



Lifelong Learning Programme



Progetto M³EaL

Multiculturalism, Migration, Mathematics Education and Language

[Contract No. 526333-LLP-1-2012-1-IT-COMENIUS-CMP]

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΥΝΘΕΣΗ

Η διεξαγωγή της έρευνας έγινε σε έξι Ευρωπαϊκές χώρες (Αυστρία, Τσεχία, Γαλλία, Ελλάδα, Ιταλία, Νορβηγία). Η ομάδα του προγράμματος έφτιαξε ένα ερωτηματολόγιο βασισμένο σε στοιχεία για το πολυπολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών στις συμμετέχουσες χώρες και για τους διαθέσιμους πόρους για τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις, και το μοίρασε σε εκπαιδευτικούς με διαφορετικές εμπειρίες και χρόνια υπηρεσίας.

Το ερωτηματολόγιο χωρίζεται σε τέσσερα μέρη. Ο σκοπός του πρώτου μέρους είναι να αντληθούν βασικές πληροφορίες για τον ερωτώμενο. Το δεύτερο μέρος ζητά πληροφορίες για το σχολείο στο οποίο διδάσκει ο εκπαιδευτικός και το κοινωνικό υπόβαθρο των μαθητών του. Το τρίτο και τέταρτο μέρος επικεντρώνεται στη διδακτική εμπειρία και την υποστήριξη που υπάρχει για τους εκπαιδευτικούς όταν εργάζονται σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Δίνεται προσοχή στις καταστάσεις που αφορούν την εργασία σε τέτοιες συνθήκες καθώς και την υποστήριξη οποιασδήποτε μορφής που έχει ή θα ήθελε να έχει ένας τέτοιος εκπαιδευτικός. Τα βασικά ερωτήματα (για την προηγούμενη εμπειρία και τη διαθέσιμη υποστήριξη) είναι κυρίως ερωτήματα με απαντήσεις του τύπου ναι/όχι με δυνατότητα περαιτέρω ανάπτυξης των απαντήσεων σε μορφή σχολίων ανοιχτού τύπου.

Η συλλογή των ερωτηματολογίων έγινε από 154 εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν σε διαφορετικά μέρη των παραπάνω χωρών, και δίδασκαν σε Γυμνάσια. Το δείγμα της έρευνας δεν ήταν αντιπροσωπευτικό, καθώς οι ερευνητές στις περισσότερες ομάδες δυσκολεύτηκαν να πείσουν τους εκπαιδευτικούς να συμπληρώσουν και να υποβάλλουν τα ερωτηματολόγια. Για τους σκοπούς αυτής της έρευνας, όμως, η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος δεν έχει μεγάλη σημασία. Αυτό που έψαχναν οι ερευνητές ήταν αποκαλυπτικά στοιχεία που θα παρείχαν εκπαιδευτικοί με εμπειρία σε πολυπολιτισμικές τάξεις, ή πριν ακόμη την αποκτήσουν. Τα αποτελέσματα της έρευνας επηρεάζονται, φυσικά, από τις διαφορές στην κατάσταση που παρουσιάζουν οι μετανάστες και οι μειονότητες στις διάφορες χώρες. Ενώ οι ερωτώμενοι στην Γαλλία και στην Ιταλία έχουν πλούσια εμπειρία στη διδασκαλία μαθητών μεταναστευτικής καταγωγής και με αποτέλεσμα να είναι κοινωνοί ενός

διαλόγου που έχει αναπτυχθεί σχετικά με το θέμα, οι εκπαιδευτικοί στις άλλες χώρες βρήκαν δυσκολίες στο να διατυπώσουν τις ιδέες τους λόγω έλλειψης πρακτικής εμπειρίας.

