

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**Μαθαίνοντας την ελληνική ως δεύτερη
γλώσσα σε μη-τυπικές μορφές
εκπαίδευσης**

Μαρίνα Μόγλη
ΒΟΛΟΣ 2019

Τριμελής επιτροπή:

1. Μαρία Παπαδοπούλου, καθηγήτρια
(επιβλέπουσα)
2. Ελένη Γκανά, επίκουρη καθηγήτρια
3. Κωσταντίνος Μάγος, επίκουρος
καθηγητής

Στην ξενιτιά της γλώσσας

Τυχαία ώρα. Τυχαία πλατεία. Τυχαία Ελλάδα.
Πάντως Κυριακή,
τότε που δέεσαι στο χρόνο να ειρηνέψει.
Στα παγκάκια, μισοί να κάθονται, μισοί ανεβασμένοι.
Αλβανοί.
Τώρα μιλάνε δυνατά
και ξαναβρίσκουν όσα έκρυψε φοβισμένος ο καιρός της σιωπής.
Ξενιτεμένοι μες στη γλώσσας τους.
Οι εδραίοι δεν της αποδίδουν σημασία,
καν δεν τη διακρίνουν,
γι' αυτό κι ελευθερώνει ορμητικό τον ήχο της.
Στο θάλαμο τηλεφωνούν. Φιλιππινέζοι. Μάλλον.
Διπλά ξενιτεμένοι αυτοί,
της γλώσσας και τους δέρματος,
δεσμεύουν τη φωνή τους,
αθόρυβοι διασχίζουν το ακίνητο βλέμμα μας.
Συλλέκτης μάταιος επεισοδίων,
παίρνεις να γράφεις σιωπηρά,
δίχως χαρτί ή μολύβι,
λες ξαναλές τις φράσεις μη χαθούν,
έχει ραγίσει ο ρυθμός,
κομπάζει η μνήμη,
σου τρώει το νου και σου τον φαρμακώνει
εκείνο το βαρύ το αγνεαλόγητο:
“Πατρίδα του ποιητή η γλώσσα του”.
Μα ποια πατρίδα.
Λέξεις και λέξεις πάλι λέξεις.
Ιθαγενής του κενού,
μετράς, διπλή τριπλή η ξενιτιά της γλώσσας
όταν γράφεται.
Να μένεις έξω μακριά απ' ότι πόθησες
ό,τι σχεδίασες πριν το αναθέσεις στα ρημάτια.
Να μένεις έξω μακριά απ' όσους δε νοούν τη γλώσσα σου
σε άλλο ήλιο γεννημένοι.
Έξω μακριά απ' τους ομόγλωσσους
που διασχίζουν την παλιλλαλία σου αδιάφοροι.
Μια ξενιτιά η πατρίδα σου.
Σαν έρωτας που τον ζητάς
μόνο για να τον χάσεις.

Παντελής Μπουκάλας

Περίληψη

Σκοπός της διατριβής ήταν να διερευνηθεί η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε ενήλικες μετανάστες/ριες-πρόσφυγες στο πλαίσιο δομών μη-τυπικής εκπαίδευσης και να συζητηθεί ο βαθμός που αυτή ανταποκρίνεται στις ανάγκες των εκπαιδευόμενων με μεταναστευτική εμπειρία. Διερευνήθηκε ο βαθμός αξιοποίησης εκ μέρους των εκπαιδευτών/τριών της υβριδικής ταυτότητας των εκπαιδευομένων και οι παράγοντες που ώθησαν τη συμμετοχή των μεταναστών/τριών και προσφύγων στην παρακολούθηση των μαθημάτων στις συγκεκριμένες δομές. Παράλληλα διερευνήθηκαν τα κίνητρα των εκπαιδευτών/τριών που διδάσκουν σε αυτές και η γλωσσοδιδασκτική τους προσέγγιση αναφορικά με τη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2. Η έρευνα βασίστηκε σε ποιοτικές μεθόδους ανάλυσης δεδομένων, αξιοποιώντας δεδομένα από ημι-δομημένες συνεντεύξεις με εκπαιδευτές/τριες και εκπαιδευόμενους/ες, από την παρατήρηση διδασκαλιών σε δομές μη-τυπικής εκπαίδευσης και από το ερευνητικό ημερολόγιο της ερευνήτριας αναφορικά με θέματα της ερευνητικής και διδακτικής διαδικασίας. Τα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύουν την ιδιαίτερα θετική ανταπόκριση των εκπαιδευομένων στον τρόπο οργάνωσης/πραγματοποίησης της διδασκαλίας ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε δομές μη-τυπικής εκπαίδευσης. Ο ρόλος των εκπαιδευτών/τριών στις εν λόγω δομές είναι πολύ φιλικός απέναντι στους εκπαιδευόμενους και τα κίνητρα που τους/τις ωθούν στην εθελοντική προσφορά μαθημάτων είναι κυρίως ιδεολογικής και προσωπικής φύσης. Οι διδακτικές μέθοδοι που χρησιμοποιούν είναι μίγμα από διάφορες προσεγγίσεις, κυρίως δομικές και κειμενοκεντρικές. Δεν διαφάνηκε ιδιαίτερη αξιοποίηση του γλωσσικού κεφαλαίου των εκπαιδευομένων, της κουλτούρας τους ή της ταυτότητάς τους κατά τη διεξαγωγή των μαθημάτων, όμως λαμβάνονται υπόψη ψυχολογικοί παράγοντες που εμπλέκονται στη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας και επιδιώκεται η δημιουργία φιλικού κλίματος, στοιχείο που εκλαμβάνεται πολύ θετικά από τους/τις εκπαιδευόμενους/ες. Επίσης, λαμβάνεται υπόψη η επένδυση των μαθητών/τριών στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας και επιδιώκεται η δημιουργία κοινότητας και ενός τρίτου χώρου στην τάξη, όπου οι εκπαιδευόμενοι/ες αλληλεπιδρούν κοινωνικά με φυσικούς ομιλητές και με

άλλους/ες με μεταναστευτική εμπειρία. Τα κίνητρα που ωθούν τους/τις εκπαιδευόμενους/ες στην παρακολούθηση των μαθημάτων στις συγκεκριμένες δομές είναι κατά βάση εργαλειακά, γνωστικά, κοινωνικά/ενσωματωτικά/διαπροσωπικά, εκπαιδευτικά, πρακτικά και συναισθηματικά. Θεωρούν ότι η γνώση της γλώσσας-στόχου συντελεί στην επαγγελματική τους αποκατάσταση, στην απόκτηση μεγαλύτερης αυτοπεποίθησης και στη διευκόλυνση της ένταξής τους, συνεπώς επενδύουν τον ελεύθερο χρόνο τους στην παρακολούθηση των μαθημάτων. Αυτή η επένδυση σχετίζεται άμεσα με την ταυτότητα που δομούν οι εκπαιδευόμενοι/ες ως μετανάστες/τριες-πρόσφυγες μαθητές/τριες. Επιπροσθέτως, η κοινωνικοποίηση σε διαφορετικά περιβάλλοντα συνεπάγεται τη δημιουργία μιας υβριδικής ταυτότητας σε έναν τρίτο χώρο, όπου επικρατεί φιλικό κλίμα και τα άτομα μοιράζονται κοινές εμπειρίες και στόχους.

Λέξεις-Κλειδιά: ενήλικες μετανάστες/τριες-πρόσφυγες, διδασκαλία/εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, τρίτος χώρος, επένδυση στη γλωσσική εκμάθηση, κοινωνική ταυτότητα, μη-τυπική εκπαίδευση

Abstract

The purpose of this thesis was to investigate the process of teaching Greek to adult immigrants/refugees in the context of non-formal educational settings and to discuss the degree it responds to the needs of immigrant/refugee learners. It was investigated whether instructors utilized the learners' hybrid identity and the factors that led to the immigrants/refugees participating in the courses and attending classes in the specific settings. In addition, the motivation of the instructors who teach there was examined as well as their methodological approaches regarding teaching Greek as L2. The research was based on qualitative methods of data analysis, employing data gathered from semi-structured interviews of instructors who teach Greek as L2 and learners who attend Greek classes in non-formal educational settings, observation of the classes of the aforementioned instructors and data from the research diary of the researcher regarding issues related to the research and teaching procedure. The research results illustrate the particularly positive response of the learners regarding the way the teaching of Greek as L2 in non-formal educational settings is organized and realized. The role of the instructors in the specific settings is very friendly towards the learners and the motivation that drives them to offer lessons as volunteers is mainly political, ideological and personal. The teaching methods they use comprise of a mixture of different approaches, mainly structural and text-centered. As shown by the research results, they do not particularly utilize the learners' linguistic capital, culture or identity while conducting the lessons, however, they take into account psychological factors involved in teaching a second language and aim to create a friendly atmosphere, something which is perceived as very important by the learners as well. Additionally, the investment the learners make in learning the second language is taken into account and the creation of a community and a third space in the classroom is sought after, where learners interact socially with native speakers and other immigrants/refugees. The motives that drive the learners to attend the classes in the specific settings are basically instrumental, cognitive, social/integrative/interpersonal, educational, practical and emotional. They believe that knowledge of the L2 contributes to their professional

development, greater confidence and facilitation of their integration, and consequently they invest their free time attending the classes. This investment is directly connected to the identity the learners construct as immigrant/refugee students. Additionally, socialization in different environments results in the construction of a hybrid identity in a third space, where the atmosphere is friendly and the people share common experiences and goals.

Key-words: adult immigrants/refugees, teaching/learning Greek as L2, third space, investment in language learning, social identity, non-formal education

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	3
ABSTRACT.....	5
ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ.....	7
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	13
Ευχαριστίες.....	16
Δομή της διατριβής.....	18
Λίστα πινάκων.....	20
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	21
1. Ενήλικες μετανάστες/τριες και πρόσφυγες απέναντι στην εκπαίδευση.....	22
2. Μετανάστευση, πολυπολιτισμικότητα και πολυγλωσσία.....	30
2.1 Μετανάστευση: παγκόσμιο και παράλληλα ευρωπαϊκό φαινόμενο.....	30
2.2 Η μετανάστευση στην Ελλάδα: ιστορικό πλαίσιο και σύγχρονη πραγματικότητα.....	32
2.3 Πολυπολιτισμικότητα και πολυγλωσσικότητα.....	37
3. Γλώσσα και μετανάστευση.....	44
3.1 Γλωσσικές στάσεις και κίνητρα εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας.....	44
3.1.1 Στάσεις απέναντι στη γλώσσα.....	45
3.1.2 Στάσεις απέναντι στη γλώσσα υποδοχής και τους ομιλητές της.....	49
3.2 Κίνητρα εκμάθησης της γλώσσας υποδοχής.....	52
3.2.1 Κοινωνιοπολιτισμικές επιρροές στη συμπεριφορά και στα κίνητρα εκμάθησης της Γ2: θεωρητικές προσεγγίσεις.....	57
3.3 Αλληλοσυσχετίσεις στάσεων, κινήτρων και εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας.....	62
4. Γλώσσα και διαπολιτισμική προσαρμογή.....	64
4.1 Ο ρόλος της εκπαίδευσης στη διαπολιτισμική προσαρμογή.....	64
4.2 Ο ρόλος της γλώσσας στη διαπολιτισμική προσαρμογή.....	66
4.3 Εκμάθηση δεύτερης γλώσσας και κοινωνικοποίηση: μια αμφίδρομη σχέση.....	69
5. Γλώσσα και κοινωνική συμπερίληψη.....	73
5.1 Ένταξη ενήλικων μεταναστών/τριών-προσφύγων στην κοινωνία υποδοχής.....	73
5.2 Γλωσσική ένταξη ενήλικων μεταναστών/τριών και προσφύγων.....	79

6. Γλωσσική εκμάθηση και ένταξη σε μεταναστευτικά περιβάλλοντα μέσω της μη-τυπικής εκπαίδευσης.....	87
6.1 Πλαίσιο και χαρακτηριστικά μη-τυπικής εκπαίδευσης.....	89
6.2 Μη-τυπική εκπαίδευση σε μεταναστευτικά περιβάλλοντα.....	97
7. Απόκτηση δεύτερης γλώσσας και εκπαιδευτική πρακτική.....	107
7.1 Πρώτη (Γ1), δεύτερη (Γ2) και ξένη γλώσσα.....	107
7.1.1 Ομοιότητες και διαφορές μεταξύ απόκτησης πρώτης και δεύτερης γλώσσας.....	109
7.1.2 Από τη γλώσσα στη διαγλωσσικότητα.....	111
7.2 Απόκτηση δεύτερης γλώσσας (second language acquisition-SLA).....	113
7.2.1 Τρόποι απόκτησης της δεύτερης γλώσσας: διδαγμένη και νατουραλιστική εκμάθηση.....	115
7.2.2 Διδακτικές προσεγγίσεις διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας.....	116
7.2.2.1 Συνθετικές διδακτικές προσεγγίσεις (εστίαση στη μορφή).....	118
7.2.2.2 Αναλυτικές διδακτικές προσεγγίσεις (εστίαση στο νόημα).....	120
7.2.2.3 Μη-τυπικές μέθοδοι διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας.....	122
8. Γλωσσική εκμάθηση: κοινωνικό πλαίσιο και διαπραγμάτευση ταυτότητας.....	127
8.1 Ο ρόλος της ταυτότητας στην εκμάθηση και διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας.....	129
8.1.2 Ο ρόλος της γλώσσας στο σχηματισμό της ταυτότητας.....	134
8.2 Ταυτότητα σε μεταναστευτικά περιβάλλοντα ενήλικων μεταναστών/τριών-προσφύγων.....	137
8.2.1 Η διαπραγμάτευση της ταυτότητας ως μέσου ενδυνάμωσης και αυτονομίας των μεταναστών/τριών-προσφύγων.....	141
8.3 Η δημιουργία του τρίτου χώρου.....	146
8.4 Η έννοια της επένδυσης στη δεύτερη γλώσσα.....	149
9. Η διδακτική πράξη με ομάδα-στόχο ενήλικες μετανάστες/τριες-πρόσφυγες εκπαιδευόμενους/ες.....	152
9.1 Σκιαγράφηση του προφίλ των εκπαιδευομένων.....	152
9.1.1 Γλωσσικές κοινότητες στο περιβάλλον της χώρας υποδοχής.....	152
9.1.2 Η γλωσσική ταυτότητα των ενήλικων μεταναστών/τριών-προσφύγων.....	155
9.2 Σκιαγράφηση του προφίλ των εκπαιδευτών/τριών.....	159
9.2.1 Η ταυτότητα των εκπαιδευτών/τριών που διδάσκουν μια δεύτερη γλώσσα σε μετανάστες/τριες-πρόσφυγες.....	159

9.2.2 Το προφίλ των εκπαιδευτών/τριών που διδάσκουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα στην Ελλάδα.....	164
9.2.3 Αλληλεπιδράσεις μεταξύ εκπαιδευτών/τριών και μαθητών/τριών σε μη-τυπικές μορφές εκπαίδευσης.....	167
9.3 Προγράμματα διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης σε μετανάστες/τριες-πρόσφυγες στην Ελλάδα.....	170
ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	175
10. Στοιχεία της έρευνας.....	176
10.1 Αντικείμενο και στοχοθεσία της έρευνας.....	176
10.2 Δείγμα της έρευνας.....	179
10.3 Τόπος και χρόνος συλλογής δεδομένων.....	182
10.4 Οι δομές μη-τυπικής εκπαίδευσης.....	183
10.5 Ερευνητική μέθοδος και εργαλεία συλλογής δεδομένων.....	191
10.5.1 Η παρατήρηση.....	193
10.5.2 Η συνέντευξη.....	194
10.5.3 Εγκυρότητα και θέση ερευνητή.....	196
10.6 Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	197
10.7 Ανάλυση δεδομένων.....	199
10.8 Δυσκολίες κατά τη διεξαγωγή της έρευνας.....	200
10.9 Περιορισμοί της έρευνας.....	201
ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	203
11. Αποτελέσματα από τις συνεντεύξεις.....	204
11.1. Οι εκπαιδευτές/τριες.....	204
11.1.1 Παιδαγωγική κατάρτιση.....	204
11.1.2 Κίνητρα εθελοντικής προσφοράς μαθημάτων ελληνικής και σχέσεις με τους/τις εκπαιδευόμενους/ες.....	206
11.1.3 Σχεδιασμός και υλοποίηση των μαθημάτων της ελληνικής γλώσσας.....	214
11.1.3.1 Διδακτικοί στόχοι.....	214
11.1.3.2 Υλοποίηση γλωσσικής διδασκαλίας.....	225
11.1.3.3 Εκπαιδευτικό υλικό και γλώσσα διδασκαλίας.....	225
11.1.3.4 Αναλυτικό πρόγραμμα.....	230
11.1.3.5 Τοποθέτηση σε τμήματα/επίπεδα.....	232
11.1.4 Γλωσσοδιδασκτική προσέγγιση.....	235

11.1.5 Προκλήσεις/περιορισμοί.....	250
11.1.6 Προβλέψεις για το μέλλον.....	254
11.1.7 Οφέλη εκπαιδευτών/τριών από τη διδασκαλία.....	259
11.1.8 Προσδιορισμός και αντίληψη κοινού εκπαιδευομένων και κινήτρων συμμετοχής τους.....	265
11.2. Οι εκπαιδευόμενοι/ες.....	274
11.2.1 Το προφίλ των εκπαιδευομένων.....	274
11.2.1.1 Εκπαιδευτικό κεφάλαιο, ιστορικό ενασχόλησης με μαθήματα ελληνικών και σχέση με τη δεύτερη γλώσσα.....	274
11.2.1.2 Αξιολόγηση επιπέδου γλωσσομάθειας και διάγνωση εκπαιδευτικών αναγκών.....	283
11.2.2 Κίνητρα εκμάθησης Γ2.....	286
11.2.2.1 Εργαλειακά κίνητρα.....	287
11.2.2.2 Πρακτικά κίνητρα.....	288
11.2.2.3 Γνωστικά κίνητρα/κίνητρα εκμάθησης.....	288
11.2.2.4 Εκπαιδευτικά κίνητρα.....	271
11.2.2.5 Κοινωνικά/ενσωματωτικά/διαπροσωπικά κίνητρα.....	291
11.2.2.6 Συναισθηματικά κίνητρα.....	293
11.2.2.7 Ο/Η εκπαιδευτής/τρια ως κίνητρο συμμετοχής των εκπαιδευομένων στην εκπαιδευτική πράξη.....	294
11.2.3 Στάσεις απέναντι στη δεύτερη γλώσσα.....	297
11.2.3.1 Γνωσιακή διάσταση.....	298
11.2.3.2 Οργανική διάσταση.....	299
11.2.3.3 Συγκρισιακή διάσταση.....	299
11.2.3.4 Ενσωματωτική διάσταση.....	300
11.2.3.5 Συναισθηματική διάσταση.....	300
11.2.3.6 Απόκτηση γλωσσικού κεφαλαίου λόγω κύρους της Γ2.....	301
11.2.3.7 Ενδυνάμωση/απόκτηση αυτοπεποίθησης μέσω εκμάθησης της Γ2.....	303
11.2.3.8 Ρατσισμός.....	310
11.2.4 Αποτίμηση της διδακτικής πράξης.....	313
11.2.4.1 Γνωσιακή διάσταση.....	314
11.2.4.2 Κοινωνική/διαπροσωπική διάσταση.....	314
11.2.4.3 Πλαισιακή διάσταση.....	315

11.2.4.4 Απόψεις για την εκπαιδευτική διαδικασία και τους εκπαιδευτές/τριες.....	316
11.2.5 Μετασχηματισμός ταυτότητας μέσα από την έκθεση στην ετερότητα.....	323
11.2.5.1 Διεύρυνση γλωσσικού ρεπερτορίου.....	324
11.2.5.2 Θεσμικό πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.....	327
11.2.5.3 Εξωτερικό περιβάλλον.....	329
11.2.5.4 Χρονικότητα.....	331
11.2.5.5 Επιθυμία ένταξης.....	331
11.2.5.6 Η λειτουργία της δομής ως τρίτου χώρου.....	334
12. Αποτελέσματα από την παρατήρηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.....	336
12.1 Μεθοδολογικές προσεγγίσεις εκπαιδευτών/τριών.....	336
12.1.1 Υποδειγματική διδασκαλία της Γ2.....	339
12.2 Δημιουργία φιλικού κλίματος.....	340
12.3 Η συνολική εικόνα των δομών.....	341
13. Συμπεράσματα από την ερευνητική εμπειρία.....	346
13.1. Σχέση της ερευνήτριας με τις δομές και η πρόσβαση στο πεδίο.....	347
13.2 Εμπειρία της ερευνήτριας από την ερευνητική διαδικασία.....	348
13.3 Αντιδράσεις/συναισθήματα συμμετεχόντων/ουσών και ερευνήτριας αναφορικά με τη έρευνα.....	352
14. Συμπεράσματα-Συζήτηση.....	357
14.1 Συμπεράσματα σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα.....	357
14.2 Συζήτηση, ερευνητικές προεκτάσεις.....	371
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	390
Παραρτήματα.....	433

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η Ελλάδα, όπως και πολλές Ευρωπαϊκές χώρες, αποτελεί προορισμό ή διάμεσο σταθμό ποικίλων μεταναστευτικών ή/και προσφυγικών ροών. Η εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας αποτελεί για τα άτομα με μεταναστευτική εμπειρία βασικό στοιχείο επιβίωσης αλλά και διαμόρφωσης της ταυτότητάς τους. Αδυνατώντας, για διάφορους λόγους, να παρακολουθήσουν μαθήματα σε δομές τυπικής εκπαίδευσης, συχνά στρέφονται σε δομές μη-τυπικής εκπαίδευσης με σκοπό να μάθουν την ελληνική γλώσσα. Η διατριβή αυτή εστιάστηκε στο σχεδιασμό αλλά και υλοποίηση των μαθημάτων της ελληνικής γλώσσας σε δομές μη-τυπικής εκπαίδευσης, καθώς και στη γλωσσοδιδακτική προσέγγιση των εκπαιδευτών/τριών που διδάσκουν εκεί. Επίσης εξετάστηκαν τα κίνητρα των ατόμων που παρακολουθούν μαθήματα ελληνικής εκεί και οι στάσεις τους απέναντι στην ελληνική γλώσσα. Σκιαγραφήθηκε το προφίλ των εκπαιδευτών/τριών και των εκπαιδευομένων, οι μεταξύ τους σχέσεις και ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται και αποτιμούν τη διδακτική πράξη. Αναδείχθηκαν επίσης οι διαδικασίες μετασχηματισμού της ταυτότητας των εκπαιδευομένων μέσα από την έκθεση στην ετερότητα.

Το θεωρητικό πλαίσιο της διατριβής βασίζεται κατά κύριο λόγο στους εξής πυλώνες:

- των θεωριών για γλωσσικές στάσεις και κίνητρα εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας
- των θεωριών για διαπολιτισμική προσαρμογή και κοινωνική ένταξη και συμπερίληψη ατόμων με μεταναστευτική εμπειρία
- των θεωριών για γλωσσική εκμάθηση σε μεταναστευτικά περιβάλλοντα μέσω της μη-τυπικής εκπαίδευσης
- των θεωριών για το κοινωνικό πλαίσιο εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας και τη διαπραγμάτευση ταυτότητας.

Η διαπίστωση, κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, ότι οι διαδικασίες διδασκαλίας και εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας εστιάζονται κυρίως σε παιδιά και όχι σε ενήλικες μετανάστες/τριες-πρόσφυγες και σε πλαίσια τυπικής εκπαίδευσης και όχι μη-τυπικής καθόρισε το σχεδιασμό και τις μεθοδολογικές επιλογές της παρούσας διατριβής η οποία στοχεύει στην

προαγωγή της έρευνας γύρω από τις διαδικασίες διδασκαλίας και εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε μη-τυπικά περιβάλλοντα, καθώς και τις διαδικασίες διαμόρφωσης και μετασχηματισμού στάσεων, κινήτρων και ταυτότητας των συμμετεχόντων μέσα από τη γλωσσική εκμάθηση.

Ευχαριστίες

Η παρούσα διατριβή εκπονήθηκε στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης (Π.Τ.Π.Ε.) του πανεπιστημίου Θεσσαλίας (Π.Θ.) και πραγματεύεται τις διαδικασίες μάθησης και διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης σε μη-τυπικές μορφές εκπαίδευσης. Οι διαδικασίες βιβλιογραφικής μελέτης, μεθοδολογικού σχεδιασμού, υλοποίησης της έρευνας και συγγραφής της διατριβής ολοκληρώθηκαν στο πλαίσιο σημαντικών επαγγελματικών υποχρεώσεων.

Η έρευνα βασίστηκε σε συνεντεύξεις με εκπαιδευτές/τριες τμημάτων ελληνικής γλώσσας σε δομές μη-τυπικής εκπαίδευσης και δείγμα εκπαιδευομένων αυτών των τμημάτων (19 και 44 συνεντεύξεις αντίστοιχα) και παρατήρηση των αντίστοιχων μαθημάτων. Θα ήθελα να ευχαριστήσω καθέναν και καθεμιά από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες για τον χρόνο που διέθεσαν, για τις εμπειρίες, τις ιδέες και τα συναισθήματα που κατέθεσαν. Χωρίς αυτούς/ές, η έρευνα δεν θα είχε ολοκληρωθεί. Ελπίζω η διατριβή αυτή να συνθέτει σε ικανοποιητικό βαθμό τις απόψεις, σκέψεις και στάσεις των υποκειμένων όσο πιο πιστά γίνεται. Πάντως, μέσα από την ανταλλαγή αυτή, τα όρια κατανόησης της ερευνήτριας έγιναν περισσότερο πλούσια και γόνιμα.

Η εργασία αυτή δεν θα μπορούσε να είχε ολοκληρωθεί χωρίς την αμέριστη υποστήριξη και την επιστημονική καθοδήγηση της επιβλέπουσας, Καθηγήτριας του πανεπιστημίου Θεσσαλίας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης (Π.Τ.Π.Ε.) κυρίας Μαρίας Παπαδοπούλου (απαραιτήτως μαζί με άπειρες κούπες τσάι). Η καθοδήγηση, η κατανόηση και στήριξη υπήρξε συνεχής καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της διατριβής αυτής. Οι επισημάνσεις της υπήρξαν καίριες και καθοριστικές στη διαμόρφωση της εργασίας και η ανατροφοδότηση συνεχής και απρόσκοπτη.

Αντίστοιχες ευχαριστίες αναλογούν και στα μέλη της συμβουλευτικής επιτροπής, την κα. Γκανά Ελένη, επίκουρη καθηγήτρια του τμήματος Ειδικής Αγωγής (Π.Τ.Ε.Α.) και τον κο. Κωσταντίνο Μάγο, επίκουρο καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης (Π.Τ.Π.Ε.) για τις εύστοχες παρατηρήσεις τους, τις πολύτιμες συμβουλές τους και την ανεκτίμητη υποστήριξή τους. Τους ευχαριστώ όλους και όλες ειλικρινά.

Επιπλέον είμαι ευγνώμων στα υπόλοιπα μέλη της επταμελούς εξεταστικής επιτροπής, τον κο Γιώργο Ανδουλάκη, καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης (Π.Τ.Δ.Ε.) του πανεπιστημίου Θεσσαλίας, την κα. Ελένη Μότσιου, επίκουρη καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης (Π.Τ.Π.Ε.) του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, την κα. Ευγενία Βασιλάκη, επίκουρη καθηγήτρια του Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης (Π.Τ.Δ.Ε.) του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και την κα Πετρούλα Τσοκαλίδου, καθηγήτρια του Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Τ.Ε.Π.Α.Ε.) του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης για τις εύστοχες παρατηρήσεις και συμβουλές τους.

Σημαντική στήριξη έλαβα επίσης από τους γονείς μου, Χρυσόστομο και Βασιλική Μόγλη και πολλούς φίλους και φίλες. Ιδιαίτερα θα ήθελα να ευχαριστήσω τις αγαπημένες μου φίλες Jade Lee και Σωτηρία Καλμπένη. Τις ευχαριστώ θερμά που ήταν πάντα δίπλα μου και με στήριξαν σε πολλαπλά επίπεδα σε αυτή την προσπάθεια.

Βόλος, 2019

Μαρίνα Μόγλη

Δομή της διατριβής

Η παρούσα διατριβή αποτελείται από τρία μέρη και δεκατρία κεφάλαια. Στο πρώτο μέρος αποτυπώνεται το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας και περιλαμβάνει την παρουσίαση των θεωριών που συνεισφέρουν στη διασάφηση των ερωτημάτων της διατριβής. Ειδικότερα παρουσιάζεται η θέση των ενήλικων μεταναστών/τριών και προσφύγων απέναντι στην εκπαίδευση και θέματα που σχετίζονται με τη μετανάστευση, την πολυπολιτισμικότητα και την πολυγλωσσία, καθώς και τη σχέση της μετανάστευσης με τη γλώσσα, την διαπολιτισμική προσαρμογή και την κοινωνική συμπερίληψη. Γίνεται παρουσίαση των θεωριών που αφορούν τη γλωσσική εκμάθηση και την ένταξη σε μεταναστευτικά περιβάλλοντα και συγκεκριμένα μέσω της μη-τυπικής εκπαίδευσης και της κοινωνικής διάστασης της γλωσσικής εκμάθησης που συνεπάγεται τη διαπραγμάτευση της ταυτότητας των μεταναστών/τριών-προσφύγων. Παράλληλα, γίνεται παρουσίαση των θεωριών κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας σε σχέση με την εκπαιδευτική πρακτική και τη διδακτική πράξη με ομάδα-στόχο ενήλικες μετανάστες/τριες και πρόσφυγες εκπαιδευόμενους/ες.

Στο δεύτερο μέρος, το ερευνητικό μέρος της διατριβής περιγράφεται ο σχεδιασμός και η μεθοδολογία της έρευνας. Περιγράφονται τα ερευνητικά ερωτήματα και τα ειδικά υποερωτήματα, όπως και ο σχεδιασμός, το περιεχόμενο και η οργάνωση των μεθοδολογικών εργαλείων τα οποία χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας. Ορίζονται επίσης τα χαρακτηριστικά του πληθυσμού και παρουσιάζονται οι δομές μη-τυπικής εκπαίδευσης που εξετάστηκαν, καθώς και οι συνθήκες διεξαγωγής της έρευνας.

Το τρίτο μέρος αφορά στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων της επεξεργασίας των δεδομένων και της ανάλυσής τους και παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τις συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτές/τριες, τους εκπαιδευόμενους/ες, τα αποτελέσματα από την παρατήρηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τα συμπεράσματα από την ερευνητική εμπειρία.

Στο παράρτημα της διατριβής παρουσιάζονται τα ερευνητικά εργαλεία τα οποία χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων της παρούσας έρευνας.

Λίστα πινάκων

A/A	Τίτλος	Κεφάλαιο	Σελίδα
1.	<i>Βασικές διαφορές μεταξύ τυπικής και μη-τυπικής εκπαίδευσης</i>	6	90
2.	Στοιχεία εκπαιδευτών/τριών δομών μη-τυπικής εκπαίδευσης	10	178
3.	Συνοπτικός πίνακας δομών μη-τυπικής εκπαίδευσης όπου διδάσκεται η ελληνική γλώσσα	10	182

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ:
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1. Ενήλικες μετανάστες/τριες και πρόσφυγες απέναντι στην εκπαίδευση

Σε ένα παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον, όπου οι μετακινήσεις πληθυσμών είναι συχνές, οι νεοεισερχόμενοι/ες σε μια χώρα χρειάζεται να αποκτήσουν έστω και βασικές δεξιότητες στη γλώσσα της κοινωνίας υποδοχής, απαραίτητες για την επιβίωσή τους. Η πλειοψηφία των μεταναστών/τριών-προσφύγων κατά την αρχή τουλάχιστον της παραμονής τους στη χώρα υποδοχής και συχνά για μεγάλο χρονικό διάστημα δεν έχει τα δικαιώματα που απολαμβάνουν οι νόμιμοι πολίτες ενός κράτους και βρίσκονται σε μια μόνιμη «κατάσταση εξαιρέσης» (Agamben, 2005) με κάρτες παραμονής που ανανεώνονται κάθε έξι μήνες, χωρίς να γνωρίζουν αν και πότε θα πάρουν χαρτιά για μόνιμη παραμονή στη χώρα. Η έλλειψη νομιμοποιητικών εγγράφων παράλληλα με την ανάγκη άμεσης αναζήτησης εργασίας τους συχνά στερεί δυνατότητες παρακολούθησης οποιουδήποτε είδους εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένης και της γλωσσικής εκπαίδευσης.

Καθώς τα αιτήματα για σεβασμό και αναγνώριση πολιτιστικών ιδιαιτεροτήτων σπάνια συνοδεύονται από αιτήματα για αποδυνάμωση της εκμετάλλευσής τους, της ανισότητας και της αδικίας που υφίστανται, «η αφετηριακή κοινωνικοοικονομική ανισότητα των αγοραίων κοινωνιών αντιμετωπίζεται ως αναπόφευκτη. Η φετιχοποίηση της ατομικής ελευθερίας επιβάλλει την παραδοχή της ισότητας όλων ενώπιον της υπεύθυνης ετερότητάς τους, όχι όμως και ενώπιον των όρων της επιβίωσής τους» (Τσουκαλάς, 2010, σελ. 138). Οι συχνά περιθωριοποιημένοι και, σε ένα μεγάλο ποσοστό, φτωχοί μετανάστες/τριες και πρόσφυγες, δεν έχουν πια «βίο», επικεντρώνονται στη γυμνή τους «ζωή» και στην άμεση επιβίωσή τους (Agamben, 2005), χωρίς να προσπαθούν να διεκδικήσουν το δικαίωμά τους στη διαφορά ή στην εκπαίδευση. Επιπλέον, σύμφωνα με κάποιους ερευνητές (Papastephanou, Christou & Gregoriou, 2013· Kamat, 2010· Warriner, 2016), οι νεοφιλελεύθερες ιδεολογίες που επικρατούν στα δυτικά κράτη αποδίδουν την ευθύνη για την επιτυχία (αλλά και την αποτυχία) ενσωμάτωσης, εκπαίδευσης και ανεύρεσης εργασίας αποκλειστικά στο υποκείμενο, παραγνωρίζοντας όμως, τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει ένα άτομο μεταναστευτικής καταγωγής στην προσπάθειά του να επιβιώσει σε μια τόσο διαφορετική κοινωνία και μάλιστα σε περιβάλλον οικονομικής κρίσης, όπως αυτό που

βιώνει η σημερινή Ελλάδα. Έτσι, η κοινωνική ανισότητα μεταμορφώνεται σε εκπαιδευτική ανισότητα. Δε δίνεται προσοχή στην κοινωνικο-οικονομική θέση των εκπαιδευομένων και στο ρόλο που παίζει στην απόδοσή τους μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ο εκπαιδευόμενος/η «αντιμετωπίζεται ως αυτόνομο, ανώνυμο ον, του οποίου οι επιλογές επηρεάζουν την εκπαιδευτική του επιτυχία ή αποτυχία» (Papastephanou et al, 2013, σελ. 76).

Τα θετικά της σχέσης παγκοσμιοποίησης και εκπαίδευσης αφορούν σε καινούρια μοντέλα διάχυσης της γνώσης και ενθαρρύνουν την κοινωνική κινητικότητα, τη δημοκρατία, την πολυπολιτισμικότητα και τις διαπολιτισμικές επαφές, όμως, υπάρχουν και πολλές προκλήσεις, μια βασική από τις οποίες είναι, όπως αναφέρει η Papastephanou και οι συνεργάτες της, ο παγκόσμιος συγχρονισμός της εκπαίδευσης (global synchronization of education) (Papastephanou et al, 2013, σελ. 62). Η παγκοσμιοποίηση συχνά αγνοεί τον ιστορικό σχηματισμό τοπικών πολιτισμών, διαπολιτισμικών σχέσεων και ταυτοτήτων και τις προκλήσεις που προκαλεί στις κοινότητες, κουλτούρες και μοναδικές ιστορίες ζωής αναφορικά με την εκπαίδευση και τους/τις εκπαιδευτικούς (Papastephanou et al, 2013· Guo, 2013· Warriner, 2016). Εκπαιδευόμενοι/ες από ποικίλες και ασύμμετρες προελεύσεις αντιμετωπίζονται ως παγκόσμιοι/ες μαθητές/τριες και υπόκεινται σε ομοιόμορφα εκπαιδευτικά στάνταρντ, καθώς αγνοείται η πολιτισμική ποικιλομορφία (diversity).

Ακόμη και ο όρος ποικιλομορφία (diversity), ο οποίος χρησιμοποιήθηκε για να περιγράψει τη συνύπαρξη ατόμων από τόσες διαφορετικές χώρες, γλώσσες και κουλτούρες, δεν επαρκεί ως απεικόνιση της τωρινής κατάστασης στις χώρες υποδοχής, οπότε πλέον γίνεται λόγος για υπερ-ποικιλομορφία (super-diversity) από ερευνητές όπως ο Wang και οι συνεργάτες του (2014). Αυτή η υπερ-ποικιλομορφία χαρακτηρίζει τις περισσότερες σύγχρονες κοινωνίες, μεταξύ των οποίων και την ελληνική, και καθιστά παραδοσιακές προσεγγίσεις εκπαίδευσης που βασίζονται σε έννοιες όπως «γλώσσα» και «κοινότητα» ανεπαρκείς (Wang, Spotti, Juffermans, Cornips, Kroon & Blommaert, 2014). Για τους πολύ φτωχούς, τους πρόσφυγες και άλλους/ες εκτοπισμένους/ες που δεν μπορούν να επιστρέψουν στην πατρίδα τους, η κινητικότητα είναι η μόνη επιλογή τους και συνεπάγεται δυσκολίες και αβεβαιότητες που είναι δύσκολο

να γίνουν κατανοητές από τις ανώτερες κοινωνικές τάξεις . Οι άνθρωποι αυτοί δεν έχουν επιλογές και η επιφανειακή εκπαιδευτική ισότητα που συχνά αγνοεί την έλλειψη ευκαιριών όπως διαμορφώνονται χωροχρονικά και επικεντρώνεται σε τυπικές ευκαιρίες, τείνει να επιβάλλει κοινά πρότυπα, δίνοντας έμφαση στη λειτουργικότητα (functionality) (Papastephanou et al , 2013, σελ. 77).

Η εκπαίδευση δεν λαμβάνει χώρα μόνο σε τυπικά πλαίσια, αλλά και σε μη-τυπικά ή άτυπα (Colardyn & Bjornavold, 2004· Muñoz-Comet & Miyar-Busto, 2018), τα οποία συχνά είναι οι μόνες επιλογές που έχουν στη διάθεσή τους οι μετανάστες/τριες-πρόσφυγες. Μάλιστα, ο Koyama (2013), ο οποίος μελέτησε περιβάλλοντα διδασκαλίας των αγγλικών ως δεύτερης γλώσσας σε μετανάστες/τριες και προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης, υποστηρίζει ότι η τυπική εκπαίδευση δεν συνιστά απαραίτητα προϋπόθεση κοινωνικής ανόδου στην κοινωνία υποδοχής. Καθώς οι μετανάστες/τριες-πρόσφυγες οφείλουν να είναι οικονομικά ανεξάρτητοι το συντομότερο δυνατό, η τυπική εκπαίδευση στη δεύτερη γλώσσα μπορεί να περιορίσει τις αρχικές ευκαιρίες εύρεσης εργασίας και τις δυνατότητες επιβίωσης των οικογενειών κατά τη διάρκεια αλλαγής τόπου διαμονής, ειδικά στο πλαίσιο της πρόσφατης οικονομικής κρίσης.

Γενικά, η εκπαίδευση μεταναστών/τριών-προσφύγων έχει διαφορετικά χαρακτηριστικά από όσους/ες ακολουθούν μία τυπική εκπαίδευση. Η διδασκαλία σε μια νεοφιλελεύθερη εποχή που τονίζει την ατομική ευθύνη και προωθεί την προσκόλληση σε κοινά πρότυπα θα πρέπει να αποκεντρωθεί και να αποαποικοποιηθεί, όπως αναφέρουν οι ερευνητές Norton και De Costa (2017) και Ng και Shan (2010). Μάλιστα στην έρευνα των τελευταίων σε Κινέζες μετανάστριες στον Καναδά, το νεοφιλελεύθερο κρατικό πλαίσιο της Δια Βίου Μάθησης, το οποίο διασταυρώθηκε με την απόκτηση πιστοποιητικών και την έμφυλη και ταυτόχρονα φυλετική (gendered and racialised) ταυτότητα των μεταναστριών, οδήγησε τις γυναίκες σε μια αγορά εργασίας καθοριζόμενη από το φύλο, την εθνότητα και τη φυλή. Σύμφωνα με τον Kumaravadivelu (2012), δεν μεταβάλλονται μόνο οι ταυτότητες των μεταναστών/τριών μαθητών/τριών αλλά και οι ταυτότητες των εκπαιδευτικών στον παγκοσμιοποιημένο πλέον κόσμο χρειάζονται αναθεώρηση και πρέπει

να αποσυνδεθούν από την εξάρτησή τους στη δυτική διαδικασία παραγωγής γνώσης. Οι δάσκαλοι/ες μπορούν να αναλάβουν έναν πιο ενεργό ρόλο, ώστε η εκπαιδευτική παγκοσμιοποίηση να κατευθυνθεί προς μεγαλύτερη κατανόηση της σχέσης χώρου-χρόνου και την περίπλοκη σχέση που έχει με την ισότητα και τη δικαιοσύνη (Papastephanou et al, 2013).

Άλλωστε και η ίδια η μετανάστευση δεν είναι ένα ομοιογενές φαινόμενο. Σύμφωνα με τον Ανδρουλάκη (2011), η κρίσιμη έννοια του χώρου, αλλά και αυτή της κλίμακας, αποτελούν βασικά θέματα στην έρευνα για την πολυγλωσσία και τη μετανάστευση. Η πολυπλοκότητα των φαινομένων και του συσχετισμού τους είναι δεδομένη, καθώς οι ενήλικοι/ες μετανάστες/τριες-πρόσφυγες διαθέτουν ένα γλωσσικό ρεπερτόριο το οποίο χρησιμοποιούν με πολύπλοκο τρόπο, σύμφωνα με την ταυτότητα που επιδιώκουν να αναδείξουν κάθε φορά, τις ανάγκες ή τους συνομιλητές τους. Σύμφωνα με τον ίδιο, η μετανάστευση είναι ένα πολύπλοκο φαινόμενο, ως προς τα στάδια της και τη διαδικασία που ακολουθείται από γενιά σε γενιά, την κοινωνιογλωσσική διάσταση της εγκατάστασης, τον προορισμό, τις γλώσσες σε επαφή, το κοινωνικό κεφάλαιο των μεταναστών/τριών-προσφύγων και διάφορους παρόμοιους παράγοντες. Η πολιτισμική αλλά και η εθνική ταυτότητα των ατόμων μεταναστευτικής καταγωγής δεν πρέπει να θεωρούνται ως κάτι σταθεροποιημένο και ομοιογενές, αλλά έχουν πολλαπλές εκφάνσεις. Οι Holliday, Hyde και Kullman (2010) αναφέρουν ότι η εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας, ειδικά όταν κάποιος «αναγκάζεται» να τη μάθει αλλάζοντας γλωσσική κοινότητα, είναι μια διαδικασία που είναι άρρηκτα δεμένη με θέματα κουλτούρας και ταυτότητας. Σε συνθήκες αλλαγής τόπου διαμονής, τα άτομα, έπειτα από το αρχικό πολιτισμικό σοκ, δημιουργούν και διαπραγματεύονται την πολιτισμική τους ταυτότητα κατά τη διαδικασία της επικοινωνίας με άτομα της χώρας υποδοχής. Η δεύτερη γλώσσα, λοιπόν, είναι μέσο όχι μόνο επιβίωσης αλλά και διαπραγμάτευσης ταυτοτήτων και επανεφεύρεσης του εαυτού. Σύμφωνα με τους Iannaccaro και Dell'Aquila (2016), η έννοια της γλωσσικής δικαιοσύνης (linguistic justice) σχετίζεται με την έννοια της γλωσσικής άνεσης (linguistic ease), που σημαίνει ότι ο/η ομιλητής/τρια έχει πλήρη ελευθερία σε κοινωνικό και επικοινωνιακό επίπεδο να χρησιμοποιήσει τη γλώσσα/γλώσσες που μιλιούνται στην κοινωνία στην οποία ζει. Για να

αποκτήσει κάποιος γλωσσική άνεση, είναι απαραίτητη η εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας, αλλά συχνά ο/η μαθητής/τρια/ομιλητής/τρια δεν έχει επαρκή ικανότητα στις γλώσσες της κοινωνίας στην οποία ζει και η απόκτηση της δεύτερης γλώσσας παρεμποδίζεται από τις προηγούμενες γλωσσικές γνώσεις του.

Αυτές οι δυσκολίες αντικατοπτρίζονται και στην εκπαίδευση των μεταναστών/τριών-προσφύγων και ιδιαίτερα όσον αφορά την εκμάθηση της γλώσσας υποδοχής. Οι μετανάστες/τριες και πρόσφυγες είναι ιδιαίτερα ευαίσθητες ομάδες ατόμων με ιδιαίτερες ανάγκες (Τοκατλίδου, 2001). Η εκμάθηση (έστω και κάποιων βασικών στοιχείων) της γλώσσας της χώρας υποδοχής συχνά αποτελεί γι' αυτούς έναν αναγκαίο όρο για την επιβίωση, την προσαρμογή και την ένταξή τους στην κοινωνία υποδοχής (Κοιλιάρη, 1997· Mattheoudakis, 2005· Μπατσαλιά, 2003· Pulinx & Avermaet, 2017). Στην Ελλάδα, οι προσπάθειες των κρατικών φορέων για την προσέλκυσή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και την ενθάρρυνση της εκμάθησης της γλώσσας υποδοχής είχαν, τουλάχιστον μέχρι τώρα, αμφίβολα αποτελέσματα (Brinia & Tsaprazi, 2015· Κοψίδου, 2009· Mattheoudakis, 2005· Ροδακόπουλος & Λίλη, 2010). Αντιμετωπίζουν δυσκολίες να ενταχθούν στα ήδη εγκαθιδρυμένα εκπαιδευτικά συστήματα και συχνά έρχονται αντιμέτωποι με διακρίσεις και προκαταλήψεις μέσα και έξω από αυτά, κάτι που δυσχεραίνει τη σχέση τους με την εκπαίδευση ακόμη περισσότερο (Cummins, 2002· Κοιλιάρη, 1997· Κοψίδου, 2009· Lei, 2006· Magos & Simopoulos, 2009· Ροδακόπουλος & Λίλη, 2010). Ακόμη κι αν έχουν θετικές στάσεις απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι ρυθμοί της ζωής τους δεν βοηθούν στη συστηματική παρακολούθηση μαθημάτων (Κοιλιάρη, 1997· Mattheoudakis, 2005), καθώς η αναζήτηση εργασίας αποτελεί την πιο σημαντική προτεραιότητά τους. Παράλληλα, συχνά δεν εμπιστεύονται την ικανότητα της τυπικής εκπαίδευσης να τους εξασφαλίσει εργασία και ακόμη και αυτοί που μπορεί να έχουν υψηλό επίπεδο μόρφωσης, αδυνατούν να βρουν εργασία (Θεοφίλου, 2008) και οι πρότερες γνώσεις τους δεν αξιοποιούνται (Andersson & Fejes, 2010). Σύμφωνα με αρκετούς ερευνητές (Guo, 2013· Kim 1988· Ortega, 2009· Magos & Simopoulos, 2009· Μαργαρώνη, 2008), η γλώσσα, η αντίληψη του χρόνου, η αντίληψη για τη μάθηση και την εκπαίδευση, οι

σχέσεις με τρίτους και οι πολιτιστικές πρακτικές υψώνουν εμπόδια ανάμεσά τους και ανάμεσα στους/στις συμμαθητές/τριες, τους/τις εκπαιδευτικούς και τους διαμορφωτές εκπαιδευτικών πολιτικών, οι οποίοι συνήθως δεν γνωρίζουν παρά ελάχιστα για τον πολιτισμό, τις συνήθειες, το προφίλ των μεταναστών/τριών-προσφύγων, τις ανάγκες (γλωσσικές και όχι μόνο) και τις ιδιαιτερότητες της κατάστασής τους. Καθώς δεν ταυτίζονται με τις κυρίαρχες αφηγήσεις της ταυτότητας νιώθουν «αποξενωμένοι και εκτοπισμένοι» (Holliday, Hyde & Kullman, 2010, σελ. 101) και ο χώρος της εκπαίδευσης δεν αποτελεί εξαίρεση σε αυτό.

Αντιμετωπίζοντας τις προκλήσεις της παγκοσμιοποίησης, η εκπαίδευση αντιμετωπίζει τον ρόλο της και την κατεύθυνση που πρέπει να πάρει όσον αφορά τους/τις μετανάστες/τριες και πρόσφυγες με αβεβαιότητα, και έτσι συνεισφέρει στο να αντιμετωπίζεται η παγκοσμιοποίηση ως μια αυτορρυθμιζόμενη δύναμη πέρα από κρατικό ή ατομικό έλεγχο. Αυτό σημαίνει ότι όσο κι αν αντιστέκονται κάποια άτομα, είτε πρόκειται για εκπαιδευτικούς είτε για μαθητές/τριες, θα παραμείνουν στο περιθώριο και απλά θα παρακολουθούν τις εξελίξεις (Papastephanou et al, 2013). Παρόλο που υπάρχει πρόσβαση στην υποχρεωτική εκπαίδευση για τα παιδιά και τους/τις εφήβους/ες, υπάρχουν λίγοι μηχανισμοί υποστήριξης για τους/τις ενήλικες λόγω του γεγονότος ότι τα συστήματα υποστήριξης, η κατηγοριοποίηση και τα δικαιώματα των μεταναστών/τριών-προσφύγων είναι περίπλοκα (Webb, Hodge, Holford, Milana & Waller, 2016). Παράλληλα, οι αλλαγές στο εκπαιδευτικό τοπίο γίνονται με αργούς ρυθμούς και δεν επέρχονται οι αλλαγές που θα επέτρεπαν την προσαρμογή του στα νέα δεδομένα. Η τυπική εκπαίδευση στην Ελλάδα παραμένει αυστηρά θεσμοθετημένη, χαρακτηρίζεται από έντονη γραφειοκρατικοποίηση, είναι συγκεντρωτική και κρατικοποιημένη, με αποτέλεσμα να μην ανταποκρίνεται στα χαρακτηριστικά και στις ιδιαίτερες ανάγκες των προσφύγων και των μεταναστών/τριών, οι οποίοι/ες συνήθως αντιμετωπίζονται ως ομοιογενές σύνολο (Mattheoudakis, 2005). Επιπλέον, περιορίζεται μόνο σε αυτούς/ες που έχουν νομιμοποιητικά έγγραφα για να μείνουν στη χώρα (Dimitriadou & Pampouri, 2010). Οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών εγχειριδίων αλλά και των ίδιων των εκπαιδευτικών που διδάσκουν αυτές τις ομάδες είναι στα πλαίσια αυτής της

λογικής και είναι κυρίως δασκαλοκεντρικές (Μοσχονάς, 2003· Moschonas, 2017) και οι ίδιοι/ες οι εκπαιδευτές/τριες συχνά αγνοούν την κουλτούρα των ατόμων που διδάσκουν (Μάγος & Σιμόπουλος, 2010). Συνήθεις προκλήσεις στην εκπαίδευση ενηλίκων μεταναστών/τριών-προσφύγων που συνδέονται με την έλλειψη διαπολιτισμικής συνείδησης εκ μέρους των εκπαιδευτικών αφορούν μονοπολιτισμικές πρακτικές στην εκπαίδευση μεταναστών/τριών-προσφύγων, σε συνδυασμό με μια εργαλειακή προσέγγιση (instrumentalist approach), η οποία σχετίζεται με πραγματιστικά, χρησιμοθηρικά κίνητρα, όπως η εκμάθηση της γλώσσας για αναζήτηση εργασίας (Leeman & Van Koeven, 2018).

Προκύπτει, κατά συνέπεια, η ανάγκη προσαρμογής της εκπαίδευσης στα νέα δεδομένα και μιας αλλαγής κώδικα στην εκπαιδευτική διαδικασία, έτσι ώστε να αποκτήσει μια ηθική διάσταση και ένα δημοκρατικό πνεύμα ισότητας, χωρίς γραφειοκρατικούς περιορισμούς αναφορικά με το περιεχόμενο και τις μεθόδους που χρησιμοποιεί και να δώσει περισσότερη έμφαση όχι μόνο στην απόκτηση γνώσεων, αλλά και στον περιορισμό των φραγμών που θέτουν εμπόδια στην ένταξη και στην κοινωνική συμμετοχή των προσφύγων και των μεταναστών/τριών. Η αναθεώρηση εκπαιδευτικών πρακτικών θα τις καταστήσει πιο αποτελεσματικές, «μακριά από τις σημερινές απλουστευτικές λογικές παγκόσμιας κινητικότητας και απλής διάσχισης συνόρων» (Papastephanou et al, 2013, σελ. 81).

Σύμφωνα με ορισμένους ερευνητές (Banks, Hulme & Edwards, 2015· Kamat, 2010· Papastephanou et al, 2013), οι δομές μη-τυπικής εκπαίδευσης οι οποίες απευθύνονται σε ένα μεταναστευτικό/προσφυγικό πληθυσμό έχουν ανιχνεύσει την ανάγκη και επιχειρούν μια αλλαγή συνείδησης, συνδυάζοντας την έννοια της αλληλεγγύης και του εθελοντισμού με την πολιτική δράση, μακριά από τεχνοκρατικές λογικές εμπορευματοποίησης του εκπαιδευτικού αγαθού και φιλανθρωπίας που χαρακτηρίζουν την πλειοψηφία των μη-κυβερνητικών οργανώσεων, οι οποίες έχουν αρχίσει να εμπλέκονται στην παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους/στις μετανάστες/τριες μετατρέποντας τη σχέση δασκάλου/ας-μαθητή/ριας σε σχέση επιχείρησης-πελάτη (Banks, Hulme & Edwards, 2015· Kamat, 2010· Papastephanou et al, 2013). Με αυτόν τον τρόπο «ισοπεδώνεται το εκπαιδευτικό τοπίο με όρους

παραγωγικότητας και αποδοτικότητας και η ευθύνη για αυτούς/ες που δεν μπορούν να ακολουθήσουν και μένουν πίσω καταλογίζεται στα άτομα αυτά, τα οποία χαρακτηρίζονται “αποτυχημένα”, σύμφωνα με ευρωκεντρικούς τρόπους εκπαίδευσης και αξιολόγησης» (Papastephanou et al, 2013, σελ. 62).

Ο βασικός προβληματισμός αφορά τον βαθμό κατά τον οποίο το εκπαιδευτικό σύστημα απαιτεί μια τομή και ένα διαφορετικό είδος εκπαίδευσης αναφορικά με τη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας σε πρόσφυγες και μετανάστες/τριες, πώς οι φορείς της μη-τυπικής εκπαίδευσης ανταποκρίνονται σε αυτό και αν ο τρόπος που λειτουργούν έχει γίνει αντιληπτός από τους μετανάστες/τριες-πρόσφυγες ως κάτι που τους αφορά.

2. Μετανάστευση, πολυπολιτισμικότητα και πολυγλωσσία

2.1 Μετανάστευση: παγκόσμιο και παράλληλα ευρωπαϊκό φαινόμενο

Όλο και περισσότεροι άνθρωποι σήμερα διασχίζουν σύνορα, αναζητώντας ειρήνη, ασφάλεια ή καλύτερες συνθήκες ζωής. Η βασική αιτία της μετανάστευσης, σύμφωνα με τον Castles (2013), είναι η αυξανόμενη ανισότητα εισοδήματος και ασφάλειας των ατόμων μεταξύ ανεπτυγμένων και λιγότερο ανεπτυγμένων χωρών. Ο αριθμός των εκτοπισμένων ατόμων ανά τον κόσμο αυξήθηκε κατακόρυφα από το 2011 και μετά. Σύμφωνα με την Έγγραφο Αρμοστεία του Ο.Η.Ε. για τους πρόσφυγες, ο αριθμός των ανθρώπων που εκτοπίστηκαν παγκοσμίως το 2015 ήταν 65.3 εκατομμύρια, ο μεγαλύτερος που καταγράφηκε μετά το τέλος του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου. Από αυτόν, 16.1 ήταν πρόσφυγες και οι τρεις πρώτες εθνικότητες προσφύγων στο τέλος του 2015 ήταν Σύριοι, Αφγανοί και Σομαλοί (The Refugee Crisis Through Statistics, 2017). Το 2017, 68.5 εκατομμύρια ανθρώπων εκτοπίστηκαν, αριθμός ρεκόρ για πέμπτη συνεχή χρονιά (UNHCR, 2018a).

Κατά το Διεθνές Δίκαιο, ο όρος μετανάστευση περιγράφει τη γεωγραφική μετακίνηση ανθρώπων είτε μεμονωμένα είτε ομαδικά. Με τον όρο αυτό, όπως αναφέρει η Κοιλιάρη (1997), δεν εννοούμε μόνο την αλλαγή του τόπου κατοικίας ή/και εργασίας αλλά μια πολυσύνθετη διαδικασία η οποία συνδέεται με σημαντικές κοινωνικές παραμέτρους που επηρεάζουν τα ίδια τα άτομα, τους προσανατολισμούς τους, τον τρόπο συμπεριφοράς τους και τον κοινωνικό τους περίγυρο, τις ομάδες στις οποίες ανήκαν, ανήκουν ή αισθάνονται ότι ανήκουν οι μετακινούμενοι, τις ομάδες τις οποίες συναντούν και με τις οποίες θα συναλλαγούν στη χώρα υποδοχής, την κοινωνία υποδοχής και τις κοινωνικές και οικονομικές δομές της κοινωνίας προέλευσης (Κοιλιάρη, 1997, σελ. 8-9).

Η μετανάστευση επηρεάζεται από ένα συνδυασμό οικονομικών, περιβαλλοντικών, πολιτικών και κοινωνικών παραγόντων: είτε στη χώρα καταγωγής του/της μετανάστη/τριας (παράγοντες ώθησης) είτε στη χώρα προορισμού (παράγοντες έλξης). Η Ε.Ε., λόγω της σχετικής οικονομικής ευημερίας και πολιτικής σταθερότητάς της, αποτελεί σημαντικό πόλο έλξης

μεταναστών/τριών (Στατιστικές για τη Μετανάστευση, 2017). Εκτός από τις πολεμικές συρράξεις, η είσοδος του ISIS στην παγκόσμια σκηνή και οι δυσχερείς συνθήκες σε χώρους φιλοξενίας προσφύγων στις γειτονικές χώρες ώθησαν πολλούς ανθρώπους προς την Ευρώπη (Palmén, 2015). Την 1η Ιανουαρίου 2016, ο αριθμός των ατόμων που διέμεναν σε κράτος μέλος της Ε.Ε. και είχαν ιθαγένεια τρίτης χώρας ανερχόταν σε 20,7 εκατομμύρια, αριθμός που αντιπροσωπεύει το 4,1 % του πληθυσμού της Ε.Ε.-28 (Στατιστικές για τη Μετανάστευση, 2017). Όπως αναφέρει ο Ceccarelli (2016), η Ευρώπη, εκτός από τις υπάρχουσες μεταναστευτικές ροές, αντιμετωπίζει μια «ξεκάθαρη προσφυγική κρίση», με πάνω από ένα εκατομμύριο αιτούντες άσυλο και μετανάστες/τριες να εισέρχονται στο έδαφός της. Η άφιξη ατόμων από Αφρική και Μέση Ανατολή έχει αυξηθεί σημαντικά, λόγω των συρράξεων στις περιοχές αυτές. Κατά συνέπεια, η ένταξη/ενσωμάτωση των μεταναστών/τριών-προσφύγων στην Ευρωπαϊκή κοινωνία αποτελεί το βασικότερο θέμα για την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ceccarelli, 2016).

Τα κράτη-μέλη της Ε.Ε. είχαν αρχικά εθνικές πολιτικές για τη μετανάστευση, αλλά σταδιακά και κάτω από την πίεση της μεταναστευτικής και προσφυγικής κρίσης απέκτησαν κοινές πολιτικές, με στόχο την εναρμόνιση των πολιτικών για τη μετανάστευση, το άσυλο και τους ελέγχους στα εξωτερικά σύνορα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Από την άλλη, οι χώρες του Ευρωπαϊκού Νότου και κυρίως η Ελλάδα και η Ιταλία έχουν δεχτεί την πλειοψηφία των ατόμων που εισέρχονται χωρίς νομιμοποιητικά έγγραφα στην Ευρώπη. Σύμφωνα με τον κανονισμό του Δουβλίνου III (2014) που ισχύει σήμερα, η χώρα στην οποία εισέρχεται πρώτη φορά ένα άτομο είναι υπεύθυνη για την εξέταση του αιτήματος ασύλου του, κάτι που επιβαρύνει ιδιαίτερα χώρες στα εξωτερικά σύνορα της Ε.Ε. όπως η Ελλάδα. Επίσης, η μετεγκατάσταση προσφύγων σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες γίνεται με πολύ πιο αργούς ρυθμούς και με πολύ μικρότερο αριθμό συμμετεχόντων/ουσών από ό,τι είχε αρχικά προβλεφθεί (The Refugee Crisis Through Statistics, 2017).

Εκτός από τις ευρωπαϊκές πολιτικές που ενθαρρύνουν την πρόσληψη εργατικού δυναμικού, η πολιτική για την εισερχόμενη μετανάστευση εστιάζεται συχνά σε δύο τομείς: στην πρόληψη της αυθαίρετης μετανάστευσης και της παράνομης απασχόλησης μεταναστών/τριών που δεν έχουν άδεια εργασίας,

καθώς και στην προώθηση της ένταξης των μεταναστών/τριών στην κοινωνία (Στατιστικές για τη Μετανάστευση, 2017). Όπως ορίζει το Ευρωπαϊκό Σύμφωνο για τη μετανάστευση και το άσυλο (2008), η Ε.Ε. έχει καθήκον να ενθαρρύνει την ένταξη των νόμιμων μεταναστών/τριών, να προλαμβάνει την «παράνομη» μετανάστευση και να εξασφαλίζει την ασφαλή επιστροφή των μη-νόμιμων μεταναστών/τριών στις χώρες καταγωγής τους. Παράλληλα, όμως, η Ε.Ε. έχει αλλάξει και αυστηροποιήσει πολύ τη στάση της απέναντι στη μετανάστευση και το άσυλο. Για παράδειγμα, η απόκτηση ιθαγένειας μειώθηκε κατά 5 % το 2015 (Στατιστικές για τη Μετανάστευση, 2017).

2.2 Η μετανάστευση στην Ελλάδα: ιστορικό πλαίσιο και σύγχρονη πραγματικότητα

Η Ελλάδα, από τη στιγμή που «μεταβλήθηκε σε σύγχρονο κράτος το πρώτο μισό του 19^{ου} αιώνα, έχει την εμπειρία διαφόρων μεταναστευτικών κινήσεων προς το εξωτερικό, εσωτερικών, αναγκαστικών ή εθελοντικών» (Pratsinakis, Hatziprokoriou & King, 2017: 6). Σήμερα έχει μεταβληθεί από χώρα αποστολής μεταναστών/τριών σε μια χώρα μετάβασης (transit country) για μετανάστες/τριες στο δρόμο τους για πιο πλούσιες ευρωπαϊκές οικονομίες και σε χώρα υποδοχής με το 10% του πληθυσμού της να αποτελείται από μετανάστες/τριες (Gropas & Triandafyllidou, 2011).

Η ξαφνική άνοδος της μετανάστευσης στην Ελλάδα που ήταν συνέπεια των πολιτικών αλλαγών στην ανατολική Ευρώπη ήταν ένα φαινόμενο με σημαντικές οικονομικές, κοινωνικοπολιτικές, πολιτισμικές και εκπαιδευτικές διαστάσεις (Δαμανάκης, 2001· Mattheoudakis, 2005· Pratsinakis, Hatziprokoriou & King, 2017). Στη δεκαετία του 1990, το μεγαλύτερο μέρος των μεταναστευτικών ροών αποτελούνταν από μετανάστες/τριες από τις γειτονικές βαλκανικές χώρες, κυρίως από την Αλβανία, και από ομογενείς από την πρώην Σοβιετική Ένωση (Μαργαρώνη & Βούλγαρη, 2014· Pratsinakis, Hatziprokoriou & King, 2017). Η ελληνική πολιτεία αλλά και η κοινωνία αντιμετώπισαν σημαντικές δυσκολίες στη διαχείριση των αλλαγών. Τελικά, το κράτος έδωσε τη δυνατότητα στους δεύτερους να ενταχθούν στην κοινωνία και να πάρουν υπηκοότητα, ενώ αντιμετώπισε τους πρώτους ως

προσωρινούς εργάτες, χωρίς να τους δίνει τη δυνατότητα να νομιμοποιηθούν παρά στο τέλος της δεκαετίας (Pratsinakis, Hatziprokopiou & King, 2017). Σύμφωνα με τους ίδιους ερευνητές, η ανάπτυξη της ελληνικής οικονομίας μεταξύ 1995 και 2007 βελτίωσε την κοινωνικοοικονομική ένταξη των μεταναστών/τριών, οι οποίοι/ες είχαν την ευκαιρία να βελτιώσουν τη θέση τους αναφορικά με τους μισθούς τους, την κοινωνική ασφάλιση και τις δεξιότητές τους, καθώς οι πιο κακοπληρωμένες και δύσκολες δουλειές δόθηκαν στους νεοεισερχόμενους/ες. Η μετανάστευση από την Αλβανία και τις γειτονικές χώρες συνεχίστηκε, αλλά οι μεταναστευτικές ροές όλο και περισσότερο περιλάμβαναν αφίξεις ατόμων κυρίως από Ασία, κατά δεύτερο λόγο από Αφρική και πρόσφυγες, οι οποίοι/ες απλά περνούσαν από την Ελλάδα στο δρόμο τους για άλλα Ευρωπαϊκά κράτη. Γενικά, το πλαίσιο πολιτικής για τους/τις μετανάστες/τριες κινούνταν, τουλάχιστον σε θεωρητικό επίπεδο, σύμφωνα με τις ευρωπαϊκές πρακτικές και παρόλες τις καθυστερήσεις και τη γραφειοκρατία της ελληνικής δημόσιας διοίκησης, πολλοί /ες μετανάστες/τριες μπόρεσαν να νομιμοποιηθούν. Παρόλα αυτά, δεν πάρθηκαν μέτρα για τα παιδιά της δεύτερης γενιάς και δεν υπήρξαν επιπρόσθετα μέτρα νομιμοποίησης όταν αυξήθηκε η είσοδος μεταναστών/τριών και προσφύγων στην Ελλάδα μέσω Τουρκίας. Δημιουργήθηκε έτσι «μια νέα κοινωνικο-οικονομική ιεραρχία, ειδικά στα μεγάλα αστικά κέντρα, με μια περίπλοκη διαστρωμάτωση νομικών καθεστώτων, κοινωνικών συνθηκών και θέσεων στην αγορά εργασίας για διαφορετικές κατηγορίες μεταναστών/τριών» (Pratsinakis, Hatziprokopiou & King, 2017, σελ. 7).

Η παγκόσμια οικονομική κρίση και η ελληνική κρίση χρέους από το 2008 και μετά περιόρισαν σημαντικά τις προοπτικές απασχόλησης των νεοεισερχόμενων και παράλληλα ενέτειναν την οικονομική πίεση και τις κοινωνικές δυσκολίες για τους/τις μετανάστες/τριες που ήδη διέμεναν στη χώρα, όπως φυσικά και για τους ντόπιους (Pratsinakis, Hatziprokopiou & King, 2017). Η γεωγραφική θέση της Ελλάδας στο νοτιοανατολικό άκρο της Ευρώπης και η σκλήρυνση των μέτρων αποτροπής εισόδου μεταναστών/τριών-προσφύγων στις άλλες ευρωπαϊκές χώρες οδήγησαν τον κύριο όγκο των μεταναστευτικών ροών στην Ελλάδα (Μαργαρώνη &

Βούλγαρη, 2014 · Pratsinakis, Hatziprokopiou & King, 2017). Στα χρόνια «της κρίσης» (Pratsinakis, Hatziprokopiou & King, 2017, σελ. 10) παρατηρήθηκε αυστηροποίηση της στάσης της Ελλάδας απέναντι στους μετανάστες με μέτρα όπως το τείχος στα σύνορα με την Τουρκία ή τη χρήση κράτησης ως μέσου αποτροπής των ροών. Αυτές οι εξελίξεις μετέτρεψαν την Ελλάδα σε «αποθήκη μεταναστών/τριών» ανεπιθύμητων από τις χώρες της βόρειας Ευρώπης και κατέληξαν σε μια «ανθρωπιστική κρίση» ανθρώπων «παγιδευμένων στην Ελλάδα, χωρίς χαρτιά και κατά συνέπεια χωρίς δικαιώματα» (Pratsinakis, Hatziprokopiou & King, 2017, σελ. 10).

Ο ακριβής αριθμός των μεταναστών/τριών-προσφύγων στην Ελλάδα είναι δύσκολο να υπολογιστεί λόγω του μεγάλου αριθμού ατόμων που εισέρχονται στη χώρα χωρίς νομιμοποιητικά έγγραφα. Σύμφωνα με την τελευταία απογραφή του 2001, υπήρχαν 762.000 άτομα στη χώρα χωρίς ελληνική υπηκοότητα, περίπου το 7% του πληθυσμού (Greece Population, 2018), αλλά ο αριθμός τους είναι σίγουρα πολύ μεγαλύτερος. Το 2015 καταγράφηκαν 872.519 αφίξεις στα ελληνικά νησιά (Προσφυγική Κρίση, 2017). Το 2016 ο συνολικός αριθμός των ατόμων που ήρθαν στην Ελλάδα μέσω θαλάσσης ήταν 173.450, κυρίως άντρες (42.1%), γυναίκες (21.1%) και παιδιά (36.8%), η πλειοψηφία των οποίων προερχόταν από τη Συρία (47%) , το Αφγανιστάν (24%) και το Ιράκ (15%). Οι τρεις αυτές εθνικότητες αποτελούσαν την πλειοψηφία των ατόμων που εισήλθαν στην Ελλάδα μέχρι και το 2018 (UNHCR, 2018). Υπήρχαν επίσης πολλοί ασυνόδετοι ανήλικοι/ες πρόσφυγες, ο αριθμός των οποίων υπολογίζεται σε 2.352 (4.6%) (Konstantinou, Georgoroulou & Drakoroulou, 2017). Ειδικά για τους Αφγανούς, ο ακριβής αριθμός των ατόμων που έχουν εισέλθει στην Ελλάδα δεν μπορεί να υπολογιστεί με ακρίβεια και υπάρχουν ελάχιστα ερευνητικά δεδομένα αναφορικά με τη συγκεκριμένη ομάδα (Δημητριάδη, 2013). Η σχετικά ξαφνική μετάβαση της Ελλάδας σε χώρα υποδοχής μεταναστών/τριών και ο ολοένα αυξανόμενος αριθμός των ατόμων που εισέρχονται στη χώρα εξηγούσαν ως ένα σημείο την αδυναμία της Ελλάδας στο παρελθόν να ανταποκριθεί στις επερχόμενες κοινωνικο-οικονομικές αλλαγές και στις πολύπλευρες ανάγκες των μεταναστών/τριών-προσφύγων (Mattheoudakis, 2005) αλλά μετά από τόσα χρόνια δεν έχουν γίνει τα

απαιτούμενα βήματα προόδου, ειδικά στο θέμα της εκπαίδευσης των μεταναστών/τριών. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή σε έκθεσή της το 2016 επισημαίνει ότι απαιτούνται περισσότερες προσπάθειες για τη χωρίς αποκλεισμούς λειτουργία των εκπαιδευτικών συστημάτων, τα οποία πρέπει να εξασφαλίσουν μεγαλύτερη καταλληλότητα και χωρίς αποκλεισμούς λειτουργία τους, ιδίως όσον αφορά την ένταξη των νεοαφιχθέντων/σων προσφύγων και μεταναστών/τριών (Εκπαίδευση και Κατάρτιση στην Ευρώπη, 2016).

Παράλληλα με την κρίση και τις κοινωνικές της επιπτώσεις, συμπεριλαμβανομένης της πολιτικής αστάθειας και την αύξηση της ρατσιστικής βίας, η Ελλάδα εξακολουθεί να λαμβάνει ακόμη μεγαλύτερο αριθμό μεταναστών/τριών και προσφύγων, κυρίως λόγω του πολέμου στη Συρία, οι οποίοι παγιδεύονται στην Ελλάδα λόγω της συμφωνίας του 2016 με την Τουρκία και το κλείσιμο των συνόρων με τη Fyrom (Pratsinakis, Hatziprokorou & King, 2017, σελ. 10). Η αργοπορία του ελληνικού συστήματος ασύλου, οι περιορισμένες και αργές μεταρρυθμίσεις, η συστηματική και μακροχρόνια κράτηση των αιτούντων άσυλο αφήνουν τους μετανάστες/τριες-πρόσφυγες εκτεθειμένους σε μια διαρκή αβεβαιότητα (Μπαξεβάνης, 2016). Ταυτόχρονα, οι ρατσιστικές επιθέσεις εναντίον τους έχουν αυξηθεί και η άνοδος της ακροδεξιάς, η ξενοφοβία, ο ρατσισμός και η ισλαμοφοβία συντελούν σε μια εχθρική υποδοχή των μεταναστών/τριών-προσφύγων από την ελληνική κοινωνία (Αντιδρώντας στο Ρατσισμό, χ.η.).

Σύμφωνα με τους Pratsinakis, Hatziprokorou και King (2017), η κατάσταση στην Ελλάδα είναι ιδιαίτερα πολύπλοκη, και τυπικά δίπολα που αφορούν τη μετανάστευση, όπως διεθνής/εσωτερική, αναγκαστική/εθελοντική, προσωρινή/μόνιμη, νόμιμη/παράνομη, είναι χρήσιμα αναλυτικά εργαλεία, αλλά περιορισμένης αξίας αναφορικά με την εξήγηση των αναδυόμενων σχηματισμών στο σημερινό παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον και πρέπει να αναθεωρηθούν. Επίσης, σύμφωνα με τους ίδιους, ο διαχωρισμός μεταξύ χωρών προέλευσης και προορισμού υπονοεί μια άμεση αιτιακή σχέση μεταξύ μετανάστευσης και ανάπτυξης, αντιμετωπίζοντας τις αναπτυσσόμενες χώρες ως πηγές μετανάστευσης και τις ανεπτυγμένες ως μεταναστευτικούς προορισμούς, κάτι που δεν εξηγεί επαρκώς τις διαφορές μεταξύ διαφορετικών

κατηγοριών μεταναστών/τριών. Η απλοϊκή γραμμική διάκριση των παραπάνω δίπολων δεν εξηγεί το όλο και πιο περίπλοκο τοπίο κινητικότητας πληθυσμών, ειδικά στην περίπτωση της Ελλάδας, όπου οι εξελίξεις της οικονομικής κρίσης, της ανθρωπιστικής κρίσης της Μεσογείου και της ευρωπαϊκής απάντησης στις αυξανόμενες ροές έχουν δημιουργήσει μια περίπλοκη κατάσταση. Πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι ζούμε σε μια εποχή υπερκινητικότητας (hypermobility) ανάμεσα σε αυτούς που έχουν οικονομικά προνόμια και εμποδιζόμενης κινητικότητας (blocked mobility) ή ακόμη και επιβαλλόμενης ακινησίας (forced immobility) για τους οικονομικά μη προνομιούχους (Pratsinakis, Hatziprokopiou & King, 2017, σελ. 3).

Σύμφωνα με την Κουντούρη (2009), η νοηματοδότηση του μεταναστευτικού ζητήματος στην Ελλάδα πέρασε από τρία βασικά στάδια που διέπονται από διαφορετική δυναμική αλληλεπίδρασης, εγγράφουν διαφορετικά την έννοια του μετανάστη/τριας και επηρεάζουν τις αντίστοιχες πολιτικές που ακολουθούνται. Η αρχική θετική αναγνώριση της μετανάστευσης την πρώτη δεκαετία μετά τη μεταπολίτευση λόγω αποκατάστασης των παλλινოსτούντων πέρασε στην θέασή της ως προβλήματος με την κατασκευή της εικόνας του παράνομου αλλοδαπού μετανάστη/τριας που εμπλέκεται με παραβατική δραστηριότητα και «συνδέεται με την αύξηση της εγκληματικότητας, της ανεργίας και με μια εικόνα απειλητικής εισβολής» (Κουντούρη, 2009, σελ. 53). Κατά συνέπεια, η κατασταλτική πολιτική προβλήθηκε ως η ενδεδειγμένη λύση του προβλήματος. Από τα μέσα της δεκαετίας του 1990, το πλαίσιο πρόσληψης του μεταναστευτικού ζητήματος στην Ελλάδα μεταβλήθηκε λόγω μεταστροφής της κοινωνικής δυναμικής καθώς και λόγω των δραματικών συμβάντων με θύματα μετανάστες/τριες, που μετέστρεψαν το ενδιαφέρον από την οικονομική και κοινωνική επικινδυνότητα του μετανάστη/τριας σε θέματα ρατσισμού και ξενοφοβίας, αλλά και στα κοινωνικά και πολιτικά προβλήματα ένταξης των ίδιων των μεταναστών/τριών (πολιτικά δικαιώματα, νομιμοποίηση, προβλήματα δεύτερης γενιάς) (Κουντούρη, 2009). Ρόλο σε αυτή τη μεταστροφή διαδραμάτισε και η συγκρότηση του αντιρατσιστικού κινήματος τη δεκαετία του 1990 που υπερασπίστηκε τους/τις μετανάστες/τριες στο δημόσιο λόγο, η οργάνωση των μεταναστών/τριών και η δημιουργία του Συντονιστικού των Μεταναστευτικών και Αντιρατσιστικών Οργανώσεων.

Γεγονότα όπως δολοφονίες μεταναστών/τριών επηρέασαν τον τρόπο προβολής του μεταναστευτικού ζητήματος από τα Μέσα Ενημέρωσης και επίσημοι θεσμοί, όπως ο Συνήγορος του Πολίτη, έφεραν στο προσκήνιο θέματα κοινωνικών και πολιτικών δικαιωμάτων των μεταναστών/τριών. Επιστημονικές πρωτοβουλίες, συνέδρια, συζητήσεις, το Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής (ΙΜΕΠΟ), επίσης έκαναν προτάσεις για την αναγκαιότητα αναμόρφωσης της μεταναστευτικής πολιτικής. Τέλος, το μεταναστευτικό ζήτημα εντάχθηκε στο συνδικαλιστικό κίνημα και στην πολιτική σκηνή, καθώς συνδικαλιστικές οργανώσεις και κόμματα, κυρίως της αριστεράς, δραστηριοποιήθηκαν στοχεύοντας σε μια αντιρατσιστική και συμπεριληπτική πολιτική (Κουντούρη, 2009).

2.3 Πολυπολιτισμικότητα και πολυγλωσσικότητα

Σύμφωνα με ερευνητές όπως ο Putnam (2007) ή η Pozo (2018), η μετανάστευση και η πολυπολιτισμικότητα που επέρχεται σε μια κοινωνία ως αποτέλεσμα της, έχουν σημαντικά πολιτισμικά, οικονομικά και αναπτυξιακά οφέλη σε μακροπρόθεσμο ορίζοντα. Βραχυπρόθεσμα, όμως, τείνουν να μειώνουν την κοινωνική αλληλεγγύη και το κοινωνικό κεφάλαιο. Η αποδοχή του πολυπολιτισμικού χαρακτήρα μιας κοινωνίας δεν είναι κάτι που γίνεται αβίαστα, αλλά μετά από συγκεκριμένες πιέσεις και κοινωνικές δυνάμεις, ενώ μπορούμε να παρατηρήσουμε ορισμένα στάδια από τα οποία περνάει κάθε χώρα που μεταβαίνει από τον μονοπολιτισμό στον πολυπολιτισμό (Ozolins & Cyne, 2001). Το πρώτο στάδιο, όπως επισημαίνει η Τσοκαλίδου (2009), αφορά τις δημογραφικές πιέσεις της μετανάστευσης που πηγάζουν από τη νέα δημογραφική σύνθεση που διαμορφώνεται. Η μετανάστευση αντιμετωπίζεται ως κάτι προσωρινό, καθώς θεωρείται ότι η πλειοψηφία των μεταναστών/τριών θα επιστρέψουν στις πατρίδες τους. Ως εκ τούτου, οι υπηρεσίες (μαθήματα γλώσσας, δυνατότητες μετάφρασης ή διερμηνείας) που παρέχονται στις μεταναστευτικές ομάδες είναι εξαιρετικά περιορισμένες και, συνήθως, πρόχειρες (Τσοκαλίδου, 2009). Όταν η χώρα αρχίζει να αποδέχεται τη μετανάστευση ως μόνιμο χαρακτηριστικό της ακολουθεί το στάδιο ανάπτυξης νέων θεσμών, «αναγνωρίζεται η γλωσσική ετερογένεια που

συνεπάγεται η συνύπαρξη πολιτών από διαφορετικές χώρες και γλώσσες και θεσμοθετούνται ειδικά προγράμματα, όπως τάξεις υποδοχής για τα μεταναστούποια» (Τσοκαλίδου, 2009, σελ. 7). Στο τρίτο στάδιο, αυτό της αξιοποίησης των γλωσσών και δημιουργίας πολυγλωσσικών υπηρεσιών, γίνεται εμφανές ότι μόνο το σχολείο δεν αρκεί για να επιλύσει τα γλωσσικά ζητήματα που προκύπτουν λόγω της μετανάστευσης και δημιουργούνται πολυγλωσσικές υπηρεσίες σε διάφορους τομείς, όπως ΜΜΕ, κοινωνικές υπηρεσίες, και σε κοινωνικό επίπεδο δίνονται περισσότερες ευκαιρίες πρόσβασης στα κοινωνικά αγαθά σε άτομα μεταναστευτικής καταγωγής. Στο τέταρτο στάδιο επέρχεται η ιδεολογική αλλαγή και η αποδοχή των μεταναστών/τριών μιας χώρας, αναγνωρίζεται η συμβολή τους στην οικονομική και πνευματική της πρόοδο και αναγνωρίζεται η εσωτερική ποικιλομορφία που τη χαρακτηρίζει. Με άλλα λόγια, «η μετάβαση από την παρουσία των μεταναστών/τριών σε μια χώρα προς την αναγνώριση του έργου και της συμβολής αυτών στην εξέλιξη αυτής της χώρας αποτελεί μια μακρά, πολύπλοκη, επίμονη και, σίγουρα, ιδεολογικά φορτισμένη πορεία» (Τσοκαλίδου, 2009, σελ. 8).

Σύμφωνα με τον Γκότοβο (2001), υπάρχουν τουλάχιστον τέσσερις διαφορετικοί όροι κάτω από τους οποίους συντελείται σήμερα σε όλες τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης η ένταξη των μεταναστών/τριών, τόσο των «εσωτερικών» (από χώρα της Ένωσης σε χώρα της Ένωσης) όσο κυρίως των εξωτερικών (από την Ανατολική Ευρώπη, την Αφρική και την Ασία σε χώρες της Ένωσης). Ο πρώτος αφορά την παγκοσμιοποίηση της πληροφορίας και τη δικτύωση των μεταναστών/τριών με τη χώρα προέλευσης σε καθημερινή και συστηματική βάση μέσω συνεχούς και συστηματικής τηλεοπτικής, ραδιοφωνικής και έντυπης παρουσίας της γλώσσας και της κουλτούρας της χώρας προέλευσης. Ο δεύτερος σχετίζεται με την πολιτική τοποθέτηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης υπέρ της γλωσσικής και γενικότερα πολιτισμικής πολλαπλότητας μέσω του επίσημου λόγου περί πολιτισμικής Ευρώπης και περί πολυπολιτισμικότητας σε κάθε χώρα ξεχωριστά. Τρίτον, η εξασθένιση του εθνικού κράτους αναφορικά με τη δυνατότητα επιβολής και ελέγχου ενός ενιαίου επικοινωνιακού χώρου και αντίστοιχου οργάνου, λόγω της αδυναμίας να αποκρούσει τη διείσδυση ισχυρών διεθνών γλωσσών και

των πολιτισμικών προϊόντων που συνδέονται με αυτές. Και τέλος, η ενίσχυση της ιδεολογίας της πολιτισμικής και γλωσσικής οριοθέτησης των μειοψηφιών απέναντι στη δεσπόμενη ομάδα, δηλαδή απέναντι στην πολιτικά κυρίαρχη πλειοψηφία, μέσω της αναγωγής της αντίστασης στην «αφομοίωση» ως βασικού στοιχείου της τρέχουσας «πολιτικής ευπρέπειας» (Γκότοβος, 2001, σελ. 41). Υπάρχει, όμως, ο κίνδυνος, σύμφωνα με τον Γκόβαρη (2000), μπροστά στον κίνδυνο της ιδεολογικής χρήσης των «πολιτισμικών διαφορών» να αγνοηθεί η σημασία και ο ρόλος τους στις διαδικασίες της κοινωνικής οργάνωσης και του πολιτισμικού αυτοπροσδιορισμού των μεταναστών/τριών και η άρνηση του ιδιαίτερου πολιτισμού τους να σημαίνει και απαξίωση των προσπαθειών τους να διαμορφώσουν νέους προσανατολισμούς στη χώρα υποδοχής.

Σύμφωνα με τον Γκότοβο (2001, σελ. 39), ο όρος «πολυγλωσσική κοινωνία» είναι πιο συγκεκριμένος, στο βαθμό που η γλώσσα, ως μονάδα αναφοράς και σύγκρισης, είναι κάτι πιο οριοθετημένο σε σύγκριση με τον «πολιτισμό» εν γένει. Η προσπάθεια διάδοσης της γλώσσας της χώρας υποδοχής σε όλο τον πληθυσμό συνιστά τυπική όψη της γλωσσικής πολιτικής του εθνικού κράτους και, όπως ισχυρίζονται κάποιοι ερευνητές (Γκότοβος, 2001· Gropas & Triandafyllidou, 2011), οδηγεί σε περιορισμό της γλωσσικής πολυμορφίας τόσο στη δημόσια σφαίρα όσο και στις ανεπίσημες και ιδιωτικές περιστάσεις επικοινωνίας. Η «πίεση για καθιέρωση και διάδοση ενός ενιαίου γλωσσικού οργάνου στην επικράτεια ενός εθνικού κράτους έχει συσχετιστεί συχνά με αφομοιωτικές πολιτικές του εθνικού κράτους, με πολιτικές συρρίκνωσης και πολιτισμικής ετερότητας, και έχει κατηγορηθεί από ορισμένους ως πολιτισμικός ρατσισμός» (Γκότοβος, 2001, σελ. 37). Η κριτική αυτή βλέπει συνήθως το φόβο του εθνικού κράτους απέναντι στην ετερότητα και ερμηνεύει την προσπάθεια για καθιέρωση μιας ενιαίας γλώσσας ως στρατηγική για τη διαχείρισή του (Banks & McGee Banks, 2007). Ωστόσο, σύμφωνα με τον Γκότοβο (2001), η ερμηνεία αυτή είναι υπερβολικά απλουστευμένη. Η ιδέα της κοινής γλώσσας και η εκπαιδευτική προώθησή της παραπέμπει σε κάτι πιο θεμελιώδες από την επιβολή του κυρίαρχου πολιτισμικού προτύπου, στην πολιτική αρχή της ισότητας αναφορικά με τη συμμετοχή στο δημόσιο χώρο, την πολιτική και πολιτισμική αντιπροσώπευση και το δικαίωμα διαμόρφωσης

κοινής πολιτικής βούλησης. Σε αυτή την προσπάθεια, όμως, υπάρχει μια θεμελιώδης αντίφαση. Οι μοντέρνες κοινωνίες αφενός, «αναγνωρίζουν το άτομο ως φορέα συνταγματικών δικαιωμάτων και χαράζουν, αφετέρου, ως παρτικουλαριστικές ενότητες εσωτερικά σύνορα μεταξύ των “πολιτών τους” και των “ξένων” που στερούνται στοιχειωδών πολιτικών δικαιωμάτων» (Γκόβαρης, 2000, σελ. 25). Σήμερα έχει επικρατήσει ένας ορισμός της πολυπολιτισμικής κοινωνίας ο οποίος συνδέει την πολυπολιτισμικότητα με τη μετανάστευση και την ύπαρξη μιας σειράς διακριτών πολιτισμικών ομάδων μέσα σε ένα κράτος (Γκόβαρης, 2000· Dantas & Manyak, 2010). Στην περίπτωση αυτή «οι πολιτισμοί ορίζονται ως κλειστές και στατικές ενότητες και οι “πολιτισμικές διαφορές” εκλαμβάνονται ως απόλυτα και αντικειμενικά κοινωνικά μεγέθη που προσδιορίζουν ντετερμινιστικά τη συμπεριφορά των ατόμων» (Γκόβαρης, 2000, σελ. 24). Αυτό παραπέμπει προς την κατεύθυνση του κουλτουραλισμού, δηλαδή της ερμηνείας των κοινωνικών και οικονομικών διαφορών ως «πολιτισμικών διαφορών» και αποτελεί, κάτω από ορισμένες συνθήκες κοινωνικής ανισότητας, όψη του ρατσισμού, εάν τον ορίσουμε ως την ιδεολογική διαδικασία αναπαράστασης των κοινωνικών αντιφάσεων ως φυσικών νόμων. Σ' αυτή την περίπτωση και ο πολυπολιτισμικός λόγος αποτελεί μια ιδιόμορφη μορφή ρατσισμού με κύριο γνώρισμα την απόσταση μεταξύ του «εγώ» και του «άλλου». Αποδέχεται την ταυτότητα του «άλλου», περιγράφοντάς την ταυτόχρονα ως κλειστή, αντικειμενική οντότητα, απέναντι στην οποία τα μέλη των κυρίαρχων ομάδων κρατούν αποστάσεις για να διατηρήσουν τα προνόμια τους. Η «πολιτισμική διαφορά» χρησιμοποιείται για να τεκμηριώσει επιχειρήματα που θεωρούν αδύνατη την ισότιμη επικοινωνία μεταξύ των πολιτισμών και επικροτούν μια πολιτική διαχωρισμού των πολιτισμικών ομάδων (Γκόβαρης, 2000) και τελικά οδηγεί τους ξένους στο κοινωνικό περιθώριο. Στην περίπτωση αυτή, σύμφωνα με τον Γκόβαρη (2000), ο κυρίαρχος πολυπολιτισμικός λόγος δεν εκφράζει ανάγκες και βιώματα των μεταναστευτικών ομάδων, αλλά κυρίως τις ανάγκες της κυρίαρχης ομάδας και ειδικότερα την ανάγκη νομιμοποίησης των σχέσεων εξουσίας μεταξύ «ντόπιων» και «ξένων». Μια άλλη προσέγγιση έγκειται στην πλήρη άρνηση της σημασίας των πολιτισμικών διαφορών τόσο για τη συλλογική ταυτότητα των μεταναστών/τριών, όσο και για τις προσπάθειες διαβίωσης σ' ένα εχθρικό απέναντί τους κοινωνικό περιβάλλον. Θεωρείται ότι

η άρνηση της ύπαρξης πολιτισμικών διαφορών θα ενίσχυε την ηγεμονική θέση του κυρίαρχου πολιτισμού και τις τάσεις πολιτισμικής αφομοίωσης των μεταναστών/ριών.

Οι επικριτές της πολυπολιτισμικότητας προτείνουν τον προσανατολισμό της εκπαίδευσης σε οικουμενικές αξίες, τη στήριξη της ατομικής ιδιαιτερότητας και την παραίτηση από κάθε αναφορά στις συλλογικές ταυτότητες. Αναφορά στον πολιτισμό των μεταναστών/τριών «αξιολογείται ως συμβολή στη συντήρηση των διαφορών, καθώς και στην αναπαραγωγή μιας συγκεκριμένης ερμηνείας των κοινωνικών διαφορών» (Γκόβαρης, 2000, σελ. 25). Η αποδοχή οικουμενικών αξιών είναι απαραίτητη, δεν πρέπει, όμως, να ξεχνάμε ότι οι οικουμενικές αξίες έχουν συγκεκριμένη ιστορική προέλευση, απορρέουν από την ευρωπαϊκή πνευματική παράδοση και έχουν ευρωκεντρικό χαρακτήρα (Γκόβαρης, 2000). Το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο διαμορφώνονται αξίες, στερεότυπα και στάσεις δεν είναι κάτι το στατικό. Σύμφωνα με την Κοιλιάρη (1997) οι κοινωνικοοικονομικές συνθήκες μεταβάλλονται και τα εθνογλωσσικά -και όχι μόνον- στερεότυπα θα μπορούσαν να αναθεωρηθούν, εάν υπήρχαν στενότερες και συχνότερες διεθνικές επαφές και επαφές σε διαπροσωπικό επίπεδο μεταξύ των μελών των διαφόρων ομάδων, διαμορφώνοντας ένα κλίμα αμοιβαίας αποδοχής, κατανόησης και εμπιστοσύνης που θα βασιζόταν σε γνώση για το διαφορετικό, κάτι που, σύμφωνα με τον Schumann (2010) έχει καθοριστική σημασία, καθώς οι μετανάστες/τριες μαθαίνουν τη γλώσσα-στόχο ανάλογα με τον βαθμό ενσωμάτωσής τους στην ομάδα της γλώσσας-στόχου.

Κατά συνέπεια, ο πολιτισμός και συνεπώς και ο πολυπολιτισμός δεν είναι μια στατική έννοια, αλλά μια δυναμική έννοια υπό διαπραγμάτευση, καθώς μέσα από συγκρούσεις και ανανοηματοδοτήσεις, μέσα από θέσεις και αντιθέσεις, επέρχεται η σύνθεση, τα νοήματα των πολιτισμικών συμβόλων, όπως ιδεών, αξιών, εννοιών, αντικειμένων (Γκόβαρης, 2000· Oke, Sonn & McConville, 2016· Τσοκαλίδου, 2009· Vertovec & Wessendorf, 2010). Ο Γκόβαρης θεωρεί τον πολιτισμό ως «πεδίο λόγου», όπου «τα υποκείμενα δεν είναι απλοί φορείς ή εκπρόσωποι ενός πολιτισμού, ούτε παθητικοί διαμεσολαβητές των πολιτισμικών συμβόλων. Η δράση τους δεν εκφράζει “παραδοσιακές” πολιτισμικές αξίες, αλλά αντιπαράθεση με την εκάστοτε κοινωνική και

πολιτισμική πραγματικότητα που τους περιβάλλει». Ο πολιτισμός τους δεν είναι ο πολιτισμός των «ξένων», αλλά «όψη και διάσταση του πολιτισμού της χώρας υποδοχής, αφού αντικατοπτρίζει κοινωνικά διαμεσολαβημένες και υποκειμενικά βιωμένες διαδικασίες ένταξης και αποκλεισμού, οι οποίες προσδιορίζουν σε σημαντικό βαθμό την επιλογή περιεχομένων και συμβόλων πολιτισμικού και κοινωνικού αυτοπροσδιορισμού (Γκόβαρης, 2000, σελ. 27). Ο πολιτισμός πρέπει να θεαθεί ως «αναστοχαστική εμπειρία», ως μια διαδικασία «που οδηγεί στη συνειδητοποίηση της ιστορικότητας της ίδιας της σκέψης και κατά συνέπεια στην κριτική του πολιτισμού. Απ' αυτή τη σκοπιά είναι εφικτή η αναγνώριση των οικουμενικών ανθρωπιστικών αξιώσεων που εμπεριέχουν οι διαφορετικοί πολιτισμοί, καθώς και η ανάδειξη όλων εκείνων των κοινωνικών μηχανισμών που επιδρούν περιοριστικά στην εφαρμογή αυτών των αξιώσεων» (Γκόβαρης, 2000, σελ. 28). Η διαφορετικότητα και ο ιδιαίτερος πολιτισμός ατόμων και ομάδων πρέπει να γίνεται σεβαστός για τον ρόλο που παίζει στη διαμόρφωση της προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας, αλλά η αναγνώριση ότι δεν υπάρχει μια ενιαία, ομοιογενής κουλτούρα θα οδηγήσει στην αφομοίωση των πολιτισμικών διαφορών σε έναν οικουμενικό πολιτισμό. Για να γίνει αυτό, όμως, απαιτείται συμμετοχή των μειονοτικών λόγων στον δημόσιο χώρο και κοινωνική δικαιοσύνη (Vertovec & Wessendorf, 2010), η οποία θα δημιουργήσει «προϋποθέσεις για τη λειτουργία του πλουραλισμού, για την αποδοχή της πολιτισμικής πολλαπλότητας στο δημόσιο χώρο, στο χώρο όπου αναπαράγεται η κοινωνική και πολιτική πραγματικότητα και αρθρώνονται τα πολιτικά και κοινωνικά ενδιαφέροντα» (Γκόβαρης, 2000, σελ. 29). Αυτό περιλαμβάνει καλύτερες πολιτικές και στρατηγικές αποτελεσματικής εκπαίδευσης των μεταναστών/τριών-προσφύγων ώστε να δημιουργηθούν ίσες ευκαιρίες, να υπάρχει κοινωνική δικαιοσύνη και να αποφευχθεί ο αποκλεισμός των ανθρώπων με μεταναστευτική/προσφυγική ταυτότητα (Magos & Margaroni, 2018).

Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, η πολυγλωσσία (2008), η οποία συνδέεται άμεσα με την πολυπολιτισμικότητα, θεωρείται πλεονέκτημα για την Ευρώπη και κοινή δέσμευση όλων των κρατών-μελών, απαραίτητη προϋπόθεση για τον διαπολιτισμικό διάλογο και την κοινωνική συνοχή, όπως

και για την ευημερία, την ανταγωνιστικότητα και την απασχολησιμότητα. Η Επιτροπή θεωρεί ότι η ενίσχυση της πολυγλωσσίας θα επιτρέπει στους ευρωπαίους πολίτες να επικοινωνούν μεταξύ τους, υπερβαίνοντας τα γλωσσικά και πολιτισμικά σύνορα. Όπως τονίζεται, πρόκειται για μια συνεχή, δια βίου προσπάθεια, η οποία πρέπει να ενθαρρυνθεί, να τεθεί σε οργανωμένη βάση και να χρηματοδοτηθεί σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης από τους αρμόδιους φορείς. Η Ευρωπαϊκή Ένωση, μέσω της ενθάρρυνσης της πολυγλωσσίας προσπαθεί να αποτρέψει τους κινδύνους που μπορεί να προκύψουν από την περιθωριοποίηση όσων δε διαθέτουν τις απαιτούμενες δεξιότητες για να επικοινωνήσουν (Dumitrașcu, 2018).

3. Γλώσσα και μετανάστευση

3.1 Γλωσσικές στάσεις και κίνητρα εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας

Η ανάγκη να μάθει τη γλώσσα της χώρας υποδοχής είναι μια από τις πρώτες προκλήσεις που αντιμετωπίζει οποιοσδήποτε/οποιαδήποτε αλλάζει τόπο διαμονής. Οι υποκειμενικές στάσεις ομάδων ή/και ατόμων απέναντι στις γλωσσικές παραγωγές και οι τρόποι διερεύνησης τους αποτελούν ένα συνεχώς αναπτυσσόμενο τομέα των κοινωνικών προσεγγίσεων της γλώσσας τις τελευταίες δεκαετίες. Οι στάσεις των μεταναστών/τριών απέναντι στη γλώσσα και τον ντόπιο πληθυσμό μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά την εκμάθηση της γλώσσας της κοινωνίας υποδοχής (Bernaus, Masgoret, Gardner, & Reyes, 2004· Clément & Kruidenier, 1983· Dörnyei, 2001· Dörnyei 2003, Dörnyei et al, 2006· Fanta-Vagenshtein, 2011· Hosseini & Pourmandnia, 2013· Istiyani, 2014). Πολλές έρευνες έχουν βρει θετική συσχέτιση μεταξύ γλωσσικών στάσεων και γλωσσικής ικανότητας (Atchade, 2002· Winke, 2013). Ερευνητές στην κοινωνική ψυχολογία και την εκπαίδευση έχουν αναγνωρίσει τη σημασία των κινήτρων για την επιτυχή εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας (Csizér & Dörnyei, 2005· Gardner, 1985· Gardner & Clement, 1990· Hiromori, 2009). Παράμετροι όπως οι στάσεις, οι προσανατολισμοί, το άγχος και τα κίνητρα είναι τουλάχιστον εξίσου σημαντικά με την γλωσσική ικανότητα στην πρόβλεψη της επιτυχούς εκμάθησης της Γ2 (Noels, Pelletier, Clement & Vallerand, 2003).

Σύμφωνα με πολλές έρευνες (Dörnyei, 2001· Dörnyei 2003· Dörnyei & Ushioda, 2009), τα κίνητρα εκμάθησης μιας γλώσσας σχετίζονται θετικά με την εκπαιδευτική και επαγγελματική επιτυχία των μεταναστών/τριών. Σύμφωνα με τον Brown (2000), οι μαθητές/τριες της Γ2 ωφελούνται από θετικές στάσεις, ενώ οι αρνητικές στάσεις μπορεί να οδηγήσουν σε μείωση των κινήτρων. Ο Becker (2007) διαχωρίζει τρεις βασικούς παράγοντες που επηρεάζουν την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας: τα κίνητρα για το άτομο που τη μαθαίνει, η έκθεση στη γλώσσα και η αποτελεσματικότητα του μαθητή της Γ2. Όπως τονίζει η Ortega (2009), η συνολική ποσότητα κινήτρων έχει τρεις διαστάσεις: την ένταση των κινήτρων (πόση προσπάθεια καταβάλουν τα άτομα που μαθαίνουν μια γλώσσα), τις στάσεις απέναντι στην εκμάθηση της

Γ2 (πόσο τα άτομα απολαμβάνουν την εκμάθησή της) και την επιθυμία εκμάθησης (πόσο επενδύουν τα άτομα στην επιτυχημένη εκμάθηση της γλώσσας).

3.1.1 Στάσεις απέναντι στη γλώσσα

Η *στάση* (attitude) μπορεί να οριστεί ως η διάθεση να είναι ένα άτομο θετικά ή αρνητικά προδιατεθειμένο ως προς μια ιδέα, αντικείμενο, άτομο ή κατάσταση. Είναι «η νευροψυχολογική και πνευματική κατάσταση δημιουργούμενη από τη δοκιμασία που ασκεί μια δυναμική επιρροή πάνω στο άτομο, προετοιμάζοντάς το να αντιδράσει σε έναν ορισμένο αριθμό πραγμάτων και καταστάσεων» (Javeau, 2000, σελ. 105). Η στάση είναι μια υποθετική θέαση που εξηγεί μια σχετικά σταθερή ανθρώπινη συμπεριφορά (Baker, 1992· Bernaus et al., 2004) και οι γλωσσικές στάσεις είναι υποκειμενικές αξιολογήσεις γλωσσικών ποικιλιών και των ομιλητών/τριών τους και μπορεί να είναι ατομικές στάσεις ή και ομαδικές (Myers-Scotton, 2006). Όπως σημειώνει η Κακριδή-Φερράρι (2005), η έννοια αφορά την αντίληψη που έχουν για τη γλώσσα οι διάφορες εθνικές και κοινωνικές ομάδες ομιλητών/τριών, καθώς και το πώς συγκεκριμενοποιούν στη συμπεριφορά τους τις απόψεις τους σχετικά με τις γλωσσικές ποικιλίες που τους περιβάλλουν. Οι στάσεις «έχουν σχετική διάρκεια, διαμορφώνονται από προηγούμενες εμπειρίες και στοιχειοθετούν ένα σύστημα πεπιοθήσεων, όπου κάθε πεπιοθήση εμπεριέχει παραμέτρους εδραιωμένες σε επίπεδο γνωστικό, συναισθηματικό και συμπεριφοράς» (Κοιλιάρη, 1997, σελ. 23). Οι γλωσσικές στάσεις δομούνται μέσα από την παρατήρηση των πράξεων των ατόμων. Δεν είναι άμεσα παρατηρήσιμες, αλλά εξάγονται από την κατεύθυνση και επιμονή της εξωτερικής συμπεριφοράς και είναι χρήσιμος τρόπος ερμηνείας συμπεριφορών που έχουν διάρκεια (Baker, 1992). Το γεγονός ότι δεν είναι συνειδητές δεν σημαίνει ότι τα άτομα δεν δρουν σύμφωνα με τις στάσεις τους (Myers-Scotton, 2006).

Η στάση έχει γνωστικά, συναισθηματικά και βουλητικά συστατικά (δηλαδή αφορά σε πεπιοθήσεις, συναισθηματικές αντιδράσεις και συμπεριφοριστικές τάσεις που σχετίζονται με το αντικείμενο της στάσης). Ο Baker διαχωρίζει τρία

συστατικά των στάσεων, το γνωστικό (cognitive), που αφορά την σκέψη και τα πιστεύω, το συναισθηματικό (affective), που αφορά τα συναισθήματα απέναντι στη γλώσσα και το δραστικό (action) που σχετίζεται με την ετοιμότητα για δράση (Baker, 1992, σελ. 12-13). Η στάση αποτελείται, γενικά, από μια υποκειμενική ψυχολογική προδιάθεση του ατόμου να δρα ή να αξιολογεί τη συμπεριφορά κατά έναν ορισμένο τρόπο (Gardner, 1985· McGroarty, 2009). Συνδέεται, λοιπόν, με τις αξίες του ατόμου και τις πεποιθήσεις του και προάγει ή αποτρέπει τις επιλογές που γίνονται σε όλες τις σφαίρες δραστηριοτήτων, ακαδημαϊκές ή ανεπίσημες. Η έννοια, όμως, δεν περιορίζεται μόνο στα συναισθήματα. Σύμφωνα με τον Ανδρουλάκη (2008), οι στάσεις έχουν μια *βιωματική* συνιστώσα, μια *γνωστική* συνιστώσα (οι γνώσεις, οι σκέψεις, πεποιθήσεις, ιδέες και αξίες που διαμορφώνουμε) και μια *προθετική* συνιστώσα (την προδιάθεση, την τάση να λειτουργήσουμε με έναν συγκεκριμένο τρόπο), η οποία μπορεί να αποτελέσει το μέσο που οδηγεί από τις στάσεις απέναντι σε μια γλώσσα, προς τα κίνητρα για την εκμάθησή της και μετά στην παρατηρήσιμη συμπεριφορά, δηλαδή στη διαδικασία εκμάθησής της. Οι γλωσσικές στάσεις αποτελούνται από δύο συστατικά: πρώτον, μια οργανική διάσταση (instrumental), η οποία σχετίζεται με πραγματιστικά, χρησιμοθηρικά κίνητρα και χαρακτηρίζεται από την επιθυμία του ατόμου να αποκτήσει κοινωνική αναγνώριση ή οικονομικά πλεονεκτήματα, όπως για παράδειγμα να μάθει μια δεύτερη γλώσσα για να αποκτήσει δουλειά, κοινωνική θέση ή προσωπική επιτυχία και δεύτερον μια ενσωματωτική (integrative), η οποία είναι κοινωνική και διαπροσωπική και σχετίζεται με την επιθυμία να ανήκει κάποιος σε μια γλωσσική κοινότητα. Τα άτομα με ενταξιακά κίνητρα έχουν συνήθως πιο θετικές στάσεις απέναντι στη δεύτερη γλώσσα από αυτά με οργανικές στάσεις (Baker, 1992).

Οι στάσεις μπορούν να είναι αντικείμενο μεταβολών, αλλά συνήθως παρουσιάζουν στοιχεία σταθερά» (Javeau, 2000, σελ. 105). Διαφέρουν από τα κίνητρα και σχετίζονται με το θέμα και όχι με το σκοπό, όπως ισχύει στην περίπτωση των κινήτρων. Επίσης διαφέρουν από την ιδεολογία, η οποία αναφέρεται σε κωδικοποίηση αξιών (Baker, 1992), ενώ οι στάσεις είναι πιο υποσυνείδητες αξιολογήσεις και οι γλωσσικές ιδεολογίες πιο δομημένες αξιολογήσεις.

Μια έρευνα των στάσεων μας παρέχει ενδείξεις για τις σκέψεις και τις αξίες, τις προτιμήσεις και τις επιθυμίες μιας κοινότητας. Η σημασία τους σχετίζεται με τη στενή σχέση τους με τη δόμηση των ατόμων και η μελέτη τους είναι σημαντική, καθώς επηρεάζουν πολλούς τομείς των γλωσσικών εκφάνσεων, και γενικότερα της κοινωνικής ζωής των ομιλητών/τριών (Ianos, Sansó, Huguet & Petreñas, 2018· Yashima, Zenuk-Nishide & Shimizu, 2004). Σύμφωνα με την Κακριδή-Φερράρι (2007), πλευρές της στάσης ενός ατόμου απέναντι στην ποικιλία που προσπαθεί να μάθει καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό και την ίδια τη δυσκολία ή ευκολία εκμάθησής της. Επηρεάζουν και την επικοινωνιακή ικανότητα των ατόμων και τη διεπίδραση μεταξύ των ομιλητών/τριών, καθώς ένα άτομο με θετικές στάσεις απέναντι σε μια γλώσσα θεωρεί και πιο εύκολο να την κατανοήσει. Ο Baker (1992) αναφέρει τρεις λόγους που καθιστούν τις στάσεις πολύ σημαντικές, η εγγύτητά τους στο δομικό σύστημα των ατόμων, η αξία τους ως δείκτες απόψεων σε μια κοινότητα και η κεντρική θέση τους στην ψυχολογική θεωρία και έρευνα. Δεν φτάνει να επικεντρωνόμαστε μόνο στην εξωτερική συμπεριφορά και να αγνοούμε τις στάσεις, καθώς μπορεί να προβλέψουμε σύμφωνα με αυτές τη μελλοντική συμπεριφορά με μεγαλύτερη ακρίβεια, καθώς επηρεάζονται λιγότερο από τις καταστάσεις και μπορούν να μετρηθούν με μεγαλύτερη ακρίβεια (Baker, 1992· Hosseini & Pourmandnia, 2013· Istiyani, 2014).

