

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**

ΤΣΑΓΚΑ ΒΑΣΙΛΙΚΗ

«Η συμβολή του γλωσσικού ρεπερτορίου των προσφύγων στην
εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως γλώσσας υποδοχής.

Ο ρόλος της πολυγλωσσίας και της διαγλωσσικότητας»

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ

2025

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

Επιβλέπουσα

Στεργίου Αμαρυλλίς (Λήδα), Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Μέλη

Τσοκαλίδου Πετρούλα, Καθηγήτρια του Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Μάγος Κώστας, Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Επταμελής Εξεταστική Επιτροπή

- 1. Στεργίου Αμαρυλλίς (Λήδα), Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων**
- 2. Τσοκαλίδου Πετρούλα, Καθηγήτρια του Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης**
- 3. Μάγος Κώστας, Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας**
- 4. Σοφού Ευστρατία, Επίκουρη Καθηγήτρια του Τμήματος Παιδαγωγικού Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων**
- 5. Γκαραβέλας Κωνσταντίνος, Μόνιμος Επίκουρος Καθηγητής του Τμήματος Φιλοσοφίας Πανεπιστημίου Ιωαννίνων**
- 6. Παπαχριστοφόρου Μαριλένα, Καθηγήτρια του Τμήματος Ιστορίας και Αρχαιολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων**
- 7. Μπάρος Βασίλειος, Καθηγητής αλλοδαπής του Τμήματος Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Paris Lodron University Salzburg**

«Η συλλογή και η επεξεργασία των δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα που υποβάλλονται πραγματοποιείται σύμφωνα με τα οριζόμενα στις διατάξεις του Ν.4624/19 και του Κανονισμού (ΕΕ)2016/2019. Το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων συλλέγει και επεξεργάζεται τα δεδομένα προσωπικού χαρακτήρα αποκλειστικά στο πλαίσιο της υλοποίησης του σκοπού της παρούσας διαδικασίας. Για το χρονικό διάστημα που τα προσωπικά δεδομένα θα παραμείνουν στη διάθεση του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων το υποκείμενο έχει τη δυνατότητα να ασκήσει τα δικαιώματά του σύμφωνα με τους όρους του Γενικού Κανονισμού Προστασίας Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα 2016/679 (Ε.Ε.) και τα οριζόμενα στα άρθρα 34 και 35 Ν. 4624/2019. Υπεύθυνη Προσωπικών Δεδομένων του Ιδρύματος είναι η κα. Σταυρούλα Σταθαρά (email: dpo@uoi.gr)».

Υπεύθυνη Δήλωση

Βεβαιώνω ότι είμαι συγγραφέας αυτής της διδακτορικής διατριβής και ότι κάθε βοήθεια που προσφέρθηκε στην εκπόνησή της αναγνωρίζεται και αναφέρεται στο κείμενο. Επιπλέον, αναφέρονται όλες οι βιβλιογραφικές πηγές που αξιοποιήθηκαν, πρωτογενείς και δευτερογενείς, όπου η συμβολή τους παρατίθεται είτε επακριβώς ως απόσπασμα είτε ως παράφραση.

Ευχαριστίες

Ολοκληρώνοντας τη Διδακτορική μου Διατριβή, η οποία σηματοδοτεί την εκπλήρωση ενός ακόμη σημαντικού μου ακαδημαϊκού στόχου, νιώθω την ανάγκη να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στους ανθρώπους που με στήριξαν και συνέβαλαν αποφασιστικά στην εκπλήρωση αυτού του στόχου μου.

Αρχικά, θέλω να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου, τον θαυμασμό μου και τον απέραντο σεβασμό μου στην επιβλέπουσα καθηγήτρια μου, κυρία Λήδα Στεργίου, η οποία μου έδωσε την ευκαιρία αυτού του ταξιδιού. Δίπλα της έμαθα πολλά. Χάρη στην επιστημονική της καθοδήγηση και την αμέριστη υποστήριξη της, κατάφερα μετά από πολλές αντιξοότητες να ολοκληρώσω με επιτυχία τις διδακτορικές μου σπουδές.

Επίσης, θέλω να ευχαριστήσω από καρδιάς την κυρία Πετρούλα Τσοκαλίδου και τον κύριο Κώστα Μάγο, μέλη της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής, για την βοήθεια που μου πρόσφεραν μέσα από τις πολύτιμες συμβουλές και υποδείξεις τους αλλά και να εκφράσω το θαυμασμό μου για την πολύτιμη προσφορά τους στην επιστημονική κοινότητα μέσα από το επιστημονικό τους έργο. Ευχαριστώ επίσης και τα τέσσερα ακόμη μέλη που συγκρότησαν την επταμελή συμβουλευτική επιτροπή για την εμπιστοσύνη τους στο πρόσωπό μου και την συμβολή τους στην ολοκλήρωση των διδακτορικών μου σπουδών.

Ακόμη, θέλω να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στους Διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς των ενιαίων τάξεων και των τάξεων υποδοχής των σχολικών μονάδων, που δέχτηκαν να πραγματοποιήσω την έρευνα μου στην τάξη τους και στο σχολείο τους. Ο πολύτιμος χρόνος τους που μου αφιέρωσαν ήταν καθοριστικός για την διεξαγωγή της παρούσας έρευνας. Ευχαριστώ από καρδιάς την Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων Μαρία Σκαργιώτη, η οποία μεσολάβησε, ώστε να βρεθούν οι σχολικές μονάδες αναφοράς αλλά και η δυνατότητα που μου έδωσε να πάρω συνέντευξη και από τους γονείς των μαθητών/τριών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο.

Τέλος το πιο πολύτιμο ευχαριστώ το οφείλω στη μητέρα μου αλλά και στη Βαλέρια, στη Μελίνα και στη Λυδία. Με την ανιδιοτελή τους αγάπη στηρίζουν πάντα κάθε μου όνειρο.

Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη	1
Abstract.....	2
Εισαγωγή.....	3
1. Αντικείμενο και στοχοθεσία της έρευνας	7
1.1 Αντικείμενο της έρευνας	7
1.2.Σκοπός και στόχοι της εργασίας.....	8
2. Οριοθέτηση του προσφυγικού ζητήματος στην Ελλάδα	10
2.1 Μεταναστευτικές και προσφυγικές ροές – η Ευρωπαϊκή πολιτική	10
2.2. Η διεθνής πολιτική σχετικά με τη διαχείριση των προσφύγων/μεταναστών από τις χώρες υποδοχής	11
2.3. Η εκπαιδευτική πολιτική σχετικά με τις νέες προσφυγικές μετακινήσεις	14
3. Η διαχείριση της ετερότητας στην εκπαίδευση	21
3.1. Τα εκπαιδευτικά μοντέλα διαχείρισης της ετερότητας	22
3.2. Το προφίλ των δίγλωσσων μαθητών/τριών στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.....	31
3.3 Τα μέτρα διαχείρισης της ετερότητας στην Ελλάδα	34
3.4. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ως κυρίαρχη επιδίωξη της χάραξης της παγκόσμιας εκπαιδευτικής πολιτικής του 21 ^{ου} αιώνα.....	46
4. Η διγλωσσία	54
4.1. Εννοιολογικοί προσδιορισμοί.....	55
4.2. Είδη διγλωσσίας	58
4.3. Διαχωρισμός των γλωσσών σε πρώτη/μητρική, δεύτερη και ξένη γλώσσα.....	65
4.4. Θεωρητικές προσεγγίσεις για την διγλωσσία	69
4.4.1. Θεωρητικές προσεγγίσεις ενάντια στη δίγλωσση εκπαίδευση	72
4.4.2. Θεωρητικές προσεγγίσεις υπέρ της δίγλωσσης εκπαίδευσης.....	73
5. Από τη μονογλωσσία και τη διγλωσσία στην πολυγλωσσία και στην πολλαπλογλωσσία	92
5.1. Υπερποικιλότητα – Υπερποικίλες κοινωνίες – Υπερποικίλες σχολικές τάξεις.....	93
5.3. Πολυγλωσσία ή/και πολλαπλογλωσσία.....	99
6. Η διαγλωσσικότητα ως εκπαιδευτική πραγματικότητα	106
6.1. Η προέλευση του όρου «διαγλωσσικότητα» και η εξέλιξή του.....	107
6.2. Συσχετιζόμενες έννοιες με την έννοια της διαγλωσσικότητας	113
6.4. Η σχέση πολλαπλογλωσσίας–διαγλωσσικότητας	117
6.5. Τα οφέλη της διαγλωσσικότητας.....	118
7. Η συμβολή του γλωσσικού ρεπερτορίου στην εκμάθηση της γλώσσας υποδοχής.....	124

7.1. Η έννοια του «γλωσσικού ρεπερτορίου»	124
7.2. Τα οφέλη της χρήσης του γλωσσικού ρεπερτορίου στην εκμάθηση της γλώσσας υποδοχής.....	125
8. Η συμβολή των γλωσσικών εργαλείων στην ανάδειξη του γλωσσικού ρεπερτορίου	132
8.1. Το γλωσσικό πορτρέτο	134
8.2. Οι προφορικές γλωσσικές αφηγήσεις.....	138
8.3. Τα κείμενα ταυτότητας.....	141
8.4. Οι γραπτές γλωσσικές βιογραφίες.....	145
9. Μεθοδολογία έρευνας.....	150
9.1. Η αφετηρία της παρούσας έρευνας	150
9.2. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα	151
9.3. Το προφίλ του δείγματος	152
9.4.Ερευνητικήμεθοδολογία: Ποιοτική έρευνα	155
9.5. Μεθοδολογική προσέγγιση: η εθνογραφική μέθοδος και η μικροεθνογραφία στο πλαίσιο της σχολικής τάξης.....	156
9.6. Σχεδιασμός και πρακτική υλοποίηση της εθνογραφικής μελέτης	158
9.7. Επιλογή εθνογραφικού σχεδιασμού για την παρούσα μελέτη	160
9.8. Επιλογή και χρήση ερευνητικών εργαλείων – Τριγωνοποίηση.....	161
10. Κωδικοποίηση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας.....	172
10.1. Ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων από την παρατήρηση.....	172
10.2. Ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων από τις συνεντεύξεις.....	185
10.3. Ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων από την εφαρμογή γλωσσικών εργαλείων και άλλων δραστηριοτήτων γλωσσικής αφύπνισης.....	218
11. Συμπεράσματα	231
11.1. Συμπεράσματα από την παρατήρηση και των δύο τάξεων.....	231
11.2. Συμπεράσματα από τις συνεντεύξεις	236
11.3. Συμπεράσματα από τα γλωσσικά πορτρέτα και τις προφορικές γλωσσικές αφηγήσεις.....	244
11.4. Συμπεράσματα από τα κείμενα ταυτότητας και τις γραπτές γλωσσικέςβιογραφίες.....	250
11.5. Συμπεράσματα από την χρήση του γλωσσικού ρεπερτορίου των μαθητών/τριών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο	252
11.6. Γενικά Συμπεράσματα.....	257
12. Συζήτηση.....	263
13. Περιορισμοί της μελέτης και προτάσεις για μελλοντική έρευνα	271
BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	272
ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ.....	272
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ	281

Παράρτημα	299
1 Κλείδα παρατήρησης	299
2. Οδηγοί ημιδομημένης συνέντευξης.....	304
2.1 Οδηγός για γονείς μαθητών με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο.....	304
2.2 Οδηγός για εκπαιδευτικούς	305
3. Ενδεικτικό παραχθέν υλικό από τους μαθητές	307
3.1 Γλωσσικά πορτρέτα και (απομαγνητοφωνημένες) προφορικές γλωσσικές αφηγήσεις – Α' Δημοτικού	307
3.2 Γλωσσικά πορτρέτα, (απομαγνητοφωνημένες) προφορικές γλωσσικές αφηγήσεις, κείμενα ταυτότητας, γραπτές γλωσσικές αφηγήσεις – Ε' Δημοτικού.....	334
4. Έντυπα Δήλωσης συγκατάθεσης για συμμετοχή σε Επιστημονική Έρευνα	341

Περίληψη

Η παρούσα διατριβή έχει ως στόχο να διερευνήσει τη συμβολή του γλωσσικού ρεπερτορίου των προσφύγων στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως γλώσσας υποδοχής και του ρόλου της πολυγλωσσίας και της διαγλωσσικότητας σε αυτήν την προσπάθεια. Προκειμένου να διερευνηθεί το εν λόγω θέμα επιστρατεύτηκε η μέθοδος της ποιοτικής έρευνας και πιο συγκεκριμένα η τεχνική της συστηματικής παρατήρησης των μαθητών/τριών δύο τάξεων, Α΄ και Ε΄ Δημοτικού, δύο σχολικών μονάδων Α΄ θμιας εκπαίδευσης του αστικού ιστού των Ιωαννίνων με βάση συγκεκριμένους άξονες παρατήρησης και με τη χρήση του εργαλείου τηρηματοδομημένης συνέντευξης γονέων και εκπαιδευτικών των μαθητών. Παράλληλα, επιλέχθηκε η εφαρμογή συγκεκριμένων εκπαιδευτικών μεθόδων προκειμένου να διαπιστωθεί η ενδεχόμενη συμβολή τους στη γλωσσική αφύπνιση και η διευκόλυνση της επικοινωνίας μέσα από την συνειδητοποίηση του ατομικού γλωσσικού κεφαλαίου και την ανάδειξη του γλωσσικού ρεπερτορίου.

Η ανάδειξη του γλωσσικού ρεπερτορίου και της συμβολής του στην αποδοχή της διαφορετικότητας των μαθητών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο στις υπερποικίλλες κοινωνίες αποτελεί ένα σημαντικό πεδίο έρευνας για τον κλάδο της κοινωνιογλωσσολογίας (του 21ου αιώνα). Η διαγλωσσικότητα ασχολείται με τις επικρατούσες θεωρίες της διγλωσσίας και πολυγλωσσίας με σκοπό την διατάραξη των ιεραρχιών, οι οποίες έχουν οδηγήσει στην απονομιμοποίηση των γλωσσικών πρακτικών των ομιλητών που χειρίζονται τις μειονοτικές γλώσσες και αποδέχεται και αξιοποιεί τις διαφορετικές και δυναμικές γλωσσικές πρακτικές των μαθητών/τριών κατά την εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία (Vogel & García, 2017: 18).

Λέξεις-κλειδιά: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Πρόσφυγες/Μετανάστες Μαθητές/τριες, Υπερποικιλότητα, Διαγλωσσικότητα, Γλωσσικό Ρεπερτόριο.

Abstract

This dissertation aims to investigate the contribution of refugees' linguistic repertoire to the learning of Greek as a host language and the role of multilingualism and interlanguage in this effort. In order to investigate this issue, the qualitative research method was employed and more specifically the technique of systematic observation of the students of two classes, 1st and 5th grade, of two primary school units of the urban area of Ioannina, based on specific observation axes and using the tool of semi-structured interviews with parents and teachers of the students. At the same time, the application of specific educational methods was chosen in order to determine their potential contribution to language awakening and the facilitation of communication through the awareness of individual language capital and the emergence of language repertoire.

The emergence of language repertoire and its contribution to the acceptance of diversity of students with refugee/immigrant backgrounds in hyper-diverse societies is an important field of research for the discipline of sociolinguistics (in the 21st century). Interlingualism deals with the prevailing theories of bilingualism and multilingualism in order to disrupt the hierarchies that have led to the delegitimization of the linguistic practices of speakers who handle minority languages and accept and utilize the diverse and dynamic linguistic practices of students in the educational and learning process (Vogel & García, 2017: 18).

Key-words: Intercultural Education, Refugee/Migrant Students, Superdiversity, Translanguaging, Language Repertoire.

Εισαγωγή

Στη σύγχρονη εποχή και κυρίως μετά το 2015 το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι αντιμέτωπο με ένα συνεχώς αυξανόμενο αριθμό προσφύγων. Γι' αυτό το λόγο η ελληνική πολιτεία από το 2016 επιχειρεί την ένταξη των παιδιών προσφύγων στην εκπαίδευση, καθώς σύμφωνα με τα θεμελιώδη δικαιώματα, κάθε παιδί έχει δικαίωμα σε αυτήν. Σε αυτό το πλαίσιο, διαμορφώθηκαν κέντρα φιλοξενίας δημιουργικής απασχόλησης παιδιών προσφύγων και επιχειρήθηκε η σταδιακή ένταξη των παιδιών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μέσα από τις τάξεις υποδοχής και την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας (Υπουργείο Παιδείας, 2017). Δεν έλειψαν τα εμπόδια σε αυτό το εγχείρημα αφενός από την πλευρά των προσφύγων που δεν εκδήλωναν ενδιαφέρον για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και αφετέρου από την πλευρά των εκπαιδευτικών που δεν διέθεταν την κατάλληλη κατάρτιση για να διδάξουν σε παιδιά που δεν μιλούν την ελληνική γλώσσα (Skourtou et al., 2004). Η γλώσσα συνίσταται από συνεχείς επιτελέσεις (*performances*), που συναντώνται στο πλαίσιο συγκεκριμένων κοινωνικών και πολιτισμικών συγκειμένων. Αυτές οι επιτελέσεις επιτρέπουν την επαφή γλωσσών και πολιτισμών μέσα από μια δυναμική διαδικασία, την αξιοποίηση ποικίλων γλωσσικών στοιχείων, την εξαγωγή πολυεπίπεδων νοημάτων, την προβολή προσωπικών φωνών και την ανάδειξη ευρύτερων ζητημάτων αναφορικά με τις γλωσσικές ιδεολογίες (Τσοκαλίδου, 2017β).

Οι εκπαιδευτικοί στις πολύγλωσσες τάξεις μπορούν να αξιοποιήσουν τη διαγλωσσικότητα (Cenoz & Gorter, 2017b). Η διαγλωσσικότητα, ως ενεργητική εκπαιδευτική προσέγγιση, προωθεί την αλληλεπίδραση και ενίσχυση μεταξύ των γλωσσών. Στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, η διαγλωσσικότητα ενσωματώνει ποικίλες γλωσσικές πρακτικές, όπως η εναλλαγή γλωσσικού κώδικα, η μεταγλωσσική μετάβαση και η μετάφραση (Τσοκαλίδου & Κουτούλης, 2015:170). Ωστόσο, η διαγλωσσικότητα υπερβαίνει αυτές τις απλές γλωσσικές πρακτικές, εστιάζοντας στη συνολική γλωσσική διαδικασία. Συγκεκριμένα, η διαγλωσσικότητα περιλαμβάνει την ταυτόχρονη χρήση δύο γλωσσών από τους δίγλωσσους/ες μαθητές/τριες σε διάφορες λεκτικές δραστηριότητες, όπως ανάγνωση, γραφή, συζήτηση και μη λεκτική επικοινωνία (Garcia, 2011:147). Ο στόχος αυτής της προσέγγισης είναι η ανάπτυξη βαθύτερης κατανόησης και η ενίσχυση των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών και στις δύο γλώσσες (Williams, 2002:40). Στην ουσία, η διαγλωσσικότητα αναφέρεται στην εναλλαγή μεταξύ των γλωσσών με φυσικό τρόπο. Ως εκ τούτου συνιστά μια μορφή δίγλωσσης δραστηριότητας κατά την οποία δύο ή περισσότερες γλώσσες και συνηθέστερα η μητρική και η δεύτερη γλώσσα του ομιλητή βρίσκονται σε κοινή χρήση (Park, 2013:50).

Η διαγλωσσικότητα στρέφει την προσοχή στους τρόπους με τους οποίους οι δίγλωσσοι/ες μαθητές/τριες μπορούν να κάνουν πράξη τη διγλωσσία ή τη πολυγλωσσία, ώστε να αντικατοπτρίζεται η προσωπικότητα και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους (Williams, 2002: 40). Συνεπώς, η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως γλωσσικότητα (*linguaging*) και όχι ως μια μορφή ενός στατικού συστήματος. Ωστόσο, για να μπορέσει η διαγλωσσικότητα να αξιοποιηθεί επί της ουσίας, τα εκπαιδευτικά συστήματα θα πρέπει να εγκαταλείψουν το μονογλωσσικό προσανατολισμό. Προς το παρόν στη σύγχρονη έρευνα ως όρος αναφέρεται στη μελέτη της εκπαίδευσης των μαθητών/τριών που ανήκουν σε γλωσσικές μειονότητες, αφού θεωρείται σημαντική παιδαγωγική στρατηγική προκειμένου να υποστηριχθούν οι πολύγλωσσοι ομιλητές (Cenoz & Gorter, 2017b:318).

Η αναγνώριση και η χρήση της με εργαλείο τη διαγλωσσικότητα στηρίζεται στην ανάγκη να γίνει κατανοητό ότι η γλώσσα δεν συνιστά απλά ένα σύνολο γραμματικών και λεκτικών φαινομένων αλλά κοινωνικό εργαλείο (Mazzaferto, 2018:3). Συνεπώς, η μελέτη του φαινομένου της διαγλωσσικότητας κρίνεται απαραίτητη για να διερευνηθεί κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί την εφαρμόζουν στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον, προκειμένου να διαχειριστούν την ετερότητα στην τάξη και τους/τις δίγλωσσους/ες μαθητές/τριες με προσφυγικό υπόβαθρο.

Η παρούσα εργασία έχει ως αντικείμενο την μελέτη του ρόλου της πολυγλωσσίας και της διαγλωσσικότητας στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως γλώσσας υποδοχής και τη συμβολή του γλωσσικού ρεπερτορίου των προσφύγων σε αυτήν την προσπάθεια.

Η εργασία περιλαμβάνει δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Στο θεωρητικό μέρος γίνεται αναφορά στη διαχείριση της ετερότητας σε εκπαιδευτικό και πολιτικό επίπεδο, στην έννοια της διγλωσσίας και τη σχέση της με το κοινωνικό γίνεσθαι, στη διαγλωσσικότητα και τη θέση της στη σύγχρονη κοινωνία, καθώς και στο γλωσσικό ρεπερτόριο των μαθητών/τριών προσφύγων και την αξιοποίησή του στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας στο σχολικό περιβάλλον. Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται λόγος για το αντικείμενο και τη στοχοθεσία της έρευνας. Στο δεύτερο γίνεται αναφορά στην οριοθέτηση του προσφυγικού ζητήματος στην Ελλάδα και στο τρίτο αναπτύσσονται οι εκπαιδευτικές πολιτικές και η διαχείριση της ετερότητας. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται το φαινόμενο τη διγλωσσίας και στο πέμπτο το πέρασμα από τη μονογλωσσία και τη διγλωσσία του 20ου αιώνα στην πολυγλωσσία και στην πολλαπλογλωσσία του 21ου αιώνα. Στη συνέχεια, στο έκτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στη συμβολή της διαγλωσσικότητας και στο έβδομο προσεγγίζεται το θέμα της συμβολής του γλωσσικού ρεπερτορίου στην εκμάθηση της γλώσσας υποδοχής. Τέλος, στο όγδοο παρουσιάζεται η συμβολή των γλωσσικών εργαλείων στην ανάδειξη του

γλωσσικού ρεπερτορίου των μαθητών και των μαθητριών με προσφυγικό ή μεταναστευτικό υπόβαθρο.

Στο ερευνητικό μέρος επιλέχθηκε η ποιοτική έρευνα, ώστε να διερευνηθούν οι διαδικασίες που ακολουθούνται από τους εκπαιδευτικούς μιας διαπολιτισμικής τάξης, κατά πόσο επηρεάζει η έλλειψη κοινού γλωσσικού κώδικα επικοινωνίας στην αλληλεπίδραση των μαθητών/τριών με προσφυγική/μεταναστευτική προέλευση με τους/τις συμμαθητές/τριες και τους/τις εκπαιδευτικούς στο σχολικό περιβάλλον και εάν παρατηρείται η χρήση στοιχείων διαγλωσσικότητας κατά την μαθησιακή διαδικασία. Παράλληλα, κεντρική επιδίωξη αποτέλεσε η διερεύνηση τρόπων καλλιέργειας θετικού σχολικού κλίματος και η ενδεχόμενη χρήση γλωσσικών εργαλείων και άλλων δραστηριοτήτων γλωσσικής αφύπνισης με σκοπό τη συνειδητοποίηση του ατομικού γλωσσικού κεφαλαίου και την ανάδυση της πολυγλωσσίας. Τέλος αξίζει να διερευνηθούν και οι προσδοκίες των γονέων των μαθητών/τριών με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο από το ελληνικό σχολείο, καθώς η επίδρασή τους στην επιτυχή συμπερίληψη των μαθητών/τριών κρίνεται καθοριστική.

Σε αυτό το πλαίσιο, επιλέχθηκε η τεχνική της συστηματικής παρατήρησης για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα των μαθητών/τριών δύο τάξεων, Α΄ και Ε΄ δύο σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του αστικού ιστού των Ιωαννίνων με βάση συγκεκριμένους άξονες παρατήρησης και παράλληλα η διενέργεια ημιδομημένων συνεντεύξεων γονέων και εκπαιδευτικών των μαθητών/τριών.

Τέλος, επιλέχθηκε η εφαρμογή συγκεκριμένων εκπαιδευτικών μεθόδων προκειμένου να διαπιστωθεί η ενδεχόμενη συμβολή τους στη γλωσσική αφύπνιση και η διευκόλυνση της επικοινωνίας μέσα από την συνειδητοποίηση του ατομικού γλωσσικού κεφαλαίου και την ανάδειξη του γλωσσικού ρεπερτορίου. Τα γλωσσικά εργαλεία, τα οποία χρησιμοποιήθηκαν είναι γλωσσικά πορτρέτα, προφορικές γλωσσικές αφηγήσεις, κείμενα ταυτότητας, γραπτές γλωσσικές βιογραφίες.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. Αντικείμενο και στοχοθεσία της έρευνας

1.1 Αντικείμενο της έρευνας

Η μελέτη της ανάδειξης του γλωσσικού ρεπερτορίου των μαθητών/τριών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο στις υπερποικίλλες κοινωνίες αποτελεί ένα σημαντικό πεδίο έρευνας για τον κλάδο της κοινωνιογλωσσολογίας. Η γλώσσα είναι ένα πρώτο τμήμα της προσπάθειας να γίνουν αποδεκτοί οι μαθητές/τριες με διαφορετικό κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο στις κοινωνίες υποδοχής και να αποκτήσουν γνώσεις στον τομέα της γλώσσας συνδυάζοντας τη μητρική με τη δεύτερη/ξένη γλώσσα. Οι σύγχρονες έρευνες έχουν αυτή την κατεύθυνση και στην ελληνική βιβλιογραφία συναντάται μια πληθώρα από αυτές (Στεργίου, 2006· Gogonas, 2020· Μαλιγκούδη & Τσαουσίδης, 2020· Χατζηδάκη & Μαλιγκούδη, 2023). Άλλωστε, από τη διεθνή βιβλιογραφία διαπιστώνεται, ότι το «γλωσσικό ρεπερτόριο» (language repairtoire) κάθε ανθρώπου παίζει σημαντικό ρόλο στην εκμάθηση μιας νέας γλώσσας (Busch, 2012· Garcia & Lin, 2017· Gimenez- Gomezetal., 2019· Rodriguez, 2015· Oostendorp, 2021).

Ως «γλωσσικό ρεπερτόριο» νοείται «η ποικιλία των γλωσσών που χρησιμοποιούν τα μέλη μιας συγκεκριμένης γλωσσικής κοινότητας» (Kaschula et al., 2015:11). Είναι οι διαθέσιμοι γλωσσικοί πόροι ενός ανθρώπου, τους οποίους χρησιμοποιεί με σκοπό την γλωσσική επικοινωνία. Η ανάδειξη του «γλωσσικού ρεπερτορίου» κάθε ανθρώπου παίζει σημαντικό ρόλο, τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο. Σε ατομικό επίπεδο συμβάλλει στη συνειδητοποίηση του προσωπικού γλωσσικού κεφαλαίου και επομένως στην αύξηση της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης, ενώ ενισχύεται η ατομική ταυτότητα. Σε σχολικό επίπεδο, η ανάδειξη του γλωσσικού ρεπερτορίου ευνοεί την αποδόμηση προκαταλήψεων και συνιστά αφορμή να επικοινωνήσουν οι μαθητές/τριες με συμμαθητές/τριες τους και να μοιραστούν τα βιώματά τους. Έτσι, προωθούνται συνεργατικές σχέσεις και επιτυγχάνεται η κοινωνική ενδυνάμωση. Μια τέτοια συνθήκη περιορίζει προβλήματα ψυχικής υγείας και απομόνωσης.

Η παρούσα εργασία ασχολείται με τη διερεύνηση τρόπων ανάδειξης του γλωσσικού ρεπερτορίου μέσω της χρήσης γλωσσικών εργαλείων σε μαθητές/τριες που προέρχονται κυρίως από χώρες της Ασίας, όπως η Συρία, το Ιράν, το Ιράκ, το Αφγανιστάν σε συνδυασμό με την εθνογραφική μελέτη. Είναι σημαντικό δηλαδή να διαπιστώσουμε, κατά πόσο η ανάδειξη του γλωσσικού

ρεπερτορίου μαθητών/τριών με διαφορετικό κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο συντελεί στην εκμάθηση μιας νέας γλώσσας και στην εξασφάλιση κατάλληλων συνθηκών στον κοινωνικό περίγυρο, ώστε να μπορούν να συμμετέχουν ισότιμα στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Η εθνογραφική μελέτη, δίνει τη δυνατότητα: α. στην αρχή, να παρατηρήσουμε πώς λειτουργεί μια σχολική τάξη που εμπεριέχει στο δυναμικό της μαθητές/τριες με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο, β. στη συνέχεια να συλλέξουμε υλικό από συνεντεύξεις με γονείς μαθητών/τριών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο αλλά και με εκπαιδευτικούς που διδάσκουν τόσο στη σύγχρονη τάξη όσο και στις Τάξεις Υποδοχής και γ. τέλος, να παρέμβουμε με τη συμβολή διάφορων γλωσσικών εργαλείων, ώστε να συμβάλλουμε στην ανάδειξη της σημασίας της χρήσης του γλωσσικού ρεπερτορίου κάθε μαθητή/τριας και κατ' επέκταση στη συμμετοχή των μαθητών/τριών στο κοινωνικό γίγνεσθαι εκτός σχολείου.

1.2. Σκοπός και στόχοι της εργασίας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο αναδεικνύεται και αξιοποιείται το γλωσσικό ρεπερτόριο παιδιών διαφορετικής κοινωνικοπολιτισμικής προέλευσης στη σχολική τάξη, του ρόλου της διαγλωσσικότητας στην επικοινωνία και την ενταξιακή πορεία των μαθητών/τριών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο και η μελέτη του τρόπου που αυτοί ανταποκρίνονται στη γλωσσική αφύπνιση μέσα από συγκεκριμένες διδακτικές παρεμβάσεις.

Οι στόχοι της εργασίας αφορούν την προσέγγιση της διαδικασίας που ακολουθείται από τους/τις εκπαιδευτικούς της ενιαίας τάξης και της τάξης υποδοχής, τη διαπίστωση της επίδρασης του διαφορετικού γλωσσικού κώδικα κατά την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση των μαθητών/τριών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο με τους υπόλοιπους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία και τα στοιχεία διαγλωσσικότητας που μπορεί αυτή να περιλαμβάνει, τη μελέτη των κινήσεων των εκπαιδευτικών για την προώθηση της συμπεριλιπτικής εκπαίδευσης στην ενιαία τάξη και στην τάξη υποδοχής, τη διερεύνηση των προσδοκιών των γονέων των μαθητών/τριών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο από το ελληνικό σχολείο, την προσέγγιση της συμβολής των εργαλείων της γλώσσας στην συνειδητοποίηση του ατομικού γλωσσικού κεφαλαίου και την ανάδειξη της πολυγλωσσίας.

Η αναγκαιότητα της συγκεκριμένης εργασίας προέκυψε από την επικαιρότητα του θέματος της συμμετοχής των μαθητών/τριών με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο στη σχολική

εκπαίδευση και την διερεύνηση του ρόλου της διαγλωσσικότητας και του γλωσσικού ρεπερτορίου στην συμπερίληψη αυτών των μαθητών/τριών στο ελληνικό σχολείο. Η διαγλωσσικότητα προχωρά στην αποδοχή και την αξιοποίηση των διαφορετικών και δυναμικών γλωσσικών πρακτικών των μαθητών/τριών κατά την εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία. Παράλληλα, ασχολείται με τις επικρατούσες θεωρίες της διγλωσσίας και πολυγλωσσίας με σκοπό την διατάραξη των ιεραρχιών οι οποίες έχουν οδηγήσει στην απονομιμοποίηση των γλωσσικών πρακτικών των ομιλητών που χειρίζονται τις μειονοτικές γλώσσες (Vogel & García, 2017:18).

Άλλωστε, η εφαρμογή της διαγλωσσικότητας στην εκπαιδευτική πράξη επιτρέπει την προώθηση της πολυγλωσσίας με βάση τις αρχές της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής. Η σύνδεση της διαγλωσσικότητας με την εκπαιδευτική πραγματικότητα στοχεύει στη διαμόρφωση νέων ταυτοτήτων που γεννιούνται μέσα από τη γλωσσική επαφή και με τη χρήση σύνθετων γλωσσικών και πολυτροπικών στοιχείων (Τσοκαλίδου, 2017α:317-318). Στόχος είναι η αξιοποίηση όλων των πόρων από τους μαθητές και τις μαθήτριες προκειμένου να εξασφαλίσουν συνθήκες επικοινωνίας σε μια ποικιλία περιστάσεων (Σκούρτου στο Τσοκαλίδου, 2017β:28). Η διαγλωσσικότητα αξιοποιεί πολλά στοιχεία από ποικίλα γλωσσικά ρεπερτόρια, προκειμένου να επιτευχθεί η παραγωγή διαφορετικών ειδών κοινωνικών και πολιτιστικών νοημάτων, η επιτέλεση γλωσσικών πράξεων ταυτότητας, η συμβολική διαπραγμάτευση αξιών και η άρθρωση εναλλακτικών φωνών. Παράλληλα, η μελέτη της γλωσσικής ικανότητας οδήγησε τους ειδικούς στη σύνδεση του γλωσσικού ρεπερτορίου με την κατανόηση της γλώσσας και της χρήσης της στο κοινοτικό πλαίσιο και ως εκ τούτου, συνιστά ένα εργαλείο πολύ χρήσιμο για την διερεύνηση των γλωσσικών πράξεων μέσα σε αυτό (Blommaert & Backus, 2011).

Απώτερο στόχο της παρούσας έρευνας αποτελεί η υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου, σε συνθήκες πολυγλωσσίας και πολυπολιτισμικότητας, έτσι όπως διαμορφώνεται στις μέρες μας, με την ένταξη παιδιών προσφυγικής προέλευσης στα σχολεία. Μέσα από την εφαρμογή συγκεκριμένων γλωσσικών εργαλείων, προκύπτει ένα σύνολο διδακτικών προτάσεων που απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς, ενισχύοντας, διευκολύνοντας και εμπλουτίζοντας την παιδαγωγική τους εργασία με μαθητές/τριες με διαφορετικό γλωσσικοπολιτισμικό κεφάλαιο. Άλλωστε, στο πλαίσιο της σχολικής τάξης είναι χρήσιμο να επιδιώκεται η εφαρμογή πρακτικών που στοχεύουν στην προώθηση της διαγλωσσικότητας, αξιοποιώντας με τον κατάλληλο τρόπο το γλωσσικό ρεπερτόριο των μαθητών/τριών, δίνοντας τους την ευκαιρία να οικοδομήσουν τις προσωπικές τους υβριδικές γλωσσικές και πολιτισμικές ταυτότητες (Chumak-Horbatsch, 2018: 62-65).

2. Οριοθέτηση του προσφυγικού ζητήματος στην Ελλάδα

2.1 Μεταναστευτικές και προσφυγικές ροές – η Ευρωπαϊκή πολιτική

Σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και την καταγραφή του 2023, στην Ευρώπη ο αριθμός των νόμιμων μεταναστών ανέρχεται σε 3,7 εκατομμύρια και η παρουσία τους στην Ευρώπη σχετίζεται με την εργασία ή την οικογένεια. Ενώ ο αριθμός των παράτυπων μεταναστών είναι πολύ μικρός και ανέρχεται περίπου στις 385.000, οι άνθρωποι που χρησιμοποίησαν νόμιμους διαύλους μετανάστευσης είναι πάνω από 3,7 εκατομμύρια. Παράλληλα, οι αιτούντες άσυλο υπολογίζονται σε 1.129.640. Ο αριθμός των αιτούντων άσυλο στην Ε.Ε. το 2023 ανέρχεται σε 1.048.880. Οι Σύροι αποτελούν τη μεγαλύτερη ομάδα αιτούντων άσυλο στην Ε.Ε. κάθε χρόνο από το 2013 (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2024).

Η μεταναστευτική κίνηση προς την Ευρώπη δεν συνιστά καινούριο φαινόμενο. Τρεις είναι οι κύριες οδοί διέλευσης μέσω της Μεσογείου: η Δυτική, η Κεντρική και η Ανατολική Μεσογειακή Οδός. Η επιλογή της πιο βατής οδού συνδέεται αφενός με τις αιτίες που οδηγούν τους ανθρώπους να μεταναστεύσουν και αφετέρου με τις συνθήκες ελέγχου και φύλαξης των συνόρων και του πολιτικού καθεστώτος για την αντιμετώπιση των μεταναστών στις χώρες υποδοχής (Alexandridis & Dalkiran 2017).

Η πιο πρόσφορη και γνωστή από παλιά οδός για την διέλευση των πληθυσμών από τις περιοχές της Ασίας και της Αφρικής με κατεύθυνση την Κεντρική Ευρώπη είναι αυτή που διέρχεται από τις χώρες Τουρκία, Ελλάδα, Βουλγαρία και ενδιάμεσες χώρες των Βαλκανίων. Αυτή την οδό επέλεξαν και οι ροές που μετακινήθηκαν το 2015 με τον αριθμό τους να ανέρχεται στο 1 εκατομμύριο, ενώ από τα σύνορα της Ελλάδας πέρασαν συνολικά 885.000 άνθρωποι. Από τον Μάρτιο του 2016 και την υπογραφή της συμφωνίας με την Τουρκία και το κλείσιμο των συνόρων με την ΠΓΔΜ οι μεταναστευτικές ροές άλλαξαν πορεία και κινήθηκαν μέσω της κεντρικής μεσογειακής οδού, η οποία ξεκινά από την Αίγυπτο και τη Λιβύη και καταλήγει στη Μάλτα και την Ιταλία.

Στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια και μετά την κατασκευή του φράχτη στα σύνορα του Έβρου οι πρόσφυγες και μετανάστες επιλέγουν την θαλάσσια οδό και διέρχονται μέσω των τουρκικών παραλιών στα ελληνικά νησιά (Κασσιμάτη & Παναγιωτοπούλου, 2018).

2.2. Η διεθνής πολιτική σχετικά με τη διαχείριση των προσφύγων/μεταναστών από τις χώρες υποδοχής

Προπομπό όλων των Διεθνών Συμβάσεων αποτελεί το Άρθρο 14 της διακήρυξης για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα από τη Γενική Συνέλευση του ΟΗΕ, σύμφωνα με το οποίο η αίτηση ασύλου αποτελεί αδιαμφισβήτητο δικαίωμα όλων των προσφύγων. Συγκεκριμένα: «1. Κάθε άτομο που καταδιώκεται, έχει το δικαίωμα να ζητά άσυλο και του παρέχεται άσυλο σε άλλες χώρες, 2. Το δικαίωμα αυτό δε μπορεί κανείς να το επικαλεστεί σε περίπτωση δίωξης για πραγματικό αδίκημα του κοινού ποινικού δικαίου ή για ενέργειες αντίθετες προς τους σκοπούς και τις αρχές του ΟΗΕ» (Παπαχρήστος & Παγώνη, 2020:90).

Η πρώτη αναφορά, όμως, για πρόσφυγες σε Διεθνή Συνθήκη γίνεται με τη Σύμβαση της Γενεύης, η οποία από το 1951 (γι' αυτό και είναι γνωστή ως η Σύμβαση του 1951) συνιστά την πρώτη διεθνή συμφωνία που καλύπτει τις πιο ουσιαστικές πλευρές της ζωής των προσφύγων, καθορίζοντας μια σειρά θεμελιωδών ανθρωπίνων δικαιωμάτων, τα οποία θα πρέπει να είναι τουλάχιστον ισότιμα με τις ελευθερίες που απολαμβάνουν οι αλλοδαποί υπήκοοι μιας χώρας ή σε κάποιες περιπτώσεις, και οι ίδιοι οι πολίτες της χώρας (Μαρινάκη, 2019:48). Χαρακτηριστική είναι η αναφορά του Χριστόπουλου (2020:105), στη συγκεκριμένη Σύμβαση, ως «ό,τι καλύτερο έκανε ποτέ η ανθρωπότητα για τους πρόσφυγες». Σύμφωνα με αυτήν, λοιπόν, αν κάποιος χαρακτηριστεί ως αναγνωρισμένος πρόσφυγας, του παρέχεται το δικαίωμα παραμονής στη χώρα για τρία χρόνια, έχοντας πρόσβαση στην παιδεία, τις υπηρεσίες υγείας, την αγορά εργασίας και την κοινωνική ασφάλιση. Επίσης, του δίνεται το δικαίωμα της ελευθερίας της θρησκείας, της μετακίνησης και της κατοχής ταξιδιωτικών εγγράφων, ενώ ορίζεται ως υποχρέωση των χωρών υποδοχής η μη επαναπροώθηση των προσφύγων, όπου υπάρχει φόβος δίωξής τους (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019:34· Μαρινάκη, 2019:48). Πρέπει να διευκρινιστεί, όμως, στο σημείο αυτό, ότι η παροχή προστασίας περιοριζόταν στους Ευρωπαίους πρόσφυγες του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, κάτι που άλλαξε με το Πρωτόκολλο του 1967, το οποίο διεύρυνε την εντολή της ύπατης Αρμοστείας, καθώς παρατηρούνταν παγκόσμια εξάπλωση των εκτοπισμένων πληθυσμών (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019:34).

Στα τέλη του 20^{ου} αιώνα, τέτοιου είδους Συνθήκες πληθαίνουν. Συγκεκριμένα, η Συνθήκη του Άμστερνταμ, το 1997, θέτει τις ελάχιστες προδιαγραφές για τις διαδικασίες χορήγησης του καθεστώτος «πρόσφυγα». Ακόμη, η Συνθήκη της Λισαβόνας, δέκα χρόνια αργότερα, στοχεύει στη σύγκλιση των μεταναστευτικών πολιτικών των κρατών – μελών, ενώ εκπονείται και Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Δράσης για τη Μετανάστευση. Αυτό που εύκολα παρατηρείται είναι ο κοινός

παρονομαστής των εννοιών «αλληλεγγύη» και «συνεργασία» για τη συντονισμένη διαχείριση των προσφυγικών ροών (Μαρινάκη, 2019:55).

Η διαχείριση του προσφυγικού ζητήματος αναφέρεται στον Κανονισμό του Δουβλίνου που υπογράφηκε το 2003, σύμφωνα με τον οποίο, κάποιος μπορεί να ζητήσει άσυλο μόνο σε εκείνη τη χώρα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όπου θα εισέλθει για πρώτη φορά. Επομένως, οι άνθρωποι που μπαίνουν σε ελληνικό έδαφος κι έπειτα μεταβαίνουν σε άλλη χώρα για να αιτηθούν άσυλο, θα πρέπει να επιστρέφονται στην Ελλάδα. Ωστόσο, ο Κανονισμός του Δουβλίνου δεν λειτούργησε και δεν επηρέασε την Ελλάδα. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με την απόφαση του Ευρωπαϊκού Δικαστηρίου Δικαιωμάτων του Ανθρώπου που εκδόθηκε τον Ιανουάριο του 2011, η Ελλάδα χαρακτηρίστηκε ως μη ασφαλής για τους αιτούντες άσυλο, οι οποίοι απαγορεύεται έτσι να επιστραφούν στο έδαφός της. Ειδικότερα, οι αιτούντες άσυλο στην Ελλάδα γίνονται αποδέκτες κακής μεταχείρισης, γιατί επικρατούν απάνθρωπες συνθήκες στα κέντρα κράτησης και οι συνθήκες διαβίωσης των αιτούντων άσυλο μετά την απελευθέρωσή τους και την έναρξη της διαδικασίας εξέτασης της αίτησής τους είναι άσχημες, κάτι που απαγορεύεται από το Άρθρο 3 της Σύμβασης. Επίσης, παραβιάζεται και το Άρθρο 13 της Σύμβασης, που εγγυάται την αποτελεσματική δικαστική προστασία, μετά την κατάργηση του δεύτερου βαθμού εξέτασής τους, σε συνδυασμό με τον εξαιρετικά μικρό αριθμό αποφάσεων που κάνουν δεκτές αιτήσεις ασύλου, το μεγάλο χρονικό διάστημα που μεσολαβεί ως την έκδοσή τους και άλλα εμπόδια (Χριστόπουλος, 2020:104).

Ταυτόχρονα με τη γενικότερη διαχείριση των προσφύγων/μεταναστών από τις χώρες υποδοχής προκύπτει και το θέμα της εκπαίδευσης των παιδιών με προσφυγική/ μετανστευτική προέλευση, στο πλαίσιο της διασφάλισης του δικαιώματος στην εκπαίδευση, η οποία συνιστά βασικό ανθρώπινο δικαίωμα κάθε παιδιού και προβλέπεται από το ευρωπαϊκό και εθνικό δίκαιο (Μαρινάκη, 2019:69).

Ειδικότερα, αναφέρεται η Διάσκεψη Κορυφής για τη Μετανάστευση, που πραγματοποιήθηκε στη Βαλέτα, το Νοέμβριο του 2015 και είχε ως κύριο άξονα μέριμνας την προστασία των παιδιών, των ασυνόδευτων ανηλίκων και, ιδιαίτερα, των κοριτσιών από τις παγίδες του trafficking και της περιθωριοποίησης. Ένα από τα βασικά συμπεράσματα είναι η ανάγκη πρόσβασης των παιδιών στην εκπαίδευση, τόσο επειδή ευνοεί προφανώς την προσωπική ανάπτυξη του ατόμου, όσο κι επειδή μακροπρόθεσμα ενισχύει την εργασιακή απασχόληση, τη βιώσιμη και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη, συμπράττοντας εν τέλει με την άνοδο των δεικτών μιας υγιούς οικονομίας (Χριστόπουλος, 2020:104).

Έπειτα, το Άρθρο 28 της Διακήρυξης των Δικαιωμάτων του Παιδιού, το οποίο φέρνει την εκπαίδευση στο επίκεντρο του λόγου της ως αναφαίρετο δικαίωμα για κάθε παιδί, την ίδια στιγμή που η ανάγκη για προσαρμοστικότητα και ευελιξία στην αντιμετώπιση των νέων προκλήσεων είναι μεγάλη. Δεν μπορεί, όμως, να μη ληφθεί υπόψη και η Ευρωπαϊκή Οδηγία 2013/33/ΕΕ, που ορίζει την υποχρέωση των κρατών – μελών να παρέχουν στα παιδιά των αιτούντων άσυλο πρόσβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα *«υπό προϋποθέσεις ανάλογες με αυτές που ισχύουν για τους δικούς της υπηκόους»* (Άρθρο 14, παρ. 1), ενώ αντίστοιχα η Οδηγία 2011/95/Ε.Ε. στο Άρθρο 27 προβλέπει ίση πρόσβαση στην εκπαίδευση με τους γηγενείς, στους ανήλικους πρόσφυγες που τελούν σε καθεστώς ασύλου ή επικουρικής προστασίας (Μιχαήλ και συν., 2020:21).

Η Ευρωπαϊκή Ένωση και η Ύπατη Αρμοστεία (UNHCR) είναι οι βασικότεροι φορείς χρηματοδότησης, πάροχοι προστασίας και υποστήριξης στις πολλαπλές ανάγκες των προσφύγων. Συγκεκριμένα, το Συμβούλιο της Ευρώπης εποπτεύει την Ευρωπαϊκή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου (ΕΣΔΑ), διασφαλίζει την τήρηση των υποχρεώσεων των κρατών – μελών δυνάμει της Σύμβασης, εξετάζοντας μέσω του Ευρωπαϊκού Δικαστηρίου για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου (ΕΔΔΑ) τις προσφυγές που υποβάλλονται, ισχυριζόμενα παραβιάσεις της Σύμβασης. Ειδικά για τα παιδιά των προσφύγων, προστατεύει την ισότιμη και δίκαιη μεταχείριση σε θέματα που άπτονται της εκπαιδευτικής τους δράσης στο πλαίσιο διαφόρων διεθνών κειμένων για τα δικαιώματα του ανθρώπου, καθώς και τις Επιτροπές που εποπτεύουν τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, το Διεθνές Σύμφωνο για τα κοινωνικά και οικονομικά δικαιώματα του παιδιού, τη Διεθνή Σύμβαση για την εξάλειψη κάθε μορφής φυλετικής διάκρισης. Η συνεπικουρούμενη Ύπατη Αρμοστεία (UNHCR) του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες εποπτεύει την εφαρμογή του νομικού καθεστώτος που δεσμεύει τις χώρες που έχουν επικυρώσει τη Σύμβαση (Μιχαήλ και συν, 2020:22-24).

Συμπερασματικά, θα λέγαμε, η Ελλάδα δεσμεύεται από την Ευρωπαϊκή Οδηγία 2013/33/ΕΕ και ειδικότερα για τα δικαιώματα των παιδιών, από διεθνή και ευρωπαϊκά κείμενα των Ηνωμένων Εθνών, του ILO, του Συμβουλίου της Ευρώπης, της Χάρτας της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τα Θεμελιώδη Ανθρώπινα Δικαιώματα και της Διάσκεψης της Χάγης για το Ιδιωτικό και Διεθνές Δίκαιο και ακολουθεί τους όρους του Κανονισμού του Δουβλίνου, δεχόμενη την υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, της UNHCR αλλά και άλλων Διεθνών Μ.Κ.Ο. (Μαρινάκη, 2019:63).

2.3. Η εκπαιδευτική πολιτική σχετικά με τις νέες προσφυγικές μετακινήσεις

Λαμβάνοντας υπόψη, όλες τις παραπάνω Διεθνείς Συμβάσεις, που υπογράφηκαν με σκοπό τη διαφύλαξη των δικαιωμάτων των προσφύγων ή/και μεταναστών, πρέπει και η εκπαιδευτική πολιτική να προσαρμοστεί τόσο σε αυτές τις συμβάσεις, όσο και στις νέες ανάγκες της εποχής.

Πιο συγκεκριμένα, για να αντιμετωπιστεί το ζήτημα της εκπαίδευσης των προσφύγων, που ήρθε στην επιφάνεια με αρκετά έντονο τρόπο στις αρχές του 2016, το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, αρχικά προέβη στη σύσταση Επιστημονικής Επιτροπής για τη στήριξη των παιδιών των προσφύγων (ΓΓ1/47070/18.03.2016). Αρμοδιότητες της Επιτροπής ήταν: α. η καταγραφή των εκπαιδευτικών δράσεων που πραγματοποιούνται ήδη σε κάποια Ελεγχόμενης Δομής Προσωρινής Φιλοξενίας Αιτούντων Άσυλο και η πιλοτική εφαρμογή των δράσεων αυτών το καλοκαίρι του 2016 και στα υπόλοιπα Ελεγχόμενης Δομής Προσωρινής Φιλοξενίας Αιτούντων Άσυλο της ελληνικής επικράτειας, β. η ανάληψη, οργάνωση και εποπτεία των δράσεων αυτών και γ. η διαμόρφωση προτάσεων για την εκπαίδευση και την ένταξη των παιδιών των προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα την επόμενη σχολική χρονιά (2016-2017). Μετά από ένα καλοκαίρι συλλογής στοιχείων από τα Ελεγχόμενης Δομής Προσωρινής Φιλοξενίας Αιτούντων Άσυλο στον ελλαδικό χώρο, αλλά και συζητήσεις της πολιτικής ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας με αντιπροσωπείες της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες και της Unicef, ανακοινώνεται με σχετικό Δελτίο Τύπου, τον Αύγουστο του 2016, η συνεργασία του Υπουργείου Παιδείας με Διεθνείς Οργανισμούς και Μ.Κ.Ο. με σκοπό την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση διαφόρων ζητημάτων. Σημαντική είναι η συμβολή αυτής της συνεργασίας σε θέματα όπως η παροχή υλικοτεχνικής υποδομής, η εκπαιδευτική και τεχνική κατάρτιση, η εκπαίδευση ενηλίκων, η οργάνωση εκμάθησης των μητρικών γλωσσών των παιδιών, αλλά και η ενίσχυση του αριθμού των «πολιτιστικών διαμεσολαβητών» στις Ελεγχόμενες Δομές Προσωρινής Φιλοξενίας Αιτούντων Άσυλο και στις Δομές Εκπαίδευσης Προσφύγων. Διευκρινίζεται, μάλιστα, ότι το Υπουργείο Παιδείας θα είχε την αποκλειστική ευθύνη της τυπικής εκπαίδευσης, ενώ οι Μ.Κ.Ο θα οργάνωναν εκπαιδευτικές δράσεις ώρες και μέρες που δε λειτουργεί το δημόσιο σχολείο, με τη σημείωση, βέβαια, ότι θα πάρουν έγκριση για τις δράσεις τους από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Παπαχρήστος & Παγώνη, 2020:46).

Με την έναρξη της σχολικής χρονιάς 2016-2017, τίθενται σε εφαρμογή μια σειρά από μέτρα, που στοχεύουν στην εισαγωγή των παιδιών των προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, με βάση πάντα τις Διεθνείς Συνθήκες. Πιο συγκεκριμένα, δημιουργούνται τρεις Επιτροπές Ενεργειών:

α. η Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων (ΕΣ), με επικεφαλής τον Γενικό Γραμματέα του Υπουργείου Παιδείας και 14 επιτελικά στελέχη του Υπουργείου Παιδείας, άτυπη Ομάδα Διαχείρισης, Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης των Προσφύγων, η οποία είχε ουσιαστικά συμβουλευτικό χαρακτήρα και συνέβαλε στον προγραμματισμό και στο σχεδιασμό νέων δράσεων, στη σχέση με τους διεθνείς οργανισμούς και τις Μ.Κ.Ο., αλλά και στη διαχείριση συγκρούσεων με τοπικούς φορείς, κατά το διάστημα της ίδρυσης των Δομών Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ) από τον Οκτώβριο 2016 έως τον Μάρτιο του 2017,

β. η Επιστημονική Επιτροπή (ΕΕ), η οποία είχε ως αποστολή την άρτια παιδαγωγική παρέμβαση, την ψυχοκοινωνική στήριξη και την εκπαίδευση των παιδιών, προκειμένου να διασφαλιστεί η ομαλή ένταξη τους στο εκπαιδευτικό σύστημα,

γ. η Καλλιτεχνική Επιτροπή (ΚΕ), η οποία αποτελείται από 9 μέλη, καλλιτέχνες, καθηγητές συναφών με την τέχνη Τμημάτων ελληνικών ΑΕΙ.

Ακόμη, ενισχύεται ο θεσμικός ρόλος του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) για θέματα Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς είναι αρμόδιο για τα «διαγνωστικά τεστ», με τα οποία τα παιδιά εισάγονται σε Τάξεις Υποδοχής ανάλογα με α. την ηλικία τους, β. τις πρότερες γνώσεις τους, γ. το βαθμό γνώσης της ελληνικής γλώσσας που ενδεχομένως έχουν, και δ. άλλες ιδιαιτερότητες, όπως για παράδειγμα, την κατάρτιση του ωρολογίου προγράμματος, του προγράμματος σπουδών, την κάρτα μαθητή/τριας που θα τον/την συνοδεύει σε περίπτωση μετακίνησης, τη διαμόρφωση/επιλογή των σχολικών εγχειριδίων, τον συντονισμό της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών των Τάξεων Υποδοχής ή των ΔΥΕΠ.

Αναφορικά με τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό του Υπουργείου, προβλέπεται αρχικά για τους μαθητές/τριες προσχολικής ηλικίας (4-6 ετών) η ίδρυση παραρτημάτων νηπιαγωγείων εντός των Κέντρων Φιλοξενίας με το ίδιο ωράριο λειτουργίας όλων των νηπιαγωγείων, με το επιχείρημα ότι ήταν δύσκολο να απομακρύνονται από τους γονείς (Ερώτηση στη Βουλή, αριθμός 8428/21.09.2016).

Για τους μαθητές/τριες 6-15 ετών δημιουργούνται δύο επιλογές:

α. η δημιουργία Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση Προσφύγων (ΔΥΕΠ) για τα παιδιά – πρόσφυγες που διαμένουν στις Ελεγχόμενες Δομές Προσωρινής Φιλοξενίας Αιτούντων Άσυλο, οι οποίες λειτουργούν εντός των σχολικών μονάδων των Περιφερειακών Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη διοικητική περιφέρεια των οποίων λειτουργούν οι Προσωρινές

Δομές Φιλοξενίας των Προσφύγων. Το Ωρολόγιο Πρόγραμμα των ΔΥΕΠ, το οποίο ορίζεται στο Άρθρο 4 της ΚΥΑ 152360/ΓΔ 4/19.09.2016 (ΦΕΚ Β'3049/2016) περιλαμβάνει εντατική εκμάθηση ελληνικής και αγγλικής γλώσσας, μαθηματικών και ηλεκτρονικών υπολογιστών καθημερινά σε απογευματινό ωράριο (14.00-18.00) (Μαρινάκη, 2019:68).

Αναφορικά με τις ΔΥΕΠ, πρέπει να σημειώσουμε ότι, τελικά, ξεκίνησαν να λειτουργούν την επόμενη σχολική χρονιά (2017-18). Το Ωρολόγιό τους Πρόγραμμα ορίζεται στο Άρθρο 4 της ΚΥΑ 152360/ΓΔ/19.09.2016 (ΦΕΚ Β' 3049/2016) και συντάσσεται με τη συνεργασία του αρμόδιου Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου παιδαγωγικής ευθύνης της σχολικής μονάδας, του Συντονιστή Εκπαιδευτικού έργου και του υπεύθυνου εκπαιδευτικού κάθε ΔΥΕΠ.

Επίσης, πρέπει να σημειωθεί ότι ο θεσμός των ΔΥΕΠ δεν ίσχυσε τελικά για τις νησιωτικές περιοχές. Συγκεκριμένα, το Υπουργείο Μεταναστευτικής Πολιτικής δεν επέτρεψε τη σύσταση ΔΥΕΠ, με το σκεπτικό ότι η εκεί διαμονή των προσφύγων είναι μεταβατική. Έτσι, τα Κέντρα στη Λέσβο, στη Σάμο, στην Κω λέγονται Κέντρα Υποδοχής και Ταυτοποίησης (ΚΥΤ). Επομένως, η ανάγκη για εκπαίδευση στις νησιωτικές περιοχές καλύπτεται από τη μη τυπική εκπαίδευση που υλοποιείται από πιστοποιημένες εθνικές και διεθνείς Μ.Κ.Ο. και με τη συνεχή στήριξη και εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας και της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ.

Β. η ένταξη των παιδιών – προσφύγων που διαμένουν στον αστικό ιστό στο πρωινό πρόγραμμα των σχολείων, με υποστήριξη Τάξεων Υποδοχής.

Οι Τάξεις Υποδοχής δημιουργούνται και λειτουργούν με βάση την εγκύκλιο «*Οδηγίες και κατευθύνσεις για την ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ για το σχολικό έτος 2017-18 σε Δημοτικά σχολεία της χώρας – Α' φάση*», σύμφωνα με την οποία στην Τάξη Υποδοχής Ι ΖΕΠ προβλέπεται πλέον η φοίτηση διάρκειας ενός έτους με δυνατότητα επέκτασης. Αντίστοιχα, ενώ για τις Τάξεις Υποδοχής ΙΙ, προβλεπόταν παράλληλη υποστηρικτική διδασκαλία μέσα στις τυπικές τάξεις για δύο διδακτικά έτη (και μόνο σε σπάνιες περιπτώσεις για τρία έτη). Η πρόσφατη εγκύκλιος προβλέπει και το ενδεχόμενο της εκτός τάξης διδασκαλίας για έως τρία διδακτικά έτη. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι ένας μαθητής/-τρια που εγγράφεται σε Τάξη Υποδοχής μπορεί για πέντε συνεχόμενα χρόνια ουσιαστικά να διδάσκεται σε διαφορετικές τάξεις από τους άλλους συμμαθητές/τριες του και να εντάσσεται στο «κανονικό» πρόγραμμα μόνο στη Φυσική Αγωγή, την ξένη γλώσσα και την Αισθητική Αγωγή. Τέλος, από την πρόσφατη εγκύκλιο σχετικά με τη λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής απουσιάζει παντελώς η προγενέστερη πρόβλεψη για διδασκαλία μητρικών γλωσσών, για

την απασχόληση δίγλωσσων εκπαιδευτικών ή εκπαιδευτικών με ειδικά προσόντα, ψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019:101).

Κατά το σχολικό έτος 2016-2017, το οποίο χαρακτηρίστηκε από την Επιστημονική Επιτροπή του Υπουργείου Παιδείας ως «προενταξιακό» (Παπαχρήστος & Παγώνη, 2020:48, Μιχαήλ και συν., 2020:122) και η σχολική χρονιά ως μεταβατική (Παπαχρήστος & Παγώνη, 2020:48), προβλέπεται η δημιουργία ΔΥΕΠ, στις οποίες φοιτούν τα παιδιά των προσφύγων σε τμήματα 10-20 μαθητών/τριών. Για την επόμενη σχολική χρονιά και εφόσον τα παιδιά είχαν κατακτήσει κάποιες βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες καθώς και τους πρώτους μηχανισμούς γραφής και ανάγνωσης μικρών κειμένων, προτείνεται η δημιουργία Τάξεων Υποδοχής στο πρόγραμμα Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας επιπέδου Ι και ΙΙ (ΖΕΠ Ι και ΖΕΠΙΙ) (ΦΕΚ 2687/Β/29-08-2016).

Καταλυτικό ρόλο στην προσπάθεια εισαγωγής των παιδιών των προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παίζει η ίδρυση της θέσης του Συντονιστή Εκπαίδευσης Προσφύγων, στους οποίους ανατίθενται καθήκοντα γενικής εποπτείας (Παπαχρήστος & Παγώνη, 2020:47) από το ίδιο σχολικό έτος (2016-17). Στη θέση αυτή επιλέγονται μόνιμοι εκπαιδευτικοί, κατόπιν εκδήλωσης ενδιαφέροντος, συνήθως με γνώσεις ή σχετική εμπειρία στο πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η διάρκεια της θητείας τους είναι ένα διδακτικό έτος και κάθε χρόνο ανανεώνεται, κατόπιν αίτησης, ή αντικαθίστανται από άλλους/ες εκπαιδευτικούς, ανάλογα την εκδήλωση ενδιαφέροντος, αλλά και τις εκπαιδευτικές ανάγκες κάθε Νομού σε όλη την ελληνική επικράτεια. Όσοι επιλέγονται ως Σ.Ε.Π. πρέπει να βρίσκονται υπό επιμόρφωση, αλλά και εκπαιδευτική και γραφειοκρατική στήριξη από την Ομάδα Διαχείρισης Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης των Προσφύγων του Υπουργείου Παιδείας και την ειδική Επιστημονική Επιτροπή. Το πλαίσιο των αρμοδιοτήτων των Συντονιστών Εκπαίδευσης Προσφύγων (Σ.Ε.Π.) ορίζεται στο Νόμο 4547/2018-ΦΕΚ 102/Α/12-06-2018, μέρος τέταρτο «*Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφυγοπαίδων*», άρθρο 77 «*Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων*», όπως τροποποιήθηκε με το Άρθρο 66 του Νόμου 4549/2018 – ΦΕΚ 142/Α/03-08-2018. Συγκεκριμένα οι αρμοδιότητες τους έχουν:

α. συμβουλευτικό – εκπαιδευτικό χαρακτήρα και αφορούν:

- την εισήγηση μέτρων για την εύρυθμη λειτουργία των ΔΥΕΠ,
- τη διοργάνωση δράσεων για την ενημέρωση των ωφελούμενων, αναφορικά με την αναγκαιότητα της εκπαίδευσης ως βασικού μέσου κοινωνικής ένταξης, η οποία επιβάλλεται και από την

Παγκόσμια Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (1948), αλλά και από τη Δράση 4 της Unicef, περί εξασφάλισης εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά (πρόσφυγες/ μετανάστες,

-την παρακολούθηση και συντονισμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων μη τυπικής εκπαίδευσης,

-τη σύνταξη έκθεσης πεπραγμένων στο τέλος του σχολικού έτους.

Β. Οι διοικητικές, κοινωνικές και μορφωτικές αρμοδιότητες των Σ.Ε.Π. συμπεριλαμβάνουν:

- κατάρτιση καταστάσεων με τα στοιχεία των μαθητών/τριών και συνεννόηση με τον Διευθυντή της κάθε σχολικής μονάδας για την εγγραφή των μαθητών/τριών στις ΔΥΕΠ/ Τάξεις Υποδοχής,

- εποπτεία και συντονισμό των απαραίτητων ενεργειών για την ομαλή προσέλευση και αποχώρηση των μαθητών/τριών,

- καταγραφή των υπηρεσιών ή άλλων αναγκών για την εύρυθμη λειτουργία των ΔΥΕΠ/ Τάξεων Υποδοχής με τακτική παρουσία,

- συμπλήρωση ανά (15) μέρες, της ηλεκτρονικής φόρμας του Ι.Ε.Π.,

- ενημέρωση των γονέων ή κηδεμόνων και διαμεσολάβηση για την επίλυση θεμάτων σχετικών με τη φοίτηση των μαθητών/τριών και των γονέων ή κηδεμόνων και διαμεσολάβηση για την επίλυση θεμάτων σχετικών με τη φοίτηση των μαθητών/τριών.

Όπως γίνεται σαφές από την περιγραφή των αρμοδιοτήτων παραπάνω, οι πληροφορίες που περιέχονται σε γνώση των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου αφορούν «ευαίσθητα δεδομένα» (2472/1997), όπως, για παράδειγμα, δεδομένα που σχετίζονται με την υγεία τους, την καταγωγή τους, τις πολιτικές και θρησκευτικές πεποιθήσεις των παιδιών και των οικογενειών τους. Όσες από αυτές τις πληροφορίες οι Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου κρίνουν ότι πρέπει να γνωρίζει ο/η εκπαιδευτικός κάθε παιδιού, του τις γνωστοποιούν με εχεμύθεια, ώστε η προσέγγιση του μαθητή/τριας να είναι πιο αποτελεσματική. Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι ο Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου λειτουργεί ως διαμεσολαβητής – ως ο συνδετικός κρίκος μεταξύ του σχολείου – της οικογένειας – του παιδιού.

Για την ηλικιακή ομάδα των παιδιών των προσφύγων άνω των 15 ετών φαίνεται, τα μέτρα που είχαν προεξαγγελθεί είναι τα παρακάτω:

α. η δημιουργία Τάξεων Υποδοχής στη βαθμίδα του Λυκείου κατά το σχολικό έτος 2017-2018 (είτε σε ΓΕΛ, είτε σε ΕΠΑΛ, είτε σε Εσπερινά Λύκεια)

β. η ειδική μέριμνα για την παροχή μαθημάτων γλωσσομάθειας, αθλητικών και καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων και προγραμμάτων τεχνικής και επαγγελματικής κατάρτισης. Σύμφωνα, δηλαδή, με τα μέτρα, θα δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά των προσφύγων άνω των 15 ετών, αφού μάθουν την ελληνική γλώσσα, να φοιτήσουν στις τεχνικές, επαγγελματικές και άλλες σχολές της χώρας ή να συνεχίσουν την φοίτησή τους στα τριτάξια Λύκεια. Μάλιστα, η εξασφάλιση παροχής βεβαιώσεων σπουδών και η πιστοποίηση επαγγελματικών προσόντων σε όσους ολοκληρώνουν επιτυχώς τη φοίτησή τους είναι ένα σημαντικό για εκείνους εφόδιο για το μέλλον.

Γ. Προς την ίδια κατεύθυνση κινείται και η δέσμευση για εκπόνηση σχεδίου ένταξης στην τεχνική Εκπαίδευση, εφόσον τα ίδια το επιθυμούν, από το Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της ΓΣΕΕ μαζί με τη Διεύθυνση Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (Παπαχρήστος & Παγώνη, 2020: 48).

Δ. Ακόμη, ανακοινώθηκε στις 02.11.2016, η έναρξη εργασιών πιλοτικού προγράμματος αναγνώρισης ακαδημαϊκών προσόντων προσφύγων για το «*Ευρωπαϊκό Διαβατήριο Προσόντων*» προσφύγων φοιτητών. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα, που στοχεύει στη διασφάλιση της αναγνώρισης των ακαδημαϊκών προσόντων των προσφύγων, δίνοντάς τους, μέσω μιας κοινής διαδικασίας, πρόσβαση στην Ανώτατη Εκπαίδευση σε όλα τα ευρωπαϊκά κράτη, αποτελεί συνεργασία του Συμβουλίου της Ευρώπης με το Υπουργείο Παιδείας και τους Οργανισμούς Αναγνώρισης προσόντων της Ιταλίας, της Νορβηγίας, του Ηνωμένου Βασιλείου και της Ελλάδας (ΔΟΑΤΑΠ) (Παπαχρήστος & Παγώνη, 2020: 55).

Ε. Τέλος, σε Έκθεση του Δικτύου για τα Δικαιώματα των Παιδιών που μετακινούνται, επισημαίνεται η ενίσχυση της ένταξης των παιδιών άνω των 15 ετών στο εκπαιδευτικό σύστημα και η ενίσχυση του θεσμού της διαπολιτισμικής διαμεσολάβησης και διερμηνείας στο σχολικό περιβάλλον (Συνήγορος του Πολίτη, 2018: 104).

Στην πραγματικότητα, στα σχολεία που φιλοξενούν ΔΥΕΠ (κάθε σχολικό έτος ορίζονται και διαφορετικές σχολικές μονάδες που φιλοξενούν ΔΥΕΠ από το Υπουργείο Παιδείας), υπάρχουν έως και σήμερα αντιδράσεις, είτε μεμονωμένες, είτε πιο οργανωμένες, κυρίως από ομάδες γονέων, με τη μορφή απειλών για κατάληψη σχολείων, εμπρηστικών δηλώσεων ή ακόμη και πραγματικών καταλήψεων και προπηλακισμού εκπαιδευτικών και στελεχών της εκπαίδευσης (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019:95). Χαρακτηριστικές τέτοιες αντιδράσεις, αλλά όχι μοναδικές, είναι αυτές στα Γρεβενά, στη Σάμο και τη Χίο, κατά το σχολικό έτος 2018-2019. Ακόμη, όμως, κι αν οι αντιδράσεις

δεν είναι τόσο οφθαλμοφανείς, είναι έντονες, προκειμένου τα παιδιά με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο να μη λαμβάνουν μόρφωση. Πολλοί είναι, για παράδειγμα, οι Διευθυντές σχολικών μονάδων που επικαλούνται την έλλειψη κενών θέσεων, προκειμένου να εγγράψουν ένα μαθητή/τρια προσφυγικής προέλευσης ή και, όταν αυτό γίνεται, να περιορίζουν αυτούς τους μαθητές/τριες μόνο στην παρακολούθηση των μαθημάτων της Τάξης Υποδοχής και όχι και κάποιων από τα υπόλοιπα μαθήματα όπως προβλέπεται από τη σχετική Υπουργική Απόφαση της «κανονικής» τους τάξης.

Τέλος, χρειάζεται να αναφέρουμε την εικόνα της εκπαίδευσης των μαθητών/τριών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο στην Ελλάδα κατά το σχολικό έτος 2020-21, κατά το οποίο ο Covid – 19 κυριαρχεί σε όλα τα επίπεδα. Οι εκπαιδευτικοί των Τάξεων Υποδοχής προσλαμβάνονται περίπου τα Χριστούγεννα, ο Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης (Δ.Ο.Μ.), που μέχρι τώρα είχε την ευθύνη της μεταφοράς των μαθητών/τριών, διακόπτει τη συνεργασία του με το Υπουργείο Παιδείας και οι Περιφέρειες οφείλουν να αναλάβουν την μεταφορά τους, κάτι που δεν γίνεται σε όλη την Ελλάδα. Το σημαντικότερο βέβαια όλων είναι η αδυναμία συμμετοχής των συγκεκριμένων μαθητών/τριών στην τηλεεκπαίδευση, λόγω έλλειψης υπολογιστών ή σύνδεσης στο διαδίκτυο. Επομένως, μόνο ενθαρρυντικές δε φαίνονται να είναι οι συνθήκες που επικρατούν, ώστε οι μαθητές/τριες με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο να βοηθηθούν να ενταχθούν στην εκπαίδευση και κατ' επέκταση στην κοινωνία της Ελλάδας ως χώρα υποδοχής (Χαραμής, 2020).

Κοντολογίς, θα λέγαμε, μπορεί τόσο οι Διεθνείς Οργανισμοί να προτάσσουν το δικαίωμα όλων των παιδιών στην εκπαίδευση, όσο και οι εμπλεκόμενοι φορείς να χαράζουν την παγκόσμια εκπαιδευτική πολιτική με γνώμονα τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ωστόσο, η πράξη δείχνει το αντίθετο. Τουλάχιστον η ελληνική κοινωνία χρειάζεται πολλή δουλειά σε όλα τα επίπεδα, ώστε να διαχειριστεί την ετερότητα με εργαλείο την ενταξιακή δύναμη της εκπαίδευσης.

3. Η διαχείριση της ετερότητας στην εκπαίδευση

Από τη μελέτη της επιστημονικής βιβλιογραφίας στα δύο προηγούμενα κεφάλαια διαπιστώσαμε ότι, αρχικά, τις μεγαλύτερες μεταναστευτικές ροές συγκέντρωσαν οι ΗΠΑ, η Γερμανία, το Βέλγιο και η Μεγάλη Βρετανία, γιατί σ' αυτές τις χώρες υπήρχε η δυνατότητα εύρεσης εργασίας και, επομένως, η ελπίδα για ένα ποιοτικότερο μέλλον. Αργότερα, όμως, κατά το τέλος του 20^{ου} αιώνα και κατά τις πρώτες δεκαετίες του 21^{ου} αιώνα, οι πολεμικές συρράξεις και η δράση τρομοκρατικών οργανώσεων στην Μέση Ανατολή, καθώς και η φτώχεια/πείνα σε πολλές χώρες της αφρικανικής ηπείρου, ανάγκασαν πολλούς ανθρώπους να εγκαταλείψουν τις πατρίδες τους, προκειμένου να σώσουν την ίδια τους τη ζωή, με κατεύθυνση οποιαδήποτε χώρα θεωρήσουν ασφαλή για τους ίδιους και την οικογένειά τους. Επομένως, σε ολόκληρο τον πλανήτη παρατηρείται μια γενικευμένη μετακίνηση πληθυσμών, προς κάθε κατεύθυνση, η οποία δημιουργεί και αλλαγές σε ολόκληρο το κοινωνικό οικοδόμημα κάθε χώρας υποδοχής προσφύγων ή/και μεταναστών.

Οι σχέσεις εξουσίας και, συγκεκριμένα, ο τρόπος ανάπτυξής τους αποτελούν καθοριστικό παράγοντα για την εξέλιξη της ευρύτερης κοινωνίας. Οι εξουσιαστικές σχέσεις, γενικά, λειτουργούν έτσι, ώστε να συντηρούν την κατανομή του πλούτου και της ισχύος μέσα στην κοινωνία, δηλαδή την κοινωνική δομή εξουσίας. Ενώ οι συνεργατικές σχέσεις λειτουργούν με βάση το αξίωμα ότι η δύναμη δεν είναι μια σταθερή προ-καθορισμένη ποσότητα, αλλά μάλλον κάτι που παράγεται κατά τις διαπροσωπικές και διομαδικές σχέσεις. Όσοι μετέχουν σε μια σχέση, αποκτούν δύναμη μέσω της συνεργασίας τους, έτσι ώστε, ο καθένας να νιώθει πως η ταυτότητά του είναι περισσότερο αποδεκτή και ο ίδιος περισσότερο ικανός για να επιφέρει αλλαγές στη δική του ζωή ή στην κοινωνική κατάσταση. Η δύναμη δημιουργείται μαζί με τους άλλους, αντί να επιβάλλεται πάνω στους άλλους (Cummins, 2005:62).

Το ίδιο συμβαίνει και στην εκπαίδευση. Συχνά οι πολιτισμικές διαφορές που προκύπτουν σε θέματα επικοινωνίας και σε σχέση με την κουλτούρα των παιδιών στο σπίτι τους σε σχέση με εκείνη του σχολείου επηρεάζουν την σχέση των μαθητών και μαθητριών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο με το σχολικό περιβάλλον. Έτσι, οι μαθητές/τριες βρίσκονται στο μέσο των δύο αυτών διαφορετικών κουλτούρων και πολλές φορές η κυρίαρχη κουλτούρα αντιτίθεται στο σύνολο των τρόπων και των αξιών που σχετίζονται με τις μη κυρίαρχες κουλτούρες (Μάγος, 2022:106).

Άλλωστε, οι σχέσεις που αναπτύσσονται στο σχολείο είναι δυνατόν να λειτουργήσουν αποδυναμωτικά (disempowering relationships) ή ενδυναμωτικά (empowering relationships), τόσο για τους μαθητές/τριες, όσο και για τις κοινότητες (Χριστοδούλου, 2014). Όταν οι μαθητές/τριες με

προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο νιώθουν ότι η γλώσσα τους, ο πολιτισμός τους και η προηγούμενη εμπειρία τους δεν έχει θέση στο νέο τους σχολείο και ότι προκειμένου να γίνουν αποδεκτοί, πρέπει να είναι αμίλητοι και αόρατοι, αφήνοντας την πρώτη τους γλώσσα και τον πολιτισμό τους στο σπίτι, όταν αισθάνονται ότι η ταυτότητά τους κινδυνεύει από αυτή τη διαδικασία υποβάθμισης, τότε εγκαταλείπουν το σχολείο, προκειμένου να διατηρήσουν την αίσθηση της ταυτότητάς τους (sense on self) (Cummins, 2005:49). Αντίθετα, όταν οι μαθητές/τριες με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο ενθαρρύνονται να μαθαίνουν τη γλώσσα του σπιτιού τους και να νιώθουν περήφανοι για την πολιτισμική τους κληρονομιά και, μάλιστα, όταν καλούνται και οι γονείς τους να συμβάλλουν στη μόρφωση των παιδιών τους, τότε νιώθουν υπερηφάνεια, αυτοπεποίθηση και δύναμη και, επομένως, προσπαθούν να πετύχουν στο σχολείο. Συμμετέχουν αποδοτικά στο μάθημα, επειδή έχουν αποκτήσει μια ασφαλή αίσθηση ταυτότητας και τη γνώση ότι η φωνή τους θα ακουστεί και θα αντιμετωπιστεί με σεβασμό μέσα στην τάξη. Νιώθουν πως η μάθηση είναι κάτι δικό τους και πως ανήκουν κι αυτοί στη μαθησιακή κοινότητα της τάξης (Cummins, 2005:61-62).

Η ένταξη και η ενσωμάτωση των μαθητών/τριών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο στην εκπαιδευτική πραγματικότητα αποτελεί πρόκληση για τις σύγχρονες κοινωνίες και απασχόλησε ποικιλοτρόπως την έρευνα, η οποία μεταξύ άλλων κατέληξε στην διαμόρφωση μιας σειράς μοντέλων για την διαχείριση της ετερότητας στην εκπαίδευση (Νικολάου, 2011· Μάρκου, 1996· Γκόβαρης, 2004· Pentini, 2005· Γκότοβος, 2002· Tield, 2006· Γεωργογιάννης, 1997· Γεωργογιάννης, 2008· Μήτσης, 2019).

3.1. Τα εκπαιδευτικά μοντέλα διαχείρισης της ετερότητας

Τα εκπαιδευτικά μοντέλα που προτείνονται από τους ειδικούς για την διαχείριση της ετερότητας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο είναι, το **αφομοιωτικό**, το **μοντέλο ενσωμάτωσης**, το **πολυπολιτισμικό**, το **αντιρατσιστικό** και το **διαπολιτισμικό μοντέλο** και διαιρούνται σε δύο γενικές κατηγορίες: στα **μονοδιάστατα ή παραδοσιακά** και στα **πολυδιάστατα ή σύγχρονα** (Μήτσης, 2019:6). Στα μονοδιάστατα ή παραδοσιακά περιλαμβάνονται τα δύο πρώτα μοντέλα, δηλαδή το μοντέλο της αφομοίωσης και το μοντέλο της ενσωμάτωσης, τα οποία είναι μονοπολιτισμικά προσανατολισμένα, ενώ στα πολυδιάστατα ή σύγχρονα περιλαμβάνονται τα άλλα τρία μοντέλα, το πολυπολιτισμικό, το αντιρατσιστικό και το διαπολιτισμικό μοντέλο, τα οποία είναι πολυπολιτισμικά προσανατολισμένα (Κεσίδου, 2008).

Το **μοντέλο της αφομοίωσης** (*assimilation*) είναι το πρώτο που εφαρμόστηκε ιστορικά και έχει ως βασική του αρχή τη δημιουργία μιας ενιαίας πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας σε όλους

τους μαθητές/τριες, ανεξάρτητα από το αν ορισμένοι από αυτούς διαθέτουν διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά (Μήτσης, 2019:6). Από την επιστημονική βιβλιογραφία, διαπιστώνεται ότι το **αφομοιωτικό μοντέλο** κυριάρχησε μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του '60 σε αρκετές ευρωπαϊκές χώρες, όπως η Γερμανία, η Αυστρία, η Γαλλία και η Δανία. Στη Γερμανία την εποχή εκείνη, ο μετανάστης αντιμετωπίζεται ως προσωρινός επισκέπτης, ως προσωρινό εργατικό δυναμικό, ως φιλοξενούμενος κοινωνικοπολιτισμικά (Καρανικόλα, 2015:42), ο οποίος οφείλει να προσαρμοστεί στους κανόνες και τους νόμους της χώρας υποδοχής. Ενώ, στη Γαλλία προτάσσεται η αρχή της ισότητας των δικαιωμάτων, με στόχο τη συγκρότηση του Γάλλου πολίτη, ανεξαρτήτως καταγωγής. Η υιοθέτηση του αφομοιωτικού μοντέλου, σε αυτή την περίπτωση, συνεπάγεται, αφενός, την αποδοχή της ισότητας και της δημοκρατίας, αρχές του Διαφωτισμού και, αφετέρου, εγγυάται την απόκτηση της υπηκοότητας, η οποία λειτουργεί ως μέσο αναγνώρισης ίσων δικαιωμάτων (Pentini, 2005:38· Γεωργογιάννης, 1997:126). Παρατηρώντας και τα δύο σκεπτικά, αναγνωρίζουμε τον ίδιο παρονομαστή: την ανυπαρξία των εθνικών ή φυλετικών χαρακτηριστικών των μελών των μεταναστευτικών ομάδων και την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων με «*την πλήρη αποδοχή των πολιτισμικών προτύπων της κοινωνίας υποδοχής*» (Gordons, 1964:71 στο Μάρκου, 1996:6).

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Αμερικανός κοινωνιολόγος GordonsBanks, «*η αφομοίωση μιας πολιτισμικής ομάδας σημαίνει την εγκατάλειψη των χαρακτηριστικών της και την υιοθέτηση των χαρακτηριστικών μιας άλλης ομάδας*». Ενδιαφέρον έχει και η προσέγγιση του WilliamNewman, υπέρμαχου της αφομοίωσης, ο οποίος ορίζει την αφομοίωση χρησιμοποιώντας τον μαθηματικό τύπο $A+B+C=A$, όπου το A ισούται με την πλειονοτική κουλτούρα (Καρανικόλα, 2015:44). Στο εν λόγω μοντέλο, η εκπαιδευτική διαδικασία αγνοεί οποιαδήποτε ιδιαιτερότητα και θεωρεί τις διαφορές ως τροχοπέδη στη διαδικασία της κοινωνικής ένταξης του μαθητή/τριας. Οι όποιες αδυναμίες εμφανίζει ο μαθητής/τρια με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο χαρακτηρίζονται ως έλλειμμα ή ως ανεπάρκεια που οφείλεται στην διαφορετική πρώτη γλώσσα του και αντιμετωπίζονται με μια σειρά μέτρων, που περιλαμβάνουν ταχύρρυθμα μαθήματα της γλώσσας υποδοχής, απαγόρευση χρήσης της πρώτης γλώσσας τόσο στο σχολείο, όσο και στο σπίτι (βλ. 4.4.1. Υπόθεση της μεγίστης δυνατής έκθεσης). Γύρω από αυτό το θέμα έχουν πραγματοποιηθεί πολυάριθμες έρευνες στο παρελθόν, με βάση τις οποίες είχε διατυπωθεί και η θεωρία του ελλείμματος, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές/τριες με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο θεωρούνταν ως άτομα μειωμένης αντίληψης (Δαμανάκης, 1997· Μήτσης, 1996 στο Μήτσης, 2019:6). Επομένως, με βάση το μοντέλο της αφομοίωσης, η ένταξη των προσφύγων/μεταναστών στο νέο κοινωνικό σύστημα είναι καθαρά δική τους ευθύνη και εξαρτάται αποκλειστικά από τις προσωπικές τους προσαρμοστικές ικανότητες

(Γκόβαρης, 2004:49-50· Νικολάου, 2011:122· Μάρκου, 1996:9· Μάγος, 2022: 26-27). Συμπερασματικά, το αφομοιωτικό μοντέλο δεν είχε τα αναμενόμενα αποτελέσματα για τους εμπνευστές του, αφού οδήγησε μεγάλο αριθμό μαθητών/τριών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο στη σχολική διαρροή, στη σχολική αποτυχία και, εν τέλει, στον κοινωνικό αποκλεισμό. Κι αυτό, διότι έπρεπε να αποκοπούν βίαια από πολιτισμικά αγαθά που αποτελούσαν την ίδια τους την ταυτότητα (Γκόβαρης, 2004:51), έπρεπε να αγνοήσουν και να αφήσουν αόρατο το γλωσσικό και πολιτισμικό τους υπόβαθρο, προκειμένου να έχουν πιθανότητες να γίνουν αποδεκτοί από τη νέα χώρα υποδοχής. Η γενικότερη απαίτηση του αφομοιωτικού μοντέλου ήταν ο/η πρόσφυγας/μετανάστης να ξεπεράσει μόνος/η του/της όλα τα προβλήματα που θα αντιμετωπίσει στη χώρα υποδοχής (Γεωργογιάννης, 1997: 130, Μάγος, 2022: 26-27), κάτι που στην πράξη είναι μη ρεαλιστικό.

Οι αδυναμίες του αφομοιωτικού μοντέλου, οδήγησαν στην υιοθέτηση του **μοντέλου της ενσωμάτωσης** (*integration*) ή **ένταξης**, το οποίο αποτελεί συνέχεια και προέκταση του αφομοιωτικού μοντέλου.

Το **μοντέλο της ενσωμάτωσης** (*integration*) αναπτύχθηκε κατά το δεύτερο μισό της δεκαετίας του '60, ως συμπληρωματική φιλοσοφία και πρακτική του αφομοιωτικού μοντέλου (Μιλέση & Πασχαλιώρη, 2003:85), κυρίως στη Γερμανία, όταν διαπιστώνεται η ανάγκη για τον σχεδιασμό και εφαρμογή περισσότερων λεπτομερών προγραμμάτων σχολικής και κοινωνικής ενίσχυσης των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, ως αντισταθμιστικό μέτρο στήριξης για τα γλωσσικά και πολιτισμικά ελλείμματα των μαθητών αυτών (Μάρκου, 1996:2-3· Pentini, 2005:38). Αναγνωρίζεται, λοιπόν, η πολιτισμική ετερότητα, ο σεβασμός και η ανεκτικότητα χωρίς, ωστόσο, να υπάρχει ουσιαστική αλλαγή, τόσο στη στάση και νοοτροπία της εκπαιδευτικής πολιτικής (Μιλέση & Πασχαλιώρη, 2003:85), όσο και στη διαμόρφωση της κοινωνίας (θρησκεία – ήθη/έθιμα, παραδόσεις, γιορτές κ.τ.λ.) (Γεωργογιάννης, 1999:47).

Βασική αρχή που διέπει το μοντέλο της ενσωμάτωσης ή ένταξης είναι η ισότητα ευκαιριών και ανεκτικότητας, που στοχεύει στη δημιουργία μιας πολιτισμικά αρμονικής και ισόνομης κοινωνίας (Νικολάου, 2011:123· Μάρκου, 1996:10· Μάγος, 2022:28). Πρέπει να γίνει, όμως, σαφές ότι στο μοντέλο αυτό λαμβάνονται υπόψη, εν μέρει και υπό προϋποθέσεις, οι πολιτισμοί των μεταναστευτικών ομάδων (Μήτσης, 2019: 6). Δηλαδή, η υπάρχουσα παράδοση της ομάδας αποτελεί μέρος της νέας εθνικής ταυτότητας και συνδέεται με την αναγνώριση της πολιτισμικής ετερότητας. Ωστόσο, γίνεται ανεκτή στο βαθμό που δεν προκαλεί, τουλάχιστον φανερά, τις πολιτισμικές παραδοχές της κυρίαρχης κοινωνίας (Νικολάου, 2011:123, Μάγος, 2022: 28). Ο σεβασμός και η

ανεκτικότητα στην πολιτισμική ετερότητα, λοιπόν, αφορά θρησκευτικές πεποιθήσεις, ήθη και έθιμα, ενδυμασία, μουσική, γιορτές, που δεν παίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της κοινωνίας. Όσες πολιτισμικές αξίες έρχονται σε αντίθεση με πολιτισμικές παραδοχές της κοινωνίας υποδοχής, που είναι, δηλαδή, ουσιαστικές για τη διαμόρφωσή της, απορρίπτονται (Μάγος, 2022: 28). Στο χώρο της εκπαίδευσης, εκφράζεται η πεποίθηση ότι η γνώση ιστορικών και πολιτισμικών στοιχείων για τους/τις μαθητές/τριες με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο, θα επιτρέψει την αποδοχή διαφοροποιήσεων στον τρόπο ζωής, θα διευκολύνει τη διαδικασία ενσωμάτωσης και θα αποτρέψει λάθη από άγνοια (Νικολάου, 2011:123). Παράλληλα, όμως, είναι απαραίτητη η επάρκεια της επίσημης γλώσσας του σχολείου, αλλά και παρέμβαση, μέσω προγραμμάτων σχολικής και κοινωνικής ενίσχυσης, που θα στοχεύουν στην αποτελεσματικότερη ενσωμάτωση των μαθητών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο στο σχολείο και την κοινωνία (Μάρκου, 1996:12), με στόχο τη διαφύλαξη της σταθερότητας και της συνοχής του κοινωνικού συστήματος και την εξασφάλιση της πολιτισμικής ομοιογένειας του σχολείου και της κοινωνίας (Γκόβαρης, 2004:52, Μάγος 2022:28). Επομένως, και στο μοντέλο της ενσωμάτωσης ή ένταξης οι μαθητές/τριες με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο υποχρεούνται να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των μαθητών της κυρίαρχης ομάδας. Το σχολείο αδυνατεί να καλύψει τις δικές τους ιδιαίτερες ανάγκες, αγνοώντας τις δικές τους αξίες και τη δική τους ταυτότητα (Μάρκου, 1996:12-13· Μάγος 2022:28).

Συνεπώς, και στην περίπτωση του μοντέλου ενσωμάτωσης ή ένταξης, η ισότητα των ευκαιριών ταυτίζεται με τον κοινωνικό έλεγχο, αφού προϋποθέτει τη συμμόρφωση και την αποδοχή του κυρίαρχου κοινωνικού συστήματος και αναπαράγει την κοινωνική δομή της εξουσίας. Δεν παρεμβαίνει ουσιαστικά στην αλλαγή των στάσεων και των πρακτικών στην εκπαίδευση, ενώ απαιτεί από τους μαθητές/τριες να ανταποκριθούν στους στόχους και τις απαιτήσεις του σχολείου (Δραγώνα και συν. , 2001:23).

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο έχει ως αφετηρία τη θεωρητική θέση της ισοτιμίας των πολιτισμών, σύμφωνα με την οποία η επίτευξη της προσδοκώμενης κοινωνικής συνοχής και της παροχής ίσων ευκαιριών προϋποθέτει την ισότιμη και επί ίσοις όροις καλλιέργεια όλων των πολιτισμών που συνυπάρχουν σε μια συγκεκριμένη κοινότητα (Μήτσης, 2019:7).

Το **πολυπολιτισμικό μοντέλο** εμφανίζεται κατά τη δεκαετία του '70 πρώτα στις ΗΠΑ και μετά στην Ευρώπη, τον Καναδά και την Αυστραλία, όταν υποστηρίχθηκε η άποψη ότι η γνώση των πολιτισμών των άλλων θα περιορίσει τις προκαταλήψεις και την άγνοια, που οδηγούν στον ρατσισμό (Μάρκου, 1996:15). Αυτή η αρχή διαχέεται ως κυρίαρχη στα Αναλυτικά Σχολικά Προγράμματα και

βιβλία, τα οποία εμφανίζονται και ευέλικτα και διαφοροποιημένα αναφορικά με τη γνώση της μητρικής γλώσσας.

Σε εκπαιδευτικό επίπεδο, βασικοί στόχοι του πολυπολιτισμικού μοντέλου αποτελούν: α. η μεταρρύθμιση του σχολείου με στόχο την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλους τους/τις μαθητές/τριες, β. η βελτίωση της σχολικής επίδοσης και ενίσχυση της αυτοαντίληψης των παιδιών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο, γ. η καλλιέργεια του σεβασμού και της ανεκτικότητας απέναντι στα άτομα με διαφορετική εθνική, πολιτισμική, φυλετική και θρησκευτική προέλευση και δ. η ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών/τριών να εξετάζουν εκπαιδευτικά και κοινωνικά φαινόμενα μέσα από την οπτική διάφορων πολιτισμών (Μάρκου, 1996:17). Κάποιοι από τους παραπάνω στόχους πραγματώνονται με την οργάνωση σχολικών εκδηλώσεων, όπου αναδεικνύονται η μουσική, οι παραδόσεις, οι χοροί, η κουζίνα μιας πολιτισμικής μειονότητας κάθε φορά. Αυτός ο επιφανειακός σεβασμός της διαφοράς πολιτισμών μπορεί να λειτουργήσει θετικά και να βοηθήσει κάποιο/α μαθητή/τρια να ξεκινήσει το ταξίδι της ακαδημαϊκής της πορείας (Καρανικόλα, 2015:49). Ωστόσο, και σύμφωνα με αυτές τις δράσεις, ο πολιτισμός της κοινωνίας υποδοχής θεωρείται κυρίαρχος, γι' αυτό και θεωρείται δεδομένο ότι όλοι/ες οι μαθητές/τριες τον γνωρίζουν. Παρουσιάζονται μόνο οι πολιτισμοί που θεωρούνται διαφορετικοί και αφορούν μειονοτικές ομάδες μαθητών/τριών. Τέτοιες εκδηλώσεις έχουν μικρό αντίκτυπο στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του σχολείου και, επομένως, δε συμβάλλουν επί της ουσίας στην αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος με τέτοιο τρόπο, ώστε να προτάσσονται η ισότητα των δικαιωμάτων (Pentini, 2005:38), η ενότητα μέσα από τη διαφορετικότητα (Μάρκου, 1996:13), η καλλιέργεια της ανεκτικότητας και η αναγνώριση της πολιτισμικής ετερότητας στην κοινωνία (ο.π. 1996:2-3). Εάν εφαρμόζονταν οι παραπάνω αρχές, θα έπρεπε να ιδρυθούν ξεχωριστά σχολεία για κάθε επιμέρους γλωσσική ή πολιτισμική ομάδα, για την οποία μάλιστα θα εφαρμοζόταν κάθε φορά και διαφορετικό Αναλυτικό Πρόγραμμα (Μήτσης, 2019:7). Κάτι τέτοιο, όμως, θα σήμαινε δημιουργία επιμέρους ομάδων που διαφοροποιούνται πολιτισμικά από την κύρια κοινωνική ομάδα και, ταυτόχρονα, δεν έχουν καμιά άλλη αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Ακριβώς αυτή η έλλειψη αλληλεπίδρασης μεταξύ των πολιτισμών αποτελεί το σημαντικότερο μειονέκτημα για το πολυπολιτισμικό μοντέλο. Θεωρείται ότι οδηγεί σε διάσπαση την κοινωνική συνοχή και περιχαράκωση των πολιτισμικών μειονοτήτων, αφού τις οδηγεί σε αυτοαπομόνωση και δε βοηθά στην ανάπτυξη ενός γόνιμου διαλόγου. Το γεγονός αυτό έχει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη συναισθημάτων ξενοφοβίας και την κυριαρχία όλο και περισσότερων εθνικιστικών απόψεων στην κυρίαρχη πληθυσμιακή ομάδα (Vertovec, 2010 στο Μιχαήλ και συν., 2020:117)

Το **αντιρατσιστικό μοντέλο** προωθεί θέματα σχετικά με το ρατσισμό και τις διακρίσεις μέσα και έξω από το σχολείο και προτείνει παρεμβάσεις που στοχεύουν στον παραμερισμό ρατσιστικών στοιχείων από τα προγράμματα σπουδών, με απώτερο στόχο την αποδόμηση στερεοτύπων και προκαταλήψεων (Μάρκου, 1996:2-3· Γεωργογιάννης, 1997:128· Γκόβαρης, 2004:67).

Το **αντιρατσιστικό μοντέλο** αναπτύσσεται στα μέσα της δεκαετίας του '80, κυρίως μέσα από τα πολιτικά κινήματα στην Αγγλία και ιδιαίτερα στην Αμερική, ως απάντηση στην πολυπολιτισμική προσέγγιση. Στηρίζεται στην έννοια του *«θεσμικού ρατσισμού, στη διαφορετική μεταχείριση των μελών των ομάδων μέσα από κρατικούς θεσμούς (νόμους, διατάγματα κτλ.)* (Κάτσικας & Πολίτου, 1999:44). Γι' αυτό προωθεί παρεμβάσεις που στοχεύουν στην εξάλειψη των ρατσιστικών στοιχείων από τα προγράμματα σπουδών με στόχο την αποδυνάμωση και αποδόμηση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων (Μάρκου, 1996:2-3· Γεωργογιάννης, 1997:128· Γκόβαρης, 2004:67). Για την εξάλειψη του ρατσισμού κρίνεται απαραίτητη η αλλαγή των δομών κράτους και κοινωνίας (Μάρκου, 1996:22).

Ο Τσιάκαλος (2009) αναδεικνύει τη σημασία της εκπαίδευσης για την καλλιέργεια της αντίληψης και της ευαισθητοποίησης γύρω από ζητήματα που αφορούν την προσφυγιά και την κοινωνική ένταξη. Η αντιρατσιστική εκπαίδευση, όπως επισημαίνει ο συγγραφέας (2011:177), μπορεί να ενσωματωθεί στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών του ελληνικού σχολείου μέσω της αξιοποίησης θεμάτων που προάγουν την κοινωνική ευαισθητοποίηση και την κριτική σκέψη. Συγκεκριμένα, η μελέτη των αιτιών της προσφυγιάς, των ψυχολογικών και κοινωνικών παραγόντων που οδηγούν σε φόβο και ανασφάλεια, καθώς και των διαδικασιών ένταξης των προσφύγων σε νέες κοινωνίες μπορούν να συμβάλουν στην καλλιέργεια μιας κριτικής ματιάς για τα ζητήματα που αφορούν την πολυπολιτισμικότητα και την αντιμετώπιση της διαφορετικότητας.

Οι υποστηρικτές του αντιρατσιστικού μοντέλου θεωρούν ότι πρέπει να αλλάξουν τόσο οι εκπαιδευτικές όσο και οι κοινωνικές δομές μιας κοινωνίας, ώστε να επιτευχθεί ριζική αναδιάρθρωση των εθνοτικών και φυλετικών σχέσεων μεταξύ των ανθρώπων με βάση την ισότητα, τη δικαιοσύνη και τη χειραφέτηση, που είναι θεμελιώδεις στόχοι του αντιρατσιστικού μοντέλου. Μάλιστα, ασκούν δριμεία κριτική στους υπέρμαχους του πολυπολιτισμικού μοντέλου, υποστηρίζοντας ότι στο πολυπολιτισμικό μοντέλο η ετερότητα προσεγγίζεται επιφανειακά, η έννοια της εθνικότητας καθορίζεται με αυστηρό τρόπο, ενώ ο ρατσισμός μένει ανέπαφος (Μάρκου, 1996:23· Γεωργογιάννης, 2008:212· Μάγος, 2022:45-46).

Από την άλλη και το αντιρατσιστικό μοντέλο διακρίνεται από μια επιδίωξη πολιτικοποίησης της εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα το σχολείο να χάσει τον εκπαιδευτικό του χαρακτήρα και να γίνει πεδίο ανταγωνισμού ανάμεσα σε ευρύτερες κοινωνικές και πολιτικές δυνάμεις. Μάλιστα, οι πολέμιοι του αντιρατσιστικού μοντέλου θεωρούν ότι το μοντέλο αυτό συνδέεται με προσωπικές στάσεις, οι οποίες μπορούν να αλλάξουν με τη γνώση και τη μάθηση της αξίας της ανεκτικότητας (Καρανικόλα, 2015:50) και ότι βασίζεται στην παραδοχή ότι όλοι οι λευκοί είναι ρατσιστές, δημιουργώντας τους αισθήματα ενοχής (Μάρκου, 1996:23-24).

Λόγω της αδυναμίας των προηγούμενων προσεγγίσεων (Νικολάου, 2011:130· Πορτελάνος, 2015:172) να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά το φαινόμενο της πολυπολιτισμικότητας (Μήτσης, 2019:7), δημιουργήθηκε η αναγκαιότητα για τη δημιουργία του **διαπολιτισμικού μοντέλου** ως τρόπου διαχείρισης της ετερότητας.

Το διαπολιτισμικό μοντέλο (intercultural) αναπτύσσεται και αυτό τη δεκαετία του '80 κυρίως στον ευρωπαϊκό χώρο, ως μια αναγκαιότητα, λόγω της αναποτελεσματικότητας των προηγούμενων μοντέλων και λόγω των μετακινήσεων πληθυσμών σε παγκόσμιο επίπεδο (Νικολάου, 2011:130). Η ειδοποιός διαφορά του διαπολιτισμικού μοντέλου έγκειται στο γεγονός, ότι απευθύνεται στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού και όχι μόνο στους μαθητές/τριες με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο. Αποτελεί μια «διαλεκτική σχέση, μια διαδικασία αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διαφόρων εθνικών/μεταναστευτικών ομάδων» (Μάρκου, 1996:271). Περιλαμβάνει δράσεις τόσο εντός σχολείου (Τάξεις Υποδοχής και Φροντιστηριακά Τμήματα), όσο και εκτός σχολείου (ταχύρρυθμα τμήματα εκμάθησης της γλώσσας της χώρας υποδοχής, για την εντατικότερη προπαρασκευή και είσοδο των μαθητών/τριών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο στις τάξεις του σχολείου, παραγωγή διαπολιτισμικού υλικού για την υποστήριξη τόσο των μαθητών/τριών, όσο και των εκπαιδευτικών, διεξαγωγή επιμορφωτικών σεμιναρίων εκπαίδευσης μαθητών/τριών – φοιτητών/τριών – εκπαιδευτικών). Η υπουργική απόφαση Φ.818-2/Ζ/4139/20.10.80 σηματοδότησε την έναρξη της θεσμοθέτησης ενός πλαισίου για την εκπαίδευση των παλιννοστούντων μαθητών/τριών στην Ελλάδα. Η επίσημη νομοθετική καθιέρωση αυτής της πρωτοβουλίας έγινε με τον Νόμο 1404/83 (άρθρο 45), ο οποίος επιδίωκε την ομαλή ένταξη των τέκνων Ελλήνων μεταναστών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η εφαρμογή του άρθρου 45 του Νόμου 1404/1983 διήρκεσε για επτά χρόνια, μετά τα οποία αντικαταστάθηκε από το άρθρο 2 του Νόμου 1894/1990. Η εξέλιξη αυτή αντικατοπτρίζει την εθνική πολιτική σε θέματα εκπαίδευσης και μετανάστευσης. Η μελέτη του Δαμανάκη (2002:57-58) παρέχει σημαντικές πληροφορίες σχετικά με την ιστορική εξέλιξη της εκπαιδευτικής πολιτικής για τους/τις παλιννοστούντες μαθητές/τριες στην Ελλάδα.

Για την διαπολιτισμική προσέγγιση, όμως, και τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θα μιλήσουμε εκτενέστερα στη συνέχεια (βλ. κεφ. 3.3.), αφού αποτελεί, θεωρητικά τουλάχιστον, την κυρίαρχη επιδίωξη της χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής πολλών των κρατών στις σύγχρονες κοινωνίες του 21^{ου} αιώνα.

Ο όρος «διαπολιτισμικός» ορίζεται «ως η ύπαρξη και δίκαιη αλληλεπίδραση διαφορετικών πολιτισμών και η πιθανότητα δημιουργίας κοινών πολιτισμικών εκφράσεων μέσα από το διάλογο και τον αμοιβαίο σεβασμό» (Unesco, 2005, Άρθρο 8). Το πρόθεμα *inter* (=δια) αποδίδει στην ορολογία τα χαρακτηριστικά της αλληλεπίδρασης, της ανταλλαγής, του γκρεμίσματος συνόρων, της αμοιβαιότητας και της αλληλεγγύης (Brander, Cardenas, Abad, Gomes&Taylor, 2004 στοΚαρανικόλα 2015:57) και, επομένως, τη διαφοροποίηση του διαπολιτισμικού από το πολυπολιτισμικό μοντέλο. Συγκεκριμένα, το διαπολιτισμικό μοντέλο δεν εξαντλείται στην ιδέα της απλής συνύπαρξης των πολιτισμών, αλλά επιμένει στην αλληλεπίδραση μεταξύ τους, δηλαδή σε διαδικασίες που δημιουργούν προϋποθέσεις αλληλεγγύης και προόδου σε κοινωνικό πλαίσιο (Μήτσης, 2019:7). Η διαπολιτισμική προσέγγιση αποτελεί «την παιδαγωγική απάντηση στην πραγματικότητα της πολυπολιτισμικής κοινωνίας και ένα ανοιχτό σχέδιο δράσης, το οποίο προϋποθέτει κοινωνικές αλλαγές και εισάγει ανανεωτικές διαδικασίες» (Pommerin, 1984 στο Ζωγράφου, 2003:32).

Στον Ελλαδικό χώρο, η καθολική πεποίθηση ότι η Ελλάδα μέχρι το 1990 ήταν μονοπολιτισμική και ότι τη δεκαετία του '90 «έγινε» χώρα πολυπολιτισμική (Χριστόπουλος, 2020:65) εύκολα ανατρέπεται, αν σκεφτεί κανείς τα παρακάτω στοιχεία που είναι καταγεγραμμένα στην παλαιότερη, αλλά και σύγχρονη, ιστορία. Κατά το Μεσαίωνα, μεταξύ 14^{ου} και 16^{ου} αιώνα καταγράφεται μια μεγάλη μετακίνηση πληθυσμών από εδάφη που ανήκουν στην σημερινή Αλβανία προς το Νότο, τη σημερινή Ελλάδα. Πολύ αργότερα, κατά τον 19^ο αιώνα, η αναφορά αξιόλογων πολιτικών της χώρας μας σε διαφορετικούς πληθυσμούς σε σχέση με τις γηγενείς ομάδες είναι έντονη. Χαρακτηριστικά, μόλις το 1906 ο Ελευθέριος Βενιζέλος μιλά ενώπιον της κρητικής Βουλής για την συμπερίληψη αλλογενών ή αλλόθρησκων στοιχείων, προκειμένου η Ελλάδα να μεγεθυνθεί (Χριστόπουλος, 2008:33-67 στο Χριστόπουλος, 2020:66). Μερικά χρόνια αργότερα, το 1919, ως πρωθυπουργός της χώρας επιχειρηματολογεί, λέγοντας ότι «το θρήσκευμα, η φυλή, η γλώσσα δεν δύνανται να θεωρηθούν ως βέβαιες ενδείξεις εθνικότητας. Ο μοναδικός αλάνθαστος παράγων είναι η εθνική συνείδησις, δηλαδή η εσκεμμένη θέλησις των ατόμων όπως καθορίσουν την τύχη των και αποφασίσουν εις ποιαν εθνικήν οικογένειαν επιθυμούν να ανήκουν» (Χριστόπουλος, 2020:67), προκειμένου να συμβάλλει στην ενσωμάτωση των πατριαρχικών σλαβόφωνων Μακεδόνων, εκείνων δηλαδή που δεν ένιωθαν Βούλγαροι (Χριστόπουλος, 2020:67). Τη δεκαετία μετά το τέλος του Ψυχρού

Πολέμου, η Ελλάδα δέχεται πολλούς ομογενείς από την πρώην ΕΣΣΔ, αλλά και πληθυσμούς από την Αλβανία. Ακριβώς τότε, λαμβάνοντας υπόψη και τους Έλληνες Ρομά και τους Μουσουλμάνους της Θράκης καθώς και τους σλαβόφωνους, βλαχόφωνους και αρβανιτόφωνους Έλληνες, γίνεται αντιληπτό ότι η ελληνική ταυτότητα είναι, και υπήρξε εξ ορισμού, πολυπολιτισμική (Χριστόπουλος, 2020:65).

Πρώτη μέριμνα του επίσημου ελληνικού κράτους για την εκπαίδευση των δίγλωσσων μαθητών ξεκινά να λαμβάνεται στις αρχές της δεκαετίας του '70, όταν γίνεται πια ορατό ένα σαφές ρεύμα παλιννόστησης από χώρες της Δυτικής Ευρώπης, της Αμερικής, της Αφρικής και της Αυστραλίας προς την Ελλάδα (Δαμανάκης, 1997). Αρχικά, το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα εκδηλώνει έντονες αφομοιωτικές και «συμμορφωτικές» πιέσεις (Μάρκου, 1996:29). Στη συνέχεια, όμως, από το 1995 κι έπειτα, ακολουθεί μια συστηματική προσπάθεια ένταξης των αλλοδαπών μαθητών στο κυρίαρχο σύστημα εκπαίδευσης (Μιλέση & Πασχαλιώρη, 2003:92). Χαρακτηριστικό είναι και το γεγονός ότι, κατά τη δεκαετία του 1980, εμφανίζεται στην ελληνική βιβλιογραφία και ο όρος «*διαπολιτισμική εκπαίδευση*», ο οποίος συνδέεται με την (επαν)ένταξη των παλιννοστούντων μαθητών/τριών στο ελληνικό σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019:63).

Αφού περιγράφηκαν θεωρητικά και τα πέντε μοντέλα που έχουν αναπτυχθεί σχετικά με τη διαχείριση της ετερότητας, στο σημείο αυτό θα θέλαμε να διευκρινίσουμε ότι η παρουσίαση των μοντέλων δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα, ως ένα συνεχές, όπου το ένα διαδέχεται γραμμικά το προηγούμενο, διορθώνοντας τις αδυναμίες του (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019:57). Στην πρακτική τους εφαρμογή, παρατηρείται ότι συχνά στο πλαίσιο του ενός μοντέλου μπορεί να συνυπάρχουν στοιχεία άλλων ή ότι χαρακτηριστικά στοιχεία ενός μοντέλου εμφανίζονται αμιγή ή τροποποιημένα και σε μεταγενέστερα μοντέλα ή ακόμη και ότι ο σχεδιασμός της εκπαιδευτικής πολιτικής απαιτεί εφαρμογή μοντέλου διαχείρισης που έχει αναπτυχθεί και ξαναεφαρμοστεί στο παρελθόν.

3.2. Το προφίλ των δίγλωσσων μαθητών/τριών στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα

Οι «Τσιγγάνοι» ή «Ρομά» εγκαθίστανται στον ελλαδικό χώρο πριν πολλούς αιώνες, προερχόμενοι από την Ινδία, και μιλούν κατά κανόνα δύο γλώσσες, τα ελληνικά και τη ρομανί, μια γλώσσα που περιέχει πολλά δάνεια από τα ελληνικά, τα περσικά και τα αρμένικα (Χατζηδάκη, 2020:187). Αποτελούν μια ομάδα με έντονη διαφοροποίηση, τόσο στο εσωτερικό της, όσο και σε σχέση με την κυρίαρχη πληθυσμιακή ομάδα. Αναφορικά με την εκπαίδευση, οι Ρομά βασίζονται στην προφορική επικοινωνία και δεν υιοθετούν πρακτικές γραμματισμού. Ακριβώς επειδή δε θεωρούν σημαντική την καλλιέργεια μορφών γραμματισμού που προωθούνται από το εκπαιδευτικό σύστημα, τα ποσοστά ελλιπούς φοίτησης ή διακεκομμένης φοίτησης ή διακοπής φοίτησης των μαθητών Ρομά, από την Πρωτοβάθμια κιάλας εκπαίδευση, είναι μεγάλα (Σελλά – Μάζη, 2015· Σκούρτου, 2015). Για την αντιμετώπιση του ζητήματος, η ελληνική πολιτεία υλοποιεί διάφορες παρεμβάσεις ήδη από τη δεκαετία του 1980. Στα τέλη της δεκαετίας του '90, όμως, η εκπαίδευση των παιδιών Ρομά αποτελεί στόχο μιας σειράς χρηματοδοτούμενων προγραμμάτων από την Ευρωπαϊκή Ένωση, τα οποία υλοποιήθηκαν από διάφορα πανεπιστήμια της Ελλάδας και αποσκοπούσαν στην συνεκπαίδευση των μαθητών/τριών Ρομά με τους άλλους Έλληνες μαθητές/τριες (συμπεριλαμβάνει την εγγραφή τους στη σχολική μονάδα, τη συστηματική τους παρακολούθηση και την καλή σχολική επίδοση).

Η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης αποτελείται από τουρκόφωνους ή «τουρκογενείς», Πομάκους και Τσιγγάνους με μουσουλμανικό θρήσκευμα. Όλα τα μέλη της μειονότητας μιλούν την τουρκική γλώσσα, αλλά οι μεν Πομάκοι χρησιμοποιούν την πομακική γλώσσα, οι δε Τσιγγάνοι χρησιμοποιούν και τη ρομανί. Κατοικούν στους τρεις νομούς της Θράκης και εκτιμάται ότι είναι από 90.000 έως 120.000, ανάλογα με την πηγή (Ασκούνη, 2006· Σελλά -Μάζη, 2015 στο Χατζηδάκη, 2020:189).

Αναφορικά με την εκπαίδευσή τους, καθοριστικό ρόλο παίζει η Συνθήκη της Λωζάνης του 1923, στην οποία γίνεται λόγος στα δικαιώματα και στην προστασία των μη μουσουλμανικών μειονοτήτων στην Τουρκία και, κατ' αναλογία, της μουσουλμανικής μειονότητας στην Ελλάδα. Στο πλαίσιο αυτών των ρυθμίσεων, έχει θεσμοθετηθεί ένα σύστημα μειονοτικής εκπαίδευσης για τα παιδιά της μειονότητας. Κατά τη δεκαετία 1998-2008 λειτουργούν περίπου 220 σχολεία με 7000-7500 μαθητές/τριες (Ανδρούτσου, 2015· Ασκούνη, 2006· Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 2008 στο Χατζηδάκη, 2020:189). Τα περισσότερα παιδιά απ' αυτά ξεκινούν το δημοτικό σχολείο χωρίς να γνωρίζουν καθόλου ελληνικά, λόγω της ελλιπούς επαφής με τη γλώσσα. Τα δύο βασικά χαρακτηριστικά των

συγκεκριμένων σχολείων είναι η διδασκαλία της μουσουλμανικής θρησκείας, καθώς και η διδασκαλία ορισμένων μαθημάτων στην τουρκική γλώσσα (τουρκική γλώσσα, θρησκευτικά, μαθηματικά, φυσική, αισθητική και φυσική αγωγή) και των υπολοίπων στην ελληνική γλώσσα (ελληνική γλώσσα, ιστορία, γεωγραφία, μελέτη περιβάλλοντος, κοινωνική και πολιτική αγωγή) (Ανδρούσου, 2015· Ασκούνη, 2006· Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 2008).

Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν τα μαθήματα στην ελληνική γλώσσα είναι «χριστιανοί» και εμπίπτουν στο ίδιο εργασιακό καθεστώς με όλους/ες τους/τις Έλληνες/Ελληνίδες εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν μαθήματα στην τουρκική γλώσσα είναι «μουσουλμάνοι», μέλη της ίδιας της μειονότητας και απόφοιτοι της Ειδικής Παιδαγωγικής Ακαδημίας Θεσσαλονίκης (ΕΠΑΘ) ή απόφοιτοι διδασκαλείων της Τουρκίας, ιεροδιδάσκαλοι και «μετακλητοί» εκπαιδευτικοί από την Τουρκία, οι οποίοι διδάσκουν με το ίδιο καθεστώς των Ελλήνων αποσπασμένων εκπαιδευτικών στα ελληνορθόδοξα σχολεία της Κωνσταντινούπολης.

Τα βιβλία που χρησιμοποιούνται, παρέχονται από το ελληνικό και από το τουρκικό κράτος αντίστοιχα. Αναφορικά με τα «ελληνικά βιβλία», πρέπει να αναφέρουμε ότι, μέχρι το 2000, χρησιμοποιούνταν τα βιβλία, που χρησιμοποιούσαν οι Έλληνες/Ελληνίδες μαθητές/τριες σε όλη την επικράτεια. Επειδή, όμως, παρατηρούνταν μεγάλη σχολική διαρροή, ειδικά στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, λόγω των δυσκολιών που αντιμετώπιζαν με την ελληνική γλώσσα, από το 2000 και μετά χρησιμοποιούνται σχολικά εγχειρίδια, που σχεδιάστηκαν και παρήχθησαν, λαμβάνοντας υπόψη τις γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μαθητών/τριών αυτών. Το ίδιο ακριβώς ισχύει και για τα τουρκικά βιβλία, που παρέχει το τουρκικό κράτος. Από το 2000 χρησιμοποιούνται νέα, τα οποία ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών/τριών της μειονότητας (Ασκούνη, 2006).

Ενώ, λοιπόν, η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση φαίνεται να λειτουργεί υποστηρικτικά για τους μαθητές/τριες της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης, η εικόνα δεν είναι ίδια στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Σε αυτή τη βαθμίδα, οι μαθητές/τριες έχουν τη δυνατότητα να φοιτήσουν στα δύο μειονοτικά Γυμνάσια – Λύκεια στην Κομοτηνή (έτος ίδρυσης 1952) και στο Μειονοτικό Γυμνάσιο Ξάνθης (έτος ίδρυσης 1965), τα οποία είναι σαφές ότι δεν καλύπτουν τις ανάγκες της πληθυσμιακής ομάδας. Αυτό σημαίνει ότι αυτοί/ες οι μαθητές/τριες πρέπει να συνεχίσουν στα ελληνικά γυμνάσια – λύκεια, με όποιες δυσκολίες προκύπτουν από αυτή τη μετάβαση. Μια άλλη μορφή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αποτελούν και τα ιεροσπουδαστήρια, τα οποία τροφοδοτούσαν τις τάξεις της ΕΠΑΘ για πολλά χρόνια. Αρχικά, παρήγαγαν θρησκευτικούς λειτουργούς. Μετά τη νομοθετική ρύθμιση της λειτουργίας τους το 1998, τα ιεροσπουδαστήρια αναβαθμίζονται και

προσφέρονται μαθήματα κυρίως στην ελληνική γλώσσα με τα εγχειρίδια του ΟΕΔΒ, ενώ μόνο το ¼ των ωρών γίνεται στην τουρκική ή στην αραβική γλώσσα (Ασκούνη, 2006).

Παλιννοστούντα χαρακτηρίζονται τα άτομα που έχουν ελληνική ιθαγένεια (Τουρτούρας, 2007:2) (τουλάχιστον ο ένας από τους δύο γονείς του ήταν ελληνικής καταγωγής) κι, επειδή νιώθουν και θέλουν να είναι Έλληνες, επιστρέφουν στην Ελλάδα με στόχο να παραμείνουν σε αυτή. Η μετακίνηση των ατόμων αυτών ισοδυναμεί με μετανάστευση. Ωστόσο, χρησιμοποιείται ο όρος παλιννόστηση, προκειμένου να εκφραστεί η ιδεολογική και ψυχολογική διάσταση που χαρακτηρίζει τη διαδικασία ένταξης αυτών των ατόμων στην ελληνική κοινωνία (Μαγαλιού, 2005:35). Στην κατηγορία αυτή ανήκουν α) οι επαναπατρισθέντες πολιτικοί πρόσφυγες, δηλαδή εκείνοι οι Έλληνες/Ελληνίδες που μετά τον εμφύλιο πόλεμο εγκαταστάθηκαν ως πολιτικοί πρόσφυγες στην Ανατολική Ευρώπη, β) οι ομογενείς από τις χώρες της Ανατολικής Ευρώπης, δηλαδή οι Έλληνες/Ελληνίδες Πόντιοι από την πρώην Σοβιετική Ένωση και γ) οι ομογενείς από την Αλβανία, δηλαδή οι Βορειοηπειρώτες/τισσες, οι οποίοι/ες ζούσαν σε πατρογονικά εδάφη, τα οποία, λόγω ιστορικών συγκυριών, αποκόπηκαν από τον εθνικό κορμό (ο.π. 35-37).

Αναφορικά με τους/τις πολιτικούς/ες πρόσφυγες, είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι ο σεβασμός της ανάγκης των Ελλήνων/Ελληνίδων αριστερών προσφύγων να δώσουν ελληνική αγωγή στα παιδιά τους, αποτέλεσε γενικευμένο φαινόμενο και κοινή πολιτική για όλες τις χώρες του πρώην υπαρκτού σοσιαλισμού (Τσαντίνη, 1987 & Μποντίλα, 2000 στο Τουρτούρας, 2007:4). Επομένως, οι ελληνικές αυτές εστίες διατήρησαν τα προνόμια που τους δόθηκαν εξ αρχής σχετικά με την εκπαίδευσή τους σε ελληνικά σχολεία και μετά τη σταλινική περίοδο. Αντίθετα, οι Έλληνες/Ελληνίδες Πόντιοι, που είχαν εγκατασταθεί πολύ παλαιότερα στην περιοχή της πρώην ΕΣΣΔ, δεν είχαν την ίδια αντιμετώπιση. Μάλιστα, τους/τις αφαιρέθηκαν πολιτικά προνόμια, μεταξύ των οποίων ήταν και η απαγόρευση διατήρησης ελληνικών σχολείων (Τουρτούρας, 2007:4). Αλλά και οι ομογενείς από την Αλβανία ζούσαν ως μειονότητα στα πλαίσια μιας πολιτισμικά διαφορετικής κοινωνίας. Χαρακτηριστικό είναι ότι το 50% του συγκεκριμένου πληθυσμού δεν γνώριζαν την ελληνική γλώσσα (Μαγαλιού, 2005:37).

Εύκολα γίνεται, λοιπόν, σαφές ότι το επίπεδο ελληνομάθειας των παλιννοστούντων μαθητών/τριών διαφοροποιείται σημαντικά και, επομένως, δεν μπορεί να χαραχθεί ενιαία εκπαιδευτική πολιτική για τη συγκεκριμένη πληθυσμιακή ομάδα για τη διαχείριση της ετερότητας.

Μέχρι εδώ αναφερθήκαμε στο προφίλ των δίγλωσσων μαθητών που ανήκουν στις ομάδες Ρομά, της μουσουλμανικής μειονότητας των Ρομά, των παλιννοστούντων από την πρώην ΕΣΣΔ και

των ομογενών από την Αλβανία. Σημαντικό ποσοστό, όμως, των δίγλωσσων μαθητών/τριών στα ελληνικά σχολεία αποτελούν και οι μετανάστες, οι οποίοι/ες εγκαταλείπουν τις πατρίδες τους για μια ποιοτικότερη ζωή, αλλά και την τελευταία πενταετία οι μαθητές/τριες με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο από τις χώρες της Μέσης Ανατολής, για το προφίλ των οποίων μιλήσαμε διεξοδικά στο 1^ο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας.

Γενικότερα, θα λέγαμε ότι η παράλληλη διαχείριση των Ρομά, της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης, των παλιννοστούντων μαθητών/τριών, των αλλοδαπών μεταναστών και, την τελευταία πενταετία, των προσφύγων από τη Μέση Ανατολή, αλλά και των γηγενών στην εκπαίδευση, κάθε άλλο παρά εύκολη υπόθεση είναι. Οι αρμόδιοι για την χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής οφείλουν, κάθε φορά, να λαμβάνουν υπόψη τόσο τα επιστημονικά δεδομένα που προκύπτουν από σχετικές έρευνες, όσο και την πολιτική γραμμή, άρα και το μοντέλο διαχείρισης, που αποφασίζεται κάθε φορά να ακολουθηθεί. Για να γίνει πιο ξεκάθαρη η λογική που ακολουθείται για τη λήψη μέτρων σχετικά με τη διαχείριση της ετερότητας από το ελληνικό κράτος, από τη δεκαετία του '70 έως σήμερα, θα ακολουθηθεί παρακάτω η διάκριση που προτείνει ο Νικολάου (2008:39) και που συμπληρώνουμε εμείς.

3.3 Τα μέτρα διαχείρισης της ετερότητας στην Ελλάδα

Τα μέτρα, λοιπόν, που έχουν ληφθεί για την διαχείριση της ετερότητας, όπως προκύπτουν από τη σχετική νομοθεσία, μπορούν να διακριθούν σε τρεις περιόδους, σύμφωνα με το Νικολάου (2008:39):

α. στην δεκαετία του '70, κατά την οποία γίνονται τα πρώτα κρατικά βήματα για την εκπαίδευση των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών/τριών στη χώρα μας, β. στις δεκαετίες του '80 και '90 (1980-1996), κατά τις οποίες σημειώνεται η ραγδαία δημογραφική μεταβολή στην Ελλάδα, με την άφιξη και των ομογενών Ποντίων και Βορειοηπειρωτών και γ. από το 1996 έως και σήμερα, κατά την οποία δημιουργείται ένα εντελώς διαφορετικό θεσμικό πλαίσιο (Ν2413/96) και υλοποιείται πληθώρα εκπαιδευτικών προγραμμάτων που απευθύνονται στα άτομα με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Εμείς θα τολμήσουμε να πούμε ότι τα τελευταία χρόνια δημιουργείται και μια τέταρτη περίοδος, από το 2015 έως και σήμερα, κατά την οποία η ελληνική πολιτεία και, κατ' επέκταση, η εκπαίδευση έρχεται αντιμέτωπη με τη διαχείριση μεγάλου αριθμού μαθητών/τριών με προσφυγικό υπόβαθρο, οι οποίοι κατάγονται από πολλές διαφορετικές χώρες της Μέσης Ανατολής (Συρία. Ιράκ, Ιράν,

Αφγανιστάν, Πακιστάν) και, επομένως, έχουν και μεταξύ τους πολλές διαφορετικές πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.

