

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΠΡΟΕΚΤΑΣΕΙΣ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ:
ΕΡΕΥΝΑ ΣΕ ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΟΥ ΒΟΛΟΥ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ



Φοιτήτρια: Ευθυμιάδου Χριστίνα
Επιβλέποντες καθηγητές: Γεώργιος Ανδρουλάκης
Μαρίτα Παπαρούση

Βόλος, Ιούνιος 2011



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 9714/1 τ.1
Ημερ. Εισ.: 19-09-2011
Δωρεά: Συγγραφέα
Ταξιδετικός Κωδικός: ΠΤ - ΠΔΕ
2011
ΕΥΘ

Ευχαριστίες

Στην αρχή της παρούσας εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω όσους συνέβαλαν στην εκπόνησή της. Πρώτα απ' όλα ευχαριστώ τον επιβλέποντα καθηγητή της πτυχιακής μου εργασίας, κύριο Γεώργιο Ανδρουλάκη, ο οποίος μέσω των καίριων επισημάνσεών του με βοήθησε και με καθοδήγησε ώστε να την ολοκληρώσω. Ακόμα, ευχαριστώ την κυρία Μαρίτα Παπαρούση, η οποία αποτελεί την δεύτερη επιβλέπουσα καθηγήτρια της συγκεκριμένης εργασίας και η οποία ήταν αυτή που με παρότρυνε αρχικά να την εκπονήσω.

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω τις φίλες μου Κίτσιου Σταυρούλα και Παπαθανασίου Αντωνία, που με στήριξαν καθ' όλη τη διάρκεια ενασχόλησής μου με την παρούσα εργασία και μου προσέφεραν την βοήθεια και τη γνώση τους σε τεχνικά θέματα αυτής. Τέλος, ευχαριστώ την οικογένειά μου που με στήριξε στην προσπάθειά μου αυτή και συνέβαλε με ποικίλους τρόπους στην πραγματοποίηση και ολοκλήρωση της πτυχιακής μου εργασίας.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	3
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	4
Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ	
1. Κοινωνιογλωσσολογία	9
1.1. Κλάδοι κοινωνιογλωσσολογίας	10
1.2. Εκπαιδευτική γλωσσολογία	11
1.3. Κοινωνιογλωσσολογικές προσεγγίσεις Bernstein και Labov	12
2. Διγλωσσία	14
2.1. Κοινωνική διγλωσσία	15
2.2. Ατομική διγλωσσία	16
2.3. Αιτίες εμφάνισης διγλωσσίας	16
3. Βασικοί ορισμοί γλωσσών	17
4. Επαφή γλωσσών	18
5. Γλωσσική διατήρηση- υποχώρηση	19
6. Πολιτισμικό « σοκ»	21
7. Γλωσσική και κοινωνική ανισότητα	21
8. Προκαταλήψεις	24
8.1. Γλωσσικές προκαταλήψεις στο σχολείο	26
9. Εκπαιδευτική πολιτική	30
9.1. Γλωσσική εκπαίδευση αλλόγλωσσων μαθητών	31
9.2. Διαπολιτισμική εκπαίδευση	34
9.3. Γλωσσική εκπαίδευση αλλοδαπών μαθητών στη Ελλάδα	35
9.4. Διαφοροποιημένη διδασκαλία	42
10. Συμπεράσματα- προτάσεις	43
Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΑ	
11. Βασικός άξονας ερωτήσεων για συνέντευξη με μαθητές	46
12. Βασικός άξονας ερωτήσεων για συνέντευξη με τους γονείς των μαθητών	47
13. Ερευνητικά δεδομένα	
13.1. Το δείγμα	48
13.2. Δεοντολογία	49
13.3. Θέματα επαφής	50
14. Συνεντεύξεις	54

Συνέντευξη (Αντώνης).....	54
Συνέντευξη (Μητέρα Αντώνη).....	58
Συνέντευξη (Δημήτρης).....	61
Συνέντευξη (γονείς Δημήτρη).....	65
Συνέντευξη (Αλμπέρτο).....	67
Συνέντευξη (Αντρέας).....	72
Συνέντευξη (γονείς Αλμπέρτο και Αντρέα).....	74
Συνέντευξη (Πέτρος).....	77
Συνέντευξη (μητέρα Πέτρου).....	81
Συνέντευξη (Φραντζέσκο).....	84
Συνέντευξη (Πατέρας Φραντζέσκο).....	87
Συνέντευξη (Ηλίας).....	90
Συνέντευξη (Πατέρας Ηλία).....	92
15. Ανάλυση συνεντεύξεων γονέων και παιδιών.....	94
ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	126

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Αφορμή για τη συγκεκριμένη εργασία αποτέλεσε η ευαισθητοποίησή μου σχετικά με τους αλλοδαπούς μαθητές και τον τρόπο που αυτοί αντιμετωπίζονται στο δημοτικό σχολείο.

Σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, όπως η Ελλάδα, η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών και οι σχέσεις αυτών με τους συμμαθητές τους πρέπει να βρεθούν στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής πολιτικής πρακτικής. Οι επιπτώσεις της διγλωσσίας των αλλοδαπών μαθητών στη γλωσσική τους εξέλιξη έχουν αποτελέσει πεδίο έρευνας για πολλούς μελετητές στο παρελθόν, ωστόσο οι κοινωνικές προεκτάσεις της διγλωσσίας δεν έχουν μελετηθεί στον ίδιο βαθμό.

Στη συγκεκριμένη εργασία θα επιχειρήσουμε να προσεγγίσουμε το θέμα με όσο το δυνατόν πιο σαφή και ολοκληρωμένο τρόπο. Αυτό θα το επιτύχουμε αναφερόμενοι, αρχικά, σε θεωρητικές προσεγγίσεις αναφορικά με το προς μελέτη θέμα, ενώ στη συνέχεια θα εξετάσουμε τα εκπαιδευτικά δεδομένα της χώρας μας. Έπειτα από την αναφορά μας στην παρούσα κατάσταση, η οποία θα στηριχθεί σε βιβλιογραφική επισκόπηση, θα πραγματοποιήσουμε έρευνα σε δείγμα αλλοδαπών μαθητών της περιοχής του Βόλου, κατά την οποία θα στοχεύσουμε στο να εντοπίσουμε το είδος των σχέσεων των αλλοδαπών μαθητών με τους γηγενείς συμμαθητές τους καθώς και το βαθμό που αυτές επηρεάζονται από το γεγονός πως οι πρώτοι είναι δίγλωσσοι.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Αφορμή για το συγκεκριμένο θέμα υπήρξε η ίδια μου η εμπειρία στη σχολική τάξη. Τους τελευταίους μήνες στα πλαίσια του μαθήματος της πρακτικής του τμήματός μου κλήθηκα να διδάξω σε 3 τάξεις δημοτικού σχολείου. Και στις 3 αυτές τάξεις, καθώς και σε τάξεις όπου βρέθηκα πέρυσι, υπήρχαν μαθητές προερχόμενοι από άλλα κράτη, οι περισσότεροι από τους οποίους είχαν χαμηλότερες σχολικές επιδόσεις από τους γηγενείς συμμαθητές τους. Μάλιστα, στο βαθμό όπου παρατήρησα πέρυσι και φέτος διδασκαλίες, σπάνια υπήρξε απέναντι σε αυτούς τους μαθητές κάποια προσπάθεια από τους εκπαιδευτικούς για αξιοποίηση της διγλωσσίας τους στην τάξη. Εξάλλου, οι διαπολιτισμικές εκπαιδευτικές πρακτικές φαίνεται να απουσιάζουν τόσο από τα Αναλυτικά Προγράμματα όσο και από τα σχολικά εγχειρίδια εν γένει (Γκόβαρης- Ανδρεαδάκης 2002). Ένα άλλο στοιχείο που μου με προβλημάτισε ιδιαίτερα και με ώθησε να ασχοληθώ με το συγκεκριμένο θέμα είναι οι στάσεις των γηγενών μαθητών απέναντι στους αλλοδαπούς συμμαθητές τους. Σε υψηλό σχετικά βαθμό, τα παιδιά ήταν δεμένα μεταξύ τους και δε παρατηρούνταν κάποιο πρόβλημα. Ωστόσο, υπήρχαν περιπτώσεις όπου τα αλλοεθνή παιδιά γίνονταν θύματα κοινωνικού ρατσισμού από τους συμμαθητές τους, οι οποίοι είτε τους απέφευγαν ή σχολίαζαν αρνητικά ορισμένες συνήθειές τους. Υπήρχε μάλιστα περίπτωση όπου ένας μαθητής της πρώτης δημοτικού είχε αναπτύξει βίαιη συμπεριφορά έπειτα από απόρριψή του από πλευράς μεγάλου μέρους συμμαθητών του.

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να ερευνηθεί αν η διγλωσσία των αλλοδαπών μαθητών συνδέεται και αν ναι σε ποιο βαθμό με τη σχολική περιθωριοποίηση που συχνά υφίστανται οι μαθητές αυτοί. Σχετικές κοινωνιογλωσσολογικές έρευνες έχουν διεξαχθεί και στο παρελθόν, η διαφορά όμως έγκειται στο γεγονός ότι ο κύριος όγκος των ερευνών αυτών εστίαζε στη σχέση διγλωσσίας και σχολικών επιδόσεων των αλλοεθνών μαθητών και όχι τόσο στις αμιγώς κοινωνικές προεκτάσεις της διγλωσσίας στο σχολείο.

Η ύπαρξη αλλοδαπών στη σχολική τάξη θεωρείται πλέον δεδομένη καθώς επιβάλλεται από την ίδια την ελληνική πραγματικότητα. Το φαινόμενο αυτό βέβαια δεν αφορά αποκλειστικά τη χώρα μας, αντιθέτως παρατηρείται σε παγκόσμιο επίπεδο. Γι αυτό το λόγο, κρίνω σκόπιμο προκειμένου να προσεγγίσουμε ολοκληρωτικά το εν λόγω θέμα, στο στάδιο αυτό να αναφερθούμε γενικά στο

φαινόμενο της πολυγλωσσίας από διεθνή σκοπιά κι έπειτα να επικεντρωθούμε σε κρατικό επίπεδο.

Κάνοντας λόγο για πολυγλωσσία θα ήταν παράλειψή μας να μην αναφερθούμε σε δυο πολύ βασικούς όρους, φαινομενικά αντίθετους, αυτούς της παγκοσμιοποίησης και της πολυπολιτισμικότητας. Οι κοινωνικές διαφοροποιήσεις τις τελευταίες δεκαετίες συντελούνται με επίκεντρο την παγκοσμιοποίηση η οποία λειτουργεί ως μοχλός για τις νέες πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές, ενώ παράλληλα η συζήτηση για την πολυπολιτισμικότητα θέτει υπό αμφισβήτηση παραδοσιακές πολιτισμικές δομές και αξίες. Η πρώτη, οδηγώντας στον χώρο των σύγχρονων οικονομικών εξαρτήσεων υποστηρίζει την αναγκαιότητα της εξομοίωσης, ενώ η δεύτερη ασχολείται με κοινωνικές και πολιτισμικές δομές επισημαίνοντας την έντονη εσωτερική διαφοροποίηση η οποία θα πρέπει να διατηρηθεί και να αποβεί επωφελής για όλους τους κοινωνικούς εταίρους. Σ' αυτό το ιδεολογικά αντιφατικό πλαίσιο γλώσσες και πολιτισμοί που δεν φαίνεται να ενδιαφέρουν τις διαδικασίες παγκοσμιοποίησης βρίσκονται στο προσκήνιο της συζήτησης για την πολυπολιτισμική κοινωνία.

Η πολυγλωσσία ως φαινόμενο διαχρονικό και δυναμικό διαχέεται από ατομικό σε συλλογικό επίπεδο. Εξωτερικές συγκείμενες παράμετροι, όπως η διεθνής μετανάστευση ή διάχυση διεθνών γλωσσών με υψηλό κοινωνικό κύρος, ενισχύουν τη δημιουργία πολυγλωσσικών επικοινωνιακών πλαισίων. Αν και πρόκειται για παγκόσμιο φαινόμενο, η επίσημη θέση της ή το κύρος των γλωσσών που συνυπάρχουν είναι συνήθως άνισα. Η γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία είναι κοινωνικά φαινόμενα, γι' αυτό και οι στάσεις απέναντι στη μονογλωσσία ή την πολυγλωσσία, την πολυμορφία ή την ομοιογένεια είναι ιδιαίτερα σημαντικές και είναι κοινωνικές στάσεις. Από τη συζήτηση δε θα μπορούσε να λείπει η εκπαίδευση και ο ρόλος αυτής, καθώς αυτή αντικατοπτρίζει το κοινωνικό γίνεσθαι, από τη στιγμή που αποτελεί ένα πεδίο διάδρασης πολλών κοινωνικών εταίρων, γονέων, δασκάλων, παιδιών, γλωσσικών κοινοτήτων (Κοιλιάρη, 2005). Η κινητικότητα των πληθυσμών σήμερα περισσότερο παρά ποτέ εμπλέκεται αδιάρρηκτα με την πολυγλωσσία και φαίνεται να αναδεικνύει την πολυγλωσσική ικανότητα σε προφανές πλεονέκτημα του ατόμου. Το Συμβούλιο της Ευρώπης σε πολυάριθμες Οδηγίες του έχει αναγνωρίσει την πολυγλωσσία των ευρωπαίων πολιτών ως βασική αρχή και στόχο της γλωσσικής εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Ως τέτοια θα πρέπει να χαίρει εκτίμησης σε ατομικό και να γίνεται αποδεκτή σε συλλογικό επίπεδο από τα θεσμικά

όργανα της εκπαίδευσης (Τοκαλίδου 2002:119). Προχωρώντας θα εξετάσουμε το θέμα της πολυγλωσσίας στον ελλαδικό χώρο.

Οι κοινωνικές μεταβολές που έχουν συντελεστεί τις τελευταίες δεκαετίες διεθνώς δημιούργησαν στην Ελλάδα νέα δημογραφικά δεδομένα που οδήγησαν και σε αλλαγή της σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού η οποία παράλληλα με τις προσπάθειες να καταστεί η παιδεία κοινωνικό αγαθό για όλους τους πολίτες διαφοροποιούν πλέον το ελληνικό σχολείο. Η πολυπολιτισμικότητα συνεπάγεται την υποδοχή στο ελληνικό σχολείο των παιδιών των μεταναστών, τη συνύπαρξη στις τάξεις παιδιών με ελληνικής και μη ελληνικής καταγωγής, αλλά και τη διερεύνηση της διγλωσσίας που δημιουργείται κάτω από συνθήκες επαφής γλωσσών (Τσοκαλίδου & Χατζησαββίδης, 2008: 79). Οι μαθητές από μετανάστες ή παλιννοστούντες γονείς μαζί με τους μουσουλμάνους μαθητές της Δυτικής Θράκης και τους τσιγγανόπαιδες αποτελούν ένα σημαντικό ποσοστό του συνολικού μαθητικού δυναμικού καθιστώντας την ετερότητα στη σχολική τάξη εύκολα διακριτή και προκαλώντας πολλά και ενδιαφέροντα ερωτήματα σχετικά με τον τρόπο και την ποιότητα διαχείρισής της.

Η πολυπολιτισμικότητα και η πολυγλωσσία στο ελληνικό σχολείο, η ετερότητα της σχολικής τάξης, διαμορφώνεται κυρίως από τους μετανάστες μαθητές, αλλοδαπούς και ομογενείς, που σύμφωνα και με τα επίσημα στοιχεία αναλογούν στο 8,9% του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού (στοιχεία της καταγραφής του ΥΠ.Ε.Π.Θ. κατά το σχολικό έτος 2002/03 στις σχολικές μονάδες όλων των βαθμίδων, βλ. Γκότοβος/Μάρκου, 2003:68) και χαρακτηρίζονται ως αλλόγλωσσοι, αν και στη μεγάλη πλειοψηφία τους είτε ήδη γνωρίζουν είτε μαθαίνουν άμεσα την ελληνική γλώσσα παράλληλα με τη γλώσσα της οικογένειάς τους (Tsokalidou, 2005). Η χρήση του επιθετικού προσδιορισμού «αλλόγλωσσα» όχι μόνο δεν αντιστοιχεί στην πραγματικότητα των παιδιών με δυο ή και περισσότερες γλωσσικές δεξιαμενές στη διάθεσή τους αλλά θεωρείται ότι έμμεσα μπορεί να συμβάλλει στην περιθωριοποίησή τους μέσα και έξω από το σχολείο (Τσοκαλίδου & Χατζησαββίδης, 2008:84).

Ο χώρος του σχολείου εκτός των άλλων αποτελεί ένα πολύ σημαντικό πεδίο, όπου ασκείται πολιτική για τις γλώσσες και η πρακτική αυτής της πολιτικής φαίνεται στα αναλυτικά προγράμματα και μπορεί να ελεγχθεί σε εκπαιδευτικό επίπεδο. Στην εκπαίδευση ερμηνεύονται ακόμα διάφορα ευαίσθητα από κοινωνιογλωσσολογική πλευρά θέματα, όπως η αποδοχή ή όχι των γλωσσικών ποικιλιών ή και άλλων γλωσσών καθώς και η σχέση γλώσσας και ταυτότητας (Κοιλιάρη, 2005:33).

Στην Ελλάδα παραδοσιακά έχει ασκηθεί μονογλωσσική εκπαιδευτική πολιτική και τα όρια της πολιτικής απέναντι στη μοναδική επίσημα αναγνωρισμένη-μειονότητα στη Δυτική Θράκη και την εκπαίδευσή της περιορίζονται από τις ιστορικές διαδικασίες και συγκυρίες. Μετά το 1989 όταν τα ελληνικά σχολεία κατακλύζονται από αλλόγλωσσους μαθητές, παιδιά νόμιμων ή παράνομων μεταναστών, διαπιστώνεται μια καταρχήν αμηχανία του εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ η εκπαιδευτική πρακτική φαίνεται να καθορίζεται από δυο εμπλεκόμενες στάσεις. Η πρώτη έγκειται στην ευρύτερη υποτίμηση της μητρικής γλώσσας, που απορρέει γενικά από την ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης και της μακρόχρονης κυριαρχίας μιας μη μητρικής γλώσσας, της καθαρεύουσας. Η δεύτερη, σε απόλυτη συνάρτηση με την πρώτη, έγκειται στον στιγματισμό ενός συγκεκριμένου φάσματος αλλογλωσσίας άλλων μητρικών γλωσσών που εμπλέκονται στη δίνη της διαμόρφωσης της νεοελληνικής εθνικής ταυτότητας (Κοιλιάρη, 2005:34).

Στις συνθήκες αυτές ανακύπτουν καίρια ερωτήματα σχετικά με την ελληνική εκπαίδευση και τη γλωσσική πολιτική που αυτή ακολουθεί. Ποια είναι η θέση της γλώσσας της γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών στην εκπαίδευση; Ποιες μπορεί να είναι οι συνέπειες από μια εκπαιδευτική πολιτική ενθάρρυνσης της πολυγλωσσίας; Θα αξιοποιήσει η ελληνική πολιτεία τη μακρόχρονη διεθνή εμπειρία που υπάρχει στην εκπαίδευση αλλόγλωσσων μαθητών και θα υπερασπιστεί την πολυπολιτισμικότητα της κοινωνίας και την προβολή της στο σχολείο απέναντι στην αφομοιωτική τάση του εθνικού κράτους; Το τελευταίο θα σήμαινε μια εκπαιδευτική πολιτική ενίσχυσης των ταυτοτήτων (Cummins, 1996), ευνοϊκών ρυθμίσεων στην αξιολόγηση, στο εξεταστικό σύστημα γενικά, ιδιαίτερα αναλυτικά προγράμματα που θα υποστηρίζουν τη διγλωσσία ή και την πολυγλωσσία των μαθητών και εκπαιδευτικά ιδρύματα ανοικτά στην προώθηση της κοινωνικής και ατομικής πολυγλωσσίας (Κοιλιάρη, 2005:22).

Συνοψίζοντας όλα τα προηγούμενα θα λέγαμε πως με τις νέες συνθήκες που έχουν διαμορφωθεί σε διεθνές και κρατικό επίπεδο το προφίλ των μαθητών που φοιτούν στα σημερινά σχολεία έχει αλλάξει. Πλέον οι τάξεις είναι πολυπολιτισμικές και σύμφωνα με αυτό θα πρέπει να διαμορφωθούν τα νέα αναλυτικά προγράμματα. Η προσαρμογή της εκπαίδευσης στη νέα πραγματικότητα είναι θεμελιώδης για την αποτελεσματικότητα της στο μέλλον και επιτακτική, καθώς το σχολείο ουσιαστικά προετοιμάζει τους αυριανούς πολίτες. Το ελληνικό σχολείο δεν αποτελεί εξαίρεση. Προκειμένου να καταφέρει να καταστεί πιο αποδοτικό και να ανταπεξέλθει στις

μαθησιακές ανάγκες του αλλοδαπού πληθυσμού μαθητών καλείται να εκμεταλλευτεί και να εντάξει στη μαθησιακή διαδικασία τη μητρική γλώσσα των δίγλωσσων παιδιών που προέρχονται από άλλες χώρες. Η ανάγκη αυτή φαντάζει ακόμα πιο επιτακτική αν λάβουμε υπόψη τη θέση ότι η ανάπτυξη της μητρικής γλώσσας του δίγλωσσου παιδιού είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τη σχολική του επιτυχία (Cummins,2000), ενώ η επάρκεια που αποκτά ένα δίγλωσσο παιδί στη δεύτερη γλώσσα εξαρτάται από τον βαθμό επάρκειας στη μητρική του γλώσσα (Δαμανάκης,1987). Μέσα από τέτοιες πρακτικές το δίγλωσσο παιδί θα καταφέρει να προσαρμοστεί και να αποδώσει στα νέα δεδομένα, διατηρώντας όμως ταυτόχρονα την πολιτισμική του ταυτότητα και φυσικά το προνόμιο της διγλωσσίας του. Πέρα από τη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων των αλλοδαπών μαθητών, μια διαπολιτισμική διδακτική προσέγγιση θα είχε ως αποτέλεσμα και την ευκολότερη αποδοχή των αλλοδαπών μαθητών από τους γηγενείς συμμαθητές τους. Η σχολική επιτυχία τους θα οδηγούσε και σε αποτελεσματικότερη κοινωνική ένταξή τους στην κοινωνία του αύριο και σε μείωση της περιθωριοποίησής τους.

Η γενική θεώρηση της υπάρχουσας κατάστασης δείχνει ότι οι προθέσεις της πολιτείας είναι σίγουρα καλές, το αποτέλεσμα απέχει πολύ όμως από το επιθυμητό. Κλείνοντας θα έλεγα πως το πέραςμα της ελληνικής εκπαίδευσης, όσον αφορά τους δίγλωσσους μαθητές, από την υπόθεση του ελλείμματος στην υπόθεση της διαφοράς αποτελεί ίσως την πιο σύγχρονη πρόκληση του επαγγέλματός μας.

1. Κοινωνιογλωσσολογία

Η εργασία προσεγγίζει το θέμα της ένταξης των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο και των σχέσεων των μαθητών αυτών με τους συμμαθητές τους κοινωνιογλωσσολογικά. Έτσι, η αναφορά μας σε βασικούς όρους και στην πορεία της επιστήμης αυτής κρίνεται αναγκαία. Επιπλέον, η μελέτη των σχετικών εννοιών συμβάλλει στην πιο σαφή και πληρέστερη θέαση και κατανόηση του φαινομένου.

Η κοινωνιογλωσσολογία είναι ο κλάδος ο οποίος ασχολείται με τη μελέτη της γλώσσας ως κοινωνικά θεμελιωμένου συστήματος. Ενώ η γλωσσολογία ασχολείται κυρίως με την αναφορική ή δηλωτική λειτουργία της γλώσσας, η κοινωνιογλωσσολογία αναζητάει την κοινωνική λειτουργία της γλώσσας. Αυτό που κατέδειξαν οι κοινωνιογλωσσολόγοι είναι ότι η μελέτη της γλώσσας είναι περιορισμένη όταν αγνοεί την κοινωνική της βάση.

Η έννοια της κοινωνιογλωσσολογίας και κατ' επέκταση, η γνωστική της περιοχή άρχισε να αναπτύσσεται στη δεκαετία του 1960 προσπαθώντας να συνδέσει τις προοπτικές των γλωσσολόγων και των κοινωνιολόγων σε θέματα που αφορούν τη θέση της γλώσσας στην κοινωνία, με επίκεντρο ειδικότερα το κοινωνικό περιβάλλον της γλωσσικής πολυμορφίας (Romaine, 1994). Η μεγαλύτερη ανάπτυξή της έλαβε χώρα στο τέλος της δεκαετίας του '60 και στις αρχές της δεκαετίας του '70 όταν άρχισε να αναπτύσσεται ως ένας ξεχωριστός επιστημονικός κλάδος, ο οποίος ασχολείται με τη μελέτη της γλώσσας στο κοινωνικό και πολιτιστικό της πλαίσιο. Κατά καιρούς έχουν υπάρξει διάφοροι ορισμοί της κοινωνιογλωσσολογίας από διαφορετικούς μελετητές (Hudson, Wardhaugh, Boutet, Coypland & Jaworski) γενικότερα όμως θα λέγαμε πώς επικεντρώνεται στην ανάλυση της γλώσσας ως κοινωνικής πρακτικής η οποία καθορίζεται από την ηλικιακή, γεωγραφική, εθνοτική κατανομή τόσο σε μονογλωσσικές όσο και σε πολυγλωσσικές κοινότητες. Ενδιαφέρεται να περιγράψει τη γλωσσική χρήση ως κοινωνικό φαινόμενο και γι' αυτό είναι φανερό πως έχει στενή σχέση με τις κοινωνικές επιστήμες, και ειδικότερα με την κοινωνιολογία, την ανθρωπολογία, την κοινωνική ψυχολογία και τις επιστήμες της αγωγής. Βρίσκεται στο σταυροδρόμι της γλωσσολογίας, της κοινωνιολογίας, της κοινωνικής θεωρίας, της κοινωνικής ψυχολογίας και της μελέτης της ανθρώπινης επικοινωνίας. Περιλαμβάνει τη μελέτη της γλωσσικής χρήσης σε πολυγλωσσικές κοινότητες, τις κοινωνικές διαλέκτους, τις στάσεις απέναντι στη γλώσσα, τη γλωσσική αλλαγή, τη διαφοροποίηση της γλώσσας σε σχέση με κοινωνικές

μεταβλητές όπως το φύλο, η ηλικία, η κοινωνική τάξη, η εθνότητα. Η κοινωνιογλωσσολογία ασχολείται επίσης με φαινόμενα γλωσσικής επαφής (διγλωσσία, γλωσσική διατήρηση ή συρρίκνωση, γλωσσικός θάνατος, κρεολικές γλώσσες), καθώς και με τη συμβολική λειτουργία της γλώσσας και το ρόλο της στις σχέσεις μεταξύ εθνοτικών ομάδων.

Η κοινωνιογλωσσολογία έχει θεωρητική και πρακτική υπόσταση. Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι οι επιστήμες της αγωγής έχουν στρέψει το ενδιαφέρον τους στο χώρο της κοινωνιογλωσσολογίας προσπαθώντας να διερευνήσουν τους παράγοντες εκείνους που σχετίζονται με τη γλώσσα, την κοινωνία και την εκπαίδευση. Θέματα όπως η εγκυρότητα και η αποδοχή των διαλέκτων στο σχολείο, η θέση που αποδίδεται στη χρήση της πρότυπης γλώσσας, οι προκαταλήψεις εκπαιδευτικών και μαθητών όσον αφορά την ομιλία, η διγλωσσία, η σχέση φύλου και γλωσσικής χρήσης είναι μερικά από τα θέματα που μπορούν να κατανοηθούν με βάση τα πορίσματα της κοινωνιογλωσσολογίας (Μακράκη, 2001: 18-20).

1.1 Κλάδοι κοινωνιογλωσσολογίας

Διάφοροι ερευνητές που έχουν ασχοληθεί με τον κλάδο έχουν επιχειρήσει να χωρίσουν με διάφορους τρόπους. Ένας από αυτούς είναι η διάκρισή της σε θεωρητική και εφαρμοσμένη. Η πρώτη ασχολείται με τα επίσημα παραδείγματα και τις μεθόδους για την ανάλυση της δομής των γλωσσικών κοινοτήτων και των γλωσσικών ποικιλιών παρέχοντας μια γενική εξήγηση της επικοινωνιακής ικανότητας. Από την άλλη πλευρά, η εφαρμοσμένη ασχολείται με τις κοινωνικές και πολιτικές επιπτώσεις θεμελιωδών ανισοτήτων στη χρήση της γλώσσας σε διάφορες περιοχές της κοινωνικής ζωής (σχολείο, δικαστήρια, μέσα μαζικής ενημέρωσης), με τα γλωσσικά προβλήματα των αναπτυσσόμενων και των αναπτυγμένων χωρών κλπ. (Romaine, 1994). Η κοινωνιογλωσσολογία από τη γένεσή της ασχολήθηκε με πρακτικά θέματα όπως οι λειτουργίες της γλώσσας στους κοινωνικούς θεσμούς και την οργάνωση της κοινωνίας. Η έρευνα για τη σχέση μεταξύ διαλέκτου και κοινωνικής τάξης προέκυψε από την αντίληψη ότι σε πολλά περιβάλλοντα η γλώσσα χρησιμοποιήθηκε ως μέσο κοινωνικού ελέγχου και διακρίσεων. Πολλές μελέτες αντανάκλουν μια επιθυμία να κατανοήσουμε καλύτερα τους τρόπους με τους οποίους η γλώσσα χρησιμοποιείται για να διαιωνίσει κοινωνικές διακρίσεις, συσχετισμούς δυνάμεων και στιγματισμούς. Ένας κατεξοχήν τέτοιος χώρος είναι η εκπαίδευση, ή

καλύτερα η σχέση γλώσσας, κοινωνικοποίησης και εκπαίδευσης. Τα εκτεταμένα μεταναστευτικά ρεύματα έχουν δημιουργήσει επίσης νέα δεδομένα όπου τα πορίσματα της κοινωνιογλωσσολογίας μπορούν να έχουν πρακτική εφαρμογή, όπως θέματα διατήρησης μειονοτικών γλωσσών, γλωσσικός προγραμματισμός, γλωσσικά δικαιώματα.

Έχοντας υπόψη ότι η κοινωνιογλωσσολογία αποτελεί κοινό πεδίο έρευνας τόσο για γλωσσολόγους, όσο και για κοινωνικούς επιστήμονες, ο κλάδος υποδιαιρείται στη μακρο- και τη μικρο- κοινωνιογλωσσολογία ή, όπως αλλιώς ονομάζεται, κοινωνιολογία της γλώσσας και κοινωνιογλωσσολογία με τη στενή έννοια (Coulmas 1997). Αυτοί οι δυο κλάδοι αντιπροσωπεύουν διαφορετικούς προσανατολισμούς και ερευνητικές προσεγγίσεις. Ο τομέας της μακρο-κοινωνιογλωσσολογίας έχει ως αφετηρία την κοινωνία και ασχολείται με τη γλώσσα ως κεντρικό παράγοντα στην οργάνωση των κοινοτήτων. Με τα θέματά της ασχολούνται κυρίως κοινωνιολόγοι και κοινωνικού ψυχολόγοι. Από την άλλη, η μικρο- κοινωνιογλωσσολογία έχει ως αφετηρία και σημείο αναφοράς τη γλώσσα και αντιλαμβάνεται τις κοινωνικές δυνάμεις ως σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη δομή των γλωσσών και συνεισφέρουν στην κατανόηση της φύσης της γλώσσας (Romaine, 1994). Με τα θέματα αυτής ασχολούνται κυρίως γλωσσολόγοι και διαλεκτολόγοι οι οποίοι προσπαθούν να κατανοήσουν τις κοινωνικές πλευρές της γλώσσας (Κωστούλα-Μακράκη, 2001:21).

1.2 Εκπαιδευτική γλωσσολογία

Μελετώντας τις προεκτάσεις της διγλωσσίας στο δημοτικό σχολείο θα ήταν θεμιτό να αναφερθούμε και στην έννοια της εκπαιδευτικής γλωσσολογίας. Η εκπαιδευτική γλωσσολογία (educational linguistics) είναι ένας όρος που εμφανίστηκε πρόσφατα στο επιστημολογικό σύμπαν, προερχόμενος κυρίως από την αγγλόφωνη ακαδημαϊκή παράδοση. Πεδίο αυτού του αναπτυσσόμενου κλάδου είναι η συνάντηση και η διάδραση της γλώσσας και της επιστήμης της, της γλωσσολογίας με την εκπαίδευση.

Σε γενικές γραμμές, η εκπαιδευτική γλωσσολογία καλύπτει δυο μεγάλες κατηγορίες θεμάτων: από τη μία, τους παράγοντες και το περιβάλλον της γλωσσικής εκπαίδευσης και, από την άλλη, τα διδακτικά ζητήματα της γλωσσικής εκπαίδευσης. Περαιτέρω, με βάση και την επιστημονική δραστηριότητα που έχει αναπτυχθεί για τα

διάφορα αυτά ζητήματα, οι δύο παραπάνω κατηγορίες θεμάτων περιλαμβάνουν ειδικότερα πεδία. Οι παράγοντες και το περιβάλλον της γλωσσικής εκπαίδευσης μπορούν να προσεγγιστούν σε κοινωνικό, ατομικό και σχολικό επίπεδο, ενώ στα διδακτικά ζητήματα της γλωσσικής εκπαίδευσης διακρίνουμε τη διδακτική της μητρικής/ πρώτης γλώσσας, τη διδακτική των δεύτερων ή ξένων γλωσσών, καθώς και τον σχετικά αυτόνομο τομέα του εντοπισμού και της αξιολόγησης των γλωσσικών δεξιοτήτων. Ο πίνακας 1 (παράρτημα) παρουσιάζει συνοπτικά τα πεδία ενδιαφέροντος της εκπαιδευτικής γλωσσολογίας. (Ανδρουλάκης, σημειώσεις μαθήματος Κοινωνιογλωσσολογίας, 2009)

1.3 Κοινωνιογλωσσολογικές προσεγγίσεις Bernstein και Labov

Δύο πολύ γνωστά ονόματα κοινωνιογλωσσολόγων οι οποίοι έχουν προσφέρει πολλά στον κοινωνιογλωσσολογικό κλάδο είναι αυτά του Bernstein και του Labov. Ο πρώτος είναι γνωστός για τη θεωρία που ανέπτυξε, γνωστή ως θεωρία των κωδίκων, ενώ ο δεύτερος, μεταξύ άλλων, ασχολήθηκε με ένα από τα βασικότερα ρεύματα της κοινωνιογλωσσολογίας το οποίο αφορά τη μελέτη της γλωσσικής ετερογένειας και ποικιλίας. Η αναφορά στις προσεγγίσεις αυτές θεωρείται ότι σχετίζεται με τα θέματα που θίγουμε στη συγκεκριμένη εργασία.

Η σχολική αποτυχία των μαθητών καθώς και οι προκαταλήψεις που υπάρχουν εις βάρος τους φαίνεται πως πολλές φορές έχουν στενή σχέση με την κοινωνική προέλευση των μαθητών αυτών. Αυτό συνδέεται άμεσα με τους αλλοδαπούς μαθητές ,για τους οποίους γίνεται λόγος στη συγκεκριμένη εργασία, μιας και αυτοί προέρχονται κυρίως από χαμηλά κοινωνικά στρώματα στη χώρα υποδοχής τους. Η σχολική αποτυχία και η περιθωριοποίηση που αυτή συνεπάγεται έχουν απασχολήσει αρκετά τον κλάδο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης. Οι σχετικά πιο πρόσφατες εξελίξεις του κλάδου προσπαθούν να ρίξουν φως στις όψεις της ίδιας της συγκρότησης της σχολικής γνώσης προκειμένου να γίνει κατανοητό γιατί τα παιδιά των χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων αποτυγχάνουν στο σχολείο.

Η παραπάνω προβληματική αποτέλεσε αφετηρία για τη θεωρία των κωδίκων που ανέπτυξε ο Bernstein (1971, 1987, 1990) στο κοινωνιολογικό του μοντέλο για τη σχέση ανάμεσα στη γλώσσα και την κοινωνική διαστρωμάτωση. Η απλουστευμένη διατύπωση της σχετικής υπόθεσης είναι ότι μπορούμε να διακρίνουμε δύο τρόπους χρήσης της γλώσσας στην κοινωνία, τον περιορισμένο και τον επεξεργασμένο

κώδικα. Υποστήριξε ότι τα μέλη των ανώτερων και μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιούν και του δυο κώδικες ενώ τα μέλη των κατώτερων εργατικών κοινωνικών στρωμάτων χρησιμοποιούν κυρίως τον περιορισμένο κώδικα. Επομένως, τα παιδιά που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα τείνουν να χρησιμοποιούν μόνο τον περιορισμένο κώδικα. Το σχολείο, όμως, απαιτεί τη χρήση του επεξεργασμένου κώδικα και έτσι τα παιδιά αυτά οδηγούνται στη σχολική αποτυχία. Σύμφωνα με τον ίδιο ακόμα, ο επεξεργασμένος κώδικας διακρίνεται από σχετική σαφήνεια και περιορισμένο αριθμό προϋποθέσεων για τη γνώση το ακροατή ενώ από την άλλη, ο περιορισμένος κώδικας χαρακτηρίζεται από σχετική ασάφεια και αυξημένο αριθμό προϋποθέσεων για τη γνώση του ακροατή. Στον πρώτο δηλαδή, η σημασία εντοπίζεται κυρίως στο κείμενο ενώ στον δεύτερο εντοπίζεται κυρίως στα εξωγλωσσικά συμφραζόμενα. Η υποδοχή της κοινωνιολογικής θεωρίας του Bernstein από την πλευρά της κυρίαρχης κοινωνιολογίας δεν ήταν ιδιαίτερα ενθουσιώδης. Αντίθετα, το πρώιμο έργο του Bernstein θεωρήθηκε απολύτως συμβατό με την ψυχολογίζουσα θεωρία του γλωσσικού ελλείμματος, καθώς θεωρεί ότι τα λεξιλογικά και συντακτικά στοιχεία που χρησιμοποιούνται από ομιλητές του περιορισμένου κώδικα είναι περιορισμένα και προβλέψιμα σε σύγκριση με τα αντίστοιχα στοιχεία που χρησιμοποιούνται από τους ομιλητές του επεξεργασμένου κώδικα. Η οξεία κριτική που δέχτηκε έκανε τον ίδιο να τροποποιήσει σταδιακά το θεωρητικό του σχήμα και να δώσει διευκρινίσεις για ποικίλες παρανοήσεις και υπεραπλουστεύσεις της θεωρίας του (Αρχάκη & Κονδύλη, 2004:169).

Ο αντίλογος τόσο στη θεωρία του ελλείμματος όσο και στις υποθέσεις του Bernstein που στηρίζουν τη θεωρία αυτή, βρίσκει υποστηρικτή της τον Labov και περιστρέφεται θα λέγαμε γύρω από τους άξονες που ακολουθούν. Η παραγωγή περιορισμένων λεξιλογικών και συντακτικών στοιχείων μπορεί να οφείλεται στα ειδικά χαρακτηριστικά της σχολικής περίπτωσης και όχι στη μειωμένη ικανότητα των παιδιών. Με άλλα λόγια, τα παιδιά των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων μπορεί να είναι απρόθυμα να συνεργαστούν με το δάσκαλο, διότι δεν αισθάνονται οικειότητα ως προς τα κοινωνικά του χαρακτηριστικά ή ακόμη δεν είναι σίγουροι γι' αυτό που ο δάσκαλος περιμένει από αυτά. Κατά συνέπεια, σιωπούν, ενώ πιθανότατα είναι σε θέση να χρησιμοποιούν ένα μεγάλο αριθμό λεξιλογικών και συντακτικών στοιχείων, που ίσως δεν ανήκουν στην πρότυπη γλώσσα, σε άλλες οικειότερες γι' αυτούς

περιστάσεις όπως όταν συνομιλούν με τους φίλους ή τους συγγενείς τους (Hudson, 1980:217-219).

Μια άλλη βασική έννοια στην κοινωνιογλωσσολογία αποτελεί η έννοια της γλωσσικής ποικιλίας και ετερογένειας. Όπως προαναφέρθηκε, μεταξύ άλλων ο Labov ασχολήθηκε και με αυτό το ζήτημα. Ο ίδιος υποστήριξε (Αρχάκη & Κονδύλη, 2004) ότι ο λόγος είναι ετερογενής και ότι το γλωσσικό σύστημα χαρακτηρίζεται από ποικιλία. Η ετερογένεια αυτή μπορεί να αφορά, για παράδειγμα, γλωσσικές ποικιλίες που μπορεί να είναι ξεχωριστές μορφές της ίδιας γλώσσας. Η διαφοροποίηση κάθε γλώσσας μπορεί να εκτείνεται σε δύο διαστάσεις: στη διάσταση του χώρου (οριζόντια ποικιλία) και στη διάσταση της κοινωνικής οργάνωσης (κάθετη ποικιλία). Η οριζόντια ποικιλία περιλαμβάνει όλες εκείνες τις γλωσσικές ποικιλίες (ιδιώματα-διαλέκτους) που προσδιορίζονται με βάση τη γεωγραφική περιοχή. Η κάθετη ποικιλία περιλαμβάνει τις επιμέρους διαφοροποιήσεις που χαρακτηρίζουν το εσωτερικό μιας γλωσσικής κοινότητας και οι οποίες οφείλονται σε κοινωνικά αίτια. Εδώ ανήκουν όλες εκείνες οι ευδιάκριτες λειτουργικές αποχρώσεις που συνυπάρχουν στο πλαίσιο ενός γλωσσικού συστήματος, όπως είναι τα επίπεδα ύφους (π.χ. γλώσσα απλή, γλώσσα κοινή, γλώσσα επίσημη κλπ.), καθώς και οι γλωσσικές ποικιλίες που χρησιμοποιούνται από διάφορες κοινωνικές, ηλικιακές, επαγγελματικές ομάδες (Μήτσης, 1991).

2. Διγλωσσία

Η διγλωσσία (bilingualism) αποτελεί παγκόσμιο γεγονός το οποίο παρατηρείται όταν δύο ή περισσότερες αλλόγλωσσες ομάδες έρχονται σε επαφή και εξετάζεται τόσο ως προς τους ομιλητές, είτε σε ατομικό είτε σε κοινωνικό επίπεδο, όσο και ως προς τα εμπλεκόμενα γλωσσικά συστήματα. Η διγλωσσία είναι κατεξοχήν πολυσχιδές αντικείμενο, δεδομένου ότι αφορά ποικίλες πτυχές της ανθρώπινης συμπεριφοράς: συνιστά πρόσφορο έδαφος για τη μελέτη της γλωσσικής γειτνίασης (language contact), προκαλεί ερωτηματικά σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας του ανθρώπινου εγκεφάλου, αντικατοπτρίζει την κοινωνική συμπεριφορά και την οργάνωση της κοινωνίας, διαμορφώνει νέα εκπαιδευτικά συστήματα. Ως εκ τούτου, τόσο η γλωσσολογία, η κοινωνιογλωσσολογία, η ψυχολογία, όσο και η κοινωνιολογία, η ανθρωπογεωγραφία και η παιδαγωγική βρίσκουν πεδίο εφαρμογής στην ιδιαίτερη αυτή συμπεριφορά των ομιλητών (Σέλλα & Μάζη, 2006:27).

Παρόλο που θα έλεγε κανείς ότι η διγλωσσία είναι ένας σαφής και ευκόλως προσδιορίσιμος όρος, δύσκολα θα μπορέσει να ορίσει το περιεχόμενο της έννοιας αυτής. Υπάρχουν τόσοι ορισμοί όσοι και οι ερευνητές και οι επιστημονικές προσεγγίσεις. Η καλύτερη λύση για την περίπτωση αυτή είναι η περιγραφή του διεπιστημονικού αυτού φαινομένου υπό μορφή κατηγοριοποιήσεων, κλιμάκων και ζευγών αντιθέσεων συναρτήσει διαφόρων παραγόντων και κριτηρίων, όπως κατ' αρχήν η διάκριση της διγλωσσίας ως ατομικού χαρακτηριστικού (bilingualism), σχετικού με την ατομική γλωσσική ανάπτυξη και συμπεριφορά, και ως κοινωνικού φαινομένου (diglossia), σχετικού με τον τρόπο επικοινωνίας ατόμου και κοινωνιοπολιτιστικού περιβάλλοντος καθώς και τις σχέσεις μεταξύ γλωσσικών ομάδων όταν διαφορετικές γλώσσες και πολιτισμοί έρχονται σε επαφή (Hamers & Blanc, 1995:155). Η απόδοση των όρων bilingualism και diglossia έχει απασχολήσει πολύ τους ερευνητές του χώρου. Άλλοι έχουν αποδώσει τον όρο bilingualism στα ελληνικά ως διγλωσσία και τον όρο diglossia ως διπλογλωσσία ενώ άλλοι διαφοροποιούνται ως προς τον δεύτερο όρο, τον οποίο αποδίδουν ως διμορφία. Παρακάτω στην παρούσα εργασία θα αναφερθούμε ,προς αποφυγή συγχύσεων, στους όρους αυτούς ως ατομική και κοινωνική διγλωσσία.

2.1 Κοινωνική διγλωσσία

Ο ορισμός της κοινωνικής διγλωσσίας σύμφωνα με τον Ferguson είναι ο εξής: *«κοινωνική διγλωσσία είναι μια σχετικά σταθερή γλωσσική κατάσταση στην οποία, εκτός από τις κύριες διαλέκτους (η οποία μπορεί να περιλαμβάνει μια πρότυπη ή τοπικές πρότυπες), υπάρχει μια αρκετά αποκλίνουσα, κωδικοποιημένη (συνχά περισσότερο πολύπλοκη γραμματικά) κυρίαρχη ποικιλία, η γλώσσα ενός μεγάλου και σεβαστού σώματος γραπτής λογοτεχνίας, είτε μιας προηγούμενης περιόδου είτε που ανήκει σε μια άλλη γλωσσική κοινότητα, η οποία μαθαίνεται κυρίως μέσω της επίσημης εκπαίδευσης και χρησιμοποιείται για τους περισσότερους γραπτούς και τυπικούς προφορικούς σκοπούς, αλλά δεν χρησιμοποιείται από κανένα τμήμα της κοινότητας στην καθημερινή συνομιλία».*

2.2 Ατομική διγλωσσία

Η διγλωσσία ως ατομικό γνώρισμα αναφέρεται (Κωστούλα-Μακράκη, 2001:52) στην ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί δύο ή περισσότερους γλωσσικούς κώδικες. Στη βιβλιογραφία, οι ορισμοί της ατομικής διγλωσσίας διακρίνονται σε δύο ομάδες: στους ορισμούς της ικανότητας (πόσο καλά γνωρίζει το δίγλωσσο άτομο τις δύο γλώσσες) και στους ορισμούς της λειτουργίας (πώς ή για ποιο σκοπό χρησιμοποιεί το άτομο τις δύο γλώσσες). Τους πρώτους (της ικανότητας) επιλέγουν συνήθως παιδαγωγοί, ψυχολόγοι και γλωσσολόγοι ενώ τους δεύτερους (λειτουργίας) επιλέγουν συνήθως οι κοινωνιογλωσσολόγοι.

