόγραμμα σπουδών. Αυτό που ούτως ή άλλως έχω από όλους. Αλλά βέβαια πέφτω και λιγάκι, στην αρχή τουλάχιστον μπορεί να το κάνω αυτό, να έχω χαμηλότερες προσδοκίες. Ο καθένας ξεκινάει από μια διαφορετική αφετηρία, συνεπώς θα φτάσει εκεί όπου είναι να φτάσει. Επηρεάζομαι και από το μάθημα μου που είναι διαφορετικό. Είναι τέτοιο το μάθημα που ο καθένας το πάει εκεί που μπορεί. Εγώ μπορεί να έχω έναν σκελετό για να υπάρχει δομή και να μην είναι χάος αλλά πρέπει να σεβαστώ του καθενός το που μπορεί να το πάει.

10. Η ύπαρξη μεταναστών μαθητών/τριών επηρεάζει τη μαθησιακή διαδικασία;

Αυτό ήταν ένα ερώτημα σε μια επιμόρφωση που γινόταν στους νεοδιόριστους. Ενώ το ΙΕΠ υπονοούσε ότι αυτό δεν ισχύει, το ερώτημα ήταν φτιαγμένο έτσι ώστε αυτό δεν ισχύει και έπρεπε να πείσεις τους γονείς για ποιο λόγο δεν ισχύει, 4 στους 20 συναδέλφους μου έγραφαν στην απάντησή τους: εννοείται, ότι έχουμε σύνορα και πρέπει να τα διαφυλάξουμε. Υπήρχε αυτή η ερώτηση στην εισαγωγική επιμόρφωση και εγώ αυτό που τους είπα, πέρα από τις διαφωνίες που μπορεί να έχουμε σε πολιτικό επίπεδο, ότι ενδυναμώνετε και δημιουργείτε μια ένταση στο σχολικό κλίμα, υποστηρίζετε μια ομάδα γονέων έναντι μιας άλλης ομάδας γονέων οπότε δημιουργείτε πρόβλημα με την άποψη σας. Έγραφαν για λαθρομετανάστες και τους έλεγα ότι αυτός ο όρος δεν είναι δόκιμος.

11. Ποιος είναι ο ρόλος του διευθυντή στην ένταξη των μαθητών/τριών και ποια χαρακτηριστικά πιστεύετε ότι πρέπει να έχει ώστε να διευκολύνει την ένταξη των μαθητών;

Νομίζω δεν πρέπει να έχει κάποια άλλα χαρακτηριστικά πέρα από αυτά του εκπαιδευτικού. Να είναι σίγουρα δημοκρατικός, να μην έχει κανένα ίχνος ρατσισμού, ρατσιστικής αντίληψης και ξενοφοβίας. Να είναι ενταξιακός και να έχει ανάλογη λογική. Πρέπει να είναι ό,τι και κάθε εκπαιδευτικός. Ίσως θα πρέπει να εμπνέει περισσότερο τους συναδέλφους και να λειτουργεί σαν πρότυπο για αυτούς.

12. Ποιος είναι ο ρόλος του συλλόγου καθηγητών στη διαδικασία ένταξης των μαθητών/τριών;

Έχει σημαντικό ρόλο στο να διοργανώσει εκδηλώσεις που να οδηγούν στην ένταξη, να αξιοποιήσει οποιοδήποτε διαπολιτισμικό πρόγραμμα βρεθεί.

13. Πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος των γονέων; Έρχονται στο σχολείο; Εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία; (γιατί όχι)

Δεν έχω παρατηρήσει να έρχονται. Ίσως η καθημερινότητά τους να είναι δύσκολη, το επάγγελμα τους να τους δυσκολεύει στο να έρθουν στο σχολείο. Μπορεί και οι ίδιοι να νιώθουν ότι δεν είναι ενταγμένοι.

14. Τι θα μπορούσε να γίνει ώστε να εμπλέκονται περισσότερο;

Ίσως αν γίνονταν εκδηλώσεις σχετικές με τις χώρες προέλευσης των μεταναστών προκειμένου να μάθουν και τα υπόλοιπα παιδιά για τον πολιτισμό των άλλων χωρών, να κέρδιζαν και αυτοί κάτι με το να δουν κάτι άλλο. Θα ένιωθαν και οι μετανάστες ότι μπορούν να συμπεριληφθούν.

15. Έχει υπάρξει συνεργασία του σχολείου με την κοινότητα των μεταναστών σε κάποιο επίπεδο;

Όχι, δεν μου έχει τύχει.

16. Πιστεύετε ότι μια πιο στενή σχέση σχολείου-κοινότητας θα επιδρούσε θετικά στην ένταξη των μαθητών;

Αναλόγως πως θα γινόταν. Μπορεί να λειτουργούσε θετικά, μπορεί να υπήρχε και ο κίνδυνος της γκετοποίησης. Υπάρχει ο φόβος μην γκετοποιηθεί το παιδί. Πολλές φορές υπάρχει μια τέτοια τάση σε ευάλωτους πληθυσμούς. Δεν ξέρω αν θα το επεδίωκα το σχολείο να έχει σχέσεις με την κοινότητα. Κάποιες σχέσεις ναι αλλά όχι τέτοιες ώστε να χαρακτηρίζεται έντονα το στοιχείο αυτό.

17. Θα θέλατε να προσθέσετε κάτι;

Το θέμα είναι πολύπλοκο και δύσκολο από πλευράς των ίδιων των καθηγητών και της κοινωνίας της ίδιας, οι καθηγητές είναι μέρος αυτής. Δεν είναι δεκτικοί καθόλου όχι μόνο στους μετανάστες αλλά και στον πληθυσμό που είναι ευάλωτος. Υπάρχει μια τάση για την αριστεία που προκαλεί την απομόνωση του διαφορετικού που μπορεί να εμποδίσει την αριστεία. Δεν γίνεται να υποστηρίζεις τη διαφορετικότητα, τη διαπολιτισμικότητα, τα διαφορετικά στυλ μάθησης, τα δικαιώματα του ανθρώπου, του παιδιού (γιατί και τα παιδιά ανήκουν σε ευάλωτη ομάδα), είτε των ατόμων με αναπηρία και να είσαι ρατσιστής. Μου είναι πολύ μπερδευτικό αυτό: πώς καταφέρνει ο κόσμος και δείχνει σεβασμό στη διαφορετικότητα σε ένα πλαίσιο και όχι σε άλλο. Όταν έκανα τις επιμορφώσεις που έπρεπε να συζητήσουμε για το αναπηρικό κίνημα, εντοπίζω ότι πολλά άτομα με αναπηρία θεωρούν ότι μπορούν να παλέψουν για το αναπηρικό κίνημα ενώ ταυτόχρονα είναι σεξιστές, ρατσιστές, ομοφοβικοί. Είναι γονέας π.χ παιδιού με αναπηρία και σου λέει : το παιδί μου είναι ανάπηρο αλλά ευτυχώς δεν είναι ομοφυλόφιλος, δεν είναι ξένος...πρέπει να παλέψεις συνολικά, κατά κάποιο τρόπο είναι θέμα πολιτικό αλλά έχει και μια λογική.

Φύλο Γυναίκα

Ηλικιακή ομάδα 40

Επίπεδο εκπαίδευσης Μεταπτυχιακό

Ειδικότητα Φιλολόγος

Χρόνια εμπειρίας 8 χρόνια

Εμπειρία με μετανάστες μαθητές 3 χρόνια

1. Τι σημαίνει για εσάς ένταξη των μεταναστών μαθητών;

Ένταξη...να μπορούν τα παιδιά να προσαρμοστούν σε αυτό το νέο περιβάλλον και να αποδεχτούν όλοι οι υπόλοιποι. Αυτό δεν συμβαίνει, δεν λειτουργεί αυτό το πλαίσιο.

2. Ποιοι παράγοντες πιστεύετε ότι διευκολύνουν την ένταξή τους;

Αν υπήρχε τμήμα ένταξης, εγώ πιστεύω ότι κάποια παιδιά από αυτά, όχι όλα, θα μπορούσαν να λειτουργήσουν γιατί είναι η εκπαίδευση πιο εξατομικευμένη. Αυτά τα παιδιά χρειάζονται έναν άνθρωπο συνεχώς πάνω από το κεφάλι τους να τα καθοδηγεί. Αυτό ο εκπαιδευτικός της γενικής δεν μπορεί να το κάνει, γιατί όταν έχει ένα πολυπληθές τμήμα, δηλαδή έχω 28 παιδιά, δεν μπορώ να ασχοληθώ με 2-3-4 εξατομικευμένα. Ακόμα και αν τους δώσω ένα διαφοροποιημένο φύλλο εργασίας, θα πρέπει και πάλι να είμαι από πάνω τους να το εξηγήσω, να τους καθοδηγήσω που σημαίνει ότι πρέπει να ασχοληθώ ή μόνο με αυτά ή με όλο το τμήμα. Άρα, καταλαβαίνεις ότι πρακτικά αυτό στο 40λεπτο/45λεπτο δεν λειτουργεί που σημαίνει ότι το αποτέλεσμα είναι ότι κάποια στιγμή τα παιδιά αυτά θα αρχίσουν να βαριούνται και εκεί ξεκινάει και η παραβατική συμπεριφορά.