Τα πρώτα μέτρα για τη διευκόλυνση της εκπαιδευτικής ένταξης των μαθητών/τριών που έρχονταν από το εξωτερικό (ελληνικής καταγωγής ή μη) λήφθηκαν, όπως αναφέραμε και παραπάνω, κατά τη δεκαετία του 1970. Συγκεκριμένα, το Νομοθετικό Διάταγμα 339/74 προβλέπει τη δημιουργία Σχολείων Παλιννοστούντων Μαθητών στην Αττική και στη Θεσσαλονίκη, όπου εγγράφονται παιδιά ελληνικής καταγωγής από οικογένειες επαναπατριζόμενων Ελλήνων της διασποράς. Σε πρώτη φάση, στα σχολεία αυτά φοιτούν αγγλόφωνοι και γερμανόφωνοι παλιννοστούντες μαθητές/τριες, ενώ αργότερα εγγράφονται και ρωσόφωνοι ή αλβανόφωνοι μαθητές/τριες (Οικονομάκου, 2017-18:9). Όσον αφορά τα σχετικά Βασιλικά και Προεδρικά Διατάγματα, ο Δαμανάκης (1998:57) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι διακρίνεται έντονα το στοιχείο της «ευσπλαχνίας» και της «φιλανθρωπίας».

Η δεύτερη περίοδος μέτρων για τη διαχείριση της ετερότητας εκτείνεται από το 1980 έως το 1996. Το 1980 κιάλας εκδίδεται η Υπουργική Απόφαση (ΦΕΚ 1105/1980 τ. Β'), η οποία θεωρείται προπομπός για την ίδρυση των Τάξεων Υποδοχής. Συγκεκριμένα, ορίζεται το Ωρολόγιο Πρόγραμμα Διδασκαλίας των μαθητών/τριών και προβλέπονται προσαρμογές και παρεκκλίσεις του ισχύοντος προγράμματος από επιθεωρητές και δασκάλους, καθώς και η εφαρμογή ενός ευέλικτου και ελαστικού αντισταθμιστικού προγράμματος με βάση τις ανάγκες των μαθητών/τριών. Σκοπός της παρούσας Υπουργική Απόφασης είναι η ένταξη των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών/τριών στο ελληνικό σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον και στον ελληνικό τρόπο σκέψης, καθώς και η απόκτηση εφοδίων για τη μελλοντική μορφωτική και επαγγελματική τους εξέλιξη στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Με άλλα λόγια, στόχο της παρούσας Υπουργικής Απόφασης αποτελεί η υποστήριξη παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών/τριών μέσω της παροχής γλωσσικής εκπαίδευσης και επάρκειας στην ελληνική γλώσσα (Οικονομάκου, 2017-18:9).

Η ίδρυση των Τάξεων Υποδοχής θεσπίζεται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα το 1983 με το Π.Δ. 494/1983(ΦΕΚ 186/27-12-1983) για τα τέκνα των υπηκόων «...κρατών – μελών και μη μελών των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων που κατοικούν στην ελληνική επικράτεια, όπου ασκούν ή έχουν ασκήσει μισθωτή δραστηριότητα». Στόχος των Τάξεων Υποδοχής είναι η αποτελεσματικότερη μάθηση και διευκόλυνση προσαρμογής τους στο σχολικό σύστημα και στην κοινωνική ζωή της Ελλάδας, μέσω της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης, συντονισμένη με το πρόγραμμα των λοιπών μαθημάτων της τάξης, με στόχο τη διατήρηση και καλλιέργεια της εθνικής ταυτότητας των μαθητών/τριών, καθώς επίσης και της προετοιμασίας τους για επανεξέταση στο

εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας προέλευσης, σε περίπτωση παλιννόστησης (Βεντήρης & Παπαχρήστος, 2019:175). Το 1990, όμως, έρχονται ξανά στο προσκήνιο δυσκολίες που παρατηρήθηκαν στην ένταξη των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών/τριών, όταν στην Ελλάδα εγκαθίστανται μεγάλος αριθμός ομογενών από την Αλβανία. Τότε ο Ν. 1894/90 προέβλεπε ρύθμιση των θεμάτων που αφορούν στις νέες Τάξεις Υποδοχής με Υπουργικές Αποφάσεις και εγκυκλίους και, το 1994, η λειτουργία τους τροποποιείται ξανά (ΦΕΚ 930, τ.Β'/14.12.1994). Η Τάξη Υποδοχής λειτουργεί ως παράλληλη τάξη, βοηθάει τους μαθητές/τριες να προσαρμοστούν ομαλά και να ενταχθούν στην τάξη τους και γενικότερα στο εκπαιδευτικό σύστημα. Αξίζει να σημειώσουμε ότι δε δίνονται οδηγίες για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στις Τάξεις Υποδοχής. Ορίζεται ότι οι μαθητές/τριες των Τάξεων Υποδοχής διδάσκονται τα μαθήματα του επίσημου Αναλυτικού Προγράμματος προσαρμοσμένου στις διδακτικές τους ανάγκες και δυνατότητες. Σημαντική σε αυτή την Υπουργική Απόφαση είναι η δυνατότητα που δίνεται, έστω και στη θεωρία, διδασκαλίας της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης, πέραν του Αναλυτικού Προγράμματος, για 2 ή 3 ώρες την εβδομάδα, με την προϋπόθεση ότι υπάρχει εκπαιδευτικός με τα κατάλληλα προσόντα (Παπαχρήστος & Παγώνη, 2020).

Παράλληλα με τις Τάξεις Υποδοχής, στα μέσα της δεκαετίας του 1980, θεσμοθετήθηκαν και τα λεγόμενα Σχολεία Παλιννοστούντων ή Αποδήμων Ελληνοπαίδων, που απευθύνονται μόνο σε μαθητές/τριες ελληνικής καταγωγής που επέστρεφαν στην Ελλάδα και δεν θα μπορούσαν να παρακολουθήσουν εύκολα το τυπικό δημόσιο σχολείο, λόγω των ελλείψεων στη γλώσσα (Δαμανάκης, 1998· Κοντογιάννη, 2002 στο Χατζηδάκη, 2020:197).

Κατά την τρίτη χρονική περίοδο (από το 1996 έως το 2015) δημιουργείται ένα νέο θεσμικό πλαίσιο για την εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας. Με το Νόμο 2413/96 (ΦΕΚ 124/17/06.1996) αναγνωρίζεται για πρώτη φορά η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας και καθιερώνεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Βεντήρης & Παπαχρήστος, 2019:173). Αυτή η θεσμική θωράκιση και κατοχύρωση των θεμάτων της εκπαίδευσης των ατόμων με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, βασίζεται στην αξιοποίηση της ελληνικής και διεθνούς εμπειρίας που στοχεύει στη διαμόρφωση μιας αποτελεσματικής εκπαιδευτικής πολιτικής, προκειμένου να πετύχει την ομαλή σχολική ένταξη όλων των παιδιών (Νικολάου, 2008:39). Επίσης, ο Ν. 2910/01, άρθρο 40, §1.2. (ΦΕΚ 91^A702-5-2001) εισάγει την υποχρεωτικότητα της πρόσβασης των ανηλίκων αλλοδαπών στην εκπαίδευση κατ' αντιστοιχία με τους ημεδαπούς και νομοθετείται η ανεμπόδιστη πρόσβαση των αλλοδαπών μαθητών σε όλες τις δραστηριότητες της σχολικής κοινότητας. Μάλιστα, αυτή η υποχρεωτικότητα διευρύνεται με Νόμο (Μ. 3386/2005 ΦΕΚ212Α/23-08-05) και στην πρόσβαση των

ανήλικων υπηκόων τρίτων χωρών στην εκπαίδευση. Προς ακριβώς αυτή τη κατεύθυνση κινείται και η ίδρυση Σχολείου Ευρωπαϊκής Παιδείας (Ν 3376/2005 ΦΕΚ 191Τ. Α72-8-2005).

Πιο συγκεκριμένα, με το Νόμο 2413/1996 για την «*Παιδεία Ομογενών και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*» προβλέπονται τα παρακάτω διοικητικά μέτρα:

α) Ίδρυση Ειδικής Γραμματείας Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, που λειτουργεί ως διακριτή, διοικητική υπηρεσία μέσα στο Υπουργείο Παιδείας, με στόχο το σχεδιασμό και την αποτελεσματική υλοποίηση της πολιτικής σε αυτά τα θέματα.

β) Ίδρυση του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΙΠΟΔΕ), που υποστηρίζει επιστημονικά και επιτελικά το έργο του Υπουργείου Παιδείας.

γ) Αναμόρφωση και εκσυγχρονισμός των Τάξεων Υποδοχής, των Φροντιστηριακών Τμημάτων και μετατροπή επιλεγμένων σχολείων σε Διαπολιτισμικά.

Οι Τάξεις Υποδοχής, οι οποίες θεσμοθετήθηκαν, όπως είδαμε, από το 1983, διαμορφώνονται εκ νέου με σχετική Υπουργική Απόφαση (ΦΕΚ, 1789, τ.Β'/28-09-1999) τόσο για την Πρωτοβάθμια, όσο και για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, προκειμένου η εκπαίδευση Παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών/τριών να γίνει περισσότερο αποτελεσματική και συμμετοχική – ενεργητική, ώστε οι μαθητές/τριες αυτοί/ες να ενταχθούν ομαλά και ισόρροπα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στα πλαίσια της διαπολιτισμικής αγωγής (Βεντήρης&Παπαχρήστης, 2019:176). Μάλιστα, με το Νόμο 3879/2010 (ΦΕΚ 163^Α), Άρθρο 26, παρ. 1^α και 1β, το Υπουργείο Παιδείας εισάγει τον θεσμό των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας. «*Στόχος των Ζ.Ε.Π. είναι η ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσω της λειτουργίας υποστηρικτικών δράσεων για τη βελτίωση της μαθησιακής επίδοσης, όπως ιδίως η λειτουργία τάξεων υποδοχής*». Με αυτό τον τρόπο, δίνεται πλέον η δυνατότητα στα δημοτικά σχολεία της χώρας να λειτουργήσουν Τάξεις Υποδοχής Ζ.Ε.Π. μέσω συγχρηματοδοτούμενου έργου από την Ευρωπαϊκή Ένωση – Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο, στο πλαίσιο της Πράξης (ο.π.). Διακρίνονται σε Τ.Υ. Ι και Τ.Υ. ΙΙ. Στην Τ.Υ. Ι οι μαθητές/τριες μαθαίνουν τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα και η φοίτησή τους διαρκεί ένα διδακτικό έτος. Αν, όμως, παρακολουθούν όλα τα μαθήματα με ευχέρεια, δύνανται σε τρεις μήνες να εγγραφούν σε κανονικές τάξεις. Αν συνεχίζουν να έχουν γλωσσικές ελλείψεις στα ελληνικά, τότε παρακολουθούν και την επόμενη σχολική χρονιά την Τ.Υ. ΙΙ. Στις Τ.Υ. ΙΙ εφαρμόζεται ένα μεικτό σύστημα εσωτερικής και εξωτερικής μαθησιακής υποστήριξης, το οποίο πραγματοποιείται μέσα στις κανονικές τάξεις μέχρι δύο διδακτικά έτη, μετά την αποτελεσματική παρακολούθηση της Τ.Υ. Ι. Με το πέρασμα στον

21^ο αιώνα, η λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής διαφοροποιείται από αυτήν που έχει κατά τις δύο πρώτες δεκαετίες εφαρμογής της. Το 1999, η Υ.Α. (Φ/10/20/Γ1/708) προβλέπει «ένα ενέλικτο σχήμα θεσμικής και διδακτικής παρέμβασης» για τη συμμετοχική και αποτελεσματική ένταξη των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών/τριών. Το σχήμα αυτό περιλαμβάνει τέσσερις μορφές εκπαιδευτικής στήριξης των παιδιών αυτών: Τ.Υ. Ι, Τ.Υ. ΙΙ, Φροντιστηριακά Τμήματα και διευρυμένο ωράριο. Συγκεκριμένα, η φοίτηση στην Τ.Υ. Ι περιλαμβάνει εντατικό πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας για μαθητές/τριες που «θα ενταχθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα» και διαρκεί ένα έτος. Μάλιστα, εφαρμόζεται «με παράλληλη παρακολούθηση μερικών μαθημάτων στην κανονική τάξη, όπως: Φυσική Αγωγή, Εικαστική Αγωγή, Μουσική Αγωγή, Ξένη Γλώσσα, Σχολική Ζωή ή και άλλο μάθημα, σύμφωνα με απόφαση του συλλόγου διδασκόντων σε συνεργασία με τον Σχολικό Σύμβουλο». Η φοίτηση στην Τ.Υ. ΙΙ αφορά μαθητές/τριες που έχουν ήδη ολοκληρώσει ένα έτος μια Τ.Υ. Ι και περιλαμβάνει «μεικτό πρόγραμμα εσωτερικής και εξωτερικής γλωσσικής και μαθησιακής υποστήριξης των μαθητών... το οποίο πραγματοποιείται μέσα στις κανονικές τάξεις με παράλληλη υποστηρικτική διδασκαλία». Η διάρκεια της φοίτησης μπορεί να είναι δύο διδακτικά έτη (σε εξαιρετικές περιπτώσεις τρία έτη) και ακολουθεί τη φοίτηση σε Τ.Υ. Ι.

Το σχήμα αυτό λειτούργησε για μια δεκαετία περίπου. Από το 2010 μέχρι σήμερα, οι Τάξεις Υποδοχής λειτουργούν στο πλαίσιο του θεσμού των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας με βάση το Ν. 3879/2010. Στόχος των ΖΕΠ είναι η ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών/τριών στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσω της λειτουργίας υποστηρικτικών δράσεων για τη βελτίωση της μαθησιακής επίδοσης, ιδίως μέσω της λειτουργίας Τάξεων Υποδοχής.

Έπειτα από μια πρώτη πρόταση, το 1999, για σύσταση Αναλυτικού Προγράμματος για τις Τάξεις Υποδοχής από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σχεδιάζεται το 2012 ένα πιλοτικό πρόγραμμα σπουδών για τις Τάξεις Υποδοχής από το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών» του Α.Π.Θ. (ομάδα εργασίας, 2012). Τα εκπαιδευτικά υλικά που προτείνονται για διδακτική αξιοποίηση είναι: α. η σειρά «Γεια σας», β. η σειρά «Μαργαρίτα» και γ, το «Μιλώ και γράφω Ελληνικά Α) από το πρόγραμμα «Εκπαίδευση παιδιών Ρομά» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Η πρόταση για αξιοποίηση ποικίλων υλικών δηλώνει ότι δεν υπάρχει ένα μοναδικό σύγγραμμα, που είναι αποτελεσματικό για την επίτευξη των στόχων του προγράμματος σπουδών (Χατζηδάκη, 2020:205).

Τα Φροντιστηριακά Τμήματα (Φ.Τ.) απευθύνονται σε μαθητές/τριες που, είτε δεν έχουν φοιτήσει σε Τ.Υ. Ι ή Τ.Υ. ΙΙ, είτε έχουν φοιτήσει, αλλά συνεχίζουν να έχουν γλωσσικά προβλήματα.

Στα Φ.Τ. παρέχεται υποστηρικτική διδασκαλία μέχρι 10 ώρες εβδομαδιαίως εκτός σχολικού ωραρίου. Ουσιαστικά, πρόκειται για ενισχυτική διδασκαλία στα μαθήματα, στα οποία οι μαθητές/τριες αντιμετωπίζουν γλωσσικές ή μαθησιακές δυσκολίες. Δικαίωμα φοίτησης έχουν και οι γηγενείς μαθητές/τριες.

Τέλος, ο Ν. 2413/96 έδωσε τη δυνατότητα εξέλιξης των σχολικών μονάδων, στις οποίες φοιτά σημαντικός αριθμός μαθητών/τριών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, σε Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Το ίδιο συνέβη και με τα σχολεία Παλιννοστούντων, τα οποία και αυτά μετονομάστηκαν σε Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, στα οποία φοιτούν, σύμφωνα με τις προβλέψεις του νόμου, κατά 55% γηγενείς μαθητές/τριες και κατά 45% αλλοδαποί. Το 2008, στη χώρα μας λειτουργούσαν 26 σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (13 Δ.Σ., 9 Γ/ΣΙΑ, 4 Λύκεια) (Νικολάου, 2008:42-43). Στα σχολεία αυτά *«εφαρμόζονται τα προγράμματα των αντίστοιχων δημοσίων σχολείων, τα οποία προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ανάγκες των μαθητών τους»* (άρθρο 34 §2).

Πέρα, όμως, από όσα προβλέπονται στο Νόμο 2413/1996, σημαντική καινοτομία για την εκπαίδευση στη συγκεκριμένη χρονική περίοδο αποτελεί και το Ολοήμερο Σχολείο, το οποίο σχεδιάστηκε για να εξυπηρετήσει υψηλούς παιδαγωγικούς στόχους, όπως είναι η παιδαγωγική αξιοποίηση του απογευματινού χρόνου παραμονής των παιδιών στο σχολείο, με την πλήρη ευθύνη και εποπτεία των εκπαιδευτικών. Εάν, λοιπόν, λειτουργεί σύμφωνα με τον αρχικό σχεδιασμό του, το Ολοήμερο Σχολείο μπορεί να συμβάλλει αποφασιστικά για την καλύτερη ένταξη και εκπαίδευση των παιδιών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και για την αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής. Η *«Ευέλικτη Ζώνη διαθεματικών και δημιουργικών δραστηριοτήτων»*, για το Δημοτικό, και η *«Ζώνη καινοτόμων δράσεων»*, για το Γυμνάσιο, αποτελεί μια ευνοϊκή κατάσταση για καλύτερη ένταξη και κοινωνικοποίηση των παιδιών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, αφού η μεθοδολογία εργασίας είναι ομαδοσυνεργατική και η προσέγγιση των αντικειμένων γίνεται διαθεματικά με σχέδια εργασίας. Επομένως, δίνεται η ευκαιρία σε όλους τους/τις μαθητές/τριες να δείξουν τις ιδιαίτερες ικανότητές τους (Νικολάου, 2008:43).

Σε αυτή τη χρονική περίοδο, σημαντική είναι και η συμβολή του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για την υιοθέτηση του διαπολιτισμικού μοντέλου στην εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, εισάγεται η διαθεματική προσέγγιση, με τη συμβολή της οποίας διατηρείται η αυτονομία των μαθημάτων, ενώ ταυτόχρονα συνδέονται και οριζόντια μεταξύ τους, μέσα από διαθεματικές έννοιες και δραστηριότητες, προσφέροντας στο/στη μαθητή/τρια τη δυνατότητα ολιστικής μάθησης.

Επίσης, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, συγγράφει ειδικά εγχειρίδια, που αποτελούν αναγκαίο διδακτικό υλικό για τις Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα. Συγκεκριμένα, συγγράφονται βιβλία για δύο επίπεδα μαθητών: το «Ανοίγω το Παράθυρο 1» για τους αρχάριους και το «Γειά σας, παιδιά» για τους προχωρημένους, συνοδευόμενα και τα δύο από το τετράδιο Εργασιών του μαθητή/τριας και το βιβλίο για το Δάσκαλο και προορίζονται για τα Ελληνόπουλα τη Γερμανίας.

Μάλιστα, το Μάρτιο του 1999 εκδίδονται φυλλάδια με οδηγίες για επιλογή της ύλης από τα σχολικά εγχειρίδια «Νεοελληνική Γλώσσα» και προτάσεις για τη σωστή οργάνωση και λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής, με σκοπό τη μεθόδευση της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αντίστοιχα. Για τον ίδιο σκοπό, αλλά και για την διευκόλυνση των εκπαιδευτικών, εκδίδεται και τρίτο φυλλάδιο με τα προβλήματα κοινωνικής και σχολικής ένταξης παιδιών παλιννοστούντων ομογενών. Παράλληλα, συντάσσεται Αναλυτικό Πρόγραμμα της διδασκαλίας της ελληνικής σε παλιννοστούντες μαθητές/τριες (Μιλέση&Πασχαλιώρη, 2003:91-93).

Τέλος, σημαντική είναι η υλοποίηση πολλών προγραμμάτων με τη συμβολή της Ευρωπαϊκής Ένωσης, τα οποία έχουν ως στόχο ευπαθείς κοινωνικές ομάδες (τσιγγάνους, μουσουλμάνους της Δυτικής Θράκης, αλλοδαπούς και παλιννοστούντες), αλλά και τους Ελληνοπαίδες εξωτερικού που φοιτούν σε σχολεία της αλλοδαπής. Είναι σημαντικό ότι η υλοποίηση των προγραμμάτων βασίζεται σε τρεις άξονες: α. τη διαμόρφωση κατάλληλων Προγραμμάτων Σπουδών, β. την παραγωγή διδακτικού και εποπτικού υλικού, γ. τη συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ειδικά για τους Ρομά, συνεχίζεται ακόμη και αυτή τη χρονική περίοδο να γίνεται συστηματική προσπάθεια για τη βελτίωση της εκπαίδευσής τους μέσα από μια σειρά παρεμβατικών προγραμμάτων, τα οποία υλοποιούνται από διάφορα πανεπιστήμια. Βέβαια, η ελληνική πολιτεία έχει υλοποιήσει ήδη διάφορες παρεμβάσεις, από τη δεκαετία του 1980 κιόλας, σχετικά με την ένταξη των μαθητών/τριών Ρομά.

Συμπερασματικά, η μέριμνα του επίσημου ελληνικού κράτους για την εκπαίδευση των παλιννοστούντων και των αλλοδαπών μαθητών/τριών έχει «προνοιακό και φιλανθρωπικό» χαρακτήρα (Δαμανάκης, 1997 στο Νικολάου, 2008:39), που μεταφράζεται σε μια διάθεση «θετικής διάκρισης» (*positivediscrimination*) εκ μέρους του νομοθέτη. Ειδικά από το 1996 κι έπειτα, έχουν γίνει σημαντικά βήματα στην Ελλάδα στην κατεύθυνση της εκπαιδευτικής πρόνοιας για τους μαθητές/τριες με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Παρόλη, όμως, τη «διαπολιτισμική πρόθεση» του νομοθέτη και της Πολιτείας, το ελληνικό σχολείο συνεχίζει να λειτουργεί μονογλωσσικά και μονοπολιτισμικά,

αγνοώντας το γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών/τριών ή, ακόμη χειρότερα, αντιμετωπίζοντας την διαφορετικότητα ως έλλειμμα (Νικολάου, 2008:39-43).

Κατά τη τέταρτη περίοδο (2015 έως και σήμερα), λαμβάνεται μια σειρά από νέα μέτρα, που λειτουργούν προσθετικά στα ήδη υπάρχοντα, προκειμένου να συμπεριληφθεί στην εκπαίδευση ένας τεράστιος αριθμός παιδιών σχολικής ηλικίας, που προκύπτει από το νέο προσφυγικό κύμα της Μέσης Ανατολής. Οι μαθητές/τριες αυτοί κουβαλούν στην πλάτη τους ιδιαίτερες εμπειρίες απώλειας. Είναι σημαντικό, επίσης, ότι το πολιτισμικό τους υπόβαθρο διαφέρει σε μεγάλο βαθμό σε σχέση με τους μαθητές/τριες Ρομά, τη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης, τους/τις παλιννοστούντες από την πρώην ΕΣΣΔ και τους/τις ομογενείς από την Αλβανία. Λαμβάνοντας υπόψη, λοιπόν, τους δύο παραπάνω παράγοντες, είναι σαφές ότι τα νέα αυτά μέτρα πρέπει να κινούνται στην κατεύθυνση της προσπάθειας ένταξης των συγκεκριμένων μαθητών/τριών στην σχολική κοινότητα και, κατ' επέκταση, στην ελληνική κοινωνία.

Στην περίπτωση των παλιννοστούντων μαθητών/τριών, η ίδρυση σχολείων Παλιννοστούντων ή Αποδήμων Ελληνοπαίδων σήμαινε την απομόνωση των μαθητών/τριών και την φοίτησή τους σε ειδικές συνθήκες, που τελικά δεν οδηγούσε και σε ικανοποιητικές επιδόσεις (Κοντογιάννη, 2002· Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003 στο Χατζηδάκη, 2020:197). Αλλά και η εκπαιδευτική πολιτική αναφορικά με τους/τις μαθητές/τριες Ρομά δεν αποδεικνύεται αποτελεσματική, αφού η ένταξή τους δεν έχει επιτευχθεί ακόμη. Αυτό εύκολα γίνεται αντιληπτό, αν λάβει κανείς υπόψη του τις επαναλαμβανόμενες εγκυκλίους μέχρι και πρόσφατα (2013) «περί σχολικής φοίτησης παιδιών Ρομά» αλλά και τα ποσοστά φοίτησης που αναφέρονται από τον Οργανισμό Θεμελιωδών Δικαιωμάτων (Fundamental Rights Agency). Χαρακτηριστικά ο ΟΘΔ, αναφέρει ότι το 12% των Ρομά μαθητών/τριών στην Ελλάδα εξακολουθεί να φοιτά σε σχολεία με αποκλειστικά Ρομά μαθητές/τριες, ενώ το 36% σε σχολεία όπου η πλειοψηφία του μαθητικού δυναμικού είναι Ρομά (FRA, EU-MIDISSII, 2016 στο Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019:58).

Σε ό,τι αφορά την εκπαίδευση της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης, η Ευρωπαϊκή Ένωση αποτελεί κεντρικό παράγοντα στην εφαρμογή μέτρων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για αυτήν, εντάσσοντας τα στην ευρύτερη πολιτική της για την αντιμετώπιση των κοινωνικών ανισοτήτων και του κοινωνικού αποκλεισμού. Η εν λόγω πολιτική, με στόχο την «εξισορρόπηση των διαφορών» μεταξύ των κρατών-μελών, υλοποιείται μέσω θεσμικών φορέων όπως η Ευρωπαϊκή Επιτροπή και το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο, οι οποίοι σχεδιάζουν και υλοποιούν κοινές παρεμβάσεις σε επίπεδο

κρατών-μελών. Σημαντικό στοιχείο αποτελεί η αναγνώριση των «αδυναμιών» που αντιμετωπίζουν εθνικοί θεσμοί, όπως το εκπαιδευτικό σύστημα, οι οποίες χαρακτηρίζονται ως «προσκλήσεις» κοινές για όλες τις χώρες μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Πλεξουσάκη, 2006: 184-187). Η εκπαίδευση των Ελλήνων/Ελληνίδων μουσουλμάνων αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα, καθώς υλοποιεί στην πράξη τις αρχές της ισονομίας και της ισοπολιτείας που υιοθετούν οι ελληνικές αρχές από τις αρχές της δεκαετίας του '90. Στόχος αυτών των μέτρων είναι η καταπολέμηση του εκπαιδευτικού αποκλεισμού της μειονότητας, ο οποίος θεωρείται η πιο σοβαρή μορφή κοινωνικού αποκλεισμού.

Το πρόγραμμα "Εκπαίδευση Μουσουλμανόπαιδων" (ΠΕΜ), χρηματοδοτούμενο από την Ευρωπαϊκή Ένωση, αποτελεί ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα ενός προγράμματος με στόχο την αντιμετώπιση των εθνικών προκλήσεων στα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών-μελών, ενσωματώνοντας αρχές και πρακτικές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Το ΠΕΜ, που υλοποιήθηκε σε πέντε φάσεις από το 1997 έως τον Σεπτέμβριο του 2019, βασίστηκε στην αναγνώριση και τον σεβασμό της ταυτότητας και των ιδιαιτεροτήτων της μειονότητας της Θράκης. Η εκπαιδευτική παρέμβαση του προγράμματος αφορούσε τις δύο βαθμίδες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, υλοποιώντας: στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, συνολική εφαρμογή σε όλα τα μειονοτικά δημοτικά σχολεία, στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, επέκταση πέρα από τα μειονοτικά σχολεία, περιλαμβάνοντας όλα τα ελληνόφωνα δημόσια γυμνάσια στα οποία φοιτούσαν παιδιά της μειονότητας. Το ΠΕΜ, με την ευρωπαϊκή χρηματοδότηση, αποτελεί ένα σημαντικό παράδειγμα μιας προσπάθειας ενσωμάτωσης και ισότιμης πρόσβασης στην εκπαίδευση για όλους τους μαθητές/τριες, ανεξαρτήτως θρησκείας ή εθνικότητας.

Το πρόγραμμα "Εκπαίδευση Μουσουλμανόπαιδων" (ΠΕΜ) υλοποίησε μια στοχευμένη εκπαιδευτική παρέμβαση στα μειονοτικά σχολεία, εστιάζοντας στο τμήμα του προγράμματος που διδάσκεται στα ελληνικά. Η παρέμβαση αυτή βασίστηκε σε δύο βασικούς άξονες: την αναθεώρηση εκπαιδευτικού υλικού και συγκεκριμένα τη συγγραφή καινοτόμων σχολικών εγχειριδίων, προσαρμοσμένων στις ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες των αλλόγλωσσων μαθητών/τριών και την επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών, δηλαδή, την εκ νέου επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας, με έμφαση στα νέα εγχειρίδια και τις παιδαγωγικές τεχνικές που προτείνονται (Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανόπαιδων, 2017).

Το ΠΕΜ, ωστόσο, υιοθέτησε μια ολιστική προσέγγιση, επεκτείνοντας την εκπαιδευτική παρέμβαση και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Η δημιουργία δύο "Κέντρων Στήριξης του Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανόπαιδων" (ΚΕΣΠΕΜ), ενός στην Ξάνθη και ενός στην

Κομοτηνή, επιβεβαίωσε την σημασία της κοινωνικής υποστήριξης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα ΚΕΣΠΕΜ παρείχαν, μαθήματα ελληνικής γλώσσας για μαθητές/τριες δημοτικού, με την αξιοποίηση εποπτικών μέσων, όπως ηλεκτρονικοί υπολογιστές και άλλα ηλεκτρονικά μέσα και προγράμματα, δημιουργικές δραστηριότητες για όλες τις ηλικίες, από την νηπιακή ηλικία έως την εφηβεία, προωθώντας την κοινωνική συνοχή και την αλληλεπίδραση, μαθήματα ελληνικής γλώσσας για γυναίκες, επιδιώκοντας την ισότιμη συμμετοχή τους στην κοινωνική και εκπαιδευτική ζωή και προγράμματα γλωσσικής επάρκειας: μαθήματα τουρκικής γλώσσας για Έλληνες/Ελληνίδες εκπαιδευτικούς, προωθώντας την διαπολιτισμική κατανόηση και την αποτελεσματική επικοινωνία (Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανόπαιδων, 2017).

Ωστόσο, παρά τις προσπάθειες η λειτουργία των Μειονοτικών Σχολείων δε διέπεται από τις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα η σχολική διαρροή στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση να παραμένει μεγάλη, αφού τα δύο μειονοτικά γυμνάσια – λύκεια στην Κομοτηνή και το Μειονοτικό Γυμνάσιο Ξάνθης δεν καλύπτουν αριθμητικά τις ανάγκες των μαθητών/τριών που θα ήθελαν να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους και τους αναγκάζει να διακόψουν τη σχολική τους φοίτηση, αφού η εγγραφή τους σε ένα οποιοδήποτε άλλο Γυμνάσιο – Λύκειο τους δημιουργεί πολλά προβλήματα προσαρμογής, με ό,τι αυτό συνεπάγεται.

Η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από μια σειρά προκλήσεων όσον αφορά την ενσωμάτωση και την ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση για όλους τους/τις μαθητές/τριες, ανεξαρτήτως καταγωγής, θρησκείας ή κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου. Η ύπαρξη σχολείων για παλιννοστούντες μαθητές/τριες, καθώς και η συγκέντρωση μαθητών/τριών Ρομά σε συγκεκριμένα σχολεία, οδηγούν σε απομόνωση και διαχωρισμό, περιορίζοντας τις ευκαιρίες για ακαδημαϊκή πρόοδο και κοινωνική ενσωμάτωση. Οι χαμηλές επιδόσεις των μαθητών/τριών σε αυτά τα σχολεία υπογραμμίζουν την ανάγκη για πιο ολοκληρωμένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, που θα λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες και προκλήσεις κάθε ομάδας. Η σχολική διαρροή, ιδιαίτερα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, υποδηλώνει την αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος να ανταποκριθεί στις ανάγκες όλων των μαθητών/τριών. Η εφαρμογή των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, που προωθεί την κατανόηση και τον σεβασμό της διαφορετικότητας, παραμένει περιορισμένη. Παρά τις προκλήσεις, υπάρχουν θετικές εξελίξεις, όπως το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανόπαιδων (ΠΕΜ) και η δημιουργία Κέντρων Στήριξης (ΚΕΣΠΕΜ), που δείχνουν την αναγνώριση της σημασίας της κοινωνικής υποστήριξης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η ανάγκη για ολιστικές παρεμβάσεις, που θα αντιμετωπίζουν τα ζητήματα της απομόνωσης, της σχολικής διαρροής

και της έλλειψης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, είναι επιτακτική για την επίτευξη ενός πιο δίκαιου και αποτελεσματικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Παράλληλα, η περίοδος 1997-2007 σηματοδότησε μια περίοδο έντονων προσπαθειών για την ενσωμάτωση των παλιννοστούντων και μεταναστών μαθητών/τριών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, με την υλοποίηση ειδικών προγραμμάτων που στόχευαν στην ομαλή ένταξη και προσαρμογή τους σε ένα νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Παρά τις προσπάθειες, η έρευνα έδειξε ένα σημαντικό πρόβλημα εκπαιδευτικού αποκλεισμού, ιδιαίτερα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ η ελληνική πολιτική για την εκπαίδευση των παλιννοστούντων και μεταναστών μαθητών/τριών υποβλήθηκε σε συνεχή εξέλιξη, με στόχο την ενεργό ένταξη των μαθητών στην κοινωνία και την εκπαίδευση. Η προσπάθεια να κατανοηθούν οι ανάγκες των παλιννοστούντων μαθητών/τριών, η χώρα προέλευσής τους και το μορφωτικό τους κεφάλαιο οδήγησε στην υλοποίηση πειραματικών προγραμμάτων (Δαμανάκης, 2002:187-193). Η περίοδος αυτή υπήρξε κρίσιμη και για την εκπαίδευση των Ρομά στην Ελλάδα, με την πολιτεία να υλοποιεί διάφορα προγράμματα με στόχο την αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού και την προώθηση της ισότητας στην εκπαίδευση, παρά τις προκλήσεις που αντιμετώπισαν, όπως η έλλειψη πρόσβασης σε εκπαιδευτικά ιδρύματα, η κοινωνική απομόνωση και οι πολιτισμικές διαφορές. Παρά τις προκλήσεις, υπήρξαν και επιτυχίες, όπως η αύξηση της συμμετοχής των Ρομά σε εκπαιδευτικά προγράμματα και η ευαισθητοποίηση της κοινωνίας για τα δικαιώματα των Ρομά. Ωστόσο, η εφαρμογή των προγραμμάτων συχνά ήταν κατακερματισμένη και δεν είχε τη συνέχεια που απαιτούνταν για να επιτευχθούν βιώσιμα αποτελέσματα (Παρθένης, & Φραγκούλης, 2016: 72-85). Επίσης, η περίπτωση των Αλβανών μαθητών/τριών κατά τη δεκαετία του '90 δείχνει οπισθοδρόμηση αντί για πρόοδο στη διαχείριση τη ετερότητας, με την αφομοίωση να διακηρύσσεται ως ο ασφαλέστερος δρόμος για την ένταξη στην κοινότητα, με ταυτόχρονη απεμπόληση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που είναι ή φαίνονται ανταγωνιστικά προς αυτήν (Χριστόπουλος, 2020:72-73).

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, αν και έχει καταβάλει προσπάθειες για την ενσωμάτωση των μειονοτήτων, αντιμετωπίζει σημαντικές προκλήσεις. Η απομόνωση, η σχολική διαρροή και η έλλειψη διαπολιτισμικής εκπαίδευσης υποδηλώνουν την αδυναμία του συστήματος να ανταποκριθεί στις ανάγκες όλων των μαθητών/τριών. Η περίοδος 1997-2007, αν και σηματοδότησε μια προσπάθεια για την ένταξη των παλιννοστούντων και μεταναστών μαθητών/τριών, καθώς και των Ρομά, υπογραμμίζει την ανάγκη για ολιστικές παρεμβάσεις και συνεχή εξέλιξη της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η αφομοίωση ως μοναδική στρατηγική για την ένταξη, όπως στην περίπτωση των Αλβανών μαθητών/τριών, αποδεικνύεται

αναποτελεσματική και δείχνει την ανάγκη για μια πιο ολοκληρωμένη προσέγγιση που θα αναγνωρίζει και θα αξιοποιεί τη διαφορετικότητα. Συνολικά, η εκπαίδευση στην Ελλάδα χρειάζεται να εξελιχθεί προς ένα πιο δίκαιο και αποτελεσματικό σύστημα, που θα προάγει την ισότητα και την ενσωμάτωση όλων των μαθητών/τριών, ανεξαρτήτως καταγωγής, θρησκείας ή κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου.

Αλλά και σήμερα, στον 21^ο αιώνα, η διαχείριση της ετερότητας με αφορμή το νέο μεταναστευτικό κύμα που προκάλεσε ο πόλεμος στη Συρία δεν φαίνεται να είναι η καλύτερη. Η Ελλάδα φαίνεται να αναζητά μια βιώσιμη παραλλαγή της δοκιμασμένης συνταγής της ενσωμάτωσης δια της αφομοίωσης (Χριστόπουλος, 2020:77). Η ένταξη, που αποτελεί αρχή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, μεταφράζεται διαφορετικά. Η ένταξη στην περίπτωση των μαθητών/τριών με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο νοείται είτε ως αφομοίωση (για χάρη της διασφάλισης της κοινωνικής ειρήνης), είτε ως ενσωμάτωση και συμμετοχή σε ορισμένα μόνο κομμάτια της κοινωνικής ζωής υπό όρους (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019:61).

Ακόμη και τα «Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης» δεν λειτουργούν όπως ορίζεται από το Νόμο. Πιο συγκεκριμένα, δεν πληρούνται τα κριτήρια που θεσπίζει ο Νόμος για το εξειδικευμένο προσωπικό, τα ειδικά Αναλυτικά Προγράμματα δεν εφαρμόζονται, όπως ορίζονται, και δεν τηρείται η ποσόστωση των δύο ομάδων μαθητών/τριών (σύμφωνα με το Νόμο 2413/96, στα σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης πρέπει να φοιτούν 55% γηγενείς και 45% αλλοδαποί μαθητές/τριες) (Καραγιάννη, 2008β). Προβληματική είναι και η ασάφεια του Νόμου που δημιουργείται γύρω από τις Τάξεις Υποδοχής. Συγκεκριμένα, το πρόγραμμα γλωσσικής διδασκαλίας χαρακτηρίζεται δύο φορές ως «εντατικό». Πουθενά, όμως, δεν αναφέρεται πόσες είναι οι ελάχιστες προβλεπόμενες ώρες διδασκαλίας για τους αρχάριους αυτούς μαθητές/τριες για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Επίσης, δεν περιγράφεται πουθενά ο τρόπος στήριξης των μαθητών/τριών στις Τ.Υ. II ΖΕΠ (Χατζηδάκη, 2019:201). Έτσι, γίνεται σαφές ότι, πέραν όλων των άλλων, ο θεσμός των Τάξεων Υποδοχής χρειάζεται σημαντική αναμόρφωση, προκειμένου να αποτελέσει ένα πραγματικά αποτελεσματικό μέτρο (Χατζηδάκη, 2019:207) για την ένταξη των μαθητών/τριών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο τόσο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όσο και σε ολόκληρη τη χώρα υποδοχής.

Επομένως, η εκπαιδευτική πολιτική για τη διαχείριση της ετερότητας στην Ελλάδα παραμένει επί της ουσίας διαχρονικά η ίδια. Ενώ, τόσο στην Ελλάδα όσο και στην Ευρώπη, γίνεται λόγος για το μοντέλο της διαπολιτισμικής προσέγγισης ως διαχείριση της ετερότητας και για διαπολιτισμική εκπαίδευση, ενώ, θεωρητικά, επιδιώκεται η ένταξη – η αμοιβαία διαδικασία «προσαρμογής» μεταναστών και κοινωνίας υποδοχής μέσα από τη γνωριμία και την αποδοχή, στην πράξη η

κατάσταση παραμένει η ίδια. Η ένταξη μεταφράζεται σε προσαρμογή των μεταναστών και ανοχή εκ μέρους των Ευρωπαίων πολιτών (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019:60-61). Ακριβώς γι' αυτό το λόγο, οι αρμόδιοι φορείς πρέπει να αναθεωρήσουν και να αναπροσαρμόσουν την εκπαίδευση των δίγλωσσων μαθητών/τριών στην Ελλάδα γενικά, αν θέλουμε να μιλάμε για διαχείριση της ετερότητας μέσω του διαπολιτισμικού μοντέλου. Εξάλλου, εδώ και δύο δεκαετίες, η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί την κυρίαρχη επιδίωξη της χάραξης της παγκόσμιας εκπαιδευτικής πολιτικής του 21^{ου} αιώνα και τονίζεται σε κάθε διακήρυξη και κάθε νομοθέτημα.

Με αυτό το σκεπτικό, κρίνουμε απαραίτητο να κλείσουμε το κεφάλαιο περιγράφοντας μέσα από τις Διακηρύξεις των διεθνών θεσμικών οργάνων και μέσα από την επιστημονική βιβλιογραφία την έννοια της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και τους στόχους που πρέπει να έχει, όταν αυτή εφαρμόζεται σε υπερποικίλες σχολικές τάξεις.

3.4. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ως κυρίαρχη επιδίωξη της χάραξης της παγκόσμιας εκπαιδευτικής πολιτικής του 21^{ου} αιώνα

Ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών (ΟΗΕ) και το Συμβούλιο της Ευρώπης αποτελούν τα σημαντικότερα θεσμικά όργανα σε παγκόσμιο επίπεδο που ασχολούνται με κοινωνικά ζητήματα και την ανάπτυξη των αντίστοιχων εκπαιδευτικών πολιτικών. Οι συγκεκριμένοι οργανισμοί έχουν διαμορφώσει ένα όραμα κοινωνικής ανάπτυξης με βάση τα ανθρώπινα δικαιώματα, τη δημοκρατία και το Κράτος Δικαίου, το οποίο λειτουργεί ως φωτεινό παράδειγμα για την διαπολιτισμική εκπαίδευση, που βασίζεται στις στάσεις και στις πεποιθήσεις των δύο αυτών φορέων (Σ.τ.Ε., 2014:17).

Σύμφωνα, λοιπόν, με το Άρθρο 26 της Οικουμενικής Διακήρυξης των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων που υιοθετήθηκε από τα Ηνωμένα Έθνη το 1948 *«η εκπαίδευση θα πρέπει να αποβλέπει στην πλήρη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας και την ενίσχυση του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των θεμελιωδών ελευθεριών. Θα πρέπει να προωθεί την κατανόηση, την ανεκτικότητα και τη φιλία μεταξύ όλων των εθνών, των φυλετικών και θρησκευτικών ομάδων και θα πρέπει να προάγει τις δραστηριότητες των Ηνωμένων Εθνών για τη διατήρηση της ειρήνης»*. Ακόμη, το άρθρο 8 της διακήρυξης των Στόχων για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΣΑΑ), που υιοθετήθηκαν το 2015 από όλα τα κράτη – μέλη των Ηνωμένων Εθνών, είναι ιδιαίτερα σημαντικό όσον αφορά τις διαπολιτισμικές ικανότητες, καθώς υπογραμμίζει *«τον σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της ανθρώπινης αξιοπρέπειας, του κράτους δικαίου, της δικαιοσύνης, της ισότητας και της μη διάκρισης»*, και

συγκεκριμένα της πολιτισμικής πολυμορφίας. Η εκπαίδευση, παρά το γεγονός ότι είναι απαραίτητη για όλους τους 17 ΣΑΑ μέχρι το 2030, αναφέρεται συγκεκριμένα στον Στόχο 4, που αποσκοπεί στη διασφάλιση της ποιοτικής και δίκαιης εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς και στην προώθηση ευκαιριών διά βίου μάθησης για όλους. *«Μέχρι το 2030, να διασφαλιστεί ότι όλοι οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτούνται για την προώθηση της αειφόρου ανάπτυξης, μεταξύ άλλων μέσω της εκπαίδευσης για βιώσιμη ανάπτυξη και βιώσιμο τρόπο ζωής, των ανθρώπινων δικαιωμάτων, της ισότητας των φύλων, της προώθησης της ειρήνης και της μη βίας, της παγκόσμιας πολιτότητας και της εκτίμησης της πολιτισμικής ποικιλομορφίας, καθώς και της συμβολής του πολιτισμού στην αειφόρο ανάπτυξη»*. Η εκπαίδευση είναι απώτερος σκοπός, αλλά και μέσο για την επίτευξη όλων των άλλων ΣΑΑ, εκπροσωπώντας, επομένως, μια ζωτικής σημασίας προσέγγιση όσον αφορά τους ΣΑΑ, μέσω της αναγνώρισης της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη (ESD). Αυτό μπορεί να επιτευχθεί, για παράδειγμα, μέσω της Εκπαίδευσης για την Παγκόσμια Πολιτότητα και της Εκπαίδευσης για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, καθώς αυτές οι δύο περιοχές παίζουν σημαντικό ρόλο στην επίτευξη των στόχων βιώσιμης ανάπτυξης.

Επίσης, τα κράτη μέλη του Συμβουλίου της Ευρώπης υπέγραψαν το 1953 την Ευρωπαϊκή Σύμβαση για την Προστασία των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και των Θεμελιωδών Ελευθεριών (ο.π.15). Το 2003, στην Αθήνα, οι Ευρωπαίοι υπουργοί Παιδείας υπογράμμισαν τη σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αλλά και τη σημαντική συμβολή του Συμβουλίου της Ευρώπης στη διατήρηση και την ανάπτυξη της ενότητας και της ποικιλομορφίας των ευρωπαϊκών κοινωνιών. Παράλληλα, άσκησαν πίεση στο Συμβούλιο, *«για να στρέψει τις πολιτικές του προς τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, καθιστώντας την εκμάθηση της δημοκρατικής συμπεριφοράς και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση βασικά στοιχεία των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων»*. Το σχέδιο δράσης, το οποίο εγκρίθηκε από την 3η Σύνοδο Κορυφής των Αρχηγών Κρατών και των Κυβερνήσεων των Κρατών Μελών του Συμβουλίου της Ευρώπης στη Βαρσοβία το Μάιο του 2005, δίνει ιδιαίτερη έμφαση στο ρόλο της εκπαίδευσης για την οικοδόμηση μιας πιο ανθρωπιστικής και χωρίς αποκλεισμούς Ευρώπης (ο.π.16). Ακόμη, η διακήρυξη του Wrocław για τα 50 χρόνια της ευρωπαϊκής πολιτιστικής συνεργασίας έχει ήδη τονίσει τη ζωτική σημασία που έχει ο διαπολιτισμικός διάλογος, η ανταλλαγή και η εκπαίδευση μεταξύ των Ευρωπαίων, προκειμένου να οικοδομηθεί ένα κοινό ευρωπαϊκό μέλλον με βάση τις αξίες και τις αρχές, που αντιπροσωπεύει και προωθεί το Συμβούλιο της Ευρώπης (ο.π.1). Η Λευκή Βίβλος για τον διαπολιτισμικό διάλογο, η οποία εγκρίθηκε τον Μάιο του 2008, αναγνωρίζει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως έναν από τους πέντε βασικούς τομείς, στους οποίους υπάρχει ανάγκη για δράση, προκειμένου να διασφαλιστούν και να αναπτυχθούν τα ανθρώπινα

δικαιώματα, η δημοκρατία και το κράτος Δικαίου, αλλά και να προωθηθεί η αμοιβαία κατανόηση. Οι διαπολιτισμικές δεξιότητες αποτελούν βασική προϋπόθεση για όλους και, δεδομένου ότι δεν είναι έμφυτες, πρέπει να ενισχυθούν, να διδαχθούν, αλλά και να διατηρηθούν καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου (ο.π.2).

Τέλος, η Unesco από την άλλη επισημαίνει ότι τα σχολεία, ως ένα από τα κυρίαρχα θεσμικά όργανα της κοινωνίας, έχουν ως αποστολή *«την ανάπτυξη των δυνατοτήτων των εκπαιδευόμενων μέσα από τη μετάδοση της γνώσης και τη δημιουργία δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών, οι οποίες θα καταστήσουν ικανούς τους εκπαιδευόμενους, ώστε να ζήσουν εντός της κοινωνίας»* (Unesco, 2007:12).

Όπως αναφέραμε στην προηγούμενη υποενότητα του παρόντος κεφαλαίου (3.2.1. Τα μέτρα διαχείρισης της ετερότητας στην Ελλάδα), λόγος για διαπολιτισμική εκπαίδευση και για διαπολιτισμικό μοντέλο διαχείρισης της ετερότητας άρχισε να γίνεται κατά τη δεκαετία του '80, όταν διαπιστώθηκε, λόγω της πολυπολιτισμικής πραγματικότητας που δημιουργήθηκε στις ευρωπαϊκές χώρες υποδοχής ξένων εργατών (Γερμανία, Βέλγιο), η ανάγκη αντιμετώπισης των προβλημάτων τους (Δαμανάκης, 1998). Ή, από την άλλη οπτική γωνία, όταν τα υπόλοιπα μοντέλα διαχείρισης που είχαν αναπτυχθεί μέχρι τότε, αποδείχτηκαν αναποτελεσματικά για την αποδοτική «συγκατοίκηση» μαθητών/τριών με πολλά διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα στην ίδια σχολική τάξη.

Στην προσπάθειά της, λοιπόν, η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση να συμβάλει στο ξεπέρασμα των ανταγωνισμών και των εθνικιστικών διενέξεων μεταξύ των κρατών και των ανθρώπων, βασίζεται σε ορισμένες αρχές, οι οποίες έχουν διατυπωθεί ήδη από τη δεκαετία του '80 (Unesco, 2007:32· Παπαχρήστος & Παγώνη, 2020:24-28). Οι τρεις βασικές αρχές που διέπουν την Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και που χρησιμεύουν ως γενικοί στόχοι, είναι οι παρακάτω:

α. η **Αρχή της Ισοτιμίας των Πολιτισμών**, η οποία μπορεί να είναι δυνατή, όταν οι συνομιλητές είναι απαλλαγμένοι από προκαταλήψεις και όταν υπάρχει η αλληλεπίδραση στη βάση της ισοτιμίας και της αμοιβαιότητας. Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, αν και αναγνωρίζει τον πολιτισμικό ανταγωνισμό, προωθεί την ισοτιμία των πολιτισμών, τον πλουραλισμό έναντι των «άλλων» πολιτισμών, τον αντιρατσιστικό κώδικα αξιών, υπογραμμίζοντας παράλληλα ότι οι διάφοροι πολιτισμοί είναι εξίσου σημαντικοί για τους φορείς τους.

β. η **Αρχή της Ισοτιμίας του Μορφωτικού Κεφαλαίου** παιδιών των εθνο-πολιτισμικών ομάδων (Η Υπόθεση του ελλείμματος και της διαφοράς), σύμφωνα με την οποία γίνεται σαφές ότι το «διαφορετικό» μορφωτικό κεφάλαιο που φέρνουν τα παιδιά με προσφυγικό/μεταναστευτικό

υπόβαθρο, δεν είναι «ελλειμματικό» (Υπόθεση του ελλείμματος) αλλά «διαφορετικό» (Υπόθεση της διαφοράς). Γι' αυτό, το σχολείο της χώρας υποδοχής οφείλει να αποδέχεται και να αξιοποιεί τα διαφορετικά στοιχεία των πολιτισμών και των γλωσσών των μαθητών/τριών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο. Έτσι, ενισχύεται και η αυτοαντίληψη και η αυτοεικόνα των συγκεκριμένων μαθητών/τριών και τους δίνεται η δυνατότητα, τελικά, να προσαρμοστούν και να ενταχθούν σε μια νέα ζωή.

γ. η **Αρχή Ίσων Ευκαιριών** (εξίσωση των ευκαιριών και των δυνατοτήτων), με τη διευκρίνιση ότι μόνο η ισότητα των ευκαιριών σε άνισα άτομα δεν αρκεί, γι' αυτό είναι απαραίτητη η εξίσωση των δυνατοτήτων, δηλαδή η τάση προς την αντιστάθμιση των διαφορών και όχι απλώς τυπική ισότητα. Μόνο που η συγκεκριμένη Αρχή δεν μπορεί να εφαρμοστεί μόνο με παρεμβάσεις σε επίπεδο σχολείου, αλλά απαιτούνται ευρύτερες αλλαγές σε επίπεδο κοινωνίας.

Φυσικά, η εφαρμογή των τριών παραπάνω αρχών μπορεί να γίνει μόνο, εάν οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν προς αυτή την κατεύθυνση. Ο ρόλος τους αποδεικνύεται κομβικός, γι' αυτό η Ευρωπαϊκή Επιτροπή από το 1997 τονίζει ιδιαίτερα την ανάγκη για την εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, προκειμένου να καταστούν έτοιμοι να αντιμετωπίσουν ανά πάσα στιγμή την κοινωνική, πολιτισμική και εθνική ποικιλότητα των μαθητών/τριών (ο.π. 28). Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί είναι αυτοί που κυρίως τους διαβιβάζεται η αρμοδιότητα να διαχειριστούν το ζήτημα της ένταξης των διαφορετικών «άλλων», περιορίζοντας, κατ' αυτό τον τρόπο, την ετερότητα στο εσωτερικό μιας μικρότερης κοινωνίας, όπου ενυπάρχει (Γκότοβος, 2001 στο Παπαχρήστος και συν., 2020:156).

Η Ευρωπαϊκή Ένωση, συνειδητοποιώντας ότι οι κοινωνίες της οδηγούνται στην εποχή της μετα-πολυπολιτισμικότητας (Μιχαήλ και συν., 2020:118) και ότι οι ίδιες μετατρέπονται σε υπερποικίλες κοινωνίες (superdiversity societies) (Vertovec, 2010), υιοθετεί την πολιτική της ενσωμάτωσης. Κάθε χώρα υποδοχής, δηλαδή, επιδιώκει τον σχηματισμό μιας ενιαίας εθνικής ταυτότητας, την ανάπτυξη της ανεκτικότητας και του ενεργού σεβασμού σε στοιχεία που χαρακτηρίζουν τις μειονοτικές κουλτούρες και που μπορούν να συνυπάρξουν με την κυρίαρχη κουλτούρα, χωρίς να αναιρούν βασικές αρχές της. Ένας από τους πιο σημαντικούς τομείς, όπου επιτυγχάνεται η ενσωμάτωση (πέρα από τον οικονομικό, τον κοινωνικό και πολιτισμικό, τον «χωρικό»), είναι η εκπαίδευση. Κι αυτό, γιατί η εκπαίδευση θεωρείται υποχρεωτική, αλλά παράλληλα και αναφαίρετο δικαίωμα, κάτι το οποίο ευνοεί την καθημερινή συνύπαρξη και επαφή των διαφορετικών πολιτισμών, ενώ, ταυτόχρονα, αποτελεί ένα πλαίσιο, στο οποίο δρουν διαφορετικά

τμήματα της κοινωνίας με δυνατότητες δημιουργικού διαλόγου (Μιχαήλ και συν. 2020:118-119). Μάλιστα, η Ευρωπαϊκή Ένωση, προτάσσοντας τις αξίες για την προάσπιση της ειρήνης, της δημοκρατίας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, στηρίζει το μοντέλο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, που συνιστά έναν από τους στόχους της για την αειφόρο ανάπτυξη, την οποία επιδιώκει μέχρι το 2030 (E.C. 2016d στο Μαρινάκη, 2019:69), μέσα από τη διασφάλιση της δίκαιης πρόσβασης στην εκπαίδευση. Στην περίπτωση των μαθητών/τριών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο, ο πρωταρχικός ρόλος του σχολείου είναι η δημιουργία της αίσθησης της ασφάλειας, μετά από όλες τις τραυματικές εμπειρίες που βίωσαν, είτε στη χώρα προέλευσής τους, είτε στο ταξίδι τους προς την Ευρώπη (όπως αναφερθήκαμε στο κεφάλαιο 1.2.).

Σύμφωνα με τον Hohman (Δαμανάκης, 1997:108-109), η διαπολιτισμική προσέγγιση έχει ως στόχους:

- α. τη συνάντηση των πολιτισμών
- β. τον παραμερισμό των εμποδίων που παρεμβάλλονται σε μια τέτοια συνάντηση
- γ. τη δρομολόγηση «πολιτισμικών ανταλλαγών» και του πολιτισμικού εμπλουτισμού».

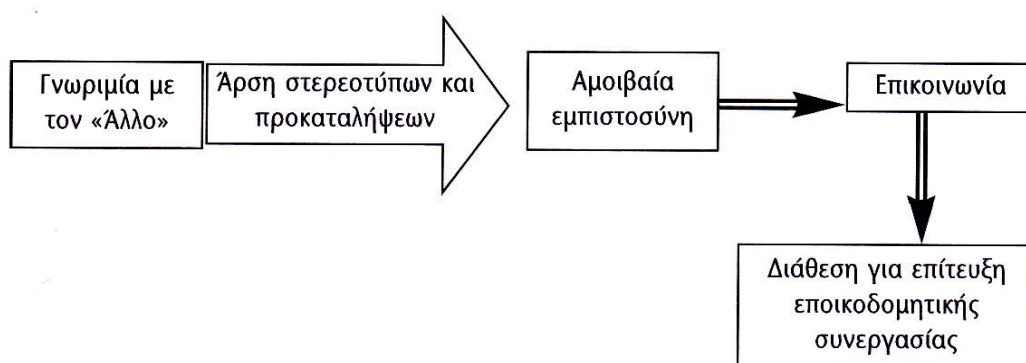
Επίσης, ιδιαίτερη αξία έχουν οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι οποίες έχουν διατυπωθεί από τον Essinger (1988) και συμπυκνώνουν την ουσιαστική διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στο σχολικό περιβάλλον. Οι αρχές αυτές είναι οι εξής:

- 1) Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση (empathy): το άτομο μαθαίνει να κατανοεί τους άλλους και τα προβλήματά τους υπό το δικό τους πρίσμα και, σταδιακά, να καλλιεργεί τη συμπάθειά του γι' αυτούς.
- 2) Εκπαίδευση για αλληλεγγύη: το άτομο καλείται να συνοικοδομήσει τη συλλογική συνείδηση χωρίς ανισότητες και αδικίες σε επίπεδο ομάδας ή φυλής.
- 3) Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό: είναι σημαντική η καλλιέργεια του σεβασμού στην πολιτισμική ετερότητα, τόσο η εξοικείωση όσο και η συμμετοχή μας στον «άλλο» πολιτισμό.
- 4) Εκπαίδευση εναντίον του εθνοκεντρικού τρόπου σκέψης: το άτομο προσπαθεί να απαλλαγεί από εθνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις, τα οποία εμποδίζουν την επικοινωνία των λαών μεταξύ τους (Essinger, 1988 στο Νικολάου, 2011: 202-203).

Άλλος ένας παράγοντας που πρέπει να λαμβάνεται υπόψη είναι ότι η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση απευθύνεται, κυρίως, στα παιδιά της πλειονότητας (Τσιάκαλος, 2003), αλλά και ότι είναι

απαραίτητο να διατρέχει όλα τα μαθησιακά περιεχόμενα, τα οποία διδάσκονται στην σχολική τάξη (Νικολάου, 2011:203).

Ένα τέτοιο σχολείο, μέσα στο οποίο η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση αποτελεί μέρος της καθημερινότητάς του, λειτουργεί βάσει μιας «διαπολιτισμικής πορείας». Η διαπολιτισμική πορεία, σύμφωνα με το Νικολάου (2011: 209-211), είναι μια σειρά διαδικασιών, κατά τις οποίες εφαρμόζονται οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και επιτελούν τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως αναφέρθηκαν παραπάνω. Όπως φαίνεται στο σχήμα, η διαπολιτισμική πορεία εκτυλίσσεται κάπως έτσι: γνωριμία με τον «Άλλο», ανάπτυξη αμοιβαίας εμπιστοσύνης και, επομένως, επικοινωνία. Έτσι, αφού επιτυγχάνεται η επικοινωνία, δημιουργείται και διάθεση για επίτευξη εποικοδομητικής συνεργασίας.



Σχήμα 2: Η Διαπολιτισμική πορεία (Νικολάου, 2011:211)

Τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών με διαπολιτισμικό προσανατολισμό, που χρησιμοποιούνται στις Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ και τα Φροντιστηριακά Τμήματα ΖΕΠ, όπως, επίσης και στις ΔΥΕΠ, αποτελούν μια σημαντική καινοτομία για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, και μπορούν να εφαρμοστούν, εάν και εφόσον οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν την αναγκαία διαπολιτισμική ετοιμότητα, ικανότητα και επάρκεια (Βεντήρης & Παπαχρήστος, 2020:180).

Επομένως, το διαπολιτισμικό μοντέλο της ετερότητας επιδιώκει η συνάντηση των πολιτισμών να πραγματοποιείται στη βάση της ισοτιμίας, της αλληλοαποδοχής και της συναντίληψης που θα καταλήγει στην αυτοπραγμάτωση ατόμων και λαών (Τριάρχη- Herrmann και συν., 2020:194).

Συμπερασματικά, δεδομένου ότι όλα τα κράτη – μέλη του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών υποστηρίζουν τον σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, θα μπορούσαμε να πούμε ότι μια εκπαιδευτική πολιτική βασισμένη στο σεβασμό των δικαιωμάτων αυτών θα έχαιρε καθολικής

υποστήριξης. Ωστόσο, σε ορισμένα κράτη ο πλήρης σεβασμός των δικαιωμάτων, όπως αυτά ορίζονται από τον ΟΗΕ, φαίνεται να αμφισβητείται. Το ίδιο ισχύει και για τις θεμελιώδεις αρχές του Συμβουλίου της Ευρώπης και την ερμηνεία τους από τα κράτη μέλη, όταν τίθεται το ζήτημα της αποδοχής ή της απόρριψης μιας πολιτικής για την διαπολιτισμική εκπαίδευση (Σ.τ.Ε., 2014:8).

Γι' αυτό ακριβώς το λόγο, η εκπαιδευτική ένταξη των μαθητών/τριών διαφορετικής προέλευσης, στην πράξη, φαίνεται να είναι ατελής. Χαρακτηριστικά, στην επιστημονική αναφορά, που εξέδωσε το δίκτυο εκπαιδευτικής πολιτικής Eurodice της Ευρωπαϊκής Επιτροπής τον Ιανουάριο του 2019 σχετικά με τις εκπαιδευτικές πολιτικές που ακολουθούν 42 ευρωπαϊκές χώρες, γίνεται σαφές ότι:

α) Οι πολιτικές που ακολουθούνται επικεντρώνονται στις ακαδημαϊκές και όχι στις κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες των συγκεκριμένων μαθητών

β) Οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές σχολικών μονάδων δεν έχουν κατακτήσει την διαπολιτισμική ικανότητα, ώστε να μπορούν να εξασφαλίσουν την επιτυχή ένταξη των μαθητών/τριών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο

γ) Τα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους σε μέτρα που αφορούν περισσότερο την γλωσσική εκπαίδευση και όχι την ολιστική προσέγγιση του μαθητών/τριών (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019:70).

Δυστυχώς, τα αποτελέσματα τέτοιων εκπαιδευτικών πολιτικών διαφαίνονται στα στοιχεία που δίνει τόσο η Unicef, όσο και η Ύπατη Αρμοστεία σχετικά με το ποσοστό των μαθητών/τριών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο, που δύνανται να παρακολουθήσουν μαθήματα στην τυπική εκπαίδευση της χώρας διαμονής αλλά και γενικότερα στην επίτευξη του στόχου της ένταξης των μαθητών/τριών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο στην ευρύτερη κοινωνία της χώρας υποδοχής (σχετικά με τα παραπάνω αναφερθήκαμε στο κεφάλαιο 2.2.).

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι η σημασία της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης δεν πρέπει να τονίζεται μόνο στα γραπτά κείμενα των Διεθνών Οργανισμών του ΟΗΕ και του Συμβουλίου της Ευρώπης, ούτε στα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών. Αυτό που έχει σημασία είναι να καταφέρουμε να εφαρμόσουμε τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην καθημερινότητα του σχολείου, μέσα από το σύνολο των σχολικών δραστηριοτήτων.

Στο επόμενο κεφάλαιο, θεωρούμε σκόπιμο να μιλήσουμε για το πλαίσιο της υπερποικιλότητας που αναπτύσσεται τα τελευταία 15 χρόνια παγκοσμίως και πώς μέσα σε αυτό το πλαίσιο μεταβαίνουμε, από τη μονογλωσσία και τη διγλωσσία του 20^{ου} αιώνα, στην πολυγλωσσία και την πολλαπλογλωσσία του 21^{ου} αιώνα.

4. Η διγλωσσία

Η διγλωσσία συνιστά μια πραγματικότητα στις σύγχρονες κοινωνίες και απασχολεί την εκπαιδευτική κοινότητα. Σε αυτό το πλαίσιο η προσέγγιση της ως έννοια επιδέχεται ποικίλων ερμηνειών, τις οποίες θα επιχειρήσουμε να προσεγγίσουμε στο συγκεκριμένο κεφάλαιο, προκειμένου να διαπιστώσουμε την αλλαγή της βαρύτητας που δίνεται κάθε φορά στη διατύπωση του καινούριου ορισμού. Στη συνέχεια, είναι χρήσιμο να επισημάνουμε τα είδη διγλωσσίας που διακρίνονται στην επιστημονική βιβλιογραφία, αλλά και να αποσαφηνίσουμε τη διαφοροποίηση μεταξύ μητρικής, πρώτης, δεύτερης και ξένης γλώσσας. Τέλος, θα επικεντρωθούμε στις θεωρητικές προσεγγίσεις για τη διγλωσσία, τόσο εκείνες που στρέφονται ενάντια στη δίγλωσση εκπαίδευση, όσο και εκείνες που αναδεικνύουν τα οφέλη της δίγλωσσης εκπαίδευσης και καταδεικνύουν αποτελεσματικούς τρόπους για την εφαρμογή της στο εκπαιδευτικό σύστημα οποιασδήποτε χώρας. Αποφασιστικό ρόλο στη διατύπωση των εν λόγω θεωρητικών προσεγγίσεων παίζουν οι εκτενείς έρευνες του Cummins (1979, 2007, 2011, 2014), ο οποίος διατυπώνει με σαφή τρόπο την Υπόθεση των Οριακών Επιπέδων (Threshold Hypothesis), την Υπόθεση της Αναπτυξιακής Αλληλεξάρτησης των Γλωσσών (Developmental Hypothesis), το Μοντέλο Διγλωσσικής Ικανότητας βασισμένο στη Χωριστή Υποκειμενική Ικανότητα (SUP) και στην Κοινή Υποκείμενη Ικανότητα (CUP), την Υπόθεση της κατάκτησης του λεξιλογίου πάνω στις έννοιες, την Υπόθεση της κατανοητής εισερχόμενης πληροφορίας (comprehensible input), αλλά και την επισημάνση ότι η ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης για την κατανόηση της νέας γνώσης αποτελεί σημαντικό παράγοντα στη μάθηση. Επίσης, προχωρά σε τριχοτόμηση των μορφών γλωσσικής επάρκειας: στη συνομιλιακή ευχέρεια (conversational fluency), στην ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα και στις διακριτές γλωσσικές δεξιότητες (discrete language skills), αλλά και επισημαίνει τους τρεις παιδαγωγικούς προσανατολισμούς (α. Παραδοσιακή Παιδαγωγική ή Παιδαγωγική της Μετάδοσης – transmission pedagogy, β. η Προοδευτική Παιδαγωγική και γ. η Μετασχηματιστική Παιδαγωγική) και τη χρησιμότητά τους μέσα από την Υπόθεση της συνεργατικής ενδυνάμωσης στη σχολική τάξη. Ακόμη, μιλά για την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλώσσας, στην οποία κεντρική θέση κατέχει η αλληλεπίδραση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον/την μαθητή/τρια, η επένδυση στην ταυτότητα (identity investment) και η μέγιστη γνωστική δραστηριοποίηση (cognitive engagement) των μαθητών/τριών. Τέλος, γίνεται λόγος για τον κριτικό γραμματισμό (critical literacy), για τον οποίο μιλά ο Cummins σε σχέση με την ανάπτυξη του μοντέλου του διγλωσσισμού της Hornberger.

4.1. Εννοιολογικοί προσδιορισμοί

Μελετώντας τη σχετική βιβλιογραφία σχετικά με την έννοια της διγλωσσίας, διαπιστώνουμε ότι η διγλωσσία είναι όχι μόνο παγκόσμιο αλλά και διαχρονικό φαινόμενο, που απασχολεί πολλούς επιστήμονες από διαφορετικά επιστημονικά πεδία έρευνας. Παγκόσμιο είναι, γιατί, σύμφωνα με τον οργανισμό Ethnologue, το 2019 καταγράφηκαν 7.111¹ αναγνωρισμένες γλώσσες σε περίπου 200 αναγνωρισμένα κράτη σε όλο το πλανήτη. Ανά ήπειρο μάλιστα κατανέμονται, σύμφωνα με στοιχεία του Ethnologue, με τον εξής τρόπο: στην Ασία 2300 καταγεγραμμένες γλώσσες, στην Αφρική 2143, στην Ωκεανία 1306, στην Αμερική 1060 και στην Ευρώπη μόνο 288 γλώσσες (Χατζηδάκη, 2020:18-19). Εύκολα παρατηρούμε την παραδοξότητα του φαινομένου, ότι στην Αμερική και στην Ευρώπη, στις δύο ηπείρους, δηλαδή, όπου μελετάται με συστηματικότητα το φαινόμενο της διγλωσσίας, μιλούνται οι «λιγότερες» γλώσσες. Επίσης, διαχρονικό, γιατί στην παγκόσμια ιστορία ανέκαθεν καταγράφεται γεωγραφική εξάπλωση των γλωσσών, είτε παλαιότερα λόγω των κατακτητών και των αποικιών που δημιουργούνταν, είτε λόγω των μετακινήσεων πληθυσμών, που μπορεί να είναι αναγκαστικές (προκύπτουν από πολεμικές συρράξεις, διώξεις και διακρίσεις σε βάρος ατόμων λόγω της εθνικής, φυλετικής, θρησκευτικής, ιδεολογικής ή έμφυλης ταυτότητας τους, ή από τη δράση τρομοκρατικών οργανώσεων), ενώ άλλες γίνονται για τη βελτίωση της ποιότητας ζωής (σπουδές, αγορά εργασίας, εμπορικές συναλλαγές ή απλά εξερεύνηση). Ακριβώς αυτή η παγκοσμιότητα και η διαχρονικότητα της διγλωσσίας οδήγησε πολλούς επιστήμονες με διαφορετικά επιστημονικά ενδιαφέροντα στην συστηματική μελέτη του φαινομένου αυτού. Φαίνεται ότι στην πρώτη γραμμή είναι οι γλωσσολόγοι, αφού το αντικείμενο έρευνάς τους είναι η έννοια της γλώσσας. Εξίσου ενδιαφέρουσα και απαραίτητη, όμως, γίνεται και η μελέτη της διγλωσσίας και από τους κοινωνιογλωσσολόγους, τους ψυχολόγους, τους παιδαγωγούς και τους νευρολόγους, εάν θέλουμε να μιλάμε για παγκοσμιοποίηση, πρόοδο και ευημερία.

Από όλα τα παραπάνω, θεωρείται μάλλον σαφές ότι η διγλωσσία θεωρείται κανόνας παρά η μονογλωσσία (Σκούρτου, 2011:19). Τόσο η μονογλωσσία, η χρήση, δηλαδή, μόνο μιας γλώσσας από έναν ομιλητή (lexigram.gr), όσο και το μονόγλωσσο περιβάλλον, το περιβάλλον, δηλαδή, στο οποίο ομιλείται μόνο μια γλώσσα (greek-language.gr), το οποίο θεωρητικά παραπέμπει σε ένα ομοιογενές έθνος – κράτος, αποτελούν απλά μια ουτοπία. Τη δεκαετία του '80, ο Wardhaugh (1992) υποστήριζε ότι, στην Ευρώπη, μόνο η Ισλανδία και η Πορτογαλία δε διαθέτουν γλωσσικές μειονότητες, κάτι το

¹ www.ethnologue.com

οποίο σίγουρα σήμερα δεν μπορεί να ισχύει, γιατί ακολούθησαν τόσο οι ανακατατάξεις στα Βαλκάνια και στην πρώην Σοβιετική Ένωση (Σκούρτου, 2011:35), όσο και η πρόσφατη προσφυγική κρίση, που ακόμη εξελίσσεται. Βέβαια, πρέπει να ληφθεί υπόψη στην παραπάνω άποψη του Wardhaugh ότι δεν έχουν συμπεριληφθεί οι Εβραίοι και οι Ρομά που κατοικούν στη χώρες αυτές, όπως ο ίδιος επισημαίνει. Αναφορικά με την Ισλανδία, ακόμη και σήμερα ο Χριστόπουλος (2020:44) ενισχύει την άποψη του Wardhaugh, αναφέροντας χαρακτηριστικά ότι η γεωγραφική απομόνωση της χώρας συνεπάγεται μια μοναδική πληθυσμιακή ομοιογένεια, που επιτρέπει τη συναγωγή έως και γενετικά ασφαλών συμπερασμάτων. Ακόμη κι αν ισχύει, όμως, σίγουρα η Ισλανδία αποτελεί εξαίρεση στον κανόνα. Ακόμη και η διγλωσσία, που έχει απασχολήσει πολύ τη γλωσσολογία, ιδιαίτερα κατά τον προηγούμενο αιώνα, θεωρείται πλέον ως μια ιδιαίτερη περίπτωση πολυγλωσσίας. Επομένως, διγλωσσία και πολυγλωσσία εξετάζονται παράλληλα και αντιπαραβάλλονται και οι δύο με τη μονογλωσσία (greek-language.gr)

Από τα παραπάνω, γίνεται σαφές ότι αφ' ενός η έννοια της μονογλωσσίας είναι ξεκάθαρη, αφ' ετέρου τα μονογλωσσικά περιβάλλοντα είναι ελάχιστα ή μηδαμινά παγκοσμίως, πράγμα που στερεί την αναγκαιότητα οποιασδήποτε περαιτέρω επιστημονικής έρευνας. Αντίθετα, η έννοια της διγλωσσίας είναι αυτή που απασχόλησε έντονα την επιστημονική κοινότητα, ιδιαίτερα κατά τον 20^ο αιώνα, στην προσπάθεια απόδοσης ενός ορισμού, που να αποδίδει το σύνολο των χαρακτηριστικών του φαινομένου και απασχολεί ακόμη, προκειμένου να ερευνηθούν όλες οι προεκτάσεις της σε όλους τους τομείς της κάθε κοινωνίας.

Η πρώτη συστηματική προσπάθεια ορισμού της έννοιας της διγλωσσίας έγινε από τον Γερμανό-Αμερικανό γλωσσολόγο Bloomfield, σύμφωνα με τον οποίο ως διγλωσσία ορίζεται «η κατοχή δύο γλωσσών σε επίπεδο φυσικού ομιλητή (*native – like control of two languages*)» (1933:55-56). Μάλιστα, θεωρεί τη διγλωσσία ως αποτέλεσμα της τέλει εκμάθησης της ξένης γλώσσας, κάτι το οποίο χαρακτηρίζει ακραίο, αλλά όχι απίθανο. Όταν, λοιπόν, ο ομιλητής κατακτά τέτοιο επίπεδο επάρκειας, ώστε να μη διακρίνεται από τους φυσικούς ομιλητές στον περίγυρό του και, παράλληλα, δεν αποκλείει τη μητρική του γλώσσα, τότε το αποτέλεσμα είναι η διγλωσσία (ο.π.).

Με βάση το ίδιο κριτήριο της «τελειότητας» κινείται ο Einar Haugen, ο οποίος ορίζει τη διγλωσσία ως εξής: «(Η διγλωσσία) αρχίζει από το σημείο, όπου ο ομιλητής μιας γλώσσας είναι σε θέση να παράγει πλήρη εκφωνήματα με νόημα στην άλλη γλώσσα... (Βέβαια) μπορεί να περάσει διαμέσου όλων των πιθανών διαβαθμίσεων μέχρι (να φτάσει) το είδος της δεξιότητας που επιτρέπει σε ένα άτομο

να περνά για φυσικός ομιλητής σε περισσότερα από ένα γλωσσικά περιβάλλοντα» (Haugen, 1969:6-7 στο Χατζηδάκη, 2019:37).

Την ίδια χρονική περίοδο με τον Haugen, εμφανίζεται και ο Γερμανός γλωσσολόγος Uriel Weinreich, ο πρώτος συστηματικός μελετητής του φαινομένου της ατομικής διγλωσσίας (Χατζηδάκη, 2019:37), ο οποίος στο έργο του “Languages in Contact” διατυπώνει ένα σύντομο αλλά περιεκτικό ορισμό για τη διγλωσσία, κύριο χαρακτηριστικό του οποίου δεν αποτελεί πια η τελειότητα αλλά η συχνότητα της χρήσης. Διγλωσσία είναι «η εναλλασσόμενη χρήση δύο γλωσσών (*the alternate use of two languages*)» (Weinreich, 1979:8).

Προς την ίδια κατεύθυνση κινείται και ο ορισμός που δίνει για τη διγλωσσία ο Macnamara (1967), ο οποίος χαρακτηρίζει ένα άτομο ως δίγλωσσο, όταν διαθέτει σε μια γλώσσα διαφορετική από τη μητρική γλώσσα του ομιλητή επάρκεια σε μια από τις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες: κατανόηση προφορικού λόγου, παραγωγή λόγου, ανάγνωση ή/και γραφή (Σελλά, 2008:8). Λίγα χρόνια αργότερα ο Oskar (1971), θέλοντας να δώσει έμφαση στην επικοινωνιακή δεξιότητα, ορίζει τη διγλωσσία ως «την ικανότητα ενός ατόμου να χρησιμοποιεί δύο γλώσσες σε διαφορετικές καταστάσεις και κάθε φορά να αλλάζει αυτόματα, χωρίς δυσκολίες, το γλωσσικό κώδικα». Στην επικοινωνιακή αναγκαιότητα, όμως, επικεντρώνεται και ο ορισμός που δίνει και ο Van Overbeke (1972), σύμφωνα με τον οποίο «διγλωσσία είναι ένας προαιρετικός ή υποχρεωτικός τρόπος αποτελεσματικής αμφίδρομης επικοινωνίας μεταξύ δύο ή περισσότερων διαφορετικών «κόσμων» και διαφορετικών γλωσσικών συστημάτων».

Τα τελευταία τριάντα χρόνια παρατηρείται μια στροφή στην προσπάθεια ορισμού της έννοιας της διγλωσσίας, στο σημείο ότι δεν γίνεται πια προσπάθεια να τεθούν όρια στο ποιος είναι ή δεν είναι δίγλωσσος, αλλά να αναδειχθούν οι δυνατότητες που έχουν οι δίγλωσσοι να επικοινωνήσουν μέσω δύο κωδικών (Χατζηδάκη, 2019:37). «Ως μια συνήθης ανθρώπινη κατάσταση (*common human condition*), κατά την οποία το άτομο κατέχει περισσότερες από μια γλωσσικές ικανότητες» ορίζεται η διγλωσσία από τους Valdes & Figueroa (1994:8).

Οι Brutt – Griffler & Varghese (2004) προσδιορίζουν τη διγλωσσία ως «τον ενδιάμεσο γλωσσικό χώρο, ο οποίος γινόταν παραδοσιακά αντιληπτός ως αποτελούμενος από διακριτές οντότητες, δύο ξεχωριστές γλώσσες. Τα δίγλωσσα άτομα όμως μας υπενθυμίζουν ότι ο γλωσσικός χώρος αποτελεί μάλλον ένα συνεχές και ότι δεν είναι μόνο οι γλώσσες, οι οποίες συγκατοικούν στον ίδιο χώρο, αλλά ένα μείγμα από κουλτούρες και οπτικές γωνίες, το οποίο για κάποιους είναι κατανοητό και για άλλους ανησυχητικό» (Τσοκαλίδου, 2008:403).

Ακριβώς στο ίδιο πλαίσιο κινείται και ο πιο πρόσφατος ορισμός χρονικά, που παραθέτουμε στην παρούσα εργασία, σύμφωνα με τον οποίο ως διγλωσσία ορίζεται *«η ψυχολογική και η κοινωνική κατάσταση ατόμων ή ομάδων ατόμων που προκύπτουν από τη γλωσσική αλληλεπίδραση, στην οποία δύο ή περισσότερες γλώσσες (συμπεριλαμβανομένων των διαλέκτων) χρησιμοποιούνται για την επικοινωνία»* (Buttler & Hakuta, 2006:115).

Κατά τη γνώμη μας, οι δύο τελευταίοι και πιο πρόσφατοι ορισμοί είναι αυτοί που ανταποκρίνονται στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας στα πλαίσια της υπερποικιλότητας (βλ. κεφάλαιο 5), αφού στο επίκεντρο βρίσκεται το άτομο, το οποίο στο λόγο του συμπεριλαμβάνει την κουλτούρα του, τη δική του οπτική γωνία, την προσωπική του ψυχολογική και κοινωνική κατάσταση ή, με άλλα λόγια, την προσωπική του ταυτότητα. Και όπως θα δούμε στην συνέχεια, η ταυτότητα αποτελεί την κινητήρια δύναμη προκειμένου κάποιος να θέσει τις βάσεις, ώστε να ενταχθεί σε μια νέα κοινωνία. Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και ο Grosjean (2008), μελετητής της διγλωσσίας από την πλευρά της ψυχο- και νευρο-γλωσσολογίας, όταν μιλά για το δίγλωσσο άτομο, υποστηρίζοντας ότι το δίγλωσσο άτομο δεν ισοδυναμεί με το άθροισμα δύο τέλειων ή ατελών μονόγλωσσων, αλλά έχει ένα μοναδικό γλωσσικό προφίλ, η ιδιαιτερότητα του οποίου πρέπει να λαμβάνονται υπόψη (Χατζηδάκη, 2019:39).

4.2. Είδη διγλωσσίας

Αφού, λοιπόν, αναφέραμε τους σημαντικότερους ορισμούς της διγλωσσίας από το 1933 έως σήμερα και επισημάνσαμε τις διαφοροποιήσεις από τον ένα ορισμό στον άλλο που απαιτούνταν, ώστε κάθε φορά η έννοια της διγλωσσίας να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της κοινωνίας, στη συνέχεια είναι χρήσιμο να επισημάνουμε τα είδη της διγλωσσίας που προκύπτουν από την σχετική βιβλιογραφική έρευνα.

Στην επιστημονική βιβλιογραφία συναντάμε πληθώρα κριτηρίων, με βάση τα οποία γίνεται προσπάθεια να αναδειχθούν όλες οι διαστάσεις του πολύπλοκου φαινομένου της διγλωσσίας (Χατζηδάκη, 2020 · Σκούρτου, 2011·Σελλά – Μάζη, 2008· Τσοκαλίδου, 2014).

Στην παρούσα εργασία, γίνεται προσπάθεια να αναφερθούν και να εξηγηθούν όλα τα είδη της διγλωσσίας που απασχολούν τους επιστήμονες του εν λόγω πεδίου, ώστε να γίνει εφικτή μια πολύπλευρη εικόνα της έννοιας της διγλωσσίας όπως αυτή διαμορφώνεται σήμερα, κατά τις αρχές της τρίτης δεκαετίας του 21^{ου} αιώνα.

Αρχικά, θεωρούμε σκόπιμο να επισημάνουμε τον διαχωρισμό της διγλωσσίας που αναπτύσσεται σε ατομικό και σε κοινωνικό επίπεδο, επειδή πάνω σε αυτό το διαχωρισμό έχουν υπάρξει και πολλές διαφορετικές απόψεις στην επιστημονική κοινότητα σχετικά με την απόδοση των όρων στην αγγλική και την ελληνική γλώσσα. Η **ατομική διγλωσσία**, λοιπόν, αποτελεί ένα ατομικό γνώρισμα ενός μέρους μιας κοινότητας και στην αγγλική ορολογία μεταφράζεται **bilingualism**. Η **κοινωνική διγλωσσία** χρησιμοποιείται προκειμένου να οριστεί η χρήση διαφορετικών μορφών της ίδιας της γλώσσας μέσα στην ίδια κοινότητα (Σκούρτου, 2011:66) και στην αγγλική γλώσσα αποδίδεται με τον όρο **diglossia**. Η diglossia χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον Charles Ferguson (Ferguson, 1959/2007), για να περιγράψει πολύ συγκεκριμένες συνθήκες γλωσσικής χρήσης: Περιβάλλοντα, όπου όλοι οι ομιλητές χρησιμοποιούν δύο διαφορετικές μορφές ή ποικιλίες της ίδιας γλώσσας που αναπτύσσονται κάθετα και διαστρωματικά, επιλέγοντας τη μια ή την άλλη με βάση χαρακτηριστικά της περιστασης επικοινωνίας. Οι δυο ποικιλίες αποτελούν ποικιλίες της ίδιας γλώσσας, αλλά δεν έχουν τη σχέση γλώσσας – διαλέκτου. Το βασικό διαφοροποιητικό τους στοιχείο είναι η λειτουργικότητα και το πλαίσιο επικοινωνίας (Χατζηδάκη, 2020:25). Η «υψηλή ποικιλία» (high variety), η οποία χαίρει υψηλού κοινωνικού κύρους, διδάσκεται, χρησιμοποιείται σε θεσμούς κύρους και σε αυτήν γράφονται τα επίσημα έγγραφα του κράτους. Η χαμηλή ποικιλία (low variety) κατακτάται από όλα τα μέλη της εν λόγω κοινότητας ως μητρική και χρησιμοποιείται σε περιστάσεις ανεπίσημης επικοινωνίας και μεταξύ οικείων (Γιαννοπούλου, 1996 στο Σκούρτου, 2011:66-67· Χατζηδάκη, 2020:24-25). Ο Ferguson επισημαίνει ότι ο διαχωρισμός αυτός δε χαρακτηρίζει αποκλειστικά κάποια συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα, αλλά διαπερνά ολόκληρη την κοινωνική διαστρωμάτωση και εξυπηρετεί διακριτές λειτουργίες της γλώσσας. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιεί τέσσερα κοινωνιολογικά περιβάλλοντα ως παραδείγματα ύπαρξης κοινωνικής διγλωσσίας:

- Τον αραβόφωνο κόσμο, με Υψηλή ποικιλία την κλασική αραβική και Χαμηλή την εκάστοτε προφορική ποικιλία ανά χώρα (αραβικά του Μαρόκου, της Αιγύπτου, της Συρίας)
- Την Ελλάδα, με Υψηλή Ποικιλία την καθαρεύουσα και Χαμηλή τη δημοτική
- Την Αϊτή, με Υψηλή ποικιλία την γαλλική και Χαμηλή την κρεολική της Αϊτής
- Την γερμανόφωνη Ελβετία, με Υψηλή την επίσημη γερμανική και Χαμηλή την τοπική «ελβετική» γερμανική.

Την αρχική ιδέα του Ferguson ήρθε, στη συνέχεια, να επεκτείνει ο Αμερικάνος γλωσσολόγος Joshua Fishman (1967), ο οποίος χρησιμοποιούσε για πολλά χρόνια τον όρο **diglossia**, για να

περιγράφει γλωσσικές κοινότητες, όπου οι ομιλητές επιλέγουν ανάμεσα στις γλώσσες τους βάσει του σκοπού/της λειτουργίας που η καθεμιά επιτελεί (Χατζηδάκη, 2020:27).

Για την ελληνική απόδοση των εννοιών, υπάρχει μεγάλη συζήτηση μεταξύ των επιστημόνων του κλάδου. Αξίζει να αναφέρουμε με χρονολογική σειρά ότι ο Πετρούνιας (1984) μιλά για **διγλωσσία (diglossia)** και **διπλογλωσσία (bilingualism)**. Ο Δαμανάκης (2001) μιλά για **κοινωνική διγλωσσία (diglossia)**, την οποία ορολογία φαίνεται να υιοθετεί και η Σκούρτου (2011:30). Λαμβάνοντας υπόψη ποσοτικά ή αριθμητικά μεγέθη, οι Σταύρου και Τζεβελέγκου (2006), διατηρούν την άποψη του Πετρούνια (Χατζηδάκη, 2020:30) και μιλάνε για **διγλωσσία (diglossia)** και **αμφιγλωσσία (bilingualism)**, ενώ η Κωστούλη (2009) μιλά για **διπλογλωσσία (bilingualism)** και **διπλογραμματισμό (biliteracy)**.

Στην παρούσα εργασία και, γενικότερα, στην ενασχόλησή μας με το φαινόμενο της διγλωσσίας, υιοθετούμε την άποψη της Σκούρτου (2011:30), σύμφωνα με την οποία η ορολογία που επιλέγουμε πρέπει να παραπέμπει σε σχέσεις ανάμεσα στις γλώσσες, σχέσεις που είναι ερμηνεύσιμες τόσο πολιτισμικά, όσο και κοινωνικά και όχι σε ποσοτικά ή αριθμητικά μεγέθη (διπλογλωσσία, πολλαπλογλωσσία, διπλογραμματισμός), ούτε να υπονοείται μια συμμετρία ανάμεσα στις γλώσσες ή στις γλωσσικές μορφές που δεν υπάρχει (αμφιγλωσσία). Επομένως, για μας η έννοια της **ατομικής διγλωσσίας** μεταφράζεται στην αγγλική ορολογία ως **bilingualism** και η έννοια της **κοινωνικής διγλωσσίας** μεταφράζεται ως **diglossia**. Όταν μιλάμε για διγλωσσία, εννοούμε την αγγλική εκδοχή του bilingualism.

Μια ακόμη διάσταση του φαινομένου της διγλωσσίας, η οποία συναντάται στο σύνολο της επιστημονικής βιβλιογραφίας, είναι η διάκρισή της σε **πρώιμη διγλωσσία (early bilingualism)** και σε **ύστερη/όψιμη διγλωσσία (late bilingualism)**. Μιλάμε για πρώιμη διγλωσσία, όταν αυτή αναπτύσσεται κάποια στιγμή στην παιδική ηλικία και για ύστερη/ όψιμη διγλωσσία, όταν αυτή αναπτύσσεται από την εφηβεία κι έπειτα (Σελλά – Μάζη, 2008· Χατζηδάκη, 2019), αν και τα όρια των ηλικιών δεν είναι σαφώς καθορισμένα και ποικίλουν ανάλογα τον ερευνητή. Η βασική διαφορά έγκειται στο ότι, κατά την πρώιμη διγλωσσία, η διγλωσσική εμπειρία βιώνεται παράλληλα με τη γενικότερη ανάπτυξη του παιδιού, ενώ, κατά την ύστερη/όψιμη διγλωσσία, τα άτομα έχουν ήδη διαμορφωμένες εμπειρίες σχετικά με τον κοινωνικό και επικοινωνιακό ρόλο της γλώσσας. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει και ο Hoffman (1991:18), η ηλικία παίζει σημαντικό ρόλο, τόσο στη νοητική ανάπτυξη του δίγλωσσου, όσο και στη γλωσσική, ψυχολογιστική και κοινωνικοπολιτισμική ανάπτυξή του. Ωστόσο, από τις πολυάριθμες επιστημονικές έρευνες δε συνάγεται κανένα συμπέρασμα

για το αν τα παιδιά ή οι ενήλικες υπερέχουν ως προς την εκμάθηση των γλωσσών. Οι διαδικασίες αυτές δε συγκρίνονται και η σχέση ηλικίας και γλωσσικής κατάκτησης είναι περίπλοκη (Χατζηδάκη, 2019:52).

Άμεσα συναρτώμενη, όμως, με την ηλικία επίτευξης της διγλωσσίας είναι η σειρά κατάκτησης των γλωσσών. Με βάση, λοιπόν, τη σειρά κατάκτησης των γλωσσών γίνεται διάκριση ανάμεσα στην **ταυτόχρονη (simultaneous)** και στην **επάλληλη/διαδοχική (consecutive) διγλωσσία** (Χατζηδάκη, 2020:53). Στην ταυτόχρονη διγλωσσία, το παιδί κατακτά ταυτόχρονα δύο γλώσσες από τη γέννησή του, με αποτέλεσμα να διαθέτει δύο μητρικές γλώσσες. Αυτό συμβαίνει όταν κάθε γονιός μιλά διαφορετική γλώσσα ή όταν το παιδί πηγαίνει σε σχολείο, όπου ομιλείται διαφορετική γλώσσα από αυτή που μιλούν οι γονείς. Στην επάλληλη/διαδοχική διγλωσσία, το παιδί έρχεται σε επαφή και μαθαίνει τη δεύτερη γλώσσα, αφού έχει ολοκληρωθεί η βασική κατάκτηση της μητρικής γλώσσας του. Αναφορικά με το χρονικό όριο ανάμεσα στις δύο κατηγορίες, οι απόψεις των επιστημόνων δίστανται. Ωστόσο, κυριαρχούν δύο ηλικίες ορόσημο. Για τους Baetens & Beardsmore (1986), Hoffmann (1991) και McLaughlin (1984) τα τρία έτη είναι το χρονικό σημείο – κλειδί. Ενώ οι Hamers & Blanc (2000) θεωρούν ορόσημο την ηλικία των 6-7 ετών (Χατζηδάκη, 2020:53). Το σίγουρο, πάντως, είναι ότι η ταυτόχρονη διγλωσσία προκύπτει πάντα μέσω άτυπης, μη συνειδητής μάθησης. Αντίθετα, η διαδοχική/επάλληλη παιδική διγλωσσία μπορεί να συμβεί είτε άτυπα, είτε με συστηματική μάθηση. Στην περίπτωση των μαθητών/τριών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο, οι οποίοι αποτελούν και δείγμα της έρευνας της παρούσας εργασίας, η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας γίνεται και με τους δύο τρόπους.

Πέρα από την ηλικία και τη σειρά κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας, σημαντική συνιστώσα του φαινομένου της διγλωσσίας αποτελεί και ο βαθμός γλωσσικής επάρκειας των γλωσσών. Με βάση τη γλωσσική επάρκεια, λοιπόν, η διγλωσσία διακρίνεται σε **ισορροπημένη/αμφιδύναμη διγλωσσία (balanced bilingualism)** και σε **κυρίαρχη/ανισοβαρή διγλωσσία (dominant bilingualism)**. Αρχικά, η ισορροπημένη/αμφιδύναμη διγλωσσία χρησιμοποιήθηκε για να αποδοθεί η πλήρης ευχέρεια του ατόμου και στις δύο γλώσσες (κάτι το οποίο δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα για τα δίγλωσσα άτομα) (Birdsong, 2014: 383-385). Γι' αυτό, στην πορεία συμφωνήθηκε να χρησιμοποιείται, όταν ο ομιλητής διαθέτει περίπου ίση ευχέρεια στις δύο γλώσσες (Χατζηδάκη, 2020:57). Με την κυρίαρχη ή ανισοβαρή διγλωσσία αναφερόμαστε στην κατάσταση, κατά την οποία η γλωσσική επάρκεια στη μια γλώσσα είναι μεγαλύτερη από αυτή στην άλλη γλώσσα (ο.π. 58). Μια άλλη διάκριση, που σχετίζεται και πάλι με το βαθμό επάρκειας του φαινομένου της διγλωσσίας, είναι

αυτή ανάμεσα σε **προσληπτική (receptive)** και σε **παραγωγική (productive)** διγλωσσία. Η προσληπτική διγλωσσία αναφέρεται στη δυνατότητα του ατόμου να κατανοεί μια δεύτερη γλώσσα (συνήθως στη γραπτή της μορφή), αλλά δεν τη μιλά ή δεν τη γράφει. Από την άλλη πλευρά, η παραγωγική διγλωσσία αναφέρεται στην κατοχή κάποιου βαθμού ευχέρειας στις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες (όχι ίσο και στις τέσσερις) (Baetens & Beardsmore, 1986:18-19).

Αναφορικά με την διάκριση της διγλωσσίας με βάση το κριτήριο της γλωσσικής επάρκειας, εμφανίζονται κι άλλοι όροι που αποδίδουν το ίδιο περιεχόμενο με την προσληπτική και την παραγωγική διγλωσσία, οι οποίοι διαφοροποιούνται ανάλογα με τον ερευνητή. Η Σελλά - Μάζη (2008:9) μιλά για **εκκολαπτόμενη (incipient) διγλωσσία** και **ισόγλωσση διγλωσσία (balanced bilingualism)**, για να κατατάξει τους ομιλητές σε αυτούς που έχουν ελάχιστες γνώσεις σε μια δεύτερη γλώσσα, αλλά και σε αυτούς που επιδεικνύουν την ίδια επάρκεια και στις δύο γλώσσες τους, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι οι γλωσσικές του δεξιότητες συγκρίνονται με αυτές των αντίστοιχων μονόγλωσσων. Ακόμη, η Τσοκαλίδου (2014:10) χρησιμοποιεί τους όρους **ισοβαρή** και **ανισοβαρή διγλωσσία**, προκειμένου να αποδώσει το ίδιο ή το διαφορετικό επίπεδο γνώσης και χρήσης των γλωσσών σε ένα δίγλωσσο άτομο.

Ακριβώς από αυτή την διάκριση και, πιο συγκεκριμένα, από τις αρνητικές συνέπειες που είχε μια μονόγλωσση εκπαίδευση για τα παιδιά των προσφύγων/μεταναστών χωρίς καμία υποστήριξη στη μητρική τους γλώσσα (Χατζηδάκη, 2020:623) δημιουργήθηκε και ο όρος **ημιγλωσσία** από την Skutnabb – Kangas (1984). Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιούμε τον όρο **ημιγλωσσία (semilingualism)**, όταν μιλάμε για ελλιπή γνώση της μητρικής και **διπλή ημιγλωσσία (doublesemilingualism)**, όταν μιλάμε για ελλιπή γνώση και της μητρικής και της δεύτερης γλώσσας (Σελλά – Μάζη, 2008:12). Μια άλλη διάσταση της διγλωσσίας, η οποία, όμως, αποτελεί αντικείμενο μελέτης περισσότερο από την πλευρά της ψυχολογολογίας και της νευροφυσιολογίας, είναι η **συντονισμένη (coordinate)**, η **σύνθετη (compound)** και η **εξαρτημένη (subordinate) διγλωσσία**. Ο Weinreich (1979:9-10) ήταν αυτός, που διέκρινε πρώτος αυτούς τους τρεις τύπους διγλωσσίας, ανάλογα με τον τρόπο νοητικής αναπαράστασης των σημασιολογικών περιεχομένων των πραγματικοτήτων στις δύο γλώσσες (Σελλά – Μάζη, 2008:13). Στη συνέχεια, και η Skutnabb – Kangas (1984:101) ασχολήθηκε εκτενώς με αυτό το διαχωρισμό. Στην ελληνική βιβλιογραφία, η διάκριση αυτή υιοθετείται τόσο από τη Σκούρτου (2011:95-97), όσο και από τη Σελλά - Μάζη (2008:13). Συντονισμένη διγλωσσία εννοούμε την περίπτωση που ο δίγλωσσος χειρίζεται δύο πραγματικότητες ως δύο διαφορετικά γλωσσικά σημεία, με διακριτά τόσο τα σημαινόμενα, όσο και τα σημαίνοντά τους.

Σύνθετη διγλωσσία εννοούμε την περίπτωση που ο δίγλωσσος χειρίζεται δύο πραγματικότητες ως ένα σύνθετο γλωσσικό σημείο, με συγχωνευμένα σημαινόμενα, αλλά διαφορετικά σημαίνοντα. Τέλος, εξαρτημένη διγλωσσία, εννοούμε την περίπτωση που ο δίγλωσσος χειρίζεται μια πραγματικότητα της μεταγενέστερης, ως προς την εκμάθηση, γλώσσας, μέσω μιας ισοδύναμης πραγματικότητας της ήδη γνωστής στον δίγλωσσο γλώσσας, διότι η δεύτερη γλώσσα του δίγλωσσου ομιλητή εξαρτάται, και ως εκ τούτου επηρεάζεται πολύ, από την πρώτη. Είναι σημαντικό, στο σημείο αυτό, να διευκρινιστεί ότι αυτή η διάκριση σε συντονισμένη, σύνθετη και εξαρτημένη διγλωσσία δεν καθιστά τις γλώσσες τελείως διαφορετικά συστήματα για το δίγλωσσο άτομο. Ανεξάρτητα από τη σειρά κατάκτησης/εκμάθησης των γλωσσών, οι ίδιες οι γλώσσες, στο σύνολό τους, συγκροτούν ένα γλωσσικό ρεπερτόριο για τον δίγλωσσο ομιλητή, που αξιοποιείται συνολικά (Σκούρτου, 2011:97).

Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι το γλωσσικό περιβάλλον (Σελλά-Μάζη, 2008:1) μέσα στο οποίο αναπτύσσεται η διγλωσσία ή, αλλιώς, το πλαίσιο κατάκτησης, όπως το ονομάζει η Χατζηδάκη (2020:47), και ουσιαστικά εννοεί το κοινωνιογλωσσικό πλαίσιο και τα κίνητρα των ατόμων για να κατακτήσουν περισσότερες από μια γλώσσες, επιτρέπει να διακρίνουμε τα παρακάτω είδη διγλωσσίας: **φυσική διγλωσσία (natural bilingualism)**, όταν το άτομο έχει μάθει δύο (ή και περισσότερες γλώσσες) μέσω της καθημερινής επικοινωνίας με άλλους ομιλητές/τριες και την επαφή με τις δύο γλώσσες, συνήθως σε νεαρή ηλικία, **σχολική διγλωσσία (school bilingualism)**, όταν το άτομο μαθαίνει μια επιπλέον γλώσσα σε σχολικό περιβάλλον, χωρίς να έχει την ευκαιρία να χρησιμοποιήσει αυτή τη γλώσσα ως μέσο επικοινωνίας στην καθημερινότητά του και **πολιτιστική διγλωσσία (cultural bilingualism)**, η οποία συμπίπτει, ως ένα βαθμό, με τη σχολική διγλωσσία, αλλά αναφέρεται στην εκμάθηση μιας γλώσσας από ενήλικες για επαγγελματικούς λόγους (Skutnabb – Kangas, 1984:95). Παρόμοια είναι και η διάκριση του John Edwards (1998:59-60) σε **πρωτογενή διγλωσσία (primary bilingualism)**, δηλαδή την κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας με φυσικό τρόπο, μέσω των αναγκών που θέτει το περιβάλλον και σε **δευτερογενή διγλωσσία (secondary bilingualism)**, σύμφωνα με την οποία περιγράφεται η εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας μέσω συστηματικής διδασκαλίας.

Άλλη μια διάκριση, που αναφέρεται στην επιστημονική βιβλιογραφία σε σχέση με το ίδιο κριτήριο, αυτό του γλωσσικού περιβάλλοντος, είναι η **ελίτ διγλωσσία (elite bilingualism)**, μια εκούσια κατάσταση, στο πλαίσιο της οποίας το άτομο χαρακτηρίζεται από υψηλό δίγλωσσο επίπεδο μόρφωσης και η «**λαϊκή διγλωσσία**» (**folk bilingualism**) (Χατζηδάκη, 2020:48· Σελλά-Μάζη,

2008:15), μια ακούσια κατάσταση, την οποία βιώνουν ομιλητές μειονοτικών και μεταναστευτικών γλωσσών, οι οποίες δεν διαθέτουν κύρος και γόητρο στη συγκεκριμένη κοινότητα.

Τέλος, οι Valdes&Figueroa διακρίνουν τη διγλωσσία σε **κατ' επιβολή διγλωσσία (circumstantial bilingualism)** και **κατ' επιλογήν διγλωσσία (elective bilingualism)**, διάκριση που νοηματικά ενσωματώνει ουσιαστικά τις προηγούμενες διακρίσεις που αναφέραμε, με κριτήριο το πλαίσιο κατάκτησης μιας ακόμη γλώσσας. Σύμφωνα με την κατ' επιβολήν διγλωσσία, το άτομο είναι αναγκασμένο να κατακτήσει (άτυπη εκπαίδευση)/ να μάθει (τυπική εκπαίδευση) την κυρίαρχη γλώσσα της κοινότητας, επειδή η/οι γλώσσα/ες που ήδη γνωρίζει δεν του είναι χρήσιμη/ες στο κοινωνικό περιβάλλον όπου ζει. Η κατ' επιλογήν διγλωσσία αναφέρεται σε άτομα που έχουν επιλέξει να γίνουν δίγλωσσα και μέσω της τυπικής εκπαίδευσης, μαθαίνουν τη γλώσσα που τους ενδιαφέρει να μάθουν, ενώ συνεχίζουν να ζουν σε μια κοινότητα όπου χρησιμοποιείται αποκλειστικά η πρώτη γλώσσα τους (Χατζηδάκη, 2020:49). Η Τσοκαλίδου (2004) μιλάει και για την **αφανή διγλωσσία**, με την οποία εννοεί την ύπαρξη αλλά μη αναγνώριση των δίγλωσσων παιδιών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο στο ελληνικό σχολείο.

Σε άμεση συνάρτηση με το γλωσσικό περιβάλλον για την ανάπτυξη της διγλωσσίας βρίσκεται και το κοινωνιογλωσσικό περιβάλλον, σύμφωνα με το οποίο η κοινωνική λειτουργία που επιτελούν οι γλώσσες στο πλαίσιο μιας διγλωσσικής κατάστασης και η χρήση τους ανάλογα με τους κοινωνιογλωσσικούς τομείς, που χαρακτηρίζουν τη συγκεκριμένη δίγλωσση κοινότητα, παίζουν καθοριστικό ρόλο στο είδος της διγλωσσίας που θα αναπτύξει ένα άτομο ή μια ομάδα. Με βάση τα παραπάνω, η διγλωσσία διακρίνεται σε **προσθετική διγλωσσία (additive bilingualism)** και **αφαιρετική διγλωσσία (subtractive bilingualism)**. Όταν οι δυο γλώσσες χαίρουν της ίδιας εκτίμησης του κοινωνικού τους περιβάλλοντος, τότε το άτομο απολαμβάνει τα πλεονεκτήματα της διγλωσσίας, γεγονός που παρέχει περισσότερα ερεθίσματα προκειμένου να αναπτύξει μεγάλη νοητική ευλυγισία, καθώς και περισσότερες κοινωνικές, πολιτιστικές και γλωσσικές δεξιότητες. Επομένως, μιλάμε για προσθετική διγλωσσία. Όταν, όμως, στο άμεσο περιβάλλον του ατόμου, μητρική του γλώσσα υποτιμάται, τότε η νοητική του ανάπτυξη ίσως καθυστερήσει σε σύγκριση με την ανάπτυξη ενός μονόγλωσσου ατόμου, γι' αυτό και σε αυτή την περίπτωση μιλάμε για αφαιρετική διγλωσσία (Σελλά-Μάζη, 2008:16). Κάπου ανάμεσα στα δύο παραπάνω είδη διγλωσσίας, εμφανίζεται και η **μεταβατική διγλωσσία**, όταν η δεύτερη γλώσσα βρίσκεται σε πρώιμο στάδιο και απαιτείται η ενίσχυσή της για την ένταξη του παιδιού. Το κοινωνιογλωσσικό περιβάλλον επηρεάζει, επίσης, και τον τρόπο χρήσης των δύο γλωσσών. Γι' αυτό, ως προς το βαθμό **λειτουργικής διγλωσσίας (functional**

bilingualism) μιλάμε για **προσληπτική διγλωσσία** (κατανοώ την γλώσσα, είτε στην προφορική, είτε στην γραπτή της μορφή), για **παθητική διγλωσσία** (κατανοώ τη γλώσσα, αλλά δεν μπορώ να τη χρησιμοποιήσω) και για **παραγωγική/ενεργό ή δυναμική διγλωσσία** (κατανοώ και παράγω γλώσσα είτε γραπτώς είτε προφορικά) (Σελλά-Μάζη, 2008:16-17).

Τέλος, θεωρούμε σκόπιμο να αναφέρουμε και ένα ακόμη είδος διγλωσσίας, το οποίο συναντάμε στη σχετική επιστημονική βιβλιογραφία. Με τον όρο **χρηστική διγλωσσία**, εξετάζουμε το ποιός μιλάει σε ποιον, πού, πότε, για ποιο θέμα και σε ποια γλώσσα (Fishman, 1965). Επειδή, όμως, αυτοί οι παράγοντες ποικίλουν, δεν είναι δυνατόν να συγκεντρωθούν και να ταξινομηθούν (Σελλά-Μάζη, 2008:18).

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι η πληθώρα των ειδών διγλωσσίας, που εμφανίζονται στην επιστημονική βιβλιογραφία, αποδεικνύουν και την πολυπλοκότητα της έννοιας της διγλωσσίας. Και, σίγουρα, όσο θα συνεχίζεται η διεξαγωγή σχετικών ερευνών, τόσο θα προκύπτουν κι άλλες προεκτάσεις της διγλωσσίας που δεν έχουν γίνει ως τώρα αντικείμενο μελέτης.

4.3. Διαχωρισμός των γλωσσών σε πρώτη/μητρική, δεύτερη και ξένη γλώσσα

Στις προηγούμενες υποενότητες του παρόντος κεφαλαίου, κατά την προσπάθειά μας να συμπεριλάβουμε τους σημαντικότερους ορισμούς που έχουν διατυπωθεί για τη διγλωσσία με χρονολογική σειρά, αλλά και να αναφέρουμε όλα τα είδη της διγλωσσίας που εμφανίζονται τόσο στη διεθνή, όσο και στην ελληνική επιστημονική βιβλιογραφία με βάση τις σημαντικότερες συνιστώσες του φαινομένου, συναντάμε παράλληλα και τους όρους **μητρική γλώσσα**, **πρώτη γλώσσα**, **δεύτερη γλώσσα**, **ξένη γλώσσα**. Γι' αυτό το λόγο, στο σημείο αυτό της εργασίας θεωρούμε σκόπιμο να αποδώσουμε τις έννοιες και το περιεχόμενο των παραπάνω όρων.

Σε μονόγλωσσες κοινότητες, το περιεχόμενο των όρων είναι σαφές: μητρική είναι η γλώσσα που έμαθε κανείς στο οικογενειακό περιβάλλον από τη γέννησή του, η γλώσσα που προηγείται χρονικά οποιασδήποτε άλλης, η γλώσσα που έχει μάθει το άτομο και εκείνη την οποία κατέχει καλύτερα από οποιαδήποτε άλλη (Χατζηδάκη, 2020:30). Είναι η γλώσσα, μέσω της οποίας αναπτύσσεται, αλληλεπιδρά και δημιουργεί μέσα σε μια κοινότητα, στην οποία ανήκει και αποτελεί μέρος της. Επομένως, η μητρική γλώσσα αποτελεί ταυτόχρονα και την πρώτη γλώσσα ενός ατόμου που μεγαλώνει σε ένα τέτοιο περιβάλλον και θεωρείται μια, μοναδική και αναντικατάστατη (Σκούρτου, 2011:197). Η δεύτερη γλώσσα, την οποία μαθαίνει με συστηματική διδασκαλία και την

εξελίσσει αυστηρά και μόνο κατά τη διάρκεια του μαθήματος, ονομάζεται και ξένη γλώσσα. Ακριβώς το ίδιο ισχύει και με μια τρίτη, τέταρτη κ.τ.λ. ξένη γλώσσα, την οποία θέλει να διδαχθεί το άτομο.

Όπως είπαμε, όμως, και παραπάνω (4.1. Η έννοια της διγλωσσίας), στις σύγχρονες κοινωνίες η μονογλωσσία αποτελεί εξαίρεση, ενώ η πολυγλωσσία είναι ο κανόνας. Σε μια υπερποικίλη κοινωνία (βλ. 5.1. Υπερποικιλότητα -Υπερποικίλες κοινωνίες – Υπερποικίλες σχολικές τάξεις), είναι εξαιρετικά δύσκολο να εντοπίσει κανείς με ακρίβεια ποια είναι η μητρική γλώσσα ενός ομιλητή, εάν η μητρική του γλώσσα ταυτίζεται με την πρώτη ή δεύτερή του γλώσσα και ποιες γλώσσες από το γλωσσικό του ρεπερτόριο χαρακτηρίζονται ως ξένες. Και, εν τέλει, δεν είναι και καθόλου σίγουρο εάν ο σαφής εντοπισμός της μητρικής γλώσσας ή ο διαχωρισμός των γλωσσών που μιλά το άτομο σε μητρική, πρώτη, δεύτερη ή ξένη γλώσσα, έχει κάποιο νόημα τόσο στην επιστημονική έρευνα, όσο και στην προσωπική ανάπτυξη και ευημερία του καθενός.

Ωστόσο, με τη βοήθεια των δεδομένων που προκύπτουν από τη συνεχή και συστηματική επιστημονική έρευνα κατά τον τελευταίο αιώνα πάνω στο θέμα αυτό, θα προσπαθήσουμε να περιγράψουμε τις παραπάνω έννοιες, τόσο ως χρονική ακολουθία, όσο και ως ποιοτική σχέση (Σκούρτου, 2011:95). Αναφορικά με το ποια γλώσσα μπορεί να θεωρηθεί μητρική στις σύγχρονες πολυγλωσσικές κοινωνίες, η Skutnabb – Kangas(1984, 1988, στο Χατζηδάκη, 2020:31) προτείνει τα παραπάνω κριτήρια που αφορούν:

- α. την προέλευση ή καταγωγή (το πότε και πως έμαθε τις δυο γλώσσες) (origin)
- β. την ικανότητα του ατόμου στις δύο γλώσσες (το πόσο καλά τις κατέχει) (competence)
- γ. τις λειτουργίες που επιτελούν στη ζωή του ατόμου οι δύο γλώσσες (τι χρήση κάνει αυτών των γλωσσών) (function) και
- δ. την ταύτιση του ατόμου με τις γλώσσες αυτές (με ποια γλώσσα ταυτίζεται το ίδιο το άτομο και με ποια ή ποιες τον/την ταυτίζει η υπόλοιπη γλωσσική κοινότητα) (identification)

Με βάση όλα τα παραπάνω κριτήρια, μητρική είναι η γλώσσα που το άτομο έμαθε πρώτη, που γνωρίζει καλύτερα από άλλες, που χρησιμοποιεί συχνότερα και με την οποία ταυτίζεται. Ωστόσο, εύκολα γίνεται αντιληπτό ότι τα κριτήρια αυτά δεν συμπίπτουν απαραίτητα, με αποτέλεσμα να προκύπτει διαφορετική μητρική γλώσσα ανάλογα με το κριτήριο ή τον ορισμό που χρησιμοποιεί

κανείς. Επίσης, η μητρική γλώσσα κάποιου μπορεί να αλλάξει στη διάρκεια της ζωής του (Skutnabb – Kangas, 1988:16-17).

Αξιόλογη είναι και η άποψη που εκφράζουν οι Tsimperidisetal., 2023: 369-370), σύμφωνα με την οποία ο όρος μητρική γλώσσα είναι «ένας όρος με πολύτιμο περιεχόμενο (*apolitical ascription*)». Μάλιστα, σε περιπτώσεις όπου ένα παιδί δεν έχει κατακτήσει τη γλώσσα των γονέων του, δεν έχει νόημα να πιέζεται να διδαχθεί μέσω αυτής, με το επιχείρημα ότι πρόκειται για τη μητρική του, επειδή το παιδί νιώθει οικειότητα με κάποια άλλη γλώσσα και όχι με τη γλώσσα των γονέων του. Αυτή η θέση ενισχύει και την άποψη της Σκούρτου (2011:97), σύμφωνα με την οποία «η γλώσσα που κατακτιέται πρώτη ορίζεται και ως μητρική».

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι ο όρος μητρική γλώσσα δημιουργεί σύγχυση και δεν εξυπηρετεί ιδιαίτερα κάποια συγκεκριμένη θέση. Γι' αυτό, πρέπει να στηρίζουμε την επιλογή μας και να επιχειρηματολογούμε πάνω σε αυτή, όταν αποφασίζουμε να χρησιμοποιήσουμε τον όρο. Θα τολμούσαμε να πούμε ότι η χρήση του όρου πρώτη γλώσσα, δεύτερη γλώσσα είναι πιο σαφής. Παύει, όμως, να φαίνεται η ποιοτική σχέση των γλωσσών με το άτομο.

Είναι, βέβαια, πιθανό η χρονικά πρώτη γλώσσα να υποχωρήσει υπέρ της χρονικά δεύτερης γλώσσας, καθιστώντας έτσι τη χρονικά δεύτερη γλώσσα ποιοτικά πρώτη γλώσσα. Δε σημαίνει, δηλαδή, ότι η πρώτη γλώσσα είναι αναγκαστικά μία, ούτε ότι παραμένει αναντικατάστατη (Touliasiewicz & Adams, 1998 στο Σκούρτου, 2011:97). Ακόμη, υπάρχει περίπτωση ένα άτομο να έχει δύο πρώτες ή δύο μητρικές γλώσσες, όταν από τη γέννησή του επικοινωνεί με τους γονείς του μέσω δύο γλωσσών.

Η διαφοροποίηση μεταξύ πρώτης, δεύτερης και ξένης γλώσσας, θα λέγαμε ότι είναι πιο ξεκάθαρη. Η πρώτη και η δεύτερη γλώσσα εξυπηρετούν ζωτικές επικοινωνιακές λειτουργίες για το άτομο, συμπληρώνοντας η μία την άλλη στην επικοινωνιακή του δραστηριότητα (Σκούρτου, 2011:99). Βέβαια, η πρώτη γλώσσα πρώτα κατακτιέται και μετά μαθαίνεται, ενώ η δεύτερη γλώσσα μπορεί να έχει και αντίστροφη ακολουθία, πρώτα εκμάθηση και μετά κατάκτηση.

Πιο ξεκάθαρος από όλους τους όρους εμφανίζεται στην επιστημονική βιβλιογραφία η ξένη γλώσσα, η οποία ακολουθεί χρονικά την πρώτη ή /και τη δεύτερη γλώσσα αλλά και βασίζεται στην άμεση γλωσσική διδασκαλία, χωρίς να είναι απαραίτητη για τις καθημερινές επικοινωνιακές ανάγκες. Αποτελεί απλά ένα σημαντικό μελλοντικό εφόδιο για επαγγελματική εξέλιξη ή επίδειξη κύρους. Ο

ρόλος της ξένης γλώσσας και της λειτουργίας της μέσα σε μια σύγχρονη κοινωνία είναι σαφής και δεν χρειάζεται περαιτέρω επεξήγηση.

Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, αξίζει να αναφερθεί ότι η Unesco αναγνωρίζει από το 1999 την έννοια της **πολυγλωσσικής εκπαίδευσης (multilingual education)**, η οποία αναφέρεται στη χρήση της μητρικής γλώσσας των μαθητών/τριών, μιας τοπικής ή εθνικής γλώσσας και μιας διεθνούς γλώσσας, δηλαδή τουλάχιστον τριών γλωσσών στην εκπαίδευση². Ιδιαίτερα η συμπερίληψη της μητρικής γλώσσας παίζει σημαντικό ρόλο για την ανάπτυξη του σεβασμού, της εκτίμησης, αρετές που συμβάλλουν αποφασιστικά στην διαμόρφωση της ταυτότητας και στην ενίσχυση του αισθήματος του ανήκειν και, κατ' επέκταση, στην αποδοχή της διαφορετικότητας και στην αρμονική συμβίωση. Οι εκπαιδευτικοί στο ελληνικό σχολείο οφείλουν να επιλέξουν τις σωστές διδακτικές μεθόδους και να οργανώνουν το μάθημα βασιζόμενοι σε μια θεώρηση της διγλωσσίας, που τους επιτρέπει να αξιοποιήσουν το συνολικό γλωσσικό και γνωστικό δυναμικό των μαθητών/τριών για την επίτευξη των στόχων του ίδιου του μαθήματος. Για να επιτευχθεί τόσο ο γλωσσικός, όσο και ο μορφωτικός στόχος, χρειάζεται να διασφαλιστεί η συνέχεια ανάμεσα στις γλώσσες και στα διαφορετικά είδη γνώσης (Hornberger, 2009) και να αξιοποιηθεί η προηγούμενη γνώση και η μητρική γλώσσα (Cummins, 1981). Ωστόσο, πρέπει να τονιστεί ότι όλα τα παραπάνω εξαρτώνται άρρηκτα από την εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθείται από την πολιτεία για τη διαχείρισή της. Συμπερασματικά, θα λέγαμε, η διαφοροποίηση μεταξύ πρώτης, δεύτερης και ξένης γλώσσας είναι ξεκάθαρη. Αντίθετα, ο χαρακτηρισμός μιας γλώσσας ως μητρικής είναι δύσκολος, γιατί εξαρτάται από το ποια κριτήρια προσδίδονται σε μια γλώσσα, ώστε να θεωρηθεί μητρική. Η ποιοτική σχέση μιας γλώσσας με τον ομιλητή της είναι σημαντική, ώστε να χαρακτηριστεί και να θεωρηθεί μητρική.

² En.unesco.org/themes/gced

4.4. Θεωρητικές προσεγγίσεις για την διγλωσσία

Αφού αποσαφηνίσαμε και τις έννοιες της μητρικής, της πρώτης, της δεύτερης και της ξένης γλώσσας, είναι αναγκαίο να επικεντρωθούμε στις θεωρητικές προσεγγίσεις που προκύπτουν σχετικά με το φαινόμενο της διγλωσσίας από τα πολυάριθμα ερευνητικά προγράμματα που λαμβάνουν χώρα παγκοσμίως από τα μέσα του 20^{ου} αιώνα έως και σήμερα.

Είναι γεγονός ότι το φαινόμενο της διγλωσσίας δεν αντιμετωπίστηκε διαχρονικά με τον ίδιο τρόπο παγκοσμίως. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα οι παλαιότερες αντιλήψεις να έχουν ανατραπεί πλήρως από πληθώρα ερευνητικών δεδομένων που προέκυψαν στην πορεία και να έχουν αντικατασταθεί με νεότερες. Το γεγονός αυτό δεν είναι επιζήμιο μόνο για την εκπαίδευση μιας χώρας, αλλά μπορεί να απειλήσει και την κοινωνική και πολιτική σταθερότητα ολόκληρης της χώρας (Cummins, 2005:85).

Προκειμένου να γίνουν σαφείς όλες οι θεωρητικές προσεγγίσεις που αναπτύχθηκαν και συνεχίζουν να αναπτύσσονται, θεωρούμε σκόπιμο να περιγράψουμε συνοπτικά τις «εναλλασσόμενες αντιλήψεις» που αναπτύχθηκαν κατά καιρούς σχετικά με τη διγλωσση εκπαίδευση μετά το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο στις ΗΠΑ, μια από τις πρώτες χώρες που δέχτηκε πρόσφυγες και μετανάστες, οπότε και διεξήχθη παράλληλη επιστημονική έρευνα σε σχέση με το θέμα της γλώσσας.

Ο Cummins (2005:84-92) χωρίζει τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο, δηλαδή από το 1967 έως και σήμερα, σε τέσσερις φάσεις. Κατά την πρώτη φάση (1967-1974), η διγλωσση εκπαίδευση καθιερώθηκε με τη λογική ότι *«το καλύτερο μέσο για να διδάξεις ένα παιδί είναι η μητρική του γλώσσα»* (Troike, 1978), χωρίς, όμως, το λογικό αυτό σκεπτικό να στηρίζεται σε δεδομένα επιστημονικών ερευνών.

Κατά τη δεύτερη φάση (1974-1986), η αντιπαράθεση σχετικά με τη διγλωσση εκπαίδευση γίνεται εντονότερη και οι δύο πόλοι μαζεύουν όλο και πιο πολλούς υποστηρικτές. Από τη μια, οι υποστηρικτές της διγλωσσίας συνεχίζουν να τονίζουν το γεγονός ότι τα παιδιά δεν μπορούν να μάθουν σε μια γλώσσα, που δεν καταλαβαίνουν. Από την άλλη πλευρά, οι πολέμιοι της διγλωσσίας υποστηρίζουν την υπόθεση της μέγιστης έκθεσης (*maximum exposure*), σύμφωνα με την οποία, αν τα παιδιά έχουν ελλείψεις στη δεύτερη γλώσσα, τότε σίγουρα χρειάζονται μεγαλύτερη έκθεση στη δεύτερη γλώσσα στο σχολείο. Γι' αυτό, αναπτύχθηκαν κατά την περίοδο αυτή και τα προγράμματα εμβάπτισης. Μάλιστα υπέρ τους εμφανίζονται και ενδείξεις μετά από εφαρμογή τους, σύμφωνα με τις οποίες τα παιδιά αναπτύσσουν καλές γλωσσικές δεξιότητες και στις δύο γλώσσες και δε συναντούν δυσκολίες στο σχολείο από αυτή την αλλαγή γλώσσας μεταξύ σχολείου και σπιτιού (Epstein, 1977

στο Cummins, 2005:87). Αξιόλογο γι' αυτή τη χρονική περίοδο είναι το γεγονός ότι το ενδιαφέρον και η ανησυχία για τη δίγλωσση εκπαίδευση συσχετίζεται με το ευρύτερο ενδιαφέρον και ανησυχία σχετικά με τη γενικότερη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας. Μάλιστα, το Ανώτατο Δικαστήριο, εισηγείται εκείνη τη χρονική περίοδο τη λήψη αποτελεσματικών μέτρων, ώστε να εξαλειφθούν τα εκπαιδευτικά μειονεκτήματα που προκύπτουν από την ασυμφωνία μεταξύ της γλώσσας του σπιτιού και της γλώσσας του σχολείου. Ένα άρθρο στην εφημερίδα NewYorkTimes με τίτλο «Δίγλωσσος κίνδυνος» (Bilingual danger), αποτυπώνει επακριβώς την ανησυχία για πιθανή τάση πολιτικής διάσπασης ως αποτέλεσμα της δίγλωσσης εκπαίδευσης.