Δεδομένου του μεγάλου αριθμού ορισμών που έχουν δοθεί για τη διγλωσσία, ο ορισμός του δίγλωσσου ομιλητή δεν είναι πάντα εύκολο να διευκρινιστεί σαφώς. Παρακάτω δίδεται ο ορισμός του από τη Skutnabb- Kangas (1984, 90): *«ένας ομιλητής είναι δίγλωσσος όταν είναι ικανός να λειτουργεί σε δύο ή σε περισσότερες γλώσσες, είτε σε μονόγλωσσες είτε σε δίγλωσσες κοινότητες, σύμφωνα με τις κοινωνικό-πολιτισμικές απαιτήσεις της επικοινωνιακής και γλωσσικής ικανότητας που επιβάλλονται από τη συγκεκριμένη κοινωνία αλλά και από το ίδιο το άτομο, στο ίδιο επίπεδο με τους φυσικούς ομιλητές και ο οποίος είναι ικανός να ταυτίζεται και με τις δύο γλωσσικές ομάδες και τα πολιτισμικά συστήματα και τα μέρη αυτών».*

2.3 Αιτίες εμφάνισης διγλωσσίας

Υπάρχουν διάφορα αίτια τα οποία δρουν και κατευθύνουν τη συμπεριφορά των γλωσσικών ομάδων, μεμονωμένα ή σε συνδυασμό. Μια προσπάθεια συγκέντρωσής των αιτιών αυτών έγινε από τον Mackey (1976:27) και σύμφωνα με αυτή τα αίτια εμφάνισης διγλωσσίας είναι: α) στρατιωτική κατοχή και αποικιοποίηση μιας περιοχής, όπως συνέβη με την εκλατινοποίηση της δυτικής Ευρώπης, β) εμπορικές συναλλαγές που αναγκάζουν τους ομιλητές να μεταβαίνουν σε αλλόγλωσσα μέρη, γ) δημογραφική υπεροχή μιας γλωσσικής ομάδας η οποία εκ των πραγμάτων επιβάλλεται, δ) κύρος και εξουσία, πολιτική κυρίως, που ασκεί μια συγκεκριμένη γλωσσική ομάδα ανεξαρτήτως του αριθμού των μελών της, ε) εξάπλωση και άνοδος του πολιτισμού μιας γλωσσικής ομάδας ο οποίος διαδίδεται ταυτόχρονα με τη γλώσσα στην οποία εκφράζεται, στ) συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο μπορεί είτε να προωθήσει μια συγκεκριμένη (πλειοψηφούσα)

γλώσσα είτε να υποστηρίξει μια άλλη (μειοψηφούσα), ζ) οικονομικοί παράγοντες, όπως η εκβιομηχάνιση μιας περιοχής και η βελτίωση του βιοτικού επιπέδου των ομιλητών, η οποία συνήθως επιφέρει και εξάπλωση της γλώσσας της ευημερίας, η) εξάπλωση μιας θρησκείας και της γλώσσας που την εκπροσωπεί, θ) τα μέσα έκφρασης που χρησιμοποιεί μια γλώσσα, και συγκεκριμένα τα σύγχρονα μέσα μαζικής επικοινωνίας, όπως τα έντυπα και τα ηλεκτρονικά ΜΜΕ, είναι δυνατόν να επηρεάσουν μια γλωσσική κατάσταση, ευνοώντας, για παράδειγμα, τόσο τη διάδοση μιας πλειοψηφούσας γλώσσας όσο και τη διατήρηση μιας μειοψηφούσας, ι) οι μικτοί γάμοι, κ) η μετανάστευση για οικονομικούς, θρησκευτικούς, πολιτικούς κ.α. λόγους ατόμων/ οικογενειών/ ομάδων και τέλος λ) η έξαρση του εθνικισμού και η εμφάνιση ομοσπονδιακών κρατικών δομών (π.χ. η πρώτη Ένωση Σοβιετικών Σοσιαλιστικών Δημοκρατιών και η πρώτη Σοσιαλιστική Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γιουγκοσλαβίας) (Grosjean,1982:30)

3. Βασικοί ορισμοί γλωσσών

Μερικοί ορισμοί που σχετίζονται με το καθεστώς των γλωσσών είναι χρήσιμοι εδώ, ώστε να υπάρχει μια βάση αναφοράς για τη χρήση διάφορων όρων κατά τη διάρκεια της παρούσας εργασίας. Οι ορισμοί που χρησιμοποιούνται αντλούνται από την ευρωπαϊκή μελέτη *Ευρυδίκη*, ενώ προστίθενται οι ορισμοί της μητρικής, της δεύτερης και της ξένης γλώσσας (Ανδρουλάκης, 2008:64).

Στο πεδίο της γλωσσικής πολιτικής και του γλωσσικού σχεδιασμού, διακρίνουμε διάφορες κατηγορίες γλωσσών: Α) *επίσημη γλώσσα*: γλώσσα που χρησιμοποιείται για νομικούς και διοικητικούς σκοπούς σε μια συγκεκριμένη ενός δοσμένου κράτους. Το επίσημο καθεστώς μπορεί να φορά ένα μέρος μόνο του υπόψη κράτους ή το σύνολο της επικράτειάς του. Β) *Κρατική ή εθνική γλώσσα*: γλώσσα που έχει επίσημο καθεστώς στο σύνολο ενός κράτους. Γ) *Περιφερειακή ή μειονοτική γλώσσα*: γλώσσα που χρησιμοποιείται παραδοσιακά σε μια περιοχή της επικράτειας ενός κράτους, από πολίτες αυτού του κράτους που αποτελούν μια ομάδα αριθμητικά μικρότερη από τον υπόλοιπο πληθυσμό. Είναι διαφορετική από την εθνική ή κρατική γλώσσα. Σε γενικές γραμμές πρόκειται για γλώσσες που έχουν τις ρίζες τους στις σχετικές περιοχές ή που χρησιμοποιούνται σε αυτές, εδώ και πολλές γενιές. Μια περιφερειακή γλώσσα μπορεί να έχει το καθεστώς της επίσημης γλώσσας αλλά, εξ ορισμού, η επίσημη αναγνώρισή της περιορίζεται στη ζώνη χρήσης της. Δ) *Γλώσσα*

χωρίς επικράτεια: γλώσσα που χρησιμοποιείται από πολίτες ενός κράτους, είναι διαφορετική από τη γλώσσα/ τις γλώσσες που χρησιμοποιεί ο υπόλοιπος πληθυσμός, χρησιμοποιείται παραδοσιακά στο έδαφος ενός κράτους, αλλά δεν μπορεί να συνδεθεί με μια συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή του κράτους αυτού.

Στο πεδίο της διδακτικής των γλωσσών, διακρίνουμε:

1) *Μητρική γλώσσα*: η πρώτη γλώσσα που κατακτά ένα ομιλούν αντικείμενο (αυτή της οποίας γίνεται φυσικός ομιλητής), σε επαφή με το άμεσο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον του.

2) *Δεύτερη γλώσσα*: η γλώσσα που μαθαίνει ένας ομιλητής σε δεύτερο χρόνο, μετά την κατάκτηση της μητρικής γλώσσας. Η δεύτερη γλώσσα είναι παρούσα στο περιβάλλον της εκμάθησης και μπορεί ενδεχομένως να χρησιμεύει ως γλώσσα της εκπαίδευσης.

3) *Ξένη γλώσσα* ως υποχρεωτικό μάθημα: ξένη γλώσσα που ανήκει στα υποχρεωτικά μαθήματα του προγράμματος σπουδών, όπως αυτό ορίζεται από τις κεντρικές (ή τις ανώτερες τοπικές) εκπαιδευτικές αρχές και την οποία όλοι οι μαθητές έχουν υποχρεωτικά να παρακολουθήσουν.

4) *Ξένη γλώσσα προσφερόμενη ως επιλογή σε υποχρεωτικό μάθημα γλώσσας*: οι κεντρικές (ή οι ανώτερες τοπικές) εκπαιδευτικές αρχές υποχρεώνουν τους μαθητές να επιλέξουν ένα μάθημα, μεταξύ ενός αριθμού μαθημάτων που προσφέρονται στη σχολική μονάδα. Οι σχολικές ομάδες οφείλουν (ανάλογα με το πρόγραμμα σπουδών που καθορίζεται σε κεντρικό επίπεδο) να προσφέρουν τουλάχιστον μία ξένη γλώσσα μεταξύ του αριθμού των μαθημάτων που προσφέρονται ως υποχρεωτικές επιλογές.

4. Επαφή γλωσσών

Η συνύπαρξη μεταξύ δύο ή πολύ συχνά περισσότερων γλωσσών στην ίδια γεωγραφική περιοχή επιφέρει αναπόφευκτα έναν συσχετισμό δυνάμεων μεταξύ αυτών των γλωσσών. Μια από αυτές τις γλώσσες καταλαμβάνει μια πιο προβεβλημένη κοινωνική θέση (κυρίαρχη ή ισχυρή ή πλειονοτική γλώσσα), έλκει την άλλη ή τις άλλες γλώσσες που είναι παρούσα/ες στον ίδιο χώρο και, ταυτόχρονα, ασκεί πίεση πάνω τους (κυριαρχούμενες ή ασθενείς ή μειονοτικές γλώσσες), με τις τελευταίες να απειλούνται, σε ορισμένες περιπτώσεις, και με εξαφάνιση.

Στην πράξη, η εθνογλωσσική βιωσιμότητα μιας γλώσσας εκτιμάται με κριτήρια το καθεστώς της (οικονομική και πολιτική ισχύς), τη δημογραφική σημασία

της (αριθμός ομιλητών, γεωγραφική διασπορά, συγκέντρωση, ποσοστό ενδογαμίας, μετανάστευση) και τη θεσμική στήριξη (επίσημο καθεστώς της γλώσσας σε αυτό το ίδιο ή σε άλλο κράτος, οικονομική αρωγή από το κράτος, παρουσία στα ΜΜΕ και χρήση στα σπίτια).

Τα σημαντικότερα κοινωνιογλωσσολογικά φαινόμενα σε όλες τις επαφές των γλωσσών είναι τα δάνεια και η εναλλαγή κωδίκων. Τα δάνεια είναι γλωσσικά στοιχεία (κυρίως λέξεις) μιας γλώσσας (η οποία γενικά χαρακτηρίζεται από αυξημένο κύρος), στοιχεία που χρησιμοποιούνται σε μιαν άλλη γλώσσα και καταλήγουν να ενταχθούν στο σύστημα αυτής της άλλης γλώσσας. Η εναλλαγή κωδίκων (code-switching) είναι η μετάβαση από τη μια γλώσσα στην άλλη, για γλωσσικά στοιχεία ποικίλης έκτασης (λέξεις, φράσεις, μεγαλύτερα τμήματα λόγου), μέσα σε μια διάδραση δύο τουλάχιστον ομιλητών που γνωρίζουν και τις δύο γλώσσες σε επαφή. Στενά συνδεδεμένα με την επαφή γλωσσών είναι εξάλλου φαινόμενα που λαμβάνουν χώρα κατά την εκμάθηση μιας γλώσσας, όπως η μεταφορά στοιχείων από την πρώτη γλώσσα, και τα λάθη που οφείλονται σε παρεμβολές της πρώτης γλώσσας.

5. Γλωσσική διατήρηση και υποχώρηση

Η γλωσσική επαφή μεταξύ ομάδων μπορεί να έχει διαφορετικά αποτελέσματα ανάλογα με τη φύση της επαφής, τις οικονομικές, τις κοινωνικές και τις πολιτικές σχέσεις μεταξύ τους, καθώς και τις λειτουργίες που καλείται να υπηρετήσει η μεταξύ τους επικοινωνία. Στην απλούστερη μορφή, η γλωσσική επαφή οδηγεί σε διαδικασίες δανεισμού λέξεων, κάτι το οποίο αναφέρθηκε προηγουμένως, ενώ στην πιο ακραία μορφή καταλήγει στη δημιουργία νέων γλωσσών ή στην ολοκληρωτική εξαφάνιση κάποιων άλλων. Σε περιπτώσεις παρατεταμένης επαφής εθνοτικών ομάδων, μπορούμε να έχουμε τρία πιθανά γλωσσικά αποτελέσματα: γλωσσική διατήρηση, διγλωσσία και γλωσσική υποχώρηση.

Η γλωσσική υποχώρηση και η γλωσσική διατήρηση είναι τα μακροπρόθεσμα συλλογικά αποτελέσματα της γλωσσικής επαφής. Είναι οι δύο όψεις του ίδιου νομίσματος (Fasold, 1991). Έχουν δοθεί διάφοροι ορισμοί και γι' αυτούς τους όρους. Στην παρούσα εργασία δε θα αναφερθούμε διεξοδικά στους διαφορετικούς ορισμούς που υπάρχουν, διότι κάτι τέτοιο δεν άπτεται της μελέτης μας, ωστόσο θα δοθούν

ενδεικτικοί ορισμοί των δυο αυτών φαινομένων με σκοπό την κατανόηση των όρων αυτών σε τυχόν αναφορές μας σε αυτούς.

Η γλωσσική υποχώρηση, ως αντίθετο της γλωσσικής διατήρησης μπορεί να οριστεί ως η αλλαγή στη χρήση και τη γλωσσική ικανότητα σε μια γλώσσα που ομιλούνταν προηγουμένως και που τείνει προς τη σταδιακή της εξαφάνιση (Κωστούλα-Μακράκη, 2001:87). Αντίθετα η γλωσσική διατήρηση ορίζεται ως η πρακτική του να μιλά κάποιος σ' όλη τη ζωή του τη μητρική του γλώσσα ως τη μοναδική γλώσσα καθημερινής χρήσης. (Veltman, 1991:147). Αν θέλαμε να αποδώσουμε ακόμα πιο συνοπτικά τους δύο όρους, με ένα διττό ορισμό, θα λέγαμε πως τα φαινόμενα που περιγράφονται με τους όρους γλωσσική υποχώρηση και διατήρηση αναφέρονται στη σταδιακή εξαφάνιση μιας γλώσσας που χρησιμοποιούνταν προηγουμένως σε μια κοινότητα ή στην αντίσταση μιας γλώσσας που τείνει προς εξαφάνιση (Κωστούλα-Μακράκη, 2001:72) .

6. Πολιτισμικό «σοκ»

Η παραπάνω ανασκόπηση σε βασικούς όρους και θέματα της κοινωνιογλωσσολογίας έχει ως σκοπό τη δημιουργία ενός θεωρητικού υπόβαθρου το οποίο θα μας επιτρέψει να αποκτήσουμε μια πιο ολοκληρωμένη και δομημένη εικόνα των διεργασιών που λαμβάνουν χώρα σε ένα περιβάλλον διγλωσσίας, κάτι το οποίο μας αφορά άμεσα για τη σωστή αντιμετώπιση του θέματος της εργασίας. Υπό αυτές τις συνθήκες θέασης του θέματος θα ήταν αναγκαίο να λάβουμε υπόψη μας και τα λεγόμενα στάδια της πολιτιστικής προσαρμογής. Οι αλλοδαποί μαθητές, οι οποίοι μας απασχολούν στην παρούσα φάση, προφανώς ακολουθούν τις οικογένειές τους σε μια ξένη χώρα προς εξεύρεση καλύτερων συνθηκών διαβίωσης. Καθώς όμως καλούνται να μάθουν ένα δεύτερο κώδικα επικοινωνίας (Κ2) αντιμετωπίζουν μια σειρά προβλημάτων προσαρμογής, τα οποία συνιστούν το φαινόμενο του λεγόμενου «πολιτιστικού σοκ», και τα οποία έχουν άρρηκτη σχέση με την αδυναμία τους για επικοινωνία σε έναν κοινό κώδικα.

Το «πολιτιστικό σοκ» αποτελεί ένα από τα τέσσερα στάδια της πολιτιστικής προσαρμογής (Μήτσης, 2004, 76-77). Αναλυτικότερα λοιπόν, στο πρώτο στάδιο ο μετανάστης νιώθει ευχάριστα και ελπίζει πως θα κάνει μια νέα αρχή, καθώς βλέπει τη χώρα υποδοχής σαν κάτι καινούριο που περιμένει να εξερευνήσει. Στο επόμενο στάδιο, που είναι το πολιτιστικό σοκ, το άτομο νιώθει την ανασφάλεια, το φόβο και προσπαθεί να βρει ανθρώπους που μιλάνε τη δική του γλώσσα, να τους εκφράσει τα συναισθήματά του, να επικοινωνήσει τους φόβους του. Στο τρίτο στάδιο, το άτομο αρχίζει να προσαρμόζεται στη νέα κατάσταση, αλλά διατηρεί ακόμα επιφυλάξεις. Δεν ανοίγεται πλήρως στους άλλους και προσπαθεί να κατανοήσει τις πολιτιστικές διαφορές. Στο τέταρτο και τελευταίο στάδιο, το άτομο έχει πλήρως προσαρμοστεί στο νέο του πολιτιστικό περιβάλλον. Έχει κατακτήσει σε ικανοποιητικό βαθμό τη δεύτερη γλώσσα και έχει γίνει ένας ικανός ομιλητής.

7. Γλωσσική και κοινωνική ανισότητα

Επιθυμώντας να μελετήσουμε τις κοινωνικές προεκτάσεις της διγλωσσίας στο σχολείο θα ήταν άτοπο να μην αναφερθούμε στη σχέση γλωσσικής και κοινωνικής ανισότητας. Σύμφωνα με οποιαδήποτε γλωσσολογική προσπέλαση, όλες οι γλώσσες

και οι ποικιλίες τους είναι δυνάμει ισότιμες, με την έννοια ότι μπορούν να επιτελέσουν όλες τις λειτουργίες και να αναπτυχθούν καλύπτοντας όλες τις πλευρές της ζωής των ομιλητών τους, εφόσον αναδειχθούν οι ανάγκες και υπάρξουν οι κατάλληλες συνθήκες (Κακριδή-Φερράρι, 2000, 2001β). Όλες οι γλωσσικές ποικιλίες εμφανίζουν ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά (π.χ. εσωτερική ποικιλία, ύπαρξη κανόνων), ενώ διαφέρουν μεταξύ τους ως προς δύο κυρίως σημεία: τι οφείλουν ή τι χρειάστηκε να εκφράσουν και την προτίμηση για περιφραστική ή μονολεκτική έκφραση εννοιών (Ανδρουλάκης, Σημειώσεις πανεπιστημιακών παραδόσεων για το μάθημα: κοινωνιογλωσσολογία και βασικές εφαρμογές της στο σχολείο, 2009-10: 29-31).

Όλοι οι φυσικοί ομιλητές μιας γλώσσας κατέχουν το γλωσσικό σύστημα που χρησιμοποιείται από τη γλωσσική κοινότητα στην οποία ανήκουν. Ατελώς γνωρίζουν το σύστημα ομιλητές όπως τα νήπια και οι ξένοι που επιχειρούν να μάθουν τη συγκεκριμένη γλώσσα (Αρχάκη & Κονδύλη, 2004:156). Οι γραμματικές όλων των ομιλητών είναι μεν διαφορετικές αλλά όχι διαφορετικής αξίας, όσο τα κριτήρια παραμένουν γλωσσολογικά. (Ανδρουλάκη, Σημειώσεις πανεπιστημιακών παραδόσεων για το μάθημα: κοινωνιογλωσσολογία και βασικές εφαρμογές της στο σχολείο, 2009-10: 29-31)

Παρ' όλα αυτά το δόγμα της γλωσσικής ισότητας, που αντανακλά μια περιγραφική και όχι ρυθμιστική διάθεση στη γλωσσολογία, δεν πρέπει να αποσπά την προσοχή μας από την (υπαρκτή), κοινωνικής υφής, ανισότητα που πηγάζει από τη γλώσσα. Η γλωσσική ισότητα είναι μια ιδεολογική αρχή πλεύσης που δεν ισχύει για το σύνολο της γλώσσας και της χρήσης της, αφού ανισότητα σε πτυχές της ατομικής γλώσσας υφίστανται, γι' αυτό άλλωστε η μητρική γλώσσα δε θεωρείται δεδομένη και διδάσκεται στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Από την άλλη, υπάρχουν και προκαταλήψεις για τη γλώσσα και τη χρήση της, που προκαλούν μια μορφή ανισότητας.

Συνεπώς, η γλωσσική ανισότητα (linguistic inequality) συνδέεται (ως αιτία, αλλά και ως αποτέλεσμα) με την κοινωνική ανισότητα. Διακρίνουμε τρία είδη γλωσσικής ανισότητας: την *υποκειμενική*, την *κατεξοχήν γλωσσική* και την *επικοινωνιακή*.

▪ *Υποκειμενική ανισότητα:*

Οι ομιλητές έχουν άποψη για τον λόγο των άλλων και τον αξιολογούν. Στην αντίληψή μας, ο τρόπος με τον οποίο μιλά κανείς φανερώνει π.χ. εξυπνάδα, φιλικότητα, αυστηρότητα. Οι ομιλητές αφήνουν καλές ή κακές «εντυπώσεις», που αποτελούν παράλληλα και πληροφορίες για τη θέση τους στο κοινωνικό πλαίσιο. Ο λόγος υπόκειται, λοιπόν σε κοινωνική αξιολόγηση, συχνά αστήρικτη γλωσσολογικά. Οι γλωσσικές προκαταλήψεις και τα στερεότυπα ορίζονται ως η συνήθεια να αντλούμε πληροφορίες από τη γλωσσική συμπεριφορά. Στον σημερινό κόσμο της ταχύτητας, υπάρχει ανάγκη για γρήγορη πληροφόρηση, ώστε να αντιμετωπιστεί η γνωστική αβεβαιότητα (π.χ. όταν συναντάμε έναν άγνωστο) και είναι αναπόφευκτο (έστω και αν δεν είναι « σωστό») προς την κατεύθυνση αυτή να χρησιμοποιείται και η ομιλία.

▪ *Κατεξοχήν γλωσσική ανισότητα:*

Δε γνωρίζουν όλοι οι ομιλητές μιας γλώσσας τα ίδια γλωσσικά στοιχεία. Η γλωσσική γνώση και ικανότητα σχετίζεται με την εμπειρία του καθενός. Πρόκειται για το τυπικό, παραδοσιακό πεδίο δράσης της διδασκαλίας της γλώσσας στο σχολείο.

▪ *Επικοινωνιακή ανισότητα:*

Η σύγχρονη γλωσσολογία, με τους διάφορους κλάδους της, και η διδακτική της γλώσσας απέδειξαν ότι η γνώση του γλωσσικού συστήματος δεν αρκεί. Οι ομιλητές διακρίνονται και ως προς την επιτυχή ή ανεπιτυχή χρήση των γλωσσικών στοιχείων για τις επικοινωνιακές τους ανάγκες, για τη διάδραση (interaction) με άλλους ομιλητές. Η επιλογή των κατάλληλων γλωσσικών στοιχείων, ανάλογα με τις παραμέτρους της επικοινωνιακής περίπτωσης και τις κοινωνικές, πολιτισμικές επιλογές των ομιλητών, συντελεί στο σχηματισμό θετικής ή αρνητικής κοινωνικής εικόνας γι' αυτούς.

Γενικότερα, η γλώσσα έχει συμβολική δύναμη, εντάσσει τους ομιλητές σε ομάδες, οδηγεί σε αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση. Πάντως, το εύρος της ποικιλίας των γλωσσικών χαρακτηριστικών και χρήσεων επιτρέπει τον απεγκλωβισμό των ομιλητών από την ένταξη σε μια μόνο γλωσσική ομάδα ή κοινότητα. Συχνή είναι η

τάση της γλωσσικής προσαρμογής, της επιθυμίας ταύτισης με μια νέα γλωσσική κοινότητα, όπως για παράδειγμα στην περίπτωση μετανάστευσης σε άλλη χώρα η οποία μας ενδιαφέρει και άμεσα εν προκειμένω. Οι γλωσσικές ομάδες, όπως και οι ομιλητές, χαρακτηρίζονται θετικά, ουδέτερα ή αρνητικά, με αφορμή τη γλωσσική παραγωγή τους. Συνήθως, οι γλωσσικές ομάδες θεωρούν τη δική τους γλωσσική ποικιλία ως «καλύτερη», «πλουσιότερη» κλπ. Στην αντίθετη περίπτωση, οι ομιλητές πιστεύουν ότι η ομάδα τους μιλάει «χειρότερα» από άλλες και εκδηλώνουν απροθυμία συμμετοχής σε διαδράσεις, τάση για προληπτική διόρθωση ή αυτοκριτική. Πρόκειται για το αίσθημα της γλωσσικής ανασφάλειας, που είναι αποτέλεσμα των διαφορών ισχύος και της πίεσης, σε περιπτώσεις αντιπαράθεσης γλωσσικών ομάδων (κοινωνικών μικρο – ομάδων, τάξεων, περιοχών, λαών). Ως προς το κύρος των γλωσσικών ομάδων, διακρίνουμε γενικά το «εμφανές» (για τις κοινωνικά ανώτερες ομάδες που χειρίζονται τη «σωστή» γλώσσα) και το «αφανές» κύρος (για τις κατώτερες ή τοπικές ομάδες, που όμως διαθέτουν μια γλώσσα «ζεστή», «φιλική» κλπ.). (Ανδρουλάκη, Σημειώσεις πανεπιστημιακών παραδόσεων για το μάθημα: κοινωνιογλωσσολογία και βασικές εφαρμογές της στο σχολείο, 2009-10: 29-31)

8. Προκαταλήψεις

Προχωρώντας την εργασία και εισχωρώντας περισσότερο στο προς μελέτη θέμα θα εξετάσουμε ένα πολύ σημαντικό κεφάλαιο για την αντιμετώπιση των αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο, που αναφέρθηκε και στη συζήτησή μας παραπάνω και συνδέεται άρρηκτα με όσα ειπώθηκαν, και δεν είναι άλλο από αυτό των προκαταλήψεων.

Όπως ειπώθηκε παραπάνω, μια από τις βασικές παραδοχές της γλωσσολογίας είναι πως καμία γλώσσα ή διάλεκτος δεν είναι ανώτερη από τις άλλες. Ωστόσο, είναι συνηθισμένο το φαινόμενο να αποτιμώνται θετικά ορισμένες ποικιλίες ή ακόμη και ορισμένα γλωσσικά στοιχεία έναντι κάποιων άλλων. Στις δυτικές κοινωνίες είναι διαδεδομένη η θετική αποτίμηση των ποικιλιών των αστικών περιοχών εις βάρος των αγροτικών, των ανώτερων στρωμάτων εις βάρος των κατώτερων κτλ.

Είναι αναμφίβολο ότι ανάλογα με τις εμπειρίες του καθενός διαμορφώνεται το λεξιλόγιο και οι γραμματικές- συντακτικές δομές που διαθέτει. Για κάθε περίστασι υπάρχουν κάποιοι άνθρωποι που έχουν διαθέσιμα περισσότερα κατάλληλα γλωσσικά στοιχεία. Υπάρχουν όμως ορισμένες περιστάσεις (εξετάσεις, συνέντευξη για μια

δουλειά) οι οποίες θεωρούνται πιο σημαντικές από κάποιες άλλες, καθώς η μη αποτελεσματική συμμετοχή σε αυτές έχει επιπτώσεις για τη ζωή του ατόμου.

Συχνά αποδίδονται στα άτομα διαφορετικοί βαθμοί ευφυΐας, χιούμορ, καλοσύνης ανάλογα με τον τρόπο που μιλάνε, παρόλο που μια κρίση βασισμένη μόνο στον τρόπο ομιλίας μπορεί να είναι λανθασμένη. Κατά συνέπεια, τα άτομα που χρησιμοποιούν την πρότυπη γλώσσα, τον « σωστό» για μια συγκεκριμένη κοινωνία τρόπο ομιλίας, είναι πολύ πιθανό να θεωρείται ότι έχουν όποιο χαρακτηριστικό λογίζεται ως καλό και αξιοσέβαστο στην κοινωνία αυτή, όπως παιδεία, ευφυΐα, αγωγή κλπ. το αντίθετο προφανώς συμβαίνει για όσους δε χρησιμοποιούν τον ενδεδειγμένο τρόπο ομιλίας. Συνάγουμε λοιπόν ότι η χρήση της γλώσσας από κάποιον ομιλητή συσχετίζεται με ορισμένα κοινωνικά χαρακτηριστικά του τα οποία συνδέονται επίσης με αξιολογικές κρίσεις. Το γεγονός αυτό ονομάζεται γλωσσική προκατάληψη (linguistic prejudice). Οι άνθρωποι λειτουργούν με γλωσσικές προκαταλήψεις, χρησιμοποιούν δηλαδή τον τρόπο ομιλίας ως πηγή αξιολογικής πληροφόρησης για τα κοινωνικά χαρακτηριστικά του συνομιλητή τους (αν κάποιος χρησιμοποιεί τον τύπο X, πιθανότατα έχει το κοινωνικό χαρακτηριστικό Ψ). (Αρχάκη-Κονδύλη, 2004:157)

Η (λιγότερο ή περισσότερο ασυνείδητη) ενεργοποίηση γλωσσικών προκαταλήψεων συνήθως λαμβάνει χώρα διότι στις επαφές που συχνά μπορεί να έχουμε με αγνώστους, βρισκόμαστε σε κατάσταση γνωστικής αβεβαιότητας (cognitive uncertainty). Δεν έχουμε, μ' άλλα λόγια, δυνατότητα άλλης πληροφόρησης σχετικής με την κοινωνική ταυτότητα και τις αξίες του συνομιλητή, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο αυτές επιδρούν στη συμπεριφορά του, παρά μόνο βάσει αυτών που λέει.

Το ερώτημα βέβαια που ανακύπτει είναι γιατί οι άνθρωποι δε μιλούν πάντα με τον τρόπο που θα τους εξασφάλιζε θετική αξιολόγηση. Για να απαντήσουμε στο ερώτημα αυτό θα έπρεπε κατ' αρχάς να έχουμε υπόψη ότι οι αξιολογήσεις (ανάμεσα στις οποίες και οι γλωσσικές) που υιοθετούνται από την ευρύτερη κοινωνία είναι αυτές της ισχυρότερης ομάδας και καθιερώνονται, μεταξύ των άλλων, μέσω των μηχανισμών του σχολείου και των μέσων μαζικής ενημέρωσης που ελέγχονται από τις ισχυρότερες ομάδες. Κατά συνέπεια, και οι υψηλά αξιολογημένοι γλωσσικοί τύποι (δηλαδή, οι προβαλλόμενοι από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και το σχολείο) είναι αυτοί της ισχυρής κοινωνικής ομάδας. Η εγκατάλειψη, λόγου χάρη από ένα παιδί, των γλωσσικών τύπων της κοινωνικής του ομάδας και η υιοθέτηση εκείνων των

γλωσσικών τύπων που είναι ευρύτερα αποδεκτοί συνεπάγεται την αποδοχή των αξιών μιας άλλης- της ισχυρής- κοινωνικής ομάδας με τις οποίες είναι συνδεδεμένοι αυτοί οι γλωσσικοί τύποι. Μια τέτοια επιλογή όμως μπορεί να φέρει περισσότερες απώλειες από κέρδη για το παιδί καθώς αυτό μεγαλώνει: από τη μια μπορεί να χάσει τους δεσμούς του με τους φίλους και την οικογένειά του και από την άλλη μπορεί να μην καταφέρει να ευθυγραμμιστεί με τους γλωσσικούς τύπους με κύρος σε τέτοιο βαθμό ώστε να «προαχθεί» σε μέλος των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων. Η αντίθεση αυτή ανάμεσα στις (γλωσσικές) αξίες κατώτερων και ανώτερων κοινωνικών ομάδων αναφέρεται ως αντίθεση μεταξύ « εμφανούς γοήτρου» (overt prestige) (αφορά τις αξίες της ισχυρής ομάδας που γίνονται αποδεκτές από την ευρύτερη κοινωνία) και «καλυμμένου γοήτρου» (covert prestige) (: αφορά μόνο τις αξίες μιας ανίσχυρης ομάδας). Είναι, λοιπόν, δυνατόν άτομα από απαξιωμένες κοινωνικές ομάδες να αποδέχονται το εμφανές γόητρο των γλωσσικών τύπων των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων, αλλά να χρησιμοποιούν τύπους καλυμμένου γοήτρου επιδιώκοντας τη διατήρηση της κοινωνικής τους ταυτότητας και τους δεσμούς τους με την κοινωνική του ομάδα. Ωστόσο, είναι δυνατόν για κάποια ομιλήτη/τρια να δείχνει τη συμμετοχή του/της σε ποικίλες κοινωνικές ομάδες διατηρώντας λ.χ., από τη μια την προφορά της μητρικής του/της ποικιλίας σε συγκεκριμένες περιστάσεις και από την άλλη χρησιμοποιώντας τη σύνταξη και το λεξιλόγιο των μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων σε άλλες περιστάσεις.

8.1 Γλωσσικές προκαταλήψεις στο σχολείο

Τα ζητήματα των προκαταλήψεων και των στάσεων διαφορετικών κοινωνικών ομάδων απέναντι στην πρότυπη γλώσσα και τις αξίες του σχολείου παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον γενικότερα για την εκπαίδευση. Ακολουθώντας τις επισημάνσεις του Ντάλτα (1997:297), μπορούμε σε γενικές γραμμές να διακρίνουμε τρεις βασικές ομάδες μαθητών: α) όσους μετέχουν στο κοινωνιογλωσσικό σύστημα αξιών του σχολείου και της ευρύτερης κοινωνίας, β) όσους ανήκουν σε κοινωνικές ομάδες ισχυρών κοινωνικών δικτύων (κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων, νέων, εθνοτικές κλπ) με κοινωνιογλωσσικά συστήματα ανταγωνιστικά προς αυτό του σχολείου και γ) όσους έχουν χαρακτηριστικά «σακάτηδων» (lames) (πρβλ. Labov, 1972β, Ντάλτα, 1997:286 κ.ε.), δηλαδή παιδιά που για διάφορους λόγους (π.χ. φοβίες, ιδιοσυγκρασία), μεταξύ των οποίων και η

φιλοδοξία (των γονιών τους) για την ανοδική κοινωνική τους κινητικότητα. Δεν συμμετέχουν στις δραστηριότητες της ανταγωνιστικής- προς την κυρίαρχη- κοινωνικής ομάδας από την οποία προέρχονται.

Ένα σύγχρονο σχολείο πρέπει να είναι ενημερωμένο για την ύπαρξη των παραπάνω και πιθανώς και άλλων κατηγοριών μαθητών, καθώς και για τα διαφορετικά κοινωνιογλωσσικά συστήματα με τα οποία είναι εφοδιασμένοι οι μαθητές όταν πρωτοέρχονται στο σχολείο. Αυτό όμως που συμβαίνει συνήθως είναι ότι το σχολείο είναι έτοιμο να ασχοληθεί κυρίως με τη μόρφωση των παιδιών της ομάδας α, όσων ήδη γνωρίζουν την πρότυπη εθνική γλώσσα και το σύστημα αξιών με το οποίο είναι συναρτημένη. Θεωρεί μάλιστα ότι όσοι μαθητές είναι μέτοχοι άλλου κοινωνιογλωσσικού συστήματος αποτελούν απόκλιση ή πρόβλημα, με αποτέλεσμα να μη δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στη δική τους πρόοδο (Ντάλτας:298).

Το σημερινό σχολείο είναι επίσης σε θέση να μορφώσει και τους «σακάτηδες» με κοινωνικές φιλοδοξίες (ομάδα γ), όχι επειδή μπορεί να αναγνωρίσει και να αντιμετωπίσει τις ιδιομορφίες της κατηγορίας αυτής, αλλά επειδή αυτά τα παιδιά, λόγω του προσανατολισμού τους προς το κοινωνιογλωσσικό σύστημα αξιών της ευρύτερης κοινωνίας που υιοθετείται πλήρως από το σχολείο, καταβάλλουν ιδιαίτερη προσπάθεια προκειμένου να μειώσουν το χάσμα ανάμεσα στο σύστημα αξιών από το οποίο προέρχονται και στο οποίο προσβλέπουν. Θεωρείται μάλιστα ότι έχουν πολλές πιθανότητες να τα καταφέρουν στο σχολείο, είτε επειδή τα έχει απορρίψει η κοινωνική ομάδα προέλευσής τους είτε επειδή την έχουν απορρίψει αυτά: και στις δύο περιπτώσεις, η σχολική πρόοδος είναι συχνά ο μόνος τρόπος που διαθέτουν για να ολοκληρωθούν και να κερδίσουν κοινωνική αναγνώριση. (Ντάλτας:298).

Τέλος, υπάρχει και η ομάδα β των μαθητών οι οποίοι προσέρχονται στο σχολείο όχι ως άτομα αλλά ως μέλη συνεκτικών ομάδων με ανταγωνιστικά κοινωνιογλωσσικά συστήματα προς αυτό του σχολείου. Τα παιδιά αυτά συνήθως δεν είναι διατεθειμένα να λειτουργήσουν ως *tabula rasa* για τις κοινωνιογλωσσικές εγγραφές που προβάλλει το σχολείο. Μπορεί να αντιλαμβάνονται τις προοπτικές που ανοίγει η υιοθέτηση των αξιών και της γλώσσας του σχολείου, στοιχείων που σύμφωνα με τον Bourdieu (1999) λειτουργούν ως πολιτισμικό κεφάλαιο, κατ' αναλογία με το οικονομικό κεφάλαιο, καθώς αποτελούν διαβατήριο για επαγγέλματα και θέσεις επιρροής και εξουσίας. Ταυτοχρόνως όμως φαίνεται να γνωρίζουν ότι τα ίδια είναι σε μεγάλο βαθμό αποκλεισμένα από τις προοπτικές αυτές λόγω της

στιγματισμένης κοινωνικής τους προέλευσης. Άλλωστε, η υιοθέτηση των αξιών του σχολείου συνεπάγεται την απώλεια της δικής τους ταυτότητας και τη διαμόρφωση των χαρακτηριστικών κοινωνικών «σακάτηδων». Επιπλέον, το καλυμμένο γόητρο των αξιών της ομάδας στην οποία ανήκουν συχνά είναι ιδιαίτερα συχνά είναι ιδιαίτερα ισχυρό ώστε κάποια από τα παιδιά αυτά να θεωρούν αδιανόητη προδοσία το να τεθούν υπό το εμφανές γόητρο της γλώσσας και του συστήματος αξιών του σχολείου.

Σε έρευνα (Αρχάκης, 2000) σχετικά με την επίδραση του προφορικού λόγου στα μαθητικά γραπτά παιδιών του δημοτικού σχολείου, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων, σε αντίθεση με τα παιδιά των μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων οργανώνουν σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό το γραπτό τους μήνυμα με τους όρους του προφορικού λόγου τόσο στο επίπεδο της εξωτερικής του μορφής όσο και του περιεχομένου. Λόγω της γλωσσικής αυτής συμπεριφοράς, τα παιδιά των κατώτερων στρωμάτων φαίνεται να έρχονται σε μετωπική σύγκρουση με τη σχολική νόρμα εισπράττοντας αναπόφευκτα αρνητική αξιολόγηση. Αν η σχολική νόρμα συσχετίζεται και πριμοδοτεί ένα συγκεκριμένο σύστημα αξιών και πολιτισμικών παραδοχών, η απόρριψη από το σχολείο των μη επίσημων προφορικών γλωσσικών πρακτικών που χρησιμοποιούν παιδιά των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων συνεπαγωγικά συμπαρασύρει σε αρνητική αξιολόγηση την κοινωνική τους ταυτότητα, καθώς στιγματίζει τις αξίες και τις αρχές τους. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο είναι πιθανό μη αποδεκτά γλωσσικά στοιχεία από το εκπαιδευτικό σύστημα, όπως η χρήση προφορικών στοιχείων στο γραπτό λόγο, να γίνονται στη συνείδηση των παιδιών σύμβολα της κοινωνικής τους ταυτότητας και των αξιών τους. Όπως παρατηρεί ο Ντάλτας (1997, 306), τα παιδιά των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων περιχαράκωνονται στον γραπτό λόγο της καθομιλουμένης και τον πολιτισμό που προϋποθέτει φορτίζοντας τα χαρακτηριστικά της γλωσσικής αυτής ποικιλία με ιδεολογικό περιεχόμενο ανταγωνιστικό προς το σύστημα αξιών της ευρύτερης κοινωνίας. Για τα παιδιά αυτά μοιάζει δεδομένος ο αποκλεισμός τους από το πολιτισμικό κεφάλαιο του σχολείου λόγω της κοινωνικής τους προέλευσης. Έτσι, φοβούνται πως αν υιοθετήσουν το λόγο και τη γλώσσα του σχολείου κινδυνεύουν να χάσουν και την επιβράβευση από την κοινωνική τους ομάδα.

Έχοντας υπόψη τα παραπάνω, μπορούμε να υποστηρίξουμε τη θέση ότι το σύγχρονο σχολείο πρέπει να αναπτύξει διαφοροποιημένη στρατηγική ανάλογα με τις γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μαθητών που υποδέχεται. Ενιαίος

τους στόχος πρέπει να είναι η ενσωμάτωση (όχι η αφομοίωση) όλων των μαθητικών κατηγοριών στην ευρύτερη κοινωνία, χωρίς να χάνεται η διαφορά της κάθε κατηγορίας και χωρίς να μετασχηματίζεται η διαφορά σε ανισότητα με αποτέλεσμα την περιθωριοποίηση ορισμένων κατηγοριών. Το σχολείο πρέπει να απαλλαγεί από την αρνητική (μη επιστημονική) στάση απέναντι στις «μειωμένου κύρους» γεωγραφικές και κοινωνικές ποικιλίες των μαθητών και να ενημερωθεί σχετικά με το τι είναι οι ποικιλίες αυτές, σύμφωνα με τα πορίσματα της κοινωνιογλωσσολογικής έρευνας, δεν είναι κατά κανέναν τρόπο κατώτερες. Διαθέτουν υψηλό βαθμό οργάνωσης και είναι δυνάμει κατάλληλες για τη διατύπωση οποιουδήποτε νοήματος (Φραγκουδάκη, 1987β:190-143).

Η γνώση αυτή είναι απολύτως απαραίτητη, καθώς έχει αποδειχτεί ότι οι γλωσσικές προκαταλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις γλωσσικές και πολιτισμικές καταβολές των μαθητών τους παίζουν ένα πολύ σημαντικό ρόλο στην επίδοση των τελευταίων και οδηγούν στη λεγόμενη «αυτοεκπληρούμενη προφητεία» (self-fulfilling prophecy, Hudson, 1980:209). Ορισμένα παιδιά, όπως είδαμε έρχονται στο σχολείο μιλώντας μια γλωσσική ποικιλία που θεωρείται από την ευρύτερη κοινωνία και τους εκπαιδευτικούς υποδεέστερη. Ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών θεωρεί ότι μεταξύ των υποχρεώσεών τους είναι να υποδεικνύουν στα παιδιά το ανορθόδοξο της χρήσης μη πρότυπων γλωσσικών μορφών και να τα ωθεί στην αντικατάστασή τους από τις πρότυπες γλωσσικές μορφές. Παράλληλα, η μη πρότυπη γλώσσα των παιδιών οδηγεί τους εκπαιδευτικούς σε αρνητικές εντυπώσεις για τη νοημοσύνη των παιδιών και τις γενικότερες ικανότητές τους. Οι εντυπώσεις αυτές πολλές φορές αποδεικνύονται καθοριστικές όσον αφορά την επακόλουθη αρνητική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά. Φυσική συνέπεια είναι τα παιδιά να αποκτούν αρνητική εικόνα για τον εαυτό τους, να αναπτύσσουν χαμηλή αυτοεκτίμηση ή να αποφασίζουν να μη συμμορφωθούν. Καταβάλλουν έτσι μειωμένη ή μηδενική προσπάθεια έχοντας πειστεί ότι ματαιοπονούν. Το τελικό αποτέλεσμα είναι να έχουν τα παιδιά αυτά χαμηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών. Μόνο που στις περισσότερες περιπτώσεις είναι οι χαμηλές προσδοκίες των δασκάλων τους που οδηγούν τα παιδιά σε χαμηλές επιδόσεις.

Συνοψίζοντας τη συζήτηση για τη γλωσσική ανισότητα που παρατηρείται μεταξύ μαθητών διαφορετικής κοινωνικής προέλευσης, μπορούμε να πούμε ότι κάθε φυσιολογικό παιδί φέρνει στο σχολείο μια τεράστια ποσότητα γλωσσικών γνώσεων. Η έννοια του παιδιού που πάσχει από γλωσσική υστέρηση αποτελεί μάλλον

κοινωνικό στερεότυπο που βασίζεται σε λανθασμένη ερμηνεία του γεγονότος ότι κάποια παιδιά δεν μιλούν πολύ στο σχολείο. Αντίθετα απ' ό τι συνήθως συμβαίνει, το βάρος της σχολικής αποτυχίας δεν πρέπει να πέφτει στο παιδί, αλλά να αναζητούνται τα αίτια της στο ίδιο το σχολικό σύστημα, το οποίο πρέπει να αρχίσει να συνειδητοποιεί ότι η οικεία γλωσσική ποικιλία του παιδιού πρέπει να αξιοποιείται. Δηλαδή όχι μόνο να απορρίπτεται αλλά, αντίθετα, να χρησιμοποιείται ως βάση για τη διδασκαλία της πρότυπης γλώσσας.

9. Εκπαιδευτική πολιτική

Τα κοινωνικά και πολιτικά συμφραζόμενα επηρεάζουν τις κοινωνικές στάσεις απέναντι σε συγκεκριμένες γλώσσες ή γλωσσικές ποικιλίες καθώς και τον τρόπο με τον οποίο οι κοινωνίες σε πολυγλωσσικά περιβάλλοντα ορίζουν τη διαφορετική χρήση των γλωσσών που μιλιούνται σε αυτές. Η γλώσσα ή οι γλώσσες που θα διδαχθούν στην εκπαίδευση επιλέγονται με βάση το κύρος που έχουν μέσα στην κοινωνία και η επιλογή αυτή είναι απόρροια των διαμορφωμένων κοινωνικών στάσεων απέναντι στις γλώσσες και τους ομιλητές τους.

Οι εκπαιδευτικές πρακτικές απέναντι στις αλλόγλωσσες ομάδες συναρθρώνονται όχι μόνο με συγκεκριμένα ιδεολογικά και θεωρητικά πλαίσια, αλλά κυρίως με τις ειδικές συνθήκες της εφαρμογής τους, με το γενικότερο επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής και τους ευρύτερους κοινωνικούς σχηματισμούς. Οι κάθε είδους εκπαιδευτικές παρεμβάσεις αποτελούν αντικείμενο εκπαιδευτικής η οποία αντικατοπτρίζει τον τρόπο με τον οποίο το εθνικό κράτος αντιλαμβάνεται τη γλωσσική ετερότητα σε σχέση με την κοινή γλώσσα επικοινωνίας τόσο ως φαινόμενο συγχρονικό όσο και ως κατάσταση του μέλλοντος.

Η σχολική εκπαίδευση, ιδίως όταν η επίσημη γλωσσική εκπαιδευτική πολιτική προσδιορίζεται από αφομοιωτικές ιδεολογίες, έχει ως στόχο τη γλωσσική ομοιογένεια. Το μέσο πρόσβασης στη γνώση είναι συνήθως η επίσημη πρότυπη γλώσσα (standard) και όχι οι γλωσσικές ποικιλίες ή κάποια διάλεκτος ή άλλες γλώσσες. Κατά συνέπεια, το σχολείο λειτουργεί ισοπεδωτικά σε βάρος των γλωσσικών ποικιλιών, των διαλέκτων και βέβαια των γλωσσών που τυχόν ομιλούνται λιγότερο εντός των οικείων συνόρων, με αποτέλεσμα να παραγκωνίζονται βασικές γλωσσικές ανάγκες των αλλόγλωσσων μαθητών.

Η μονόγλωσση εκπαίδευση σε πολύγλωσσες κοινωνίες έχει ιδιαίτερα αρνητικές συνέπειες για τις αλλόγλωσσες ομάδες σε συλλογικό και σε ατομικό επίπεδο (Baker,1996). Με δεδομένη τη γλωσσικά πολυμορφία των σύγχρονων κοινωνιών η επιβολή από την πολιτεία μιας γλώσσας που δεν εκφράζει τις βιωματικές εμπειρίες όλων των πολιτών της συνεπάγεται την περιθωριοποίηση τμήματος του πληθυσμού και τον αποκλεισμό του από τα κέντρα λήψης αποφάσεων και από τις διαδικασίες του δημοκρατικού πολιτεύματος (Δενδρινού, 2001). Φαίνεται λοιπόν ότι η κοινωνική περιθωριοποίηση ορισμένων κοινωνικών ομάδων, μεταξύ των οποίων και των αλλόγλωσσων, είναι μεν αποτέλεσμα συγκεκριμένων κοινωνικών, πολιτισμικών και οικονομικών συνθηκών, συναρτάται όμως άμεσα και με τη γλωσσική πολιτική ενός κράτους και με την εκπαιδευτική πρακτική (Coulmas,1984). Σε ατομικό επίπεδο, ο αποκλεισμός του παιδιού από τη μητρική του γλώσσα το αποστερεί από ένα αίσθημα ασφάλειας και οικειότητας, καθώς και εξαναγκάζεται να εκφραστεί μέσω μιας άλλης γλώσσας που του είναι ανοίκεια. Το γεγονός αυτό μπορεί να του προκαλέσει κρίση ταυτότητας και να συμβάλει σημαντική στη σχολική του αποτυχία (Αμπατζόγλου, 2001). Τέλος, δε μπορεί να θεωρηθεί τυχαίο ότι τα παιδιά των μεταναστών και άλλων αλλόγλωσσων ομάδων εμφανίζουν με μεγαλύτερη συχνότητα ποικίλες μορφές γλωσσικής παθολογίας όπως τραυλισμό, απώλεια λόγου και άλλα (Κοιλιάρη, 2005:71).