3. Θεωρείτε ότι υπάρχουν παράγοντες που δυσχεραίνουν την ένταξη των μαθητών;

Από την εμπειρία μου, στο δικό μου σχολείο δεν υπάρχει τίποτα σε πλαίσιο που να μπορεί να τα βοηθήσει. Δεν υπάρχει τμήμα ένταξης, δεν υπάρχει ζεπ. Γίνεται μια ενισχυτική διδασκαλία που ξεκίνησε τώρα πρόσφατα αλλά αυτά τα παιδιά δεν λειτουργούν ούτε εκεί οπότε είναι πάρα πάρα πολύ δύσκολο να ενταχθούν σε μία γενική τάξη. Φαντάσου ότι μέσα στη γενική τάξη εγώ έχω πάρα πολλούς. Είναι τρομερά ετερογενές το κάθε τμήμα και αυτά τα παιδιά που το επίπεδο τους είναι πολύ χαμηλό: δεν ξέρουν να γράφουν και να διαβάζουν τα περισσότερα. Είναι πολύ μεγάλος ο αριθμός οπότε καταλαβαίνεις, δεν μπορούν να προσαρμοστούν καθόλου στις απαιτήσεις της γενικής,

4. Το γλωσσικό έλλειμμα επηρεάζει την ένταξη των μαθητών; Εάν ναι, με ποιον τρόπο;

Πάρα πολύ επηρεάζει γιατί δεν μπορούν να παρακολουθήσουν απολύτως τίποτα, δεν μπορούν καθόλου να ανταπεξέλθουν σε τίποτα. Και είναι παιδιά που έρχονται κάθε χρόνο, που μένουν στην ίδια τάξη, δεν γίνεται απολύτως τίποτα και όλο αυτό διαιωνίζεται.

5. Θα μπορούσατε να αναφερθείτε σε πρακτικές που αξιοποιείτε προς αυτή την κατεύθυνση;

Εγώ πέρυσι ξεκίνησα να τους κάνω ομαδοσυνεργατική. Τους έδινα φύλλο εργασίας, τους έδειχνα κάποιο βίντεο (σε όσες τάξεις υπήρχε η υποδομή) και μετά δούλευαν σε ομάδες. Άλλες φορές λειτουργούσε, άλλες δεν λειτουργούσε. Υπήρχαν παιδιά που στην ομάδα ένιωθαν ενεργά και ότι κάτι έκαναν για πρώτη φορά γιατί ατομικά δεν μπορούσαν να ανταπεξέλθουν αλλά

στην ομάδα βοηθούσε ο ένας τον άλλον. Υπήρχε και αυτή η αποδοχή, ένιωθαν ότι κάτι έκαναν. Υπήρχαν όμως και άλλες περιπτώσεις που κάποιοι έπαιρναν τον ρόλο του αρχηγού και ξεκινούσε η παραβατικότητα οπότε δεν λειτουργούσε καθόλου η ομάδα. Το επίπεδο τους έχει φοβερές αποκλίσεις: είναι άλλα παιδάκια που ξέρουν να γράφουν. Τα περισσότερα κάνουν μια αντιγραφή χωρίς να κατανοούν. Έχω ένα παιδί που γράφει πολύ καλά. Αν υπήρχε τμήμα ένταξης, αν υπήρχε ένας εκπαιδευτικός που να μπορούσε να το καθοδηγήσει, πραγματικά αυτό το παιδί θα έφτανε κάπου. Υπάρχουν όμως άλλα παιδιά που είναι στο απόλυτο 0. Δεν ξέρουν καν να γράφουν το όνομα τους.

6. Οι μαθητές χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα για να επικοινωνήσουν με άλλους ομόγλωσσους στο σχολικό πλαίσιο; Πώς βλέπετε τη χρήση αυτή;

Αυτό το έζησα φέτος πρώτη φορά σε ένα τμήμα της Α' Γυμνασίου το οποίο αποτελείται κυρίως από αλλοδαπούς και ρομά: από τα 22-23 παιδιά, οι 2-3 είναι Έλληνες. Οι περισσότεροι είναι Αλβανοί. Εκεί το παρατήρησα πρώτη φορά, δεν μου είχε ξανατύχει. Χρησιμοποιούν τη γλώσσα τους για να βριστούν μεταξύ τους, δηλαδή βωμολοχία ουσιαστικά για να μην τους καταλαβαίνει ο άλλος. Και είναι και ένα τμήμα που αν και έχουμε φτάσει Χριστούγεννα, ακόμη δεν μπορεί να λειτουργήσει σαν τμήμα. Αυτά τα παιδιά δεν ακολουθούν κανόνες, δεν καταλαβαίνουν την οριοθέτηση ούτε ότι μια τάξη έχει κανόνες και χρησιμοποιούν αυτό (τη μητρική) για να παίξουν ουσιαστικά μεταξύ τους. Δεν χρησιμοποιείται καθόλου ως εργαλείο στο μάθημα.

7. Ποιος είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ένταξη των μαθητών/τριών; (πρακτικές-δυσκολίες);

Εμείς φέτος είπαμε με τους συναδέλφους ένας από κάθε ειδικότητα να δημιουργήσει ένα υλικό μήπως καταφέρουμε και βοηθήσουμε αυτά τα παιδιά. Δηλαδή να κάνει ένα υλικό με 2-3 φύλλα, λίγο πιο διαφοροποιημένο που να περιέχει τα πολύ βασικά πράγματα. Αυτή ήταν μία σκέψη που κάναμε φέτος. Δεν λειτουργεί ούτε αυτό πάρα πολύ γιατί τα παιδιά που έχουμε δεν ενδιαφέρονται, έχουν κουραστεί από τα χρόνια, έχουν κουραστεί που κανένας δεν τους δίνει σημασία, έχουν κουραστεί που δεν μπορούν να ανταποκριθούν, έχουν κουραστεί γενικότερα με όλη αυτή την κατάσταση οπότε αντιμετωπίζεις παιδιά που βαριούνται και πλέον έχουν ματαιωθεί και δεν θέλουν να κάνουν απολύτως τίποτα που σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός είναι σε δεινή θέση. Μαιώνεται και ο ίδιος και ως προς αυτά τα παιδιά και ως προς όλα τα υπόλοιπα σε ένα γενικότερο τμήμα που βρίσκεσαι σε μια κατάσταση να μην ξέρεις τι να κάνεις στο σύνολο. Εγώ προσωπικά το μόνο που μπορώ να κάνω είναι να τα πιάσω στο διάλειμμα ή σε κάποια άλλη ώρα να μιλήσουμε, να συζητήσουμε, να πούμε κάποια πράγματα εκτός μαθησιακής διαδικασίας γιατί μέσα στο μάθημα είναι δύσκολο να ασχοληθώ εξατομικευμένα. Είναι πολλά παιδιά οπότε ή αποφασίζεις ότι θα κάνεις το ελάχιστο: θα του πω να κάνει μια αντιγραφή ή ένα διαφοροποιημένο φύλλο και μέχρι εκεί ή δεν θα

κάνεις και απολύτως τίποτα γιατί αλλιώς δεν θα προχωρήσει κανένας. Ξεκινάς με πολύ θετική διάθεση αλλά δυστυχώς σε υπερκαλύπτει όλο αυτό της ύλης, του χρόνου. Όλος αυτός ο περιορισμός διογκώνεται και στο τέλος το αποτέλεσμα είναι απλώς να μην κάνεις τίποτα.

8. Τι προσδοκίες έχετε από τους μετανάστες μαθητές/τριες σε μαθησιακό επίπεδο;

Το ελάχιστο που μπορούν να κάνουν. Αυτή είναι η προσδοκία μου. Ανάγνωση 1 γραμμή, γραφή 1 γραμμή: αυτό θα μπορούσα να περιμένω. Δεν μπορώ να περιμένω τίποτα σχετικό με τις απαιτήσεις της γενικής, καμία προσδοκία. Στα διαγωνίσματα, υπάρχουν παιδιά που θα μου δώσουν λευκή κόλλα και δεν θα κάνουν καμία προσπάθεια και υπάρχουν και παιδιά που θα κάτσουν και θα κάνουν μια αντιγραφή. Αυτή την προσπάθεια θα την εκτιμήσω γιατί δεν την κάνουν πολλοί, χωρίς βέβαια αυτό να είναι ικανό να τα περάσει στην επόμενη τάξη αλλά εν πάση περιπτώσει δείχνουν ότι είναι εκεί, δεν τα έχουν παρατήσει γιατί πολλά παιδιά από αυτά στο δίμηνο, δεν ξαναέρχονται.

9. Η ύπαρξη μεταναστών μαθητών/τριών επηρεάζει τη μαθησιακή διαδικασία;

Άμεσα και αυτή είναι εμένα η δυσκολία μου στο συγκεκριμένο σχολείο. Η ετερογένεια είναι τεράστια, είναι πολύ ανομοιογενείς οι τάξεις και μπορεί να έχω μέσα μαθητές που έχουν τα φόντα να πάνε πολύ ψηλά και από την άλλη το άλλο άκρο: παιδιά που δεν ξέρουν ανάγνωση και γραφή. Εμένα όχι απλώς με δυσκολεύει αλλά μαιτώνεσαι σαν άνθρωπος, σαν εκπαιδευτικός όπως σου έλεγα πριν. Δεν ξέρεις πώς να ορίσεις την όλη διαδικασία για να μπορέσουν όλοι να ενταχθούν που αυτό πρακτικά, τελικά δεν γίνεται. Δεν μπορώ να διανοηθώ ακόμα πώς γίνεται να είμαι σε ένα σχολείο δίπλα σε καταυλισμό και να μην έχει κανένα υποστηρικτικό πλαίσιο.