Η τρίτη φάση, η οποία χρονικά εκτείνεται στις δεκαετίες του 1980 και του 1990 (1987-1996), χαρακτηρίζεται έντονα από μια μορφή ξενοφοβίας. Η πολιτισμική ετερότητα αποτελεί εσωτερικό εχθρό, πολύ πιο ισχυρό και ύπουλο μπορεί να παραλειφθεί από κάθε εξωτερικό εχθρό. Η πολυγλωσσία αποτελεί μια απειλή τόσο στην παιδεία, όσο και στην εθνικότητα (Hirsch, 1987:92). Χαρακτηριστική είναι η φράση του Schlesinger (1991:108-109), ότι «η διγλωσσία κλείνει πόρτες». Ακριβώς γι' αυτό, ως αποτελεσματική λύση φαντάζει το σταμάτημα της διείσδυσης της ετερότητας και, ειδικά, η δίγλωσση εκπαίδευση, η οποία αποτελεί μια από τις πιο φανερές εκδηλώσεις της.

Κατά την τέταρτη φάση (από το 1997 έως και σήμερα), συνεχίζει να επικρατεί έντονη αντιπαράθεση μεταξύ των πολέμιων και των υπέρμαχων της δίγλωσσης εκπαίδευσης. Καταλυτικό ρόλο στην Αμερική παίζει ένα δημοψήφισμα για τη δίγλωσση εκπαίδευση με τίτλο “Πρόταση 227”, σύμφωνα με το οποίο προτάσσεται «η ισότητα». Οι πολέμιοι της δίγλωσσης εκπαίδευσης υποστηρίζουν ότι οι μαθητές/τριες που διδάσκονται για κάποιες ώρες μέσω της μητρικής τους γλώσσας, δεν εκτίθενται την ίδια ώρα στην αγγλική γλώσσα, γι' αυτό οι δίγλωσσοι συνεχίζουν να συναντούν δυσκολίες στη γλώσσα αυτή. Οι υπέρμαχοι, από την άλλη, υποστηρίζουν ότι η διδασκαλία στη μητρική τους γλώσσα κατά τις πρώτες τάξεις είναι αναγκαία, για να διασφαλιστεί ότι οι μαθητές/τριες κατανοούν κατά τη διδασκαλία το περιεχόμενο των μαθημάτων και αρχίζουν, έτσι, με επιτυχία τη σχολική τους ζωή. Επίσης, το γεγονός ότι στην εκπαιδευτική διαδικασία εμπλέκονται εκπαιδευτικοί, που μιλάνε τη γλώσσα των γονέων, αυξάνει τις πιθανότητες γονικής συμμετοχής και υποστήριξης στη μάθηση των παιδιών. Τέλος, καταλυτικό ρόλο παίζει σε αυτή την περίπτωση και η ενίσχυση της αίσθησης ταυτότητας των παιδιών, λόγω της ενσωμάτωσης της γλώσσας και του πολιτισμού τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Αυτή η σύντομη ιστορική αναδρομή, που παρουσιάστηκε σχετικά με τη δίγλωσση εκπαίδευση, μας κάνει σαφές ότι η εκπαίδευση δεν αποτελεί ξεχωριστό και ανεξάρτητο τομέα σε μια κοινωνία.

Πέρα από τα επιστημονικά δεδομένα πολυάριθμων ερευνών που προκύπτουν συνεχώς, λαμβάνονται υπόψη και η πολιτική πορεία που χαράζει η κάθε χώρα, ώστε να σχεδιαστεί αντίστοιχα και η εκπαιδευτική πολιτική που επιδιώκεται να ακολουθηθεί. Είναι σαφές ότι οι σχέσεις εξουσίας μεταξύ των ομάδων στην κοινωνία επηρεάζουν καθοριστικά τις μορφές διδασκαλίας που δέχονται οι μαθητές/τριες, αφού και οι εκπαιδευτικοί αποτελούν μέλη των ομάδων (Cummins, 2005:17). Ακριβώς κατά τη διάρκεια όλων αυτών των χρόνων που μιλάμε για δίγλωσση εκπαίδευση, εφαρμόζονται τέσσερις τύποι προγραμμάτων δίγλωσσης εκπαίδευσης. Τρεις από αυτούς τους τύπους προγραμμάτων απευθύνονται, κυρίως, σε μαθητές/τριες από ομάδες μειονοτήτων και ο τέταρτος σε μαθητές/τριες από ομάδες πλειοψηφίας (Cummins, 2005: 125-127).

Τα Προγράμματα Τύπου I περιλαμβάνουν τη χρήση ιθαγενών ή αυτόχθονων γλωσσών ως μέσων διδασκαλίας, με σκοπό τη διατήρηση των γλωσσών που απειλούνται με εξαφάνιση. Τα Προγράμματα Τύπου II περιλαμβάνουν τη χρήση μιας εθνικής μειονοτικής γλώσσας, η οποία συχνά έχει τη θέση της επίσημης γλώσσας μέσα στην κοινωνία. Τα Προγράμματα Τύπου III περιλαμβάνουν διεθνείς μειονοτικές γλώσσες, που είναι οι γλώσσες των πρόσφατων προσφύγων / μεταναστών σε μια χώρα υποδοχής. Τα Προγράμματα Τύπου IV απευθύνονται σε κυρίαρχες ομάδες ή ομάδες πλειοψηφίας και έχουν σκοπό να αναπτύξουν δεξιότητες διγλωσσίας και μόρφωσης σε δυο γλώσσες μεταξύ μαθητών/τριών από τέτοιες ομάδες. Τέτοια προγράμματα είναι τα προγράμματα εμβάπτισης γαλλικής γλώσσας στον Καναδά και τα δίγλωσσα προγράμματα διπλής κατεύθυνσης που εφαρμόστηκαν στις ΗΠΑ, αλλά και το πρόγραμμα που ακολουθείται στα Ευρωπαϊκά Σχολεία (Beardsmore, 1993· Skutnabb – Kangas, 1995).

Επομένως, γίνεται σαφές το γεγονός ότι, από την αρχή που γίνεται λόγος για το φαινόμενο της διγλωσσίας, συντηρείται μια έντονη διαμάχη μεταξύ των επιστημόνων και, κατ' επέκταση, των υπεύθυνων χάραξης των Αναλυτικών Προγραμμάτων για την εκπαίδευση, ως προς το εάν η μητρική γλώσσα των μαθητών/τριών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο πρέπει να λαμβάνεται υπόψη και να χρησιμοποιείται στο σχολείο ή εάν είναι καλύτερο να «ξεχαστεί», ώστε να εκτεθούν περισσότερο στη γλώσσα - στόχο και, επομένως, να ενταχθούν πιο γρήγορα στην κοινωνία υποδοχής. Μάλιστα, διατυπώνονται θεωρητικές προσεγγίσεις και προς και τις δύο κατευθύνσεις, τις οποίες παρουσιάζουμε αμέσως παρακάτω.

4.4.1. Θεωρητικές προσεγγίσεις ενάντια στη δίγλωσση εκπαίδευση

Θεωρούμε σκόπιμο να προτάξουμε την επιχειρηματολογία όσων πολεμούν τη δίγλωσση εκπαίδευση καθώς και τη θεωρητική προϋπόθεση της «μέγιστης δυνατής έκθεσης», που έχουν αναπτύξει, επειδή, εν τέλει, η συγκεκριμένη κατεύθυνση αρχίζει να αμφισβητείται και έχει όλο και λιγότερους υποστηρικτές.

Οι πολέμιοι, λοιπόν, της δίγλωσσης εκπαίδευσης χρησιμοποιούν τους παρακάτω ισχυρισμούς προκειμένου να επιχειρηματολογήσουν, γιατί η εκπαίδευση σε δύο γλώσσες δεν έχει κανένα όφελος:

α. «ο χρόνος ανά σχολική εργασία» ή «η μέγιστη έκθεση» είναι η βασικότερη προϋπόθεση για την εκμάθηση μιας νέας γλώσσας,

β. οι μαθητές/τριες με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο με αυτόν τον τρόπο θα μάθουν γρήγορα τη γλώσσα υποδοχής, ώστε να «ενταχθούν» στις κανονικές τάξεις χωρίς άλλη υποστήριξη,

γ. η εμβάπτιση στη γλώσσα υποδοχής πρέπει να αρχίζει όσο το δυνατόν νωρίτερα, αφού τα παιδιά μικρότερης ηλικίας μαθαίνουν καλύτερα τη γλώσσα απ' ό,τι τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας.

Με βάση τα παραπάνω επιχειρήματα, αναπτύσσεται η υπόθεση της «μέγιστης δυνατής έκθεσης» στη γλώσσα στόχο (*maximumexposurehypothesis*), γνωστή και ως υπόθεση του «χρόνου έκθεσης στη γλώσσα στόχο ανά δραστηριότητα» (*time-on-taskhypothesis*). Σύμφωνα με αυτή, θεωρείται πολύ λογικό ότι, εάν θέλουμε ένα παιδί να μάθει γρήγορα και αποτελεσματικά τη γλώσσα – στόχο, τότε πρέπει να εκθέσουμε αυτό το παιδί όσο το δυνατόν περισσότερο σε αυτή τη γλώσσα. Η ενασχόληση με οποιαδήποτε άλλη γλώσσα είναι χάσιμο χρόνου.

Ωστόσο, πολλοί ερευνητές αμφισβητούν την παραπάνω υπόθεση (Krashen, 1982 · 1985· Cummins, 2000· Skutnabb-Kangas, 2007· Gogolin, 2002 ·2003), όχι ως προς τη χρησιμότητα αυτού καθαυτού του χρόνου έκθεσης στη γλώσσα – στόχο, αλλά ως προς την *a priori* ανάδειξη του ως αποκλειστικού παράγοντα ανάπτυξης γλωσσομάθειας (Σκούρτου, 2011:125). Για να υπάρξουν πράγματι πλεονεκτήματα από τη μέγιστη δυνατή έκθεση στη γλώσσα – στόχο, θα πρέπει να εξασφαλίζεται έκθεση σε γνωστικά ελκυστικό περιεχόμενο, σε διαφοροποιημένο λεξιλόγιο και σε διαφοροποιημένες έννοιες (Krashen, 1985). Τα δίγλωσσα προγράμματα εμβάπτισης που εφαρμόζονται, για παράδειγμα, στον Καναδά, στηρίζονται μεταξύ άλλων και στην Υπόθεση του μέγιστου χρόνου έκθεσης στη γλώσσα. Όμως, δεν υιοθετείται ως αυτόνομη μεταβλητή, αλλά υπό

όρους και για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, υποχωρώντας σταδιακά υπέρ της χρήσης και της έκθεσης και στις δύο γλώσσες (Σκούρτου, 2011:126-7).

Βέβαια, η συνεχής έρευνα και τα επιστημονικά δεδομένα, που προκύπτουν απ' αυτή, εύκολα καταρρίπτουν τους παραπάνω ισχυρισμούς και συγκλίνουν όλο και περισσότερο στην άποψη ότι η δίγλωσση εκπαίδευση μόνο οφέλη μπορεί να έχει. Οι υπέρμαχοι της δίγλωσσης εκπαίδευσης επιχειρηματολογούν, υποστηρίζοντας την ανάγκη για δίγλωσσα προγράμματα εμπλουτισμού, τα οποία προωθούν τη μόρφωση σε δύο γλώσσες για όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως γλωσσικού υποβάθρου (Cummins, 2005:129). Γι' αυτό και αναπτύσσονται συνεχώς όλο και περισσότερες θεωρητικές υποθέσεις, οι οποίες υποστηρίζουν όλο και πιο πολύ τη δίγλωσση εκπαίδευση. Καταλυτικό ρόλο προς αυτή την κατεύθυνση παίζει ο Cummins με τις θεωρίες που αναπτύσσει, αναφορικά με το πώς σχετίζεται η ανάπτυξη της διγλωσσίας με την εκπαίδευση, όπως αυτές εξελίσσονται μέσα στο χρόνο.

Στην παρακάτω υποενότητα περιγράφονται αναλυτικά αυτές οι προσεγγίσεις υπέρ της δίγλωσσης εκπαίδευσης.

4.4.2. Θεωρητικές προσεγγίσεις υπέρ της δίγλωσσης εκπαίδευσης

Οι θεωρητικές προσεγγίσεις υπέρ της δίγλωσσης εκπαίδευσης που έχουν διατυπωθεί είναι πολλές και αναπτύσσονται συνεχώς και καινούριες. Γι' αυτό, στη συνέχεια γίνεται προσπάθεια να αναφερθούν τουλάχιστον οι σημαντικότερες απ' αυτές. Αρχικά, αναλύεται η **Υπόθεση των Οριακών Επιπέδων (Treshold Hypothesis)** και η **Υπόθεση της Αναπτυξιακής Αλληλεξάρτησης των Γλωσσών (Developmental Hypothesis)**. Στη συνέχεια, αναλύεται η **Υπόθεση της κατάκτησης του λεξιλογίου πάνω στις έννοιες**, η **Υπόθεση της κατανοητής εισερχόμενης πληροφορίας** και η **Υπόθεση της γλωσσικής επάρκειας**. Ακόμη, γίνεται λόγος για την **Υπόθεση της συνεργατικής ενδυνάμωσης στη σχολική τάξη**, αλλά και για την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλώσσας. Τέλος, αναφέρεται η **Υπόθεση του κριτικού γραμματισμού** και το μοντέλο του διγλωσσισμού της Hornberger, καθώς και ο γραμματισμός ως κύριος γραμματικός στόχος.

4.4.2.1. Η Υπόθεση των Οριακών Επιπέδων (Treshold Hypothesis)

Σύμφωνα με την Υπόθεση των Οριακών Επιπέδων, υπάρχουν δύο κρίσιμα επίπεδα επάρκειας, στα οποία οι μαθητές/τριες πρέπει να φτάσουν προκειμένου, από τη μια, να αποφύγουν τις αρνητικές επιπτώσεις που θα είχε η μάθηση μέσω μιας ανεπαρκώς ανεπτυγμένης γλώσσας και, από την άλλη, να αξιοποιήσουν τα πλεονεκτήματα που προσφέρει η διγλωσσία στο άτομο σε επίπεδο γλωσσικής και γνωστικής λειτουργίας (Χατζηδάκη, 2020:223). Όλα αυτά πάντα στο πλαίσιο των αλληλεπιδράσεων

με το σχολικό, οικογενειακό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Cummins, 2000 στο Σκούρτου, 2011:135). Βασιζόμενος στην Υπόθεση του Cummins, ο Baker, όταν αναφέρεται σε «αρνητικές επιπτώσεις της διγλωσσίας», εννοεί την πιθανότητα διαταραχής στην αναπτυξιακή πορεία της γλώσσας (αφαιρετική διγλωσσία), ενώ όταν μιλά για τα οφέλη της διγλωσσίας, αναφέρεται στην ανάπτυξη της προσθετικής διγλωσσίας (additive bilingual enrichment principle) (ο.π.136).

Σύμφωνα με τα δεδομένα πολλών ερευνών, η προσθετική διγλωσσία μπορεί να επηρεάσει θετικά τόσο τη νοητική, όσο και τη γλωσσική εκπαίδευση (Cummins, 2011:130). Οι δίγλωσσοι μαθητές/τριες επιδεικνύουν μεγαλύτερη ευαισθησία απέναντι στα γλωσσικά μηνύματα και μπορεί να είναι πιο ευέλικτοι στη σκέψη τους απ' ό,τι οι μονόγλωσσοι μαθητές/τριες. Επίσης, είναι πιο επιδέξιοι σε μερικές πλευρές της γλωσσικής επεξεργασίας, γιατί, στην προσπάθειά τους να αποκτήσουν τον έλεγχο δύο γλωσσικών συστημάτων, χρειάζεται να αποκωδικοποιήσουν πολύ περισσότερα γλωσσικά ερεθίσματα (input) απ' ό,τι οι μονόγλωσσοι που έχουν έρθει σε επαφή με ένα μόνο γλωσσικό σύστημα. Επίσης, το γεγονός ότι οι δίγλωσσοι έχουν δύο λέξεις για το ίδιο αντικείμενο και δυο τρόπους για να το εκφράσουν, μπορεί να τους κάνει να «αντικειμενοποιήσουν» ή να συνειδητοποιήσουν καλύτερα τις γλωσσικές λειτουργίες (operations) (Vygotsky, 1962 στο Cummins, 2005:130). Αξίζει να σημειωθεί ότι, μετά από μια σειρά μελετών (Ricciardelli, 1989 ·1992 στο Cummins, 2005:132), οι μαθητές/τριες με γλωσσική επάρκεια σε δύο γλώσσες έχουν σημαντικά καλύτερες επιδόσεις με βάση διάφορα κριτήρια που ελέγχουν,όπως, τη δημιουργική σκέψη, τη μεταγλωσσική συνειδητοποίηση και τις γλωσσικές και μη γλωσσικές ικανότητες. Το παρακάτω σχήμα απεικονίζει πολύ εύστοχα τα αποτελέσματα της διγλωσσίας, την οποία ο Cummins (2005:133) παρομοιάζει με ένα ποδήλατο με δύο ρόδες.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑΣ



Ένας τροχός (μια γλώσσα) μπορεί να σε οδηγήσει σε μερικά μέρη...



Το ίδιο μπορεί να κάνει ένας μεγάλος κι ένας μικρός τροχός.



Ωστόσο, όταν οι τροχοί σου είναι σωστά ζυγιασμένοι και καλά φουσκωμένοι, μπορούν να σε οδηγήσουν μακρύτερα...



Με την προϋπόθεση, βεβαίως, ότι αυτοί που έφτιαξαν τους τροχούς ήξεραν τι έκαναν.

Σχήμα 3: Αποτελέσματα της διγλωσσίας (Cummins, 2005:133)

4.4.2.2. Η Υπόθεση της Αναπτυξιακής Αλληλεξάρτησης των Γλωσσών (Developmental Hypothesis)

Η Υπόθεση της Αναπτυξιακής Αλληλεξάρτησης των Γλωσσών αναπτύχθηκε στα τέλη της δεκαετίας του 1970 από τον Cummins (Χατζηδάκη, 2020: 224) και σχετίζεται με δυο διαφορετικές απόψεις για το εάν συνδέονται οι γλωσσικές ικανότητες που έχει αναπτύξει ένα δίγλωσσο άτομο ή όχι. Η πρώτη άποψη λέγεται Χωριστή Υποκειμενική Γλωσσική Ικανότητα (separate Underlying Proficiency) και υποστηρίζει ότι για να μάθει κάποιος καλά μια δεύτερη γλώσσα, θα πρέπει να επικεντρωθεί σε αυτή και να «χάσει» άλλες γλώσσες που γνωρίζει, προκειμένου να μη σταθούν εμπόδιο. Επομένως, οι έννοιες, οι γνώσεις και οι δεξιότητες που κατακτά κάποιος σε μια γλώσσα δεν μεταφέρονται σε κάποια άλλη, κάτι που σημαίνει ότι οι δυο γλώσσες αναπτύσσονται χωριστά. Παραστατικά παρουσιάζεται με δυο «μπαλόνια» στον ανθρώπινο εγκέφαλο, όπου το κάθε μπαλόνι αντιστοιχεί σε μια γλώσσα. Αν θέλουμε να αναπτύξουμε μια γλώσσα, «φυσάμε» στο αντίστοιχο μπαλόνι και τροφοδοτούμε τη συγκεκριμένη γλώσσα. Μάλιστα, «φουσκώνοντας» το ένα μπαλόνι, αυτό μεγαλώνει εις βάρος του άλλου, το οποίο συμπιέζεται, μικραίνει και τελικά εξαφανίζεται. Επομένως, η ενασχόληση με οποιαδήποτε επιπλέον γλώσσα επιβαρύνει το άτομο (Σκούρτου, 2011:127). Ο Baker (2001:238) αναπαριστά τη χωριστή υποκειμενική γλωσσική ικανότητα με τη συμβατική ζυγαριά: οι γλώσσες τοποθετούνται στους δίσκους μιας ζυγαριάς και, αυτή που αναπτύσσεται, «βαραίνει» εις βάρος της άλλης.

Η δεύτερη άποψη λέγεται Κοινή Υποκειμενική Γλωσσική Ικανότητα (Common Underlying Proficiency) και υποστηρίζει ότι «οι συνδεδεμένες με τη λογική του γραπτού λόγου πλευρές της ικανότητας ενός δίγλωσσου στη Γ1 του και τη Γ2³ θεωρούνται κοινές ή αλληλοεξαρτώμενες μεταξύ των δύο γλωσσών και κατά συνέπεια μπορούν να μεταφερθούν από τη μια γλώσσα στην άλλη» (Cummins, 2005:136). Γι' αυτό και παραστατικά παρουσιάζεται σαν ένα μεγάλο «μπαλόνι» στον ανθρώπινο εγκέφαλο, το οποίο αξιοποιεί τις έννοιες και τις δεξιότητες που το άτομο έχει αναπτύξει και τις χρησιμοποιεί, προκειμένου να εκφραστεί μέσω του ενός (Γ1) ή του άλλου καναλιού (Γ2), ανάλογα την επικοινωνιακή συνθήκη στην οποία παρίσταται.

Η βασική διαφορά ανάμεσα στη χωριστή γλωσσική ικανότητα και στην κοινή γλωσσική ικανότητα είναι ότι, στην Κοινή Υποκειμενική Γλωσσική Ικανότητα, οι γλώσσες δεν

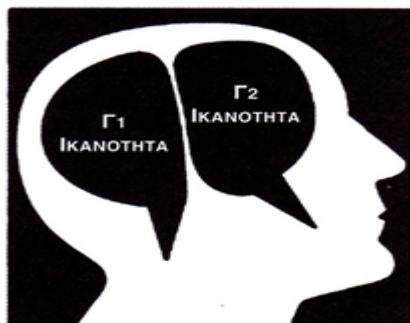
³Εφεξής θα χρησιμοποιείται το σύμβολο Γ1 για την πρώτη γλώσσα και Γ2 για την δεύτερη (τρίτη....)γλώσσα.

αντιπροσωπεύουν ανεξάρτητα μεγέθη, τα οποία προστιθέμενα λειτουργούν επιβαρυντικά, αλλά αντιπροσωπεύουν μια σχέση συγκοινωνούντων δοχείων. Δεν είναι ο αριθμός των γλωσσών, ούτε οι διαφορές (προφορά, μορφολογικοί ή συντακτικοί κανόνες) ή η συγγένειά τους, αλλά η βαθύτερη σχέση στο επίπεδο των εννοιών που δημιουργείται μεταξύ τους (Σκούρτου, 2011:129). Είναι οι δεξιότητες που συνδέονται με τον γραμματισμό στις δύο γλώσσες του μαθητή (Cummins, 2000· 2005· Cummins et al., 2012:29 στο Χατζηδάκη, 2020:226). Με βάση την κοινή υποκειμενική γλωσσική ικανότητα, τόσο οι έννοιες όσο και οι δεξιότητες, από τη στιγμή που έχουν αναπτυχθεί μέσω μιας γλώσσας, δεν χρειάζεται να αναπτυχθούν από την αρχή μέσω της επόμενης γλώσσας. Για παράδειγμα, από την στιγμή που η δεξιότητα γραφής και ανάγνωσης έχει κατακτηθεί μέσω της γλώσσας Χ, δε χρειάζεται να κατακτηθεί εκ νέου μέσω της επόμενης γλώσσας Ψ, ανεξάρτητα από πιθανές διαφορές στο σύστημα γραφής ανάμεσα στις γλώσσες Χ και Ψ. Κατ' επέκταση, και η γλωσσομάθεια σε πολυγλωσσικά περιβάλλοντα ενισχύεται σε ένα βαθύτερο επίπεδο μέσω της συνεχούς ανάπτυξης/ενίσχυσης του κοινού εννοιολογικού υποβάθρου και όχι μέσω μιας γλώσσας σε ανταγωνισμό με μια άλλη, όπως στην υπόθεση της χωριστής υποκειμενικής γλωσσικής ικανότητας (Σκούρτου, 2011:130).

Συμπερασματικά, λοιπόν, σύμφωνα με την Υπόθεση της Αναπτυξιακής Αλληλεξάρτησης των Γλωσσών, δεν υπάρχει κανένας λόγος να διακόπτεται η ανάπτυξη της γλώσσας που μέχρι κάποια στιγμή κυριαρχούσε στη ζωή του παιδιού, προκειμένου να μάθει μια άλλη. Αντίθετα, εάν το άτομο συνεχίσει να αναπτύσσει την επάρκειά του στη Γ1, αυτό θα στηρίξει την ανάπτυξη και της Γ2. Σε κάθε περίπτωση, ο παραγκωνισμός της Γ1, δεν ωφελούν τη Γ2, ενώ, αντίθετα, η ανάπτυξη και της Γ1 μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα και για τις δύο γλώσσες. Μάλιστα, όταν τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τον γραμματισμό και στις δύο γλώσσες ταυτόχρονα (π.χ. στο σχολείο ή διδασκαλία της Γ2 και στην κοινότητα – οικογένεια ή διδασκαλία της Γ1), τότε τα αποτελέσματα είναι θεαματικά (Χατζηδάκη, 2020:229).

Πρέπει να σημειωθεί, ότι η μεταφορά εννοιών και δεξιοτήτων από τη μία γλώσσα στην άλλη σχετίζεται με το ποια γλώσσα είναι πιο ανεπτυγμένη ως προς τη δεξιότητα που θέλει το άτομο να αξιοποιήσει σε συγκεκριμένη επικοινωνιακή περίσταση.

ΣΧΗΜΑ: Μοντέλο Διγλωσσικής Ικανότητας βασισμένο στη Χωριστή Υποκείμενη Ικανότητα (SUP)



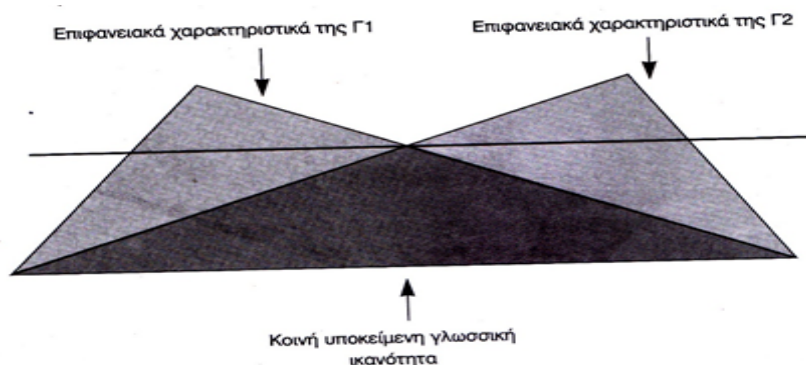
ΣΧΗΜΑ: Μοντέλο Διγλωσσικής Ικανότητας βασισμένο στην Κοινή Υποκείμενη Ικανότητα (CUP)



Σχήμα 4: SUP & CUP (Cummins, 2005:128)

Όταν ο Cummins, μετά από σχετικές έρευνες, διαπίστωσε ότι οι μαθητές/τριες από την κυρίαρχη ομάδα, των οποίων η Γ1 διαθέτει στήριξη από το κοινωνικό περιβάλλον και μαθητές/τριες από μειονοτικές ομάδες, των οποίων η Γ1 βρίσκει στήριξη στο εκπαιδευτικό σύστημα, κατορθώνουν να αναπτύξουν μια προσθετική διγλωσσία, αναπτύσσοντας και τις δύο γλώσσες σε πολύ καλό επίπεδο (Cummins, 2005:131).

Η υπόθεση της κοινής υποκειμενικής γλωσσικής ικανότητας παραστατικοποιείται με τη μεταφορά του διπλού παγόβουνου.



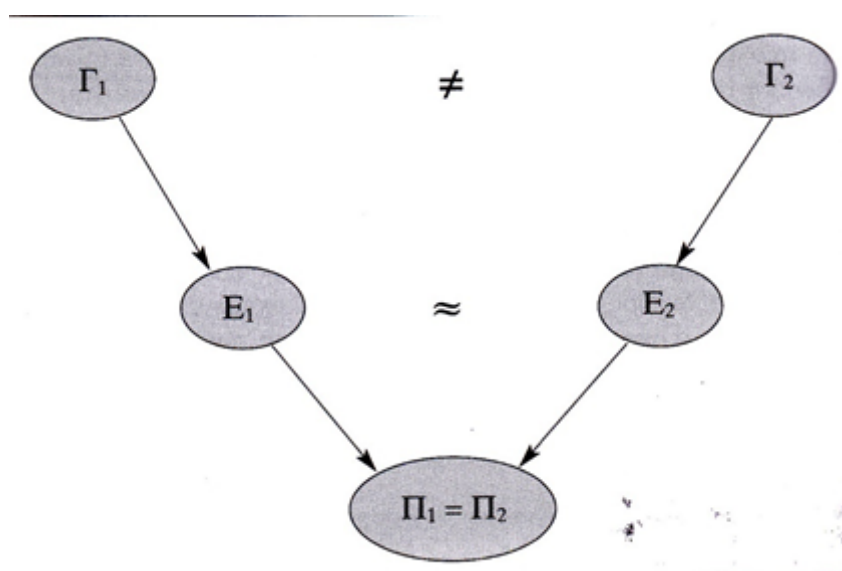
Σχήμα 5: Παρουσίαση της διγλωσσικής ικανότητας: το «διπλό παγόβουνο» (Cummins, 2005:137)

Οι κορυφές των παγόβουνων πάνω από την επιφάνεια της θάλασσας, που παραμένει κρυμμένη, είναι κοινή. Αυτό σημαίνει ότι, ό,τι κατακτιέται ή μαθαίνεται μέσω της μίας ή της άλλης γλώσσας, «αποθηκεύεται» σε μια εννοιολογική «δεξαμενή», προσβάσιμη μέσω κάθε μιας από τις γλώσσες που συγκροτούν το γλωσσικό ρεπερτόριο του ατόμου. Αντίστροφα, ό,τι είναι αποθηκευμένο

σε αυτή την εννοιολογική δεξαμενή, εν δυνάμει αξιοποιείται σε οποιαδήποτε από τις γλώσσες του ατόμου (Σκούρτου, 2011:130-131).

4.4.2.3. Η Υπόθεση της κατάκτησης του λεξιλογίου πάνω σε Έννοιες

Με γνώμονα τη σπουδαιότητα ενός ισχυρού εννοιολογικού υποβάθρου στις γλώσσες, το οποίο δίνει τη δυνατότητα μεταφοράς εννοιών από γλώσσα σε γλώσσα, η Σκούρτου (2002) αναπτύσσει το παρακάτω σχήμα, σύμφωνα με το οποίο «αν ισχύει ότι οι λέξεις που προσθέτουμε στο λεξιλόγιο μας κτίζονται πάνω σε έννοιες, που ήδη γνωρίζουμε, τότε είναι αναγκαίο, στην διδακτική μας καθημερινότητα και πρακτική, να εντοπίσουμε τις πρακτικές μεταφοράς εννοιών των δίγλωσσων μαθητών/τριών και να αποφασίσουμε, με ποιο τρόπο, αυτό το εντάσσουμε στη δική μας πρακτική της διδασκαλίας γλώσσας και περιεχομένου μέσω γλώσσας» (Σκούρτου, 2011:149-150).



Σχήμα 6: (Σκούρτου, 2002 στο Σκούρτου, 2011:150)

Με το Γ εννοούμε τη Γλώσσα, με το Ε την Έννοια, με το Π το Περιεχόμενο

Το παραπάνω σχήμα μπορεί να διαβαστεί τόσο από την πλευρά του/της μαθητή/τριας, από την κορυφή προς την βάση, όσο και από την πλευρά του εκπαιδευτικού, από τη βάση προς την κορυφή.

Συμπερασματικά, ο συσχετισμός εννοιών, δηλαδή η ενεργοποίηση προηγούμενης γνώσης για κατανόηση της νέας, είναι ο σημαντικότερος ίσως παράγοντας στη μάθηση. Δυστυχώς, όμως, απουσιάζει συχνά από τη διδασκαλία.

Πρέπει να τονιστεί ότι το συγκεκριμένο σχήμα αναπτύχθηκε στη βάση: (α) του θεωρητικού μοντέλου του Wells (1999) για την κατασκευή του νοήματος μέσω «γεφύρωσης» παλιάς και νέας γνώσης, όπου η γνώση ταυτίζεται τόσο με τη διαδικασία μάθησης, όσο και με το αποτέλεσμα της (knowing), αντί μόνο με το αποτέλεσμα της (knowledge), (β) του μοντέλου του Kress (2000) για μετάκλιση νοήματος» (transduction of meaning) από ένα σημειωτικό κώδικα σε έναν άλλο, (γ) του μοντέλου της κοινής υποκειμενικής ικανότητας και της αλληλεξάρτησης των γλωσσών (Cummins, 2000· 2005 στο Σκούρτου, 2011:150).

4.4.2.4. Η Υπόθεση της κατανοητής εισερχόμενης πληροφορίας

Η Υπόθεση της κατανοητής εισερχόμενης πληροφορίας (comprehensible input), η οποία αναπτύχθηκε από τον Krashen (1985), επικεντρώνεται στο ότι, για να μάθουμε μια γλώσσα, θα πρέπει να είμαστε εκτεθειμένοι σε πληροφορία που, με τον ένα ή τον άλλο τρόπο, μας είναι κατανοητή. Κατανοώντας την πληροφορία, στηριζόμαστε σε αυτή για να κατανοήσουμε την επόμενη. Αυτό πρέπει να γίνεται συστηματικά και όσο το δυνατόν πιο απρόσκοπτα. Είναι βασικό για τους/τις διγλωσσους/ες μαθητές/τριες να έχουν την ευκαιρία πρόσληψης πληροφοριών (i) που είναι κατανοητές σε αυτούς/τες, ώστε να μπορέσουν να βασιστούν σε αυτές και να προχωρήσουν πέρα από αυτές (+1), μέσα στη «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης» του Vygotsky (1998). Για την κατανόηση των πληροφοριών και τη διασφάλιση του i+1, φυσικά, είναι απαραίτητο να σχεδιαστεί ένα υποστηρικτικό περιβάλλον και να επινοηθούν στηρίγματα (scaffolding).

4.4.2.5. Η Υπόθεση της γλωσσικής επάρκειας

Λαμβάνοντας υπόψη τη φύση της γλωσσικής επάρκειας/ικανότητας, ο Cummins διατύπωσε την υπόθεση ότι «η γλωσσική επάρκεια των διγλωσσών μαθητών/τριών δεν αποτελεί ένα ενιαίο μέγεθος καθώς συναρτάται και με το είδος της εκπαίδευσης που τους παρέχεται, αλλά μπορεί να διακριθεί σε επιφανειακή γλωσσική ευχέρεια και σε πιο εξελιγμένες γλωσσικές δεξιότητες» (Cummins, 1979 στο 2000:58-59). Οι όροι που χρησιμοποιήθηκαν είναι: α. οι **Βασικές Διαπροσωπικές Επικοινωνιακές Δεξιότητες (Basic Interpersonal Communicative Skills, BICS)**, με τη συμβολή των οποίων επιτυγχάνεται η καθημερινή επικοινωνία με γνωστά άτομα. Χαρακτηριστική είναι η χρήση εύχρηστου λεξιλογίου και ελλειπτικού λόγου, β. η **Γνωστική/Ακαδημαϊκή Γλωσσική Ικανότητα (Cognitive/Academic Language Proficiency, CALP)**, με τη συμβολή της οποίας επιτυγχάνεται η κατανόηση και η μετάδοση μηνυμάτων σε αποπλαισιωμένες περιστάσεις επικοινωνίας, εκεί, δηλαδή, όπου δεν υπάρχει υποστήριξη από το περιβάλλον για να γίνει κατανοητό το νόημα. Χαρακτηριστικός είναι ο πυκνός και σύνθετος λόγος, οι γλωσσικές δομές και το λεξιλόγιο

που δεν εμφανίζεται συχνά στην καθημερινή επικοινωνία. Η παραπάνω Υπόθεση αναπτύχθηκε στα τέλη της δεκαετίας του 1970 και επηρεάστηκε από τις έρευνες της Skutnabb – Kangas και Toukomaa (Χατζηδάκη, 2020:229-230).

Εδώ και περίπου είκοσι χρόνια, ο ίδιος ο Cummins επεκτείνει το μοντέλο του για τη διαφοροποίηση ανάμεσα στις «*βασικές διαπροσωπικές επικοινωνιακές δεξιότητες (BICS)*» και «*τη γνωστική ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα (CALP)*» αλλάζοντας την ονομασία των δύο αυτών μορφών γλωσσικής επάρκειας και προσθέτοντας μια τρίτη (Cummins, 2005:102). Με βάση την τριχοτόμηση αυτή μιλάμε για:

α. τη **συνομιλιακή ευχέρεια (conversational fluency)**, η οποία αφορά την ανάπτυξη της καθημερινής γλώσσας ως αποτέλεσμα της διαπροσωπικής επικοινωνίας των ανθρώπων, χωρίς να απαιτείται ο διαμεσολαβητικός ρόλος του σχολείου. Αυτή η μορφή της γλώσσας αναπτύσσεται σε περίπου δύο χρόνια και αποτελείται από εύχρηστο λεξιλόγιο και απλές γραμματικές δομές.

β. την **ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα (academic language proficiency)**, η οποία αναπτύσσεται ως προϊόν της σχολικής φοίτησης και της συστηματικής διδασκαλίας μετά από τουλάχιστον 5-7 χρόνια φοίτησης (Cummins, 1979). Βασικό χαρακτηριστικό της είναι η χρήση όχι εύχρηστου λεξιλογίου αλλά και συντακτικών δομών, στις οποίες δεν επικρατεί η παρατακτική σύνδεση (Cummins, 2000:67)

γ. τις **διακριτές γλωσσικές δεξιότητες (discrete language skills)** (Cummins, 2001· 2005), οι οποίες αναφέρονται σε γνώσεις και δεξιότητες που σχετίζονται με την κατάκτηση του γραμματισμού, καθώς και με το φωνολογικό και μορφοσυντακτικό επίπεδο της γλώσσας. Αυτές οι γνώσεις και δεξιότητες αποκτώνται είτε με άμεση, ρητή διδασκαλία και εξάσκηση στα πρώτα βήματα της σχολικής εκπαίδευσης, είτε με έμμεση επαφή με τη γλώσσα, παράλληλα με τη συνομιλιακή ευχέρεια και την εξέλιξη φοίτησης του παιδιού (Χατζηδάκη, 2020:235).

Από την παραπάνω τριχοτόμηση του Cummins, γίνεται σαφές ότι η ακαδημαϊκή γλώσσα δεν αναδύεται απλά, αλλά διδάσκεται συστηματικά ως αντικείμενο, μέσω της εστίασης της διδασκαλίας σε συγκεκριμένες δεξιότητες και της άσκησης των μαθητών/τριών σε αυτές (Σκούρτου, 2011:138). Για τη σωστή οικοδόμηση της ακαδημαϊκής γλώσσας, το ελληνικό σχολείο θα πρέπει να αξιοποιήσει το όποιο γλωσσικό υπόβαθρο των μαθητών/τριών και την καθημερινή τους γλώσσα ως αφετηρία, για να τους διδάξει συγκεκριμένες δεξιότητες που θα στηριχθούν στις ήδη ανεπτυγμένες. Η ευχέρεια στον προφορικό λόγο δε συνεπάγεται αυτόματα και ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλώσσας χωρίς διδασκαλία.

Διδάσκοντας μια συγκεκριμένη δεξιότητα, ο/η εκπαιδευτικός οδηγεί τους/τις μαθητές/τριες προς τη γλωσσική ικανότητα (στο γραπτό λόγο) (Σκούρτου, 2011 140).

Ακριβώς με στόχο την αποτελεσματική συμβολή των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας στους/στις μαθητές/τριες που βρίσκονται σε διαδικασία κατάκτησης της Γ2, ο Cummins προτείνει ένα ολοκληρωμένο θεωρητικό πλαίσιο, δίνοντας βαρύτητα στον ρόλο δύο παραμέτρων της επικοινωνίας (Cummins, 1981a στο Χατζηδάκη, 2020:236), της **πλαισιακής στήριξης** και των **γνωστικών απαιτήσεων**. Με την πλαισιακή στήριξη, αναφερόμαστε στον βαθμό, στον οποίο το πλαίσιο της επικοινωνίας παρέχει ενδείξεις (γλωσσικές ή άλλες) στους/στις συμμετέχοντες/ουσες για τη μετάδοση και την κατανόηση του νοήματος. Με τις γνωστικές απαιτήσεις, αναφερόμαστε στο πλήθος των πληροφοριών που πρέπει να επεξεργαστεί ο/η μαθητής/τρια ταυτόχρονα ή σε ταχύτατη διαδοχή, ώστε να υλοποιήσει τη συγκεκριμένη δραστηριότητα (Cummins, 2005:106).

Το παρακάτω σχήμα δημιουργήθηκε για να ελέγχει το βαθμό, κατά τον οποίο οι μαθητές/τριες είναι ικανοί να ανταποκρίνονται με επιτυχία στις νοητικές και γλωσσικές απαιτήσεις που τους επιβάλλει το κοινωνικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον, μέσα στο οποίο είναι υποχρεωμένοι να λειτουργούν.



Σχήμα 7: Εύρος πλαισιακής στήριξης και βαθμός νοητικής εμπλοκής στις γνωστικές δραστηριότητες στη σχολική τάξη (Cummins, 2005:106).

Συγκεκριμένα, ο οριζόντιος άξονας αναφέρεται στην έκταση της υποστήριξης από το περιβάλλον που παρέχεται κατά την έκφραση ή πρόσληψη του νοήματος, ενώ ο κάθετος άξονας αναφέρεται στην ποσότητα των πληροφοριών που πρέπει να επεξεργαστεί ο/η μαθητής/τρια, ταυτόχρονα ή σε στενή χρονική ακολουθία, έτσι ώστε να εκτελέσει τη δραστηριότητα (ο.π.). Ιδανικά, η πορεία των σχολικών καθηκόντων θα έπρεπε να πηγαιίνει από το τεταρτημόριο Α (πλαισιακά ενδυναμωμένο, νοητικά μη απαιτητικό), στο τεταρτημόριο Β (πλαισιακά ενδυναμωμένο, νοητικά

απαιτητικό) και μετά στο τεταρτημόριο Δ (πλαισιακά μειωμένο, γνωστικά απαιτητικό). Το τεταρτημόριο Γ (μειωμένο υποστηρικτικό πλαίσιο, νοητικά μη απαιτητικό) δεν παρέχει ούτε νοητική πρόκληση, ούτε γλώσσα «φιλική προς το μαθητή» και, επομένως, δεν είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για την προώθηση της κατάκτησης της ακαδημαϊκής γλώσσας (ο.π. 108).

Κεντρική θέση στην παραπάνω πρόταση έχει η υποστηρικτική σκαλωσιά (scaffolding) (Σκούρτου, 2011:155), η οποία αποτελεί βασικό συντελεστή για την σχολική πρόοδο όσων μαθαίνουν μέσω μιας δεύτερης γλώσσας. Εκτός από αυτά που μπορούν να κάνουν οι μαθητές/τριες αυτόνομα, λόγω της ηλικίας και της ωριμότητάς τους, μπορούν, βοηθούμενοι από ενήλικες ή από πιο έμπειρους/ες μαθητές/τριες και από εργαλεία, να κάνουν περισσότερα πράγματα. Για τους/τις δίγλωσσους/ες μαθητές/τριες, τα βοηθήματα είναι ιδιαίτερα σημαντικά, αφού, στη βάση της ηλικίας και της ωριμότητάς τους, θα μπορούσαν να διεκπεραιώσουν τη δραστηριότητα που τους αναθέτει ο/η δάσκαλος/α, πρέπει όμως να υπερπηδήσουν το εμπόδιο της γλώσσας (ο.π.)

Τον ίδιο σκοπό με τη σκαλωσιά επιτελεί και ένα οργανωμένο σχήμα διδακτικών δραστηριοτήτων, το οποίο προτείνει ο Cummins (1999:119) με στόχο την επιτάχυνση της ανάπτυξης της ακαδημαϊκής γλώσσας στους/στις δίγλωσσους/ες μαθητές/τριες και το οποίο περιλαμβάνει τέσσερις φάσεις διδασκαλίας, οι οποίες μπορεί να υλοποιηθούν και με διαφορετική σειρά: είναι **η ενεργός μετάδοση του νοήματος, η γνωστική πρόκληση, η πλαισιακή στήριξη και η ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης** (Χατζηδάκη, 2020:243).

4.4.2.6. Η Υπόθεση της συνεργατικής ενδυνάμωσης στην σχολική τάξη

Πέρα, όμως, από τις θεωρητικές υποθέσεις που αναπτύχθηκαν σε σχέση με την ανάπτυξη της διγλωσσίας και τη φύση της γλωσσικής επάρκειας/ικανότητας τα τελευταία 40 χρόνια, ο Cummins λαμβάνει υπόψη και κοινωνικούς, ιδεολογικούς και ψυχολογικούς παράγοντες (Χατζηδάκη, 2020:244) και διερευνά τις κοινωνικές σχέσεις ισχύος και τη διαπραγμάτευση της ταυτότητας των μαθητών στο σχολείο (Cummins, et al. , 2012:28).

Συγκεκριμένα, ο Cummins επισημαίνει (Χατζηδάκη, 2020:245-246) ότι «στην εποχή της παγκοσμιοποίησης, όπου η διεθνική και διαπροσωπική επικοινωνία είναι πιο εύκολες από ποτέ, και όπου οι επιχειρήσεις και οι κρατικοί φορείς αναζητούν στελέχη πολύγλωσσα, με γνωστική και πολιτισμική ευελιξία, η αντίληψη περί υπεροχής της μονογλωσσίας και του μονοπολιτισμικού ιδεώδους απαξιώνει τους φορείς τέτοιων χαρακτηριστικών, οι οποίοι, αν τελικά επιτύχουν κάτι, το επιτυγχάνουν χάρη στην ατομική τους προσπάθεια». Επίσης, διαπιστώνει ότι καταλυτικό ρόλο στην ανατροπή αυτού

του μοντέλου παίζει ο/η εκπαιδευτικός. Ο/η εκπαιδευτικός καλείται να αμφισβητήσει τις διδακτικές παραδοχές της παραδοσιακής παιδαγωγικής και να υιοθετήσει άλλες, οι οποίες, κατ' επέκταση, μπορούν να οδηγήσουν σε ένα πραγματικό μετασχηματισμό της κοινωνίας. Αυτό δε σημαίνει ότι ανατρέπει το σχολικό σύστημα, δεν περιμένει νέες μεταρρυθμίσεις, αλλά, σε αυτό που κάνει, διευρύνει τα υπάρχοντα πλαίσια και τα όριά τους (Σκούρτου, 2011:170). Ο/η εκπαιδευτικός δε δουλεύει για τη μια γλώσσα ενάντια στην άλλη, αλλά για τους/τις μαθητές/τριες του, αξιοποιώντας το συνολικό γλωσσικό δυναμικό τους και το γνωστικό τους υπόβαθρο (Σκούρτου, 2011:171). Όταν ο/η εκπαιδευτικός αλληλεπιδρά με τους/τις πολιτισμικά διαφέροντες/ουσες μαθητές/τριες, τότε μοιράζει σε όλους δύναμη και επομένως δημιουργούνται συνθήκες συνεργατικής ενδυνάμωσης (Cummins, 2005:231).

Στο παρακάτω σχήμα, αποτυπώνονται εγκιβωτισμένοι οι τρεις βασικοί παιδαγωγικοί προσανατολισμοί, τους οποίους διακρίνει ο Cummins (Cummins, 2005:220-222· Χατζηδάκη, 2020:246).

α. η Παραδοσιακή Παιδαγωγική ή Παιδαγωγική της Μετάδοσης (transmission pedagogy)

Η βασική αρχή της παραδοσιακής παιδαγωγικής είναι ότι έργο του/της εκπαιδευτικού είναι η μεταβίβαση γνώσεων ή δεξιοτήτων στους/στις μαθητές/τριες. Ο/η εκπαιδευτικός είναι αυτός/αυτή που αρχίζει και που ελέγχει τη διδακτική αλληλεπίδραση, προσανατολίζοντάς τη διαρκώς προς την επίτευξη των διδακτικών σκοπών μέσω της αποστήθισης και της εξάσκησης. Η δασκαλοκεντρική μέθοδος μάθησης στο μάθημα και το συσσωρευτικό μοντέλο μάθησης (ιεραρχική εσωτερίκευση της ύλης από το απλό στο σύνθετο κυριαρχούν (Cummins, 2005:223· Χατζηδάκη, 2020:247).

Τα βασικά ζητήματα που προκύπτουν από αυτή τη «*συσσωρευτική εκπαίδευση*» στους/στις πολιτισμικά διαφέροντες/ουσες μαθητές/τριες είναι πολιτισμική αμφιθυμία (cultural ambivalence) αυτών των μαθητών/τριών, καθώς δεν τους παρέχεται καμία ευκαιρία να εκφράσουν και να μοιραστούν την εμπειρία τους στην τάξη και, επομένως, να συνδέσουν την προηγούμενη γνώση τους με την παρούσα. Επίσης, ο εξαναγκασμός ανάπτυξης της ικανότητας γραπτού λόγου, χωρίς να υπάρχουν πολλές ευκαιρίες για ουσιαστική επικοινωνιακή αλληλεπίδραση τόσο στην προφορική, όσο και στην γραπτή μορφή της γλώσσας (Cummins, 2005:223-224).

β. η Προοδευτική Παιδαγωγική

Βασική αρχή της προοδευτικής παιδαγωγικής αποτελεί ότι η γλώσσα μπορεί να μαθευτεί μόνο όταν αντιμετωπίζεται ως όλο και όταν χρησιμοποιείται για ουσιαστική επικοινωνία, είτε στον

προφορικό, είτε στον γραπτό λόγο. Κύρια χαρακτηριστικά της προοδευτικής Παιδαγωγικής είναι ο διάλογος και η συνεργατική διερεύνηση ως βασική μέθοδος για την ακαδημαϊκή ανάπτυξη των μαθητών/τριών, η αντιμετώπιση της τάξης ως μια Κοινότητα Μάθησης, όπου η γνώση παράγεται από κοινού από εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες, η αλληλεπίδραση του/της μαθητή/τριας με τους/τις συμμαθητές/τριές του/της και τον εκπαιδευτικό με σκοπό την οικοδόμηση της μάθησης συνεργατικά. Τέλος, η γνώση θεωρείται ενεργητική/καταλυτική (οι νέες πληροφορίες λειτουργούν ως καταλύτες για περαιτέρω έρευνα. Σ' αυτή την παιδαγωγική προσέγγιση, οι πολιτισμικά διαφέροντες/ουσες μαθητές/τριες βρίσκουν την ευκαιρία να εκφράσουν τις δικές τους γνώσεις, αξίες, βιώματα. Η διδασκαλία, όμως, δεν αποσκοπεί σε μια πιο κριτική διερεύνηση των σχέσεων εξουσίας που υπάρχουν στην κοινωνία (Χατζηδάκη, 2020:248).

γ. η Μετασχηματιστική Παιδαγωγική

Οι διδακτικές παραδοχές της μετασχηματιστικής παιδαγωγικής, οι οποίες έχουν επηρεαστεί σε μεγάλο βαθμό από το έργο του Paulo Freire, είναι παρόμοιες με αυτές της προοδευτικής παιδαγωγικής. Ωστόσο, υπάρχει διαφορά στις κοινωνικές παραδοχές. Για να μπορέσει το εκπαιδευτικό σύστημα να ανατρέψει τις υπάρχουσες εξουσιαστικές σχέσεις που καταδικάζουν τους/τις μαθητές/τριες με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο στην εκπαιδευτική στασιμότητα (σχολική διαρροή), θα πρέπει να εφαρμόσει τη συνεργατική κριτική διερεύνηση, στόχος της οποίας είναι να καταστήσει τους/τις μαθητές/τριες ικανούς να συνδέουν το περιεχόμενο των μαθημάτων με την ατομική και συλλογική τους εμπειρία και να αναλύουν τα ευρύτερα κοινωνικά ζητήματα που έχουν σημασία για τη ζωή τους (Cummins, 2005:226· Χατζηδάκη, 2020:248).

Ο Cummins προτείνει να δούμε και τους τρεις παιδαγωγικούς προσανατολισμούς εγκιβωτισμένους (nested pedagogical orientation) (Cummins et al., 2007· Skourtou et al., 2006), σε ένα σχήμα, όπου στο κέντρο βρίσκεται η παραδοσιακή παιδαγωγική, η οποία πλαισιώνεται από την προοδευτική και τη μετασχηματιστική παιδαγωγική. Η παραδοσιακή παιδαγωγική καταλαμβάνει λίγο χώρο, γιατί, παρά την αξία της, δεν πρέπει να κυριαρχεί. Ωστόσο, είναι απαραίτητη η συνύπαρξη και των τριών (Χατζηδάκη, 2020:247). Αυτό ενισχύεται και από την πεποίθηση των δημιουργών του σχήματος, ότι μπορεί να διαβαστεί και από μέσα προς τα έξω (παραδοσιακή - προοδευτική/κατασκευαστική - μετασχηματιστική), αλλά και από έξω προς τα μέσα (μετασχηματιστική - προοδευτική/κατασκευαστική - παραδοσιακή). Δηλαδή, από τη μία, δεχόμαστε τον παραδοσιακό χαρακτήρα της εκπαίδευσης, ο οποίος δεν μας απαγορεύει να διαμορφώσουμε συνθήκες κατασκευής γνώσης από τους/τις μαθητές/τριες (προοδευτική/κατασκευαστική

παιδαγωγική), ούτε μας εμποδίζει να εφαρμόσουμε αυτή τη νέα γνώση στην καθημερινότητα πέραν του σχολείου (μετασχηματιστική παιδαγωγική). Από την άλλη, ο σχεδιασμός, η υλοποίηση και η παραγωγή δραστηριοτήτων της μετασχηματιστικής Παιδαγωγικής χρειάζεται τη συνεργατική μάθηση σε ομάδες μεικτής ικανότητας της προοδευτικής/κατασκευαστικής παιδαγωγικής, αλλά και την παραδοσιακή μετάδοση συγκεκριμένου γνωστικού περιεχομένου (παραδοσιακή παιδαγωγική) (Σκούρτου, 2011:173). Για να γίνει αντιληπτή η λειτουργία της μετασχηματιστικής παιδαγωγικής και πώς μέσω αυτής μπορεί να αμφισβητηθεί η λειτουργία εξουσιαστικών σχέσεων σε όλη την κοινωνία, είναι απαραίτητη η εστίαση στην αλληλεξάρτηση (intersection) εξουσίας και γλώσσας σε όλες τις φάσεις (εστίαση στο Νόημα, στη Γλώσσα, στη Χρήση) (Cummins, 2005:227).



Σχήμα 8: (Skourtou, Kourtis – Kazoullis & Cummins, 2006, στο Σκούρτου, 2011:173)

4.4.2.7. Η ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλώσσας

Η πιο σύνθετη θεωρητική υπόθεση που ανέπτυξε ο Cummins είναι αυτή της ανάπτυξης της ακαδημαϊκής γλώσσας, γιατί σε αυτή ενσωματώνονται όλα όσα έχει παρουσιάσει σχετικά με τη διγλωσσία μετά από έρευνες μισού αιώνα. Στόχος της συγκεκριμένης υπόθεσης είναι η μεγιστοποίηση της εμπλοκής των δίγλωσσων μαθητών/τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία, ώστε να επιταχυνθεί η ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας (Cummins, 2001·2005). Κεντρική θέση κατέχει η αλληλεπίδραση ανάμεσα στον/στην εκπαιδευτικό και στον/στην μαθητή/τρια, η επένδυση στην ταυτότητα (identity investment) και η μέγιστη γνωστική δραστηριοποίηση (cognitive engagement) των μαθητών/τριών. Πιο συγκεκριμένα, η αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού – μαθητών/τριών και η παραγόμενη γνώση προσεγγίζονται ως αποτέλεσμα μιας συνεχούς διαπραγμάτευσης ταυτοτήτων (Cummins, 2005:171). Όλα ξεκινούν από τον/την εκπαιδευτικό και την παιδαγωγική που αποφασίζει να ακολουθήσει (βλ. 4.4.2.4.). Όταν ο/η εκπαιδευτικός αναγνωρίζει τη σημασία που έχουν οι ανθρώπινες σχέσεις για τη δραστηριοποίηση των μαθητών/τριών στο σχολείο, τότε η μάθηση είναι ουσιαστική και το σχολείο «ένα λιμάνι» για τους/τις μαθητές/τριες με προσφυγικό/μεταναστευτικό

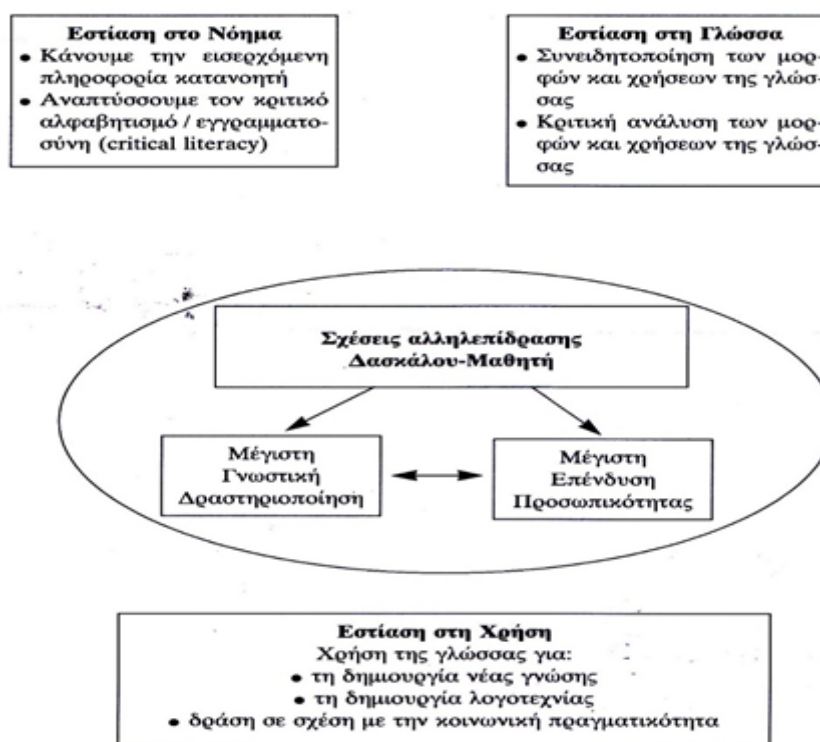
υπόβαθρο. Προκειμένου οι μαθητές/τριες να επενδύσουν τον εαυτό τους, την ταυτότητα τους, στην απόκτηση της νέας γλώσσας και στη συμμετοχή στην καινούργια τους πολιτισμική κοινότητα, πρέπει να βιώσουν θετικές και ενθαρρυντικές σχέσεις αλληλεπίδρασης με μέλη της κοινότητας αυτής (Cummins, 2005:170). Ο/η εκπαιδευτικός είναι αυτός που, μέσα από τεχνικές και στρατηγικές, καθοδηγεί τους/τις μαθητές/τριες σε αποτελεσματικούς τρόπους αυτοέκφρασης στη νέα τους γλώσσα και τους παρουσιάζει δυνατότητες για το ποιον/ποιες μπορούν να γίνουν και ποιους ρόλους μπορούν να έχουν στην κοινωνία υποδοχής, με στόχο την ανάπτυξη μιας προσωπικής σχέσης και σεβασμού (ο.π. 171). Παράλληλα, όμως, οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών/τριών πρέπει να προωθούν και την ανάπτυξη της γνωστικής δραστηριοποίησης των μαθητών/τριών. Επομένως, οι διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζονται στην τάξη πρέπει να έχουν μια τέτοια στοχοθεσία και μορφή, που να προωθούν τη μάθηση, άρα και τη μέγιστη δυνατή γνωστική δραστηριοποίηση των μαθητών/τριών (Σκούρτου, 2011:250).

Στο τρίγωνο σχέσεις αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού/μαθητή/τριας – μέγιστη γνωστική δραστηριοποίηση – μέγιστη επένδυση ταυτότητας, προβάλλονται και τρεις περιοχές εστίασης, προκειμένου η διδασκαλία να μπορέσει να καλλιεργήσει την ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα των μαθητών/τριών (Cummins, 2005:162): εστίαση στο νόημα, στη μορφή της γλώσσας και στη χρήση της γλώσσας (focus on meaning, focus on language, focus on use) (Σκούρτου, 2011:161).

Η διδασκαλία πρέπει α. να περιλαμβάνει μια εστίαση στο νόημα ή μήνυμα «κατανοητή εισερχόμενη πληροφορία» (input), β. να αποσκοπεί στην πλήρη εξήγηση του τρόπου λειτουργίας της ακαδημαϊκής γλώσσας και στην ανάπτυξη μιας κριτικής γλωσσικής συνειδητοποίησης (critical language awareness) στους/στις μαθητές/τριες και γ. να προσφέρει στους/στις μαθητές/τριες άφθονες ευκαιρίες και ενθάρρυνση για να εκφράσουν τον εαυτό τους – την αναπτυσσόμενη ταυτότητα τους - μέσω διαφόρων μορφών δημιουργικής χρήσης της γλώσσας, προφορικής και γραπτής (Cummins, 2005:162-163).

Ως προς το γνωστικό μέρος, εργαλιοποιούνται βασικές αρχές του Vygotsky, όπως η ζώνη επικείμενης ανάπτυξης και η συνεργατική κατασκευή γνώσης με χρήση εργαλείων και βοηθημάτων. Ως προς την κατασκευή νοήματος εργαλιοποιούνται η προσέγγιση του Wells (1999) και του Halliday (1978) ενώ, ως προς τη διγλωσσία και τη διδασκαλία δεύτερης γλώσσας, αξιοποιείται η υπόθεση του Krashen (1985) για την κατανοητή εισερχόμενη πληροφορία και η υπόθεση του Cummins (2000) για την αλληλεξάρτηση των γλωσσών (Σκούρτου, 2011:160-161)

Η υπόθεση της ανάπτυξης της Ακαδημαϊκής Γλώσσας οπτικοποιείται με το παρακάτω σχήμα, έτσι όπως την απεικόνισε ο δημιουργός της, ο Jim Cummins (2005:173).



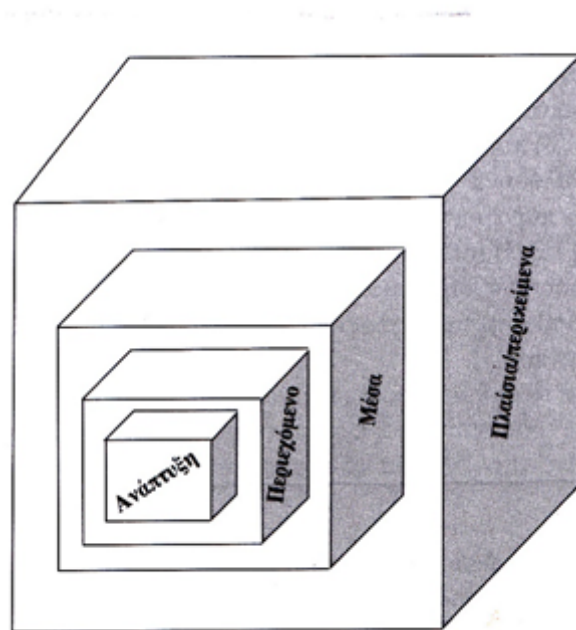
Σχήμα 9: Η ανάπτυξη της Ακαδημαϊκής Ικανότητας (Cummins, 2005:173)

4.4.2.8. Η Υπόθεση του κριτικού γραμματισμού

Στην ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων εξουσίας μέσα στη σχολική τάξη στοχεύουν και νεότερες θεωρητικές αναζητήσεις, με έμφαση στο γραμματισμό και στις νέες τεχνολογίες (Cummins et al, 2007·Cummins & Early, 2011 στο Χατζηδάκη, 2020:251).

Τα τελευταία χρόνια γίνεται όλο και πιο πολύς λόγος από διαφορετικά επιστημονικά πεδία για τον «κριτικό γραμματισμό» (critical literacy), σχετικά με τη σχολική επίδοση των μαθητών/τριών και τις τρέχουσες πρακτικές στο σύγχρονο σχολείο. Ως βασικός δείκτης ανάπτυξης του γραμματισμού αναδεικνύεται η ικανότητα ανάγνωσης. Η αξιολόγηση, δηλαδή, της γενικότερης ικανότητας του γραμματισμού, ελέγχεται/αξιολογείται ως δεξιότητα ανάγνωσης. Η ανάγνωση, με τη σειρά της, αξιολογείται τόσο σε σχέση με τις δεξιότητες αποκωδικοποίησης (decoding), όσο και σε σχέση με τις

δεξιότητες κατανόησης κειμένου (comprehension). Η Hornberger αναπτύσσει το μοντέλο για τα συνεχή στον εγγραμματισμό σε δύο γλώσσες στο πλαίσιο του παραδείγματος της οικολογίας της γλώσσας (Hornberger, 2007). Σύμφωνα με την ίδια (Hornberger, 2007:182), το μοντέλο των συνεχών του διγλωσσισμού είναι ένα αναλυτικό οικολογικό μοντέλο, με τη βοήθεια του οποίου τοποθετούμε την έρευνα, τη διδασκαλία και το γλωσσικό σχεδιασμό σε πολυγλωσσικά περιβάλλοντα.



Σχήμα 10: Το μοντέλο των συνεχών του διγλωσσισμού (Hornberger, 2007 στο Σκούρτου, 2011:145)

Όπως φαίνεται στο παραπάνω σχήμα, κεντρικό σημείο αποτελεί ένα πλέγμα τεσσάρων συνεχών, εγκιβωτισμένων το ένα μέσα στο άλλο, που αλληλεπιδρούν και που αφορούν: (α) στα πλαίσια/περικείμενα (contexts) (από περικείμενα της προφορικότητας σε περικείμενα του γραπτού λόγου και από περικείμενα δι-πολυγλωσσίας σε περικείμενα μονογλωσσίας), (β) στα μέσα (media), (από την ταυτόχρονη μέχρι τη διαδοχική έκθεση σε πρακτικές εγγραμματισμού και στις δύο γλώσσες, από ανόμοιες σε παρόμοιες δομές μεταξύ των γλωσσών, από συγκλίνοντα σε αποκλίνοντα συστήματα γραφής), (γ) στα περιεχόμενα (contents), (από περιεχόμενα που έχουν σχέση με την πλειονότητα/κυρίαρχη ομάδα, σε περιεχόμενα που έχουν σχέση με τη μειονότητα/εθνοτική ομάδα, από περιεχόμενα που έχουν σχέση με το γραπτό λόγο, από περιεχόμενα περικειμενοποιημένα σε περιεχόμενα αποπερικειμενοποιημένα) και (δ) στην ανάπτυξη (development) του γραμματισμού σε

δύο γλώσσες (από την πρόσληψη στην παραγωγή κειμένων, από το προφορικό στο γραπτό κείμενο, από τη Γ1 στη Γ2) (Σκούρτου, 2011:146).

Το μοντέλο του διγραμματισμού της Hornberger αποτελεί, επομένως, ένα χρήσιμο εργαλείο, το οποίο διευκολύνει τα «περάσματα» από την προφορικότητα στη γραφή, από τη μια γλώσσα στην άλλη, από την καθημερινή στην ακαδημαϊκή γνώση, αλλά και από το σπίτι στο σχολείο και από τη μια βαθμίδα στην άλλη (Μπατούσα, 2008), όπου, δηλαδή, είναι αναγκαίο αυτά τα περάσματα να γίνουν ορατά, αλλά και να υποστηριχθούν οι δίγλωσσοι/ες μαθητές/τριες στην προσπάθειά τους. Η ίδια η Hornberger προτείνει το «άνοιγμα» όλο και περισσότερων «χώρων», που θα επιτρέψουν την οικοδόμηση νέων συνεχών (Σκούρτου, 2011:146-147).

4.4.2.9. Ο Γραμματισμός ως κύριος γραμματικός στόχος

Ως επικαιροποίηση του πλαισίου για την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλώσσας από τον Cummins παρουσιάζεται τα τελευταία χρόνια και ο γραμματισμός ως κύριος μορφωτικός στόχος (Cummins & Early, 2011). Το νέο πλαίσιο προσπαθεί να τοποθετήσει την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλώσσας στις συνθήκες διδασκαλίας μέσα στην τάξη και να συγκεκριμενοποιήσει περαιτέρω την ανάπτυξη ακαδημαϊκής γλώσσας σε σχέση με το γενικότερο στόχο του γραμματισμού, με την πρόσβαση σε έντυπο και ηλεκτρονικό γραπτό λόγο και με τη συμβολή των βοηθημάτων, τόσο στην κατανόηση της εισερχόμενης πληροφορίας (εστίαση στο νόημα), όσο και στην παραγωγή πληροφορίας (εστίαση στη χρήση της γλώσσας). Επίσης, συγκεκριμενοποιείται η σχέση εστίασης στο νόημα με την ενεργοποίηση προηγούμενης γνώσης και την αποδοχή ταυτότητας (Cummins & Early, 2011). Η χρησιμότητα του νέου αυτού πλαισίου μεγιστοποιείται, όταν αυτό εργαλειοποιηθεί σε συνδυασμό με τα συνεχή του διγραμματισμού της Hornberger (2009).



Σχήμα 11:Γραμματισμός (Σκούρτου, 2011:169)

Σύμφωνα με το σχήμα, ο μορφωτικός στόχος, που είναι ο γραμματισμός (literacy attainment), επιτυγχάνεται με εμπλοκή σε πρακτικές γραμματισμού (literacy engagement), που αφορούν κυρίως πρόσβαση σε έντυπα ή ηλεκτρονικά κείμενα στη γλώσσα στόχο και στη γλώσσα καταγωγής και σε δραστηριότητες γύρω απ' αυτά. Οι διαστάσεις αυτές είναι:

- Τα βοηθήματα στη δημιουργία νοήματος τόσο σε σχέση με την εισερχόμενη πληροφορία (input) όσο και σε σχέση με την παραγωγή νέας πληροφορίας (output).
- Η ενεργοποίηση προηγούμενης γνώσης του μαθητή και η δημιουργία γνωστικού υπόβαθρου, σχετικού με το περιεχόμενο που διδάσκεται ο μαθητής/τρια.
- Η αποδοχή της ταυτότητας του/της μαθητή/τριας.
- Η επέκταση της γλωσσικής ικανότητας του/της μαθητή/τριας.

Φυσικά, το παραπάνω σχήμα μπορεί να διαβαστεί και από τις δύο πλευρές: τόσο από το γενικότερο στόχο (γραμματισμός) προς τις επιμέρους δραστηριότητες, όσο και από τις επιμέρους δραστηριότητες, οι οποίες, καθώς υλοποιούνται, πλησιάζουν προς την επίτευξη του γενικότερου στόχου του γραμματισμού.

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι, η συνεχής ανάπτυξη νέων θεωρητικών προσεγγίσεων υπέρ της δίγλωσσης εκπαίδευσης, υποδηλώνει τα οφέλη που διαπιστώνεται ότι έχει η δίγλωσση εκπαίδευση τόσο για τους/τις μαθητές/τριες στο σύνολό τους (τόσο με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο, όσο και γηγενείς) όσο και για την αποδοχή τους από την κοινωνία της χώρας υποδοχής. Είναι σαφές ότι η εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθείται συνδέεται με τις προτεραιότητες και τα συμφέροντα της πολιτικής γραμμής που εφαρμόζεται κάθε φορά. Σε αυτό το πλαίσιο, κρίνεται σκόπιμη η αναφορά στην προσέγγιση της μετάβασης της κοινωνίας ευρύτερα και της εκπαίδευσης στενότερα από τη μονογλωσσία και τη διγλωσσία στην πολυγλωσσία και την πολλαπλογλωσσία και τη διαχείριση της ετερότητας, όπως αυτή προκύπτει από τις νέες συνθήκες της πολυπολιτισμικής κοινωνίας που διαμορφώθηκε κατά τον 21^ο αιώνα από την εκπαιδευτική πολιτική.

5. Από τη μονογλωσσία και τη διγλωσσία στην πολυγλωσσία και στην πολλαπλογλωσσία

Όπως περιγράφηκε αναλυτικά στο προηγούμενο κεφάλαιο, ο 20ος αιώνας χαρακτηρίστηκε από τις προσπάθειες των επιστημόνων να διαχειριστούν τις περιπτώσεις ανθρώπων με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο, οι οποίοι έφταναν στις χώρες υποδοχής έχοντας, ως μητρική γλώσσα, διαφορετική από αυτή της «νέας» τους χώρας. Γίνονταν προσπάθειες να χαραχθεί μια κατάλληλη εκπαιδευτική πολιτική, η οποία θα διαφύλασσε τόσο τη διατήρηση της κυρίαρχης γλώσσας και του κυρίαρχου πολιτισμού, όσο και την προσαρμογή των «νέων μαθητών/τριών» στη «νέα τους πατρίδα». Από την επισκόπηση της επιστημονικής βιβλιογραφίας, είναι σαφής η ενασχόληση πολυάριθμων ερευνών σχετικά με τον ορισμό της διγλωσσίας (Haugen, 1969 · Weinreich, 1979 · Macnamara, 1967 · Oskaar, 1971 · VanOverbeke, 1972 · Valdes & Figueroa, 1994 · Brutt-Griffler & Varghese, 2004 · Buttler & Hakuta, 2006), το διαχωρισμό μεταξύ πρώτης ή μητρικής γλώσσας (Skutnabb-Kangas, 1984 · 1988 · Toulasiewicz & Adams, 1998 · Brutt-Griffler & Varghese, 2004 · Σκούρτου, 2011 · Χατζηδάκη, 2020) και τους τρόπους εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας (Troike, 1978 · Epstein, 1977 · Hirsch, 1987 · Schlesinger, 1991 · Cummins, 2005 · Beardsmore, 1993 · Skutnabb-Kangas, 1995). Μάλιστα, πολλές θεωρίες διατύπωσαν οι γλωσσολόγοι σχετικά με το θέμα αυτό, προκειμένου να συμβάλλουν στη σωστή χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής, με σκοπό την ομαλότερη ένταξη των μαθητών/τριών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο στο νέο γι' αυτούς εκπαιδευτικό σύστημα και κατ' επέκταση, στην κοινωνία της χώρας υποδοχής.

Στα τέλη του προηγούμενου αιώνα και πιο συγκεκριμένα μετά το 1980, άρχισε να γίνεται όλο και πιο έντονα λόγος σχετικά με την **πολυγλωσσία (multilingualism)**. Από τις αρχές του 21^{ου} αιώνα έως και σήμερα, συναντά κανείς στην επιστημονική βιβλιογραφία πληθώρα νέων εννοιών, μέσω των οποίων γίνεται προσπάθεια διαχείρισης της νέας σύνθεσης των κοινωνιών παγκοσμίως και της δημιουργίας των κατάλληλων συνθηκών για μια ειρηνική όχι μόνο συνύπαρξη, αλλά και αλληλεπίδραση, πολλών λαών στον ίδιο γεωγραφικά τόπο. Επομένως, η έννοια της **πολυγλωσσίας** εύκολα οδήγησε στην **πολλαπλογλωσσία** (eng: *plurilingualism*, de: *Mehrsprachigkeit*) (ΣτΕ, 2001 · Piccardo, 2017 · Vallejo & Dooly, 2019). Κατ' επέκταση, όταν μιλάμε για την εκπαίδευση, μιλάμε για **πολυγλωσσική, πολυπολιτισμική, πολλαπλογλωσσική**, αλλά και για **διαπολιτισμική εκπαίδευση (multicultural, multilingual and intercultural education)**, ως προέκταση των μοντέλων διαχείρισης της ετερογενούς τάξης (Μουσούρη & Κουκούλη, 2015 · Beacco & Byram 2007).

Αναφορικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, είναι εμφανής η ανάγκη για *πολλαπλογλωσσική και πολυπολιτισμική/διαπολιτισμική ικανότητα (plurilingual and pluricultural/intercultural competence)* (Coste et al., 1997 · Cavalli et al. 2009 · ΣτΕ, 2001, 2009 · Beacco et al., 2016 · Preece & Marshall, 2020).

Όλες αυτές οι ανάγκες συντελούνται στα πλαίσια της *υπερποικιλότητας (superdiversity)* (Vertovec, 2007, 2019 · Spoonley, 2014·Humphris, 2016). Γι' αυτό και γίνεται και λόγος για *υπερποικίλες τάξεις (superdiverse classes)* (Blommaert, 2010 · Spotti & Kroon, 2015) στην εκπαίδευση, αλλά και για τις *υπερποικίλες κοινωνίες (superdiverse societies)* στο σύνολο (Schneider, 2017). Φυσικά όλες αυτές οι έννοιες συναντώνται στο ευρύτερο πλαίσιο της *πολυπολιτισμικότητας (multiculturalism)* (Hohmann, 1983 · Καραμάνου, 2011), της *διαπολιτισμικότητας (interculturality)* (Γεωργογιάννης, 2008· Νικολάου, 2011) και της *πολλαπλοπολιτισμικότητας (pluriculturalism)* (Beacco et al. , 2016 · Χατζηδάκη, 2020).

Στο παρόν κεφάλαιο, λοιπόν, θα προσπαθήσουμε να αποσαφηνίσουμε όλες τις παραπάνω έννοιες, που ήρθαν στο προσκήνιο με την ανακατανομή των πληθυσμών σε όλο τον πλανήτη, είτε λόγω της παγκοσμιοποίησης, είτε λόγω των πολέμων και των συρράξεων. Σύγχρονες έννοιες, που γεννήθηκαν κατά τον 21^ο αιώνα και απασχολούν τη σύγχρονη επιστημονική βιβλιογραφία, αλλά και την σύγχρονη κοινωνία γενικότερα.

5.1. Υπερποικιλότητα – Υπερποικίλες κοινωνίες – Υπερποικίλες σχολικές τάξεις

Ο αριθμός των μεταναστών παγκοσμίως έχει αυξηθεί. Λόγω των πολεμικών συρράξεων στη Μέση Ανατολή, προστέθηκε και ένας μεγάλος αριθμός προσφύγων. Τα χαρακτηριστικά, λοιπόν, του νέου μεταναστευτικού ρεύματος εντοπίζονται στο γεγονός ότι οι άνθρωποι κατάγονται από περισσότερες περιοχές και εγκαθίστανται σε περισσότερες χώρες υποδοχής. Αυτό σημαίνει ότι οι πρόσφυγες/μετανάστες κουβαλούν μαζί τους διαφορετικές αντιλήψεις, συνήθειες, ήθη-έθιμα, τα οποία οι χώρες υποδοχής οφείλουν να τα διαχειριστούν και, με γνώμονα το σεβασμό για τη διαφορετικότητα, να δημιουργήσουν το νομικό πλαίσιο και τις συνθήκες, όχι μόνο συνύπαρξης, αλλά και ένταξης των ανθρώπων αυτών στη νέα τους πατρίδα. Από την άλλη, επειδή ακριβώς οι προορισμοί των προσφύγων/μεταναστών είναι περισσότερες χώρες (πέρα από τη Γερμανία, τη Γαλλία, τη Μεγάλη Βρετανία και ΗΠΑ), οι χώρες αυτές οφείλουν να ενεργήσουν διαπολιτισμικά και ενταξιακά, νομοθετώντας σχετικά και καλλιεργώντας τις κατάλληλες συνθήκες ένταξης (Αστέρη, 2021).

Για να αποδοθεί, λοιπόν, η πολύπλοκη φύση της νέας μετανάστευσης των αρχών του 21^{ου} αιώνα και για να ληφθούν υπόψη πρόσθετες μεταβλητές, όπως το κοινωνικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο, αλλά και οι διαφορετικές εμπειρίες των ανθρώπων που συνθέτουν το νέο μεταναστευτικό κύμα, γεννήθηκε η ανάγκη για τη δημιουργία μιας νέας έννοιας, που θα αποδίδει τη νέα, πολύπλοκη κοινωνική πραγματικότητα που διαμορφώθηκε. Έτσι, προκειμένου να νοηματοδοθεί αυτή η πολλαπλή διαφορετικότητα (Θεοδωράκογλου & Σταυρίδη, 2017:7), εισήχθη ο όρος “*superdiversity*” (=υπερποικιλότητα) από τον Αμερικάνο κοινωνιολόγο Steven Vertovec, ο οποίος τον χρησιμοποίησε για πρώτη φορά το 2007 (Vertovec, 2007).

Το κύριο χαρακτηριστικό του νέου πλαισίου της *υπερποικιλότητας* είναι η αλληλεπίδραση διαφορετικών μεταβλητών από τη χώρα προέλευσης (εθνικότητα, γλώσσα, ταυτότητα, πολιτιστικές αξίες), από την διαδρομή μετανάστευσης (επίδραση του φύλου, ύπαρξη κοινωνικών δικτύων) και από το ισχύον νομικό πλαίσιο στη χώρα υποδοχής (Vertovec, 2007:1024-1026). Επομένως, αυτή η δυναμική αλληλεπίδραση των παραπάνω μεταβλητών είναι αυτό που σημαίνει *υπερποικιλότητα*.

Ο όρος «υπερποικιλότητα» (*superdiversity*) στοχεύει στην επέκταση της κλασικής έννοιας της διαφορετικότητας με τέτοιο τρόπο, ώστε η κοινωνία να μη χωρίζεται πλέον σε ομοιογενείς ομάδες, επειδή αυτές οι ομάδες είναι ήδη διαφορετικές μεταξύ τους. Έτσι, οι ομάδες μεταναστών διαφοροποιούνται περαιτέρω και η αλληλεπίδρασή τους αποκτά σημασία. Κατ’ επέκταση, κατηγοριοποιήσεις όπως «Τούρκος», «Αφγανός», «Σύρος» χάνουν το νόημά τους, επειδή οι ομάδες που περιγράφουν χαρακτηρίζονται από μεγάλη ετερογένεια (Schneider, 2017:2). Έτσι, τα νέα μεταναστευτικά κύματα συναντούν συχνά ήδη ποικιλόμορφες κοινωνίες. Αυτό σημαίνει ότι ένα νέο επίπεδο ποικιλομορφίας τοποθετείται πάνω στο υπάρχον.

Αρχικά, ο όρος αυτός αναπτύχθηκε για την περιγραφή της κοινωνικής δομής στο Λονδίνο. Στη συνέχεια, χρησιμοποιήθηκε για την πολυδιάστατη οπτική της ποικιλομορφίας και για την επίδραση στην ένταξη στη Γερμανία, στη Γαλλία και στις ΗΠΑ, ως χώρες υποδοχής μεγάλου αριθμού προσφύγων/ μεταναστών (Vertovec, 2019:126). Στην κοινωνιογλωσσολογία, ο όρος «υπερποικιλότητα» χρησιμοποιείται, μεταξύ άλλων, σε σχέση με τη γλωσσική ανθρωπολογία από τους Blommaert & Rampton (2011:2-4) και βοηθά στην εξέταση της αλληλεπίδρασης μεταξύ πολιτισμού και γλώσσας. Η *υπερποικιλότητα* δημιουργεί νέα δίκτυα, νέες ιεραρχίες και νέες στρωματοποιήσεις μέσα στην κοινωνία (Vertovec, 2019:126).

Ο Spoonley (2014:46) επισημαίνει ότι η «*υπερποικιλότητα*» των γλωσσών, των πολιτισμών, των θρησκειών και των προσόντων σε μια χώρα προσφέρει πολλές προοπτικές για υψηλή παραγωγικότητα και καινοτόμες δράσεις, αποτελεί κινητήρια δύναμη δημιουργικότητας καλλιεργώντας ένα φιλικό προς καινοτομίες έδαφος, προωθεί σε τοπικό επίπεδο τις επενδύσεις, τον καταναλωτισμό, την ανάπτυξη συγκεκριμένων προϊόντων και την παροχή υπηρεσιών. Η *υπερποικιλότητα* είναι το αποτέλεσμα ενός παγκόσμιου δικτύου και γίνεται όλο και πιο παραγωγική και ωφέλιμη. Η πολιτισμική ποικιλομορφία ωφελεί, τόσο την διατήρηση της συνοχής μιας κοινωνίας, όσο και την οικονομική αποδοτικότητα στην αγορά εργασίας. Υπό αυτή την οπτική, η υπερποικιλότητα μπορεί να δημιουργήσει πολύ θετικές επιδράσεις.

Από την άλλη, όμως, θέτει υπό αμφισβήτηση τον παραδοσιακό τρόπο ζωής και το γνώρισμα της υπηκοότητας⁴, της νομικής ιδιότητας δηλαδή του πολίτη ενός κράτους και τα δικαιώματα που αυτή συνεπάγεται (ο.π.). Μάλιστα, όσο μεγαλύτερη είναι η διαφορετικότητα, τόσο μεγαλύτερη ανησυχία προκαλείται για την διατήρηση της κοινωνικής συνοχής. Οι επιφυλάξεις της κάθε κοινωνίας απέναντι στην ποικιλομορφία προκαλούν, ακόμη, όλο και μεγαλύτερες προκαταλήψεις, οι οποίες μπορούν να υπονομεύσουν τα πλεονεκτήματα της διαφορετικότητας. Επιπλέον, αυξάνονται οι πιθανότητες λήψης λανθασμένων μέτρων προστασίας (ο.π.). Ακριβώς για να αξιοποιηθεί σωστά η δυναμική της ποικιλομορφίας, είναι απαραίτητη η αναγνώριση των τίτλων σπουδών της χώρας προέλευσης των ανθρώπων με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο, ένα εκτεταμένο νομικό πλαίσιο προάσπισης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και η εντατική εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής (ο.π.).

Ο όρος «*υπερποικιλότητα*» συνδέεται στενά με την εξέταση του φαινομένου της μετανάστευσης και με τις αρχές που το χαρακτηρίζουν οι διεθνείς οργανισμοί του ΟΗΕ, της Ύπατης Αρμοστείας και της Unicef, λαμβάνοντας υπόψη παράγοντες, όπως ο τύπος των εισροών και τα δικαιώματα των συγκεκριμένων ανθρώπων, αλλά και κοινωνικούς παράγοντες, όπως το φύλο και η ηλικία, κατά την ανάλυση κοινωνικών διαδικασιών (Humphris, 2016). Επίσης, είναι σαφές ότι ο όρος της *υπερποικιλότητας* έγινε ευρέως αποδεκτός, ακριβώς επειδή βρίσκει εφαρμογή στις αστικές περιοχές, γεγονός που τον συνδέει με δυναμισμό και κοινωνικές αλλαγές (ο.π.).

⁴[http:// el.wiktionary.org/wiki/υπηκοότητα](http://el.wiktionary.org/wiki/υπηκοότητα)

Για την Phoenix, η **υπερποικιλότητα** αποτελεί ένα κίνημα δυναμικής αλλαγής στο χώρο, το οποίο όμως έχει ανάγκη δημιουργίας συγκεκριμένου θεωρητικού πλαισίου (ο.π.). Σε ένα τέτοιο πλαίσιο η επιστημονική έρευνα για οποιοδήποτε επιστημονικό πεδίο γίνεται επιτόπια (onplace) και βιώνεται ταυτόχρονα, όταν διενεργείται (lived). Το Άμστερνταμ, οι Βρυξέλλες, το Λονδίνο αποτελούσαν, έως πρόσφατα τουλάχιστον, αστικά κέντρα, στα οποία οι μειονοτικές ομάδες αντικαθιστούν ή έχουν αντικαταστήσει την κυρίαρχη εθνοτική ομάδα (Geerts, 2018:1). Και γι' αυτό θεωρούνται κατάλληλες για επιστημονικές έρευνες, συνυφασμένες με το πλαίσιο της **υπερποικιλότητας**.

Ολοκληρώνοντας, θα πρέπει να επισημανθεί ότι ο όρος είναι πρόσφατος και συνδέεται ακόμη στενά με τον δημιουργό του, γι' αυτό και δεν έχουν υπάρξει ακόμη κρίσεις ή αμφισβητήσεις, παρά μόνο ελάχιστες. Μια τέτοια αμφισβήτηση διατυπώνει η Sigona (2014), σύμφωνα με την οποία, όταν μιλάμε για **υπερποικιλότητα**, δεν είναι ξεκάθαρο εάν μιλάμε για το περιεχόμενο, την κοινωνία ή το πρόσωπο. Τι ή ποιος είναι υπερποικίλος; Η γειτονιά, η πόλη, η περιοχή, η πολιτεία, το άτομο, η κοινωνία;

Επομένως, ο όρος «**υπερποικιλότητα**» έχει γίνει αποδεκτός από την πλειονότητα της επιστημονικής κοινότητας (Vertovec, 2007,2019· Blommaert & Rampton,2011· Spoonley, 2014· Humphris, 2016) και χρησιμοποιείται όλο και πιο πολύ σε επιστημονικές έρευνες, ώστε να αποδοθεί πληρέστερα το πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσονται κάθε είδους πρακτικές για την αλληλεπίδραση πολλών «διαφορετικών» ομάδων σε μια κοινωνία, είναι εύλογο ότι εμφανίζονται και προεκτάσεις αυτού, όπως οι **υπερποικίλες κοινωνίες** (*superdiverse societies*) αλλά και οι **υπερποικίλες σχολικές τάξεις** (*superdiverse classes*).

Αναφορικά με τις **υπερποικίλες κοινωνίες**, ο Schneider (2017:2) επισημαίνει ότι σε μια **υπερποικίλη κοινωνία** «η κοινή ιδέα της ένταξης χάνει τη σημασία της. Γίνεται όλο και πιο ασαφές, ποιος, πού και πώς πρέπει να ενταχθεί, αφού όλοι πρέπει αναγκαστικά να προσαρμοστούν με τον ένα ή με τον άλλο τρόπο». Κάτι τέτοιο συνεπάγεται τη χάραξη μιας σωστής πολιτικής σε όλα τα επίπεδα, η οποία θα προάγει την ισότητα, τον αλληλοσεβασμό και την αποδοχή της διαφορετικότητας.

Αντίστοιχα, μέσα σε μια **υπερποικίλη κοινωνία** είναι αυτονόητο ότι και οι **σχολικές τάξεις** εξελίσσονται σε **υπερποικίλες** (*superdiverse classes*). Τις τελευταίες δεκαετίες, η πληθώρα ομιλούμενων γλωσσών από τους/τις μαθητές/τριες αποτελεί πλέον καθημερινότητα, ειδικά για τις σχολικές τάξεις των μεγάλων αστικών κέντρων. Τέτοιες σχολικές τάξεις με αυξανόμενο αριθμό

γλωσσών αποτελούν ήδη σύνηθες φαινόμενο σε αστικά κέντρα, όπως π.χ. το Λονδίνο (Spotti & Kroon, 2016:6). Πλέον, η πολυγλωσσία θεωρείται στο σύνολο της μια πηγή για περαιτέρω μάθηση και ανάπτυξη (Kroon & Vallen, 2006:554-557).

Στις *υπερποικίλες σχολικές τάξεις*, καλό είναι οι μαθητές/τριες να χρησιμοποιούν όλο το διαθέσιμο γλωσσικό τους ρεπερτόριο, ώστε να μεταφέρουν το μήνυμά τους και να καταφέρουν να επικοινωνήσουν και να αλληλεπιδράσουν, αφού, στο πλαίσιο της υπερποικιλότητας, η επικοινωνία συχνά πραγματοποιείται συνεργατικά (Blommaert, 2010 στο Τσοκαλίδου, 2017β:52).

Φυσικά, οι εκπαιδευτικοί παίζουν σημαντικό ρόλο στην προσαρμογή του συνόλου της εκπαίδευσης στα νέα δεδομένα που απαιτεί μια *υπερποικίλη κοινωνία*. Αυτό σημαίνει για τους/τις εκπαιδευτικούς ανάγκη για επιμόρφωση, ώστε να δοθεί η δυνατότητα σε μαθητές/τριες με προσφυγικό / μεταναστευτικό υπόβαθρο να βρουν τις ισορροπίες ανάμεσα στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος και την κοινωνική πραγματικότητα της υπερποικιλότητας (Spotti & Kroon, 2015:10).

5.2. Το πλαίσιο της πολυπολιτισμικότητας, της διαπολιτισμικότητας και της πολλαπλοπολιτισμικότητας

Αφού εξηγήσαμε αναλυτικά τους όρους *πολυγλωσσία* και *πολλαπλογλωσσία*, μιλήσαμε για την *πολυγλωσσική, πολύπολιτισμική, πολλαπλογλωσσική και διαπολιτισμική εκπαίδευση* καθώς και για την *πολλαπλογλωσσική και πολυπολιτισμική/ διαπολιτισμική ικανότητα*, θεωρούμε απαραίτητο να αποσαφηνίσουμε και τις ευρύτερες έννοιες της *πολυπολιτισμικότητας*, της *διαπολιτισμικότητας* και της *πολλαπλοπολιτισμικότητας*.

Με τον όρο *πολυπολιτισμικότητα (multiculturalism)* εννοούμε τη συνύπαρξη σε συγκεκριμένο γεωγραφικό χώρο μιας πολλαπλής πολιτισμικής ετερότητας, η οποία εντοπίζεται σε εθνοτική, θρησκευτική, γλωσσική και πολιτισμική διαφορά. Η *πολυπολιτισμικότητα*, δηλαδή, αναφέρεται σε ουσιαστικές αλλαγές που συντελούνται στην κοινωνία ως αποτέλεσμα της συνύπαρξης πληθυσμιακών ομάδων με διαφορετικές πολιτισμικές παραδόσεις, αξίες και τρόπο ζωής (Καραμάνου, 2011:209-238).

Με τον όρο *διαπολιτισμικότητα (interculturality)* αναφερόμαστε στον τρόπο με τον οποίο άτομα ή ομάδες ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης διαχειρίζονται την πολιτισμική

ετερότητα, δημιουργώντας μια νέα πολιτισμική ταυτότητα μέσω της συνεργασίας και του συνδυασμού χαρακτηριστικών από διαφορετικούς πολιτισμούς (Γεωργογιάννης, 2008:30). Η **διαπολιτισμικότητα** αποτελεί, δηλαδή, μια διαλεκτική σχέση, μια πορεία αλληλεπίδρασης και συνεργασίας ατόμων διαφορετικών εθνικοτήτων (Νικολάου, 2011). Οι τέσσερις βασικές αρχές της διαπολιτισμικότητας, οι οποίες θεωρούνται «*οι βάσεις της επικοινωνίας και των σχέσεων των ανθρώπων μεταξύ τους αλλά και με το συνεχώς διαμορφούμενο κοινωνικό τους περιβάλλον*» είναι: α. η διαμόρφωση θετικών αντιλήψεων για τις διαφορές μεταξύ των πολιτισμών, β. η αλληλεγγύη, γ. ο σεβασμός των άλλων πολιτισμών ως ισότιμων και δ. η αγωγή στην ειρήνη (Κανακίδου & Παπαγιάννης, 1998:45). Στο χώρο της εκπαίδευσης, όταν μιλάμε για διαπολιτισμική εκπαίδευση, αναφερόμαστε στην εκπαίδευση των μαθητών/τριών με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο, οι οποίοι/ες φοιτούν στα σχολεία της χώρας υποδοχής.

Αξιος λόγου και μάλλον ρεαλιστικός, είναι ο διαχωρισμός που κάνει ο Hohmann μεταξύ των δύο όρων, χαρακτηρίζοντας την «**πολυπολιτισμικότητα**» (*multiculturalism*) ως την υπάρχουσα κατάσταση, δηλαδή «το τι είναι» και εκφράζοντας με την **διαπολιτισμικότητα** (*interculturality*) «το τι θα έπρεπε να είναι» (Hohmann, 1983:4).

Με τον όρο **πολλαπλοπολιτισμικότητα** (*pluriculturalism*) εννοούμε την ταύτιση με δύο ή περισσότερες κοινωνικές ομάδες και τους πολιτισμούς τους (Χατζηδάκη, 2020:280). Μάλιστα, σύμφωνα με τους Beacco et al. (2016:21), η **πολλαπλογλωσσία** και η **διαπολιτισμικότητα** αλληλοσυμπληρώνονται: η ανακάλυψη ενός ή περισσότερων πολιτισμών ενδέχεται να βοηθήσει τους/τις μαθητές/τριες να αναπτύξουν **διαπολιτισμική ικανότητα**.

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε, ότι η νέα διαμορφούμενη κατάσταση σε όλο τον κόσμο, τόσο από τη γενικευμένη συνεχή μετακίνηση πληθυσμών όσο και από την παγκοσμιοποιημένη οικονομία, έχει ήδη πλουτίσει τον 21^ο αιώνα, από την πρώτη του μόλις 20ετία, με πληθώρα όρων που ανοίγουν νέους δρόμους για έρευνα σε πολλούς επιστημονικούς κλάδους, μεταξύ άλλων και στην κοινωνιογλωσσολογία, στην οποία κατατάσσεται και η παρούσα έρευνα. Μέσα στο πλαίσιο της υπερποικιλότητας καθώς και των υπερποικίλων κοινωνιών και σχολικών τάξεων, γίνεται πια λόγος όχι μόνο για πολυγλωσσία και πολυγλωσσική εκπαίδευση αλλά και για **πολλαπλογλωσσία** και **πολλαπλογλωσσική εκπαίδευση**. Επίσης, εμφανίζεται στο προσκήνιο η έννοια της **διαγλωσσικότητας**, η οποία έρχεται να εμπλουτίσει, θα λέγαμε, τη διαχείριση μιας σχολικής τάξης, που αποτελείται από μαθητές/τριες με διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα και επομένως ποικίλα γλωσσικά ρεπερτόρια.

5.3. Πολυγλωσσία ή/και πολλαπλογλωσσία

Μετά την παρουσίαση της μετάβασης των κοινωνιών στις αρχές του 21^{ου} αιώνα από την *ποικιλότητα (diversity)* στην *υπερποικιλότητα (superdiversity)* και το νέο διαμορφούμενο πλαίσιο, μέσα στο οποίο καλούνται, όχι μόνο να συνυπάρξουν, αλλά και να αλληλεπιδράσουν, άνθρωποι με πολύδιαφορετικόπροσφυγικό/μεταναστευτικούπόβαθρο, ιδιαίτερα σε μεγάλα αστικά κέντρα παγκοσμίως, ακολουθεί η αποσαφήνιση των όρων *πολυγλωσσία (multilingualism)* και *πολλαπλογλωσσία (plurilingualism)*, καθώς και των όρων που προκύπτουν από αυτούς.

5.3.1. Ο όρος «πολυγλωσσία» και η πολυγλωσσική εκπαίδευση

Η *πολυγλωσσία (multilingualism)* ως έννοια ταυτίζεται με τη γνώση ενός αριθμού γλωσσών ή τη συνύπαρξη διαφορετικών γλωσσών εντός του ίδιου κοινωνικού πλαισίου (Cenoz, 2013). Με άλλα λόγια, η *πολυγλωσσία* αναφέρεται στον αριθμό των γλωσσών και των διαλέκτων που συνυπάρχουν στην ίδια κοινωνία. Επομένως, η *πολυγλωσσία* μπορεί να επιτευχθεί με εύκολο τρόπο, εάν το εκπαιδευτικό σύστημα κάθε χώρας αυξήσει απλά την ποικιλία προσφερόμενων γλωσσών ή εάν ο πληθυσμός κάθε χώρας παροτρυνθεί να μάθει περισσότερες από μία ξένες γλώσσες, είτε στην παιδική ηλικία, είτε στην ενήλικη ζωή. Αυτή ακριβώς η τακτική ακολουθούταν μέχρι πρόσφατα από τους υπεύθυνους χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής, ότι, δηλαδή, η εκμάθηση των γλωσσών στηρίζεται στην παράθεση της μιας γλώσσας δίπλα στην άλλη, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η διάδραση που υπάρχει ανάμεσα στις διάφορες γλώσσες του γλωσσικού ρεπερτορίου κάθε ανθρώπου.

5.3.2. Ο όρος «πολλαπλογλωσσία» και η πολλαπλογλωσσική εκπαίδευση

Με την εμφάνιση, όμως, του όρου της «*πολλαπλογλωσσίας*», ο ορίζοντας της πολιτικής εκπαίδευσης των Γλωσσών άλλαξε ριζικά. Χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά τη δεκαετία του 1990, σε έγγραφο του Συμβουλίου της Ευρώπης σχετικό με τη γλωσσική εκπαίδευση (ΣτΕ, 2001), όπου παρουσιάστηκε ως μια νέα στρατηγική, ώστε να καταπολεμηθεί ο μονογλωσσικός μύθος και μια γενικευμένη μονογλωσσική διάθεση, με τις γλώσσες να μαθαίνονται μεμονωμένα (Gogolin, 1994) έχοντας σαν μοντέλο αυτό του ιδανικού φυσικού ομιλητή (Piccardo, 2017:5). Μέχρι τότε, δηλαδή, υπερίσχυε η άποψη, τόσο στην επιστημονική βιβλιογραφία, όσο και στην εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθούνταν, ότι η εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας της χώρας υποδοχής αποτελεί τη

σημαντικότερη προϋπόθεση για όσους/ες πρόσφυγες/ μετανάστες επιθυμούσαν να εγκατασταθούν και να ενταχθούν στην κοινωνία της χώρας αυτής. Επίσης, και στην εκπαιδευτική κοινότητα υποστηριζόταν η άποψη ότι οι μαθητές/τριες με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο οφείλουν, πρώτα απ' όλα, να μάθουν την κυρίαρχη γλώσσα, ώστε να μπορέσουν να επικοινωνήσουν και να αλληλοεπιδράσουν με τους/τις συμμαθητές/τριες τους και, κατ' επέκταση, να ενταχθούν στη σχολική κοινότητα.

Πολλαπλογλωσσία (eng: *plurilingualism*, de: *Mehrsprachigkeit*), «Η πολλαπλογλωσσία είναι μια μοναδική, γενική έννοια, που συνεπάγεται μια λεπτή αλλά βαθιά αλλαγή προοπτικής, τόσο οριζόντια, προς τη χρήση πολλαπλών γλωσσών και κάθετα, προς την αποτίμηση ακόμη και της πιο μερικής γνώσης μιας γλώσσας (και άλλων παρα- και εξωγλωσσικών πόρων) ως εργαλεία για τη διευκόλυνση της επικοινωνίας». (Piccardo, 2017: 7). Είναι σαφές από τον παραπάνω ορισμό ότι η **πολλαπλογλωσσία** χαρακτηρίζεται από τη χρήση πολλών γλωσσών ταυτόχρονα, με σκοπό την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση μεταξύ ομιλητών. Στοχεύει στην προώθηση της γλωσσικής ποικιλότητας, στον διαπολιτισμικό διάλογο και στην κοινωνική συνοχή (Vallejo & Dooly, 2019:3).

Σύμφωνα με τον παραπάνω ορισμό, η **πολλαπλογλωσσία** υιοθετεί την προοπτική της ανάπτυξης και του δυναμισμού, ενθαρρύνει μια ριψοκίνδυνη, εύκαμπτη και δημιουργική χρήση της γλώσσας. Δημιουργεί, επίσης, ένα πολύπλοκο όραμα, όπου τα στοιχεία διαφορετικής φύσης αλληλοσχετίζονται και επηρεάζει το ένα το άλλο. Επίσης, υπογραμμίζει την ανεξαρτησία ανάμεσα στα υποκείμενα και το κοινωνικό πλαίσιο (Piccardo, 2017:5).

Ακόμη, είναι χαρακτηριστικό ότι στην **πολλαπλογλωσσία** η αρχή «της σχέσης» είναι πρωταρχικής σημασίας, αφού ο/η ομιλητής/τρια δεν κρατά γλώσσες και πολιτισμούς σε αυστηρά διαχωρισμένα μέρη, αλλά δημιουργεί μια επικοινωνιακή ικανότητα, στην οποία συμβάλλει όλη η γνώση και εμπειρία των γλωσσών και στην οποία οι γλώσσες αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους (ΣτΕ, 2001:4). Χρησιμοποιεί, ακόμη, και παραγλωσσικά στοιχεία ή απλοποιημένους κώδικες ή γλωσσολογικές μορφές από άλλες γλώσσες, έτσι ώστε να αποκωδικοποιήσει τον λόγο του/της συνομιλητή/τριας του/της. Επομένως, η **πολλαπλογλωσσία** είναι «μια δυναμική, συνεχόμενη διαδικασία, η οποία αποκτά νόημα, χρησιμοποιώντας διαφορετικές γλωσσολογικές και σημειωτικές πηγές» (Piccardo, 2017:9). Είναι μια πολύπλοκη διαδικασία, η οποία αντανάκλα την επίδραση του κοινωνικού περιβάλλοντος, του συνομιλητή και των προσωπικών εμπειριών (Rethfeldt, 2018:125). Οι γλώσσες που χρησιμοποιούνται για την επικοινωνία είναι στοιχεία ενός δυναμικού πολλαπλού συστήματος, το οποίο επικαλύπτεται με άλλες γλώσσες (Wandruszka στο Piccardo, 2013).

Η αναγνώριση της σημασίας της *πολλαπλογλωσσίας* και του οφέλους στις *υπερποικίλες κοινωνίες*, όταν αυτή λαμβάνεται υπόψη, είναι σημαντική. Χαρακτηριστικά, ο Piccardo (2017:1) αναφέρει ότι η *πολλαπλογλωσσία* «δρα ως καταλύτης για τη δημιουργικότητα στις υπερποικίλες κοινωνίες». Κάθε τέτοια κοινωνία οφείλει να αναπτύξει την *πολλαπλογλωσσία*, γιατί τα γλωσσικά δικαιώματα αποτελούν μέρος των ανθρώπινων δικαιωμάτων, η τήρηση της δημοκρατίας και η κοινωνική συμπερίληψη εξαρτάται κατά ένα μέρος από τη γλωσσική εκπαιδευτική πολιτική, οι ευκαιρίες για εύρεση εργασίας και η ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου σε μια κοινωνία εξαρτάται, επίσης, κατά ένα μέρος από τη γλωσσική εκπαιδευτική πολιτική και η *πολλαπλογλωσσία* αποτελεί σημαντική επιρροή για την εξέλιξη μιας ευρωπαϊκής ταυτότητας.

Η *πολλαπλογλωσσία* δεν είναι μόνο ένα συνονθύλευμα δυνατοτήτων, αλλά μια στάση ενδιαφέροντος και ανοιχτότητας απέναντι στις γλώσσες και σε κάθε είδους γλωσσική ποικιλία. Επίσης, είναι πρακτική, αφού η ανάπτυξη της *πολλαπλογλωσσικής* ικανότητας δίνει τη δυνατότητα στους ανθρώπους να κατακτήσουν όποια γλώσσα χρειάζονται, ή για την οποία ενδιαφέρονται, όποια συγκεκριμένη χρονική στιγμή θέλουν/χρειαστούν. Είναι σαφές ότι σε περίπτωση επικοινωνιακής αναγκαιότητας, τα κίνητρα είναι ικανά να συμβάλλουν αποφασιστικά στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας σε οποιαδήποτε ηλικία (Rethfeldt, 2018:17-18). Όλοι μπορούν να γίνουν *πολλαπλόγλωσσοι*.

Από όλα τα παραπάνω, γίνεται σαφές ότι η διαφορά μεταξύ *πολλαπλογλωσσίας* και *πολυγλωσσίας* έγκειται στο διαφορετικό τρόπο αντίληψης της σχέσης μεταξύ των γλωσσών στην κοινωνία και το προσωπικό ρεπερτόριο (Beacco & Byram, 2007:50). *Πολυγλωσσία* είναι η παρουσία πολλών γλωσσών σε συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή (κοινωνικό επίπεδο), ενώ *πολλαπλογλωσσία* είναι η ικανότητα ενός/μιας ομιλητή/τριας να χρησιμοποιεί πάνω από μια γλώσσα (ατομικό επίπεδο), προκειμένου να επικοινωνήσει και να επιδράσει με κάποιο/α συνομιλητή/τρια, προερχόμενο από διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο από εκείνον/ην. Πιο συγκεκριμένα, η *πολυγλωσσία* αναφέρεται στην ύπαρξη πολλών γλωσσών σε μια συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή, κοινωνία ή ομάδα. Εστιάζει στο γλωσσικό περιβάλλον και την ποικιλία των γλωσσών που υπάρχουν, όπως στην Ελβετία, όπου υπάρχουν τέσσερις επίσημες γλώσσες. Η *πολυγλωσσία* δείχνει την ποικιλία και την πολυπλοκότητα των γλωσσών σε μια κοινωνία. Από την άλλη, η *πολλαπλογλωσσία* αναφέρεται στην ικανότητα ενός ατόμου να χρησιμοποιεί και να κατανοεί περισσότερες από μία γλώσσες. Εστιάζει στις γλωσσικές ικανότητες ενός ατόμου, όπως η ικανότητα να μιλάει αγγλικά, γαλλικά και ισπανικά. Η *πολλαπλογλωσσία* δείχνει την ικανότητα του ατόμου να μάθει και να χρησιμοποιήσει περισσότερες από μία γλώσσες, γεγονός που μπορεί να επηρεάσει την

γνωστική του ανάπτυξη, την κοινωνική του αλληλεπίδραση και την επαγγελματική του σταδιοδρομία. Η πολυγλωσσία είναι ένα κοινωνικό φαινόμενο, ενώ η πολλαπλογλωσσία είναι ένα ατομικό χαρακτηριστικό. Η πολυγλωσσία μπορεί να υπάρχει σε μια κοινωνία, ακόμα κι αν λίγοι κάτοικοι είναι πολλαπλογλωσσικοί. Η πολλαπλογλωσσία μπορεί να αναπτυχθεί σε διάφορες περιπτώσεις, όπως η μετανάστευση, η εκπαίδευση ή η επαγγελματική δραστηριότητα (Μουτή και συν., 2023:30-34).



Σχήμα 12: Η οπτικοποίηση της πολυγλωσσίας και της πολλαπλογλωσσίας

Καταλυτικό ρόλο για την εξάπλωσή της **πολλαπλογλωσσίας** παίζει η συνεργασία των εκπαιδευτικών πολιτικών κάθε χώρας (ΣτΕ, 2007:8-10). Από τον προηγούμενο αιώνα κιόλας, κυρίως την δεκαετία του 1980, εμφανίστηκε στη Μεγάλη Βρετανία το Κίνημα της Γλωσσικής Επίγνωσης (The British Language Awareness Movement) με πρωτοπόρο τον Eric Hawkins, ο οποίος επεσήμανε την ανάγκη να μελετηθεί ταυτόχρονα η μητρική γλώσσα, οι γλώσσες καταγωγής (δεύτερες γλώσσες) και οι ξένες γλώσσες μέσω κάποιου «μαθήματος γέφυρα», το οποίο θα στόχευε στη μελέτη της γλώσσας ως βασικού συστατικού της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Οι μαθητές/τριες θα έπρεπε, σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, να διδάσκονται στο σχολείο πώς να προσλαμβάνουν και να χρησιμοποιούν τη γλώσσα με περισσότερη ευαισθησία και συνειδητότητα ως προς τις όψεις και τις χρήσεις της (Χατζηδάκη, 2020:261-62). Απώτερο στόχο αποτελούσε η ισοτιμία των γλωσσών μεταξύ τους και η αντιμετώπιση των γλωσσικών ποικιλιών που μιλούσαν πολλοί/ες μαθητές/τριες ως μητρικές και μεγαλύτερη ανεκτικότητα και σεβασμό, ώστε να διευκολυνθούν στην σχολική τους πορεία (Μπουτουλούση, 2006 στη Χατζηδάκη, 2020:261-62).

Έτσι, όταν μιλάμε για **πολλαπλογλωσσική** προσέγγιση, εννοούμε, «ότι όταν κάποιος διευρύνει τις εμπειρίες του σε σχέση με τη γλώσσα στα πολιτισμικά της περικείμενα, από τη γλώσσα του σπιτιού

στη γλώσσα της κοινωνίας γενικά και στη συνέχεια στις γλώσσες άλλων λαών (είτε στο σχολείο, είτε από άμεση έκθεση/εμπειρία), δε διατηρεί αυτές τις γλώσσες και τους πολιτισμούς σε αυστηρά διαχωρισμένα τμήματα του εγκεφάλου, αλλά, αντίθετα, συναρμολογεί μια επικοινωνιακή ικανότητα, στην οποία οι γλώσσες αλληλοσχετίζονται και αλληλοεπιδρούν» (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2001:5).

Η παραπάνω προσέγγιση αποτελεί το θεμέλιο, πάνω στο οποίο θα πρέπει να στηρίζεται η γλωσσική εκπαίδευση του 21^{ου} αιώνα, στόχο της οποίας δεν αποτελεί πλέον απλώς η επίτευξη «επαρκούς γνώσης» μίας ή δύο, ή ακόμα και τριών γλωσσών, θεωρώντας την καθεμία απομονωμένη και αποθηκευμένη σε ξεχωριστά πλαίσια του ανθρώπινου εγκεφάλου, με τον «ιδεατό φυσικό ομιλητή» ως θεμελιώδες πρότυπο. Πλέον, στόχο αποτελεί η προώθηση της **πολλαπλογλωσσίας**, η οποία περνά μέσα από την ανάπτυξη πολλαπλογλωσσικής και διαπολιτισμικής ικανότητας (Χατζηδάκη, 2020:278) και, επομένως, η ανάπτυξη ενός γλωσσικού ρεπερτορίου, στο οποίο έχουν θέση όλες οι γλωσσικές ικανότητες (ο.π. 280). Αυτό συνεπάγεται, ασφαλώς, ότι θα πρέπει να διευρυνθεί το φάσμα των γλωσσών που προσφέρονται στα εκπαιδευτικά ιδρύματα και να δοθεί στους/τις μαθητές/τριες η δυνατότητα να αναπτύξουν μια «πολλαπλογλωσσική ικανότητα» (ΚΕΠΑΓ, 2001:5). Αξίζει να σημειωθεί σε αυτό το σημείο ότι ήδη από το 1994, και συγκεκριμένα από την Υπουργική Απόφαση (ΦΕΚ 930, τ.Β'/14-12-1994) του Ελληνικού Υπουργείου Παιδείας, προβλέπεται, μεταξύ άλλων, η δυνατότητα διδασκαλίας της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης των μαθητών/τριών με προσφυγικό / μεταναστευτικό υπόβαθρο, κάτι το οποίο, όμως, μένει στις καλές ενδεδειγμένες και δεν έχει εφαρμοστεί ποτέ έως σήμερα, επειδή δεν καλύπτεται η προϋπόθεση που τίθεται, «*ότι πρέπει να υπάρχει εκπαιδευτικός με τα κατάλληλα προσόντα*» (Βεντήρης & Παπαχρήστος, 2020:176).

Σήμερα, τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και οι μαθητές/τριες κάθε σχολικής τάξης πρέπει να συνειδητοποιούν, αλλά και παράλληλα να αξιοποιούν, την ύπαρξη και τις λειτουργίες των γλωσσικών ρεπερτορίων των ίδιων των μαθητών/τριών στην εκμάθηση της γλώσσας - στόχου. Στο σημείο αυτό, πρέπει να είναι σαφές ότι οι γλωσσικοί και πολιτισμικοί πόροι που συναποτελούν τα πολλαπλά γλωσσικά ρεπερτόρια των μαθητών/τριών προέρχονται από ποικίλες πηγές: από το οικογενειακό περιβάλλον, το σχολείο, τις κοινωνικές επαφές, την άτυπη εκπαίδευση. Η γλώσσα της εκπαίδευσης, όμως, κατέχει μια θέση – κλειδί, καθώς είναι συνήθως η βάση γύρω από την οποία διαμορφώνεται το γλωσσικό ρεπερτόριο (Χατζηδάκη, 2020:282). Η **πολλαπλογλωσσική παιδαγωγική**, έχει σαν στόχο την αφύπνιση και την αποδοχή της διαφορετικότητας, την απόκτηση διεθνούς ικανότητας και το αίσθημα του ανήκειν και της ιθαγένειας στην Ευρώπη (Beacco & Byram, 2007). Επίσης, έχει ως σκοπό την τόνωση της αυτοεκτίμησης, ώστε να ενισχυθεί η μάθηση, και την εμπλοκή των εκπαιδευτικών που

ίσως δεν καταλαβαίνουν ή δεν μιλούν τις γλώσσες των μαθητών/τριών (Piccardo, 2013 στο Preece & Marshall, 2020:121). Το πεδίο εφαρμογής των πολλαπλόγλωσσων ρεπερτορίων των μαθητών/τριών, μπορεί να δημιουργήσουν ευκαιρίες και κίνητρα, ώστε να εξωτερικευτούν τα κρυμμένα ρεπερτόρια και ο ρόλος τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Preece & Marshall, 2020:122).

Η *πολλαπλογλωσσική εκπαίδευση* (Beacco & Byram, 2007:116) είναι ένας τρόπος διδασκαλίας, που δεν περιορίζεται μόνο στη γλωσσική διδασκαλία, αλλά, αντίθετα, έχει ως στόχο την καλλιέργεια της επίγνωσης για το γλωσσικό ρεπερτόριο κάθε ατόμου, την έμφαση ως προς την αξία του και τη διεύρυνση της διδασκαλίας κάποιας από τις λιγότερο ομιλούμενες ή άγνωστες γλώσσες. Επίσης, στόχος της πολλαπλογλωσσικής εκπαίδευσης είναι να αυξήσει την κατανόηση της κοινωνικής και πολιτισμικής αξίας της γλωσσικής ετερότητας, ώστε να εξασφαλιστεί η «γλωσσική καλή θέληση» (linguistic good will) και να αναπτυχθεί η διαπολιτισμική ικανότητα, κάτι το οποίο συνδέεται άρρηκτα και με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, η οποία ως απώτερο στόχο έχει την κατάκτηση γλωσσικών και διαπολιτισμικών δεξιοτήτων από τους/τις μαθητές/τριες και, επομένως, την προώθηση της προσωπικής ανάπτυξης των ατόμων (Χατζηδάκη, 2020:281).

Μάλιστα, προς αυτή την κατεύθυνση γίνεται, πλέον, όλο και πιο συστηματική προσπάθεια «αποστεγανοποίησης» των πρακτικών διδασκαλίας, αλλά και αναπτύσσονται όλο και πιο πολλά γλωσσικά εργαλεία (μεταξύ άλλων και όλα όσα χρησιμοποιούμε στην παρούσα έρευνα και τα οποία θα αναλύσουμε στα επόμενα κεφάλαια), αφού συμβάλλουν στην εγκαθίδρυση γεφυρών ανάμεσα στις προηγούμενες και στις μετέπειτα γλωσσικές εμπειρίες του κάθε ατόμου (Μουσουρή & Κουκούλη, 2015: 182-184),

Στην εκπαίδευση, η ποικιλιότητα φαίνεται από την ίδια την ταυτότητα των μαθητών/τριών, από την ποικιλία των γλωσσών και των πολιτισμών, δηλαδή, που κουβαλούν μαζί τους. Οι γλώσσες και οι πολιτισμοί των μεταναστών/προσφύγων αλληλεπιδρούν με τις γλώσσες και τους πολιτισμούς των χωρών υποδοχής και γίνονται εν δυνάμει καταλύτες αλλαγής (Piccardo, 2013). Οι δυτικές χώρες μετατρέπονται από βιομηχανικές κοινωνίες σε οικονομίες στηριζόμενες στη γνώση (EuropeanCommission, 2009), όπου οι αρμόδιοι αντιλαμβάνονται ότι η δημιουργικότητα και η καινοτομία αποτελούν προϋποθέσεις για οικονομική επιτυχία (Sawyer, 2012).

Τέλος, στο σημείο αυτό θέλουμε να αναφέρουμε ότι από την χρήση της *πολλαπλογλωσσίας* έχει προκύψει και ο όρος «*πολλαπλόγλωσσος ομιλητής*» (*plurilingualspeaker*). *Πολλαπλόγλωσσοςομιλητής* ορίζεται «ο ελεύθερος και δραστήριος ομιλητής, ο οποίος έχει

συγκεντρώνει ένα ρεπερτόριο πηγών και ενεργοποιεί το ρεπερτόριο του ανάλογα με τις ανάγκες του, τις γνώσεις ή τις ιδιοτροπίες του, τροποποιώντας ή συνδυάζοντας τες, όπου είναι απαραίτητο» (Lüdi & Py, 2009:157).

5.3.3. Η πολλαπλογλωσσική, πολυπολιτισμική και διαπολιτισμική ικανότητα

Η **πολλαπλογλωσσία**, όμως, δε λειτουργεί μεμονωμένα, αλλά, παράλληλα με την έννοια της **πολλαπλογλωσσικής ικανότητας (plurilingual competence)**, αναγνωρίζοντας την ικανότητα κάθε ανθρώπου να χρησιμοποιεί διαφορετικές γλώσσες σε μια επικοινωνιακή διαπολιτισμική αλληλεπίδραση. Ήδη τέσσερα χρόνια πριν την έκδοση της έκθεσης του Συμβουλίου της Ευρώπης (2001), οι Coste et al., 1997) ανέφεραν τις έννοιες της **πολλαπλογλωσσικής** και **πολυπολιτισμικής ικανότητας** (Preece & Marshall, 2020:120). Η **πολλαπλογλωσσική** και **πολυπολιτισμική ικανότητα** αναφέρεται στην ικανότητα της χρήσης γλωσσών για επικοινωνιακούς σκοπούς και της συμμετοχής σε πολυπολιτισμική αλληλεπίδραση, όπου ο άνθρωπος, ο οποίος θεωρείται κοινωνικός δρών, έχει την επάρκεια σε διαφορετικό βαθμό σε πολλές γλώσσες και εμπειρία σε πολλούς πολιτισμούς (Preece & Marshall, 2020:120).

Ως **πολλαπλογλωσσική ικανότητα (plurilingual competence)**, λοιπόν, ορίζεται «η ικανότητα κάποιου να χρησιμοποιεί ένα πολλαπλό ρεπερτόριο γλωσσικών και πολυπολιτισμικών πόρων, προκειμένου να ικανοποιήσει επικοινωνιακές ανάγκες ή να αλληλεπιδράσει με άτομα από διαφορετικά υπόβαθρα και περιβάλλοντα και να εμπλουτίζει αυτό το ρεπερτόριο ενώ επικοινωνεί» (Beacco et al, 2016:20). Η **πολλαπλογλωσσική ικανότητα** θεωρείται μια μεταβαλλόμενη ικανότητα, η οποία επηρεάζεται από τις βιωμένες εμπειρίες που αφορούν την επαγγελματική πορεία, τις οικογενειακές ιστορίες, το ταξίδι προς τη χώρα υποδοχής.

Ως **διαπολιτισμική ικανότητα (intercultural competence)** ορίζεται «ο συνδυασμός γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και συμπεριφορών που επιτρέπουν σε έναν ομιλητή, σε ποικίλους βαθμούς, να αναγνωρίζει, να κατανοεί, να ερμηνεύει και να αποδέχεται άλλους τρόπους να ζει και να σκέφτεται πέρα από την κουλτούρα της ομάδας του» (Cavali et al, 2009:8 στη Χατζηδάκη, 2020:279). Η σύνδεση γλωσσικής και διαπολιτισμικής ικανότητας είναι σημαντική. Σύμφωνα με τους Beacco et al (2016:21), η πολλαπλογλωσσία και η διαπολιτισμικότητα μπορεί να αλληλοσυμπληρώνονται: η ενεργός ανακάλυψη ενός ή περισσότερων πολιτισμών ενδέχεται να βοηθήσει τους/τις μαθητές/τριες να αναπτύξουν διαπολιτισμική ικανότητα. Η καλλιέργεια της **πολλαπλογλωσσίας** και της

διαπολιτισμικής ικανότητας υλοποιείται μέσω της εφαρμογής της *πολλαπλογλωσσικής* και της *πολυπολιτισμικής* ή/και της *διαπολιτισμικής εκπαίδευσης* (*plurilingual & intercultural education*).

Στην προσπάθειά μας να αποδώσουμε έναν ορισμό για την *πολυπολιτισμική ικανότητα* (*multicultural* or *pluricultural competence*), διαπιστώσαμε ότι ο όρος *πολυπολιτισμική ικανότητα* χρησιμοποιείται πάντα συνδυαστικά με τον όρο *διαπολιτισμική ικανότητα*. Σύμφωνα με την άποψη του Hohmann (1983), (την αναφέρω στην υποενότητα 5.4. του παρόντος κεφαλαίου), η οποία, αν και έχει εκφραστεί 30 χρόνια πριν, φαίνεται πιο επίκαιρη από ποτέ. Επομένως, μήπως η *πολυπολιτισμική εκπαίδευση* περιγράφει την υπάρχουσα κατάσταση στις σχολικές τάξεις, όπου φοιτούν και μαθητές/τριες με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο, ενώ η *διαπολιτισμική εκπαίδευση* περιγράφει την εκπαίδευση που θα έπρεπε να εφαρμόζεται στην εκπαιδευτική διαδικασία;

Στο σημείο αυτό, θέλουμε να αποσαφηνίσουμε ότι ο όρος «*πολυπολιτισμική ικανότητα*», εμφανίζεται στην αγγλική βιβλιογραφία με δύο όρους, *multicultural* or *pluricultural competence*. Στο λεξικό⁵, *pluri* σημαίνει “*παραπάνω από ένα*” και *multi* “*πολλά*” με λατινική προέλευση. Επομένως, δεν προκύπτει καμία εννοιολογική διαφοροποίηση και θεωρούνται και οι δύο όροι συνώνυμοι. Γι’ αυτό το λόγο, στην παρούσα εργασία όπου χρειάζεται να αναφερθεί η αγγλική μετάφραση του όρου, χρησιμοποιούμε τον όρο *pluricultural competence*.

6. Η διαγλωσσικότητα ως εκπαιδευτική πραγματικότητα

Οι γλώσσες κατά την χρήση τους σε πραγματικό χρόνο, δεν είναι δυνατόν να διαχωριστούν με σαφήνεια και μέσω ευδιάκριτων γραμμών, όπως συμβαίνει κατά το διαχωρισμό τους ως συστήματα. Κατά την περιγραφή τους, όταν οι άνθρωποι στέκονται έξω από τις γλώσσες και το βλέμμα τους στρέφεται προς αυτές, συζητώντας γι’ αυτές, είναι και πιο εύκολα να τις ορίσουν ως πρώτη και δεύτερη γλώσσα και ως γλώσσα στόχο. Όμως, κατά την επικοινωνία σε πραγματικό χρόνο οι χρήστες βρίσκονται εντός της γλώσσας, την οποία οδηγούν στην πραγμάτωση. Αυτή η κατάσταση ονομάζεται γλωσσικότητα (*languageing*). Από τη στιγμή που η πραγμάτωση της γλώσσας από τους/τις ομιλητές/τριες ονομάζεται γλωσσικότητα, τότε η διαγλωσσικότητα αφορά τη γλωσσικότητα που

⁵www.proz.com

λαμβάνει χώρα σε περιβάλλοντα γλωσσικής ετερότητας, μέσω ποικίλων γλωσσών, οι οποίες δεν αντιμετωπίζονται ως ξεχωριστές γλώσσες, ως αυτοτελή συστήματα αλλά ως μια μορφή δυναμικής χρήσης όλου του γλωσσικού ρεπερτορίου με τη χρήση συνθέσεων, συνδυασμών, μεταβάσεων από τη μια γλώσσα στην άλλη, μια ενέργεια που αποσκοπεί στη παραγωγή νοήματος (Garcia & Li, 2014:71-72).

