



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΚΑΙ ΤΕΧΝΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΜΟΥΣΙΚΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΑ»
ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ: «ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΟΤΙΚΗ ΜΟΥΣΙΚΗ»

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

**«Αντιλήψεις διαμεσολαβητών προγραμμάτων μουσικής και χορού για
ανήλικους πρόσφυγες σχετικά με την οργάνωση και το περιεχόμενο»**

Θεοδωρίδου Ελευθερία Ναυσικά

mms21031

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Στάμου Λελούδα

Θεσσαλονίκη, Ιανουάριος 2023

© 2023

Θεοδωρίδου Ελευθερία Ναυσικά

ALL RIGHTS RESERVED

Δηλώνω υπευθύνως ότι όλα τα στοιχεία σε αυτήν την εργασία τα απέκτησα, τα επεξεργάστηκα και τα παρουσιάζω σύμφωνα με τους κανόνες και τις αρχές της ακαδημαϊκής δεοντολογίας, καθώς και τους νόμους που διέπουν την έρευνα και την πνευματική ιδιοκτησία.

Δηλώνω επίσης υπευθύνως ότι, όπως απαιτείται από αυτούς τους κανόνες, αναφέρομαι και παραπέμπω στις πηγές όλων των στοιχείων που χρησιμοποιώ και τα οποία δεν συνιστούν πρωτότυπη δημιουργία μου.

Ευχαριστίες

Η ερευνητική αυτή προσπάθεια αποτέλεσε ένα ταξίδι στη μάθηση με πολλούς συντρόφους και συντρόφισσες. Ευχαριστώ βαθιά τον καθένα και την καθεμία τους για τον ξεχωριστό τρόπο που με στήριξαν.

Ευχαριστώ την επιβλέπουσα κα. Στάμου για τη συμβολή της, καθώς και όλες/ους τις/τους συμμετέχουσες/οντες στην παρούσα έρευνα για τη πρόθεση και την εμπιστοσύνη.

Ευχαριστώ ιδιαίτερα την καθηγήτριά μου Ολυμπία Αγαλιανού που με την ειλικρινή στάση, την καθαρή κρίση και την αγάπη της με καθοδήγησε σε όλο αυτό το ταξίδι. Η συμβολή της ήταν τεράστια και το εκτιμώ βαθιά.

Ευχαριστώ τον πατέρα μου Νίκο και τη Δήμητρα για την έμπνευση και τη φροντίδα, καθώς και τα αδέρφια μου Φοίβο και Ερμή για τη στήριξη και την παρέα.

Ευχαριστώ το Λάμπρο που ξέρει να αγαπάει εμπράκτως και οδηγεί όσο γράφω.

Ευχαριστώ την Κέλυ που είναι πάντα εδώ και μεταμορφώνει το άγχος μου σε δύναμη.

Ευχαριστώ το Ποετάκι (Café Poeta) και τους ανθρώπους του που πλαισίωσαν ως κοινότητα κάθε ιδέα και κάθε λέξη της διπλωματικής αυτής εργασίας.

Ευχαριστώ τους ανθρώπους μου που με συνοδεύουν σε ό,τι ζω και κρατούν ενεργή τη σκέψη μου και την επιθυμία για ζωή και μάθηση.

Πίνακας περιεχομένων

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	4
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	7

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΚΑΙ ΕΝΝΟΙΕΣ ΓΥΡΩ ΑΠΟ ΤΟ ΠΡΟΣΦΥΓΙΚΟ ΖΗΤΗΜΑ.....	11
1.1. Προσφυγική ιδιότητα	11
1.2. Κοινωνική ταυτότητα προσφύγων.....	16
1.2.1. Κοινωνικός αποκλεισμός προσφύγων.....	18
1.3. Κοινωνική ενσωμάτωση/συμπερίληψη προσφύγων και κοινωνική συνοχή.....	20
1.4. Ανήλικοι πρόσφυγες: προκλήσεις και ανάγκες.....	24
2 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	27
2.1. Πολυπολιτισμικότητα, διαπολιτισμικότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	27
3 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η ΜΟΥΣΙΚΗ ΚΑΙ Ο ΧΟΡΟΣ ΩΣ ΚΟΙΝΟΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΕΣ.....	31
3.1. Χορός και μουσική ως κοινωνικές τέχνες και η μεταξύ τους σχέση.....	31
3.2. Κοινοτικές τέχνες.....	34
3.2.1. Κοινοτική μουσική και κοινοτικός χορός.....	39
3.2.2. Σχέση συντονιστών – συμμετεχόντων.....	51
3.3. Μουσική και χορός ως μέσα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	55
4 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ.....	57
4.1. Διαπολιτισμική εκπαίδευση και ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.....	57
4.2. Εκπαίδευση προσφύγων: προβλήματα και δυσκολίες.....	61
5 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΜΕ ΜΟΥΣΙΚΟ ΚΑΙ ΧΟΡΕΥΤΙΚΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΣΕ ΑΝΗΛΙΚΟΥΣ ΠΡΟΣΦΥΓΕΣ.....	66
5.1. Ανασκόπηση επιλεγμένων ερευνών.....	69
5.1.1. Έρευνες κοινοτικών μουσικοχορευτικών παρεμβάσεων.....	69
5.1.2. Έρευνες μουσικών παρεμβάσεων.....	74
5.1.3. Έρευνα με παρέμβαση βασισμένη στην κίνηση.....	76
5.2. Συμπεράσματα βιβλιογραφικής ανασκόπησης.....	77

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΕΠΙΛΟΓΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ.....	84
1.1. Μεθοδολογία.....	84
1.2. Επιλογή μεθόδου συλλογής και ανάλυσης δεδομένων.....	85

2° ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΧΡΟΝΟΔΙΑΓΡΑΜΜΑ.....	91
3° ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	92
4° ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ.....	96
4.1. Σκοπός.....	96
4.1.1. Σκοπός και στόχοι.....	96
4.1.2. Φιλοσοφία και επιρροές.....	100
4.2. Περιεχόμενο.....	103
4.2.1. Περιεχόμενο και δομή.....	103
4.2.2. Προτιμήσεις και παραδείγματα δραστηριοτήτων.....	107
4.3. Διδακτική προσέγγιση.....	108
4.3.1. Μέθοδοι και τεχνικές.....	108
4.3.2. Διδακτικά μέσα και υλικά.....	110
4.4. Προσωπική θεώρηση.....	112
4.4.1. Προσωπικές αντιλήψεις.....	112
4.4.1.α. Αντιλήψεις για το προσφυγικό ζήτημα.....	112
4.4.1.β. Δυσκολίες και ανομοιογένεια του προσφυγικού πληθυσμού... ..	114
4.4.1.γ. Αντιλήψεις για τις στάσεις και πρακτικές ενός αποτελεσματικού διαμεσολαβητή.....	117
4.4.2. Ανάγκη ή επιθυμία ως κίνητρο για συμμετοχή.....	120
4.4.2.α. Ανάγκη ή επιθυμία ως κίνητρο δραστηριοποίησης διαμεσολαβητών.....	120
4.4.2.β. Κίνητρα συμμετοχής των ανήλικων προσφύγων.....	125
4.4.3. Η περιπέτεια της συνάντησης.....	129
4.4.3.α. Αντιμετώπιση/προσέγγιση των μαθητών.....	129
4.4.3.β. Επίδραση και αλληλεπίδραση.....	131
4.4.4. Αναστοχασμός.....	135
4.5. Εμπειρία στο πεδίο.....	137
4.5.1. Βιωμένα συναισθήματα.....	138
4.5.2. Αναθεώρηση πρακτικών και στάσεων.....	141
4.6. Πλαίσιο.....	142
4.6.1. Συνθήκες και πρόσβαση στο πεδίο.....	142
4.6.2. Υποστηρικτικό δίκτυο ανθρώπων.....	145
5° ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	146
5.1. Ευρύτερες επιδιώξεις και οι ειδικοί στόχοι.....	146

5.2. Οργάνωση και περιεχόμενο προγραμμάτων.....	150
5.2.1. Οργανωμένα πλαίσια.....	150
5.2.2. Άτυπα πλαίσια.....	151
5.2.3. Ποιοτικά στοιχεία των προγραμμάτων σε τυπικά και άτυπα πλαίσια.....	152
5.3. Προκλήσεις-δυσκολίες και τρόποι αντιμετώπισης.....	157
5.3.1. Κοινωνικά-πολιτικά ζητήματα.....	157
5.3.2. Διαμεσολαβητές.....	157
5.3.3. Μαθητές.....	159
5.3.4. Πλαίσιο.....	163
5.4. Στοιχεία που διασφαλίζουν την επιτυχία ενός προγράμματος.....	164
5.4.1. Προσανατολισμός προγραμμάτων.....	164
5.4.2. Στάσεις και πρακτικές διαμεσολαβητή.....	164
5.4.3. Σχέσεις.....	169
5.4.4. Διάρκεια και κανονικότητα των συναντήσεων.....	170
6° ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΠΡΟΣ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ.....	172
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	174

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι γεωπολιτικές αλλαγές των τελευταίων δεκαετιών μετέτρεψαν την Ελλάδα σε χώρα υποδοχής μεγάλου αριθμού μεταναστών και προσφύγων. Το φαινόμενο πήρε μεγάλες διαστάσεις μετά το 2015 με την απότομη αύξηση των προσφυγικών ροών. Στην προσπάθεια αντιμετώπισης της κατάστασης αναπτύχθηκαν τυπικά και άτυπα πλαίσια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτό αναπτύχθηκαν πρακτικές κοινοτικών τεχνών (community arts), οι οποίες απευθύνονται κυρίως σε ευπαθείς κοινωνικά ομάδες, όπως οι πρόσφυγες, με στόχο την προαγωγή της ευημερίας τους. Η παρούσα έρευνα έχει ως στόχο τη διερεύνηση απόψεων έμπειρων διαμεσολαβητών σε σχέση με την οργάνωση και το περιεχόμενο κοινοτικών προγραμμάτων και παρεμβάσεων μουσικής ή/και χορού που απευθύνονται σε ανήλικους πρόσφυγες. Αποτελεί μια πρώτη προσέγγιση ενός θέματος που έχει διερευνηθεί ελάχιστα στην Ελλάδα από αυτή την οπτική. Επιλέχθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη ως μέσο συλλογής δεδομένων και η επαγωγή ανάλυση ως μέθοδος επεξεργασίας, επιδιώκοντας μια σε βάθος μελέτη σχετικά με τη στοχοθεσία, την οργάνωση και το περιεχόμενο προγραμμάτων βασισμένων στη μουσική ή/και το χορό, όπως και τις προκλήσεις και δυσκολίες που απαντώνται στο πεδίο εκπαίδευσης ανήλικων προσφύγων. Σύμφωνα με τα συμπεράσματα της έρευνας, οι διαμεσολαβητές εστιάζουν στους κοινωνικο-συναισθηματικούς στόχους, ανεξάρτητα από τα μέσα και το περιεχόμενο που ποικίλει. Ο κοινωνικο-συναισθηματικός προσανατολισμός, η διάρκεια και η συχνότητά τους, καθώς και η εποικοδομητική συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ των εμπλεκόμενων συντελεστών, επηρεάζουν θετικά τη διεξαγωγή τους και συμβάλουν στην επιτυχία τους. Η ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε την ποιότητα της στάσης του διαμεσολαβητή ως καθοριστικό παράγοντα της επιτυχίας ενός τέτοιου προγράμματος. Επιπρόσθετα, διαπιστώνεται ότι ο κριτικός αναστοχασμός αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την ποιότητα της σχέσης διαμεσολαβητή-μαθητή. Οι κυριότερες δυσκολίες του πεδίου, όπως προέκυψαν από την ανάλυση, αφορούν σε κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα, προκαταλήψεις και διαμορφωμένες

αντιλήψεις που επηρεάζουν τη στάση των διαμεσολαβητών, διαχείριση συναισθηματικών δυσκολιών, πρακτικά ζητήματα, καθώς και σε ζητήματα προβληματικής επικοινωνίας και συνεργασίας με το ευρύτερο πλαίσιο. Παρότι τα ερευνητικά αποτελέσματα δεν έχουν τη δυνατότητα γενίκευσης, εμπλουτίζουν και ενισχύουν το γενικότερο επιστημονικό διάλογο σχετικά με πρακτικές κοινοτικής μουσικής και χορού και βοηθούν στην αξιοποίησή τους με αποτελεσματικότερο τρόπο. Επιπρόσθετα, μέσα από την παρούσα έρευνα αναδύονται ουσιαστικά ερωτήματα για την περαιτέρω διερεύνηση του θέματος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και τη συμβολή της κοινοτικής μουσικής σε αυτή.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι αλλαγές των τελευταίων δεκαετιών σε γεωπολιτικό επίπεδο οδήγησαν σε μια πολυπολιτισμική ελληνική πραγματικότητα, με την Ελλάδα να αποτελεί χώρο υποδοχής χιλιάδων μεταναστών και προσφύγων κάθε χρόνο. Ειδικότερα, ο πόλεμος στη Συρία αύξησε τις ροές προσφύγων στον ελλαδικό χώρο, με κορύφωση τα έτη 2015-2016, διάστημα στο οποίο τοποθετείται χρονικά η προσφυγική κρίση (ΓΓΕΕΕ, 2017). Η προσφυγική κρίση αποτελεί ένα περίπλοκο φαινόμενο, καθώς οι προσφυγικές ροές αναμειγνύονται με τις μεταναστευτικές και χιλιάδες άτομα βρίσκονται σε κατάσταση αναμονής σε δομές φιλοξενίας έως ότου να ρυθμιστεί η κατάσταση έγκρισης ασύλου από την πολιτεία. Ταυτόχρονα, η οικονομική και κοινωνικοπολιτική κρίση που αντιμετωπίζει η Ελλάδα την τελευταία δεκαετία οδήγησε σε μέτρα λιτότητας και περικοπές χρηματοδότησης κοινωνικών προγραμμάτων, δυσχεραίνοντας την πρόσβαση των προσφύγων στις δημόσιες υπηρεσίες, κατάλληλη στέγη, υγειονομική περίθαλψη και εκπαίδευση και εντείνοντας τον κοινωνικό αποκλεισμό τους (European Commission, 2018).

Το 2020 περίπου 82,4 εκατομμύρια άνθρωποι αναγνωρίστηκαν ως αναγκαστικά εκτοπισμένοι (forced displaced)¹, αριθμός που δηλώνει το μέγεθος του προβλήματος, καθώς ένας στους 78 ανθρώπους έχει βιώσει ξεριζωμό (UNHCR, 2021). Σε αυτούς περιλαμβάνονται 26,4 εκατομμύρια πρόσφυγες, από τους οποίους περίπου οι μισοί είναι ανήλικα παιδιά και έφηβοι που κατά κύριο λόγο προέρχονται από τη Συρία, τη Βενεζουέλα, το Αφγανιστάν, το Νότιο Σουδάν και τη Μιανμάρ (UNHCR, 2021). Η προσφυγική πραγματικότητα συνεχίζει να διαμορφώνει ειδικές οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες, καθιστώντας ολοένα εντονότερη

¹ Η Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες δεν χρησιμοποιεί τον όρο «μετανάστης» για να αναφερθεί σε ανθρώπους που αναγκάζονται να τραπούν σε φυγή, αλλά τον όρο «αναγκαστικά εκτοπισμένος», ο οποίος συμπεριλαμβάνει τους πρόσφυγες, τους αιτούντες άσυλο και τα εσωτερικά εκτοπισμένα άτομα και τους ανιθαγενείς. Για περισσότερες πληροφορίες: <https://www.unhcr.org/gr/7447-%CE%BF%CE%B9-%CE%B1%CE%BD%CE%B1%CE%B3%CE%BA%CE%B1%CF%83%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC-%CE%B5%CE%BA%CF%84%CE%BF%CF%80%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%AD%CE%BD%CE%BF%CE%B9-%CE%BE%CE%B5%CF%80%CE%AD%CF%81%CE%B1%CF%83.html>

την ανάγκη να ληφθούν μέτρα για την κοινωνική συνοχή και συμπερίληψη των περιθωριοποιημένων αυτών πληθυσμών.

Οι τέχνες της μουσικής και του χορού φαίνεται ότι μπορούν να συμβάλουν στην ανθρώπινη επικοινωνία, αλληλεπίδραση και ευημερία (Στάμου και συν., 2018). Από τις απαρχές της ανθρώπινης ιστορίας η μουσική και ο χορός αποτελούν μέσα έκφρασης και επικοινωνίας, ενώ ως κοινωνικές τέχνες μπορούν να λειτουργήσουν προς όφελος της ατομικής ανάπτυξης, της κοινωνικής συνοχής και της ειρηνικής συνύπαρξης και ανταλλαγής μεταξύ ανθρώπων με διαφορετικό υπόβαθρο (Agalianou, 2021). Στο πλαίσιο αναγνώρισης της σημασίας των τεχνών για την κοινωνική ευημερία αναπτύχθηκαν πρακτικές κοινοτικών τεχνών/community arts (Στάμου και συν., 2018), οι οποίες απευθύνονται κυρίως σε ευπαθείς κοινωνικά ομάδες. Σήμερα οι κοινοτικές τέχνες αποτελούν ένα διακριτό πεδίο πράξης και επιστημονικής έρευνας, το οποίο έχει ως κύριο στόχο την επίλυση κοινωνικών προβλημάτων και την επίτευξη της κοινωνικής ενσωμάτωσης και συνοχής (Fredrikson et al., 2009· Rinta et al., 2011· Welch et al., 2014).

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η σε βάθος διερεύνηση και μελέτη απόψεων και αντιλήψεων διαμεσολαβητών με εμπειρία σε κοινοτικά προγράμματα/παρεμβάσεις μουσικής και χορού, τα οποία απευθύνονται σε ανήλικους πρόσφυγες. Πιο συγκεκριμένα, διερευνάται η στοχοθεσία, η οργάνωση και το περιεχόμενο αυτών. Ως μέθοδος συλλογής δεδομένων επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη και ως μέθοδος ανάλυσης η θεματική ανάλυση. Στόχοι της έρευνας είναι να εντοπιστούν κοινά και διαφορετικά σημεία, δυσκολίες και πρακτικές, ώστε να διατυπωθούν πιθανές κατευθύνσεις για την οργάνωση παρόμοιων προγραμμάτων. Τα ερευνητικά ερωτήματα διατυπώνονται ως εξής:

1. Ποιες είναι οι ευρύτερες επιδιώξεις και οι ειδικοί στόχοι των διαμεσολαβητών που οργανώνουν προγράμματα και παρεμβάσεις με

μουσικό και χορευτικό περιεχόμενο και απευθύνονται σε ανήλικους πρόσφυγες;

2. Ποια είναι η οργάνωση που ακολουθούν και ποιο το περιεχόμενο που επιλέγουν οι διαμεσολαβητές;
3. Ποιες είναι οι σημαντικότερες προκλήσεις και δυσκολίες που προκύπτουν και με ποιον τρόπο αντιμετωπίζονται;
4. Ποια στοιχεία διασφαλίζουν την επιτυχία ενός προγράμματος σύμφωνα με τους διαμεσολαβητές;

Η παρούσα εργασία αποτελείται από δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Στο πρώτο μέρος αρχικά, παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο. Συγκεκριμένα, στο 1^ο-4^ο κεφάλαιο γίνεται προσπάθεια εννοιολογικού προσδιορισμού των όρων που σχετίζονται με το θέμα σύμφωνα με τα σύγχρονα δεδομένα. Στο 5^ο κεφάλαιο ακολουθεί ανασκόπηση επιλεγμένων ερευνών από την επιστημονική αρθρογραφία και βιβλιογραφία σχετικά με προγράμματα και παρεμβάσεις βασισμένες στη μουσική ή/και χορό που απευθύνονται σε ανήλικους πρόσφυγες. Στο δεύτερο μέρος εξελίσσεται το ερευνητικό μέρος της μελέτης, το οποίο περιλαμβάνει την παρουσίαση της μεθοδολογίας, τη διεξαγωγή της έρευνας, την ανάλυση και παρουσίαση των δεδομένων, τα συμπεράσματα και τη συζήτηση πάνω σε αυτά.

Η επιλογή του παρόντος θέματος προέκυψε από το ιδιαίτερο ενδιαφέρον της ερευνήτριας για τις τέχνες του χορού και της μουσικής, παράλληλα με τον εντοπισμό του πολλαπλασιασμού των ξενοφοβικών και ρατσιστικών συμπεριφορών στην Ελλάδα μετά από την οικονομική κρίση του 2011. Η παρούσα μελέτη αποσκοπεί στο να συνεισφέρει στον προβληματισμό και στην επιστημονική συζήτηση για την αρτιότερη οργάνωση και πραγματοποίηση προγραμμάτων μουσικής και χορού για ανήλικες πρόσφυγες. Μέσα από τη σε βάθος διερεύνηση των εμπειριών των έμπειρων συντονιστών, επιδιώκεται ο εντοπισμός κοινών σημείων και διαφοροποιήσεων, έτσι ώστε να προκύψουν προτάσεις που θα

ωφελήσουν όσες και όσους επιθυμούν να ασχοληθούν με την εκπαίδευση προσφύγων
καθώς και κάθε ερευνητή και εκπαιδευτικό.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΚΑΙ ΕΝΝΟΙΕΣ ΓΥΡΩ ΑΠΟ ΤΟ ΠΡΟΣΦΥΓΙΚΟ ΖΗΤΗΜΑ

1.1. Προσφυγική ιδιότητα

Σύμφωνα με τη σύμβαση της Γενεύης (1951), ως πρόσφυγας ορίζεται κάθε άτομο που αναγκάζεται να εγκαταλείψει τη χώρα καταγωγής του για να διαφύγει από ένοπλες συρράξεις ή καταστάσεις γενικευμένης βίας, καθώς επίσης και ως συνέπεια του δικαιολογημένου φόβου δίωξης για λόγους φυλής, θρησκείας, εθνικότητας, κοινωνικής τάξης ή πολιτικών πεποιθήσεων (UNHCR, 2010). Τα άτομα αυτά αδυνατούν ή δεν επιθυμούν εξαιτίας του εν λόγω φόβου να επιστρέψουν στη χώρα υπηκοότητάς τους, ενώ επίσης δικαιούνται άσυλο και διεθνή προστασία από τη χώρα υποδοχής (Edwards, 2016· UNHCR, 2010).

Η ιδιότητα του πρόσφυγα διαφοροποιείται από αυτή του μετανάστη, ως προς το γεγονός ότι η απόφαση φυγής αφορά σε παράγοντες ώθησης από τη χώρα καταγωγής, παρά σε παράγοντες έλξης από τη χώρα φιλοξενίας (Ghanem, 2003). Παρότι δεν πρόκειται για εύκολη επιλογή, η μετακίνηση των μεταναστών παραμένει μία προσωπική ελεύθερη απόφαση που στην περίπτωση των προσφύγων δεν υφίσταται (Hein, 1993· Edwards, 2016· Agalianou, 2021). Στην ουσία, συνηθισμένοι άνθρωποι γίνονται πρόσφυγες, όταν άμεσα ή έμμεσα εξαναγκάζονται να εγκαταλείψουν το σπίτι τους λόγω μιας αρνητικά προσκείμενης προς τους ίδιους πολιτικοκοινωνικής κατάστασης ή/και στρατιωτικής επέμβασης και να αναζητήσουν καταφύγιο σε άλλη χώρα (Paradopoulos, 2007). Στην προσπάθειά τους να αναζητήσουν καλύτερους όρους διαβίωσης, τρέπονται σε φυγή αντιδρώντας σε μια αφόρητη κατάσταση, καθώς ο δεσμός εμπιστοσύνης ανάμεσα σε αυτούς και την εγχώρια κυβέρνηση έχει διακοπεί (Ghanem, 2003· Kunz, 1981).

Ωστόσο, πέραν της εξαναγκαστικής φύσεως της φυγής, η προσφυγική ιδιότητα δεν συνεπάγεται περεταίρω ομοιότητες μεταξύ του προσφυγικού πληθυσμού. Οι πρόσφυγες προέρχονται από ποικίλες εμπόλεμες χώρες και ορισμένες φορές συμβαίνει να υπάρχει εχθρότητα ως προς τις μεταξύ τους σχέσεις (ΕΕ ΥΠΠΕΘ, 2017· Agalianou, 2018· Agalianou, 2021). Στην ουσία, αποτελούν έναν ετερογενή πληθυσμό και παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές ως προς το εθνικό, γλωσσικό, πολιτισμικό, μορφωτικό και οικονομικό τους κεφάλαιο (ΕΕ ΥΠΠΕΘ, 2017· Agalianou, 2018· Agalianou, 2021). Διαφορές υφίστανται ακόμη ως προς τα βιώματα που απέκτησαν κατά την εμπόλεμη κατάσταση και τον αναγκαστικό εκτοπισμό.

Κάθε άνθρωπος διαφέρει ως προς το πώς διαμορφώνει την ταυτότητά του και κατά πόσο ενστερνίζεται τις κυρίαρχες απόψεις του κοινωνικού του περιβάλλοντος. Έτσι, ο τρόπος που βιώνεται η προσφυγιά εξαρτάται από τους συναισθηματικούς δεσμούς και τον βαθμό αποδοχής ή περιθωριοποίησης που το κάθε άτομο απολάμβανε στη χώρα καταγωγής του (Kunz, 1981). Στην ίδια βάση, ο κάθε πρόσφυγας αποτελεί μοναδική περίπτωση όσον αφορά το βαθμό και τον τρόπο που «τραυματίζεται» από καταστάσεις βίας. Σύμφωνα με τον Papadopoulos (2007), με τη χρήση του όρου τραυματικά γεγονότα (traumatic events), δεν υπολογίζεται η υποκειμενική πρόσληψη μιας εμπειρίας και προκύπτει ο κίνδυνος αντιμετώπισης των προσφύγων ως μια ομοιογενή ομάδα με κοινό χαρακτηριστικό την ψυχοπαθολογία. Αντίστοιχα, ο όρος «προσφυγικό τραύμα» (refugee trauma) συνεπάγεται ότι το σύνολο των προσφύγων φέρουν ψυχικό ή ψυχοπαθολογικό τραύμα. Ο ίδιος προτείνει τον όρο «εν δυνάμει τραυματικές εμπειρίες» (traumatizing experiences for some persons), υποστηρίζοντας ότι η πρόσληψη, η αντίδραση και η ψυχολογική επίπτωση μίας εμπειρίας αποτελεί εξατομικευμένη υπόθεση κι έτσι η ύπαρξη και ο βαθμός του τραύματος διαφέρει από άτομο σε άτομο.

Σε ένα ευρύτερο όμως πλαίσιο, όλοι οι πρόσφυγες βιώνουν το πλήγμα της απώλειας και του ξεριζωμού με αποτέλεσμα να φέρουν μια αίσθηση «αποπροσανατολισμού». Όλοι οι πρόσφυγες φέρουν σε ένα βαθμό συναισθήματα δυσφορίας και αναστάτωσης, τα οποία δεν αποκλείεται να εξελιχθούν σε σοβαρότερα προβλήματα διαταραχών (Paradopoulos, 2007). Επιπρόσθετα, το γεωγραφικό τοπίο, η γειτονιά, η μητρική γλώσσα, οι ομάδες που ανήκουν οι άνθρωποι, αποτελούν αδιαχώριστο κομμάτι της ταυτότητάς τους. Στην περίπτωση των προσφύγων, η βάση αυτή διαταράσσεται και τη θέση της παίρνει ένα μείγμα συναισθημάτων νοσταλγίας, πόνου και αναταραχής που οφείλεται στην έλλειψη της θεμελιώδους αίσθησης της εστίας (Paradopoulos, 2018).

Οι άνθρωποι που φέρουν την προσφυγική ιδιότητα αντιμετωπίζουν, επίσης, κοινές δυσκολίες κατά τη μετατόπισή τους από τη χώρα καταγωγής στη χώρα υποδοχής. Ο Kunz (1981) εντοπίζει τρεις φάσεις κατά τη διάρκεια της προσφυγικής διαδρομής: την απόφαση, τη φυγή και τη μετεγκατάσταση. Στην πρώτη φάση που προηγείται της φυγής (pre-flight), οι εν δυνάμει πρόσφυγες αναγκάζονται να εγκαταλείψουν τον τόπο τους εξαιτίας των δυσχερών συνθηκών που βιώνουν εκεί. Σε αυτές συγκαταλέγονται τα σκληρά βιώματα του πολέμου, καθώς και εκμετάλλευση ή κακοποίηση με πιο ευάλωτα τα ορφανά προσφυγόπαιδα (ΕΕ ΥΠΠΕΘ, 2017· UNHCR, 2019). Στη δεύτερη φάση, τη φυγή (flight), οι πρόσφυγες πραγματοποιούν μεγάλα ταξίδια, στα οποία έρχονται σε επαφή με αντιξοότητες διακινδυνεύοντας ακόμα και την ίδια τους τη ζωή. Συχνά αναγκάζονται να προσαρμοστούν σε συνθήκες παρατεταμένης κράτησης και άθλιας διαβίωσης, με αποτέλεσμα να επικεντρώνονται αποκλειστικά στην κάλυψη των βασικών τους αναγκών (νερό, τροφή, στέγη). Στην τελευταία φάση της μετεγκατάστασης (post-flight), οι πρόσφυγες καλούνται να προσαρμοστούν σε έναν νέο τρόπο ζωής και κουλτούρας (Kunz, 1981).

Ο βαθμός που οι πρόσφυγες μπορούν να είναι λειτουργικοί χωρίς την παροχή βοήθειας και υποστήριξης είναι ανάλογη με τον βαθμό της ψυχικής τους ανθεκτικότητας

(Papadopoulos, 2007). Η ψυχική ανθεκτικότητα αποτελεί ένα *ψυχολογικό αμυντικό μηχανισμό* (psychological immune system) (Papadopoulos, 2007) δηλαδή έναν ισοσταθμιστικό παράγοντα απέναντι στις δυσκολίες και τις προκλήσεις. Ειδικότερα, η ψυχική ανθεκτικότητα παρουσιάζει μια διπλή διάσταση: την ατομική και τη συλλογική. Η ατομική διάσταση ταυτίζεται με την ικανότητα των προσώπων να διαχειρίζονται ψυχολογικά, κοινωνικά, πολιτισμικά ή φυσικά ερεθίσματα προς όφελος της προσωπικής τους ευημερίας (Ungar, 2008). Από την άλλη πλευρά η κοινωνική διάσταση αναφέρεται στη στενή σχέση και αλληλεπίδραση ατομικότητας και συλλογικότητας, καθώς οι κοινωνικοπολιτισμικοί παράγοντες φαίνεται να παίζουν σημαντικό ρόλο στον τρόπο και το βαθμό ανάπτυξης της ψυχικής ανθεκτικότητας (Ungar, 2008). Άλλα στοιχεία που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της συγκεκριμένης ποιότητας είναι η δημιουργία δεσμών, η συμμετοχή σε δραστηριότητες κατά τις οποίες εισπράττουν αποδοχή από τους άλλους, καθώς και σε δραστηριότητες που εκπληρώνουν με επιτυχία, ενδυναμώνοντας έτσι το αίσθημα της αυτοεκτίμησης (Altschuler et al., 2002).

Είναι λοιπόν φανερό ότι οι πρόσφυγες είναι μία από τις Ευπαθείς/Ευάλωτες Κοινωνικά Ομάδες (ΕΚΟ), καθότι βρίσκονται στο περιθώριο και τείνουν να στερούνται μιας σειράς από αδιαμφισβήτητα δικαιώματα, τα οποία επηρεάζουν την ποιότητα ζωής τους. Σύμφωνα με το άρθρο 1 παρ. 4 του Νόμου 4019/2011 (ΦΕΚ 216 Α΄) σχετικά με την Κοινωνική Οικονομία και Κοινωνική Επιχειρηματικότητα, ευάλωτες ή ευπαθείς ομάδες πληθυσμού νοούνται

«...οι κοινωνικές ομάδες πληθυσμού, των οποίων η συμμετοχή στην κοινωνική και οικονομική ζωή δυσχεραίνεται, είτε εξαιτίας κοινωνικών και οικονομικών προβλημάτων ή σωματικών ή ψυχικών διαταραχών, είτε εξαιτίας απρόβλεπτων γεγονότων, τα οποία επηρεάζουν την εύρυθμη λειτουργία της τοπικής ή ευρύτερα περιφερειακής οικονομίας»

Ο Συνήγορος του Πολίτη περιγράφει τις ΕΚΟ ως ομάδες πληθυσμού ή τα άτομα που έχουν περιορισμένη ή καθόλου πρόσβαση σε κοινωνικά και δημόσια αγαθά και δυσκολεύονται ή αδυνατούν να αποκτήσουν ποιότητα ζωής σε πολλούς τομείς της καθημερινότητας (πρόσβαση στην αγορά εργασίας, την εκπαίδευση, την ιατρική περίθαλψη, κοινωνική ασφάλιση, ικανοποιητικό εισόδημα, στέγη και γενικότερα αξιοπρεπείς συνθήκες διαβίωσης) (Συνήγορος του Πολίτη, χ.χ.). Σύμφωνα με τον ορισμό που δίνει ο Νόμος 4019/2011 για την Κοινωνική Οικονομία και Κοινωνική Επιχειρηματικότητα, στις ΕΚΟ ανήκουν «οι ομάδες του πληθυσμού, των οποίων η συμμετοχή στην κοινωνική και οικονομική ζωή δυσχεραίνεται, είτε εξαιτίας κοινωνικών και οικονομικών προβλημάτων, είτε εξαιτίας σωματικής ή ψυχικής ή νοητικής ή αισθητηριακής αναπηρίας, είτε εξαιτίας απρόβλεπτων γεγονότων, τα οποία επηρεάζουν την εύρυθμη λειτουργία της τοπικής ή ευρύτερα περιφερειακής οικονομίας». Συνεπώς, ο όρος περιγράφει ομάδες ανθρώπων που πλήττονται από κοινωνικό αποκλεισμό και δυσκολεύονται να συμμετέχουν ισότιμα στην αγορά εργασίας και κατ' επέκταση στην κοινωνία. Ερχόμενοι αντιμέτωποι με ποικίλες δυσκολίες, οι άνθρωποι αυτοί συχνά οδηγούνται σε βαθύτερο κοινωνικό αποκλεισμό, όπως η χαμηλού επιπέδου εκπαίδευση και η ανεργία (European Parliament Think Tank, 2016).

Στον Νόμο 4019/2011 οι ΕΚΟ διακρίνονται σε δύο κατηγορίες: τις 'ευάλωτες ομάδες πληθυσμού' και τις 'ειδικές ομάδες πληθυσμού'. Η πρώτη κατηγορία αφορά τις ομάδες που η ένταξή τους στην κοινωνική και οικονομική ζωή εμποδίζεται από σωματικά και ψυχικά αίτια ή λόγω παραβατικής συμπεριφοράς. Ενδεικτικά συμπεριλαμβάνει άτομα με ψυχικές και σωματικές αναπηρίες, νοητική υστέρηση, προβλήματα ψυχικής υγείας, εξαρτημένους ή απεξαρτημένους από ουσίες, οροθετικούς, φυλακισμένους/αποφυλακισμένους, ανήλικους παραβάτες (Παυλίδου, χ.χ.). Η δεύτερη κατηγορία αφορά ομάδες ανθρώπων που βρίσκονται σε μειονεκτική θέση όσον αφορά την κοινωνική τους ένταξη στην αγορά εργασίας λόγω οικονομικών, κοινωνικών και πολιτισμικών παραγόντων. Μεταξύ άλλων περιλαμβάνει γυναίκες θύματα κακοποίησης, ανέργους (νέους, μακροχρόνιους άνω των 45 ετών,

γυναίκες), αναλφάβητους, μονογονεϊκές και πολύτεκνες οικογένειες, άτομα με θρησκευτικές ιδιαιτερότητες, κατοίκους απομακρυσμένων ορεινών και νησιωτικών περιοχών, ρομά/τσιγγάνους, πρόσφυγες, μετανάστες, παλινοστούντες και άτομα με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, θύματα εμπορίας (trafficking), πληγέντες από μεγάλες φυσικές καταστροφές, ηλικιωμένους σε απομόνωση (Μπαλούρδος κ.ά., 2014· European Parliament Think Tank, 2016· Παυλίδου, χ.χ.). Ωστόσο, κοινωνικά αποκλεισμένο θεωρείται κάθε άτομο που για οποιονδήποτε λόγο απομονώνεται από τον κοινωνικό, οικονομικό, επαγγελματικό ιστό, ανεξάρτητα εάν εμπίπτει ή όχι σε μία από τις παραπάνω κατηγορίες.

1.2. Κοινωνική ταυτότητα προσφύγων

Η οικοδόμηση της ταυτότητας του ατόμου βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με το κοινωνικό του πλαίσιο, καθώς αποκτάται μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση (Vygotsky & Cole, 1978). Ο εαυτός αποτελεί *«μια κατασκευή κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, κουλτούρας και πολιτικών αποφάσεων που εσωτερικεύονται από το άτομο»* (Bareka et al., 2019, σ. 85). Συγκεκριμένα, οι άνθρωποι τείνουν να εσωτερικεύουν τις κοινωνικοπολιτισμικές και πολιτικές εμπειρίες με τρόπο που αυτές *«δεν μπορούν να διαφοροποιηθούν από την αίσθηση του εαυτού»* (Bareka et al., 2019, σ. 85). Οι κοινωνικοπολιτικές εμπειρίες μπορούν να έχουν θετικό ή αρνητικό πρόσημο και αξιολογούνται από τα άτομα ανάλογα το περιεχόμενό τους (Bareka et al., 2019). Όπως προκύπτει από τον ορισμό της προσφυγικής ιδιότητας, στην περίπτωση των προσφύγων, η αρνητική αξιολόγηση των αναπαραστάσεων αφορά τόσο την χώρα προέλευσης, όσο και τη χώρα υποδοχής (UNHCR, 2010· Edwards, 2016). Συγκεκριμένα, ο προσφυγικός πληθυσμός στερείται της πολιτικής προστασίας από τη χώρα καταγωγής, ενώ ταυτόχρονα αντιμετωπίζει διακρίσεις και αναξιοπρεπείς συνθήκες διαβίωσης στην κοινωνία υποδοχής

Δεδομένου της κοινωνικοπολιτικής επιρροής, η διαδικασία διαμόρφωσης της ταυτότητας δεν πρέπει να θεωρείται αμετάβλητη εις στο διηνεκές (Γκόβαρης, 2002). Όπως

αναφέρει ο Volgsten (2014,) «οι ταυτότητες δεν είναι φυσικά προδιαγεγραμμένες» (σ. 119) και αφορούν όχι μόνο σε όσα εμπεριέχουν αλλά και σε όσα αποκλείουν. Οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται την ατομική και συλλογική τους ταυτότητα ως μια διάκριση ανάμεσα στο «εγώ» και το «εσύ», ανάμεσα στο «εμείς» και το «αυτοί» αντίστοιχα (Γκόβαρης, 2002· Volgsten, 2014). Εάν όμως η διαμόρφωση της πολιτισμικής ταυτότητας γίνεται αντιληπτή ως μια στατική διαδικασία με επίκεντρο τον εθνοτικό διαχωρισμό, τότε το «άλλο» θα παραμένει για πάντα «ξένο» και «διαφορετικό» από τη κυρίαρχη συλλογική ταυτότητα, παρά τις όποιες αλληλεπιδράσεις μεταξύ κυρίαρχης και μειονοτικής ομάδας (Γκόβαρης, 2002). Σύμφωνα με τον Hogg (2007), οι άνθρωποι τείνουν να κατηγοριοποιούν τους άλλους έτσι ώστε να μπορούν να προβλέπουν τη συμπεριφορά τους σε μια κοινωνική αλληλεπίδραση. Έτσι, στην περίπτωση των προσφύγων, υπάρχει πάντα ο κίνδυνος για δόμηση στερεοτυπικών ρόλων και εγκλωβισμό τους σε μια κοινωνικά κατασκευασμένη πολιτισμική διαφορετικότητα με βάση τη χώρα καταγωγής τους (Γκόβαρης, 2002).

Για να αντιμετωπιστούν τα παραπάνω ζητήματα, μεταξύ των άλλων, πρέπει να δοθεί έμφαση στον τρόπο που τα ίδια τα μέλη της μειονότητας νοηματοδοτούν την πολιτισμική τους ταυτότητα. Αναφερόμενος στους μετανάστες ως μειονοτική ομάδα, ο Γκόβαρης (2002) υποστηρίζει ότι οι νέοι μετανάστες δεν αυτοπροσδιορίζονται με βάση την εθνική τους ταυτότητα, η οποία τις περισσότερες περιπτώσεις είναι κοινωνικά διαμεσολαβημένη. Για αυτό η πολλαπλότητα της φύσης του εαυτού που φέρει κάθε υποκειμενικότητα (Dolloff, 2007), δηλαδή αυτό που ο Γκόβαρης (2002) αναφέρει ως *πλουραλιστική ταυτότητα* ή *πλουραλιστικό εγώ*, είναι καλό να το λάβουμε υπόψη και για την περίπτωση των προσφύγων.

Σύμφωνα με τον Γκόβαρη (2002), αλλοδαποί μαθητές τείνουν να δομούν την ταυτότητά τους μέσω της πολιτισμικής πράξης του *collage*, αποδομώντας τα πολιτισμικά στερεότυπα και επανασυνθέτοντας δημιουργικά τα στοιχεία από τους πολιτισμούς της χώρας προέλευσης και υποδοχής. Ειδικότερα, οι μουσικές ταυτότητες των μαθητών έχουν

υβριδικό χαρακτήρα και τείνουν να διαμορφώνονται σταδιακά μέσα από ποικίλους τύπους κοινωνικοποίησης (Κοκκίδου και συν., 2016). Για να διευκολυνθεί αυτή η διαδικασία τα μαθησιακά πλαίσια στις χώρες υποδοχής χρειάζεται να μετατραπούν σε ασφαλείς χώρους που να αναγνωρίζουν την πλουραλιστική ταυτότητα των αλλοδαπών μαθητών -πολιτισμική, θρησκευτική, σεξουαλική κλπ.- με τρόπο που να αναδεικνύει και όχι να στιγματίζει ιδιαιτερότητά τους (Γκόβαρης, 2002).

1.2.1. Κοινωνικός αποκλεισμός προσφύγων

Η επιφυλακτική έως ξενοφοβική αντιμετώπιση των προσφύγων συνήθως προκύπτει ως απόρροια των πολιτικών αφηγήσεων για εθνική αλλοίωση και εγκληματική απειλή (Ξυπολυτάς, 2019), ενώ η αρνητική αξιολόγηση της προσφυγικής ιδιότητας οδηγεί στον κοινωνικό αποκλεισμό τους. Σύμφωνα με τον Τσιάκαλο (1998):

Κοινωνικός αποκλεισμός είναι η παρεμπόδιση απορρόφησης κοινωνικών και δημόσιων αγαθών, όπως είναι π.χ. αυτά της εκπαίδευσης, του συστήματος υγειονομικής περίθαλψης κλπ., η έλλειψη των οποίων οδηγεί συνήθως και στην οικονομική ανέχεια και στην περιθωριοποίηση. Ο όρος "κοινωνικός αποκλεισμός" χαρακτηρίζει, δηλαδή, τόσο μία κατάσταση όσο και μία διαδικασία.

Κατά τον Ξυπολυτά (2019), ο οποίος εξετάζει την περίπτωση της Μόριας, ο κοινωνικός αποκλεισμός των προσφύγων πραγματοποιείται σε τρία στάδια: την προετοιμασία, την τοποθέτηση και την εσωτερίκευση. Κατά το πρώτο, ο προσφυγικός πληθυσμός διαμορφώνει προσδοκίες βάσει των εμπειριών που απέκτησε από τη χώρα προέλευσης έως και την εγκατάστασή του στο κέντρο υποδοχής. Τα αρνητικά βιώματα φτώχειας, διωγμού, πολέμου, εκμετάλλευσης και αναξιοπρεπών συνθηκών διαβίωσης οδηγούν στην υπονόμηση της εργασιακής και κοινωνικής του ταυτότητας μέσω της διατήρησης χαμηλών προσδοκιών. Στο δεύτερο στάδιο, οι πρόσφυγες τείνουν να αποδέχονται εργασιακές θέσεις χαμηλού κύρους και στο τρίτο να βιώνουν τις συνέπειες

αυτής της τοποθέτησης (καταπάτηση δικαιωμάτων, εργασιακή εκμετάλλευση, χαμηλό βιοτικό επίπεδο). Ως αποτέλεσμα προκύπτει το τρίτο στάδιο, κατά το οποίο όλοι όσοι πλήττονται από κοινωνικό αποκλεισμό, δε στερούνται μόνο την πρόσβαση στο δημόσιο πλούτο (βασικά αγαθά που έχουν δημόσιο χαρακτήρα), αλλά και την ισότιμη συμμετοχή τους στο πολιτικό γίνεσθαι (Τσιάκαλος, 1998).

Τα παιδιά πρόσφυγες τείνουν να στιγματίζονται και να αποκλείονται κοινωνικά, λόγω της ιδιότητας του πρόσφυγα των γονέων τους (Hart, 2014), ενώ το γλωσσικό εμπόδιο δυσχεραίνει σημαντικά την συμπερίληψή τους στην εκπαίδευση και την ευρύτερη κοινωνία (ΕΕ ΥΠΠΕΘ, 2017). Συνήθως οι ανήλικοι πρόσφυγες βιώνουν κοινωνικό αποκλεισμό, καθώς στερούνται βασικών δικαιωμάτων από την εκάστοτε πολιτεία υποδοχής με κυριότερα την ελευθερία κίνησης, επανένωσης με την οικογένεια και πρόσβασης σε βασικές υπηρεσίες και αγαθά (Hart, 2014). Όπως επισημαίνει ο Hogg (2012), η ατομική και συλλογική ταυτότητα διατηρούν μια διαλογική σχέση, καθώς *«οι ομάδες μας δίνουν μια ταυτότητα, έναν τρόπο για την αντίληψη του εαυτού μας σε σχέση με τους άλλους ανθρώπους»* (σ. 502), Έτσι, ο διευρυμένος κοινωνικός αποκλεισμός που βιώνουν οι ανήλικοι πρόσφυγες μπορεί να οδηγήσει στην εσωτερίκευση της αίσθησης της κοινωνικής απόρριψης και στη δημιουργία αρνητικής αυτοεικόνας (Singer et al., 2016).

Στον ελλαδικό χώρο, η εν λόγω κατάσταση σχετίζεται με προβλήματα ταυτοποίησης εγγράφων, διακρίσεις με βάση το σημείο εισόδου και την εθνικότητα, αδυναμία απόδειξης συγγένειας και ηλικίας των αιτούντων και ελλείψεις σε ανθρώπινους και υλικούς πόρους στις δημόσιες υπηρεσίες (ΔΔΠΜ, 2018). Εν γένει, παρατηρείται ανεπάρκεια ορθής παρακολούθησης υποθέσεων λόγω της έλλειψης (ευαισθητοποιημένου) προσωπικού, της υιοθέτησης ανομοιογενών πρακτικών και της αδυναμίας συντονισμού μεταξύ της διοίκησης και των φορέων της κοινωνίας των πολιτών (ΔΔΠΜ, 2018). Ένα ακόμη κρίσιμο ζήτημα υφίσταται με τον ανήλικο πληθυσμό που δεν έχει υποβληθεί σε διαδικασία υποδοχής και

ταυτοποίησης και αντιμετωπίζει κίνδυνο έλλειψης στέγης. Ταυτόχρονα, ο αδικαιολόγητα μεγάλος χρόνος κράτησης σε αναξιοπρεπείς συνθήκες δημιουργεί στους ανήλικους πρόσφυγες συναισθήματα ανασφάλειας και αβεβαιότητας για το μέλλον και θέτει σε κίνδυνο τη σωματική και ψυχική τους ακεραιότητα (ΔΔΠΜ, 2018). Ως αποτέλεσμα της πρόχειρης αντιμετώπισης των προσφυγικών θεμάτων επέρχεται η αδυναμία αποτελεσματικής προστασίας των δικαιωμάτων τους, όπως αυτά προβλέπονται από τη Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, και ο βαθύς κοινωνικός αποκλεισμός τους.

1.3. Κοινωνική ενσωμάτωση/συμπερίληψη προσφύγων και κοινωνική συνοχή

Ο άνθρωπος στη μακρόχρονη ιστορία του αναζητεί διεξόδους επιβίωσης, αλλά και τρόπους διαβίωσης και αρμονικής συνύπαρξης με τους άλλους ανθρώπους αξιοποιώντας τα διαθέσιμα μέσα του βίου του (Μαντζανάς, 2014). Όπως φαίνεται από την ιστορία του, αποτελεί ένα κοινωνικό ον που έχει την τάση να επικοινωνεί, να αλληλοεπιδρά και να συνάπτει δεσμούς με άλλα άτομα προκειμένου να εξασφαλίσει την ατομική και κοινωνική ευζωία. Στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες, η κοινωνική ενσωμάτωση νοείται ως πρωταρχική προϋπόθεση για την ευημερία των ατόμων, των ομάδων και των κοινωνιών (UN General Assembly, 2013).

Όταν το φαινόμενο των συνεχών μεταναστευτικών και προσφυγικών ροών πήρε ανεξέλεγκτες διαστάσεις στο δυτικό κόσμο, οι όροι «κοινωνική ενσωμάτωση», «κοινωνική συμπερίληψη» και «κοινωνική συνοχή» βρέθηκαν στο επίκεντρο της δημόσιας και επιστημονικής συζήτησης και απασχόλησαν τις πολιτικές των κυβερνήσεων. Οι παραπάνω έννοιες έχουν κοινά σημεία, καθώς στο σύνολό τους αναφέρονται στον τρόπο που οι άνθρωποι με διαφορετική εθνική, θρησκευτική, γλωσσική και πολιτισμική προέλευση σχετίζονται μεταξύ τους. Αναφέρονται, επίσης, στον τρόπο που υπάρχουν, συνυπάρχουν και το βαθμό που αλληλοεπιδρούν οι άνθρωποι μίας κοινότητας ή ευρύτερης κοινωνίας, καθώς και το είδος ή την εγγύτητα του δεσμού που δημιουργείται μεταξύ τους.

Πολυπολιτισμικές κοινωνίες υπήρξαν σε πολλές ιστορικές περιόδους. Δεδομένου ότι υφίστανται και σημερινή ιστορικότητα, οφείλουμε να εργαστούμε για την κοινωνική συμπερίληψη των ανθρώπων που, επιδιώκοντας μια αξιοπρεπή ζωή, αναζητούν καταφύγιο μακριά από τη χώρα καταγωγής τους. Η πολυπολιτισμικότητα δεν συνεπάγεται την αλληλεπίδραση και ανταλλαγή μεταξύ των ανθρώπων, παρά μόνο περιγράφει την κατάσταση συνύπαρξης με το διαφορετικό που καθιερώθηκε στις δυτικές κοινωνίες τις τελευταίες δεκαετίες (Malkiewicz, 2015). Οι πρώτοι τύποι ένταξης στα τέλη του 19^{ου} και αρχών του 20^{ου} αιώνα επιδίωκαν την πολιτική αφομοίωση, η οποία συνδυάστηκε με τον εθνικισμό, την αποικιοκρατία και τον ιμπεριαλισμό (Schnapper, 2008, σ. 5). Η τάση για καλλιέργεια της εθνικής συνείδησης εκδηλώνεται έντονα στα τέλη του 19^{ου} αιώνα ως αποτέλεσμα της σχέσης κράτους-έθνους με βάση την αρχή των εθνοτήτων: κάθε έθνος αποτελεί κράτος και κάθε κράτος αποτελεί έθνος. Σε εκπαιδευτικό επίπεδο, το αφομοιωτικό μοντέλο τείνει να καλλιεργεί την κυρίαρχη εθνική κουλτούρα, στα πλαίσια της ομοιογένειας και της διατήρησης αναλλοίωτης πολιτισμικής ταυτότητας (Μαντζανάς, 2014).

Αντίθετα, οι έννοιες της κοινωνική ενσωμάτωσης, της συμπερίληψης και της κοινωνικής συνοχής αναφέρονται στη θετική πλευρά της συνύπαρξης και βρίσκονται στον αντίποδα εννοιών όπως διάκριση, αποκλεισμός, απομόνωση και κατακερματισμός (Bottenburg & Sterkenburg, 2005 στο Dorokhina et al., 2011). Σύμφωνα με τους στο Dorokhina et al (2011), οι εν λόγω όροι αναφέρονται στα «ατομικά και κοινωνικά πλεονεκτήματα που αποκτώνται μέσω της κοινωνικής συνδεσιμότητας» (σ. 13).

Ειδικότερα, η έννοια της κοινωνικής ενσωμάτωσης (social integration) ενέχει δύο διαστάσεις, την πρακτική και την ψυχολογική-συναισθηματική. Αφενός, αναφέρεται στην προσπάθεια των οργανωμένων κοινωνιών να προστατέψουν τα ανθρώπινα δικαιώματα και να παρέχουν ίση πρόσβαση σε βασικά αγαθά και υπηρεσίες, όπως στέγη, υγειονομική περίθαλψη, εργασία, εκπαίδευση κ.α. (Τσιάκαλος, 1998). Αφετέρου, αναφέρεται στην

εξασφάλιση ενός ασφαλούς κοινωνικού περιβάλλοντος, μέσα στο οποίο τα άτομα αισθάνονται σημαντικά, ευπρόσδεκτα και αποδεκτά από την ευρύτερη κοινότητα και νιώθουν την αίσθησης του «ανήκειν» (Collins, 2019). Ο όρος της κοινωνικής ενσωμάτωσης, αντιπροτείνει έναντι της απλής συνύπαρξης μια κατάσταση πολυπολιτισμικής ανταλλαγής μεταξύ των ανθρώπων που ζουν σε κοινό τόπο. Σύμφωνα με τον Freire (1970), τα κοινωνικά και εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που επιτρέπουν τη διαλογική σχέση, εξασφαλίζουν την ανταλλαγή του κοινωνικό-πολιτισμικού κεφαλαίου μέσα σε πλαίσιο σεβασμού και προωθούν την αναδιαμόρφωση της ταυτότητας και τη μεταμόρφωση.

Σύμφωνα με τον Lockwood (1992), η κοινωνική ενσωμάτωση βασίζεται στην αρχέγονη τάση των ανθρώπων να συνδέονται με βάση κοινές προσδιοριστικές ιδιότητες όπως το φύλο, ηλικία, εθνικότητα, συγγένεια, γλωσσικά ή τοπικά χαρακτηριστικά, καθώς και στην από κοινού υιοθέτηση αξιών και πεποιθήσεων. Ενδεικτικά σημεία κοινωνικής ενσωμάτωσης αποτελούν η συμμετοχή στην πολιτική και οικονομική ζωή, καθώς επίσης και στη δημοκρατική λειτουργία της κοινότητας και της ευρύτερης κοινωνίας. Ο Lockwood τοποθετεί στον αντίθετο πόλο την έννοια της κοινωνικής διάλυσης (social dissolution), κατάσταση στην οποία αποδυναμώνονται τα κοινωνικά δίκτυα η ισότιμη συμμετοχή στην οικονομική ζωή και τα κοινωνικά δικαιώματα, ενώ αυξάνεται ο πολιτικός εξτρεμισμός και το οικονομικό έγκλημα.

Η έννοια της κοινωνικής συνοχής αποτελεί στόχο της κοινωνικής ενσωμάτωσης ή έρχεται ως αποτέλεσμα αυτής. Εάν η κοινωνική ενσωμάτωση αποτύχει, δημιουργούνται έντονα προβλήματα ως προς την κοινωνική συνοχή και την αλληλεγγύη (Δημουλάς, 2006). Πρόκειται για μία πολύπλοκη έννοια που η προσπάθεια ορισμού της αποτελεί πρόκληση για τις επιστήμες της κοινωνιολογίας και της κοινωνικής ψυχολογίας (Chan et al., 2006). Στην προσπάθειά του να ορίσει την κοινωνική συνοχή, ο Lockwood την αντιπαραβάλλει με την έννοια της κοινωνικής διάσπασης (social dissolution), δηλαδή την αποδυνάμωση των φιλικών

και οικογενειακών δεσμών, τις αποκλίνουσες συμπεριφορές και την εγκληματικότητα. Από την άλλη πλευρά, η κοινωνική συνοχή αναφέρεται στην δημιουργία ισχυρών δικτύων σε κοινοτικό επίπεδο. Για τον Lockwood (1992· 1999) η κοινωνική συνοχή προϋποθέτει την από κοινού αποδοχή ενός συστήματος αξιών και αρχών και λειτουργεί με κέντρο την αλληλεγγύη. Επιπρόσθετα δομικά συστατικά της κοινωνική συνοχής αποτελούν η αίσθηση του «ανήκειν», η συνεργασία, η αλληλεγγύη και η δημιουργία σχέσεων σεβασμού, αναγνώρισης και αποδοχής (Chan et al., 2006· Malkiewicz, 2015).

Με βάση τη βιβλιογραφική έρευνα των Chan et al. (2006), η κοινωνική συνοχή αφορά στον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι συνδέονται μεταξύ τους και παραμένουν μία ενότητα. Πιο συγκεκριμένα, η κοινωνική συνοχή ευδοκιμεί όταν οι άνθρωποι μπορούν να εμπιστεύονται ο ένας την άλλη, να αλληλοβοηθούνται και να συνεργάζονται και όταν φέρουν κοινή ταυτότητα ή την αίσθηση του «ανήκειν» στο σύνολο (Chan et al., 2006). Ωστόσο, οι ίδιοι επισημαίνουν ότι η κοινωνική συνοχή δεν αφορά μόνο το πώς νιώθουν τα μέλη της κοινωνίας, αλλά και το πώς η υιοθέτηση μίας νοοτροπίας οδηγεί σε συγκεκριμένες συμπεριφορές. Έτσι, ορίζουν την κοινωνική συνοχή ως «μία κατάσταση σχέσεων που αφορά εξίσου τις οριζόντιες και κάθετες αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών της κοινωνίας», η οποία «χαρακτηρίζεται από ένα σύνολο στάσεων και κανόνων που συμπεριλαμβάνουν εμπιστοσύνη, αίσθηση του «ανήκειν», πρόθεση για συμμετοχή και παροχή βοήθειας», καθώς και την έκφραση αυτών μέσα από αντίστοιχες πράξεις για μεγάλο χρονικό διάστημα (Chan et al., 2006, σ. 290). Το Συμβούλιο της Ευρώπης ορίζει την κοινωνική συνοχή ως την ικανότητα μιας κοινωνίας να διασφαλίζει την ευημερία όλων των μελών της, ελαχιστοποιώντας τις ανισότητες και αποφεύγοντας καταστάσεις πόλωσης. Μια συνεκτική κοινωνία είναι μία αμοιβαία υποστηρικτική κοινότητα αποτελούμενη από ελεύθερα άτομα που επιδιώκουν κοινούς στόχους με δημοκρατικά μέσα (Συμβούλιο Ευρώπης, 2008).

1.4. Ανήλικοι πρόσφυγες: προκλήσεις και ανάγκες

Τα παιδιά αποτελούν το 30% του παγκόσμιου πληθυσμού, αλλά παρουσιάζουν υψηλότερο ποσοστό ανάμεσα στους αναγκαστικά εκτοπισμένους ανθρώπους. Σύμφωνα με την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες (UNHCR, 2021), το 2020 ο ανήλικος πληθυσμός αντιπροσώπευε το 42% των ανθρώπων που αναγκάζονται να ξεριζωθούν είτε ως πρόσφυγες, είτε ως αιτούντες άσυλο, είτε ως εσωτερικά εκτοπισμένοι.

Τα παιδιά και οι έφηβοι πρόσφυγες καλούνται να ανταποκριθούν σε μεγάλο αριθμό πολύπλευρων προκλήσεων που θέτουν σε κίνδυνο την ψυχολογική και συναισθηματική τους υγεία. Η προσφυγική πραγματικότητα επιβάλλει μια σειρά αποχωρισμών, από το σπίτι, το σχολείο, τη γειτονιά, τα παιχνίδια και τους σημαντικούς άλλους έως την αίσθηση του ελέγχου, της ασφάλειας, της αποδοχής και της σταθερότητας της οικογενειακής εστίας (De Haene, Grietens & Verschueren, 2007· Van der Kolk, 2014).

Όσα βιώνουν τα προσφυγόπουλα πριν και κατά τη διάρκεια της προσφυγικής διαδρομής έχουν αντίκτυπο στη βιολογική, ψυχοσυναισθηματική και κοινωνική τους ανάπτυξη. Σε πρώτο επίπεδο, η τραυματική εμπειρία στιγματίζει τη μνήμη, αλλά και το σώμα των ανήλικων δεκτών (Van der Kolk, 2014). Ο προσφυγικός πληθυσμός συχνά υποφέρει από επώδυνες μνήμες βίαιων καταστάσεων, γεγονός που οδηγεί σε έκκριση στρεσογόνων ορμονών, συναισθηματική ανισορροπία και παρορμητική συμπεριφορά (Van der Kolk, 2014). Όταν η τραυματική εμπειρία σωματοποιείται, επιφέρει σοβαρές μορφές μετατραυματικού στρες, κατάθλιψης και χρόνιου πόνου (Mckenna Longacre et al., 2012). Το αποτύπωμα των τραυματικών εμπειριών δύναται να διαβιβασθεί σε πρόσφυγες δεύτερης γενιάς με έμμεσο τρόπο (Van der Kolk, 2014). Ακόμη και αν τα παιδιά δεν έχουν βιώσει άμεσα την απομάκρυνση από τη χώρα καταγωγής τους, τείνουν να βιώνουν έμμεσα όσα δεν έζησαν. Αυτό συμβαίνει καθώς η ανάμνηση τραυματικών και άλλων γεγονότων μεταφέρεται στις νέες γενιές μέσα από τη συλλογική μνήμη (Hart, 2014· Van der Kolk, 2014).

Σε ένα δεύτερο επίπεδο, τα παιδιά αυτά έρχονται αντιμέτωπα με την διατάραξη της οικογενειακής ισορροπίας, καθώς οι ρόλοι της προσφυγικής οικογένειας αλλάζουν ριζικά (Marsh, 2017· Hart, 2014). Το εύρος προκλήσεων εντός της οικογενειακής ζωής των προσφύγων είναι τεράστιο. Μεταξύ αυτών αναφέρονται η έλλειψη ωφέλιμου χρόνου και ο περιορισμός της επικοινωνίας μεταξύ των μελών, η καθημερινή επαφή με ευάλωτα μέλη της οικογένειας, η συναισθηματική επιβάρυνση των παιδιών μέσα από την ταύτισή τους με το αίσθημα της ελπίδας, η διασπορά των μελών σε γεωγραφική απόσταση, το πένθος της απώλειας ενός συγγενή (Sprahovic et al., 2004).