Μια σειρά παραγόντων σχετίζονται με την επιτυχία στο μάθημα της δεύτερης γλώσσας: οι στάσεις και το κίνητρο αυτών που συμμετέχουν, τόσο των μαθητών/τριών όσο και των εκπαιδευτικών. Παρόλο που αυτοί οι παράγοντες δεν είναι οι μοναδικοί που ευθύνονται για τις διαφορές στα δρώμενα της τάξης και στα αποτελέσματα, εντούτοις διαμορφώνουν με σημαντικό τρόπο το περιβάλλον για τη διδασκαλία και τις ατομικές προσπάθειες των δασκάλων και των μαθητών/τριών (McGroarty, 2009). Οι πρόσφατες θεωρίες έχουν δώσει σαφείς ενδείξεις ότι οι σχέσεις ανάμεσα στην πρότερη γλωσσική και ακαδημαϊκή εμπειρία κάποιου, στο κοινωνικό περιβάλλον της διδασκαλίας και στα αποτελέσματα της επίσημης γλωσσικής διδασκαλίας έχουν πολύπλοκη και αμοιβαία σύνδεση. Οι θετικές στάσεις για τη γλώσσα και την εκμάθησή της μπορεί να είναι τόσο το αποτέλεσμα της επιτυχίας όσο και η αιτία της. Επιπλέον, οι μαθητές/τριες με γενικά θετικές στάσεις μπορεί να μην είναι

ιδιαίτερα επιτυχημένοι, αν αυτές οι στάσεις δεν συνδεθούν με αποτελεσματικές στρατηγικές που θα τους βοηθήσουν να επωφεληθούν από τις διδακτικές ευκαιρίες που τους δίνονται. Επίσης, οι μαθητές/τριες επηρεάζονται και από τις κοινωνικές και θεσμικές γλωσσικές πολιτικές (McGroatry, 2009). Η κοινωνική θέση μιας μητρικής γλώσσας στην κοινωνία, ή της δεύτερης, διαμορφώνει περαιτέρω το κοινωνικό κλίμα για τη γλωσσική σπουδή.

Υπάρχουν πολλές έρευνες που αποδεικνύουν τη σχέση μεταξύ στάσεων και γλωσσικής εκμάθησης. Σύμφωνα με τον Truitt (1995) οι απόψεις και οι στάσεις των μαθητών/τριών ποικίλουν σύμφωνα με την κουλτούρα και τις προηγούμενες εμπειρίες τους. Κι άλλοι ερευνητές έχουν καταλήξει σε παρόμοια συμπεράσματα, όπως η Malallaha (2000), η οποία μελέτησε τις στάσεις Αράβων μαθητών απέναντι στα αγγλικά στο Κουβέιτ, ένα περιβάλλον κυρίως αραβικό και μουσουλμανικό. Ανακάλυψε ότι έχουν θετικές στάσεις αναφορικά με τα αγγλικά και ότι η απόδοσή τους σε τεστ σχετιζόταν θετικά με τις στάσεις τους. Βέβαια, οι στάσεις των μαθητών/τριών διαμορφώνονται ιδιαίτερα από τις προσωπικές εμπειρίες της σχολικής ζωής και από το ιδιαίτερο μαθησιακό περιβάλλον. Σύμφωνα με έρευνα της Istiyani (2014), και οι μαθητές/τριες που είχαν υψηλές και αυτοί που είχαν χαμηλές επιδόσεις είχαν θετικές στάσεις απέναντι στα άτομα που μιλούσαν αγγλικά και στα αγγλικά γενικώς, όμως, οι μαθητές/τριες με τις υψηλές επιδόσεις προτιμούσαν τα αγγλικά από άλλα μαθήματα, σε αντίθεση με τους/τις μαθητές/τριες με χαμηλές επιδόσεις, κάτι που δείχνει ότι οι στάσεις είναι κάτι προσωπικό. Οι καλύτεροι μαθητές/τριες χρησιμοποιούσαν γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές σε συνδυασμό με θετικές στάσεις και κίνητρα, κάτι που δεν το έκαναν οι μαθητές/τριες με τις χαμηλές επιδόσεις. Σύμφωνα με τη McGroatry (2009), ούτε όλοι οι μαθητές/τριες που μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα, είτε είναι μετανάστες/τριες είτε πρόσφυγες, έχουν τις ίδιες στάσεις απέναντι στην εκμάθηση της νέας γλώσσας, ούτε όλοι οι μαθητές/τριες που είναι φυσικοί ομιλητές μπορούν να συγκριθούν μ' αυτούς που μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα.

3.1.2 Στάσεις απέναντι στη γλώσσα υποδοχής και τους ομιλητές της

Οι στάσεις προς μια γλώσσα συνδέονται με τις απόψεις των ατόμων αναφορικά με τους ομιλητές της. Οι μαθητές/τριες έχουν θετικές ή αρνητικές στάσεις όχι μόνο προς τη γλώσσα την οποία μαθαίνουν αλλά και τους ανθρώπους που τη μιλάνε (Hosseini & Rourmandnia, 2013). Οι στάσεις των μαθητών/τριών μιας δεύτερης γλώσσας θεωρούνται βασικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη γλωσσική επίδοση και εξηγούν τη γλωσσική συμπεριφορά (Eshghinejad, 2016). Τα συναισθήματα που επικρατούν απέναντι στους ομιλητές/τριες μιας γλώσσας επεκτείνονται και στις γλωσσικές τους παραγωγές και αποτελούν συμβολικές επενδύσεις πάνω στη γλώσσα τους (Κακριδή-Φερράρι, 2007). Οι καλύτεροι/ες μαθητές/τριες δείχνουν έντονα θετικές στάσεις απέναντι στη δεύτερη γλώσσα, την κουλτούρα της και τις κοινωνικές της πρακτικές (Triantafillidou & Hedgcock, 2007). Ο Ellis (2008) ισχυρίζεται ότι ένας από τους τρόπους που το κοινωνικό περιβάλλον μπορεί να επηρεάσει την απόκτηση της Γ2 είναι επηρεάζοντας τις στάσεις αυτών που τη μαθαίνουν απέναντι στη γλώσσα-στόχο, τους ομιλητές της, την κουλτούρα της, την κοινωνική αξία της εκμάθησης της Γ2 και τους ίδιους τους μαθητές/τριες ως μέλη της δικής τους κουλτούρας. Σύμφωνα με την Κοιλιάρη (1997), οι στάσεις απέναντι στη γλώσσα είναι συνδεδεμένες με απόψεις για την ταυτότητα των ομιλητών/τριών της και επειδή οι στάσεις απέναντι στη γλώσσα ενεργοποιούνται απέναντι στους ομιλητές της και τις πολιτισμικές αξίες τους, γίνονται μέτρο προσανατολισμού στην κωδικοποιημένη νόρμα και εξυπηρετούν έτσι και τον κοινωνικό προσανατολισμό (Κοιλιάρη, 1997, σελ. 24-25). Στο πλαίσιο αυτό ερμηνεύεται και η συμβολική κυριαρχία της επίσημης γλώσσας που κατά τον Bourdieu (1999) επιβάλλεται στους/στις συμμετέχοντες/ουσες στις γλωσσικές συναλλαγές. Κάθε ομιλιακό ενέργημα είναι μια συγκυρία, προϊόν της συνάντησης ανάμεσα σε μια γλωσσική έξη και σε μια αγορά η οποία καθορίζει την «τιμή» των γλωσσικών προϊόντων. Επειδή διαφορετικές ποικιλίες έχουν διαφορετική αξία στη γλωσσική αγορά, το γλωσσικό ρεπερτόριο ενός ατόμου μπορεί να είναι πηγή συμβολικής δύναμης, αποτελεί γλωσσικό κεφάλαιο. Ο Bourdieu χρησιμοποιεί την έννοια του «habitus» για να δηλώσει προδιαθέσεις που παράγουν πρακτικές και στάσεις, ασυνείδητες μεν, αλλά που ωθούν σε δράση. Το γλωσσικό «habitus»

αντιμετωπίζεται ως «μια από τις διαστάσεις, μια από τις εκφάνσεις της ταξικής έξης ενός κοινωνικού υποκειμένου, δηλαδή της θέσης που αυτό κατέχει συγχρονικά και διαχρονικά στην κοινωνική δομή» (Bourdieu, 1999, σελ. 25). Σύμφωνα με τον ίδιο, «η γλωσσική ικανότητα δεν είναι μια απλή τεχνική ικανότητα αλλά μια καταστασιακή ικανότητα, εφόσον όλες οι γλωσσικές εκφράσεις και όλοι οι ομιλητές δεν είναι ίσοι, το γλωσσικό κεφάλαιο είναι η εξουσία πάνω στους μηχανισμούς διαμόρφωσης των γλωσσικών τιμών, η εξουσία να θέτει κανείς σε εφαρμογή, προς όφελός του, νόμους διαμόρφωσης των τιμών και να αποσπά ιδιαίτερη υπεραξία» (Bourdieu, 1999, σελ. 27).

Οι στάσεις απέναντι σε μια γλώσσα ή ποικιλία και η χρήση της είναι αλληλένδετες (Bernaus et al., 2004· Dörnyei, 2003· Κοιλιάρη, 1997· Mohr, 2018), καθώς η στάση που θα υιοθετήσει ένας ομιλητής/τρια απέναντι στις κοινωνικές συνδηλώσεις της καθορίζει και τη δική του γλωσσική επιλογή. Σε διεπιδράσεις οι ομιλητές/τριες συμπεριφέρονται ανάλογα είτε με διάθεση σύγκλισης προς/είτε με διάθεση απόκλισης από τον λόγο του/της συνομιλητή/τριας τους, προσαρμόζοντας τη γλωσσική συμπεριφορά τους σε γλωσσικά περιβάλλοντα που αποβαίνουν ρυθμιστικά. Τα φαινόμενα αυτά αφορούν στο άτομο και διαπιστώνονται μόνο κατά τη διάρκεια μιας διεπίδρασης. Η γλωσσική σύγκλιση σχετίζεται με την επιθυμία του/της ομιλητή/τριας για αποδοχή από το κυρίαρχο γλωσσικό περιβάλλον και συμμετοχή στην ομάδα που χρησιμοποιεί τη συγκεκριμένη γλώσσα και συντελείται, όταν τα οφέλη της χρήσης της υπερτερούν του κόστους, και ποικίλει σε μέγεθος ανάλογα με την ευρύτητα του διαθέσιμου γλωσσικού ρεπερτορίου και τον βαθμό της ανάγκης του ομιλητή να γίνει αποδεκτός. Η γλωσσική σύγκλιση «είναι συνάρτηση της επιθυμίας του ομιλητή για κοινωνική ανέλιξη, για υψηλή επικοινωνιακή αποτελεσματικότητα, για μία ενεργητική ατομική ή ομαδική παρουσία και για ένα κοινωνικά αρμόζοντα ορισμό της ταυτότητας του» (Κοιλιάρη, 1997, σελ. 26). Στο μέτρο που της αποδίδεται θετική πρόθεση οι ακροατές/τριες αποδέχονται την προσπάθεια γλωσσικής σύγκλισης επίσης θετικά. Ο χαρακτήρας της προσαρμογής σε διεπιδράσεις επηρεάζεται από εθνικές και πολιτισμικές αξίες, κάτι ιδιαίτερα σημαντικό για άτομα μεταναστευτικής καταγωγής και τις διεπιδράσεις τους με τον πληθυσμό της χώρας υποδοχής. Η γλωσσική απόκλιση, από την άλλη, αντικατοπτρίζει

την επιθυμία του/της ομιλητή/τριας να διαχωριστεί κοινωνικά ή να δώσει έμφαση στην ταυτότητα του ως μέλος μιας διαφορετικής ομάδας. Το αποτέλεσμα σε αυτή την περίπτωση είναι μη θετικές αντιδράσεις από τη μεριά των ακροατών, καθώς διακρίνουν αρνητικές προθέσεις στον/στην ομιλητή/τρια.

Τόσο η γλωσσική απόκλιση όσο και η γλωσσική σύγκλιση ενυπάρχουν στην επιθυμία του/της ομιλητή/τριας για γλωσσική προσαρμογή η οποία αντικατοπτρίζει την επιθυμία του για κοινωνική επιβεβαίωση και αποδοχή, δεν προϋποθέτουν, όμως, πάντα ότι ο ομιλητής έχει συνειδητοποιήσει το σχέδιο προσαρμογής του. Η συγκλίνουσα προσαρμογή, από την άλλη, δεν οδηγεί απαραίτητα σε κοινωνική αποδοχή (Κοιλιάρη, 1997). Καθώς οι στάσεις των συνομιλητών/τριών διαμορφώνονται μέσα σε συγκεκριμένες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες και το γλωσσικό προϊόν τους αξιολογείται με τους ίδιους κοινωνικοοικονομικούς όρους που τις διαμόρφωσαν, όταν το γλωσσικό προϊόν δεν γίνεται αποδεκτό, τότε δεν είναι αποδεκτός και ο/η παραγωγός του. Ο/Η μετανάστης/τρια ομιλητής/τρια παράγει γλωσσικό προϊόν το οποίο τον/την διακρίνει ως διαφορετικό/ή, ως ξένο/η. Όταν η διαφορετικότητα στον λόγο προκαλεί ξενοφοβικές ή/και ρατσιστικές στάσεις, τότε και ο/η ομιλητής/τρια, που στιγματίζεται ως ξένος/η, αντιμετωπίζεται ανάλογα και αναγκάζεται να διαμορφώσει και ο/η ίδιος/α στάσεις που θα στηρίξουν καταρχήν τουλάχιστον την επιβίωση του/της στο κοινωνικό και εργασιακό περιβάλλον της χώρας υποδοχής (Κοιλιάρη, 1997).

Η επίσημη εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας δε βελτιώνει απαραίτητα τις γενικές κοινωνικές στάσεις απέναντι είτε στη γλώσσα είτε στην ομάδα στόχο. Αυτού του είδους τα αποτελέσματα εξαρτώνται κυρίως από τη διάρκεια και την ποιότητα της διδασκαλίας και από το κοινωνικό πλαίσιο της διδασκαλίας (McGroarty, 2009). Σύμφωνα με ερευνήτριες όπως η Κοιλιάρη (1997), η McGroarty (2009) και η Pavlenko (2002), το κοινωνικό περιβάλλον διαμορφώνει τελικά τη στάση του/της αλλοδαπού/ής ομιλητή/τριας απέναντι στη γλώσσα υποδοχής. Αν η επικοινωνία που έχει με άτομα της κοινωνίας υποδοχής είναι ελάχιστη εξαιτίας του τύπου της εργασίας, του τόπου κατοικίας, της κοινωνικής περιθωριοποίησης, δεν ενθαρρύνεται η εκμάθηση της γλώσσας της κοινωνικής πλειοψηφίας. Αν όμως ο/η μετανάστης/τρια

ομιλητής/τρια αντιληφθεί την αναγκαιότητα γνώσης και τη μακροπρόθεσμη χρησιμότητα της γλώσσας υποδοχής μέσα στο συγκεκριμένο κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο, τότε διαμορφώνει και ανάλογα τη στάση του/της απέναντι σ' αυτήν και στους/στις ομιλητές/τριές της. Η διάθεση για αποδοχή, η επιθυμία να αποκτήσει φιλικές σχέσεις με ομιλητές/τριες αυτής της γλώσσας, ή η επιθυμία να έχει προσωπικά υλικά οφέλη μέσα από τη λειτουργική αξία που θα αποκτήσουν οι γνώσεις του/της στη γλώσσα της πλειοψηφίας, του/της δημιουργούν και διάθεση να τη μάθει καλύτερα.

Οι γλωσσικές στάσεις δεν είναι ο μόνος καθοριστικός παράγοντας στο γλωσσικό αποτέλεσμα και συνδέονται με άλλους παράγοντες, όπως η υποτιθέμενη ικανότητα, η προσωπική και ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση (McGroarty, 2009) και τα κίνητρα που έχει ο/η μετανάστης/τρια-πρόσφυγας να μάθει τη γλώσσα της χώρας υποδοχής. Σε έρευνα των Bernaus και των συνεργατών του σε μετανάστες/τριες μαθητές/τριες, οι μεταβλητές ήταν η διάθεση ενσωμάτωσης, η στάση απέναντι στη μαθησιακή κατάσταση, τα κίνητρα και το γλωσσικό άγχος (language anxiety) (Bernaus et al., 2004). Το άγχος της επικοινωνίας για τα άτομα που μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα περιλαμβάνει ανησυχία για το είδος των κρίσεων που θα γίνουν γι' αυτούς και είναι πιθανόν ο ελλιπής έλεγχος της γλώσσας να προκαλέσει άγχος στα άτομα αυτά σχετικά με την γνώμη των άλλων γι' αυτούς (McGroarty, 2009· Santos, Gorter & Cenoz, 2016).

3.2 Κίνητρα εκμάθησης της γλώσσας υποδοχής

Η έννοια του *κινήτρου* (motivation) αναφέρεται στο συνδυασμό της επιθυμίας και της προσπάθειας που καταβάλλεται για την επίτευξη ενός στόχου. Συνδέει τη σκέψη του ατόμου για οποιαδήποτε δραστηριότητα, όπως είναι η εκμάθηση της γλώσσας, με το φάσμα των συμπεριφορών του και το βαθμό της προσπάθειας που απαιτείται για την επίτευξη των στόχων (Dörnyei et al., 2015· Gardner, 1985· McGroarty, 2009). Η σπουδαιότητα των κινήτρων στην εκμάθηση γλωσσών είναι ένα σημείο σύγκλισης διάφορων θεωριών. Οι γνωστικές ικανότητες και μόνο δεν μπορούν να εξηγήσουν τις ατομικές διαφορές στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Καθώς τα άτομα «έχουν

συνείδηση και θέληση, πρέπει να λάβουμε υπόψη και τις ανθρώπινες προθέσεις, στόχους, σχέδια και δεσμεύσεις, που περιλαμβάνουν τα κίνητρα και μπορούν να συνεισφέρουν στην επιτυχία ή αποτυχία της εκμάθησης μιας γλώσσας» (Ortega, 2009, σελ. 168). Αυτοί οι παράγοντες περιλαμβάνουν τη θέληση και τα κίνητρα και συνεισφέρουν στην επιτυχία (ή και την αποτυχία) της εκμάθησης της Γ2 καθώς τα κίνητρα θεωρείται ότι καθορίζουν τον βαθμό της ενεργούς και προσωπικής εμπλοκής του ατόμου στη διαδικασία της εκμάθησης (Ανδρουλάκης, 2008· Dörnyei, MacIntyre & Henry, 2015· Μπέλλα, 2011).

Οι βασικότερες θεωρίες των στάσεων και κινήτρων είναι οι ακόλουθες:

- Η θεωρία κινήτρων του Gardner και η έννοια της «ενσωμάτωσης» (integrativeness) των Gardner και Lambert (1972), η οποία έβλεπε τη δεύτερη γλώσσα ως παράγοντα μεσολάβησης μεταξύ διαφορετικών εθνογλωσσικών κοινοτήτων σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα και θεωρούσε τα κίνητρα εκμάθησης της γλώσσας της άλλης κοινότητας ως βασική κινητήρια δύναμη που ενθαρρύνει ή εμποδίζει την διαπολιτισμική επικοινωνία, η οποία είναι πολύ σημαντική.
- Η θεωρία αυτοπροσδιορισμού (self-determination theory) των Deci και Ryan (2002), η οποία τονίζει τα εσωτερικά και τα εξωτερικά κίνητρα (intrinsic and extrinsic motivation).
- Η θεωρία κινήτρων και απόδοσης της Γ2 (L2 motivation and attribution theory) του Weiner (1992), ο οποίος ισχυρίστηκε ότι οι υποκειμενικοί λόγοι στους οποίους αποδίδουμε τις παλιές μας επιτυχίες και αποτυχίες διαμορφώνουν σημαντικά τα κίνητρά μας.
- Οι θεωρίες στόχου (goal theories) των Tremblay και Gardner (1995), οι οποίοι τόνισαν τη σημασία να είναι οι στόχοι των μαθητών/τριών συγκεκριμένοι και να τίθενται συχνά.
- Η θεωρία του Schumann (1998), ο οποίος έδωσε έμφαση στην εκτίμηση των ερεθισμάτων (stimulus appraisal), τα οποία γίνονται μέρος του συστήματος αξιών του ατόμου.

Η θεωρία του Gardner εισήγαγε μια μακρο-οπτική, όπου το επίκεντρο ήταν ολόκληρες κοινότητες. Όμως από το 1990 και μετά, η έμφαση δόθηκε σε μικρο-επίπεδο και στο περιβάλλον της τάξης και οι ερευνητές/τριες άρχισαν να εξετάζουν κίνητρα που σχετίζονται με τη σειρά μαθημάτων, τον/την εκπαιδευτικό και την ομάδα. Οι βασικότερες αυτές τάσεις ήταν τρεις. Η πρώτη αφορά στη θέληση επικοινωνίας (willingness to communicate), που διαχωρίζεται από την επικοινωνιακή ικανότητα, καθώς κάποιος μπορεί να είναι ικανός να επικοινωνήσει στη δεύτερη γλώσσα αλλά να μη το επιθυμεί. Σε έρευνα των Yashima et al. (2004) σε Ιάπωνες που σπούδαζαν στις Ηνωμένες Πολιτείες, η θέληση για επικοινωνία στη Γ2 (willingness to communicate) σχετίζεται με το πως φαντάζονται τον εαυτό τους και αν τον φαντάζονται ως έναν «εαυτό που χρησιμοποιεί τα αγγλικά». Η δεύτερη αφορά στα κίνητρα της επιτέλεσης εργασίας (task motivation), καθώς αναγνωρίζεται η σημασία της ποιότητας των δραστηριοτήτων στο να αποτελέσουν κίνητρα για μάθηση και η τρίτη στα κίνητρα και τη χρήση στρατηγικών εκμάθησης (motivation and learning strategy use) (Dörnyei, 2003, σελ. 11-17).

Σύμφωνα με την Κακριδή-Φερράρι (2007), τα κίνητρα για την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας μπορεί να είναι οικονομικά, πολιτιστικά, κοινωνικά, επαγγελματικά και να στοχεύουν στην ένταξη ή στην αυτοεκτίμηση και την αυτοπραγμάτωση. Η Ortega (2009) αναφέρει τους βασικούς παράγοντες που διερευνώνται αναφορικά με τα κίνητρα στη δεύτερη γλώσσα και οι οποίοι είναι οι στάσεις προς την κοινότητα και τους ομιλητές της Γ2, η δυνατότητα ενσωμάτωσης (integrativeness), που αναφέρεται στο ενδιαφέρον για εκμάθηση της Γ2 ώστε το άτομο που τη μαθαίνει να έρθει πιο κοντά σε μια άλλη γλωσσική κοινότητα, οι στάσεις προς το εκπαιδευτικό σκηνικό (στάσεις προς τους εκπαιδευτές/τριες και συμμαθητές/τριες, το αναλυτικό πρόγραμμα κλπ.), προσανατολισμοί (λόγοι εκμάθησης της Γ2 που επηρεάζουν την ένταση και ποιότητα των κινήτρων αυτών που τη μαθαίνουν), η κοινωνική υποστήριξη (από γονείς, φίλους/ες, συμμαθητές/τριες, εκπαιδευτές/τριες), η ενδο-ομαδική επαφή (inter-group contact) και η εθνοζωτικότητα (ethnovitality), δηλαδή η κοινωνικοπολιτική παρουσία της γλώσσας στην κοινότητα και την αυτοπεποίθηση κατά τη χρήση της δεύτερης γλώσσας (Ortega, 2009).

Οι Gardner και Lambert (1972) ανέδειξαν την έννοια του *ενδείκτη προσανατολισμού* (orientation index) στη σπουδή της δεύτερης γλώσσας. Αυτός ο ενδείκτης στοχεύει να προσδιορίσει τους τύπους του κινήτρου που σχετίζονται με την επιτυχία στη γλώσσα και προσάρμοσε την διάκριση ανάμεσα στο *ενδογενές κίνητρο* (intrinsic motivation) που έχει τη βάση του εντός του ατόμου και στο *εξωγενές κίνητρο* (extrinsic motivation), που έχει τη βάση του στο πώς αντιλαμβάνεται το άτομο τις εξωτερικές αμοιβές που θα αποκομίσει από κάποια πράξη. Πρότειναν δύο γενικές δομές που κυριαρχούν στο κίνητρο για εκμάθηση μιας γλώσσας, τις οποίες ονόμασαν *προσανατολισμούς* (orientations) (Gardner, 1985): το *αφομοιωτικό κίνητρο* (integrative motivation), η επιθυμία να είναι το άτομο σαν τους άλλους και να αλληλεπιδρά με τους ομιλητές και τις ομιλήτριες της γλώσσας-στόχου και το *εργαλειακό κίνητρο* (instrumental orientation), η επιθυμία να μάθει κάποιος μια γλώσσα για να επιτύχει κάποιον άλλο στόχο, όπως ακαδημαϊκή ή επαγγελματική επιτυχία. Σύμφωνα με τη Myers-Scotton (2006), εκτός από την εργαλειακή διάσταση υπάρχει και η ψυχολογική, όταν τα άτομα έρχονται σε επαφή με άλλες κουλτούρες έχουν την εμπειρία μιας ψυχολογικής εκτόπισης με την έννοια ότι η πρώτη τους γλώσσα δεν επαρκεί πλέον ως μοναδικό μέσο έκφρασης του εαυτού τους. Η Κακριδή-Φερράρι (2007), διαχωρίζει τους λόγους για την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας σε δύο κύριες ομάδες, την επιθυμία ταύτισης ή σύνδεσης με μια άλλη γλωσσική ομάδα (εσωτερικά κίνητρα) και την εκμάθηση μιας γλώσσας για πρακτικούς σκοπούς, π.χ. την εύρεση εργασίας (εργαλειακά κίνητρα).

Κατά την McGroarty, (2009) δεν είναι τόσο ο τύπος όσο η ένταση του κινήτρου που κάνει τη διαφορά στο επιτυχές αποτέλεσμα της σπουδής της δεύτερης γλώσσας. Το κίνητρο να επιδιώξει και να επιμείνει κανείς σε οποιαδήποτε δραστηριότητα είναι αποτέλεσμα ενός συνόλου αλληλένδετων παραγόντων, κανείς εκ των οποίων δεν είναι, από μόνος του, καθοριστικός της προσπάθειας ή του αποτελέσματος. Επίσης, τα κίνητρα δεν είναι κάτι αμετάβλητο (Dörnyei, 2001· Dörnyei et al., 2015· Myers-Scotton, 2006), εσωτερικές και εξωτερικές επιρροές όπως πολιτικοί και οικονομικοί παράγοντες μπορούν να αλλάξουν τις στάσεις απέναντι σε μια δεύτερη γλώσσα και να δώσουν κίνητρα για την εκμάθησή της. Σύμφωνα με τον

Dörnyei (2001) και τους συνεργάτες του (Dörnyei, Henry & Muir, 2015), εξελίσσονται σταδιακά μέσα από περίπλοκες πνευματικές διαδικασίες που περιλαμβάνουν τη στοχοθεσία, την εφαρμογή και τον έλεγχο της δράσης και την αξιολόγηση του αποτελέσματος. Τα κίνητρα είναι πολύ έντονα όταν τα άτομα «είναι ικανά, έχουν επαρκή αυτονομία, θέτουν αξιόλογους στόχους, παίρνουν ανατροφοδότηση και επιβεβαιώνονται από τους άλλους» (Dörnyei, 2001, σελ. 18).

Όπως ισχυρίζεται η McGroarty (2009), οι παράμετροι των ερευνών για τα κίνητρα σε περιβάλλον εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας αρκετές φορές δεν έχουν οριστεί ευρέως αλλά με τρόπο περιορισμένο, με αποτέλεσμα να εστιάζουν στο άτομο που μαθαίνει μια δεύτερη γλώσσα ή ακόμα και στην τάξη της δεύτερης γλώσσας σχετικά απομονωμένα, με αποτέλεσμα να περιορίζεται η χρησιμότητα των θεωρητικών μοντέλων που προκύπτουν. Το κίνητρο της εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας πρέπει να ενσωματωθεί σε μια πληρέστερη εικόνα της προσωπικότητας και της διεπίδρασης ανάμεσα στο πρόσωπο και στην περίσταση, λαμβάνοντας υπόψη χαρακτηριστικά όπως η γενικευμένη ανάγκη για επιτυχία και το άγχος που επιδρούν σε πολλά είδη μάθησης. Έτσι, πιο πρόσφατες έρευνες έχουν επιδιώξει να τοποθετήσουν την έφεση για εκμάθηση της γλώσσας και το κίνητρο μέσα σε μια ευρύτερη περιγραφή της ανθρώπινης προσωπικότητας, από τη μια, και του κοινωνικού περιβάλλοντος της διδασκαλίας, από την άλλη (McGroarty, 2009). Πολλές εμπειρικές μελέτες δείχνουν ότι πολλά εξαρτώνται από τη διεπίδραση ανάμεσα σε ένα άτομο, τη φύση της διδασκαλίας που λαμβάνει και το ευρύτερο γλωσσικό μαθησιακό περιβάλλον (Baker, 1992). Επειδή το κοινωνικό περιβάλλον της διδασκαλίας «είναι σαφώς συνδεδεμένο με το ποια γλώσσα διδάσκεται σε ποιον και γιατί και, επειδή οι τάξεις διαφέρουν ως προς τη φύση της προσφερόμενης διδασκαλίας, οι σχέσεις ανάμεσα σ' αυτούς τους παράγοντες θα αλλάζουν ανάλογα με το ποιος μαθαίνει ποια γλώσσα, σε ποιο κοινωνικό πλαίσιο και με τι είδους διδασκαλία στην τάξη» (McGroarty, 2009, σελ. 33).

Οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικά πρόσωπα που επηρεάζουν την ποιότητα των κινήτρων στη μαθησιακή διαδικασία παρέχοντας καθοδήγηση και υποστήριξη, κάτι που ισχύει και κατά την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας (Henry &

Thorsen, 2018· Woodrow, 2016). Όντας οι «επίσημοι αρχηγοί μέσα στην τάξη, συσσωματώνουν την ομαδική συνείδηση, συμβολίζουν την ενότητα και την ταυτότητα της ομάδας και αποτελούν πρότυπα» (Dörnyei, 2003, σελ. 35). Σύμφωνα με τον ίδιο, υπάρχουν τέσσερις διαστάσεις των πολλαπλών επιρροών που έχουν οι δάσκαλοι/ες στα κίνητρα των μαθητών/τριών: τα προσωπικά χαρακτηριστικά των δασκάλων (π.χ. τα κίνητρά τους, η ενσυναίσθησή τους κλπ.) που καθορίζουν τη σχέση τους με τους/τις μαθητές/τριες και σχετίζονται άμεσα με την επιθυμία των μαθητών/τριών να τους ευχαριστήσουν έχοντας καλή απόδοση, η αμεσότητα του/της δασκάλου/ας (τη σωματική και ψυχολογική εγγύτητα ανάμεσα στα άτομα), η ενεργή κοινωνική συμπεριφορά κινήτρου (με την οποία οι δάσκαλοι/ες ασκούν άμεση και συστηματική επιρροή στα κίνητρα κινητοποιώντας ενεργά την κοινωνικότητα των μαθητών/τριών τους μέσω παροχής κατάλληλων προτύπων και ανατροφοδότησης/επιβράβευσης) και η διαχείριση της τάξης, η οποία επηρεάζει καίρια τα κίνητρα των μαθητών/τριών (Dörnyei, 2001, σελ. 35-36). Σύμφωνα με τη McGroarty (2009), οι δάσκαλοι/ες συχνά τείνουν να βασίζονται στο έργο τους σε εκ των προτέρων εικασίες για τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών τους, τις ατομικές προτιμήσεις, τα κίνητρα και το υπόβαθρό τους χωρίς να προσπαθούν να ανακαλύψουν τους πολλούς πιθανούς παράγοντες που διαμορφώνουν το κίνητρο στη συγκεκριμένη περίπτωση στην οποία εργάζονται.

3.2.1 Κοινωνιοπολιτισμικές επιρροές στη συμπεριφορά και στα κίνητρα εκμάθησης της Γ2: θεωρητικές προσεγγίσεις

Το περιβάλλον της Γ2 προκαλεί σε αυτούς που τη μαθαίνουν συγκεκριμένες στάσεις που έχουν συναισθηματική και κοινωνικο-ψυχολογική βάση και πρέπει να ληφθούν υπόψη για να κατανοήσουμε τη διαδικασία εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας. Υπάρχουν αρκετές προσεγγίσεις για την κατανόηση επιρροών του περιβάλλοντος στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, οι οποίες επιχειρούν να ενσωματώσουν μια μακρο- και μια μικρο-οπτική, δηλαδή το ατομικό και το κοινωνικό περιεχόμενο. Οι περιβαλλοντικοί παράγοντες που επιδρούν στην επιτυχή εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας είναι στάσεις

επιπολιτισμού, κατανοητό γλωσσικό εισαγόμενο, διαπραγματευτική διάδραση, ώθηση του γλωσσικού παραγομένου και η ικανότητα να δώσει ο/η μαθητής/τρια προσοχή όχι μόνο στο μήνυμα, αλλά και στον γλωσσικό κώδικα (Ortega, 2009). Πολλοί ερευνητές πρότειναν τις παραπάνω θεωρίες για να εξηγήσουν τις περιβαλλοντικές συνεισφορές στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Τη δεκαετία του 1970 και αργότερα, ο Schumann (1976· 1986), πρότεινε το μοντέλο επιπολιτισμού (pidginization hypothesis ή acculturation model), όπου ισχυρίστηκε ότι μεγάλη κοινωνική απόσταση ανάμεσα στις ομάδες της πρώτης γλώσσας (Γ1) και της δεύτερης γλώσσας (Γ2), όπως στην περίπτωση μεταναστών/τριών που μιλάνε μια μειονοτική γλώσσα και περιβάλλονται από μια ισχυρή γλώσσα της πλειοψηφίας, και αρνητική ατομική προδιάθεση προς τη γλώσσα-στόχο και τα μέλη της (π.χ. πολιτισμικό σοκ, ελλιπή κίνητρα εκμάθησης) μπορεί να δημιουργήσει μια αρνητική μαθησιακή κατάσταση που καθλώνει τους/τις μετανάστες/τριες σε μια πολύ βασική γνώση της γλώσσας. Επίσης, ισχυρίστηκε ότι όσο πιο επιπολιτισμένος είναι αυτός που μαθαίνει τη δεύτερη γλώσσα, δηλαδή όσο πιο κοντά έρχεται στην κοινωνία υποδοχής και στα μέλη της, κοινωνικά και ψυχολογικά, τόσο πιο πετυχημένο θα είναι το τελικό μαθησιακό αποτέλεσμα. Όμως, όσο χρήσιμη κι αν είναι αυτή η θεωρία για την εξήγηση των μεταβλητών των μη-γλωσσικών διαστάσεων του περιβάλλοντος όπου μαθαίνεται μια δεύτερη γλώσσα, σύμφωνα με την Ortega (2009), δεν πρέπει να θεωρούμε τον επιπολιτισμό ως αναγκαία προϋπόθεση για επιτυχημένη εκμάθησή της, καθώς είναι πολύ πιο περίπλοκο φαινόμενο για να εξηγηθεί απλά και μόνο από στατική συμμετοχή σε μια ομάδα ή ατομικές επιλογές.

Στη θεωρία του διομαδικού μοντέλου (intergroup model) του Giles και των συνεργατών του (1982), κεντρικό ρόλο παίζει η αυτοεικόνα του ατόμου και η βασική κινητήρια δύναμη είναι αυτή της δημιουργίας μιας θετικής εικόνας. Μια άλλη θεωρία που επιχειρήσε να εξηγήσει την διαδικασία εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας ήταν η υπόθεση του κατανοητού εισαγομένου (comprehensive input hypothesis), του Krashen (1985), που θεωρούσε την πιο σημαντική πηγή εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας το κατανοητό γλωσσικό εισαγόμενο, τη γλώσσα που περιέχει κάτι από το οποίο μπορούν να αποκτήσουν γνώσεις αυτοί που τη μαθαίνουν και είναι λίγο πιο πάνω από

το επίπεδό τους σε αυτή. Αυτό επιτυγχάνεται κυρίως με προφορικά μηνύματα που κατευθύνουν σε αυτούς οι συνομιλητές/τριες τους και διαβάζοντας κείμενα που τους περιβάλλουν, όπως πινακίδες στο δρόμο. Παρόλα αυτά, η θεωρία αυτή αμφισβητήθηκε, καθώς, παρά τις άφθονες ευκαιρίες γλωσσικού εισαγομένου, οι γραμματικές γνώσεις των ατόμων βελτιώθηκαν ελάχιστα (Ortega, 2009).

Στο τέλος της δεκαετίας του 1980, ο Long (1996) πρότεινε ακόμη μια σημαντική θεωρία, την υπόθεση της διάδρασης (interaction hypothesis), σύμφωνα με την οποία σε νατουραλιστικά περιβάλλοντα και στις σημερινές τάξεις που ακολουθούν την επικοινωνιακή προσέγγιση, το γλωσσικό εισαγόμενο έρχεται στους/στις μαθητές/τριες περισσότερο μέσω προφορικής διάδρασης με έναν ή περισσότερους συνομιλητές, παρά ως έκθεση σε (προφορικό ή γραπτό) μονόλογο. Κατά τη διάδραση, οι μαθητές/τριες όχι μόνο κατανοούν, αλλά και παράγουν λόγο και υιοθετούν θετικές στάσεις. Όμως, η διάδραση δεν αρκεί για επιτυχή εκμάθηση της γραμματικής δομής της γλώσσας. Έτσι προτάθηκε η θεωρία της ώθησης παραγομένου (pushed output hypothesis) από την Swain (1985), η οποία υποστήριξε ότι η παραγωγή της γλώσσας-στόχου κινητοποιεί τον/τη μαθητή/τρια να σκεφτεί τα μέσα έκφρασης που απαιτούνται ώστε να επικοινωνήσει επιτυχώς, ειδικά όταν ωθείται να εκφραστεί με μεγαλύτερη ακρίβεια (π.χ. όταν ο/η συνομιλητής/τρια του/της δεν καταλαβαίνει τι θέλει να πει). Είναι ωφέλιμο για τον/τη μαθητή/τρια να ενθαρρύνεται να χρησιμοποιεί τη γλώσσα σε επίπεδο που υπερβαίνει το επίπεδό του/της, ώστε να διαχειριστεί πιο περίπλοκο περιεχόμενο, κάτι που θα ενθαρρύνει περαιτέρω εκμάθηση της γλώσσας. Γενικά, όμως, σύμφωνα με την Ortega (2009), ούτε οι θετικές στάσεις απέναντι στη γλώσσα-στόχο και τους/τις ομιλητές/τριές της, ούτε η άφθονη κατανόηση μηνυμάτων στη δεύτερη γλώσσα επαρκούν για την επιτυχή εκμάθησή της, παρόλο που είναι απαραίτητα συστατικά της.

Μια άλλη θεωρία που προτάθηκε είναι αυτή της επικείμενης γλωσσικής ταυτότητας (situated language identity) των Clément και Noels (1992), σύμφωνα με την οποία τα άτομα επιδιώκουν να βλέπουν τον εαυτό τους θετικά και μια θετική εικόνα καθορίζεται κοινωνικά. Το άτομο πιθανότατα να ταυτιστεί με την ομάδα με τη μεγαλύτερη εθνογλωσσική ζωτικότητα και αυτό

να οδηγήσει σε γλωσσική ένταξη στην κυρίαρχη ομάδα. Σύμφωνα με την Kim (1988, 2017), οι θετικές ή αρνητικές στάσεις των μεταναστών/τριών απέναντι στο περιβάλλον στη χώρα υποδοχής σχετίζονται άμεσα και με τη θετική ή αρνητική εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους. Αν έχουν μια αρνητική εικόνα για τον εαυτό τους, είναι πιθανό να απομονωθούν από το περιβάλλον στην καινούρια χώρα, κάτι που δεν βοηθά την ενσωμάτωσή τους. Και τέλος, η θεωρία της επένδυσης (investment) της Norton (2000), η οποία αφορά τη διαδικασία απόκτησης συμβολικών και υλικών πόρων, οι οποίοι με τη σειρά τους θα αυξήσουν την αξία του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών/τριών, δίνοντάς τους πρόσβαση σε μη προσβάσιμους μέχρι τότε πόρους.

Σύμφωνα με τον Dörnyei (2001), η Γ2 είναι, από τη μια, ένα «διδάξιμο» αντικείμενο καθώς διακριτά στοιχεία του επικοινωνιακού κώδικα (π.χ. γραμματικοί κανόνες και λεξιλόγιο) μπορούν να διδαχθούν με σαφήνεια. Από την άλλη, εξαρτάται επίσης από την κοινωνία και την κουλτούρα και είναι ένα βασικό μέσο κοινωνικής οργάνωσης. Αυτό σημαίνει ότι η εκμάθηση της Γ2 δεν είναι απλά και μόνο εκπαιδευτικό θέμα, συγκρίσιμο με άλλα μαθήματα, αλλά είναι επίσης ένα βαθιά κοινωνικό γεγονός που απαιτεί την ενσωμάτωση πολλών στοιχείων της κουλτούρας της δεύτερης γλώσσας (Dörnyei, 2001). Ο/Η μαθητής/τρια δεν χρειάζεται να μάθει μόνο καινούριες πληροφορίες (π.χ. λεξιλόγιο) που είναι μέρος της δικής του κουλτούρας, αλλά «να αποκτήσει συμβολικά στοιχεία μιας διαφορετικής εθνογλωσσικής κοινότητας» (Dörnyei, 2001, σελ. 47). Η κουλτούρα είναι «μια περίπλοκη, ρευστή και δημιουργική κοινωνική δύναμη που ενώνει συμπεριφορές με διαφορετικούς τρόπους, δημιουργείται και δημιουργεί τους ανθρώπους και παράγει άπειρους συνδυασμούς και σχηματισμούς» (Holliday et al., 2010, σελ. 2). Αυτή η οπτική για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας υποστηρίζεται από πολλούς ερευνητές και σχετίζεται με θέματα όπως πολυπολιτισμικότητα, γλωσσική παγκοσμιοποίηση, γλωσσική επαφή και σχέσεις ισχύος μεταξύ διαφορετικών εθνογλωσσικών ομάδων.

Τα κίνητρα είναι μια πολύπλευρη κατασκευή, και η ακριβής φύση των συνιστωσών τους που ενεργοποιούνται σε μια συγκεκριμένη περίπτωση εξαρτάται κατά πολύ από το πλαίσιο και σχετίζεται με το γεγονός ότι οι άνθρωποι είναι κοινωνικά όντα και η ανθρώπινη δράση πάντα ενσωματώνεται

σε σωματικά και ψυχολογικά πλαίσια που επηρεάζουν σημαντικά την αντίληψη, τη συμπεριφορά και τα επιτεύγματα ενός ατόμου (Dörnyei, 2003). Τα κοινωνικά κίνητρα είναι άμεσα συνδεδεμένα με το κοινωνικό περιβάλλον του ατόμου, και αυτό το είδος κινήτρων δίνει έμφαση στη διαπροσωπική φύση τους (Dörnyei, 2001). Σχετικά με τις πολιτισμικές όψεις των κινήτρων αναφορικά με τη γλωσσική και ακαδημαϊκή επίδοση, τρεις όψεις κοινωνικοπολιτισμικών αξιών διαμεσολαβούν ανάμεσα στην γνωσιακή επίδοση και στη συμπεριφορά: η αξία που δίνεται στην εκπαίδευση, οι πολιτισμικές αντιλήψεις για τη μάθηση και η κοινωνική υποστήριξη του/της μαθητή/τριας για μάθηση από την οικογένεια και τους φίλους. Η πιο βασική διαπολιτισμική διαφορά στα συστήματα αξιών είναι η αντίθεση ανάμεσα στις ατομικιστικές και συλλογικές κουλτούρες που παρατηρούνται στις δυτικές και ανατολικές κουλτούρες αντίστοιχα. Αυτή η κοινωνιοπολιτισμική αντίθεση παρατηρείται σε κάθε όψη των κινήτρων και της συμπεριφοράς. Το επίτευγμα για τις ατομικιστικές κουλτούρες αφορά το άτομο, ενώ για τις συλλογικές την ομάδα (Dörnyei, 2001).

Το μοντέλο του Dörnyei για τα κίνητρα στη Γ2 περιλαμβάνει τρία επίπεδα, το *επίπεδο του μαθητή*, της *γλώσσας* και της *διαδικασίας εκμάθησής* της. Στο επίπεδο του μαθητή περιλαμβάνονται η επιθυμία για επιτυχία και η αυτοπεποίθηση (άγχος χρήσης της γλώσσας, θεωρούμενη ικανότητα στη Γ2, αυτο-αποτελεσματικότητα). Το επίπεδο της γλώσσας περιλαμβάνει το υποσύστημα των κινήτρων ενσωμάτωσης και το επίπεδο της διάστασης εκμάθησης της Γ2, συγκεκριμένες συνιστώσες του μαθήματος (ενδιαφέρον, πόσο σχετίζεται με τις ανάγκες του/της μαθητή/τριας, ικανοποίηση, προσδοκία επιτυχίας). Τα συστατικά των κινήτρων που αφορούν τον/τη δάσκαλο/α σχετίζονται με κίνητρα ικανοποίησης του/της μαθητή/τριας από αυτόν, το είδος εξουσίας που ασκεί, αν ελέγχει ή ενθαρρύνει την αυτονομία και κίνητρα άμεσης κοινωνικοποίησης (πρότυπο, παρουσίαση εργασίας, ανατροφοδότηση). Τα συστατικά των κινήτρων που αφορούν την ομάδα σχετίζονται με τον προσανατολισμό της, το σύστημα ανταμοιβών, τη συνοχή της και τους στόχους της τάξης (συνεργατικούς, ανταγωνιστικούς ή ατομικιστικούς) (Dörnyei, 2001). Μια πιο πρόσφατη πρόταση του Dörnyei (2006) συνθέτει τα προηγούμενα μοντέλα σε ένα μακρο-μοντέλο γλωσσικών

κινήτρων, το Σύστημα Κινήτρων του Γ2 Εαυτού (L2 Motivational Self System), το οποίο αποτελείται από τρία μέρη, τον «Ιδεατό Γ2 Εαυτό» (Ideal L2 Self), που αναφέρεται σε μια συγκεκριμένη όψη του ιδανικού εαυτού που επιθυμεί το άτομο, τις ιδιότητες που θα ήθελε να κατέχει και είναι ισχυρό κίνητρο, καθώς το άτομο θέλει να μειώσει την απόσταση μεταξύ πραγματικού και ιδεατού εαυτού, τον «Πρέποντα Γ2 Εαυτό» (Ought-to L2 Self), που αναφέρεται σε ιδιότητες που θεωρούμε ότι πρέπει να κατέχουμε για να αποφύγουμε αρνητικά αποτελέσματα που δεν ανταποκρίνονται στις επιθυμίες μας και την «Γ2 Μαθησιακή Εμπειρία» (L2 Learning Experience), που αφορά κίνητρα που σχετίζονται με το άμεσο μαθησιακό περιβάλλον και εμπειρία. Ο ιδεατός αυτός εαυτός μπορεί να μην αφορά μόνο τη δεύτερη γλώσσα αλλά να είναι και πολύγλωσσος (ideal multilingual self), όπως παρατηρεί ο Henry (2017). Τέλος, ο Dörnyei και οι συνεργάτες του (Dörnyei, Henry & Muir, 2015) προτείνουν το μοντέλο των κατευθυντήριων κινητηριακών ρευμάτων (directed motivational currents), όπου τα κίνητρα αντιμετωπίζονται ως μοναδικά και αυτοανανεώσιμα σε μια αειφόρο διαδικασία.

3.3 Αλληλοσυσχετίσεις στάσεων, κινήτρων και εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας

Οι παράγοντες που αφορούν τις στάσεις απέναντι στη γλώσσα-στόχο και στην κοινωνία που μιλιέται επηρεάζουν και τη συμπεριφορά μάθησης της δεύτερης γλώσσας από αυτόν που τη μαθαίνει. Η διαθέσιμη βιβλιογραφία δείχνει ότι υπάρχει άμεση συσχέτιση ανάμεσα στις θετικές στάσεις απέναντι σε μια γλώσσα και στα κίνητρα για την εκμάθησή της και ότι οι στάσεις αποτελούν απαραίτητο συστατικό των κινήτρων (Dörnyei, 2003· Dörnyei, Csizér & Németh, 2006· Dörnyei, MacIntyre & Henry, 2015· DuFon & Churchill, 2006· Gardner & Lambert, 1972· Gardner, 1985). Μελέτες που εξετάζουν τις στάσεις των μαθητών/τριών, τα κίνητρα και τη συμπεριφορά τους και συνδέουν άμεσα αυτούς τους παράγοντες με τη γλωσσική ανάπτυξη δείχνουν ότι τα άτομα δεν γίνονται αυτόματα ευφραδείς ομιλητές απλά επειδή περικυκλώνονται από τη γλώσσα-στόχο. Μια όψη του περιβάλλοντος υποδοχής είναι οι ανεπίσημες σχέσεις που δημιουργούνται από το κάθε

άτομο, που αναφέρονται ως «κοινωνικά κίνητρα» (DuFon & Churchill, 2006, σελ. 231). Σύμφωνα με τους ίδιους συγγραφείς, οι στάσεις και τα κίνητρα δεν είναι ένα σταθερό χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, αλλά πρέπει να ιδωθούν μέσα από τις κοινωνικές σχέσεις ισχύος και σε σχέση με τις ταυτότητες των ατόμων που μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα, οι οποίες είναι πολλαπλές και υπόκεινται επίσης σε αλλαγές. Η βύθιση στην κουλτούρα-στόχο είναι μεγάλης σημασίας, ειδικά για τη βελτίωση του προφορικού λόγου και η ποσότητα επαφής με φυσικούς ομιλητές είναι σημαντικός παράγοντας για την απόκτηση κοινωνιογλωσσικής και κοινωνιοπολιτιστικής γνώσης.

Οι διαφορές στα κίνητρα και τις στάσεις μπορούν να επηρεάσουν την κοινωνική αλληλεπίδραση στην κουλτούρα υποδοχής και να καταλήξουν σε πολύ περιορισμένα κοινωνικά δίκτυα με φυσικούς ομιλητές. Όταν αυτοί που μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα βρίσκονται σε περιστάσεις όπου η αλληλεπίδραση συμβαίνει με έναν/μία πιο ικανό/ή ομιλητή/τρια, παρατηρούν καινούριες ή σωστές δομές στη γλώσσα του/της συγκεκριμένου/ης ομιλητή/τριας. Αυτή είναι η έννοια του *πλαισίου στήριξης* (scaffolding) που περιγράφει τη διαδικασία με την οποία οι μαθητές/τριες αναπτύσσουν την *διαγλώσσα* (interlanguage) μέσα από τη διάδραση (DuFon & Churchill, 2006· Μπέλλα, 2011). Σύμφωνα με τους DuFon και Churchill (2006), το είδος των κινήτρων για εκμάθηση της γλώσσας-στόχου, η στάση των μαθητών/τριών απέναντι στην κουλτούρα της χώρας-υποδοχής και η δύναμη των κοινωνικών δικτύων σχετίζονται μεταξύ τους. Η έλλειψη προθυμίας για αλληλεπίδραση και δημιουργία κοινωνικών δικτύων με ομιλητές/τριες της κουλτούρας υποδοχής προέρχεται από ελλείψεις σε κίνητρα και στάσεις του/της μαθητή/τριας, κάτι που έχει αποδειχθεί από προηγούμενες έρευνες (Gardner & Lambert, 1972· Gardner, 1985). Σε έρευνα των DuFon και Churchill (2006), αυτοί/ές που παρέμειναν στο στάδιο της διατήρησης της ηγεμονίας της κουλτούρας τους απέναντι στην κουλτούρα της χώρας υποδοχής διατήρησαν αρνητική στάση απέναντί της, η οποία επηρέασε την επιλογή των ατόμων με τα οποία αλληλεπιδρούσαν, πιθανότατα άτομα της δικής τους εθνικότητας. Η διατήρηση κοινωνικών δικτύων με φυσικούς ομιλητές της κουλτούρας υποδοχής είναι πιο δύσκολη «αν ο μαθητής δεν

θέλει ή δεν ξέρει πως να καλλιεργήσει μια κοινωνική σχέση» (DuFon & Churchill, 2006, σελ. 256).

4. Γλώσσα και διαπολιτισμική προσαρμογή

4.1 Ο ρόλος της εκπαίδευσης στη διαπολιτισμική προσαρμογή

Όλα τα άτομα σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα μοιράζονται κοινές εμπειρίες προσαρμογής (Kim & Gudykunst, 1988· Kim, 2001). Η *διαπολιτισμική προσαρμογή* (cross-cultural adaptation) αναφέρεται στη «διαδικασία αλλαγής διαμέσου του χρόνου που λαμβάνει χώρα στα άτομα που έχουν συμπληρώσει τη βασική τους διαδικασία κοινωνικοποίησης σε μια κουλτούρα και μετά έρχονται σε συνεχή και παρατεταμένη άμεση επαφή με μια καινούρια και μη οικεία κουλτούρα» (Kim & Gudykunst, 1988, σελ. 38). Η διαπολιτισμική προσαρμογή είναι μια δυναμική διαδικασία επικοινωνίας. Το άτομα και το περιβάλλον υποδοχής καθορίζουν από κοινού την πορεία και το αποτέλεσμα της διαδικασίας προσαρμογής μέσα από διάφορες δραστηριότητες επικοινωνίας (Kim & Gudykunst, 1988· Kim, 2001· Lou & Noels, 2017). Σύμφωνα με τους Kim και Kim (2016), όσο μεγαλύτερη είναι η απόσταση μεταξύ των δύο πολιτισμών, αυτόν της χώρας προέλευσης και αυτόν της χώρας υποδοχής, τόσο πιο δύσκολη είναι η διαδικασία διαπολιτισμικής προσαρμογής.

Η εκπαίδευση δεν αποτελεί μια αποκομμένη διαδικασία από το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον στο οποίο λαμβάνει χώρα. Οι στόχοι της μπορεί να ποικίλουν, αλλά επιβάλλεται, όπως ισχυρίζεται ο Jarvis (2004), να συνεπικουρεί στην προσαρμογή των ατόμων στις ραγδαίες κοινωνικές αλλαγές που συμβαίνουν γύρω τους. Συνεπώς, ακριβώς λόγω της ταχύτητας με την οποία συμβαίνουν αυτές οι αλλαγές, οι ενήλικες πρέπει να εξακολουθούν να μαθαίνουν, για να μην αποξενωθούν από την κουλτούρα που τους περιβάλλει. Σύμφωνα με τον Jarvis (1987), ο κάθε άνθρωπος γεννιέται σε μια κοινωνία που έχει ήδη τη δική της κουλτούρα, η οποία εκλαμβάνεται ως κάτι «αντικειμενικό» από τα μέλη της και αποκτιέται από όλους/ες μέσα από μια διαδικασία κοινωνικοποίησης, καθώς και από άλλες διαδικασίες, όπως η επίσημη εκπαίδευση. Όμως, αυτή η κουλτούρα δεν

αποτελεί ένα φαινόμενο που δεν επιδέχεται διαφοροποίηση και ποικίλει ανάλογα με την κοινωνικο-οικονομική τάξη, την εθνοτική κοινότητα, την περιοχή που ζει κανείς, ακόμη και με το φύλο. Κάθε μια από αυτές τις διαφοροποιήσεις αποτελεί, σύμφωνα με τον ερευνητή, μια υποκουλτούρα και η μάθηση σε τελική ανάλυση σχετίζεται με τον κόσμο στον οποίο ζει ο καθένας, και επηρεάζεται από αυτόν. Όταν σε αυτή τη δεδομένη κουλτούρα εισέρχονται, όπως στην περίπτωση των μεταναστών/τριών ή των προσφύγων, άτομα που δεν την θεωρούν δεδομένη, τότε τίθεται το ερώτημα κατά πόσο μπορούν να την ενστερνιστούν, να την επηρεάσουν ή ακόμη και να την απορρίψουν και ποιο ρόλο αναλαμβάνει η εκπαίδευση σε αυτή τη διαδικασία.

Η κουλτούρα εμπλέκεται βαθιά στη διαδικασία και στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης και σχηματίζει και σχηματίζεται από τη μάθηση και την εκπαίδευση που λαμβάνει χώρα στην καθημερινή ζωή, μέσα σε όλα τα εκπαιδευτικά πλαίσια που συναντώνται κατά τη διάρκεια της ζωής του ατόμου – τις οικογένειες, τις σχολικές τάξεις, τα κοινοτικά και τα επαγγελματικά πλαίσια (Erickson, αναφέρεται στο: Banks & Banks, 2007). Η εκπαίδευση, όμως, δεν υπηρετεί απλώς τον σκοπό της αναπαραγωγής του πολιτισμικού συστήματος, μεταβιβάζοντας την κυρίαρχη κουλτούρα. Ο Bourdieu (1999) υποστηρίζει ότι αυτοί που πιθανότατα θα είναι αποδέκτες της κυρίαρχης κουλτούρας είναι εκείνοι που, ως αποτέλεσμα γέννησης και ανατροφής μέσα στα πλαίσιά της, έχουν ήδη το πολιτισμικό κεφάλαιο για να τη λάβουν. Με αυτό εννοεί, όπως επισημαίνει ο Jarvis, «αυτούς που έχουν ήδη ολοκληρώσει την κοινωνικοποίησή τους στην κυρίαρχη κουλτούρα, και είναι πιο πιθανό να αδράξουν τους καρπούς της εκπαίδευσης από αυτούς που δεν έχουν κοινωνικοποιηθεί σε αυτή» (Jarvis, 1985, σελ. 139). Οι μετανάστες/τριες-πρόσφυγες, καθώς έχουν ολοκληρώσει την κοινωνικοποίησή τους σε μια (συχνά) εντελώς διαφορετική κουλτούρα, τίθενται αυτομάτως στο περιθώριο αυτής της διαδικασίας. Για να «ταυτιστούν με μέλη μιας κοινότητας, οι άνθρωποι πρέπει να ορίσουν τον εαυτό τους ταυτόχρονα ως εσωτερικά μέλη της σε αντίθεση με τους άλλους, τους οποίους ορίζουν ως ξένους. Η κουλτούρα, ως διαδικασία που ταυτόχρονα περιλαμβάνει και αποκλείει, πάντα συνεπάγεται την άσκηση δύναμης και ελέγχου» (Kramsch, 1998, σελ. 8). «Οι

κουλτούρες, και ειδικά οι εθνικές κουλτούρες, αντηχούν τις φωνές των δυνατών και είναι γεμάτες με τις σιωπές των αδυνάτων. Και οι λέξεις και οι σιωπές συνεισφέρουν στο σχηματισμό και της δικής σου κουλτούρας και των άλλων» (Kramersch, 1998, σελ. 9). Όμως, οι κουλτούρες αλλάζουν συνεχώς με το χρόνο και δεν είναι ομοιογενείς, αλλά είναι και τόποι αγώνα για δύναμη και αναγνώριση (Kramersch, 1998). Πλέον, η ίδια η έννοια της ομοιογενούς εθνικής κουλτούρας, της ομόφωνης ή συναφούς μετάδοσης των ιστορικών παραδόσεων, ή των «οργανικών» εθνικών κοινοτήτων (Bhabha, 1994, σελ. 7), ως πεδίων πολιτιστικού συγκρητισμού, τίθεται σε διαδικασία επαναπροσδιορισμού.

4.2 Ο ρόλος της γλώσσας στη διαπολιτισμική προσαρμογή

Ο ρόλος της γλώσσας είναι βασικός στη διαπολιτισμική προσαρμογή. Η βασική λειτουργία κάθε γλώσσας είναι η διασφάλιση της επικοινωνίας μεταξύ των μελών κάθε γλωσσικής κοινότητας. Παρόλα αυτά, η γλώσσα δεν είναι ένα απλό, μονοδιάστατο μέσον ονομασίας αντικειμένων και εννοιών. Σύμφωνα με τη Μπατσαλιά (2003), ο λόγος διαμορφώνει την προσωπικότητα, καθώς μέσω της γλώσσας μεταδίδονται τα πολιτισμικά στοιχεία που συνδέουν τα μέλη μιας γλωσσικής κοινότητας μεταξύ τους. Επίσης, μέσω της γλώσσας «κωδικοποιείται με συγκεκριμένο και για κάθε γλώσσα ιδιαίτερο τρόπο το άμεσο περιβάλλον και ταυτόχρονα παρέχεται στα μέλη της κάθε γλωσσικής κοινότητας η δυνατότητα να γίνει αντιληπτός και κατανοητός ο κόσμος πέρα από αυτό το άμεσα αντιληπτό περιβάλλον. Κατά συνέπεια, η γλώσσα αποτελεί φορέα κοινωνικών, ιστορικών και πολιτισμικών στοιχείων και επηρεάζει και τον τρόπο σκέψης» (Μπατσαλιά, 2003, σελ. 96). Το να ξέρεις να επικοινωνείς κατάλληλα και αποτελεσματικά σε μια συγκεκριμένη κοινότητα ομιλητών/τριών (κοινωνιογλωσσική ικανότητα) είναι μέρος της επικοινωνιακής ικανότητας, δεν είναι όμως, κάτι απλό και υπάρχον, σύμφωνα με τους Dufon και Churchill (2006) ή τους Lou και Noels (2017) περίπλοκα ζητήματα που αφορούν τους ρόλους και την ταυτότητα του/της ομιλητή/τριας που μιλάει μια γλώσσα ως δεύτερη και θέματα φυλής, κουλτούρας ή ηλικίας.

Για τους/τις μετανάστες/τριες-πρόσφυγες που φτάνουν σε μια καινούρια χώρα, η γνώση της δεύτερης γλώσσας είναι σημαντική από πολλές απόψεις, για να βρουν εργασία, να ικανοποιήσουν βασικές ανάγκες και για να επικοινωνήσουν με τον ντόπιο πληθυσμό, ο οποίος είναι φορέας ενός διαφορετικού πολιτισμικού συστήματος. Ειδικά στην περίπτωση των μεταναστών/τριών-προσφύγων, οι διαφορετικές γλώσσες συνδέονται με διαφορετικές κουλτούρες και με διαφορετικές διεργασίες κοινωνικοποίησης. Όταν, όπως αναφέρει η Μπατσαλιά (2003), οι φάσεις κοινωνικοποίησης είναι συνδεδεμένες με διαφορετικές γλώσσες, και κατά συνέπεια με διαφορετικούς «κόσμους», τότε η μετάβαση από το ένα στάδιο κοινωνικοποίησης στο άλλο, δεν είναι πάντα ομαλή. «Η ιστορική μνήμη, οι πολιτισμικές συνήθειες, το σύστημα αξιών και κανόνων που μεταβιβάστηκαν κατά την πρώτη φάση κοινωνικοποίησης στη χώρα προέλευσης έρχονται σε επαφή –και πολλές φορές σε σύγκρουση- με εκείνα τα στοιχεία, τα οποία είναι συνδεδεμένα με τη γλώσσα μέσω της οποίας συντελείται η δεύτερη φάση κοινωνικοποίησης στη χώρα υποδοχής» (Μπατσαλιά, 2003, σελ. 96). Όταν το σοκ της προσαρμογής είναι μεγάλο, οι ξένοι μπορεί να γίνουν επιθετικοί ή εχθρικοί απέναντι στην καινούρια χώρα, και να επιτίθενται στις αξίες, συνήθειες, φαγητό, κλίμα κλπ. Ως μηχανισμούς άμυνας, μπορεί να νιώθουν νοσταλγία για την πατρίδα τους, να εξαρτώνται από τους άλλους, να ασχολούνται υπερβολικά με ασήμαντες λεπτομέρειες ή να αποφεύγουν προβληματικές καταστάσεις αγνοώντας τις (Kim & Gudykunst, 1988).

Επειδή αρχικά δεν έχουν την ικανότητα γλωσσικής επικοινωνίας στο νέο περιβάλλον, οι μετανάστες/τριες-πρόσφυγες βασίζονται στους/στις ομοεθνείς τους για υποστήριξη. Μακροπρόθεσμα, όμως, αυτό «συνεισφέρει στη διατήρηση της εθνικής τους ταυτότητας και αποτρέπει την ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας της χώρας υποδοχής» (Kim & Gudykunst, 1988, σελ. 64). Αν η εθνοτική τους ομάδα έχει αρνητικές στάσεις απέναντι στη χώρα υποδοχής, αυτό οδηγεί σε αρνητικές στάσεις και σε μεγαλύτερη επιθυμία διατήρησης της εθνοτικής κουλτούρας από τους/τις μετανάστες/τριες (Christ, Asbrock, Dhont, Pettigrew & Wagner, 2015). Η συσπείρωση αυτή σχετίζεται με το επίπεδο μόρφωσης, καθώς έχει παρατηρηθεί ότι τα πιο μορφωμένα άτομα συνήθως δεν συσπειρώνονται με τους/τις ομοεθνείς τους, σε αντίθεση

με τους/τις λιγότερο μορφωμένους/ες (Rong & Preissle, 2009). Μελέτες αναφορικά με μετανάστες/τριες έχουν επανειλημμένα δείξει ότι τα άτομα που είναι πιο δραστήρια στη διαπροσωπική επικοινωνία με τα μέλη της κοινωνίας υποδοχής προσαρμόζονται καλύτερα ψυχολογικά και οικονομικά. Και οι ίδιοι/ες οι μετανάστες/τριες έχουν συνειδητοποιήσει το σημαντικό ρόλο που παίζει η επικοινωνία στη λειτουργία τους στην χώρα υποδοχής (Kim & Gudykunst, 1988· Kim, 2017).

Η διαπολιτισμική προσαρμογή είναι σημαντική για την ένταξη των μεταναστών/τριών-προσφύγων στο νέο τους περιβάλλον. Λαμβάνει χώρα μέσω της επικοινωνίας, οπότε η ικανότητα στη γλώσσα της χώρας υποδοχής τη διευκολύνει σημαντικά. Η ικανότητα στη γλώσσα και στην κοινωνική επικοινωνία της χώρας υποδοχής αλληλεπιδρούν και διευκολύνουν τη διαπολιτισμική προσαρμογή των νεοεισερχόμενων (Stadler-Norman, 2011). Μελέτες για τη διαπολιτισμική προσαρμογή έχουν δείξει ότι η ικανότητα επικοινωνίας στη γλώσσα της χώρας υποδοχής έχει ύψιστη σημασία ως δείκτης προσαρμογής (Kim & Gudykunst, 1988· Kim, 2017). Σύμφωνα με σχετικές έρευνες, η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας μπορεί να ενισχυθεί από κίνητρα προσαρμογής (adaptive motivation) (την επιθυμία να συμμετέχει ο/η μετανάστης/τρια στις κοινωνικές διαδικασίες της χώρας υποδοχής), θετικές στάσεις απέναντι στον εαυτό του/της, το περιβάλλον και την κουλτούρα υποδοχής και συναισθηματική επικοινωνία με τους/τις ντόπιους/ες (Kim & Gudykunst, 1988· Noels et al., 2003). Επίσης σχετίζεται με την επιτυχή απόκτηση κεφαλαίου, συμβολικών και συναισθηματικών ωφελειών που επιθυμούν οι μετανάστες/τριες-πρόσφυγες και την αντιμετώπισή τους από το κοινωνικό σύνολο ως άξια κοινωνικά όντα. Αυτοί που επιχειρούν να μάθουν μια ακόμη γλώσσα εμπλέκονται στην αλλαγή του κόσμου τους, κατά συνέπεια η εκμάθηση της Γ2 είναι πάντα μια μετασχηματιστική εμπειρία (Ortega, 2009). Ο χαρακτήρας της προσαρμογής επηρεάζεται επίσης από την εθνογλωσσική ταυτότητα των συνομιλητών/τριών (Noels, 2017). Όπως αναφέρει η Κοιλιάρη (1997), η εθνογλωσσική ταυτότητα των ομιλητών/τριών, δηλαδή η αίσθηση ενός ατόμου για το πού ανήκει εθνικά και γλωσσικά, προσδιορίζεται από τον βαθμό στον οποίο γίνεται αποδεκτό από την ομάδα που ανήκει. Ρόλο σε αυτή τη διαδικασία παίζει και η συμμετοχή του ατόμου σε διάφορες ομάδες και τα

όρια μεταξύ των ομάδων αυτών. «Τα άτομα έχουν όλα τα κίνητρα να διατηρήσουν μια θετική κοινωνική ταυτότητα που πηγάζει από το γεγονός ότι ανήκουν σε μια συγκεκριμένη εθνογλωσσική ομάδα. Όταν έχουν δικαίωμα επιλογής, ταυτίζονται με εκείνη την ομάδα η οποία είναι το πιο πιθανόν να τους αποδώσει την πιο θετική κοινωνική ταυτότητα, δηλαδή με την ομάδα που παρουσιάζει τη μεγαλύτερη εθνογλωσσική δύναμη» (Κοιλιάρη, 1997, σελ. 28). Ομάδες γλωσσικής μειονότητας έχουν την τάση να ταυτίζονται με ομάδες γλωσσικής πλειονότητας, χωρίς να αποκλείεται, βέβαια, το αντίστροφο, να γίνεται προσπάθεια διατήρησης της εθνοτικής γλώσσας ως φορέα της ταυτότητας του μετανάστη/τριας-πρόσφυγα.

Η χρήση της εθνοτικής γλώσσας έχει σημαντικό ρόλο στην έκφραση της εθνότητας σε διομαδικές αλληλεπιδράσεις. Πολλές μελέτες έχουν δείξει τη μακροπρόθεσμη αρνητική επίδραση της εθνοτικής επικοινωνίας στη διαπολιτισμική προσαρμογή και έχει αποδειχθεί ότι παρεμβαίνει στην απόκτηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής (Block, 2007· Kim & Gudykunst, 1988· Lou & Noels, 2017· Ortega, 2009). Σχετικές έρευνες (Kim & Gudykunst, 1988) έχουν δείξει ότι η μικρότερη ηλικία, το υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης και η υψηλότερη κοινωνικοοικονομική θέση σχετίζονται με μεγαλύτερη συμμετοχή στις διαδικασίες διαπροσωπικής και μαζικής επικοινωνίας στη χώρα υποδοχής και μειωμένη συμμετοχή στις διαδικασίες διαπροσωπικής και μαζικής επικοινωνίας στην εθνοτική κοινότητα. Με την πάροδο του χρόνου, οι μετανάστες/τριες δείχνουν αυξημένη συμμετοχή στις διαδικασίες διαπροσωπικής και μαζικής επικοινωνίας της χώρας υποδοχής και μειωμένη στις αντίστοιχες διαδικασίες μέσα στη δική τους κοινότητα (Bourhis, Barrette, El-Geledi & Schmidt, 2009· Kim & Gudykunst, 1988· Kim, 2017· Ortega, 2009).

4.3 Εκμάθηση δεύτερης γλώσσας και κοινωνικοποίηση: μια αμφίδρομη σχέση

Η σχέση των μεταναστών/τριών με την κοινωνία υποδοχής παίζει καθοριστικό ρόλο στις προσπάθειές τους για τη διαπολιτισμική τους προσαρμογή καθώς και για την εκμάθηση της γλώσσας-στόχου (Gardner & Lambert, 1972·

Κοιλιάρη, 1997· Lou & Noels, 2017· Ortega, 2009). Σύμφωνα με τους Rohmann, Florack και Piontkowski (2006), η κοινωνία υποδοχής είναι συνήθως επιφυλακτική απέναντι στους μετανάστες/τριες-πρόσφυγες, ιδίως όταν συρρέουν μαζικά ή όταν θεωρείται ότι προέρχονται από πολύ διαφορετικές κουλτούρες. Το πιο διακριτικό χαρακτηριστικό τους δεν είναι η μητρική τους γλώσσα, η οποία μάλλον ελάχιστα μιλιέται έξω από το σπίτι τους, «αλλά κυρίως η “ξενική” προφορά και οι αποκλίσεις που χαρακτηρίζουν τον τρόπο που χρησιμοποιούν τη γλώσσα της πλειοψηφίας και η σε πολλές περιπτώσεις διαφοροποιημένη κοινωνική συμπεριφορά τους» (Κοιλιάρη, 1997, σελ. 34).

Στην αρχή της παραμονής τους, οι μετανάστες/τριες-πρόσφυγες δεν έχουν συνήθως ούτε στοιχειώδεις γνώσεις της γλώσσας της χώρας υποδοχής, παρόλο που αυτές είναι απολύτως απαραίτητες για την κάλυψη των βασικών τους αναγκών και για την επικοινωνία με τους/τις ντόπιους/ιες σε κοινωνικό και εργασιακό επίπεδο. Οι περιορισμένες επικοινωνιακές δεξιότητες που διαθέτουν, τους οδηγούν σε δουλειές με χαμηλό κοινωνικό και οικονομικό αντίκρισμα και σε ελάχιστες εργασιακές και κοινωνικές επαφές, με αποτέλεσμα να εντάσσονται άμεσα στην κοινωνικά χαμηλότερη τάξη, ανεξάρτητα από το μορφωτικό τους επίπεδο και την κοινωνική τάξη στην οποία ανήκαν στη χώρα προέλευσής τους. Διαμορφώνονται έτσι εθνικά στερεότυπα και τους αποδίδεται μια αρνητική ταυτότητα. «Όταν κάποιες κοινωνικές ή/και εργασιακές επαφές που είναι απαραίτητες αποτύχουν, επειδή ακριβώς λείπουν οι επικοινωνιακές δεξιότητες, είναι δύσκολο στη γλωσσική πλειοψηφία να αποδεχτεί ότι αυτή η κοινωνικά διαμορφούμενη αρνητική ταυτότητα στην ουσία της είναι στερεοτυπική» (Κοιλιάρη, 1997, σελ. 34). Το πολιτισμικό σοκ (Furham, 2012) που μπορεί να συνοδεύει την αρχή της παραμονής στη χώρα υποδοχής μπορεί να συνοδεύεται από άρνηση των μεταναστών/τριών-προσφύγων να προσαρμοστούν στο καινούριο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον. Ειδικά όταν αναγκάζονται να απασχοληθούν σε εργασίες ανεπιθύμητες από τους/τις ντόπιους/ες και κατώτερες από αυτές που είχαν στη χώρα προέλευσής τους, μπορεί να δημιουργηθούν μειονεκτικά αισθήματα και αρνητικές στάσεις απέναντι στη γλώσσα της κοινωνικής πλειοψηφίας, που μπορεί να οδηγήσουν στην

προτίμηση χρήσης της μητρικής τους γλώσσας. Αυτό οδηγεί τελικά σε συγκέντρωση στις κοινότητες των ομοεθνών τους, απομόνωση και περιθωριοποίηση (Furham, 2012· Κοιλιάρη, 1997· Ortega, 2009).

Οι περισσότεροι μετανάστες/τριες-πρόσφυγες συγκεντρώνονται στις μεγάλες πόλεις και προτιμούν να μένουν κοντά σε ομοεθνείς τους σε περιοχές που με τα χρόνια μετατρέπονται σε «γειτονιές μεταναστών», κάτι που μακροπρόθεσμα έχει αρνητικές συνέπειες για την ένταξη αλλά και για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας (Κοιλιάρη, 1997· Ishphording, 2015). Η τάση αυτή μπορεί να δικαιολογείται από την αποτυχία των προσπαθειών τους για σχέσεις με άτομα της κοινωνίας υποδοχής και την επιδίωξη για συνεχή επαφή και επικοινωνία με εκείνες τις κοινωνικές ομάδες στις οποίες αισθάνονται πιο κοντά, όμως έτσι η κοινωνική τους ζωή αυτοπεριορίζεται στα πλαίσια της εθνικής κοινότητας και δεν διευρύνονται παρά στο ελάχιστο ή καθόλου οι γλωσσικές και κοινωνικές γνώσεις τους» (Κοιλιάρη, 1997, σελ. 30).

Αν δεν σχεδιάζουν να παραμείνουν στη χώρα δικαιολογούν την ελλιπή γνώση της γλώσσας, καθώς οι μετανάστες/τριες-πρόσφυγες θεωρούν ότι επαρκούν κάποιες βασικές γνώσεις στη γλώσσα της χώρας υποδοχής. Καθοριστικής σημασίας λοιπόν για τη διάθεση τους να αποκτήσουν γνώσεις στη γλώσσα της κοινωνικής πλειοψηφίας είναι η πρόθεσή τους για βραχυπρόθεσμη ή μακροπρόθεσμη εγκατάσταση στη χώρα υποδοχής σε συνάρτηση με τη διάθεση ένταξης στην κοινωνία υποδοχής (Κοιλιάρη, 1997· Ortega, 2009). Η πρόθεση αυτή και το γενικότερο μορφωτικό επίπεδο του/της μετανάστη/τριας-πρόσφυγα προσδιορίζει την έκταση και τη φύση των γλωσσικών και κοινωνικών δυσκολιών που θα αντιμετωπίσει ο/η νεοεισερχόμενος/η στη χώρα υποδοχής.

Όπως αναφέρει η Κοιλιάρη (1997), οι αποτυχημένες προσπάθειες κοινωνικής ή/και εργασιακής επαφής συνδέονται άμεσα με τους φόβους των μεταναστών/τριών-προσφύγων σχετικά με τη θέση τους μέσα στο εργασιακό και κοινωνικό σύστημα καθώς και τη δίκαιη ή όχι μεταχείρισή τους. Επειδή βρίσκονται χαμηλά στην κοινωνική διαστρωμάτωση, αναπτύσσουν τη συνήθεια να είναι προσεκτικοί, κάτι που συνδέεται με τον φόβο να κριθούν ακατάλληλοι, να υποστούν κριτική, να απορριφθούν κοινωνικά. Οι

προσπάθειές τους να επικοινωνήσουν μπορεί να αντιμετωπιστούν με περιφρόνηση από τους φυσικούς ομιλητές ή απλά να συντελέσουν στο να επιβεβαιωθούν τα αρνητικά χαρακτηριστικά που τους αποδίδονται. Σύμφωνα με πολλούς ερευνητές (García-Sánchez, 2016· Κοιλιάρη, 1997· Ortega, 2009· Pavlenko, 2002), με αυτόν τον τρόπο περιορίζονται οι ευκαιρίες που θα είχαν για καθημερινές διαπροσωπικές επαφές με αποτέλεσμα να απομονώνονται, να γίνονται επιφυλακτικοί και να αγχώνονται ακόμη περισσότερο κατά την επικοινωνία στη δεύτερη γλώσσα. Αν η χρήση της δεύτερης γλώσσας εκ μέρους τους θεωρηθεί επιτυχής, γίνονται αποδεκτοί από τους/τις ντόπιους/ες αν η επικοινωνία, όμως, αποτύχει, η αποτυχία θεωρείται ότι οφείλεται σε αυτούς, με σοβαρές συνέπειες για την κοινωνική αποδοχής τους.

5. Γλώσσα και κοινωνική συμπερίληψη

5.1 Ένταξη ενήλικων μεταναστών/τριών-προσφύγων στην κοινωνία υποδοχής

Η ένταξη των μεταναστών/τριών-προσφύγων στον κοινωνικό ιστό της χώρας στην οποία εισέρχονται αποτελεί (ή θα έπρεπε να αποτελεί) προτεραιότητα για κάθε χώρα υποδοχής. Για να μιλήσουμε για κοινωνική ένταξη και συμπερίληψη, θα πρέπει να αναφερθούμε στους όρους *ένταξη* (insertion) και *αποκλεισμό* (exclusion). Σύμφωνα με την Παπαδοπούλου (2006), η ένταξη του ατόμου στο κοινωνικό σύνολο αρχίζει από τη στιγμή που γεννιέται με τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης και διαρκεί σε όλη τη ζωή του. Ο όρος χρησιμοποιείται ευρέως και παραμένει ο πιο δημοφιλής τρόπος νοηματοδότησης της σχέσης μεταξύ των Ευρωπαϊκών κρατών και του αυξανόμενου μη-Ευρωπαϊκής προέλευσης μεταναστευτικού πληθυσμού τους (Favell, 2003). Οι όροι ένταξη και αποκλεισμός είναι απόλυτα συμπληρωματικοί και ετεροκαθορισμένοι. Ο ένας προσδιορίζεται σε σχέση με τον άλλο. Ο όρος *κοινωνική ενσωμάτωση* δεν είναι γενικός και αλλάζει περιεχόμενο ανάλογα με την εποχή και την κάθε εθνική κοινωνία, αποτελεί προϊόν πολιτικής ερμηνείας και κοινωνικής διαπραγμάτευσης, ανάλογα με την πολιτική και οικονομική συγκυρία, αλλά και τις ιδιαιτερότητες της εκάστοτε κοινωνίας. Οι διαδικασίες ενσωμάτωσης συνδέονται άμεσα με τους όρους συγκρότησης μιας εθνικής κοινωνίας, η οποία «ενσωματώνει» τα μέλη της «ανάλογα με τις αξίες και το ιδεολογικό υπόβαθρο, πάνω στο οποίο έχει κατασκευαστεί. Οι μετανάστες δεν κάνουν τίποτα περισσότερο από το να αναδεικνύουν την εσωτερική εξέλιξη του έθνους και τους όρους συγκρότησής του: είναι η σχέση μεταξύ μεταναστών και εθνικού πολιτικού σχεδίου που έχει αλλάξει και όχι ο αριθμός των μεταναστών αυτός καθ' αυτός που θέτει πρόβλημα στην ενσωμάτωσή τους» (Παπαδοπούλου, 2006, σελ. 300-301).

Σύμφωνα με την Παπαδοπούλου (2006), ο όρος *κοινωνική ένταξη* (το λατινικό insertion) διαφέρει από τον λατινικό όρο inclusion. Με τον όρο inclusion αναφερόμαστε στους βασικούς άξονες της πρωτογενούς κοινωνικοποίησης (οικογένεια, σχολείο, συμμετοχή στην κοινωνία γενικά), ενώ με τον όρο insertion αναφερόμαστε συνήθως στη διαδικασία της ένταξης κατά τη διάρκεια

της δευτερογενούς κοινωνικοποίησης (δηλαδή απασχόληση, συμμετοχή σε συνδικαλιστικούς φορείς, σωματεία κ.λπ.) (Παπαδοπούλου, 2006, σελ. 305-306). Ο όρος ενσωμάτωση χρησιμοποιείται κυρίως με δύο σημασίες: η πρώτη αναφέρεται στην ενσωμάτωση της κοινωνίας, δηλαδή στη διαδικασία σύστασης και διατήρησης της κοινωνίας στο σύνολό της και η δεύτερη στην ενσωμάτωση στην κοινωνία, δηλαδή στις σχέσεις του ατόμου με την κοινωνία, όπου η ενσωμάτωση «δείχνει την ένταση της θετικής και μοναδικής σχέσης μεταξύ ατόμου και κοινωνίας» (Παπαδοπούλου, 2006, σελ. 302). Για την Μουσούρου, ο όρος ένταξη υποδηλώνει «μια διαδικασία που μπορεί να είναι είτε παθητική (δηλαδή διαδικασία αφομοίωσης του μετανάστη στην υπάρχουσα πραγματικότητα) είτε ενεργητική (δηλαδή διαδικασία μεταλλαγής της πραγματικότητας με την πρόσληψη των καινούργιων στοιχείων των οποίων ο μετανάστης είναι φορέας)» (Μουσούρου, 2006, σελ. 113).

Η οροθέτηση της έννοιας «κοινωνική ένταξη» εμφανίζει δυσκολίες γιατί «συναρτάται με πληθώρα παραμέτρων που αφορούν τόσο στην κοινωνία της χώρας υποδοχής και τους θεσμούς της όσο και στις ιδιαιτερότητες συλλογικές και ατομικές των ίδιων των μεταναστών, στον τρόπο μετανάστευσής τους (νόμιμη και μη) και στη χρονική διάρκεια της μετακίνησής τους (μόνιμη-προσωρινή)» (Κασιμάτη, 2006, σελ. 356). Οι τομείς του δημόσιου βίου του ατόμου (απασχόληση, κατοικία, γλώσσα και εκπαίδευση στο σχολείο) αποτελούν τους βασικούς παράγοντες της κοινωνικής ένταξης, ενώ αντίθετα η σφαίρα του ιδιωτικού βίου (οικογένεια, θρησκεία, πολιτισμικές διαστάσεις) και οι δραστηριότητες του ατόμου μέσα σε αυτήν παραπέμπουν σε μια κοινωνική ενσωμάτωση που σαφώς υποδηλώνει μια διαφορετική σχέση με την κοινωνία υποδοχής. Με την έννοια αυτή, «η διάκριση μεταξύ δημόσιου και ιδιωτικού βίου, θεμελιώδης αρχή των δημοκρατικών κοινωνιών, προσανατολίζει καθοριστικά τις διαδικασίες ένταξης και ενσωμάτωσης για τους μετανάστες» (Παπαδοπούλου, 2006, σελ. 307).

Στην περίπτωση των μεταναστών/τριών-προσφύγων, όμως, η κοινωνικοποίηση του ατόμου έχει συντελεστεί στην κοινωνία καταγωγής τους και, όπως αναφέρει η Παπαδοπούλου (2006), έρχονται στη χώρα υποδοχής ήδη κοινωνικοποιημένοι, κάτι που τους διαφοροποιεί αυτομάτως από τους ντόπιους, οι οποίοι δεν έχουν γνωρίσει αυτή τη διαδικασία

αποκοινωνικοποίησης και επανακοινωνικοποίησης. Τα άτομα εισέρχονται στη νέα κουλτούρα με την πολιτισμική ταυτότητα και την πολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα που είχαν αποκτήσει στη χώρα τους και που έπαιρναν ως δεδομένη μέχρι να έρθουν σε επαφή με άτομα ενός άλλου πολιτισμικού συστήματος (Kim, 1988· Kim, 2017). Όπως αναφέρει η Παπαδοπούλου (2006), για να συμμετέχουν στην κοινωνία της νέας τους χώρας πρέπει να ανασυστήσουν τη σχέση τους με την κοινωνία υποδοχής και τους όρους συμμετοχής τους σε αυτή, αποβάλλοντας κάποιες από τις αξίες και συνήθειές τους και υιοθετώντας τις καινούριες αξίες της νέας τους κοινωνίας. Για την περιγραφή αυτής της διαδικασίας έχει προταθεί ο όρος αποπολιτισμοποίηση (deculturation), αν και ο συγκεκριμένος όρος δέχτηκε σκληρή κριτική και προτιμώνται οι όροι ενσωμάτωση και ένταξη. Ανάλογα με την έκταση της ένταξής τους, οι μετανάστες/τριες χωρίζονται, σύμφωνα με την Κασιμάτη (2006), σε τρεις βασικές κατηγορίες ως προς την ένταξή τους στην κοινωνία υποδοχής. Αυτούς που έχουν αφομοιωθεί, αυτούς που σχηματίζουν μειονότητες, βρίσκονται σε χαμηλότερο επίπεδο και κοινωνική τάξη από τους ντόπιους, από την οποία δεν έχουν τη δυνατότητα να ξεφύγουν, και μετανάστες/τριες που σχηματίζουν συνεκτικές εθνικές κοινότητες που έχουν χαμηλό μορφωτικό κεφάλαιο, αλλά μέσω της αλληλεγγύης των μελών της κοινότητάς τους αποκτούν κοινωνικό κεφάλαιο που εκφράζεται με υψηλό επίπεδο επιχειρηματικών δεξιοτήτων παρά την έλλειψη εκπαιδευτικού επιπέδου (Κασιμάτη, 2006, σελ. 358-359). Πάντως η αλληλεπίδραση του εκπολιτισμού (acculturation), που λαμβάνει χώρα στη χώρα προέλευσης, και της αποπολιτισμοποίησης είναι μια δυναμική διαδικασία, η οποία έχει ως αποτέλεσμα τη συνολική μεταμόρφωση των μεταναστών/τριών, καθώς πολλά από τα καινούρια πολιτιστικά πρότυπα αντικαθιστούν τελικά τα παλιά (Kim, 1988· Kim, 2017) και η ένταξη των μεταναστών/τριών στη νέα τους κοινωνία αποκτά άλλη δυναμική και για τους ίδιους, αλλά και για την κοινωνία υποδοχής.

Η ενσωμάτωση «προσδιορίζεται κυρίως από την ανασύνθεση των αξιών της χώρας υποδοχής με τη διαμόρφωση ενός νέου μείγματος που συνεπάγεται την ισότιμη παρουσία των διαφορετικών εθνοτικών ταυτοτήτων» (Δημουλάς, 2006, σελ. 247). Αντίθετα, η *αφομοίωση* (assimilation) προϋποθέτει την

πλήρη αποδοχή των αξιών της χώρας υποδοχής και την πλήρη άρνησης της διαφορετικής ταυτότητας των ατόμων. Είναι η άποψη ότι οι πολιτισμικές ομάδες πρέπει να εγκαταλείψουν τη δική τους κουλτούρα και να υιοθετήσουν την κουλτούρα της χώρας στην οποία ζουν και περιλαμβάνει, σύμφωνα με τον Baker (1993), διαφορετικούς τύπους αφομοίωσης: πολιτισμικής, στάσεων ή συμπεριφοράς. Ένας σημαντικός διαχωρισμός είναι μεταξύ *οικονομικής-δομικής* (structural-economic) και *πολιτισμικής* (cultural) αφομοίωσης. Όπως αναφέρει ο Buller (2007), σύμφωνα με τη *θεωρία της τμηματικής αφομοίωσης* (segmented assimilation theory), τα μέλη διαφορετικών μεταναστευτικών ομάδων μπορεί να ακολουθήσουν διαφορετικές οδούς και να συμμετέχουν σε διαφορετικές κοινωνικές αρένες. Η θεωρία αυτή βλέπει το κοινωνικό κεφάλαιο της κουλτούρας του/της μετανάστη/τριας ως τον καθοριστικό παράγοντα στη διαδικασία της αφομοίωσης. Επίσης, έρχεται σε αντίθεση με τη γραμμική (linear) διαδικασία αφομοίωσης, στην οποία όλες οι μεταναστευτικές ομάδες πιστεύεται ότι ακολουθούν τον ίδιο δρόμο ώστε να αποκτήσουν οικονομικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά όπως αυτά της κυρίαρχης ομάδας. Σύμφωνα με την Κοιλιάρη (1997), υπάρχουν πολλές διαστάσεις της αφομοίωσης, όπως η *γνωστική αφομοίωση* (cognitive assimilation, γνώση για το καινούριο περιβάλλον και ιδιαίτερα για τη γλώσσα), που είναι το πρώτο στάδιο. Ακολουθεί η *αφομοίωση ως προς τις δομές* (structural assimilation, κυρίως αφορά επαγγελματική ενσωμάτωση), η οποία υποστηρίζει με τη σειρά της την *κοινωνική αφομοίωση* (social assimilation). Η *αφομοίωση ως προς την ταυτότητα* (identifikative assimilation) ολοκληρώνει τη διαδικασία.

Κατά τη διάρκεια της επικοινωνιακής κοινωνικής προσαρμογής των ατόμων στη δική τους κουλτούρα και περιβάλλον, τα άτομα γίνονται μέλη κοινωνικών ομάδων και βρίσκουν τη θέση τους στην κοινωνία. Όταν το μέσο επικοινωνίας δεν είναι διαθέσιμο και τα άτομα «μεταφυτεύονται» σε περιβάλλοντα όπου χρησιμοποιείται ένα διαφορετικό επικοινωνιακό σύστημα, προσωρινά τουλάχιστον, αντιμετωπίζουν προβλήματα προσαρμογής (Kim, 1988· Kim, 2017) και μπορεί να αντιδράσουν με βιαιότητα, προσπαθώντας να διατηρήσουν την εσωτερική τους ισορροπία, κατηγορώντας τις αξίες, τα έθιμα, το φαγητό ή το κλίμα της νέας χώρας και δίνοντας υπερβολική προσοχή σε ασήμαντες λεπτομέρειες. Δυστυχώς, αυτές οι αντιδράσεις δεν τους βοηθούν

να μάθουν περισσότερα για το περιβάλλον της χώρας υποδοχής (Kim, 1988· Kim, 2017). Ως προς τις στρατηγικές που ακολουθούν οι χώρες υποδοχής των μεταναστών/τριών, δύο κύριες τάσεις έχουν επικρατήσει: ένταξη, ενσωμάτωση, αφομοίωση από τη μια μεριά και κοινωνικός αποκλεισμός από την άλλη (Κασιμάτη, 2006, σελ. 360). Όμως τελικά, «το ζητούμενο σε μία πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική κοινωνία δεν είναι ούτε η αφομοίωση των μεταναστών/τριών από την κοινωνία υποδοχής, δηλαδή η άνευ όρων εξομοίωσή τους σε τρόπους συμπεριφοράς και δράσης, σε κοινωνικούς και ιδεολογικούς προσανατολισμούς, ούτε η περιθωριοποίησή τους λόγω της πολιτισμικής και γλωσσικής ετερότητάς τους, αλλά η οργανική ένταξή τους, η ενσωμάτωσή τους (integration) σε μία κοινωνία υποδοχής που θα αποδέχεται την πολιτισμική και γλωσσική πολυμορφία» (Κοιλιάρη, 1997, σελ. 15). Μια τέτοια προσέγγιση αντιμετωπίζει τους/τις μετανάστες/τριες ως ανοιχτά συστήματα που αλληλεπιδρούν με ένα δεδομένο πολιτισμικό περιβάλλον διαφορετικό από το δικό τους και θεωρεί τη διαπολιτισμική προσαρμογή ως μια δυναμική διαδικασία επικοινωνίας (Kim, 1988· Kim, 2017).

Το πολιτισμικό υπόβαθρο των μεταναστών/τριών-προσφύγων συχνά μεταφράζεται από την κοινωνία υποδοχής σε διαφορετικά επίπεδα status και prestige, κάτι το οποίο επηρεάζει και τις επικοινωνιακές εμπειρίες τους με το ντόπιο πληθυσμό. Σύμφωνα με την Kim (1988, 2017), οι περισσότερες κοινωνίες έχουν συγκεκριμένες απόψεις και αντίστοιχο σεβασμό (ή έλλειψη σεβασμού) απέναντι σε διαφορετικές εθνοτικές ομάδες. Όταν υπάρχουν θετικές στάσεις για μια ομάδα υπάρχει μεγαλύτερη προσέγγιση και ευκαιρίες επικοινωνίας με το ντόπιο πληθυσμό, ενώ αντίθετα, όταν υπάρχουν αρνητικές αντιλήψεις για μια συγκεκριμένη ομάδα μεταναστών/τριών ή προσφύγων, η συμμετοχή τους στην επικοινωνία με τον πληθυσμό της χώρας υποδοχής αποθαρρύνεται.

Η ενσωμάτωση είναι μια περίπλοκη, και σύμφωνα με πολλούς ερευνητές (Ceccarelli, 2016· Strang & Ager, 2010), αμφίδρομη διαδικασία που απαιτεί αμοιβαίες προσπάθειες και από τους μετανάστες/τριες-πρόσφυγες και από την πολιτεία της χώρας υποδοχής και πρέπει να επεκταθεί ώστε να περιλαμβάνει την πολλαπλότητα και την ρευστότητα της ταυτότητας (Strang & Ager, 2010). Σύμφωνα με τη Ceccarelli (2016), μια βασική όψη της είναι η

γνώση της τοπικής γλώσσας, ιστορίας και κουλτούρας και πολιτικές που την ενθαρρύνουν προετοιμάζουν τους μετανάστες/τριες-πρόσφυγες και τους απογόνους τους για να συμμετέχουν πιο ενεργά στην κοινωνία. Η ενσωμάτωσή τους στο εργατικό δυναμικό επίσης παίζει σημαντικό ρόλο, όπως και η ισότιμη πρόσβασή τους σε δημόσια και ιδιωτικά αγαθά και υπηρεσίες. Η συχνή αλληλεπίδραση μεταξύ της κοινωνίας υποδοχής και των μεταναστών/τριών είναι ένας σημαντικός μηχανισμός που επιταχύνει την ένταξη/ενσωμάτωση και είναι ευθύνη των πολιτών της να ενημερωθούν για θέματα μετανάστευσης και να μάθουν την κουλτούρα των νεοεισερχόμενων, η οποία πρέπει να γίνεται σεβαστή. Η συμμετοχή των μεταναστών/τριών-προσφύγων μπορεί να οργανωθεί τοπικά με διαπολιτισμικό διάλογο, αλλά και ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή τους σε δημοκρατικές διαδικασίες που αφορούν τις πολιτικές ένταξης στην κοινωνία υποδοχής (Ceccarelli, 2016).

Οι Ager και Strang (2008), προτείνουν τέσσερα βασικά πεδία ενσωμάτωσης: πρόσβαση στην απασχόληση, στέγαση, εκπαίδευση και υγεία, υπηρεσιότητα και δικαιώματα, κοινωνική σύνδεση με διάφορες ομάδες μέσα στην κοινότητα και δομικά εμπόδια σε αυτή τη σύνδεση, όπως είναι η γλώσσα, η κουλτούρα και το τοπικό περιβάλλον. Θεωρούν ότι πρέπει να δημιουργηθούν κοινωνικές γέφυρες, που θα ενώνουν τους ξένους με τους ντόπιους, κάτι που θα οδηγήσει σε κοινωνική αρμονία και δεν θα επιτρέψει την πόλωση, που ενέχει τον κίνδυνο σύγκρουσης μεταξύ διαφορετικών ομάδων. Επίσης σημαντικές θεωρούν τις κοινωνικές συνδέσεις μεταξύ μεταναστών/τριών-προσφύγων και πολιτείας, καθώς λόγω άγνοιας της γλώσσας τους είναι δύσκολο να έχουν πρόσβαση σε απαραίτητες γι' αυτούς υπηρεσίες (Ager & Strang, 2008).

Εκτός από τα προφανή οφέλη για τους μετανάστες/τριες-πρόσφυγες, και η κοινωνία υποδοχής ωφελείται και η ίδια αν ενθαρρύνει την ενσωμάτωσή τους. Σύμφωνα με την Kim (1988, 2017), η πολιτισμική συνοχή της κοινωνίας υποδοχής διατηρείται και ενισχύεται με την παροχή ίσων ευκαιριών συμμετοχής των ξένων στην επικοινωνιακή διαδικασία και διευκολύνεται η ενσωμάτωσή τους, καθώς νιώθουν ευπρόσδεκτοι και ενθαρρύνονται να αποτελούν ενεργά μέλη της κοινωνίας. Δείχνοντας δεκτικότητα, οι ντόπιοι εκφράζουν την αποδοχή και την υποστήριξή τους, δίνουν κίνητρα στους μετανάστες/τριες-πρόσφυγες να αποκτήσουν επικοινωνιακή ικανότητα στη

νέα τους γλώσσα και τους ενθαρρύνουν να αποκτήσουν διαπροσωπικές σχέσεις με τους ντόπιους. Ταυτόχρονα τους δίνεται η ευκαιρία να συναντήσουν άτομα με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και να αναπτύξουν και τη δική τους διαπολιτισμική ικανότητα. Αν δεν τους αποδέχονται, οι ντόπιοι στέλνουν μηνύματα απάθειας και άρνησης, κάτι που αποθαρρύνει τους μετανάστες/τριες που ήδη δυσκολεύονται να ξεπεράσουν τα προβλήματα επικοινωνίας που αντιμετωπίζουν. Σε ακραίες περιπτώσεις, μπορεί ακόμη και να τους ωθήσουν να γίνουν εχθρικοί με τους ντόπιους και γενικότερα με την κοινωνία υποδοχής (Kim, 1988· Kim, 2017).

Κατά συνέπεια, η κοινωνία υποδοχής ωφελείται αναγνωρίζοντας την αξία της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και έτσι θα σχεδιάσει πολιτικές που θα βοηθήσουν στη μείωση των προκαταλήψεων και του εθνοκεντρισμού και θα αυξήσουν την ενσυναίσθηση, τις θετικές στάσεις και τη διαπολιτισμική ικανότητα. Σύμφωνα με την Kim (1988, 2017), δύο πολύ σημαντικά μέσα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν γι' αυτό το σκοπό είναι η εκπαίδευση και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, που μπορούν να βοηθήσουν τους πολίτες να ξεφύγουν από εθνικιστικές, εθνοτικές ή οποιεσδήποτε άλλες τάσεις και να γίνουν πιο ευπροσάρμοστοι σε μια διαπολιτισμική πραγματικότητα. Με αυτό τον τρόπο, ντόπιοι και ξένοι θα επικοινωνούν καλύτερα και η κοινωνία υποδοχής θα προωθήσει την κοινωνική συμπερίληψη και συνοχή.

5.2 Γλωσσική ένταξη ενήλικων μεταναστών/τριών και προσφύγων

Σύμφωνα με διάφορους ερευνητές (Beacco, Krumm, Little & Thalgott, 2017· Jin & Cortazzi, 2011· Kim, 1988· Kim, 2017· Magos & Politi, 2008), η διαπολιτισμική προσαρμογή των μεταναστών/ριών-προσφύγων γίνεται μέσα από την επικοινωνία, η οποία, σε αλληλεπίδραση με την κοινωνική επικοινωνία διευκολύνει τη διαπολιτισμική προσαρμογή των ατόμων στο νέο τους περιβάλλον. Η εθνοτική κοινωνική επικοινωνία αρχικά διευκολύνει έμμεσα τη διαπολιτισμική προσαρμογή και πολλές ομάδες μεταναστών/ριών σε διάφορα κράτη έχουν οργανώσει ομάδες αυτοβοήθειας για τους/τις ομοεθνείς τους, μέχρι να αποκτηθεί η επικοινωνιακή ικανότητα στη γλώσσα υποδοχής, αλλά μόνο σε αρχικό στάδιο, μακροπρόθεσμα καθυστερεί την

ανάπτυξή της, αποτρέποντας την επικοινωνιακή ικανότητα στη δεύτερη γλώσσα (Kim & Gudykunst, 1988· Kim, 1988 · Kim, 2017· Ortega, 2009· Myers-Scotton, 2006). Η γνώση της δεύτερης γλώσσας είναι ιδιαίτερα σημαντική αναφορικά με την ένταξή τους στη χώρα υποδοχής. Η γλώσσα, όπως τονίζει η Kim (1988, 2017), είναι το βασικό μέσο επικοινωνίας και συμμετοχής στο περιβάλλον υποδοχής και δεν περιορίζεται στην ικανότητα έκφρασης και κατανόησης μηνυμάτων, αλλά δίνει τη δυνατότητα στον ξένο να σκεφτεί όπως οι ντόπιοι, καθώς τα γλωσσικά μοτίβα και ο τρόπος σκέψης σχετίζονται στενά. Η ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας γίνεται μέσα από την επικοινωνία και μέσα από αυτή τα άτομα πλουτίζουν τις γνώσεις τους στη γλώσσα, χρησιμοποιούν πόρους για να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους και συμμετέχουν σε διάφορες κοινωνικές ομάδες, νιώθοντας έτσι ότι ανήκουν στην κοινωνία υποδοχής. Σύμφωνα με διάφορους ερευνητές όπως η Kim (1988, 2017) ή ο Long (2015), όσο μεγαλύτερη είναι η επικοινωνιακή ικανότητα στη δεύτερη γλώσσα, τόσο μεγαλύτερη είναι η συμμετοχή στη διαπροσωπική επικοινωνία με τους ντόπιους.

Εκτός όμως, από τη γνώση της γλώσσας, είναι και η γνώση της μη-λεκτικής συμπεριφοράς, όπως εκφράσεις του προσώπου και του σώματος, συμπεριφορές αναφορικά με τον χώρο και τον χρόνο, παράγοντες οι οποίοι επίσης καθορίζουν τη φύση της σχέσης μεταξύ των ατόμων. Η διάθεση των μεταναστών/τριών για να ενσωματωθούν και τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος υποδοχής επηρεάζουν επίσης τη διαδικασία επικοινωνίας και προσαρμογής (Bernaus et al., 2004· Ehrman, Leaver & Oxford, 2003· Kim, 1988· Mallows, 2014· Mattheoudakis, 2005). Ένας παράγοντας που συνεισφέρει στην προδιάθεση των μεταναστών/ριών για προσαρμογή είναι η «συμβατότητα και η ομοιότητα ανάμεσα στα μέλη της κοινωνίας υποδοχής και των ατόμων μεταναστευτικής καταγωγής αναφορικά με το πολιτικό, γλωσσικό, οικονομικό, θρησκευτικό, τεχνολογικό υπόβαθρο» (Kim, 1988, σελ. 131). Επίσης, ρόλο παίζουν και οι εμπειρίες σε πλαίσια τυπικής εκπαίδευσης, καθώς, άσχετα από το πολιτισμικό τους πλαίσιο, θεωρούνται ότι επεκτείνουν τη γνωστική ικανότητα των ατόμων και την πνευματική τους ετοιμότητα (Kim, 1988· Kim, 2017).

Σύμφωνα με τον Esser (2006), η γνώση της γλώσσας της χώρας υποδοχής παίζει σημαντικό ρόλο για την ένταξη των μεταναστών/τριών στις κοινωνίες υποδοχής τους. Η γλώσσα είναι ένας πολύτιμος πόρος μέσω του οποίου μπορούν να αποκτηθούν κι άλλοι πόροι και στην οποία τα άτομα μπορούν να επενδύσουν. Οι γλωσσικές ανταλλαγές, σύμφωνα με τον Bourdieu (1999), δεν είναι απλά και μόνο σχέσεις επικοινωνίας, είναι επίσης σχέσεις συμβολικής εξουσίας όπου πραγματώνονται οι σχέσεις δύναμης ανάμεσα στους/στις ομιλητές/τριες ή στις αντίστοιχες ομάδες τους. Η εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής, αποτελεί για τους πρόσφυγες και μετανάστες/τριες που τη μαθαίνουν επένδυση και απόκτηση συμβολικού κεφαλαίου στη γλωσσική αγορά, σύμφωνα με την προσέγγιση του Bourdieu αναφορικά με τη γλώσσα. Για κάποιους μετανάστες/τριες ή πρόσφυγες χάνεται, σύμφωνα με τους Burns και Roberts (2010), το γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο και των οποίων οι γνώσεις μπορεί να μη συνάδουν με τα επαγγέλματα που είναι διαθέσιμα γι' αυτούς, ενώ για άλλους η μετανάστευση μπορεί να προσφέρει νέο πολιτισμικό κεφάλαιο. Η εκπαιδευτική επιτυχία, η εύρεση θέσεων εργασίας και η κατασκευή των ταυτοτήτων εξαρτώνται ξεκάθαρα από την επίδοση στη γλώσσα και ταυτόχρονα την επηρεάζουν (Ager & Strang, 2008· Esser, 2006· Grünhage-Monetti & Braddell, 2017).

Η ικανότητα στη δεύτερη γλώσσα είναι βασικό όργανο (Kim, 1988· Pulinx & Avermaet, 2017) για να προωθήσουν οι μετανάστες/τριες την αυτάρκεια, την κοινωνική τους δύναμη και αξιοπιστία, καθώς τα άτομα μιλάνε όχι μόνο για να γίνουν κατανοητά, αλλά και για να τους δείχνουν σεβασμό, πίστη και να ξεχωρίζουν. Η πρόσβαση στη δεύτερη γλώσσα σημαίνει πρόσβαση στα δικαιώματα που έχουν οι κάτοικοι της χώρας υποδοχής. Σε έρευνα της Hammer (2017) αναφορικά με Πολωνούς μετανάστες/τριες στο Ηνωμένο Βασίλειο, η κατανόηση της κουλτούρας υποδοχής και ο επιπολιτισμός (acculturation) αποδείχτηκαν στενά συνδεδεμένοι με την απόκτηση της δεύτερης γλώσσας μετά τη μετανάστευση και τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι η γλωσσική ένταξη των ενήλικων μεταναστών/τριών στη χώρα υποδοχής συνδέεται στενά με τα επίπεδα επιπολιτισμού, και ότι η γλωσσική απόκτηση δεν συμβαίνει ανεξάρτητα από την κοινωνιοπολιτισμική ένταξη. Σύμφωνα με έρευνες των Hou και Beiser (2006), παρόλο που τα δημογραφικά

χαρακτηριστικά και τα επιτεύγματα των ατόμων πριν από τη μετανάστευση ήταν βασικοί παράγοντες που καθόριζαν την επίδοση στην αγγλική γλώσσα κατά τα πρώτα χρόνια της εγκατάστασης στη χώρα υποδοχής, οι ευκαιρίες μετά τη μετανάστευση και τα κίνητρα γινόταν όλο και πιο σημαντικά με το πέρασμα του χρόνου. Και άλλοι ερευνητές επιβεβαιώνουν τη σημασία της εκμάθησης από τους/τις μετανάστες/τριες της γλώσσας της χώρας υποδοχής (Bernaus et al., 2004· Ehrman et al., 2003· Mallows, 2014· Mattheoudakis, 2005).

Τα αποτελέσματα όλων αυτών των ερευνών τονίζουν την ευθύνη των χωρών υποδοχής να παρέχουν ευκαιρίες στους νεοεισερχόμενους ώστε να βελτιώσουν τη γλωσσική πρόσκτηση της δεύτερης γλώσσας. Ειδικά για τους πρόσφυγες, σύμφωνα με τη Morrice (2007), πολιτικές δια βίου μάθησης πρέπει να πηγάζουν από μια πιο ολιστική προσέγγιση, η οποία λαμβάνει υπόψη της τον κοινωνικό αποκλεισμό. Αυτή η προσέγγιση πρέπει να αναγνωρίζει το γεγονός ότι για να ενσωματωθούν οι πρόσφυγες και να γίνουν ενεργά μέλη της κοινωνίας υπάρχει ανάγκη μιας διαδικασίας ένταξης σε κοινωνικά δίκτυα (Morrice, 2007· Pulinx & Avermaet, 2017), ανάπτυξης πολιτισμικής κατανόησης και γνώσεις των κανόνων κοινωνικής συμπεριφοράς. Συχνά όλα αυτά μαθαίνονται μέσα από άτυπες και μη-τυπικές μαθησιακές ευκαιρίες. Επίσης πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι πολλοί πρόσφυγες είναι αναλφάβητοι στη μητρική τους γλώσσα, κάτι που επηρεάζει σημαντικά την ικανότητά τους να μάθουν τη γλώσσα υποδοχής. Κατά συνέπεια, οι παραδοσιακές προσεγγίσεις διδασκαλίας δεύτερης γλώσσας σε ενήλικες δεν αποδίδουν στη συγκεκριμένη ομάδα, οπότε υπάρχει ανάγκη για προγράμματα ειδικά σχεδιασμένα για τις ανάγκες τους (Bona & Maria, 2018· Fanta-Vagenshtein, 2011· Huntley, 1992· Marrapodi, 2013).