6.1. Η προέλευση του όρου «διαγλωσσικότητα» και η εξέλιξή του

Πρώτος ο Williams (1994) χρησιμοποίησε τον όρο “*trawsieithu*” για να περιγράψει συγκεκριμένες εκπαιδευτικές πρακτικές, τις οποίες χρησιμοποιούσε από την δεκαετία του 1980 στο μάθημα του, όταν προσπαθούσε να διδάξει την ουαλική γλώσσα σε αγγλόφωνους/ες μαθητές/τριες. Σύμφωνα με το πλάνο του, οι μαθητές/τριες προσπαθούσαν να απαντήσουν στα αγγλικά και ο δάσκαλος στα ουαλικά. Κάποιες φορές η γλώσσα εναλλασσόταν, όταν οι μαθητές/τριες έκαναν ανάγνωση στα ουαλικά και ο δάσκαλος εξηγούσε στην αγγλική γλώσσα. Επομένως, η χρήση της μίας γλώσσας ενίσχυε την άλλη. Στόχος των συγκεκριμένων πρακτικών ήταν η διασφάλιση της πλήρους κατανόησης, χρησιμοποιώντας την μητρική γλώσσα, ώστε να αναπτυχθούν οι ικανότητες και στις δύο γλώσσες (Williams, 2002:40).

Ο όρος “*trawsieithu*” μεταφράστηκε από τον Baker (2001) στην αγγλική γλώσσα ως “*translignifying*”, ενώ στην συνέχεια, μετά από μια συνομιλία μεταξύ των Williams και Baker, αντικαταστάθηκε με τον όρο “*translanguaging*”. Σύμφωνα με τον Baker (2011:288), “*translanguaging*” σημαίνει η **σχεδιασμένη και συστηματική χρήση δύο γλωσσών στην ίδια τάξη.**

Προσθέτοντας το πρόθεμα “*trans*” στο “*languaging*”, τονίζει ο Li (2011:8-10), δε δημιουργείται μόνο ένας όρος που περιλαμβάνει τους πολύγλωσσους, αλλά λαμβάνονται υπόψη και οι παρακάτω παράγοντες: Οι πολύγλωσσοι δε σκέφτονται μονόπλευρα σε μια πολιτικά ονομαζόμενη γλωσσική οντότητα, ακόμη και όταν είναι σε «*μονόγλωσση κατάσταση*» και παράγουν μια εύχρηστη γλώσσα μόνο για ένα συγκεκριμένο εύρος ομιλίας ή κειμένου. Επίσης, τα ανθρώπινα όντα σκέφτονται πέρα από τη γλώσσα και η σκέψη απαιτεί τη χρήση ποικίλων γνωστικών, σημειωτικών και μεταφορικών πηγών, στις οποίες η γλώσσα είναι μόνο μία.

Η *διαγλωσσικότητα* μπορεί να διαχωριστεί σε *φυσική (natural)* και σε *επίσημη (official)* (Williams, 2012). Η *φυσική διαγλωσσικότητα (natural translanguaging)* ή η *αυθόρμητη*

διαγλωσσικότητα (*spontaneous translanguaging*), όπως την ονομάζει η Cenoz (2017), συμβαίνει αυθόρμητα στην αλληλεπίδραση στην τάξη, προκειμένου να ενισχυθεί η κατανόηση συγκεκριμένου θέματος ή της γλώσσας. Θεωρείται η πιο καθολική μορφή της διαγλωσσικότητας, διότι μπορεί να λάβει χώρα εντός και εκτός της σχολικής αίθουσας. Αναφέρεται στην πραγματικότητα της *δια-/πολυγλωσσικής χρήσης σε φυσικά περιβάλλοντα*, όπου τα όρια μεταξύ των γλωσσών είναι ρευστά και συνεχώς μετατοπίζονται. Η αυθόρμητη διαγλωσσικότητα θα πρέπει να γίνει αποδεκτή ως νόμιμη πρακτική (Li, 2017:20). Η **επίσημη διαγλωσσικότητα** (*official translanguaging*) αναφέρεται σε σαφείς στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να ενσωματώσουν δύο ή περισσότερες γλώσσες στη τάξη. Η επίσημη διαγλωσσικότητα έχει αναφερθεί και ως παιδαγωγική διαγλωσσικότητα (Cenoz & Gorter, 2017a:343-344).

Στη διεθνή βιβλιογραφία ο όρος “**translanguaging**” είναι συνυφασμένος με το ερευνητικό έργο της Ofelia Garcia, σύμφωνα με την οποία η διαγλωσσικότητα αποτελεί την πιο γνωστή προσέγγιση που τονίζει τη σημασία της χρήσης των «*οικείων γλωσσών*» στην εκπαίδευση (García & Li, 2014). Αναφέρεται, δηλαδή, στη χρήση του συνόλου του γλωσσικού ρεπερτορίου των μαθητών/τριών με στόχο τη μάθηση (García et al., 2017), χωρίς προσκόλληση στα κοινωνικά και πολιτικά σύνορα, όπως αυτά προσδιορίζονται από τις «*ονοματισμένες γλώσσες*», δηλαδή τις κυρίαρχες ιδεολογικά αναγνωρισμένες γλώσσες (García, 2016; Τσοκαλίδου, 2016; Otheguy et al., 2015:281). Στη **διαγλωσσικότητα** περικλείονται οι *πολλαπλές γλωσσικές πρακτικές και στρατηγικές* που χρησιμοποιούν σε καθημερινό επίπεδο οι δίγλωσσοι/ες ομιλητές/τριες, προκειμένου να νοηματοδοτήσουν και να επικοινωνήσουν με το δίγλωσσο περιβάλλον τους, με σκοπό να δημιουργήσουν νόημα, να μοιραστούν τις εμπειρίες τους, να αποκομίσουν και να μεγιστοποιήσουν τις γνώσεις τους και να κατανοήσουν το δίγλωσσο περιβάλλον τους μέσα στο οποίο ζουν (García, 2009a). Η **διαγλωσσικότητα**, επομένως, έχει οριστεί ως «*η ικανότητα των πολύγλωσσων ομιλητών να μεταφέρονται μεταξύ των γλωσσών, αντιμετωπίζοντας τις διάφορες γλώσσες που αποτελούν το ρεπερτόριο τους ως ολοκληρωμένο σύστημα*» (Canagarajah, 2011:401).

Στην ελληνική βιβλιογραφία, η Τσοκαλίδου ήταν εκείνη η οποία απέδωσε τον όρο “**translanguaging**” ως «**διαγλωσσικότητα**» το 2014, κατά το «*3ο Σταυροδρόμι Γλωσσών και Πολιτισμών*» (Τσοκαλίδου, 2015), σε μία προσπάθεια: 1. να περιγραφούν ζητήματα ευρύτερων λειτουργιών του δίγλωσσου λόγου που υπερβαίνουν τα όρια της εναλλαγής κωδίκων και, 2. να αναδειχθούν ιδεολογικά ζητήματα πολυγλωσσικής διαχείρισης και αξιοποίησης των γλωσσών και ποικιλιών, τα οποία έχουν να κάνουν με τη σύνθετη και μονίμως μεταβαλλόμενη σχέση μας με τις

γλώσσες και ποικιλίες που συγκροτούν την προσωπική και συλλογική μας ταυτότητα. Η **διαγλωσσικότητα** μπορεί να προσδιοριστεί επομένως «ως ο νοητός χώρος μέσα από τον οποίο μπορούν να εκφραστούν οι γλωσσικοί μας πόροι, ως ο χώρος μέσα από τον οποίο μπορεί να πραγματοποιηθεί η επικοινωνία με την αξιοποίηση όσο το δυνατόν περισσότερων στοιχείων της ταυτότητας μας» (Τσοκαλίδου, 2017β:76).

Για τη Σκούρτου (στην εισαγωγή του συγγράμματος της Τσοκαλίδου, 2017β:26), η διαγλωσσικότητα θεωρείται ως ένα χρήσιμο ερμηνευτικό εργαλείο για την περιγραφή της περίπλοκης γλωσσικής χρήσης και ως βασικό χαρακτηριστικό της ταυτότητας. Ήδη κατά την αρχική προσέγγιση της διαγλωσσικότητας στην ελληνική βιβλιογραφία, η **διαγλωσσικότητα** φαίνεται να ταυτίζεται με την ανάλυση σε σχήμα κώνου, με το οποίο το κοινό περιεχόμενο εκφράζεται μέσα από παρόμοιες έννοιες, οι οποίες πηγάζουν από διαφορετικές γλώσσες, σχηματίζοντας έναν κώνο με τις γλώσσες στην κορυφή, τις έννοιες στη μέση και το περιεχόμενο στη βάση του (Σκούρτου, 2011:150).

Σε κάθε περίπτωση, η **διαγλωσσικότητα** αποτελεί «έναν ισχυρό μηχανισμό κατασκευής νοημάτων, με σκοπό την ενσωμάτωση της άλλης οπτικής και τη μεταβίβαση σημασιοδοτήσεων, που επιτρέπει στο άτομο να διασχίζει και να υπερβαίνει τα όρια των γλωσσικών ομάδων» (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019:310-11). Η ανάλυση της **διαγλωσσικότητας** ως παιδαγωγική πρακτική και η ανάπτυξή της ως τομέας της εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας προέκυψε από το έργο της Garcia και του Li “*Translanguaging: Language, Bilingualism and Education (2014)*”. Βέβαια, πρέπει να επισημανθεί στο σημείο αυτό ότι, σύμφωνα με τη Garcia, η **διαγλωσσικότητα** δεν είναι δημιούργημα του 21^{ου} αιώνα, είναι αρχαίο. Αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι κάθε πληθυσμιακής ομάδας, η οποία έρχεται σε επαφή με οποιαδήποτε άλλη (Τσοκαλίδου, 2017β:15). Σύμφωνα με την Garcia (2009a), η **διαγλωσσικότητα** αναφέρεται σε όλο το γλωσσικό ρεπερτόριο που χρησιμοποιεί κάποιος για να επικοινωνήσει σε ένα δί-/πολύγλωσσο περιβάλλον, απαλλαγμένο από κοινωνικά και πολιτικά όρια. Πρόκειται, δηλαδή, για την ελεύθερη διαδικασία ανάπτυξης όλου του γλωσσικού δυναμικού των δίγλωσσων και πολύγλωσσων ομιλητών/τριών, θεωρία η οποία, εμμέσως, συσχετίζεται τόσο με την υπόθεση αλληλεξάρτησης των γλωσσών του Cummins (2005:136-138), όσο και με τη θεωρία των γλωσσικών συνεχών της Hornberger για την ανάπτυξη του φάσματος του διγλωσσισμού, όπου τα επιμέρους στοιχεία δεν έχουν γραμμική διαδοχή, αλλά συμπληρωματικότητα (Hornberger & Link 2012, στο Τσοκαλίδου, 2015:163). Βέβαια, η διαφορά της **διαγλωσσικότητας** με τη θεωρία της αλληλεξάρτησης των γλωσσών του Cummins εντοπίζεται στο ότι η διαγλωσσικότητα αναφέρεται στην ενεργοποίηση και χρήση ολόκληρου του επικοινωνιακού φάσματος του ατόμου, το οποίο απέχει

από τις κοινωνικά και πολιτικά οριοθετημένες ονοματισμένες γλώσσες⁶ (Garcia & Kleyn, 2016:14 στο Τσοκαλίδου, 2017β:44).

Η Garcia αντιμετωπίζει τη «*διαγλωσσικότητα*» ως στρατηγική που χρησιμοποιούν οι δίγλωσσοι/ες μαθητές/τριες για να δημιουργήσουν νόημα, να σχηματοποιήσουν τις εμπειρίες τους, να κερδίζουν την κατανόηση και τη γνώση και να κατανοήσουν τους δίγλωσσους κόσμους τους μέσω της καθημερινής χρήσης δύο (ή και περισσότερων) γλωσσών. Γι' αυτό, θεωρεί τη *διαγλωσσικότητα* ένα ισχυρό μηχανισμό, ο οποίος «*στοχεύει στην κατανόηση και στην ενσωμάτωση των αντιλήψεων σε όλες τις γλωσσικές ομάδες*» (García, 2009a:307-308). Δεν είναι στοχευμένη στις γλώσσες, αλλά σε επικοινωνιακές πρακτικές για δίγλωσσους (García, 2009a; 2011). Ακριβώς αυτή της η παρατήρηση, εξάλλου, διαγλωσσικών πρακτικών σε δίγλωσσες κοινωνίες συνέβαλε στο να επεκταθεί η χρήση της *διαγλωσσικότητας* σε καθημερινές καταστάσεις στο σπίτι ή στο δρόμο (García, 2009a' 2009b:151). Είναι αδύνατον να ζήσει κανείς σε υπερποικίλες κοινωνίες, όπως στη Νέα Υόρκη, και να επικοινωνεί με πολύγλωσσους χωρίς διαγλωσσικότητα.

Ο Li (2016) αναφέρεται στο «*διαγλωσσικό ένστικτο*» (*translanguaging instinct*), ότι δηλαδή, οι άνθρωποι έχουν μέσα τους ένα διαγλωσσικό ένστικτο, μία «*έμφυτη χωρητικότητα*», ώστε να χρησιμοποιούν ποικίλες γνωστικές και σημειωτικές πηγές, με σκοπό να δώσουν νόημα. Μ' αυτόν τον τρόπο θέλει να τονίσει το κύρος της διαμεσολαβούμενης αλληλεπίδρασης στην καθημερινή ζωή στον 21ο αιώνα, την πολυεστιακή και πολυτροπική διαδικασία εκμάθησης γλωσσών και χρήσης γλωσσών. Το *διαγλωσσικό ένστικτο* οδηγεί τους ανθρώπους να ξεπεράσουν τα στενά καθορισμένα γλωσσικά σημεία και να ξεπεράσουν τα πολιτισμικά καθορισμένα όρια γλωσσών για την επίτευξη αποτελεσματικής επικοινωνίας. (Li, 2017:16-17). Κατ' επέκταση, αναγνωρίζεται η διαγλωσσικότητα ως μια πρακτική θεωρία, η αξία της οποίας βρίσκεται στο ότι τίθενται ερωτήματα υπό διερεύνηση, τόσο στην εφαρμογή της θεωρίας αυτής, όσο και στη διερεύνηση για ύπαρξη ή ακόμη και δημιουργία και άλλων θεωριών από την εφαρμογή της *διαγλωσσικότητας* (Li, 2017:2-3).

Από την άποψη αυτή, η διαγλωσσικότητα, ως θεωρητική έννοια, εντάσσεται στο πλαίσιο των πιο πρόσφατων προσεγγίσεων από το χώρο της κοινωνιογλωσσολογίας / της ανθρωπολογικής γλωσσολογίας, το οποίο ονομάζεται *κοινωνιογλωσσολογία του τρίτου κύματος* (*thirdwavesociolinguistics*) (McLelland, 2020:10). Βασική της αρχή είναι ότι οι γλωσσικές μορφές και

⁶Οι κυρίαρχες ιδεολογικά αναγνωρισμένες γλώσσες (García, 2016· Otheguy, García, & Reid, 2015· Τσοκαλίδου, 2016· Τσοκαλίδου & Κουτούλης, 2016 στο Τσοκαλίδου, 2018:45)

πραγματώσεις, συμπεριλαμβανομένων και των πρότυπων γλωσσών, των γεωγραφικών διαλέκτων, των κοινωνιολέκτων και των επιπέδων ύφους, δεν αντιμετωπίζονται πλέον ως στεγανά οριοθετημένα, συνεκτικά παράγωγα εθνικών ή εθνοτικών ταυτοτήτων, κοινωνικών τάξεων ή άλλων εξωγλωσσικών παραμέτρων όπως το κοινωνικό φύλο, το μορφωτικό επίπεδο, η ηλικία. Αντίθετα, θεμελιώδης υπόθεση της εν λόγω προσέγγισης, είναι ότι οι ομιλητές έχουν στη διάθεσή τους ένα ευρύ φάσμα γλωσσικών/σημειωτικών πόρων, ένα ρεπερτόριο που είναι δυναμικό, πολυσχιδές και ρευστό, με την έννοια ότι διαφορετικά του στοιχεία ενεργοποιούνται σε διαφορετικές περιπτώσεις για να επιτελεστούν διαφορετικές κοινωνικές πράξεις και να παραχθούν διαφορετικά νοήματα. Επομένως, αντί να αντιμετωπίζονται οι γλώσσες, οι διάλεκτοι, οι κοινωνιολέκτοι, τα ύφη ως στεγανά διαχωρισμένες και μονοσήμαντες οντότητες, αναλύονται ως *ενδείκτες (indexicals)*, που, κατά περίπτωση, αξιοποιούνται με διαφορετικούς τρόπους για να παραπέμψουν σε διαφορετικά νοήματα, συμβολικές αξίες, ταυτότητες και λόγους (Agha, 2003; Bucholtz & Hall, 2005, Eckert, 2008, Silverstein, 2003). Συνεπώς, οι *υποκειμενικότητες (subjectivities)* των ομιλητών αυτών των ρευστών ρεπερτορίων αντιμετωπίζονται ως πολλαπλές και πολυσχιδείς (Blommaert, 2013; Blommaert & Rampton, 2012). Επομένως, αποδομείται η στατική σχέση γλώσσας και ταυτότητας, εφόσον δεν υιοθετείται μια στατική αντιμετώπιση των δύο αυτών κατασκευών (Τσιπλάκου, 2015:144). Εξάλλου, αφετηρία της μελέτης των κοινωνιογλωσσολόγων δεν είναι πλέον τα γλωσσικά συστήματα, αλλά οι ίδιοι οι ομιλητές και το πώς αυτοί νοηματοδοτούν τους διάφορους τρόπους επικοινωνίας, στους οποίους εμπλέκονται (Χατζηδάκη, 2020:93). Γι' αυτό και η προσέγγιση της **διαγλωσσικότητας** ανήκει στις πλέον σύγχρονες κοινωνιογλωσσολογικές προσεγγίσεις της γλωσσικής ποικιλομορφίας (Τσοκαλίδου, 2017β:36).

Η Facciani (2019) προχωρά την έρευνα του Li και θεωρεί τη **διαγλωσσικότητα** ως παιδαγωγική θεωρία, σύμφωνα με την οποία επιτυγχάνεται μια γλωσσολογική πρακτική με κοινωνιογλωσσολογικές προεκτάσεις, αλλά και μια καινοτόμα προσέγγιση στη διδασκαλία.

Από τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτό ότι η διαγλωσσικότητα δεν σημαίνει απλώς συνύπαρξη δύο ή περισσότερων γλωσσών (Baker, 2001), αλλά μια δυναμική αξιοποίηση της ποικιλότητας των γλωσσικών και σημειωτικών κεφαλαίων της τάξης, είτε πρόκειται για διαφορετικές γλώσσες, είτε για διαφορετικές ποικιλίες, διαλέκτους, κοινωνιολέκτους, ύφη, είτε και για διαφορετικές τροπικότητες αναπαράστασης (Τσιπλάκου, 2015:154). Χαρακτηριστικό της διαγλωσσικότητας αποτελεί η δυναμική αντιμετώπιση της γλώσσας, όχι ως στατικό σύστημα, αλλά ως **«γλωσσικότητα**

(*linguaging*), δηλαδή ως μια σειρά επιτελέσεων (*performances*), εντοπισμένων σε συγκεκριμένα κοινωνικά και πολιτισμικά μικρο- και μακρο-συγκείμενα» (Τσοκαλίδου, 2017β:37).

Η διαγλωσσική χρήση των γλωσσών σε επίπεδο γλωσσικών συστημάτων, δομών και λειτουργιών μπορεί να κατηγοριοποιηθεί σε επίπεδα Α, Β, C και D, ώστε να αναδειχθούν οι τρόποι διερεύνησης της *διαγλωσσικότητας* και πιθανής αξιοποίησής της σε εκπαιδευτικό επίπεδο. Για το επίπεδο Α, η *διαγλωσσικότητα* αναφέρεται σε ένα πραγματολογικό επίπεδο και απαιτείται, είτε ελάχιστη, είτε καθόλου γνώση της δεύτερης γλώσσας, π.χ. η «φωνή» από άλλο γλωσσικό υπόβαθρο. Για το επίπεδο Β, απαιτείται περισσότερη γνώση της δεύτερης γλώσσας, αφού εμπλέκονται δύο γραφικά συστήματα και δύο γλώσσες, π.χ. “*Just NTOY it!*”: Για το επίπεδο C της διαγλωσσικότητας, περιλαμβάνεται περισσότερη εναλλαγή κωδίκων και απαιτείται καλύτερη κατανόηση των εμπλεκόμενων γλωσσών, π.χ. “*No worries, no koritsis*”. Για το επίπεδο D, απαιτείται τόσο η επαρκής γνώση, όσο και η βαθύτερη γνώση και των δύο εμπλεκόμενων γλωσσών, π.χ. “*The way αστυνομία is dealing with the blacks, μαύροι, isnofair*” (Τσοκαλίδου, 2017β:76-79).

Συμπερασματικά, η *διαγλωσσικότητα* επιτρέπει τόσο στους/στις μαθητές/τριες στο χώρο της εκπαίδευσης, όσο και στα μέλη μιας κοινωνίας γενικότερα να χρησιμοποιούν το σύνολο του γλωσσικού τους ρεπερτορίου, για να επικοινωνήσουν. Γι’ αυτό το λόγο, η διάδοση της χρήσης της *διαγλωσσικότητας* μπορεί να εξελιχθεί ακόμη και σε «ένα ευρύτερο κοινωνικό και εκπαιδευτικό κίνημα με πολιτικές διαστάσεις, το οποίο αποσκοπεί στην προώθηση εκμάθησης ασθενέστερων γλωσσών δίπλα σε ισχυρές⁷ και κατ’ επέκταση στην ενδυνάμωση των γλωσσών που θεωρούνται «απαγορευμένες» ή πολιτικά ευάλωτες σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα» (Τσοκαλίδου, 2017β:98).

Τα συνεχόμενα ερευνητικά δεδομένα, που προκύπτουν από τη διερεύνηση για τη χρησιμότητας της *διαγλωσσικότητας*, φέρνουν στην επιφάνεια και άλλους συσχετιζόμενους όρους με τον όρο της *διαγλωσσικότητας*, τους οποίους θα επεξεργαστούμε στη συνέχεια της παρούσας εργασίας.

⁷Στην επιστημονική βιβλιογραφία, συναντάμε ποικιλία όρων, με βάση τους οποίους οι γλώσσες ιεραρχούνται στην κλίμακα του κοινωνικού κύρους. Τα κριτήρια μπορεί να είναι ιστορικοπολιτικά, κοινωνικά, πολιτισμικά, πληθυσμιακά, τα οποία είναι υποκειμενικά. Επομένως, η διαβάθμιση των γλωσσικών ποικιλιών ανάμεσα στους δύο πόλους ισχύος, τον θετικό και τον αρνητικό, αντανάκλα κυρίως στάσεις απέναντι στην εικόνα και το κύρος των ομάδων που τις μιλούν. Έτσι συναντάμε τους όρους «ασθενέστερες, στιγματισμένες, μειονεκτούσες, μειονοτικοποιημένες, μειονοτικές γλώσσες» έναντι «των ισχυρών, των κυρίαρχων, των ονοματισμένων γλωσσών» (greek-language.gr; eclass.uoa.gr). Στην παρούσα εργασία, για σκοπούς δικαιοσύνης, θα αρκεστούμε στον διαχωρισμό των γλωσσών που κάνει το Συμβούλιο της Ευρώπης και εφεξής θα χρησιμοποιούμε τους όρους «επίσημες» και «μειονοτικές» γλώσσες (www.europa.eu).

6.2. Συσχετιζόμενες έννοιες με την έννοια της διαγλωσσικότητας

Στη διεθνή επιστημονική βιβλιογραφία χρησιμοποιούνται και πολλοί άλλοι όροι που κινούνται στο φάσμα της *διαγλωσσικότητας*, με τους οποίους γίνεται προσπάθεια να αποδοθεί τόσο η έννοια της πρακτικής της *διαγλωσσικότητας*, όσο και η αξία της.

Ένας από αυτούς είναι η *εναλλαγή κωδίκων (code-switching)*, ο οποίος αναφέρεται στη χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών, ή μορφών της ίδιας γλώσσας, στην ίδια επικοινωνιακή πράξη (Σκούρτου, 2011:102-103). Η *εναλλαγή κωδίκων* μπορεί να γίνει διαπροτασιακά, ενδοπροτασιακά ή ενδολεξικά (Τσοκαλίδου, 2000) τόσο στον προφορικό, όσο και στο γραπτό λόγο. Η *εναλλαγή κώδικα* μπορεί να αφορά ένα μόρφημα, μία λέξη, μία φράση, μία πρόταση ή ένα ολόκληρο εκφώνημα (ειπωμένο από έναν εκ των δύο συνομιλητών) (Χατζηδάκη, 2020:88). Σύμφωνα με την Dorfmueller – Karpuza (1993), η *εναλλαγή κώδικα* πιθανόν να λειτουργεί ως άμυνα ενάντια σε αισθήματα ανασφάλειας ως προς την αίσθηση ταυτότητας, ώστε ο δίγλωσσος ομιλητής να εκπληρώσει τον επικοινωνιακό του στόχο, που δεν είναι άλλος από την παραγωγή «ολοκληρωμένων προτάσεων με σημασία» (Σκούρτου, 2011:105). Η Garcia και ο Kleifigen (2018:62) εξηγούν ότι η *εναλλαγή κωδίκων* συνεπάγεται μια «αλλαγή» από έναν κώδικα γλώσσας σε άλλο και στηρίζεται στις υποθέσεις ότι οι δίγλωσσοι έχουν δύο ξεχωριστά, οριοθετημένα γλωσσικά συστήματα.

Όμως, η *διαγλωσσικότητα* υπερβαίνει την *εναλλαγή κωδίκων* (Τσοκαλίδου, 2017β:44), δίνοντας μια πιο ολιστική οπτική του γλωσσικού συστήματος. Με τη χρήση διαγλωσσικών πρακτικών υποστηρίζονται τα πλήρη, ενιαία γλωσσικά συστήματα που φέρνουν οι μαθητές/τριες στις αίθουσες διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί στις αίθουσες διδασκαλίας δημιουργούν ευκαιρίες, παροτρύνοντας τους/τις μαθητές/τριες να χρησιμοποιήσουν το πλήρες γλωσσικό τους ρεπερτόριο για μάθηση και επικοινωνία (Li, 2018). Επομένως, συμπεραίνεται ότι η *εναλλαγή κωδίκων* περιορίζεται στην αλλαγή μόνο μιας λέξης, μιας φράσης ή έστω μιας πρότασης κατά τη διάρκεια μιας συνομιλίας, ενώ η χρήση διαγλωσσικών πρακτικών εμπεριέχει ένα συνονθύλευμα κοινωνικών ή πολυπολιτισμικών χαρακτηριστικών του/της συνομιλητή/τριας, που αποτελούν μέρος από το δικό του/της, προσωπικό υπόβαθρο.

Περισσότερο συγγενής με τη *διαγλωσσικότητα* θεωρείται ο όρος *synaesthesia* (Σκούρτου 2002) με την έννοια της σύνθεσης των αισθήσεων, σύμφωνα με τον οποίο η επικοινωνία πραγματώνεται μέσα από έναν συνδυασμό αισθήσεων. Ανάλογα με τις αισθήσεις που εμπλέκονται κάθε φορά, οι «*συναισθέτες*» γεύονται τα σχήματα ή βλέπουν τη μουσική ή προσθέτουν χρώματα στις προσωπικότητες. Η *συναισθησία* ταυτίστηκε, επίσης, με την εκμάθηση μιας γλώσσας από τον Duff

(2005) (στο Lvonich, 2012), ο οποίος αναφέρει πολλές περιπτώσεις μαθητριών/των, που χρησιμοποιούν *συναισθητικές εικόνες* για εκμάθηση μιας νέας ξένης γλώσσας ή για μετάφραση (Τσοκαλίδου, 2017β: 50-55). Παρόμοιος όρος με τη «*συναισθησία*» είναι και η «*πολυγλωσσική σύνθεση*» (*polyglotsynthesis*), την οποία εισήγαγε ο Beaujour (1989), επειδή ο όρος αυτός δεν περιορίζεται σε γλωσσικά στοιχεία, αλλά περιλαμβάνει πολιτισμικά, κοινωνικά, ιστορικά και προσωπικά κείμενα που σμιλεύουν νέα δίκτυα και πραγματικότητες, τόσο σε κοινωνικό, όσο και σε εκπαιδευτικό επίπεδο. Κοντά στον όρο «*διαγλωσσικότητα*» θεωρείται και ο όρος «*ετερογλωσσία*», ο οποίος εκφράζει το ευρύτερο κοινωνικο-ιστορικό πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματώνεται ο λόγος (Τσοκαλίδου, 2017β: 50-55)

Την ταυτόχρονη χρήση περισσότερων από μια γλωσσών δηλώνει και ο όρος «*εθνόλεκτος*» και «*πολυεθνόλεκτος*» (Clyne, 2000: 86-87). Ο όρος *εθνόλεκτος* προσδιορίζει τη χρήση της κυρίαρχης γλώσσας και τη δημιουργία μιας ποικιλίας της που εκφράζει τα μέλη διαφορετικών εθνοτικών ομάδων με διαφορετική από την κυρίαρχη γλώσσα καταγωγή. Οι *εθνόλεκτοι* έχουν στοιχεία, τα οποία προέρχονται από μια συγκεκριμένη γλώσσα. Οι *πολυεθνόλεκτοι* δημιουργούνται και χρησιμοποιούνται από μέλη διαφορετικών εθνοτικών κοινοτήτων, οι οποίες επικοινωνούν μεταξύ τους (Clyne στο Τσοκαλίδου, 2017β:51). Γι' αυτό, η ενασχόληση με πολυεθνόλεκτους είναι εξ ορισμού μια διαγλωσσική ενασχόληση, κατά την οποία τα δίγλωσσα άτομα συνδυάζουν στοιχεία από διαφορετικές γλώσσες του γλωσσικού του ρεπερτορίου, με στόχο την επικοινωνία και αλληλεπίδραση με άλλους ανθρώπους που καλούνται να συνυπάρξουν.

Έχουν αναφερθεί και οι όροι “*polylinguaging*” και “*polylinguallanguaging*” (Jørgensen, 2008; Jørgensen et al., 2011), “*metrolingualism*” (Otsuji & Pennycook, 2011), “*codemeshing*” (Canagarajah, 2011), «*διαγλωσσική πρακτική*» (*translingualpractice*) (Canagarajah, 2011), “*multilanguaging*” (Nguyen, 2012), “*hybridlanguagepractices*” και “*flexiblebilingualism*” (Li, 2017:1).

Ωστόσο, η ακριβέστερη σημασία της πρακτικής που εφαρμόζεται στο πλαίσιο της *υπερποικιλότητας* και φαίνεται να έχει θετικά αποτελέσματα, σε σχέση με την επίτευξη επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης ανθρώπων με διαφορετικά γλωσσικά – κοινωνικά – πολιτισμικά υπόβαθρα, αποδίδεται με τον όρο «*διαγλωσσικότητα*» (*translanguaging*). Η *διαγλωσσικότητα* εκφράζει καλύτερα τη διαδικασία ενεργοποίησης του επικοινωνιακού μας φάσματος για την επίτευξη της επικοινωνίας σε ένα *υπερποικίλο κοινωνικοεκπαιδευτικό* πλαίσιο συνάντησης διαφορετικών γλωσσικών και πολιτισμικών ταυτοτήτων (Τσοκαλίδου, 2017β:52).

6.3. Διαγλωσσικότητα και εκπαίδευση

Μετά την αποσαφήνιση του όρου της *διαγλωσσικότητας* και όλων των συσχετιζόμενων όρων με αυτή, είναι αναγκαίο να εξετάσουμε τον τρόπο με τον οποίο, η *διαγλωσσικότητα* αποτελεί απολύτως χρήσιμη πρακτική σε μια *υπερποικίλη σχολική τάξη*.

Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, η *διαγλωσσικότητα* συσχετίζεται με τις διαφορετικές γλωσσικές πρακτικές που ακολουθούνται κατά τη μαθησιακή διαδικασία, όπως είναι η μετάφραση, η εναλλαγή κωδίκων, η παράλληλη χρήση γλωσσών, η μεταφορά στοιχείων ανάμεσα στις γλώσσες, κ.ά. Ωστόσο, διαφέρει ριζικά από όλες αυτές τις απλές γλωσσικές πρακτικές, καθώς η *διαγλωσσικότητα* αναφέρεται στη γλωσσική διαδικασία, κατά την οποία οι δίγλωσσοι/ες μαθητές/τριες εκτελούν τις λεκτικές πράξεις που αφορούν την ανάγνωση, την γραφή, τη διαλογική συζήτηση, τα νεύματα υπερβαίνοντας τα όρια μεμονωμένων γλωσσών (García, 2011:147) και έχοντας ως επίκεντρο το σύνολο του γλωσσικού ρεπερτορίου κάθε μαθητή/τριας. Η *διαγλωσσικότητα* αποτελεί, έτσι, μία εκπαιδευτική διαδικασία και πρακτική που συμβάλλει στη γλωσσική δημιουργικότητα, μέσα από τη σύνθεση γλωσσικών και πολιτισμικών πολυτροπικών στοιχείων και μια μεθοδολογία για την εφαρμογή και υλοποίηση του διαπολιτισμικού γλωσσικού υλικού (Τσοκαλίδου & Κουτούλης, 2015,163-165).

Η εκπαίδευση μπορεί να είναι ένας *διαγλωσσικός χώρος* (Li, 2011), όπου οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/τριες μπορούν να προχωρήσουν μεταξύ και πέρα από τα κοινωνικά κατασκευασμένα γλωσσικά και εκπαιδευτικά συστήματα, δομές και πρακτικές, για να εμπλέξουν διαφορετικά πολλαπλά συστήματα και υποκειμενικότητες, να διαμορφώσουν νέες γλωσσικές και εκπαιδευτικές πρακτικές και να αμφισβητήσουν και να μεταμορφώσουν παλιές αντιλήψεις και δομές. (Li, 2017:16). Οι εκπαιδευτικοί με διαγλωσσική συνείδηση διευκολύνουν την επικοινωνία μέσα στη τάξη. Έτσι, δημιουργούν ένα χώρο για πρακτικές διαγλωσσικότητας, μέσα στον οποίο τα ενσωματωμένα ρεπερτόρια «*αλληλεπιδρούν*». Η ένταξη αποτελεί τη λέξη - κλειδί για αυτή τη συνεργασία.

Η *διαγλωσσικότητα* έγκειται στη διαφορετικότητα των γλωσσικών μορφών και πρακτικών που χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτή η έννοια περιλαμβάνει τις ποικιλόμορφες γλωσσικές εισροές και εκροές που επηρεάζουν τη διδασκαλία και τη μάθηση (García, 2009a, 2009b). Συγκεκριμένα, με τον όρο «*διαγλωσσικότητα*» φτάσαμε να εννοούμε τη διαδικασία, με την οποία χρησιμοποιείται μία γλώσσα για την ενίσχυση μιας άλλης γλώσσας, με στόχο την αύξηση της κατανόησης και την αύξηση της ικανότητας του/της μαθητή/τριας και στις δύο γλώσσες (Williams,

2002:40). Με άλλα λόγια, μέσω της διαγλωσσικότητας, οι μαθητές/τριες εσωτερικοποιούν τις νέες ιδέες που ακούν, αναθέτουν τη δική τους κατανόηση στο μήνυμα/ιδέα και, ταυτόχρονα, χρησιμοποιούν το μήνυμα / ιδέα στην άλλη ή άλλες γλώσσες. Ακριβώς από αυτή την περιγραφή, γίνεται σαφές ότι η **διαγλωσσικότητα** δε θεωρείται ως μια τετελεσμένη κατάσταση, μια κατάσταση που δημιουργήθηκε και τελείωσε, αλλά ως μια διαδικασία συνεχόμενης «δημιουργίας» τρόπων επικοινωνίας μέσα από πολλές γλώσσες, όσο ελλειπείς και αν είναι οι γνώσεις των μαθητών/τριών για τις μεμονωμένες γλώσσες (Ortegay Gasset στο Wei, 2017:8). Επίκεντρο της διαγλωσσικότητας αποτελεί το σύνολο του γλωσσικού ρεπερτορίου των μαθητών/τριών και όχι μεμονωμένες δομές συγκεκριμένων γλωσσών.

Με άλλα λόγια, η **διαγλωσσικότητα** δεν περιγράφει μόνο πολυγλωσσικές πρακτικές που περιλαμβάνουν «το πλήρες φάσμα των γλωσσικών επιδόσεων των χρηστών πολύγλωσσων γλωσσών» (Li, 2011:124), αλλά προτείνει μια παιδαγωγική προσέγγιση στην οποία οι πρακτικές αυτές χρησιμοποιούνται συστηματικά στην εκπαίδευση (Gorter & Cenoz, 2015; Duarte, 2016; García, Johnson & Seltzer, 2017). Οι García & Leiva (2014) θεωρούν ότι η **διαγλωσσικότητα** έχει δύο ρόλους, αυτόν μιας δράσης δίγλωσσης εκτέλεσης και μιας παιδαγωγικής προσέγγισης για συστηματική εκμάθηση πολλών γλωσσών, ενθαρρύνοντάς τους/τις μαθητές/τριες να χρησιμοποιούν το σύνολο του γλωσσικού τους ρεπερτορίου, ώστε να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική μάθηση. Η **διαγλωσσικότητα** εκφράζει μια *ετερόγλωσση γλωσσική ιδεολογία* (Bailey, 2007• Bakhtin, 1975• Garcia, 2009a), σύμφωνα με την οποία η διγλωσσία θεωρείται από μόνη της ως μια επικοινωνιακή πηγή και όχι απλώς μια ανεκτή μετάβαση στη μονόγλωσση γλωσσική πλειοψηφία (μονόγλωσση ιδεολογία) (MacSwan, 2017:2).

Επιπλέον, η **διαγλωσσικότητα** μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως παιδαγωγικό εργαλείο από όλους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς (συμπεριλαμβανομένων εκείνων που δεν διαθέτουν γλωσσικές γνώσεις υψηλού επιπέδου σε ξένες γλώσσες) για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης μέσω της ισότητας στην εκπαίδευση (Latisha & Young, 2017:1).

Από όλα τα παραπάνω, γίνεται σαφές ότι η **διαγλωσσικότητα** ως πρακτική συμβάλλει καταλυτικά στην ομαλή ένταξη των μαθητών/τριών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής, όταν αυτή εφαρμόζεται. Και μπορεί να εφαρμοστεί σε ευρεία κλίμακα μέσα στη σχολική τάξη, όταν ο/η εκπαιδευτικός δύναται να την υποστηρίξει. Με την χρήση της διαγλωσσικότητας, οι μαθητές/τριες ακούν, οικειοποιούνται, εσωτερικοποιούν, κατανοούν και, κατ' επέκταση, οικειοποιούνται το μήνυμα, με αποτέλεσμα στο τέλος να το χρησιμοποιήσουν και

να το εξωτερικεύσουν σε άλλη γλώσσα. Όλη αυτή η διεργασία υπερβαίνει τα όρια των μεμονωμένων γλωσσών και φέρνει στο προσκήνιο το σύνολο του γλωσσικού ρεπερτορίου των μαθητών/τριών ολόκληρης της σχολικής τάξης. Με αυτό τον τρόπο, οι μαθητές/τριες με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο αρχίζουν να αναπτύσσουν το αίσθημα της ασφάλειας. Παράλληλα, αρχίζει να δημιουργείται το αίσθημα σεβασμού μεταξύ όλων των μαθητών/τριών. Επομένως, δημιουργούνται οι κατάλληλες προϋποθέσεις για αλληλεπίδραση και για ένταξη των μαθητών/τριών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο καταρχήν στη σχολική κοινότητα και, κατ' επέκταση, στην ευρύτερη κοινωνία της τάξης υποδοχής. Έτσι, δημιουργούνται και σοβαρές πιθανότητες για την βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων των συγκεκριμένων μαθητών/τριών, κάτι το οποίο αποτελεί σημαντική προϋπόθεση για την ανάπτυξη του αισθήματος του ανήκειν στη χώρα υποδοχής (OECD, 2018:66-77).

6.4. Η σχέση πολλαπλογλωσσίας–διαγλωσσικότητας

Η αύξηση στην κινητικότητα του πληθυσμού, των αγαθών και της πληροφορίας κατά τις προηγούμενες δεκαετίες, σε συνδυασμό με την επίδραση του διαδικτύου και των υπόλοιπων κοινωνικών δικτύων, στο πώς οι άνθρωποι αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους, έχει συμβάλλει στο να μπει σε καινούρια βάση η γλωσσολογική ποικιλότητα και οι καταστάσεις γλωσσικής επικοινωνίας. Αυτή η πολυγλωσσική αλλαγή έχει ανοίξει δρόμο για την ανάπτυξη πολλών γλωσσικών πρακτικών (Vallejo & Dooly, 2020:2).

Ηπολλαπλογλωσσία και η **διαγλωσσικότητα**, για παράδειγμα, οι οποίες φαίνεται να έχουν το ίδιο πλαίσιο (Vallejo & Dooly, 2020:3), χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν νέες πολλαπλογλωσσικές πρακτικές στην γλωσσική εκπαίδευση. Είναι χαρακτηριστικό, μάλιστα, ότι η **διαγλωσσικότητα** άνοιξε την πόρτα στη χρήση πολλών γλωσσών στις τάξεις (Williams, 1996' Garcia, 2009a). Τέτοιου είδους πρακτικές μάλιστα φαίνεται ότι προστατεύουν και προάγουν τις μειονοτικές γλώσσες (Vallejo & Dooly, 2020:4).

Έτσι, ενώ οι δυο έννοιες **πολλαπλογλωσσία** και **διαγλωσσικότητα**⁸ προέρχονται από διαφορετικά πλαίσια και πολλές φορές εμφανίζονται να έχουν κοινωνικοπολιτικές και

⁸Για την έννοια της διαγλωσσικότητας μιλάμε εκτενώς στο κεφάλαιο 6 της παρούσας εργασίας.

επιστημολογικές διαφορές, εμφανίζουν και πολλές ομοιότητες, περισσότερο ή λιγότερο ορατές. Και οι δύο όροι έχουν κοινή αίσθηση της *ετερογλωσσίας*. Η **πολλαπλογλωσσία** δίνει αξία στο πολιτισμικό και γλωσσολογικό υπόβαθρο που φέρνουν οι μαθητές/τριες στην τάξη. Η **διαγλωσσικότητα** είναι, επίσης, μια πρακτική που αφήνει τους/τις μαθητές/τριες να χρησιμοποιήσουν την πρώτη τους γλώσσα και να δίνουν νόημα σε συγκεκριμένες παιδαγωγικές δεξιότητες (Ortega, 2019:156).

Παρόλο που και οι δύο έννοιες, **πολλαπλογλωσσία** και **διαγλωσσικότητα**, έχουν κερδίσει τον ακαδημαϊκό κόσμο και γίνονται όλο και περισσότερες επιστημονικές έρευνες με αυτές ως επίκεντρο, δυστυχώς δεν υιοθετούνται στην πράξη από την εκπαιδευτική κοινότητα όσο θα ήταν αναμενόμενο στην εκπαιδευτική διαδικασία (Cenoz & Corter, 2017a).

6.5. Τα οφέλη της διαγλωσσικότητας

Τα τέσσερα εκπαιδευτικά οφέλη, που εντοπίζει ο Williams και καταγράφονται από τον Baker (2011), όταν χρησιμοποιείται η διαγλωσσικότητα, είναι: α. η προώθηση μιας βαθύτερης και πληρέστερης κατανόησης της γλώσσας, β. η υποστήριξη της μειονοτικής γλώσσας, αφού οι μαθητές/τριες συνήθως χρησιμοποιούν την «πιο δυνατή» τους γλώσσα, αυτή, δηλαδή, που τους κάνει να νιώθουν πιο άνετα. γ. η διευκόλυνση και η συνεργασία μεταξύ σπιτιού-σχολείου και δ. η συνύπαρξη μαθητών/τριών με διαφορετικό μαθησιακό επίπεδο στην ίδια τάξη.

Αναφορικά με το πρώτο όφελος που σημειώνει ο Williams σχετικά με την προώθηση μιας βαθύτερης και πληρέστερης κατανόησης της γλώσσας, έχουν διαπιστωθεί τα παρακάτω: Όταν ένας μαθητής/τρια μαθαίνει να διαβάζει, να γράφει και να σκέφτεται στην γλώσσα του σπιτιού του/της, οι δεξιότητες αυτές, όχι μόνο μεταφέρονται στη νέα γλώσσα, αλλά ενισχύεται έτσι η καλύτερη κατανόηση του σκοπού, της λειτουργίας και της διαδικασίας που σχετίζονται με την ανάγνωση, την γραφή και τη σκέψη (Perez, 2004). Επίσης, η διαγλωσσικότητα βοηθά να τονιστεί η σημασία των ενσωματωμένων ρεπερτορίων στη διδασκαλία και στη μάθηση και έχει ανοίξει νέους τρόπους κατανόησης της ανθρώπινης επικοινωνίας και κοινωνικής δράσης, συμπεριλαμβανομένης της διδασκαλίας και της εκμάθησης άλλων γλωσσών.

Αναφορικά με τα οφέλη που έχει η **διαγλωσσικότητα** για την υποστήριξη της μειονοτικής γλώσσας, διαπιστώνεται ότι, επιτρέποντας στους/στις μαθητές/τριες να «μεταφράσουν», σημαίνει ότι τους επιτρέπεται να εκφράσουν την αίσθηση του να ζεις σε πολλαπλούς κοινωνικούς και πολιτιστικούς κόσμους (Kenner, 2004). Η ελευθερία της *αυθόρμητης διαγλωσσικότητας* ανοίγει ασφαλείς χώρους (Conteh & Brock, 2011), ειδικά για μαθητές/τριες μειονοτικών γλωσσών, ώστε να

μπορούν να βασιστούν σε αυτά που ήδη γνωρίζουν και συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία μάθησης. Γι' αυτό το λόγο, συμπεραίνεται ότι η **διαγλωσσικότητα** προστατεύει και προάγει τις μειονοτικές γλώσσες (Cenoz, 2017), επειδή η χρήση της δημιουργεί στιγμές λιγότερου διαχωρισμού, ως εναλλαγή των γλωσσών σε διαφορετικές φάσεις σε μια μονόγλωσση τάξη (Duarte, 2018). Ειδικά, η *αυθόρμητη διαγλωσσικότητα* αυξάνει την αυτοπεποίθηση και τα κίνητρα (Creese & Blackledge, 2010) και συμβάλλει καταλυτικά στην επιβίωση των μειονοτικών γλωσσών. Έτσι, επιτυγχάνεται ο στόχος «του αγώνα, ο οποίος δεν είναι να διατηρηθεί μια συλλογή λεξικών και δομικών χαρακτηριστικών, αλλά ένα πολιτισμικό-γλωσσικό σύνολο πολλαπλών ιδιολέκτων και διαγλωσσικών πρακτικών που η κοινότητα θεωρεί ότι αξίζουν» (Otheguy et al., 2015:299).

Ακόμη, η χρήση των μειονοτικών γλωσσών μέσω της διαγλωσσικότητας, συμβάλλει στην μεταγλωσσική συνειδητοποίηση, αλλά και στην προώθηση μιας βαθύτερης κατανόησης της γλώσσας και του περιεχομένου (Cummins, 2007· Lewis et al., 2012). Με αυτό τον τρόπο, ενεργοποιείται η προηγούμενη γνώση των μαθητών/τριών, καθώς αυτοί χρησιμοποιούν τους πόρους από το σύνολο του γλωσσικού τους ρεπερτορίου, με αποτέλεσμα να συμπεριφέρονται σαν πολύγλωσσοι, όταν μαθαίνουν γλώσσες και όταν μαθαίνουν μέσω διαφορετικών γλωσσών (Cenoz & Gorter, 2013). Η ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης των μαθητών/τριών και η αξιοποίησή της μπορεί να βελτιώσει τη μάθηση και δίνει στους μαθητές/τριες την ευκαιρία να δουν ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των γλωσσών (Escamilla et al., 2013· Cummins, 2014). Θα λέγαμε, λοιπόν, ότι δημιουργεί βελτιωμένη μεταγλωσσική συνειδητοποίηση μεταξύ των πολύγλωσσων ομιλητών.

Θα ήταν πολύ ωφέλιμο για μια ετερογενή κοινωνία, εάν καλλιεργηθεί η άποψη ότι η χρήση της διαγλωσσικότητας θεωρείται ευκαιρία, και όχι απειλή, για μια μειονοτική γλώσσα. Προς αυτή την κατεύθυνση, θα συνέβαλε ουσιαστικά η δημιουργία *αναπνευστικών χώρων (breathing space)* (Fishman, 1991:59 στο Cenoz & Gorter, 2017a:909) των μειονοτικών γλωσσών, η δημιουργία ανάγκης χρήσης τόσο της επίσημης, όσο και της μειονοτικής γλώσσας, καθώς και η καλλιέργεια γλωσσικής συνείδησης.

Πιο συγκεκριμένα, η δημιουργία ενός χώρου σε ένα σχολείο ή σε μια περιοχή, μέσα στο οποίο η μειονοτική γλώσσα μπορεί να χρησιμοποιηθεί ελεύθερα, χωρίς την απειλή της επίσημης γλώσσας, μπορεί, δηλαδή, να «αναπνεύσει» σε ένα χώρο όπου ομιλείται μόνο η μειονοτική γλώσσα, συμβάλλει ουσιαστικά στην προσπάθεια ένταξης των ανθρώπων που μιλούν τη συγκεκριμένη γλώσσα στη χώρα υποδοχής. Τέτοιοι χώροι πρέπει να υποστηριχθούν και μάλιστα «να δημιουργηθούν ξεχωριστοί χώροι για κάθε γλώσσα μέσα σε ένα δίγλωσσο ή πρόγραμμα εμβύθισης» (Cummins, 2007:229). Παρόλο που

η αρχή αυτή μπορεί να θεωρηθεί ότι συνδέεται με παραδοσιακές πρακτικές γλωσσικής απομόνωσης, διαφέρει από τις πρακτικές αυτές, διότι οι μαθητές/τριες θα έχουν χώρους αναπνοής μαζί με παιδαγωγικές πρακτικές που βασίζονται στη διαγλωσσικότητα. Στην χώρα μας, ήδη από το 2019, με τη συναίνεση Διευθυντών σχολικών μονάδων και των αντίστοιχων Δήμων, λειτουργούν σχολεία γλωσσών καταγωγής των μαθητών/τριών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο. Ενδεικτικά, αναφέρουμε ότι έχουν δημιουργηθεί τμήματα εκμάθησης της αραβικής γλώσσας στην Καρδίτσα, σορανίστα Τρίκαλα και φαρσί στη Θεσσαλονίκη (Μιχαήλ και συν. , 2020:250).

Επίσης, θεωρείται απαραίτητη η δημιουργία ανάγκης για χρήση τόσο της επίσημης, όσο και της μειονοτικής γλώσσας σε μια επικοινωνιακή συνθήκη, ώστε η **διαγλωσσικότητα** να παγιωθεί ως καλή πρακτική διατήρησης της μειονοτικής γλώσσας και όχι ως απειλή έναντι της επίσημης γλώσσας.

Ακόμη, η καλλιέργεια της γλωσσικής συνείδησης, η διερεύνηση της γνώσης των μαθητών/τριών σχετικά με την κοινωνική θέση, τη λειτουργία, τις γλωσσικές πρακτικές και τη χρήση διαφορετικών γλωσσών στην κοινωνία θεωρείται αναγκαία, ώστε η μειονοτική γλώσσα να έχει τη θέση και την αξία που της αρμόζει σε μια σχολική τάξη με τη συμβολή της διαγλωσσικότητας. Η γλωσσική συνείδηση είναι ζωτικής σημασίας, επειδή μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη πολύγλωσσων ταυτοτήτων σε τάξεις με αυξανόμενο αριθμό μαθητών/τριών από διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο.

Τέλος, ευρήματα πρόσφατων ερευνών (Cummins, 2005· Σκούρτου, 2011· Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019· Χατζηδάκη, 2020), δείχνουν ότι η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και η υποστήριξη της γλωσσικής αυτοεκτίμησης των μαθητών/τριών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο επιτυγχάνεται σε μεγάλο βαθμό, όταν δίνεται αξία στις μειονοτικές γλώσσες που μιλούν. Είναι αναγκαίο, λοιπόν, να αναγνωριστεί η προσφορά και η ουσιαστική συμβολή των μειονοτικών γλωσσών, με σκοπό την επιτυχή ένταξη και, κατ' επέκταση, την επίτευξη μιας ενωτικής και πολύπλευρης Ευρώπης, με την πεποίθηση ότι διγλωσσία δεν σημαίνει απλώς καλή γνώση μιας δεύτερης γλώσσας αλλά συνιστά τρόπο ζωής. Στα πλαίσια της σύγχρονης ετερογενούς πραγματικότητας, στην οποία συμπεριλαμβάνεται και η διαχείριση της προσφυγικής κρίσης, η προσέγγιση της διαγλωσσικότητας αποκτά ιδιαίτερη σημασία, επειδή συμβάλλει ουσιαστικά στη διαδικασία να δοθεί μια θέση σε μειονοτικές γλώσσες, η ιδιαίτερη αξία των οποίων αμφισβητείται σε συνδυασμό με τις επίσημες γλώσσες. Έτσι, η εκπαίδευση καλείται να λειτουργεί ως χώρος υποστήριξης και ενδυνάμωσης των πολιτισμικών εκφράσεων και «έγχρωμων» κοινοτήτων (Alim, 2017 στο Τσοκαλίδου, 2017β:216).

Επομένως, η διαγλωσσικότητα ως γλωσσική πρακτική δίνει την ευκαιρία σε διαφορετικές γλώσσες, να συμβάλλουν μεταξύ άλλων στην διαμόρφωση της ταυτότητας των ομιλούντων αυτής, καθώς δρα ως ενδυναμωτικό εργαλείο ή όχημα μεταφοράς και δικαίωσης των μειονοτικών γλωσσών (Garcia, 2016· Τσοκαλίδου, 2016).

Όσον αφορά το τρίτο όφελος που εντοπίζει ο Williams με τη χρήση της διαγλωσσικότητας, δηλαδή τη διευκόλυνση στη συνεργασία μεταξύ σπιτιού – σχολείου, θα λέγαμε ότι η διαγλωσσικότητα γεφυρώνει το κενό ανάμεσα στο σπίτι και στο σχολείο (Latisha & Young, 2017:111), γιατί δίνει το δικαίωμα στις οικογένειες να χρησιμοποιήσουν τις γλώσσες τους στο πλαίσιο της τάξης. Αυτή η τακτική είναι εκ διαμέτρου αντίθετη με τις τακτικές που ακολουθούνταν για πολλά χρόνια, όταν γινόταν προσπάθεια να εφαρμοστεί το αφομοιωτικό μοντέλο. Παράδειγμα για τη χώρα μας αποτελεί η εκπαίδευση των παιδιών Ρομά, αλλά και η συμπερίληψη των παιδιών από την Αλβανία μετά το 1990 στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στόχος της αφομοιωτικής προσέγγισης ήταν η εξάλειψη των διαφορών μέσω της προσαρμογής στον πολιτισμό της κυρίαρχης ομάδας. Σε αυτό το πλαίσιο, λαμβάνονταν μέτρα περιορισμού της εμφανούς παρουσίας της διαφορετικότητας και της ταχύρρυθμης εκμάθησης της γλώσσας της χώρας υποδοχής, με επιδίωξη οι μαθητές/τριες να αναπτύξουν το αίσθημα του ανήκειν στη «*νέα τους πατρίδα*», αποδεχόμενοι πλήρως τα κυρίαρχα πολιτισμικά πρότυπα (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019:59). Απόδειξη της εφαρμογής της αφομοιωτικής προσέγγισης αποτελούν πολυάριθμες μαρτυρίες γονέων και μαθητών/τριών από την Αλβανία, οι οποίοι καλούνταν από τους/τις εκπαιδευτικούς των παιδιών τους να μη μιλούν καθόλου στο σπίτι την αλβανική γλώσσα, προκειμένου να βοηθήσουν το παιδί τους, υποτίθεται, να μάθει πιο γρήγορα την ελληνική γλώσσα.

Ως προέκταση της συνεργασίας μεταξύ σπιτιού – σχολείου, θεωρούμε και τη συνεργασία μεταξύ μαθητή/τριας – εκπαιδευτικού. Η ανάπτυξη μιας ισορροπημένης σχέσης ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον/την μαθητή/τρια παίζει καταλυτικό ρόλο στην περαιτέρω ανάπτυξη και εξέλιξη και των δύο πλευρών. Η γνώση δημιουργείται κοινωνικά από το παιδί μαζί με το/τη δάσκαλο/α και το παιδί είναι ενεργός κατασκευαστής γνώσης, και ένα κοινωνικό όν, ένα πρόσωπο του οποίου οι ικανότητες αξίζουν αναγνώριση και του οποίου τα δικαιώματα αξίζουν σεβασμού (Edwards, 1998). Με άλλα λόγια, τα παιδιά δεν θεωρούνται μόνο μαθητές/τριες με ανάγκες, αλλά και άτομα με δικαιώματα (Rinaldi, 1998). Ο/η δάσκαλος/α είναισε αυτή την προσέγγιση ταυτόχρονα ο/η οδηγός, ο/η διευκολυντής, ο/η ερευνητής, ο/η συνεργάτης και ο/η συμμαθητής/τρια (Hewett et al., 2001). Η **διαγλωσσικότητα** ενδυναμώνει τόσο τον/την εκπαιδευόμενο/η, όσο και τον/την δάσκαλο/α, μετασχηματίζει τις σχέσεις εξουσίας και εστιάζει τη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης στη

δημιουργία νοήματος, στην ενίσχυση της εμπειρίας και στην ανάπτυξη ταυτότητας (Garcia 2009a; Creese & Blackledge, 2015).

Τέλος, η **διαγλωσσικότητα** συμβάλλει στην συνύπαρξη μαθητών/τριών με διαφορετικό μαθησιακό επίπεδο στην ίδια τάξη. Συγκεκριμένα, εκπληρώνει μια λειτουργία *σκαλωσιάς*, η οποία προσφέρει προσωρινές γέφυρες μεταξύ των γλωσσών, που επιτρέπουν στους/στις μαθητές/τριες να δημιουργούν δεσμούς μεταξύ των επίσημων γλωσσών διδασκαλίας και μεταξύ των γλωσσών στο σπίτι και στο σχολείο. Η **διαγλωσσικότητα** λειτουργεί ως σκαλί και ως υποστήριξη, που μπορεί να αφαιρεθεί όταν οι μαθητές/τριες θα έχουν προχωρήσει στην κατάκτηση της γλώσσας. (Lewis et al., 2012). Αυτές οι στιγμές *σκαλωσιάς* αναγνωρίζουν όλες τις διαφορετικές γλώσσες, δίνοντάς τους τον ίδιο ρόλο και συνάφεια στις καθημερινές ρουτίνες της τάξης (Duarte, 2018).

Πέρα από τα παραπάνω οφέλη που εντοπίζει ο Williams με την χρήση της διαγλωσσικότητας, όλο και περισσότερα ερευνητικά δεδομένα συνηγορούν στην σημαντική πολυεπίπεδη συμβολή της. Σύμφωνα με τους Garcia & Lyn (2017:119), η **διαγλωσσικότητα** βασίζει τη μάθηση στα δυνατά σημεία και στα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών, κάτι το οποίο είναι πολύ σημαντικό για την δημιουργία κινήτρων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επίσης, με τη χρήση της διαγλωσσικότητας, οι λέξεις και οι κόσμοι των μαθητών/τριών διαπλέκονται, κάτι το οποίο αξιοποιείται και για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων (π.χ. κατάκτηση της γλώσσας υποδοχής) (Garcia, 2009b:21). Τέλος, δεν μπορεί να αμφισβητηθεί ότι το σημαντικότερο από τα πολλαπλά οφέλη της, σύμφωνα και με τη Μάξη – Σελλά (2015), είναι η αποδοχή των άλλων και των ετεροτήτων τους και, κυρίως, η αλληλοκατανόηση μεταξύ γλωσσικών μειοψηφιών και πλειοψηφιών.

Συμπερασματικά, γίνεται σαφές ότι η **διαγλωσσικότητα** θεωρείται, για την σύγχρονη κοινωνιογλωσσολογία του 21^{ου} αιώνα τουλάχιστον, μια πρακτική, η οποία λαμβάνει υπόψη τόσο τα ενδιαφέροντα, όσο και στοιχεία του προσωπικού υπόβαθρου του/της κάθε μαθητή/τριας, με απώτερο στόχο την αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας. Τα οφέλη από αυτή την αλληλεπίδραση δημιουργούν κίνητρα για προσπάθεια ένταξης μέσα στο σχολικό περιβάλλον, η οποία μεταξύ άλλων επιτυγχάνεται και με την επίτευξη μαθησιακών στόχων (π.χ. κατάκτηση της γλώσσας υποδοχής). Το σημαντικότερο όλων είναι ότι οι διαγλωσσικές πρακτικές οδηγούν στην ανάπτυξη των σύνθετων ταυτοτήτων των μαθητών/τριών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο, καθώς και στην επέκταση των γλωσσικών ρεπερτορίων τους. Επομένως, ανοίγουν δρόμους για μια παιδαγωγική, που αποδέχεται έμπρακτα την ετερότητα και ενδυναμώνει όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως υπόβαθρου και

καταγωγής (Χατζηδάκη, 2020:97), κάτι που μεταφέρεται και στην ευρύτερη κοινωνία υποδοχής σε περισσότερα πλαίσια, πέρα του εκπαιδευτικού.

Στα πλαίσια της διαγλωσσικότητας, έχουν αναπτυχθεί πρακτικές που «*χτίζουν*» πάνω στις γλώσσες των παιδιών και ενδυναμώνουν το συνολικό γλωσσικό ρεπερτόριό τους δημιουργικά και πολυτροπικά (Τσοκαλίδου, 2017β:228). Μέσω τέτοιων πρακτικών, μπορούμε να συμβάλλουμε στην ενίσχυση της δημιουργικότητας, της κριτικής σκέψης και των μετασχηματισμών στην εκπαίδευση (Garcia & Li, 2011:67). Γι' αυτό και παρακάτω θα παρουσιάσουμε κάποιες τέτοιες πρακτικές, τις οποίες θα χρησιμοποιήσουμε και στο ερευνητικό μέρος της παρούσας διατριβής.

7. Η συμβολή του γλωσσικού ρεπερτορίου στην εκμάθηση της γλώσσας υποδοχής

Μετά την περιγραφή του πλαισίου της υπερποικιλότητας, το οποίο χαρακτηρίζει πολλά αστικά κέντρα από τις αρχές του 21^{ου} αιώνα, καθώς και την προσπάθεια ορισμού των όρων της πολυγλωσσίας και της πολλαπλογλωσσίας και όσων συνεπάγονται από αυτούς, θεωρείται σκόπιμο, στο σημείο αυτό του θεωρητικού πλαισίου της παρούσας διατριβής, να εξηγηθεί η συμβολή του γλωσσικού ρεπερτορίου όλων των μαθητών/τριών μιας σχολικής τάξης στην εκμάθηση της γλώσσας υποδοχής, όταν στο δυναμικό της τάξης συμπεριλαμβάνονται και μαθητές/τριες με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο.

7.1. Η έννοια του «γλωσσικού ρεπερτορίου»

Μελετώντας την επιστημονική βιβλιογραφία σχετικά με την έννοια του ρεπερτορίου, διαπιστώνουμε, ότι γίνεται λόγος για *λεκτικό ρεπερτόριο* για *γλωσσικό ρεπερτόριο* (*linguistic or language repertoire*) και για *πολύγλωσσο ρεπερτόριο* (*multilingual repertoire*).

Η έννοια του *ρεπερτορίου* ανήκει στο βασικό λεξιλόγιο της επιστήμης της κοινωνιογλωσσολογίας (Blommaert & Backus, 2012:2) και εισήχθη για πρώτη φορά στις αρχές της δεκαετίας του 1960 από τον Gumperz, ο οποίος χαρακτήρισε ως *λεκτικό ρεπερτόριο* «το σύνολο των γλωσσικών μορφών που χρησιμοποιούνται σε μια κοινωνικά σημαντική αλληλεπίδραση» (1964:137). Λίγα χρόνια αργότερα, ο ίδιος μιλά για «*γλωσσικό ρεπερτόριο*» (*linguistic repertoire*) και το ορίζει ως το «σύνολο των διαθέσιμων γλωσσικών πόρων, συμπεριλαμβανομένων τόσο των αμετάβλητων μορφών όσο και των μεταβλητών στα μέλη συγκεκριμένων κοινοτήτων» (Gumperz, 1986:20-21 στο Blommaert & Backus, 2012:2). Ο συγκεκριμένος όρος του γλωσσικού ρεπερτορίου (*linguistic repertoire*) χρησιμοποιείται έως και σήμερα (Blommaert & Backus, 2012:2· Busch, 2012:1-22).

Ο Finegan (2004)⁹ ορίζει το *γλωσσικό* ή *λεκτικό ρεπερτόριο* ως το «σύνολο των γλωσσικών ποικιλιών που χρησιμοποιούνται στις πρακτικές ομιλίας και γραφής μιας κοινότητας λόγου». Με άλλα λόγια, το γλωσσικό ρεπερτόριο μιας κοινότητας ομιλίας περιλαμβάνει όλες τις γλωσσικές ποικιλίες (διαλέκτους, στυλ, προφορά κτλ) που υπάρχουν σε αυτή τη κοινότητα. Σε μονογλωσσικές κοινότητες ομιλίας, αυτό το ρεπερτόριο αποτελείται από ποικιλίες μιας γλώσσας. Σε πολυγλωσσικές κοινότητες ομιλίας, μπορεί να αποτελείται από πολλές γλώσσες και μπορεί να περιλαμβάνει γλωσσικές ποικιλίες

⁹www.ello.uos.de/field.php/sociolinguistics

όλων αυτών των γλωσσών. Μάλιστα, διαχωρίζει τους δύο όρους, αναφέροντας ότι το γλωσσικό ρεπερτόριο ενός μεμονωμένου ομιλητή καθορίζεται από τις γλωσσικές ποικιλίες που γνωρίζει και χρησιμοποιεί στη κοινότητα ομιλίας του (ενεργητική και παθητική γνώση), ενώ το λεκτικό ρεπερτόριο ενός ομιλητή καθορίζει την ατομική του επικοινωνιακή ικανότητα, την ικανότητα δηλαδή να εφαρμόζει τη γλώσσα σωστά σε σχέση με διαφορετικές καταστάσεις κοινωνικής ομιλίας. Οι Στεργίου & Σιμόπουλος (2019:305) προσδιορίζουν το **γλωσσικό ρεπερτόριο** ως το «σύνολο των «γλωσσών», των γλωσσικών ικανοτήτων και μέσων που διαθέτει, αναπτύσσει και μεταβάλλει κανείς σε όλη τη διάρκεια της ζωής του».

Στην παρούσα εργασία, υιοθετούμε τον όρο **γλωσσικό ρεπερτόριο** (*language repertoire*), ο οποίος χρησιμοποιείται και στον «Οδηγό για την Ανάπτυξη Πολιτικών Εκπαίδευσης Γλωσσών στην Ευρώπη» του Συμβουλίου της Ευρώπης. Επομένως, σύμφωνα με το Συμβούλιο της Ευρώπης (2007), με τον όρο «**γλωσσικό ρεπερτόριο**» εννοούμε «την ομάδα ποικιλιών γλωσσών (πρώτη γλώσσα, περιφερειακή γλώσσα, οι γλώσσες που μαθαίνονται στο σχολείο ή σε επισκέψεις στο εξωτερικό) με γνώμονα τον ίδιο ομιλητή, σε διαφορετικούς βαθμούς επάρκειας και για διαφορετικές χρήσεις. Αυτό το ατομικό ρεπερτόριο αλλάζει κατά τη διάρκεια της ζωής ενός ατόμου (απόκτηση γνώσεων, «ξεχνώντας» γλώσσες που έχουν μάθει)». Επομένως, σύμφωνα με την πολυγλωσσική προσέγγιση (Χατζηδάκη, 2020:279) που υιοθετεί το Συμβούλιο της Ευρώπης τα τελευταία χρόνια, το **γλωσσικό ρεπερτόριο** ενός ατόμου περιλαμβάνει ενδεχομένως:

- την πλειονοτική ή επίσημη γλώσσα (ή γλώσσες) του σχολείου
- τις μειονοτικές/μεταναστευτικές γλώσσες
- τις σύγχρονες ή τις κλασικές γλώσσες.

Μάλιστα, σύμφωνα με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες (Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 2008:4-5) το γλωσσικό ρεπερτόριο δεν είναι απλά το άθροισμα των γλωσσών που γνωρίζει κάποιος, αλλά μια σύνθεση αυτών.

7.2. Τα οφέλη της χρήσης του γλωσσικού ρεπερτορίου στην εκμάθηση της γλώσσας υποδοχής

Από το 1953 κιόλας, η Unesco, με την τότε έκθεσή της “*The Use of Vernacular Language in Education*”, υποστηρίζοντας ότι «είναι αυταπόδεικτο, ότι το καλύτερο μέσο διδασκαλίας ενός παιδιού είναι η μητρική του γλώσσα» (Χατζηδάκη, 2020:33), κάνει σαφές το πόση βαρύτητα πρέπει να δίνεται

στη μητρική γλώσσα των μαθητών/τριών κατά το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής κάθε χώρας, ειδικά όταν αυτή αποτελεί χώρα υποδοχής μεγάλου αριθμού προσφύγων ή/και μεταναστών.

Παρά την παραπάνω παραδοχή, η δίγλωσση εκπαίδευση αποτελεί από παλιά ένα εξαιρετικά επίμαχο σημείο για την εκπαιδευτική πολιτική κάθε χώρας. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση των ΗΠΑ, στην οποία έγινε προσπάθεια εφαρμογής διαφορετικών προσεγγίσεων στην εκπαίδευση, με κύριο μέλημα τη «σωστή διαχείριση» των μαθητών/τριών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο. Οι αρμόδιοι για τον σχεδιασμό της εκπαίδευσης ενεργούσαν, καταρχήν, διαχωρίζοντας τις μειονότητες των μαθητών/τριών σε *εκούσιες/κατ' επιλογή* και *ακούσιες/κατ' επιβολή μειονότητες* (Cummins, 2005:76). Σύμφωνα με τον Ogbu (1992:8), ως *εκούσιες/κατ' επιλογή μειονότητες* ορίζονται οι **μετανάστες, οι οποίοι έχουν μεταβεί οικειοθελώς σε κάποια άλλη χώρα, αναζητώντας καλύτερες οικονομικές απολαβές και μεγαλύτερη πολιτική ελευθερία. Ως ακούσιες/κατ' επιβολή μειονότητες** ορίζονται οι **άνθρωποι, που ήρθαν στις ΗΠΑ χωρίς να το θέλουν, μέσω δουλείας, κατάκτησης, αποικιοποίησης ή αναγκαστικής εργασίας.**

Έτσι, για τις *εκούσιες/κατ' επιλογή μειονότητες* δεν υπήρχαν χωριστά σχολεία. Ο κυρίαρχος στόχος ήταν η αφομοίωση στη κυρίαρχη πολιτισμική πρακτική και η καταλληλότερη μέθοδος η τιμωρία, επειδή μιλούσαν τη γλώσσα του σπιτιού. Για τις *ακούσιες/κατ' επιβολή μειονότητες* η κατάσταση ήταν ακόμη πιο δυσοίωνη, αφού προβλεπόταν χωριστά και υποβαθμισμένα σχολεία, με την εξήγηση ότι ήταν απαραίτητα για τη ενίσχυση της αγγλικής γλώσσας σε μαθητές/τριες που δεν τη γνώριζαν. Η προσπάθεια υπονόμησης της δίγλωσσης εκπαίδευσης κορυφώθηκε στις ΗΠΑ στα τέλη της δεκαετίας του 1980, όταν αυτή συνδέθηκε με μια ευρύτερη πολεμική ενάντια σε κάθε μορφή πολιτισμικής ετερότητας και, ιδιαίτερα, ενάντια στην πολιτισμική εκπαίδευση (Cummins, 2005:146), γιατί έτσι θεωρούνταν ότι υπονομευόταν η εθνική συνοχή και ότι η απειλή για «κατακερματισμό» της Αμερικής ήταν ορατή.

Στην Ελλάδα, επίσης, διαπιστώνεται ότι έχουν σχεδιαστεί πολλά διαφορετικά **μοντέλα**, προκειμένου να γίνει σωστή διαχείριση της ετερότητας στο ελληνικό σχολείο. **Η αφομοίωση, η ενσωμάτωση, το αντιρατσιστικό μοντέλο, η πολιτισμική, καθώς και η διαπολιτισμική προσέγγιση** εμφανίζονται συχνότερα στην επιστημονική βιβλιογραφία (Νικολάου, 2011:119-135 στο Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019:56). Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι δεν διαδέχεται το ένα μοντέλο το άλλο. Συχνά, στο πλαίσιο του ενός συνυπάρχουν στοιχεία άλλων και, επειδή κάποια υλοποιούνται με διαφορετικούς τρόπους σε διαφορετικό χρόνο, έρχονται ξανά στο προσκήνιο. Ως

μακροβιότερη και μάλλον ανθεκτικότερη προσέγγιση της πολιτισμικής ετερότητας θεωρείται η αφομοίωση (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019:58).

Όμως, ερευνητικά δεδομένα που προκύπτουν συνεχώς πάνω στη δίγλωσση εκπαίδευση μπορούν να συμβάλλουν αποφασιστικά στο σχεδιασμό μιας δίκαιης και ωφέλιμης για όλους/ες/τους/τις μαθητές/τριες δίγλωσσης εκπαίδευσης για το μέλλον. Οι εμπλεκόμενοι στο σχεδιασμό μιας τέτοιας εκπαιδευτικής πολιτικής μπορούν, στηριζόμενοι στα ερευνητικά δεδομένα τέτοιων ερευνών, να προβλέψουν με αξιοπιστία τα πιθανά αποτελέσματα του νοητικού οφέλους και της σχολικής επίδοσης στη γλώσσα υποδοχής των μαθητών/τριών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο. Συγκεκριμένα, μπορούν να διαπιστώσουν ότι :

α. αν υπάρχει συνεχή ανάπτυξη των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών και στις δύο γλώσσες, τότε οι μαθητές/τριες θα επωφεληθούν νοητικά από την πρόσβαση σε δύο γλωσσικά συστήματα και δεν θα προκύψει καμία νοητική σύγχυση ή μειονέκτημα.

β. Αν το διδακτικό πρόγραμμα είναι αποτελεσματικό για την ανάπτυξη ακαδημαϊκών δεξιοτήτων στη γλώσσα της μειονότητας, τότε η αφιέρωση του διδακτικού χρόνου στη χρήση της γλώσσας της μειονότητας δε θα οδηγήσει σε χαμηλότερα επίπεδα σχολικής επίδοσης στη γλώσσα της πλειονότητας (Cummins, 2005:149-150).

Στην ίδια κατεύθυνση με την υπόθεση της κοινής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας του Cummins (2005) κινείται και η υπόθεση του συνεχούς στην ανάπτυξη του **διγλωσσιασμού** (Μιχάλης, 2006), του **διπλογλωσσιασμού** (Κωστούλη, 2009) και του **(ε)γλωσσιασμού σε δύο γλώσσες** (Σκούρτου, 2011·Τσιπλάκου, 2009), όπως μεταγράφηκε στην ελληνική γλώσσα ο όρος **biliteracy**, που επινοήθηκε από τη Hornberger (2003, 2009). Όλες οι γλώσσες που ανήκουν στο γλωσσικό ρεπερτόριο ενός ανθρώπου λειτουργούν ως συγκοινωνούντα δοχεία μεταξύ τους (Σκούρτου, 2011:131), με στόχο την ανάπτυξη της γλωσσικής του ικανότητας και επομένως την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση με άλλους ανθρώπους.

Το νέο πλαίσιο της **υπερποικιλότητας** που διαμορφώνεται την τελευταία δεκαετία, όχι μόνο στα μεγάλα αστικά κέντρα, αλλά σε κάθε μεγαλύτερη ή μικρότερη πόλη ή χωριό παγκοσμίως, δημιουργεί μεταξύ άλλων και **υπερποικίλες σχολικές τάξεις**. Αυτό σημαίνει ότι η εκπαίδευση καλείται να αντιμετωπίσει τη σχολική ετερογένεια, με τη βοήθεια, αυτή τη φορά, των εννοιών της «**διαπολιτισμικής εκπαίδευσης**» και της «**ένταξης**» των μαθητών/τριών με

προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο, τόσο στην εκπαίδευση, όσο και στην κοινωνία υποδοχής. Συνεπώς, μιλάμε και για **υπερποικίλες κοινωνίες**.

Επομένως, γίνεται επιτακτική ανάγκη ο επανασχεδιασμός μιας τέτοιας εκπαιδευτικής πολιτικής, που να ανταποκρίνεται στις νέες απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής. Σε αυτό το επανασχεδιασμό, κρίνεται απαραίτητο να ληφθεί υπόψη ότι οι βασικές παράμετροι στην εκπαίδευση σήμερα είναι το τρίπτυχο **Γραμματισμός, Τεχνολογία και Ετερότητα** (Cummins, Brown & Sayers (2007) στο Σκούρτου, 2011:46). Ο **Γραμματισμός** εκλαμβάνεται ως ο βασικός μορφωτικός στόχος του σχολείου, η **ετερότητα** ως η τρέχουσα συνθήκη για τον μαθητικό πληθυσμό και οι **νέες τεχνολογίες** ως το αρμόζον περιβάλλον και ως το κατάλληλο εργαλείο για μάθηση (Σκούρτου, 2011:73). Λαμβάνοντας υπόψη, λοιπόν, ότι το μέλλον είναι πολυγλωσσικό και πολυεθνικό (Τσοκαλίδου, 2017β:216), η εκπαίδευση καλείται να λειτουργεί ως χώρος υποστήριξης και ενδυνάμωσης των διαφορετικών γλωσσών και πολιτισμών. Η συνύπαρξη γλωσσών, η διαρκής ανάγκη έκφρασης του εαυτού μας, η ανάγκη σύνδεσης του παρελθόντος με το παρόν και το μέλλον στηριζόμενοι πάνω στα στοιχεία της οικογενειακής και κοινοτικής μας πραγματικότητας αποτελούν μια νέα πραγματικότητα, η οποία μετατοπίζει και τον στόχο της γλωσσικής εκπαίδευσης, ο οποίος, όπως αναπτύχθηκε και στο προηγούμενο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας, «είναι η ανάπτυξη ενός γλωσσικού ρεπερτορίου, στο οποίο να έχουν θέση όλες οι γλωσσικές ικανότητες» (ΚΕΠΑΓ, 2001:5).

Τελικά, η ανάδειξη του γλωσσικού ρεπερτορίου των μαθητών/τριών συμβάλλει αποφασιστικά, τόσο στην εκμάθηση της γλώσσας υποδοχής, όσο και στην ομαλότερη ένταξή τους στην κοινωνία υποδοχής. Συγκεκριμένα, η χρήση του γλωσσικού ρεπερτορίου των μαθητών/τριών με προσφυγική/μεταναστευτική προέλευση στην σχολική τάξη μπορεί να λειτουργήσει ως «**σκαλωσιά μάθησης**» (*scaffolding*). Η σκαλωσιά μάθησης λειτουργεί ως υποστήριξη για τους/τις συγκεκριμένους/ες μαθητές/τριες, προκειμένου να πετύχουν τους μαθησιακούς στόχους που έχουν θέσει με προοδευτική αυτονομία, είτε αφορούν τη γλώσσα υποδοχής, είτε το κάθε διδακτικό αντικείμενο (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019:306). Έτσι, η χρήση του γλωσσικού τους ρεπερτορίου και όλων των διαθέσιμων γνώσεων και εμπειριών τους διευκολύνει τη συμμετοχή τους και τη συμπερίληψή τους στην συνολική εκπαιδευτική διαδικασία. Αποτελεί ένα βασικό συντελεστή για τη σχολική πρόοδο όσων μαθαίνουν μέσω μιας δεύτερης γλώσσας (Cummins, 2005:109). Η έλλειψη γνώσης της γλώσσας υποδοχής δε σημαίνει ότι ο μαθητής/τρια είναι tabularasa. Πιθανότατα, υπήρξε μαθητής/τρια και στην χώρα προέλευσής του.

Ειδικά, όταν ο ένας μαθητής/τρια προσπαθεί να βοηθήσει τον άλλο, προσπαθώντας να του μεταφράσει τις οδηγίες του/της εκπαιδευτικού για τη διεξαγωγή μιας άσκησης μέσω μιας κοινής τους ομιλούμενης γλώσσας, η μάθηση γίνεται ομαδοσυνεργατική με όποια οφέλη συνεπάγονται από την εφαρμογή της συγκεκριμένης μεθόδου (υποστήριξη, αλληλεγγύη, παροχή ευκαιριών για ίση μεταχείριση, ευγενής άμιλλα).

Είναι, επίσης, σημαντική η ανάδειξη του γλωσσικού ρεπερτορίου των μαθητών/τριών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο μπροστά στους/στις νέους/νέες συμμαθητές/τριες και στους/στις νέους/νέες τους δασκάλους/ες, γιατί έτσι νιώθουν περήφανοι/ες για την πολιτισμική τους κληρονομιά, αποκτούν εσωτερική δύναμη και ενισχύεται η αυτοπεποίθησή τους. Μέσα από όλα αυτά τα συναισθήματα ικανοποίησης, οι μαθητές/τριες – πρόσφυγες αποκτούν εμπειρία ενδυναμωτική (Cummins, 2005:54), η οποία δημιουργεί κίνητρα για την κατάκτηση μιας νέας γλώσσας. Στη προκειμένη περίπτωση, της γλώσσας υποδοχής, τα κίνητρα αυτά ονομάζονται **ενταξιακά (integrative)** και σχετίζονται με την επιθυμία του/της μαθητή/τριας να κατακτήσει μια συγκεκριμένη γλώσσα, για να επικοινωνήσει άμεσα με τους/τις ομιλητές/τριες της και να συμμετέχει στην κουλτούρα που εκφράζεται μέσα από αυτήν (Χατζηδάκη, 2020:145).

Επιπλέον, όταν οι μαθητές/τριες – πρόσφυγες ενθαρρύνονται να χρησιμοποιούν τις γλώσσες που ήδη γνωρίζουν και να μοιράζονται την προηγούμενη γνώση τους με τον/την εκπαιδευτικό και τους/τις συμμαθητές/τριές τους, νιώθουν αυτόματα και την αποδοχή της ταυτότητάς τους, κάτι που είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τα παιδιά προσφύγων που μπορεί να υπέστησαν τραυματικές εμπειρίες, προτού έρθουν στη χώρα υποδοχής (Giddle & Mam, 1987· Kaprielian-Churchill & Churchill, 1994 στον Cummins, 2005:193). Ο/η κάθε μαθητής/τρια έχει ονοματεπώνυμο και δύο απαιτήσεις: αφενός, να αναγνωριστεί και να γίνει αποδεκτός με την προσωπικότητα, τις ικανότητες, τις γνώσεις και τις ανάγκες του, αφετέρου, να μάθει (Σκούρτου, 2011:174). Γι' αυτό, πρέπει να υπάρχουν εργαλεία ενεργοποίησης όλων εκείνων των στοιχείων και των εφοδίων που θα λειτουργήσουν υποστηρικτικά σε αυτή τη πορεία, όπως η ενεργοποίηση του **γλωσσικού ρεπερτορίου**. Επομένως, η ανάδειξη του γλωσσικού ρεπερτορίου μπορεί να λειτουργήσει ως ένας τρόπος συμπληρωματικότητας, και όχι αντιπαλότητας, παλιάς και νέας γνώσης (Σκούρτου, 2011:174). Η επιβεβαίωση της ταυτότητας παίζει αποφασιστικό ρόλο και στην ακαδημαϊκή επιτυχία δίγλωσσων μαθητών/τριών. Αντίθετα, έχει αποδειχθεί ότι η εμπειρία της απόρριψης της ταυτότητας μπορεί να είναι ικανός λόγος αποτυχίας, παρά τις οποιεσδήποτε διδακτικές προσπάθειες (Cummins, 2005:35).

Λαμβάνοντας υπόψη, τόσο τα παραπάνω οφέλη από τη χρήση του *γλωσσικού ρεπερτορίου* στην τάξη, όσο και τις απόψεις του Gibbons (1991:69 στο Cummins, 2005:218), ότι «*η δεύτερη γλώσσα και ο πολιτισμός δεν μαθαίνονται καταστρέφοντας την πρώτη*» και ότι «*αν αγνοήσουμε τη μητρική γλώσσα, συντρέχει κίνδυνος να επιβραδύνουμε τη μάθηση των παιδιών και να ενθαρρύνουμε, άθελά μας, την απομάκρυνση από την οικογένειά τους*», διαπιστώνουμε ότι είναι επιτακτική η ανάγκη για δυνατότητα διδασκαλίας της γλώσσας των χωρών προέλευσης στους/στις μαθητές/τριες με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο. Δυστυχώς, όμως, αυτή η ανάγκη δεν λαμβάνεται υπόψη. Χαρακτηριστική είναι η έκθεση του ΟΟΣΑ (2015:67), σύμφωνα με την οποία, στις χώρες του ΟΟΣΑ, το ποσοστό των μαθητών/τριών προσφυγικού/μεταναστευτικού υποβάθρου που έχουν πρόσβαση στη διδασκαλία της πρώτης/μητρικής τους γλώσσας εντός της τυπικής εκπαίδευσης δεν υπερβαίνει το 10% (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019:289).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η ανάγκη αυτή λήφθηκε υπόψη μόνο με την τροποποίηση της Υπουργικής Απόφασης του 1994 (ΦΕΚ 930, τ.Β'/14-12-1994), σύμφωνα με την οποία «*δίνεται η δυνατότητα διδασκαλίας της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης, πέραν του Αναλυτικού Προγράμματος για 2-3 ώρες την εβδομάδα, με την προϋπόθεση, ότι υπάρχει εκπαιδευτικός με τα κατάλληλα προσόντα*» (Τριάρχη-Herrmann και συν. , 2020:176). Στην πράξη, όμως, δεν εφαρμόστηκε ποτέ και, επομένως, ποτέ δεν υπήρξε η δυνατότητα να διδαχθούν οι μαθητές/τριες με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο την γλώσσα της χώρας προέλευσης τους στην τυπική εκπαίδευση.

Άξιο λόγου είναι το γεγονός ότι, στην ισχύουσα πράξη του Δ.Σ. του Ι.Ε.Π. που θεσπίστηκε το 2017-18 με τίτλο «*Ανοιχτό Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας στις Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) Ι ΖΕΠ Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, όπου φοιτούν παιδιά πρόσφυγες*»¹⁰, δεν γίνεται πουθενά πια λόγος για τη δυνατότητα διδασκαλίας των γλωσσών των χωρών προέλευσης.

Επομένως, κρίνεται ακόμη πιο αναγκαίο να γίνει σαφές ότι οι γλώσσες λειτουργούν ως πηγή εμπλουτισμού ή ως κοινωνικός πόρος για όλους τους/τις μαθητές/τριες. Η συνειδητή διαχείριση της δι-/πολυγλωσσίας συνεπάγεται προσδοκώμενα οφέλη, τα οποία μπορούν να θεωρηθούν μορφωτικά αγαθά που στοχεύουν στην καλύτερη αξιοποίηση των ανθρώπινων πόρων και, τελικά, στην κοινωνική συνοχή και ευημερία (Σκούρτου, 2011:113). Πρέπει να αποκρυσταλλωθεί στο μυαλό όλων των

¹⁰Αρθ. Πρωτ. Φ1/181945/Δ1/26-10-2017/ΑΔΑ:6ΟΝ84653ΠΣ-Δ03

εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών φορέων ότι «το γλωσσικό ρεπερτόριο χρειάζεται να διατηρηθεί και να ενισχυθεί, τόσο για λόγους σεβασμού και διατήρησης του πολιτισμικού/μορφωτικού κεφαλαίου του, όσο και για λόγους καθαρά γνωστικούς, όπως είναι η θεμελίωση μιας νέας γλώσσας επάνω στις ήδη υπάρχουσες γλωσσικές ικανότητες» (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019:307). Με άλλα λόγια, η διαμόρφωση υποστηρικτικού παιδαγωγικού περιβάλλοντος θεωρείται επιτακτική ανάγκη, ώστε οι δί/πολύγλωσσοι μαθητές/τριες να μην κάνουν τις ατομικές τους πορείες προς τη γλώσσα στόχο «εν κρυπτώ», αλλά να προτρέπονται να τις κοινοποιήσουν στην τάξη, ώστε να γίνουν ορατές και μορφωτικά χρήσιμες για όλους/ες/τους/τις μαθητές/τριες (Σκούρτου, 2011:114).

8. Η συμβολή των γλωσσικών εργαλείων στην ανάδειξη του γλωσσικού ρεπερτορίου

Έχει γίνει πια σαφές στην επιστημονική κοινότητα ότι η ένταξη θεωρείται το πιο αποτελεσματικό μοντέλο διαχείρισης της ετερότητας στις σύγχρονες υπερποικίλες κοινωνίες. Προγράμματα του τύπου «*κολύμπησε ή πνίξου*» [προγράμματα εμβύθισης (submersion)] (Cummins, 2005:93) δε βρίσκουν πια εφαρμογή. Ακόμη κι αν κάποιοι προσπαθούν να τα εφαρμόσουν, δε χαίρουν καμιάς επιτυχημένης αποτελεσματικότητας. Πλέον, αποδεικνύεται καθημερινά στην πράξη η άποψη ότι «*η δεύτερη γλώσσα και ο πολιτισμός δεν μαθαίνονται καταστρέφοντας την πρώτη. Αν αγνοήσουμε τη μητρική γλώσσα, διατρέχουμε τον κίνδυνο να επιβραδύνουμε τη μάθηση των παιδιών*» (Gibbons, 1991:69).

Είναι σημαντικό, λοιπόν, οι μαθητές/τριες με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο να έχουν την ευκαιρία να αποκτήσουν κίνητρα, να ξεδιπλώσουν την ατομική και συλλογική τους ταυτότητα και να αξιοποιήσουν το σύνολο του γλωσσικού τους ρεπερτορίου, προκειμένου να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις νέες προκλήσεις που τους παρουσιάζονται στη νέα τους ζωή.

Αρχικά, θεωρείται αυτονόητο ότι η απόκτηση κινήτρων παίζει καταλυτικό ρόλο στον αγώνα ομαλής ένταξης που δίνουν οι μαθητές/τριες με προσφυγικό / μεταναστευτικό. Ο ρόλος των κινήτρων και μάλιστα των ενταξιακών (integrative) κινήτρων (Gardner & Lambert, 1972 στο Χατζηδάκη, 2020:144-145), τα οποία σχετίζονται με την επιθυμία του/της μαθητή/τριας να κατακτήσει την γλώσσα υποδοχής για να επικοινωνήσει άμεσα με τους ομιλητές της, θεωρείται θεμελιώδης για την κατάκτηση μιας ξένης γλώσσας ή, στη προκειμένη περίπτωση, για την εκμάθηση της γλώσσας υποδοχής.

Επίσης, είναι απαραίτητη η επένδυση στη ταυτότητα του/της κάθε μαθητή/τριας και κυρίως η σύνδεση της ατομικής με τη συλλογική ταυτότητα. Η ισορροπημένη διαμόρφωση της *ατομικής ταυτότητας*, η οποία διακρίνεται σε τρία επίπεδα: α. στη ταυτότητα των ριζών (*root identity*), β. στη ταυτότητα που σχετίζεται με την ιδιότητα του πολίτη (*citizenship identity*) και γ. στην ανακατασκευασμένη ταυτότητα (*reconstructed identity*) (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019:187) και εξαρτάται από τη *συλλογική ταυτότητα*. Με τη συλλογική ταυτότητα εννοούμε την αναγνώριση του «διαφορετικού» και την εδραίωση του αισθήματος του ανήκειν στην κοινωνία υποδοχής. Ακριβώς σε αυτή τη σύνδεση μεταξύ ατομικής και συλλογικής ταυτότητας συμβάλλουν οι διαγλωσσικές πρακτικές, όταν εφαρμόζονται στην σχολική τάξη, αφού οι μαθητές/τριες με προσφυγικό/

μεταναστευτικό υπόβαθρο θα νιώθουν ότι με κάποιο τρόπο συνδέουν τις προμεταναστευτικές τους εμπειρίες, αλλά και το πολιτισμικό τους υπόβαθρο με τις νέες συνθήκες της χώρας υποδοχής, στις οποίες καλούνται να προσαρμοστούν.

Τέλος, η ανάδειξη του γλωσσικού ρεπερτορίου των μαθητών/τριών με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο συμβάλλει αποφασιστικά στην εκμάθηση της γλώσσας υποδοχής. Η στάση που υιοθετούν οι συμμαθητές/τριες απέναντι στο διαφορετικό γλωσσικό κεφάλαιο των μαθητών/τριών με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο παίζει καθοριστικό ρόλο στις πιθανότητες εκμάθησης της γλώσσας υποδοχής (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019:281). Χαρακτηριστική είναι η άποψη της Delpit (1992:245 στο Cummins, 2005:168), η οποία υποστηρίζει, ότι *«τα παιδιά διαφορετικής προέλευσης, έχουν ανάγκη να δουν το μεγαλείο και της δικής τους κληρονομιάς στην χώρα υποδοχής»*.

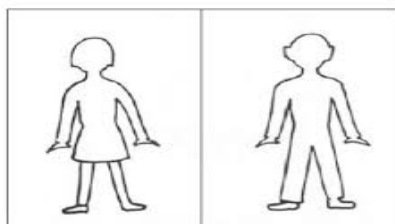
Γι' αυτό το λόγο, θα παρουσιάσουμε, αρχικά θεωρητικά και στη συνέχεια μέσω του ερευνητικού μέρους της παρούσας διατριβής, τέσσερα (4) τέτοιου είδους γλωσσικά εργαλεία, τα οποία ουσιαστικά βοηθούν τους/τις μαθητές/τριες με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο να αναδείξουν το γλωσσικό τους ρεπερτόριο, έτσι ώστε να ενισχύσουν την ταυτότητά τους και να αποκτήσουν κίνητρα για ένταξη, τόσο στη σχολική ζωή, όσο και γενικότερα σε ολόκληρη την κοινωνία της χώρας υποδοχής. Τα γλωσσικά εργαλεία, με τα οποία θα ασχοληθούμε είναι: α. το **γλωσσικό πορτρέτο**, β. οι **προφορικές γλωσσικές διηγήσεις**, γ. τα **κείμενα ταυτότητας** και δ. οι **γραπτές γλωσσικές βιογραφίες**.

8.1. Το γλωσσικό πορτρέτο

Η ιδέα του *γλωσσικού πορτρέτου (language portrait)* προήλθε αρχικά από τις Gogolin & Neumann (1991) και ελήφθη από τον Hans-Jürgen Krumm, ο οποίος συνέλλεξε γλωσσικά πορτρέτα και τα συμπεριέλαβε στο βιβλίο του «*Παιδιά και οι γλώσσες τους - ζωντανή πολυγλωσσία*» (2011). Ο Ingelore Oomen - Welke ενσωμάτωσε, επίσης, το γλωσσικό πορτρέτο στο χαρτοφυλάκιο γλωσσών του "*My Languages and Me*" (2006) (Galling, 2011:1).

Στην πράξη, τα γλωσσικά πορτρέτα χρησιμοποιήθηκαν για πρώτη φορά στη Νότια Αφρική από την Busch, η οποία τα παρουσίασε ως μια πολυτροπική προσέγγιση κατά τη διερεύνηση μιας πολύπλοκης πολυγλωσσικής κατάστασης στη Νότια Αφρική (2010:286). Η συγκεκριμένη δράση αποδείχτηκε στη συνέχεια ότι διαδραμάτισε βασικό ρόλο στον επαναπροσδιορισμό της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και των σχολικών γλωσσικών πολιτικών. Αργότερα, η Busch (2011) χρησιμοποίησε την πρακτική των «*πολυτροπικών γλωσσικών προφίλ*» και σε σχολείο της Βιέννης με μεγάλη επιτυχία.

Το γλωσσικό πορτρέτο είναι ένας τρόπος απεικόνισης του γλωσσικού ρεπερτορίου ενός ατόμου¹⁶ και συμπληρώνεται με την εξής διαδικασία: δίνεται στους/στις συμμετέχοντες/ουσες το πορτρέτο ενός αγοριού ή κοριτσιού (ανάλογα με το φύλο του κάθε συμμετέχοντα), πάνω στο οποίο καλούνται να χρωματίσουν τους διάφορους γλωσσικούς πόρους που κατέχουν σε διαφορετικά μέρη ενός σώματος (όπως φαίνεται στο παρακάτω σχέδιο), χρησιμοποιώντας διαφορετικά χρώματα για την κάθε γλώσσα. Η επιλογή των χρωμάτων για κάθε γλώσσα καθορίζεται από το κάθε άτομο. Έτσι, κάθε συμμετέχων/ουσα εκφράζει ποιες γλώσσες μιλά και τι ιδέες και συναισθήματα συνδέονται με κάθε μια από τις γλώσσες (Busch, 2018:3). Με αυτό τον τρόπο, κάθε συμμετέχων/ουσα κάνει μια παρουσίαση, όχι μόνο με τις γλώσσες που γνωρίζει, αλλά και με τις κοινότητες, στις οποίες έμαθε και χρησιμοποίησε τις γλώσσες. Επομένως, το γλωσσικό πορτρέτο αναμεταδίδει πληροφορίες, τόσο για τις γλωσσικές πρακτικές των κοινοτήτων (Tamboukou et al., 2008), όσο και για τις γενικές αντιλήψεις διαφορετικών γλωσσικών ομάδων προς άλλες γλώσσες. Ως εκ τούτου, το γλωσσικό πορτρέτο αποτελεί την οπτικοποίηση της βιωμένης εμπειρίας (Busch, 2018:3) και μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη συλλογή βιογραφικών πληροφοριών για άτομα και κοινότητες.



Σχήμα 13: Γλωσσικό πορτρέτο (Krumm, 2011:16)

Η συγκεκριμένη προσέγγιση είναι επικεντρωμένη στον/στην συμμετέχοντα/ουσα και τον/την εμπλέκει σε μια αναστοχαστική διαδικασία, η οποία δημιουργεί δεσμούς μεταξύ της γλώσσας, του σώματος και του συναισθήματος. Η σύνδεση της γλώσσας με πρόσωπα ενθαρρύνει, επίσης, τον συσχετισμό της με χρονοτοπικά γλωσσικά-πολιτισμικά περιστατικά.

Διαφαίνεται ότι η οπτική απεικόνιση των γλωσσικών-πολιτισμικών διαδρομών διευκολύνει την εξωτέρκευση των συναισθημάτων και των αναπαραστάσεων για τις γλώσσες - πολιτισμούς της ζωής του/της κάθε συμμετέχοντα/ουσας, αφού αποτελεί πρόσφορο έδαφος για μεταφορές, παρομοιώσεις και συσχετισμούς ανάμεσα στις γλώσσες, τα χρώματα και τα σημεία του σώματος (Ανδρουλάκης & Τσιώλη, 2015:4).

Η χρήση των γλωσσικών πορτρέτων ξεκίνησε ως δραστηριότητα για παιδιά, τα οποία απολαμβάνουν πλήρως τη δραστηριότητα της ζωγραφικής, διερευνώντας παράλληλα τη γλωσσική τους συνείδηση. Η επιλογή χρώματος και η θέση της κάθε γλώσσας στο πορτρέτο εκφράζουν συναισθήματα και γίνονται φορείς νοήματος. Αργότερα, η συγκεκριμένη δραστηριότητα εισήχθη από την Busch στο Stellenbosch University της Νότιας Αφρικής και σε ενήλικες, ξεκινώντας από καθηγητές ξένων γλωσσών, για να προωθήσει τη συνειδητοποίηση της πολυγλωσσίας τους και των σύνθετων γλωσσικών τους ταυτοτήτων. Παρατηρήθηκε ότι και οι ενήλικες αποδέχονται με χαρά να δημιουργήσουν το γλωσσικό τους πορτρέτο, κάτι που σημαίνει ότι σχεδόν όλοι θέλουν να απεικονίσουν το πορτρέτο τους ή να πουν κάτι για αυτό (Busch, 2006:10-11·Krumm, 2011:16). Επομένως η εργασία με γλωσσικά πορτρέτα μπορεί να προσαρμοστεί σε κάθε ηλικιακή ομάδα και μαθησιακό επίπεδο.

Τα γλωσσικά πορτρέτα μπορούν να χρησιμοποιηθούν στο μάθημα, ώστε οι μαθητές/τριες να γνωρίσουν τη γλωσσική πολυμορφία μιας τάξης και να έχουν την ευκαιρία να συνειδητοποιήσουν την αξία της πολυγλωσσίας τους και την ποικιλία των γλωσσών στην ομάδα ως «θησαυρό». Για πολλά παιδιά, η ζωγραφική ενός γλωσσικού πορτρέτου είναι μια πρώτη ευκαιρία να πουν κάτι σχετικά με

τις γλώσσες τους και, παράλληλα, εξαιρετικά πολύτιμο για την ανάδυση της δικής τους οπτικής, αφού «αποτυπώνουν πολυτροπικά τους τρόπους με τους οποίους αντιλαμβάνονται το γλωσσοπολιτισμικό τους σύμπαν» (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019:314). Οι μαθητές/τριες με διαφορετικό γλωσσολογικό - πολιτισμικό υπόβαθρο αποκτούν αυτοπεποίθηση και νιώθουν σημαντικοί, ενώ οι μαθητές/τριες με μητρική γλώσσα την επίσημη γλώσσα της χώρας υποδοχής σέβονται και λαμβάνουν υπόψη τον/την «διαφορετικό/η» συμμαθητή/τριά τους. Η αποδοχή και η συμμετοχή σε όλη τη σχολική ζωή βοηθά τους/τις μαθητές/τριες με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο να μάθουν πιο εύκολα την γλώσσα υποδοχής και συμβάλλει στην ομαλότερη ένταξη στην ελληνική κοινωνία. Παράλληλα, η ελληνική κοινωνία εξοικειώνεται με την ιδέα της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας.

Στην πρακτική των πορτρέτων, οι μαθητές/τριες είναι εκείνοι/ες που δημιουργούν και απεικονίζουν τα πορτρέτα τους, τα οποία περιλαμβάνουν στοιχεία των γλωσσικών και πολιτισμικών τους πραγματικοτήτων μέσα από ζωγραφίες, φωτογραφίες και κείμενα με τις απόψεις τους για τις χώρες, τις γλώσσες και το σχολικό τους περιβάλλον, μέσω της χρήσης όλων των γλωσσικών τους πόρων (Gkaintartzi & Tsokalidou, 2011). Τέτοιες πρακτικές «χτίζουν» πάνω στις γλώσσες των παιδιών και ενδυναμώνουν το συνολικό γλωσσικό ρεπερτόριο τους δημιουργικά και πολυτροπικά (Τσοκαλίδου, 2017β:228). Επίσης, συμβάλλουν στην ενίσχυση της δημιουργικότητας, της κριτικής σκέψης και των μετασχηματισμών στην εκπαίδευση (Garcia & Li, 2014:67).

Το γλωσσικό πορτρέτο βασίζεται τόσο στην εικόνα, όσο και στη γλώσσα. Δεδομένου ότι οπτικοποιείται σε ένα σώμα, προκαλεί τη σωματική –συναισθηματική διάσταση της γλώσσας (Busch, 2018:11). Επομένως, τα χρώματα φέρνουν το συναίσθημα στο παιχνίδι, ενώ το σώμα στην απεικόνιση. Η εργασία με τα γλωσσικά πορτρέτα καθιστά σαφές ότι όλες οι γλώσσες του πορτρέτου είναι πάντα συνδεδεμένες με βιογραφικούς σταθμούς: τη σχέση με την οικογένεια, την επαφή με τη γλώσσα και τους χώρους μάθησης. Τα γλωσσικά πορτρέτα αποτελούν μια προσέγγιση που φέρνει στο προσκήνιο τα μοναδικά στοιχεία που συνθέτουν την ταυτότητα κάθε παιδιού, την προσωπική του ιστορία μετανάστευσης, τα χόμπι και τα όνειρά του, που παρουσιάζονται με τέτοιο τρόπο, που θα μπορούσε να μοιραστεί σε ολόκληρη την τάξη. Η ίδια πρακτική μπορεί, φυσικά, να χρησιμοποιηθεί για όλα τα παιδιά, με σκοπό να γίνει αντιληπτό ότι όλα τα παιδιά είναι μοναδικά και έχουν μια αξιόλογη προσωπική ιστορία να πουν.

Σύμφωνα με τον Prasad (2014:51) η αξία της εισαγωγής δημιουργικών οπτικών μεθόδων, όπως αυτό του γλωσσικού πορτρέτου, σε μαθητές/τριες που μιλούν διαφορετική γλώσσα στον ερευνητικό τομέα της γλωσσικής εκπαίδευσης είναι πολύ μεγάλη. Η χρήση εναλλακτικών εργαλείων ή, καλύτερα,

το αυξανόμενο ενδιαφέρον για χρήση δημιουργικών μεθόδων (Busch, 2018:3) στην γλωσσική εκπαίδευση των παιδιών, ανοίγει το δρόμο για ανασύσταση της γνώσης και της σημασίας της. Οι διδακτικοί στόχοι που επιτυγχάνονται, όταν εισάγεται το γλωσσικό πορτρέτο ως δραστηριότητα στο μάθημα, είναι η καλλιέργεια θετικών στάσεων απέναντι στη γλωσσική διαφορετικότητα, η συνειδητοποίηση της έννοιας της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας, η ανάπτυξη δεξιοτήτων διαπροσωπικής επικοινωνίας και η συναισθηματική προσέγγιση γλωσσών και πολιτισμών (Καγκά, 2001:43). Οι Bold et al., (2012: 10) και Busch (2012: 9) συμφωνούν ότι η δραστηριότητα αυτή ενεργοποιεί τη δημιουργικότητα των ατόμων, τα οποία απεικονίζουν τις γλώσσες τους με τον πιο λεπτομερή τρόπο, αποκαλύπτοντας τις στάσεις και τις συγκινήσεις τους προς αυτές τις γλώσσες.

Για τους/τις εκπαιδευτικούς, η αναγνώριση της πολυγλωσσίας της τάξης μπορεί να είναι ένας λόγος να εμπιστεύονται περισσότερο τα παιδιά, να τους δίνουν περισσότερη φωνή και, ίσως ακόμη, να αποκτούν διάθεση να ανακαλύψουν νέες γλώσσες. Η πολυγλωσσική και η πολυπολιτισμική ικανότητα μεταβάλλεται και διαμορφώνεται διαρκώς. Αυτό, σε καμία περίπτωση δε συνεπάγεται αστάθεια, ανασφάλεια ή έλλειψη ισορροπίας εκ μέρους του/της ενδιαφερομένου/ης, αλλά συμβάλλει στη βελτίωση της συνειδητοποίησης της ταυτότητάς του/της (Council of Europe, 2001:132).

Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι μάλιστα βιώνουν τη συνάντηση των γλωσσών και των πολιτισμών και στην προσωπική τους ζωή, αναφέρουν τα εξής πλεονεκτήματα της διαγλωσσικότητας: ελευθερία, δημιουργία κανονικότητας για τα παιδιά, των οποίων οι γλώσσες του σπιτιού δεν ταυτίζονται με αυτή του σχολείου, και νομιμοποίησή τους στην τάξη, δυνατότητα καλύτερης προσέγγισης της πραγματικότητας των μαθητών/τριών, με σεβασμό στην άλλη, την πρώτη γλώσσα τους. Μέσα από τέτοιου είδους πρακτικές, μπορούμε να δημιουργήσουμε μια ευρύτερη γλωσσική κουλτούρα, η οποία μπορεί να έχει μόνο θετικά οφέλη, τόσο για τα παιδιά, όσο και για τους/τις εκπαιδευτικούς (Καμαρούδης, 2015).

Στην επιστημονική έρευνα, τα γλωσσικά πορτρέτα αποτελούν, πλέον, εργαλεία της μεθόδου έρευνας που βασίζεται στην τέχνη και χρησιμοποιούνται στο πλαίσιο της συμμετοχικής έρευνας (O'Neil, 2012). Παρέχουν πρόσβαση για την κατανόηση και τη συλλογή των βιογραφιών των ανθρώπων (Mitchell, 2011·Hogen & Pink, 2010· Pauwels, 2012). Δεδομένου ότι τα γλωσσικά πορτρέτα είναι πολυτροπικά (Busch, 2012:16), δεν εμφανίζονται μεμονωμένα (Hogen & Pink, 2012:240), αλλά ακολουθούνται από περιγραφικές αφηγήσεις, στις οποίες οι άνθρωποι εξηγούν τα σχέδιά τους, την επιλογή των χρωμάτων, την επιλογή συγκεκριμένων τμημάτων του πορτρέτου για συγκεκριμένες γλώσσες. Ακριβώς αυτές τις περιγραφικές αφηγήσεις θα χρησιμοποιήσουμε ως

δεύτερο εργαλείο στην παρούσα έρευνα, οι οποίες συμβάλλουν στην ανάδειξη του γλωσσικού ρεπερτορίου με αφηγηματική μορφή αυτή τη φορά.

8.2. Οι προφορικές γλωσσικές αφηγήσεις

Η *αφηγηματική προσέγγιση* σηματοδοτεί, όχι μόνο τον εντοπισμό των γλωσσών-πολιτισμών που ανήκουν στο γλωσσικό ρεπερτόριο των μαθητών/τριών, αλλά και τη συσχέτισή τους με πλαίσια όπως το κοινωνικό, ιστορικό, οικονομικό και εκπαιδευτικό (Barkhuizen et al., 2014:11). Για να χρησιμοποιηθεί η αφήγηση ως ερευνητική μέθοδος και να μελετηθούν έτσι οι παραπάνω συσχετισμοί, θα πρέπει να συνοδεύεται από περιγραφές και επιχειρήματα (Τσιώλης, 2014:238), τα οποία συνδέονται με τη γλωσσική-πολιτισμική βιωμένη εμπειρία, που οι μαθητές/τριες γνωστοποιούν.

Με βάση την αρχή, λοιπόν, ότι κάθε οπτική αποτύπωση επιβάλλεται να συνοδεύεται και από την ερμηνεία της, έρχεται να συνδεθεί το δεύτερο εργαλείο συλλογής δεδομένων. Έτσι, το γλωσσικό πορτρέτο της Busch (2010) επεκτείνεται και αποτελεί κίνητρο για τη δημιουργία *προφορικών γλωσσικών αφηγήσεων*. Προσθέτοντας ένα σύννεφο διαλόγου, οι συμμετέχοντες/ουσες καλούνται να συμπληρώσουν μια φράση, λέξη, πρόταση σε όποια γλώσσα επιθυμούν, απευθύνοντάς την σε ένα πρόσωπο. Βασισμένο στο εργαλείο της προφορικής αφηγηματικής συνέντευξης (Τσιώλης, 2014· Barkhuizen et al., 2014), η γλωσσική προφορική αφήγηση προσανατολίζει τον/την συμμετέχοντα/ουσα σε τρία στάδια: την παρατήρηση, την ερμηνεία και την επιχειρηματολογία. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες/ουσες καλούνται, αρχικά, να παρουσιάσουν τις επιλογές τους αναφορικά με το γλωσσικό πορτρέτο και, στη συνέχεια, να ανακαλέσουν και να περιγράψουν γλωσσικά-πολιτισμικά τοποχρονικά περιστατικά, τα οποία μαρτυρούν συναισθήματα, αναπαραστάσεις και πρακτικές, που σχετίζονται με τις γλώσσες-πολιτισμούς με τις οποίες έχουν έρθει ή/και έρχονται σε επαφή. Καταλυτικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία παίζει ο οδηγός ερωτήσεων και έχει ως σκοπό την παροχή ερεθισμάτων (αφήγησης) στους/στις συμμετέχοντες/ουσες. Ωστόσο, κύριο χαρακτηριστικό των ερωτήσεων είναι η ανοιχτότητα, με σκοπό την καλλιέργεια ενός χώρου αυτονομίας και ελευθερίας για τον/την συμμετέχοντα/ουσα. Επίσης, ο/η συμμετέχων/ουσα είναι εκείνος/η, ο/η οποίος/α επιλέγει ελεύθερα τη γλώσσα αφήγησης (Ανδρουλάκης & Τσιώλη, 2015:4). Εφαρμόζοντας, λοιπόν, τις προφορικές γλωσσικές αφηγήσεις σε τάξεις, στις οποίες φοιτούν και μαθητές/τριες προσφυγικής προέλευσης, καλλιεργείται η γλώσσα επικοινωνίας και, κατ' επέκταση, επιτυγχάνεται και η εκμάθηση της γλώσσας υποδοχής.

Εξίσου σημαντικό, όμως, είναι και το κέρδος που έχουμε και στην ταυτότητα των μαθητών/τριών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο, όταν γίνεται χρήση προφορικών γλωσσικών αφηγήσεων στην σχολική τάξη. Θεωρείται ότι οι μαθητές/τριες έχουν μια πολύπλοκη και μεταβαλλόμενη ταυτότητα, που αναπαράγεται μέσα στην σχολική και, επομένως, και στην κοινωνική αλληλεπίδραση. Η έρευνα και η ανάλυση των αφηγήσεων που εστιάζονται στην εκμάθηση γλωσσών, μάς δίνει τη δυνατότητα πρόσβασης στην πολυπλοκότητα της ταυτότητας-κατασκευής σε καταστάσεις επαφής με τη γλώσσα (Duff & Bell, 2002·Pavlenko 2002·Stratilac, 2010). Η δυναμική έννοια της ταυτότητας εκλαμβάνεται ως μια διαδικασία διαρκούς σχηματισμού, ως πολλαπλή, συνεχώς μεταβαλλόμενη και ως τόπος αγώνα (Norton & Toohey, 2011), αλλά και ως αφήγηση κατασκευασμένη από τον εαυτό και τον άλλο (Hall, 1997). Στο πλαίσιο αυτό, η έννοια της *επένδυσης (investment)* στην εκμάθηση γλωσσών είναι εξαιρετικά πολύτιμη. Η συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα γλωσσικής εκμάθησης εξισορροπεί την εμπειρία της απώλειας, δημιουργώντας συνθήκες ελπίδας και επένδυσης σε μελλοντικά σχέδια επιτυχίας. Επίσης, όσο η επένδυση των μαθητών/τριών στη γλώσσα-στόχο διαμορφώνεται από την επιθυμία τους να εμπλουτίσουν το πολιτιστικό τους κεφάλαιο, τόσο περισσότερο αυξάνουν το κεφάλαιό τους και τόσο περισσότερο επανεκτιμούν την αίσθηση του εαυτού τους και των επιθυμιών τους για το μέλλον (Norton & Toohey, 2011:420).

Κοντολογίς, η αφήγηση ενθαρρύνει και, μάλιστα, προϋποθέτει την ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών, αφού τα δεδομένα δημιουργούνται από τους ίδιους και, ως συν-οδηγοί, βοηθούν στην εξέλιξη της ερευνητικής διαδικασίας (Ανδρουλάκης & Τσιώλη, 2015:3). Σε αυτό το πλαίσιο, ο ρόλος των εργαλείων δεν περιορίζεται στη συλλογή δεδομένων, αλλά και στην παραγωγή τους, γεγονός που θέτει το/τη μαθητή/τρια στον ρόλο του δημιουργού ή, με άλλα λόγια, όπως σημειώνουν οι Huver & Molinié (2011), στον ρόλο του ομιλητή και παράλληλα του ακροατή. Συμπερασματικά, ο συνδυασμός των δύο μεθοδολογικών προσεγγίσεων ενισχύει μια έρευνα **με** τους/τις μαθητές/τριες και όχι **για** τους/τις μαθητές/τριες (Farmer & Prasad, 2014).

Για να γίνει ακόμη πιο κατανοητή η τεράστια συνεισφορά των προφορικών γλωσσικών αφηγήσεων στην ανάδειξη του γλωσσικού ρεπερτορίου, θεωρούμε σκόπιμο στο σημείο αυτό να μιλήσουμε λίγο πιο γενικά για τα οφέλη που διαπιστώνονται από τη χρήση της αφήγησης στη σχολική τάξη.

Η αφήγηση, ανάλογα με το στόχο που έχει, μπορεί να διδάξει δίνοντας μηνύματα, να φιλοσοφήσει, να θίξει και να τονίσει κοινωνικά θέματα και ζητήματα, όπως και να παρουσιάσει την

αστική ζωή. Η αφήγηση ως διαδικασία, λόγω της σπουδαιότητάς της, κατέχει σημαντική θέση στην εκπαίδευση και, κυρίως, στο χώρο της προσχολικής αγωγής.

Η ένταξη της αφήγησης ως διαδικασία και ως δραστηριότητα στο αναλυτικό πρόγραμμα ειδικά της προσχολικής αγωγής, που έχει ως στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, θεωρείται πολύ σημαντική. Πιο συγκεκριμένα, η αφήγηση συμβάλλει στην ανάπτυξη της φαντασίας και στην καλλιέργεια της γλώσσας του παιδιού. Ακόμη, μέσα από την αφήγηση το παιδί μαθαίνει ότι η γλώσσα έχει δομή. Επιπλέον, η αφήγηση προσφέρει στο/στη μαθητή/τρια τέρψη, ψυχαγωγία, αισθητική απόλαυση και του/της ξυπνά διάφορα συναισθήματα. Εκτός από την πρόκληση διαφόρων συναισθημάτων είναι σημαντικό, ότι εισάγει το παιδί στον κόσμο της τέχνης. Τα παιδιά μέσα από την αφήγηση δημιουργούν ηθική συνείδηση και αποκτούν ηθικές αρχές. Η αφήγηση, επίσης, συμβάλλει στην ανάπτυξη της σκέψης του και στην απόκτηση γνώσεων. Επίσης, το παιδί παίρνει μηνύματα, που το βοηθούν να μην το βάζει κάτω, αλλά ν' αγωνίζεται, να ελπίζει, να είναι αισιόδοξο και να κοπιάζει για κάτι, που θέλει ν' αποκτήσει. Ακόμη προετοιμάζει τα παιδιά για ανάγνωση και γραφή. Εκτός των άλλων, συμβάλλει στην ανάπτυξη τη μνήμη τους. Επίσης, το παιδί μαθαίνει να εφιστά και να συγκεντρώνει την προσοχή του για κάποιο χρονικό διάστημα σε κάτι, χωρίς να αποσπάται. Η αφήγηση, εκτός από την ανάπτυξη διαφόρων δεξιοτήτων, δίνει έμφαση και στην κοινωνικοποίηση του παιδιού, αφού είναι ένα μέσο επικοινωνίας. Τα παιδιά μέσα από την αφήγηση της ιστορίας γνωρίζουν καταστάσεις, βλέπουν συμπεριφορές προσέγγισης του άλλου, που τα βοηθά έτσι κι αυτά αβίαστα να έρθουν πιο κοντά και να προσεγγίσουν καλύτερα το ένα το άλλο, προχωρώντας έτσι στην ομαλή κοινωνικοποίηση τους (Δαραμήλα, 2006:9-12). Συνεπώς, η αφήγηση συμβάλλει σημαντικά και ουσιαστικά στην νοητική, συναισθηματική, γλωσσική, κοινωνική, ηθική και ψυχοκινητική ανάπτυξη του παιδιού.

Από όλα τα παραπάνω, γίνεται σαφές ότι η δυνατότητα παρουσίασης του γλωσσικού ρεπερτορίου, τόσο σε οπτική, όσο και σε αφηγηματική μορφή, γεγονός που καθιστά τον χαρακτήρα του πολυτροπικό, δίνει τη δυνατότητα στους/στις συμμετέχοντες/ουσες στις εν λόγω δραστηριότητες να αναφέρονται από την οπτική στη γλωσσική δραστηριότητα και από την γλωσσική στην οπτική δραστηριότητα, όταν το θεωρούν απαραίτητο. Με αυτό τον τρόπο, γίνεται εφικτή η εναλλαγή μεταξύ τριών πόλων: (1) η αναπαράσταση της γλώσσας ως αντικειμένου, (2) η αναπαράσταση των στιγμών στη βιωμένη εμπειρία της γλώσσας ως σωματική - συναισθηματική κατάσταση, και (3) η αναπαράσταση γλωσσικών ιδεολογιών σχετικά με στάσεις, χρησιμοποιώντας συγκεκριμένες γλώσσες ή γλωσσικές πρακτικές (Busch, 2018:6). Τόσο τα γλωσσικά πορτρέτα, όσο και οι προφορικές

γλωσσικές αφηγήσεις συμβάλλουν καταλυτικά στην ανάδειξη του γλωσσικού ρεπερτορίου των μαθητών/τριών μιας σχολικής τάξης και, επομένως, στην ανάπτυξη της ταυτότητας τους, στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και στην δημιουργία κινήτρων και ελπιδοφόρων σκέψεων για το μέλλον.

8.3. Τα κείμενα ταυτότητας

Μετά την παρουσίαση των δύο εργαλείων, με τη βοήθεια των οποίων το γλωσσικό ρεπερτόριο παίρνει οπτική και αφηγηματική μορφή, θα προχωρήσουμε στην παρουσίαση του τρίτου γλωσσικού εργαλείου που θα χρησιμοποιήσουμε στην παρούσα έρευνα, αυτό των κείμενων ταυτότητας.

Ως *«κείμενα ταυτότητας»* ορίζονται από τον Cummins *«οι παραγωγές των παιδιών, οι δημιουργικές δουλειές ή παραστάσεις τους μέσα στον παιδαγωγικό χώρο του σχολείου, καθοδηγούμενες από τον εκπαιδευτικό της τάξης»* (Cummins & Early, 2011:3). Μια εκδοχή των κειμένων ταυτότητας αποτελούν τα *«ημερολόγια διαλόγου» (dialogue journals)*, τα οποία είναι σύντομα κείμενα για ένα συγκεκριμένο θέμα, που συντάσσουν οι μαθητές/τριες και παίρνουν γραπτή ανατροφοδότηση από τον/την εκπαιδευτικό. Απλά, σ' αυτή τη περίπτωση η ανατροφοδότηση αφορά το περιεχόμενο του κειμένου και όχι τη μορφή της γλώσσας που χρησιμοποιείται (Χατζηδάκη, 2020:256).

Πρόσφατα, έχει προκύψει και ένας διαχωρισμός ανάλογα με τη χρήση τους, σε κείμενα ταυτότητας και κείμενα ταύτισης (Κομπιάδου, 2013). Τα *κείμενα ταυτότητας* δημιουργούνται από το άτομο και το βοηθούν να εκφραστεί. Τα *κείμενα ταύτισης* είναι κείμενα άλλων δημιουργών, τα οποία λειτουργούν ως κείμενα ταύτισης για άλλα παιδιά και τους/τις εκπαιδευτικούς. Τέτοια κείμενα μπορεί να αποτελέσουν οι επιστολές, τα έργα τέχνης, ηχητικά και άλλα ντοκουμέντα μέσα από τα οποία καλούμαστε να μοιραστούμε εμπειρίες και βιώματα (Κομπιάδου & Τσοκαλίδου, 2014).

Τα οφέλη από την εισαγωγή των κειμένων ταυτότητας ως δραστηριότητα στην τάξη, σύμφωνα με τους Cummins & Early (2011:162), είναι: 1. η σύνδεση των εμπειριών των μαθητών/τριών με την ταυτότητά τους, 2. η υποστήριξη των δεξιοτήτων γραμματισμού μέσα από την κριτική awareness πως η γλώσσα λειτουργεί και πως χρησιμοποιείται για διάφορους κοινωνικούς σκοπούς, 3. η δυνατότητα που δίνεται στους/στις μαθητές/τριες να γίνουν ενεργοί δημιουργοί γνώσης και να εκφράσουν και να επεκτείνουν την ταυτότητά τους μέσω διαφόρων μορφών πολιτιστικής παραγωγής, 4. η προώθηση της

κοινωνικής συνείδησης μεταξύ των μαθητών/τριών, που προτάσσουν την ισότητα, την κοινωνική δικαιοσύνη και τη δημοκρατική συμμετοχή.

Αναφορικά με την ταυτότητα, (για την οποία μιλήσαμε και στις προφορικές γλωσσικές αφηγήσεις), ως μία ατελής και αδιάκοπη διαδικασία (Μααλούφ, 1999:18 στο Τσοκαλίδου, 2004: 120-121), διαμορφώνεται μέσα από ένα πλέγμα σχέσεων και ταυτίσεις που διαδραματίζονται μέσα στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο. Ταυτόχρονα, εκφράζει τη διαφορετικότητα και τη μοναδικότητα και, παράλληλα, υπονοεί το ακριβώς αντίθετο, δηλαδή το ίδιο και το ταυτόσημο. Αυτή τη διττή έννοια της ταυτότητας έρχεται να αντιμετωπίσει και η εκπαίδευση σε ό,τι αφορά τις ταυτότητες και τις πολλαπλές υπαγωγές όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η δημιουργία αυθεντικών κειμένων ως τρόπος έκφρασης μέσω συνομιλιών, μικρών ιστοριών και όλων των μορφών γραπτών, προφορικών ή άλλων μορφών αφηγήσεων, αποτελεί το κλειδί στην προσέγγιση του «*εαυτού*» και του «*άλλου*» (Κομπιάδου, 2013). Η διάδραση που λαμβάνει χώρα ανάμεσα στον/στην εκπαιδευτικό και τον/την μαθητή/τρια δημιουργεί ένα ιδιαίτερο χώρο όπου «*οι ταυτότητες βρίσκονται υπό διαπραγμάτευση*» (Σκούρτου, 1999:22). Ο/η εκπαιδευτικός έχει τη δύναμη να επηρεάσει το «*χτίσιμο*» της ταυτότητας των μαθητών/τριών τόσο θετικά, όσο και αρνητικά, μέσα από τις επιλογές του/της. Η αναγνώριση και η επιβεβαίωση της ταυτότητας και της κουλτούρας του/της κάθε μαθητή/τριας είναι σημαντική για την εκπαιδευτική πορεία. Η παιδαγωγική ως επιστήμη και πράξη μπορεί, επίσης, να επηρεάσει και να βελτιώσει τις ζωές των παιδιών που βιώνουν περιθωριοποίηση (Τσοκαλίδου, 2012). Άξιο λόγου είναι το γεγονός ότι η γλώσσα ως στοιχείο ταυτότητας μπορεί να αναπτυχθεί για όλους τους/τις μαθητές/τριες με τον καλύτερο δυνατό τρόπο σε ένα πλούσιο γλωσσικά περιβάλλον. Ιδιαίτερα για παιδιά, λοιπόν, που περιθωριοποιούνται λόγω φυλής, τάξης, εθνοτικής ή γλωσσικής διαφοράς ένα πλούσιο γλωσσικά και νοητικά περιβάλλον μπορεί να αποτρέψει αυτή την δυσάρεστη κατάσταση (Cummins & Early, 2011:10-14).