Στη συνέχεια θα αναφερθούμε διεξοδικότερα σε θέματα όπως τα παραπάνω, σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική, σε διεθνές επίπεδο καθώς θα εξετάσουμε και τι συμβαίνει στον συγκεκριμένο τομέα και σε εγχώριο επίπεδο.

9.1 Γλωσσική εκπαίδευση αλλόγλωσσων μαθητών

Η διεθνής εμπειρία δείχνει ότι η εκπαίδευση των αλλόγλωσσων μαθητών αποτελούσε και αποτελεί ένα ιδιαίτερα σύνθετο ζήτημα, γι' αυτό και φαίνεται να είναι συνεχής η αναζήτηση όλο και πιο αποτελεσματικών μορφών εκπαίδευσής τους. παρόλη την ευρύτητα και την ποικιλία των τύπων εκπαίδευσης που προτείνονται ή έχουν εφαρμοστεί φαίνεται ότι σε ερευνητικό επίπεδο υπάρχουν σημεία σύγκλισης ως προς τη γλωσσική διδασκαλία αλλά και την εκπαίδευση γενικότερα αυτών των μαθητικών πληθυσμών. Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των μαθητών αξιολογείται όχι απλά ως υποστηρικτική, αλλά πολύ περισσότερο ως απαραίτητη, εφόσον φαίνεται να διευκολύνει τη μαθησιακή διαδικασία. Η αλληλεξάρτηση

ανάμεσα στην πρώτη γλώσσα (Γ1) και τη δεύτερη (Γ2) συντελεί στη γλωσσική και γνωστική ανάπτυξη των μαθητών, επειδή οι γλώσσες που συγκροτούν το γλωσσικό ρεπερτόριο του δίγλωσσου μαθητή έχουν μια γνωστική/ γλωσσική σχέση. Ο μαθητής που έχει διδαχθεί μια έννοια στη μητρική του γλώσσα επιβαρύνεται λιγότερο γνωστικά και έχει περισσότερες δυνατότητες πρόσληψης της γνώσης, επειδή μπορεί να ανακαλέσει ευκολότερα και να επεξεργαστεί ταχύτερα τις καινούριες πληροφορίες που δέχεται, όταν διδαχθεί ξανά την ίδια έννοια στη Γ2.

Στο πλαίσιο αυτό, επιτυχημένα θεωρούνται τα προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης. Με δεδομένο ότι το εκάστοτε πολιτικό και οικονομικό σύστημα και οι πολιτισμικές και ιστορικές ιδιαιτερότητες της κάθε κοινωνίας προσδιορίζουν τους εκπαιδευτικούς θεσμούς, υπάρχει διεθνώς μια ποικιλία προγραμμάτων δίγλωσσης εκπαίδευσης που το καθένα αντιμετωπίζει με διαφορετικό τρόπο τις άλλες γλώσσες σε σχέση με την κυρίαρχη επίσημη. Βασικά, κάποια προγράμματα περιορίζονται σε απλή υποστήριξη σε απλή υποστήριξη για την εκμάθηση της κυρίαρχης ως δεύτερης γλώσσας οδηγώντας ουσιαστικά σε κυρίαρχη μονογλωσσία σε κοινωνικό επίπεδο (όπως στην Αγγλία και στις Η.Π.Α.). Άλλα πάλι καλλιεργούν την ατομική διγλωσσία, η οποία με τη σειρά της συντελεί στη διατήρηση της πολυγλωσσίας σε κοινωνικό επίπεδο (όπως στον Καναδά, την Ελβετία και την Αυστραλία). Τα δίγλωσσα προγράμματα, σύμφωνα με τους υποστηρικτές τους θα πρέπει, όμως, να διευρυνθούν και να καλύπτουν εκτός από τις γλώσσες κύρους (όπως η γαλλική και η αγγλική στα αντίστοιχα προγράμματα στον Καναδά) αλλά να συμπεριλαμβάνουν και γλώσσες με χαμηλό κοινωνικό κύρος, όπως οι γλώσσες των μεταναστών.

Οι γενικότερες δυσκολίες εφαρμογής δίγλωσσων προγραμμάτων φαίνεται να οδηγούν τα τελευταία χρόνια στην ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών σε τάξεις κύριας εκπαίδευσης (mainstream), ενώ εγκαταλείπεται η διδασκαλία σε χωριστές τάξεις, οι οποίες απομονώνουν κοινωνικά τους μαθητές και αποστερούν τη διδασκαλία της γλώσσας από τα αυθεντικά επικοινωνιακά περιβάλλοντα. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η διδασκαλία σε τάξεις κύριας εκπαίδευσης είναι προτιμότερη αλλά και οι μαθητές φαίνεται ότι αντιλαμβάνονται τα μαθήματα στις ειδικές τάξεις ως εύκολα και όχι ιδιαίτερα ενδιαφέροντα (Harklau,1994). Γενικά θεωρείται ότι κάτω από συγκεκριμένες προϋποθέσεις η ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών σε τάξεις κύριας εκπαίδευσης λαμβάνει υπόψη της τις κοινωνικές, ψυχολογικές, ακαδημαϊκές και παιδαγωγικές τους ανάγκες (Clegg,1996).

Η επιχειρηματολογία υπέρ της λειτουργίας και της διεύρυνσης των προγραμμάτων δίγλωσσης εκπαίδευσης ή υπέρ της ένταξης των αλλόγλωσσων μαθητών σε τάξεις κύριας εκπαίδευσης συνάδει συνήθως με την κυρίαρχη ιδεολογία των υποστηρικτών της κάθε άποψης. Πρακτικά φαίνεται ότι οι τύποι της εκπαίδευσης που συνήθως εφαρμόζονται κινούνται από την ένταξη των μαθητών σε τάξεις εμβύθισης (submersion classes) μαζί με γηγενείς μαθητές χωρία καμία μέριμνα για τις ιδιαίτερες ανάγκες τους, έως την ένταξη τους ε προγράμματα που υποστηρίζουν ή διευρύνουν τη χρήση της μητρικής τους γλώσσας, ενώ δεν αποκλείεται και ο συνδυασμός διαφόρων τύπων γλωσσικής υποστήριξης (Κοιλιάρη, 2005:91).

Η ενθάρρυνση της δίγλωσσίας των παιδιών συμβάλλει ανάμεσα στα άλλα στην καλύτερη σύνδεση του σχολείου με τις δίγλωσσες οικογένειες και κοινότητες στις οποίες ζουν τα παιδιά (Benson, 2002), στην τόνωση της ταυτότητας και της αυτοεκτίμησης των δίγλωσσων , αλλά και στην ενθάρρυνση της γλωσσομάθειας και του περιορισμού των πιθανών προκαταλήψεων όλων των παιδιών της τάξης (Baker, 2000).

Παράλληλα, όμως, με τα προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης εφαρμόζονται τις δύο τελευταίες δεκαετίες και εκπαιδευτικά προγράμματα που εντάσσονται στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικής/ διαπολιτισμικής προσέγγισης στην εκπαίδευση και έχουν ως στόχο να αναπτυχθεί επίγνωση (awareness) για τις σχέσεις των διαφορετικών εθνοτικών ομάδων και την πολιτισμική διαφορετικότητα. Σύμφωνα με τον επικρατέστερο σήμερα ορισμό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση χαρακτηρίζεται ως απάντηση στην πολυπολιτισμική μετεξέλιξη των σύγχρονων κοινωνιών. Η πολυπολιτισμικότητα (Γκόβαρης, 2001:110) θεωρείται ως δεδομένη κοινωνική πραγματικότητα και η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί το μέσο δημιουργίας προϋποθέσεων συμμετρικής αλληλεπίδρασης των πολιτισμών. Μέσα από την πολυπολιτισμική/ διαπολιτισμική προσέγγιση της εκπαίδευσης, η οποία ενέχει σαφείς πολιτικούς και ιδεολογικούς στόχους, προωθούνται οι επαφές μεταξύ των κοινοτήτων και η βελτίωση της αμοιβαίας κατανόησης, η κατάλυση προκαταλήψεων και στερεοτύπων, η άρση ρατσιστικών αντιλήψεων, ενώ ταυτόχρονα ενισχύεται η αυτοεκτίμηση των αλλόγλωσσων ομάδων και των μελών τους. Η πολυπολιτισμική/ διαπολιτισμική προσέγγιση της εκπαίδευσης απευθύνεται και στους μαθητές-ομιλητές της γλώσσας της πλειοψηφίας και στους αλλόγλωσσους μαθητές και επιδιώκει να συμβάλει στο χτίσιμο μιας διαπολιτισμικής συνείδησης (Κοιλιάρη, 2005:89)

Το κεφάλαιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελεί μια από τις σημαντικότερες πτυχές της σύγχρονης γλωσσικής εκπαίδευσης, γι' αυτό και οι επόμενες σελίδες θα αφιερωθούν στην ανάλυσή του. Προϋπόθεση για την ολόπλευρη θέασή του αποτελεί μια περιληπτική επισκόπηση της πορείας που διέγραψε η πολυπολιτισμική εκπαίδευση μέχρις ότου λάβει τη θέση που κατέχει σήμερα στον εκπαιδευτικό διάλογο.

9.2 Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Η εκπαιδευτική πολιτική των περισσότερων ευρωπαϊκών χωρών στη δεκαετία του '70 και στις αρχές του '80 χαρακτηρίζεται από μια τάση για αφομοίωση των «ξένων», ενώ η εκπαιδευτική πράξη παρουσιάζει πολλές αντιφάσεις. Το μάθημα Υποδοχής και η συνακόλουθη προσπάθεια αφομοίωσης, κάτι που επιχειρήθηκε κυρίως στη Γερμανία, ή η παράλληλη ύπαρξη αλλά όχι και συνύπαρξη και αλληλεπίδραση ατόμων και ομάδων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης, κυρίως τη Γαλλία και στην Αγγλία οδήγησαν μάλλον στην απομόνωση και περιθωριοποίηση παρά στην κοινωνικοπολιτισμική ένταξη των αλλοδαπών μαθητών. Με άλλα λόγια, η εκπαιδευτική πολιτική με μονοπολιτισμικό προσανατολισμό κατά τις δεκαετίες του '60 και του '70 δεν πέτυχε τους στόχους της.

Η αποτυχία αυτή είχε ως αποτέλεσμα να αναζητηθεί μια πολιτική ανεκτικότητας που θα αντικατόπτριζε την ανάγκη για κοινωνική ισότητα, σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα και μια αλλαγή στις εκπαιδευτικές δομές που επέβαλλαν κοινωνικά εμπόδια. Τα μορφωτικό κεφάλαιο των αλλοδαπών μαθητών δεν αντιμετωπιζόταν πλέον ως «ελλειμματικό» (υπόθεση ελλείμματος) αλλά ως «διαφορετικό» (υπόθεση διαφοράς) και θα έπρεπε να γίνει αποδεκτό ως τέτοιο, να διατηρηθεί και να καλλιεργηθεί. Στο πλαίσιο αυτό θα έπρεπε και οι γηγενείς να διαπαιδαγωγηθούν κατάλληλα, ώστε να αποδεχτούν τη γλώσσα και τον πολιτισμό των αλλοδαπών μαθητών και των αλλοδαπών πληθυσμών γενικότερα. Έτσι, στη δεκαετία του '80 κρίθηκε αναγκαία μια άλλη προσέγγιση στην εκπαίδευση που εκφράστηκε με όρους, όπως διαπολιτισμική εκπαίδευση, διαπολιτισμική αγωγή, διαπολιτισμική μάθηση, διαπολιτισμική παιδαγωγική και απευθύνεται όχι μόνο στις πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικές ομάδες αλλά σε όλους τους κοινωνικούς εταίρους σε καταστάσεις συνάντησης αλληλεπίδρασης των πολιτισμών.

Η διαπολιτισμική παιδαγωγική προσέγγιση έγινε αποδεκτή και υποστηρίχθηκε από το Συμβούλιο της Ευρώπης, την Ευρωπαϊκή Επιτροπή και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο. Στο δεύτερο όμως ήμισυ της δεκαετίας του '80 η συζήτηση και τα προγράμματα για την «ευρωπαϊκή διάσταση» στην εκπαίδευση, που δεν είναι ταυτόσημα με εκείνα που προωθούν τη διαπολιτισμική διάσταση, απέτρεψαν την ευρεία εφαρμογή διαπολιτισμικών προγραμμάτων εκπαίδευσης.

Αποτρεπτικά λειτούργησαν ακόμη και οι διαφορετικές ερμηνευτικές προσεγγίσεις στις διάφορες ευρωπαϊκές χώρες, όπου λόγοι πολιτικοί, ιδεολογικοί και οικονομικοί οδήγησαν σε διαφορετικούς τρόπους υλοποίησης των προγραμμάτων ή σε συζητήσεις θεωρητικού επιπέδου. Από τη μέχρι τώρα πρακτική φαίνεται μάλλον ότι στην Ευρωπαϊκή Ένωση δε μπορεί να υπάρξει ένα ενιαίο μοντέλο διαπολιτισμικής προσέγγισης στην εκπαίδευση, διότι, παρά την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση, τα κράτη- μέλη έχουν το δικαίωμα να διαμορφώνουν μόνα τους το εκπαιδευτικό σύστημα που πρόκειται ν' ακολουθήσουν.

Η εικόνα γίνεται ακόμα πιο σύνθετη, εάν στις βόρειες χώρες προστεθούν και οι νότιες μεσογειακές, οι οποίες ιδιαίτερα τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια μετατράπηκαν σε χώρες υποδοχής μεταναστών και έχουν να αντιμετωπίσουν σε ευρύτατη κλίμακα ζητήματα εκπαίδευσης αλλοδαπών μαθητών στην ημεδαπή παράλληλα με τα ζητήματα της εκπαίδευσης της εκάστοτε ομογένειας σε άλλα κράτη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Πρόκειται για χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής σε δύο άξονες που αρκετές φορές κινούνται αντιφατικά. Η περίπτωση της Ελλάδας δίνει μια ενδεικτική εικόνα της εξέλιξης στον ευρωπαϊκό νότο (Κοιλιάρη,2005:110).

9.3 Γλωσσική εκπαίδευση αλλοδαπών μαθητών στη Ελλάδα

Τα νέα δημογραφικά δεδομένα τις τελευταίες δεκαετίες έχουν επιφέρει στην Ελλάδα και αλλαγή της σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού (σύμφωνα με στοιχεία του Ινστιτούτου Μεταναστευτικής Πολιτικής, Ι.ΜΕ.ΠΟ., οι αλλογενείς μετανάστες που διαμένουν στην Ελλάδα υπολογίζονται για το τέλος του 2004 στις 950.000, ενώ συμπεριλαμβανομένων και των ομογενών το σύνολο αγγίζει τα 1,15 εκατομμύρια και αποτελεί περίπου το 10,3% του συνολικού πληθυσμού όπως αυτός καταγράφηκε στην τελευταία Απογραφή). Το ελληνικό σχολείο απροετοίμαστο δέχθηκε στις αρχές της δεκαετίας του '90 να φιλοξενήσει αλλόγλωσσους μαθητές από μετανάστες γονείς προερχόμενους κυρίως από τις χώρες της Πρώην Σοβιετικής Ένωσης και την

Αλβανία. Πολλοί από τους μετανάστες και τους οικονομικούς πρόσφυγες που εγκαταστάθηκαν τότε στη χώρα ήταν ελληνικής καταγωγής και χαρακτηρίστηκαν παλιννοστούντες, έστω και αν δεν είχαν ζήσει προηγουμένως στην Ελλάδα. Για τον λόγο αυτό θεωρήθηκε καταρχήν επαρκής η ένταξη των παιδιών τους στα ειδικά σχολεία των Αποδήμων, που είχαν ιδρυθεί παλαιότερα για τα παιδιά των Ελλήνων μεταναστών που επαναπατρίζονταν. Όμως με το συνεχές μεταναστευτικό ρεύμα έρχονται στο ελληνικό σχολείο αλλόγλωσσοι μαθητές και από διάφορες άλλες χώρες, με αποτέλεσμα η ελληνική τάξη να συμπεριλαμβάνει πλέον μαθητές με πολύ διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Το πολύγλωσσο αυτό μωσαϊκό συμπληρώνεται από τα παιδιά της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης και τα τσιγγανόπαιδα που έχουν επίσης ως ιδιαίτερο χαρακτηριστικό τους την ετερότητα (Κοιλιάρη,2005:119). Αναφορικά με τα τελευταία παιδιά, από το 1997 βρίσκονται σε εξέλιξη μέσα από τα προγράμματα Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. δύο έργα του ΥΠ.Ε.Π.Θ.: η «Εκπαίδευση των Μουσουλμανοπαίδων» και η «Εκπαίδευση των τσιγγανοπαίδων» με στόχο τη συγγραφή νέων σχολικών εγχειριδίων για τα δύο αυτά κομμάτια μαθητικού πληθυσμού.

Από την άλλη, η πολιτική για την εκπαίδευση των παλιννοστούντων και κυρίως των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα είναι σχετικά πρόσφατες. Η ιστορική κληρονομιά που αντιμετώπισε την παλαιότερη γλωσσικά και πολιτισμική ετερογένεια με έλλειψη σεβασμού για τη μητρική γλώσσα κατέστησε το εκπαιδευτικό σύστημα εξαιρετικά ανέτοιμο -σε ιδεολογικό επίπεδο- να αντιμετωπίσει και τη νεότερη γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία. Η εκπαιδευτική πραγματικότητα κυριαρχήθηκε επί ενάμιση αιώνα από μια ιδεολογία ομοιογένειας η οποία απέκλειε την ομιλούμενη μητρική γλώσσα και διαμόρφωσε ένα θεσμικό πλαίσιο και μια εκπαιδευτική πράξη, όπου βασικά προτασσόταν η κυρίαρχη ταυτότητα και απαιτούνταν από τον άλλο να προσαρμοστεί και υιοθετήσει θυσιάζοντας την ετερότητά του. Έτσι, δεν μπορούσε να είναι έτοιμη να διαχειριστεί αυτή τη νέα γλωσσική και πολιτισμική ετερογένεια, όταν μάλιστα συχνότατα αφορά γλώσσες και γλωσσικές ποικιλίες (διαλέκτους) ήδη στιγματισμένες από παλιότερες συγκυρίες.

Το θεσμικό πλαίσιο επιτρέπει την ίδρυση και λειτουργία ξένων σχολείων με ξένο ή ελληνικό ή και ξένο και ελληνικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Πρόκειται για ιδιωτικά σχολεία που καλύπτουν κατά περίπτωση όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (Νηπιαγωγεία, Δημοτικά, Γυμνάσιο και Λύκειο), απευθύνονται μάλλον σε οικονομικά εύρωστες τάξεις δεδομένων των υψηλών διδάκτρων και παρέχουν

εκπαίδευση σε διεθνείς γλώσσες, κυρίως στην αγγλική, γαλλική, γερμανική και ιταλική. Ακόμη, ιδιωτικά σχολεία δίγλωσσης εκπαίδευσης διατηρεί και η ισραηλιτική και αρμένικη κοινότητα (σε Αθήνα και Θεσσαλονίκη η πρώτη και σε Αθήνα η δεύτερη). Ιδιαίτερη περίπτωση αποτελεί το πολωνικό σχολείο (Δημοτικό, Γυμνάσιο και Λύκειο) στην Αθήνα στο οποίο η φοίτηση είναι δωρεάν και παρέχει εκπαίδευση περίπου κατά τα πρότυπα των ελληνικών σχολείων στη Γερμανία.

Η συντριπτική πλειοψηφία όμως των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών φοιτά στα δημόσια σχολεία και στη φιλοσοφία των μέτρων που λαμβάνονται για την εκπαίδευσή τους ελλοχεύει η αντίληψη ότι η μηδενική ή περιορισμένη γνώση της ελληνικής γλώσσας δεν τους επιτρέπει να παρακολουθήσουν με επιτυχία το εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο σχολείο. Παραγνωρίζεται ακόμη το γεγονός ότι τα αλλόγλωσσα παιδιά που έρχονται στη χώρα σε σχολική ηλικία γνωρίζουν ήδη με επάρκεια μια τουλάχιστον γλώσσα και τα μεγαλύτερα από αυτά έχουν χρησιμοποιήσει τη γλώσσα αυτή ως μέσο μάθησης στα σχολεία των χωρών προέλευσης. Ωστόσο, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αγνοεί τις ήδη υπάρχουσες γλωσσικές και γνωστικές δεξιότητες τους σε μια άλλη γλώσσα και τα αντιμετωπίζει ως « ά- γλωσσους» και « προβληματικούς» μαθητές, οι οποίοι χρήζουν « άμεσης θεραπείας» προκειμένου να μπορούν να λειτουργήσουν μέσα στις τάξεις. Η θεραπευτικού τύπου παρέμβαση που επιχειρείται συνήθως δεν αξιοποιεί το γνωστικό και πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών (Κοιλιάρη, 2005:123).

Η διγλωσσία και ο αλφαριθμητισμός/ γραμματισμός σε δύο γλώσσες (biliteracy) δίνουν ιδιαίτερα πλεονεκτήματα και πολυδιάστατα χαρακτηριστικά στον μαθητή, ακόμα και όταν αυτός έχει αναπτύξει μερικές ή ελάχιστες δεξιότητες στη μία από τις δύο γλώσσες. Άτομα που είναι δίγλωσσα και έχουν αναπτύξει δεξιότητες κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου σε δύο γλώσσες (biliterate) φαίνεται να διαφοροποιούνται από τα μονόγλωσσα σε επίπεδο γνωστικό- ψυχολογικό και κοινωνικό- πολιτισμικό ανεξάρτητα από τον βαθμό ανάπτυξης των δεξιοτήτων τους σε δύο γλώσσες. Έτσι, μαθητές που έχουν αναπτύξει και στις δύο γλώσσες κατάλληλα για την ηλικία τους επίπεδα γλωσσομάθειας (thresholds), μπορούν να αντλήσουν μέγιστη ωφέλεια από τα γνωστικά πλεονεκτήματα που τους χαρακτηρίζουν. Η προηγούμενη πολιτιστική και εκπαιδευτική εμπειρία και γνώση του, οι ατομικές στρατηγικές μάθησης, οι προσδοκίες και οι στάσεις τους συνιστούν συνεπώς καθοριστική αφετηρία και αποτελούν βάση που μπορεί να αξιοποιηθεί ιδιαίτερα στο σχολείο και πάνω στην οποία είναι δυνατόν να δομηθεί ένα γλωσσικό

μάθημα ιδιαίτερα αποτελεσματικό (Κοιλιάρη, 2005:129). Ωστόσο, η επιστημονική μελέτη αυτής της κατηγορίας μαθητών στην Ελλάδα, φαίνεται να αγνοεί τα παραπάνω πλεονεκτήματα των δίγλωσσων μαθητών και εστιάζει κυρίως, όπως ειπώθηκε και παραπάνω, στα εκπαιδευτικά προβλήματα που δημιουργεί η παρουσία τους στα σχολεία και στις δυσκολίες που οι ίδιοι αντιμετωπίζουν, επειδή δε γνωρίζουν σε καλό επίπεδο την ελληνική γλώσσα. Η καλύτερη γνώση της ελληνικής γλώσσας θα τους διευκόλυνε να ενταχθούν κοινωνικά και να αντιμετωπίσουν γλωσσικά όλα τα μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος στη σχολική καθημερινότητα.

Το ελληνικό σχολείο, όπως προκύπτει από τα παραπάνω, ήταν και είναι προσανατολισμένο στη μονογλωσσία. Η διδασκαλία των ξένων γλωσσών και η ύπαρξη περισσότερων γλωσσών μέσα στην τάξη, επειδή φοιτούν μαθητές που προέρχονται από ποικίλες χώρες, δεν σημαίνει αυτοδίκαια στήριξη της πολυγλωσσίας όπως και η παρουσία δίγλωσσων μαθητών δε σημαίνει δίγλωσση εκπαίδευση, ακόμη και όταν υπάρχει η δυνατότητα από τον εκπαιδευτικό να δοθούν κάποιες εξηγήσεις σε κάποια από τις γλώσσες των μαθητών του.

Η ελληνική κοινωνία και η εκπαιδευτική κοινότητα φαίνεται να γνωρίζει ελάχιστα ή και σχεδόν τίποτα για τις γλώσσες και τον πολιτισμό των αλλόγλωσσων μαθητών στη χώρα, είτε πρόκειται για μαθητές από οικογένειες παλινοστούντων ομογενών είτε για παιδιά οικονομικών μεταναστών. Άλλωστε, αποκλειστικός στόχος της γλωσσικής διδασκαλίας είναι η ανάπτυξη επαρκούς ελληνομάθειας, στόχος, που για τους μη ενημερωμένους εκπαιδευτικούς δεν μπορεί να επιτευχθεί παρά μόνο με την αποθάρρυνση ή ακόμη και την απαγόρευση της χρήσης της μητρικής γλώσσας των παιδιών (Κοιλιάρη, 2005:129).

Μετά από μια πρώτη περίοδο αμηχανίας και θεσμικής απραξίας στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως εξετάσαμε παραπάνω, η πολιτεία αρχίζει διάλογο με τους φορείς της εκπαίδευσης και προσπαθεί να ρυθμίσει από την αρχή θεσμικά θέματα που αφορούν τους αλλόγλωσσους μαθητές. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα (Κοιλιάρη, 2005:130) μετά το 1995 να θεσπίσει το ΥΠ.Ε.Π.Θ. αρκετά ενδιαφέροντα μέτρα γενικά για την εκπαίδευση των μαθητών με μη επαρκή ελληνομάθεια. Τα μέτρα αυτά εντάσσονται στο πλαίσιο της πολλά υποσχόμενης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και κάνουν πολύ λόγο για τη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2, αφήνουν όμως σχετικά ανοιχτό το θέμα της διδασκαλίας της Γ1 των μαθητών, ομογενών και αλλοδαπών.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση θα έπρεπε να έχει ως στόχο να βελτιώσει την επικοινωνία μεταξύ γηγενών και αλλοδαπών μαθητών αφυπνίζοντας και καλλιεργώντας σε όλους τους μαθητές επίγνωση και στοχασμό για τον κοινωνικό και πολιτισμικό πλουραλισμό (βλ. Σκούρτου/Βρατσάλης/ Γκόβαρης). Όμως, από τα προηγούμενα συνάγεται ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση, όπως εφαρμόζεται, καταλήγει να έχει ως στόχο τη μονογλωσσία των μαθητών στην κυρίαρχη ελληνική γλώσσα μέσα σε ένα ιδιότυπο πλαίσιο σεβασμού του γλωσσικού πλουραλισμού. Στο πλαίσιο αυτό το εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται να αντιμετωπίζει την πρώτη γλώσσα αλλά και την κουλτούρα των αλλόγλωσσων μαθητών με τρόπο αντίθετο προς τα πορίσματα της διεθνούς έρευνας στον χώρο της δίγλωσσης εκπαίδευσης, που δείχνουν ότι, όταν η πρώτη γλώσσα έχει αναπτυχθεί με επάρκεια, υποστηρίζει και την εκμάθηση της δεύτερης ή και τρίτης γλώσσας. Αυτό συμβαίνει, διότι οι γνώσεις και οι δεξιότητες που έχει αποκτήσει το παιδί ως χρήστης μιας γλώσσας και οι προσδοκίες που έχει διαμορφώσει για τη δομή και τις λειτουργίες του γλωσσικού συστήματος μεταφέρονται και στη δεύτερη γλώσσα (Cummins,1991). Ακόμη, επιτυχημένα προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης επιβεβαιώνουν ότι μαθητές από μειονότητες οδηγούνται σε καλύτερες επιδόσεις, όταν αισθάνονται ότι το σχολείο αποδέχεται και σέβεται τη διαφορετικότητά τους.

Οι περισσότερες αλλόγλωσσες ομάδες στην Ελλάδα βρίσκονται σε κατώτερη κοινωνική θέση και το κύρος που έχουν οι γλώσσες τους αντλείται από τη θέση αυτή. Γλώσσες με ομιλητές χωρίς κοινωνικό κύρος και από χώρες οικονομικά αδύναμες φαίνεται να μην έχουν θέση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η παρουσία της γλώσσας των παιδιών των μεταναστών/ μειονοτήτων στο σχολείο θεμελιώνεται μέσα από ένα ιδεολογικά φορτισμένο λόγο γύρω από την ταυτότητα, το δικαίωμα για τη διδασκαλία της πρώτης γλώσσας ή και στην πρώτη γλώσσα υπάγεται στα γενικά ανθρώπινα δικαιώματα και στο πλαίσιο αυτό και το πρόβλημα των χαμηλών επιδόσεων των μαθητών αντιμετωπίζεται σε ιδεολογικό επίπεδο με διάφορους τρόπους. Όταν η σχολική αποτυχία των μαθητών από μεταναστευτικές ή αλλόγλωσσες κοινωνικές ομάδες ερμηνεύεται στον καθημερινό λόγο ως αποτέλεσμα του διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου, υπονοώντας ότι το πολιτισμικό κεφάλαιο των παιδιών αυτών δεν επαρκεί για τις απαιτήσεις του σχολείου, συσκοτίζονται στην ουσία οι πραγματικοί παράγοντες σχολικής αποτυχίας, οι οποίοι σχετίζονται κυρίως με τον τρόπο οργάνωσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Γι' αυτό και η διδασκαλία θα πρέπει να προσανατολίζεται σε διαδικασίες στήριξης και ανάδειξης της

διαπολιτισμικής ταυτότητας όχι ως ατομικού γνωρίσματος των « ξένων», αλλά ως υπερπολιτισμικής, κοινωνικά διαμεσολαβημένης δυνατότητας συλλογικού και προσωπικού αυτοπροσδιορισμού (Γκόβαρης, 2000:21).

Οι αλλόγλωσσοι μαθητές αρχίζουν τη σχολική τους πορεία από μειονεκτική θέση, διότι αισθάνονται ότι όλα όσα έχουν μάθει μέχρι αυτή τη στιγμή για τη ζωή και τον κόσμο απορρίπτονται ως άσχετα με τη σχολική μάθηση, όταν η γλώσσα, ο πολιτισμός και η εμπειρία τους αγνοούνται ή αποκλείονται στις σχέσεις διεπίδρασης μέσα στην τάξη (Cummins, 1996:45). Οι μετανάστες μαθητές έχουν σίγουρα και κοινές εμπειρίες με τους μαθητές της πλειοψηφίας, εφόσον ζουν στα ίδια μακροκοινωνικά περιβάλλοντα, όμως οι εμπειρίες τους διαφοροποιούνται στο μικροκοινωνικό περιβάλλον τους το οποίο επίσης παρουσιάζει σημαντικές διαφορές από το ανάλογο περιβάλλον των γηγενών χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων. Η γλώσσα αποτελεί άρρηκτο στοιχείο της προσωπικότητας του ατόμου. Όταν ο μαθητής διδάσκεται την ή και στην πρώτη του γλώσσα, έστω και μέσα από την τόνωση της συλλογικής ταυτότητας ενισχύεται σίγουρα και η προσωπική του ταυτότητα. Η διδασκαλία λοιπόν στην ή και της πρώτης γλώσσας στο σχολείο παράλληλα με μια θετική και συνεργατική σχέση μαθητή- εκπαιδευτικού συνδράμει στην ενδυνάμωση της ταυτότητας του μαθητή και κατά συνέπεια στη βελτίωση των επιδόσεών του με την καλλιέργεια μιας υψηλότερης αυτοαντίληψης που αποβαίνει τελικά μάλλον προς γενικότερο όφελός του.

Τον αντίλογο αυτής της θέσης υποστηρίζουν τα υψηλά ποσοστά σχολικής αποτυχίας μαθητών που παρακολούθησαν κάποιου τύπου δίγλωσσα προγράμματα καθώς και τα αυξημένα ποσοστά υψηλών ποσοστών υψηλών επιδόσεων από μαθητές που προέρχονται από μεταναστευτικές οικογένειες και που δεν παρακολούθησαν στο σχολείο τους διδασκαλία μητρικής γλώσσας ούτε φοίτησαν σε δίγλωσσα προγράμματα.

Οι παραπάνω θέσεις συναρτώνται άμεσα με τον τρόπο που η κοινωνία και η πολιτεία αντιμετωπίζουν τις γλώσσες και τελικά την ετερότητα στο σχολείο και στην κοινωνία. Η εντύπωση που δημιουργούν τα επίσημα κείμενα κρατικών φορέων αλλά και αρκετά θεωρητικά κείμενα είναι ότι στην Ελλάδα οι γλώσσες αντιμετωπίζονται συνήθως ως δικαίωμα που η διαχείρισή τους αφορά τους άλλους και όχι το δημόσιο σχολείο. Για τον λόγο αυτό μετατοπίζεται η ευθύνη της εκμάθησης, της διατήρησης και της διεύρυνσης των γλωσσικών δεξιοτήτων και της διδασκαλίας σε όσους θα

ενδιαφέρονταν. Λιγότερα συχνά οι γλώσσες αντιμετωπίζονται ως πηγή εμπλουτισμού της ελληνικής κοινωνίας (Κοιλιάρη, 2005:132-136)

Έτσι, ο συνηθέστερος τρόπος εκπαίδευσης της πλειοψηφίας των αλλόγλωσσων μαθητών παραμένει η ένταξή τους στα δημόσια σχολεία, όπου οι γηγενείς μαθητές θεωρούνται δικαιωματικά ως η ομάδα που χρήζει της προσοχής των εκπαιδευτικών. Παράλληλα εκτιμάται ότι οι αλλόγλωσσοι μαθητές θα αποκτήσουν την απαιτούμενη γλωσσομάθεια μέσα από τη μέγιστη έκθεσή τους (maximum exposure) στη γλώσσα- στόχο, χωρίς καμιά ιδιαίτερη προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες τους πέρα από τη γλωσσική υποστήριξη στις Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα (που υπάρχουν ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του '80). Η διδασκαλία όμως σε μαθητές με τόσο ετερογενή γλωσσικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά απαιτείται να είναι διαφοροποιημένη, γι' αυτό και τα μέτρα γλωσσική υποστήριξης φαίνονται να μην έχουν την αναμενόμενη αποτελεσματικότητα, μια και το διδακτικό προσωπικό δεν επιμορφώνεται ουσιαστικά, ώστε να μπορεί να επιλέξει ανάλογες διδακτικές προσεγγίσεις. Οι Τ. Υ. λειτουργούν, για να συμβάλουν στην ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών στο ελληνικό σχολικό περιβάλλον, αλλά τελικά μέσα από την απομόνωση τους οδηγούν στην περιθωριοποίηση. Η εικόνα ενός μαθητή, που εξ ορισμού σχεδόν δεν μπορεί να παρακολουθήσει τα μαθήματα και αποκόπτεται από τους υπόλοιπους μαθητές, για να μάθει ελληνικά σε ξεχωριστή τάξη και με άλλο δάσκαλο, ενισχύει στους γηγενείς συμμαθητές του μια υποτιμητική και κάποιες φορές εχθρική στάση απέναντί του. Από την άλλη, ο δάσκαλος της τάξης μπορεί να εφησυχάζει, εφόσον δεν αποτελεί άμεση ευθύνη του να ενδιαφερθεί για την ποιότητα της εκπαίδευσης των αλλόγλωσσων μαθητών του. Παρατηρώντας κανείς διαχρονικά τη λειτουργία των Τ. Υ και των Φ. Τ. καταλήγει στο συμπέρασμα ότι εδώ οι στόχοι της εκπαίδευσης εξαντλούνται σχεδόν αποκλειστικά στην πολιτισμική και γλωσσική αφομοίωση των αλλοδαπών μαθητών .

Φαίνεται λοιπόν ότι τα μέτρα που έχουν ληφθεί δεν στηρίζουν ουσιαστικά τον μαθητικό πληθυσμό στον οποίο απευθύνονται, μια και αρκετοί αλλόγλωσσοι μαθητές εγκαταλείπουν τις σπουδές τους χωρίς απολυτήριο γυμνασίου (βλ. Κογκίδου/ Τρέσσου/ Τσιάκαλος, 1998:159) και οδηγούνται έτσι σχεδόν με μαθηματική ακρίβεια στην ανεργία και στον κοινωνικό αποκλεισμό (Κοιλιάρη, 2005:125).

9.4 Διαφοροποιημένη διδασκαλία

Στις σημερινές συνθήκες έντονης διαφοροποίησης του σχολικού πληθυσμού, τόσο από κοινωνικής όσο και πολιτισμικής άποψης, η ύπαρξη ενός μέσου, τυπικού μαθητή και άρα μιας ενιαίας διδασκαλίας που απευθύνεται σε αυτόν, αποδεικνύεται θεωρητικά δυσπρόσιτη και πρακτικά αναποτελεσματική. Η εικόνα ενός τμήματος όπου οι μαθητές κάθονται στις θέσεις τους και εργάζονται στο ίδιο επίπεδο, με τα ίδια υλικά και την ίδια βοήθεια, ενώ η εκπαιδευτικός διδάσκει με έναν μοναδικό τρόπο νέες έννοιες, φαντάζει αναντίστοιχη και ανεπαρκής να καλύψει τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών. Για τους περισσότερους από εμάς αλλά και για τους περισσότερους από τους μαθητές και μαθήτριές μας, είναι δύσκολο με βάση τη μακρόχρονη εμπειρία και τα βιώματά μας, είτε σαν μαθητές οι ίδιοι είτε σαν εκπαιδευτικοί, να φανταστούμε πώς μπορεί να είναι μια τάξη που εφαρμόζεται μια διαφορετική διδασκαλία. Έτσι, συχνά ένας διαφορετικός τρόπος προσέγγισης της διδασκαλίας, παρουσιάζεται ως κάτι ορθό αλλά ανεφάρμοστο. Μια τέτοια, νέα προσέγγιση, αποτελεί και η διαφοροποιημένη διδασκαλία (Παντελιάδου, 2008). Αν και η προσέγγιση αυτή συνηθίζεται να ακούγεται όταν μιλάμε για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, ωστόσο δε θα πρέπει να λησμονούμε ότι αναφέρεται στην κάλυψη των διαφορετικών μαθησιακών αναγκών των μαθητών μιας τάξης. Και μαθητές με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες από τους υπόλοιπους αποτελούν σαφέστατα και οι αλλοδαποί μαθητές, με τους οποίους ασχολούμαστε στη συγκεκριμένη εργασία.

Ο όρος διαφοροποιημένη διδασκαλία, προϋποθέτει συνεχή αξιολόγηση, και αναφέρεται στο σχεδιασμό του συνόλου της διδασκαλίας για μαθητές με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες. Δίνεται έμφαση σε δύο άξονες: στο μαθητή (γνωστική ετοιμότητα, ενδιαφέροντα και μαθησιακό προφίλ) και στο αναλυτικό πρόγραμμα (περιεχόμενο, διαδικασία, τελικό προϊόν) (Φιλιππάτου, 2010). Μαθητές με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες αποτελούν πέρα από τους μαθητές με μαθησιακά προβλήματα και τους αλλοδαπούς και οι ιδιαίτερα χαρισματικοί μαθητές. Αυτό το οποίο έχει σημασία είναι πως μιλώντας για διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν αναφερόμαστε σε μια απλά μέθοδο, αλλά σε μια φιλοσοφία, μια γενικότερη αντίληψη που αφορά το σύνολο της τάξης και όχι τους μαθητές που αντιμετωπίζουν προβλήματα. Ο/η εκπαιδευτικός που αποφασίζει να διδάξει με διαφοροποιημένη διδασκαλία, θα πρέπει να δει τον εαυτό της και το ρόλο της κάτω από ένα νέο

πρίσμα. Όχι ως κάτοχο και αναμεταδότη γνώσης, αλλά ως διευθυντή ορχήστρας ή προπονητή ομάδας (Tomlinson, 2005). Και στις δυο αυτές περιπτώσεις ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να οδηγήσει όλα τα μέλη της ομάδας στη μέγιστη επίδοσή τους (Παντελιάδου, 2008). Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, στις σημερινές τάξεις που χαρακτηρίζονται από έντονη εσωτερική διαφοροποίηση, θα πρέπει να δρουν σύμφωνα με τα παραπάνω: να ανιχνεύουν τις μαθησιακές ανάγκες του συνόλου της τάξης και στη συνέχεια να διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους προκειμένου οι μαθητές τους να φτάσουν στη μέγιστη επίδοσή τους.

10. Συμπεράσματα-προτάσεις

Το διεθνές κλίμα και οι ευρωπαϊκές προδιαγραφές (Κοιλιάρη, 2005:163) οδηγούν και την Ελλάδα στη λήψη καθοριστικών αποφάσεων σε σχέση με τη διδασκαλία των γλωσσών είτε αυτές είναι οι ξένες είτε πρόκειται για τις άλλες γλώσσες που μιλιούνται στην επικράτεια. Η περιρρέουσα ατμόσφαιρα παραμένει αντιφατική, υπάρχουν δυναμικά δείγματα κοινωνικής συνοχής και αλληλεγγύης με τους μετανάστες και την ετερότητα γενικότερα αλλά και εξίσου δυναμικά δείγματα για το αντίθετο. Θα μπορούσε να πει κανείς ότι ίσως αμβλύνηκε η μισαλλοδοξία και η κοινωνία έγινε ανεκτικότερη προς το διαφορετικό, αν και δεν άλλαξαν ριζικά οι στάσεις απέναντι στο μη οικείο. Όλα αυτά μπορεί να προμηνύουν αλλαγές σε επίπεδο γλωσσικής εκπαιδευτικής πολιτικής που θα σήμαινε μεταξύ των άλλων αναδιοργάνωση της διδασκαλίας της ελληνικής ως Γ1 για τους γηγενείς μαθητές, πρόωρη εκμάθηση και αναβάθμιση της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών, σύνδεση της διδασκαλίας τους με το ΚΠΓ, προσφορά μεγαλύτερης ποικιλίας γλωσσών που θα περιλαμβάνει τις γλώσσες των γειτόνων και των μεταναστών, εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη σχολική τάξη.

Για τη διδασκαλία της Γ1 των μεταναστών θεαματικές αλλαγές θεσμικού χαρακτήρα μάλλον θα καθυστερήσουν ή δε θα εφαρμοστούν ποτέ, ενώ θα συνεχίσουν να προσέρχονται στις σχολικές τάξεις μαθητές που δεν έχουν την ελληνική ως Γ1. Μια και οι διαπολιτισμικές πρακτικές φαίνεται να απουσιάζουν τόσο από τα αναλυτικά προγράμματα όσο και από τα σχολικά εγχειρίδια, χρειάζεται ένα εναλλακτικό πρότυπο οργάνωσης του Αναλυτικού Προγράμματος που θα επιτρέπει στην κάθε σχολική μονάδα να παρεμβαίνει ανάλογα με τα γλωσσικά και πολιτισμικά

χαρακτηριστικά του μαθητικού της πληθυσμού. Παράλληλα θα έπρεπε να μπορεί να εφαρμοστεί και σε αμιγώς αλλόγλωσσες και σε μικτές τάξεις που είναι ο πιο διαδεδομένος τρόπος εκπαίδευσης των αλλόγλωσσων μαθητών στη χώρα και όπου είναι εφικτό θα διανέμει την ευθύνη για την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων στους διδάσκοντες όλων των ειδικοτήτων. Αυτό αφορά το γυμνάσιο, όπου διδάσκουν πολλοί εκπαιδευτικοί ειδικότητας, ενώ στο Δημοτικό σχολείο φαίνεται να είναι ευκολότερο οποιοδήποτε εγχείρημα, αφού ο ίδιος εκπαιδευτικός διδάσκει τα περισσότερα μαθήματα του σχολικού προγράμματος. Μια τέτοια πρακτική συνάδει σίγουρα και με την ολοκληρωμένη εκμάθηση περιεχομένου και γλώσσας (ΟΕΙΠ) που προτείνει η Ευρωπαϊκή Επιτροπή.

Ο επιστημονικός διάλογος για όλα αυτά τα θέματα είναι ανοικτός και ενισχύεται διαρκώς με επιχειρήματα που στηρίζονται σε έρευνες και καινοτόμες εφαρμογές στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, δυστυχώς όχι πάντα με την αρωγή της πολιτείας. Η κοινωνία φαίνεται να αναμένει από την πολιτεία ένα γενναίο επανασχεδιασμό της γλωσσικής εκπαιδευτικής πολιτικής με μέτρα που δεν θα παραμένουν ανενεργά στο ελληνικό σχολείο. Τα γεγονότα τρέχουν με κατατρεγμένους ρυθμούς στην παγκόσμια σκηνή και οι αλλαγές που συμβαίνουν γύρω μας είναι δύσκολο να προβλεφθούν, μπορεί όμως μέσα από την εκπαίδευση να ωριμάσουν γενιές πολιτών, που όσο κι αν είναι μεταξύ τους γλωσσικά και πολιτισμικά διαφορετικοί, θα έχουν αναπτύξει κοινά σημεία αναφοράς, ώστε να συμβιούν ισότιμα και αρμονικά. Και αυτό είναι κατά τη γνώμη μου το στοίχημα του μέλλοντός μας.

Β΄ ΜΕΡΟΣ- ΕΡΕΥΝΑ

Προκειμένου να μελετήσουμε στην πράξη όσα συζητάμε σχετικά με τις κοινωνικές προεκτάσεις της διγλωσσίας στο δημοτικό σχολείο πραγματοποιήσαμε έρευνα σε δημοτικά σχολεία της περιοχής του Βόλου. Ως μέσο συλλογής δεδομένων στην έρευνα επιλέξαμε την ημι-δομημένη συνέντευξη.

Η συνέντευξη ως μια ερευνητική μέθοδος τυπικά ενέχει τον ερευνητή ο οποίος θέτει ερωτήσεις και ελπίζει ότι θα λάβει αποκρίσεις από τα άτομα από τα οποία παίρνει τη συνέντευξη. Χρησιμοποιείται ευρύτατα στην κοινωνική έρευνα και υπάρχουν διαφορετικοί τύποι συνεντεύξεων. Μια τυπολογία που χρησιμοποιείται συνήθως τις διακρίνει σε δομημένες, ημι-δομημένες και μη δομημένες συνεντεύξεις. Στην παρούσα έρευνα κάναμε χρήση, όπως ήδη ελέχθη, της ημι-δομημένης συνέντευξης.

Η ημι-δομημένη συνέντευξη έχει προκαθορισμένες ερωτήσεις αλλά η διάταξή τους μπορεί να τροποποιηθεί ανάλογα με την αντίληψη του συνεντευκτή σχετικά με το τι φαίνεται καταλληλότερο. Η διατύπωση της ερώτησης μπορεί να αλλάξει και να δοθούν εξηγήσεις. Συγκεκριμένες ερωτήσεις που φαίνονται ακατάλληλες για κάποιο συγκεκριμένο ερωτώμενο μπορούν να παραλειφθούν, ή να περιληφθούν πρόσθετες ερωτήσεις. (Colin Robson, 2007, σελ.321). Οι συνεντευκτές είναι εφοδιασμένοι με έναν κατάλογο θεμάτων, στα οποία επιθυμούν να πάρουν απαντήσεις. Έχουν, ωστόσο, μεγαλύτερη ελευθερία στον τρόπο που θέτουν τις ερωτήσεις, στην ακριβή διατύπωσή τους και στο πόσο χρόνο και προσοχή αφιερώνουν στα διάφορα θέματα. (Colin Robson, 2007, σελ.330)

Μέσω των συνεντεύξεων είναι σχετικά εύκολο να φτάσουμε σε γεγονότα, αν και λάθη μπορούν να συμβούν τα οποία οφείλονται σε κενά στη μνήμη ή σε μεροληπτικές αποκρίσεις διαφόρων ειδών. Οι καλύτερες αποκρίσεις δίνονται σε συγκεκριμένες (και όχι γενικές) ερωτήσεις που αφορούν σημαντικά ζητήματα, στο παρόν ή στο πρόσφατο παρελθόν. Οι ίδιοι κανόνες ισχύουν και σε ερωτήσεις σχετικά με τη συμπεριφορά, και φυσικά οι ερωτώμενοι βρίσκονται συχνά στη μοναδικά πλεονεκτική θέση να μιλούν για το τι κάνουν ή για το τι έχουν κάνει.