Σε τρίτο επίπεδο οι ανήλικοι πρόσφυγες αντιμετωπίζουν δυσκολία λεκτικοποίησης των εμπειριών τους και παράλληλα χάνουν την επαφή με την παιδικότητά τους. Ο Osofsky (1993) επισημαίνει πως τα παιδιά που έχουν βιώσει βία αποφεύγουν να εκφραστούν λεκτικά για τα βιώματα που φέρουν ως βάρος. Η σχέση μεταξύ του εσωτερικού και του εξωτερικού κόσμου διακόπτεται (Winnicott, 1971): οι ανήλικοι πρόσφυγες δυσκολεύονται να επικοινωνήσουν την εσωτερική συναισθηματική τους κατάσταση, καθώς φοβούνται να έρθουν αντιμέτωποι με οδυνηρά συναισθήματα που συνδέονται με καταστάσεις βίας (Sugarman, 2008). Επιπρόσθετα, στερούνται την ανεμελιά της παιδικής ηλικίας και τη δυνατότητά τους για παιχνίδι, στοιχεία απαραίτητα, κατά τον Winnicott, για την ανάπτυξη μιας υγιούς και αυτόνομης προσωπικότητας (1971).

Σε τέταρτο επίπεδο, ο ανήλικος προσφυγικός πληθυσμός αντιμετωπίζει θέματα ταυτότητας, ελέγχου και προσαρμογής. Εκτιθέμενος σε ένα νέο περιβάλλον που παίρνει αποφάσεις για τη ζωή του και καθορίζει τον τρόπο ανάπτυξής του, το παιδί πρόσφυγας στερείται την αίσθηση της αυτοκυριαρχίας και ελέγχου, αδυνατώντας να λάβει αποφάσεις για την ίδια του τη ζωή (Ghandour, 2001). Ακολουθούν ποικίλες κοινωνικές και πολιτισμικές δυσκολίες, μεταξύ των οποίων βρίσκονται η προσαρμογή στη χώρα φιλοξενίας, η περιορισμένη γνώση της κυρίαρχης γλώσσας και κουλτούρας, η ξενοφοβική και ρατσιστική

αντιμετώπιση από τον κυρίαρχο πληθυσμό, η μοναξιά και η κοινωνική απομόνωση (Marsh, 2017· Hart, 2014).

Κατά τη διάρκεια του προσφυγικού ταξιδιού από τον αναγκαστικό εκτοπισμό έως την μετεγκατάστασή τους, οι πρόσφυγες έρχονται αντιμέτωποι με ποικίλες πολυδιάστατες ανάγκες. Αυτές καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα, από τις πιο βασικές -ασφάλεια, τροφή, στέγη, ιατρική περίθαλψη, οικονομική ενίσχυση- έως τις πιο πνευματικές δηλαδή την αγάπη, θαλπωρή, αυτοεκτίμηση και αυτοπραγμάτωση (Paradopoulos, 2007). Αν και κάθε ανεκπλήρωτη ανάγκη μπορεί να έχει ψυχολογική επίπτωση, η ιδιότητα του πρόσφυγα δεν συνεπάγεται αναγκαστικά ότι το άτομο βιώνει μία τραυματική παθολογική κατάσταση, παρά το γεγονός ότι υπέστη μία εν δυνάμει τραυματική εμπειρία. Το είδος και ο βαθμός βοήθειας που χρειάζονται οι πρόσφυγες είναι ανάλογα με τις ανάγκες, την ιδιοσυγκρασία και την ψυχική ανθεκτικότητα, καθώς και με τον ξεχωριστό τρόπο που ο κάθε άνθρωπος αντιδρά σε αντίξοες συνθήκες (Paradopoulos, 2007). Ωστόσο, όπως επισημαίνει η Agalianou (2021), η ενασχόληση με ευπαθείς κοινωνικά ομάδες πρέπει να βασίζεται στην αλληλεγγύη και όχι στην ελεημοσύνη και αυτό να είναι καθαρό σε αυτούς που προσφέρουν, σε αυτούς που δέχονται και στην ευρύτερη κοινωνία. Οι πρόσφυγες έχουν ανάγκη από βοήθεια και αποδοχή παρά από οίκτο ή λύπηση.

2^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.1. Πολυπολιτισμικότητα, διαπολιτισμικότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση

Η συνεχής μετακίνηση πληθυσμών με προσφυγικό ή μεταναστευτικό προφίλ οδήγησε στη δημιουργία σύνθετων πολυπολιτισμικών κοινωνιών, στις οποίες άνθρωποι με διαφορετικά κοινωνικά, πολιτιστικά, γλωσσικά, εθνικά και θρησκευτικά υπόβαθρα συνυπάρχουν. Σύμφωνα με τη Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού -η οποία επικυρώθηκε στη χώρα μας το 1992 με το Νόμο 2101/92 - τα συμβαλλόμενα κράτη αναγνωρίζουν μεταξύ άλλων το αναφαίρετο δικαίωμα στην εκπαίδευση σε όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως πολιτισμικών χαρακτηριστικών. Στη βάση της ισότητας των ευκαιριών, δεσμεύονται να το εξασφαλίζουν:

σε κάθε παιδί που υπάγεται στη δικαιοδοσία τους, χωρίς καμία διάκριση στη φυλή, το χρώμα, το φύλο, τη γλώσσα, τη θρησκεία, τις πολιτικές ή άλλες πεποιθήσεις του παιδιού ή των γονέων του ή των νόμιμων κηδεμόνων του ή την κρατική, εθνική, ή κοινωνική καταγωγή τους, την περιουσιακή τους κατάσταση, τη ανικανότητα τους, τη γέννηση τους ή οποιαδήποτε άλλη κατάσταση (σ. 4.110).

Ωστόσο, οι εκπαιδευτικές ανάγκες των προσφυγόπαιδων, πολλές φορές, είτε δεν καλύπτονται είτε υποβαθμίζονται. Μεγάλο ποσοστό των νεοεισερχόμενων ανήλικων προσφύγων που διακόπτουν απότομα τη φοίτησή τους στα σχολεία του τόπου τους, στερείται του δικαιώματος εκπαίδευσης στις χώρες υποδοχής. Σύμφωνα με στατιστικά στοιχεία του 2019 (UNHCR, 2020), σχεδόν τα μισά παιδιά πρόσφυγες σχολικής ηλικίας στον κόσμο βρίσκονται εκτός σχολείου. Η κατάσταση αυτή επιδεινώθηκε λόγω των νέων ιδιόμορφων συνθηκών που επιφέρει η πανδημία του Covid-19, με τους ανήλικους πρόσφυγες να βρίσκονται σε ακόμη πιο μειονεκτική θέση όσον αφορά την πρόσβαση στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με την ίδια πηγή, τα κορίτσια πρόσφυγες έως την ηλικία των 12 ετών, έχουν τις μισές περίπου πιθανότητες από τα αγόρια να εγγραφούν σε σχολική τάξη.

Δεδομένου του πολιτισμικού πλουραλισμού στην κοινωνία και την εκπαίδευση, εμφανίστηκαν νέοι όροι στη βιβλιογραφία, οι οποίοι χρειάζονται αποσαφήνιση. Κατά τον Malkiewicz (2015), η πολυπολιτισμικότητα (multiculturality) αποτελεί ένα γεγονός, ενώ το πολυπολιτισμικό (multiculturalism) αποτελεί μία ιδεολογία, σύμφωνα με την οποία η κάθε κουλτούρα ενδείκνυται να διατηρεί τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά της κατά τη συνύπαρξή της με άλλες. Επίσης, η δια-πολιτισμικότητα (transculturality) αναφέρεται στη πολιτισμική συνάντηση και ανταλλαγή που συμβαίνει μεταξύ κοινωνιών, ομάδων και υποκειμένων, χωρίς όμως να αναδύεται κοινή κουλτούρα. Με δεδομένη την πολυπολιτισμικότητα και την πολιτισμική ποικιλομορφία της σύγχρονης πραγματικότητας, αναδύεται η ανάγκη για διαπολιτισμικότητα (interculturality), η οποία αναφέρεται σε πολιτική στάση. Η εν λόγω έννοια ταυτίζεται με τον κοινωνικό προβληματισμό γύρω από την αναζήτηση τρόπων που θα επιτρέπουν την ειρηνική συνύπαρξη πολιτισμικά διαφορετικών ανθρώπων μέσα από το αλληλοσεβασμό και την αλληλεγγύη. Η διαπολιτισμικότητα προκύπτει ως κοινωνική και πολιτική απάντηση στο φαινόμενο της πολυπολιτισμικότητας, αλλά και των διαπολιτισμικών (transcultural) ανταλλαγών που συμβαίνουν στο πλαίσιο αυτής (Malkiewicz, 2015).

Δύο από τα σημαντικότερα μοντέλα διαχείρισης του πολιτισμικού πλουραλισμού στην εκπαίδευση είναι το πολυπολιτισμικό και το διαπολιτισμικό (Γκότοβος, 2002· Κεσίδου, 2008· Θεοδωρίδης, 2019). Το πρώτο έχει ως κυρίαρχο στόχο τη διατήρηση του πολιτισμικού πλουραλισμού μέσα από τη γνωριμία με διαφορετικούς πολιτισμούς και τη διεύρυνση του ρεπερτορίου με έμφαση στην αυθεντικότητα του υλικού (Γκότοβος, 2002). Προασπίζεται την πολιτισμική ετερότητα και διατήρηση της ταυτότητας των μαθητών, χωρίς να προωθεί τον διαπολιτισμικό διάλογο, την αλληλεπίδραση, την αλληλοκατανόηση και την συνεργασία μεταξύ τους (Γκότοβος, 2002). Στοχεύοντας όμως στην διατήρηση της ταυτότητας, αναιρεί την ουσία της μόρφωσης: τη συνεχή διαμόρφωση της ταυτότητας μέσα από την αλληλεπίδραση με το κοινωνικό περιβάλλον (Διονυσίου, 2009). Από την άλλη πλευρά, η

διαπολιτισμική εκπαίδευση οφείλει να αντιλαμβάνεται τη διαμόρφωση της πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών ως μια δυναμική διαδικασία πέραν των εθνοτικών διαχωρισμών. Και αυτό γιατί κατά τη διαδικασία επιπολιτισμού (acculturation)² παρεμβάλλεται η αλληλεπίδραση των αλλοδαπών μαθητών με τους αυτόχθονες. Στην αντίθετη περίπτωση, ελλοχεύει ο κίνδυνος για ιεραρχική αξιολόγηση των πολιτισμών με εθνοτικά κριτήρια προς όφελος της κυρίαρχης κουλτούρας, όπως αυτός διαμορφώνεται από κοινωνικοπολιτικές δυνάμεις και συμφέροντα (Γκόβαρης, 2002· Malkiewicz, 2015).

Για να αποφευχθούν οι τάσεις της ομογενοποίησης και εθνοτικού προσδιορισμού της διαφορετικότητας που δύναται να οδηγήσουν σε κοινωνικό αποκλεισμό, τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα οφείλουν να λάβουν υπόψη τους την πολυπολιτισμικότητα όπως εκφράζεται στην εποχή μας (Γκόβαρης, 2002· Διονυσίου, 2009). Στον αντίποδα της απλής διατήρησης της πολιτισμικής ετερότητας, το διαπολιτισμικό μοντέλο υποστηρίζει την ύπαρξη πολλαπλών ταυτοτήτων και δίνει έμφαση στο δικαίωμα των μειονοτήτων στη μόρφωση μέσα από την αναζήτηση ισορροπίας με το κοινωνικό περιβάλλον (Γκότοβος, 2002). Αξιοποιεί το διαφορετικό και δημιουργεί κλίμα εμπιστοσύνης που ευνοεί την ανταλλαγή γνώσεων και εμπειριών ανάμεσα στα διαφορετικά πολιτισμικά μέλη που συνυπάρχουν στο μικρόκοσμο του σχολείου και της ευρύτερης κοινωνίας (Δαμανάκης, 2002). Το διαπολιτισμικό μοντέλο προσεγγίζει την εκπαιδευτική πραγματικότητα ως μια δυναμική διαδικασία και δέχεται ότι οι ανθρώπινες κοινότητες δεν συγκροτούνται με βάση ένα ομογενοποιητικό χαρακτηριστικό, όπως η εθνότητα, η θρησκεία, το φύλο, ο πολιτισμός ή η κοινωνική τάξη, αλλά στη βάση του συνόλου των παραπάνω (Banks, 2004).

² Η έννοια του 'επιπολιτισμού' (acculturation) υποδηλώνει τη διαφοροποιημένη συμπεριφορά των μεταναστών σε μια πολιτισμικά διαφορετική κοινωνία από αυτή της χώρας καταγωγής. Η επιλογή αυτής της συμπεριφοράς αφορά τη μάθηση συγκεκριμένων τρόπων κοινωνικοποίησης και διαπολιτισμικής επαφής και εξαρτάται από ποικίλους ατομικούς παράγοντες που προϋπήρχαν της μετάβασης στο νέο περιβάλλον (Berry, 1997).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί μια ολιστική εκπαιδευτική πρόταση, η οποία βασίζεται στην ανάγκη για διάλογο, επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων. Βασικές αρχές της αποτελούν η αποδοχή της ετερότητας του άλλου, ο σεβασμός όλων των πολιτισμών ως ισότιμων, η ειρήνη, η αλληλοκατανόηση και η αλληλεγγύη (Δαμανάκης, 2002· Διονυσίου, 2009· 2013). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στην παροχή ίσης πρόσβασης όλων των ανθρώπων στην εκπαίδευση και στην ενίσχυση της συμμετοχής, της πρωτοβουλίας και της δημιουργικότητας (Gieß-Stüber, 2010). Επιχειρεί να «αγκαλιάσει» την ετερότητα και τον πλουραλισμό και να αντιμετωπίσει κάθε μορφή κοινωνικού αποκλεισμού, περιθωριοποίησης, διάκρισης, ρατσισμού και ξενοφοβίας (Διονυσίου, 2009).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει ως κύριο συστατικό στοιχείο και εργαλείο το διαπολιτισμικό διάλογο (Δαμανάκης, 2002). Η έννοια του διαπολιτισμικού διαλόγου έγκειται σε μια δημιουργική διαδικασία που επιτρέπει την έκφραση και ανταλλαγή διαφορετικών κοσμοθεωριών και πολιτισμικών στοιχείων, καθώς επίσης ενισχύει τη συμμετοχή, τη βαθύτερη κατανόηση απέναντι στο «Άλλο» και την ικανότητα λήψης αποφάσεων (Agalianou, 2021). Σύμφωνα με τη Λευκή Βίβλο του Συμβουλίου της Ευρώπης (2008):

ως διαπολιτισμικός διάλογος νοείται η διαδικασία που αποτελεί μια ανοιχτή και πλήρους σεβασμού ανταλλαγή απόψεων μεταξύ ατόμων και ομάδων με διαφορετικό εθνικό, πολιτιστικό, θρησκευτικό και γλωσσικό υπόβαθρο και κληρονομιά, στη βάση της αμοιβαίας κατανόησης και του σεβασμού. Ο διαπολιτισμικός διάλογος προϋποθέτει ελευθερία και ικανότητα αυτοέκφρασης, αλλά και διάθεση και δυνατότητα να ακουστούν οι απόψεις των άλλων... Προάγει την ισότητα, την ανθρώπινη αξιοπρέπεια και την αίσθηση ενός κοινού σκοπού (σ. 22).

3^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η ΜΟΥΣΙΚΗ ΚΑΙ Ο ΧΟΡΟΣ ΩΣ ΚΟΙΝΟΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΕΣ

3.1. Χορός και μουσική ως κοινωνικές τέχνες και η μεταξύ τους σύνδεση

Η μουσική αποτελείται από ήχους χωρίς όμως να ταυτίζεται αποκλειστικά με την παραγωγή ήχου. Η διαφοροποίηση έγκειται στη χρήση του ήχου (Τσαφταρίδης, 2011). Κατά τον Swanwick (1992) τρεις είναι οι συνθήκες που η παραγωγή ήχου μπορεί να οριστεί ως μουσική: η επιλογή, ο συσχετισμός και η πρόθεση. Θα μπορούσε, λοιπόν, η μουσική να οριστεί ως «ο οργανωμένος ήχος που έχει νόημα για άτομα ή ομάδες και ότι η οργάνωση του ήχου εξαρτάται και επηρεάζεται από τις κοινωνικές και ιστορικές συνθήκες» (Τσαφταρίδης, 2011, σ. 8). Η Royce (2005), αφού μελέτησε ορισμούς που αναφέρονται στο χορό και σε διάφορα είδη χορού, κατέληξε σε έναν περιεκτικό ορισμό με ανθρωπολογικό πρόσημο: ο χορός προσδιορίζεται ως «μια σχηματοποιημένη κίνηση, η οποία τελείται ως αυτοσκοπός» (2005, σ. 29). Ο χορός, δεν αποτελεί μόνο βασικό μέσο έκφρασης και επικοινωνίας της ανθρώπινης φύσης και των συναισθημάτων (Brinson, 2004), αλλά και ένας ενσώματος τρόπος κοινωνικής και πολιτισμικής κατανόησης (Royce, 2008).

Όσον αφορά τη σχέση της μουσικής και του χορού, η αφετηρία της σύνδεσης μεταξύ των δύο τεχνών τοποθετείται στα αρχαία χρόνια και αντανακλάται στον τρόπο που σχετίζεται ο λόγος και ο ρυθμός στις ελληνικές τραγωδίες και κωμωδίες εκείνης της εποχής (Αγαλιανού, 2012). Όπως αναφέρει η Αγαλιανού (2021), στην αρχαία Ελλάδα, ο χορός-κίνηση και η μουσική αποτελούν αδιάσπαστη ενότητα, καθώς «στα χορικά του αρχαίου δράματος, η μουσική αναδύεται από το λόγο και εμπεριέχει την κίνηση» (σ. 93). Στην αρχαία μυθολογία η ενότητα αυτή αντικατοπτρίζεται στις τρεις φιλότεχνες Μούσες (Καλλιόπη, Ευτέρπη, Τερψιχόρη), οι οποίες αντιπροσωπεύουν την ποίηση, τη μουσική και το χορό (Αγαλιανού, 2021).

Η σύμπραξη της μουσικής και της κίνησης στο πεδίο της εκπαίδευσης ξεκινά στις αρχές του 20^{ου} αιώνα ως συνέπεια των αλλαγών στον επιστημονικό και καλλιτεχνικό χώρο,

οι οποίες αφορούσαν στην τάση σύνδεσης των τεχνών και την αναθεώρηση των εκπαιδευτικών αξιών (Μπαρμπούση, 2004). Παρατηρώντας τη φυσική ρυθμική κίνηση του σώματος των ανθρώπων κατά την καθημερινή κίνηση (περπάτημα, τρέξιμο), ο Dalcroze επιχειρεί για πρώτη φορά να τεκμηριώσει μεθοδικά τη σύνδεση της μουσικής και της κίνησης μέσω της έμφυτης ρυθμικής αντίληψης και λειτουργίας του ατόμου (Mead, 1994). Στην ίδια κατεύθυνση ο Kodály, υποστηρίζει ότι τα παιδιά αντιλαμβάνονται το τραγούδι και τον χορό ως μια αδιαχώριστη ενότητα. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Kodály, το παιδί αντιδρά αυθόρμητα με όλο το σώμα και τη φωνή, αναπτύσσοντας με αυτόν τον τρόπο τις μουσικές και τις κινητικές του δεξιότητες (Carder, 1990). Παράλληλα, ο Orff αντιμετωπίζει τη μουσική και τον χορό ως μία ενότητα και ο τρίπτυχο «μουσική-κίνηση-λόγος» αποτελεί κεντρική ιδέα του Orf-Schulwerk (Ατέσογλου, 2003). Επιπρόσθετα, η ενότητα μουσικής και χορού εντοπίζεται σε κάθε λαϊκό πολιτισμό και σήμερα συνεχίζει να υπάρχει σε κοινότητες που δεν υιοθέτησαν δυτικό τρόπο σκέψης και οργάνωσης (Αγαλιανού, 2012), όπου η συμμετοχή στη μουσική (και κατ' επέκταση και χορευτική) καθημερινότητα της κοινότητας ταυτίζεται με τον ενεργό και πλήρως λειτουργικό ρόλο ενός ατόμου μέσα σε αυτήν (Kaemmer, 1993).

Η μουσική και ο χορός αποτελούν κατ' εξοχήν κοινωνικές τέχνες, καθώς γεννήθηκαν μέσα στην κοινότητα, επιτελούνται στο πλαίσιο της και διευκολύνουν την ανθρώπινη έκφραση, επαφή και κοινωνικοποίηση (Small, 1996· Murray & Lamont, 2012· Αγαλιανού & Αρώνη, 2015· Αγαλιανού, 2021). Στις παραδοσιακές κοινότητες η συνέργεια μουσικής και χορού συνήθιζε να αποτελεί καθημερινή δραστηριότητα, παρέχοντας ευκαιρίες συνάντησης και αλληλεπίδρασης. Στον κόσμο των παιδιών, τα παιχνιδοτράγουδα, είτε έχουν παραδοσιακές είτε πιο μοντέρνες ρίζες, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών στις διάφορες κοινότητες ανά τον κόσμο (Marsh, 2008· Αγαλιανού, 2012· Marsh & Dieckmann, 2017· Θεοδωρίδης, 2017). Ταυτόχρονα, η μουσική, ο χορός και γενικότερα οι τέχνες είναι κοινωνικά φαινόμενα και έχουν κοινωνικό ρόλο: συμβαίνουν και

επηρεάζονται από το κοινωνικο-οικονομικό πλαίσιο, καθώς επίσης συμβάλλουν στη θετική κοινωνική αλλαγή (Poynor & Simmonds, 1997· Brinson, 2004).

Η κοινωνική πρακτική της μουσικής και του χορού μέσα από την ερασιτεχνική ενασχόληση περιορίζεται σημαντικά μετά τη Βιομηχανική Επανάσταση, περίοδο κατά την οποία η τάση για εξειδίκευση καθιστά τις τέχνες πεδίο των ειδικών (Regelski, 2007). Ωστόσο, ακόμη και στις εκσυγχρονισμένες κοινωνίες δυτικού τύπου, η μουσική και ο χορός αποτελούν συστατικό στοιχείο των κοινωνικών πλαισίων και ενέχουν κεντρική κοινωνικο-πολιτισμική αξία (Martin, 2013). Αυτό συμβαίνει γιατί η μουσική και χορευτική ενασχόληση πράγματι δημιουργεί συνθήκες που ευνοούν τη συλλογική εμπειρία και αλληλεπίδραση, μέσα από την ποικιλία των τρόπων συμμετοχής που προσφέρει (Small, 1998· Martin, 2013). Στον αντίποδα της «υψηλής» Τέχνης, ο Small (1998) εισάγει την έννοια της «μουσικοτροπίας» (musicking), η οποία πέραν της εκτέλεσης αφορά σε κάθε είδος μουσικής παραγωγής, εκτέλεσης, ακρόασης ή άλλης σχετικής ενασχόλησης, συμπεριλαμβανομένου και του χορού.

Το κοινωνικό πρόσημο των δύο αυτών τεχνών αναδεικνύεται μέσα από τη σημασία τους για τη διαμόρφωση και την αναδιαμόρφωση της ανθρώπινης ταυτότητας. Σύμφωνα με τον Regelski (2007), η μουσικοτροπία αποτελεί σημαντικό μέρος της ταυτότητας του ανθρώπου, των αξιών που φέρει και του τρόπου που αυτοκαθορίζεται. Για τις Κοκκίδου και συν. (2016), η μουσική προσεγγίζεται ως μέσο ενδυνάμωσης των κοινωνικών σχέσεων και της αίσθησης του «ανήκειν», διαμέσου της συμμετοχής σε κοινωνικές εκδηλώσεις και μουσικά σύνολα. Μέρος του εαυτού αποτελεί η μουσική ταυτότητα, η διαμόρφωση της οποίας τείνει να επηρεάζεται από τις μουσικές προτιμήσεις των «σημαντικών άλλων» και από ποικίλους τρόπους εμπειρίας και κοινωνικής συναναστροφής. Ακόμη, η συνέργεια μουσικής και κίνησης φαίνεται να αποτελεί ένα αποτελεσματικό μέσο για τη δημιουργία νέας ατομικής και συλλογικής ταυτότητας σε περιπτώσεις ευάλωτων πληθυσμών που φέρουν αρνητική αυτοεικόνα (Agalianou, 2018).

Παράλληλα, η κοινωνική διάσταση της μουσικής και του χορού αντανακλάται στο ρόλο που αυτές κατέχουν στην ανθρώπινη έκφραση και επικοινωνία. Πιο συγκεκριμένα, οι εν λόγω τέχνες μπορούν να αποτελέσουν το όχημα επικοινωνίας του εσωτερικού «εγώ», καθώς δίνουν διεξόδους αναπαράστασης των συναισθημάτων, της εμπειρίας και των κοινωνικοπολιτισμικών προσλαμβανουσών (Αγαλιανού, 2021). Ως εναλλακτικά μέσα έκφρασης που δεν εμπεριέχουν τη χρήση λόγου, μπορούν ακόμη να συνδράμουν στο διάλογο, την αλληλεπίδραση και την ανταλλαγή μεταξύ ανθρώπων με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο (Storsve et al., 2010· Marsh, 2012· Marsh & Dieckmann, 2017· Crawford, 2017· Hundertmark, 2019· Crawford, 2020· Agalianou, 2021· Bleile et al., 2021). Συνοψίζοντας, η κοινωνική διάσταση της ενασχόλησής με την τέχνη της μουσικής και του χορού διαφαίνεται μέσα από τη σημασία τους για τη διαμόρφωση και αναδιαμόρφωση της ταυτότητας, την έκφραση του εσωτερικού εαυτού, την πολιτισμική ανταλλαγή μεταξύ των ανθρώπων και την ενδυνάμωση των ανθρώπινων σχέσεων.

3.2. Κοινοτικές τέχνες

Η μουσική, ο χορός και οι υπόλοιπες οι τέχνες έχουν αξιοποιηθεί ευρέως σε παρέμβασης για την επίλυση κοινωνικών προβλημάτων και για τη επίτευξη της κοινωνικής ενσωμάτωσης και συνοχής (Fredrikson et al., 2009· Rinta et al., 2011· Welch et al., 2014). Η αναγνώριση της σημασίας των τεχνών για την κοινωνική ευημερία, οδήγησε στην ανάπτυξη της έννοιας και της πρακτικής των κοινοτικών τεχνών/community arts (Στάμου και συν., 2018). Επισημαίνεται ότι οι τέχνες ως κοινοτικό γεγονός προϋπάρχουν του επιστημονικού ορισμού τους, καθώς η μουσική και ο χορός στην κοινότητα πάντα αποτελούσαν όχημα κοινωνικής συνύπαρξης. Σήμερα οι κοινοτικές τέχνες αποτελούν ένα διακριτό πεδίο πράξης και επιστημονικής έρευνας, το οποίο, σύμφωνα με τον Higgins (2012) προέκυψε ως «ένας τρόπος αντίστασης στα θεσμοθετημένα μέσα διδασκαλίας και μάθησης» (σ. 24).

Για να γίνουν κατανοητές οι έννοιες της κοινοτικής μουσικής και χορού χρειάζεται να γίνει αναφορά στην έννοια της κοινότητας. Είναι αρκετά δύσκολο να οριστεί με απόλυτη σαφήνεια ο όρος κοινοτική μουσική. Ενδεικτικά, ο Hillery (1955 στο Στάμου και συν., 2018, σ. 78) συγκέντρωσε περισσότερους από 94 σχετικούς ορισμούς, γεγονός που αποδεικνύει τη δυσκολία ή ακόμα και την αδυναμία ορισμού αυτής της έννοιας. Η Smith (2011, παρατηρεί ότι, ενώ παλαιότεροι οι ορισμοί της κοινότητας διαμορφώνονταν με βάση γεωγραφικά κριτήρια, οι νεότεροι τείνουν να εστιάζουν περισσότερο στις σχέσεις των ανθρώπων και συγκεκριμένα στις *«αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους, τους κοινούς δεσμούς και τη γεωγραφική συνείδηση»* (σ. 6) που αναπτύσσουν. Στη στροφή των ορισμών προς τις κοινωνικές συνέβαλε το γεγονός ότι ο όρος της κοινότητας στη μεταμοντέρνα πραγματικότητα του 21^{ου} αιώνα, αποδεσμεύεται από γεωγραφικούς προσδιορισμούς και όρια: ο χώρος συνάντησης μπορεί πλέον να είναι είτε πραγματικός, είτε εικονικός (κυβερνοχώρος) ή ακόμη και φανταστικός, λόγω των εξελίξεων στο πεδίο της τεχνολογίας, της παγκοσμιοποίησης και της συνεχούς μετακίνησης πληθυσμών (Amit, 2002· Rowe et al., 2014). Ο σύγχρονος διάλογος γύρω από την έννοια της κοινότητας εστιάζει στις κοινωνικές ή/και γεωγραφικές πτυχές που μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για την ανάπτυξη της αίσθησης ικανοποίησης των ανθρώπων σε ένα χώρο (residential satisfaction) (Smith, 2011, σ.10). Ειδικότερα, οι κλάδοι της περιβαλλοντικής και κοινοτικής ψυχολογίας, μελετώντας τις συνέπειες στα συναισθήματα και τη συμπεριφορά που απορρέουν από τη συνύπαρξη στο «χώρο», προσεγγίζουν την έννοια της κοινότητας εστιάζοντας στην «κοινοτική αίσθηση» του τόπου, της αίσθησης ικανοποίησης και του «ανήκειν» στο χώρο (Amit, 2002· Veblen, 2008· Smith, 2011· Rowe et al., 2014· Στάμου και συν., 2018).

Όπως φαίνεται, ο ορισμός της κοινότητας, είναι δυναμικός και σταδιακά αποδεσμεύεται από το χώρο μεταφέροντας την εστίαση στην ανάγκη των ανθρώπων να ανήκουν σε ένα σύνολο και να νιώθουν σημαντικοί και αποδεκτοί μέσα σε αυτό. Μελετώντας τα κείμενα της UNESCO σχετικά με την κοινότητα, τις τέχνες και την εκπαίδευση, οι Rowe et

al. (2014) παρατηρούν ότι η αλλαγή της εν λόγω έννοιας στον χρόνο συνεπάγεται αντίστοιχη αλλαγή στην έννοια των κοινοτικών τεχνών. Συγκεκριμένα, οι ίδιοι μελετητές αναφέρουν ότι οι παλαιότεροι ορισμοί συνδέουν την κοινότητα με την ευθύνη προστασίας και διατήρησης της πολιτιστικής κληρονομιάς. Σε σχέση με αυτό, ορισμένοι ερευνητές προβάλλουν τον προβληματισμό τους όσον αφορά την «κανονικοποίηση» (normalization) (Chatterjee, 1993, σ. 73) και τον εξευρωπαϊσμό των πολιτισμικών πρακτικών (Kaschl, 2003· Rowe et al., 2014). Σύμφωνα με την Hanna (2001), η προσέγγιση μιας τέχνης με βάση τις μεταβλητές «ποιος κάνει τι, πότε, πού, γιατί, πώς και με ποιον» (σ. 43) μπορεί να προβάλει την εθνική, θρησκευτική, πολιτισμική ταυτότητα μίας ομάδας. Όμως, η ίδια επισημαίνει ότι η ιδιοποίηση πολιτισμικών παραδόσεων και καλλιτεχνικών πρακτικών από κυρίαρχους πληθυσμούς για τουριστικούς σκοπούς διατηρεί τη μορφή αυτών αλλά όχι την ουσία τους (Hanna, 1999 στο Rowe et al., 2014, σ. 189). Επομένως, η τουριστική χρήση των κοινοτικών τεχνών προσανατολίζεται στην αναπαραγωγή και αναβίωση του παρελθόντος και όχι στην παραγωγή και δημιουργία νέας κουλτούρας (Rowe et al., 2014). Από την άλλη πλευρά, όσο ο όρος κοινότητα συνδέεται με την αξιοποίηση των τεχνών προς όφελος της γνωστικής και κοινωνικής ανάπτυξης των ατόμων, τόσο οι κοινοτικές τέχνες επικεντρώνονται στην κοινωνική επίδραση των τεχνών (Rowe et al., 2014): η έμφαση μετατίθεται από τη διατήρηση του πολιτιστικού προϊόντος στην αξία της διαδικασίας του «μαθαίνω», της σύμπραξης, της δημιουργίας. Έτσι, η πρώτη προσέγγιση δίνει έμφαση στην διατήρηση της ταυτότητας, ενώ η δεύτερη στη συμπερίληψη.

Σύμφωνα με τον Higgins (2012), η κοινοτικές τέχνες δεν σχετίζονται με συγκεκριμένο είδος ή στυλ τέχνης και προκύπτουν ως απάντηση στην τάση πόλωσης και διαχωρισμού της τέχνης σε «ανώτερη» και «κατώτερη». Στην ίδια κατεύθυνση, η Brooks (1988) ορίζει τις κοινοτικές τέχνες ως μια συλλογική καλλιτεχνική δραστηριότητα που επιδιώκει να διατυπώσει, να εμπλέξει και να εξυπηρετήσει τις ανάγκες, τις εμπειρίες και τις φιλοδοξίες των συμμετεχόντων και ως εκ τούτου καθορίζεται από τη μέθοδο εργασίας και τους στόχους

και όχι από οποιαδήποτε μορφή τέχνης αυτή καθαυτή. Στην έκθεση *Baldry* του Arts Council για τις κοινοτικές τέχνες (1967) υποστηρίζεται ότι οι καλλιτέχνες του πεδίου ξεχωρίζουν περισσότερο για τη στάση τους στο χώρο των καλλιτεχνικών δράσεων μέσα στην κοινότητα, παρά για τις τεχνικές που χρησιμοποιούν (Kelly, 1984). Αντίστοιχα, η Braden (1978 στο Higgins, 2012, σ. 35), θεωρεί πως οι κοινοτικές τέχνες σχετίζονται με μια συγκεκριμένη στάση απέναντι στην τέχνη και όχι με κάποια συγκεκριμένη τέχνη. Φαίνεται, λοιπόν, ότι οι μελετητές στις αρχικές προσπάθειες διατύπωσης ενός ορισμού, προσεγγίζουν τον όρο αναφερόμενοι στο τι δεν είναι και όχι τι είναι οι κοινοτικές τέχνες.

Οι μελετητές διαχωρίζουν επίσης τις κοινοτικές τέχνες από τις ερασιτεχνικές (amateur arts). Η συζήτηση καταλήγει ότι πέρα από προσωπικά κίνητρα της ερασιτεχνικής ενασχόλησης, η συμμετοχή στις κοινοτικές τέχνες συμπεριλαμβάνει και απώτερους ατομικούς και κοινωνικούς στόχους, όπως η προσωπική εξέλιξη, η έκφραση και η διαχείριση συναισθημάτων, η επίλυση τοπικών ή κοινωνικών θεμάτων και η ευρύτερη συμβολή στη δημοκρατία (Everitt, 1997 στο Higgins, 2012, σσ. 36-37). Προκειμένου να διαχωρίσει τις κοινοτικές τέχνες από τις ερασιτεχνικές ή τις εμπορικές, ο Webster (1997 στο Higgins, 2012, σ. 37) επισημαίνει τρία ειδοποιά στοιχεία: α)τη συμμετοχή ανεξάρτητα από τις ικανότητες, β)την πραγματοποίηση των δράσεων από ανθρώπους που έχουν κοινή ή συλλογική ταυτότητα, γ)τη συμπερίληψη ανθρώπων που ενδεχομένως έχουν μειωμένη πρόσβαση στην παραγωγή τέχνης.

Η κατανόηση του όρου κοινοτικές τέχνες διευκολύνεται αν εστιάσουμε στις αρχές που τις διέπουν. Ο Goldbard (2006) παραθέτει επτά βασικές αρχές των καλλιτεχνικών πρακτικών, επισημαίνοντας τους πολλαπλούς τρόπους που η καθεμία από αυτές μπορεί να εφαρμοστεί ανάλογα με το πλαίσιο:

- Η ενεργή συμμετοχή των ανθρώπων στην πολιτιστική ζωή είναι βασικός στόχος των κοινοτικών καλλιτεχνικών πρακτικών.

- Η διαφορετικότητα αποτελεί πλεονέκτημα για την κοινωνική ευημερία και χρήζει προστασίας και ενίσχυσης.
- Όλοι οι πολιτισμοί είναι ίσοι και η κοινωνία δεν πρέπει να προβάλλει κανέναν ως ανώτερο του άλλου.
- Ο πολιτισμός αποτελεί ένα αποτελεσματικό πεδίο για την κοινωνική μεταμόρφωση/αλλαγή, όπου η ενότητα έναντι της πόλωσης μπορεί αναδειχθεί περισσότερο σε σχέση με άλλα πεδία.
- Η καλλιτεχνική έκφραση αποτελεί μέσο χειραφέτησης αλλά όχι αυτοσκοπό: η διαδικασία είναι εξίσου σημαντική με το προϊόν.
- Ο πολιτισμός είναι ένας κόσμος ολότητας, όπου κάθε τεχνητό όριο είναι περιττό.
- Οι καλλιτέχνες έχουν ρόλο ως συντονιστές της μεταμόρφωσης, έναν ρόλο κοινωνικά πιο πολύτιμο από τους συνήθεις ρόλους στον κόσμο της τέχνης.

Σημαντικά στοιχεία στα κοινοτικά καλλιτεχνικά προγράμματα αποτελούν επίσης ο διάλογος και η ανταλλαγή μεταξύ των μελών της κοινότητας (Στάμου και συν., 2018), η απόκτηση της αίσθησης του «ανήκειν» και η ανακατασκευή της ταυτότητας με στόχο τον αυτοπροσδιορισμό με ιδιότητες πέραν του εκάστοτε κοινωνικού στίγματος (Ellwand et al., 2018). Τα καλλιτεχνικά κοινοτικά προγράμματα απορρίπτουν την αξιολόγηση της τέχνης ως «υψηλή» ή μη, αναγνωρίζοντας την αξία των διαφορετικών μουσικών ειδών, και τη διαμόρφωση του περιεχομένου τους από μια ομάδα/κοινότητα με κοινά αποδεκτούς στόχους μέσω της συνδυαμόρφωσης (Webster, 1999· Higgins, 2012). Επίσης, εστιάζουν στη δημιουργική διαδικασία, τον πειραματισμό και τη δημιουργία σχέσεων, ενισχύοντας την προσωπική και συλλογική ταυτότητα των συμμετεχόντων (Veblen, 2008). Δηλαδή, δίνουν περισσότερη σημασία στη διαδικασία παρά στο τελικό καλλιτεχνικό προϊόν, χωρίς όμως να το παραβλέπουν. Αντίθετα συχνά, το τελικό προϊόν συχνά παρουσιάζεται στο ευρύ κοινό με την οργάνωση παραστάσεων, συναυλιών ή εκδηλώσεων (Kelly, 1984· Webster, 1999).

Επιπρόσθετα, οι κοινοτικές τέχνες έχουν ως απώτερο στόχο την προσωπική και συλλογική ευημερία των συμμετεχόντων, στοιχείο που θεωρείται σημαντικότερο από την ίδια τη διαδικασία εκπαίδευσης και ανάπτυξης γνωστικών και μουσικών δεξιοτήτων (Higgins, 2007· Στάμου και συν., 2018).

Συμπερασματικά, οι κοινοτικές τέχνες αποτελούν μια δημοκρατική διαδικασία που ξεκινάει από τους συμμετέχοντες για τους συμμετέχοντες και σέβεται τη διαφορετικότητα, αποφεύγοντας να επιβάλει κοινή ταυτότητα στην ομάδα (community without unity) (Higgins, 2012). Κάθε project κοινοτικών τεχνών αποτελεί ένα συλλογικό εγχείρημα, όπου καλλιτέχνες και μέλη της κοινότητας, αμφισβητώντας το status quo, εργάζονται από κοινού με απώτερο στόχο τη δημιουργία μιας κουλτούρας ισότητας και δημοκρατίας (Brooks, 1988· Higgins, 2012). Στο πλαίσιο αυτό, εξασφαλίζεται ελεύθερη πρόσβαση στην τέχνη ετερόκλητων συνήθως ανθρώπων που συνδιαλέγονται για να δημιουργήσουν τελικά τη δική τους συλλογική ταυτότητα και κουλτούρα, μία κοινοτική «φωνή» (Webster, 1999). Μέσα από το σεβασμό της ισότητας και της δημοκρατίας, δίνεται η ευκαιρία σε κάθε άνθρωπο να ανακαλύψει την προσωπική του «φωνή» και να εκφράσει με δημιουργικό τρόπο τους προβληματισμούς, τις ιδέες και τις σκέψεις του στην ομάδα, συμβάλλοντας σε μια συλλογική καλλιτεχνική δημιουργία. Συνεπώς, σε ένα ευρύτερο πλαίσιο αντίστασης στα καθιερωμένα εκπαιδευτικά και κοινωνικοπολιτικά συστήματα, οι κοινοτικές τέχνες μπορούν να συμβάλλουν στη θετική κοινωνική αλλαγή (Webster, 1999).

3.2.1. Κοινοτική μουσική και κοινοτικός χορός

Η κοινοτική μουσική (community music) και ο κοινοτικός χορός (community dance) αποτελούν διακριτές πρακτικές και βρίσκονται υπό την ομπρέλα των κοινοτικών τεχνών και του κινήματος πολιτισμικής ανάπτυξης της κοινότητας (community cultural development) της δεκαετίας του 1960 (Higgins, 2012). Συγκεκριμένα, ως πρακτική η κοινοτική μουσική

διαμορφώνεται στις αρχές της δεκαετίας του 1970, ενώ ο κοινοτικός χορός αναπτύσσεται την περίοδο 1970-1980 στο Ηνωμένο Βασίλειο (Higgins, 2012· Stevens, 2013).

Μια από τις πρώτες προσπάθειες προσέγγισης της έννοιας της κοινοτικής μουσικής κάνει ο Lincoln (στο Dykema, 1916), περιγράφοντάς την ως «μουσική για τον κόσμο, από τον κόσμο και του κόσμου» (σ. 218). Η μουσική για τον κόσμο αναφέρεται στην προσπάθεια να διευρυνθεί το ποσοστό των ανθρώπων που έχει πρόσβαση στη μουσική, αλλά και το εύρος της ποιότητας των μουσικών ειδών και εμπειριών με το οποίο έρχονται σε επαφή. Η μουσική από τον κόσμο δίνει έμφαση στην πρόσβαση των ανθρώπων στην παραγωγή μουσικής, χωρίς αναγκαστικά να φέρουν επαγγελματική ιδιότητα. Τέλος, η μουσική του κόσμου αναφέρεται στον κοινωνικό χαρακτήρα και στη δυνατότητα ελεύθερης συμμετοχής στην κοινοτική μουσική. Στις απαρχές εμφάνισης του όρου, ο Dykema (1916) επισημαίνει ότι η κοινοτική μουσική δεν σχετίζεται με συγκεκριμένο είδος ή στυλ μουσικής, αλλά αναφέρεται στην πρακτική που καθορίζεται με βάση τους εκάστοτε κοινωνικούς στόχους. Ως κύριους στόχους ο Dykema ξεχωρίζει την ελευθερία και τη συντροφικότητα μέσω του συνεργατικού πειραματισμού.

Στη σύγχρονη συζήτηση για την κοινοτική μουσική, ο Higgins (2012) ορίζει την έννοια ως μία «προσέγγιση της μουσικής πράξης» (σ. 4) και δημιουργίας πέρα από τις τυπικές συνθήκες διδασκαλίας και μάθησης, όπου δεν υπάρχει προκαθορισμένο πρόγραμμα μουσικών σπουδών. Κατά τον Higgins (2012), η έμφαση δίνεται στη δημιουργία ενός πλαισίου που παρέχει ίσες ευκαιρίες συμμετοχής σε ανθρώπους με διαφορετικό εθνικό, πολιτισμικό, θρησκευτικό και κοινωνικό υπόβαθρο που συνήθως δεν έχουν πρόσβαση στην τέχνη. Ο ίδιος (2012) τονίζει ότι η κοινοτική μουσική βρίσκεται στον αντίποδα οποιουδήποτε διαχωρισμού της τέχνης σε «υψηλή-κατώτερη» ή «επίσημης-λαϊκής» επισημαίνοντας πως το περιεχόμενο της κοινοτικής μουσικής διαμορφώνεται αποκλειστικά από τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των ανθρώπων που απαρτίζουν την κοινοτική ομάδα. Στην ίδια κατεύθυνση,

η Cahill (2001 στο Veblen, 2008, σ. 11) υπογραμμίζει ότι οι κοινοτικές πρακτικές διαφέρουν από τις εμπορικές μουσικές δράσεις του χώρου της βιομηχανίας, τα δημόσια συστήματα εκπαίδευσης και οποιοδήποτε άλλο ελεγχόμενο φορέα. Η διαφορά έγκειται στο γεγονός ότι αποφάσεις για το περιεχόμενο των κοινοτικών δράσεων συνδυαμορφώνεται από τα μέλη της κοινότητας χωρίς να επηρεάζονται από εξωτερικούς παράγοντες. Ως εκ τούτου, η Veblen (2008) προσεγγίζει την κοινοτική μουσική ως μια μουσική εκπαίδευση, η οποία ωστόσο δεν περιλαμβάνει τους περιορισμούς της τυπικής μουσικής εκπαίδευσης και την εφαρμογή συγκεκριμένων προγραμμάτων σπουδών. Κατά την Cahill (2001 στο Veblen, 2008, σ. 11), η έννοια της κοινοτικής μουσικής μπορεί να συμπυχθεί στον όρο «πολιτισμική συνέργεια» (cultural synergy).

Δεδομένης της δυσκολίας ορισμού της κοινοτικής μουσικής, ο Webster (1997 στο Higgins, 2012, σ. 37) επιλέγει πέντε λέξεις-κλειδιά που κατά την άποψή του χαρακτηρίζουν την έννοια σε κάθε της μορφή: ενδυνάμωση, συμμετοχή, πρόσβαση, ποιότητα και συντροφικότητα. Αντίστοιχα, ο Koorman (2008) εστιάζει σε τρία κοινώς αποδεκτά χαρακτηριστικά της εν λόγω έννοιας από την επιστημονική κοινότητα: τη συνεργατική μουσική πράξη (collaborative music-making), την κοινοτική ανάπτυξη (community development) και την ατομική ανάπτυξη (personal growth). Η Veblen (2008), επίσης, διακρίνει ως βασικό χαρακτηριστικό της κοινοτικής μουσικής την ενεργή συμμετοχή στη μουσική πράξη³ μέσα από την εφαρμογή μουσικών γνώσεων και δεξιοτήτων, η οποία δεν προσδιορίζεται χωροχρονικά και έχει τη δύναμη να φέρνει ετερόκλητους ανθρώπους κοντά. Κατά τους Coffman & Higgins (2018), η κοινοτική μουσική παρέχει ένα ασφαλές πλαίσιο φιλοξενίας, μέσα στο οποίο ευδοκιμεί η συνάντηση και ανάπτυξη στενών σχέσεων μεταξύ ανθρώπων από ποικίλα κοινωνικοοικονομικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα. Σύμφωνα με την επιτροπή Community Music Activity (CMA) της International Society for Music Education

³ Η ενεργή συμμετοχή στη μουσική πράξη έγκειται στην άμεση διαμόρφωση του περιεχομένου από τους ίδιους τους συμμετέχοντες (Veblen, 2008).

(ISME), η κοινοτική μουσική δημιουργεί ασφαλή περιβάλλοντα και παρέχει ευκαιρίες ατομικής και συλλογικής ανάπτυξης. Συγκεκριμένα, μέσω της καλλιτεχνικής έκφρασης δίνει τη δυνατότητα σε ανθρώπους-μέλη της κοινότητας που βρίσκονται στο περιθώριο να προβάλλουν τις απόψεις τους για κοινωνικοπολιτικά και πολιτισμικά ζητήματα στην ευρύτερη κοινωνία (Community Music Activity Commission, n.d.). Για τους παραπάνω λόγους, η κοινοτική μουσική διαφέρει από την ερασιτεχνική παραγωγή μουσικής από μία ομάδα ανθρώπων που διασκεδάζουν (Coffman & Higgins, 2018).

Η Veblen (2008) ερμηνεύει τον όρο της κοινοτικής μουσικής μέσα από πέντε πυλώνες, τους οποίους επίσης σχολιάζει ως εξής:

1. Είδη μουσικής και μουσικής πράξης

Στο πλαίσιο των κοινοτικών μουσικών προγραμμάτων μπορεί να αξιοποιηθεί οποιοδήποτε είδος μουσικής, ενώ το περιεχόμενο συχνά εμπεριέχει δημιουργικές διαδικασίες, ενεργητική ακρόαση, δραστηριότητες σχετικές με το τραγούδι και τις ορχήστρες, τον αυτοσχεδιασμό, τη μουσική εξερεύνηση και τη σύνθεση, παρουσιάσεις και παραστάσεις.

2. Προθέσεις συντονιστών και συμμετεχόντων

Με βάση τις αρχές της δια βίου μάθησης και της ελεύθερης πρόσβασης σε κάθε ενδιαφερόμενο, τα κοινοτικά μουσικά προγράμματα στοχεύουν, κατά κύριο λόγο, στην ευζωία των συμμετεχόντων και τη διαμόρφωση της ατομικής και συλλογικής τους ταυτότητας. Η απόκτηση μουσικών δεξιοτήτων και το καλλιτεχνικό προϊόν δεν αποτελούν προτεραιότητα, ενώ αντίθετα έμφαση δίνεται στην εμπειρία και το βίωμα, τη δημιουργικότητα και τη θετική ψυχολογική επίδραση.

3. Χαρακτηριστικά συμμετεχόντων

Το ευρύ φάσμα των χαρακτηριστικών που φέρουν οι ομάδες στις οποίες απευθύνονται τα κοινοτικά προγράμματα, καθώς εξυπηρετεί ανθρώπους

διαφορετικών ηλικιών και με διαφορετικό κοινωνικοοικονομικό, πολιτικό, πολιτισμικό και θρησκευτικό κεφάλαιο. Ως κοινό χαρακτηριστικό τους επισημαίνεται η μειονεκτούσα ή περιθωριοποιημένη θέση τους και η έλλειψη δυνατότητας και ευκαιριών πρόσβασης στη μουσική πράξη. Όσον αφορά τους συντονιστές-διαμεσολαβητές κοινοτικών προγραμμάτων, χρειάζεται να έχουν την ικανότητα της προσαρμοστικότητας και να υιοθετούν πολλαπλούς ρόλους που αφορούν τόσο την κοινωνική τους συμβολή -μέντορας, σύμβουλος, εμπυχωτής- όσο και τη μουσική τους κατάρτιση: συνθέτης, μαέστρος, οργανοπαίχτης.

4. Διδασκαλία και μάθηση: αλληλεπιδράσεις

Στην κοινοτική μουσική οι συμμετέχοντες και συμμετέχουσες αναλαμβάνουν την ευθύνη της μάθησής τους, συνδιαμορφώνοντας το περιεχόμενο και τους ρόλους των μελών της ομάδας. Με αυτόν τον τρόπο οι σχέσεις που διαμορφώνονται μεταξύ συντονιστών και συμμετεχόντων παίρνουν διάφορες μορφές και οι στρατηγικές διδασκαλίας και μάθησης ποικίλουν και αξιοποιούνται συνδυαστικά.

5. Πλαίσια τυπικής, μη τυπικής ή άτυπης εκπαίδευσης

Οι δράσεις κοινοτικής μουσικής δεν προσδιορίζονται γεωγραφικά και μπορούν να λάβουν χώρα οπουδήποτε. Τις περισσότερες φορές οι καλλιτεχνικές κοινοτικές πρακτικές πραγματοποιούνται σε πλαίσια μη τυπικής ή άτυπης εκπαίδευσης εκτός του επίσημου σχολικού προγράμματος.

Σε σχέση με τα παραπάνω, και άλλοι μελετητές παραθέτουν αντίστοιχες απόψεις. Όσον αφορά στο περιεχόμενο, η Estrella (2005) αναφέρει ότι τα καλλιτεχνικά κοινοτικά προγράμματα εμπεριέχουν δραστηριότητες αυτοσχεδιασμού και αποτύπωσης της εμπειρίας σε καλλιτεχνική μορφή που μπορούν να οδηγήσουν στη μεταμόρφωση. Αναφορικά με τη στοχοθεσία, ο Everitt (1997 στο Higgins, 2012) ξεχωρίζει την προσωπική ανάπτυξη και την

κοινωνική συνοχή. Η Estrella (2005) επίσης συμπληρώνει ότι τα κοινοτικά προγράμματα έχουν στόχο να διευκολύνουν την κατανόηση της εμπειρίας και των συναισθημάτων με νέες συμβολικές μορφές και μέσω της δημιουργικότητας να προάγουν την ενεργή συμμετοχή των μελών μιας ομάδας. Σε σχέση με αυτό, η Agalianou (2021) διευκρινίζει ότι παρότι η έμφαση δίνεται στη διαδικασία και το βίωμα, η αισθητική του καλλιτεχνικού αποτελέσματος έχει και αυτή σημασία. Σχετικά με τα χαρακτηριστικά των διαμεσολαβητών, ο Dykema (1916) πρώιμα επισημαίνει ότι η κοινωνική κατεύθυνση της κοινοτικής μουσικής είναι τόσο έντονη, που οι διαμεσολαβητές είναι σημαντικό να έχουν τόσο μουσικές όσο και επικοινωνιακές δεξιότητες. Κατά τον Higgins (2012), οι κοινοτικές πρακτικές σε άτυπα πλαίσια μπορεί να αφορούν φεστιβάλ, παρελάσεις, φιλανθρωπικές και πολιτιστικές εκδηλώσεις, συναυλίες και εργαστήρια. Ωστόσο, τα κοινοτικά προγράμματα/δράσεις δύναται να πραγματοποιηθούν σε συνεργασία με σχολικά πλαίσια-φορείς της επίσημης τυπικής εκπαίδευσης, ως συμπληρωματικές δραστηριότητες στο επίσημο πρόγραμμα σπουδών εντός ή εκτός του σχολικού ωραρίου (Hoffman Davis, 2010· Coffman & Higgins, 2018).

Όσον αφορά τον κοινοτικό χορό, υπάρχουν λιγότερες πληροφορίες σε σύγκριση με άλλες μορφές τέχνης που δραστηριοποιούνται σε κοινοτικά πλαίσια. Σύμφωνα με τους Roynor & Simmonds (1997), πρόκειται για μία περιθωριοποιημένη πρακτική, τόσο στον επαγγελματικό χορευτικό κόσμο, όσο και στον χώρο των κοινοτικών τεχνών. Συγκεκριμένα, οι καλλιτέχνες κοινοτικού χορού δεν λαμβάνουν αναγνώριση, εάν δεν έχουν εκτεταμένη εκπαίδευση και εξειδίκευση σε συγκεκριμένες μορφές χορού και η στενή αντίληψη της έννοιας του χορού εμποδίζει την αναγνώριση των δυνατοτήτων τους σε κοινοτικό επίπεδο. Όπως φαίνεται και από τα αποτελέσματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης στην παρούσα έρευνα, ο χορός σπάνια αξιοποιείται ως κύρια μορφή τέχνης σε κοινοτικά προγράμματα, ενώ πιο συχνά απαντάται ως συμπληρωματικό συστατικό στις εκδηλώσεις προς το ευρύτερο κοινό (Roynor & Simmonds, 1997) ή συνδυαστικά με μουσικά ή άλλα καλλιτεχνικά κοινοτικά προγράμματα.

Σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση και διάδοση του κοινοτικού χορού έχει διαδραματίσει ο Royston Maldoom, ο οποίος δραστηριοποιείται κυρίως σε Αγγλία, Γερμανία, Αφρική και Παλαιστίνη. Παρότι εστιάζει στην πράξη και δεν έχει γράψει ιδιαίτερα, το έργο του στον κοινοτικό χορό είναι πρωτοπόρο και ευρέως γνωστό παγκοσμίως. Ο ίδιος θεωρεί τον κοινοτικό χορό ως την πιο δημοκρατική μορφή χορού. Προσεγγίζει την εν λόγω έννοια ως μια οργανωμένη δραστηριότητα που απευθύνεται σε όλους και όλες, ανεξαρτήτως ηλικίας, ικανοτήτων, τάξης, φυλής, θρησκείας ή εθνικότητας, με σκοπό τη γνωριμία και την έκφραση μέσα από την τέχνη του χορού. Πιο συγκεκριμένα, πιστεύει ότι ο κοινοτικός χορός έχει πολλαπλά οφέλη και τεράστια καλλιτεχνική και εκπαιδευτική σημασία, διότι (Maldoom, n.d.):

- προσφέρει στους ανθρώπους ευκαιρίες έκφρασης με το σώμα τους σε ένα καλλιτεχνικό πλαίσιο, καθώς και ευκαιρίες για συμμετοχή, εφαρμογή και μάθηση
- βοηθά τους ανθρώπους να εξοικειωθούν και να αποδεχτούν το σώμα τους
- καλλιεργεί την κιναισθητική ικανότητα
- ενεργοποιεί τη δημιουργικότητα και ενισχύει τη σωματική και ψυχική ευεξία
- συμβάλλει στην κοινωνική ανάπτυξη, αφού μέσω της ομαδικής εργασίας οι συμμετέχοντες συνδέονται περισσότερο με την κουλτούρα των μελών της ομάδας και μεταξύ τους

Με βάση τα παραπάνω, ο Maldoom υποστηρίζει ότι μπορείς να αλλάξεις τη ζωή σου μέσα από τη συμμετοχή σε ένα εργαστήριο χορού, επιθυμώντας να τονίσει τη δυνατή επιρροή και τις προεκτάσεις που μπορεί να έχει ο χορός στη σε ποικίλους τομείς της ζωής πέρα από τον χώρο της τέχνης.

Ο κοινοτικός χορός επηρεάστηκε από το έργο του Rudolf von Laban⁴ (1879-1958), πατέρα του δημιουργικού χορού, του καθοδηγούμενου αυτοσχεδιασμού και της κινητικής αγωγής, με το ινστιτούτο χορού Laban Center να αποτελεί ένα από τα κέντρα εκπαίδευσης των πρώτων συντονιστών κοινοτικού χορού (Αγαλιανού, 2021· Brinson, 2004). Στη θεωρητική του προσέγγιση, το σώμα αντιμετωπίζεται ως όχημα έκφρασης των εσωτερικών διεργασιών, περιλαμβάνει το σύνολο των στοιχείων που χαρακτηρίζουν τον άνθρωπο και συνδέεται άρρηκτα με τις σκέψεις, τα συναισθήματα, τις συμπεριφορές και την ιστορία του ατόμου (Poynor, H., & Simmonds, 1997· Kornblum & Halsten, 2006). Εάν η κίνηση του σώματος αντανακλά τον εσωτερικό συναισθηματικό κόσμο του ανθρώπου, ο χορός ως μέσο έκφρασης μπορεί να οδηγήσει στην ανάδυση καταπιεσμένων εμπειριών και συναισθημάτων στην επιφάνεια, προσφέροντας έτσι δυνατότητα για συνειδητοποίηση και αντιμετώπιση δύσκολων συναισθηματικών καταστάσεων (Kornblum & Halsten, 2006). Ο κοινοτικός χορός επίσης στηρίζεται στην ιδέα ότι η δημιουργικότητα είναι ένα είδος ευφυΐας και ως εκ τούτου επιδέχεται καλλιέργεια και ανάπτυξη (Brinson, 2004). Ο Brinson (2004) υποστηρίζει ότι μέσω της εξάσκησης κάθε άνθρωπος μπορεί, όχι μόνο να ανακαλύψει τις ικανότητες του σώματός του στον χορό, αλλά και να αναπτύξει την αυτογνωσία, την αυτοπεποίθηση, την ικανότητα για πρωτοβουλία, λήψη αποφάσεων και διαχείριση των διαπροσωπικών του σχέσεων.

Στην προσπάθειά του να διακρίνει τον κοινοτικό χορό από τον χορό σε επαγγελματικό επίπεδο, ο Brinson (2004) επισημαίνει τέσσερις βασικές διαφορές: α) το σώμα, το βασικό όργανο του χορού, δεν είναι τεχνικά εκπαιδευμένο με τον ίδιο τρόπο ή στο ίδιο βαθμό, β) η χρήση του σώματος βασίζεται περισσότερο σε εκφραστικά μέσα και απλές κινήσεις παρά στη δεξιοτεχνία, γ) το ακροατήριο (audience) διαφέρει από την άποψη ότι

⁴Ο Laban μελέτησε συστηματικά την καθημερινή κινητική συμπεριφορά των ανθρώπων και ειδικότερα των ατόμων με σωματική και διανοητική αναπηρία και ανέπτυξε το πρώτο ολοκληρωμένο σύστημα καταγραφής της ανθρώπινης κίνησης «Laban Movement Analysis» (Αγαλιανού, 2021).

συχνά γνωρίζει τους εκτελεστές και το περιεχόμενο της παρουσίασης και ενδιαφέρεται για το μήνυμα που μεταφέρεται μέσω του χορού και δ)το περιεχόμενο ή η φύση της επικοινωνίας με το ακροατήριο, συνήθως, διαμορφώνεται μέσω του διαλόγου. Επιπλέον, τα προγράμματα κοινοτικού χορού και κοινοτικής χορογραφίας (community choreography) στοχεύουν περισσότερο στην καλλιτεχνική πράξη και αισθητική καλλιέργεια, παρά στην τελειοποίηση του αισθητικού αποτελέσματος. Βασικό στόχο αποτελεί η έκφραση των συναισθημάτων και η δημιουργία σχέσεων μέσω της κίνησης (Brinson, 2004).

Με βάση την εμπειρία τους σε προγράμματα κοινοτικού χορού με παιδιά με αναπηρία, οι Buck & Snook (2018, σσ. 39-43) ορίζουν τις βασικές αρχές και αξίες που διέπουν το έργο τους:

1. Δικαιοσύνη (equity)

Αφορά στην προσπάθεια να παρέχονται ίσες ευκαιρίες πρόσβασης στη μάθηση. Σύμφωνα με τους συγγραφείς, στον κοινοτικό χορό η αξία αυτή αντανακλάται στην εικόνα των συμμετεχόντων σε κύκλο. Πρόκειται για ένα σχήμα που επιτρέπει την ανταλλαγή και υποδηλώνει την ισότητα, καθώς το κάθε άτομο είναι εξίσου ορατό από τα άλλα και εξίσου ασφαλές μέσα στην ομάδα.

2. Δημοκρατία (democracy)

Αφορά στη διαδικασία του διαλόγου, της ανταλλαγής και της κατασκευής νοημάτων μέσω της αλληλεπίδρασης μεταξύ των ατόμων της ομάδας. Επίσης, στην έκφραση των απόψεων όλων των μελών και στην ουσιαστική τους συμμετοχή στην οργάνωση των διαδικασιών μάθησης και παρουσίασης. Οι συγγραφείς προτείνουν την εργασία σε μικρές ομάδες, καθώς και τη στρατηγική συλλογικής επίλυσης προβλημάτων, έτσι ώστε να αναπτυχθεί η ικανότητα της αυτενέργειας.

3. Διαφορετικότητα (diversity)

Αφορά στην εργασία/συνεργασία με άτομα με διαφορετικό κοινωνικό, εθνικό ή πολιτισμικό υπόβαθρο και στηρίζεται στην οπτική ότι κάθε άνθρωπος έχει

διαφορετική προσωπικότητα και ενδιαφέροντα, άρα και κάτι ξεχωριστό να προσφέρει στην ομάδα. Κατά τους συγγραφείς, οι διαφορετικές κινητικές ικανότητες του κάθε ατόμου μπορούν να αναδειχθούν σε περιβάλλοντα, όπου τίθενται απλές και «ανοιχτές» οδηγίες-προκλήσεις που προωθούν τη πολυφωνία έναντι της εξομοίωσης των ανθρώπων. Τονίζουν ότι εκτέλεση των οδηγιών αυτών (για παράδειγμα «αγγίξτε το ένα το άλλο») ενεργοποιεί τη δημιουργική σκέψη και την κριτική εξερεύνηση των δυνατοτήτων, των γνώσεων και των ενδιαφερόντων του κάθε ατόμου.