Η *γλωσσική ένταξη* ενήλικων μεταναστών/τριών, σύμφωνα με τον Rossner (2014), καλύπτει τέσσερα βασικά σημεία: πρώτον, η εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής είναι βασικό στοιχείο της γλωσσικής ένταξης αλλά δεν είναι αρκετή καθώς περιλαμβάνει και τις συνθήκες επιτυχημένης αναδιαμόρφωσης των γλωσσικών ρεπερτορίων των ενήλικων μεταναστών/τριών. Δεύτερον, αναφορικά με τα γλωσσικά ρεπερτόρια, όλοι κατέχουμε ένα περίπλοκο σύνολο γλωσσικής γνώσης και δεξιοτήτων που

αξιοποιούμε με διαφορετικούς τρόπους σε διαφορετικά περικείμενα. Στην περίπτωση των ενήλικων μεταναστών/τριών αυτό το ρεπερτόριο απαρτίζεται από περισσότερες από μια γλώσσες και αποτελεί μια πολύγλωσση ικανότητα και μέρος της ταυτότητας του ατόμου (Rossner, 2014· Welch, 2015). Τρίτον, η γλωσσική ένταξη μπορεί να πάρει διαφορετικές μορφές όπως παθητική, λειτουργική, ενεργή και μπορεί να επεκτείνει την ταυτότητα του/της μετανάστη/τριας. Και τέταρτον, εξαιτίας αυτής της γλωσσικής ποικιλομορφίας των μεταναστών/τριών, δεν μπορεί να υπάρξει ένα τυποποιημένο γλωσσικό πρόγραμμα για ενήλικες μετανάστες/τριες, επειδή οι ανάγκες τους, το προφίλ τους και η πρότερη εκπαίδευσή τους είναι ιδιαίτερα ποικίλες (Rossner, 2014).

Η ένταξη των νεοαφιχθέντων μεταναστών/τριών-προσφύγων στον κοινωνικό ιστό της χώρας υποδοχής είναι μια πολύπλοκη και πολύπλευρη διαδικασία και συνεπώς δύσκολο να αξιολογηθεί. Έχουν δημιουργηθεί διάφοροι δείκτες αξιολόγησης της προσαρμογής των μεταναστών/τριών στην κοινωνία υποδοχής, που περιλαμβάνουν ευρύτερους δείκτες όπως κοινωνική ένταξη, υγεία κλπ. ή πιο συγκεκριμένους όπως εισόδημα, απασχόληση, κατοικία, εκπαίδευση, όπως αυτοί που χρησιμοποιεί η Eurostat (Indicators of Immigrant Integration, 2011). Συνήθως δεν περιλαμβάνουν κριτήρια που σχετίζονται άμεσα με την εκμάθηση της γλώσσας, παρόλο που η εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής είναι ιδιαίτερα σημαντική για τους ενήλικες μετανάστες/τριες (Linguistic Integration, 2018).

Η γλωσσική ένταξη είναι μια ιδιαίτερη περίπτωση, καθώς η γλώσσα δεν είναι μόνο ένα πρακτικό μέσο επικοινωνίας που μπορεί απλά να αποκτηθεί, όπως για παράδειγμα η στέγαση ή η εργασία, αλλά σχετίζεται με τις ατομικές και τις ομαδικές πολιτισμικές ταυτότητες οι οποίες δημιουργούν κοινωνικές και πολιτισμικές διαστάσεις όπως τα θρησκευτικά πιστεύω ή ο τρόπος ένδυσης. Η εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής ή η χρήση γλωσσών που δεν χρησιμοποιούνται στη χώρα αλλά ο/η μετανάστης/τρια γνωρίζει δεν είναι απλά ένα πρακτικό θέμα αλλά μπορεί να οδηγήσει σε αμφισβήτηση ταυτοτήτων (Linguistic Integration, 2018).

Η γλωσσική ένταξη των μεταναστών/τριών-προσφύγων στην κοινωνία υποδοχής χαρακτηρίζεται επίσης ως μια ασύμμετρη διαδικασία. Για τα μέλη

της κοινωνίας υποδοχής, η παρουσία νέων γλωσσών προκαλεί ανησυχία αναφορικά με την εθνική ταυτότητα και τη γλωσσική ομοιογένεια της χώρας. Για τους μετανάστες/τριες το θέμα έχει άμεσες επιπτώσεις, καθώς μπορεί να δουν την απόκτηση της δεύτερης γλώσσας ως μέσο εμπλουτισμού της ταυτότητάς τους ή να νιώσουν ότι έτσι γίνονται πιο ευάλωτοι και ότι απειλείται η ταυτότητά τους και το αίσθημα του ανήκειν στην πολιτιστική ομάδα προέλευσής τους (Linguistic Integration, 2018· Kim, 2017).

Σύμφωνα με τους συγγραφείς του Linguistic Integration (2018), η γλωσσική ένταξη δεν είναι μια μονόδρομη διαδικασία. Ο ντόπιος πληθυσμός ίσως θεωρεί ότι ένα από τα καθήκοντα των νεοεισερχόμενων είναι να μάθουν τη γλώσσα της χώρας που διαμένουν και συχνά θεωρείται ότι η γλωσσική ένταξη συνεπάγεται να μην ξεχωρίζουν οι μετανάστες/τριες από άλλους/ες ομιλητές/τριες, ακόμη και να μην χρησιμοποιούν άλλες γλώσσες σε δημόσιους χώρους. Αυτή είναι μια εξωτερική ερμηνεία της γλωσσικής ένταξης που στοχεύει στη γλωσσική ενοποίηση και η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας θεωρείται ένδειξη αφοσίωσης στη χώρα υποδοχής. Σύμφωνα με την Poronic (2018), θεωρείται ευθύνη των μεταναστών/τριών να προσαρμοστούν στην τοπική κοινωνία, ενώ η κοινωνική πλειοψηφία παραμένει παθητική, υπάρχει, λοιπόν, ανάγκη για μέτρα που θα στοχεύουν και στον ντόπιο πληθυσμό, καθώς συχνά υπάρχουν προκαταλήψεις, ξενοφοβία και εχθρότητα απέναντι στους μετανάστες/τριες, με αποτέλεσμα να οδηγούνται σε περιθωριοποίηση. Το Συμβούλιο της Ευρώπης θεωρεί αυτή την εξωτερική και αφομοιωτική προσέγγιση μη συμβατή με τις πραγματικές ανάγκες και της ίδιας της κοινωνίας υποδοχής αλλά και τις προσδοκίες και τα δικαιώματα των μεταναστών/τριών (Linguistic Integration, 2018). Από μια εσωτερική θέαση, η γλωσσική ένταξη δεν πρέπει να ορίζεται αποκλειστικά από την κατάκτηση της κυρίαρχης γλώσσας, αλλά σε σχέση με το γλωσσικό ρεπερτόριο του κάθε ατόμου. Από τη μεριά των μεταναστών/τριών ομιλητών/τριών πρέπει να θεωρείται ως η προσαρμογή τους στο καινούριο επικοινωνιακό τους περιβάλλον, η αναπροσαρμογή των ατομικών γλωσσικών ρεπερτορίων τους και η αναπροσαρμογή των γλωσσών που τα απαρτίζουν (Linguistic Integration, 2018).

Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, υπάρχουν διάφορες μορφές που μπορεί να πάρει η γλωσσική ένταξη, καθώς υπάρχουν πολλοί τρόποι να προσαρμοστούν τα ατομικά γλωσσικά ρεπερτόρια σε ένα καινούριο γλωσσικό περιβάλλον (Linguistic Integration, 2018· The Linguistic Integration, 2014):

- Χαμηλή ενσωμάτωση γλωσσών στο ρεπερτόριο (low level integration of the languages in the repertoire), όπου οι πόροι του ατόμου στη δεύτερη γλώσσα δεν επαρκούν για την επικοινωνία. Αυτό μπορεί να οδηγήσει τον/την μετανάστη/τρια στο να «αυτολογοκρίνεται», δηλαδή να αποφεύγει δραστηριότητες καθώς δεν μπορεί να ανταπεξέλθει γλωσσικά σε αυτές, κάτι που ενδέχεται να έχει ως συνέπεια τον αποκλεισμό του από τους φυσικούς ομιλητές. Σε αυτή την περίπτωση η μητρική γλώσσα του/της μετανάστη/τριας μπορεί να παίζει σημαντικό ρόλο στην ταυτότητά του/της.
- Λειτουργική ενσωμάτωση γλωσσών στο ρεπερτόριο (functional integration of the languages in the repertoire), όπου οι γλωσσικοί πόροι επαρκούν για την επιτυχή αντιμετώπιση των περισσότερων κοινωνικών, επαγγελματικών και προσωπικών επικοινωνιακών καταστάσεων. Μπορεί να γίνονται λάθη τα οποία οι μετανάστες/τριες να αγνοούν αν τους ενδιαφέρει απλά η αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας ή να επιδιώκουν να διορθώσουν έτσι ώστε ο λόγος τους να μοιάζει όσο το δυνατόν με αυτόν των φυσικών ομιλητών/τριών. Σε αυτή την περίπτωση η μητρική τους γλώσσα δεν έχει κυρίαρχη θέση αναφορικά με την ταυτότητά τους.
- Ενσωμάτωση των γλωσσών στο ρεπερτόριο (integration of the languages in the repertoire), όπου οι μετανάστες/τριες αναδιοργανώνουν το ρεπερτόριό τους και ενσωματώνουν την κυρίαρχη γλώσσα στις γλώσσες που ήδη ξέρουν. Χρησιμοποιούν τη δεύτερη γλώσσα με άνεση και εναλλάσσουν γλώσσες ανάλογα με την κοινωνική περίσταση. Η δεύτερη γλώσσα παίρνει παράλληλη θέση με την πρώτη στη διαμόρφωση της ταυτότητας.
- Απόφαση να μην αλλάξουν το γλωσσικό τους ρεπερτόριο (deciding not to change their repertoire), δηλαδή να μη μάθουν τη γλώσσα της

χώρας υποδοχής, ειδικά αν περνούν τον περισσότερο καιρό τους σε περιβάλλον όπου κυριαρχεί η γλώσσα προέλευσης.

- Επιθυμία αλλαγής του γλωσσικού τους ρεπερτορίου, αλλά αδυναμία πραγμάτωσης του στόχου (wishing to change their repertoire, but being unable to do so) λόγω έλλειψης χρόνου, αυτοπεποίθησης κλπ., που προκαλεί ψυχολογική και κοινωνική δυσφορία.
- Διάθεση λειτουργικής αλλαγής του γλωσσικού ρεπερτορίου χωρίς προσπάθεια προσαρμογής (aiming to functionally rearrange their repertoire, without attempting normative adaptation), όπου δέχονται την απολίθωση λαθών (fossilisation), τη διατήρηση ξενικής προφοράς, τη μεταφορά επικοινωνιακών συνηθειών της μητρικής τους γλώσσας στη δεύτερη κλπ. ως μέρος στρατηγικής διατήρησης μιας γλωσσικής ταυτότητας που βασίζεται στην πρώτη γλώσσα.
- Αναδιοργάνωση του γλωσσικού ρεπερτορίου προς επίτευξη «γλωσσικής πολιτογράφησης» (aiming to rearrange the linguistic repertoire in order to achieve «linguistic naturalization»), όπου σταδιακά εγκαταλείπεται η μητρική γλώσσα και δεν μεταδίδεται στις επόμενες γενιές. Και σε αυτή την περίπτωση πρόκειται για στρατηγική μιας γλωσσικής ταυτότητας που βασίζεται στην γλώσσα της κοινωνίας υποδοχής.
- Στόχευση αναδιοργάνωσης του λειτουργικού ρεπερτορίου αλλά με δύο γλώσσες ταυτότητας (aiming to rearrange the functional repertoire but with two joint languages of identity).

Ποια γλωσσική στρατηγική είναι κατάλληλη για τους στόχους τους και τη διαχείριση της ταυτότητάς τους είναι μια απόφαση που επαφίεται στους/στις ίδιους/ες τους/τις μετανάστες/τριες να πάρουν για τον εαυτό τους και την οικογένειά τους. Ο ρόλος της γλωσσικής εκπαίδευσης είναι να τους πληροφορήσει για τις συνέπειες των επιλογών τους και να τους εξηγήσει ότι η μετανάστευση συνεπάγεται μια διαδικασία αναπροσαρμογής της ταυτότητας που πρέπει να διαχειριστούν με ανοιχτό μυαλό.

6. Γλωσσική εκμάθηση και ένταξη σε μεταναστευτικά περιβάλλοντα μέσω της μη-τυπικής εκπαίδευσης

Η φύση της μετανάστευσης σήμερα έχει αλλάξει. Λόγω της χρήσης των μέσων μαζικής ενημέρωσης και επικοινωνίας, οι μετανάστες/τριες-πρόσφυγες διατηρούν δεσμούς και με τις πατρίδες τους, με άλλους μετανάστες/τριες-πρόσφυγες που ήρθαν στη χώρα υποδοχής πριν από αυτούς και με τον ντόπιο πληθυσμό, οπότε αντλούν κοινωνικό κεφάλαιο από όλες τις ομάδες, κυρίως από τις πρώτες δύο (Alfred, 2010· Bell, 2015· Canagarajah, 2007). Σύμφωνα με τον Alfred (2010), έχουν δυνατούς δεσμούς με τις πρώτες δύο ομάδες, αλλά πιο χαλαρούς με ομάδες εκτός αυτών, γεγονός το οποίο τους στερεί τη δυνατότητα να έχουν πρόσβαση σε γνωστικό κεφάλαιο έξω από αυτές. Ο ίδιος υποστηρίζει ότι οι διεθνικές ταυτότητες που σχηματίζονται έχουν επιπτώσεις για τη δια βίου εκπαίδευση και μάθηση των σημερινών μεταναστών/τριών-προσφύγων, η οποία πρέπει να ιδωθεί υπό το πρίσμα του κοινωνικο-πολιτισμικού πλαισίου στις χώρες προέλευσης, τις συνθήκες κάτω από τις οποίες εισήλθαν στη χώρα διαμονής και τις εμπειρίες προσαρμογής στον πολιτισμό της. Για να έχει νόημα γι' αυτούς το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που θα παρακολουθούν, χρειάζεται να λαμβάνει υπόψη του τις εμπειρίες τους, να τους βοηθήσει να επιβεβαιώσουν την διεθνική ταυτότητά τους και να ικανοποιήσει την ανάγκη τους για μάθηση (Alfred, 2010· Warriner, 2016).

Στις περισσότερες χώρες, η παροχή τυπικής εκπαίδευσης είναι ευθύνη της πολιτείας. Στην περίπτωση της μη-τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων, οι βασικοί πάροχοι είναι ιδιωτικές επιχειρήσεις, ποικίλοι φορείς και εθελοντικές οργανώσεις. Στις λιγότερο αναπτυγμένες χώρες του κόσμου, εθελοντικές οργανώσεις δραστηριοποιούνται όλο και περισσότερο στην παροχή εκπαίδευσης στους φτωχούς. Το κύρος των δασκάλων που διδάσκουν εκεί είναι μεγάλο μέσα στην κοινότητα στην οποία δουλεύουν, αλλά γενικά χαμηλό σε ευρύτερες ομάδες ατόμων (Preston, 1991). Η εισροή μεγάλου αριθμού μεταναστών/τριών και προσφύγων στις Ευρωπαϊκές χώρες δημιούργησε αυξημένες ανάγκες για διδασκαλία και εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής από τους νεοεισερχόμενους και πολλές εθελοντικές οργανώσεις δημιουργήθηκαν με στόχο την παροχή γλωσσικής διδασκαλίας για πρόσφυγες και μετανάστες/τριες στη γλώσσα της χώρας υποδοχής.

Η ΕΑΕΑ (European Association for the Education of Adults-Ευρωπαϊκή Ένωση για την Εκπαίδευση Ενηλίκων) τονίζει ότι η εκπαίδευση ενηλίκων είναι η λύση και για τους πρόσφυγες και για τις χώρες υποδοχής. Βοηθάει τους πρόσφυγες να ενταχθούν, τους παρέχει πληροφορίες για τα δικαιώματά τους και διοργανώνει διαπολιτισμικές συναντήσεις με τους ντόπιους, καθώς είναι σημαντικό να κατανοήσει ο ντόπιος πληθυσμός ποιοι είναι οι πρόσφυγες, από που έρχονται, γιατί έφυγαν από τη χώρα τους, ιδιαίτερα τώρα που αυξάνεται η ξеноφοβία σε όλη την Ευρώπη. Η μη-τυπική εκπαίδευση παίζει, κι εδώ, σημαντικό ρόλο, καθώς προάγει ενεργή πολιτειότητα, διαπολιτισμικές δεξιότητες και βασικές αξίες, δίνει τη δυνατότητα στα άτομα να αλλάξουν την κοινωνία και οδηγεί σε περισσότερη αλληλεγγύη (ΕΑΕΑ, 2015). Οι οργανώσεις της κοινωνίας των πολιτών έπαιξαν σημαντικό ρόλο και υποστήριξαν τους πρόσφυγες με φαγητό, γλωσσική και διοικητική υποστήριξη και μάλιστα όταν η υποστήριξη από το κράτος ήταν ελάχιστη, οπότε η δουλειά τους πρέπει να αναγνωριστεί και να υποστηριχθεί (ΕΑΕΑ, 2015). Η μη-τυπική και η άτυπη εκπαίδευση λειτουργεί καλύτερα στους πρόσφυγες, δημιουργώντας έναν «κοινωνικό χώρο» όπου η ανάπτυξη του ατόμου γίνεται παράλληλα με την ανάπτυξη της κοινότητας (Palmén, 2015). Κάτι που έχει αλλάξει σε σχέση με παλιότερες μεταναστευτικές ροές είναι ότι η μετανάστευση στο σημερινό παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον λαμβάνει χώρα κάτω από περίπλοκες καταστάσεις. Σε αντίθεση με το παρελθόν, οι μετανάστες/τριες διατηρούν συνεχή επαφή και αλληλεπίδραση με την κουλτούρα και την κοινωνία προέλευσης μέσω τεχνολογίας και παράλληλα ζουν και συμμετέχουν στην κοινωνία υποδοχής. Αυτό, σύμφωνα με τους Gropas και Triandafyllidou (2011), σημαίνει ότι εκτίθενται και συμμετέχουν σε τουλάχιστον δύο κοινότητες, ταυτότητες, κοινωνίες και γλώσσες και αυτή η πολλαπλότητα πρέπει να ληφθεί υπόψη από τους διαμορφωτές πολιτικής και τους εκπαιδευτές.

Αναφορικά με ομάδες μεταναστών/τριών, στην Ελλάδα οι νεοαφιχθέντες συχνά καταφεύγουν στην άτυπη μάθηση έξω από την καθιερωμένη σχολική τάξη και μέσα από τα βιώματα της καθημερινότητας, λόγω έλλειψης δυνατοτήτων συμμετοχής τους σε οποιοδήποτε είδους τυπική ή μη-τυπική εκπαίδευση. Η πρόσκτηση της γλώσσας προσκρούει στα προβλήματα που

συνδέονται με τις αρχικές δυσκολίες προσαρμογής στη χώρα υποδοχής, της περιθωριοποίησης και του κοινωνικού ρατσισμού, παρεμποδίζεται από την ύπαρξη φιλικών/συγγενικών δικτύων υποστήριξης και το γεγονός ότι οι θέσεις ανειδίκευτης εργασίας όπου απασχολούνται η γνώση ή μη της ελληνικής ήταν ζήτημα ελάχιστο σημασίας.

6.1 Πλαίσιο και χαρακτηριστικά μη-τυπικής εκπαίδευσης

Σύμφωνα με διάφορους ερευνητές (Colardyn & Bjornavold, 2004· Eshach, 2007· Grajcevci & Shala, 2016· Overwien, 2000· Schugurensky, 2000), η *τυπική μάθηση* αποτελεί μάθηση που συμβαίνει μέσα σε οργανωμένο και δομημένο πλαίσιο και είναι σχεδιασμένη ως τέτοια. Μπορεί να οδηγήσει σε επίσημη αναγνώριση (δίπλωμα, πιστοποιητικό) και είναι σκόπιμη από τη μεριά του/της μαθητή/τριας. Η *μη-τυπική εκπαίδευση* οργανώνεται με σχεδιασμένες δραστηριότητες που δεν είναι πάντα ρητά σχεδιασμένες με σκοπό τη μάθηση, αλλά εμπεριέχουν ένα σημαντικό μαθησιακό στοιχείο. Είναι και αυτή σκόπιμη από τη μεριά του/της μαθητή/τριας. Η *άτυπη μάθηση* αποτελεί μάθηση που είναι αποτέλεσμα καθημερινών δραστηριοτήτων που αφορούν την εργασία, την οικογένεια ή τον ελεύθερο χρόνο. Συχνά χαρακτηρίζεται βιωματική και μπορεί έως ένα βαθμό να χαρακτηριστεί τυχαία. Σύμφωνα με τους Colardyn και Bjornavold (2004), αυτοί οι ορισμοί δίνουν έμφαση στην πρόθεση για μάθηση και στη δομή στην οποία λαμβάνει χώρα. Η πρόθεση αιτιολογεί την κεντρική θέση του/της μαθητή/τριας στη μαθησιακή διαδικασία και η δομή αναφέρεται στο περιεχόμενο μέσα στο οποίο πραγματώνεται η μάθηση. Επίσης, σε πλαίσια άτυπης μάθησης, διαφοροποιείται ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού, ο οποίος, κατά τον Overwien (2000) γίνεται, σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι σε άλλες μορφές, οργανωτής της μαθησιακής διαδικασίας και βοηθός των μαθητών/τριών.

Το βασικό χαρακτηριστικό της τυπικής εκπαίδευσης αφορά τις δομές στις οποίες πραγματώνεται. Η τυπική εκπαίδευση λαμβάνει χώρα στο σχολείο και στην τάξη. Οι Coombs και Ahmed (1974) την διαχωρίζουν από την μη-τυπική εκπαίδευση και την άτυπη μάθηση και την ορίζουν ως «το έντονα θεσμοθετημένο, χρονολογικά διαβαθμισμένο και ιεραρχικά δομημένο

“εκπαιδευτικό σύστημα”, που εκτείνεται από την πρώτη σχολική εκπαίδευση έως τις ανώτερες σπουδές του πανεπιστημίου» (Coombs & Ahmed 1974, σελ. 8). Όμως, μάθηση μπορεί να υπάρξει σε οποιαδήποτε τυπική δραστηριότητα και πολλά τυπικά εκπαιδευτικά πλαίσια δεν ανήκουν πια στο τυπικό σχολείο. Σύμφωνα με τον Knowles (1984, αναφέρεται στο: Jarvis, 1987), ο χαρακτηρισμός «τυπική» σχετίζεται με γραφειοκρατικές ή «επίσημες» δραστηριότητες οργανισμών. Κατά συνέπεια, η διδασκαλία και μάθηση που λαμβάνουν χώρα προέρχονται από τους πάνω προς τους κάτω και πιθανόν χρησιμοποιούνται παραδοσιακά δασκαλοκεντρικές προσεγγίσεις, παρόλο που αυτό σε κάποιες περιπτώσεις φαίνεται σταδιακά να αλλάζει. Οι αποφάσεις λαμβάνονται από υπεύθυνους που μπορεί να μην έχουν καμιά επαφή με τους πληθυσμούς τους οποίους αυτές αφορούν.

Η *μη-τυπική εκπαίδευση* αναφέρεται σε οποιαδήποτε οργανωμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα εκτός του τυπικού συστήματος. Σύμφωνα με το Non Formal Pathways (2017) είναι οργανωμένη (ακόμη και αν πρόκειται για χαλαρή οργάνωση) και μπορεί (αλλά δεν είναι απαραίτητο) να καθορίζεται από κάποιο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα. Παρόλο που δεν οδηγεί σε επίσημο δίπλωμα, η μη-τυπική εκπαίδευση εμπλουτίζει σημαντικά τις γνώσεις των συμμετεχόντων/ουσών, βασιζόμενη στις δεξιότητες και στις ικανότητές τους.

Οι Coombs και Ahmed ορίζουν τη μη-τυπική εκπαίδευση ως «κάθε οργανωμένη, συστηματική εκπαιδευτική δραστηριότητα, που υλοποιείται εκτός του πλαισίου του τυπικού συστήματος, προκειμένου να παράσχει επιλεγμένους τύπους μάθησης σε συγκεκριμένες υπο-ομάδες του πληθυσμού, ενηλίκους αλλά και παιδιά» (Coombs & Ahmed, 1974, σελ. 8) Οι ίδιοι συγγραφείς προσθέτουν ότι η μη-τυπική εκπαίδευση είναι η «πραγματικά δια βίου διαδικασία κατά την οποία το άτομο αποκτά στάσεις, αξίες, δεξιότητες και γνώσεις από την καθημερινή εμπειρία και από εκπαιδευτικές επιρροές και πόρους του περιβάλλοντός του/της – από την οικογένεια και τους γείτονες, από τη δουλειά και το παιχνίδι, από την αγορά, τη βιβλιοθήκη, και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης» ενώ η τυπική, εκτός από «γενικές ακαδημαϊκές σπουδές, διαθέτει εξειδικευμένα προγράμματα και ιδρύματα για πλήρη επαγγελματική και τεχνική εκπαίδευση» (Coombs, Prosser & Ahmed, 1973,

σελ. 10). Θα πρέπει να διευκρινιστεί πάντως ότι δεν υπάρχει μια ευδιάκριτη διαχωριστική γραμμή μεταξύ τους και ακόμη περισσότερο ότι οι διαφορές τους μερικές φορές ατονούν σε «υβριδικά» προγράμματα που συνδυάζουν βασικά στοιχεία και των δύο (Lewin & Charania, 2018· Radcliffe & Colletta, 1989).

Σύμφωνα με τους Radcliffe και Colletta (1989), η μη-τυπική εκπαίδευση είναι ένας όρος που χρησιμοποιήθηκε πολύ τη δεκαετία του 1970, αλλά δεν είναι τελείως νέος όρος. Αναφορές της UNESCO περιέχουν συναφή θέματα αναφορικά με την «ανάπτυξη και εκπαίδευση κοινοτήτων» τη δεκαετία του 1950 και «γραμματισμό και λειτουργικό γραμματισμό» τη δεκαετία του 1970. Το νέο στοιχείο είναι «η πρόσφατη επαν-ανακάλυψη της μη-τυπικής εκπαίδευσης και των αξιών που προσφέρει στην ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού» (Radcliffe & Colletta, 1989, σελ. 60). Κατά το τέλος της δεκαετίας του 1960 κατανοήθηκε ότι, στον τομέα της εκπαίδευσης, πολλές από τις επικρατούσες απόψεις για την πρόοδο και την ανάπτυξη δεν ανταποκρίνονταν στους διαθέσιμους πόρους και τα κίνητρα των ατόμων. Ερευνητές έχουν επισημάνει (Hoppers, 2006· Mahajan, 2017· Radcliffe & Colletta, 1989) ότι η παγκόσμια υποχρεωτική τυπική εκπαίδευση δεν είναι απαραίτητα το πιο αποτελεσματικό μέσο για την ικανοποίηση των ποικίλων αναγκών μιας αναπτυσσόμενης κοινωνίας. Επιπροσθέτως, σύμφωνα με τους παραπάνω συγγραφείς, το κόστος ανά μαθητή σε μη-τυπικά προγράμματα γενικά είναι μικρότερο από ότι στην τυπική εκπαίδευση. Κατά συνέπεια, υπάρχουν εναλλακτικοί τρόποι ανακατανομής πόρων ώστε να προσφερθούν επιπρόσθετες εναλλακτικές ευκαιρίες εκπαίδευσης και η μη-τυπική εκπαίδευση να συμπληρώνει ή ακόμη και να υποκαθιστά την τυπική. Ειδικά τις τελευταίες δεκαετίες άρχισε να κερδίζει έδαφος και να χρησιμοποιείται από μη-κυβερνητικές οργανώσεις, αυτοοργανωμένες ομάδες, ακόμη και από Ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα.

Ο όρος «μη-τυπική», όμως, μπορεί να είναι παραπλανητικός, όπως ισχυρίζονται διάφοροι ερευνητές (Bock & Papagiannis, 1975· Hoppers, 2006· Rogers, 2005). Σύμφωνα με τους Bock και Papagiannis (1975), ο όρος υπονοεί ότι υπάρχει πολύ λίγη ή καθόλου τυπική δομή και ότι το μαθησιακό περιβάλλον είναι ιδιαίτερα συμμετοχικό, μη-ιεραρχικό και αυθόρμητο, όπου όλοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες είναι και δάσκαλοι και μαθητές/τριες. Οι

συγγραφείς αυτοί δέχονται ότι ο ορισμός αυτός μπορεί να περιγράψει επακριβώς κάποιες μη-τυπικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες, αλλά θεωρούν ότι δεν τις περιγράφει όλες επακριβώς. Έτσι, προτείνουν να ενταχθεί η μη-τυπική εκπαίδευση σε ένα αναλυτικό πλαίσιο που εστιάζει στις κοινωνικές διαδικασίες που χαρακτηρίζουν τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, την κοινωνική δομή τους και τα αποτελέσματά τους. Πρέπει να εξεταστούν δηλαδή τα εσωτερικά χαρακτηριστικά της δομής και ο κοινωνικός της χαρακτήρας. Κάποιοι ερευνητές (Bock & Papagiannis, 1975· Tan, 2017) θεωρούν ότι παρόλο που η μη-τυπική εκπαίδευση συχνά θεωρείται αντίδραση στις διευθετήσεις των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και λύση στα προβλήματά τους, είναι βασικό εργαλείο κοινωνικοποίησης με χαρακτηριστικά και λειτουργίες όπως οποιοσδήποτε άλλος οργανισμός κοινωνικοποίησης. Στην ουσία, στοχεύει να παρέχει σε αυτούς που συμμετέχουν τις ικανότητες που απαιτούνται από μια συγκεκριμένη κοινωνία, είτε αυτές αντιπροσωπεύουν καθορισμένους ρόλους (όπως κάνει η τυπική) είτε αναδυόμενους (όπως κάνει η μη-τυπική). Οι ίδιοι θεωρούν ότι η έμφαση στη μη-τυπική εκπαίδευση δεν είναι τόσο στην κοινωνικοποίηση, όσο στην επανακοινωνικοποίηση σε ένα δεδομένο κοινωνικοπολιτισμικό σύστημα. Η δομή της μη-τυπικής εκπαίδευσης μπορεί να είναι γραφειοκρατική και ιεραρχική ή συμμετοχική και μη-ιεραρχική, ανάλογα με τους στόχους και την οργάνωσή της. Η επιρροή που ασκεί στους/στις συμμετέχοντες/ουσες είναι αποτέλεσμα των εσωτερικών δομικών χαρακτηριστικών της αλλά και αυτών έξω από αυτή και της σχέσης της με το ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό σύστημα (Bock & Papagiannis, 1975).

Οι βασικότερες διαφορές τυπικής και μη-τυπικής εκπαίδευσης συνοψίζονται στον παρακάτω πίνακα (πηγές: Non-Formal Pathways, 2017· Shavard, 2014):

Πίνακας 1 Βασικές διαφορές μεταξύ τυπικής και μη-τυπικής εκπαίδευσης

	Τυπική	Μη-τυπική
Στόχοι	γενικοί και μακροπρόθεσμοι	ειδικοί και βραχυπρόθεσμοι
Σκοπός	παροχή πιστοποιητικών,	απόκτηση δεξιοτήτων, περιέργεια, απόλαυση

	προετοιμασία για εξετάσεις	
Διάρκεια	μεγαλύτερη, δομημένη, διαθέτει αλληλουχία	μικρότερη, ευέλικτη, περιστασιακή
Περιεχόμενο	συγκεκριμένο, ακαδημαϊκό, μετρήσιμο, εξετάσιμο, τυποποιημένο	εξατομικευμένο και πρακτικό, ευέλικτο, προσαρμοσμένο στο περιβάλλον
Έλεγχος	εξωτερικός, εξετάσεις και πιστοποίηση	αυτο-αξιολόγηση
Ρόλοι	δάσκαλος/α-μαθητής/τρια (student)	εκπαιδευτής/τρια-εκπαιδευόμενος/η (learner)
Διαδικασία	επικεντρωμένη στο αναλυτικό πρόγραμμα, ατομικιστική, ανταγωνιστική	επικεντρωμένη στο μαθησιακό αποτέλεσμα, συμμετοχική και συνεργατική
Έμφαση	στο/στη δάσκαλο/α και στο ίδρυμα	στον/στη μαθητή/τρια (learner)
Αναλυτικό Πρόγραμμα	ανελαστικό, αυστηρό	ελαστικό, ποικιλία μεθόδων, προσαρμοστικότητα
Έλεγχος	εξωτερικός, ιεραρχικός	αυτο-διοικούμενη, με βάση την κοινότητα, μη-ιεραρχική

Η μη τυπική εκπαίδευση είναι, όπως αναφέρουν οι Radcliffe και Colletta (1989) και οι συγγραφείς του Non Formal Pathways (2017), γενικά λιγότερο δομημένη, περισσότερο προσανατολισμένη σε δεξιότητες, πιο ευέλικτη αναφορικά με τη χρονική διάρκεια και πιο άμεση στους στόχους, συγκεκριμένη και βιωματική παρά αφηρημένη και θεωρητική. Επίσης, είναι περισσότερο αποκεντρωμένη σε σχέση με την οργάνωση και τοπικά

προσανατολισμένη στην εφαρμογή της. Η φιλοσοφία της βασίζεται στη συμμετοχική μάθηση και στηρίζεται σε μαθητοκεντρικές αρχές που λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων. Σύμφωνα με τους συγγραφείς του Non Formal Pathways, (2017), αυτό της δίνει εγγύτητα στην πραγματική ζωή (close to real-life concerns). Η μη-τυπική εκπαίδευση δεν βασίζεται σε ένα αυστηρό αναλυτικό πρόγραμμα. Αν υπάρχει αναλυτικό πρόγραμμα, είναι πολύ ευέλικτο και προσαρμόζεται κάθε φορά στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων. Οι αποφάσεις παίρνονται δημοκρατικά, οι συμμετέχοντες/ουσες συνεισφέρουν σε όλες τις δραστηριότητες και μαθαίνουν συνεργατικά μέσα από μια ποικιλία εκπαιδευτικών τεχνικών και είναι συν-σχεδιαστές της δικής τους μαθησιακής διαδικασίας και ανάπτυξης. Οι στόχοι, η μεθοδολογία που ακολουθείται, η τελική αξιολόγηση είναι σαφείς και γνωστές στους/στις μαθητές/τριες. Οι παραδοσιακοί εκπαιδευτικοί ρόλοι αλλάζουν στην μη-τυπική εκπαίδευση και ο/η εκπαιδευτής/τρια δεν αποτελεί αυθεντία που μεταφέρει γνώσεις στους/στις μαθητές/τριες, αλλά μαθαίνει και ο/η ίδιος/α από αυτούς/ες. Στο ίδιο πλαίσιο, σύμφωνα με ερευνητές όπως οι Radcliffe και Colletta (1989) ή ο Al Hassan (2014), τα προσόντα των εκπαιδευτών/τριών ποικίλουν σημαντικά και συχνά σχετίζονται με την ευκαιρία, τη διάθεση και την εμπειρία τους, παρά με τυπική εκπαίδευση και πιστοποίηση. Σύμφωνα με τους συγγραφείς του Non Formal Pathways (2017), ενθαρρύνεται η βιωματική μάθηση (learning by doing) και η συμμετοχικότητα (Singh, 2015) και οι μαθητές/τριες μοιράζονται γνώσεις και δεξιότητες, οι οποίες χρησιμοποιούνται και ενσωματώνονται στη μαθησιακή διαδικασία. Επίσης, ενθαρρύνεται η μεταγνώση (learning to learn) ώστε οι εκπαιδευόμενοι/ες να αναπτύξουν στρατηγικές που να τους βοηθούν να διαχειριστούν οι ίδιοι την εκπαίδευσή τους καθώς και η αυτοαξιολόγηση, η οποία δεν βασίζεται στον ανταγωνισμό, αλλά σε μια πιο φιλική προσέγγιση και στην ενθάρρυνση των μαθητών/τριών να εξετάσουν την πρόοδό τους. Σύμφωνα με ερευνητές όπως οι Radcliffe και Colletta (1989) ή οι Romi και Schmida (2007), η συμμετοχή των εκπαιδευομένων δεν καθορίζεται από την ηλικία αλλά από το ενδιαφέρον τους. Επίσης, η μη-τυπική μάθηση μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας, σε συνδυασμό και με τυπικές προσεγγίσεις (Almeida, Fantini, Simões & Costa, 2016).

Οι θεωρητικοί της μη-τυπικής εκπαίδευσης, όπως οι Radcliffe και Colletta (1989) αμφισβητούν την καταλληλότητα αυστηρά οργανωμένων μαθησιακών πλαισίων που υλοποιούνται σε περιορισμένα χρονικά πλαίσια και προκαθορισμένο χώρο. Ασκούν κριτική και στο παραδοσιακό περιεχόμενο της εκπαίδευσης και στην εγγενή ανισότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων, τα οποία ενισχύουν τις υπάρχουσες κοινωνικές δομές, παραμελώντας τις ανάγκες των φτωχών, των αμόρφωτων και των ανέργων. Επίσης, τη θεωρούν υπεύθυνη για την προώθηση των ανισοτήτων, την αποξένωση και τη μη αξιοποίηση των νέων και βέβαια, η πρόσβαση σε αυτή ιδιαίτερα ευάλωτων κοινωνικών ομάδων, όπως των μεταναστών/τριών-προσφύγων, είναι ιδιαίτερα δύσκολη, χρονοβόρα και πολλές φορές πρακτικά σχεδόν αδύνατη. Η μη-τυπική εκπαίδευση συνδέεται στενά με τη δια βίου εκπαίδευση και μάθηση και συχνά θεωρείται μια ενδιάμεση οδός γι' αυτούς που δεν έχουν τη δυνατότητα παρακολούθησης τυπικής εκπαίδευσης, όπως για παράδειγμα, οι μετανάστες/τριες-πρόσφυγες, οι οποίοι αδυνατούν, για πολλούς λόγους, να παρακολουθήσουν προγράμματα τυπικής εκπαίδευσης στη χώρα υποδοχής. Σύμφωνα με τους Romi και Schmida (2007), η μη-τυπική εκπαίδευση έχει εξελιχθεί σε παγκόσμια εκπαιδευτική δύναμη που απευθύνεται σε όλες τις ηλικίες και επίπεδα αλφαριθμητισμού, αμφισβητεί τις παραδεδομένες προσεγγίσεις της εκπαίδευσης, επηρεάζει την κοινωνία και τη συμπεριφορά των ατόμων και έχει επηρεάσει και την τυπική εκπαίδευση, που έχει υιοθετήσει πολλές από τις θεωρητικές της παραδοχές και παιδαγωγικές πρακτικές.

Τα οφέλη της μη-τυπικής εκπαίδευσης είναι συνήθως απτά και άμεσα, παρόλο που συχνά είναι βραχυπρόθεσμα. Κάποια από τα πιο σημαντικά πλεονεκτήματά της, σύμφωνα με τους Bock και Bock (1989) είναι ότι δεν κοστίζει τόσο όσο η τυπική και ότι μπορεί να χρησιμοποιήσει εθελοντές/ριες, δανεικές εγκαταστάσεις, ακόμη και ραδιοφωνικές εκπομπές, ώστε να φτάσει σε μεγάλο αριθμό ωφελούμενων με χαμηλό κόστος. Καθώς δεν τη χαρακτηρίζει η αυστηρή ρύθμιση της τυπικής και δεν δεσμεύεται από τη γραφειοκρατία, μπορεί να αξιοποιηθεί πιο γρήγορα ώστε να αντιμετωπιστούν επείγοντα προβλήματα. Σε θεωρητικό επίπεδο, τουλάχιστον, η μη-τυπική εκπαίδευση είναι πιο ευέλικτη και κατά συνέπεια μπορεί να τροποποιηθεί πιο

εύκολα ώστε να αντιμετωπίσει τις ανάγκες συγκεκριμένων εκπαιδευομένων και να ανταποκριθεί στα προβλήματα ιδιαίτερων κοινοτήτων (Bock & Bock, 1989· Wiktorin, 2017). Επίσης, θεωρείται από διάφορους θεωρητικούς (Bock & Papagiannis, 1975· Norqvist & Leffler, 2017· Wiktorin, 2017) ισχυρό μέσο προώθησης μεγάλης οικονομικής ανάπτυξης και αποτελεσματικός τρόπος προώθησης της πολιτικής συμμετοχής και της κοινωνικής ανάπτυξης. Σύμφωνα με την Πήλιου (2014), η μη-τυπική εκπαίδευση έχει το πλεονέκτημα ότι μπορεί να οργανωθεί γρήγορα και να προσαρμοστεί στις ανάγκες κάθε τοπικής κοινωνίας προσθέτοντας άμεσα οφέλη ιδιαίτερα σε ειδικές στοχευμένες επαγγελματικές ομάδες και να στηρίξει τους/τις εκπαιδευόμενους/ες ακόμη και σε περιβάλλον οικονομικής κρίσης. Η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων μη τυπικής εκπαίδευσης εξαρτάται, σύμφωνα με την έρευνα που διεξήγαγε η Πήλιου (2014), σε μεγάλο βαθμό από την κατάρτιση των υπευθύνων των προγραμμάτων και των εκπαιδευτών/τριών. Οι εκπαιδευόμενοι/ες επιλέγουν τη μη τυπική εκπαίδευση, γιατί το πρόγραμμα σπουδών προσαρμόζεται στις εκπαιδευτικές/επαγγελματικές τους ανάγκες και ολοκληρώνεται σε σύντομο χρονικό διάστημα. Οι εκπαιδευόμενοι/ες κρίνουν θετικά ένα πρόγραμμα, όταν μπορούν να συμμετέχουν ενεργά σε αυτό (Πήλιου, 2014). Σύμφωνα με θεωρητικούς όπως οι Bock και Bock (1989), οι Norqvist και Leffler (2017) και ο Wiktorin (2017), η μη-τυπική εκπαίδευση αποτελεί μια εναλλακτική οδό που μπορεί να οδηγήσει σε κοινωνική άνοδο. Από τη στιγμή που η τυπική εκπαίδευση δεν μπόρεσε να βελτιώσει την κοινωνική θέση των κατώτερων στρωμάτων, η μη-τυπική θεωρήθηκε μια εναλλακτική για όλους/ες αυτούς/ες για τους/τις οποίους/ες το σχολείο δεν ήταν ρεαλιστική επιλογή.

Παρόλα τα πλεονεκτήματά της, η μη-τυπική εκπαίδευση έχει δεχθεί κριτική όσον αφορά τα πιθανά οφέλη της, ιδιαίτερα σε μακροχρόνιο επίπεδο και σε ευρύτερα πλαίσια. Οι Bock και Papagiannis (1975) ισχυρίζονται ότι γενικά στερείται την «αναγνώριση» της τυπικής και αυτό την τοποθετεί σε δεύτερη κατηγορία στην αγορά εργασίας. Έτσι, δεν μεταβάλλει τις ευρύτερες κοινωνικοοικονομικές δομές. Όπως αναφέρει ο Evans (1981), η μη-τυπική εκπαίδευση είναι παγιδευμένη στους ίδιους κοινωνικούς περιορισμούς με την τυπική. Ενώ ο Evans αναγνωρίζει τη δυνατότητα που προσφέρει στο να

παράγει προϊόν αξίας σε περιορισμένα τοπικά πλαίσια, ισχυρίζεται ότι σε ευρύτερα κοινωνικά πλαίσια δεν έχει τη δυνατότητα να επιφέρει ουσιαστικές μεταρρυθμίσεις ούτε στο εκπαιδευτικό σύστημα ούτε στην κοινωνική και πολιτική δομή της οποίας αποτελεί τμήμα. Σύμφωνα με ευρήματα της έρευνας των Norqvist και Leffler (2017), ο διαχωρισμός της μάθησης σε τυπικές και μη-τυπικές κατηγορίες περιπλέκει, και θεωρούν ότι η μη-τυπική εκπαίδευση είναι χρήσιμη όταν ενσωματώνονται και τυπικά και μη-τυπικά εκπαιδευτικά πλαίσια, ειδικά όσον αφορά την εκπαίδευση των νέων ατόμων. Τέλος, σύμφωνα με τους Bock και Bock (1989), η μη-τυπική εκπαίδευση δεν μπορεί να θεωρείται πανάκεια για όλα εκείνα τα αναπτυξιακά προβλήματα που η τυπική απέτυχε να λύσει. Ειδικά για την ελληνική περίπτωση, η οργάνωσή της θεωρείται «στατική» και συγκεντρωτική, με έντονη κρατική παρουσία (Prokou, 2008).

6.2 Μη-τυπική εκπαίδευση σε μεταναστευτικά περιβάλλοντα

Ως νεοαφιχθέντες/εισες, οι ενήλικες μετανάστες/τριες χρειάζονται εκπαιδευτικά προγράμματα που θα τους βοηθήσουν να αντιμετωπίσουν περίπλοκες καταστάσεις, συμπεριλαμβανομένων των μαθημάτων γλώσσας και γνώσης των τοπικών εργασιακών αγορών και πολιτισμών ώστε να νιώσουν ότι ανήκουν και συμμετέχουν πλήρως στην κοινωνία υποδοχής. Παρόλα αυτά, η έρευνα έχει επισημάνει πολλά ελλείμματα στις πολιτικές εκπαίδευσης των ενήλικων μεταναστών/τριών και στις πρακτικές των Ευρωπαϊκών και αγγλόφωνων χωρών και έχει αμφισβητήσει το είδος ένταξης που ενθαρρύνεται από πολλές εθνικές πολιτικές (Fossland, 2012· Gibb & Hamdon, 2010· Shan, 2009, αναφέρονται στο: Webb et al., 2016), καθώς, σύμφωνα με κάποιους/ες ερευνητές/τριες, στοχεύουν στην αφομοίωση των μεταναστών/τριών στις υπάρχουσες νόρμες και αξίες των χωρών υποδοχής αντί να ενσωματώνουν στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα τις πολιτισμικές διαφορές και την εθνοτική πολυμορφία (Guo 2010, 2013). Σύμφωνα με τον Webb και τους συνεργάτες του (2016), σε χώρες όπως το Ηνωμένο Βασίλειο ή η Αυστραλία, υπάρχουν προγράμματα γλωσσικής ένταξης για αναγνωρισμένους πρόσφυγες, αλλά η χρηματοδότηση είναι περιορισμένη και

δεν καλύπτει όλες τις κατηγορίες των μεταναστών/τριών. Ενώ υπάρχει πρόσβαση στην υποχρεωτική εκπαίδευση για παιδιά και εφήβους, υπάρχουν πολλοί λίγοι υποστηρικτικοί μηχανισμοί για τους ενήλικες.

Κατά συνέπεια, η μη-τυπική εκπαίδευση αποτελεί συχνά τη μόνη λύση στις γλωσσικές ανάγκες των μεταναστών/τριών-προσφύγων. Οι σημερινές κοινωνίες είναι πολυπολιτισμικές, με άτομα να έχουν έρθει σε αυτές σε διάφορες χρονικές στιγμές, για πολύ διαφορετικούς λόγους και με πολύ διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές. Αυτό αποτελεί ακόμη μια πρόκληση για την εκπαίδευση που τους προσφέρεται, που συχνά μπορεί να μην είναι προσαρμοσμένη στις ανάγκες τους και να μην σέβεται την ταυτότητά τους. Σε πλαίσια όπου αναγνωρίζονται οι ανάγκες και οι ιδιαίτερες συνθήκες στις οποίες βρίσκονται άτομα από ευαίσθητες κοινωνικές ομάδες, όπως είναι αυτή των μεταναστών/τριών-προσφύγων, προτείνεται συνδυασμός στοιχείων και από την τυπική και από τη μη-τυπική εκπαίδευση σε μορφές «συνεργατικής» ή «διπτής» μάθησης, όπου η μη-τυπική εκπαίδευση συμπληρώνει ό,τι δεν είναι εφικτό σε ένα σχολικό περιβάλλον, σε μια «ενοποιημένη» (integrated) προσέγγιση (Hoppers, 2006, σελ. 78). Η συμμετοχή σε προγράμματα μη-τυπικής εκπαίδευσης μπορεί να προσφέρει όλα τα οφέλη που εν δυνάμει παρέχει σε ενήλικες εκπαιδευόμενους/ες και σε ενήλικες εκπαιδευόμενους/ες μεταναστευτικής καταγωγής, πολλές φορές μάλιστα με επιπρόσθετα πλεονεκτήματα. Σύμφωνα με τους συγγραφείς του Non Formal Pathways (2017), αν η μη-τυπική εκπαίδευση είναι διαδραστική, ελκυστική, προσβάσιμη και λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες των εκπαιδευομένων, μπορεί να έχει πολλά οφέλη και να συνδυάσει την απόκτηση γνώσεων με την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων, ακόμη και να ξεπεράσει τα οφέλη που θα είχε μια τυπική προσέγγιση. Σύμφωνα με το Non Formal Pathways (2017), οι μη-τυπικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις δημιουργούν ένα άνετο περιβάλλον και μια θετική ατμόσφαιρα που ενθαρρύνει τη μάθηση, όπου επικρατούν η επικοινωνία, η συνεργασία και ο αμοιβαίος σεβασμός. Η προσωπικότητα των εκπαιδευομένων γίνεται σεβαστή και λαμβάνονται υπόψη όχι μόνο οι μαθησιακές ανάγκες τους, αλλά και οι δεξιότητες, οι ικανότητες, οι πρότερες εμπειρίες τους και το πλαίσιο στο οποίο ζουν. Με αυτό τον τρόπο, προάγεται η ενεργητική συμμετοχή. Σύμφωνα με τον Freire

(1974), οι ενήλικες δεν είναι άδεια δοχεία που θα τα γεμίσει γνώση ο/η εκπαιδευτικός, πρέπει να έχουν ενεργητικό ρόλο στην απόκτηση γνώσης. Οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις της μη-τυπικής εκπαίδευσης σέβονται αυτό το γεγονός και παρέχουν δεξιότητες που μπορούν να συνεισφέρουν στη συμμετοχή των εκπαιδευομένων στη δημοκρατική και κοινωνική ζωή των κοινοτήτων στις οποίες ανήκουν.

Μια έρευνα από τους Krupar, Horvatek και Soo-yong (2017) σε ενήλικες μετανάστες/τριες στον Καναδά εξέτασε τη σχέση μεταξύ συμμετοχής σε μη-τυπική εκπαίδευση και δεξιοτήτων γραμματισμού και αριθμητικής, με δεδομένα από το Πρόγραμμα για τη Διεθνή Αξιολόγηση Ικανοτήτων Ενηλίκων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι παρόλο που η συμμετοχή σε κάποιες μορφές μη-τυπικής εκπαίδευσης είχε σημαντική συσχέτιση με αύξηση του γραμματισμού και των αριθμητικών δεξιοτήτων, αυτή η σχέση ήταν μεγαλύτερη για την πρώτη γενιά μεταναστών/τριών παρά για ενήλικες που δεν ανήκαν σε μεταναστευτικές ομάδες, οπότε η συγκεκριμένη ομάδα θα επωφεληθεί περισσότερο από αυξημένη συμμετοχή σε προγράμματα μη-τυπικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τη Morrice (2016), μια τυπική τάξη μπορεί να ταιριάζει σε έναν μορφωμένο απόφοιτο πανεπιστημίου, ή ένα μετανάστη/τρια με επαγγελματικό υπόβαθρο που θέλει να εισέλθει στην αγορά εργασίας, αλλά δεν ταιριάζει σε κάποιον που προήλθε από φτωχή οικογένεια και ζούσε στην ύπαιθρο με καθόλου, ή ελάχιστη μόρφωση, του οποίου οι προτεραιότητες είναι διαφορετικές. Μη-τυπικές προσεγγίσεις, όπως μάθηση μέσα από ποιήματα και τραγούδια και ομάδες μαγειρικής και εθελοντισμού, που είναι προσαρμοσμένες στα κίνητρα και στις ανάγκες τους, είναι πολύ πιο πιθανό να είναι αποτελεσματικές στο να εμπλέκουν και να υποστηρίζουν αυτή την ομάδα στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας (Morrice, 2016).

Η μη-τυπική εκπαίδευση καλείται να καλύψει τις πραγματικές, καθημερινές ανάγκες αυτής της συγκεκριμένης ομάδας εκπαιδευομένων, και είναι ιδανική λύση για μεταναστευτικές κοινότητες που χρειάζονται άμεσα αποτελέσματα. Όμως, σύμφωνα με το Non Formal Pathways (2017), θεωρώντας τη μη-τυπική εκπαίδευση ως ολιστική προσέγγιση, πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η γενικότερη κοινωνική αλλά και ατομική κατάσταση αυτής της ομάδας-στόχου

στο σχεδιασμό προγραμμάτων για αυτούς. Η εκπαίδευσή τους πιθανόν να απαιτείται να διαρκέσει περισσότερο από άλλους ενήλικες και οφείλει να τους παρέχει τις δεξιότητες που τους χρειάζονται για τη ζωή τους σε μια άλλη κοινωνία. Η μη-τυπική εκπαίδευση οφείλει να προσαρμοστεί στις εμπειρίες τους, τις προσδοκίες τους για τη μάθηση και τις προσωπικές τους συνήθειες. Επίσης αποτελεί αναγκαιότητα να ληφθούν υπόψη ατομικοί παράγοντες (ηλικία, φύλο, αν ανήκουν σε κάποια μειονότητα, ο χρόνος που διαμένουν στη χώρα υποδοχής, η θρησκεία τους κλπ.), παράγοντες που σχετίζονται με την κοινωνική τους θέση (η εργασία, η κοινωνική ή νομική θέση, το εισόδημα, η προηγούμενη εργασιακή εμπειρία μπορούν να επηρεάσουν την αυτοπεποίθηση και τα κίνητρα των μεταναστών/τριών), παράγοντες που σχετίζονται με τη μετανάστευση (οι συνθήκες της μετανάστευσης ή της άφιξης στη χώρα υποδοχής μπορούν να επηρεάσουν τις μαθησιακές τους προτεραιότητες, όπως επίσης και πολιτισμικοί παράγοντες). Καθώς πολλοί από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες -ειδικά αν πρόκειται για γυναίκες πρόσφυγες/μετανάστριες- έχουν οικογένεια και παιδιά, η ευελιξία της μη-τυπικής εκπαίδευσης είναι σημαντικός παράγοντας που βοηθάει, ώστε να έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθούν τα μαθήματα, τα οποία να ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους, αυξάνοντας παράλληλα τα κίνητρα εκμάθησης της γλώσσας –π.χ. παιχνίδια ρόλων για να ψωνίσουν ρούχα για τα παιδιά τους- (Non Formal Pathways, 2017· Wiktorin, 2017).

Πρόσφατες έρευνες με πρόσφυγες στο Ηνωμένο Βασίλειο (Sussex Centre for Migration Research, 2017) και αλλού (Grünhage-Monetti & Braddell, 2017) έδειξαν τον ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο της γλώσσας για την ένταξη και την εύρεση εργασίας. Αλλά η εκμάθηση της γλώσσας έχει και λιγότερο απτά οφέλη: οι μετανάστες/τριες με καλύτερες γλωσσικές δεξιότητες καταλαβαίνουν την κουλτούρα της χώρας στην οποία ζουν, έχουν περισσότερους κοινωνικούς δεσμούς και γενικά ζουν καλύτερα. Όμως, δεν βρίσκονται όλοι οι μετανάστες/τριες στην ίδια κατάσταση, υπάρχουν διάφοροι λόγοι που τους ώθησαν να μεταναστεύσουν και οι διαφορές στην εθνότητα, φυλή, ηλικία, φύλο και κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο σημαίνουν ότι δεν έχουν όλοι τις ίδιες ευκαιρίες και ικανότητες για να μάθουν μια δεύτερη γλώσσα. Σύμφωνα με την έρευνα του Sussex (2017), τρεις ομάδες ατόμων έχουν τις

περισσότερες πιθανότητες να αποκλειστούν: οι γυναίκες, άτομα μεγαλύτερης ηλικίας και εκείνα με περιορισμένο μορφωτικό επίπεδο, ειδικά αυτοί που είναι αναλφάβητοι στην πρώτη τους γλώσσα. Επιπροσθέτως, σύμφωνα με τη Morrice (2016), συχνά η προσέγγιση των τμημάτων εκμάθησης στα οποία τοποθετούνται οι μετανάστες/τριες είναι με βάση το γλωσσικό τους επίπεδο, αγνοώντας το μορφωτικό τους υπόβαθρο και τα κίνητρά τους για μάθηση. Αυτοί οι παράγοντες είναι καθοριστικοί για τον καθορισμό της ευκολίας και της ταχύτητας με την οποία κατακτάται η γλώσσα, για την αυτοπεποίθηση ως προς την ικανότητα του ατόμου να μαθαίνει, το αίσθημα του ανήκειν στην τάξη, την ικανότητα ατομικού διαβάσματος, ακόμη και την ικανότητα του να κρατάει κάποιος το μολύβι.

Έρευνες αναφορικά με την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από μετανάστες/τριες όπως αυτή της Μαργαρώνη (2008), δείχνουν ότι η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας είχε ως αποτέλεσμα τη συγκρότηση μιας καινούριας θετικής αυτοεικόνας και μιας επαναπρόσληψης του εαυτού μέσα από το βίωμα της γλωσσικής επικοινωνιακής ικανότητας. Μέσω της εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας οι μετανάστες/τριες επανακοινωνικοποιούνται και αποκτούν κοινωνική υπόσταση στην κοινωνία υποδοχής ή τουλάχιστον επαναπροσλαμβάνουν τον εαυτό τους ως κοινωνικά υπαρκτό. Για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας εκτός τυπικού πλαισίου μάθησης, οι μετανάστες/τριες από την Αλβανία στη συγκεκριμένη έρευνα φάνηκαν να χρησιμοποιούν ένα σύνολο στρατηγικών εκμάθησης, τις περισσότερες από τις οποίες είχαν γνωρίσει στα πλαίσια της τυπικής εκπαίδευσης που είχαν λάβει στη χώρα τους. Αν και αναγκάστηκαν να τις αναπροσαρμόσουν στο νέο μαθησιακό τους περιβάλλον, εντούτοις διαπιστώθηκε η αλληλεπίδραση των διαφορετικών τύπων εκπαίδευσης (τυπικής – μη τυπικής – άτυπης), κάτι που πιθανόν δεν ισχύει για άλλες ομάδες μεταναστών/τριών (π.χ. από Πακιστάν, Αφγανιστάν) που δεν έχουν εμπειρία τυπικής εκπαίδευσης στις χώρες καταγωγής τους.

Όπως φαίνεται από τη σχετική βιβλιογραφία για το θέμα, δεν αρκεί μόνο η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, όμως, για να διευκολυνθεί η ένταξη των μεταναστών/τριών στη χώρα υποδοχής. Η μη-τυπική εκπαίδευση συμβάλλει στην ανάπτυξη συμπαγών κοινοτήτων, προάγει την συμπερίληψη

πολιτισμικών ομάδων που κινδυνεύουν με αποκλεισμό, συμβάλλει στο αίσθημα του ανήκειν σε μια ευρύτερη κοινότητα και στην αίσθηση συμμετοχής στην κοινωνία υποδοχής (Non Formal Pathways, 2017· Wiktorin, 2017). Συντελεί στην αύξηση της ενήλικης πολιτειότητας, προσφέροντας γνώσεις αναφορικά με τις αξίες που είναι απαραίτητες για συμβίωση με τα μέλη της κοινωνίας υποδοχής και σχετικά με τα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις τους ως πολίτες. Η ικανότητα της μη-τυπικής εκπαίδευσης να μεταδίδει δημοκρατικές και κοινωνικές αξίες μπορεί να επιφέρει κοινωνικές αλλαγές σε τοπικές κοινωνίες, ειδικά για μετανάστες/τριες που προέρχονται από άλλα πολιτισμικά πλαίσια. Συχνά, προωθεί την αλληλεπίδραση και εκτός τάξης και το άνοιγμα στην κοινωνία υποδοχής, ενθαρρύνοντας τη διαπολιτισμική επαφή των ενήλικων μεταναστών/τριών με άτομα της κοινωνίας υποδοχής, και προωθώντας την συμπερίληψή τους στην τοπική κοινωνία (Non Formal Pathways, 2017· Wiktorin, 2017). Μελέτη περίπτωσης από την Kim (2010) σε κέντρο μη-τυπικής εκπαίδευσης για μετανάστες εργάτες στην Κορέα έδειξε ότι οι μετανάστες/τριες που εμπλέκονται σε κοινωνικές διαδράσεις με τους ντόπιους αναπτύσσουν αυτοεκτίμηση, διαπολιτισμική ικανότητα, γνώση, συναίσθηση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας και δημοκρατικές στάσεις. Σύμφωνα με την Norton (2013), καθώς η εξάσκηση στη γλώσσα-στόχο είναι βασικός παράγοντας εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας, οι θεωρητικοί της δεύτερης γλώσσας και οι εκπαιδευτικοί που τη διδάσκουν οφείλουν να κατανοήσουν ότι οι ευκαιρίες για να μιλήσει κάποιος κατασκευάζονται κοινωνικά και σε τυπικά και σε μη-τυπικά ή και άτυπα πλαίσια εκμάθησης της γλώσσας και έτσι πρέπει να γίνει κατανοητό πως αυτοί που τη μαθαίνουν αντιδρούν και δημιουργούν ευκαιρίες για να μιλήσουν τη γλώσσα-στόχο και πως οι πράξεις τους διασταυρώνονται με την επένδυση που κάνουν σε αυτή και στις μεταβαλλόμενες ταυτότητές τους. Το θέμα είναι να εξεταστεί, σύμφωνα με τον Canagarajah, «πως οι μαθητές διαπραγματεύονται ανταγωνιστές υποκειμενικές θέσεις σε αντικρουόμενες κοινότητες λόγου και πως αυτοί οι αγώνες διαμορφώνουν τις πρακτικές γλωσσικής εκμάθησής τους» (Canagarajah, 2007, σελ. 117).

Η μη-τυπική εκπαίδευση, μπορεί να συμβάλλει στη μείωση της φτώχειας που απειλεί τους πρόσφυγες και τους μετανάστες/τριες, καθώς τα εργασιακά

πλαίσια στη χώρα υποδοχής είναι συνήθως πολύ διαφορετικά από αυτά στη χώρα προέλευσης (Non Formal Pathways, 2017· Wiktorin, 2017). Οι μη-τυπικές προσεγγίσεις βοηθούν τους εκπαιδευόμενους να αποκτήσουν δεξιότητες και στάσεις που χρειάζονται για την εργασία τους και παρέχει στους/στις ενήλικες μετανάστες/τριες συνεχή άσκηση για την επίλυση προβλημάτων που τους βοηθά να αντιμετωπίσουν πραγματικές καταστάσεις στις κοινότητές τους και κατά συνέπεια να βελτιώσουν τις συνθήκες ζωής τους, αυξάνοντας παράλληλα την αυτοπεποίθησή τους. Επίσης, μέσα από βιωματικές δραστηριότητες όπως τα παιχνίδια ρόλων, οι μετανάστες/τριες αναπτύσσουν ικανότητες διαχείρισης της αλλαγής και πιθανών εμποδίων που αντιμετωπίζουν, ιδιαίτερα τον πρώτο καιρό παραμονής σε μια άλλη χώρα. Ο ρόλος του εκπαιδευτή προσφέρει υποστήριξη σε πολλά επίπεδα (Cummins, Early, Leoni & Still, 2011· Non Formal Pathways, 2017). Λόγω των κοινωνικών εμποδίων που αντιμετωπίζουν οι πρόσφυγες και οι μετανάστες/τριες στην καθημερινή τους ζωή, οι μαθησιακοί στόχοι τους βασίζονται σε πολύ συγκεκριμένες ανάγκες που σχετίζονται με την νομική, οικογενειακή και εργασιακή τους κατάσταση και τις γλωσσικές τους δεξιότητες. Κατά συνέπεια, ένας παραδοσιακός δάσκαλος/α δεν επαρκεί για την εκπαίδευσή τους. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτή/τριας στη μη-τυπική εκπαίδευση παρέχει μια μεγαλύτερη ποικιλία από ικανότητες και ρόλους που του/της επιτρέπουν να υποστηρίξει περισσότερο τους εκπαιδευόμενους, πέρα από την εκμάθηση της γλώσσας. Οι συμμετοχικές μέθοδοι της μη-τυπικής εκπαίδευσης ενθαρρύνουν την αλληλεπίδραση και με τους/τις άλλους/ες εκπαιδευόμενους/ες, κάτι που εκτός του ότι μειώνει τη νοσταλγία, αυξάνει τα κίνητρα για συμμετοχή και μειώνει την πιθανότητα εγκατάλειψης του προγράμματος.

Ειδικά για την περίπτωση των προσφύγων, σύμφωνα με την Koyama (2013), σε έρευνα που έκανε για τις προοπτικές κοινωνικής ανόδου των προσφύγων στην Αμερική, η έννοια των προσφύγων ως ατόμων που δύνανται να εκπαιδευτούν, να βρουν εργασία και να συνεισφέρουν στην κοινωνία δεν είναι κάτι προδιαγεγραμμένο, αλλά δημιουργήμα ετερογενών σχέσεων μεταξύ δραστηριοτήτων, όπως τα μαθήματα για τη δεύτερη γλώσσα και η εργασιακή εκπαίδευση που είναι μέρος της επανεγκατάστασής τους στη χώρα

υποδοχής. Τα αποτελέσματα της έρευνάς της δείχνουν ότι δεν ισχύει πάντα η θεώρηση ότι η τυπική εκπαίδευση αποτελεί τη μοναδική οδό και προϋπόθεση για κοινωνική άνοδο των πληθυσμών αυτών. Καθώς απαιτείται από τις υπηρεσίες επανεγκατάστασης οι πρόσφυγες να γίνουν οικονομικά ανεξάρτητοι το συντομότερο δυνατό, η τυπική εκπαίδευση σε μαθήματα δεύτερης γλώσσας μπορεί να περιορίσει τις αρχικές τους ευκαιρίες να βρουν εργασία και τις στρατηγικές βιοπορισμού των οικογενειών τους. Κι άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν τη στροφή προς τη μη-τυπική εκπαίδευση. Η Morrice (2007), ισχυρίζεται ότι για να ενταχθούν οι πρόσφυγες και οι αιτούντες άσυλο και να γίνουν χρήσιμα μέλη της κοινωνίας, υπάρχει ανάγκη για απομάκρυνση από την τωρινή έμφαση σε τυπική, εξατομικευμένη εκπαίδευση προς μεγαλύτερη αναγνώριση άτυπων και κοινωνικών ευκαιριών μάθησης. Σύμφωνα με την ίδια, η ένταξη των μεταναστών/τριών-προσφύγων σε κοινωνικά δίκτυα και η ανάπτυξη διαπολιτισμικής κατανόησης μπορεί να γίνει μέσω μη-τυπικής μάθησης που θα επικυρώνει τις ταυτότητές τους και τις εμπειρίες που φέρνουν μαζί τους.

Κάποιοι θεωρητικοί της εκπαίδευσης όπως οι Duchêne, Moyer και Roberts (2013) επισημαίνουν ότι οι αφηγήσεις της παγκοσμιοποίησης και του φιλελευθερισμού προάγουν την «κινητικότητα», τις «ροές», την «ευελιξία» και την «απορρύθμιση», ενώ πολλές από τις πρακτικές τους είναι ο έλεγχος και η αυστηρή οργάνωση (Duchêne et al., 2013, σελ. 9). Σε αυτό που αποκαλούν «ιδεολογικούς χώρους» (ideological sites) ή «χώρους ελέγχου» (sites of control) περιλαμβάνονται δημόσια και ιδιωτικά ιδρύματα, μη-κυβερνητικές οργανώσεις, χώροι εργασίας όπου λαμβάνει χώρα η διοίκηση των πόρων και η νομιμοποίηση των συστημάτων ελέγχου και εκεί βρίσκεται η «ήπια, αθέατη δύναμη» της εξουσίας (Duchêne et al., 2013, σελ. 10). Οι μη-τυπικές δομές εκπαίδευσης που οργανώνονται από τους/τις ίδιους τους μετανάστες/τριες ή πρόσφυγες, καθώς και δομές με ιδεολογικό προσανατολισμό διαφορετικό από τις τυπικές, όπως είναι τα Στέκια Μεταναστών, εντάσσονται, θεωρητικά τουλάχιστον, έξω από αυτά τα πλαίσια, κάτι που γίνεται αντιληπτό από πολλούς μετανάστες/τριες και πρόσφυγες. Η διδασκαλία της γλώσσας της χώρας υποδοχής, η κυρίαρχη εθνική γλώσσα, με όλες τις ιδεολογικές φορτίσεις που επιφέρει, στη συγκεκριμένη περίπτωση δεν παίρνει διαστάσεις

ακόμη ενός μέσου ελέγχου των ατόμων αυτών, αλλά ενός εργαλείου για την ενδυνάμωσή τους (Cummins, 2002· Cummins & Early, 2015· Darwin & Norton, 2015). Ο Canagarajah αποκαλεί τα μέρη όπου οι μαθητές/τριες μπορούν να διαπραγματευτούν ταυτότητες πιο κριτικά «ασφαλή σπίτια» (safe houses) (Canagarajah, 2007, σελ. 120). Αυτοί οι χώροι είναι σχετικά ελεύθεροι από παρακολούθηση, ειδικά από πρόσωπα εξουσίας, ακριβώς επειδή θεωρούνται ανεπίσημοι και μακριά από την παιδαγωγική προσέγγιση (extrapedagogical) (Canagarajah, 2007, σελ. 121). Τέτοιοι χώροι είναι «φαντασιακές κοινότητες που ονειρεύονται εναλλακτικές μορφές εκπαιδευτικής και κοινωνικής ζωής» (Canagarajah, 2007, σελ. 134), δίνουν έκφραση «σε καταπιεσμένες ταυτότητες και αναπτύσσουν ανατρεπτικό λόγο που εμπνέει αντίσταση ενάντια στην καταπίεσή τους» (Canagarajah, 2007, σελ. 121). Αυτό που ελκύει τους μαθητές/τριες στα ασφαλή σπίτια είναι το γεγονός ότι εκεί τους δίνεται ο χώρος να αναπτύξουν «μια δυνατή αίσθηση αλληλεγγύης και κοινότητας» σε αντίθεση με ότι τους επιβάλλει το σχολείο (Canagarajah, 2007, σελ. 128). Πρόκειται, σύμφωνα με τον ίδιο, για μικροπολιτική στην κοινωνία και στην εκπαίδευση και «δίνει τη δυνατότητα σε περίπλοκες μορφές νομιμοποιημένης περιφερειακής συμμετοχικότητας» (Canagarajah, 2007, σελ. 133). Αυτοί οι χώροι αντίστασης έχουν τη δυνατότητα να μεταβληθούν σε κάτι ριζοσπαστικό και να κινητοποιήσουν περιθωριοποιημένες ομάδες πληθυσμών να δομήσουν μια κουλτούρα αντίστασης (Canagarajah, 2007). Σε αντιδιαστολή με την έννοια των «ασφαλών σπιτιών εκπαίδευσης», η Mabelle Paderez (2017) προτείνει την έννοια της «ετεροτοπίας» (heterotopia), η οποία δεν λαμβάνει χώρα κρυμμένη από την παρακολούθηση της εξουσίας, αλλά συνδημιουργείται από τους μαθητές/τριες και εκπροσώπους της εξουσίας και έτσι παρέχει, όπως ισχυρίζεται η Mabelle Paderez, μια καλύτερη θέαση του συνεργατικού χώρου σε σύγκριση με τα ασφαλή σπίτια του Canagarajah. Βέβαια, το γεγονός παραμένει ότι όλες οι εκπαιδευτικές πρακτικές διαμορφώνονται ιδεολογικά, οριοθετούνται κοινωνικά και πολιτισμικά, είτε είναι τυπικές, μη-τυπικές, στην Ανατολή ή τη Δύση (π.χ. Freire, 1985).

Πολλοί υποστηρικτές της μη-τυπικής εκπαίδευσης όπως ο Freire (1971), διακρίνουν σε αυτή σαφείς πολιτικές προεκτάσεις. Παρότι το συγκεκριμένο πλαίσιο του κάθε μη-τυπικού προγράμματος μπορεί να ποικίλει, επειδή

σχετίζεται πιο άμεσα με τα ενδιαφέροντα του εκπαιδευομένου και βασίζεται στα κίνητρα του μαθητή, είναι μια εγγενώς πολιτική διαδικασία που σαφώς αφορά στη δημιουργία «συνειδήσεων» (Freire, 1971). Σύμφωνα με τους Radcliffe και Colletta (1989) και το Non Formal Pathways (2017), καθώς η μη-τυπική εκπαίδευση είναι εξ ορισμού πιο μαθητοκεντρική, είναι κατά συνέπεια πιο αποκεντρωμένη, αντλεί έμπνευση από την κοινότητα και είναι πιο δημοκρατική. Υπάρχουν πολύ λίγες έρευνες που σχετίζονται με την μη-τυπική μάθηση μέσα σε κοινωνικά κινήματα. Μια ενδιαφέρουσα μελέτη της Monkman για τις μαθησιακές διαδικασίες σε μεταναστευτικά περιβάλλοντα Μεξικανών μεταναστών στην Καλιφόρνια τονίζει τη σύνδεση μεταξύ μάθησης σε κοινωνικά κινήματα και την ύπαρξη κοινωνικών δικτύων. Η έρευνά της επικεντρώνεται στους πιθανούς τρόπους υποστήριξης της άτυπης μάθησης των μεταναστών/τριών μέσω δομών μη-τυπικής εκπαίδευσης. Για τον σκοπό αυτό η συγγραφέας χρησιμοποίησε τα ερευνητικά εργαλεία των αυτοβιογραφικών συνεντεύξεων και της συμμετοχικής παρατήρησης σε συναντήσεις των μεταναστών. Η ανάπτυξη των ταυτοτήτων που αποκαλεί «διαχωρικές» (transnational), βασικά λαμβάνει χώρα εντός μακροπρόθεσμων διαδικασιών που συνδέονται με κοινωνικά δίκτυα (Monkman 1999, αναφέρεται στο: Overwien, 2000).

7. Απόκτηση δεύτερης γλώσσας και εκπαιδευτική πρακτική

7.1 Πρώτη (Γ1), δεύτερη (Γ2) και ξένη γλώσσα

Σύμφωνα με την Ortega (2009), η γλώσσα είναι «μια μοναδική ανθρώπινη ικανότητα και εμπλέκεται σε όλες τις άλλες, συμπεριλαμβανομένης της συνείδησης, της κοινωνικότητας και της κουλτούρας. Χρησιμοποιούμε το συμβολικό σύστημα της γλώσσας για να νοηματοδοτήσουμε τα πράγματα και να επικοινωνήσουμε με τους συνανθρώπους μας. Νοηματοδοτούμε και επικοινωνούμε για την άμεση πραγματικότητα και για φανταστικούς κόσμους, για γεγονότα και για προθέσεις και επιθυμίες» (Ortega, 2009, σελ. 1).

Ο όρος μητρική γλώσσα, πρώτη γλώσσα ή Γ1 αναφέρεται στη γλώσσα ή γλώσσες (σε περίπτωση δίγλωσσων/πολύγλωσσων ατόμων) που μαθαίνει ένα παιδί από τους γονείς του, τα αδέρφια του ή τους φροντιστές του κατά τα κρίσιμα χρόνια της ανάπτυξής του, μέχρι περίπου την ηλικία των τεσσάρων ετών. Ο όρος δεύτερη γλώσσα ή Γ2 χρησιμοποιείται για να αναφερθούμε σε «οποιαδήποτε γλώσσα μαθαίνεται μετά την πρώτη γλώσσα/γλώσσες» (Ortega, 2009, σελ. 5). Η απόκτηση της δεύτερης γλώσσας γίνεται σε ανθρώπους που ήδη κατέχουν μια ή περισσότερες γλώσσες. Έτσι, η μητρική γλώσσα επηρεάζει τις διαδικασίες και τα αποτελέσματα της εκμάθησης της δεύτερης (Bergmann, Sprenger & Schmid, 2015· Ortega, 2009).

Η δεύτερη γλώσσα μπορεί να είναι ένα διδάξιμο αντικείμενο και διακρίνεται από την ξένη γλώσσα, η οποία διδάσκεται και αυτή αλλά δεν αποτελεί γλώσσα του καθημερινού περιβάλλοντος των μαθητών/ριών, όπως η δεύτερη γλώσσα (Μπέλλα, 2011· Πασχάλης, 2002). Η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας λαμβάνει χώρα στο μέρος όπου αυτή η γλώσσα είναι το βασικό μέσο επικοινωνίας και το πλαίσιο παρέχει συνεχή οπτική και ακουστική διέγερση στη γλώσσα-στόχο, ενώ η ξένη γλώσσα μαθαίνεται σε ένα μέρος όπου αυτή δεν αποτελεί το μέσο καθημερινής επικοινωνίας. Τα άτομα που τη μαθαίνουν περιτριγυρίζονται από τη μητρική τους γλώσσα και πρέπει να αναζητήσουν διέγερση στη γλώσσα-στόχο, τη μαθαίνουν κυρίως μέσα στην τάξη και δεν έχουν τις ευκαιρίες για εξάσκηση που έχει αυτός που μαθαίνει μια δεύτερη γλώσσα σε καθημερινή βάση (Baker & MacIntyre, 2003). Σύμφωνα με την Ortega (2009), «η γνώση δύο ή περισσότερων γλωσσών μπορεί να

επιταχύνει την εκμάθηση μιας ακόμη, και όλες οι γλώσσες που ξέρει ένα άτομο μπορούν να επηρεάσουν τη γνώση και την επίδοση σε μια άλλη γλώσσα» (Ortega, 2009, σελ. 53).

Οι προσδιορισμοί πρώτη/δεύτερη γλώσσα, «παραπέμπουν τόσο στη χρονική σειρά εμφάνισης των γλωσσών όσο και σε μια ποιοτική διαφορά στη χρήση τους. Μια γλώσσα που εμφανίζεται πρώτη στη ζωή του δίγλωσσου ανθρώπου, δε σημαίνει ότι παραμένει πρώτη σε σπουδαιότητα στη διάρκεια της ζωής του» (Σκούρτου, 1999, σελ. 133). Η βιβλιογραφία δείχνει ότι τα παιδιά έχουν ένα μεγάλο συγκριτικά πλεονέκτημα σε σχέση με τους ενηλίκους, ακόμα και όταν περάσει την κρίσιμη περίοδο, και ότι η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας που συντελείται μέσα στην εφηβεία μπορεί να είναι πλήρης, ενώ το ίδιο τείνει να μην ισχύει για τους ενηλίκους (Τσιπλάκου, 2009), χωρίς, όμως, η ηλικία να είναι πάντα καθοριστικός παράγοντας (Pfenninger & Singleton, 2017). Οι περισσότεροι άνθρωποι που «μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα πριν από μια ηλικία, τυπικά πριν την εφηβεία, θα αναπτύξουν μορφοσυντακτικά και φωνολογικά επίπεδα ικανότητας σε αυτή πολύ κοντινά με αυτά των φυσικών ομιλητών, ενώ αυτοί που τη μαθαίνουν μετά την εφηβεία, δεν είναι πιθανό να φτάσουν το επίπεδο των φυσικών ομιλητών, και αυτό ισχύει όσα χρόνια και αν περάσουν στο περιβάλλον που μιλιέται η δεύτερη γλώσσα» (Ortega, 2009, σελ. 28).

Η έρευνα της απόκτησης της δεύτερης γλώσσας (second language acquisition- SLA) έχει κινηθεί τελευταία περισσότερο από τη γνωστική στην κοινωνική και έπειτα στην κοινωνιο-γνωστική προσέγγιση. Σε μια εποχή ραγδαίων αλλαγών, πολυπλοκότητας και παγκοσμιοποίησης αλλάζει και η προσέγγιση της απόκτησης/διδασκαλίας/αξιολόγησης της Γ2, όπου οι ορισμοί είναι ρευστοί και οι ερευνητές/ριες λαμβάνουν περισσότερο υπόψη τους παράγοντες που μπορούν να φωτίσουν αυτή την πολυπλοκότητα, έχοντας μια πιο προσωπική (person-centred) και ανθρωπιστική θέαση της δεύτερης γλώσσας, όπου δίνεται έμφαση στο συγκεκριμένο περικείμενο (Larsen-Freeman, 2018).

7.1.1 Ομοιότητες και διαφορές μεταξύ απόκτησης πρώτης και δεύτερης γλώσσας

Μέσα σε ενάμιση χρόνο έκθεσης στο περιβάλλον της δεύτερης γλώσσας, οι περισσότεροι ενήλικες θα αναπτύξουν ένα βασικό αλλά συστηματικό και πλήρως επικοινωνιακό σύστημα, που αποκαλείται *βασική ποικιλία* από τους Klein και Perdue (1997). Μετά από κάποιο χρονικό διάστημα ακόμη, πολλοί, αλλά όχι όλοι τους, θα αναπτύξουν γραμματικές και μορφολογικές ικανότητες στη δεύτερη γλώσσα.

Η εκμάθηση της Γ1 και της Γ2 μοιράζονται τις ίδιες ψυχολογικές διαδικασίες, για παράδειγμα, τη μέθοδο που χρησιμοποιούμε για να μάθουμε καινούριες λέξεις, και η μεταφορά από την πρώτη γλώσσα στη δεύτερη επίσης παίζει σημαντικό ρόλο στην απόκτηση της δεύτερης γλώσσας. Όμως, η απόκτηση της πρώτης και της δεύτερης γλώσσας διαφέρει και ποιοτικά και ποσοτικά. Οι βασικότερες διαφορές είναι (Dörnyei, 2009, σελ. 21-23):

- *Διαφορική επιτυχία (differential success)*: η απόκτηση της πρώτης γλώσσας κατά κανόνα θεωρείται επιτυχής από αυτούς που τη μαθαίνουν, ενώ οι μαθητές/ριες της δεύτερης ποτέ δεν φτάνουν στη δεύτερη γλώσσα στο υψηλό επίπεδο που αρχικά έλπιζαν.
- *Αυτόματη και προαιρετική (automatic versus optional)*: η απόκτηση της δεύτερης γλώσσας είναι κατά κανόνα επιτυχής, αυτόματη και τα κίνητρα δεν παίζουν ρόλο στην εκμάθησή της, σε αντίθεση με τη δεύτερη γλώσσα, όπου τα κίνητρα παίζουν σημαντικό ρόλο.
- *Ομοιογένεια και ανομοιογένεια της μαθησιακής διαδικασίας (homogeneity versus heterogeneity of the learning process)*: σε σύγκριση με τη σημαντική ατομική διαφοροποίηση που βρίσκουμε σε κάθε επίπεδο της δεύτερης γλώσσας, η απόκτηση της πρώτης είναι σαφώς ομοιογενής.
- *Γνώση της γλώσσας και γνώση του κόσμου*: η πρώτη γλώσσα μαθαίνεται μαζί με τη γνώση του κόσμου του ατόμου, ενώ η δεύτερη παρουσιάζει μια ανισορροπία ανάμεσα στο επίπεδο ανάπτυξης του πρώτου κώδικα, τις προηγούμενες γνώσεις του ατόμου και τις

δεξιότητες σκέψης και επίλυσης προβλημάτων και συνεπώς επηρεάζει τον τρόπο εκμάθησής της.

- *Έκφραση ατομικότητας*: η εκμάθηση της πρώτης γλώσσας συνοδεύεται με την ανάπτυξη της ταυτότητας του ατόμου και συμμετοχής του σε ομάδες μέσω της πρώτης γλώσσας, διαμορφώνοντας έτσι έναν δυνατό δεσμό με τη γλώσσα. Ενώ η απόκτηση μιας καινούριας ταυτότητας μπορεί να σχετίζεται με τη γνώση μιας δεύτερης γλώσσας σε μεταναστευτικά περιβάλλοντα, αυτή είναι μια πρόσθετη, συχνά προαιρετική, ταυτότητα, που συμπληρώνει την υπάρχουσα ταυτότητα της πρώτης γλώσσας του ατόμου.
- *Προηγούμενη γνώση πρώτης γλώσσας*: η πρώτη γλώσσα είναι η πρώτη που μαθαίνουν τα άτομα και δεν έχουν πρότερη γνώση, ενώ η δεύτερη βασίζεται στην πρότερη γνώση της πρώτης γλώσσας, οπότε παίζει σημαντικό ρόλο στην εκμάθηση και χρήση της δεύτερης.
- *Γλωσσικό εισαγόμενο (language input) και ποσότητα έκθεσης*: και η ποιότητα και η ποσότητα εισαγόμενου στην πρώτη γλώσσα είναι πολύ μεγαλύτερα από τα αντίστοιχα στη δεύτερη.
- *Άμεση και έμμεση μάθηση*: και η πρώτη και η δεύτερη γλώσσα περιέχουν άμεση και έμμεση μάθηση, αλλά στη δεύτερη βρίσκουμε πολύ λίγη από την αυτόματη, χωρίς προσπάθεια απόκτηση της γλώσσας που βρίσκουμε στην πρώτη.

Σύμφωνα με την Τσιπλάκου (2009), υπάρχουν τεράστιες διαφορές στη γλωσσική παραγωγή στη δεύτερη γλώσσα, που μπορεί να οφείλονται σε ατομικά χαρακτηριστικά (μαθησιακό στυλ, μνήμη, ηλικία) και ίσως και στον τρόπο εκμάθησης (δομημένο, σε τάξη ή «φυσικό», μέσα από εκτεταμένη χρήση της γλώσσας, ιδιαίτερα αν ο ομιλητής ζει στη χώρα όπου μιλιέται). Η παλιότερη έμφαση στις ατομικές διαφορές, «που θεωρούνταν σταθερά και μονολιθικά χαρακτηριστικά αυτών που μάθαιναν μια δεύτερη γλώσσα δεν υποστηρίζεται σήμερα, καθώς αγνοεί την πολύπλευρη φύση των επιρροών, καθώς υπάρχει διάδραση με το περιβάλλον, προκαλώντας αλλαγές και αλλάζοντας τα υποδείγματα» (Dörnyei, 2009, σελ. 229). Ένας άλλος

παράγοντας μπορεί να είναι οι δομικές ομοιότητες ή οι διαφορές ανάμεσα στην πρώτη και στη δεύτερη γλώσσα (Τσιπλάκου, 2009). Το θέμα της κατάκτησης, λοιπόν, της δεύτερης γλώσσας είναι ιδιαίτερα πολύπλοκο και εμπλέκει πολλούς παράγοντες.

Επίσης, σύμφωνα με την έννοια αλληλεξάρτησης των γλωσσών, η σχέση ανάμεσα στις γλώσσες αναπτύσσεται σε δύο τομείς: «σε αυτόν των χώρων χρήσης της γλώσσας και σε εκείνον της εξάρτησης της μιας (πρώτης) για την εκμάθηση της άλλης (δεύτερης)» (Σκούρτου, 1999, σελ. 134). Η ποιοτική σχέση ανάμεσα στις γλώσσες αντιπροσωπεύεται από τη σημασία που μπορεί να έχει η διαδικασία κατάκτησης της πρώτης γλώσσας για την εκμάθηση της δεύτερης. Αυτή η θέση προϋποθέτει ότι «οι γλώσσες κατακτούνται ή μαθαίνονται όχι μεμονωμένα, αλλά σε εξάρτηση η μία από την άλλη» (Σκούρτου, 1999, σελ. 135). Η επίδραση της πρώτης γλώσσας δεν είναι «αυτόματη» και άμεση, κατά τη διάρκεια της κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας οικοδομούνται διαδοχικές ενδιάμεσες «γραμματικές», οι οποίες συλλογικά ονομάζονται διαγλώσσα (interlanguage), «γιατί έχουν στοιχεία τόσο από την πρώτη όσο και από τη δεύτερη γλώσσα, αλλά επίσης εμφανίζουν ιδιαίτερες, συστηματικές ιδιότητες που αποκλίνουν τόσο από αυτές της πρώτης όσο και από αυτές της δεύτερης γλώσσας» (Τσιπλάκου, 2009, σελ. 9). Οι διαγλωσσικές γραμματικές σε τελικά στάδια κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας «παγιώνονται», με αποτέλεσμα να μην έχουμε σχεδόν ποτέ πλήρη κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας, ειδικά όσον αφορά την προφορά αλλά και τη δομή (Han & Tarone, 2014· Τσιπλάκου, 2009).

7.1.2 Από τη γλώσσα στη διαγλωσσικότητα

Καθώς υπάρχει μεγάλη κίνηση πληθυσμών μέσα σε μια χώρα, λόγω ατόμων που εισέρχονται σε αυτή προσπαθώντας να βελτιώσουν τις συνθήκες ζωής τους ή να γλιτώσουν από πολέμους και διώξεις, οι εθνικές γλώσσες χάνουν όλο και περισσότερο την επικράτειά τους (become deterritorialized) (Canagarajah, 2005), αλλά ταυτόχρονα χρησιμοποιούνται για να καθοριστεί η γλωσσική ενσωμάτωση των μεταναστών/ριών στη χώρα υποδοχής.

Πολλοί ερευνητές έχουν αμφισβητήσει την κατηγοριοποίηση των ομιλητών/ριών σε φυσικούς/μη φυσικούς (Canagarajah, 2005· García, 2017) και προτείνουν την αναγνώριση πιο ρευστών γλωσσικών πρακτικών, όπως η διαγλωσσικότητα (translanguaging), την οποία η García ορίζει ως την πρακτική κατά την οποία τα δίγλωσσα άτομα «αναμιγνύουν γλωσσικά χαρακτηριστικά που έχουν διοικητικά ή γλωσσικά εκχωρηθεί σε μια συγκεκριμένη γλώσσα» (García, 2009, σελ. 51) . Η διαγλωσσικότητα δεν αναφέρεται στην εναλλαγή κωδίκων, το ρεπερτόριο του ατόμου δεν θεωρείται ότι αποτελείται απλά από δύο ή περισσότερες γλώσσες, αλλά από ένα ενιαίο σύστημα από το οποίο επιλέγει διαφορετικά στοιχεία ανάλογα με την επικοινωνιακή περίσταση, κανένα από τα οποία δεν έχει ιεραρχική υπόσταση. Αναφέρεται σε νέες γλωσσικές πρακτικές που φέρνουν στην επιφάνεια την πολυπλοκότητα των γλωσσικών συναλλαγών μεταξύ ατόμων με διαφορετικές ιστορίες και καταγωγές. Κατά συνέπεια, η διαγλωσσικότητα λειτουργεί ενάντια στην εξουσία διαφορετικών γλωσσών όπως αυτές ελέγχονται από το κυρίαρχο κράτος και δίνει τον έλεγχο στους ομιλητές (García, 2009), δεν εμμένει στα κοινωνικά και πολιτικά καθορισμένα όρια των γλωσσών και χρησιμοποιεί ελεύθερα όλες τους λεξιλογικούς και συντακτικούς πόρους του ατόμου, την «ιδιόλεκτό» του (idiolect) (Otheguy, García & Reid, 2015: 297) και αποτελεί έναν βέλτιστο τρόπο για «να αξιολογηθούν οι ικανότητες του ατόμου αλλά και να διδαχθούν το περιεχόμενο και η κοινωνική δομή μιας γλώσσας» (Otheguy et al., 2015: 304).

Η έννοια δεν αφορά τη διγλωσσία αλλά την αξιοποίηση των γλωσσών που γνωρίζει το άτομο σε ένα ενοποιημένο γλωσσικό σύστημα και τη δημιουργία μιας πολυγλωσσικής ταυτότητας (García, 2017· Τσοκαλίδου, 2015α). Η έννοια του διαγλωσσικού χώρου αφορά ιδιαιτέρως τα πολύγλωσσα άτομα, όχι μόνο εξαιτίας της ικανότητάς τους να χρησιμοποιούν πολλαπλούς γλωσσικούς πόρους, αλλά επίσης επειδή ο χώρος που δημιουργούν μέσω της διαγλωσσικότητάς τους έχει τη δική του μεταμορφωτική δύναμη (transformative power) (Wei & García, 2016, σελ. 6). Είναι ένας χώρος όπου συντελείται αυτό που ο Bhabha (1994) αποκαλεί «πολιτισμική μετάφραση» (cultural translation) (Bhabha, 1994, σελ. 234), ένας χώρος όπου «οι διαφορετικές ταυτότητες, αξίες και πρακτικές όχι απλά συνυπάρχουν, αλλά

συνδυάζονται για να παράγουν νέες ταυτότητες, αξίες και πρακτικές, τα όρια του οποίου μεταβάλλονται διαρκώς και υπάρχουν κυρίως στο μυαλό του ατόμου που τον δημιουργεί και τον καταλαμβάνει, και η κατασκευή αυτού του χώρου είναι μια διαρκής διαδικασία» (Wei & García, 2016, σελ. 6). Η γλώσσα θεωρείται ως κοινωνική πρακτική και δράση σε ένα δίκτυο κοινωνικών και γνωστικών σχέσεων (Wei & García, 2014).

7.2 Απόκτηση δεύτερης γλώσσας (second language acquisition-SLA)

Η απόκτηση της δεύτερης γλώσσας (second language acquisition- SLA) είναι το ερευνητικό πεδίο που διερευνά την ανθρώπινη ικανότητα εκμάθησης γλωσσών εκτός της πρώτης γλώσσας, κατά τη διάρκεια του τέλους της παιδικής ηλικίας, της εφηβείας και της ενηλικότητας, και όταν η πρώτη γλώσσα/γλώσσες έχουν αποκτηθεί. Ξεκίνησε τη δεκαετία του 1960 επιβεβαιώνοντας ότι δεν μπορούμε να δούμε τη δεύτερη γλώσσα μέσα από το φακό της μελέτης της πρώτης γλώσσας (Dörnyei, 2009) ως διεπιστημονική μελέτη που δανείστηκε στοιχεία από άλλα πεδία, τη διδασκαλία γλωσσών, τη γλωσσολογία και την ψυχολογία. Αναπτύχθηκε σημαντικά τις δεκαετίες του 1980 και 1990 και στο τέλος του 20ου αιώνα έγινε αυτόνομη επιστήμη (Ortega, 2009). Στις επιρροές της περιλαμβάνεται η μελέτη της διγλωσσίας, θεωρητικές υποθέσεις της ψυχογλωσσολογίας, πορίσματα από την ανθρωπολογία και την κοινωνιολογία. Συμπεριλαμβάνει τη μελέτη νατουραλιστικής και τυπικής απόκτησης της γλώσσας και «επιδιώκει να κατανοήσει τις παγκόσμιες, ατομικές και κοινωνικές δυνάμεις που επηρεάζουν αυτό που μαθαίνεται, το πόσο γρήγορα και πόσο καλά μαθαίνεται, από διαφορετικά άτομα κάτω από διαφορετικές συνθήκες» (Ortega, 2009, σελ. 10).

Η κοινωνία υποδοχής μπορεί να ενθαρρύνει ενεργά την προσαρμογή των μεταναστών/ριών-προσφύγων μέσα από εκπαιδευτικά προγράμματα που θα στοχεύουν στην απόκτηση επικοινωνιακής ικανότητας. Σύμφωνα με την Kim (1988, 2017), οι εκπαιδευτές/ριες της δεύτερης γλώσσας κυρίως ασχολούνταν με τη γραμματική, παιδαγωγικά θέματα και τη σωστή χρήση της γλώσσας, όμως έχει γίνει πλέον κατανοητή η ανάγκη να προστεθούν κι άλλες όψεις της

επικοινωνιακής ικανότητας όπως η διδασκαλία της κουλτούρας, της αισθητικής και της ιστορίας της χώρας υποδοχής. Παράλληλα με αυτό, όπως αναφέρουν οι Freeman και McElhinny (2009), η κατανόηση του γλωσσικού και του κοινωνικού υπόβαθρου των ομιλητών/ριών στις τάξεις διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας μπορεί να βοηθήσει τους/τις εκπαιδευτικούς να καταλάβουν τις στρατηγικές που υιοθετούν οι μαθητές/ριες στη μάθηση και σε ποια σημεία οι διαφορές ενδέχεται να αποτελέσουν ιδιαίτερες προκλήσεις για τη διδασκαλία. Όμως, όπως ξέρουν καλά οι πιο έμπειροι/ες δάσκαλοι/ες, δεν υπάρχει απλή, άμεση μεταφορά εμπειριών- της γλώσσας, του φύλου, της κοινωνικής στάσης- από τη μια κουλτούρα στην άλλη. Αυτό συνεπάγεται την ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να πρέπει να προσπαθούν συνεχώς να ανακαλύπτουν τρόπους με τους οποίους οι πολιτισμικές εμπειρίες των μαθητών/ριών τους αλληλεπιδρούν με τη μητρική κουλτούρα έτσι ώστε να τους βοηθήσουν πιο αποτελεσματικά.

Σύμφωνα με ερευνητές όπως η Μπέλλα (2011) και ο Long (2015), η μελέτη της είναι ιδιαίτερα σημαντική λόγω των κοινωνικών διαστάσεων που έχει προσλάβει η εκμάθηση γλωσσών, ειδικά τα τελευταία χρόνια, εξαιτίας του παγκόσμιου φαινομένου της μετανάστευσης, καθώς εκατομμύρια άνθρωποι σε όλο τον κόσμο αποκτούν την εμπειρία της εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας για λόγους κοινωνικούς, επαγγελματικούς, οικονομικούς ή πολιτικούς.

Σύμφωνα με την Ortega (2009), η μελέτη της απόκτησης της δεύτερης γλώσσας έχει κι άλλες προεκτάσεις. Άτομα που υποστηρίζουν κινήματα εναντίον των μεταναστών κατηγορούν τους μετανάστες/ριες ότι αρνούνται να μάθουν τη γλώσσα της πλειοψηφίας και επιμένουν να αποκτούν μόνο βασικές γλωσσικές δεξιότητες, ακόμη και μετά από δεκαετίες παραμονής στη χώρα υποδοχής. Αυτές οι προκαταλήψεις θα μπορούσαν να αντικρουστούν καλύτερα με βαθύτερη γνώση της διαδικασίας κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας ή τις δυνατότητες κατάκτησής της από διαφορετικούς ανθρώπους κάτω από διαφορετικές μαθησιακές καταστάσεις που συνεπάγονται διαφορετικές ανάγκες και στόχους.

Ο πιο σημαντικός λόγος, όμως, ενασχόλησης με την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας εξακολουθεί να είναι, σύμφωνα με την Μπέλλα, «η αντιμετώπισή της ως γνώσης απαραίτητης για την ενίσχυση της γλωσσικής διδασκαλίας» (Μπέλλα, 2011, σελ. 20). Η Μπέλλα (2011) θεωρεί ότι θα ήταν πιο ακριβές να υποστηριχθεί ότι αν και η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας εντάσσεται παραδοσιακά στο πεδίο της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας, τα πορίσματα που προκύπτουν από τη μελέτη της κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας βρίσκονται στο μεταίχμιο Θεωρητικής και Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας, καθώς, ενώ στηρίζεται στη γλωσσολογία, η ίδια είναι «ένας επιστημονικός κλάδος που φιλοδοξεί να διαμορφώσει μια θεωρία η οποία με τη σειρά της και υπό συγκεκριμένες συνθήκες μπορεί να συμβάλει στην επίλυση πρακτικών κοινωνικών προβλημάτων» (Μπέλλα, 2011, σελ. 20).

7.2.1 Τρόποι απόκτησης της δεύτερης γλώσσας: διδαγμένη και νατουραλιστική εκμάθηση

Η νατουραλιστική εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, π.χ. η εκμάθησή της μετά από παραμονή στο περιβάλλον που μιλιέται και η απόκτηση της πρώτης γλώσσας έχουν το κοινό χαρακτηριστικό ότι ο ρυθμός απόκτησης δεν κατευθύνεται ιδιαίτερα από άλλους και γίνεται «σταδιακά μόνη της σε αυθεντικά και πλούσια σε ερεθίσματα περιβάλλοντα» (Dörnyei, 2009, σελ. 19). Αντιθέτως, όταν διδάσκεται η δεύτερη γλώσσα σε εκπαιδευτικό περιβάλλον με λίγη ή καθόλου επαφή με φυσικούς ομιλητές, η ανάπτυξή της καθορίζεται κυρίως από αναλυτικά προγράμματα και το syllabus που χρησιμοποιείται. Σε αυτή την περίπτωση, ο ρόλος των διαμορφωτών πολιτικής, των σχεδιαστών των αναλυτικών προγραμμάτων, των συγγραφέων του υλικού, των δασκάλων και των αξιολογητών είναι πάρα πολύ σημαντικός (Cook, 2016· Dörnyei, 2009).

Η μη διδασκόμενη και η διδασκόμενη δεύτερη γλώσσα διαφέρουν βασικά. Στη νατουραλιστική εκμάθηση, όσο πιο μικρός είναι ο/η μαθητής/τρια τόσο το καλύτερο, κάτι που δεν ισχύει στη εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας στο σχολείο. Μια άλλη διαφορά είναι ότι όσοι παρακολουθούν μαθήματα στο σχολείο, δεν έχουν πραγματική ανάγκη να μάθουν τη δεύτερη γλώσσα, σε

αντίθεση με τη νατουραλιστική εκμάθηση, όπου οι περισσότεροι άνθρωποι νιώθουν την ανάγκη να κατακτήσουν τη γλώσσα του περιβάλλοντος στο οποίο ζουν (Dörnyei, 2009).

Σε επίπεδο έρευνας, μια από τις βασικές διαφορές είναι το κοινωνικό περιβάλλον εκμάθησης της γλώσσας. Σε νατουραλιστικά περιβάλλοντα, η δεύτερη γλώσσα βρίσκεται σε αυθεντικές καταστάσεις της αληθινής ζωής ενώ το εκπαιδευτικό περιβάλλον της διδασκόμενης δεύτερης γλώσσας σχετίζεται με τελείως διαφορετικούς παράγοντες όπως ρόλοι δασκάλου/ας και μαθητή/τριας, διαχείριση τάξης, σχέσεις και διαδράσεις μεταξύ μαθητών/τριών, στόχοι, δηλαδή «μεταβλητές ενός μικρόκοσμου που είναι περίπλοκος και αυτοδύναμος, αλλά αντικατοπτρίζει την ευρύτερη κοινωνική πραγματικότητα» (Dörnyei, 2009, σελ. 20). Η εκμάθηση και η διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας είναι ιδιαίτερα σημαντικές σήμερα, καθώς αυξάνονται συνεχώς τα άτομα που μαθαίνουν μια γλώσσα ακούσια (Long, 2015) και έχουν διάφορες ηλικίες και επίπεδα εκπαίδευσης. Συχνά έχουν περιορισμένη πρόσβαση σε ομιλητές της δεύτερης γλώσσας, η επαφή με τους οποίους θα συντελούσε σε νατουραλιστική εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας (Long, 2015).

7.2.2 Διδακτικές προσεγγίσεις διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας

Σύμφωνα με την Cook (2016), ο όρος «διδακτική προσέγγιση» χρησιμοποιείται για να δηλώσει τις διαφορετικές δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα κατά τη γλωσσική διδασκαλία και έχουν υπάρξει διάφορες προτάσεις ώστε να γίνει πιο ακριβής ή ακόμη και να καταργηθεί εντελώς. Η Cook προτιμά τους όρους διδακτικές τεχνικές (teaching techniques) και διδακτικό στυλ (teaching style). Η ποικιλία των προσεγγίσεων διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας αντικατοπτρίζει την περιπλοκότητα της γλώσσας καθώς και την ποικιλία των αναγκών των μαθητών/τριών. Οι προσεγγίσεις των εκπαιδευτών/τριών που διδάσκουν τη Γ2 είναι δυναμικές και γίνονται πιο κριτικές μέσα από την επαφή τους με τις ανάγκες των μαθητών/τριών τους (Pantazi, 2008) και τις ατομικές διαφορές αναφορικά με τον τρόπο που μαθαίνουν (Ehrman et al., 2003). Κατά συνέπεια, η σύνθεση των

προσεγγίσεων είναι κάτι αναπόφευκτο (Cook, 2016). Η πρόοδος της διδακτικής θεωρίας πλέον χαρακτηρίζεται από τάσεις συμφιλίωσης των διάφορων προσεγγίσεων σχετικά με το πως κατακτάται η δεύτερη γλώσσα και τις διδακτικές τεχνικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να επιτευχθεί αυτό.

Η έρευνα σχετικά με την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας επηρέασε τη διαμόρφωση διδακτικών μεθοδολογιών και προσεγγίσεων. Οι βασικές τάσεις στη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας (Long, 2015· Richards & Rogers, 2014) αφορούν διδακτικές προτάσεις που βασίζονται στη συμπεριφοριστική προσέγγιση σχετικά με τη γλωσσική κατάκτηση, διδακτικές προτάσεις βασισμένες στη μαθησιακή «ετοιμότητα» των μαθητών/τριών, προτάσεις που εστιάζουν στη διεπίδραση και τη διαπραγμάτευση της σημασίας ως βασικής πηγής γλωσσικού εισαγομένου, διδακτικές προτάσεις που βασίζονται στην έννοια του κατανοητού γλωσσικού εισαγομένου και προτάσεις που ενώ είναι κατά βάση επικοινωνιακές, επιτρέπουν εστίαση στον τύπο (focus on form), δηλαδή επικέντρωση σε δομικά-γραμματικά στοιχεία της γλώσσας-στόχου τα οποία προκύπτουν ευκαιριακά μέσα από τις επικοινωνιακές ανάγκες που πρέπει να ικανοποιηθούν (Hutz, 2018) ή εστίαση στη σημασία (focus on meaning). Σύμφωνα με τον Long (2015), η εστίαση στη σημασία αποτελεί αναλυτική προσέγγιση, όπου οι εκπαιδευόμενοι/ες είναι πιο ελεύθεροι/ες από τον έλεγχο που υπάρχει σε συνθετικές μεθόδους και υλικά, εκτίθενται σε πιο πλούσιο γλωσσικό εισαγόμενο και χρησιμοποιούν τη δεύτερη γλώσσα για να επικοινωνήσουν για θέματα που τους ενδιαφέρουν. Χρησιμοποιούνται προφορικές και γραπτές δραστηριότητες και κείμενα, είτε αυθεντικά είτε προσαρμοσμένα για εκπαιδευόμενους/ες που μαθαίνουν τη γλώσσα ως δεύτερη και επιλέγονται σύμφωνα με το περιεχόμενο, το ενδιαφέρον τους και το πόσο κατανοητά είναι. Κανόνες γραμματικής και διόρθωση λαθών χρησιμοποιούνται σπανίως.

Ερευνητές όπως ο Long (2015) διαχωρίζουν τις διδακτικές προσεγγίσεις σε συνθετικές και αναλυτικές. Μια συνθετική προσέγγιση εστιάζει στη γλώσσα που θα διδαχθεί, χωρίζοντάς τη σε γλωσσικές μονάδες (π.χ. τις λέξεις ή τους γραμματικούς κανόνες), τοποθετώντας τις σε μια ακολουθία ανάλογα με ένα ή περισσότερα κριτήρια (π.χ. συχνότητα ή δυσκολία) και παρουσιάζοντας τις

στον/στην εκπαιδευόμενο/η μια κάθε φορά. Επαφίεται στον/στην εκπαιδευόμενο/η να συνθέσει στις γλωσσικές μονάδες για να χρησιμοποιήσει τη γλώσσα στο μέλλον. Η συνθετική προσέγγιση χρησιμοποιεί ένα λεξικολογικό, γραμματικό αναλυτικό πρόγραμμα ή κάποια υβριδική προσέγγιση και γραμματικές μεθόδους όπως η μέθοδος της Γραμματικής και της Μετάφρασης ή η ακουστική μέθοδος (Long, 2015).

Μια αναλυτική προσέγγιση λειτουργεί αντίστροφα, ξεκινά με τον/την εκπαιδευόμενο/η και τις ανάγκες του. Οι εκπαιδευόμενοι εκτίθενται σε αυθεντικές αναπαραστάσεις της γλώσσας-στόχου και σταδιακά εμπλέκονται σε αυθεντική επικοινωνιακή γλωσσική παραγωγή σε αυτή. Ο στόχος του/της εκπαιδευόμενου/ης είναι να αναλύσει το εισαγόμενο και να καταλήξει στους γραμματικούς κανόνες επαγωγικά. Δεν υπάρχει αναλυτικό πρόγραμμα και δίνεται περισσότερη έμφαση στο μήνυμα παρά στη γλώσσα, εμπλέκοντας τους/τις εκπαιδευόμενους/ες στην επικοινωνία στη δεύτερη γλώσσα (Long, 2015). Βέβαια, τα όρια μεταξύ των διαφόρων προσεγγίσεων δεν είναι πάντα ευδιάκριτα και είναι σπάνιο μια μόνο από αυτές να οδηγεί σε συγκεκριμένη διδακτική πρόταση, καθώς συνήθως χρησιμοποιούνται συνδυαστικά.