Οι ερωτήσεις-άξονες γύρω από τους οποίους αναπτύχθηκε η συζήτηση παρατίθενται στη συνέχεια.

11. Βασικός άξονας ερωτήσεων για συνέντευξη με μαθητές

Όνομα, χώρα προέλευσης, τόπος κατοικίας, χρόνια παραμονής στην Ελλάδα

- Παίζεις με τους αλλοεθνείς συμμαθητές σου στο διάλειμμα;
- Πιστεύεις πως οι συμμαθητές σου θεωρούν κατά κάποιο τρόπο κατώτερο από αυτούς επειδή είσαι από άλλη χώρα;
- Πιστεύεις ότι ο/η δάσκαλος/α δείχνει περισσότερο ενδιαφέρον/ σημασία στους αλλοεθνείς συμμαθητές σου;
- Σε προσκαλούν οι αλλοεθνείς συμμαθητές σου στο σπίτι τους;
- Όσον αφορά στους καβγάδες της τάξης, οι Έλληνες συμμαθητές σου μαλώνουν συχνότερα με τους αλλοδαπούς συμμαθητές τους απ' ότι με τα άλλα παιδιά;
- Στην αρχή που ήρθες στο ελληνικό σχολείο πώς σε αντιμετώπισαν οι συμμαθητές σου; Σε δέχτηκαν γρήγορα ή άργησες να κάνεις νέους φίλους;
- Πιστεύεις ότι οι Έλληνες συμμαθητές σου σε θεωρούν διαφορετικό από αυτούς;
- Ποιος είναι ο καλύτερός σου φίλος/η; Είναι από την ίδια χώρα με σένα ή όχι;
- Οι Έλληνες συμμαθητές σου σε ρωτούν αν έχουν απορίες;
- Στα πάρτι των συμμαθητών σου είσαι συνήθως καλεσμένος;
- Υπάρχει κάτι στο οποίο οι συμμαθητές σου πιστεύουν πως είσαι καλός;
- Συζητάς με τους συμμαθητές σου για τη χώρα καταγωγής σου και τις εκεί εμπειρίες σου;
- Οι συμμαθητές σου δείχνουν ενδιαφέρον για τον πολιτισμό της χώρας σου;
- Μιλάς με τους ομοεθνείς συμμαθητές σου στη μητρική σας γλώσσα ή στην ελληνική; Ποια από τις δυο γλώσσες προτιμάς περισσότερο στην προσωπική σου ζωή και γιατί;
- Όταν βρίσκεσαι με κάποιον φίλο σου από την ίδια χώρα με σένα και Έλληνες συμμαθητές σου μιλάτε μπροστά τους για τη χώρα σας;
- Αντιμετωπίζεις προβλήματα με τους συμμαθητές σου όσον αφορά τη συμπεριφορά σου; Υπάρχει κάτι σε αυτή το οποίο σχολιάζουν;
- Πιστεύεις ότι έχεις ίσες ευκαιρίες για επιτυχία με τους συμμαθητές σου;

12. Βασικός άξονας ερωτήσεων για συνέντευξη με γονείς αλλοδαπών μαθητών

Όνομα, τόπος κατοικίας, χώρα προέλευσης, χρόνια παραμονής στην Ελλάδα

- Γνωρίζετε τους φίλους των παιδιών σας; Είναι από την ίδια χώρα με σας ή Έλληνες;
- Ποια γλώσσα μιλάτε στο σπίτι; Την ελληνική ή τη μητρική σας; Ποια από τις δύο επιθυμείτε να χρησιμοποιεί το παιδί σας;
- Έχετε χρόνο καθημερινά να ασχοληθείτε με τα μαθήματα των παιδιών σας; Θεωρείτε πως αν τα παιδιά σας είναι καλοί μαθητές αυτό μπορεί να βοηθήσει σημαντικά στη γρηγορότερη αποδοχή τους από τους συμμαθητές τους;
- Είστε ευχαριστημένοι με την αντιμετώπιση που δέχεται το παιδί σας από το ελληνικό σχολείο;
- Σας έχουν πει τα παιδιά σας αν έχουν προβλήματα με τους Έλληνες συμμαθητές τους; Αν ναι, τι είδους είναι αυτά;
- Ποιος πιστεύετε ότι ευθύνεται για τα τυχόν προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά σας με τους συμμαθητές τους;
- Όταν ήρθατε στην Ελλάδα τα παιδιά σας πώς αντέδρασαν; Υπήρξαν δυσκολίες στην προσαρμογή τους όσον αφορά το σχολείο; Τι είδους ήταν αυτές;
- Είναι σημαντικό για σας τα παιδιά σας να έχουν σχέσεις με τους Έλληνες συμμαθητές τους;
- Τα παιδιά σας πηγαίνουν σε σπίτια συμμαθητών τους;
- Εσείς προσκαλείτε σπίτι σας συμμαθητές των παιδιών σας;
- Μιλάτε με τους γονείς των Ελλήνων συμμαθητών των παιδιών σας;
- Τα παιδιά σας έχουν άλλες ασχολίες εκτός από το σχολείο; Θεωρείτε σημαντικό να έχουν άλλα ενδιαφέροντα- χόμπι;
- Ποια η άποψή σας για τις τάξεις υποδοχής που λειτουργούν στο ελληνικό σχολείο; Το παιδί σας παρακολούθησε κάποια κατά την άφιξή σας στη χώρα;
- Τα παιδιά σας έχουν κάποια ιδιαίτερα ταλέντα; Αν ναι, προσπαθείτε να τα αναδείξετε με κάποιον τρόπο, δίνετε σημασία σε αυτά; Θεωρείτε πως μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά σας να έχουν καλύτερες σχέσεις με τους συμμαθητές τους;

13. Ερευνητικά δεδομένα

13.1 Το δείγμα

Η δειγματοληψία είναι μια σημαντική πτυχή της ζωής γενικότερα, και της έρευνας ειδικότερα. Κάνουμε κρίσεις για ανθρώπους, τόπους και πράγματα στη βάση αποσπασματικών ενδείξεων. Δειγματοληπτικές θεωρήσεις διαποτίζουν όλες τις πτυχές της έρευνας και αναφέρονται με διάφορες μορφές ανεξάρτητα από την ερευνητική στρατηγική και την διερευνητική τεχνική που χρησιμοποιούμε. Η ιδέα του δείγματος συνδέεται με αυτή του πληθυσμού. Ο πληθυσμός αναφέρεται σε όλες τις περιπτώσεις και χρησιμοποιείται με μια ευρεία έννοια- δεν περιορίζεται σε ανθρώπους. Η έννοια αυτή μπορεί να επεκταθεί περαιτέρω ώστε να περιλαμβάνει μονάδες που δεν «σχετίζονται καθόλου με ανθρώπους»: για παράδειγμα, πληθυσμούς καταστάσεων (π.χ. όλες οι πιθανές τοποθεσίες στις οποίες μπορεί να πάρουμε συνέντευξη από κάποιον) ή γεγονότων ή χρονικών στιγμών. Είναι ασυνήθιστο να μπορούμε να διαχειριστούμε το σύνολο του πληθυσμού σε μια έρευνα, και γι' αυτό προκύπτει η δειγματοληψία. Ένα δείγμα είναι η επιλογή από τον πληθυσμό.

Η δειγματοληψία «που δεν σχετίζεται με ανθρώπους» είναι στην πράξη πολύ σημαντική (π.χ. να πάρουμε δείγματα από τόπους ή χρονικές στιγμές – να αποφασίσουμε, για παράδειγμα, που, πότε και πώς λαμβάνουν χώρα οι συνεντεύξεις). Ωστόσο, πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στην επιλογή του «ανθρώπινου δείγματος» κατά το σχεδιασμό μιας έρευνας επειδή η αξιοπιστία της επηρεάζεται ουσιαστικά από τις αρχές ή το σύστημα που χρησιμοποιήθηκε για την επιλογή των αποκρινόμενων- το οποίο αναφέρεται συνήθως ως «σχέδιο δειγματοληψίας». (Colin Robson, 2007, σελ.308-9)

Με δεδομένο το γεγονός ότι η επαφή των γλωσσών και των πολιτισμών αφορά πλέον την πλειοψηφία των σχολείων της χώρας μας αναζητήσαμε το δείγμα μας στα δημοτικά σχολεία της ευρύτερης περιοχής του Βόλου. Προσπαθήσαμε να εντοπίσουμε αλλοδαπούς μαθητές που να έχουν γεννηθεί στη χώρα καταγωγής τους και να διατηρούν επαφές με αυτή: να την επισκέπτονται, να γνωρίζουν τη μητρική τους γλώσσα, να συναναστρέφονται αλλοεθνείς τους. Ακόμα, μεριμνήσαμε ώστε τα παιδιά να μη φοιτούν όλα στο ίδιο σχολείο αλλά να κατοικούν σε διαφορετικές περιοχές του Βόλου. Η εύρεση του κατάλληλου δείγματος δεν ήταν εύκολη υπόθεση καθώς αρκετά από τα αλλοδαπά παιδιά που φοιτούσαν στα σχολεία είτε είχαν γεννηθεί στην Ελλάδα, δεν ήταν δίγλωσσα και δεν είχαν καμία επαφή με τη χώρα

προέλευσής τους είτε η οικογένειά τους δεν επιθυμούσε να συμμετάσχουν στην έρευνα.

Η συνέντευξη αφορούσε τα παιδιά καθώς και τους γονείς τους. Ο συνολικός αριθμός των παιδιών που έλαβαν τελικά μέρος είναι επτά (7) εκ των οποίων τα 2 φοιτούσαν σε σχολείο το κέντρου του Βόλου, τα 2 σε σχολείο των Άνω Λεχωνίων (περιοχή στα περίχωρα του Βόλου) και τα υπόλοιπα 3 στο ολόημερο δημοτικό σχολείο της Πορταριάς Πηλίου (χωριό της ευρύτερης περιοχής).

Προκειμένου να διευκολυνθούμε στην ανάλυση της έρευνας που διεξήχθη παρακάτω παρατίθενται σε πίνακα τα ονόματα των παιδιών και οι αριθμοί που αντιστοιχούν στις συνεντεύξεις τους σύμφωνα με την απομαγνητοφώνηση που παρατίθεται παρακάτω. Από εδώ και στο εξής στη συζήτησή μας τα παιδιά θα αναφέρονται με το όνομά τους.

Περιοχή	Όνομα μαθητή	Αριθμός συνέντευξης
Κέντρο Βόλου	Αντώνης	1
Κέντρο Βόλου	Δημήτρης	2
Άνω Λεχώνια	Αλμπέρτο	3
Άνω Λεχώνια	Αντρέας	4
Πορταριά	Πέτρος	5
Πορταριά	Φραντζέσκο	6
Πορταριά	Ηλίας	7

13.2 Δεοντολογία

Κρίνεται απαραίτητο να σημειωθεί πως προτού προβούμε στις συνεντεύξεις λάβαμε την γραπτή συγκατάθεση, μέσω αιτήσεων, όλων όσων επρόκειτο να συμμετάσχουν. Ακόμα, για λόγους δεοντολογίας τα ονόματα που αναφέρονται στην παρούσα έρευνα δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα. Σεβόμενοι την ανωνυμία του δείγματός μας, αντικαταστήσαμε τα ονόματά τους με άλλα.

13.3 Θέματα επαφής

Στη συνέχεια θα μιλήσουμε για τις συνθήκες κάτω από τις οποίες πραγματοποιήθηκαν οι εν λόγω συνεντεύξεις. Πιο συγκεκριμένα, για το πότε διεξήχθησαν οι συνεντεύξεις, σε ποιο μέρος, με ποιο τρόπο. Θα αναφερθούμε στα παιδιά με τη σειρά που έγιναν οι συνεντεύξεις, η οποία είναι και αυτή που ακολουθεί ο παραπάνω πίνακας.

Η πρώτη σε σειρά συνέντευξη ήταν αυτή με τον Αντώνη, μαθητή της δ' δημοτικού. Η πρώτη μας συνάντηση πραγματοποιήθηκε στο σχολείο του αρχές Απριλίου. Το όνομά του μας το έδωσε η διευθύντρια. Από την αρχή φάνηκε πολύ πρόθυμος να συνεργαστεί. Το επόμενο βήμα ήταν να δεχτούν οι γονείς του να λάβει μέρος ο Αντώνης και οι ίδιοι στην έρευνα και να κανονίσουμε τη συνάντηση για τη συνέντευξη. Η συνάντηση κανονίστηκε για τις 20 Απριλίου, Μεγάλη Τετάρτη, το απόγευμα στο σπίτι της οικογένειας. Με υποδέχτηκαν ο Αντώνης, η μητέρα του και η μεγαλύτερη αδερφή του. Καθίσαμε όλοι στο σαλόνι όπου και πραγματοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις. Η μητέρα και η αδερφή του επιθυμούσαν να είναι μπροστά στη συζήτησή μας. Ορισμένες φορές μάλιστα η μητέρα συμπλήρωνε σχετικά με πληροφορίες που ο Αντώνης δεν θυμόταν. Το παιδί ήταν πρόθυμο να απαντήσει στα ερωτήματά μου, το ίδιο και η μητέρα του στη συνέχεια. Το κλίμα αρχικά ήταν άβολο, με την ώρα όμως άρχισαν να νιώθουν πιο άνετα με την παρουσία μου.

Η επόμενη συνέντευξη ήταν με το Δημήτρη, μαθητή της στ' δημοτικού. Ο Στέφανος φοιτά στο ίδιο σχολείο με τον Αντώνη, οπότε η πρώτη μας επαφή ήταν όταν πήγα στο σχολείο αρχές Απρίλη να γνωρίσω τα παιδιά. Έπειτα από συνεννόηση με τους γονείς του, η συνάντησή μας κανονίστηκε για τις 21 Απριλίου, Μεγάλη Πέμπτη, σπίτι τους. Η οικογένεια θα έφευγε την επομένη για Πάσχα στην πατρίδα τους, την Αλβανία. Στο σπίτι βρίσκονταν και οι δύο γονείς του Δημήτρη. Έπειτα από λίγο ήρθε και ο Δημήτρης, ο οποίος μέχρι εκείνη την ώρα έπαιζε στη γειτονιά. Οι γονείς του επιθυμούσαν να είναι μπροστά στη συνομιλία μας, ωστόσο δεν παρενέβαιναν καθόλου όσο μιλούσαμε. Ο Δημήτρης ένιωθε άνετα μαζί μου από την αρχή, καθώς είχαμε γνωριστεί στο σχολείο και είχα παρευρεθεί στην τάξη του σε ώρα μαθήματος, οπότε απαντούσε πολύ άνετα στα ερωτήματά μου. Παρ' όλα αυτά είχα την αίσθηση πως βιαζόταν να απαντήσει και να τελειώσει η συζήτηση. Ακόμα, διαισθάνθηκα πως ο ίδιος ένιωθε άβολα που βρισκόμασταν μπροστά στους δικούς του. Συχνά, διόρθωνε τη μητέρα του αν έλεγε κάτι λάθος, καθώς δεν γνώριζε καλά την ελληνική γλώσσα. Στη συνέχειαμίλησα με τους γονείς του, κυρίως με τη μητέρα

του. Υπήρχαν κάποια προβλήματα στη συνεννόηση καθώς δεν ήταν σε θέση να κατανοήσει όλα όσα έλεγα και παρά τις εξηγήσεις μου υπήρχαν κάποιες παρανοήσεις. Σε γενικές γραμμές, ωστόσο, η συζήτηση κύλησε ομαλά και οι άνθρωποι ένιωθαν άνετα μαζί μου.

Η επόμενη συνέντευξη πραγματοποιήθηκε την ίδια μέρα, στις 21 Απρίλη, στην περιοχή των Άνω Λεχωνίων με δύο αδέρφια, τον Αντρέα και τον Αλμπέρτο, μαθητές της τρίτης και πέμπτης δημοτικού αντίστοιχα. Ήρθα σε επαφή με τα συγκεκριμένα παιδιά μέσω κοινών γνωστών από το χώρο του σχολείου. Στην Ελλάδα ζούσε και δούλευε για χρόνια μόνο ο πατέρας της οικογένειας. Τα αδέρφια δεν έχουν πολύ καιρό στην Ελλάδα, ήρθαν πριν περίπου 5 μήνες μαζί με τη μητέρα τους. Έτσι, δεν γνωρίζουν ακόμα καλά την ελληνική γλώσσα, όπως και η μητέρα τους. Πρώτα μίλησα με τον μεγαλύτερο αδερφό, τον Αλμπέρτο. Οι δικοί του βγήκαν έξω στην αυλή προκειμένου να μας αφήσουν μόνους, ωστόσο έπειτα από λίγο ήρθε μέσα η μητέρα. Ο Αλμπέρτο καταλάβαινε αρκετά καλά όσα του έλεγα, παρά το σύντομο διάστημα παραμονής του στη χώρα, και ήταν πρόθυμος να απαντήσει στις ερωτήσεις μου. Ωστόσο, ήταν φανερό πως ένιωθε αμηχανία. Ο μικρός του αδερφός, ο Αντρέας, ήταν ακόμα πιο ντροπαλός και αμήχανος. Στην περίπτωσή του μάλιστα υπήρχε εντονότερα το πρόβλημα της συνεννόησης, καθώς όσο και να απλοποιούσα τις ερωτήσεις δεν υπήρχε η δυνατότητα να απαντήσει παρά μόνο σε πολύ απλές ερωτήσεις και μονολεκτικά. Επιπλέον, υπήρχαν στιγμές όπου προσπαθούσε να μιλήσει και δεν έβρισκε τις σωστές λέξεις και γίνονταν παύσεις. Όταν ήρθε η σειρά των γονιών να μιλήσουν, ήταν παρόντες και οι δύο, τον λόγο όμως πήρε ο πατέρας ο οποίος ξέρει να χειρίζεται καλύτερα την ελληνική γλώσσα και έχει κατά κάποιον τρόπο αναλάβει ο ίδιος τα θέματα σχετικά με το σχολείο των παιδιών. Στην περίπτωσή αυτή δεν υπήρχε κανένα πρόβλημα συνεννόησης. Ήταν ιδιαίτερα πρόθυμος να μιλήσει και ήταν σε θέση να περιγράψει μόνος του τις καταστάσεις για τις οποίες ζητούσα να μάθω πληροφορίες. Η συζήτηση μαζί του κύλησε πολύ ομαλά.

Οι υπόλοιπες συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν αργότερα, μετά την περίοδο των διακοπών του Πάσχα. Τα παιδιά με τα οποία συνομίλησα φοιτούσαν όλα στο ολοήμερο σχολείο της Πορταριάς, όπου πραγματοποιούσα εκείνη την περίοδο την πρακτική μου άσκηση στα πλαίσια των σπουδών μου. Ο ένας μαθητής από αυτούς μάλιστα, ο Πέτρος, έτυχε να φοιτά στην τάξη όπου δίδασκα η ίδια. Η επόμενη συνάντησή μου ήταν με αυτόν.

Ο Πέτρος παρακολουθεί την έκτη δημοτικού. Ήρθα σε επαφή με τον ίδιο και τη μητέρα του μέσω της βοήθειας της υποδιευθύντριας του σχολείου η οποία μου έδωσε τα στοιχεία επικοινωνίας με την οικογένεια. Με τον Πέτρο, καθώς και με τη μητέρα του, βρεθήκαμε και συνομιλήσαμε στο χώρο του σχολείου, συγκεκριμένα στην τάξη του τμήματός του. Η συνέντευξη έλαβε χώρα στις 17 Μαΐου. Πρώτα μίλησα με τη μητέρα του Πέτρου, η οποία ήταν πολύ φιλική και συνεργάσιμη και απαντούσε χωρίς δυσκολία στις ερωτήσεις. Στη συνέχεια μίλησα με τον Πέτρο, ο οποίος ένιωθε πολύ άνετα μαζί μου καθώς ήμουν ήδη για μέρες η δασκάλα της τάξης του. Ο Πέτρος φαινόταν βιαστικός στην συζήτηση καθώς ήθελε να κατέβει να παίξει μπάλα, αυτό ωστόσο δε σημαίνει πως δεν απάντησε στις ερωτήσεις. Οι απαντήσεις του ήταν πλήρεις και περιέγραφε μόνος του γεγονότα σχετικά με αυτά που τον ρωτούσα. Υποστήριζε ένθερμα όσα έλεγε και αυτό φαινόταν ακόμα και από τη στάση του σώματός του και τον τόνο της φωνής του την οποία ύψωνε συχνά, όπως συνηθίζει γενικότερα. Μιλούσε ανοιχτά χωρίς να διστάζει και ενώ αρχικά φαινόταν να μη θέλει να αναφερθεί σε κάποια θέματα στη συνέχεια μίλησε για αυτά.

Τα δύο παιδιά που ακολουθούν είναι ξαδέρφια τα οποία παρακολουθούν και τα δύο την Τετάρτη δημοτικού, ανήκουν όμως σε διαφορετικά τμήματα. Αρχικά, ήρθα σε επαφή με το ένα από τα δύο ξαδέρφια, τον Φραντζέσκο, πάλι μέσω των δεδομένων του αρχείου του σχολείου. Συνάντησα αυτή τη φορά χωριστά τον πατέρα και το παιδί. Πρώτα, βρέθηκα με τον πατέρα του αγοριού, το απόγευμα της 17^{ης} Μαΐου, στο χώρο εργασίας του, αφού είχε ήδη σχολάσει, στην Πορταριά. Ήταν πρόθυμος να ανοιχτεί και να μιλήσει για τα θέματα που μας απασχολούν, ωστόσο υπήρχαν αρκετά θέματα σχετικά με την καθημερινότητα του παιδιού για τα οποία δεν είχε να μου δώσει απαντήσεις. Αυτό όμως δεν οφειλόταν σε κάποιο πρόβλημα κατανόησης ή επιθυμίας να μου μιλήσει αλλά στο γεγονός ότι ο ίδιος, λόγω δουλειάς, απουσίαζε πολλές ώρες από το σπίτι. Δεν υπήρχαν ίχνη αμηχανίας από πλευράς του, αντίθετα έδειχνε να νιώθει αρκετά άνετα καθώς μας πρότεινε αφού τελειώσαμε τη συνέντευξη να κάτσουμε για καφέ. Αφού αποχωρήσαμε από τον χώρο εργασίας του πατέρα του Φραντζέσκο συνάντησα τον ξάδερφο του Φραντζέσκο, τον Ηλία με τους γονείς του. Ωστόσο, προκειμένου να διατηρηθεί μια συνέχεια στην προκειμένη συζήτηση θα παρεμβάλλω στο σημείο αυτό τις συνθήκες συνέντευξης του Φραντζέσκο και στη συνέχεια θα αναφερθώ στη συνέντευξη του ξαδέρφου του. Τον Φραντζέσκο, λοιπόν, τον συνάντησα και μιλήσαμε την επομένη που μίλησα με τον πατέρα του στο σχολείο, στις 18 Μαΐου. Ήταν ιδιαίτερα ευγενικός και φιλικός. Στην

αρχή, ωστόσο, ήταν φανερό πως ήταν αμήχανος και ντρεπόταν και γι' αυτό μιλούσε πολύ χαμηλόφωνα και συνήθιζε να απαντά μονολεκτικά στις ερωτήσεις μου.

Τελευταία θα αναφερθώ στη συνέντευξη του ξαδέρφου του Φραντζέσκο, του Ηλία, και του πατέρα του που πραγματοποιήθηκε αμέσως μετά τη συνέντευξη του πατέρα του Φραντζέσκο, το απόγευμα της 17^{ης} Μαΐου. Ο πατέρας του Φραντζέσκο είναι αδερφός με τον Πατέρα του Ηλία και ο πρώτος ήταν αυτός που με βοήθησε να έρθω σε επαφή με τον δεύτερο και κανόνισε τη συγκεκριμένη συνάντηση εκείνη την ώρα. Βρέθηκε με το Ηλία και τους γονείς του στην Πορταριά, σε δημόσιο χώρο. Γυρνούσαν από κάποια επίσκεψη και προτίμησαν να μιλήσουμε κάπου έξω. Ήταν παρόντες και οι δύο γονείς του παιδιού, στις ερωτήσεις μου παρ' όλα αυτά απάντησε ο πατέρας του Ηλία, ο οποίος μπορούσε να χειριστεί την ελληνική γλώσσα καλύτερα από τη γυναίκα του. Ήταν πολύ φιλικός και ευγενικός, ενώ χαμογελούσε και αστειευόταν καθ' όλη τη διάρκεια της συνέντευξης. Δεν δίστασε να απαντήσει σε καμία από τις ερωτήσεις μου και το κλίμα ήταν γενικά πολύ ευχάριστο. Στη συνέχεια, μίλησα με το γιό του, τον Ηλία. Ο Ηλίας ήταν πολύ ντροπαλός. Απαντούσε στις περισσότερες ερωτήσεις μονολεκτικά. Όσο μιλούσαμε υπήρχαν φορές που τον πείραζαν οι δικοί του για να νιώσει πιο άνετα, αλλά δεν άλλαξε κάτι.

Στη συνέχεια παρατίθενται αναλυτικά οι συνομιλίες μας με τα παιδιά και τους γονείς τους, έπειτα από απομαγνητοφώνηση.

14. Συνεντεύξεις

1α) Συνέντευξη (Αντώνης)

- Χρ: Πρώτα από όλα πόσα χρόνια είσαι στην Ελλάδα; Γεννήθηκες εδώ ή ήρθες αργότερα;
- Π: Όχι γεννήθηκα στην Αλβανία και μετά ήρθα στην Ελλάδα.
- Χρ: Πόσο χρονών ήρθες στην Ελλάδα;
- Μητ: 2 χρονών.
- Χρ. Ααα ήταν μικρούλης δηλαδή.
- Μητ: Το 2004 ήρθαμε.
- Χρ: Οπότε ξέρεις αλβανικά; Μιλάς;
- Π: Ναι.
- Χρ: Μιλάς, ωραία, οπότε είσαι μια χαρά. Εδώ στο σπίτι τι μιλάτε; Αλβανικά ή ελληνικά;
- Μητ: Αλβανικά.
- Χρ: Α! Αλβανικά μιλάτε;
- Π: Εγώ και ελληνικά και αλβανικά.
- Χρ: Ναι γιατί μιλάει πολύ καλά ελληνικά.
- Μητ: Ναι μιλάει και με την αδερφή του.
- Χρ: Καλά και εσύ μιλάς...
- Μητ: Και στο σχολείο.
- Χρ: Για τους φίλους σου θέλω πιο πολύ να μάθω εγώ. Πόσα παιδιά είστε στην τάξη;
- Π: Μαζί με την κυρία 23,24.
- Χρ: Εσύ έχεις φίλους από το σχολείο σου που είναι Έλληνες ή έχεις και παιδιά από τη τάξη σου που είναι από Αλβανία;
- Π: Ε... είναι η Αθηνά, η Τόνια και
- Χρ: και η Κασσιανή δεν είναι; Είναι από αλλού.
- Π: Από Ταϊλάνδη.
- Χρ: Ωραία, εσένα ο καλύτερος σου φίλος ποιος είναι;
- Π: Ο Δημήτρης.
- Χρ: Είναι στην τάξη σου;
- Π: Αυτός που καθόταν δίπλα μου.
- Χρ: Ο Δημήτρης από εδώ δεν είναι;
- Π: Ναι.
- Χρ: Έχεις κάποιο άλλο χόμπι από το σχολείο; Πέρα από το σχολείο κάνεις κάποιο άθλημα;
- Π: Άθλημα; Αν κάνω κάποιο άθλημα;

- Χρ: Ναι. Αν πηγαίνεις κάπου, παίζεις ποδόσφαιρο, μπάλα.
- Π: Ναι ποδόσφαιρο.
- Χρ: Πηγαίνεις σε κάποια ομάδα ή παίζεις έτσι με τους φίλους σου;
- Π: Όχι σε ομάδα.
- Χρ: Α που παίζεις;
- Π: Στον Ολυμπιακό Βόλου.
- Χρ: Πολύ ωραία! Στην τάξη σου πως είσαι; Τα πηγαίνεις καλά; Έχεις κάποιο πρόβλημα; Εντάξει ήσουν μικρούλης όταν ήρθες εδώ. Δεν είχες κάποιο πρόβλημα όταν ήρθες;
- Π: Όχι.
- Χρ: Δεν υπάρχει κάτι τέτοιο.
- Π: Έχω μαλώσει μόνο με ένα μόνο παιδί πολύ άσχημα.
- Χρ: Γιατί;
- Π: Ε... απλά έτσι μαλώσαμε.
- Μητ: Όχι για λόγους Αλβανούς, πάνω στο παιχνίδι.
- Χρ: Σε ρωτάνε για τη χώρα σου; Για την Αλβανία;
- Π: Ναι τα πιο... κάποια παιδιά με ρωτάνε, ο Δημήτρης πες μου λίγο κάποιες λέξεις αλβανικές.
- Χρ: Α σε ρωτάνε δηλαδή, τους αρέσει. Ωραία
- Π: Ναι.
- Χρ: Εσύ έχεις εμπειρίες από την Αλβανία; Πηγαίνεις; Την επισκέπτεσαι τη χώρα σου ε;
- Π: Ναι, κάθε καλοκαίρι.
- Χρ: Κάθε χρόνο πάτε;
- Μητ: Αυτά περιμένουν πως και πώς να τελειώνει το σχολείο για να πάνε.
- Χρ: Α σας αρέσει ε;
- Μητ: Ναι πάρα πολύ
- Π: Ναι.
- Μητ: Επειδή έχουνε μεγαλώσει με τη γιαγιά και το παππού.
- Π: Ναι αλλά στο γυρισμό είναι πολύ κακά γιατί κλαις κάθε ώρα.
- Χρ: Μένουν εκεί οι γονείς σας;
- Μητ: Ναι.
- Χρ: Μέσα στην τάξη σου, γενικά είστε ήσυχη τάξη αλλά έχετε καυγάδες;
- Π: Καυγάδες; Όχι, όχι.
- Χρ: Δεν μαλώνετε.
- Μητ: Όχι μέχρι στιγμής δεν έχουμε πρόβλημα.
- Χρ: Ωραία! Στο διάλειμμα τα πας καλά με τους συμμαθητές σου;

-Π: Πιο πολύ, έχω και πολλούς φίλους και από άλλες τάξεις και παίζω μαζί τους.

-Χρ: Ναι. Τι παίζετε;

-Π: Ποδόσφαιρο.

-Χρ: Παίζετε αγόρια ή αγόρια- κορίτσια;

-Π: Αγόρια.

-Χρ: Α μόνο αγόρια.

-Π: Καμιά φορά έρχονται και τα κορίτσια να παίζουνε.

-Χρ: Α ωραία! Υπάρχει κάτι που να βρίσκουνε περίεργο στη συμπεριφορά σου τα παιδιά; να σου λένε κάτι;

-Π: Κάποια παιδιά από εκείνους , ένας δυο δεν μ αρέσουν γιατί κάποιες φορές βρίζουνε τη χώρα μου και δεν είναι καλό αυτό.

-Χρ: Συμμαθητές σου;

-Π: Όχι.

-Χρ: Άσχετοι. Από το σχολείο; Από άλλες τάξεις; Μεγαλύτερα παιδιά;

-Π: Όχι στην ίδια τάξη με μένα. Όχι από το 2^ο από το 3^ο. παίζουμε μαζί.

-Χρ: Εσύ παίζεις με τα παιδιά από το άλλο το σχολείο;

-Π: Ναι.

-Χρ: Και τι γίνεται; Μαλώνετε;

-Π: Τις περισσότερες φορές παίζουμε μια χαρά, μία φορά μαλώνουμε.

-Χρ: Υπάρχει κάτι που να είσαι πολύ καλός; Στα μαθήματα ή στο ποδόσφαιρό;

-Π: Στα μαθήματα;

-Χρ: Ναι οτιδήποτε. Να είσαι πολύ καλός, να λένε π.χ. οι άλλοι α ο Αντώνης είναι πολύ καλός εκεί.

-Μητ: Είναι... που είσαι πιο καλύτερος;

-Π: Στην ιστορία, μου έχει πει η κυρία χειροκροτήστε τον Αντώνη.

-Μητ: Είναι πολύ καλός και δε διαβάζει στο σπίτι.

-Χρ: Οπότε δεν έχεις κάποιο πρόβλημα, πέρα από αυτό με τα παιδιά, είσαι μια χαρά;

-Π: Το πρόβλημά μου είναι με τον Παναγιώτη, ,με αυτόν που είχα μαλώσει άσχημα.

-Χρ: αυτός είναι στην ίδια τάξη ή από το άλλο σχολείο;

-Π: Όχι από την τάξη μου.

-Χρ: Από την τάξη σου; Ο οποίος δεν έχει σχέση με σένα ή από την Αλβανία;

-Π: Άσχετα αυτό.

-Χρ: Η δασκάλα σας, είστε καλά με τη δασκάλα σας δεν έχετε κάποιο πρόβλημα;

-Π: Όχι.

-Χρ: Είσαι ευχαριστημένος από το ελληνικό σχολείο;

-Π: Ναι.

-Χρ: Δηλαδή πιστεύεις ότι σας παρέχει όλες τις ευκαιρίες για επιτυχία;

-Π: Ναι,

-Χρ: Είσαι και πολύ καλός μαθητής βέβαια. Όταν έχουν πάρτι, πηγαίνεις στα πάρτι που κάνουν οι συμμαθητές σου;

-Π: Δεν πολύ κάνουν , μπα...

-Χρ: Γενικά σε σπίτια πηγαίνετε; Παίζετε; Ή παίζετε έξω συνήθως;

-Π: Με τους φίλους μου παίζω σε πάρκο, εδώ είναι κοντά.

-Χρ: Οπότε δεν πηγαίνετε σπίτι τους ή έρχονται αυτοί; Εδώ δεν έρχονται ποτέ; Το χειμώνα όταν έχει κρύο τι κάνετε; Δε μαζεύεστε σε σπίτια να κάθεστε;

-Π: Στο χειμώνα, όταν είναι καλός ο καιρός και δεν έχω σχολείο βγαίνω στο πάρκο. Όμως όταν είναι κακός ο καιρός δεν μπορώ να βγω, δεν με αφήνει η μαμά.

-Χρ: Τι θες να σπουδάσεις;

-Π: Ποδόσφαιρο

-Μητ: Αυτό είναι χόμπι. Δεν σπουδάζεις.

-Χρ: Δεν το σπουδάζεις, άμα είσαι καλός... Συνήθως θα σε δει κάποιος, θα [πας να παίζεις σε ομάδα, έτσι δεν υπάρχει σχολή, μόνο υπάρχει σχολή για τους διαιτητές, για να μάθουν τους κανόνες. Μπορείς να γίνεις γυμναστής αλλά εκεί είναι για να γίνεις γυμναστής όχι για να παίζεις.

-Π: Έχουν φέρει έναν από την Αθήνα, τον έχω δει εγώ, καθώς γύριζα, κάνει όλο το γύρο.

-Χρ: Τι εννοείς;

-Π: Είναι ένας που έχει τη φόρμα της ΑΕΚ και πιστεύω ότι θα έχει έρθει από την Αθήνα.

-Χρ: Τι παίζει ποδόσφαιρο αυτός;

-Π: Ναι. Είναι μεγάλος

-Χρ: Που;

-Π: Πιστεύω.. Στην Νεάπολη έχουμε εμείς προπόνηση, ο Ολυμπιακός Βόλου και καθώς γύριζα από την προπόνηση, είδα έναν... δύο, έναν από τον Πειραιά και έναν από την ΑΕΚ.

-Χρ: Μεσ το γήπεδο έτρεχε εννοείς;

-Π: Ναι.

-Χρ: Πάντως είναι και καλός μαθητής και του αρέσει και το ποδόσφαιρο.

1β. Συνέντευξη (Μητέρα Αντώνη)

-Χρ: Οπότε παρόμοια πράγματα θα ρωτήσω και σε εσάς. Μου είπατε ότι μιλάτε αλβανικά στο σπίτι και με τα παιδιά πιο πολύ. Έχετε σχέσεις με φίλους των παιδιών από το σχολείο, με άλλους γονείς;

-Μητ: Έλα να σου πω εμείς έχουμε έρθει από το Μούρεσι, έχουμε 2 χρόνια εδώ και εδώ που ήρθαμε ήμασταν νέοι και δεν πηγαίναμε μαζί.

-Χρ: Εκεί στο Μούρεσι, πήγαινε εκεί σχολείο;

-Μητ: Στο Ανήλιο και έχουμε δύο χρόνια που ήρθαμε εδώ.

-Χρ: Εκεί είχατε σχέσεις;

-Μητ: Ναι εκεί είχαμε, μας ξέρανε όλοι, εδώ είναι αλλιώς είναι πόλη, είναι μεγαλύτερη πόλη, δεν πάνε από την πολυκατοικία μας στο ίδιο σχολείο για να ξέρουν τα παιδιά. Είναι μπερδεμένοι.

-Χρ: Είστε ευχαριστημένη με το ελληνικό σχολείο; Με την αντιμετώπιση του παιδιού;

-Μητ: Εντάξει ναι. Είμαστε, δεν είδαμε κάτι διαφορετικό, να πουν, α.. κοιτά ήρθαν οι Αλβανοί.

-Χρ: Εσείς γενικά ασχολείστε με το παιδί. Δηλαδή πηγαίνετε στο σχολείο ρωτάτε για την πρόοδό του;

-Μητ: Ναι σίγουρο αυτό.

-Χρ: Πηγαίνετε συχνά;

-Μητ: Ναι πολύ συχνά.

-Χρ: Δε σας έχει πει κάτι η δασκάλα αν έχει κάποιο πρόβλημα με τους συμμαθητές του ή με το σχολείο;

-Μητ: Όχι, όχι.

-Χρ: Πηγαίνει σε άλλα σπίτια συμμαθητών του ή αν έρχονται;

-Μητ: Α έτσι δεν πάει, ούτε εδώ δε θα έρθουν επειδή εμείς είμαστε μόνοι μας εδώ. Δεν έχουμε ας πούμε κανένα γνωστό να μας... να συμβεί κάτι, να μας προστατεύει. Κατάλαβες; Εγώ το προσέχω.

-Χρ: Εννοείτε ότι προσέχετε να είναι στο σπίτι γιατί ανησυχείτε μην τύχει κάτι.

-Μητ: Ναι, ναι γιατί ακούμε σήμερα τι συμβαίνουν.

-Χρ: Το θεωρείτε σημαντικό να έχουν άλλες ασχολίες πέρα από το σχολείο;

-Μητ: Ναι, ναι, αυτό εντάξει. Αμα είχαμε, πέρυσι ήτανε κολυμβητήριο. Αμα μπορούμε οικονομικά το πάμε και εκεί;

-Χρ: Πληρώνετε στο κολυμβητήριο; Δεν είναι δημόσιο;

-Μητ: Όχι.

-Χρ: Θεωρείτε ότι είναι καλό να έχει σχέση με παιδιά από την Αλβανία;
Για να μιλάει τη γλώσσα;

-Μητ: Έχει σχέση, για να μιλάει τη γλώσσα. Δεν μιλάνε, παίζουνε στο πάρκο που τώρα θα πάει, απλώς όλοι μιλάνε ελληνικά.

-Χρ: Είναι παιδιά εδώ στη γειτονιά; Είναι και αυτοί χρόνια οπότε..

-Μητ: Έχουνε χρόνια, έχουνε έρθει πριν δύο χρόνια ας πούμε απλώς μιλάνε ελληνικά.

-Χρ: Εδώ δε μένετε κοντά με τους συμμαθητές;

-Μητ: Όχι.

-Χρ: Όταν ήρθατε εσείς στην Ελλάδα σας αντιμετώπισαν καλά γενικά;
Πρώτα μείνατε στο Μούρεσι ε;

-Μητ: Κοίτα εκεί είναι χωριό, στο χωριό είναι αλλιώς.

-Χρ: Είναι πιο φιλικό εννοείτε;

-Μητ: Πιο φιλικό. Επειδή είναι λίγα σπίτια θέλεις δε θέλεις θα κάνεις παρέα και ο άντρας μου είχε δουλέψει σε ένα εστιατόριο 10 χρόνια και γίνανε μία οικογένεια με αυτό που δουλέψαμε και δεν το νιώθαμε αυτόν όχι Αλβανοί, όχι Έλληνες, μπα όχι.

-Χρ: Γιατί φύγατε από το Μούρεσι και ήρθατε στο Βόλο;

-Μητ: Για τα παιδιά.

-Χρ: Για να έχουνε φροντιστήρια...

-Μητ: Για να πάνε φροντιστήρια και εκεί είχαν αγγλικά, απλώς δε μάθαιναν τίποτα. Είναι αλλιώς το σχολείο εκεί, αλλιώς...

-Χρ: Εννοείτε ότι εδώ είναι καλύτερη η εκπαίδευση στην πόλη.

-Μητ: Ακριβώς. Εκεί το χειμώνα άμα χιονίζει κλείνει το σχολείο γιατί έρχονται από το Βόλο οι δασκάλοι όλοι.

-Χρ: Εσείς εδώ δουλεύετε;

-Μητ: Εγώ εδώ δεν δουλεύω.

-Χρ: Στην Αλβανία είχατε τελειώσει σχολείο, σπουδάσατε εκεί;

-Μητ: Εγώ το γυμνάσιο.

-Χρ: Μέχρι πόσα χρόνια είναι εκεί το γυμνάσιο;

-Μητ: Όπως είναι εδώ. Εδώ το λένε λύκειο, εμείς το λέμε γυμνάσιο. Τα χρόνια είναι το ίδιο.

-Χρ: Εσείς γενικά ασχολείστε καθημερινά, τον διαβάζετε; Ασχολείστε με τα μαθήματα;

-Μητ: Με αυτόν όχι, γιατί τα πιάνει μόνος του, ούτε με τη μικρή. Καμιά φορά τον βλέπω το βράδυ. Φέρτα εδώ να δω τι έχεις για αύριο.

-Χρ: Εσείς ξέρετε ελληνικά, διαβάζετε;

-Μητ: Έχω μάθει. Έμαθα με τα παιδιά. με τη δουλειά που έκανα, αναγκαστικά.

-Χρ: Τι δουλειά κάνατε;

-Μητ: Εγώ δούλευα σε μία κουζίνα, στο εστιατόριο, στο Παπά Νερό, το καλοκαίρι. Ο άντρας μου ήταν σερβιτόρος έξω και εγώ μέσα στην κουζίνα και έμαθα.

-Χρ: Όταν ήρθατε η Κλαούντια είχε πάει σε τάξη υποδοχής στην αρχή;

-Μητ: ναι είχε πάει.

-Χρ: Στο Μούρεσι;

-Μητ: Ναι.

-Χρ: Υπήρχε! Ήτανε καλά;

-Μητ: Δεν ήτανε. Εκεί έχασε η Κλαούντια, επειδή εκεί ήταν η πρώτη τάξη με την τρίτη μαζί και δεν κάνανε μαθήματα και δεν τα έπιασε καλά τη γλώσσα και πάλι εκεί είχε πρόβλημα με τη γλώσσα, με το ι με το ε, όπως είναι η γραμματική. Αυτός δεν ο έχει αυτό το πρόβλημα γιατί το έπιασε από την αρχή.

-Χρ: Η τάξη υποδοχής ήταν παράλληλα με τις κανονικές ώρες, έκανε και άλλες ώρες;

-Μητ: Όχι εκεί ήτανε ας πούμε..

-Κλ: Κανονικό σχολείο, έκανε δύο φορές την πρώτη τάξη, την πρώτη φορά έκανα για να μάθω τη γλώσσα και τη δεύτερη κανονικά.

-Χρ: Οπότε τώρα θα έπρεπε να ήσουν πιο μεγάλη τάξη;

-Κλ: Ναι θα έπρεπε να ήμουν δευτέρα γυμνασίου.

-Χρ: Οπότε έχασες ένα χρόνο.

-Μητ: Αυτό εμάς δε μας πειράζει θέλαμε εμείς έτσι και το κάναμε, για να μάθει τη γλώσσα. Απλώς τα μαθήματα που κάνουν, δεν ήταν όπως είναι στο Βόλο. Η πρώτη τάξη κάνει τα μαθήματα της πρώτης τάξης, εκεί όχι.

-Κλ: Εκεί η πρώτη τάξη έκανε τα μαθήματα της τρίτης τάξης.

-Χρ: Κάνανε δηλαδή τα μαθήματα της τρίτης χωρίς να έχει κάνει την πρώτη τάξη;

-Μητ: Δεν ξέρω πως τα μπερδέψανε έτσι!

-Κλ: Ήτανε η έκτη τάξη, η πρώτη και η τρίτη μαζί. Η δευτέρα, η τετάρτη και η πέμπτη μαζί.

-Μητ: Ε για αυτό έχασε τότε, γιατί πρέπει να ξεκινάς από την αρχή με γραμματική, από την αρχή τα παίρνεις όλα. Εκεί έχασε λιγάκι.

-Χρ: Οπότε δε θεωρείτε ότι έκανε κάτι παραπάνω η τάξη υποδοχής και λειτουργούσε, ότι βοήθησε σε κάτι;

-Μητ: Μπα... καθόλου δε μας βοήθησε, μόνο έχασε το χρόνο έτσι τζάμπα.

-Χρ: Επίσης κάτι άλλο αν έχει προβλήματα με άλλα παιδιά και λένε είναι Αλβανοί. Εσείς θεωρείτε ότι φταίνε γι' αυτό το θέμα οι οικογένειες των άλλων των παιδιών;

-Μητ: Εμείς δεν είχαμε αυτό το πρόβλημα, απλώς όταν αυτός του πούνε τίποτα για την Αλβανία μπορεί και να σε χτυπήσει. Και εγώ για αυτό το μαλώνω να μην μπερδεύεται και μαλώνει με τα παιδιά, είναι παιδιά, ποιος φταίει... δεν τα σκέφτονται, θυμώνουν.

-Χρ: Θυμώνει όταν του λένε;

-Μητ: Πως πάρα πολύ.

-Χρ: Αγαπάει την Αλβανία ε;

-Μητ: Την αγαπάει σίγουρα, απλώς άμα το μαθαίνω εγώ από τώρα να μαλώνετε για αυτό πρόβλημα, είναι δύσκολα αργότερα. Όταν ήμασταν στο Μούρεσι, στο Ανήλιο που παίζανε σε ομάδες Αλβανοί και Έλληνες. Τα παιδιά στο σχολείο.

-Χρ: Ποιος ήταν καλύτερος;

-Μητ: Δεν ξέραμε, απλώς λέγαμε τι κάνατε λέμε; Και μαλώσανε, εδώ όμως όχι. Εδώ δεν κάνουνε έτσι, εδώ παίζουνε μαζί Έλληνες, Αλβανοί. Έτσι το σκέφτομαι εγώ.

-Χρ: Εσείς τους μαθαίνετε να γράφουν αλβανικά;

-Μητ: Όχι. Έχει μάθει μόνος του να διαβάζει αλβανικά από την τηλεόραση. Καθόμαστε μία μέρα εδώ και βλέπουμε μία ταινία, όπως είναι... ήταν αλβανικά γραμμένα από κάτω, κάτι έγραψε και μου λέει αυτός, είδες; Και του λέω καλά που το ξέρεις εσύ αυτό; Το διάβασα λέει. Και ξεκίνησε να διαβάζει πάρα πολύ καλά αλβανικά.