4. Περιέργεια (curiosity)

Αφορά στην ενίσχυση της επιθυμίας για μάθηση, μέσα από ανοιχτές ερωτήσεις, προκλήσεις και προβλήματα προς επίλυση. Σύμφωνα με την εμπειρία των συγγραφέων, τα παιδιά τείνουν να ανταποκρίνονται άμεσα στην πρόκληση και να καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια. Η συνεχής ανανέωση της διδασκαλίας και το στοιχείο της έκπληξης δημιουργούν σκεπτόμενους χορευτές με ενισχυμένη ετοιμότητα και επιθυμία για εμπλοκή στη διαδικασία.

5. Επιμονή (perseverance)

Αφορά στο πέρασμα από τα εξωτερικά κίνητρα στην εσωτερική ανταμοιβή της προσπάθειας. Σύμφωνα με τους συγγραφείς, ο στόχος δεν είναι να μάθουν οι συμμετέχοντες ένα συγκεκριμένο συνδυασμό κινήσεων, έτσι ώστε να επιτευχθεί ένα τέλει αποτέλεσμα το οποίο μπορεί να παρουσιαστεί. Ο στόχος έγκειται στη διαδικασία, στο να μάθουν να επιμένουν και στην αντίληψη ότι μέσα από την προσπάθεια και την εξάσκηση μπορεί κανείς να συναντήσει τις επιδιώξεις του.

6. Συμμετοχή (participation)

Αφορά στο δικαίωμα συμμετοχής και στην εξασφάλιση δυνατότητας συμμετοχής όλων των ανθρώπων ανεξάρτητα από τους περιορισμούς που μπορεί να θέτει οποιαδήποτε η σωματική, πνευματική ή άλλη κατάσταση. Οι συγγραφείς

υπογραμμίζουν την ανάγκη οργάνωσης των μαθημάτων σύμφωνα με τις ιδιαιτερότητες των μελών της ομάδας, όπως και την ανάγκη εύρεσης ποικίλων διαφορετικών τρόπων, μέσων και ευκαιριών συμμετοχής όλων στη διαδικασία μάθησης.

7. Διασκέδαση (fun)

Αφορά στην αίσθηση χαράς που πηγάζει από τη συμμετοχή. Οι συγγραφείς υποστηρίζουν ότι η αίσθηση ασφάλειας και αποδοχής προωθεί την συμμετοχή χωρίς αναστολές και επιτρέπει το χιούμορ, το γέλιο και τη διασκέδαση.

8. Αναστοχασμός (reflection)

Αφορά στη διαδικασία που ανταποκρίνεται στην ανάγκη καθορισμού κοινών αξιών και αρχών από την ομάδα. Οι συγγραφείς τονίζουν ότι δεν υπάρχει σωστή ή λάθος επιλογή αξιών και ότι η σημασία έγκειται στην οργάνωση του περιεχομένου και στην εξασφάλιση της συμμετοχής με βάση τις αξίες που προκαθορίστηκαν. Παρομοιάζουν, ακόμη το σύνολο των αξιών με τα θεμέλια ενός σπιτιού: παρότι είναι αόρατες, καθορίζουν τις επιλογές και τις αποφάσεις που χρειάζεται να ληφθούν κατά τη διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης.

Τις αρχές της συμπεριληπτικότητας, της προσβασιμότητας, της συνεργασίας και της αλληλεγγύης του κοινοτικού χορού υπογραμμίζουν και οι Green (2000), Rowe et al. (2014) και East (2016). Ειδικότερα, ενώ παλαιότερα τα project κοινοτικού χορού έβρισκαν έδαφος κυρίως σε ινστιτούτα, πλέον λαμβάνουν χώρα σε νοσοκομεία, φυλακές, πολιτιστικούς συλλόγους ή οργανισμούς για παιδιά, ανθρώπους με αναπηρία, ηλικιωμένους ή άλλες ομάδες περιθωριοποιημένες ή μη (Buck & Snook, 2018). Πρόκειται για βαθιά συμπεριληπτικές δράσεις που απευθύνονται σε όλους τους ανθρώπους, με προτεραιότητα σε ευπαθείς ομάδες που συνήθως δεν επιθυμούν να ασχοληθούν επαγγελματικά με την τέχνη του χορού (Green, 2000). Στηρίζονται στην αρχή ότι η ηλικία, το φύλο, η εθνικότητα, η θρησκεία, ο πολιτισμός δεν αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα συμμετοχής σε

δραστηριότητες χορού (Green, 2000· Brinson, 2004). Αντίθετα, η διαφορετικότητα στον κοινοτικό χορό θεωρείται προτέρημα, καθώς όσο πιο ανομοιογενής είναι μία ομάδα, τόσο περισσότερες ιδέες μπορούν να αξιοποιηθούν στο πλαίσió της (Buck & Snook, 2018).

Σημαντικό στοιχείο των προγραμμάτων κοινοτικού χορού αποτελούν επίσης οι παραστάσεις της ομάδας στο ευρύ κοινό, μέσα από τις οποίες αντανακλώνται οι αρχές και ο τρόπος εργασίας-διδασκαλίας. Σύμφωνα με τον Maldoom (n.d.), όταν υπάρχει ο απώτερος στόχος της παρουσίασης, οι συμμετέχοντες αποκτούν περισσότερα κίνητρα συμμετοχής η εμπειρία μετατρέπεται σε κάτι ακόμη πιο δυνατό.

Συγκεκριμένα, ο στόχος των παρουσιάσεων του κοινοτικού χορού όπως και της κοινοτικής μουσικής αφορά περισσότερο στην ενεργή συμμετοχή και στην ανάπτυξη της ικανότητας λήψης αποφάσεων από τα μέλη της ομάδας, παρά στην ικανοποίηση του κοινού και στην επικοινωνία της άποψης του χορογράφου (Brinson, 2004· Agalianou, 2021). Συχνά, τέτοιου είδους παραστάσεις στην κοινότητα έχουν ως αποτέλεσμα την ευαισθητοποίηση και ανάπτυξη κατανόησης του κοινού απέναντι στην ευπαθή ομάδα που συμμετέχει (Brinson, 2004). Έτσι δηλώνεται η δημοκρατική-συμμετοχική διαδικασία με βάση την οποία λειτουργούν τα κοινοτικά προγράμματα με χορευτικό περιεχόμενο, όπου όλες και όλοι έχουν έναν ρόλο προς όφελος του συνόλου (Green, 2000).

Σύμφωνα με τους Buck & Snook (2018) ο λόγος συμμετοχής σε κοινοτικά προγράμματα με χορευτικό περιεχόμενο καλύπτει μεγάλο εύρος, από την απλή επιθυμία ενασχόλησης με το χορό μέχρι την ανάγκη επικοινωνίας ενός κοινωνικού μηνύματος μέσω της τέχνης. Παρότι οι λόγοι συμμετοχής μπορεί να ποικίλουν, ο απώτερος στόχος τους παραμένει κοινός και αφορά όχι μόνο στην εξασφάλιση πρόσβασης στην τέχνη ανθρώπων που δεν έχουν εξοικειωθεί με αυτήν, αλλά και στην μεταμόρφωσή (transformation) τους μέσω των τεχνών (Houston, 2005, σ. 168). Η έννοια της μεταμόρφωσης αφορά στην ενδυνάμωση των περιθωριοποιημένων ομάδων και πραγματώνεται μέσα από την

ενεργητική συμμετοχή τους στην κοινωνία, η οποία επιτρέπει τη συνειδητοποίηση του δυναμικού τους (Houston, 2005). Ακόμη, μέσα από την πραγματοποίηση τέτοιων προγραμμάτων επιδιώκεται η ευζωία, η κοινωνικοποίηση και η δημιουργία σχέσεων στην κοινότητα μέσα από δημοκρατικές διαδικασίες με δημιουργικό και παιγνιώδη χαρακτήρα (Brinson, 2004· East, 2016· Agalianou, 2021).

Ανακεφαλαιώνοντας, στη διεθνή βιβλιογραφία εντοπίζονται ποικίλοι ορισμοί της κοινοτικής μουσικής και του κοινοτικού χορού (Dykema, 1916· Koorman, 2007· Veblen, 2008· Higgins, 2012· Buck & Snook, 2018). Αυτό συμβαίνει, γιατί η έννοιά τους διαφοροποιείται ανάλογα με το πλαίσιο πράξης και διαμορφώνεται σε άμεση σχέση με τις ιδιαιτερότητες των συμμετεχόντων στα κοινοτικά προγράμματα (Veblen, 2008). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η αδυναμία εύρεσης ενός κοινά αποδεκτού ορισμού αποτέλεσε εμπόδιο για την ανάπτυξη των κοινοτικών τεχνών (Higgins, 2012· East, 2016). Ωστόσο, ένας στεγανός ορισμός ίσως θα στερούσε από την κοινοτική μουσική και το χορό την ευελιξία και την ελευθερία που τις χαρακτηρίζουν ως έννοιες, επιτρέποντάς τους να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των συμμετεχόντων.

3.2.2. Σχέση διαμεσολαβητών – συμμετεχόντων

Όπως έχει ήδη επισημανθεί, οι σύγχρονοι ορισμοί της κοινότητας συνδέουν τον όρο με τις κοινωνικές σχέσεις και όχι με τον απτό χώρο (Amit, 2002). Με τον ίδιο τρόπο, οι κοινοτικές τέχνες προσδιορίζονται με βάση το κοινωνικό πλαίσιο, ενώ η ποιότητα των κοινοτικών καλλιτεχνικών πρακτικών επηρεάζεται άμεσα από το είδος της σχέσης που δημιουργείται ανάμεσα στον συντονιστή και τα μέλη της ομάδας.

Αναγνωρίζοντας αυτή τη σχέση, ο Higgins (2012) περιγράφει την κοινοτική μουσική ως μια «μουσική πρακτική που αποτελεί ενεργή παρέμβαση/διαμεσολάβηση μεταξύ του μουσικού ηγέτη/συντονιστή» (σ. 21) και των συμμετεχόντων. Ο Higgins χρησιμοποιεί τη λέξη παρέμβαση (intervention), επιθυμώντας να τονίσει ότι ο εκπαιδευτής-μουσικός έρχεται να

παρέμβει, να διαμεσολαβήσει ανάμεσα στους συμμετέχοντες και στη μουσική, έτσι ώστε να διευκολύνει την μουσική πράξη και εμπειρία (Coffman & Higgins, 2018). Αντίστοιχα, οι Coffman και Higgins (2018), περιγράφουν τους εκπαιδευτικούς κοινοτικής μουσικής ως *facilitators*⁵ (σε κυριολεκτική μετάφραση «διευκολυντές»). Κύριο μέλημά των συντονιστών αποτελεί η δημιουργία μουσικών εμπειριών που να είναι ανοιχτές στο κοινό που επιθυμεί να λάβει μέρος και σχετικές με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά του. Στην ουσία, οι συντονιστές-διαμεσολαβητές κοινοτικών προγραμμάτων αναλαμβάνουν να συνοδέψουν τους συμμετέχοντες στη μάθηση, έτσι ώστε αυτοί να μπορέσουν να αξιοποιήσουν τη μουσική και καλλιτεχνική εμπειρία προς όφελος της αυτοεπίγνωσης και της ψυχικής τους υγείας (Creech & Hodges, 2021). Συμπερασματικά, ο ρόλος των συντονιστών κοινοτικών τεχνών φαίνεται να είναι περισσότερο διευκολυντικός παρά κατευθυντικός, με την έννοια ότι αυτοί καθιστούν εφικτή την πρόσβαση σε δραστηριότητες τέχνης και συνοδεύουν τους συμμετέχοντες στη καλλιτεχνική μάθηση και δημιουργία.

Έχει επίσης αναφερθεί ότι οι κοινοτικές τέχνες δεν προσδιορίζονται με βάση τεχνικά ή γεωγραφικά χαρακτηριστικά (μεθόδους, τεχνικές ή στρατηγικές διδασκαλίας, υλικά, τόπος). Αντίθετα, έχουν ως κέντρο τον άνθρωπο-συμμετέχοντα, καθώς και την από κοινού απόφαση, την επικοινωνία και τη σχέση. Ειδικότερα, αφορούν στον τρόπο που διαφορετικοί μεταξύ τους άνθρωποι με κοινά ενδιαφέροντα αναλαμβάνουν την ευθύνη της μάθησής τους, συναποφασίζοντας και προσαρμόζοντας το καλλιτεχνικό περιεχόμενο στις ανάγκες των μελών της ομάδας. Στο ταξίδι αυτό, ο συντονιστής υποβοηθάει τους συμμετέχοντες να ανακαλύψουν τον εαυτό τους και τους άλλους, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται σχέσεις

⁵ Η λέξη *facilitator* σημαίνει οργανωτής/διοργανωτής ή παράγοντας διευκόλυνσης και προέρχεται από το ρήμα *facilitate* = διευκολύνω. <https://www.wordreference.com/engr/facilitator>. Ο όρος *facilitator* χρησιμοποιήθηκε πρώτη φορά από τον Carl Rogers στην προσωποκεντρική θεωρία, η οποία είχε μεγάλη εφαρμογή στην εκπαίδευση και την ψυχοθεραπεία. Πολλοί αποδίδουν το διευκολυντής ως διαμεσολαβητής στα ελληνικά σε μια πιο ελεύθερη απόδοση (Αγαλιανού, 2021).

αλληλοκατανόησης, αλληλεγγύης και φιλίας. Για να μπορέσει να ανταποκριθεί στο ρόλο του, ο συντονιστής/συντονίστρια χρειάζεται να φέρει εσωτερικά κίνητρα ενασχόλησης με κοινωνικά ευπαθείς ομάδες και να έχει αναπτύξει μία προσωπική θεώρηση μέσω κριτικού αναστοχασμού και μελέτης (Agalianou, 2021).

Θεωρητικές κατευθύνσεις της ψυχολογίας και της εκπαίδευσης υπογραμμίζουν ότι η στάση του εκπαιδευτικού είναι σημαντικότερη από το υλικό και τα μέσα που χρησιμοποιεί (Rogers, 1956· Patterson & Purkey, 1993). Σύμφωνα με την προσωποκεντρική θεωρία του Carl Rogers (1956), η επίτευξη ατομικής και κοινωνικής ανάπτυξης των συμμετεχόντων σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με τη στάση του διευκολυντή/διαμεσολαβητή, η οποία είναι αποτελεσματική όταν χαρακτηρίζεται από: α) γνησιότητα και αυθεντικότητα, πρόθεση για έκθεση των ειλικρινών συναισθημάτων και στάσεων εκ μέρους του διαμεσολαβητή, η οποία καθορίζει το βαθμό «πραγματικότητας» της σχέσης που δημιουργείται μεταξύ διαμεσολαβητή και συμμετέχοντα, β) άνευ όρων αποδοχή και σεβασμό, χαρακτηριστικά που προσδίδουν ασφάλεια στη σχέση και γ) ενσυναίσθηση, κατανόηση δηλαδή και πλήρης αποδοχή των συναισθημάτων και των σκέψεων του άλλου όπως τις βιώνει ο ίδιος, έτσι ώστε το άτομο να βιώσει την ελευθερία να εξερευνήσει σε βάθος τον εαυτό του. Για τους λόγους αυτούς, τα καλλιτεχνικά κοινοτικά προγράμματα τείνουν να δίνουν έμφαση στη διαδικασία, το βίωμα της εμπειρίας και τη δημιουργία σχέσεων (Higgins, 2007). Στην ίδια κατεύθυνση, η Houston (2005) επισημαίνει ότι μεταμορφωτική δύναμη των τεχνών έγκειται στη δημιουργικότητα, τις ηθικές αξίες και την ανθρώπινη επαφή.

Ο Higgins (2012, σ. 5), επίσης, επισημαίνει τα σημεία που οφείλει να φροντίζει ένας δάσκαλος-εκπαιδευτής κοινοτικής μουσικής:

- Αναγνώριση του δικαιώματος και της ικανότητας όλων των ανθρώπων να παράγουν τη δική τους μουσική (αναγνώριση της μουσικής ως δημόσιο αγαθό)⁶.
- Προώθηση ίσων ευκαιριών πρόσβασης στη μουσική πράξη και της δια βίου μάθησης.
- Ενεργή συμμετοχή των μελών της κοινότητας στη μουσική μάθηση και πράξη (σχεδιασμός, οργάνωση, σύνθεση, τραγούδι, παίξιμο οργάνων).
- Έμφαση στη σχέση συντονιστών-συμμετεχόντων.
- Ευελιξία συντονιστών και διαμόρφωση προγράμματος σύμφωνα με τις ανάγκες/ιδιαιτερότητες των συμμετεχόντων.
- Ποικιλία ειδών μουσικής προκειμένου να εμπλουτιστεί η πολιτισμική ζωή της κοινότητας και των μελών της.
- Αποδοχή διαφορετικότητας και ενίσχυση της αλληλοκατανόησης μεταξύ ανθρώπων με διαφορετικό διαπολιτισμικό υπόβαθρο.

Όσον αφορά στη σχέση μεταξύ των εκπαιδευτών κοινοτικής μουσικής και των συμμετεχόντων, οι Coffman και Higgins (2018) υπογραμμίζουν την ανάγκη να χαρακτηρίζεται από άνοιγμα, προσβασιμότητα, ειλικρίνεια και αλληλοσεβασμό. Αντίστοιχα, ο Higgins (2012) κατανοεί τη σχέση αυτή ως μία σχέση φιλίας με κύρια χαρακτηριστικά την ειλικρίνεια, την εμπιστοσύνη, το σεβασμό και την ευθύνη. Παρά την εξ ορισμού άνιση σχέση μεταξύ συντονιστών και συμμετεχόντων –καθότι οι συντονιστές φέρουν περισσότερες ευθύνες και εξουσία-, οι συντονιστές διατηρούν στάση δοτικότητας και ανιδιοτέλειας μέσω της «αμφισβήτησης του εγώ» τους (questioning of the ego) (Higgins, 2012, σ. 165). Η κύρια ευθύνη των συντονιστών αφορά στο κάλεσμα, το επακόλουθο καλωσόρισμα και τη δημιουργία ασφαλούς περιβάλλοντος. Οι διαμεσολαβητές υιοθετούν στάση θετικά προσκείμενη σε ζητήματα αποδοχής, παροχής ίσων ευκαιριών και πολυπολιτισμικότητας. Η

⁶ Η κοινοτική μουσική στηρίζεται στην άποψη ότι όλοι οι άνθρωποι μπορούν να παράγουν μουσική διότι έχουν (καλλιεργημένη ή μη) μουσικότητα: ανταποκρίνονται συναισθηματικά, γνωστικά, σωματικά και βιολογικά στη μουσική.

σχέση τους με τους συμμετέχοντες βασίζεται στη δημοκρατική διαδικασία του διαλόγου, τη φιλοξενία, την ενσυναίσθηση, την κατανόηση και τη φροντίδα (Higgins, 2012).

3.3. Μουσική και χορός ως μέσα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Σύμφωνα με την Kwami (2001), η μουσική μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ίσως επειδή μέσω της μουσικής μπορούν να εκφραστούν τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των ανθρώπων. Χαρακτηριστικά ο Small (1983) αναφέρει:

Απ' όλες τις τέχνες, η μουσική – ίσως επειδή δεν έχει κανένα σχεδόν αναφορικό, λεκτικό ή απεικονιστικό περιεχόμενο - μπορεί να μας αποκαλύψει καλύτερα τις βασικές παραδοχές ενός πολιτισμού (σσ. 22-23).

Επιπρόσθετα, η μουσική και ο χορός -και γενικότερα οι τέχνες- μπορούν να λειτουργήσουν ως μέσα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς παρέχουν ευκαιρίες έκφρασης με ποικίλους μη λεκτικούς τρόπους, όταν δεν υπάρχει δυνατότητα λεκτικής επικοινωνίας. Έτσι, η αξία της μουσικής και του χορού ως μέσα έκφρασης έχει επισημανθεί ιδιαίτερα όσον αφορά τα παιδαγωγικά περιβάλλοντα, όπου οι ομάδες των παιδιών παρουσιάζουν μεγάλη ανομοιογένεια και δεν υφίσταται κοινή γλώσσα επικοινωνίας (Broeske-Danielsen, 2013· Singer et al., 2016· Agalianou, 2018). Αυτό συμβαίνει γιατί οι εν λόγω τέχνες αφήνουν περιθώρια σημασιολογικής ερμηνείας και έτσι μπορούν να λειτουργήσουν ως μέσα μη λεκτικής επικοινωνίας. Επιπρόσθετα, η επιτέλεσή τους δημιουργεί εμπειρίες γεμάτες από κοινωνικά νοήματα και έτοιμες για αναστοχασμό (Agalianou, 2021). Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2010 σε δομή φιλοξενίας παιδιών προσφύγων στο Λίβανο με δείγμα 16 Νορβηγούς εκπαιδευτικούς, έγινε φανερή η ανάγκη για προσαρμογή των διδακτικών στρατηγικών τους, έτσι ώστε να συμπεριλαμβάνουν περισσότερο μουσική πράξη, μίμηση και γλώσσα του σώματος, παρά χρήση του λόγου (Broeske-Danielsen, 2013).

Η Marsh (2012) υποστηρίζει ότι η μουσικοκινητική εμπειρία προσφέρει ευκαιρίες για διατήρηση του πολιτισμικού κεφαλαίου αλλά και διαπολιτισμικό διάλογο. Επίσης, δίνει ευκαιρίες για βίωση της αίσθησης της επιτυχίας σε παιδιά που, λόγω της διαμονής τους σε ανοίκειο περιβάλλον, αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως αδύναμο και ανήμπορο. Ευρήματα των Marsh & Dieckmann (2017), αναδεικνύουν τα οφέλη της μουσικής ως προς τα συναισθήματα ανακούφισης και ψυχικής ηρεμίας. Επιπρόσθετα, η μουσική σε διαπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, όταν προσφέρεται από κατάλληλα επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς, φαίνεται πως μπορεί να ωφελήσει και τον κυρίαρχο πληθυσμό ως προς την ανάπτυξη της ικανότητας ενσυναίσθησης και την καταπολέμηση ξενοφοβικών και ρατσιστικών αντιλήψεων και συμπεριφορών (Skidmore, 2016). Παράλληλα, η αλληλεπίδραση που προσφέρει η δραστηριότητα του χορού μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα στην αλλαγή στερεοτυπικών στάσεων των μελλοντικών εκπαιδευτικών απέναντι στο διαφορετικό «Άλλο» (Magos & Tsouvala, 2011).

4^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

4.1. Διαπολιτισμική εκπαίδευση και ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Οι γεωπολιτικές αλλαγές του 1989 με την πτώση των καθεστώτων στην Ευρώπη μετέτρεψαν απότομα την Ελλάδα από χώρα αποστολής σε χώρα υποδοχής μεταναστών, κυρίως από τις γειτονικές χώρες των Βαλκανίων και χώρες της πρώην ΕΣΣΔ. Σύμφωνα με έρευνες που πραγματοποιήθηκαν το 2005 και το 2011, ο πληθυσμός των μεταναστών αντιπροσωπεύει σχεδόν το 10% του συνολικού πληθυσμού των κατοίκων (Gropas & Triandafyllidou, 2005· Κοτζαμάνης & Καρκούλη, 2016). Η πολιτισμική, γλωσσική, θρησκευτική και εθνοτική πολυμορφία των μαθητών στα ελληνικά σχολεία οδηγεί στην ανάγκη για νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και θεσμούς. Στο πλαίσιο αυτό, η ελληνική πολιτεία προβλέπει εκπαιδευτικούς μηχανισμούς για την ένταξη των παιδιών μεταναστών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: α)τις τάξεις υποδοχής σε δημόσια σχολεία κατά την πρωινή ζώνη και β)τα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Ειδικότερα, με το Νόμο 4 1894/1990 εισάγεται ο θεσμός των Τάξεων Υποδοχής ως παράλληλων βοηθητικών τάξεων και των φροντιστηριακών τμημάτων ενταγμένων στο τυπικό δημόσιο σχολείο. Ο θεσμός αυτός απευθύνεται σε παιδιά που έχουν διαφορετική μητρική γλώσσα από την ελληνική και αφορά κυρίως στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, της ιστορίας και πολιτισμού. Με Υπουργική Απόφαση του 1994, δίνεται δυνατότητα στις Νομαρχίες να οργανώσουν προγράμματα εκμάθησης γλωσσών από τις χώρες προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών (Τριανταφυλλίδου & Συνεργάτις, 2006). Οι ρυθμίσεις του 1999 για τις τάξεις υποδοχής έδωσαν τη δυνατότητα για μια ευέλικτη παρέμβαση στην σχολική ζωή με στόχο την ομαλότερη προσαρμογή αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας (Τριανταφυλλίδου & Συνεργάτις, 2006).

Σημαντικός σταθμός για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα αποτελεί η ίδρυση των διαπολιτισμικών σχολείων με το Νόμο 2413/1996. Στα διαπολιτισμικά σχολεία

το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών προσαρμόζεται στις εκπαιδευτικές, μορφωτικές και κοινωνικοπολιτισμικές ανάγκες των μαθητών. Ειδικά μετά το 2010, τα διαπολιτισμικά σχολεία υποδέχονται μεγάλο αριθμό προσφύγων και μεταναστών μαθητών, με αποτέλεσμα να δημιουργείται ανάγκη για επιπρόσθετες δομές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Agalioy, 2021). Ως εκ τούτου το 2010, με το άρθρο 26 του Νόμου 3879/2010 (163Α/ 21.09.2010) ιδρύεται ο θεσμός των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ), στις οποίες εντάσσεται πλέον και ο παλαιότερος θεσμός των Τάξεων Υποδοχής. Αφορά τα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στα οποία φοιτούν κυρίως ειδικές ομάδες μαθητικού πληθυσμού (πρόσφυγες, μετανάστες, ρομά κ.ά.) με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο και ποιότητα ζωής. Σύμφωνα με έρευνες τα σχολεία που συμπεριλαμβάνονται στις ΖΕΠ υψηλό δείκτη σχολικής διαρροής και χαμηλά ποσοστά πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Καρανικόλα & Πίτσου, 2015).

Οι ΖΕΠ δημιουργούνται με σκοπό να συμβάλλουν στην αναβάθμιση της εκπαίδευσης και στην αντιμετώπιση των ανισοτήτων μέσω της θετικής διάκρισης (Κουτούζης και συν., 2012). Πρόκειται για προσέγγιση που λαμβάνει υπόψη της τη διαφορετικότητα και αμφισβητεί την ίδια αντιμετώπιση προς όλους, προτάσσοντας την ανάγκη παρέμβασης στα σχολεία που τα παιδιά δεν έχουν ίσες εκπαιδευτικές και κατ' επέκταση εργασιακές ευκαιρίες (Κουτούζης και συν., 2012). Όπως ορίζεται με την υπουργική απόφαση Φ.12/20/2045/Γ1/2011 (ΦΕΚ 56/Β/26-1-2011), γενικός σκοπός του προγράμματος είναι

«να διαμορφώσει και να δοκιμάσει σε πραγματικές συνθήκες σχολικής τάξης εναλλακτικές και ευέλικτες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις... διαφοροποιημένης διδασκαλίας και εκπαίδευσης οι οποίες θα διασφαλίζουν την ισότιμη ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα των μαθητών από περιοχές με χαμηλούς εκπαιδευτικούς και κοινωνικοοικονομικούς δείκτες».

Τα επόμενα χρόνια, η Ελλάδα, λόγω της γεωγραφικής της θέσης, βρίσκεται στο επίκεντρο της προσφυγικής κρίσης, υποδεχόμενη 856.723 πρόσφυγες από τα

ελληνοτουρκικά σύνορα την περίοδο 2015-2016 (UNHCR, n.d). Το 2016 οι νεοεισερχόμενοι πρόσφυγες υπολογίζονται περίπου σε 64.000, εκ των οποίων περίπου 37% είναι παιδιά, ενώ περίπου 17% από το σύνολο των αφιχθέντων παιδιών είναι ασυνόδευτα (Σουλελέ, 2016). Οι αυξανόμενες ροές ανήλικων προσφύγων στην ελληνική επικράτεια φέρνουν αντιμέτωπη την πολιτεία με το ζήτημα της εκπαίδευσής τους. Αναγνωρίζοντας την κρισιμότητα της κατάστασης, το Μάρτιο του 2016 συστήνονται στο Υπουργείο Παιδείας τρεις επιτροπές για τη στήριξη των παιδιών προσφύγων: η Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων (ΕΣ), η Επιστημονική Επιτροπή (ΕΕ) συνιστάμενη από 26 ακαδημαϊκούς και η Καλλιτεχνική Επιτροπή (ΚΕ) συνιστάμενη από 9 μέλη καλλιτεχνών, ακαδημαϊκών ή μη⁷ (ΕΕ ΥΠΕΘ, 2017).

Το ΥΠΕΠΘ, μέσα από αυτό τον οργανωτικό σχεδιασμό, κατάρτισε ένα ευέλικτο σχέδιο δράσης έκτακτης ανάγκης για την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων, λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι τόσο ο αριθμός των εκτοπισμένων όσο και η τοποθεσία τους εντός της χώρας δεν αποτελούν σταθερές παραμέτρους. Σύμφωνα με αυτό το σχέδιο, κύριος στόχος του Υπουργείου ήταν πρώτα να διασφαλίσει την ψυχοκοινωνική υποστήριξη και την επιστροφή στην κανονικότητα αυτών των παιδιών, καθώς και την (επαν)ένταξή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα είτε στην Ελλάδα είτε σε άλλη (ευρωπαϊκή) χώρα που ακολουθεί το πρόγραμμα μετεγκατάστασης. Το σχέδιο αυτό ήταν προσαρμοσμένο στις διάφορες ηλικιακές ομάδες και αφορούσε μια προπαρασκευαστική, μεταβατική περίοδο. Το πλάνο διαφοροποιούνταν ανάλογα με τις ηλικιακές ομάδες των παιδιών. Υλοποιήθηκε μέσα από την ίδρυση των Δομών Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ) με το άρθρο 38 του Ν. 4415/2016, Α' 159. Λειτουργούσαν υπό τη διοικητική καθοδήγηση του Τμήματος Συντονισμού και Παρακολούθησης Εκπαίδευσης Προσφύγων στο ΥΠΕΠΘ και με τη στήριξη του αντίστοιχου τμήματος στο ΙΕΠ εντός των χώρων φιλοξενίας προσφύγων που έχουν δημιουργηθεί ή σε κοντινά σχολεία. Αναλυτικότερα, λειτουργούν: α) δομές προσχολικής

⁷ Σημειώνεται πως τα μέλη και των τριών επιτροπών εργάστηκαν εθελοντικά αμισθί.

εκπαίδευσης εντός των Κέντρων Φιλοξενίας για τα παιδιά 4-5 ετών, έτσι ώστε να βρίσκονται κοντά στους γονείς τους, β)τάξει δημοτικού σχολείου για παιδιά 6-12 ετών και γ)τάξεις γυμνασίου για εφήβους 13-15 ετών (ΓΓΕΕΕ, 2017· Agalianou, 2021). Για τα προσφυγόπαιδα κάθε ηλικίας που διαμένουν εκτός κέντρων υποδοχής, γίνεται παράδοση μαθημάτων στις πρωινές τάξεις των δημόσιων σχολείων και ένταξη σε τάξεις υποδοχής ή μεσημεριανές ΔΥΕΠ (ΓΓΕΕΕ, 2017). Συνεπώς, παρατηρούνται δύο παράλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα ανάλογα του τύπου διαβίωσης των παιδιών προσφύγων: για όσα μένουν σε δομές προσωρινής φιλοξενίας ιδρύονται οι ΔΥΕΠ, ενώ για όσα διαμένουν στον αστικό ιστό διατηρούνται οι τάξεις υποδοχής, οι δομές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και η πρόσβαση στο κανονικό σχολικό πρόγραμμα, όπως προέβλεπε το ήδη υπάρχον νομικό πλαίσιο (Σουλελέ, 2016).

Το πρόγραμμα σπουδών και το πρόγραμμα μαθημάτων καθορίστηκε από την Επιστημονική επιτροπή, με την αρωγή της καλλιτεχνικής επιτροπής, σε συνεργασία με το ΙΕΠ. Περιλάμβανε: ελληνική γλώσσα, μαθηματικά, αγγλική γλώσσα, πληροφορική, φυσική αγωγή και αισθητική αγωγή (εικαστικά, μουσική, θεατρική αγωγή). Η πρώτη ΔΕΠ λειτούργησε τον Οκτώβρη του 2016 και μέχρι τον Απρίλιο του 2017 λειτούργησαν συνολικά 114 ΔΥΕΠ. Σε κάθε κέντρο φιλοξενίας προσφύγων ορίστηκε ένας Συντονιστής Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΣΕΠ).

Παράλληλα με τις ΔΥΕΠ συνέχισαν να λειτουργούν οι ΖΕΠ με στόχο την πρόσβαση των προσφυγόπαιδων στη δημόσια εκπαίδευση και την ενίσχυση της σχολικής τους επίδοσης. Ο θεσμός αυτός χρηματοδοτήθηκε από την Ευρωπαϊκή Ένωση και περιλάμβανε απογευματινά προγράμματα εκμάθησης μητρικών γλωσσών, θερινά τμήματα και τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας εκτός σχολικού ωραρίου (Σουλελέ, 2016). Αυτό το μοντέλο λειτούργησε έως το τέλος του 2019, όποτε η πανδημία του covid-19 αλλάζει δραματικά την κατάσταση στο πεδίο της εκπαίδευσης προσφύγων (Agalianou, 2021).

4.2. Εκπαίδευση προσφύγων: προβλήματα και δυσκολίες

Στην οργάνωση της εκπαίδευσης των προσφύγων οι νεοσύστατες δομές του ΥΠΕΠΘ και του ΙΕΠ με προϊστάμενη την ΕΕ έλαβε υπόψη αναμενόμενα προβλήματα, ενώ συστηματικά στις ετήσιες εκθέσεις τους κατέγραφαν προβλήματα που προκύπταν. Παρά τον έγκαιρο εκπαιδευτικό προγραμματισμό, η εφαρμογή του σχεδιασμού αποδείχθηκε πρόκληση για τους αρμόδιους φορείς. Σε ετήσιες αξιολογικές εκθέσεις του Συνηγόρου του Πολίτη και της ΕΕ που αφορούν την περίοδο 2016-2018 (Σουλελέ, 2016· ΕΕ ΥΠΕΘ, 2017· ΔΔΠΜ, 2018), αναφέρονται μεταξύ άλλων ορισμένοι προβληματικοί παράγοντες ως προς το έργο της ένταξης των προσφυγόπαιδων στο προτεινόμενο σύστημα εκπαίδευσης, τα οποία αφορούν ζητήματα σύστασης, στάσης και συνθηκών ζωής των προσφύγων, αντιδράσεων του κυρίαρχου πληθυσμού, απειρία εκπαιδευτικών ή θέματα οργάνωσης και συντονισμού των αρμόδιων φορέων:

- **Ετερογένεια ως προς τα προσφυγικά χαρακτηριστικά**

Ο προσφυγικός πληθυσμός είναι μια ετερογενής ομάδα. Ανάμεσα στις χώρες καταγωγής των προσφύγων συχνά υπάρχει σχέση αντιπαλότητας για ιστορικά και γεωπολιτικά ζητήματα, η οποία ορισμένες φορές έχει οδηγήσει σε ένοπλες συγκρούσεις και πολέμους. Ως εκ τούτου δεν αποκλείονται οι ενδοπροφυγικές συγκρούσεις εντός των κέντρων φιλοξενίας για κοινωνικοπολιτικούς, πολιτισμικούς ή θρησκευτικούς λόγους (ΕΕ ΥΠΕΘ, 2017· Αγαλιανου, 2018). Συνεπώς, η ενδεχόμενη αντιπαλότητα και η έλλειψη κοινής γλώσσας επικοινωνίας δυσχέραινε το εκπαιδευτικό έργο.

- **Ρευστότητα προσφυγικού πληθυσμού**

Ο προσφυγικός πληθυσμός χαρακτηριζόταν από συνεχή κινητικότητα και μεγάλη αστάθεια ως προς τον αριθμό, τον τόπο και το χρόνο διαμονής του σε ένα μέρος, καθώς και τις συνθήκες διαβίωσής τους σε αυτό (Σουλελέ,

2016· ΕΕ ΥΠΕΘ, 2017· ΔΔΠΜ, 2018). Αυτό είχε ως αποτέλεσμα πλήθος προβλημάτων που σχετίζονταν με τη σχολική διαρροή (διαγραφές μαθητών λόγω εγκατάλειψης σχολείου ή μετεγκατάστασης), την ασταθή φοίτηση του μαθητικού πληθυσμού (μη σταθερή παρουσία μαθητών και νέες εγγραφές) και τη δυσκολία εμπλοκής μαθητών που έφεραν την αίσθηση της προσωρινότητας (ΕΕ ΥΠΕΘ, 2017). Σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον, η ένταξη των ανήλικων προσφύγων στα σχολεία αποτέλεσε ένα ιδιαίτερα δυσχερές έργο.

- **Συνθήκες διαβίωσης προσφύγων**

Η καθημερινότητα των προσφύγων που διέμεναν στα κέντρα υποδοχής συνοδευόταν από πλήθος ζητημάτων, όπως συνωστισμός ατόμων λόγω στεγαστικής υπερπληρότητας, παραμονή σε αντίσκηνα χωρίς πρόσβαση σε βασικές συνθήκες υγιεινής, έκθεση σε δυσμενείς θερινές ή χειμερινές καιρικές συνθήκες, αμφισβητούμενης ποιότητας και ακατάλληλο ως προς τις διατροφικές ανάγκες συσσίτιο και κίνδυνο θυματοποίησης. Μεγάλος αριθμός προσφύγων –ανάμεσά τους και ευάλωτες ομάδες- αναγκάστηκαν να μείνουν σε δομές προσωρινής φιλοξενίας με άθλιες συνθήκες διαβίωσης. Επιπλέον, η απομακρυσμένη τοποθεσία ορισμένων κέντρων υποδοχής, χωρίς πρόσβαση στη δημόσια συγκοινωνία, δυσχέραινε τη μετακίνηση των παιδιών στα σημεία εκπαίδευσης. Σε ορισμένες περιπτώσεις η εν λόγω κατάσταση οδήγησε σε σταδιακή εκκένωση κέντρων έως το τέλος του 2016 (Σουλελέ, 2016· ΕΕ ΥΠΕΘ, 2017· ΔΔΠΜ, 2018).

- **Μεγάλος αριθμός αιτούντων εκπαίδευση**

Ένα σημαντικό πρόβλημα προέκυψε με το μεγάλο αριθμό των προσφυγόπουλων που διέμεναν στον αστικό ιστό και επιθυμούσαν να λάβουν μέρος σε προγράμματα εκπαίδευσης. Το αποτέλεσμα ήταν να

δημιουργούνται λίστες αναμονής πολυάριθμων εκκρεμών αιτήσεων για ένταξη στην εκπαίδευση (ΔΔΠΜ, 2018). Επίσης τμήματα, πολλές περιπτώσεις, ήταν έως και εικοσαμελή, γεγονός που προκαλούσε δυσκολίες ως προς τη διαχείριση των ιδιαίτερων προβλημάτων (ΕΕ ΥΠΕΘ, 2017).

- **Εκπαιδευτικό προσωπικό**

Η πρόσληψη των εκπαιδευτικών που ανέλαβαν την εκπαίδευση προσφυγόπουλων έγινε από το γενικό πίνακα αναπληρωτών και όχι βάσει ειδικών προσόντων. Αυτό σήμαινε, τις περισσότερες φορές, έλλειψη προσωπικών κινήτρων και παράλληλα απειρία και ελλιπή επιμόρφωση για τη διαχείριση ευάλωτων κοινωνικά ομάδων και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ως αποτέλεσμα, οι εκπαιδευτικοί ήταν ανέτοιμοι να αντιμετωπίσουν το χάσμα επικοινωνίας με αλλόγλωσσους μαθητές και να διαχειριστούν τις ιδιαιτερότητες της προσφυγικής τάξης και του ανοιχτού αναλυτικού προγράμματος (ΕΕ ΥΠΕΘ, 2017· ΔΔΠΜ, 2018). Επιπρόσθετα, οι ελλείψεις σε πολιτισμικούς διαμεσολαβητές⁸ δυσχέραινε ακόμη περισσότερο την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-εκπαιδευόμενου (ΔΔΠΜ, 2018). Τέλος, η διαρκής αλλαγή των εκπαιδευτικών στις ΔΥΕΠ -κυρίως για λόγους αναζήτησης καλύτερης θέσης- είχε ως επίπτωση τη δυσκολία δημιουργίας εποικοδομητικής σχέσης δασκάλου-μαθητή και την ασυνέχεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας (ΕΕ ΥΠΕΘ, 2017).

⁸Ο όρος πολιτισμικός (ή διαπολιτισμικός) διαμεσολαβητής χρησιμοποιείται για να δηλώσει τους διερμηνείς που χρησιμοποιούνται σε δημόσιες υπηρεσίες για να βοηθήσουν στην επικοινωνία μεταξύ μεταναστών/προσφύγων και δημοσίων λειτουργών. Προκύπτει από τη μετάφραση του αγγλικού όρου «intercultural mediator» που τα τελευταία χρόνια προτιμάται έναντι του όρου «διερμηνέας», καθώς δίνει «έμφαση στην πολιτισμική εγγύτητα του ατόμου που παρέχει αυτές τις υπηρεσίες ως προς το άτομο που τις χρησιμοποιεί» (Αποστόλου, 2014, σ. 1).

- **Ρατσιστικές αντιδράσεις του κυρίαρχου πληθυσμού**

Η ένταξη των προσφυγόπαιδων στα δημόσια σχολεία προκάλεσε συχνά έντονες αντιδράσεις από συντηρητικά τμήματα της κοινωνίας με διαμαρτυρίες γονέων που ήταν αντίθετοι στη από κοινού φοίτηση των παιδιών τους με προσφυγόπουλα (ΕΕ ΥΠΕΘ, 2017· ΔΔΠΜ, 2018). Οι αντιδράσεις αυτές, όπου σημειώθηκαν, δυσκόλεψαν σημαντικά το έργο της ένταξης των προσφύγων στα ελληνικά σχολεία.

- **Ζητήματα οργάνωσης και λειτουργίας**

Στην αρχή, εντοπίστηκαν προβλήματα στο συντονισμό των αρμόδιων εμπλεκόμενων φορέων. Πιο συγκεκριμένα, το σχήμα των τριών επιτροπών (ΕΣ, ΕΕ, ΚΕ) παρουσίασε δυσλειτουργίες, με αποτέλεσμα να λειτουργήσει άτυπα ένα μικρότερο σχήμα έως τον Απρίλιο του 2017 (ΕΕ ΥΠΕΘ, 2017). Επίσης, προβλήματα σημειώθηκαν και στη συνεργασία με τους φορείς της κοινωνίας των πολιτών δηλαδή τις Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις (ΜΚΟ) και άλλες εθελοντικές ομάδες, όπως και με εκπροσώπους του Υπουργείου Μεταναστευτικής πολιτικής και της διοίκησης των Κέντρων Υποδοχής και Ταυτοποίησης (ΚΥΤ). Επιπλέον ζητήματα εντοπίστηκαν στη στους ασαφείς ρόλους των Συντονιστών Εκπαίδευσης (ΣΕΠ), με αποτέλεσμα την αλληλοκάλυψη και σε γραφειοκρατικά ζητήματα που αφορούσαν εγγραφές, αδειοδότηση επισκέψεων και δράσεις από τρίτους (Σουλελέ, 2016· ΕΕ ΥΠΕΘ, 2017). Παρατηρήθηκαν, επίσης, καθυστερήσεις στην έναρξη λειτουργίας των τάξεων υποδοχής, καθώς και οι ελλείψεις στην εκπαίδευση εφήβων άνω των 15 ετών, δεδομένου ότι βαρύτητα δόθηκε στην ένταξη προσφυγόπαιδων σε ηλικία υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Σουλελέ, 2016· ΔΔΠΜ, 2018). Τέλος, οι δυσκολίες στη συνεργασία πρωινού σχολικού προγράμματος και ΔΥΕΠ σε παιδαγωγικό και διοικητικό επίπεδο είχε ως αποτέλεσμα τη λειτουργία τους

ως δύο ξεχωριστά σχολεία, μη επιτρέποντας την κοινωνικοποίηση με τον ελληνόφωνο πληθυσμό (Σουλελέ, 2016· ΔΔΠΜ, 2018).

5^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΜΕ ΜΟΥΣΙΚΟ ΚΑΙ ΧΟΡΕΥΤΙΚΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΣΕ ΑΝΗΛΙΚΟΥΣ ΠΡΟΣΦΥΓΕΣ

Στο σημείο αυτό αναζητήθηκαν άρθρα και έρευνες, οι οποίες μελετούν προγράμματα και παρεμβάσεις με περιεχόμενο βασισμένο στη μουσική και χορό που απευθύνονται σε ανήλικους πρόσφυγες, έτσι ώστε να διερευνηθεί ο τρόπος εργασίας κοινοτικών διαμεσολαβητών μουσικής και χορού από διάφορες περιοχές του κόσμου. Η βιβλιογραφική αναζήτηση υλοποιήθηκε το 2020-2021 στις ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων Google Scholar και ERIC, χωρίς περιορισμό στην ημερομηνία δημοσίευσης των ερευνών. Χρησιμοποιήθηκαν λέξεις-κλειδιά που σχετίζονται με τη μουσική και το χορό (*Music, Dance, Movement, Community Music, Community Dance*), τα εκπαιδευτικά προγράμματα και παρεμβάσεις (*Program, Implementation, Initiative, Intercultural Education*) και τον ανήλικο προσφυγικό πληθυσμό (*Refugee Children, Asylum Seekers, Adolescents*), καθώς και συνδυασμούς αυτών στην αγγλική και την ελληνική γλώσσα. Στην αρχή επιχειρήθηκε να μελετηθεί κατά πόσο υπάρχουν έρευνες σε κοινότητες που να αφορούν παιδιά πρόσφυγες ηλικίας έως 12 ετών. Επειδή διαπιστώθηκε σημαντική έλλειψη σχετικών ερευνών, το ηλικιακό εύρος διευρύνθηκε, έτσι ώστε να συμπεριλάβει και έφηβους πρόσφυγες.

Από την αναζήτηση διαπιστώθηκε πως οι δημοσιευμένες έρευνες με παρέμβαση μουσικής ή/και χορού για ανήλικους πρόσφυγες εμφανίζονται σπάνια. Επιπρόσθετα, παρατηρήθηκε πως ο μεγαλύτερος αριθμός των ερευνών που εντοπίστηκαν αφορούν στο πεδίο της θεραπείας. Οι συγκεκριμένες μελέτες απαντώνται με τους όρους *χοροθεραπεία* (*Dance/Movement Therapy, DMT*) και *μουσικοθεραπεία* ή ως μέρος μιας ευρύτερης ομπρέλας με ποικίλες ορολογίες, όπως *θεραπεία μέσω των τεχνών* (*Art Therapy*) (Rousseau et al., 2005· Gray, 2011· Malchiodi, 2011· Ugurlu et al., 2016), *θεραπεία εκφραστικών τεχνών* (*Expressive Arts Therapy, EXA*) (Malchiodi, 2011· Meyer DeMott et al., 2017) ή *θεραπεία δημιουργικών τεχνών* (*Creative Arts Therapy, CAT*) (Harris, 2009· Gray, 2011· Quinlan et al.,

2016· van Westrhenen & Fritz, 2014· Dieterich-Hartwell & Koch, 2017). Εντοπίστηκε, ακόμη, πρόγραμμα που περιλαμβάνει το χορό-κίνηση και μουσική, μαζί με άλλες πρακτικές όπως γιόγκα, διαλογισμό, αρωματοθεραπεία, Τ'ai chi, Reiki, παραδοσιακή κινέζικη ιατρική, χειροπρακτική και μασάζ με τον όρο *συμπληρωματική-εναλλακτική ιατρική* (Complementary and Alternative Medicine, CAM) (Mckenna Longacre et al., 2012), το οποίο δε συμπεριλήφθηκε στην ανασκόπηση.

Παρότι η παρούσα μελέτη εστιάζει στις κοινοτικές δράσεις μουσικής και χορού, παρατηρούνται κοινά σημεία με τις χοροθεραπευτικές και μουσικοθεραπευτικές παρεμβάσεις σε επίπεδο μέσων, πρακτικών και στοχοθεσίας. Σύμφωνα με τον Higgins (2012), η κοινοτική μουσική αφορά μια προσέγγιση μουσικής πράξης πέραν των ορίων της τυπικής διδασκαλίας και μάθησης, η οποία τείνει να εκφράζει τη μουσική ταυτότητα (παραδόσεις, ιδανικά, διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις- μιας ομάδας. Εστιάζει περισσότερο στη συμμετοχή των ανθρώπων, το διαπολιτισμικό διάλογο και την παροχή ίσων ευκαιριών, παρά στο καλλιτεχνικό αποτέλεσμα (Veblen, 2008· Higgins, 2012). Όμως, όπως τα κοινοτικά, έτσι και τα μουσικοθεραπευτικά/χοροθεραπευτικά προγράμματα στοχεύουν στην ευζωία σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο, στην ενίσχυση της προσωπικής και συλλογικής ταυτότητας, τη συμπερίληψή τους στη χώρα υποδοχής και την ομαλή διαδικασία επιπολιτισμού συμμετεχόντων (Veblen, 2008· Malchiodi, 2011· Dieterich-Hartwell & Koch, 2017). Ωστόσο, στα προγράμματα θεραπείας υπερισχύει ο παράγοντας της υγείας, με εστίαση στην καταπολέμηση του ψυχικού τραύματος που φέρουν ορισμένοι πρόσφυγες. Τις δύο αυτές προσεγγίσεις φαίνεται να γεφυρώνει ένας συνδυασμός τους με τον όρο *κοινοτική μουσικοθεραπεία* (*community music therapy*), η οποία στοχεύει στην προώθηση της υγείας των συμμετεχόντων στην καθημερινή τους ζωή (Ansdell, 2016· Stige et al., 2017· Enge & Stige, 2021). Επιπρόσθετα κοινά σημεία αφορούν στις διαδικασίες και πρακτικές που αξιοποιούνται σε αμφότερες περιστάσεις, όπως η δημιουργία τέχνης, η καλλιτεχνική έκφραση, η μη λεκτική επικοινωνία, η ενσώματη εμπειρία μέσω των αισθήσεων και η

δημιουργικότητα (Estrella, 2005·Veblen, 2008· Malchiodi, 2011· Higgins, 2012· Meyer DeMott et al., 2017· Agalianou, 2021). Άλλωστε, τα όρια μεταξύ των εν λόγω περιοχών είναι δυσδιάκριτα, καθώς διανύεται ακόμη μια περίοδος διαμόρφωσης των πρακτικών και των εννοιών γύρω από την κοινοτική μουσική και την κοινοτική μουσικοθεραπεία.

Εντοπίστηκαν 24, εκ των οποίων 2 αφορούν παρεμβάσεις χοροθεραπείας, 5 παρεμβάσεις μουσικοθεραπείας, 7 προγράμματα δημιουργικών - εκφραστικών τεχνών συμπεριλαμβανομένου της μουσικής ή/και του χορού και εννιά προγράμματα μουσικής ή/και χορού που αφορούν το χώρο της κοινοτικής μουσικής-χορού. Αποκλείστηκαν όσες έρευνες: α)ήταν γραμμένες σε διαφορετική γλώσσα από την ελληνική ή την αγγλική και β)αφορούν το χώρο της θεραπείας (προγράμματα μουσικοθεραπείας ή χοροθεραπείας), γ)δεν περιλαμβάνουν παρέμβαση, αλλά αφορούν τη θεωρητική παρουσίαση του θέματος και δ)ήταν πτυχιακές ή μεταπτυχιακές εργασίες.

Στην ανασκόπηση συμπεριλήφθηκαν 9 μελέτες, οι οποίες πληρούσαν τα κριτήρια που τέθηκαν και εμπεριείχαν παρέμβαση μουσικής ή/και χορού με κοινοτική κατεύθυνση. Μεταξύ αυτών, 5 αξιοποιούν και τις 2 τέχνες (Marsh, 2012· Storsve et al., 2012· Marsh & Dieckmann, 2017· Hundertmark, 2019· Migliarini, 2020), 3 βασίζονται αποκλειστικά την τέχνη της μουσικής (Broeske-Danielsen, 2013· Crawford, 2017· Kenny, 2018· Crawford, 2020)⁹ και 1 είναι βασισμένη στην κίνηση (Bleile et al., 2021). Όσον αφορά τους συμμετέχοντες, 2 εστιάζουν σε παιδιά πρόσφυγες (Marsh & Dieckmann, 2017· Kenny, 2018), 4 σε έφηβους πρόσφυγες (Storsve et al., 2010· Marsh, 2012· Crawford, 2017· 2020· Migliarini, 2020), ενώ 2 απευθύνονται σε προσφυγικό πληθυσμό εφηβικής και νεανικής ηλικίας (Hundertmark, 2019· Bleile et al., 2021). Τέλος, σε μία από τις έρευνες το δείγμα αποτελούνταν από φοιτητές

⁹ Σημειώνεται πως 2 από τις παραπάνω έρευνες (Crawford, 2017· 2020) αναφέρονται σε κοινή παρέμβαση και ως εκ τούτου υπολογίζονται ως μία.

μουσικής εκπαίδευσης, οι οποίοι πραγματοποίησαν τη μουσική εμπύχωση παιδιών προσφύγων (Broeske-Danielsen, 2013).

5.1. Ανασκόπηση Επιλεγμένων Ερευνών

Ακολουθεί παράθεση των ερευνών οι οποίες περιλαμβάνουν παρεμβάσεις κοινοτικής κατεύθυνσης με μουσικό ή χορευτικό περιεχόμενο. Μέσα από την ανασκόπηση διερευνάται η επίδραση των προγραμμάτων βασισμένων στη μουσική ή/και χορό-κίνηση για τον προσφυγικό πληθυσμό παιδικής και εφηβικής ηλικίας. Παρουσιάζονται πρώτα παρεμβάσεις στις οποίες εντοπίστηκε μουσικοχορευτικό περιεχόμενο, έπειτα αυτές που εστίασαν μόνο στη μουσική και τέλος όσων το περιεχόμενο αφορούσε αποκλειστικά την κίνηση. Η ανασκόπηση αποτέλεσε οδηγό στην ερευνητική και μεθοδολογική κατεύθυνση αυτής της εργασίας. Λειτουργήσε αρωγά στην διατύπωση των ερωτημάτων και καθοριστικά στον οδηγό συνέντευξης και τη συζήτηση των αποτελεσμάτων.

5.1.1. Έρευνες κοινοτικών μουσικοχορευτικών παρεμβάσεων

Η Marsh (2012) πραγματοποίησε έρευνα πεδίου σε σχολείο ταχείας εκμάθησης αγγλικών στην Αυστραλία με στόχο να διερευνήσει την επίδραση της μουσικής στην ευζωία ανήλικων προσφύγων και μεταναστών. Πρόκειται για μια μελέτη περίπτωσης που αποτελεί μέρος μίας ευρύτερης εθνογραφικής έρευνας με συμμετέχοντες έφηβους μετανάστες και πρόσφυγες ηλικίας 12-18 ετών. Η παρέμβαση είχε διάρκεια 7 μήνες και τα μαθήματα λάμβαναν χώρα τουλάχιστον 1 φορά την εβδομάδα. Όσον αφορά το περιεχόμενο της παρέμβασης, οργανώθηκαν μαθήματα μουσικής και χορού και μουσικά ή χορευτικά σύνολα ορχήστρας, χορωδίας και hip hop χορού. Επιπρόσθετα, η παρέμβαση περιλάμβανε ποικίλες δημιουργικές και συνεργατικές δράσεις, συμπεριλαμβανομένου της από κοινού οργάνωσης παραστάσεων. Παρά το γεγονός ότι το πρόγραμμα της παρέμβασης χαρακτηρίζεται ως μουσικό, συμπεριλαμβάνονται και χορευτικές δράσεις. Το γεγονός αυτό φανερώνει τη σχέση των τεχνών της μουσικής και του χορού. Ως μέσα συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν η

παρατήρηση, οι άτυπες συνεντεύξεις, η ημιδομημένη συνέντευξη με τη μορφή ομάδας εστίασης σε οκτώ ανήλικους πρόσφυγες και πέντε εμψυχωτές, καθώς και οι σημειώσεις εμψυχωτών. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν τη θετική επίδραση του προγράμματος στη βελτίωση της ψυχικής υγείας, την ενίσχυση της αίσθησης επιτυχίας και την αίσθηση του ανήκειν, καθώς και την παροχή ευκαιριών για ενσώματες μορφές επικοινωνίας, ομαλότερη διαδικασία επιπολιτισμού και σε βάθος συμπερίληψη των συμμετεχόντων.

Σημαντική ερευνητική δραστηριότητα απαντάται στο Λίβανο, ο οποίος φιλοξενεί σημαντικό αριθμό Παλαιστίνιων προσφύγων μετά την ίδρυση του Ισραήλ, το 1948. Οι Storsve et al. (2012) διεξήγαγαν έρευνα με σκοπό την ανάδειξη της επίδρασης ενός μακροχρόνιου προγράμματος κοινοτικής μουσικής (2002-2010) στην ψυχική υγεία παιδιών και έφηβων προσφύγων. Το πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε σε συνεργασία με το νορβηγικό οργανισμό υγείας *NORWAC* και το *Norwegian Academy of Music* με συμμετέχοντες ανήλικες πρόσφυγες από την Παλαιστίνη που φιλοξενούνταν σε δομή υποδοχής στο Λίβανο, ενώ η συμμετοχή δεν είχε υποχρεωτικό χαρακτήρα. Αρχικά, πραγματοποιήθηκε ανταλλαγή μεταξύ μιας ομάδας προσφύγων και μίας ομάδας μαθητών ενός νορβηγικού σχολείου, καθώς επίσης και μουσικές δράσεις από Νορβηγούς εκπαιδευτικούς στη δομή. Από το 2005, το πρόγραμμα απέκτησε μόνιμο χαρακτήρα με τους τοπικούς εκπαιδευτικούς να εφαρμόζουν μαθήματα μουσικής σε εβδομαδιαία βάση, υιοθετώντας ρεπερτόριο, πρακτικές και μεθόδους διδασκαλίας από τους Νορβηγούς συναδέλφους τους. Το περιεχόμενο των δράσεων περιείχε ομάδες ορχήστρας, μουσικής πράξης με μελωδικά και ρυθμικά κρουστά και παραδοσιακού παλαιστινιακού χορού.¹⁰ Βαρύτητα δόθηκε σε αλληλοδιδασκτικές μεθόδους, στις οποίες έμπειροι μαθητές αναλαμβάνουν πιο υπεύθυνους ρόλους στην ομάδα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, το πρόγραμμα είχε θετική επίδραση στην ψυχική υγεία των συμμετεχόντων

¹⁰Το περιεχόμενο του προγράμματος δεν αναφέρεται από τους συγγραφείς ως χορευτικό, παρά μόνο ως μουσικό, παρότι ο χορός αποτελεί κομμάτι των δραστηριοτήτων και των παρουσιάσεων του προγράμματος.

ως προς την ανάπτυξη συναισθημάτων χαράς, αίσθησης ελέγχου, επιτυχίας και αναγνώρισης, συναισθηματικής ευελιξίας, αυτό-έκφρασης, αυτοπεποίθησης και ικανότητας επίλυσης προβλημάτων. Υπήρξαν επίσης μουσικά οφέλη, όπως η εκμάθηση οργάνων και η ανάπτυξη νέων μουσικών δεξιοτήτων. Σύμφωνα με τους Storsve et al. (2012), η μουσική και ο χορός μπορούν να λειτουργήσουν ως υποστηρικτικό μέσο στην αναδόμηση ταυτοτήτων παιδιών και εφήβων προσφύγων.

Οι Marsh & Dieckmann (2017) εξέτασαν χαρακτηριστικά του μουσικού παιχνιδιού που ενδέχεται να συμβάλλουν στην κοινωνική συνοχή σε έρευνα που πραγματοποίησαν σε σχολείο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Αυστραλίας. Η έρευνα αποτέλεσε τμήμα μίας μελέτης πολλαπλών περιπτώσεων εθνογραφικού τύπου. Έλαβαν μέρος παιδιά πρόσφυγες και πρόσφατα εγκαταστημένοι μετανάστες ηλικίας 6-12 ετών και καταγωγή κατά κύριο λόγο από το Ιράκ, αλλά και από άλλες χώρες των Βαλκανίων, της Αφρικής και της Ασίας. Αντικείμενο παρατήρησης αποτέλεσαν δραστηριότητες του επίσημου σχολικού προγράμματος, δηλαδή μαθήματα χορωδίας, ομαδικού τραγουδιού και χορού-κίνησης, πρόβες και παραστάσεις, αλλά και δράσεις κατά το ελεύθερο παιχνίδι στον προαύλιο χώρο (παιχνιδοτράγουδα από τη χώρα καταγωγής των παιδιών)¹¹. Η συλλογή των δεδομένων βασίστηκε σε βιντεοσκοπήσεις των εγγεγραμμένων μαθητών (n=619), συστηματική παρατήρηση, άτυπες συνεντεύξεις σε 63 μαθητές και συνεντεύξεις σε 17 μαθητές. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η σύνδεση του περιεχομένου των παιχνιδοτραγουδιών με την κουλτούρα καταγωγής παρέχει ευκαιρίες για πολιτισμικό διάλογο και αποδοχή της διαφορετικότητας και ως εκ τούτου μπορεί να ενισχύσει την κοινωνική συνοχή παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό και εθνικό υπόβαθρο. Επιπρόσθετα, ορισμένα χαρακτηριστικά των παιχνιδοτραγουδιών συμβάλλουν στην εύκολη απομνημόνευση και υποβοηθούν την

¹¹ Παρατηρήθηκε πως και στο εν λόγω άρθρο η μουσική και ο χορός-κίνηση αντιμετωπίζονται ως μία ενότητα και ότι ο όρος «τραγουδοπαιχνίδια» («singing games») περιλαμβάνει τόσο μουσικά όσο και χορευτικά-κινητικά στοιχεία.

συμμετοχή στο παιχνίδι. Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι η μικρή έκταση μουσικών, στιχουργικών και κινητικών φράσεων, η παρήχηση, η επανάληψη στίχων και κινήσεων, η έλλειψη σημασιολογικού περιεχομένου και η δυνατότητα εκμάθησης μέσω μίμησης. Οι ερευνητές επισημαίνουν πως η ενσωμάτωση αυτών στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα ενδέχεται να συμβάλει στην επέκταση των θετικών επιδράσεων –ενίσχυση αυτοπεποίθησης, ελπίδας, αναδόμηση ταυτότητας, κοινωνική συνοχή- στο ευρύτερο σχολικό περιβάλλον.