7.2.2.1 Συνθετικές διδακτικές προσεγγίσεις (εστίαση στη μορφή)

α. Δομική προσέγγιση

Η δομική προσέγγιση βασίζεται στην υπόθεση ότι η διδασκαλία της γλώσσας γίνεται μέσα από συστηματική επιλογή των δομών της και εστιάζει στον προφορικό λόγο και όχι τόσο στον γραπτό (Genc, 2018· Renau Renau, 2016). Θεωρεί τη γλώσσα μια σειρά από συνήθειες και υιοθετεί μια επαγωγική προσέγγιση της διδασκαλίας της γραμματικής. Εστιάζει στην περιγραφική και αυθεντική γλώσσα και καθώς οι γλώσσες θεωρούνται διαφορετικές, θεωρείται βασικό να γίνει συγκριτική ανάλυση μεταξύ πρώτης και δεύτερης γλώσσας (Genc, 2018). Το λεξιλόγιο διδάσκεται επιλεκτικά και μόνο για να υποστηρίξει την εξάσκηση των δομών. Επίσης δίνεται έμφαση στην ενεργό συμμετοχή του μαθητή στη διαδικασία (Renau Renau, 2016).

β. Μέθοδος της Γραμματικής και της Μετάφρασης

Η μέθοδος της γραμματικής και της μετάφρασης (grammar-translation method) προσεγγίζει τη γλωσσική διδασκαλία κυρίως ως διδασκαλία της γραμματικής και επαφής με κείμενα που έχουν γραφτεί στη γλώσσα που μαθαίνει ο μαθητής/τρια (Chang, 2011· Μήτσης, 2004). Η γραμματική διδάσκεται πάντα παραγωγικά, δηλαδή δίνεται πρώτα ο κανόνας και μετά γίνεται η εφαρμογή του σε παραδείγματα. Η μέθοδος αυτή επιδιώκει κυρίως να αναπτύξει τη δεξιότητα της ανάγνωσης (κατανόηση κειμένου) και κατά δεύτερον τη δεξιότητα της γραφής (παραγωγή γραπτού λόγου) και όχι ιδιαίτερα την ακρόαση και την ομιλία, οι οποίες θεωρούνται ότι προκύπτουν αυτόματα μέσα από τη γνώση της γραμματικής.

γ. Άμεση μέθοδος

Η άμεση μέθοδος (direct approach) στοχεύει στην εκμάθηση των γλωσσών με φυσικό τρόπο και μέσα από τη γλωσσική χρήση (Rivers, 2018). Δίνεται έμφαση κυρίως στην επικοινωνία και η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας επιτυγχάνεται με «άμεση σύνδεση», δηλαδή διδάσκεται άμεσα, χωρίς την παρεμβολή της πρώτης γλώσσας και τη χρήση μετάφρασης. Εστιάζει στην γλωσσική ακρίβεια και χρησιμοποιεί ασκήσεις εξάσκησης στις οποίες γίνεται επανάληψη ώστε ο μαθητής να έχει ευκαιρίες να παράγει στοχευμένες δομές με ελεγχόμενη και ελεύθερη γλωσσική χρήση (Shu & Renandya, 2017). Θεωρείται αναγκαίο ο μαθητής/τρια να εξοικειωθεί με τον πολιτισμό, τις συνήθειες και τον καθημερινό λόγο της αντίστοιχης γλωσσικής κοινότητας, να μάθει να σκέπτεται στη γλώσσα και να επικοινωνεί σ' αυτήν, χωρίς να χρησιμοποιεί τη μητρική του γλώσσα ως σημείο αναφοράς (Rivers, 2018).

δ. Ακουστική μέθοδος

Η ακουστική μέθοδος (audiolingual method) υπήρξε ιδιαίτερα διαδεδομένη και βασίζεται στις αρχές του δομισμού και του συμπεριφορισμού (Richards & Rogers, 2014). Η προσέγγιση αυτή θεωρούσε την εκμάθηση ξένων γλωσσών μηχανική διεργασία διαμόρφωσης συνηθειών, η κατάκτηση δεξιοτήτων

θεωρούνταν ότι γίνεται πιο αποτελεσματικά αν τα στοιχεία της Γ2 παρουσιάζονται πρώτα προφορικά και μετά γραπτά, και η αναλογία και οι επαγωγικές γενικεύσεις γλωσσικών δομών θεωρούνταν προτιμότερες από την εξήγηση γραμματικών φαινομένων (Cook, 2016). Η μέθοδος αυτή «αντιμετωπίζει τη γλωσσική εκμάθηση ως διεργασία διαμόρφωσης συνηθειών μέσα από αλυσιδωτές σχέσεις ερεθισμάτων, ανταποκρίσεων και ενίσχυσης» (Μπέλλα, 2011, σελ. 204), με βασικές τεχνικές τη μίμηση και την αποστήθιση. Παρ' όλη την κριτική που της ασκήθηκε, παραμένει η πρώτη διδακτική μεθοδολογία που εμφανώς στηρίζεται σε θεωρία γλωσσικής κατάκτησης.

ε. Φυσική Προσέγγιση

Η φυσική προσέγγιση (natural approach) προέκυψε από τις θεωρητικές θέσεις του Krashen (Krashen & Terrell, 1983), άσκησε ιδιαίτερη επιρροή, αλλά είναι μια από τις πιο αμφιλεγόμενες. Οι μαθητές/τριες εκτίθενται σε όσο το δυνατόν περισσότερο κατανοητό γλωσσικό εισαγόμενο και οτιδήποτε υποβοηθάει την κατανόηση είναι σημαντικό. Ο στόχος της διδασκαλίας, εξάλλου, είναι στην κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου και πρέπει να επικεντρώνεται στην επικοινωνία και όχι στο γλωσσικό τύπο (Μήτσης, 2004· Richards & Rogers, 2014). Το γλωσσικό εισαγόμενο χρειάζεται να είναι ενδιαφέρον και να συνεισφέρει στη δημιουργία ευχάριστης ατμόσφαιρας μέσα στην τάξη. Επιπλέον, θεωρείται ότι οι ενήλικες μπορούν να μάθουν τη δεύτερη γλώσσα χωρίς συγκεκριμένο αναλυτικό πρόγραμμα γραμματικής και ρητή διδασκαλία της και η διδασκαλία είναι σημαντικό να εστιάζεται στα μηνύματα που θα κοινωνηθούν. Βασικό ρόλο παίζει το λεξιλόγιο, το οποίο θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικό σε επίπεδο κατανόησης αλλά και παραγωγής και η παροχή κατανοητού γλωσσικού εισαγομένου (Μπέλλα, 2011).

7.2.2.2 Αναλυτικές διδακτικές προσεγγίσεις (εστίαση στο νόημα)

α. Επικοινωνιακή προσέγγιση

Στην προσέγγιση αυτή δίνεται έμφαση στη διεπίδραση και στις γραμματικές δομές μόνο όταν αυτό κρίνεται απαραίτητο ώστε να διευκρινιστεί η σημασία

και η βασική υπόθεση είναι ότι η ανάπτυξη της γραμματικής πρέπει να επιτευχθεί μέσα από την επικοινωνία. Μια θετική συμβολή της ήταν το γεγονός ότι απελευθέρωσε τους/τις διδάσκοντες/ουσες από το να αποτελούν τη μοναδική πηγή γνώσης σχετικά με τη γλώσσα και μετακίνησε το κέντρο διδασκαλίας στο/στη μαθητή/τρια, επιτρέποντας μεγαλύτερη ελευθερία στις διδακτικές δραστηριότητες. Οι βασικές αρχές της αφορούν την εκμάθηση της γλώσσας μέσω της επικοινωνίας, η οποία αποτελεί το στόχο των δραστηριοτήτων της γλωσσικής τάξης και προϋποθέτει πρόσμιξη διαφορετικών γλωσσικών δεξιοτήτων και την παραδοχή ότι η μάθηση αποτελεί διεργασία δημιουργικής κατασκευής που περιλαμβάνει δοκιμές και λάθη (Chang, 2011· Cook, 2016· Richards & Rogers, 2014). Η επικοινωνιακή προσέγγιση αποτελεί μια από τις κυρίαρχες τάσεις στη διδασκαλία και έχει εμπλουτιστεί με έννοιες όπως αυτονομία του μαθητή/τριας, κοινωνική φύση της μάθησης, ποικιλομορφία (diversity) στη μάθηση, νοητικές δεξιότητες που ενθαρρύνουν την κριτική σκέψη, εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης και στροφή του ρόλου του/της δασκάλου/ας ως διευκολυντή (facilitator) και συν-μαθητή (co-learner) (Richards, 2006).

β. Δραστηριοκεντρική προσέγγιση (task-based approach)

Η διδασκαλία που στρέφεται γύρω από διεκπεραιωτικές δραστηριότητες (task-based approach) είναι μια από τις πιο πρόσφατες προσεγγίσεις στη διδακτική των γλωσσών και αποτελεί μια επικοινωνιακή προσέγγιση που θεωρεί ότι η γλωσσική εκμάθηση λαμβάνει χώρα μέσω δραστηριοτήτων που δίνουν προτεραιότητα στην έκφραση της σημασίας και εμπλέκουν τους/τις μαθητές/τριες σε επικοινωνιακές δραστηριότητες που προσομοιάζουν σε αυτές της καθημερινής τους ζωής εκτός της τάξης (Avermaet & Gysen, 2006· Cook, 2016· Long, 2015· Richards & Rogers, 2014· Van den Branden, 2006). Δίνεται έμφαση στη διαδικασία, στη σημασία και στην επικοινωνία και «οι μαθητές μαθαίνουν τη γλώσσα διεπιδρώντας λεκτικά και προσπαθώντας να επιτύχουν συγκεκριμένους επικοινωνιακούς στόχους» (Μπέλλα, 2011, σελ. 223).

Σύμφωνα με ερευνητές όπως ο Long (2015) και ο Van den Branden (2006), αφετηρία αποτελεί η ανάλυση αναγκών της συγκεκριμένης ομάδας εκπαιδευομένων, τι χρειάζονται να είναι σε θέση να κάνουν στην καινούρια γλώσσα. Οι διεκπεραιωτικές δραστηριότητες (tasks) είναι δραστηριότητες του πραγματικού κόσμου που τα άτομα σχεδιάζουν όταν οργανώνουν τη μέρα τους. Σύμφωνα με τον Long (2015), οι δραστηριότητες χρησιμοποιούνται ως περιεχόμενο ενός αναλυτικού προγράμματος διεκπεραιωτικών δραστηριοτήτων (task syllabus) , το οποίο αποτελείται από δραστηριότητες διαβαθμισμένης δυσκολίας. Η συγκεκριμένη προσέγγιση ανήκει στις αναλυτικές προσεγγίσεις, και κατά συνέπεια βασίζεται στην ανάλυση αναγκών και στην παραγωγή υλικού κατάλληλου για τη συγκεκριμένη κάθε φορά ομάδα εκπαιδευομένων (Long, 2015).

7.2.2.3 Μη-τυπικές μέθοδοι διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας

Στο σημερινό περίπλοκο και δυναμικό από άποψη αλληλεπίδρασης περιβάλλον, υπάρχει μεγάλη ανάγκη για εκπαιδευτικά προγράμματα εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας για ενήλικες μετανάστες/τριες και πρόσφυγες. Η εκμάθηση της γλώσσας είναι βασικός παράγοντας, σύμφωνα με ερευνητές όπως οι Burns και Roberts (2010) ή η Wiktorin (2017), για να επανασυνδεθούν και να συμμετάσχουν στην πολιτική, κοινωνική και εκπαιδευτική ζωή της κοινωνίας στην οποία ζουν. Σύμφωνα με τους ερευνητές αυτούς, τα προγράμματα που στοχεύουν στην εκμάθησή της οφείλουν να είναι σχεδιασμένα με ευαισθησία, καθώς και με κοινωνική και πολιτισμική υπευθυνότητα. Σε μια τάξη μπορεί να βρεθούν άτομα που μετανάστευσαν ή εξωθήθηκαν να φύγουν από τις πατρίδες τους για πολύ διαφορετικούς λόγους και των οποίων οι επιθυμίες, γλωσσικές πηγές και στόχοι μπορεί να διαφέρουν σημαντικά. Παρά την πολυπλοκότητα της πολιτικής για τη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας, γίνεται εμφανής η διαφορά ανάμεσα σε χώρες που υπάρχει χρηματοδότηση και οργάνωση και σε αυτές όπου δεν υπάρχει ούτε στοιχειώδης υποστήριξη. Σύμφωνα με τους Burns και Roberts (2010), έτσι αναδεικνύονται οι παγκόσμιες ανισότητες

στους προσφερόμενους πόρους για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, τα προβλήματα βιωσιμότητας και η στροφή στον εθελοντικό τομέα.

Η ενσωμάτωση μη-τυπικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων στην εκμάθηση της γλώσσας μπορεί να έχει επιπρόσθετη αξία για τη μαθησιακή διαδικασία γενικά και για τα μαθησιακά αποτελέσματα (Incorporate Non-Formal Methods, 2016· Non Formal Pathways, 2017· Wiktorin, 2017). Οι μη-τυπικές μέθοδοι διευκολύνουν την ανάπτυξη και εξάσκηση διαφορετικών γλωσσικών δεξιοτήτων. Όλες οι δεξιότητες (κατανόηση και παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου) μπορούν να ενσωματωθούν στο μάθημα και παράλληλα να εμπλουτιστούν με κοινωνιογλωσσικά και πολιτισμικά στοιχεία της γλώσσας που διδάσκεται στους μετανάστες/τριες. Η μάθηση μέσω πράξης (learning by doing), επίσης, προάγει την εκμάθηση της γλώσσας και ενθαρρύνει τους/τις εκπαιδευόμενους/ες να συσχετίσουν την εκμάθησή της με τα ενδιαφέροντα και τις δραστηριότητές τους εκτός τάξης, κάτι που αυξάνει τα κίνητρα για περαιτέρω επένδυση στη δεύτερη γλώσσα (Non Formal Pathways, 2017). Επιπροσθέτως, οι μη-τυπικές μορφές μάθησης είναι ευέλικτες και προσαρμόζονται στις γλωσσικές ανάγκες των ενήλικων μεταναστών/τριών (Wiktorin, 2017). Η απουσία αυστηρού αναλυτικού προγράμματος επιτρέπει στον/στην εκπαιδευτικό να προσαρμόσει τη μεθοδολογία και το περιεχόμενο στις πραγματικές ανάγκες και ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων. Οι μη-τυπικές μέθοδοι διδασκαλίας παρέχουν τεχνικές για όλους τους γνωστικούς τύπους μάθησης (οπτικούς, ακουστικούς, λεκτικούς ή κιναισθητικούς), κάτι που επίσης αυξάνει τα κίνητρα και την παρακολούθηση (Non Formal Pathways, 2017). Σύμφωνα με το Non Formal Pathways (2017), η αυτοαξιολόγηση που ενθαρρύνεται σε τέτοια προγράμματα επιτρέπει την προσαρμογή της εκπαίδευσης στις δυνατότητες και ικανότητες του ενήλικου εκπαιδευόμενου/ης, αυξάνοντας έτσι τα κίνητρά του για μάθηση και δημιουργώντας θετικές στάσεις απέναντι στη μαθησιακή διαδικασία. Επίσης, οι μεταγνωστικές δεξιότητες, καθώς οι εκπαιδευόμενοι/ες μαθαίνουν πως να μαθαίνουν, είναι χρήσιμες για οποιοσδήποτε περιστάσεις στη ζωή τους. Ένα ακόμη πλεονέκτημα της μη-τυπικής εκπαίδευσης είναι ότι οι ενήλικες αναπτύσσουν την ικανότητα να ασχολούνται ταυτόχρονα με πολλά πράγματα (multitasking).

Επίσης, η μη-τυπική εκπαίδευση είναι κατάλληλη για τάξεις μεταναστών/τριών όπου υπάρχει γλωσσική ετερογένεια και διαφορετικά επίπεδα γλωσσομάθειας της δεύτερης γλώσσας και ενσωματώνει συνεργατική μάθηση και δραστηριότητες διαβαθμισμένης δυσκολίας (Incorporate Non-Formal Methods, 2016· Non Formal Pathways, 2017· Wiktorin, 2017). Οι μη-τυπικές μέθοδοι μπορούν να μεταμορφώσουν τη γλωσσική εκμάθηση σε «κοινωνικό σχολείο» (Non Formal Pathways, 2017) και να συνεισφέρουν στην κοινωνική αλλαγή και στον εκδημοκρατισμό της κοινωνίας. Η συνεργατική μάθηση, τα εσωτερικά κίνητρα (intrinsic motivation), η εθελοντική παρακολούθηση, η κριτική σκέψη και η ενεργητική πράξη συνδυάζονται με τη διδασκαλία της γλώσσας έτσι ώστε οι εκπαιδευόμενοι/ες να αποκτήσουν παράλληλα κοινωνικές και πολιτικές δεξιότητες, να γίνουν ενεργοί πολίτες και να ενσωματωθούν στην κοινωνία υποδοχής.

Εκτός από τα παραπάνω, σύμφωνα με το Non Formal Pathways (2017), οι μη-τυπικές μέθοδοι μειώνουν το άγχος για τη γλωσσική επίδοση που είναι γενικά αυξημένο σε ομάδες μεταναστών/τριών και επιτείνεται στην τυπική εκπαίδευση με την πίεση τυπικών μεθόδων και αυστηρών τεστ αξιολόγησης. Επίσης επιτρέπουν τη γλωσσική εξάσκηση στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και δεν περιλαμβάνουν απαραίτητα ασκήσεις για το σπίτι ή επιπλέον εργασία από τους/τις εκπαιδευόμενους/ες, που συχνά δεν έχουν ελεύθερο χρόνο εκτός τάξης, οπότε, επίσης, υπάρχει λιγότερη πίεση. Οι μετανάστες/τριες ενθαρρύνονται και αποκτούν αυτοπεποίθηση ώστε να χρησιμοποιούν τη γλώσσα-στόχο, να αποκτήσουν μια καινούρια ταυτότητα και ένα νέο ρόλο. Δραστηριότητες που προσομοιάζουν πραγματικές επικοινωνιακές περιστάσεις, όπως τα παιχνίδια ρόλων, προετοιμάζουν τους εκπαιδευόμενους/ες για την πραγματική χρήση της γλώσσας και ελαττώνουν το άγχος τους κατά την επαφή τους με φυσικούς ομιλητές. Η γλωσσική εκμάθηση συνδέεται, κατά συνέπεια, με αληθινές καθημερινές καταστάσεις και η εξάσκηση της γλώσσας γίνεται σε πραγματικά περιβάλλοντα, π.χ. βγαίνοντας εκτός τάξης. Τέλος, οι μη-τυπικές μέθοδοι ενθαρρύνουν τη διαπολιτισμική κατανόηση. Όταν ο μετανάστης/τρια μαθαίνει μια δεύτερη γλώσσα, δεν αρκούν οι γραμματικοί και συντακτικοί κανόνες. Η επικοινωνία απαιτεί διαπολιτισμική κατανόηση και οι δραστηριότητες της μη-τυπικής

εκπαίδευσης προάγουν την αλληλεπίδραση και το σεβασμό ανάμεσα σε ανθρώπους από διαφορετικές κουλτούρες, ενθαρρύνουν τον διάλογο και χτίζουν μια θετική αντιμετώπιση απέναντι στη γλώσσα-στόχο και σε μια ετερογενή ομάδα ατόμων που τη μαθαίνουν (Incorporate Non-Formal Methods, 2016· Non Formal Pathways, 2017· Wiktorin, 2017).

Σύμφωνα με τους συγγραφείς του Incorporate Non Formal Methods (2016) και άλλους ερευνητές (Androulakis, Mastorodimou & Van Boeschoten, 2016), για να είναι αποτελεσματική η διδασκαλία μιας δεύτερης γλώσσας σε ομάδες μεταναστών/τριών και προσφύγων, πρωταρχικής σημασίας είναι η διερεύνηση των αναγκών των ομάδων αυτών και του σταδίου στο οποίο βρίσκονται, δηλαδή πόσο χρονικό διάστημα διαμένουν στη χώρα υποδοχής, τους λόγους για τους οποίους μαθαίνουν τη γλώσσα, έτσι ώστε να επιλεγούν οι κατάλληλες θεματικές ενότητες για τη διδασκαλία. Οι διδακτικές μέθοδοι οφείλουν να προσαρμοστούν στις ανάγκες των συγκεκριμένων ομάδων εκπαιδευομένων. Οι ομάδες αυτές συνήθως επιθυμούν να μάθουν τα απαραίτητα στη δεύτερη γλώσσα πολύ γρήγορα και οι μη-τυπικές μέθοδοι τους δίνουν την ευκαιρία να διδαχθούν συγκεκριμένες θεματικές βασισμένες στις πραγματικές ανάγκες τους. Οι πρόσφυγες και οι μετανάστες/τριες είναι «συναισθηματικά κουρασμένοι» (Incorporate Non Formal Methods, 2016), κατά συνέπεια πιο διαδραστικές και συμμετοχικές μη-τυπικές μέθοδοι είναι πιο αποτελεσματικές και ευχάριστες και βοηθούν τους εκπαιδευόμενους/ες να μην αντιμετωπίζουν τη διαδικασία εκμάθησης της γλώσσας ως καθήκον. Επίσης έχει παρατηρηθεί ότι είναι λιγότερο υπομονετικοί και απογοητεύονται εύκολα αν δεν δουν άμεσα αποτελέσματα. Οι μη-τυπικές μέθοδοι, μέσω της πρακτικής εξάσκησης αυτών που διδάχθηκαν ήδη στην τάξη, μειώνουν την πιθανότητα να συμβεί αυτό και βοηθούν τους/τις μαθητές/τριες να διατηρήσουν τα κίνητρα εκμάθησης της γλώσσας.

Σύμφωνα με τους συγγραφείς του Incorporate Non Formal Methods (2016), η χρήση ενός μόνο διδακτικού εγχειριδίου δεν είναι αποτελεσματική επιλογή για αυτή την ομάδα διδασκομένων. Επίσης, καθώς οι τάξεις είναι ανομοιογενείς, παραδοσιακά διδακτικά εγχειρίδια που δημιουργήθηκαν θεωρώντας ότι οι ομάδες είναι ομοιογενείς αποδεικνύονται αναποτελεσματικά. Ο συνδυασμός διαφορετικών πηγών και η δημιουργία πρωτότυπου υλικού φέρνει καλύτερα

μαθησιακά αποτελέσματα στους/στις συγκεκριμένους/ες μαθητές/τριες. Καθώς λόγω υποχρεώσεων δεν έχουν ιδιαίτερο χρόνο για να κάνουν ασκήσεις για το σπίτι, η εξάσκηση αυτών που έμαθαν στο μάθημα μέσω μη-τυπικών μεθόδων εκμάθησης προσφέρει μια λύση.

Καθώς είναι ενήλικες, οι διδασκόμενοι/ες στην αρχή μπορεί να είναι επιφυλακτικοί κατά την πρώτη επαφή τους με μη-τυπικές μεθόδους διδασκαλίας όπως παιχνίδια ρόλων, αλλά όταν τις συνηθίσουν τις απολαμβάνουν και δημιουργείται μια ατμόσφαιρα εμπιστοσύνης με τον/την διδάσκοντα/ουσα, μια ευχάριστη και χαλαρή ατμόσφαιρας μέσα στην τάξη και προάγεται το ομαδικό πνεύμα και η αλληλεπίδραση μεταξύ των διδασκόμενων (Incorporate Non-Formal Methods, 2016· Non Formal Pathways, 2017· Wiktorin, 2017). Είναι επίσης σημαντικό οι διδάσκοντες/ουσες να ενισχύσουν τη γνώση τους αναφορικά με μη-τυπικές μεθόδους διδασκαλίας, καθώς πολλοί/ές από αυτούς/ές είναι πιο εξοικειωμένοι με τυπικές και παραδοσιακές μεθόδους, οπότε είναι απαραίτητη η εκπαίδευσή τους στη χρήση των μη-τυπικών μεθόδων. Οι μη-τυπικές μέθοδοι πρέπει να είναι πολύ οργανωμένες και ο/η εκπαιδευτικός πολύ έμπειρος/η, καθώς απαιτούν πολύ προετοιμασία πριν από το μάθημα και πολλή συγκέντρωση κατά τη διάρκειά του. Επίσης, ο/η εκπαιδευτικός δεν παρουσιάζεται ως αυθεντία, αλλά απαιτείται να ενθαρρύνει τους/τις μαθητές/τριες να εκφραστούν και να μοιραστούν γνώσεις και εμπειρίες (Incorporate Non-Formal Methods, 2016· Non Formal Pathways, 2017· Wiktorin, 2017).

8. Γλωσσική εκμάθηση: κοινωνικό πλαίσιο και διαπραγμάτευση ταυτότητας

Ο προσανατολισμός προς τον βασικό ρόλο των κοινωνικών διαδικασιών στη μελέτη της απόκτησης δεύτερης γλώσσας εμπνέεται από κοινωνιοδομιστικές, κοινωνιοπολιτισμικές και μεταδομιστικές θεωρίες που σχετίζονται με τα πεδία της ανθρωπολογίας, της κοινωνιολογίας, της εκπαίδευσης και των πολιτισμικών μελετών. Η κριτική κοινωνική έρευνα ξεκινά από κριτική διάθεση απέναντι στους κοινωνικούς θεσμούς αναγνωρίζοντας ότι η ανθρώπινη δράση είναι δυνατόν να τους αλλάξει και να προωθήσει την ενδυνάμωση κυριαρχούμενων κοινωνικών ομάδων (Iwasefίδης, 2008). Ο κοινωνικός δομισμός δηλώνει ότι η πραγματικότητα δεν δίνεται φυσικά, αλλά δημιουργείται από άτομα και κοινωνικές ομάδες. Η κοινωνιοπολιτισμική θεωρία θεωρεί την πραγματικότητα όχι μόνο θέμα ερμηνείας αλλά συλλογική και κοινωνική. Ο μεταδομισμός θεωρεί ότι οι δομές του σημαίνοντος και της ανθρώπινης κοινωνικής δραστηριότητας που προτείνονται από το δομισμό δεν εξηγούν επαρκώς την ανθρώπινη κατάσταση και ότι τίποτα δεν μπορεί να κατανοηθεί ανεξάρτητα από τον λόγο που ονομάζει και δημιουργεί αυτή τη γνώση. Επιπροσθέτως, η πραγματικότητα δομείται κοινωνικά και είναι πολλαπλή, υποκειμενική και χώρος αγώνα για συγκρουόμενα συμφέροντα ισχύος. Οπότε, για να γίνει κατανοητή η μάθηση της δεύτερης γλώσσας πρέπει να θεαθεί από μια ριζικά κοινωνική οπτική όπου η εμπειρία αποτελεί αντικείμενο διαπραγμάτευσης από αυτούς που τη μαθαίνουν μέσα στο φυσικό, κοινωνικό, πολιτισμικό και ιστορικό πλαίσιο στο οποίο βρίσκονται (Ortega, 2009). Η θεωρία της γλωσσικής κοινωνικοποίησης θεωρεί ότι η μάθηση της γλώσσας σχετίζεται με την κοινωνική μάθηση και είναι συνέπεια της προσπάθειας ανταπόκρισης στον πολυπολιτισμικό και πολυγλωσσικό χαρακτήρα του σύγχρονου κόσμου (Ochs & Schieffelin, 2017· Ortega, 2009). Η θεωρία του κριτικού κοσμοπολιτισμού αναγνωρίζει μια ρευστή πολιτισμική πολυπλοκότητα, μια βαθιά ανισότητα μεταξύ Κέντρου και Περιφέρειας και θεωρεί ότι οι περιφερειακές πολιτισμικές πραγματικότητες πρέπει να αγωνιστούν για αναγνώριση (Delanty, 2018· Holliday et al., 2010). Τέλος, η θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας ορίζει τον εαυτό ως κοινωνικά δομημένο και κοινωνικά περιοριζόμενο και τους ανθρώπους να μην μπορούν να

διαλέξουν αυτό που θέλουν να είναι, αλλά να πρέπει να διαπραγματευτούν θέσεις ταυτότητας μέσα σε ευρύτερες οικονομικές, ιστορικές και κοινωνικοπολιτικές δομές (Ortega, 2009).

Η εμπειρία είναι κάτι ριζικά κοινωνικό και ως τέτοια πρέπει να ιδωθεί και η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, η οποία πάντα αποτελεί αντικείμενο διαπραγμάτευσης σε ένα διαπροσωπικό, κοινωνικό, πολιτισμικό και ιστορικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο πρέπει να τοποθετηθεί ώστε να γίνει κατανοητή. Η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας είναι μια εκπαιδευτική δραστηριότητα που τοποθετείται σε συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο. Αφορά τις εθνογλωσσικές ομάδες έξω από την τάξη και επηρεάζει τα κίνητρα και μέσα στην τάξη (Dornyei, 2003). Η εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας δεν διαμορφώνεται μόνο από το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο συμβαίνει, αλλά είναι άρρηκτα δεμένη με αυτό (Ortega, 2009). Οι γλωσσικές ανταλλαγές είναι σχέσεις συμβολικής εξουσίας όπου πραγματώνονται οι σχέσεις δύναμης ανάμεσα στους/στις ομιλητές/τριες ή στις ομάδες τους (Bourdieu, 1999). Τα άτομα που μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα, λοιπόν, προσπαθούν να αλλάξουν τον κόσμο τους, και με αυτή την έννοια, η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας είναι πάντα μετασχηματιστική. Βέβαια, όπως η εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας δεν αφορά ποτέ μόνο τη γλώσσα, αλλά έχει μια ευρύτερη κοινωνική διάσταση, έτσι και η εκμάθησή της δεν μπορεί να εγγυηθεί ότι η περιθωριοποίηση ή η έλλειψη σεβασμού στο διαφορετικό θα λυθεί με απλή εκμάθηση της Γ2.

Σύμφωνα με ερευνητές που μελετούν την γλωσσική κοινωνικοποίηση (Ochs & Schieffelin, 2017· Ortega, 2009) είναι σημαντικό να ανιχνευθούν ποια είδη πρόσβασης στην καινούρια γλώσσα και ποιες συνθήκες συμμετοχής στην καινούρια κοινότητα υποστηρίζουν ή εμποδίζουν την απόκτηση των γλωσσικών και πολιτισμικών μέσων που χρειάζονται για να γίνουν αποδεκτοί όσοι τη μαθαίνουν στο νέο τους περιβάλλον. Η διερεύνηση της κοινωνικής διάστασης της ταυτότητας αυτών που μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα αφορά και τους τρόπους με τους οποίους η ακαδημαϊκή γνώση μπορεί να γίνει μια πλατφόρμα για να υποστηριχθεί η κοινωνική δικαιοσύνη για τους εκπαιδευόμενους και τις εκπαιδευόμενες (Norton Peirce, 1995· Pavlenko & Blackledge, 2004). Πολλοί ερευνητές θεωρούν ότι η εκπαίδευση πρέπει να

βασίζεται στη γνώση και στον σεβασμό για την κουλτούρα αυτού που μαθαίνει τη γλώσσα μέσω παρατήρησης, ευαισθητοποίησης και διαπραγμάτευσης ταυτοτήτων και μίνι-κουλτούρων (Riley, 2007).

Από την οπτική του ατόμου (individualistic perspective), σύμφωνα με τον Dörnyei (2001), το κοινωνικό περιβάλλον είναι σημαντικό μέχρι το σημείο που αντικατοπτρίζεται στις πνευματικές διεργασίες του ατόμου και τις στάσεις και αξίες του όπως τις βλέπει το ίδιο το άτομο. Η κοινωνική οπτική (societal perspective) επικεντρώνεται σε ευρείες διαδικασίες και μακρο-συγκειμενικούς παράγοντες, όπως οι κοινωνικοπολιτισμικές νόρμες, οι σχέσεις μεταξύ των ομάδων, οι διαδικασίες πολιτισμικής αφομοίωσης και οι εντάσεις ανάμεσα σε έθνη. Από αυτή την οπτική, η συμπεριφορά του ατόμου καθορίζεται από δυνάμεις πέρα από αυτό. Ο Dörnyei (2001) υποστηρίζει ότι η βέλτιστη προσέγγιση είναι ο συνδυασμός και των δύο θεωρήσεων.

8.1 Ο ρόλος της ταυτότητας στην εκμάθηση και διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας

Η *ταυτότητα* είναι μια έννοια που είναι δύσκολο να οριστεί με ακρίβεια. Ο όρος ταυτότητα σχετίζεται με περίπλοκα ζητήματα, όπως, μεταξύ άλλων, «η μοναδικότητα σε αντίθεση με την πολλαπλότητα του εαυτού και ο τρόπος και το είδος της σχέσης του ανθρώπου με την κοινωνία» (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011, σελ. 28). Σύμφωνα με τον Μααλούφ, η ταυτότητα είναι «ό,τι με κάνει να μην είμαι ταυτόσημος με κανέναν άλλον» και αν την ορίσουμε έτσι, γίνεται μια έννοια συγκεκριμένη, καθώς «δεν υπάρχουν και δεν γίνεται να υπάρξουν δύο ίδια πλάσματα» (Μααλούφ, 1998, σελ. 18). Τα άτομα κατασκευάζουν και διαπραγματεύονται διαφορετικές ταυτότητες και υποδύονται μια ποικιλία ρόλων, ακόμη και αντιφατικών, γι' αυτό και ο όρος ταυτότητες χρησιμοποιείται κατεξοχήν στον πληθυντικό ως ταυτότητες (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011, σελ. 38-39). Σύμφωνα με τον Μααλούφ (1998), η ταυτότητα δεν κατατέμενεται, δεν χωρίζεται σε τμήματα, ούτε σε χωριστούς τομείς, αποτελεί ένα όλον φτιαγμένη από όλα τα στοιχεία που την έχουν διαμορφώσει σύμφωνα με μια «δοσολογία» που δεν είναι «ποτέ η ίδια από τον έναν άνθρωπο στον άλλον» (Μααλούφ, 1998, σελ. 10), και διαμορφώνεται και μεταβάλλεται σε όλη τη

διάρκεια της ζωής ενός ατόμου. Η ταυτότητα συνίσταται από πολλές υπαγωγές, οι οποίες πρέπει να ιδωθούν συνολικά, δεν είναι μια παράταξη αυτόνομων υπαγωγών, αλλά «σύνθεση πολλαπλών υπαγωγών» (Μααλούφ, 1998, σελ. 44).

Υπάρχουν ποικίλες προσεγγίσεις της ταυτότητας από διάφορους ερευνητές. Μια από τις σημαντικότερες είναι η ουσιοκρατική, η οποία αποτελεί μια προσέγγιση της ταυτότητας που εστιάζει σε συγκεκριμένα κανονιστικά χαρακτηριστικά ή πρακτικές, που θεωρεί ότι διατηρούνται στον χρόνο. Η προσέγγιση αυτή θεωρεί ότι χαρακτηριστικά του ατόμου όπως η διάνοια, τα συναισθήματα και ορμέμφυτα, αλλά και ιδιότητές του που προκύπτουν από την ένταξή του σε κοινωνικές ομάδες όπως της εθνικότητας ή του φύλου, αποτελούν εγγενή, εσωτερικά δομικά συστατικά του και βάση αυτών των συστατικών κατατάσσεται σε κατηγορίες ομοιότητας, οι οποίες του εξασφαλίζουν ταυτότητα (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011, σελ. 53-54).

Η βασική αντίρρηση προς αυτή τη θέση προέρχεται από τη θεωρία της κοινωνικής κατασκευής, κατά την οποία οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους μέσα από το αίσθημα του ανήκειν σε διάφορες κοινωνικές ομάδες και καθοδηγούνται από πρότυπα, «από εικόνες ομοιότητας κατασκευασμένες από ελεγκτικές δομές διαμόρφωσης και διατήρησης κοινωνικών ασυμμετριών, δηλαδή από θεσμούς εξουσίας» με στόχο την ομογενοποίηση (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011, σελ. 29). Κατά συνέπεια, «η κατηγοριοποίηση και η ομαδοποίηση δεν αποτελούν διαδικασίες ανακάλυψης ή αναγνώρισης μιας προϋπάρχουσας ομοιότητας που εγκαθιστά ταυτότητα, αλλά συχνά συνιστούν το αποτέλεσμα κοινωνικοπολιτικής επιπόνησης και επιβολής ομοιότητας» (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011, σελ. 29). Ωστόσο, συχνά τα άτομα προβάλλουν αντίσταση και δεν εντάσσονται αβίαστα στις κατηγορίες που μπορεί να τους επιβάλλονται, αλλά επιδιώκουν τον ποικιλότροπο προσδιορισμό τους. Συνεπώς, οι ταυτότητες δεν αποτελούν εγγενείς ιδιότητες των ατόμων, αλλά διαδικασίες πολιτικής διαπραγμάτευσης στο πλαίσιο των κοινοτήτων πρακτικής στις οποίες ένα άτομο συμμετέχει, η οριοθέτηση των οποίων προκύπτει από τις κοινές δεσμεύσεις, αναφορές και προσπάθειες στις οποίες εμπλέκονται τα μέλη της συγκεκριμένης ομάδας (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011).

Οι θεωρητικοί του μεταδομισμού, θέτοντας το ζήτημα των επιρροών και των επιβολών του κυρίαρχου ιδεολογικού λόγου και των αξιών που μεταφέρει, ισχυρίζονται ότι τα άτομα έχουν περιορισμένα περιθώρια επιλογών, παρέμβασης ή αντίστασης (Baxter, 2016). Άλλοι ερευνητές θεωρούν ότι ο λόγος δίνει στα άτομα δημιουργικές δυνατότητες με τις οποίες μπορούν να αποδομήσουν, στο πλαίσιο συγκεκριμένων περιορισμών, και να μεταβάλλουν, σε κάποιο βαθμό, τους προδιαγεγραμμένους ρόλους που τους έχουν επιβληθεί και τις δυνατότητες που έχουν. Η αμφισβήτηση αυτή μπορεί να είναι συνήθης όταν τα άτομα και οι τοποθετήσεις τους προέρχονται από ιδεολογικά και αξιακά περιβάλλοντα που δεν είναι απολύτως συμβατά με τα κυρίαρχα και, σε ένα τέτοιο πλαίσιο, τα άτομα δεν εκλαμβάνονται ως πλήρως καθορισμένα από την εξουσία και τον κυρίαρχο λόγο της (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011). Η συμμετοχή των ατόμων μεταναστευτικής καταγωγής σε προγράμματα μη-τυπικής εκπαίδευσης μπορεί, εν δυνάμει, να αποτελέσει συμμετοχή σε μια τέτοια κοινότητα πρακτικής που διέπεται από κοινές προσπάθειες και επιδιώξεις και μπορεί να αποτελέσει έναν χώρο δημιουργίας, αμφισβήτησης, διαπραγμάτευσης και οριοθέτησης ταυτοτήτων, σε σχέση με την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, αλλά όχι κατ' αποκλειστικότητα.

Εξάλλου, ο λόγος σχετίζεται με τις ταυτότητες που επιθυμούν να προβάλλουν οι ομιλητές/τριες. Σύμφωνα με τους Αρχάκη και Τσάκωνα (2011), κατά την ουσιοκρατική προσέγγιση, ο λόγος αντανάκλα τον «σταθερό και αμετάβλητο πυρήνα της ανθρώπινης ύπαρξης», ενώ, κατά την προσέγγιση της κοινωνικής κατασκευής, ο λόγος «βρίσκεται σε διαρκή επαφή και διάλογο με τις κυρίαρχες αξίες και ιδεολογίες, άρα διαμεσολαβεί τη συγκρότηση ποικίλων, ενίοτε αντιφατικών και σίγουρα μεταβαλλόμενων ταυτοτήτων» (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011, σελ. 16) οι οποίες «κατασκευάζονται κατά περίπτωση μέσω του λόγου και των σημειωτικών συστημάτων εν γένει» (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011, σελ. 22). Ιδιαίτερα όταν η περίπτωση αφορά άτομα που επιλέγουν να μάθουν και/ή να επικοινωνήσουν σε μια δεύτερη γλώσσα, ο λόγος αποκτά επιπρόσθετο φορτίο αναφορικά με την ταυτότητα που προβάλλουν οι ομιλητές και τη διαλεκτική του σχέση με κυρίαρχες αξίες και ιδεολογίες επιβολής εξουσίας. Όταν το περιβάλλον διδασκαλίας αμφισβητεί, κατά

κάποιον τρόπο, τουλάχιστον, αυτές τις αξίες, οι ομιλητές/τριες τοποθετούνται σε ένα διαφορετικό πλαίσιο διεπίδρασης και επικοινωνίας.

Άλλοι θεωρητικοί προτείνουν κάποιες άλλες κατηγοριοποιήσεις της ταυτότητας. Για παράδειγμα, ο Blommaert (2005, σελ. 205-206) διακρίνει ανάμεσα σε κατακτημένη (achieved) ή εγκατεστημένη (inhabited) ταυτότητα και σε αποδιδόμενη (ascribed) κατηγορική ταυτότητα, υπογραμμίζοντας, παράλληλα, τους ποικίλους περιορισμούς του ατόμου όσον αφορά στην πραγμάτωση ταυτοτήτων, ανάλογα με τα περιβάλλοντα στα οποία δραστηριοποιείται. Ο Zimmerman (1998, σελ. 90-91) θεωρεί ότι οι ομιλητές προσανατολίζονται αναφορικά με συνομιλιακές (discourse) ταυτότητες, οι οποίες αναδύονται μέσα από την οργάνωση του λόγου σε ακολουθίες και αφορούν συνομιλιακούς ρόλους (π.χ. ομιλητής-ακροατής), σε καταστασιακές (situational) ταυτότητες, οι οποίες αφορούν ρόλους σε συγκεκριμένες, θεσμοποιημένες κυρίως, περιστάσεις (π.χ. μαθητής-δάσκαλος στο σχολείο) και σε μεταφερόμενες (transportable), οι οποίες, «ως φυσικά ή πολιτισμικά διακριτικά, συνοδεύουν τα άτομα και είναι δυνητικά συναφείς σε κάθε κατάσταση και περίσταση διεπίδρασης» (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011, σελ. 49). Η Norton ορίζει την ταυτότητα ως «τον τρόπο με τον οποίο ένα άτομο αντιλαμβάνεται την σχέση του/της με τον κόσμο, τον τρόπο με τον οποίο δομείται αυτή η σχέση μέσα στο χρόνο και τον τόπο, και τον τρόπο με τον οποίο το άτομο κατανοεί τις μελλοντικές του σχέσεις» (Norton, 2013, σελ. 45).

Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο των σύγχρονων θεωριών αναφορικά με την ταυτότητα είναι η αναγνώριση ότι δεν περιέχεται ούτε αποκλειστικά στο άτομο ούτε εξαρτάται αποκλειστικά από το πως ορίζουν το άτομο οι άλλοι, αλλά πρέπει να ληφθούν υπόψη και οι δύο αντιμετώπισεις, πως τη βλέπει το υποκείμενο και τι του επιβάλλεται από τους άλλους (Block, 2007). Οι ταυτότητες σχετίζονται με τη διαπραγμάτευση νέων θέσεων του υποκειμένου. Υπάρχουν «άνισες σχέσεις ισχύος που πρέπει κανείς να αντιμετωπίσει, αναφορικά με τα διάφορα κεφάλαια –οικονομικά, πολιτισμικά και κοινωνικά– που διευκολύνουν αλλά και περιορίζουν τις αλληλεπιδράσεις με τους άλλους στις διαφορετικές κοινότητες πρακτικής (communities of practice) στις οποίες συμμετέχουν τα άτομα κατά τη διάρκεια της ζωής τους» (Block, 2007, σελ. 27). Σύμφωνα με ερευνητές όπως ο Canagarajah (2007) ή οι Γεωργαλίδου και

Κυπριώτη (2013), οι ταυτότητες είναι πολλαπλές, αντιφατικές, διαπραγματεύσιμες και εξελίξιμες. Ο Εαυτός διαμορφώνεται σε μεγάλο βαθμό από τη γλώσσα και τον λόγο (discourse) και αποτελείται από πολλαπλές υποκειμενικότητες που προέρχονται από ετερογενείς κώδικες. Αυτές οι υποκειμενικότητες έχουν άνιση ισχύ και status, και προέρχονται από διαφορετικές κοινωνικοοικονομικές τοποθετήσεις. Ακριβώς λόγω των ανισοτήτων αυτών, υπάρχει σύγκρουση μέσα και ανάμεσα στα υποκείμενα, οπότε για να ενδυναμωθούν, πρέπει να διαπραγματευτούν αυτές τις αντικρουόμενες ταυτότητες και θέσεις του υποκειμένου, σύμφωνα με τα μεταβαλλόμενα γλωσσικά και υλικά πλαίσια στα οποία βρίσκονται (Canagarajah, 2007).

Η συζήτηση περί ταυτοτήτων και η αναθεώρηση των όρων προσλήψεώς τους είναι ιδιαίτερα έντονη σήμερα, την εποχή της παγκοσμιοποίησης. Όπως υποστηρίζει ο Τσουκαλάς, «η αυξανόμενη υπερ-επικρατειακή κινητικότητα των πληθυσμών, το άνοιγμα των συνόρων και η οικουμενική επικράτηση των καπιταλιστικών μορφών οργάνωσης των κοινωνικών σχέσεων δεν ήταν δυνατόν να μη συνεπιφέρουν αποφασιστικές μετατοπίσεις στους όρους πρόσληψης των συλλογικών ταυτοτήτων» (Τσουκαλάς, 2010, σελ. 28). Σύμφωνα με τον ίδιο, δεν είναι τυχαίο ότι «η έκρηξη του περί ταυτοτήτων λόγου αναδεικνύεται ταυτόχρονα προς την προϊούσα εξασθένιση της ιδεολογικής συνοχής και της νοηματικής αρτιότητας των φιλελεύθερων κοινωνιών και σε μια συγκυρία όπου αναθεωρούνται εκ βάθρων όλες οι παραδοσιακά ισχύουσες παραστάσεις για τη σχέση του ατομικού με το συλλογικό, του εθνικού με το υπερεθνικό, του πολιτικού με το πολιτιστικό, και, ευρύτερα, του ατόμου με το κοινωνικό του περιβάλλον». Καθώς «οι θεμελιώδεις παραστάσεις για τη θέση του ανθρώπου στον κόσμο, και μαζί με αυτές οι όροι κατανόησης της ιδέας της “κοινωνίας” ως αυτονόητης πολιτιστικής ενότητας, βρίσκονται υπό αναθεώρηση, το ίδιο συμβαίνει και σε ό,τι αφορά τους όρους που περιβάλλουν την ανθρώπινη αυτογνωσία» (Τσουκαλάς, 2010, σελ. 19). Σύμφωνα με ερευνητές όπως οι Norton και De Costa (2017) και ο De Costa (2015), η ταυτότητα στην εποχή της παγκοσμιοποίησης πρέπει να τεθεί υπό συζήτηση, καθώς υβριδικές και διατεμνόμενες κινήσεις πληθυσμών έχουν οδηγήσει σε πολυγλωσσία στην

εκπαίδευση και στην ευρύτερη κοινωνία, και κατά συνέπεια, στην παραγωγή νέων ταυτοτήτων. Παράλληλα, σύμφωνα με τους ίδιους ερευνητές, οι δυνάμεις του νεοφιλελευθερισμού, με την έμφαση στην απορρύθμιση των αγορών, έχουν δώσει έμφαση στον ατομισμό και την εμπορευματοποίηση δραστηριοτήτων και ιδρυμάτων με συνέπειες στις ταυτότητες των μαθητών/τριών αλλά και των καθηγητών/ριών της δεύτερης γλώσσας.

8.1.2 Ο ρόλος της γλώσσας στο σχηματισμό της ταυτότητας

Η γλώσσα ή οι γλώσσες που μιλούν, επιλέγουν να μιλήσουν και να μάθουν ή αναγκάζονται να μιλήσουν τα άτομα είναι βασικό στοιχείο της θέασης του κόσμου τους και της ταυτότητάς τους. Σύμφωνα με τον Καστοριάδη, «η θεσμιζόμενη από την κοινωνία συνόλιση του κόσμου δεν ενεργείται απλώς *μέσω* της γλώσσας ως κώδικος, δηλαδή ως *λέγειν*, ως εργαλείου που δρα πάνω σε κάτι που του είναι εξωτερικό. Ενσωματώνεται και πραγματώνεται επίσης, και κυρίως, *μέσα* στην ίδια τη γλώσσα, παροντοποιείται μέσα στο *λέγειν* ως προϊόν της ίδιας της τής ενέργειας· μόνο μέσα σ' αυτή τη συνόλιση, και δι' αυτής, μπορεί η γλώσσα να είναι και κώδικας» (Καστοριάδης, 1985, σελ. 341). Η γλώσσα εκφράζει με πολλούς τρόπους την ατομική και κοινωνική ταυτότητα. Ο Χαραλαμπίδης (2003, σελ. 137-138) διακρίνει επτά είδη ταυτοτήτων, τη φυσική (η σχέση ανάμεσα στη γλώσσα και την ηλικία, το φύλο, την ποιότητα φωνής κλπ.), την ψυχολογική (η σχέση ανάμεσα στη γλώσσα και την προσωπικότητα), τη γεωγραφική (αφορά τον τόπο καταγωγής του/της ομιλητή/τριας), την εθνική και εθνοτική (γλώσσα, εθνικότητα, εθνότητα και εθνισμός), την κοινωνική (γλώσσα και κοινωνική διαστρωμάτωση), τη συγκεκριμενική (ποικιλίες γραπτού και προφορικού λόγου, οι οποίες καθορίζονται από την επικοινωνιακή περίσταση) και την υφολογική (ο ιδιαίτερος τρόπος χρήσης της γλώσσας).

Η σύνδεση της γλώσσας με την ταυτότητα είναι βασικό μέρος της ανθρώπινης εμπειρίας. Αποτελεί τον ισχυρότερο δεσμό που ενώνει τα μέλη μιας κοινότητας, διότι παίζει τον κυριότερο ρόλο στη δημιουργία των περίπλοκων δεσμών που συγκροτούν την κοινή ταυτότητα (Φραγκουδάκη, 1987· Norton, 2013). Σύμφωνα με τους Llamas και Watt, η γλώσσα μας καθορίζει άμεσα και

έμμεσα και «όχι μόνο αντικατοπτρίζει ποιοι είμαστε, αλλά *είναι* αυτό που είμαστε» (Llamas & Watt, 2010, σελ. 1). Ούτε η γλώσσα ούτε οι ταυτότητές μας είναι κάτι στατικό, καθώς συνεχώς αλλάζουν και βρίσκονται σε διαπραγμάτευση ανάλογα με τα διαρκώς μεταβαλλόμενα πλαίσια στα οποία βρισκόμαστε. Εκτός από την προσωπική μας ταυτότητα, έχουμε και την κοινωνική και η γλώσσα που χρησιμοποιούμε μας καθιστά μέλη διαφόρων κοινωνικών ομάδων (Llamas & Watt, 2010). Και, σύμφωνα με τον Joseph (2010), οι γλωσσικές ταυτότητες αποκτούν ιδιαίτερη σημασία γι' αυτούς που βρίσκονται στο περιθώριο. Σύμφωνα με τους Holliday και τους συνεργάτες του, για ανθρώπους που ζουν σε πολιτισμικά «σύνορα», ο αγώνας τους για ταυτότητα σχετίζεται άμεσα με τη δραστηριότητα σε αυτά τα σύνορα, δηλαδή όχι μόνο πως βλέπουν αυτοί τον εαυτό τους, αλλά κυρίως πως τους βλέπουν αυτοί που δεν τους ξέρουν (Holliday et al., 2010).

Σύμφωνα με τους Bucholtz και Hall, «η ταυτότητα είναι μια επικοινωνιακή κατασκευή που αναδύεται κατά την αλληλεπίδραση» και υπάρχουν πέντε βασικές αρχές σε αυτή (Bucholtz & Hall, 2010, σελ. 19). Η πρώτη είναι η αρχή της ανάδυσης (emergence principle), όπου η ταυτότητα αναδύεται μέσα από τις συγκεκριμένες συνθήκες της γλωσσικής αλληλεπίδρασης και κατά συνέπεια είναι κοινωνικό και πολιτισμικό φαινόμενο. Η δεύτερη η αρχή της τοπικότητας (the positionality principle), σύμφωνα με την οποία οι ταυτότητες περιλαμβάνουν δημογραφικές κατηγορίες σε μακρο-επίπεδο, τοπικές, εθνογραφικά συγκεκριμένες πολιτισμικές τοποθετήσεις, προσωρινές και συγκεκριμένες στάσεις και συμμετοχικούς ρόλους. Η τρίτη η αρχή της δεικτικότητας (indexicality principle), σύμφωνα με την οποία οι σχέσεις ταυτότητας αναδύονται κατά την αλληλεπίδραση μέσα από διάφορους δείκτες όπως η αναφορά σε κατηγορίες ταυτοτήτων, επιπτώσεις και όρους ταυτότητας που σχετίζονται με τη θέση του ατόμου ή των άλλων, αξιολογικούς προσανατολισμούς στην ομιλία και ρόλους συμμετεχόντων/ουσών και χρήση γλωσσικών δομών και συστημάτων που ιδεολογικά σχετίζονται με συγκεκριμένες προσωπικότητες και ομάδες. Η τέταρτη είναι η αρχή της συσχέτισης (relationality principle), κατά την οποία οι ταυτότητες σχηματίζονται μέσα από διάφορες, συχνά επικαλυπτόμενες, συμπληρωματικές σχέσεις, που περιλαμβάνουν την ομοιότητα/διαφορά, την

αυθεντικότητα/απομίμηση και την εξουσία/απονομιμοποίηση. Και πέμπτη η αρχή της μερικότητας (partialness principle) που βλέπει οποιαδήποτε ταυτοτική κατασκευή εν μέρει σκόπιμη, εν μέρει αποτέλεσμα συνήθειας και γι' αυτό λιγότερο συνειδητή, εν μέρει αποτέλεσμα διάδρασης και διαπραγμάτευσης, εν μέρει αποτέλεσμα των αντιλήψεων των άλλων και εν μέρει αποτέλεσμα ευρύτερων ιδεολογικών διαδικασιών που σχετίζονται με την αλληλεπίδραση. Γι' αυτό εξάλλου η ταυτότητα μεταβάλλεται διαρκώς κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης και των συνομιλιακών πλαισίων (Bucholtz & Hall, 2010).

Η σύνδεση της γλώσσας με την ταυτότητα είναι τόσο ισχυρή, που ο Block ενώνει τις δύο έννοιες σε μια, αυτή της «γλωσσικής ταυτότητας» (language identity), η οποία είναι «η υποτιθέμενη ή/και αποδιδόμενη σχέση μεταξύ της αίσθησης του εαυτού του ατόμου και ένα μέσο επικοινωνίας το οποίο μπορεί να είναι γλώσσα, διάλεκτος ή κοινωνιόλεκτος» (Block, 2007, σελ. 40), πραγματώνεται με την εκφορά λόγου και σχετίζεται με τις κοινότητες γλώσσας και λόγου στις οποίες μετέχει το άτομο. Ο Block επίσης αναφέρει τον όρο «ταυτότητα δεύτερης γλώσσας» (second language identity) που αφορά το ποσοστό που γίνεται κανείς ακουστός στη δεύτερη γλώσσα και κατά πόσο γίνεται δεκτός σε μια κοινότητα πρακτικής (Block, 2007, σελ. 41).

Βέβαια, οι θεωρητικοί της ταυτότητας αμφισβητούν την άποψη ότι τα άτομα που μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε δίπολα όπως αυτούς που έχουν κίνητρα να τη μάθουν και σε αυτούς που δεν έχουν, σε εσωστρεφείς ή εξωστρεφείς και τονίζουν ότι τέτοιοι παράγοντες συχνά δομούνται κοινωνικά στηριζόμενοι σε σχέσεις ισχύος, οι οποίες μεταβάλλονται με τον χρόνο και τον χώρο και συνυπάρχουν με αντιφατικούς τρόπους σε κάθε υποκείμενο (Norton & McKinney, 2011). Η γλωσσική ταυτότητα είναι μέρος της ευρύτερης έννοιας της ταυτότητας και δεν μπορεί να ιδωθεί χωριστά από τις υπόλοιπες διαστάσεις της, αλλά ως όλον, το οποίο, ειδικά στην περίπτωση της απόκτησης μιας δεύτερης γλώσσας, είναι αντικείμενο διαπραγμάτευσης.

8.2 Ταυτότητα σε μεταναστευτικά περιβάλλοντα ενήλικων μεταναστών/τριών-προσφύγων

Λέγοντας μεταναστευτικά περιβάλλοντα ενήλικων μεταναστών/τριών εννοούμε περιπτώσεις όπου ενήλικες μετανάστες/τριες (άνω των 18 ετών) ή πρόσφυγες έχουν διασχίσει γεωγραφικά σύνορα και έχουν «βυθιστεί» σε καινούρια πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα (Block, 2007, σελ. 75). Κάποιες φορές, ο μετανάστης/τρια-πρόσφυγας πρέπει να προσαρμοστεί χωρίς τη βοήθεια μαθημάτων γλώσσας, κάποιες άλλες, τα μαθήματα γλώσσας παίζουν σημαντικό ρόλο στην προσαρμογή του. Στην μεταναστευτική/προσφυγική εμπειρία, η ταυτότητα και η αίσθηση του εαυτού τίθενται υπό αμφισβήτηση, καθώς όλα τα προϋπάρχοντα συστήματα υποστήριξης όπως ιστορία, πολιτισμός και γλώσσα έχουν αφαιρεθεί και πρέπει να αντικατασταθούν άμεσα από καινούρια. Σε αυτό το κενό που δημιουργείται, τα άτομα πρέπει να αναδομήσουν και να επαναπροσδιορίσουν τον εαυτό τους και τις θέσεις που τους αποδίδονται από τους άλλους (Block, 2007). Στην αναδόμηση της ταυτότητας υπάρχουν δύο φάσεις, η αρχική φάση απώλειας και η φάση της ανάκτησης και αναδόμησης (Holliday et al., 2010). Οι μετανάστες/τριες και οι πρόσφυγες πρέπει να αποκτήσουν «μια νέα θέαση της ζωής διαμεσολαβούμενης μέσα από μια καινούρια κουλτούρα και γλώσσα» (Block, 2007, σελ. 5) και ειδικά σε τέτοιες καταστάσεις η ταυτότητα κάποιου τίθεται σε αμφισβήτηση, επειδή οι περισσότεροι παράγοντες οικείοι στο άτομο –κοινωνικοιστορικά, κοινωνικοπολιτισμικά, κοινωνιογλωσσικά και γλωσσικά- έχουν αντικατασταθεί από καινούριους. Για να επιβιώσουν, τα άτομα πρέπει να επαναπροσδιορίσουν τον εαυτό τους, όμως η διαδικασία αυτή δεν είναι πάντα προβλέψιμη απλά και μόνο γιατί χαρακτηρίζονται ενήλικες μετανάστες/τριες-πρόσφυγες. Η έκταση στην οποία οι μετανάστες/τριες έχουν πρόσβαση στους ντόπιους, την κουλτούρα και τη γλώσσα της χώρας ποικίλει σημαντικά (Block, 2007).

Η μετανάστευση «αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα κινητοποίησης των ερωτημάτων που συνοδεύουν το θέμα της ταυτότητας, πολλές φορές μάλιστα με δραματικό τρόπο, καθώς κλυδωνίζει μια ψυχική τάξη πραγμάτων, αλλά και φέρνει τον μετανάστη αντιμέτωπο με μια σκληρή υλική πραγματικότητα, που τείνει συχνά να συντονίσει επικίνδυνα εσωτερικούς κραδασμούς και εξωτερικό

εχθρικό περιβάλλον» (Αμπατζόγλου, 2001). Η απόκτηση ικανότητας στη γλώσσα της κοινωνίας υποδοχής έχει βαθιές ψυχολογικές και κοινωνιολογικές συνέπειες για τους/τις μετανάστες/τριες. Μπορεί να θεωρηθεί ως «το πρώτο βήμα προς την απόρριψη της πατρίδας και κατά συνέπεια να υπάρξει αντίσταση, συνειδητή ή ασυνείδητη, από την μεριά των μεταναστών» (Rong & Preissle, 2009, σελ. 71). Έτσι μπορούμε να αντιληφθούμε τις ψυχοπαθολογικές εκδηλώσεις των μεταναστών/τριών ως «κρίσεις ταυτότητας» που δημιουργούνται από το απότομο πέρασμα από ένα σύστημα αξιών σε ένα άλλο (Αμπατζόγλου, 2001).

Ειδικά στο σημερινό καθεστώς παγκοσμιοποίησης αρμόζει μια καινούρια σύλληψη της έννοιας της ταυτότητας, ειδικά για άτομα μεταναστευτικής/προσφυγικής καταγωγής, αλλά και για τα άτομα της χώρας υποδοχής σε σχέση με τους μετανάστες/τριες-πρόσφυγες. Όπως αναφέρουν χαρακτηριστικά οι Αρχάκης και Τσάκωνα, «το κεντρικό ζητούμενο είναι ουσιαστικά η διαχείριση της συνύπαρξης επιλογών και επιβολών στο πλαίσιο της πολιτικής δραστηριοποίησης των ατόμων σε έναν κοινωνικό σχηματισμό» (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011, σελ. 55). Μέχρι πρότινος, η μετανάστευση αντιμετωπιζόταν ως μια μετακίνηση με μονόδρομη κατεύθυνση, από τη χώρα προέλευσης προς τη χώρα εγκατάστασης που άλλαζε μόνο τους νεοεισερχόμενους (Colvin, 2017) και η απόκτηση της επίσημης γλώσσας της χώρας υποδοχής θεωρούνταν αποφασιστικής σημασίας για την συμπερίληψη και για την επαγγελματική αποκατάσταση των μεταναστών. Διεκδικώντας την ταυτότητά τους και αναπλαισιώνοντας τις σχέσεις εξουσίας, οι μαθητές/τριες της δεύτερης γλώσσας επιδίωκαν να διεκδικήσουν το δικαίωμα να μιλούν στη γλώσσα της ισχύος της χώρας υποδοχής. Όμως, σύμφωνα με τον Blommaert (2013), τις τελευταίες δύο δεκαετίες η κατάσταση έχει αλλάξει ριζικά και οι αλλαγές στην παγκόσμια οικονομική τάξη πραγμάτων έχουν οδηγήσει σε καινούριες σχέσεις ισχύος σε μακρο- και μικρο-επίπεδα, ανασχηματίζοντας τις γλωσσικές ιδεολογίες, το γλωσσικό κεφάλαιο και τις αλληλεπιδράσεις σε πολυγλωσσικά και πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα.

Οι θεωρητικοί της μετανάστευσης έχουν μετατοπιστεί από πιο στατικά, ντετερμινιστικά μοντέλα σε πιο δυναμικά και ανοιχτά μοντέλα. Οι βασικές παλαιότερες θεάσεις ήταν το «εθελοντικό μοντέλο έλξης και απώθησης»

(voluntarist push-pull model) και το «στρουκτουλαριστικό μοντέλο κέντρου-περιφέρειας» (structuralist centre-periphery model) (Block, 2007, σελ. 31). Σύμφωνα με το πρώτο, η μετανάστευση γίνεται από επιλογή του ατόμου για να βελτιώσει τις συνθήκες ζωής του και η δεύτερη θεωρεί ότι ο καπιταλισμός είναι η αιτία, καθώς έτσι παρέχει στις αναπτυσσόμενες χώρες φτηνά εργατικά χέρια. Και τα δύο μοντέλα σήμερα θεωρούνται απλουστευτικά και προτείνεται μια εναλλακτική θεώρηση της μετανάστευσης, η θεωρία πολλαπλών συστημάτων (multi-level migration systems theory), η οποία θεωρεί τη μετανάστευση ως αλληλοεπικαλυπτόμενα συστήματα σε τρία επίπεδα: μακρο, μικρο και μέσο. Στο μακροεπίπεδο βρίσκονται οι παγκόσμιες δυνάμεις, όπως η παγκόσμια πολιτική, στο μικροεπίπεδο το ανθρώπινο στοιχείο με τις ατομικές προσδοκίες όπως η επιθυμία βελτίωσης επιπέδου ζωής και στο μεσοεπίπεδο τα διάφορα δίκτυα που δρουν ανάμεσα στο μακρο και μικρο επίπεδο, όπως τα κοινωνικά δίκτυα (π.χ. οικογένεια), τα συμβολικά (π.χ. θρησκεία) και τα συναλλακτικά (π.χ. αλληλεγγύη, πρόσβαση σε πόρους) (Block, 2007).

Όταν το άτομο υπερβαίνει τα όρια της δικής του κουλτούρας αναπτύσσει διαπολιτισμική ταυτότητα, η οποία δεν θεωρείται μια σταθερή ψυχολογική κατάσταση, αλλά ως συνεχές, το οποίο ποικίλει ανάλογα με τις γνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές τάσεις των ατόμων (Kim, 1988· Kim, 2017). Σύμφωνα με την Kim, η διαπολιτισμική ταυτότητα των ξένων σχετίζεται με την ανάπτυξη μιας οπτικής «τρίτης κουλτούρας» (third-culture perspective), «μιας περιεκτικής άποψης που αντιπροσωπεύει περισσότερες από μια πολιτισμικές οπτικές – είτε την κουλτούρα προέλευσης είτε την κουλτούρα της χώρας υποδοχής, αλλά, ταυτόχρονα, υπερβαίνοντας και τις δύο» (Kim, 1988, σελ. 145). Σύμφωνα με την Kim (1988, 2017), η διαδικασία προσωπικής μεταμόρφωσης σε διαπολιτισμικό άτομο είναι μια μορφή εσωτερικής ανάπτυξης και αν τα άτομα ξεπεράσουν τις προκλήσεις της γίνονται πιο ανοικτά, ευέλικτα και ανθεκτικά από άτομα που δεν είχαν παρόμοιες εμπειρίες. Εκτός από μια μειοψηφία ατόμων που δεν μπορούν ή δεν θέλουν να αντιμετωπίσουν το άγχος της αλλαγής, οι περισσότεροι/ες μετανάστες/τριες έχουν εντυπωσιακή ικανότητα να διαχειρίζονται επιτυχώς τις προκλήσεις της διαπολιτισμικής επαφής.

Η απόκτηση της δεύτερης γλώσσας είναι βασική για την προσαρμογή και την ένταξη των ατόμων στην καινούρια τους κοινωνία (Norton, 2013). Οι ταυτότητες των υποκειμένων εμπλέκονται σε κάθε φάση της εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας. Οι Pavlenko και Lantoff (2000) αναφέρουν τα εξής στάδια στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας: πρώτον, την αρχική φάση, που περιλαμβάνει την απώλεια της γλωσσικής ταυτότητας του ατόμου, την απώλεια όλων των υποκειμενικότητων, την απώλεια πλαισίου αναφοράς και σύνδεσης μεταξύ σημαίνοντος και σημαινομένου, την απώλεια της εσωτερικής φωνής του ατόμου και τη φθορά της πρώτης γλώσσας. Και δεύτερον, την φάση της ανάκτησης και αναδόμησης, που περιλαμβάνει το στάδιο της οικειοποίησης των φωνών των άλλων, την ανάδυση της φωνής του ατόμου, συχνά πρώτα στον γραπτό λόγο, τη μεταφραστική θεραπεία, δηλαδή την αναδόμηση του παρελθόντος του ατόμου και τη συνεχή ανάπτυξη νέων θέσεων και υποκειμενικότητων. Αυτό που δίνει κίνητρα αναφορικά με την εκμάθηση μιας γλώσσας είναι «η δόμηση ταυτοτήτων που επιθυμούν τα άτομα και οι κοινότητες στις οποίες θέλουν να συμμετέχουν για να εμπλακούν σε επικοινωνία και κοινωνική ζωή» (Canagarajah, 2007, σελ. 117).

Για να ανταποκριθούν τα άτομα στην καινούρια τάξη πραγμάτων, οι Darwin και Norton (2015) προτείνουν ένα νέο μοντέλο ταυτότητας αναφορικά με την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, το οποίο συνδυάζει την ταυτότητα, την ιδεολογία και το κεφάλαιο (capital), καθώς η απόκτηση της δεύτερης γλώσσας και η κοινωνικοποίηση γίνονται σε χώρους όλο και πιο αποπεριφεροποιημένους (deterritorialized) (Darvin & Norton, 2015, σελ. 36) και χωρίς όρια. Οι ιδεολογίες «συλλαμβάνονται και επιβάλλονται από δομές εξουσίας και αναπαράγονται από ηγεμονικές πρακτικές και τη συναίνεση, οργανώνοντας την κοινωνία και παράλληλα ορίζοντας τους τρόπους με τους οποίους συμπεριλαμβάνεται ή αποκλείεται κάποιος από τους κόλπους τους και περιθωριοποιεί ιδέες, ανθρώπους και σχέσεις» (Darvin & Norton, 2015, σελ. 44). Η αναγνώριση της ιδεολογίας ως πεδίου αγώνα (site of struggle) (Darvin & Norton, 2015, σελ. 44) επιτρέπει μια πιο ρευστή θέασή της. Η έννοια της ιδεολογίας σχετίζεται με το κεφάλαιο, καθώς αυτό καθορίζεται –όχι όμως απόλυτα- από τις κυρίαρχες ιδεολογίες. Για τον Bourdieu (1999), το κεφάλαιο είναι ισχύς και επεκτείνεται από υλικό σε πολιτισμικό και κοινωνικό.

Η αξία του βρίσκεται συνεχώς, σύμφωνα με τους Darwin και Norton, (2015), σε διαπραγμάτευση μέσα σε διάφορα πεδία αγώνα (sites of struggle) και είναι ρευστό και δυναμικό. Τέλος, η ταυτότητα είναι «η μάχη του habitus και της επιθυμίας, αντικρουόμενων ιδεολογιών και φαντασιακών ταυτοτήτων». Έχοντας διαφορετικές ιδεολογίες και κατέχοντας διαφορετικό κεφάλαιο, οι μαθητές τοποθετούν τον εαυτό τους αλλά και τοποθετούνται από τους άλλους σε διαφορετικά πλαίσια (Darvin & Norton, 2015, σελ. 45).

8.2.1 Η διαπραγμάτευση της ταυτότητας ως μέσου ενδυνάμωσης και αυτονομίας των μεταναστών/τριών-προσφύγων

Οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών σε ατομικό επίπεδο (μικρο-αλληλεπιδράσεις) αντικαθρεφτίζουν τον τύπο των αλληλεπιδράσεων μεταξύ κυρίαρχων και υποτελών ομάδων στην ευρύτερη κοινωνία (μακρο-αλληλεπιδράσεις) (Cummins, 2002, σελ. 58). Η διαπραγμάτευση ταυτοτήτων ανάμεσα στους/στις δασκάλους/ες και στους/στις μαθητές/τριες μέσα σε μια τάξη συνδέεται με τις σχέσεις εξουσίας και δύναμης στην ευρύτερη κοινωνία. Οι Cummins & Early (2011) διαχωρίζουν τις καταναγκαστικές και συνεργατικές σχέσεις εξουσίας (coercive and collaborative relations of power) (Cummins & Early, 2011, σελ. 12), με τις πρώτες να ορίζονται ως άσκηση δύναμης εκ μέρους ενός κυρίαρχου ατόμου ή ομάδας εις βάρος ενός υποδεέστερου ατόμου ή ομάδας. Η συνεργατική παραγωγή δύναμης και διαμόρφωσης γνώσης στηρίζεται στην έννοια της ενδυνάμωσης (empowerment) (Cummins, 2002, σελ. 27). Η έννοια της ενδυνάμωσης αναπτύσσεται σε σχέση με τις σχέσεις εξουσίας ή δύναμης που κυριαρχούν στην ευρύτερη κοινωνία και κατ' επέκταση στο σχολείο (Cummins, 2002, σελ. 29). Σύμφωνα με τον Cummins, (2002, σελ. 58), οι συνεργατικές σχέσεις λειτουργούν με βάση το σκεπτικό ότι η δύναμη δεν είναι προ-καθορισμένη και σταθερή, αλλά κάτι που παράγεται από τις διαπροσωπικές και διομαδικές σχέσεις. Αυτοί που μετέχουν σε μια σχέση αποκτούν δύναμη, ενδυναμώνονται μέσω της συνεργασίας τους, έτσι ώστε ο καθένας να νιώθει πως η ταυτότητά του είναι περισσότερο αποδεκτή και ο ίδιος περισσότερο ικανός να επιφέρει αλλαγές στην ζωή του και στην

κοινωνική του κατάσταση. Η δύναμη δημιουργείται μέσα στη σχέση και μοιράζεται σε όλους όσοι μετέχουν σε αυτή. Επιπροσθέτως, η σχέση λειτουργεί προσθετικά, ως προς τη δύναμη, αντί αφαιρετικά. Η δύναμη δημιουργείται μαζί με τους άλλους αντί να επιβάλλεται πάνω στους άλλους. Σε αυτό το πλαίσιο, σύμφωνα πάλι με τον Cummins, η ενδυνάμωση μπορεί να οριστεί ως η «συνεργατική δημιουργία δύναμης» (collaborative creation of power) (2002, σελ. 58).

Σε μια τάξη, και πολύ περισσότερο σε μια πολυπολιτισμική τάξη σε ένα ιδιαίτερο, μη-τυπικό, αλλά και όχι μόνο, περιβάλλον διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας, όπως είναι αυτό της συγκεκριμένης έρευνας, οι ταυτότητες των μαθητών/τριων-εκπαιδευομένων αλλά των εκπαιδευτικών δεν είναι ποτέ κάτι ουδέτερο, ούτε αδιαπραγμάτευτο. Έρχονται άμεσα σε επαφή, αλλάζουν μορφή, γίνονται αντικείμενο ανακάλυψης και συγκρότησης του φαντασιακού, αναγνωρίζονται, κατονομάζονται, μετασχηματίζονται, τίθενται υπό διαπραγμάτευση και επαναδιαπραγματεύονται διαρκώς. Σύμφωνα με τους Cummins & Early (2011), οι ταυτότητες των μαθητών/τριών αλλάζουν σύμφωνα με τις αλληλεπιδράσεις οι οποίες λαμβάνουν χώρα στην τάξη και τα μηνύματα που λαμβάνουν μέσα σε αυτή, αλλά και στο σχολείο και στο ευρύτερο κοινωνικό χώρο.

Οι σχέσεις των μαθητών/τριών μεταξύ τους αλλά και των μαθητών/τριών με τον/τη διδάσκοντα/ουσα επιδρούν και στη μεταξύ τους σχέση (Cummins, 2002· Cummins & Early, 2011· Cummins et al., 2011), αλλά και στη σχέση των μαθητών/τριών με τη δεύτερη γλώσσα, την οποία ο/η δεύτερος/η τους διδάσκει. Η πρώτη και κυρίως η δεύτερη γλώσσα δεν είναι, στη συγκεκριμένη περίπτωση, μόνο εργαλείο επικοινωνίας, αλλά και, σύμφωνα με τον Μααλούφ, «παράγοντας ταυτότητας» (Μααλούφ, 1998, σελ. 174).

Παράλληλα, στην περίπτωση της συνύπαρξης στο συγκεκριμένο περιβάλλον και της εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας, είναι επίσης και παράγοντας ενδυνάμωσης (Cummins & Early, 2011) και ορίζεται από τους Cummins και Early ως «συνεργατική δημιουργία εξουσίας» (collaborative creation of power) (Cummins & Early, 2011, σελ. 13). Οι εκπαιδευτικές επιλογές των διδασκόντων/ουσών μέσα στην τάξη παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο, καθώς καθορίζουν κατά πόσο οι μαθητές/τριες θα μεταβούν από ένα «κουκούλι

ταυτότητας» (Cummins & Early, 2011, σελ. xvi) που ορίζεται από τις περιορισμένες δυνατότητες τους να λειτουργήσουν στην δεύτερη γλώσσα σε ένα διαπροσωπικό χώρο που καθορίζεται από ότι έχουν κατορθώσει, ανακαταλαμβάνοντας την τάξη ως έναν «χώρο μετασχηματισμού» που τους δίνει τη δυνατότητα να εκφραστούν ως άτομα (Cummins & Early, 2011, σελ. 6). Σύμφωνα με τους Cummins και Early (2011), ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα σημαντικός, καθώς, αντιμετωπίζοντας τη διαφορετικότητα των μαθητών/τριών όχι ως πρόβλημα αλλά ως πόρο (diversity as a resource) (Cummins & Early, 2011, σελ. 13), μπορούν να τονώσουν την αυτοπεποίθηση, την αυτοεκτίμηση και την πίστη των μαθητών/τριών στις ικανότητές τους, ενισχύοντας παράλληλα την ακαδημαϊκή τους επίδοση (Cummins & Early, 2011, σελ. 16). Για παράδειγμα, η αναγνώριση από μέρους του εκπαιδευτικού ότι η θρησκεία, ο πολιτισμός και η γλώσσα των μεταναστών/τριών-προσφύγων μαθητών/τριών είναι «σεβαστές μορφές αυτοέκφρασης» σημαίνει αμφισβήτηση των κυρίαρχων τρόπων συμπεριφοράς της ευρύτερης κοινωνίας και των εξουσιαστικών δομών που προκαλούν τους συγκεκριμένους τρόπους συμπεριφοράς (Cummins, 2002, σελ. 60). Οι κοινωνικές εξουσιαστικές σχέσεις επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί ορίζουν τον ρόλο τους (ταυτότητα εκπαιδευτικού) και τη δομή της εκπαίδευσης (π.χ. τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών/τριών) και κατά συνέπεια επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτές/τριες αλληλοεπιδρούν με τους γλωσσικά και πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές/τριες. Αυτές οι αλληλεπιδράσεις διαμορφώνουν, σύμφωνα με τους Cummins και Early έναν «διαπροσωπικό χώρο όπου λαμβάνει χώρα η μάθηση και όπου διαπραγματεύονται οι ταυτότητες» (2011, σελ. 24). Αυτή η διαπραγμάτευση ταυτοτήτων είτε ενθαρρύνει τις εξουσιαστικές σχέσεις που επικρατούν στην ευρύτερη κοινωνία είτε προάγει συνεργατικές σχέσεις εξουσίας με αποτέλεσμα την ενδυνάμωση των πολιτισμικά διαφορετικών ατόμων. Σύμφωνα με τους ίδιους, στον όρο «συνεργατικές σχέσεις εξουσίας», «εξουσία» σημαίνει «ενδυνάμωση», τη δυνατότητα να καταφέρει κάποιος κάτι περισσότερο από την κατάσταση στην οποία βρίσκεται και δεν είναι κάτι σταθερό, αλλά παράγεται μέσα από τη συνεργασία με τους άλλους. Μαθητές/τριες που συμμετέχουν σε περιβάλλοντα όπου αναπτύσσονται συνεργατικές σχέσεις εξουσίας συμμετέχουν με αυτοπεποίθηση στο μάθημα,

καθώς η ταυτότητά τους επικυρώνεται και επεκτείνεται μέσα από τις σχέσεις τους με τους/τις εκπαιδευτές/τριες, η φωνή τους ακούγεται και γίνεται σεβαστή (Cummins, 2002· Cummins & Early, 2011).

Η επιβεβαίωση της ταυτότητας είναι καθοριστικής σημασίας για την ενεργό εμπλοκή των μεταναστών/τριών-προσφύγων στον γραμματισμό και την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Όταν νιώθουν ότι η κουλτούρα τους και η ταυτότητά τους «επικυρώνονται» στην τάξη, εμπλέκονται και επενδύουν περισσότερο από ότι αν η ταυτότητά τους αγνοείται ή μειώνεται (Cummins & Early, 2011, σελ. 38). Η επικύρωση της ταυτότητας στα πλαίσια της αλληλεπίδρασης δασκάλου/ας-μαθητή/τριας «θέτει υπό αμφισβήτηση την υποτίμηση της ταυτότητας του μαθητή και της κοινότητάς του από την ευρύτερη κοινωνία» (Cummins & Early, 2011, σελ. 39). Όσο πιο πολύ ο μετανάστης/τρια-πρόσφυγας νιώθει πως ο πολιτισμός της χώρας καταγωγής του γίνεται αντικείμενο σεβασμού, τόσο πιο ανοιχτός θα είναι απέναντι στον πολιτισμό της χώρας που τον υποδέχεται. Αντίθετα, όταν η επένδυση εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας δεν συνοδεύεται από σεβασμό προς τη μητρική γλώσσα του/της μετανάστη/τριας ή πρόσφυγα, τότε η χρήση της παύει να είναι μια κίνηση προσέγγισης και γίνεται «μια πράξη διευκόλυνσης, μια πράξη υποταγής» (Μααλούφ, 1998, σελ. 61).

Μέσα από την επιβεβαίωση της ταυτότητάς του και της συνειδητής του επιλογής χώρου εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας και επαφής με εκπροσώπους του πολιτισμού της, ο μετανάστης/τρια-πρόσφυγας ενδυναμώνεται και αυτονομείται (τουλάχιστον σε κάποιο βαθμό). Η συνειδητοποίηση της αυτονομίας του υποκειμένου, όπως την ορίζει ο Καστοριάδης, είναι «μια *άλλη σχέση* συνειδητού και ασυνειδήτου, διαύγειας και φαντασιακής λειτουργίας, σε μια *άλλη στάση* του υποκειμένου απέναντι στον εαυτό του, σε μια βαθιά τροποποίηση του μίγματος ενεργητικότητας-παθητικότητας, των συνθηκών υπό τις οποίες αυτό πραγματοποιείται» (Καστοριάδης, 1985, σελ. 154). Η αυτονομία δεν καταλήγει στην ολοκληρωτική εξάλειψη του λόγου του Άλλου, αλλά είναι «εγκαθίδρυση μιας άλλης σχέσης ανάμεσα στον λόγο του Άλλου, και στον λόγο του υποκειμένου» (Καστοριάδης, 1985, σελ. 155) και, καθώς το πρόβλημα είναι η σχέση του υποκειμένου με τον λόγο του άλλου –ή των άλλων- αναδεικνύεται,

σύμφωνα με τον Καστοριάδη, η κοινωνική διάσταση της ανθρώπινης ύπαρξης και η κοινωνική διάσταση της αυτονομίας. Η σχέση των ατόμων με το κοινωνικό και με το ιστορικό, είναι μια σχέση «σύμφυσης», που είναι το πεδίο μέσα στο οποίο μπορούν να υπάρξουν, να ανήκουν και να αποκτήσουν ταυτότητα (Καστοριάδης, 1985, σελ. 166). Σύμφωνα με τον Meer, ένας από τους βασικούς σκοπούς της εκπαίδευσης είναι να αναπτύξει «αυτονομία λογικής και ηθικής» (Meer, 2009, σελ. 391). Στις θεωρίες εκμάθησης δεύτερης γλώσσας (second language acquisition-SLA), η έννοια της αυτονομίας ως κοινωνικο-γνωστικού συστήματος είναι ιδιαίτερα σημαντική και περιλαμβάνει όχι μόνο τις ατομικές νοητικές διαδικασίες του ατόμου, αλλά και πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές διαστάσεις. Σύμφωνα με την Menezes (2011), δεν είναι σταθερή και γραμμική διαδικασία αλλά χαρακτηρίζεται από αστάθεια, μεταβλητότητα και προσαρμοστικότητα. Ο ρόλος της στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας είναι καίριος, καθώς ενεργοποιεί τη μαθησιακή διαδικασία μέσω της δραστικότητας (agency) και οδηγεί το σύστημα πέρα από την τάξη. Οι αυτόνομοι/ες μαθητές/τριες εκμεταλλεύονται τους γλωσσικούς πόρους στο περιβάλλον τους και εμπλέκονται στις κοινωνικές πρακτικές της δεύτερης γλώσσας. Η Menezes θεωρεί τις θεωρίες δυναμικών συστημάτων και πολυπλοκότητας πιο χρήσιμα εργαλεία κατανόησης της γλωσσικής εκμάθησης. Η γλώσσα θεωρείται ως ένα μη-γραμμικό, δυναμικό σύστημα που αποτελείται από αλληλένδετα βιο-γνωστικά, κοινωνικοπολιτισμικά, ιστορικά και πολιτικά στοιχεία, τα οποία μας δίνουν τη δυνατότητα να σκεφτόμαστε και να δρούμε στην κοινωνία. Κατά συνέπεια, η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας (SLA) πρέπει επίσης να ιδωθεί ως δυναμικό σύστημα, που αποτελείται από διάφορα στοιχεία, συμπεριλαμβανομένης της ταυτότητας, των κινήτρων και της αυτονομίας, και οποιαδήποτε αλλαγή σε αυτά μπορεί να επηρεάσει τα υπόλοιπα. Σε έρευνα που έκανε σε Γιαπωνέζους και Βραζιλιάνους που μαθαίνουν αγγλικά, η ερευνήτρια μελέτησε πως η ταυτότητα και η αυτονομία επηρεάζουν τις πορείες τους. Το συμπέρασμα στο οποίο κατέληξε ήταν ότι η ταυτότητα, τα κίνητρα και η αυτονομία είναι αλληλένδετα στη διαδικασία εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας και έστω και απειροελάχιστες διαφορές σε αυτά, μαζί με άλλους παράγοντες, μπορούν να προκαλέσουν πολύ διαφορετικά αποτελέσματα στην απόκτησή της.

Σύμφωνα με τον Long (2015), η χειραφέτηση (emancipation), αποτελεί έναν από τους στόχους της διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας και δεν πρέπει να περιορίζεται σε απλή διδασκαλία της δομής της, αλλά εμπεριέχει προσπάθεια κοινωνικής αλλαγής και υπεράσπισης παγκόσμιων αξιών.

8.3 Η δημιουργία του τρίτου χώρου

Η έννοια του *τρίτου χώρου* δημιουργήθηκε από μετααποικιακές περιγραφές του χώρου «ως κοινωνικά παραγόμενου και συνδημιουργόμενου από υλικές και αφηρημένες εμπειρίες ζωής» (Gana, Stathoroulou & Govaris, 2015, σελ. 6) και αναπτύχθηκε αρχικά από τον Bhabha (1994) ως τον χώρο όπου συναντιούνται οι κουλτούρες (παγκόσμιες αλλά και τοπικές) και όπου δημιουργούνται υβριδικές ταυτότητες. Σύμφωνα με τον Bhabha, είναι «η αιχμή της μετάφρασης και της διαπραγμάτευσης, ο *ενδιάμεσος* χώρος – που κουβαλάει το βάρος της σημασίας της κουλτούρας» (Bhabha, 1994, σελ. 56).

Δεν πρόκειται περί ομοιογενούς χώρου, αλλά ενός χώρου όπου υπάρχουν εντάσεις και αγεφύρωτες διαφορές και όπου οι ταυτότητες αποτελούν αντικείμενο διαπραγμάτευσης. Και τα σύγχρονα αστικά κέντρα με την πολυπολιτισμική σύνθεσή τους είναι ακριβώς ένας τέτοιος χώρος. Ο Lefebvre (1991) υποστηρίζει ότι όλοι οι κοινωνικοί χώροι, σε όποια κλίμακα και αν τους εξετάσουμε, είναι αποτέλεσμα παραγωγής, ο μόνος χώρος που δεν παράγεται είναι αυτός που δημιουργεί η φύση. Κατά αυτή την έννοια, ο αστικός χώρος είναι μια πολύπλοκη κοινωνική κατασκευή που βασίζεται σε αξίες και νοήματα που δομούνται κοινωνικά (Lefebvre, 1991). Ο Lefebvre, λοιπόν, ισχυρίστηκε ότι η πόλη δεν μπορεί να γίνει κατανοητή απλά σαν συνονθύλευμα ανθρώπων και πραγμάτων σε έναν αφηρημένο χώρο, αλλά είναι κοινωνικός χώρος που δημιουργείται από το κράτος και τον καπιταλισμό. Επίσης τονίζει ότι πρέπει να επανακτήσουμε τους «αυθεντικούς» χώρους που δεν έχουν εμπορευματοποιηθεί ούτε υπόκεινται σε καταπίεση, αλλά παράλληλα δεν είναι και απλά «χώροι αναψυχής». Οι πόλεις είναι κέντρα συνεχούς κίνησης ανθρώπων, όπου οι διαχωρισμοί μεταξύ μόνιμων και προσωρινών μεταναστών, οικονομικών μεταναστών και αιτούντων άσυλο και μεταξύ χωρών προέλευσης και προορισμού διαβρώνονται (Shavard, 2014).

Κατ' επέκταση, και οι δομές της συγκεκριμένης έρευνας αποτελούν ανακατανομή και αναδιαμόρφωση όχι μόνο της εκπαιδευτικής προσέγγισης αλλά και του ίδιου του χώρου ώστε να περιλαμβάνει και τους κοινωνικά αποκλεισμένους.

Η έννοια του τρίτου χώρου (της τρίτης κουλτούρας) επεκτάθηκε από την Kramsch (1993) και περιλαμβάνει το χώρο που επιτρέπει τον σχηματισμό υβριδικών ταυτοτήτων σε γλωσσικό και πολιτισμικό σύνορο μεταξύ μητρικής (Γ1) και δεύτερης γλώσσας (Γ2), αλλά δεν είναι καμιά από τις δύο. Η κουλτούρα είναι γλωσσικά διαμεσολαβημένη συμμετοχή σε μια γλωσσική κοινότητα, πραγματική αλλά και φανταστική, και η γλωσσική εκμάθηση είναι πράξη δημιουργίας γλωσσικής ταυτότητας. Σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, οι υβριδικοί χώροι σχηματίζονται όταν ο «πρώτος χώρος» του σπιτιού διασταυρώνεται με το χώρο του εκπαιδευτικού ιδρύματος («δεύτερος χώρος») και την τάξη («τρίτος χώρος»), όπου οι κουλτούρες του σπιτιού και του σχολείου συναντιούνται, δημιουργώντας έναν «τρίτο χώρο» (Gana et al., 2015· Huhtala & Lehti-Eklund, 2012). Σε τέτοιους χώρους, οι πόροι των μαθητών/τριών και οι μητρικές τους γλώσσες έχουν θέση στη μαθησιακή διαδικασία και συνδέονται με καινούρια γνώση και καινούριους γραμματισμούς, κάτι που ευνοεί την αξιοποίηση του γλωσσικού ρεπερτορίου των μαθητών (Gana et al., 2015). Σύμφωνα με τον Gutiérrez (2008), ο τρίτος χώρος περιλαμβάνει κάθετες και οριζόντιες μορφές μάθησης, έχοντας ως αποτέλεσμα την απόκτηση πιο σταθερού γραμματισμού και δημιουργεί ένα περιβάλλον όπου και ο/η δάσκαλος/α και ο/η μαθητής/τρια, ο τυπικός και μη-τυπικός χώρος της μάθησης αλληλεπιδρούν, δίνοντας τη δυνατότητα για αυθεντική αλληλεπίδραση και αλλαγή της κοινωνικής οργάνωσης της μάθησης και της γνώσης.

Σύμφωνα με την οπτική των Huhtala και Lehti-Eklund (2012), ο τρίτος χώρος είναι μια ζώνη απο- και αναδόμησης και της μητρικής γλώσσας και της γλώσσας-στόχου, μια δυνατότητα για αυτούς που τη μαθαίνουν να τοποθετηθούν στην κοινότητα ομιλητών/τριών στην οποία θέλουν να ανήκουν, η οποία περιλαμβάνει και τους/τις συμμαθητές/τριές τους και τους/τις ομιλητές/τριες της γλώσσας-στόχου και περιέχει τη διαρκή διαπραγμάτευση ταυτοτήτων από τη μεριά του πολυγλωσσικού υποκειμένου (Huhtala & Lehti-

Eklund, 2012). Οι Huhtala και Lehti-Eklund (2012) προσθέτουν και μια χρονική διάσταση στη διαμόρφωση των ταυτοτήτων, καθώς αλλάζουμε ως άνθρωποι, ενσωματώνουμε παρελθοντικές εμπειρίες διαπραγματευόμενοι το παρόν και παράλληλα κατευθυνόμαστε προς το μέλλον. Η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας ως συμμετοχή σε κοινότητες είναι παράλληλα μια διαρκής διαδικασία διαμόρφωσης ταυτότητας. Ο τρίτος χώρος συνδέεται στενά και με την έννοια της διαγλωσσικότητας (translanguaging), όπου δομείται ένας τρίτος χώρος πέρα από τη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας/διγλωσσίας και περιλαμβάνει μια πολιτική διαδικασία κοινωνικής και ατομικής αλλαγής ενάντια στις ασυμμετρίες που παράγουν η γλώσσα και άλλες ιδεολογίες ερμηνείας του κόσμου (García & Wei, 2014· Tsokalidou, 2017).

Οι Kostogriz και Tsolidis (2008) θεωρούν ότι οι ενδιάμεσοι αυτοί χώροι (in-between spaces) όπου μαθαίνεται η γλώσσα συντελούν στη δημιουργία ενδιάμεσων ταυτοτήτων (in-between identities), που αποτελούν χαρακτηριστικό της παγκοσμιοποίησης. Ο ενδιάμεσος χώρος αποτελεί μια μετάβαση προς την ενδυνάμωση, την απόκτηση του διαπολιτισμικού γραμματισμού (transcultural literacy) και η αντίληψη του χώρου είναι σημείο μετάβασης μεταξύ οικογένειας, σχολείων, κοινοτήτων, εθνών και κόσμου, χώροι χωριστοί αλλά ταυτόχρονα αλληλοεπικαλυπτόμενοι. Σύμφωνα με τον Bauman (2004, 2005, 2011), η εκπαίδευση (και αναφορικά με τον/τη δάσκαλο/α αλλά και τον/τη μαθητή/τρια) στη ρευστή μοντέρνα εποχή πρέπει να είναι κι αυτή ρευστή, προσωρινή, μη-εξουσιαστική, έξω από τις δομές της αγοράς και πάνω από όλα να είναι ευέλικτη.

Η έννοια των ενδιάμεσων, τρίτων χώρων, σχετίζεται και με τη θεωρία του επιπολιτισμού (acculturation) που λαμβάνει χώρα κατά τη διαδικασία της μετανάστευσης. Σύμφωνα με τους Elliot, Baumfield και Reid (2016), όταν το άτομο αλλάζει τόπο διαμονής, δημιουργούνται εσωτερικές εντάσεις καθώς πρέπει να προσαρμοστεί σε ένα νέο περιβάλλον και απαιτείται προσωπική ενδοσκόπηση ώστε να μάθει ή να αναθεωρήσει νέες ιδέες, σκέψεις και συμπεριφορές και συνεπώς να μπορέσει να λειτουργήσει στον νέο χώρο στον οποίο βρίσκεται. Σύμφωνα με την Gupta (2017), στον τρίτο αυτό χώρο κυριαρχούν διαρκείς εντάσεις και η ταυτότητα που δημιούργησαν τα άτομα στη χώρα προέλευσης διέρχεται σε έναν ενδιάμεσο χώρο εκτοπισμού, που

προέρχεται από την αίσθηση της απώλειας. Σύμφωνα με τους Elliot et al. (2016), η αναζήτηση ενός τρίτου χώρου είναι η βέλτιστη αντίδραση για τα άτομα με μεταναστευτική/προσφυγική εμπειρία, διότι έτσι έρχονται σε διαλογική αλληλεπίδραση με την καινούρια αλλά και την παλιά τους κουλτούρα.

8.4 Η έννοια της επένδυσης στη δεύτερη γλώσσα

Η έννοια της προσωπικής «επένδυσης» (investment) στη μάθηση της δεύτερης γλώσσα τονίζεται ιδιαίτερα από τη Norton (Norton, 2000· Norton, 2013· Norton & McKinney, 2011), η οποία συμβαδίζει με τη μεταδομιστική απόφαση ότι η γλώσσα δομεί την αίσθηση του εαυτού του ατόμου και ότι η ταυτότητα είναι πολύπλοκη, σε διαρκή αλλαγή και ένα πεδίο αγώνα. Η Norton, τονίζοντας την περίπλοκη σχέση μεταξύ του/της μαθητή/τριας μιας γλώσσας και του κοινωνικού του περιβάλλοντος, θέλει να τονίσει τη θέαση των θεωριών απόκτησης της δεύτερης γλώσσας (SLA) μέσα από τις σχέσεις εξουσίας που σχετίζονται με τη διαδικασία εκμάθησής της (Darvin & Norton, 2015). Σύμφωνα με τη Norton, όσοι εμπλέκονται στην εκπαίδευση για κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας, πρέπει να εξετάσουν τις συνθήκες που επιτρέπουν στη μάθηση να λαμβάνει χώρα, και τον τρόπο με τον οποίο επιτρέπεται ή αρνείται στους/στις μαθητές/τριες, όπως ορίζεται από τη φυλή, την εθνικότητα, το φύλο, την κοινωνική τάξη και τον σεξουαλικό τους προσανατολισμό, το δικαίωμα να μιλήσουν. Η έννοια της επένδυσης έχει σημαντική θέση στις θεωρίες εκμάθησης δεύτερης γλώσσας καθώς αναδεικνύει την κοινωνικά και ιστορικά προσδιορισμένη σχέση μεταξύ ταυτότητας του/της μαθητή/τριας της δεύτερης γλώσσας και της δέσμευσής του για μάθηση (Darvin & Norton, 2015· Triantafyllidou & Hedgcock, 2007). Σύμφωνα με τους Darvin και Norton (2015) και τους Norton & McKinney (2011), όταν οι μαθητές/τριες επενδύουν σε μια γλώσσα, το κάνουν διότι θα αποκτήσουν πολλούς συμβολικούς και υλικούς πόρους, οι οποίοι εν συνεχεία θα αυξήσουν την αξία του πολιτισμικού τους κεφαλαίου και της κοινωνικής τους δύναμης και διότι θέλουν να συμμετάσχουν σε φαντασιακές κοινότητες (imagined communities). Η συμμετοχή σε αυτές απαιτεί και μια φαντασιακή ταυτότητα (imagined identity)

και η εκμάθηση της γλώσσας δεν είναι απλά εκμάθηση γλωσσικών δομών αλλά συμμετοχή σε μια κοινότητα πρακτικής (community of practice) (Norton & McKinney, 2011).

Η έννοια της επένδυσης επιδιώκει να αποδομήσει τη διχοτόμηση των παραδοσιακών συλλήψεων της ταυτότητας των μαθητών/τριών (καλός/κακός, με κίνητρα/χωρίς κίνητρα για μάθηση, αγχωτικός/με αυτοπεποίθηση, εσωστρεφής/εξωστρεφής) και αναγνωρίζει ότι οι συνθήκες ισχύος σε διαφορετικά μαθησιακά πλαίσια μπορούν να τοποθετήσουν τους/τις μαθητές/τριες σε πολλαπλές και συχνά άνισες θέσεις, οδηγώντας σε ποικίλα μαθησιακά αποτελέσματα. Οι θεωρίες αναφορικά με τα κίνητρα συχνά θεωρούν ότι τα άτομα έχουν μια συνεκτική ταυτότητα, ενώ η θεωρία της επένδυσης θεωρεί τον/τη μαθητή/τρια κοινωνικό ον με περίπλοκη ταυτότητα που διαμορφώνεται τοπικά και χρονικά και αναπαράγεται μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση. Εκτός από τα κίνητρά τους για μάθηση, παίζει ρόλο αν οι δάσκαλοι/ες και οι μαθητές/τριες επενδύουν στις πρακτικές γλωσσικής εκμάθησης και γραμματισμού μιας δεδομένης τάξης και κοινότητας, καθώς μπορεί κάποιος να έχει πολλά κίνητρα να μάθει, αλλά να μην επενδύει στις γλωσσικές πρακτικές μιας τάξης αν οι πρακτικές εκεί είναι ρατσιστικές, σεξιστικές ή ομοφοβικές. Καθώς η ταυτότητα είναι ρευστή, πολλαπλή και χώρος αγώνα, η δυνατότητα των μαθητών/τριών να επενδύουν στη γλώσσα-στόχο εξαρτάται από τη δυναμική της διαπραγμάτευσης ισχύος σε διαφορετικά πεδία, και κατά συνέπεια η επένδυση είναι «περίπλοκη, αντιφατική και ρέουσα» (Darvin & Norton, 2015, σελ. 37).

Πολλοί ερευνητές έχουν μελετήσει τις έννοιες της ταυτότητας και της επένδυσης. Ο Ollerhead (2012) στην Αυστραλία έχει ερευνήσει τις έννοιες της επένδυσης και των φαντασιακών κοινοτήτων για να κατανοήσει τις αντιδράσεις των δασκάλων αναφορικά με την ταυτότητα των μαθητών/τριών σε τάξεις ενηλίκων χαμηλού επιπέδου Αγγλικών ως δεύτερης γλώσσας, αναδεικνύοντας ότι οι ελπίδες των μαθητών/τριών για το μέλλον είναι αναπόσπαστο μέρος της ταυτότητάς τους. Η Lee (2014) επίσης ανέδειξε το σημαντικό ρόλο της επένδυσης και της ταυτότητας σε περιβάλλοντα εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας, καθώς η επένδυση συνέβαλε στο να αυξηθεί η συμμετοχή του ατόμου σε ακαδημαϊκά και μη-ακαδημαϊκά πλαίσια

καθώς και να αλλάξει η ταυτότητά του, η οποία δομείται κοινωνικά, αναφορικά με τον χρόνο και τον τόπο.

Η έννοια του συμβολικού κεφαλαίου είναι συνδεδεμένη με την έννοια της επένδυσης. Καθώς οι μαθητές/τριες εισέρχονται από το ένα κράτος στο άλλο, έρχονται σε αυτούς τους χώρους με δικό τους κεφάλαιο (π.χ. πόρους, γλωσσικές δεξιότητες και κοινωνικά δίκτυα) και η είσοδός τους σε καινούριους χώρους απαιτεί να αποκτήσουν καινούριους πόρους αλλά και να χρησιμοποιήσουν αυτούς που ήδη κατέχουν ώστε να τους μεταμορφώσουν σε κάτι χρήσιμο στο νέο πλαίσιο. Σύμφωνα με τους Darwin και Norton (2015), αυτή η μετατροπή είναι πάντα χώρος αγώνα, καθώς «κάτι που μπορεί να έχει αξία σε ένα μέρος μπορεί να απαξιώνεται σε ένα άλλο. Αυτό πρέπει να ωθεί τους διδάσκοντες να εξετάσουν τη σημασία του γλωσσικού και πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών όχι ως περιορισμό αλλά ως χρησιμοποιήσιμο και να επανεξετάσουν τα συστήματα αξιών με τα οποία αξιολογούν αυτό το κεφάλαιο, τα οποία τα παίρνουν ως δεδομένα» (Darwin & Norton, 2015, σελ. 45).

9. Η διδακτική πράξη με ομάδα-στόχο ενήλικες μετανάστες/τριες-πρόσφυγες εκπαιδευόμενους/ες

9.1 Σκιαγράφηση του προφίλ των εκπαιδευομένων

Η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας κατά την ενήλικη ζωή ενός ατόμου με μεταναστευτική/προσφυγική εμπειρία έχει ποικίλες διαστάσεις. Η επιθυμία του ατόμου να ανήκει όχι μόνο στην ομάδα που μιλάει τη γλώσσα της χώρας προέλευσής του αλλά και στην ομάδα των ομιλητών/τριών της γλώσσας της χώρας υποδοχής αποκτά ιδιαίτερη σημασία αναφορικά με τα κίνητρα που ωθούν στην επένδυση χρόνου και προσπάθειας για την εκμάθησή της. Η γλώσσα είναι άμεσα συνδεδεμένη με την ταυτότητα των ατόμων, συνεπώς η εκμάθηση της γλώσσας-υποδοχής και οι συνθήκες στις οποίες πραγματοποιείται (για παράδειγμα, το μαθησιακό πλαίσιο της δομής που επιλέγει ένας/μία εκπαιδευόμενος/η) έχει συνέπειες και στον τρόπο που ο/η ίδιος/ια αντιλαμβάνεται τον εαυτό του/της.

9.1.1 Γλωσσικές κοινότητες στο περιβάλλον της χώρας υποδοχής

Ο όρος *γλωσσική κοινότητα* (speech community) προσδιορίζει μια ομάδα ατόμων που μιλάνε με ιδιαίτερο τρόπο σε σχέση με τους άλλους, συχνά καθορίζονται από τον τόπο στον οποίο διαμένουν και την κοινή γλωσσική τους χρήση και μπορεί έχουν κοινά χαρακτηριστικά όπως εθνικότητα, ηλικία ή φύλο, δεν πρόκειται όμως, όπως τονίζει ο Milburn, για ομοιογενείς κοινότητες (Milburn, 2016). Τα άτομα που ζουν σε μια χώρα όπου μιλιέται μια άλλη γλώσσα εκτός από τη μητρική τους μπορεί να ανήκουν σε αρκετές γλωσσικές κοινότητες (που μπορεί να είναι διακριτές ή να επικαλύπτονται), όπως και να συμμετέχουν σε μια ποικιλία κοινωνικών περιβαλλόντων. Σύμφωνα με την Saville-Troike (2009), προς ποια ή ποιες από αυτές τις κοινότητες προσανατολίζονται τα άτομα σε δεδομένες χρονικές στιγμές είναι μέρος της στρατηγικής διάστασης της επικοινωνίας. «Κάθε μέλος μιας κοινωνίας έχει ένα ρεπερτόριο κοινωνικών ταυτοτήτων και κάθε ταυτότητα σ' ένα δεδομένο περιβάλλον συνδέεται με έναν αριθμό κατάλληλων λεκτικών και μη λεκτικών μορφών έκφρασης. Μολονότι το ρεπερτόριο των κοινωνικών ταυτοτήτων κάποιου ατόμου μπορεί να βρίσκεται μέσα στα όρια μιας συγκεκριμένης και

σύνθετης γλωσσικής κοινότητας, είναι συχνό φαινόμενο τα δίγλωσσα άτομα να ανήκουν σε ασύνδετες γλωσσικές κοινότητες» (Saville-Troike, 2009, σελ. 580).

Με τον επαναπροσδιορισμό της έννοιας της γλωσσικής κοινότητας και την επέκτασή της από τις επικοινωνιακές περιστάσεις όπου κυριαρχεί η πρώτη γλώσσα σε περιστάσεις όπου κυριαρχεί η δεύτερη γλώσσα αναδεικνύονται πολύπλοκα ζητήματα που σχετίζονται με τη διερεύνηση μαθησιακών και διδακτικών διαδικασιών. Ως τώρα ο όρος *εκμάθηση της γλώσσας* (language learning) χρησιμοποιείται με την ευρύτερη δυνατή έννοια, αλλά είναι σημαντικό «να γίνει μια διάκριση ανάμεσα στην εκμάθηση μιας καθιερωμένης γλώσσας (για τους ομιλητές και τις ομιλήτριες μη καθιερωμένων ποικιλιών της πρώτης τους γλώσσας) και στην εκμάθηση μιας ξένης, μιας δεύτερης ή μιας βοηθητικής γλώσσας (για φυσικούς ομιλητές άλλων γλωσσών) – σε σχέση με τις ευκαιρίες που δίδονται και το κίνητρο που υπάρχει για την εκμάθησή τους καθώς και σε σχέση με την ένταξη των ατόμων στη γλωσσική κοινότητα» (Saville-Troike, 2009, σελ. 581).

Οι μαθητές/τριες που μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα στο περιβάλλον μιας γλωσσικής κοινότητας που τα μέλη της τη χρησιμοποιούν ως μητρική τους γλώσσα δεν θα την κατακτήσουν αυτόματα ως μέρος της διαδικασίας οικειοποίησης της πολιτισμικής κουλτούρας (enculturation) ή ως μέρος της διαδικασίας εκμάθησης της δικής τους κουλτούρας αλλά ως μέρος της πολιτισμικής ένταξης (acculturation) ή της εκμάθησης της δεύτερης κουλτούρας και της προσαρμογής τους σ' αυτή. Με εξαίρεση εκείνους που τη μαθαίνουν σε παιδική ηλικία, ελάχιστοι απ' αυτούς που μαθαίνουν τη δεύτερη γλώσσα είναι πιθανόν να γίνουν ισότιμα μέλη της γλωσσικής κοινότητας όπου μιλιέται η γλώσσα αυτή (Dong & Ren, 2013· Saville-Troike, 2009).

Η Saville-Troike (2009) διακρίνει τη συμμετοχή σε μια γλωσσική κοινότητα και από το να είναι κανείς μέλος της, καθώς το να μιλά κανείς την ίδια γλώσσα δεν επαρκεί για να γίνει πλήρες μέλος της, αλλά συχνά αρκεί για να έχει κάποιο βαθμό συμμετοχής σε αυτή. Και οι ίδιοι οι μετανάστες/τριες συχνά βιώνουν αμφίθυμα συναισθήματα για το κατά πόσο ανήκουν στην ομάδα ή στις ομάδες στις οποίες συμμετέχουν κατά τη διάρκεια της πολιτισμικής τους

ένταξης. Τέτοια συναισθήματα μπορεί να οδηγήσουν στην απόρριψη της μιας ή της άλλης ομάδας, στην ένταξη σε δύο κοινότητες ή σε κάποιο βαθμό σύνδεσης των δύο ομάδων. Η επίλυση αυτής της αμφιθυμίας αποτελεί μια δυναμική κατάσταση που επηρεάζεται από πολλούς κοινωνικούς παράγοντες. Ο βαθμός ταύτισης και συμμετοχής σε μια γλωσσική κοινότητα δεύτερης γλώσσας δεν εξαρτάται μόνο από τη γλώσσα αλλά είναι πιθανόν να διαφέρει σημαντικά, ανάλογα με την ηλικία εισόδου, τις στάσεις και τις προσδοκίες των μελών της κοινότητας απέναντι στην αφομοίωση, τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές ευκαιρίες ή τους περιορισμούς που έχουν οι μετανάστες/τριες (Saville-Troike, 2009· Tajfel, 1981· Τσοκαλίδου, 2015α).