2 α) Συνέντευξη (Δημότης)

-Χρ: Θέλω να μου πεις με τους συμμαθητές σου πόσα παιδάκια είστε στην τάξη;

-Π: 20.

-Χρ: Πόσα αγόρια και πόσα κορίτσια;

-Π: 7 κορίτσια και 13 αγόρια.

-Χρ: 13 αγόρια. Είναι και άλλα παιδάκια που είναι από άλλη χώρα;

- Π: Ναι, ναι.
- Χρ: Με αυτά τα παιδιά, με ποιους παίζεις πιο πολύ στο διάλειμμα;
- Π: Με τα παιδιά όλα.
- Χρ: Με τα αγόρια παίζεις;
- Π: Με τα αγόρια και με τα κορίτσια, περισσότερο με τα αγόρια όμως.
- Χρ: Παίζετε μπάλα;
- Π: Μπάλα, τάπες, διάφορα.
- Χρ: Στο θρανίο με ποιον κάθεσαι; Μόνος σου κάθεσαι ε;
- Π: Ναι.
- Χρ: Γιατί σε άλλαξε η δασκάλα σου;
- Π: Όχι. Απλά πήγα μόνος μου επειδή τους βαρέθηκα.
- Χρ: Γιατί; Ποιους βαρέθηκες;
- Π: Το Μάριο και τον Λεωνίδα, αυτούς.
- Χρ: Με αυτούς καθόσουνα;
- Π: Δυστυχώς.
- Χρ: Γιατί; μαλώσατε;
- Π: Όχι, απλά δεν ήθελα να κάτσω άλλο με αυτούς.
- Χρ: Βαρέθηκες ε;
- Π: Ναι.
- Χρ: Ο καλύτερός σου φίλος ποιος είναι στην τάξη;
- Π: Ο Θεωρήσης.
- Χρ: Ο Θεωρήσης! Ο Θεωρήσης κάθεσαι μπροστά;
- Π: Ναι. Ο Θεωρήσης και ο Μιχάλης.
- Χρ: Εσύ πώς βλέπεις τα πράγματα στο σχολείο σου.
- Π: Μια χαρά.
- Χρ: Είσαι ευχαριστημένος;
- Π: Όχι και τόσο.
- Χρ: Γιατί;
- Π: Αν βάζανε τέρμα στη μπάλα και μας δίνανε μπάλα στα διαλείμματα θα ήμουν περισσότερο ευχαριστημένος.
- Χρ: Εννοώ από το σύστημα γενικότερα, από το σχολείο. Δηλαδή θεωρείς ότι σου δίνει καλές ευκαιρίες;
- Π: Όχι.
- Χρ: Όχι για το ποδόσφαιρο. Σαν μάθημα, η δασκάλα σου.
- Π: ναι.
- Χρ: Δηλαδή πιστεύεις ότι μαθαίνετε πράγματα, είναι καλά για το μέλλον σου;

- Π: Ναι.
- Χρ: Επίσης θεωρείς ότι η δασκάλα σας αντιμετωπίζει όλους με τον ίδιο τρόπο;
- Π: Όχι.
- Χρ: Έχει αγαπημένους μαθητές;
- Π: Ναι, τα κορίτσια.
- Χρ: Τα κορίτσια τα συμπαθεί περισσότερο;
- Π: Ναι και δεν τα φωνάζει ποτέ.
- Χρ: Ενώ εσάς σας φωνάζει;
- Π: Ναι.
- Χρ: Μήπως κάνετε φασαρία;
- Π: Περισσότερη αυτές κάνουνε, μιλάνε.
- Χρ: Λέω μήπως εσείς κάνετε περισσότερη.
- Π: Όχι.
- Χρ: Είχες ποτέ πρόβλημα που είσαι από άλλη χώρα με τα παιδιά;
- Π: Ποτέ.
- Χρ: Δε σε πείραζαν δηλαδή; Γιατί έχω άλλα παιδάκια που μου έχουν πει ότι τους έλεγαν, όχι δεν είσαι δικός μας, δεν είσαι από εδώ, ότι είχαν προβλήματα.
- Π: Όχι κυρία, εμένα όταν με γνωρίσαν οι φίλοι μου, μια χαρά, εντάξει, δεν είχα κανένα πρόβλημα.
- Χρ: Εσύ είσαι εδώ από μικρός ή ήρθες πιο μετά;
- Π: Από 1 χρονών ήρθα.
- Χρ: Έμενες πάντα εδώ στο Βόλο;
- Π: Ναι... Όχι στο Βόλο έμενα, αλλά έμενα Νεοχώρι, Αργαλαστή και στον Άγιο Βλάσιο έμενα, Αγριά...
- Χρ: Και πότε ήρθατε Βόλο; Έχετε χρόνια;
- Ναι, 7 χρόνια.
- Π: Εδώ πήγες σχολείο;
- Π: Μέναμε Γαλλίας και τώρα μετακομίσαμε εδώ πριν τρεις μήνες.
- Χρ: Οπότε σχολείο πήγες εδώ στο κέντρο;
- Π: Ναι.
- Χρ: Αλβανικά ξέρεις; Μιλάς;
- Π: Έτσι και έτσι.
- Χρ: Πηγαίνετε στην Αλβανία;
- Π: Ναι θα πάμε και αύριο.
- Χρ: Γενικά τα καλοκαίρια πηγαίνεις;

- Π: Ναι πηγαίνω.
- Χρ: Τα παιδιά σε ρωτάνε για τη Αλβανία, για τη χώρα σου;
- Π: Ναι. Πολλά.
- Χρ: Εσύ θυμάσαι πράγματα από την Αλβανία;
- Π: Ναι θυμάμαι.
- Χρ: Στην Αλβανία έχεις φίλους;
- Π: Πολλούς.
- Χρ: Έχεις και συγγενείς;
- Π: Ναι, πολλούς.
- Χρ: Είναι στην ηλικία σου;
- Π: Ναι και μεγάλοι και μικρότεροι.
- Χρ: Κάνεις παρέα με άλλα παιδιά που είναι από την Αλβανία εδώ στο Βόλο;
- Π: Ναι, ναι.
- Χρ: Έχεις γνωστούς που να είναι άσχετοι από το σχολείο σου ή όχι;
- Π: Πολλούς ξέρω και από το σχολείο και απ' έξω έτσι.
- Χρ: Και παίζετε; Είναι στην ηλικία σου;
- Π: Ναι, ναι.
- Χρ: Είναι από κοντινά μέρη στην Αλβανία; Δηλαδή μιλάτε για αυτήν;
- Π: Από κοντινά. Κάποιοι ναι, κάποιοι όχι.
- Χρ: Σε τι γλώσσα μιλάτε;
- Π: Ελληνικά. Κάποιες φορές όταν είναι ένας Έλληνας μπροστά και θέλουμε να κρύψουμε κάτι, μιλάμε αλβανικά.
- Χρ: Δηλαδή μιλάτε αλβανικά και μπροστά σε Έλληνες;
- Π: Ναι.
- Χρ: Τι λένε τα άλλα τα παιδιά γι' αυτό;
- Π: Δεν καταλαβαίνουνε και νευριάζουνε και φεύγουνε.
- Χρ: Εδώ στο σπίτι τη γλώσσα μιλάτε;
- Π: Αλβανικά, ελληνικά. Πιο πολύ αλβανικά όμως.
- Χρ: Αντιμετωπίζεις γενικά στο σχολείο προβλήματα με τη συμπεριφορά σου;
- Π: Όχι.
- Χρ: Όχι, δεν τους πειράζει κάτι, ωραία.
- Έχεις κάποιο ιδιαίτερο χόμπι, ενδιαφέρον σ' αρέσει κάτι πιο πολύ να κάνεις;
- Π: Ναι η μουσική.
- Χρ: Παίζεις μουσική;

-Π: Ο αδερφός μου κυρία, έχει εδώ το δωμάτιο στούντιο. Τραγουδάει, έχει μικρόφωνο, κιθάρα, μπουζούκι. Φτιάχνουνε συγκρότημα.

-Χρ: Έχετε πάρτι στο σχολείο, γιορτές για τα γενέθλια κάνουν τα παιδιά;

-Π: Όχι.

-Χρ: Πηγαίνεις εσύ σε πάρτι;

-Π: Σε πάρτι από την τάξη μου, έχω πάει σε δύο νομίζω. Σε ένα.

-Χ: Δεν κάνουν όμως συχνά πάρτι;

-Π: Όχι κάνουν κυρία, όχι δεν κάνουνε συχνά και εγώ τώρα δεν έκανα πάρτι δεν ήθελα.

-Χρ: Γενικά παίζεις με άλλους φίλους σου σε σπίτια;

-Π: Ναι.

-Χρ: Έρχονται και αυτοί παίζετε;

-Π: Ναι, ναι. Μαζευόμαστε πολλές φορές.

-Χρ: Γενικά εσύ είσαι ευχαριστημένος τώρα από το σχολείο; Πιστεύεις ότι σου δίνει δυνατότητες για να πετύχεις στο μέλλον.

-Π: Μου δίνει δυνατότητες για να πετύχω αυτό που θέλω, ναι.

-Χρ: Έχεις παρακολουθήσει καθόλου στην αρχή τμήμα υποδοχής;

-Π: Όχι.

-Χρ: θέλω να ρωτήσω και κάτι άλλο. Γενικά μαλώνετε μεταξύ σας στην τάξη;

-Π: Ναι κάθε μέρα.

-Χρ: Τα αγόρια πιο πολύ;

-Π: Ναι και τα κορίτσια.

-Χρ: Εσύ μαλώνεις;

-Π: Ναι. Εντάξει όχι πολύ.

-Χρ: Γιατί μαλώνεις συνήθως;

-Π: Μαλώνουμε, επειδή με νευριάζουνε άλλοι και μαλώνουμε, έτσι.

-Χρ: Γενικά είναι καλές, όμως οι σχέσεις σου δε σε ενοχλούν σε κάτι, το ότι δεν είσαι από την Ελλάδα;

-Π: Όχι.

2β) Συνέντευξη (γονείς Δημήτρης)

-Χρ: Στο σπίτι πια γλώσσα χρησιμοποιείται περισσότερο;

-Μητ: Εμείς μόνο αλβανικά και μιλάμε περισσότερο και μη θα το ξεχάσουνε τα παιδιά. Αυτό μιλάμε περισσότερο.

-Χρ: Και με τα παιδιά μιλάτε πιο πολύ αλβανικά;

-Μητ: Ναι, ναι, ναι.

- Χρ: Δε θέλετε να ξεχάσουνε τη γλώσσα;
- Μητ: Όχι.
- Χρ: Θέλετε κάποια στιγμή να γυρίσετε πίσω; Το σκέφτεστε;
- Μητ: Άμα δεν έχει δουλειά.
- Χρ: Πόσα χρόνια είστε εδώ;
- Πατ: Εγώ έχω από το 92'.
- Χρ: Όταν ήρθατε γενικά είχατε προβλήματα με τον κόσμο δηλαδή σας δέχτηκαν καλά; Πώς ήτανε τα πράγματα;
- Πατ: Τότε ήτανε λίγο πιο καλύτερα. Τώρα είναι πιο δύσκολα.
- Χρ: Γενικά με τα παιδιά ασχολείστε, με το σχολείο; Να διαβάζουνε; Το θεωρείτε σημαντικό;
- Πατ: Ναι.
- Χρ: Ενδιαφέρεστε; Δηλαδή πηγαίνετε στο σχολείο, κοιτάτε τους βαθμούς;
- Μητ: Ναι.
- Χρ: Εσείς μαθαίνετε σιγά, σιγά ελληνικά με το Στέφανο;
- Πατ: Ναι.
- Μητ: Δεν είναι καλός όμως. Εγώ θέλω να είναι έξυπνος.
- Χρ: Δε διαβάζει πολύ;
- Μητ: Ναι. Αυτό, εντάξει, θέλει να παίζει λίγο, αυτό.
- Χρ: Γενικά είστε ευχαριστημένοι με την αντιμετώπιση που έχει από το ελληνικό σχολείο;
- Μητ: Ναι.
- Χρ: Είστε ευχαριστημένοι δηλαδή;
- Πατ: και με αυτόν και με τον μεγάλο. Πηγαίνει και ο μεγάλος σχολείο.
- Χρ: Ο μεγάλος τι τάξη πηγαίνει;
- Μητ: Λύκειο.
- Χρ: Γενικά σας έχουν πει για προβλήματα που έχει στο σχολείο ο Στέφανος, αν κάτι δεν πάει καλά;
- Μητ: Ε... αυτό εννοείται.
- Χρ: Τι προβλήματα;
- Μητ: Να διαβάζει.
- Χρ: Εσείς έχετε αυτό το πρόβλημα, όχι ο Στέφανος στο σχολείο;
- Μητ: Ναι, αυτό.
- Χρ: Ασχολείται μα κάτι άλλο; Αυτό με τη μουσική, να κάνει κάποιο άθλημα, ποδόσφαιρο, πέρα από το σχολείο;
- Μητ: Παίζει μπάλα και τώρα παίζει λίγο κιθάρα.
- Χρ: Παίζει κιθάρα;

- Μητ: Λίγο, θέλει να μάθει, αλλά...
- Χρ: Εσείς θεωρείτε σημαντικό να έχει και άλλα πράγματα εκτός από το σχολείο, άλλα ενδιαφέροντα;
- Μητ: Ναι, εντάξει. Ναι ότι θέλει. Ότι αγαπάει να το μάθει.
- Χρ: Εσείς γνωρίζετε τους γονείς από άλλα παιδιά, από άλλους συμμαθητές τους για να έχετε μία επαφή;
- Μητ: Όχι.
- Χρ: Γενικά έχετε πρόβλημα αν κάνει παρέα με άλλα παιδιά και πηγαίνει στα σπίτια τους, ανησυχείτε;
- Μητ: Εννοείται αυτό.
- Χρ: Δεν έχετε πρόβλημα, να του πείτε να μην πάει;
- Μητ: Όχι. Αυτός είναι μικρός θέλει να παίζει.
- Χρ: Ούτε εσείς έχετε πρόβλημα να έρχονται εδώ παιδιά είστε θετική να κάνει παρέα;
- Μητ: Όχι. Και έρχεται και ένα φίλος.
- Πατ: Και έρχεται μένει εδώ, πηγαίνει σχολείο μαζί.
- Χρ: Κοιμούνται μαζί;
- Μητ: Ναι.
- Χρ: Θέλετε να έχει φίλους άλλα παιδιά από Αλβανία; Να μιλάνε;
- Πατ: Ναι.
- Χρ: Γενικά είστε ευχαριστημένοι;
- Μητ: Ναι.
- Χρ: Σας ευχαριστώ.

3 α) Συνέντευξη (Αλμπέρτο)

- Χρ: Εσένα σε λένε Αλμπέρτο;
- Π: Ναι,
- Χρ: Πόσο χρονών είσαι Αλμπέρτο;
- Π: 11.
- Χρ: Και έχετε εδώ στην Ελλάδα λίγους μήνες. Πόσους;
- Π: 4. 5.
- Χρ: Στο σχολείο σου τι τάξη είσαι;
- Π: Πέμπτη.
- Χρ: Δεν έχασες κάποια χρονιά; Πας κανονικά;
- Π: Όχι.
- Χρ: Γενικά στο διάλειμμα παίζεις με Έλληνες συμμαθητές σου;

-Π: Ναι.

-Χρ: Συνεννοείσαι εύκολα μαζί τους δηλαδή; Μαθαίνεις τη γλώσσα γρήγορα;

-Π: Ναι.

-Χρ: Με ποιον κάθεται στο ίδιο θρανίο;

-Π: Με την Αρλίντα.

-Χρ: Είναι και αυτή από την Αλβανία; Είναι στην τάξη σου;

-Π: Ναι.

-Χρ: Είστε και φίλοι και έξω από το σχολείο με την Αρλίντα;

-Π: Ναι.

-Χρ: Την γνώρισες εδώ έτσι; Δεν είστε συγγενείς, φίλοι κάτι;

-Π: Όχι.

-Χρ: Γενικά είσαι ευχαριστημένος από το δάσκαλό σου; Πιστεύεις ότι σου δίνει τόση προσοχή και σε σένα όσο και στα άλλα παιδιά ή ότι σε παραμελεί;

-Π: Όχι.

-Χρ: Είσαι ευχαριστημένος δηλαδή;

-Π: Ναι.

-Χρ: Στην αρχή όταν ήρθες εδώ πριν 3 μήνες πώς σε αντιμετώπισαν; Είχες προβλήματα; Μέχρι να κάνεις φίλους;

-Π: Όχι.

-Χρ: Έκανες γρήγορα φίλους;

-Π: Ναι.

-Χρ: Ωραία, δηλαδή τα παιδιά είναι συνηθισμένα. Η τάξη σου έχει και άλλα παιδιά ξένα;

-Π: Έχει.

-Χρ: Πόσα παιδάκια είναι;

-Π: Τρεις, τέσσερεις.

-Χρ: Γενικά οι συμμαθητές σου σε ρωτούν για τη χώρα σου; Για την Αλβανία πώς είναι;

-Π: Ναι.

-Χρ: Εσύ θες κάποια στιγμή να γυρίσεις πίσω ή σκέφτεσαι εδώ το μέλλον σου;

-Π: Όχι.

-Χρ: Όσον αφορά τη συμπεριφορά σου, υπάρχουν κάποια πράγματα που κάνεις, που οι συμμαθητές σου να τα θεωρούν περίεργα και να λένε τώρα τι

κάνει ο Αλμπέρτο ή τι είναι αυτό, πώς το λες αυτό, πως το κάνεις; Υπάρχει κάτι διαφορετικό σε σχέση με τα άλλα παιδιά;

-Π: Ναι.

-Χρ: Τι πράγματα είναι αυτά που βρίσκουν διαφορετικά;

-Π: Δεν ξέρω.

-Χρ: Απλά στο λένε;

-Π: Ναι.

-Χρ: Υπάρχουν δηλαδή περιπτώσεις π.χ. που σου λένε εσύ δεν είσαι από εδώ;

-Π: Ναι.

-Χρ: Και τι γίνεται; Μαλώνετε;

-Π: Όχι.

-Χρ: Σε πειράζει εσένα;

-Π: Όχι.

-Χρ: Αυτό γίνεται μόνο με σένα ή και με άλλα παιδιά; Να τους λένε π.χ. ότι είναι διαφορετικοί;

-Π: Με όλους.

-Χρ: Ο καλύτερος σου φίλος ποιος είναι;

-Π: Ο Μαριγκλέν.

-Χρ: Είναι στην τάξη σου;

-Π: Ναι.

-Χρ: Αλλά δεν κάθεται μαζί του στο θρανίο;

-Π: Όχι.

-Χρ: Γιατί δεν κάθεται μαζί;

-Π: Δεν ξέρω. Δε μας αφήνει η κυρία.

-Χρ: Η κυρία σας βάζει στα θρανία;

-Π: Ναι.

-Χρ: Γενικά στα διαλείμματα παίζετε όλα τα παιδιά; Παίζετε αγόρια , κορίτσια;

-Π: Ναι.

-Χρ: Άσχετα το αν είναι από εδώ τα παιδιά ή όχι;

-Π: Ναι.

-Χρ: Υπάρχουν καυγάδες μέσα στην τάξη; Μαλώνετε;

-Π:.....

-Χρ: Μαλώνετε μέσα στην τάξη; Φωνάζετε; Βρίζετε; Αν μαλώνεις με τα παιδιά; Είστε αγαπημένο τμήμα ή υπάρχουνε και προβλήματα;

-Π: Υπάρχουνε.

-Χρ: Μαλώνετε τα αγόρια ή τα κορίτσια;
-Π: Τα αγόρια.
-Χρ: Γιατί μαλώνετε συνήθως;
-Π: Γι' αυτό που παίζουμε.
-Χρ: Για το ποδόσφαιρο, π.χ. αν γίνει κάτι διαφορετικό.
Αυτό δεν σχετίζεται όμως με το ότι δεν είσαι από εδώ ή με τη χώρα σου ή με κάτι άλλο;
-Π: Όχι.
-Χρ: Γενικά με τα άλλα τα παιδιά που είναι και αυτά από την Αλβανία μιλάτε στα αλβανικά;
-Π: Ναι μιλάμε.
-Χρ: Ξέρουνε και αυτά καλά αλβανικά;
-Π: Ναι.
-Χρ: Μπροστά στα άλλα τα παιδιά, στους φίλους σας μιλάτε και εκεί αλβανικά, στους άλλους;
-Π: Όχι.
-Χρ: Δηλαδή όταν είστε όλοι μαζί μιλάτε μόνο ελληνικά;
-Π: Ναι.
-Χρ: Έχεις άλλα χόμπι πέρα από το σχολείο; Παίζεις μπάλα, μουσική ή κάτι άλλο;
-Π: Ναι.
-Χρ: Τι παίζεις;
-Π: Μπάλα.
-Χρ: Με τα παιδιά εδώ από τη γειτονιά;
-Π: Εδώ δεν έχουμε τα παιδιά.
-Χρ: Α μένουνε στα Λεχώνια τα παιδιά;
-Π: Ναι.
-Χρ: Εσείς το πρωί με το αμάξι πηγαίνετε στο σχολείο;
-Π: Ναι.
-Χρ: Και εδώ με ποιους παίζετε; Το απόγευμα;
-Π: Με τον αδερφό μου.
-Χρ: Γενικά έξω από το σχολείο με τα άλλα τα παιδιά κάνετε παρέα;
-Π: Ναι.
-Χρ: Είστε κάτω στα Λεχώνια συνήθως;
-Π: Ναι.
-Χρ: Δηλαδή βγαίνετε στα Λεχώνια τα απογεύματα και κάνετε καμιά βόλτα;

- Π: Ναι.
- Χρ: Όσο καιρό είσαι εδώ για γενέθλια έχουν κάνει κάποια γιορτή οι φίλοι σου, μαζεύεστε σε σπίτι; Τι κάνετε στον ελεύθερο χρόνο σας;
- Π: Εγώ δεν κάνω τίποτα. Εδώ. Σπίτι.
- Χρ: Μετά το σχολείο δηλαδή τι κάνεις;
- Π: Τι;
- Χρ: Πώς είναι μια μέρα σου από το πρωί;
- Π: Βγαίνουμε βόλτες.
- Χρ: Βγαίνεις βόλτες με ποιον; Με τον αδερφό σου;
- Π: Με τον μπαμπά, με τον αδερφό μου.
- Χρ: Εδώ στο Παλαιόκαστρο;
- Π: Ναι.
- Χρ: Στην αρχή όταν ήρθες εδώ δεν είχες προβλήματα με τα παιδιά;
- Π: Όχι.
- Χρ: να σου λένε κάτι; Σε δέχτηκαν γρήγορα και σε έκαναν φίλο τους;
- Π: Ναι.
- Χρ: Γενικά από το ελληνικό σχολείο είσαι ευχαριστημένος; Από το πώς σου συμπεριφέρονται, ότι κάνει δουλειά, μαθαίνεις πράγματα;
- Π: Ναι.
- Χρ: Έχεις πάει στην αρχή σε τάξη υποδοχής όταν ήρθες τώρα;
- Π: Ναι.
- Χρ: Είσαι ευχαριστημένος από αυτό; Σε βοήθησε;
- Π: Ναι.
- Χρ: Τα άλλα τα παιδιά το βλέπανε περίεργα που πήγαινες εκεί; Ή υπήρχανε και άλλα παιδάκια;
- Π: Υπήρχαν και άλλα.
- Χρ: Στο σπίτι εδώ με τον αδερφό σου τι γλώσσα μιλάς πιο πολύ ελληνικά ή αλβανικά;
- Π: Αλβανικά.
- Χρ: Μόνο στο σχολείο ουσιαστικά μιλάς ελληνικά με τα άλλα παιδιά;
- Π: Ναι.

4 α) Συνέντευξη (Αντρέας)

-Χρ: Εδώ έχεις φίλους, στο σχολείο, Έλληνες;

-Π: Ναι.

-Χρ: Παίζεις μαζί τους;

-Π: Ναι.

-Χρ: Στην τάξη σου έχετε και άλλα παιδάκια που είναι από Αλβανία;

-Π: Ναι.

-Χρ: Από άλλες χώρες ;

-Π: Δεν έχουμε. Δύο είμαστε.

-Χρ: Είστε δύο μόνο από Αλβανία και τα άλλα παιδάκια είναι από εδώ;

-Π: Ναι.

-Χρ: Πόσα παιδάκια είστε στην τάξη;

-Π: 13

-Χρ: Τι τάξη πας;

-Π: Τρίτη.

-Χρ: Πιστεύεις οι φίλοι σου, τα άλλα παιδιά σε θεωρούν διαφορετικό, επειδή είσαι από άλλη χώρα;

-Π: Ναι.

-Χρ: Σου το έχουν πει;

-Π: Ναι.

-Χρ: Πώς σου το έχουν πει; Μαλώνετε γι' αυτό το θέμα; Σου λένε κάτι και σε πειράζουνε;

-Π: Ναι.

-Χρ: Τι σου λένε συνήθως;

-Π: Ε.....

-Χρ: Στο θρανίο με ποιον κάθεσαι;

-Π: Μόνο;

-Χρ: Μόνος σου; Όλοι κάθεστε μόνοι σας;\

-Π: Ναι.

-Χρ: Ο καλύτερός σου φίλος ποιος είναι;

-Π: Ο Ντενίς

-Χρ: Είναι και αυτό το παιδάκι από Αλβανία;

-Π: Ναι.

-Χρ: Είναι στην τάξη σου;

-Π: Ναι.

-Χρ: Και ποιος άλλος;

-Π: Ο Αποστόλης, Αντώνη.

- Χρ: Στα διαλείμματα παίζεις με αυτά τα παιδιά ή όλοι μαζί;
- Π: Όλοι μαζί.
- Χρ: Και αγόρια και κορίτσια;
- Π: Ναι.
- Χρ: Τι παίζετε;
- Π: Ποδόσφαιρο.
- Χρ: Έξω από το σχολείο κάνεις παρέα με αυτά τα παιδάκια ή επειδή μένετε μακριά, αυτά είναι στα Λεχώνια και δεν είστε κοντά; Το απόγευμα τι κάνεις; Μετά το σχολείο τι κάνεις; Έρχεσαι εδώ;
- Π: Ναι.
- Χρ: Και μετά παίζεις με τον αδερφό σου, κάνετε βόλτες;
- Π: Ναι, ναι.
- Χρ: Με τα άλλα τα παιδάκια;
- Π: Δεν έχουμε εδώ.
- Χρ: Με τον Ντενίς μιλάτε μόνο ελληνικά η μιλάτε και αλβανικά;
- Π: Και ελληνικά και αλβανικά.
- Χρ: Ξέρει και αυτός αλβανικά;
- Π: Ναι.
- Χρ: Όταν είστε μαζί με τα άλλα παιδάκια και είστε και οι δύο μπροστά τους τι μιλάτε ελληνικά ή και αλβανικά;
- Π: Αλβανικά και ελληνικά.
- Χρ: Εσύ μιλάς αλβανικά και μπροστά στους άλλους, ενώ ο αδερφός σου μιλάει μόνο ελληνικά μπροστά στους άλλους. Σε ρωτάνε για τη χώρα σου, πώς είναι;
- Π: Ναι.
- Χρ: Θυμάσαι πράγματα από την Αλβανία;
- Π: Ναι,
- Χρ: Τους μιλάς για τη χώρα σου;
- Π: Ναι.
- Χρ: Σε πειράζουν για κάτι, για κάτι που κάνεις με τη συμπεριφορά σου, μαλώνεις με κάποια παιδάκια;
- Π: Όχι.
- Χρ: Είστε όλοι συμφιλιωμένοι μέσα στην τάξη;
- Π: Ναι.
- Χρ: Είσαι ευχαριστημένος, σου αρέσει όπως σου φέρεται η δασκάλα σου;
- Π: Ναι.

-Χρ: Θεωρείς ότι σου φέρεται διαφορετικά από τους άλλους, επειδή δεν ξέρεις ακόμα καλά τη γλώσσα.

-Π: Μου φέρεται καλά.

-Χρ: Πηγαίνεις σε τάξη υποδοχής;

-Π: Ναι.

-Χρ: Σε βοηθάει;

-Π: Ναι.

-Χρ: Είναι καλά, εκεί κάνετε δουλειά;

-Π: Ναι.

3β-4β Συνέντευξη (γονείς Αλμπέρτο και Αντρέα)

-Χρ: Εδώ στο σπίτι τι γλώσσα μιλάτε, συνήθως μεταξύ σας;

-Πατ: Αλβανικά.

-Χρ: Και με τα παιδιά;

-Πατ: Με τα παιδιά θέλω να μιλήσω ελληνικά, αλλά... μη νομίζεις εδώ έρχονται τα ανίψια, έρχονται, έρχεται η αδερφή μου και μιλάμε αλβανικά.

-Χρ: Θέλετε να μιλάνε τα παιδιά αλβανικά για να μη χάσουνε την επαφή με τη γλώσσα;

-Πατ: Κανονικά θέλω, τώρα στην αρχή μ' αρέσει να μιλήσουνε ελληνικά. Για μένα δηλαδή καλύτερα να μιλήσουνε και ελληνικά στο σπίτι. Απλά, εντάξει να μη ξεχνάμε και τη γλώσσα μας.

-Χρ: Κάποια στιγμή σκέφτεστε να γυρίσετε στο μέλλον με τα παιδιά πάνω;

-Πατ: μόνο αν δεν υπάρχει δουλειά.

-Χρ: Γενικά με το σχολείο σας ενδιαφέρει να τα πηγαίνουν καλά, να είναι καλοί μαθητές; Θεωρείτε ότι αυτό θα τους βοηθήσει στο μέλλον;

-Πατ: Ναι.

-Χρ: Εσείς έχετε χρόνο, κοιτάτε αν έχουν κάνει τα μαθήματά τους, αν τα πηγαίνουν καλά; Πηγαίνετε στο σχολείο; Ενδιαφέρεστε δηλαδή για τα παιδιά;

-Πατ: Έχω πάει στο σχολείο, όχι όμως και πολλές φορές γιατί δουλεύω.

-Χρ: Έχετε πάει στο σχολείο; Ρωτάτε τι κάνουνε;

-Π: Ναι, ναι. Απλά δε βγαίνει ο χρόνος μωρέ, αφού δουλεύω ως το βράδυ.

-Χρ: Έχετε επαφή; Ξέρετε τι γίνεται με τα παιδιά;

-Πατ: Ναι, ναι. Με το μικρό είχαμε λίγο, με το μικρό γιατί είναι λίγο καλομαθημένος. Ο Αντριάνο τα καταλαβαίνει όλα, μόνο που ντρέπεται

τόρα. Και του λέω τι ντρέπεσαι; Όρμα εκεί και δεν πειράζει αν κάνεις και λάθος. Πώς θα μάθεις άμα δεν κάνεις και λάθη;

-Χρ: Όταν ήρθατε εδώ τον πρώτο καιρό υπήρχαν αντιδράσεις, σας δέχτηκαν εύκολα; Είχατε φίλους; Πώς ήταν τα πράγματα;

-Πατ: Ε... εντάξει κοίταξε να δεις για μας τώρα είναι αλλιώς γιατί έχουμε και χρόνια εδώ. Λίγο η γυναίκα μου δυσκολεύτηκε.

-Χρ: Τι εννοείτε ότι έχετε χρόνια; Εδώ τώρα πόσο καιρό έχετε;

-Πατ: Εγώ. Τα παιδιά και τη γυναίκα μου τώρα τους έφερα, γιατί είχα και τους γονείς μου εδώ. Για μένα ήτανε ίδιο. Απλά εγώ έχω 7 χρόνια και τα παιδιά κοντεύουν 5 μήνες.

-Χρ: Γενικά σας έχουν πει τα παιδιά αν έχουν κάποιο πρόβλημα με το σχολείο, με τους φίλους τους;

-Πατ: Όχι, εντάξει.

-Χρ: Αν τους λένε κάτι, ότι είναι από ξένη χώρα, αν μαλώνουν;

-Πατ: Εντάξει. Ο μικρός ήτανε λίγο, πιο έτσι, πιο κλειστός, αλλά εντάξει του είπα μη ντρέπεσαι. Εντάξει.

-Χρ: Θεωρείτε σημαντικό να έχουνε φίλους από την Αλβανία όταν είναι εδώ; Για να μιλάνε και τη γλώσσα; Θέλετε να έχουν σχέσεις με παιδιά που είναι από την Αλβανία;

-Πατ: Ήδη έχουνε και με τα δικά σας. Απλά δεν τους φέρθηκαν καλά στα παιδιά γιατί δεν ήξεραν και τη γλώσσα, ήταν και αρχή και έλεγαν :να, μας λένε έτσι και μόλις ήρθαμε. Μάλωνε ο μικρός καμιά φορά με κάποιον Έλληνα, αυτός έλεγε στον μικρό και ερχότανε ο μικρός και μ' έλεγε. Τώρα να πιάσω τον μπαμπά, εγώ δεν είμαι τέτοιος και πήγαινα στη δασκάλα και έλεγα. Και του έλεγα ας λέει αυτός εσύ... Ναι αλλά κάθε μέρα τα ίδια να λέει.

-Χρ: Αυτό συνεχίζεται ακόμα;

-Πατ: Όχι. Πήγα στη δασκάλα. Αφού μ' έφερε ο μεγάλος μια φορά, από το Βόλο. Ήμουνα στο Βόλο και λέει έλα γιατί ο μικρός κάνει αυτό και αυτό. Με είδε στο αυτοκίνητο, ο μικρός την έπαθε. Λέει αμάν πως ήρθε ο μπαμπάς; Με πήρε ο μεγάλος τηλέφωνο. Και λέω ήρθα από το Βόλο. Βλέπεις; Λέω θα σε... Εντάξει ηρέμησε. Ενώ ο μεγάλος είναι αλλιώς. Από το μεγάλο δε φοβάμαι, από φίλους. Ο μικρός είναι ζόρικος.

-Χρ: Τα παίρνει πιο σοβαρά; Γενικά θεωρείτε ότι είναι καλό να μαζεύονται σε κάποιο σπίτι, σε κάποια γιορτή; Θέλετε να πηγαίνουν σε άλλα σπίτια τα παιδιά ή φοβάστε;

-Πατ: Γιατί να φοβηθώ; Αν τους ξέρω.

- Χρ: Θέλετε απλά να τους ξέρετε;
- Πατ: Απλά φοβάμαι, κάποιον που δεν ξέρω. Απλά Θεσσαλονίκη που πήγαν τα παιδιά, τους πήγα.
- Χρ: Εκδρομή;
- Πατ: Ναι, τους πήγα. Απλά γράφει ότι το χαρτί 5 €, τους δίνω και εγώ κάτι παραπάνω. Στη Χαλκιδική ήμουν 7 χρόνια.
- Χρ: Σε ποιο μέρος;
- Πατ: Κασσανδρεία .
- Χρ: Και εσείς θέλετε, δεν έχετε πρόβλημα να έρχονται εδώ παιδιά, να κάνουνε παρέα;
- Πατ: Όχι. Δεν έχω κάποιο πρόβλημα.
- Χρ: Τα παιδιά μου είπαν ότι τώρα παρακολουθούν τάξεις υποδοχής στο σχολείο και άλλες ώρες επειδή δεν ξέρουν καλά τη γλώσσα.
- Πατ: Ναι ως τις 16:15.
- Χρ: Είστε ευχαριστημένος; Σας αρέσει δηλαδή η δουλειά που γίνεται;
- Πατ: Ναι. Απλά καλύτερα γιατί, άλλο να πάει μέχρι τι 13:00 η ώρα και άλλο μέχρι τις 16:00, Με συμφέρει και εμένα γιατί που να γυρίζω εγώ. Τα πάω και τα γυρίζω, δεν έχει σχολικό εδώ. Δηλαδή τα πάω το πρωί, να φύγω 13:00 η ώρα από τη δουλειά, ενώ 16:00 η ώρα είναι αλλιώς. Σχολάμε κιόλας.
- Χρ: Πιστεύετε ότι αν τα παιδιά έχουν προβλήματα με άλλα παιδιά για το ότι είναι από αλλού; Ποιος πιστεύετε ότι φταίει γι' αυτό; Οι οικογένειες ή γενικά η κοινωνία;
- Πατ: κοίταξε να δεις το καθρέφτη του παιδιού είναι οι γονείς πάντα. Αλλά δεν μπορεί να το βάλουμε με κάποιο γονή. Μπορεί ο Αλμπέρτο κατά λάθος να πει κάτι. Δηλαδή γίνονται και αυτά, αλλά είπαμε οι γονείς είναι γονείς και τα παιδιά.. Εγώ τα μαλώνω συνέχεια δε.. γιατί παιδιά είναι.
- Χρ: Γενικά έχουν άλλες ασχολίες, ταλέντα, να είναι σε κάτι καλοί πολύ, στην μπάλα ή στη μουσική ή σε κάτι άλλο;
- Πατ: Αρέσει. Σε ποιο παιδί δε αρέσει η μπάλα;
- Χρ: Θεωρείτε ότι είναι σημαντικό να έχουνε και άλλα χόμπι, ασχολίες έξω από το σχολείο;
- Πατ: Ναι παίζουνε computer, έτσι μου λέει ο Αντριάνο, παίζουν μπάλα. Εντάξει.
- Χρ: Σας αρέσει; Θέλετε να έχουνε και άλλα ενδιαφέροντα;
- Πατ: Ναι, ναι βέβαια.

-Χρ: Γενικά είστε ευχαριστημένος από το ελληνικά σχολείο, από τη δουλειά που γίνεται;

-Πατ: Ναι.

-Χρ: Αυτά ήθελα να ρωτήσω. Σας ευχαριστώ πάρα πολύ.

-Πατ: Μην ευχαριστάς. Εμείς ευχαριστούμε.

5^η Συνέντευξη (Πέτρος)

-Χρ: Σε λένε Πέτρο;

-Π: Ναι.

-Χρ: Πόσα χρόνια είσαι στην Ελλάδα;

-Π: Εφτά χρόνια.

-Χρ: Η μαμά σου μου είπε μένατε πρώτα στην Αθήνα;

-Π: Ναι.

-Χρ: Εδώ τι τάξη ήρθες;

-Π: Εδώ ήρθα τρίτη τάξη.

-Χρ: Κατευθείαν σε αυτό το σχολείο;

-Π: Ναι.

-Χρ: Είχες αυτά τα παιδιά συμμαθητές;

-Π: Όχι στην Αθήνα είχα κάνει δύο τάξεις.

-Χρ: Ποιες;

-Π: Την πρώτη και τη δεύτερα.

-Χρ: Εδώ πότε ήρθες; Τρίτη δημοτικού;

-Π: Ναι, ναι.

-Χρ: Ήρθες κατευθείαν σε αυτή την τάξη, σε αυτό το σχολείο;

-Π: Ναι, ναι.

-Χρ: Ποιος είναι ο καλύτερός σου φίλος;

-Π: Είναι δύο. Ο Στάθης και ο Γιάννης.

-Χρ: Θέλω να μου πεις γενικά στο διάλειμμα παίζεις με όλη την τάξη;

-Π: Ναι.

-Χρ: Θεωρείς ότι οι συμμαθητές σου έχουν πρόβλημα μαζί σου επειδή είσαι από άλλη χώρα;

-Π: Καμία σχέση, όλοι παίζουμε, και όταν μαλώνουμε γινόμαστε πάλι φίλοι, σαν κολλητάρια. Δεν μου λένε τίποτα για τη χώρα μου, δανειζόμαστε τα πράγματα ο ένας στον άλλον και τέτοια πράγματα.

-Χρ: Επομένως είστε πολύ δεμένοι και στο διάλειμμα παίζεις με αυτά τα παιδιά που είναι από την Ελλάδα;

-Π: Ναι. Και κάτι άλλο, έχουμε τα κινητά ο ένας των άλλων για να βγαίνουμε βόλτες και τέτοια.

-Χρ: Βρίσκεστε και εκτός σχολείου μαζί;

-Π: Έτσι απογεύματα, σαββατοκύριακα;

-Π: Ναι έτσι έχουμε δεθεί και παίζουμε μπάλα.

-Χρ: Στα σπίτια τους πηγαίνεις;

-Π: Τώρα εγώ δεν έχω πάει στο σπίτι, έχω πάει στου Γιάννη και στον Ναπολέον.

-Χρ: Πηγαίνεις όμως στα σπίτια τους. Αυτοί έρχονται στο δικό σου;

-Π: Ναι έρχονται.

-Χρ: Στην αρχή όταν ήρθες εδώ πως σε αντιμετώπισαν, σου είπαν κάτι επειδή ήσουν από άλλη χώρα ή σε δεχτήκαν και γίνετε αμέσως φίλοι;

-Π: Εδώ στην αρχή, όχι δε με δέχτηκαν αμέσως. Κατ' αρχήν δε μου μιλούσαν όλοι, βασικά ο Γιάννης μου μίλησε πρώτος, πρώτος και ο Ναπολέον. Μετά σιγά, σιγά έγινα φίλος με το Στάθη, το Γιώργο, με όλη την τάξη.

-Χρ: Είχες προβλήματα; Αρχικά με αυτούς; Μαλώνετε;

-Π: Με τα αγόρια όχι. Βασικά με τα κορίτσια είχα προβλήματα.

-Χρ: Γιατί τι λέγανε τα κορίτσια όταν ήρθες.

-Π: Με κοροϊδεύανε, ξέρω εγώ και τέτοια.

-Χρ: Γιατί επειδή τις πείραζες ή επειδή είσαι από άλλη χώρα;

-Π: Επειδή είμαι από άλλη χώρα.

-Χρ: Θεωρείς γενικά ότι οι δάσκαλοί σου δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον στα άλλα παιδιά και όχι σε σένα επειδή είσαι από άλλη χώρα;

-Π: Όχι, θεωρώ ότι όλοι ίδιοι είμαστε.

-Χρ: Σας αντιμετωπίζουν όλους ίδια δεν έχεις κάποιο παράπονο;

-Π: Όχι.

-Χρ: Τώρα πια οι συμμαθητές σου δε σε θεωρούν διαφορετικό από αυτούς; Είστε όλοι ίσοι; Μόνο στην αρχή μου είπες.

-Π: Ναι όλοι ίσοι.

-Χρ: Υπάρχει κάτι στη συμπεριφορά σου που τα παιδιά σχολιάζουν, δεν τους αρέσει, τους φαίνεται περίεργο;

-Π: Όταν παίζουμε μπάλα και νευριάζω πολύ εύκολα.

-Χρ: Αν κάνεις κάτι και να τους φαίνεται περίεργο επειδή είσαι από άλλη χώρα και να τους φαίνεται παράξενο;

-Π: Όχι τίποτα τέτοιο.

-Χρ: Μιλάς για τη χώρα σου μπροστά στα άλλα παιδιά;

- Π: Ναι, ναι, τι γίνεται εκεί.
- Χρ: Πάρτι κάνουνε για τα γενέθλιά τους, γιορτές;
- Π: Είχε κάνει εδώ ο Γιάννης, εδώ στο σχολείο, είχε φέρει τούρτα και τέτοια είχαμε κάνει εδώ.
- Χρ: Σε καλούν όταν έχουνε γιορτές;
- Π: Ναι, ναι.
- Χρ: Τα παιδιά δείχνουν ενδιαφέρον για τη χώρα σου; Να μάθουν κάποια πράγματα για το πολιτισμό;
- Π: Ναι, ναι. Θέλουν.
- Χρ: Εδώ στο σχολείο έχεις παιδάκια που να είναι από Αλβανία και να κάνεις παρέα;
- Π: Ναι, τον Νίκο.
- Χρ: Που είναι συμμαθητής σου. Από άλλες τάξεις;
- Π: Τον Μάριο, τον ξάδερφό μου, ξέρω και άλλα παιδιά από το Βόλο.
- Χρ: Πιο πολύ κάνεις παρέα με τους συμμαθητές ή με παιδιά που να είναι από τη Αλβανία;
- Π: Όχι, όχι με τους συμμαθητές μου.
- Χρ: Στο σπίτι τι γλώσσα μιλάς;
- Π: Στο σπίτι μιλάμε και ελληνικά και αλβανικά.
- Χρ: Γιατί η μαμά σου μου είπε ότι ναι μιλάει αλβανικά και της αρέσει και θέλει να συνεχίσεις τη γλώσσα.
- Π: Ναι.
- Χρ: Με τα ξαδέρφια σου τι γλώσσα μιλάς;
- Π: Με τα ξαδέρφια μου όταν βγαίνουμε μιλάμε ελληνικά και μερικές φορές....
- Χρ: Στο σπίτι;
- Π: Στο σπίτι; Στον ξαδερφό μου; Μιλάμε και ελληνικά και αλβανικά.
- Χρ: Όταν είσαι εδώ με κάποιον φίλο σου που είναι από την Αλβανία στο σχολείο και ξέρετε και οι δύο αλβανικά μιλάς μπροστά στους άλλους ελληνικά ή αλβανικά;
- Π: Ας πούμε με τη μαμά μου τώρα και ήταν και τα παιδιά μπροστά και ελληνικά εγώ μιλούσα και αλβανικά.
- Χρ: Δεν έχεις πρόβλημα;
- Π: Όχι. Δε μου λένε τίποτα.
- Χρ: Πιστεύεις ότι έχεις ίσες ευκαιρίες για επιτυχία με τους συμμαθητές σου;
- Π: Δηλαδή;

- Χρ: Δηλαδή θεωρείς ότι μπορείς να πετύχεις τόσα πράγματα όσα αυτοί;
- Π: Ναι.
- Χρ: Ή ότι αυτοί
- Π: Όχι γιατί, όλοι ίσοι είμαστε.
- Χρ: Γενικά είσαι ευχαριστημένος από το ελληνικό σχολείο;
- Π: Ναι.
- Χρ: Και από τη ζωή σου εδώ;
- Π: Ναι.
- Χρ: Αν έχουν απορίες σε ρωτάνε τα παιδιά; Για τα μαθήματα ή για οτιδήποτε;
- Π: Όχι καμία σχέση και άμα δεν τα πάω καλά με τα μαθήματα δε λένε δεν πειράζει.
- Χρ: Δεν έχετε προβλήματα;
- Π: Όχι.
- Χρ: Άμα θέλουν να σε ρωτήσουν κάτι σε ρωτάνε;
- Π: Ναι.
- Χρ: Εδώ μέσα μαλώνετε αρκετά, στην τάξη, τα βρίσκετε όμως είστε αγαπημένοι;
- Π: Ναι, ναι. Τα βρίσκουμε με την πρώτη.
- Χρ: Γενικά οι καυγάδες σας πώς κατανέμονται;
- Π: Οι καυγάδες μας γίνονται όταν παίζουμε μπάλα, είμαστε νευριασμένοι και τέτοια.
- Χρ: Τα αγόρια κυρίως;
- Π: Ναι τα αγόρια.
- Χρ: Έχει σχέση με την μπάλα; Δεν έχει σχέση να κοροϊδεύουνε εσένα ή κάποιον άλλον ότι είστε από άλλου;
- Π: Όχι καμία σχέση. Μόνο τα κορίτσια το κάνουν αυτό.
- Χρ: Το κάνουν ακόμα και τώρα τα κορίτσια;
- Π: Το κάνουν ακόμα και τώρα. Όλα τα αγόρια.
- Χρ: Όλα τα αγόρια. Δεν έχουνε κάποιο πρόβλημα επειδή είσαι από άλλη χώρα να κοροϊδεύουνε γι' αυτό;
- Π: Και γι' αυτό με κοροϊδεύουνε ακόμα. Δεν ξέρω.
- Χρ: Εσύ στεναχωρείσαι όταν τα ακούς αυτά;
- Π: Όχι γιατί να στεναχωριέμαι, αφού αυτές κάνουνε, γιατί να τις ακούω;
- Χρ: Δεν έχεις πρόβλημα εσύ με τον εαυτό σου είσαι καλά, δε σε νοιάζει;
- Π: Ναι δε με νοιάζει τι λένε.
- Χρ: Υπάρχει κάτι στο οποίο πιστεύουν ότι είσαι καλός;

- Π: Τα αγόρια;
- Χρ: Όλοι, τα παιδιά γενικά.
- Π: Ας πούμε στο παιχνίδι με την μπάλα παίζουμε όλοι μαζί έτσι, καλός στη φιλία.
- Χρ: Ωραία, σε ευχαριστώ Πέτρο.