Η Hundertmark (2019) μελέτησε τους στόχους και τους λόγους που οι έφηβοι πρόσφυγες συμμετέχουν σε ομάδες χορού και μουσικής. Πρόκειται για εθνογραφική μελέτη περίπτωσης με παρέμβαση μουσικής και χορού, η οποία πραγματοποιήθηκε στη Γερμανία. Στην έρευνα συμμετείχαν 6 Σύριοι πρόσφυγες ηλικίας 14-24 ετών. Η διάρκεια και το περιεχόμενο του προγράμματος δεν περιγράφονται με λεπτομέρεια. Αναφέρεται γενικά η οργάνωση χορωδίας και ομάδας χορού, καθώς και η υλοποίηση παραστάσεων. Τα ερευνητικά δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων και παρατήρησης της τελικής παράστασης η οποία ήταν ανοιχτή στο κοινό. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν τη θετική επίδραση της παρέμβασης ως προς τη δημιουργία συναισθημάτων χαράς, τις διαδικασίες επιπολιτισμού και τη συμπερίληψη των συμμετεχόντων στη χώρα υποδοχής. Παρότι δεν υπάρχει δυνατότητα γενίκευσης των ερευνητικών αποτελεσμάτων, η συγγραφέας επισημαίνει τη σημασία της μουσικής για τον εν λόγω πληθυσμό και προτείνει τη διασκευή-μετάφραση τραγουδιών από την χώρα προέλευσης ως ένα εκπαιδευτικό εργαλείο για τη διευκόλυνση της διαδικασίας επιπολιτισμού. Επίσης, τονίζει την αξία των δημόσιων μουσικών παραστάσεων από νέους πρόσφυγες για την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της αίσθησης αναγνώρισης των συμμετεχόντων από την κυρίαρχη πληθυσμιακά ομάδα.

Η Migliarini (2020) στην προσπάθειά της να διερευνήσει την επίδραση της μουσικής και του χορού στη διαμόρφωση της ταυτότητας προσφύγων εφηβικής ηλικίας, αξιοποίησε το

Hip-Hop και Krip-Hop¹². Η παρέμβαση «I am Hip-Hop» με διάρκεια 1 ημέρα είχε κοινοτικό χαρακτήρα και έλαβε χώρα στην Ιταλία. Συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν 30 Ιταλοί έφηβοι, 20 έφηβοι πρόσφυγες ή μετανάστες και 5 συντονιστές των εργαστηρίων. Οι περισσότεροι από τους πρόσφυγες και μετανάστες κατάγονταν από τη δυτική Αφρική και ήταν διαγνωσμένοι με διαταραχή μετατραυματικού στρες (PTSD), διαταραχές συμπεριφοράς και μαθησιακές δυσκολίες. Το περιεχόμενο της παρέμβασης αποτελούταν από breakdance, beat making, εξιστόρηση ιστοριών με μορφή στίχων (lyrical storytelling), open mic sessions¹³ και παράσταση βασιζόμενη στο τελικό υλικό των εργαστηρίων. Μέσα από τις δράσεις της κοινοτικής εκδήλωσης, οι συμμετέχοντες είχαν ευκαιρίες για ελεύθερη σωματική έκφραση, μη λεκτική επικοινωνία, συζήτηση και προβληματισμό γύρω από την αξία της διαφορετικότητας και τα στερεότυπα της hip-hop κουλτούρας, καθώς και για κοινωνική αναγνώριση και συμπερίληψη από συνομηλικούς μέσω της ακρόασης. Τα δεδομένα της έρευνας συλλέχθηκαν μέσα από παρατήρηση, βιντεοσκόπηση και υλικό που παράχθηκε κατά την πραγματοποίηση των εργαστηρίων δημιουργικής γραφής. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι το Hip-Hop και το Krip-Hop δύναται να δημιουργήσουν ένα ασφαλές περιβάλλον για ανταλλαγή εμπειριών, έκφραση της «φωνής» των συμμετεχόντων, ενώ επίσης να εγείρει κριτικά ερωτήματα για τις κοινωνικές ανισότητες στα σχολικά περιβάλλοντα.

¹² Το Krip-Hop είναι ένα καλλιτεχνικό κίνημα, το οποίο περιλαμβάνει εναλλακτικές διασκευές και μέσω του οποίου hip hop καλλιτέχνες με αναπηρίες μπορούν να επικοινωνήσουν με τα κοινωνικά δίκτυα, συμπεριλαμβανομένων εκπαιδευτικών, δημοσιογράφων και συνεδριών. Το κίνημα χρησιμοποιεί τη μουσική hip hop ως μέσο για ανθρώπους με αναπηρία, προσφέροντάς τους μια ευκαιρία να μοιραστούν τις εμπειρίες τους. https://en.wikipedia.org/wiki/Krip_Hop

¹³ Το open mic (ή open mike) sessions αναφέρεται σε παραστάσεις που πραγματοποιούνται σε ένα χώρο εστίασης (όπως μπαρ, παμπ, καφενείο, νυχτερινό κέντρο, κωμικό κλαμπ), όπου τα μέλη του κοινού μπορούν να εμφανιστούν σε σκηνή είτε είναι ερασιτέχνες είτε επαγγελματίες, συχνά για πρώτη φορά ή για να προωθήσουν μια επερχόμενη παράσταση. Τα open mics εστιάζουν στις παραστατικές τέχνες, όπως κωμωδία (sketch ή stand-up), μουσική, ποίηση κ.α. https://en.wikipedia.org/wiki/Open_mic

5.1.2. Έρευνες μουσικών παρεμβάσεων

Η Crawford (2017· 2020) ερευνά την επίδραση της μουσικής σε πρόσφυγες¹⁴ σε 2 άρθρα της με αντικείμενο μελέτης ένα κοινοτικό πρόγραμμα που πραγματοποιήθηκε σε σχολείο ταχείας εκμάθησης αγγλικών στην Αυστραλία. Στο πρόγραμμα, το οποίο είχε διάρκεια 10 εβδομάδες, πήραν μέρος 20 πρόσφυγες μαθητές ηλικίας 13-17 ετών και καταγωγή από το Ιράν, το Σουδάν και το Αφγανιστάν. Το πρόγραμμα περιλάμβανε μαθήματα μουσικής ως μέρος του επίσημου σχολικού αναλυτικού προγράμματος. Το περιεχόμενό του είχε πρακτικό χαρακτήρα σύνολα χορωδίας, μουσικά σύνολα κρουστών οργάνων, ομαδική σύνθεση τραγουδιών, συζητήσεις στην ολομέλεια και παραστάσεις ανοιχτές στην κοινότητα. Βασικό στόχο του μουσικού προγράμματος αποτελούσε η προώθηση του διαπολιτισμικού διαλόγου, μέσα από την ανταλλαγή πολιτισμικών στοιχείων από τη χώρα καταγωγής των μαθητών. Τα ερευνητικά δεδομένα αντλήθηκαν μέσα από αξιολογήσεις των μαθητών από εκπαιδευτικούς γενικής παιδείας και εκπαιδευτικούς μουσικής, παρατήρηση 3 μαθημάτων μουσικής και μέσω ημι-δομημένων συνεντεύξεων με τους μαθητές, τον εκπαιδευτικό μουσικής, έναν εκπαιδευτικό γενικής παιδείας και τον σχολικό διευθυντή. Σύμφωνα με τα ερευνητικά αποτελέσματα, το πρόγραμμα μουσικής εκπαίδευσης είχε θετική επίδραση στην ευζωία των συμμετεχόντων και την εμπλοκή τους με τη μάθηση. Συγκεκριμένα, τα οφέλη του προγράμματος αφορούσαν την ανάπτυξη κοινωνικής συνοχής, κινήτρων για μάθηση, θετικών συναισθημάτων και θετικής αυτοεικόνας μέσα από την απόκτηση νέων κοινωνικο-συναισθηματικών και μουσικών δεξιοτήτων. Επιπλέον, δημιούργησε ευκαιρίες για αλληλεπίδραση και διάλογο μεταξύ των μαθητών με αποτέλεσμα την αναδόμηση των παρελθοντικών και παροντικών πολιτισμικών τους ταυτοτήτων.

¹⁴ Σημειώνεται ότι στο πρώτο άρθρο (Crawford, 2017) το δείγμα αποτελείται από 10 συμμετέχοντες).

Η Kenny (2018) διερευνά την επίδραση της μουσικής σε παιδιά πρόσφυγες που διέμεναν στο κρατικό κέντρο κοινοτικής στέγασης για αιτούντες άσυλο «Direct Provision» της Ιρλανδίας. Στο πλαίσιο της έρευνας πραγματοποιήθηκε πρόγραμμα μουσικών εργαστηρίων, στο οποίο συμμετείχαν 11 παιδιά αιτούντες άσυλο ηλικίας 7-12 ετών με καταγωγή από τη Νότια Αφρική, το Σουδάν, το Πακιστάν, την Αλβανία, τη Γεωργία και το Μαλάουι. Το πρόγραμμα είχε διάρκεια 2 μηνών (6 συναντήσεις των 60') και περιλάμβανε δραστηριότητες ακρόασης, μουσικής επιτέλεσης με κρουστά, φωνητικού αυτοσχεδιασμού, ομαδικού τραγουδιού και μουσικής σύνθεσης, καθώς επίσης και οργάνωση παραστάσεων. Η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσα από βιντεοσκόπηση, παρατήρηση και συνεντεύξεις με τη μορφή ομάδων εστίασης. Τα ερευνητικά αποτελέσματα έδειξαν σημαντική διαφοροποίηση όσον αφορά στη συμπεριφορά και τις προτιμήσεις ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια συμμετέχοντες/συμμετέχουσες, όπως δημιουργία φιλικών σχέσεων μεταξύ ατόμων του ίδιου φύλου, εμφάνιση διαφορετικών μουσικών προτιμήσεων δημοφιλούς κουλτούρας και εκδήλωση συμπεριφορών αυτοπεποίθησης των αγοριών έναντι των κοριτσιών. Επίσης, έγινε εμφανής η εσωτερική σύγκρουση των συμμετεχόντων, η οποία αντανάκλασε την αντίθεση ανάμεσα στην αρνητική εμπειρία της εξαναγκαστική μετακίνησης και στην ανάγκη διατήρησης του πολιτισμικού κεφαλαίου από τη χώρα καταγωγής. Σύμφωνα με τα ερευνητικά αποτελέσματα, η μουσική πράξη και δημιουργία αναδείχθηκε ως ένα επικοινωνιακό εργαλείο για τη βαθύτερη κατανόηση, διαπραγμάτευση και αναδόμηση ταυτοτήτων, δημιουργώντας ευκαιρίες για αυτενέργεια και ανάπτυξη της αίσθησης του ελέγχου και του ανήκειν, ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής και συμπερίληψη συμμετεχόντων.

Η Broeske-Danielsen (2013) διερεύνησε τις εμπειρίες δεκαέξι φοιτητών από το *Norwegian Academy of Music* αναφορικά με την πρακτική τους άσκηση, κατά την οποία εφάρμοσαν δωδεκαήμερο πρόγραμμα κοινοτικής μουσικής σε πρόσφυγες 7-20 ετών που διέμεναν στο κέντρο υποδοχής *Rashedie* στο Λίβανο. Οι δραστηριότητες μουσικής

περιλάμβαναν σύνολα μουσικών οργάνων, ορχήστρα παιδιών, μουσικές πρόβες σε όλο και μεγαλύτερες ομάδες και συναυλίες στο κέντρο υποδοχής και σε τοπικά σχολεία. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ημερολογίων με περιεχόμενο τους προβληματισμούς και τους αναστοχασμούς των φοιτητών σχετικά με την εμπειρία της πρακτικής άσκησης. Η πρακτική άσκηση αποδείχθηκε ωφέλιμη για το σύνολο των συμμετεχόντων και παρείχε στους φοιτητές εφόδια για εξέλιξη της προσωπικής και επαγγελματικής τους ταυτότητας. Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα έδειξαν πως προσέφερε ευκαιρίες κινητοποίησης για ανταπόκριση σε τρία διαφορετικά επίπεδα: α)ικανότητα αναστοχασμού και γρήγορων αποφάσεων κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής δράσης, β)ικανότητα σχεδιασμού και αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και γ)ικανότητα ανάλυσης παραγόντων με τη χρήση επιχειρημάτων.

5.1.3. Έρευνα με παρέμβαση βασισμένη στην κίνηση

Η έρευνα των Bleile et al. (2021) είχε ως στόχο την αξιολόγηση της *TeamUp*, παρέμβασης βασισμένης στην κίνηση η οποία έλαβε χώρα σε 15 κέντρα υποδοχής αιτούντων άσυλο στην Ολλανδία. Η έρευνα έλαβε χώρα το διάστημα 2018-2019 συμμετείχαν 2183 παιδιά ηλικίας 6-17 ετών και 81 εμπυχωτές. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με παρατήρηση, συνεντεύξεις στις οποίες συμμετείχαν 94 από τα παιδιά συνεντεύξεις και ομάδες εστιασμένης συζήτησης ενώ λήφθηκαν υπόψη και οι λίστες παρουσιών. 24 εμπυχωτές και 10 μέλη του προσωπικού των κέντρων υποδοχής. Το περιεχόμενο της παρέμβασης εστίαζε σε κινητικές δραστηριότητες με στόχο τη συναισθηματική αποφόρτιση και την παροχή ευκαιριών για αλληλεπίδραση και προώθηση της ευζωίας και της ψυχικής ανθεκτικότητας των συμμετεχόντων. Σύμφωνα με τα ερευνητικά αποτελέσματα, ο αριθμός προσφύγων συμμετεχόντων στα εργαστήρια αποδείχθηκε χαμηλότερος από τον προσδοκώμενο. Συνολικά, οι δραστηριότητες κίνησης φάνηκε να έχουν θετικό αντίκτυπο στην ψυχοκοινωνική μάθηση, την αλληλεπίδραση με συνομηλίκους και την γενικότερη ευημερία των παιδιών συμμετεχόντων, ενώ οι μεγαλύτερες προκλήσεις αφορούσαν σε

θέματα διαχείρισης ενέργειας και προβληματικής συμπεριφοράς τους. Κατά την ανατροφοδότηση από τους συμμετέχοντες διαπιστώθηκε σημαντική απόκλιση στις προτιμήσεις και τις προτεινόμενες βελτιώσεις των δραστηριοτήτων κίνησης, γεγονός που όπως επισημαίνεται μπορεί να οφειλόταν στο διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο των ανήλικων προσφύγων. Όσον αφορά τους εμπυχωτές, τα αποτελέσματα έδειξαν μέτρια με υψηλά επίπεδα αφοσίωσης (fidelity), παρότι οι εκπαιδευτικές τους ικανότητες ήταν επαρκείς. Παρά τις δυσκολίες που εμφανίστηκαν, οι εμπυχωτές δήλωσαν χαμηλά επίπεδα επιβάρυνσης και υψηλά επίπεδα ικανοποίησης και αυτοπεποίθησης.

5.2. Συμπεράσματα βιβλιογραφικής ανασκόπησης

Όπως διαπιστώνεται από την ανασκόπηση των ερευνών τα προγράμματα μουσικής και χορού για ανήλικους πρόσφυγες φαίνεται να έχουν πολλαπλά οφέλη για την ευζωία των συμμετεχόντων. Στη συνέχεια παρουσιάζονται κατηγοριοποιημένα τα σημαντικότερα οφέλη και χαρακτηριστικά που απαντήθηκαν στις επιλεγμένες έρευνες:

1. Κοινωνική συνοχή

Φαίνεται ότι η μουσική και ο χορός ενισχύουν την κοινωνική συνοχή, τη συμπερίληψη και το αίσθημα του ανήκειν στην ομάδα (Storsve et al., 2010· Marsh, 2012· Marsh & Dieckmann, 2017· Crawford, 2017· Kenny, 2018· Hundertmark, 2019· Crawford, 2020). Την παραπάνω άποψη υποστηρίζουν και πολλοί άλλοι μελετητές για τους οποίους η μουσική και ο χορός αποτελούν κατεξοχήν κοινωνικές τέχνες, οι οποίες συμβάλλουν στην κοινωνική συνοχή, καθώς φέρνουν κοντά τους ανθρώπους και ευνοούν ποικίλες μορφές κοινωνικής δραστηριότητας (Small, 1996· Murray & Lamont, 2012· Αγαλιανού & Αρώνη, 2015).

Σύμφωνα με τον Turino (2008), το συγχρονισμένο τραγούδι ή κίνηση καλλιεργεί την αίσθηση της ενότητας και της σύνδεσης με τον άλλον, κατάσταση την οποία ο ίδιο ονομάζει κοινωνικό συγχρονισμό (social synchrony). Η συμμετοχή σε δραστηριότητες

μουσικής και χορού-κίνησης επιτρέπει τον «κοινωνικό συγχρονισμό, ο οποίος αποτελεί σημαντική βάση για την ανάπτυξη της αίσθησης του ανήκειν» (σ. 44). Η δυνατότητα μουσικού και κινητικού συγχρονισμού οδηγεί στη συνειδητοποίηση της από κοινού πράξης και των κοινών σημείων ανάμεσα στα μέλη μιας ομάδας, ενώ επίσης γεννά «τον ενθουσιασμό, την ικανοποίηση, την ασφάλεια, τη συντροφικότητα και τη συνοχή του παιχνιδιού και της ρυθμικής κίνησης μαζί με τον άλλον» (Osborne, 2009, σ. 344).

2. Μη λεκτική επικοινωνία

Οι τέχνες της μουσικής και του χορού μπορούν να αξιοποιηθούν σε περιβάλλοντα με ανήλικους πρόσφυγες ως μέσα μη λεκτικής επικοινωνίας. Ξεπερνώντας τους λεκτικούς περιορισμούς προωθούν την ουσιαστική αλληλεπίδραση και τη δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών της ομάδας. Φαίνεται πως η μουσική και χορευτική πράξη επιτρέπουν την επικοινωνία μεταξύ ανθρώπων με διαφορετικό γλωσσικό, εθνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο, μέσα από την ενσώματη εμπειρία και την από κοινού καλλιτεχνική δημιουργία (Storsve et al., 2010· Marsh, 2012· Marsh & Dieckmann, 2017· Crawford, 2017· Hundertmark, 2019· Crawford, 2020· Bleile et al., 2021).

Κατά την Hoffmann Davis (2010), η «γλώσσα» των τεχνών προσφέρει στους ανθρώπους ένα εναλλακτικό λεξιλόγιο έκφρασης. Σύμφωνα με τους Ακογιούνου και συν. (2016), η φωνή και η ρυθμική κίνηση του σώματος μπορούν να αποτελέσουν εναλλακτικά μέσα έκφρασης των παιδιών προσφύγων, όπου δεν υπάρχει δυνατότητα για κοινή γλώσσα επικοινωνίας. Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι ο χορός και η μουσική, ως τέχνες που βιώνονται μέσω των αισθήσεων, μπορούν να λειτουργήσουν ευεργετικά στην περίπτωση των προσφύγων, παρέχοντας ευκαιρίες για εσωτερική επεξεργασία και εξωτερική έκφραση των προσωπικών βιωμάτων μέσω της

καλλιτεχνικής έκφρασης (Davis, 2010· Dieterich-Hartwell & Koch 2017· Bareka et al., 2019· Agalianou, 2021).

3. Ασφαλές περιβάλλον

Σύμφωνα με τα ερευνητικά αποτελέσματα, οι παρεμβάσεις μουσικής και χορού με κοινοτική κατεύθυνση φαίνεται να δημιουργούν κατάλληλες προϋποθέσεις για την ανάπτυξη ατμόσφαιρας χαράς, αποδοχής, ασφάλειας και οικειότητας (Storsve et al., 2010· Marsh & Dieckmann, 2017· Crawford, 2017· Hundertmark, 2019· Crawford, 2020· Migliarini, 2020). Λόγω της απλής και εύκολα κατανοητής μορφής τους, τα μουσικοκινητικά και χορευτικά παιχνίδια παρέχουν στα παιδιά πρόσφυγες ένα άμεσα προσβάσιμο και οικείο καλλιτεχνικό περιβάλλον, επιτρέποντας σε όλα τα μέλη της ομάδας την ασφαλή και με επιτυχία συμμετοχή (Ακογιούνου και συν., 2016· Marsh & Dieckmann, 2017· Ακογιούνου, 2019). Μέσα από τη δυνατότητα για καλλιτεχνική έκφραση δύναται να ξεπεραστούν οι περιορισμοί της λεκτικής επικοινωνίας και να αναπτυχθεί ένας ασφαλής χώρος για συναισθηματική αποφόρτιση (Ακογιούνου και συν., 2016).

Όπως περιγράφει ο Higgins (2012), η συμμετοχή σε κοινοτικά προγράμματα γίνεται σε ατμόσφαιρα καλωσορίσματος, ενώ καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει η φιλόξενη αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της ομάδας. Για την Παυλίδου (2020), η δημιουργία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος που εμπνέει ασφάλεια στηρίζεται στην αίσθηση καλωσορίσματος, την άνευ όρων αποδοχή από την ομάδα, αλλά και στο περιεχόμενο των δράσεων (χωρίς οπτική επαφή, έκφραση μέσα από τον ήχο, ρυθμικός συντονισμός). Μέσα από τη μουσική και χορευτική δράση, τα παιδιά μπορούν και οικειοποιούνται σταδιακά έναν άγνωστο ή/και αφιλόξενο ως προς τις ανάγκες τους χώρο (Ακογιούνου, 2019), με αποτέλεσμα αυτός να μην αποτελεί πια ένα απλό σημείο συνάντησης, αλλά να μεταμορφώνεται και να

συνδημιουργείται από τους συμμετέχοντες ως ένας νέος χώρος ασφάλειας, αποδοχής και αλλαγής (Higgins, 2012· Παυλίδου, 2020).

4. Διαπολιτισμικός διάλογος και αναδιαμόρφωση ταυτότητας

Σύμφωνα με τα συμπεράσματα των ανακτηθέντων ερευνών, η μουσική και ο χορός συνιστούν εν δυνάμει εργαλεία και μέσα παρέμβασης για το διαπολιτισμικό διάλογο, την ομαλή διαδικασία επιπολιτισμού και συγκεκριμένα για τη διατήρηση και προσαρμογή παραδοσιακών πολιτισμικών πρακτικών και ταυτοτήτων (Storsve et al., 2010· Marsh, 2012· Marsh & Dieckmann, 2017· Crawford, 2017· Kenny, 2018· Hundertmark, 2019· Crawford, 2020). Σύμφωνα με άλλους μελετητές, μέσα και μορφές μη λεκτικής επικοινωνίας όπως η μουσική και η κίνηση-χορός παρέχουν στους πρόσφυγες ευκαιρίες για βαθύτερη κατανόηση και επαναπροσδιορισμό της ατομικής και συλλογικής τους ταυτότητας, μέσα από την κατασκευή νέων νοημάτων και συνδέσεων που προσφέρει η ενσώματη εμπειρία (Agalianou, 2018· Singer et al., 2016). Σύμφωνα με τον Higgins (2012), οι καλλιτεχνικές κοινοτικές παρεμβάσεις που βασίζονται στη μουσική λειτουργούν ευεργετικά για την προσωπική και κοινωνική μεταμόρφωση, μέσα από την ανάδειξη/αποδοχή της διαφορετικότητας και ενάντια σε πρακτικές εξομοίωσης και απόκτησης κοινής ταυτότητας.

5. Ισχυροποίηση της άποψης

Ο Higgins (2012) υποστηρίζει πως η αίσθηση ασφάλειας και ισότητας μεταξύ των μελών μιας ομάδας προκύπτει μέσα από τη δυνατότητα για έκφραση όλων των «φωνών» και τη διϋποκειμενική εμπειρία, κατά την οποία ο κάθε συμμετέχων «μοιράζεται τον κόσμο του ως δώρο» (σ. 165). Τη θετική αυτή επίδραση σημειώνει και η Migliarini (2020), σύμφωνα με την έρευνα της οποίας τα εργαστήρια μουσικής και χορού hip hop μπορούν να λειτουργήσουν θετικά ως προς την ισχυροποίηση της «φωνής» των προσφύγων. Μέσα από τη μη λεκτική καλλιτεχνική έκφραση και αλληλεπίδραση, οι συμμετέχοντες έχουν τη δυνατότητα να προβάλουν την άποψή

τους στην ομάδα και να ακουστούν στο πλαίσιο αυτής (Ακογιούνου, 2019). Η διαδικασία αυτή διευκολύνεται όταν επίπεδο μουσικής δυσκολίας επιτρέπει την ενεργή συμμετοχή όλων των συμμετεχόντων (Austin, 2002 στο Ακογιούνου, 2019).

6. Αίσθηση ελέγχου

Η ζωή των προσφύγων χαρακτηρίζεται από αστάθεια και παροδικότητα στο παρόν και το μέλλον. Οι επίπονες εμπειρίες του παρελθόντος έχουν ως αποτέλεσμα οι πρόσφυγες να αισθάνονται αβοήθητοι και μετέωροι (Agalianou, 2021). Τα παιδιά και έφηβοι πρόσφυγες φέρουν την αίσθηση απώλειας ελέγχου της ίδιας τους της ζωής, καθώς αδυνατούν να πάρουν αποφάσεις καθοριστικές για τις βιοτικές τους συνθήκες (Ghandour, 2001· Agalianou, 2021). Τα μουσικά εργαστήρια με ανήλικους πρόσφυγες συμβάλλουν στην ανάπτυξη της ικανότητας αυτενέργειας και της αίσθησης του ελέγχου (Storsve et al., 2010· Kenny, 2018). Αυτό συμβαίνει μέσα από ευκαιρίες για μουσικές επιλογές και ηγετικούς ρόλους που οι συμμετέχοντες αναλαμβάνουν κατά τη διάρκεια μουσικών δραστηριοτήτων (Kenny, 2018). Σε αυτή την κατεύθυνση, η Αγαλιανού (2021) συμπληρώνει πως η αίσθηση του ελέγχου επιτυγχάνεται μέσα από τη δημιουργική διαδικασία, η οποία βασίζεται σε απλά μουσικοκινητικά μοτίβα και τρόπους σύνδεσης. Καθώς τα παιδιά λαμβάνουν απλές μουσικές αποφάσεις, συνειδητοποιούν άμεσα τον αντίκτυπο αυτής της επιλογής μέσω των αισθήσεων (ακοή, όραση, κιναισθησία) και επανακτούν σταδιακά την ικανότητα λήψης αποφάσεων, ανταλλαγής και εξέλιξης μιας ιδέας (Agalianou, 2021).

7. Κίνητρα για μάθηση

Οι (Storsve et al., 2010· Crawford, 2017· 2020 υποστηρίζουν ότι οι δραστηριότητες μουσικής και χορού μπορούν να συμβάλλουν στη ενεργή συμμετοχή των ανήλικων προσφύγων σε μαθησιακές διαδικασίες. Ειδικότερα, η Crawford (2017· 2020), αναφέρει ότι η ευχαρίστηση που αντλούν οι νέοι πρόσφυγες από τις δραστηριότητες

μουσικής μπορεί να οδηγήσει στη δημιουργία κινήτρων για μάθηση. Συνεχίζοντας, επισημαίνει πως η βαθύτερη κατανόηση της γλώσσας μέσα από το τραγούδι συμβάλλει στην συνολική ακαδημαϊκή απόδοση των προσφύγων μαθητών και στη διαμόρφωση θετικής στάσης απέναντι στο θεσμό του σχολείου.

Από τη βιβλιογραφική αναζήτηση φάνηκε, ακόμη, ότι οι περισσότερες έρευνες έχουν μουσικοθεραπευτικό και χοροθεραπευτικό περιεχόμενο ή αξιοποιούν τις τέχνες όλες μαζί και όχι ξεχωριστά. Επίσης, μέσα από την ανασκόπηση των ερευνών με κοινοτικό χαρακτήρα διαπιστώθηκε πως καμία μελέτη δεν αξιοποιεί αποκλειστικά την τέχνη του χορού. Ο χορός φαίνεται να λειτουργεί συμπληρωματικά σε ορισμένα προγράμματα μουσικής για ανήλικους πρόσφυγες (Marsh, 2012· Storsve et al., 2012· Marsh & Dieckmann, 2017) ή ως κίνηση και όχι ως τέχνη. Επίσης προκύπτει ότι, οι περισσότερες παρεμβάσεις/προγράμματα μουσικής και χορού που απευθύνονται ανήλικους πρόσφυγες έχουν μικρή διάρκεια και μικρό αριθμό συμμετεχόντων.

Στις έρευνες, συνήθως δεν αναφέρεται το είδος μουσικής και χορού που χρησιμοποιήθηκε. Παρόλα αυτά σε τέσσερα προγράμματα αξιοποιήθηκε πολιτισμικό υλικό (τραγούδια, παιχνιδοτραγούδα, παραδοσιακοί χοροί) από τη χώρα καταγωγής των συμμετεχόντων (Storsve et al., 2012· Marsh & Dieckmann, 2017· Crawford, 2017· Hundertmark, 2019· Crawford, 2020). Επιπρόσθετα, σε δύο έρευνες χρησιμοποιήθηκαν είδη χορού με συγκεκριμένη τεχνική και ύφος (breakdance, hip hop) (Marsh, 2012· Migliarini 2020).

Από την ανασκόπηση διαπιστώθηκε πως 5 έρευνες εστίασαν στη παρατήρηση ή και οργάνωση μουσικών συνόλων χορωδίας και ομαδικού τραγουδιού (Marsh, 2012· Marsh & Dieckmann, 2017· Crawford, 2017· Kenny, 2018· Hundertmark, 2019· Crawford, 2020), 3 στη δημιουργία συνόλων ορχήστρας και μουσικής πράξης (Marsh, 2012· Storsve et al., 2012· Broeske-Danielsen, 2013) και 3 σε μουσική πράξη με κρουστά όργανα (Storsve et al., 2012·

Crawford, 2017· Kenny, 2018· Crawford, 2020). Επιπρόσθετα, 2 έρευνες μελέτησαν δραστηριότητες αφορούσαν στη μουσική σύνθεση (Crawford, 2017· Kenny, 2018· Crawford, 2020), 1 στη σύνθεση beat και στίχων (Migliarini, 2020), 2 στην ενεργητική ακρόαση (Kenny, 2018· Migliarini, 2020), 2 στις συζητήσεις στην ολομέλεια (Crawford, 2017· 2020· Migliarini, 2020), 1 στη διασκευή τραγουδιών από τη χώρα καταγωγής (Hundertmark, 2019) και 2 στο φωνητικό αυτοσχεδιασμό ή αυτοσχεδιασμό με ρίμες (Kenny, 2018· Migliarini, 2020). Παρατηρήθηκε, ακόμη, ότι 7 μελέτες εμπειρείχαν οργάνωση παραστάσεων-συναυλιών (Marsh, 2012· Storsve et al., 2012· Broeske-Danielsen, 2013· Crawford, 2017· Kenny, 2018· Hundertmark, 2019· Crawford, 2020· Migliarini, 2020). Διαπιστώνεται, ακόμη, ότι στις περισσότερες περιπτώσεις δεν γίνεται λεπτομερής περιγραφή του περιεχομένου των κοινωτικών παρεμβάσεων και προγραμμάτων. Μάλιστα, σε ορισμένες έρευνες γίνεται γενική αναφορά στο περιεχόμενο, όσον αφορά μουσικές ή κινητικές-χορευτικές δράσεις που προωθούν το διαπολιτισμικό διάλογο, τη δημιουργικότητα, τη συνεργατικότητα, την ανθεκτικότητα, τη συναισθηματική αποφόρτιση και τη γενικότερη ευζωία των συμμετεχόντων και τίποτα περισσότερο (Marsh, 2012· Crawford, 2017· 2020· Bleile et al., 2021).

Επισημαίνεται ότι, όπως και τα περισσότερα υπό μελέτη προγράμματα με μουσικό–χορευτικό περιεχόμενο (Marsh, 2012· Storsve et al., 2012· Marsh & Dieckmann, 2017), έτσι και η παρούσα μελέτη αντιμετωπίζει τη μουσική και το χορό ως μία ενότητα. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η σύμπραξη μουσικής και χορού έχει τις ρίζες της στην αρχαία ελληνική τραγωδία και μυθολογία και η σύνδεσή τους τεκμηριώνεται αργότερα από σπουδαίους μουσικοπαιδαγωγούς του 20^{ου} αιώνα, μέσω της έμφυτης ρυθμικής αντίληψης και της αυθόρμητης κινητικής αντίδρασης του ανθρώπινου σώματος σε ηχητικά ερεθίσματα.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΕΠΙΛΟΓΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ

1.1. Μεθοδολογία

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση οδήγησε στη βαθύτερη κατανόηση του προς διερεύνηση θέματος και στη συγκεκριμενοποίηση των ερευνητικών ερωτημάτων. Όπως έχει ήδη αναφερθεί στην εισαγωγή, σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η σε βάθος διερεύνηση και μελέτη απόψεων και αντιλήψεων διαμεσολαβητών με εμπειρία σε προγράμματα/παρεμβάσεις μουσικής και χορού για ανήλικους πρόσφυγες σε σχέση με τον τρόπο οργάνωσης και το περιεχόμενο αυτών. Αποτελεί ένα εγχείρημα να αναδειχθούν στοιχεία που να προέρχονται από εμπειρία των συμμετεχόντων, να κατηγοριοποιηθούν και να συγκριθούν μεταξύ τους, ώστε να αναδειχθούν καλές πρακτικές στο πεδίο τυπικής, μη τυπικής ή άτυπης εκπαίδευσης ανήλικων προσφύγων. Τα ερευνητικά ερωτήματα διατυπώνονται ως εξής: α) Ποιες είναι οι ευρύτερες επιδιώξεις και οι ειδικοί στόχοι των διαμεσολαβητών αυτών των προγραμμάτων; β) Ποια είναι η οργάνωση που ακολουθούν και ποιο το περιεχόμενο που επιλέγουν οι διαμεσολαβητές; γ) Ποιες είναι οι σημαντικότερες προκλήσεις και δυσκολίες που προκύπτουν και με ποιον τρόπο αντιμετωπίζονται; δ) Ποια στοιχεία διασφαλίζουν την επιτυχία ενός προγράμματος σύμφωνα με τους διαμεσολαβητές;

Ο σκοπός και τα ερωτήματα οδήγησαν στην απόφαση η έρευνα να ακολουθήσει επαγωγική πορεία και το σχεδιασμό μιας μελέτης περίπτωσης. Στη συγκεκριμένη μελέτη επιλέχθηκε η διερεύνηση της περίπτωσης έμπειρων συντονιστών προγραμμάτων μουσικής και χορού που απευθύνονται σε ανήλικους πρόσφυγες.

Η μελέτη περίπτωσης (case study) συμπεριλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα μεθόδων και επικεντρώνεται σε ερωτήματα όπως «ποιος», «πώς», «τί» και «γιατί» (Burns, 2000). Χρησιμοποιείται στην περίπτωση που ο/η ερευνητής/ερευνήτρια ασκεί μικρό έλεγχο στο υπό μελέτη φαινόμενο, το οποίο ενσωματώνεται στην πραγματική ζωή. Παρότι δεν υπάρχει

δυνατότητα γενίκευσης, η μελέτη περίπτωσης παρέχει τη δυνατότητα γεφύρωσης της επιστημονικής έρευνας με τη διδακτική πράξη, καθώς μελετά ένα φαινόμενο που αναδύεται από τη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα (Αγαλιανού, 2014). Ταυτόχρονα, η σχετικότητα μιας μελέτης περίπτωσης μπορεί να έχει μεγαλύτερη αξία από τη γενίκευσή της, όταν η ανάλυση γίνεται σε τέτοιο λεπτομερή βαθμό που επιτρέπει τη συσχέτιση με την εμπειρία του αναγνώστη (Bell, 2001). Σύμφωνα με τον Burns (2000), ο/η ερευνητής/τρια μιας μελέτης περίπτωσης χρειάζεται να διαθέτει τις παρακάτω δεξιότητες: α)να μπορεί να διατυπώνει τις ερωτήσεις με σαφήνεια και ακρίβεια, β)να είναι παρατηρητικός, ευαίσθητος και καλός ακροατής, γ)να είναι ευέλικτος και σε ετοιμότητα να προσαρμοστεί στις ανάγκες της έρευνας, ε)να μπορεί να κατανοεί σε βάθος τα υπό μελέτη θέματα, στ)να είναι αμερόληπτος και απαλλαγμένος από προκαταλήψεις κατά τη επεξεργασία των δεδομένων, καθώς και ανοιχτός να διαψεύσει τις αρχικές του υποθέσεις.

Η επιλογή συμμετεχόντων έγινε με τη στρατηγική της σκόπιμης δειγματοληψίας (purposful ή purposive ή judgmental sampling), έτσι ώστε οι συμμετέχοντες να εξυπηρετούν τα συγκεκριμένα κριτήρια. Τα κριτήρια επιλογής εστιάζουν στο συνολικό χρόνο ενασχόλησης των διαμεσολαβητών με την εκπαίδευση προσφύγων, ο οποίος ορίστηκε ως κατ' ελάχιστο 5 έτη. Η μελέτη περίπτωσης του συγκεκριμένου δείγματος αδυνατεί να προχωρήσει σε γενικεύσεις. Ωστόσο, μπορεί να συμβάλλει στην ανάδειξη των υποκειμενικών εμπειριών και απόψεων, καθώς και στη σε βάθος κατανόηση αυτών (Ισαρη & Πουρκός, 2016). Επιπλέον, η διερεύνηση και παρουσίαση του προφίλ των συνεντευξιαζόμενων μπορεί να οδηγήσει σε γενικεύσεις που αφορούν την ευρύτερη πληθυσμιακή ομάδα που ανήκει ο/η συμμετέχων/ουσα (Creswel, 1998).

1.2. Επιλογή μεθόδου συλλογής και ανάλυσης δεδομένων

Ως μέθοδος συλλογής δεδομένων επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη. Η εν λόγω τεχνική αποτελεί ίσως την πιο διαδεδομένη μέθοδο συλλογής δεδομένων στην κοινωνική,

ψυχολογική και εκπαιδευτική έρευνα (Ίσαρη & Πουρκός, 2016). Βασικός σκοπός των ερωτήσεων της συνέντευξης αποτελεί η εκμείωση των υποκειμενικών απόψεων, των πεποιθήσεων, των εμπειριών και εν γένει της βιωματικής πραγματικότητας των συμμετεχόντων με ιδιαίτερο μέλημα την αποφυγή κάθε είδους υποβολής, καθοδήγησης ή επιρροής των απαντήσεων τους (Mantzoukas, 2007· Σαραφίδου, 2011· Ίσαρη & Πουρκός, 2016). Πιο συγκεκριμένα, διαμορφώνεται ένα πλαίσιο συζήτησης, το οποίο επιτρέπει τη σε βάθος καταγραφή των εμπειριών με τον τρόπο που βιώθηκαν και ταυτόχρονα αποσκοπεί να καταγράψει τις αντιλήψεις με τον τρόπο που θα εκφράζονταν από τους συνεντευξιαζόμενους αν η ερευνήτρια ήταν απύσα (Mantzoukas, 2007· Σαραφίδου, 2011).

Η συγκεκριμένη τεχνική επιλέχθηκε αρχικά λόγω του ασφαλούς πλαισίου που εξασφαλίζει, λειτουργώντας ως μνημονικό σημείωμα για τους νέους ερευνητές/ερευνήτριες προς αποφυγή αποπροσανατολισμού από το κεντρικό θέμα και τα κύρια σημεία του (Mantzoukas, 2007). Επιπρόσθετα, συνδυάζει τον οργανωμένο σχεδιασμό με την απαραίτητη ευελιξία: πέρα των προκαθορισμένων ερωτήσεων, οι ερευνητές/ερευνήτριες έχουν τη δυνατότητα να αυτοσχεδιάσουν στο πλαίσιο της συζήτησης, αναδιατυπώνοντας ερωτήματα ή διατυπώνοντας υποερωτήματα βασισμένα στην εκάστοτε ανταπόκριση των συνεντευξιαζόμενων (Rubin & Rubin, 2011· Ίσαρη & Πουρκός, 2016). Μέσω του απλού λόγου και της ευελιξίας που χαρακτηρίζει την ημιδομημένη συνέντευξη, εξασφαλίζεται η έγκυρη ανταπόκριση των ερωτώμενων σχετικά με την προσωπική τους θεώρηση για την πραγματικότητα. Επιπλέον, υποβοηθείται η εγκαθίδρυση μιας σχέσης μεταξύ του ερευνητή και του συνεντευξιαζόμενου και διευκολύνεται η εξερεύνηση ποικίλων πλευρών της εμπειρίας του (Smith & Osborn, 2003). Δεδομένου ότι οι ερωτήσεις στην ημιδομημένη συνέντευξη είναι κατά κύριο λόγο κοινές για το σύνολο των συνεντευξιαζόμενων, οποιαδήποτε διαφοροποίηση στις απαντήσεις οφείλεται στις διαφορές μεταξύ τους και όχι στη διαδικασία της συνέντευξης (Gorden, 1975). Μέσα από την εστιασμένη συζήτηση σε κοινή θεματολογία εξασφαλίζεται η απόκριση όλων των ερωτώμενων σε παρόμοιου τύπου

ερωτήσεις και η συλλογή παρόμοιου τύπου πληροφοριών (Mantzoukas, 2007). Αυτό διευκολύνει τη δυνατότητα σύγκρισης των δεδομένων και συνεπώς την κατηγοριοποίηση και τη διεξαγωγή συμπερασμάτων (Barriball & While, 1994· Kallio et al. 2016).

Όπως προτείνεται για τεχνική της ημιδομημένης συνέντευξης, προβλέπεται να ακολουθηθεί εστιασμένη αλλά μη αυστηρή δόμηση, η οποία ωστόσο προϋποθέτει συστηματική προετοιμασία (Mantzoukas, 2007· Σαραφίδου, 2011· Ίσαρη & Πουρκός, 2016). Η προετοιμασία έγκειται στο σχεδιασμό του οδηγού συνέντευξης, ενός προσχεδίου που παρέχει τα βασικά θέματα και συμβάλλει στην εστίαση της συζήτησης στη βασική θεματολογία, αφήνοντας παράλληλα περιθώρια για φυσική ροή και αυθορμητισμό (Σαραφίδου, 2011· Ίσαρη & Πουρκός, 2016). Για τη σύνταξη του οδηγού συνέντευξης, επιλέχθηκε το προτεινόμενο μοντέλο των Kallio et al. (2016), το οποίο αποτελείται από τις πέντε παρακάτω φάσεις:

1. Προσδιορισμός προαπαιτούμενων για τη χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων

Στο στάδιο αυτό καθορίζονται οι θεματικές περιοχές, τα θέματα δηλαδή πάνω στα οποία θα κινηθεί η συζήτηση με τους ερωτώμενους, έτσι ώστε να μη προσπελαστούν στο πλαίσιο του ελεύθερου διαλόγου (Mantzoukas, 2007). Ο καθορισμός των θεματικών περιοχών στηρίζεται στην προϋπάρχουσα γνώση της ερευνήτριας για το υπό διερεύνηση αντικείμενο (Kallio et al., 2016).

2. Μελέτη της υπάρχουσας βιβλιογραφίας

Η συγκεκριμένη φάση έγκειται στη συστηματική μελέτη και κριτική αποτίμηση της σχετικής βιβλιογραφίας, η οποία επιτρέπει τη σε βάθος κατανόηση του υπό διερεύνηση θέματος. Με αυτόν τον τρόπο η διεύθυνση της συζήτησης μπορεί να πραγματοποιηθεί με μεγαλύτερη ευκολία, καθώς η ερευνήτρια είναι σε θέση να αντλεί από τις υπάρχουσες γνώσεις της κατά τη διάρκειά της (Kallio et al., 2016).

3. Διατύπωση του προκαταρκτικού οδηγού ημιδομημένης συνέντευξης

Το συγκεκριμένο στάδιο είναι ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς η ποιότητα του οδηγού συνέντευξης καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την ποιότητα των ερευνητικών αποτελεσμάτων (Barriball & While, 1994· Kallio et al., 2016). Με βάση τα δύο προηγούμενα στάδια, στη φάση αυτή γίνεται προσπάθεια να διατυπωθούν ερωτήσεις ανά θεματική περιοχή με λογική και συνεκτική μορφή (Kallio et al., 2016). Όπως επισημαίνουν οι Barriball & While (1994), η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της συγκεκριμένης μεθόδου έγκειται στην εξασφάλιση ισοδύναμου νοήματος κατά τη διατύπωση και όχι αναγκαστικά στη χρήση ταυτόσημων διατυπώσεων. Έτσι, επισημαίνεται ότι η διατύπωση των ερωτημάτων δεν προδιαγράφει την πιστή αναπαραγωγή και αλληλουχία τους κατά τη διαδικασία της συνέντευξης.

4. Δοκιμαστική/πilotική εφαρμογή του οδηγού συνέντευξης

Σκοπός της παρούσας φάσης αποτελεί η βελτίωση του οδηγού συνέντευξης, μέσω της δοκιμαστικής εφαρμογής του. Πραγματοποιείται δηλαδή μία πιλοτική συνέντευξη, έτσι ώστε να διερευνηθεί η συνεκτικότητα, η σαφήνεια και η πρακτικότητα των ερωτήσεων και να γίνουν οι απαραίτητες αναδιατυπώσεις (Kallio et al., 2016· Ίσαρη & Πουρκός, 2016).

5. Δημιουργία ενός ολοκληρωμένου οδηγού ημιδομημένης συνέντευξης

Στο στάδιο αυτό, ο οδηγός συνέντευξης παίρνει την τελική του μορφή και ακολουθεί το στάδιο των συνεντεύξεων. Κατά τη διάρκεια των συζητήσεων με τους ερωτώμενους, η ερευνήτρια καλείται να προσαρμόσει το περιεχόμενο του οδηγού συνέντευξης σύμφωνα με το πλαίσιο, ανταποκρινόμενη στις ανάγκες της συζήτησης σε πραγματικό χρόνο. Οι αναπροσαρμογές αυτές μπορεί να αφορούν το ύψος της ομιλίας, τη σειρά και τον τρόπο διατύπωσης των ερωτήσεων, την αφαίρεση ή πρόσθεση συμπληρωματικών ερωτημάτων και το βαθμό εμβάθυνσης στα θέματα (Kallio et al., 2016· Ίσαρη & Πουρκός, 2016).

Στο επόμενο στάδιο της ανάλυσης, η ερευνήτρια καλείται να συγκρίνει, να αντιπαραβάλλει, να συνδέσει, να ερμηνεύσει και να κατανοήσει τα δεδομένα που είχε συλλέξει, προκειμένου να εξάγει ερευνητικά συμπεράσματα και να δημιουργήσει καινούργια γνώση (Mantzoukas, 2007). Ως μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων ακολουθείται η θεματική ανάλυση (ανάλυση περιεχομένου), η οποία αποτελεί ευρέως διαδεδομένη μέθοδο ποιοτικής ανάλυσης (Ισαρη & Πουρκός, 2016). Η ανάλυση αυτού του τύπου τείνει να εστιάζει στο περιεχόμενο των δεδομένων, δηλαδή στο «τι» αυτά αντανακλούν και στοχεύει στον εντοπισμό επαναλαμβανόμενων μοτίβων και προτύπων που προκύπτουν μέσα από την επεξεργασία τους (Sgier, 2012). Ειδικότερα, η ανάλυση δεδομένων που ακολουθείται βασίζεται στην επαγωγική ανάλυση (analytic induction). Στην επαγωγική ανάλυση τα θέματα και οι κατηγορίες ανάλυσης δεν καθορίζονται a priori, αλλά διαμορφώνονται δυναμικά κατά τη διαδικασία ανάλυσης, προκύπτοντας μέσα από την πολλαπλή ανάγνωση και επεξεργασία του κειμένου (Ισαρη & Πουρκός, 2016). Λαμβάνοντας υπόψη την ένταση, τη συχνότητα και τη μορφή των δεδομένων, ο ερευνητής/ερευνήτρια ορίζει τα θέματα-κατηγορίες και έπειτα κωδικοποιεί μέσω της συνεχούς σύγκρισης (constant comparison). Η συνεχής σύγκριση διεξάγεται μεταξύ θεμάτων και κατηγοριών, καθώς και με το σύνολο των δεδομένων που έχουν ήδη επεξεργασθεί μέσα από τη διαδικασία της επαγωγικής κωδικοποίησης. Με αυτόν τον τρόπο, επαληθεύονται ή απορρίπτονται οι αρχικές υποθέσεις της ερευνήτριας και εξασφαλίζεται η εγκυρότητα των τελικά διαμορφωμένων θεμάτων και κατηγοριών (Κυριαζή, 1999). Η επιλογή της θεματικής ανάλυσης στη συγκεκριμένη ερευνητική μελέτη στηρίχθηκε στην ευελιξία της μεθόδου προς όφελος των νέων ερευνητών.

Η ερμηνεία μιας συνέντευξης απαιτεί συστηματική οργάνωση του περιεχομένου της με τρόπο που να μπορούν να γίνουν συγκρίσεις και αντιθέσεις ανάμεσα σε διάφορες κατηγορίες ανάλυσης ή και στην ίδια κατηγορία. Όσον αφορά στην οργάνωση των δεδομένων, χρησιμοποιείται η διατμηματική (cross-sectional) ή αλλιώς κατηγορική (categorical) προσέγγιση, κατά την οποία προκύπτουν κατηγορίες ταξινόμησης με βάση ένα

σύστημα κωδικών που δομείται σταδιακά (Ισαρη & Πουρκός, 2016). Η διαδικασία αυτή ονομάζεται κωδικοποίηση (ή κατηγοριοποίηση) και αντανακλά το προσωπικό ερμηνευτικό πρίσμα της αναλύτριας (Coffey & Atkinson, 1996).

Παρότι πρόκειται για ένα σημαντικό στάδιο, η κωδικοποίηση δεν πρέπει να ταυτίζεται με την ίδια την ανάλυση (Coffey & Atkinson, 1996). Κατά τους Coffey & Atkinson (1996), η σημαντικότερη διαδικασία ανάλυσης έγκειται στον τρόπο που χρησιμοποιείται το εργαλείο της κωδικοποίησης για να μπορέσουν να γεννηθούν οι ιδέες και να αναγνωριστούν οι συνδέσεις μεταξύ των δεδομένων, των κωδικών και των θεματικών κατηγοριών. Για το λόγο αυτό, πέρα από στρατηγικές συνεχούς σύγκρισης και κατηγοριοποίησης, στην παρούσα εργασία χρησιμοποιούνται και στρατηγικές σύνδεσης (connecting strategies), οι οποίες βασίζονται στην αντιπαραβολή των δεδομένων και συμβάλλουν στον εντοπισμό των πιθανών συνδέσεων και σχέσεων που υπάρχουν μεταξύ τους. Η ανάλυση πραγματοποιείται καθ' όλη τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας και έγκειται στη ζωντανή ανακατασκευή της υπό έρευνας κατάστασης (Αγαλιανού, 2011).

2^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΧΡΟΝΟΔΙΑΓΡΑΜΜΑ

Τον Αύγουστο του 2022, μετά από τη μελέτη της βιβλιογραφίας και την ανασκόπηση σχετικών ερευνών, η ερευνήτρια επέλεξε τη μέθοδο την οποία θεώρησε καταλληλότερη για τη διεξαγωγή της έρευνας, όπως αυτή περιγράφεται στο προηγούμενο κεφάλαιο. Στη συνέχεια, η ερευνήτρια συνέταξε οδηγό ημι-δομημένης συνέντευξης τον οποίο έλεγξε μέσω πιλοτικής εφαρμογής σε δύο άτομα. Αφού εντοπίστηκαν και επιλύθηκαν ορισμένα προβλήματα, η ερευνήτρια κατέληξε στον οδηγό ημι-δομημένης συνέντευξης της έρευνας. Στις 25/9/22 απέστειλε το έγγραφο ενημέρωσης και συναίνεσης στην έρευνα σε δείγμα 6 ατόμων, επιλεγμένο σύμφωνα με τα κριτήρια που αναφέρονται στο προηγούμενο κεφάλαιο. Συναίνεσαν τα 4 από τα 6 άτομα και οργανώθηκε η διαδικασία της ημι-δομημένης συνέντευξης.

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν την περίοδο 17/10/22 έως 15/11/22. Υπενθυμίζεται ότι στόχος των συνεντεύξεων ήταν η διερεύνηση των απόψεων των διαμεσολαβητών σχετικά με την οργάνωση και το περιεχόμενο προγραμμάτων μουσικής ή/και χορού για ανήλικους πρόσφυγες. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν μέσω βιντεοκλήσεων στην πλατφόρμα τηλεδιάσκεψης Zoom και είχαν διάρκεια 70-77'. Μία συνέντευξη πραγματοποιήθηκε κατ' εξαίρεση τηλεφωνικά. Παρά το γεγονός ότι η προβλεπόμενη για τη συνέντευξη διάρκεια, η οποία αναφαινόταν και στη φόρμα συναίνεσης, ήταν τα 45, το σύνολο των συνεντευξιζόμενων θέλησαν να συνεχίσουν τη συνέντευξη μετά το πέρας της προβλεπόμενης διάρκειας. Ταυτόχρονα με τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων και έως το τέλος του Δεκεμβρίου, η ερευνήτρια επιδόθηκε στην ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων που προέκυψαν.

3^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Το πρώτο βήμα της διαδικασίας ανάλυσης των δεδομένων ήταν η απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων, η οποία λάμβανε χώρα μετά τη διεξαγωγή τους. Κατά τη διαδικασία της, η ερευνήτρια συμπλήρωνε το κείμενο με σημειώσεις τις οποίες είχε κρατήσει κατά τη διάρκεια της συνέντευξης και αφορούσαν τη διαδικασία και σε παρατηρήσεις σχετικά με την εκφορά του λόγου και μη λεκτικά στοιχεία. Η απομαγνητοφώνηση έδωσε τη δυνατότητα στην ερευνήτρια να αποκτήσει μια πρώτη γενική εικόνα του προς ανάλυση περιεχομένου.

Το δεύτερο βήμα της διαδικασίας αφορούσε στην προσεκτική ανάγνωση των γραπτών κειμένων που προέκυψαν και στην εμβάθυνση σε κάθε παράγραφο. Η ανάλυση ξεκίνησε αρχικά ξεχωριστά για τον κάθε συμμετέχοντα/σα και έπειτα επισημάνθηκαν και σημειώθηκαν οι ομοιότητες και οι διαφορές. Η ερευνήτρια, σημείωνε δίπλα σε κάθε παράγραφο αντιπροσωπευτικές έννοιες που προκύπταν από την εξέταση του κειμένου. Ακολούθησε η προσεκτική ανάγνωση των σημειώσεων της ερευνήτριας (Smith, 1978· Maxwell & Miller, 2008· Ίσαρη & Πουρκός, 2016). Η διαδικασία αυτή, αρχικά, έγινε ξεχωριστά για κάθε συνέντευξη και στη συνέχεια παράλληλα και σε σύγκριση. Σε αυτό το σημείο, γεννήθηκαν αρχικές σκέψεις και ιδέες για το υλικό των συνεντεύξεων και αναζητήθηκαν οι πρώτες συνδέσεις μεταξύ των εννοιών μέσα από μια διαδικασία συνεχούς σύγκρισης (Maxwell & Miller, 2008).

Σε ένα τρίτο στάδιο, τα κείμενα χωρίστηκε σε μονάδες δεδομένων προς ανάλυση (units of data) (Maxwell&Miller, 2008, σ. 465), δηλαδή σε αποσπάσματα που φέρουν νόημα και κατανοητή πληροφορία ακόμη και αν τα απομονώσεις από το πλαίσιο (Παλαιοκρασάς, 2007). Μία μονάδα ανάλυσης μπορεί να αφορά μία λέξη, φράση, πρόταση, παράγραφο ή και κείμενο ορισμένων σελίδων (Miles & Huberman, 1994· Παλαιοκρασάς, 2007), ενώ η έκταση εξαρτάται από τον είδος της ανάλυσης (Maxwell&Miller, 2008). Παρά το γεγονός ότι στη

βιβλιογραφία δεν αναγνωρίζεται ως ξεχωριστό στάδιο ανάλυσης δεδομένων, η ερευνήτρια τη θεώρησε απαραίτητη ως στρατηγική κατηγοριοποίησης, διότι τα δεδομένα προέκυψαν κατ' ουσία από τις αφηγήσεις των μελών του δείγματος (Maxwell&Miller, 2008). Η Seidman (2006, σ. 117), ονομάζει τη φάση αυτή «εντοπισμός των σημείων του κειμένου που παρουσιάζουν ενδιαφέρον» (marking what is of interest in the text), ενώ στη διεθνή βιβλιογραφία εμφανίζεται και με τους όρους «επιμερισμός» (unitizing) (Lincoln & Guba, 1985, σ. 346) ή κατάτμηση (segmenting) (Coffey&Atkinson, 1996, σ. 26). Το στάδιο αυτό βοήθησε ιδιαίτερα στην τελική ανάδειξη των κατηγοριών, γιατί μέσα από μια κριτική θεώρηση και ερμηνεία των δεδομένων, μειώθηκε η έκταση του κειμένου προς ανάλυση (Seidman, 2006), με αποτέλεσμα να διευκολυνθεί η διαδικασία της σύγκρισης. Δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή, ώστε να μην αποκλεισθούν σημεία του κειμένου που σε δεύτερη ανάγνωση μπορεί να αποδειχτούν σημαντικά (Lincoln & Guba, 1985) και για αυτό η διαδικασία επαναλήφθηκε αρκετές φορές.

Η διαδικασία αυτή οδήγησε στην κωδικοποίηση, η οποία συμπεριλαμβάνει την απόδοση κωδικών στις μονάδες ανάλυσης, δηλαδή ιδιοτήτων ή νοημάτων στα τμήματα δεδομένων που έχουν οριστεί στο προηγούμενο στάδιο (Ισαρη & Πουρκός, 2016). Συγκεκριμένα, δόθηκε ένα όνομα-υπότιτλος σε κάθε σημείο του κειμένου με ευδιάκριτο νόημα, ώστε να μπορεί να εξεταστεί η συχνότητα της εμφάνισής του. Οι μονάδες με παρόμοιους υπότιτλους συγκρίθηκαν ως προς τις ομοιότητες και τις διαφορές τους με στόχο να προκύψει ένας κοινός κωδικός για αυτές. Οι κωδικοί αυτοί συμπύκνωσαν το ευρύτερο νόημα των μονάδων ανάλυσης και προέκυψαν ως αποτέλεσμα της σε βάθος κατανόησης και επεξεργασμένης γνώσης (Mantzoukas, 2007) που άρχισε να αναπτύσσει η ερευνήτρια. Φυσικά, οι κωδικοί αντανakλούν το προσωπικό ερμηνευτικό πρίσμα της κάθε αναλύτριας/αναλυτή (Coffey & Atkinson, 1996).

Μέσα από αυτές τις ενέργειες, αναδύθηκαν σταδιακά θέματα που αφορούσαν συγκεκριμένες έννοιες. Ειδικότερα, στο τελευταίο στάδιο, όσοι κωδικοί παρουσίαζαν κοινά στοιχεία ή σχετιζόνταν με ένα συγκεκριμένο θέμα συνδυάστηκαν και τοποθετήθηκαν μαζί, έτσι ώστε να σχηματιστούν θεματικές ενότητες/κατηγορίες (Coffey&Atkinson, 1996· Ίσαρη & Πουρκός, 2016). Κριτήριο για την ομοδοποίησή τους αποτέλεσαν τα κοινά τους γνωρίσματα και οι μεταξύ τους σχέσεις. Οι κατηγορίες που προέκυψαν επανεξετάστηκαν με ιδιαίτερη εστίαση στο περιεχόμενο των στοιχείων της κάθε ομάδας. Αναζητήθηκαν εναλλακτικές ερμηνείες για τις μεταξύ τους σχέσεις, άλλες πιθανές συσχετίσεις με τα στοιχεία των άλλων ομάδων και διαφορετικός τρόπος περιγραφής και χρήσης τους. Επιπρόσθετα, εξετάστηκε η σχέση του περιεχομένου των κατηγοριών με τα ερευνητικά ερωτήματα. Η διαδικασία αυτή επαναλήφθηκε αρκετές φορές και τα στοιχεία μετακινήθηκαν από τη μία ενότητα στην άλλη, έως ότου να καταλήξουν σε μία ή περισσότερες κατηγορίες ανάλυσης. Οι κατηγορίες και οι υποκατηγορίες ανασχηματίστηκαν πολλές φορές, ώσπου να πάρουν την τελική τους μορφή, με αποτέλεσμα οι έννοιες να προσδιοριστούν με τη μεγαλύτερη δυνατή ακρίβεια. Επισημαίνεται ότι σε κάθε υποκατηγορία υπάρχουν επίσης εσωτερικά επίπεδα ανάλυσης.

Οι κατηγορίες και οι υποκατηγορίες που αναδύθηκαν από την ανάλυση παρουσιάζονται στον ακόλουθο πίνακα:

ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΙ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΜΟΥΣΙΚΗΣ Η΄/ΚΑΙ ΧΟΡΟΥ ΓΙΑ ΠΡΟΣΦΥΓΟΠΑΙΔΑ

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ			
Σκοπός	Σκοπός και στόχοι	Φιλοσοφία και επιρροές		
Περιεχόμενο	Περιεχόμενο και δομή	Προτιμήσεις και παραδείγματα δραστηριοτήτων		
Διδακτική προσέγγιση	Μέθοδοι και τεχνικές	Διδακτικά μέσα και υλικά		
Προσωπική θεώρηση	Προσωπικές αντιλήψεις <ul style="list-style-type: none"> • Αντιλήψεις για το προσφυγικό ζήτημα • Δυσκολίες και ανομοιογένεια του προσφυγικού πληθυσμού • Αντιλήψεις για τις στάσεις και πρακτικές ενός αποτελεσματικού διαμεσολαβητή 	Ανάγκη ή επιθυμία ως κίνητρο <ul style="list-style-type: none"> • Ανάγκη ή επιθυμία ως κίνητρο δραστηριοποίησης διαμεσολαβητών • Κίνητρα συμμετοχής των ανήλικων προσφύγων 	Η περιπέτεια της συνάντησης <ul style="list-style-type: none"> • Αντιμετώπιση/ προσέγγιση των μαθητών • Επίδραση και αλληλεπίδραση 	Αναστοχασμός
Εμπειρία στο πεδίο	Βιωμένα συναισθήματα	Αναθεώρηση πρακτικών και στάσεων		
Πλαίσιο	Συνθήκες και πρόσβαση στο πεδίο	Υποστηρικτικό δίκτυο ανθρώπων		

4^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ

4.1. Σκοπός

4.1.1. Σκοπός και στόχοι

Η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων έδειξε ότι οι συντονιστές μουσικής ή/και χορού για ανήλικους πρόσφυγες έχουν παρεμφερή σκοπό και παρόμοιους στόχους κατά το σχεδιασμό και την πραγματοποίηση προγραμμάτων. Συγκεκριμένα, ο σκοπός που αναφέρουν αφορά την ευημερία και την κοινωνική συνοχή των συμμετεχόντων στα προγράμματα. Επιμέρους στόχοι τους είναι η συμπερίληψη και η ενίσχυση της επιθυμίας τους για μάθηση και γνώση. Μέσα από την ανάλυση διαφαίνονται και στόχοι σχετικοί με την εξισορρόπηση της κοινωνικής αδικίας που τροφοδοτούνται από την επιθυμία των συντονιστών για έναν πιο δίκαιο κόσμο ή από τις πολιτικές στάσεις και θέσεις τους.