Όπως τονίζει η Saville-Troike (2009), επίσης σημαντική είναι η θέση της κουλτούρας της χώρας υποδοχής και πως εκλαμβάνεται από τη μεριά των μεταναστών/τριών. Οι μη φυσικοί ομιλητές μιας γλώσσας μπορεί να γίνουν πολύ επιδέξιοι στη χρήση λεκτικών μορφών, χωρίς να συµμερίζονται όλες τις πολιτισμικές πλευρές της σημασίας που αυτές οι μορφές μεταφέρουν στους φυσικούς ομιλητές. Ο βαθμός στον οποίο φτάνουν να μοιράζονται την πολιτισμική τους σημασία με τους φυσικούς ομιλητές και ομιλήτριες εξαρτάται κατά πολύ από τα κοινωνικά περιβάλλοντα στα οποία έγινε η κατάκτηση της γλώσσας και από τις ευκαιρίες ή και τα κίνητρα που υπάρχουν για τη χρήση της. Η εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας στο περιβάλλον που μιλιέται περιλαμβάνει εκτεταμένη διεπίδραση με μέλη της γλωσσικής κοινότητας τα οποία γνωρίζουν τη γλώσσα-στόχο ως μητρική και είναι πιθανόν αυτοί/ες που τη μαθαίνουν να έχουν την ευκαιρία και την ανάγκη να μάθουν μεγάλο μέρος της πολιτισμικής σημασίας που μεταφέρουν οι γλωσσικές μορφές σ' αυτή την κοινότητα.

Η επικοινωνιακή ικανότητα αφορά στη γνώση όχι μόνο του γλωσσικού κώδικα αλλά και στο τι να πούμε σε ποιον και πώς να το πούμε ώστε να αρμόζει σε μια ορισμένη περίσταση. Επιπλέον αφορά στην κοινωνική και πολιτισμική γνώση που υποτίθεται ότι έχουν οι ομιλητές/τριες και που τους βοηθά να χρησιμοποιούν και να ερμηνεύουν γλωσσικές μορφές. Η έννοια της επικοινωνιακής ικανότητας σχετίζεται με την έννοια της πολιτισμικής ικανότητας (cultural knowledge) που αφορά στο σύνολο της γνώσης και των δεξιοτήτων που φέρνουν οι ομιλητές/τριες σε μια περίσταση. Σε τελική

ανάλυση, όλες οι πλευρές της κουλτούρας είναι σχετικές με την επικοινωνία, όμως οι πιο σημαντικές για τα άτομα που μαθαίνουν επικοινωνιακές μορφές και διαδικασίες σε μια δεύτερη γλώσσα είναι «η κοινωνική δομή της γλωσσικής κοινότητας και οι αξίες και οι στάσεις που ισχύουν για τη γλώσσα και τους τρόπους ομιλίας» (Saville-Troike, 2009, σελ. 597).

9.1.2 Η γλωσσική ταυτότητα των ενήλικων μεταναστών/τριών-προσφύγων

Από την οπτική της κοινωνίας υποδοχής, οι μετανάστες/τριες-πρόσφυγες κινδυνεύουν να θεωρηθούν «άφωνοι» (Krumm & Plutzar, 2008, σελ. 2), καθώς δεν μπορούν να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα της χώρας, όμως είναι εξίσου ικανοί να επικοινωνήσουν. Μάλιστα πολλοί από αυτούς γνωρίζουν περισσότερες από μια γλώσσες καθώς προέρχονται από πολύγλωσσες χώρες ή επειδή στη μεταναστευτική τους πορεία ήρθαν σε επαφή με άλλες γλώσσες. Κατά συνέπεια έχουν μεγαλύτερη συναίσθηση γλωσσικών θεμάτων, ομοιοτήτων ή διαφορών μεταξύ των γλωσσών, αλλά ακόμη και αν δεν είναι πολύγλωσσοι, αρχίζουν να γίνονται δίγλωσσοι μέσα από την επαφή τους με τη γλώσσα της χώρας υποδοχής.

Η γλωσσική ταυτότητα των μεταναστών/τριών-προσφύγων είναι ιδιαίτερα περίπλοκη καθώς επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες. Σε σπάνιες περιπτώσεις μπορεί να θέλουν να ξεχάσουν τη μητρική τους γλώσσα, καθώς την έχουν συνδέσει με βία και διώξεις, τις περισσότερες φορές, όμως, είναι βασικό στοιχείο της ταυτότητάς τους. Η απόκτηση της δεύτερης γλώσσας σε μεταναστευτικά περιβάλλοντα σχετίζεται όχι μόνο με ψυχογλωσσολογική ανάπτυξη αλλά και με κοινωνικο-ψυχολογικούς παράγοντες. Οι ενήλικες μετανάστες/τριες-πρόσφυγες αντιμετωπίζουν μεγάλες αλλαγές στη ζωή τους, χάνουν γνώριμα περιβάλλοντα, δίκτυα και κοινωνικούς ρόλους, στερούνται την κοινωνική αποδοχή και αντιμετωπίζουν διακρίσεις και ρατσισμό. Το γλωσσικό προφίλ τους είναι αυτό «ανθρώπων με πολύγλωσση και πολυπολιτισμική ταυτότητα, που ζουν κάτω από νομικούς και κοινωνικούς περιορισμούς, αντιφάσεις και συχνά αντιμετωπίζουν οικονομικά προβλήματα» (Krumm & Plutzar, 2008, σελ. 3). Συνεπώς, θέματα απόκτησης της δεύτερης

γλώσσας δεν μπορούν να παρατηρηθούν ξεχωριστά, αλλά σε συνδυασμό με όλους αυτούς τους αλληλοσχετιζόμενους παράγοντες.

Ένα βασικό χαρακτηριστικό των γλωσσικών προφίλ των μεταναστών/τριών-προσφύγων είναι, σύμφωνα με τους Krumm και Plutzar (2008), η ετερογένεια. Οι νεοεισερχόμενοι/ες έχουν πάρα πολύ διαφορετικές γλωσσικές βιογραφίες, ανάλογα με το κύρος της πρώτης τους γλώσσα στη χώρα προέλευσης, τις άλλες γλώσσες τις οποίες χρησιμοποιούσαν κατά τη διάρκεια της μετανάστευσης και τις γλωσσικές επαφές στη χώρα υποδοχής.

Επιπροσθέτως, πολλοί μετανάστες/τριες-πρόσφυγες, όπως άτομα που προέρχονται από διάφορες χώρες της Ασίας είναι οργανικά ή και/λειτουργικά αναλφάβητοι (Charman & Williams, 2015· Huntley, 1992· Mattheoudakis, 2005), με ό,τι αυτό συνεπάγεται για την προσπάθειά τους να μάθουν μια δεύτερη γλώσσα. Αν ληφθούν υπόψη και οι πολιτισμικές διαφορές, είναι προφανές ότι οποιοδήποτε τυποποιημένο πρόγραμμα γλωσσικής εκμάθησης δεν θα είναι αποτελεσματικό. Τα γλωσσικά προγράμματα που σχεδιάζονται για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας από ενήλικες μετανάστες/τριες-πρόσφυγες είναι ιδιαίτερα χρήσιμο να ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους και να λαμβάνουν υπόψη την ψυχολογική και κοινωνική τους κατάσταση και για τον λόγο αυτό διαφέρουν σημαντικά από οποιοδήποτε άλλο είδος παραδοσιακής διδασκαλίας ξένης γλώσσας.

Οι Krumm και Plutzar (2008) τονίζουν τις ιδιαιτερότητες αναφορικά με τη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας σε μετανάστες/τριες. Η απόκτηση της δεύτερης γλώσσας λαμβάνει χώρα όχι μόνο μέσα στην τάξη αλλά και έξω από αυτή, ανάλογα και με την οικογενειακή κατάσταση ή τη δουλειά του ατόμου. Για τον λόγο αυτό, οι γλωσσικές ανάγκες των μεταναστών/τριών διαφέρουν σημαντικά ανάλογα με το άτομο και τις επαφές του εκτός τάξης. Επίσης, η εκμάθηση της γλώσσας γίνεται υπό συνθήκες (κοινωνικής, οικονομικής, νομικής) πίεσης και συνήθως οι μετανάστες/τριες έχουν πλήρη συναίσθηση της ανάγκης να μάθουν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής ώστε να επιβιώσουν και να πετύχουν εκεί. Κατά συνέπεια, οι γλωσσικές ανάγκες τους είναι πολύ συγκεκριμένες, π.χ. αν ένα μέλος της οικογένειάς τους είναι στο νοσοκομείο δημιουργείται ένα πολύ διαφορετικό επικοινωνιακό σενάριο σε σύγκριση με το σενάριο αν το παιδί τους πάει στο σχολείο και η διδασκαλία της δεύτερης

γλώσσας πρέπει να βοηθήσει τους/τις μαθητές/τριες να επικοινωνήσουν με επιτυχία σε πλαίσια που σχετίζονται με την εκπαίδευση, την υγεία, τη γραφειοκρατία ή τις κοινωνικές επαφές. Σύμφωνα με τους παραπάνω ερευνητές, υπάρχει ανάγκη για ψυχοκοινωνική υποστήριξη των μεταναστών/τριών από κοινωνικούς λειτουργούς κατά τη διάρκεια των μαθημάτων τους, καθώς οι καθηγητές/ριες δεν έχουν εκπαιδευτεί στην αντιμετώπιση προβλημάτων που σχετίζονται με τις συνθήκες ζωής των μεταναστών. Σε έρευνα τους αναφορικά με τις ανάγκες των μεταναστών/τριών και τις συνθήκες που βοηθούν τη γλωσσική εκμάθηση, οι Fritz, Donat και Tasdemir (2017) διαπίστωσαν ότι οι μετανάστες μαθητές/τριες αγαπούν τη μάθηση, έχουν κίνητρα που τους ωθούν να μάθουν τη δεύτερη γλώσσα, αλλά επίσης έχουν πολλά προβλήματα τα οποία δυσχεραίνουν τη μάθηση. Πρώτα από όλα χρειάζονται σταθερότητα και ανάπτυξη κοινωνικών δικτύων και έπειτα είναι σε θέση να αρχίσουν να μαθαίνουν τη Γ2.

Μια ακόμη διαφορά με τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας που αντιμετωπίζει την τάξη ως ομοιογενή ομάδα, είναι η πολύγλωσση φύση μιας τάξης μεταναστών/τριών-προσφύγων. Η γλωσσική βάση των μεταναστών/τριών-προσφύγων (γνώση μιας ή περισσότερων γλωσσών που συχνά η εκμάθησή τους δεν έχει γίνει σε τυπικά πλαίσια και ίσως και αναλφαβητισμός), το γλωσσικό πλαίσιο (χρήση διαφορετικών γλωσσών στην οικογένεια και έξω από την τάξη), η κουλτούρα και τα κίνητρα ή η πίεση για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας διαφέρουν σε μεγάλο βαθμό σε σύγκριση με περιβάλλοντα διδασκαλίας μιας ξένης γλώσσας. Γι' αυτό τον λόγο «η γλωσσική εκπαίδευση πρέπει να αντικατοπτρίζει τις γλωσσικές βιογραφίες των μαθητών και τις γλωσσικές τους ικανότητες έτσι ώστε να αυξήσουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες και όχι να τους αντιμετωπίζει ως άπειρους. Μέχρι τώρα οι περισσότεροι δάσκαλοι (συχνά όντας μονόγλωσσοι και οι ίδιοι) δεν έχουν λάβει καμιά εκπαίδευση για να χρησιμοποιήσουν αυτή την πολυγλωσσία και να διδάσκουν μια γλώσσα αξιοποιώντας ταυτόχρονα και τις άλλες» (Krumm & Plutzer, 2008, σελ. 6).

Όπως φαίνεται από σχετικές έρευνες, οι καθηγητές/ριες που διδάσκουν τη δεύτερη γλώσσα στις χώρες υποδοχής προσπαθούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες των νεοεισερχόμενων μεταναστών/τριών και προσφύγων. Οι Uptin,

Wright και Harwood (2016) σε έρευνά τους σε νεοεισερχόμενους/ες πρόσφυγες στην Αυστραλία ισχυρίζονται ότι για να ανταποκριθούν πλήρως στις ανάγκες τους απαιτείται μια πιο βαθιά κατανόηση της εκπαιδευτικής τους εμπειρίας πριν την είσοδό τους στην χώρα φιλοξενίας τους, ότι η αρνητική εικόνα του πρόσφυγα σήμερα έχει περιορίσει την πρόσβαση στην εκπαίδευση σε αυτές τις ομάδες πληθυσμών και ότι υπάρχει ο κίνδυνος να χαρακτηριστούν ελλειμματικοί και να θυματοποιηθούν (Urtin et al., 2016). Έρευνα της Mabelle Paderez (2017) σε ενήλικους μετανάστες/τριες από το Κονγκό, την Αϊτή, την Ινδία, το Μπαγκλαντές, την Ιορδανία και τις Φιλιππίνες που παρακολούθησαν μαθήματα αγγλικών για επαγγελματικούς σκοπούς στον Καναδά έδειξε ότι η ομάδα πολύγλωσσων ομιλητών και οι καθηγητές/ριές τους δόμησαν μια «ετεροτοπία» (heterotopia), έναν χώρο όπου επαναπροσδιορίστηκε το αίσθημα του ανήκειν. Οι μετανάστες/τριες έφτιαξαν μια συνεκτική ομάδα με έμφαση στην κοινή ταυτότητα και στη συμμετοχικότητα και κινητοποίησαν δημιουργικά προηγούμενους πόρους από τις πρώτες γλώσσες τους για να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες επικοινωνίας στα αγγλικά. Προτείνεται από την ερευνήτρια η διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας σε μετανάστες/τριες να επικεντρώνεται λιγότερο στην απόκτηση σωστής γραμματικής αλλά να δίνει έμφαση σε παροχή ευκαιριών ενεργοποίησης υπαρχόντων πηγών και στρατηγικών που σχετίζονται με φιλικές σχέσεις (Mabelle Paderez, 2017).

Οι γλωσσικές δεξιότητες είναι ένα σημαντικό «νόμισμα» (Spotti, 2017, σελ. 379) για την είσοδο του μετανάστη/τριας στη χώρα υποδοχής και χρησιμεύουν όχι μόνο για την απόκτηση της προσφυγικής ιδιότητας αλλά και για την συμπερίληψη των νεοεισερχόμενων. Η απόκτηση της γλώσσας δείχνει τη διάθεση του μετανάστη/τριας-πρόσφυγα να λειτουργήσει στην κοινωνία (Spotti, 2017). Σε έρευνα του Gazzola (2017) όπου χρησιμοποιήθηκαν επίσημα στοιχεία από τη Eurostat, διαπιστώθηκε ότι οι μετανάστες/τριες που έχουν καλές ή πολύ καλές δεξιότητες στην επίσημη γλώσσα της χώρας υποδοχής έχουν καλύτερες προοπτικές εργασίας από αυτούς με περιορισμένες γλωσσικές δεξιότητες. Έρευνα της Hammer (2017) σε Πολωνούς μετανάστες/τριες στο Ηνωμένο Βασίλειο έδειξε ότι ο βαθμός

επιπολιτισμού και κοινωνικοπολιτισμικής προσαρμογής συνδέονται στενά με το επίπεδο ευχέρειας χρήσης της γλώσσας της χώρας υποδοχής.

9.2 Σκιαγράφηση του προφίλ των εκπαιδευτών/τριών

Ο ρόλος των εκπαιδευτών που διδάσκουν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής σε μετανάστες/τριες και πρόσφυγες είναι ιδιαίτερα σημαντικός, καθώς οι σχέσεις τους με τους/τις εκπαιδευόμενους/ες και η γενικότερη προσέγγισή τους μπορούν να επηρεάσουν σε μεγάλο βαθμό τις προσπάθειες των δεύτερων αναφορικά με την εκμάθησή της. Όταν τους ζητείται να συμβάλλουν στη γλωσσική ένταξη των μεταναστών/τριών, οι δάσκαλοι/ες έρχονται έχοντας υπόψη τους τις παραδοσιακές έννοιες της γλώσσας, της διγλωσσίας και της παιδαγωγικής, χωρίς να σκέφτονται τις κοινωνικοπολιτικές και κοινωνιογλωσσικές αλλαγές που εμπλέκονται στη διαδικασία. Σύμφωνα με τον Κουτσογιάννη (2012), η κάθε διδασκαλία γενικά αλλά και ως μακροκείμενο δεν είναι ουδέτερη, και για την πραγμάτωσή της προϋποτίθενται συγκεκριμένου τύπου ταυτότητες εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών. Και το αντίστροφο, οι συγκεκριμένες ταυτότητες εκπαιδευτικών-μαθητών/τριών υπάρχουν, γιατί πραγματώνουν συγκεκριμένα διδακτικά κειμενικά είδη, τα οποία ανήκουν σε συγκεκριμένες διδακτικές οπτικές ή αναδεικνύουν (ή υβριδοποιούν) άλλες.

9.2.1 Η ταυτότητα των εκπαιδευτών/τριών που διδάσκουν μια δεύτερη γλώσσα σε μετανάστες/τριες-πρόσφυγες

Αυτοί που διδάσκουν τη δεύτερη γλώσσα συχνά καλούνται να ανακουφίσουν ένα «γλωσσικό πρόβλημα» (García, 2017, σελ. 5) που προκαλείται από τη μετατόπιση και μετακίνηση πληθυσμών και συνεχίζουν να έχουν αποσπασματικές θεάσεις της γλώσσας ως «δεύτερης» και της διγλωσσίας ως «προσθετικής» και «αφαιρετικής» («additive» and «subtractive») (García, 2017, σελ. 5) και μοντέλα διαχωρισμού των γλωσσών. Ενώ η διγλωσσία στο παρελθόν θεωρούνταν η γνώση δύο γλωσσών, και η πολυγλωσσία η γνώση περισσότερων από δύο, η γλωσσικότητα (linguaging) στην σημερινή

κοινωνία είναι έννοια πολύ πιο περίπλοκη. Οι δίγλωσσοι μαθητές/τριες χρησιμοποιούν τη διαγλωσσικότητα (translanguaging) καθώς χρησιμοποιούν τη γλωσσικότητα (languaging) και την ταυτότητά τους με τρόπους που είναι ενσωματωμένοι, ρευστοί, αλληλοσυσχετιζόμενοι με μια ολιστική και όχι δυαδική προσέγγιση, διότι ο διαχωρισμός των γλωσσών και των ταυτοτήτων συντελεί στο διαχωρισμό και στη διατήρηση της εικόνας των μεταναστών ως του Άλλου (García, 2011).

Ειδικά σε τάξεις που αποτελούνται από άτομα διαφορετικών εθνικοτήτων και πολιτισμικών καταβολών, η γλωσσική εκπαίδευση, σύμφωνα με τους Αρχάκη και Τσάκωνα (2014), «οφείλει να μην περιορίζεται σε αφηγηματικές αναπαραστάσεις της πραγματικότητας οι οποίες βασίζονται σε παραδοσιακά κριτήρια, όπως είναι η διαχρονικότητα και η αυθεντικότητα» (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011, σελ. 14). Σύμφωνα με τους Αρχάκη και Τσάκωνα (2011), στο σύγχρονο ρευστό, διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον στον οποίο ζούμε, οι ταυτότητες επιλέγονται κατά περίπτωση από τους ανθρώπους και, σε σημαντικό βαθμό κατασκευάζονται από τον λόγο. Το ζήτημα αυτό είναι σημαντικό να λαμβάνεται υπόψη κατά τον σχεδιασμό των προγραμμάτων γλωσσικής εκπαίδευσης αλλά και από τους/τις εκπαιδευτικούς που τα υλοποιούν, προκειμένου οι συμμετέχοντες/ουσες μετανάστες/τριες-πρόσφυγες «να μπορούν να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τον εαυτό τους και να αντιλαμβάνονται τον τρόπο με τον οποίο οι άλλοι επιχειρούν να διαχειριστούν τον εαυτό τους, ιδιαίτερα μάλιστα όταν προέρχονται από διαφορετικό κοινωνικό ή/και πολιτισμικό περιβάλλον» (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011, σελ. 14).

Σύμφωνα με τον Cummins (2002), οι ανθρώπινες σχέσεις έχουν κεντρική θέση στην αποτελεσματική διδασκαλία, ιδιαίτερα στην περίπτωση των μαθητών/τριών δεύτερης γλώσσας (second language learners) που συχνά δεν επιθυμούν να επιστρέψουν στον πολιτισμό καταγωγής τους, αλλά παράλληλα δεν διαθέτουν ακόμη τις γλωσσικές δεξιότητες ή την πολιτισμική γνώση για να συμμετέχουν πλήρως στον καινούριο πολιτισμό της χώρας υποδοχής. Για να «αποκτήσουν αίσθηση του εαυτού τους (sense of self), της ταυτότητάς τους, στην εκμάθηση της καινούριας γλώσσας και στην ενεργό συμμετοχή τους στον καινούριο πολιτισμό, πρέπει πρώτα να έχουν αναπτύξει

θετικές και ενθαρρυντικές σχέσεις με μέλη του πολιτισμού αυτού» (Cummins, 2002, σελ. 118). Οι δάσκαλοι/ες της δεύτερης γλώσσας, φορείς του πολιτισμού της χώρας υποδοχής, μπορούν να παίξουν καθοριστικό ρόλο στην προσπάθεια των μεταναστών/τριών-προσφύγων να μάθουν τη δεύτερη γλώσσα, δημιουργώντας ένα περιβάλλον σεβασμού και αποδοχής και καθοδηγώντας τους μαθητές/τριες προς αποτελεσματικούς τρόπους έκφρασης στη Γ2 και παρουσιάζοντάς τους τις δυνατότητες που έχουν μέσα στην καινούρια τους κοινωνία. Για να δημιουργήσουν ένα τέτοιο περιβάλλον μέσα στη γλωσσική τάξη, οφείλουν να δείχνουν ευαισθησία και προς την κουλτούρα των εκπαιδευομένων, να είναι αποτελεσματικοί διαπολιτισμικοί εκπαιδευτές (Durham, 2018· Σιμόπουλος, 2014· Zhang, 2017). Αυτό σημαίνει, από συναισθηματική άποψη, να είναι ανοιχτόμυαλοι, μη επικριτικοί και χαλαροί ως προς την κοινωνική αλληλεπίδραση. Από γνωστική άποψη, να διαθέτουν πολιτισμική (αυτό)συνείδηση ώστε να μειώνουν την αβεβαιότητα και το διφορούμενο που είναι εγγενή στη διαπολιτισμική αλληλεπίδραση. Τέλος, από την άποψη της συμπεριφοράς, να διαθέτουν δεξιότητες επιτυχούς μετάδοσης των μηνυμάτων, τεχνικές δεξιότητες, ικανότητα ρύθμισης της προσωπικής έκθεσης και διαχείρισης της αλληλεπίδρασης, ευελιξία στη συμπεριφορά και κοινωνικές ικανότητες τόσο στο λεκτικό όσο και στο μη λεκτικό πεδίο (Σιμόπουλος, 2014).

Όσον αφορά τη γλωσσική διάσταση, ο ρόλος του/της δασκάλου/ας, σύμφωνα με την García (2017), δεν είναι να προσθέσει ένα ολόκληρο γλωσσικό σύστημα, χωριστό από το ήδη υπάρχον που διαθέτει ο ενήλικος μετανάστης/τρια, αλλά να θέσει στη διάθεσή του νέα γλωσσικά χαρακτηριστικά, τα οποία θα ενσωματώσει το δικό του γλωσσικό ρεπερτόριο, χτίζοντας έτσι πολλαπλές ταυτότητες που δεν αντιστοιχούν απαραίτητα σε δύο ή περισσότερες εθνικές ταυτότητες. Η διαγλωσσικότητα, σύμφωνα με τη García (2009), πρέπει να ιδωθεί ως εποικοδομητική παιδαγωγική πρακτική, σύμφωνα με την οποία οι δάσκαλοι/ες και οι μαθητές/τριες εμπλέκονται σε περίπλοκες διαγλωσσικές πρακτικές ώστε να δώσουν νέο νόημα στις έννοιες της διδασκαλίας και της μάθησης της δεύτερης γλώσσας. Πρόκειται για «κοινωνική πρακτική και πολιτική διαδικασία μεταμόρφωσης της υποκειμενικότητας» και, εκτός από το να αμφισβητεί την έννοια της γλώσσας

«ως αυτόνομης και αμιγούς, ως προϊόν της έννοιας των συνόρων, της υποδεέστερης γνώσης μιας δίγλωσσης ενδιάμεσης θέσης, μετατοπίζει την έμφαση και αντιστέκεται στις ασυμμετρίες δύναμης που δημιουργούν οι δίγλωσσοι κώδικες» (García & Wei, 2014, σελ. 204). Η διαγλωσσικότητα είναι η θέσπιση αυτού που η ίδια αποκαλεί «δυναμική διγλωσσία» (García, 2009) και οδηγεί στην εκπαίδευση για κοινωνική δικαιοσύνη (García, 2014). Κατά τη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας είναι σημαντικό να λαμβάνεται υπόψη η κοινωνιογλωσσική θέση της, αλλά και η θέση της ομάδας που μαθαίνει τη γλώσσα μέσα στη συγκεκριμένη κοινωνία. Σύμφωνα με την García, «η γλώσσα είναι μια πράξη δημιουργίας και οι μαθητές πρέπει να ενθαρρύνονται να ρισκάρουν όταν τη μαθαίνουν και να στοχεύουν σε διαπροσωπικές (interpersonal) σχέσεις με τους άλλους, καθώς και ενδοπροσωπική κοινωνία (intrapersonal communion) με την κοινότητα των ομιλητών της» (García, Societal, χ.η., σελ. 22).

Οι εκπαιδευτές/τριες που διδάσκουν πρόσφυγες και μετανάστες/τριες δεν έχουν πάντα την απαραίτητη εκπαίδευση ή εξειδίκευση για τις συγκεκριμένες ομάδες εκπαιδευομένων και πολλές φορές αγνοούν την κουλτούρα τους (Lei, 2006). Άλλες προκλήσεις αφορούν μονοπολιτισμικές πρακτικές και επικράτηση μιας εργαλειακής προσέγγισης για τη διδασκαλία και τη μάθηση (Leeman & van Koeven, 2018). Σύμφωνα με έρευνα των Μάγου και Σιμόπουλου (2010) σε εκπαιδευτές/τριες που διδάσκουν την ελληνική γλώσσα ως δεύτερη, η πλειοψηφική ομάδα των εκπαιδευτών/τριών δεν υιοθετεί διαπολιτισμικές στάσεις, αυτοί που διδάσκουν εμφανίζονται δύσπιστοι ως προς άλλους πολιτισμούς και ομάδες σπουδαστών και ταυτόχρονα προβάλλουν τον δικό τους πολιτισμό ως ανώτερο, με κριτήριο μια εξιδανικευμένη εθνική ταυτότητα, όπου, τόσο ο «εαυτός», όσο και ο «άλλος» δεν γίνεται αντιληπτός ως προς την πολλαπλότητά του, αλλά προσλαμβάνεται με έναν στερεοτυπικό τρόπο. Η διαφορετική αξία που αποδίδεται σε διάφορες ομάδες είναι προφανής στους εκπαιδευόμενους/ες, με αποτέλεσμα να αισθάνονται σε μειονεκτική θέση εκείνοι, των οποίων η ομάδα εμφανίζεται ως χαμηλότερης αξίας ή ελλειμματική, ενώ η αντιμετώπιση ορισμένων ομάδων ως κατώτερων και μειονεκτικών δημιουργεί αισθήματα δυσφορίας αλλά και

αυτοενοχοποίησης για την ενδεχόμενη αποτυχία, τα οποία καθιστούν δυσχερή τη μαθησιακή προσπάθεια (Μάγος & Σιμόπουλος, 2010).

Σύμφωνα με ερευνητές όπως ο Kelly (2017) ή η Stadler-Norman (2011), η προσέγγιση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτών/τριών που διδάσκουν μια δεύτερη γλώσσα στην Ευρώπη έχει βασιστεί στο Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη Γλώσσα, το οποίο δίνει σημαντική θέση στην διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα. Όμως, η εκπαίδευση των εκπαιδευτών/τριών που διδάσκουν τη δεύτερη γλώσσα έτσι ώστε να περιλαμβάνουν στο μάθημά τους διαπολιτισμικές διαστάσεις αποτελεί παιδαγωγική και επαγγελματική πρόκληση (Beutel & Tangen, 2018· Kelly, 2017). Σύμφωνα με τον Kelly (2017), η διδασκαλία της διαπολιτισμικής ενσυναίσθησης είναι σχετικά εύκολη, αλλά η ενασχόληση με τις σχέσεις ανάμεσα στους πολιτισμικούς μπορεί να έρθει σε αντίθεση με την εστίαση στη γλώσσα-στόχο και με το μοντέλο γλωσσικής εκμάθησης του «φυσικού ομιλητή». Συνεπώς, η εκπαίδευση των εκπαιδευτών/τριών στη διδασκαλία της Γ2 οφείλει να αντιμετωπίσει αυτά τα θέματα και να παρέχει τους μελλοντικούς εκπαιδευτές/τριες την ευκαιρία να αναστοχαστούν πάνω σε αυτά (Beutel & Tangen, 2018· Kelly, 2017). Η Stadler-Norman (2011) προτείνει μια ολιστική προσέγγιση στη διαπολιτισμική ικανότητα, η οποία διευκολύνει την διαπολιτισμικότητα και την ωθεί ένα βήμα πιο πέρα από την προφορική επικοινωνία.

Επίσης, σε θεωρητικό επίπεδο οι εκπαιδευτές/τριες που διδάσκουν τη δεύτερη γλώσσα μπορεί να πιστεύουν στα προτάγματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και να θεωρούν ότι οι πρακτικές τους αντικατοπτρίζουν τις αρχές της, αλλά, όπως έχει δείξει η έρευνα σε διάφορες χώρες, όπως στη Νέα Ζηλανδία (Oranje & Smith, 2017), στη Σλοβενία (Bešter & Medvešek, 2016) αλλά και στην Ελλάδα (Σιμόπουλος, 2014), υπάρχει προφανής αναντιστοιχία μεταξύ των πιστεύω των καθηγητών/ριών και των εκπαιδευτικών πρακτικών τους, με τους/τις παραπάνω να είναι θετικά διακείμενοι/ες προς τη διαπολιτισμική εκπαίδευση αλλά να μην εφαρμόζουν την προσέγγισή της στις τάξεις τους. Παρά τον λόγο περί συμμετοχικότητας και αντιαυταρχικών πρακτικών, στοιχεία όπως ο προσανατολισμός στις ανάγκες και τις προσδοκίες των ενήλικων μεταναστών/τριών ή η συμμετοχή των τελευταίων

στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού προγράμματος δεν εμφανίζονται συνήθως στις πρακτικές των εκπαιδευτών/τριών που διδάσκουν τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα, οι προσδοκίες των οποίων όσον αφορά τους μετανάστες/τριες-πρόσφυγες μαθητές/τριές τους είναι πολύ χαμηλές και δεν επενδύουν ούτε ενθαρρύνουν την προσπάθειά τους για εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, καθώς δεν θεωρούν ότι υπάρχουν ιδιαίτερες δυνατότητες από τη μεριά των μαθητών/τριών τους. Η προσήλωση σε συστήματα αξιολόγησης όπως τεστ ή εξετάσεις, η εργασία και οι ασκήσεις για το σπίτι, με τα οποία πολλοί/ες μαθητές/τριες δεν είναι εξοικειωμένοι αλλά ούτε και ταιριάζουν στην κουλτούρα και στην αντίληψη και προσέγγισή τους όσον αφορά τη μάθηση, απογοητεύουν ακόμη περισσότερο τους μετανάστες/τριες-πρόσφυγες, καθώς τους καθιστούν «ανίκανους» να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις ενός συστήματος που δεν τους λαμβάνει παρά ελάχιστα και επιφανειακά υπόψη. Ακόμη και για εκπαιδευτές/τριες που θεωρούν τη διγλωσσία θετική και ακόμη και οι ίδιοι/ες μπορεί να διάγουν πολύγλωσσο βίο, ο τρόπος που χειρίζονται την πολυγλωσσία των μαθητών/τριών τους διαφέρει σε μεγάλο βαθμό (Panagiotopoulou, Rosen & García, 2016).

9.2.2 Το προφίλ των εκπαιδευτών/τριών που διδάσκουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα στην Ελλάδα

Τα δεδομένα για την περίπτωση της Ελλάδας προκύπτουν από παλαιότερες έρευνες, δεν έχουν γίνει πρόσφατα έρευνες που αφορούν το ερευνητικό αυτό πεδίο. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία που εντοπίστηκε, οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτές/τριες που διδάσκουν ελληνικά σε μετανάστες/τριες-πρόσφυγες είναι απόφοιτοι παιδαγωγικών τμημάτων ή τμημάτων φιλοσοφικής, οι οποίοι έχουν καθοριστικό ρόλο για την επιτυχία των προγραμμάτων, αλλά δυστυχώς συνήθως δεν έχουν την απαραίτητη εμπειρία να διδάξουν ενήλικες μετανάστες/τριες και να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα που προκύπτουν σε ετερογενείς, πολύγλωσσες και πολυπολιτισμικές τάξεις και δεν τους προσφέρεται καμιά σχετική εκπαίδευση (Magos & Politi, 2008· Mattheoudakis, 2005).

Σύμφωνα με έρευνα της Λαμπροπούλου (1994) για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί μαθητές/τριες όσον αφορά τη Νέα Ελληνική ανάλογα με την εθνικότητά τους, ο δάσκαλος/α που διδάσκει άτομα μεταναστευτικής καταγωγής πρέπει πριν από όλα να διακατέχεται από αγάπη για το επάγγελμά του. Η αδιαφορία και η απογοήτευση κρίνεται ότι φέρνουν πολύ αρνητικά αποτελέσματα, αφού οδηγούν τον/την μαθητή/τρια στην απόγνωση. Συναφή συμπεράσματα προκύπτουν κι από άλλες έρευνες (Ροδακόπουλος & Λίλη, 2010). Σε έρευνα των Παχή και Σιώρα (2003) σε μαθήματα που διεξάγονταν από εθελοντές/ριες στο κέντρο «Πυξίδα» στην Αθήνα, υπήρχαν διάφορα προβλήματα όπως ελλιπής κατάρτιση των εθελοντών σε θέματα διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας σε ξένους, η μητρική γλώσσα των μαθητών/τριών (ασιατική) δεν τους βοηθούσε στην εκμάθηση της ελληνικής, οι μαθητές/τριες απογοητεύονταν από την ελληνική και στρέφονταν σε άλλες γλώσσες με μεγαλύτερη διάδοση, τα βιβλία δίνονταν σε φωτοτυπίες, τα οπτικοακουστικά μέσα διδασκαλίας ήταν λιγοστά, οι μαθητές/τριες ήταν συναισθηματικά ευάλωτοι λόγω των τραυματικών εμπειριών τους, είχαν ανομοιογένεια ως προς το μορφωτικό τους επίπεδο, πήγαιναν κουρασμένοι ή απουσίαζαν συχνά από τα μαθήματα λόγω της χειρωνακτικής συνήθως εργασίας που κάνουν στην Ελλάδα και τέλος, οι μαθητές/τριες ήταν φορείς στερεοτύπων σχετικά με τον ρόλο των συμμαθητριών ή εκπαιδευτριών τους αλλά και σχετικά με την ανωτερότητα και κατωτερότητα των φυλών από τις οποίες προέρχονται. Σε έρευνα των Brinia και Tsaprazi (2015) αναφορικά με τις εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται σε προγράμματα διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε μετανάστες/τριες-πρόσφυγες από ΜΚΟ, τη Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης και ΚΕΚ, η πλειοψηφία των εκπαιδευτών/τριών, είτε εθελοντές είτε επαγγελματίες, δεν χρησιμοποιούσαν ενεργές εκπαιδευτικές μεθόδους όπως παιχνίδια ρόλων, ομαδικά projects ή καταγίγισμο ιδεών, όμως, αυτοί που έδειχναν ευαισθητοποίηση αναφορικά με πολυπολιτισμικές αντιλήψεις και είχαν μια μη-εθνοκεντρική προσέγγιση στη γλώσσα χρησιμοποιούσαν πιο ενεργές τεχνικές, αξιοποιούσαν την προηγούμενη εμπειρία των εκπαιδευομένων και τελικά ανταποκρίνονταν πιο αποτελεσματικά στις επικοινωνιακές ανάγκες των μεταναστών/τριών-προσφύγων.

Παρά την πολυμορφία του πεδίου και την ανάπτυξή του την τελευταία δεκαπενταετία, ο Μοσχονάς (2003) επισημαίνει ότι η ελληνική βιβλιογραφία για την ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα υπολείπεται τριών-τεσσάρων δεκαετιών σε σχέση με τη διεθνή βιβλιογραφία, αφού η πλειονότητα των ερευνών εξακολουθεί να εστιάζει στο διδασκαλικό προϊόν ή εργαλείο, στις τεχνικές διδασκαλίας και στο εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται και πολύ λιγότερο στη διαδικασία της πρόσληψης από τον μαθητευόμενο, συνεχίζει, δηλαδή, να λειτουργεί στο πλαίσιο της διδακτικο-κεντρικής και όχι της μαθησιο-κεντρικής προσέγγισης. Κάτι ανάλογο φαίνεται να συμβαίνει και στο επίπεδο της διδακτικής πράξης, καθώς δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη γραμματική, με εξέταση αποπλαισιωμένη από επικοινωνιακούς στόχους και γλωσσικές δεξιότητες, όπως καταγράφεται, για παράδειγμα, μέσα από τις συνεντεύξεις εκπαιδευτών του προγράμματος «Οδυσσέας» (Χαμαλίδου, 2011). Η διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας γινόταν για πάρα πολλά χρόνια με στόχο «κυρίως τη μεταβίβαση γνώσεων που αφορούσαν τη δομή και το περιεχόμενο των λέξεων της υπό διδασκαλία γλώσσας» (Τεντολούρης & Χατζησαββίδης, 2014, σελ. 17), κάτι που δεν φαίνεται να έχει αλλάξει ριζικά.

Είναι επιτακτική ανάγκη να παρέχεται θεωρητική και πρακτική εκπαίδευση στους εκπαιδευτές/τριες ώστε να εφαρμόζουν διδακτικές τεχνικές που ταιριάζουν στις ανάγκες των εκπαιδευομένων. Υπάρχει ανάγκη το Υπουργείο Παιδείας και τα πανεπιστήμια της χώρας να οργανώσουν εξειδικευμένα σεμινάρια για τους εκπαιδευτές/τριες ενήλικων μεταναστών/τριών-προσφύγων που να εστιάζουν στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, να τους ευαισθητοποιούν αναφορικά με τις κοινωνικές και πολιτισμικές ανάγκες και ιδιαιτερότητές τους και να τους δίνουν την ευκαιρία να κάνουν πρακτική εξάσκηση στη διδασκαλία πριν να μπουν σε κανονική τάξη με μαθητές/τριες μετανάστες/τριες και πρόσφυγες (Αγοραστός & Ζάγκα, 2001· Androulakis, Mastorodimou & Van Boeschoten, 2016· Maligkoudi, Tolakidou & Chiona, 2018· Mattheoudakis, 2005· Τοκαλίδου, 2001).

9.2.3 Αλληλεπιδράσεις μεταξύ εκπαιδευτών/τριών και μαθητών/τριών σε μη-τυπικές μορφές εκπαίδευσης

Σύμφωνα με ερευνητές όπως οι Cummins και Early (2011) ή η Lei (2006), οι ρόλοι των εκπαιδευτικών σχετίζονται με τις προσδοκίες, παραδοχές και στόχους που φέρνουν οι εκπαιδευτικοί στην εκπαίδευση μαθητών/τριών από διαφορετικές κοινωνίες και κουλτούρες. Σύμφωνα με τους ίδιους, οι εκπαιδευτικές δομές αναφέρονται στην οργάνωση της εκπαίδευσης γενικά και περιλαμβάνουν πολιτικές, προγράμματα, αναλυτικά προγράμματα και αξιολόγηση. Συνήθως αντικατοπτρίζουν κυρίαρχες ιδεολογίες και αξίες, χωρίς να είναι απαραίτητα στατικές, και δύναται να τεθούν υπό αμφισβήτηση. Οι εκπαιδευτικές δομές και οι ρόλοι των εκπαιδευτικών καθορίζουν το είδος των αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στους/στις εκπαιδευτικούς, τους/τις μαθητές/τριες και τις κοινότητές τους, σχηματίζουν ένα διαπροσωπικό χώρο όπου τίθεται υπό διαπραγμάτευση η απόκτηση γνώσης και ο σχηματισμός της ταυτότητας και αποτελούν καθοριστικό παράγοντα της ακαδημαϊκής επιτυχίας ή αποτυχίας. Οι σχέσεις αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών με τους/τις μαθητές/τριες αντικατοπτρίζουν (Cummins, 2002· Lei, 2006) τους ρόλους και την ταυτότητα που έχουν προσδιορίσει οι διδάσκοντες/ουσες ως εκπαιδευτικοί και καθορίζουν τα μηνύματα που μεταφέρουν στους/στις μαθητές/τριες τους σχετικά με το τι μπορούν να προσφέρουν στην κοινωνία στην οποία ζουν, «διαγράφοντας συνεχώς ένα τριγωνικό σχήμα: την εικόνα της δικής τους ταυτότητας ως εκπαιδευτικών, την εικόνα των δυνατοτήτων επιλογής ταυτότητας που προσφέρουν στους μαθητές τους και την εικόνα της κοινωνίας στο σχηματισμό της οποίας ελπίζουν ότι θα συμβάλλουν οι μαθητές τους» (Cummins, 2002, σελ. 59).

Οι διδάσκοντες/ουσες σε οποιαδήποτε εκπαιδευτική δομή, αλλά ειδικά σε δομές που απευθύνονται με άτομα από μεταναστευτικά περιβάλλοντα, έχουν, έως ένα βαθμό τουλάχιστον, τη δυνατότητα, ατομικά αλλά και συλλογικά, να επηρεάσουν τη γλωσσική εξέλιξη των μαθητών/τριών τους και να δημιουργήσουν πλαίσια ενδυνάμωσής τους (Cummins, 2002· Cummins & Early, 2015). Σύμφωνα με τον Cummins και τους συνεργάτες του (2011), μέσα στους διαπροσωπικούς χώρους όπου οι ταυτότητες βρίσκονται υπό διαπραγμάτευση, οι μαθητές/τριες και οι εκπαιδευτές/τριες μπορούν να

δημιουργήσουν από κοινού δυνάμεις που αμφισβητούν τις δομές ανισότητας σε μικρή κλίμακα, κάτι που όμως δεν μειώνει το γεγονός ότι αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντική κατάκτηση. Η ταυτότητα των εκπαιδευτικών εμπλέκεται άμεσα στις παιδαγωγικές επιλογές που κάνουν, και δημιουργούν «ένα τρίπτυχο απεικονίσεων: την εικόνα της δικής τους ταυτότητας ως εκπαιδευτικών, την εικόνα των επιλογών ταυτότητας που θέλουν να τονίσουν στους μαθητές τους και την εικόνα της κοινωνίας την οποία ελπίζουν ότι θα δημιουργήσουν οι μαθητές τους» (Cummins et al., 2011, σελ. 156). Με το να δημιουργούν πλαίσια όπου οι μαθητές/τριες και οι ταυτότητές τους γίνονται σεβαστές και όπου όλες οι γλώσσες και κουλτούρες στην τάξη αντιμετωπίζονται ισότιμα, οι εκπαιδευτικοί συμβάλλουν στην ενδυνάμωση των εκπαιδευομένων, η οποία, σύμφωνα με τον Cummins και τους συνεργάτες του είναι «η συνεργατική δημιουργία δύναμης» (the collaborative creation of power) (Cummins et al., 2011, σελ. 163) και παράλληλα συμβάλλουν σε μια «φανταστική θέσμιση της κοινωνίας» (Καστοριάδης, 1985).

Για να διδάξουν ενήλικους μετανάστες/τριες, οι δάσκαλοι/ες γλώσσας χρειάζεται να υιοθετήσουν μια διαγλωσσική στάση, να απαλλαγούν από τη θέση αυθεντίας και να υιοθετήσουν διαφορετικούς ρόλους, οι οποίοι είναι, σύμφωνα με την García (2017), οι ρόλοι του ανιχνευτή (detective), του συν-μαθητή (co-learner), του οικοδομητή (builder) και του μεταμορφωτή (transformer). Αναφορικά με τον ρόλο του ανιχνευτή, ο εκπαιδευτικός πρέπει να αναρωτηθεί τι γνωρίζει ο ενήλικας μετανάστης/τρια, πως θέλει να «επενδύσει» (invest) (Norton, 2000) στη χρήση καινούριων στοιχείων, ποιοι είναι οι τρόποι με τους οποίους κατασκευάζει νοήματα και πως χρησιμοποιεί τη γλώσσα. Στον ρόλο του/της συν-μαθητή/τριας πρέπει να αναρωτηθεί πως θα μάθει από τον ενήλικα μετανάστη/τρια, από τα ενδιαφέροντά του και τις πηγές γνώσεών του (funds of knowledge) (Moll, Amanti, Neff & Gonzalez, 1992) και της διαγλωσσικότητάς του (translanguaging). Στον ρόλο του οικοδομητή, χρειάζεται να αναρωτηθούν πως θα χτίσουν ένα χώρο συγγένειας (affinity) (Gee, 2004) που γεφυρώνει τις διαφορές ηλικίας, τάξης, φυλής, φύλου και εκπαιδευτικού επιπέδου και στο οποίο οι μετανάστες/τριες να μπορούν να συμμετέχουν ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητές τους και που να είναι αρκετά ευέλικτος ώστε να ενσωματώνει τις διαφορές

μεταξύ των ατόμων. Και τέλος, του μεταμορφωτή, που φανερώνει τη ρητορική της νεωτερικότητας και τοποθετείται στο σύνορο μαζί με τους ενήλικες μετανάστες/τριες, καθώς επεκτείνουν το ρεπερτόριό τους με καινούρια στοιχεία και πρακτικές. Οι ενήλικες μετανάστες/τριες είναι η επιτομή μιας ύπαρξης ανάμεσα και πέραν των «συνόρων», συνόρων εθνικών, πολιτικών, γλωσσικών, κοινωνικών και ιδεολογικών (García, 2017).

Ο διαχωρισμός μεταξύ πρωτευόντων και δευτερευόντων πολιτισμικών διαφορών και μεταξύ των κατ' επιλογή, εκούσιων και κατ' επιβολή, ακούσιων μειονοτήτων (Ogbu, 1992· Zacheus, 2017), είναι χρήσιμος για να κατανοηθεί το πλαίσιο στο οποίο καλούνται να μάθουν τη δεύτερη γλώσσα οι μετανάστες/τριες-πρόσφυγες. Οι μειονότητες χαρακτηρίζονται από πολιτισμικές διαφορές σε σχέση με την κυρίαρχη ομάδα, όπως γλώσσα ή θρησκεία. Οι κατ' επιλογή μειονότητες έχουν επιλέξει να μεταβούν σε μια χώρα για να έχουν περισσότερες ευκαιρίες σε σύγκριση με τη χώρα καταγωγής τους και αντιμετωπίζουν προβλήματα στη χώρα υποδοχής, κυρίως γλωσσικά και πολιτισμικά, αλλά αυτά δεν διαρκούν πολύ. Οι πρωτεύουσες πολιτισμικές διαφορές προκύπτουν όταν δύο ομάδες έρχονται σε επαφή κατά τη διάρκεια μιας μεταβατικής περιόδου και σχετίζονται με τη μοναδικότητα κάθε κουλτούρας. Οι δευτερεύουσες πολιτισμικές διαφορές προκύπτουν όταν οι ομάδες αλληλεπιδρούν για μεγάλο χρονικό διάστημα ή όταν η μια θεωρείται ανώτερη από την άλλη (Ogbu, 1983, 1992). Η σχέση της κοινωνίας υποδοχής, της οποίας μέλος είναι ο/η δάσκαλος/α, και μιας συγκεκριμένης κοινότητας μειοψηφίας ποικίλουν από καταναγκαστικές εξουσιαστικές σχέσεις μέχρι συνεργατικές σχέσεις (Ogbu, 1997). Σύμφωνα με τον Ogbu (1992), όταν οι πρωτεύουσες και δευτερεύουσες πολιτισμικές διαφορές δεν αναγνωρίζονται, προκύπτουν στερεοτυπικές γενικεύσεις των μειονοτικών κουλτούρων, παρανοήσεις και επιμονή σε διαφορετικούς τρόπους διδασκαλίας. Ο Ogbu (1987) θεωρεί προσωρινές τις πρωτεύουσες πολιτισμικές διαφορές μεταξύ των εκούσιων μειονοτήτων και της πλειοψηφίας, αλλά θεωρεί τις πολιτισμικές διαφορές μεταξύ ακούσιων μειονοτήτων και πλειοψηφίας ως δευτερεύουσες και, συνεπώς, πιο επίμονες. Καθώς οι δομές της μη-τυπικής εκπαίδευσης δεν εντάσσονται σε κρατικές μορφές τυπικής εκπαίδευσης που πρέπει να υπηρετεί τις κρατικές εντολές

όπου οι γλωσσικές πρακτικές συνήθως δομούνται με γνώμονα «μονογλωσσικές ιδεολογίες» (García, 2009), μπορούν, εν δυνάμει, να μετουσιωθούν σε δομές όπου η πολυγλωσσία ενθαρρύνεται και αντιμετωπίζεται ως πόρος και όχι ως μειονέκτημα και να γίνουν ένας εναλλακτικός, ασφαλής χώρος όπου οι ταυτότητες όλων των συμμετεχόντων/ουσών γίνονται σεβαστές και αλληλοεπιδρούν. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, σε έρευνα των Panagiotopoulou et al. (2016), σε μια δομή διδασκαλίας ελληνικών στον Καναδά, εκτός κρατικού πλαισίου, οι απόψεις και οι ιδεολογίες των διδασκόντων συνιστούν ένα συγκεκριμένο παιδαγωγικό πεδίο. Η συγκεκριμένη έρευνα ανέδειξε ότι οι διδάσκοντες/ουσες έχουν διαφορετικές απόψεις για την πολυγλωσσία σε ένα ευρύ φάσμα μονογλωσσικών-ετερογλωσσικών ιδεολογιών, παρόλο που όλοι βλέπουν την πολυγλωσσία θετικά. Ιδιαίτερα ενδιαφέρον ήταν το συμπέρασμα ότι οι δάσκαλοι/ες με τη λιγότερη ακαδημαϊκή κατάρτιση τείνουν να έχουν τις πιο δυναμικές απόψεις αναφορικά με τη διγλωσσία.

9.3 Προγράμματα διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης σε μετανάστες/τριες-πρόσφυγες στην Ελλάδα

Τα προγράμματα διδασκαλίας της γλώσσας της χώρας υποδοχής σε μετανάστες/τριες, πρόσφυγες ή άλλες ομάδες για τις οποίες η γλώσσα αυτή είναι δεύτερη, έχουν μακρά ιστορία, κυρίως στις χώρες που παραδοσιακά αποτελούσαν εστίες υποδοχής μεταναστών, όπως για παράδειγμα η Μεγάλη Βρετανία. Στην Ελλάδα, αντίθετα, μέχρι το 2005 δεν υπήρχε σχεδόν κανένα δημόσιο και δωρεάν πρόγραμμα για αυτές τις ομάδες και η αυξανόμενη ζήτηση από τα τέλη της δεκαετίας του 1990 και μετά συσώρευε ένα μεγάλο αριθμό υποψηφίων εκπαιδευομένων που δεν είχαν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν προγράμματα που προϋπέθεταν δίδακτρα, όπως τα προγράμματα που λειτουργούν στο πλαίσιο των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (Τσαγγαδάς, 2017) ή να ενταχθούν σε κάποιο από τα σποραδικά προγράμματα που υλοποιούνταν από τα Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης ή από Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις και σωματεία Εθελοντών (Σιμόπουλος, 2014).

Το πεδίο της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε ενήλικους συγκροτείται σήμερα από μια σειρά φορέων εκπαίδευσης του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα, της τυπικής, μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης (Η Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής, 2010· Σιμόπουλος, 2014· Τσαγγαδάς, 2017): προγράμματα που προσφέρονται από Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα και τα οποία συνήθως προϋποθέτουν δίδακτρα, όπως το Διδασκαλείο της Νέας Ελληνικής Γλώσσας του Πανεπιστημίου Αθηνών και το Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Προγράμματα εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης προσφέρουν επίσης τα πανεπιστήμια Πατρών, Ιωαννίνων, Θράκης και Κρήτης. Ως επί το πλείστον, πρόκειται για διοργάνωση θερινών τμημάτων εκμάθησης της ελληνικής που απευθύνονται σε ποικίλο ενήλικο πληθυσμό.

Σχετικά προγράμματα οργανώνει και η Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης, τα οποία υλοποιούνται από το Ίδρυμα Νεολαίας και Διά Βίου Μάθησης. Ένα από τα μεγαλύτερα προγράμματα που υλοποιήθηκαν από τη Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης από το 2004 μέχρι το 2008 σε πολλές πόλεις της Ελλάδας με χιλιάδες εκπαιδευομένους/ες ήταν το «Εκπαίδευση των μεταναστών στην ελληνική γλώσσα, την ελληνική ιστορία και τον ελληνικό πολιτισμό – Οδυσσέας», το οποίο χρηματοδοτήθηκε από την Ευρωπαϊκή Ένωση και την Ελληνική κυβέρνηση, για άτομα άνω το 16 ετών που έμεναν μόνιμα στη χώρα. Εκτός από την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης, το πρόγραμμα στόχευε να φέρει σε επαφή τους εκπαιδευομένους/ες με την ελληνική ιστορία και κουλτούρα, ώστε να αποκτήσουν τις γλωσσικές και διαπολιτισμικές δεξιότητες που απαιτούνται για την ένταξή τους στην ελληνική κοινωνία (Dimitriadou & Pampouri, 2010).

Μαθήματα ελληνικών γίνονται επίσης σε δήμους ανά την Ελλάδα και Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης, στο πλαίσιο συγχρηματοδοτούμενων προγραμμάτων ένταξης που απευθύνονται συγκεκριμένα σε μετανάστες/τριες και πρόσφυγες και σε ιδιωτικούς οργανισμούς που ασχολούνται εν μέρει (όπως η Ελληνοαμερικανική Ένωση) ή αποκλειστικά (όπως το Κέντρο Ελληνικού Πολιτισμού) με τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης. Παρόμοια προγράμματα προσφέρουν και τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Σήμερα υπάρχουν πολλές οργανώσεις και ΜΚΟ που προσφέρουν μαθήματα ελληνικής ως δεύτερης είτε στο πλαίσιο συγχρηματοδοτούμενων προγραμμάτων, είτε με την εμπλοκή εθελοντών –συχνά και με συνδυασμό των δύο- και μη-τυπικές δομές διδασκαλίας της γλώσσας, κυρίως σε μεγάλα αστικά κέντρα με μεγάλη συγκέντρωση μεταναστών/τριών-προσφύγων και σε μέρη εισόδου των ατόμων αυτών στη χώρα, όπως το Mozaik στη Μυτιλήνη.

Τέλος, υπάρχουν και αποκλειστικά εθελοντικές οργανώσεις όπως το Κυριακάτικο Σχολείο, η Ομάδα Πίσω Θρακία από το Στέκι Μεταναστών στα Εξάρχεια, το Ανοιχτό Σχολείο Μεταναστών Πειραιά, και άλλες πρωτοβουλίες περισσότερο ή λιγότερο δομημένες και οργανωμένες (Mattheoudakis, 2005· Σιμόπουλος, 2014), με στόχο την ανάπτυξη της αλληλεγγύης, της ισότιμης αλληλεπίδρασης των πολιτισμών, αλλά και της διεκδίκησης των κοινωνικών δικαιωμάτων των μεταναστών.

Όσον αφορά τη συμμετοχή στις εξετάσεις για το πιστοποιητικό ελληνομάθειας, αυτή είναι επίσης πολλή χαμηλή, καθώς δεν απαιτείται για την απόκτηση πράσινης κάρτας ή την εύρεση εργασίας και το ποσοστό συμμετοχής, μέχρι το 2005, σύμφωνα με τη Mattheoudakis (2005), ήταν περίπου 1.2% του νόμιμου μεταναστευτικού πληθυσμού στην Ελλάδα. Από το 2005 μέσω της τότε Γενικής Γραμματείας Εκπαίδευσης Ενηλίκων (και αργότερα Γενικής Γραμματείας Διά Βίου Μάθησης) αρχίζει να υλοποιείται το πρώτο πανελλαδικό δωρεάν πρόγραμμα διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας για ενήλικους μετανάστες/τριες, «Εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης σε εργαζόμενους μετανάστες», το οποίο, παράλληλα, διασυνδέεται με τις προϋποθέσεις για την απόκτηση του καθεστώτος του «επί μακρόν διαμένοντος» για υπηκόους τρίτων χωρών. Από την άλλη μεριά, οι μετανάστες/τριες ή πρόσφυγες χωρίς άδεια διαμονής ή πολιτικό άσυλο αποκλείονται από τα προγράμματα διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, με εξαίρεση αυτά που προσφέρουν ορισμένες μη κυβερνητικές και εθελοντικές οργανώσεις. Για την περιορισμένη συμμετοχή συνήθως θεωρείται ότι ευθύνονται οι ίδιοι/ες οι μετανάστες/τριες, είτε γιατί δίνουν προτεραιότητα στην εξεύρεση απασχόλησης, είτε γιατί αρκετοί από αυτούς είναι αναλφάβητοι, με αποτέλεσμα να μην έχουν αυτοπεποίθηση ώστε να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα, είτε γιατί οι περισσότεροι

μορφωμένοι δεν είναι διατεθειμένοι να ενταχθούν σε τμήματα μαζί με εκείνους που δεν έχουν λάβει βασική εκπαίδευση στη μητρική τους γλώσσα (Mattheoudakis, 2005).

Ο Μοσχονάς (2010) θεωρεί ότι ο εκπαιδευτικός μηχανισμός που συνδέει την εκπαίδευση στα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα με την πιστοποίηση και την πολιτογράφηση «υπηρετεί το ιδεώδες της μονογλωσσίας» και ότι η ελληνική διδάσκεται ακόμη «σύμφωνα με το πρότυπο της ελληνικής ως μητρικής» με χρήση διδακτικών μεθόδων που είναι «παρωχημένες και ακατάλληλες» (Μοσχονάς, 2010, σελ. 9). Ο ίδιος (Moschonas, 2017) θεωρεί ότι υπάρχει σύγχυση στη βιβλιογραφία μεταξύ της απόκτησης της ελληνικής ως μητρικής γλώσσας και της εκμάθησής της ως δεύτερης. Τα διδακτικά εγχειρίδια ακολουθούν τις προσεγγίσεις των παραδοσιακών γραμματικών της νέας ελληνικής, με έμφαση στη γραμματική ορολογία και οι προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται είναι δασκαλοκεντρικές και όχι μαθητοκεντρικές. Ο ίδιος θεωρεί ότι οι επίσημες και ανεπίσημες πολιτικές του ελληνικού κράτους απέναντι στους/στις μετανάστες/τριες-πρόσφυγες εκλαμβάνουν τη γλώσσα ως μέσο γλωσσικής και πολιτισμικής αφομοίωσης.

Όσον αφορά την εκπαίδευση των μεταναστών/τριών-προσφύγων και την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης προκύπτουν πολλές προκλήσεις, καθώς ο πληθυσμός της χώρας άλλαξε (Gropas & Triandafyllidou, 2011· Κοτζαμάνης & Καρκούλη, 2016) αναφορικά με κοινωνικούς, πολιτισμικούς, οικονομικούς, εθνικούς, φυλετικούς και θρησκευτικούς όρους και απαιτούνται καινοτόμες πολιτικές για να ανταποκριθεί σε αυτές τις βαθιές αλλαγές. Όμως, όπως ισχυρίζονται οι ίδιοι συγγραφείς, η ανάγκη ανταπόκρισης σε αυτές τις προκλήσεις που προκύπτουν από την πολιτισμική ποικιλομορφία μέσα στην ελληνική κοινωνία δεν έχει αναγνωριστεί σε όλο της το μέγεθος από τις ελληνικές αρχές και επικεντρώνονταν κυρίως στο μεταναστευτικό πληθυσμό σχολικής ηλικίας (Gropas & Triandafyllidou, 2011). Σύμφωνα με έρευνες όπως αυτές των Mattheoudakis (2005) ή των Wodak και Boukala (2015), τα γλωσσικά προγράμματα που σχεδιάστηκαν από την πολιτεία κρίνονται αναποτελεσματικά, προσελκύουν μόνο έναν μικρό αριθμό μεταναστών/τριών, υποσκάπτουν την αυτοπεποίθησή τους και τους περιθωριοποιούν. Ερευνητές

όπως οι Androulakis, Mastorodimou και Van Boeschoten (2016) ή η Τοκατλίδου (2001) τονίζουν ότι για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και για το σχεδιασμό ενός προγράμματος διδασκαλίας χρειάζεται να αναζητηθούν οι κοινωνικές ανάγκες της μαθητικής ομάδας και το διδακτικό υλικό να είναι ευέλικτο και προσαρμόσιμο. Η γλώσσα είναι απαραίτητο να θεωρείται συστατικό του σύνθετου φαινομένου της επικοινωνίας και όχι αυτόνομο όργανο. Σύμφωνα με τις Σκούρτου και Κούρτη-Καζούλλη (2016), αυτό δημιουργεί την αναγκαιότητα διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας μέσα από τη σκοπιά της διγλωσσίας. Σύμφωνα με τις παραπάνω ερευνήτριες, τα συμπεράσματα από τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας μέσα από τη σκοπιά της διγλωσσίας έχουν ευρύτερη σημασία γιατί συμβάλλουν σε έναν επαναπροσδιορισμό τόσο της διδασκαλίας της μητρικής όσο και της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας.

Διαφαίνεται, συνεπώς, η ανάγκη για διερεύνηση των κινήτρων, των στάσεων των μεταναστών/τριών-προσφύγων, των αναγκών τους και η αναζήτηση κατάλληλων εκπαιδευτικών και μεθοδολογικών προσεγγίσεων για τη συγκεκριμένη ομάδα πληθυσμού με στόχο τη διευκόλυνση της εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Επίσης, διαφαίνεται η ανάγκη να διερευνηθούν ο ρόλος των εκπαιδευτών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία, οι διδακτικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιούν για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε άτομα με μεταναστευτική και προσφυγική εμπειρία και αν τα προγράμματα γλωσσικής διδασκαλίας σε δομές μη-τυπικής εκπαίδευσης δημιουργούν πλαίσια επένδυσης ταυτότητας των συμμετεχόντων μεταναστών/τριών και προσφύγων.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ:
ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

10. Στοιχεία της έρευνας

10.1 Αντικείμενο και στοχοθεσία της έρευνας

Όπως φαίνεται από την παραπάνω επισκόπηση της βιβλιογραφίας η εκμάθηση της γλώσσας υποδοχής συνιστά σημαντικό παράγοντα που διευκολύνει την ένταξη των νεοεισερχόμενων στην κοινωνική και εργασιακή ζωή της καινούριας τους χώρας (Ager & Strang, 2008· Beacco, Krumm, Little & Thalgott, 2017· Esser, 2006· Grünhage-Monetti & Braddell, 2017· Jin & Cortazzi, 2011· Kim, 1988· Kim, 2017· Long, 2015· Myers-Scotton, 2006· Ortega, 2009). Κατά καιρούς έχουν συγκροτηθεί ποικίλα προγράμματα για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε ενήλικες μετανάστες/τριες με σκοπό την αποτελεσματικότερη ένταξή τους στην ελληνική κοινωνία. Όπως τονίζουν οι Magos και Politi (2008), βασικό ρόλο για την επιτυχία τους και την προσέλκυση όσο δυνατόν περισσότερων συμμετεχόντων/ουσών στα προγράμματα αυτά αποτελεί ο συνυπολογισμός των δυσκολιών που οι ίδιοι αντιμετωπίζουν στην καθημερινή τους ζωή και η διαρκής υποστήριξη των προσπαθειών τους. Η διαπολιτισμική ικανότητα (intercultural competence) αποτελεί απαραίτητο συστατικό της διαπολιτισμικής επικοινωνίας, η οποία αφορά και τους/τις εκπαιδευόμενους/ες, που συμμετέχουν σε προγράμματα εκμάθησης της γλώσσας (Stadler-Norman, 2011) αλλά και τους εκπαιδευτές/τριες που διδάσκουν τη γλώσσα. Στην Ελλάδα, εμπειρικές έρευνες έχουν επισημάνει ότι οι εκπαιδευτές/τριες που διδάσκουν την ελληνική γλώσσα ως δεύτερη δεν διαθέτουν τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση (intercultural awareness), η οποία αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για να προσεγγίσουν οι ίδιοι τις συγκεκριμένες ομάδες πληθυσμών (Magos & Simopoulos, 2009· Pantazi, 2008· Σιμόπουλος, 2014). Σύμφωνα με διεθνείς έρευνες για την εκπαίδευση ενήλικων μεταναστών/τριών και προσφύγων, προκύπτει ότι η εκπαιδευτική διαδικασία στην οποία έχουν πρόσβαση οι εν λόγω εκπαιδευόμενοι/ες στην Ελλάδα αλλά και σε άλλες χώρες της Ευρώπης, παρέχει στους ίδιους περιορισμένες ευκαιρίες μάθησης (Linguistic Integration of Adult Migrants, 2014· Popovic, 2018· Simpson & Whiteside, 2015). Το αποτέλεσμα είναι οι ευπαθείς αυτές ομάδες να αδυνατούν να ξεπεράσουν τα εμπόδια που δυσχεραίνουν την κοινωνική τους

ένταξη και να μετακινούνται από την τυπική στην μη-τυπική και στην άτυπη εκπαίδευση (Morrice, 2007). Η εκπαιδευτική διαδικασία στο πλαίσιο της μη-τυπικής εκπαίδευσης φαίνεται να είναι πιο αποτελεσματική (Guo, 2010· Ng & Shan, 2010· Gibb & Handon, 2010· Andersson & Fejes, 2010· Alfred, 2010· Jackson, 2010· Kim, 2010). Η συμμετοχή των μεταναστών/τριών-προσφύγων σε μορφές μη-τυπικής εκπαίδευσης σχετίζεται με την πιο συστηματική καλλιέργεια του γραμματισμού στο πλαίσιο των συγκεκριμένων δομών (Krupar, Horvatek & Byun, 2017). Στην Ελλάδα, ενώ οι μετανάστες/τριες εκδηλώνουν μεγάλο ενδιαφέρον για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, η συμμετοχή τους, ωστόσο, σε επίσημα μαθήματα ελληνικών ως δεύτερης/ξένης γλώσσας είναι πολύ μικρή (Mattheoudakis, 2005). Έρευνες αναφορικά με την ανίχνευση αναγκών των μεταναστών/τριών έδειξαν ότι η γλώσσα αποτελεί μια σημαντική παράμετρο που δυσχεραίνει την επικοινωνία των μεταναστών/τριών στην καθημερινότητά τους, στο σχολείο των παιδιών τους αν είναι γονείς και σε άλλους τομείς όπως η υγεία, η εργασία και η κατοικία (Androulakis, Mastorodimou & Van Boeschoten, 2016· Παπαδοπούλου, 2015). Έχει επισημανθεί επίσης ότι τα μαθήματα που διεξάγονται σε δομές μη-τυπικής εκπαίδευσης και σε ώρες και χώρους εκτός των πλαισίων του τυπικού σχολείου, διευκολύνουν τον διαπολιτισμικό γραμματισμό (transcultural literacy) και δημιουργούν έναν τρίτο ενδιάμεσο χώρο («in-between» space), όπου διαμορφώνονται ταυτότητες (Tsolidis & Kostogritz, 2008· Lange, 2015).

Κατά συνέπεια, κρίθηκε χρήσιμο να μελετηθούν οι διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης της ελληνικής γλώσσας σε ενήλικες μετανάστες/τριες-πρόσφυγες στο πλαίσιο δομών μη-τυπικής εκπαίδευσης και να διερευνηθεί ο βαθμός που η εκπαιδευτική διαδικασία και το ευρύτερο πλαίσιο της δομής μέσα στην οποία αυτή εντάσσεται ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μεταναστών/τριών και προσφύγων εκπαιδευομένων. Διερευνήθηκαν τα κίνητρα τα οποία ωθούν τους εκπαιδευτές/τριες που διδάσκουν σε αυτές και η γλωσσοδιδακτική τους προσέγγιση. Επιπλέον μελετήθηκε ο βαθμός αξιοποίησης της υβριδικής ταυτότητας των εκπαιδευομένων εκ μέρους των εκπαιδευτών/τριών, θέτοντας έτσι τις προϋποθέσεις για δημιουργία τρίτου χώρου στον οποίο γίνονται σεβαστές οι προσωπικότητες των μαθητών/τριών και ο οποίος συντελεί στη

διαμόρφωση της ταυτότητάς τους. Παράλληλα, διερευνώνται οι παράγοντες που ωθούν τους/τις μετανάστες/τριες-πρόσφυγες να παρακολουθούν τα μαθήματα ελληνικής στις συγκεκριμένες δομές, εάν και πώς επενδύουν στην εκμάθηση της γλώσσας-στόχου.

Με βάση τα ανωτέρω αναδύονται τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιο είναι το προφίλ των εκπαιδευτών/τριών που διδάσκουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα σε ενήλικες μετανάστες/τριες και πρόσφυγες, ποια η κατάρτισή τους και ποια η γνώμη/στάση τους για την προώθηση της μαθησιακής διαδικασίας σε ένα πλαίσιο μη-τυπικής εκπαίδευσης;

α) πώς συνδέεται η εκπαιδευτική διαδικασία με τον ρόλο των εκπαιδευτών/τριών;

β) με ποια κίνητρα οι εκπαιδευτές/τριες εμπλέκονται στα συγκεκριμένα πλαίσια εκπαίδευσης και πώς αυτά προσδιορίζουν τις σχέσεις τους με τους εκπαιδευόμενους;

γ) συμβαδίζει η εκπαιδευτική διαδικασία με τη γλωσσική ιδεολογία των εκπαιδευτών/τριών;

2. Οι διδακτικές μέθοδοι και οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται για τη διδακτική της δεύτερης γλώσσας σε άτομα με μεταναστευτική και προσφυγική εμπειρία ανταποκρίνονται στις ανάγκες και προσδοκίες τους;

α) με ποιον τρόπο διαμορφώνεται και σε ποιους άξονες βασίζεται ο σχεδιασμός της εκπαιδευτικής διαδικασίας;

β) λαμβάνονται υπόψη στο σχεδιασμό της διδασκαλίας οι ιδιαίτερες ανάγκες και τα χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου πληθυσμού;

3. Ποιο είναι το προφίλ των εκπαιδευομένων που παρακολουθούν μαθήματα ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε δομές μη-τυπικής εκπαίδευσης;

α) με ποια κίνητρα οι εκπαιδευόμενοι εμπλέκονται στις συγκεκριμένες μορφές εκπαίδευσης και πώς διαμορφώνονται οι σχέσεις τους με τους/τις εκπαιδευτές/τριές τους;

β) ποιες οι στάσεις τους απέναντι στη δεύτερη γλώσσα;

γ) πως αποτιμούν τη διδακτική πράξη στις δομές μη-τυπικής εκπαίδευσης στις οποίες παρακολουθούν μαθήματα ελληνικής γλώσσας;

δ) συντελεί η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας στο μετασχηματισμό της ταυτότητάς τους;

4. Με ποιόν τρόπο τα προγράμματα γλωσσικής διδασκαλίας σε δομές μη-τυπικής εκπαίδευσης δημιουργούν πλαίσια επένδυσης ταυτότητας των μεταναστών/τριών-προσφύγων;

α) λαμβάνεται υπόψη η ταυτότητα των εκπαιδευομένων και το πολιτισμικό και εκπαιδευτικό κεφάλαιο το οποίο φέρουν κατά τη γλωσσική διδασκαλία;

β) καλλιεργούνται οι κοινωνικές δεξιότητες των εκπαιδευομένων μέσω της διδακτικής της γλώσσας;

10.2 Δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτελούν δεκαεννέα (19) εκπαιδευτές/τριες (δεκαπέντε [15] γυναίκες και τέσσερις [4] άντρες) που δίδασκαν ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα στις δομές μη-τυπικής εκπαίδευσης στις οποίες πραγματοποιήθηκε η έρευνα, όπως επίσης και σαράντα τέσσερις (44) εκπαιδευόμενοι/ες που παρακολουθούσαν τα μαθήματά τους στις εν λόγω δομές (βλέπε Παράρτημα, σελ. 449).

Η ηλικία των εκπαιδευτών/τριών κυμαινόταν από είκοσι (20) ως εξήντα οκτώ (68) ετών, με πέντε (5) από αυτούς/ες να είναι συνταξιούχοι και να μην απασχολούνται κάπου αλλού πλέον. Οι περισσότεροι/ες ήταν Έλληνες/ίδες, με εξαίρεση δύο (2) εκπαιδευτές οι οποίες ήταν παιδιά μεταναστών δεύτερης γενιάς που μεγάλωσαν στην Ελλάδα, η μια και με τους δύο γονείς με καταγωγή από Αφρική και η δεύτερη με τον ένα γονιό με καταγωγή από Παλαιστίνη και το δεύτερο από Ελλάδα.

Δίδασκαν όλοι σε εθελοντική βάση και στην πλειοψηφία τους ήταν καθηγητές/ριες διαφόρων ειδικοτήτων, χωρίς ωστόσο αυτό να ισχύει για όλες τις περιπτώσεις. Οι περισσότεροι/ες (12 άτομα) ήταν απόφοιτοι τμημάτων ελληνικής ή ξενόγλωσσας φιλολογίας και δημοτικής εκπαίδευσης. Μια

εκπαιδευτριά ήταν ακόμη φοιτήτρια σε τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης, καθώς δεν είχε ακόμη ολοκληρώσει τις σπουδές της. Τα επίπεδα τα οποία δίδασκαν οι εκπαιδευτές/τριες ποικίλουν από αρχάριους μέχρι προχωρημένους. Στην πλειοψηφία τους επρόκειτο για τμήματα αρχαρίων, με τρία (3) τμήματα να είναι μεσαίου επιπέδου (A2/B1) και επτά (7) τμήματα προχωρημένων (B2/Γ1).

Ο χρόνος εθελοντικής προσφοράς τους στη δομή κυμαίνονταν από δύο (2) μήνες έως δέκα τρία (13) έτη (βλέπε Παράρτημα, σελ. 459), οι περισσότεροι/ες, όμως, είχαν περίπου δέκα (10) χρόνια προσφοράς σε σταθερή βάση. Ο μέσος όρος ήταν τα δώδεκα (12) χρόνια. Μόνο μια (1) εθελόντρια είχε διδάξει σε άλλη δομή παράλληλα για κάποιο χρονικό διάστημα, όλοι/ες οι άλλοι/ες ξεκίνησαν την εθελοντική προσφορά τους στη δομή στην οποία δραστηριοποιούνταν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης και παρέμειναν σε αυτή.

Πίνακας 2 Στοιχεία εκπαιδευτών/τριών δομών μη-τυπικής εκπαίδευσης

Συνολικός αριθμός εκπαιδευτών/τριών	19
Φύλο	Άντρες: 4 Γυναίκες: 19
Ηλικία	20 έως 68 ετών
Χρόνος εθελοντικής προσφοράς	3 μήνες έως 10 έτη
Επίπεδα διδασκαλίας	Κυρίως τμήματα αρχαρίων, 3 τμήματα μεσαίου επιπέδου, 7 προχωρημένων

Όσον αφορά τους/τις εκπαιδευόμενους/ες, ο συνολικός αριθμός των ατόμων τα οποία συμφώνησαν να δώσουν συνέντευξη ήταν σαράντα τέσσερα (44), είκοσι πέντε (25) γυναίκες και δεκαεννιά (19) άντρες. Οι χώρες προέλευσης των εκπαιδευομένων ήταν οι εξής: Αφγανιστάν, Αλβανία, Αρμενία, Ινδία, Ιράν, Ιρλανδία, Καζακστάν, Κογκό, Λετονία, Λιθουανία, Μπαγκλαντές, Νιγηρία, Ουζμπεκιστάν, Ουκρανία, Πακιστάν, Ρουμανία και Ρωσία. Η ηλικία των εκπαιδευομένων κυμαίνεται από δεκαοκτώ (18) ως εξήντα δύο (62) ετών, ενώ

κάποιες από τις γυναίκες εκπαιδευόμενες ήταν μητέρες και τρεις (3) από αυτές συνοδεύονταν στο μάθημα αλλά και κατά τη διάρκεια της συνέντευξης από τα παιδιά τους. Δύο (2) άτομα είχαν ελληνική καταγωγή καθώς ένας από τους δύο γονείς τους ήταν Έλληνας, αλλά επειδή δεν είχαν μεγαλώσει στην Ελλάδα δεν ήξεραν την ελληνική γλώσσα πριν έρθουν στη χώρα, ένας (1) εκπαιδευόμενος ανέφερε ότι είχε Ελληνίδα σύντροφο και ακόμη ένας (1) ήταν παντρεμένος με Ελληνίδα την οποία είχε γνωρίσει κατά την παρακολούθηση μαθημάτων ελληνικής στη δομή στην οποία διεξήχθη η συνέντευξη. Ο χρόνος παραμονής τους στην Ελλάδα κυμαίνονταν από εφτά (7) μήνες μέχρι είκοσι τρία (23) έτη, με την πλειοψηφία των εκπαιδευομένων να δηλώνουν ότι διέμεναν παραπάνω από δέκα (10) χρόνια στη χώρα. Το επίπεδο των εκπαιδευομένων στα ελληνικά ήταν γενικά καλό, καθώς οι περισσότεροι/ες είχαν πολλά χρόνια παραμονής στην Ελλάδα, γνώριζαν αρκετά καλά τη γλώσσα, με αποτέλεσμα να μπορούν να εκφράζουν τις σκέψεις τους με άνεση κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων.

Πίνακας 1 Στοιχεία εκπαιδευομένων δομών μη-τυπικής εκπαίδευσης

Συνολικός αριθμός εκπαιδευομένων	44
Φύλο	Άντρες: 19 Γυναίκες: 25
Ηλικία	18 έως 62 ετών
Χώρες προέλευσης	Αφγανιστάν, Αλβανία, Αρμενία, Ινδία, Ιράν, Ιρλανδία, Καζακστάν, Κογκό, Λετονία, Λιθουανία, Μπαγκλαντές, Νιγηρία, Ουζμπεκιστάν, Ουκρανία, Πακιστάν, Ρουμανία, Ρωσία
Χρόνος παραμονής στη χώρα υποδοχής	7 μήνες έως 23 έτη

Για την προστασία των προσωπικών δεδομένων των ατόμων που δέχτηκαν να δώσουν συνέντευξη, δεν δημοσιοποιούνται τα πραγματικά τους ονόματα,

τα οποία είναι γνωστά μόνο στην ερευνήτρια. Αντ' αυτού κωδικοποιήθηκαν τα άτομα με χρήση γραμμάτων και αριθμών: Μ (μαθητής/τρια), Ε (εκπαιδευτής/τρια) και Δ (δομή).

10.3 Τόπος και χρόνος συλλογής δεδομένων

Η ερευνητική διαδικασία έλαβε χώρα από τον Φεβρουάριο μέχρι τον Σεπτέμβριο 2018. Ο τόπος στον οποίο διεξήχθη ήταν δομές μη-τυπικής εκπαίδευσης στις οποίες διδάσκονται εθελοντικά τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα σε πρόσφυγες και μετανάστες/τριες. Οι δομές βρίσκονται σε τρεις (3) πόλεις ανά την Ελλάδα, την Αθήνα, τη Θεσσαλονίκη και τον Βόλο. Οι περισσότερες ήταν κυρίως στην Αθήνα και στη Θεσσαλονίκη, τις δύο μεγαλύτερες πόλεις της Ελλάδας, στις οποίες διαμένει μεγάλος αριθμός μεταναστών/τριών-προσφύγων καθώς και σε μια επαρχιακή πόλη (Βόλος). Η καταγραφή τους αποτελεί δύσκολο εγχείρημα, καθώς στην πλειοψηφία τους είναι άτυπες, δεν δηλώνονται σε επίσημα αρχεία και ενίοτε, δεν έχουν παρουσία στο διαδίκτυο.

Ο λόγος που επιλέχθηκαν είναι το γεγονός ότι υπάρχει μεγάλος αριθμός μεταναστών/τριών-προσφύγων, κυρίως στις πρώτες δύο. Οι πόλεις αυτές είναι μεγάλα αστικά κέντρα, αλλά και οι συγκεκριμένες περιοχές στις οποίες λειτουργούν οι δομές έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, ειδικά στην περίπτωση της Αθήνας και της Θεσσαλονίκης. Στην πρώτη, κάποιες από τις δομές λειτουργούν σε καταλήψεις, όπως στα Εξάρχεια, σε περιοχές με πολλούς μετανάστες/τριες-πρόσφυγες και παράδοση σε κοινωνικούς αγώνες για κοινωνικά δικαιώματα και τα δικαιώματα των μεταναστών/τριών-προσφύγων ή περιοχές με μεγάλη συγκέντρωση μεταναστών/τριών-προσφύγων και κατοίκων με χαμηλή οικονομική επιφάνεια, όπως ο Πειραιάς. Στη δεύτερη, η δομή την οποία επισκέφτηκε η ερευνήτρια στα πλαίσια της έρευνας είναι η πιο παλιά δομή μη-τυπικής, αλληλέγγυας εκπαίδευσης στην Ελλάδα και λειτουργεί σε χώρο που αποτελεί καθαρά μεταναστευτική γειτονιά, όπου λειτουργεί η κινέζικη αγορά και υπάρχουν πολλά κινέζικα μαγαζιά. Οι εν λόγω δομές επιλέχθηκαν αφενός μεν για τη μακρόχρονη προσφορά τους στον χώρο της διδασκαλίας των ελληνικών ως δεύτερης γλώσσας σε

μετανάστες/τριες-πρόσφυγες, αφετέρου δε λόγω της διασποράς τους στον ελλαδικό χώρο, της δυνατότητας εύκολης πρόσβασης σε αυτές από την ερευνήτρια καθώς και λόγω των προσωπικών επαφών της ίδιας με άτομα που δραστηριοποιούνται σε αυτές.

Οι δομές επιλέχθηκαν με βάση κάποια κοινά χαρακτηριστικά που τις καθιστούν πιο εύκολα συγκρίσιμες. Τα μαθήματα ελληνικών στις δομές του δείγματος γίνονται από εθελοντές/ριες εκπαιδευτές/τριες, οι οποίοι έχουν ως γνώμονα για τη δράση τους την προσφορά και την αλληλεγγύη. Το γεγονός ότι δεν εξαρτώνται οικονομικά από κρατικούς ή άλλους φορείς, εξασφαλίζει ελευθερία ως προς την επιλογή της διδακτικής προσέγγισης που ακολουθούν. Επίσης θεωρήθηκε ότι οι σχέσεις εκπαιδευτή/τριας-εκπαιδευόμενου/ης διαφοροποιούνται στην περίπτωση που ο/η πρώτος/η δεν πληρώνεται. Σε κάποιες από αυτές, οι εκπαιδευτές/τριες θεωρούν ότι τα ελληνικά αποτελούν για τους μετανάστες/τριες-πρόσφυγες μέσο αντίστασης σε ποικίλες μορφές εκμετάλλευσης και περιθωριοποίησης και εργαλείο διεκδίκησης δικαιωμάτων.

10.4 Οι δομές μη-τυπικής εκπαίδευσης

Συνολικά μελετήθηκαν επτά (7) δομές μη-τυπικής εκπαίδευσης όπου διδάσκεται η ελληνική γλώσσα σε μετανάστες/τριες και πρόσφυγες. Οι περισσότερες ήταν στην Αθήνα, καθώς ο αριθμός των μεταναστών/τριών-προσφύγων που διαμένει στην πρωτεύουσα είναι σημαντικά πιο μεγάλος από τις υπόλοιπες πόλεις της Ελλάδας και υπάρχουν πολλές δομές που προσφέρουν μαθήματα ελληνικών εδώ και πολλά χρόνια.

Με εξαίρεση το Ανοιχτό Σχολείο Μεταναστών Πειραιά που λειτουργεί σε δημόσιο σχολείο και τον Οδυσσέα που λειτουργεί σε χώρο που είναι σχεδιασμένος για διδασκαλία, όλες οι άλλες δομές λειτουργούσαν σε καταλήψεις ή σε κτήρια που είχαν δημιουργηθεί για άλλους σκοπούς και όχι για μαθήματα. Ο χαρακτήρας των δομών είναι συχνά πολιτικός, αλλά γενικά τις χαρακτηρίζει η διάθεση αλληλεγγύης και προσφοράς και η δωρεάν προσφορά μαθημάτων σε πρόσφυγες και μετανάστες/τριες. Δύο από τις δομές προσφέρουν μαθήματα αποκλειστικά σε γυναίκες.

Πίνακας 3 Συνοπτικός πίνακας δομών μη-τυπικής εκπαίδευσης όπου διδάσκεται η ελληνική γλώσσα

Δομή	Χαρακτήρας δομής	Πόλη	Έτη δραστηριοποίησης στη διδασκαλία ελληνικών
Κυριακάτικο Σχολείο Μεταναστών	Πολιτικο-κοινωνικός προσανατολισμός	Αθήνα	15
Πίσω Θρανία-Στέκι Μεταναστών, Κατάληψη Τσαμαδού	Πολιτικο-κοινωνικός προσανατολισμός	Αθήνα	22
Ανοιχτό Σχολείο Μεταναστών Πειραιά	Δομή αλληλεγγύης χωρίς εμφανή πολιτικό προσανατολισμό	Αθήνα	14
Λύκειο Ελληνίδων	Μη κερδοσκοπικό σωματείο	Αθήνα	20
Οδυσσεάς	Δομή αλληλεγγύης χωρίς εμφανή πολιτικό προσανατολισμό	Θεσσαλονίκη	22
Χώρος Κινημάτων-Στέκι Μεταναστών	Πολιτικο-κοινωνικός προσανατολισμός	Βόλος	12
Λύκειο Ελληνίδων-παράρτημα Βόλου	Μη κερδοσκοπικό σωματείο	Βόλος	5

Η παρουσίαση των δομών που ακολουθεί βασίστηκε σε δεδομένα από τις ιστοσελίδες τους.

α. Ανοιχτό Σχολείο Μεταναστών Πειραιά

Στο Σχολείο προσφέρονται μαθήματα ελληνικής γλώσσας διαφορετικών επιπέδων και στόχων καθώς και μαθήματα ξένων γλωσσών. Παράλληλα με το εκπαιδευτικό έργο οργανώνονται εκδηλώσεις με σκοπό την κοινωνικοποίηση των μαθητών/τριών. Παρέχεται, επίσης, νομική κάλυψη μέσω εθελοντών δικηγόρων. Στο καταστατικό του αναφέρεται ότι «η ελληνική γλώσσα για τους μετανάστες είναι εργαλείο επικοινωνίας με τους άλλους, ο άξονας για να δημιουργηθεί στην ελληνική κοινωνία ένα πλαίσιο ουσιαστικής κατανόησης και αποδοχής τους αλλά και η προϋπόθεση στην προσπάθεια τους να πάρουν άδεια παραμονής μακράς διάρκειας στην χώρα μας» (Ανοιχτό Σχολείο, χ.η.).

Επιλέχθηκε διότι λειτουργεί εδώ και πολλά χρόνια και ξεχωρίζει από τις υπόλοιπες δομές αναφορικά με το κτήριο στο οποίο στεγάζεται, καθώς ο χώρος στον οποίο γίνονται τα μαθήματα είναι ένα δημόσιο σχολείο. Χρησιμοποιούνταν και αίθουσες και το γραφείο των καθηγητών/ριών, αλλά, όπως διαφάνηκε κατά τη διάρκεια της έρευνας, η ατμόσφαιρα και οι σχέσεις των εκπαιδευτών/τριών και των εκπαιδευομένων ήταν τελείως διαφορετικές σε σχέση με ένα δημόσιο σχολείο. Επίσης φαίνεται ότι ξεκίνησε με σχεδόν αποκλειστικό σκοπό τη διδασκαλία της ελληνικής και όχι τόσο με πολιτική ατζέντα. Σύμφωνα με την ιστοσελίδα τους, πολλοί εκπαιδευτές/τριες εκεί είναι εκπαιδευτικοί και όχι απλοί εθελοντές/ριες, κάτι που επίσης τη διαφοροποιεί από πολλές άλλες δομές.

Στη δομή επικρατούσε μια ιδιαίτερα χαρούμενη, φιλική και ζεστή ατμόσφαιρα, εκπαιδευόμενοι/ες και εκπαιδευτές/τριες έδειχναν πάρα πολύ χαρούμενοι και ήταν εμφανές ότι ήταν πολύ δεμένοι. Στα διαλείμματα επίσης όλοι ήταν πολύ χαρούμενοι και οι εκπαιδευόμενοι/ες αντιμετώπιζαν το σχολείο σαν σπίτι τους, π.χ. βοηθούσαν στην τακτοποίηση και καθαριότητα των αιθουσών. Από όλες τις δομές που μελετήθηκαν, ήταν η δομή με την πιο ζεστή και χαρούμενη ατμόσφαιρα. Επίσης η ερευνήτρια αντιμετώπιστηκε πάρα πολύ φιλικά στις

αίθουσες κατά την παρακολούθηση των μαθημάτων, στο γραφείο των καθηγητών/ριών όπου πραγματοποιήθηκαν κάποιες συνεντεύξεις και στο γενικότερο χώρο της δομής. Καθώς γίνονταν παράλληλα μαθήματα χορού λάτιν από έναν Αφρικανό μαθητή της δομής, σε όλους τους εξωτερικούς χώρους ακουγόταν μια ευχάριστη λάτιν μουσική που έδινε μια ατμόσφαιρα γιορτής στον χώρο.

Όπως ανέφερε ένας εκπαιδευτής, το γεγονός ότι η δομή στεγάζεται σε δημόσιο σχολείο, εκτός του ότι δίνει τη δυνατότητα να γίνονται τα μαθήματα σε χώρο ειδικά διαμορφωμένο για διδασκαλία, έχει και το πρόσθετο πλεονέκτημα ότι οι μαθητές/τριες αισθάνονται ότι η δομή που παρακολουθούν έχει περισσότερο κύρος, καθώς στεγάζεται σε ένα δημόσιο εκπαιδευτικό ίδρυμα.

β. Κυριακάτικο Σχολείο Μεταναστών

Στο Κυριακάτικο Σχολείο Μεταναστών θεωρούν ότι η γλώσσα είναι πολύτιμη για την καθημερινότητα και τη διεκδίκηση δικαιωμάτων από τους μετανάστες/τριες. Εκτός από τα μαθήματα λειτουργεί στη δομή ομάδα νομικής υποστήριξης και το σχολείο αποτελεί ενεργό τμήμα του κινήματος για τα δικαιώματα των μεταναστών/τριών-προσφύγων, ενάντια στον ρατσισμό και την ξενοφοβία.

Ένας λόγος επιλογής της δομής στη συγκεκριμένη έρευνα αποτελεί το γεγονός ότι λειτουργεί εδώ και πολλά χρόνια. Επίσης, η προσωπική επαφή της ερευνήτριας με ένα από τα πιο δραστήρια μέλη που ασχολείται με τη διοικητική οργάνωση του σχολείου διευκόλυνε την πρόσβασή της στον χώρο και την ερευνητική διαδικασία.

Όσον αφορά τον χώρο διεξαγωγής των μαθημάτων, το κτήριο ήταν δύσκολο να εντοπιστεί από την ερευνήτρια, καθώς δεν υπήρχε κάποια ταμπέλα. Μέσα στο κτήριο υπήρχαν πάρα πολλοί μαθητές/τριες με αποτέλεσμα οι αίθουσες να μην επαρκούν και να γίνονται μαθήματα στο διάδρομο, οπουδήποτε υπήρχε διαθέσιμος χώρος, σε καναπέδες, σε τραπέζια, παντού, κάποια ιδιαίτερα μαθήματα και κάποια σε ομάδες, με αποτέλεσμα να υπάρχει

θόρυβος και να ακούγονται οι εκπαιδευτές/τριες σε όλο το χώρο. Το χειμώνα, όπως είπε μια εκπαιδευτρια στην ερευνήτρια, δεν υπάρχει καθόλου θέρμανση, καθώς το κτήριο στεγάζεται σε κατάληψη.

Η πλειοψηφία των μαθητών ήταν άντρες, οι γυναίκες μαθήτριες ήταν ελάχιστες και στην πλειοψηφία τους ήταν στο επίπεδο των αρχαρίων. Κάποιοι από τους εκπαιδευτές/τριες ήταν παιδιά μεταναστών δεύτερης γενιάς, κάτι που δεν χαρακτήριζε τις άλλες δομές.

γ. Λύκειο Ελληνίδων Αθηνών

Το Λύκειο συνδέθηκε από παλιά με εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες που αναπτύχθηκαν στο παρελθόν με συμμετέχουσες αναλφάβητες Ελληνίδες. Σύμφωνα με την ιστοσελίδα τους, «η καταπολέμηση της αμάθειας και του αναλφαβητισμού που συχνά μαστίζουν μεγάλο μέρος του γυναικείου φύλου αποτελεί προϋπόθεση για την ατομική, κοινωνική, οικονομική και πολιτική ανάπτυξη των γυναικών» (Λύκειο των Ελληνίδων, χ.η.). Σήμερα τα μαθήματα ελληνικής γλώσσας έχουν αποδέκτες γυναίκες που έχουν την ανάγκη εξωσχολικής διδασκαλίας ελληνικών, δηλαδή «γυναίκες ομογενείς και αλλοδαπές που μένουν στην Ελλάδα χωρίς να έχουν διδαχθεί τα ελληνικά και χωρίς να μπορούν να ενταχθούν σε κάποιο από τα προγράμματα εγκύκλιας εκπαίδευσης λόγω οικογενειακών ή/και εργασιακών υποχρεώσεών τους» (Λύκειο των Ελληνίδων, χ.η.).

Επιλέχθηκε γιατί το προφίλ της οργάνωσης είναι πολύ διαφορετικό από πολλές από τις προηγούμενες, αλλά παράλληλα δραστηριοποιείται στον χώρο διδασκαλίας των ελληνικών σε μετανάστριες εδώ και πολλά χρόνια. Επίσης διότι οι διδάσκουσες, οι μαθήτριες, αλλά και όλα τα μέλη του Λυκείου είναι γυναίκες. Προσωπικές επαφές της ερευνήτριας με μέλη του Λυκείου βοήθησαν στην ευκολότερη πρόσβασή της στον χώρο.

Τα μαθήματα λειτουργούν στον κάτω όροφο του Λυκείου Ελληνίδων στην Αθήνα, είναι διαμορφωμένα σε τάξεις, δεν υπάρχουν εποπτικά μέσα, μόνο θρανία και πίνακας και υπήρχε θόρυβος από τη μια τάξη, καθώς δεν μεσολαβούσε άλλη αίθουσα/διάδρομος ανάμεσα και ακουγόταν η καθηγήτρια

που παρέδιδε το μάθημα. Το κτήριο είναι παλιό, το ίδιο και οι αίθουσες και δεν υπάρχουν καθόλου στοιχεία των μαθητριών στο χώρο, projects τους στον τοίχο κλπ., μόνο ένας χάρτης και κάποια στοιχεία που αφορούν το Λύκειο, το πορτρέτο της ιδρύτριας Καλλιρρόης Παρρέν και παραδοσιακές στολές.

δ. Λύκειο Ελληνίδων Βόλου

Η διοργάνωση μαθημάτων ελληνικών για γυναίκες ομογενείς και αλλοδαπές, άρχισε πριν μερικά χρόνια, πολύ αργότερα από την αντίστοιχη πρωτοβουλία του Λυκείου των Αθηνών. Σκοπός του εκπαιδευτικού προγράμματος είναι οι εκπαιδευόμενες να αποκτήσουν τις γλωσσικές δεξιότητες και ικανότητες που απαιτούνται για την κοινωνική ένταξή τους στην ελληνική κοινωνία.

Επιλέχθηκε γιατί είναι μια από τις λίγες δομές που λειτουργούν στον Βόλο και απευθύνεται αποκλειστικά σε γυναίκες. Η ερευνήτρια είχε προσωπικές επαφές με μέλη του Λυκείου και παρακολούθησε τη δημιουργία της πρωτοβουλίας από την αρχή, καθώς της ζητήθηκε η βοήθειά της για την οργάνωση των μαθημάτων λόγω της εμπειρίας της στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Επίσης, πολλές από τις μετανάστριες που δίδασκε στο Στέκι Μεταναστών παρακολούθησαν κατά καιρούς και αυτά τα μαθήματα.

Ο χώρος δεν θυμίζει καθόλου σχολικό περιβάλλον, ήταν παλιά σπίτι και τα έπιπλα στις τάξεις ήταν κι αυτά έπιπλα σπιτιού, μάλιστα το μάθημα των αρχαίων γίνεται στην κουζίνα του Λυκείου λόγω έλλειψης χώρου. Οι πίνακες είναι πτυσσόμενοι και δεν είναι καθόλου σταθεροί, ούτε βολικοί για τις διδάσκουσες και σε κάποιες από τις αίθουσες ακούγεται θόρυβος. Το βασικότερο πρόβλημα, όμως, είναι το κρύο, καθώς ένα τμήμα κάνει μάθημα στο χωλ, το οποίο είναι πολύ μεγάλο και κρύο. Μάλιστα, μια από τις φορές που ήταν παρούσα η ερευνήτρια, μια μαθήτρια είπε ότι δεν είχε έρθει την προηγούμενη φορά γιατί ήταν η σειρά του τμήματός της να κάνει μάθημα εκεί (εναλλάσσονταν σε αυτή την αίθουσα για να μην κάνει συνέχεια το ίδιο τμήμα λόγω του προβλήματος του κρύου) ή κάποιες άλλες φορές φοράνε περισσότερα ρούχα όταν έχουν μάθημα εκεί. Παρόλο που ο χώρος μοιάζει με

σπίτι και τα δωμάτια δεν έχουν καμία σχέση με τάξη, για τις μαθήτριες μετράει η ατμόσφαιρα που είναι φιλική και έρχονται στα μαθήματα με χαρά.

ε. Οδυσσέας

Είναι το παλιότερο σχολείο αλληλεγγύης στην Ελλάδα, λειτουργεί εδώ και είκοσι χρόνια. Ο χώρος παραχωρείται από την ΙΝΕΕ ΓΕΣΕΕ και γι' αυτό είχε ωραίες αίθουσες με υπολογιστές και όλα τα εποπτικά μέσα, αλλά δεν υπήρχε η δυνατότητα να εκτίθενται στους τοίχους εργασίες των μαθητών, καθώς ο χώρος χρησιμοποιείται το πρωί από τη ΓΕΣΕΕ για εκπαιδευτικά σεμινάρια. Η βιβλιοθήκη του ήταν πολύ οργανωμένη με διάφορα εγχειρίδια διδασκαλίας ελληνικών και οι καθηγητές/ριες που συμμετείχαν στην έρευνα, όπως φάνηκε από την παρατήρηση και τις συνεντεύξεις, ήταν ιδιαίτερα έμπειροι στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

Ο Οδυσσέας παρέχει εθελοντική, δωρεάν διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε ενήλικες μη φυσικούς ομιλητές/τριές της, αλλά και ξένων γλωσσών. Στη δομή έχει φοιτήσει και διδάξει ένας πολύ μεγάλος αριθμός μαθητών/τριών και εθελοντών/ριών διδασκόντων/ουσών. Στόχος του σχολείου είναι, όπως αναφέρεται στην ιστοσελίδα τους, «να αποτελέσει και χώρο ανάπτυξης κοινωνικών σχέσεων, πολιτισμικών ανταλλαγών, εξομάλυνσης εθνικών αντιθέσεων, χώρο έκφρασης και δημιουργίας» («Οδυσσέας», Σχολείο Αλληλεγγύης, χ.η.). Στο ιδρυτικό κείμενο του σχολείου αναφέρεται ότι «η κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας δεν πρέπει να αποτελεί μόνο μέσο προσαρμογής στην κοινωνική πραγματικότητα. Πρέπει να δίνει τη δυνατότητα στους μετανάστες να αντιμετωπίζουν τις ρατσιστικές πρακτικές και να διεκδικούν κοινωνικά – πολιτικά δικαιώματα, με καλύτερους όρους. Επίσης, πρέπει να συμβάλλει στην καταπολέμηση των εθνικιστικών λογικών» («Οδυσσέας», Σχολείο Αλληλεγγύης, χ.η.).

στ. Πίσω Θρανία- Στέκι Μεταναστών, Κατάληψη Τσαμαδού

Είναι μια ομάδα που συγκροτήθηκε ως πρωτοβουλία του Δικτύου Κοινωνικής Υποστήριξης Προσφύγων και Μεταναστών. Οργανώνουν μαθήματα ελληνικής

καθώς και άλλες πολιτικές και πολιτιστικές δραστηριότητες επειδή πιστεύουν πως «η αντίσταση στο ρατσισμό, η αποδοχή του άλλου και η αλληλεγγύη κατακτώνται μέσα από διαδικασίες καθημερινής πρακτικής αλλά και κοινών δραστηριοτήτων και διεκδικήσεων» (Στέκι Μεταναστών, χ.η.). Τα μαθήματα αφορούν μία όψη του συνολικού ρόλου τους, ο οποίος αφορά στην αποδοχή των μεταναστών/τριών στην ελληνική κοινωνία, στην καταπολέμηση ρατσιστικών συμπεριφορών και αντιμεταναστευτικών νόμων. Στόχος της δομής εκτός από τη δωρεάν παροχή μαθημάτων ελληνικής γλώσσας σε ενήλικες μετανάστες/τριες-πρόσφυγες είναι και η ενημέρωση και βοήθεια των οικογενειών τους σε θέματα που αφορούν τη φοίτηση των παιδιών τους στο ελληνικό σχολείο και η θεμελίωση της «έμπρακτης αλληλεγγύης», τόσο μεταξύ Ελλήνων και μεταναστών/τριών όσο και μεταξύ των μεταναστών/τριών από διαφορετικές χώρες προέλευσης (Στέκι Μεταναστών, χ.η.).

Επιλέχθηκε διότι έχει πολλά χρόνια λειτουργίας και η συλλογή κειμένων που έχουν εκδώσει («Δέκα Χρόνια, Ταξιδεύοντας με τους Μαθητές Μας») θεωρήθηκε ότι αντικατοπτρίζει τη μεγάλη εμπειρία τους αναφορικά με τη διδασκαλία της ελληνικής σε μετανάστες/τριες-πρόσφυγες, τη διάρκεια και την ποιότητα της εκπαίδευσης που προσφέρεται στη δομή καθώς και την οργάνωσή της. Επίσης, λόγω της ιδιαίτερης πολιτικής χροιάς του χώρου, ο οποίος λειτουργεί σε κατάληψη, εξετάστηκε πώς μεταφράζεται η πολιτική οπτική τους όσον αφορά τη διδασκαλία της γλώσσας. Η προσωπική επαφή της ερευνήτριας με μέλη του Δικτύου Κοινωνικής Υποστήριξης Προσφύγων και Μεταναστών διευκόλυνε την ερευνητική διαδικασία.

Ο χώρος στεγάζεται σε κατάληψη στα Εξάρχεια, που είναι γενικώς μια γειτονιά με πολλούς μετανάστες/τριες-πρόσφυγες και ανοιχτή σε αυτούς. Το μάθημα γίνεται στον χώρο του μπαρ και σε ένα διπλανό δωμάτιο, που σημαίνει ότι ακούγεται θόρυβος από το διπλανό χώρο και από έξω. Ακόμη και τα τραπέζια που χρησιμοποιούν οι μαθητές/τριες είναι τα τραπέζια και οι καρέκλες του μπαρ, που δεν είναι βολικά για μάθημα. Υπάρχει και ακόμη μια αίθουσα στον πάνω όροφο που έχει θρανία και όλες οι αίθουσες είχαν πτυσσόμενο πίνακα. Μάλιστα ένας εκπαιδευόμενος κατά τη διάρκεια της παρατήρησης δεν μπορούσε να δει στον πίνακα και ζήτησε από την εκπαιδεύτρια να τον μετακινήσει. Τα επίπεδα καθαριότητας και ο φωτισμός

στον χώρο είναι σε μέτριο επίπεδο και στους τοίχους δεν υπήρχαν εργασίες των μαθητών/τριών, μόνο γκράφιτι και αφίσες με κινηματικά συνθήματα. Άλλωστε, οι χώροι έχουν κι άλλες χρήσεις εκτός από μαθήματα. Η ατμόσφαιρα, όμως, ήταν φιλική και χαλαρή.

ζ. Χώρος Κινημάτων-Στέκι Μεταναστών Βόλου

Η πρωτοβουλία διδασκαλίας ελληνικών στο Στέκι Μεταναστών ξεκίνησε από το Δίκτυο Κοινωνικής Υποστήριξης Προσφύγων και Μεταναστών, Κίνηση Βόλου. Γίνονται μαθήματα και άλλων γλωσσών, όπως και μαθήματα αλβανικών για παιδιά δεύτερης γενιάς με αλβανική καταγωγή. Σύμφωνα με την σελίδα της δομής στο facebook, ο χώρος, αποτελεί «ένα εγχείρημα πολιτικής και κοινωνικής αυτοοργάνωσης, έμπρακτης αλληλεγγύης ενάντια σε ρατσιστικές, εθνικιστικές, φασιστικές, σεξιστικές πρακτικές» (Χώρος Κινημάτων, χ.η.).

Τα μαθήματα γίνονται σε ένα δωμάτιο που χρησιμοποιείται για τάξη αλλά και για άλλες χρήσεις όπως συνελεύσεις των μελών, δεν υπάρχουν εποπτικά μέσα, μόνο πίνακας. Συχνά ο χώρος δεν είναι ιδιαίτερα καθαρός, καθώς η καθαριότητα αναλαμβάνεται εθελοντικά από τα μέλη. Υπάρχει μπαρ που οι μετανάστες/τριες μπορούν να καθίσουν μετά το μάθημα και να μιλήσουν με τα μέλη ή να πιούν κάτι.

Επιλέχθηκε γιατί η ερευνήτρια δίδασκε ελληνικά σε πρόσφυγες και μετανάστες/τριες στη συγκεκριμένη δομή για πολλά χρόνια και είχε προσωπικές επαφές με πολλούς μαθητές/τριες και με άλλους εκπαιδευτές/τριες που κατά καιρούς δίδασκαν ή διδάσκουν εκεί.

10.5 Ερευνητική μέθοδος και εργαλεία συλλογής δεδομένων

Η ποιοτική έρευνα θεωρήθηκε η καταλληλότερη επιλογή στα πλαίσια της συγκεκριμένης έρευνας, καθώς θέτει στο επίκεντρό της τις «έννοιες του νοήματος, της εμπειρίας, της διάδρασης, της κατανόησης και της ερμηνείας»

(Τσιώλης, 2014, σελ. 26). Καθώς εξετάζεται μια όψη της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας μέσα από το πρίσμα της μετανάστευσης και της πολυπολιτισμικότητας με ειδικότερη έμφαση στη διδασκαλία και την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας στο περιβάλλον της χώρας υποδοχής, η ποιοτική έρευνα θεωρήθηκε ότι μπορεί να αναδείξει πολύ πιο άμεσα τον πολύπλοκο, πολυσχιδή και συμβολικό χαρακτήρα της που συγκροτείται από διαφορετικά επίπεδα δομών νοήματος (Τσιώλης, 2014). Η θεώρηση της κοινωνικής πραγματικότητας στην ποιοτική έρευνα «ως περίπλοκης συμβολικής κατασκευής, που παράγεται, αναπαράγεται και μετασχηματίζεται μέσα από τα ενεργήματα ορισμού και τις κοινωνικές διαδράσεις των δρώντων υποκειμένων» (Τσιώλης, 2014, σελ. 27) συμβαδίζει με την οπτική της παρούσας έρευνας που θεωρεί ότι η συμμετοχή των εκπαιδευομένων και η εθελοντική προσφορά των εκπαιδευτών/τριών και η διάδρασή τους αποτελούν πράξεις που μετασχηματίζουν την ταυτότητα των υποκειμένων, την προσέγγισή τους και οδηγούν στη συνδιαμόρφωση της κοινωνικής τους πραγματικότητας. Ο ερευνητής/τρια, λοιπόν, σύμφωνα με θεωρητικούς της ποιοτικής έρευνας (Creswell, 2014· Ιωσιφίδης, 2008· Τσιώλης, 2014), οφείλει να διεισδύσει και να κατανοήσει τους τρόπους με τους οποίους τα άτομα βιώνουν και νοηματοδοτούν την κοινωνική τους κατάσταση. Μέσα από την οπτική, τις εμπειρίες και τις ιστορίες των συμμετεχόντων/ουσών, ο ερευνητής/τρια έχει τη δυνατότητα να συλλάβει τα γεγονότα στη δυναμική τους διάσταση και να ανακατασκευάσει μια ρέουσα πραγματικότητα (Τσιώλης, 2014).

Με γνώμονα τα παραπάνω, επιλέχθηκαν τα παρακάτω εργαλεία συλλογής δεδομένων:

- ατομικές ημιδομημένες συνεντεύξεις με εκπαιδευτές/τριες που διδάσκουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα σε μη-τυπικές δομές εκπαίδευσης
- ατομικές ημιδομημένες συνεντεύξεις με εκπαιδευόμενους/ες μετανάστες/τριες-πρόσφυγες που παρακολουθούν μαθήματα ελληνικής γλώσσας σε μη-τυπικές μορφές εκπαίδευσης

- μη συμμετοχική παρατήρηση τμημάτων διδασκαλίας ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε μη-τυπικές δομές εκπαίδευσης και σημειώσεις πεδίου
- ερευνητικό ημερολόγιο της ερευνήτριας για αναστοχασμό πάνω σε θέματα της ερευνητικής διαδικασίας.