5 β) Συνέντευξη (μητέρα Πέτρου)

- Χρ: Πώς σας λένε;
- Π: Αργιόλα Λεμίτ.
- Χρ: Πόσα χρόνια είστε στην Ελλάδα;
- Τ: Εγώ 7.
- Χρ: Και ο Πέτρος; Εδώ γεννήθηκε;
- Τ: Ήρθε πιο μεγάλος;
- Τ: Ναι, αλλά εδώ πήγε σχολείο.
- Χρ: Από ποιο μέρος είστε στην Αλβανία;
- Τ: Είμαστε από το Γκράνσι.
- Χρ: Θέλω να μου πείτε ποια γλώσσα μιλάτε στο σπίτι. Μιλάτε αλβανικά ή ελληνικά.
- Τ: Αλβανικά, τελικά, να πω την αλήθεια.
- Χρ: Γενικότερα θεωρείτε σημαντικό ο Πέτρος να είναι καλός στο σχολείο, αν φροντίζει τα μαθήματά του, βλέπετε τι κάνει; Τον ρωτάτε;
- Τ: Πιο πολύ ο πατέρας γιατί εγώ δουλεύω και αυτός είναι πιο πολύ με το Χρήστο.
- Χρ: Δηλαδή βλέπει πώς τα πηγαίνει με τους βαθμούς;
- Τ: Ναι, ναι.
- Χρ: Έρχονται εδώ στο σχολείο, ρωτάνε για το Πέτρο;
- Τ: Ναι, ναι. Έρχεται ο πατέρας, εγώ.
- Χρ: Θέλω να μου πείτε, όταν ήρθατε στην Ελλάδα, αν υπήρχε κάποια αντίδραση από τους γείτονες, από τον κόσμο εδώ, αν σας δέχτηκαν εύκολα; Αν είχατε προβλήματα.
- Τ: Όταν ήρθαμε, πριν πήγαμε στην Αθήνα, μείναμε τρία χρόνια στην Αθήνα και δεν είχαμε έτσι από το γείτονα, ξέρω εγώ.
- Χρ: Εδώ πότε ήρθατε; Πόσο χρονών ήταν ο Πέτρος;
- Τ: Ήρθαμε... Τα δύο χρόνια έκανε στην Αθήνα ο Πέτρος.
- Χρ: Οπότε έκανε στην Αθήνα την πρώτη και τη δεύτερα δημοτικού και ήρθε εδώ τρίτη.
- Τ: Ναι, ναι.

-Χρ: Όταν ήρθε είχε προβλήματα με τα παιδιά; Τον δέχτηκαν;

-Τ: Όχι, όχι δεν είχε.

-Χρ: Έκανε κατευθείαν παρέες;

-Τ: Ναι, ναι.

-Χρ: Έρχονται παιδιά στο σπίτι, συμμαθητές του κάθονται;

-Τ: Ναι, ναι.

-Χρ: Που είναι Έλληνες ή...

-Τ: Έλληνες, αλβανούς και έλληνες.

-Χρ: Αυτός πηγαίνει σε άλλα σπίτια; Δεν έχετε πρόβλημα;

-Τ: Ναι, ναι, δεν έχουμε πρόβλημα.

-Χρ: Θέλω να μου πείτε αν έχει κάποια ταλέντα, κάποιο χόμπι, κάτι που να είναι πολύ καλός; Εκτός από το σχολείο.

-Τ: Ο Πέτρος... τώρα τι να σε πω. Μέχρι τώρα δεν έχει να πει, ξέρω εγώ, θέλω να γίνω αυτό.

-Χρ: Πέρα από το σχολείο, από τα μαθήματα. Τι κάνει τον ελεύθερο του χρόνο; Παίζει μπάλα, κάνει κάτι;

-Τ: Παίζει μπάλα πιο πολύ.

-Χρ: Παίζει με τα παιδιά από τη γειτονιά;

-Τ: Πάει στον κήπο, παίζουνε.

-Χρ: Στον κήπο; Στο γήπεδο εννοείτε;

-Τ: Ναι, ναι.

-Χρ: Παίζει με συμμαθητές από το σχολείο ή με παιδιά από τη γειτονιά.

-Τ: Με όλους.

-Χρ: Σας είχε πει ποτέ κάποιο πρόβλημα που είχε με παιδιά από εδώ ή να τον κοροϊδέσουν ή να μη τον κάνουνε παρέα;

-Τ: Μια φορά θυμάμαι εδώ, που του είπε ένας, αλβανός και τέτοια. Κατάλαβες;

-Χρ: Τώρα πρόσφατα ή πιο παλιά αυτό όταν ήρθατε;

-Τ: Έχει, έχει πριν ένα χρόνο και.

-Χρ: Παιδί από την τάξη του;

-Τ: Δε θυμάμαι, αλλά εδώ στο σχολείο ήτανε.

-Χρ: Γενικά είστε ευχαριστημένοι από την ελληνική εκπαίδευση; Αντιμετωπίζετε προβλήματα με το σχολείο;

-Τ: Όχι δεν έχουμε πρόβλημα, έτσι να πεις. Εντάξει ευχαριστημένοι είμαστε.

-Χρ: Γι' αυτό που μου είπατε, ότι κάποια φορά σας είπε ότι κάποιο παιδί τον είπε αλβανό, ποιος πιστεύετε ότι φταίει γι' αυτό; Για κάποια αντίληψη που έχουν τα παιδιά;

-Τ: Να πω, τι να πω ξέρω εγώ, οι γονείς της ξέρω εγώ που μιλάνε....

-Χρ: Η οικογένεια;

-Τ: Ναι, ναι, τι να σου πω. Έτσι πιστεύω εγώ τώρα, μπορεί και με παιδιά μιλάνε και ξέρω εγώ και λένε διάφορα.

-Χρ: Είναι σημαντικό για σας ο Πέτρος να μιλάει αλβανικά;

-Τ: Ναι θέλω.

-Χρ: Πηγαίνετε στην Αλβανία συχνά;

-Τ: Πηγαίνουμε, ο Πέτρος πηγαίνει.

-Χρ: Έχει αδέρφια ο Πέτρος;

-Τ: Όχι.

-Χρ: Επομένως ο Πέτρος μιλάει κυρίως με σας αλβανικά;

-Τ: Ναι, ναι.

-Χρ: Έχετε η οικογένεια στην Αλβανία; Πηγαίνετε συχνά;

-Τ: Ναι. Πηγαίνουμε συχνά. Και διαβάζει αλβανικά παρόλο αυτά που δεν έχει κάνει έτσι σχολείο.

-Χρ: Του μαθαίνετε εσείς;

-Τ: Και του μαθαίνει ο πατέρας και έτσι όπως ναι διαβάζει.

-Χρ: Θεωρείτε σημαντικό να έχει ο Πέτρος φίλους παιδιά από τη Ελλάδα;

-Τ: Ναι.

-Χρ: Θέλετε να έχει σχέσεις;

-Τ: Ναι πως δε θέλω. Βέβαια. Πάνω από όλα εμείς δεν ξέρουμε και πότε αν θα πάμε στην Αλβανία. Και τώρα εδώ είμαστε.

-Χρ: Οπότε θέλετε να έχει επαφές...

-Τ: Ε βέβαια πως δε θέλω.

-Χρ: Επίσης θέλω να ρωτήσω αν θεωρείτε εσείς σημαντικό να έχει κάποια άλλα ταλέντα, κάποιο χόμπι. Δηλαδή να έχει και άλλα πράγματα πέρα από το σχολείο, ώστε να αναπτυχθεί, να έχει πολλά ενδιαφέροντα.

-Τ: Ναι.

-Χρ: Θέλετε;

-Τ: Ε βέβαια.

-Χρ: Είχε πάει σε τάξη υποδοχής όταν ήρθε στην Ελλάδα; Γνωρίζετε τι είναι η τάξη υποδοχής;

-Τ: Όχι, όχι.

-Χρ: Δεν είχε πάει, είχε μπει κανονικά στην τάξη;

-Τ: Ναι, κανονικά στην τάξη. Όταν πήγαμε στην Αθήνα τότε, δεν το πήρανε γιατί, κατάλαβες; Γιατί κάτι χαρτιά και αυτά και δεν πήγε για ένα χρόνο, μετά. Κατευθείαν στο σχολείο.

-Χρ: Έχασε χρονιά; Είναι μεγαλύτερος;

-Τ: Όχι, όχι. Κανονικά.

-Χρ: Διαβάζει στο σπίτι;

-Τ: Όχι και πολύ, καμιά φορά διαβάζει, άμα είναι σπίτι ο πατέρας και εγώ του λέει τα έκανες τα μαθήματα, διάβασες; Τα κάνει.

-Χρ: Δηλαδή τον ρωτάει ο πατέρας του;

-Τ: Ναι, ο πατέρας του. Γιατί εγώ δουλεύω πρωί και βράδυ.

-Χρ: Σας ευχαριστώ πάρα πολύ, που ήρθατε εδώ και μιλήσαμε.

-Τ: Και εγώ, και εγώ.

6 α) Συνέντευξη (Φραντζέσκο)

-Χρ: Πώς σε λένε;

-Φρ.: Φραντζέσκο.

-Χρ: Πόσα χρόνια είσαι στην Ελλάδα Φραντζέσκο;

-Φρ: Είμαι εφτά χρόνια.

-Χρ: Άρα ξεκίνησες εδώ το σχολείο, από το νηπιαγωγείο;

-Φρ: Ναι.

-Χρ: Στο διάλειμμα παίζεις με παιδάκια από την τάξη σου;

-Φρ: Ναι.

-Χρ: Και με έλληνες και με αλβανούς;

-Φρ: Ναι.

-Χρ: Οι συμμαθητές σου σε θεωρούν κατώτερο ή διαφορετικό επειδή είσαι από άλλη χώρα;

-Φρ: Όχι.

-Χρ: Με ποιο παιδάκι κάθεται στο θρανίο;

-Φρ: Κάθομαι με έναν από την Ουγγαρία, με έναν Μάρκο.

-Χρ: Όταν κάθεται στο ίδιο θρανίο πώς συμπεριφέρεσαι, είσαι καλά;

-Φρ: Ναι παίζουμε μαζί μια κάνουμε βλακείες στο μάθημα.

-Χρ: Θεωρείς ότι ο δάσκαλός σου δείχνει πιο πολύ ενδιαφέρον στα παιδάκια που είναι από την Ελλάδα ή δεν κάνει διαχωρισμούς;

-Φρ: Όχι.

-Χρ: Μέσα στην τάξη μαλώνετε;

-Φρ: Καμιά φορά.

- Χρ: Πιο πολύ τα αγόρια;
- Φρ: Ναι.
- Χρ: Μαλώνουν τόσο οι Έλληνες, όσο και τα παιδάκια που είναι από άλλες χώρες ή τα παιδάκια που είναι από άλλες χώρες μαλώνουν περισσότερο;
- Φρ: Ε... τι να πω τώρα μαλώνουνε και οι Έλληνες και εμείς.
- Χρ: Μεταξύ σας; Όλοι μαζί;
- Φρ: Ναι. Όλοι μαζί.
- Χρ: Στην αρχή σε δεχθήκανε εύκολα; Αντιμετώπισες δυσκολίες; Σε κοροϊδεύανε; Έκανες γρήγορα παρέες, φίλους;
- Φρ: Γρήγορα φίλους έκανα, αλλά με πείραζαν λίγο.
- Χρ: Στο νηπιαγωγείο;
- Φρ: Όχι στο νηπιαγωγείο.
- Χρ: Εδώ στο σχολείο;
- Φρ: Ναι.
- Χρ: Στην πρώτη;
- Φρ: Στη δεύτερα.
- Χρ: Και τι προβλήματα είχες; Τι σου λέγανε;
- Φρ: Ε... τι να πω τώρα;
- Χρ: Να μου πεις κάποιο περιστατικό, κάτι που σου είχε πει μια φορά κάποιος.
- Φρ: Ε... μαλώναμε και δεν πολύ παίζανε μαζί μου.
- Χρ: Μαλώνετε γιατί επειδή ήσουνα από άλλη χώρα;
- Φρ: Όχι.
- Χρ: Γιατί θέματα μαλώνετε;
- Φρ: Γιατί κάναμε συνέχεια καυγάδες και μαλώναμε όταν παίζαμε.
- Χρ: Και οι καυγάδες σας τι πράγματα αφορούσαν;
- Φρ: Ε... δε θυμάμαι.
- Χρ: Πιστεύεις ότι οι συμμαθητές σου σε θεωρούν διαφορετικό από αυτούς;
- Φρ: Δε νομίζω
- Χρ: Ο καλύτερός σου φίλος ποιος είναι; Είναι Έλληνας ή όχι.
- Φρ: Είναι δύο. Ο Μάριος και ο Άρης.
- Χρ: Ο Άρης είναι ο ξάδερφος σου;
- Φρ: Ναι.
- Χρ: Ο άλλος είναι ο Μάριος ή ο Μάρκος που κάθεστε μαζί;
- Φρ: Ο Μάριος.
- Χρ: Οι συμμαθητές σου σε ρωτούν αν έχουν απορίες;

- Φρ: Όχι.
- Χρ: Αν δεν ξέρουνε κάτι και ρωτάνε εσένα για να τους το πεις.
- Φρ: Όχι με τίποτα.
- Φρ: Στα πάρτι είσαι καλεσμένος, όταν έχουνε γιορτή στο σπίτι;
- Φρ: Ναι, ναι.
- Χρ: Υπάρχει κάτι που πιστεύουν ότι είσαι καλός εσύ;
- Φρ: Ναι, ναι.
- Χρ: Σε κάποιο μάθημα; Σε τι;
- Φρ: Σε μαθήματα όχι.
- Χρ: Σε τι;
- Φρ: Σε τρέξιμο, σε....
- Χρ: Σε αθλήματα;
- Φρ: Ναι, ναι.
- Χρ: Λένε π.χ. ότι ο Φραντζέσκο είναι καλός εκεί;
- Φρ: Ναι.
- Χρ: Συζητάς με τα παιδιά για τη χώρα καταγωγής σου; Σε ρωτάνε τα παιδιά για την Αλβανία; Αν πηγαίνεις; Πηγαίνεις στην Αλβανία; Ξέρεις τη γλώσσα;
- Φρ: Ναι.
- Χρ: Σε ρωτάνε τα παιδιά πως περνάς εκεί; Πως είναι;
- Φρ: Ναι όταν ανοίγουν τα σχολεία.
- Χρ: Δείχνουν ενδιαφέρον για να μάθουνε για την Αλβανία, για τον πολιτισμό της χώρα σου;
- Φρ: Όχι.
- Χρ: Υπάρχουν παιδάκια στην τάξη σου που είναι από Αλβανία;
- Φρ: Ναι υπάρχουν.
- Χρ: Μιλάν αλβανικά;
- Φρ: Μιλάν ναι. Αλλά δεν μιλάνε στην τάξη, μόνο ελληνικά.
- Χρ: Δηλαδή μπροστά στα άλλα παιδάκια μιλάτε μόνο ελληνικά;
- Φρ: Ναι.
- Χρ: Όταν είστε μόνοι σας;
- Φρ: Ελληνικά.
- Χρ: Και όταν δεν είναι μπροστά τα άλλα τα παιδιά;
- Φρ: Ναι.
- Χρ: Με κάποιον δε μιλάς αλβανικά;
- Φρ: Όχι. Στο σπίτι μου μόνο.
- Χρ: Με ποιους;

- Φρ: Με τον μπαμπά μου, με τη μαμά μου.
- Χρ: Ουσιαστικά αλβανικά μιλάς μόνο στο σπίτι με τους γονείς σου.
- Φρ: Ναι.
- Χρ: Με τον ξαδερφό σου δε μιλάτε;
- Φρ: Όχι. Μιλάμε ελληνικά.
- Χρ: Έχεις προβλήματα με στους συμμαθητές σου όσο αναφορά τη συμπεριφορά σου; Αν κάνεις κάτι και τους φαίνεται περίεργο, αν κάτι δεν τους αρέσει;
- Φρ: Όχι.
- Χρ: Θεωρείς ότι έχετε ίσες ευκαιρίες από το σχολείο για να πετύχετε; Να μπειτε σε αυτή τη σχολή που θέλετε, να κάνετε αυτή τη δουλειά που θέλετε;
- Φρ: Δεν ξέρω.
- Χρ: Γιατί; Θεωρείς ότι τα παιδάκια που είναι από την Ελλάδα έχουν καλύτερες προοπτικές; Γιατί λες δεν ξέρω; Σου φαίνεται μήπως δύσκολη σαν ερώτηση και δεν καταλαβαίνεις;
- Φρ: Όχι, αλλά...
- Χρ: Δεν μπορείς να ξέρεις από τώρα;
- Φρ: Ναι.
- Χρ: Σε ευχαριστώ πολύ.
- Φρ: Δεν κάνει τίποτα.

6 β) Συνέντευξη (Πατέρα Φραντζέσκο)

- Χρ: Πώς σας λένε;
- Αλ: Αλφρέντο.
- Χρ: Πόσα χρόνια είστε στην Ελλάδα;
- Αλ: Έχω είκοσι χρόνια.
- Χρ: Είστε από Αλβανία;
- Αλ: Ναι.
- Αλ: Από το Μπεράτι.
- Χρ: Το παιδί γεννήθηκε εδώ;
- Βλ: Όχι. Αλβανία.
- Χρ: Πότε ήρθε εδώ;
- Βλ: Τρία χρονών.
- Χρ: Πήγε κατευθείαν εδώ σχολείο;
- Βλ: Ναι.

-Χρ: Είχε κάποιο πρόβλημα στην αρχή με τα άλλα παιδιά ότι είναι από άλλη χώρα;

-Βλ: Όχι.

-Χρ: Δηλαδή έχει προσαρμοστεί;

-Βλ: Ναι.

-Χρ: Ξέρετε αν είναι καλύτεροί του φίλοι εδώ είναι έλληνες, αν κάνει παρέα με παιδιά από την Ελλάδα;

-Βλ: Κάνει.

-Χρ: Στο σπίτι τι γλώσσα μιλάτε;

-Βλ: Ξέρεις τώρα... (γέλια)

-Χρ: Μιλάτε αλβανικά;

-Βλ: Ναι.

--Χρ: Οπότε το παιδί ξέρει αλβανικά;

-Βλ: Ξέρει.

-Χρ: Ξέρει και να γράφει και να διαβάζει;

-Βλ: Όχι.

-Χρ: Αλλά μιλάει καλά;

-Βλ: Ναι. Να γράφει και να διαβάζει όχι.

-Χρ: Όταν ήρθατε εσείς στην Ελλάδα υπήρχαν αντιδράσεις, ο κόσμος σας δέχτηκε εύκολα; Είχατε προβλήματα στην αρχή;

-Βλ: Τώρα το λες νόμιμος ή παράνομος; (γέλια)

-Χρ: Γενικότερα όταν ήρθατε;

-Βλ: Όταν ήρθες σε άλλος κράτος, παίρνεις κακό όνομα, κανένας δε το δέχεται. Οπότε εμείς στην αρχή πήραμε κακό όνομα.

-Χρ: Είχατε προβλήματα στην αρχή με τον κόσμο; Σας απέφευγαν ή δε βρίσκατε δουλειά εύκολα;

-Βλ: Αυτός που ήθελε, που είχε δουλειά θα έπαιρνε..

-Χρ: Τα παιδιά όμως δεν είχαν προβλήματα όταν ήρθαν αργότερα;

-Βλ: Όχι. Μεγαλώσαν εδώ οπότε...

-Χρ: Γενικά είστε ευχαριστημένοι από το ελληνικό σχολείο, από την εκπαίδευση;

-Βλ: Ε... αφού είμαι εδώ τώρα και δεν μπορώ να πάω εκεί, ευχαριστημένος είμαι. Γιατί είτε εδώ, είτε εκεί σχολείο θα πάει.

-Χρ: βασικά αυτό αφορούσε αν το παιδί είχε πρόβλημα, έφταιγε το ελληνικό σχολείο.

-Βλ: Όχι.

- Χρ: Ασχολείστε γενικά με τα μαθήματα, θέλετε να είναι καλοί στο σχολείο, να τα πηγαίνουν καλά; Είναι σημαντικό για σας;
- Βλ: Είναι πολύ για μένα, αλλά επειδή δουλεύω πρωί, απόγευμα και δεν μπορώ να τα βοηθάς πολλές φορές. Η γυναίκα μου δεν ξέρει να διαβάζει, οπότε...
- Χρ: Πηγαίνετε στο σχολείο; Ρωτάτε; Έχετε επαφή;
- Βλ: Δεν έχω πάει να σου πω την αλήθεια. Όταν παίρνω τα αποτελέσματα.
- Χρ: Γενικά στο σπίτι ξέρετε τι κάνει; Διαβάζει; Του αρέσει η γλώσσα;
- Βλ: Τις ώρες που είμαι εγώ στο σπίτι διαβάζει. Μετά από εκεί και πέρα που δεν είμαι εγώ, δεν ξέρω.
- Χρ: Θεωρείτε σημαντικό το παιδί να μιλάει αλβανικά; Θέλετε το παιδί να ξέρει αλβανικά;
- Βλ: Οπωσδήποτε.
- Χρ: Κάποια στιγμή σκέφτεστε να γυρίσετε;
- Βλ: Έτσι όπως ήρθανε τα πράγματα μπορεί και ναι.
- Χρ: Πηγαίνετε συχνά στην Αλβανία;
- Βλ: Κάθε χρόνο.
- Χρ: Έρχονται στο σπίτι σας φίλοι του Φραντζέσκο ή πηγαίνει αυτός σε άλλα σπίτια.
- Βλ: Έχει πάει. Έχω πάει και εγώ σε μία, αλλά δε θυμάμαι, σε ένα φίλο του που ήταν από το Βόλο.
- Χρ: Επομένως δεν έχετε πρόβλημα πηγαίνετε, ούτε να έρχονται άλλα παιδάκια;
- Βλ: Όχι, όχι.
- Χρ: Στην αρχή πήγε σε τάξη υποδοχής, ως στήριξη στην ελληνική γλώσσα για να μάθει;
- Βλ: Όχι.
- Χρ: Όχι, ήτανε μικρός. Έχει κάποια άλλα χόμπι πέρα από το σχολείο; Με κάποιο άθλημα;
- Βλ: Αυτό δεν το 'χω ρωτήσει να σου πω την αλήθεια.
- Χρ: Με τη μπάλα; Δεν ξέρετε;
- Βλ: Δεν το έχω ρωτήσει. Θα μου πεις εσύ παιδί σου και δεν ξέρεις.....
- Χρ: Θεωρείτε σημαντικό να έχουν άλλα ταλέντα τα παιδιά εκτός από το σχολείο; Για σας είναι σημαντικό να ασχολείται και με άλλα πράγματα στην Ελλάδα;
- Βλ: Αν θέλει, γιατί...

5^η Συνέντευξη (Ηλίας)

-Χρ: Σε λένε Ηλίας;

-Ηλ: Ναι.

-Χρ: Είσαι εδώ από πόσο χρονών;

-Ηλ: Εφτά.

-Χρ: Στο διάλειμμα τι κάνεις; Παίζεις με τους συμμαθητές σου;

-Ηλ: Ναι.

-Χρ: Με όλους; Άσχετα αν είναι έλληνες ή είναι από άλλη χώρα;

-Ηλ: Ναι.

-Χρ: Οι συμμαθητές σου έχουν καλές σχέσεις με σένα ή σου λένε τίποτα επειδή είσαι από αλλού;

-Ηλ: Όχι, όχι.

-Χρ: Όταν ήρθες είχες προβλήματα;

-Ηλ: Όχι.

-Χρ: Υπήρχε κάποιο περιστατικό που π.χ. να σου έλεγαν φύγε εσύ δεν είσαι από εδώ;

-Ηλ: Όχι, όχι.

-Χρ: Υπάρχει κάποιο πρόβλημα στη συμπεριφορά σου που να έχουν οι συμμαθητές σου και να μην τα πηγαίνετε καλά γι' αυτό και να το βρίσκουν παράξενο;

-Ηλ: Όχι.

-Χρ: Πιστεύεις ότι γενικά το σχολείο και ο δάσκαλος σου δίνει την ίδια σημασία και με τα άλλα παιδιά;

-Ηλ: Ναι.

-Χρ: Ο καλύτερός σου φίλος ποιος είναι;

-Ηλ: Από την Αλβανία;

-Χρ: Έχεις έναν από την Αλβανία και έναν από την Ελλάδα;

-Ηλ: Ναι.

-Χρ: Ωραία. Έχεις και από τα δύο. Πως τους λένε;

-Ηλ: Τον έναν τον λένε Φραντζέσκο που είναι εδώ.

-Χρ: Ο ξαδερφός σου;

-Ηλ: Ναι. Και έναν εδώ Έλληνα τον λένε Γιάννη.

-Χρ: Όταν βρίσκεσαι με τους φίλους, με τον ξαδερφό σου μιλάτε ελληνικά ή αλβανικά;

-Ηλ: Και τα δύο.

-Χρ: Όταν είστε μπροστά με άλλα παιδιά στο σχολείο; Μιλάτε αλβανικά ή μιλάτε κυρίως ελληνικά που καταλαβαίνουν και οι άλλοι.

-Ηλ: Μιλάμε ελληνικά αλλά μιλάμε και αλβανικά.

-Χρ: Δεν έχεις πρόβλημα αν είναι μπροστά τα άλλα παιδιά να πεις τώρα δεν μπορώ να μιλήσω αλβανικά;

-Ηλ: Όχι.

-Χρ: Μιλάς στα άλλα παιδάκια για τη χώρα σου;

-Ηλ: Ναι.

-Χρ: Ρωτάνε πως είναι η Αλβανία;

-Ηλ: Ε... καμιά φορά.

-Χρ: Υπάρχει κάτι στο οποίο πιστεύουν οι συμμαθητές ου ότι είσαι καλός; Κάποιο μάθημα ή το ποδόσφαιρο;

-Ηλ: Ε... δεν ξέρω, στο ποδόσφαιρο μπορεί.

-Χρ: Αν έχουν απορίες, αν δεν ξέρουνε κάτι σε ρωτάνε;

-Ηλ: Ναι.

-Χρ: Όταν κάνουνε πάρτι πηγαίνεις σε σπίτια φίλων σου, σε καλούν;

-Ηλ: Ναι με καλούν.

-Χρ: Εσύ έχεις κάνει πάρτι ποτέ;

-Ηλ: Όχι.

-Χρ: Στην τάξη καυγαδίζετε μεταξύ σας;

-Ηλ: Καμιά φορά.

-Χρ: Οι καυγάδες είναι περισσότερο ανάμεσα στα αγόρια;

-Ηλ: Ναι.

-Χρ: Έχει σχέση αν είναι Έλληνες ή...

-Ηλ: Όχι.

-Χρ: Δεν μαλώνετε για τα θέματα με τις χώρες;

-Ηλ: Όχι.

-Χρ: Με ποιον κάθεσαι στο θρανίο;

-Ηλ: Τώρα κάθισα με το Γιάννη, αλλά η κυρία μας άλλαξε επειδή έκανε φασαρία.

-Χρ: Πιστεύεις ότι η δασκάλα σου σε ξεχωρίζει επειδή είσαι από άλλη χώρα ή όχι ότι είστε όλοι ίδιοι;

-Ηλ: Όχι.

-Χρ: Οπότε και οι συμμαθητές σου σε θεωρούν ίσο;

-Ηλ: Ναι.

-Χρ: Εσύ είσαι ευχαριστημένος από το ελληνικό σχολείο; Πιστεύεις ότι σου δίνει τις ίδιες ευκαιρίες με τα άλλα παιδιά;

-Ηλ: Ναι.

7 β) Συνέντευξη (Πατέρας Ηλία)

-Χρ: Πώς σας λένε;

-Σπ: Στα αλβανικά το θες ή στα ελληνικά; (γέλια)

-Χρ: Όπως θέλετε.

-Σπ: Άλλο όνομα στα αλβανικά, άλλο στα ελληνικά. Στράτος στα ελληνικά.

-Χρ: Πώς είναι το αλβανικό;

-Σπ: Μπεχάρ.

-Χρ: Πόσο καιρό είστε στην Ελλάδα;

-Σπ: Στην Ελλάδα, πολλά χρόνια.

-Χρ: Είστε από την Αλβανία; Από πιο μέρος είστε; Από το Μπεράτι και εσείς;

-Σπ: Από το Μπεράτι. Ναι, ναι.

-Χρ: Ποια γλώσσα μιλάτε στο σπίτι;

-Σπ: Και ελληνικά και αλβανικά.

-Χρ: Με τα παιδιά πιο πολύ τι μιλάτε;

-Σπ: Ελληνικά.

-Χρ: Γιατί θέλετε....

-Σπ: Εγώ όμως πιο πολύ, η γυναίκα μου μιλάει αλβανικά.

-Χρ: Σας ενδιαφέρει το παιδί να τα πηγαίνει καλά στο σχολείο, κοιτάτε τα μαθήματά του, αν διαβάζει;

-Σπ: Ποιος είναι αυτός που δε θέλει να πάει καλά το παιδί του στο σχολείο. Να διαβάζει...

-Χρ: Είναι σημαντικό για σας; Θέλετε;

-Σπ: Βεβαίως και θέλω.

-Χρ: Θέλετε να έχει έλληνες φίλους; Το θεωρείτε σημαντικό;

-Σπ: Ναι, ναι, σίγουρα.

-Χρ: Θέλετε βέβαια να έχετε και από τη χώρα σας παιδιά;

-Σπ: Ε ναι, ναι. Μα έχει καλές σχέσεις και με τους δύο και με τους αλβανούς που έχει φίλους και με τους έλληνες.

-Χρ: Σας έχει αναφέρει ποτέ κάποιο πρόβλημα που να έχει στο σχολείο του επειδή είναι από άλλη χώρα;

-Σπ: Όχι, κανένα. Άσε που είναι ήσυχος το παιδί μου, δεν είναι ζωηρός.

-Χρ: Εσείς όταν ήρθατε στην Ελλάδα είχατε προβλήματα με τον κόσμο; Σας αντιμετώπισαν παράξενα, επειδή ήσασταν ξένος;

-Σπ: Μπα όχι, εμένα, προσωπικά εμένα, δε μου έχει τύχει.

- Χρ: Έχετε καιρό εδώ;
- Σπ: Εδώ στην Πορταριά έχω 10 χρόνια.
- Χρ: Είστε από πιο παλιά στην Ελλάδα.
- Σπ: Είμαι, είμαι.
- Χρ: Δεν είχατε πρόβλημα;
- Σπ: Όχι, όχι.
- Χρ: Το παιδί καλεί φίλους στο σπίτι; Πηγαίνει αυτός σε σπίτια άλλων παιδιών;
- Σπ: Ε βεβαίως, πηγαίνει.
- Χρ: Το θεωρείτε σημαντικό;
- Σπ: Ναι, ναι.
- Χρ: Δεν έχει να κάνει αν είναι από Αλβανία ή είναι από Ελλάδα τα παιδιά;
- Σπ: Όχι, όχι καμία σχέση, καμία σχέση.
- Χρ: Είναι εδώ από μικρός;
- Σπ: Κοίταξε, όχι από μικρός δεν είναι. Έχει κάνει και μία τάξη στην Αλβανία , που είναι σημαντικό γι' αυτό. Αλλά άρχισε πάλι από την αρχή εδώ.
- Χρ: Πήγε από πρώτη. Οπότε τώρα θα πήγαινε κανονικά πέμπτη.
- Σπ: Ναι κανονικά πέμπτη.
- Χρ: Όταν ήρθατε εδώ στην Ελλάδα, πήγε σε τάξη υποδοχής στην αρχή;
- Σπ: Αυτό δεν το γνωρίζω εγώ, αλλά πρώτη τάξη, τι ήταν αυτό, τάξη υποδοχής δε ξέρω πως το λένε.
- Χρ: Μπήκε στη κανονική τάξη;
- Σπ: Στη κανονική τάξη.
- Χρ: Με τα άλλα παιδιά. Δεν είχε σε κάποιο άλλο τμήμα να κάνει, για να μάθει τα ελληνικά.
- Σπ: Όχι, όχι, δυσκολεύτηκε λιγάκι στην αρχή, αλλά μετά το έπιασε.
- Χρ: Γενικά για το ελληνικό σχολείο, για την ελληνική εκπαίδευση ποια είναι η άποψή σας; Είστε ευχαριστημένοι;
- Σπ: Πάρα πολύ. Τον βλέπω ότι πάει καλά στο σχολείο, οπότε διαβάζει και οι δασκάλοι και από 'δω και από 'κει.
- Χρ: Έχει άλλα χόμπι πέρα από το σχολείο, να ασχολείται με κάτι, με αθλήματα;
- Σπ: Όπως όλα τα παιδιά, ποδόσφαιρο. (γέλια)

-Χρ: Εσείς διακρίνετε αν έχει κάτι καλό, να τον στηρίζετε; Για παράδειγμα αν είναι στο ποδόσφαιρο καλός; Τον στηρίζετε να έχει και άλλα ενδιαφέροντα εκτός από το σχολείο;

-Σπ: Ο μικρός δεν έχει κάτι τώρα δηλαδή. Εντάξει.

15. Ανάλυση συνεντεύξεων παιδιών και γονέων

Παρατηρώντας τις ερωτήσεις των συνεντεύξεων θα μπορούσαμε να πούμε πως διαφαίνονται κάποια γενικότερα ζητήματα τα οποία εξετάζουμε, τόσο για τα παιδιά όσο και για τους γονείς τους. Συνοπτικά, οι θεματικές περιοχές που εξετάζονται είναι οι ακόλουθες.

Για τα παιδιά:

- Σχέσεις με τους συμμαθητές τους στο σχολείο (με ποιον μοιράζονται το θρανίο, με ποιον παίζουν στο διάλειμμα, ποιος είναι ο καλύτερος τους φίλος, καβγάδες στην τάξη)
- Απόψεις τους για το σχολείο και την αντιμετώπιση που δέχονται από αυτό (συμπεριφορά δασκάλου- ευκαιρίες για επιτυχία)
- Σχέσεις με τους συμμαθητές τους εκτός σχολείου (αν επισκέπτεται ο ένας το σπίτι του άλλου, αν αλληλοπροσκαλούνται στα πάρτυ)
- Γλωσσική προτίμηση (στο σπίτι, με τον καλύτερό τους φίλο, μπροστά σε αλλοεθνείς συμμαθητές)
- Συμμαθητές και χώρα καταγωγής τους (αν μιλάν για τις εκεί εμπειρίες τους αν οι φίλοι τους ενδιαφέρονται για τον πολιτισμό της χώρας τους)
- Στάσεις και απόψεις των συμμαθητών τους για τους ίδιους (αν τους θεωρούν διαφορετικούς, κατώτερους, αν τους δέχτηκαν εύκολα ή όχι)

Για τους γονείς:

- Σχέσεις τους με τους φίλους των παιδιών τους και τις οικογένειες αυτών (αν γνωρίζουν τους φίλους των παιδιών τους, αν τους καλούν στο σπίτι ή αν επιτρέπουν στα παιδιά τους να πηγαίνουν αυτά σε άλλα σπίτια, αν έχουν σχέσεις με τους γονείς των φίλων των παιδιών τους, αν θεωρούν σημαντικό τα παιδιά τους να συνάπτουν φιλικές σχέσεις με Έλληνες συμμαθητές τους, αν επιθυμούν τα παιδιά τους να συνάπτουν φιλικές σχέσεις με άλλα ομοεθνή τους παιδιά)

- Προβλήματα που έχουν αντιμετωπίσει οι ίδιοι και τα παιδιά τους όταν πρωτοήρθαν, προβλήματα που τους έχουν δηλώσει τα παιδιά τους πως αντιμετωπίζουν στο σχολείο εξαιτίας της καταγωγής τους και ποιος πιστεύουν ότι ευθύνεται
- Στάσεις τους απέναντι στα μαθήματα (αν παρακολουθούν την πορεία των παιδιών τους στο σχολείο, αν θεωρούν σημαντικό τις καλές επιδόσεις τους στα μαθήματα)
- Απόψεις τους για την ελληνική εκπαίδευση και τις τάξεις υποδοχής (εφόσον τα παιδιά τους έχουν παρακολουθήσει τέτοια)
- Γλωσσική προτίμηση (ποια γλώσσα χρησιμοποιούν στο σπίτι με τα παιδιά τους, ποια θα ήθελαν αυτοί να χρησιμοποιούν τα παιδιά τους)
- Στάσεις απέναντι σε άλλα ενδιαφέροντα και ασχολίες των παιδιών τους (αν θεωρούν σημαντικό τα παιδιά τους να έχουν και άλλες ασχολίες, αν προβάλλουν τα ιδιαίτερα ταλέντα των παιδιών τους)

Στη συνέχεια θα αναλύσουμε τις απαντήσεις των παιδιών και των γονιών τους εξετάζοντας με τη σειρά καθεμιά από τις παραπάνω θεματικές περιοχές. Θα αναφερθούμε πρώτα στις θεματικές περιοχές που εξετάσαμε αναφορικά με τα παιδιά (α ' μέρος) κι έπειτα στις θεματικές περιοχές που εξετάσαμε και αφορούν τους γονείς αυτών (β ' μέρος).

- Σχέσεις των παιδιών με τους συμμαθητές τους στο σχολείο (με ποιον μοιράζονται το θρανίο, με ποιον παίζουν στο διάλειμμα, ποιος είναι ο καλύτερος τους φίλος, καβγάδες στην τάξη)

Προκειμένου να διερευνήσουμε τις σχέσεις των αλλοδαπών μαθητών με τους συμμαθητές τους ζητήσαμε από τα παιδιά να μας αναφέρουν ποιος είναι ο καλύτερός τους φίλος, με ποιον μοιράζονται το ίδιο θρανίο, με ποιον παίζουν στα διαλείμματα καθώς και ποιους αφορούν οι καβγάδες στην τάξη, αν υπάρχουν. Στόχος μας ήταν να διερευνήσουμε αν η καταγωγή τους παίζει κάποιο ρόλο στην επιλογή αγαπημένου φίλου και στη σχέση τους με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης.

Στην ερώτηση σχετικά με το ποιος είναι ο καλύτερός τους φίλος Ενδιαφέρον παρουσιάζει η κατανομή που έχει γίνει όσον αφορά τις

απαντήσεις τους. Υπήρχαν παιδιά που απάντησαν πως καλύτερός τους φίλος είναι Έλληνας και άλλα που απάντησαν πως ο καλύτερός τους φίλος είναι από την ίδια χώρα με αυτούς, ενώ υπήρχαν και περιπτώσεις που τα παιδιά απάντησαν πως έχουν δυο καλύτερους φίλους έναν από την Ελλάδα κι έναν από την χώρα καταγωγής τους. Συγκεκριμένα, ο Αντώνης, ο Δημήτρης δήλωσαν πως οι καλύτεροι τους φίλοι είναι ο Δημήτρης και ο Θοδωρής αντίστοιχα, οι οποίοι είναι και οι δύο Έλληνες. Ο Πέτρος δήλωσε πως έχει δύο καλύτερους φίλους που δε τους διαχωρίζει και είναι και οι δύο Έλληνες, ο Γιάννης και ο Στάθης. Τα δύο αδέρφια, ο Αλμπέρτο και ο Αντρέας είπαν πως οι καλύτεροι τους φίλοι είναι ομοεθνείς τους, δηλαδή από την Αλβανία, τα ονόματά τους είναι Μαριγκλέν και Ντενίς αντίστοιχα, ενώ τα δύο ξαδέρφια, ο Φραντζέσκο και ο Ηλίας απάντησαν και οι δύο πως έχουν δύο καλύτερους φίλους τους οποίους διαχωρίζουν, έναν από την χώρα προέλευσής τους, την Αλβανία, και έναν από την Ελλάδα. Ο ομοεθνής καλύτερός τους φίλος ήταν για τον καθένα ο άλλος (για τον Ηλία ο Φραντζέσκο και για τον Φραντζέσκο ο Ηλίας).

Στο θρανίο οι μαθητές δε κάθονται με τον καλύτερό τους φίλο. Μοναδική εξαίρεση αποτελεί ο Αντώνης, ο οποίος μοιράζεται το ίδιο θρανίο με τον φίλο του Δημήτρη. Ο Δημήτρης μου ανέφερε πως πλέον κάθεται μόνος του καθώς μάλωσε με δύο συμμαθητές του που έκανε παρέα και είπε πως δε θέλει να κάθεται άλλο μαζί τους γιατί τους βαρέθηκε. Ωστόσο, απέφυγε να μου απαντήσει όταν τον ρώτησα για το λόγο που μάλωσαν. Ο Αντρέας κάθεται μόνος του, όπως και όλο το τμήμα του, έπειτα από απόφαση της δασκάλας τους, ενώ ο αδερφός του ο Αλμπέρτο κάθεται με μια συμμαθήτριά τους από την Αλβανία, την Αρλίντα. Ο Πέτρος κάθεται με Έλληνες συμμαθητές του, αλλά όχι με αυτούς που ανέφερε ως καλύτερούς του φίλους καθώς κάνουν φασαρία όταν είναι κοντά. Ο Φραντζέσκο κάθεται με έναν συμμαθητή του από την Ουγγαρία ενώ ο Ηλίας ανέφερε μόνον ότι δεν κάθεται πλέον στο ίδιο θρανίο με τον καλύτερό του φίλο διότι ο τελευταίος έκανε φασαρία.

Όσον αφορά τα παιχνίδια στο διάλειμμα όλοι απάντησαν πως παίζουν χωρίς προβλήματα με τους Έλληνες συμμαθητές τους, κυρίως τα αγόρια, και κατά κύριο λόγο ποδόσφαιρο. Ο Αντώνης, Δημήτρης και ο Αντρέας ανέφεραν ότι στην τάξη του παίζουν κάποιες φορές αγόρια κορίτσια παρέα ενώ ο Αντώνης είπε πως έχει φίλους και από άλλες τάξεις που παίζουν μαζί στο

διάλειμμα, χωρίς αυτό να σημαίνει πως δεν έχει καλές σχέσεις με τα παιδιά της τάξης του.

Όσον αφορά τους καβγάδες στην τάξη θα μπορούσαμε να πούμε πως δεν φαίνεται να έχουν σχέση με τη διαφορετική καταγωγή ορισμένων παιδιών. Οι καβγάδες συνήθως παρατηρούνται μεταξύ των αγοριών και αφορούν θέματα όπως το ποδόσφαιρο. Ο Δημήτρης μόνον ανέφερε πως οι καβγάδες στην τάξη του παρατηρούνται και μεταξύ των κοριτσιών ενώ παραδέχτηκε όταν τον ρώτησα για την αιτία των καβγάδων στους οποίους ο ίδιος εμπλέκεται πως τον νευριάζουν οι φίλοι του και γι' αυτό μαλώνουν. Μόνο ο Αντρέας είπε πως δεν υπάρχουν καβγάδες στην τάξη του, ωστόσο στη συγκεκριμένη ερώτηση εκτιμούμε πως υπήρχε από πλευράς του πρόβλημα κατανόησης. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η δήλωση του Πέτρου ο οποίος παραδέχτηκε πως μαλώνουν συχνά αλλά « τα βρίσκουν με την πρώτη».

Σχετικά με τη συγκεκριμένη θεματική περιοχή θα μπορούσαμε να πούμε πως δεν παρατηρούμε επιδράσεις στις σχέσεις των παιδιών λόγω του γεγονότος ότι προέρχονται από διαφορετικές χώρες με τους συμμαθητές τους. Οι σχέσεις τους δείχνουν να είναι καλές, εφόσον παίζουν μαζί στα διαλείμματα χωρίς προβλήματα και οι καβγάδες τους δεν έχουν σχέση με την καταγωγή τους αλλά με τα παιχνίδια που παίζουν. Ακόμα, η πλειοψηφία των παιδιών δεν κάθονται στο ίδιο θρανίο με τον καλύτερό τους φίλο. Διαφοροποιήσεις παρατηρούνται μόνο στις απαντήσεις των παιδιών σχετικά με τους καλύτερούς τους φίλους. Για άλλους είναι Έλληνες, για άλλους ομοεθνείς τους, από Αλβανία, ενώ για τα δύο ξαδέρφια υπάρχει ένας φίλος για την χώρα προέλευσης και ένας για την χώρα υποδοχής.

- Απόψεις τους για το σχολείο και την αντιμετώπιση που δέχονται από αυτό (συμπεριφορά δασκάλου- ευκαιρίες για επιτυχία)

Για να ερευνήσουμε τις απόψεις των μαθητών για τη συγκεκριμένη θεματική ενότητα ρωτήσαμε τα παιδιά για το αν είναι ευχαριστημένοι από το ελληνικό σχολείο, για το αν θεωρούν ότι έχουν ίσες ευκαιρίες για επιτυχία και επαγγελματική ανέλιξη με τους αλλοεθνείς συμμαθητές τους καθώς και για το πόσο ευχαριστημένοι είναι από τη στάση του ή της δασκάλας τους απέναντί τους. Πιο συγκεκριμένα, ρωτήσαμε τα παιδιά αν έχουν την αίσθηση ότι ο

δάσκαλος τους δίνει περισσότερη προσοχή και σημασία στους αλλοεθνείς συμμαθητές τους.

Οι απαντήσεις των παιδιών γι' αυτό το θέμα δεν παρουσιάζουν μεγάλες διαφοροποιήσεις μεταξύ τους. Όλοι μαθητές απάντησαν πως είναι ευχαριστημένοι από το ελληνικό σχολείο και πως θεωρούν ότι τους προσφέρει τις ίδιες δυνατότητες για επιτυχία όπως και στους υπόλοιπους συμμαθητές τους. όσον αφορά όμως τη συγκεκριμένη ερώτηση, διατηρώ ορισμένες επιφυλάξεις σχετικά με την εγκυρότητα των απαντήσεων. Καθώς η ερώτηση αφορά μια πιο αφηρημένη έννοια θεωρούμε πως τα παιδιά, τουλάχιστον όλα, δεν ήταν σε θέση να καταλάβουν απόλυτα το νόημα της. Τα παιδιά που φοιτούν σε μικρότερες τάξεις, όπως ο Αντρέας (γ' τάξη), ο Αντώνης (δ' τάξη), ο Φραντζέσκο (δ' τάξη) και ο Ηλίας (δ' τάξη) συνειδητοποιήσαμε πως δεν έχουν μπει στη διαδικασία να σκέφτονται με αυτόν τον τρόπο και να προβληματίζονται για το μέλλον τους και τις ευκαιρίες που τους παρέχονται. Μη σωστή ερμηνεία των λεγομένων μας εντοπίστηκε, ωστόσο, και στην περίπτωση του Δημήτρη ο οποίος φοιτά στην έκτη (στ') τάξη. Ο ίδιος όταν τον ρωτήσαμε αν είναι ευχαριστημένος από το σχολείο του μας απάντησε πως δεν είναι απόλυτα ευχαριστημένος και πως τα πράγματα θα ήταν καλύτερα αν τοποθετούνταν στην αυλή όπου παίζουν ποδόσφαιρο τέρμα και τους έδιναν σε κάθε διάλειμμα μπάλα. Αντίθετα όταν στη συνέχεια του εξηγήθηκε ως προς τι το ρωτάμε απάντησε μονολεκτικά πως ναι, είναι ευχαριστημένος.

Συγκριτικά με την προηγούμενη ερώτηση, αυτή που αφορούσε τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και τη στάση απέναντι στους δίγλωσσους μαθητές τους φαίνεται να μην δυσκόλεψε τόσο τα παιδιά. Κανένας δε θεωρεί πως ο/η δάσκαλος/α του βλέπει τα παιδιά από άλλες χώρες με διαφορετικό τρόπο από τους υπόλοιπους αλλά αντιθέτως, τους αντιμετωπίζει όλους ισότιμα. Η μόνη απάντηση που διαφοροποιείται από τις υπόλοιπες σχετικά με την αντιμετώπιση των μαθητών από τη δασκάλα ήταν αυτή του Δημήτρη, ο οποίος δήλωσε πως η δασκάλα του έχει κάποιους αγαπημένους μαθητές, τα κορίτσια, τα οποία δεν μαλώνει ποτέ αν και δίνουν αφορμές. Ωστόσο, αυτό δεν έχει καμία σχέση με την χώρα προέλευσης των παιδιών, καθώς στην τάξη του Δημήτρη υπάρχουν και δίγλωσσα κορίτσια.