Τα κείμενα ταυτότητας είναι προϊόντα δημιουργικής δουλειάς των μαθητών/τριών υπό την καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού (Cummis & Early, 2011:3), και δίνουν την ευκαιρία στους/στις μαθητές/τριες να εκφράσουν τις ταυτότητες τους σε προφορικά, γραπτά, οπτικά, μουσικά, δραματικά ή πολυτροπικά μέσα (Skourtou et al, 2006). Σύμφωνα με τους Cummis & Early (2011:3), τα κείμενα ταυτότητας λειτουργούν ως καθρέφτες που αντανakλούν τις μαθητικές ταυτότητες, αναδεικνύοντας θετικά τις ποικίλες πτυχές του. Μέσω των κειμένων ταυτότητας, οι μαθητές/τριες μπορούν να συνδέσουν τις νέες γνώσεις που αποκτούν στο σχολείο με τις ήδη υπάρχουσες, αφού «*αποτελούν σημαντικό εργαλείο ανίχνευσης της βιωμένης πραγματικότητας*» (Τσοκαλίδου, 2017β:65-66). Επίσης,

μπορούν να αναπτύξουν την προσωπική τους φαντασία και τις πολυγλωσσικές τους δεξιότητες, αλλά και να αντιληφθούν καλύτερα τη σχέση που συνδέει τη γλώσσα του σχολείου με τις γλώσσες καταγωγής τους.

Σημαντικό είναι και το γεγονός ότι οι μαθητές/τριες μπορούν να μοιραστούν τα κείμενα ταυτότητας με ένα πλούσιο κοινό εντός και εκτός σχολείου, την οικογένεια, τους συμμαθητές/τριες, τον παιδαγωγό της τάξης αλλά και την ευρύτερη σχολική κοινότητα (Cummins & Early 2011· Κούρτη-Καζούλλη & Τζανετοπούλου, 2003· Skourtou et al, 2006). Αυτό σημαίνει ότι, ειδικά για τους/τις μαθητές/τριες με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο, τα κείμενα ταυτότητας αποτελούν την αφορμή για να εκφράσουν τα βιώματα, τις εμπειρίες, τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους. Επομένως, με αυτό τον τρόπο, η γλωσσική και πολιτισμική ταυτότητα των μαθητών/τριών αυτών μπορεί να βρει θέση και να αξιοποιηθεί παιδαγωγικά, ενώ η γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία της σημερινής τάξης που συνήθως καταδικάζεται σε «αφάνεια», να λειτουργήσει ως ένας αντίλογος στις επικρατούσες συνθήκες στο σχολείο (Τσοκαλίδου, 2012:130).

Τα κείμενα ταυτότητας μπορούν να αποτελέσουν το κομβικό σημείο που συνδέει την προσωπική ιστορία του/της μαθητή/τριας με την σχολική κουλτούρα, να συνδέσουν γεγονότα και εμπειρίες των παιδιών με κοινωνικά γεγονότα προς όφελος όλων, της ομάδας, της τάξης και της ευρύτερης κοινότητας. Εμπλέκονται – και επιδιώκεται να εμπλακούν – οι οικογενειακές ιστορίες, τα σημαντικά γεγονότα της ζωής τους και τα βιώματά τους σε μια διαδικασία μοιράσματος, αλληλεπίδρασης και ισότιμης επικοινωνίας.

Τα κείμενα ταυτότητας αποτελούν, επίσης, ένα ισχυρό παιδαγωγικό εργαλείο για την προώθηση της δικαιοσύνης και της ισότητας ανάμεσα σε μαθητές/τριες από κοινωνικά περιβάλλοντα με κοινωνικοοικονομικές, θρησκευτικές, πολιτισμικές, γλωσσικές ή άλλες διαφορές. Μέσα από αυτά, οι μαθητές/τριες, αλλά και οι ενήλικες που εμπλέκονται στη παιδαγωγική διαδικασία, εκφράζουν και προβάλλουν τα ταλέντα τους μέσω της γλώσσας ή/και της τέχνης και, επομένως, αναπτύσσουν ή ενδυναμώνουν, θα λέγαμε καλύτερα, την ταυτότητά τους μέσα από κείμενα όπου οι μητρικές τους γλώσσες δεν αγνοούνται (Cummins & Early, 2011:4· Κομπιάδου, 2013). Έτσι, η σημασία των κειμένων ταυτότητας στο ευρύτερο πλαίσιο παιδαγωγικής έγκειται στο ρόλο τους ως εργαλεία ενδυνάμωσης της ταυτότητας, που θεωρούνται και συνεργατική δημιουργία εξουσίας (Manyak, 2004).

Εξάλλου, είναι σημαντική η καλλιέργεια του αισθήματος του ανήκειν, το οποίο προωθείται όταν: το εθνικό, γλωσσικό, πολιτιστικό, θρησκευτικό και κοινωνικό υπόβαθρο των μαθητών/τριών με

προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο συμπεριλαμβάνεται και αντικατοπτρίζεται θετικά στο πρόγραμμα σπουδών, όταν οι αξίες και η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών προάγουν την ισότητα και τη δικαιοσύνη, όταν η ρατσιστική συμπεριφορά αναγνωρίζεται, όταν συμβεί, και εκτιμώνται οι αρνητικές της συνέπειες και λαμβάνονται κατάλληλα μέτρα ώστε να εξαλειφθούν, όταν γονείς και οικογένειες από μειονοτικές ομάδες αναγνωρίζονται και ενισχύονται. (Cummins & Early, 2011:154-155).

Ακόμη, είναι σημαντικό το όφελος που προκύπτει αναφορικά με την υποστήριξη των δεξιοτήτων γραμματισμού. Σύμφωνα με τους Cummins & Early (2011), η δημιουργία κειμένων ταυτότητας από δίγλωσσους/ες μαθητές/τριες έχει σημαντικό αντίκτυπο, τόσο στην εικόνα των μαθητών/τριών, όσο και στην ποιότητα της μάθησής τους. Συγκεκριμένα, η δημιουργία κειμένων ταυτότητας ενθαρρύνει τους/τις μαθητές/τριες να συνδέσουν νέες πληροφορίες και δεξιότητες με παλιές. Επίσης, οι βασικές γνώσεις τους δίνουν τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες να παράγουν μια πιο ολοκληρωμένη εργασία γραμματισμού στη σχολική γλώσσα με αποτέλεσμα την ευαισθητοποίησή τους για την γλώσσα αυτή. Συμπερασματικά, τα κείμενα ταυτότητας θεωρούνται έξυπνα γλωσσικά εργαλεία, αυξάνουν την ευαισθητοποίησή τους για τις σχέσεις μεταξύ της γλώσσας του σπιτιού τους και της σχολικής γλώσσας. Επομένως, συνδέουν την ανάπτυξη του αυτοσυναισθήματος των μαθητών/τριών με την ενεργό χρήση της γλώσσας και με την ενεργό ενασχόλησή τους με την ανάγνωση και τη γραφή (Cummins, 2005:189).

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι τα κείμενα ταυτότητας αποτελούν ιδανικά παιδαγωγικά εργαλεία, που μπορούν να συμβάλλουν ουσιαστικά στη ενδυνάμωση των γλωσσών και των πολιτισμών καταγωγής, παράλληλα με τον κυρίαρχο πολιτισμό της χώρας υποδοχής δημιουργώντας έτσι ένα πολύγλωσσο και πλούσιο σε εμπειρίες περιβάλλον μάθησης για όλη την τάξη (Κομπιαδου, 2014). Μάλιστα, μέσα από τη διαγλωσσική χρήση κειμένων ταυτότητας μπορεί να επιτευχθεί η προβολή των γλωσσικών και πολιτισμικών στοιχείων που αφορούν όλα τα παιδιά της τάξης, χωρίς η πολυγλωσσία των παιδιών να προβάλλει ως εξωτική και περίεργη κατάσταση (Bourne, 2001).

Επομένως, γίνεται αντιληπτό ότι και η ενασχόληση με τη δημιουργία κειμένων ταυτότητας σε μια σχολική τάξη, δημιουργεί ποικίλα οφέλη, που συμβάλλουν αποφασιστικά στην ανάδειξη του γλωσσικού ρεπερτορίου των μαθητών/τριών. Προς την ίδια κατεύθυνση λειτουργεί ακόμη ένα γλωσσικό εργαλείο, που θα χρησιμοποιηθεί και αυτό στο ερευνητικό μέρος της παρούσας εργασίας, αυτό των *γλωσσικών βιογραφιών*. Για το θεωρητικό τους πλαίσιο, αναφερόμαστε αμέσως παρακάτω.

8.4. Οι γραπτές γλωσσικές βιογραφίες

Ως «*γλωσσική βιογραφία*» ορίζεται «το σύνολο γλωσσικών – πολιτισμικών διαδρομών του παρελθόντος και του μέλλοντος, αποτελούμενη από στοιχεία (γλωσσικά και πολιτισμικά) που καθορίζονται τοποχρονικά – μοναδικά- από τον κάθε μαθητή» (Ανδρουλάκης & Τσιώλη, 2015:9). Με άλλα λόγια, η *γλωσσική βιογραφία* είναι ένα προσωπικό κείμενο, στο οποίο περιγράφονται τα προσωπικά γλωσσικά ταξίδια του συγγραφέα του. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρονται αναλυτικά οι γλώσσες με τις οποίες ήρθε κάποιος/α σε επαφή, αλλά και ο τόπος καθώς και το στάδιο της ζωής του/της (Bayiga, 2016:17). Γι' αυτό και οι Thamin&Simon (στο Στεργίου, 2006:1) υποστηρίζουν ότι η έρευνα μέσω της γλωσσικής βιογραφίας λαμβάνει υπόψη περιόδους, τόπους, κίνητρα, συνθήκες της γλωσσικής εκμάθησης και χρήσης, καθώς και το κοινωνικό – ιστορικό πλαίσιο μέσα στο οποίο συντελείται η εκμάθηση γλώσσας/γλωσσών.

Η μελέτη των γλωσσικών βιογραφιών εφαρμόστηκε για πρώτη φορά τη δεκαετία του 1990 (Busch, 2006), αρχικά σε εκπαιδευτικούς που δίδασκαν σε κοινότητες μεταναστών, με σκοπό να διαπιστωθεί τι γνώριζαν για τις γλώσσες που έπρεπε να διδάσκουν. Αργότερα, εφαρμόστηκε και στους/στις μαθητές/τριες με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο, με σκοπό να εμπνεύσουν εμπιστοσύνη στην κοινότητα υποδοχής σχετικά με τις ικανότητές τους (Bayiga, 2016:75).

Αυτό που αποδεικνύει τη σημαντική συμβολή της γλωσσικής βιογραφίας σήμερα στις *υπερποικίλες κοινωνίες* και, κατ' επέκταση, στις *υπερποικίλες σχολικές τάξεις*, είναι το γεγονός ότι στα πρακτικά του Συμβουλίου της Ευρώπης, και συγκεκριμένα το 2001 κατά το Ευρωπαϊκό Έτος Γλωσσών, γίνεται εκτενής αναφορά για τη χρήση της γλωσσικής βιογραφίας, ως ένα εργαλείο που συμβάλλει στην ανάπτυξη της πολλαπλογλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας. Η δημιουργία του Ατομικού Φακέλου Γλωσσών έχει ως σκοπό την ενθάρρυνση να γνωρίζει κάθε άνθρωπος τις ικανότητές σε όλα τα επίπεδα (ΣτΕ, 2006). Μάλιστα, τονίζεται η χρήση της ως μια εισαγωγική δραστηριότητα στην δημιουργική γραφή και ως μια προπαρασκευαστική δράση για την εκμάθηση μιας νέας ξένης γλώσσας (Busch, 2006:16).

Ο Novak (2012:400) υποστηρίζει ότι «*οι γλωσσικές βιογραφίες περιέχουν συστηματικές επιστημονικές παρουσιάσεις της γλωσσικής εξέλιξης ενός ατόμου σε συγκεκριμένες ατομικές περιστάσεις*». Αυτό υποδηλώνει ότι οι γλωσσικές βιογραφίες είναι προϊόντα μιας συλλογής και ανάλυσης όλων των σχετικών πληροφοριών σε σχέση με τη γλώσσα ή τις γλώσσες που το άτομο γνωρίζει, συμπεριλαμβανομένων των προοπτικών της εκμάθησης γλωσσών, των συναισθηματικών

αναγκών, των πραγματικών και φανταστικών περιουσιακών στοιχείων στις κοινότητες πρακτικής (Busch, 2006). Με άλλα λόγια, αποτελούν μέσο έκφρασης και ανάδυσης των γλωσσικών επιλογών και επενδύσεων, σε συνδυασμό με τις επιθυμίες και τις ταυτοτικές στρατηγικές των μαθητών/τριών, ιδίως εκείνων που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες και αναζητούν αναγνώριση.

Προς αυτή την κατεύθυνση, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι τα οφέλη είναι πολλαπλά, όταν ο/η εκπαιδευτικός αποφασίσει να εντάξει στην εκπαιδευτική διαδικασία την δημιουργία γλωσσικών βιογραφιών από τους ίδιους τους/τις μαθητές/τριες. Αρχικά, γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι «οι γλωσσικές βιογραφίες βοηθούν τα άτομα να κατανοήσουν τον εαυτό τους μέσω της γλώσσας και, μέσω των διαδικασιών της ομιλίας και της γραφής, αναδημιουργούν συνεχώς την ταυτότητά τους» (Croosley, 2000 στο Στεργίου, 2006:2).

Επίσης, οι γλωσσικές βιογραφίες αποκαλύπτουν πληροφορίες σχετικά με τις γλώσσες που γνωρίζουν οι μαθητές/τριες, (ποιες γλώσσες γνωρίζουν, πότε τις μάθανε, κάτω από ποιες συνθήκες και για ποιο σκοπό. Θεωρούνται, μάλιστα, απαραίτητες για την κατανόηση του ιστορικού των γλωσσικών σχημάτων των πολύγλωσσων ατόμων (Pavlenko, 2007:165). Δεδομένου, μάλιστα, ότι οι γλωσσικές βιογραφίες δεν παρέχουν μόνο πληροφορίες για τους/τις μεμονωμένους/ες ομιλητές/τριες, αλλά για τις κοινωνικές τους εμπειρίες, την ένταξη και τη συμμετοχή τους στις κοινότητες πρακτικής, τα άτομα με τα οποία έχουν αλληλεπιδράσει και τα στάδια και διάρκεια διαμονής στις διάφορες κοινότητες, οι πληροφορίες αποκτούν ζωτική σημασία για την κατανόηση των γλωσσικών ρεπερτορίων (Busch, 2006:9). Συνεπώς, σύμφωνα με τον Blommaert (2010:105), οι βιογραφίες μας είναι τα σημεία εισόδου στην κατανόηση των ρεπερτορίων μας. Ακόμη, οι γλωσσικές βιογραφίες υπογραμμίζουν τις διαδικασίες εκμάθησης γλωσσών και τη στάση που κρατούν τα άτομα απέναντι στις γλώσσες που γνωρίζουν (Busch, 2006).

Αν θέλουμε να συνοψίσουμε τα οφέλη που προκύπτουν από την χρήση γλωσσικών βιογραφιών, θα λέγαμε ότι η γλωσσική βιογραφία μπορεί να χρησιμεύσει:

α) ως ερευνητικό εργαλείο ανάδυσης μιας πολύπλοκης κοινωνιοψυχολογικής πραγματικότητας, κατά την οποία οι μαθητές/τριες θεωρούνται ξένοι, αλλά και τις επιπτώσεις μιας όχι τελικά διαπολιτισμικής εκπαίδευσης,

β) ως εκπαιδευτικό εργαλείο στο πλαίσιο (διαπολιτισμικής) κατάρτισης εκπαιδευτικών, το οποίο ενισχύει την ανάπτυξη της *ενσυναίσθησης* (*empathy*) όλης της σχολικής κοινότητας και

γ) ως μετασχηματιστικό παιδαγωγικό μέσο, το οποίο προάγει την αναστοχαστική συνειδητοποίηση και ενημερότητα των μαθητών/τριών που βιώνουν ταυτοτικό αποπροσανατολισμό, καθώς παλεύουν να διαχειριστούν τις πολυγλωσσικές και πολυπολιτισμικές διαδρομές τους. Μέσα από σχετικές αφηγήσεις και από την επεξεργασία τους, μέσα, δηλαδή, από την ανάσυρση βιωμάτων στο επίπεδο του λόγου, μπορεί να επιτευχθεί μεγαλύτερη αυτοσυνείδηση και ισορροπία» (Στεργίου, 2006).

Επομένως, μιας και η υπερποικιλότητα και η πολλαπλογλωσσία είναι περισσότερο μια ζωντανή πραγματικότητα και όχι μόνο θέμα διάθεσης (Prah, 2012· Franceschini, 2009· Aronin & Singleton, 2010α), είναι αναγκαία η διαρκής προσπάθεια για την ανάδειξη του γλωσσικού ρεπερτορίου, τόσο στην εκπαιδευτική διαδικασία, όσο και γενικότερα. Η χρήση του γλωσσικού ρεπερτορίου από τους/τις μαθητές/τριες με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο συμβάλλει στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως γλώσσα υποδοχής, με απώτερο στόχο την ομαλή ένταξη των μαθητών/τριών αυτών και των οικογενειών τους στην κοινωνία της χώρας υποδοχής.

Αυτή ακριβώς η χρήση όλων των παραπάνω γλωσσικών εργαλείων και η ενασχόληση με αυτά μέσα στη σχολική τάξη λειτουργεί ως εμπλουτισμός της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ως αποτελεσματική μέθοδος, που αποσκοπεί στην διερεύνηση και στην ανάδειξη του γλωσσικού ρεπερτορίου όλων των μαθητών/τριών και, κατ' επέκταση, συμβάλλει στην ομαλότερη ένταξη των μαθητών/τριών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο στην κοινωνία υποδοχής. *«Οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παραπάνω γλωσσικών εργαλείων, δημιουργούν ένα χώρο που ενθαρρύνει την αυτόνομη συμμετοχή και συνεργασία στην έρευνα, την ελευθερία και την επιλογή έκφρασης μέσα από πολυτροπικές αφηγήσεις, την κριτική σκέψη απέναντι στις γλώσσες – πολιτισμούς που αποτελούν κομμάτια της ζωής των μαθητών/τριών και τέλος αποτελεί ένα βήμα προς τη συνειδητοποίηση της πολυγλωσσικής τους ταυτότητας»* (Ανδρουλάκης & Τσιώλη, 2015:9).

Συνεπώς, το γλωσσικό ρεπερτόριο των προσφύγων που όπως διαφαίνεται επηρεάζει την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως γλώσσας υποδοχής. Παράλληλα, η πολυγλωσσία και η διαγλωσσικότητα που δηλώνουν παρούσες στην ελληνική κοινωνία, οδήγησαν την ερευνήτρια στη μελέτη των δεδομένων που προκύπτουν σχετικά με τις ακολουθούμενες στρατηγικές από τους/τις εκπαιδευτικούς μιας διαπολιτισμικής τάξης κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και την αλληλεπίδραση μεταξύ των εμπλεκόμενων σε αυτήν, αναζητώντας εκείνα τα στοιχεία που υποδηλώνουν χρήση διαγλωσσικότητας. Επίσης, στη διερεύνηση τρόπων καλλιέργειας θετικού κλίματος και μεθόδων

γλωσσικής αφύπνισης που αναδεικνύουν την ετερότητα και την εκπαιδευτική διαχείριση. Στο δεύτερο μέρος της εργασίας που ακολουθεί παρουσιάζεται η έρευνα που αφορά τα παραπάνω στοιχεία.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

9. Μεθοδολογία έρευνας

9.1. Η αφετηρία της παρούσας έρευνας

Το σχολικό έτος 2021-22 και συγκεκριμένα το χρονικό διάστημα από το Νοέμβριο του 2021 έως και τον Ιούνιο του 2022 κρίθηκε κατάλληλο για την διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας, καθώς έχουν παρέλθει ήδη πέντε σχολικά έτη (από το Μάρτιο 2016 έως το σχολικό έτος διεξαγωγής της έρευνας) από τότε που εξαγγέλθηκαν και θεσμοθετήθηκαν τα εκπαιδευτικά μέτρα στήριξης των μαθητών/τριών με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο. Αφετηρία του προβληματισμού για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας στάθηκε η προσωπική εκπαιδευτική μας εμπειρία ως εκπαιδευτικού σε σχολεία της Β'θμιας Εκπαίδευσης. Διαπιστώθηκε ότι μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας σε νευραλγικές θέσεις όπως Διευθυντές ή εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν θεωρητικά την ενταξιακή προσέγγιση των μαθητών/τριών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο, όμως πολλοί από αυτούς δεν επιθυμούν τάξεις υποδοχής στο σχολείο τους. Ωστόσο, πολλοί εκπαιδευτικοί φορείς - ΥΠΑΙΘ, Ι.Ε.Π., Πανεπιστήμια, Περιφερειακές Διευθύνσεις - υλοποιούν πλήθος επιμορφωτικών σεμιναρίων, τα οποία παρακολουθούν εκπαιδευτικοί.

Από την έρευνα προέκυψε ότι η προσπάθεια των εκπαιδευτικών προκειμένου να συμπεριλάβουν αποτελεσματικά τους/τις μαθητές/τριες με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο στη σχολική τάξη προσκρούει σε εμπόδια. Είναι φανερό, ότι υπάρχει ένα «εμπόδιο» αυτό της γλώσσας, το οποίο πρέπει να αντιμετωπιστεί. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να πλαισιώσουν τους/τις μαθητές/τριες με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο τόσο μαθησιακά όσο και κοινωνικοσυναισθηματικά χωρίς να έχουν κοινό κώδικα επικοινωνίας. Για αυτό καλούνται να επιστρατεύσουν άλλες μεθόδους μη λεκτικής επικοινωνίας προκειμένου να επιτευχθεί η αποτελεσματική επικοινωνία και έτσι επιλέγουν την αγγλική γλώσσα. Η παρούσα έρευνα εξετάζει τις διαδικασίες που ακολουθούνται από τους/τις εκπαιδευτικούς μιας διαπολιτισμικής τάξης, την επιρροή που ασκεί η έλλειψη κοινού γλωσσικού κώδικα επικοινωνίας στην αλληλεπίδραση των μαθητών/τριών με προσφυγική/ μεταναστευτική προέλευση με τους/τις συμμαθητές/τριες και τους/τις εκπαιδευτικούς στο σχολικό περιβάλλον και την πιθανή χρήση στοιχείων διαγλωσσικότητας κατά την μαθησιακή διαδικασία.

Παράλληλα, επιδιώκεται η διερεύνηση τρόπων καλλιέργειας θετικού σχολικού κλίματος και η ενδεχόμενη χρήση γλωσσικών εργαλείων και άλλων δραστηριοτήτων γλωσσικής αφύπνισης με σκοπό τη συνειδητοποίηση του ατομικού γλωσσικού κεφαλαίου και την ανάδυση της πολυγλωσσίας.

Τέλος, αξίζει να διερευνηθούν και οι προσδοκίες των γονέων των μαθητών/τριών με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο από το ελληνικό σχολείο, καθώς η επίδρασή τους στην επιτυχή συμπερίληψη των μαθητών/τριών κρίνεται καθοριστική.

Σε αυτό το πλαίσιο, επιλέχθηκε η τεχνική της συστηματικής παρατήρησης για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα των μαθητών/τριών δύο τάξεων, Α΄ και Ε΄ δύο σχολικών μονάδων Α΄θμιας Εκπαίδευσης του αστικού ιστού των Ιωαννίνων με βάση συγκεκριμένους άξονες παρατήρησης και παράλληλα η διενέργεια ημιδομημένων συνεντεύξεων γονέων και εκπαιδευτικών των μαθητών/τριών.

Τέλος, επιλέχθηκε η εφαρμογή συγκεκριμένων εκπαιδευτικών μεθόδων προκειμένου να διαπιστωθεί η ενδεχόμενη συμβολή τους στη γλωσσική αφύπνιση και η διευκόλυνση της επικοινωνίας, μέσα από την συνειδητοποίηση του ατομικού γλωσσικού κεφαλαίου και την ανάδειξη του γλωσσικού ρεπερτορίου. Τα γλωσσικά εργαλεία, τα οποία χρησιμοποιήθηκαν - γλωσσικά πορτρέτα, προφορικές γλωσσικές αφηγήσεις, κείμενα ταυτότητας, γραπτές γλωσσικές βιογραφίες - έχουν ήδη εφαρμοστεί στο παρελθόν και τα οφέλη τους έχουν αποτυπωθεί επαρκώς τόσο στην διεθνή όσο και στην ελληνική επιστημονική βιβλιογραφία (βλ. κεφ. 8).

9.2. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της συμβολής του γλωσσικού ρεπερτορίου των προσφύγων στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως γλώσσας υποδοχής. Ο ρόλος της πολυγλωσσίας και της διαγλωσσικότητας στην επικοινωνία και την ενταξιακή πορεία των μαθητών/τριών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο και η ανταπόκριση στη γλωσσική αφύπνιση μέσω συγκεκριμένων διδακτικών παρεμβάσεων.

Τα ερευνητικά ερωτήματα, που τέθηκαν στην παρούσα έρευνα, είναι τα παρακάτω:

1^ο Ερευνητικό Ερώτημα:

Ποια διαδικασία γλωσσικής εκμάθησης ακολουθείται από τον/την εκπαιδευτικό της ενιαίας σχολικής τάξης και της τάξης υποδοχής σε σχέση με τη διαγλωσσικότητα;

2^ο Ερευνητικό Ερώτημα:

Πώς επηρεάζει ο διαφορετικός γλωσσικός κώδικας την επικοινωνία και τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των νεοεισερχόμενων μαθητών/τριών προσφυγικής προέλευσης και των υπολοίπων μαθητών/τριών και με τους/ τις εκπαιδευτικούς τόσο κατά τη διάρκεια του μαθήματος όσο και κατά το διάλειμμα;

3ο Ερευνητικό Ερώτημα:

Κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί της ενιαίας τάξης και της τάξης υποδοχής προωθούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση;

4ο Ερευνητικό Ερώτημα:

Ποιές είναι οι προσδοκίες των γονέων των μαθητών/τριών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο από το ελληνικό σχολείο;

5ο Ερευνητικό Ερώτημα:

Με ποιούς τρόπους συμβάλλει η χρήση γλωσσικών εργαλείων και άλλων δραστηριοτήτων γλωσσικής αφύπνισης στη συνειδητοποίηση του ατομικού γλωσσικού κεφαλαίου και στην ανάδυση της πολυγλωσσίας;

9.3. Το προφίλ του δείγματος

Στην παρούσα έρευνα εφαρμόσαμε την σκόπιμη δειγματοληψία (purpose full sampling). Στην περίπτωση αυτή ο/η ερευνητής επιλέγει εκ προθέσεως άτομα και τοποθεσίες για να μάθει ή να κατανοήσει το κεντρικό φαινόμενο. Το κριτήριο που χρησιμοποιείται για την επιλογή συμμετεχόντων και τοποθεσιών είναι το αν εξασφαλίζουν «πλούτο πληροφοριών» (Patton, 1990:169). Σύμφωνα με την Κυριαζή (2009:116) «η σκόπιμη δειγματοληψία προϋποθέτει καλές γνώσεις του υπό έρευνα χώρου και των περιπτώσεων πριν από την επιλογή του δείγματος. Με τη σκόπιμη δειγματοληψία ο ερευνητής συνήθως επιλέγει περιπτώσεις που θεωρεί ότι είναι χαρακτηριστικές του θέματος που θέλει να ερευνήσει [...] επικεντρώνεται σε κάποιες περιπτώσεις που θεωρεί ότι είναι τυπικές του πληθυσμού και μπορούν να δώσουν απαντήσεις στα ερωτήματα του [...]»

Η σκόπιμη δειγματοληψία εφαρμόζεται τόσο σε μεμονωμένα άτομα και ομάδες ανθρώπων, όσο και σε τοποθεσίες (Creswell, 2016: 206), καθώς και σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Babbie, 2018: 204).

Σε αυτό το σημείο είναι εξίσου αναγκαίο και σημαντικό για την επιτυχή έκβαση της έρευνας να προσδιορίσουμε τη στρατηγική της δειγματοληψίας. Η βιβλιογραφία περιγράφει εννέα στρατηγικές σκόπιμης δειγματοληψίας (Miles & Huberman, 1994). Οι στρατηγικές αυτές διαφοροποιούνται με

βάση το αν χρησιμοποιούνται πριν από την έναρξη της συγκέντρωσης πληροφοριών ή μετά από αυτή. Επιπλέον, κάθε μια έχει διαφορετική πρόθεση, ανάλογα με το ερευνητικό πρόβλημα και τα ερωτήματα που επιθυμούμε να απαντηθούν από τη μελέτη (Creswell, 2016:244).

Ως στρατηγική λοιπόν στην παρούσα εργασία χρησιμοποιήσαμε την ομοιογενή δειγματοληψία (homogeneous sampling), κατά την οποία ο ερευνητής παίρνει σκόπιμα δείγμα ατόμων ή χωρών με βάση το αν αποτελούν μέλη μιας υποομάδας που έχει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (Creswell, 2016:246).

Συμπερασματικά και με βάση τα ανωτέρω, ως τεχνική συγκέντρωσης των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η σκόπιμη δειγματοληψία αφού η έρευνα είναι ποιοτική και μάλιστα ομοιογενής δειγματοληψία, αφού, το δείγμα έπρεπε να είναι αντιπροσωπευτικό του συνόλου των σχολικών τάξεων που λειτουργούσαν στην Α' θμια Εκπαίδευση κατά το σχολικό έτος 2021-22, σχολικό έτος κατά το οποίο διεξήχθη η έρευνα. Σημαντικό κριτήριο για την επιλογή του δείγματος αποτέλεσε η σύσταση των σχολικών τάξεων, το μαθητικό δυναμικό των οποίων έπρεπε να περιλαμβάνει και μαθητές/τριες με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο. Επίσης, σκόπιμα επιλέχθηκε μια τάξη όπως η Α' Δημοτικού από μια σχολική μονάδα και μια τάξη όπως η Ε' Δημοτικού από άλλη σχολική μονάδα (και οι δύο σχολικές μονάδες στο κέντρο της πόλης), ώστε να διαπιστωθούν διαφοροποιήσεις που οφείλονται στη διαφορετική ηλικιακή ομάδα των μαθητών/τριών. Η εθνογραφική μελέτη πραγματοποιήθηκε σε δύο Δημοτικά Σχολεία του Νομού Ιωαννίνων.

Τέλος το ερευνητικό δείγμα της παρούσας διατριβής επιλέχθηκε από ένα τμήμα του πληθυσμού στο οποίο εξασφαλίζεται εύκολη πρόσβαση (Τσιώλης, 2014) αφού αποτελούν περιπτώσεις οι οποίες βρίσκονται στο οικείο κοινωνικό και εργασιακό περιβάλλον και είναι άμεσα διαθέσιμες (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 83). Επομένως η στρατηγική επιλογής των συμμετεχόντων/ουσών μπορεί να θεωρηθεί και «δειγματοληψία ευκολίας» ('convenience sampling') (Patton, 2002).

Αφού λάβαμε άδεια από την Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, συνεργαστήκαμε με τα τμήματα των τάξεων που αναφέρθηκαν ήδη. Σημειωτέον, ότι στο τμήμα της Ε' Δημοτικού υπήρχε μόνο ένας μαθητής με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο (μαθητής 1), ο οποίος για οικογενειακούς λόγους άλλαξε σχολικό περιβάλλον και μετεγγραφεί στο 4ο Δ.Σ Ιωαννίνων. Αποφασίστηκε, όμως, η έρευνα να επικεντρωθεί σε αυτόν και να συνεχιστεί στο νέο του σχολείο, διότι κατ' αυτόν τον τρόπο δεν διακόπηκε η ερευνητική διαδικασία της παρατήρησης της πορείας του μαθητή και δεν υπήρξε απώλεια δεδομένων. Παράλληλα, διασφαλίστηκε η συνέπεια της παρατήρησης, αφού, καμία περίπτωση μαθητή/τριας με προσφυγικό υπόβαθρο δεν εγκαταλείφθηκε.

Περαιτέρω, όπως αναλύθηκε παραπάνω, ένα από τα σημαντικότερα γνωρίσματα της εθνογραφικής έρευνας είναι ότι ο ερευνητής επενδύεται ή «εμβυθίζεται» στο πεδίο της έρευνάς του, στην ομάδα των ανθρώπων και στο ευρύτερο περιβάλλον και υπόβαθρο από το οποίο συλλέγονται τα δεδομένα (Emerson, 1987:69, Wolcott, 1990:44). Συνεπώς, ο βαθμός στον οποίο ο ερευνητής καταναλώνει τον προσωπικό του χρόνο είναι ένα σημαίνον χαρακτηριστικό της εθνογραφικής μελέτης (Clark et al., 2021:393-394). Κρίνοντας ότι αυτό το κρίσιμο γνώρισμα της εθνογραφικής πρακτικής θα πρέπει να εφαρμοστεί και στην περίπτωση της παρούσας έρευνας, αποφασίσαμε να ακολουθήσουμε το συγκεκριμένο παιδί στη μετακίνησή του.

Το προφίλ των εκπαιδευτικών και του μαθητικού δυναμικού των συγκεκριμένων σχολικών τάξεων είχε ως εξής: Η Α' Δημοτικού του 7^{ου} Δημοτικού Σχολείου αποτελούνταν από δώδεκα (12) μαθητές/τριες και συγκεκριμένα από έξι (6) μαθητές/τριες ελληνικής καταγωγής και έξι (6) μαθητές/τριες με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο. Μάλιστα, οι δύο από τους τελευταίους έξι (6) διέμεναν στον αστικό ιστό, ενώ, οι άλλοι τέσσερις στη μία εκ των δύο δομών φιλοξενίας προσωρινής υποδοχής της πόλης. Η υπεύθυνη εκπαιδευτικός της τάξης είχε οργανική θέση στο συγκεκριμένο σχολείο. Η εκπαιδευτικός της τάξης υποδοχής του ίδιου σχολείου εργαζόταν πρώτη φορά σε τάξη υποδοχής ΖΕΠ. Η πρώτη εκπαιδευτικός αρνήθηκε να παραχωρήσει συνέντευξη, ενώ η εκπαιδευτικός της τάξης υποδοχής δέχτηκε ευχαρίστως να συμβάλει στην ερευνητική προσπάθεια.

Η Ε' Δημοτικού του 10^{ου} Δημοτικού Σχολείου αποτελούνταν από εικοσιτέσσερις (24) μαθητές και μαθήτριες, εκ των οποίων, μόνο ο ένας (μαθητής 1) ήταν μαθητής με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο. Η εκπαιδευτικός της συγκεκριμένης τάξης ήταν μόνιμη με οργανική θέση στο σχολείο. Η εκπαιδευτικός της τάξης υποδοχής ήταν αναπληρώτρια και εργαζόταν για δεύτερη χρονιά σε τάξη υποδοχής ΖΕΠ. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η παρατήρηση δεν ολοκληρώθηκε στη συγκεκριμένη Ε' τάξη, γιατί ο μοναδικός μαθητής με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο (μαθητής1) μετακόμισε σε άλλη γειτονιά της πόλης. Συνεπώς, από το Φεβρουάριο η παρατήρηση συνεχίστηκε στο νέο του σχολείο. Η νέα σχολική του τάξη αποτελούνταν από 18 μαθητές/τριες εκ των οποίων, οι δύο ήταν προσφυγικής προέλευσης. Η εκπαιδευτικός της τάξης είχε οργανική θέση στο σχολείο και στο παρελθόν είχε διδάξει για πέντε χρόνια σε ελληνικά σχολεία της Γερμανίας. Η εκπαιδευτικός της τάξης υποδοχής του νέου σχολείου εργαζόταν για δεύτερη χρονιά ως αναπληρώτρια. Το σχολικό έτος (2021-22) -έτος διεξαγωγής της έρευνας- εργαζόταν στα Ιωάννινα για πρώτη φορά σε τάξη υποδοχής ΖΕΠ. Και οι δύο εκπαιδευτικοί του 4^{ου} Δημοτικού Σχολείου Ιωαννίνων δέχτηκαν να παραχωρήσουν συνέντευξη για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας.

Το σύνολο των μαθητών/τριών με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο και στις δύο τάξεις, στις οποίες διεξήχθη η έρευνα ήταν οκτώ. Οι γονείς των μαθητών/τριών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο που μας παραχώρησαν συνέντευξη ήταν έξι (6) σε σύνολο οκτώ (8). Από κάθε οικογένεια έδωσε συνέντευξη είτε ο πατέρας είτε η μητέρα. Οι τέσσερις οικογένειες κατοικούσαν κατά το διάστημα διεξαγωγής της έρευνας στον αστικό ιστό και οι άλλες δύο οικογένειες σε μία από τις δύο δομές φιλοξενίας που λειτουργούν στα Ιωάννινα. Η μη παρουσία των άλλων δυο γονέων στην έρευνα οφείλεται στην ελλιπή φοίτηση των παιδιών στο σχολείο. Και οι δύο διέμεναν στην ίδια δομή φιλοξενίας με του ζάλλους γονείς που αναφέρθηκε παραπάνω.

Άλλα δημογραφικά στοιχεία των οικογενειών των μαθητών

Τόπος καταγωγής	Αφγανιστάν (3)	Ιράκ (2)	Ιράν (1)	
Έτη στην Ελλάδα	3 χρόνια (2)	4 χρόνια (2)	5 χρόνια (1)	6 χρόνια (1)
Αριθμός παιδιών στην οικογένεια	3 παιδιά (2)	4 παιδιά (2)	5 παιδιά (2)	
Εργασία	Ναι (3)	Όχι (3)		
Διαμονή	Αστικός Ιστός (4)	Δομή φιλοξενίας (2)		

9.4. Ερευνητική μεθοδολογία: Ποιοτική έρευνα

Για την επίτευξη του σκοπού της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε αποκλειστικά η ποιοτική έρευνα.

Η ποιοτική έρευνα (qualitative research) είναι ένα είδος έρευνας, στην οποία ο/η ερευνητής βασίζεται στις απόψεις των συμμετεχόντων/ουσών. Θέτει γενικές ερωτήσεις μεγάλου εύρους. Συγκεντρώνει δεδομένα που αποτελούνται σε μεγάλο βαθμό από τη χρήση των λέξεων ή του κειμένου από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες. Έτσι, η παρούσα έρευνα, βασίστηκε στα δεδομένα που προέκυψαν από την παρατήρηση, τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των γονέων των μαθητών/τριών με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο και του τρόπου από τον οποίο προέκυψαν αυτές οι απόψεις αλλά και στις παρεμβάσεις που υλοποιήσαμε στις σχολικές τάξεις προτείνοντας τη χρήση γλωσσικών εργαλείων και δραστηριοτήτων γλωσσικής αφύπνισης. Συγκεντρώθηκε πληθώρα δεδομένων, τα

οποία αξιοποιήθηκαν ως λεκτικά σύνολα (Γκότοβος, 1983), και τα οποία αναδείχθηκαν στη συνέχεια ως θέματα (Creswell, 2016:66). Η ποιοτική έρευνα όπως επισημαίνει χαρακτηριστικά ο Leddy (1993) δεν είναι «ξέφραγο αμπέλι» αλλά δημιουργικό μέσο διερεύνησης, μια δημιουργική διαδικασία, η οποία για να ολοκληρωθεί απαιτεί χρόνο, κριτική σκέψη και μια αυξημένη διανοητική και συναισθηματική ενεργητικότητα. Έτσι επιχειρήθηκε η ανάλυση και σύνθεση των δεδομένων ώστε τα πορίσματα που προκύπτουν να έχουν νόημα και να ανταποκρίνονται στους στόχους της έρευνας.

9.5. Μεθοδολογική προσέγγιση: η εθνογραφική μέθοδος και η μικροεθνογραφία στο πλαίσιο της σχολικής τάξης

Οι εθνογραφικοί επιστημονικοί σχεδιασμοί είναι μια σειρά από διαδικασίες ποιοτικής έρευνας για την περιγραφή, την ανάλυση και την ερμηνεία των κοινών στοιχείων γλώσσας, πεποιθήσεων και συμπεριφορών μίας ομάδας που μοιράζεται πολιτισμικά στοιχεία, τα οποία αναπτύσσονται με την πάροδο του χρόνου. Κεντρική θέση σε αυτόν τον ορισμό είναι ο πολιτισμός. Ο πολιτισμός είναι «ό,τι έχει να κάνει με την ανθρώπινη συμπεριφορά και πεποίθηση» (Lecompte, Preissle, & Tesch, 1993:5). Μπορεί να περιλαμβάνει τη γλώσσα, τις πολιτισμικές και άλλες πρακτικές, τις οικονομικές και πολιτικές δομές, τα στάδια της ζωής, τις διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις και τα στυλ της επικοινωνίας. Για να καταστήσει σαφή και κατανοητά τα χαρακτηριστικά μιας ομάδας που διαθέτει κοινά πολιτισμικά στοιχεία, ο εθνογράφος αφιερώνει συνήθως πολύ χρόνο στην έρευνα πεδίου, λαμβάνοντας συνεντεύξεις, παρατηρώντας και κρατώντας σημειώσεις, και συλλέγοντας έγγραφα και άλλο υλικό για την πολιτισμική ομάδα, έτσι ώστε να κατανοήσει τα πολιτισμικά στοιχεία που ενώνουν τις συμπεριφορές, τις πεποιθήσεις και τη γλώσσα τους (Creswell, 2016).

Στην εθνογραφία, μια ομάδα η οποία μοιράζεται τα ίδια πολιτισμικά στοιχεία αποτελείται από δύο ή περισσότερα άτομα που έχουν κοινά σημεία στη συμπεριφορά, στις αντιλήψεις και στη γλωσσική έκφραση. Ο/η εθνογράφος συνήθως μαθαίνει για την ομάδα παρατηρώντας την σε μία συγκεκριμένη τοποθεσία. Πιο σπάνια, η εθνογραφία εστιάζεται σε ένα μόνο άτομο, μέσα από τη μελέτη περίπτωσης, για παράδειγμα, ενός σχολικού διευθυντή (Wolcott, 1994). Στη μελέτη της ομάδας, ο/η εθνογράφος εντοπίζει μια τοποθεσία, όπως μία τάξη του δημοτικού, καθώς και μία πολιτισμική ομάδα που τον ενδιαφέρει (π.χ. παιδιά με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο), και συλλέγει δεδομένα για αυτή την ομάδα, για παράδειγμα, παρατηρώντας την μέσα στο μάθημα. Αυτό

διακρίνει την εθνογραφία από άλλες μορφές ποιοτικής έρευνας, όπως η αφηγηματική έρευνα, που επικεντρώνονται σε άτομα και όχι σε ομάδες.

Ο Creswell (2016) σημειώνει πως το μέγεθος των ομάδων μπορεί να διαφέρει από μελέτη σε μελέτη, ωστόσο τα μέλη της ομάδας θα πρέπει να συναντώνται σε τακτική βάση και να αλληλεπιδρούν για μια χρονική περίοδο εβδομάδων ή μηνών προκειμένου να αναπτύξουν κοινά χαρακτηριστικά συμπεριφοράς, σκέψης ή ομιλίας. Η εκάστοτε υπό μελέτη ομάδα επίσης θεωρείται συχνά ως αντιπροσωπευτική μιας ευρύτερης κοινωνικής ή πολιτισμικής ομάδας, όπως μια ομάδα παιδιών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο σε μία ενιαία σχολική τάξη.

Ένας λειτουργικός ορισμός της εθνογραφίας είναι πως πρόκειται για τη διαδικασία της συμμετοχής του ερευνητή σε μια κοινωνική ομάδα, της παρακολούθησης των τεκταινόμενων στην ομάδα, της δημιουργίας εκτενών σημειώσεων και της συγγραφής της τελικής αναφοράς. Ο όρος «εθνογραφία» αναφέρεται τόσο σε ένα σύνολο ερευνητικών μεθόδων όσο και στη γραπτή αναφορά των πληροφοριών και γνώσεων που αποκτούνται μέσα από τη χρήση αυτών των μεθόδων (Toohey, 2008). Οι εθνογραφικές μέθοδοι περιλαμβάνουν την παρατήρηση, τη συνέντευξη πρόσωπο με πρόσωπο, τον αναστοχασμό και τον σχολιασμό του/της ερευνητή/τριας, καθώς και την ανάλυση ιστορικών και άλλων αρχειακών δεδομένων (Eisenhart, 2001• Pink, 2015). Η γραπτή εθνογραφία στοχεύει στην περιγραφή και την κατανόηση των πολιτισμικών πρακτικών και της ιδιαίτερης οπτικής γωνίας που διαθέτει κάθε διαφορετική ομάδα ανθρώπων (Toohey, 2008).

Η εθνογραφία για την Pink (2013:35) αποτελεί *«μία διαδικασία δημιουργίας και αναπαράστασης της γνώσης, ή των τρόπων απόκτησης της γνώσης, που βασίζονται στις εμπειρίες των ίδιων των εθνογράφων και στους τρόπους που οι εμπειρίες τους διασταυρώνονται με πρόσωπα, μέρη και πράγματα που συναντούν κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας»*. Για παράδειγμα, στην εκπαίδευση, η εθνογραφία εξετάζει τη διδασκαλία και τη μάθηση ως λειτουργίες που πραγματοποιούνται μέσα από τη συμμετοχή του ατόμου σε ομάδες οι οποίες διαθέτουν ιδιαίτερες και οργανωμένες πολιτισμικές και κοινωνικές πρακτικές (Toohey, 2008). Σε αυτό το πλαίσιο η ερευνήτρια προχώρησε στην επιλογή των εθνογραφικών μεθόδων, παρατήρηση, συνέντευξη πρόσωπο με πρόσωπο, τον αναστοχασμό και τον σχολιασμό της ερευνήτριας, καθώς και την ανάλυση ιστορικών και άλλων αρχειακών δεδομένων.

Στο πλαίσιο μιας σχολικής μονάδας και τη μελέτη ομάδων που κινούνται μέσα σε αυτήν και πιο συγκεκριμένα μέσα σε μια σχολική τάξη η εθνογραφία στενεύει ως όρος και γίνεται μικροεθνογραφία της σχολικής τάξης. Σύμφωνα με αυτήν, ο/η μελετητής προχωρά στην εξέταση

κοινωνικών συμπεριφορών που αναπτύσσονται σε ένα συγκεκριμένο πεδίο, χωρίς να υπάρχει εστίαση στην κουλτούρα και τον περιβάλλοντα πολιτισμό (Margolis & Zunjarwad, 2018). Η μικροεθνογραφία δίνει έμφαση στην διεξαγωγή λεπτομερούς παρατήρησης των τρόπων με τους οποίους διαμορφώνεται μέσα στον κοινωνικό ιστό η ανθρώπινη αλληλεπίδραση. Στη συγκεκριμένη έρευνα πεδίο συνιστά η σχολική τάξη.

9.6. Σχεδιασμός και πρακτική υλοποίηση της εθνογραφικής μελέτης

9.6.1. Περιγραφή, θεματικές ενότητες και ερμηνεία στην εθνογραφική μελέτη

Η εθνογραφική μελέτη διεξήχθη μέσω της συλλογής δεδομένων με τη χρήση των ερευνητικών εργαλείων ποιοτικής έρευνας παρατήρηση, συνέντευξη εκπαιδευτικών και γονέων και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις από την ερευνήτρια. Η μελέτη, με χρονικό ορίζοντα από τον Νοέμβριο 2021 έως τον Ιούνιο 2022, διάρκειας έξι μηνών, έστρεψε την προσοχή της στην εκπαιδευτική ενσωμάτωση μαθητών/τριών με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο σε σχολεία του αστικού ιστού των Ιωαννίνων. Η συμμετοχική παρατήρηση πραγματοποιήθηκε συστηματικά, δύο φορές την εβδομάδα σε δύο διαφορετικές τάξεις, Α' Δημοτικού και Ε' Δημοτικού από δύο σχολικές μονάδες στο κέντρο της πόλης για δύο διδακτικές ώρες με κύριο στόχο τη συλλογή δεδομένων για τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών. Στη συνέχεια, ακολούθησαν εννέα ημιδομημένες συνεντεύξεις. Τρεις από εκπαιδευτικούς που δίδασκαν στις τάξεις, οι οποίες αποτέλεσαν το δείγμα για την παρούσα έρευνα και έξι συνεντεύξεις από γονείς μαθητών/τριών με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο που φοιτούσαν στις συγκεκριμένες τάξεις. Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν το δίμηνο Φεβρουαρίου – Μαρτίου περίπου στη μέση της παρατήρησης και αφού είχε εδραιωθεί η οικειότητα ανάμεσα στην ερευνήτρια και τους μαθητές, ενώ η κάθε συνέντευξη είχε διάρκεια περίπου 30'-40'. Τρεις συνεντεύξεις δόθηκαν από εκπαιδευτικούς που δίδασκαν στις τάξεις, οι οποίες αποτέλεσαν το δείγμα για την παρούσα έρευνα και έξι συνεντεύξεις από γονείς μαθητών/τριών με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο που φοιτούσαν στις συγκεκριμένες τάξεις. Τέλος, έλαβαν χώρα οι διδακτικές παρεμβάσεις, διάρκειας τριών διδακτικών ωρών για την Α' Δημοτικού και πέντε διδακτικών ωρών για την Ε' Δημοτικού κατά το χρονικό διάστημα Απριλίου - Ιουνίου. Σκοπός των παρεμβάσεων ήταν η ενδυνάμωση της γλωσσικής συνείδησης των μαθητών, καθώς και η προώθηση της πολυγλωσσίας στο σχολικό περιβάλλον.

Σε ό,τι αφορά την περιγραφή, την ανάλυση και την ερμηνεία των δεδομένων που συλλέγονται, οι εθνογραφικοί/ες ερευνητές/τριες παρατηρούν την ομάδα που διαθέτει κοινά πολιτισμικά στοιχεία και αναλύουν τις συμπεριφορές που έχουν δει και τα λεγόμενα που έχουν ακούσει, στην προκειμένη περίπτωση στη μικροεθνογραφική προσέγγιση της σχολικής τάξης (Creswell, 2016). Αυτός ήταν και

ο στόχος μας στην παρούσα εργασία. Έτσι, προχωρήσαμε στη συγκέντρωση λεπτομερών σημειώσεων κατά την παρατήρηση των συγκεκριμένων ομάδων των μαθητών/τριών με κύριο στόχο τη διερεύνηση της παρουσίας της διαγλωσσικότητας, τη συμπερίληψη των αλλοδαπών μαθητών/τριών κατά τη μαθησιακή διαδικασία και την αλληλεπίδραση των μαθητών/τριών εκτός της σχολικής αίθουσας. Κατά την επεξεργασία των δεδομένων, επιλέξαμε να αναλύσουμε τα δεδομένα, προκειμένου να περιγράψουμε την ομάδα και το υπόβαθρο της ομάδας. Να ερμηνεύσουμε τις τάσεις, τις συμπεριφορές, τις απόψεις και τη γλώσσα της ομάδας και να οδηγηθούμε σε συμπεράσματα αναφορικά με το νόημα που έχει αντληθεί μέσα από την έρευνα (Wolcott, 1994).

Έτσι, στη συγκεκριμένη έρευνα διερευνήθηκαν η χρήση του γλωσσικού ρεπερτορίου στο σχολικό περιβάλλον από εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες, η διαχείριση της διαγλωσσικότητας στη σχολική αίθουσα και τα κίνητρα που ενδεχομένως παρήχθησαν από τους/τις εκπαιδευτικούς για τη χρήση της ελληνικής γλώσσας από τους/τις αλλοδαπούς/ες μαθητές/τριες.

Όσον αφορά στην παρούσα μελέτη, αφού ολοκληρώθηκε η συστηματική επεξεργασία και περιγραφή των ερευνητικών δεδομένων, αναλύθηκαν τα ποιοτικά δεδομένα με σκοπό την εξαγωγή συμπερασμάτων και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας.

9.6.2. Αναστοχαστικότητα του/της ερευνητή/τριας

Η σημασία της αναστοχαστικότητας στην εθνογραφική έρευνα έχει υπογραμμιστεί από την Pink (2015), η οποία υποστηρίζει πως η εθνογραφική μελέτη αφορά όχι μόνο την κλασική προσέγγιση της παρατήρησης των συμμετεχόντων/ουσών και των γεγονότων (Atkinson et al., 2007), αλλά και το γεγονός ότι πρόκειται για μία αναστοχαστική και βιωματική διαδικασία, μέσα από την οποία παράγεται γνώση και κατανόηση σε ακαδημαϊκό και σε εφαρμοσμένο επίπεδο. Το ίδιο επισημαίνει και η Παπαχριστοφόρου (2022:14). «Ο αναστοχασμός της εθνογραφικής εμπειρίας μετέχει της μεθόδου: την αναπροσδιορίζει και συνιστά μέρος της γνώσης».

Η αναστοχαστικότητα αναφέρεται στην πρακτική της συνειδητής και ανοιχτής συζήτησης για το ρόλο που έχει διαδραματίσει ο/η εθνογράφος ως άτομο στη μελέτη, ειδικά σε ό,τι αφορά την απονομή εκτίμησης και σεβασμού απέναντι στους/ις συμμετέχοντες/ουσες και την τοποθεσία της έρευνας πεδίου. Επειδή η εθνογραφική έρευνα περιλαμβάνει την παρατεταμένη παραμονή του/της ερευνητή/τριας σε μία τοποθεσία, οι ερευνητές συχνά ανησυχούν για την επίδραση που μπορεί να

έχουν οι ίδιοι/ες στους ανθρώπους και στο δημόσιο ή άλλο οργανισμό που τους συνδέει. Ως άτομα με ιστορικό και πολιτισμικό υπόβαθρο, συνειδητοποιούν πως η ερμηνεία που παρέχουν επηρεάζεται από τους προσωπικούς και ιδιοσυγκρασιακούς τους παράγοντες, ιδιαίτερα από τη στιγμή που η γνώση και η πραγματικότητα εν γένει λαμβάνεται υπόψη ως μία κοινωνική κατασκευή (Creswell, 2016).

9.7. Επιλογή εθνογραφικού σχεδιασμού για την παρούσα μελέτη

Λαμβάνοντας υπόψη το θεωρητικό και μεθοδολογικό υπόβαθρο της παρούσας μελέτης, επιλέχθηκε η μέθοδος της μικροεθνογραφίας, η οποία έχει σχεδιαστεί ειδικά για τη μελέτη ομάδων που μοιράζονται πολιτισμικά στοιχεία σε ένα κοινό κοινωνικό υπόβαθρο, στο πλαίσιο των δημόσιων οργανισμών και ειδικά στη διδασκαλία της σχολικής τάξης (Garcez, 2017) (στη προκειμένη περίπτωση για τη μελέτη δύο ομάδων – τάξεων της Α' θμιας Εκπαίδευσης που μοιράζονται πολιτισμικά στοιχεία σε ένα κοινό κοινωνικό υπόβαθρο, τη σχολική τάξη). Παράλληλα, επιστρατεύτηκε η ρεαλιστική προσέγγιση στην εθνογραφική έρευνα, η οποία βασίζεται στον παραδοσιακό επιστημονικό εμπειρισμό και επικεντρώνεται στην ανάπτυξη μίας ισορροπημένης, αντικειμενικής, επιστημονικά γραμμένης εθνογραφίας σε τρίτο πρόσωπο, στην οποία η ερευνήτρια αποφεύγει να εκφράζει υποκειμενικές απόψεις αλλά και να εισάγει σφάλματα και προκαταλήψεις στην έρευνα. Συνεπώς, η προσέγγιση που υιοθετείται είναι αυτή της ρεαλιστικής μικροεθνογραφίας που επικεντρώνεται σε συγκεκριμένη πτυχή της πολιτισμικής ομάδας και του υποβάθρου της, στην περίπτωση της παρούσας έρευνας, στον ρόλο και τη συμβολή του γλωσσικού ρεπερτορίου των προσφύγων στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως γλώσσας υποδοχής και στην υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου, σε συνθήκες πολυγλωσσίας και πολυπολιτισμικότητας με απώτερο στόχο την αποτελεσματική ένταξη των παιδιών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο.

Ο ρόλος μου ως ερευνήτριας πεδίου ήταν εκείνος της παρατηρήτριας ως συμμετέχουσας (Σοφού, 2022:102). Κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας, με βάση το ημερολόγιο παρατήρησης επιλέχθηκαν προσαρμοσμένα αποσπάσματα από τις σημειώσεις ενσωματώθηκαν στη μελέτη, στο πλαίσιο της αναστοχαστικότητας. Πέρα από την παρατήρηση, αποφασίστηκε να ληφθούν ημιδομημένες συνεντεύξεις που κρίθηκε ως κατάλληλη μεθοδολογία για τη συγκέντρωση των ιδεών και απόψεων των γονέων και των εκπαιδευτικών των μαθητών/τριών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο. Τέλος, πραγματοποιήθηκε μια σειρά δραστηριοτήτων γλωσσικής ευαισθητοποίησης, τις οποίες οι εκπαιδευτικοί τόσο της ενιαίας τάξης όσο και της Τάξης Υποδοχής δεν θέλησαν να παρακολουθήσουν. .

Σημειωτέον ότι καθ' όλη την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας, είτε στο πλαίσιο της παρατήρησης, είτε των συνεντεύξεων ή της διδακτικής παρέμβασης, δεν συγκαλύψαμε την ταυτότητά μας από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες. Οι διαδικασίες που εφαρμόστηκαν στο πλαίσιο του ερευνητικού σχεδιασμού-παρατήρηση, συνεντεύξεις, παρέμβαση στην τάξη- δεν διακινδύνευσαν την ψυχολογική και σωματική ακεραιότητα των μαθητών/τριών, των γονέων και των εκπαιδευτικών. Η συλλογή δεδομένων διήρκησε σχεδόν ένα ολοκληρωρακαδημαϊκό έτος από τον Οκτώβριο έως τον Ιούνιο. Στη διάκρεια του η ερευνήτρια κατέγραφε εβδομαδιαίως ένα δίωρο παρατήρησης και στο σύνολο επισκέφτηκε τέσσερις ώρες τις τάξεις υποδοχής.

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω (βλ.9.5.1.), αφού ολοκληρώθηκε η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων, χρησιμοποιήθηκε η θεματική ανάλυση προκειμένου αρχικά να κωδικοποιηθούν και να παρουσιαστούν τα αποτελέσματα της έρευνας και στη συνέχεια να ερμηνευτούν επιχειρώντας να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας.

9.8. Επιλογή και χρήση ερευνητικών εργαλείων – Τριγωνοποίηση

Στην επιστημονική βιβλιογραφία γίνεται όλο και συχνότερα λόγος για τη σημασία της χρήσης του μεθοδολογικού πλουραλισμού στην κοινωνική έρευνα καθώς με αυτόν τον τρόπο απαντώνται διαφορετικά ή και συμπληρωματικά ερωτήματα ή ενισχύεται η ερμηνευτική δυνατότητα (Robson, 2007:442). Στο πλαίσιο αυτό, αναπτύσσονται διαφορετικοί τύποι τριγωνοποίησης (ο.π:207).

Η τριγωνοποίηση στηρίζεται στην αρχή ότι η χρήση περισσότερων μεθόδων, οπτικών, θεωριών στην ίδια ερευνητική μελέτη αναδεικνύει διαφορετικές πτυχές του ερευνητικού αντικειμένου (Τσιώλης, 2013:280-281) και προσδίδει μεγαλύτερη αξιοπιστία στα ερευνητικά δεδομένα που προκύπτουν απ' αυτήν (Maycut & Morehouse, 1994). Επίσης, η τριγωνοποίηση προσδίδει στην έρευνα ακρίβεια (Creswell, 2016:262) αλλά και ποιότητα (Jick, 1979, στο Abdalla et al., 2018:74).

Για τους παραπάνω λόγους, στην συγκεκριμένη έρευνα επιλέχθηκε η μέθοδος της τριγωνοποίησης των δεδομένων, που είναι άλλωστε εγγενής στη μεθοδολογική προσέγγιση της ρεαλιστικής μικροεθνογραφίας (Garcez, 2017) την οποία υιοθετούμε. Στο πλαίσιο αυτής της επιστημονικής μεθόδου κρίνεται αναγκαίος ο συνδυασμός ποιοτικών μεθόδων και ειδικότερα της παρατήρησης, της ημιδομημένης συνέντευξης και της παρέμβασης στη μαθησιακή διαδικασία με τη

βοήθεια γλωσσικών εργαλείων και άλλων δραστηριοτήτων γλωσσικής αφύπνισης στις ενιαίες σχολικές τάξεις.

Επομένως, αναφορικά με τη παρούσα έρευνα, η συμμετοχική παρατήρηση, η οποία μάλιστα ευνοεί ιδιαίτερα την ακρόαση των μαθητών/τριών (Σοφού, 2022:94), κρίθηκε απαραίτητη προκειμένου να διερευνηθούν οι διαδικασίες γλωσσικής εκμάθησης που χρησιμοποιούνται από τους/τις εκπαιδευτικούς των ενιαίων σχολικών τάξεων αλλά και των Τάξεων Υποδοχής, αλλά και οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των νεοεισερχόμενων μαθητών/τριών (προσφυγικής προέλευσης) και των υπολοίπων μαθητών/τριών τόσο κατά τη διάρκεια του μαθήματος όσο και στο διάλειμμα ή/και στην εκδρομή. Είναι σαφές εξάλλου, ότι «η δυνατότητα που παρέχει να συγκεντρωθούν πρωτογενή στοιχεία από το φυσικό περιβάλλον της καθημερινής ζωής των παιδιών καθιστά τη συμμετοχική παρατήρηση εξαιρετικά αποτελεσματική για την κατανόηση της ζωής τους, των εμπειριών τους και του τρόπου με τον οποίο νοηματοδοτούν τον κόσμο γύρω τους» (Montgomery, 2014 στο Σοφού, 2022:94).

Με την ημιδομημένη συνέντευξη στόχος ήταν, να διερευνηθεί συμπληρωματικά ο τρόπος σκέψης των εκπαιδευτικών των ενιαίων σχολικών τάξεων και των τάξεων υποδοχής σε κοινωνικό, μαθησιακό και συναισθηματικό επίπεδο αλλά και οι προσδοκίες των γονέων των μαθητών/τριών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο από το ελληνικό σχολείο τόσο των διαμενόντων στον αστικό ιστό όσο και των διαμενόντων σε φυλασσόμενη δομή φιλοξενίας της πόλης. Τα δεδομένα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις αναλύθηκαν με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης. Η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης διακρίνεται από ευχρηστία και η χρήση της στην ποιοτική έρευνα είναι ευρεία. Πρόκειται για μια μέθοδο που εντοπίζει, περιγράφει, αναφέρει και θεματοποιεί επαναλαμβανόμενα νοηματικά μοτίβα, τα οποία είναι θέματα που αναδύονται από τα ερευνητικά δεδομένα και συνιστά βασικό εργαλείο για όσους ασχολούνται με την ποιοτική έρευνα (Braun & Clarke, 2006:6). Η συγκεκριμένη μέθοδος επιλέχθηκε επειδή προσδίδει μια μορφή ευελιξίας, αφού δεν δεσμεύει τους/τις ερευνητές/τριες σε συγκεκριμένες οντολογικές ή επιστημολογικές θέσεις, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι η μέθοδος στερείται επιστημολογικής βάσης, αντίθετα ο/η ερευνητής/τρια οφείλει να στηρίζει ο/ηίδιος/α την ανάλυσή του σε επιστημολογικό και θεωρητικό επίπεδο μέσω των ερευνητικών ερωτημάτων (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 117).

Η θεματική ανάλυση ακολούθησε έξι προκαθορισμένα βήματα (Braun & Clarke 2006:16-23):

1. Εξοικείωση με τα δεδομένα

2. Κωδικοποίηση
3. Αναζήτηση των θεμάτων
4. Επανεξέταση των θεμάτων
5. Ορισμός και ονομασία θεμάτων
6. Έκθεση των δεδομένων-συγγραφή των ευρημάτων

Τέλος, κρίθηκε απαραίτητη η εξοικείωση των μαθητών/τριών των συγκεκριμένων δύο σχολικών τάξεων με γλωσσικά εργαλεία, αλλά και με άλλες δράσεις γλωσσικής αφύπνισης, με βάση την ηλικία τους. Απώτερος στόχος της έρευνας ήταν η συνειδητοποίηση του ατομικού «γλωσσικού κεφαλαίου», και επομένως και η ανάδυση της πολυγλωσσίας και η αξιοποίηση του γλωσσικού ρεπερτορίου του/της κάθε μαθητή/τριας.

Με βάση τα παραπάνω, στη συγκεκριμένη έρευνα επιλέχθηκε μία πολυμεθοδολογική προσέγγιση με στόχο τη διεξοδική διερεύνηση της πολυπλοκότητας των συμπεριφορών των ερευνητικών υποκειμένων (Cohen & Manion, 2008:189) και για την εξαγωγή συμπερασμάτων από διαφορετικές οπτικές, οι οποίες δρουν συμπληρωματικά (Τσιώλης, 2013:280-281).

9.8.1. Περιγραφή του φύλλου παρατήρησης

Η συμμετοχική παρατήρηση διεξήχθη συστηματικά σε κάθε σχολική τάξη για δύο διδακτικές ώρες ανά εβδομάδα σε διάστημα έξι μηνών και στηρίχτηκε σε συγκεκριμένο φύλλο παρατήρησης (Παράρτημα, σελ. 308), το οποίο σχεδιάστηκε πριν την έναρξή της. Όλη η παιδαγωγική διαδικασία καταγραφόταν, επίσης, με κάθε λεπτομέρεια υπό τη μορφή σημειώσεων πεδίου. Η συμμετοχική παρατήρηση προϋποθέτει παραμονή του παρατηρητή για παρατεταμένη χρονική περίοδο καθώς και συστηματική παρατήρηση και καταγραφή των εκπαιδευτικών διεργασιών και των αλληλεπιδράσεων παιδιών και ενηλίκων. Εξάλλου, όπως έχει ήδη σημειωθεί, το βασικό χαρακτηριστικό της εθνογραφίας είναι ότι ο/η ερευνητής/τρια κινείται στο φυσικό περιβάλλον του ερευνητικού πλαισίου και προσπαθεί να το κατανοήσει παρατηρώντας διαστάσεις του που θεωρεί σημαντικές (Σοφού, 2022:93).

Το φύλλο παρατήρησης της διδασκαλίας σχεδιάστηκε με βάση τον παρακάτω γενικό στόχο: τη διερεύνηση του ρόλου του γλωσσικού ρεπερτορίου στην εκπαιδευτική διαδικασία του συνόλου του μαθητικού δυναμικού μιας υπερποικίλης σχολικής τάξης, καθώς και τη συμπερίληψη του ή μη σε

αυτήν. Η παρατήρηση επικεντρώθηκε σε τρία εκπαιδευτικά πλαίσια: το πρώτο αφορούσε την ενιαία τάξη, το δεύτερο αφορούσε την τάξη υποδοχής και το τρίτο το διάλειμμα/εκδρομή. Στο πρώτο και στο δεύτερο πλαίσιο διατυπώθηκαν ακριβώς οι ίδιοι άξονες συνειδητά, ώστε να διαπιστωθεί πιθανή διαφοροποίηση στην ενιαία τάξη και στην τάξη υποδοχής. Οι θεματικοί άξονες στους οποίους στηρίχθηκε η παρατήρηση ήταν οι παρακάτω:

- Χρησιμοποιούνται ποικίλες μέθοδοι διδασκαλίας (δασκαλοκεντρική, μαθητοκεντρική, συμμετοχική).
- Χρησιμοποιούνται ποικίλα εποπτικά μέσα διδασκαλίας.
- Παρακινείται το ενδιαφέρον όλων των μαθητών/τριών.
- Προωθείται η συνεργασία μεταξύ των μαθητών/τριών.
- Καλλιεργείται το αίσθημα εμπιστοσύνης μεταξύ μαθητών/τριών και δασκάλου/ας.
- Διευθετούνται προβλήματα πειθαρχίας με αποτελεσματικό παιδαγωγικό τρόπο.
- Ενισχύεται και τροφοδοτείται η ευχάριστη διάθεση των μαθητών/τριών.
- Χρησιμοποιούνται ποικίλες μορφές εργασιών.
- Τα φύλλα εργασίας που δίνονται σε κάθε μαθητή/τρια είναι τα ίδια.
- Ο χρόνος που προσφέρεται σε κάθε μαθητή/τρια για να μιλήσει είναι ίδιας διάρκειας.

Στο τρίτο πλαίσιο που αφορούσε το διάλειμμα/ εκδρομή, η παρατήρηση οργανώθηκε γύρω από τους παρακάτω θεματικούς άξονες:

- Το σκεπτικό βάσει του οποίου οι μαθητές/τριες φτιάχνουν παρέες σχετίζεται με παράγοντες ή συνθήκες που επικρατούν μέσα στην τάξη.
- Υπάρχει συνεργασία μεταξύ όλων των μαθητών/τριών.
- Υπάρχει διάθεση επίλυσης διενέξεων μεταξύ των μαθητών/τριών.
- Υπάρχει έντονο το συναίσθημα της παροχής βοήθειας όταν κάποιος τη χρειαστεί.
- Χρησιμοποιούνται λέξεις από τις διαδεδομένες γλώσσες (αγγλικά – γερμανικά – γαλλικά), προκειμένου να δοθεί μια οδηγία ή να εξηγηθεί μια άσκηση.
- Χρησιμοποιούνται λέξεις από τις μητρικές γλώσσες των μαθητών/τριών με διαφορετική γλωσσοπολιτισμική προέλευση προκειμένου να δοθεί μια οδηγία ή να εξηγηθεί μια άσκηση.
- Χρησιμοποιούνται εκφράσεις του προσώπου προς διευκόλυνση της επικοινωνίας.
- Χρησιμοποιούνται χειρονομίες προς διευκόλυνση της επικοινωνίας.

Σε όλα τα πλαίσια η κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε ήταν: καθόλου, λίγο, μέτρια, καλά, πολύ καλά, άριστα.

9.8.2. Περιγραφή του οδηγού συνέντευξης της έρευνας

Οι συνεντεύξεις ποικίλουν ως προς το περιεχόμενο κι ως προς τη δομή τους. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη, η οποία περιέχει ανοιχτές ερωτήσεις με στόχο ο/η ερωτώμενος/η να προβεί στις δικές του/της ερμηνείες και περιγραφές. Η ημιδομημένη συνέντευξη αποτελείται από ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων, τις οποίες διακρίνει α. η ευελιξία ως προς τη σειρά που θα τεθούν στον/στην ερωτώμενο/η, β. η εμβάθυνση και η δυνατότητα παράθεσης διευκρινήσεων σε τυχόν παρανοήσεις, γ. η δυνατότητα τροποποίησης του περιεχομένου των ερωτήσεων ανάλογα με τον/την ερωτώμενο/η και της προσθαφαίρεσης ερωτήσεων (Robson, 2007:327). Σύμφωνα με τον Kerlinger (Cohen & Manion, 1997:381)

«οι ανοιχτές ερωτήσεις που χρησιμοποιούμε παρέχουν ένα πλαίσιο αναφοράς για τις απαντήσεις των ερωτώμενων, αλλά βάζουν ελάχιστους περιορισμούς στις απαντήσεις και στην έκφρασή τους».

Σε μια τέτοιου είδους συνέντευξη τίθενται προκαθορισμένες ερωτήσεις που στοχεύουν σε αντικειμενικές απαντήσεις αλλά και ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, στις οποίες οι ερωτώμενοι/ες απαντούν με βάση τις εμπειρίες, τις επιλογές τους και τις επιθυμίες τους. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν δύο οδηγοί ημιδομημένης συνέντευξης.

Ο πρώτος οδηγός αποτελούνταν από ερωτήσεις κατηγοριοποιημένες σε τρεις άξονες: το κοινωνικό επίπεδο, το μαθησιακό επίπεδο και το συναισθηματικό επίπεδο.

Ο πρώτος άξονας ερωτήσεων αφορούσε το κοινωνικό υπόβαθρο και το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών/τριών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο. Πιο συγκεκριμένα, διερευνήθηκε εάν οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν πληροφορίες σχετικά με την καταγωγή και την οικογένεια των μαθητών/τριών, εάν διαθέτουν πληροφορίες σχετικά με το γλωσσικό ρεπερτόριο των μαθητών/τριών και τη χρήση του, καθώς και ποια είναι η στάση τους απέναντι στην πολυγλωσσία των μαθητών/τριών τους.

Ο δεύτερος άξονας αφορούσε το μαθησιακό μέρος και συγκεκριμένα τα εποπτικά μέσα και τις μεθόδους διδασκαλίας που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί κατάλληλα για μια υπερποικίλη τάξη, τις προσδοκίες που έχουν από τους/τις μαθητές/τριες με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο, καθώς

και ενδεχόμενη επιμορφωτική τους εμπειρία αναφορικά με τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας ή/και την διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Ο τρίτος και τελευταίος άξονας διερευνούσε την αποτίμηση της κοινωνικοσυναισθηματικής κατάστασης των μαθητών/τριών με προσφυγική/μεταναστευτική εμπειρία από τους/τις εκπαιδευτικούς. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις όπως το είδος των σχέσεων που βλέπουν να διατηρούν οι μαθητές/τριες με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο με τους υπόλοιπους/ες συμμαθητές/τριές τους, τον βαθμό συμμετοχής όλων των μαθητών/τριών στις γιορτές του σχολείου και τους τρόπους δικής τους συμβολής στην αλληλεπίδραση όλων των μαθητών/τριών.

Ο δεύτερος οδηγός ημιδομημένης συνέντευξης σχεδιάστηκε για να διερευνηθούν τα συναισθημάτων γονέων των μαθητών/τριών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο και οι προσδοκίες τους από τους/τις εκπαιδευτικούς των παιδιών τους και συνολικότερα από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Και αυτός ο οδηγός χωρίστηκε σε τρεις κατηγορίες ερωτήσεων: Ο πρώτος άξονας αφορούσε πληροφορίες για την προσωπική και οικογενειακή ζωή τους. Στον δεύτερο άξονα συμπεριλήφθηκαν ερωτήσεις που αφορούν την μαθησιακή διαδικασία, δηλ. κατά πόσο τα παιδιά τους παρακολουθούν συστηματικά το σχολείο, τι περιμένουν από αυτό, εάν είναι ευχαριστημένοι από τις εκπαιδευτικές συνθήκες και το διδακτικό προσωπικό και πώς θα επιθυμούσαν να προχωρήσει η ζωή τους. Τέλος, οι ερωτήσεις του τρίτου άξονα επικεντρώθηκαν στη διερεύνηση των συναισθημάτων των παιδιών για το σχολείο και τους/τις εκπαιδευτικούς, έτσι όπως αυτά γίνονται αντιληπτά από τους γονείς τους.

Ας σημειωθεί ότι στην αρχή των συνεντεύξεων τέθηκαν ερωτήματα σχετικά με τα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των συνεντευξιζόμενων. Σύμφωνα με τον Creswell (2016:172) σκοπός αυτών των ερωτημάτων είναι να αναδειχθεί το προφίλ του δείγματος, να «σπάσει ο πάγος» ώστε να απαντηθούν πληρέστερα τα επόμενα ερευνητικά ερωτήματα.

9.8.3. Περιγραφή των γλωσσικών εργαλείων και άλλων διδακτικών παρεμβάσεων

Μετά το τέλος της εξάμηνης παρατήρησης ακολούθησαν οι διδακτικές μας παρεμβάσεις, διάρκειας τριών διδακτικών ωρών για την Α' Δημοτικού και πέντε διδακτικών ωρών για την Ε' Δημοτικού. Οι παρεμβάσεις είχαν ως στόχο κάθε μαθητής και μαθήτρια να αρχίσει να συνειδητοποιεί το ατομικό του/της γλωσσικό κεφάλαιο και όλοι μαζί οι μαθητές/τριες να μουν στη διαδικασία να αναδείξουν την πολυγλωσσία στη δική τους σχολική τάξη. Με αυτό τον τρόπο ενισχύονται

συναισθηματικά και οι μαθητές/τριες με διαφορετικό κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο και χρησιμοποιούν το δικό τους γλωσσικό ρεπερτόριο, είτε στην προσπάθεια τους εύρεσης κοινού κώδικα επικοινωνίας είτε στη διαδικασία ενίσχυσης της ανθεκτικότητάς τους και οι υπόλοιποι μαθητές/τριες να μπορέσουν να αποδεχθούν την διαφορετικότητα και να αλληλεπιδράσουν γόνιμα με τους συμμαθητές/τριες τους

Στην Α' Δημοτικού εφαρμόσαμε τα γλωσσικά πορτρέτα και τις προφορικές γλωσσικές αφηγήσεις (δύο διδακτικές ώρες), επειδή σχετίζονται με ζωγραφική και αφήγηση, δραστηριότητες οικείες προς την ηλικία τους. Εκτιμήθηκε ότι σε αυτή τη φάση ήταν άνευ ουσίας να γίνει επεξεργασία κειμένων ταυτότητας και γραπτών γλωσσικών βιογραφιών με τους/τις μαθητές/τριες της συγκεκριμένης τάξης (Α' Δημοτικού), καθώς τα παιδιά σε αυτή την ηλικία δεν παράγουν γραπτό λόγο. Επίσης έγινε αντιληπτό ότι οι μαθητές/τριες της συγκεκριμένης Α' Δημοτικού δεν είχαν καμία εμπειρία δράσεων διαπολιτισμικού χαρακτήρα. Για τους παραπάνω λόγους, κρίθηκε ωφέλιμο για τους/τις μαθητές/τριες της συγκεκριμένης τάξης να εστιάσουμε στη διαπολιτισμική τους ευαισθητοποίηση μέσω άλλων δραστηριοτήτων γλωσσικής αφύπνισης, οι οποίες ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα και στις δεξιότητες που θεωρείται ότι έχουν αναπτύξει τα παιδιά σε αυτή την ηλικία.

Ας σημειωθεί πως η εκπαιδευτικός της τυπικής τάξης δεν παρέμεινε για παρακολούθηση. Παρόντες μαθητές /τριες προσφυγικού/ μεταναστευτικού υποβάθρου ήταν δύο: ο μαθητής 4 και 5. Ως δραστηριότητα επιλέχθηκε η συζήτηση με τα παιδιά για το θέμα των γλωσσών και των τρόπων με τους οποίους οι άνθρωποι μπορούν να επικοινωνήσουν.

9.8.3.1. Δραστηριότητες αφόρμησης – Α' Δημοτικού

Ως αφόρμηση, θέσαμε μία σειρά από ερωτήματα με σκοπό να ενεργοποιήσουμε τους μηχανισμούς της κριτικής σκέψης και τις γνώσεις των μαθητών/τριών. Τα ερωτήματα αυτά ήταν τα εξής:

-Έχει τύχει να συναντήσετε παιδιά από άλλες χώρες στην Ελλάδα;

-Έχετε συναντήσει παιδιά στις διακοπές, στην παιδική χαρά που μιλούν άλλες γλώσσες; Παίξατε μαζί τους;

-Ποιες γλώσσες μιλούσαν;

-Μπορείτε να παίξετε εύκολα με αυτά τα παιδιά που δεν μιλούν ελληνικά;

- Τί κάνετε για να μιλήσετε μαζί τους;

Στη συνέχεια, ως άσκηση στη τάξη και για να τονώσουμε το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών χρησιμοποιήσαμε ως εργαλείο την υδρόγειο σφαίρα. Τα θέματα που διερευνήθηκαν αφορούσαν τις διάφορες γλώσσες και την επαφή των παιδιών με αυτές. Οι ερωτήσεις που τέθηκαν στους μαθητές/τριες ήταν:

-Οι άνθρωποι αυτών των χωρών μιλούν την ίδια γλώσσα;

-Αν όχι, όταν συναντιούνται πως επικοινωνούν;

Επόμενη δραστηριότητα ήταν η παρακολούθηση ενός videoclip στο youtube μέσω υπολογιστή. Τα παιδιά είδαν και ταυτόχρονα άκουσαν το τραγούδι «γεια» σε πολλές γλώσσες. Στη συνέχεια ζητήθηκε από τους/τις μαθητές/τριες, ακούγοντας άλλη μια φορά το ίδιο τραγούδι, να απομνημονεύσουν τη λέξη «γεια» σε διαφορετικές γλώσσες και να την αναπαράγουν σε όσες γλώσσες τη συγκράτησαν. Σκοπός της δραστηριότητας αυτής, ήταν να ενεργοποιηθεί ο μηχανισμός ανάκλησης και συγκράτησης γνώσεων.

Για να ενεργοποιήσουμε τις γνώσεις των μαθητών/τριών και προκειμένου να προχωρήσουμε στο επόμενο στάδιο, θέσαμε στα παιδιά τα εξής ερωτήματα:

-Ποιες γλώσσες ακούτε μέσα στην τάξη;

-Ποιες γλώσσες ξέρετε να μιλάτε (έστω και λίγες λέξεις);

-Ποιες γλώσσες επιθυμείτε να μάθετε;

9.8.3.2. Γλωσσικά πορτρέτα και προφορικές γλωσσικές αφηγήσεις – Α' Δημοτικού

Στο στάδιο αυτό, οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να ζωγραφίσουν το γλωσσικό τους πορτρέτο. Επιδίωξή μας ήταν να συνειδητοποιήσουν τις συγκυρίες/συνθήκες της ζωής τους και τους τρόπους που συνέβαλλαν στην ανάπτυξη του γλωσσικού τους ρεπερτορίου, με απώτερο σκοπό την αποτύπωσή του στο γλωσσικό πορτρέτο του κάθε παιδιού. Συνεπώς, μέσα από το γλωσσικό πορτρέτο επιδιώχθηκε η αποκάλυψη των συναισθηματικών δεσμών που αναπτύσσουν τα παιδιά με τις γλώσσες.

Τα γενικά ερωτήματα που θέσαμεσε αυτό το πλαίσιο ήταν τα εξής:

-Ποιες γλώσσες χρησιμοποιείτε;

-Ποιες γλώσσες επιθυμείτε να μάθετε;

-Αισθάνεστε όμορφα όταν μιλάτε τη γλώσσας σας;

Στη συνέχεια, ζητήσαμε από τους/τις μαθητές/τριες να προβούν στις προφορικές γλωσσικές τους αφηγήσεις, παρουσιάζοντας τα δικά τους γλωσσικά πορτρέτα με λόγια.

9.8.3.3. Άλλες δραστηριότητες γλωσσικής αφύπνισης – Α' Δημοτικού

Κατά τη διάρκεια της τρίτης διδακτικής ώρας, που ζητήσαμε από τον/την εκπαιδευτικό της τυπικής τάξης, ασχοληθήκαμε με την παρακάτω δράση: Ακούγοντας το «γεια», όλοι μαζί οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να φτιάξουν «τις πεταλούδες των γλωσσών». Στη συνέχεια κάθε μαθητής/μαθήτρια πήρε τον ρόλο μιας συγκεκριμένης πεταλούδας που μιλούσε συγκεκριμένη γλώσσα και «κάθε πεταλούδα» τρέχοντας στην αίθουσα χαιρετιούσε «όποια πεταλούδα» συναντούσε.

9.8.3.4. Δραστηριότητες αφόρμησης – Ε' Δημοτικού

Για την Ε' Δημοτικού η αφόρμηση και η εισαγωγή στο θέμα έγιναν με τον ίδιο τρόπο. Δηλαδή, θέσαμε μία σειρά από ερωτήματα για να ενεργοποιήσουμε τους μηχανισμούς της κριτικής σκέψης και τις γνώσεις των μαθητών/τριών. Τα ερωτήματα αυτά ήταν τα εξής:

-Έχει τύχει να συναντήσετε παιδιά από άλλες χώρες στην Ελλάδα;

-Έχετε συναντήσει παιδιά στις διακοπές, στην παιδική χαρά που μιλούν άλλες γλώσσες; Παίξατε μαζί τους;

-Ποιες γλώσσες μιλούσαν;

-Μπορείτε να παίξετε εύκολα με αυτά τα παιδιά που δεν μιλούν ελληνικά;

-Τί κάνετε για να μιλήσετε μαζί τους;

Ως εισαγωγή στο θέμα, χρησιμοποιήσαμε τη δραστηριότητα με την υδρόγειο σφαίρα. Στη συνέχεια, χρησιμοποιήσαμε ως εκπαιδευτικό εργαλείο το βιβλίο «Ο γύρος του κόσμου σε 80 μέρες»¹¹. Τα ερωτήματα που τους απευθύναμε ήταν:

- Γνωρίζετε το έργο;
- Έχετε διαβάσει το βιβλίο;
- Το έχετε στη βιβλιοθήκη σας;
- Θυμάστε το συγγραφέα;
- Έχει δει κάποιος από εσάς τη θεατρική παράσταση;

Ως άσκηση τους ζητήθηκε, κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, να συγκεράσουν τις χώρες και τα ονόματα των πόλεων από τις οποίες πέρασε ο πρωταγωνιστής της ιστορίας και τους σταθμούς του ταξιδιού, με σκοπό να ενεργοποιηθεί ο μηχανισμός συγκράτησης νέων γνώσεων. Τέλος, τους ζητήθηκε να αντιστοιχίσουν τις χώρες, τις σημαίες, τις πρωτεύουσες με τις αντίστοιχες γλώσσες.

9.8.3.5. Γλωσσικά πορτρέτα και προφορικές γλωσσικές αφηγήσεις – Ε' Δημοτικού

Ακολουθώντας, προχωρήσαμε στη δημιουργία των γλωσσικών πορτρέτων. Για να ενεργοποιηθούν οι γνώσεις των μαθητών/τριών, τέθηκαν στα παιδιά τα εξής ερωτήματα:

- Ποιές γλώσσες ακούτε μέσα στην τάξη;
- Ποιες γλώσσες ξέρετε να μιλάτε (έστω και λίγες λέξεις);
- Ποιές γλώσσες επιθυμείτε να μάθετε;

Στη συνέχεια, οι μαθητές/-τριες κλήθηκαν να ζωγραφίσουν το γλωσσικό τους πορτρέτο. Τα γενικά ερωτήματα που τέθηκαν πριν τη συμπλήρωση των γλωσσικών πορτρέτων ήταν τα εξής:

- Ποιές γλώσσες διαθέτουν στο δικό τους γλωσσικό ρεπερτόριο οι μαθητές/τριες;

1.¹¹«Ο γύρος του κόσμου σε 80 μέρες», Αντώνης Παπαθεοδούλου, Εκδόσεις Παπαδόπουλος, 2014

-Ποιές γλώσσες επιθυμούν να μάθουν;

-Στο πλαίσιο των γλωσσικών πορτρέτων, ποιός είναι ο αντίκτυπος της προσωπικής μνήμης και της γλωσσικής εμπειρίας;

-Ποιά είναι η συναισθηματική αντιμετώπιση των παιδιών από τους συμμαθητές/τριες τους;

-Πώς μπορεί να διευρυνθεί η στάση των παιδιών απέναντι στις γλώσσες;

-Ποια είναι η γλωσσική βιογραφία κάθε μαθητή/τριας;

9.8.3.6. Κείμενα ταυτότητας & γραπτές γλωσσικές βιογραφίες – Ε' Δημοτικού

Τέλος, για τους/τις μαθητές/τριες της Ε' τάξης εφαρμόστηκαν δύο επιπλέον γλωσσικά εργαλεία: τα κείμενα ταυτότητας και οι γραπτές γλωσσικές βιογραφίες, δεδομένου ότι η ηλικία τους επέτρεπε να παραγάγουν γραπτό λόγο, άρα, είχαν τη μαθησιακή ικανότητα να το κάνουν. Γι' αυτό και στην Ε' τάξη οι δραστηριότητες γλωσσικής αφύπνισης διήρκησαν συνολικά πέντε διδακτικές ώρες. Τέλος, ούτε και στην Ε' τάξη, η εκπαιδευτικός της τάξης παρακολούθησε τις διδακτικές μας παρεμβάσεις.

10. Κωδικοποίηση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

10.1. Ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων από την παρατήρηση

Ο γενικός στόχος της παρατήρησης ήταν η διερεύνηση των διαδικασιών γλωσσικής εκμάθησης που ακολουθούνται από τους/τις εκπαιδευτικούς των ενιαίων σχολικών τάξεων αλλά και των τάξεων υποδοχής. Εξίσου σημαντικός στόχος ήταν και η διερεύνηση, κατά πόσο η γλωσσική επικοινωνία επηρεάζει τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των νεοεισερχόμενων μαθητών/τριών (προσφυγικής προέλευσης) και των υπόλοιπων μαθητών/τριών, μια αλληλεπίδραση που αποτελεί σημαντική προϋπόθεση για την ένταξή τους ή μη τόσο στο εκπαιδευτικό σύστημα όσο και στην ευρύτερη κοινωνία της χώρας υποδοχής. Σημαντική ήταν, επίσης, η παρατήρηση των τρόπων γλωσσικής έκφρασης και οι επιλογές που βρίσκουν όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας, εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες, για να επικοινωνήσουν μεταξύ τους. Ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε στο κατά πόσο παρατηρούνται στοιχεία διαγλωσσικότητας στην επικοινωνία μεταξύ των μαθητών/τριών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο και των εκπαιδευτικών ή και των άλλων μαθητών/τριών.

Στην τάξη της Α' Δημοτικού, η παρατήρηση πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια δεκαοχτώ διδακτικών ωρών, με δώδεκα μαθητές/τριες, έξι ελληνικής καταγωγής και έξι με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο. Στην Ε' τάξη πραγματοποιήθηκαν δεκατρείς διδακτικές ώρες με την πλειοψηφία των παρατηρήσεων – από το Νοέμβριο έως 10 Μαρτίου – να πραγματοποιείται σε τάξη εικοσιτεσσάρων (24) μαθητών/τριών με έναν μόνο μαθητή με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο (μαθητής 1). Η παρατήρηση στην Ε' τάξη ολοκληρώθηκε σε Ε' τάξη άλλου σχολείου – 10 Μαρτίου έως Ιούνιο – επειδή όπως αναλύθηκε παραπάνω (βλ. 9.3. Το προφίλ του δείγματος) ο μαθητής 1 πήρε μετεγγραφή σε άλλο σχολείο μέσα στην ίδια σχολική χρονιά, λόγω αλλαγής διεύθυνσης κατοικίας. Η νέα του τάξη αποτελούνταν από 18 μαθητές/τριες, δύο εκ των οποίων – συμπεριλαμβανομένου και του μαθητή 1 – ήταν μαθητές/τριες με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο. Οι διδακτικές ώρες παρατήρησης για τις δύο τάξεις πραγματοποιήθηκαν από τις 8 Νοεμβρίου 2021 μέχρι τις 19 Μαΐου 2022. Για την Α' τάξη συμπληρώθηκαν συνολικά δεκαοχτώ (18) φύλλα παρατήρησης, ενώ για την Ε' Δημοτικού συμπληρώθηκαν συνολικά δεκατρία (13) φύλλα παρατήρησης.

10.1.1. Παρατήρηση στην ενιαία τάξη

Α' Δημοτικού

Η τάξη Α2 αποτελούταν από δώδεκα παιδιά, έξι ελληνικής καταγωγής και έξι με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο. Ως προς τη χωροθέτηση των μαθητών/μαθητριών στην τάξη, οι περισσότεροι κάθονταν μόνοι τους, ενώ μόνο στα πίσω θρανία υπήρχαν δύο δυάδες από μαθητές/τριες με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο. Οι θέσεις των μαθητών/μαθητριών στην τάξη κάποιες φορές διέφεραν αλλά ακολουθούσαν το παραπάνω μοτίβο του μονού θρανίου ή της επιλογής των τελευταίων θρανίων ενώ αρκετά παιδιά πρόσφυγες/μετανάστες ή γηγενείς απουσίαζαν κατά το διάστημα των παρατηρήσεων.

Στον παρακάτω πίνακα αποτυπώνεται η διαδικασία της θεματικής ανάλυσης (Braun & Clarke, 2006) από την παρατήρηση στην ενιαία τάξη της Α' Δημοτικού.

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΘΕΜΑΤΑ
Μέθοδοι διδασκαλίας: Δασκαλο – μαθητοκεντρική – συμμετοχική	Ίδια	Δασκαλοκεντρική
	Ποικιλία	Όχι.
Εποπτικά μέσα διδασκαλίας	Ίδια	Βιβλίο – τετράδιο – πίνακας – Φ.Ε
	Ποικιλία	Όχι. Βιντεοπροβολέας μόνο μια φορά.
Ενίσχυση συναισθημάτων	Παρακίνηση ενδιαφέροντος	Η εκ/κος δεν επέμεινε να έρθει στον πίνακα ο μαθητής 8 αν δεν το επιθυμούσε.
	Προώθηση συνεργασίας	Δεν είχε βιβλίο και η εκ/κος δεν έδωσε σημασία. Η εκ/κος δεν έδωσε σημασία, όταν η μαθήτρια 4 δεν κατάλαβε την ερώτηση πώς λένε τη μαμά της.

	Αίσθηση εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών/τριών	Η εκ/κος δεν έδωσε σημασία, όταν ο μαθητής 6 έκλαιγε για αρκετή ώρα και για άγνωστη αιτία.
	Διευθέτηση προβλημάτων πειθαρχίας	Όλοι οι μαθητές/τριες ήταν συνεργάσιμοι/ες. Δεν υπήρξε διένεξη ή τσακωμός μεταξύ τους.
	Ενίσχυση και τροφοδότηση ευχάριστης διάθεσης	Ναι. Πηγαίνει από θρανίο σε θρανίο, όταν καλούνται να κάνουν στο τετράδιο μια άσκηση ο καθένας/ η καθεμία μόνος του/ μόνη της. Σκοπός να καθοδηγήσει ή/και να ελέγξει, αν κάποιος/α δεν κατάλαβε κάτι.
Μορφές εργασιών	Ίδια	Όχι.
	Ποικιλία	Σε ομάδες, ατομική εργασία, ολομέλεια
Διαφοροποιημένη διδασκαλία	Ναι	Διαφορετικά Φ.Ε. - ασκήσεις
	Όχι	Ίδια Φ.Ε. – ασκήσεις σε όλους τους μαθητές/τριες. Η θεματολογία όμως στο Φύλλο Εργασίας δεν /συμπεριλαμβάνει τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών με προσφυγικό υπόβαθρο – Τρεις Ιεράρχες, τσολιαδάκι την 25 ^η Μαρτίου – βίντεο για το Πάσχα)
Διάθεση ίσου χρόνου για διατύπωση της άποψης του/της κάθε μαθητή/τριας	Όχι	Δεν απευθύνει τον λόγο στους μαθητές/τριες με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο. Δεν τους αφήνει να μιλήσουν και οι μαθητές/τριες με προσφυγικό/μεταναστευτικό

		υπόβαθρο. Βιάζεται για να προχωρήσει την ύλη.
Εναλλακτικοί τρόποι επεξήγησης	Χρήση διαδεδομένων γλωσσών (αγγλικά – γερμανικά – γαλλικά)	Finish αυτό, μετά παζλ.
	Χρήσημητρικήςγλώσσας	Όχι
	Χειρονομίες	Όχι
	Εκφράσεις προσώπου	Όχι
Πίνακας 1. Πίνακας θεμάτων/υποθεμάτων από την παρατήρηση της ενιαίας τάξης της Α' Δημοτικού		

Από τα παραπάνω δεδομένα που προέκυψαν από την παρατήρηση της Α' Δημοτικού εξάγονται τα παρακάτω συμπεράσματα: σπάνια χρησιμοποιήθηκε ποικιλία μεθόδων διδασκαλίας, δασκαλοκεντρική, μαθητοκεντρική ή συμμετοχική. Η διδασκαλία ήταν κυρίως δασκαλοκεντρική. Ακόμη, χρησιμοποιήθηκαν διαφορετικά εποπτικά μέσα διδασκαλίας πέραν του βιβλίου και του πίνακα. Για παράδειγμα ο βιντεοπροβολέας χρησιμοποιήθηκε για την προβολή βίντεο μια φορά κατά τη διάρκεια του εξαμήνου παρατήρησης. επίσης, δεν παρατηρήσαμε ιδιαίτερες ενέργειες από τον/την εκπαιδευτικό που να παραπέμπουν στην προώθηση συνεργασίας μεταξύ των μαθητών/τριών αλλά και στην παρακίνηση του ενδιαφέροντος τους για τη μαθησιακή διαδικασία. Επιπροσθέτως, από την παρατήρηση προέκυψε ότι το αίσθημα εμπιστοσύνης μεταξύ των μαθητών/τριών και του/της εκπαιδευτικού δεν καλλιεργήθηκε στην πλειοψηφία των παρατηρήσεων. Τα προβλήματα πειθαρχίας διευθετούνταν με αποτελεσματικό παιδαγωγικό τρόπο αλλά σε μέτριο βαθμό. Σε μέτριο βαθμό ενισχυόταν και τροφοδοτούνταν και η ευχάριστη διάθεση των μαθητών/τριών. Στις περισσότερες παρατηρήσεις, δεν χρησιμοποιήθηκαν ποικίλες μορφές εργασιών. Συνολικά, λίγες παρατηρήσεις ήταν σύμφωνες ότι τα φύλλα εργασίας που δόθηκαν σε κάθε μαθητή/τρια ήταν τα ίδια. Από την άλλη πλευρά, η πλειοψηφία των παρατηρήσεων δεν συμφωνούσαν ότι όλοι και όλες οι μαθητές και

μαθήτριες έπαιρναν τα ίδια φύλλα εργασίας. Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκαν λίγοι εναλλακτικοί τρόποι επεξήγησης για τους μαθητές/τριες που δεν καταλάβαιναν, ενώ στις περισσότερες παρατηρήσεις δεν χρησιμοποιήθηκαν καθόλου λέξεις από διαδεδομένες γλώσσες (αγγλικά, γερμανικά, γαλλικά) για να δοθεί μία οδηγία ή για να εξηγηθεί κάποια άσκηση. Σύμφωνα με όλες τις παρατηρήσεις, κατά τη διδασκαλία στην ενιαία τάξη, δεν χρησιμοποιήθηκαν καθόλου λέξεις από τις μητρικές γλώσσες των μαθητών/τριών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο για να δοθούν οδηγίες ή για να εξηγηθούν κάποιες ασκήσεις. Τέλος, δεν χρησιμοποιήθηκαν εκφράσεις του προσώπου και χειρονομίες προς διευκόλυνση της επικοινωνίας.

Συμπερασματικά, η εκπαιδευτικός της Α' τάξης έμοιαζε να εφαρμόζει ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα «δύο ταχυτήτων». Τα παιδιά με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο περνούσαν περισσότερο χρόνο με δραστηριότητες όπως πάζλ και πλαστελίνες και δεν συμμετείχαν πάντα στο κυρίως μάθημα. Ωστόσο, ένα από αυτά τα παιδιά, ο μαθητής 5, συμμετείχε ενεργά και παραλάμβανε τις φωτοτυπίες που έπαιρναν και τα άλλα παιδιά. Η μαθήτρια 4 και ο μαθητής 6 δεν έπαιρναν πάντα τις φωτοτυπίες, αλλά η εκπαιδευτικός τους έδινε ασκήσεις, από το βιβλίο μαθηματικών κυρίως και τα παιδιά αυτά προχωρούσαν με βάση τη δική τους ταχύτητα ως υποομάδα. Η εκπαιδευτικός παρότρυνε και υποστήριζε τα παιδιά με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο να τελειώνουν την άσκηση πριν προχωρήσουν στην επόμενη. Όμως η ενασχόλησή της μαζί τους ήταν φειδωλή. Δεν ήθελε να αφιερώσει χρόνο από τη διδακτική ώρα στους/στις μαθητές/τριες με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο είτε για να τους δώσει επιπλέον εξηγήσεις είτε για να διερευνήσει για ποιο λόγο έκλαιγε, για παράδειγμα, ο μαθητής 5. Οι μαθητές/τριες με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο ήταν ήσυχοι, προσεκτικοί, συνεσταλμένοι, ενώ θα μπορούσαν να βαριούνται. Αυτό ερμηνεύεται κατά πάσα πιθανότητα από το κύρος που προσδίδουν στο σχολείο και κυρίως από τον σεβασμό που δείχνουν στο ρόλο του/της εκπαιδευτικού.

Ε' Δημοτικού

Δουλεύοντας ακριβώς με την ίδια μέθοδο, στον παρακάτω πίνακα αποτυπώνεται η διαδικασία της θεματικής ανάλυσης από την παρατήρηση, αυτή τη φορά στην ενιαία τάξη της Ε' Δημοτικού.

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΘΕΜΑΤΑ
Μέθοδοι διδασκαλίας	Ίδια	Δασκαλοκεντρική
Δασκαλο – μαθητοκεντρική - συμμετοχική	Ποικιλία	Όχι.

Εποπτικά μέσα διδασκαλίας	Ίδια	Βιβλίο – τετράδιο – πίνακας – Φ.Ε.
	Ποικιλία	Όχι.
Ενίσχυση συναισθημάτων	Παρακίνηση ενδιαφέροντος	Ο μαθητής 1 δεν συμμετείχε στην επίλυση της άσκησης. Η προσοχή του ήταν στραμμένη σε κάποιο άλλο βιβλίο ή έπαιζε με την καρέκλα. Ο εκ/κος δεν το αντιλήφθηκε. Όταν ο εκ/κος του ζήτησε να διαβάσει την εκφώνηση μιας άσκησης, ο μαθητής 1 το έκανε και στη συνέχεια ξεκίνησε να παρακολουθεί πιο ενεργά το μάθημα.
	Προώθηση συνεργασίας	Στη γυμναστική. Ο μαθητής 1 έπαιζε συνεργατικά με όλους τους συμμαθητές/τριες του.
	Αίσθηση εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών/τριών	Ο μαθητής 1 δεν ήθελε να μιλήσει για το πώς πέρασε κατά τις γιορτές των Χριστουγέννων
	Διευθέτηση προβλημάτων πειθαρχίας	Με τη συμβολή του Δ/ντή σχετικά με περιστατικό στο οποίο ενεπλάκη ο μαθητής 1 κατά την ώρα των αγγλικών. Σε άλλη περίπτωση κατά τη διάρκεια του περίπατου, ο μαθητής 1 έλυσε κάποιο θέμα μόνος του χωρίς την παρέμβαση εκ/κων.
	Ενίσχυση και τροφοδότηση ευχάριστης διάθεσης	Όχι
Μορφές εργασιών	Ίδια	Ολομέλεια

-ατομική εργασία, ολομέλεια, σε ομάδες-	Ποικιλία	Ατομική εργασία, ολομέλεια
Διαφοροποιημένη διδασκαλία	Ναι	---
	Όχι	Ίδια Φ.Ε. – ασκήσεις σε όλους τους μαθητές/τριες. Ακόμη και στα διαγωνίσματα. Ο μαθητής 1 προσπαθούσε ακόμη και στο διάλειμμα να απαντήσει στις ασκήσεις από το διαγώνισμα της ιστορίας.
Διάθεση ίσου χρόνου για διατύπωση της άποψης του/της κάθε μαθητή/τριας	Όχι	Δεν απευθύνει τον λόγο στο μαθητή με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο.
	Χρήση διαδεδομένων γλωσσών (αγγλικά – γερμανικά – γαλλικά)	Όχι
Εναλλακτικοί τρόποι επεξήγησης	Χρήση μητρικής γλώσσας	Όχι
	Χειρονομίες	Όχι
	Εκφράσεις προσώπου	Όχι
Πίνακας 2. Πίνακας θεμάτων/υποθεμάτων από την παρατήρηση της ενιαίας τάξης της Ε' Δημοτικού		

Αναφορικά με τις παρατηρήσεις στην Έ Δημοτικού και σύμφωνα με τις κλείδες παρατήρησης διαπιστώσαμε τα παρακάτω: δεν χρησιμοποιήθηκαν ποικίλες μέθοδοι διδασκαλίας ούτε ποικίλα εποπτικά μέσα διδασκαλίας. Δεν παρακινήθηκε το ενδιαφέρον όλων των μαθητών/τριών και δεν προωθήθηκε η συνεργασία μεταξύ τους. Από την άλλη, δεν χρησιμοποιήθηκαν ποικίλες μορφές εργασιών. Στις περισσότερες παρατηρήσεις ο χρόνος που προσφερόταν σε κάθε μαθητή/μαθήτρια για να μιλήσει δεν ήταν ίσης διάρκειας. Δεν χρησιμοποιούνταν εναλλακτικοί τρόποι επεξήγησης για τους/τις μαθητές/τριες που δεν καταλάβαιναν, ούτε λέξεις από διαδεδομένες γλώσσες ή από μητρικές γλώσσες των παιδιών προσφυγικού υπόβαθρου για παροχή οδηγιών ή εξηγήσεων. Οι εκφράσεις του

προσώπου για διευκόλυνση της επικοινωνίας σε αυτή την τάξη δεν χρησιμοποιήθηκαν, ενώ το ίδιο ίσχυε και για τη χρήση των χειρονομιών.

10.1.2. Παρατήρηση στην τάξη υποδοχής

Α' Δημοτικού

Σε ό,τι αφορά την παρατήρηση στην τάξη υποδοχής της Α' Δημοτικού, συμπληρώθηκαν συνολικά τέσσερα (4) φύλλα παρατήρησης για δύο λόγους: επειδή η εκπαιδευτικός της τάξης υποδοχής λειτουργούσε συχνά και ως εκπαιδευτικός αντικαταστάτρια. Για τις περιπτώσεις δηλαδή που κάποιος/α άλλος/η εκπαιδευτικός απουσίαζε, εκείνη παρέμενε στην τάξη του/της και απασχολούσε τους/τις μαθητές/τριες. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να χάνεται συχνά το μάθημα της τάξης υποδοχής. Στον πίνακα αποτυπώνεται η διαδικασία της θεματικής ανάλυσης αυτή τη φορά στην τάξη υποδοχής της Α' Δημοτικού.

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΘΕΜΑΤΑ
Μέθοδοι διδασκαλίας - Δασκαλο – μαθητοκεντρική – συμμετοχική	Ίδια	Όχι
	Ποικιλία	Όλες οι μέθοδοι χρησιμοποιούνται.
Εποπτικά μέσα διδασκαλίας	Ίδια	Όχι
	Ποικιλία	Υπολογιστής, ραδιόφωνο, βιβλίο, Φ.Ε., ξυλομπογιές, μαρκαδόροι, κόλλες, ψαλίδια.
Ενίσχυση συναισθημάτων	Παρακίνηση ενδιαφέροντος	Ναι.
	Προώθηση συνεργασίας	Ναι.

	Αίσθηση εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών/τριών	Όλοι οι μαθητές εκφράζονται ελεύθερα.
	Διευθέτηση προβλημάτων πειθαρχίας	Δεν υπήρξε κάποια περίπτωση
	Ενίσχυση και τροφοδότηση ευχάριστης διάθεσης	Ναι. Πηγαίνει από θρανίο σε θρανίο. Χαρακτηριστικά οι μαθητές/τριες μόνο μια φορά συνέχισαν το Φ.Ε. και κατά το διάλειμμα. Νιώθαν δηλαδή τόσο ευχάριστα που προτίμησαν να παραμείνουν στην τάξη και στη διάρκεια του διαλείμματος.
Μορφές εργασιών	Ίδια	Όχι.
	Ποικιλία	Σε ομάδες, ατομική εργασία, ολομέλεια
Διαφοροποιημένη διδασκαλία		
	Όχι	Ίδια Φ.Ε. – ασκήσεις σε όλους τους μαθητές/τριες. Ποικιλία θεματολογίας, που είναι κοντά στα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών – Μέσα Μεταφοράς, καιρικά φαινόμενα.
Διάθεση ίσου χρόνου για διατύπωση της άποψης του/της κάθε μαθητή/τριας	Ναι	Ο/Η εκ/κος διαχειριζόταν το χρόνο ισότιμα για όλους τους μαθητές/τριες με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο.
Εναλλακτικοί τρόποι επεξήγησης	Χρήση διαδεδομένων γλωσσών (αγγλικά – γερμανικά – γαλλικά)	Όχι
	Χρήση μητρικής γλώσσας	Όχι

	Χειρονομίες	Όχι
	Εκφράσεις προσώπου	Όχι
Πίνακας 3. Πίνακας θεμάτων/υποθεμάτων από την παρατήρηση της τάξης υποδοχής της Α' Δημοτικού		

Συμπερασματικά, και οι τέσσερις παρατηρήσεις έδειξαν ότι χρησιμοποιήθηκαν ποικίλες μέθοδοι διδασκαλίας και η ποικιλία των μέσων διδασκαλίας ήταν μεγάλη. Παρακινήθηκε το ενδιαφέρον όλων των μαθητών/τριών, προωθήθηκε η συνεργασία μεταξύ τους, καλλιεργήθηκε αίσθημα εμπιστοσύνης μεταξύ των μαθητών/τριών και της εκπαιδευτικού, ενισχύθηκε και τροφοδοτήθηκε η ευχάριστη διάθεση των μαθητών/τριών και τα προβλήματα πειθαρχίας διευθετήθηκαν με αποτελεσματικό και παιδαγωγικό τρόπο. Ποικίλες μορφές εργασιών δεν υπήρχαν. Ακόμη, το σύνολο των παρατηρήσεων έδειξε πως στην τάξη υποδοχής, τα φύλλα εργασίας που δίνονταν στους/στις μαθητές/τριες καθώς και ο χρόνος που δινόταν σε κάθε μαθητή/τρια για να μιλήσει, ήταν ίδιος. Η χρήση λέξεων από διαδεδομένες γλώσσες προκειμένου να δοθεί μία οδηγία ή να εξηγηθεί κάποια άσκηση δεν ήταν συχνή, ενώ δεν χρησιμοποιήθηκαν λέξεις από τη μητρική γλώσσα των μαθητών/τριών για την παροχή οδηγιών ή για την εξήγηση ασκήσεων. Τέλος, η χρήση εναλλακτικών τρόπων επεξήγησης για όσους/ες μαθητές/τριες δεν καταλάβαιναν καθώς και η χρήση εκφράσεων του προσώπου και χειρονομιών για τη διευκόλυνση της επικοινωνίας, δεν παρατηρήθηκε συστηματικά.

Ε' Δημοτικού

Σχετικά με την παρατήρηση στην τάξη υποδοχής της Ε' Δημοτικού, συμπληρώθηκαν συνολικά δέκα (10) φύλλα παρατήρησης από τα οποία προέκυψαν τα οι παρακάτω θέματα:

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΘΕΜΑΤΑ
Μέθοδοι διδασκαλίας - Δασκαλο – μαθητοκεντρική – συμμετοχική	Ίδια	Ναι. Δασκαλοκεντρική.
	Ποικιλία	Όχι
Εποπτικά μέσα διδασκαλίας	Ίδια	Ναι. Βιβλίο - τετράδιο
	Ποικιλία	Όχι

Ενίσχυση συναισθημάτων	Παρακίνηση ενδιαφέροντος	Η εκ/κος παρότρυνε τον μαθητή 1 να εκφράζει τα δικά του βιώματα. Τον ρώτησε για την καθημερινότητα του.
	Προώθηση συνεργασίας	Ναι.
	Αίσθηση εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών/τριών	Όλοι οι μαθητές/τριες εκφράζουν την άποψη τους ελεύθερα. Η εκ/κος κάθεται στο ίδιο θρανίο με τους μαθητές/τριες. Ο μαθητής 1 αντί να πάει στη βιβλιοθήκη με τους συμμαθητές/τριες του, προτίμησε να πάει στην τάξη υποδοχής.
	Διευθέτηση προβλημάτων πειθαρχίας	Δεν υπήρξε κάποια περίπτωση
	Ενίσχυση και τροφοδότηση ευχάριστης διάθεσης	«Είμαι χαρούμενη, γιατί έχεις σωστές καταλήξεις, απλά δεν έχεις βάλει τόνους». «Εμένα θα μου λείψει το σχολείο κατά τη διάρκεια των διακοπών των Χριστουγέννων».
Μορφές εργασιών	Ίδια	Ολομέλεια.
	Ποικιλία	Όχι.
Διαφοροποιημένη διδασκαλία	Ναι	---
	Όχι	Ίδια Φ.Ε. – ασκήσεις σε όλους τους μαθητές/τριες.
Διάθεση ίσου χρόνου για διατύπωση της άποψης του/της κάθε μαθητή/τριας	Ναι	Η εκπαιδευτικός διαχειρίστηκε ισότιμα το χρόνο για όλους τους μαθητές/τριες με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο.

	Όχι	---
Εναλλακτικοί τρόποι επεξήγησης	Χρήση διαδεδομένων γλωσσών (αγγλικά – γερμανικά – γαλλικά)	Όχι
	Χρήσημητρικήςγλώσσας	Αφού λένε τις μέρες της εβδομάδας στα ελληνικά, η εκ/κος ζήτησε από τους μαθητές/τριες να τις πουν και στις μητρικές τους γλώσσες. Η χαρά ήταν μεγάλη.
	Χειρονομίες	Όχι
	Εκφράσεις προσώπου	Όχι
Πίνακας 4. Πίνακας θεμάτων/υποθεμάτων από την παρατήρηση της τάξης υποδοχής της Ε' Δημοτικού		

Στην τάξη υποδοχής, δεν χρησιμοποιήθηκαν ποικίλες μέθοδοι διδασκαλίας ούτε ποικίλα μέσα διδασκαλίας. Στην πλειοψηφία των παρατηρήσεων, «άριστη» ήταν η παρακίνηση του ενδιαφέροντος όλων των μαθητών/τριών, η προώθηση της συνεργασίας μεταξύ τους, η ενίσχυση και τροφοδότηση της ευχάριστης διάθεσης των μαθητών/τριών, και η αποτελεσματική, παιδαγωγικά ορθή διευθέτηση των προβλημάτων πειθαρχίας. Ποικίλες μορφές εργασιών χρησιμοποιήθηκαν λίγο. Στην τάξη υποδοχής, τα φύλλα εργασίας που λάμβαναν οι μαθητές/τριες ήταντα ίδια, ενώ σε όλες τις παρατηρήσεις οι μαθητές/τριες είχαν στην διάθεση τους τον ίδιο χρόνο για να μιλήσουν. Η χρήση εναλλακτικών τρόπων επεξήγησης για τους/τις μαθητές/τριες που δεν καταλάβαιναν ποίκιλε από παρατήρηση σε παρατήρηση. Στις περισσότερες παρατηρήσεις δεν υπήρχε χρήση λέξεων από διαδεδομένες γλώσσες ή από τη μητρική τους γλώσσα για να δοθούν οδηγίες ή για να εξηγηθούν ασκήσεις. Κάποιες φορές, όχι συχνά, χρησιμοποιήθηκαν εκφράσεις του προσώπου και χειρονομίες για τη διευκόλυνση της επικοινωνίας.

10.1.3. Παρατήρηση στο διάλειμμα και των δύο τάξεων

Σε ό,τι αφορά την παρατήρηση κατά το διάλειμμα τόσο στην Α΄ Δημοτικού, όσο στην Ε΄ Δημοτικού, συγκεντρώθηκαν στοιχεία, από το γεγονός ότι όλοι/ες οι μαθητές/τριες χωρίς καμία εξαίρεση έπαιζαν μεταξύ τους. Όλοι αποτελούσαν μια ομάδα χωρίς να ενδιαφέρονται για τυχόν πολιτισμικές διαφορές. Η συνεργασία μεταξύ όλων των μαθητών/τριών και η διάθεση επίλυσης των μεταξύ τους διενέξεων κυμαίνονταν σε υψηλά επίπεδα. Επίσης, οι παρατηρήσεις έδειξαν πως υπήρχε έντονη διάθεση παροχής βοήθειας όταν κάποιος τη χρειαζόταν. Λέξεις από διαδεδομένες γλώσσες ή από τις μητρικές γλώσσες των μαθητών/τριών δεν χρησιμοποιήθηκαν καθόλου. Τέλος, φαίνεται να μην υπήρχε χρήση χειρονομιών και εκφράσεων του προσώπου για τη διευκόλυνση της επικοινωνίας.

Οι παραπάνω διαπιστώσεις αποτυπώνονται στον πίνακα που ακολουθεί:

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΘΕΜΑΤΑ
Τρόπος διαχωρισμού ομάδων	Με βάση παράγοντες ή συνθήκες που επικρατούν μέσα στην τάξη.	Ομάδες- παρέες
	Με συγκεκριμένα κριτήρια	Όχι
Ενίσχυση συναισθημάτων	Συνεργασία μεταξύ όλων των μαθητών/τριών	Ναι
	Διάθεση διενέξεων μεταξύ των μαθητών	Όχι
	Συναίσθημα παροχής βοήθειας, όταν κάποιος/α τη χρειαστεί	Ναι
Εναλλακτικοί τρόποι επεξήγησης	Χρήση διαδεδομένων γλωσσών (αγγλικά – γερμανικά – γαλλικά)	Όχι

	Χρήσημητρικήςγλώσσας	Σε ποια γλώσσα μιλούσαν αυτά τα παιδιά μεταξύ τους;
	Χειρονομίες	Όχι
	Εκφράσεις προσώπου	Όχι
Πίνακας 5. Πίνακας θεμάτων/υποθεμάτων από την παρατήρηση του διαλείμματος της Α' & της Ε' Δημοτικού		

10.2. Ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων από τις συνεντεύξεις

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε εκτός από τη συμμετοχική παρατήρηση και η ημιδομημένη συνέντευξη ως τεχνική συλλογής των ερευνητικών δεδομένων, προκειμένου να εξαχθούν συμπεράσματα για το θέμα της έρευνας από διαφορετικές οπτικές, οι οποίες δρουν συμπληρωματικά μεταξύ τους (Τσιώλης, 2013: 280-281) κι έτσι καθιστούν τα συμπεράσματα πιο αξιόπιστα.

Συνολικά διεξήχθησαν εννέα ημιδομημένες συνεντεύξεις. Τρεις από εκπαιδευτικούς που δίδασκαν στις τάξεις, οι οποίες αποτέλεσαν το δείγμα για την παρούσα έρευνα και έξι συνεντεύξεις από γονείς μαθητών/τριών με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο που φοιτούσαν στις συγκεκριμένες τάξεις. Με τις συνεντεύξεις από τους/τις εκπαιδευτικούς των τάξεων που παρατηρήσαμε, είχαμε ως στόχο τη διερεύνηση του τρόπου χειρισμού τους σε κοινωνικό, μαθησιακό και συναισθηματικό επίπεδο με στόχο τη δημιουργία κατάλληλου σχολικού κλίματος για την αποτελεσματικότερη ένταξη των μαθητών/τριών με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και κατ' επέκταση την ισότιμη συμμετοχή στην κοινωνία υποδοχής. Από τους γονείς των μαθητών/τριών με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο θέλαμε να διερευνήσουμε τις προσδοκίες τους από το ελληνικό σχολείο αλλά και το συναίσθημα που τους δημιουργείται από την φοίτηση των παιδιών τους σε ένα ξένο γι' αυτούς εκπαιδευτικό σύστημα.

10.2.1. Στους εκπαιδευτικούς

Στη μελέτη έλαβαν μέρος, οι τρεις από τους τέσσερις εκπαιδευτικούς των τάξεων, στις οποίες έγινε η έρευνα. Συνέντευξη παραχώρησαν οι δύο εκπαιδευτικοί των τάξεων υποδοχής καθώς και ο/η εκπαιδευτικός της ενιαίας τάξης της Ε' Δημοτικού. Πρέπει να σημειωθεί ότι ο/η δάσκαλος/α της τάξης της Α' Δημοτικού, αρνήθηκε να δώσει συνέντευξη με την αιτιολογία ότι «δεν έχει νόημα».

Οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν και μεταγράφηκαν με σκοπό αρχικά να αναλυθούν ως γραπτό κείμενο (Φρυδάκη, 2015) και στη συνέχεια τα δεδομένα που προέκυψαν να αναλυθούν με βάση τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης (Bryman, 2017· Τσιώλης, 2014). Επομένως, αφού διαβάσαμε αρκετές φορές τα περιεχόμενα των μεταγραφών, τα διασπάσαμε σε διακριτά μέρη, τα οποία στη συνέχεια μελετήσαμε με στόχο την αναζήτηση «θεμάτων». Στον πίνακα που ακολουθεί αποτυπώνεται η διαδικασία της θεματικής ανάλυσης.

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΘΕΜΑΤΑ
Προσαρμογή – δυσκολίες που συνδέονται με το σχολείο	Καλή προσαρμογή	Οι μαθητές/τριες με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο έχουν προσαρμοστεί και ενσωματωθεί καλά στο σχολείο και στο εκπαιδευτικό σύστημα. Τους αρέσει να πηγαίνουν σχολείο
	Πιθανές δυσκολίες	Απουσίες Έλλειψη ύπνου
Μαθησιακοί στόχοι εκπαιδευτικών	Οι μαθητές/τριες να έχουν μάθει βασικό λεξιλόγιο, ώστε να λειτουργούν με επάρκεια στην καθημερινότητα τους.	Να γράφουν – να διαβάζουν Να συνομιλούν με τους/τις συμμαθητές/τριες τους.
Μέθοδος διδασκαλίας εκπαιδευτικών	Μαθητοκεντρική – συνεργατική προσέγγιση	Καταλληλότερη μέθοδος λόγω του εμποδίου του μη κοινού γλωσσικού κώδικα επικοινωνίας

	Εξατομικευμένη προσέγγιση	Ο/η εκπαιδευτικός υποστηρίζει μαθησιακά κάθε μαθητή/τρια ξεχωριστά ανάλογα με τις αδυναμίες του και τα κενά του
	Δασκαλοκεντρική προσέγγιση	Ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να καλύψει την ύλη από το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της τάξης.
Χρήση εποπτικών μέσων	Ενιαία τάξη	Προτζέκτορας – αλλάόχισυχνά
	Τάξη υποδοχής	Μουσική, βίντεο, χορός μέσω υπολογιστή, εικονογραφημένες κάρτες, φυλλάδια σε τρεις γλώσσες, φωτοτυπίες, εικόνες.
Συμμετοχή στο μάθημα	Στην ενιαία τάξη	Περιορισμένη συμμετοχή
	Στην τάξη υποδοχής	Ενεργήσυμμετοχή
Προαγωγή της αλληλεπίδρασης των μαθητών	Στην ενιαία τάξη	ΟΧΙ
	Στην τάξη υποδοχής	Α' τάξη – Συζήτηση, διάλογος Ε' τάξη – Ομάδες εργασίας
Σχέσεις μεταξύ των μαθητών/τριών	Α' Δημοτικού	Φιλικέςσχέσεις
	Ε' Δημοτικού	Καλές σχέσεις – Ξεσπάσματα στο διάλειμμα, τσακωμοί ανάμεσα σε αγόρια – κορίτσια αλλά και ανάμεσα σε Ρομά και μαθητές/τριες με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο
Αίσθημα ασφάλειας και αποδοχής	ΝΑΙ	Νιώθουν ασφαλείς και αποδεκτοί στο ελληνικό σχολείο, λόγω απουσίας φόβου και βίας από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

	OXI	
Διακρίσεις	Στάσεωνσυμμαθητών	Δεν παρατηρούνται διακρίσεις και ρατσισμός
	Στάσεωνεκπαιδευτικών	Συγκαλυμμένες διακρίσεις: Λεκτικές, πχ. «αυτά», «τα δικά μου παιδιά» - Έλληνες μαθητές/τριες.
Σχολικές δράσεις ευαισθητοποίησης	Συχνές	OXI
	Μεμονωμένες	Συζήτηση με τη Σχολική Σύμβουλο, Υπεύθυνη παιδαγωγικής καθοδήγησης στο σχολείο
Επιμόρφωση εκπαιδευτικών	Απαραίτητη	Οι εκπαιδευτικοί θα ωφελούνταν αλλά να είναι ουσιαστική, όχι μια απλή συζήτηση με τον υπεύθυνο Σχολικό Σύμβουλο, Υπεύθυνο παιδαγωγικής καθοδήγησης στο σχολείο – ενισχυτικό υλικό
	Όχι αναγκαία	Κανένας εκπαιδευτικός δεν έχει κάνει επιμόρφωση σχετική με την εκμάθηση των ελληνικών ως ξένη γλώσσα ή διαπολιτισμική εκπαίδευση
Πιθανότητα αποχώρησης από την Ελλάδα	Μόνιμηεγκατάσταση στηνΕλλάδα	Μάλλον δεν υπάρχει στη σκέψη τους
	Επιστροφήστηχώρα καταγωγής	Προτεραιότητα στις επιθυμίεςτους
	Συνέχιση του ταξιδιού προς νέο προορισμό	Ανατρεπτικός παράγοντας στην συστηματική προσπάθεια εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας
Πίνακας 6. Πίνακας θεμάτων/υποθεμάτων από τις συνεντεύξεις με τους/τις εκπαιδευτικούς των ενιαίων τάξεων και των τάξεων υποδοχής		

Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας γίνεται σε ενότητες με βάση τα θέματα που προέκυψαν από την ανάλυση των συνεντεύξεων με τους/τις εκπαιδευτικούς των ενιαίων τάξεων και των τάξεων υποδοχής, στις οποίες έγινε και η παρατήρηση.