10. Ποιος είναι ο ρόλος του διευθυντή στην ένταξη των μαθητών/τριών;

Ο διευθυντής είναι ουσιαστικά αυτός που σβήνει τις φωτιές δηλαδή στην παραβατική συμπεριφορά. Με πολύ διάλογο, με πολλή συνεργασία με τους γονείς...αυτό είναι το πιο ουσιαστικό. Καλεί τους γονείς, συζητάει, στην αρχή πολύ διπλωματικά, όμορφα και ευγενικά. Στο τέλος καταλήγουμε σε άλλες καταστάσεις. Υπάρχουν κάποιες περιπτώσεις που στην αρχή της χρονιάς δημιούργησαν πάρα πολλά θέματα, εισηγηθήκαμε αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος και όντως έγινε.

11. Ποια χαρακτηριστικά πιστεύετε ότι πρέπει να έχει ο διευθυντής ώστε να διευκολύνει την ένταξη των μαθητών;

Χρειάζεται αυτή η διπλωματία. Νομίζω ότι είναι ένα σημαντικό χαρακτηριστικό για την επικοινωνία με τους γονείς. Πρέπει να είναι και δίκαιος και ειλικρινής αλλά νομίζω το κυριότερο είναι να μπορεί να χειριστεί τέτοιες καταστάσεις με διπλωματία γιατί οι περισσότεροι γονείς έρχονται μαινόμενοι ταύροι στο σχολείο. Δεν έρχονται σκύβοντας το κεφάλι για να ακούσουν μια παρατήρηση. Οπότε όπως καταλαβαίνεις ο διευθυντής πρέπει να τηρήσει μια ανάλογη στάση.

12. Ποιος είναι ο ρόλος του συλλόγου καθηγητών στη διαδικασία ένταξης των μαθητών/τριών;

Συζητάμε και προβληματιζόμαστε πάρα πολύ. Παλεύουμε κάθε χρόνο και η έγνοια μας είναι αυτή: τι θα κάνουμε με αυτά τα παιδιά; πώς θα ανταπεξέλθουμε στις τάξεις, τι θα κάνουμε στο τέλος; θα περάσουμε αυτά τα παιδιά; θα μπορέσουν κάποια από αυτά να πάνε στην επόμενη τάξη; Μας απασχολεί πάρα πολύ αλλά δεν υπάρχει ακόμη μια κοινή γραμμή δηλαδή είναι αυτό που ζούσαμε στην ειδική αγωγή. Υπάρχουν κάποιοι εκπαιδευτικοί που έχουν κατανοήσει το πρόβλημα και θέλουν να βοηθήσουν. Υπάρχουν και κάποιοι άλλοι που είναι εντελώς κάθετοι και λένε: όχι, δεν θα πάει στην επόμενη τάξη γιατί δεν ξέρει απολύτως τίποτα, δεν κάνει τίποτα. Στέκονται μόνο στην παραβατικότητα και στην αρνητική συμπεριφορά και δεν έχουν τη διάθεση να το ψάξουν παραπάνω ή να κάνουν κάτι διαφορετικό. Δημιουργείται και από εκεί ένα τείχος.

13. Πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος των γονέων;

Το βλέπεις στη συμπεριφορά του παιδιού, όχι τόσο στο μαθησιακό. Υπάρχουν γονείς που είναι πραγματικά πάνω από τα παιδιά τους και το βλέπεις αυτό: όταν θα του κάνεις μια παρατήρηση και πώς τη δέχεται, έχει να κάνει με τον γονιό από πίσω ενώ υπάρχουν άλλα παιδιά που δεν τους απασχολεί τίποτα: τι καλό τους πεις, τι κακό, τι θετικό, τι αρνητικό δεν έχει καμία διαφορά.

14. Έρχονται στο σχολείο; Εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία; (γιατί όχι)

Εγώ από τη φετινή εμπειρία που η Α΄ έχει πολλούς αλλοδαπούς θα σου πω ότι είναι 50-50. Στην ενημέρωση που είχαμε την προηγούμενη εβδομάδα, ήρθαν πάρα πολλοί γονείς από την Αλβανία που εγώ δεν το περίμενα και με εξέπληξε. Άνθρωποι ταλαιπωρημένοι, του μεροκάματου. Κάποιοι παλεύουν πολύ, μας είπαν ότι έχουν φέρει μέχρι και δάσκαλο στο σπίτι για να τα βοηθήσουν. Δεν μπορώ να πω ότι δεν ενδιαφέρθηκαν.

15. Έχει υπάρξει συνεργασία του σχολείου με την κοινότητα των μεταναστών σε κάποιο επίπεδο;

Όχι, δεν έχει υπάρξει συνεργασία σε κάποιο επίπεδο από όσο γνωρίζω.

16. Πιστεύετε ότι μια πιο στενή σχέση σχολείου-κοινότητας θα επιδρούσε θετικά στην ένταξη των μαθητών;

Νομίζω ναι, θα επιδρούσε πολύ θετικά. Πιστεύω πραγματικά ότι είναι μια κίνηση που θα έφερνε θετικά αποτελέσματα γιατί και εκείνα θα προσαρμόζονταν, θα εγκλιματίζονταν και θα ένιωθαν μεγαλύτερη ασφάλεια στο σχολείο, μεγαλύτερη σιγουριά. Είναι σαν να έχουν έρθει επί ξύλου κρεμάμενα αυτά τα παιδιά.

17. Θα θέλατε να προσθέσετε κάτι;

Όχι. Θυμώνω γιατί νιώθω από την πλευρά του εκπαιδευτικού ότι έχει πέσει όλο το βάρος πάνω σε εμάς, τι κάνουν οι εκπαιδευτικοί και τι δεν κάνουν. Και τελικά κανένας δεν ασχολείται με το ότι δεν υπάρχουν κατάλληλες δομές.

Δηλαδή εμένα τη δουλειά μου όχι απλά δεν μου την κάνουν εύκολη, δυσχεραίνεται κάθε μέρα όλο και περισσότερο. Δώσε μου υλικό, δώσε μου υποδομές να μπορέσω να δουλέψω. Άνοιξε τμήματα ένταξης να μπουν αυτά τα παιδιά. Κρίμα δηλαδή γιατί είναι κάποια που έχουν δυνατότητες και τα ρουφάει το σχολείο της γενικής. Το ποσοστό είναι τεράστιο και δεν γίνεται να μην το βλέπουν. Τα σχολεία είναι γεμάτα από αλλοδαπούς. Έχω ολόκληρη τάξη. Θα χρειαζόταν αλλαγή στα πάντα. Θέλει υποδομές, θέλει επιμορφώσεις στους εκπαιδευτικούς, ουσιαστική επιμόρφωση πώς να λειτουργήσουν πρακτικά μέσα σε αυτές τις ανομοιογενείς τάξεις, όχι θεωρία. Γιατί ο κάθε εκπαιδευτικός τα ψάχνει από μόνος του, κανένας δεν του έχει πει ποτέ τίποτα. Πέρυσι με αξιολόγησαν και αυτή που με αξιολόγησε είχε βγει από σχολική τάξη. Παρόλο που ήταν μεγάλη, δεν ήταν σύμβουλος πολλά χρόνια, οπότε ήξερε τι γινόταν μέσα στις τάξεις και μάλιστα αυτό που διακαώς επαναλάμβανε ήταν ότι : εγώ ήμουν στο Μενίδι υπηρεσία 15-20 χρόνια, άρα ξέρω τι συμβαίνει. Μετά από τόσα χρόνια δεν υπάρχει καμία απολύτως αλλαγή. Και μάλιστα εγώ της έδειξα ένα μάθημα το οποίο ευθαρσώς της είπα δεν γίνεται κάθε μέρα, από το πιο απλό μέχρι το πιο σημαντικό. Το πιο απλό είναι ότι δεν μου δίνεται η δυνατότητα να τους βγάλω διαφοροποιημένα φύλλα εργασίας γιατί δεν υπάρχει χαρτί. Άρα καταλήγεις να παίρνεις ένα μαρκαδόρο και να γράφεις στον πίνακα λες και είμαστε 1000 χρόνια πίσω. Αυτά τα παιδιά τώρα μπορούν να παρακολουθήσουν τέτοιο μάθημα;

Δημογραφικά

Φύλο Γυναίκα

Ηλικιακή ομάδα 51

Επίπεδο εκπαίδευσης Απόφοιτος ΑΕΙ

Ειδικότητα Φιλολόγος

Χρόνια εμπειρίας 24

Εμπειρία με μετανάστες μαθητές 7 χρόνια

1. Τι σημαίνει για εσάς ένταξη των μεταναστών μαθητών;

Να μπορούν να ζήσουν οι μετανάστες μαθητές μια φυσιολογική ζωή στην ξένη χώρα, να μπορούν να μορφωθούν και να μπορέσουν να αποκτήσουν επάγγελμα, εργασία χωρίς όμως παράλληλα να χάσουν και τα χαρακτηριστικά τους, την εθνική τους ταυτότητα.

2. Ποιοι παράγοντες θεωρείτε ότι επηρεάζουν την ένταξη των μεταναστών μαθητών στο ελληνικό σχολείο;

Κυρίως είναι η γλώσσα. Η γλώσσα αλλά και αυτό που αντιμετώπισα ήταν και το γεγονός ότι, επειδή ακριβώς συνάντησαν μια πολύ αρνητική συμπεριφορά, έως και ρατσιστική από τους Έλληνες, άρχισαν να δείχνουν μία άρνηση γενικότερα σε οτιδήποτε ελληνικό.