10.5.1 Η παρατήρηση

Η τεχνική της παρατήρησης προσδιορίζεται ως η καταγραφή σημειώσεων πεδίου από τον ερευνητή/τρια αναφορικά με τη συμπεριφορά και τις δραστηριότητες των υπό μελέτη υποκειμένων (Creswell, 2014). Τα βασικότερα πλεονεκτήματά της είναι «η άμεση άντληση πληροφορίας για ατομικές ή κοινωνικές συμπεριφορές, η κατανόηση ενός κοινωνικού πλαισίου εντός του οποίου λαμβάνει χώρα κάποιο φαινόμενο ή κοινωνική διαδικασία» (Ιωσιφίδης, 2008, σελ. 125). Η έρευνα γίνεται στο «φυσικό» περιβάλλον που διαδραματίζονται οι κοινωνικές συμπεριφορές και διαδικασίες και η συλλογή δεδομένων και πληροφοριών σε βάθος (Ιωσιφίδης, 2008).

Το είδος παρατήρησης που χρησιμοποιήθηκε για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας ήταν πρωτογενής παρατήρηση, με τη φυσική παρουσία της ερευνήτριας στο πεδίο και την άμεση συλλογή ποιοτικών δεδομένων. Από τους τρεις βασικούς τύπους παρατήρησης ανάλογα με το βαθμό συμμετοχής, την πλήρη συμμετοχή, την συμμετοχή σαν παρατήρηση και την παρατήρηση σαν συμμετοχή (Ιωσιφίδης, 2008), προτιμήθηκε η παρατήρηση σαν συμμετοχή, όπου η ταυτότητα του ερευνητή/τριας είναι γνωστή στην υπό έρευνα ομάδα αλλά ο ερευνητής/τρια δεν συμμετέχει στις διαδικασίες που την αφορούν ή στις δραστηριότητές της. Λαμβάνοντας υπόψη πιθανά προβλήματα που δημιουργούνται από την παρουσία της ερευνήτριας στο χώρο, επιλέγοντας αυτό τον τρόπο παρατήρησης επιδιώχθηκε να μειωθεί η επίδραση που πιθανόν να ασκούσε στα υπό μελέτη υποκείμενα. Η ερευνήτρια εφάρμοσε τη μέθοδο της συστηματικής παρατήρησης και καταγραφής συμβάντων, γεγονότων, συμπεριφορών, επιλογής διδακτικών μεθόδων από τον/την εκπαιδευτή/τρια, αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτή/τριας και εκπαιδευομένων με σκοπό τη διερεύνηση της

παιδαγωγικής προσέγγισης και της δημιουργίας πλαισίων επένδυσης ταυτοτήτων.

Αναφορικά με την εγκυρότητα και την αξιοπιστία ως προς την τεχνική της παρατήρησης διεξήχθη μια πιλοτική έρευνα για να εξασφαλιστεί αν οι κατηγορίες παρατήρησης ήταν επαρκείς και κατάλληλες για το θέμα και αν λειτουργούσαν με συνάφεια και αποτελεσματικότητα ως προς τους σκοπούς της έρευνας. Τα αποτελέσματα της πιλοτικής έρευνας οδήγησαν σε αλλαγές στον οδηγό συνέντευξης ώστε να είναι κατάλληλα διαμορφωμένος για την τελική διεξαγωγή της έρευνας.

Για την καταγραφή των δεδομένων της παρατήρησης, σχεδιάστηκε και χρησιμοποιήθηκε από την ερευνήτρια ένα πρωτόκολλο (βλ. Παράρτημα σελ. 440). Αυτό περιλαμβάνει συνοπτική παρουσίαση των γλωσσοδιδακτικών μεθόδων ώστε να μπορεί με ευκολία να σημειώνεται η/οι προσέγγιση/προσεγγίσεις που ακολουθεί κάθε φορά ο/η εκπαιδευτής/τρια, στοιχεία για το χώρο που διεξάγεται το μάθημα και χώρο για τις σημειώσεις πεδίου της ερευνήτριας, όπου καταγράφηκαν οι παιδαγωγικές ενέργειες και οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες που έλαβαν χώρα κατά τη διάρκεια του μαθήματος, η κοινωνική εγγύτητα μεταξύ των συμμετεχόντων/ουσών και η πιθανότητα αξιοποίησης της ταυτότητας ή των εμπειριών των μεταναστών/τριών-προσφύγων μαθητών/τριών από τον/τη διδάσκοντα/ουσα.

10.5.2 Η συνέντευξη

Για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας, χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη, καθώς, ενώ χαρακτηρίζεται, μεν από ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων, παρουσιάζει πολύ περισσότερη ευελιξία ως προς τη σειρά των ερωτήσεων, την τροποποίηση του περιεχομένου τους ανάλογα με τον ερωτώμενο και την προσθαφαίρεση ερωτήσεων και θεμάτων για συζήτηση, σε αντίθεση με τη δομημένη ή τη μη δομημένη συνέντευξη (Ιωσιφίδης, 2008) και επιτρέπει στον/στην ερευνητή/τρια να αντλήσει πληροφορίες σε βάθος, ειδικά όταν πρόκειται για τη διερεύνηση πολύπλοκων κοινωνικών διαδικασιών, στάσεων, αξιών και αντιλήψεων. Το φαινόμενο της διδασκαλίας και εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας είναι ένα πολυδιάστατο και

πολύπλοκο φαινόμενο, γι' αυτό και θεωρήθηκε ότι η χρήση της ημιδομημένης συνέντευξης ήταν η καταλληλότερη για τη διερεύνηση των απόψεων των υποκειμένων για την ανάδυση των δεδομένων της συγκεκριμένης έρευνας.

Έτσι, σχεδιάστηκαν, όσο ήταν δυνατόν, ανοιχτού τύπου ερωτήσεις (Friedman, 2012) τις οποίες οι εκπαιδευτές/τριες και οι εκπαιδευόμενοι/ες θα απαντούσαν σε ένα μη προκαθορισμένο, ευέλικτο πλαίσιο. Οι συνεντεύξεις βασίστηκαν σε συγκεκριμένους άξονες, σε κάθε έναν από τους οποίους υπήρχε μια σειρά ερωτήσεων (βλ. Οδηγό Συνέντευξης Εκπαιδευτικών και Οδηγό Συνέντευξης Εκπαιδευομένων, Παράρτημα σελ. 433). Ωστόσο, όπου υπήρχε ανάγκη, π.χ. όταν το λεξιλόγιο της διατύπωσης θεωρούνταν από την ερευνήτρια πολύ δύσκολο συγκριτικά με το επίπεδο γλωσσομάθειας στην ελληνική των εκπαιδευομένων, γινόταν προσπάθεια απλοποίησης της διατύπωσής τους και γίνονταν επεξηγήσεις, πρόσθεση ή παράλειψη κάποιων από αυτών ανάλογα με το υποκείμενο της συνέντευξης. Παρέχονταν επίσης η ευκαιρία στα άτομα να τονίσουν, εμπλουτίσουν με περισσότερα σχόλια ή να ερμηνεύσουν τις απαντήσεις τους όπου θεωρούσαν σκόπιμο. Εξηγήθηκε στους/στις συνεντευξιαζόμενους/ες ο σκοπός της έρευνας και η εξασφάλιση της ανωνυμίας τους.

Η διεξαγωγή των συνεντεύξεων και των εκπαιδευτών/τριών και των εκπαιδευομένων έγινε με μαγνητοφώνηση, αφού πρώτα ζητήθηκε η συγκατάθεσή τους και εξηγήθηκε ο σκοπός της έρευνας. Αναφορικά με τις ερωτήσεις που διατυπώθηκαν προς τους/τις εκπαιδευτές/τριες και τους/τις εκπαιδευόμενους/ες, υπάγονται σε βασικούς άξονες σε σχέση με τις ακόλουθες θεματικές:

Για τους εκπαιδευτές/τριες

1. Εκπαιδευτικό προφίλ και ιστορικό ενασχόλησης του/της εκπαιδευτικού με εθελοντικά μαθήματα ελληνικών
2. Στόχοι, υλικό, γλωσσοδιδασκτική προσέγγιση που χρησιμοποιούνται στη γλωσσική διδασκαλία
3. Προφίλ εκπαιδευομένων και σχέση με τους/τις εκπαιδευτές/τριες
4. Αξιοποίηση πολιτισμικού και γλωσσικού υπόβαθρου των εκπαιδευομένων

5. Περιορισμοί, οργανωτικά ή άλλα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στη δομή
6. Προβλέψεις για το μέλλον

Για τους εκπαιδευόμενους/ες

1. Προσωπικές πληροφορίες και ιστορικό ενασχόλησης με μαθήματα ελληνικών
2. Σχέση με τη δεύτερη γλώσσα/στάσεις
3. Κίνητρα
4. Εκπαιδευτικό/πολιτισμικό κεφάλαιο
5. Προσδοκίες/αξιολόγηση μαθημάτων
6. Ταυτότητα και αξιοποίησή της από τους/τις εκπαιδευτές/τριες της δομής
7. Ανάγκες των εκπαιδευομένων, επένδυση στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας.

10.5.3 Εγκυρότητα και θέση ερευνητή

Το αίτημα της εσωτερικής εγκυρότητας –ο βαθμός στον οποίο τα ερευνητικά δεδομένα εναρμονίζονται με την πραγματικότητα- εξασφαλίζεται με τη χρήση τριγωνοποίησης, τον έλεγχο των ερμηνειών των συμμετεχόντων/ουσών στη συνέντευξη με παρατήρηση και συστηματική επαφή με το πεδίο για τη χρονική περίοδο διεξαγωγής της έρευνας, περιεκτική επεξεργασία των δεδομένων (συμπερίληψη του συνόλου των ποιοτικών δεδομένων στην ανάλυση και όχι μόνο αυτών που οδηγούν σε επιθυμητές ερμηνείες και συμπεράσματα) και με τη διευκρίνηση των παραδοχών και προκαταλήψεων της ερευνήτριας. Καταβλήθηκε προσπάθεια ώστε η αναπαράσταση από την ερευνήτρια των απόψεων και θέσεων, στάσεων και αντιλήψεων των συμμετεχόντων/ουσών να είναι όσο το δυνατόν πιο ακριβής και το θεωρητικό και ερμηνευτικό πλαίσιο της έρευνας να μπορεί να εξηγεί ευρύτερα φαινόμενα και να θεμελιώνει γενικεύσεις (Ιωσιφίδης, 2008).

Όσον αφορά τη θέση του ερευνητή/τριας (positionality), σύμφωνα με τον Carling και τους συνεργάτες τους (2014), τα χαρακτηριστικά του

ερευνητή/τριας επηρεάζουν την ερευνητική διαδικασία, το είδος των ερωτήσεων που ερωτώνται, τη συλλογή των δεδομένων και την ανάλυσή τους. Ο ερευνητής/τρια μπορεί να έχει εσωτερική θέση (insider), εξωτερική (outsider) ή μια τρίτη θέση (third position) και η εθνικότητα, η τάξη, το φύλο και η θρησκεία του/της παίζουν ρόλο στην ερευνητική διαδικασία (Bilger & Van Liempt, 2009). Θεωρείται ότι στη συγκεκριμένη έρευνα, η ερευνήτρια είχε μια τρίτη θέση, καθώς ήταν κι αυτή εθελόντρια εκπαιδευτρια σε δομή μη-τυπικής εκπαίδευσης όπως αυτές της έρευνας και είχε βαθιά γνώση της μεταναστευτικής/προσφυγική εμπειρίας που συνοδεύεται από γνώση της γλώσσας κάποιων συνεντευξιζόμενων, κάτι που δημιουργούσε γρήγορα κλίμα οικειότητας μεταξύ της ερευνήτριας και των ατόμων που μελετούσε.

10.6 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η ερευνήτρια ήρθε σε επαφή με τους εκπαιδευτές/τριες που διδάσκουν στις εν λόγω δομές και εξασφάλισε τη συγκατάθεση τόσο των εκπαιδευτών/τριών όσο και των εκπαιδευομένων αναφορικά με την πραγματοποίηση της έρευνας σε αυτούς τους χώρους. Στις δομές στις οποίες πραγματοποιήθηκε η έρευνα διδάσκονται, εκτός από ελληνικά, και άλλες ξένες γλώσσες, όπως αγγλικά ή γερμανικά, με την ελληνική να αποτελεί, όμως, το βασικό κορμό της εκπαιδευτικής στοχοθεσίας της κάθε δομής.

Έγιναν οι σχετικές επαφές και οριστικοποιήθηκαν οι ημερομηνίες διεξαγωγής της έρευνας και η πιλοτική εφαρμογή των ερευνητικών εργαλείων ώστε να διαπιστωθεί αν ήταν επαρκή και κατάλληλα για την άντληση των απαραίτητων πληροφοριών που ανταποκρίνονταν στους σκοπούς της έρευνας και αν η ίδια η ερευνήτρια ήταν σε θέση να πραγματοποιήσει αποτελεσματικά τις συνεντεύξεις και την άμεση παρατήρηση στις δομές που επιλέχθηκαν.

Αφού πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα και ολοκληρώθηκαν τα ερευνητικά εργαλεία, οι οδηγοί ημι-δομημένων συνεντεύξεων για τους εκπαιδευτές/τριες και τους/τις εκπαιδευόμενους/ες και τα φύλλα παρατήρησης, ορίστηκαν οι ημέρες κατά τις οποίες θα διεξάγονταν οι συνεντεύξεις σε συνδυασμό με την παρατήρηση του μαθήματος.

Εκπονήθηκε το πρωτόκολλο παρατήρησης για την καταγραφή των γλωσσοδιδακτικών μεθόδων που ακολουθούσαν οι εκπαιδευτές/τριες στη διδασκαλία τους, των δραστηριοτήτων που υλοποιήθηκαν, της αξιοποίησης των εκπαιδευτικών εμπειριών και της ταυτότητας των εκπαιδευομένων, του γλωσσικού και πολιτισμικού υπόβαθρού τους καθώς και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ τους και με τον/την εκπαιδευτή/τρια.

Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας συλλέχθηκαν οι συνεντεύξεις, συμπληρώθηκαν τα φύλλα παρατήρησης και η ερευνήτρια συμπλήρωσε τις σημειώσεις πεδίου με τη μορφή ημερολογίου, όπου κατέγραφε τις εντυπώσεις της από τις επισκέψεις στις δομές και οτιδήποτε άλλο σχετιζόταν με την ερευνητική διαδικασία ή τη διάδρασή της με τα υποκείμενα της έρευνας. Η συλλογή των συνεντεύξεων με τους/τριες εκπαιδευτές/τριες πραγματοποιήθηκε πριν ή μετά τη διεξαγωγή των μαθημάτων στον ίδιο χώρο στην πλειοψηφία των περιπτώσεων, ή σε κάποιο άλλο χώρο επιλογής τους αν δεν ήταν δυνατή η διεξαγωγή της συνέντευξης την ίδια μέρα με την παρακολούθηση του μαθήματος. Οι συνεντεύξεις με τους/τις εκπαιδευόμενους/ες πραγματοποιήθηκαν όλες στον χώρο διεξαγωγής των μαθημάτων. Η μέση χρονική διάρκεια των συνεντεύξεων των εκπαιδευτών/τριών ήταν περίπου σαράντα με πενήντα λεπτά, ενώ των εκπαιδευομένων είκοσι με τριάντα λεπτά.

Η παρουσία της ερευνήτριας στο χώρο της διδασκαλίας ήταν όσο το δυνατόν πιο διακριτική. Μετά την παρουσίασή της στους/στις εκπαιδευόμενους/ες από τον/την εκπαιδευτή/τρια και την εξήγηση εκ μέρους της του σκοπού της έρευνάς της και της εξασφάλισης της συγκατάθεσης των συμμετεχόντων/ουσών, επεδίωκε να κάθεται στο πίσω μέρος της αίθουσας ώστε να μην τονίζει την παρουσία της και να αφήνει τη ροή του μαθήματος να λειτουργεί ως συνήθως, χωρίς να προκαλείται άγχος στους/στις συμμετέχοντες/ουσες. Οι συνεντεύξεις με εκπαιδευτές/τριες και εκπαιδευόμενους γίνονταν κυρίως μετά το πέρας του μαθήματος ή κάποιες φορές πριν την έναρξή του, καθώς η ερευνήτρια επισκέφτηκε την κάθε δομή αρκετές φορές έως ότου συλλέξει τα απαραίτητα για την έρευνά της δεδομένα.

Μετά την ολοκλήρωση της συλλογής δεδομένων από την παρατήρηση και από τις συνεντεύξεις ακολούθησε η ανάλυση τους με τα ερευνητικά εργαλεία που είχαν διαμορφωθεί στην πορεία της έρευνας ώστε να εξαχθούν τα αποτελέσματά της. Η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης που χρησιμοποιήθηκε στα πλαίσια της έρευνας απαιτεί την κωδικοποίηση των δεδομένων έτσι ώστε να γίνει πιο αποτελεσματική επεξεργασία τους και για να διατηρηθεί η ανωνυμία των ερωτηθέντων. Στους μαθητές/τριες που συμμετείχαν δόθηκαν οι κώδικες M1-M44 και ανάλογα με τη δομή στην οποία παρακολουθούσαν μαθήματα προστέθηκε και ο κώδικας Δ1-Δ7 για τις δομές. Αντίστοιχα στους/στις εκπαιδευτές/τριες δόθηκαν οι κώδικες E1-E19.

Η γλώσσα στην οποία διεξήχθησαν οι συνεντεύξεις ήταν τα ελληνικά, με εξαίρεση ένα ζευγάρι Ιρανών προσφύγων των οποίων το επίπεδο γλωσσομάθειας δεν ήταν επαρκές για τη διεξαγωγή της συνέντευξης οπότε έγινε μετάφραση στα ελληνικά από έναν παλιό μαθητή της ερευνήτριας. Πέντε (5) άτομα προτίμησαν να δώσουν τη συνέντευξη στα αγγλικά, καθώς είναι μια γλώσσα την οποία γνωρίζει πολύ καλά και η ερευνήτρια: δύο (2) άτομα από τη Νιγηρία, μια γυναίκα (1) από τη Ρωσία, μια (1) γυναίκα από τη Ρουμανία καθώς και ένα (1) άτομο από την Ιρλανδία, που η αγγλική ήταν η μητρική του γλώσσα.

10.7 Ανάλυση δεδομένων

Αφού συλλέχθηκαν τα ποιοτικά δεδομένα που αντλήθηκαν από τα φύλλα παρατήρησης και από τις συνεντεύξεις με τους/τις εκπαιδευτές/τριες και τους/τις εκπαιδευόμενους/ες ακολούθησε η κατηγοριοποίηση και η κωδικοποίηση των δεδομένων που προέκυψαν από την ερευνητική διαδικασία. Η κωδικοποίηση πραγματοποιήθηκε με ομαδοποίηση των λόγων των συνεντευξιαζόμενων σε μικρότερο αριθμό θεμάτων, εντοπίζοντας τις θεματικές κατηγορίες των δεδομένων που προέκυψαν.

Οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν και μεταγράφηκαν από την ερευνήτρια και αναλύθηκαν με την τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου, κατά την οποία τα δεδομένα κωδικοποιούνται με συστηματικό τρόπο με σκοπό την εύρεση κατηγοριών και την ανάπτυξη θεμελιωμένων ερμηνειών (Friedman,

2012). Το πλεονέκτημα της ανάλυσης περιεχομένου, είναι, σύμφωνα με την Harnett (2016) ότι λαμβάνει χώρα σε ένα νατουραλιστικό περιβάλλον, δίνοντας την ευκαιρία στις κατηγορίες να αναδυθούν επειδή προέρχονται από την υποκειμενική αλλά παράλληλα ενσυνείδητη θεώρηση του κόσμου των υποκειμένων, κάτι που θεωρήθηκε κατάλληλο για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας.

Σύμφωνα με την Anderson (2007), η ανάλυση περιεχομένου αντικατοπτρίζει το περιεχόμενο των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων, εντοπίζοντας κοινά θέματα. Ο ερευνητής ομαδοποιεί και φιλτράρει τα κείμενα που προκύπτουν από την απομαγνητοφώνηση και εντοπίζει τα κοινά θέματα έτσι ώστε να εκφράσει την κοινή φωνή των συμμετεχόντων/ουσών. Η ομαδοποίηση των θεμάτων γίνεται έτσι ώστε να αντικατοπτρίζουν τα κείμενα συνολικά και η ερμηνεία τους (παρόλο που έως ένα βαθμό ενυπάρχει) διατηρείται στο ελάχιστον δυνατό επίπεδο και ο/η ερευνητής/τρια εξάγει τα αποτελέσματά του/της αργότερα.

10.8 Δυσκολίες κατά τη διεξαγωγή της έρευνας

Μια από τις δυσκολίες της έρευνας αποτελούσε το γεγονός ότι η γλώσσα στην οποία γινόταν οι συνεντεύξεις ήταν τα ελληνικά. Κάποιοι μετανάστες/τριες οι οποίοι/ες γνώριζαν αγγλικά επέλεξαν να μιλήσουν σε αυτή τη γλώσσα, καθώς θεωρούσαν ότι μπορούσαν να εκφραστούν καλύτερα, αλλά η πλειοψηφία των ατόμων έδωσαν τις συνεντεύξεις στα ελληνικά. Αυτό αποτέλεσε αποτρεπτικό παράγοντα για μεγάλο μέρος των εκπαιδευομένων, καθώς η πλειοψηφία των μαθητών/τριών ήταν αρχάριοι/ες, οπότε θεωρούσαν (και συχνά δικαίως) ότι το επίπεδό τους στα ελληνικά δεν τους επέτρεπε να μιλήσουν με την ερευνήτρια και το γεγονός ότι μπορεί να έκαναν λάθη ή να μην μπορούσαν να εκφράσουν με ακρίβεια τις σκέψεις τους τους προκάλούσε άγχος. Παρόλο που πολλά άτομα είχαν επαρκή γνώση της ελληνικής ώστε να ανταποκριθούν στις ερωτήσεις της ερευνήτριας, ένιωθαν μεγάλη ανασφάλεια για τις γνώσεις τους και το επίπεδό τους και αρνούσαν να συμμετέχουν στην έρευνα, παρόλο που κάποιοι/ες ήταν παρόντες κατά τη διάρκεια συνεντεύξεων συμμαθητών/τριών τους και άκουγαν ακριβώς τη θεματολογία των ερωτήσεων.

Επίσης παρατηρήθηκε ότι οι άντρες μετανάστες ήταν πιο πρόθυμοι να συμμετέχουν, κάτι που δεν είχε λάβει υπόψη της η ερευνήτρια πριν τη διεξαγωγή της έρευνας. Οι γυναίκες ήταν πιο διστακτικές και ντροπαλές, κάτι που ξάφνιασε την ερευνήτρια, καθώς θεωρούσε ότι λόγω του γεγονότος ότι και η ίδια ήταν γυναίκα, οι γυναίκες μαθήτριες θα ένιωθαν πιο άνετα μαζί της και θα ήταν πιο πρόθυμες να παραχωρήσουν συνεντεύξεις.

Αναφορικά με τους εκπαιδευτές/τριες, αρκετοί αρνήθηκαν να παραχωρήσουν συνέντευξη στην ερευνήτρια και ως λόγο τόνιζαν ιδιαίτερα το γεγονός ότι δεν ήταν εκπαιδευμένοι/ες στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και δεν είχαν πολλή διδακτική εμπειρία αναφορικά με τη διδασκαλία της. Παρά τις διαβεβαιώσεις της ερευνήτριας ότι ερευνητικά ήταν ενδιαφέρον και ότι θα είχαν να συνεισφέρουν στην έρευνα με τις απόψεις τους, τα άτομα αυτά επέμεναν στην απόφασή τους να μην παραχωρήσουν συνέντευξη.

Μια άλλη δυσκολία που αντιμετωπίστηκε στα πλαίσια της έρευνας αφορούσε την πρόσβαση σε κάποιες δομές. Αρχικά είχαν επιλεγθεί περισσότερες δομές, αλλά σε κάποιες από αυτές δεν ήταν δυνατή η πρόσβαση για διάφορους λόγους. Για παράδειγμα, επιχειρήθηκε επικοινωνία με την Κατάληψη Σινιάλο καθώς η ερευνήτρια δεν είχε καμία προσωπική επαφή στο χώρο, αλλά δεν ήταν εφικτό. Ενώ έγινε σχετική προσέγγιση με το Σύλλογο Αφγανών στην Αθήνα, δεν επιτράπη η είσοδος της ερευνήτριας στο χώρο, καθώς είχε προηγηθεί επίθεση της Χρυσής Αυγής εκεί και είχαν σταματήσει προσωρινά τα μαθήματα και η λειτουργία του συλλόγου. Επίσης, στο Στέκι Μεταναστών στη Θεσσαλονίκη, ενώ στο παρελθόν επιτρεπόταν η είσοδος ερευνητών στο χώρο, είχε αποφασιστεί σε πρόσφατη συνέλευση των μελών του Στεκιού να μην επιτρέπεται πλέον η είσοδος σε ερευνητές/ριες, καθώς θεωρήθηκε ότι εμπόδιζε την ομαλή διεξαγωγή των μαθημάτων. Τέλος, για τους ίδιους λόγους δεν επιτρεπόταν η είσοδος ερευνητών/τριών στο χώρο του Mosaik στη Μυτιλήνη.

10.9 Περιορισμοί της έρευνας

Ο οδηγός συνέντευξης, μετά την πιλοτική έρευνα, ήταν προσεκτικά σχεδιασμένος και ανταποκρινόταν όσο ήταν δυνατόν στις ανάγκες της

διερεύνησης που είχε σχεδιαστεί. Ένα από τα προβλήματα που αντιμετωπίζονται σε τέτοιου είδους έρευνες και σε ένα μικρό ποσοστό θεωρείται ότι ισχύει και για τη συγκεκριμένη, είναι ότι οι συνεντευξιαζόμενοι/ες δεν δίνουν πάντα ειλικρινείς απαντήσεις για τους εαυτούς τους. Κάποιες φορές τα αποτελέσματα μπορεί να αντιπροσωπεύουν αυτό που οι συνεντευξιαζόμενοι/ες ισχυρίζονται ότι νιώθουν ή πιστεύουν και όχι τόσο αυτό που πραγματικά πιστεύουν (social desirability bias) (Creswell, 2013). Για παράδειγμα, όταν ρωτήθηκαν αν εκφράζουν πάντα τις απορίες τους στους εκπαιδευτές/τριές τους, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων είπαν ότι το κάνουν, αλλά η ερευνήτρια, καθώς ήξερε προσωπικά μερικούς/ες από τους εκπαιδευόμενους/ες, δεν θεωρούσε ότι αυτή η απάντηση αντιπροσώπευε ειλικρινώς την προσέγγιση των ερωτηθέντων αναφορικά με τις απορίες τους και αν τις εκφράζουν στο μάθημα.

Στα πλαίσια της έρευνας επίσης ζητήθηκε από τους εκπαιδευόμενους να γράψουν κάτι στα ελληνικά, αλλά οι περισσότεροι/ες αρνήθηκαν, καθώς οι δεξιότητές τους στην παραγωγή γραπτού λόγου ήταν περιορισμένες και δεν ένιωθαν μεγάλη αυτοπεποίθηση να χρησιμοποιήσουν τον γραπτό λόγο στα ελληνικά. Εξάλλου, όπως φάνηκε και από τα αποτελέσματα της έρευνας, η παραγωγή γραπτού λόγου τους δυσκολεύει ιδιαίτερα και αποτελούσε σε πολλές απαντήσεις δεξιότητα την οποία επιθυμούν να βελτιώσουν.

Το δείγμα της έρευνας ήταν αρκετά μεγάλο, αλλά, θα μπορούσε να είναι μεγαλύτερο και να εξεταστούν δομές και σε περισσότερες πόλεις της Ελλάδας, ώστε να γίνουν ευρύτερες συγκρίσεις και να αναδυθούν συμπεράσματα για τη διδασκαλία σε μη-τυπικές μορφές εκπαίδευσης σε πανελλήνιο επίπεδο. Επίσης, θα ήταν χρήσιμο το διάστημα παρατήρησης των μαθημάτων να είναι μεγαλύτερο, ώστε να αναδυθούν πιο λεπτομερή αποτελέσματα για τις διδακτικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτών/τριών και τα πλαίσια διαμόρφωσης ταυτοτήτων των εκπαιδευόμενων. Παρ' όλα αυτά, το δείγμα (και των εκπαιδευτών/τριών και των εκπαιδευομένων) θεωρείται αρκετά αντιπροσωπευτικό και επιτρέπει την εξαγωγή συμπερασμάτων για τις συγκεκριμένες δομές που μελετήθηκαν.

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ:
ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

11. Αποτελέσματα από τις συνεντεύξεις

11.1. Οι εκπαιδευτές/τριες

Τα αποτελέσματα από τις συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτές/τριες παρουσιάζονται σύμφωνα με τους εξής άξονες: παιδαγωγική κατάρτιση και εμπειρία στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, τρόπος οργάνωσης και υλοποίησης των μαθημάτων ελληνικής γλώσσας, γλωσσοδιδασκτική προσέγγιση και τα οφέλη τα οποία οι ίδιοι/ες θεωρούν ότι έχουν αποκομίσει από τη διδασκαλία, κίνητρα εθελοντικής προσφοράς μαθημάτων και αντιλήψεις για τα κίνητρα συμμετοχής των εκπαιδευομένων στη δομή στην οποία δραστηριοποιούνται. Τονίζεται ότι σε όλο το παρακάτω μέρος που αφορά τα αποτελέσματα από τις συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν με τους/τις εκπαιδευτές/τριες που διδάσκουν σε δομές μη-τυπικής εκπαίδευσης, η ορολογία που χρησιμοποιήθηκε αναφορικά με όρους της διδακτικής της δεύτερης γλώσσας και μεθοδολογικών επιλογών του μαθήματος ήταν αυτή που χρησιμοποίησαν οι ίδιοι οι εκπαιδευτές/τριες στις συνεντεύξεις τους και όχι επιλογή της ερευνήτριας.

11.1.1 Παιδαγωγική κατάρτιση

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτών/τριών που διδάσκαν εθελοντικά ελληνικά στις δομές που διερευνήθηκαν ήταν φιλόλογοι και φοιτητές/ριες-απόφοιτοι/ες τμημάτων δημοτικής εκπαίδευσης, χωρίς να λείπουν και άτομα που το επάγγελμά τους δεν είχε καμία σχέση με την εκπαίδευση. Υπάρχουν εθελοντές/ριες χωρίς καμία παιδαγωγική κατάρτιση, καθώς οποιοσδήποτε έχει διάθεση για προσφορά γίνεται δεκτός, λόγω της μεγάλης ανάγκης για εκπαιδευτές/τριες (2 αναφορές).

Κάποιοι από τους εκπαιδευτές/τριες που συμφώνησαν να δώσουν συνέντευξη έδειχναν αρκετή ανασφάλεια ως προς αυτό, επίσης τόνιζαν ότι δεν είχαν εξειδικευθεί στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης και ότι το αντικείμενο σπουδών τους ήταν άλλο. Ένας εθελοντής, μάλιστα, τόνισε το γεγονός ότι δεν δέχεται το χαρακτηρισμό «εκπαιδευτικός» και θεωρεί ότι δεν είναι καλός δάσκαλος. Παρόλα αυτά, εξέφρασε πολύ δυναμικές απόψεις για την

εκπαίδευση, την αξία της μη-τυπικής εκπαίδευσης και η παρατήρηση του μαθήματός του έδειξε ότι η διδακτική του προσέγγιση ήταν επιτυχημένη.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτών/τριών, είτε διέθεταν θεωρητική παιδαγωγική κατάρτιση ή όχι, δεν είχαν κάποια εξειδίκευση στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Ενδιαφέρον ήταν το γεγονός ότι τέσσερα (4) άτομα δήλωσαν ότι δεν θεωρούσαν ότι χρειάζονται κάποια εξειδίκευση, καθώς ως έμπειρες καθηγήτριες είχαν μεγάλη εμπειρία στη διδασκαλία λόγω της μακρόχρονης εργασίας τους σε δομές τυπικής εκπαίδευσης, όπου όμως δίδασκαν παιδιά και όχι ενήλικους, τα οποία ήταν φυσικοί ομιλητές της γλώσσας. Η μια (1) από αυτές δεν το θεωρούσε απαραίτητο καθώς φοιτεί σε τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης οπότε θεωρούσε ότι οι σπουδές της την καλύπτουν αναφορικά με παιδαγωγική κατάρτιση. Μια (1) από τις ερωτώμενες θεωρούσε ότι δεν χρειάζεται κάποια εξειδίκευση σε χαμηλότερα επίπεδα διδασκαλίας της ελληνικής σε μετανάστες/τριες-πρόσφυγες. Σε γενικές γραμμές, όπως αναφέρθηκε από τους ίδιους τους εκπαιδευτές/τριες, ελάχιστες προσπάθειες για επιμόρφωση γίνονται στα πλαίσια της δομής, οι οποίες διοργανώνονται στην αρχή της εθελοντικής προσφοράς των καινούριων εκπαιδευτών/τριών ή πρόκειται για άτυπες συμβουλές/παρακολούθηση μαθημάτων από πιο έμπειρους/ες, παλαιότερους/ες εκπαιδευτές/τριες στη δομή. Η πλειοψηφία των εξειδικεύσεων αποτελούν προσωπική πρωτοβουλία του εκπαιδευτή/τριας όπως παρακολούθηση σεμιναρίων (μεταξύ των οποίων και κάποια γενικά για εκπαίδευση ενηλίκων), συζητήσεις με συναδέλφους και προσωπικό διάβασμα. Ένας (1) εκπαιδευτής θεωρούσε σημαντικές επίσης τις δεξιότητες ψυχολογικής διαχείρισης τάξης και δημιουργίας ομαδικού και φιλικού κλίματος. Η πλειοψηφία αναγνώριζαν την επιτακτική ανάγκη για εξειδίκευση αναφορικά με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης σε ενήλικες μετανάστες/τριες-πρόσφυγες και την ανάγκη ανανέωσης γνώσεων σχετικά με τις πρόσφατες προσεγγίσεις της διδακτικής.

«Σίγουρα θα μου 'κανε καλό... αν είχα και παραπάνω γνώσεις πως χειριζόμαστε τους ξένους. Δεν είχα κάποια τέτοια ειδίκευση... Η γνώση που είχα μέχρι τώρα αφορούσε μικρά παιδιά. Προφανώς και δεν ήμουν έτοιμη να

διδάξω ενήλικες. Προφανώς και είχα ανασφάλεια για το τι μπορώ να κάνω» (E9Δ4).

Ένας εκπαιδευτής, αναγνώρισε τη σπουδαιότητα του ζητήματος της εξειδίκευσης, αλλά θεωρούσε ότι δεν επαρκεί για εθελοντική οργάνωση, καθώς χρειάζεται παράλληλα πνεύμα αλληλεγγύης και διάθεση επένδυσης χρόνου και ενέργειας.

«Είναι μια μεγάλη συζήτηση το ζήτημα της εξειδίκευσης, εδώ τώρα μιλάμε για μια οργάνωση η οποία λειτουργεί σε εθελοντική βάση. Προφανώς το να είσαι εξειδικευμένος ή να έχεις μια εμπειρία, να έχεις κάνει κάποιο σεμινάριο, να έχεις ασχοληθεί, δεν μπορεί να μην είναι καλό, από την άλλη μεριά, όμως, όταν μιλάμε για μια εθελοντική οργάνωση, εάν δεν υπάρχει η αντίληψη της αλληλεγγύης και της διάθεσης ότι έχεις χρόνο και ενέργεια να διαθέσεις, όλα αυτά που είπα πριν είναι άχρηστα» (E12Δ5).

Επίσης τόνισε τη σπουδαιότητα προσαρμογής υλικού και εκπαιδευτικής προσέγγισης στις συγκεκριμένες ομάδες εκπαιδευομένων ανάλογα με το επίπεδο, λόγω της μεγάλης ανομοιογένειας στο επίπεδο γλωσσομάθειας στην ελληνική μέσα στην τάξη και διαφορετικού μορφωτικού επιπέδου των μαθητών/τριών.

«Επιπλέον θεωρώ ότι στην εκπαίδευση και στη γλωσσική εκπαίδευση ο εκπαιδευτικός πρέπει να προσαρμόζει πάρα πολύ το υλικό στους μαθητές που έχει απέναντί του, δηλαδή καμιά φορά μπορεί να τα' χουμε στο μυαλό μας με έναν τρόπο χ και να υποχρεωθείς να κάνεις τελείως άλλα πράγματα μέσα στην τάξη, γιατί εδώ μιλάμε για πολύ ανομοιογενή τμήματα» (E12Δ5).

11.1.2 Κίνητρα εθελοντικής προσφοράς μαθημάτων ελληνικής και σχέσεις με τους/τις εκπαιδευόμενους/ες

Η εθελοντική προσφορά διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας σε μετανάστες/τριες-πρόσφυγες από όλους/ες ανεξαιρέτως τους/τις εκπαιδευτές/τριες είναι ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό των δομών που μελετήθηκαν. Σύμφωνα με κάποιους/ες εκπαιδευτές/τριες, το γεγονός αυτό δεν επηρεάζει τη σχέση τους με τους/τις εκπαιδευόμενους/ες (4 αναφορές) ή

δεν το θεωρούσαν και τόσο σημαντικό (1 αναφορά). Μια (1) εκπαιδευτρια ανέφερε ότι αγαπάει τη δουλειά της γενικώς, και αισθανόταν το ίδιο και στο τυπικό σχολείο που δούλευε και μια (1) άλλη επίσης ότι θα ακολουθούσε την ίδια προσέγγιση ακόμη και κάπου όπου θα πληρωνόταν. Κάποιοι/ες εκπαιδευτές/τριες ανέφεραν ότι δεν συζητιέται στην τάξη (2 αναφορές), οι μαθητές νιώθουν φίλοι με τον/την εκπαιδευτή/τρια, διαφοροποιεί τη σχέση αλλά όχι την ποιότητα διδασκαλίας (2 αναφορές). Στην παλιότερη δομή, τον Οδυσσέα, στην αρχή της χρονιάς πραγματοποιείται ένα μάθημα που εστιάζει στην ιστορία της δομής, στις αρχές και τους στόχους που διέπουν τη λειτουργία της και στο κομμάτι της αλληλεγγύης, όχι τόσο του εθελοντισμού, με στόχο την ανάδειξη της προσπάθειας της δημιουργίας μιας δομής όπου οι σχέσεις μεταξύ των ατόμων δεν είναι πελατειακές και δεν στηρίζονται στο κέρδος. Για έναν (1) εκπαιδευτή αυτή η στάση προσδιόριζε και την ευρύτερη προσέγγισή του για τα πράγματα που δεν καθορίζονται πάντα από τις χρηματικές απολαβές. Οι μαθητές/τριες δεν αντιλαμβάνονται επακριβώς τον εθελοντικό χαρακτήρα της δομής (1 αναφορά) ή δυσκολεύονται να τον κατανοήσουν (4 αναφορές), καθώς δεν είναι μέσα στην κουλτούρα της χώρας προέλευσής τους.

«Σε υποχρεώνουν, φανταστικά παιδιά. Δεν το χωράει ο νους τους ότι υπάρχουνε 40 άτομα στο σχολείο οι οποίοι δεν πληρώνονται και πάνε κάθε Κυριακή και κάνουν μάθημα. Ο εθελοντισμός σε πολλές από τις χώρες της Ασίας δεν είναι διαδεδομένος. Μου λέει: “τι εννοείτε, δεν πληρώνεστε;” “όχι, δεν πληρωνόμαστε” “τίποτα;” “ε, τίποτα, βρε παιδιά”» (E5Δ2).

Αρκετοί/ες από τους/τις εκπαιδευτές/τριες σχολίασαν ότι το γεγονός της εθελοντικής προσφοράς διαφοροποιεί τη σχέση τους με τους/τις εκπαιδευόμενους/ες, καθώς και οι μαθητές/τριες γνωρίζουν τη φυσιογνωμία της δομής και αντιμετωπίζουν διαφορετικά και τους/τις εκπαιδευτές/τριες. Μια άλλη εκπαιδευτρια το θεωρούσε τελείως διαφορετικό από το να πληρώνεται και μάλιστα πρόσθεσε ότι πολλοί/ες εθελοντές/ριες δίνουν και χρήματα για να συντηρηθεί η δομή ή να γίνουν κάποιες εκδηλώσεις. Άλλοι/ες σχολίασαν ότι αυτό διαφοροποιούσε την προσφορά τους (2 αναφορές) και την κάνει ανιδιοτελή, οι μαθητές/τριες το εκτιμούσαν διότι γνωρίζουν ότι το κάνουν επειδή το θέλουν. Και φυσικά, όπως σχολίασε μια (1) εκπαιδευτρια, ο

εθελοντισμός σου δίνει πράγματα, κάνεις κάτι γιατί το θέλεις και σε ευχαριστεί. Η ίδια θα επιθυμούσε να συνεισφέρει περισσότερο, όμως η δομή λειτουργούσε σε συγκεκριμένο το πλαίσιο, οπότε κάτι τέτοιο δεν ήταν εφικτό.

Γενικά, πάντως, οι μαθητές/τριες φαίνεται ότι εκτιμούσαν πάρα πολύ το γεγονός ότι τους δίνεται η δυνατότητα να κάνουν δωρεάν μαθήματα λόγω της εθελοντικής προσφοράς των εκπαιδευτών/τριών, τους έκανε εντύπωση, τους συγκινούσε και τους έδινε κίνητρα για να προσπαθήσουν περισσότερο.

«Νομίζω εδώ είναι καλύτερα να μάθεις γιατί όλοι που δίνει μάθημα εδώ κάνει με το καρδιά και δουλειά που κάνετε με το καρδιά πρέπει να πιστεύεις, αυτό που κάνατε έτσι τρρρρ, τι να μάθεις? Αυτό που γίνεται με το καρδιά, θέλει το μυαλό, δουλεύει. Αμα δεν λέει με το καρδιά δεν μπορείς να καταλαβαίνεις κάτι. Γι' αυτό μου αρέσει εδώ, μαθαίνω καλύτερα» (M37Δ6).

Οι εκπαιδευόμενοι/ες νιώθουν ευγνωμοσύνη και το εκφράζουν (6 αναφορές), λένε «ευχαριστώ» (κάποιοι κάθε φορά, όπως επεσήμαναν κάποιοι/ες εκπαιδευτές/τριες), φέρνουν λουλούδια, δώρα και ενθαρρύνονται να συνεισφέρουν και αυτοί με κάποιο τρόπο στη δομή (π.χ. κάνοντας μαθήματα της μητρικής τους, επισκευές κλπ.).

«Αυτό το σχολείο είναι εμένα μου έκανε πάρα πολύ εντύπωση την εποχή που έμαθα ότι όλα που γίνονται εδώ είναι δωρεάν, δεν έχω ξανακούσει κάτι τέτοιο και οι άνθρωποι που δουλεύουν εδώ δεν πληρώνονται και όλα είναι δωρεάν και την επιθυμία τους για να βοηθήσουν μου κάνει εμένα τον πόνο, χαρά, δηλαδή μου κάνει να αισθάνομαι σαν να κλάψω, επειδή δεν ξέρω τέτοιο πράγμα όπου έχω πάει. Οπότε αυτό το σχολείο είναι ευλογία για εμάς τους ξένους επειδή όλοι δεν έχουμε λεφτά να πληρώσουμε στο Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, είναι πάρα πολύ όλοι, όλοι, είναι πάρα πολύ καλοί» (M34Δ5).

Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτές/τριες έχουν προσωπικές επαφές με τους/τις μαθητές/τριές τους και εκτός μαθήματος (10 αναφορές). Μόνο μια (1) εκπαιδευτρια δήλωσε ότι δεν επιθυμεί κάτι τέτοιο και μια άλλη σχολίασε ότι, ενώ έχει επαφές, θεωρούσε σωστό να κρατάει κάποιες αποστάσεις. Από μια (1) εκπαιδευτρια αναφέρθηκε ότι εκπαιδευτές/τριες και μαθητές/τριες δεν μπορούν να βρεθούν συχνά εκτός δομής, παρόλο που το επιθυμούν, λόγω έλλειψης χρόνου και οικογενειακών υποχρεώσεων. Δύο (2) εκπαιδευτριες

έχουν επαφές μόνο τηλεφωνικά, όταν οι μαθητές/τριες χρειάζονται κάποια βοήθεια με τη γλώσσα. Αναφέρθηκαν επιπροσθέτως ανταλλαγές επισκέψεων στα σπίτια διδασκόντων και μαθητών/τριών (2 αναφορές), φαγητό ή καφέ έξω (2 αναφορές), τηλεφωνική επικοινωνία, επισκέψεις σε μουσείο, βοήθεια σε θέματα που σχετίζονται με γλωσσικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν (2 αναφορές), εκμυστήρευση προσωπικών προβλημάτων. Αυτή η σχέση σημαίνει πολλά για τους μετανάστες/τριες-πρόσφυγες.

«Και είναι και πολύ σημαντικό γι' αυτούς να 'χουν έναν άνθρωπο που δεν τον γνώρισαν απ' τον άντρα τους, δηλαδή μου είπε ότι "Ο μόνος άνθρωπος που είχε 'ρθει εκεί για μένα, απ' την Ελλάδα, ήσασαν εσείς" και πραγματικά έτσι τη νιώθω δική μου, σα να 'ναι κόρη μου... και εισπράττω και πολύ αγάπη» (E11Δ4).

Όλοι/ες οι εκπαιδευτές/τριες, εκτός από δύο (2) εκπαιδευτήριες, διατηρούσαν επαφές με παλιούς μαθητές τους. Χαρακτηριστικό το περιστατικό που διηγήθηκε ένας εκπαιδευτής:

«Έχω έναν μαθητή ο οποίος ήτανε νομίζω από τον πρώτο χρόνο στην τάξη και νομίζω το δεύτερο ή τρίτο χρόνο, πολύ καλός μαθητής, δούλευε σ' ένα βενζινάδικο και τον έπιασαν με χαρτί, και τον πήραν τον καημένο, ήτανε και πάρα πολύ καλός μαθητής, και πάντα στην ώρα του και διάβαζε, και τον είχαν στο Μεταγωγών εδώ στον Πειραιά, στο αστυνομικό τμήμα, για 3 μήνες, είχα τέτοια νεύρα που μου πιάσαν τον καλύτερό μου μαθητή που πήγαινα κάθε σαββατοκύριακο και του έκανα μάθημα στις φυλακές. Ο Παντζίντερ, από την Ινδία. Μετά από κάποια χρόνια έφυγε, επέστρεψε την Ινδία, παντρεύτηκε, έχει κι ένα παιδάκι, αυτό που είναι εντυπωσιακό είναι ότι κάθε μέρα, γύρω στις 5 η ώρα το πρωί, μου στέλνει ένα κάτι, ή στα ινδικά ή στα αγγλικά με καλημέρα. Κάθε μέρα!» (E5Δ2).

Ο ίδιος εκπαιδευτής μαζί με κάποιους άλλους εκπαιδευτές από τη δομή στην οποία δραστηριοποιούνται οργάνωσαν τουριστικό ταξίδι σε μια από τις χώρες προέλευσης των μαθητών/τριών τους: *«Στο Πακιστάν όταν πήγα τα Χριστούγεννα και την Πρωτοχρονιά είδα μαθητές μου παλιούς, πολύ συγκινητικό» (E5Δ2).*

Γενικά οι εκπαιδευτές/τριες θεωρούν ότι μπορεί να υπάρξουν εντάσεις κατά τη συνύπαρξη ατόμων διαφορετικής προέλευσης, αλλά στο σχολείο δεν υπάρχει τέτοιο θέμα (1 αναφορά) ή αν προκύψουν τις διαχειρίζονται και τις λύνουν (2 αναφορές). Μια (1) εκπαιδεύτρια ανέφερε ότι είχαν ελάχιστα προβλήματα και ότι μια συγκεκριμένη εθνικότητα, οι μαθητές από το Αφγανιστάν είχαν δημιουργήσει τέτοια θέματα. Ένας (1) εκπαιδευτής ανέφερε ενσυνείδητες προσπάθειες να γίνονται οι μαθητές/τριες πιο δεκτικοί στο διαφορετικό και πιο ανοιχτοί σε νέες ιδέες. Μια (1) άλλη εκπαιδεύτρια θεωρεί σημαντικό το χτίσιμο ατμόσφαιρας σεβασμού μεταξύ όλων των μαθητών/τριών ανεξάρτητα από το φύλο ή την κουλτούρα και γι' αυτό το λόγο αφιερώνει χρόνο στα πρώτα μαθήματα για γνωριμία μεταξύ τους. Ακόμη και όταν υπάρχουν τέτοιου είδους προβλήματα είναι πολύ μικρά και συμβαίνουν σπάνια (2 αναφορές). Η στάση των εκπαιδευτών/τριών αν προκύπτουν προβλήματα είναι ξεκάθαρη και δεν γίνεται ανεκτή κανενός είδους ρατσιστική συμπεριφορά στις δομές. Επίσης, η άνοδος του φασισμού στη χώρα συνέβαλε στη δημιουργία μεταναστευτικής συνείδησης στους μαθητές/τριες ανεξάρτητα από καταγωγή/φυλή.

«Είχαμε κατά καιρούς αλλά πολύ μικρά [προβλήματα], νομίζω ότι μετά από την άνοδο του φασισμού στην Ελλάδα εδώ το νιώσανε πιο ασφαλές χώρο οι άνθρωποι που έρχονται, οι μαθητές, και κάπως λειτούργησε σαν να δημιουργήθηκαν κάποια σύνορα, ότι εμείς από δω δε γίνεται μεταξύ μας να φαγωνόμαστε, όταν βλέπουμε ότι και τον μαύρο και τον Αλβανό μας βρίζουν και μας κυνηγάνε, αλλά παλιότερα υπήρχαν και μεταξύ Σέρβων και Αλβανών και μεταξύ λευκών και μαύρων, όχι ανοιχτές διαφωνίες, αλλά είχαμε εντοπίσει κάποιους Ευρωπαίους που λέγανε, με τους μαύρους τώρα στο ίδιο τμήμα; Όχι σύγκρουση, όμως, γκρίνιες ναι, αλλά είπαμε ότι, αν δεν σου αρέσει, η πόρτα είναι ανοιχτή, εμείς εδώ δεν έχουμε καμία σχέση με ρατσισμούς κανενός είδους» (E12Δ5).

Αρκετοί εκπαιδευτές/τριες δεν είχαν ποτέ τέτοιου είδους προβλήματα στη δομή (8 αναφορές), και ότι αν υπάρχουν εντάσεις θεωρούσαν ότι οφείλονται στη διαφορετικότητα των χαρακτήρων και όχι στην εθνοτική προέλευση (1 αναφορά).

Οι λόγοι συμμετοχής, όπως ανέφεραν στις συνεντεύξεις τους οι εκπαιδευτές/τριες, είναι κατά βάση τρεις: πολιτικοί, ιδεολογικοί και προσωπικοί. Πολλοί/ές εθελοντές/ριες ξεκινούν από μια καθαρά πολιτική θέαση, μάλιστα μια εκπαιδευτρια ανέφερε και κομματική ένταξη. Άλλωστε, κάποιες από τις δομές έχουν σαφή ιδεολογικό προσανατολισμό.

Εκτός από την πολιτική σκοπιά, η πλειοψηφία των εθελοντών/τριών παρακινούνται από μια γενικότερη ιδεολογική τοποθέτηση (όχι απαραίτητα με πολιτική χροιά) και μια κοινωνική ευαισθησία προς τους μετανάστες/τριες και πρόσφυγες. Αυτό που ωθεί σε δράση είναι η συνειδητοποίηση των αναγκών των ατόμων αυτών, στις οποίες θεωρούν ότι η κρατική ανταπόκριση είναι αποσπασματική, και ειδικότερα των εκπαιδευτικών τους αναγκών, καθώς πολλά άτομα αποκλείονται από τη δημόσια εκπαίδευση λόγω έλλειψης νομιμοποιητικών εγγράφων. Εκτός από το καθαρά εκπαιδευτικό κομμάτι εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας αλλά και τη βοήθεια που χρειάζονται για τα διαδικαστικά τους προβλήματα, αναγνωρίζονται παράλληλα ανάγκες για ένταξη, φροντίδα, αλληλεπίδραση, αποδοχή, ισότιμη μεταχείριση και ενδυνάμωση των μεταναστών/τριών ώστε να διεκδικήσουν οι ίδιοι τα δικαιώματά τους. Η γενικότερη συνειδητοποίηση της αξίας της εκπαίδευσης ως κοινωνικού αγαθού και ανθρώπινου δικαιώματος αναδύθηκε στις απαντήσεις και η συνειδητοποίηση της σημασίας της γνώσης της δεύτερης γλώσσας έχει κυρίαρχο ρόλο και πολλές εκφάνσεις, ως εργαλείου κοινωνικοποίησης με γηγενείς αλλά και άλλους μετανάστες/τριες, ένταξης, ανεύρεσης εργασίας, μέσο εξυπηρέτησής τους στην καθημερινή τους ζωή και στις συναλλαγές τους με δημόσιες υπηρεσίες και, τέλος, μέσο διεκδίκησης των δικαιωμάτων τους.

«Η εκπαίδευση είναι αγαθό, είναι ανθρώπινο δικαίωμα, ήρθα αντιμέτωπος με τα αδιέξοδά τους, γιατί ήταν μια πραγματικότητα άγνωστη ως επί το πλείστον σε μένα» (Ε4Δ2).

Αρκετοί από τους/τις εκπαιδευτές/τριες ανέφεραν την απόπειρα κοινωνικής αλλαγής μέσω προσωπικής προσφοράς ή/και εκπαιδευτικής πρακτικής. Μάλιστα μια εκπαιδευτρια, η οποία είχε και πολιτική δράση, ανέφερε ότι το κίνητρο που την ώθησε να προσφέρει μαθήματα ήταν το γεγονός ότι

συνειδητοποίησε την ανάγκη άλλου είδους ενεργειών και πράξεων αλληλεγγύης για κοινωνική αλλαγή εκτός από πολιτικές διαμαρτυρίες.

«Ήμουν κάθε μέρα στο δρόμο, σε μία πορεία σε μία συγκέντρωση σε μία διαμαρτυρία σε οτιδήποτε και κάπως ένιωθα ότι αυτό δεν είναι αρκετό για να αλλάξει μία κοινωνική κατάσταση ότι ... αυτού του τύπου η συμμετοχή δεν αλλάζει πάρα πολύ τα πράγματα και ότι, εντάξει, είναι αυτονόητη, είναι σημαντική και απαραίτητη για τη διεκδίκηση του χώρου μέσα στην πόλη και την έκφραση του δημόσιου λόγου, αλλά ότι σε καθημερινό επίπεδο και πρακτικό επίπεδο χρειάζονται κάποιες πιο άμεσες λύσεις και άμεσες πράξεις αλληλεγγύης και μάλιστα άμεσες πράξεις αλληλεγγύης από μένα προς κάποιον άλλον... Αυτή η μαζική συμμετοχή από τη μία έχει μία δυναμική γιατί είναι μαζική το να βγαίνουν χιλιάδες άνθρωποι στο δρόμο, αλλά σε μεμονωμένα πρακτικά καθημερινά προβλήματα δεν δίνει μία άμεση λύση. Ενώ θεωρούσα, ας πούμε, το να βοηθήσεις, να συμβάλεις στην πορεία ενός ανθρώπου που έρχεται από μία χώρα και δεν ξέρει τη γλώσσα είναι κάτι πολύ πιο ουσιαστικό, έχει πολύ μεγαλύτερη δύναμη από ότι, ας πούμε, το να συμμετέχει σε μία διαμαρτυρία που θα διεκδικεί την ιθαγένεια, που το θεωρώ εξίσου σημαντικό και εξακολουθώ να το κάνω, αλλά το άλλο εκείνη την ώρα μου φαινόταν πιο επιτακτικό» (E14Δ5)

Για πολλούς/ές εκπαιδευτές/τριες η συμμετοχή τους στη δομή αποτελεί απόπειρα κοινωνικής αλλαγής μέσω προσωπικής προσφοράς/εκπαιδευτικής πρακτικής και μοιράζονται ένα «κοινό όραμα» (E4Δ2) με άλλους εθελοντές εκεί. Τους διακατέχει μια κουλτούρα αλληλεγγύης και μια εκπαιδευτρια είχε ήδη εμπειρία με εθελοντική διδασκαλία και σε άλλες ευαίσθητες ομάδες πληθυσμών.

Επίσης, εκτός από τους πολιτικούς και ιδεολογικούς λόγους, υπήρχαν και οι προσωπικοί λόγοι εθελοντικής προσφοράς στη δομή. Για κάποιους/ες εκπαιδευτές/τριες ήταν κάτι συγκυριακό, λόγω κοινωνικών συναναστροφών, όχι ξεκάθαρη πολιτική ή ιδεολογική επιλογή, καθώς πολλοί ανέφεραν ότι πήγαν στη δομή λόγω προσωπικής γνωριμίας ή παρότρυνσης κάποιου ατόμου που ήδη δίδασκε/δραστηριοποιούνταν εκεί. Κινητοποιούνταν από μια γενικότερη επιθυμία προσφοράς, προσωπική γνωριμία με άτομα

μεταναστευτικής καταγωγής και αναγνώριση των εκπαιδευτικών αναγκών τους, συνειδητοποίηση αλλαγής κοινωνικής προσέγγισης στο μεταναστευτικό λόγω οικονομικής κρίσης, αντιμετώπιση των μεταναστών/τριών με λιγότερη ανεκτικότητα, περισσότερη καχυποψία και επίρριψη ευθυνών για την κατάσταση.

«Έβλεπα πόσο ανάγκη είχε όλος αυτός ο κόσμος, ο οποίος δεν μπορούσε να γραφτεί στη δημόσια εκπαίδευση, γιατί δεν είχε χαρτιά ήταν παράτυπος. Το πρώτο ήταν αυτό και το δεύτερο ήτανε πόσο μεγάλη ανάγκη ήτανε να είναι σημαντικοί στη ζωή κάποιων ανθρώπων, δηλαδή το πρώτο ήταν το εκπαιδευτικό και το δεύτερο ήτανε καθαρά σε θέματα κοινωνικής ένταξης και μέριμνας και φροντίδας» (E4Δ2).

«Οι λόγοι ήταν ιδεολογικοί και πολιτικοί, οι ενήλικες μετανάστες στην Ελλάδα και στη Θεσσαλονίκη ειδικότερα δεν γνώριζαν τη γλώσσα μέσα από έναν συστηματικότερο τρόπο, ότι άκουγαν από δω κι από κει, δεν υπήρχε καμία μέριμνα για τη διδασκαλία της ελληνικής τότε στους μετανάστες, με εξαίρεση κάποια σποραδικά και αποσπασματικά προγράμματα του Οδυσσέα του υπουργείου. Γίνονταν άκυρες εποχές (καλοκαίρι), γίνονταν για ανθρώπους που είχαν τα χαρτιά τους όλα, γι' αυτούς που ήταν σε ημιπαρανομία ή σε παρανομία, τέλος πάντων δεν μπορούσαν να τους καλύψουν και θεωρούσα ότι με κάποιον τρόπο πρέπει να στηριχτούνε οι μετανάστες και όσοι δεν έχουνε φωνή στην Ελλάδα με το να μάθουν τη γλώσσα, ώστε να μπορούν να διεκδικούν τα δικαιώματά τους» (E12Δ5).

Κάποια από τα άτομα (3) είχαν προσωπική εξοικείωση με μεταναστευτική εμπειρία καθώς ανήκαν σε δεύτερη γενιά μεταναστών/τριών (παιδί μεταναστών/τριών πρώτης γενιάς, ένας από τους δύο γονείς μετανάστης/τρια), προσωπική εμπειρία προκαταλήψεων απέναντι σε μετανάστες/τριες λόγω οικογενειακού ιστορικού μετανάστευσης και εμπειρία διδασκαλίας σε σχολεία με μεγάλο μεταναστευτικό πληθυσμό. Μάλιστα, η εκπαιδευτρια της οποίας και οι δύο γονείς ήταν μετανάστες/τριες ανέφερε συγκεκριμένη προσωπική εμπειρία στη δική της οικογένεια αναφορικά με προβλήματα που προκαλεί η ελλιπής γνώση της Γ2 και στην πρώτη και στη δεύτερη γενιά μεταναστών/τριών. Τέλος, πολλοί εκπαιδευτές/τριες ανέφεραν

επιθυμία προσφοράς μετά τη συνταξιοδότηση, αγάπη για διδασκαλία και επιθυμία συνέχισής της μετά το πέρας των επαγγελματικών τους δραστηριοτήτων, αξιοποίηση ελεύθερου χρόνου και προσωπική διέξοδος. Δύο εκπαιδευτριες ανέφεραν ως έναν επιπλέον λόγο την επιθυμία απόκτησης σχετικής εμπειρίας λόγω θεωρητικής κατάρτισης στο θέμα (μεταπτυχιακό στην εκπαίδευση μεταναστών/προσφύγων, σχετικό μάθημα στο πανεπιστήμιο).

Αρκετοί/ές από τους/τις εκπαιδευτές/τριες συμμετείχαν και σε άλλες δράσεις της δομής όπως στη θεατρική ομάδα, ξεναγήσεις στην πόλη και κινηματογραφικές προβολές, βοήθεια στο μπαρ της δομής, με την πλειοψηφία να συμμετέχει στη διοργάνωση γιορτών και πάρτυ. Εκτός από μια (1) εκπαιδευτριά που δεν έκανε μαθήματα σε σταθερή βάση στη δομή στην οποία δραστηριοποιούνταν, όλοι οι άλλοι ανεξαιρέτως δήλωσαν ότι προσφέρονται σε σταθερή βάση, η πλειοψηφία μια (1) φορά την εβδομάδα με μέσο όρο διάρκειας του μαθήματος τις δύο (2) ώρες.

11.1.3 Σχεδιασμός και υλοποίηση των μαθημάτων της ελληνικής γλώσσας

11.1.3.1 Διδακτικοί στόχοι

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων οι εκπαιδευτές/τριες διαμορφώνουν τους διδακτικούς τους στόχους ή/και την ύλη του μαθήματος ανάλογα με το επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών/τριών (3 αναφορές), τις ανάγκες (6 αναφορές) και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων (2 αναφορές) και τα χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών. Μια (1) εκπαιδευτριά δήλωσε ότι στην αρχή των μαθημάτων διερευνούσε τις ανάγκες των μαθητών/τριών μετά από συζήτηση μαζί τους, έκανε απολογισμό των συνολικών αναγκών του τμήματος και έπειτα αποφάσιζε τη διδακτική προσέγγιση που θα ακολουθούσε. Αναφέρθηκαν επίσης η προσήλωση στη γραμματική ως ανεπαρκή προσέγγιση για τη φιλοσοφία της δομής και για το συγκεκριμένο κοινό που μιλάει τη Γ2 σε προφορικό επίπεδο (1 αναφορά), ότι δεν βοηθάει η αυστηρή προσήλωση στη γραμματική και το συντακτικό και ότι βασικός

στόχος του μαθήματος οφείλει να είναι η ενθάρρυνση συζήτησης στην τάξη (1 αναφορά).

Οι εκπαιδευτές/τριες θεωρούν ότι στην προσπάθειά τους να επιτύχουν τους στόχους που θέτουν πρέπει να έχουν επιμονή (1 αναφορά) και βοηθά η σταθερή παρακολούθηση εκ μέρους των εκπαιδευομένων (2 αναφορές), καθώς υπάρχει πρόβλημα διαρροής. Η τακτική παρακολούθηση είναι επίσης απαραίτητη προϋπόθεση για τη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και κατανόησης από την πλευρά των μαθητών/τριών. Αναφέρθηκε επίσης ότι η δημιουργία πνεύματος οικειότητας εξαρτάται και από μέγεθος, τη σύνθεση της τάξης και την προσωπικότητα των εκπαιδευομένων (1 αναφορά). Η επιλογή της μεθόδου διδασκαλίας θεωρείται επίσης σημαντική για την επίτευξη των στόχων και η προσαρμογή της ύλης ανάλογα με την καθημερινότητα των μαθητών/τριών δημιουργούν θετικό κλίμα στη τάξη. Καθώς συχνά γίνονται συζητήσεις για διάφορα θέματα, απαραίτητο χαρακτηριστικό για τον/τη διδάσκοντα/ουσα αποτελεί ο σεβασμός της διαφορετικότητας, χωρίς να σημαίνει ότι ο/η εκπαιδευτής/τρια δεν έχει τη δυνατότητα να εκφράζει τις προσωπικές του/της απόψεις. Η διακριτικότητα θεωρείται επίσης απαραίτητη στην έκφραση απόψεων για ευαίσθητα θέματα πολιτισμικής διαφορετικότητας, όπως η θέση της γυναίκας.

Οι στόχοι της διδασκαλίας που αναδύθηκαν κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων μπορούν να ομαδοποιηθούν σε δύο ευρύτερες κατηγορίες: γλωσσικοί/μαθησιακοί, κοινωνικοί (στόχοι συνειδητοποίησης κοινωνικοοικονομικού περιβάλλοντος και στόχοι που αφορούν την απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων και την προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων) και πολιτικοί.

α. Γλωσσικοί/μαθησιακοί στόχοι

Οι γλωσσικοί/μαθησιακοί στόχοι περιλαμβάνουν την εξοικείωση με την ελληνική γλώσσα σε προφορικό και γραπτό επίπεδο, τη βελτίωση του ήδη υπάρχοντος επιπέδου των μαθητών στη Γ2 ώστε να ανταπεξέρχονται σε ανάγκες τις καθημερινότητάς τους (5 αναφορές) και την αύξηση των πιθανοτήτων για εύρεση καλύτερης εργασίας. Αναφέρθηκαν επίσης ως στόχοι

η εξοικείωση με πιο δύσκολες δομές της Γ2, η εμβάθυνση στη γνώση της ελληνικής πέρα από την αίσθηση της γλώσσας που έχει αποκτηθεί από τη γενικότερη έκθεση των μαθητών/τριών στη γλώσσα στο καθημερινό τους περιβάλλον και η απόκτηση αίσθησης της γλώσσας, η οποία, σύμφωνα με την εκπαιδεύτρια που το ανέφερε, περνά μέσα από την επανάληψη.

Ειδικοί μαθησιακοί στόχοι περιλαμβάνουν την απόκτηση/ανάπτυξη δεξιοτήτων ανάγνωσης (2 αναφορές), γραφής (3 αναφορές), κατανόησης κειμένου (3 αναφορές) και τεχνικών κατανόησης διαφόρων κειμενικών ειδών. Μεγάλη έμφαση δόθηκε από πολλούς/ές εκπαιδευτές/τριες σε επικοινωνιακούς στόχους, οι οποίοι έχουν κυρίαρχο ρόλο στη στοχοθεσία των εκπαιδευτών/τριών. Αναφέρθηκαν η χρήση της ελληνικής γλώσσας από τους/τις μαθητές/τριες για επικοινωνιακούς σκοπούς (7 αναφορές), και ειδικότερα για διεκπεραίωση καθημερινών υποθέσεων (ψώνια, σχολείο των παιδιών τους, κοινωνικές συναναστροφές) και συναλλαγών με δημόσιες υπηρεσίες, η ανάπτυξη προφορικού λόγου (2 αναφορές) και η ορθή χρήση Γ2 σε προφορικό επίπεδο (2 αναφορές). Σημαντικό ρόλο στους στόχους των εκπαιδευτών/τριών είχε η διδασκαλία του συστήματος της δεύτερης γλώσσας και συγκεκριμένα η διδασκαλία της γραμματικής και η εμπέδωση των γραμματικών κανόνων, η διδασκαλία του συντακτικού (2 αναφορές) και η ανάπτυξη λεξιλογίου (2 αναφορές).

Η διδασκαλία της γραμματικής έχει κεντρικό ρόλο στις προσεγγίσεις των εκπαιδευτών/τριών (10 αναφορές), μάλιστα μια (1) εκπαιδεύτρια ανέφερε συστηματική διδασκαλία της γραμματικής στο μάθημά της με χρήση διαγράμματος φαινομένων και τσεκάρισμα αυτών που διδάσκονται οι μαθητές/τριες κάθε φορά. Επισημάνθηκαν επαγωγική και παραγωγική διδασκαλία της γραμματικής και εφαρμογή γραμματικών γνώσεων από τους μαθητές/τριες μέσω συζήτησης ώστε να κατανοήσουν τη χρήση της και η ανάγκη διδασκαλίας γραμματικής καθώς οι μαθητές/τριες γνωρίζουν την προφορική μορφή της γλώσσας. Υπήρξαν και εκπαιδευτές/τριες που δήλωσαν το αντίστροφο, ότι δεν δίνουν τόσο έμφαση στη γραμματική, ότι δίνουν περισσότερη έμφαση στη διαπροσωπική επικοινωνία και όχι τόσο στην εκμάθηση της γραμματικής και ότι δίνουν λιγότερη έμφαση σε γραμματική και

ορθογραφία σε επίπεδα αρχαρίων. Επίσης αναφέρθηκε συγκεκριμένα και η διδασκαλία του συντακτικού (2 αναφορές).

Η ανάπτυξη λεξιλογίου αποτελεί έναν από τους στόχους που καθορίζουν τις διδακτικές δραστηριότητες (3 αναφορές) και γίνεται ανακύκλωση των γνώσεων που ήδη αποκτήθηκαν με ασκήσεις εμπέδωσης φαινομένων και λεξιλογίου που αναφέρθηκαν κατά τη διάρκεια του μαθήματος (2 αναφορές). Γίνονται από τους εκπαιδευτές/τριες ασκήσεις με συνώνυμα & αντίθετα (2 αναφορές) και για σχηματισμό προτάσεων με λεξιλόγιο που δίνει η διδάσκουσα. Κάποιοι καθηγητές ενσωματώνουν στοιχεία ετυμολογίας ελληνικών λέξεων στο μάθημά τους (2 αναφορές, και οι δύο ανέφεραν μάλιστα ότι αρέσει πολύ στους μαθητές), σύνθετες λέξεις και αντιστοιχία Γ1 και Γ2.

«Πολλές φορές προσπαθώ να τους κάνω και λίγο ετυμολογικό και αυτό τους αρέσει πάρα πολύ, πως μεταξελίχθηκε μια λέξη 2.000 χρόνια μετά, πως ήτανε και πως έγινε και τι σήμαινε τότε, αυτό τους αρέσει πάρα πολύ, τους μαγεύει» (E5Δ2).

Μια (1) εκπαιδευτρια ανέφερε ότι διαμορφώνει τη σειρά των μαθημάτων της από το επίπεδο A2 και μετά με βάση θεματικές ενότητες με βασικό λεξιλόγιο που χρειάζονται οι μαθητές/τριες για την καθημερινή τους επικοινωνία (εργασία, σχολείο/σπουδές, κατοικία, ελεύθερος χρόνος, διασκέδαση, ψώνια, υγεία, διατροφή).

Παράλληλα, ορισμένοι εκπαιδευτές/τριες αναφέρθηκαν στην αξιοποίηση του προσωπικού γλωσσικού ρεπερτορίου των εκπαιδευομένων, όπως αφομοίωση του συναισθηματικού φορτίου της γλώσσας, δημιουργία προσωπικού ύφους μαθητή/τριας και σε αρχάριο αλλά και σε προχωρημένο επίπεδο (2 αναφορές), αποφυγή μηχανιστικής χρήσης της γλώσσας και ανάπτυξη γλωσσικής αίσθησης. Ένας (1) εκπαιδευτής ανέφερε ότι ενσωματώνει στο μάθημά του τεχνικές εκμάθησης παραγλωσσικών και εξωγλωσσικών στοιχείων της γλώσσας για λεπτές αποχρώσεις τις καθημερινής επικοινωνίας (χειρονομίες, τόνος φωνής, slang, παροιμίες, υπονοούμενα, αμφισημία λέξεων) με σκοπό την ενδυνάμωση των μαθητών/τριών και την αύξηση της ικανότητάς τους να αντιμετωπίζουν

δύσκολες καταστάσεις. Επιπροσθέτως, μια (1) εκπαιδεύτρια ανέφερε ότι ένας από τους στόχους του μαθήματός της είναι να προσθέσει μια διάσταση βιωματικότητας (2 αναφορές) στη διδασκαλία και να ασχοληθεί η τάξη με «απελευθερωτικές» δραστηριότητες, ώστε να μπορούν να εκφράζονται ελεύθερα (2 αναφορές) και να δημιουργείται ομαδικό πνεύμα. Σημαντική για αρκετούς/ές εκπαιδευτές/τριες είναι και η γνωριμία με την ελληνική ιστορία, κουλτούρα και πολιτισμό (5 αναφορές) και η ανάπτυξη ικανότητας έκφρασης και ανταλλαγής απόψεων από τη μεριά των μαθητών/τριών για τη δική τους γλώσσα/πολιτισμό και ανάδειξη κοινών στοιχείων με τον ελληνικό. Αναφέρθηκε επίσης επιθυμία εξοικείωσης των μαθητών/τριών με την ελληνική λογοτεχνία (2 αναφορές) και η ανάπτυξη δεξιοτήτων εκτίμησης γλωσσικού ύφους διαφορετικών κειμενικών ειδών.

Μια (1) εκπαιδεύτρια ανέφερε ότι προσπαθεί να συμπεριλάβει δραστηριότητες που αφορούν την ανάπτυξη και των τεσσάρων δεξιοτήτων (παραγωγή/κατανόηση γραπτού και προφορικού λόγου) και μια (1) άλλη ότι προσαρμόζει τις δραστηριότητες ανάλογα με τις ανάγκες του τμήματος, αλλά πάντα προσπαθεί να υπάρχει μια ισορροπία στις δεξιότητες που καλλιεργούνται. Ένας (1) εκπαιδευτής ανέφερε ότι χωρίζει το μάθημα σε μέρη, το καθένα από τα οποία στοχεύει στην ανάπτυξη διαφορετικών δεξιοτήτων, πχ. ένα μέρος του μαθήματος αφιερώνεται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων προφορικού λόγου, άλλο στην ανάγνωση και κάνει αντίστοιχες δραστηριότητες κάθε φορά.

β. Κοινωνικοί στόχοι

Οι κοινωνικοί στόχοι χωρίζονται σε δύο υποκατηγορίες, κατά πρώτον τους στόχους συνειδητοποίησης του κοινωνικοοικονομικού περιβάλλοντος των μεταναστών/τριών-προσφύγων και κατά δεύτερον στόχους που αφορούν την απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων και την προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων.

Οι πρώτοι αφορούν την ενίσχυση συνειδητοποίησης των μεταναστών/τριών αναφορικά με το κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον της χώρας υποδοχής αλλά και της ευρύτερης χωροχρονικής δυναμικής του σημερινού κόσμου. Ένας από

τους στόχους του μαθήματος ήταν η ενημέρωση για τη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα και για θέματα που αφορούν τους μετανάστες/τριες-πρόσφυγες μαθητές/τριες όπως οι αιτίες της μετανάστευσης, ο ρατσισμός ή η ύπαρξη της Χρυσής Αυγής. Δεν πρόκειται μόνο για ενημέρωση για τη δυναμική του κοινωνικού περιβάλλοντος αλλά και για ανάπτυξη κριτικής στάσης απέναντι σε θέματα της επικαιρότητας και θέματα που σχετίζονται άμεσα με τη δική τους πραγματικότητα (π.χ. ρατσισμός).

«Για μένα είναι πάρα πολύ σημαντικό να μπορούν να αντιλαμβάνονται και τι συμβαίνει και στην ελληνική πραγματικότητα γύρω τους σιγά σιγά, να καταλαβαίνουν, ας πούμε, τι είναι η κρίση, γιατί έχουμε κρίση, γιατί υπάρχει ρατσισμός στη χώρα, τι είναι η Χρυσή Αυγή, δηλ και το κομμάτι αυτό, προφανώς πιο προχωρημένους, εμένα μ' ενδιαφέρει πάρα πολύ, κι από κει και πέρα ιστορία της χώρας, λογοτεχνία, πολύ σημαντική για μένα, γιατί έτσι μπορούν να ανοίξουν και συζητήσεις από τη δική τους τη γλώσσα και τον πολιτισμό, να φέρουνε πράγματα και να δούμε τα κοινά στοιχεία» (E4Δ2).

«Άλλος ένας στόχος είναι το μπορούν να έχουν μία πιο κριτική στάση ας πούμε σε διάφορα θέματα που υπάρχουν γύρω τους τα οποία προσλαμβάνουν και γλωσσικά, δηλαδή θέλω να πω είναι δύο άρθρα από δύο διαφορετικές εφημερίδες για ένα θέμα ή το να ακούσουν ειδήσεις, το να μπουν στο ίντερνετ ή το να συνομιλήσουν με κάποιον στο δρόμο για ένα κοινωνικό θέμα, να είναι ενήμεροι για το τι συμβαίνει και να μπορούν να έχουν μία κριτική στάση απέναντι σε αυτό, είτε είναι ένα θέμα που είναι ρατσιστικό, είτε είναι περιβαλλοντικό, είτε είναι πολιτικό είτε είναι οικονομικό, οτιδήποτε» (E14Δ5).

Μια (1) εκπαιδευτρια ανέφερε ότι στοχεύει και στην ενημέρωσή τους για καταστάσεις καθημερινότητας ώστε να μην τους εκμεταλλεύονται λόγω άγνοιας της γλώσσας ή καθημερινών απαιτήσεων (π.χ. παροχή απόδειξης). Ένας επιπλέον στόχος είναι και η εξοικείωση των μαθητών/τριών με χαρακτηριστικά ελληνικής κοινωνίας/κουλτούρας (2 αναφορές) και θεωρείται ότι η εκμάθηση της Γ2 μπορεί να συμβάλει σε μια πιο ομαλή προσαρμογή των εκπαιδευομένων στην ελληνική πραγματικότητα.

Η δεύτερη κατηγορία κοινωνικών στόχων σχετίζεται με την απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων και προσωπικής ανάπτυξης των εκπαιδευομένων. Οι

εκπαιδευτές/τριες έδωσαν μεγάλη έμφαση σε στόχους απόκτησης κοινωνικών δεξιοτήτων και προσωπικής ανάπτυξης των μαθητών/τριών τους, μάλιστα τρεις (3) από αυτούς θεωρούσαν πρωταρχικούς αυτούς τους στόχους και όχι τόσο τους μαθησιακούς. Η δημιουργία φιλικού κλίματος στην τάξη ήταν ιδιαίτερα σημαντική (5 αναφορές) παράλληλα με τη δημιουργία ευχάριστου κλίματος, κάτι που οι εκπαιδευτές/τριες θεωρούσαν ότι μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τη χρήση χιούμορ, συζήτησης και μέσα από επιλογή ευχάριστων θεμάτων για επεξεργασία στην τάξη. Μια (1) εκπαιδευτρια ανέφερε ως στόχο της τη δημιουργία κλίματος ενεργούς συμμετοχής στην τάξη και τη διδακτική αξιοποίηση της προσωπικότητας των μαθητών/τριών.

Η δημιουργία ομαδικού πνεύματος (3 αναφορές), το δέσιμο μεταξύ των μαθητών/τριών στην τάξη και η δημιουργία αισθήματος ανήκειν στην «κοινότητα» (E3Δ2) της δομής ήταν σημαντικά επίσης. Η αντιμετώπιση των μαθητών/τριών με σεβασμό («η αναγνώρισή τους ως άτομα») και η ικανοποίηση της ανάγκης τους για φιλική επαφή και προσφορά αναδύθηκαν επίσης. Η λέξη «ενδυνάμωση» αναφέρθηκε σε πολλές απαντήσεις: ενδυνάμωση μαθητών ώστε να ανταπεξέρχονται σε καθημερινές επικοινωνιακές ανάγκες (3 αναφορές), ενδυνάμωση ατόμων που προέρχονται από εμπόλεμες ζώνες ή συντηρητικές κοινωνίες (ειδικά γυναίκες) και συναφείς έννοιες όπως εμπύχωση μαθητών και ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους (4 αναφορές), η μια (1) αναφορά συγκεκριμένα να τη συνδέει με τη χρήση της Γ2. Η ενίσχυση αισθήματος αξιοπρέπειας μαθητών/τριών, η δημιουργία κλίματος ασφάλειας και συνειδητοποίησης κοινών στόχων εκμάθησης της γλώσσας είναι μερικές από τις προτεραιότητες επίσης. Μια (1) εκπαιδευτρια, μάλιστα, ανέφερε ότι θεωρεί την ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους «εσωτερική ανάγκη» (E8Δ2) των εκπαιδευομένων. Η απόκτηση δεξιοτήτων κοινωνικοποίησης (4 αναφορές) εμφανίστηκε ψηλά στη στοχοθεσία. Επίσης σημαντικές θεωρούνταν η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων εκπαιδευομένων και των μεταξύ τους σχέσεων μέσω ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων μέσα από τη γλωσσική εκμάθηση και η εφαρμογή αρχών εκπαίδευσης ενηλίκων (2 αναφορές). Μια (1) εκπαιδευτρια ανέφερε τη δημιουργία αισθήματος ασφάλειας, ελευθερίας έκφρασης και οικειότητας στην τάξη ώστε οι μαθητές/τριες να νιώθουν άνετα, να μη φοβούνται να κάνουν

λάθη, να εκφράζουν τις απορίες τους και τις απόψεις τους και να αποβάλλουν παραδοσιακές αντιλήψεις για σχολικά συστήματα. Η δυνατότητα έκφρασης συναισθημάτων των μαθητών/τριών και η ενθάρρυνση ένταξης και ενσωμάτωσής τους στην ελληνική κοινωνία μέσω γνώσης της δεύτερης γλώσσας είναι μερικοί ακόμη στόχοι που αναφέρθηκαν από τους εκπαιδευτές/τριες.

Οι στόχοι προσωπικής ανάπτυξης περιλαμβάνουν στόχους αλληλεπίδρασης των εκπαιδευομένων μεταξύ τους αλλά και με τρίτους. Κάποιοι/ες εκπαιδευτές/τριες δήλωσαν ξεκάθαρα ότι η αλληλεπίδραση και η ενθάρρυνση σχέσεων μεταξύ των συμμετεχόντων/ουσών είναι ένας από τους στόχους του μαθήματός τους (2 αναφορές), της δομής (2 αναφορές) και ευρύτερα της εκπαίδευσης, που οφείλει να στοχεύσει στην αλληλεπίδραση και το σεβασμό των άλλων. Η αλληλεπίδραση διευκολύνεται από την πολυπολιτισμικότητα των τάξεων και ενισχύεται περαιτέρω αν είναι από την ίδια χώρα, αλλά γενικά η ισότιμη αντιμετώπιση όλων των μαθητών/τριών στη δομή ανεξαρτήτως εθνικότητας και η ανθρωπιστική προσέγγιση θεωρούσαν ότι βοηθάει στη δημιουργία φιλικού κλίματος μεταξύ τους. Βέβαια ένας άλλος παράγοντας πέρα από το γενικότερο κλίμα είναι η ποικιλία χαρακτήρων, σύμφωνα με μια (1) εκπαιδεύτρια. Δεν λείπουν, όμως, και οι δυσκολίες στην αλληλεπίδραση (3 αναφορές). Όπως ανέφεραν οι εκπαιδευτές/τριες, οφείλονται στη διαφορά κουλτούρας, σε συγκεκριμένες εθνικές διαφορές ανάλογα με τη χώρα προέλευσής τους και αναφέρθηκαν και διακρίσεις και ρατσισμός ανάμεσα στους μαθητές/τριες αναφορικά με την προέλευση ή το χρώμα του δέρματος.

Οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτές/τριες θεωρούν ότι η αλληλεπίδραση λαμβάνει χώρα και είναι ιδιαίτερα σημαντική και δίνει χαρά στους/στις μαθητές/τριες («*επικοινωνούν, χαίρονται, τους αρέσει*» [E13Δ5]), καθώς οι κοινωνικές επαφές με τους/τις συμμαθητές/τριές τους συντελούν στο να βγαίνουν οι εκπαιδευόμενοι/ες από το σπίτι τους και να κοινωνικοποιούνται (2 αναφορές) μέσα στην τάξη αλλά και σε ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Ακόμη κι αν δεν υπάρχουν σχέσεις εκτός τάξης, μέσα στο μάθημα επικρατεί πολύ φιλικό κλίμα και οι μαθητές/τριες γνωρίζουν λεπτομέρειες για την καθημερινή ζωή των συμμαθητών/τριών τους (π.χ. τα μέσα μαζικής μεταφοράς που χρησιμοποιούν για να έρθουν στο μάθημα, τις δουλειές τους κλπ.), ενώ σε συνεκτικά και

συμπαγή τμήματα δημιουργούνται κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών/τριών οι οποίες επεκτείνονται και εκτός τάξης. Ένας (1) εκπαιδευτής θεωρεί ότι υπάρχει έντονη αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευομένων όταν το θέμα συζήτησης είναι «ζεστό» και προκαλεί έντονες αντιδράσεις (π.χ. ομοφυλοφιλία, θανατική ποινή, πυρηνικά κλπ.). Κάποιοι/ες εκπαιδευτές/τριες συνέδεσαν την αλληλεπίδραση και με τους στόχους προσωπικής ανάπτυξης των μαθητών/τριών, καθώς θεωρούσαν ότι με αυτό τον τρόπο ενισχύεται η αυτοπεποίθησή τους, όπως επίσης και με την ανάπτυξη κινήτρων εκμάθησης της Γ2, καθώς θεωρούσαν ότι το γεγονός ότι κάποιοι/ες μαθητές/τριες δεν μιλάνε αγγλικά ή δεν έχουν συγγενικό/φιλικό πρόσωπο που μιλάει ελληνικά εντείνει την ανάγκη τους να μάθουν τη Γ2.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον είχαν τα σχόλια μιας εκπαιδευτριας στην οποία το μάθημα συχνά υπάρχουν εξωτερικοί παρατηρητές (φοιτητές/τριες ή/και καθηγητές/τριες από το πανεπιστήμιο, ερευνητές/τριες κλπ.). Δήλωσε ότι προσπαθεί να εκμεταλλευτεί το γεγονός αυτό για να ενισχύσει την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών/τριών και των επισκεπτών/τριών. Αξιοποιεί την παρουσία άλλων ατόμων κατά τη διάρκεια του μαθήματος για εξάσκηση της Γ2 με συνομιλία των μαθητών/τριών με τον/την παρατηρητή/τρια και για την αποφυγή αρνητικών συναισθημάτων λόγω της παρακολούθησης του μαθήματος. Η συγκεκριμένη εκπαιδευτρια έκανε το ίδιο και κατά τις επισκέψεις της ερευνήτριας στο μάθημά της στην αρχή του μαθήματος, κάτι που έγινε αμέσως αντιληπτό από την ερευνήτρια. Σχολίασε ότι αξιοποιεί την παρουσία παρατηρητών/τριών ώστε οι μαθητές/τριές της να κάνουν εξάσκηση αυτών που έχουν μάθει ή του θέματος του αντίστοιχου μαθήματος κάνοντας ερωτήσεις στους επισκέπτες/τριες, κάτι που ευνοεί την εξάσκηση κατανόησης προφορικού λόγου φυσικών ομιλητών/τριών σε πραγματικές συνθήκες και όχι μόνο του/της εκπαιδευτή/τριας, ο/η οποίος/α ενσυνείδητα μιλάει αργά και καθαρά.

«Έσπαγε κάπως τον πάγο από τη μία, από την άλλη μαθαίνουν να ακούνε και ελληνικά, μιλάω κυρίως για τα μικρά επίπεδα, μαθαίνουν να ακούν και ελληνικά από κάποιον που δεν είναι ο δάσκαλός τους, δηλαδή εγώ μιλάω πιο αργά, πιο καθαρά, καταλαβαίνω δηλαδή ότι κάπως είναι ένα γλωσσικό γκέτο το μάθημά μας, δηλαδή θα το ακούσουν που θα το καταλάβουν. Να εκτεθούν

λίγο και σε πιο, δηλαδή συνήθως οι φοιτήτριες δεν αντιλαμβάνονται ότι πρέπει να μιλάνε πολύ αργά, μιλάω κανονικά, τα χάνουν λίγο (οι μαθητές) και οι φοιτήτριες συνειδητοποιούν ότι πρέπει να μιλήσουν αργά και οι μαθητές σταδιακά εξοικειώνονται στον να καταλάβουνε κάτι που τους λένε πιο γρήγορα» (E14Δ5).

Η συγκεκριμένη εκπαιδεύτρια θεωρούσε ότι αυτή η προσέγγιση δίνει μια διάσταση διαπολιτισμικότητας και μέσα στην τάξη μεταξύ μαθητών/τριών και μεταξύ μαθητών/τριών και επισκεπτών/τριών, ευκαιρίες για ανταλλαγή απόψεων για το θέμα που συζητιέται κάθε φορά και για διδακτική αξιοποίηση της παρουσίας επισκέπτη/τριας μέσα από ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες ανάπτυξης προφορικού λόγου.

Η προσπάθεια εκ μέρους των εκπαιδευτών/τριών για δέσιμο της ομάδας, δημιουργία ομαδικού πνεύματος και κοινωνικές επαφές μαθητών/τριών επεκτείνεται και εκτός τάξης και αποδεικνύεται από τις προσπάθειες για επαφές των μαθητών/τριών και του ίδιου του/της εκπαιδευτή/τριας και εκτός τάξης. Πολλοί/ές εκπαιδευτές/τριες είχαν επαφές με μαθητές/τριές τους και εκτός του πλαισίου της δομής (13 αναφορές) και συχνά δημιουργούνται φιλικές σχέσεις μεταξύ των μεταναστών/τριών-προσφύγων μαθητών/τριών.

«Ναι, εμείς βλέπουμε πάρα πολύ σε τμήματα που είναι αρκετά συμπαγή και συνεκτικά και είναι και αρκετό καιρό μαζί οι μαθητές και οι μαθήτριες ότι δημιουργούνται και κοινωνικές σχέσεις μεταξύ τους, κάνουν παρέα, βγαίνουνε μαζί, συζητάνε διάφορα θέματα, αστειεύονται μεταξύ τους και μιλάμε τώρα μια Κονγκολέζα και μια Αρμένισα, εντάξει, αυτό δεν υπήρχε περίπτωση να συναντηθούν αλλιώς στην πόλη» (E12Δ5).

«Κάνανε και πράγματα μεταξύ τους και εκτός τάξης δηλαδή ότι πάνε για καφέ Κανόνισαν μία φορά οι τρεις τους και πήγανε για μασάζ η M1 από την Αρμενία και η M2 από την Αφρική και η M3 από το Χονγκ Κονγκ από τρεις διαφορετικές χώρες, τρεις γυναίκες που γνωρίστηκαν τέσσερις μήνες πριν και πάνε, βγαίνουνε, μιλάνε» (E14Δ5).

Όλοι οι ερωτώμενοι εκπαιδευτές/τριες θεωρούσαν ότι η παρακολούθηση των μαθημάτων συμβάλλει στο να καλλιεργηθούν κοινωνικές δεξιότητες στην επικοινωνία και αλληλεπίδραση των εκπαιδευομένων κυρίως μεταξύ τους,

αλλά και με τρίτους. Όπως χαρακτηριστικά σχολίασε μια εκπαιδεύτρια, «η τάξη είναι καθρέφτης κοινωνίας και η κοινωνία καθρέφτης της γλώσσας» (Ε1Δ1), οπότε ο ρόλος της γλώσσας αποτελεί βασικό στοιχείο της αλληλεπίδρασης και στο περιβάλλον της τάξης της δεύτερης γλώσσας. Μόνο μια εκπαιδεύτρια θεώρησε ότι ενισχύεται μόνο μεταξύ τους και απάντησε ότι δεν γνώριζε αν συμβάλλει και στην αλληλεπίδρασή τους με τρίτα άτομα εκτός της δομής.

γ. Πολιτικοί στόχοι

Η διδασκαλία της γλώσσας σε πολλές δομές αποτελεί μέσο για την πραγμάτωση πολιτικών, φεμινιστικών ή/και πολυπολιτισμικών στοχεύσεων. Κάποιες από τις δομές είχαν σαφή πολιτικό προσανατολισμό, αλλά όχι απαραίτητα και οι εκπαιδευτές/τριες που δίδασκαν εκεί, επαφίεται στον κάθε εκπαιδευτή/τρια πόσο πολιτικό θα κάνει το μάθημά του (2 αναφορές). Μια (1) εκπαιδεύτρια που διδάσκει σε μια δομή ιδιαίτερα πολιτικοποιημένη δήλωσε ότι δεν ασχολούνταν με την πολιτική και επιθυμούσε το μάθημα να έχει αποκλειστικά γλωσσικούς στόχους. Μια (1) άλλη εκπαιδεύτρια ανέφερε ότι στη δομή αγωνίζονται για πολιτικές λύσεις στα προβλήματα των μεταναστών/τριών και για την προώθηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, αλλά δεν επιθυμούσε να χρησιμοποιηθεί το σχολείο για κομματικές σκοπιμότητες. Κάποιοι/ες εκπαιδευτές/τριες ανέφεραν ότι στη δομή προσπαθούσαν να κρατήσουν ουδέτερη στάση και να μην εμπλέκονται με τα πολιτικά (3 αναφορές) και ότι υπήρχαν στοχεύσεις ισότητας, όχι πολιτικές, οι οποίες επιτυγχάνονται μέσω λειτουργίας σε πλαίσιο ισοτιμίας, σεβασμού και αλληλεγγύης (2 αναφορές).

Υπήρχαν στοχεύσεις αναφορικά με τη μετανάστευση και τα δικαιώματα των μεταναστών/τριών-προσφύγων και συμμετοχή σε ανάλογες δράσεις, πολυπολιτισμικές εκδηλώσεις, αντιρατσιστικές κινητοποιήσεις και αντιρατσιστικό φεστιβάλ (4 αναφορές) και σε κάποιες δομές και σε συνεργασία με άλλες. Συζητήσεις που γίνονται στη δομή και το γενικότερο προφίλ της δομής αντικατοπτρίζει αυτές τις στοχεύσεις και προϋπόθεση είναι οι μαθητές/τριες που παρακολουθούν να συμμερίζονται τις απόψεις αυτές και

να μην έχουν ρατσιστικές αντιλήψεις (1 αναφορά). Οι στόχοι πραγματώνονται με τη συνύπαρξη των εκπαιδευόμενων με τα άλλα μέλη της δομής, μετανάστες και γηγενείς, την αλληλεπίδραση, και μέσω συζητήσεων, και κάποιοι/ες εκπαιδευτές/τριες θεωρούσαν ότι το μάθημα προσφέρει ευκαιρίες για πολιτική συζήτηση (2 αναφορές).

«Δεν είναι να μάθουν ξερά ελληνικά και ευκαιρίες δόξα τω Θεώ υπάρχουν πάρα πολλές για να μιλήσει κανείς για το τι είναι η Ευρώπη, τι είναι οι χώρες που έρχονται, γιατί έρχονται εδώ, αν δικαιούνται ή δεν δικαιούνται να έρθουν στην Ευρώπη μετά από όλα αυτά που έχουν προηγηθεί από τους αναπτυγμένους λαούς προς αυτούς, το πολίτευμα, τη δικτατορία όπου πάρα πολλές χώρες εκεί κάτω έχουν δικτατορίες και κάποιοι από αυτούς θεωρούν ότι είναι και κανονική κατάσταση, δηλαδή δεν υπάρχει τίποτα άλλο. Δηλαδή υπάρχει μία πολιτικοποίηση, κοινωνικοποίηση, πολιτικοποίηση, νομίζω ότι κάποια πράγματα μπορεί να περάσει κανείς μέσα από τα, γιατί κάνουμε θεματική διδασκαλία δεν κάνουμε διδασκαλία σχολείου και γραμματική» (E15Δ6).

Βέβαια, οι στόχοι πραγματώνονται ως ένα σημείο, καθώς όταν οι μαθητές/τριες είναι σε αρχικό στάδιο εκμάθησης της Γ2, δεν μπορούν να γίνουν αντίστοιχες συζητήσεις και ανταλλαγές απόψεων (2 αναφορές). Σύμφωνα με μια εκπαιδεύτρια, ο τρόπος διεξαγωγής του μαθήματος και τα θέματα που συζητούνται δημιουργούν συνθήκες ελευθερίας έκφρασης των απόψεων όλων και ειδικότερα συνθήκες ελευθερίας της γυναικείας έκφρασης και γνώμης (2 αναφορές), και γίνεται προσπάθεια δημιουργίας πολυπολιτισμικών βάσεων στη διδασκαλία μέσα από την επιλογή κατάλληλων θεμάτων (2 αναφορές).

11.1.3.2 Υλοποίηση γλωσσικής διδασκαλίας

11.1.3.3 Εκπαιδευτικό υλικό και γλώσσα διδασκαλίας

Όσον αφορά το υλικό που χρησιμοποιούσαν οι εκπαιδευτές/τριες, υπήρχε μεγάλη ελευθερία επιλογής. Αναφέρθηκαν πολύ το Κλικ, των εκδόσεων του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (Καρακυργίου & Παναγιωτίδου, 2014) (3

αναφορές) και το υλικό της κατάληψης Σινιάλο (Εγχειρίδιο, χ.η.) (5 αναφορές) που είναι ελεύθερα διαθέσιμο στο διαδίκτυο, χωρίς όμως να είναι δεσμευτικό για τους/τις εκπαιδευτές/τριες (2 αναφορές), πολλοί/ές από τους/τις οποίους/ες χρησιμοποιούν ένα βασικό εγχειρίδιο και το εμπλουτίζουν με δικό τους υλικό. Τύποι υλικού που αναφέρθηκαν είναι:

- άρθρα από εφημερίδες/μέσα κοινωνικής δικτύωσης, διαδίκτυο (2 αναφορές),
- υλικό από το διαδίκτυο που αφορά μαθήματα ελληνικών (εκπαίδευση μουσουλμανοπαίδων [Εκπαίδευση των παιδιών της Μουσουλμανικής Μειονότητας, χ.η.], Διάπολις [Πρόγραμμα ΔΙΑΠΟΛΙΣ, χ.η.]) και
- βίντεο από το διαδίκτυο.

Επίσης, πολλοί από τους εκπαιδευτές/τριες ανέφεραν ότι βασίζουν το μάθημά τους σε προσωπικό υλικό/σημειώσεις (8 αναφορές). Μια εκπαιδεύτρια, η οποία ήταν φιλόλογος, ανέφερε ότι χρησιμοποιεί τη γραμματική Τριανταφυλλίδη (Τριανταφυλλίδης, χ.η.) προσαρμοσμένη σε προσωπικές σημειώσεις, άλλες γραμματικές, κείμενα και άλλα συγγράμματα (π.χ. Διαβάζω 4 του ΕΚΠΑ [Βάσσου, Γεωργιάδου, Γλένη, Κανελλοπούλου, Ρηγοπούλου, 2007]). Μια διδάσκουσα σχολίασε ότι η δημιουργία υλικού απαιτεί δουλειά και προσωπικό χρόνο και ακόμη μια δήλωσε ότι δεν έχει χρόνο για να φτιάξει δικό της υλικό. Αναφέρθηκαν συνεχής αναθεώρηση του υλικού ύστερα από δοκιμή στην τάξη (1 αναφορά) και προσαρμογή του ανάλογα με τους μαθητές/τριες που παρακολουθούν το μάθημα (2 αναφορές).

Χρησιμοποιείται επίσης και υλικό από σχολικά βιβλία (4 αναφορές) ή βιβλία που υπάρχουν στη δομή. Από μια εκπαιδεύτρια αναφέρθηκε το Γέφυρες (Σιμόπουλος, 2016) (το οποίο, όμως, θεωρεί λίγο παιδικό για ενήλικες) και κάποιοι εκπαιδευτές/τριες χρησιμοποιούν το Επικοινωνήστε Ελληνικά (Αρβανιτάκης & Αρβανιτάκη, 2012) (4 αναφορές), όμως μια από τις εκπαιδεύτριες σχολίασε ότι ήταν επιλογή των προηγούμενων εκπαιδευτριών και δεν γνώριζε αν υπάρχουν άλλα εγχειρίδια ειδικά για ξένους που μαθαίνουν την ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα.

Αναφέρθηκαν επίσης τα εγχειρίδια Ελληνικά Α (Παυλοπούλου, Σιμόπουλος, Κανελλοπούλου & Παθιάκη, 2010), Ελληνικά Β (Σιμόπουλος, Παθιάκη &

Τουρλής, 2012) και το υλικό από το ερευνητικό πρόγραμμα ΜΑΘ.Ε.ΜΕ του πανεπιστημίου Θεσσαλίας (Μαθήματα Ελληνικής, χ.η.), το οποίο όμως, η εκπαιδεύτρια που το χρησιμοποιούσε σχολίασε ότι δεν το έβρισκε τόσο εύχρηστο και επίσης χρησιμοποιούσε εγχειρίδιο με εκπαιδευτικές δοκιμασίες για τις εξετάσεις ελληνομάθειας, καθώς κάποιοι μαθητές/τριες στο τμήμα θα έδιναν τις συγκεκριμένες εξετάσεις. Επίσης εμπλουτιζόταν το μάθημα με υλικό από ελληνική λογοτεχνία (2 αναφορές) και ιστορία. Αν χρησιμοποιείται κάποιο διδακτικό εγχειρίδιο, κάποιοι/ες μαθητές/τριες το αγοράζουν ή δίνεται σε φωτοτυπίες σε αυτούς που δεν έχουν αυτή τη δυνατότητα (4 αναφορές).

Επισημάνθηκε ως πρόβλημα για την επιλογή υλικού του μαθήματος η μη σταθερή παρακολούθηση των μαθητών/τριών (3 αναφορές), καθώς ακόμη και λίγη ώρα πριν από το μάθημα δεν ξέρουν ποιος θα το παρακολουθήσει. Αναφέρθηκε επίσης ότι τα εγχειρίδια που κυκλοφορούν δεν καλύπτουν τις ανάγκες των ενήλικων μεταναστών/τριών-προσφύγων (2 αναφορές) και ότι ενώ για το επίπεδο αρχαρίων τα εγχειρίδια είναι αρκετά καλά για την απόκτηση βασικών γνώσεων, υπάρχει έλλειψη εγχειριδίων για μεγαλύτερα επίπεδα. Το πιο σημαντικό για έναν εκπαιδευτή ήταν να είναι καλός ο εκπαιδευτικός και συνεπώς μπορεί να χειριστεί πολύ καλά και ένα συμβατικό εγχειρίδιο. Μια εκπαιδεύτρια ανέφερε και εγχειρίδια με διαλόγους που δεν λάμβαναν υπόψη το κοινό στο οποίο απευθυνόντουσαν.

«Μου δημιουργούσαν μια άρνηση κάποια βιβλία που προφανώς επειδή ήταν παλιότερα είχανε διαλόγους που δεν ταίριαζαν με το προφίλ των μεταναστών, δηλαδή όταν μιλούσαν για πάω για ψώνια και αγοράζω ένα φόρεμα 100 ευρώ, πως να το πεις αυτό; Ή θα κλείσουμε ένα δίκλινο με θέα στη θάλασσα 150 ευρώ. Οι μαθητές γουρλώνουν τα μάτια, εντελώς ξένο προς αυτούς, το καταλαβαίνεις και από τα επαγγέλματα που αναφέρονται κατά καιρούς που είναι γιατρός, διπλωμάτης. Νομίζω ότι έχει περιοριστεί λίγο αυτό τώρα γιατί ακριβώς βγαίνουν βιβλία που αντιλαμβάνονται ότι απευθύνονται σε ένα άλλο κοινό» (E18Δ7).

Επισημάνθηκε ανεπάρκεια θεωρητικών προσεγγίσεων των εγχειριδίων λόγω του ότι θεωρούν ομοιογενές το επίπεδο των εκπαιδευομένων, και, κατά συνέπεια, ανάγκη προσαρμογής του/της διδάσκοντα/ουσας και ευελιξίας

αναφορικά με χρήση εγχειριδίων και θεωρητικών προσεγγίσεων. Η εμπειρία στη διδασκαλία των συγκεκριμένων πληθυσμών και η απόκτηση μεγαλύτερης ενσυναίσθησης, κατανόησης και καλύτερης ανταπόκρισης του εκπαιδευτικού με την πάροδο του χρόνου θεωρείται καθοριστικής σημασίας.

«Πρέπει να βρεις εκεί να δεις τον κοινό τόπο, τον κοινό χώρο, οι πιο πολλές από τις προσεγγίσεις λαμβάνουν υπόψη, θεωρούνε δεδομένο ότι όλοι σχεδόν είναι στο ίδιο επίπεδο, να μην πούμε για το μορφωτικό κεφάλαιο του καθενός που έχει τύχει να έχω σε τμήμα γιατρό και απόφοιτο του δημοτικού της αντίστοιχης χώρας. Τα εγχειρίδια και οι οδηγίες λίγο πάνε περίπατο, και από κει και πέρα μετά παίζει ρόλο και η εμπειρία που αποκτάς χρόνο με το χρόνο, βλέπεις πράγματα, δηλαδή που δεν τα ήξερες στην αρχή, δεν τα καταλάβαινες, και σιγά σιγά μαθαίνεις κι άλλα πράγματα» (E12Δ5).

«Δεν ξέρω αν έχει νόημα που λένε μερικές θεωρίες ότι δεν πρέπει να υπάρχει μετάφραση, δεν πρέπει να υπάρχει ενδιάμεση γλώσσα, κατευθείαν στη γλώσσα, να εκτεθούν σε αυτό το περιβάλλον και να μάθουνε. Εγώ δεν συμφωνώ, δηλαδή αν μπω σε ένα τμήμα που διδάσκονται κινέζικα και δεν υπάρχει καμία ενδιάμεση γλώσσα, δεν πα να μου μιλάνε 365 μέρες το χρόνο κινέζικα! Επειδή εκτίθεμαι στη γλώσσα θα μάθω;» (E14Δ5).

«Την ομιλία την έχουνε, δεν χρειάζεται να τους εκπαιδεύσεις να μιλάνε, δεν πρόκειται να βελτιωθούνε ποτέ, π.χ. ένας Πακιστανός, οπότε εστιάζω στο να μπορεί να γράφει και να διαβάζει» (E3Δ2).

Η γλώσσα στην οποία ήταν το υλικό που χρησιμοποιούσαν ήταν, ανεξαιρέτως για όλους τους εκπαιδευτές/τριες, αποκλειστικά τα ελληνικά. Η γλώσσα στην οποία γινόταν το μάθημα ήταν επίσης τα ελληνικά, ακόμη και σε επίπεδα αρχαρίων. Όμως, από πολλούς/ές εκπαιδευτές/τριες γινόταν χρήση αγγλικών στη διδασκαλία (12 αναφορές), μετάφραση από μαθητές/τριες από αγγλικά στη γλώσσα τους για τους ομοεθνείς τους στην τάξη που δεν ήξεραν αγγλικά, καθώς και μετάφραση από τα ελληνικά στη γλώσσα τους. Επισημάνθηκε μικρή χρήση των αγγλικών, καθώς δεν μιλούσαν όλοι/ες οι μαθητές/τριες στο τμήμα τη συγκεκριμένη γλώσσα (1 αναφορά) και η χρήση των αγγλικών στην αρχή των μαθημάτων, καθώς οι περισσότεροι/ες μαθητές/τριες τη γνώριζαν και αύξηση σταδιακά της χρήσης της ελληνικής (1 αναφορά). Ένας (1)

εκπαιδευτής χρησιμοποιούσε, εκτός από τα ελληνικά, τα αγγλικά και τα ουρντού, καθώς γνώριζε κάποια βασικά στη γλώσσα που μιλούσαν αρκετοί από τους μαθητές του, οι οποίοι ήταν από το Πακιστάν. Σε ένα (1) τμήμα γινόταν χρήση ελληνικών, αγγλικών και γαλλικών και σε ένα (1) άλλο, όπου η πλειοψηφία των μαθητών είναι αγγλόφωνοι, η εκπαιδεύτρια χρησιμοποιούσε πολύ τα αγγλικά, αλλά τόνισε ότι το έκανε μόνο σε αυτό το τμήμα και γι' αυτό τον λόγο.

Γενικά αναφέρθηκε σταδιακή εγκατάλειψη της ενδιάμεσης γλώσσας και αυξανόμενη χρήση της Γ2 από όλους/ες τους/τις εκπαιδευτές/τριες. Μια (1) εκπαιδεύτρια σχολίασε ότι μετά το επίπεδο A2 χρησιμοποιεί ως γλώσσα μαθήματος μόνο τα ελληνικά και ότι προσπαθούσε, ακόμη και σε επίπεδα αρχαρίων, να είναι οι εκφωνήσεις των ασκήσεων στα ελληνικά, τις διαμορφώνει η ίδια ώστε να είναι σύντομες και κατανοητές, καθώς θεωρούσε ότι κάποια αναγνωστικά έχουν πολύ μεγάλες και δύσκολες εκφωνήσεις που δεν είναι κατάλληλες για άτομα που είναι σε αρχάριο επίπεδο. Κάποιοι από τους/τις μαθητές/τριες χρησιμοποιούν κατά τη διάρκεια του μαθήματος και λεξικό με τις έννοιες στη μητρική τους γλώσσα. Κάποιοι/ες από τους/τις εκπαιδευτές/τριες αναφέρθηκαν στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά τη διδασκαλία λόγω έλλειψης κοινής γλώσσας επικοινωνίας (2 αναφορές) και στη δυσκολία να περιγράψουν τη σημασία αφηρημένων εννοιών στους/στις μαθητές/τριες τους. Σύμφωνα με μια (1) εκπαιδεύτρια, η εξήγηση βασικών κανόνων γραμματικής με χρήση ενδιάμεσης γλώσσας έχει το πλεονέκτημα οικονομίας χρόνου καθώς και της βεβαιότητας των μαθητών/τριών ότι κατανόησαν επαρκώς την εξήγηση του/της καθηγητή/ριας.

«Και χάνεται πολύ χρόνος και δημιουργείται νομίζω μία αμφιβολία. Ενώ η διάμεση γλώσσα και χρόνο γλιτώνει αρκετά και επίσης δημιουργεί μία σιγουριά ότι ναι, το κατάλαβα καλά. Από κει και πέρα δεν θα χρησιμοποιείς την ενδιάμεση γλώσσα συνέχεια, δηλαδή θα χρησιμοποιείς όσο περνάει ο καιρός την ελληνική περισσότερο ή αποκλειστικά... αλλά στην αρχή είναι η αίσθηση της ανασφάλειας ότι ναι, αυτό, το κατάλαβα, εντάξει» (E14Δ5).