Προσαρμογή στο σχολείο και πιθανές δυσκολίες που συνδέονται με το σχολείο

Καλή προσαρμογή

Αναφορικά με την προσαρμογή των παιδιών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο στο σχολείο και οι τρεις εκπαιδευτικοί που παραχώρησαν συνεντεύξεις, ανέφεραν ότι οι μαθητές/τριες τόσο στην Α' όσο και στην Ε' τάξη Δημοτικού έχουν προσαρμοστεί και ενσωματωθεί καλά στο σχολείο και στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ενδεικτικά σημείωσαν τα εξής:

Εκπαιδευτικός 2 Τ.Υ.: «Ναι, ναι, θεωρώ πως ναι. Ειδικά τα παιδιά της Α' είναι απόλυτα προσαρμοσμένα. Τα παιδιά τα μεγαλύτερα που μπορεί να μπήκαν τώρα στο σχολείο για πρώτη φορά, εκεί υπήρχε η δυσκολία»

Εκπαιδευτικός 2 Τ.Υ.: «Τα συγκεκριμένα λόγω και του ότι βρίσκονται σε μεγάλη ηλικία και έχουν παρακολουθήσει πολλές χρονιές και είναι στο σχολείο πολλές χρονιές, έχουν προσαρμοστεί πλήρως»

Εκπαιδευτικός Ε.Τ.: «Ίσα ίσα παίζουν με όλα τα παιδιά και μιλάνε ελληνικά. Και για το μαθητή 2 και για τον αδερφό του και για τον μαθητή 1 μιλάμε τώρα».

Πιθανές δυσκολίες

Όσον αφορά σε πιθανές δυσκολίες που συνδέονται με το σχολείο, διαπιστώσαμε τα παρακάτω: Σύμφωνα με τους/τις δύο εκπαιδευτικούς των τάξεων υποδοχής, τα παιδιά θέλουν να πηγαίνουν στο σχολείο και τους αρέσει το μάθημα («Δεν υπάρχει περίπτωση να μη θέλουν να έρχονται», «Νομίζω θέλουν... Τους αρέσει δηλαδή το σχολείο, περνάνε ωραία και φαίνεται... Η μαθήτριά 4 και ο μαθητής 5 είναι πολύ του σχολείου, δηλαδή η μαθήτριά 4 νομίζω είναι η ζωή της το σχολείο. Της αρέσει πολύ, φαίνεται, ότι περνάει πολύ ωραία. Και τα αγόρια...»). Ωστόσο, ο εκπαιδευτικός της ενιαίας τάξης της Ε' Δημοτικού σημείωσε πως κάποια παιδιά κάνουν αρκετές

απουσίες τις οποίες τα ίδια καταλογίζουν στην έλλειψη ύπνου (*«έχουμε αυτό το θέμα, ότι κυρίως τα αγόρια έρχονται εναλλάξ, μια μέρα θα 'ρθουν, μια μέρα δεν θα 'ρθουν. Κι όταν τους ρωτάς, σου λένε sleep»*).

Συμπερασματικά, λοιπόν, θα λέγαμε ότι από τις συνεντεύξεις με τους/τις εκπαιδευτικούς των τάξεων του δείγματος της παρούσας έρευνας, προκύπτει ότι τα παιδιά έχουν προσαρμοστεί και ενσωματωθεί καλά στο σχολείο και κατ' επέκταση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Γι' αυτό γενικά θέλουν να πηγαίνουν στο σχολείο και τους αρέσει το μάθημα. Ωστόσο, κάποια παιδιά, κυρίως αγόρια, κάνουν αρκετές απουσίες.

Μαθησιακοί στόχοι εκπαιδευτικών

Άλλη μια ενότητα που προκύπτει από τη θεματική ανάλυση έχει να κάνει με τους μαθησιακούς στόχους των εκπαιδευτικών, στους οποίους έκαναν αναφορά οι δύο από τους τρεις εκπαιδευτικούς Α΄θμιας Εκπαίδευσης. Η πρώτη εκπαιδευτικός (εκπαιδευτικός τάξης υποδοχής) σημείωσε ότι οι στόχοι του είναι, μέχρι το τέλος του σχολικού έτους, τα παιδιά να έχουν μάθει να γράφουν σωστά και να διαβάζουν κάποιες λέξεις ως βασικό λεξιλόγιο ώστε να λειτουργούν με επάρκεια στην καθημερινότητά τους και να μπορούν να συνομιλούν περισσότερο με τους Έλληνες συμμαθητές/τριες τους μέσα στην τάξη:

Εκπαιδευτικός 1 Τ.Υ.: *«Θα ήθελα να έχουν κατακτήσει να αναγνωρίζουν όλα τα γράμματα και να ξέρουν να γράφουν σωστά και να διαβάζουν κάποιες λεξούλες, δηλαδή έστω ανάγνωση και γραφή να την έχουμε πετύχει. Και σίγουρα να 'χουν μάθει και κάποιο βασικό λεξιλόγιο, τουλάχιστον χρήσιμο για την καθημερινότητά τους έστω. Να μπορούν μέσα στην τάξη να πουν και δυο πράγματα με τους/τις συμμαθητές/τριες τους. Αυτό, ελπίζω να τα καταφέρω!».*

Ένας δεύτερος εκπαιδευτικός (εκπαιδευτικός ενιαίας τάξης Ε΄ Δημοτικού), ωστόσο, επεσήμανε ότι μαθησιακά, τα παιδιά με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο της τάξης του θα μπορούσαν να μάθουν περισσότερα εάν περνούσαν περισσότερες ώρες στην τάξη υποδοχής, κάτι το οποίο δεν αποτελεί στόχο αλλά το ανέφερε, όταν του τέθηκε η συγκεκριμένη ερώτηση: *«Εγώ θεωρώ, ότι έχουν μάθει λίγα πράγματα. Θεωρώ, ότι θα 'πρεπε να 'χουν περισσότερες ώρες στην τάξη υποδοχής, εφόσον έτσι οδηγούνται και τα ίδια. Δηλαδή, εφόσον δεν συμμετέχουν μέσα στην τάξη, θα έπρεπε να 'χουν περισσότερες ώρες στη τάξη υποδοχής».*

Επομένως, οι μαθησιακοί στόχοι των εκπαιδευτικών του δείγματος που δίδασκαν στις τάξεις υποδοχής είναι στο τέλος του σχολικού έτους, να μπορούν να γράφουν και να διαβάζουν αρκετά, ώστε

να διευκολυνθεί η καθημερινότητά τους και να συνομιλούν με τους συμμαθητές/τριες τους. Ο εκπαιδευτικός της ενιαίας τάξης αντίθετα αρκέστηκε στην προσωπική του διαπίστωση, ότι τα παιδιά θα μάθαιναν πιο πολλά, εάν είχαν κι άλλες ώρες στην τάξη υποδοχής, αποφεύγοντας έτσι να προσδιορίσει στόχους για τη δική του διδασκαλία και θεωρώντας ότι δεν εμπίπτουν στην αρμοδιότητα του αυτά τα παιδιά.

Μέθοδος διδασκαλίας που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί

Μαθητοκεντρική – συνεργατική προσέγγιση

Σημαντική κατηγορία που προκύπτει από τη θεματική ανάλυση είναι και η μέθοδος διδασκαλίας που ακολουθούσαν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα. Συγκεκριμένα, δύο από τους/τις τρεις εκπαιδευτικούς συζήτησαν τις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποίησαν. Χαρακτηριστικό είναι, ότι και οι δύο εκπαιδευτικοί διδάσκουν στις τάξεις υποδοχής των δύο σχολείων. Η μία εκπαιδευτικός ανέφερε ότι χρησιμοποιεί μία μαθητοκεντρική, συνεργατική προσέγγιση στη διδασκαλία, την οποία εφαρμόζει κυρίως λόγω του εμποδίου της γλώσσας:

Εκπαιδευτικός 1 Τ.Υ.: *«Τι μέθοδο διδασκαλίας χρησιμοποιώ;... Θα 'λεγα ας πούμε μαθητοκεντρική με την έννοια, ότι ξεκινάω από τα παιδιά και πηγαίνω στη γνώση. Ξεκινάω να δω από πού καταλαβαίνουν, τί καταλαβαίνουν, πώς καταλαβαίνουν, μετά πηγαίνω στο τι να πω, πώς να πω, με τι τρόπο. Οπότε νομίζω μαθητοκεντρική θα έλεγα και πολύ συνεργασία γιατί λόγω πάλι του εμποδίου της γλώσσας προσπαθώ όποιος ξέρει να μου πει 'Πες, ας πούμε, στο μαθητή 6 να κάνει έτσι', γιατί του λέω πολλές φορές ότι δεν το έχει καταλάβει, οπότε ο ένας δηλαδή βοηθάει τον άλλο εδώ πέρα!».*

Εξατομικευμένη προσέγγιση

Η δεύτερη εκπαιδευτικός, σημείωσε ότι εφαρμόζει μία διαφοροποιημένη διδασκαλία, μέσα από την οποία αντιμετωπίζει και υποστηρίζει μαθησιακά κάθε παιδί ξεχωριστά και ανάλογα με τις αδυναμίες και τα κενά του. Η διαφοροποιημένη αυτή διδασκαλία εξαρτάται από τη σωστή διαχείριση του χρόνου και την εκμετάλλευση των ευκαιριών που προκύπτουν μέσα στη σχολική ημέρα για παροχή εξατομικευμένης καθοδήγησης από τον εκπαιδευτικό:

Εκπαιδευτικός 2 Τ.Υ.: *«Είναι εξατομικευμένη σε κάποια πράγματα που μαθαίνουμε. Για παράδειγμα για μια ώρα που θα δω, ότι ο μαθητής 3 έχει κάτι και δεν θα έρθει, έχει μια ώρα γυμναστική και θα έχω*

τους υπόλοιπους, θα κάνω κάτι χαμηλότερου επιπέδου. Μπορεί εκείνος να το γνωρίζει και να μη χρειάζεται να το ακούσει. Αλλά γίνεται μια μόνιμη επανάληψη, πολύ συχνή επανάληψη».

Η εξατομικευμένη αυτή προσέγγιση μερικές φορές εφαρμόζεται στο πλαίσιο μικρών ομάδων εργασίας, όπου τα παιδιά κατανέμονται σε ομάδες με βάση τις αδυναμίες και τα κενά κάθε μαθητή:

Εκπαιδευτικός 2 Τ.Υ.: *«Από την εξατομίκευση θα έλεγα ουσιαστικά, από το ότι χωριζόμαστε σε ομαδούλες, μπορεί με τον ένα να εργαστώ με αυτό που το έχει καταλάβει και με τον άλλο με αυτό που βλέπω, ότι έχει κάποιο κενό. Ή κάποιες μέρες να τους πάρω και χωριστά και ας είναι το τμήμα όλο μαζί. Και να ζητήσω, ότι θα πάρω τον μαθητή 1 και τον μαθητή 2 που είναι σε παρόμοια κατάσταση και θα πάρω μετά τους μεγαλύτερους που ξέρουν περισσότερα. Γίνεται κι αυτό».*

Από τη συγκέντρωση των ερευνητικών δεδομένων, γίνεται εύκολα σαφές, ότι μόνο οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε τάξεις υποδοχής χρησιμοποιούν ποικίλες μεθόδους διδασκαλίας, ανάλογα με τις ανάγκες και τα κενά κάθε μαθητή/τριας.

Δασκαλοκεντρική προσέγγιση

Αντίθετα, ο εκπαιδευτικός της ενιαίας τάξης αρκέστηκε στη δασκαλοκεντρική διδασκαλία, αφού έπρεπε να καλύψει μεταξύ άλλων την ύλη από το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της τάξης και να εφαρμόσει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Εκπαιδευτικός Ε.Τ.: «Αλλά δε γίνεται συνέχεια γιατί κάποιος πρέπει να προχωρήσει και στην ύλη»

Χρήση εποπτικών μέσων στην τάξη

Όπως διαπιστώθηκε κατά την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων, η χρήση εποπτικών μέσων στην τάξη αποτελούν σημαντική προϋπόθεση για τη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών για μια αποτελεσματική διδασκαλία.

Ενιαία τάξη

Στην ενιαία τάξη της Ε' Δημοτικού ο εκπαιδευτικός ανέφερε ότι χρησιμοποιούνταν εποπτικά μέσα όπως ο προτζέκτορας, που αυξάνουν το ενδιαφέρον των παιδιών, για ασκήσεις με μορφή παιχνιδιών (π.χ. κουίζ):

Εκπαιδευτικός Ε.Τ.: «Ναι, άλλο ενδιαφέρον και στα δικά μου παιδιά και στα παιδιά μεταναστών. Αλλά δεν γίνεται συνέχεια γιατί κάποιος πρέπει να προχωρήσει και στην ύλη....Τον χρησιμοποιούμε στη φυσική, στη γεωγραφία και στην ιστορία... Ή στα μαθηματικά κάποια σχήματα περίπλοκα που πρέπει να τα βρουν τυπωμένα μέσα...Ναι, κυρίως τα τρία μαθήματα ιστορία, φυσική, γεωγραφία. Οπότε τότε. Εκεί μπορείς να τα χρησιμοποιήσεις σε παιγνιώδη μορφή κάνουμε κουίζ».

Είναι σαφές όμως από την μαρτυρία του ότι η χρήση ποικίλων εποπτικών μέσων δεν ήταν συχνή.

Τάξη υποδοχής

Στην τάξη υποδοχής όπου συμμετείχαν οι μαθητές/τριες της Α΄ Δημοτικού, η εκπαιδευτικός χρησιμοποιούσε εποπτικά μέσα διδασκαλίας, ιδιαίτερα μέσω του υπολογιστή, για μουσική, χορό, βίντεο και εικόνες σε συνδυασμό με τα γράμματα του αλφαβήτου και τις λέξεις:

Εκπαιδευτικός 1 Τ.Υ.: «Ναι... η τάξη μας εδώ δεν έχει προτζέκτορα, που θα 'θελα να έχει ιδανικά αλλά χρησιμοποιούμε τον υπολογιστή πάρα πολύ και στα γραμματάκια, βάζουμε το ένα γράμμα να δούμε μια ιστορία, βάζουμε πολλές εικόνες, βάζουμε βίντεο, ας πούμε πολλές φορές κάτι... με τον υπολογιστή κυρίως, μουσική πάρα πολύ θα ακούσουμε. Όταν μαθαίναμε ας πούμε τα μέρη του σώματος, βάλαμε γουόκι-τόκι. Αυτό κυρίως, με τον υπολογιστή, μουσική – υπολογιστής – χορός – εικόνα. Αυτά. Και μετά αυτό. Ό,τι έχουμε κάνει στην τάξη εικόνες και σε αυτά, ουσιαστικά την αλφαβήτα που έχουμε βάλει, τα συναισθήματα, τα χρώματα, τις μέρες της βδομάδας. Αυτά...Πολύ εικόνα!».

Μία πρακτική που χρησιμοποιούσε ήταν η σύνδεση των γραμμάτων, των λέξεων και των εννοιών με τη μουσική:

Εκπαιδευτικός 1 Τ.Υ.: «...μετά ότι συνδέουμε κάτι με τη μουσική. Δηλαδή ό,τι υπάρχει σε τραγούδι σχετικό με αυτό που μαθαίνουμε, το ψάχνουμε στο σπίτι και το κάνουμε σύνδεση».

Περαιτέρω, η ίδια εκπαιδευτικός ανέφερε ότι επιστράτευε τεχνικές όπως παιχνίδια με εικονογραφημένες κάρτες, έχοντας ως στόχο την εμπέδωση όσων οι μαθητές/τριες διδάσκονται καθημερινά στην τάξη:

Εκπαιδευτικός 1 Τ.Υ.: «Κάνουμε πολλά παιχνίδια με κάρτες... παίζουμε σαν κουίζ... σαν τηλεπαιχνίδι, μια φορά τη βδομάδα που παίρνουμε κάρτες ας πούμε, βλέπουμε συνέχεια τις εικόνες, ποιος θα βρει τις πιο πολλές για να αρχίσουν να θυμούνται πράγματα που λέμε καθημερινά».

Η εκπαιδευτικός της άλλης τάξης υποδοχής (της Ε΄ τάξης) ανέφερε ότι έκανε χρήση φυλλαδίων σε τρεις γλώσσες, στα ελληνικά, στα αγγλικά και στα αραβικά, και μετέφραζε όταν χρειαζόταν κάποιες αφίσες του μαθήματος χρησιμοποιώντας αυτοματοποιημένες υπηρεσίες του διαδικτύου:

Εκπαιδευτικός 2 Τ.Υ.: *«Ναι, για παράδειγμα κάποια φυλλάδια που ήρθαν για μια δομή απογευματινή, μεταφράσαμε με κάποιο τρόπο και στα αγγλικά και τους έδωσα κι ένα χαρτί που υπήρχε και η γλώσσα στα αραβικά. Ανάλογα το ρώτησα ποια γλώσσα θέλεις για να δώσεις το χαρτί στους γονείς σου ώστε να δεις τι γράφει το χαρτί για την απογευματινή δομή τις πληροφορίες. Μου είπε τη γλώσσα που ήθελε και τους έδωσα το χαρτί σε διαφορετική γλώσσα. Και κάποιες αφίσες, αν βάλω, αν φτιάξουν κάποια εργασία δεν την κατανοούν στη γλώσσα, τότε τη μεταφράζω, από το ίντερνετ, δεν έχω κάποια άλλη πρόσβαση... τα αγγλικά που τα γνωρίζω είναι πολύ εύκολο να τους τα μεταφράσω. Όταν όμως έχουμε θέμα και δεν τα καταλαβαίνουν τα αγγλικά, τότε καταφεύγουμε στην τρίτη επιλογή».*

Επιπλέον χρησιμοποιούνταν πολλές φωτοτυπίες και εικόνες, αν και το βιβλίο είναι αρκετά μεγάλο και απαιτεί μεγάλο μερίδιο του χρόνου του μαθήματος («Χρησιμοποιούμε πολύ φωτοτυπίες, εικόνες. Κυρίως με αυτά...Τα βιβλία έτσι...ούτως ή άλλως η ύλη είναι μεγάλη και θέλει αρκετό χρόνο να τελειώσει»).

Ένα παράδειγμα χρήσης της εικόνας κατά τη διάρκεια του μαθήματος στην τάξη υποδοχής είναι το ακόλουθο. Οι εικόνες χρησιμοποιούνταν για την αναγνώριση των αντικειμένων, ενώ όπου χρειαζόταν οι έννοιες μεταφράζονταν στα αραβικά από τους μαθητές/τριες:

Εκπαιδευτικός 2 Τ.Υ.: *«Για παράδειγμα θα πω μια λέξη, την οποία μπορεί να είναι ένα λαχανικό, το οποίο να μη το γνωρίζει κάποιος, να μην καταλαβαίνει στα ελληνικά ποιο λαχανικό είναι και είτε θα το δείξουμε σε κάποια εικόνα ή αν δεν έχω κάποια εικόνα πρόχειρη, μπορώ να πω στον μεγαλύτερο να μεταφράσει στο μικρότερο που είναι Στ' και ξέρει καλύτερα τα ελληνικά, αραβικά θα το μεταφράσει στον Χουσεΐν, ποια λέξη είναι αυτή, ώσπου να την καταλάβει».*

Επομένως, γίνεται σαφές, ότι η διδασκαλία στη τάξη υποδοχής διαφοροποιούνταν σημαντικά σε σχέση με την ενιαία τάξη σύμφωνα με τα ενδιαφέροντά των μαθητών/τριών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο, ακριβώς γιατί μεταξύ άλλων χρησιμοποιούνταν εποπτικά μέσα διδασκαλίας. Αντίθετα η ενιαία τάξη δεν ήταν τόσο ελκυστική για τους/τις μαθητές/τριες με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο, σε σημείο που βαριόνταν, κάτι που αντιλαμβανόταν και ο

ίδιος ο εκπαιδευτικός. Λόγω της ύλης, ο τρόπος διδασκαλίας δεν μπορούσε να αλλάξει εύκολα, κατά τη γνώμη του.

Συμμετοχή παιδιών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο στο μάθημα

Αλληλένδετη με τη χρήση ή μη εποπτικών μέσων διδασκαλίας είναι ενδεχομένως και η συμμετοχή των μαθητών/τριών με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο στο μάθημα.

Στην ενιαία τάξη

Ο εκπαιδευτικός της ενιαίας τάξης της Ε' τάξης, ανέφερε ότι οι μαθητές/τριες με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο έχουν περιορισμένη συμμετοχή στην τάξη του. Ως πιθανούς λόγους θεωρεί τον φόβο, την ντροπή ή την αδυναμία τους να μιλήσουν, να εκφραστούν, παρά το γεγονός ότι δείχνουν να κατανοούν:

Εκπαιδευτικός Ε.Τ.: *«Όχι, ούτε ακόμη και σε αυτά που τους ενδιαφέρουν, που βλέπω ότι παρακολουθούν αλλά παρόλ'αυτά δε θέλουν να συμμετέχουν. Φοβούνται ίσως να μιλήσουν. Ντρέπονται να μιλήσουν; Δεν μπορούν να εκφραστούν καλά, μπορεί να 'ναι κι αυτό».*

Μερικές φορές, και ιδιαίτερα όταν δεν καταλάβαιναν την παράδοση του συγκεκριμένου μαθήματος, τα παιδιά αυτά ένοιωθαν ανία, και ο εκπαιδευτικός δεν προσπαθούσε να προσελκύσει το ενδιαφέρον τους, αλλά, τους πρότεινε να ασχοληθούν με κάποια άλλη δραστηριότητα όπως τη ζωγραφική:

Εκπαιδευτικός Ε.Τ.: *«Κάποιες φορές τους φαίνεται ανιαρό το μάθημά μας, άμα δεν καταλαβαίνουν κιόλας, παίζουν με τα στυλό, μερικές φορές ενοχλούν κιόλας, ελάχιστα, όχι υπερβολικά. Τους λέω 'Παιδιά κάντε κάτι άλλο, ζωγραφίστε χωρίς να ακούγεται'. Αυτά».*

Το γεγονός αυτό εντοπίστηκε και από τον εκπαιδευτικό της τάξης υποδοχής της Ε' τάξης, ο οποίος κατέληξε ότι στους/στις μαθητές/τριες με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο της Ε' τάξης, ίσως χρειάζεται να δοθεί ένα παραπάνω κίνητρο για να έρθουν στο σχολείο, όπως για παράδειγμα η προβλεψιμότητα και οι ελκυστικές δραστηριότητες.

Εκπαιδευτικός 2 Τ.Υ.: *«Αλλά ειδικά, όταν θα τους πω 'να 'ρθείτε αύριο, γιατί αύριο θα κάνουμε ας πούμε μια ωραία κατασκευή'... βλέπω ότι έρχονται την επόμενη μέρα, ότι το έχουν στο νου τους. Και τώρα για τη μάσκα ας πούμε, το θυμόντουσαν, ότι θα 'ρθούμε, για να κάνουμε μάσκα. Οπότε δηλαδή θέλουν ίσως και κίνητρο. Ένα παραπάνω».*

Αυτή τους τη συμμετοχή την επιβεβαίωσε και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός της τάξης, ο οποίος ωστόσο, ανέφερε ότι τα παιδιά αυτά συμμετέχουν ενεργά μόνο στο μάθημα της τάξης υποδοχής: «Όχι, ως επί το πλείστον είναι μη συμμετέχοντες στο μάθημα. Θεωρούν ότι κάνουν μάθημα μόνο όταν κατεβαίνουν στην τάξη υποδοχής... Ναι, εκεί συμμετέχουν κανονικά!». Πάντως, επεσήμανε ότι τα παιδιά προσέρχονταν σε όλα τα μαθήματα, δεν έκαναν απουσίες («Ναι έρχονται!»).

Στην τάξη υποδοχής

Αντίθετα οι εκπαιδευτικοί των τάξεων υποδοχής μας μετέφεραν διαφορετική εικόνα. Συγκεκριμένα ο/η εκπαιδευτικός της τάξης υποδοχής που συμμετείχαν οι μαθητές/τριες της Α' τάξης Δημοτικού ανέφερε πως τα παιδιά με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο συμμετείχαν ενεργά στο μάθημα («Ναι, συμμετέχουν, σηκώνουν χέρι, γράφουν. Ό,τι κάνουν εδώ, είναι πολύ ενεργά, όλα»).

Στην Ε' τάξη, οι μαθητές/τριες με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον και είχαν ενεργό συμμετοχή στο μάθημα γλώσσας της τάξης υποδοχής («τη γλώσσα. Τη μαθαίνουν, είναι ενεργά κιόλας... Πάρα πολύ. Οι πρόσφυγες πάρα πολύ... Συμμετέχουν όλοι»).

Από όσα αναφέρθηκαν στις συνεντεύξεις, στις τάξεις υποδοχής οι μαθητές/τριες με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο συμμετείχαν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία και χρειάζονταν συνεχώς νέα κίνητρα για να συνεχίσουν να συμμετέχουν ενεργά είτε στις τάξεις υποδοχής είτε στις ενιαίες τάξεις, γεγονός που αφορά οποιονδήποτε μαθητή/τρια οποιουδήποτε κοινωνικοπολιτισμικού υποβάθρου. Αντίθετα στην ενιαία τάξη οι εν λόγω μαθητές/τριες βαριόνταν γιατί δεν έβρισκαν κάποιο ενδιαφέρον για τους ίδιους.

Προαγωγή της αλληλεπίδρασης των μαθητών

Αναφορικά με την προαγωγή της αλληλεπίδρασης των μαθητών/τριών διαπιστώσαμε τα παρακάτω:

Στην ενιαία τάξη

Η εκπαιδευτικός της τάξης υποδοχής, στην οποία συμμετέχουν οι μαθητές/τριες της Α' τάξης ανέφερε ότι η προαγωγή της αλληλεπίδρασης των μαθητών/τριών πραγματοποιείται μέσα από τη συζήτηση και τον διάλογο. Παράλληλα, η ομάδα παιδιών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο της τάξης είναι αρκετά ομοιογενής και τα παιδιά αυτά επικοινωνούν εύκολα μεταξύ τους, ενώ, ένα από τα παιδιά γνωρίζει καλά ελληνικά, οπότε όλοι οι μαθητές/τριες συνεννοούνται:

Εκπαιδευτικός 1Τ.Υ.: «Απλά ουσιαστικά με κουβέντα, με διάλογο, δηλαδή λέμε αυτό... Τώρα τυχαίνει και τα παιδιά αυτά όλα, δηλαδή δεν υπάρχει και διχασμός στη γλώσσα μεταξύ τους, οπότε δεν έχουμε τόσο πολύ το θέμα αυτό της αλληλεπίδρασης. Τα τρία αυτά μιλάνε την ίδια γλώσσα [μαθήτρια 4, μαθητής 7, μαθητής 6], και ο μαθητής 5 που δε μιλά αυτή τη γλώσσα, μιλάει τα ελληνικά καλά, οπότε συνεννοούνται όλα καλά μεταξύ τους, οπότε δεν το 'χουμε σ' αυτό το πρόβλημα».

Στην τάξη υποδοχής

Στην τάξη υποδοχής, στην οποία συμμετέχουν οι μαθητές/τριες της Ε' τάξης, η προώθηση της αλληλεπίδρασης των μαθητών/τριών πραγματοποιούνταν μέσω της χρήσης ομάδων εργασίας και συνεργασίας μεταξύ των μελών τους:

Εκπαιδευτικός 2 Τ.Υ.: «Κάποιες φορές ασχολούμαστε με ομάδες. Μπορούμε να πούμε 'λύστε αυτό τώρα, κάποιος κάντε κάτι άλλο' κι έτσι ασχολούνται ομαδικά. Ή μπορεί ο ένας να βοηθήσει τον άλλο. Όταν κάνουν ασκήσεις που τους βάζω, θα ασχοληθεί ο ένας με τον άλλο, 'Πως το έγραψες αυτό; Τί νομίζεις ότι είναι αυτό;'. Υπάρχει τέτοια ομαδικότητα ας πούμε. Τώρα εμπειρικά ούτε κάτι άλλο απ' αυτό όσον αφορά την τάξη. Όσον αφορά την τάξη αυτό, κάποιες ομάδες».

Για να υπάρξει λοιπόν αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών/τριών κρίνεται αναγκαία η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση. Αρκεί να λάβουμε υπόψη ότι και οι ίδιες οι τάξεις υποδοχής δεν είναι ομοιογενείς. Μπορεί να κάνουμε λόγο για μαθητές/τριες με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο, αλλά, μεταξύ τους οι μαθητές/τριες να έχουν διαφορετική μητρική γλώσσα και να προέρχονται από τελείως διαφορετικό κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο.

Σχέσεις μεταξύ των μαθητών

Άλλη μια κατηγορία που προέκυψε από τη θεματική ανάλυση είναι οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών/τριών.

Α' Δημοτικού

Στην Α' τάξη Δημοτικού, τα παιδιά με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο είχαν, σύμφωνα με τον εκπαιδευτικό της τάξης υποδοχής, καλές σχέσεις μέσα στην τάξη («μέσα στην τάξη, είναι όλοι καλά... καθόλου δεν μαλώνουν») και πολύ φιλικές μεταξύ τους, ιδιαίτερα ο μαθητής 7 με τον μαθητή 6 και η μαθήτρια 4 με τον μαθητή 5:

Εκπαιδευτικός 1 Τ.Υ.: *«Ο μαθητής 7 με το μαθητή 6 είναι πάρα πολύ φίλοι και ίσως τους συνδέει κιάλας ότi είναι από το καμπ ... βρίσκονται και εκεί. Η μαθήτρία 4 με τον μαθητή 5 είναι πάρα πολύ καλοί φίλοι. Επειδή τα αγόρια είναι λίγο πιο ζωνηρά, αυτοί οι δύο, η μαθήτρία 4 με τον μαθητή 5 είναι πιο ήσυχοι ας πούμε...είναι ζωνηροί αλλά είναι πιο... άλλο στυλ ας πούμε, όποτε είναι κάπως μοιρασμένοι έτσι».*

Οι μαθητές/τριες με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο της Α' τάξης είχαν καλές σχέσεις και έπαιζαν και με τα άλλα παιδιά της τάξης ενώ μερικές φορές και με παιδιά από άλλες τάξεις από τις Ελεγχόμενες Δομές Προσωρινής Φιλοξενίας Αιτούντων Άσυλο (ΕΔΦΠΑΑ) :

Εκπαιδευτικός 1 Τ.Υ.: *«Ναι, τώρα η μαθήτρία 4, ας πούμε με τον μαθητή 5 παίζουνε σίγουρα με τα άλλα παιδιά της τάξης. Ο μαθητής 7 με το μαθητή 6 παίζουν κυρίως με τα αγόρια της τάξης. Όταν θα παίζουν κυνηγητό, ή κάτι τέτοιου τύπου θα παίζουν κι αυτοί. Αλλά καμιά φορά βλέπουνε και τα άλλα που είναι από το καμπ των άλλων τάξεων και συναντιούνται και με κείνα και κάθονται σε μια άκρη με όλους αυτούς. Αλλά έχει τύχει να τους δώ πολλές φορές να παίζουν με τα παιδιά της τάξης, κυρίως με τα αγόρια».*

Ε' Δημοτικού

Στην Ε' τάξη, οι μαθητές/τριες με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο είχαν καλές μεταξύ τους σχέσεις, ωστόσο εμφάνιζαν συχνά θυμό και ξεσπάσματα στο διάλειμμα (*«Μεταξύ τους έχουν καλές σχέσεις, γενικά θα έλεγα υπάρχουν ξεσπάσματα, υπάρχει ένας μόνιμος θυμός κυρίως στο διάλειμμα»*). Τα συχνά ξεσπάσματα συνέβαιναν γενικά στο σχολείο και όχι μόνο στην Ε' τάξη, και διαδραματιζόνταν κυρίως ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια, και όχι τόσο ανάμεσα σε παιδιά με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο:

Εκπαιδευτικός 2 Τ.Υ.: *«Μεταξύ τους αρκετά, ειδικά αγόρια–κορίτσια, εκεί έχουμε θέμα και γενικά και με το σχολείο ας πούμε με τους/τις υπόλοιπους μαθητέ/τριες».*

Παράλληλα, παρατηρούνταν πολλοί διαπληκτισμοί ανάμεσα στους/στις Έλληνες/ίδες μαθητές/τριες στο διάλειμμα (*«με τους Έλληνες υπάρχουν τσακωμοί πάρα πολλοί. Στο διάλειμμα έχω πιάσει 5-6 φορές παιδιά να επιτίθεται ο ένας στον άλλο και συνήθως όταν ακούω κάποιο τσακωμό θα είναι από τους/τις δικούς/ες μου μαθητές/τριες»*), και ανάμεσα στους πρόσφυγες και τους Ρομά, που έμοιαζαν να έχουν κόντρα μεταξύ τους (*«Ναι, αλλά κυρίως θα μπορούσα να πω και με τους Ρομά, για παράδειγμα οι πρόσφυγες έχουν έτσι μια κόντρα»*), που ίσως να οφείλεται στις μεγάλες πολιτισμικές τους διαφορές.

Μία εξήγηση που παρείχε ο εκπαιδευτικός της Ε' τάξης, ήταν ότι τα συχνά ξεσπάσματα των παιδιών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο μπορεί να οφείλονταν στις δύσκολες και τραυματικές εμπειρίες που βίωσαν πριν, κατά τη διάρκεια και μετά τη διαδικασία της μετανάστευσής τους:

Εκπαιδευτικός Ε.Τ.: *«Αντιμετωπίζουν κάποια προβλήματα , τα ξεσπάσματα ας πούμε, ίσως είναι και η κατάσταση που ζουν...αλλάζουν συχνά σπίτια, δεν έχουν τα χαρτιά που χρειάζονται, παλεύουν πάρα πολύ για να πάρουν τα χαρτιά για να είναι εδώ νόμιμα. Οπότε έχουν κάποια ξεσπάσματα θυμού. Είναι λογικό. Με όλα αυτά κιόλας που έχω ακούσει, ότι έχουν ζήσει, είναι λογικό να υπάρχει κάποιος θυμός συσσωρευμένος. Απλά είναι ο λάθος τρόπος...να τον εξωτερικεύσουν».*

Μέσα από τις παραπάνω μαρτυρίες οδηγούμαστε στο συμπέρασμα, ότι οι μαθητές/τριες με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο είχαν καλές σχέσεις τόσο μεταξύ τους όσο και με τους/τις Έλληνες/ίδες συμμαθητές/τριες τους, μέσα στη σχολική αίθουσα και έξω απ' αυτή. Παρατηρήθηκε μόνο μια αντιδικία μεταξύ Ελλήνων και μαθητών Ρομά αλλά και μεταξύ των δύο φύλων, θέματα που δεν αποτελούν αντικείμενο μελέτης της παρούσας έρευνας.

Αίσθημα ασφάλειας και αποδοχής των παιδιών με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο στο σχολείο

Η εκπαιδευτικός της τάξης υποδοχής, στην οποία συμμετείχαν οι μαθητές/τριες της Α' τάξης ανέφερε ότι τα παιδιά με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο αισθάνονται ασφαλή και αποδεκτά στο σχολείο («Ναι, ναι, θεωρώ πως ναι!»).

Ο εκπαιδευτικός της τάξης υποδοχής της Ε' τάξης, σημείωσε ότι τα παιδιά ένοιωθαν πράγματι ασφάλεια και αποδοχή στο σχολείο, γιατί στις χώρες προέλευσής τους κυριαρχούσε ο φόβος, η αυστηρότητα και η βίαιη τιμωρία, συνθήκες οι οποίες δεν χαρακτηρίζουν το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας:

Εκπαιδευτικός 2 Τ.Υ.: *«Ναι, μου λένε, ότι είναι πολύ διαφορετικό το σχολείο που έχουν εκεί με το σχολείο. Εδώ υπάρχουν πάρα πολύ μεγάλες διαφορές... Εκεί πέρα κυριαρχούσε ο φόβος, το τί θα μπορούσε να συμβεί. Οι δάσκαλοι ήταν πιο αυστηροί, υπήρχε ακόμη και άσκηση βίας. Εδώ δεν υπάρχει προφανώς αυτό. Οι δάσκαλοι, λένε τουλάχιστον κατά την άποψη τους, ότι είναι πολύ ήρεμοι, ότι πολύ σπάνια θα μαλώσουν, θα φωνάζουν... οπότε η ασφάλεια υπάρχει σίγουρα στο μυαλό τους, θέλουν να έρχονται».*

Εύκολα μπορούμε, λοιπόν, να συμπεράνουμε, ότι οι μαθητές/τριες με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο του δείγματος, νιώθουν ασφαλείς και αποδεκτοί στο σχολείο, λόγω απουσίας φόβου και βίας από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, κάτι το οποίο δεν ίσχυε στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας καταγωγής τους.

Βαθμός διακρίσεων απέναντι στα παιδιά με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο

Το αίσθημα αποδοχής των μαθητών/τριών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο που εξετάστηκε στην προηγούμενη θεματική ενότητα συνδέεται και με το βαθμό διακρίσεων απέναντί τους. Αναφορικά λοιπόν με την ύπαρξη ή μη διακρίσεων αναφέρθηκαν τα παρακάτω:

Στάση των συμμαθητών/τριών

Η εκπαιδευτικός της τάξης υποδοχής, στην οποία συμμετέχουν οι μαθητές/τριες της Α' τάξης ανέφερε ότι δεν παρατηρούνται διακρίσεις απέναντι στα παιδιά με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο, εκ μέρους των εκπαιδευτικών, ωστόσο, τα παιδιά αυτά είναι κάπως αποστασιοποιημένα μέσα στην τάξη υποδοχής:

Εκπαιδευτικός 1 Τ.Υ.: *«Νομίζω πως όχι γενικά, ότι όλοι οι δάσκαλοι τα έχουν αγκαλιάσει πολύ τα παιδιά αυτά. Απλά φαντάζομαι, δεν ξέρω ακριβώς, γιατί δεν είμαι μέσα στην τάξη, ότι δεν μπορούν να έχουν τον ίδιο ρόλο μέσα την τάξη τους όπως εδώ. Γιατί εδώ θα 'ρθουν να μου πουν, ότι κυρία κάναμε αυτό, κάναμε εκείνο. Μέσα στην τάξη είναι λίγο πιο μαζεμένα τα ίδια από μόνα τους».*

Τα παιδιά αυτά ίσως να είναι διστακτικά ή αποστασιοποιημένα μέσα στην τάξη, επειδή θεωρούν πως ο/η δάσκαλος/α δεν θα αφιερώσει χρόνο γι' αυτά, αφού κατά τα άλλα η τάξη είναι γεμάτη με παιδιά που ξέρουν ελληνικά:

Εκπαιδευτικός 1 Τ.Υ.: *«Μιλώντας σε μια ενιαία τάξη που ξέρουν όλοι ελληνικά δεν θα κάτσει να τα αναλύσει τόσο αναλυτικά, όπως κάνουμε τώρα στα παιδιά εδώ μέσα, ίσως και αυτά χάνονται λίγο. Δεν καταλαβαίνουν ακριβώς τι γίνεται, οπότε...είναι λίγο πιο αποστασιοποιημένα».*

Αντίστοιχα, στην Ε' τάξη, και οι δύο εκπαιδευτικοί (τάξη υποδοχής και ενιαία τάξη) ανέφεραν ότι τα παιδιά με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο δεν αντιμετωπίζουν διακρίσεις και ρατσισμό από τα άλλα παιδιά («δεν έχουν κανένα πρόβλημα συμπεριφοράς εναντίον τους. Δεν έχουν κανένα

ρατσιστικό...καμία ρατσιστική αντιμετώπιση», «Τα παιδιά δεν ξεχωρίζουν τους άλλους λόγω της φυλής»).

Επ' αυτού, ένας από τους εκπαιδευτικούς σημείωσε ότι στο διάλειμμα τα παιδιά με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο παίζουν ποδόσφαιρο αρμονικά με όλα τα άλλα παιδιά ελληνικής καταγωγής και μη:

Εκπαιδευτικός Ε.Τ.: «Στο διάλειμμα επίσης παίζουν όλοι πολύ καλά. Παίζουν ποδόσφαιρο και παίζουν όλοι μαζί, όχι 10-20 παιδιά, μιλάμε 30-40 παιδιά να παίζουν όλοι μαζί... Και θα έλεγα κιόλας για τον μαθητή 2, ο οποίος είναι πολύ πιο ενεργός κιόλας, δηλαδή είναι απ' αυτούς που πρωτοστατούν στο ποδόσφαιρο και δεν είναι μόνος. Είναι κι ένα παιδί της Δ', δεν θυμάμαι το όνομά του, είναι κι ένα παιδί της Στ', ο αδερφός του μαθητή 2, ο... μαθητής 3»).

Στάση εκπαιδευτικών

Σε ό,τι αφορά τη στάση των δασκάλων, η εκπαιδευτικός της τάξης υποδοχής ανέφερε ότι δεν κάνουν διακρίσεις απέναντι στους πρόσφυγες, αντιθέτως βοηθούν αυτούς/εστούς/τις μαθητές/τριες όσο περισσότερο μπορούν:

Εκπαιδευτικός 2 Τ.Υ.: «Όσον αφορά τους πρόσφυγες όχι. Ίσα ίσα νομίζω, ότι τους πρόσφυγες προσπαθούμε να τους βοηθήσουμε, με όποιους τρόπους μπορούμε. Και ο σύλλογος θα ασχοληθεί και ό,τι χρειαστούν, αν μπορεί το σχολείο να βοηθήσει, ακόμη και οικονομικά έχει βοηθήσει παιδιά. Θα τα καταφέρουμε ...θα συσπειρωθούμε και θα πούμε «Πάμε να βοηθήσουμε γιατί μας έχουν ανάγκη». Δεν υπάρχουν διακρίσεις τουλάχιστον προς τους πρόσφυγες».

Από την άλλη πλευρά, ο εκπαιδευτικός της ενιαίας τάξης σημείωσε, πως είναι πιθανό να υφίστανται κάποιες λεκτικές διακρίσεις που πραγματοποιούνται από την πλευρά των εκπαιδευτικών προς τα παιδιά με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο. Ως παραδείγματα, ανέφερε ότι προτιμά να μην γίνονται αναφορές των εκπαιδευτικών στα παιδιά με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο ως «αυτά», ενώ παραδέχτηκε και για τον εαυτό του ότι μερικές φορές ο ίδιος αποκαλεί τα ελληνόπουλα ως «τα δικά μου παιδιά», κάτι το οποίο είναι σημαντικό που το συνειδητοποιεί και το εκφράζει. Πιθανώς να είναι αποτέλεσμα αναστοχασμού:

Εκπαιδευτικός Ε.Τ.: «Ίσως κάποια λεκτική... 'αυτά' ξέρω 'γω, δηλαδή ναι, όχι σπουδαία πράγματα. Δεν έχουμε έντονα ρατσιστικά φαινόμενα στο σχολείο αυτό. Απλώς εμένα με ενοχλεί να λένε 'αυτά'. Μερικές φορές λέω και εγώ 'τα δικά μου παιδιά', τα ελληνόπουλα με την έννοια αυτή, είναι η τάξη μου

και τα άλλα παιδιά δεν συμμετέχουν και πάνε κάτω. Μόνο από αυτή την άποψη αλλά συμβαίνει να βγαίνει κάποια ρατσιστική ίσως διάθεση, δεν ξέρω».

Συμπερασματικά, λοιπόν, θα λέγαμε, ότι εκ πρώτης όψεως δεν φαίνεται να υπάρχουν διακρίσεις. Αν εμβαθύνουμε όμως στα δεδομένα, διαπιστώνουμε ότι υπάρχουν συγκαλυμμένες διακρίσεις. Ένα πρώτο δείγμα αυτού αποτελεί ο διαχωρισμός των μαθητών/τριών από μερικούς/ες εκπαιδευτικούς στα «δικά μου παιδιά» και «τα παιδιά της τάξης υποδοχής». Ωστόσο, οι μαθητές/τριες με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο δεν αποτελούν δυναμικό των τάξεων υποδοχής. Οι μαθητές/τριες με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο είναι μαθητές/τριες των ενιαίων τάξεων, που υποστηρίζονται γλωσσικά από τους/τις εκπαιδευτικούς των τάξεων υποδοχής.

Απουσία σχολικών δράσεων ευαισθητοποίησης για ομαλότερη ένταξη των μαθητών/τριών με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο

Από τις συνεντεύξεις με τους/τις εκπαιδευτικούς προκύπτει για μελέτη το ενδεχόμενο σχολικών δράσεων ευαισθητοποίησης για την ομαλότερη ένταξη των μαθητών/τριών με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο.

Και οι τρεις εκπαιδευτικοί που έδωσαν συνέντευξη ανέφεραν ότι δεν είχαν πραγματοποιηθεί δράσεις ευαισθητοποίησης για την ομαλότερη ένταξη παιδιών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο στο σχολείο τους. Ο ένας εκπαιδευτικός της τάξης υποδοχής έκανε αναφορά στο θέμα, σημειώνοντας πως το μόνο που είχε πραγματοποιηθεί ήταν μία αρχική συζήτηση με τη Σ.Ε.Ε. αναφορικά με τη στάση που πρέπει να κρατηθεί απέναντι στους/στις μαθητές/τριες με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο, αρχικά με συναισθηματική υποστήριξη και στη συνέχεια με εστίαση και στη μάθηση:

Εκπαιδευτικός 1 Τ.Υ.: *«Ναι, μόνο τότε που είχε έρθει η Σχολική Σύμβουλος παιδαγωγικής καθοδήγησης και είχαμε συζητήσει όλοι σαν σχολείο τι στάση πρέπει να κρατήσουμε απέναντι σε αυτά τα παιδιά τότε που ήρθαν αυτά τα παιδιά στην αρχή. Ουσιαστικά, αυτό που είπαν όλοι οι δάσκαλοι, ότι πρέπει να τους βοηθήσουμε συναισθηματικά κλπ. να εστιάσουμε εκεί κυρίως και μετά στο γνωστικό κομμάτι. Όλοι συμφωνήσαμε, ότι θα ενισχύσουμε τα παιδιά. Αυτό. Όχι κάτι άλλο».*

Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην διαπολιτισμικότητα και την εκμάθηση ελληνικών ως ξένης γλώσσας

Και αφού δεν πραγματοποιήθηκαν δράσεις ευαισθητοποίησης για την ομαλότερη ένταξη των μαθητών/τριών με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, πιθανώς να μην υπάρχει και επαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην διαπολιτισμική εκπαίδευση και στην εκμάθηση των ελληνικών ως ξένης γλώσσας.

Κανένας/καμία από τους/τις τρεις εκπαιδευτικούς Α΄ θμιας εκπαίδευσης που έδωσαν συνέντευξη δεν είχε παρακολουθήσει σεμινάριο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ή εκμάθησης ελληνικών ως ξένης γλώσσας:

«Όχι, τίποτε»

«Όχι, όχι κανένα! Κι αυτό ήταν και η δυσκολία, γιατί δεν είχα καθόλου υπόβαθρο πριν. Δεν είχα ασχοληθεί μ' αυτό»

«Όχι δεν έχω ασχοληθεί με σεμινάριο, έχω παρακολουθήσει μόνο στην ειδική αγωγή... Ούτε με τη διαπολιτισμική ούτε με την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας».

Μία από τους/τις δύο εκπαιδευτικούς της τάξης υποδοχής ανέφερε ότι θα ωφελούταν από την παρακολούθηση κάποιου σεμιναρίου εκμάθησης ελληνικών ως ξένης γλώσσας. Θεωρεί ότι κάθε μαθητής/τρια είναι διαφορετικός/η και έχει διαφορετικές γνώσεις, οι οποίες συνήθως δεν συμβαδίζουν από μαθητή/τρια σε μαθητή/τρια, με συνέπεια να χάνεται χρόνος με ένα μεγάλο μέρος του μαθήματος να αναλώνεται σε διαρκείς επαναλήψεις:

Εκπαιδευτικός 1 Τ.Υ.: «Σίγουρα θα χρειαζόμουν βοήθεια... Ένα σεμινάριο σίγουρα θα μπορούσα να παρακολουθήσω, είναι η αλήθεια, με την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας, γιατί είναι πολύ διαφορετική. Το κατάλαβα αυτό. Καταρχάς κάθε παιδί διαφέρει. Εδώ πέρα το μάθημα είναι αρκετά εξατομικευμένο. Δε μπορώ να κάνω το ίδιο σε κάθε μαθητή. Έχουν πολύ μεγάλες διαφορές. Κάτι γνωρίζει ο ένας, κάτι άλλο έχει μείνει στον άλλο. Οπότε πολλές φορές κάνουμε επαναλήψεις σε πράγματα που ένας μαθητής μπορεί ήδη να τα ξέρει, στον οποίο χάνει και λίγο χρόνο ας πούμε γιατί μπορεί να κάνει κάτι επόμενο. Αλλά επειδή ή δεν το ξέρει ο άλλος ... σα να γίνεται μια μόνιμη επανάληψη, ας πούμε».

Η εκπαιδευτικός, που δίδασκε στην τάξη υποδοχής της Ε΄ τάξης, έδωσε μια άλλη διάσταση στο θέμα της επιμόρφωσης. Συγκεκριμένα ανέφερε πως θα ήθελε να υπάρχει περισσότερο ενισχυτικό

υλικό («Με τα παιδιά της πρώτης... κυρίως με το υλικό το ενισχυτικό, εκεί έχω λίγο θέμα»). Ο εκπαιδευτικός της ενιαίας Ε' τάξης ανέφερε ότι η διαπολιτισμική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη, αρκεί να είναι ουσιαστική, και όχι για παράδειγμα, μια σύντομη ομιλία ενός σχολικού συμβούλου («Εξαρτάται πως θα γίνει αυτή η επιμόρφωση. Αν είναι να γίνει μια ουσιαστική επιμόρφωση, ναι. Θα χρειαζόταν σε όλους»).

Για τον εκπαιδευτικό αυτό, η αποτελεσματική διαπολιτισμική επιμόρφωση θα πρέπει να ευαισθητοποιεί και να ενεργοποιεί τους δασκάλους («κάποιος πρέπει να μας ευαισθητοποιήσει, να μας ενεργοποιήσει»). Θα πρέπει να εστιάζει στην αποτελεσματική επικοινωνία του/της εκπαιδευτικού με τα παιδιά, αλλά και στη μαθησιακή και την κοινωνική ένταξη των παιδιών μέσα στην τάξη: «Θα μπορούσαμε ίσως να διδαχθούμε τρόπους πως να επικοινωνήσουμε μαζί τους και πως να τα εντάξουμε στην τάξη πέρα της γλώσσας, ναι εκτός του μαθησιακού».

Πιθανότητα αποχώρησης οικογενειών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο από την Ελλάδα

Τέλος μια κατηγορία που αναδείχθηκε από τη θεματική ανάλυση των συνεντεύξεων με τους/τις εκπαιδευτικούς είναι η πιθανότητα αποχώρησης των οικογενειών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο από την Ελλάδα, η οποία όμως θα συμπληρωθεί και με δεδομένα που θα προκύψουν και από την ανάλυση των συνεντεύξεων με τους γονείς των μαθητών/τριών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο.

Μέσα από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών αναδείχθηκε η πιθανότητα αναχώρησης των οικογενειών αυτών από την Ελλάδα και συνέχιση του μεταναστευτικού τους ταξιδιού. Ο εκπαιδευτικός της Ε' τάξης ανέφερε ότι οι μαθητές/τριες με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο έδειχναν να έχουν ως δεύτερη επιλογή τη μόνιμη διαμονή στην Ελλάδα, επιθυμώντας ή αναμένοντας κατά κάποιο τρόπο να επιστρέψουν στην χώρα καταγωγής τους. Παράλληλα, ο ίδιος εκπαιδευτικός ανέφερε ότι αυτοί/ες οι μαθητές/τριες μπορεί να πίστευαν ότι θα έφευγαν και από την Ελλάδα, όπως έχουν φύγει και από άλλες χώρες, γι' αυτό θεωρούσαν ότι μπορεί να μην χρειαστούν τα ελληνικά στο μέλλον («κανένα δεν έχω ακούσει να πει, ότι θέλουν να μείνουν στη χώρα μόνιμα. Είναι λίγο η δεύτερη επιλογή»), («Έχουν αυτή τη πικρία, ότι ίσως δεν θα χρειαστούν τη γλώσσα. Τη μαθαίνουν, είναι ενεργά κίολας, αλλά λένε ότι αν κάποια στιγμή χρειαστεί να φύγουν από τη χώρα, δεν θα χρειαστούν τη γλώσσα. Οπότε έχουν λίγο αυτό στο μυαλό τους»).

Από τα παραπάνω ευρήματα φαίνεται ότι μπορεί να δυσχεράνει την καλή προσαρμογή και τη γλωσσική μάθηση των μαθητών/τριών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο στο σχολείο στην

Ελλάδα, ο παράγοντας ότι οι οικογένειες αυτών των παιδιών μπορεί να κληθούν στο μέλλον να εγκαταλείψουν την Ελλάδα και να ταξιδέψουν προς έναν ακόμα νέο προορισμό, επιμηκύνοντας το μεταναστευτικό τους ιστορικό και παρατείνοντας τις συνέπειες που αυτό μπορεί να προκαλέσει στα παιδιά.

10.2.2. Στους γονείς των μαθητών/τριών με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο

Τα ευρήματα από τις συνεντεύξεις των γονέων των μαθητών/τριών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο συμπληρώνουν, το παζλ, ώστε να φωτιστεί από διαφορετικές οπτικές το θέμα της παρούσας έρευνας.

Στη μελέτη έλαβαν μέρος συνολικά έξι γονείς μαθητών/τριών της Α΄ και Ε΄ Δημοτικού με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο, τέσσερις από την Α΄ Δημοτικού (μαθητές 4, 5, 6, 7) και δύο γονείς από την Ε΄ Δημοτικού (μαθητές 1 & 2). Να επισημανθεί στο σημείο αυτό, ότι οι μαθητές/τριες 1,2, 4 & 5 διέμεναν σε σπίτια ενώ οι μαθητές/τριες 6 & 7 διέμεναν στην *Ελεγχόμενη Δομή Προσωρινής Φιλοξενίας Αιτούντων Άσυλο* του Κατσικά. Εκεί έμεναν και οι μαθητές/τριες 8 & 9, τους γονείς των οποίων αναζητήσαμε, όταν επισκεφθήκαμε τη δομή. Δεν καταφέραμε όμως να τους βρούμε. Επειδή από τον Μάρτιο (χρόνος επίσκεψης μας στην Ελεγχόμενη Δομή Προσωρινής Φιλοξενίας Αιτούντων Άσυλο) οι μαθητές 8 & 9 δεν ξαναήρθαν στο σχολείο, υποθέτουμε, ότι είχαν εγκαταλείψει την Ελεγχόμενη Δομή Προσωρινής Φιλοξενίας Αιτούντων Άσυλο, κάτι το οποίο ο Διοικητής της Ελεγχόμενης Δομής Προσωρινής Φιλοξενίας Αιτούντων Άσυλο δεν γνώριζε). Σκόπιμα επιλέχθηκαν γονείς που διέμεναν τόσο σε σπίτια όσο και στην Ελεγχόμενη Δομή Προσωρινής Φιλοξενίας Αιτούντων Άσυλου του Κατσικά. Αξίζει να σημειωθεί, ότι όσοι γονείς κλήθηκαν να συμβάλουν στην έρευνα το έκαναν με χαρά. Στις περισσότερες περιπτώσεις χρησιμοποιήθηκε διερμηνέας για τις συνεντεύξεις.

Με βάση τις έξι συνεντεύξεις που λήφθηκαν από τους γονείς των μαθητών/τριών με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο πραγματοποιήθηκε θεματική ανάλυση, από την οποία προέκυψαν οι θεματικές ενότητες που ακολουθούν.

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΘΕΜΑΤΑ
Η καθημερινότητα εκτός σχολείου	Εντός σπιτιού	Βοηθά στις δουλειές του σπιτιού Διαβάζει Βλέπει τηλεόραση Συζητούν Παίζει με το τάμπλετ
	Εκτός σπιτιού	Εξωσχολικά μαθήματα Παίζει έξω με τα χώματα/ πέτρες Πηγαίνει για περπάτημα Κάνει ποδήλατο Βοηθά στο μαγαζί του πατριού
Όνειρα γονέων για το μέλλον των παιδιών	Επαγγελματικό επίπεδο	Καλή επίδοση στο σχολείο Σπουδές Σταθερό επάγγελμα
	Διαμόρφωση χαρακτήρα	Χρήσιμο άτομο για την κοινωνία
Επιθυμία – προσδοκίες των γονέων για το σχολείο	Επιθυμία για φοίτηση στο νηπιαγωγείο	100%
	Προσδοκίες από το σχολείο	Καλή ποιότητα μαθήματος, καλή εκμάθηση ελληνικών, καλοί εκπαιδευτικοί, καθοδήγηση, κοινωνικοποίηση, επαγγελματική αποκατάσταση,

		Να σπουδάσουν και να έχουν προοπτική στη ζωή τους
Προβλήματα που συνδέονται με το σχολείο	Τρόπος διδασκαλίας	Δεν καταλαβαίνει τη διδασκαλία, η εμπειρία κουραστική και ανιαρή
	Χαρακτηριστικά γνωρίσματα – Χαρακτήρας κάθε μαθητή	Είναι ντροπαλός
	Τρόπος λειτουργίας ελληνικού σχολείου	Ωράριο λειτουργίας σχολείου Δεν μπορούν να βοηθηθούν από τους γονείς λόγω γλώσσας
	Διακρίσεις	Τα παιδιά δεν έχουν αναφέρει κάτι σχετικό.
Επικοινωνία γονέων - σχολείου	Συχνή	Όχι
	Αραιή	Όταν χρειάστηκαν κάποιες υπογραφές, Δεν γνωρίζουν ελληνικά, Δεν υπάρχει διερμηνέας
Προσαρμογή παιδιού στο σχολείο	Εύκολη	Καλή προσαρμογή, απουσία προβλημάτων κοινωνικοποίησης
	Δύσκολη	Δεν ήθελε να πηγαίνει στο σχολείο. Όταν πήγαινε, γυρνούσε στο σπίτι χαρούμενο.
Ικανοποίηση παιδιού από το σχολείο	Ναι	Όταν ζητά βοήθεια, τη λαμβάνει από τους εκπαιδευτικούς της τάξης υποδοχής, απουσία βίας

	Όχι	Οι εκπαιδευτικοί της ενιαίας τάξης δεν επεξηγούν
Ικανοποίηση γονέων από το σχολείο	Ναι	Καλές συνθήκες Καλοί και υποστηρικτικοί εκπαιδευτικοί
Πιθανότητα αποχώρησης από την Ελλάδα	Μετάβαση σε άλλη χώρα	Πιο ασφαλής
	Παραμονή στην Ελλάδα	Όχι
Πίνακας 7. Πίνακας θεμάτων/υποθεμάτων από τις συνεντεύξεις με τους γονείς των μαθητών/τριών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο		

Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Και στην περίπτωση των συνεντεύξεων με τους γονείς των μαθητριών/τριών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο, μετά την θεματική ανάλυση ακολουθεί η παρουσίαση των αποτελεσμάτων σε ενότητες με βάση τα θέματα που προέκυψαν από την ανάλυση των συνεντεύξεων με τους γονείς των μαθητών/τριών με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο.

Καθημερινότητα εκτός του σχολείου των παιδιών εντός και εκτός Ελεγχόμενης Δομής Προσωρινής Φιλοξενίας Αιτούντων Άσυλο

Μια σημαντική ενότητα που προέκυψε από τη θεματική ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν από την ημιδομημένη συνέντευξη με τους γονείς των μαθητών/τριών με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο, είναι η καθημερινότητα των παιδιών τους εκτός σχολείου.

Εντός Ελεγχόμενης Δομής Προσωρινής Φιλοξενίας Αιτούντων Άσυλο

Ένας γονέας ανέφερε ότι το παιδί είναι χαρούμενο και παίζει («Είναι τόσο χαρούμενος πράγματι, και παίζει»), αλλά ότι παίζει κυρίως με τη μαμά του και όχι με άλλα παιδιά («Θέλει να παίζει με τη μητέρα του»). Επίσης, ανέφερε ότι τα σαββατοκύριακα πηγαίνει βόλτες περπατήματος με το παιδί του («Το Σαββατοκύριακο πηγαίνουμε για περπάτημα»).

Ένας άλλος γονέας, πατέρας, ανέφερε ότι τα παιδιά διαβάζουν, παίζουν, παρακολουθούν τηλεόραση, παίζουν με το τάμπλετ, ή συζητούν μαζί του Στην δική του καθημερινότητα, ένα άλλο

παιδί έτρωγε στο σπίτι μετά το σχολείο και μετά πήγαινε στο σούπερ μάρκετ, όπου, δούλευε ο σύντροφος της μητέρας («Ο μαθητής Ι πάει σ' ένα σχολείο μέχρι τις 16.00 το απόγευμα. Μετά έρχεται στο σπίτι και τρώει το φαγητό του. Μετά πάει στο αγόρι μου (εννοεί το σύντροφό της), εκεί που είναι το σούπερ μάρκετ, εκεί που δουλεύει»).

Τέλος, ένας γονέας σημείωσε ότι στην καθημερινότητά τους εκτός από το σχολείο, κρατά τα παιδιά στο σπίτι τους στο κοντέινερ, για λόγους ασφαλείας, αφού υπάρχει κίνδυνος να χτυπήσουν με τις πέτρες που πετάνε τα άλλα παιδιά (έχει ματώσει το μέτωπο ενός παιδιού στο παρελθόν, όπως αναφέρει) ή να τα χτυπήσει αυτοκίνητο. Οπότε, όταν μένουν στο σπίτι (πολλές ώρες) περνούν την ώρα τους μπροστά από έναν υπολογιστή. Επίσης, ο γονέας αφήνει τα παιδιά να παίζουν έξω με το χόμα και τις πέτρες, να κάνουν ποδήλατο ή να κάνουν λίγη παρέα με τα άλλα παιδιά στο καμπ. Όπως ανέφερε αναλυτικά:

«Δεν κάνει τίποτε άλλο, μόνο παίζει με τάμπλετ. Η παίρνει το ποδήλατο, κάνει δύο γύρους έξω και μπορεί να κάθεται με τα άλλα παιδιά και ξαναγυρνάει... Συνήθως δεν τον αφήνω να κυκλοφορεί έξω στο καμπ συνήθως τον κρατάω σπίτι... Ο λόγος που κρατάω τα παιδιά μου όλη μέρα στο σπίτι είναι η ασφάλεια... Προτιμώ να βλέπουν παιδικά παιχνίδια ή να βλέπουν λάπτοπ ή να κάνουν κάτι άλλο στο σπίτι, να ζωγραφίζουν. Όταν βλέπω ότι δυσκολεύουν εδώ μέσα στο σπίτι και μας ζητάνε να βγούνε έξω, εδώ στο καμπ παίζουν με τα χόματα, με τις πέτρες... Εγώ δεν θέλω να πάει έξω, γιατί μπορεί να κινδυνεύει η ζωή του, να τον χτυπήσει αυτοκίνητο, ανησυχώ». Με αυτό τον τρόπο τα παιδιά οδηγούνται στην ιδρυματοποίηση.

Εκτός Ελεγχόμενης Δομής Προσωρινής Φιλοξενίας Αιτούντων Άσυλο

Δύο από τους γονείς ανέφεραν ότι τα παιδιά βοηθούν στις δουλειές του σπιτιού και παρακολουθούν και εξωσχολικά μαθήματα σε φροντιστήρια. Αναλυτικά, σημείωσαν τα εξής:

«Τα δύο έρχονται στο σχολείο εδώ, το άλλο σ' ένα σχολείο εκεί και το άλλο πιο κει. Κάνουν τις δουλειές στο σπίτι κι επίσης πηγαίνουν και σε δύο μαθήματα εκτός σπιτιού... Το ένα έχει να κάνει με τα αγγλικά και το άλλο ενίσχυση των μαθημάτων του σχολείου: μαθηματικά, φυσική κτλ.»

«Με βοηθούν στο σπίτι και έχει φροντιστήρια που πάνε, τρία φροντιστήρια

Όνειρα των γονέων για το μέλλον των παιδιών με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο

Άλλη μια σημαντική κατηγορία που προέκυψε από τη θεματική ανάλυση των συνεντεύξεων από τους γονείς των μαθητών/τριών με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο ήταν τα όνειρα που

είχαν για το μέλλον των παιδιών τους. Σε γενικές γραμμές οι γονείς επιθυμούν τα παιδιά τους να έχουν καλή επίδοση στο σχολείο, να βρουν ένα σταθερό επάγγελμα και να γίνουν παραγωγικά άτομα στην κοινωνία.

«Εμείς θέλουμε ό,τι καλύτερο για τα παιδιά μας. Να συνεχίσει με το σχολείο... Θέλω να ανοίξει μαγαζί, γιατί του αρέσει πάρα πολύ»).

Μία μητέρα σημείωσε («Κάτι ελπίζω να προχωρήσει στη ζωή του, κάθε μάνα το παιδί της να φτάσει σε κάποιο σημείο, ότι θα προχωρήσει καλά και να γίνει κάτι. Αυτό είναι το ζήτημα για την κάθε μάνα. Εγώ σα μάνα προσπαθώ όσο μπορώ για ό,τι είναι καλύτερο, ώστε να τον στείλω σχολείο, ώστε να προχωρήσει στη ζωή του καλύτερα και καλύτερα!»).

Προσδοκίες των γονέων από το σχολείο

Επικεντρώνοντας την έρευνα στην εκπαίδευση, εύκολα προέκυψαν δεδομένα και για την επιθυμία των γονέων να πηγαίνουν τα παιδιά τους στο σχολείο καθώς και για τις προσδοκίες τους από αυτό.

Επιθυμία για φοίτηση στο σχολείο

Οι γονείς συμφώνησαν, ότι επιθυμούσαν τα παιδιά τους να πηγαίνουν στο σχολείο:

«Ναι»

«Μάλιστα, 100%»

«Ναι, ναι τους αρέσει πάρα πολύ. Και αυτή η μικρή θέλει να πάει σχολείο»

«Θέλω όλα τα παιδιά μου να πάνε στο σχολείο...»

«Ναι βέβαια. 100%. Δεν θέλω να είναι στο σπίτι, θέλω να διαβάσουν, να σπουδάσουν».

Προσδοκίες από το σχολείο

Σε ό,τι αφορά στις προσδοκίες των γονέων από το σχολείο, σε γενικές γραμμές σημείωσαν ότι θέλουν καλή ποιότητα μαθήματος, καλή εκμάθηση των ελληνικών, καλούς/ες εκπαιδευτικούς και καθοδήγηση, κοινωνικοποίηση για τα παιδιά τους, αλλά και επαγγελματική αποκατάσταση στο μέλλον.

Δύο γονείς αναφέρθηκαν στην καλή ποιότητα διδασκαλίας, στους/στις καλούς/ες εκπαιδευτικούς και στην καθοδήγηση («Καλό μάθημα», «Αυτό που θέλω είναι καλό σχολείο, καλοί δάσκαλοι, καλά μαθήματα και καλή καθοδήγηση»).

Δύο ακόμα γονείς ανέφεραν ότι τα παιδιά τους θα ήθελαν μέσα από το σχολείο να μάθουν να διαβάζουν και να γράφουν έτσι ώστε να σπουδάσουν ή/και να έχουν προοπτικές στη ζωή τους («Όλα τα καλά που συμβαίνουν στο σχολείο, τα θέλω και για τα παιδιά μου... Θα ήθελα τα παιδιά μου να μάθουν, να διαβάζουν και να γράφουν και να κάνουν καλά πράγματα. Για παράδειγμα, να αποκτήσουν ένα προβάδισμα», «ό,τι είναι καλό για τα παιδιά μας. Να γίνουν γιατροί, ό,τι είναι. Ό,τι είναι καλό... να σπουδάσουν για το μέλλον τους. Αυτό θέλω εγώ»).

Μία άλλη μητέρα έδωσε έμφαση τόσο στη μάθηση γενικότερα όσο και στην καλή εκμάθηση των ελληνικών («Εγώ περιμένω να μάθουν τα μαθήματα, τη γλώσσα της χώρας που μένουμε»).

Τρεις γονείς ανέφεραν ότι προσδοκούν από το σχολείο να βοηθήσει στην κοινωνικοποίηση των παιδιών τους και στην επαφή τους με τα άλλα παιδιά. Μία μητέρα ανέφερε ότι το παιδί της είναι ντροπαλό και προτιμά να μένει μόνο του, αλλά δεν θα ήθελε το παιδί της να νοιώθει μοναξιά («Επειδή είναι τόσο ήσυχος, θέλω να τον βοηθήσω να αναμειχθεί με άλλους ανθρώπους, με τα άλλα παιδιά επειδή είναι ντροπαλός, και πάντα προτιμάει να μένει μόνος του. Και δεν θέλω να νοιώσει μοναξιά»).

Ο γονέας του παιδιού σημείωσε ότι θέλει από το σχολείο να βοηθήσει το παιδί του να συνάψει φιλίες («φίλους»), ενώ μία ακόμα μητέρα ανέφερε ότι το παιδί της στο σχολείο μέσα από την επαφή του με τους «άλλους» μπορεί «να μάθει πράγματα» για το «πώς λειτουργεί ο άλλος».

Ομαδοποιώντας, λοιπόν, τις απαντήσεις των γονέων των μαθητών/τριών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο διαπιστώνουμε, ότι πολλοί εστίασαν στο μάθημα καλής ποιότητας αλλά και στην κοινωνικοποίηση των παιδιών τους. Επίσης σημαντική προσδοκία γι' αυτούς ήταν η επαγγελματική αποκατάσταση και οι προοπτικές που θα έχουν στο μέλλον.

Δυσκολίες και προβλήματα μαθητών/τριών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο που συνδέονται με το σχολείο. Πιθανές διακρίσεις απέναντί τους.

Διερευνώντας πιο επισταμένα το σχολικό πλαίσιο, προέκυψαν σημαντικά ευρήματα σχετικά με δυσκολίες και προβλήματα που αντιμετώπισαν οι μαθητές/τριες με προσφυγικό/μεταναστευτικό

υπόβαθρο μέσα στο σχολείο. Επίσης εξετάστηκε το ενδεχόμενο, εάν έγιναν αντιληπτές διακρίσεις που σχετίζονται με την καταγωγή τους.

Προβλήματα που συνδέονται με το σχολείο

Τέσσερις από τους έξι γονείς επισήμαναν ότι σε γενικές γραμμές, τα παιδιά τους ήθελαν να πηγαίνουν στο σχολείο. Αναλυτικά ανέφεραν τα εξής:

«Ναι, ναι... Είναι χαρούμενη και τις μέρες που δεν πάει σχολείο το Σαββατοκύριακο θέλει να πηγαίνει σχολείο... υπάρχει και μια συμμαθήτριά της με σγουρά μαλλιά, η Μαρία, και όταν πάει σπίτι είναι χαρούμενη, ότι κάνουν παρέα»

«Ναι, ναι τους αρέσει πάρα πολύ... Ο μαθητής 1 και η αδερφή του, τους αρέσει πάρα πολύ το σχολείο και γενικά δεν θέλουν να κάτσουν σπίτι, θέλουν να πάνε σχολείο. Όταν έχουν κάποια δραστηριότητα, δε ξέρω, πάρτι, γιορτή, λένε σε μένα, εμείς πάμε εκεί, μας ενδιαφέρει»

«Όχι, όχι, δεν έχουν πρόβλημα. Πηγαίνουν συνέχεια. Τους αρέσει πολύ το σχολείο... Νιώθουν όμορφα... Θέλουν να πηγαίνουν στο σχολείο.... Ω, κάθε μέρα, κάθε μέρα, ναι»

«Αυτό το σχολείο τώρα που πάει είναι μια χαρά. Έχει τους παλιούς φίλους του εδώ και γενικά... Είναι χαρούμενος».

Ως προς τις δυσκολίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο σε σχέση με το σχολείο, δύο γονείς σημείωσαν ότι δύο μαθητές δεν θέλουν να πηγαίνουν στο σχολείο, ο ένας επειδή δεν καταλαβαίνει το μάθημα (μαθητής 7) και ο άλλος (μαθητής 6) επειδή είναι πολύ ντροπαλός. Ειδικότερα, ο μαθητής 7 δεν ήθελε να πηγαίνει στο σχολείο («Παλιότερα πήγαιναν με τη θέλησή τους. Τώρα τελευταία δεν ξέρω γιατί δεν θέλει να πάει ο μαθητής 7. Του εξηγώ πέντε πράγματα καλά... να πας στο σχολείο... να γίνεις μηχανικός, να γίνεις γιατρός, να γίνεις δάσκαλος... Του λέω καλά πράγματα ώστε να τον στέλνω με το ζόρι τώρα τελευταία.... Δε ξέρω γιατί»). Ο μαθητής 7 δεν ήθελε να πηγαίνει στο σχολείο γιατί αυτή η διαδικασία ήταν μια κουραστική και ανιαρή εμπειρία για τον ίδιο αφού δεν καταλαβαίνει το μάθημα («Ρωτάω κάποιες φορές σε ενόχλησε κάποιος συμμαθητής σου ή σε πείραξε κάποιος δάσκαλος και μου λέει όχι. Απλά πηγαίνω στην τάξη και κάθομαι. Οι υπόλοιποι κάνουν μαθήματα κι εγώ κάθομαι και τους κοιτάω, δεν καταλαβαίνω τίποτε. Γι' αυτό το λόγο είναι κουραστικό να κάθεται εκεί. Μου λέει είναι κουραστικό να κάθομαι»). Σε ό,τι αφορά τον μαθητή 6, η μητέρα του σημείωσε ότι το παιδί της δεν θέλει να πηγαίνει στο σχολείο και ενίοτε κλαίει για αυτό το λόγο («σήμερα χάσαμε το λεωφορείο, επειδή έκλαιγε

πολύ και δεν ήθελε να πάει στο σχολείο»). Η εξήγηση που έδωσε η μητέρα ήταν ότι το παιδί της είναι πολύ ντροπαλό («Επειδή είναι πολύ ντροπαλός. Έχω ένα γείτονα που τον ξέρουμε πάνω από 40 χρόνια και όταν πηγαίνουμε εκεί, το παιδί κάθεται δίπλα μου»), και θέλει να περνάει περισσότερο χρόνο με τη μητέρα του. Πάντως, η μητέρα ανέφερε, πως παρά το γεγονός ότι ο μαθητής 6 συχνά δεν ήθελε να πάει στο σχολείο, όταν πήγαινε επέστρεφε στο σπίτι χαρούμενος, πιο έξυπνος, και με μεγάλη όρεξη για φαγητό («Όταν πηγαίνει στο σχολείο, και γυρίζει, είναι χαρούμενος, είναι πιο έξυπνος και τρώει πολύ»).

Τέλος, δύο γονείς ανέφεραν ότι τα παιδιά τους αντιμετώπιζαν πρόβλημα με το ωράριο λειτουργίας του σχολείου. Ένα παιδί (ο μαθητής 6) θεωρούσε ότι οι ώρες του μαθήματος είναι πάρα πολλές («μου λέει ότι είναι δύσκολο να μένει στο σχολείο μέχρι τη 1μμ... τελειώνουν στη 1μμ και λέει ότι είναι πολύ αργά»). Ένα δεύτερο παιδί (μαθητής 7) αντιμετώπιζε πρόβλημα με το γεγονός ότι ξυπνάει πολύ νωρίς το πρωί (στις 6:30π.μ.), και θα προτιμούσε να παρακολουθεί μαθήματα κατά τις μεσημεριανές ώρες («Του αρέσει να κοιμάται πολλές ώρες. Για να ξυπνήσει πρωινές ώρες δεν του αρέσει πολύ. Εγώ τον ξυπνάω 06.30 για να του ετοιμάσω το πρωινό του, ώστε να φεύγει 08.00 από δω. Το μοναδικό παράπονο που έχει να γινόταν αλλαγή ώρας, δηλαδή μεσημέρι. Θα τον βόλενε πιο πολύ»). Ο γονέας, βέβαια, του τελευταίου μαθητή, ανέφερε ότι το παιδί αντιμετώπιζε προβλήματα με τους/τις εκπαιδευτικούς της τάξης, αφού ο ένας δάσκαλος δεν του έδινε σημασία, ούτε δραστηριότητες να κάνει, ενώ ο άλλος «ούρλιαζε» όταν τα παιδιά έκαναν φασαρία («Ένας δάσκαλος που έρχεται κάνει μαθήματα και φεύγει, τα άλλα παιδιά κάνουν μαθήματα κι εκείνος δεν κάνει τίποτα. Ο άλλος δάσκαλος που έρχεται κάνει μαθήματα και σε εκείνον. Επίσης, όταν τα παιδιά κάνουν φασαρία, ο δάσκαλος αρχίζει να φωνάζει και να ουρλιάζει»).

Τέλος, μία δυσκολία των γονέων που σχετίζεται με τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους στο σχολείο, είναι ότι συχνά δεν γνωρίζουν οι ίδιοι τα ελληνικά, και συνεπώς δεν μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους στα μαθήματα, κάτι που αποτελεί προϋπόθεση για το ελληνικό σχολείο. Συγκεκριμένα, τρεις από τους έξι γονείς ανέφεραν ότι δεν γνωρίζουν ελληνικά. Μία μητέρα σημείωσε ότι δεν ξέρει ούτε να γράφει ούτε να διαβάζει τα ελληνικά ενώ μία άλλη μίλησε για την αδυναμία της να παρακολουθήσει το πρόγραμμα του σχολείου και να βοηθήσει το παιδί της να διαβάσει:

«Λόγω του ότι εμείς δεν μιλάμε τη γλώσσα, δεν καταλαβαίνουμε τι κάνουν τα παιδιά στο σχολείο. Παράδειγμα, δεν μπορούμε να δούμε τι εργασίες, τι διαβάσματα έχουνε για την επόμενη μέρα. Δεν μπορούμε να εμπλακούμε στα μαθήματα τους για την επόμενη μέρα».

Επικοινωνία γονέων – σχολείου

Άλλη σχετική κατηγορία με την παραπάνω, που προέκυψε από τη θεματική ανάλυση, είναι η επικοινωνία γονέων – σχολείου, η έλλειψη της οποίας δημιουργεί δυσκολίες.

Οι γονείς των μαθητών/τριών με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο που δεν γνώριζαν ελληνικά, δεν μπορούσαν να συναντηθούν και να μιλήσουν με τον Διευθυντή ή τους/τις εκπαιδευτικούς, ειδικά όταν δεν υπήρχε διερμηνέας στο σχολείο:

«Είναι μια διαφορά μόνο που βλέπω στο σύστημα και στη χώρα μας, ότι εκεί μια φορά το μήνα ο διευθυντής καλούσε σε συνεδρία τους γονείς και συζητούσανε για τα παιδιά, για τα προβλήματά τους, για τα μαθήματα και όλα αυτά! Εμείς δεν μπορούμε να το κάνουμε αυτό, γιατί δε μιλάμε τη γλώσσα. Και νομίζω δεν υπάρχει και διερμηνέας. Ο λόγος να ξέρετε που δεν έχω έρθει να ρωτήσω και να ασχοληθώ είναι το πρόβλημα της γλώσσας. Αν κάποια στιγμή υπάρξει κάποιο πρόβλημα θα αναγκαστώ να φέρω το γιο μου ή την κόρη μου για να με βοηθήσει με τη γλώσσα».

Αλλά ακόμη κι αν υπήρχε διερμηνέας, τρεις γονείς ανέφεραν ότι δεν είχαν επικοινωνήσει ποτέ, ή τουλάχιστον κατά την συγκεκριμένη σχολική χρονιά, με τους/τις δασκάλους/ες («Δεν μου έχει ζητηθεί ποτέ», «Μπορεί να γίνονται γιορτές και τέτοια αλλά εδώ γίνονται για τα παιδιά, δεν έχω έρθει ο ίδιος», «Φέτος όχι»).

Μόνο δύο γονείς ανέφεραν ότι είχαν γνωριστεί με τους/τις εκπαιδευτικούς και τον Διευθυντή («Όταν γίνονται πράγματα για το Σύλλογο Γονέων να μιλήσουν, πηγαίνω», «Ναι, κάποιες φορές, όχι πολλές φορές... έχουν γιορτή ή όταν θέλουν άδεια για κάποια πράγματα, ναι πάω μαζί»).

Από τις μαρτυρίες των γονέων, έγινε σαφές ότι η απουσία διερμηνέα εμποδίζει την επικοινωνία γονέων – εκπαιδευτικών. Γι' αυτό και οι περισσότεροι γονείς δεν είχαν επικοινωνήσει καθόλου κατά το συγκεκριμένο σχολικό έτος με τους/τις εκπαιδευτικούς και τον Διευθυντή του σχολείου. Μόνο ελάχιστες φορές, όταν χρειαζόταν κάποια υπογραφή ή όταν πραγματοποιούνταν κάποια γιορτή (που λόγω COVID δεν γινόταν) επισκέπτονταν το σχολείο οι γονείς των μαθητών/τριών με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο.

Προσαρμογή παιδιού στο σχολείο

Οι μαρτυρίες των γονέων των μαθητών/τριών με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο που επικεντρώνονται στην προσαρμογή των παιδιών τους στο σχολείο, συνοψίζονται στα παρακάτω:

Δύο γονείς ανέφεραν καλή προσαρμογή των παιδιών και απουσία προβλημάτων κοινωνικοποίησης («*Μας αγαπάνε. Οι περισσότεροι στην τάξη παίζουν μαζί μας*», «*ο μαθητής 5 και η αδερφή του δεν έχουν πρόβλημα με τέτοια πράγματα*»). Ένα παιδί (ο μαθητής 6) δεν έδειξε να έχει προσαρμοστεί καλά στο σχολείο, γιατί όπως αναφέρθηκε στην προηγούμενη ενότητα, το παιδί δεν ήθελε να πηγαίνει στο σχολείο. Ωστόσο, η μητέρα του ανέφερε, πως όταν πήγαινε στο σχολείο και επέστρεφε στο σπίτι το μεσημέρι, ήταν χαρούμενος. Αυτό σημαίνει, ότι το παιδί θα μπορούσε να προσαρμοστεί καλά στο σχολείο.

Συμπερασματικά, η προσαρμογή των μαθητών/τριών με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο ήταν καλή, χωρίς προβλήματα κοινωνικοποίησης. Ακόμη κι όταν κάποιοι/ες μαθητές/τριες παρουσίαζαν κάποια προβλήματα, υπήρχαν ενδείξεις, ότι υπάρχει πιθανότητα βελτίωσης.

Ικανοποίηση του παιδιού με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς

Η ικανοποίηση των μαθητών/τριών με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο από το σχολείο και τους/τις εκπαιδευτικούς αλλά και η ικανοποίηση των γονέων τους από το σχολείο είναι άλλη μια κατηγορία που προέκυψε από την θεματική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις με τους γονείς.

Σε γενικές γραμμές, οι γονείς των μαθητών/τριών σημείωσαν ότι τα παιδιά τους της Α΄ και της Ε΄ τάξης ήταν ικανοποιημένα από το σχολείο και από τους/τις εκπαιδευτικούς. Η ικανοποίηση των παιδιών από το σχολείο, τους/τις δασκάλους/ες και το σχολικό περιβάλλον αναδεικνύεται στα παρακάτω αποσπάσματα των συνεντεύξεων των γονέων:

«Ευχαριστημένη είναι με το σχολείο, τους δασκάλους και το περιβάλλον του σχολείου... Είναι ευχαριστημένη, έχει καλούς δασκάλους, είναι καλοσυνάτοι και την αντιμετωπίζουν καλά!»

«Λέει 'είμαι χαρούμενος με τους δασκάλους και με το διευθυντή'»

«Είναι ευχαριστημένος από τους δασκάλους»

«Με ενημερώνει ότι οι δάσκαλοι είναι πολύ καλοί και τον αγαπάνε... μου λέει 'οι δάσκαλοί μου είναι τόσο καλοί».

Ειδικότερα, ένας γονέας ανέφερε ότι το παιδί του (ο μαθητής 3) ήταν ικανοποιημένο από τους/τις εκπαιδευτικούς, γιατί όταν ζητούσε βοήθεια την είχε (*«Ναι, κάποιες φορές που έχω δυσκολίες και της πω θέλω να κάνουμε αυτό το μάθημα μόνο για μένα και το κάνει. Τους άλλους τους αφήνει να κάνουν κάτι άλλο»*), αλλά και από έναν δεύτερο εκπαιδευτικό (*«Ναι εμένα με βοηθάει [λέει ο μαθητής 3]»*). Άλλος γονέας σημείωσε πως το παιδί του (ο μαθητής 5) ήταν πολύ ευχαριστημένο από τον εκπαιδευτικό της γλώσσας (εννοεί τον εκπαιδευτικό της τάξης υποδοχής), και ότι μιλάει ελληνικά και στο σπίτι πλέον (*«Έχουν μια δασκάλα για τη γλώσσα, έχουν μια ώρα κάθε μέρα, είναι πολύ ευχαριστημένος. Τώρα ο μαθητής 5 πρώτο χρόνο είναι που πάει, είναι πολύ καλό που μιλάει στο σπίτι»*).

Από την άλλη πλευρά, ο γονέας του μαθητή 2 σημείωσε πως το παιδί του δεν λαμβάνει πάντα βοήθεια από τον εκπαιδευτικό (της ενιαίας Ε' τάξης) (*«Ο κύριος [ο δάσκαλος του μαθητή 2] όχι»*).

Τέλος, πρέπει να σημειωθεί ότι για τον μαθητή 6, η ικανοποίησή του από τους/τις δασκάλους/ες σχετιζόταν με την απουσία βίας από τη μεριά τους. Οι δάσκαλοι/ες του ήταν καλοί επειδή δεν τον χτυπούσαν (*«[Ο μαθητής 6] είπε επίσης ότι 'οι δάσκαλοι στην Ελλάδα είναι πολύ καλοί, δεν με χτυπάνε»*).

Ικανοποίηση γονέων από το σχολείο

Αναφορικά με την ικανοποίηση των ίδιων των γονέων των μαθητών/τριών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο από το σχολείο, προέκυψαν τα παρακάτω:

Πέντε από τους έξι γονείς επισήμαναν ότι ήταν ικανοποιημένοι από το σχολείο και τις συνθήκες που επικρατούσαν εκεί. Τρεις πατέρες σημείωσαν ότι είναι ικανοποιημένοι από το σχολείο (*«Μάλιστα, είμαι ευχαριστημένος»*, *«Ναι»*, *«Πολύ»*), και δύο μητέρες σημείωσαν ότι ήταν ικανοποιημένες από τους εκπαιδευτικούς διότι υποστηρίζουν τα παιδιά:

«Είναι πολύ καλοί οι δάσκαλοι. Και ο διευθυντής. Βλέπουμε πολλή βοήθεια»

«Ακούω καλά πράγματα για τους δασκάλους. Ο Μοχάμαντ λέει ότι τον αγαπάνε πολύ, του αγοράζουν πράγματα, και επίσης παίζουν μαζί του».

Συμπερασματικά, οι μαθητές/τριες του δείγματος είναι σε γενικές γραμμές ικανοποιημένοι από το σχολείο και τους/τις εκπαιδευτικούς. Μάλιστα ένας μαθητής ένιωθε ιδιαίτερη ικανοποίηση, γιατί

οι εκπαιδευτικοί δεν τον χτυπούσαν, γεγονός που μας κάνει να υποθέσουμε ότι στο παρελθόν είχε βιώσει τέτοιου είδους συμπεριφορά. Κάποιος άλλος μαθητής εξέφρασε ιδιαίτερη ικανοποίηση για τον εκπαιδευτικό της τάξης υποδοχής, γιατί του μάθαινε καλά τα ελληνικά.

Προοπτικές διαμονής οικογενειών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο στην Ελλάδα

Τέλος, ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα δεδομένα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις των γονέων των μαθητών/τριών με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο σχετικά με την πιθανότητα αποχώρησης τους από την Ελλάδα.

Συγκεκριμένα, δύο γονείς από τους έξι συζήτησαν το ενδεχόμενο οι οικογένειές τους να μεταβούν σε άλλη χώρα στο μέλλον. Ένας γονέας εξέφρασε αβεβαιότητα για το εάν η οικογένειά του θα χρειαστεί κάποια στιγμή να μεταβεί εκ νέου σε άλλη χώρα. Όπως ανέφερε, οι πρόσφυγες έχουν πολλά όνειρα αλλά είναι συγκρατημένοι λόγω της ανασφάλειας για το πού θα βρίσκονται στο μέλλον:

«Έχουμε σαν πρόσφυγες πολλά όνειρα για το μέλλον απλά δεν μπορούμε να τα πούμε, γιατί δεν είμαστε σίγουροι για το περιβάλλον μας που θα είμαστε κτλ. οπότε δεν μπορούμε να τα πούμε, να τα εκφράσουμε τα όνειρα γιατί είναι αβεβαιότητα!».

Ένας δεύτερος γονέας σημείωσε ότι θα ήθελε να αλλάξει χώρα, ώστε η οικογένειά του να είναι πιο ασφαλής (*«Ο σκοπός μου είναι να πάμε σε μια χώρα που θα προστατέψει τα παιδιά μου, που θα πάνε στο σχολείο, που θα έχουν την ασφάλεια τους. Αυτό είναι που θέλω»*).

Συμπερασματικά θα λέγαμε, ότι οι γονείς των μαθητών/τριών του δείγματος δεν εκφράζουν επιθυμία να εγκαταλείψουν την Ελλάδα, πορκειμένου να διευκολύνουν τα παιδιά τους να εξεγλιχθούν και να προοδεύσουν.

Για το ίδιο θέμα μίλησε και ο εκπαιδευτικός της ενιαίας τάξης της Ε' Δημοτικού. Συγκεκριμένα είχε ανέφερε, ότι οι μαθητές/τριες με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο στην Ε' τάξη έδειχναν να έχουν ως δεύτερη επιλογή τη μόνιμη διαμονή στην Ελλάδα, επιθυμώντας ή αναμένοντας κατά κάποιο τρόπο να επιστρέψουν στην χώρα καταγωγής τους.

10.3. Ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων από την εφαρμογή γλωσσικών εργαλείων και άλλων δραστηριοτήτων γλωσσικής αφύπνισης

10.3.1. Στην Α΄ Δημοτικού

Όπως περιγράφηκε και παραπάνω, η διδακτική μας παρέμβαση στην Α΄ Δημοτικού πραγματοποιήθηκε μετά το τέλος της εξάμηνης παρατήρησης (και συγκεκριμένα στις 26 Μαΐου 2022) για δύο διδακτικές ώρες και μια βδομάδα αργότερα, (στις 2 Ιουνίου 2022), για μια διδακτική ώρα. Και στις δύο παρεμβάσεις παρόντες ήταν οχτώ μαθητές/τριες – έξι Έλληνες και δύο μαθητές/τριες με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο (η μαθήτρια 4 και ο μαθητής 5, και οι δύο διαμένοντες στον αστικό ιστό) - τόσο στις 26 Μαΐου όσο και στις 2 Ιουνίου 2022. Όσο για την εκπαιδευτικό της ενιαίας τάξης επέλεξε να μην συμμετάσχει στη δράση αυτή και αποχώρησε από την αίθουσα κατά τη διεξαγωγή της παρέμβασης μας.

10.3.1.1. Γλωσσικά πορτρέτα και προφορικές γλωσσικές αφηγήσεις

Κατά τη διάρκεια των δύο διδακτικών ωρών και μετά από κατάλληλες για την ηλικία των μαθητών/τριών δράσεις αφόρμησης(όπως περιγράφηκαν αναλυτικά παραπάνω) οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να ζωγραφίσουν τα γλωσσικά τους πορτρέτα και στη συνέχεια να μιλήσουν γι' αυτά στην ολομέλεια. Πιο συγκεκριμένα, τα γλωσσικά πορτρέτα που ζητήθηκαν από τους/τις μαθητές/τριες, αποτελούνταν από ένα περίγραμμα μιας ανθρώπινης φιγούρας (Φύλλο εργασίας 2, Παράρτημα σελ. 316), επάνω στο οποίο ζητήθηκε από τους/τις μαθητές/τριες να χρωματίσουν τις γλώσσες που γνωρίζουν σε κάποιο βαθμό, τις γλώσσες που τους αρέσουν και τις γλώσσες που θα ήθελαν να μάθουν. Στη συνέχεια, ζητήθηκε από όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες να δείξουν τη ζωγραφισμένη φιγούρα στους/στις συμμαθητές/τριες τους και να παράσχουν προφορικές γλωσσικές αφηγήσεις, περιγράφοντας και ερμηνεύοντας το γλωσσικό τους πορτρέτο.

Στην Α΄ Δημοτικού, ο μαθητής Α χρωμάτισε τις σημαίες της Αγγλίας και της Τουρκίας. Όπως ανέφερε στην προσωπική γλωσσική του αφήγηση, *«έκανα τη μία πλευρά κόκκινη και την άλλη μπλε-κόκκινη, γιατί θέλω να μάθω αγγλικά και τουρκικά, Θέλω να μάθω τουρκικά επειδή είχε πάει και η μαμά μου στην Τουρκία ταξίδι. Αγγλικά, γιατί πάει και η αδερφή μου»*.

Η μαθήτρια Ρ ζωγράφησε τα χρώματα της Ελλάδας και μετά μας έδειχνε κάποιες από τις σημαίες και, όπως ανέφερε στην προσωπική της γλωσσική αφήγηση, «έκανα τις μισές χώρες», εννοώντας ότι χρησιμοποίησε τις μισές χώρες από το φύλλο εργασίας.

Η μαθήτρια Ζ, που πιθανόν να καθόταν μαζί με την μαθήτρια Ρ, ανέφερε κατά παρόμοιο τρόπο: «έκανα όλες τις χώρες, έφτιαξα όλα τα χρώματα γιατί θέλω να μάθω όλες τις χώρες. Γιατί αν κάποιος με ρωτήσει με τη γλώσσα που δεν ξέρω, τότε γιατί να του απαντήσω, δηλαδή, αν ξέρω όλες τις γλώσσες, τότε θα μπορώ να του απαντήσω».

Ο μαθητής Γ ζωγράφησε με τρία χρώματα την ανθρώπινη φιγούρα και ανέφερε στο πλάι τη ρώσικη γλώσσα, την αραβική, τη γλώσσα των σουαχίλι και ξανά τη ρώσικη. Όταν ρωτήθηκε, επεξηγηματικά ανέφερε: «έφτιαξα αυτές τις τέσσερις γλώσσες για να τις μάθω». Εννοούσε προφανώς, ότι επιθυμεί να μάθει τις παραπάνω γλώσσες.

Τρία ακόμα παιδιά δεν κατανόησαν επαρκώς τον σκοπό της δραστηριότητας αν και παρέδωσαν ζωγραφιές. Ο μαθητής 5 (μαθητής με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο) ζωγράφησε ένα πρόσωπο, μία μπλούζα και ένα παντελόνι στη φιγούρα, ενώ η μαθήτρια Μ επίσης ζωγράφησε τη φιγούρα της με μια φούστα, μία μπλούζα και μακριά μαλλιά χωρίς να δίνει απάντηση για το «τί έφτιαξε». Η μαθήτρια 4 (μαθήτρια με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο), τέλος, ζωγράφησε μία φιγούρα με ενδύματα, που έμοιαζε με υπέρ-ηρωίδα με μπερτα. Όταν ρωτήθηκε τί έφτιαξε, δεν απάντησε.

Η γενικότερη αποτίμηση μας μέσα από την παρατήρηση και την παρέμβαση στην Α' τάξη, ήταν ότι οι μαθητές/τριες δεν είχαν καμία επαφή ή ευαισθητοποίηση αναφορικά με δράσεις διαπολιτισμικού χαρακτήρα, ενώ οι συνθήκες θα μπορούσαν να θεωρηθούν ιδανικές, με το τμήμα να αποτελείται από έξι Έλληνες/ίδες μαθητές/τριες και έξι μαθητές/τριες με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο. Σημαντικό ήταν επίσης το γεγονός ότι θεωρήσαμε τις οδηγίες που δόθηκαν για τη συμπλήρωση του γλωσσικού πορτρέτου σαφείς, και κανένας μαθητής/τρια δεν είχε απορίες. Ωστόσο, κανένας/καμία από τους/τις μαθητές/τριες της Α' τάξης δεν το συμπλήρωσε σωστά. Φαίνεται ότι οι μαθητές/τριες της Α' Δημοτικού αντιλήφθηκαν, ότι οι γλώσσες βοηθούν τους ανθρώπους να επικοινωνήσουν («να μιλάμε με τους φίλους μας από άλλες χώρες και να ταξιδεύουμε»).

Η αποτίμηση της απόδοσης των μαθητών/τριών στα γλωσσικά πορτρέτα και τις προφορικές γλωσσικές αφηγήσεις, μας οδήγησε στην απόφαση να μην προχωρήσουμε στη συλλογή περαιτέρω δεδομένων ως προς τα κείμενα ταυτότητας και τις γραπτές γλωσσικές βιογραφίες των παιδιών της Α'

τάξης, αφού η μικρή τους ηλικία κρίθηκε ως σημαντικό εμπόδιο για την καλή κατανόηση των οδηγιών δραστηριοτήτων, κάτι που συνέβη κατά την εφαρμογή των γλωσσικών πορτρέτων και την επεξήγηση που παρείχαν για τα πορτρέτα αυτά στις προφορικές γλωσσικές αφηγήσεις.

10.3.1.2 Λοιπές δραστηριότητες γλωσσικής αφύπνισης

Αντ' αυτού προτιμήθηκε μια βδομάδα αργότερα, στις 2 Ιουνίου 2022 και για μια διδακτική ώρα, να επεξεργαστούμε άλλου είδους δραστηριότητες γλωσσικής αφύπνισης για τους/τις μαθητές/τριες της Α' Δημοτικού, όπως περιγράφηκαν αναλυτικά παραπάνω (κεφ.9.8.3.3.).

Από αυτή την εφαρμογή δραστηριοτήτων γλωσσικής αφύπνισης διαπιστώθηκαν τα παρακάτω: Οι μαθητές/τριες χάρηκαν και ευχαριστήθηκαν που δούλεψαν ομαδοσυνεργατικά. Ενθουσιάστηκαν που σηκώθηκαν από το θρανίο και ανέλαβαν το ρόλο μιας πεταλούδας που μιλά άλλη γλώσσα.

10.3.2. Στην Ε' Δημοτικού

10.3.2.1. Γλωσσικά πορτρέτα και προφορικές γλωσσικές αφηγήσεις Ε' Δημοτικού

Στην Ε' Δημοτικού η διδακτική μας παρέμβαση διήρκησε συνολικά πέντε διδακτικές ώρες (δύο ώρες περισσότερες από την Α' Δημοτικού). Συγκεκριμένα έγιναν δύο διδακτικές ώρες. (Βλ. Παράρτημα).

Ας σημειωθεί ότι την παρέμβαση στην Ε' Δημοτικού, που πραγματοποιήθηκε αμέσως μετά την ολοκλήρωση των συνεδριών της παρατήρησης, δεν παρακολούθησε ούτε ο εκπαιδευτικός της τάξης υποδοχής, ούτε και ο φοιτητής που έκανε την πρακτική του και δίδασκε στο τμήμα εκείνη τη εβδομάδα. Ο εκπαιδευτικός της ενιαίας τάξης, επίσης, απουσίαζε και από τις τρεις παρεμβάσεις που πραγματοποιήσαμε.

Κατά τη διάρκεια των δύο πρώτων διδακτικών ωρών της διδακτικής μας παρέμβασης, (στις 24.05.2022) και μετά από κάποιες δραστηριότητες αφόρμησης, όπως περιγράφηκαν αναλυτικά παραπάνω, οι μαθητές/τριες της Ε' Δημοτικού κλήθηκαν να σχεδιάσουν τα γλωσσικά τους πορτρέτα και στη συνέχεια προφορικά να αναπτύξουν τις γλωσσικές τους αφηγήσεις. Είναι γεγονός, ότι στους

μαθητές/τριες της Ε΄ Δημοτικού ήταν φανερό η καλύτερη κατανόηση του αντικειμένου της δραστηριότητας. Ο μαθητής Σζωγράφησε τα χρώματα από τέσσερις σημαίες στο δικό του περίγραμμα, που αφορούσαν στα ρωσικά, τα ιαπωνικά, τα ιταλικά και τα ελληνικά. Όπως ανέφερε στην προσωπική γλωσσική του αφήγηση: *«Στο κεφάλι είναι η Ρωσία γιατί θέλω πάρα πολύ να μάθω ρωσικά, πάντα μου άρεσε η Ρωσία σαν χώρα. Μετά στην καρδιά, Ιαπωνία, γιατί θέλω πάρα πολύ να μάθω ιαπωνικά εγώ και ο Βασίλης, και με τα ιταλικά θέλω να μάθω ιταλικά και να μείνω στην Ιταλία. Γύρω-γύρω είναι το μπλε, η Ελλάδα που έχει κυριαρχήσει σε όλο μου το σώμα».*

Ο μαθητής Κ ζωγράφησε τρία διαφορετικά χρώματα στην δική του φιγούρα που αντιπροσώπευαν τα γερμανικά, τα ελληνικά και τα αγγλικά, ενώ παρείχε και μία επεξηγηματική λεζάντα στην εικόνα. Όταν του ζητήθηκε να δείξει τη ζωγραφιά του στους/στις συμμαθητές/τριες του και να την περιγράψει, ο μαθητής Κ: *«Το ανθρωπάκι μου έχει μόνο τρεις γλώσσες. Το μαύρο είναι για τα γερμανικά, γιατί η γερμανική σημαία περιέχει το μαύρο χρώμα. Μπλε είναι τα ελληνικά, γιατί, επίσης, η ελληνική περιέχει κατά κύριο μέρος το μπλε χρώμα, και το κόκκινο επειδή είναι στη σημαία και της Αγγλίας και της Αμερικής, στις οποίες χώρες μιλάνε αγγλικά».* Επέλεξε συνεπώς να αναπαραστήσει όσες γλώσσες γνώριζε. Όταν ρωτήθηκε εάν παίζει κάποιο ρόλο το γεγονός ότι έβαλε το μαύρο χρώμα στο πόδι, απάντησε πως δεν του αρέσουν και πολύ τα γερμανικά, ενώ του άρεσαν τα αγγλικά και τα ελληνικά ακόμη περισσότερο:

Η μαθήτρια Ρ2 έκανε μία αρκετά εντυπωσιακή ζωγραφιά στη δική της φιγούρα, που έμοιαζε με το ουράνιο τόξο, και περιλάμβανε 8 γλώσσες μαζί με υπόμνημα επεξήγησης. Οι γλώσσες αυτές ήταν τα ρωσικά, τα ιταλικά, τα γαλλικά, τα κορεάτικα, τα ελληνικά, τα γερμανικά, τα αγγλικά και τα ισπανικά. Όταν της ζητήθηκε να παράσχει μία επεξήγηση, η προσωπική της γλωσσική αφήγηση έδειξε ότι τα κριτήριά της ήταν το πόσο της άρεσαν οι γλώσσες αλλά και τα χρώματα: *«Εγώ το έβαλα αναλόγως πόσο μου αρέσει το κάθε χρώμα και πόσο μου αρέσει κάθε γλώσσα. Έβαλα πρώτα μωβ γιατί μου αρέσουν τα Ισπανικά, μετά έβαλα πράσινο πολύ επειδή μου αρέσουν τα ελληνικά και πάει λέγοντας».* Απάντησε ότι ξέρει *«αγγλικά, ελληνικά, λίγα γερμανικά και ισπανικά»*, καθώς και ότι θέλει να μάθει *«ρωσικά, ιταλικά, γαλλικά, κορεάτικα»*, επηρεασμένη από το τραγούδι – βίντεο που είχαμε παρακολουθήσει στο youtube.

Η μαθήτρια Υ επίσης ζωγράφησε με εντυπωσιακό τρόπο τη δική της φιγούρα η οποία έμοιαζε με ουράνιο τόξο αλλά με διαφορετικό τρόπο από την μαθήτρια Ρ2. Το γλωσσικό πορτρέτο που παρήγαγε αφορούσε περισσότερο τις χώρες τις οποίες θα ήθελε να επισκεφτεί, και λιγότερο τις γλώσσες που ήξερε ή που θα ήθελε να μάθει. Ο χρωματισμός της φιγούρας περιλάμβανε τη Ρωσία, τη

Σουηδία, την Ουκρανία και την Ελλάδα, ενώ επίσης αναφέρθηκε στην πόλη της Νέας Υόρκης αλλά και στην ήπειρο της Αφρικής. Η μαθήτρια Υ επίσης παρείχε υπόμνημα. Στην προσωπική γλωσσική της αφήγηση, ανέφερε: *«τη Ρωσία την έκανα μπλε γιατί είναι κρύα, έχει χιόνι κάτω και τέτοια. Τη Νέα Υόρκη την έβαλα μωβ γιατί είναι λίγο χρωματιστή χώρα και έχει πιο πολλά φωτάκια και τέτοια. Τη Σουηδία πορτοκαλί, δεν ξέρω γιατί, έτσι μου 'ρθε. Την Αφρική κίτρινη, επειδή έχει πολύ ήλιο πάντα. Την Ουκρανία πράσινη, δεν ξέρω γιατί... Και την Ελλάδα κόκκινη»*. Όταν ρωτήθηκε για τα κριτήρια με τα οποία επέλεξε αυτές τις χώρες, το παιδί σημείωσε ότι είναι *«με βάση αυτές που θέλω να επισκεφτώ»*.

Η μαθήτρια Ν χρωμάτισε με πέντε χρώματα το δικό της περίγραμμα ανθρώπινης φιγούρας, παρέχοντας και υπόμνημα. Οι γλώσσες που περιέλαβε ήταν τα αγγλικά, τα γερμανικά, τα ιταλικά, τα σουηδικά και τα ελληνικά, ενώ αργότερα υπέδειξε και τα ισπανικά, αν και αυτά δεν εμφανίζονταν στο υπόμνημα, ούτε είχαν ένα ξεχωριστό, έκτο χρώμα. Όπως ανέφερε στην προφορική της αφήγηση: *«Έβαλα μωβ στα αγγλικά κάτω στα πόδια γιατί δεν μου αρέσουν καθόλου... Πιο πάνω έβαλα κίτρινο στα γερμανικά γιατί μου αρέσουν περισσότερο. Μετά τα ιταλικά τα έβαλα στα χέρια, επειδή θέλω να μάθω, και ξέρω λίγες λέξεις. Τα ισπανικά, επειδή ξέρω, τα έβαλα εδώ [δείχνει] και τα ελληνικά τα έβαλα όλα εδώ [δείχνει το μέρος του κορμού της καρδιάς και το κεφάλι], γιατί μ' αρέσουν αυτές οι γλώσσες και σχεδόν ξέρω μερικές λέξεις»*.

Το επόμενο παιδί, η μαθήτρια Ο, χρωμάτισε τη δική της φιγούρα με πέντε χρώματα και επίσης, παρείχε επεξηγηματικό υπόμνημα. Οι γλώσσες ήταν τα αγγλικά, τα αραβικά, τα ισπανικά, τα γαλλικά και τα ιταλικά. Όπως ανέφερε στην προσωπική γλωσσική της αφήγηση: *«Έχω βάλει με πράσινο τα αγγλικά στα πόδια. Δεν έχω βάλει πολύ, γιατί δεν μου αρέσουν πολύ. Μετά έχω βάλει αραβικά από τον αστράγαλο μέχρι τη μέση, επειδή ακριβώς μου αρέσουν και θα ήταν επισκεφτώ την Αραβία»*. Όταν ρωτήθηκε γιατί τα αραβικά και αν η επιλογή της σχετίζεται με τους/τις συμμαθητές/τριες της, η μαθήτρια Ο απάντησε ότι απλώς της αρέσουν ως γλώσσα (*«Απλά μ' αρέσει σαν γλώσσα και μου έχουν περιγράψει και τα παιδιά ότι είναι πολύ ωραία»*). Η μαθήτρια κατόπιν συνέχισε, αναφέροντας: *«Μετά έχω βάλει ισπανικά αρκετό χρώμα γιατί μου αρέσουν και τα Ισπανικά, έχω βάλει τα γαλλικά κίτρινα στα χέρια, επειδή και αυτά μου αρέσουν. Και ιταλικά στο κεφάλι γιατί είναι περίπου ίδια με τα γαλλικά»*.

Η μαθήτρια Ξ χρωμάτισε τη δική της φιγούρα με 6 χρώματα που αντιστοιχούσαν σε έξι γλώσσες: τα ρωσικά, τα αγγλικά, τα γερμανικά, τα γαλλικά, τα φινλανδικά και τα πορτογαλικά.. Όπως ανέφερε: *«Έβαλα αγγλικά στο κεφάλι γιατί μαθαίνω αγγλικά. Έχω βάλει τα ρωσικά στο κέντρο γιατί ξέρω μερικά, γερμανικά στο χέρι που μαθαίνω τώρα, γαλλικά στο άλλο χέρι επειδή ήθελα να μάθω, φινλανδικά και πορτογαλικά στα δύο πόδια, επειδή δεν μου αρέσουν»*.

Ο μαθητής Ι χρωμάτισε τη δική του δισδιάστατη φιγούρα με τρία χρώματα παρέχοντας και επεξηγηματική λεζάντα, με τις τρεις γλώσσες αγγλικά, ελληνικά και γερμανικά. Η προσωπική γλωσσική αφήγηση που παρείχε ως επεξήγηση ήταν η εξής: *«έβαλα τα αγγλικά κόκκινα επειδή είναι και το αγαπημένο μου χρώμα και επειδή η σημαία έχει κόκκινο, τα ελληνικά επειδή τα μιλάω, τα γερμανικά τα έβαλα στα χέρια και στα πόδια και στο κεφάλι λίγο, επειδή δεν μου πολυαρέσουν. Τα 'βαλα σε λίγες μεριές»*. Όταν ρωτήθηκε αν ξέρει αγγλικά, απάντησε ότι τα ξέρει λίγο (*«όχι πολύ καλά... ναι»*).

Το επόμενο παιδί χρωμάτισε την ανθρώπινη φιγούρα με 9 χρώματα, που αντιπροσώπευαν 9 γλώσσες, ιαπωνικά, ελληνικά, αλβανικά, ουκρανικά, ρωσικά, ισπανικά, γαλλικά, αγγλικά και κινέζικα. Όπως επεξήγησε το παιδί: *«Το κόκκινο το μπλε και το γκρι είναι ιαπωνικά, ελληνικά και αλβανικά, το γαλάζιο είναι ουκρανικά, το κίτρινο είναι ρωσικά, το πορτοκάλι είναι ισπανικά, το μωβ είναι γαλλικά, το πράσινο είναι αγγλικά και το άσπρο κινέζικα»*. Γνώριζε *«αλβανικά, ελληνικά, λίγο ιαπωνικά, αγγλικά και γαλλικά»*, ενώ ήθελε να μάθει και τις υπόλοιπες γλώσσες που δεν γνώριζε (*«όχι όλες αλλά θέλω να μάθω τις περισσότερες»*).

Ο μαθητής Γ2 χρωμάτισε τη δική του φιγούρα με πέντε χρώματα, τα οποία αντιστοιχούσαν σε πέντε γλώσσες, τα ρωσικά, τα ελληνικά, τα ιρλανδικά, τα πορτογαλικά και τα *«καταρκτικά»*, για τα οποία δεν κατάφερε να εξηγήσει τί εννοούσε, αλλά προφανώς εννοούσε τα αραβικά, τη γλώσσα που μιλούν στο Κατάρ. Από ό,τι ανέφερε στην προσωπική του αφήγηση, *«Έβαλα κόκκινο στα ρωσικά γιατί μ' αρέσει αυτή η γλώσσα»*, γλώσσα που δεν γνώριζε αλλά ήθελε να μάθει. Επίσης ανέφερε ότι *«Έβαλα πορτοκαλί στα πορτογαλικά γιατί μ' αρέσουν ο περίεργες γλώσσες, έβαλα μπλε εδώ πέρα στα ελληνικά γιατί είναι η γλώσσα που μιλάω κάθε μέρα, έβαλα πράσινο στα ιρλανδικά, γιατί μ' αρέσουν και αυτά...»*.

Ο μαθητής Δ χρησιμοποίησε τρία χρώματα για να επισημάνει τρεις γλώσσες στη φιγούρα του, και αυτές ήταν τα γαλλικά, τα ρωσικά και τα ελληνικά. Όπως ανέφερε στην προσωπική του αφήγηση, *«Έχω βάλει κόκκινο για τα γαλλικά, άσπρο για τα ρωσικά γιατί μου αρέσει, και το μπλε για τα ελληνικά»*. Από τις τρεις αυτές γλώσσες, ήξερε ελληνικά και γαλλικά, και ήθελε να μάθει ρωσικά.

Η μαθήτρια Ο2, χρησιμοποίησε τέσσερα κύρια χρώματα στην ανθρώπινη φιγούρα της, που αντιπροσώπευαν τις γλώσσες των ελληνικών, των αγγλικών, των ισπανικών και των ουκρανικών. Σύμφωνα με την προσωπική γλωσσική της αφήγηση, ήθελε να μάθει ισπανικά, ήξερε αγγλικά και ελληνικά, ενώ ανέφερε τα ουκρανικά ως τρόπο υποστήριξης της χώρας στον πόλεμο: *«Το πορτοκαλί είναι ισπανικά γιατί θέλω να μάθω, το κόκκινο είναι αγγλικά επειδή ξέρω, όχι πολύ, τα ελληνικά είναι εδώ γιατί μου αρέσουν και ουκρανικά... την υποστηρίζω στον πόλεμο»*.

Ο μαθητής Ε, χρωμάτισε τη φιγούρα του με έντονες γραμμές που ξέφευγαν ακανόνιστα από τα περιθώρια του περιγράμματος. Χρησιμοποίησε 8 χρώματα, τα οποία με βάση το υπόμνημα αντιπροσώπευαν τη Ρωσία, την Κίνα, την Ελλάδα, τη Γερμανία, τη Γαλλία και την Ουκρανία, ενώ επίσης αναφέρονταν οι γλώσσες των αραβικών και των αλβανικών. Στην προσωπική γλωσσική του αφήγηση, ο μαθητής σημείωσε τα εξής: *«εδώ το μπλε και το κόκκινο είναι η Ρωσία... απλά μου αρέσει η χώρα και θέλω να μάθω. Μετά είναι η Κίνα που θέλω να μάθω κάποια κινέζικα. Η Ελλάδα εδώ στην καρδιά επειδή ξέρω Ελληνικά και είναι η χώρα μου. Γερμανικά, επειδή η μαμά μου είναι δασκάλα και ξέρω λίγα. Τα γαλλικά το πορτοκάλι στο άλλο χέρι επειδή μαθαίνουμε εδώ στο σχολείο, ουκρανικά δεν πολυενδιαφέρομαι αλλά θέλω να τη μάθω και αυτή τη γλώσσα. Τα αραβικά γιατί έτσι απλά τα 'βαλα... δεν ξέρω, και τα αλβανικά».*

Ο μαθητής Π, χρωμάτισε τη δική του φιγούρα με τέσσερα χρώματα παρέχοντας επεξηγηματική λεξάντα, και αναφέρθηκε στα ελληνικά, τα αγγλικά, τα γερμανικά και τα ρωσικά. Σημείωσε στο πλαίσιο της προφορικής του επεξήγησης τα εξής: *«Στην καρδιά έβαλα τα ελληνικά γιατί είναι η χώρα μου και την αγαπώ, στα πόδια έβαλα αγγλικά γιατί ξέρω, στα χέρια έβαλα γερμανικά γιατί ξέρω λίγα και απ' αυτά, και στη Ρωσία έβαλα [στο κεφάλι] γιατί ξέρω μόνο τρεις λέξεις, δεν ήξερα τί άλλο να βάλω».*

Ο μαθητής Φ, ζωγράφισε τη δική του φιγούρα με εννέα χρώματα, τα οποία αντιπροσώπευαν τις γλώσσες, ελληνικά, «ζουλού», γερμανικά, ιταλικά, κινέζικα, ισπανικά, σουηδικά, ινδικά και ουκρανικά. Στην προσωπική γλωσσική αφήγηση που παρείχε για να περιγράψει και να εξηγήσει το γλωσσικό του πορτρέτο, ανέφερε αναλυτικά τα εξής: *«Ξεκινάμε με τα ελληνικά, επειδή γράφω ωραία κείμενα στα ελληνικά με τα χέρια. Έβαλα στα πόδια τα ζουλού επειδή βλέπω μία εκπομπή στην ΕΡΤ3, η οποία είναι 'Τελετές στον Κόσμο' και μ' άρεσε... προσπαθούσαν να σταθούν στο ένα πόδι και χόρευαν και για αυτό τα 'βαλα στα πόδια. Τα γερμανικά τα 'βαλα στο πάνω μέρος του χεριού επειδή μαθαίνω σιγά-σιγά και θέλω να γράφω σιγά-σιγά και επειδή τη βασική κίνηση στο χέρι τη δίνει ο ώμος. Τα ιταλικά τα 'βαλα στο άλλο πόδι επειδή θέλω να μάθω. Τα κινέζικα τα 'βαλα εδώ [δείχνει με το χέρι τον μέρος] επειδή, πώς να το πω, ξέρω μία λέξη. Τα ισπανικά τα 'βαλα εδώ επειδή είναι ενδιαφέρουσα γλώσσα, τα σουηδικά τα 'βαλα εδώ [δείχνει με το χέρι το μέρος] επειδή στη Σουηδία κάνει κρύο και φοράνε καπέλα-σκούφους στο κεφάλι. Τα ινδικά τα 'βαλα στην κοιλιά επειδή τρώνε διάφορα φαγητά, τα οποία δεν ξέρω τί κάνουν στην κοιλιά, και τα ελληνικά τα 'βαλα στο χέρι γιατί από το χέρι μας περνάει για να βοηθήσουμε την Ουκρανία».*

Ο επόμενος μαθητής, ο μαθητής 1, χρωμάτισε τη φιγούρα του με 5 χρώματα τα οποία συνδέονταν με το Αφγανιστάν («είναι η χώρα μου») και την Ελλάδα, ενώ στην επεξήγησή του ανέφερε και τα αγγλικά. Συγκεκριμένα, όταν ρωτήθηκε, απάντησε ότι χρωμάτισε «τα φαρσί στο κεφάλι, τα ελληνικά στο σώμα μου, τα αγγλικά στα πόδια και αυτό είναι». Αυτές ήταν γλώσσες που γνώριζε καλά (φαρσί), ή λιγότερο καλά (ελληνικά, αγγλικά).

Ένας ακόμα μαθητής με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο, ο μαθητής 3, ζωγράφισε ένα χαμόγελο στο πρόσωπο της φιγούρας και τη χρωμάτισε με διάφορα χρώματα που αναπαριστούσαν τις σημαίες τεσσάρων χώρων, παρέχοντας και κάποιου είδους υπόμνημα με βελάκια τα οποία έδειχναν το Ιράκ, το Ιράν, τη Συρία και την Ουκρανία. Όπως ανέφερε στην προσωπική του γλωσσική αφήγηση, χρωμάτισε τις χώρες που ήξερε και που του άρεσαν, χωρίς να σημειώνει τις γλώσσες που θα ήθελε να μάθει: «Ζωγράφισα τις χώρες που ξέρω και θέλω να μάθω. Ζωγράφισα στο κεφάλι και στο χέρι το Ιράκ γιατί έχει διάφορα πράγματα και ωραία αμάξια και αυτά. Ζωγράφισα τη Συρία επειδή μ' αρέσει πάρα πολύ και έχω πολλούς φίλους από κει. Και στα πόδια ζωγράφισα την Ουκρανία επειδή μ' αρέσει και θέλω να πάω εκεί να τους βοηθήσω. Στο χέρι έβαλα το Ιράκ επειδή σημαίνει ότι το 'χω κρατήσει, και [το Ιράν] στο κεφάλι [που σημαίνει] ότι τα έχω θυμηθεί».

Τρία παιδιά με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο, τέλος, χρωμάτισαν τις δικές τους φιγούρες με δύο χρώματα που αναπαριστούσαν τη σημαία του Ιράκ. Αυτά τα παιδιά ήταν ο μαθητής 2, ο μαθητής 10 και ο μαθητής 3, ο οποίος έφτιαξε και δεύτερο γλωσσικό πορτρέτο. Και οι τρεις μαθητές είναι μαθητές με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο και δεν εξήγησαν γιατί έκαναν τις συγκεκριμένες επιλογές χρωμάτων. Μόνο ζωγράφισαν.

10.3.2.2. Κείμενα ταυτότητας

Κατά την πραγματοποίηση της τρίτης και της τέταρτης διδακτικής ώρας της Ε' Δημοτικού, οι μαθητές /τριες παρήγαγαν κείμενα ταυτότητας μέσα στην τάξη.

Οι μαθητές/τριες της Ε' τάξης λοιπόν κλήθηκαν να γράψουν μία πραγματική ή φανταστική, ιστορία, ακούγοντας την παρακάτω οδηγία: «Γράψτε ένα διάλογο, ένα περιστατικό, μια συνομιλία στο σχολείο, στην παιδική χαρά, στην παραλία, με κάποιο παιδί ή συμμαθητή που δεν ήξερε ελληνικά, για να μου πείτε πώς συνεννοηθήκατε».

Οι περισσότεροι/ες μαθητές/τριες αφηγήθηκαν γραπτώς περιστατικά στα οποία αλληλεπίδρασαν με παιδιά που δεν ήξεραν ελληνικά, και χρησιμοποίησαν χειρονομίες και νοήματα, ή και τα αγγλικά, για να συνεννοηθούν και να παίξουν μαζί.

Κάποια παιδιά ανέφεραν ότι κατάφεραν να επικοινωνήσουν μέσω της γλώσσας του σώματος. Η μαθήτρια Ν, στο κείμενο ταυτότητάς της, ζωγράφισε έναν φοίνικα και μια οροσειρά και έγραψε τη λέξη «Σουηδικά» με κεφάλαια. Με τίτλο «*Η μέρα στη θάλασσα*», περιέγραψε τη συνάντησή της με μία οικογένεια από τη Σουηδία και πώς συνεννοήθηκε και έπαιξε μαζί τους με χρήση νοημάτων: «*Μία μέρα εγώ με την οικογένειά μου και τα ξαδέρφια μου πήγαμε στην θάλασσα. Όταν καθίσαμε, δίπλα μας καθόταν κάτι Σουηδοί που τα ξαδέρφια μου τα είχαν σοί. Επειδή εγώ δεν ξέρω και πολλά Σουηδικά, μιλάγαμε με νοήματα και καταλαβαίναμε τι λέει ο ένας στον άλλον. Έτσι πέρασε όλη η μέρα μας. Φτιάξαμε κάστρα στην άμμο, φάγαμε σάντουιτς και μετά έπαιζα μόνο με τα ξαδέρφια μου*».

Ο μαθητής Κ, στο δικό του κείμενο ταυτότητας, έδωσε τον τίτλο «*Διάλογος με ξένο παιδί*» και διηγήθηκε τη συνάντηση που είχε με ένα παιδί που δεν ήξερε ελληνικά στο πάρκο, με το οποίο συνεννοήθηκε μέσα από τη χρήση νοημάτων και χειρονομιών. Έγραψε: «*Μία μέρα πήγα στο πάρκο με τη μαμά μου. Είχα πάει να πάρω παγωτό όταν ένα παιδάκι μου φώναζε 'Hello, what's your name?'. Τότε ήμουν μικρός και δεν ήξερα αγγλικά. Τρομοκρατήθηκα. Το άλλο παιδί κατάλαβε ότι δεν καταλάβαινα τη γλώσσα του. Έτσι άρχισε να μου κάνει νοήματα. Έδειχνε εμένα, μετά εκείνον και μετά μια μπάλα ποδοσφαίρου, δηλαδή σαν να με ρωτούσε 'Να παίξουμε ποδόσφαιρο;'. Έγνεψα καταφατικά και τον ακολούθησα ως το γήπεδο ποδοσφαίρου. Παίξαμε και με άλλα παιδιά. Ήμασταν πολύ καλοί παρόλο που δεν συνεννοούμασταν. Δώσαμε ραντεβού με νοήματα 'την ίδια ώρα και το ίδιο μέρος'. Είχαμε γίνει πολύ καλοί φίλοι*».

Στο δικό του κείμενο ταυτότητας, ο μαθητής Ι ανέφερε μία ιστορία, σύμφωνα με την οποία βρέθηκε στην Αγγλία και γνώρισε ένα παιδί εκεί, με το οποίο επικοινωνήσε μέσω χειρονομιών: «*Ήταν μία φορά που είχα πάει στην Αγγλία και βρήκα ένα παιδί Άγγλο. 'Πώς σε λένε;', ρώτησα τον Άγγλο και αυτός μου απάντησε 'what?'. Εγώ δεν κατάλαβα τι έλεγε. Του είπα γεια (με χειρονομία) και αυτός είπε 'hello!'. Τότε κατάλαβα τι σημαίνει 'hello' και σημαίνει 'γεια'. 'What's your name?' με ρώτησε αυτό το παιδί. 'Τί;', απάντησα. Τότε μου έκανε κάτι χειρονομίες και κατάλαβα τι έλεγε! Έλεγε πως σε λένε (νομίζω). 'Μαθητή Ι!', του απάντησα. Του κάνω και εγώ αυτές τις χειρονομίες και μου απάντησε 'MynameisWalt'. Τότε ξέραμε πώς να συνομιλούμε*».