Σύμφωνα με την ανάλυση, οι συντονιστές συνδέουν πρώτιστα την επίτευξη της ευημερίας με την κάλυψη βασικών αναγκών για την επιβίωση που σχετίζονται την εξασφάλιση της υγείας και την πρόσβαση σε κοινά αγαθά. Επιπρόσθετα, η ειρηνική διαβίωση και η εξασφάλιση ενός στοιχειωδώς ικανοποιητικού βιοτικού επιπέδου επιτρέπουν την ανάπτυξη του αισθήματος της ασφάλειας σε κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο. Παρόλα αυτά, οι συντονιστές ονομάζουν και άλλα σημαντικά στοιχεία για την ευημερία όπως η ικανοποίηση του «αισθήματος του ανήκειν» σε μία ομάδα ή ένα κοινωνικό ευρύτερο κοινωνικό σύνολο και η αυτοπραγμάτωση, *«το ότι κάνω κάτι που έχει νόημα, κάνω κάτι που προσφέρει στο σύνολο, κάνω κάτι που να μου αρέσει»*, όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται σε μία από τις συνεντεύξεις. Διαπιστώνεται, ότι η εξασφάλιση του βιοτικού επιπέδου αποτελεί προϋπόθεση για να μπορεί κανείς να εξασφαλίσει τα υπόλοιπα: *«να μην κυνηγάει κανείς μόνο την επιβίωση [και] να έχει το περιθώριο να την απολαμβάνει κιόλας τη ζωή, να κάνει πράγματα που αγαπάει»*.

Επιπρόσθετα, η συμπερίληψη και η κοινωνική συνοχή συνδέονται με τη δημιουργία σχέσεων και δεσμών μεταξύ των μελών μιας ομάδας, η οποία αποτελεί πρωταρχικό στόχο όλων των διαμεσολαβητών. Επισημαίνουν δε ότι η οικοδόμηση σχέσεων προϋποθέτει την αφιέρωση χρόνου σε αυτό το σκοπό, ενώ επίσης διευκολύνεται από τη δημιουργία ενός πλαισίου ασφάλειας και εμπιστοσύνης και φυσικά από στοχευμένες δραστηριότητες. Χαρακτηριστικό είναι το ακόλουθο απόσπασμα:

«Οι προσδοκίες μου ήταν με ένα τρόπο μέσω της μουσικής να υπάρξει μία γέφυρα επικοινωνίας και σύνδεσης των παιδιών από τη Μυτιλήνη με τα παιδάκια που διέρχονται από δω, τα προσφυγόπουλα. Καταρχήν να υπάρξει μία αίσθηση, έτσι, λίγης ενσυναίσθησης των μεν για τα δε, μια αίσθηση λίγο του μπορούμε να είμαστε και να αλληλεπιδράμε σε έναν κοινό χώρο χωρίς ρατσισμό, χωρίς ξενοφοβία, χωρίς στιγματισμό ας πούμε Και ο ένας και ο άλλος, και η μία πλευρά και η άλλη. Οπότε προσδοκούσα μια όσο το δυνατόν αρμονική σύμπραξη με μέσο τη μουσική. Αυτή είναι πάντα σταθερά η προσδοκία μου» Σ3

Η ανάλυση των δεδομένων οδηγεί στη διαπίστωση ότι οι στόχοι που θέτουν οι διαμεσολαβητές αφορούν περισσότερο τον κοινωνικο-συναισθηματικό τομέα ανάπτυξης του ατόμου. Οι κοινωνικο-συναισθηματικοί στόχοι αξιολογούνται από το σύνολο του δείγματος ως πιο σημαντικοί από τους γνωστικούς και μουσικούς στόχους. Δίνεται έμφαση στη δημιουργία σχέσεων μεταξύ των μελών της ομάδας, τη συμμετοχή και την ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων, την αυτενέργεια και την ελευθερία. Παράλληλα δίνεται χώρος για τη συνδιαμόρφωση ή τη συνδημιουργία του περιεχομένου της διδασκαλίας. Ορισμένες φορές οι στόχοι φαίνεται να αφορούν την εξοικείωση των προσφυγόπαιδων με τις διαδικασίες μάθησης και διδασκαλίας με σκοπό την επανάκτηση της αίσθησης του ελέγχου της ζωής τους. Φυσικά, η μουσική και ο χορός προτείνονται ως ιδανικά μέσα.

Αξίζει να επισημανθεί ότι οι στόχοι είναι δυναμικοί και επανακαθορίζονται με την εμπειρία στο πεδίο. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση Σ2, που αναθεωρεί σε μεγάλο βαθμό τους στόχους της στο πέρασμα του χρόνου, προσανατολίζοντάς τους όλο και περισσότερο

στον κοινωνικό-συναισθηματικό τομέα παραβλέποντας σταδιακά τους γνωστικούς και καλλιτεχνικούς στόχους:

*«Νομίζω πως στην αρχή επικεντρωνόμουν πολύ στο μουσικό κομμάτι και είχα αυτό που λέγαμε για το αισθητικό ιδεώδες, το *artistry*. Δεν καλλιεργούσα τόσο το κομμάτι του *wellbeing* των παιδιών... ήταν ξεκάθαρα μουσικοί/μουσικοπαιδαγωγικοί στόχοι, λίγο πιο απαιτητικοί στο μουσικό κομμάτι. Και μετά, κατάλαβα ότι [με] το να έρθει ένα παιδί στο μάθημα, το να φέρει το όργανό του, τις παρτιτούρες του και να συμμετάσχει, είμαι ήδη πολύ ευχαριστημένη από αυτό. Και αν τηρήσει τους κανόνες του πλαισίου και δω ότι συμμετέχει με ενδογενές κίνητρο, είναι μια χαρά αυτό και μου αρκεί»*

Επισημαίνεται, ότι η ανάλυση αναδεικνύει ότι οι κοινωνικο-συναισθηματικοί στόχοι φαίνεται να καλλιεργούνται μέσα από τον τρόπο διδασκαλίας και επομένως σχετίζονται με τα διδακτικά μέσα και τις μεθόδους. Παράλληλα, αφορούν την ατμόσφαιρα και την κουλτούρα της τάξης, ενώ συνήθως δεν καταγράφονται στο πλάνο των διαμεσολαβητών:

«[Οι κοινωνικοί στόχοι] είναι μέρος του μαθήματος... Είναι η ποιότητα, το πώς θα γίνει. Αυτά που σημειώνω είναι καθαρά τα μουσικά. Γιατί μετά αυτό το γύρω από το έξω-μουσικό αφορά την κουλτούρα της τάξης που υπάρχει, που δημιουργούμε» Σ2

Φαίνεται δε ότι κάθε διαμεσολαβητής ακολουθεί το δικό του δρόμο προκειμένου να επιδώσει την ανάπτυξη σχέσης και σύνδεσης. Οι δρόμοι αυτοί διαφοροποιούνται γιατί εξαρτώνται από τα διδακτικά μέσα που κάθε διαμεσολαβητής/τρια αξιοποιεί και είναι διαφορετικά κατά περίπτωση. Πιο συγκεκριμένα, ενώ η Σ4 επιλέγει ως διδακτικό μέσο τη δημιουργικότητα και χρησιμοποιεί ελάχιστα έτοιμο υλικό, όπως συγκεκριμένα τραγούδια και χορούς, οι υπόλοιποι αντλούν τα μέσα τους από συγκεκριμένα ρεπερτόρια που απευθύνονται σε χορωδίες ή ορχήστρες. Η διαφοροποίηση αυτή γίνεται εμφανής στα παρακάτω αποσπάσματα:

«Μουσικοί στόχοι ήταν να μάθουν τα τραγούδια... Στην πορεία –όσο μεγαλώνουν κάποια παιδιά που παραμένουν σταθερά- οι μουσικοί στόχοι άλλαξαν λίγο, από την άποψη ότι

αρχίσαμε να τα εξοικειώνουμε με το πεντάγραμμο, με τις νότες από πέρυσι και σιγά σιγά να διαβάζουν παρτιτούρα αλλά πριν μαθαίνουν με το αυτί ουσιαστικά» Σ3

«Αλλά εμένα η βασική μου έννοια ήταν να καταλάβουν λίγο τι παίζει με τον Άλλον, μετά να μπορέσουμε να φτιάξουμε μία στοιχειώδη συνεργασία με στόχο τη (μουσική) δημιουργία και έπειτα να αναστοχαστούμε πάνω σε αυτή. Για μένα το βασικό ήταν να συνάψω σχέσεις και για να συνάψω σχέσεις δεν μπορούσα να σκεφτώ κάτι καλύτερο από το δημιουργικό δρόμο» Σ4

Επιπρόσθετα, διαπιστώνεται ο διαφορετικός τρόπος που οι συντονιστές επιλέγουν τους εκπαιδευτικούς στόχους τους. Σε αντίθεση με τους υπόλοιπους, η Σ4 διατηρεί τη σύνθεση και τη δημιουργία ως βασικό εκπαιδευτικό της στόχο και παράλληλα φαίνεται να θέτει ψυχοκινητικούς στόχους στη διδασκαλία της. Αντίθετα, οι Σ2 και Σ3, πέρα από τους κοινωνικο-συναισθηματικούς στόχους που θέτουν, προσανατολίζονται επίσης σε γνωστικούς στόχους, όπως την εκμάθηση ρεπερτορίου για ορχήστρα ή χορωδία, καθώς και τη σωστή χρήση του οργάνου ή της φωνής αντίστοιχα. Στην περίπτωση της Σ2, διακρίνεται μια ιδιαίτερη επιμονή στο γνωστικό τομέα, γιατί αξιολογεί τη συγκεκριμένη στοχοθεσία ως την πιο σημαντική πρόκληση για την ίδια:

«[Η πιο μεγάλη πρόκληση σε αυτές τις συναντήσεις είναι] το να έχω ξεκάθαρη στοχοθεσία στο μάθημα, νομίζω, το να ξέρω το ζουμί. Να πηγαίνω στον πυρήνα αυτό που θέλω να συγκρατήσουν τα παιδιά, αυτό που θέλω να δουλέψουμε, αυτό που έχει σημασία...Γιατί αυτό το κομμάτι και με ποιο σκοπό; Τα παιδιά τι θα πάρουν αν μάθουν το τάδε μινουέτο του Μπαχ, τι θα δουλέψουμε; Στο πλάνο εστιάζω πολύ στο τι θέλω να αποκομίσουν από το μάθημα, από την «ύλη» που θα βγάλουμε, από αυτό που θα δουλέψουμε»

Παρατηρείται, επίσης, ότι ενώ οι γνωστικοί στόχοι αλλάζουν από μάθημα σε μάθημα, η ανάπτυξη των κοινωνικο-συναισθηματικών ικανοτήτων, διατηρείται ως επιδίωξη και εστιάζει κυρίως στη λειτουργία της ομάδας:

«Κάθε φορά άλλο πράγμα [είναι σημαντικό] (γέλιο). Αν θα έλεγα κάτι θα ήταν αυτό: να λειτουργούμε σαν ομάδα» Σ2

4.1.2. Φιλοσοφία και επιρροές

Η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων ανέδειξε ότι κάθε συντονιστής/τρια έχει αναπτύξει μια προσωπική εκπαιδευτική φιλοσοφία/θεώρηση. Η οικοδόμηση αυτής της φιλοσοφίας φαίνεται ότι διαμορφώθηκε σταδιακά. Έχει δε τα θεμέλιά της σε συγκεκριμένες σπουδές που οι συντονιστές/τριες έχουν κάνει και σε διάφορα παιδαγωγικά, φιλοσοφικά ή ψυχολογικά ρεύματα που τους/τις ενέπνευσαν. Η προσωπική φιλοσοφία/θεώρηση κάθε διαμεσολαβητή/τριας έχει ιδιαίτερη σημασία γιατί όπως δείχνει η ανάλυση, αντανακλάται στο έργο τους. Για αυτό κρίθηκε σκόπιμο να γίνει, αρχικά μια αναφορά σε καθέναν και καθεμία ξεχωριστά πριν από το στάδιο της σύγκρισης. Με αυτή την παρουσίαση η ερευνήτρια επιδιώκει να παρουσιάσει τις διαφορετικές απόψεις και φιλοσοφικές θεωρήσεις τις οποίες ακολουθούν άτομα που επέλεξαν να ασχοληθούμε με ένα κοινό τομέα ιδιαίτερο και ευαίσθητο, αυτόν της εκπαίδευσης προσφύγων και με κοινό μέσο κυρίως τη μουσική.

Ο Σ1 φαίνεται να ακολουθεί μια ψυχαναλυτική προσέγγιση στην εκπαίδευση και μέσα από αυτή να επιδιώκει τη διατήρηση της ελευθερίας του υποκειμένου. Η φιλοσοφία του συνδέεται με τις σπουδές του στην Ψυχολογία και την Ψυχανάλυση και εμπνέεται από συγκεκριμένους αναλυτές και συγγραφείς, όπως ο Donald Winnicott, η Maud Mannoni, ο Massimo Recalcati. Ο ίδιος αντιμετωπίζει τη συνάντηση με το μαθητή ως μία αληθινή περιπέτεια αλληλεπίδρασης, όπου ο εκπαιδευτικός καλείται να ενισχύσει την επιθυμία του παιδιού για γνώση και μάθηση. Σύμφωνα με την ψυχαναλυτική προσέγγιση, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να διερωτάται συνεχώς *«γιατί είναι εκεί, τι ζητάει από την εκπαίδευση, τι ζητάει από τους μαθητές του;»*. ώστε να αποκτά ειλικρινή και γνήσια κίνητρα δραστηριοποίησης και στάσεις στη διδασκαλία και να μπορεί να δημιουργήσει ωφέλιμη και αληθινή σχέση με τους μαθητές του. Χαρακτηριστική είναι η ακόλουθη αναφορά:

«...η δουλειά [αυτή] είναι πραγματικά μια περιπέτεια, γιατί καλείται καθένας να μοιραστεί την επιθυμία. Δηλαδή, να αναπτυχθεί η επιθυμία που ο ίδιος έχει –για να είναι σε αυτή τη δουλειά κάποια επιθυμία έχει, έτσι; Μετά να μοιραστεί αυτή την επιθυμία του με τους μαθητές του και μετά να προσπαθήσει να διερευνήσει τη δική τους επιθυμία»

Η προσωπική φιλοσοφία της Σ2 για την εκπαίδευση εστιάζει στη δημοκρατική και βιωματική μάθηση μέσα από τη μαθητοκεντρική προσέγγιση και τη διαδραστικότητα. Για την ίδια, έμπνευση αποτελεί η καθημερινή επαφή με τα παιδιά, καθώς και ορισμένα επιμορφωτικά σεμινάρια τα οποία συχνά παρακολουθεί. Σημαντικά στοιχεία για την ίδια αποτελούν η ολιστική προσέγγιση του μαθητή ως πρόσωπο, η ανάπτυξη της αυτενέργειας και των εσωτερικών κινήτρων των παιδιών, η αλληλοδιδασκαλία και ταυτόχρονα το υψηλό καλλιτεχνικό ιδεώδες.

«Δηλαδή [το μάθημα] να μην είναι τόσο δασκαλοκεντρικό, να συμμετέχουν τα παιδιά βιωματικά πολύ σε αυτό που κάνουν, να μεταφέρουν το δικό τους, να μην ακολουθούν απλά οδηγίες, με σκοπό να μάθουμε κάτι... όσο πιο σωστά γίνεται, αλλά να γίνει με έναν τρόπο όσο πιο δημοκρατικό γίνεται όλο αυτό»

Στην περίπτωση της Σ3, η φιλοσοφία της εμπνέεται από τον Καναδό μουσικοπαιδαγωγό και συνθέτη Raymond Murray Schafer, εμπνευστή του κινήματος της ακουστικής οικολογίας, ο οποίος έδρασε σε τυπικά παιδαγωγικά και σε άτυπα κοινοτικά πλαίσια. Δίνει ιδιαίτερη σημασία στο βίωμα, «...το πραγματικό βίωμα με γνήσια περιέργεια σε σχέση με οποιαδήποτε μουσική εμπειρία μάθησης». Στο ακόλουθο απόσπασμα φαίνεται πως οι φιλοσοφικές επιρροές της συμμετέχουσας αντανακλώνται στο έργο της:

«...από εκεί και πέρα ως δασκάλα, ως παιδαγωγός και μουσικός στην κοινότητα, βλέπω με τα χρόνια ότι δεν έχω αναστολές που είχα στην αρχή. Αναστολές και επιφυλάξεις στο ότι δεν είμαι αρκετά αναλυτική θεωρητικά σε αυτό που κάνω, αλλά είμαι αρκούντως “βιωματική”, αρκούντως [δηλαδή] εκφραστική στον τρόπο που μεταδίδω κάτι ανεξαρτήτως ηλικίας, σε παιδιά και σε μεγάλους. Αυτό, νομίζω αυτό κάπως το συμπυκνώνει»

Η φιλοσοφική σκέψη της Σ4, έχει δεχθεί μεγάλη επιρροή από την προσωποκεντρική θεωρία του Carl Rogers σε συνδυασμό με την αμερικάνικη σχολή της συστημικής θεωρίας. Όπως φαίνεται, οι επιρροές της συνδέονται άμεσα με τις σπουδές της στη χοροθεραπεία, στο συστημικό σκέπτεσθαι και στο ροτζεριανό μοντέλο. Με βάση τις εν λόγω επιρροές, η Σ4 δεν ακολουθεί το διαχωρισμό των μεθόδων σε δασκαλοκεντρικές και μαθητοκεντρικές, αλλά ακολουθεί μια προσωποκεντρική προσέγγιση, η οποία βασίζεται στην παραδοχή, «*ότι και οι δύο, εκπαιδευτικοί και μαθητευόμενοι, είμαστε πρόσωπα στη διδασκαλία το ίδιο σημαντικά και ισχυρά*». Επίσης, αξιολογεί ως ιδιαίτερα σημαντική τη δημιουργικότητα, ενώ επίσης δίνει περισσότερη σημασία στα ποιοτικά χαρακτηριστικά της στάσης του εκπαιδευτικού και λιγότερη στη μέθοδο ή το περιεχόμενο, ειδικά όταν εργάζεται με ευάλωτους πληθυσμούς όπως οι πρόσφυγες. Αναφέρει ότι ποιοτικά αυτά χαρακτηριστικά είναι η αποδοχή, η ενσυναίσθηση και η προσωπική ενημερότητα. Επιπρόσθετα πιστεύει στην αλληλεξάρτηση μεταξύ των πραγμάτων, «*ότι δεν μπορείς να κατανοήσεις κάτι από μόνο του, απομονωμένο, αν δεν το δεις ως μέρος ενός ευρύτερου συστήματος*». Όσον αφορά το πεδίο της εκπαίδευσης, η συμμετέχουσα έχει επηρεαστεί από τη μουσικοκινητική αγωγή Orff, τα music making approaches και όλες τις δημιουργικές θεωρήσεις.

Φαίνεται πως όλες και όλοι οι συντονιστές/τριες αναγνωρίζουν ότι η επιθυμία των παιδιών για μάθηση είναι ενδογενής ανάγκη και έχει πρωταρχική σημασία στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής τους φιλοσοφίας. Την αναφέρουν δε με όρους όπως, όπως επιθυμία, ανάγκη, γνήσια περιέργεια, ενδογενή-εσωτερικά κίνητρα. Φαίνεται, επίσης, ότι η στάση και η φιλοσοφία των Σ2 και Σ3 παρουσιάζει κοινά ως προς τη βιωματική προσέγγιση της εκπαίδευσης. Διαπιστώνεται, ακόμη, ότι ο Σ1, η Σ2 και η Σ4, οι οποίοι έχουν σπουδές ή επιμορφώσεις σχετικές με την ψυχολογία, αξιολογούν ως πολύ σημαντική τη διαδικασία του αναστοχασμού και τη στάση του εκπαιδευτικού για την απελευθέρωση των ενδογενών δυνατοτήτων. Μια διαφοροποίηση που διακρίνεται ανάμεσα στη φιλοσοφική-εκπαιδευτική σκέψη των Σ2 και Σ4 αφορά προσέγγιση της διδασκαλίας, αφού η πρώτη υποστηρίζει τη

μαθητοκεντρική, ενώ η δεύτερη επιλέγει την προσωποκεντρική προσέγγιση, χωρίς όμως σε καμία από τις δύο ο δάσκαλος να κρατά τον παραδοσιακό ρόλο της εξουσίας και της αυθεντίας.

4.2. Περιεχόμενο

4.2.1. Περιεχόμενο και δομή

Όσον αφορά το περιεχόμενο των προγραμμάτων μουσικής ή/και χορού για προσφυγόπαιδα, παρατηρείται ότι παρουσιάζουν πολλά κοινά, αλλά και έντονες διαφορές.

Ο Σ1 ακολουθεί ένα εκπαιδευτικό μουσικό πρόγραμμα κοινωνικής ένταξης και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, το El Sistema Greece. Το πρόγραμμα, φυσικά, αφήνει περιθώρια αυτενέργειας στους συντονιστές έχει όμως συγκεκριμένη δομή και σχετικά καθορισμένο περιεχόμενο. Σε αυτό το πλαίσιο προσφέρονται μαθήματα βιολιού, βιόλας, βιολοντσέλου, γαλλικού κόρνου, τρομπέτας, κρουστών και χορωδίας. Παρέχονται, ακόμη, μαθήματα μουσικοκινητικής αγωγής για μικρά παιδιά και μαθήματα θεωρίας της μουσικής. Τα μαθήματα γίνονται είναι ομαδικά σε ομάδες οργανικών συνόλων ή σε ορχήστρα.

Η συντονίστρια Σ2, η οποία παραχώρησε συνέντευξη, διδάσκει βιόλα στο πρόγραμμα που περιεγράφηκε παραπάνω. Το περιεχόμενο των συναντήσεων της περιλαμβάνει σωματικές ασκήσεις ενεργοποίησης, μουσική προθέρμανση στο όργανο, μουσικές ασκήσεις και παιχνίδια με βιόλα, εκμάθηση και εξάσκηση ρεπερτορίου ορχήστρας, είτε τμηματικά ανά όργανο είτε με όλη την ορχήστρα και αυτοσχεδιασμό. Σημαντικό κομμάτι αποτελεί επίσης η οργάνωση συναυλιών. Έχει τη δυνατότητα να καθορίζει σε μεγάλο βαθμό το περιεχόμενο του μαθήματος μέσα από τον τρόπο διδασκαλίας.

Η Σ3 είναι υπεύθυνη χορωδός διαπολιτισμικής χορωδίας σε μεικτή ομάδα ελληνόπουλων, παιδιών μεταναστών και προσφυγόπαιδων και εκπαιδευτικός μουσικής σε τμήματα ΖΕΠ (Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας) ένταξης προσφύγων. Το περιεχόμενο

των συναντήσεών της περιλαμβάνει παιχνίδια συντονισμού και ενεργοποίησης, σωματικό και μουσικό (ρυθμικό και σωματικό) ζέσταμα, ποικιλία μουσικών παιχνιδιών που εναλλάσσονται, εκμάθηση και εξάσκηση ρεπερτορίου χορωδίας και κλείσιμο-αναστοχασμό. Οργανώνει επίσης ανοιχτά μαθήματα ή συναυλίες. Έχει τη δυνατότητα να καθορίζει τον τρόπο και το περιεχόμενο των συναντήσεών της ανάλογα με την προσωπική της φιλοσοφία και τις ιδιαίτερες δεξιότητες και προτιμήσεις της.

Τέλος, η Σ4 είναι εκπαιδευτικός μουσικής και χορού και έχει δραστηριοποιηθεί κυρίως σε δομές και ξενοδοχεία φιλοξενίας προσφύγων ή σε ακτιβιστικές δράσεις σε εξωτερικούς χώρους που κατασκήνωναν πρόσφυγες την περίοδο της μεγάλης προσφυγικής κρίσης. Η οργάνωση και το περιεχόμενο διαφοροποιούνται από των προηγούμενων διαμεσολαβητών. Συγκεκριμένα, το περιεχόμενο περιλαμβάνει δραστηριότητες διαδοχικής μίμησης, τραγούδια, απλούς χορούς και παιχνίδια στην ολομέλεια, ατομική μουσικοκινητική εξερεύνηση, αυτοσχδιασμό και σύνθεση, δραστηριότητες πολιτισμικής ανταλλαγής, δημιουργία και σύνθεση σε ζευγάρια, παρουσίαση στην ολομέλεια και αναστοχασμό, λεκτικό και μη λεκτικό, επάνω στην εμπειρία.

Το περιεχόμενο των προγραμμάτων και των παρεμβάσεων σχετίζεται άμεσα με τους στόχους που θέτουν οι διαμεσολαβητές. Ένα μεγάλο μέρος του περιεχομένου των Σ2 και Σ3 προσανατολίζεται στην εκμάθηση κομματιών σε μουσικό όργανο ή τραγουδιών και εξυπηρετεί τους μουσικούς στόχους των αντίστοιχων προγραμμάτων. Αντίθετα, το περιεχόμενο των παρεμβάσεων της Σ4 φαίνεται να προσανατολίζεται περισσότερο στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας, ως μέσο ανάκτησης της αίσθησης του ελέγχου της ζωής των προσφύγων, της αυτενέργειας και της δημιουργία σχέσεων. Όπως φαίνεται στην ακόλουθη αναφορά, το περιεχόμενο που επιλέγει η συγκεκριμένη συντονίστρια (Σ4) εξυπηρετεί απόλυτα τον τρόπο που στοχοθετεί:

«Η προσδοκία μου ήταν] να μάθουν να δημιουργούν και να εκφράζονται, για να δημιουργήσουν σχέσεις, συνθήκες ζωής, για να πάρουν αποφάσεις. Δηλαδή, για να δημιουργήσεις πρέπει να πάρεις απόφαση: αν θα πάρεις το ξυλόφωνο, θα χτυπήσεις αυτήν την μπάρα ή την άλλη... Αυτή η απόφαση δεν έχει τρελή σημασία. Δηλαδή, είτε κάνω εγώ «ντον-ντον-ντον-ντον», είτε κάνω «ντιν-ντι-ντι-ντιντίν», δεν έχει τρελή σημασία ούτε θα καθορίσει τη ζωή μου. Όμως, πρέπει να μάθω να την παίρνω αυτήν την απόφαση και να μη την αλλάζω εκατό φορές, εάν θέλω να πάρω μια καθοριστική απόφαση για το τι θα κάνω μετά»

Διαπιστώνεται ότι στις πρώτες περιπτώσεις όλες οι δραστηριότητες πραγματοποιούνται στην ολομέλεια. Αντίθετα, στην περίπτωση της Σ4 οι δράσεις ξεκινούν και ολοκληρώνονται στην ολομέλεια, ενώ στα ενδιάμεσα στάδια της διδασκαλίας κινούνται σταδιακά από το ατομικό, στη δυάδα και τέλος στο ομαδικό. Ο αναστοχασμός επάνω στην εμπειρία της μάθησης πραγματοποιείται σε 3 από τα 4 πλαίσια και όπως φαίνεται μπορεί να λάβει διαφορετικές μορφές. Η Σ3 αναφέρει τη συζήτηση και την επανάληψη ενός αγαπημένου τραγουδιού ή παιχνιδιού, ενώ η Σ4 επισημαίνει διάφορους τρόπους μη λεκτικού αναστοχασμού:

«Ας πούμε πάρα πολλές φορές φτιάχναμε ένα ηχοτοπίο στο τέλος αντί αναστοχασμού. Και το ζωγραφίζαμε κιόλας, γιατί ο αναστοχασμός είναι κάτι πολύ ανοιχτό για μένα, δηλαδή δεν είναι ανάγκη να μιλήσουμε για αυτό, είναι να προσφέρω στον άλλο χρόνο να βιώσει και να καθίσει μέσα του η εμπειρία»

Επιπλέον, το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων στην ολομέλεια παρουσιάζει πολλά κοινά σημεία. Εκεί που συναντώνται απόλυτα είναι στην επιδίωξη του συντονισμού της ομάδας μέσα από παιχνίδια εγρήγορσης και ενεργοποίησης. Επιπρόσθετα, παρατηρείται ότι ακόμη και σε αυτά που οι συντονιστές περιγράφουν ως αμιγώς μουσικά προγράμματα συμπεριλαμβάνεται η ενεργοποίηση του σώματος μέσα από κινητικές δραστηριότητες.

Άλλο κοινό στοιχείο του περιεχομένου αποτελεί η παρουσίαση υπό μορφή κλειστής ή ανοιχτής παράστασης. Στις δύο πρώτες περιπτώσεις έχει τη μορφή οργανωμένων παραστάσεων ή συναυλιών στο κοινό, ενώ στην τελευταία αφορά μέρος της συνάντησης/διδασκαλίας και πραγματοποιείται στην ολομέλεια της ομάδας από ζευγάρια ή μικρές ομάδες. Επίσης, σε όλα τα προγράμματα/παρεμβάσεις γίνεται προσπάθεια να πραγματοποιούνται δράσεις που προωθούν την αυτενέργεια των παιδιών, όπως για παράδειγμα:

«Κάποιες φορές σταματάμε εντελώς να τραγουδάμε και λέμε «εντάξει πάμε να χαλαρώσουμε και να παίξουμε» και κάπως προτείνουν τα παιδιά παιχνίδια που εμείς τους έχουμε προτείνει ή εντελώς δικά τους. Και εμείς κάπως τους ενθαρρύνουμε να μην είναι ιδιαίτερα ανταγωνιστικά» Σ3

Περιθώρια συνδιαμόρφωσης του περιεχομένου υπάρχουν σε όλες τις περιπτώσεις και συνήθως προωθούνται μέσα από την ενθάρρυνση των μαθητών να προτείνουν δραστηριότητες. Επισημαίνεται, όμως, ότι στην περίπτωση της Σ4 λαμβάνουν τη μορφή συνδημιουργίας, όπως επισημαίνει και η ίδια:

«... όταν ας πούμε τα παιδιά μου φέρνουν το υλικό, τους βοηθάω να το βάλουν σε μία δομή, το λειαίνω, τους βοηθώ να δώσουν τη μορφή που θέλουν και αυτοί το ερμηνεύουν. Δεν είναι ακριβώς συνδιαμόρφωση του περιεχομένου, είναι συνδημιουργία... δεν ξέρω αν μπορεί να ονομαστεί συνδιαμόρφωση, αλλά ο στόχος είναι να υπάρξει ελευθερία και αυτενέργεια. Δεν ήταν από την αρχή έτσι όμως. Στο πεδίο ξεκινούσα πολύ δομημένα και μετά άφηνα σιγά-σιγά ελευθερίες. Δηλαδή, είναι σαν να τους δίδασκα διαδικασίες»

Όσον αφορά τη δομή, φαίνεται ότι στις περισσότερες περιπτώσεις είναι παρόμοια και περνάει από τη σωματική ενεργοποίηση στη μουσική προθέρμανση, σε παιχνίδια και ασκήσεις με όργανο ή φωνή και στην εκμάθηση ρεπερτορίου για ορχήστρα ή χορωδία αντίστοιχα. Διαφορές παρατηρούνται στο τρόπο που ολοκληρώνεται η συνάντηση που όμως σε κάθε περίπτωση δίνεται σημασία στην αυτενέργεια και την ευχαρίστηση των παιδιών. Ένα

ακόμη κοινό αποτελεί η παρουσίαση του ρεπερτορίου στο κοινό μέσα από οργάνωση συναυλιών, στοιχείο που σχολιάζεται από τους συμμετέχοντες ως πολύ σημαντικό για την κινητοποίηση των παιδιών. Η Σ4 διαφοροποιείται ελαφρά από τους υπόλοιπους γιατί δεν εστιάζει στην εκμάθηση ρεπερτορίου, αλλά στη δημιουργική διαδικασία. Ως αποτέλεσμα ενώ ξεκινά με δράσεις στην ολομέλεια μετά προχωρά σε μια δομή που διευκολύνει τη σχέση και τη δημιουργικότητα. Επίσης, η παράσταση/παρουσίαση είναι μέρος κάθε συνάντησης και ο αναστοχασμός την ολοκληρώνει. Αξίζει να σημειωθεί ότι η Σ4 αξιολογεί ως σημαντική την πρώτη επαφή και αφιερώνει χρόνοι σε αυτή, λαμβάνοντας σοβαρά υπόψη τη διαφορετικότητα μέσα στον προσφυγικό πληθυσμό:

«Πάντοτε τους δυσκόλευε η πρώτη επαφή, όταν τους ζητούσα να κάνουν ζευγάρια... Αλλά προσπαθούσα κι εγώ να το προετοιμάσω πάρα πολύ καλά αυτό... Γιατί είδα ότι όσο πιο πολύ χρόνο δώσεις σε αυτό, τόσο πιο καλά πάνε τα επόμενα. Χρειάζεται να παίξουμε μαζί, να τραγουδήσουμε μαζί, να νιώσουμε τον 'Άλλον' μέσα από τον ήχο και από την κίνησή του χωρίς να του μιλήσουμε, χωρίς να τον αγγίξουμε... Νομίζω ότι θέλει πολύ, πολύ μεγάλη προετοιμασία η συνάντηση, μια πραγματική συνάντηση. Το να είσαι με τον άλλον, να παίζεις, να τραγουδάς μαζί, να παίζεις μαζί ένα όργανο και να συντονίζεστε και να κάνετε ένα forte-riano είναι ανώδυνο όμως σε κάνει να τον ακούς τον Άλλον, να τον βλέπεις τον Άλλον, να τον νιώθεις. Αυτό νομίζω το στάδιο θέλει αρκετή φροντίδα, πριν ζητήσεις οποιαδήποτε άλλου είδους σχέση και σε αυτό βοηθά πολύ ο ήχος η μουσική και η κίνηση»

4.2.2. Προτιμήσεις και παραδείγματα δραστηριοτήτων

Η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων έδειξε ότι ορισμένες δραστηριότητες έχουν μεγαλύτερη απήχηση στους μαθητές από άλλες. Οι δραστηριότητες αυτές αφορούν τη δράση στο ασφαλές πλαίσιο της ολομέλειας, όπως φαίνεται στο παρακάτω απόσπασμα:

«...το ήχος-ηχώ, η διαδοχική μίμηση, πολύ απλοί χοροί, συνοδεία με όργανα, δηλαδή μικρές ενορχηστρώσεις που φτιάχναμε και παίζαμε όλοι μαζί και γενικά τα όργανα, τους άρεσε πάρα πολύ, πάρα πολύ, πραγματικά» Σ4

Επίσης, όπως φαίνεται, οι προτιμήσεις των μαθητών συνδέονται με το περιθώριο αυτενέργειας που παρέχουν οι δραστηριότητες, με την πρόκληση θετικών συναισθημάτων και την ενίσχυση της αίσθησης κοινότητας.

Στις περιπτώσεις που επιλέγεται συγκεκριμένο ρεπερτόριο, για παράδειγμα τα τραγούδια και κομμάτια για χορωδία και ορχήστρα, ενώ ο βαθμός δυσκολίας αυτών φαίνεται να επηρεάζει το βαθμό ανταπόκρισης των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, το ρεπερτόριο που επιλέγεται χρειάζεται να αποτελεί πρόκληση για τους μαθητές και παράλληλα να μην είναι τόσο απαιτητικό ώστε να γίνεται αποθαρρυντικό.

Η ανάλυση ανέδειξε ορισμένες κατηγορίες δραστηριοτήτων μουσικής ή/και χορού οι οποίες προωθούν τη συμμετοχή και στις οποίες τα παιδιά ανταποκρίθηκαν θετικά. Ο αυτοσχεδιασμός υποδείχθηκε σε όλες περιπτώσεις ως μία από αυτές. Επίσης δραστηριότητες με έντονο παιγνιώδη χαρακτήρα και χρήση αντικειμένων όπως μπάλες, ενθουσίαζαν τα παιδιά. Τέλος, δραστηριότητες που βασίζονταν στην ευρύτερη έννοια της γραφικής παρτιτούρας και της γραφικής απεικόνισης του ήχου, κινητοποιούσαν τα παιδιά και διευκόλυναν τη συμμετοχή τους.

4.3. Διδακτική προσέγγιση

4.3.1. Μέθοδοι και τεχνικές

Παρατηρήθηκαν έντονες διαφοροποιήσεις στις διδακτικές μεθόδους και τις τεχνικές που χρησιμοποιούσαν οι συντονιστές αλλά και ορισμένες κοινές ιδέες και αρχές κάτω από αυτές. Έτσι, η μίμηση αναγνωρίζεται στις μεθόδους όλων των συντονιστών. Εμφανίζεται είτε ως ταυτόχρονη μίμηση (πχ καθρέφτης), είτε σε τεχνικές διαδοχικής μίμησης με μορφή ερώτηση-απάντηση, ήχος-ηχώ ή solo-tuti. Η μίμηση αξιοποιήθηκε σε λεκτικό και μη λεκτικό τρόπο με ή χωρίς τη χρήση οργάνων. Η Σ4 επισημαίνει την ανάγκη για αξιοποίηση μη λεκτικών μεθόδων στο πεδίο εκπαίδευσης προσφύγων, το οποίο χαρακτηρίζεται από

έλλειψη κοινής γλώσσας επικοινωνίας και ανομοιομορφία, ενώ η Σ3 και η Σ4 υπογραμμίζουν την ανάγκη για εκφραστικότητα του διαμεσολαβητή κατά τη μετάδοση οδηγιών. Αυτό φαίνεται στις παρακάτω αναφορές:

Όπως προκύπτει όλοι οι συντονιστές είναι επηρεασμένοι σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό από τεχνικές διδασκαλίας εμπνευσμένες μουσικοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις των Orff, Kodály και Dalcroze. Αυτό διαπιστώνεται είτε από τις αναφορές στις συνεντεύξεις σε συγκεκριμένες προσεγγίσεις, είτε από αναφορές στον τρόπο με τον οποίο ο ρυθμός, η κίνηση, η ομιλία και το τραγούδι αξιοποιούνταν στα μαθήματα ή τις συναντήσεις.

Το παιχνίδι, επίσης, με την ευρύτερη έννοιά του αναγνωρίζεται και αξιοποιείται σε όλες τις διδακτικές προσεγγίσεις των συντονιστών. Αξιοποιούνται, επίσης, τεχνικές που εμπειρικλείουν τον προσωπικό πειραματισμό με διάφορες μορφές όπως η εξερεύνηση και ο ατομικός και ομαδικός αυτοσχεδιασμός. Όσον αφορά το παιχνίδι, η Σ3 επισημαίνει την αξία του στη συνειδητοποίηση κοινής βάσης μεταξύ των μελών της ομάδας:

«Προσπαθούμε να έχουμε όσο το δυνατόν ένα κοινό πεδίο. Το κοινό πεδίο είναι το να αισθανθούν όσο το δυνατόν πιο ίδια τα κοινά τους στοιχεία, δηλαδή την παιδικότητά τους, τη χαρά τους, τον αυθορμητισμό τους, την ευαλωτότητά τους, μέσα από το παιχνίδι και βέβαια μέσω των τραγουδιών, αλλά πιο πολύ με τις δραστηριότητες, στα παιχνίδια συμβαίνει αυτό. Να νιώθουν όλα το ίδιο, ότι είναι παιδιά και δεν τα διαχωρίζει τίποτα»

Ως στρατηγική διδασκαλίας φαίνεται, επίσης, να αξιοποιούνται στο πεδίο διάφορες αλληλοδιδακτικές μέθοδοι. Αναφερόμενος στην αξία της αλληλοδιδασκαλίας, ο Σ1 αναφέρει χαρακτηριστικά:

«...όταν διδάσκεις σε είκοσι παιδιά μαζί, δεν πας πιο αργά, πας πιο γρήγορα από το να κάνει ιδιαίτερο, γιατί υπάρχει μία αλληλεπίδραση. Αρκεί να ξέρεις να το κάνεις αυτό»

3.3.2. Διδακτικά μέσα και υλικά

Όσον αφορά τα διδακτικά μέσα τα οποία αξιοποιούν οι συγκεκριμένοι διαμεσολαβητές κατά τη διδασκαλία τους, διαπιστώνονται ομοιότητες αλλά και διαφοροποιήσεις. Όπως έχει ήδη αναφερθεί σε προηγούμενη κατηγορία, υπήρχε η διαφοροποίηση μεταξύ του συγκεκριμένου ρεπερτορίου και μιας δημιουργικής κατεύθυνσης. Όσον αφορά το περιεχόμενο του ρεπερτορίου, διαπιστώνεται ότι αυτό δεν είναι προσανατολισμένο σε κάποιο συγκεκριμένο είδος μουσικής. Ωστόσο, σημαντικό ρόλο για την επιλογή των μουσικών έργων διαδραματίζει ο σκοπός της συνάντησης/μαθήματος ή συναυλίας:

«Κοιτάξτε, είναι μουσική ορχήστρας, από 'κει και πέρα μπορεί να 'ναι από Mozart, Haydn Baroque μέχρι τζαζ, παραδοσιακή και οτιδήποτε, δηλαδή ανάλογα το arrangement, την μετατροπή και την προσαρμογή που γίνεται και τους σκοπούς της συναυλίας» Σ1

Διαφορετικές απόψεις εκφράστηκαν σχετικά με ρεπερτόριο βασισμένο σε τραγούδια από τη χώρα καταγωγής των προσφυγόπαιδων. Δύο από τις συμμετέχουσες φαίνεται να είναι θετικά προσκείμενες στη αξιοποίηση τραγουδιών από το μουσικό πολιτισμό των μαθητών τους, χωρίς όμως να εφαρμόζουν συχνά την εν λόγω πρακτική. Σε αντίθετη κατεύθυνση, οι άλλοι δύο συμμετέχοντες υποστηρίζουν ότι η πρακτική αυτή δεν ενδείκνυται απέναντι σε παιδιά με αμφίβολο παρελθόν και σχέση με τον πολιτισμό και τη χώρα καταγωγής τους. Επισημαίνεται ακόμη η διαφοροποίηση του πολυπολιτισμικού και του διαπολιτισμικού μοντέλου διδασκαλίας. Η διαφορά αυτή φαίνεται να πηγάζει από τις ιδιαίτερες εμπειρίες των συντονιστών οι οποίες αποκτήθηκαν σε πλαίσια με διαφορετικά χαρακτηριστικά.

Άλλο κριτήριο επιλογής του ρεπερτορίου φαίνεται να αποτελεί ο βαθμός δυσκολίας των έργων, έτσι ώστε να εξελίσσουν το επίπεδο των μαθητών, αλλά να μην παρουσιάζουν μεγάλη απόκλιση από αυτό που μπορούν να καταφέρουν. Επίσης, κατά περιπτώσεις κριτήρια

επιλογής αφορούν το υψηλό καλλιτεχνικό ιδεώδες, η πολυπλοκότητα (πολυφωνικά τραγούδια, κομμάτια γραμμένα για ορχήστρα) και το νόημα των στίχων. Πολλές φορές το ρεπερτόριο δεν είναι αποκλειστική ευθύνη του διαμεσολαβητή, αλλά αποτελεί αποτέλεσμα συνεργασίας με τον καλλιτεχνικό διευθυντή του προγράμματος ή και απόλυτη επιλογή του. Πάντοτε, η επιλογή ή συν-απόφαση διευκολύνει το έργο του διαμεσολαβητή.

«Έχει φτιάξει ο καλλιτεχνικός διευθυντής με την επιλογή αυτή ένα βιβλίο κοινό, το οποίο μας επιτρέπει να κάνουμε το ομαδικό μάθημα του οργάνου και μετά όταν θα μπουνε στο σύνολο να έχουμε κοινό ρεπερτόριο βιολιά, βιόλες, τσέλο. Οπότε προχωράμε παράλληλα» Σ2

Από την άλλη πλευρά, η Σ4 η οποία δεν εντάσσεται σε συγκεκριμένο πρόγραμμα, χωρίς να απορρίπτει τα «έτοιμα» μουσικά έργα, επιλέγει πιο «ανοιχτό υλικό». Έτσι, διδακτικό υλικό αποτελεί η δημιουργία και η σύνθεση, δηλαδή τα ρυθμικά, μελωδικά ή κινητικά μοτίβα που συνθέτουν οι ίδιοι οι συμμετέχοντες κατά τη διαδικασία της μάθησης. Αρκετά συχνά αυτό γίνεται βάση μιας προ-υπάρχουσας μουσικής ιδέας. Η συγκεκριμένη τακτική εμπνέεται αρκετά από τη μουσικοπαιδαγωγική προσέγγιση του Carl Orff και αφορά στην ανάπτυξη σχέσεων και τη δυνατότητα πρόσβασης στη μάθηση και κατασκευής της γνώσης:

«Απλότητα... Να μπορεί να συμμετέχει ο καθένας. Δικαίωμα της συμμετοχής. Θα μπορούσε να είναι η αρχή ενός τραγουδιού που θα μπορούσαμε από εκεί να χτίσουμε και να κάνουμε κάτι. Θα μπορούσε να είναι μία λέξη: «κα-λη-μέ-ρα, κα-λη-μέ-ρα». Και να τους μάθω μία λέξη. Θα μπορούσε να είναι ένα πολύ απλό ρυθμικό μοτίβο»

Σε κάθε περίπτωση, η επιλογή των διδακτικών μέσων συνδέεται με τη στοχοθεσία. Στα παρακάτω παραδείγματα υποδεικνύεται πώς τα μέσα εξυπηρετούν δύο διαφορετικούς στόχους. Στην πρώτη περίπτωση ο στόχος είναι μουσικός, ενώ στη δεύτερη περίπτωση στόχο αποτελεί η ανάπτυξη της δημιουργικότητας:

«Το να φτιάξουμε κάτι. Γιατί φτιάχνανε κάτι, λέγανε ένα «ε-ο-ε, ε-ο-ε, μπομ-μπομ, ε-ο-ε, μπομ-μπομ, ε-ο-ε». Δηλαδή, κάτι που επινοούσαν αυτοί. Είδα ότι η δημιουργικότητα είναι πάρα πολύ μεγάλη λύση εκεί» Σ4

Μέσα από την ανάλυση αναδεικνύεται, επίσης, η αξία της μουσικής και του χορού που ως συμβολικά και μη λεκτικά μέσα, διευκολύνουν τη δημιουργία σύνδεσης και σχέσης μεταξύ των ανθρώπων. Σύμφωνα με τις απόψεις των συντονιστών, τα διδακτικά μέσα αποτελούν, όπως δηλώνει και ο όρος, ένα μέσο και όχι έναν αυτοσκοπό. Για αυτό το λόγο, αξιολογούνται ως λιγότερα σημαντικά σε σχέση με άλλα στοιχεία:

«[Είναι σημαντικό ο διαμεσολαβητής] να έχει αγάπη για τους ανθρώπους στους οποίους μεταδίδει αυτό το οποίο μεταδίδει, όχι μόνο για το υλικό. Το υλικό για μένα δεν είναι αυτοσκοπός, ότι πρέπει να μάθουμε γιατί πρέπει να έχουμε τη γνώση μουσικής» Σ3

4.4. Προσωπική θεώρηση

4.4.1. Προσωπικές αντιλήψεις

Στην εν λόγω υποκατηγορία αναλύονται οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα όσον αφορά το προσφυγικό ζήτημα, τους πρόσφυγες, την εκπαίδευση και τα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού διαμεσολαβητή. Η ανάλυση έδειξε ότι οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων επηρεάζουν τις στάσεις και τις συμπεριφορές τους, καθώς επίσης συνδέονται με τα κίνητρα δραστηριοποίησής τους στο πεδίο. Προκύπτουν, συνεπώς, οι αντίστοιχες εσωτερικές υποκατηγορίες ανάλυσης, οι οποίες αναλύονται παρακάτω.

4.4.1.α. Αντιλήψεις για το προσφυγικό ζήτημα

Στο σύνολό τους οι διαμεσολαβητές διατηρούν θετικά προσκείμενη στάση απέναντι στους πρόσφυγες. Ειδικότερα, φαίνεται να συνειδητοποιούν την τυχαιότητα με την οποία κάποιοι άνθρωποι βιώνουν τον ξεριζωμό και βρίσκονται στη θέση του πρόσφυγα. Κατανοούν

επίσης, την ανάγκη τους να εγκαταλείψουν την πατρίδα τους, λόγω έλλειψης επιλογής μπροστά στην πιθανότητα επιβίωσης των ιδίων και των οικείων τους.

Ένας από τους διαμεσολαβητές έχει αντίστοιχες εμπειρίες ως παιδί και διακρίνεται από έντονη ενσυναίσθηση απέναντι στα προσφυγόπαιδα. Οι υπόλοιπες αναπτύσσουν επίσης ενσυναίσθηση χωρίς όμως να έχουν τη δυνατότητα να κατανοήσουν σε βάθος τη θέση των προσφυγόπαιδων, παρόλο που έμμεσες εμπειρίες έρχονται από τα ιστορικά στοιχεία της Ελλάδας.

«Επιστρέφω στο σχολείο, σε ένα σχολείο που δεν πέρασα καλά ως μαθητής, δεν μπορούσα να προσαρμοστώ, δυσκολεύτηκα πάρα πολύ. Δεν είχα λεφτά να σπουδάσω μουσική. Σπούδασα μουσική όσο εργαζόμουν μετά τα είκοσι δύο, δηλαδή μετά τα είκοσι δύο μου πήγα ωδείο. Σπούδασα, δηλαδή, πολύ μεγάλος μουσική. Και εργάζομαι τώρα στο El Sistema με πρόσφυγες και με παιδιά που δεν έχουν τη δυνατότητα να κάνουν μουσική...» Σ1

«Ο πρόσφυγας είναι ένας άνθρωπος που του έτυχε κάτι πάρα πολύ δύσκολο και αναγκάστηκε να φύγει από τη χώρα που ζει, όπως οι παππούδες μου και οι γιαγιάδες μου, όλοι, από τη Μικρά Ασία, από την Καλλίπολη. Και αυτό, το να αποκοπείς, δηλαδή, [το αίσθημα] του ξεριζωμού, είναι μες στο DNA μου και θεωρώ μας. Είναι πάρα πολύ γνώριμο που ήμασταν εκεί και έγινε αυτό και μετά ήρθαμε εδώ και τι δύσκολα. Δηλαδή, τώρα κιόλας με την επέτειο, είχα την ευκαιρία να μιλήσω και με τη μητέρα μου που είχε ιστορίες και από τους δικούς της γονείς...» Σ2

Οι διαμεσολαβητές, φαίνεται μέσα από την ανάλυση, ότι συνδέουν τη μετακίνηση πληθυσμών με το βαθύ παρελθόν της ιστορίας του ανθρώπινου είδους και αποδίδουν ευθύνη στις πολιτικές αποφάσεις που λαμβάνονται ανεξάρτητα με τις επιπτώσεις. Σύμφωνα με τις απόψεις τους, η διαμόρφωση των κρατών εθνών τον 19^ο αιώνα ανέδειξε τις μετακινήσεις πληθυσμών σε πρόβλημα. Πιο συγκεκριμένα, το προσφυγικό ζήτημα αποτελεί ζήτημα μόνο με βάση τα ανθρώπινα κατασκευασμένα σύνορα που δυσχεραίνουν την ελεύθερη μετακίνηση των ανθρώπων ανά τον κόσμο. Τέλος, διακρίνεται η ανάγκη των δύο

συμμετεχόντων για διευθέτηση της κατάστασης μέσω από τη θετική αλλαγή που θα επιτρέψει τη λειτουργία πολυπολιτισμικών κοινωνιών και ελεύθερης μετακίνησης. Στα παρακάτω αποσπάσματα παρατηρείται η κοινή αυτή θέση:

«Θεωρώ ότι καταρχήν ότι η μετακίνηση των πληθυσμών δεν είναι ένα πρόβλημα, δεν είναι ένα ζήτημα, αλλά βαφτίζεται έτσι ακριβώς γιατί υπάρχει αυτή τη στιγμή στον κόσμο μια απόλυτη στάση απέναντι στο τι συνιστά κράτος και σύνορα, τι θα πει σύνορα κράτος και έθνος. Οπότε, για μένα οι προσφυγικές ροές υπήρχαν πάντα για χίλιους δυο λόγους, αλλά το γεγονός ότι έγιναν τα κράτη έτσι όπως έγιναν από τον 19ο αιώνα και μετά, το κάνει αυτή τη στιγμή άπειρα μη διαχειρίσιμο... Αυτό το κάνει πρόβλημα, από μόνο του δεν συνιστά πρόβλημα. Οπότε θεωρώ ότι είναι καθαρά βούληση πολιτική ο τρόπος και όλο αυτό που αυτή τη στιγμή υπάρχει τόσος πόνος ας πούμε. Επιτρέπεται να υπάρχει τόσος πόνος... από τη στιγμή που δεν έχεις επιλογή, αυτό για μένα είναι καθοριστικό στο να διευκολυνθεί ίσα ίσα αυτή η διαδικασία. Όχι να δυσκολευτεί» Σ3

«...από την αρχή πίστευα ότι οι μετακινήσεις πληθυσμών είναι κάτι φυσικό στον κόσμο και συμβαίνει από την εποχή των Οστρογότθων και των Βησιγότθων και από πολύ παλαιότερα, από την εποχή που οι Έλληνες πηγαίνανε στις Συρακούσες να κάνουν αποικία. Άρα, λοιπόν, δεν έβλεπα κάτι φοβερά διαφορετικό. Αλλά καταλάβαινα ότι αυτή η νέα συνθήκη, μετά από ότι είχε γίνει τον 19ο αιώνα που είχαν καταρρεύσει οι αυτοκρατορίες, Οθωμανική και Αυστροουγγρική, και είχαμε πλέον τα κράτη-έθνη, το πράγμα είχα αλλάξει. Πιστεύω στην ελεύθερη μετακίνηση των πολιτών, τέλος. Και κανείς δεν μπορεί να βάλει φραγμό σε μια ροή, η οποία έχει ανάγκη να επιβιώσει...Οι πολυπολιτισμικές κοινότητες και κοινωνίες πάντα υπήρξαν, είναι εφικτές... Αλλά θα πρέπει να βρούμε έναν τρόπο να το κάνουμε με καινούργιες συνθήκες» Σ4

4.4.1.β. Δυσκολίες και ανομοιογένεια του προσφυγικού πληθυσμού

Η ανάλυση έδειξε ότι οι συμμετέχοντες παρατηρούν και συναισθάνονται τις πρακτικές και συναισθηματικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι πρόσφυγες. Όσον αφορά τις πρακτικές δυσκολίες, οι συμμετέχοντες αναφέρονται σε κακές συνθήκες διαβίωσης και

ειδικότερα στην έλλειψη στέγης και κανονικότητας. Οι διαφορετικές συνήθειες των προσφύγων στη χώρα καταγωγής τους και η έλλειψη κανονικότητας στην προσφυγική καθημερινότητα δυσχεραίνουν την προσαρμογή στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Σε σχέση με τις συναισθηματικές δυσκολίες των προσφυγόπαιδων, οι διαμεσολαβητές παρατηρούν ότι η προσφυγική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από αβεβαιότητα και έλλειψη επιλογής, ελέγχου και προσωπικών αποφάσεων. Κατά την άποψη της Σ4, η κατάσταση αυτή τους καθιστά ευάλωτους, έτοιμους να πιστέψουν και ακολουθήσουν οτιδήποτε ακούσουν, όπως φαίνεται στο εξής απόσπασμα:

«[Παρατηρούσα] την παραίτησή τους. Ήταν παραιτημένοι, είχαν μια εσωτερική παραίτηση... είναι ό,τι να ναι, ότι τους πει ο καθένας. Είναι απελπισμένοι... Αυτό κάνουν, ό,τι τους πούνε. Είναι τόσο απελπισμένοι που ό,τι και να τους πουν, απλά το ακολουθούν»

Επιπλέον οι διαμεσολαβητές αναγνωρίζουν την ταλαιπωρία, την απελπισία και τη βία που βιώνουν οι πρόσφυγες. Είναι χαρακτηριστική η αναφορά του Σ1, ο οποίος περιγράφει πώς η «βιαιότητα» ενός τραύματος επιδρά στη συμπεριφορά των παιδιών, διακρίνοντας δύο περιπτώσεις:

«Ένα τραύμα είναι μία βία πάνω σε ένα παιδί... Είτε βία προς τα έξω, δηλαδή έχουμε επιθετικά, παραβατικά προσφυγόπαιδα, είτε βία προς τα μέσα, δηλαδή έχουμε καταθλιπτικά παιδιά, αποσυρμένα παιδιά»

Οι διαμεσολαβητές σχολιάζουν επίσης, το διαφορετικό πολιτισμικό και θρησκευτικό υπόβαθρο, καθώς και τα γεωπολιτικά ζητήματα που υπάρχουν ανάμεσα στις χώρες καταγωγής των προσφύγων, τα οποία μπορεί να δημιουργήσουν κλίμα έντασης στο πεδίο. Δύο από τους συμμετέχοντες επισημαίνουν ζητήματα αντιπαλότητας μεταξύ των προσφύγων, στοιχείο που μπορεί να οφείλεται σε ζητήματα ρατσισμού, κοινωνικοπολιτικές ή πολιτισμικές διαφορές, όπως φαίνεται ακολούθως:

«Αν για παράδειγμα λες θα μιλήσω φαρσί ή θα μιλήσω αραβικά, υπάρχει σύγκρουση... Κοινότητες που μπορεί να είναι Αφρικανοί ή από μια χώρα που είναι σε εμφύλιο και ξαφνικά βρίσκονται μετανάστες ή πρόσφυγες από δύο διαφορετικές φυλές που σκοτώνονται. Είναι δύσκολα πράγματα αυτά» Σ1

«Όσον αφορά τα πολιτισμικά στοιχεία ήταν ότι οι Σύριοι με τους Αφρικανούς δεν είχαν και την καλύτερη σχέση. Οι Αφρικανοί, οι οποίοι πολλές φορές ήταν και από πριν εδώ, δεν είχαν καμία σχέση. Δηλαδή, ήταν πολύ μεγάλη η διαφορά της Ασίας με την Αφρική, τεράστια. Κι όσο πιο βαθιά έμπαινες στην Αφρική, τόσο πιο μεγάλη ήταν η διαφορά. Ακόμη και οι μουσουλμάνοι Αφρικανοί ήταν διαφορετικοί. Οπότε εκεί η ανομοιογένεια γινόταν τεράστια. Όχι ότι οι Αφγανοί με τους Σύριους είχαν σχέση –άλλος μεγάλος χαμός- αλλά με την Αφρική ήταν και το χρώμα» Σ4

Οι διαμεσολαβητές αναγνωρίζουν, λοιπόν αυτή την ανομοιογένεια, την ονομάζουν ως πρόβλημα και προσπαθούν να την διευθετήσουν σε μια κατεύθυνση ειρηνικής συνύπαρξης μέσα από τις παρεμβάσεις τους. Η τεράστια ποικιλομορφία και τη διαφορετικότητα αυτών των ανθρώπων οδηγεί στη συνειδητοποίηση ότι κάθε προσπάθεια γενίκευσης είναι αβάσιμη και έχει ως αποτέλεσμα μία στερεοτυπική αντιμετώπισή τους. Τα μόνα συμπεράσματα που μπορούν να προκύψουν αφορούν στην προσφυγική πραγματικότητα, δηλαδή στις επιδράσεις του βιώματος του ξεριζωμού και της προσφυγιάς σε αυτούς τους ανθρώπους. Ωστόσο, δεν μπορεί να λησμονηθεί το κομμάτι που καθέννας και η καθεμία από αυτούς φέρει πριν αποκτήσει την προσφυγική ιδιότητα. Με βάση την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων, αυτό γίνεται εμφανές και από τον απρόβλεπτο τρόπο που τα προσφυγόπαιδα μπορεί να αντιδράσουν ερχόμενα σε επαφή με πολιτισμικό υλικό από τη χώρα καταγωγής τους. Παρατηρείται ότι πρόκειται για ένα ευαίσθητο ζήτημα που το κάθε παιδί βιώνει διαφορετικά και θα πρέπει να προσεγγίζεται με προσοχή και μέσα σε πλαίσιο ασφάλειας και εμπιστοσύνης. Χαρακτηριστικά είναι τα παρακάτω αποσπάσματα:

«Και πολλές φορές νιώθω τον πόνο ή τη κατάθλιψη ή το πιο τραγικό [είναι] να νιώθεις ένα άδειο βλέμμα... Μπορώ να πω ότι ώρες-ώρες διστάζω να είμαι ένα θάσος, αλλά στην επαφή μου με τον άλλον, όχι ιδεολογικά. Προσπαθώ να κρατήσω την άγνοια, ότι δεν ξέρω ποιον έχω απέναντί μου... Προσπαθώ στη συνάντησή μου με τον άλλον να δω τι γίνεται» Σ1

«Ίσως αυτό, τελικά, δείχνει πόσο ασταθές και πόσο διαφορετικό περιβάλλον είναι ένα κέντρο φιλοξενίας. Και πόσο δύσκολα μπορούμε να βγάλουμε συμπέρασμα με μία ή με δύο φορές που επισκεπτόμαστε το πλαίσιο. Πραγματικά, δεν μπορείς να πεις ότι έγινε αυτό μία φορά και έτσι είναι... Αυτοί οι άνθρωποι φεύγουν από κάπου και άλλοι θέλουν να γυρίσουν απεγνωσμένα, άλλοι θέλουν να ξεχάσουν από που ήρθανε, άλλοι θέλουν να κρύψουν την ταυτότητά τους, άλλοι αγωνιούν... ποτέ δεν ξέρεις, άρα δε ρισκάρεις» Σ4

4.4.1.γ. Αντιλήψεις για τις στάσεις και πρακτικές ενός αποτελεσματικού διαμεσολαβητή

Από την ανάλυση αναδείχθηκαν οι απόψεις των διαμεσολαβητών σχετικά με τις στάσεις και τις πρακτικές ενός αποτελεσματικού διαμεσολαβητή. Ομόφωνα συμφωνούν και υποστηρίζουν ότι η στάση είναι το σημαντικότερο ποιοτικό χαρακτηριστικό μιας παρέμβασης σε μια ομάδα παιδιών ή εφήβων προσφύγων. Μέσα από τα λεγόμενά τους κατηγοριοποιούνται τα χαρακτηριστικά αυτής της στάσης, όπως γίνονται κατανοητά από τους ίδιους.

- **Ειλικρίνεια και γνησιότητα**

Ο διαμεσολαβητής χρειάζεται να είναι ειλικρινής στη σχέση με τον εαυτό του και στη σχέση του με τα μέλη της ομάδας, καθώς επίσης να αναζητά συνεχώς τα γνήσια και συνειδητά κίνητρα δράσης του στο πεδίο.

- **Αντιμετώπιση των μαθητών ως ελεύθερα υποκείμενα**

Ένας αποτελεσματικός διαμεσολαβητής αποφεύγει τις αβάσιμες υποθέσεις για τους μαθητές του και τους αντιμετωπίζει ως ξεχωριστές περιπτώσεις ανθρώπων για τους

οποίους δεν γνωρίζει τίποτα, δίνοντας έτσι ευκαιρία στην ανάπτυξη πραγματικής επαφής και σχέσης.