Αναφορικά με τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς, 31 ήταν από την Αυστρία, 12 από την Τσεχία, 35 από τη Γαλλία, 25 από την Ελλάδα, 79 από την Ιταλία και 22 από τη Νορβηγία. Οι Τσέχοι συγκέντρωσαν τα στοιχεία τους κατά τη διάρκεια εκπαιδευτικών σεμιναρίων για καθηγητές. Στη Νορβηγία τα ερωτηματολόγια στάλθηκαν σε εκπαιδευτικούς σχολείων σε διαφορετικά μέρη της χώρας. Πρόκειται για εκπαιδευτικούς με τους οποίους οι ερευνητές είχαν συνεργαστεί σε άλλες περιστάσεις (σε μαθήματα, σεμινάρια ή εργαστήρια ή ήταν υποψήφιοι διδάκτορες σε δικά τους προγράμματα). Τους ζητήθηκε να διανείμουν τα ερωτηματολόγια σε κάποιους από τους συναδέλφους τους που θα είχαν τη διάθεση να τα απαντήσουν. Τα ερωτηματολόγια εστάλησαν επίσης σε όλους τους υπεύθυνους των μαθηματικών σε μια πόλη της νότιας Νορβηγίας και ζητήθηκε η συνδρομή τους ώστε να μοιραστούν σε όλους τους μαθηματικούς. Η ομάδα της Νορβηγίας είχε την μεγαλύτερη επιτυχία στην παραλαβή απαντήσεων όταν απευθύνθηκε σε εκπαιδευτικούς με τους οποίους είχαν καλή επαφή. Οι εκπαιδευτικοί από την πόλη, παρόλο που ήταν πολλοί στον αριθμό, επέστρεψαν μόνο λίγα απαντημένα ερωτηματολόγια. Ένας από τους διευθυντές είπε στην ομάδα ότι κάθε βδομάδα του ζητούσαν τουλάχιστον μια φορά κάτι τέτοιο που σημαίνει ότι πέταγε τα περισσότερα στα σκουπίδια για να μην φορτώνει τους εκπαιδευτικούς με παραπάνω δουλειά. Στην Αυστρία τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν σε εκπαιδευτικούς οι οποίοι α) παρακολουθούσαν εκπαιδευτικά σεμινάρια στο συνεργαζόμενο πανεπιστήμιο, β) έκαναν την πρακτική τους στο συνεργαζόμενο πανεπιστήμιο, ή γ) ήταν συνάδελφοι στα σχολεία όπου δίδασκαν οι εκπαιδευτικοί από τις ομάδες α) και β). Αυτό σήμαινε σχολεία από τις τρεις (από τις εννέα) επαρχίες της Αυστρίας. Μοιράστηκαν 53 ερωτηματολόγια, από τα οποία επιστράφηκαν τα 36 (τα 31 ήταν από εκπαιδευτικούς που εργάζονταν σε Γυμνάσια). Στη Γαλλία τα ερωτηματολόγια εστάλησαν σε εκπαιδευτικούς της περιοχής Créteil με το ταχυδρομείο. Η ερευνητική ομάδα είχε συναντήσει τους εκπαιδευτικούς σε προγράμματα κατάρτισης, συμπληρώθηκαν 18 από αυτά τα ερωτηματολόγια, και άλλα 17 σε εκπαιδευτικούς που παρακολουθούσαν ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης που γινόταν εκείνη τη χρονική στιγμή. Στην Ιταλία το ερωτηματολόγιο εστάλη σε μια λίστα περίπου 100 μαθηματικών που είναι μέλη μιας επαγγελματικής ένωσης στην Τοσκάνη. Οι περισσότεροι εξ αυτών ήταν ανάμεσα σε αυτούς που απάντησαν. Για να υπάρξουν, τουλάχιστον, κάποιες πληροφορίες για άλλες περιοχές της Ιταλίας, εστάλησαν μερικά ερωτηματολόγια μέσω email σε μεμονωμένους εκπαιδευτικούς που συνεργάζονται με την ομάδα της Ιταλίας για εθνικά προγράμματα.