- Σχέσεις με τους συμμαθητές τους εκτός σχολείου (αν επισκέπτεται ο ένας το σπίτι του άλλου, αν αλληλοπροσκαλούνται στα πάρτυ)

Ο συγκεκριμένος θεματικός άξονας είναι πολύ σημαντικός προκειμένου να διερευνήσουμε τις σχέσεις των παιδιών στο σχολείο. Έχοντας ως στόχο να εξακριβώσουμε το πόσο στενές είναι οι σχέσεις των παιδιών με τους συμμαθητές τους τους ρώτησα για το αν βρίσκονται και εκτός σχολείου, συγκεκριμένα αν πηγαίνουν ο ένας στο σπίτι του άλλου και αν είναι προσκεκλημένοι στα διάφορα πάρτυ που διοργανώνουν οι φίλοι τους.

Οι απαντήσεις των παιδιών στις συγκεκριμένες ερωτήσεις παρουσιάζουν διακυμάνσεις. Υπάρχουν παιδιά τα οποία συναντούν τους φίλους τους και εκτός σχολείου και πηγαίνουν στα διάφορα πάρτυ που οργανώνονται, ωστόσο στις απαντήσεις άλλων παιδιών βλέπουμε και την άλλη όψη του νομίσματος, όπου τα παιδιά δεν έχουν δεθεί ακόμα πολύ με τους συμμαθητές τους και δεν έχουν την δυνατότητα, λόγω της απόστασης που χωρίζει τα σπίτια τους, να βρίσκονται συχνά μαζί τους εκτός σχολείου, πέρα από μεμονωμένες περιστάσεις.

Πιο συγκεκριμένα, ο Αντώνης μου είπε πως τα απογεύματα παίζει ποδόσφαιρο με τους φίλους του στο πάρκο της γειτονιάς του. Τα παιδιά με τα οποία παίζει μπάλα όμως, όπως μου είπε η μητέρα του δεν είναι όλα συμμαθητές του. Πρόκειται για παιδιά που μένουν στη γειτονιά και είναι και αυτά από την Αλβανία, όπως και ο Αντώνης. Κάποια πηγαίνουν στο ίδιο σχολείο με αυτόν, ενώ άλλα στο σχολείο απέναντι από το δικό του. Ακόμα, τα παιδιά δεν έχουν όλα την ίδια ηλικία με αυτόν. Αναφορικά με την επόμενη ερώτησή μου για το αν μαζεύονται σε σπίτια με τους φίλους του μου είπε πως όταν δεν έχει καλό καιρό, και άρα δεν μπορεί να πάει στο πάρκο να παίξει ποδόσφαιρο, συνήθως μένει σπίτι καθώς η μητέρα του δεν τον αφήνει να βγαίνει. Ο Δημήτρης απάντησε πως κάνει παρέα και εκτός σχολείου με τους φίλους του και πως μαζεύονται συχνά σε σπίτια, και στο δικό του και στον φίλων του. Ο Αλμπέρτο και ο αδερφός του ο Αντρέας αποτελούν ξεχωριστή περίπτωση, καθώς έχουν λίγους μόνο μήνες όπου εγκαταστάθηκαν στην Ελλάδα και μένουν σε ένα οικισμό ψηλότερα από το χωριό όπου πηγαίνουν σχολείο. Έτσι, οι επαφές τους εκτός σχολείου με τους συμμαθητές τους είναι σπάνιες καθώς ο συγκεκριμένος οικισμός που μένουν, όπως είπε ο Αντρέας

δεν έχει παιδιά. Όπως ανέφερε ο Αλμπέρτο, υπάρχουν φορές που κατεβαίνουν τα δύο αδέρφια στα Λεχώνια και κάνουν βόλτες με τους φίλους τους στο χωριό, ωστόσο συνήθως μένουν στον οικισμό όπου κατοικούν και κάνουν εκεί βόλτες με τον αδερφό του και τον πατέρα τους. Ο ίδιος μου είπε χαρακτηριστικά, όταν τον ρώτησα τι κάνει τον ελεύθερο χρόνο του « Εγώ δεν κάνω τίποτα. Εδώ. Σπίτι.» . Ο Πέτρος, αντίθετα, φαίνεται να έχει δεθεί πολύ με τους συμμαθητές του. Βρίσκονται και παίζουν και εκτός σχολείου, τα απογεύματα και τα σαββατοκύριακα, ενώ όπως μου τόνισε με περηφάνια έχουν ανταλλάξει και τους αριθμούς των κινητών τους τηλεφώνων για να κανονίζουν να βγαίνουν βόλτες μαζί. Ακόμα, συνηθίζουν να πηγαίνουν ο ένας στο σπίτι του άλλου. Ο Φραντζέσκο και ο Ηλίας μου είπαν πως οι σχέσεις τους με τους συμμαθητές τους είναι πολύ καλές, ενώ πηγαίνουν σε σπίτια φίλων τους όταν τους καλούν.

Αναφορικά με το δεύτερο ερώτημα που έθεσα στα παιδιά, για το αν είναι προσκεκλημένοι στα πάρτυ που οργανώνουν οι συμμαθητές τους οι απαντήσεις που έλαβα και πάλι διαφοροποιούνται. Υπήρχαν παιδιά που μου είπαν πως δε γίνονται πάρτυ από τα παιδιά της τάξης τους και έτσι δεν έχουν πάει και άλλα που έδειξαν εξοικειωμένα με τα πάρτυ αυτά. Ο Αντώνης ήταν αυτός που ανέφερε πως τα παιδιά της τάξης τους δε συνηθίζουν να κάνουν πάρτυ. Ο Δημήτρης στη συγκεκριμένη ερώτηση αντέδρασε κάπως αμήχανα. Είπε πως έχει πάει σε ένα – δυο πάρτυ, αλλά όταν στη συνέχεια του είπα σαν συμπέρασμα πως άρα τα παιδιά της τάξης του σε κάνουν πάρτυ με διέψευσε και αμέσως άλλαξε πάλι γνώμη. Συγκεκριμένα είπε «όχι κάνουν κυρία, όχι δεν κάνουνε συχνά», γεγονός που σε συνδυασμό με το ύφος του οδηγεί στο συμπέρασμα πως δεν ήταν σίγουρος για τον αν γίνονται πάρτυ ή πως ξέρεi ότι γίνονται κάποια πάρτυ και δεν είναι σε όλα καλεσμένος και ήθελε να το κρύψει. Ακόμα, ανέφερε πως ο ίδιος αποφάσισε να μην κάνει πάρτυ για τα γενέθλιά του γιατί δεν ήθελε, γεγονός που ενδεχομένως να δείχνει πως οι σχέσεις του με τους συμμαθητές του έχουν κλονιστεί. Τα δύο αδέρφια, ο Αλμπέρτο και ο Αντρέας όσο καιρό είναι στην Ελλάδα δεν έχουν πάει σε κάποιο πάρτυ. Ο Πέτρος είναι καλεσμένος στα πάρτυ των φίλων του, όπως και ο Φραντζέσκο και ο ξάδερφος του, ο Ηλίας.

Βλέπουμε επομένως, πως τα παιδιά σε γενικές γραμμές βρίσκονται με τους συμμαθητές του εκτός σχολείου, είτε στα πάρτυ γενεθλίων που

διοργανώνονται, είτε στη γειτονιά απλά για να παίξουν. Εξαίρεση αποτελούν τα δύο αδέρφια, ο Αλμπέρτο και ο Αντρέας, οι οποίοι εκτός σχολείου δεν έχουν συχνά επαφή με τους συμμαθητές τους και κάνουν βόλτες μόνοι τους ή με τον πατέρα τους. Ωστόσο, αυτό δε θα μπορούσαμε να πούμε πως απορρέει από το γεγονός ότι προέρχονται από άλλη χώρα αλλά οφείλεται σε άλλους εξωγενείς παράγοντες, όπως για παράδειγμα το ότι τα παιδιά ήρθαν αρκετά πρόσφατα στη χώρα και μαθαίνουν ακόμα τη γλώσσα και κυρίως στο ότι μένουν σε έναν οικισμό μακριά από τα σπίτια των υπόλοιπων συμμαθητών τους.

- Γλωσσική προτίμηση (στο σπίτι, με τον καλύτερό τους φίλο, μπροστά σε αλλοεθνείς συμμαθητές)

Η γλώσσα που χρησιμοποιούν τα παιδιά στις διάφορες περιστάσεις της ζωής τους μπορεί να μας αποκαλύψει το πώς αισθάνονται για τη μητρική τους γλώσσα και γενικότερα για το γεγονός ότι προέρχονται από διαφορετική χώρα σε σχέση με τους υπόλοιπους. Ακόμα, μέσα από τη διερεύνηση της γλωσσικής τους προτίμησης στις διάφορες περιστάσεις είναι δυνατό να ανιχνεύσουμε και τις στάσεις των ανθρώπων με τους οποίους συνδιαλέγονται απέναντι στη μητρική γλώσσα των δίγλωσσων αυτών παιδιών.

Καθώς η γλωσσική προτίμηση αποτελεί πηγή σημαντικών ενδείξεων για το θέμα που μας απασχολεί διερευνήσαμε το συγκεκριμένο θέμα μέσω ερωτήσεων που θέσαμε στα παιδιά κατά τη διάρκεια της συζήτησής μας. Αρχικά ρωτήσαμε τα παιδιά αν γνωρίζουν τη μητρική τους γλώσσα. Στη συνέχεια, ζητήσαμε από τους μαθητές να μας πουν ποια γλώσσα, την μητρική τους ή την γλώσσα της χώρας υποδοχής, προτιμούν να χρησιμοποιούν όταν βρίσκονται σπίτι με τους γονείς τους, με τα αδέρφια τους ή άλλα συγγενικά πρόσωπα της ηλικίας τους, με τα παιδιά στο σχολείο. Ακόμα, ρωτήσαμε τα παιδιά ποια γλώσσα χρησιμοποιούν με ομοεθνείς τους όταν βρίσκονται μπροστά σε τρίτους οι οποίοι προέρχονται από τη χώρα υποδοχής. Από τις απαντήσεις τους στη συγκεκριμένη ερώτηση μπορούμε να διαπιστώσουμε πολλά σε σχέση με την άποψη και τη στάση που έχουν αναπτύξει τα παιδιά για τη μητρική τους γλώσσα καθώς και για την εικόνα που θέλουν οι ίδιοι να

δείχνουν στους άλλους, ιδιαίτερα όταν αυτοί προέρχονται από τη χώρα υποδοχής τους.

Από τις απαντήσεις των παιδιών του δείγματος μας μάλιστα φάνηκε πως υπάρχουν παιδιά πλήρως εξοικειωμένα με τον εαυτό τους και την ταυτότητά τους, τα οποία δεν έχουν πρόβλημα να μιλούν μπροστά στους Έλληνες συμμαθητές τους στη μητρική τους γλώσσα, εν προκειμένω τα αλβανικά, ενώ αντίθετα υπάρχουν παιδιά που αποφεύγουν να μιλούν στη μητρική τους γλώσσα μπροστά στους Έλληνες συμμαθητές τους.

Πιο συγκεκριμένα, ο Αντώνης γνωρίζει αρκετά καλά τη μητρική του γλώσσα. Όπως μας είπε η μητέρα του παρακολουθεί αλβανική τηλεόραση και παρατηρώντας τους αλβανικούς υπότιτλους έχει μάθει μόνος του να διαβάξει. Στο σπίτι οι γονείς του μιλάνε αλβανικά ενώ ο ίδιος μιλάει και ελληνικά και αλβανικά, ελληνικά κυρίως με τη αδερφή του. Στο σχολείο του μιλάει μόνο ελληνικά. Ο Δημήτρης ήταν ο μόνος που δήλωσε ότι δε μιλάει πολύ καλά τα αλβανικά, ωστόσο τα χρησιμοποιεί περισσότερο απ' ό τι τα ελληνικά στο σπίτι. Ο ίδιος έχει πολλούς ομοεθνείς φίλους εκτός σχολείου με τους οποίους συνηθίζει να μιλάει στα ελληνικά. Στην ερώτηση για το αν μιλάει με τους Αλβανούς φίλους του στη μητρική τους γλώσσα όταν παρευρίσκονται και Έλληνες μπροστά απάντησε πως μιλάνε αλβανικά μόνο όταν θέλουν να κρύψουν κάτι από τους υπόλοιπους. Με αυτόν τον τρόπο οι Έλληνες φίλοι τους όμως νευριάζουν και φεύγουν, όπως μας είπε. Ο Δημήτρης ήταν ο μόνος που μας ανέφερε μια τέτοια χρήση της μητρικής του γλώσσας. Ο Αλμπέρτο και ο αδερφός του σαφώς γνωρίζουν πολύ καλά τα αλβανικά, καθώς ήρθαν στην Ελλάδα πριν λίγους μήνες. Στο σπίτι τους μιλάνε και αλβανικά και ελληνικά καθώς ο πατέρας τους μιλά αρκετά καλά ελληνικά αλλά η μητέρα τους βρίσκεται σε αρχικό στάδιο εκμάθησης της γλώσσας. Στην τάξη του υπάρχουν και άλλα παιδιά από την Αλβανία, τα οποία μιλούν τη μητρική τους γλώσσα, και μεταξύ τους μιλάνε στα αλβανικά. Ωστόσο, όταν είναι μαζί με Έλληνες συμμαθητές τους μιλάνε μόνο ελληνικά. Με τον Αντρέα, τον μικρό αδερφό του, μιλάνε περισσότερο αλβανικά. Ο Αντρέας έχει κι αυτός στην τάξη του παιδιά που είναι και αυτά από την Αλβανία. Μεταξύ τους μιλάνε και στις δύο γλώσσες, είτε είναι μπροστά τους άλλοι συμμαθητές τους είτε όχι. Ο Πέτρος χρησιμοποιεί και τις δύο γλώσσες στις επαφές του με τους άλλους. Στο σπίτι του μιλά και τις δύο γλώσσες με τους γονείς του. Αδέρφια δεν έχει,

ωστόσο με τα ξαδέρφια του μιλά και στις δύο γλώσσες. Όταν βγαίνουν έξω, όμως, μιλάν συνήθως ελληνικά. Αυτό δε σημαίνει ότι ο ίδιος νιώθει άβολα με τη μητρική του γλώσσα. Δεν έχει πρόβλημα να μιλά μπροστά τους αλβανικά, μάλιστα για να το αποδείξει μου έφερε ως παράδειγμα ένα περιστατικό που συνέβη την ημέρα της συνέντευξης. Όταν ήρθε η μητέρα του στο σχολείο για να βρεθούμε ο Πέτρος μιλούσε μαζί της μπροστά στους φίλους του αλβανικά χωρίς να νιώθει περίεργα ή να διστάζει. Ο Φραντζέσκο με τους ομοεθνείς συμμαθητές του μιλά μόνο ελληνικά είτε είναι μαζί με άλλους είτε είναι μόνοι τους. Αλβανικά μιλά μόνο με τους γονείς του στο σπίτι. Ακόμα και με τον ξάδερφό του είπε πως μιλά μόνο ελληνικά. Στο σημείο αυτό παρατηρείται κάποια αντίφαση. Ενώ ο Φραντζέσκο δήλωσε πως πέρα από τους γονείς του με όλους τους υπόλοιπους, ακόμα και με τον ξάδερφό του, μιλά μόνον ελληνικά, ο ξάδερφός του, Ηλίας, δήλωσε πως μιλά με τον Φραντζέσκο και τους ομοεθνείς φίλους του και στα ελληνικά και στα αλβανικά.

Βλέπουμε επομένως πως όλα τα παιδιά του δείγματός μας είναι εξοικειωμένα με την μητρική τους γλώσσα και τη χρησιμοποιούν σε μόνιμη βάση στην καθημερινή τους ζωή, είτε σπίτι με τους γονείς τους είτε και έξω από αυτό με τους φίλους τους. Οι μισοί από αυτούς δε χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα με τους ομοεθνείς φίλους τους όταν είναι μπροστά και Έλληνες, ενώ οι άλλοι μισοί δεν έχουν πρόβλημα. Μάλιστα, ο ένας από αυτούς, ο Δημήτρης, εκμεταλλεύεται κατά κάποιον τρόπο τη διγλωσσία του και χρησιμοποιεί τα αλβανικά με τους ομοεθνείς φίλους τους όταν θέλουν να πουν κάτι κρυφά από τους υπόλοιπους φίλους τους που είναι μπροστά.

- Συμμαθητές και χώρα καταγωγής τους (αν μιλάν για τις εκεί εμπειρίες τους, αν οι φίλοι τους ενδιαφέρονται για τον πολιτισμό της χώρας τους)

Μια πολύ σημαντική πτυχή της ζωής των αλλοδαπών παιδιών είναι η σχέση τους με την χώρα προέλευσής τους. Η σχέση τους με τον τόπο καταγωγής τους μπορεί να φανεί πέρα από το πόσο συχνά τον επισκέπτονται και αν μιλάν τη γλώσσα που μιλιέται εκεί, και από το πόσο συχνά μιλάνε γι' αυτόν. Επομένως, θα ήταν πολύ χρήσιμο και ενδιαφέρον να εξετάσουμε αν τα παιδιά τους δείγματός μας μιλάνε για τη χώρα καταγωγής τους και τις εκεί εμπειρίες τους στους αλλοεθνείς συμμαθητές τους ή αποφεύγουν να μιλάνε γι'

αυτή. Μέσα από αυτή την διερεύνηση είναι δυνατόν να εξετάσουμε και το κατά πόσο τα παιδιά έχουν προσαρμοστεί και δεχτεί την ταυτότητά τους σε σημείο που να μιλούν χωρίς δισταγμό για την άλλη χώρα τους, αυτή της προέλευσής τους. Ακόμα, θα είχε σημασία να εξετάσουμε τις στάσεις των Ελλήνων συμμαθητών του δείγματός μας απέναντι στις χώρες προέλευσης των αλλοδαπών συμμαθητών τους, δηλαδή αν ενδιαφέρονται να μάθουν για τον εκεί πολιτισμό και τρόπο ζωής ή αν από την άλλη πλευρά αδιαφορούν για τη ζωή και τα πράγματα εκεί.

Για να εξετάσουμε αν τα παιδιά νιώθουν πλέον άνετα με το γεγονός του ότι προέρχονται από κάποια άλλη χώρα και μιλούν για αυτήν χωρίς να νιώθουν άβολα μπροστά στους αλλοεθνείς φίλους τους και χωρίς να φοβούνται για τυχόν στιγματισμό τους, τους θέσαμε ερωτήματα σχετικά με το αν μιλούν για τη χώρα καταγωγής τους με τους φίλους τους στο σχολείο και αν οι τελευταίοι ενδιαφέρονται και ρωτούν πληροφορίες για τη ζωή εκεί.

Ο Αντώνης μας είπε πως επισκέπτεται συχνά την Αλβανία και του αρέσει πολύ. Κάθε χρόνο αυτός και η αδερφή του ανυπομονούν να κλείσουν τα σχολεία για να πάνε και όταν φεύγουν κλαίνε. Οι συμμαθητές του τον ρωτάνε συχνά γι' αυτήν. Πέρα από το πώς είναι ζητάνε να τους μάθει και αλβανικές λέξεις. Ο Δημήτρης επισκέπτεται κι αυτός την Αλβανία. Μάλιστα, την ημέρα που συναντηθήκαμε μας είπε πως την επομένη θα ανέβαιναν εκεί για να περάσουν τις μέρες Πάσχα. Στην Αλβανία έχει πολλούς φίλους και συγγενείς και οι συμμαθητές του τον ρωτάνε συχνά για εκεί. Τα δύο αδέρφια, ο Αλμπέρτο και ο Άρμπερ σαφώς και έχουν αναμνήσεις από τη χώρα τους και μάλιστα έντονες, καθώς πρόσφατα εγκαταστάθηκαν στην Ελλάδα. Όπως μας είπαν και οι δύο οι συμμαθητές τους ενδιαφέρονται να μάθουν για την χώρα καταγωγής τους. Ο Πέτρος επισκέπτεται κι αυτός τη χώρα καταγωγής του και όταν ρωτήθηκε για το αν οι φίλοι του δείχνουν ενδιαφέρον για τον πολιτισμό της χώρας του απάντησε θετικά. Από την εμπειρία μου μαζί του μάλιστα ήταν φανερό πως ένιωθε πολύ άνετα για το γεγονός ότι κατάγεται από άλλη χώρα. Οι συμμαθητές τους είχαν μάθει από τον ίδιο ορισμένες αλβανικές λέξεις τις οποίες χρησιμοποιούσαν συχνά και ο ίδιος συχνά μετέφραζε στα αλβανικά φράσεις που του ζητούσαν οι συμμαθητές του. Ωστόσο, οι φράσεις αυτές και γενικότερα το λεξιλόγιο που είχαν μάθει ήταν κυρίως υβριστικού περιεχομένου. Ο Φραντζέσκο επισκέπτεται τα καλοκαίρια τη χώρα του και

όπως μας είπε όταν ανοίγουν τα σχολεία οι φίλοι του τον ρωτάνε για το πώς ήταν και αν πέρασε καλά. Όταν τον ρωτήσαμε παρ' όλα αυτά αν ενδιαφέρονται για τον πολιτισμό της χώρας του μας απάντησε αρνητικά. Ο Ηλίας μας είπε πως και οι δικοί του συμμαθητές ρωτούν για την χώρα καταγωγής του και τη ζωή εκεί.

Βλέπουμε επομένως πως όλα τα παιδιά του δείγματός μας μιλάνε για τη χώρα προέλευσής τους και τις εκεί εμπειρίες τους στους αλλοεθνείς συμμαθητές τους. Αυτό θα μπορούσαμε να υποθέσουμε πως δείχνει ότι έχουν εξοικειωθεί με το γεγονός πως δε προέρχονται από την ίδια χώρα με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους και δεν επιθυμούν να κρύβουν τη σχέση τους με την άλλη χώρα. Ακόμα, θα μπορούσαμε να εξάγουμε κι ένα άλλο χρήσιμο συμπέρασμα. Πως τα παιδιά της χώρας υποδοχής έχουν επίσης εξοικειωθεί με την κατάσταση, έχουν δεχθεί πως οι φίλοι τους κατάγονται από κάποια άλλη χώρα και ενδιαφέρονται να μάθουν στοιχεία για αυτή. Όλο αυτό θα μπορούσε ενδεχομένως από μια αισιόδοξη σκοπιά να σημαίνει πως έχει γίνει κάποιο βήμα για την αποδοχή των αλλοεθνών παιδιών και της κουλτούρας τους στο ελληνικό σχολείο από τους συμμαθητές τους.

- Στάσεις και απόψεις των συμμαθητών τους για τους ίδιους (αν τους θεωρούν διαφορετικούς, κατώτερους, αν τους δέχτηκαν εύκολα ή όχι)

Ο συγκεκριμένος θεματικός άξονας αποτελεί ίσως και τον σημαντικότερο και πιο προσοδοφόρο για μας από όλους τους προηγούμενους αν λάβουμε υπόψη μας τα συμπεράσματα στα οποία μπορεί να μας οδηγήσει και την άμεση σχέση αυτών με το θέμα της συγκεκριμένης εργασίας. Θα μπορούσαμε να πούμε πως οι απαντήσεις των παιδιών στις ερωτήσεις που αφορούν τη συγκεκριμένη θεματική αποτελούν κατά κάποιο τρόπο και τις απαντήσεις στα καίρια ζητήματα που μελετούμε μέσω της εν λόγω ερευνητικής προσπάθειας.

Για να μπορέσουμε να μελετήσουμε τις στάσεις των Ελλήνων συμμαθητών των παιδιών του δείγματός μας απέναντι σε αυτά, θέσαμε στα ίδια ερωτήματα σχετικά με τον τρόπο που τους φέρονται οι συμμαθητές τους και τις απόψεις τους γι' αυτούς, για παράδειγμα αν τους θεωρούν κατώτερους ή διαφορετικούς από αυτούς. Ρωτήσαμε για τον πρώτο καιρό που βρέθηκαν

στο ελληνικό σχολείο και τη σχέση τους με τους νέους συμμαθητές τους. Ειδικότερα, ζητήσαμε από τα παιδιά να μας πουν αν αντιμετώπισαν προβλήματα στην προσαρμογή τους στη χώρα υποδοχής και στην απόκτηση φίλων. Ακόμα, ζητήσαμε να μας αναφέρουν ,αν έχει υπάρξει, κάποιο περιστατικό που να είχε σχέση με το γεγονός ότι προέρχονται από διαφορετική χώρα από τους υπόλοιπους. Τέλος, ρωτήσαμε τα παιδιά αν υπάρχει κάτι στη συμπεριφορά τους που να δημιουργεί προβλήματα στη σχέση τους με τους συμμαθητές τους και να τους κάνει να θεωρούνται διαφορετικοί ή αντίθετα κάτι στο οποίο να είναι ιδιαίτερα καλοί και το αναγνωρίζουν και οι υπόλοιποι.

Ο Αντώνης ήρθε στην Ελλάδα πολύ μικρός, οπότε πήγε κατευθείαν σχολείο εδώ. Πριν έρθει στο Βόλο έμενε με την οικογένειά του σε ένα χωριό του Πηλίου. Δεν αντιμετώπισε τότε προβλήματα με την καταγωγή του. Ο μόνος καβγάς που είχε με συμμαθητή του δεν αφορούσε την εθνική ταυτότητά του αλλά είχε σχέση με το παιχνίδι. Όταν στη συνέχεια ήρθε στο Βόλο εμφανίστηκαν κάποια προβλήματα με παιδιά της ηλικίας του από το διπλανό σχολείο με τα οποία παίζει στο διάλειμμα. Όπως χαρακτηριστικά μας είπε δε του αρέσουν ένα- δύο παιδιά γιατί κάποιες φορές βρίζουν τη χώρα του και αυτό δεν είναι καλό. Κάτι για το οποίο διακρίνεται είναι οι επιδόσεις του στα μαθήματα. Ο ίδιος μάλιστα συγκράτησε στη μνήμη του και μας ανέφερε ένα περιστατικό από την τάξη του, όταν η δασκάλα του στο μάθημα της ιστορίας ζήτησε από τους υπόλοιπους συμμαθητές του να τον χειροκροτήσουν. Ο Δημήτρης ήρθε στην Ελλάδα όταν ήταν ενός χρόνου και δήλωσε πως ποτέ του δεν αντιμετώπισε κάποιο πρόβλημα λόγω του ότι κατάγεται από μια άλλη χώρα και γενικότερα δεν είχαν οι υπόλοιποι κάποιο πρόβλημα με τη συμπεριφορά του. Ο Αλμπέρτο μας είπε πως όταν ήρθε στη χώρα πριν κάποιους μήνες απέκτησε σχετικά γρήγορα φίλους. Ωστόσο υπάρχουν φορές που αντιμετωπίζει προβλήματα λόγω της αλβανικής καταγωγής του. Οι συμμαθητές του τον θεωρούν διαφορετικό από αυτούς και το εκφράζουν σε διάφορες στιγμές. Όταν του ζητήθηκε να μας πει τι ήταν ακριβώς αυτό που έβρισκαν πάνω του διαφορετικό τα άλλα παιδιά δεν μπόρεσε να δώσει απάντηση και είπε πως δεν γνωρίζει. Όταν ρωτήθηκε λίγο αργότερα αν του ασκείται κριτική για το ότι δεν κατάγεται από την Ελλάδα απάντησε καταφατικά. Μας είπε ακόμα ότι όταν συμβαίνει αυτό μετά συνήθως

μαλώνουν με τους φίλους του, βέβαια ο ίδιος υποστήριξε πως αυτό δεν τον ενοχλεί και πως συμβαίνει όχι μόνο σε εκείνον αλλά σε όλα τα παιδιά της τάξης του που έχουν ξενική καταγωγή. Ο αδερφός του Αλμπέρτο, ο Αντρέας, πιστεύει ότι οι συμμαθητές του τον θεωρούν διαφορετικό από αυτούς επειδή προέρχεται από άλλη χώρα. Μας είπε ότι του το έχουν πει πολλές φορές και έχει μαλώσει μαζί τους για αυτό το θέμα, ωστόσο δεν ήταν σε θέση να θυμηθεί και να μας μεταφέρει τα λόγια των συμμαθητών του. Ο Πέτρος είχε πολλά βιώματα να καταθέσει για το συγκεκριμένο ζήτημα. Όταν πρωτοήρθε στην Ελλάδα έμεινε δύο χρόνια στην Αθήνα και στη συνέχεια εγκαταστάθηκαν στην περιοχή του Βόλου, όπου κατοικούν μέχρι σήμερα. Όταν πρωτοπήγε στη σημερινή του τάξη πριν τέσσερα χρόνια αντιμετώπισε έντονο πρόβλημα λόγω της διαφορετικής καταγωγής του, καθώς τα παιδιά αρνούσαν να του μιλήσουν και να κάνουν παρέα μαζί του. Την αρχή έκαναν δύο αγόρια και στη συνέχεια έγινε φίλος με την υπόλοιπη τάξη. Όπως μας εξομολογήθηκε δεν υπήρχαν αρχικά καβγάδες με τα αγόρια όσο με τα κορίτσια τα οποία συχνά τον κατέκριναν και τον κορόιδευαν για την καταγωγή του. Όπως μας είπε στη συνέχεια της κουβέντας μας, το πρόβλημα με τα κορίτσια εξακολουθεί ακόμη και μετά από τέσσερα χρόνια να υπάρχει. Ο ίδιος μας είπε πως δεν στεναχωριέται πια και δε τις παίρνει στα σοβαρά καθώς νιώθει ο ίδιος καλά με τον εαυτό του. Ωστόσο, παρά τα προβλήματα αυτά όταν ρωτήθηκε για το αν πλέον τον θεωρούν διαφορετικό μας απάντησε αποφαστικά και είπε χαρακτηριστικά πως όλοι είναι ίσοι και δεν υπάρχει λόγος για τέτοια σχόλια. Ας σημειώσουμε στο σημείο αυτό πως τη φράση «αφού όλοι είμαστε ίσοι» ο Πέτρος την επανέλαβε τουλάχιστον δύο τρεις φορές στο λόγο του και μάλιστα με έντονο ύφος και τόνο σιγουριάς, γεγονός που μας οδηγεί στο συμπέρασμα πως έχουν γίνει συζητήσεις επί του θέματος και έχουν διατυπωθεί στην τάξη θέσεις και στάσεις περί ισότητας. Οι συμμαθητές του θεωρούν πως είναι καλός στο ποδόσφαιρο, όπου εντοπίζεται όμως και το ελάττωμά του, το γεγονός πως είναι οξύθυμος και νευριάζει εύκολα όταν παίζουν όλοι μαζί. Για τα μαθήματα, στα οποία είναι αρκετά αδύναμος, δεν έχει υποστεί ποτέ κριτική από τους συμμαθητές του. Ο Φραντζέσκο κατοικεί στην Ελλάδα εδώ και πολλά χρόνια, από τότε που ξεκίνησε το νηπιαγωγείο. Μας είπε πως στα χρόνια του νηπιαγωγείου δεν θυμάται να έχει προβλήματα με τους συμμαθητές του εξαιτίας της

διαφορετικής εθνικότητας του. Τα μόνα προβλήματα που θυμάται να αντιμετώπισε μας είπε πως ήταν στη δευτέρα δημοτικού όπου τα παιδιά τον πείραζαν και τον απέφευγαν στο παιχνίδι. Τώρα πια δε πιστεύει πως οι άλλοι τον θεωρούν διαφορετικό. Οι συμμαθητές του δε βρίσκουν κάτι περίεργο στη συμπεριφορά του, συνήθως δεν τον ρωτάν όταν έχουν απορίες για τα μαθήματα και τον θεωρούν καλό γενικά στη γυμναστική, είναι πολύ καλός στο τρέξιμο όπως μας είπε. Ο Ηλίας δήλωσε πως ποτέ του δεν είχε προβλήματα με τους συμμαθητές του λόγω της καταγωγής του και πως τον θεωρούν ίσο τους. Ακόμα, μας είπε πως όταν δε γνωρίζουν κάτι οι συμμαθητές του ζητούν τη βοήθειά του και τέλος, δήλωσε με κάποιο δισταγμό πως οι φίλοι του τον θεωρούν καλό στο ποδόσφαιρο.

Απ' όσα ακούσαμε οδηγούμαστε στο συμπέρασμα πως τα αλλοδαπά παιδιά συχνά αντιμετωπίζουν προβλήματα στο δημοτικό σχολείο λόγω της διαφορετικής εθνοτικής τους προέλευσης. Υπάρχουν περιπτώσεις στα παιδιά του δείγματός μας όπου δεν έχουν εκδηλωθεί ανάλογα φαινόμενα, όπως στην περίπτωση του Ηλία ή του Δημήτρη. Ωστόσο, υπάρχουν και άλλες όπου τα φαινόμενα αυτά εκδηλώνονται και επηρεάζουν άμεσα τη σχολική ζωή και καθημερινότητα στο σύνολό της, όπως για παράδειγμα στην περίπτωση του Αντώνη, του Αλμπέρτο, του Αντρέα, του Φραντζέσκο και ακόμα πιο έντονα του Πέτρου, ο οποίος τον πρώτο καιρό της παραμονής του στην χώρα δυσκολεύτηκε αρκετά να κάνει φίλους αφού κανένας δεν του μιλούσε και αντιμετωπίζει προβλήματα ορισμένες φορές ακόμα και σήμερα. Τα προβλήματα αυτά παίρνουν συνήθως τη μορφή κοροϊδίας ή αποκλεισμού των παιδιών αυτών από την παρέα. Επίσης, τα προβλήματα αυτά μπορεί να παρατηρηθούν από ορισμένες «ομάδες» της τάξης, όπως για παράδειγμα μόνο από τα κορίτσια του τμήματος (περίπτωση Πέτρου). Τα παιδιά συνήθως μαλώνουν με τους συμμαθητές τους που εκφράζουν αυτές τις απόψεις, παρόλο που στη συνέχεια ξανακάνουν παρέα όπως πριν. Τα πειράγματα τέτοιου είδους αφορούν όχι μόνο κάποιο συγκεκριμένο παιδί αλλά το σύνολο των αλλοδαπών δίγλωσσων μαθητών της τάξης. Αξίζει να σημειώσουμε πως τα προβλήματα που ανέφεραν τα παιδιά παρατηρήθηκαν στην πλειονότητά τους και σε πιο έντονη μορφή την πρώτη περίοδο παραμονής τους στην Ελλάδα. Με την πάροδο των χρόνων οι σχέσεις των παιδιών έχουν αποκατασταθεί σε μεγάλο βαθμό και δεν υπάρχουν ανάλογα προβλήματα.

Αυτό θα μπορούσαμε να υποθέσουμε πως συμβαίνει για δύο λόγους. Είτε γιατί, όπως είναι λογικό, με το πέρασμα του καιρού τα παιδιά συνηθίζουν το ένα το άλλο, είτε γιατί, πιο αισιόδοξα, έχει συντελεστεί κάποια αλλαγή στη νοοτροπία που επικρατεί για τους μετανάστες και κατά συνέπεια για τους δίγλωσσους μαθητές στο ελληνικό σχολείο.

Γενικά συμπεράσματα- προέκταση

Στις συζητήσεις μας με τα παιδιά προέκυψαν θέματα σχετικά με την καθημερινή τους ζωή, όπως τα παιχνίδια που προτιμούν και οι εξωσχολικές παρέες τους, τα οποία δεν εντάσσονται σε κάποιον από τους παραπάνω βασικούς θεματικούς άξονες και δεν αποτελούν αμιγώς προεκτάσεις της διγλωσσίας τους. ωστόσο, θα μπορούσαν να μας προσφέρουν συμπληρωματική βοήθεια στη σύνθεση του « προφίλ » των δίγλωσσων αυτών μαθητών.

Το δείγμα μας αποτελείται από 7 αγόρια και όλα όπως ήταν αναμενόμενο απάντησαν πως τον ελεύθερο χρόνο τους καθώς και στα διαλείμματα παίζουν ποδόσφαιρο. Το ποδόσφαιρο και γενικότερα τα αθλήματα αποτελεί επιπλέον και τον τομέα όπου τα περισσότερα διακρίνονται. Στην ερώτησή μας για το αν υπάρχει κάποιος τομέας στον οποίο να ξεχωρίζουν και οι συμμαθητές τους να το αναγνωρίζουν η πλειονότητα των αγοριών απάντησε πως είναι πολύ καλοί στην μπάλα και στα αθλήματα γενικότερα (π.χ. ο Φραντζέσκο είπε στο τρέξιμο). Ο μόνος που απάντησε πως ξεχώρισε κάποια στιγμή για κάτι άλλο ήταν ο Αντώνης, ο οποίος είναι πολύ καλός μαθητής και διακρίθηκε για τις επιδόσεις του στην ιστορία (οι συμμαθητές του τον χειροκρότησαν). Ωστόσο, ο ίδιος έχει ως χόμπι το ποδόσφαιρο και μάλιστα τα απογεύματα παίζει σε ομάδα τοπικού αθλητικού συλλόγου, του Ολυμπιακού Βόλου. Εξάγουμε ,επομένως, πως ο χώρος της γυμναστικής, και ειδικότερα το ποδόσφαιρο, χορηγεί ευκαιρίες στους δίγλωσσους μαθητές για διάκριση και αναγνώριση, τα οποία παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο για την αποδοχή τους από τους υπόλοιπους και την ομαλότερη ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο. Πέρα από το ποδόσφαιρο τα παιδιά, με εξαίρεση τον Αντώνη που πήγαινε κολυμβητήριο και το Δημήτρη που ασχολείται με τη μουσική (μαθαίνει να παίζει κιθάρα), συνήθως δεν έχουν άλλες εξωσχολικές ασχολίες και χόμπι.

Μέσα από τις συζητήσεις μας διαφάνηκε ακόμα πως τα περισσότερα παιδιά διατηρούν εξωσχολικές παρέες οι οποίες αποτελούνται από ομοεθνείς φίλους του,

που άλλες φορές έχουν την ίδια ηλικία με αυτούς και άλλες όχι. Τα παιδιά αυτά κατά κύριο λόγο μένουν στην ίδια γειτονιά είτε συνδέονται με σχέσεις συγγένειας. Η γλώσσα που μιλούν, ωστόσο, δεν είναι πάντα η μητρική τους. Άλλες παρέες επιλέγουν ως γλώσσα τα αλβανικά, άλλες τα ελληνικά και άλλες και τις δύο. Πάντως όλα τα παιδιά έχουν συνάψει σχέσεις με ομοεθνείς τους, πέρα από το σχολείο.

Αν θέλαμε να διατυπώσουμε κάποια συνολικά συμπεράσματα από όλη την παραπάνω ανάλυση θα λέγαμε πως τα παιδιά, όσον αφορά τη γλωσσική προτίμηση τους, χρησιμοποιούν τη μητρική γλώσσα στο σπίτι με τους γονείς τους, ενώ στο σχολείο κάνουν χρήση αποκλειστικά της ελληνικής γλώσσας. Η διγλωσσία τους δεν αξιοποιείται πουθενά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Με τα αδέρφια τους, αν υπάρχουν, και με τους ομοεθνείς φίλους τους κάνουν χρήση και των δύο γλωσσών. Όταν είναι μπροστά σε άλλους, όμως, μιλούν κατά κύριο λόγο στα ελληνικά.

Οι σχέσεις τους με τους συμμαθητές τους είναι σε γενικές γραμμές καλές. Όλα τα παιδιά παίζουν με τους συμμαθητές τους στα διαλείμματα και όταν αυτοί διοργανώνουν σπίτια τους γιορτές είναι καλεσμένοι. Οι περισσότεροι έχουν επισκεφτεί σπίτια φίλων τους και αντίστοιχα έχουν δεχθεί στο δικό τους σπίτι τους συμμαθητές τους. Οι μόνες εξαιρέσεις όσον αφορά τα σπίτια φίλων παρατηρούνται, όπως μας δήλωσαν, λόγω του φόβου των γονιών για τα άγνωστα άτομα που ενδέχεται να συναντήσει εκεί το παιδί τους..

Όλα τα παιδιά τους δείγματός μας επισκέπτονται την χώρα καταγωγής τους σε τακτά χρονικά διαστήματα και συνηθίζουν να μιλούν γι' αυτή στους φίλους τους όταν επιστρέφουν. Ακόμα, όλα τα παιδιά θεωρούν ότι το ελληνικό σχολείο τους παρέχει ίσες ευκαιρίες με τους υπόλοιπους για ανέλιξη και δηλώνουν πως αντιμετωπίζονται ισότιμα από τους εκπαιδευτικούς (οι εξαιρέσεις που αναφέρθηκαν δε σχετίζονται με την καταγωγή των παιδιών).

Όσον αφορά τα προβλήματα που προκύπτουν από την διαφορετική εθνοτική τους προέλευση θα λέγαμε πως πλέον δεν είναι έντονα. Οι εμπαιγμοί που παρατηρούνταν για τα πρόσωπά τους ήταν φαινόμενο κυρίως των πρώτων χρόνων παραμονής τους στη χώρα. Ανάλογα φαινόμενα παρατηρούνται αποσπασματικά βέβαια μέχρι σήμερα, ωστόσο είναι μικρότερης έκτασης και έντασης.

Με ανάλογο τρόπο θα εργαστούμε και για την ανάλυση των απαντήσεων των γονέων.

- Σχέσεις τους με τους φίλους των παιδιών τους και τις οικογένειες αυτών (αν γνωρίζουν τους φίλους των παιδιών τους, αν τους καλούν στο σπίτι ή αν επιτρέπουν στα παιδιά τους να πηγαίνουν αυτά σε άλλα σπίτια, αν έχουν σχέσεις με τους γονείς των φίλων των παιδιών τους, αν θεωρούν σημαντικό τα παιδιά τους να συνάπτουν φιλικές σχέσεις με Έλληνες συμμαθητές τους, αν επιθυμούν τα παιδιά τους να συνάπτουν φιλικές σχέσεις με άλλα ομοεθνή τους παιδιά)

Προκειμένου να αποκτήσουμε μια πιο ολοκληρωμένη άποψη για τη ζωή των παιδιών και τις συνθήκες στις οποίες ζουν ήρθαμε σε επαφή και με τους γονείς τους. τους θέσαμε ερωτήματα παρόμοιας θεματικής με αυτά που θέσαμε στα παιδιά, έτσι ώστε να εξετάσουμε τα θέματα που μας ενδιέφεραν όσο πιο πολύπλευρα γινόταν. Όσον αφορά τις σχέσεις των γονιών με τους φίλους των παιδιών τους, στόχος μας ήταν να εξετάσουμε εάν οι γονείς επιθυμούν τα παιδιά τους να έχουν σχέσεις με Έλληνες συνομηλίκους τους και αν θεωρούν πως οι υγιείς σχέσεις των παιδιών τους με άλλα παιδιά συμβάλλουν στην πιο γρήγορη και ομαλή ένταξή τους στην κοινωνία.

Η μητέρα του Αντώνη μας είπε πως τα δύο τελευταία χρόνια που εγκαταστάθηκαν στο Βόλο δεν έχει σχέσεις με τους γονείς των συμμαθητών του Αντώνη. Για αυτό θεωρεί ότι ευθύνεται το γεγονός ότι ήρθαν σχετικά πρόσφατα στην πόλη και θεωρούνταν οι « νέοι » στο σχολείο, γεγονός που κατά κάποιο τρόπο τους περιθωριοποίησε. Αντίθετα, στο χωριό του Πηλίου που έμεναν πριν έρθουν στο Βόλο τα πράγματα ήταν τελείως διαφορετικά. Όπως μας είπε εκεί τους γνώριζαν όλοι και αυτούς και τα παιδιά τους και ένιωθαν περισσότερη ασφάλεια σε σύγκριση με το Βόλο όπου τα παιδιά στο σχολείο είναι μπερδεμένα. Η ίδια νιώθει πως δεν έχει κανέναν γνωστό τους στο Βόλο ώστε να τους προστατέψει αν συμβεί κάτι κι έτσι έχει αναλάβει η ίδια να προσέχει τα παιδιά της. Εξαιτίας της ανασφάλειας αυτής δυσκολεύεται να εμπιστευτεί τους κατοίκους της πόλης και ως αποτέλεσμα δεν επιτρέπει στο γιό της να πηγαίνει σε σπίτια άλλων οικογενειών. Το παιδί παίζει μόνο στο πάρκο της γειτονιάς με παιδιά από την Αλβανία που τυχαίνει να κατοικούν εκεί κοντά. Η ίδια επιθυμεί ο Αντώνης να έχει σχέσεις με άλλα παιδιά από την Αλβανία, έτσι ώστε να εξασκεί και τη μητρική του γλώσσα, ωστόσο τα παιδιά με τα οποία κάνει παρέα ο μικρός το απόγευμα στο πάρκο μιλάνε μεταξύ τους ελληνικά.

Οι γονείς του Δημήτρη δε γνωρίζουν γονείς από συμμαθητές του μικρού, ωστόσο δεν έχουν πρόβλημα στο να πηγαίνει ο Δημήτρης στα σπίτια των φίλων του. Επιπλέον είναι θετικοί στο να έρχονται άλλα παιδιά στο δικό τους σπίτι. Ο Δημήτρης όπως μας

πληροφόρησαν μάλιστα, είναι συνηθισμένος σε αυτό και συχνά προσκαλεί έναν κοντινό του φίλο στο σπίτι για να κοιμηθούν παρέα και να πάνε μαζί την επόμενη μέρα στο σχολείο. Τέλος, επιθυμούν να έχει για φίλους άλλα παιδιά από τη χώρα καταγωγής τους, πράγμα το οποίο συμβαίνει καθώς ο Δημήτρης είναι ένα παιδί αρκετά κοινωνικό. Θα ήταν χρήσιμο να προσθέσουμε ότι το γεγονός ότι δε γνωρίζουν τους γονείς των συμμαθητών του Δημήτρη μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι πρόσφατα έχουν μετακομίσει σε μια περιοχή αρκετά μακριά από το σχολείο του παιδιού (ο μικρός πηγαίνει στο σχολείο με το ποδήλατο) και δεν έχει να κάνει με την άρνηση τους να συμβεί κάτι τέτοιο. Ο πατέρας των δύο αδερφών, του Αλμπέρτο και του Αντρέα, ασχολείται αρκετά με την ένταξη των παιδιών στο σχολείο. Θεωρεί σημαντικό τα παιδιά να έχουν φιλικές σχέσεις με τους συμμαθητές του και γι' αυτό δεν είναι αρνητικός στο να πηγαίνουν τα παιδιά σε άλλα σπίτια ή να καλούν τους φίλους τους στο δικό τους. Η μόνη προϋπόθεση που θέτει γι' αυτό είναι να γνωρίζει το συγκεκριμένο παιδί και την οικογένειά του διότι φοβάται. Γενικότερα όμως είναι θετικός στο να συμμετέχουν τα παιδιά σε δράσεις και εκδρομές που διοργανώνονται στο χώρο του σχολείου. Για παράδειγμα, μας ανέφερε πως στην εκδρομή που διοργανώθηκε από το σχολείο για να επισκεφτούν τα παιδιά την Θεσσαλονίκη επέτρεψε στους γιούς του να λάβουν μέρος, πλήρωσε ευχαρίστως το εισιτήριο και τους έδωσε και επιπλέον χρήματα μαζί τους. Η μητέρα του Πέτρου γνωρίζει τους φίλους του γιού της και δεν έχει πρόβλημα με το να επισκέπτεται ο Πέτρος φιλικά σπίτια. Και η ίδια, άλλωστε, έχει δεχτεί σπίτι της τους φίλους του γιού της, και Αλβανούς και Έλληνες. Όπως μας είπε επιθυμεί ο Πέτρος να έχει σχέσεις με παιδιά από την Ελλάδα προκειμένου να ενταχθεί καλύτερα στην κοινωνία καθώς η ζωή τους πα είναι εδώ και θα πρέπει το παιδί να προσαρμοστεί. Οι ίδιοι δε γνωρίζουν μάλιστα αν θα ξαναγυρίσουν κάποια στιγμή στο μέλλον στη χώρα τους, οπότε θα πρέπει όλοι να το δεχτούν και να προσαρμοστούν στα δεδομένα της χώρας υποδοχής τους. Ο πατέρας του Φραντζέσκο λείπει αρκετές ώρες από το σπίτι λόγω εργασίας, ωστόσο γνωρίζει τους φίλους του γιού του. Δεν έχει πρόβλημα το παιδί να πηγαίνει σε σπίτια φίλων ή αντίστροφα εκείνοι να έρχονται στο δικό τους σπίτι. Μάλιστα, ο ίδιος είχε συνοδέψει κάποια στιγμή το γιό του στο σπίτι κάποιου φίλου του στο Βόλο. Ο πατέρας του Ηλία επίσης δεν είχε κάποιο πρόβλημα με το να πηγαίνει το παιδί του σε σπίτια φίλων ή να καλούν οι ίδιοι στο σπίτι τους άλλα παιδιά. Θεωρεί σημαντικό ο γιος του να έχει φίλους τόσο από την Ελλάδα, όσο και από την Αλβανία και δήλωσε

πως κάτι τέτοιο συμβαίνει στην πραγματικότητα, ο γιος του έχει φίλους και από τις δύο χώρες απέναντι στους οποίους οι γονείς του διατηρούν την ίδια στάση.