Άλλα παιδιά ανέφεραν ότι χρησιμοποίησαν «τα λίγα αγγλικά που ήξεραν» για να επικοινωνήσουν με παιδιά που γνώριζαν τα οποία δεν ήξεραν ελληνικά. Ένα κορίτσι, η μαθήτρια Ρ2,

ζωγράφησε ένα φοίνικα, καθώς και μια ομπρέλα θαλάσσης, με ξαπλώστρες και ένα φτυαράκι και κουβαδάκια από κάτω της. Στο κείμενο ταυτότητάς της, η μαθήτρια P2 ανέφερε ένα περιστατικό γνωριμίας με μία οικογένεια που ήταν επίσης από τη Σουηδία και η επικοινωνία επιτεύχθηκε μέσα από τη χρήση των αγγλικών: *«Το περσινό καλοκαίρι πήγαμε στη θάλασσα και εκεί γνωρίσαμε δύο παιδιά από τη Σουηδία, ένα κορίτσι και ένα αγόρι. Μας ήταν δύσκολο να συνεννοηθούμε μεταξύ μας γιατί αυτά τα παιδιά ήταν από τη Σουηδία ενώ εμείς από την Ελλάδα. Μου μίλαγαν και δεν καταλάβαινα τίποτα. Τότε ρώτησα τους γονείς μου αν καταλαβαίνουν, αλλά μου είπαν όχι. Έτσι, οι γονείς μου συνεννοήθηκαν με τους γονείς εκείνων των παιδιών από τη Σουηδία στα αγγλικά, ώστε να καταλαβαίνουμε τί λένε τα παιδιά και οι γονείς τους».*

Ο μαθητής B, στο δικό του κείμενο ταυτότητας, διηγήθηκε εν συντομία τη γνωριμία του με τον τώρα φίλο του Αλί στο πάρκο, οι οποίοι κατάφεραν να συνεννοηθούν χρησιμοποιώντας κάποια αγγλικά που γνώριζαν: *«Εγώ με τον φίλο τον Αλί συναντηθήκαμε σε ένα πάρκο και συνεννοηθήκαμε με τα λίγα αγγλικά που ξέραμε. ‘What’s your name?’. ‘My name is Ali. Do you want to play football?’. ‘Yes’. ‘I defeat you Bill’. ‘Ok’. ‘Can we play volleyball too?’. ‘Ok’».*

Η μαθήτρια Ξ στο δικό της κείμενο ταυτότητας ζωγράφησε μία παιδική χαρά στην οποία υπήρχε τσουλήθρα, διπλή κούνια, ένα δέντρο, και δύο παιδιά που πετούσαν χαρταετό. Η μαθήτρια Ξ περιέγραψε, τη γνωριμία που είχε με κάποια παιδιά από την Αφρική, με τα οποία επίσης συνεννοήθηκε χρησιμοποιώντας τα αγγλικά: *«Όταν είχα πάει στην παιδική χαρά με τον παππού μου και την μικρή μου αδελφή είχαμε γνωρίσει τρία παιδιά από την Αφρική. Για να παίζουμε, θα ‘πρεπε και να καταλαβαίνει ο ένας τον άλλο. Για αυτό, επειδή ξέραμε λίγα αγγλικά, συνεννοηθήκαμε με αυτήν τη γλώσσα. Όταν συνεννοηθήκαμε αρχίσαμε το παιχνίδι, είχαμε παίζει αμέτρητες ώρες και το είχαμε ευχαριστηθεί. Έρχονται πολύ συχνά στην παιδική χαρά και όταν παίζουμε μας φαίνεται ο χρόνος πολύ λίγος».*

Τέλος, ο μαθητής 1, το μόνο παιδί προσφυγικού/μεταναστευτικού υπόβαθρου της Ε' τάξης που παρείχε κείμενο ταυτότητας, περιέγραψε, με αρκετά ορθογραφικά λάθη, μία διαφορετική ιστορία, στην οποία εκείνος με δύο φίλους του γνώρισαν ένα παιδί από το Αφγανιστάν στην παιδική χαρά αλλά δεν μπόρεσαν να συνεννοηθούν καλά με τη χρήση νοημάτων. Η ιστορία συνέχιστηκε με τον μαθητή 1 να περιγράφει ότι το παιδί πήγε στο σχολείο και έμαθε ελληνικά, και τελικά έφτασε η μέρα που τα παιδιά μπορούσαν πια να επικοινωνήσουν και να παίζουν. Αναλυτικά, ο μαθητής 1 έγραψε τα εξής: *«Μια φορά και έναν καιρό υπήρχαν τρεις φίλοι και έτσι όπως πήγαιναν στην παιδική χαρά γνωρίσαμε ένα παιδί από το Αφγανιστάν τον Μασούτ και όταν πήγαμε να του μιλήσουμε δεν ήξερε να μιλάει ελληνικά. Στην αρχή προσπαθούσαμε να συνεννοηθούμε με νοήματα, κάτι καταφέραμε αλλά δεν πήγε*

και τόσο καλά. Μετά ο Μασούτ πήγε στο σχολείο για να μάθει την ελληνική γλώσσα. Μετά από λίγο καιρό ο Μασούτ έμαθε να μιλάει άπταιστα ελληνικά. Σιγά σιγά βελτιωνόταν ακόμη περισσότερο. Ώσπου μια μέρα που πήγαμε στην παιδική χαρά ήξερε πολύ καλά ελληνικά και έτσι συνεννοηθήκαμε όχι μόνο αλλά και παίζαμε».

Αλλα τέσσερα παιδιά δεν κατανόησαν το ερώτημα, ή δεν είχαν την υπομονή να το απαντήσουν, με αποτέλεσμα να δώσουν λακωνικές και ελάχιστα σχετικές απαντήσεις. Ο μαθητής Π και ο μαθητής Ε, έδωσαν σχεδόν την ίδια απάντηση. Ο μαθητής Π ανέφερε ότι «Είναι ωραίο οι ξένες γλώσσες για να μιλάς με παιδιά από άλλες χώρες και να καταλαβαίνεις τί λένε». Ο μαθητής Ε αντίστοιχα έγραψε: «Είναι πολύ ωραίο να ξέρεις ξένες γλώσσες διότι μπορείς να μιλάς με όλους και άμα πας σε άλλες χώρες θα μπορείς να μιλάς τη γλώσσα τους». Ένα ακόμα παιδί, η μαθήτρια Ο, έδωσε μια σύντομη γραπτή απάντηση που δεν ήταν δυνατόν να αποκωδικοποιηθεί και η οποία δεν σχετιζόταν με το κείμενο ταυτότητας που ζητήθηκε από τα παιδιά να γράψουν. Ο μαθητής 3, τέλος, στη δική του απάντηση, σημείωσε επιγραμματικά και χωρίς να απαντά στα ερωτήματα που θέσαμε, ότι κατά τη διάρκεια επίσκεψής του στην Τουρκία, δεν καταλάβαινε τη γλώσσα: «Στην Τουρκία μια μέρα πήγα σε ένα εστιατόριο και μου έλεγαν πράγματα και δεν κατάλαβα».

Όπως επισημάνθηκε στο θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας, τα κείμενα ταυτότητας είναι «οι παραγωγές των παιδιών, οι δημιουργικές δουλειές ή παραστάσεις τους μέσα στον παιδαγωγικό χώρο του σχολείου, καθοδηγούμενες από τον εκπαιδευτικό της τάξης» (Cummins & Early, 2011:3). Τα κείμενα ταυτότητας αντανakλούν τις γλωσσικές και πολιτισμικές ταυτότητες των μαθητών/τριών (Skourtou et al., 2006) και τους βοήθησαν να εκφραστούν δημιουργικά (Κομπιάδου, 2013) και να αναπτύξουν τη φαντασία τους. Μέσα από τα κείμενα ταυτότητας, τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να συνδέσουν τις νεοαποκτηθείσες σχολικές γνώσεις με τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους, στο πλαίσιο της «βιωμένης πραγματικότητας» (Τσοκαλίδου, 2017β:65-66). Τα κείμενα ταυτότητας ανέπτυξαν τις πολυγλωσσικές δεξιότητες και τους βοήθησαν να συνδέσουν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής με τη μητρική τους γλώσσα, οικοδομώντας ένα πολυγλωσσικό και πλούσιο σε εμπειρίες μαθησιακό περιβάλλον για ολόκληρη την τάξη (Κομπιάδου, 2013). Είναι γεγονός, ότι τα κείμενα ταυτότητας αποτελούν ένα εκπαιδευτικό εργαλείο, το οποίο προωθεί την ισότητα και τη δικαιοσύνη μεταξύ των μαθητών/τριών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά, γλωσσικά, κοινωνικοοικονομικά και άλλα υπόβαθρα. Συνεπώς, τα κείμενα ταυτότητας βοηθούν τους/τις μαθητές/τριες μεταναστευτικής βιογραφίας να ενδυναμώσουν τη γλωσσική και την πολιτισμική τους ταυτότητα, σε ένα πλαίσιο αναφοράς το οποίο αποδέχεται και επικυρώνει τη σημασία τόσο της γλώσσας υποδοχής όσο και της μητρικής τους γλώσσας (Cummins & Early, 2011:4 Κομπιάδου, 2013· Manyak, 2004).

10.3.2.3. Γραπτές γλωσσικές βιογραφίες

Την τελευταία μέρα διδακτικής παρέμβασης, κατά την οποία δουλέψαμε μια διδακτική ώρα επεξεργαστήκαμε τις γλωσσικές βιογραφίες.

Ως γραπτές γλωσσικές βιογραφίες, όπως σημειώθηκε στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, ορίζεται το σύνολο των γλωσσικών και πολιτισμικών διαδρομών του/της κάθε μαθητή/τριας κατά το παρελθόν και κατά το μέλλον, τα στοιχεία και χαρακτηριστικά των οποίων είναι μοναδικά για κάθε μαθητή/τρια (Τσιώλης, 2014:9). Η γραπτή γλωσσική βιογραφία αποτελεί ένα προσωπικό κείμενο στο οποίο ο/η μαθητής/τρια περιγράφει τις γλωσσικές γνώσεις και εμπειρίες του/της και τις γλώσσες και τους πολιτισμούς με τους οποίους έχει έρθει σε επαφή σε διάφορα στάδια της ζωής του/της (Bayiga, 2016:17). Ως πρακτική, η γραπτή γλωσσική βιογραφία αποτελεί ένα παιδαγωγικό εργαλείο που μπορεί να μετασχηματίσει την ταυτότητα του/της μαθητή/τριας, παρέχοντάς του την ευκαιρία να σκεφτεί, να συνειδητοποιήσει και να αναγνωρίσει τις συχνά αποπροσανατολιστικές γλωσσικές και πολιτισμικές του διαδρομές. Μέσα από τη συγγραφή μιας γραπτής γλωσσικής βιογραφίας, με τα διάφορα βιώματα τα οποία αυτή ανασύρει, οι μαθητές/τριες με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο μπορούν να αποκτήσουν αυξημένη συνείδηση του εαυτού τους και ισορροπία στην προσωπική και τη σχολική τους ζωή (Στεργίου, 2006).

Οι μαθητές/τριες που παρείχαν γραπτές γλωσσικές βιογραφίες ήταν τρία παιδιά με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο, ο μαθητής 3, ο μαθητής 1 και ο μαθητής 2. Από τα παιδιά αυτά ζητήθηκε να σκεφτούν, από όταν ήρθαν από το Ιράκ-Αφγανιστάν ή το Ιράν, από ποιες χώρες πέρασαν και ποιες γλώσσες μιλούσαν. Για παράδειγμα, αναφέραμε στα παιδιά ότι εάν έμειναν στην Τουρκία, θα μπορούσαν να είχαν μάθει τουρκικά. Επίσης, ρωτήθηκαν αν χρειάστηκε να μιλήσουν κάποια άλλη γλώσσα για να συνεννοηθούν.

Αρχικά συζητήσαμε με τον μαθητή 2 και τον μαθητή 3 (αδέρφια) για το πού θα ήθελαν να μείνουν και ποιες γλώσσες μιλούσαν. Τα δύο παιδιά ανέφεραν ότι θα ήθελαν να μείνουν στη Χίο, αλλά ότι «τους έφεραν εδώ». Μιλούσαν αραβικά, τούρκικα, αγγλικά, ελληνικά και κουρδικά. Όταν ρωτήθηκαν για το πώς νοιώθουν που ξέρουν τόσες γλώσσες, τα δύο παιδιά έδειξαν να είναι χαρούμενα. Ο μαθητής 2 είπε: *«Νοιώθω χαρά γιατί μπορώ να μιλήσω»*. Ο μαθητής 3 αντίστοιχα, είπε με χαρά *«Όταν ήρθα εδώ, σε 12 μήνες έμαθα τη γλώσσα»*. Όταν ρωτήθηκε πώς μπόρεσε και έμαθε τόσο γρήγορα τις γλώσσες, ο μαθητής 3 είπε *«Δεν ξέρω. Γιατί λέμε ότι τα μικρά παιδιά μαθαίνουν γρήγορα»*.

Στη συνέχεια, ήταν η σειρά του μαθητή 1 να ρωτηθεί για τις χώρες στις οποίες είχε μείνει και τις γλώσσες που είχε μάθει. Επίσης, ρωτήθηκε για τη γλώσσα που μιλάει με τη μητέρα του. Ο μαθητής 1 ανέφερε τα εξής: *«Πήγα στο Ιράν και μιλούσα αραβικά. Μετά πήγα Αθήνα και πήγα σχολείο. Μετά πήγα Θεσσαλονίκη και μετά εδώ»*. Ο μαθητής 1 ήξερε φαρσί, ελληνικά, αγγλικά και νταρί. Όπως συμπλήρωσε: *«Με τη μαμά μιλάω ιρανικά, εκεί γεννήθηκα. Τώρα μου μιλάει και νταρί. Από Αφγανιστάν καταγόμαστε. Ξέρω μόνο να μιλάω νταρί, όχι να γράφω και ιρανικά ξέρω μόνο να γράφω. Ελληνικά ξέρω να διαβάζω και να γράφω, και ξέρω και πολύ λίγα αγγλικά»*.

Ο μαθητής 2 έγραψε τη δική του γλωσσική βιογραφία, αναφορικά με τις γλώσσες που γνωρίζει και τις χώρες στις οποίες είχε μείνει. Ο μαθητής 2 απάντησε: *«Γεννήθηκα στο Ιράκ έμεινα στο Μπασρά. Μιλούσα αραβικά. Μετά ακούσαμε στην τηλεόραση ότι θα γίνει πόλεμος, θα γίνει κάτι και εμείς μαζέψαμε τα πράγματα και φύγαμε στην Τουρκία. Στην Τουρκία βρήκαμε ένα ξενοδοχείο, μέναμε εκεί»*. Όταν ρωτήσαμε τί γλώσσα μιλούσαν στην Τουρκία, ο μαθητής 2 είπε *«Αγγλικά νομίζω, δεν μιλούσαμε καν νομίζω... Ήταν κάποιοι μαζί μας από τη χώρα μας. Μάθαμε στην Τουρκία λίγες λέξεις τουρκικά. Μετά προσπαθήσαμε να έρθουμε στη Χίο. Μετά από τρεις προσπάθειες μπήκαμε φυλακή... Μείναμε δύο μήνες στη Χίο, πήγαμε στο σχολείο και όταν πήγαμε σπίτι μπορούσαμε να μιλάμε. Όταν ήμασταν στο καμπ το σχολείο ήταν μέσα στο καμπ. Όταν πήγαμε σε σπίτι, αλλάξαμε σχολείο... Πρέπει να μαζέψετε τα πράγματά σας, μας είπαν, και μπήκαμε σε ένα καράβι. Εμείς τους είπαμε 'όχι' αλλά το κάναμε γιατί δεν μπορούσαμε να βγάλουμε χαρτιά. Εμείς θέλαμε να μείνουμε στη Χί,ο επειδή είναι πάρα πολύ ωραία»*.

Τέλος, απευθυνόμενοι προς όλα τα παιδιά, ρωτήσαμε εάν ήθελε κάποιος άλλος να «κάνει μια τέτοια γλωσσική διαδρομή». Τρία παιδιά ελληνικής καταγωγής απάντησαν σε αυτό το ερώτημα. Το πρώτο από αυτά τα παιδιά, ανέφερε: *«Είμαι από την Ελλάδα, ξέρω ελάχιστα γερμανικά, αγγλικά από το φροντιστήριο και ρωσικά επειδή κάνει η αδελφή μου και ξέρω κάποιες λέξεις... και λίγα πολύ λίγα ιταλικά»*. Ένα δεύτερο παιδί είπε: *«Μία ξαδέρφη μου μένει στη Σουηδία και όταν έρχεται μου λέει σουηδικές λέξεις. Ξέρω κάποια γερμανικά από το σχολείο, και πολύ λίγα ιταλικά επειδή η μαμά μου και ο αδερφός μου ξέρουν, και επειδή έχουν πολλά λεξικά, τα βλέπω και εγώ»*. Ένα τρίτο παιδί είπε *«Ξέρω ελληνικά και αγγλικά, γερμανικά από το σχολείο και ρωσικά από τη μαμά – είναι από τη Ρωσία. Με τη μαμά στο σπίτι μιλάμε ελληνικά, μου έλεγε μόνο λεξούλες ρωσικές»*.

11. Συμπεράσματα

11.1. Συμπεράσματα από την παρατήρηση και των δύο τάξεων

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω (κεφ. 10.1) ο γενικός στόχος της παρατήρησης ήταν η διερεύνηση των διαδικασιών γλωσσικής εκμάθησης που ακολουθούνται από τους/τις εκπαιδευτικούς των ενιαίων σχολικών τάξεων αλλά και των τάξεων υποδοχής. Εξίσου σημαντικός στόχος, ήταν η διερεύνηση του κατά πόσο η γλωσσική επικοινωνία επηρεάζει τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των νεοεισερχόμενων μαθητών/τριών προσφυγικής προέλευσης και των υπόλοιπων μαθητών/τριών, αλλά και το αν παρατηρούνται στοιχεία διαγλωσσικότητας στην επικοινωνία μεταξύ των μαθητών/τριών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο και των εκπαιδευτικών ή και των άλλων μαθητών/τριών. Γι' αυτόν το λόγο, συλλέχθηκαν πληροφορίες μέσα από τη συστηματική παρατήρηση δύο τάξεων Δημοτικού, Α' και Ε', σε διαφορετικές σχολικές μονάδες του αστικού ιστού για έξι μήνες -από το Νοέμβριο 2021 έως και τον Ιούνιο 2022- αναφορικά με τη γλωσσική έκφραση και τους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές/τριες της Α' και της Ε' Δημοτικού επικοινωνούσαν τόσο μεταξύ τους όσο και με τους εκπαιδευτικούς της ενιαίας τάξης και της τάξης υποδοχής.

Στην Α' Δημοτικού, έξι από τους/τις μαθητές/τριες ήταν Έλληνες, και έξι ήταν μαθητές/τριες με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο. Ειδικότερα, πραγματοποιήθηκαν 18 παρατηρήσεις στην ενιαία τάξη, τέσσερις (4) παρατηρήσεις στην τάξη υποδοχής, και δύο (2) παρατηρήσεις στο διάλειμμα. Στην τάξη υποδοχής, η αξιολόγηση ήταν πιο θετική από ό,τι στην ενιαία τάξη, ενώ αρκετά θετική ήταν και η αξιολόγηση των συνθηκών που παρατηρήθηκαν κατά τη διάρκεια του διαλείμματος.

Στην ενιαία τάξη, δεν χρησιμοποιήθηκαν ποικίλες μέθοδοι διδασκαλίας (δασκαλοκεντρική, μαθητοκεντρική, συμμετοχική) ούτε και ποικιλία εποπτικών μέσων. Παράλληλα, οι περισσότερες παρατηρήσεις έδειξαν πως δεν υπήρχε ιδιαίτερη παρακίνηση του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών, ούτε προώθηση της συνεργασίας ανάμεσα στους/στις μαθητές/τριες. Ακόμη, δεν παρατηρήθηκε ιδιαίτερο αίσθημα εμπιστοσύνης ανάμεσα στους/στις μαθητές/τριες και τον/την εκπαιδευτικό, ούτε αποτελεσματική παιδαγωγικά επίλυση προβλημάτων πειθαρχίας. επίσης, δεν παρατηρήθηκε ιδιαίτερη ενίσχυση και τροφοδότηση της ευχάριστης διάθεσης των μαθητών/τριών. Μόνο αποσπασματικά παρατηρήθηκε, πως υπήρχε καλή συνεργατικότητα των μαθητών/τριών, αίσθηση εμπιστοσύνης μεταξύ των μαθητών/τριών και του/της εκπαιδευτικού, ορθή επίλυση πειθαρχικών παραπτωμάτων μέσα από τη συζήτηση και την υπενθύμιση της τήρησης των κανόνων και ενίσχυση της ευχάριστης

διάθεσης των μαθητών/τριών. Στην ενιαία τάξη, επιπλέον, δεν χρησιμοποιήθηκαν ποικίλες μορφές εργασιών, ενώ οι μαθητές/τριες, ως σύνολο, δεν έπαιρναν κατά κανόνα τα ίδια φύλλα εργασίας. Η μεγάλη πλειοψηφία των παρατηρήσεων διδασκαλίας στην ενιαία τάξη οδήγησε, επίσης, στο συμπέρασμα πως οι μαθητές/τριες δεν λάμβαναν τον ίδιο χρόνο για να μιλήσουν, ενώ δεν επιστρατεύονταν εναλλακτικοί τρόποι επεξήγησης για όσους/ες μαθητές/τριες δεν καταλάβαιναν, ούτε χρησιμοποιούνταν οι διαδεδομένες γλώσσες, όπως τα αγγλικά, για οδηγίες και επεξηγήσεις. Οι 18 παρατηρήσεις που πραγματοποιήθηκαν έδειξαν παράλληλα στο σύνολό τους ότι στο μάθημα της ενιαίας τάξης δεν χρησιμοποιήθηκαν ποτέ λέξεις από τη μητρική γλώσσα των μαθητών/τριών προσφυγικού υπόβαθρου για την παροχή οδηγιών και εξηγήσεων από τον/την εκπαιδευτικό.

Από τις περισσότερες παρατηρήσεις της Α' Δημοτικού φάνηκε πως ο/η εκπαιδευτικός συμπεριελάμβανε για ένα μικρό διάστημα της ημέρας τους/τις μαθητές/τριες με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο στο μάθημα. Ωστόσο, το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου αφιερωνόταν στους/στις Έλληνες/ίδες μαθητές/τριες, με τους/τις μαθητές/τριες με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο να ασχολούνται με δραστηριότητες, όπως η ζωγραφική και το παιχνίδι με την πλαστελίνη. Ο/η εκπαιδευτικός ασχολούνταν κατά κύριο λόγο με τους/τις Έλληνες/ίδες μαθητές/τριες συνολικά ως ομάδα και κατόπιν, υποστήριζε την υποομάδα των παιδιών προσφυγικού/ μεταναστευτικού υπόβαθρου. Για παράδειγμα, στην ενδέκατη παρατήρηση, ο/η εκπαιδευτικός προσέγγιζε τους/τις μαθητές/τριες προσφυγικού/ μεταναστευτικού υπόβαθρου και τους/τις βοηθούσε να κατανοήσουν τις ονομασίες και τις ιδιότητες αντικειμένων και προσώπων, χρησιμοποιώντας εικόνες και φύλλα εργασίας. Σε κάποιες περιπτώσεις, τα παιδιά μεταναστευτικής βιογραφίας έπαιρναν τα ίδια φυλλάδια με τα παιδιά ελληνικής καταγωγής, ωστόσο, αυτό δεν συνέβαινε πάντα. Σε αρκετές από τις παρατηρήσεις, απουσίαζαν κάποια παιδιά προσφυγικής βιογραφίας αλλά και παιδιά ελληνικής καταγωγής, με αποτέλεσμα να υπάρχουν μόνο έξι ή επτά από τους/τις δώδεκα μαθητές/τριες.

Σε ό,τι αφορά την **τάξη υποδοχής**, σε γενικές γραμμές οι τέσσερις παρατηρήσεις οδήγησαν σε ασφαλέστερα συμπεράσματα σχετικά με τη διδασκαλία σε σύγκριση με την παρατήρηση της διδασκαλίας στην ενιαία τάξη. Χρήση ποικίλων μεθόδων διδασκαλίας δεν ήταν ιδιαίτερα αντιληπτή, μιας και κυριαρχούσε η δασκαλοκεντρική προσέγγιση. Από την άλλη πλευρά, αναφορικά με τη χρήση διαφόρων μέσων διδασκαλίας παρατηρήθηκε, ότι απουσίαζε η χρήση ποικίλων μέσων. Συγκεκριμένα, στην τάξη υποδοχής παρατηρήθηκε έντονη παρακίνηση του ενδιαφέροντος και της συνεργατικότητας των μαθητών/τριών, καλλιέργεια του αισθήματος εμπιστοσύνης μαθητών/τριών/εκπαιδευτικού, ενίσχυση της ευχάριστης διάθεσης στους/στις μαθητές/τριες και ορθή παιδαγωγικά ορθή αντιμετώπιση των πειθαρχικών προβλημάτων. Και στις τέσσερις παρατηρήσεις διαπιστώθηκε

οτιόλου/ες οι μαθητές/τριες λάμβαναν τα ίδια φύλλα εργασίας και τον ίδιο χρόνο για να μιλήσουν. Επιπλέον, τρεις στις τέσσερις παρατηρήσεις έδειξαν πως δεν υπήρχε καθόλου χρήση λέξεων από τη μητρική γλώσσα των μαθητών/τριών για την παροχή οδηγιών και εξηγήσεων, ενώ, σε μία παρατήρηση υπήρχε μερική χρήση. Ενώ, κατά τη διδασκαλία δεν παρατηρήθηκε η χρήση λέξεων από διαδεδομένες γλώσσες στο μάθημα, η παροχή εναλλακτικών τρόπων επεξήγησης και η χρήση μη-λεκτικών εκφραστικών μέσων.

Στα **διαλείμματα**, τέλος, οι δύο παρατηρήσεις που λήφθηκαν οδήγησαν στο συμπέρασμα, ότι το σκεπτικό σύνθεσης της εκάστοτε παρέας των παιδιών ήταν τυχαίο και είχε σχέση με τους παράγοντες και τις συνθήκες που επικρατούσαν στην ενιαία τάξη, και όχι, για παράδειγμα με την εθνότητα ή το πολιτισμικό υπόβαθρο των παιδιών. Λόγου χάρη, έπαιζε ρόλο η συνύπραξη σε μια ομάδα εργασίας μέσα στην τάξη και η αντίδραση των συμμαθητών/τριών σε μια ενέργεια θετικά ή αρνητικά. Κατά τη διάρκεια του διαλείμματος ήταν ευδιάκριτη, η συνεργατικότητα των μαθητών/τριών, η διάθεση επίλυσης αψιμαχιών που προέκυπταν και η τάση παροχής βοήθειας σε παιδιά που το χρειαζόνταν. Οι δύο παρατηρήσεις που λήφθηκαν έδειξαν ότι στο διάλειμμα, οι εκπαιδευτικοί δεν χρησιμοποιούσαν καθόλου λέξεις από τη μητρική γλώσσα των μαθητών/τριών προσφυγικού υπόβαθρου, ούτε χειρονομίες και εκφράσεις προσώπου για τη διευκόλυνση της επικοινωνίας ή λέξεις από διαδεδομένες γλώσσες όπως τα αγγλικά.

Τα συμπεράσματα από τις παρατηρήσεις για την **Ε' τάξη** ήταν σε μεγάλο βαθμό παρόμοια με τα συμπεράσματα για την Α' τάξη. Οι διαφορές ανάμεσα στις δύο τάξεις επισημαίνονται παρακάτω: Στην Ε' τάξη (**ενιαία τάξη**), στις 13 παρατηρήσεις βρέθηκε ότι δεν υπήρχαν ποικίλες μέθοδοι διδασκαλίας, ενώ, το ίδιο ίσχυε και για τα εποπτικά μέσα. Η παρακίνηση του ενδιαφέροντος όλων των μαθητών/τριών ήταν χαμηλότερη στην Ε' τάξη από ό,τι στην Α', αφού, στην Α' τάξη υπήρχε κάποια μικρή παρακίνηση ενώ στην Ε' τάξη δεν υπήρχε καθόλου. Στην Ε' τάξη, μόνο περιστασιακά φάνηκε οι μαθητές/τριες να συνεργάζονται μεταξύ τους. Οι περισσότερες όμως όχι. Η αίσθηση εμπιστοσύνης ανάμεσα στους/στις μαθητές/τριες και τον εκπαιδευτικό στην Ε' τάξη καλλιεργήθηκε σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι στην Α' τάξη. Αντίστοιχα, τα προβλήματα πειθαρχίας διευθετήθηκαν με αποτελεσματικότερο παιδαγωγικό τρόπο στην Ε' τάξη, σε σύγκριση με την Α' τάξη. Ακόμη, η ενίσχυση και τροφοδότηση της ευχάριστης διάθεσης των μαθητών/τριών ήταν κυρίως θετική στην Ε' τάξη, ενώ στην Α' τάξη ανύπαρκτη.

Περαιτέρω, όπως και στην Α' Δημοτικού, στην Ε' τάξη δεν υπήρχε διαφοροποίηση εργασιών, ενώ στους/στις μαθητές/τριες δεν δινόταν ίδιας διάρκειας χρόνος για να μιλήσουν. Ακόμη, στην Ε'

τάξη όλου/ες οι μαθητές/τριες λάμβαναν τα ίδια φύλλα εργασίας, ενώ, αντιθέτως, στην Α΄ τάξη αυτό δεν συνέβαινε καθόλου ή συνέβαινε σπάνια. Μία ακόμα μικρή διαφορά ανάμεσα στις δύο τάξεις αφορούσε τη χρήση εναλλακτικών τρόπων επεξήγησης για όσους/ες δεν καταλάβαιναν, αφού στην Α΄ τάξη χρησιμοποιούνταν κάποιες φορές εναλλακτικοί τρόποι επικοινωνίας, ενώ στην Ε΄ τάξη σχεδόν καθόλου.

Και στις δύο τάξεις πάντως δεν χρησιμοποιήθηκαν διαδεδομένες και μητρικές γλώσσες. Συγκεκριμένα στην Ε΄ Δημοτικού δεν υπήρχε καμία τέτοια χρήση για παροχή οδηγιών ή εξηγήσεων. Δεν χρησιμοποιήθηκαν ούτε οι εκφράσεις του προσώπου και οι χειρονομίες προς διευκόλυνση της επικοινωνίας. Στην Α΄ Δημοτικού, επίσης, δεν χρησιμοποιήθηκε η μη λεκτική επικοινωνία αν και μία στις τέσσερις παρατηρήσεις της τάξης αποδείκνυε κάποια ενδεικτική χρήση χειρονομιών και εκφράσεων προσώπου.

Σχετικά με την **τάξη υποδοχής**, τα συμπεράσματα για τις δύο τάξεις υποδοχής, στις οποίες έγινε η παρατήρηση, δεν είχαν σημαντικές διαφορές. Στην τάξη υποδοχής της Ε΄ Δημοτικού, δεν υπήρχε συχνή χρήση των ποικίλων μέσων διδασκαλίας. Στην πλειοψηφία των περιπτώσεων, στην Ε΄ τάξη παρατηρήθηκε «άριστη» προώθηση της συνεργατικότητας των μαθητών/τριών, παρακίνηση του ενδιαφέροντος τους, ενίσχυση και τροφοδότηση της ευχάριστης διάθεσης τους, και αποτελεσματική παιδαγωγική διευθέτηση προβλημάτων πειθαρχίας. Άριστη, επίσης, βρέθηκε να είναι η καλλιέργεια αισθήματος εμπιστοσύνης ανάμεσα στους/στις μαθητές/τριες και στους/στις εκπαιδευτικούς της Ε΄ Δημοτικού. Ακόμα, στις περισσότερες παρατηρήσεις της τάξης υποδοχής, οι μαθητές/τριες της Ε΄ Δημοτικού λάμβαναν τα ίδια φύλλα εργασίας, και σε όλες τις περιπτώσεις λάμβαναν την ίδια διάρκεια χρόνου προκειμένου να μιλήσουν μέσα στην τάξη. Ακόμα, δεν χρησιμοποιήθηκαν συχνά ποικίλες μορφές εργασιών, ούτε ποικίλες μέθοδοι διδασκαλίας. Στις περισσότερες παρατηρήσεις στην τάξη υποδοχής, δεν υπήρχε καθόλου χρήση διαδεδομένων γλωσσών ή μητρικών γλωσσών για την παροχή οδηγιών ή επεξηγήσεων. Μόνη εξαίρεση αποτέλεσε, όταν η εκπαιδευτικός της τάξης υποδοχής της Ε΄ Δημοτικού ζήτησε από τους μαθητές 1 και Λ να πουν τις μέρες της βδομάδας στις μητρικές τους γλώσσες. Η χρήση εναλλακτικών τρόπων επεξήγησης για όσους δεν καταλάβαιναν ποίκιλε, καθώς και η χρήση χειρονομιών και εκφράσεων του προσώπου για τη διευκόλυνση της επικοινωνίας.

Όπως και στην Α΄ Δημοτικού, οι τέσσερις παρατηρήσεις των παιδιών της Ε΄ Δημοτικού κατά τη διάρκεια των **διαλειμμάτων**, έδειξαν πως οι μαθητές και οι μαθήτριες είχαν τυχαίο σκεπτικό όταν έφτιαχναν παρέες. Στην Ε΄ τάξη, το σκεπτικό αυτό κρίθηκε ότι είχε μικρή ή καθόλου σχέση με τους παράγοντες και τις συνθήκες που επικρατούσαν μέσα στην τάξη, ενώ, αντίθετα, στην Α΄ Δημοτικού

το σκεπτικό αυτό βρέθηκε να σχετίζεται πολύ με τους παράγοντες εντός της τάξης. Κατά τα άλλα, στο διάλειμμα βρέθηκε να υπάρχει καλή ως άριστη συνεργασία και διάθεση επίλυσης αντιπαραθέσεων μεταξύ των μαθητών/τριών της Ε΄ τάξης, ενώ υπήρχε και έντονο αίσθημα παροχής βοήθειας όταν κάποιος/α τη χρειαζόταν. Τέλος, στα διαλείμματα της Ε΄ τάξης, δεν υπήρχε καθόλου χρήση λέξεων από τις διαδεδομένες γλώσσες, ή από τις μητρικές γλώσσες των μαθητών/τριών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο από τους/τις εκπαιδευτικούς, ενώ, υπήρχε λίγη χρήση εκφράσεων του προσώπου και χειρονομιών προς διευκόλυνση της επικοινωνίας.

Αξιόλογο εύρημα είναι, ότι στις παρατηρήσεις της Ε΄ Δημοτικού, ο μαθητής 1 ήταν αποστασιοποιημένος από τα μαθήματα, και δεν συμμετείχε ενεργά στο μάθημα της τάξης υποδοχής. Ένα γενικό συμπέρασμα που μπορεί να εξαχθεί για τον μαθητή 1 είναι ότι σε γενικές γραμμές δεν έδειχνε ιδιαίτερο ενδιαφέρον μέσα στην τάξη και αντιμετώπιζε δυσκολίες στην παρακολούθηση των μαθημάτων και ιδιαίτερα των μαθηματικών. Ο εκπαιδευτικός της τάξης, όπως διαπιστώθηκε, δεν επιδίωξε να τον βοηθήσει, χρησιμοποιώντας κάποια ιδιαίτερη μεθοδολογία, όπως αυτής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Είναι πιθανό, η έλλειψη ενδιαφέροντος να σχετίζεται με τις απουσίες του από το μάθημα ή και από την αλλαγή σχολείου λόγω μετακόμισης της οικογένειας.

Εν κατακλείδι, συμπεραίνεται **από τις παρατηρήσεις διδασκαλίας στις δύο τάξεις του Δημοτικού**, ότι η διδασκαλία στην ενιαία τάξη δεν ανταποκρίνονταν στο προσδοκώμενο αποτέλεσμα, ενώ, στην τάξη υποδοχής και στο διάλειμμα τα αποτελέσματα ήταν πιο ενθαρρυντικά. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει τα συμπεράσματα από την ανάλυση των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τις οποίες οι μαθητές/τριες με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο της Ε΄ τάξης έδειχναν μικρότερο ενδιαφέρον στην ενιαία τάξη σε σύγκριση με την τάξη υποδοχής, στην οποία συμμετείχαν ενεργά και ενδιαφέρονταν έντονα για το μάθημα της γλώσσας.

Ένα σημείο στο οποίο συγκλίνουν οι παρατηρήσεις της ενιαίας τάξης, της τάξης υποδοχής και του διαλείμματος, ήταν ότι και στις τρεις περιπτώσεις χρησιμοποιούνταν σπάνια λέξεις από τις μητρικές γλώσσες των παιδιών ή από τις διαδεδομένες γλώσσες, όπως τα αγγλικά, για την παροχή οδηγιών και εξηγήσεων. Ιδιαίτερα στα παιδιά της Α΄ Δημοτικού, η μη-χρήση λέξεων από τη μητρική τους γλώσσα, τις οποίες θα αναγνώριζαν και θα βοηθούσαν, αξιολογείται αρνητικά. Στην ηλικία αυτή, τα περισσότερα παιδιά έχουν έρθει στη χώρα πρόσφατα και δεν έχουν προλάβει ακόμα να μάθουν ελληνικά, οπότε η χρήση της μητρικής τους γλώσσας θα μπορούσε να διαδραματίσει επικοινωνιακό ρόλο για την καλή κατανόηση και μάθηση μέσα στην τάξη. Εννοείται, ότι η χρήση της μητρικής τους γλώσσας θα ενίσχυε την αυτοπεποίθηση τους και την ταυτότητα τους. Το εύρημα

αυτό αντανακλά επίσης η συνέντευξη που παραχώρησε ο/η εκπαιδευτικός της Α΄ τάξης, στην οποία παραδέχτηκε ότι, ενώ, αρχικά εφάρμοζε τεχνικές αντιστοίχισης των λέξεων στα ελληνικά με τις αντίστοιχες λέξεις στη μητρική γλώσσα των παιδιών, αργότερα εγκατέλειψε αυτή την πρακτική χωρίς πάντως να εξηγήσει τους λόγους.

11.2. Συμπεράσματα από τις συνεντεύξεις

11.2.1. Συνεντεύξεις με τους/τις εκπαιδευτικούς

Στην προσπάθεια μας να ομαδοποιήσουμε τα δεδομένα που προέκυψαν από τη θεματική ανάλυση των συνεντεύξεων με τους/τις εκπαιδευτικούς, διαπιστώνουμε, ότι εξάγονται σαφή συμπεράσματα τόσο για τη μαθησιακή διαδικασία όσο και για τη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών/τριών, αλλά και τη διαφοροποίηση που προκύπτει μεταξύ της ενιαίας τάξης και της τάξης υποδοχής.

Αναφορικά με τη μαθησιακή διαδικασία, οι εκπαιδευτικοί που δίδασκαν στις ενιαίες τάξεις, στις οποίες διεξήχθη η έρευνα, φαίνεται να προχωρούσαν την ύλη τους χωρίς να λαμβάνουν υπόψη την ύπαρξη των μαθητών/τριών με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο. Αυτό γίνεται σαφές από τις παρακάτω ενδείξεις:

Μαθησιακοί στόχοι δεν τέθηκαν για τους/τις μαθητές/τριες με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο. Αντίθετα, εκφράστηκε η άποψη ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές/τριες θα μάθαιναν περισσότερα, εάν περνούσαν περισσότερες ώρες στην τάξη υποδοχής. Επομένως, η ευθύνη για τους/τις μαθητές/τριες με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο μεταπηδά στους/στις εκπαιδευτικούς των τάξεων υποδοχής.

Επίσης, εποπτικά μέσα διδασκαλίας δεν χρησιμοποιούνταν συχνά στην ενιαία τάξη, γιατί όπως ανέφερε ο/η εκπαιδευτικός της τάξης «Δε γίνεται συνέχεια, γιατί κάποιος πρέπει να προχωρήσει και στην ύλη». Επομένως ένας αποδεδειγμένα αποτελεσματικός τρόπος που παρακινεί το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών να προσέξουν στο μάθημα, δεν φάνηκε να αξιοποιήθηκε.

Ακόμη, διαπιστώθηκε ότι όταν οι μαθητές/τριες με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο βαριόνταν, η λύση ήταν να βγουν έξω ή να παίξουν με πλαστελίνες ή να φτιάξουν πάζλ και όχι να

βρεθεί τρόπος να συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία. Το ίδιο και στο μάθημα των θρησκευτικών. Οι αλλόθρησκοι μαθητές/τριες, σύμφωνα με τον εκπαιδευτικό της Ε' τάξης, μπορούσαν σιωπηλοί να ασχοληθούν με κάτι άλλο εντός τάξης ή να βγουν στον διάδρομο και να περιμένουν το διάλειμμα. Με λίγα λόγια, οι μαθητές/τριες με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο οφείλουν να ακολουθήσουν τη ροή της τάξης και όχι όλα τα μέλη της τάξης να αναπροσαρμοστούν στα νέα δεδομένα.

Αντίθετα, στις τάξεις υποδοχής φάνηκε να δημιουργείται μια τελείως διαφορετική μαθησιακή διαδικασία, γι' αυτό και οι μαθητές/τριες με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο ένοιωθαν πιο οικεία με τους/τις εκπαιδευτικούς των τάξεων υποδοχής, συμμετείχαν ενεργά στο μάθημα και εξέφραζαν ανοιχτά την επιθυμία να κάνουν μάθημα *«σ' αυτή τη τάξη, με αυτή την κυρία»*. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, λοιπόν, που δίδασκαν στις τάξεις υποδοχής αναφέρθηκαν σε μαθησιακούς στόχους. Συγκεκριμένα, η μία εκπαιδευτικός σημείωσε ότι μέχρι το τέλος της ακαδημαϊκής χρονιάς επιθυμούσε τα παιδιά να μάθουν να γράφουν και να διαβάζουν τις λέξεις του βασικού λεξιλογίου, έτσι ώστε, να μπορούν να λειτουργήσουν επαρκώς στην καθημερινότητά τους στην χώρα υποδοχής και να συναναστρέφονται περισσότερο και με τους/τις Έλληνες/ίδες μαθητές/τριες. Επίσης και οι δύο εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στις μεθόδους διδασκαλίας που εφαρμόζαν. Στην Α' Δημοτικού, ο εκπαιδευτικός της τάξης υποδοχής εφαρμόζε μία μαθητοκεντρική, συνεργατική διδακτική προσέγγιση, που εστίαζε στις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών και βασιζόταν στη συνεργατικότητα των μαθητών/τριών μεταξύ τους και των μαθητών/τριών με τον εκπαιδευτικό. Όπως σημείωσε, η επιλογή του βασιζόταν στο γεγονός ότι η τάξη του ήταν πολυπολιτισμική και ότι η μόνη χρήση των ελληνικών ως γλώσσας της χώρας υποδοχής αποτελούσε εμπόδιο για τους/τις μαθητές/τριες προσφυγικού/ μεταναστευτικού υποβάθρου.

Η δεύτερη εκπαιδευτικός ανέφερε πως στην Ε' τάξη είχε υιοθετήσει μία εξατομικευμένη προοπτική, η οποία ανταποκρινόταν στις ανάγκες κάθε μαθητή/τριας με βάση τα κενά και τις μαθησιακές του/της αδυναμίες, είτε ως άτομα, είτε στο πλαίσιο μικρών ομάδων εργασίας, που συνθέτονταν με γνώμονα την κάλυψη των αδυναμιών των παιδιών. Από τα λεγόμενα της εκπαιδευτικού, έγινε κατανοητό ότι η προσέγγισή της βασιζόταν στην ορθή διαχείριση του καθημερινού χρόνου και στο να αδράττει τις ευκαιρίες που της παρουσιάζονταν κάθε ημέρα για να παρέχει εξατομικευμένη καθοδήγηση.

Εν γένει, οι μαθητές/τριες με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο στην Α' και την Ε' Δημοτικού, σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς τους, ενδιαφέρονταν και συμμετείχαν ενεργά στο μάθημα της τάξης. Ωστόσο, στην Ε' τάξη αυτό ίσχυε μόνο για την τάξη υποδοχής, αφού στις άλλες

τους τάξεις τα «πεμπτάκια», ενώ δεν έκαναν απουσίες, δεν συμμετείχαν κιόλας. Κάποιοι λόγοι για αυτό το φαινόμενο που ανέφερε ο εκπαιδευτικός, ήταν ο φόβος ή η ντροπαλότητά τους να μιλήσουν, ή πιθανώς η αδυναμία τους να εκφραστούν καλά, αν και όπως ανέφερε, οι μαθητές/τριες αυτοί είχαν καλά επίπεδα κατανόησης. Οι μαθητές/τριες με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο της Ε' τάξης μερικές φορές ένοιωθαν ανία, ειδικά, όταν δεν καταλάβαιναν καλά την παράδοση του μαθήματος της ημέρας, και ο εκπαιδευτικός τους ζητούσε να απασχοληθούν με άλλες δραστηριότητες όπως η ζωγραφική, χωρίς πάντως να προσπαθεί να τους εντάξει στο μάθημα. Η παρουσία και η συμμετοχή των μαθητών/τριών αυτών θα μπορούσε να προωθηθεί, σύμφωνα με τον εκπαιδευτικό της τάξης υποδοχής, μέσα από την παροχή επιπρόσθετων κινήτρων, όπως για παράδειγμα την ανακοίνωση μίας ενδιαφέρουσας δραστηριότητας, κατασκευές ή χειροτεχνία για την επόμενη σχολική ημέρα.

Σε ό,τι αφορά τα εποπτικά μέσα μαθησιακής υποστήριξης, η εκπαιδευτικός της Α' τάξης ανέφερε τον ηλεκτρονικό υπολογιστή, με τη χρήση του οποίου συνδεόταν το μάθημα, τα διδασκόμενα γράμματα, λέξεις και έννοιες, τη μουσική και το χορό μέσα από την προβολή και συζήτηση σχετικών βίντεο και εικόνων. Επιπλέον, η ίδια εκπαιδευτικός χρησιμοποίησε ένα παιχνίδι με κάρτες με εικόνες, σαν κουίζ ή τηλεπαιχνίδι που είχε σκοπό να διασκεδάσει τα παιδιά και να τα βοηθήσει να επαναλάβουν και να εμπεδώσουν τα μαθήματα της ημέρας. Η εκπαιδευτικός της Ε' τάξης υποδοχής αναφέρθηκε, επίσης, στη χρήση του προτζέκτορα, καθώς και φωτοτυπιών, φυλλαδίων και εικόνων. Ειδικότερα, πραγματοποιήθηκε προβολή υλικού, το οποίο χρησιμοποιήθηκε ως διασκεδαστικό κουίζ για να ψυχαγωγήσει και να διδάξει.

Στο σημείο αυτό είναι χρήσιμο να γίνει λόγος για επιμορφώσεις που μπορούν να συμβάλλουν στην αλλαγή κατεύθυνσης της μαθησιακής διαδικασίας και τη στροφή της προς την διαπολιτισμική εκπαίδευση. Όσον αφορά σε τέτοιου είδους σεμινάρια, διαπιστώσαμε, ότι οι εκπαιδευτικοί της ενιαίας τάξης και των τάξεων υποδοχής έχουν διαφορετική άποψη, ως προς την χρησιμότητα που μπορούν να επιφέρουν. Ενώ και οι τρεις εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που παραχώρησαν συνέντευξη, ανέφεραν πως δεν είχαν παρακολουθήσει ποτέ επιμορφωτικά σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ή διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας και συμφώνησαν ότι η επιμόρφωσή τους θα ήταν χρήσιμη ή απαραίτητη, αργότερα διαπιστώθηκε η διαφοροποίησή τους. Ο εκπαιδευτικός της ενιαίας τάξης, επεσήμανε ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι απαραίτητη εφόσον είναι ουσιαστική και σε βάθος. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί των τάξεων υποδοχής ήταν πιο θερμοί. Συγκεκριμένα ο ένας εκπαιδευτικός αναφέρθηκε στην βοήθεια που θα του παρείχε η παρακολούθηση επιμόρφωσης στη διδασκαλία των ελληνικών ως ξένης γλώσσας, αφού οι μαθητές/τριες έχουν διαφορετικά γλωσσικά προφίλ, γνώσεις και αδυναμίες, και συχνά χάνεται χρόνος

από το μάθημα για να πραγματοποιούνται συνεχείς επαναλήψεις για την εμπέδωση της γνώσης. Η άλλη εκπαιδευτικός επεσήμανε την ανάγκη κατοχής περισσότερου υλικού ενίσχυσης, για την υποστήριξη της μάθησης των παιδιών στην τάξη.

Πάντως, αναφορικά με το θέμα, πρέπει να επισημανθεί ότι οι τρεις συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης υπογράμμισαν την απουσία δράσεων ευαισθητοποίησης σε σχολικό επίπεδο για την ομαλή ένταξη των παιδιών προσφυγικού/μεταναστευτικού υπόβαθρου. Μία μόνο σχετική ενέργεια που αναφέρθηκε, από τον δάσκαλο της πρώτης τάξης, αφορούσε μία περιορισμένη εισαγωγική συζήτηση ανάμεσα στους δασκάλους και στη Σύμβουλο Επιστημονικής Καθοδήγησης, που αφορούσε τη στάση που πρέπει να έχουν απέναντι στα παιδιά-πρόσφυγες, στην έμφαση που πρέπει να δώσουν πρώτα στην συναισθηματική τους υποστήριξη, και στη συνέχεια στη σταδιακά αυξανόμενη εστίαση στη μάθηση. Η συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών/τριών αποτελεί άλλο ένα μεγάλο κεφάλαιο, το οποίο παίζει καταλυτικό ρόλο στην ένταξή τους ή μη στη νέα σχολική κοινότητα και κατ' επέκταση σε όλη την κοινωνία της χώρας υποδοχής.

Όπως φάνηκε από τις συνεντεύξεις, στην Α' τάξη η εκπαιδευτικός της τάξης υποδοχής ανέφερε πως τα παιδιά με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο είχαν καλές διαπροσωπικές σχέσεις μέσα στην τάξη και στο διάλειμμα, επικοινωνώντας στο βαθμό που τους επέτρεπε η γνώση της γλώσσας. Επιπλέον, είχαν ιδιαίτερα φιλικές σχέσεις μεταξύ τους, ειδικά ως δυάδες (ανάμεσα στον μαθητή 7 και τον μαθητή 6, ανάμεσα στη μαθήτριά 4 και τον μαθητή 5). Για να προάγει την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών/τριών, η εκπαιδευτικός της Α' τάξης δεν προέβη στη χρήση συγκεκριμένων τεχνικών, αλλά επιστράτευσε τον διάλογο και τη συζήτηση, ενώ, η δουλειά της διευκολύνθηκε από το γεγονός ότι τέσσερα από τα παιδιά προσφυγικού/μεταναστευτικού υπόβαθρου είχαν κοινή μητρική γλώσσα ή γνώριζαν το ένα τη γλώσσα του άλλου (μαθητής 7, μαθητής 5, μαθητής 6, μαθήτριά 4) και συνεννοούνταν καλά μεταξύ τους, ενώ ο μαθητής 5 ενεργούσε ως διερμηνέας ανάμεσα στα παιδιά αυτά και την υπόλοιπη τάξη, αφού γνώριζε καλά ελληνικά.

Ακόμη, η εκπαιδευτικός της Α' τάξης του Δημοτικού υποστήριξε ότι τα παιδιά προσφυγικού/μεταναστευτικού υπόβαθρου ένιωθαν ασφαλή και αποδεκτά στο σχολείο, και δεν υπέμεναν διακρίσεις εξαιτίας του διαφορετικού εθνοτικού και πολιτισμικού τους υπόβαθρου από τους/τις συμμαθητές/τριες ή τους/τις δασκάλους/ες. Ένας γονέας (όπως θα δούμε στις συνεντεύξεις) συμφώνησε ότι δεν υπήρξαν περιστατικά διακρίσεων ενάντια στο παιδί του. Αλλά και η εκπαιδευτικός της τάξης υποδοχής της Ε' Δημοτικού υποστήριξε, ότι οι μαθητές/τριες με προσφυγικό/

μεταναστευτικό υπόβαθρο ένοιωθαν ασφαλείς και αποδεκτοί στο σχολείο, ιδιαίτερα από τη στιγμή που στο σχολείο στις χώρες καταγωγής τους συνήθως επικρατούσε φόβος, υπερβολική αυστηρότητα ακόμα και βία από τους/τις εκπαιδευτικούς. Για να προωθήσει την αλληλεπίδραση των μαθητών/τριών-προσφύγων με την υπόλοιπη τάξη, ο εκπαιδευτικός της Ε΄ τάξης χρησιμοποίησε ομάδες εργασίας, στις οποίες όλοι/ες οι μαθητές/τριες έπρεπε σε κάποιο βαθμό να συνεργαστούν μεταξύ τους για να απαντήσουν σε ερωτήματα, να λύσουν ασκήσεις και να ολοκληρώσουν δραστηριότητες.

Στην ενιαία τάξη, όμως, το κλίμα φάνηκε να είναι λίγο διαφορετικό. Η εκπαιδευτικός της ενιαίας τάξης δεν δέχτηκε να δώσει συνέντευξη. Ωστόσο, εκμαιούσαμε κάποιες πληροφορίες από τη συνέντευξη της εκπαιδευτικού της τάξης υποδοχής της Α΄ τάξης. Χαρακτηριστικά ανέφερε ότι τα παιδιά-πρόσφυγες, φαίνεται, να είναι κάπως «μαζεμένα» ή αποστασιοποιημένα εντός της ενιαίας τάξης, κάτι που μπορεί να προδίδει την ύπαρξη κάποιας παθητικής ή δευτερεύουσας μορφής διάκρισης. Η εκπαιδευτικός υπέθεσε πως η αποστασιοποίηση των παιδιών μπορεί να οφείλεται στην αντίληψη τους πως η εκπαιδευτικός δεν πρόκειται να ασχοληθεί μαζί τους επισταμένα, δεν θα τους αναλύσει σε βάθος και δεν θα τους λύσει απορίες που άλλα παιδιά που γνωρίζουν ελληνικά δεν έχουν. Από την παρατήρηση προέκυψε ότι η εκπαιδευτικός είχε δίκιο και πράγματι οι μαθητές/τριες υπόκεινται σε έναν ήπιο βαθμό διακρίσεων, όπου λαμβάνουν λιγότερη προσοχή και υποστήριξη ως «προσφυγόπουλα» σε σύγκριση με τα «ελληνάκια».

Μία εναλλακτική ή συμπληρωματική ερμηνεία για την φερόμενη αποστασιοποίηση αυτών των παιδιών είναι, ότι λόγω της μικρής τους ηλικίας και της πρόσφατης μετανάστευσης της οικογένειάς τους, τα παιδιά της Α΄ Δημοτικού είναι πιθανό να μην έχουν προλάβει να προσαρμοστούν επαρκώς στην νέα κουλτούρα, παρά το γεγονός ότι, όπως προαναφέρθηκε, η εκπαιδευτικός της Α΄ Δημοτικού θεωρούσε ότι τα παιδιά έχουν προσαρμοστεί ήδη στην τάξη.

Ο εκπαιδευτικός της ενιαίας τάξης της Ε΄ Δημοτικού ανέφερε στη συνέντευξη του, ότι τα παιδιά σε γενικές γραμμές είχαν καλές σχέσεις μεταξύ τους, αλλά, όπως σημείωσε ο εκπαιδευτικός, εξέφραζαν αρκετά συχνά θυμό και ξεσπούσαν στα διαλείμματα. Το φαινόμενο αυτό παρατηρούνταν κυρίως ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια και εκφράζονταν με καυγάδες και κόντρες ανάμεσα στους/στις πρόσφυγες και τους/τις Έλληνες/ίδες μαθητές/τριες, και περισσότερο, ανάμεσα στους πρόσφυγες και τους Ρομά, που έμοιαζαν να έχουν μία «κόντρα» μεταξύ τους. Ο εκπαιδευτικός υπέθεσε ότι αυτή η φαινομενική διαμάχη μπορεί να οφείλεται στις μεγάλες πολιτισμικές διαφορές των δύο ομάδων μαθητών/τριών. Γενικότερα, ο θυμός και τα ξεσπάσματα των παιδιών μεταναστευτικού

υπόβαθρου στην πέμπτη τάξη, θεωρήθηκε από τον εκπαιδευτικό ότι μπορεί να συμβαίνουν λόγω των τραυματικών εμπειριών που τα παιδιά αυτά έχουν βιώσει και συνεχίζουν, ίσως, να βιώνουν, πριν, κατά τη διάρκεια και μετά από μετανάστευσή τους.

Σε σχετική ερώτηση αν υπάρχουν διακρίσεις από την πλευρά των δασκάλων, ο ίδιος εκπαιδευτικός, ανέφερε ότι ίσως να υφίσταται κάποια μορφή λεκτικής διάκρισης απέναντι στα παιδιά αυτά. Για την ακρίβεια, επεσήμανε τη δυσaréσκειά του για τον χαρακτηρισμό των παιδιών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο ως «αυτά» από τους/τις εκπαιδευτικούς, και παράλληλα εκμυστηρεύτηκε ότι ο ίδιος χαρακτήριζε τους/τις Έλληνες/ίδες μαθητές/τριες ως «τα δικά του παιδιά», κάτι που εμφανίστηκε και στην ίδια την συνέντευξη που έδωσε.

Συνεπώς, και στις δύο περιπτώσεις των τάξεων της Α΄ και της Ε΄ Δημοτικού, οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν πως δεν υπάρχουν φαινόμενα διακρίσεων και ρατσισμού απέναντι στα παιδιά με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο από τους συμμαθητές/τριες και τους δασκάλους. Ωστόσο, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών απέδειξαν την ύπαρξη μίας έμμεσης μορφής διακρίσεων από τους/τις δασκάλους/ες, υπό τη μορφή της μειωμένης παροχής μαθησιακής υποστήριξης προς αυτά στην Α΄ τάξη και της χρήσης λεκτικών χαρακτηρισμών στην Ε΄ τάξη που διακρίνουν τα προσφυγόπουλα και τα ελληνόγεια ανάμεσα σε «αυτά» τα παιδιά και στα «δικά» μας παιδιά.

11.2.2. Συνεντεύξεις με τους γονείς των μαθητών/τριών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο

Οι οικογένειες των μαθητών/τριών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο αναφέρθηκαν στις δυσκολίες που πέρασαν κατά τη διάρκεια της μετανάστευσης, τρεις από τις οποίες ταξίδεψαν με βάρκες για την Ελλάδα, ενώ, μία εξ αυτών αναγκάστηκε να περπατήσει μέχρι την Τουρκία και μετά πεζή να περάσει μεγάλο μέρος της Ελλάδας. Στην καθημερινότητά τους στην Ελλάδα, τα παιδιά με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο μετά το σχολείο βοηθούσαν στις δουλειές του σπιτιού, παρακολουθούσαν εξωσχολικά μαθήματα, έπαιζαν, διάβαζαν τα μαθήματά τους, παρακολουθούσαν τηλεόραση ή έπαιζαν με τάμπλετ. Ένα από τα παιδιά βοηθούσε τον σύντροφο της μητέρας του στο σούπερ μάρκετ, όπου μάθαινε και τα ελληνικά καλύτερα από ό,τι μάθαινε στο σχολείο, σύμφωνα με τον γονέα του. Ένας άλλος γονέας φοβόταν να αφήνει τα παιδιά του να παίζουν έξω από το σπίτι στο καμπ, μετά το σχολείο, λόγω κινδύνου να χτυπήσουν από τις πέτρες που πετούσαν τα άλλα παιδιά

παίζοντας, ή να τα χτυπήσει αυτοκίνητο. Κάποιες φορές τους επέτρεπε να παίζουν έξω από το σπίτι με το ποδήλατο, με τα χώματα και τις πέτρες, ή με τα άλλα παιδιά.

Όσον αφορά στα όνειρα που έχουν για τα παιδιά τους, οι γονείς ανέφεραν σε γενικές γραμμές ότι ονειρεύονται για τα παιδιά τους να πηγαίνουν καλά στο σχολείο, να αποφοιτήσουν και να βρουν μία σταθερή δουλειά ή να γίνουν παραγωγικά και χρήσιμα άτομα στην κοινωνία τους. Ένας πατέρας σημείωσε, ότι το όνειρό του είναι να μπορέσουν τα παιδιά του να πραγματοποιήσουν τα δικά τους όνειρα. Μία μητέρα, επίσης, ανέφερε πως θα ήθελε το παιδί της μέσα από το σχολείο να καταφέρει «να γίνει κάτι». Κάτι που ερμηνεύεται ως απόκτηση επαγγελματικής σταθερότητας, αλλά, ίσως και καλής ενσωμάτωσης και αναγνώρισης του ρόλου του στην κοινωνία.

Οι προσδοκίες των γονέων από το σχολείο περιλάμβαναν την καλή ποιότητα του μαθήματος και την καλή εκμάθηση των ελληνικών ως γλώσσας της χώρας υποδοχής. Επίσης, οι γονείς επιθυμούσαν καλούς/εξεκπαιδευτικούς για τα παιδιά τους και καλή ακαδημαϊκή καθοδήγηση, καλές επαγγελματικές προοπτικές για το μέλλον, ενώ, επίσης, προσδοκούσαν από το σχολείο να βοηθήσει τα παιδιά τους στην κοινωνικοποίηση και στη σύναψη φιλιών. Μία μητέρα επίσης σημείωσε τη σημασία της κοινωνικοποίησης του παιδιού τους στο σχολείο μέσω της παρατήρησης και του παραδειγματισμού.

Τέσσερις από τους έξι γονείς της έρευνας, καθώς και δύο από τους/τις εκπαιδευτικούς, συμφώνησαν ότι τα παιδιά με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο ήθελαν να πηγαίνουν στο σχολείο και ότι τους άρεσε το μάθημα. Ένας από τους/τις εκπαιδευτικούς πάντως επεσήμανε ότι μερικά παιδιά απουσιάζουν αρκετά συχνά από το σχολείο, κάτι που τα ίδια αναφέρουν στον εκπαιδευτικό ότι συμβαίνει λόγω της έλλειψης ύπνου. Ωστόσο, δεν είναι βέβαιο ότι οι απουσίες τους οφείλονταν σε προβλήματα που αφορούσαν την ανεπάρκεια του ύπνου, αφού, τα παιδιά είναι πιθανό να είχαν από κοινού αναπτύξει αυτή την επιχειρηματολογία, σε μία διάθεση παιχνιδιού ή μοιραζόμενα μεταξύ τους ένα κοινό νόημα ως ομάδα, ή ακόμα και ως δικαιολογία σχεδιασμένη για να καλύψει κάποια άλλη πραγματικότητα, για παράδειγμα ότι έπρεπε να συνοδεύσουν τους γονείς τους σε κάποιο γιατρό ή κάποια δημόσια υπηρεσία, ώστε να τους υποστηρίξουν κάνοντας τα ίδια το διερμηνέα.

Από την άλλη πλευρά, δύο γονείς μαθητών/τριών με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο σημείωσαν ότι τα παιδιά τους δεν ήθελαν να πηγαίνουν στο σχολείο, είτε λόγω έλλειψης κατανόησης του μαθήματος για το μαθητή 7, είτε για λόγους ντροπαλότητας για το μαθητή 6. Για τον μαθητή 7, η εμπειρία του σχολείου γινόταν συχνά βαρετή και κοπιώδης, επειδή το παιδί δεν καταλάβαινε το μάθημα και «απλώς καθόταν εκεί και κοιτούσε». Ο μαθητής 6, επίσης, δεν ήθελε συχνά να πηγαίνει

στο σχολείο και ενίοτε έκλαιγε. Σύμφωνα με τη μητέρα του, αυτό συνέβαινε επειδή ο μαθητής 6 ήταν «πολύ ντροπαλός», αλλά και επειδή ήθελε να περνάει περισσότερο χρόνο μαζί της. Παρόλα αυτά, τις ημέρες που ο μαθητής 6 πήγαινε στο σχολείο, όταν γυρνούσε στο σπίτι ήταν χαρούμενος και είχε μάθει νέα πράγματα, ενώ, του άνοιγε και η όρεξη για φαγητό, κάτι που επιβεβαιώνει την παραπάνω μας υπόθεση. Άλλα προβλήματα που αντιμετώπιζαν αυτά τα δύο παιδιά συνδέονταν με το ωράριο του σχολείου. Ο μαθητής 6 θεωρούσε πως το σχολείο διαρκεί υπερβολικά πολλές ώρες και ότι τα παιδιά τελειώνουν τα μαθήματα πολύ αργά. Ο μαθητής 7 δυσκολευόταν με το πολύ πρωινό ξύπνημα, στις 6:30 π.μ., και θα προτιμούσε να φοιτά σε μεσημεριανό σχολείο. Κατά τη γνώμη μας, πιθανόν αυτά να ήταν δικαιολογίες. όμως, κάτι που μας βάζει σε περισσότερη σκέψη ήταν η αναφορά του μαθητή 7 στον γονέα του ότι είχε προβλήματα με τους/τις εκπαιδευτικούς του σχολείου, γιατί ένας/μία εκπαιδευτικός δεν του έδινε σημασία ή δραστηριότητες για να κάνει, ενώ ένας/μία δεύτερος/η εκπαιδευτικός «φώναζε και ούρλιαζε» όταν τα παιδιά έκαναν φασαρία μέσα στην τάξη.

Επιπλέον, ένα σχετικό πρόβλημα με το σχολείο, αφορούσε το γεγονός, ότι τρεις από τους έξι γονείς που έδωσαν συνέντευξη δεν γνώριζαν να μιλούν ελληνικά. Κατά συνέπεια, οι γονείς αυτοί δεν μπορούσαν να παρακολουθούν και να ελέγχουν το πρόγραμμα του σχολείου και την ακαδημαϊκή πορεία των παιδιών τους, ενώ δεν μπορούσαν να τα βοηθήσουν και με τα μαθήματά τους στο σπίτι. Επίσης, οι συναντήσεις τους με τους/τις εκπαιδευτικούς και τον διευθυντή ήταν περιορισμένες ή δεν πραγματοποιούνταν καθόλου λόγω του εμποδίου της γλώσσας, αλλά και του γεγονότος ότι, όπως ανέφερε ένας γονέας, δεν υπήρχε διερμηνέας στο σχολείο. Βέβαια εμείς από την εμπειρία μας στο πεδίο, πιστεύουμε, ότι αν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ήθελαν να προγραμματίσουν κάποια συνάντηση με τους εν λόγω γονείς, θα μπορούσαν να το κάνουν, ζητώντας τη συμβολή του αρμόδιου Συντονιστή Εκπαίδευσης Προσφύγων, κάτι που αποτελεί μέρος των αρμοδιοτήτων τους.

Ως ομάδα, πάντως, οι μαθητές/τριες με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο της Α' και της Ε' τάξης Δημοτικού που συμμετείχαν στη μελέτη είχαν καλή προσαρμογή στο σχολείο και ενσωμάτωση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτό υποστήριζαν οι τρεις εκπαιδευτικοί αλλά και δύο από τους γονείς, με τους τελευταίους να σημειώνουν, ότι τα παιδιά τους κοινωνικοποιούνταν επαρκώς στο σχολείο. Από την άλλη πλευρά, οι απόψεις δύο γονέων για αυτό το θέμα δεν έγιναν γνωστές, ενώ σύμφωνα με τις προαναφερόμενα λεγόμενα των γονέων του μαθητή 6 και του μαθητή 7, διαφάνηκε ότι τα παιδιά αυτά, ίσως, να είχαν προβλήματα προσαρμογής στο σχολείο.

Περαιτέρω, οι γονείς ανέφεραν πως τα παιδιά τους στην Α' και την Ε' τάξη ήταν ικανοποιημένα από το σχολείο, από τους/τις εκπαιδευτικούς και το περιβάλλον του σχολείου. Δύο από

αυτούς τους γονείς σημείωσαν ιδιαίτερα την ικανοποίηση των παιδιών από τους/τις εκπαιδευτικούς, που τους υποστήριζαν στο σχολείο και τους βοηθούσαν να μαθαίνουν (ο μαθητής 3 και ο μαθητής 5). Ένας γονέας, πάντως, σημείωσε τη δυσαρέσκεια του παιδιού του, του μαθητή 2, από τον εκπαιδευτικό της τάξης, λόγω του ότι δεν του παρείχε πάντα βοήθεια και υποστήριξη. Ένα άλλο παιδί μεταναστευτικής βιογραφίας, ο μαθητής 6, δήλωσε, επίσης, ικανοποιημένο από τους/τις εκπαιδευτικούς, ωστόσο, συμπλήρωσε ότι ένας από τους λόγους της ικανοποίησής του αφορούσε το γεγονός ότι οι δάσκαλοι δεν ασκούσαν βία επάνω του – δεν τον χτυπούσαν. Αυτό δεν φαίνεται να είναι ένα κριτήριο σχολικής ικανοποίησης που λαμβάνεται υπόψη από τους/τις Έλληνες/ίδες μαθητές/τριες και γονείς, γιατί η άσκηση βίας έχει, θεωρητικά, εγκαταλειφθεί εδώ και αρκετά χρόνια. Ωστόσο, για κάποιες οικογένειες προσφυγικού υπόβαθρου, η απουσία της βίας από τους/τις εκπαιδευτικούς συνιστά έναν σημαντικό λόγο άντλησης ικανοποίησης.

Τέλος, πέντε από τους έξι γονείς της μελέτης συμφώνησαν ότι οι ίδιοι θέλουν για τα παιδιά τους να πηγαίνουν κανονικά στο σχολείο, και δήλωσαν ικανοποιημένοι από το σχολείο, από τους/τις εκπαιδευτικούς και τις συνθήκες που επικρατούν στο σχολείο. Πάντως, τρεις από τους γονείς ανέφεραν ότι δεν είχαν γνωρίσει τους/τις εκπαιδευτικούς. Δύο γονείς είχαν συναντηθεί με το διευθυντή και τους/τις εκπαιδευτικούς, ενώ ένας γονέας δεν διευκρίνισε εάν τους/τις γνωρίζει.

11.3. Συμπεράσματα από τα γλωσσικά πορτρέτα και τις προφορικές γλωσσικές αφηγήσεις

Τα γλωσσικά πορτρέτα αφορούν τους συναισθηματικούς δεσμούς και την αντιμετώπιση των παιδιών απέναντι στις γλώσσες. Οι γλώσσες που υπάρχουν στο γλωσσικό τους ρεπερτόριο είναι γλώσσες τις οποίες τα παιδιά ξέρουν ή και επιθυμούν να μάθουν. Τα γλωσσικά πορτρέτα σχετίζονται με τη γλωσσική βιογραφία και τις προφορικές γλωσσικές αφηγήσεις και συνδέονται, επίσης, με τον αντίκτυπο που έχουν στα παιδιά οι γλωσσικές τους εμπειρίες.

Στα γλωσσικά πορτρέτα που κλήθηκαν να συμπληρώσουν οχτώ παιδιά από την πρώτη τάξη - έξι ελληνικής καταγωγής, δύο προσφυγικού υπόβαθρου- μέσα από τον χρωματισμό της ανθρώπινης φιγούρας και μέσα από τις επεξηγήσεις/προφορικές γλωσσικές αφηγήσεις, προέκυψε ότι τα περισσότερα παιδιά δεν είχαν καταλάβει καλά τον σκοπό της δραστηριότητας και δεν αιτιολόγησαν με επάρκεια τις γλωσσικές τους επιλογές. Πέντε από τα παιδιά, όλα ελληνικής καταγωγής, έδειξαν κάποιο βαθμό κατανόησης της δραστηριότητας. Από τα υπόλοιπα τρία παιδιά που απέτυχαν να

κατανοήσουν τον στόχο της δραστηριότητας, δύο είχαν προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο (ο μαθητής 5 και η μαθήτρια 4, ενώ, ένα κορίτσι είχε ελληνική καταγωγή, η μαθήτρια Μ). Τα παιδιά αυτά ζωγράφισαν τις φιγούρες τους δημιουργώντας ρούχα και πρόσωπα στις εικόνες τους, χωρίς να τις συνδέσουν με τις γλωσσικές τους γνώσεις, προτιμήσεις και επιθυμίες. Ο μαθητής 5 δεν ήταν παρών για να ρωτηθεί, αλλά τόσο η μαθήτρια 4 όσο και η μαθήτρια Μ, δεν μίλησαν καθόλου όταν ρωτήθηκαν για το «τί έφτιαξαν».

Μόνο δύο από τα έξι παιδιά ελληνικής καταγωγής ενσωμάτωσαν την ελληνική γλώσσα στα πορτρέτα τους (μαθήτρια Ρ, μαθητής Φ), οπότε, τα ελληνικά αναφέρθηκαν δύο φορές. Οι υπόλοιπες χώρες που ενσωματώθηκαν στα γλωσσικά πορτρέτα ήταν, ονομαστικά, τα αγγλικά, τα τουρκικά (δύο φορές), τα αραβικά (δύο φορές), τα ρωσικά, τα αλβανικά, τα σουαχίλι και τα γαλλικά. Οι μαθητές/τριες αυτοί ανέφεραν, ότι κατά κύριο λόγο ενσωμάτωσαν στα πορτρέτα τους γλώσσες τις οποίες θέλουν να μάθουν και χώρες τις οποίες θέλουν να επισκεφτούν.

Τρεις από τους/τις πέντε Έλληνες/ίδες μαθητές/τριες που είχαν δείξει έναν βαθμό κατανόησης της δραστηριότητας, όταν ρωτήθηκαν, ανέφεραν ότι πρόσθεσαν όλες ή κάποιες από τις χώρες στο πορτρέτο τους με βάση το φύλλο εργασίας που τους είχε δοθεί, στο οποίο εμφανίζονταν οι σημαίες και οι γλώσσες διαφόρων χωρών. Το εύρημα αυτό δείχνει ότι τα τρία αυτά παιδιά, μαζί με άλλα τρία παιδιά που δεν είχαν καταλάβει τη δραστηριότητα, αλλά και εν γένει τα παιδιά της Α΄ Δημοτικού, φαίνεται ότι δεν είχαν ακόμα αναπτύξει εμπεριστατωμένα γλωσσικά πορτρέτα.

Στην Ε΄ τάξη, οι περισσότεροι/ες από τους/τις μαθητές/τριες με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο καταλάβαιναν και χρησιμοποιούσαν καλά τα ελληνικά και σε δεύτερο βαθμό και τα αγγλικά. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί δεν αντιμετώπιζαν σημαντικές προκλήσεις με τη μητρική γλώσσα των μαθητών/τριών αυτών. Πέρα από τα ελληνικά και τα αγγλικά, οι μαθητές/τριες προσφυγικού/ μεταναστευτικού υποβάθρου της Ε΄ τάξης, συνήθως, καταλάβαιναν και μιλούσαν άλλες 2 ή 3 γλώσσες, που περιλάμβαναν για παράδειγμα τα αραβικά, τα φαρσί, τα κουρδικά ή τα αλβανικά. Ο λόγος για τον οποίο τα παιδιά της Ε΄ τάξης, ως μεγαλύτερα από τα παιδιά της Α΄ τάξης, γνώριζαν και χρησιμοποιούσαν αρκετές γλώσσες, ήταν ότι χρειάστηκε να τις μάθουν γιατί οι οικογένειές τους είχαν περάσει από διάφορες χώρες προτού εγκατασταθούν στην Ελλάδα. Για παράδειγμα, ένα από τα παιδιά, ο μαθητής 2, πέρα από τα ελληνικά γνώριζε άλλες τέσσερις γλώσσες, κυρίως αραβικά και αγγλικά, και κατά δεύτερο λόγο κουρδικά, τούρκικα και φαρσί. Με την οικογένειά του, ο μαθητής 2 μιλούσε αραβικά και όχι ελληνικά, αλλά τα ελληνικά είχαν προστεθεί στις γλώσσες που το παιδί έμαθε κατά τη διάρκεια του πληθωρικού μεταναστευτικού ιστορικού της οικογένειάς του. Συνεπώς, στην Ε΄ τάξη

ο εκπαιδευτικός δεν χρειαζόταν να εφαρμόσει συγκεκριμένες τεχνικές διαχείρισης των μητρικών γλωσσών των παιδιών, αφού τα περισσότερα από τα παιδιά προσφυγικού υπόβαθρου γνώριζαν καλά την ελληνική γλώσσα και φοιτούσαν στη συγκεκριμένη τάξη για τρία χρόνια τουλάχιστον. Σε κάποιες μόνο περιπτώσεις, ο εκπαιδευτικός επιστράτευσε τη χρήση των αγγλικών, η εναλλακτικά ζητούσε τη βοήθεια ενός παιδιού που ήξερε καλά ελληνικά και αραβικά (του μαθητή 3), για να ενεργήσει ως μεταφραστής ή διερμηνέας μεταξύ των μαθητών/τριών προσφυγικού υπόβαθρου και του εκπαιδευτικού και της υπόλοιπης τάξης.

Συνολικά, είκοσι (20) μαθητές/τριες συμπλήρωσαν γλωσσικά πορτρέτα στην Ε' τάξη. Εξ αυτών, οι δεκαπέντε (15) μαθητές/τριες είχαν ελληνική καταγωγή, ενώ, οι υπόλοιποι 5 μαθητές/τριες είχαν προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο. Οι μαθητές/τριες αυτοί/ες, που ήταν μεγαλύτεροι, έδειξαν καλύτερη κατανόηση της δραστηριότητας, τόσο στον χρωματισμό της φιγούρας τους, που στις περισσότερες περιπτώσεις περιλάμβανε και υπόμνημα, όσο και στις επεξηγήσεις που παρείχαν. Οι μαθητές/τριες, εν γένει, συμπεριέλαβαν στα γλωσσικά πορτρέτα τους τις γλώσσες τις οποίες γνώριζαν και τις γλώσσες που ήθελαν να μάθουν, αλλά και σε μικρότερο βαθμό τις γλώσσες που δεν τους άρεσαν.

Ο Πίνακας 14 συνοψίζει τις γλώσσες που οι μαθητές/τριες της Ε' τάξης ήξεραν ή μάθαιναν, τις γλώσσες που τους άρεσαν και ήθελαν να μάθουν, και τις γλώσσες που δεν τους άρεσαν. Τα ελληνικά αναφέρθηκαν από δεκατέσσερις (14) στους/στις είκοσι (20) μαθητές/τριες της Ε' τάξης ως γλώσσα που τα παιδιά γνώριζαν. Επτά μαθητές/τριες γνώριζαν ή μάθαιναν αγγλικά και άλλοι έξι ήξεραν ή μάθαιναν γερμανικά. Τρεις μαθητές γνώριζαν αραβικά, άλλοι τρεις γνώριζαν ή μάθαιναν γαλλικά, και από μία φορά αναφέρθηκαν τα ισπανικά, τα ρωσικά, τα ιαπωνικά, τα αλβανικά και τα φαρσί. Οι κυριότερες γλώσσες που άρεσαν στα παιδιά και ήθελαν να τις μάθουν, ήταν τα ρωσικά (6), τα ιταλικά (5), τα γαλλικά (4) και τα ισπανικά (4). Η κύρια αναφορά γλώσσας που δεν άρεσε στους/στις μαθητές/τριες ήταν τα γερμανικά (3).

Πίνακας 9

Συχνότητα αναφοράς γλωσσών που τα παιδιά ήξεραν/μάθαιναν, γλωσσών που τους άρεσαν/ήθελαν να μάθουν, και γλωσσών που δεν τους άρεσαν

Γλώσσες Που ήξεραν/μάθαιναν	Γλώσσες που άρεσαν/ ήθελαν να μάθουν	Γλώσσες που δεν τους άρεσαν
Ελληνικά (14)	Ιταλικά (5)	Γερμανικά (3)
Αγγλικά (7)	Γαλλικά (4)	Αγγλικά (2)
Γερμανικά (6)	Ισπανικά (4)	Φινλανδικά
Αραβικά (3)	Ρωσικά (6)	Πορτογαλικά
Γαλλικά (3)	Κινέζικα (2)	
Ισπανικά	Ουκρανικά (2)	
Ρωσικά	Κορεάτικα	
Ιαπωνικά	Γερμανικά	
Αλβανικά	Σουηδικά	
Φαρσί	Αραβικά	
	Ιαπωνικά	
	Πορτογαλικά	

Αξιίζει να σημειωθεί, ότι παρόλο που καταβλήθηκε κάθε δυνατή προσπάθεια από μέρους μας να επεξηγήσουμε τι πρέπει να κάνουν οι μαθητές και οι μαθήτριες, διαπιστώθηκε, όπως και στην Α' τάξη, ότι οι περισσότεροι/ες από τους μαθητές/τριες που δεν κατάλαβαν καλά, ή που δεν συμπλήρωσαν σωστά, τη δραστηριότητα των γλωσσικών πορτρέτων, ήταν μαθητές/τριες με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο (τέσσερα από τα πέντε παιδιά προσφυγικού/ μεταναστευτικού υποβάθρου). Συνολικά, πέντε παιδιά δεν κατάλαβαν τη δραστηριότητα, και είτε χρωμάτισαν χώρες

που ήθελαν να επισκεφτούν (μαθήτρια Υ, μαθητής 3), είτε ζωγράρισαν τη σημαία της χώρας καταγωγής τους, συγκεκριμένα του Ιράκ (μαθητής 2, μαθητής 10, Παιδί 1). Η απόδοση των τριών αυτών παιδιών στη δραστηριότητα σχεδιασμού του γλωσσικού πορτρέτου, αλλά και στην προφορική γλωσσική αφήγηση, συνιστά,ότι είτε ότι τα παιδιά αυτά δεν κατάλαβαν καλά/δεν πήραν στα σοβαρά αυτή τη δραστηριότητα, είτε διέθεταν ένα περιορισμένο γλωσσικό πορτρέτο που επικεντρωνόταν κατά κύριο λόγο ή κατ' αποκλειστικότητα στην γλώσσα της χώρας προέλευσής τους (το Ιράκ).Αυτή η διαπίστωση μπορεί να συνδεθείμε τους περιορισμούς της συγκεκριμένης έρευνας, αφού, όπως διαπιστώθηκε δεν κατέστη εφικτή η επικοινωνία και κατεπέκταση η επεξήγηση των οδηγιών, κατά κύριο λόγο στους/στις μαθητές/τριες με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο.

Από τους/τις υπόλοιπους/ες δεκαπέντε (15) μαθητές/τριες, που κατάλαβαν σε κάποιο βαθμό τη δραστηριότητα, στις προφορικές γλωσσικές τους αφηγήσεις, δύο μαθητές δεν συνέδεσαν τις γλώσσες με σημεία του σώματος, αλλά μόνο με χρώματα τα οποία τους άρεσαν (μαθήτρια 2, Παιδί 2). Εν τέλει, δεκατρείς (13) από τους/τις μαθητές/τριες έδειξαν μεγαλύτερη κατανόηση στη διαμόρφωση του γλωσσικού πορτρέτου, και συνέδεσαν τις γλώσσες με τα σημεία του σώματος, συχνά με τα δικά τους ιδιοσυγκρασιακά κριτήρια. Οκτώ παιδιά συνέδεσαν τις γλώσσες με σημεία σώματος και με χρώματα (μαθητής Κ, μαθήτρια Ν, μαθήτρια Ο, μαθητής Ι, μαθητής Ε, μαθητής Γ2, μαθητής Δ, μαθήτρια Ο2), ενώ άλλα πέντε παιδιά αναφέρθηκαν μόνο στη σύνδεση των γλωσσών με τα σημεία του σώματος στην φιγούρα (μαθητής Σ, μαθήτρια Ξ, μαθητής Π, μαθητής Φ, μαθητής 1).

Συγκεκριμένα, τρεις Έλληνες/ίδες μαθητές/τριες συσχέτισαν στις προφορικές γλωσσικές τους αφηγήσεις την καρδιά με τη μητρική τους χώρα και γλώσσα, η οποία τους αρέσει και την οποία αγαπούν (μαθητής Ε, μαθητής Π, μαθητής Γ2). Ένα ακόμα παιδί, ο μαθητής Σ, συνέδεσε την καρδιά με μία γλώσσα που ήθελε πάρα πολύ να μάθει. Τρία παιδιά (ο μαθητής Σ, ο μαθητής Γ2 και η μαθήτρια Ο2) συσχέτισαν,επίσης, το κεφάλι με μία δεύτερη γλώσσα που ήθελαν να μάθουν.

Τρία παιδιά ελληνικής καταγωγής συνέδεσαν στις προφορικές γλωσσικές τους αφηγήσεις τη μητρική τους γλώσσα με την απεικόνισή της στο μεγαλύτερο συνολικά μέρος του σώματος, εννοώντας, πιθανώς, ότι τα ελληνικά καταλαμβάνουν μεγάλο μέρος του «είναι» τους ή της ταυτότητάς τους (μαθητής Σ, μαθητής Κ, μαθήτρια Ν). Για παράδειγμα, η μαθήτρια Ν χρωμάτισε τον κορμό, την καρδιά και το κεφάλι με χρώμα που ανταποκρινόταν στην ελληνική, μητρική της γλώσσα. Άλλα δύο παιδιά,επίσης, χρησιμοποίησαν την έκταση του σώματος της φιγούρας, αυτή τη φορά για να υποδείξουν γλώσσα που τους άρεσε ή που δεν τους άρεσε (μαθητής Κ, μαθητής Ι). Ειδικότερα, ο μαθητής Κ χρωμάτισε μεγάλο μέρος του σώματος με χρώματα που αντιπροσώπευαν τα αγγλικά,

επειδή του άρεσαν, ενώ ο μαθητής Ι χρωμάτισε ένα μικρό μόνο μέρος του σώματος με χρώμα που ανταποκρινόταν σε γλώσσα που δεν του άρεσε (τα γερμανικά).

Τέσσερα παιδιά ελληνικής καταγωγής χρωμάτισαν στα πόδια της φιγούρας, τις γλώσσες οι οποίες δεν τους άρεσαν, ή δεν τους άρεσαν πολύ (μαθήτρια Ν, μαθητής Κ, μαθήτρια Ο2, μαθήτρια Ι). Επιπλέον, ένα από αυτά τα παιδιά χρησιμοποίησε τον κορμό για να υποδείξει ότι μία γλώσσα της άρεσε περισσότερο από τη γλώσσα που είχε ζωγραφίσει στα πόδια (μαθήτρια Ν). Ένα άλλο κορίτσι μέσω του κορμού, αλλά και του κεφαλιού του σώματος της φιγούρας, επεσήμανε γλώσσες τις οποίες γνώριζε σε κάποιον βαθμό (μαθήτρια Ι).

Δύο κορίτσια χρωμάτισαν τα χέρια της φιγούρας με τα χρώματα της προτίμησής τους για να επισημάνουν κάποια γλώσσα που τους άρεσε ή που ήθελαν να μάθουν (μαθήτρια Ο2, μαθήτρια Ν). Συγκεκριμένα, η μαθήτρια Ο2 στην προφορική γλωσσική της αφήγηση συνέδεσε τα χέρια με μια γλώσσα που της άρεσε, ενώ η μαθήτρια Ν τα συσχέτισε με μία γλώσσα που ήθελε να μάθει και από την οποία γνώριζε μερικές λέξεις. Τρία ακόμα παιδιά, δύο αγόρια και ένα κορίτσι, συνέδεσαν το χέρι με γλώσσες τις οποίες διδάσκονταν κατά το διάστημα πραγματοποίησης της μελέτης (μαθητής Ε, μαθητής Φ, μαθήτρια Ξ).

Ο μαθητής 1, ο μόνος μαθητής με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο που κατανόησε σε κάποιο βαθμό τη δραστηριότητα γλωσσικού πορτρέτου, ζωγράφησε τη μητρική του γλώσσα (φαρσί) στο κεφάλι, και τα ελληνικά τα ζωγράφησε στο σώμα, ως γλώσσα που μαθαίνει τώρα στην χώρα υποδοχής. Ωστόσο, δεν επεξήγησε τις επιλογές του κατά την προφορική γλωσσική αφήγηση. Μία πιθανή ερμηνεία του δικού του πορτρέτου είναι, ότι έδωσε μεγαλύτερη βαρύτητα στην μητρική του γλώσσα, τοποθετώντας την στο κεφάλι, που είναι υπεύθυνο για τις σκέψεις και για τη γνωστική λειτουργία, αλλά ίσως καταδεικνύει και καλύτερη κατανόηση αυτής της γλώσσας. Τα ελληνικά αντίστοιχα ο μαθητής 1 τα τοποθέτησε στο σώμα, ίσως, ως ένδειξη ότι τα ελληνικά τα έμαθε αργότερα και τα μαθαίνει ακόμα, με τη μάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας να απαιτεί να πραγματοποιηθούν ενέργειες και δράσεις, που συνδέονται με το σώμα. Επιπλέον, η μητρική του γλώσσα τοποθετήθηκε στο κεφάλι, επειδή την γνωρίζει ήδη καλά, αλλά ίσως και επειδή σκέφτεται αρκετά τη χώρα καταγωγής του.

11.4. Συμπεράσματα από τα κείμενα ταυτότητας και τις γραπτές γλωσσικέςβιογραφίες

Στο πλαίσιο ανάπτυξης των κειμένων ταυτότητας, ως μέρος των παρεμβάσεων που πραγματοποιήθηκαν, ζητήθηκε από τα παιδιά της Ε' Δημοτικού να γράψουν μια ιστορία, να περιγράψουν έναν πραγματικό ή έναν φανταστικό διάλογο, περιστατικό ή συνομιλία, στο σχολείο, στην παιδική χαρά, στην παραλία ή αλλού, με κάποιο παιδί ή συμμαθητή/τρια που δεν γνώριζε ελληνικά, έτσι ώστε, να περιγράψουν τους τρόπους με τους οποίους τελικά συνεννοήθηκαν μαζί του. Οι περισσότεροι/ες μαθητές/τριες κατάλαβαν σωστά την εκφώνηση της δραστηριότητας και έγραψαν σύντομα κείμενα που αφορούσαν διαλόγους και αλληλεπιδράσεις με παιδιά που είχαν μόλις γνωρίσει, στο πάρκο, στην παιδική χαρά ή στη θάλασσα, τα οποία δεν γνώριζαν ελληνικά. Τρία παιδιά ανέφεραν ότι χρησιμοποίησαν χειρονομίες και νοήματα για να συνεννοηθούν, ενώ, άλλα τρία παιδιά και οι οικογένειές τους χρησιμοποίησαν τα αγγλικά.

Στα κείμενα ταυτότητάς τους, τρεις μαθητές/τριες (μαθήτρια Ν, μαθητής Κ, μαθητής Ι) ανέφεραν ότι κατάφεραν να συνεννοηθούν με τα παιδιά που γνώρισαν μέσα από χειρονομίες και νοήματα. Η μαθήτρια Α περιέγραψε τη συνάντησή της με μια οικογένεια από τη Σουηδία και ότι επικοινωνήσε μαζί της μέσω νοημάτων. Ο μαθητής Κ έγραψε το περιστατικό γνωριμίας του με ένα παιδί που δεν γνώριζε ελληνικά, και για να συνεννοηθεί μαζί του χρησιμοποίησε τα νοήματα και τις χειρονομίες. Ο μαθητής Ι επίσης εξιστόρησε μία εμπειρία που είχε στην Αγγλία, όπου γνώρισε ένα ντόπιο παιδί, με το οποίο κατάφερε να συνεννοηθεί μέσα από χειρονομίες αφού δεν ήξερε αγγλικά.

Τρεις άλλοι/ες μαθητές/τριες (μαθήτρια Ρ2, μαθητής Β, μαθήτρια Ξ) έγραψαν μικρές ιστορίες, στις οποίες χρησιμοποίησαν όσα αγγλικά γνώριζαν για να συνεννοηθούν με παιδιά και οικογένειες που δεν γνώριζαν ελληνικά. Η μαθήτρια Ρ2 περιέγραψε την αλληλεπίδρασή της με μια οικογένεια από τη Σουηδία, με την οποία επικοινωνήσε στα αγγλικά. Ο μαθητής Β διηγήθηκε τον τρόπο με τον οποίο γνώρισε έναν μετέπειτα φίλο του, τον Αλί, στο πάρκο. Τα δύο παιδιά συνεννοήθηκαν μέσα από τις λίγες γνώσεις αγγλικών που είχαν. Στο δικό της κείμενο ταυτότητας, αντίστοιχα, η μαθήτρια Ξ περιέγραψε τη συνάντηση που είχε στο πάρκο με τρία παιδιά αφρικανικής καταγωγής, με τα οποία κατάφερε να συνεννοηθεί μέσα από τη χρήση των λίγων αγγλικών που γνώριζε.

Ο μαθητής 1 ήταν ο μόνος μαθητής προσφυγικού υπόβαθρου της Ε' τάξης που παρέδωσε κείμενο ταυτότητας. Η δική του ιστορία διέφερε από τις υπόλοιπες. Σε αυτήν, ο μαθητής 1 και δύο φίλοι του γνώρισαν στην παιδική χαρά ένα παιδί από το Αφγανιστάν, αλλά δεν μπόρεσαν να επικοινωνήσουν μαζί του μέσω νοημάτων ή αγγλικών. Ο μαθητής 1 στη συνέχεια περιέγραψε ότι αυτό

το παιδί που γνώρισε τότε πήγε στο σχολείο, έμαθε ελληνικά, και τελικά έφτασε η μέρα που τους δόθηκε η δυνατότητα να συνεννοηθούν και να παίζουν μαζί. Σε αυτή την ιστορία, ο τρόπος με τον οποίο επιτεύχθηκε η επικοινωνία και η συνεννόηση δεν ήταν άμεσος, με τη χρήση νοημάτων και χειρονομιών ή κάποιας κοινής γλώσσας όπως τα αγγλικά, αλλά, ήταν έμμεσος και μακροπρόθεσμος και βασιζόταν στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από το παιδί που αρχικά δεν την ήξερε.

Η εμπειρία του μαθητή 1 ως μαθητή με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο στην Ελλάδα και ως μέλους μικρής μειονότητας στην τάξη του, είναι πιθανό να διαδραμάτισε κάποιο ρόλο στην έμπνευσή του να αναφέρει μία ιστορία στην οποία η συνεννόηση επιτεύχθηκε όχι μέσα από την άμεση αλληλεπίδραση, αλλά μέσα από την απόκτηση της γνώσης σε οργανωσιακό επίπεδο. Ο μαθητής 1 με αυτή του την περιγραφή υπονοούσε πιθανώς πως η εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής είναι σημαντική, και ότι δεν είναι αρκετό για κάποιον να βασίζεται στα αγγλικά ή στα νοήματα και τις χειρονομίες. Η ιστορία του μαθητή 1 φαίνεται επίσης να υποδηλώνει ότι το σχολείο λειτουργεί, και ότι τα παιδιά που δεν ξέρουν ελληνικά μπορούν πράγματι να μάθουν τη γλώσσα στο σχολείο.

Τέλος, οι μαθητές/τριες της Ε' Δημοτικού κλήθηκαν στο τέλος της παρέμβασης να παραγάγουν γραπτές γλωσσικές βιογραφίες μέσα στην τάξη. Συγκεκριμένα, ζητήθηκε από τους/τις μαθητές/τριες με προσφυγικό υπόβαθρο (μαθητής 3, μαθητής 1, μαθητής 2) να συλλογιστούν τις χώρες από τις οποίες πέρασαν και τις γλώσσες που έμαθαν να μιλάνε σε κάποιο βαθμό, από τότε που έφθασαν στην Ελλάδα από τις χώρες καταγωγής τους (Ιράκ-Αφγανιστάν, Ιράν). Οι μαθητές/τριες ρωτήθηκαν παράλληλα εάν είχε χρειαστεί να μιλήσουν και κάποιες άλλες γλώσσες για να συνεννοηθούν. Στη δραστηριότητα συμμετείχαν και οι μαθητές/τριες ελληνικής καταγωγής.

Στο πλαίσιο της γλωσσικής τους βιογραφίας, και οι τρεις μαθητές/τριες γνώριζαν ελληνικά και αγγλικά. Ο μαθητής 1 επιπλέον ήταν σε θέση να μιλάει ιρανικά και νταρί, ενώ είχε πάει στο Ιράκ και εκεί είχε μάθει να μιλάει αραβικά. Οι μαθητές 2 και 3 μιλούσαν επίσης αραβικά, τουρκικά και κουρδικά. Τα παιδιά μεταναστευτικής βιογραφίας φάνηκαν να χαίρονται για το γεγονός ότι γνώριζαν να μιλούν διάφορες γλώσσες. Ο μαθητής 2 στη γλωσσική του βιογραφία σημείωσε ότι γεννήθηκε στο Ιράκ και ζούσε στο Μπασρά, όπου μιλούσε αραβικά. Όταν εμφανίστηκε η απειλή του πολέμου στη χώρα, η οικογένεια του μαθητή 2 πήρε την απόφαση να φύγει από τη χώρα και να μεταναστεύσει στη γειτονική Τουρκία. Όπως υποστήριξε ο μαθητής 2, αρχικά η οικογένεια δεν μιλούσε πολύ στην Τουρκία αφού δεν γνώριζε τη γλώσσα. Με την πάροδο του χρόνου, τα μέλη της οικογένειας έμαθαν κάποιες λέξεις στα τουρκικά και χρησιμοποίησαν σε έναν βαθμό και τα αγγλικά για να επικοινωνούν. Ταυτόχρονα, η οικογένεια του μαθητή 2 είχε την τύχη να γνωρίζει και άλλους ανθρώπους από τη χώρα

τους που είχαν και εκείνοι μεταναστεύσει στην Τουρκία, και η ύπαρξη αυτών των σχέσεων τους έδινε μία αίσθηση αλληλεγγύης και αλληλοϋποστήριξης.

11.5. Συμπεράσματα από την χρήση του γλωσσικού ρεπερτόριου των μαθητών/τριών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο

Μέγιστη σημασία για την παρούσα εργασία παρουσιάζει το γλωσσικό ρεπερτόριο των μαθητών/τριών, η χρήση του, καθώς και η διαχείριση της μητρικής γλώσσας μέσα στην τάξη αλλά και η ενθάρρυνση των μαθητών/τριών με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο να χρησιμοποιούν τα ελληνικά.

Σε γενικές γραμμές, τα παιδιά με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο της Α΄ Δημοτικού γνώριζαν κυρίως τη μητρική τους γλώσσα και πολλές άλλες, όπως είδαμε, ενώ παράλληλα μάθαιναν τα ελληνικά. Επίσης ένα μόνο παιδί της Α΄ τάξης γνώριζε και λίγα αγγλικά, ο μαθητής 7: *«Τη μητρική τους και ουσιαστικά τα ελληνικά που τα μαθαίνουμε τώρα και αγγλικά από αυτά τα παιδιά... όχι κανένα... γιατί κάποια, ας πούμε, τα είχαν πάει και σε άλλο καμπ και ξέρανε και λίγο αγγλικά. Απ' αυτά μόνο ο μαθητής 7 ξέρει λίγο αγγλικά».*

Σύμφωνα με τον/την εκπαιδευτικό της Α΄ τάξης, οι μαθητές/τριες με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο χρησιμοποιούσαν τη μητρική τους γλώσσα, ενώ, παράλληλα μάθαιναν και τα ελληνικά. Μόνο ένα από τα παιδιά της Α΄ τάξης γνώριζε κάποια αγγλικά (ο μαθητής 7). Ειδικότερα, δύο παιδιά προσφυγικού υπόβαθρου χρησιμοποιούσαν σχεδόν κατ' αποκλειστικότητα τη μητρική τους γλώσσα, τόσο στην τάξη όσο και στα διαλείμματα (ο μαθητής 7 και ο μαθητής 6). Η μαθήτρια 4 και ο μαθητής 5, μιλούσαν και ελληνικά με τα άλλα παιδιά στα διαλείμματα, αλλά μιλούσαν και μεταξύ τους τη μητρική τους γλώσσα. Ο μαθητής 8, ήταν λιγομίλητος και στο διάλειμμα δεν μιλούσε ούτε ελληνικά ούτε τη μητρική του γλώσσα.

Ο/η εκπαιδευτικός σημείωσε πως δεν αντιμετώπιζε κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα με τη διαχείριση της διαφορετικής μητρικής γλώσσας των παιδιών και ότι αντιμετώπιζε με τον ίδιο τρόπο όλα τα παιδιά, ως μαθητές/τριες που μόλις ξεκινούν να φοιτούν στο σχολείο ανεξάρτητα από την καταγωγή τους. Πάντως, μέσα από την αφήγηση του/ης εκπαιδευτικού αναδείχθηκε μία διαφορά που έχουν τα παιδιά προσφυγικού υπόβαθρου με τα παιδιά ελληνικής καταγωγής. Τα πρώτα έχουν την επιπρόσθετη ανάγκη να μάθουν ένα βασικό λεξιλόγιο από την αρχή, κάτι που τα παιδιά από την

Ελλάδα δεν χρειάζονται γιατί το έχουν ήδη κατακτήσει μέσα από την οικογένεια και μέσα από το πολιτισμικό περιβάλλον, στο οποίο μεγάλωσαν. Ειδικότερα, οι μαθητές/τριες με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο, ιδιαίτερα στην Α' τάξη του Δημοτικού, δεν είχαν την ικανότητα στη θέαση μίας εικόνας να ονομάσουν στα ελληνικά το αντικείμενο που αυτή αναπαριστούσε, γιατί δεν γνωρίζουν ακόμα τη γλώσσα. Για να αντιμετωπίσει αυτή την πρόκληση, ο/η εκπαιδευτικός ενθάρρυνε τα παιδιά να χρησιμοποιούν και τα ελληνικά και τη μητρική τους γλώσσα για να επικοινωνήσουν τόσο μαζί του όσο και με τους/τις υπόλοιπους/ες μαθητές/τριες, ενώ, τα παιδιά που γνώριζαν καλύτερα τα ελληνικά, ή τα αγγλικά, μεσολαβούσαν μεταφράζοντας τις λέξεις. Επιπλέον, ο/η εκπαιδευτικός παλαιότερα εφάρμοζε την πρακτική αντιστοίχισης των λέξεων στα ελληνικά με τις αντίστοιχες λέξεις στη μητρική γλώσσα των παιδιών και συνέδεε τις λέξεις με εικόνες από τον υπολογιστή για καλύτερη κατανόηση και εμπέδωση. Ωστόσο, όπως παραδέχτηκε ο/η ίδιος/η ίδια, στην πορεία εγκατέλειψε αυτή την πρακτική και σταμάτησε να επιστρατεύει για μαθησιακούς σκοπούς τη μητρική γλώσσα των παιδιών, χωρίς πάντως να αιτιολογεί την απόσυρση αυτής της τεχνικής.

Η εκπαιδευτικός της τάξης υποδοχής, στην οποία συμμετείχαν οι μαθητές/τριες της Α' Δημοτικού ανέφερε ότι δεν είχε πρόβλημα με τη διαχείριση της διαφορετικής μητρικής γλώσσας στην τάξη (*«Με τα πρωτάκια όχι»*) και ότι αντιμετώπιζε αυτούς/εστούς/τις μαθητές/τριες όπως όλα τα άλλα παιδιά που ξεκινάνε το σχολείο: *«Ουσιαστικά με τα παιδιά της Α'... Το θέμα είναι σα να ξεκινάμε από το μηδέν για τα ελληνικά. Δηλαδή σα να είναι παιδιά της Α' που ήρθαν κανονικά. Σα να μην είναι πρόσφυγες. Εγώ έτσι τους αντιμετωπίζω τουλάχιστον... Δηλαδή σα να είναι παιδιά που ήρθαν Α' Δημοτικού και ξεκινάμε να μαθαίνουμε τα γράμματα»*.

Η εκπαιδευτικός, επίσης, ανέφερε ότι απαιτούνταν οι μαθητές/τριες με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο να μαθαίνουν βασικό λεξιλόγιο στα ελληνικά, όπως για παράδειγμα τις λέξεις «ποντικός» ή «αγελάδα», μέσα από την αντιστοίχισή τους με τη μητρική τους γλώσσα, συχνά και με χρήση εικόνων μέσω του υπολογιστή. Αυτή η δραστηριότητα αφορούσε κυρίως τους πρόσφυγες, μιας και τα παιδιά ελληνικής καταγωγής ήδη κατείχαν αυτές τις γνώσεις (από την οικογένεια και την κοινωνία): *«Πολλές φορές στο βιβλίο της γλώσσας, έχουμε εικόνες που τα παιδιά αυτά δεν θα μπορέσουν να μου πουν 'Α κυρία αυτός είναι ο ποντικός'! Οπότε εκεί... θα το εξηγήσουμε... Αν το ξέρει κάποιος στη γλώσσα του, θα μου πει πως το λένε στη γλώσσα του... Ή θα βάλω στον υπολογιστή να τους δείξω τί είναι, να τους δείξω μια εικόνα παραπάνω. Έτσι δηλαδή, απλά περισσότερη επεξήγηση κυρίως στο λεξιλόγιο... στο λεξιλόγιό τους, τα λέω, τους τα αναλύω πιο πολλές φορές. Θα τους δείξω πιο πολλές εικόνες, θα τα ξαναπούμε, θα τα ξαναπούμε και στη γλώσσα τους»*.

Συνεπώς, η μόνη δυσκολία που αντιμετώπισε η εκπαιδευτικός της τάξης υποδοχής, στην οποία συμμετείχαν οι μαθητές/τριες της Α' τάξης ήταν η εκμάθηση του λεξιλογίου, αφού τα παιδιά κοιτώντας μία εικόνα δεν ήξεραν να την ονοματίσουν στα ελληνικά: *«Η μόνη μου δυσκολία είναι απλά να ακολουθήσουμε το βιβλίο, δηλαδή να συμβαδίσουμε. Παράδειγμα, έχει μια άσκηση. Τι είναι αυτό; Συμπλήρωσε και έχει μια εικόνα το φεγγάρι. Είμαι σίγουρη, ότι δεν θα μου πουν στα ελληνικά, ότι αυτό είναι το φεγγάρι. Μόνο αυτό δηλαδή. Απλά πρέπει να το πούμε στη γλώσσα τους, να το μεταφράσουμε... Θεωρώ, ότι με τα παιδιά της Α' έχω δυσκολία».*

Η παραπάνω εκπαιδευτικός ενθάρρυνε τους μαθητές/τριες με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο να επικοινωνούν μαζί της με έναν συνδυασμό ελληνικών και λέξεων από τη μητρική τους γλώσσα, με διερμηνεία που παρείχαν μαθητές/τριες που γνώριζαν καλύτερα τα ελληνικά, ή και αγγλικά: *«Ελληνικά και μεταξύ τους που θα πούνε κάτι για να μου εξηγήσει κάποιος που τα ξέρει καλύτερα... Ναι, δηλαδή σε μένα θα προσπαθήσουν να τα πούνε με τα λίγο ελληνικά, λίγο αγγλικά, λίγο στα δικά τους, λίγο νοηματική, θα προσπαθήσουμε να εξηγήσουμε. Μεταξύ τους για να πούνε τι θέλουνε, θα τα πούνε στη δική τους γλώσσα».*

Η ίδια εκπαιδευτικός ανέφερε πάντως ότι ενώ στην αρχή της χρονιάς αντιστοιχίζε τις ελληνικές λέξεις με τις λέξεις της μητρικής γλώσσας των παιδιών, στην πορεία αυτό σταμάτησε να γίνεται και οι μητρικές γλώσσες των μαθητών/τριών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο δεν χρησιμοποιούνταν πλέον: *«Τους ρωτούσα, να μου πούνε στην αρχή λέξεις. Ας πούμε πως λέγεται το βιβλίο...κάναμε αντιστοίχιση, δηλ. ειδικά στην αρχή που δεν ξέρανε καθόλου, τίποτε, κάναμε αντιστοίχιση των λέξεων. Δηλαδή όποιος ήξερε να μου τα πει στη δική του γλώσσα, μου έλεγε, το βιβλίο εμείς το λέμε έτσι. Οπότε είχα μάθει κι εγώ κάποιες φράσεις πολύ βασικές...καλημέρα, αυτά... και τα λέγαμε έτσι ας πούμε για να καταλάβουν, ότι λέμε αυτό. Τώρα το 'χουμε σταματήσει, η αλήθεια είναι, αυτό».*

Σύμφωνα με την εκπαιδευτικό της τάξης υποδοχής, στην οποία συμμετείχαν οι μαθητές/τριες της Α' Δημοτικού, δύο παιδιά με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο χρησιμοποιούσαν σχεδόν αποκλειστικά τη μητρική τους γλώσσα για να μιλήσουν στο μάθημα και στο διάλειμμα, και αυτά ήταν ο μαθητής 7 και ο μαθητής 6 (*«Μεταξύ τους μιλάνε τη μητρική τους γλώσσα...ελληνικά σχεδόν καθόλου, τίποτε»*). Η εκπαιδευτικός σημείωσε επίσης ότι κατά τη διάρκεια του μαθήματος, ζητούσε από τους δύο μαθητές να της εξηγήσουν τί λένε για να καταλαβαίνει και εκείνη: *«Ας πούμε στο μάθημα εδώ πέρα, όταν ξεκινάμε, γιατί ξεκινάνε και κουβέντες μεταξύ τους, προσπαθώ να τους πω, πείτε και σε μένα να καταλάβω τι μου λέτε... όταν έχω μπει για να αναπληρώσω μια ώρα, πάλι το ίδιο συμβαίνει, πάλι*

μιλάνε μεταξύ τους, αλλά βλέπω, ότι προσπαθούν να μιλήσουν και στα άλλα, αλλά επειδή δεν κατέχουν το λεξιλόγιο καλά, καταλήγουν πάλι να μιλάνε στη δική τους γλώσσα, οι δυο τους».

Δύο άλλα παιδιά, η μαθήτρια 4 και ο μαθητής 5, στο διάλειμμα μιλούσαν ελληνικά με τα άλλα παιδιά αλλά χρησιμοποιούσαν και τη μητρική τους γλώσσα: *«Η μαθήτρια 4 ας πούμε κάνει με τα παιδιά της τάξης της παρέα, ελληνόπουλα ας πούμε, οπότε μιλάει ελληνικά κυρίως στο διάλειμμα. Αλλά παίζει και με την αδερφή της, οπότε μιλάει με την αδερφή της και στη δικιά της γλώσσα... ο μαθητής 5 ας πούμε είναι χρόνια στην Ελλάδα, οπότε μιλά ελληνικά. Κυρίως ελληνικά μιλά δηλαδή ο μαθητής 5».*

Ένα τρίτο παιδί, ο μαθητής 8, δεν μιλούσε γενικά στο διάλειμμα, ούτε στη μητρική του γλώσσα ούτε στα ελληνικά: *«Ο μαθητής 8 ήταν ο πιο απομονωμένος, δεν είχε επαφές καθόλου. Οπότε στο διάλειμμα απέφευγε να μιλήσει γενικά. Οποιαδήποτε γλώσσα. Ούτε τη δική του, ούτε....καμία τίποτε!».*

Όπως διαπιστώσαμε, οι μητρικές γλώσσες των μαθητών/τριών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο αξιοποιούνταν μόνο στην τάξη υποδοχής. Στην ενιαία τάξη, ποτέ δεν είχε γίνει λόγος γι' αυτές ούτε είχαν χρησιμοποιηθεί στο ελάχιστο. Ο/η εκπαιδευτικός της ενιαίας τάξης σπάνια χρησιμοποίησε κάποιες λέξεις στα αγγλικά απευθυνόμενος στους μαθητές/τριες με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο ή απευθυνόταν αποκλειστικά στη μαθήτρια 4, ώστε να δράσει ως διερμηνέας και να μεταβιβάσει στους/στις συμμαθητές/τριες της με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο τις οδηγίες της. Φυσικά ο/η εκπαιδευτικός δεν σκέφτηκε, ότι αυτοί οι μαθητές/τριες μπορεί να μην είχαν μεταξύ τους την ίδια μητρική γλώσσα.

Στην Ε' τάξη, οι περισσότεροι/ες μαθητές/τριες προσφυγικού/μεταναστευτικού υποβάθρου καταλάβαιναν καλά τα ελληνικά (*«καταλαβαίνουν πολύ καλά!»*) και χρησιμοποιούσαν στο σχολείο κυρίως τα ελληνικά και κατά δεύτερο λόγο τα αγγλικά: *«Χρησιμοποιούν και τα ελληνικά, χρησιμοποιούν όμως και αγγλικά αρκετά, ειδικά, αν κάποιο παιδί είναι από άλλη χώρα. Το βλέπω και στο σχολείο αυτό. Ειδικά αν ένα παιδάκι είναι από κάποια χώρα που δεν μιλάνε αραβικά, προσπαθούν να μιλήσουν και αγγλικά μαζί του».*

Τα παιδιά μιλούσαν επίσης και άλλες γλώσσες, συνήθως 2 ή 3 γλώσσες, μαζί με τα αγγλικά που τα περισσότερα παιδιά γνώριζαν (*«Ναι, ναι. Δυο γλώσσες κάποιοι και τρεις, που τις χρησιμοποιούν πέρα από τα αγγλικά, που γνωρίζουν οι περισσότεροι. Έχουν και δύο και τρεις γλώσσες»*). Οι κύριες γλώσσες που γνώριζαν οι μαθητές/τριες με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο, πέρα από τα ελληνικά και τα αγγλικά, ήταν τα φαρσί, τα κουρδικά, τα αραβικά και τα αλβανικά.

Σύμφωνα με τον/την εκπαιδευτικό της Ε' Δημοτικού (ενιαία τάξη), ο μαθητής 1 ήξερε να μιλάει, να διαβάζει και να γράφει ελληνικά πολύ καλά, ήξερε να μιλάει τη μητρική του γλώσσα και ήξερε και λίγα αγγλικά. Τα ελληνικά τα μιλούσε και στο σπίτι του, ενώ η οικογένειά του διατηρούσε κατάσταση και το γεγονός αυτό έδωσε σημαντική ώθηση στη εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής: *«Ο μαθητής 1 ας πούμε δεν ξέρει να γράφει ούτε τη γλώσσα της χώρας του, μόνο να μιλάει. Να γράφει, να διαβάζει δεν έχει κάποιες γνώσεις. Κάποια ελάχιστα αγγλικά. Κάποια άλλη γλώσσα δε γνωρίζω να ξέρει. Ξέρει όμως πολύ καλά τα ελληνικά, σε πολύ καλύτερο επίπεδο από τους υπόλοιπους. Ίσως έχει μείνει και περισσότερα χρόνια εδώ πέρα... ο μαθητής 1 μιλάει και ελληνικά με τους γονείς του. Έχουν και μαγαζί εδώ, οπότε έχουν αναγκαστεί να μαθαίνουν τη γλώσσα, έχουν μπει σε αυτή τη διαδικασία».*

Οι περισσότεροι/ες μαθητές/τριες με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο χρειάστηκε να μάθουν να χειρίζονται σε κάποιο βαθμό διάφορες γλώσσες, επειδή, κατά τη μετανάστευση των οικογενειών τους παρέμειναν σε διάφορες χώρες για αρκετό διάστημα, προτού φθάσουν στην Ελλάδα: *«Ναι, ναι. Κάποιες γλώσσες τις γνωρίζουν κι έτσι όπως ξεκίνησαν από τη χώρα τους για να φτάσουν εδώ. Χρειάστηκε να μείνουν σε κάποιες περιοχές για κάποιο καιρό, οπότε μάθαινε κάποιες γλώσσες. Δεν τις ξέρουν απόλυτα, δεν είναι τόσο καλό το επίπεδο αλλά μπορούν να συνεννοηθούν, τις βασικές γνώσεις έτσι».*

Για παράδειγμα, ο μαθητής 2 της Ε' Δημοτικού γνώριζε αραβικά, αγγλικά, λίγα κουρδικά, λίγα φαρσί και λίγα τούρκικα. Στο σπίτι μιλούσε αραβικά με την οικογένειά του. Είχε αποκτήσει διάφορες γλωσσικές γνώσεις λόγω του μεταναστευτικού ιστορικού της οικογένειάς του σε διάφορες χώρες μέχρι να φθάσουν στην Ελλάδα: *«Ο μαθητής 2 ξέρει τα αραβικά, ξέρει να μιλά λίγο κουρδικά, λίγα φαρσί, λίγο απ' όλα. Είναι και εξαιτίας ότι μετακινήθηκαν και τους πήρε και πολύ χρόνο να έρθουν εδώ. Και κάποιες λέξεις στα τούρκικα μου έχουν πει ανά διαστήματα και ότι ξέρουν και αγγλικά. Και σε καλό επίπεδο κιόλας... Σπίτι μιλάνε αραβικά ο μαθητής 2».*

Η χρήση των μητρικών γλωσσών στην Ε' τάξη δεν ήταν, συνήθως, απαραίτητη επειδή οι περισσότεροι/ες μαθητές/τριες με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο της Ε' Δημοτικού παρακολουθούσαν τουλάχιστον τρία χρόνια την τάξη. Όταν προέκυπτε ανάγκη, ο/η εκπαιδευτικός της τάξης υποδοχής χρησιμοποιούσε τα αγγλικά, γιατί τα αραβικά και τα φαρσί δεν τα γνώριζε. Μπορούσε επίσης να ζητήσει βοήθεια από τον μαθητή 3, που γνώριζε καλά ελληνικά και αραβικά, για να μεταφράσει κάτι για τους/τις άλλους/ες μαθητές/τριες. Αναλυτικά: *«Στο επίπεδο που βρίσκονται τώρα τα παιδιά που είναι μεγάλοι και έχουν παρακολουθήσει τουλάχιστον τρία χρόνια ο καθένας από την τάξη*

του μαθητή 3, το επίπεδο είναι πολύ καλό, καταλαβαίνουν τα πάντα. Αν χρειαστεί κάτι... θα χρησιμοποιήσω τα αγγλικά ως πρώτη επιλογή, επειδή τα γνωρίζω... τα φαρσί που μιλά ο μαθητής 1 είναι πολύ δύσκολη γλώσσα... και μετά μπορεί να χρειαστεί να μεταφράσουν μεταξύ τους κάτι στη γλώσσα. Για παράδειγμα, ο μαθητής 3 που ξέρει θα μεταφράσει στους άλλους δύο και θα βοηθήσει με αυτό το τρόπο».

Τέλος, αναφορικά με την επιστράτευση λέξεων της μητρικής γλώσσας, αξίζει να σημειωθεί ότι στο σχολικό βιβλίο της τάξης υποδοχής παρέχεται μετάφραση πολλών ελληνικών όρων στα αραβικά, τα αγγλικά και τα φαρσί: «Και το βιβλίο το ίδιο τις περισσότερες λέξεις που μαθαίνουμε ή κάποιο γραμματικό φαινόμενο ή κάποιο συντακτικό φαινόμενο υπάρχει μετάφραση του βιβλίου και στα αραβικά και στα αγγλικά και στα φαρσί. Οπότε έχουμε 3 γλώσσες, 3 επιλογές πέρα από τα ελληνικά και μεταφράζουμε κανονικά κάθε λέξη... αν κλίνουμε ένα ρήμα, υπάρχει το ίδιο και στα αραβικά, οπότε το λέμε κι έτσι, για τα παιδιά που γνωρίζουν. Ο μαθητής 2 ξέρει πολύ καλά να μιλάει αραβικά οπότε το καταλαβαίνει και το συγκρίνει».

11.6. Γενικά Συμπεράσματα

1ο Ερευνητικό Ερώτημα:

Ποια διαδικασία γλωσσικής εκμάθησης ακολουθείται από τον/την εκπαιδευτικό της ενιαίας σχολικής τάξης και της τάξης υποδοχής σε σχέση με τη διαγλωσσικότητα;

Καθ' όλη τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας, διαπιστώθηκε έντονα, ότι στο σύνολό της η διαδικασία γλωσσικής εκμάθησης που ακολουθήθηκε από τους/τις εκπαιδευτικούς της ενιαίας σχολικής τάξης φαίνεται να μη συνέβαλε ιδιαίτερα στην αποτελεσματική ένταξη των μαθητών/τριών με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο στην ενιαία τάξη.

Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι υπήρχε περιορισμένη χρήση τόσο λέξεων από τις διαδεδομένες γλώσσες, όπως τα αγγλικά, όσο και χρήση εκφράσεων του προσώπου και χειρονομιών για την παροχή οδηγιών και εξηγήσεων. Μια τεχνική που θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί είναι οι εκτυπωμένες εικόνες, πορκειμένου να καθίστανται κατανοητές οι οδηγίες και παράλληλα να προωθείται η εκμάθηση ελληνικού λεξιλογίου. Ακόμη, διαπιστώθηκε ότι δεν χρησιμοποιούνταν

λέξεις από τη μητρική τους γλώσσα, που οι μαθητές/τριες θα αναγνώριζαν και θα τους βοηθούσαν. Η περιορισμένη έστω χρήση της μητρικής τους γλώσσας θα ενίσχυε την αυτοεικόνα τους.

Στο σημείο αυτό πρέπει να προστεθεί, ότι η δασκαλοκεντρική μέθοδος διδασκαλίας, η ελάχιστη χρήση εποπτικών μέσων διδασκαλίας αλλά και η διαπραγμάτευση θεμάτων όπως οι Τρεις Ιεράρχες, που δεν είχαν κανένα ενδιαφέρον για τους/τις μαθητές/τριες με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο αποτελούσαν ανασταλτικό παράγοντα για την οικοδόμηση κατάλληλων συνθηκών που θα οδηγούσαν στην ομαλότερη ένταξή τους στην ενιαία τάξη.

Αλλά και το γεγονός ότι δεν υπήρχε μέριμνα για την θωράκιση των μαθητών/τριών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο σε συναισθηματικό επίπεδο – ελάχιστη παρακίνηση του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών, ελάχιστη προώθηση συνεργασίας μεταξύ των μαθητών/τριών, ελάχιστη καλλιέργεια του αισθήματος εμπιστοσύνης, μέτρια διευθέτηση προβλημάτων πειθαρχίας, μέτρια τροφοδότηση των μαθητών/τριών για ευχάριστη διάθεση- συνηγορεί προς την κατεύθυνση της αποτελεσματικής ένταξής τους στην ενιαία τάξη.

Η διαδικασία γλωσσικής εκμάθησης που χρησιμοποιούνταν από τους/τις εκπαιδευτικούς της τάξης υποδοχής αποκαλύφθηκε πιο διαφωτιστική. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που δίδασκαν στις τάξεις υποδοχής χρησιμοποιούσαν συχνά λέξεις από διαδεδομένες γλώσσες προκειμένου να δοθεί μια οδηγία ή να εξηγηθεί κάποια άσκηση αλλά και εκφράσεις του προσώπου και χειρονομιών για τη διευκόλυνση της επικοινωνίας μεταξύ τους. Σε κάποιες περιπτώσεις μάλιστα με τη βοήθεια του διαδικτύου και πιο συγκεκριμένα εφαρμογών μετάφρασης χρησιμοποιούνταν και λέξεις από τη μητρική γλώσσα των μαθητών/τριών για την παροχή οδηγιών ή για την εξήγηση ασκήσεων.

Αλλά και σε συναισθηματικό επίπεδο, οι εκπαιδευτικοί των τάξεων υποδοχής φρόντιζαν να προωθούν τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών/τριών, να καλλιεργούν αίσθημα εμπιστοσύνης των μαθητών/τριών με τους/τις εκπαιδευτικούς, να ενισχύουν την ευχάριστη διάθεση και να διευθετούν με παιδαγωγικό τρόπο τυχόν προβλήματα πειθαρχίας. Ακόμη, χρησιμοποιούνταν περισσότερες μέθοδοι διδασκαλίας και περισσότερα εποπτικά μέσα διδασκαλίας που έδιναν κίνητρο στους/στις μαθητές/τριες για μάθηση.

Το μόνο αρνητικό σημείο, το οποίο αξίζει να αναφερθεί είναι ότι οι μαθητές/τριες με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο έκαναν μάθημα μόνοι τους, χωρίς τους υπόλοιπους συμμαθητές/τριές τους. Γι' αυτό η πολιτεία και το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής ίσως πρέπει να αρχίσουν να εφαρμόζουν την ίδρυση τάξεων υποδοχής II και όχι I, ώστε σιγά σιγά να αλληλοεπιδρούν όλο και περισσότερο με το σύνολο των συμμαθητών/τριών τους.

2ο Ερευνητικό Ερώτημα:

Πώς επηρεάζει ο διαφορετικός γλωσσικός κώδικας την επικοινωνία και τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των νεοεισερχόμενων μαθητών/τριών προσφυγικής προέλευσης και των υπολοίπων μαθητών/τριών και με τους/ τις εκπαιδευτικούς τόσο κατά τη διάρκεια του μαθήματος όσο και κατά το διάλειμμα;

Στο ερώτημα εάν η γλωσσική επικοινωνία επηρεάζει τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των νεοεισερχόμενων μαθητών/τριών προσφυγικής προέλευσης και των υπολοίπων μαθητών/τριών, θα λέγαμε ότι οι μαθητές/τριες μεταξύ τους βρίσκουν τρόπο επικοινωνίας, ακόμη κι αν αυτός δεν είναι λεκτικός, τόσο κατά τη διάρκεια του μαθήματος όσο και στο διάλειμμα. Μέσα στο μάθημα ο ένας βοηθά τον άλλο και μοιράζονται ξυλομπογιές και μαρκαδόρους, όταν τους δίνεται η ευκαιρία από τους/τις εκπαιδευτικούς. Επίσης, όταν βρίσκουν λίγο χρόνο μετά την παράδοση του μαθήματος και πριν χτυπήσει το κουδούνι για διάλειμμα, είτε φτιάχνουν όλοι μαζί πάζλ είτε παίζουν με τις πλαστελίνες. Στο διάλειμμα παίζουν όλοι μαζί χωρίς να χωρίζονται με βάση την καταγωγή τους. Αυτό μας επιτρέπει να σκεφτούμε, ότι ο αυθορμητισμός και η επιθυμία των παιδιών να παίζουν όλα μαζί υπερνικά τα εμπόδια που, ίσως, προκύπτουν από τον διαφορετικό γλωσσικό κώδικα που χρησιμοποιούν ενώ η μη επαρκής γλωσσική επικοινωνία δεν επηρεάζει τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των νεοεισερχόμενων μαθητών/τριών προσφυγικής προέλευσης και των υπολοίπων μαθητών/τριών.

3ο Ερευνητικό Ερώτημα:

Κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί της ενιαίας τάξης και της τάξης υποδοχής προωθούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση;

Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στην ενιαία τάξη δε λαμβάνουν υπόψη την ύπαρξη των μαθητών/τριών με διαφορετική καταγωγή και διαφορετική μητρική γλώσσα. Αυτό σημαίνει, ότι δεν θέτουν μαθησιακούς στόχους για τους/τις μαθητές/τριες με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο, αντίθετα εκφράζουν την άποψη, ότι οι συγκεκριμένοι/ες μαθητές/τριες θα έπρεπε να περνούν περισσότερες ώρες στην τάξη υποδοχής. Ακόμη, δε χρησιμοποιούν συχνά εποπτικά μέσα διδασκαλίας, με τη βοήθεια των οποίων θα μπορούσαν να παρακινήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών με προσφυγικό, μεταναστευτικό υπόβαθρο να προσέξουν στο μάθημα. Τέλος, δεν

χρησιμοποιούν διαφοροποιημένη διδασκαλία για τους/τις συγκεκριμένους/ες μαθητές/τριες, αφού, πολλές φορές διαπιστώθηκε ότι η «εύκολη λύση» είναι να τους/τις αποπλίσουν δίνοντας τους την άδεια να παίζουν με την πλαστελίνη ή βγάζοντας τους στο διάδρομο την ώρα των θρησκευτικών.