Τα προσόντα των εκπαιδευτικών δεν ήταν τα ίδια σε όλες τις χώρες και ποικίλουν ανάλογα με το σύστημα πρακτικής των εκπαιδευτικών. Ενώ όλοι οι εκπαιδευτικοί στην Αυστρία και τη Γαλλία και η πλειονότητα των Ελλήνων εκπαιδευτικών (68% των ερωτώμενων) διδάσκουν μόνο Μαθηματικά (με εξαίρεση ενός Γάλλου εκπαιδευτικού που είναι επίσης υπεύθυνος εκπαίδευσης μαθητών στο μάθημα του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού στο τέλος του Γυμνασίου), οι

ερωτηθέντες από τις άλλες χώρες έχουν τα προσόντα να διδάξουν και άλλα αντικείμενα. Στην Ιταλία, όλοι οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν Μαθηματικά και Φυσική/Χημεία σε επίπεδο Γυμνασίου· σε άλλες χώρες υποστηρίζουν δύο ή περισσότερα αντικείμενα. Ο πιο συχνός συνδυασμός στην Ελλάδα είναι Μαθηματικά και Γεωγραφία, στην Τσεχία Μαθηματικά και μια από τις φυσικές επιστήμες (βιολογία, χημεία ή φυσική). Στη Νορβηγία αναφέρεται το μεγαλύτερο ποσοστό ερωτηθέντων που διδάσκουν σε πολλά αντικείμενα (14 στους 20 διδάσκουν περισσότερα από 3 αντικείμενα επιπλέον των μαθηματικών).

Σε όλες τις χώρες, στα ερωτηματολόγια απάντησαν εκπαιδευτικοί με διαφορετικά επίπεδα εμπειρίας. Από τους ερωτώμενους, η Νορβηγία είχε τους εκπαιδευτικούς με τη μεγαλύτερη προϋπηρεσία, 21 έτη, ενώ η Γαλλία με 10 έτη τη μικρότερη εκπαιδευτική προϋπηρεσία. Η ομάδα της Νορβηγίας επιβεβαίωσε ότι ο μέσος όρος ηλικίας των Νορβηγών εκπαιδευτικών ήταν μεγάλος και ότι η χώρα ήταν σε φάση εισόδου μιας νέας γενιάς εκπαιδευτικών στον κλάδο.

Από όλους του ερωτώμενους, μόνο οι Ιταλοί εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι είχαν εκπαίδευση σε θέματα πολυπολιτισμικότητας σε μεγαλύτερο ποσοστό (19% των ερωτώμενων κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών τους, 14% από εκπαίδευση κατά την διάρκεια της υπηρεσίας τους το τελευταίο έτος και 24% πριν από αυτό). Για τις υπόλοιπες χώρες, συνήθως μόνο ένας ή δύο ερωτώμενους από την αντίστοιχη χώρα έδωσαν καταφατική απάντηση.

Παρόλο που ο μέσος όρος των μαθητών μεταναστευτικής ή μειονοτικής καταγωγής στις συμμετέχουσες χώρες ποικίλει ανάλογα με το μέγεθος του σχολείου, την τοποθεσία στην οποία βρίσκεται, το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο κλπ., η πλειονότητα των εκπαιδευτικών είχαν ήδη συναντήσει τέτοιους μαθητές στις τάξεις τους. Η πλειοψηφία σε όλες τις χώρες προερχόταν από αστικές περιοχές (με περισσότερους από 1000 κατοίκους). Μεγάλος αριθμός ερωτηθέντων προερχόταν από τις πρωτεύουσες των χωρών (Βιέννη – 84%, Πράγα – 42%, Créteil, Παρίσι – 100%, Αθήνα – 56%) ενώ οι περισσότεροι Ιταλοί ερωτηθέντες προέρχονταν από την Τοσκάνη – 76%.

Ο μέσος όρος των μαθητών μεταναστευτικής καταγωγής στα σχολεία για την Τσεχία, την Ελλάδα και την Αυστρία είναι περίπου 12%, για την Ιταλία 13% και για την Νορβηγία 8%. Στη Γαλλία δεν είναι δυνατόν να ερωτηθούν η μητρική γλώσσα ή η καταγωγή των μαθητών. Το σύστημα αναφέρει μόνο μαθητές που έφτασαν πρόσφατα στη Γαλλία (ENAF). Έτσι, το ερωτηματολόγιο για τους Γάλλους εκπαιδευτικούς προσαρμόστηκε, χρησιμοποιώντας το γαλλικό όρο αντί για τον όρο μετανάστες μαθητές.