3. Ποιοι παράγοντες πιστεύετε ότι διευκολύνουν την ένταξή τους;

Σίγουρα η γλώσσα, ένα περιβάλλον το οποίο να κάνει τα παιδιά να νιώσουν άνετα και αποδεκτά από το σύνολο και να έχουν την αίσθηση ότι έχουν ενσωματωθεί μέσα στο σύνολο των μαθητών.

4. Θεωρείτε ότι υπάρχουν παράγοντες που δυσχεραίνουν την ένταξη των μαθητών;

Σίγουρα οι προκαταλήψεις που μπορεί να έχουν και τα παιδιά και εμείς απέναντι σε αυτά και οπωσδήποτε η γλώσσα.

5. Το γλωσσικό έλλειμμα επηρεάζει την ένταξη των μαθητών; Εάν ναι, με ποιον τρόπο;

Όταν δεν γνωρίζεις πολύ καλά τη γλώσσα, δεν μπορείς να επικοινωνήσεις από τα πιο απλά πράγματα πόσο μάλλον όταν πρέπει να την διαχειριστείς σε ακαδημαϊκό επίπεδο. Εκεί τα πράγματα είναι ακόμη πιο δύσκολα.

6. Θα μπορούσατε να αναφερθείτε σε πρακτικές που αξιοποιείτε προς αυτή την κατεύθυνση;

Πρώτα απ' όλα εδώ χρειάζεται ένα είδος διαφοροποιημένης διδασκαλίας γιατί αντιμετωπίζεις διαφορετικά επίπεδα γλωσσομάθειας οπότε αναγκαστικά κατέφευγα ακόμη και σε βιβλία που χρησιμοποιούσαν οι ίδιοι οι μετανάστες από την πατρίδα τους προκειμένου να μάθουν ελληνικά. Ήταν ήδη γραμμένο το βιβλίο στη δική τους τη γλώσσα και φρόντιζα να το προμηθευτώ ώστε να με διευκολύνει για να επικοινωνήσουμε. Πολλές φορές χρησιμοποιούσαμε και ενδιάμεση γλώσσα τα αγγλικά ώστε να μάθουν πέντε πράγματα. Πάντως δεν είχα τις ίδιες απαιτήσεις με τους προχωρημένους σε καμία περίπτωση.

7. Οι μαθητές χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα για να επικοινωνήσουν με άλλους ομόγλωσσους στο σχολικό πλαίσιο; Πώς βλέπετε τη χρήση αυτή;

Η αλήθεια είναι ότι την χρησιμοποιούν σίγουρα γιατί αισθάνονται και οικεία και είναι και ένα στοιχείο που τα ομαδοποιεί κιόλας και κατά κάποιο τρόπο τα διαφοροποιεί και από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Εγώ δεν το αντιμετωπίζω αρνητικά αυτό το πράγμα. Ίσα-ίσα ενθάρρυνα κιόλας κινήσεις μαθητών που παρακολουθούσαν το ελληνικό σχολείο και παράλληλα παρακολουθούσαν και τα δικά τους ειδικά σχολεία για να μαθαίνουν τη γλώσσα, την ιστορία και τη γεωγραφία τους. Τα επιβράβευα κιόλας και γενικώς ήμουν πολύ θετική σε αυτό.

8. Ποιος είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ένταξη των μαθητών/τριών; (πρακτικές-δυσκολίες)

Πολύ σημαντικός ο ρόλος γιατί πρώτα απ' όλα είναι και το θέμα της ψυχολογικής υποστήριξης ανεξάρτητα από το μαθησιακό: να μπορούν τα παιδιά να αισθανθούν οικειότητα γιατί αν αισθανθούν οικειότητα, μετά μπορείς να τους περάσεις πολλά πράγματα ακόμη και δύσκολα πράγματα. Πρέπει να τα ενισχύσεις κυρίως ψυχολογικά. Σχετικά με τις δυσκολίες, εγώ αισθανόμουν και αυτή την προκατάληψη. Παρ' ότι προσπαθούσα να είμαι δίπλα τους, να συμμερίζομαι τις δυσκολίες που είχαν, έβλεπα ότι υπήρχε και προκατάληψη απέναντι σε μένα. Δηλαδή εγώ για εκείνα αντιπροσώπευα τους κακούς Έλληνες και τα ίδια εξέφραζαν μία άρνηση ως προς το να μάθουν την

ελληνική γλώσσα και ενώ πολλές φορές γνώριζαν ως ένα επίπεδο την ελληνική, αρνούνταν να την χρησιμοποιήσουν προκειμένου να επικοινωνήσουν μαζί μου.

9. Τι προσδοκίες έχετε από τους μετανάστες μαθητές/τριες σε μαθησιακό επίπεδο;

Σε μαθησιακό επίπεδο η προσδοκία μου ήταν σίγουρα να μπορέσουν να μάθουν τα ελληνικά και μάλιστα προσπαθούσα να τα παροτρύνω να δώσουν τα σχετικά πτυχία της ελληνομάθειας για να μπορέσουν να διευκολυνθούν αργότερα στη ζωή τους. Τους έλεγα « ίσως να μην καταφέρετε άμεσα να επιστρέψετε στην πατρίδα σας, τουλάχιστον αφήστε ανοιχτή μία διέξοδο για να μπορέσετε να σπουδάσετε εδώ ή να δουλέψετε.

10. Η ύπαρξη μεταναστών μαθητών/τριών επηρεάζει τη μαθησιακή διαδικασία;

Η αλήθεια είναι πως την επηρεάζει. Αν είναι ένας μεγάλος αριθμός ή μισά-μισά τα παιδιά, σίγουρα υπάρχει θέμα. Και υπάρχει θέμα γιατί είναι και διαφορετικό το επίπεδο γλωσσομάθειας ανάμεσα στους μετανάστες. Δηλαδή δεν ξέρουν όλα τα παιδιά στον ίδιο βαθμό τα ελληνικά και στην άλλη άκρη υπάρχουν τα δικά μας, τα ελληνόπουλα που τη γνωρίζουν 100% και εκεί δημιουργείται θέμα μεγάλο. Μπορεί να είναι και αναλφάβητα, μπορεί λόγω συνθηκών να μην έχουν παρακολουθήσει κάποιες τάξεις ούτε καν στην πατρίδα τους, οπότε εκεί σίγουρα υπάρχει πρόβλημα.

11. Ποιος είναι ο ρόλος του διευθυντή στην ένταξη των μαθητών/τριών και ποια χαρακτηριστικά πιστεύετε ότι πρέπει να έχει ώστε να διευκολύνει την ένταξη των μαθητών;

Σίγουρα όπως και ο εκπαιδευτικός, πρέπει να είναι πολύ υποστηρικτικός απέναντι στα παιδιά και να τα βοηθάει να βρουν και διεξόδους δηλαδή να αξιοποιήσουν κάποιους θεσμούς που έχει το ελληνικό σχολείο προκειμένου να βοηθηθούν π.χ κάποια ενισχυτική διδασκαλία. Επίσης ο διευθυντής πρέπει να περνάει και στους εκπαιδευτικούς αυτό το θέμα, ότι πρέπει να προσέξουν ιδιαίτερα τα συγκεκριμένα παιδιά και στο μέτρο του δυνατού να φροντίσουν να διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους για να βοηθήσουν τα παιδιά να προσχωρήσουν.

12. Ποιος είναι ο ρόλος του συλλόγου καθηγητών στη διαδικασία ένταξης των μαθητών/τριών;

Το ίδιο. Εδώ θα μπορούσαν να μοιραστούν και κάποιες πρακτικές δηλαδή άτυπα, όπως λειτουργούμε σαν κοινότητα. Θα μπορούσαμε να μοιραστούμε κάποιες αντιλήψεις, απόψεις, να συνεργαστούμε και να εφαρμόζει ο σύλλογος διδασκόντων κάποιες κοινές κατευθύνσεις ως προς την αντιμετώπιση των συγκεκριμένων παιδιών.

13. Πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος των γονέων; Έρχονται στο σχολείο; Εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία; (γιατί όχι)

Οι περισσότεροι δυστυχώς λόγω των συνθηκών ζωής δεν έχουν την πολυτέλεια να έρχονται στο σχολείο και να ενημερώνονται τακτικά. Πολλές φορές δεν τους βλέπεις καθόλου, ακόμη και στην περίπτωση που δίνονται

βαθμοί, έρχονται και τα ίδια τα παιδιά και ζητούν τους βαθμούς τους διότι ο γονέας δεν μπορεί να έρθει να τους πάρει. Η πλειονότητα των γονιών, όταν έρχεται να ενημερωθεί, δείχνει ενδιαφέρον και θέλει να εξασφαλίσει για το παιδί το καλύτερο δυνατό ώστε να μπορέσει να σπουδάσει, να συνεχίσει. Βέβαια υπάρχει και εκείνη η μερίδα των γονέων –το καταλαβαίνεις και από τα ίδια τους τα παιδιά- που έχουν προκατάληψη απέναντι στους Έλληνες.

14. Τι θα μπορούσε να γίνει ώστε να εμπλέκονται περισσότερο;

Αυτό είναι δύσκολο. Υπάρχει το ζήτημα της εργασίας, είναι απαγορευτικό από τις δουλειές τους. Τουλάχιστον να υπάρχει μια δυνατότητα επικοινωνίας από το τηλέφωνο ή με τα μέσα που παρέχει η τεχνολογία και με έναν τρόπο να τους δεσμεύσεις, να διαθέτεις έστω και ένα απόγευμα για να μπορέσουν να ενημερώνονται.