- **Αναγνώριση της διαφορετικότητας ως πλούτο**

Ο διαμεσολαβητής αντιλαμβάνεται την διαφορετικότητα και την ποικιλομορφία των μελών της ομάδας ως πλεονέκτημα, καθώς αναγνωρίζει ο καθένας και η καθεμία έχουν κάτι διαφορετικό να προσφέρουν.

- **Σταθερότητα και συνέπεια**

Όταν οι συναντήσεις πραγματοποιούνται σταθερά, δημιουργείται αίσθημα ασφάλειας και ενθαρρύνεται η συμμετοχή των μαθητών.

- **Ενεργητική ακρόαση**

Η παρατήρηση και η ουσιαστική ενεργητική ακρόαση των μαθητών μπορούν να οδηγήσουν στην αληθινή επικοινωνία, επαφή και σύνδεση, καθώς επίσης και σε ενίσχυση των κινήτρων συμμετοχής των παιδιών.

- **Ενσυναίσθηση και αποδοχή**

Η κατανόηση και αποδοχή των βαθύτερων αναγκών, συναισθημάτων, σκέψεων και επιθυμιών των μαθητών προϋποθέτουν την ουσιαστική ενεργητική ακρόαση, την απαλλαγή από προκαταλήψεις και οδηγούν στην ενίσχυση των κινήτρων για μάθηση.

- **Υπομονή και στήριξη**

Η υπομονετική στάση των διαμεσολαβητών μπορεί να οδηγήσει στην οικοδόμηση ουσιαστικής σχέσης με το μαθητή, ενώ η υποστηρικτική στάση του στο χρόνο φαίνεται να λειτουργεί θετικά ως προς τη μεταμόρφωση και αλλαγή των μαθητών.

- **Προσαρμοστικότητα**

Οι διαμεσολαβητές στο πεδίο χρειάζεται να μπορούν να είναι ευέλικτοι και ευπροσάρμοστοι ως προς το περιεχόμενο και τις διδακτικές μεθόδους για να

μπορούν να ανταποκρίνονται στην απρόβλεπτη πραγματικότητα της διδασκαλίας και να τη διαμορφώνουν σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών και του πλαισίου.

- **Αντοχή**

Ο διαμεσολαβητής χρειάζεται να μπορεί να αντέχει τις προσωπικές αποτυχίες και ματαιώσεις που βιώνει κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς επίσης να αναγνωρίζει τα λάθη του και να μαθαίνει από αυτά.

- **Αίσθημα δικαίου**

Όποιος ή όποια δραστηριοποιείται στον τομέα εκπαίδευσης προσφύγων χρειάζεται να είναι ευαισθητοποιημένος/η απέναντι στον προσφυγικό πληθυσμό και να φέρει εσωτερική ανάγκη και επιθυμία για εξισορρόπηση της κοινωνικής αδικίας.

Επιπρόσθετα, μέσα από την ανάλυση των συνεντεύξεων, αναδύονται ορισμένες πρακτικές που φαίνεται να διευκολύνουν τη διαδικασία της διδασκαλίας-μάθησης. Σύμφωνα με την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων τέτοιες πρακτικές είναι:

- **Αναστοχασμός**

Από την ανάλυση υποδεικνύεται, ακόμη, η σημασία του αναστοχασμού σε ατομικό ή συλλογικό επίπεδο, δηλαδή η συζήτηση για τα εκπαιδευτικά τεκταινόμενα είτε με τον εαυτό, είτε με συναδέλφους. Ο αναστοχασμός είναι απαραίτητος για την καταπολέμηση των στερεοτυπικών στάσεων και των προκαταλήψεων και διευκολύνει τη σχέση διαμεσολαβητή-μαθητή.

- **Ενημερότητα**

Οι διαμεσολαβητές χρειάζεται να είναι καλοί γνώστες του διδακτικού τους αντικειμένου, καθώς επίσης να ενημερώνονται και να εμπνέονται από σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους.

- **Παρατήρηση και καταγραφή**

Μία πρακτική που διευκολύνει τη διαδικασία της μάθησης είναι η δημιουργία σημειώσεων κατά τη διδασκαλία σε σχέση με τις συμπεριφορές, το γνωστικό επίπεδο των μαθητών και τις σχέσεις μεταξύ των μελών της ομάδας, ώστε να είναι δυνατή η μετέπειτα επεξεργασία τους.

- **Εκφραστικότητα και καθαρότητα**

Φαίνεται ότι όσο πιο εκφραστικός και λιτός είναι ο διαμεσολαβητής στη διάρκεια της διδασκαλίας και στην παράδοση οδηγιών, τόσο αποτελεσματική είναι η δράση ως προς τη μεταδοτικότητα του. Η μεταδοτικότητα συνδέεται επίσης με την ευελιξία και την ποικιλομορφία των διδακτικών μέσων που χρησιμοποιεί.

- **Οριοθέτηση με αγάπη**

Τα σταθερά όρια στο πλαίσιο της διδασκαλίας που τίθενται με αγάπη, φαίνεται συμβάλλουν στην ομαλή λειτουργία της ομάδας και εξασφαλίζουν το αίσθημα ασφάλειας.

- **Ισορροπία ωφέλιμης και ευχάριστης διδασκαλίας**

Ένας διαμεσολαβητής χρειάζεται να βρίσκει τρόπους να ισορροπεί την ανάγκη των μαθητών για χαλάρωση και τους εκπαιδευτικούς του στόχους.

4.4.2. Ανάγκη ή επιθυμία ως κίνητρο για συμμετοχή

4.4.2.α. Ανάγκη ή επιθυμία ως κίνητρο δραστηριοποίησης διαμεσολαβητών

Η ανάλυση ανέδειξε ότι η σχέση διαμεσολαβητή-μαθητή ξεκινάει με τη συνειδητοποίηση μιας ανάγκης ή μιας επιθυμίας, η οποία μπορεί να αφορά τους μαθητές, αλλά και τους διαμεσολαβητές. Αναφορικά με τους διαμεσολαβητές, η επιθυμία σχετίζεται με τους λόγους που ο καθένας και η καθεμία επιθυμεί να βρίσκεται στον τομέα της

εκπαίδευσης και προκύπτει από την προσωπική του/της αναζήτηση. Ο Σ1 εξηγεί την εν λόγω έννοια ως εξής:

«Υπάρχει ένα αίτημα, μία επιθυμία να είμαι σε αυτήν τη δουλειά... Ο δάσκαλος που βρίσκεται σε μια τέτοια θέση έχει ένα αίτημα: γιατί είναι εκεί, τι ζητάει από την εκπαίδευση, τι ζητάει από τους μαθητές του; Αυτό το αίτημα καλείται να το διερευνήσει, ώστε να ξέρει ποιο είναι το δικό του αίτημα και να ανταποκριθεί στο αίτημα που έρχεται από την πλευρά των μαθητών»

Ως προς τα κίνητρα των διαμεσολαβητών είναι στο σύνολό τους εσωτερικά και σχετίζονται με την ικανοποίηση των εσωτερικών τους αναγκών και προσδοκιών. Διαπιστώνεται, επίσης, ότι τα κίνητρα συμμετοχής συνδέονται με ορισμένα προσωπικά στοιχεία των διαμεσολαβητών. Αυτά αφορούν την προσωπική ιστορία και τα βιώματα των ίδιων, τις αντιλήψεις τους και ορισμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους. Η προσωπική ιστορία συνδέεται με την προσωπική εμπειρία αλλά και με την ιστορία των ανθρώπων με την ευρύτερη έννοια. Πιο συγκεκριμένα, ένας από τους συμμετέχοντες συνδέει τη δραστηριοποίησή του στο πεδίο με το βίωμα της προσφυγιάς που φέρει ως παιδί και επισημαίνει ότι επιστρέφει για να «διορθώσει», δηλαδή να συμβάλει στην δικαιότερη αντιμετώπιση του προσφυγικού ζητήματος. Όσον αφορά τις υπόλοιπες συμμετέχουσες, φαίνεται πως η στάση ευαισθητοποίησης απέναντι στο προσφυγικό ζήτημα τροφοδοτείται από τις μνήμες που φέρουν μέσα από την εξιστόρηση εμπειριών των προγόνων ή την επαφή τους με την ανθρώπινη ιστορία ανά τους αιώνες, όπως φαίνεται στην ακόλουθη αναφορά:

«Και βλέπεις ότι αυτή η μοίρα ας πούμε της προσφυγιάς...αφορά όλους τους ανθρώπους. Και τους αφορούσε και τους αφορά και δυστυχώς θα τους αφορά. Είναι κοινό βίωμα. Οπότε, βλέπω τον εαυτό μου, βλέπω τους ανθρώπους όλους που ξέρω. Ότι θα μπορούσε να είναι οποιοσδήποτε και απλά έτυχε σήμερα, το 2022, σε αυτόν τον άνθρωπο, αυτό» Σ2

Παρατηρείται ότι η σύνδεση με τον πρόσφυγα πραγματοποιείται είτε άμεσα, μέσα από την προσωπική εμπειρία, είτε έμμεσα, μέσα από τη συλλογική μνήμη. Η προσφυγιά

αποτελεί μια έντονα καθοριστική εμπειρία, καθότι ακόμη και αν δεν αποτελεί προσωπικό βίωμα τείνει να επηρεάζει τη στάση των συμμετεχόντων. Σε κάθε περίπτωση, το παρελθόν φαίνεται να αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα για τη δημιουργία κινήτρων δραστηριοποίησης στο πεδίο. Παράλληλα οι συμμετέχοντες συνειδητοποιούν πλήρως ότι η προσφυγική ιδιότητα αποδίδεται τυχαία και συνειδητοποιούν ότι οποιοσδήποτε, ακόμη και ο εαυτός τους, θα μπορούσε να βρίσκεται σε αυτή τη θέση. Η συνειδητοποίηση της τυχαιότητας και η θετικά προσδιορισμένη αντίληψη για τους πρόσφυγες οδηγεί μέσω της ενσυναίσθησης στη δημιουργία εσωτερικού κινήτρου και στην ανάγκη για παρέμβαση και παροχή βοήθειας.

Επίσης, ένα ακόμη στοιχείο που συνδέεται με τα κίνητρα και την δημιουργία της επιθυμίας είναι ορισμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των διαμεσολαβητών. Η ευαισθησία, η αντοχή, η επιμονή, η υπομονή, η γνήσια περιέργεια, το αίσθημα δικαίου, η ανάγκη για αλληλεγγύη, η έμπνευση και το όραμα, η ειλικρινής στάση και συνειδητή επιθυμία για εργασία στο πεδίο, καθώς και η αγάπη για τους ανθρώπους στους οποίους απευθύνεται η διδασκαλία, διακρίνει όλους τους διαμεσολαβητές που έδωσαν συνέντευξη.

«Το να είναι κάπως συνειδητό το γιατί θέλει να ασχοληθεί. Να έχει μία αίσθηση μέσα του δικαίου για τον κόσμο, έναν ιδεαλισμό. Δεν μπορεί να μην τον έχει ένας άνθρωπος που ασχολείται με κάτι τέτοιο, δεν μπορεί να είναι, για μένα, στεγνά κυνικός ή τεχνοκρατικός στη νοοτροπία για να κάνει κάτι τέτοιο. Δεν νομίζω ότι μπορεί» Σ3

Τα κίνητρα συμμετοχής προϋποθέτουν την παρατήρηση του εξωτερικού περιβάλλοντος, την ενημέρωση και την ευαισθητοποίηση για ζητήματα που δεν αποτελούν μέρος και δεν επηρεάζουν άμεσα την προσωπική εμπειρία του καθένα και της καθεμίας. Ειδικότερα, η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων έδειξε ότι κίνητρα δραστηριοποίησης φαίνεται να δημιουργεί στους διαμεσολαβητές η κριτική παρατήρηση της σκληρής πραγματικότητας που βιώνουν οι πρόσφυγες. Η παρατήρηση του πόνου του Άλλου

δημιουργεί συγκίνηση, η οποία συνδέεται με την κινητοποίηση ακόμη και από ετυμολογική σκοπιά, αφού φέρει την έννοια της κίνησης: σύν (συγ-) + κινῶ. Η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων δείχνει ότι η δική τους επιθυμία για προσφορά στο πεδίο βασίζεται στη συνειδητοποίηση της ανάγκης του αβοήθητου Άλλου, όπως φαίνεται στην αναφορά της Σ2:

«Είχα προσωπικά κίνητρα στο να διδάξω μουσική σε παιδιά γενικά, αυτό... Το επιπλέον προσωπικό κίνητρο ήταν ότι τα παιδιά αυτά θεωρούσα ότι έχουν μεγάλη ανάγκη να δεχθούν ερεθίσματα, να είναι σε ένα πλαίσιο, να είναι σε μία ομάδα...»

Μέσα από την παρατήρηση του περιβάλλοντος και κοινωνικών φαινομένων, όπως ρατσισμός, τεράστιες προσφυγικές ροές και αντίξορες συνθήκες διαβίωσης των προσφύγων, οι διαμεσολαβητές απέκτησαν την επιθυμία και να συνεισφέρουν κοινωνικά εκεί που υπάρχει ανάγκη. Αναζητώντας τρόπους να συμβάλλουν με οποιοδήποτε τρόπο, επιστράτευαν τις γνώσεις και τα εργαλεία που έχουν, δηλαδή τη μουσική ή/και το χορό:

«...εγώ είμαι στο νησί και τι θα μπορούσα να προσφέρω; Τα εργαλεία μου ποια είναι; Είναι η μουσική πρωτίστως. Οπότε γιατί να μη δημιουργήσουμε, λοιπόν, ένα παράρτημα της διαπολιτισμικής χορωδίας της Αθήνας, της Polyrhonica, όπου εγώ ήμουν δασκάλα, που σταθερά να ενσωματώνει τα προσφυγόπουλα;» Σ3

«Δεν μπορούσα να σκεφτώ κάτι άλλο. Απλά, ήξερα μουσική και χορό και τους έκανα μουσική και χορό» Σ4

Οι ιδεολογίες και οι πολιτικές θέσεις αποτελούν ένα ακόμη στοιχείο που μπορεί να πυροδοτήσει επιθυμία δραστηριοποίησης στο πεδίο. Όσον αφορά τις περιπτώσεις των Σ3 και Σ4, οι αναφορές τους δείχνουν ότι είναι ενημερωμένες σε σχέση με το διεθνές δίκαιο και τις σχετικές συμβάσεις για τα δικαιώματα του ανθρώπου, τις οποίες φαίνεται να ενστερνίζονται. Επιπρόσθετα, η Σ3 αναφέρεται στην ανάγκη για αίσθημα δικαίου, όραμα και ιδεαλισμό, ενώ η Σ4 στην ανάγκη για αλληλεγγύη και αναζήτηση της πολιτικής ταυτότητας.

«Το όραμα δηλαδή. Τι στοχεύεις, τι θα κάνεις μ' αυτό. Το κάνεις από φιλανθρωπία; Γιατί, όντως μέσα σου έχεις μία έφεση ότι αξίζουν, δικαιωματικά, όλα τα παιδιά την ίδια εκπαίδευση, την ίδια διδασκαλία» Σ3

Φαίνεται ότι σε αυτές τις περιπτώσεις, οι πολιτικές θέσεις εξελίσσονται σε πολιτικές στάσεις και στη συνέχεια οδηγούν σε πράξη. Χαρακτηριστική είναι η αναφορά της Σ4, η οποία βασίζει τα κίνητρα δραστηριοποίησής της στο πεδίο στις πολιτικές ιδέες που την εκφράζουν. Επιπρόσθετα, ο τρόπος έκφρασης των Σ3 και Σ4 σε α' πληθυντικό υποδηλώνει ότι φέρουν μια αίσθηση συλλογικότητας, όπως φαίνεται στα παρακάτω αποσπάσματα:

«Σίγουρα έχω παραστεί σε διάφορα [σεμινάρια], ειδικά στη Μυτιλήνη από το 2015 μας αφορούσε πάρα πολύ το ζήτημα» Σ3

«Με ώθησε να δεχτώ [την πρόταση για ενασχόληση στο πεδίο] η πολιτική μου στάση και θέση... Δηλαδή, ήταν φυσικό να γίνει, δεν το σκέφτηκα» Σ4

Χαρακτηριστικό είναι ότι όλοι οι διαμεσολαβητές που συμμετείχαν στην έρευνα, όταν ερωτώνται πως βρέθηκαν στο πεδίο εκπαίδευσης προσφύγων, αναφέρουν αρχικά ότι αυτό συνέβη τυχαία. Ωστόσο, στη συνέχεια, συνειδητοποιούν, στην πορεία της συνέντευξης, ότι είχαν προσωπικά κίνητρα ενασχόλησης με προγράμματα μουσικής ή/και χορού που απευθύνονται στον ανήλικο προσφυγικό πληθυσμό και τους ενδιέφερε να συμβάλλουν με κάποιον τρόπο στον εν λόγω τομέα.

Πέρα από τα κίνητρα δραστηριοποίησης στο πεδίο, σημαντικό στοιχείο αποτελούν και τα κίνητρα παραμονής στο πεδίο, παρά τις δυσκολίες. Όπως περιγράφεται σε προηγούμενη υποκατηγορία, οι διαμεσολαβητές αντιμετώπισαν δύσκολες συναισθηματικές και ψυχικές καταστάσεις, τις οποίες όμως υπέμειναν ώστε να μπορέσουν να συνεχίσουν τη δράση τους. Χαρακτηριστικά, η Σ4 αναφέρει ότι πολλές φορές σκέφτηκε να διακόψει τη δράση της στο πεδίο, όμως κάθε φορά επέστρεφε. Παρότι στην περίπτωση της Σ4 φαίνεται να έχει επέλθει μια κούραση όσο αφορά την ενασχόλησή της στο πεδίο, η ίδια επισημαίνει

ότι τα κίνητρα δραστηριοποίησής της γίνονται εντονότερα όταν υπάρχει μεγάλη κοινωνική ανάγκη.

Επιπρόσθετα, οι δύο διαμεσολαβητές επισημαίνουν την προσωπική ανάπτυξη που οι ίδιοι διαπιστώνουν στους εαυτούς τους εργαζόμενοι στο πεδίο. Διαπιστώνεται, λοιπόν, ότι σε ορισμένες περιπτώσεις μέσα από τη διαδικασία του αναστοχασμού και προσδιορισμού της επιθυμίας, τα κίνητρα παραμονής ισχυροποιούνται.

3.4.2.β. Κίνητρα συμμετοχής των ανήλικων προσφύγων

Στην εν λόγω κατηγορία παρουσιάζονται τα κίνητρα συμμετοχής των ανήλικων προσφύγων στις δραστηριότητες μουσικής ή/και χορού, όπως παρουσιάζονται από την οπτική των συμμετεχόντων στην έρευνα. Όσον αφορά τους μαθητές, η έννοια της ανάγκης ή της επιθυμίας αναφέρεται στην επιθυμία για την ένταξη σε μια ομάδα (ανήκειν), επιθυμία για δραστηριοποίηση και μάθηση. Η ανάπτυξη της επιθυμίας για μάθηση αξιολογείται ως πολύ σημαντική από όλους τους συμμετέχοντες. Πιο συγκεκριμένα, η εν λόγω επιθυμία τίθεται ως βασικός σκοπός της εκπαίδευσης, σημαντικότερος από τη γνωστική ανάπτυξη και συνδέεται με την καλλιέργεια ενδογενών κινήτρων.

Στην έννοια της επιθυμίας ή της ανάγκης έχουν αναφερθεί όλοι/όλες οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες στην έρευνα, οι οποίοι αναγνωρίζουν την ιδιαίτερη ανάγκη αυτών των παιδιών να δεχθούν ερεθίσματα, έτσι ώστε να επανακτήσουν την επιθυμία για μάθηση. Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες στην έρευνα, η αγάπη και η γνήσια περιέργεια για γνώση και μάθηση ενυπάρχει σε κάθε παιδί. Στην περίπτωση των προσφύγων, όμως, δύο από τους συνεντευξιζόμενους επισημαίνουν ότι μπορεί να καταστέλλεται λόγω της σκληρής πραγματικότητας, την οποία βιώνουν. Αυτό γίνεται φανερό από τα λεγόμενα του Σ1, ο οποίος υπενθυμίζει ότι οι αγχογόνες εμπειρίες των ανήλικων προσφύγων, καθώς και οι αναξιοπρεπείς συνθήκες διαβίωσής τους, μπορεί να αποτελέσουν εμπόδιο στην ανάπτυξη της επιθυμίας για μάθηση:

«Όλη αυτή η μετακίνηση, η συνθήκη, η απόρριψη, η δυσκολία της επιβίωσης, η αγωνία για το αύριο, το άγνωστο... είναι μία αγωνία. Ένα άγχος, δηλαδή, μία πραγματικότητα πολύ σκληρή που δεν αφήνει να δειχθούν άλλα ζητήματα, όπως η γνώση, η επιθυμία, η τέχνη, όλα αυτά τα συμβολικά...Σε πολλές περιπτώσεις δεν υπάρχει καμία επιθυμία... Κι όμως, εάν κανείς επιμένει, ακόμη και σε αυτές τις ακραίες περιπτώσεις, μπορούν να υπάρχουν μικρές χαραμάδες φωτός ή αμυδρές ακτίνες που να είναι ακτίνες επιθυμίας. Αν πιαστεί κανείς από αυτό μπορεί να ξετυλίξει και κουβάρι ακόμη»

Επιπρόσθετα, η δημιουργία σχέσης και σύνδεσης ανάμεσα στα μέλη της ομάδας και η αίσθηση του ανήκειν σε αυτήν αναφέρεται από όλους τους συμμετέχοντες και φαίνεται να αποτελεί βασικό στόχο για τους διαμεσολαβητές, αλλά και βασικό κίνητρο συμμετοχής για τους μαθητές. Τόσο οι υγιείς σχέσεις εμπιστοσύνης ανάμεσα στους διαμεσολαβητές και τους μαθητές, όσο και οι δεσμοί και οι αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα παιδιά της ομάδας φαίνεται να κινητοποιούν τους πρόσφυγες να συμμετέχουν πιο ένθερμα στις δραστηριότητες μουσικής και χορού.

Σύμφωνα με την Σ3, επιπλέον κίνητρα για τους μαθητές μπορούν να αποτελέσει η αίσθηση της επιτυχίας μέσα από την ερμηνεία ενός ρεπερτορίου που ανταποκρίνεται στο επίπεδό τους αλλά αποτελεί ταυτόχρονα πρόκληση για αυτούς. Σε αντίθετη κατεύθυνση, η Σ4 επιλέγει τη δημιουργικότητα έναντι του έτοιμου ρεπερτορίου, πιστεύοντας ότι κινητοποιεί πιο βαθιά τους πρόσφυγες.

Η αίσθηση της επιτυχίας ενισχύεται ακόμα περισσότερο όταν συμμετέχουν σε κάτι σημαντικό για την ευρύτερη κοινότητα. Για αυτό είναι σημαντική η συμμετοχή σε παρουσιάσεις και παραστάσεις. Οι διαμεσολαβητές διευκρινίζουν ότι έχει μεγάλη σημασία ο τρόπος διοργάνωσης της παράστασης και η πορεία μέχρι την πραγματοποίησή της. Πρέπει να γίνουν με απόλυτο σεβασμό στο δικαίωμα της συμμετοχής κάθε παιδιού. Σύμφωνα με τη Σ3 η παρουσίαση/παράσταση αποτελεί τρόπο σύνδεσης με το οικείο ευρύτερο περιβάλλον και με την κυρίαρχη ομάδα και για αυτό συμβάλει στην ανάπτυξη αυτοπεποίθησης:

«Και το περιμένουν όλα τα παιδιά, πολύ [το να κάνουν παρουσίαση]. Έχει σημασία πολύ μεγάλη. Είναι ο τρόπος σύνδεσής τους με τους φίλους τους, τους γονείς τους. Για μένα υπάρχει ένας βαθμός μικρής ντίβας μέσα σε κάθε παιδί (γέλιο) που θέλει να δείξει αυτό που μπορεί να κάνει. Και είναι περήφανα για αυτό που μπορούν να κάνουν, να τραγουδήσουν, να παίξουν όργανα. Θέλουν να το μεταδώσουν αυτό με την πρώτη ευκαιρία. Τους αρέσει πολύ. Ακόμη και στις ανοιχτές πρόβες –κάνουμε ανοιχτές πρόβες και τους αρέσει πολύ»

Από την ανάλυση διαπιστώνεται, επίσης, ότι η ενίσχυση της επιθυμίας των μαθητών για μάθηση συνδέεται με ορισμένα προσωπικά χαρακτηριστικά των διαμεσολαβητών, όπως η προσωπικότητα, οι στάσεις-συμπεριφορές. Συγκεκριμένα η αντιμετώπιση των μαθητών χωρίς προκαταλήψεις, η επιμονή, η υπομονή, η αποδοχή, η ενσυναίσθηση, η σταθερότητα και η συνέπεια μπορούν να ενισχύσουν την κινητοποίηση και συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης, όπως φαίνεται στα παρακάτω αποσπάσματα:

«Το να κρατάς μία τρομπέτα ή να κρατάς ένα βιολί, είναι ένα δέλεαρ. Από εκεί και πέρα δεν είναι ούτε η τρομπέτα ούτε το βιολί, είναι ο άνθρωπος που το κρατάει, είναι ο δάσκαλος, είναι η προσωπικότητα του δασκάλου που θα κερδίσει τελικά αυτό το παιδί για να μπει στην περιπέτεια της δημιουργίας. Αρχικά, θα το κεντρίσει το βιολί, θα το κεντρίσει το μουσικό όργανο, η μουσική, το τραγούδι, αλλά στη συνέχεια θα το κρατήσει η προσωπικότητα του δασκάλου. Πιο πολλά έχει να μάθει από την προσωπικότητα του δασκάλου, παρά από την διδασκαλία του δασκάλου. Ο Umberto Eco, νομίζω, έλεγε ότι οι μαθητές μαθαίνουν, όταν ο δάσκαλος σταματάει να διδάσκει» Σ1

«Με τα χρόνια καταλαβαίνω μία συνέπεια και σταθερότητα δικιά μας. Το γεγονός ότι κάπως μας νιώθουνε μόνιμα εκεί, δηλαδή δεν ακυρώνονται πρόβες έτσι με την πρώτη ευκαιρία, είναι πολύ σπάνιο ας πούμε. Να υπάρχει μια σταθερότητα» Σ3

Στο σύνολό τους οι διαμεσολαβητές υποστηρίζουν ότι τρόποι μάθησης ποικίλουν για τον καθένα και τη καθεμία μαθήτριά. Επίσης, επισημαίνουν ότι για αυτό το λόγο, οι μαθητές κινητοποιούνται να συμμετέχουν πιο ένθερμα σε ένα πλαίσιο ελευθερίας, όπου οι

διαμεσολαβητές δεν παίρνουν το ρόλο του παντογνώστη απέναντι στο μαθητή, αλλά τον αντιμετωπίζουν ως ένα ελεύθερο υποκείμενο με ξεχωριστές ανάγκες, επιθυμίες και προσωπικότητα. Αξίζει να σημειωθεί ότι 2 από τους συμμετέχοντες στην έρευνα δηλώνουν αρχικά ότι δε θα μπορούσαν να γνωρίζουν τους λόγους κινητοποίησης των προσφυγόπαιδων στις δραστηριότητες μουσικής και χορού, γεγονός που συνάδει με την προσέγγιση των μαθητών ως μοναδικές περιπτώσεις ανθρώπου. Η Σ4 αναφέρει χαρακτηριστικά:

«Δεν ξέρω τι τους κινητοποιεί. Αυτό μάλλον μόνο ένας πρόσφυγας μπορεί να το απαντήσει, το γιατί έρχεται και συμμετέχει σε όλα αυτά τα πράγματα. Δεν ξέρω. Νομίζω για πάρα πολλούς [λόγους], άλλοι για τον έναν λόγο, άλλοι για τον άλλο, άλλοι για να κάνουν σχέσεις, άλλοι γιατί βαριούνται. Δεν ξέρω. Νομίζω ότι είναι χιλιάδες λόγοι... Και αυτό έχει να κάνει και με την ανάγκη που έχει ο άλλος, δηλαδή μπορεί να υπήρχε τεράστια ανάγκη ή μπορεί να κατάλαβα εγώ αυτήν την ανάγκη και να έκανα κάτι»

Η γέννηση της επιθυμίας αξιολογείται, όπως είδαμε, ως πολύ σημαντική για τη εκπαιδευτική διαδικασία. Παρατηρείται ότι μέσα από την αλληλεπίδραση διαμεσολαβητών-μαθητών, η επιθυμία των πρώτων μπορεί να ενισχύσει την επιθυμία των δεύτερων. Κατά τον Σ1, η σχέση διαμεσολαβητή-μαθητή αποτελεί μια ανταλλαγή και αλληλεπίδραση επιθυμιών. Γενικά, η γνήσια επιθυμία των διαμεσολαβητών οδηγεί σε ειλικρινείς στάσεις και επηρεάζει θετικά την ανταπόκριση των μαθητών, τη οικοδόμηση αληθινών δεσμών και τη συνολική μάθηση.

Από την ανάλυση διαπιστώνεται, ακόμη, ότι παρότι τα διδακτικά μέσα μπορούν να οδηγήσουν στη θετική ανταπόκριση των προσφύγων κατά την πρώτη προσέγγιση, η σχέση και η σύνδεση, τα χαρακτηριστικά του πλαισίου, τα στοιχεία της προσωπικότητάς και οι στάσεις των διαμεσολαβητών θα είναι αυτά που τελικά θα οδηγήσουν τους ανήλικες πρόσφυγες να αποκτήσουν γνήσια κίνητρα συμμετοχής.

4.4.3. Η περιπέτεια της συνάντησης

Η υποκατηγορία αυτή αφορά στη σχέση ανάμεσα στο διαμεσολαβητή και τους/τις μαθητές/μαθήτριες, με εστίαση στη στάση των διαμεσολαβητών απέναντι στους μαθητές τους και στον τρόπο που τους αντιμετωπίζουν και αντίστροφα. Σύμφωνα με την ανάλυση των δεδομένων οι διαμεσολαβητές αξιολογούν τη σχέση αυτή ως ιδιαίτερα σημαντική. Για το λόγο αυτό και διαμορφώνουν τη μέθοδο, το περιεχόμενο και το υλικό της διδασκαλίας τους ανάλογα με στόχο τη φροντίδα και την ενίσχυσή της. Την ίδια στιγμή διαπιστώνουν ότι πρόκειται για ένα δύσκολο εγχείρημα, για μια ενδιαφέρουσα «περιπέτεια», όπως την ονομάζει ο Σ1. Κατά την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων διακρίθηκαν τα ακόλουθα επίπεδα ανάλυσης:

4.4.3.α. Αντιμετώπιση/προσέγγιση των μαθητών

Σημαντική έννοια στη σχέση διαμεσολαβητών-μαθητών αποτελεί η αντιμετώπιση/προσέγγιση των μαθητών, η οποία αποτελεί μια πρακτική εκδήλωση των αντιλήψεων που φέρουν για τους πρόσφυγες μαθητές. Οι διαμεσολαβητές αντιμετωπίζουν τους πρόσφυγες μαθητές εξατομικευμένα αναγνωρίζοντας τη διαφορετικότητα και την ευαλωτότητά τους. Κατανοούν ότι έχουν διαφορετικές και έντονες ανάγκες, οι οποίες διαμορφώνουν τις επιθυμίες τους. Λαμβάνουν υπόψη τα χαρακτηριστικά της προσφυγικής ιδιότητας, αλλά παρόλα αυτά αντιμετωπίζουν τον μαθητή/μαθήτρια πρόσφυγα όπως θα αντιμετώπιζαν κάθε άλλο. Ο τρόπος αντίληψης και αντιμετώπισης των μαθητών από τους διαμεσολαβητές αντανακλάται στη διδασκαλία τους και συνδέεται επίσης με την ολιστική προσέγγιση της μάθησης. Οι διαμεσολαβητές φαίνεται να αξιοποιούν, όπου είναι απαραίτητο, τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, αναγνωρίζοντας τη διαφορετικότητα ως πλούτο και όχι ως πρόβλημα και ενισχύοντας κάθε μορφή σχέσης και αλληλεπίδρασης, όπως φαίνεται στα παρακάτω αποσπάσματα:

«Ο πλούτος είναι μέσα στην ορχήστρα, είναι τα άτομα που είναι μέσα στην ορχήστρα» Σ1

«...Το holistic development, δηλαδή να αντιμετωπίζουμε τα παιδιά ως προσωπικότητες συνολικά και να φροντίζουμε να νιώθουν καλά στο μάθημα» Σ2

«[Πολύ σημαντικό στη διδασκαλία] είναι ο άνθρωπος που έχεις απέναντί σου, ο μαθητής που έχεις απέναντί σου, ο οποίος έχει μεν κάποιες γενικές ανάγκες -να καλλιεργήσει την ψυχή του ας πούμε- αλλά έχει και ηθικές ανάγκες, του πώς θα το κάνει αυτό, με ποιο τρόπο. Άρα για μένα η διδασκαλία είναι εξατομικευμένη πάντα, παρόλη τη γενική της κατεύθυνση» Σ3

Η ελεύθερη βούληση των μαθητών και η διαχείρισή της τονίζεται ιδιαίτερα από τους διαμεσολαβητές. Παράλληλα, επισημαίνεται η δυσκολία που αντιμετωπίζουν προκειμένου να κρατήσουν αυτή την ποιότητα συνάντησης στη σχέση τους με τα παιδιά πρόσφυγες:

«Και για να το καταφέρει κανείς αυτό [την ευημερία των μαθητών]- πρέπει να αντιμετωπίσει τους άλλους, είτε είναι παιδιά, είτε ενήλικες, ως ελεύθερα υποκείμενα. Ελεύθερο υποκείμενο σημαίνει ότι είναι άγνωστος ο άλλος» Σ1

«Προσωπικά θεωρώ ότι εκπαιδευτής, εκπαιδευτικός ή επιμορφωτής δεν έχει το δικαίωμα να σπρώξει κάποιον σε μία ανοιχτή πόρτα ή να τον τραβήξει μέσα. Η εκπαίδευση είναι κάτι που ανοίγει πόρτες για μένα και αφήνει τον άνθρωπο ελεύθερο να αποφασίσει προς τα ποια πλευρά θα πάει» Σ4

Σύμφωνα με τους διαμεσολαβητές, η ελευθερία των μαθητών έγκειται στη δυνατότητα να επιλέγουν τους δικούς τους δρόμους και διαδρομές. Αυτό μπορεί να συμβεί όταν η στάση των διαμεσολαβητών είναι απαλλαγμένη από a priori σκέψεις και υποθέσεις για τον Άλλον και όταν ακολουθείται μια μη καθοδηγητική στάση κατά τη διαδικασία της μάθησης. Αυτές είναι οι συνθήκες που σύμφωνα με τους διαμεσολαβητές βοηθούν την ανάπτυξη αληθινών σχέσεων, καθώς για να γνωρίσεις αληθινά τον άλλον χρειάζεται να αποφύγεις τις αβάσιμες υποθέσεις και να είσαι έτοιμος/έτοιμη να ανακαλύψεις σταδιακά τον Άλλον μέσα από την επαφή στην πορεία του χρόνου.

«Προσπατώ να κρατήσω την αίσθηση ότι δεν ξέρω ποιον έχω απέναντί μου. Ποτέ δεν ξέρω ποιον έχω απέναντί μου. Είναι μια περιπέτεια συνάντησης...Το καλύτερο που μπορώ να πω

στους νέους που ασχολούνται με την εκπαίδευση προσφύγων είναι να πάνε με όση καλύτερη διάθεση μπορούν και κρατήσουν την άγνοια ως οδηγό, ώστε να γνωρίσετε αληθινά τους άλλους. Όχι σε μια γενίκευση: έτσι είναι οι Σύριοι, έτσι είναι οι Παλαιστίνιοι, έτσι είναι οι Τούρκοι, έτσι οι Αφγανοί. Αλλά ότι κάθε ένας άνθρωπος που συναντάτε είναι κάτι άλλο, ένας άλλος άνθρωπος» Σ1

Όπως φαίνεται, άλλη μια δυσκολία ή εμπόδιο που διακρίνουν οι διαμεσολαβητές είναι η γενίκευση και τα κοινωνικά επιβεβλημένα στερεότυπα. Η αποφυγή γενικεύσεων και η καταπολέμηση των προκαταλήψεων αποτελεί ένα σημαντικό μέρος αυτής της περιπέτειας. Οι διαμεσολαβητές μιλούν για την προσωπική και ιδεολογική μάχη μέσα από αυτογνωσιακές διαδικασίες και μέσα από συνεχή στοχασμό και αναστοχασμό.

«Το τελευταίο διάστημα όσο το σκέφτομαι, νομίζω ότι αυτό είναι το πιο απλό, το πιο δύσκολο και το πιο σημαντικό: να συγκεντρωθεί κανείς ως προσωπικότητα έτσι ώστε να μπορεί να αντιμετωπίζει τον άλλον ως ελεύθερο υποκείμενο. Ενώ χωρίς προκαταλήψεις, είτε έτσι είτε αλλιώς και να του δίνει πάντα τη δυνατότητα να αναπτυχθεί στο αντικείμενο που έχει να διδάξει...Είναι αυτονόητο ότι είναι διαφορετικός, είναι αυτονόητο ότι είναι ίσος, αλλά [το] χωρίς προκατάληψη για τον άλλον όποιος και να είναι ο άλλος δεν είναι τόσο εύκολο [να το καταφέρει κανείς]. Είναι, νομίζω, αρκετά δύσκολο. Δηλαδή αυτό παλεύουμε καθημερινά οι δάσκαλοι: τις εσωτερικές μας προκαταλήψεις. Δεν το λέω μόνο σε επίπεδο ιδεολογικό, είναι και σε επίπεδο προσωπικό» Σ1

3.4.3.β. Επίδραση και αλληλεπίδραση

Οι διαμεσολαβητές αναγνωρίζουν την αλληλεπίδραση ως ένα ποιοτικό χαρακτηριστικό των σχέσεων, το οποίο οφείλουν να υποστηρίξουν και να διευκολύνουν. Επιπρόσθετα, αναγνωρίζουν το ρόλο της αλληλεπίδρασης στη μαθησιακή διαδικασία.

Τονίζεται δε ότι στην αληθινή αλληλεπίδραση, ο διαμεσολαβητής επιθυμεί την επίδραση στο άλλο υποκείμενο, αλλά ταυτόχρονα είναι έτοιμος να δεχτεί επίδραση από τον μαθητή του, όπως φαίνεται στο παρακάτω απόσπασμα:

«Η συνάντηση με το άλλο υποκείμενο γίνεται μέσα από το συμβολικό πλαίσιο της τέχνης. Συναντώντας το παιδί και παίζοντας μαζί του, συναντάς ένα ελεύθερο υποκείμενο και μπαίνει κανείς σε αυτήν την περιπέτεια να επιδράσει στο άλλο υποκείμενο και να δεχτεί και αυτό επίδραση, δηλαδή σε μια αληθινή αλληλεπίδραση...» Σ1

Όπως φαίνεται από την ανάλυση, οι συντονιστές θεωρούν ότι η ποιότητα της επίδρασης εξαρτάται, από τη στάση του διαμεσολαβητή, τις μεθόδους που χρησιμοποιεί, αλλά και από το εκάστοτε πλαίσιο. Το πλαίσιο, εκτός των άλλων, είναι ρυθμιστικός παράγοντας του χώρου και του χρόνου. Ο ασφαλής, επαρκής και ευχάριστος χώρος διευκολύνει την αλληλεπίδραση. Από την άλλη πλευρά, ο προσφερόμενος χρόνος, η συχνότητα των συναντήσεων και η κανονικότητά τους επηρεάζουν καθοριστικά την ποσότητα και την ποιότητα των ευκαιριών για αλληλεπίδραση. Η αλληλεπίδραση χρειάζεται χρόνο. Οι διαμεσολαβητές πιστεύουν ότι, όταν οι ίδιοι εκφράζονται ανοιχτά και με ειλικρίνεια, αφενός αλληλεπιδρούν με μεγαλύτερη γνησιότητα με τους μαθητές και αφετέρου λειτουργούν ως πρότυπα για τους μαθητές και την ομάδα.

Οι συντονιστές αναγνωρίζουν ότι η επίδραση των μαθητών και της συνολικής εμπειρίας στο πεδίο εκπαίδευσης προσφύγων μπορεί να είναι ιδιαίτερα έντονη και για τους ίδιους. Η εμπειρία στο πεδίο με το προσφυγικό πληθυσμό, οδηγεί σε ορισμένους προβληματισμούς, συνειδητοποιήσεις και επανεκτιμήσεις.

«Ναι, επανεκτίμησα και τις αξίες μου. Ξαφνικά ας πούμε πέρυσι για παράδειγμα που έκανα μετακόμιση και έφυγα μετά από είκοσι χρόνια από ένα σπίτι που αγαπούσα πολύ μου φάνηκε δύσκολο. Ξαφνικά, ανακάλεσα, έγινε μόνο του, τις εμπειρίες μου με τους πρόσφυγες/ “Τι λες! Θυμήσου με ποιους έχεις δουλέψει”... Και σκεφτόμουν ασυνείδητα μετά τη θητεία μου σε αυτό το χώρο ότι κάποιοι άνθρωποι δεν είχαν καν τη δυνατότητα να επιλέξουν τι θα πετάξουν και τι θα κρατήσουν. Πέταξαν τα πάντα για να επιβιώσουν... Αλλά σου βγαίνει κάτι, αυτή η βιωμένη εμπειρία που έχεις, αυτή η πραγματική εμπειρία που έχεις με αυτούς τους

ανθρώπους και έχεις έρθει κοντά τους. Και ξαφνικά, εκεί που δεν το περιμένεις, έρχεται κάτι και σου λέει “Κοίταξε να δεις, τι λες τώρα, για συμμαζέψου λίγο!”» Σ4

Οι διαμεσολαβητές τονίζουν ότι για να λειτουργήσει μια εποικοδομητική αλληλεπίδραση πρέπει να απαλλαγούν από την πιθανή επιθυμία να τους αποδεχθούν και να τους αγαπήσουν οι μαθητές τους. Πρέπει «να επιτρέψουν στη σχέση να γίνει» (Σ4), γιατί η ανάγκη για αναγνώριση μπορεί να οδηγήσει σε συναισθηματική απογοήτευση και να αποδειχθεί ανασταλτική για τη συνέχεια της δραστηριοποίησης στο πεδίο. Η ανάγκη για αποδοχή από την πλευρά των διαμεσολαβητών, μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος χωρίς ισορροπία και όρια.

«Αυτό που ήθελα να σας πω είναι ότι όταν ξεκίνησα –τα συνδέω τώρα– είχα πιο έντονα την ανάγκη να με αγαπήσουν τα παιδιά. Και αυτό είναι μεγάλη παγίδα. Μεγάλη παγίδα για το πλαίσιο. Δηλαδή αυτό που έζησα φέτος στο Σχιστό, εάν πήγαινα πριν από δύο χρόνια νομίζω ότι δε θα μπορούσα να ανταπεξέλθω. Πιστεύω θα μου ήταν πάρα πολύ δύσκολο, δε θα ήξερα πώς να το πλαισιώσω όλο αυτό λόγω της ανάγκης μου για αγάπη και αναγνώριση από τα παιδιά» Σ2

Οι διαμεσολαβητές τονίζουν επίσης την ανάγκη να μπει κανείς στην περιπέτεια της σχέσης χωρίς ιδεολογικά παραπετάσματα.

«Να προσπαθεί να δει τους ανθρώπους, όχι να ακούει τις σκέψεις του και το στόχο του και να μην βλέπει τίποτα. Να μπει στην περιπέτεια γυμνός, όχι με θώρακα την α' ή β' ή γ' ιδεολογία» Σ1

Η ρευστότητα του προσφυγικού πληθυσμού και η επακόλουθη αστάθεια της συμμετοχής των προσφυγόπαιδων στα κοινотικά προγράμματα μουσικής ή και χορού, αποτελεί πρόβλημα στην αλληλεπίδραση και την οικοδόμηση σχέσης. Επίσης, μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα ματαιώσεις και αποχωρισμούς ιδιαίτερα δυσάρεστους για τα παιδιά αλλά και για τους διαμεσολαβητές.

«Μου έχει τύχει. Στο Σκαραμαγκά ξαφνικά το Δεκέμβριο του 2019 άδειασε η τάξη μου. Και ήμασταν πολύ δεμένοι με τα παιδιά. Ερχόντουσαν στην ορχήστρα, ήταν προχωρημένοι. Δηλαδή είχαμε χτίσει πράγματα, σχέσεις, είχαμε χτίσει μαζί και... φύγανε. Τώρα το πάω στο δικό μου το βίωμα...» Σ2

«Και για αυτό στεναχωριόμουν πολλές φορές που πηγαίναμε κάπου, σε μία δομή, σε μια ομάδα στο δρόμο και δεν είχαμε τη δυνατότητα να ξαναπάμε. Στεναχωριόμουν δε στεναχωριόμουν, πήγαινα. Αλλά εκεί πέρα πας και κάνεις τον amateur. Πήγαμε, περάσαμε καλά... και μετά, τι; Τι σου έμεινε εσένα, τι έμεινε σε αυτούς; Τι αλλαγή του έκανες μέσα του; Άλλες πάλι φορές πήγαινες σε μια τακτική συνάντηση και κάποια παιδιά είχαν φύγει χωρίς να έχετε την ευκαιρία του αποχαιρετισμού. Είχαν έρθει καινούρια. Εστίαζες σε αυτά. Τα άλλα τα ξέχναγες, η στενοχώρια υποχωρούσε κάτω από την ανάγκη να υποδεχτείς τα καινούρια παιδιά, να τα δεις στα μάτια» Σ4

Ένα πρόβλημα που αντιμετώπισαν οι συντονιστές ήταν η περιστασιακή, αλλά έντονη ενίοτε εκδήλωση παραβατικών συμπεριφορών. Η εμφάνισή τους διατάραζε την αλληλεπίδραση και η αντιμετώπισή τους ήταν δυσκολότερη από αυτές που εκδηλώνονται σε ένα τυπικό πλαίσιο μάθησης. Τα συναισθήματα ήταν ποικίλα και η οριοθέτηση, η σταθερή στάση, η ανοιχτότητα και η αγάπη δεν ήταν πάντοτε μια εύκολη συνθήκη.

Η σχέση και αλληλεπίδραση μεταξύ διαμεσολαβητή-μαθητή πολλές φορές επηρεάζεται από προκαταλήψεις που οι πρόσφυγες φέρουν ή από ένα διάχυτο θυμό που τους διακατέχει λόγω της δυσμενούς κατάστασή τους. Χαρακτηριστική είναι η αναφορά της Σ4:

«...δηλαδή, μπορεί τη μία φορά να σου λέγανε «α, τι ωραία!» και να έβλεπες τη χαρά και την ικανοποίηση στο πρόσωπό τους όταν τελείωνε η συνεδρία, αλλά την επόμενη φορά που πήγαινες να τραγουδήσεις και να παίζετε μουσική μαζί, εκεί που περιμένες ότι θα σε περιμένουν με ανοιχτές αγκάλες, σε περιμένανε πολύ θυμωμένοι και δεν θέλανε να κάνουν τίποτα. Ένοιωσα πολλές φορές ότι για αυτούς αντιπροσώπευα μια δυτική, ντυμένη με καθαρά

καινούρια ρούχα, μεσήλικη γυναίκα... που έχει ζήσει καλά. Μια καλοζωισμένη. Αυτό φαινόταν και μπορούσε ακόμη και να τους θυμώσει μερικές φορές. Αυτό δεν ήταν δυνατό να μην επηρεάσει και τη δική μου συναισθηματική κατάσταση και φυσικά την αλληλεπίδρασή μας που πάλευα να κρατήσω ανοιχτή με τη μουσική»

Οι διαμεσολαβητές συμφωνούν ότι η αυτογνωσιακή διαδικασία του αναστοχασμού μπορεί να αποδειχθεί ιδιαίτερα ωφέλιμη για την αλληλεπίδραση και τη σχέση. Η διαδικασία αυτή δίνει χρόνο επεξεργασίας της εμπειρίας και στις δύο πλευρές, οι οποίες δεν είναι πάντα σε θέση να ερμηνεύουν και να κατανοούν τα νοήματα της εμπειρίας κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας:

«Μπορεί να μην το καταλάβει ο δάσκαλος την ώρα που συμβαίνει. Για αυτό υπάρχει ο αναστοχασμός, για αυτό υπάρχει το τετράδιο που σημειώνει συνεχώς ο δάσκαλος, ώστε να έχει την ευκαιρία, έστω και εκ των υστέρων, να δει τι συμβαίνει σε ψυχικό επίπεδο ανάμεσα σε αυτόν και τους μαθητές του...» Σ1

«Έβλεπες τα παιδιά να ζωγραφίζουν και ανεξάρτητα με το τι έφτιαχναν και ένοιωθες ότι ξαναζούσαν τη μουσική και κινητική εμπειρία, τη συνεργασία, τους τσακωμούς, τις εντάσεις, την παρουσίαση στην ολομέλεια» Σ4

4.4.4. Αναστοχασμός

Η ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε τη σημαντικότητα της δράσης του αναστοχασμού. Οι διαμεσολαβητές αναφέρθηκαν στον προσωπικό τους αναστοχασμό, ο οποίος μπορούσε να πραγματοποιηθεί είτε ατομικά, με τη βοήθεια ποικίλων τεχνικών, είτε ομαδικά μέσα από συζητήσεις και ανταλλαγές εμπειριών με συναδέλφους και συνεργάτες. Φαίνεται ότι και οι δύο τρόποι ήταν ωφέλιμοι, καθένας με διαφορετικό τρόπο. Ο αναστοχασμός οδηγεί στην εύρεση διεξόδων και λύσεων απέναντι στις δυσκολίες μέσα από την αποδοχή και την επίγνωση του εαυτού και του Άλλου και μέσα από το μοίρασμα κοινών εμπειριών.

«Όταν ήμουν νέος, λοιπόν, η πρώτη μου επαφή με τα παιδιά τα μουσουλμανόπαιδα ήταν δύσκολη...δεν ξέρω τι συνέβη και βρέθηκα να εργάζομαι με τουρκόφωνους στην Ξάνθη. Δηλαδή, ο εχθρός που ήταν οι Τούρκοι αργότερα ήταν μαθητές μου. Βέβαια, έπρεπε να το επεξεργαστώ αυτό, ώστε κι εγώ με τη σειρά μου να μπορώ να το μετουσιώσω. Το τραύμα, την πληγή να μπορέσω να τη φέρω σε ένα άλλο πεδίο, δηλαδή στη δημιουργία... Δηλαδή έπρεπε να με βάλεις σε μία επερώτηση «τι κάνω εδώ, γιατί το κάνω» και λοιπά. Να επεξεργαστώ τις δικές μου συγκρούσεις. Και να είναι προς όφελος και εμού –να μπορέσω δηλαδή να ζήσω με αυτό και να το κάνω κάτι χρήσιμο, αλλά και ταυτόχρονα να είναι επωφελές και για τα παιδιά που συναντώ... Οπότε όπως βλέπετε γυρνάω προσπαθώντας να διορθώσω. Αλλά εκ των υστέρων το λέω, έτσι; Δεν ήταν σκοπός μου αυτό. Εκ των υστέρων συνειδητοποιώ ότι ασυνείδητα βρίσκομαι σε μία τροχιά που σχετίζεται με την ιστορία μου» Σ1

Μία πρακτική που χρησιμοποιούν είτε τακτικά είτε περιστασιακά οι διαμεσολαβητές που έλαβαν μέρος στην έρευνα είναι η διατήρηση ημερολογίου. Η καταγραφή σκέψεων αποτελεί ιδιαίτερα βοηθητική διαδικασία που συμβάλλει στην προσωπική ενημερότητα, αλλά και στην έμπνευση. Από την άλλη πλευρά, μέσα από τον αναστοχασμό οι διαμεσολαβητές κατανοούσαν τις αδυναμίες τους και τις ανάγκες τους για αναζήτηση και επιμόρφωση.

«Η εμπειρία με ώθησε να διαβάσω περισσότερο βιβλία σε σχέση με τη μουσική κοινότητα, σε σχέση με τις ευάλωτες ομάδες. Βρήκα βιβλία τα οποία δείχνουν παραδείγματα έμπρακτα, ένας κόσμος άνοιξε μπροστά μου» Σ3

Η ανάλυση αναδεικνύει την ομαδική αναστοχαστική διαδικασία μέσω συζητήσεων και ανταλλαγών ως μια εξίσου πολύτιμη διαδικασία. Ιδιαίτερη σημασία φαίνεται να έχει το μοίρασμα δυσκολιών και εμπειριών. Φαίνεται, επίσης, οι διαμεσολαβητές να θεωρούν τη διαδικασία επικοινωνιακότερη, όταν έχει προηγηθεί ατομικός αναστοχασμός. Γίνεται επίσης αναφορά στον αναστοχασμό υπό τη μορφή επαγγελματικής εποπτείας. Οι

διαμεσολαβητές αναγνωρίζουν την αξία αυτής της πρακτικής, η οποία σπάνια προσφέρεται στο χώρο της εκπαίδευσης προσφύγων.

«Κυρίως ο επόπτης, ο σύμβουλος δεν έχει να συμβουλέψει όσο να ακούσει, να νοιαστεί για τους δασκάλους. Νομίζω ότι με το που είσαι εκεί και ακούσεις το πρόβλημα, ο δάσκαλος ήδη το έχει λύσει. Μπορεί να φαίνεται λίγο μαγικό, αλλά πρέπει να ακούσεις με καθαρά αυτιά. Να συζητήσεις. Κάθε φορά είναι κάτι άλλο, γιατί κάθε φορά αφορά σε έναν άλλο άνθρωπο, σε μια ιδιαίτερη συνθήκη. Με το που συζητάμε κάτι «το τάδε παιδί είναι πολύ κλειστό και σκέφτομαι πως θα το κάνω» ή «το δείνα παιδί είναι πολύ ζωηρό και δεν ξέρω πως να το...», δεν χρειάζεται να πω πολλά ή δεν χρειάζεται να συμβουλέψω κάτι συγκεκριμένο... [Ο δάσκαλος] έχει μιλήσει γι' αυτό, οπότε αμέσως τα λόγια φέρνουνε λύσεις, φέρνουνε ένα προχώρημα» Σ1

«Και για αυτό θεωρώ πολύ σημαντική την εποπτεία. Δηλαδή, αν εγώ δεν είχα την προσωπική μου μέντορα και φίλη να με εποπτεύει σε όλα αυτά και να της τα ζητήματα που με απασχολούσαν και να μου τα εξηγεί ή να με βοηθά να τα δω και από άλλη οπτική, δεν θα τα είχα καταφέρει. Νομίζω ότι δεν έφτανε η διάθεσή μου να εμπλακώ, ούτε οι μουσικοχορευτικές μου γνώσεις, ούτε καν οι χοροθεραπευτικές. Οι πρόσφυγες είναι ένα ξεχωριστό ζήτημα και όταν το φαινόμενο είναι οξύ, τα πράγματα είναι πολύ δύσκολα» Σ4

Οι διαμεσολαβητές αναγνωρίζουν, επίσης, αναστοχαστική λειτουργία στις ευκαιρίες για επιμόρφωση, όπως σεμινάρια, ημερίδες και συνέδρια που παρακολουθηθούν αφού ήδη έχουν αποκτήσει κάποια εμπειρία στο πεδίο.

4.5. Εμπειρία στο πεδίο

Η συγκεκριμένη κατηγορία δημιουργήθηκε για να συμπεριλάβει εμπειρίες αποκτημένες στο πεδίο, οι οποίες αφορούν βιωμένα συναισθήματα όπως και τη συνολική αποτίμηση της εμπειρίας.

4.5.1. Βιωμένα συναισθήματα

Η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων δείχνει ότι τα συναισθήματα των συντονιστών, τα οποία βίωναν στο πεδίο, παρουσιάζουν μεγάλη ποικιλία και εύρος ως προς τη διαβάθμιση της έντασής τους. Τα συναισθήματα των διαμεσολαβητών έχουν κάθε δυνατή απόχρωση και ορισμένες φορές είναι αντικρουόμενα. Επιπρόσθετα, διαπιστώνεται η επίδραση του χώρου και της χρονικής στιγμής στο συναισθηματικό είδος και στο φορτίο. Τέλος, μεγάλο ρόλο παίζουν οι αντιδράσεις των μαθητών.

«Δηλαδή ήταν τελείως διαφορετικά τα συναισθήματά μου το 2013 και 2014 και διαφορετικά τα συναισθήματά μου το 2016... Όταν δούλευα με τα μετανάστες και πρόσφυγες στο σχολείο ήταν διαφορετικά τα πράγματα, πολύ πιο ελεγχόμενα και μπορείς να πει κανείς ότι υπήρχε πολύ χαρά, υπήρχε «χαλαρός» θυμός γιατί μερικά ήταν πολύ άτακτα καμιά φορά... Αυτά που βιώνουμε ως δάσκαλοι. Από τη στιγμή που πας στα ξενοδοχεία και τους ξενώνες φιλοξενίας, τρως την πίκρα με το κουτάλι. Και είσαι εκεί πέρα και παλεύεις και βλέπεις κι άλλους και έρχονται... Μετά, ξαφνικά όταν πήγαμε στο δρόμο... στην πλατεία Βικτωρίας που κάποτε είχε γίνει ένα απέραντο ανοιχτό camp ή στον Πειραιά που τους αφήνανε έξω από τα καράβια, σχεδόν δεν ένοιωθες. Και πήγαμε εμείς εκεί πέρα με διάφορους άλλους παλαβούς από διάφορες οργανώσεις και κάναμε πρώτες βοήθειες με μουσική. Δίπλα μου θυμάμαι ήταν μια ομάδα κλόουν και κάποιες φορές έπαιζαν μαζί μας, άλλες φορές εμείς με αυτούς ή άλλοτε ξεχωρίζαμε. Αυτό ήταν κάτι τρομερό. Αλλά όταν βλέπεις αυτό το πράγμα, [ανθρώπους στοιβαγμένους στο δρόμο]...» Σ4

Το συναισθηματικό βίωμα διέφερε από διαμεσολαβητή σε διαμεσολαβητή. Κοινό σημείο είναι ο συναισθηματικός πλούτος της βιωμένης αίσθησης, οι έντονες διακυμάνσεις και η ποικιλία των συναισθημάτων. Επίσης, διαπιστώθηκε μια δυσκολία στη λεκτική αναφορά στο συναίσθημα, σαν να μην έφταναν οι λέξεις. Επίσης, πολλά συναισθήματα συνδέθηκαν άμεσα και έντονα με την επίτευξη ή μη των στόχων και με την συναισθηματική αντίδραση των μαθητών.

«Συναισθηματικά δεν ξέρω εάν με επηρεάζει. Ψυχικά, θα πω, ότι είναι κάτι, το οποίο συνεχώς με τροφοδοτεί» Σ1

«Όταν ένας άνθρωπος θυμώνει –γιατί εγώ υπήρξα θυμωμένη στο πεδίο- δεν ξέρεις με ποιον θυμώνεις και γενικώς θυμώνεις. Δηλαδή, θυμώνεις με την πολιτική της χώρας σου, με την Ευρώπη... με τι; Θυμώνεις όμως και με τους πρόσφυγες, θυμώνεις και με τους μουσουλμάνους... Γενικά, θυμώνεις... και δε θα πω ψέματα. Εγώ δεν ήμουν εργαζόμενη σε αυτό το χώρο. Δεν ήταν η κύρια δουλειά μου. Πολλά από αυτά που έκανα ήταν εθελοντικά. Οπότε πολλές φορές σκέφτηκα –και αυτό είναι ειλικρινές- ότι «εγώ γιατί υποβάλλω τον εαυτό μου σε αυτό το πράγμα;»... Δεν κρύβω ότι παίζανε πολλές φορές τέτοια πράγματα στο μυαλό μου. Δεν πήγα ποτέ με τρελή χαρά. Θα ήμουν ψεύτρα άμα το έλεγα. Πήγαινα όμως νμε απίστευτη επιθυμία» Σ4

Η απογοήτευση, ο θυμός, η στενοχώρια, η ματαίωση, όπως περιγράφεται από όλους τους συντονιστές, εναλλάσσονταν με μια αδιόρατη χαρά που κάποτε μεγάλωνε πολύ και μια ικανοποίηση που μπορούσε να προσφέρει την απαραίτητη κινητοποίηση. Η «βαριά» και «βίαιη» προσφυγική πραγματικότητα, όπως την χαρακτηρίζουν, είναι ένα περιβάλλον έντονων συναισθηματικών διακυμάνσεων που απαιτεί συναισθηματική διαχείριση. Ειδικά, η εστίαση στη μαθησιακή διαδικασία απαιτεί μια στοιχειώδη συναισθηματική ισορροπία, η οποία δεν είναι αυτονόητη σε ένα περιβάλλον συναισθηματικού κορεσμού, όπως είναι ο κόσμος των προσφύγων.

«...είναι καλό να σεβόμαστε λίγο την κούραση ή την συναισθηματική ανεπάρκεια κάποιες περιόδους της ζωής μας και να παίρνουμε λίγο απόσταση, χωρίς τύψεις. Αυτό. Και επίσης είναι καλό να γνωρίζουμε και όλα μας τα συναισθήματα. Δεν απαγορεύεται να θυμώνει ένας άνθρωπος» Σ4

Η ανάλυση ανέδειξε τη δυναμική πορεία των συναισθημάτων. Τα συναισθήματα μεταβάλλονταν μέσα από την εμπειρία στο πεδίο και τις αναστοχαστικές διαδικασίες.

«Είχα λίγο αμηχανία στην αρχή, τον πρώτο-πρώτο καιρό, και αυτή η περιέργεια που σας λέω και ο προβληματισμός πολύ σύντομα έγιναν ενθουσιασμός για το τόσο “mix”, για την ανάμειξη τόσων χρωμάτων, φυλών, ειδικοτήτων, στην Αθήνα ήταν πολύ μεγαλύτερη. Πολλές διαφορετικές χώρες» Σ3

«Κάθε φορά ήταν μία ακροβασία ... από την αρχή μέχρι το τέλος (γέλιο)! Όμως περίμενα να ξαναπάω, να νιώσω, τι τρέχει με μένα τι τρέχει με αυτούς, τι γίνεται στον κόσμο» Σ4

«Γενικώς, νιώθω σχεδόν πάντα στο τέλος της πρόβας πολύ ενθουσιασμένη, νιώθω μια έκσταση σχεδόν πάντα. Με τα χρόνια πια δεν έχω τρακ, στην αρχή είχα λίγο περισσότερο άγχος, τον προβληματισμό αν θα πάει καλά ή δεν θα πάει καλά. Νομίζω ότι ήμουνα εξίσου προβληματισμένη και επίσης πάρα πολύ περίεργη σε αυτό που θα αντιμετώπισω. Εξαιρετικά περίεργη για το πως θα είναι. Και πολύ σύντομα αυτή η περιέργεια έγινε πολύς ενθουσιασμός. Στην Polyrhonica της Αθήνας ήμασταν τρεις οι δασκάλες και το συζητήσαμε πάρα πολύ μεταξύ μας και το γεγονός αυτό στο πως νιώθουμε με τα παιδιά, πως διαμορφώνουμε το κλίμα και επειδή ήταν τόσο συνεργατικά» Σ3

Φαίνεται, λοιπόν, ότι αυτή η πλήρους συναισθημάτων ατμόσφαιρα θα μπορούσε να χαρακτηριστεί γοητευτική. Η δε ικανοποίηση, ο ενθουσιασμός και η χαρά, λέξεις που επανελήφθησαν στις συνεντεύξεις, πηγάζουν περισσότερο από τη συναισθηματική πληρότητα και την εναλλαγή, παρά από το είδος των συναισθημάτων.