Αλλά και όσον αφορά την συναισθηματική τους ανάπτυξη, η κατάσταση δεν είναι διαφορετική. Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν, ότι οι μαθητές/τριες με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο νιώθουν ασφαλείς και αποδεκτοί στο σχολείο και δεν δέχονται διακρίσεις λόγω της διαφορετικής καταγωγής τους. Το σημαντικό, όμως, είναι ότι όποια προσπάθεια γίνεται προς αυτή την κατεύθυνση οφείλεται στους/στις ίδιους/ες τους/τις μαθητές/τριες και όχι σε κάποιες τακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί. Απεναντίας, διαπιστώσαμε, ότι ίσως υπάρχει μια έμμεση μορφή διακρίσεων από τους/τις εκπαιδευτικούς με την έννοια της μειωμένης παροχής μαθησιακής υποστήριξης προς αυτούς ή της χρήσης λεκτικών χαρακτηρισμών που διακρίνουν τους/τις μαθητές/τριες ανάμεσα σε «αυτά» τα παιδιά και στα «δικά» μας παιδιά.

Κοντολογίς, δεν φαίνεται οι εκπαιδευτικοί της ενιαίας τάξης να εφαρμόζουν κάποιες συγκεκριμένες τεχνικές με σκοπό τη δημιουργία κατάλληλου σχολικού κλίματος για όλους τους/τις μαθητές/τριες. Αντίθετα, φαίνεται ότι το αφομοιωτικό μοντέλο διαχείρισης της ετερότητας φαντάζει να είναι κυρίαρχο.

Οι εκπαιδευτικοί των τάξεων υποδοχής εφαρμόζουν, όπως φαίνεται, μια τελείως διαφορετική μαθησιακή διαδικασία, η οποία συμβάλλει καταλυτικά στη δημιουργία συμπεριληπτικού κλίματος και για τους/τις μαθητές/τριες με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο. Γι' αυτό είναι φανερό, ότι όταν οι μαθητές/τριες με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο βρίσκονται στις τάξεις υποδοχής νιώθουν πιο οικεία, συμμετέχουν ενεργά στο μάθημα και εκφράζουν, συνεχώς, ανοιχτά την επιθυμία τους να κάνουν μάθημα στην τάξη υποδοχής.

Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στις τάξεις υποδοχής θέτουν μαθησιακούς στόχους, χρησιμοποιούν ποικίλα εποπτικά μέσα, εφαρμόζουν μαθητοκεντρική μέθοδο διδασκαλίας, η οποία στηρίζεται στην συνεργασία. Ακόμη, συχνή είναι η εξατομικευμένη διδασκαλία και προσαρμόζεται στα κενά και τις μαθησιακές αδυναμίες των μαθητών/τριών.

Καταλυτικό ρόλο όμως για τη δημιουργία συμπεριληπτικού κλίματος από τους/τις εκπαιδευτικούς των τάξεων υποδοχής διαδραματίζει και η προσπάθεια χρήσης των μητρικών γλωσσών ή και του συνολικού γλωσσικού ρεπερτορίου των μαθητών/τριών με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο, όπου είναι εφικτό. Με αυτόν τον τρόπο, οι συγκεκριμένοι/ες μαθητές/τριες

νιώθουν όμορφα, αναπτύσσουν αυτοπεποίθηση, αισθάνονται σημαντικοί και χρήσιμοι. Με αυτόν τον τρόπο, το έργο των εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην εφαρμογή ενταξιακής εκπαίδευσης.

4ο Ερευνητικό Ερώτημα:

Ποιές είναι οι προσδοκίες των γονέων των μαθητών/τριών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο από το ελληνικό σχολείο;

Οι γονείς των μαθητών/τριών με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο υποστηρίζουν και σέβονται το ελληνικό σχολείο. Όλοι μιλούν με σεβασμό τόσο για τους/τις εκπαιδευτικούς όσο και για ολόκληρο το εκπαιδευτικό οικοδόμημα της χώρας υποδοχής. Γι' αυτό και έχουν προσδοκίες από αυτό. Έχουν προσδοκίες για καλή ποιότητα του μαθήματος και για καλή εκμάθηση των ελληνικών ως γλώσσας της χώρας υποδοχής. Ακόμη, επιθυμούν καλούς/ες δασκάλους/ες, οι οποίοι/ες θα τους παρέχουν ακαδημαϊκή καθοδήγηση και καλές επαγγελματικές προοπτικές για το μέλλον. Σε συναισθηματικό επίπεδο, οι γονείς των μαθητών/τριών με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο προσδοκούν από το ελληνικό σχολείο τη σύναψη φιλιών και την κοινωνικοποίηση. Δίνουν μεγάλη σημασία στο να μάθουν τα παιδιά τους να συμπεριφέρονται σωστά μέσα από την αλληλεπίδραση με τους/τις συμμαθητές/τριες τους.

Επομένως, είναι εμφανή τα συναισθήματα που τρέφουν οι γονείς των μαθητών/τριών με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο για το ελληνικό σχολείο. Ουσιαστικά, το θεωρούν ως το «σκαλοπάτι» που θα εξελίξει τα παιδιά τους και θα τους παράσχει τα εφόδια για να χτίσουν ένα καλύτερο μέλλον μακριά από πολέμους και φτώχεια. Η μόνη τους ελπίδα για το μέλλον των παιδιών τους είναι το σχολείο, γι' αυτό και δεν εστιάζουν σε κάποια αρνητικά στοιχεία προερχόμενα από το οικογενειακό περιβάλλον.

5ο Ερευνητικό Ερώτημα:

Με ποιούς τρόπους συμβάλλει η χρήση γλωσσικών εργαλείων και άλλων δραστηριοτήτων γλωσσικής αφύπνισης στη συνειδητοποίηση του ατομικού γλωσσικού κεφαλαίου και στην ανάδυση της πολυγλωσσίας;

Όπως διαπιστώθηκε, κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας και ειδικά όταν εισαγάγαμε τα γλωσσικά εργαλεία και τις υπόλοιπες δραστηριότητες γλωσσικής αφύπνισης στην μαθησιακή διαδικασία, οι μαθητές/τριες είχαν ελάχιστα έως καθόλου ανεπτυγμένη την διαπολιτισμική παιδεία.

Ενώ, στην επιστημονική βιβλιογραφία μιλάμε εδώ και πολλά χρόνια για τα οφέλη του ενταξιακού μοντέλου διαχείρισης της ετερότητας, όταν αυτό εφαρμόζεται, στην πράξη διαπιστώνουμε, ότι δεν υπάρχουν καν ψήγματα εφαρμογής του στην σχολική αίθουσα. Οι εκπαιδευτικοί παραμένουν «πιστοί» στον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας και θεωρούν, ότι τα νέα επιμορφωτικά σεμινάρια που πραγματοποιούνται συχνά είτε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής είτε από τα πανεπιστημιακά ιδρύματα της χώρας αφορούν «τους άλλους και όχι τους ίδιους». Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, η διδασκαλία να παραμένει δασκαλοκεντρική, η θεματολογία που εισάγουν στα πλαίσια των μαθημάτων να είναι οι Τρεις Ιεράρχες, τα τσολιαδάκια ή η παραδοσιακή στολή της Ουκρανίας με αφορμή τον πρόσφατο πόλεμο μεταξύ Ρωσίας – Ουκρανίας και τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας να περιορίζονται στα βιβλία με ελάχιστες εξαιρέσεις καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

Στην πραγματικότητα, η προσπάθεια μας να γνωρίσουμε στους/στις μαθητές/τριες δραστηριότητες γλωσσικής αφύπνισης και διαπολιτισμικής κατεύθυνσης, συμβάλλει στην συνειδητοποίηση του ατομικού «γλωσσικού κεφαλαίου» και στην ανάδυση της πολυγλωσσίας. Οι μαθητές/τριες συνειδητοποιούν, ότι δεν υπάρχει μόνο μια γλώσσα επικοινωνίας ή άλλες δυο – τρεις διαδεδομένες γλώσσες, τις οποίες καλούμαστε να μάθουμε στη σχολική μας ζωή (αγγλικά – γερμανικά – γαλλικά). Επίσης μαθαίνουν, ότι δεν υπάρχει μόνο ένας λαός και μόνο μια χώρα καταγωγής. Σήμερα καλούμαστε όχι μόνο να συνυπάρξουμε αλλά και να αλληλεπιδράσουμε, όπως στην περίπτωση της σχολικής κοινότητας, μαθητές/τριες από διαφορετικές χώρες που μιλούν διαφορετικές γλώσσες. Όλοι έχουμε κάτι διαφορετικό και αν θέλουμε, μπορούμε να βρούμε τρόπο γλωσσικής επικοινωνίας, χρησιμοποιώντας στο σύνολο του το γλωσσικό μας ρεπερτόριο και τη διαγλωσσικότητα. Στόχο δεν αποτελεί πια η χρήση της απόλυτα σωστής γραμματικής και σύνταξης αλλά η αλληλεπίδραση και η επικοινωνία μεταξύ των μελών μιας κοινότητας, είτε σχολικής είτε άλλης είτε ολόκληρης της κοινωνίας. Η πολυγλωσσία δεν αφορά τους άλλους, αφορά εμάς.

12. Συζήτηση

Η συστηματική παρατήρηση αποσκοπούσε στην ανάλυση των στρατηγικών διδασκαλίας γλώσσας που εφαρμόζονται από εκπαιδευτικούς σε ενιαίες σχολικές τάξεις, αλλά και σε τάξεις υποδοχής. Σημαντικό μέρος της έρευνας εστιάζει στην αξιολόγηση του τρόπου με τον οποίο η γλωσσική επικοινωνία επηρεάζει τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ νεοεισερχόμενων μαθητών/τριών με προσφυγικό υπόβαθρο και των υπόλοιπων μαθητών/τριών, καθώς και στην αναζήτηση ενδεχόμενων φαινομένων διαγλωσσικότητας στην επικοινωνία μεταξύ μαθητών/τριών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο και εκπαιδευτικών ή άλλων μαθητών/τριών.

Όπως προκύπτει από την ανάλυση των δεδομένων η διαγλωσσικότητα είναι παρούσα εκούσια ή ακούσια στην προσπάθεια των μαθητών/τριών να επικοινωνήσουν μεταξύ τους. Άλλωστε, η διαγλωσσικότητα, ως έννοια, αναφέρεται στο σύνολο του γλωσσικού ρεπερτορίου που αξιοποιεί ένα άτομο για να επικοινωνήσει σε ένα δί- ή πολύγλωσσο περιβάλλον, αγνοώντας κοινωνικά και πολιτικά όρια. Συνιστά, ουσιαστικά, την ελεύθερη ανάπτυξη του πλήρους γλωσσικού δυναμικού των δίγλωσσων και πολύγλωσσων ομιλητών. Παράλληλα, μπορεί να θεωρηθεί ως μια στρατηγική που υιοθετούν οι δίγλωσσοι/ες μαθητές/τριες για να κατασκευάσουν νόημα, να δομήσουν τις εμπειρίες τους, να αποκτήσουν κατανόηση και γνώση και να κατανοήσουν τους δίγλωσσους κόσμους τους μέσω της καθημερινής χρήσης δύο (ή και περισσότερων) γλωσσών. Η διαγλωσσικότητα, ως εκ τούτου, θεωρείται ισχυρός μηχανισμός που *«στοχεύει στην κατανόηση και στην ενσωμάτωση των αντιλήψεων σε όλες τις γλωσσικές ομάδες»* (García, 2009a:307-308).

Η διαγλωσσικότητα, ως προσέγγιση, απορρίπτει την ιδέα ότι οι γλωσσικές μορφές και εκφράσεις, συμπεριλαμβανομένων των τυπικών γλωσσών, των γεωγραφικών διαλέκτων, των κοινωνιολέκτων και των επιπέδων ύφους, αποτελούν στεγανά διαχωρισμένα και σταθερά στοιχεία που συνδέονται άμεσα με εθνικές ή εθνοτικές ταυτότητες, κοινωνικές τάξεις ή άλλες εξωγλωσσικές παραμέτρους, όπως το φύλο, το μορφωτικό επίπεδο ή η ηλικία. Αντίθετα, η διαγλωσσικότητα υποστηρίζει ότι οι ομιλητές διαθέτουν ένα ευρύ φάσμα γλωσσικών/σημειωτικών πόρων, ένα δυναμικό, πολυσχιδές και ρευστό ρεπερτόριο, όπου διαφορετικά στοιχεία ενεργοποιούνται ανάλογα με την περίσταση, με σκοπό την εκτέλεση διαφορετικών κοινωνικών πράξεων και την παραγωγή διαφορετικών νοημάτων. Συνεπώς, αντί να αντιμετωπίζονται οι γλώσσες, οι διάλεκτοι, οι κοινωνιολέκτοι και τα ύφη ως ξεχωριστές και μονοσήμαντες οντότητες, αναλύονται ως "ενδείκτες" (indexicals), οι οποίοι, ανάλογα με την περίσταση, αξιοποιούνται με διαφορετικούς τρόπους για να

παραπέμπουν σε διαφορετικά νοήματα, συμβολικές αξίες, ταυτότητες και λόγους (Agha, 2003· Bucholtz & Hall, 2005· Eckert, 2008· Silverstein, 2003).

Από τις συνεντεύξεις με τους/τις εκπαιδευτικούς προέκυψε η αδυναμία εφαρμογής των στρατηγικών διαγλωσσικότητας στην εκπαίδευση και κυρίως στην ενιαία τάξη, μεταθέτοντας τις ευθύνες της καλλιέργειας της στην τάξη υποδοχής.

Παρόλο που στο πεδίο της εκπαίδευσης, η διαγλωσσικότητα δεν αποτελεί απλώς ένα σύνολο γλωσσικών πρακτικών, όπως η μετάφραση, η εναλλαγή κωδίκων ή η παράλληλη χρήση γλωσσών. Η διαγλωσσικότητα είναι μια πιο συνολική προσέγγιση που εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο οι δίγλωσσοι/ες μαθητές/τριες επικοινωνούν χρησιμοποιώντας το σύνολο των γλωσσικών τους πόρων. Σύμφωνα με την García (2011:147), η διαγλωσσικότητα αναφέρεται στη διαδικασία κατά την οποία οι δίγλωσσοι/ες μαθητές/τριες εκτελούν λεκτικές πράξεις, όπως ανάγνωση, γραφή, συζήτηση και χρήση νευμάτων, υπερβαίνοντας τα όρια μιας μόνο γλώσσας. Αυτό σημαίνει, ότι οι δίγλωσσοι/ες μαθητές/τριες δεν εγκλωβίζονται σε μια μονόγλωσση προσέγγιση, αλλά μπορούν να επικοινωνούν με ελευθερία και ευελιξία χρησιμοποιώντας το σύνολο των γλωσσικών τους δεξιοτήτων.

Η εκπαίδευση, όπως υποστηρίζει ο Li (2011), μπορεί να λειτουργήσει ως ένα διαγλωσσικό πεδίο, όπου εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες μπορούν να υπερβούν τα κοινωνικά κατασκευασμένα γλωσσικά και εκπαιδευτικά όρια. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, μπορούν να αλληλεπιδράσουν και να συγχωνευθούν διαφορετικά πολλαπλά γλωσσικά συστήματα και υποκειμενικότητες, οδηγώντας στη διαμόρφωση νέων γλωσσικών και εκπαιδευτικών πρακτικών. Αυτή η διαδικασία μπορεί να οδηγήσει στην αμφισβήτηση και μεταμόρφωση παλαιών αντιλήψεων και δομών (Li, 2017:16).

Συνεπώς, εκπαιδευτικοί με διαγλωσσική συνείδηση μπορούν να διευκολύνουν την επικοινωνία μέσα στην τάξη, δημιουργώντας ένα περιβάλλον που ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση διαφορετικών γλωσσικών ρεπερτορίων. Η ένταξη αποτελεί κεντρικό στοιχείο για αυτή τη συνεργασία. Γεγονός το οποίο, στην ελληνική πραγματικότητα που μελετήθηκε, περιορίστηκε στις τάξεις υποδοχής.

Κομβικό σημείο της μελέτης υπήρξε η διερεύνηση του γλωσσικού ρεπερτορίου των μαθητών/τριών και η αξιοποίησή του στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο τρόπος χρήσης του φανερώνεται μέσα από τα γλωσσικά πορτρέτα, τις προφορικές γλωσσικές αφηγήσεις, τα κείμενα ταυτότητας και τις γραπτές γλωσσικές βιογραφίες όπως αυτά εφαρμόζονται και διαμορφώνονται μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η πολυγλωσσία και η πολυεθνικότητα αποτελούν αναπόσπαστα χαρακτηριστικά του σύγχρονου κόσμου, διαμορφώνοντας ένα περιβάλλον, στο οποίο η εκπαίδευση κατέχει κεντρικό ρόλο στην υποστήριξη και ενδυνάμωση της γλωσσικής και πολιτισμικής ποικιλομορφίας. Η συνύπαρξη διαφορετικών γλωσσών, η διαρκής ανάγκη έκφρασης της ταυτότητας, η σύνδεση του παρελθόντος με το παρόν και το μέλλον, με βάση την οικογενειακή και κοινοτική πραγματικότητα, δημιουργούν μια νέα πραγματικότητα, η οποία επηρεάζει άμεσα τον στόχο της γλωσσικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με προηγούμενη έρευνα, ο στόχος της γλωσσικής εκπαίδευσης εστιάζει στην ανάπτυξη ενός γλωσσικού ρεπερτορίου που να ενσωματώνει όλες τις γλωσσικές ικανότητες (Τσοκαλίδου, 2017β:216).

Η ανάδειξη του γλωσσικού ρεπερτορίου των μαθητών/τριών αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την επιτυχή ένταξη στην εκπαιδευτική διαδικασία, τόσο σε σχέση με την εκμάθηση της γλώσσας υποδοχής, όσο και με την ομαλή ενσωμάτωση στην κοινωνία υποδοχής. Η αξιοποίηση του γλωσσικού ρεπερτορίου των μαθητών/τριών με προσφυγική/μεταναστευτική προέλευση, ιδιαίτερα, μπορεί να λειτουργήσει ως "σκαλωσιά μάθησης" (scaffolding), παρέχοντας υποστήριξη και διευκολύνοντας την επίτευξη μαθησιακών στόχων. Η χρήση των γλωσσικών τους ικανοτήτων, σε συνδυασμό με τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες τους, ενισχύει την συμμετοχή και την ένταξή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, αποτελώντας βασικό παράγοντα για την επιτυχία μαθητών/τριών που μαθαίνουν μέσω μιας δεύτερης γλώσσα (Cummins, 2005:109).

Η αξιοποίηση του γλωσσικού ρεπερτορίου των μαθητών/τριών μπορεί να ενισχύσει την εκπαιδευτική διαδικασία, συμβάλλοντας στην ομαλή συνύπαρξη παλαιάς και νέας γνώσης. Η επιβεβαίωση της ταυτότητας των δίγλωσσων μαθητών/τριών είναι απαραίτητη για την ακαδημαϊκή τους επιτυχία, ενώ η απόρριψη της ταυτότητας μπορεί να οδηγήσει σε αποτυχία, ανεξάρτητα από τις διδακτικές προσπάθειες.

Η ανάγκη επένδυσης στην ταυτότητα κάθε μαθητή/τριας, με ιδιαίτερη έμφαση στην αρμονική σύνδεση της ατομικής με τη συλλογική ταυτότητα, αποτελεί αναμφισβήτητο κρίσιμο παράγοντα για την ολοκληρωμένη ανάπτυξη του ατόμου. Η ισορροπημένη διαμόρφωση της ατομικής ταυτότητας, η οποία διακρίνεται σε τρία επίπεδα: α) την ταυτότητα των ριζών (rootidentity), β) την ταυτότητα που σχετίζεται με την ιδιότητα του πολίτη (citizenshipidentity) και γ) την ανακατασκευασμένη ταυτότητα (reconstructedidentity) (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019:187), εξαρτάται άρρηκτα από την συλλογική ταυτότητα.

Η ανάδειξη του γλωσσικού ρεπερτορίου των μαθητών/τριών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την επιτυχή εκμάθηση της γλώσσας υποδοχής. Η

στάση των συμμαθητών/τριών απέναντι στο διαφορετικό γλωσσικό κεφάλαιο των μαθητών/τριών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο ασκεί σημαντική επιρροή στις πιθανότητες επιτυχίας στην εκμάθηση της γλώσσας υποδοχής (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019:281).

Οι παρεμβάσεις που επιχειρήθηκαν κατά τη διεξαγωγή της έρευνας στόχευαν στην επίτευξη των θετικών συνεπειών της αξιοποίησης του γλωσσικού ρεπερτορίου στην εκπαιδευτική διαδικασία. Συγκεκριμένα μέσα από την αξιοποίηση των εργαλείων: γλωσσικά πορτρέτα, προφορικές γλωσσικές αφηγήσεις, κείμενα ταυτότητας και γραπτές γλωσσικές βιογραφίες.

Η έννοια των γλωσσικών πορτρέτων επικεντρώνεται στην ανάλυση των συναισθηματικών δεσμών και της στάσης των παιδιών απέναντι στις γλώσσες. Αυτά τα πορτρέτα εστιάζουν στις γλώσσες που αποτελούν μέρος του γλωσσικού ρεπερτορίου των παιδιών, συμπεριλαμβανομένων όχι μόνο των γλωσσών που γνωρίζουν, αλλά και αυτών που επιθυμούν να μάθουν. Τα γλωσσικά πορτρέτα συνδέονται άρρηκτα με τη γλωσσική βιογραφία και τις προφορικές γλωσσικές αφηγήσεις, αναδεικνύοντας τον αντίκτυπο των γλωσσικών εμπειριών στην ανάπτυξη των παιδιών.

Η γλωσσική προφορική αφήγηση αποτελεί ένα εργαλείο μεθοδολογικής προσέγγισης που διευκολύνει την εις βάθος κατανόηση της γλωσσικής εμπειρίας των συμμετεχόντων/ουσών. Η διαδικασία αυτή εστιάζει σε τρία βασικά στάδια: την παρατήρηση, την ερμηνεία και την επιχειρηματολογία. Στο πρώτο στάδιο, οι συμμετέχοντες/ουσες καλούνται να παρουσιάσουν τις επιλογές τους σχετικά με το γλωσσικό πορτρέτο τους, δηλαδή να περιγράψουν τις γλώσσες που γνωρίζουν, τις γλώσσες που χρησιμοποιούν και το βαθμό άνεσης που νιώθουν με κάθε γλώσσα. Στη συνέχεια, με τη βοήθεια ενός οδηγού ερωτήσεων, οι συμμετέχοντες/ουσες ανακαλούν και περιγράφουν γλωσσικά-πολιτισμικά τοποχρονικά περιστατικά, τα οποία μαρτυρούν συναισθήματα, αναπαραστάσεις και πρακτικές που σχετίζονται με τις γλώσσες-πολιτισμούς με τους οποίους έχουν έρθει ή έρχονται σε επαφή. Οι ερωτήσεις που τίθενται συνεισφέρουν στην εξέλιξη της αφήγησης, ενώ η ανοιχτότητα τους δημιουργεί χώρο αυτονομίας και ελευθερίας για τον/την συμμετέχοντα/ουσα, ο/η οποίος/α επιλέγει ελεύθερα τη γλώσσα αφήγησης (Ανδρουλάκης & Τσιώλη, 2015:4). Η εφαρμογή της μεθόδου των προφορικών γλωσσικών αφηγήσεων σε τάξεις με μαθητές/τριες προσφυγικής προέλευσης διαπιστώνεται ότι καλλιεργεί τη γλώσσα επικοινωνίας και, κατ' επέκταση, βοηθά στην εκμάθηση της γλώσσας υποδοχής.

Η αξιοποίηση προφορικών γλωσσικών αφηγήσεων στο σχολικό περιβάλλον έχει σημαντικές επιπτώσεις στην ταυτότητα των μαθητών/τριών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο, πέραν της ενίσχυσης της εκμάθησης της γλώσσας υποδοχής. Η ταυτότητα αυτών των

μαθητών/τριών χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα και μεταβλητότητα, καθώς διαμορφώνεται μέσα στην σχολική και την κοινωνική αλληλεπίδραση. Η έρευνα και η ανάλυση των αφηγήσεων που είναι εστιασμένες στην εκμάθηση γλωσσών μας δίνει πρόσβαση στην πολυπλοκότητα της ταυτότητας-κατασκευής σε καταστάσεις επαφής με τη γλώσσα (Duff & Bell, 2002· Pavlenko 2002· Stratilac, 2010). Η διαδικασία της αφήγησης προσφέρει στους/στις μαθητές/τριες ένα χώρο για να εξερευνήσουν και να εκφράσουν την ταυτότητά τους μέσα από τις γλωσσικές τους εμπειρίες, συμβάλλοντας στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της αίσθησης ανήκειν στην νέα κοινότητα. Αυτοί ήταν και οι βασικοί στόχοι της εφαρμογής της μεθόδου.

Παράλληλα, η ενσωμάτωση κειμένων ταυτότητας στις δραστηριότητες της τάξης, σύμφωνα με τους Cummins & Early (2011), προσφέρει σημαντικά οφέλη για την εκπαιδευτική διαδικασία. Η χρήση τέτοιων κειμένων ενισχύει την αυτοαντίληψη των μαθητών/τριών, βοηθώντας τους να συνδέσουν τις προσωπικές τους εμπειρίες με την αίσθηση της ταυτότητάς τους, ενώ παράλληλα υποστηρίζει την ανάπτυξη των δεξιοτήτων γραμματισμού. Η κριτική ανάλυση αυτών των κειμένων επιτρέπει στους/στις μαθητές/τριες να κατανοήσουν πώς λειτουργεί η γλώσσα σε διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια, ενισχύοντας έτσι την κριτική τους σκέψη και την ικανότητά τους να αναλύουν και να ερμηνεύουν την γλώσσα. Επιπλέον, η ενσωμάτωση κειμένων ταυτότητας δίνει στους/στις μαθητές/τριες τη δυνατότητα να γίνουν ενεργοί δημιουργοί γνώσης, εκφράζοντας και επεκτείνοντας την ταυτότητά τους μέσω διαφόρων μορφών πολιτιστικής δημιουργίας. Τέλος, η ενασχόληση με κείμενα ταυτότητας προωθεί την κατανόηση της ισότητας, της κοινωνικής δικαιοσύνης και της δημοκρατικής συμμετοχής, ενισχύοντας την κοινωνική συνείδηση των μαθητών/τριών.

Οι γλωσσικές βιογραφίες αποτελούν συστηματικές, επιστημονικά τεκμηριωμένες παρουσιάσεις της γλωσσικής εξέλιξης ενός ατόμου, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες ατομικές συνθήκες. Η δημιουργία τους απαιτεί τη συλλογή και ανάλυση όλων των σχετικών δεδομένων που αφορούν τη γλώσσα ή τις γλώσσες που το άτομο γνωρίζει, συμπεριλαμβανομένων των προοπτικών εκμάθησης, των συναισθηματικών αναγκών και των κοινωνικών και πολιτισμικών παραγόντων που επηρεάζουν τη γλωσσική του χρήση. (Busch, 2006). Η γλωσσική βιογραφία αποτελεί ένα μέσο έκφρασης και αναζήτησης των γλωσσικών επιλογών και επενδύσεων, αντανakλώντας τις επιθυμίες και τις στρατηγικές του ατόμου. Ιδιαίτερη σημασία έχει για τα άτομα που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες, καθώς, προσφέρει ένα πλαίσιο για την αναγνώριση και ερμηνεία της γλωσσικής τους ταυτότητας.

Η απόπειρα εφαρμογής των παραπάνω εργαλείων, προκειμένου να αναδειχθεί η σημασία της αξιοποίησης της διαγλωσσικότητας στο κείμενο, διαπίστωσε την αναγκαιότητα εφαρμογής του πλαισίου στην εκπαιδευτική διαδικασία και ανέδειξε τις δυσκολίες που μπορεί να συναντήσει ο/η εκπαιδευτικός κατά την εφαρμογή του. Οδήγησε σε χρήσιμα συμπεράσματα που συνοψίζονται στο γεγονός, ότι θεωρείται αναγκαία η επιμόρφωση και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε αυτό το κομμάτι και την αναγκαιότητα ύπαρξης μιας εκπαιδευτικής πολιτικής που να παρέχει ένα ξεκάθαρο πλαίσιο στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, από τη στιγμή που η υπερποίκιλες κοινωνίες και τα υπερποίκιλα σχολεία είναι πλέον γεγονός.

Στην παρούσα μελέτη, αφού διατυπώθηκε ο στόχος και τα ερευνητικά της ερωτήματα, ξεκινήσαμε να μελετάμε σε βάθος το διαθέσιμο ερευνητικό πλαίσιο, ώστε να σχεδιαστεί και στη συνέχεια να υλοποιηθεί αποτελεσματικά και το ερευνητικό μέρος.

Λαμβάνοντας υπόψη τη στοχοθεσία και τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης, μελετήθηκε βιβλιογραφικά η συμβολή της διαγλωσσικότητας στην κοινωνία του 21^{ου} αιώνα, καθώς και η έννοια του γλωσσικού ρεπερτορίου αλλά και τα οφέλη της χρήσης του γλωσσικού ρεπερτορίου στην εκμάθηση της γλώσσας υποδοχής.

Όπως αποτυπώθηκε και στο θεωρητικό μέρος της εθνογραφίας, ως μεθοδολογία της παρούσας μελέτης, αξιοποιήθηκε η εθνογραφική μελέτη που διεξήχθη κατά το σχολικό έτος 2021-22 στην Α΄ τάξη και στην Ε΄ τάξη κεντρικών Δημοτικών Σχολείων των Ιωαννίνων, η οποία δεν αφορούσε μόνο την κλασσική προσέγγιση της παρατήρησης των συμμετεχόντων και των γεγονότων. Η παρούσα μελέτη αποτέλεσε μια αναστοχαστική και βιωματική διαδικασία, μέσα από την οποία παρήχθησε γνώση και κατανόηση σε ακαδημαϊκό και σε εφαρμοσμένο επίπεδο.

Αναφορικά με το ρόλο που διαδραματίσαμε στην παρούσα μελέτη, υπήρχε ο φόβος, μήπως, η συστηματική παρουσία μας επηρεάσει την εκπαιδευτική διαδικασία. Στην πράξη διαπιστώθηκε, ότι εισπράτταμε απόλυτο σεβασμό από τους/τις μαθητές/τριες των τάξεων στο σύνολο τους, ενώ, η έρευνα δεν επηρέασε καθόλου ούτε την επίδοσή τους στα μαθήματα ούτε τη συμπεριφορά τους. Εξάλλου, για αυτό φροντίζαμε να καθόμαστε σε ένα θρανίο στο πίσω μέρος των αιθουσών ώστε να έχουν οι μαθητές/τριες όσο το δυνατόν μικρότερη οπτική επαφή μαζί μας.

Απεναντίας, κάποιες λίγες φορές, όταν οι εκπαιδευτικοί της τάξης δεν τους επεξηγούσαν κάποια άσκηση, κάποιοι μαθητές/τριες ζητούσαν από εμάς διευκρινίσεις. Φυσικά, εμείς τους/τις παραπέμπαμε στον/στην εκπαιδευτικό της τάξης. Άξιο λόγου είναι το γεγονός, ότι κατά τη διάρκεια

των δραστηριοτήτων/ παρεμβάσεων γλωσσικής αφύπνισης, όλοι/ες οι μαθητές/τριες δέχτηκαν την αλλαγή του ρόλου μας σε “εκπαιδευτικό τάξης” για τις συγκεκριμένες ώρες με μεγάλη ευκολία.

Από την άλλη, όσον αφορά τους/τις εκπαιδευτικούς των τάξεων, νιώθαμε κάποιες φορές ότι δινόταν περισσότερη σημασία στους/στις μαθητές/τριες με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο ακριβώς, επειδή, γινόταν η παρατήρηση. Επίσης, φαινόταν ότι οι εκπαιδευτικοί απλά μας επιτρέπουν να βρισκόμαστε στην τάξη τους και εννοείται ότι δεν υπήρχε περιθώριο να εκφράσουμε την άποψη μας για οτιδήποτε. Αυτή η αίσθηση είχε να κάνει με την ενιαία τάξη της Α΄ και της Ε΄ Δημοτικού και όχι με τις τάξεις υποδοχής. Στις τάξεις υποδοχής υπήρχε η αίσθηση ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν δεκτικοί στην αναπροσαρμογή της διδασκαλίας βάσει την πληροφοριών που μπορούσαν να αντλήσουν από μας.

Επειδή, στο παρελθόν είχαμε επαφή με τον συντονισμό της εκπαίδευσης προσφύγων επιβεβαιώσαμε με διαφορετικό ρόλο τώρα, τη διερεύνηση του κατά πόσο οι υπεύθυνοι του Υπουργείου Παιδείας θέλουν να κάνουν πράξη την ένταξη των μαθητών/τριών με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Δυστυχώς, οι μαθητές/τριες με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο δεν θεωρούνται ισότιμο μαθητικό δυναμικό της κάθε τάξης αλλά μαθητές/τριες της τάξης υποδοχής του σχολείου. Αυτό σημαίνει, ότι η ευθύνη εκπαίδευσης βαραίνει τον/την εκπαιδευτικό της τάξης υποδοχής και όχι εκείνον/ην της ενιαίας τάξης. Η κατάσταση γίνεται ακόμη πιο δύσκολη, όταν οι εκπαιδευτικοί της ενιαίας τάξης δεν συνεργάζονται με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης υποδοχής και ο ένας/μία υποτιμά το ρόλο του άλλου/ης. Όταν συμβαίνει αυτό, οι μαθητές/τριες δεν νιώθουν μέρος του συνόλου της ενιαίας τάξης και θέλουν να κάνουν μάθημα με τον /την εκπαιδευτικό της τάξης υποδοχής, κάτι το οποίο δεν είναι εφικτό, γιατί η τάξη υποδοχής είναι για την υποστήριξη των μαθητών/τριών με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο όλων των τάξεων μιας σχολικής μονάδας.

Άλλο ένα ζήτημα που μας προβληματίσε, είναι το γεγονός, ότι οι διορισμένοι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι αναλαμβάνουν τις ενιαίες τάξεις, θεωρούν ότι δεν έχουν ανάγκη επιμορφώσεων και ότι η εμπειρία τους στην τάξη επαρκεί, ώστε να ανταπεξέλθουν σε οποιαδήποτε νέα πρόκληση προκύπτει στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως είναι η ένταξη των μαθητών/τριών με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο. Από την άλλη οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί, οι οποίοι προσλαμβάνονται με προγράμματα ΕΣΠΑ για να διδάξουν στις τάξεις υποδοχής, δεν προλαβαίνουν ή δεν το θεωρούν απαραίτητο λόγω της πρόσφατης αποφοίτησης τους από το πανεπιστήμιο να παρακολουθήσουν

κάποιο εξειδικευμένο σεμινάριο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ή εκμάθησης της ελληνικής ως ξένη γλώσσα.

Πρέπει να επισημανθεί, ότι αρχικά είχαμε σχεδιάσει να διεξάγουμε εκπαιδευτική έρευνα δράσης προκειμένου να συμβάλουμε στη βελτίωση των πρακτικών που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στην εργασία τους, ώστε οι μαθητές/τριες με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο να ενταχθούν πιο αποτελεσματικά τόσο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα όσο και σε ολόκληρη την κοινωνία της χώρας υποδοχής. Κατά τη διάρκεια όμως της παρατήρησης, η οποία ήταν συστηματική, δύο διδακτικές ώρες ανά βδομάδα σε κάθε σχολείο, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί των ενιαίων τάξεων δεν ήταν διατεθειμένοι να συμβάλουν στην υλοποίηση έρευνας – δράσης. Το γεγονός, ότι επέτρεψαν τη συστηματική παρατήρηση στην τάξη τους, ήταν υπέρβαση κατά τη γνώμη τους για τη συμβολή τους στην έρευνα πεδίου. Μάλιστα η εκπαιδευτικός της Α΄ Δημοτικού αρνήθηκε να δώσει συνέντευξη, λέγοντας «Δεν έχει νόημα». Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί (ο ένας της Ε΄ Δημοτικού αλλά και οι δύο των τάξεων υποδοχής και των δύο σχολικών μονάδων) δέχτηκαν να μας παραχωρήσουν συνέντευξη. Ωστόσο, κανείς από τους τέσσερις δεν θεώρησαν χρήσιμο να παρακολουθήσουν τις δραστηριότητες/ παρεμβάσεις γλωσσικής αφύπνισης που εφαρμόστηκαν λίγο πριν το τέλος της σχολικής χρονιάς. Μάλιστα, όπως διαπιστώθηκε από τους τρεις εκπαιδευτικούς που παραχώρησαν συνέντευξη, κανείς δεν παρακολούθησε κάποιο σεμινάριο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ή εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερη/ξένη γλώσσα, παρόλο που καθημερινά δίδασκαν σε μαθητές/τριες με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο. Γι' αυτό τον λόγο αποφασίσαμε συνειδητά μετά τους δύο πρώτους μήνες παρατήρησης να μετατρέψουμε τη μεθοδολογία της έρευνας σε εθνογραφική μελέτη. Θεωρήθηκε εξίσου ωφέλιμο για την εκπαιδευτική κοινότητα, να βγουν κάποια συμπεράσματα και να ερμηνευτούν τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης προς την κατεύθυνση της βελτίωσης των πρακτικών που εφαρμόζονται στη σύγχρονη υπερποικίλη σχολική τάξη και της δημιουργίας νέων που πρέπει να υιοθετούνται, ώστε η ενταξιακή εκπαιδευτική πολιτική να γίνεται πράξη στο σύγχρονο σχολείο του 21^{ου} αιώνα.

13. Περιορισμοί της μελέτης και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Οι περιορισμοί που προέκυψαν από την έρευνα είναι το γεγονός ότι η ποιοτική μέθοδος διεξήχθη σε περιορισμένο δείγμα και αυτό δεν επιτρέπει την γενίκευση των συμπερασμάτων στο συνολικό πληθυσμό, όπως σε μια ποσοτική έρευνα. Παράλληλα, ο χρόνος παρατήρησης θα μπορούσε να είναι μεγαλύτερος, ενώ υφίσταται ο κίνδυνος οι εκπαιδευτικοί στις συνεντεύξεις να προχωρούσαν σε ωραιοποίηση της εικόνας των μαθητών/τριών.

Λαμβάνοντας υπόψη την παρούσα μελέτη και τα συμπεράσματα που εξήχθησαν από αυτή, θα μπορούσαμε να πούμε, ότι είναι απαραίτητο να διεξαχθούν παρόμοιες έρευνες σε πιο εκτεταμένο δείγμα σχολικών μονάδων τόσο στην ηπειρωτική Ελλάδα όσο και στις νησιώτικές περιοχές, τόσο σε μεγάλα αστικά κέντρα όσο και σε μικρότερες πόλεις και χωριά, ώστε η ερμηνεία των αποτελεσμάτων τους να μπορέσουν να γενικευθούν και να ληφθεί υπόψη η γενικότερη εικόνα που διαμορφώνεται για την εκπαίδευση των μαθητών/τριών με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο μετά το τελευταίο μεταναστευτικό κύμα κυρίως από τη Ασία. Μόνο έτσι υπάρχει περίπτωση τέτοιου είδους μελέτες να συμβάλουν στον επανασχεδιασμό μιας αποτελεσματικής εκπαιδευτικής πολιτικής που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες της νέας διαμορφούμενης υπερποικίλης κοινωνίας.

Έχει μεγάλο ενδιαφέρον επίσης, να γίνουν μελέτες που αφορούν την επιθυμία αλλά και την ανάγκη για ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τόσο των μικρότερων σε ηλικία με λιγότερη διδακτική εμπειρία, όσο και των μεγαλύτερων με περισσότερη διδακτική εμπειρία. Μόνο όταν γίνει αντιληπτή η ανάγκη για επιμόρφωση, ίσως μπορέσει να αλλάξει κάτι, στον συνεχώς διαμορφούμενο ζωντανό οργανισμό της εκπαίδευσης, ώστε να επιτελεί τον ρόλο της για ένταξη των μαθητών/τριών με κάθε είδους ιδιαιτερότητα στην κοινωνία.

Τέλος, θα θέλαμε να επισημάνουμε, ότι τέτοιου είδους μελέτες θα πρέπει να αποτελέσουν τη βάση για συγγραφή νέων σχολικών εγχειρίδιων που θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες της εκπαιδευτικής κοινότητας για αποτελεσματικότερη ένταξη των μαθητών/τριών με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο στην ελληνική κοινωνία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Αγγελίδης, Δ., Κοκκινάκη, Φ., Κουναλάκη, Ξ., Μαραγκίδου, Μ., Παπαγιαννάκης, Λ., Σακελλαρίου, Α. & Χαραμής, Π. (2020). Σύνορα και κορωνοϊός: προσφυγική πολιτική και δημόσιος λόγος την εποχή της διπλής κρίσης στην Ελλάδα, Δημοκρατία και ανθρώπινα δικαιώματα. <https://athens.fes.de/gr/de-2/synora-kai-koronoios-prosfygiki-politiki-kai-dimosios-logos-tin-epochi-tis-di-plis-krisis-stin-ellada.html>
- Ανδρούτσου, Α. (2015). Αξιοποιώντας τον (ανα)στοχασμό στην προοπτική της διαμόρφωσης εκπαιδευτικών ερευνητών. Δυνατότητες και περιορισμοί. Το παράδειγμα του ΤΕΑΠΗ. Στο Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (επιμ.). *Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Συμποσίου*. Πανεπιστήμιο Κρήτης & Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Ρέθυμνο. http://www.actionresearch.gr/sites/default/files/1o_symposio.pdf
- Ασκούνη, Ν. (2006). *Η εκπαίδευση της Μειονότητας στη Θράκη. Από το Περιθώριο στην Προοπτική της Κοινωνικής Ένταξης*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Αστέρη, Θ. (2021). Διαπολιτισμική επάρκεια και ενταξιακή εκπαίδευση προσφύγων. Στο: *Πρόσφυγες & μετανάστες - Εκπαιδευτικές Κοινότητες & Ιστολόγια ΠΣΔ*.
- Baker, C., (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*. Εισαγωγή, επιμέλεια, Μ. Δαμανάκης. Μτφρ. Α. Αλεξανδροπούλου. Αθήνα: Gutenberg
- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας*. Μτφ. Σακελλαρίου, Π. Αθήνα: Gutenberg
- Γεωργογιάννης, Π. (1997). *Εκπαίδευση και Διαπολιτισμική Επικοινωνία*. 1ο Διαβαλκανικό Συνέδριο, 3-5 Μαΐου 1996. Αθήνα.
- Γεωργογιάννης, Π. (1999). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργογιάννης, Π. (2008). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*. τόμ. 7ος. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Γκόβαρης, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.

- Γκότοβος, Α. Ε. (1983). *Η ποιοτική έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής: μεθοδολογικές προϋποθέσεις για την εμπειρική προσέγγιση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας*, Δωδώνη, ΕΕΦΣ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, τομ. 12, Ιωάννινα, 199-234.
- Γκότοβος, Α., (2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Chumak-Horbatsch, R. (2018). *Γλωσσικά Κατάλληλη Πρακτική: Οδηγός για την Παιδαγωγική Στήριξη Παιδιών με Μεταναστευτικό Υπόβαθρο*. επιμ. Β. Κούρτη-Καζούλλη, μτφρ. Α. Τρίκκα. Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison K., (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Creswell, J. (2016). *Έρευνα στην εκπαίδευση – σχεδιασμός διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (μτφ. Ν. Κουβαράκου) Αθήνα: Ίων.
- Cummins, J. (1999). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με Σκοπό την Ενδυνάμωση σε μία Κοινωνία της Ετερότητας*. [επιμ. Σκούρτου, Ε., μετάφραση Αργύρη, Σ.]. Αθήνα: Gutenberg
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (1997). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (1998). *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (2001). Η ελληνική ως δεύτερη και ως ξένη γλώσσα. Στο *Προλεγόμενα αναλυτικού προγράμματος για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά*. (σελ. 50-60). Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Δαμανάκης, Μ. (2002). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και μεταναστών μαθητών στην Ελλάδα: Προβλήματα και προτάσεις*. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Δραγώνα, Θ., Σκούρτου, Ε. & Φραγκουδάκη, Α. (2001). *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

- Δραγώνα Θ.& Φραγκουδάκη Α.(2008). *Πρόσθεση, όχι αφαίρεση, πολλαπλασιασμός, όχι διαίρεση. Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, (2024). *Προσφυγική κρίση και ΕΕ: στοιχεία και αριθμοί*.https://www.europarl.europa.eu/pdfs/news/expert/2017/7/story/20170629STO78630/20170629STO78630_el.pdf
- Ζωγράφου, Α. (2003). *Διαπολιτισμική Αγωγή στην Ευρώπη και στην Ελλάδα*. Αθήνα: Δαρδανός.
- Gogonas, N. (2020). Πρόσφυγεςκαιεκπαίδευση (RefugeesandEducation). Πρόσφυγες & Εκπαίδευση. Αθήνα: Κ. & Μ. Σταμούλη.
- Θεοδωράκογλου, Ε., & Σταυρίδη, Α. (2017). *Αγορές στην πόλη: διερεύνηση σε ζητήματα διαφορετικότητας και νεοφιλελεύθερης πρακτικής*.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. <http://hdl.handle.net/11419/5826>
- Καγκά, Ε. (2001). Το άνοιγμα του σχολείου στην πολυγλωσσία και τον πολιτισμό. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5, 37-48.
- Καμαρούδης, Σ. Ε. (2015). Γλωσσών περιήγησις / Οι γλώσσες του κόσμου και η ελληνική. Θεσσαλονίκη: Κ. & Μ. Αντ. Σταμούλη.
- Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (1998). *Διαπολιτισμική Αγωγή*, έκδοση 4η , Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραμάνου, Α. (2011). Πολυπολιτισμικότητα, ανθρώπινα δικαιώματα και ισότητα των φύλων στο *Διαπολιτισμικότητα και Θρησκεία στην Ευρώπη, μετά την επικύρωση της Συνθήκης της Λισαβόνας*, έκδοση Αντιπροσωπείας της Εκκλησίας της Ελλάδας στην ΕΕ, Αθήνα: Ίνδικτος. σσ. 209-238.
- Καρανικόλα, Ζ. (2015). *Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας με βάση το διεθνές και το ελληνικό νομικό πλαίσιο: διαπολιτισμική ευαισθησία και ικανότητα των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αιτωλοακαρνανίας*. Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών. <http://hdl.handle.net/10442/hedi/36257>

- Κάτσικας, Χ. & Πολίτου, Ε. (1999). *Τσιγγάνοι, μειονοτικοί, παλιννοστούντες και αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση: Εκτός «τάξης» το διαφορετικό*, πρόλογος: Β. Αλεξίου. Αθήνα: Gutenberg.
- Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Μια εισαγωγή, στο: Ζ. Παπαναούμ/ Δ. Μαυροσκούφης (επιμ.), *Οδηγός επιμόρφωσης- Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή, Έργο: «Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο)»*, Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία, 21-36.
- Κομπιάδου, Ε. (2013). *Παιδαγωγική αξιοποίηση της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας στο νηπιαγωγείο* (Μεταπτυχιακή εργασία). Διαπανεπιστημιακό Διατμηματικό Πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών Α.Π.Θ.: Ψυχοπαιδαγωγική της ένταξης: ένα σχολείο για όλους. <http://ikee.lib.auth.gr/record/134256?ln=el>
- Κομπιάδου, Ε & Ρ. Τσοκαλίδου, (2014). Κείμενα ταυτότητας: η σημασία τους για τους/τις συγγραφείς και τους/τις αναγνώστες/-τριές τους. *Πολύδρομο* 7, 43-47.
- Κοντογιάννη, Δ. (2002). *Διπολιτισμική – Διγλωσσική Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Η περίπτωση των «Σχολείων Παλιννοστούντων»*. (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή) –Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Κυριαζή, Ν. (2009). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Κωστούλη, Τ. (2009). *Ο γραπτός λόγος σε κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Μααλούφ, Α. (1999). *Φωνικές ταυτότητες*. Αθήνα: Ωκεανίδα.
- Μαγαλιού, Αντ. Α. (2000). *Γλωσσικές Προκαταλήψεις εκπαιδευτικών, Θεωρητική προσέγγιση και εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Κυριακίδη.
- Μάγος, Κ. (2022). *Το πέταγμα του Έρολ, Κριτική Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαλιγκούδη Χ., & Τσαουσίδης Α. (2020). Στάσεις εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ) απέναντι στην εκπαίδευση προσφύγων μαθητών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 9(1), 22–34. <https://doi.org/10.12681/hjre.22066>

- Μαρινάκη, Μ. (2019). *Προσφυγική κρίση και εκπαίδευση. Κριτική ανάλυση της εκπαιδευτικής διαχείρισης της κρίσης στην Ελλάδα*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μάρκου, Γ. (1996). *Προσεγγίσεις της Πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΓΓΛΕ.
- Μήτσης, Ν. (2019). Ετερότητα στο σχολικό περιβάλλον και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας με βάση τις αρχές της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. *Το ελληνικό βλέμμα*, νο. 7/2019.
- Μιλέση, Χ. & Πασχαλιώρη, Β. (2003). Η εκπαιδευτική πολιτική της Γερμανίας, Αγγλίας και Ελλάδας στη Διαπολιτισμική εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τεύχ. 8. <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos8/7.pdf>
- Μιχαήλ, Δ., Σακελλαρίου, Α., & Γογωνάς, Ν. (2020). *Πρόσφυγες και εκπαίδευση: Μελέτες πεδίου και θεωρητικά ζητήματα*. Θεσσαλονίκη: Κ. & Μ. Σταμούλη.
- Μουσούρη, Ε & Κουκούλη, Μ. (2015). *Πολυγλωσσία και γλωσσική ιδιοποίηση: Εφαρμογή της ολοκληρωμένης διδακτικής προσέγγισης της γαλλικής ως ξένης*. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Μουτή, Α., Μαλιγκούδη, Χ., Γογωνάς, Ν. & Γκαϊνταρτζή, Α. (2023). *Πολυγλωσσία και Ειδικά Θέματα Εκπαιδευτικής Γλωσσολογίας* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <http://dx.doi.org/10.57713/kallipos-189>
- Νικολάου, Γ. (2008). Εκπαιδευτικές πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στην Ελλάδα και την Ευρώπη. ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γ/σιο), Δ.Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή* (σ. 37-51). Θεσσαλονίκη.
- Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον-βασικές αρχές*. Αθήνα: Εκδόσεις: Πεδίο.
- Οικονομάκου, Μ. (2017). Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες: αποτιμώντας τη συνεισφορά του εκπαιδευτικού έργου των δομών διά βίου μάθησης τοπικής εμβέλειας. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 63, 102-118. <https://doi.org/10.26266/jpevol63pp102-118>
- Παπαχρήστος, Κ., Κεφαλίδου, Α., Μαυροκεφαλίδου, Ε. (2020). «Διαπολιτισμική και Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση». Στο: Παπαχρήστος, Κ. & Παγώνη, Π. (Επιμ.) *Πρόσφυγες και μετανάστες*

μαθητές/τριες στο ελληνικό σχολείο. *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Βιωματικές Δράσεις*. Αθήνα: Ταξιδευτής, σσ. 146-161.

Παπαχρήστος, Κ. & Παγώνη, Π. (2020). *Πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές/τριες στο ελληνικό σχολείο. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Βιωματικές Δράσεις*. Αθήνα: Ταξιδευτής

Παπαχριστοφόρου, Μ. (2022). Ο εαυτός ως εργαλείο έρευνας, εθνογραφίας και επιτέλεση. Αθήνα: Παπαζήση.

Pentini, A. (2005). *Διαπολιτισμικό εργαστήριο: Υποδοχή, επικοινωνία και αλληλεπίδραση σε πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον*. επιμ. Χρήστος Γκόβαρης, μετάφ. Μαρία Τζουλιάνη, 1η έκδ. Αθήνα: Ατραπός.

Πετρούνιας, Ε. (1984). Νεοελληνική γραμματική και συγκριτική («αντιπαραθετική») ανάλυση. Θεσσαλονίκη: UniversityStudioPress, σελ. 121-122.

Πλεξουσάκη, Ε. (2006). Στην Ελλάδα ή στην Τουρκία; Εκπαίδευση και διλήμματα ταυτότητας της «μουσουλμανικής μειονότητας» στη Θράκη. Στο Ε. Παπαταξιάρχης (Επιμ.). *Περιπέτειες της ετερότητας: Η παραγωγή της πολιτισμικής διαφοράς στην Ελλάδα* (σελ. 184 – 188). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Πορτελάνος, Σ. (2015). *Διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση. Φυσικός και Μεταφυσικός πολιτισμός*. Αθήνα: Έννοια.

Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου, ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Μτφ. Αυγήτα Ε. Αθήνα: Gutenberg

Σελλά – Μάζη, Ε. (2008). *Διγλωσσία και γραμματική ανάλυση. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών*, Τμήμα Τούρκικων Σπουδών και Σύγχρονων Ασιατικών Σπουδών, Αθήνα.

Σελλά-Μάζη, Ε. (2015). Η διγλωσσία στην Ελλάδα. Στο: Ελ. Σκούρτου, & Β. Κούρτη-Καζούλλη (Επιμ.), *Διγλωσσία και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας* (σ. 20-69). Αθήνα: Σύνδεσμος 42 Κλεάνθης Παπαδόπουλος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
http://hellenic-education-uk.europe.sch.gr/wp-content/uploads/2013/04/Diglossia-kai-didaskaliatis-ellhnikhs-ws2_-2016.pdf

- Σκούρτου, Ε. (1999): Εισαγωγή στο: Cummins, J (1999): *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση – Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*, (επιμ. Σκούρτου, Ε., μετφρ. Αργύρη, Σ.), Αθήνα: Gutenberg
- Σκούρτου, Ε. (2002). Δίγλωσσοι Μαθητές στο ελληνικό Σχολείο. *Επιστήμες Αγωγής*, Θεματικό Τεύχος 2002, (11-20).
- Σκούρτου, Ε. (2011). *Η Διγλωσσία στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σκούρτου, Ε. (2015). Οι μαθητές Ρομά στο σχολείο και το σχολείο στους μαθητές Ρομά. Στο *Κοινωνιογλωσσολογικές και Διαπολιτισμικές Προσεγγίσεις στην Πολιτισμική Ετερότητα στο Σχολείο*, επιμ. Α. Χατζηδάκη, 182-205. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Skourtou, E. Vratsalis K. & Govaris, Ch. (2004). *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση. Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης. Προκλήσεις και Προοπτικές Βελτίωσης* (Migration and Education in Greece. An assessment of the current situation, challenges and prospects), Athens: Institute for Migration Policy (IMEPO) report, Athens, September 2004.
- Σοφού, Ε., (2022). *Η ενεργητική ακρόαση των μικρών παιδιών. Διερευνώντας τον ρόλο και τη σημασία της στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σταύρου. Μ. & Τζεβελέκου, Μ. (2006). Η Εξέλιξη της Γλώσσας: Ομοιόσταση και Ετερότητα στο ΧΟΡΡΟΚΣ, ΤΖ., *Ελληνικά: Ιστορία της Γλώσσας και των Ομιλητών της* (επιμ. και μετφ. Σταύρου. Μ. & Τζεβελέκου, Μ.). Αθήνα: Εστία.
- Στεργίου Α. (2006). Προκαταλήψεις και Νηπιαγωγείο: Ένα πεδίο διαπολιτισμικής παιδαγωγικής παρέμβασης, *Παιδαγωγική. Θεωρία και Πράξη*, τ. 1, Σεπτ. 2006, 56-68.
- Στεργίου, Α. & Σιμόπουλος Γ. (2019). *Μετά το Κοντέινερ. Διαπολιτισμική ματιά στην εκπαίδευση προσφύγων*. Αθήνα. Gutenberg.
- Τουρτούρας, Χ. (2007). Η επίδοση των παιδιών από τις χώρες της πρώην ΕΣΣΔ. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τεύχος 83, σελ 25-28.
- Τριάρχη-Herrmann, Β., Παπαχρήστος, Κ. , Παρασκευόπουλος, Μ. κ συν. (2020). *Πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές-μαθήτριες στο ελληνικό σχολείο*. Συλλογικό. Αθήνα: Ταξιδευτής
- Τσιάκαλος, Γ. (2003). *Η υπόσχεση της Παιδαγωγικής*. Θεσ/νίκη: Παρατηρητής.

- Τσιάκαλος, Γ. (2009). *Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Τσιπλάκου, Σ. (2009). Γλωσσική εναλλαγή, ανταγωνιστικές γραμματικές και διαγλώσσα: ακόμα μια διάσταση του ‘κυπριακού’. Στα *Proceedings of the 8th International Conference on Greek Linguistics*, επιμ. Giannakis, Baltazani, Xydopoulos & Tsangalidis, 1195-1209. Ιωάννινα.
- Τσιπλάκου, Σ. (2015). Ακίνδυνη Εναλλαγή Κωδίκων και Διαγλωσσικότητα: it's complicated. Στο Χατζηδάκη Α. (2015). *Κοινωνιογλωσσολογικές και Διαπολιτισμικές Προσεγγίσεις στην Πολιτισμική Ετερότητα στο Σχολείο*. Πανεπιστήμιο Κρήτης: Κρήτη.
- Τσιώλης, Γ. (2013). Επίμετρο. Οι βιογραφικές (ανα)κατασκευές της κοινωνικής εμπειρίας. Προκλήσεις και προοπτικές της ανακατασκευαστικής βιογραφικής έρευνας. Στο Γ. Τσιώλης & Ε. Σιούτη (Επιμ.), *Βιογραφικές (ανα)κατασκευές στην ύστερη νεωτερικότητα. Θεωρητικά και μεθοδολογικά ζητήματα της βιογραφικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες* (σσ. 385-449) Αθήνα: Νήσος.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2000). *Χαρτογραφώντας την Ελληνόφωνη Πραγματικότητα: Λίβανος & Συρία*. Ηλεκτρονική έκδοση, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2004). *Το πρώτο μου βιβλίο για τη διγλωσσία*. Θεσσαλονίκη: Μπαρμπουνάκης.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2008). Η επαφή των γλωσσών στην εκπαίδευση: ένα πολιτικό εκπαιδευτικό ζήτημα. Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, Πρακτικά της Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ, Γλώσσα και Κοινωνία. Θεσσαλονίκη: ΙΝΣ.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2012). *Χώρος για δύο: Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2014) Συνάντηση γλωσσών και πολιτισμών στο ελληνικό σχολείο: μια διερευνητική και διαδραστική προσέγγιση. Στο Κυρίδης, Α. (επιμ.) *Ευπαθείς κοινωνικές ομάδες και δια βίου μάθηση*. Αθήνα: Gutenberg, σελ.261-279.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2015) Διγλωσσία και Εκπαίδευση: από τη θεωρία στην πράξη και στην κοινωνική δράση. Στο: Ανδρουλάκης, Γ. (επιμ.) *Γλωσσική Παιδεία*. 35 Μελέτες Αφιερωμένες στον Καθηγητή Ναπολέοντα Μήτση. Αθήνα: Gutenberg, 387-398.

- Τσοκαλίδου, Ρ. (2016). Η ομάδα και το πολυγλωσσικό περιοδικό Πολύδρομο, για τη δι-γλωσσία και τον πολυπολιτισμό στην εκπαίδευση και την κοινωνία. Στο Σκούρτου, Ε. & Κούρτη-Καζούλλη, Β. (επιμ.) *Διγλωσσία και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών (Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα. Καλλιπος), 186-200.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2017α) Διαγλωσσικότητα&Διαγλωσσικές ταυτότητες. Πρακτικά Επετειακού Διεθνούς Συνεδρίου "*Ταυτότητες: Γλώσσα και Λογοτεχνία*", επιμ. Ζ. Γαβριηλίδου, Μ. Κωνσταντινίδου, Ν. Μαυρέλος, Ι. Ντεληγιάννης, Ι. Παπαδοπούλου, Γ. Τσομής, Κομοτηνή: Σαΐτα, 2017, 301-316.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2017β). *Sidayes: Πέρα από τη διγλωσσία στη διαγλωσσικότητα*. Αθήνα: Gutenberg
- Τσοκαλίδου, Ρ. & Κουτούλης, Κ. (2015). Η διαγλωσσικότητα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Μια πρώτη διερεύνηση. *Education Sciences*, 2015(4), 161- 181.
<https://doi.org/10.26248/edusci.v2015i4.1659>
- Υπουργείο Παιδείας, (2017). *Προσφυγική κρίση*. https://government.gov.gr/wp-content/uploads/2017/04/gr_fact_sheet_refugee_print_19_01_2017-2.pdf
- Φρυδάκη, Ε. (2015). *Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και το μέλλον της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Χατζηδάκη, Α. (2019). Ειδικοί εκπαιδευτικοί για τους δίγλωσσους μαθητές: από την αφάνεια και την απαξίωση στη δράση και στη συνεργασία. Στο Βασιλάκη, Ε., Καλμπένη, Σ. & Κίτσιου, Ρ. (επιμ.), *Πρώτη γλώσσα & Πολυγλωσσία. Εκπαιδευτικές & Κοινωνικοπολιτισμικές Προσεγγίσεις* (Πρακτικά Συνεδρίου 'Τζαρτζάνεια 2015'. Τύρναβος, 6-8 Νοεμβρίου 2015). (σσ. 419-434).
<http://greeklanglab.pre.uth.gr/el/%CF%84%CE%B6%CE%B1%CF%81%CF%84%CE%B6%CE%B1%CE%BD%CE%B5%CE%B9%CE%B1>
- Χατζηδάκη, Α. (2020). *Διδάσκοντας δίγλωσσα παιδιά. Θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: ΠΕΔΙΟ.

- Χατζηδάκη, Α., & Μαλιγκούδη, Χ. (2023). *Η ανάπτυξη της γλώσσας της κοινότητας σε παιδιά από μειονοτικές ομάδες* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <https://dx.doi.org/10.57713/kallipos-359>
- Χριστοδούλου, Α. (2014). Η σημασία των σχέσεων στο σχολικό περιβάλλον.
- Χριστόπουλος, Δ. (2020). *Αν το προσφυγικό ήταν πρόβλημα, θα είχε λύση*. Αθήνα: Πόλις.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Abdalla, M., Oliveira, L., Azevedo, C., & Gonzalez, R. (2018). Quality in Qualitative Organizational Research: Types of Triangulation as a Methodological Alternative. *Administration: Teaching and Research* 19, 66-98. <https://doi.org/10.13058/raep.2018.v19n1.578>
- Agha, A. (2003). The social life of cultural value. *Language & communication*, 23(3-4), 231-273.
- Alexandridis A. & Dalkiran M., (2017). *Routes Change Migration Persists The Effects of EU Policy on Migratory Routes*, Al Sharq Forum, Istanbul, <http://sharqforum.org/2017/03/28/routes-change-migration-persists-the-effects-of-eu-policy-on-migratory-routes/>
- Atkinson, P., Delamont, S., & Housley, W. (2007). *Contours of culture: Complex ethnography and the ethnography of complexity*. Altamira Press. <https://doi.org/10.5860/choice.46-1552>
- Babbie, E. R. (2018). *The practice of social research*. Cengage Au.
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher–child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of school psychology*, 44(3), 211-229.
- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (5η έκδοση). Clevedon: Multilingual Matters.
- Bakhtin, M.M. (1975). *Questions of Literature and Aesthetics*, (Russian) Moscow: Progress.
- Bailey, B. (2007). “*Heteroglossia and Boundaries*.” In *Bilingualism: A Social Approach*, edited by Monica Heller, 257– 274. Basingstoke: Palgrave.

- Barkhuizen, Gary & Benson, Phil & Chik, Alice & York, & Sadeghi, Karim & Sarkhosh, Mehdi & Chik, Alice. (2014). *Narrative Inquiry in Language Teaching and Research*.
- Bayiga, F. T. (2016). *Profiles of multilingualism in Kampala: An analysis of language biographies and language repertoires of university students* (Doctoral dissertation, Stellenbosch: Stellenbosch University). <http://hdl.handle.net/10019.1/98800>
- Beacco, J.-C. & Byram, M. (2007). *Guide for the development of language education policies in Europe - from linguistic diversity to plurilingual education*. Main Version, Strasbourg: Council of Europe.
- Beacco, J. C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., & Panthier, J. (2016). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Council of Europe.
- Beardsmore, H. B. (1986). *Bilingualism: basic principles* (Vol. 1). Multilingual Matters.
- Beardsmore, H. B. (1993). European models of bilingual education: Practice, theory and development. *Journal of Multilingual & Multicultural Development*, 14(1-2), 103-120.
- Baetens-Beardsmore, H. (1986). Bilingualism Basic Principles. *Multilingual Matters*.
- Birdsong, D. (2014). *Dominance and Age in Bilingualism*. *Applied Linguistics*. 35. 374-392. 10.1093/applin/amu031.
- Blackledge, A., & Creese, A. (2010). *Multilingualism, a critical perspective*. London: Continuum.
- Bloomfield, L. (1961). *Language*. New York: Holt, Rinehart & Winston. (Original work published 1933).
- Blommaert, J. (2010). A critical sociolinguistics of globalization. J. Blommaert, *The sociolinguistics of globalization*, 1-27.
- Blommaert, J. (2013). *Ethnography, Superdiversity and Linguistic Landscapes: Chronicles of Complexity*. Bristol, Blue Ridge Summit: MultilingualMatters. <https://doi.org/10.21832/9781783090419>
- Blommaert, J., & Backus, A. (2011). Repertoires revisited: Knowing language in superdiversity. *Working Papers in Urban Language and Literacies*, 67. Kings College

- Blommaert, J., & Rampton, B. (2011). *Language and Superdiversity*. *Diversities*, 13(2), 1-21.
https://newdiversities.mmg.mpg.de/?page_id=2056
- Bold, T., Kimenyi, M., Mwabu, G., Ng'ang'a, A., & Sandefur, J. (2012). Interventions & institutions experimental evidence on scaling up education reforms in Kenya. Preliminary draft.
- Bourne, J. (2001). The Life and Times of Institutional Racism. *Race & Class*, 43(2), 7-22.
<https://doi.org/10.1177/0306396801432002>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Brutt-Griffler, J. & M. Varghese (2004) "Introduction". Special Issue (Re)writing Bilingualism and the Bilingual Educator's Knowledge Base. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7: 2 & 3, 93-101.
- Bucholtz, M. & Hall, K. (2005). Identity and interaction: A sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies* 7: 585–614.
- Busch, B. (2006): Language biographies for multilingual learning: linguistic and educational considerations. In: Busch, B.; Jardine, A.; Tjoutuku, A. (eds.): *Language Biographies for multilingual learning*. CapeTown: PRAESA Occasional Papers No. 24: pp. 5-17.
- Busch, B. (2010). School language profiles: Valorizing linguistic resources in heteroglossic situations in South Africa. *Language and education*, 24(4), 283-294.
<https://doi.org/10.1080/09500781003678712>
- Busch, B. (2011). *Trends and innovative practices in multilingual education in Europe: An overview*. *International Review of Education*, 54, 541–549.
- Busch, B. (2012). *The linguistic repertoire revisited*. *Applied linguistics*, 33(5), 503-523.
<https://doi.org/10.1093/applin/ams056>
- Busch, B. (2018). *The language portrait in multilingualism research: Theoretical and methodological considerations*. *Working Papers in Urban Language & Literacies*, (236), 2-13.

- Canagarajah, S. (2011). Code meshing in academic writing: identifying teachable strategies of translinguaging. *Modern Language Journal* 95/3: 401–17. <https://rm.coe.int/autobiography-of-intercultural-encounters/16806bf02d>
- Cavalli, M., Coste, D. Crişan, A. & Van de Ven. P. (2009). *Plurilingual and intercultural education as a project*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division. <https://rm.coe.int/plurilingual-and-intercultural-education-as-a-project-this-text-has-be/16805a219f>
- Cenoz, J. (2017). Translinguaging in School Contexts: International Perspectives. *Journal of Language, Identity & Education*, 16(4), 193–198. <https://doi.org/10.1080/15348458.2017.1327816>
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2013). Towards a plurilingual approach in English language teaching: Softening the boundaries between languages. *Tesol Quarterly*, 47(3), 591-599. <https://www.jstor.org/stable/i40129028>
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2017a). Minority languages and sustainable translinguaging: Threat or opportunity?. *Journal of Multilingual and Multicultural development*, 38(10), 901-912. <https://doi.org/10.1080/01434632.2017.1284855>
- Cenoz, J., & D. Gorter. (2017b). Translinguaging as a Pedagogical Tool in Multilingual Education. Στο *Language Awareness and Multilingualism*, επιμ. J. Cenoz, D. Gorter & S. May, 309-321. Cham: Springer.
- Clark, T., Foster, L., Sloan, L., & Bryman, A. (2021). *Bryman's social research methods* (6th ed.). Oxford University Press.
- Clyne, M. (2000). Lingua franca and ethnolects in Europe and beyond. *Sociolinguistica*, 14(1), 83-89.
- Conteh, J., & Brock, A. (2011). 'Safe spaces'? Sites of bilingualism for young learners in home, school and community. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14(3), 347-360. <https://doi.org/10.1080/13670050.2010.486850>
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). Plurilingual and pluricultural competence. *Language policy division*, 2-44

- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, and Assessment*. Strasbourg: Language Policy Division.
<https://rm.coe.int/1680459f97>
- Creese, A., & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching?. *The modern language journal*, 94(1), 103-115.<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00986.x>
- Creese A, & Blackledge A. (2015). Translanguaging and Identity in Educational Settings. *Annual Review of Applied Linguistics*. 35:20-35. <https://doi.org/10.1017/S0267190514000233>
- Cresswell, J. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of educational research*, 49(2), 222-251.
- Cummins, J. (1981) *Bilingualism and Minority Language Children*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Cummins, J. (2000) *Language, Power and Pedagogy*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2001) *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. 2nd ed. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. (2007). "Rethinking Monolingual Instructional Strategies in Multilingual Classrooms." *The Canadian Journal of Applied Linguistics* 10 (2): 221-240.
- Cummins, J. (2011). Literacy engagement: Fueling academic growth for English learners. *The reading teacher*, 65(2), 142-146.
- Cummins, J. (2014). To what extent are Canadian second language policies evidence-based? Reflections on the intersections of research and policy. *Frontiers in psychology*, 5, 358.<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00358>
- Cummins, J., Brown, K., & Sayers, D. (2007). *Literacy, technology, and diversity: Teaching for success in changing times*. Boston: Allyn&Bacon/Pearson.
- Cummins, J., & Early, M. (Eds) (2011). *Identity texts the collaborative creation of power in multilingual schools*. Stoke on Trent: TrenthamBooks.

- Cummins, J., Mirza, R., & Stille, S. (2012). English language learners in Canadian schools: Emerging directions for school-based policies. *TESL Canada Journal*, 25-25.
- Duarte, J. (2016). Translanguaging in mainstream education: A sociocultural approach. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1231774>.
- Duarte, J. (2018). Translanguaging in the context of mainstream multilingual education. *International Journal of Multilingualism*, 17(2), 232–247. <https://doi.org/10.1080/14790718.2018.1512607>
- Duff, P. A. & Bell, J. S. (2002) Narrative research in TESOL: Narrative inquiry: More than just telling stories. *TESOL Quarterly*, 36(2): 207–213. <https://doi.org/10.2307/3588331>
- Eckert, P. (2008). Variation and the indexical field 1. *Journal of sociolinguistics*, 12(4), 453-476.
- Edwards, J. (Ed.). (1998). *Language in Canada*. Cambridge University Press.
- Eisenhart, M. (2001). Educational ethnography: Past, present and future: Ideas to think with. *Educational Researcher*, 30, 16–27. <https://doi.org/10.3102/0013189X030008016>
- Emerson, R. M. (1987). Four ways to improve the craft of fieldwork. *Journal of Contemporary Ethnography*, 16, 69–89.
- Epstein, S. (1977). Epstein's self-theory undergoes an identity crisis. *American Psychologist*, 32(9), 783–784. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.9.783.b>
- Escamilla, K., Hopewell, S., Butvilofsky, S., Sparrow, W., Soltero-González, L., Ruiz-Figueroa, O., & Escamilla, M. (2013). *Biliteracy from the start: Literacy squared in action* (pp. 25-26). Philadelphia, PA: Caslon Publishin
- Facciani, C. (2019). Translanguaging: Origins and development of a pedagogical practice. *Journal of advances and schorlarly research in allied education*, 16, 1-5.
- Ferguson, C.A. (1959). *Diglossia*. In Giglioli Pier Paolo, *Language and social context: selected readings* (1972). Harmondsworth; Middlesex: Penguin Education, 232- 251.
- Ferguson, C. J. (2007). Evidence for publication bias in video game violence effects literature: A meta-analytic review. *Aggression and Violent Behavior*, 12(4), 470–482. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2007.01.001>

- Finegan, E. (2004). American English and its distinctiveness. In E. Finegan and J. Rickford (eds.) *Language in the USA: Themes for the Twenty-first Century*, pp. 18–38. Cambridge: CambridgeUniversityPress.
- Fishman, J. A. (1965). Varieties of ethnicity and varieties of language consciousness. In Kreidler, Charles W. (Hg.): *Report of the Sixteenth Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Studies*. (= Monograph Series on Languages and Linguistics 18). Washington, DC (pp. 69-79).
- Fishman, J. A. (1967). *A Sociology of Language*
- Fishman, J. A. (2012). Cultural autonomy as an approach to sociolinguistic power-sharing: some preliminary notions. *International journal of the sociology of language*, (213), 11-46.
- Franceschini, R. (2009). The genesis and development of research in multilingualism. *The exploration of multilingualism: Development of research on L*, 3, 27-61.
- Galling, I. (2011). Sprachenporträtsim Unterricht. Eine Unterrichtseinheit über Mehrsprachigkeit. *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*, 1-12.
- García O. (2009a). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- García O. (2009b). Livin' and teachin' la lengua loca: Glocalizing U.S. Spanish ideologies and practices. In Salaberry R. (Ed.), *Language allegiances and bilingualism in the United States* (pp. 151–171). Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Garcia, O. (2011). Educating New York's bilingual children; constructing a future from the past. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 14 (2): 133-153.
- García, O. (2016). Living and studying polyd(r)omously: a self reflection. *Polydromo*, 9: 7-10.
- García, O. & Angel L. (2017). "Translanguaging and Bilingual Education." In *Bilingual and Multilingual Education*, edited by Ofelia García, Angel Lin, and Stephen May, 117–130. Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02324-3_9-1.

- García, O., Johnson, S., & Seltzer, K. (2017). *The translanguaging classroom. Leveraging student bilingualism for learning*. Philadelphia, PA: Caslon.
- García, O., & Kano, N. (2014). Translanguaging as process and pedagogy: Developing the English writing of Japanese students in the US. In J. Conteh & G. Meier (Eds.), *The multilingual turn in languages education: Opportunities and challenges* (pp. 258–277). Bristol: Multilingual Matters.
- García, O., & Kleifgen, J.A. (2018). *Educating emergent bilinguals: Policies, programs and practices for English learners* (2nd ed.). New York, NY: Teachers College Press.
- García, O., & Leiva, C. (2014). Theorizing and enacting translanguaging for social justice. *Heteroglossia as practice and pedagogy*, 199-216.
- García O. & Li W. (2011). *Translanguaging: Implications for language, bilingualism and education*. Basingstoke, England: Palgrave Macmillan.
- García, O. & Li W. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- García, O. & Lin, A.M.Y. (2017). Translanguaging in Bilingual Education. In: García, O., Lin, A., May, S. (eds) *Bilingual and Multilingual Education. Encyclopedia of Language and Education*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02258-1_9
- Geerts, E. (2018). *Superdiversity: A critical intersectional investigation*. Tijdschrift voor Gender studies.
- Gibbons, P. (1991). *Learning to learn in a second language*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Giménez-Gómez, J. -Manuel & Walle, Y. & Zergawu, Y. (2019). Trends in African Migration to Europe: Drivers Beyond Economic Motivations. *Journal of Conflict Resolution*. 63. <https://doi.org/10.1177/0022002718823907>.
- Gogolin I. (1994) *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann-Verlag.
- Gogolin, I. (2002). Linguistic and cultural diversity in Europe: A challenge for educational research and practice. *European Educational Research Journal*, 1(1), 123-138.

- Gogolin, I. (2003). *Chancen und Risiken nach PISA—über die Bildungsbeteiligung von Migrantenkindern und Reformvorschläge* (pp. 33-50). VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Gogolin, I., & Neumann, U. (1991). Sprachliches Handeln in der Grundschule. *Die Grundschulzeitschrift*, 43(5), 6-13.
- Gorter, D., & Cenoz, J. (2015). Translanguaging and linguistic landscapes. *Linguistic landscape*, 1(1-2), 54-74. <https://doi.org/10.1075/ll.1.1-2.04gor>
- Grosjean, F. (2008). *Studying Bilinguals*. Oxford: Oxford University Press.
- Gumperz, J. (1986). Linguistic and Social Interaction in Two Communities. *American Anthropologist*, New Series, 66 (6,) Part 2: *The Ethnography of Communication* (Dec., 1964) 137-153.
- Hall, S. (1997). Culture and power. *Radical Philosophy*, 86(27), 24-41.
- Halliday, M. A. (1978). Ideas about language. *Arts: The Journal of the Sydney University Arts Association*, 11.
- Hamers, J. F., & Blanc, M. (2000). *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge University Press.
- Haugen, E. (1969). *Introduction to a Theory of Language Planning*. [Linguistic Society of America](https://doi.org/10.1017/S0022268900000000)
- Hewett, J. L., Petriello, F. J., & Rizzo, T. G. (2001). Signals for noncommutative interactions at linear colliders. *Physical Review D*, 64(7), 075012. <https://doi.org/10.1103/PhysRevD.64.075012>.
- Hirsch Jr, E. D. (1987). Restoring cultural literacy in the early grades. *Educational leadership*, 45(4), 63-70.
- Hohmann, M. (1983). Interkulturelle Erziehung eine Bestandsaufnahme. In: *Ausländerkinder in Schule und Kindergarten* 4/1983, h.4, s. 4-8.
- Hoffman, C. (1991). *An Introduction to Bilingualism*. London & New York: Longman.
- Hornberger, N. H. (2003). Continua of biliteracy. *Bilingual education and bilingualism*, 3-34. <https://doi.org/10.21832/9781853596568-005>

- Hornberger, N. H. (2007). Multilingual language policies and the continua of biliteracy: An ecological approach. *Bilingual education and bilingualism* 61, 177.
- Hornberger, N. H. (2009). Multilingual education policy and practice: Ten certainties (grounded in Indigenous experience). *Language Teaching*, 42(2), 197-211. <https://doi.org/10.1017/S0261444808005491>
- Humphris, R. (2016). Borders of home: Roma migrant mothers negotiating boundaries in home encounters. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 43(7), 1190–1204. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2016.1227698>
- Huver, E. & Molinié, M. (coord.). (2011). Praticiens-chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique. *Carnets d'atelier de sociolinguistique*, 4.
- Jørgensen, J. N. (2008). Polylingual languaging around and among children and adolescents. *International journal of multilingualism*, 5(3), 161-176.
- Jørgensen, J. N., M. S. Karrebæk, L. M. Madsen, and J. S. Møller. (2011). 'Polylinguaging in Superdiversity'. *Diversities*, 23–38. vol. 13, no. 2.
- Kaschula, R., Mostert, A. & Ralarala, M. K. (2012). Communicating across cultures in South African law courts: Towards an information technology solution. *Stellenbosch Papers in Linguistics Plus*. 36. 10.5842/36-0-39.
- Kenner, C. (2004). Living in simultaneous worlds: Difference and integration in bilingual script-learning. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7(1), 43-61. <https://doi.org/10.1080/13670050408667800>
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. University of Southern California.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.
- Kress, G. (2000). Multimodality: Challenges to thinking about language. *TESOL quarterly*, 34(2), 337-340.

- Kroon, S. & Vallen, T. (2006). Immigrant language education. In K. Brown (Ed.), *Encyclopedia of language & linguistics* (Vol. 5, pp. 554–557). Amsterdam: Elsevier.
- Krumm, H. J. (2011). *Multilingualism and subjectivity: "Language portraits", by multilingual children*. na.
- Krumm, H.J. & Jenkins, E.M. (2001): *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit: Sprachenportraits gesammelt und kommentiert von Hans-Jürgen Krumm*. Wien: Eviva.
- Latisha, M., & Young, A. (2017). From silencing to translanguaging: Turning the tide to support emergent bilinguals in transition from home to pre-school. In B. Paulsrud, J. Rosen, B. Straszer, & A. Wedin (Eds.), *New perspectives on translanguaging and education* (pp. 108–128). Bristol: Multilingual Matters.
- Lewis, G., Jones, B., & Baker, C. (2012). Translanguaging: Origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation*, [18](https://doi.org/10.1080/13803611.2012.718490)(7), 641–654.
<https://doi.org/10.1080/13803611.2012.718490>
- Li, W. (2011). “Moment Analysis and Translanguaging Space: Discursive Construction of Identities by Multilingual Chinese Youth in Britain.” *Journal of Pragmatics* 43: 1222–1235.
- Li, W. (2016). ‘Multi-competence and the translanguaging instinct’ in V. Cook and W. Li (eds): *The Cambridge Handbook of Multi-Competence*. Cambridge University Press, pp. 533–43.
- Lvovich, N. (2012). *Russian as a Second Language*. In *Language and Linguistics in Context* (pp. 97–102). Routledge.
- Lüdi, G., & Py, B. (2009). To be or not to be... a plurilingual speaker. *International Journal of Multilingualism*, 6(2), 154–167.
- Mazzaferro, G. (2018). *Translanguaging as Everyday Practice. An Introduction*. Στο *Translanguaging as Everyday Practice*, επιμ. G. Mazzaferro, 1–12. Turin: Springer.
- McLaughlin, M. L. (1984). *Conversation*. Beverly Hills: Sage.
- McLelland, N. (2020). “Grammars, Dictionaries and other Metalinguistic Texts in the Context of Language Standardization.” In *Handbooks of Language Standardisation*, edited by Wendy Ayres-Bennett and John Bellamy. Cambridge: CUP

- Macnamara, J. (1967). The linguistic independence of bilinguals. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 6(5), 729-736.
- Manyak, P. (2004). "What Did She Say?": Translation in a Primary-Grade English Immersion Class. *Multicultural Perspectives*. 6. 12-18. https://doi.org/10.1207/S15327892mcp0601_3.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. sage.
- Mitchell, R. (2011). Still gardening in a gale: Policy, research and practice in foreign language education in England. *Fremdsprachenlehren und lernen*, 40(1), 49-67.
- Nguyen, N. (2012). How English has displaced Russian and other foreign languages in Vietnam since “Doi Moi”. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(23), 259-266.
- Norton, B., & Toohey, K. (2011). Identity, language learning, and social change. *Language teaching*, 44(4), 412-446.
- Novak, K. (2012). What can language biographies reveal about multilingualism in the Habsburg Monarchy? A case study on the members of the Illyrian movement. *Jezikoslovlje*, 13(2), 395-417.
- Ogbu, J. U. (1992). Understanding cultural diversity and learning. *Educational Researcher* 21(8):5–14.
- OECD (2018). *Education for a Bright Future in Greece, Reviews of National Policies for Education*. Paris: OECD.
- Otsuji, E., & Pennycook, A. (2011). Social inclusion and metrolingual practices. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 14(4), 413-426.
- Oostendorp, M. (2021). Engaging dystopia: linguistic citizenship and migrant voice. *Multilingual Margins: A journal of multilingualism from the periphery*. 8. <https://10.14426/mm.v8i1.1378>.
- Otheguy, R., O. Garcia & W. Reid (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: a perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6: 281-307.
- Park, M. S. (2013). Code-switching and Translanguaging: Potential Functions in Multilingual Classrooms. Teachers College, Columbia University Working *Papers in TESOL & Applied Linguistics* 13(2): 50-52.

- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. SAGE Publications, inc.
- Patton, M. Q. (2002). Two decades of developments in qualitative inquiry: A personal, experiential perspective. *Qualitative social work*, 1(3), 261-283.
<https://doi.org/10.1177/1473325002001003636>
- Pauwels, Luc. (2012). A Multimodal Framework for Analyzing Websites as Cultural Expressions. *Journal of Computer-Mediated Communication*. 17. 247-265. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2012.01572.x>.
- Pavlenko, A. (2002). Bilingualism and emotions. *Multilingua*, 21(1), 45-78. <https://doi.org/10.1515/mult.2002.004>
- Pavlenko, A. (2007). Autobiographic narratives as data in applied linguistics. *Applied linguistics*, 28(2), 163-188. <https://doi.org/10.1093/applin/amm008>
- Piccardo, E. (2013). Plurilingualism and Curriculum Design: Toward a Synergic Vision. *TESOL Quarterly*. 47. <https://doi.org/10.1002/tesq.110>
- Piccardo, E. (2017). Plurilingualism as a catalyst for creativity in superdiverse societies: A systemic analysis. *Frontiers in psychology*, 8, 2169.
- Pink, S. (2015). *Doing sensory ethnography*. Sage.
- Prasad, G. L. (2014). Portraits of Plurilingualism in a French International School in Toronto: Exploring the Role of Visual Methods to Access Students' Representations of their Linguistically Diverse Identities. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 17(1), 51–77.
<https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/22126>
- Prah, K. (2012). The language of development and the development of language in contemporary Africa. *Applied Linguistics Review*. 3. <https://doi.org/10.1515/applirev-2012-0014>.
- Preece, S. & Marshall, S. (2020). Plurilingualism, teaching and learning, and Anglophone higher education: an introduction Anglophone universities and linguistic diversity. *Language, Culture and Curriculum*. 33. 117-125. <https://doi.org/10.1080/07908318.20220.173931>.
- Rethfeldt, W. S. (2013). *Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen und Praxis*.

- Rinaldi, C. (1998). Projected curriculum constructed through documentation-progettazione: An interview with Lella Gandini. The hundred languages of children: *The Reggio Emilia approach-advanced reflections*, 113-125.
- Rodriguez, S. (2015). The dangers of compassion: The positioning of refugee students in policy and education research and implications for teacher education. *Knowledge Cultures*. 3. 112-126.
- Sawyer, K. (2012). Extending sociocultural theory to group creativity. *Vocations and Learning*, 5(1), 59-75. <https://doi.org/10.1007/s12186-011-9066-5>
- Schneider, B. (2017). “‘It’s Kriol they’re speaking!’ – Constructing language boundaries in multilingual and ethnically complex communities.” In: Elmiger, Daniel et al. (eds.) Bulletin VALS-ASLA: *Bulletin suisse de linguistique appliquée*. Neuchâtel :Institut de Linguistique de l’Université de Neuchâtel. http://doc.rero.ch/record/11876/files/bulletin_vals_asla_2017_special_1.pdf
- Schlesinger, P. (1991). Media, the political order and national identity. *Media, Culture & Society*, 13(3), 297-308
- Sigona, N. (2014). *The politics of refugee voices: Representations*. The Oxford handbook of refugee and forced migration studies, 369-382.
- Silverstein, M. (2003). Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life. *Language & communication*, 23(3-4), 193-229.
- Skourtou, E. & Kazoullis, V. & Cummins, J. (2006). Designing Virtual Learning Environments for Academic Language Development. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-3803-7_18.
- Skutnabb-Kangas, T. (1984). *Bilingualism or not? The Education of Minorities*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Skutnabb-Kangas, T. (1988). Multilingualism and the education of minority children. In Skutnabb-Kangas T. & Cummins J., *Minority education: from shame to struggle*. Clevedon: Multilingual Matters, 9-22
- Skutnabb-Kangas, T., Phillipson, R., & Rannut, M. (1995). *Linguistic human rights*. De Gruyter Mouton.

- Skutnabb-Kangas, T. (2007). Linguistic human rights in education? *Bilingual education and bilingualism*, 61, 137.
- Spoonley, P. (2014). *Superdiversity, social cohesion, and economic benefits*. IZA World of Labor.
- Spotti, M., & Kroon, S. (2016). Multilingual classrooms at times of superdiversity. In *Encyclopedia of language and education: discourse and education*. Springer.
- Stratilac, S. (2010). Récitslangagiers et construction des identitésplurielles :représentations et itinérairesbiographiques des élèvesplurilingues. *Tréma* 33–34. <https://doi.org/10.4000/trema.2585>. [Language stories and the construction of plural identities: biographical representations and itineraries of plurilingual students. Tréma]
- Tamboukou, M., Andrews, M., & Squire, C. (2008). *Doing narrative research*. London, California, New.
- Toohey, K. (2008). Ethnography and language education. In N. H. Hornberger (ed.), *Encyclopedia of language and education* (pp. 3375–3385). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_253
- Toulasiewicz & Adams, A. (1998). *Teaching the mother tongue in a multicultural Europe*. London/New York: Cassell. <https://www.bloomsburycollections.com/book/teaching-the-mother-tongue-in-amultilingual-europe/>
- Troike, R. C. (1978). Research evidence for the effectiveness of bilingual education. *Nabe Journal*, 3(1), 13-24.
- Tsimperidis, I., Grunova, D., Roy, S., & Moussiades, L. (2023). Keystroke Dynamics as a Language Profiling Tool: Identifying Mother Tongue of Unknown Internet Users. *Telecom*, 4(3), 369-377. <https://doi.org/10.3390/telecom4030021>
- UNESCO Institute for Statistics. (2005). *World Education Indicators 2005 Education Trends in Perspective: Education Trends in Perspective*. OECD publishing
- UNESCO .(2007). Global education digest 2007. *Comparing Education Statistics Across the World*, Paris :UNESCO.

https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/global-education-digest-2007-comparing-education-statistics-across-the-world-en_0.pdf

Vallejo, C., & Dooly, M. (2019). Plurilingualism and translanguaging: emergent approaches and shared concerns. Introduction to the special issue. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1600469>

Vertovec, S. (2007). *New complexities of cohesion in Britain: Super-diversity, transnationalism and civil-integration*.

Vertovec, S. (2010). Towards post-multiculturalism? Changing communities, conditions and contexts of diversity. *International social science journal*, 61(199), 83-95.

Vertovec, S. (2019). Talking around super-diversity. *Ethnic and Racial Studies*, 42(1), 125-139.

Vogel, S. & García, O. 2017. Translanguaging. In G. Noblit & L. Moll (Eds.), *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford: Oxford University Press
<https://ofeliagarciadotorg.files.wordpress.com/2018/01/vogelgarciatrng.pdf>

Vygotsky, L. S., & Rieber, R. W. (Ed.). (1998). The collected works of L. S. Vygotsky, Vol. 5. *Child psychology*. (M. J. Hall, Trans.). Plenum Press.

Weinreich, U. (1979). *Language contacts: State and problems of research*. Kiev: Vishchaschool, 263 p.

Wells, C. G. (1999). *Dialogic inquiry* (Vol. 10). Cambridge: Cambridge University Press.

Williams, C., (1994). *Arfarniadoddulliaudysguacaddysgu yng Nghyd-destun addysgu wchradd*

Ddwyieithog (Unpublished doctoral dissertation). Bangor, UK: University of Wales Bangor.

Williams, C. (1996). Secondary education: Teaching in the bilingual situation. In C. Williams, G. Lewis & C. Baker (Eds.), *The language policy: Taking stock* (pp. 39–78). Llangefni, UK: CAI.

Williams, C. 2002. *A language gained: A study of language immersion at 11-16 years of age*. Bangor: School of Education. https://www.bangor.ac.uk/education-and-human-development/publications/Language_Gained%20.pdf

Williams, C. (2012). *The national immersion scheme guidance for teachers on subject language threshold: Accelerating the process of reaching the threshold*. Bangor: The Welsh Language Board.

Wolcott, H. F. (1990). Making a study “more ethnographic”. *Journal of Contemporary Ethnography*, 19, 44–72.

Wolcott, H. F. (1994). *Transforming qualitative data: Description, analysis, and interpretation*. Sage.

ΔΗΜΟΣΙΑ ΕΓΓΡΑΦΑ

ΓΓ1/47070/18.03.2016

ΦΕΚ Β΄3049/2016. Άρθρο 4 της ΚΥΑ 152360/ΓΔ 4/19.09.2016

ΦΕΚ 2687/Β/29-08-2016

ΦΕΚ 102/Α/12-06-2018, Νόμο 4547/2018

ΦΕΚ 142/Α/03-08-2018, Άρθρο 66 του Νόμου 4549/2018

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Παράρτημα

1. Κλείδα παρατήρησης

ΚΛΕΙΔΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

ΓΕΝΙΚΟΣ ΣΤΟΧΟΣ: Η ανάδειξη και η χρήση του γλωσσικού ρεπερτορίου του συνόλου του μαθητικού δυναμικού μιας υπερποικίλης σχολικής τάξης. Οι τρόποι γλωσσικής έκφρασης και οι λύσεις που βρίσκουν όλα τα μέλη της, για να επικοινωνήσουν μεταξύ τους.

Το συγκεκριμένο εργαλείο προσφέρεται για την παρατήρηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε μια υπερποικίλη σχολική τάξη Δημοτικού Σχολείου. Συγκεκριμένα δίνει τη δυνατότητα καταγραφής του τρόπου με τον οποίο ο/η εκπαιδευτικός διδάσκει σε μια τάξη, στο μαθητικό δυναμικό της οποίας συμπεριλαμβάνονται και μαθητές/τριες με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο. Αυτό σημαίνει, ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές προέρχονται από ένα διαφορετικό εκπαιδευτικό σύστημα και πιθανότατα δεν έχουν κοινό γλωσσικό κώδικα τόσο με τους εκπαιδευτικούς τους όσο και με τους/τις συμμαθητές/τριές τους.

ΣΧΟΛΕΙΟ: ΤΑΞΗ:
ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ:

ΔΥΝΑΜΙΚΟΤΗΤΑ:

ΑΞΟΝΕΣ	ΚΛΕΙΔΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
Στην ενιαία τάξη	Χρησιμοποιούνται ποικίλες μέθοδοι διδασκαλίας -δασκαλοκεντρική, μαθητοκεντρική, συμμετοχική- Χρησιμοποιούνται ποικίλα εποπτικά μέσα διδασκαλίας Παρακινείται το ενδιαφέρον όλων των μαθητών Προωθείται η συνεργασία μεταξύ των μαθητών	

	Καλλιεργείται το αίσθημα εμπιστοσύνης μεταξύ μαθητών και δασκάλου Διευθετούνται προβλήματα πειθαρχίας με αποτελεσματικό παιδαγωγικό τρόπο. Ενισχύεται και τροφοδοτείται η ευχάριστη διάθεση των μαθητών Χρησιμοποιούνται ποικίλες μορφές εργασιών Τα φύλλα εργασίας που δίνονται σε κάθε μαθητή/τρια είναι τα ίδια Ο χρόνος που προσφέρεται σε κάθε μαθητή/τρια για να μιλήσει είναι ίδιας διάρκειας Χρησιμοποιούνται εναλλακτικοί τρόποι για την επεξήγηση σε όσους μαθητές δεν καταλαβαίνουν Χρησιμοποιούνται λέξεις από τις διαδεδομένες γλώσσες (αγγλικά – γερμανικά – γαλλικά), προκειμένου να δοθεί μια οδηγία ή να εξηγηθεί μια άσκηση Χρησιμοποιούνται λέξεις από τις μητρικές γλώσσες των μαθητών/τριών με διαφορετική κοινωνικοπολιτισμική προέλευση, προκειμένου να δοθεί μια οδηγία ή να εξηγηθεί μια άσκηση	
--	---	--

	Χρησιμοποιούνται χειρονομίες, προς διευκόλυνση της επικοινωνίας Χρησιμοποιούνται εκφράσεις του προσώπου, προς διευκόλυνση της επικοινωνίας	
Στην τάξη υποδοχής	Χρησιμοποιούνται ποικίλες μέθοδοι διδασκαλίας -δασκαλοκεντρική, μαθητοκεντρική, συμμετοχική- Χρησιμοποιούνται ποικίλα εποπτικά μέσα διδασκαλίας Παρακινείται το ενδιαφέρον όλων των μαθητών Προωθείται η συνεργασία μεταξύ των μαθητών Καλλιεργείται το αίσθημα εμπιστοσύνης μεταξύ μαθητών και δασκάλου Διευθετούνται προβλήματα πειθαρχίας με αποτελεσματικό παιδαγωγικό τρόπο. Ενισχύεται και τροφοδοτείται η ευχάριστη διάθεση των μαθητών Χρησιμοποιούνται ποικίλες μορφές εργασιών Τα φύλλα εργασίας που δίνονται σε κάθε μαθητή/τρια είναι τα ίδια	

	Ο χρόνος που προσφέρεται σε κάθε μαθητή/τρια για να μιλήσει είναι ίδιας διάρκειας Χρησιμοποιούνται εναλλακτικοί τρόποι για την επεξήγηση σε όσους μαθητές δεν καταλαβαίνουν Χρησιμοποιούνται λέξεις από τις διαδεδομένες γλώσσες (αγγλικά – γερμανικά – γαλλικά), προκειμένου να δοθεί μια οδηγία ή να εξηγηθεί μια άσκηση Χρησιμοποιούνται λέξεις από τις μητρικές γλώσσες των μαθητών/τριών με διαφορετική κοινωνικοπολιτισμική προέλευση, προκειμένου να δοθεί μια οδηγία ή να εξηγηθεί μια άσκηση Χρησιμοποιούνται χειρονομίες, προς διευκόλυνση της επικοινωνίας Χρησιμοποιούνται εκφράσεις του προσώπου, προς διευκόλυνση της επικοινωνίας	
Στο διάλειμμα	Παρατηρείται τυχαίο σκεπτικό από τους μαθητές, σύμφωνα με το οποίο φτιάχνουν παρέες. Το παραπάνω σκεπτικό σχετίζεται με παράγοντες ή συνθήκες που επικρατούν μέσα στην τάξη Υπάρχει συνεργασία μεταξύ όλων των μαθητών	

	Υπάρχει διάθεση επίλυσης διενέξεων μεταξύ των μαθητών Υπάρχει έντονο το συναίσθημα της παροχής βοήθειας, όταν κάποιος τη χρειαστεί Χρησιμοποιούνται λέξεις από τις διαδεδομένες γλώσσες (αγγλικά – γερμανικά – γαλλικά), προκειμένου να δοθεί μια οδηγία ή να εξηγηθεί μια άσκηση Χρησιμοποιούνται λέξεις από τις μητρικές γλώσσες των μαθητών/τριών με διαφορετική κοινωνικοπολιτισμική προέλευση, προκειμένου να δοθεί μια οδηγία ή να εξηγηθεί μια άσκηση Χρησιμοποιούνται χειρονομίες, προς διευκόλυνση της επικοινωνίας. Χρησιμοποιούνται εκφράσεις του προσώπου, προς διευκόλυνση της επικοινωνίας	
--	--	--

2. Οδηγοί ημιδομημένης συνέντευξης

2.1. Οδηγός για γονείς μαθητών με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο

ΟΔΗΓΟΣ ΗΜΙΔΟΜΗΜΕΝΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΠΡΟΣΦΥΓΙΚΟ/ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

A. ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ

- Τόπος καταγωγής
- Οικογενειακή κατάσταση
- Τόπος διαμονής
- Είδος εργασίας
- Καθημερινή ζωή
- Στόχοι και όνειρα

B. ΜΑΘΗΣΙΑΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ

- Στάση απέναντι στην εκπαίδευση
- Συχνότητα σχολικής φοίτησης
- Σύγκριση με την πατρίδα
- Ικανοποίηση από τις συνθήκες
- Σχέση με το προσωπικό
- Μελλοντικά σχέδια

Γ. ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ

- Συναισθήματα στο σχολείο
- Επιθυμία για σχολείο
- Δυσκολίες στο σχολικό περιβάλλον
- Σχέσεις με το προσωπικό & τους συμμαθητές

2.2. Οδηγός για εκπαιδευτικούς

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

ΦΥΛΟ:

ΗΛΙΚΙΑ:

ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ:

ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ:

ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ:

ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ

- Καταγωγή και οικογενειακή κατάσταση
- Πηγή πληροφόρησης
- Γλωσσικές ικανότητες
- Πληροφορίες για τις γλώσσες
- Κατανόηση άλλων γλωσσών
- Γλώσσα στο σπίτι
- Γλώσσα με συμμαθητές
- Δράσεις για τις μητρικές γλώσσες
- Παρουσία γλωσσών στην τάξη
- Λήψη υπόψη γλωσσών

ΜΑΘΗΣΙΑΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ

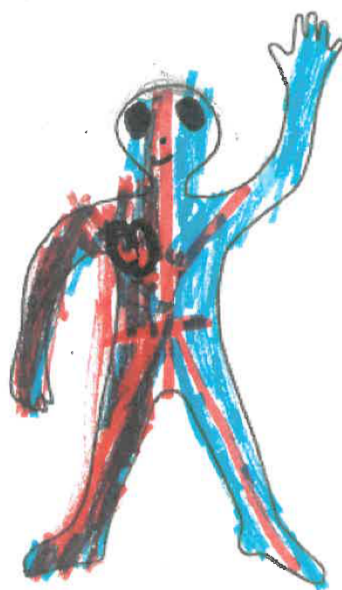
- Ενδιαφέρον και συμμετοχή στο μάθημα
- Μαθησιακές προσδοκίες
- Διαχείριση γλωσσικών διαφορών
- Προβλήματα και προκλήσεις
- Εκπαίδευση και επιμόρφωση
- Ανάγκες υποστήριξης
- Εποπτικά μέσα διδασκαλίας
- Μέθοδοι διδασκαλίας
- Υποστήριξη μαθητών

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ

- Σχέσεις μεταξύ μαθητών:
- Σχέσεις με Έλληνες συμμαθητές
- Συμμετοχή σε εκδηλώσεις
- Αίσθημα ασφάλειας και αποδοχής
- Μέθοδοι διδασκαλίας
- Διαχείριση δυσάρεστων καταστάσεων
- Διακρίσεις
- Θέση σχετικά με τις διακρίσεις
- Πρακτική αντιμετώπιση διακρίσεων
- Στρατηγικές κατά των διακρίσεων
- Εκπαιδευτικές δράσεις ευαισθητοποίησης
- Προσαρμογή στο εκπαιδευτικό σύστημα

3. Ενδεικτικό παραχθέν υλικό από τους μαθητές

3.1 Γλωσσικά πορτρέτα και (απομαγνητοφωνημένες) προφορικές γλωσσικές αφηγήσεις – Α' Δημοτικού



- Ασπλάδα.
- Τερό κεκα.

Ευάνα την μια πλευρά κοιμινή και την άλλη μπλε/υόκινη
γιατι θελω να μάθω αγγλικά και τουρκικά
Θελω να μάθω τουρκικά, επειδή είχε πει και η μάνα μου
στη Τουρκία ταξίδι.
Αγγλικά για πει και η δασκάλι μου



Καὶ
ὅλεις τῆς
Χώρας.



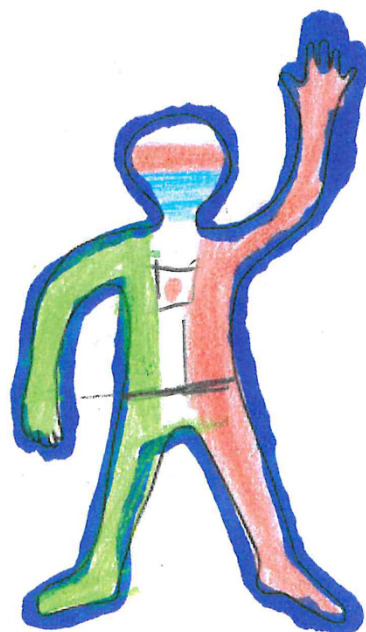
Τι εφτιάξες;

Εφτιάξα όλα τα χρώματα, γιατί θέλω να μινω
ολες τις χωρες γιατί αν καποιος με ρωτησει
με τη φλωδα που δε φερω τοτε γιατί να του
απαντησω; Αηλ αν φερω ολες τις φλωδες, τοτε
θα μπορω να του απαντησω





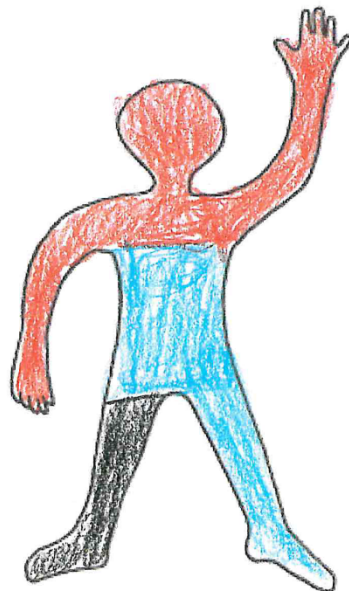
Εργασία αυτές τις 4 ημέρες για να τις μάθω





Στο υεφοζι είναι η Ρωσία γιαθι θελω παρα πολυ να μαθω
ρωσικα. Τηνεα μου αρεσε η Ρωσια σαν χωρα. Μετα βελ κορ
διδ ιαπωνικα, γιαθι θελω παρα πολυ να μαθω ιαπωνικα εγω
και ο Βασιλης και μετα ιταλικα θελω να μαθω ιταλικα και
να μεινω στην Ιταλια. Γυρω γυρω ειναι το μηλε, η Ελλαδα
που εχει κυριαρχησει σε οτο του το δωδε.

■ = Ippavika
■ = Einnvika
■ = Agðavika



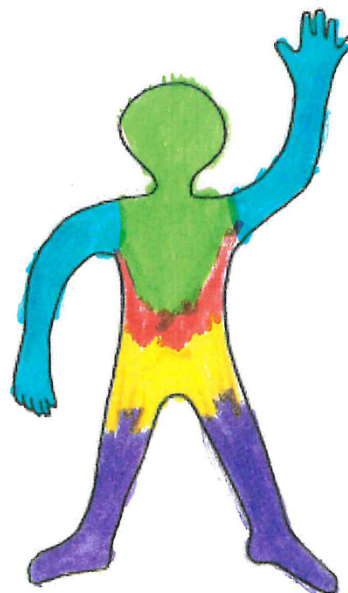
- ρώσικα
- ιταλικά
- γαλλικά
- κορεατικά
- ελληνικά
- ξεφλατικά
- αγγλικά
- ισπανικά



- Έγω το έβαλα αναλόγως ποσο μου αρέσει το κάθε χρώμα και ποσο μου αρέσει η κάθε γλώσσα. Έβαλα πρώτα μου γιατί μου αρέσουν τα ισπανικά, μετά έβαλα πράσινο που επειδή μου αρέσουν τα ελληνικά και ποει λεγοντας.
- Ξαφικά, αυτές τις γλώσσες τις ήρεpis όπως η αυτές θέλει να κινεί;
- Αυτές ήρω και αυτές θέλω να κινώ.
- Ποιες ήρεpis;
- Αγγλικά, ελληνικά, λίγο γερμανικά και ισπανικά.
- και ποιες θέλεις να κινείς;
- Ρωσικά, ιταλικά, γαλλικά, κορεατικά.
- Τέλεια!!

- Ρωσία
- Νέα Υόρκη
- Αφρική
- Σουηδία
- Ουκρανία
- Ελλάδα





- Αγγλικά
- Γερμανικά
- Ιταλικά
- Ρουνδικά
- Ελληνικά

Εβαλα μου στα αγγλικά και κατω στα ποδια γιατι δεν μου
αρεσουν καθολου τα αγγλικά. Πιο πανω εβαλα κιτρινο στα
γερμανικά γιατι μαρεσουν περισσοτερο. Μετα τα ιταλικα τα
εβαλα στα χερια, επειδη θελω να μαθω και γερω λιγες λεξεις.
Τα ισπανικά επειδη γερω τα εβαλα εδω (δειχνει) και τα
ελληνικά τα εβαλα ολα εδω (δειχνει), γιατι μαρεσουν
αυτες οι γλωσσες και σχεδον γερω κερικες λεξεις.

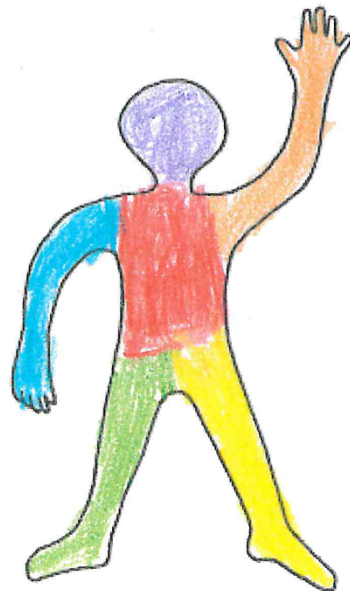


- Αγγλικά
- Κραβικά
- Ισπανικά
- Γαλλικά
- Ιταλικά

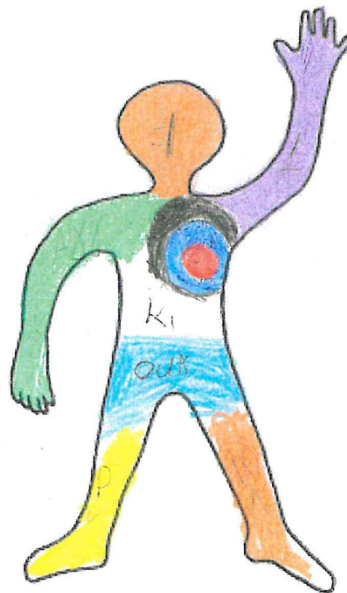
24/05/2025

- Έχω βάλει με πράσινο τα αγγούρια στο ποδόμα. Δεν έχω βάλει ποτό γιατί δει μου αρέσουν πολύ. Μετά έχω βάλει αραβία από τον αεραφάτο μέχρι τη μέση, επειδή μου αρέσουν κ θα ήθελα να επιδιδέτω την Αραβία.
 - Γιατί τα Αραβία; Έχει να κάνει με τους συμμαθητές σου;
 - Απλά παρέχει σου. Γνωστά και μου έχουν περιγράψει και τα παιδιά ότι είναι πολύ ωραία.
- Μετά έχω βάλει ισπανικά αρκετά χρώμα γιατί μαρέβουν και τα ισπανικά, έχω βάλει τα γαλλικά κίτρινα στο χέρι, επειδή και αυτά μου αρέσουν και ιταλικά στο κεφάλι γιατί είναι περίπου ίδια με τα γαλλικά.

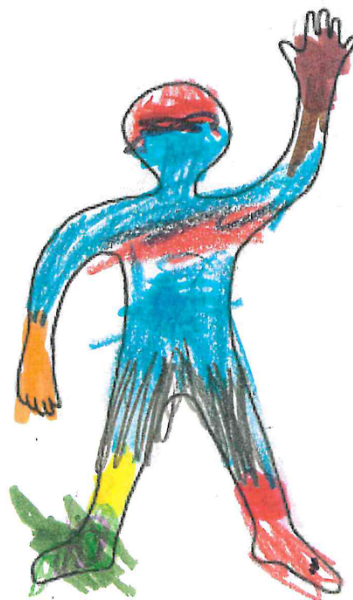
ρωσικά
 αγγλικά
 γερμανικά
 ισπανικά
 φινλανδικά
 πορτογαλικά



Έβαλα αγγλικά στο νεφράκι, γιατί μαθαίνω αγγλικά.
Έχω βάλει τα ρωσικά στο κέντρο γιατί ξέρω ρωσικά,
Γερμανικά στο χέρι που μαθαίνω τώρα, γαλλικά στο άλλο,
χέρι. Επειδή ήθελα να μάθω, φιλιανόμην και πορτογαλικά
στα δύο πόδια, επειδή δεν μου αρέσουν.



- Το κοκκίνο, το μπλε και το γκρι είναι ισπανικά, ελληνικά και αλβανικά, το γαλάζιο είναι ουκρανικό, το κίτρινο είναι ρωσικό, το πορτοκαλί είναι ισπανικό, το μαύρο είναι γαλλικό, το πράσινο είναι αγγλικό και το άσπρο κινεζικό
- Αυτές τις γνώσεις τις φέρεις όλες;
- Όχι όλες αλλά θέλω να μάθω τις περισσότερες
- Ποιες φέρεις;
- Αλβανικά, ελληνικά, λίγο ισπανικά, αγγλικά και γαλλικά.

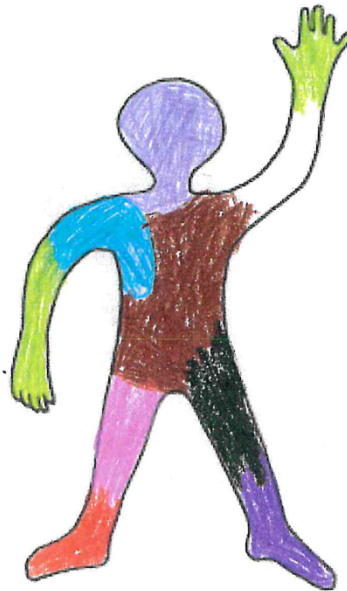


-  Ρωσία
-  Κίνα
-  Ελλάδα
-  Γερμανία
-  Γαλλία
-  Ουγγαρία
-  Αραβία
-  ΑΙΘΙΟΠΙΑ

- Έδω το μήλε κ το κουμινό είναι η Ρωσία.
- Έχεις μάθει ρωσικά;
- Όχι απλα μαρτέει η χώρα. και θέλω να μάθω.
Μετά είναι η Κίνα που θέλω να μάθω καποια κινεζικά.
Η Ελλάδα έδω δεν μαρτέει.
- Γιατι;
- Επειδη φέρω ελληνικά και είναι η χώρα μου,
Γερμανικά, επειδη η μάμα μου είναι δαουμάτα και φέρω
λίγα. Τα γαλλικά, πορτογαλι στο άλλο χερι επειδη
μαθαίνουμε έδω στο σχολείο, ουκρανικά δεν πολυενδω
φερομαι αλλα θέλω να τη μάθω κ αυτη τη γλωσσα
Τα αρβικά γιατι ετσι απλα τσβαλα... δεν φέρω και τα
αλβανικά έδω, γιατι φέρει ο Βασίλης βούδια γιατι.

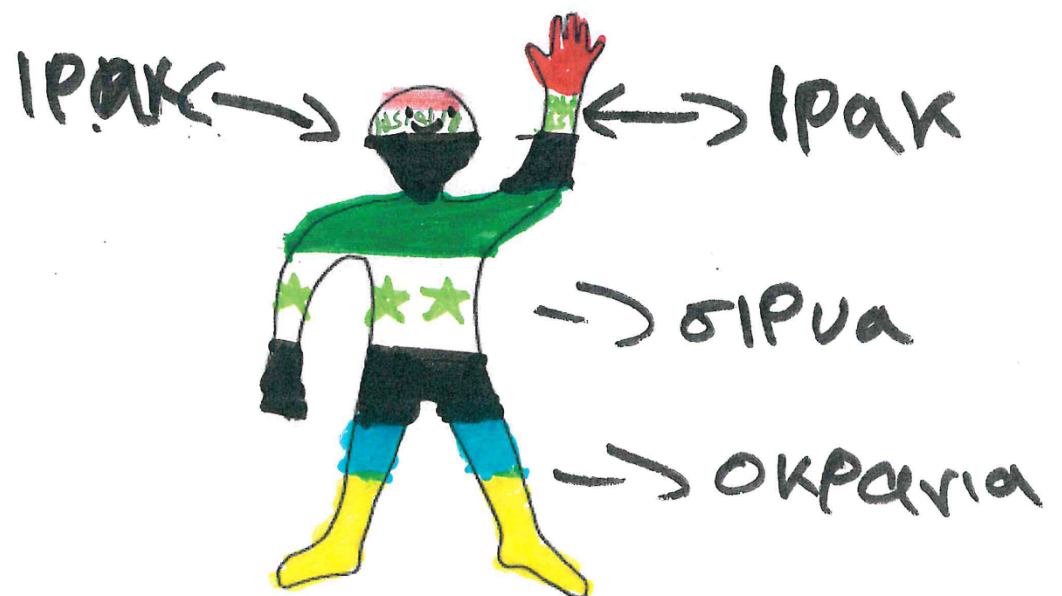


• Ελληνικά
• Ζουδού
• Τερμανικά
• Ιταλικά
• Κινέζικα
• Ισπανικά
• Σουηδικά
• Ινδικά
• Ουκρανικά



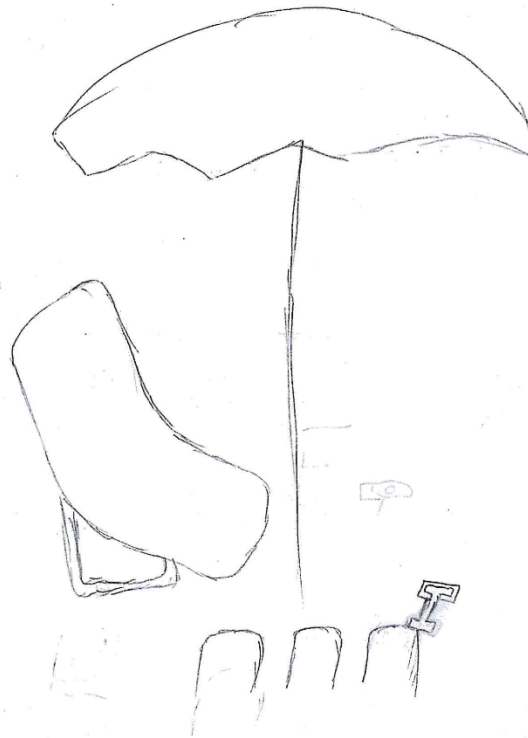
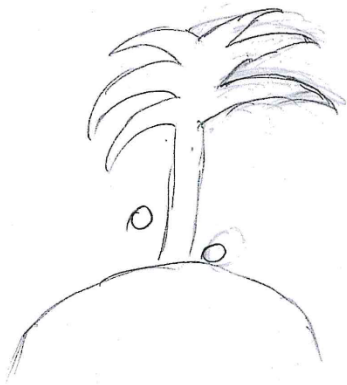
Ξεκινάμε με τα ελληνικά, επειδή φράσω ωραία κείμενα
στα ελληνικά με τα χέρια. Έβαλα στα πόδια τα ζούλου
επειδή βλέπω μια ευφορία στην ΕΡΤ3, η οποία είναι
"Τελετές στον υόρνο" και μαρέβε μια που κινάν οι Ζούλου
και προσπαθούσαν στο ένα πόδι και χορεύαν και μαυτο
το βάλα στα πόδια. Τα γερμανικά τα βάλα στο πάνω μέρος
του χεριού επειδή μαθαίνω ούα ούα και θέλω να φράσω
ούα ούα κι επειδή τη βασίκα μιντόν στο χέρι τη δίνει
ο υός. Τα ιταλικά τα βάλα στο άλλο πόδι επειδή
θέλω να μαθώ. Τα μινέζικα τα βάλα εδώ επειδή
πως να το πω... Ήρω μια λήξη, τα ισπανικά
τα βάλα εδώ επειδή είναι ενδιαφέροντα φησόν, τα
βουηδικά τα βάλα εδώ επειδή στη Σουηδία κινεί
κρού και φορνε μακέλα-δραφας στο κεφάλι. Τα ινδικά
τα βάλα στη κοιλιά επειδή τρώνε διαφορετικά φαγητά,
τα οποία δε ήρω τι κάνουν. Στη κοιλιά και τα ελληνικά
τα βάλα στο χέρι γιατί από το χέρι μας περνάμε
για να βοηθήσουμε την Ουκρανία





3.2 Γλωσσικά πορτρέτα, (απομαγνητοφωνημένες) προφορικές γλωσσικές αφηγήσεις, κείμενα ταυτότητας, γραπτές γλωσσικές αφηγήσεις – Ε' Δημοτικού

Το περσινό καλοκαίρι πήγαμε στη θάλασσα και εκεί
γνωρίσαμε δύο παιδιά από τη Σουηδία, ένα κορίτσι κι ένα αγόρι.
Μας ήξερε δύσκολο να συναντηθούμε μεταξύ μας γιατί αυτά τα
παιδιά ήταν από τη Σουηδία ενώ εμείς από την Ελλάδα. Μου μίλησαν
και δεν καταλάβαινα τίποτα. Τότε ρώτησα τους γονείς μου αν
καταλαβαίνουν τίποτα, αλλά μου είπαν όχι. Έτσι οι γονείς μου συνενοή-
θηκαν με τους γονείς εκείνων των παιδιών από τη Σουηδία
στα αγγλικά, ώστε να καταλαβαίνουμε τι λένε τα παιδιά και οι
γονείς τους.



Διάλογος με ξένο παιδί.

Μία μέρα πήγα στο πάρκο με την μητέρα μου. Είχα πάει να πάρω παγωτό όταν ένα παιδάκι μου φίλησε: "Hello, what's your name?". Τότε ήμουν μικρός και δεν ήξερα αγγλικά. Τρομοκρατήθηκα. Το άλλο παιδί κατάλαβε ότι δεν κατάλαβα τη γλώσσα του. Έτσι άρχισε να μου κάνει νοήματα. Έδειχνε πρώτα, μετά εκείνον και μετά μια μπάλα ποδοσφαίρου, δηλαδή σαν να με ρωτούσε: "Να παίξουμε ποδόσφαιρο;". Έχνεκα καταφατικά και τον ακολούθησα ως το γήπεδο ποδοσφαίρου. Παίξαμε και με άλλα παιδιά. Είμασταν πολλοί καλοί παρόλο που δεν συνεννοούμασταν. Δώσαμε ραντεβού με νοήματα την ίδια ώρα και το ίδιο μέρος. Είχαμε γίνει, πολλοί καλοί φίλοι!



είναι ιδέα όταν πας σε αν κοβα να
μαθεις να διαβασεις να ξεις να μιλα
και να δουλεεις

Μου λέει ο Σημίτης κι εγώ θα
τον πωσώ τι μου λέει. Μου λέει
είναι κοροϊδία και σήμεινε (8)

(ΟΝ) ΝΤΙΝ(ΙΖ)
Μια φορά κι έναν καιρό ημύρχαν 3 φίλοι και έτσι όπως μίλα-
αν στην παιδική χαρά γνωρίσανε ένα παιδί από το Αβγανιστάν
τον Μασούτ και όταν μίγαρε να του μιλήσουνε δεν ήξερε
μιλάει Ελληνικά. Στην αρχή προσέθευσε να συνεννοηθούν με νοήμα
κάτι καταφέρνει αλλά δεν μίγε και τόσο καλέ. Με τα ο
μασούτ μίγε σε σχολείο για να μάθει την Ελληνική γλώσσα.
Μετά αμχαλίγο καιρό ο Μασούτ άρχιζε να μιλάει σμολοταί
Ελληνικά. Σιγά σιγά βελτιωνόταν σκομη περισσότερο. Οσμου
για μερα μου μίγαρε στη παιδική χαρά ήξερε μολύ καλά Ελληνι
και έτσι συνεννοήθηκαν όχι μόνο αλλά και μαί ζανε.



1997
Glosser

4. Έντυπα Δήλωσης συγκατάθεσης για συμμετοχή σε Επιστημονική Έρευνα

Αγαπητοί Γονείς / Κηδεμόνες,

Στο πλαίσιο εκπόνησης της Διδακτορικής Διατριβής που υλοποιώ στο γνωστικό αντικείμενο της «Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης» στο Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, συμπεριλαμβάνεται και η παρατήρηση σχολικών τάξεων, στο μαθητικό δυναμικό των οποίων συμπεριλαμβάνονται και μαθητές με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο.

Η Διατριβή έχει τίτλο: «Η συμβολή του γλωσσικού ρεπερτορίου των προσφύγων στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως γλώσσας υποδοχής. Ο ρόλος της πολυγλωσσίας και της διαγλωσσικότητας». Κύριος στόχος της είναι η ανάδειξη και η χρήση του γλωσσικού ρεπερτορίου του συνόλου του μαθητικού δυναμικού μιας υπερποικίλης σχολικής τάξης και η διερεύνηση τρόπων γλωσσικής έκφρασης και οι λύσεις που βρίσκουν όλα τα μέλη της, για να επικοινωνήσουν μεταξύ τους.

Η διαδικασία της παρατήρησης θα πραγματοποιηθεί κατόπιν συνεργασίας με τους Διευθυντές και τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς των σχολείων και θα καταβληθεί κάθε προσπάθεια, ώστε να μη διαταραχτεί η εύρυθμη λειτουργία και το ημερήσιο πρόγραμμα αυτών. Κατά τη διαδικασία της παρατήρησης θα πραγματοποιηθεί λήψη φωτογραφιών του χώρου της σχολικής αίθουσας. Επιπλέον, σας διαβεβαιώνω ότι θα υπάρξει κάθε φροντίδα, ώστε να διαφυλαχτούν πλήρως τα προσωπικά δεδομένα και η ανωνυμία των μαθητών καθώς και όλων των εμπλεκόμενων σε αυτή.

Η παρατήρηση μέσα στη σχολική τάξη, κατά τη διάρκεια του μαθήματος στοχεύει στις ενέργειες των εκπαιδευτικών και των μαθητών και έχει τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

1. Λαμβάνει χώρα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας των μαθημάτων της ενιαίας τάξης και της τάξης υποδοχής.
2. Επικεντρώνεται στον τρόπο που εκπαιδευτικοί και μαθητές αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους και αξιοποιούν το χώρο της σχολικής αίθουσας κατά τη διδασκαλία.
3. Τέλος, συμβάλλει στον εντοπισμό και την καταγραφή των διδακτικών εφαρμογών (γλωσσικών, διαπολιτισμικών, κοινωνικο-χωρικών), που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία και που αποτελούν ζητούμενο στη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας.

Ευελπιστώ στη συμμετοχή του παιδιού σας σε αυτήν την έρευνα. Αν συμφωνείτε, παρακαλώ να το δηλώσετε γραπτά υπογράφοντας την υπεύθυνη δήλωση που επισυνάπτεται και να την επιδώσετε στη Διεύθυνση του σχολείου.

Σε κάθε περίπτωση, το παιδί σας έχει το δικαίωμα να αρνηθεί να συμμετάσχει στην έρευνα ή και να αποχωρήσει από αυτή σε οποιοδήποτε στάδιό της.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων.

Η Υπεύθυνη της Έρευνας

Βασιλική Τσάγκα

Υποψήφια Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ ΓΟΝΕΑ / ΚΗΔΕΜΟΝΑ

ΟΝΟΜΑ ΕΠΩΝΥΜΟ:

.....

ΟΝΟΜΑ ΕΠΩΝΥΜΟ ΠΑΙΔΙΟΥ:

.....

**Δηλώνω υπεύθυνα ότι αποδέχομαι τη συμμετοχή του παιδιού μου στην
έρευνα. Το παιδί μου διατηρεί το δικαίωμα να αποσυρθεί από τη
διαδικασία της έρευνας σε οποιοδήποτε στάδιο της διεξαγωγής της.**

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ:

ΥΠΟΓΡΑΦΗ ΓΟΝΕΑ Ή ΚΗΔΕΜΟΝΑ