15. Πιστεύετε ότι η κοινότητα των μεταναστών μαθητών παίζει ρόλο στην ένταξη των μαθητών;

Ναι, γιατί και η κοινότητα από την πλευρά της έχει τρόπους να καθοδηγεί, δηλαδή γνωρίζει πως λειτουργεί η χώρα υποδοχής και μπορεί να κατευθύνει, να προσφέρει λύσεις σε αυτά τα παιδιά. Εξάλλου και οι κοινότητες πολλές φορές διοργανώνουν μεταξύ τους κάποια μαθήματα, δηλαδή απασχολούν κάποιους δικούς τους ανθρώπους οι οποίοι γνωρίζουν πολύ καλά τη γλώσσα ή είναι και εκπαιδευτικοί και οργανώνουν άτυπα κάποια μαθήματα για να βοηθήσουν τα μέλη. Αλλά γνωρίζουν και πως λειτουργεί το κράτος και όλες αυτές τις διαδικασίες παράλληλης στήριξης ή κάποιων κοινωνικών φροντιστηρίων και μπορούν να κατευθύνουν τα μέλη τους κυρίως για τους νεοαφιχθέντες.

16. Έχει υπάρξει συνεργασία του σχολείου με την κοινότητα των μεταναστών σε κάποιο επίπεδο;

Στην ουσία υπήρχε όταν ήμουν στο πολωνικό σχολείο που ήταν αμιγώς για μετανάστες. Δηλαδή η κοινότητα ήταν σχεδόν ένα με το σχολείο. Πάντοτε βρίσκονταν δίπλα στο σχολείο και τους αντιμετωπίζαμε σαν να ήταν μέρος του σχολείου.

17. Πιστεύετε ότι μια πιο στενή σχέση σχολείου-κοινότητας θα επιδρούσε θετικά στην ένταξη των μαθητών;

Ναι. Και μάλιστα η προσπάθεια να υπάρξει πολωνικό σχολείο εδώ, ήταν ενέργεια της κοινότητας. Πρώτα λειτούργησε άτυπα το σχολείο και μετά αναγνωρίστηκε από το ελληνικό κράτος, τόσο στενή συνεργασία.

18. Θα θέλατε να προσθέσετε κάτι;

Όχι, απλώς για τους εκπαιδευτικούς είναι εμπειρία πολύ σημαντική το να δουλεύουν με μετανάστες. Πάρα πολύ δύσκολη αλλά πολύ σημαντική γιατί παίρνεις και πολλά πράγματα και από αυτούς.

Ηλικιακή ομάδα 55

Επίπεδο εκπαίδευσης Μεταπτυχιακό

Ειδικότητα Φιλολόγος

Χρόνια εμπειρίας 16

Εμπειρία με μετανάστες μαθητές 16

1. Τι σημαίνει για εσάς ένταξη των μεταναστών μαθητών;

Θεωρώ ότι είναι μία σύνθετη διαδικασία και νομίζω ότι δεν μπορούμε να δώσουμε έναν γενικό ορισμό που να αφορά όλους γιατί έχει να κάνει με το επίπεδο που βρίσκεται κάθε παιδί δηλαδή για παράδειγμα αν ζουν πολλά χρόνια στην Ελλάδα, αν έχει γεννηθεί εδώ, αν έχει έρθει πρόσφατα, ποιο είναι το επίπεδο γνώσης της πρώτης γλώσσας. Νομίζω ότι η ένταξη στο σχολείο έχει να κάνει με την αφετηρία του ίδιου του παιδιού, το σημείο εκκίνησης. Οπότε ανάλογα με το πόσο καλά γνωρίζει την πρώτη του γλώσσα, το αν έχει ξεκινήσει σχολείο εδώ ή όχι είναι και άλλη η παρέμβαση που θα πρέπει να γίνει.

2. Ποιοι παράγοντες θεωρείτε ότι επηρεάζουν την ένταξη των μεταναστών μαθητών στο ελληνικό σχολείο;

Καταρχήν το ότι δεν υπάρχει υποστηρικτικό πλαίσιο, δηλαδή ο μαθητής στην ουσία πετάγεται μέσα στην τάξη χωρίς να υπάρχει ειδικό τμήμα διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης για να κατανοήσει τη δομή της γλώσσας έτσι ώστε να μπορεί να την χρησιμοποιεί και κατάλληλα και σταδιακά να διευρύνεται αυτή η παρέμβαση οπότε πολλές φορές μαθητές χωρίς να έχουν καμία απολύτως επαφή με τον γραπτό λόγο στην ελληνική, τοποθετούνται στην τάξη και τους ζητάνε να κολυμπήσουν χωρίς να έχουν σωσίβιο, χωρίς να ξέρουν να κολυμπούν.

3. Ποιοι παράγοντες πιστεύετε ότι διευκολύνουν και ποιοι δυσχεραίνουν την ένταξη;

Καταρχήν μιλάμε για ένταξη παιδιών που μόλις έχουν έρθει, δεύτερης γενιάς μετανάστες που μπορεί να μην έχουν καλή γνώση του γραπτού λόγου οπότε χρειάζεται να υπάρχει ειδικό τμήμα διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας αλλά και υποστήριξης εάν αυτά τα παιδιά έχουν και μαθησιακές δυσκολίες. Πρέπει να υπάρχει και υποστηρικτικό πλαίσιο και στους γονείς γιατί πολλές φορές και εκείνοι δυσκολεύονται οπότε δεν μπορούν να βοηθήσουν και τα παιδιά τους. Μπορεί να μην γνωρίζουν ποιες είναι οι δομές αντίστοιχα στις οποίες θα απευθυνθούν.

4. Το γλωσσικό έλλειμμα επηρεάζει την ένταξη των μαθητών; Εάν ναι, με ποιον τρόπο;

Θεωρώ ότι είναι σημαντικό το επίπεδο γνώσης της πρώτης γλώσσας γιατί όταν κατανοούν τη δομή της πρώτης γλώσσας, αυτό τους βοηθάει στην εκμάθηση της δεύτερης.

5. Θα μπορούσατε να αναφερθείτε σε πρακτικές που αξιοποιείτε προς αυτή την κατεύθυνση; Πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ένταξη των μαθητών/τριών; (πρακτικές-δυσκολίες)

Για να μιλήσουμε αντικειμενικά, είναι πολύ δύσκολο να βοηθήσει κανείς πραγματικά τους μαθητές και έχει να κάνει πάλι με το επίπεδο τους, δηλαδή, μπορεί να έχουν δυσκολίες στην ορθογραφία, στη σύνταξη. Κυρίως υποστηρίζω τους μαθητές με καθοδήγηση στο μάθημα, κάποιες οδηγίες για τη γραμματική, το συντακτικό και επιπλέον ασκήσεις. Αλλά στην ουσία, δεν γίνεται δουλειά δηλαδή ο κάθε καθηγητής και δάσκαλος παλεύει μόνος του προσπαθώντας να βγάλει άκρη. Κάποια στιγμή εγώ είχα δει και ένα βιβλίο σχετικό, για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας που είχε κάποιες ασκήσεις τις οποίες δούλεψα με τα παιδιά αλλά αυτό απαιτεί επιπλέον δουλειά που δεν γίνεται τελικά. Δηλαδή, το ξεκινήσαμε, κάποιες φορές γινόταν, κάποιες φορές δεν υπήρχε χρόνος για να γίνει. Μετά, τα άλλα παιδιά διαμαρτύρονταν, δηλαδή άφηνες τους μεν, ασχολιόσουν με τους δε. Ένα πασάλειμμα και στην ουσία κανένα αποτέλεσμα που να βοηθάει ουσιαστικά. Μην ξεχνάμε ότι μιλάμε για τάξεις 27 ατόμων, μέσα στα οποία μπορεί να υπάρχουν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, μπορεί να υπάρχει παιδί με αυτισμό, χωρίς παράλληλη στήριξη και μέσα σε αυτά υπάρχει και το μεταναστούπολο και να πρέπει εσύ να διδάξεις αρχαία, ιστορία και τα σχετικά. Δεν μπορούμε στην εποχή μας να μιλάμε για παρέμβαση, πραγματική βοήθεια και ένταξη των μεταναστών μαθητών χωρίς να υπάρχει το κατάλληλο υποστηρικτικό πλαίσιο. Δηλαδή μέσα σε 27άρια τμήματα που έτσι και αλλιώς υπάρχουν άλλες δυσκολίες στα παιδιά, δεν μπορούμε να μιλάμε για παρέμβαση. Πρέπει να είναι ξεχωριστό το μάθημα, να μαθαίνουν την ελληνική σαν δεύτερη γλώσσα, να μαθαίνουν και την πρώτη τους γλώσσα ενδεχομένως. Τα παιδιά μπορεί να μην έχουν φτάσει σε ικανοποιητικό επίπεδο στην πρώτη τους γλώσσα. Πρέπει να την διδαχθούν και αυτή, να κάνουν π.χ και μία ώρα αλβανικά, ρώσικα, αραβικά, ανάλογα με την χώρα προέλευσης.