Ο μέσος όρος των μαθητών που είχαν πρόσφατα φτάσει στη Γαλλία στις τάξεις των Γάλλων ερωτηθέντων ήταν 3%.

Γενικά, υπάρχουν μεγάλες διαφορές ανάμεσα στα σχολεία σε κάθε μια από τις χώρες. Σε όλες τις χώρες, οι ερωτηθέντες αναφέρουν ότι προέρχονται από σχολείο χωρίς καθόλου μαθητές μεταναστευτικής καταγωγής (Τσεχία, Αυστρία, Γαλλία, Ιταλία, Νορβηγία), όπως επίσης από σχολεία όπου οι μισοί περίπου μαθητές είναι

μετανάστες ή ανήκουν σε κάποια πολιτισμική μειονότητα (Αυστρία 45%, Ιταλία 65%, Νορβηγία 40%).

Με την εξαίρεση της Τσεχίας και της Γαλλίας, όπου μόλις το ένα τρίτο των εκπαιδευτικών (Τσεχία) και το λιγότερο από το μισό (Γαλλία) έχουν προηγούμενη εμπειρία στη διδασκαλία μαθητών με μειονοτική καταγωγή, στις υπόλοιπες χώρες η πλειονότητα των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών εμφανίζεται να έχει αυτού του τύπου την εμπειρία (από 83% στην Αυστρία μέχρι περίπου δύο τρίτα στην Ιταλία, την Ελλάδα και τη Νορβηγία). Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι αντιμετώπισαν προβλήματα στη διδασκαλία των μαθητών αυτών (όλοι στη Νορβηγία και στην Τσεχία, περίπου δύο τρίτα στις άλλες χώρες).

Επιχειρώντας να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες, οι εκπαιδευτικοί από την Ελλάδα αναφέρουν ότι χρησιμοποίησαν ΤΠΕ (GeoGebra), φύλλα εργασίας και οπτικό υλικό, οι Ιταλοί χρησιμοποίησαν βιβλία και χαρτιά, διδακτικές ενότητες που αναπτύχθηκαν από ερευνητές εκπαίδευσης στα μαθηματικά, προγράμματα εκπαίδευσης για καθηγητές μαθηματικών που προσφέρονταν από το Υπουργείο και τοπικές οργανώσεις, ΤΠΕ, λεξιλόγιο ονομάτων συμβόλων, σχολικά εγχειρίδια. Οι Αυστριακοί εκπαιδευτικοί έψαξαν για βοήθεια σε ιστοσελίδες στο διαδίκτυο, ειδικά σε αυτές που εστιάζονται σε CLIL. Οι Γάλλοι εκπαιδευτικοί επίσης χρησιμοποίησαν πηγές στο διαδίκτυο, και ειδικότερα όσες υιοθετούν την παιδαγωγική CLIL. Επίσης, οι Γάλλοι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν πηγές από το διαδίκτυο για το Δημοτικό Σχολείο, σχολικά εγχειρίδια, ΤΠΕ, διδακτικές ενότητες (που τους έδωσαν άλλοι συνάδελφοι), λεξικά, ή ζήτησαν τη γλωσσική μεσολάβηση μαθητών της ίδια γλωσσικής καταγωγής για τη μετάφραση από τη μια γλώσσα στην άλλη. Το διαδίκτυο και οι ΤΠΕ φαίνεται ότι παίζουν σημαντικό ρόλο σε όλες τις χώρες όταν η σχολική τάξη περιλαμβάνει και μαθητές διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής καταγωγής.