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε πως οι γονείς των αλλοδαπών μαθητών του δείγματός μας επιθυμούν τα παιδιά τους να συνάπτουν φιλικές σχέσεις με άλλα παιδιά, είτε αυτά προέρχονται από την ίδια χώρα με αυτούς είτε όχι. Σχεδόν όλοι γνωρίζουν τους φίλους των παιδιών τους, και εκτός από την περίπτωση του Αντώνη, που η μητέρα του φοβάται να πάει το παιδί της σε κάποιο ξένο σπίτι, οι υπόλοιποι γονείς δεν έχουν πρόβλημα με το συγκεκριμένο θέμα. Η στάση αυτή των γονιών αποκαλύπτει την πρόθεσή τους να βοηθήσουν τα παιδιά τους να ενταχθούν ομαλά στην κοινωνία της χώρας υποδοχής και να δημιουργήσουν γύρω τους ένα υγιές φιλικό περιβάλλον.

- Προβλήματα που έχουν αντιμετωπίσει οι ίδιοι και τα παιδιά τους όταν πρωτοήρθαν, προβλήματα που τους έχουν δηλώσει τα παιδιά τους πως αντιμετωπίζουν στο σχολείο εξαιτίας της καταγωγής τους και ποιος πιστεύουν ότι ευθύνεται.

Ο συγκεκριμένος θεματικός άξονας, όπως άλλωστε αναφέρθηκε και στην ανάλυση που πραγματοποιήθηκε παραπάνω στις απαντήσεις των παιδιών, είναι ιδιαίτερα σημαντικός για την έρευνά μας καθώς μας προσφέρει απαντήσεις για πολλά από τα θέματα που αφορούν άμεσα τις κοινωνικές προεκτάσεις της διγλωσσίας στο σχολείο. Μέσα από τις απαντήσεις των γονέων για τα προβλήματα που αντιμετώπισαν τα παιδιά τους εξαιτίας της καταγωγής τους μπορούμε να εξετάσουμε άμεσα τις υπάρχουσες στάσεις απέναντι στα δίγλωσσα αυτά παιδιά. Επίσης, μέσα από τη συζήτησή μας για το ποιος πιστεύουν ότι ευθύνεται για τις στάσεις αυτές μπορούμε να διακρίνουμε και τις απόψεις των γονιών για αυτές καθώς και να εξετάσουμε έμμεσα πιθανούς τρόπους για την απαλοιφή τους. Επιπλέον, ένας ακόμη λόγος που οι συγκεκριμένες ερωτήσεις θεωρούνται τόσο προσοδοφόρες για εμάς είναι το ότι μπορούμε να διασταυρώσουμε κατά κάποιον τρόπο τις απαντήσεις των παιδιών για το ίδιο θέμα. Συχνά τα παιδιά κρύβουν γεγονότα που συνέβησαν διότι νιώθουν άσχημα ή διότι απλώς δεν τα θυμούνται πια. Μέσα από τις απαντήσεις των γονιών τους μπορούμε να μάθουμε με μεγαλύτερη ακρίβεια το τι έχει συμβεί.

Η μητέρα του Αντώνη στην ερώτησή μας για το αν υπήρχαν αντιδράσεις όταν πρωτοήρθαν στη χώρα απάντησε πως τα πράγματα τότε ήταν διαφορετικά και πως ο

κόσμος τους δέχτηκε εύκολα. Αυτό το δικαιολογεί λέγοντας πως όταν ήρθαν δεν είχαν εγκατασταθεί στην πόλη, αλλά σε κάποιο χωριό του Πηλίου όπου οι άνθρωποι είναι πιο φιλικοί και δεκτικοί και θέλοντας και μη λόγω του μικρού αριθμού κατοίκων ο ένας δένεται με τον άλλο περισσότερο. Μάλιστα μας είπε πως μετά από 10 χρόνια όπου παρέμειναν εκεί ένιωθαν πια οικογένεια με τον εργοδότη του άντρα της (δούλευε σε ένα εστιατόριο) και δεν αντιλαμβάνονταν να υπάρχει κανένας διαχωρισμός μεταξύ Ελλήνων και Αλβανών. Όσον αφορά το γιό της και τις αντιδράσεις που έχει αντιμετωπίσει στο σχολείο μας είπε πως το παιδί δεν έχει αντιμετωπίσει ιδιαίτερο πρόβλημα. Έκανε γρήγορα φίλους, ωστόσο υπάρχουν φορές που προσβάλλουν οι άλλοι τη χώρα του και ο ίδιος θυμώνει και μαλώνει με τα παιδιά σε σημείο που μπορεί να πιαστεί στα χέρια μαζί τους. Η ίδια τον μαλώνει όταν συμβαίνει κάτι τέτοιο και του λέει πως είναι παιδιά και δεν σκέφτονται όσα λένε. Μάλιστα μας είπε δε θέλει το παιδί να μαλώνει για αυτά τα θέματα από τώρα γιατί με το πέρασμα των χρόνων τα πράγματα πιστεύει πως θα είναι χειρότερα και ανησυχεί. Πάντως, ο διαχωρισμός μεταξύ Ελλήνων και αλλοδαπών στο σχολείο της πόλης δεν είναι τόσο φανερός όσο στο χωριό που έμεναν. Εκεί οι άνθρωποι ναι μεν ήταν πιο φιλικοί και τους ένιωθαν οικογένεια, ωστόσο τα παιδιά στο σχολείο έπαιζαν ποδόσφαιρο χωρισμένα σε ομάδες Αλβανών και Ελλήνων, κάτι το οποίο δε συμβαίνει στο τωρινό σχολείο του Αντώνη που όλοι είναι μπερδεμένοι.

Οι γονείς του Δημήτρη δεν είχαν να μας πουν τόσα πολλά. Τα προβλήματα που αντιμετωπίζει στο σχολείο το παιδί έχουν να κάνουν μόνο με τα μαθήματα και όχι με τις παρέες του. Γενικότερα η συζήτηση με τους γονείς του συγκεκριμένου παιδιού δεν είχε πολλά να μας δώσει καθώς υπήρχαν προβλήματα με τη χρήση της γλώσσας και οι άνθρωποι δε μπορούσαν εύκολα να εκφράσουν όσα ήθελαν.

Ο πατέρας του Αλμπέρτο και του Αντρέα στην ερώτηση για το αν αντιμετώπισαν προβλήματα με την άφιξή τους στη χώρα μας είπε πως για την οικογένεια του τα πράγματα είναι αλλιώς σε σχέση με άλλες περιπτώσεις καθώς ο ίδιος έχει αρκετά χρόνια στη χώρα και τα παιδιά του ήρθαν αργότερα, πριν περίπου πέντε μήνες. Στο σχολείο τα παιδιά, ειδικά ο πιο μικρός, ο Αντρέας, ήταν αρκετά κλειστός λόγω του ότι δεν ήξερε την γλώσσα και ένιωθε μειονεκτικά, αλλά ο ίδιος το συζήτησε με το παιδί και το παρότρυνε να μη ντρέπεται, οπότε τα πράγματα τώρα είναι κάπως καλύτερα. Τα υπόλοιπα παιδιά στην αρχή σχολίαζαν το γεγονός ότι κατάγονται από άλλη χώρα και δε γνωρίζουν τη γλώσσα. η αντιμετώπιση των σχολίων αυτών από τα δύο αδέρφια ήταν τελείως διαφορετική. Ο μεγάλος, ο Αλμπέρτο, έδειχνε υπομονή και

δεν έμπλεκε σε καβγάδες. Ωστόσο, ο Αντρέας κάθε μέρα έλεγε στον πατέρα του τι γινόταν και έκανε παράπονα. Ο τελευταίος δεν μπορούσε να κάνει κάτι καθώς, όπως μας είπε, δεν ταιριάζει στον χαρακτήρα του το να πιάσει τους γονείς των άλλων παιδιών και να κάνει παράπονα για όσα λένε. Απλώς συμβούλευε τον μικρό να μην παίρνει στα σοβαρά τα όσα του λένε και να τους αφήνει να μιλάνε μόνοι τους, πράγμα το οποίο δεν έγινε και τα παράπονα κάθε μέρα συνεχίζονταν. Προκειμένου να σταματήσει όλο αυτό ο πατέρας μίλησε με τη δασκάλα του παιδιού. Μας ανέφερε μάλιστα ένα περιστατικό για να μας εξηγήσει πώς πήγε και τη βρήκε. Ο μικρός είχε μπλεχτεί σε κάποιον καβγά με τα άλλα παιδιά για το γνωστό θέμα της καταγωγής του. Ο Αλμπέρτο το είδε και τηλεφώνησε στον πατέρα του και του είπε τι γίνεται στο σχολείο και ο τελευταίος έφυγε από τη δουλειά και πήγε στο σχολείο να δει τι γίνεται. Ο Αντρέας δεν περίμενε να δει τον πατέρα του στο σχολείο και τα έχασε όταν τον αντίκρισε. Μίλησε με τη δασκάλα του για το θέμα και μάλωσε με τον μικρό για τις αντιδράσεις του. Από τότε μας είπε πως τα πράγματα έχουν ηρεμήσει και δεν έχει ξανασυμβεί κάτι αντίστοιχο. Όταν ρωτήθηκε για το ποιος πιστεύει ότι ευθύνεται για την εχθρική συμπεριφορά των άλλων παιδιών μας απάντησε χαρακτηριστικά «κοίταξε να δεις, ο καθρέφτης του παιδιού είναι πάντα οι γονείς. Αλλά δεν μπορείς να τα βάλεις με κάποιον γονιό. Μπορεί ο Αλμπέρτο κατά λάθος να πει κάτι. Δηλαδή γίνονται κι αυτά, αλλά είπαμε οι γονείς είναι γονείς και τα παιδιά...»

Η μητέρα του Πέτρου έκανε και αυτή κάποιου είδους διαχωρισμό όταν ερωτήθη για τις αντιδράσεις που υπήρξαν όταν ήρθαν στη χώρα, αυτή τη φορά σε σχέση με τον τόπο εγκατάστασής της οικογένειας. Μας μίλησε για τα πρώτα τρία χρόνια που ήρθαν στην Ελλάδα και έμεναν στην Αθήνα. Όπως μας είπε δεν αντιμετώπισαν ποτέ κάποιο πρόβλημα, ούτε με τους γείτονές τους ούτε με τους υπόλοιπους ανθρώπους που συναναστρέφονταν. Όσον αφορά τον Πέτρο μας είπε πως δεν αντιμετώπισε κάποιο πρόβλημα με το να κάνει παρέες στο σχολείο. Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειώσουμε ότι παρατηρείται ανακρίβεια με τα λεγόμενα της ίδιας και του γιού της. Ο Πέτρος μας είχε πει πως στην αρχή είχε αρκετά προβλήματα στο σχολείο και οι συμμαθητές του απέφευγαν και να του μιλήσουν, ενώ τα κορίτσια τον κορόιδευαν συχνά για την καταγωγή του. Ο ίδιος είτε δεν τα ανέφερε στη μητέρα του, είτε η ίδια ξέχασε να το αναφέρει. Θα λέγαμε πως από το γεγονός αυτό καταδεικνύεται η σημασία του να έρθουμε σε επαφή και να μιλήσουμε για τα ίδια θέματα και με τους γονείς και με τα παιδιά προκειμένου να αποκτήσουμε μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τα θέματα που εξετάζουμε. Στη συνέχεια της συζήτησής μας με τη μητέρα του

Πέτρου, την ρωτήσαμε για κάποιο περιστατικό που να της έχει αναφέρει το παιδί και έχει σχέση με την χώρα προέλευσής τους. Μας είπε πως μια φορά, πριν περίπου ένα χρόνο κάποιο παιδί στο σχολείο είπε στον γιό της πως είναι Αλβανός και τον κορόιδεψε σχετικά με αυτό. Για τις εχθρικές στάσεις απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές δε ξέρει ποιος ευθύνεται, σίγουρα όμως μερίδιο ευθύνης φέρουν και οι γονείς και τα όσα λένε μπροστά στα παιδιά τους.

Ο πατέρας του Φραντζέσκο όταν ρωτήθηκε για το να αντιμετωπίσαν προβλήματα όταν πρωτοήρθαν στη χώρα μας απάντησε πως όταν κάποιος έρχεται σε ξένο κράτος, παίρνει κακό όνομα και κανείς δεν τον δέχεται. Έτσι και η δικιά του εθνότητα πήρε κακό όνομα. Ωστόσο, όσοι ήταν εργατικοί και φιλικοί έβρισκαν δουλειά και δεν είχαν πρόβλημα. Ο Φραντζέσκο δεν αντιμετώπισε κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα με το να κάνει παρέες καθώς ήρθε τριών χρόνων στην Ελλάδα και ουσιαστικά μεγάλωσε εδώ. Ο αδερφός του και πατέρας του Ηλία μας είπε κι αυτός πως δεν είχαν αντιμετωπίσει ποτέ πρόβλημα λόγω της διαφορετικής καταγωγής τους, ούτε ο ίδιος ούτε ο γιός του. Μάλιστα είναι απόλυτα ευχαριστημένος από την ελληνική κοινωνία και από το πώς τον δέχτηκαν.

Εξετάζοντας τα παραπάνω παρατηρούμε πως σε κάποιες περιπτώσεις υπήρξαν πολύ έντονα προβλήματα στην προσαρμογή των παιδιών στο σχολείο και σε κάποιες άλλες πως η προσαρμογή αυτή συντελέστηκε πολύ ομαλά χωρίς κανένα πρόβλημα. Μελετώντας περισσότερο τις παραπάνω περιπτώσεις θα μπορούσαμε να πούμε πως τα παιδιά που έχουν εγκατασταθεί στη χώρα υποδοχής σε μικρή ηλικία και έχουν μεγαλώσει εδώ αντιμετωπίζουν λιγότερα προβλήματα και αντιδράσεις στο σχολείο σε σχέση με τα παιδιά εκείνα τα οποία έχουν ζήσει στη χώρα καταγωγής τους είτε σε άλλο μέρος και έρχονται σε μεγαλύτερη ηλικία στο ελληνικό σχολείο. διαφορές επίσης θα λέγαμε πως παρατηρούνται και όταν κάποιο παιδί αλλάζει σχολείο, όπως στην περίπτωση του Αντώνη, ο οποίος έφυγε από το χωριό όπου έμεναν και είχαν ενταχθεί στην τοπική κοινωνία και ήρθε στην πόλη όπου υπάρχουν περιπτώσεις που μαλώνει με συνομηλίκους του που βρίσκουν τη χώρα του.

- Στάσεις τους απέναντι στα μαθήματα (αν παρακολουθούν την πορεία των παιδιών τους στο σχολείο, αν θεωρούν σημαντικό τις καλές επιδόσεις τους στα μαθήματα)

Συχνά η καλή επίδοση των αλλοδαπών παιδιών στα μαθήματα θεωρείται από τους γονείς τους ως ο τρόπος για να μπορέσουν τα παιδιά να ενταχθούν πιο ομαλά στην κοινωνία και να πετύχουν επαγγελματικά στη χώρα υποδοχής. Νιώθουν κατά κάποιον τρόπο πως τα παιδιά τους εξασφαλίζουν έτσι ένα καλύτερο μέλλον στη χώρα αυτή. Επίσης, συχνά ένας αλλοδαπός μαθητής ο οποίος έχει υψηλές επιδόσεις γίνεται περισσότερο αποδεκτός από τους συμμαθητές του σε σχέση με κάποιον άλλο ο οποίος είναι αδύναμος στα μαθήματα. Για να ελέγξουμε αν οι γονείς των παιδιών του δείγματός μας θεωρούν όντως σημαντικό τα παιδιά να έχουν καλές επιδόσεις στο σχολείο τους θέσαμε ερωτήματα σχετικά με τις επιδόσεις των παιδιών, αν θεωρούν πως οι καλοί βαθμοί μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να οικοδομήσουν ένα καλύτερο μέλλον, αν οι ίδιοι ενδιαφέρονται για τις επιδόσεις τους, αν πηγαίνουν στο σχολείο συχνά για να ενημερωθούν για την πρόοδό τους.

Ο Αντώνης είναι ένας πολύ καλός μαθητής, μάλιστα όπως μας είπε στην τάξη του διακρίνεται για τις επιδόσεις του και αυτό το αναγνωρίζουν όλοι. Η μητέρα του ασχολείται αρκετά με τα μαθήματα των παιδιών. Πηγαίνει συχνά στο σχολείο να ενημερωθεί για την πρόοδό τους και στο σπίτι φροντίζει το βράδυ να ελέγχει αν τα παιδιά της έχουν κάνει τα μαθήματα τους για την επόμενη μέρα. Και τα δύο της παιδιά, ο Αντώνης και η μεγαλύτερη αδερφή του διαβάζουν μόνοι τους. Η ίδια έμαθε καλύτερα την ελληνική γλώσσα μέσα από τη δουλειά της αλλά και επειδή διάβαζε μαζί με τα παιδιά της τα μαθήματα του σχολείου τους. Ένα γεγονός που δείχνει τη σημασία που δίνει η οικογένεια στη μόρφωση των παιδιών είναι το ότι μετακόμισαν από το χωριό όπου έμεναν επί δέκα χρόνια για να έρθουν στην πόλη του Βόλου, όπου υπάρχουν φροντιστήρια ξένων γλωσσών για τα παιδιά. Βέβαια και εκεί υπήρχε φροντιστήριο αγγλικών, ωστόσο υποστηρίζει πως δε γινόταν καλή δουλειά και τα παιδιά δε μάθαιναν τίποτα. Επιπλέον, μας είπε πως ένας ακόμα λόγος για την αλλαγή του τόπου κατοικίας τους ήταν το σχολείο των παιδιών, το οποίο δε θεωρούσε επαρκές καθώς όταν χιόνιζε οι εκπαιδευτικοί δε μπορούσαν να έρθουν και το σχολείο έκλεινε, κάτι το οποίο σπάνια συμβαίνει στην πόλη. Γενικότερα, πιστεύει πως η εκπαίδευση στην πόλη είναι καλύτερη και αυτή διεκδικεί για τα παιδιά της.

Οι γονείς του Δημήτρη ενδιαφέρονται και αυτοί για τις επιδόσεις του γιού τους στο σχολείο. Πηγαίνουν στο σχολείο για να ενημερωθούν για την πορεία του γιού της, ενώ μέσα από αυτόν βελτιώνουν και οι ίδιοι τα ελληνικά τους. Η μητέρα του δεν είναι ευχαριστημένη από την πρόοδο του γιού της και αρκετές φορές στην κουβέντα μας ανέφερε πως θα ήθελε ο μικρός να διαβάζει λίγο περισσότερο.

Ο πατέρας του Αλμπέρτο και του Αντρέα ενδιαφέρεται για την πορεία των γιών του στο σχολείο. Επισκέπτεται τις δασκάλες τους και μαθαίνει για τις επιδόσεις του, όχι τόσο συχνά όσο θα ήθελε όμως καθώς δεν του το επιτρέπει το ωράριο εργασίας του. Μας μίλησε για τις επιδόσεις των γιών του και μας είπε πως ο Αντρέας δυσκολεύεται περισσότερο γιατί είναι περισσότερο καλομαθημένος, ενώ ο μεγαλύτερος, ο Αντριάνο, πλέον τα καταλαβαίνει όλα, αλλά ντρέπεται να μιλήσει. Ο ίδιος τον προτρέπει να μη ντρέπεται μήπως κάνει λάθη και του λέει πως μόνο μέσα από τα λάθη του θα μάθει.

Η μητέρα του Πέτρου επιθυμεί όπως οι υπόλοιποι γονείς ο γιός της να τα πηγαίνει καλά με τα μαθήματα, ωστόσο εξαιτίας του ότι δουλεύει και λείπει από το σπίτι τα απογεύματα δεν έχει το χρόνο να ασχοληθεί η ίδια με τα μαθήματα του παιδιού. Ο πατέρας είναι αυτός ο οποίος βρίσκεται με το παιδί το απόγευμα και στο σχολείο έρχεται για να ενημερωθεί όποιος από τους δύο είναι διαθέσιμος.

Ο πατέρας του Φραντζέσκο επίσης λείπει αρκετές ώρες από το σπίτι λόγω της εργασίας του και έτσι δεν είναι σε θέση να γνωρίζει αν ο γιός του διαβάσει αρκετά ή όχι. Ο ίδιος σαφώς και επιθυμεί να έχει το παιδί καλές επιδόσεις στο σχολείο, ωστόσο λόγω των παραπάνω δεν μπορεί να βοηθήσει το παιδί του με τα μαθήματα, όπως ούτε και η σύζυγός του η οποία δε ξέρει καλά την ελληνική γλώσσα.

Ο πατέρας του Ηλία όταν ρωτήθηκε για το αν είναι σημαντικό για τον ίδιο ο γιος του να είναι καλός μαθητής απάντησε « ποιος είναι αυτός που δε θέλει να πάει καλά το παιδί του στο σχολείο και να διαβάσει...». Όταν ήρθε στην Ελλάδα είχε ήδη πάει μια χρονιά στο αλβανικό σχολείο, όμως ξεκίνησε το ελληνικό σχολείο από την πρώτη, καθώς δε γνώριζε τη γλώσσα. στην αρχή δυσκολεύτηκε λίγο με τη γλώσσα, ωστόσο πλέον είναι ένας πολύ καλός μαθητής με υψηλές επιδόσεις.

Όπως ήταν αναμενόμενο, όλοι οι γονείς επιθυμούν τα παιδιά τους να τα πηγαίνουν καλά με τα μαθήματα. Άλλα παιδιά από αυτά του δείματός μας, ωστόσο, έχουν υψηλές επιδόσεις και άλλα όχι. Οι γονείς όλων αν και είναι χρονικά πιεσμένοι λόγω εργασίας πηγαίνουν στο σχολείο και ενημερώνονται για την πορεία των παιδιών τους. Όμως λίγοι από αυτούς έχουν τη δυνατότητα να ασχοληθούν σε καθημερινή βάση με τα μαθήματα των παιδιών τους και να τα βοηθήσουν. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να σημειώσουμε πως σε αρκετές περιπτώσεις οι γονείς δεν είναι σε θέση να βοηθήσουν οι ίδιοι τα παιδιά τους καθώς έχουν ελλειψείς γνώσεις πάνω στη γλώσσα. Δεν είναι, μάλιστα, λίγες οι φορές που συμβαίνει το αντίστροφο, να βοηθούνται δηλαδή οι ίδιοι στην εκμάθηση της γλώσσας από τα παιδιά τους.

- Απόψεις τους για την ελληνική εκπαίδευση και τις τάξεις υποδοχής (εφόσον τα παιδιά τους έχουν παρακολουθήσει τέτοια)

Ένα άλλο σημείο που θα παρουσίαζε ενδιαφέρον να μελετήσουμε προκειμένου να οικοδομήσουμε μια ολοκληρωμένη εικόνα για τις απόψεις των γονιών των παιδιών σχετικά με το σχολείο και την εκπαίδευση γενικότερα είναι η γνώμη τους για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και τις τάξεις υποδοχής, αν έχουν βρεθεί σε τέτοια τα παιδιά τους.

Όσον αφορά την ελληνική εκπαίδευση όλοι οι γονείς δήλωσαν πως είναι ευχαριστημένοι με την αντιμετώπιση που δέχτηκε το παιδί τους και τη δουλειά που γίνεται στο σχολείο. Από τη μόνη που θα μπορούσαμε να εξάγουμε κάτι παραπάνω σχετικά με την άποψή της για την ελληνική εκπαίδευση είναι η μητέρα του Αντώνη, η οποία γενικά θεωρεί ότι η πόλη προσφέρει καλύτερες εκπαιδευτικές ευκαιρίες στα παιδιά της σε σχέση με την ελληνική επαρχία.

Αναφορικά με τις τάξεις υποδοχής οι απόψεις των γονέων δίστανται. Πρώτα απ' όλα πρέπει να αναφέρουμε πως δεν έχουν παρακολουθήσει τάξεις υποδοχής όλα τα παιδιά του δείγματός μας. Έτσι, υπήρχαν και περιπτώσεις γονέων όπου δεν γνώριζαν καν την ύπαρξή τους και τη σημασία τους. Ο Αντώνης δεν παρακολούθησε τάξη υποδοχής, ωστόσο η αδερφή του είχε επαναλάβει την πρώτη τάξη όταν ήρθαν για να μάθει καλύτερα τη γλώσσα. Ο Δημήτρης, ο Πέτρος, ο Φραντζέσκο και ο Ηλίας δεν παρακολούθησαν τάξη υποδοχής καθώς ξεκίνησαν από την πρώτη δημοτικού το σχολείο. Τα δύο αδέρφια, ο Αλμπέρτο και ο Αντρέας είναι τα παιδιά τα οποία δέχονται πρόσθετη στήριξη στο σχολείο και παρακολουθούν τμήμα ένταξης, καθώς ήρθαν πολύ πρόσφατα στη χώρα μη γνωρίζοντας καθόλου τη γλώσσα. Η άποψη τους πατέρα τους για την τάξη υποδοχής είναι πολύ καλή. Ο ίδιος θεωρεί πως τα παιδιά του βοηθούνται πολύ με αυτό τον τρόπο, ενώ τον διευκολύνει αρκετά με τη δουλειά του και το γεγονός πως τα παιδιά μένουν περισσότερες ώρες στο σχολείο.

- Γλωσσική προτίμηση (ποια γλώσσα χρησιμοποιούν στο σπίτι με τα παιδιά τους, ποια θα ήθελαν αυτοί να χρησιμοποιούν τα παιδιά τους)

Η γλωσσική προτίμηση των γονιών για τα παιδιά τους μπορεί να μας δώσει πολλά στοιχεία για το πώς αντιμετωπίζουν οι ίδιοι, και έμμεσα και τα παιδιά τους, την ελληνική και τη μητρική τους γλώσσα. Ακόμα, μπορεί να μας δώσει πληροφορίες για τον τρόπο που βλέπουν το μέλλον τους στη χώρα υποδοχής τα άτομα αυτά. Με σκοπό να διαπιστώσουμε τις στάσεις των γονιών σχετικά με την ελληνική και την μητρική τους γλώσσα, την αλβανική, θέσαμε στους γονείς ερωτήματα που αφορούσαν τη γλώσσα που επιλέγουν να χρησιμοποιούν σπίτι με τα παιδιά τους καθώς και τη γλώσσα που επιθυμούν τα παιδιά τους να γνωρίζουν καλύτερα και να χειρίζονται περισσότερο.

Η μητέρα του Αντώνη μας είπε πως στο σπίτι χρησιμοποιούν περισσότερο την αλβανική γλώσσα ωστόσο τα παιδιά γνωρίζουν και την αλβανική γλώσσα πολύ καλά. Ο Αντώνης, μάλιστα, έμαθε να γράφει και να διαβάζει στα αλβανικά μόνος του, παρακολουθώντας αλβανική τηλεόραση. Οι γονείς του επιθυμούν να μιλά το παιδί την αλβανική γλώσσα και με άλλα ομοεθνή του παιδιά, αλλά η ομοεθνής παρέα του μικρού επιλέγει ως γλώσσα στις συνενυρέσεις τους τα ελληνικά.

Οι γονείς του Δημήτρη μας είπαν πως μιλάνε στο σπίτι μόνο αλβανικά καθώς δε θέλουν τα παιδιά τους να ξεχάσουνε τη γλώσσα. κάποια στιγμή στο μέλλον, μάλιστα, δε θα αποκλείαν το ενδεχόμενο να γυρίσουν στην πατρίδα τους αν δεν βρίσκουν πια στην Ελλάδα δουλειά. Ακόμα, επιθυμούν ο γιος τους να έχει φίλους άλλα παιδιά από την Αλβανία ώστε να εξασκεί και μαζί τους τη γλώσσα.

Ο πατέρας του Αλμπέρτο και του Αντρέα μας είπε πως στο σπίτι μιλάνε αλβανικά, εξάλλου έχει πολύ μικρό χρονικό διάστημα που τα παιδιά ήρθαν από την Αλβανία και η μητέρα τους ακόμα δε γνωρίζει την ελληνική γλώσσα. Ο πατέρας τους, ωστόσο, επιθυμεί όπως μας είπε να μιλά με τα παιδιά στα ελληνικά έτσι ώστε να συνηθίσουν γρηγορότερα τη γλώσσα αλλά αυτό δεν είναι πάντα εύκολο καθώς συχνά στο σπίτι έρχονται συγγενικά τους πρόσωπα που μένουν στην περιοχή και μιλάνε μεταξύ τους όλοι αλβανικά. Όταν ρωτήθηκε για το αν θέλει τα παιδιά να μιλάνε αλβανικά για να μη χάσουν την επαφή με τη μητρική τους γλώσσα απάντησε πως σαφώς και το θέλει, όμως τώρα που τα παιδιά βρίσκονται ακόμα στη φάση προσαρμογής στη χώρα

θέλει αρχικά να μιλήσουν ελληνικά όσο καλύτερα μπορούν, χωρίς βέβαια να διακινδυνεύσουν να ξεχάσουν και τη μητρική τους γλώσσα.

Η μητέρα του Πέτρου, όταν ρωτήθηκε για το ποια γλώσσα χρησιμοποιούν στο σπίτι απάντησε « τα αλβανικά τελικά για να πω την αλήθεια». Αξίζει να αναφερθεί πως η στάση αυτή, που κατά κάποιο τρόπο δείχνει παραδοχή ενοχής για τη γλωσσική προτίμηση των γονιών έχει παρατηρηθεί και από άλλους κατά τη διάρκεια της συζήτησής μας. Η ίδια επιθυμεί ο γιος της να μιλάει αλβανικά έτσι ώστε να μην τα ξεχάσει. Μάλιστα, επισκέπτονται αρκετά συχνά την Αλβανία και φροντίζουν ο γιος τους να έχει στενή επαφή με τους εκεί συγγενείς της οικογένειας. Ο Πέτρος μιλάει πολύ καλά τα αλβανικά, μάλιστα μαθαίνει να τα διαβάζει κιόλας. Σε αυτό τον βοηθάει ο πατέρας του.

Ο πατέρας του Φραντζέσκο απάντησε επίσης με κάποιο ίχνος ενοχής όταν τον ρωτήσαμε για τη γλώσσα που χρησιμοποιούν στο σπίτι με τα παιδιά. Είπε γελώντας χαρακτηριστικά « ξέρεις τώρα...». Ο γιος του ξέρει να μιλάει αλβανικά, όχι όμως να γράφει και να διαβάζει. Ο ίδιος δεν αποκλείει το ενδεχόμενο να επιστρέψουν κάποια στιγμή στη χώρα καταγωγής τους έτσι όπως έχουν εξελιχθεί οικονομικά τα πράγματα στη χώρα μας και επιθυμεί το παιδί του να χειρίζεται καλά την αλβανική γλώσσα.

Ο πατέρας του Ηλία μας είπε πως στο σπίτι μιλάνε και τις δύο γλώσσες, και τα αλβανικά και τα ελληνικά. Ο ίδιος προσπαθεί να μιλάει περισσότερο ελληνικά, ενώ η γυναίκα του που δεν γνωρίζει τη γλώσσα μιλάει με τα παιδιά κυρίως αλβανικά. Ακόμα, επιθυμεί ο γιος του να διατηρεί φιλικές σχέσεις και με Έλληνες αλλά και με Αλβανούς συνομηλίκους του.

Βλέπουμε από τα παραπάνω πως στα σπίτια τους οι γονείς των παιδιών επιλέγουν την αλβανική γλώσσα στις συζητήσεις τους. ωστόσο, υπάρχουν και οι περιπτώσεις εκείνες που οι γονείς προσπαθούν να μιλάνε με τα παιδιά τους και στα ελληνικά προκειμένου να τα βοηθήσουν να βελτιωθούν στη γλώσσα της χώρας υποδοχής. Η προσπάθεια αυτή παρατηρήσαμε, ωστόσο, ότι όταν γίνεται, προέρχεται κυρίως από τους πατέρες των αλλοδαπών παιδιών οι οποίοι στις περισσότερες περιπτώσεις έχουν περισσότερα χρόνια στην Ελλάδα σε σχέση με τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειάς τους. Οι περισσότερες μητέρες δε χειρίζονται την ελληνική γλώσσα, κάποιες από αυτές μάλιστα δε γνωρίζουν ούτε τα βασικά, ανεξάρτητα από το πόσο καιρό βρίσκονται στην Ελλάδα. Οπότε, τα παιδιά πάντα στο σπίτι αναγκάζονται να μιλήσουν με κάποιο μέλος

στη μητρική τους γλώσσα. Επίσης, παρατηρούμε πως όλοι οι γονείς επιθυμούν τα παιδιά τους να χειρίζονται καλά τα αλβανικά, που εν προκειμένω είναι η μητρική γλώσσα όλων, ενώ δεν αποκλείουν το ενδεχόμενο να γυρίσουν στην πατρίδα τους μέσα στα επόμενα χρόνια.

- Στάσεις απέναντι σε άλλα ενδιαφέροντα και ασχολίες των παιδιών τους (αν θεωρούν σημαντικό τα παιδιά τους να έχουν και άλλες ασχολίες, αν προβάλλουν τα ιδιαίτερα ταλέντα των παιδιών τους)

Το να ασχολούνται τα παιδιά και με άλλα πράγματα εκτός σχολείου τους δίνει τη δυνατότητα να κάνουν νέες παρέες και να αναπτύσσονται πολύπλευρα. Ακόμα, μέσα από μια άλλη ασχολία είναι δυνατόν να καταδειχθεί η κλίση ή το ιδιαίτερο ταλέντο που μπορεί να έχουν τα παιδιά σε κάποιον τομέα, γεγονός που είναι πολύ σημαντικό για την ψυχοσύνθεσή τους. Όντας σε μια ξένη χώρα, τα παιδιά σε αυτή την ευαίσθητη ηλικία έχουν περισσότερο από ποτέ την ανάγκη για επιβεβαίωση, να νιώσουν ότι σε κάποιον τομέα μπορούν και αυτά να διακριθούν και αυτό να αναγνωριστεί από τους άλλους. Επομένως, τα διάφορα χόμπι που μπορεί να έχουν εκτός σχολείου προσφέρονται για τέτοιου είδους διακρίσεις.

Ακριβώς επειδή ο ρόλος των εξωσχολικών ασχολιών έχει να προσφέρει τόσα πολλά στα παιδιά αυτά αποφασίσαμε να εξετάσουμε τις απόψεις των γονιών τους απέναντι στα διάφορα χόμπι που τα ίδια έχουν. Έτσι, τους θέσαμε ερωτήσεις σχετικές με το αν θεωρούν πως τα χόμπι και γενικότερα οι άλλες ασχολίες των παιδιών τους είναι χρήσιμα και έχουν να προσφέρουν οφέλη σε αυτά καθώς επίσης τους ρωτήσαμε για τα ιδιαίτερα ταλέντα των παιδιών τους και για το αν κάνουν κάτι αυτοί προκειμένου να τα αναδείξουν.

Η μητέρα του Αντώνη μας είπε πως ο γιος της παίζει κάθε απόγευμα ποδόσφαιρο στη γειτονιά και εκτός αυτού είναι γραμμένος και προπονείται με την παιδική ομάδα τοπικού αθλητικού συνδέσμου. Το ποδόσφαιρο είναι πολύ αγαπημένη του συνήθεια και μάλιστα ο ίδιος επιθυμεί να ακολουθήσει και σχετική επαγγελματική πορεία. Ο Αντώνης, εκτός αυτού, ωστόσο, πήγαινε τον προηγούμενο χρόνο και στο κολυμβητήριο, το οποίο δυστυχώς σταμάτησε λόγω οικονομικών δυσκολιών. Οι δικοί του πάντως είναι θετικοί στο να έχει το παιδί τους και άλλες ασχολίες πέραν του σχολείου.

Ο Δημήτρης ασχολείται και αυτός με το ποδόσφαιρο, παίζει μπάλα κάθε μέρα με τη παρέα του στην γειτονιά. Η μεγάλη του αγάπη, όμως, είναι η μουσική. Ο μεγαλύτερος αδερφός του ο οποίος πηγαίνει τώρα λύκειο, έχει δημιουργήσει μαζί με φίλους του ένα συγκρότημα και ο Δημήτρης έχει αναπτύξει μια ιδιαίτερη αγάπη για τη μουσική και έχει αρχίσει να μαθαίνει μόνος του. Οι γονείς του είναι θετικοί στο να ασχολείται ο γιός τους με ότι τον ευχαριστεί.

Ο πατέρας των δύο αγοριών, του Αλμπέρτο και του Αντρέα μας είπε πως επιθυμεί τα παιδιά του να έχουν και άλλα ενδιαφέροντα πέρα από το σχολείο. οι δυο γιοί του παίζουν ποδόσφαιρο, όπως τα περισσότερα παιδιά της ηλικίας τους ενώ του έχουν πει πως παίζουνε και με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή.

Η μητέρα του Πέτρου όταν ρωτήθηκε μας είπε αρχικά πως δεν έχει διακρίνει κάποιο ταλέντο του γιου της και ο ίδιος δεν της έχει μιλήσει για κάτι με το οποίο θα ήθελε να ασχοληθεί παραπάνω. Όταν τη ρωτήσαμε τι κάνει τον ελεύθερο χρόνο του, βέβαια, μας είπε πως συνηθίζει να πηγαίνει με τους φίλους του στο γήπεδο και να παίζουν μπάλα.

Ο πατέρας του Φραντζέσκο απουσιάζει πολλές ώρες από το σπίτι και δε γνωρίζει αν ο γιος του ασχολείται με κάτι άλλο πέρα από τα μαθήματά του. Μας είπε όμως πως σίγουρα του αρέσει πολύ το ποδόσφαιρο. Το ίδιο μας είπε γελώντας και ο πατέρας του Ηλία.

Από τα παραπάνω προκύπτει πως οι γονείς των δίγλωσσων παιδιών του δείγματός μας επιθυμούν τα παιδιά τους να έχουν και άλλα ενδιαφέροντα πέρα από το σχολείο. Όλα τα αγόρια του δείγματός μας παίζουν ποδόσφαιρο, ο Αντώνης μάλιστα είναι γραμμένος και σε ομάδα. Όσον αφορά άλλα αθλήματα ή δραστηριότητες, δεν αναφέρθηκαν συχνά από τους γονείς. Εξαιρέσεις αποτελούν η περίπτωση του Δημήτρη που ασχολείται με την εκμάθηση κιθάρας, του Αλμπέρτο και του Αντρέα που παίζουν παιχνίδια στον υπολογιστή και του Αντώνη που παλαιότερα πήγαινε στο κολυμβητήριο.

Γενικά συμπεράσματα

Παρατηρώντας την ανάλυση από τις συζητήσεις μας με του γονείς των δίγλωσσων παιδιών του δείγματός μας θα μπορούσαμε να πούμε πως είναι δυνατόν να εξαχθούν κάποια γενικότερα συμπεράσματα αναφορικά με τα ερωτήματα που θέσαμε και μας απασχολούν.

Σχετικά με τις σχέσεις των γονιών με τους φίλους των παιδιών τους και τους γονείς των συμμαθητών τους θα λέγαμε πως αυτές δεν είναι ιδιαίτερα στενές. Οι γονείς, πέρα από σπάνιες εξαιρέσεις, δεν έχουν πρόβλημα τα παιδιά τους να επισκέπτονται σπίτια φίλων ή οι ίδιοι με τη σειρά τους να καλού σπίτι τους φίλους των παιδιών τους. βασική προϋπόθεση για τους περισσότερους είναι να γνωρίζουν τις οικογένειες των οποίων το σπίτι επισκέπτεται το παιδί τους. Με αυτό ακριβώς το θέμα έχουν να κάνουν και όσες εξαιρέσεις παρατηρούνται. Οι γονείς των αλλοδαπών παιδιών στην πλειονότητά τους νιώθουν ανασφάλεια εξαιτίας του ότι βρίσκονται σε μια ξένη χώρα και συνήθως δεν έχουν κοντινά τους πρόσωπα μαζί τους έτσι ώστε αν τους συμβεί κάτι να τους στηρίξουν.

Όσον αφορά τα μαθήματα και τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών όλοι θεωρούν σημαντικό τα παιδιά τους να τα πηγαίνουν καλά στα μαθήματα καθώς θεωρούν πως το γεγονός αυτό αποτελεί κατά κάποιο τρόπο το διαβατήριό τους για να εισέλθουν και να αναγνωριστούν σε ένα δεύτερο επίπεδο στην κοινωνία της χώρας υποδοχής. Όλοι έχουν επαφή με το σχολείο και ενημερώνονται για την πρόοδο των παιδιών τους, ωστόσο, λίγοι έχουν το χρόνο να ασχοληθούν σε καθημερινή βάση με το αν τα παιδιά τους είναι διαβασμένα.

Στο σπίτι τους μιλούν όλοι αλβανικά, τη μητρική τους γλώσσα, την οποία φοβούνται μη ξεχάσουν τα παιδιά τους. Σε κάποιες περιπτώσεις οι πατέρες προσπαθούν να μιλούν στα παιδιά τους τα ελληνικά προκειμένου να τα βοηθήσουν να συνηθίσουν τη νέα γλώσσα. Στην πλειονότητα των οικογενειών οι άντρες έχουν έρθει νωρίτερα στη χώρα ενώ οι γυναίκες τους δε γνωρίζουν καλά την ελληνική γλώσσα καθώς συναναστρέφονται λιγότερο με μη αλλοδαπά άτομα.

Για την μοναδική περίπτωση από τα παιδιά που μιλήσαμε που παρακολουθούν τάξη υποδοχής οι απόψεις των γονιών ήταν θετικές και οι ίδιοι ήταν πολύ ευχαριστημένοι. Ευχαριστημένοι δηλώνουν γενικά όλοι οι γονείς για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Συνοψίζοντας τα όσα μας είπαν για τα προβλήματα που αντιμετώπισαν τα παιδιά τους στο σχολείο εξαιτίας της αλλοδαπής καταγωγής τους θα λέγαμε πως σχεδόν όλα τα παιδιά αντιμετώπισαν σε κάποια στιγμή του σχολικού βίου τους φαινόμενα ρατσισμού. Σε άλλες περιπτώσεις ήταν πιο έντονα και σε άλλες πιο ελαφριά. Όταν συμβαίνει κάτι τέτοιο, τα παιδιά δε διστάζουν να μαλώσουν με τους συμμαθητές τους και συχνά το καταγγέλλουν στους γονείς τους. Η άποψη των περισσότερων είναι πως τα παιδιά τους δε θα πρέπει να δίνουν σημασία στα λόγια των άλλων παιδιών διότι δεν έχουν βάση και ακόμα πως πρέπει τα παιδιά τους να αποφεύγουν τους καβγάδες για τέτοιου είδους ζητήματα. Για τα φαινόμενα αυτά, όταν παρατηρούνται, οι περισσότεροι θεωρούν πως ευθύνονται οι οικογένειες των παιδιών που εκδηλώνουν τέτοιες στάσεις καθώς συχνά οι γονείς μεταφέρουν δικές τους απόψεις στα παιδιά και τα επηρεάζουν.

Τέλος, σχετικά με τα άλλα χόμπι και τις δραστηριότητες των παιδιών, θα μπορούσαμε να πούμε πως οι γονείς επιθυμούν τα παιδιά τους να έχουν και άλλα ενδιαφέροντα και τα στηρίζουν εφόσον έχουν την οικονομική δυνατότητα να το κάνουν.

Επίλογος

Ολοκληρώνοντας την παρούσα πτυχιακή εργασία πρέπει να τονίσουμε το γεγονός ότι οι κοινωνικές προεκτάσεις της διγλωσσίας αφορούν όλους μας και υπάρχει ένα ευρύ πεδίο στην Ελλάδα που χρήζει ερευνητικής δραστηριότητας. Ελπίζουμε μέσα από την θεωρητική ανάλυση που έχει γίνει και την έρευνα που διεξήχθη πως έχουν δοθεί απαντήσεις σε κάποια βασικά ερωτήματα που έχουν σχέση με τη ζωή και την καθημερινότητα των δίγλωσσων παιδιών στο ελληνικό δημοτικό σχολείο και έχουν διαφανεί βασικές κατευθυντήριες γραμμές σχετικές με τις κοινωνικές προεκτάσεις της διγλωσσίας τους. Στόχος μας ήταν να μελετήσουμε εις βάθος συγκεκριμένες περιπτώσεις παιδιών προσπαθώντας να φτάσουμε πιο κοντά στη σύνθεση του «προφίλ» τους, το οποίο περιλαμβάνει τις καθημερινές τους ασχολίες, τα ενδιαφέροντά τους, τους φίλους, τις γλωσσικές τους προτιμήσεις, τις στάσεις τους απέναντι στα μαθήματα και την εκπαίδευση που δέχονται γενικότερα. Ακριβώς για να επιτύχουμε τη δημιουργία μια πιο ολοκληρωμένης εικόνας των παιδιών αυτών ήλθαμε σε επαφή πέρα από τα ίδια και με τους γονείς τους. Με τον κίνδυνο να θεωρηθούμε υπερβολικά αισιόδοξοι ευελπιστούμε πως η κατανόηση του τρόπου ζωής των παιδιών αυτών θα μας βοηθήσει στο μέλλον να δημιουργήσουμε ένα πιο σίγουρο περιβάλλον για τα ίδια, παρέχοντάς τους τις ευκαιρίες για μια ευτυχισμένη ζωή που αν μη τι άλλο δικαιούνται.

Βιβλιογραφία

- Ανδρουλάκης, Γ. (2008). *Οι γλώσσες και το σχολείο. Στάσεις και κίνητρα των μαθητών σε δύο ελληνικές ζώνες, στο πλαίσιο μιας ευρωπαϊκής κοινωνιογλωσσικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ανδρουλάκης, Γ. (2010). Σημειώσεις πανεπιστημιακών παραδόσεων για το μάθημα: κοινωνιογλωσσολογία και βασικές εφαρμογές της στο σχολείο.
- Αρχάκης, Α. & Κονδύλη, Μ. (2002). *Εισαγωγή σε ζητήματα κοινωνιογλωσσολογίας*. Αθήνα: Νήσος.
- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη δίγλωσση εκπαίδευση και τη διγλωσσία*. Αθήνα: Gutenberg (μτφ. Α. Αλεξανδροπούλου).
- Colin, R. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*, Αθήνα: Gutenberg
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*, Αθήνα: Ατραπός.
- Egan-Robertson, A., & Bloome, D. (2003). *Γλώσσα και πολιτισμός* (μτφρ. Α. Καραλή). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κωστούλα-Μακράκη, Ν. (2001). *Γλώσσα και Κοινωνία*. Βασικές έννοιες. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κοιλιάρη, Α. (2005). *Πολυγλωσσία και γλωσσική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Παντελιάδου, Σ. (2010). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σέλλα-Μάζη, Ε. (2001). *Διγλωσσία και κοινωνία. Η κοινωνιογλωσσολογική πλευρά της διγλωσσίας. Η ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Προσκήνιο.
- Τσοκαλίδου, Ρ., & Χατζησαββίδης, Σ. (2008). *Κοινωνιογλωσσολογικές αναζητήσεις: ερευνητικά δεδομένα*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

1198 72 (page 100)



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000106756