6. Οι μαθητές χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα για να επικοινωνήσουν με άλλους ομόγλωσσους στο σχολικό πλαίσιο; Πώς βλέπετε τη χρήση αυτή;

Ναι, την χρησιμοποιούν. Από τη στιγμή που νιώθουν την ανάγκη να επικοινωνήσουν στη μητρική τους γλώσσα και αυτό τα βοηθάει να επικοινωνήσουν καλύτερα, εγώ δεν έχω κανένα θέμα. Δεν είναι ζήτημα αυτό. Αν ήταν πχ παιδιά μεταναστών από την Αγγλία και μιλούσαν αγγλικά δεν θα μας έκανε εντύπωση. Έτσι δεν είναι;

7. Τι προσδοκίες έχετε από τους μετανάστες μαθητές/τριες σε μαθησιακό επίπεδο;

Να κατανοούν τουλάχιστον, να φτάσουμε σε εκείνο το επίπεδο, να μπορέσουν να βελτιωθούν όσο γίνεται. Τουλάχιστον να κατανοούν σε προφορικό επίπεδο. Οι προσδοκίες είναι ανάλογα με το σημείο από το οποίο ξεκινάει το κάθε παιδί.

8. Η ύπαρξη μεταναστών μαθητών/τριών επηρεάζει τη μαθησιακή διαδικασία;

Είναι παιδιά που έχουν και αυτά τις ανάγκες τους. Δεν μπορούμε να πούμε γενικά ότι η ύπαρξη μεταναστών μαθητών ρίχνει τον ρυθμό. Διαφορετικά, θα μιλάμε για τις τάξεις των αρίστων, τις τάξεις των καλών, των κακών. Δυσκολίες υπάρχουν αλλά το ζήτημα είναι να παίρνουμε και μέτρα ουσιαστικά για την αντιμετώπιση των δυσκολιών αυτών.

9. Ποιος είναι ο ρόλος του διευθυντή στην ένταξη των μαθητών/τριών και ποια χαρακτηριστικά πιστεύετε ότι πρέπει να έχει ώστε να διευκολύνει την ένταξη των μαθητών;

Είναι σημαντικός ο ρόλος του διευθυντή στον βαθμό που μπορεί να κινήσει διαδικασίες για να δημιουργηθούν τμήματα υποδοχής, ζεπ δηλαδή. Από εκεί και πέρα, έχει να κάνει βέβαια και ότι αυτά δεν στελεχώνονται έγκαιρα. Δηλαδή ένας διευθυντής ο οποίος θα είναι ευαισθητοποιημένος και θα κινήσει τις διαδικασίες γιατί μπορεί να είναι άλλος που θα πει «δεν θέλω στο σχολείο μου». Έχουμε τέτοιες περιπτώσεις δυστυχώς που δεν θέλουν να είναι στο σχολείο τους προσφυγόπουλα και έτσι δεν μπαίνουν σε αυτή τη διαδικασία. Αλλά και πάλι βέβαια, αν από πίσω δεν έχουμε προσλήψεις προσωπικού κλπ, ότι και να κάνει κάποιος, δεν αρκεί.

10. Ποιος είναι ο ρόλος του συλλόγου καθηγητών στη διαδικασία ένταξης των μαθητών/τριών;

Είναι σημαντικός σε αυτό το πλαίσιο δηλαδή αν και κατά πόσο θα στηρίξουν τα παιδιά για να κοινωνικοποιηθούν καλύτερα, να εντοπίσουν έγκαιρα και να προσπαθήσουν να αντιμετωπίσουν φαινόμενα ρατσισμού γιατί υπάρχουν. Επίσης, μπορούν να παρακινήσουν και τον διευθυντή γιατί τώρα πλέον είναι στη δική του αρμοδιότητα να κινήσει τις διαδικασίες αλλά μπορεί και ο σύλλογος διδασκόντων να τον παρακινήσει στην κατεύθυνση να δημιουργηθεί τμήμα υποδοχής, να υπάρξει περισσότερο ενδιαφέρον για τα παιδιά αυτά.

11. Ποιος είναι ο ρόλος των γονέων; Έρχονται στο σχολείο; Εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία; (γιατί όχι)

Οι γονείς έρχονται, ανησυχούν, ενδιαφέρονται και άλλοι μπορούν να βοηθήσουν. Έχει να κάνει και εκείνοι σε ποιο επίπεδο βρίσκονται όσον αφορά στη δική τους γλώσσα. Αν ο άλλος είναι απόφοιτος πανεπιστημίου, αυτό βοηθάει το παιδί. Οι γονείς των ελλήνων μαθητών μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους στα μαθήματα ενώ οι γονείς των μεταναστών μαθητών δεν μπορούν να τους βοηθήσουν. Οπότε αν οι γονείς έχουν τη δυνατότητα να πληρώσουν φροντιστήρια, μπορεί να υπάρξει μια παρέμβαση. Αν δεν έχουν, δυστυχώς αυτά τα παιδιά είναι στο έλεος δηλαδή το ίδιο το κράτος δεν τα φροντίζει.

12. Τι θα μπορούσε να γίνει ώστε να εμπλέκονται περισσότερο;

Χρειάζεται υποστήριξη και στους γονείς. Αν υπήρχαν τμήματα ένταξης και διδασκαλίας των ελληνικών και για τους γονείς και για τα παιδιά, θα ήταν τα πράγματα πιο εύκολα.

13. Πιστεύετε ότι η κοινότητα των μεταναστών μαθητών παίζει ρόλο στην ένταξη των μαθητών;

Η κοινότητα πάντα βοηθάει τα παιδιά στο να αισθάνονται ότι ανήκουν και ιδίως τα μεταναστόπουλα. Και οι Έλληνες σε άλλες χώρες που έχουν πάει και έχουν ακόμη κοινότητες ισχυρές, υπάρχει το αίσθημα του ομού, ότι ανήκω κάπου και είναι ισχυρό αυτό οπότε πιστεύω για πολλούς λόγους είναι σημαντική: για να διατηρήσουν την παράδοσή τους, τα ήθη, τα έθιμα τους, τις συνήθειες τους στη νέα χώρα.

14. Έχει υπάρξει συνεργασία του σχολείου με την κοινότητα των μεταναστών σε κάποιο επίπεδο;

Σε επίσημο επίπεδο συνεργασίας, όχι. Αλλά αυτό νομίζω απαιτεί να υπάρχουν και συλλογικά όργανα δηλαδή ένα σχολείο να συνεργαστεί με ένα σύλλογο που σημαίνει μια οργανωμένη δομή.

15. Πιστεύετε ότι μια πιο στενή σχέση σχολείου-κοινότητας θα επιδρούσε θετικά στην ένταξη των μαθητών;

Σίγουρα γιατί και τα παιδιά θα αισθάνονταν ότι γίνονται πιο αποδεκτά γιατί να το τονίσω, υπάρχει ρατσισμός. Δηλαδή έχω παιδιά που είναι μιγάδες και ενώ έχουν γεννηθεί εδώ, αντιμετωπίζουν ρατσισμό στο σχολείο. Η επαφή με την κοινότητα θα βοηθούσε σίγουρα.

16. Θα θέλατε να προσθέσετε κάτι;

Υπάρχει μια συζήτηση, μια έρευνα, το θεωρητικό πλαίσιο σχετικά με τους δίγλωσσους μαθητές αλλά από εκεί και πέρα όμως, αυτό που δεν γίνεται είναι η πράξη. Τελικά, ενώ είμαστε μια χώρα όπου υπάρχουν μετανάστες και πρόσφυγες, δεν υπάρχει πραγματικό πλαίσιο υποστήριξης και ακόμη και όπου υπάρχουν τμήματα ζεπ, υπολειπόμενων, καθηγητές προσλαμβάνονται στη μέση της χρονιάς, αναπληρωτές έρχονται-φεύγουν. Όταν δεν υπάρχει παρέμβαση και πραγματική στήριξη, για ποια ένταξη στην ουσία να μιλάμε;

INTERVIEW 8

Φύλο: Γυναίκα

Ηλικία: 47

Επίπεδο εκπαίδευσης: Μεταπτυχιακό

Ειδικότητα: Θεολόγος

Χρόνια εμπειρίας: 4 χρόνια

Εμπειρία με μετανάστες μαθητές: 1 χρονιά

1. Τι σημαίνει για εσάς ένταξη των μεταναστών μαθητών;

Έτσι όπως το ακούω και λόγω ειδικότητας, εμένα μου ήρθε η έννοια της αποδοχής, της αγκαλιάς, δηλαδή της ενσωμάτωσης στην κοινωνία θα σου έλεγε κάποιος πιο τυπικά. Εγώ θα έλεγα μια αγκαλιά, μια αποδοχή ώστε να ενσωματωθούν τα παιδιά αυτά και να έχουν τα εφόδια ώστε να μπορέσουν να ενταχθούν στο σύνολο: βασικά πράγματα, δηλαδή να μπορούν να διαβάσουν

εξίσου καλά για παράδειγμα ή να γράψουν εξίσου καλά με τα υπόλοιπα παιδιά.

2. Ποιοι παράγοντες θεωρείτε ότι επηρεάζουν την ένταξη των μεταναστών μαθητών στο ελληνικό σχολείο;

Νομίζω, ένας βασικός παράγοντας είναι το οικογενειακό τους υπόβαθρο, το περιβάλλον στο οποίο έχουν γεννηθεί, στο οποίο βρίσκονται δηλαδή η οικονομική δυνατότητα των γονιών. Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων επηρεάζει επίσης το πώς αυτά τα παιδιά θα σταθούν. Και, εννοείται, το σχολείο, η εκπαιδευτική κοινότητα, το σχολείο στο οποίο πηγαίνουν γιατί χρειάζεται να έχει αυτή την υποδομή ώστε να τα υποστηρίξει. Έχουν ιδιαίτερες ανάγκες και χρειάζονται υποστήριξη στις ιδιαίτερες ανάγκες τους.