Η ίδια απορρίπτει θεωρίες εκμάθησης γλώσσας μόνο με χρήση της Γ2 για τμήματα αρχαρίων.

«Είναι ζόρικο αυτό και δεν ξέρω αν έχει νόημα που λένε μερικές θεωρίες ότι δεν πρέπει να υπάρχει μετάφραση, δεν πρέπει να υπάρχει ενδιάμεση γλώσσα, κατευθείαν στη γλώσσα, να εκτεθούν σε αυτό το περιβάλλον και να μάθουνε, εγώ δεν συμφωνώ. Δηλαδή αν μπω σε ένα τμήμα που διδάσκονται κινέζικα και δεν υπάρχει καμία ενδιάμεση γλώσσα, δεν πα να μου μιλάνε 365 μέρες το χρόνο κινέζικα! Επειδή εκτίθεμαι στη γλώσσα, θα μάθω;» (Ε14Δ5).

11.1.3.4 Αναλυτικό πρόγραμμα

Όσον αφορά την ύπαρξη κάποιου συγκεκριμένου αναλυτικού προγράμματος, μόνο δύο εκπαιδευτές/τριες από τον Οδυσσέα στη Θεσσαλονίκη ανέφεραν ότι υπήρχε και το ακολουθούσαν. Ο ένας το εμπλούτιζε με άρθρα από τον τοπικό τύπο και την τρέχουσα επικαιρότητα και η άλλη εκπαιδευτρια ακολουθούσε ύλη εναρμονισμένη με τα αναλυτικά προγράμματα ελληνομάθειας, αλλά πάντα αυτό που κάλυπτε ήταν λιγότερο, καθώς θεωρούσε ότι αυτά τα προγράμματα απευθύνονται σε ιδανικές τάξεις ή τάξεις που κάνουν πολλές ώρες μάθημα την εβδομάδα. Πίστευε ότι οι συνθήκες ζωής, εργασίας κλπ. των μαθητών/τριών δεν επιτρέπουν ταχύρρυθμα μαθήματα και κάλυψη της αντίστοιχης ύλης.

«Δεν ξέρω πως βγαίνουν αυτά τα αναλυτικά προγράμματα ή με ιδανικές τάξεις, τι σημαίνει ιδανική, δηλαδή που έχει πάρα πολύ γρήγορους ρυθμούς, που κινείται σε μεγάλες ταχύτητες ή σε τάξεις που κάνουν πολλές ώρες μαθήματα. Πραγματικά αναρωτιέμαι ποιος τα βγάζει αυτά. Τα βγάζουν οι υπεύθυνοι που κάναμε στα τμήματα των πανεπιστημίων που έχουν μαθητές 10 ώρες την εβδομάδα; Γιατί εντάξει, ναι, αλλιώς λειτουργεί αυτό και αλλιώς λειτουργεί μία δομή που είναι δύο φορές τη βδομάδα με ανθρώπους εργαζόμενους με πάρα πολλά προβλήματα, οικογενειακά, εργασιακά, ξέρω γω, πίεση χρόνου κλπ., χάνουν και κάποια μαθήματα, πώς να βγάλεις αυτή την ύλη σε τέτοιες συνθήκες ή τα βγάζουν κάποιοι που δεν έχουν μπει ποτέ σε τάξη» (Ε14Δ5).

Διάρθρωνε το μάθημά της σε θεματικές ενότητες που διαρκούσαν 2-3 μαθήματα, που όμως από την επόμενη χρονιά σχεδίαζε να διαρκούν μόνο ένα και όχι περισσότερα, καθώς θεωρεί ότι κουράζει τους/τις μαθητές/τριες,

παρόλο που η ίδια ήθελε να εμβαθύνει και να εξασκούν όλες τις δεξιότητες σε μια θεματική ενότητα. Όλοι/ες οι υπόλοιποι/ες εκπαιδευτές/τριες δεν ακολουθούσαν κάποιο syllabus, μάλιστα μια εκπαιδευτρια δεν ήξερε τον όρο, καθώς ήταν ακόμη φοιτήτρια τμήματος δημοτικής εκπαίδευσης και χρειάστηκε να της εξηγηθεί η έννοια του από την ερευνήτρια. Η αιτιολόγηση που δόθηκε από κάποιους ότι δεν υπάρχει κάτι συγκεκριμένο ήταν λόγω του μη-τυπικού πλαισίου της δομής (2 αναφορές) και επαφίεται στη διακριτική ευχέρεια του/της διδάσκοντα/ουσας (2 αναφορές), σχεδιάζεται ανάλογα με τις επιθυμίες/ανάγκες των μαθητών/τριών (4 αναφορές) και το επίπεδο ή τη δυναμική του τμήματος. Κάποιοι εκπαιδευτικοί οργάνωναν την ύλη σε θεματικές ενότητες (8 αναφορές) ή ακολουθούσαν το διδακτικό εγχειρίδιο (2 αναφορές). Μια (1) εκπαιδευτρια η οποία ήταν ακόμη φοιτήτρια και δεν είχε καθόλου διδακτική εμπειρία εξέφρασε ανασφάλεια λόγω πρώτης επαφής της με τάξη και σχολίασε ότι γι' αυτό τον λόγο ακολουθούσε την πορεία και τη θεματολογία του εγχειριδίου.

Τα ελληνικά θεωρούνται το πιο βασικό από τα αντικείμενα που διδάσκονται στη δομή (5 αναφορές), επειδή οι μαθητές/τριες ζουν και εργάζονται στην Ελλάδα. Κάποιοι/ες άλλοι/ες εκπαιδευτές/τριες δεν θεωρούν τα ελληνικά το πιο βασικό αντικείμενο που διδάσκεται στη δομή (5 αναφορές), καθώς σε πολλές από αυτές διδάσκονται κι άλλες ξένες γλώσσες. Στην ερώτηση αν θεωρεί τα ελληνικά το πιο σημαντικό, μια εκπαιδευτρια σχολίασε

«όχι, δε θα το' λεγα, γιατί τα ελληνικά είναι μια γλώσσα που μιλιέται σε πολύ μικρό πληθυσμό και είναι άνθρωποι που σήμερα είναι εδώ, αύριο μπορεί να' ναι αλλού, δηλαδή τα αγγλικά είναι επίσης πολύ δυνατά και πολύ ισχυρό χαρτί να έχουν» (E2Δ1).

Επίσης αναφέρθηκε ότι οι δομές στις οποίες δραστηριοποιούνται οι εκπαιδευτές/τριες ξεκίνησαν συγκεκριμένα για την προσφορά μαθημάτων ελληνικών και ενώ γίνονται μαθήματα και για άλλες γλώσσες, η ιστορία της εκάστοτε δομής συνδέθηκε με αυτό (3 αναφορές). Ένας (1) εκπαιδευτής ανέφερε ότι δεν είναι το πιο σημαντικό αντικείμενο που διδάσκεται, καθώς οι μαθητές/τριες που παρακολουθούν ελληνικά παρακολουθούν και τις άλλες γλώσσες. Ένας (1) άλλος εκπαιδευτής θεωρεί βασική τη διδασκαλία των

ελληνικών καθώς οι μαθητές/τριες μένουν στην Ελλάδα, αλλά και τα αγγλικά εξίσου σημαντικό, ήταν ανάγκη των μαθητών/τριών και ζήτησαν οι ίδιοι/ες τη συγκεκριμένη αλλά και άλλες γλώσσες. Τα αγγλικά θεωρούνται πολύ σημαντικά και επειδή οι μετανάστες/τριες μπορεί να χρειαστεί να φύγουν από την Ελλάδα (1 αναφορά). Ένας (1) εκπαιδευτής θεωρούσε τα ελληνικά σημαντικά βάση των αναγκών των μαθητών/τριών, αλλά ο ίδιος θεωρούσε σημαντικότερη την κοινωνική εκπαίδευση, τη συνύπαρξη, την επικοινωνία, το γεγονός ότι τους δίνεται αξία και νιώθουν σημαντικοί. Μια (1) εκπαιδευτρια, τέλος, δήλωσε ότι εξαρτάται τι θεωρεί ο/η κάθε εκπαιδευόμενος/η πιο βασικό και τι ανάγκες έχει.

11.1.3.5 Τοποθέτηση σε τμήματα/επίπεδα

Η ομοιομορφία μορφωτικού επιπέδου δεν είναι σε καμιά περίπτωση κάτι επιθυμητό (12 αναφορές) και μάλιστα σε πολλές απαντήσεις κυριαρχούσαν εκφράσεις όπως «σε καμιά περίπτωση». Μόνο μια (1) εκπαιδευτρια είπε ότι κάτι τέτοιο «θα βοηθούσε λίγο στο μάθημα στην εξέλιξή τους» (E16Δ6). Κάτι τέτοιο δεν είναι εφικτό εκ των πραγμάτων και είναι ένα θέμα που συχνά απασχολεί τους/τις εκπαιδευτές/τριες στις συνελεύσεις της δομής (1 αναφορά). Μέσα από μεθόδους εξατομικευμένης διδασκαλίας, ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και αλληλοβοήθειας κατά τη διάρκεια του μαθήματος, οι μαθητές/τριες βοηθιούνται και μεταξύ τους και ανεβαίνει και το επίπεδο αυτών που είναι αναλφάβητοι/ες ή έχουν χαμηλότερο επίπεδο γλωσσομάθειας στη Γ2. Η ανομοιογένεια θεωρήθηκε και ως κάτι θετικό και ότι συμβάλει στο να κερδίζει ο ένας εκπαιδευόμενος/η από τον άλλον (1 αναφορά).

Όσον αφορά τους αναλφάβητους/ες μαθητές/τριες, είτε δεν υπάρχει κανένας στο τμήμα (3 αναφορές), είτε το ποσοστό είναι μικρό (4 αναφορές). Λίγοι/ες εκπαιδευτές/τριες θεωρούσαν ότι θα βοηθούσε να υπάρχει χωριστό τμήμα για αναλφάβητους/ες (2 αναφορές), οι περισσότεροι/ες θεωρούσαν ότι είναι καλύτερο να εντάσσονται σε κανονικό τμήμα (5 αναφορές) και ως λύση για να βοηθηθούν προτείνουν εξατομικευμένη διδασκαλία, βοήθεια από ομοεθνείς τους ή συμμαθητές/τριές τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος, χρήση

ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων και οπτικοακουστικών μέσων κατά τη διδασκαλία.

Το μόνο κριτήριο για την ένταξή τους στο ανάλογο τμήμα όφειλε να είναι το επίπεδο γλωσσομάθειάς τους στη Γ2 (3 αναφορές) και ότι κάτι τέτοιο θα ήταν μια μορφή διακρίσεων και διαχωρισμού, κάτι στο οποίο είναι ιδεολογικά αντίθετοι/ες (3 αναφορές), τέτοιου είδους διαχωρισμοί κυριαρχούν στην κοινωνία και κάτι τέτοιο θα ακύρωνε τις ιδεολογικές στοχεύσεις της δομής για κοινωνική αλλαγή (1 αναφορά).

Όσον αφορά το επίπεδο που διδάσκουν, αρκετοί/ες εκπαιδευτές/τριες δήλωσαν ότι δεν έχουν προτίμηση (6 αναφορές). Άλλοι/ες προτιμούν να διδάσκουν σε τμήματα αρχαρίων (5 αναφορές), παρόλο που κατά γενική ομολογία είναι δύσκολο να διδάσκεις αυτό το επίπεδο (5 αναφορές).

«Με δυσκολεύει αρκετά το Α1 για να πω την αλήθεια, είναι πολύ ενδιαφέρον βέβαια το γεγονός ότι μετά τα Χριστούγεννα έχουν αρχίσει και λένε αρκετά πράγματα, ότι το Μάιο λένε πολλά πράγματα και λες όταν ήρθαν τον Οκτώβριο δε λέγανε ούτε λέξη, αλλά ας πούμε εκεί μέχρι τα Χριστούγεννα μου είναι πολύ Γολγοθάς, πω, πω, πως θα τους βοηθήσω, πως θα τους βοηθήσω να πούνε πιο πολλά πράγματα. Με βαραίνει πάρα πολύ το ότι πρέπει να χτίσω από το μηδέν» (E14Δ5).

Αναφέρθηκαν η «μαγεία» (E5Δ2) του να βλέπεις την πρόοδο των μαθητών/τριών (2 αναφορές) όταν στην αρχή «βλέπεις την πρόοδό τους και αρχίζουν και καταλαβαίνουνε σιγά σιγά και βλέπεις τα μάτια τα γουρλωμένα, και αααα, το κατάλαβα αυτό» (E5Δ2). Μια (1) εκπαιδεύτρια δήλωσε ότι έχει προτίμηση στο επίπεδο των αρχαρίων γιατί δεν έχει παιδαγωγική κατάρτιση και δυσκολεύεται στα πιο μεγάλα επίπεδα και επίσης δεν ξέρει πολύ καλά αγγλικά. Μια (1) άλλη δυσκολεύεται με το επίπεδο των αρχαρίων αλλά δεν έχει διδάξει και σε μεγαλύτερα επίπεδα.

Γενικά υπήρξε μια τάση προτίμησης των προχωρημένων τμημάτων διότι υπάρχει η δυνατότητα επικοινωνίας (7 αναφορές) και η ύπαρξη λίγων ατόμων στο τμήμα (1 αναφορά). Ένας επιπλέον λόγος προτίμησης των προχωρημένων ήταν η χρήση του χιούμορ στη διδασκαλία, κάτι που δεν είναι εφικτό με τους/τις αρχάριους/ριες λόγω ελλείψεως βασικών γλωσσικών

δεξιότητων. Ένας (1) εκπαιδευτής ανέφερε ότι του αρέσει το γεγονός ότι μπορεί να συζητήσει διάφορα θέματα με τους πιο προχωρημένους, αλλά θεωρεί ότι ο εκάστοτε εκπαιδευτής/τρια οφείλει να είναι πολύ προσεκτικός/ή για να μην τους προσβάλει αν έχουν διαφορετικές απόψεις για ευαίσθητα θέματα. Στον Οδυσσέα στη Θεσσαλονίκη προτιμάται οι δάσκαλοι/ες να παίρνουν τμήματα αρχαρίων και οι φιλόλογοι προχωρημένων, οπότε αναλαμβάνουν αντίστοιχο τμήμα ανάλογα με το αντικείμενο των σπουδών τους.

Αναφορικά με την τοποθέτηση των μαθητών/τριών σε τμήματα κατάλληλης δυσκολίας, συνήθως αξιολογούνται με κάποια μικρή συνέντευξη από τη γραμματεία της δομής στις εγγραφές (2 αναφορές) αν έχουν δεξιότητες γραμματισμού στη Γ2 (2 αναφορές), ειδικά σε περίπτωση που μιλάνε τη Γ2, και ερωτώνται για το μορφωτικό τους επίπεδο. Σε μια από τις δομές γίνεται συζήτηση με τις μαθήτριες και τις εκπαιδευτές και αποφασίζουν οι εκπαιδευτές για το κατάλληλο τμήμα που θα παρακολουθήσουν οι μαθήτριες. Σε άλλες δομές οι μαθητές κάνουν ένα τεστ (2 αναφορές) και αναφέρουν οι ίδιοι/ες το επίπεδό τους (2 αναφορές). Σε περίπτωση που είναι αναλφάβητοι/ες σε μια δομή αναφέρθηκε ότι τους βάζουν σε τμήμα στο οποίο μπορούν να λειτουργήσουν. Σε μια μικρή δομή, λόγω του ότι η καθηγήτρια δίδασκε εθελοντικά δεν υπήρχε ευελιξία αναφορικά με τις ώρες, δημιουργούνταν δύο τμήματα σε συγκεκριμένες ώρες και ο/η κάθε εκπαιδευόμενος/η εντασσόταν σε ένα από τα δύο χωρίς κάποιο τεστ.

Η προετοιμασία για τις εξετάσεις ελληνομάθειας είτε δεν γινόταν καθόλου (4 αναφορές) είτε δεν διαφάνηκε να γινόταν συστηματικά, λόγω των περιορισμένων ενδιαφερομένων (3 αναφορές) ή την έλλειψη χρόνου των εθελοντών εκπαιδευτών/τριών. Ακόμη και όταν γινόταν προετοιμασία για κάποιους/ες μαθητές/τριες που επιθυμούσαν να λάβουν μέρος στις εξετάσεις, γινόταν στα πλαίσια του μαθήματος με όλο το υπόλοιπο τμήμα ή στο τέλος του μαθήματος. Μια (1) δήλωσε ότι αρχίζει την προετοιμασία λίγους μήνες πριν τις εξετάσεις δίνοντας προπαρασκευαστικά τεστ κατά τη διάρκεια του μαθήματός της. Για το μέλλον θα πρότεινε να κάνουν επιπλέον ώρες αυτοί/ες που δίνουν, αλλά δεν ήταν σίγουρη ότι είχε το χρόνο να προσφερθεί εθελοντικά για παραπάνω ώρες. Μια (1) εκπαιδευτρια η οποία δεν είχε

παιδαγωγική κατάρτιση θεωρούσε ότι δεν ήταν σε θέση να διδάξει αυτό το επίπεδο και ότι είναι καλύτερα να το αναλαμβάνουν άλλοι/ες εθελοντές/ριες, οι οποίοι/ες έχουν παιδαγωγική κατάρτιση. Σε μια δομή οι καθηγήτριες που δίδασκαν δήλωσαν ότι δεν είχαν ασχοληθεί με το συγκεκριμένο κομμάτι της διδασκαλίας, δεν γνώριζαν τη μορφή/διαδικασία/απαιτήσεις των εξετάσεων και μια (1) από αυτές σχολίασε ότι σε περίπτωση που υπήρχε ενδιαφέρον από τις μαθήτριες για συμμετοχή στις εξετάσεις θα ήταν καλό να υπάρχει συγκεκριμένο τμήμα που να πηγαίνει για εξετάσεις και να προετοιμάζεται συστηματικά.

11.1.4 Γλωσσοδιδασκτική προσέγγιση

Όταν ρωτήθηκαν για τη διδακτική τους μεθοδολογία, κάποιοι/ες εκπαιδευτές/τριες δεν έδωσαν συγκεκριμένες απαντήσεις, αλλά ανέφεραν ότι διαμορφώνεται ανάλογα με το επίπεδο, το συγκεκριμένο μάθημα ή τη σύνθεση του τμήματος και τόνισαν την ανάγκη προσαρμογής του μαθήματος στις ανάγκες των μαθητών (2 αναφορές). Η επιλογή εξετάσεων ελληνομάθειας διαφοροποιεί τους στόχους και απαιτείται περισσότερη έμφαση αναφορικά με τη διδασκαλία των γραμματικών φαινομένων σε αυτή την περίπτωση (1 αναφορά). Οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις που αναφέρθηκαν από τους/τις εκπαιδευτές/τριες αφορούν κυρίως την επικοινωνιακή, την κειμενοκεντρική, την ομαδοσυνεργατική, καθώς και αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων και την έννοια της προσαρμοστικότητας, που θεωρούσαν ότι σχετίζεται άμεσα με τη διδασκαλία σε δομές μη-τυπικής εκπαίδευσης με μεταναστευτικό/προσφυγικό πληθυσμό εκπαιδευομένων.

Όσον αφορά τη μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθούν, ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτών/τριών δήλωσε ότι χρησιμοποιεί την επικοινωνιακή (11 αναφορές). Ανέφεραν ότι ενσωματώνουν στο μάθημά τους πολλές επικοινωνιακές δραστηριότητες (9 αναφορές) που κάποιοι σχολίασαν ότι προσφέρουν στους/στις μαθητές/τριες δεξιότητες που τους είναι χρήσιμες για την καθημερινή τους ζωή (2 αναφορές), μάλιστα μια εκπαιδευτρια θεωρεί ότι τους χρειάζονται και τους προσφέρουν τη δυνατότητα συναισθηματικής έκφρασης. Επίσης αναφέρθηκε ότι τους βοηθούν στην επικοινωνία τους με το

σχολείο των παιδιών τους και ότι η χρήση επικοινωνιακών δεξιοτήτων στην τάξη συνεπάγεται την ενδυνάμωσή τους ώστε να μη φοβούνται να εκφράζονται στην τάξη (καθώς μια εκπαιδεύτρια παρατήρησε ότι διστάζουν να μιλήσουν κατά τη διάρκεια του μαθήματος) αλλά και έξω από αυτή, σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας.

«Πολύ μεγάλο ρόλο παίζει το επικοινωνιακό, επικοινωνιακή προσέγγιση, δηλαδή να μπορούν να επικοινωνήσουν, να μπορούν να νιώθουν ότι έχουνε μια ασφάλεια να πάνε σε μια υπηρεσία, να πούνε δυο κουβέντες, να μιλήσουνε με κάποιον δημόσιο υπάλληλο που θα τους πει να κάνουνε κάτι ή να του φέρουν κάποια χαρτιά, επίσης να μπορούν στις καθημερινές τους επαφές στα μαγαζιά, στη λαϊκή, να έχουνε μια επαφή, στο σχολείο, που είναι πολλοί γονείς, με τα παιδιά, τους δασκάλους» (E12Δ5).

Γενικά, στις απαντήσεις των εκπαιδευτών/τριών φάνηκε ότι η επικοινωνιακή προσέγγιση νοηματοδοτείται μόνο με όρους προφορικότητας και η πλειοψηφία των εκπαιδευτών/τριών δεν φάνηκε να έχει σαφή εικόνα για τις αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης.

Το εγχειρίδιο προσφέρει τη βάση και το πλαίσιο για τη διεξαγωγή του μαθήματος (2 αναφορές). Πολλοί εκπαιδευτές/τριες επεσήμαναν ότι χρησιμοποιούν κείμενο και την επεξεργασία του (γλωσσικά, λεξιλογικά, ερωτήσεις κατανόησης) ως βάση του μαθήματός τους (9 αναφορές). Χρησιμοποιείται η κειμενοκεντρική θεματική διδασκαλία για αφορμή προς συζήτηση και διερεύνηση του θέματος (2 αναφορές) και η μετάφραση των κειμένων (2 αναφορές). Κάποιοι/ες εκπαιδευτές/τριες κάνουν χρήση κειμένων από λογοτεχνία (αλλά μια εκπαιδεύτρια δηλώνει ότι δυσκολεύει τις μαθήτριες), συζητάνε και για τα συναισθήματα που προκαλούν στις μαθήτριες και αναζητούν και αντιστοιχία με δικά τους (π.χ. μύθους κλπ.). Επίσης γίνεται χρήση παραμυθιών, ελληνικής μυθολογίας και ακολουθεί σύγκριση με τα αντίστοιχα των μαθητριών (1 αναφορά). Γίνεται ενσυνείδητη προσπάθεια ενσωμάτωσης της διδασκαλία της ελληνικής ιστορίας, γεωγραφίας και πολιτισμού (4 αναφορές). Επιλέγονται δραστηριότητες που στοχεύουν στην κατανόηση (2 αναφορές) και εκφορά της γλώσσας, στην ανάπτυξη προφορικού (4 αναφορές) και γραπτού λόγου (8 αναφορές), στην ανάπτυξη

δεξιότητων γραφής (4 αναφορές) και στην κατανόηση των μηχανισμών λειτουργίας της Γ2 (παραγωγή, σύνθεση κλπ.). Μόνο ένας εκπαιδευτής ανέφερε ότι δίνει έμφαση

«στην προφορά, βλέπεις ανθρώπους που είναι χρόνια στην Ελλάδα, μιλάνε ελληνικά, αλλά δυσκολεύεσαι να κατανοήσεις τι λένε γιατί μάθανε στην τύχη και κανείς δεν τους διόρθωσε και είναι κρίμα να χάνει κάποιος τόσο πολύ ενώ ξέρει να μιλήσει, δεν μπορεί να τον καταλάβει ο άλλος γι' αυτό το λόγο» (E12Δ5).

Ανεξάρτητα πώς το ονομάζουν οι ίδιοι, το περιεχόμενο που δίδεται δεν αντανακλά κειμενοκεντρική προσέγγιση. Εδώ ένα γραπτό κείμενο φαίνεται να λειτουργεί προσχηματικά, δηλαδή ως αφορμή για διδασκαλία γλωσσικών δομών και εν μέρει ως θεματικό πεδίο για πρόκληση συζήτησης.

Επίσης, αναφέρθηκαν ο συνδυασμός επικοινωνιακής και γραμματοκεντρικής μεθόδου, ενσωμάτωση δραστηριοτήτων δραστηριοκεντρικής προσέγγισης (task-based approach) για εξοικείωση εκπαιδευομένων με πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας, μέθοδος που προτιμάει ιδιαίτερα μια εκπαιδύτρια και ενσωματώνει κάθε φορά στο μάθημά της μαζί με κάποιες πιο παραδοσιακές δραστηριότητες. Αναφέρθηκαν επίσης η δασκαλοκεντρική διδασκαλία, η παρουσίαση φαινομένων από τον/την εκπαιδευτικό, η μετωπική διδασκαλία, η χρήση παραδειγμάτων και ανέβασμα εκπαιδευομένων στον πίνακα (2 αναφορές), σταδιακή αυτονομία μαθητών/τριών στο δεύτερο μέρος του μαθήματος με την καθηγήτρια να λειτουργεί υποστηρικτικά και με τη σειρά κάποιος/α εκπαιδευόμενος/η να σηκώνεται στον πίνακα και οι υπόλοιποι/ες να διορθώνουν. Μια εκπαιδύτρια θεωρεί ότι η προσέγγισή της είναι μαθητοκεντρική (αλλά ταυτόχρονα παραδέχτηκε ότι μιλάει πολύ η ίδια κατά τη διάρκεια του μαθήματος). Αναφέρθηκαν επίσης η θεματική διδασκαλία (2 αναφορές) και η διδασκαλία γλωσσικών φαινομένων με αφορμή το θέμα καθώς και η κειμενοκεντρική προσέγγιση και μετάφραση, η παιγνιώδης διδασκαλία, οι βιωματικές δραστηριότητες (2 αναφορές), οι διαπολιτισμικές δραστηριότητες και η σύνδεση γνώσεων με τις χώρες προέλευσης των μαθητών/τριών.

Κάποιοι/ες εκπαιδευτές/τριες χρησιμοποιούν την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας (3 αναφορές) και τη συνομιλία/συνεργασία σε ζευγάρια (3 αναφορές). Αναφέρθηκε η δημιουργία ομάδων συγκεκριμένα για εξάσκηση προφορικού λόγου πάνω σε διάφορα θέματα (2 αναφορές) και τα παιχνίδια ρόλων. Ένας (1) εκπαιδευτής έχει τοποθετήσει τα θρανία της τάξης σε Π, καθώς θεωρεί ότι αυτή η διαμόρφωση ενθαρρύνει τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών και την καλύτερη επαφή της τάξης σαν σύνολο. Ο ίδιος σχολίασε ότι η ομαδοσυνεργατική μέθοδος αρέσει στους/στις μαθητές/τριες. Μια (1) εκπαιδευτρια χρησιμοποιούσε παιχνίδια για την εμπέδωση του λεξιλογίου οργανώνοντας τους/τις μαθητές/τριες σε ζευγάρια ή ομάδες καθώς τους αρέσει ο συναγωνισμός.

Αρκετοί/ές εκπαιδευτές/τριες ανέφεραν ότι δεν χρησιμοποιούν την ομαδοσυνεργατική μέθοδο (3 αναφορές) και άλλοι/ες επεσήμαναν τη δυσκολία της χρήσης της σε μικρότερα επίπεδα ή σε τμήματα με ανομοιογενές επίπεδο. Μια (1) εκπαιδευτρια κατανοεί ότι το μάθημά της είναι κατά βάση δασκαλοκεντρικό και τα σχόλιά της δείχνουν ότι δεν είχε σαφή εικόνα τι συνιστά ομαδοσυνεργατική τη διδασκαλία.

«Δεν μπορώ τώρα να σου πω ότι είναι ομαδοσυνεργατική, εν μέρει είναι και ομαδοσυνεργατική, ναι, έχει ένα δασκαλοκεντρισμό το μάθημα, γιατί πρέπει εκ των πραγμάτων να παραδώσεις, να δώσεις να κατανοήσουν κάποια φαινόμενα, οπότε ένα μέρος είναι δασκαλοκεντρικό, δεν μπορώ, εγώ δεν υποκρίνομαι να πω αυτό το όλα είναι ομαδοσυνεργατικά, έχει, όμως, έντονο και το στοιχείο της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Βασιζόμαστε πολύ στην εμπειρία τους, δηλαδή είναι πολλά πράγματα που για να τα κατανοήσουν στηριζόμαστε στην ήδη υπάρχουσα εμπειρία, γνώση» (Ε8Δ2).

Αναφέρθηκε από αρκετούς/ές ότι, ενώ δεν χρησιμοποιούν την ομαδοσυνεργατική, υπάρχει πάντα αλληλοβοήθεια μεταξύ των μαθητών/τριών αν δυσκολεύονται σε κάτι (3 αναφορές). Στη μια δομή όπου το μάθημα γίνεται στο χώρο του μπαρ, η εκπαιδευτρια σχολίασε ότι βοηθάει σε αυτό και η διάταξη του χώρου, καθώς οι μαθητές/τριες κάθονται ούτως ή άλλως σε μικρές ομάδες των δύο (2) ή τριών (3) ατόμων στα τραπεζάκια του μπαρ. Η ίδια εκπαιδευτρια σχολίασε ότι παλαιότερα υπήρχε και μετάφραση κατά τη

διάρκεια του μαθήματος στις γλώσσες των μαθητών/τριών από ομοεθνείς τους. Τονίστηκε επίσης η χρησιμότητα της εξατομικευμένης διδασκαλίας ώστε ο/η κάθε εκπαιδευόμενος/η να αναπτύξει τις δεξιότητες στις οποίες υστερεί, με στοχευμένες δραστηριότητες μέσα στην τάξη (1 αναφορά). Επίσης, μια (1) εκπαιδύτρια θεωρούσε πιο χρήσιμο στα πολύ αρχάρια επίπεδα να κάνουν οι μαθητές/τριες ιδιαίτερα μαθήματα, καθώς έτσι διαπίστωνε ότι έχουν πολύ γρήγορα περισσότερη πρόοδο.

«Στο τελείως αρχικό στάδιο...Αλλά θέλω πιο λίγο κόσμο. Δηλαδή θέλω μία μαθήτρια, δύο μαθήτριες. Όταν είναι πολλές είναι πιο δύσκολο. Ε, πιστεύω ότι τα πρώτα στάδια είναι καλύτερα να τα πας εξατομικευμένα, βλέπω ότι είναι πολύ πιο αποτελεσματικό. Κάποιες φορές που έλειπε η συνάδελφος ή μπορούσε να πάρει κάποιες δικές μου και έπαιρνα εγώ αυτές που έπαιρνα για πρώτη φορά... έβλεπα ότι στον ίδιο χρόνο, αν έχεις μία κοπέλα ή δύο και αυτές ενθουσιάζονταν, γιατί έλεγαν «Έμαθα σε ένα μάθημα...» την αλφαβήτα, τόσες λέξεις ή να γράφει. Έβλεπα ότι ήταν πιο, έτσι, το αποτέλεσμα χαλαρό» (E11Δ4).

Αναφέρθηκαν επίσης οι αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων (3 αναφορές) και ότι η εφαρμογή τους συντελεί σε μεγαλύτερη συμμετοχή των μαθητών/τριών στο μάθημα (1 αναφορά). Επισημάνθηκε η χρησιμότητα της χρησιμοποίησης των υπάρχοντων γνώσεων για ενήλικες μαθητές/τριες και συνδέσεων με την καινούρια γνώση ώστε να νοηματοδοτούνται αυτά που μαθαίνουν και όχι να γίνεται «ξερή» διδασκαλία της γραμματικής με τη γλώσσα αποκομμένη από τη σημασιολογική της διάσταση.

«Παίζει πάρα πολύ αυτό ρόλο το κομμάτι για μένα, και στο σχολείο που διδάσκω στο δημόσιο, η γλώσσα αποκομμένη από τη σημασία, από το σημασιολογικό, είναι ένα νεκρό πράγμα, νεκρό, ψόφιο. Και όλοι όσοι νομίζουν ότι κάτι κάνουν όταν διδάσκουν κανόνες τον ένα μετά τον άλλο, δεν πρόκειται να βοηθήσουν όσο νομίζουν, γιατί αν δεν δημιουργήσει ο μαθητής συνδέσεις στο μυαλό του, ιδίως ο ενήλικος, θα το ξεχάσει. Πρέπει να νοηματοδοτείται κάθε τι που μαθαίνουν με κάτι που ξέρουν ήδη, ο ενήλικος έχει ήδη πάρα πολλά πράγματα στο μυαλό του, αυτά πρέπει να χρησιμοποιήσουμε, κι όχι να

πούμε, θα μάθεις τώρα τι είναι ονομαστική, αιτιατική, γενική, ενικός, πληθυντικός, εντάξει δεν πάει έτσι» (E12Δ5).

Επισημάνθηκε η σημασία του σεβασμού της διαφορετικότητας και της προσωπικότητας των ενήλικων μαθητών/τριών σύμφωνα πάλι με τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι ο εκπαιδευτής δεν εκφράζει τις προσωπικές του απόψεις.

«Θέλει πάρα πολύ επιμονή, πολλές φορές και κάποιες δικές μας ιδέες ή ο τρόπος με τον οποίο διάγουμε συγκρούονται με το δικό τους και δεν μπορείς, δεν ακολουθούν ποτέ το δάχτυλο, απλά άρω σημεία, ότι εσείς το κάνετε έτσι, κοιτάζτε υπάρχει κι αυτός ο τρόπος, εμείς το κάνουμε έτσι γι' αυτό το λόγο, χωρίς να θέλω να επιβάλλω κάτι, είναι και ενήλικες, δεν είναι παιδάκια, οπότε πρέπει να έχεις, να κάνεις χειρουργικές κινήσεις και μέσα στο μάθημα, δεν θέλεις ούτε να προσβάλλεις ούτε να τους φέρεις σε δύσκολη θέση, αλλά σαν Δυτικός, σαν κοσμικός, σαν φιλοευρωπαϊστής, πάντα κατά ένα λιγότερο ή μικρότερο βαθμό περνάω κι αυτό που αισθάνομαι» (E5Δ2).

Η προσαρμογή και η προσαρμοστικότητα ήταν μια έννοια που αναφέρθηκε πάρα πολύ. Και με την προσαρμογή οι συνεντευξιαζόμενοι/ες εννοούν την προσαρμογή του εκπαιδευτή/υλικού/θεωρητικών προσεγγίσεων στις ανάγκες/ρυθμό μάθησης/επιπέδου/ενδιαφερόντων των μαθητριών/τριών (συνολικά 18 αναφορές). Καθώς ο μαθητικός πληθυσμός αλλάζει συνέχεια, ο/η εκπαιδευτής/τρια πρέπει να προσαρμοστεί και να μπορεί να λειτουργήσει σε αυτές τις συνθήκες. Ακόμη και το υλικό που θα χρησιμοποιήσει ενδέχεται να πρέπει να το καθορίσει πριν από την έναρξη του μαθήματος, γι' αυτό και μια (1) εκπαιδευτρια σχολίασε ότι είναι σημαντικό το γεγονός ότι η δομή διαθέτει φωτοτυπικό, διότι πρέπει να προσαρμόσει το υλικό λίγο πριν το μάθημα ανάλογα με τους μαθητές/τριες που παρακολουθούν κάθε φορά, καθώς δεν είναι σταθεροί/ές. Η προσαρμοστικότητα και η εφευρετικότητα αναδύθηκαν ως απαραίτητα χαρακτηριστικά που οφείλει να διαθέτει ένας/μία εκπαιδευτής/τρια στη δομή και είναι ιδιαίτερα σημαντική η προσαρμογή του μαθήματος και του υλικού στο συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό και τις ανάγκες του. Η προσέγγιση κάποιων εθελοντών/ριών που δεν έχουν πλήρη εικόνα του κοινού και των αναγκών του να κάνουν μάθημα επικεντρωμένο στη

γραμματική και ακολουθώντας αυστηρά δομική προσέγγιση θεωρείται εντελώς λανθασμένη και καθόλου αποδοτική (1 αναφορά).

«Εμένα αυτό που μ' ενοχλεί πολύ, μα πάρα πολύ, έρχονται και λένε, εντάξει, θα κάνουμε μάθημα, καμία προεργασία. Και τι βλέπω; Κι ας ξεκινήσουμε: γράφω, γράφεις, γράφει, γράφετε παιδιά! Γράφουμε, γράφετε, γράφουν, αυτό το πράγμα. Έτσι εγώ μπορώ να κάνω μάθημα εκατό ώρες, το θέμα είναι ότι έχεις μόνο δύο ώρες, συνειδητοποίησέ το αυτό, και μέσα στις δύο ώρες πρέπει να τους δώσεις υλικό να φύγει το παιδί και να το διαβάσει, άμα τον βάλεις, γράφω, γράφεις, γράφει, το έχασες. Εγώ έχω ομαδοποιήσει το μάθημά μου να είναι λίγο αποδοτικό» (Ε17Δ6).

Εκτός από την προσέγγιση που ακολουθούν, υπήρξαν κάποιοι/ες εκπαιδευτές/τριες που ανέφεραν κάποιες πρακτικές διδασκαλίας που δεν τις θεωρούν χρήσιμες. Μια (1) από τις εκπαιδευτριες εξέφρασε την άποψη ότι οι ασκήσεις των βιβλίων δεν βοηθάνε τόσο σε επίπεδο αρχαρίων και ότι κουράζουν και απελπίζουν τους/τις μαθητές/τριες. Η ίδια προτιμούσε να δίνει φωτοτυπημένο το λεξιλόγιο με εικόνες το οποίο το ζητούσαν και οι μαθητές/τριες, καθώς θεωρούσαν ότι τους/τις βοηθάει. Δίνει ασκήσεις για το σπίτι στους/στις μαθητές/τριες και θεωρούσε ότι όταν τα πάνε καλά σε αυτές νιώθουν ένα αίσθημα ικανοποίησης. Μια (1) άλλη εκπαιδευτρια θεωρεί ότι δεν χρειάζονται οι μαθητές/τριες που μαθαίνουν τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα να κάνουν ασκήσεις τύπου αντιστοίχισης, τις θεωρεί κατάλληλες μόνο για διδασκαλία ξένης γλώσσας. Τέλος, μια (1) εκπαιδευτρια ενσωματώνει στο μάθημά της τη συζήτηση σε ζευγάρια και σε ομάδα, αλλά σπανιότερα κάνει debate, καθώς δεν θεωρεί ότι είναι σωστός ο μηχανισμός να βάζεις κάποιον να υποστηρίξει μια άποψη που δεν την πιστεύει. Η ίδια εκπαιδευτρια σχολίασε ότι το ενσωματώνει στο μάθημά της μόνο ως προετοιμασία για τις εξετάσεις, καθώς είναι μια από τις εξεταστικές δοκιμασίες για την απόκτηση του πιστοποιητικού ελληνομάθειας. Επίσης δεν συμφωνούσε με την ανάγνωση από τους/τις μαθητές/τριες στην τάξη των κειμένων που έγραψαν στο σπίτι, παρόλο που ήταν κάτι που το άκουσε σε σεμινάριο για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης.

«Αυτό που δεν κάνω, ενώ μία καθηγήτρια μας έκανε σεμινάρια μας έλεγε πρέπει οπωσδήποτε να γίνεται, εγώ δεν το κάνω, το έχω κάνει δύο φορές, πέντε φορές εδώ και 10 χρόνια, είναι το τα διαβάσουν στην τάξη τα κείμενα που έγραψαν στο σπίτι γιατί τους βάζω ασκήσεις για το σπίτι, γιατί τους βάζω συνήθως ένα κειμενάκι. Δεν το κάνω γιατί αφενός κάποιοι δεν τις γράφουν και τις γράφουν οι μισοί και κάπως αισθάνονται ότι: “δεν θέλω, ντρέπομαι”» (E14Δ5).

Όσον αφορά τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε σύγκριση με τη διδασκαλία μιας ξένης, αρκετοί/ές εκπαιδευτές/τριες θεωρούσαν ότι δεν διαφέρει μεθοδολογικά (4 αναφορές), ενώ κάποιοι/ες άλλοι/ες απάντησαν ότι δεν ήξεραν αν όντως διαφέρει (3 αναφορές) και μια (1) εκπαιδεύτρια σχολίασε ότι δεν έχει συζητήσει με τους/τις άλλους/ες εκπαιδευτές/τριες για να επισημάνει τις διαφορές. Μόνο δύο (2) εκπαιδευτές/τριες, οι οποίοι/ες είχαν μεγάλη εμπειρία στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης και διδάσκουν στην παλιότερη δομή εθελοντικής διδασκαλίας ελληνικής γλώσσας στην Ελλάδα, τον Οδυσσέα, θεωρούσαν ότι διαφέρει η διδακτική προσέγγιση της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης καθώς, όπως επεσήμανε η μια εκπαιδεύτρια, οι μαθητές/τριες ζουν στη χώρα που μιλιέται η γλώσσα, αν και υπάρχει, όπως χαρακτηριστικά σχολίασε, ένας «κοινός κώδικας» (E14Δ5) και κάποιες κοινές γενικές αρχές με τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών. Μάλιστα, ο ένας εκπαιδευτής επεσήμανε επιπροσθέτως ότι η διδακτική μεθοδολογία στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών, π.χ. των αγγλικών, έχει προχωρήσει περισσότερο και υπάρχει περισσότερο υλικό, ενώ για τους/τις εκπαιδευτές/τριες της ελληνικής ως δεύτερης το πιο βασικό είναι η εμπειρία που έχουν αποκτήσει από τη διδασκαλία.

«Στα άλλα αντικείμενα είναι λίγο πιο παραδοσιακή, ίσως, πιο παραδοσιακή σε εισαγωγικά, το κομμάτι διδασκαλίας, ας πούμε, των αγγλικών, είναι πολύ πιο ανεπτυγμένο σαν διδασκαλία δεύτερη γλώσσα, υπάρχει περισσότερο υλικό, καλύτερα πράγματα και αυτοί που το διδάσκουνε, οι δάσκαλοι που έχουμε εμείς τουλάχιστον, το ξέρουν αυτό, το κάνουνε ως τέτοιο. Ενώ εμείς, οι πιο πολλοί, η εμπειρία μας είναι εδώ, των ελληνικών ως δεύτερη» (E12Δ5).

Συνήθης πρακτική για τους/τις εκπαιδευτές/τριες είναι η συζήτηση προβλημάτων, μεθοδολογικών προσεγγίσεων και άλλων θεμάτων που προκύπτουν με άλλους/ες συναδέλφους τους στη δομή (8 αναφορές). Σύμφωνα και με τις συνεντεύξεις, αλλά και από την προσωπική εμπειρία της ερευνήτριας, η πιο καλή σχέση μεταξύ εκπαιδευτών/τριών και το πιο ζεστό κλίμα ήταν στο Ανοιχτό Σχολείο Μεταναστών Πειραιά. Η μεταξύ τους επαφή είναι

«πάρα πολύ καλή, πάρα πολύ καλή, γιατί πάντα στο τέλος του μαθήματος ποτέ κανείς δε φεύγει στις 8 η ώρα, θα κάτσουμε μία ώρα, θα πούμε ένα κρασάκι, θα πούμε τα θέματά μας, εγώ έχω αυτό το πρόβλημα, εγώ το άλλο, και είμαστε πολύ δεμένοι» (E5Δ2).

Αλλά και σε άλλες δομές γενικά υπάρχει επικοινωνία και οι εκπαιδευτές/τριες συναντιούνται στις συνελεύσεις αλλά και έξω από τη δομή και συζητάνε και για τη μεθοδολογία που ακολουθούν, καθώς συχνά έχουν και φιλικές σχέσεις. Δύο (2) εκπαιδευτριες δήλωσαν ότι έχουν μικρή επαφή με τους υπόλοιπους εκπαιδευτές/τριες και μόνο μια (1) ότι δεν έχει καθόλου, καθώς είναι η μόνη εκπαιδευτρια που κάνει μαθήματα στη δομή.

Συγκεκριμένες διδακτικές τεχνικές που αναφέρθηκαν ήταν η ορθογραφία (6 αναφορές), υπαγόρευση, γράψιμο στον πίνακα, αντιγραφή και ανάγνωση (3 αναφορές). Επίσης αφιερώνεται χρόνος στο μάθημα για διόρθωση ασκήσεων/εξέταση λαθών (6 αναφορές), απορίες των μαθητών/τριών (2 αναφορές) και πιθανές ερωτήσεις των μαθητών/τριών. Αρκετοί/ες εκπαιδευτές/τριες κάνουν στην αρχή του μαθήματος νοηματική σύνδεση με το προηγούμενο μάθημα (6 αναφορές) και επιδιώκουν την αξιοποίηση προτερης γνώσης των μαθητών/τριών ως βάση για καινούρια γνώση (4 αναφορές), την αξιοποίηση των δεξιοτήτων τους, τη χρησιμοποίηση των προσωπικών εμπειριών των μαθητών/τριών και τη σύνδεση των γνώσεων με την αληθινή ζωή/επικαιρότητα (2 αναφορές). Επισημάνθηκαν χρήση παραδειγμάτων οικείων στους/στις εκπαιδευομένους/ες και κοντά στα ενδιαφέροντά τους (1 αναφορά) και αναφορά στο μάθημα και στα θέματα που ενδιαφέρουν και τη διδάσκουσα προσωπικά (1 αναφορά). Ένας (1) εκπαιδευτής επέλεγε για την έναρξη του μαθήματός του την ελληνική και παγκόσμια επικαιρότητα και

σχετική συζήτηση, καθώς ένας από τους στόχους του μαθήματός του ήταν να δώσει ένα έναυσμα ενασχόλησης των μαθητών με την ειδησιογραφία.

«Λειτουργούμε με εφημερίδες, με άρθρα από social media, από π.χ. εγώ με το που θα μπω στην τάξη θα τους πω ποια ήτανε τα πρωτοσέλιδα ή ποια ήτανε, για τι συζητούσε ο κόσμος αυτή τη βδομάδα στον πλανήτη, τι ήταν το πιο σημαντικό γεγονός, και αρχίζουν και μιλάνε και είναι καλό γιατί πολλοί δεν έχουν επαφή με την ειδησιογραφία, με το τι γίνεται και αυτό ψάχνουνε λίγο, θα κοιτάξουνε ένα site, θα δούνε, θα πούνε, “α, αυτό να το πω στο δάσκαλο την Κυριακή ότι έγινε”» (Ε5Δ2).

Άλλες διδακτικές τεχνικές που αναφέρθηκαν ήταν ο καταϊγισμός ιδεών, εννοιολογικοί χάρτες και χρήση εικόνων για διδασκαλία λεξιλογίου (2 αναφορές) και παραγωγή προφορικού λόγου, σταυρόλεξα, κάρτες (2 αναφορές), παιχνίδια εμπέδωσης λεξιλογίου (2 αναφορές), επιτραπέζια, παντομίμα (2 αναφορές), σκετσάκια και διάλογοι (2 αναφορές). Τα παιχνίδια ρόλων (2 αναφορές) χρησιμοποιούνται από κάποιους/ες, και μάλιστα μια εκπαιδεύτρια τα συνοδεύει με αληθινά αντικείμενα και χρησιμοποιεί βίντεο, τραγούδια και powerpoint στη διδασκαλία της. Η συγκεκριμένη εκπαιδεύτρια ισχυρίστηκε ότι προσπαθεί όσο το δυνατόν να κάνει διαδραστικό το μάθημα και αποφεύγει τη χρήση μεταγλώσσας. Μια (1) εκπαιδεύτρια είπε ότι ομαδοποιεί τις τεχνικές που χρησιμοποιεί ως τεχνικές εκπαίδευσης ενηλίκων (παιχνίδια ρόλων, καταϊγισμός ιδεών κλπ.). Αναφέρθηκαν επίσης η χρήση της ζωγραφικής και γενικά καλλιτεχνικές δραστηριότητες (δημιουργία ταινίας, μοντάζ, φωτογραφία, ηχοληψία κ.α.), παρακολούθηση πολιτιστικών δρώμενων στην πόλη και διδακτική αξιοποίησή τους. Σε μια δομή (Οδυσσέας) πραγματοποιούνταν πολλές δραστηριότητες εκτός τάξης (θεματικές ξεναγήσεις στην πόλη, προβολές ταινιών, λέσχες ανάγνωσης, μαθήματα ιστορίας/πολιτισμού και θεατρική ομάδα), που όμως συντελούν στην διεύρυνση των γνώσεων/δεξιοτήτων των μαθητών στη Γ2. Επίσης πέρα από τα πλαίσια του μαθήματος, προτείνονται ταινίες, τραγούδια και σχετικά άρθρα στο διαδίκτυο ως αφορμή για περαιτέρω ενασχόληση (1 αναφορά), δανεισμός βιβλίων και διοργάνωση μαθήματος δημιουργικής γραφής (1 αναφορά).

Πολλοί/ές εκπαιδευτές/τριες ανέφεραν ότι αφιερώνουν χρόνο στο μάθημα για συζήτηση για διάφορα θέματα, για το πως πέρασαν οι μαθητές/τριες τη μέρα τους και για ανάλυση πολιτιστικών και κοινωνικών θεμάτων για το περιβάλλον των μεταναστών/τριών. Οι συζητήσεις αφορούν την ελληνική κουλτούρα και κοινωνική ζωή και δίνεται μια διαπολιτισμική διάσταση του αντίστοιχου θέματος καθώς και περαιτέρω εμβάθυνσή του. Μια (1) εκπαιδεύτρια αφιέρωνε χρόνο για συζήτηση μεταξύ των μαθητών/τριών χωρίς τη συμμετοχή της ίδιας, η οποία κατά τη διάρκεια της συζήτησης σημειώνει στον πίνακα τα λάθη που έγιναν και τα διορθώνουν μετά οι μαθητές/τριες μόνοι/ες τους ή όλη η τάξη μαζί.

Για το κλείσιμο μαθήματος αναφέρθηκαν η επανάληψη των καινούριων φαινομένων με δραστηριότητες, η ανάθεση λίγων δραστηριοτήτων για το σπίτι (2 αναφορές), οι δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου με έμφαση σε βιωματικά θέματα (1 αναφορά), συμπέρασμα, ανακεφαλαίωση και αναφορά στο επόμενο μάθημα.

Η επανάληψη αναφέρθηκε αρκετά από τους/τις εκπαιδευτές/τριες (16 αναφορές συνολικά), είτε για επανάληψη προηγούμενων είτε για επανάληψη καινούριων φαινομένων στο τέλος του μαθήματος. Επισημάνθηκε η ανάγκη συχνών επαναλήψεων κατά τη διάρκεια του μαθήματος επειδή οι μαθητές/τριες δεν διαβάζουν στο σπίτι εξαιτίας έλλειψης χρόνου και σχολικής κουλτούρας και ο προσανατολισμός του μαθήματος προς απόκτηση γνώσεων στην τάξη. Αναφέρθηκε επιπλέον και ένα επιπρόσθετο όφελος της επανάληψης προηγούμενων φαινομένων που διδάχθηκαν, ότι τονώνεται με αυτόν τον τρόπο η αυτοπεποίθηση των μαθητών/τριών διότι νιώθουν ότι έχουν αφομοιώσει και θυμούνται τα φαινόμενα (1 αναφορά).

Αναφορικά με το υποστηρικτικό υλικό αναφέρθηκαν η χρήση ΤΠΕ από πολλούς διδάσκοντες (projector, υπολογιστής, μουσική κλπ.), καθώς και λεξικού, καρτών/φωτογραφιών και παιχνιδιών (domino, κάρτες, επιτραπέζια, αυτοκόλλητα). Μια (1) εκπαιδεύτρια παρατήρησε ότι δεν δίνει τόσο έμφαση σε ασκήσεις κατανόησης ακουστικού λόγου (listening) λόγω τεχνικών δυσκολιών, επειδή είναι κάτι που γίνεται ταυτόχρονα με όλους και θεωρεί ότι δεν είναι

τόσο απαραίτητο, καθώς εκτίθενται σε αυτό οι μαθητές/τριες γιατί ζουν στη χώρα όπου μιλιέται η γλώσσα.

Όπως φάνηκε από τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων, οι εκπαιδευτές/τριες στην πλειοψηφία τους θεωρούν ότι ακολουθούν τις αρχές τις επικοινωνιακής και ομαδοσυνεργατικής διαδασκαλίας, αλλά στην πράξη ασχολούνται κυρίως με τη διδασκαλία του συστήματος της γλώσσας και οι δραστηριότητες που ακολουθούν στην τάξη δεν συμβαδίζουν με τις αρχές των παραπάνω μεθοδολογικών προσεγγίσεων. Οι δραστηριότητες και οι διδακτικές τεχνικές που ακολουθούν προσιδιάζουν περισσότερο στη δομική και δασκαλοκεντρική προσέγγιση. Αυτό επιβεβαιώθηκε και από τα αποτελέσματα της παρατήρησης, όπως φαίνεται παρακάτω.

Κάποιοι εκπαιδευτές/τριες ανέφεραν ενσυνείδητες προσπάθειες για εκπαίδευση των μαθητών/τριών για αλλαγή μαθητικής νοοτροπίας και απόκτηση στρατηγικών μάθησης. Για παράδειγμα, μια (1) εκπαιδεύτρια, όταν διδάσκει καινούριο λεξιλόγιο, αφιερώνει χρόνο μελέτης του στην τάξη με σκοπό την καλύτερη αφομοίωσή του πριν περάσει σε ασκήσεις χρήσης του, κάτι που στην αρχή φαινόταν παράξενο στους/στις μαθητές/τριες.

«Τις πρώτες φορές οι μαθητές τους έλεγα διαβάστε λίγο αυτά που κάνουμε και ήταν στη φάση: “τώρα; μα θα το κάνουμε στο σπίτι” και πόσες φορές αντέδρασαν τον πρώτο καιρό οι μαθητές “τι τώρα;” νόμιζαν ότι είναι χάσιμο χρόνου ότι, όχι, εμείς εδώ είμαστε για να μιλάμε συνέχεια. Δείτε το λίγο μόνοι σας για να μπορείτε σε 5 λεπτά, αν εγώ κατευθείαν θα σας βάλω, που πάλι κοιτάτε μέσα, αλλά τουλάχιστον ξέρετε πού είναι, γιατί διαφορετικά, τίποτα, πόση ώρα πέρασε από τότε; λίγο. Στα μεγαλύτερα επίπεδα μπορεί να μην είναι λέξεις να είναι ιδέες, ας πούμε» (E14Δ5).

Αναφέρθηκαν επίσης προσπάθειες εκπαίδευσης των μαθητών/τριών σε συνεργατικές δεξιότητες στη λειτουργία τους μέσα στην τάξη ή/και στη διαχείριση των λαθών τους και εξάσκηση στην ανταλλαγή απόψεων με τους/τις συμμαθητές/τριές τους με σεβασμό και επιχειρήματα.

«Περιμένουνε ν' ακούσουνε τον άλλον, θα μιλήσουν, δεν ήταν όπως ήτανε πριν από χρόνια, που απλά είχανε αυτές τις παρωπίδες και δεν μπορούσες με τίποτα ούτε να τους πεις για κάποια άλλη γνώμη, και ειδικά διαφορετικά θα

σεβαστούνε το δάσκαλο, και είναι πολύ πιο χαλαροί με τους συμμαθητές τους. Τώρα προσπαθώ να τους βάλω στον τρόπο σκέψης ότι θα πρέπει ν' αφήσεις τον άλλο να πει τι θέλει να πει και να μπορείτε να μιλήσετε και να απαντάτε με επιχειρήματα επάνω, το οποίο όμως δεν είναι εύκολο. ... Και αρχίζουν και σκέφτονται εάν αυτό που θα πούνε θα στενοχωρήσει ή θα φέρει σε δύσκολη θέση τους συμμαθητές τους, που δεν το είχα παλιά. Αυτό νομίζω επαφίεται στον εκπαιδευτικό, στο δάσκαλο» (E5Δ2).

Όλοι ανεξαιρέτως οι εκπαιδευτές/τριες θεωρούν την ποικιλία γλωσσών ιδιαίτερα «θετική», «ενδιαφέρουσα» και αξιοποιήσιμη σε διδακτικό και συναισθηματικό επίπεδο.

«Είναι υπέροχο, είναι υπέροχο, μαθαίνουμε όλοι από όλους» (E5Δ2).

«Είναι ωραία η ποικιλία γλωσσών, μαθαίνεις πράγματα, εξελίσσεσαι» (E7Δ3).

«Φυσικά και είναι θετική γιατί είναι ουσιαστικά ο καθρέφτης του πολιτισμικού κεφαλαίου που κάθε ένας από μας φέρει» (E1Δ1).

«Έβρισκαν κάποια κοινά και χαιρόντουσαν πάρα πολύ και έλεγαν, ω, αυτό το λέμε κι εμείς έτσι, και υπήρχε μια επικοινωνία μεταξύ τους που εμείς δε συμμετείχαμε πολύ, αλλά ένιωθαν πολύ ωραία, βρήκαν κάτι κοινό» (E2Δ1).

Επίσης αναδύθηκε η χρησιμότητά της για την ανάπτυξη διαπολιτισμικής ικανότητας.

«Τη θεωρώ πάρα πολύ θετική, πολύ θετικό παράγοντα για την, και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους των γλωσσικών και το γεγονός της διαπολιτισμικής ανταλλαγής, ότι όλοι οι μαθητές μέσα στην τάξη παίρνουν ουσιαστικά πληροφορίες για το πως λειτουργεί η κάθε γλώσσα» (E14Δ5).

«Επειδή θεωρώ τη γλώσσα την πλέον βιωματική λειτουργία του ανθρώπου, γι' αυτό θεωρώ ότι είναι πολύ σημαντικό που υπάρχουν διαφορετικές γλώσσες, γιατί υπάρχουν και διαφορετικά βιώματα και διαφορετική προσέγγιση στα ίδια βιώματα» (E4Δ2).

Όσον αφορά τις μητρικές γλώσσες των μαθητών τους, δεκατρείς (13) εκπαιδευτές/τριες είπαν ότι τις αξιοποιούσαν στο μάθημα και έξι (6) εκπαιδευτές/τριες γνώριζαν κάποιες λέξεις στις γλώσσες των μαθητών/τριών

τους (αναφέρθηκαν τα αραβικά [2 εκπαιδευτές/τριες], τα φαρσί και τα ουρντού [2 εκπαιδευτές]). Μια (1) εκπαιδευτρια είπε ότι τις χρησιμοποιεί, αλλά παράλληλα τόνισε το γεγονός ότι πάντα δίνει και την αντίστοιχη λέξη στα ελληνικά. Όλοι/ες οι ερωτώμενοι/ες είπαν ότι θα βοηθούσε αν γνώριζαν τις γλώσσες των μαθητών/τριών τους, και μάλιστα έξι (6) άτομα είπαν ότι θα βοηθούσε όχι απλά πολύ, αλλά πάρα πολύ. Τρεις (3) εκπαιδευτές/τριες δήλωσαν ότι δεν τις αξιοποιούν είτε γιατί δεν χρειάζεται,

«Το 'κανα, αλλά δεν χρειάζεται, και δεν χρειάζεται να τα κάνεις αυτά για να νιώσουν γλυκά, ζεστά, γιατί νιώθουνε πάρα πολύ ζεστά με το που έρχονται στο σχολείο και επικοινωνούν» (E3Δ2)

είτε γιατί, σύμφωνα με τις γνώσεις της εκπαιδευτριας περί γλωσσολογίας, δεν πρέπει να τις χρησιμοποιούμε στο μάθημα.

«Θα βοηθούσε αν και νομίζω ότι ...η σύγχρονη γλωσσολογία λέει μη χρησιμοποιείτε άλλες γλώσσες» (E10Δ4).

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτών/τριών θεωρούν τη χρήση τους κάτι πολύ θετικό. Χαρακτηριστικά ένας (1) εκπαιδευτής όταν ρωτήθηκε αν βοηθάει η γνώση της μητρικής τους, σχολίασε:

«πάρα πάρα πάρα πολύ. Κατ' αρχάς χαίρονται, το βλέπουν σαν τιμή, τους κάνει εντύπωση που ξέρω, τους κάνει εντύπωση που είχα ταξιδέψει και είχα πάει κάτω (εννοεί Πακιστάν) και είχα γνωρίσει κάποιους από τους γονείς των μαθητών μου» (E4Δ2).

Τονίστηκε η χρησιμότητα της γνώσης της γλώσσας των μαθητών/τριών, ειδικά σε επίπεδο αρχαρίων, ώστε να υπάρχει ένας κοινός κώδικας επικοινωνίας (1 αναφορά) και ότι θα βοηθούσε, αλλά επειδή οι μαθητές/τριες ήταν προχωρημένοι/ες, το γεγονός αυτό δεν εμπόδιζε τη διδασκαλία (1 αναφορά).

Κάποιοι/ες εκπαιδευτές/τριες έκαναν μαθήματα για να μάθουν τις γλώσσες των μαθητών/τριών τους, κυρίως αραβικά, και κάποιοι δήλωσαν ότι θα επιθυμούσαν να γνωρίζουν τις γλώσσες των μαθητών/τριών τους για να διευκολύνεται το μάθημα (αναφέρθηκαν αλβανικά, ρωσικά και τουρκικά), ειδικά μια εκπαιδευτρια σχολίασε ότι θα επιθυμούσε να μάθει τουρκικά γιατί οι Τούρκοι/άλες μαθητές/τριες δεν γνωρίζουν καθόλου αγγλικά.

Δύο (2) εκπαιδευτές/τριες ανέφεραν ότι κατανόησαν καλύτερα τα λάθη των μαθητών/τριών λόγω παρεμβολής της πρώτης γλώσσας όταν άρχισαν να μαθαίνουν τις μητρικές τους γλώσσες. Η μια μάλιστα εκπαιδεύτρια σχολίασε ότι το γεγονός ότι έμαθε αραβικά τη βοήθησε πάρα πολύ να καταλάβει ότι είναι άλλη λογική και άλλη αντίληψη και ότι αξιοποιεί τις γνώσεις της για τη γλώσσα τους στη διδασκαλία της, τονίζοντάς τους κάποια φαινόμενα τα οποία είναι διαφορετικά στη γλώσσα τους. Κάτι αντίστοιχο αναφέρει και μια (1) άλλη εκπαιδεύτρια, ότι θα βοηθούσε να ξέρει τη δομή της γλώσσας τους ώστε να προσαρμόσει ανάλογα τη διδασκαλία και να τονίσει φαινόμενα που δεν υπάρχουν στη γλώσσα τους.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτών/τριών, εκτός από αυτούς που γνωρίζουν/μαθαίνουν κάποιες από τις γλώσσες των μαθητών/τριών τους δήλωσαν ότι δεν ξέρουν κάποια χαρακτηριστικά των μητρικών γλωσσών των μαθητών/τριών τους, αν και θεωρούσαν ότι αυτό θα τους βοηθούσε στη διεξαγωγή του μαθήματος. Ένας (1) εκπαιδευτής ανέφερε ότι γνωρίζει βασικά χαρακτηριστικά ινδοευρωπαϊκών γλωσσών επειδή είναι φιλόλογος και τα διδάχθηκαν στη σχολή όταν ήταν φοιτητής, αλλά επεσήμανε ότι υπάρχει ο κίνδυνος αν δείξει ότι ξέρει κάποιες από τις μητρικές γλώσσες των μαθητών/τριών στην τάξη και όχι των άλλων ότι οι υπόλοιποι/ες θα νιώσουν ότι κάνει διακρίσεις. Μια (1) άλλη εκπαιδεύτρια γνωρίζει βασικά χαρακτηριστικά της γλώσσας τους είτε γιατί τα έχουν αναφέρει οι ίδιοι/ες οι μαθητές/τριες είτε μετά από συζητήσεις με παλιούς/ες μαθητές/τριες της δομής που τώρα διδάσκουν εκεί τη μητρική τους. Επίσης αναφέρθηκε ότι συχνά λένε και οι ίδιοι οι μαθητές/τριες πως λέγονται κάποια πράγματα στη γλώσσα τους (2 αναφορές).

Επισημάνθηκε η αξιοποίηση των μητρικών γλωσσών των μαθητών/τριών τους στο μάθημα για διευκόλυνση της επικοινωνίας μαζί τους και τη δημιουργία κλίματος οικειότητας (2 αναφορές). Επίσης, όταν οι μαθητές/τριες βρίσκουν κοινές λέξεις/ρίζες με τα ελληνικά στη μητρική τους ενθουσιάζονται (2 αναφορές), αποκτούν κίνητρα για μάθηση (2 αναφορές) και αναθεωρούν την αντίληψή τους ότι τα ελληνικά είναι μια πάρα πολύ δύσκολη γλώσσα. Οι κοινές λέξεις στη Γ1 και στη Γ2 αποτελούν μια γέφυρα μεταξύ των γλωσσών και οι εκπαιδευτές/τριες αναζητούν τις κοινές λέξεις/ρίζες στο μάθημά τους

μαζί με τους μαθητές/τριες, καθώς αρέσει πολύ στους/στις μαθητές/τριες όταν η ελληνική έχει δάνεια από τη γλώσσα τους ή το αντίστροφο. Τέλος, ενδιαφέρον ήταν το γεγονός ότι μια (1) εκπαιδεύτρια προσπαθούσε να μάθει λέξεις και φράσεις από τις μητρικές γλώσσες των μαθητριών της, αλλά δεν μπορούσε να τις θυμηθεί και έτσι κατανόησε τη δυσκολία των μαθητριών στην εκμάθηση της Γ2.

11.1.5 Προκλήσεις/περιορισμοί

Όταν ρωτήθηκαν για τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν στα πλαίσια του έργου τους στη δομή στην οποία δραστηριοποιούνται, οι εκπαιδευτές/τριες κατά γενική ομολογία, δεν θεωρούσαν ότι αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες. Δεν θεωρείται ότι υπάρχουν περιορισμοί όσον αφορά τη διδασκαλία (12 αναφορές). Οι μόνοι περιορισμοί αφορούν τον προσωπικό χρόνο (3 αναφορές), καθώς θα ήθελαν να διαθέσουν παραπάνω αλλά δεν τους το επιτρέπουν οι υποχρεώσεις τους. Κάποιοι/ες απλά πρόσθεσαν ότι θα επιθυμούσαν να γίνονται περισσότερα πράγματα αναφορικά με την μεθοδολογική προσέγγιση/επιμόρφωση των εκπαιδευτών/τριών, όπως μια (1) εκπαιδεύτρια που ανέφερε ότι κάποιοι δεν συμφωνούσαν να διδάσκονται οι μαθητές με σχολικά βιβλία, θεωρούσε ότι χρειάζονται σεμινάρια για τη διδασκαλία των ελληνικών ως ξένης για τους νέους/ες εκπαιδευτές/τριες και πιο πολύ διάλογο μεταξύ τους. Κάποιοι/ες εκπαιδευτές/τριες τόνισαν ότι όσο διατηρείται η φυσιογνωμία και ο ελεύθερος και ανοιχτός χαρακτήρας της δομής δεν θα υπάρχουν περιορισμοί για όσους/ες διδάσκουν εκεί.

«Υπάρχουν κάποια πράγματα τα οποία τα αποφασίζει η συνέλευση, δηλαδή θα στενοχωρηθώ πάρα πολύ αν δω ότι κάποιος μπορεί να τους βάζει τεστ και να τους πιέζει, δεν είναι αυτός ο χαρακτήρας μας, έτσι; Κάτι τέτοιο θα με ενοχλούσε αφάνταστα. Δεν έχει συμβεί και ούτε πρόκειται να συμβεί, άρα οι περιορισμοί δεν υπάρχουν, είμαστε σχολείο, είναι μαθητές, είμαστε δάσκαλοι, και προσπαθούμε όσο γίνεται αυτή η απόσταση να μικραίνει και να μικραίνει. Δηλαδή κι αυτοί μπορούν άνετα να μας διδάξουν τη μητρική τους γλώσσα, συμβαίνει, οπότε μπορεί άνετα ένας δάσκαλος να γίνει μαθητής» (E4Δ2).

«Ευτυχώς το σχολείο είναι τόσο ανοιχτό που δεν μας βάζουνε σε αυστηρά πλαίσια, σαφώς υπάρχει κάποια ύλη που θα πρέπει να καλύψουμε, αλλά όχι, δεν αισθάνομαι ότι υπάρχουν φορές που έχω πιεστεί» (Ε5Δ2).

Το μόνο που θέτει ως περιορισμό ο συγκεκριμένος εκπαιδευτής είναι ότι θα ήθελε να θίξει κάποια θέματα προς συζήτηση στους/στις μαθητές/τριες αλλά δεν το κάνει γιατί τα θεωρεί ευαίσθητα. Σε μια άλλη δομή, μια (1) εκπαιδευτρια εξέφρασε θαυμασμό για το μάθημα μιας συναδέλφου της, καθώς ήταν ιδιαίτερα πολιτικοποιημένο. Η συγκεκριμένη δομή έχει σαφείς πολιτικούς προσανατολισμούς και χαρακτήρα, χωρίς όμως να είναι δεσμευτικό στους/στις διδάσκοντες/ουσες να δώσουν πολιτική χροιά στο μάθημά τους.

«Όχι, όχι, υπάρχει φοβερή ανεξαρτησία, η ελευθερία να κάνεις ΟΤΙ [το τονίζει] θέλεις. Ας πούμε η Αμαλία τώρα, έκανε ένα μάθημα καταπληκτικό! Ήταν ένα μάθημα με τραγούδια, ποιήματα, μουσική, προβολές, τραγούδια, το οποίο όμως δεν είναι για να μάθει ο άλλος, δηλαδή έπρεπε να είναι σε ένα επίπεδο, αλλά καταπληκτικό μάθημα, πολιτικοποίηση, τα κείμενα, η δουλειά του εργάτη, εξαιρετικά μαθήματα» (Ε15Δ6).

Παρόλο που δεν θεωρείται περιορισμός του μαθήματος, εκφράστηκαν επιθυμίες για περισσότερο εξοπλισμό/υλικό κλπ.. Αναφέρθηκαν τα εξής: υπολογιστής (για να γίνει πιο διαδραστικό το μάθημα), περισσότερα αντίτυπα από λογοτεχνικά βιβλία (ώστε να μην χρειάζεται να τα βγάζουν φωτοτυπίες), διοργάνωση δραστηριοτήτων εκτός τάξης (2 αναφορές). Μια (1) εκπαιδευτρια δεν ένιωθε την ανάγκη να χρησιμοποιήσει ηλεκτρονικά μέσα στη διδασκαλία της, θεωρούσε και περιορισμένες τις δυνατότητες του χώρου και του προσωπικού χρόνου που μπορούσε να διαθέσει. Μια άλλη αναγνώριζε ότι ο χώρος δεν είναι κατάλληλος για μάθημα, αλλά παράλληλα εξέφρασε ευγνωμοσύνη που τουλάχιστον υπήρχε και αυτό και που απέκτησαν και πίνακα, καθώς στην αρχή δεν υπήρχε και το ζήτησε η ίδια. Ένας (1) εκπαιδευτής θεωρούσε ότι ο μόνος περιορισμός είναι το ίδιο το τμήμα, αν είναι καλό, οι μαθητές/τριες προχωράνε γρήγορα, αν όχι, δεν μπορεί να κάνει κάτι παραπάνω, ακολουθεί αναγκαστικά το ρυθμό του τμήματος. Εκφράστηκε επίσης η επιθυμία για μεγαλύτερη συμμετοχή των εκπαιδευόμενων στις

εκδηλώσεις της δομής, περισσότερη ευαισθητοποίησή τους για κάποια θέματα (ειδικά οι πρόσφυγες) και μεγαλύτερη δραστηριοποίησή τους.

«Θα ήθελα να εμπλέκονται περισσότεροι οι ίδιοι στο Στέκι και να εκτιμήσουν λίγο παραπάνω τη δομή, να 'ρθούνε σε ένα ντοκιμαντέρ που θα μιλάει για πρόσφυγες» (E2Δ1).

Κάποια πράγματα που αναφέρθηκαν ως προκλήσεις αφορούσαν κυρίως τη διδασκαλία, όπως η κάλυψη των αναγκών των μαθητών/τριών, εύρεση τρόπων που μπορούν να κάνουν πιο αποτελεσματική τη διδασκαλία, πρόκληση/διατήρηση ενδιαφέροντος μαθητών (2 αναφορές) και επιλογή κατάλληλων θεμάτων, καθώς και η επίτευξη διδακτικών στόχων και η κατάλληλη ανατροφοδότηση των μαθητών/τριών. Επίσης αναφέρθηκαν η μέγιστη δυνατή καλλιέργεια των δεξιοτήτων των μαθητών/τριών στη Γ2 και η δημιουργία φιλικού κλίματος στην τάξη, η καλή συνεργασία με συναδέλφους και η καλύτερη διαχείριση του διαθέσιμου χρόνου, η επικοινωνία και η επίτευξη μαθησιακών στόχων σε αρχάρια τμήματα όταν δεν υπάρχει κοινή γλώσσα διαμεσολάβησης. Ως πρόκληση αναφέρθηκε η διδασκαλία αναλφάβητων μαθητών (2 αναφορές), η έλλειψη κουλτούρας μελέτης στο σπίτι (2 αναφορές), η ανομοιογένεια μορφωτικού επιπέδου και επιπέδου γλωσσομάθειας στη Γ2, η διαρροή (2 αναφορές) και η παραμονή μαθητών/τριών στη δομή για όσο το έχουν ανάγκη.

Επισημάνθηκαν επίσης η ανάγκη κινητοποίησης του/της εκπαιδευτή/τριας ώστε να είναι σε θέση να διδάξει ανομοιογενή τμήματα, η απόκτηση ικανότητας ανάληψης πρωτοβουλιών, η συνεισφορά της εμπειρίας στην αυτοβελτίωση του ατόμου, η απόκτηση δεξιοτήτων αλληλεπίδρασης, ανεκτικότητας και υπέρβασης του εγώ του/της εκπαιδευτή/τριας. Επιπλέον αναφέρθηκε η ανάγκη προσπάθειας από μέρους μιας (1) εκπαιδευτριας ώστε οι μαθητές/τριες να είναι χαρούμενοι/ες στη δομή και να θέλουν να συνεχίσουν τη φοίτησή τους εκεί, να συνεχίσει να παρέχεται ο χώρος και να μην χρησιμοποιηθεί το σχολείο για πολιτικές σκοπιμότητες. Μια (1) εκπαιδευτρια θεωρούσε πρόκληση το να συνεχίσει να προσφέρει όσο μπορεί.

Επιπροσθέτως, αναφέρθηκε κάτι πολύ συγκεκριμένο από κάποιους εκπαιδευτές/τριες ως πρόκληση, η διαχείριση διαφορών μεταξύ των

μαθητών/τριών στην τάξη ανάλογα με την ιστορική συγκυρία, η αποφυγή εντάσεων στην τάξη που σχετίζονται με εθνικιστικές ή θρησκευτικές πεποιθήσεις και η διατήρηση ισορροπιών μέσα στην τάξη όταν θίγονται αμφιλεγόμενα θέματα (π.χ. για την πολιτική κατάσταση στις χώρες τους). Τέλος, ως πρόκληση τέθηκε η ενδυνάμωση των μαθητών/τριών για την αξία του πολιτισμού τους (1 αναφορά).

Αναφέρθηκαν ως πρόκληση ρατσιστικές συμπεριφορές στον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο κατά τη διοργάνωση εκδρομών, αλλά παράλληλα και προσπάθεια ενδυνάμωσης των μαθητών/τριών της δομής για αντιμετώπιση ρατσιστικών συμπεριφορών

«Έχουνε μάθει, βέβαια, να το αντιμετωπίζουν και ένας λόγος που είμαστε εδώ είναι ακριβώς και γι' αυτό, να μάθουν να αντιμετωπίζουν αυτό με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και επάρκεια τέτοιου είδους συμπεριφορές, μισαλλόδοξες, να ξέρουν, ας πούμε, τι θα πει ρητορική μίσους, τι έχει να κάνει, έχει να κάνει μ' αυτούς ή με τον άλλον τελικά» (E4Δ2).

Αυτό που αναφέρθηκε κυρίως ως πρόβλημα σε κάποιες δομές ήταν η ύπαρξη φασιστικών οργανώσεων που αντιτίθενται στην ύπαρξη τέτοιων δομών, και συγκεκριμένα η Χρυσή Αυγή. Υπήρξαν προβλήματα με τη συγκεκριμένη οργάνωση και στο παρελθόν αλλά και πρόσφατα, και μάλιστα σε μια δομή έγινε αναπροσαρμογή προγράμματος των μαθημάτων και διάφορες άλλες ενέργειες γι' αυτό ακριβώς το λόγο.

«Την τελευταία φορά αφήσανε κάτι προκηρύξεις πριν κάνουμε αυτή την ιστορία κάτω που μπήκαν σε μία δομή μέσα και κάνανε κάτι Χρυσουγίτες πρόσφατα. Είχαν έρθει εδώ και άφησαν κάτι χαρτιά προειδοποιητικά ότι κάπου σας έχουμε υπόψη μας αλλά δεν έγινε τίποτα και δεν το πολυβγάλαμε, δηλαδή δεν κάναμε μεγάλη ιστορία. Το συζητήσαμε λίγο η ολομέλεια, είπαμε να έχουμε το νου μας, να το κλειδώνουμε το βράδυ άμα δεν είναι κανείς στο μπαρ και τέτοια, αλλά πέρασε» (E15Δ6).

Παρόλες τις προκλήσεις ή προβλήματα που ανακύπτουν και που καλούνται να αντιμετωπίσουν, οι εκπαιδευτές/τριες ισχυρίστηκαν ότι αντισταθμίζονται με καλή πρόθεση, εφευρετικότητα, προσαρμοστικότητα και ότι από τη στιγμή

που δεν υπήρχε δυνατότητα για κάτι άλλο, προσπαθούσαν να κάνουν ότι καλύτερο μπορούν κάτω από τις δεδομένες συνθήκες.

11.1.6 Προβλέψεις για το μέλλον

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτών/τριών θεωρούσαν ότι η δομή στην οποία δραστηριοποιούνταν θα εξακολουθήσει να λειτουργεί στο μέλλον, όσο τουλάχιστον υπάρχει ανάγκη και υπάρχουν μαθητές (6 αναφορές) και μια εκπαιδεύτρια σχολίασε ότι έχει ήδη αρχίσει επέκταση μαθημάτων και σε Έλληνες/ίδες λόγω της οικονομικής κρίσης. Ένας εκπαιδευτής πίστευε ότι η δομή θα διατηρήσει το χαρακτήρα που έχει και θα εξελιχθεί (π.χ. διοργανώνουν περισσότερες καλλιτεχνικές δραστηριότητες και έχουν ήδη διάφορες συνεργασίες). Κάποιοι/ες εκπαιδευτές/τριες τόνισαν ότι η δομή οφείλει να προσαρμόζεται στις ανάγκες των μαθητών (3 αναφορές), είτε είναι γνωσιακές είτε αφορούν την κοινωνικοποίηση και να αναπροσδιορίζει τον ρόλο της ανάλογα με τις συνθήκες και την ευρύτερη κοινωνική κατάσταση στη χώρα.

«Όσο συνεχίζει να υπάρχει η ανάγκη των μαθητών για γνώση, πιστεύω ότι παράλληλα το σχολείο πρέπει να προσαρμόζεται σ' αυτές, όποιες κι αν είναι αυτές, είτε έχει να κάνει καθαρά με στόχο, ας πούμε να δώσουν εξετάσεις, είτε έχει να κάνει με το στοιχείο αυτό της κοινωνικοποίησης που είναι πολύ σημαντικό, πιστεύω ότι και οι στόχοι του σχολείου πρέπει να ακολουθούν τις ανάγκες των μαθητών» (Ε8Δ2).

Ένας (1) άλλος εκπαιδευτής θα επιθυμούσε περισσότερη συμμετοχή στις συνελεύσεις από τους μετανάστες/τριες μαθητές/τριες και στο μέλλον η διοίκηση του σχολείου να είναι αποκλειστικά δική τους αρμοδιότητα. Οι εκπαιδεύτριες του Κυριακάτικου Σχολείου Μεταναστών επιθυμούσαν τη διατήρηση της λειτουργίας της δομής γιατί τη θεωρούσαν ιδιαίτερα χρήσιμη για τους/τις μετανάστες/τριες-πρόσφυγες, έναν καλύτερο και μεγαλύτερο χώρο με θέρμανση, χρηματική ενίσχυση, υλικοτεχνική υποδομή και μεγαλύτερη κοινωνική αποδοχή και αναγνώριση του έργου τους (μερικούς μήνες μετά όντως η δομή άλλαξε χώρο). Στον Οδυσσέα, το θέμα του προστίμου που τους είχε επιβληθεί από την Εφορία, παρόλο που η δομή είναι

καθαρά εθελοντική και δεν χρεώνει διδάκτρα, αποτελούσε σημαντικό εμπόδιο για την εφαρμογή άλλων ιδεών και μονοπωλούσε το θέμα συζήτησης στις συνελεύσεις, οπότε ήταν ένα σημαντικό πρόβλημα που αντιμετωπίζουν εκεί.

Επίσης αναφέρθηκε επιθυμία πραγματοποίησης διδακτικών ή οργανωτικών αλλαγών, δημιουργία πιο οργανωμένου πλαισίου, επαρκέστερη γνώση του θεωρητικού υποβάθρου διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης, του διδακτικού υλικού που κυκλοφορεί, περισσότερες ώρες διδασκαλίας, συναντήσεις μεταξύ των εκπαιδευτών, οργάνωση δράσεων και γενικά βελτίωση ποιότητας διδασκαλίας (2 αναφορές).

Κάποιοι/ες άλλοι/ες εκπαιδευτές/τριες έβλεπαν λίγο πιο απαισιόδοξα το μέλλον, μια εκπαιδευτρια διαπιστώνει μεγάλη αλλαγή στη δομή σε σύγκριση με το παρελθόν, παλιότερα υπήρχε πολύς κόσμος και μεγαλύτερη οργάνωση. Υπήρξε αύξηση προσφοράς μαθημάτων λόγω αύξησης αριθμού μη-τυπικών δομών στην περιοχή, παλιότερα ήταν η μοναδική δομή που υπήρχε, οπότε οι μαθητές/τριες μοιράστηκαν και σε άλλες δομές. Σε μια άλλη δομή τονίστηκαν τα οικονομικά προβλήματα που αντιμετωπίζει και παράλληλα η εκπαιδευτρια που ερωτήθηκε ελπίζει στο μέλλον να λυθούν τα προβλήματα των μεταναστών/τριών-προσφύγων και να μην είναι απαραίτητη η δομή. Μια (1) άλλη εκπαιδευτρια θεωρούσε ότι υπάρχει μια φθίνουσα τάση και ότι πολλοί εθελοντές/ριες δεν επιθυμούσαν πραγματικά να συνεισφέρουν και το έκαναν ωφελιμιστικά, για να το γράψουν στο βιογραφικό τους. Επίσης σχολίασε ότι άλλες δομές προσφέρουν ποιότητα διδασκαλίας και πολλοί/ές μαθητές/τριες πήγαν σε άλλες δομές από ΜΚΟ που είναι πιο οργανωμένες, οι εθελοντές/ριες δεν είναι πάντα καλοί δάσκαλοι.

«Ένας μαθητής θα πάει στο πιο οργανωμένο και να σου πω και κάτι, δεν είναι μόνο το οργανωμένο, είναι ότι σήμερα δεν ξέρω αν είμαι καλή δασκάλα, είμαι εγώ, αν είναι οι Ελένες που είναι καλές, τις άλλες δυο μέρες θα πέσουν αυτές οι κοπελίτσες, οι οποίες, εντάξει, εκτός από τη χαριτωμενιά που έχουνε, θα χάσουν δυο ώρες μάθημα. Εγώ δεν θα ερχόμουν άμα δεν είναι οργανωμένο μάθημα, δηλαδή κι εγώ που κάνω αγγλικά, γιατί κι εγώ μαθαίνω τώρα, έχω διαλέξει μια πολύ καλή δασκάλα που είναι οργανωμένη, έτσι δεν είναι; Εκτός αν παίξει το άλλο, αν είναι ωραία κοπελιά και να 'ρθουνε για την κοπελιά να

φλερτάρουνε, αυτός είναι ένας λόγος καλός. Καλύτερο ντουέτο για μένα, λοιπόν, είναι εγώ και μια κοπελίτσα, έχουμε κάνει με τη Λιάνα, αχτύπητος συνδυασμός» (E17Δ6).

Τέλος, υπήρξε και μια (1) εκπαιδευτριά που πιστεύει ότι στο μέλλον η δομή θα σταματήσει να λειτουργεί.

Δύο (2) εκπαιδευτρίες θεωρούσαν ότι αν υπάρξει οργανωμένη/θεσμοθετημένη προσφορά μαθημάτων ελληνικής από δημόσιους φορείς, η δομή στην οποία δραστηριοποιούνταν δεν θα έχει λόγο ύπαρξης, καθώς γίνονται μαθήματα μόνο μια φορά την εβδομάδα και επιπροσθέτως μια κρατική δομή θα ήταν πιο οργανωμένη, με καλύτερες αίθουσες, θέρμανση, εποπτικά μέσα και ένα πιο λειτουργικό περιβάλλον, οπότε θεωρούσε ότι οι μαθητές/τριες θα το προτιμούσαν. Ένας (1) εκπαιδευτής επεσήμανε ότι εξαρτάται από τις κρατικές παροχές σε επίπεδο τυπικής εκπαίδευσης και από τον αριθμό και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των μεταναστών/τριών-προσφύγων. Ένας άλλος εκπαιδευτής ισχυρίστηκε ότι η δομή θα σταματήσει να λειτουργεί μόνο αν καλύπτονται όλες οι κατηγορίες μεταναστών/τριών, π.χ. αναλφάβητοι/ες, χωρίς χαρτιά κλπ., έστω και για λιγότερους θα υπάρχει ανάγκη, αν και υποστήριξε ότι πρέπει να οργανωθούν μαθήματα ελληνικής από τη δημόσια εκπαίδευση και για τους ενήλικες.

«Εάν τους καλύπτει όλους, όχι, δεν θα έχει, εάν όλοι όσοι μπορούν, όσοι είναι στη χώρα που δεν μιλάνε την ελληνική μπορούν να παρακολουθήσουν αυτά τα μαθήματα, δεν θα έχει ο Οδυσσέας, αλλά επειδή υπάρχουν πολλές κατηγορίες, με τα χαρτιά τους, που έχουν, δεν έχουνε, που θέλει πολλές φορές τυπική εκπαίδευση σεμινάρια συγκεκριμένα δικαιολογητικά, απ' ότι φαίνεται, έστω και για λιγότερους, θα υπάρχει πάντα η ανάγκη. Αλλά εμείς θέλουμε να υπάρχει τυπική εκπαίδευση, έτσι ώστε να ελαχιστοποιηθεί αυτή η ανάγκη, γιατί εμείς είμαστε με τη δημόσια εκπαίδευση, είτε είναι για ανηλίκους, είτε είναι για ενήλικες» (E12Δ5).

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτών/τριών, όμως, ισχυρίστηκαν ότι δομές μη-τυπικής εκπαίδευσης πάντα θα χρειάζεται να υπάρχουν, για διάφορους λόγους. Κατ' αρχάς, οι μαθητές/τριες δεν θα νιώθουν την ασφάλεια που νιώθουν στη δομή σε ένα θεσμοθετημένο πλαίσιο. Επίσης θα απευθύνεται

μόνο σε μετανάστες/τριες με νομιμοποιητικά έγγραφα. Σύμφωνα με μια (1) εκπαιδευτρια, οι δημόσιοι φορείς στοχεύουν περισσότερο σε γυναίκες και παιδιά και ο πληθυσμός της δομής στην οποία δίδασκε αποτελείται κυρίως από νεαρούς άντρες. Επίσης, μια θεσμοθετημένη δομή δεν θα είναι τόσο προσαρμοσμένη στις ανάγκες των μαθητών (δωρεάν, μάθημα τα σαββατοκύριακα κλπ.), η μη-τυπική δομή έχει διαφορετική λειτουργία, αποτελεί μια κοινότητα, λειτουργεί πολύ πιο δημοκρατικά και στοχεύει στην ενδυνάμωση των μαθητών (2 αναφορές) ώστε να είναι πιο ενεργοί και να διεκδικούν τα δικαιώματά τους. Δομές όπως αυτές που δίδασκε μια εκπαιδευτρια έχουν μια μοναδικότητα λόγω του χαρακτήρα της αλληλεγγύης, που τις διαφοροποιεί σε πολλαπλά επίπεδα.

«Σίγουρα, είμαστε μοναδικοί! [γελάει]. Ότι και να κάνουν δεν θα μας φτάσουν! Κοίταξε, για μένα, δεν ξέρω πόσο προκλητικό θα ακουστεί αυτό, για μένα ότι και να γίνει δημόσιο, θα είναι δημόσιο, το Κυριακάτικο έχει μία μοναδικότητα, είναι αυτός ο χαρακτήρας της αλληλεγγύης που το κάνει ξεχωριστό. Εντάξει, ας πούμε μερικοί μαθητές πηγαίνουν και στο βραδινό ή στο σχολείο δεύτερης ευκαιρίας, για να έρχονται εδώ, κάτι σημαίνει» (Ε6Δ3).

Επισημάνθηκε επίσης και το γεγονός ότι ο χαρακτήρας της δομής είναι πιο ανεκτικός, επικρατεί πνεύμα διαπολιτισμικής ανταλλαγής (2 αναφορές), οι εθελοντές παίρνουν περισσότερα από τους/τις μαθητές/τριες, αλλάζουν και αυτοί και είναι μια πολύ ωραία διαδικασία, ότι η δομή ξεκίνησε με αγάπη και υπάρχει μια κουλτούρα που είναι δύσκολο να υπάρξει σε κρατικές δομές, οι οποίες είναι απρόσωπες. Μια (1) εκπαιδευτρια σχολίασε ότι η δομή στην οποία διδάσκει θα εξακολουθήσει να υπάρχει διότι εξυπηρετεί κι άλλες ανάγκες εκτός από τα μαθήματα, βασίζεται στη συνεργατικότητα και τον εθελοντισμό που δημιουργούν βάσεις που δεν υπάρχουν σε κρατικές δομές. Βέβαια, υποστήριξε ότι πρέπει να δημιουργηθούν κρατικές δομές. Μια (1) άλλη εκπαιδευτρια σχολίασε ότι θα εξακολουθεί να υπάρχει διότι είναι ένας ελεύθερος χώρος και όχι αποκλειστικά σχολείο, γίνονται εκεί και εκδηλώσεις από τις κοινότητες των μεταναστών/τριών-προσφύγων, έρχεται κόσμος και για την κοινωνικοποίηση, να κάτσει στο μπαρ (2 αναφορές), υπάρχει φιλική ατμόσφαιρα, αυτό άλλωστε υποδηλώνει και η ίδια η ονομασία της δομής.

«Ναι, νομίζω πάντα θα έχει γιατί είναι ένας ελεύθερος χώρος, μωρέ, και αυτό, ο άλλος ανοίγει την πόρτα και μπαίνει, πως θα σου πω, και μετά από λίγο νιώθει δικό του εδώ, ότι θα έρθει με το φίλο του, θα πει μία μπύρα, είναι αυτό το πράγμα, ότι είναι ένα στέκι, δεν είναι ένα σχολείο, το άλλο θα γίνει σχολείο, πια θα είναι ένα σχολείο, θα πηγαίνεις για να μάθεις, αυτό. Εδώ έχει και θα φτιάξεις παρέες, θα έχεις φίλους, ξέρεις είναι αλλιώς, είναι ένας χώρος δικός σου δεν είναι [«πολύ φιλικό», συμπληρώνει ένας Αφγανός που παρακολουθούσε τη συνέντευξη], πολύ φιλικό, ακριβώς, που θα 'ρθεις [«νιώθεις άνετα εδώ», ο Αφγανός] και θα βρεις και ανθρώπους, δεν είναι μόνο ότι είναι φιλικό, το τι έχει το μπαρ και λοιπά, θα βρεις και είναι το στέκι, αυτό σημαίνει ελληνικά το Στέκι [απευθύνεται στον Αφγανό], ένας χώρος που πας χωρίς να κανονίσεις τίποτα με κανέναν, χωρίς να πάρεις τηλέφωνο και βρίσκεις φίλους εκεί, αυτό είναι το Στέκι» (E15Δ6).

Σε μια κρατική δομή είναι πιθανόν να μη γίνεται σεβαστή η διαφορετικότητα των μαθητών (1 αναφορά). Μια (1) άλλη εκπαιδεύτρια που δίδασκε σε δομή που απευθυνόταν αποκλειστικά σε γυναίκες επίσης φοβόταν ότι κάποιες γυναίκες που είναι πολύ επιφυλακτικές πιθανόν να μην πήγαιναν σε κάποια κρατική δομή. Επιπλέον, το γεγονός ότι είναι μόνο γυναίκες παίζει ρόλο, καθώς οι άντρες τους εμπιστεύονται τη δομή γι' αυτό τον λόγο. Το έργο της δομής είναι σημαντικό, είναι μόνο για γυναίκες και ασχολείται με όλες τις εκφάνσεις της γυναικείας ζωής, κάνει εκδηλώσεις και τις καλούν και αυτές να συμμετέχουν.

Κάποιοι εκπαιδευτές τόνισαν ότι την ευελιξία μιας μη-τυπικής δομής δεν μπορεί να την έχει η τυπική εκπαίδευση (2 αναφορές), η προσέγγιση στη διδασκαλία είναι διαφορετική και η λειτουργία της διακρίνεται και από το πολιτικό και κοινωνικό στοιχείο. Μια μη-τυπική δομή μπορεί να λειτουργεί και συμπληρωματικά με μια κρατική και ο συγκεκριμένος εκπαιδευτής επιθυμούσε πιο στενή σύνδεση τυπικής και μη-τυπικής εκπαίδευσης. Η μη τυπική και αλληλέγγυα εκπαίδευση μπορεί να λειτουργεί παράλληλα με δημόσια, αλλά το εκπαιδευτικό μοντέλο που προτείνει είναι διαφορετικό, θεωρούσε ότι δεν γίνεται σύγκριση και δεν μπορεί να την αντικαταστήσει.

11.1.7 Οφέλη εκπαιδευτών/τριών από τη διδασκαλία

Όσον αφορά το κέρδος των εκπαιδευτών/τριών και τα οφέλη που αποκόμισαν από την εθελοντική συμμετοχή τους και τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στη δομή στην οποία δραστηριοποιούνται, μπορούν να χωριστούν σε δύο ευρείες κατηγορίες, τα διδακτικά και τα συναισθηματικά. Με εξαίρεση δύο (2) εκπαιδευτριες που δήλωσαν ότι δεν ένιωθαν ότι έχουν ωφεληθεί με κάποιο τρόπο στο διδακτικό επίπεδο (η μια μάλιστα λόγω του ότι είναι πολλά χρόνια καθηγήτρια), όλοι οι άλλοι/ες εκπαιδευτές/τριες θεωρούσαν ότι είχαν κερδίσει πολλά σε πολλαπλά επίπεδα.

α. Διδακτικά/μεθοδολογικά οφέλη

Στο διδακτικό επίπεδο, τα οφέλη που οι εκπαιδευτές/τριες ανέφεραν ότι έχουν αποκομίσει, μπορούν να χωριστούν σε έξι γενικές κατηγορίες: βελτίωση διδακτικών/μεθοδολογικών προσεγγίσεων, διεύρυνση και εμπάθυνση γλωσσολογικών γνώσεων/απόκτηση γλωσσικής ενσυναίσθησης, απόκτηση διαπολιτισμικής ικανότητας/συνείδησης, απόκτηση διδακτικής εμπειρίας σε δύσκολες μαθησιακές ομάδες/συνθήκες, βελτίωση μεθοδολογικών προσεγγίσεων διδασκαλίας της ελληνικής ως Γ2 και απόκτηση δεξιοτήτων σχετικών με την εκπαίδευση ενηλίκων.

Όσον αφορά τη βελτίωση διδακτικών/μεθοδολογικών προσεγγίσεων, οι εκπαιδευτές/τριες ανέφεραν εκμάθηση τρόπων που καθιστούν πιο αποτελεσματική τη διδασκαλία τους, εξοικείωση με εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας (η εκπαιδευτρια που το ανέφερε θεωρεί ότι μπορεί να εφαρμοστούν και σε τυπικές δομές, με παιδιά ή ενήλικες), διεύρυνση αίσθησης που είχαν για την έννοια της διδασκαλίας γενικότερα, αναθεώρηση της γενικότερης οπτικής της και του τρόπου αντιμετώπισης των μαθημάτων της σχολής δημοτικής εκπαίδευσης στην οποία φοιτούσε, καθώς δεν είχε τελειώσει ακόμη τις σπουδές της, έναυσμα για περαιτέρω ενασχόληση στο μέλλον και χρήσιμη εμπειρία για απόκτηση διδακτικής προϋπηρεσίας.

«Περισσότερα νομίζω ότι έχω αποκομίσει εγώ παρά οι μαθητές [γελάει], ναι, εντάξει, αυτό το λέω κάθε φορά, λέω πόσο ωραία πράγματα έμαθα και τα

εξετάζω πλέον με ένα διαφορετικό τρόπο, με τα μαθήματα στη σχολή με βοηθάνε να βλέπω έτσι κάποια πράγματα. Σίγουρα ξέρω παραπάνω τώρα πλέον τι έχει ανάγκη να διδαχθεί ένας ενήλικας, μια ξένη μετανάστρια, έχω ιδέα, είναι άλλο πλαίσιο, διαφορετικό από το δημοτικό που θα είμαι εγώ στο μέλλον» (E2Δ1).

Ένα επιπρόσθετο όφελος, εκτός από τις ευρύτερες διδακτικές προσεγγίσεις, είναι, σύμφωνα με κάποιους/ες εκπαιδευτές/τριες, η απόκτηση διδακτικής εμπειρίας σε δύσκολες μαθησιακές ομάδες/συνθήκες. Αναφέρθηκαν η επαφή με διαφορετικούς τύπους μαθητών/τριών με διαφορετικές μαθησιακές συνήθειες, η απόκτηση εμπειρίας με δύσκολες/ανομοιογενείς τάξεις, η ανάπτυξη εφευρετικότητας, η ανάπτυξη ικανότητας αυτοσχεδιασμού και ανάληψης πρωτοβουλιών. Μια (1) εκπαιδεύτρια ανέφερε ότι μέσα από τη συγκεκριμένη εμπειρία ανακάλυψε τρόπους ενσωμάτωσης του παιχνιδιού στη διδασκαλία και έκανε χρήση των συγκεκριμένων γνώσεων και εμπειριών για την ενσωμάτωση παιγνιώδους διδασκαλίας και σε παιδιά. Η όλη εμπειρία αποτέλεσε, για μια (1) άλλη εκπαιδεύτρια, ευκαιρία για αναστοχασμό πάνω στη δουλειά της, καθώς είναι φιλόλογος. Εκτός από τη διεύρυνση της αίσθησης για την έννοια της διδασκαλίας γενικότερα, οι εκπαιδευτές/τριες είχαν την ευκαιρία να βελτιώσουν τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις διδασκαλίας της ελληνικής ως Γ2 ειδικότερα και να μετασχηματίσουν την αίσθηση που μέχρι τότε είχαν για τον τρόπο λειτουργίας της ελληνικής ως δεύτερης.

«Άλλαξε αρκετά η αίσθησή μου για το πώς λειτουργεί η ελληνική γλώσσα, πράγματα που θεωρούσα πιο αυτονόητα είτε ως φυσικός ομιλητής είτε και ως δασκάλα σε παιδιά που είναι όμως φυσικοί ομιλητές» (E14Δ5).

Όσον αφορά τη διεύρυνση και την εμπάθυνση γλωσσολογικών γνώσεων/απόκτηση γλωσσικής ενσυναίσθησης, κάποιοι εκπαιδευτές/τριες τόνισαν ότι η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης τους βοήθησε να «φρεσκάρουν» τις δικές τους γνώσεις σε γραμματική/συντακτικό, να αποκτήσουν πιο βαθιά γνώση της ελληνικής γλώσσας («σκάβεις βαθιά στα θεμέλια της γλώσσας» [E19Δ7]) όπως και γνώσεις για διάφορες άλλες γλώσσες (για παράδειγμα, ένας εκπαιδευτής ανέφερε κοινές λέξεις σε πολλές

γλώσσες, λέξεις που στα ελληνικά σημαίνουν κάτι καλό και σε άλλες γλώσσες κάτι αρνητικό).

Τέλος, ένα επιπρόσθετο όφελος αποτελούσε η απόκτηση δεξιοτήτων, η συνειδητοποίηση αρχών σχετικών με την εκπαίδευση ενηλίκων και η απόκτηση ενσυναίσθησης αναφορικά με τη διαφοροποίηση εκπαίδευσης παιδιών και ενηλίκων. Κάποιοι/ες εκπαιδευτές/τριες συνειδητοποίησαν την αναγκαιότητα προσαρμογής του μαθήματος στα ενδιαφέροντα της συγκεκριμένης ομάδας μαθητών/τριών και τις ανάγκες τους και μια (1) εκπαιδεύτρια μετέφερε τις γνώσεις που απέκτησε από τη διδασκαλία σε ενήλικες και στη διδασκαλία της σε παιδιά.

«Έμαθα πάρα πολλά πράγματα για τη διδασκαλία σε ενήλικες, σε μεγάλο βαθμό με βοήθησε αυτό και στη διδασκαλία σε παιδιά, δηλαδή να ακούω περισσότερο να περιμένω περισσότερο, να μην υποδεικνύω, να μην υποβάλλω πράγματα» (E14Δ5).

Σημαντική θέση στα οφέλη που θεωρούν ότι έχουν αποκομίσει οι εκπαιδευτές/τριες είχε η συνειδητοποίηση της πολυπολιτισμικότητας και η απόκτηση διαπολιτισμικής συνείδησης (9 αναφορές). Οι εκπαιδευτές/τριες διεύρυναν τις γνώσεις τους για τις χώρες, τις γλώσσες και τις κουλτούρες των μαθητών/τριών τους, αναγνωρίζοντας, παράλληλα την ατομικότητά τους. Αναθεώρησαν τη θέαση της δικής της κουλτούρας ως σχετικής και οδηγήθηκαν σε συνειδητοποίηση της ανάγκης σεβασμού της διαφορετικότητας. Μάλιστα, ένας εκπαιδευτής ανέφερε χαρακτηριστικά:

«Έχω μάθει πράγματα πολλά από τις κουλτούρες των μαθητών, πολύ σημαντικό για μένα αυτό, και έτσι έχω καταλάβει και αρκετές φορές πράγματα που δεν θα μπορούσα να τα συλλάβω διαβάζοντας μόνο γι' αυτές τις χώρες, γι' αυτές τις κουλτούρες» (E12Δ5).

Μια (1) εκπαιδεύτρια απέκτησε άλλη οπτική των ιστορικών γεγονότων που συνέβησαν στις χώρες των μαθητών *«μέσα από τη μικροιστορία των απλών υποκειμένων» (E14Δ5).*

Επισημάνθηκε επίσης απόκτηση μεγαλύτερης ευαισθητοποίησης και βαθύτερης κατανόησης του φαινομένου της μετανάστευσης (2 αναφορές) και

συνειδητοποίηση των δυσκολιών των μεταναστών/τριών αναφορικά με την εκμάθηση της Γ2 και την ένταξη στη χώρα υποδοχής λόγω ελλιπούς γνώσης της κυρίαρχης γλώσσας. Επίσης συνειδητοποίησαν, όπως αναφέρει μια (1) εκπαιδεύτρια, τις κοινές ανάγκες και επιθυμίες για όλους τους ανθρώπους και των κοινών στοιχείων μεταξύ των Ελλήνων και των Βαλκανικών λαών. Μέσα από αυτό γεννήθηκε σε εκπαιδευτές/τριες η επιθυμία γνωριμίας των χωρών προέλευσης των μαθητών/τριών τους με ταξίδια (μάλιστα στο Ανοιχτό Σχολείο Μεταναστών Πειραιά διοργανώθηκε ταξίδι στο Πακιστάν που ήταν πολύ δυνατή εμπειρία, σύμφωνα με τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτών που συμμετείχαν σε αυτό). Τέλος, κάποιοι/ες εκπαιδευτές/τριες ένιωθαν ότι έμαθαν καινούρια πράγματα και κέρδισαν από τη διάδραση και την ανταλλαγή απόψεων με τους μαθητές/τριες τους (*«εκεί επάνω είναι όλη η μαγεία, που θα σου πούνε κι εκείνοι τη δική τους άποψη, είναι πολύ ωραία»* [E5Δ2]).

β. Συναισθηματικά οφέλη

Όσον αφορά τα κέρδη στο συναισθηματικό επίπεδο, μπορούν να χωριστούν σε τρεις κατηγορίες: συναισθηματικό κέρδος από επαφές σε προσωπικό επίπεδο, συναισθηματική ικανοποίηση μέσω επίτευξης στόχων και αισθήματος προσφοράς και βίωση συναισθημάτων ευγνωμοσύνης και αναγνώρισης.

Όλοι/ες οι εκπαιδευτές/τριες μίλησαν με ιδιαίτερο ενθουσιασμό σχετικά με την εμπειρία τους και τι θεωρούν ότι αποκόμισαν σε προσωπικό επίπεδο. Ακόμη και η μια (1) εκπαιδεύτρια που δεν θεωρούσε ότι κέρδισε κάτι σε επίπεδο διδασκαλίας, είπε ότι της αρέσει η επαφή με ανθρώπους από άλλες χώρες. Ένας (1) άλλος εκπαιδευτής θεωρεί ότι κέρδισε περισσότερο ως άνθρωπος παρά ως εκπαιδευτικός. Είναι τόσο έντονα τα συναισθήματα, που κάποιοι/ες εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να τα εκφράσουν με λόγια (*«σε προσωπικό επίπεδο δεν το συζητάμε, σε προσωπικό επίπεδο δεν το συζητάμε, δεν μπορώ να το περιγράψω»* [E13Δ5]). Μια (1) εκπαιδεύτρια περιέγραψε την ενασχόλησή της στη δομή με λόγια που αναφέρονται σε ερωτικά συναισθήματα (*«είναι ένας μεγάλος έρωτας για μένα, από τους μεγαλύτερους έρωτες στη ζωή μου, πολύ μεγάλη αγάπη»* [E3Δ2]), και άλλοι μίλησαν για

δυνατή εμπειρία (3 αναφορές) και δυνατά συναισθήματα και από τις δύο πλευρές, μαθητών/τριών και εκπαιδευτών/τριών. Κάποιοι/ες τόνισαν ότι ήταν σημαντική γι' αυτούς/ές η δημιουργία προσωπικών σχέσεων με τους μαθητές/τριες (4 αναφορές), η απόκτηση φίλων (2 αναφορές) και το δέσιμο μεταξύ τους (2 αναφορές). Μάλιστα για μια (1) εκπαιδεύτρια ήταν τραυματική εμπειρία όταν έφυγαν κάποιοι μαθητές/τριές της από τη χώρα. Μια (1) άλλη εκπαιδεύτρια τόνισε ότι η παρακολούθηση στη δομή αποτελεί ευκαιρία κοινωνικοποίησης των μαθητριών και ότι της άρεσε το αίσθημα οικειότητας στην τάξη, η φιλική ατμόσφαιρα και ότι δεν υπήρχε τόση επικέντρωση στα λάθη ή στα μαθησιακά αποτελέσματα, αλλά στις ανθρώπινες σχέσεις. Το αίσθημα της «οικογενειακής» ατμόσφαιρας με τους/τις μαθητές/τριες και τους άλλους εθελοντές/ριες είναι έντονο, ακόμη και όταν υπάρχουν δυσκολίες.

«Σε προσωπικό επίπεδο δεν υπάρχει, άστο, μην το συζητάς, είναι αυτό που σου είπα από την αρχή, είμαστε οικογένεια, είμαστε οικογένεια με τους μαθητές, είμαστε οικογένεια με τους φίλους εδώ [εννοεί τους άλλους εθελοντές], γιατί φίλοι είμαστε, οικογένεια-φίλοι, μόνο χαρούμενες στιγμές έχω να σκεφτώ, υπάρχουν και δύσκολες στιγμές, δεν θα πω ότι, υπάρχουν πολλές δυσκολίες, αλλά και μέσα από τις δυσκολίες αυτές πάντα αυτό που μας μαθαίνουν και οι δυσκολίες πάλι είναι αυτή η χαρά, ότι έχεις ικανοποιηθεί, ότι έχεις γεμίσει, ότι έχεις καταφέρει κάτι» (Ε8Δ2).

Μια σημαντική υποκατηγορία στην οποία οι εκπαιδευτές/τριες έδωσαν έμφαση και θεωρούν ότι αποκόμισαν σημαντικά οφέλη σε προσωπικό επίπεδο είναι η συναισθηματική ικανοποίηση μέσω επίτευξης στόχων και αισθήματος προσφοράς. Οι εκπαιδευτές/τριες ανέφεραν ότι η διδασκαλία στις δομές τους δίνει ενέργεια, χαρά (3 αναφορές) και εισπράττουν αγάπη (2 αναφορές), ζεστασιά και σεβασμό (2 αναφορές). Μάλιστα μια εκπαιδεύτρια συνέκρινε την ατμόσφαιρα στην τάξη με το σχολείο τυπικής εκπαίδευσης στο οποίο δίδασκε:

«Όπου χάνω σε κάποιον τομέα στην καθημερινότητά μου στο σχολείο, το αύθαδες που έχουν μερικά παιδιά του Λυκείου, εδώ υπάρχει ένας χαμηλός τόνος, υπάρχει μία κατανόηση, ένας αλληλοσεβασμός που δεν υπάρχει στα Λύκεια κάποιες φορές μεταξύ των παιδιών και των καθηγητών» (Ε19Δ7).