«Δηλαδή, όταν το βλέπει κανείς, είναι πολύ συγκινητικό... είναι βιολί στην ορχήστρα και είναι ενταγμένος στην κοινωνία, είναι ευχαριστημένος, έχει κάνει φίλους και είναι πολύ μεγάλη ευχαρίστηση. Ή παιδιά που έχουν έρθει με τραύμα από τις κοινωνίες που προέρχονται, κακοποιημένα, πιεσμένα και τα βλέπεις να είναι σολίστ. Και να είναι πλήρως ενταγμένοι, να είναι στο μουσικό σχολείο κ.τ.λ. Είναι πολύ μεγάλη συγκίνηση» Σ1

«Με συγκινούσε πολύ όταν έφτανε η στιγμή να παρουσιάσουν αυτά που είχαν δημιουργήσει ή όταν στην αρχή της συνάντησης κάναμε κάτι όλοι μαζί και ακουγόταν όλες οι φωνές μαζί, όλοι οι ήχοι από το σώμα συντονισμένοι. Ή όταν έκανα μια κίνηση και έβλεπα όλοι μαζί να την επαναλαμβάνουν σαν ένα σώμα, έχοντας αφήσει τα πάντα στην άκρη για μια στιγμή. Πω,

*πω, με συγκλόνιζε να τους βλέπω συντονισμένους! Ακόμα και στο *minimum* συντονισμένους όταν τους έβλεπα αισθανόμουν χαρά γιατί εισέπραττα τη χαρά τους. Όταν τελειώναμε και κάναμε κάτι όλοι μαζί «ο-ο-ο!» (*crescendo*) και κάναμε κάτι τέτοια, δεν ξέρω από πού πήγαζε όλη αυτή η ικανοποίηση και η ενέργεια στην ομάδα. Μάγος ήχος... Όταν κάναμε κάτι συντονισμένα, αισθανόσουν ότι ο κόσμος αλλάζει. Πολύ σημαντικό. Ήταν συγκινητικό» Σ4*

4.5.2. Αναθεώρηση πρακτικών και στάσεων

Η ανάλυση των συνεντεύξεων έδειξε ότι το πλήθος και η ποικιλία βιωμάτων στο πεδίο λειτούργησαν ως αφετηρία αναθεώρησης στάσεων των συντονιστών απέναντι στη μουσική παιδαγωγική γενικότερα. Επίσης, η πρακτική στο συγκεκριμένο πεδίο εξέλιξε τις πρακτικές τους και τη δυνατότητα μη λεκτικής επικοινωνίας. Επαναξιολογήθηκε, ακόμη, η σημασία της στοχοθεσίας και η σημασίας των σχέσεων.

Η πραγματική και ουσιαστική συνάντηση με τον Άλλο αποκτά ιδιαίτερη σημασία, ενώ συνδέεται και με μαθησιακές διαδικασίες. Η ελευθερία, η συνδιαμόρφωση και η αυτοδιάθεση ηχούν διαφορετικά και επανατοποθετούνται σε υψηλότερες θέσεις στην αξιολογική κλίμακα των συντονιστών. Επίσης, η αισθητική επανεκτιμάται, ενώ ταυτόχρονα αναγνωρίζεται η αξία της στη σύναψη σχέσεων και στην προσωπική ικανοποίηση.

Μία επιπρόσθετη συνειδητοποίηση αφορά στην αξία του χορού και της μουσικής ως μη λεκτικά μέσα που μπορούν να οδηγήσουν στην κοινωνική συνοχή. Η συμβολική διάσταση, ταυτόχρονα με τον κοινωνικό χαρακτήρα αυτών των τεχνών, η σχέση τους με το παιχνίδι και με την αμεσότητα του εδώ και τώρα ήταν οι κυριότερες οπτικές που έφερε η πρακτική στο πεδίο.

«Αλλά όσο πήγαινα γινόμουν πιο ανοιχτή στο να κάνουν πράγματα αυτοί και να μην τους φέρνω έτοιμο υλικό. Γιατί... καμιά φορά ήταν πολύ εύκολο να τους πας έτοιμα τραγούδια κτλ, και πολύ ευχάριστο να παίζουμε, τραγουδάμε... Αλλά όσο πέραγε ο χρόνος έβλεπα ότι

μαθαίνουν στο «ετοιματζίδικο» κιόλας. Μαθαίνουνε. Όταν έμπαιναν όμως στη δημιουργική διαδικασία, η έκπληξη φώτιζε περισσότερο τη συνάντηση» Σ4

Μία επιπλέον αναθεώρηση βασίζεται στη συνειδητοποίηση της πλεονεκτικής θέσης του κυρίαρχου πληθυσμού, η οποία σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί να οδηγήσει στην επαναξιολόγηση των προσωπικών αξιών. Συγκεκριμένα, μία συμμετέχουσα αναθεωρεί τις αξίες της και αντιμετωπίζει με περισσότερη ψυχραιμία τις δυσκολίες της καθημερινότητάς της μετά από την εμπειρία της στο πεδίο.

Η εμπειρία χρόνων στο συγκεκριμένο πεδίο φαίνεται να λειτουργεί θετικά ως προς την επαγγελματική ανάπτυξη και να συνδέεται με την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης.

«Είμαι πιο ήσυχος. Ίσως είμαι πιο σίγουρος κιόλας, γιατί δεν ξεκινάω αυτή τη δουλειά με την αγωνία να τα καταφέρω. Είμαι πιο ήσυχος. Έχω κάνει τόσα πολλά λάθη που δεν έχω καμιά αγωνία για να καταφέρω τίποτα και αυτό μου δίνει και εμένα μία ελευθερία και ταυτόχρονα μια σιγουριά να προχωράω» Σ1

«Και μέσα από τα σεμινάρια και μέσω της εμπειρίας. Θεωρώ ότι η εμπειρία στη διδασκαλία μετά κάπως με χαλάρωσε με την καλή έννοια και εμπιστεύτηκα πιο πολύ τον εαυτό μου και τη διαδικασία» Σ2

4.6. Πλαίσιο

4.6.1. Συνθήκες και πρόσβαση στο πεδίο

Τα πλαίσια στα οποία λειτουργούν προγράμματα μουσικής ή/και χορού για ανήλικους πρόσφυγες είναι ποικίλα. Οι συνθήκες, ο βαθμός και ο τρόπος οργάνωσης εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από το στόχο του πλαισίου. Ο τρόπος πρόσβασης, οι λόγοι και ο τρόπος συμμετοχής των συντονιστών σε αυτά διαφέρει. Διαφέρει, επίσης, ο ρόλος που παίζουν στο γενικότερο πρόγραμμά τους οι μουσικές παρεμβάσεις. Τέλος, διαφέρει η σχέση των συντονιστών με αυτά τα πλαίσια. Αυτά είναι τα στοιχεία τα οποία αναδύθηκαν από την

ανάλυση και φαίνεται ότι καθορίζουν το περιεχόμενο και την ποιότητα των μουσικών ή και κινητικών παρεμβάσεων.

«Δηλαδή, όταν τα παιδιά έχουν ζήσει την βία, όταν το πλαίσιο το οποίο εντάσσονται δεν είναι οργανωμένο και αναπαράγεται αυτή η βία ξανά και ξανά -δηλαδή δεν βάζει ένα πλαίσιο να κόψει την βία- αυτή πάει κι έρχεται. Είναι η βία. Είναι πολύ δύσκολο πράγμα. Και σε κάποιες άλλες δομές που ήταν άτυπες δομές που παρεμβαίναμε, ήταν πολύ δύσκολα τα πράγματα/ Ανάλογα που παρεμβαίνει κανείς» Σ1

«Ανάλογα τα camps και ανάλογα τα παιδιά. Τώρα πάω στο Σκαραμαγκά που ήμασταν δύο χρόνια εκεί: άλλη η αίσθηση που είχα όταν είχα τις βιόλες, που ήταν ένα group πολύ συνεννοήσιμο, πολύ βαθύ σε εισαγωγικά (γέλιο) -μια βαθιά ομάδα- και άλλη αίσθηση που είχα στην ορχήστρα του Σκαραμαγκά που ήταν πολλά παιδιά και ίσως παιδιά με πιο πολλές δυσκολίες. Η άλλη αίσθηση που έχω τώρα στο Σχιστό. Είναι τρία διαφορετικά πλαίσια. Και αυτό το λέω γιατί τα προσφυγικά camps και το υπόλοιπο είναι πολλά επίπεδα» Σ2

Μέσα από την ανάλυση διαπιστώνεται, ακόμη, ότι σε κάθε περίπτωση η πρώτη επαφή με ένα πλαίσιο ενέχει δυσκολίες. Η «αναγνώριση» του πλαισίου είναι μια δύσκολη και απαιτητική διαδικασία. Πολλές φορές χρειάζεται χρόνο, ο οποίος δεν διατίθεται λόγω των συνθηκών.

«Η αρχή στον Σκαραμαγκά, το 2016-2017 ήταν πολύ δύσκολη, Ήταν τα πράγματα πολύ σκληρά κιόλας, το έβλεπες στο βλέμμα των ανθρώπων αυτό. Ίσως το λέω σκληρά, γιατί ήταν και η πρώτη επαφή με το El Sistema τότε» Σ1

Άλλος παράγοντας δυσκολίας του πλαισίου αφορά τους διαθέσιμους χώρους, όπου πραγματοποιούνται οι δράσεις μουσικής ή/και χορού για ανήλικους πρόσφυγες. Οι χώροι και τα κτήρια παρουσιάζουν μεγάλη ποικιλία και σε ορισμένες περιπτώσεις προϋποθέτουν τη διαμόρφωση από πλευράς των διαμεσολαβητών, όπως φαίνεται στα παρακάτω αποσπάσματα:

«Με την παιδική χορωδία μέσα στο camp του Καρά Τεπέ γιατί δε βγαίνουν αυτά τα παιδιά, μέσα σε λυόμενο. Στο camp του ΠΙΚΠΑ υπήρχαν πολύ ωραίοι χώροι, άλλοτε στο δασάκι, άλλοτε έξω, άλλοτε μέσα. Υπήρχαν χώροι, κτήρια πολύ ωραία διαμορφωμένα εκεί. Τώρα τους κάνουμε σε δημοτικά σχολεία που έχουμε ζητήσει άδεια και στη διάρκεια του Covid, επειδή απαγορευόταν αυτό, είχαμε νοικιάσει χώρο. Ως δύο χορωδίες είχαμε νοικιάσει ένα χώρο σε ένα κτήριο μαζί με μια άλλη ομάδα εικαστικών, καθώς δεν μπορούσαμε να έχουμε πρόσβαση στα σχολεία» Σ3

«Ένα στοιχείο που δεν ανέφερα ήταν ο χώρος, που κανονικά έπρεπε να τον διαμορφώνουμε εμείς πολλές φορές. Δηλαδή, την κουζίνα στο ξενοδοχείο ας πούμε» Σ4

Η συνεννόηση, επίσης, με τους υπευθύνους του πλαισίου και με άλλες ειδικότητες είναι ένα άλλο σχεσιακό σύστημα το οποίο απαιτεί χρόνο. Φαίνεται ότι ο κοινός στόχος όμως διευκολύνει τις σχέσεις.

Η δυνατότητα πρόσβασης και έγκαιρης παρέμβασης των διαμεσολαβητών στο πεδίο πολλές φορές δεν είναι αυτονόητη και αυτό αποτελεί μια δύσκολα διαχειρίσιμη συνθήκη που σαφώς επηρεάζει ποικιλοτρόπως την παρέμβαση.

Επιπρόσθετες δυσκολίες στην πρόσβαση στο πεδίο δημιούργησε η εμφάνιση του ιού Covid-19. Η καραντίνα, ουσιαστικά ήταν η αιτία να σταματήσουν τα προγράμματα και οι παρεμβάσεις, εκτός από ελάχιστες περιπτώσεις που υπήρξε ο τεχνολογικός εξοπλισμός.

«...τώρα στο Σχιστό τα πράγματα είναι πιο δύσκολα από ότι στο Σκαραμαγκά. Γιατί είναι και οι πρώτες επαφές τώρα που κάνουμε. Είναι τα πρώτα μαθήματα, οπότε δεν έχει μπει ακόμη το πλαίσιο. Τα παιδιά δεν έχουν συνηθίσει και εμείς προσαρμοζόμαστε σε αυτό. Δύο χρόνια ήμασταν εκτός camp και αυτό παίζει ρόλο» Σ2

4.6.2. Υποστηρικτικό δίκτυο ανθρώπων

Από την ανάλυση προκύπτει ότι βασικός παράγοντας για τη λειτουργία του πλαισίου είναι η ύπαρξη ενός υποστηρικτικού δικτύου ανθρώπων. Αυτό αφορά στην επικοινωνιακή συνεργασία μεταξύ των φορέων και μεταξύ όλων των ανθρώπων που δραστηριοποιούνται στο πεδίο. Ο Σ1 αναφέρει χαρακτηριστικά:

«[Για την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος χρειάζεται να λειτουργεί] το πλαίσιο της οργάνωσης, το πλαίσιο της εκπαίδευσης, το πλαίσιο της υποστήριξης των ανθρώπων που στελεχώνουν το πρόγραμμα... Πρέπει κανείς να έχει υπομονή, να έχει στήριξη. Ο δάσκαλος να έχει το σύμβουλο κοντά του, να έχει τον διευθυντή κοντά του, να έχει τους συντονιστές που οργανώνουν τα ραντεβού, τους διαμεσολαβητές της δομής. Οργάνωση για να αντιμετωπίσουμε όλο αυτό από κοινού. Να μην είναι μόνος του»

Σύμφωνα με τα λεγόμενα των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα, σημαντικό στοιχείο φαίνεται να αποτελεί και η συνεργασία μεταξύ των διαμεσολαβητών. Το πλαίσιο συνεργασίας ενέχει πολλά οφέλη όταν είναι επικοινωνιακό, όπως την αλληλοστήριξη, την ανταλλαγή απόψεων, την ανατροφοδότηση, την αξιολόγηση, την αυτοβελτίωση μέσα από τη συνειδητοποίηση διαφορετικών οπτικών, την έμπνευση, την εκπαιδευτική εξέλιξη μέσα από την από κοινού διδασκαλία, την αίσθηση του ανήκειν και την από κοινού αντιμετώπιση δυσκολιών. Τέλος, η συνεργασία και η εμπλοκή των γονέων αποτελεί μία ακόμη αποτελεσματική πρακτική για την ανάπτυξη ενός υποστηρικτικού πλαισίου εμπιστοσύνης. Ενδεικτική είναι η ακόλουθη αναφορά:

«Η συνεργασία των δασκάλων να είναι καλή. Εγώ θεωρώ τον εαυτό μου πάρα πολύ ευγνώμων και πάρα πολύ τυχερή με τους συναδέλφους. Και στην Αθήνα και στη Μυτιλήνη το πλαίσιο συνεργασίας ήταν πολύ ιδανικό, αυτό δεν είναι καθόλου συνηθισμένο. Επίσης, η σταθερή επικοινωνία με τους γονείς των παιδιών. Εμείς επιδιώκουμε να τους βάζουμε στο παιχνίδι... να τους δίνουμε μία ανατροφοδότηση για το πως τα παν τα παιδιά. Γι' αυτό και κάνουμε συχνά ανοιχτές πρόβες. Οπότε θεωρώ ότι η καλή επικοινωνία για την εμπιστοσύνη που αναπτύσσεται με τα χρόνια είναι πολύ βασικό» Σ3

5^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η ολοκλήρωση της ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων επιτρέπει τη συνολική θεώρηση της έρευνας και την προσπάθεια απάντησης των ερευνητικών ερωτημάτων. Η διαδικασία απάντησης των ερωτημάτων βασίστηκε στις κατηγορίες και υποκατηγορίες που προέκυψαν από την ανάλυση καθώς και το θεωρητικό πλαίσιο. Υπενθυμίζεται ότι σκοπός της εν λόγω έρευνας είναι να διερευνήσει, μέσα από την περιγραφή και την ερμηνεία, τις απόψεις των διαμεσολαβητών σχετικά με την οργάνωση και το περιεχόμενο προγραμμάτων με μουσικό και χορευτικό περιεχόμενο που απευθύνονται σε ανήλικους πρόσφυγες. Τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία τέθηκαν είναι τα ακόλουθα:

1. Ποιες είναι οι ευρύτερες επιδιώξεις και οι ειδικοί στόχοι των διαμεσολαβητών που οργανώνουν προγράμματα και παρεμβάσεις με μουσικό και χορευτικό περιεχόμενο και απευθύνονται σε ανήλικους πρόσφυγες;
2. Ποια είναι η οργάνωση που ακολουθούν και ποιο το περιεχόμενο που επιλέγουν οι διαμεσολαβητές;
3. Ποιες είναι οι σημαντικότερες προκλήσεις και δυσκολίες που προκύπτουν και με ποιον τρόπο αντιμετωπίζονται;
4. Ποια στοιχεία διασφαλίζουν την επιτυχία ενός προγράμματος σύμφωνα με τους διαμεσολαβητές;

5.1. Ευρύτερες επιδιώξεις και οι ειδικοί στόχοι

Η ανάλυση των δεδομένων, καταδεικνύει ότι ο τρόπος με τον οποίο οι διαμεσολαβητές θέτουν τους στόχους και τις επιδιώξεις τους καθορίζεται από την ευρύτερη φιλοσοφική -παιδαγωγική τους προσωπική θεώρηση καθώς και από την πολιτική τους στάση και θέση. Η ευαισθησία τους απέναντι στο προσφυγικό πληθυσμό και εν γένει το προσφυγικό ζήτημα έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία μιας βαθύτερης ανάγκης για την επιδίωξη ενός περισσότερο δίκαιου κόσμου. Οι δράσεις τους σκοπεύουν στην την ειρηνική συνύπαρξη, την

ελευθερία της βούλησης, την εξισορρόπηση της κοινωνικής αδικίας και στην παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης για όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως εθνικότητας, γλώσσας και θρησκείας. Όπως φαίνεται, τα αποτελέσματα ενισχύουν δεδομένα παλαιότερων ερευνών που τοποθετούν τη συμπερίληψη, την προσβασιμότητα και την αλληλεγγύη στο εννοιολογικό κέντρο των κοινοτικών τεχνών και επισημαίνουν τη σημασία της στάσης και της νοοτροπίας των διαμεσολαβητών (Green, 2000· Rowe et al., 2014· East, 2016).

Οι ειδικοί στόχοι των συνεντευξιαζόμενων διαμεσολαβητών της παρούσας έρευνας, έχουν κυρίως κοινωνικο-συναισθηματικό προσανατολισμό και αφορούν τη σύναψη σχέσεων με στόχο την κοινωνική συνοχή, την πλήρωση του αισθήματος του ανήκειν μέσα από τη συμπερίληψη και την κοινωνική ένταξη των προσφυγόπαιδων που συμμετέχουν σε προγράμματα μουσικής ή/και χορού. Παρόλα αυτά, ευρύτερη επιδίωξή τους αποτελεί, η ενίσχυση της επιθυμίας και των κινήτρων για μάθηση και γνώση η οποία, όπως τονίζουν, προϋποθέτει την ελεύθερη πρόσβαση σε εκπαιδευτικά πλαίσια. Απώτερος στόχος τους είναι η γενικότερη ευημερία και ευζωία των μαθητών μέσα από την ενδυνάμωση και την προσωπική ανάπτυξη. Στη βιβλιογραφία η ενδυνάμωση των περιθωριοποιημένων ομάδων απαντάται με τον όρο «μεταμόρφωση» και ταυτίζεται με την συνειδητοποίηση του δυναμικού των συμμετεχόντων μέσα από την εύρεση ενεργών ρόλων στην κοινωνία (Houston, 2005).

Οι διαμεσολαβητές που έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα προσπαθούν να εκπληρώσουν τις ευρύτερες επιδιώξεις τους, θέτοντας ειδικότερους στόχους στις συναντήσεις με τους ανήλικους πρόσφυγες. Οι στόχοι αυτοί αφορούν την επικοινωνία και τη δημιουργία σύνδεσης και σχέσης μεταξύ των μελών της ομάδας, την κινητοποίηση και την αυτενέργεια, την ελευθερία και τη λήψη αποφάσεων με στόχο τη συνδιαμόρφωση ή τη συνδημιουργία του περιεχομένου της διδασκαλίας. Όταν και όπου χρειάζεται, οι στόχοι εστιάζουν στην εξοικείωση των προσφυγόπαιδων με τις διαδικασίες μάθησης και

διδασκαλίας, την επανάκτηση της αίσθησης του ελέγχου και την ενίσχυση της ικανότητας λήψης αποφάσεων, στοχοθεσία η οποία απαντάται και σε άλλες έρευνες (Storsve et al., 2010· Kenny, 2018). Η οργάνωση και το περιεχόμενο των συναντήσεων καθορίζεται σύμφωνα με τις ιδιαιτερότητες των μελών της κάθε ομάδας. Αυτού του είδους η οργάνωση καθώς και παροχή ποικίλων διαφορετικών τρόπων, μέσων και ευκαιριών συμμετοχής υπογραμμίζεται και χαρακτηρίζεται ως ανάγκη και από τους Buck & Spook (2018). Επίσης, σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, η διαμόρφωση του περιεχομένου σε αλληλεπίδραση με τα μέλη της ομάδας ενισχύει επίσης την ικανότητα λήψης αποφάσεων, καθώς με αυτόν τον τρόπο οι συμμετέχοντες αναλαμβάνουν την ευθύνη της μάθησής τους (Veblen, 2008).

Όπως φαίνεται από την ανάλυση, οι στόχοι με κοινωνικο-συναισθηματικό προσανατολισμό αξιολογούνται ως πιο σημαντικοί από στόχους που αφορούν τον γνωστικό-μουσικό ή τον ψυχοκινητικό τομέα ανάπτυξης του ατόμου, χωρίς αυτό να συνεπάγεται την αναίρεση της σημασίας τους ή την παραμέλησή τους. Το μουσικό και κινητικό περιεχόμενο που χρησιμοποιούν οι διαμεσολαβητές φαίνεται να λειτουργεί περισσότερο ως ένα μέσο για την επίτευξη των ευρύτερων επιδιώξεων τους και λιγότερο ως αυτοσκοπός με γνωστικό προσανατολισμό. Το περιεχόμενο αυτό αφορά την εκμάθηση ρεπερτορίου για ορχήστρα ή χορωδία και τη σωστή χρήση του οργάνου και της φωνής αντίστοιχα, καθώς και την εξερεύνηση και τον αυτοσχεδιασμό. Σε κάθε περίπτωση, η μουσική και ο χορός αναδεικνύονται μέσα από την ανάλυση ως μέσα που διευκολύνουν την αρμονική συνύπαρξη και την κοινωνικοποίηση των μελών μιας ομάδας, όπως επισημαίνουν και άλλοι μελετητές (Agalianou, 2018· Singer et al., 2016· Broeske-Danielsen, 2013). Σύμφωνα με την Agalianou (2021), αυτό συμβαίνει γιατί οι εν λόγω τέχνες αφήνουν περιθώρια σημασιολογικής ερμηνείας και έτσι μπορούν να λειτουργήσουν ως μέσα μη λεκτικής επικοινωνίας σε συμβολικό επίπεδο.

Η γενική άποψη που διατυπώνεται είναι ότι κάθε διδασκαλία αποτελεί ένα δυναμικό και απρόβλεπτο φαινόμενο, το οποίο διαμορφώνεται σε συνάρτηση με όλους τους εμπλεκόμενους παράγοντες. Η άποψη αυτή έχει εφαρμογή σε κάθε εκπαιδευτική διαδικασία όμως είναι εμφανέστερη και προβάλλει ως ανάγκη στην εκπαίδευση των προσφυγόπαιδων. Δεδομένου ότι η κάθε μαθήτρια και ο κάθε μαθητής αποτελεί μία μοναδική περίπτωση ανθρώπου, η ικανότητα ενσυναίσθησης και πραγματικής επικοινωνίας με τα προσφυγόπαιδα αναδεικνύεται ως ιδιαίτερα σημαντική. Συνεπώς, η παρατήρηση και η ενεργητική ακρόαση των μαθητών διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην αναγνώριση της ανάγκης και της επιθυμίας του κάθε μαθητή και μαθήτριας. Επιπρόσθετα, ο αναστοχασμός επάνω στη σχέση διαμεσολαβητή-μαθητή και στη συνολική εμπειρία της μάθησης διευκολύνει τη διαδικασία εύστοχης στοχοθεσίας, καθώς οδηγεί στην όσο το δυνατότερο καθαρή εικόνα των διαμεσολαβητών για τους μαθητές τους.

Οι ειδικοί στόχοι των διαμεσολαβητών καθορίζουν το περιεχόμενο που χρησιμοποιεί κάθε διαμεσολαβητής, καθώς και τη διδακτική του μέθοδο/προσέγγιση, ακόμα σε στις περιπτώσεις που το πλαίσιο καθορίζει σε μεγάλο βαθμό το περιεχόμενο. Αν και στα πλάνα μαθημάτων τους καταγράφονται και οργανώνονται κυρίως οι γνωστικοί στόχοι, οι κοινωνικό-συναισθηματικοί εννοούνται και πάντα προηγούνται στην αξιακή κατάταξη των διαμεσολαβητών κατά τη διδασκαλία. Η προτεραιότητα των κοινωνικο-συναισθηματικών επιδιώξεων στα προγράμματα κοινοτικών τεχνών, δεν αναιρεί την αισθητική σημασία του καλλιτεχνικού αποτελέσματος, γιατί αυτό θα αναιρούσε την τέχνη ως μέσο γεγονός που τονίζεται και από άλλους μελετητές (Agalianou, 2021). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, τα κοινοτικά εγχειρήματα έχουν ως απώτερο σκοπό την ευημερία και τη διαμόρφωση της ατομικής και συλλογικής ταυτότητας των συμμετεχόντων, την προσωπική ανάπτυξη και την κοινωνική συνοχή (Everitt, 1997 στο Higgins, 2012· Veblen, 2008).

5.2. Οργάνωση και περιεχόμενο προγραμμάτων

Από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων παρατηρήθηκε ότι η οργάνωση και το περιεχόμενο των προγραμμάτων μουσικής ή/και χορού διαφοροποιείται ανάλογα με το πλαίσιο στο οποίο λαμβάνουν χώρα οι παρεμβάσεις, το γενικότερο χώρο και χρόνο, δηλαδή τον τόπο, την ιστορική στιγμή, την υλικοτεχνική υποδομή, την τακτικότητα και συχνότητα των συναντήσεων και τους ειδικούς στόχους που θέτουν οι ίδιοι οι διαμεσολαβητές. Όσον αφορά την οργάνωση και το περιεχόμενο, παρατηρήθηκαν δύο διαφορετικές περιπτώσεις:

5.2.1. Οργανωμένα πλαίσια

Τα συγκεκριμένα πλαίσια που χαρακτηρίζονταν από σταθερότητα ως προς τη συχνότητα, το χώρο και τους συντελεστές. Επίσης, ο τρόπος οργάνωσης ακολουθεί ένα συγκεκριμένο σύστημα. Σταθερά πλαίσια θεωρήθηκαν όσα είναι εδραιωμένα για μεγάλο χρονικό διάστημα στο πεδίο, υποστηρίζονται από διάφορες οργανώσεις και έχουν οικονομική υποστήριξη. Εκεί, η εργασιακή σχέση των διαμεσολαβητών με ένα συγκεκριμένο φορέα συνεπάγεται και τη διδασκαλία με βάση τις αρχές και το περιεχόμενο, όπως είναι σχεδιασμένο από το φορέα αυτό. Φυσικά, η αυτενέργεια και το προσωπικό στίγμα κάθε διαμεσολαβητή είναι εμφανές και υποστηρίζεται από ένα σταθερό δίκτυο ανθρώπων. Αυτό φαίνεται να βοηθά στη συνέχεια, αλλά και στη αντοχή των διαμεσολαβητών. Ακόμα και σε αυτές τις περιπτώσεις, βέβαια, η ποιότητα του εκπαιδευτικού προγραμματισμού εξαρτάται από την εμπειρία των διαμεσολαβητών, τις γνώσεις του και τη γενικότερη φιλοσοφική τους θεώρηση. Το περιεχόμενο των προγραμμάτων περιλαμβάνει εκμάθηση μουσικών οργάνων και ρεπερτορίου για ορχήστρα ή χορωδία, φωνητική, χορευτικές και κινητικές δράσεις.

Στα οργανωμένα πλαίσια διαπιστώθηκε ότι η δομή παρουσιάζει μια σταθερότητα και αποτελείται, σε αδρές γραμμές από πέντε μέρη: α)σωματική-κινητική ενεργοποίηση και συντονισμό, β)μουσική προθέρμανση, γ)μουσικά παιχνίδια και ασκήσεις, δ)εξάσκηση και εκμάθηση ρεπερτορίου, ε)κλείσιμο-αναστοχασμός. Το κλείσιμο της συνάντησης

πραγματοποιείται με διάφορους τρόπους: μπορεί να περιλαμβάνει αυτοσχεδιασμό, συζήτηση ή παιχνίδι αγαπημένης προτίμησης των παιδιών. Στα εν λόγω πλαίσια πραγματοποιούνται επίσης συναυλίες στην κοινότητα.

5.2.2. Άτυπα πλαίσια

Στα πλαίσια που χαρακτηρίζονται από αστάθεια ως προς το χώρο, τη συχνότητα, το πλαίσιο συνεργασίας και την ομάδα. Πρόκειται για πλαίσια που στηρίχθηκαν κυρίως από ακτιβιστικές και εθελοντικές δράσεις σε χώρους φιλοξενίας προσφύγων (ξενοδοχεία ή δομές υποδοχής) και σε σημεία που κατασκήνωναν προσωρινά πρόσφυγες, με αποτέλεσμα να είναι αδύνατη μια συστηματική οργάνωση. Η έλλειψη υποστηρικτικού πλαισίου και η γενικότερη συνθήκη, φαίνεται να επηρεάζει αρνητικά τη διάρκεια και τη συχνότητα. Επιπρόσθετα, από την ανάλυση διαπιστώθηκε ότι συγκεντρωτικός ρόλος ενός διαμεσολαβητή ως προς τις ευθύνες και η έλλειψη πλαισίου υποστήριξης, μπορεί να λειτουργήσει ανασταλτικά στη συνολική προσπάθεια λόγω της έντονης συναισθηματικής φόρτισης του διαμεσολαβητή. Οι συγκεκριμένες παρεμβάσεις κρίνονται ως περισσότερο απαιτητικές και δύσκολες με ιδιαίτερη ανάγκη για προσωπική προετοιμασία σε συναισθηματικό και αυτογνωσιακό επίπεδο. Μπορεί όμως, μέσα από τέτοιες προσπάθειες να αναδυθούν προτάσεις και τρόποι οργάνωσης, οι οποίοι μπορούν να συνεισφέρουν στη γενικότερη οργάνωση μουσικών ή και χορευτικών παρεμβάσεων σε ανήλικους πρόσφυγες.

Η συγκεκριμένη έρευνα κατέγραψε μια ακόμα μορφή οργάνωσης η οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε άτυπα, αλλά και σε τυπικά πλαίσια και εμπνέεται από το διαπολιτισμικό πρόγραμμα φυσικής αγωγής της Gieß-Stüber (2010). Οργανώνεται σε τέσσερα στάδια: α) αρχική επαφή με το «Άλλο» σε πλαίσιο ολομέλειας (κυρίως στον κύκλο) με στόχο τη συνειδητοποίηση της ύπαρξής του μέσα από τον ήχο, το ρυθμό και την κίνηση, χωρίς στενότερη σχέση β) μουσική και κινητική εξερεύνηση σε ατομικό επίπεδο που μπορεί να οδηγήσει σε αυτοσχεδιασμό και απλή ατομική σύνθεση, γ) συνάντηση, ανταλλαγή, από

κοινού δημιουργία και σύνθεση σε ζευγάρια ή και σε μικρές ομάδες και παρουσίαση στην ολομέλεια, δ) αναστοχασμός πάνω στην εμπειρία και τη βιωμένη αίσθηση, κυρίως με μη λεκτικούς τρόπους, χωρίς αν αποκλείεται ο λεκτικός αυτοσχεδιασμός. Όπως φαίνεται, αυτή η μορφή οργάνωσης είναι περισσότερο ανοιχτή και βασίζεται περισσότερο σε αυτοσχεδιαστικά στοιχεία. Αυτό εξυπηρετεί περισσότερο τα ασταθή και άτυπα πλαίσια και επιδοκιμάζει τη συνάντηση με το άλλο πρόσωπο με μεγαλύτερη επιμέλεια, λόγω της μεγαλύτερης ρευστότητας των πλαισίων. Η παρουσίαση αντικαθιστά την παράσταση, στην οποία θα μπορούσε να καταλήξει μια σειρά μαθημάτων σε ένα τυπικό πλαίσιο, αλλά συμβαίνει γιατί προσφέρει την αίσθηση του ανήκειν (Agalianou, 2018). Σε αυτή την περίπτωση γίνεται ιδιαίτερα εμφανής η δυνατότητα της μουσικής και της κίνησης για την αξιοποίηση κάθε πολιτισμικού κεφαλαίου στον διαπολιτισμικό διάλογο, γεγονός που επισημαίνεται και από άλλους μελετητές (Small, 1983. Kwami, 2001. Marsh, 2012, Agalianou, 2018).

5.2.3. Ποιοτικά στοιχεία των προγραμμάτων σε τυπικά και άτυπα πλαίσια

Η υποκατηγορία αυτή προκύπτει ως αποτέλεσμα της σύγκρισης των δύο προηγούμενων. Η ανάλυση και η σύγκριση ανέδειξε ορισμένα στοιχεία τα οποία βοηθούν στην διεξαγωγή προγραμμάτων μουσικής ή και χορού με ανήλικους πρόσφυγες, ανεξάρτητα από τη μορφή του πλαισίου. Σε κάθε περίπτωση, φαίνεται ότι η παρατήρηση, η περιγραφή και η κατανόηση των αναγκών του πλαισίου και της εκάστοτε ομάδες πρέπει να προηγείται οποιουδήποτε σχεδιασμού. Σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, η προσωπική προετοιμασία κρίνεται, επίσης, ιδιαίτερα σημαντική. Αυτή την κατανοούν ως μια συνεχή επιμόρφωση σε θεωρητικά και πρακτικά ζητήματα σχετικά με την κοινοτική μουσική και την ενημέρωση σχετικά με τις ιδιαιτερότητες της προσφυγικής πραγματικότητας. Μεγάλη σημασία δίνουν στον αναστοχασμό των διαμεσολαβητών σε ατομικό ή συλλογικό επίπεδο,

στην επαφή με συναδέλφους, στο διάλογο και, όπου είναι δυνατό ή χρειάζεται, στην παροχή οργανωμένης εποπτείας.

Όσον αφορά το περιεχόμενο των προγραμμάτων μουσικής ή/και χορού, η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων ανέδειξε ορισμένες κοινές δραστηριότητες. Οι δραστηριότητες συντονισμού της ομάδας, η κινητική-σωματική ενεργοποίηση, καθώς και το στοιχείο του παιχνιδιού είναι παρόντα σε κάθε παρέμβαση. Ως προς τη στοχοθεσία, φαίνεται ότι η αυτενέργεια και η κινητοποίηση παίζουν ιδιαίτερο ρόλο σε ατομικό επίπεδο, ενώ η αλληλεπίδραση, οι σχέσεις και η κοινωνική συνοχή σε ομαδικό επίπεδο. Το στοιχείο της παράστασης/παρουσίασης είναι επίσης ένα κοινό στοιχείο που καλύπτει ποικίλους και κατά περίπτωση στόχους. Ανάμεσα σε αυτούς τονίζεται η αίσθηση της ικανοποίησης και η σημασία για ευκαιρίες συνδιαμόρφωσης του περιεχομένου από κοινού με τα παιδιά της ομάδας. Αυτή καθορίζεται από τις προτιμήσεις των μαθητών και από ομαδικές δημιουργικές δράσεις στο πλαίσιο της παρέμβασης. Αξίζει να σημειωθεί ότι στην υπάρχουσα βιβλιογραφία η διαμόρφωση του περιεχομένου σε άμεση συνάρτηση και αλληλεπίδραση με τα μέλη της ομάδας αποτελεί στοιχείο διάκρισης των κοινοτικών δράσεων σε σχέση με άλλα πεδία εκπαίδευσης (Cahill, 2001 στο Veblen, 2008, σ. 11).

Η μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, καθώς και η ανασκόπηση επιλεγμένων ερευνών στο πρώτο μέρος της παρούσας μελέτης, καταλήγουν σε παρόμοια αποτελέσματα. Ειδικότερα, το περιεχόμενο κοινοτικών προγραμμάτων παρουσιάζει μεγάλο εύρος και μπορεί να περιλαμβάνει δραστηριότητες ενεργητικής ακρόασης, οργάνωση μουσικών συνόλων χορωδίας και ομαδικού τραγουδιού, μουσική πράξη με κρουστά όργανα, δραστηριότητες στην ορχήστρα, δημιουργικές διαδικασίες, αυτοσχεδιασμό, μουσική εξερεύνηση, σύνθεση, συζητήσεις στην ολομέλεια, διασκευή τραγουδιών από τη χώρα καταγωγής και παρουσιάσεις ή συναυλίες ανοιχτές στο κοινό (Veblen, 2008· Marsh, 2012· Storsve et al., 2012· Broeske-Danielsen, 2013· Marsh & Dieckmann, 2017· Crawford, 2017·

Kenny, 2018· Hundertmark, 2019· Crawford, 2020· Migliarini, 2020). Επισημαίνεται ακόμη ο προσανατολισμός του περιεχομένου τέτοιων εργαστηρίων στην ανάπτυξη της αυτενέργειας και της αίσθησης ελέγχου των συμμετεχόντων (Storsve et al., 2010· Kenny, 2018).

Όπως διαπιστώνεται από την ανασκόπηση 9 επιλεγμένων ερευνών με κοινοτικό μουσικό ή χορευτικό περιεχόμενο στο πρώτο μέρος της παρούσας μελέτης, στις περισσότερες περιπτώσεις δεν γίνεται λεπτομερής περιγραφή του περιεχομένου των κοινοτικών παρεμβάσεων και προγραμμάτων. Μάλιστα, η περιγραφή του περιεχομένου συχνά είναι γενική και περιορίζεται στην αναφορά της στοχοθεσίας των δραστηριοτήτων, όπως για παράδειγμα δραστηριότητες που προωθούν το διαπολιτισμικό διάλογο, τη δημιουργικότητα, τη συνεργατικότητα, την ανθεκτικότητα, τη συναισθηματική αποφόρτιση και την ευζωία των συμμετεχόντων (Marsh, 2012. Crawford, 2017. 2020. Bleile et al., 2021).

Η ανάλυση ανέδειξε, επίσης, συγκεκριμένα ποιοτικά χαρακτηριστικά τα οποία επιδρούν θετικά στη ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών προσφύγων. Αυτά παρουσιάζονται στη συνέχεια:

- **Το ασφαλές πλαίσιο της ολομέλειας**

Οι δραστηριότητες στην ολομέλεια φαίνεται να ενισχύουν το αίσθημα ασφάλειας και το αίσθημα του ανήκειν σε μία ομάδα και αναδεικνύονται ως πρωταρχικό και απαραίτητο στάδιο για την οικοδόμηση ουσιαστικών σχέσεων εμπιστοσύνης ανάμεσα στους εμπλεκόμενους παράγοντες. Μέσα από την ανασκόπηση επιλεγμένων ερευνών στο θεωρητικό μέρος της παρούσας μελέτης αναδεικνύεται η σημασία των τεχνών της μουσικής και του χορού για την ανάπτυξη ατμόσφαιρας χαράς, αποδοχής, ασφάλειας και οικειότητας (Storsve et al., 2010· Marsh & Dieckmann, 2017· Crawford, 2017· Hundertmark, 2019· Crawford, 2020· Migliarini, 2020). Ειδικότερα, η απλή και μορφή των μουσικοκινητικών και χορευτικών παιχνιδιών παρέχουν στα παιδιά πρόσφυγες πρόσβαση σε ένα οικείο καλλιτεχνικό

περιβάλλον, επιτρέποντας σε όλα τα μέλη της ομάδας την ασφαλή και με επιτυχία συμμετοχή (Ακογιούνογλου και συν., 2016· Marsh & Dieckmann, 2017· Ακογιούνογλου, 2019).

- **Το στοιχείο του παιχνιδιού**

Το παιχνίδι, ως κατάσταση αλλά και ως περιεχόμενο, οδηγεί στη συνειδητοποίηση των κοινών στοιχείων μεταξύ των μελών μιας ομάδας. Παράλληλα απευθύνεται στην παιδικότητα, τον αυθορμητισμό και την ευαλωτότητα που φέρει κάθε παιδί. Ο Donald Winnicott (1971) επισημαίνει ότι τα παιδιά που έχουν στερηθεί σε μεγάλο βαθμό τα στοιχεία της παιδικότητάς τους, όπως είναι η ανεμελιά και η δυνατότητα για παιχνίδι, αντιμετωπίζουν πολλαπλές προκλήσεις σε συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο. Τα συναισθήματα χαράς και ευχαρίστησης που γεννά η παιγνιώδης εμπειρία της καλλιτεχνικής πράξης μπορεί να οδηγήσει στη δημιουργία κινήτρων για μάθηση (Crawford, 2017· 2020).

- **Τα περιθώρια αυτενέργειας**

Οι δραστηριότητες που προάγουν την αυτενέργεια των παιδιών φαίνεται να έχουν μεγαλύτερη απήχηση. Αυτό μπορεί να συνδέεται με την ανάγκη των παιδιών να αναλάβουν την ευθύνη της ζωής και των πράξεών τους σε ένα περιβάλλον που τους στερεί συστηματικά. Οι μαθητές αναλαμβάνουν ένα ρόλο ισοδύναμο με αυτό του διαμεσολαβητή και τοποθετούνται στο κέντρο της διδασκαλίας. Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, η αυτενέργεια καλλιεργείται μέσα από ευκαιρίες για μουσικές επιλογές και ηγετικούς ρόλους που οι συμμετέχοντες αναλαμβάνουν κατά τη διάρκεια καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων (Kenny, 2018).

- **Τη χρήση μουσικών οργάνων**

Η αξιοποίηση οργάνων στη διδασκαλία φαίνεται να κινητοποιεί την περιέργεια και τη συμμετοχή, τον έλεγχο και τη σχέση. Παράλληλα, αναδεικνύεται ως σημαντική για την πρώτη προσέγγιση των προσφυγόπαιδων.

- **Τη δημιουργικότητα**

Η δημιουργικότητα, ως στόχος και ως οργάνωση δραστηριοτήτων, συνδέεται με τη βαθύτερη κινητοποίηση των προσφυγόπαιδων. Η Agalianou (2021) σημειώνει ότι στη μουσική και το χορό, τα παιδιά συνειδητοποιούν άμεσα τον αντίκτυπο των μουσικών επιλογών τους μέσω των αισθήσεων (ακοή, όραση, κιναισθησία), γεγονός που παρέχει ευκαιρίες για σταδιακή επανάκτηση της ικανότητας λήψης αποφάσεων και της αίσθησης του ελέγχου. Γενικά, παρότι ο δημιουργικός δρόμος της διδασκαλίας φαίνεται να είναι περισσότερο απαιτητικός, καταλήγει σε ουσιαστικότερα οφέλη όπως η ανάκτηση της αίσθησης ελέγχου και της αυτοπεποίθησης των συμμετεχόντων και βοηθά στη σύναψη ουσιαστικών σχέσεων.

- **Την παρουσίαση**

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα υποστηρίζουν ότι η ύπαρξη μιας κοινής για την ομάδα επιδίωξης, όπως η οργάνωση μιας παρουσίασης ή συναυλίας, ενισχύει την ένθερμη συμμετοχή των μαθητών, μέσα από ενίσχυση των κινήτρων τους. Την άποψη αυτή επιβεβαιώνει και ο Maldoom (n.d.), σύμφωνα με τον οποίο η ιδέα της προβολής και της κοινής χρήσης μίας παράστασης με το κοινό, μετατρέπει την εμπειρία της μάθησης σε κάτι ακόμη πιο δυνατό.

Μια γενική παρατήρηση αφορά στο ότι η οργάνωση και το περιεχόμενο νοηματοδοτούνται μέσα από τις στάσεις και τις συμπεριφορές των διαμεσολαβητών. Σύμφωνα με τις απόψεις των διαμεσολαβητών, όσο συστηματική και να είναι η οργάνωση και όσο οργανωμένο και να είναι το περιεχόμενο, δεν προκαθορίζουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας-μάθησης, εάν δεν υποστηρίζονται από την προσωπικότητα των εκπαιδευτικών. Αυτό φαίνεται να ισχύει και σε περιβάλλοντα τυπικής μάθησης (Αγαλιανού, 2013).

5.3. Προκλήσεις-δυσκολίες και τρόποι αντιμετώπισης

Μέσα από την ανάλυση ερευνητικών δεδομένων, συγκεντρώθηκαν οι κυριότερες προκλήσεις και δυσκολίες που απαντώνται στο πεδίο εκπαίδευσης προσφύγων, σύμφωνα με τις απόψεις των διαμεσολαβητών. Αυτές αφορούν 4 διαφορετικές κατηγορίες: τα κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα, το διαμεσολαβητή, το μαθητή και το πλαίσιο εφαρμογής των προγραμμάτων μουσικής ή/και χορού για προσφυγόπαιδα.

5.3.1. Κοινωνικά-πολιτικά ζητήματα

Οι διαμεσολαβητές εντοπίζουν ως κύριο πρόβλημα τον τρόπο που η κοινωνία και η πολιτική αντιμετωπίζει τις μετακινήσεις των πληθυσμών εκτός των ορίων της χώρας υπηκοότητας. Η μετακίνηση των πληθυσμών κατονομάζεται ζήτημα ή πρόβλημα, λόγω της διαμόρφωσης αυστηρά καθορισμένων συνόρων για κάθε έθνος-κράτος. Ως τρόπος αντιμετώπισης προτείνεται η θετική κοινωνική αλλαγή που θα επιτρέψει τη λειτουργία πολυπολιτισμικών κοινωνιών, όπως συνέβαινε και σε άλλες ιστορικές περιόδους, με σύγχρονους όρους που θα επιτρέπουν την ειρηνική συνύπαρξη. Επιπρόσθετα, δυσκολίες εντοπίζονται σε ρατσιστικές αντιλήψεις και αντιδράσεις των ανθρώπων εντός ή εκτός πεδίου. Σχετικά περιστατικά αναφέρονται και σε άλλες μελέτες στον ελλαδικό χώρο (ΕΕ ΥΠΕΘ, 2017· ΔΔΠΜ, 2018).

5.3.2. Διαμεσολαβητές

Σύμφωνα με τους διαμεσολαβητές, οι δυσκολίες που προκύπτουν μπορεί να σχετίζονται με προσωπικά τους ζητήματα και αντιλήψεις ή από ελλιπή κατάρτιση. Ως προς το πρώτο σκέλος κάθε διαμεσολαβητής αντιμετωπίζει τη δυσκολία να έρθει αντιμέτωπος με την προσωπική του ιστορία, με διαμορφωμένες αντιλήψεις, στερεότυπα και προκαταλήψεις που έχει ενσωματώσει άθελά του, στην ιδιαίτερη ομάδα και στην ευρύτερη κοινωνία την οποία μεγάλωσε και μορφώθηκε. Μία στερεοτυπική πεποίθηση αποτελεί για παράδειγμα

ότι ο πρόσφυγας μαθητής που έχει μία εθνικότητα, παρουσιάζει όλα τα χαρακτηριστικά της ομάδας στην οποία ανήκει. Πρόκειται, δηλαδή, για a priori υποθέσεις και προσδοκίες σχετικά με την προσωπικότητα, τις ικανότητες ή τις προτιμήσεις των μαθητών. Σύμφωνα με τον Hogg (2007), οι άνθρωποι τείνουν να ταξινομούν τους άλλους σε κατηγορίες, έτσι ώστε να μπορούν να προβλέπουν τη συμπεριφορά τους σε μια κοινωνική αλληλεπίδραση. Ο Γκόβαρης (2002) επίσης επισημαίνει τον κίνδυνο δόμησης στερεοτυπικών αντιλήψεων για τους πρόσφυγες με βάση τη χώρα καταγωγής τους.

Σε κάθε περίπτωση, οι διαμεσολαβητές επισημαίνουν ότι τα στερεότυπα οδηγούν σε προκατειλημμένες στάσεις και δυσχεραίνουν την ουσιαστική επικοινωνία και την πραγματική συνάντηση-γνωριμία με τους μαθητές. Για την αντιμετώπιση της εν λόγω δυσκολίας προτείνουν την προσπάθεια αντιμετώπισης των μαθητών ως ελεύθερα υποκείμενα, δηλαδή ως μοναδικές περιπτώσεις ανθρώπων με ιδιαίτερες ανάγκες και επιθυμίες. Αναγνωρίζοντας την τεράστια ποικιλομορφία και τη διαφορετικότητα αυτών των ανθρώπων, θεωρούν ότι κάθε προσπάθεια γενίκευσης είναι αβάσιμη και εσφαλμένη. Υποστηρίζουν ότι η αμερόληπτη στάση μπορεί να προκύψει μέσα από αυτογνωσιακές διαδικασίες κριτικού αναστοχασμού που επιτρέπουν την καταπολέμηση κρυμμένων παραδοχών. Συμπληρωματικά, ο Γκόβαρης (2002) προτείνει την αναγνώριση της πλουραλιστική ταυτότητας όλων των ανθρώπων -πολιτισμικής, θρησκευτικής, σεξουαλικής κλπ.- καθώς και τη μετατροπή των εκπαιδευτικών πλαισίων σε ασφαλείς χώρους που προσεγγίζουν θετικά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών (Γκόβαρης, 2002).

Άλλη μία διαπίστωση αφορά τις συναισθηματικές ή ψυχικές δυσκολίες που προκύπτουν από την επαφή με τη σκληρή προσφυγική πραγματικότητα. Η παρατήρηση του πόνου του Άλλου και η διαπίστωση της ανθρώπινης δυστυχίας δημιουργεί συγκίνηση και έντονα συναισθήματα, τα οποία χρειάζονται διαχείριση. Από την άλλη πλευρά, αυτοί είναι και οι βασικοί λόγοι που κινητοποιούν τους διαμεσολαβητές, παράλληλα με τη

συνειδητοποίηση ότι η προσφυγική ιδιότητα αποδίδεται τυχαία και κάθε άνθρωπος μπορεί να βρεθεί σε αυτή τη δύσκολη θέση παρά τη θέλησή του. Ο θυμός, η απογοήτευση και η στεναχώρια εναλλάσσονται με τη χαρά, τον ενθουσιασμό και την ικανοποίηση με αποτέλεσμα ο συναισθηματικός φόρτος και κορεσμός να αναδεικνύεται σε σημαντικότερο ζήτημα από το είδος των συναισθημάτων. Η δράση φαίνεται να είναι ο δρόμος που επιλέγουν οι διαμεσολαβητές για να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους και αυτή η επιλογή αποτελεί και πολιτική στάση απέναντι στην ευρύτερη κοινωνία. Επιπρόσθετα προτείνουν α)την αποδοχή όλων των συναισθημάτων, β)τον κριτικό αναστοχασμό για την ερμηνεία και επεξεργασία τους και γ)την εποπτεία ή την απόσταση από το πεδίο αν επέλθει συναισθηματικός κορεσμός.

Η επιμόρφωση και η κατάρτιση βοηθά τη σωστή προετοιμασία και τη διαχείριση των καταστάσεων. Οι διαμεσολαβητές καταδεικνύουν ως πρόβλημα το έλλειμα στην ενημέρωση και στην επιμόρφωση σε σχέση με ζητήματα κοινοτικής μουσικής, διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και σε σχέση με το προσφυγικό ζήτημα.

Η βιβλιογραφία ενισχύει αυτή την άποψη και τονίζει ότι και άλλα προβλήματα μπορούν να προκύψουν από την έλλειψη εμπειρίας, εσωτερικών κινήτρων και επιμόρφωσης για τη διαχείριση ευάλωτων κοινωνικά ομάδων και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση των διαμεσολαβητών. Σύμφωνα με ορισμένες μελέτες, η έλλειψη κοινής γλώσσας επικοινωνίας μπορεί να αποτελέσει τροχοπέδη στην διαδικασία της διδασκαλίας, ειδικά για τους άπειρους εκπαιδευτικούς (ΕΕ ΥΠΕΘ, 2017· ΔΔΠΜ, 2018).

5.3.3. Μαθητές

Ένα από τα κυριότερα προβλήματα που εντοπίζουν οι διαμεσολαβητές και τονίζεται και από άλλους μελετητές και ερευνητές είναι η μεγάλη ανομοιομορφία του προσφυγικού πληθυσμού ως προς τις ηλικίες και το κοινωνικοοικονομικό, πολιτικό, πολιτισμικό και θρησκευτικό κεφάλαιο. Επίσης, ένα δεύτερο μεγάλο πρόβλημα είναι η κοινή μειονεκτούσα

και περιθωριοποιημένη θέση τους (Τσιάκαλος, 1998· Veblen, 2008· ΕΕ ΥΠΠΕΘ, 2017). Η ετερογένεια του προσφυγικού πληθυσμού συνεπάγεται την συνύπαρξη λαών και κοινοτήτων με διαφορετικό πολιτισμικό, θρησκευτικό ή ταξικό υπόβαθρο. Οι διαμεσολαβητές αναφέρουν ότι ορισμένες φορές οι διαφορές αυτές καταλήγουν σε ενδοπροσφυγικές συγκρούσεις για ζητήματα ρατσισμού, κοινωνικοπολιτικές ή πολιτισμικές διαφορές, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από άλλες μελέτες (ΕΕ ΥΠΠΕΘ, 2017· Agalianou, 2018· Agalianou, 2021). Οι πολλές γλώσσες και η αδυναμία λεκτικής επικοινωνίας είναι επίσης ένα μεγάλο πρόβλημα, το οποίο από την άλλη πλευρά δίνει προνομιακή θέση στη μουσική και το χορό στην εκπαίδευση προσφύγων.

Η προσφυγική πραγματικότητα επηρεάζει αρνητικά την πρόσβαση σε βασικά κοινωνικά αγαθά και αφήνει ένα αποτύπωμα σε αυτούς τους ανθρώπους. Ένα αποτύπωμα αρκετά κοινό, που περιγράφεται με διάφορους τρόπους στις συνεντεύξεις αυτής της έρευνας, ως «βάσανο», «βία», «ταλαιπωρία», «απελπισία». Ο Papadopoulos (2007), επαυξάνει και συμπληρώνει την έννοια του «αποπροσανατολισμού», η οποία αφορά σε συναισθήματα δυσφορίας και αναστάτωσης που μπορούν να εξελιχθούν σε σοβαρότερα προβλήματα διαταραχών.

Οι μαθητές αντιμετωπίζουν ποικίλες συναισθηματικές δυσκολίες ως απόρροια των βιωμάτων και συντηρούνται από την αβεβαιότητα, την αστάθεια και την έλλειψη δυνατότητας επιλογής, ελέγχου και προσωπικών αποφάσεων. Οι διαπιστώσεις αυτές επιβεβαιώνονται και από άλλες μελέτες που υπογραμμίζουν τα ζητήματα ταυτότητας, ελέγχου και προσαρμογής του ανήλικου προσφυγικού πληθυσμού (Ghandour, 2001· De Haene, Grietens & Verschueren, 2007· Van der Kolk, 2014· Agalianou, 2021). Οι διαμεσολαβητές παρατηρούν τον τρόπο που η αστάθεια της προσφυγικής πραγματικότητας αποτυπώνεται στη διδασκαλία τους και αναφέρονται σε ζητήματα που προκύπτουν από την αστάθεια των ομάδων ως προς τον αριθμό και τα άτομα που συμμετέχουν, την

παροδικότητας της ομάδας, καθώς και στο απρόβλεπτο χαρακτήρα της διδασκαλίας, λόγω δυσκολιών και θεμάτων που προκύπτουν από την προσφυγική πραγματικότητα.

Άλλο ένα πρόβλημα που σημειώνουν είναι η έλλειψη κινητοποίησης, η παθητικότητα που βιώνουν οι πρόσφυγες, καθώς και η αίσθηση απώλειας ελέγχου των ζωών τους, στοιχεία που αναπόφευκτα επηρεάζουν τη διδασκαλία. Ως τρόπο συμβολής στην επανάκτηση της αίσθησης ελέγχου, προτείνεται ο δρόμος της δημιουργικότητας. Για να φτάσει κανείς στη μουσική ή κινητική δημιουργία και σύνθεση, χρειάζεται να λάβει μία απόφαση, δηλαδή να επιλέξει μία εκδοχή και να απορρίψει όλες τις άλλες. Με αυτόν τον τρόπο, καλλιεργείται η ικανότητα για λήψη και διατήρηση της απόφασης, όπως προκύπτει από την ανάλυση (Agalianou, 2021).

Επίσης, σύμφωνα με τους διαμεσολαβητές, τα προσφυγόπαιδα αντιμετωπίζουν ποικίλες πρακτικές δυσκολίες που επηρεάζουν και τη μαθησιακή διαδικασία. Αυτές αφορούν στις κακές συνθήκες διαβίωσης και ειδικότερα την έλλειψη στέγης, κανονικότητας και δυνατότητας λήψης αποφάσεων για τη ζωή τους και επισημαίνονται και από άλλες έρευνες (Σουλελέ, 2016· ΕΕ ΥΠΕΘ, 2017· ΔΔΠΜ, 2018). Επισημαίνεται, μάλιστα, ότι οι διαφορετικές συνθήκες των προσφύγων στη χώρα καταγωγής, μπορεί να αποτελέσουν τροχοπέδη στην προσαρμογή των ανήλικων προσφύγων στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα (ΕΕ ΥΠΕΘ, 2017). Γενικά, η προσφυγική πραγματικότητα συνεπάγεται μια σειρά αποχωρισμών, από το σπίτι, το σχολείο, τη γειτονιά, τα παιχνίδια και τους σημαντικούς άλλους έως την αίσθηση του ελέγχου, της ασφάλειας, της αποδοχής και της σταθερότητας της οικογενειακής εστίας (De Haene, Grietens & Verschueren, 2007· Van der Kolk, 2014).

Η υποκειμενικότητα του βιώματος αποτελεί μια γενικότερη πρόκληση στην εκπαιδευτική διαδικασία. Όμως, οι διαμεσολαβητές τονίζουν ότι έχει ακόμα μεγαλύτερη σημασία στην εκπαίδευση προσφύγων, γεγονός που ενισχύεται και από απόψεις άλλων μελετητών (Kunz, 1981· Papadopoulos, 2007). Η προσφυγιά σίγουρα αποτελεί μία δύσκολη

κατάσταση, όμως οι ανάγκες και τα συναισθήματα για τη χώρα καταγωγής μπορεί να διαφέρουν από άτομο σε άτομο ως προς το βαθμό, το περιεχόμενο και την ένταση (Paradopoulos, 2007· Ungar, 2008). Σύμφωνα με τον Paradopoulos (2007), αυτό εξαρτάται από την ιδιοσυγκρασία, την ψυχική ανθεκτικότητα και το μοναδικό τρόπο που ο κάθε άνθρωπος αντιδρά σε αντίξοες συνθήκες.

Οι απόψεις των διαμεσολαβητών επιβεβαιώνουν τον απρόβλεπτο τρόπο αντίδρασης κατά την έκθεση σε πολιτισμικό υλικό από τη χώρα καταγωγής τους. Η αμφιλεγόμενη σχέση των προσφυγόπαιδων με τη χώρα καταγωγής τους επισημαίνεται και από τη σχετική βιβλιογραφία (Edwards, 2016· UNHCR, 2010). Από τη μελέτη της σύγχρονης βιβλιογραφίας παρατηρείται μια σημαντική διαφοροποίηση: ορισμένοι διαμεσολαβητές επιλέγουν τη χρήση πολιτισμικού υλικού (από τη χώρα καταγωγής των συμμετεχόντων (Storsve et al., 2012· Marsh & Dieckmann, 2017· Crawford, 2017· Hundertmark, 2019· Crawford, 2020), ενώ άλλοι την απορρίπτουν (Αγαλιανού & Αρώνη, 2015· Agalianou, 2018· 2019). Επισημαίνεται ότι πρόκειται για ένα ευαίσθητο ζήτημα που χρήζει ιδιαίτερης προσοχής και προσέγγισης μέσα από τη δημιουργία ενός πλαισίου ασφάλειας και εμπιστοσύνης.

Επιπρόσθετα, οι διαμεσολαβητές αναφέρουν δυσκολίες που αφορούν σε συμπεριφορές των ανήλικων προσφύγων. Επισημαίνεται ότι, η βία που χαρακτηρίζει τη ζωή των προσφύγων γίνεται μέρος τους και αποτυπώνεται στη συμπεριφορά τους. Σύμφωνα με την ανάλυση, η επίδραση αυτή μπορεί να εκδηλωθεί με δύο τρόπους: α)όταν η βία στρέφεται προς τα έξω, έχουμε περιπτώσεις παιδιών με παραβατικές ή επιθετικές συμπεριφορές, β)όταν η βία στρέφεται προς τα μέσα, έχουμε περιπτώσεις καταθλιπτικών ή αποσυρμένων παιδιών. Ως τρόπος αντιμετώπισης προτείνεται η οριοθέτηση του πλαισίου. Μια γενική διαπίστωση αποτελεί ότι τα σταθερά όρια που τίθενται με αγάπη, φαίνεται να ενισχύουν το αίσθημα ασφάλειας και να εξασφαλίζουν την ομαλή λειτουργία της ομάδας.

5.3.4. Πλαίσιο

Μέσα από τις απόψεις των διαμεσολαβητών εμφανίζονται, επίσης, δυσκολίες που αφορούν το πλαίσιο που πραγματοποιούνται οι μουσικές ή/και χορευτικές συναντήσεις. Οι δυσκολίες αυτές σχετίζονται με ποικίλα ζητήματα. Καταρχάς, προβλήματα που αφορούν στην πρόσβαση αναφέρονται από τους διαμεσολαβητές σε 3 περιπτώσεις:

- Στην εμφάνιση της επιδημίας Covid-19, όποτε η επιβολή περιοριστικών μέτρων αποτέλεσε ανασταλτικό παράγοντα για τα εγχειρήματα μουσικής ή/και χορού στο πεδίο εκπαίδευσης προσφύγων. Οι ιδιόμορφες συνθήκες που επέφερε η πανδημία του Covid-19 ενίσχυσε τη μειονεκτική θέση των προσφύγων ως προς την πρόσβαση στην εκπαίδευση, αφήνοντας εκτός σχολείου σχεδόν τα μισά προσφυγόπαιδα σχολικής ηλικίας παγκοσμίως (UNHCR, 2020).
- Στην περίπτωση που η πρόσβαση στο πλαίσιο πολλές φορές διακόπτεται ή δυσκολεύεται από εξωγενείς παράγοντες.
- Στα άτυπα πλαίσια δραστηριοποίησης, όπου η έλλειψη ανθρώπινου δικτύου υποστήριξης και η δυσκολία συνεργασίας δυσχεραίνουν την προσβασιμότητα.