3. Ποιοι παράγοντες πιστεύετε ότι διευκολύνουν την ένταξή τους;

Νομίζω, χρειάζεται να μπορούμε να υποστηρίξουμε τις ιδιαίτερες ανάγκες τους. Δηλαδή, σε επίπεδο γλώσσας, εμείς καλούμαστε να κάνουμε τα ίδια ακριβώς εγχειρίδια, τα ίδια ακριβώς πράγματα όταν τα παιδιά δεν καταλαβαίνουν πολύ συχνά τη γλώσσα στην οποία διδάσκονται. Άρα, θα διευκόλυνε να έχουν την υποστήριξη την οποία χρειάζονται, ακριβώς το καθένα ανάλογα με τις δικές του ανάγκες. Χρειάζονται και ιδιαίτερη αποδοχή και ενθάρρυνση, λίγο παραπάνω για αυτό που στα αλήθεια είναι, για να μην νιώθουν μετέωροι.

4. Θεωρείτε ότι υπάρχουν παράγοντες που δυσχεραίνουν την ένταξη των μαθητών;

Ένας παράγοντας είναι ένα σχολείο που δημιουργεί απόσταση, την βρίσκει, την καλλιεργεί και την αφήνει την απόσταση αυτή να υπάρχει. Παράγοντας που δυσχεραίνει την ένταξη είναι η έλλειψη υποδομών στη δική μας χώρα, στη χώρα υποδοχής ή διαμονής των ανθρώπων αυτών και των παιδιών. Και βεβαίως υπάρχουν και λόγοι που οφείλονται στην οικογένειά τους: το τραύμα που μπορεί να φέρουν οι γονείς των μεταναστών παιδιών λόγω της μετακίνησης σε μια ξένη χώρα, η οικονομική δυσχέρεια που μπορεί να αντιμετωπίζουν, οι κοινωνικές δυσκολίες, τα δικά τους θέματα στην ένταξη. Νομίζω όλα αυτά επηρεάζουν τα πράγματα.

5. Το γλωσσικό έλλειμμα επηρεάζει την ένταξη των μαθητών; Εάν ναι, με ποιον τρόπο;

Νομίζω πάρα πάρα πολύ γιατί πώς να κάνουν τα μαθήματα στα ελληνικά. Καλούνται να κάνουν αρχαία ελληνικά αλλά δεν ξέρουν νέα ελληνικά. Είχα τμήμα και έπρεπε να διδάξω θρησκευτικά αλλά δεν καταλάβαιναν γρι ελληνικά. Τουλάχιστον 2 σε τμήμα 20 ατόμων δεν καταλάβαιναν καθόλου ελληνικά. Είναι πολύ σημαντικό. Και στο διάλειμμα πώς να ενταχθούν; Ούτε αγγλικά ήξεραν τα συγκεκριμένα παιδάκια.

6. Θα μπορούσατε να αναφερθείτε σε πρακτικές που αξιοποιείτε προς αυτή την κατεύθυνση;

Καταρχάς χρησιμοποιούσα και άλλη γλώσσα. Λόγω των πολλών διαφορετικών εθνικοτήτων, τα παιδιά επέλεγαν μέσα στην τάξη μια γλώσσα κοινής επικοινωνίας, τα αγγλικά. Ομολογώ πως και εγώ συχνά, όταν

κατάλαβα τι συμβαίνει καλύτερα, χρησιμοποιούσα τα αγγλικά. Για παράδειγμα, όταν ένα παιδί σε ένα άλλο σχολείο, ρωτήσει τι είναι ευαγγέλιο, ίσως σαν θεολόγος σκεφτώ και του πω πως είναι μια λέξη που σημαίνει καλή αγγελία, ότι η Καινή Διαθήκη έχει τέσσερα ευαγγέλια. Ο μετανάστης μαθητής που με ρώταγε τι είναι ευαγγέλιο, ήθελε να του πω απλώς gospel. Ήξερε την έννοια αλλά δεν γνώριζε τη λέξη λόγω της γλώσσας. Συχνά επέλεγα τα αγγλικά και για μένα ήταν πολύ βοηθητικό αυτό.

7. Οι μαθητές χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα για να επικοινωνήσουν με άλλους ομόγλωσσους στο σχολικό πλαίσιο; Πώς βλέπετε τη χρήση αυτή;

Πολύ λίγο γιατί ήταν πάρα πολλές διαφορετικές εθνικότητες. Συνέβαινε με τα παιδιά από τις Φιλιππίνες αλλά λίγο. Κυρίως χρησιμοποιούσαν αγγλικά ακριβώς επειδή ήταν πολλές διαφορετικές εθνικότητες. Δεν το έβλεπα αρνητικά καθόλου.

8. Ποιος είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ένταξη των μαθητών/τριών; (πρακτικές-δυσκολίες)

Χρειάζονται λίγο παραπάνω υποστήριξη αυτά τα παιδιά επειδή προφανώς ίσως έλειπε η υποστήριξη στο σπίτι. Σχετικά με τις πρακτικές, νομίζω μια ρουτίνα στον τρόπο του μαθήματος βοηθούσε πάρα πολύ, ειδικά εκείνα τα παιδιά που στερούνταν τα βασικά ελληνικά. Αυτή η ρουτίνα, λοιπόν, δημιουργούσε μια ασφάλεια, διευκόλυνε την κατανόηση από πλευρά μεθοδολογίας. Όπως με κάθε παιδί, χρειάζεται λίγο παραπάνω χαμόγελο, το να είσαι προσιτός και ανοιχτός σε οποιαδήποτε ερώτηση βοηθάει πάρα πολύ. Ένα άλλο θέμα είναι πως τα παιδιά αυτά δεν ρωτάνε, είναι αφανή, κρύβονται, είναι χαμένα τελείως. Μέχρι να μπορέσω να καταλάβω πως ένα παιδάκι είχε πρόβλημα ακοής, νομίζω πέρασε όλη η χρονιά. Νομίζω στο συγκεκριμένο πρόβλημα θα πρέπει να υποστηρίξουμε και τον γονιό παραπάνω σε κάποια πράγματα. Λείπει λίγο η στήριξη που χρειάζεται και ο γονιός για να στηρίξει το παιδί του.

9. Τι προσδοκίες έχετε από τους μετανάστες μαθητές/τριες σε μαθησιακό επίπεδο;

Δεν ξέρω αν ήταν καλό ή κακό αλλά είχα λιγότερες προσδοκίες. Έκανα τα διαγωνίσματα μου πιο απλά, ήθελα να πω λιγότερα πράγματα, απολύτως κατανοητά και να χαρούν πως μαθαίνουν αυτά. Δεν είχα τις ίδιες απαιτήσεις όπως σε ένα σχολείο με λιγότερους μετανάστες. Δεν ξέρω αν αυτό όμως είναι καλό. Δεν νομίζω όμως πως είχα και άλλη επιλογή, δηλαδή αν είχα τις ίδιες απαιτήσεις, θα ήταν σαν να είχε χυθεί όλο μου το νερό από το ποτηράκι. Προσπαθούσα να προσαρμόσω αυτό που θα δώσω στα παιδιά στη δική τους δυνατότητα και ικανότητα, στον μέσο όρο του κάθε τμήματος.

10. Η ύπαρξη μεταναστών μαθητών/τριών επηρεάζει τη μαθησιακή διαδικασία;

Σίγουρα εξαρτάται από τον καθένα συγκεκριμένο μετανάστη μαθητή. Στο σχολείο υπήρχε μαθητής που ήταν αστέρι και θα έλαμπε σε όποιο σχολείο και αν πήγαινε. Ήταν ένα παιδί που γνώριζε πολύ καλά ελληνικά, με απόλυτα

υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον και μπορούσε να ανταπεξέλθει άριστα στο πλαίσιο που βρισκόταν. Υπήρχε όμως και η άλλη μαθήτρια, από τη Γεωργία, με το πρόβλημα ακοής που σου έλεγα, η οποία είχε φτάσει Α΄ Γυμνασίου και δεν φορούσε ακουστικό και κανείς δεν είχε εντοπίσει ότι είχε κώφωση, δεν γνώριζε ελληνικά, ούτε αγγλικά. Τι κάνεις σε αυτή την περίπτωση; είτε θα πρέπει να το αποκλείσεις το παιδί αυτό τελείως είτε θα πρέπει να βρεις έναν τρόπο κάπως να το στηρίξεις παραπάνω. Οπότε νομίζω εξαρτάται πολύ από το ποιοι είναι οι μετανάστες αυτοί και ποιος είναι ο αριθμός τους στην τάξη. Γιατί σαν εκπαιδευτικός θα πας με τον μέσο όρο της τάξης. Φυσικά θα έχεις μια διαφοροποίηση αλλά η πλειονότητα των πραγμάτων που θα κάνεις, θα αφορά το μέσο επίπεδο της τάξης.