Μόνο μια μειοψηφία των ερωτηθέντων ανέφερε ότι μοιράστηκαν με άλλους τα προβλήματα που αντιμετώπισαν: στην Αυστρία μόνο 1 ερωτηθείς μοιράστηκε την εμπειρία του, το μισό των εκπαιδευτικών στη Νορβηγία και περίπου το ένα τρίτο σε άλλες χώρες. Αυτό υποδηλώνει ότι απαιτείται περισσότερη συνεργασία και επικοινωνία. Οι Αυστριακοί εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι υποστηρίχθηκαν περισσότερο από επίσημες εκπαιδευτικές αρχές (περισσότεροι από το μισό των εκπαιδευτικών που είχαν συναντήσει δυσκολίες διδάσκοντας μαθητές μεταναστευτικής καταγωγής). Μόνο περίπου το ένα τέταρτο των Ελλήνων εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι είχαν αυτού του είδους την υποστήριξη. Σε άλλες χώρες υποστήριξη αυτού του τύπου αναφέρθηκε από περίπου το ένα τρίτο των συμμετεχόντων. Η μορφή της υποστήριξης ήταν διαφορετική σε κάθε χώρα. Οι Αυστριακοί εκπαιδευτικοί υποστηρίχθηκαν με ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση όταν είχαν στην τάξη τους μαθητές μεταναστευτικής καταγωγής, το σύστημα της Τσεχίας και της Γαλλίας παρείχε υποστήριξη μέσω ενός ψυχολόγου ή κοινωνικού λειτουργού. Η Ιταλία προσφέρει μαθήματα στη Γ2 (σχολικά και εξωσχολικά), διαπολιτισμικό συμβούλιο για ενσωμάτωση στο σχολείο, επιπλέον κεφάλαια, διαπολιτισμικούς μεσολαβητές, μαθήματα αλφαριθμητισμού, σχολικές εγκαταστάσεις, ενισχυτική διδασκαλία. Οι Γάλλοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν βοήθεια από

συναδέλφους που διδάσκουν ξένες γλώσσες (π.χ Γαλλικά ως δεύτερη γλώσσα). Ένας Τσέχος και ένας Γάλλος εκπαιδευτικός αναφέρουν ότι ο μαθητής μεταφέρθηκε σε άλλη τάξη: ο Τσέχος εκπαιδευτικός δεν είπε ποια συγκεκριμένα, ο Γάλλος εκπαιδευτικός μίλησε για μια τάξη με συγκεκριμένη δομή.

Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν διάφορα προβλήματα που αντιμετώπισαν ενώ δίδασκαν μαθηματικά σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Τα οφέλη που ανέφεραν είναι ότι δημιουργείται πολιτισμικός εμπλουτισμός για όλους, ξεπερνιούνται οι φραγμοί και οι προκαταλήψεις, αυξάνεται η ανεκτικότητα, αυξάνεται η συναίσθηση της διαφορετικότητας ανάμεσα στις χώρες αναφορικά με τα διδακτικά υλικά, τις τιμωρίες, τις διαπροσωπικές σχέσεις στα εμπλεκόμενα σχολεία. Γενικά βελτιώνονται όλοι στα μαθηματικά, καθώς ο εκπαιδευτικός έπρεπε να δώσει περισσότερη προσοχή στο πώς να εξηγήσει, χρησιμοποιούσε καινούριες διδακτικές προσεγγίσεις και διαφορετικές πολιτισμικές δραστηριότητες προς όφελος όλης της τάξης, βελτιώνεται η ανταλλαγή γνώσεων και η ανακάλυψη νέων μεθόδων υπολογισμού.

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν τις ακόλουθες αλλαγές των διδακτικών τους στρατηγικών: υιοθετούν περισσότερο την ατομική και ομαδική εργασία και λιγότερο τη μετωπική διδασκαλία, χρησιμοποιούν περισσότερες μαθητοκεντρικές δραστηριότητες, πιο πολλή συνεργασία και υποστήριξη από τους συμμαθητές, περισσότερες εργασίες για το σπίτι και γενικά πιο αργό βηματισμό στην διδασκαλία, απλοποίηση της γλώσσας και της γραμματικής (πιο ξεκάθαρες οδηγίες και πιο πολλές εξηγήσεις), μεγαλύτερη χρήση οπτικοποιημένων υλικών και βοηθημάτων, γραφήματα, διαγράμματα, σχήματα, επεξηγηματικά παραδείγματα. Οι Ιταλοί εκπαιδευτικοί δηλώνουν επίσης ότι χρησιμοποιούν την παραγωγική μορφολογία, την ιστορία και τη μετάφραση των μαθηματικών όρων στις γλώσσες των μαθητών ώστε να κάνουν πιο κατανοητό το μαθηματικό περιεχόμενο. Οι εκπαιδευτικοί μιλούν για προσεκτική ανάλυση του υλικού που θα χρησιμοποιηθεί στα μαθήματά τους και περισσότερη παρακολούθηση και ανάλυση των δυσκολιών των μαθητών. Μιλούν για διαφοροποιημένη διδασκαλία, π.χ. οι Ιταλοί εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι χρησιμοποιούν απλοποιημένα φύλλα εργασίας και δραστηριότητες για τους μαθητές μεταναστευτικής καταγωγής. Η περιγραφή των αλλαγών στις εκπαιδευτικές στρατηγικές υποδηλώνει καθαρά ότι αυτές οι αλλαγές βοήθησαν παράλληλα και τους μαθητές με ειδικές ανάγκες και τους πιο αδύναμους μαθητές.