Οι διαμεσολαβητές τονίζουν τη σημασία της συνεργασίας με το ευρύτερο πλαίσιο και το ανθρώπινο δυναμικό του, καθώς επίσης και το ευρύτερο σύστημα. Στις περιπτώσεις που αυτή η συνεργασία είναι δύσκολη επηρεάζεται η ποιότητα των προγραμμάτων. Όσον αφορά τον ανθρώπινο παράγοντα, αναφέρονται ζητήματα προβληματικής συνεργασίας και επικοινωνίας με φορείς και υπεύθυνους των δομών φιλοξενίας προσφύγων. Τα πλαίσια που προσφέρουν οργάνωση, έστω και αν αυτή φαίνεται περιοριστική ως προς την επιλογή των μέσων και του υλικού, φαίνεται να λειτουργούν καλύτερα και να υποστηρίζουν περισσότερο τους διαμεσολαβητές.

5.4. Στοιχεία που διασφαλίζουν την επιτυχία ενός προγράμματος

Από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων προέκυψαν ορισμένοι παράγοντες που επηρεάζουν θετικά τη λειτουργία των προγραμμάτων. Αυτοί κατηγοριοποιούνται και παρουσιάζονται ακολούθως:

5.4.1. Προσανατολισμός προγραμμάτων

Ο κοινωνικο-συναισθηματικός προσανατολισμός των διαπολιτισμικών μουσικών και χορευτικών προγραμμάτων ως προς τη στοχοθεσία, το περιεχόμενο, τη μέθοδο και τα διδακτικά μέσα, αξιολογείται από τους διαμεσολαβητές ως ιδιαίτερα σημαντικός για την αποτελεσματικότητά τους. Συνδέεται με την ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων και συγκεκριμένα αφορά στην οικοδόμηση σχέσης και σύνδεσης, την ανάπτυξη ενδογενών κινήτρων μάθησης, την αυτενέργεια και την ελευθερία, όπως και στη γενικότερη ευημερία και κοινωνική συνοχή. Σύμφωνα με τις απόψεις των διαμεσολαβητών, ο εν λόγω προσανατολισμός χρειάζεται να αποτελεί προτεραιότητα των κοινοτικών εγχειρημάτων, χωρίς όμως να αναιρείται η σημασία και τα παράλληλα οφέλη σε γνωστικό, μουσικό ή ψυχοκινητικό επίπεδο. Όταν το σύνολο των στοιχείων διδασκαλίας εξυπηρετεί την ευρύτερη επιδίωξη για ευημερία των συμμετεχόντων, τα κοινοτικά προγράμματα παρουσιάζουν μεγαλύτερη λειτουργικότητα και μπορούν να συμβάλλουν ουσιαστικά στην θετική κοινωνική αλλαγή.

5.4.2. Στάσεις και πρακτικές διαμεσολαβητή

Η κατηγοριοποίηση και σύγκριση των απόψεων, όπως εκφράστηκαν στις συνεντεύξεις, αναδεικνύουν την προσωπικότητα και τη στάση του διαμεσολαβητή ως πολύ βασικό στοιχείο για την επιτυχία ενός προγράμματος. Η στάση αυτή καλό είναι να χαρακτηρίζεται από:

- **Ειλικρίνεια και γνησιότητα**

Ο διαμεσολαβητής χρειάζεται να είναι ειλικρινής στη σχέση με τον εαυτό του και στη σχέση του με τα μέλη της ομάδας, καθώς και να συναντά την ομάδα απαλλαγμένος από προκαταλήψεις και στερεότυπα. Πρέπει να είναι ενήμερος για τα συναισθήματά του, να τα αποδέχεται και να τα διαχειρίζεται. Κινητοποιείται από τη διάθεση αλληλεγγύης και δηλώνει το παρόν του. Αυτό επισημαίνεται και από την Agalίανου (2021), κατά την οποία η δραστηριοποίηση στο πεδίο πρέπει να βασίζεται στην αλληλεγγύη, γιατί οι πρόσφυγες έχουν ανάγκη από βοήθεια και αποδοχή παρά από οίκτο ή λύπηση και ελεημοσύνη.

- **Αντιμετώπιση μαθητών ως ελεύθερα υποκείμενα**

Ένας αποτελεσματικός διαμεσολαβητής αποφεύγει τις αβάσιμες υποθέσεις για τους μαθητές του και τους αντιμετωπίζει ως ξεχωριστές περιπτώσεις ανθρώπων για τους οποίους δεν γνωρίζει τίποτα, δίνοντας έτσι ευκαιρία στην ανάπτυξη πραγματικής επαφής και σχέσης. Προσεγγίζει τους μαθητές με οδηγό την άγνοια, προσπαθώντας να ανακαλύψει σταδιακά τον Άλλον μέσα από την επαφή στην πορεία του χρόνου και όχι a priori.

- **Η διαφορετικότητα ως πλούτος**

Ο διαμεσολαβητής αντιλαμβάνεται την διαφορετικότητα και την ποικιλομορφία των μελών της ομάδας ως πλεονέκτημα και όχι ως πρόβλημα και το αξιοποιεί στη διδασκαλία. Αναγνωρίζει ότι ο καθένας και η καθεμία έχουν κάτι διαφορετικό να προσφέρουν, όπως επισημαίνεται και από άλλους μελετητές (Buck & Snook, 2018).

- **Σταθερότητα και συνέπεια**

Ο διαμεσολαβητής οφείλει να είναι εκεί για την ομάδα ώστε να δημιουργεί ένα πλαίσιο ασφάλειας.

- **Ενεργητική ακρόαση**

Ο διαμεσολαβητής είναι διαθέσιμος να ακούσει με προσοχή τους μαθητές και τις μαθήτριες και να τους προσφέρει την προσοχή που χρειάζονται. Έτσι οικοδομείται αληθινή επικοινωνία, επαφή και σύνδεση, αίσθηση εμπιστοσύνης και ασφάλειας, καθώς επίσης ενισχύονται τα κίνητρα συμμετοχής των παιδιών.

- **Ενσυναίσθηση και αποδοχή**

Η πλήρης κατανόηση και αποδοχή των βαθύτερων αναγκών, συναισθημάτων, σκέψεων και επιθυμιών των μαθητών προϋποθέτουν την ουσιαστική ενεργητική ακρόαση και την απαλλαγή από προκαταλήψεις και οδηγούν στην ενίσχυση των κινήτρων για μάθηση.

- **Υπομονή και στήριξη**

Η υπομονετική στάση των διαμεσολαβητών μπορεί να οδηγήσει στην οικοδόμηση ουσιαστικής σχέσης με το μαθητή, ενώ η υποστηρικτική στάση του στο χρόνο φαίνεται να λειτουργεί θετικά ως προς τη μεταμόρφωση και αλλαγή των μαθητών.

- **Προσαρμοστικότητα**

Οι διαμεσολαβητές στο πεδίο χρειάζεται να μπορούν να είναι ευέλικτοι και ευπροσάρμοστοι ως προς το περιεχόμενο και τις διδακτικές μεθόδους για να μπορούν να ανταποκρίνονται στην απρόβλεπτη πραγματικότητα της διδασκαλίας και να τη διαμορφώνουν σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών και του πλαισίου (Higgins, 2012).

- **Αντοχή**

Ο διαμεσολαβητής χρειάζεται να μπορεί να αντέχει τις προσωπικές αποτυχίες και ματαιώσεις που βιώνει κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς επίσης να αναγνωρίζει τα λάθη του και να μαθαίνει από αυτά.

- **Αίσθημα δικαίου**

Όποιος ή όποια δραστηριοποιείται στον τομέα εκπαίδευσης προσφύγων χρειάζεται να είναι ευαίσθητοποιημένος/η απέναντι στον προσφυγικό πληθυσμό και να φέρει εσωτερική ανάγκη και επιθυμία για εξισορρόπηση της κοινωνικής αδικίας.

Η σχετική βιβλιογραφία επιβεβαιώνει τη σημασία της στάσης και των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας των διαμεσολαβητών για την επιτυχία των κοινοτικών εγχειρημάτων τέχνης. Ο Dykema (1916) επισημαίνει ότι ο κοινωνικός προσανατολισμός των κοινοτικών τεχνών είναι τόσο έντονος, έτσι ώστε οι επικοινωνιακές δεξιότητες του διαμεσολαβητών να αναδεικνύονται εξίσου ή και πιο σημαντικές από τις μουσικές. Η προσωποκεντρική θεωρία του Carl Rogers (1956), επιβεβαιώνει τα ευρήματα της εν λόγω έρευνας ως προς τις στάσεις που χρειάζεται να φέρουν οι διαμεσολαβητές. Αυτές αφορούν: α)τη γνησιότητα και την αυθεντικότητα, ως προς την έκφραση και τα κίνητρα ενασχόλησης, η οποία καθορίζει το βαθμό «πραγματικότητας» της σχέσης διαμεσολαβητή-μαθητή, β)την άνευ όρων αποδοχή και σεβασμό που εξασφαλίζουν την αίσθηση της ασφάλειας και γ)την ενσυναίσθηση, δηλαδή τη σε βάθος κατανόηση και πλήρη αποδοχή των συναισθημάτων και των σκέψεων του Άλλου. Στην ίδια κατεύθυνση, ο Higgins (2012) περιγράφει τις πολλαπλές κοινωνικο-συναισθηματικές ευθύνες των διαμεσολαβητών ως προς την αποδοχή της διαφορετικότητας, την παροχή ευκαιριών μουσικής μάθησης, την εξασφάλιση της πρόσβασης σε διαφορετικούς ανθρώπους, τη διαμόρφωση υγιών σχέσεων με τους μαθητές και μεταξύ των μελών της ομάδας, την προσαρμογή του προγράμματος σε συνάρτηση με τις ανάγκες των συμμετεχόντων και την ευθύνη απέναντι στην αισθητική τους καλλιέργεια.

Επιπρόσθετα, από τις απόψεις των διαμεσολαβητών, όπως εκφράστηκαν τις συνεντεύξεις, αναδύθηκαν ορισμένες ιδιαίτερα ωφέλιμες πρακτικές για την επιτυχία ενός προγράμματος:

- **Αναστοχασμός**

Ο αναστοχασμος αφορά σε ατομικό ή συλλογικό επίπεδο όσον αφορά τους διαμεσολαβητές, καθώς και αναστοχαστικές διαδικασίες και πρακτικές με τους μαθητές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Η Agalianou (2019) θεωρεί τον αναστοχασμό σημαντικό για την καταπολέμηση των στερεοτυπικών στάσεων και των προκαταλήψεων και πιστεύει ότι διευκολύνει τη σχέση διαμεσολαβητή-μαθητή.

- **Διαρκής ενημέρωση**

Οι διαμεσολαβητές χρειάζεται να είναι καλοί γνώστες του διδακτικού τους αντικειμένου, καθώς επίσης να ενημερώνονται και να εμπνέονται από σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους. Η Veblen (2008) τονίζει την ανάγκη για επαρκή μουσική κατάρτιση των διαμεσολαβητών, οι οποίοι καλούνται να ανταποκριθούν σε πολλαπλούς ρόλους, όπως το ρόλο του συνθέτη, του μαέστρου και του οργανοπαίκτη. Μέσα από την ανάλυση, υπογραμμίζεται επίσης η σημασία για ενημέρωση των διαμεσολαβητών σχετικά με τα ιδιαίτερα βιώματα και ανάγκες που φέρουν τα προσφυγόπαιδα.

- **Παρατήρηση και καταγραφή**

Η τήρηση ημερολογίου ή και σημειώσεων σε διάφορες μορφές προκρίνεται από τους συντονιστές ως τεχνική που συμβάλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και βοηθά στην αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων.

- **Εκφραστικότητα και απλότητα**

Φαίνεται ότι όσο πιο εκφραστικός και λιτός είναι ο διαμεσολαβητής στη διάρκεια της διδασκαλίας και στην παράδοση οδηγιών, τόσο αποτελεσματική και μεταδοτική είναι η δράση του. Η μεταδοτικότητα συνδέεται, επίσης, με την ευελιξία και την ποικιλομορφία των διδακτικών μέσων που χρησιμοποιεί. Επιπλέον, η ανάγκη για αξιοποίηση μη λεκτικών μεθόδων επικοινωνίας σε διαπολιτισμικά πλαίσια αναδεικνύει την εκφραστικότητα και την καθαρότητα ως πολύ σημαντικά στοιχεία

της διδασκαλίας. Αντίστοιχα, στην έρευνα των Broeske-Danielsen (2013), έγινε φανερό η ανάγκη για προσαρμογή των διδακτικών στρατηγικών, έτσι ώστε να συμπεριλαμβάνουν περισσότερο μουσική πράξη, μίμηση και γλώσσα του σώματος, παρά χρήση του λόγου. Η σημασία της μουσικής και χορευτικής πράξης για την επικοινωνία μεταξύ ανθρώπων με διαφορετικό γλωσσικό, εθνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο προκύπτει και από την ανασκόπηση επιλεγμένων ερευνών που πραγματοποιήθηκε στο θεωρητικό μέρος της παρούσας μελέτης (Storsve et al., 2010· Marsh, 2012· Marsh & Dieckmann, 2017· Crawford, 2017· Hundertmark, 2019· Crawford, 2020· Bleile et al., 2021).

- **Οριοθέτηση με αγάπη**

Τα σταθερά όρια στο πλαίσιο της διδασκαλίας που τίθενται με αγάπη, φαίνεται συμβάλλουν στην ομαλή λειτουργία της ομάδας και να εξασφαλίζουν το αίσθημα ασφάλειας.

- **Ισορροπία μεταξύ ωφέλιμης γνωστικά και ευχάριστης διδασκαλίας**

Ένας διαμεσολαβητής χρειάζεται να βρίσκει τρόπους να ισορροπεί την ανάγκη των μαθητών για χαλάρωση και διασκέδαση και τους εκπαιδευτικούς του στόχους. Σε παρόμοια κατεύθυνση, οι Buck & Snook (2018) τονίζουν τη σημασία των συναισθημάτων χαράς που πηγάζει από τη συμμετοχή και επισημαίνουν ότι η αίσθηση ασφάλειας και αποδοχής προωθεί τη συμμετοχή χωρίς αναστολές και επιτρέπει το χιούμορ, το γέλιο και τη διασκέδαση.

5.4.3. Σχέσεις

Όπως επισημαίνεται από τη σύγχρονη βιβλιογραφία, τα προγράμματα με καλλιτεχνικό κοινοτικό περιεχόμενο συνδέονται περισσότερο με τις κοινωνικές σχέσεις και όχι με τον απτό χώρο (Amit, 2002). Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι η σχέση βρίσκεται στο κέντρο της διαδικασίας. Η οργάνωση των δραστηριοτήτων, ανεξάρτητα με το

περιεχόμενο και το είδος τους, προσανατολίζονται κύρια σε αυτή. Όταν η επιλογή των μέσων και ο διδακτικό τρόπος διαχείρισής τους διευκολύνει την επικοινωνία, οι μαθητές συμμετέχουν ευκολότερα και αντιδρούν θετικά. Η επικοινωνία περιλαμβάνει τόσο το επίπεδο διαμεσολαβητή- μαθητής/τές, όσο και την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών. Οι διαμεσολαβητές αξιολογούν τη σχέση αυτή ως πολύ σημαντική και διαμορφώνουν τη μεθοδολογία, το περιεχόμενο και το υλικό της διδασκαλίας τους ανάλογα με τους εκάστοτε μαθητές/μαθήτριές που έχουν στην ομάδα τους, όπως επιβεβαιώνει η βιβλιογραφία (Higgins, 2012). Υπογραμμίζεται ότι η ωφέλιμη σχέση κατά τη διαδικασία της μάθησης, προϋποθέτει την ελευθερία του μαθητή να επιλέγει τους δικούς του δρόμους μάθησης. Σε σχέση με αυτό οι Creech & Hodges (2021) καταδεικνύουν τον διευκολυντικό ρόλο των διαμεσολαβητών κοινοτικών τεχνών, επισημαίνοντας ότι καλούνται να συνοδεύσουν τους συμμετέχοντες στη καλλιτεχνική μάθηση και δημιουργία, χωρίς να παρέμβουν.

Στο ταξίδι της καλλιτεχνικής μάθησης, ο διαμεσολαβητής διευκολύνει τους συμμετέχοντες να ανακαλύψουν τον εαυτό τους και τους άλλους και μέσα από τη δική του επιθυμία για γνώση, εμπνέει και προκαλεί τη γέννηση της επιθυμίας των μαθητών του. Για να ανταποκριθεί σε αυτό το ρόλο, ο διαμεσολαβητής χρειάζεται να φέρει γνήσια εσωτερικά κίνητρα δραστηριοποίησης στο πεδίο, καθώς και να έχει αναπτύξει μία προσωπική θεώρηση μέσω κριτικού αναστοχασμού και μελέτης (Agalianou, 2021). Η απόψεις άλλων μελετητών έρχονται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας. Συγκεκριμένα, θεωρούν ότι η σχέση διαμεσολαβητών-συμμετεχόντων χρειάζεται να χαρακτηρίζεται από άνοιγμα, προσβασιμότητα, ειλικρίνεια και αλληλοσεβασμό, εμπιστοσύνη και ευθύνη (Higgins, 2012· Coffman και Higgins, 2018).

4.4.4. Διάρκεια και κανονικότητα των συναντήσεων

Ο παράγοντας του χρόνου αναδεικνύεται ως καθοριστικής σημασίας σε πολλά επίπεδα. Αρχικά, σύμφωνα με τους διαμεσολαβητές, συμβάλλει στην ομαλή προσαρμογή

των εμπλεκόμενων παραγόντων κατά τον πρώτο καιρό επαφής με ένα πλαίσιο. Επιπρόσθετα, η διάρκεια, η συχνότητα και η τακτικότητα των συναντήσεων στο χρόνο, επηρεάζουν την ποιότητα της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της ομάδας, όπως υποστηρίζεται και από τη σχετική βιβλιογραφία (Storsve et al., 2012). Ωστόσο, όπως προκύπτει από την βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, οι περισσότερες παρεμβάσεις/προγράμματα μουσικής και χορού που απευθύνονται ανήλικους πρόσφυγες έχουν μικρή διάρκεια και μικρό αριθμό συμμετεχόντων. Οι διαμεσολαβητές υποστηρίζουν ότι η οικοδόμηση ουσιαστικής σχέσης εμπιστοσύνης και ασφάλειας στο πλαίσιο της ομάδας προϋποθέτει την επένδυση χρόνου. Οι απόψεις των διαμεσολαβητών αναδεικνύουν την ανάγκη για αφιέρωση χρόνου στο πρώτο και στο τελευταίο στάδιο της διδασκαλίας: στην πρώτη επαφή για τη γνωριμία της ομάδας μέσα από τη μουσική και το χορό και στον αναστοχασμό για την επεξεργασία της εμπειρίας. Μέσα από την ανάλυση φανερώνεται, επίσης, η σημασία του χρόνου για τους διαμεσολαβητές ως προς την απόκτηση εμπειρίας στο πεδίο, τη βελτίωση πρακτικών, την επεξεργασία των προσωπικών τους συναισθημάτων και σκέψεων, καθώς και ως προς τη βαθύτερη κατανόηση του εαυτού και της συνολικής εμπειρίας της μάθησης.

6^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΠΡΟΣ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ

Το προσφυγικό ζήτημα και η εκπαίδευση προσφύγων βρέθηκε σε κορύφωση στη χώρα μας την προηγούμενη δεκαετία και κυρίως μετά το 2015. Η έρευνα αποτελεί μια πρώτη προσέγγιση ενός θέματος που έχει διερευνηθεί ελάχιστα στην Ελλάδα από αυτή την οπτική. Η παρούσα μελέτη διερεύνησε καλές πρακτικές και δυσκολίες που εμφανίζονται σε πλαίσια κοινοτικών μουσικών ή χορευτικών προγραμμάτων και παρεμβάσεων για ανήλικες πρόσφυγες σε σχέση με την οργάνωση και το περιεχόμενό τους. Η μέθοδος συλλογής δεδομένων στηρίχθηκε αποκλειστικά σε υλικό που αντλήθηκε από ημι-δομημένες συνεντεύξεις.

Το μέγεθος του δείγματος και ο μοναδικός τρόπος συλλογής δεδομένων αποτελεί τους δύο σημαντικότερους ερευνητικούς περιορισμούς. Παρόλα αυτά, μέσα από τη σε βάθος διερεύνηση των απόψεων και των εμπειριών των διαμεσολαβητών, επιχειρήθηκε ο εντοπισμός κοινών στοιχείων και διαφοροποιήσεων με απώτερο στόχο τη διατύπωση προτάσεων που θα ωφελήσουν όσες και όσους επιθυμούν να ασχοληθούν με την εκπαίδευση προσφύγων, καθώς και κάθε ερευνητή και εκπαιδευτικό. Οι ιδιαίτερες συνθήκες, οι οποίες ισχύουν στην προσφυγική πραγματικότητα, έκαναν αδύνατη την αξιοποίηση και άλλων μέσων συλλογής δεδομένων όπως για παράδειγμα η συμμετοχική παρατήρηση ή οι συντρήξεις/επαφές με συμμετέχοντες/ουσες στο πρόγραμμα. Αυτές οι πρακτικές θα εμπλούτιζαν σημαντικά τα δεδομένα. Τα ποιοτικά χαρακτηριστικά που ορίστηκαν για την επιλογή του δείγματος επηρέασαν το μέγεθός του, όμως οδήγησαν σε άτομα με εμπειρία στο πεδίο. Η προσφυγική κρίση και η οργάνωση της εκπαίδευσης προσφύγων στη χώρα μας είναι κάτι σχετικά πρόσφατο και αυτό δημιουργεί περιορισμούς ως προς την επιλογή του δείγματος. Παρόλα αυτά αξίζει να μελετηθεί. Η συνθήκη της

καραντίνας λόγω του Covid-19, καθώς και οι ιδιαιτερότητες και η αβεβαιότητα που την ακολούθησαν, δημιούργησαν έναν επιπλέον περιορισμό.

Το θέμα παραμένει ανοιχτό προς διερεύνηση. Η ευρύτητά του σε συνδυασμό με τη σημαντικότητά του μπορεί να γεννήσει ποικίλα ερωτήματα σε ερευνητές. Οι παράμετροι που το καθορίζουν είναι επίσης πολλοί. Στάσεις, περιεχόμενα, μέθοδο, τρόποι οργάνωσης μπορούν να διερευνηθούν σε μεγαλύτερο βάθος και σε διαφορετικά πλαίσια. Επίσης, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει ο τρόπος προετοιμασίας των συντονιστών και η κατάρτισή τους, θέμα που μπορεί να αντιμετωπιστεί με ερευνητική διάσταση. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα παρουσίαζε η σύγκριση απόψεων μεταξύ διαμεσολαβητών και προγραμμάτων σε διαφορετικές χώρες.

Η πρόθεση της ερευνήτριας ήταν να συνεισφέρει στον προβληματισμό και στην επιστημονική συζήτηση με στόχο τη συμβολή για αρτιότερη οργάνωση και πραγματοποίηση προγραμμάτων μουσικής ή/και χορού για προσφυγόπαιδα. Τα ερευνητικά αποτελέσματα δεν έχουν τη δυνατότητα γενίκευσης, μπορούν όμως να προστεθούν στο γενικότερο διάλογο σχετικά με πρακτικές κοινοτικής μουσικής και χορού.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Agalianou, O. (2018). Working in refugee accommodation centers: Orff-Schulwerk as means of social cohesion. *Orff-Schulwerk Heute*, 99, 44-46.

Agalianou, O. (2021). Working in Hosting Facilities: Dance and Music as Means of Social Cohesion. In *The Healing Power of Art. International Art Desinged Conference, Performance & Exhibition, 14 April 2021* (pp. 30-34). Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi.

Altschuler, J., Agnoli, M., Halitaj, M., & Jasiqi, I. (2002). In the aftermath of violence. In R. Papadopoulos (Ed.), *Therapeutic Care for Refugees and Asylum Seekers: No Place Like Home* (271–291). Karnac Books.

Ansdell, G. (2016). *How music helps in music therapy and everyday life*. Routledge.

Amit, V. (2002). Reconceptualizing community. In V. Amit (Ed.), *Realizing community. Concepts, social relationships and sentiments* (pp. 1-20). Routledge.

Baker, F., & Jones, C. (2006). The effect of music therapy services on classroom behaviours of newly arrived refugee students in Australia—a pilot study. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 11(4), 249-260. <https://doi.org/10.1080/13632750601022170>

Banks, J. A. (2004). *Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση* (3^η αμερικανική έκδοση), Ν. Σταματάκης (μτφρ). Παπαζήση.

Bareka, T., Panhofer, H., & Rodriguez Cigaran, S. (2019). Refugee children and body politics. The embodied political self and dance movement therapy. *Body, Movement and Dance in Psychotherapy*, 14(2), 80-94. <https://doi.org/10.1080/17432979.2019.1614668>

Barriball, K. L., & While, A. (1994). Collecting data using a semi-structured interview: a discussion paper. *Journal of Advanced Nursing-Institutional Subscription*, 19(2), 328-335. DOI: [10.1111/j.1365-2648.1994.tb01088.x](https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.1994.tb01088.x)

Bell, J. (2001). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας: οδηγός για φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες*. Gutenberg.

Berry, J. W. (1997). Immigration, Acculturation and Adaptation. *Applied Psychology*, 46 (1), 5 -68. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x>

Bleile, A. C., Koppenol-Gonzalez, G. V., Verreault, K., Abeling, K., Hofman, E., Vriend, W., ... & Jordans, M. J. (2021). Process evaluation of TeamUp: a movement-based psychosocial intervention for refugee children in the Netherlands. *International journal of mental health systems*, 15(1), 1-16. <https://doi.org/10.1186/s13033-021-00450-6>

Brinson, P. (2004). *Dance as education: towards a national dance culture*. Routledge.

Broeske-Danielsen, B. A. (2013). Community music activity in a refugee camp—student music teachers' practicum experiences. *Music Education Research*, 15(3), 304-316. <https://doi.org/10.1080/14613808.2013.781145>

Brooks, R. (1988). *Wanted! Community Artists: Summary of Principles and Practices for Running Training Schemes for Community Artists*. Calouste Gulbenkian Foundation.

Buck, R., & Snook, B. (2018). Values and principles shaping community dance. In R. Buck & B. Snook (Eds.), *Dance, Access and Inclusion. Perspectives on Dance, Young People and Change* (pp. 37-44). Routledge.

Burns, R. (2000). *Introduction to research methods*. International Edition: Sage Publications.

Carder, P. (Ed.). (1990). *The eclectic curriculum in American music education: Contributions of Dalcroze, Kodály, and Orff*. Music Educators National Conference.

Chan, J., To, H. P., & Chan, E. (2006). Reconsidering social cohesion: Developing a definition and analytical framework for empirical research. *Social indicators research*, 75(2), 273-302.

Chatterjee, P. (1993). *The nation and its fragments: Colonial and postcolonial histories*. Princeton University Press.

Choi, C. M. H. (2010). A pilot analysis of the psychological themes found during the CARING at Columbia—Music therapy program with refugee adolescents from North Korea. *Journal of Music Therapy*, 47(4), 380-407. <https://doi.org/10.1093/jmt/47.4.380>

Coffey, A., & Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data: Complementary research strategies*. Sage Publications, Inc.

Coffman, D., & Higgins, L. (2018). Community music ensembles. In G. E. McPherson & G. F. Welch (Eds.), *Vocal, instrumental, and ensemble learning and teaching: An Oxford handbook of music education* (pp. 844-859). Oxford University Press.

Collins, W. (2019, November). *Social inclusion definition and meaning | Collins English Dictionary*. Collinsdictionary.com.
<https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/social-inclusion>

Community Music Activity Commission (CMA). (n.d.). International Society for Music Education. Retrieved August 24, 2022, from <https://www.isme.org/our-work/commissions/community-music-activity-commission-cma>

Crawford, R. (2017). Creating unity through celebrating diversity: A case study that explores the impact of music education on refugee background students. *International Journal of Music Education*, 35(3), 343-356. <https://doi.org/10.1177/0255761416659511>

Crawford, R. (2020). Socially inclusive practices in the music classroom: The impact of music education used as a vehicle to engage refugee background students. *Research Studies in Music Education*, 42(2), 248-269. <https://doi.org/10.1177/1321103X19843001>

Creech, A., & Hodges, D. A. (2021). Introduction. In A. Creech, D. A. Hodges & S. Hallam (Eds.), *Routledge International Handbook of Music Psychology in Education and the Community* (pp. 83-85). Routledge.

Creswel, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Sage Publishing.

Davis, K. M. (2010). Music and the expressive arts with children experiencing trauma. *Journal of Creativity in Mental Health*, 5(2), 125-133.

De Haene, L., Grietens, H., & Verschueren, K. (2007). From symptom to context: A review of the literature on refugee children's mental health. *Hellenic Journal of Psychology*, 4(3), 233–256. https://pseve.org/wp-content/uploads/2018/05/Volume04_Issue3_DeHaene.pdf

Dieterich-Hartwell, R., & Koch, S. C. (2017). Creative arts therapies as temporary home for refugees: Insights from literature and practice. *Behavioral Sciences*, 7(4), 69. <https://doi.org/10.3390/bs7040069>

Dolloff, L. (2007). "All the things we are": Balancing our multiple identities in music teaching. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 6(2), 2-21. <https://eric.ed.gov/?id=EJ804679>

Dorokhina, O., Hosta, M., & van Sterkenburg, J. (2011). *Targeting social cohesion in post-conflict societies through sport*. Council of Europe.

Dykema, P. W. (1916). The Spread of the Community Music Idea. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 67(1), 218–223. <https://doi.org/10.1177/000271621606700129>

East, A. (2016). Dance in/for/with/as/community: Re-defining community dance in 2015-16. *Dance Research Aotearoa*, 4(1), 57-59. <https://doi.org/10.15663/dra.v4i1.68>

Edwards, A. (2016, July). *UNHCR viewpoint: "Refugee" or "migrant" – Which is right*. UNHCR. <https://www.unhcr.org/news/latest/2016/7/55df0e556/unhcr-viewpoint-refugee-migrant-right.html>

Ellwand, K., Mathieson, M., Blomfield D., Wilsdon, S., Hubbard, N., & Freeth, I. (2018). Μουσική, κοινότητα και επανένταξη: Καλές πρακτικές σε κοινοτικά μουσικά προγράμματα για την απεξάρτηση στο Ηνωμένο Βασίλειο. Στο Λ. Στάμου & Β. Στάμου (Επιμ.), *Εγχειρίδιο*

Καλών Πρακτικών: Η ΜΟΥΣΙΚΗ στη Δημιουργική Απεξάρτηση και Επανάταξη (σσ. 95-118).

Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Enge, K. E. A., & Stige, B. (2021). Musical pathways to the peer community: A collective case study of refugee children's use of music therapy. *Nordic Journal of Music Therapy*, 31(1), 7-24. <https://doi.org/10.1080/08098131.2021.1891130>

Estrella, K. (2005). Expressive therapies: An integrated art approach. In Malchiodi, C. A. (Ed.), *Expressive therapies* (pp 189-209). Guilford Publications.

European Parliament Think Tank (2016). *Vulnerable social groups: Before and after the crisis*.

[https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2016/586605/EPRS_BRI\(2016\)586605_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2016/586605/EPRS_BRI(2016)586605_EN.pdf)

Feen-Calligan, H., Grasser, L. R., Debryn, J., Nasser, S., Jackson, C., Seguin, D., & Javanbakht, A. (2020). Art therapy with Syrian refugee youth in the United States: An intervention study. *The Arts in Psychotherapy*, 69, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2020.101665>

Fredrikson M., Welch G., Porrás J., Paananen P., Read J. C., Stadler-Elmer S. (2009). Music as an enabler for social inclusion and provision – The UMSIC approach. In P. Emiliani, L. Burzagli, A. Como, F. Gabbanì & A. Salminen (Eds.), *Assistive Technology from Adapted Equipment to Inclusive Environments* (pp. 622-627). IOS Press. <https://doi.org/10.3233/978-1-60750-042-1-622>

Ghandour, N. (2001). Meeting the needs of Palestinian refugees in Lebanon. *Palestinian refugees: The right of return*, 152-165.

Ghanem, T. (2003). *When forced migrants return "home": The psychosocial difficulties returnees encounter in the reintegration process*. Refugee Studies Centre.

Gieß-Stüber, P. (2010). Development of Intercultural Skills through Sport and Physical Education in Europe. In W. Gasparini & A. Cometti (Eds.), *Sport facing the test of cultural*

diversity, Integration and intercultural dialogue in Europe: analysis and practical examples (pp. 23-29). Council of Europe.

Goldbard, A. (2006). *New creative community: The art of cultural development*. New village press.

Gorden, R. L. (1975). *Interviewing: Strategy, techniques, and tactics*. Dorsey Press.

Gray, A. E. (2011). Expressive arts therapies: working with survivors of torture. *Torture: quarterly journal on rehabilitation of torture victims and prevention of torture*, 21(1), 39-47.

Green, J. (2000). Power, service, and reflexivity in a community dance project. *Research in Dance Education*, 1(1), 53-67.
<https://doi.org/10.1080/14647890050006587>

Gropas, R., & Triandafyllidou, A. (2005, October). *Migration in Greece at a glance. Overview Based on the Country Report Prepared for the Project POLITIS*. Hellenic Foundation for European and Foreign Policy (ELIAMEP).

Hanna, J. L. (2001). The language of dance. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 72(4), 40-45. <http://dx.doi.org/10.1080/07303084.2001.10605738>

Harris, D. A. (2007). Dance/movement therapy approaches to fostering resilience and recovery among African adolescent torture survivors. *Torture*, 17(2), 134-155.

Harris, D. A. (2009). The paradox of expressing speechless terror: Ritual liminality in the creative arts therapies' treatment of posttraumatic distress. *The Arts in Psychotherapy*, 36(2), 94-104. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2009.01.006>

Hart, J. (2014). Children and forced migration. *The Oxford handbook of refugee and forced migration studies (online ed.)*, 383-394. Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199652433.013.0047>

Hein, J. (1993). Refugees, immigrants, and the state. *Annual review of Sociology*, 19(1), 43-59. <https://doi.org/10.1146/annurev.so.19.080193.000355>

Higgins, L. (2007). Growth, pathways and groundwork: Community music in the United Kingdom. *International Journal of Community Music*, 1(1), 23-37.

https://doi.org/10.1386/ijcm.1.1.23_1

Higgins, L. (2012). *Community music: In theory and in practice*. Oxford University Press.

Hoffman Davis, J. (2010). Learning from examples of civic responsibility: What community-based art centers teach us about arts education. *Journal of Aesthetic Education*, 44(3), 82-95. <https://doi.org/10.5406/jaesteduc.44.3.0082>

Hogg, M. A. (2012). Social identity and the psychology of groups. In M. R. Leary & J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of Self and Identity (2nd Ed.)* (pp. 502-519). The Guilford Press.

Hogg, M. A., & Smith, J. R. (2007). Attitudes in social context: A social identity perspective. *European Review of Social Psychology*, 18(1), 89-131. <https://doi.org/10.1080/10463280701592070>

Houston, S. (2005). Participation in community dance: A road to empowerment and transformation?. *New Theatre Quarterly*, 21(2), 166-177. <https://doi.org/10.1017/S0266464X05000072>

Hundertmark, L. (2018). Music and Transition: Understanding Young Refugees Developing Music and Dance Groups in Germany. In H. Chen, A. D. Villiers & A. Kertz-Welzel (Eds.), *Commission on Music Policy: Culture, Education, and Media* (pp. 115-122). ISME.

Jones, C., Baker, F., & Day, T. (2004). From healing rituals to music therapy: Bridging the cultural divide between therapist and young Sudanese refugees. *The Arts in Psychotherapy*, 31(2), 89-100. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2004.02.002>

Kaemmer, J. E. (1993). *Music in human life: anthropological perspectives on music*. University of Texas press.

Kallio, H., Pietilä, A. M., Johnson, M., & Kangasniemi, M. (2016). Systematic methodological review: developing a framework for a qualitative semi-structured interview guide. *Journal of advanced nursing*, 72(12), 2954-2965. <https://doi.org/10.1111/jan.13031>

Kaschl, E. (2003). *Dance and Authenticity in Israel and Palestine: Performing the Nation*. Brill.

Kelly, O. (1984). *Community, art and the state*. Comedia. (Digital edition), https://www.academia.edu/470872/Community_art_and_the_state_Storming_the_citadels

Kenny, A. (2018). Voice of Ireland? Children and music within asylum seeker accommodation. *Research Studies in Music Education*, 40(2), 211-225. <https://doi.org/10.1177/1321103X18794197>

Koopman, C. (2007). Community Music as Music Education: on the Educational Potential of Community Music. *International Journal of Music Education*, 25(2), 151-163. <https://doi.org/10.1177/0255761407079951>

Koshland, L., Wilson, J., & Wittaker, B. (2004). PEACE through dance/movement: Evaluating a violence prevention program. *American Journal of Dance Therapy*, 26(2), 69-90. <https://doi.org/10.1007/s10465-004-0786-z>

Kunz, E. F. (1981). Part II: The analytic framework: Exile and resettlement: Refugee theory. *International migration review*, 15(1-2), 42-51. <https://doi.org/10.2307/2545323>

Kwami, R. M. (2001). Music education in and for a pluralistic society. In C. Philpott & C. Plummeridge (Eds.), *Issues in Music Teaching* (pp. 142-155). Routledge/Falmer.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.

Lockwood, D. (1999). Civic integration and social cohesion. In I. Gough & G. Olofsson (Eds.), *Capitalism and social cohesion* (pp. 63-84). Palgrave Macmillan.

Malchiodi, C. A. (Ed.). (2011). *Handbook of art therapy*. Guilford Press.

Maldoom R. (n.d.). *COMMUNITY DANCE: Dance can give a voice to the voiceless!* https://fysalidance.com/news-files/velvet_mornings_EN.pdf

Malkiewicz, M. (2015). Multiculturality/ Transculturality/Interculturality: A disambiguation. *Orff-Schulwerk Heute*, 93, 9-15.

Mantzoukas, S. (2007). Qualitative research in six easy steps: The epistemology, the methods and the presentation. *Nursing*, 46(1), 88–98.

Marsh, K. (2008). *The Musical Playground: Global Tradition and Change in Children's Songs and Games*. Oxford University Press.

Marsh, K. (2012). "The beat will make you be courage": The role of a secondary school music program in supporting young refugees and newly arrived immigrants in Australia. *Research Studies in Music Education*, 34(2), 93-111.
<https://doi.org/10.1177/1321103X12466138>

Marsh, K. (2017). Creating bridges: music, play and well-being in the lives of refugee and immigrant children and young people. *Music Education Research*, 19(1), 60-73.
<https://doi.org/10.1080/14613808.2016.1189525>

Marsh, K., & Dieckmann, S. (2017). Contributions of playground singing games to the social inclusion of refugee and newly arrived immigrant children in Australia. *Education 3-13*, 45(6), 710-719. <https://doi.org/10.1080/03004279.2017.1347128>

Martin, P. J. (2013). Music and the sociological gaze. In *Music and the sociological gaze* (pp. 13-31). Manchester University Press.
<https://doi.org/10.7228/manchester/9780719072161.003.0002>

Maxwell, J. A., Miller, B. A. (2008). Categorizing and Connecting Strategies in Qualitative Data Analysis. In S. N. Hesse-Biber & P. Leavy (Eds.), *Handbook of emergent methods* (pp. 461-477). Guilford Press.

Mckenna Longacre, M. M., Silver-Highfield, E., Lama, P., & Grodin, M. A. (2012). Complementary and alternative medicine in the treatment of refugees and survivors of torture: a review and proposal for action. *Torture*, 22(1), 38-57.

Mead, H. V. (1994). *Eurhythmics in today's music classroom*. Schott.

Meyer DeMott, M. A., Jakobsen, M., Wentzel-Larsen, T., & Heir, T. (2017). A controlled early group intervention study for unaccompanied minors: Can Expressive Arts alleviate symptoms of trauma and enhance life satisfaction?. *Scandinavian journal of psychology*, 58(6), 510-518. <https://doi.org/10.1111/sjop.12395>

Migliarini, V. (2020, August). Inclusive education for disabled refugee children: a (re) conceptualization through Krip-Hop. *The Educational Forum*, 84(4), 309-324. <https://doi.org/10.1080/00131725.2020.1798703>

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.

Murray, M., & Lamont, A. (2012). Community music and social/health psychology: Linking theoretical and practical concerns. In R. MacDonald, G. Kreutz & L. Mitchell (Eds.), *Music, health & wellbeing* (pp. 76-86). Oxford University Press.

Osborne, N. (2009). Music for children in zones of conflict and post-conflict: A psychobiological approach. In S. Malloch & C. Trevarthen (Eds.), *Communicative Musicality: Exploring the basis of human companionship* (pp. 331-356). Oxford University Press.

Osofsky, J. D., Wewers, S., Hann, D. M., & Fick, A. C. (1993). Chronic community violence: What is happening to our children?. *Psychiatry*, 56(1), 36-45. <https://doi.org/10.1080/00332747.1993.11024619>

Papadopoulos, R. K. (2007). Refugees, trauma and adversity-activated development. *European Journal of Psychotherapy and Counselling*, 9(3), 301-312. <https://doi.org/10.1080/13642530701496930>

Papadopoulos, R. K. (2018). Refugees, home and trauma 1. In Renos K. Papadopoulos (Ed.), *Therapeutic care for Refugees* (pp. 9-39). Routledge.

Patterson, C. H., & Purkey, W. W. (1993). The preparation of humanistic teachers for next century schools. *The Journal of Humanistic Education and Development*, 30, 147-155. <https://doi.org/10.1002/j.2164-4683.1993.tb00078.x>

Poynor, H., & Simmonds, J. (Eds.). (1997). *Dancers and Communities: A Collection of Writings and Dance as a Community Art*. Australian Dance Council/Ausdance NSW Incorporated.

Quinlan, R., Schweitzer, R. D., Khawaja, N., & Griffin, J. (2016). Evaluation of a school-based creative arts therapy program for adolescents from refugee backgrounds. *The Arts in Psychotherapy*, 47(5), 72-78. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2015.09.006>

Regelski, T. A. (2007). Amateuring in music and its rivals. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 6(3), 22-50. http://act.maydaygroup.org/articles/Regelski6_3.pdf

Rinta, T., Purves, R. S., Welch, G., Stadler Elmer, S., & Bissig, R. (2011). Connections between children's feelings of social inclusion and their musical backgrounds. *Journal of Social Inclusion*, 2(2), 34-57. <https://doi.org/10.5167/uzh-95059>

Rogers, C. R. (1956). Becoming a person. *Pastoral Psychology*, 7(1), 9-13. <https://doi.org/10.1007/BF01560065>

Rousseau, C., Drapeau, A., Lacroix, L., Bagilishya, D., & Heusch, N. (2005). Evaluation of a classroom program of creative expression workshops for refugee and immigrant children. *Journal of child psychology and psychiatry*, 46(2), 180-185. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00344.x>

Rowe, N., Buck, R., & Martin, R. (2014). The gaze or the groove? Emerging themes from the *New Meanings and Pathways: Community Dance and Dance Education Symposium* in Beijing. *Research in Dance Education*, 16(2), 184–197. <https://doi.org/10.1080/14647893.2014.985200>

Royce, P.A. (2008). Dance. In W. A. Darity (Ed.), *International Encyclopedia of the Social Sciences (2nd ed)* (pp 223—225). Macmillan Reference USA.

Royce P. A. (2005). *Η ανθρωπολογία του χορού*. (Μτφρ. Μ. Ζωγράφου). Νήσος.

Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (2011). *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. Sage.

Sangiorgio, A. (2010). Orff-Schulwerk as anthropology of music. *Orffinfo Orff-Schulwerk Egitim ve Danismanlik Merkezi Türkiye*. 16, 6–21.

Schnapper, D. (2008). *Η κοινωνική ενσωμάτωση. Μια σύγχρονη προσέγγιση*. (Επιμ. Δ. Παπαδοπούλου, Μτφρ. Ξ. Γιαταγάνας,) Κριτική.

Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. Teachers college press.

Sgier, L. (2012). Qualitative data analysis. *An Initiat. Gebert Ruf Stift*, 19, 19-21.

Singer, A., Skorc, B., & Ognenovic, V. (2016). Voices within intercultural arts psychotherapy research and practice: An ethnographic approach. In *Intercultural Arts Therapies Research*. In D. Dokter & De Zárate M. H. (Eds.), *Intercultural arts therapies research: Issues and methodologies* (pp. 133-151). Routledge.
<http://dx.doi.org/10.4324/9781315726441-8>

Skidmore, J. (2016). From discord to harmony: How Canadian music educators can support young Syrian refugees through culturally responsive teaching. *Canadian Music Educator*, 57(3), 7-14.

Small, C. (1983). *Μουσική-κοινωνία-εκπαίδευση*. (Μτφρ. Μ. Γρηγορίου). Εκδόσεις Νεφέλη.

Small, C. (1996). *Music, society, education*. Wesleyan University Press.

Small, C. (1998). *Musicking: The meanings of performing and listening*. Wesleyan University Press.

Smith, K. M. (2011). The relationship between residential satisfaction, sense of community, sense of belonging and sense of place in a Western Australian urban planned community. (Doctoral dissertation, Edith Cowan University. School of Psychology. Faculty of Computing, Health and Science). <https://ro.ecu.edu.au/theses/460>

Smith, L. M. (1978). An evolving logic of participant observation, educational ethnography, and other case studies. *Review of research in education*, 6(1), 316-377.

<https://doi.org/10.2307/1167249>

Stige, B. (2017). *Where music helps: Community music therapy in action and reflection*. Routledge.

Stevens, J. (2013). The National Association of Dance and Mime Animateurs (1986–9): A Community of Practice. *Dance Research*, 31(2), 157-173. DOI: 10.3366/drs.2013.0074

Storsve, V., Westbye, I. A., & Ruud, E. (2012). Hope and recognition: A Music Project among Youth in a Palestinian Refugee Camp. *Voices: A World Forum for Music Therapy*, 10(1).

<https://doi.org/10.15845/voices.v10i1.158>

Sugarman, A. (2008). The use of play to promote insightfulness in the analysis of children suffering from cumulative trauma. *The Psychoanalytic Quarterly*, 77(3), 799-833. DOI:

[10.1002/j.2167-4086.2008.tb00360.x](https://doi.org/10.1002/j.2167-4086.2008.tb00360.x)

Swanwick, K. (1992). *A basis for Music education*. Routledge

Turino, T. (2008). *Music as social life: The politics of participation*. University of Chicago Press.

Ugurly, N., Akca, L., & Acarturk, C. (2016). An art therapy intervention for symptoms of post-traumatic stress, depression, and anxiety among Syrian refugee children. *Vulnerable Children and Youth Studies*, 11(2), 89-102. <https://doi.org/10.1080/17450128.2016.1181288>

Ungar, M. (2008). Resilience across cultures. *British Journal of Social Work*, 38(2), 218–235. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcl343>

UN General Assembly. (2013). A Life of Dignity For All: Accelerating Progress Towards the Millennium Development Goals and Advancing the United Nations Development Agenda Beyond 2015. A Report of the Secretary-General. New York, NY: United Nations; Available online at: <http://www.un.org/millenniumgoals/pdf/ALifeofDignityforAll.pdf>

United Nations High Commissioner for Refugees, UNHCR. (n.d). *Greece - UNHCR data portal*. <https://data2.unhcr.org/en/situations/mediterranean/location/5179>

United Nations High Commissioner for Refugees, UNHCR. (2010, December). *Convention and Protocol relating to the status of refugees*. <https://www.unhcr.org/protection/basic/3b66c2aa10/convention-protocol-relating-status-refugees.html>

United Nations High Commissioner for Refugees, UNHCR. (2016). *Breakdown of Men - Women – Children among sea arrivals in Greece for the period June – 23 November 2015*.

United Nations High Commissioner for Refugees, UNHCR. (2019, June). *Global Trends: Forced displacement in 2019*. <https://www.unhcr.org/statistics/unhcrstats/5ee200e37/unhcr-global-trends-2019.html?query=global%20trends>

United Nations High Commissioner for Refugees, UNHCR. (2020, September). *Coming Together For Refugee Education*. <https://www.unhcr.org/5f4f9a2b4>

United Nations High Commissioner for Refugees, UNHCR. (2021, June). *Global trends: Forced displacement in 2020*. <https://www.unhcr.org/flagship-reports/globaltrends/>

Van der Kolk, B. (2014). *The body keeps the score: Mind, brain and body in the transformation of trauma*. Penguin UK.

van Westrhenen, N., & Fritz, E. (2014). Creative arts therapy as treatment for child trauma: An overview. *The Arts in Psychotherapy*, 41(5), 527-534. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2014.10.004>

Veblen, K. (2008). The many ways of community music. *International Journal of Community Music*, 1(1), 5–21. https://doi.org/10.1386/ijcm.1.1.5_1

Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard university press.

Webster, M. (1999). Looking for a Brand New Beat: Making the Case for Community Arts. In G. Buglass & Webster M. (Eds.), *Finding voices, making choices: creativity for social change*. Educational Heretics. <https://jubileeartsarchive.com/wp-content/uploads/2015/03/Mark-Webster.pdf>

Weine, S., Muzurovic, N., Kulauzovic, Y., Besic, S., Lezic, A., Mujagic, A., Muzurovic, J., Spahovic, D., Feetham, S., Ware, N., Knafli, K., & Pavkovic, I. (2004). Family consequences of refugee trauma. *Family process*, 43(2), 147-160. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.2004.04302002.x>

Welch, G. F., Himonides, E., Saunders, J., Papageorgi, I., & Sarazin, M. (2014). Singing and social inclusion. *Frontiers in Psychology*, 5, 803. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00803>

Winnicott, D.W. (1971). *Playing and reality*. Norton

Ελληνική Βιβλιογραφία

Αγαλιανού, Ο. (2011). *Η Διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Εφαρμογή ενός Προγράμματος Μουσικοκινητικής Αγωγής* (Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθήνας. Φιλοσοφική Σχολή. Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής Ψυχολογίας).

Αγαλιανού, Ο. (2012). Μουσικοκινητικός αυτοσχεδιασμός με βάση τα προσωδιακά στοιχεία του λόγου: μια πρακτική αλληλεπίδρασης και ανταλλαγής. Στο Ν. Γκόβας, Μ. Κατσαρίδου & Δ. Μαυρέας (Επιμ.), *Θέατρο & Εκπαίδευση δεσμοί αλληλεγγύης*. Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

Αγαλιανού, Ο. (2014). Εκπαιδευτική έρευνα και εκπαιδευτική πράξη: αναζητώντας τη σύνδεση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 1, 186-199.

Αγαλιανού, Ο. (2021). *Η Μουσικοκινητική Αγωγή Orff ως αφετηρία και προορισμός*. Fagotto.

Αγαλιανού, Ο., & Αρώνη, Α. (2015). Η Φυσική Αγωγή ως μέσο κοινωνικής συνοχής, *Πρακτικά 2ου Συνεδρίου Νέος Παιδαγωγός* (σσ. 2343-2350). Νέος Παιδαγωγός.

Ακογιούνου, Μ., Παΐδα, Σ., Αρμενάκη, Δ., Κασαπίδου, Μ., & Σαρρηκώστας, Κ. (2016). Τρόποι προσέγγισης και επικοινωνίας με τα παιδιά πρόσφυγες. *Μάθε για το Παιδί*, 4, 34–39. <http://mathegiatopaidi.blogspot.gr/2017/01/blog-post.html>

Ακογιούνου, Μ. (2019). Ο «Κύκλος της Μουσικής» με παιδιά πρόσφυγες στη Χίο: Περιγραφή και απολογισμός δράσεων τριών ετών Στο Θ. Ράπτης & Δ. Κόνιαρη (Επιμ.), *Μουσική Εκπαίδευση και Κοινωνία: νέες προκλήσεις, νέοι προσανατολισμοί. Πρακτικά 8ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε.* (σσ. 94–101). Ε.Ε.Μ.Ε.

Αποστόλου, Φ. (2014). Δια/πολιτισμικός δια/μεσολαβητής ή διερμηνέας: Απλή διαφορά διατύπωσης ή πολιτική επιλογή. *Η δικαστηριακή διερμηνεία σε ελληνικό και διεθνές επίπεδο. Εξελίξεις και προοπτικές*, 35-53.

Ατέσογλου, Ν. (2003). Το ελληνικό πρόσωπο του Carl Orff. *Ρυθμοί*, 36-37, 35-42. Ε.Σ.Μ.Α.

Γενική Γραμματεία Ενημέρωσης και Επικοινωνίας, ΓΓΕΕ (2017, Ιανουάριος). *Προσφυγική κρίση, Fact sheet*. https://government.gov.gr/wp-content/uploads/2017/04/gr_fact_sheet_refugee_print_19_01_2017-2.pdf

Γκότοβος, Α. Ε. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα: Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Μεταίχμιο.

Γκόβαρης, Χ. (2002). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και το δίλημμα των «πολιτισμικών διαφορών». *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, 2, 30-36. http://6dim-diap-lefth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/EishghseisDiapolEkpshs/EishghseisDiapolEkpshs2002/diapekps_h_dilhmapolitismdiaforwn.pdf

Δαμανάκης, Μ. (2002). *Η εκπαίδευση των αλλοδαπών και παλιννοστώντων μαθητών στην Ελλάδα*. Gutenberg.

Δημουλάς, Κ. (2006). Παράμετροι ένταξης των οικονομικών μεταναστών στην ελληνική κοινωνία: Η περίπτωση της Περιφέρειας Αττικής. Στο Χ. Μπάγκαβος και Δ. Παπαδοπούλου (Επιμ.), *Μετανάστευση και ένταξη των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία* (σσ. 245-289). Gutenberg.

Διονυσίου, Ζ. (2009). Συμβολή στη διδακτική της μουσικής. Στο Ξ. Παπαπαναγιώτου (Επιμ.), *Ζητήματα Μουσικής Παιδαγωγικής* (σσ. 267-295). ΕΕΜΕ.

Διονυσίου, Ζ. (2013). Παράδοση, Διαπολιτισμικότητα και Εκπαίδευση: διδάσκονται τα υλικά και τα άυλα ενός παραδοσιακού μουσικού πολιτισμού; Στο Α. Βλάχου & Δ. Βιδάλη (Επιμ., Μτφ.), *Τέχνη και Διαπολιτισμικότητα στη Μεσόγειο: Εκκινώντας από την αρχαιότητα - κοιτάζοντας προς το μέλλον. Πρακτικά διημερίδας* (σσ. 194-210). Ιόνιο Πανεπιστήμιο - Τμήμα Τεχνών Ήχου και Εικόνας.

Δίκτυο για τα Δικαιώματα των Παιδιών που Μετακινούνται, ΔΔΠΜ. (2018). *Παιδιά που μετακινούνται: Ετήσια έκθεση 2018*. Συνήγορος του Πολίτη. <https://www.synigoros.gr/resources/docs/ee2018-kdp-dikaiom-paid-pou-metakin.pdf>

Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων, ΕΕ ΥΠΠΕΘ. (2017). *Το Έργο της εκπαίδευσης των προσφύγων*. Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/16_06_17_Epistimoniki_Epitropi_Prosfygon_YPPETH_Apotimisi_Protaseis_2016_2017_Final.pdf

Θεοδωρίδης, Ν. (2017). *Τραγουδοχοροί της γης για φίλους μουσικόφιλους*. Fagotto Books.

Θεοδωρίδης, Ν. (2019). Διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση και εκπαιδευτικοί: τάσεις, προβλήματα, προτάσεις. Στο Θ. Ράπτης & Δ. Κόνιαρη (Επιμ.), *Μουσική Εκπαίδευση και Κοινωνία: νέες προκλήσεις, νέοι προσανατολισμοί. Πρακτικά 8ου Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση* (σσ. 166–177). Ε.Ε.Μ.Ε.

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2016). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.

Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.), *Οδηγός επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή* (σσ. 21-36). Α.Π.Θ.

Κοκκίδου, Μ., Ασλάνογλου, Δ., Μανανά, Μ., Πάνκου, Α., Χρυσάφη, Β., & Χρυσάφη, Ε. (2016). Αυτοβιογραφικές ιστορίες εκπαιδευτικών μουσικής για τις μουσικές τους ταυτότητες: ποιοτική έρευνα. Στο Μ. Κοκκίδου & Ζ. Διονυσίου (Επιμ.), *Μουσικός Γραμματισμός: Τυπικές και Άτυπες Μορφές Μουσικής Διδασκαλίας-Μάθησης. Πρακτικά 7ου Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση* (σσ. 230-239). Ε.Ε.Μ.Ε.

Κοτζαμάνης, Β., & Καρκούλη, Α. (2016). Οι μεταναστευτικές εισροές στην Ελλάδα την τελευταία δεκαετία: ένταση και βασικά χαρακτηριστικά των παρατύπως εισερχομένων ως και των αιτούντων άσυλο. *Δημογραφικά Νέα*, 26. http://e-demography.gr/news/docs/eDemography_News_Doc_00006_gr.pdf

Κουτούζης, Μ., Κυρίδης, Α., Μαλούτας, Θ., Παπαδάκης, Ν., & Συρίγος, Σ. (2012). *Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας: Συνοπτική έκθεση αποτελεσμάτων της Ομάδας Κοινωνικών Ερευνών του Υπουργείου Παιδείας*. Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (ΕΚΚΕ).

Κυριαζή, Ν. (1999). *Η κοινωνιολογική έρευνα: κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Ελληνικά Γράμματα.

Μαντζανάς, Μ. (2014). *Αφομοίωση και εθνική συνείδηση των μεταναστών. Όψεις δικαίου και κοινωνικοπολιτικές παράμετροι: η κοινωνική πολιτική με ψυχολογική και παιδαγωγική θεώρηση* (Διδακτορική Διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών. Σχολή Κοινωνικών Επιστημών. Τμήμα Κοινωνιολογίας).

Ματέυ, Π. (1986). *Ρυθμική*. Γεώργιος Νάκας.

Μπαλούρδος, Ν. Σ., Τραμουντάνης, Α., Σαρρής, Ν. & Χρυσάκης, Μ. (2014) *Ευάλωτες Κοινωνικά Ομάδες (ΕΚΟ) και διακρίσεις στην αγορά εργασίας*. Εκδόσεις Παπαζήση.

Μπαρμπούση, Β. (2004). *Ο χορός στον 20^ο αιώνα: σταθμοί και πρόσωπα*. Καστανιώτης.

Ξυπολυτάς, Ν. (2019). *Πρόσφυγες στη Μόρια: Οι συνέπειες μιας αποτρεπτικής μεταναστευτικής πολιτικής*. Διόνικος.

Παλαιοκρασάς, Σ. (2007). *Οδηγίες για τη διενέργεια μελέτης περίπτωσης επιχειρηματικότητας*. Α.Σ.ΠΑΙ.ΤΕ, ΕΠΕΑΕΚ II.

Παυλίδου, Β. (χ.χ.). *Ευπαθείς Κοινωνικά Ομάδες & απασχόληση. Οδηγός Συμβουλευτικής*. ΔΑΣΤΑ, Α.Π.Θ.

Παυλίδου, Ι. (2020). *Μεταμορφώνοντας χώρους μουσικής εκπαίδευσης μέσα από σωματοποιημένες διακαλλιτεχνικές πρακτικές σε ευάλωτες κοινότητες* (Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ). Σχολή Καλών Τεχνών. Τμήμα Μουσικών Σπουδών).

Σαραφίδου, Γ. Ο. (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων. Η εμπειρική έρευνα*. Gutenberg.

Στάμου, Λ., Ζιώγα, Δ., & Στάμου, Β. (2018). Κοινωνικά μουσικά προγράμματα και κοινωνική ενσωμάτωση. Στο Λ. Στάμου & Β. Στάμου (Επιμ.), *Εγχειρίδιο Καλών Πρακτικών: Η ΜΟΥΣΙΚΗ στη Δημιουργική Απεξάρτηση και Επανένταξη* (σσ. 75-94). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Σουλελέ, Δ. (2016). *Μηχανισμός Παρακολούθησης: Τα δικαιώματα των παιδιών που μετακινούνται στην Ελλάδα (Ιούλιος-Δεκέμβριος 2016)*. Συνήγορος του Πολίτη/Συνήγορος του Παιδιού & UNICEF. www.synigoros.gr/resources/20170420-ekthesi-mixanismos.pdf

Συμβούλιο της Ευρώπης (2008, Ιούνιος). *Λευκή Βίβλος για τον Διαπολιτισμικό Διάλογο. «Ζώντας μαζί ως ίσοι με αξιοπρέπεια»*. Συμβούλιο της Ευρώπης F-67075 Strasbourg Cedex, Φ09.22/4153. Μεταφραστική Υπηρεσία Υπουργείου Εξωτερικών. https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_GreekVersion.pdf

Συνήγορος του Πολίτη (χ.χ.). *Ευάλωτες / Ευπαθείς Ομάδες – Ο Συνήγορος του Πολίτη για τις ευάλωτες ομάδες*. https://www.synigoros-solidarity.gr/452/evalotes-efpatheis-omades#_ftn1

Τριανταφυλλίδου, Α., & Συνεργάτις, Ε. (2006). Μετανάστες και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Στο *Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου, Αντιγόνη*. Ελληνικό Ίδρυμα Ευρωπαϊκής και Εξωτερικής Πολιτικής. <https://www.antigone.gr/wp-content/uploads/library/educational-material/gr/061215.pdf>

Τσαφταρίδης, Ν. (2011). *Τι ακούμε; Τι βλέπουμε;: Ακούγοντας μουσική*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Τσιάκαλος, Γ. (1998). Κοινωνικός αποκλεισμός: ορισμοί, πλαίσιο και σημασία. Στο Κ. Κασιμάτη (Επιμ.), *Κοινωνικός αποκλεισμός: η ελληνική εμπειρία*. Κέντρο Κοινωνικής Μορφολογίας & Κοινωνικής Πολιτικής. http://users.auth.gr/gtsiakal/exclusion/apokl_kasimati.htm

Νομοθεσία

ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘΜ. 2101/92 (ΦΕΚ 192/Α, 2/12/1992). Κύρωση της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού.

ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘ. 2413/1996 (ΦΕΚ 124/Α, 17/06/1996). Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.

ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘ. 1894/1990 (ΦΕΚ 110/Α, 27/08/1990). Για την Ακαδημία Αθηνών και άλλες εκπαιδευτικές διατάξεις.

ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘ. 3879 (ΦΕΚ163Α, 21/09/2010). Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις.

ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘΜ. 4019/2011 (ΦΕΚ 216/Α, 30/09/2011). Κοινωνική Οικονομία και Κοινωνική Επιχειρηματικότητα και λοιπές διατάξεις.

Υπουργική Απόφαση Φ.12/20/2045/Γ1/2011 (ΦΕΚ 56/Β, 26/01/2011). Ωρολόγια Προγράμματα σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εντάσσονται στις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας στο πλαίσιο της υλοποίησης των Πράξεων «Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας ΑΠ1», «Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας ΑΠ2» και «Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας ΑΠ3» του Ε.Π Εκπαίδευση και Δια βίου Μάθηση του ΕΣΠΑ.