11. Ποιος είναι ο ρόλος του διευθυντή στην ένταξη των μαθητών/τριών και ποια χαρακτηριστικά πιστεύετε ότι πρέπει να έχει ώστε να διευκολύνει την ένταξη των μαθητών;

Αυτή είναι η πιο δύσκολη μου ερώτηση. Θα σου πω ότι ο διευθυντής που είχα στο σχολείο με τους πολλούς μετανάστες δεν έκανε αυτό που νομίζω ότι έπρεπε να κάνει. Ήταν υπερβολικά αυστηρός, φώναζε πολύ. Θα μπορούσε με πολλή αμεσότητα να πει στα παιδιά για παράδειγμα: αύριο θα πάμε εκκλησία, να κοιτάξετε να έχετε μπανιαριστεί όλοι και να έχετε βάλει καλά ρούχα. Χρησιμοποιούσε πολύ αυστηρό τρόπο που εγώ το θεωρούσα όχι ευγενικό, όχι κομψό. Ή έλεγε «Όποιος δεν θα έρθει εκκλησία για λόγους θρησκευτικούς, να βγει τώρα από τη γραμμή». Αυτά παρόλο που είμαι θεολόγος, δεν θεωρώ ότι είναι καλές πρακτικές. Οπότε αυτό που νομίζω ότι ο διευθυντής πρέπει να κάνει, είναι να υποστηρίξει τους γονείς και να υποστηρίξει και τους εκπαιδευτικούς ώστε να μπορούν να υποστηρίξουν τους μαθητές με ό,τι αυτό σημαίνει. Δηλαδή να γνωρίζει νομοθεσία, τις διαδικασίες, τα πλαίσια, να σε κατευθύνει σωστά και να φροντίζει για την επιμόρφωσή σου ώστε να μπορείς να ανταποκριθείς

12. Ποιος είναι ο ρόλος του συλλόγου καθηγητών στη διαδικασία ένταξης των μαθητών/τριών;

Αντίστοιχος. Νομίζω και ο σύλλογος καθηγητών πρέπει να δημιουργήσει ένα πλαίσιο στήριξης, αλληλοϋποστήριξης δηλαδή αλληλοενημέρωσης, ακόμα και έναν ευήκοον ους αν τείνει ο ένας στον άλλον, να μπορούν να συζητούνται τα επιμέρους προβλήματα των μαθητών ώστε να αναζητείται επίλυση στην πράξη. Άρα, ένα πλαίσιο υποστήριξης μεταξύ τους αλλά και πάλι νιώθω ότι χρειάζεται να βρούμε και έναν τρόπο να υποστηρίξουμε τους γονείς. Ας πούμε, ο γονέας της μαθήτριας που είχε κώφωση θέλει βοήθεια, καθοδήγηση και ενημέρωση σχετικά με το που μπορεί να απευθυνθεί εφόσον δεν γνωρίζει τη γλώσσα.

13. Πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος των γονέων;

Καθοριστικός.

14. Έρχονται στο σχολείο; Εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία; (γιατί όχι)

Στο σχολείο που ήμουν πέρυσι, μπορεί ο διευθυντής να ήταν φωνακλάς και να με σόκαρε ο τρόπος του προς τα παιδιά, αλλά οι υποδιευθυντές ήταν εξαιρετικοί. Είχαν φροντίσει και είχαν οργανώσει προγράμματα Erasmus, ανταλλαγής μαθητών και εκπαιδευτικών με άλλες χώρες και στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων αυτών είχαν εμπλέξει τους γονείς των μεταναστών μαθητών. Όταν έρχονταν οι επισκέπτες στα δικά μας σχολεία να συναντηθούν και να αλληλεπιδράσουν με τα παιδιά, οι γονείς έστελναν κέρασματα, πίτες από τις δικές τους κουζίνες και υπήρχε μεγάλη συμμετοχή. Οι γονείς το είχαν ανάγκη, ήθελαν να συνεισφέρουν και να συμμετέχουν. Είχαν ανάγκη να ενταχθούν και αυτοί. Χρειάζονται και αυτοί ένα χαμόγελο, δεν χρειάζονται ρατσιστική αντιμετώπιση. Δηλαδή, όταν έρχεται ένας γονιός να ενημερωθεί για το παιδί του ή όταν καλείς έναν γονιό να τον ενημερώσεις για τις απουσίες του παιδιού του, χρειάζομαστε πάλι το χαμόγελο, μια αποδοχή, λιγότερα ίσως λόγια. Να είμαστε βέβαιοι πως θα γίνουν κατανοητά αυτά που λέμε στον γονιό και να ακούσουν.

15. Τι θα μπορούσε να γίνει ώστε να εμπλέκονται περισσότερο;

Νομίζω πως εμείς οι εκπαιδευτικοί καταρχάς πρέπει να είμαστε περισσότερο ευπροσήγοροι και να τους αποδεχόμαστε. Πρέπει, όπως υπάρχουν ώρες και μέρες ενημέρωσης, να νιώσουν ότι γίνονται αποδεκτοί όταν έρχονται να ενημερωθούν για το παιδί τους και εμείς να φροντίσουμε αυτά που θα τους λέμε να είναι με πιο απλά λόγια. Έβλεπα πολύ συχνά πως οι γονείς δεν γνώριζαν ελληνικά όταν έρχονταν να ενημερωθούν και όμως πολλοί εκπαιδευτικοί αρνούσαν να τους μιλήσουν στα αγγλικά. Επέμεναν να τους μιλήσουν στα ελληνικά και δυστυχώς με λίγο πιο περίπλοκα, σχεδόν ακαδημαϊκά ελληνικά. Να καλέσουμε τον γονιό, να θελήσει ο γονιός να έρθει, αλλά και εμείς να θέλουμε να του πούμε δύο λόγια, να επικοινωνήσουμε. Η επικοινωνία δεν είναι θέμα περιπλοκότητας γραμματικής, σύνταξης και λεξιλογίου.

16. Πιστεύετε ότι η κοινότητα των μεταναστών μαθητών παίζει ρόλο στην ένταξη των μαθητών;

Στη δική μου περίπτωση δεν είδα να παίζει κάποιο ρόλο εκεί που εγώ βρέθηκα αλλά σίγουρα γενικά κάθε ομάδα στην οποία συμμετέχουν οι άνθρωποι επηρεάζει τις επιλογές τους. Για παράδειγμα, υπήρχαν πολλά παιδιά από τις Φιλιππίνες και από χώρες της Ασίας που έχουν μουσικό αυτί και παραπάνω σχέση με τη μουσική τα οποία στα διαλείμματα θα εμπλέκονταν με τη μουσική, θα έκαναν μουσική με τα χέρια και τα πόδια τους. Ήταν σαν μικρές μπάντες στην αυλή. Στο σχολείο υπήρχε χορωδία και τους άρεσε πάρα πολύ παρόλο που οι δικοί τους ρυθμοί και οι ελληνικοί ρυθμοί που έκαναν δεν είχαν καμία σχέση και φυσικά έλαμπαν σε οτιδήποτε αγγλικό τραγουδούσαν ή έπαιζαν, γιατί έπαιζαν και μουσική κάποια από τα παιδιά αυτά. Ένα στοιχείο λοιπόν, θεωρώ πως ήταν η μουσική που είχε να κάνει με την κοινότητά τους, το background. Επίσης, νομίζω ότι κάποια παιδιά που είχα σε τμήματά μου προέρχονταν από κάποια εκκλησία προτεσταντική και συναντιόνταν και σε εκείνη την εκκλησία. Τους έλεγα εγώ για τα θρησκευτικά μας, τα συνέδεαν

μεταξύ τους με αυτά που έκαναν στη δική τους εκκλησία και τα έφερναν στην τάξη και ήταν αποδεκτό αυτό. Είχα παιδιά που ήταν μουσουλμάνοι και ο γονιός δεν κατάλαβε τι έπρεπε να κάνει ώστε το παιδί του να έχει απαλλαγή από τα θρησκευτικά. Δεν εξήγησε κανένας στο παιδί πως αφού θέλει να είναι μουσουλμάνος, δεν υπάρχει η ανάγκη για το μάθημα. Φαντάσου την έλλειψη πλαισίου και ενημέρωσης του γονιού. Όταν είχα μαθητές από άλλες θρησκείες και του ρωτούσα για παράδειγμα για τη νηστεία: πώς νηστεύετε; για ποιο λόγο; Τα περιλάμβανα στο μάθημα μου ως κάτι καλό, όχι ως κάτι διαφορετικό. Το θεωρώ πολύτιμη εμπειρία για όλους μας.

17. Έχει υπάρξει συνεργασία του σχολείου με την κοινότητα των μεταναστών σε κάποιο επίπεδο;

Υπήρχε στο πλαίσιο που ανέφερα προηγουμένως: όταν το σχολείο κάλεσε τους γονείς να ετοιμάσουν φαγητά τα οποία έφεραν οι ίδιοι ή τα παιδιά σε μια γιορτή στο πλαίσιο του προγράμματος Erasmus.

18. Πιστεύετε ότι μια πιο στενή σχέση σχολείου-κοινότητας θα επιδρούσε θετικά στην ένταξη των μαθητών;

Εννοείται. Αν υπάρχει αυτή η στενή σχέση, ουσιαστικά θα οδηγήσει στο να υπάρχει εμπιστοσύνη, εμπιστοσύνη στους δασκάλους, στο σχολείο, στην ελληνική κοινωνία. Θα βοηθούσε αυτούς τους ανθρώπους πολύ ώστε να ενταχθούν στα αλήθεια, να μην είναι επιφυλακτικοί.

19. Θα θέλατε να προσθέσετε κάτι;

Όχι, ευχαριστώ.