Όσον αφορά το υποστηρικτικό υλικό, 85% των ερωτηθέντων θα εκτιμούσαν πληροφορίες για το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών τους που προέρχονται από μειονότητες και συγκεκριμένες διδακτικές ενότητες από διάφορα πολιτισμικά υπόβαθρα. Υπάρχουν μεγάλες διαφορές στις προτιμήσεις των ερωτηθέντων στις διαφορετικές χώρες. Οι πληροφορίες για το πολιτισμικό υπόβαθρο φαίνεται ότι είναι σημαντικές για τους Έλληνες ερωτηθέντες (88%) όπως επίσης για τους Ιταλούς εκπαιδευτικούς (με το 70% των απαντήσεων που είναι θετικές στην παροχή σχετικού υλικού αλλά μικρής σημασίας για τους Αυστριακούς εκπαιδευτικούς (μόνο 2 στους 31). Αυτό που ζητάνε περισσότερο οι Αυστριακοί είναι συγκεκριμένες διδακτικές ενότητες (58%). Συνολικά, ένα ελαφρώς χαμηλότερο αλλά σημαντικό ποσοστό όλων των ερωτηθέντων (75%) θεωρεί επίσης χρήσιμο την υποστήριξη μέσω παιδαγωγικού υλικού. Υποστηρικτικό παιδαγωγικό υλικό

ζητήθηκε περισσότερο από τους Γάλλους εκπαιδευτικούς (86%), ενώ οι Τσέχοι και οι Αυστριακοί εκπαιδευτικοί μιλάνε για τη χρησιμότητά του με σκεπτικισμό (ζητήθηκε μόνο από το 33% των Τσέχων ερωτηθέντων και το 26% των Αυστριακών).

Οι εκπαιδευτικοί επίσης πρότειναν και άλλα υλικά που θα έβρισκαν χρήσιμα σε αυτές τις περιπτώσεις. Ζήτησαν δίγλωσσα λεξικά των μαθηματικών και της φυσικής/χημείας, υποστηρικτικό υλικό και μαθήματα Γ2 για τους μαθητές, προσαρμοσμένα σχολικά βιβλία (που να διαβάζονται εύκολα, να είναι γενικά προσβάσιμα, με πολλές εικόνες βασικών επιστημονικών εννοιών, που παρουσιάζουν τις δραστηριότητες σε περικείμενα της καθημερινής ζωής), οπτικά βοηθήματα, παρουσία βοηθών στις τάξεις, ΤΠΕ στην αίθουσα, διαδραστικούς πίνακες και πρόσβαση στο διαδίκτυο, π.χ. πρόσβαση σε ιστοσελίδες με μαθηματικά στη μητρική γλώσσα του μαθητή, λογισμικό φωνητικής μετάφρασης και βιντεοκάμερες. Επίσης ζήτησαν να υπάρχουν λιγότεροι μαθητές στην τάξη, πολυπολιτισμική εκπαίδευση και πληροφορίες όχι μόνο για την κουλτούρα αλλά και για το εκπαιδευτικό υπόβαθρο των μαθητών, δηλαδή για το syllabus, τα εθνικά προγράμματα και τα κριτήρια και τους τρόπους μάθησης/διδασκαλίας στις χώρες προέλευσης των μαθητών.