Διάχυτο στις απαντήσεις των εκπαιδευτών/τριών ήταν το αίσθημα ικανοποίησης μέσα από την επίτευξη στόχων (8 αναφορές) και της συναισθηματικής ικανοποίησης που νιώθουν βλέποντας την πρόοδο των μαθητών/τριών και τη βελτίωση του επιπέδου τους στα ελληνικά. Μια (1) εκπαιδευτρια συνειδητοποίησε μέσα από αυτή την εμπειρία πόσο σημαντική ήταν γι' αυτή η διδασκαλία, καθώς είχε βγει στη σύνταξη. Κάποιοι/ες θεωρούσαν ότι περισσότερα έχουν κερδίσει αυτοί/ές, παρά οι μαθητές/τριές τους (2 αναφορές) και ότι τους δόθηκε μια ευκαιρία να αποκτήσουν γνώσεις (2 αναφορές), κάτι για το οποίο νιώθουν ευγνώμονες. Μέσα από την εκμάθηση καινούριων πραγμάτων ένας (1) εκπαιδευτής θεωρεί ότι διευρύνθηκε η κατανόησή του για τον κόσμο, για τα πράγματα, για μια άλλη πραγματικότητα εκτός από τη δική του, έμαθε από τους/τις μαθητές/τριές του, ανακάλυψε άλλες καινούριες δυνατότητες και χώρους δραστηριοποίησης.

«Μου' χουν δείξει άπειρα πράγματα, αυτό που λέω πάντα είναι ότι πριν έρθω εδώ στο σχολείο ήμουν σαν να, το λέω πάντα αυτό το παράδειγμα, είναι σαν να ζεις σε ένα σπίτι και να έχεις πάει μόνο μέχρι την κουζίνα. Όταν ήρθα εδώ, άνοιξα πόρτες, είδα ότι έχει κι άλλα δωμάτια αυτό το σπίτι τελικά, υπάρχουν κι άλλοι χώροι να δραστηριοποιηθούμε, να κάνουμε πράγματα» (E4Δ2).

Οι εκπαιδευτές/τριες εκφράζουν μεγάλη ικανοποίηση από το αίσθημα προσφοράς (6 αναφορές) και μάλιστα στη συγκεκριμένη ιστορική συγκυρία.

«Σε αυτή την εποχή που ζούμε στην Ελλάδα ότι είχα μία ικανοποίηση ότι έτσι ένα ελάχιστο, μικρό πραγματάκι ότι κάπου συμμετείχα και εγώ σε αυτή την προσπάθεια αυτοί οι άνθρωποι να μην αισθάνονται ότι είναι βάρος στον κόσμο, δηλαδή ότι είναι για πέταμα» (E15Δ6).

Οι σχέσεις διαφοροποιούνται λόγω του εθελοντικού χαρακτήρα της δομής που ευνοεί μια πιο χαλαρή προσέγγιση στα πράγματα.

«Πολύ καλούς φίλους, απίστευτους, είναι η φιλία, είναι το δέσιμο, είναι η σχέση εμπιστοσύνης, η αγάπη, η ζεστασιά που στους ανθρώπους, είναι πάρα, πάρα πολύ όμορφα όλα αυτά, έχω μόνο ωραία πράγματα να θυμάμαι, ίσως επειδή είναι εθελοντικό, οπότε είμαστε όλοι πάρα πολύ χαλαροί, ακόμα και στις συνελεύσεις, θα υπάρχουνε διαφορές, πάντα υπάρχουνε, και διαφωνίες, και τσακωμοί, τα οποία όμως τα βάζουμε κάτω, τα ζυγίζουμε, βλέπουμε ποιο είναι

το καλύτερο για το σχολείο και για τη λειτουργία του και προχωράμε πάλι όλοι μαζί» (E5Δ2).

Τέλος, σημαντικό συναισθηματικό όφελος προκύπτει για τους/τις εκπαιδευτές/τριες από τη βίωση συναισθημάτων ευγνωμοσύνης και αναγνώρισης από τη μεριά των μαθητών/τριών τους (4 αναφορές), καθώς οι τελευταίοι αναγνωρίζουν το γεγονός ότι οι εκπαιδευτές/τριες διδάσκουν εθελοντικά. Επίσης επεσήμαναν ότι γενικά στη διδασκαλία όταν σου αρέσει αυτό που κάνεις οι μαθητές/τριες είναι πιο δεκτικοί και όσο μεγαλύτερη η εγγύτητα μεταξύ εκπαιδευτή/τριας και εκπαιδευόμενου/ης, τόσο πιο εύκολα μεταφέρονται αυτά που επιθυμεί να δώσει ο/η εκπαιδευτής/τρια. Δύο (2) εκπαιδευτριες ανέφεραν επίσης ότι όταν ο/η δάσκαλος/α είναι πιο κοντά ηλικιακά με τους/τις εκπαιδευόμενους/ες υπάρχει καλύτερη επικοινωνία.

11.1.8 Προσδιορισμός και αντίληψη κοινού εκπαιδευομένων και κινήτρων συμμετοχής τους

Αναφορικά με τη σχέση γλωσσομάθειας των εκπαιδευομένων με το διάστημα παραμονής τους στη χώρα υποδοχής, αρκετοί/ές εκπαιδευτές/τριες δεν θεωρούν ότι σχετίζεται άμεσα (6 αναφορές), κάποιοι/ες ότι σχετίζεται ως ένα βαθμό (5 αναφορές).

«Σε ένα μεγάλο βαθμό, ναι, γιατί αυτοί που είναι πολλά χρόνια εδώ σίγουρα έχουνε κατακτήσει μεγαλύτερη άνεση, τουλάχιστον στην παραγωγή του προφορικού λόγου και κυρίως στην εξοικείωσή τους με το μεταφορικό λόγο, ιδιωματισμούς. Ναι, σίγουρα, αλλά βλέπεις και τρομερές εκπλήξεις, δηλαδή άνθρωποι που είναι πολύ μικρό διάστημα εδώ και έχουνε μάθει πάρα πολύ καλά» (E14Δ5).

«Μπορεί να συσχετιστεί, αλλά δεν είναι και απόλυτος παράγοντας, με την έννοια ότι μπορεί κάποιος να διαμένει στην Ελλάδα 10 χρόνια, να μην είναι στους στόχους του να μάθει ελληνικά, ή οι συγκυρίες να μην το επιτρέπουν, ή να μην εργάζεται, να μην εκτίθεται στην ελληνόγλωσση κοινότητα και κάποιος που μένει στην Ελλάδα για 6 μήνες να είναι αναγκασμένος να βρει δουλειά,

οπότε να έχει αναγκαστεί να μάθει πολύ πιο γρήγορα τα ελληνικά, άρα είναι θέμα στόχου και συγκυριών» (Ε1Δ1).

Οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτές/τριες θεωρούν ότι ο χρόνος παραμονής των εκπαιδευόμενων στη χώρα υποδοχής σχετίζεται άμεσα με το επίπεδο γλωσσομάθειάς τους στην ελληνική γλώσσα (7 αναφορές). Βασικότεροι λόγοι που συμβάλλουν στη εκμάθηση είναι οι συνθήκες εργασίας τους και συγκεκριμένα αν δουλεύουν μαζί με Έλληνες/ίδες (3 αναφορές), πόσο ανοιχτή είναι η κοινότητά τους και οι ίδιοι προσωπικά σε επαφές με τον ντόπιο πληθυσμό (2 αναφορές), στην περίπτωση των γυναικών αν έχουν ελευθερία για κοινωνικές επαφές από τους συζύγους τους, αν έχουν προσωπικά κίνητρα εκμάθησης της Γ2 (2 αναφορές), οι συνθήκες/συγκυρίες και ο τρόπος ζωής τους. Οι αρχάριοι έχουν πιο έντονα κίνητρα εκμάθησης της Γ2 (1 αναφορά) και επισημάνθηκε επίσης ότι η επιλογή τους να παραμείνουν στην Ελλάδα ή να αναζητήσουν καλύτερη τύχη σε άλλη χώρα δεν σχετίζεται με το επίπεδο γλωσσομάθειάς τους στην ελληνική γλώσσα (2 αναφορές).

Κατά την άποψη των εκπαιδευτών/τριών αναφορικά με τους λόγους για τους οποίους παρακολουθούν οι εκπαιδευόμενοι/ες μαθήματα ελληνικών στις δομές, τα κίνητρα μπορούν να χωριστούν στις εξής ευρύτερες κατηγορίες: εργαλειακά, κοινωνικά/διαπροσωπικά, γνωστικά, συναισθηματικά/ψυχολογικά και εκπαιδευτικά. Ενδιαφέρον ήταν το γεγονός ότι μια (1) εκπαιδευτρια σχολίασε ότι δεν ήξερε για ποιους λόγους παρακολουθούν οι μαθήτριές της.

α. Εργαλειακά κίνητρα

Σε γενικές γραμμές, οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτές/τριες θεωρούσαν ότι τα κίνητρα παρακολούθησης για τους/τις μαθητές/τριες είναι εργαλειακά και χρηστικά, και κυρίως αφορούν ευκαιρίες για εύρεση εργασίας (7 αναφορές), διευκόλυνσή τους στην ήδη υπάρχουσα εργασία τους (2 αναφορές) ή βελτίωση των εργασιακών τους προοπτικών (4 αναφορές). Αναφέρθηκε και η δυνατότητα πιστοποίησης των γνώσεων τους στα ελληνικά, καθώς κάποιους/ες τους/τις ενδιαφέρει να δώσουν εξετάσεις για την απόκτηση του πιστοποιητικού ελληνομάθειας (2 αναφορές) ή να σπουδάσουν. Επίσης ένας επιπλέον λόγος είναι ότι χρειάζεται η γνώση της γλώσσας στις διαδικασίες

πολιτογράφησης/απόκτησης νομιμοποιητικών εγγράφων στη χώρα (9 αναφορές). Ακόμη και η βεβαίωση που δίνεται στο τέλος του σχολικού έτους τους είναι χρήσιμη, παρόλο που δεν παρέχεται από δομή τυπικής εκπαίδευσης. Ένας άλλος βασικός λόγος για τον οποίο παρακολουθούν οι εκπαιδευόμενοι αφορά την απόκτηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων (4 αναφορές) και μάλιστα μια (1) εκπαιδεύτρια αναφέρθηκε συγκεκριμένα για να αποκτήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες για να διευκολυνθούν στις επαφές τους με τις δημόσιες υπηρεσίες. Οικονομικοί λόγοι, και συγκεκριμένα το γεγονός ότι η παρακολούθηση είναι δωρεάν, θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικοί (11 αναφορές), κάτι που επιβεβαιώνεται και από τα λεγόμενα των ίδιων των εκπαιδευομένων.

«Μπορώ να πω πολύ καλά που υπάρχουνε τέτοια σχολεία, γιατί είναι περιορισμένες δυνατότητες μας για να πάμε σε κάποια σχολεία με πληρωμή, με αυτά εδώ δεν πληρώνουμε και όμως μαθαίνουμε πολλά πράγματα, πολλά και χρήσιμα, δηλαδή είναι πολύ καλό που κάνουν αυτό» (M42Δ7).

Καθαρά πρακτικοί λόγοι όπως η διαθεσιμότητα μαθημάτων αναφέρθηκαν επίσης, όπως το γεγονός ότι δεν υπήρχαν άλλες δομές στην περιοχή (3 αναφορές)/πόλη (2 αναφορές) και συχνά τους παραπέμπουν εκεί κρατικές δομές ή ΜΚΟ (1 αναφορά). Άλλοι θεωρούσαν επίσης ότι εξυπηρετούσε τους/τις εκπαιδευόμενους/ες η τοποθεσία, καθώς η δομή βρισκόταν σε γειτονιά με μεταναστευτικές κοινότητες (3 αναφορές) και το γεγονός ότι τα μαθήματα πραγματοποιούνταν Κυριακή, τη μόνη μέρα που πολλοί/ές μετανάστες/τριες δεν δουλεύουν. Κυρίως οι γυναίκες παρακολουθούν για να βοηθήνε τα παιδιά τους στο σχολείο (2 αναφορές). Τέλος, ένας εκπαιδευόμενος ανέφερε ως λόγο παρακολούθησης την επιθυμία του να πάρει δίπλωμα, κάτι που προκάλεσε έκπληξη στην καθηγήτρια.

«Την πρώτη φορά που έκανα μάθημα ο ένας που μιλούσε πολύ καλά ελληνικά ήθελε να πάρει δίπλωμα και ξαφνιάστηκα, λέω, γι' αυτό θες να μάθεις; Ήταν 9 χρόνια στην Ελλάδα και ήρθε να μάθει γιατί ήθελε να πάρει δίπλωμα και δεν ήξερε τις λέξεις που μου έκανε λίγο εντύπωση, οκ, εντάξει» [γελάει] (E7Δ3).

Οι δομές προσέφεραν κι άλλες υπηρεσίες, αλλά, περιστασιακά, κυρίως νομική υποστήριξη (4 αναφορές), αλλά υπήρχαν και εθελοντές/ριες από διάφορες

ειδικότητες οι οποίοι/ες προσέφεραν βοήθεια όταν χρειαζόταν, όπως λογιστές. Σε μια δομή υπήρχε και κοινωνικό ιατρείο, η εκπαιδεύτρια όμως που το ανέφερε δεν ήταν σίγουρη κατά πόσο ενθαρρύνουν οι άλλες υπηρεσίες τη συμμετοχή στα μαθήματα, θεωρητικά πίστευε πως υποβοηθούν. Δύο (2) εκπαιδεύτριες θεωρούσαν ότι αποτελούσαν όντως ένα κίνητρο εκτός από την εκμάθηση γλώσσας και μάλιστα η μια ότι ήταν ένας λόγος που έρχονταν αρχικά οι μετανάστες/τριες-πρόσφυγες και μετά μάθαιναν και για τα μαθήματα. Τονίστηκε επίσης ότι το κίνητρο που δίνει η βεβαίωση που δίνεται από τη δομή στο τέλος των μαθημάτων βοηθάει τους/τις μαθητές/τριες στην απόκτηση νομιμοποιητικών εγγράφων, αλλά έχει και καθαρά ψυχολογικό χαρακτήρα για αυτούς/ες που δεν έχουν νομιμοποιητικά έγγραφα και διαμένουν λίγους μήνες στη χώρα, καθώς αποτελεί μια ένδειξη αναγνώρισής τους ως άτομα.

«Θέλουν κάπου να νιώσουν ότι υπάρχουν, έρχονται γράφονται για να νιώσουν ότι κάπου υπάρχουν, επειδή σε δημόσιες υπηρεσίες εδώ δεν τους δέχονται. Να υπάρχει ένα χαρτί που να επιβεβαιώνει την ύπαρξή τους» (E4Δ2).

Τέλος, τρεις (3) εκπαιδευτές/τριες δήλωσαν ότι δεν υπάρχουν άλλες υπηρεσίες και το πρόγραμμα είναι καθαρά εκπαιδευτικό, η μια (1) μάλιστα σχολίασε ότι θα ενθάρρυνε σίγουρα τη συμμετοχή αν υπήρχαν.

β. Κοινωνικά/διαπροσωπικά κίνητρα

Τα κοινωνικά/διαπροσωπικά κίνητρα θεωρούνται επίσης σημαντικά από πολλούς/ές εκπαιδευτές/τριες. Αναφέρθηκε πολύ η κοινωνική υποστήριξη εκμάθησης από την εθνοτική τους ομάδα/φίλους (8 αναφορές), καθώς πολλοί/ες εκπαιδευόμενοι/ες έμαθαν την ύπαρξη της δομής από ομοεθνείς τους. Επίσης παρακολουθούν για να καλύψουν την ανάγκη τους για κοινωνικοποίηση (4 αναφορές) και σημαντικές γι' αυτούς είναι οι φιλικές σχέσεις με τους συμμαθητές/τριές τους (2 αναφορές). Ένας βασικός λόγος, σύμφωνα με αρκετούς από τους εκπαιδευτές/τριες είναι η επιθυμία για ένταξη και ενσωμάτωσή τους στην κοινωνία υποδοχής (5 αναφορές), που θεωρούσαν ότι διευκολύνεται από τη γνώση της δεύτερης γλώσσας. Μάλιστα μια (1) εκπαιδεύτρια ανέφερε επιθυμία ενσωμάτωσης των μαθητριών της,

καθώς κάποιες μετανάστριες είναι παντρεμένες με Έλληνες και αναφέρθηκε και ότι κάποιοι εκπαιδευόμενοι/ες στοχεύουν σε μόνιμη παραμονή στη χώρα (μάλιστα μια εκπαιδευτρια ανέφερε ως λόγο την αγάπη για τη χώρα υποδοχής και την παραμονή στην Ελλάδα από επιλογή). Αναφέρθηκε ως κίνητρο η ενδυνάμωση και η απόκτηση μεγαλύτερης αυτοπεποίθησης στο περιβάλλον της χώρας υποδοχής (3 αναφορές) και κατά συνέπεια η αντιμετώπιση καθημερινών επικοινωνιακών αναγκών των μεταναστών/τριών με λιγότερο άγχος.

«Για να μπορούν να συνεννοούνται, να επικοινωνούν δηλαδή στην Ελλάδα, σε μεγαλύτερα επίπεδα να μάθουν καλύτερα τον γραπτό λόγο, δηλαδή ακόμη και αν έχουν μάθει να επικοινωνούν να μπορούν να συντάξουν ένα κείμενο, να γράψουν σωστά μια υπεύθυνη δήλωση, μία αίτηση, δηλαδή αυτές τις καθημερινές ανάγκες, οι οποίες τους δημιουργούν πολύ μεγάλο άγχος» (E14Δ5).

γ. Γνωστικά κίνητρα

Τα γνωστικά κίνητρα αναφέρθηκαν αρκετά, αλλά όχι όσο θα ήταν αναμενόμενο, πιθανόν κάποιοι/ες εκπαιδευτές/τριες το θεωρούσαν αυτονόητο, αλλά έδωσαν έμφαση περισσότερο στα εργαλειακά και στα κοινωνικά κίνητρα. Επισημάνθηκαν η επιθυμία για εκμάθηση της Γ2 (4 αναφορές) και συγκεκριμένα η επιθυμία των εκπαιδευομένων σε μεγαλύτερα επίπεδα να βελτιώσουν τις γνώσεις γραπτού λόγου.

«Αρκετά και διαφορετικά, πάντα έχουν να κάνουν με πραγματικές τους ανάγκες, δεν είναι δηλαδή κάτι πολύ θεωρητικό μπορεί στη συνέχεια να καταλήγει να είναι και το ενδιαφέρον καθαρά για τη γλώσσα και τη γοητεία που έχουνε νιώσει, το γεγονός ότι έχουνε γοητευτεί από τη μελέτη της γλώσσας, αλλά σε πρώτη φάση τα κίνητρα είναι πολύ πιο ρεαλιστικά και πρακτικά δηλαδή στα πιο αρχάρια επίπεδα να κατακτήσουν τον προφορικό λόγο» (E14Δ5).

Επίσης κάποιοι/ες εκπαιδευτές/τριες πιστεύουν ότι ορισμένοι/ες εκπαιδευόμενοι/ες παρακολουθούσαν από γλωσσικό ενδιαφέρον (4

αναφορές) για τη δομή της γλώσσας και τη μελέτης της, ειδικά για τους/τις Ευρωπαίους/ες που είχαν επαφή με τα αρχαία ελληνικά στο σχολείο στις χώρες τους (2 αναφορές). Τέλος, ως επιπλέον κίνητρο αναφέρθηκε η επιθυμία να μάθουν οι μαθητές/τριες περισσότερα πράγματα για τη χώρα υποδοχής (2 αναφορές).

δ. Συναισθηματικά/ψυχολογικά κίνητρα

Κίνητρα που πηγάζουν από συναισθηματικές και ψυχολογικές ανάγκες των εκπαιδευομένων αναφέρθηκαν επίσης. Παρακολουθούν για «να νιώσουν ζεστασιά» (E3Δ2) και επειδή εισπράττουν αγάπη (E4Δ2). Για πολλούς η παρακολούθηση των μαθημάτων αποτελεί ευκαιρία εξόδου από το σπίτι και διασκέδασης.

«Επίσης για να φλερτάρουν και να τους φλερτάρουν, γιατί φυσικά και είναι πάρα πολύ σημαντικό και αυτό στη ζωή τους, στην καθημερινότητά τους, νιώθουν ισότιμοι, είναι αυτό, να νιώθουν, κάποια πράγματα για μας που αποτελούν την καθημερινότητά μας γι' αυτούς αποτελούν όνειρο στη δική τους καθημερινότητα, οπότε εδώ, να πιστέψεις ότι κάποιοι μαθητές έχει τύχει να βάζουν τα καλά τους για να' ρθουν τις Κυριακές, ας πούμε» (E4Δ2).

Η αντιμετώπισή τους με ισοτιμία και σεβασμό είναι επίσης κάτι που θεωρούνταν ότι προσελκύει τους/τις μαθητές/τριες στη δομή (3 αναφορές) καθώς και το γεγονός ότι στο χώρο υπήρχε σεβασμός στην κουλτούρα τους και στη διαφορετικότητα (1 αναφορά). Ως περαιτέρω κίνητρο παρακολούθησης αναφέρθηκε και το αίσθημα αλληλεγγύης που νιώθουν οι εκπαιδευόμενοι/ες λόγω της εθελοντικής προσφοράς μαθημάτων από τους εκπαιδευτές/τριες (3 αναφορές).

«Οι περισσότεροι εδώ οι δάσκαλοι, ακριβώς επειδή είμαστε εθελοντές επειδή, ναι, έχω μιλήσει με αρκετά σχολεία, ξέρω και το Κυριακάτικο και τα Πίσω Θρανία, έχουμε φίλους σε όλα αυτά, υπάρχει αλληλεπίδραση, εδώ τους αρέσει πιστεύω γιατί νιώθουν ότι μπορούν να συμμετέχουν, το νιώθουν σαν σπίτι τους πολύ συχνά, θα καθαρίσουν την τάξη» (E5Δ2).

Τέλος, στη συγκεκριμένη κατηγορία κινήτρων αναφέρθηκαν η διάθεση για αυτοβελτίωση (1 αναφορά) και για να κάνουν κάτι για τον εαυτό τους (κυρίως οι γυναίκες).

11.2.2.4 Εκπαιδευτικά κίνητρα

Η τελευταία κατηγορία κινήτρων αφορά θετικές στάσεις προς τους εκπαιδευτές/τριες, τη γενικότερη ατμόσφαιρα/οργάνωση της δομής και την επιρροή των δασκάλων. Οι προσωπικές φιλικές σχέσεις με τους/τις διδάσκοντες/ουσες είναι σημαντικές για τους/τις εκπαιδευόμενους/ες (3 αναφορές) και κάποιοι/ες, παρόλο που μπορεί να παρακολουθούν παραπάνω από ένα τμήματα ελληνικών στη δομή, αναπτύσσουν δέσιμο με συγκεκριμένους/ες εκπαιδευτές/τριες (2 αναφορές). Θεωρείται πολύ σημαντική η ατμόσφαιρα που επικρατεί στη δομή, καθώς αναφέρθηκε από πολλούς/ές εκπαιδευτές/τριες ότι είναι βασικό για τους/τις εκπαιδευόμενους/ες ότι νιώθουν ένα αίσθημα οικειότητας στη δομή (5 αναφορές) και μάλιστα ότι τη θεωρούν «δεύτερο σπίτι» τους (E5Δ2) και ότι αισθάνονται ασφάλεια και εμπιστοσύνη στον χώρο (3 αναφορές). Ένας (1) εκπαιδευτής ανέφερε το γεγονός ότι η δομή είναι ανοικτή σε όλους. Σημαντική είναι η ποιότητα διδασκαλίας που προσφέρεται και κάποιοι/ες θεωρούσαν ότι ένας λόγος που έρχονται μαθητές/τριες είναι ότι η δομή είχε αποκτήσει φήμη ότι γίνεται καλή δουλειά εκεί (2 αναφορές), ότι υπήρχε σαφή δόμηση, αρχές που ακολουθούνται, βιβλιοθήκη και η δομή ήταν καλά οργανωμένη. Το Κυριακάτικο Σχολείο Μεταναστών ήταν, σύμφωνα με μια (1) εκπαιδευτριά, γνωστό και για άλλες παροχές του, όπως νομική στήριξη, και αυτό προσελκύει και μαθητές/τριες στα τμήματα ελληνικών. Επιπλέον αναφέρθηκε ως κίνητρο και το άτυπο πλαίσιο χωρίς απαιτήσεις για διάβασμα στο σπίτι, που συντελεί στην παρακολούθηση από πλευράς ατόμων που διαφορετικά δεν θα μπορούσαν να ανταπεξέλθουν σε μαθήματα με περισσότερες απαιτήσεις.

Το γεγονός ότι η παρακολούθηση των μαθημάτων δεν είναι υποχρεωτική δεν θεωρήθηκε ότι επηρεάζει την παρακολούθηση και έχει ως αποτέλεσμα να παρακολουθούν οι μαθητές/τριες που πραγματικά το επιθυμούν (2

αναφορές). Μια εκπαιδεύτρια θεωρεί ότι το γεγονός ότι η φοίτηση δεν είναι υποχρεωτική έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές/τριες να έρχονται οικειοθελώς και με συγκεκριμένες προσδοκίες. Αυτό κάνει τη διδασκαλία από τη μια πιο εύκολη για τον/τη διδάσκοντα/ουσα, καθώς οι μαθητές/τριες επιθυμούν να παρακολουθήσουν και δεν το κάνουν επειδή τους επιβάλλεται αλλά και πιο απαιτητική, ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των διδασκομένων που διαθέτουν πολύτιμο χρόνο για την παρακολούθηση των μαθημάτων.

«Ακριβώς επειδή με ενήλικες θεωρώ ότι, μάλλον δύο πράγματα, ότι δεν είναι υποχρεωτική η φοίτηση τους, οι ίδιοι το έχουν επιλέξει αυτό και όταν κάποιος το έχει επιλέξει σημαίνει ότι και έρχεται με τη θέλησή του με βάση τον προγραμματισμό που έχει κάνει και ότι έχει και συγκεκριμένες προσδοκίες από αυτό, οπότε αυτό το κάνει και πιο εύκολο και πιο απαιτητικό ταυτόχρονα, δηλαδή το να θέλει κάποιος να παρευρίσκεται εκεί είναι σαφώς πιο εύκολο από το να κάνει μάθημα σε παιδιά που σε βλέπουν και σε σιχαίνονται. Από την άλλη σημαίνει ότι πρέπει να ανταποκριθείς στις απαιτήσεις τους και στις προσδοκίες τους, δεν έρχεται δηλαδή για να χάσω τον χρόνο του, ούτε γιατί του το επιβάλλει κάποιος άλλος, πραγματικά ο ίδιος το θέλει. Από την άλλη σου έλεγα ότι αυτό διευκολύνει τους διδάσκοντες, νομίζω ότι δημιουργεί μία μεγαλύτερη ελευθερία στις μεθόδους» (E14Δ5).

Επίσης αναφέρθηκε ότι οι ισχυροποιημένες σχέσεις μεταξύ όλων των συμμετεχόντων/ουσών έχουν ως συνέπεια να μην επηρεάζεται η παρακολούθηση. Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων θεωρούσαν ότι επηρεάζει, με την έννοια ότι έχει επιπτώσεις στον ρυθμό με τον οποίο μαθαίνουν οι μαθητές/τριες (2 αναφορές), οι ρυθμοί σε τέτοιες δομές είναι πιο αργοί και επίσης κάποιοι/ες μαθητές/τριες προχωράνε, ενώ άλλοι/ες μένουν πίσω, αλλά ότι δεν επηρεάζει τη σχέση μεταξύ μαθητών/τριών και διδάσκοντα/ουσας. Γι' αυτό τον λόγο κάποιοι εγκαταλείπουν πιο εύκολα ή δεν παρακολουθούν συστηματικά (1 αναφορά) και αυτοί που σταμάτησαν το έκαναν γιατί αντιμετώπιζαν δυσκολίες, όχι επειδή δεν τους άρεσε το μάθημα ή δεν είχαν καλή απόδοση (1 αναφορά). Ο βασικός λόγος διαρροής, σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτές/τριες που συμμετείχαν στην έρευνα, είναι η αναζήτηση εργασίας, η οποία αποτελεί προτεραιότητα για τον πληθυσμό που παρακολουθεί τις δομές αυτές. Υπήρξαν εκπαιδευτές/τριες που θα επιθυμούσαν πιο σταθερή

παρακολούθηση, αλλά κατανοούσαν τις ανάγκες των μαθητών/τριών, καθώς φαίνεται να γνωρίζουν καλά τις ανάγκες του κοινού-στόχου. Υπήρξαν και εκπαιδευτές/τριες που θεωρούσαν ότι ο μη-υποχρεωτικός χαρακτήρας της δομής έχει θετική επιρροή, καθώς καθιστά πιο οικείες τις σχέσεις διδασκόντων-διδασκομένων ή ότι απαλλάσσει τους/τις μαθητές/τριες από το άγχος και την αυστηρότητα που θα επικρατούσε σε ένα διαφορετικό πλαίσιο. Σύμφωνα με μια (1) εκπαιδευτρια, η αίσθηση της υποχρέωσης παρακολούθησης έρχεται μέσα από το προσωπικό παράδειγμα του/της εκπαιδευτή/τριας και εμπνέεται και στον/στη μαθητή/τρια και μέσα από την εξήγηση στους/στις εκπαιδευόμενους/ες ότι η σταθερή παρακολούθηση είναι απαραίτητη για τη βελτίωση του επιπέδου τους στη γλώσσα. Μια (1) άλλη εκπαιδευτρια κατανοούσε τις ανάγκες των μαθητών/τριών για βασικές γνώσεις της γλώσσας και τουλάχιστον προσπαθούσε να είναι αυτή τυπική στις υποχρεώσεις της και να μην απουσιάζει ή να ειδοποιεί αν λείπει. Για μια (1) εκπαιδευτρια του Οδυσσέα, το μόνο που είχε χαρακτήρα υποχρεωτικότητας στη δομή ήταν η προϋπόθεση παρακολούθησης των δύο τρίτων των μαθημάτων για την παροχή της βεβαίωσης παρακολούθησης. Θεωρούσε ότι ούτως ή άλλως η εκπαίδευση ενηλίκων στηρίζεται στα προσωπικά κίνητρα των εκπαιδευομένων. Όταν απουσιάζουν, πραγματικά αδυνατούν να παρακολουθήσουν το μάθημα, οπότε δεν έχει σημασία αν είναι υποχρεωτική η φοίτηση ή όχι. Βέβαια, η μη-υποχρεωτική φοίτηση, προκαλεί μεγάλη ανομοιογένεια στο επίπεδο, ο πληθυσμός της τάξης αλλάζει συνέχεια, ο/η εκπαιδευτής/τρια πρέπει να προσαρμοστεί και να μπορεί να λειτουργήσει σε αυτές τις συνθήκες (4 αναφορές), κάτι που είναι μια πρόκληση για τον/την εκπαιδευτή/τρια.

Επισημάνθηκε από αρκετούς/ές εκπαιδευτές/τριες ότι γενικότερα οι στόχοι και τα κίνητρα των εκπαιδευομένων δεν είναι κάτι σταθερό, ποικίλουν ανάλογα με τις ανάγκες τους και μπορεί να διαφοροποιηθούν στην πορεία της μαθησιακής εξέλιξής τους, καθώς αφού κατακτήσουν τους αρχικούς τους στόχους αποκτούν περισσότερους. Επίσης κάποιοι θεωρούσαν ότι πιο σημαντικά είναι άλλα κίνητρα και οι γνωστικοί στόχοι ακολουθούν (2 αναφορές).

11.2. Οι εκπαιδευόμενοι/ες

Τα αποτελέσματα από τις συνεντεύξεις με τους εκπαιδευόμενους/ες παρουσιάζονται σύμφωνα με τους εξής άξονες: ιστορικό ενασχόλησης με μαθήματα ελληνικών, στάσεις/κίνητρα απέναντι στη δεύτερη γλώσσα, εκπαιδευτικές ανάγκες, αποτίμηση διδακτικής πράξης στις δομές μη-τυπικής εκπαίδευσης και σχέση μεταναστευτικής/προσφυγικής εμπειρίας, απόκτησης της γλώσσας-στόχου, παρακολούθησης μαθημάτων και μετασχηματισμού της ταυτότητάς τους.

11.2.1 Το προφίλ των εκπαιδευομένων

11.2.1.1 Εκπαιδευτικό κεφάλαιο, ιστορικό ενασχόλησης με μαθήματα ελληνικών και σχέση με τη δεύτερη γλώσσα

Η πλειοψηφία των εκπαιδευομένων είχαν συμπληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση στη χώρα τους (βλέπε Παράρτημα, σελ. 449), με εξαίρεση τους μαθητές/τριες από Αφρική και Νοτιοανατολική Ασία (Πακιστάν, Ινδία, Μπαγκλαντές), κάμποι από τους/τις οποίους/ες είναι αναλφάβητοι/ες (5 αναφορές) και πιθανόν ο αριθμός των αναλφάβητων ατόμων του δείγματος να είναι μεγαλύτερος, απλά οι ερωτώμενοι/ες δεν το ανέφεραν, είτε γιατί είχαν πάει κάποια χρόνια στο σχολείο είτε γιατί ντρεπόντουσαν. Ιδιαίτερα ενδιαφέρον είναι το γεγονός ότι πολλοί από τους/τις εκπαιδευόμενους/ες ανέφεραν δίγλωσσο περιβάλλον στη χώρα προέλευσης, κυρίως άτομα από την Αφρική, Νοτιοανατολική Ασία και κάποιες χώρες της πρώην Σοβιετικής ένωσης (7 αναφορές). Επίσης, δύο (2) άτομα ανέφεραν τα αγγλικά ως γλώσσα εκπαίδευσης και γενικότερης κοινωνικής χρήσης στη χώρα προέλευσης και ένα (1) τα γαλλικά. Πέντε (5) άτομα ανέφεραν ανώτερες σπουδές στη χώρα τους και παρακολούθηση τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Οι εκπαιδευόμενοι/ες δεν θεωρούσαν ότι η γνώση της μητρικής τους γλώσσας τους βοήθησε να μάθουν την ελληνική, τη μόνη χρησιμότητα που επισήμαναν κάποιοι/ες αφορούσε τη σύγκριση που έκαναν ανάμεσα στις δύο γλώσσες (2 αναφορές) και την ύπαρξη κοινών λέξεων μεταξύ Γ1 και Γ2 που διευκολύνει την εκμάθηση λεξιλογίου (3 αναφορές). Πολύ περισσότερο θεωρούσαν ότι

τους βοήθησαν τα αγγλικά για επεξηγήσεις μέσα στο μάθημα και ως γλώσσα διαμεσολάβησης (12 αναφορές). Ένας εκπαιδευόμενος που παρακολουθούσε και μαθήματα αγγλικών στη δομή ανέφερε ότι επειδή γίνονται στα ελληνικά, αυτό βοηθάει επίσης. Ένα (1) άτομο θεωρούσε σημαντική τη γνώση της δομής της μητρικής ώστε να διευκολύνεται η εκμάθηση της δομής της δεύτερης γλώσσας και δύο (2) άλλοι σχολίασαν ότι με κάθε καινούρια γλώσσα που μαθαίνει κανείς είναι πιο εύκολο να κατανοήσει τη δομή της. Μια (1) εκπαιδευόμενη τόνισε ότι διαπίστωσε την αξία γνώσης πολλών γλωσσών μετά τη μεταναστευτική εμπειρία. Μια (1) άλλη δήλωσε ότι η αγάπη της για τις γλώσσες οφείλεται στην εκμάθηση ξένων γλωσσών όσο διέμενε στη χώρα καταγωγής της. Μια (1) εκπαιδευόμενη δεν θεωρούσε ότι της χρειαζόταν η γνώση άλλης γλώσσας, καθώς όταν άρχισε τα μαθήματα ήξερε ήδη κάποια ελληνικά. Τέλος, μια (1) εκπαιδευόμενη σχολίασε ότι στην αρχή της παραμονής της στη χώρα θεωρούσε ότι θα της χρησίμευε η γνώση της αγγλικής, αλλά μετά συνειδητοποίησε ότι η ύπαρξη γλώσσας διαμεσολάβησης αποτελούσε εύκολη λύση και εμπόδιζε τα άτομα να μάθουν καλύτερα τη Γ2.

Κάποιοι σχολίασαν ότι απαιτείται διαφορετικός τρόπος εκμάθησης αναφορικά με την πρώτη και τη δεύτερη γλώσσα (4 αναφορές).

«One thing is to learn your native language, which you speak fluently. And the other way, the other thing is a foreign language. Of course the methods are different» (Άλλο πράγμα είναι να μαθαίνεις τη μητρική σου γλώσσα, την οποία μιλάς με ευφράδεια. Και άλλος τρόπος, άλλο πράγμα είναι μια ξένη γλώσσα. Φυσικά και οι μέθοδοι είναι διαφορετικές) (M5Δ4).

Μια (1) εκπαιδευόμενη ανέφερε ότι ο ρυθμός μάθησης στη Γ2 είναι πιο αργός.

Η εκπαιδευτική τους εμπειρία, ο τρόπος διδασκαλίας και ο ρόλος του/της δασκάλου/ας θεωρήθηκε ίδιος στη χώρα προέλευσης και στη χώρα υποδοχής (12 αναφορές), ενώ κάποιοι/ες εκπαιδευόμενοι/ες που προέρχονταν από πιο συντηρητικά και αυστηρά εκπαιδευτικά συστήματα έβλεπαν διαφορές (5 αναφορές). Η χαλαρή οργάνωση και το φιλικό περιβάλλον στη δομή έρχεται σε αντιδιαστολή με τις σχολικές εμπειρίες στη χώρα προέλευσης.

«Δεν ήταν όπως είναι τώρα δηλαδή μιλάνε πολύ σαν αγάπη και τέτοια σκληρά πολύ, βλέπαμε δάσκαλο και ούτε μιλάμε ούτε κουνιόμαστε» (M16Δ2).

«Ο δάσκαλος μας χτύπησε και μας τιμωρήστε» (M15Δ2).

«Τώρα είναι εδώ, παλιό, είναι επικίνδυνο είναι και ξύλο και τέτοια, έφαγα εγώ πολύ, ρε μαλάκα, γιατί άργησες;» (M25Δ3).

«Μεγάλη διαφορά γιατί, το ξέρεις, είναι ισλαμική, αγόρια και κορίτσια χωριστά, άλλο πράγμα εκεί. Ο δάσκαλος είναι διαφορετικό, πιο αυστηροί, πάρα πολύ, εδώ δεν υπάρχει πρόβλημα» (M24Δ3).

Πολύ λίγοι/ες εκπαιδευόμενοι/ες είχαν αρχίσει τα μαθήματα στις δομές που ερευνηθήκαν στα πλαίσια της έρευνας μετά από σύντομο διάστημα παραμονής στη χώρα. Το μικρότερο χρονικό διάστημα στη χώρα πριν την έναρξη μαθημάτων ήταν οκτώ (8) μήνες, το μεγαλύτερο είκοσι δύο (22) χρόνια στην Ελλάδα. Η πλειοψηφία των ατόμων αποφάσισαν να αρχίσουν μαθήματα μετά από περίπου δέκα (10) χρόνια παραμονής στη χώρα, με μέσο όρο παραμονής στη χώρα υποδοχής πριν την έναρξη μαθημάτων τα εννιά (9) έτη. Η χρονική διάρκεια εκμάθησης βασικών στοιχείων της δεύτερης γλώσσας κατά την προσωπική εκτίμηση των εκπαιδευομένων κυμαίνεται από ένα (1) μήνα μέχρι τέσσερα (4) χρόνια, με την πλειοψηφία των εκπαιδευομένων να αναφέρει τον ένα (1) χρόνο. Ο μέσος όρος εκμάθησης είναι τα δύομισή (2 1/2) χρόνια.

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων παρακολουθούσαν μαθήματα ελληνικών μόνο στη συγκεκριμένη δομή και δεν έκανε κάπου αλλού μαθήματα, μόνο ένας εκπαιδευόμενος έκανε μαθήματα και σε άλλη δομή κοντά στο σπίτι του, δύο (2) άτομα ανέφεραν ότι παρακολουθούσαν νυχτερινό γυμνάσιο και ένας (1) εκπαιδευόμενος έκανε παράλληλα μαθήματα ελληνικών σε μια ΜΚΟ. Για τους/τις περισσότερους/ες ήταν η πρώτη τους επαφή με μαθήματα, μόνο μια (1) εκπαιδευόμενη ανέφερε ότι είχε πάει στο παρελθόν σε άλλο σχολείο, από το οποίο δεν ήταν ευχαριστημένη. Μόνο δύο (2) εκπαιδευόμενοι ανέφεραν ελληνική καταγωγή, αλλά δεν ήξεραν επί της ουσίας τη γλώσσα πριν έρθουν στην Ελλάδα. Πολλοί/ές ανέφεραν προηγούμενες προσπάθειες για παρακολούθηση μαθημάτων που όμως διακόπηκαν για διάφορους λόγους, κυρίως λόγω προσωπικών υποχρεώσεων (εγκυμοσύνη, προβλήματα υγείας μέλους της οικογένειας, προσωρινή επιστροφή στη χώρα καταγωγής, φόρτος εργασίας). Άλλα μαθήματα πριν από τη συγκεκριμένη δομή αναφέρθηκαν:

νυχτερινό γυμνάσιο, Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας, αρμένικο σχολείο, μαθήματα σε ΜΚΟ, μαθήματα στη χώρα προέλευσης, πρόγραμμα Οδυσσέας, ΝΕΛΕ, φροντιστήριο που προσέφερε μαθήματα ελληνικής ως Γ2 και άλλες δομές μη-τυπικής εκπαίδευσης. Η πλειοψηφία των μαθητών/τριών ξεκίνησαν τα μαθήματα μερικούς μήνες πριν τη διεξαγωγή της έρευνας. Για έναν μαθητή ήταν η πρώτη του μέρα στη δομή και κάμποιοι παρακολουθούσαν μαθήματα στη συγκεκριμένη δομή δύο (2) με τρία (3) χρόνια.

Πριν την έναρξη μαθημάτων αναφέρθηκαν προσπάθειες εκμάθησης της Γ2 σε άτυπα πλαίσια μέσω κοινωνικών επαφών/συνομιλίας με άτομα του οικογενειακού/φιλικού περιβάλλοντος (5 αναφορές) και εργασίας (2 αναφορές) που είναι φυσικοί ομιλητές της γλώσσας για απόκτηση προφορικών δεξιοτήτων. Επίσης αναφέρθηκαν προσωπικές προσπάθειες εκμάθησης με χρήση λεξικού (2 αναφορές), παρακολούθηση τηλεοπτικών προγραμμάτων στα ελληνικά, ανάγνωση υποτίτλων στα ελληνικά, αναζήτηση επεξηγήσεων για σωστή χρήση της γλώσσας στο διαδίκτυο, εκπαιδευτικές εφαρμογές στο διαδίκτυο (Rossetta Stone, Duolingo), βοήθεια από ομοεθνείς και μια εκπαιδευόμενη ανέφερε ιδιαίτερα μαθήματα στη χώρα καταγωγής της πριν την άφιξη της στην Ελλάδα, που όμως εστίαζαν στην εκμάθηση της δομής της γλώσσας και όχι στην απόκτηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Δύο (2) εκπαιδευόμενες ανέφεραν ότι άρχισαν να μαθαίνουν και αυτές ελληνικά μαζί με τα παιδιά τους που πήγαιναν στο ελληνικό σχολείο, καθώς τα βοηθούσαν στη μελέτη τους.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευομένων πληροφορήθηκαν για την ύπαρξη της δομής στην οποία παρακολουθούσαν μαθήματα από άτομο του φιλικού/οικογενειακού τους περιβάλλοντος, από ομοεθνείς τους και από φίλους/συγγενείς που ήδη παρακολουθούσαν μαθήματα εκεί (2 αναφορές). Κάποιοι ανέφεραν ότι το έμαθαν από άτομο που δραστηριοποιούνταν στη δομή ή πήγαινε στη δομή για άλλη δραστηριότητα εκτός από τα μαθήματα. Δύο (2) εκπαιδευόμενοι το έμαθαν από τον δικηγόρο τους, που τους προέτρεψε να πάνε για να βοηθηθούν για τα χαρτιά τους και σε μια άλλη περίπτωση από άτομο που δούλευε στη ΜΚΟ του ξενώνα που διέμενε ο εκπαιδευόμενος και γνώριζε την εκπαιδεύτρια που δίδασκε στη δομή. Τέλος, ελάχιστοι/ες ανέφεραν ότι ενημερώθηκαν από το διαδίκτυο ή εφημερίδα και

δύο (2) άτομα έμαθαν για τη δομή από κάποια διαφημιστικά φυλλάδια που διανέμονταν από άτομα της δομής (μάλιστα το ένα άτομο ανέφερε ότι τα φυλλάδια μοιραζόταν στο αντιρατσιστικό φεστιβάλ). Τέλος, ένας (1) εκπαιδευόμενος πρόσθεσε ότι ο ίδιος φέρνει κι άλλους γνωστούς του μετανάστες στη δομή.

Όλοι παρακολουθούσαν συστηματικά, χάνουν μάθημα μόνο αν υπάρχει κάποιο οικογενειακό θέμα, λόγω δουλειάς ή όταν είναι πολύ κουρασμένοι λόγω φόρτου εργασίας. Μια (1) εκπαιδευόμενη είπε ότι μόνο όταν έχει κακοκαιρία δεν πηγαίνει στο μάθημα και ένας (1) άλλος ότι κάποιες φορές προτιμάει να πάει κάποια βόλτα/για μπάνιο. Μια (1) εκπαιδευόμενη δυσκολεύεται να παρακολουθεί τα μαθήματα λόγω της φροντίδας της κόρης της, αλλά τη φέρνει και αυτή μαζί της στο δομή (ήταν και κατά τη διάρκεια της συνέντευξης τα κοριτσάκια από δύο γυναίκες). Χαρακτηριστική ήταν η περίπτωση ενός εκπαιδευόμενου, που παρόλο που είναι πολύ μακριά η δομή από το σπίτι του (ανέφερε μια ώρα με τα μέσα μαζικής μεταφοράς), παρακολουθεί ανελλιπώς λόγω της φιλικής ατμόσφαιρας της δομής και των ανθρώπων που την απαρτίζουν.

«I don't leave my classes, I always want to learn it, I go to class. I am living in Πατησίων it's more than one hour but I'm coming because I love this class. It's more than one hour but it's not difficult for me because I love the people here» (δεν αφήνω τα μαθήματά μου, πάντω θέλω να μάθω, πηγαίνω στο μάθημα. Μένω Πατησίων, είναι παραπάνω από μια ώρα, αλλά έρχομαι εδώ επειδή μου αρέσει πολύ το μάθημα. Είναι παραπάνω από μια ώρα, αλλά δεν μου είναι δύσκολο γιατί αγαπώ τους ανθρώπους εδώ) (M17Δ2).

Οι εκπαιδευόμενοι/ες ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν τη δεύτερη γλώσσα σε διάφορα πλαίσια, στο εργασιακό, οικογενειακό και κοινωνικό τους περιβάλλον, σε εκπαιδευτικά πλαίσια και στις επαφές τους με δημόσιες υπηρεσίες και γενικότερα χώρους όπου απαιτείται γνώση εξειδικευμένου λεξιλογίου. Ένα μεγάλο τμήμα των ερωτώμενων ανέφερε ότι χρησιμοποιεί τη Γ2 στη δουλειά (6 αναφορές), αλλά το λεξιλόγιο που χρειάζεται εκεί είναι πολύ περιορισμένο (1 αναφορά). Κάποιοι/ες ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν τη δεύτερη γλώσσα κυρίως στο μάθημα (6 αναφορές). Χαρακτηριστικό είναι το

γεγονός ότι δύο (2) εκπαιδευόμενοι ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν τα ελληνικά αποκλειστικά και μόνο στο μάθημα, ο ένας μάλιστα απέδωσε το γεγονός στο ότι συγκατοικεί με ομοεθνείς του και δεν έχει δουλειά. Ένας (1) άλλος εκπαιδευόμενος θεωρούσε ότι αποκτά περισσότερες γνώσεις και χρησιμοποιεί καλύτερα τη δεύτερη γλώσσα στο μάθημα, καθώς οι περισσότεροι/ες Έλληνες/ίδες μιλάνε αγγλικά και επίσης μιλάνε πολύ γρήγορα. Αν τα άτομα είναι παντρεμένα/έχουν σύντροφο Έλληνα/Ελληνίδα, συχνά (αλλά όχι απαραίτητα) μιλούσαν ελληνικά στο σπίτι (10 αναφορές) ή χρησιμοποιούσαν γλώσσα διαμεσολάβησης (κυρίως τα αγγλικά) (3 αναφορές). Μια (1) εκπαιδευόμενη που χρησιμοποιούσε τα αγγλικά ως γλώσσα επικοινωνίας στο οικογενειακό της περιβάλλον σχολίασε ότι γνώριζε πως αυτό δεν ήταν η σωστή προσέγγιση και μια (1) άλλη που μιλούσε αγγλικά και στο οικογενειακό της περιβάλλον ότι συζητάει με τον άντρα της για γλωσσολογικά θέματα και συγκρίνουν τις διάφορες γλώσσες που ξέρουν. Μια (1) εκπαιδευόμενη ανέφερε ως λόγο χρήσης γλώσσας διαμεσολάβησης την έλλειψη υπομονής από άτομα του οικογενειακού περιβάλλοντος για χρήση της Γ2 ώστε η ερωτώμενη να αποκτήσει περισσότερη έκθεση στη γλώσσα και χρήση της Γ2 μόνο με άτομα του οικογενειακού περιβάλλοντος με τα οποία δεν υπάρχει γλώσσα διαμεσολάβησης. Ένας (1) εκπαιδευόμενος σχολίασε ότι έμαθε τις βασικές προφορικές δεξιότητες από την Ελληνίδα σύντροφό του, αλλά ότι χρειαζόταν τα μαθήματα ώστε να βελτιώσει το επίπεδό του στη γλώσσα. Η δεύτερη γενιά, πολλά από τα παιδιά των ερωτωμένων, δεν επιθυμεί τη χρήση της Γ1 στο σπίτι. Μια εκπαιδευόμενη ανέφερε ότι μιλούσε ελληνικά και στο οικογενειακό της περιβάλλον, διότι τα παιδιά της δεν επιθυμούσαν καθόλου τη χρήση της πρώτης γλώσσας. Αντίθετα, αναφέρθηκαν ενσυνείδητες προσπάθειες για διατήρηση της πρώτης γλώσσας από τα παιδιά και χρήση της πρώτης γλώσσας στο οικογενειακό περιβάλλον (1 αναφορά).

Το φιλικό περιβάλλον είναι ένας σημαντικός χώρος όπου οι μετανάστες/τριες χρησιμοποιούν τη Γ2 (12 αναφορές). Δεν χρησιμοποιείται μόνο στις επαφές με τους ντόπιους, αλλά και στην επικοινωνία με άλλους μετανάστες/τριες από άλλες χώρες. Μια (1) εκπαιδευόμενη ανέφερε μόνο ανταλλαγή χαιρετισμών με ντόπιους και χρήση αγγλικών ως γλώσσας διαμεσολάβησης με άτομα του

φιλικού της περιβάλλοντος. Όσοι/ες είχαν περιορισμένες δεξιότητες στη Γ2 ανέφεραν ότι δεν είχαν φιλικές σχέσεις με άτομα της χώρας υποδοχής, πιθανότατα λόγω αδυναμίας επικοινωνίας στη Γ2. Συχνά αναφέρθηκε επικοινωνία με γείτονες στη Γ2 και στα μαγαζιά (3 αναφορές), ακόμη και από άτομα με βασικές δεξιότητες στα ελληνικά.

Κάποιοι εκπαιδευόμενοι ανέφεραν δυσκολίες επικοινωνίας σε εξειδικευμένα πλαίσια, όπως π.χ. νοσοκομεία (2 αναφορές), παρά το γεγονός ότι γνωρίζουν τη Γ2. Ένας βασικός λόγος εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας φαίνεται να είναι η επικοινωνία με τους γιατρούς λόγω προβλημάτων υγείας των ίδιων των μεταναστών/τριών-προσφύγων ή του συγγενικού τους περιβάλλοντος (3 αναφορές) που καθιστούν απαραίτητη την εκμάθηση εξειδικευμένου λεξιλογίου για διευκόλυνση της επικοινωνίας στο συγκεκριμένο πλαίσιο. Τέλος, αναφέρθηκε και χρήση της Γ2 στο σχολείο των παιδιών των μεταναστών/τριών (2 αναφορές) με στόχο την επικοινωνία με τους άλλους γονείς.

Η εύκολη λύση της χρήσης της αγγλικής ως γλώσσας διαμεσολάβησης αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα εκμάθησης της Γ2. Επισημάνθηκε και η χρήση της αγγλικής ως γλώσσας διαμεσολάβησης για αντιμετώπιση ρατσιστικών συμπεριφορών, καθώς μια (1) εκπαιδευόμενη παρατήρησε μεγάλη αλλαγή στην αντιμετώπιση των φυσικών ομιλητών/τριών απέναντί της και ότι της συμπεριφέρονται με περισσότερη εκτίμηση όταν χρησιμοποιεί τα αγγλικά. Τα άτομα που είχαν περισσότερες σχέσεις με τους ντόπιους (π.χ. Έλληνες συζύγους/συγγενείς συζύγου/φίλους κλπ.) χρησιμοποιούν περισσότερο τη Γ2 στην καθημερινότητά τους. Μάλιστα ο σύζυγος μιας από τις μετανάστριες επιμένει στη χρήση της στο οικογενειακό τους περιβάλλον.

Η έλλειψη δεξιοτήτων στη Γ2 συνεπάγεται κοινωνικό αποκλεισμό, ειδικά για τις γυναίκες («δεν έχω φίλους») που δεν εργάζονταν, καθώς η πλειοψηφία των κοινωνικών επαφών με ντόπιους και οι ευκαιρίες χρήσης της Γ2 είναι στο εργασιακό περιβάλλον. Ανασταλτικό παράγοντα αποτελούν επίσης οι συντηρητικές αντιλήψεις για τη θέση των γυναικών στην κοινωνία και τις επαφές τους με το άλλο φύλο σε κοινωνικά, εκπαιδευτικά κλπ. πλαίσια, καθώς συχνά δεν τους επιτρέπεται η έξοδος από το σπίτι και ακόμη και κατά

την παρακολούθηση των μαθημάτων συνοδεύονται από κάποιον συγγενή ή τον σύζυγό τους.

Αναφορικά με τις ευκαιρίες που προσφέρει η γνώση της Γ2, μόνο ένα (1) άτομο θεωρούσε ότι δεν εξαρτάται η εύρεση εργασίας από τη γλώσσα, μια (1) εκπαιδευόμενη είπε ότι για τη δουλειά της δεν της χρειάζονται τόσο τα ελληνικά και μια (1) ακόμη ότι δεν περιμένει τίποτα από την Ελλάδα, καθώς δουλεύει μέσω διαδικτύου στη χώρα της. Οι εκπαιδευόμενοι/ες στην πλειοψηφία τους τόνισαν τη χρησιμότητά της για την εύρεση εργασίας (10 αναφορές), για την εξήγηση/κατανόηση οδηγιών/εξειδικευμένου λεξιλογίου και παροχή πληροφοριών κατά την εκτέλεση της εργασίας (5 αναφορές) ή για τη χρήση της κατά τη συζήτηση της εργασιακής τους εμπειρίας πριν την ανάληψη της εργασίας κατά τη διάρκεια μιας συνέντευξης (2 αναφορές) και μάλιστα, εκτός από τη γλώσσα, μια (1) εκπαιδευόμενη τόνισε την ανάγκη γνώσης και του σωστού τρόπου συμπεριφοράς. Διευκρινίστηκε ότι για τη συνεισφορά της Γ2 στην εργασία προϋπόθεση είναι το υψηλό επίπεδο γλωσσομάθειας. Ένας (1) εκπαιδευόμενος συνέδεσε την προσωπική του πρόοδο με τη γνώση της Γ2 («*αν δεν ήξερα ελληνικά δεν μπορούσα να προχωρήσω στη δουλειά μου και στη ζωή*» [M36Δ6]). Η δυσχερής οικονομική κατάσταση της χώρας κάνει την ανεύρεση εργασίας δύσκολη και για τους ντόπιους, συνεπώς ακόμη και με γνώση της Γ2, υπάρχουν ακόμη μεγαλύτερες δυσκολίες για τους/τις μετανάστες/τριες, όπως χαρακτηριστικά ανέφεραν κάποιοι ερωτώμενοι/ες (3 αναφορές).

Η γνώση της Γ2 βοηθάει και στην ένταξη (9 αναφορές) και τονίστηκε ως προϋπόθεση για την ένταξη στην κοινωνία υποδοχής η σωστή χρήση της/το υψηλό επίπεδο γλωσσομάθειας (2 αναφορές). Η χρήση της Γ2 για τις φιλικές/κοινωνικές επαφές δεν επισημάνθηκε τόσο (3 αναφορές) όσο η αναγκαιότητά της για την απασχόληση. Μόνο ένας (1) εκπαιδευόμενος συνέδεσε άμεσα την εκμάθηση της γλώσσας με εκμάθηση της κουλτούρας της χώρας υποδοχής.

Κάποιοι/ες ερωτώμενοι/ες οι οποίοι διαμένουν στη χώρα πολλά χρόνια και έχουν δουλειά ή δεν υπάρχει ανάγκη να βρουν εργασία, δεν εξίσωσαν την εκμάθηση της Γ2 με ευκαιρίες απασχόλησης και ένταξης, αλλά με προσωπικά

κίνητρα ευχαρίστησης από τη μελέτη της Γ2 και την παρακολούθηση των μαθημάτων (2 αναφορές). Τέλος, η γνώση της Γ2 θεωρείται απαραίτητη ακόμη και για τις πιο απλές καθημερινές δραστηριότητες (3 αναφορές), για βοήθεια στο σχολείο των παιδιών (8 αναφορές) και μια (1) μετανάστρια μητέρα ανέφερε ότι επιθυμεί να μάθει καλύτερα τη γλώσσα για να νιώθουν καλύτερα τα παιδιά της ότι η μητέρα τους μιλάει ελληνικά. Πολλές γυναίκες ανέφεραν ότι δεν έψαχναν για δουλειά ή τώρα δεν ψάχνουν, οπότε θα ήταν χρήσιμο να δοθούν άλλου είδους κίνητρα για εκμάθηση της ελληνικής σε ομάδες μεταναστευτικού πληθυσμού που δεν εργάζονται. Μια (1) εκπαιδευόμενη σκέφτεται να φύγει από τη χώρα, αλλά ακόμη και έτσι αναγνωρίζει τη χρησιμότητα της γνώσης της Γ2.

Όσον αφορά τη γλώσσα και τον ρόλο της στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν αναφορικά με την ένταξη και απασχόλησή τους, μόνο ένας (1) ερωτώμενος θεωρούσε τη γλώσσα το μοναδικό εμπόδιο και μια (1) ερωτώμενη την έλλειψη γνώσης της γλώσσας το βασικότερο εμπόδιο. Για μια (1) άλλη ερωτώμενη δεν αποτελούσε εμπόδιο η γλώσσα, καθώς οι γηγενείς μιλάνε γλώσσες όπως γαλλικά ή αγγλικά, τα οποία η ίδια γνωρίζει. Οι περισσότεροι εκπαιδευόμενοι/ες θεωρούσαν ότι οι δυσκολίες που μπορεί να έχουν οφείλονται σε άλλους λόγους, όχι στη γλώσσα (10 αναφορές). Ένας (1) ερωτώμενος ανέφερε συγκεκριμένα την αστυνομία, διότι πιθανόν δεν διέθετε τα απαραίτητα νομιμοποιητικά έγγραφα. Η εκπαιδευόμενη που είχε θετικές στάσεις απέναντι στη γλώσσα αλλά δεν μιλάει καθόλου παραδέχτηκε ότι θα βοηθούσε στη διαδικασία ένταξής της, αλλά η ίδια επέλεξε Άγγλους/ίδες φίλους/ες και ήταν ικανοποιημένη με αυτό, δεν προσπαθούσε να ανοίξει τον κύκλο της και με Έλληνες/ίδες. Παράλληλα, μια φίλη της συγκεκριμένης εκπαιδευόμενης ανέφερε κατά τη δική της συνέντευξη το αντιπαράδειγμα της προηγούμενης, καθώς θεωρούσε ότι η φίλη της έχει διάφορα προβλήματα διότι δεν ξέρει τη γλώσσα, αλλά δεν μπορούσε να την πείσει για τη χρησιμότητα εκμάθησής της. Μάλιστα σχολίασε ότι δεν γνώριζε για ποιο λόγο η φίλη της αρνείται να μιλήσει, και εκφράστηκε ειρωνικά αναφορικά με την κατάστασή της

«Ντρέπεται, δε ξέρω τι. Θεωρεί ότι είναι, εντάξει, αγγλική lady της Αγγλίας. Καταλαβαίνει, λέει, εκεί με τέτοια...Καθόμαστε κάπου, που μιλάνε όλοι

ελληνικά και αυτή, τάλαιπωρία. Όχι μόνο μουγγός, είναι πρηχτικό..., είναι βαρετό, να κάθονται όλοι μπλα μπλα μπλα μπλα και εσύ κάθεται σαν μουγγός» (M10Δ4).

11.2.1.2 Αξιολόγηση επιπέδου γλωσσομάθειας και διάγνωση εκπαιδευτικών αναγκών

Σύμφωνα με τους ίδιους τους/τις εκπαιδευόμενους/ες, οι δεξιότητες στις οποίες είναι καλοί/ές σπάνια αφορούν όλες τις εκφάνσεις τις γλώσσας. Μόνο δύο (2) εκπαιδευόμενες ισχυρίστηκαν ότι είναι αρκετά καλές σε όλες τις δεξιότητες. Η πλειοψηφία θεωρούσε ότι καταφέρνει καλά την παραγωγή προφορικού λόγου (18 αναφορές), την ανάγνωση (9 αναφορές), τη γραφή (3 αναφορές), την παραγωγή γραπτού λόγου (1 αναφορά) και την κατανόηση γραπτού λόγου (η συγκεκριμένη εκπαιδευόμενη το αιτιολόγησε λόγω του ότι διαβάζει και βιβλία στα ελληνικά), το λεξιλόγιο και τη γραμματική.

Οι δεξιότητες οι οποίες θεωρούσαν ότι τους δυσκολεύουν αφορούν την ορθογραφία, τον γραπτό λόγο (3 αναφορές) και συγκεκριμένα τη γραφή (13 αναφορές), την ανάγνωση (4 αναφορές), τη γραμματική (2 αναφορές) και τις ομόηχες λέξεις. Πρόβλημα αντιμετωπίζουν κάποιοι/ες εκπαιδευόμενοι/ες και στην παραγωγή προφορικού λόγου (3 αναφορές), η μια (1) μάλιστα έδωσε και την εξήγηση ότι δεν μιλάει καθόλου, καθώς χρησιμοποιεί τα αγγλικά στην καθημερινότητά της. Αναφέρθηκαν και δυσκολίες και στην κατανόηση προφορικού λόγου (1 αναφορά). Ένας (1) εκπαιδευόμενος δυσκολευόταν με την προφορά και παρότι έχει ελληνική καταγωγή, αποδίδει την έντονη ξενική προφορά του στο γεγονός ότι δεν μιλούσαν ελληνικά στο σπίτι. Ένας (1) εκπαιδευόμενος ήταν ιδιαίτερα απογοητευμένος με την απόδοσή του στον γραπτό λόγο, δεν είχε καθόλου αυτοπεποίθηση αναφορικά με την απόδοσή του στη Γ2 και αναρωτιόταν αν υπάρχει κάποιος συγκεκριμένος δάσκαλος που θα μπορούσε να τον βοηθήσει («δεν είμαι καλός. Δεν ξέρω ποιος δάσκαλος... κακός είμαι, δεν μπορώ να γράψω» [M39Δ6]).

Η πλειοψηφία των ερωτώμενων επιθυμούσαν να βελτιώσουν όλες τις δεξιότητες αναφορικά με τη Γ2, όπως χαρακτηριστικά είπε ένας εκπαιδευόμενος, η γλώσσα είναι «σαν το σουβλάκι», θέλει «απ' όλα»

(M39Δ6). Πολλοί/ές μαθητές/τριες επιθυμούσαν να μάθουν γραφή (8 αναφορές), ειδικά οι εκπαιδευόμενοι από το Πακιστάν είπαν όλοι ότι επιθυμούν να μάθουν ανάγνωση και γραφή. Αναφέρθηκαν επίσης η ανάγνωση (5 αναφορές), η προφορά (4 αναφορές), η γραμματική (4 αναφορές), το λεξιλόγιο (3 αναφορές), η παραγωγή προφορικού λόγου (3 αναφορές), η κατανόηση προφορικού λόγου, η παραγωγή γραπτού λόγου, η φωνολογία και η ετυμολογία των λέξεων. Οι στόχοι μπορεί να διαφοροποιηθούν στην πορεία, ένας (1) εκπαιδευόμενος αρχικά επιθυμούσε να αποκτήσει δεξιότητες παραγωγής προφορικού λόγου, μετά από τα μαθήματα στη δομή, όμως, ήθελε να βελτιώσει όλες τις δεξιότητες. Επίσης αναφέρθηκαν πιο γενικοί στόχοι όπως η αποφυγή λαθών (2 αναφορές), η διατήρηση (1 αναφορά) και η βελτίωση επιπέδου στη Γ2 (2 αναφορές). Αρκετοί/ές εκπαιδευόμενοι/ες ανέφεραν την επιθυμία να μάθουν πληροφορίες για την Ελλάδα (4 αναφορές), την ελληνική ιστορία (3 αναφορές), την ελληνική γεωγραφία, τον ελληνικό πολιτισμό και το ελληνικό πολιτικό σύστημα. Αναφέρθηκαν επίσης η ελληνική μυθολογία, πληροφορίες για γνωστούς Έλληνες συγγραφείς, ηθοποιούς κλπ. και γενικότερα για την ελληνική κουλτούρα. Κάποιοι/ες εκπαιδευόμενοι/ες θα επιθυμούσαν περισσότερες ώρες και μέρες μάθημα την εβδομάδα καθώς θεωρούν ότι βοηθάει πάρα πολύ να βελτιωθεί το επίπεδό τους στη Γ2 (3 αναφορές).

Οι περισσότεροι ερωτηθέντες ενδιαφέρονταν να δώσουν εξετάσεις για το πιστοποιητικό ελληνομάθειας. Αυτοί/ες που δεν ενδιαφέρονταν ήταν διότι δεν το χρειάζονται (4 αναφορές) καθώς είχαν χαρτιά/δεν τους ενδιέφερε να αποκτήσουν την ελληνική υπηκοότητα. Μια (1) εκπαιδευόμενη είχε αποκτήσει ήδη το πιστοποιητικό σε επίπεδο B1, οπότε δεν την ενδιέφερε να δώσει εξετάσεις για παραπάνω επίπεδο και ένας (1) εκπαιδευόμενος θα έπαιρνε απολυτήριο από το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας στο οποίο φοιτεί. Πολλοί από τους/τις εκπαιδευόμενους/ες επιθυμούσαν να δώσουν τις εξετάσεις (22 αναφορές), μάλιστα δύο (2) έδιναν σε μερικές μέρες μετά από την ημερομηνία πραγματοποίησης της συνέντευξης. Κάποιοι ήθελαν να δώσουν τις εξετάσεις από προσωπικό ενδιαφέρον, καθώς δεν χρειάζονταν το πιστοποιητικό (4 αναφορές), για έλεγχο του υπάρχοντος επιπέδου και δημιουργία επιπρόσθετων κινήτρων βελτίωσής του. Αναφέρθηκε και η μετάθεση της

επιθυμίας εξετάσεων στο μέλλον με προϋπόθεση βελτίωσης του επιπέδου στη Γ2 (6 αναφορές). Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση ενός εκπαιδευόμενου που δήλωσε ότι στην αρχή πήγε στη δομή μόνο για να μάθει τη γλώσσα, μετά η εκπαιδευτρια τον ενθάρρυνε να δώσει το A2 και ο επόμενος στόχος του ήταν να δώσει και το B1 για να πάει να σπουδάσει.

Αναφορικά με τους συμμαθητές/τριές τους που είναι αναλφάβητοι/ες στη μητρική τους γλώσσα, οι ερωτώμενοι/ες δεν επιθυμούσαν την τοποθέτησή τους σε χωριστό τμήμα, από τις απαντήσεις γίνεται εμφανές ότι υπάρχουν πολύ φιλικές σχέσεις μεταξύ τους και κλίμα οικειότητας στην τάξη. Ένας (1) εκπαιδευόμενος δεν το επιθυμούσε και θεωρούσε ότι η εκμάθηση της γλώσσας μέσα στην ομάδα ενθαρρύνει τη μεγαλύτερη συμμετοχή του, το θεωρούσε πρόκληση και ενθάρρυνση.

«I love being with people, that's made me to be, to bring in the best, I like, I need a challenge, I love challenge, I have seen them when they are reading, I say I must do it what they are reading, I put my time, it encourages me because we are all the same, I know most of them so that's why I am reading» (μου αρέσει να είμαι με ανθρώπους, αυτό με έκανε να είμαι, μου βγάζει τον καλύτερο [εαυτό μου], μου αρέσει, χρειάζομαι μια πρόκληση, μου αρέσουν οι προκλήσεις, τους βλέπω όταν διαβάζουν, λέω πρέπει να το κάνω ότι διαβάζουν αυτοί, αφιερώνω χρόνο, με ενθαρρύνει επειδή είμαστε όλοι ίδιοι, γνωρίζω τους περισσότερους απ' αυτούς και γι' αυτό διαβάζω) (M17Δ2).

Μόνο μια (1) εκπαιδευόμενη ήταν της άποψης να τοποθετηθούν οι αναλφάβητοι/ες σε χωριστό τμήμα, για να προχωράνε όλοι/ες στο ίδιο ρυθμό. Μια (1) άλλη δήλωσε ότι δεν την πειράζει, απλά αναρωτήθηκε τι θα επιθυμούσαν οι ίδιοι, αν θα ένιωθαν καλύτερα σε χωριστή τάξη. Ένας (1) εκπαιδευόμενος από το Αφγανιστάν το θεωρεί απόφαση των δασκάλων (στην ασιατική κουλτούρα ο δάσκαλος παίρνει όλες τις αποφάσεις), θεωρούσε όμως καλύτερα να είναι σε χωριστό τμήμα και ότι προκαλεί δυσκολία η ανομοιογένεια του επιπέδου μέσα στην τάξη, καθώς υπάρχει πολλή κινητικότητα στο τμήμα και έρχονται συνέχεια καινούριοι μαθητές/τριες. Τέλος, ένας (1) άλλος εκπαιδευόμενος δήλωσε ότι δεν τον πειράζει, αν όμως το επιθυμούν και οι ίδιοι/ες και δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν το τμήμα, ή

αν απαιτείται διαφορετική διδακτική προσέγγιση τότε έχει νόημα η τοποθέτησή τους σε χωριστή τάξη.

Κανένας εκπαιδευόμενος/η δεν επιθυμούσε τμήματα μόνο με άντρες/γυναίκες ή μόνο με ομοεθνείς τους. Θεωρούσαν ότι η πολυπολιτισμικότητα είναι θετική για όλους, κάνει το μάθημα πιο ενδιαφέρον και τους προσφέρει περισσότερες ευκαιρίες να χρησιμοποιούν τη Γ2, καθώς αν το τμήμα αποτελούνταν μόνο από ομοεθνείς τους θα χρησιμοποιούσαν τη μητρική τους γλώσσα για να επικοινωνήσουν μεταξύ τους. Οι εκπαιδευόμενοι/ες τόνισαν τη φιλική ατμόσφαιρα που επικρατεί στην τάξη και τις ευκαιρίες για κοινωνικοποίηση που τους προσφέρει. Ο σύζυγος μιας εκπαιδευόμενης, όπως αναφέρει η ίδια, θα προτιμούσε να παρακολουθεί η γυναίκα του τμήμα μόνο με γυναίκες (εμφανής η παραδοσιακή νοοτροπία για τη θέση των γυναικών στις χώρες προέλευσης), την ίδια, όμως, δεν την πειράζει («για τον άντρα μου θα είναι αυτό, εγώ όχι. Εγώ ήρθα να μάθω και δεν με ενδιαφέρει») [M22Δ2]).

Κάποιες από τις εκπαιδευόμενες που παρακολουθούσαν μαθήματα στο Λύκειο Ελληνίδων, όπου εκπαιδευόμενες και καθηγήτριες είναι μόνο γυναίκες, προτιμούσαν αυτό το πλαίσιο. Μια (1) εκπαιδευόμενη θεωρούσε ότι οι γυναίκες είναι πιο συγκεντρωμένες στα μαθήματα και επιθυμούν περισσότερο να μάθουν σε σύγκριση με τους άντρες και μια (1) άλλη ένιωθε πιο ασφαλής σε ένα περιβάλλον όπου όλες είναι γυναίκες. Θεωρούσαν ότι έτσι είναι πιο ευχάριστο μάθημα και οι μαθήτριες νιώθουν άνετα στη δομή.

«Μόνο γυναίκες μου αρέσει γιατί στον Οδυσσέα [εννοεί το κρατικό πρόγραμμα «Οδυσσέας», όχι τη δομή με το ίδιο όνομα] ήταν δύο αγόρια μάλλον από το Πακιστάν, κάνανε *stupid questions* (ανόητες ερωτήσεις). Εδώ μάθαμε πολλά πράγματα μόνο με τις γυναίκες» (M41Δ7).

«Δε με απασχολεί αυτό το θέμα, δεν...Και άντρες να ήτανε, απλά οι γυναίκες μου φαίνονται λίγο πιο συγκεντρωμένες σε αυτό το θέμα. Το θέλουν πιο πολύ» (M8Δ4).

11.2.2 Κίνητρα εκμάθησης Γ2

Τα κίνητρα εκμάθησης που ανέφεραν οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε έξι ευρύτερες κατηγορίες: εργαλειακά, πρακτικά, γνωστικά/εκμάθησης, εκπαιδευτικά, κοινωνικά/ενσωματωτικά/διαπροσωπικά και συναισθηματικά.

11.2.2.1 Εργαλειακά κίνητρα

Ένας από τους βασικότερους λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευόμενοι/ες παρακολουθούν μαθήματα ελληνικής αφορά στην εργασία. Πρόκειται είτε για αναζήτηση εργασίας (5 αναφορές), για βελτίωση επιπέδου στη Γ2 για χρήση της στο εργασιακό τους περιβάλλον (7 αναφορές) είτε για απόκτηση του πιστοποιητικού ελληνομάθειας (5 αναφορές), που δύο (2) εκπαιδευόμενοι το σύνδεσαν με βελτίωση των συνθηκών εργασίας τους ή γιατί απαιτείται στη δουλειά τους. Σημαντικός λόγος εκμάθησης της Γ2 είναι για να βοηθήσουν τα παιδιά τους στο σχολείο (5 αναφορές) ή για να διαβάσουν τις ειδοποιήσεις από το σχολείο των παιδιών τους (1 αναφορά). Αρκετοί ανέφεραν ως κίνητρο γλωσσομάθειας την προϋπόθεσή της για απόκτηση ελληνικής υπηκοότητας (5 αναφορές) και μάλιστα κάποιοι είχαν αρχίσει μαθήματα μετά από προτροπή του δικηγόρου τους για απόκτηση βεβαίωση παρακολούθησης μαθημάτων ελληνικής που δίνει η δομή, η οποία βοηθάει στα χαρτιά τους (2 αναφορές).

«Επειδή έκανα τα χαρτιά μου ο δικηγόρος πάντα είπε να γράψω σε ένα σχολείο να πας να μαθαίνεις ελληνικά και εγώ είπα όχι, δεν θέλω, τι μαθήματα, δεν ήξερα ότι τέτοια υπάρχει, νόμιζα ότι έπρεπε να πάω το πρωί, όχι, όχι, δεν θέλω, δεν θέλω, και κάποια στιγμή είπε ότι είναι πάρα πολύ σημαντικό να έχεις χαρτί απ' το σχολείο κάτι βεβαίωση και να δώσεις και εξετάσεις να πάρεις κι αυτό το χαρτί και έτσι σκέφτηκα, οπότε πρέπει» (M28Δ5).

Σημαντικό κίνητρο για τους/τις εκπαιδευόμενους/ες αποτελεί η εκμάθηση της γλώσσας-στόχου για διευκόλυνση συναλλαγών με δημόσιες υπηρεσίες (8 αναφορές) και για επικοινωνία σε περιστάσεις που απαιτούν εξειδικευμένο λεξιλόγιο (κυρίως επαφές με γιατρούς λόγω προβλημάτων υγείας [μάλιστα μια εκπαιδευόμενη μεγαλύτερης ηλικίας ανέφερε ότι είναι σημαντική αυτή η γνώση για τους ηλικιωμένους]) και εκμάθηση ελληνικών για επικοινωνία σε

συγκεκριμένο πλαίσιο (3 αναφορές). Αναφέρθηκαν επίσης η ανάγνωση βιβλίων (2 αναφορές)/εφημερίδων στη Γ2 (1 αναφορά), η εκμάθηση δημοσιογραφικής γλώσσας για παρακολούθηση ελληνικής τηλεόρασης (2 αναφορές), η χρήση σε καθημερινές δουλειές όπως τα ψώνια και οι καθημερινές μετακινήσεις στην πόλη. Για κάποιους/ες ήταν σημαντικό να μπορούν να λειτουργήσουν αυτόνομα χωρίς βοήθεια φυσικών ομιλητών/φιλικών προσώπων με καλύτερη γνώση της γλώσσας (μια εκπαιδευόμενη επιθυμούσε να μάθει τη γλώσσα για να μπορεί να εξηγήσει τι θέλει, για ανάγνωση εγγράφων στα ελληνικά χωρίς βοήθεια της δασκάλας, ένας άλλος για να διαβάζει έντυπα στη γλώσσα-στόχο χωρίς τη βοήθεια γνωστών ή δικηγόρου και κάποιος άλλος για να διαβάζει τις ταμπέλες στο δρόμο γιατί δεν του αρέσει να ρωτάει).

Αναφέρθηκαν και πολύ συγκεκριμένοι στόχοι όπως εκμάθηση για εξετάσεις για απόκτηση διπλώματος για μηχανάκι και για συγγραφή σχολίων στο facebook. Ένας (1) εκπαιδευόμενος είπε ότι θέλει να μάθει τη Γ2 για να μην μπορούν να τον κοροϊδέψουν και μια εκπαιδευόμενη θεωρούσε ότι θα γίνει η ζωή της πιο εύκολη μετά τη βελτίωση των δεξιοτήτων της στη Γ2.

11.2.2.2 Πρακτικά κίνητρα

Παράλληλα με τα εργαλειακά κίνητρα υπήρχαν και τα καθαρά πρακτικά, και κατά βάση το γεγονός ότι η παρακολούθηση των μαθημάτων είναι δωρεάν (6 αναφορές), κάτι που αποτελεί κίνητρο και για μετανάστες/τριες από ευρωπαϊκές χώρες που συμμετείχαν στην έρευνα, παρόλο που αυτά τα άτομα πιθανόν να μην αντιμετωπίζουν αντίστοιχα οικονομικά προβλήματα με μετανάστες/τριες-πρόσφυγες από αναπτυσσόμενες χώρες (π.χ. άτομα από την Ασία). Επίσης αναφέρθηκε η βολική τοποθεσία κοντά στον τόπο εργασίας/κατοικίας και το βολικό ωράριο της δομής.

11.2.2.3 Γνωστικά κίνητρα/κίνητρα εκμάθησης

Τα γνωστικά κίνητρα είχαν σημαντική βαρύτητα στις απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων. Απέφεραν ότι παρακολουθούν μαθήματα γενικά για

εκμάθηση της Γ2 (5 αναφορές) και αναφέρθηκε και επιθυμία για γρήγορη εκμάθησης της Γ2 μέσω των μαθημάτων (1 αναφορά). Βασικό κίνητρο αποτελεί η επιθυμία απόκτησης δεξιοτήτων γραμματισμού στη Γ2 (5 αναφορές). Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων, όμως, ανέφεραν τη βελτίωση των δεξιοτήτων τους στη Γ2 (12 αναφορές) και δύο (2) εκπαιδευόμενες συγκεκριμένα επιθυμούσαν να βελτιώσουν το επίπεδο γλωσσομάθειάς τους για να μπορούν να κατανοήσουν τη δημοσιογραφική γλώσσα του δελτίου ειδήσεων στην τηλεόραση η μια και η άλλη για κατανόηση υπότιτλων για ταινίες/ντοκιμαντέρ, καθώς και στίχων τραγουδιών. Εκτός από γενικότερα κίνητρα για εκμάθηση/βελτίωση της Γ2, αναφέρθηκαν και συγκεκριμένες δεξιότητες που επιθυμούν να βελτιώσουν μέσω των μαθημάτων: απόκτηση δεξιοτήτων παραγωγής προφορικού (3 αναφορές) και γραπτού λόγου (2), βελτίωση δεξιοτήτων γραπτού λόγου (2 αναφορές), κατανόησης προφορικού λόγου και εκμάθησης γραμματικής. Επίσης αναφέρθηκε επιθυμία σωστής χρήσης της γλώσσας (2 αναφορές) και ενδιαφέρον για την ετυμολογία των λέξεων (4 αναφορές). Μια (1) εκπαιδευόμενη ανέφερε ότι της χρειάζονται τα μαθήματα για να κάνει επανάληψη, καθώς θεωρεί ότι χωρίς αυτά πέφτει το επίπεδο γλωσσομάθειάς της.

«Όταν πας για μάθημα ε... και... μιλάς καλύτερα και γράφεις. Όταν σταματάς πάλι λιγάκι επίπεδο πε... ναι κάτω. Γι αυτό που και που χρειάζεται να πας να κάνεις επανάληψη, να... γραμματική, έκθεση πάλι που μας ζητάνε να κάνεις» (M10Δ4).

Σημαντική ήταν και η επιθυμία για εκμάθηση της ελληνικής ιστορίας/πολιτισμού (4 αναφορές) και άλλων πληροφοριών που σχετίζονται με τη χώρα υποδοχής (5 αναφορές). Τέλος, αναφέρθηκε ως κίνητρο το ενδιαφέρον και η αγάπη για τη συγκεκριμένη γλώσσα (5 αναφορές) και μια (1) εκπαιδευόμενη επεσήμανε την αγάπη της γενικά για τις γλώσσες και το προσωπικό της ενδιαφέρον για τη γλωσσολογία, τη φωνολογία και τη συγκριτική γλωσσών (ενδιαφέρον είναι το γεγονός ότι η συγκεκριμένη μαθήτρια δεν μιλάει καθόλου ελληνικά, παρόλο που διαμένει πολλά χρόνια στη χώρα).

18.2.1.4 Εκπαιδευτικά κίνητρα

Τα κίνητρα και οι λόγοι που ανέφεραν οι εκπαιδευόμενοι/ες αφορούν και την εκπαιδευτική διαδικασία. Πάρα πολύ σημαντικό κίνητρο αποτελούσε η άνετη και φιλική ατμόσφαιρα στη δομή (20 αναφορές) και ότι δεν επικρατεί η τυπική ατμόσφαιρα που επικεντρώνεται στην παροχή μαθημάτων για απόκτηση κέρδους. Συνεπώς, διαφαίνεται ότι η μη-τυπική εκπαίδευση δημιουργεί πιο φιλικό κλίμα και δεν υπάρχει πίεση και άγχος.

«Εδώ νιώθεις πιο άνετα, γιατί δεν χρησιμοποιείς να κάνεις κάτι στο σπίτι, δεν σου βάζει βαθμούς, δεν είσαι παιδί και κάνεις όσο μπορείς, όσο θέλεις και η δασκάλα δεν σου πιέζει, είμαστε σαν φίλες δηλαδή... Δε φοβάσαι, δεν κάνω ασκήσεις στο σπίτι, έρχομαι, δε φοβάμαι» (M3Δ4).

«Εγώ έχω και παρέα και μαθαίνω μου αρέσει πάρα πολύ και όπως είναι το τμήμα ιδιαίτερα αυτή τη δασκάλα έχει θετική ενέργεια, πάντα γελάμε, πάντα συζητάμε, έχω πρόβλημα με την παραγωγή του προφορικού λόγου. Εδώ είμαστε νιώθουμε χαλαρές, άνετες» (M40Δ4).

Ένας (1) εκπαιδευόμενος που παρακολουθούσε παράλληλα μαθήματα και σε Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας θεωρούσε ότι τα μαθήματα στη δομή είναι πιο χρήσιμα για μη-φυσικούς ομιλητές της γλώσσας από αυτά στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας. Ένας (1) άλλος ανέφερε ως λόγο την ύπαρξη καλών δασκάλων στη δομή. Χαρακτηριστικά είναι τα σχόλια μιας εκπαιδευόμενης η οποία, παρόλο που είχε καλό επίπεδο στα ελληνικά και είχε αποκτήσει το πιστοποιητικό ελληνομάθειας, ερχόταν στη δομή γιατί είναι ενθουσιασμένη με το περιβάλλον και με τους/τις εκπαιδευτές/τριες.

«Μόλις ήρθα εδώ και είδα τους ανθρώπους, τα παιδιά που ήταν εδώ, πολύ χαρούμενοι, οι δασκάλοι, όλοι είναι πάρα πολύ καλοί, δεν ξέρω τι να πω, και είπα: “Εγώ δεν φεύγω από αυτό το σχολείο και δεν αλλάζω” επειδή είχα κι άλλα σχολεία, είχα πάει και είπα: “εδώ δεν αλλάζω με τίποτα”. Και λέω: “εγώ όσο μπορώ εγώ θα συνεχίσω τα ελληνικά εδώ, δε σταματάω με τίποτα”» (M20Δ2).

Άλλοι/ες εκπαιδευόμενοι/ες δένονται με τον/τη συγκεκριμένο/η δάσκαλο/α, μια (1) εκπαιδευόμενη σχολίασε ότι δεν ήθελε να χάνει μαθήματα γιατί της αρέσει

η δασκάλα και της αρέσει η μάθηση και μια (1) άλλη αναφέρει σύνδεση με τη συγκεκριμένη εκπαιδευτρια την οποία θεωρούσε πολύ καλή δασκάλα. Μια (1) άλλη θεωρεί ότι παλιότερα δεν προσπαθούσε τόσο πολύ να μάθει τη γλώσσα και ότι τώρα προσπαθεί περισσότερο από σεβασμό προς την καθηγήτριά της. Τέλος, μια (1) εκπαιδευόμενη δηλώνει ότι εκτιμά αυτό που κάνει η καθηγήτρια και ότι είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να αγαπά αυτό που κάνει.

11.2.2.5 Κοινωνικά/ενσωματωτικά/διαπροσωπικά κίνητρα

Μια άλλη κατηγορία κινήτρων αφορούν τα κοινωνικά και συναισθηματικά κίνητρα. Όσον αφορά τα κοινωνικά κίνητρα, η κοινωνικοποίηση, η δυνατότητα γνωριμίας ατόμων από άλλες χώρες και η δημιουργία φιλικών σχέσεων με άλλους/ες εκπαιδευόμενους/ες είναι σημαντικοί λόγοι που ωθούν στην παρακολούθηση των μαθημάτων. Ένας (1) εκπαιδευόμενος ανέφερε ότι ο λόγος που παρακολουθεί είναι λόγω του ότι συνοδεύει τη σύζυγό του στη δομή και από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτών/τριών διαφάνηκε ότι υπάρχουν αρκετά άτομα που έρχονται διότι συνοδεύουν μια γυναίκα της οικογένειάς τους. Οι δύο δομές που απευθύνονται αποκλειστικά σε γυναίκες επίσης διευκολύνουν την παρακολούθηση από άτομα που ο σύζυγός τους δεν τους επιτρέπει να παρακολουθούν μαθήματα σε μικτά τμήματα. Σημαντική για τους/τις μετανάστες/τριες φάνηκε να είναι και η επικοινωνία με ντόπιους και η χρησιμοποίηση της Γ2 για κοινωνικοποίηση με τους γηγενείς και άλλους/ες μετανάστες/τριες (9 αναφορές).

Όλα τα άτομα (εκτός από έναν που ήταν διστακτικός να επικοινωνήσει με τους/τις συμμαθητές/τριες του και μια εκπαιδευόμενη που παρακολουθούσε μαζί με τον άντρα της και το τμήμα δεν είχε πολλά άτομα) απάντησαν με ιδιαίτερα θετικό τρόπο αναφορικά με το γεγονός ότι κοινωνικοποιούνται στη δομή. Χρησιμοποίησαν εκφράσεις όπως «*ναι, βέβαια*», «*μου αρέσει πολύ*», «*μου αρέσει πάρα πολύ*», «*με ευχαριστεί αυτό*», μάλιστα ένα άτομο είπε ότι δεν θα γνώριζε όλο αυτό τον κόσμο ούτε «*σε 20 χρόνια*» αν δεν πήγαινε στα μαθήματα. Κάποια άτομα επιθυμούν να συνάψουν φιλικές σχέσεις και αυτό είναι ένα κίνητρο να παρακολουθούν τα μαθήματα (3 αναφορές). Η ανάγκη γνωριμίας καινούριων ατόμων και σύναψης φιλικών σχέσεων δεν περιορίζεται

στους νεοαφιχθέντες στη χώρα, αλλά και σε αυτούς που, παρόλο που διαμένουν χρόνια στην Ελλάδα, δεν έχουν ευρύ κύκλο κοινωνικών συναναστροφών. Πολλά άτομα θεωρούσαν ότι η κοινωνική τους ζωή είναι πιο πλούσια επειδή παρακολουθούν τα μαθήματα (32 αναφορές) και τους άρεσε και η ατμόσφαιρα στην τάξη, που είναι πολύ ζεστή και φιλική, και το γεγονός ότι γνωρίζουν κόσμο. Εκτός από την ευκαιρία να γνωρίσουν κόσμο κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, κάποια άτομα ανέφεραν ότι βοηθάει στην κοινωνικοποίηση η διοργάνωση εκδηλώσεων από τη δομή (π.χ. πάρτυ, εκδρομές). Για κάποιους/ες μετανάστες/τριες, λόγω της καθημερινής ενασχόλησης αποκλειστικά με την εργασία τους, η παρακολούθηση των μαθημάτων ήταν η μοναδική τους ευκαιρία για κοινωνικοποίηση.

«Βοηθάει σχολείο, κλίμα, αλλάζει, γιατί είμαστε 5 μέρες, 6 μέρες δουλειά, πρωί μέχρι βράδυ, μετά σπίτι δεν έχει άλλο κάτι, το σχολείο είναι άλλο, γι' αυτό το λόγο εγώ έρχομαι ΟΠΩΣΔΗΟΠΤΕ [ο ομιλητής το είπε με πολύ έμφαση] σχολείο, έχει άλλη ατμόσφαιρα, μαθαίνουμε κι ελληνικά, έχει και άλλη, βλέπουμε φίλους, γελάμε, κάνουμε αστεία, περνάμε καλά, αυτό το λόγο» (M23Δ2).

Η ατμόσφαιρα πολυπολιτισμικότητας που επικρατεί στις δομές εκλαμβάνεται ως κάτι θετικό, καθώς αρέσει στους/στις εκπαιδευόμενους/ες να γνωρίζουν άτομα από άλλες χώρες/κουλτούρες (6 αναφορές) ή και η ευκαιρία να γνωρίσουν, όπως χαρακτηριστικά ανέφερε μια εκπαιδευόμενη η οποία καταγόταν από Ουκρανία, άτομα από κράτη της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, με τα οποία μοιράζονται μια κοινή γλώσσα και μπορούν να επικοινωνήσουν πιο εύκολα μεταξύ τους. Υπήρχαν και περιπτώσεις ατόμων από χώρες με εχθρικές σχέσεις (Ινδία-Πακιστάν) που όμως έγιναν φίλοι στα πλαίσια της δομής και για μια (1) εκπαιδευόμενη με Αφρικανική καταγωγή ήταν σημαντική η γνωριμία με άλλους/ες ξένους/ες που δεν είναι ρατσιστές με τους/τις Αφρικανούς/ες (*«yes, yes, other foreigners, they don't give a damn if you are black»*) (ναι, ναι, άλλους ξένους, δεν τους νοιάζει καθόλου αν είσαι μαύρος) [M13Δ1]). Ένας (1) εκπαιδευόμενος δήλωσε ότι χαίρεται που γνωρίζει άτομα που είναι στην ίδια κατάσταση με αυτόν και μοιράζονται κοινές εμπειρίες και προκλήσεις, που προσπαθούν να μάθουν τη γλώσσα και να ενσωματωθούν στην ελληνική κοινωνία.

«Yeah, it's very good and other people sometimes are not from Greece and it sometimes feels nice to meet people who are in your situation who are here to learn Greek and are trying to settle» (ναι, είναι πολύ καλό και άλλοι άνθρωποι μερικές φορές δεν είναι από την Ελλάδα και μερικές φορές νιώθεις ωραία να συναντάς ανθρώπους που είναι στην ίδια κατάσταση με σένα και που είναι εδώ να μάθουν ελληνικά και προσπαθούν να προσαρμοστούν) (M40Δ6).

11.2.2.6 Συναισθηματικά κίνητρα

Όσον αφορά τα συναισθηματικά κίνητρα, πολλοί/ες εκπαιδευόμενοι/ες ανέφεραν ότι ένα βασικό κίνητρο είναι το γεγονός ότι ζουν στη χώρα (12 αναφορές) ή ότι επιθυμούν να παραμείνουν στη χώρα (2 αναφορές). Μάλιστα μια εκπαιδευόμενη θεωρεί «ντροπή» (M10Δ4) να μην ξέρει κάποιος τη γλώσσα της χώρας στην οποία διαμένει. Δύο (2) από τους εκπαιδευόμενους συνέδεσαν την επιθυμία τους να μάθουν τη γλώσσα λόγω ελληνικής καταγωγής από τον ένα γονιό τους. Αναφέρθηκε και η παρακολούθηση μαθημάτων ως αποτέλεσμα της ανάγκης δημιουργικής αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου/εξόδου από το σπίτι. Μια (1) εκπαιδευόμενη ανέφερε ότι κατά τη διάρκεια του μαθήματος ξεχνάει τα προβλήματά της. Τέλος, η απόκτηση δεξιοτήτων παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου έχει ως συνέπεια την έμπνευση σεβασμού από τους συμπατριώτες κατά την επίσκεψη στη χώρα προέλευσης. Η γνώση της Γ2 εξισώνεται με απόκτηση συμβολικού κεφαλαίου.

«When I can speak Greek very well, can write very well, when I go to my country it is respect on me. When I go back, I have to look far better» (Όταν μπορώ να μιλάω ελληνικά πολύ καλά, μπορώ να γράψω πολύ καλά, όταν πάω στη χώρα μου είναι σεβασμός για μένα. Όταν πάω πίσω πρέπει να φαίνομαι καλύτερη) (M13Δ1).

Οι εκπαιδευόμενοι/ες στις απαντήσεις τους για τους λόγους που έκαναν μαθήματα ελληνικής χρησιμοποίησαν λέξεις/φράσεις όπως «πρέπει», «χρειάζεται», «καλό είναι», «είναι σημαντικό», «είναι χρήσιμα», «I need to (πρέπει να)», «It's important, I have to learn it (είναι σημαντικό, πρέπει να τα μάθω)», «it will help me (θα με βοηθήσει)» και λέξεις/φράσεις όπως «θέλω

να..», «με ενδιαφέρει» που δηλώνουν την επιθυμία τους για εκμάθηση της γλώσσας. Επίσης κάποιοι/ες από τους εκπαιδευόμενους/ες χρησιμοποίησαν λέξεις/φράσεις που εξέφραζαν τις δυσκολίες που τους προκαλεί η ελλιπής γνώση της γλώσσας («δύσκολο είναι», «δεν μπορώ», «πώς να μην μιλάς;», «you can't (δεν μπορείς)»). Αναφέρθηκε χαρακτηριστικά φράση «I choose to learn it (επιλέγω να τη μάθω)», που δείχνει ότι η απόφαση παρακολούθησης μαθημάτων ήταν αποτέλεσμα ενσυνείδητης επιλογής.

Η πλειοψηφία των ερωτωμένων έμεναν μόνιμα και επιθυμούσαν να εξακολουθήσουν να παραμείνουν στη χώρα (23 αναφορές). Κάποιοι/ες ανέφεραν και συγκεκριμένους λόγους, π.χ. γάμο με άτομο ελληνικής καταγωγής, μετανάστευση και υπόλοιπων μελών της οικογένειας στην Ελλάδα, σχέδια για έναρξη επιχείρησης και μόνιμης παραμονής στη χώρα, προτίμηση ελληνικού τρόπου ζωής σε σύγκριση με άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Πολύ σημαντικές φάνηκαν να είναι οι φιλικές σχέσεις που έχουν αναπτύξει με γείτονες και άλλα μέλη της κοινωνίας υποδοχής (4 αναφορές). Μάλιστα ένας (1) εκπαιδευόμενος πιέζεται από την οικογένειά του να επιστρέψει στη χώρα καταγωγής του αλλά δεν επιθυμεί να φύγει από την Ελλάδα. Δύο (2) άτομα συνδέουν την παραμονή στη χώρα με την ύπαρξη εργασίας. Μια ερωτώμενη πηγαίνει συχνά στη χώρα της λόγω δουλειάς, οπότε δήλωσε ότι δεν αισθάνεται ότι μένει στην Ελλάδα. Μόνο τρία (3) άτομα απάντησαν ότι δεν ήξεραν τι θα κάνουν στο μέλλον, μια (1) ερωτώμενη απάντησε ότι επιθυμούσε να επιστρέψει στη χώρα καταγωγής της και ένας (1) ότι θα επέστρεφε στη χώρα καταγωγής του με την προϋπόθεση να αλλάξει η πολιτική κατάσταση εκεί, καθώς διώκεται από τη χώρα του λόγω πολιτικών φρονημάτων.

11.2.2.7 Ο/Η εκπαιδευτής/τρια ως κίνητρο συμμετοχής των εκπαιδευομένων στην εκπαιδευτική πράξη

Για την πλειοψηφία των εκπαιδευομένων, ο λόγος παρακολούθησης δεν είναι ο/η συγκεκριμένος/η δάσκαλος/α που τους διδάσκει. Μόνο δύο (2) εκπαιδευόμενες ανέφεραν ως λόγο παρακολούθησης τη συγκεκριμένη δασκάλα, η πλειοψηφία των εκπαιδευομένων ανέφεραν επιθυμία εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας. Η δομή αποτελούσε έναν σημαντικό παράγοντα στην

επιλογή των εκπαιδευομένων (6 αναφορές) και λόγω του ότι είναι προσανατολισμένη αποκλειστικά στη διδασκαλία ελληνικών και άλλων ξένων γλωσσών (1 αναφορά). Επίσης αρέσουν στους/στις εκπαιδευόμενους/ες οι εκπαιδευτικές εκδρομές στην πόλη που διοργανώνονται. Για αρκετούς, σημαντικό είναι το σύστημα διδασκαλίας (7 αναφορές), καθώς, όπως σχολίασαν δύο (2) εκπαιδευόμενοι, είχαν πολλούς διαφορετικούς δασκάλους στη δομή. Δύο (2) άτομα, ενώ δεν παρακολουθούσαν λόγω της συγκεκριμένης δασκάλας, θεωρούσαν ότι το γεγονός ότι οι εκπαιδευτές/τριες δεν πληρώνονται και προσφέρονται εθελοντικά κάνει μεγάλη διαφορά στην ποιότητα διδασκαλίας.

«Όλες είναι καλές δηλαδή όλες, γιατί θέλουν αυτές να μας διδάσκουν, δεν είναι πληρωμένοι για να έρθουν. Και όταν δεν είσαι πληρωμένος και έρχεσαι μόνος σου είναι άλλη, άλλη ποιότητα διδασκαλίας Άμα σε πληρώνει και βαριέσαι και δεν πληρώνει πολύ... Κι εδώ η Έφη θέλει μόνη της να έρθει, αυτό. Και που να βρούμε αυτή την τελειότητα, που δεν πληρώνουμε εμείς και έχουμε τόσες σχέσεις καλές και ποιότητα και μαθαίνουμε. Δεν υπάρχει καλύτερο!» (M3Δ4).

«Όχι μου αρέσει το σχολείο μου αρέσει όλοι οι δάσκαλοι, οι δάσκαλοι είναι πάρα πολύ καταπληκτικοί άνθρωποι έχουνε καρδιά θέλουν να βοηθήσουν» (M34Δ5).

Πιο σημαντικός παράγοντας είναι η συγκεκριμένη δομή (6 αναφορές). Ο/Η εκπαιδευτής/τρια δεν αποτελούσε τον καθοριστικό λόγο παρακολούθησης, αλλά οι φιλικές σχέσεις με τον/την εκπαιδευτή/τρια και η ικανοποίηση από τη διδασκαλία του/της που συντελούσαν στο να παρακολουθούν συστηματικά

«Όχι, έρχομαι για να κάνω μάθημα ελληνικά αλλά και ο Γιάννης εντάξει, είμαστε πολλά χρόνια και πολύ καλά ξέρουμε ο ένας με τον άλλο. Ο Γιάννης μας εξηγεί τόσο καλά και αυτό μου αρέσει. Είναι και ο δάσκαλος τώρα, λόγω δάσκαλο προσπαθούμε μη μείνει κανένα μάθημα, μη χάνουμε κανένα μάθημα γιατί μας κάνει τόσο καλό μάθημα» (M23Δ2).

«Όταν ήρθα, έκανα εγγραφή εδώ δεν ήξερα ποιος δάσκαλος θα είναι αλλά, ναι, όντως με την Δέσποινα δέσαμε και με τον Αντώνη και θέλω να έρθω να μην τους προδώσω να έρθω στο τέλος και το μάθημα δεν γίνεται βαρετό, δεν θέλω να είναι βαρετό και παρακολουθούμε μια χαρά» (M31Δ5).

Και μια (1) άλλη εκπαιδευόμενη, ενώ δεν ήρθε γι' αυτό τον λόγο, δέθηκε με τους/τις δασκάλους/ες, θεωρούσε το μάθημα πολύ ενδιαφέρον και προσπαθούσε να παρακολουθεί για να ανταποκριθεί στις προσδοκίες τους. Μια (1) άλλη εκπαιδευόμενη επίσης δεν ήρθε γι' αυτό τον λόγο, αλλά της αρέσει πολύ η μέθοδος του συγκεκριμένου δασκάλου, το γεγονός ότι δείχνει προσωπικό ενδιαφέρον και ότι είναι πολύ μορφωμένος και έξυπνος.

«Μου άρεσε ο δάσκαλος και δεν δοκίμασα κάτι άλλο, αλλά καταλαβαίνω, αυτό το άτομο έχει εκτός από μέθοδο την πιο πολύ σημασία είναι πολύ ενδιαφέρον προσωπικό, πολύ πολιτισμένος, πολύ μορφωμένος, είναι γρήγορος στη σκέψη, παίρνει κάποιον και αυτό και αυτό, έχει μεγάλη σημασία» (M19Δ2).

Ένας (1) εκπαιδευόμενος σχολίασε ότι βοηθάει να είναι καλός/ή ο εκπαιδευτής/τρια, αλλά ο λόγος παρακολούθησης είναι η εκμάθηση της Γ2 και η απόκτηση δεξιοτήτων γραμματισμού. Θεωρεί ότι αν υπάρχει διάθεση από την πλευρά του/της εκπαιδευόμενου/ης να μάθει, δεν έχει τόσο σημασία ο/η εκπαιδευτής/τρια, όμως αν ο/η εκπαιδευτής/τρια δεν βοηθάει στην προσπάθεια εκμάθησης της Γ2, τότε ο ίδιος θα σταματούσε την παρακολούθηση των μαθημάτων. Μια (1) εκπαιδευόμενη κατά την πορεία εκμάθησης της Γ2 σχολίασε ότι είχε δοκιμάσει πολλούς/ές δασκάλους/ες. Δήλωσε ότι ο λόγος που παρακολουθούσε τα μαθήματα δεν ήταν η συγκεκριμένη εκπαιδευτρια, αλλά θεωρούσε ότι παίζει μεγάλο ρόλο και κάνει διαφορά να βρεις μια που να είναι καλή σε αυτό που κάνει. Ένας (1) άλλος εκπαιδευόμενος δεν ήρθε γι' αυτό τον λόγο, αλλά δέθηκε με την εκπαιδευτρια και γι' αυτό το λόγο δεν επιθυμούσε να αλλάξει δομή. Και ένας (1) άλλος είχε δοκιμάσει κι άλλους/ες εκπαιδευτές/τριες στη δομή και προτιμούσε μια συγκεκριμένη. Η συμπάθεια στο/η δάσκαλο/α δεν διαφάνηκε να έχει σχέση απαραίτητα με το επίπεδο του/της εκπαιδευόμενου/ης, ένας (1) εκπαιδευόμενος δήλωσε ότι προτιμούσε μια συγκεκριμένη εκπαιδευτρια, παρόλο που αυτός ήταν αρχάριος και αυτή δίδασκε σε πιο προχωρημένο επίπεδο. Τέλος, σημαντικός παράγοντας αποτελούσε και το γεγονός ότι οι μαθήτριες ήταν από διαφορετικές χώρες και κουλτούρες.

«Όχι μ' αρέσει όλο αυτό που γίνεται εδώ. Πρώτα απ' όλα έχουμε μια καταπληκτική δασκάλα. Η δεύτερη είμαστε γυναίκες από πολλές χώρες που

έχουμε άλλες κουλτούρες, άλλες νοοτροπίες και γινόμαστε στο μάθημα μία. Και αυτό είναι πολύ ωραίο πράγμα... που συζητάμε για τις χώρες μας, για τις εμπειρίες μας από κει, είναι πολλά, για πολλά» (M8Δ4).

11.2.3 Στάσεις απέναντι στη δεύτερη γλώσσα

Όλοι/ες οι ερωτώμενοι/ες εξέφρασαν θετικές στάσεις απέναντι στην ελληνική γλώσσα. Αναφέρθηκαν και θετικές στάσεις απέναντι στον πολιτισμό της χώρας υποδοχής και συγκεκριμένα την αρχαία Ελλάδα. Οι εκπαιδευόμενοι/ες εξέφρασαν συναισθήματα χαράς και ικανοποίησης για το γεγονός ότι μπορούν και μιλάνε τη γλώσσα και νιώθουν ότι αυτό το γεγονός αποτελεί μια προσωπική τους κατάκτηση. Μόνο μια (1) εκπαιδευόμενη δήλωσε ότι δεν την απασχολεί η στάση της ή η επίδοσή της στη Γ2. Αναφέρθηκε ότι επήλθε αλλαγή στάσεων σε σύγκριση με το παρελθόν από αρνητικές κατά την παραμονή στη χώρα προέλευσης ή κατά τον πρώτο καιρό παραμονής στην Ελλάδα σε ιδιαίτερα θετικές με τη μετάβαση στη χώρα υποδοχής (2 αναφορές).

«Όταν ήμουν στο Αργυρόκαστρο, εκεί έμενα, και ήμουν εκεί που γεννήσαμε με Ελληνίδες, δεν μ' άρεσε καθόλου η γλώσσα... τώρα εδώ μου αρέσει και μου φαίνεται πιο εύκολα από τα δικά μου» (M15Δ2).

«Because this right now is something, something different this language, for me something unique. At the beginning I didn't like, but is something unique, unique really. Is and we speak about history is... Πόλη that the word start from Greece. And to know the first then Greek all the myth, mytholody» (επειδή αυτό τώρα είναι κάτι, κάτι διαφορετικό αυτή η γλώσσα, για μένα κάτι μοναδικό. Στην αρχή δε μου άρεσε, αλλά είναι κάτι μοναδικό, μοναδικό, αλήθεια. Είναι και μιλάμε για ιστορία είναι ... Πόλη, η λέξη άρχισε από την Ελλάδα). Και να ξέρεις την πρώτη τότε ελληνική, όλους τους μύθους, τη μυθολογία) (M9Δ4).

Αύξηση των θετικών στάσεων εκφράστηκε και μετά από τη βελτίωση του επιπέδου γλωσσομάθειας και μάλιστα συγκεκριμένα με την παρακολούθηση των μαθημάτων στη δομή (2 αναφορές).

Αναφορικά με τις στάσεις των ερωτώμενων εντοπίζονται οι εξής διαστάσεις: μια γνωσιακή διάσταση, μια οργανική διάσταση, μια συγκρισιακή διάσταση, μια ενσωματωτική διάσταση, μια συναισθηματική διάσταση και μια διάσταση απόκτησης γλωσσικού κεφαλαίου λόγω κύρους της Γ2.

11.2.3.1 Γνωσιακή διάσταση

Αναφορικά με τη γνωσιακή διάσταση, η βελτίωση του επιπέδου στη Γ2 (2 αναφορές) και η μεγαλύτερη κατανόηση της γλώσσας-στόχου συνεπάγεται αύξηση των θετικών στάσεων και της αυτοπεποίθησης των εκπαιδευομένων. Διαφάνηκε εξίσωση της εκμάθησης της Γ2 και αισθήματος ικανοποίησης/θετικές στάσεις με την απόκτηση υψηλού επιπέδου γλωσσομάθειας (3 αναφορές). Αναφέρθηκε εναλλαγή κωδίκων (code switching) για επίσπευση εξήγησης με χρήση αγγλικής (1 αναφορά). Επίσης επισημάνθηκε η ανάγκη για διαρκή προσπάθεια για εκμάθηση της Γ2. Δύο (2) εκπαιδευόμενες για τις οποίες το αίσθημα ικανοποίησης από τη γνώση της γλώσσας συνδέεται με υψηλό επίπεδο γλωσσομάθειας, μετέφεραν το αίσθημα αυτό χρονικά στο μέλλον, η μια ιδιαίτερα καθώς το επίπεδο γλωσσομάθειάς της στη Γ2 είναι πολύ χαμηλό και είναι αναλφάβητη και στη γλώσσα της. Η σωστή χρήση της γλώσσας σε περιστάσεις καθημερινού λόγου είναι επίσης σημαντική και μάλιστα προτιμάται η χρήση της Γ1 παρά της Γ2 σε φιλικές συναναστροφές με ομοεθνείς για την αποφυγή λαθών στη δεύτερη γλώσσα (1 αναφορά).

«Θέλεις και πρέπει να μιλάς ελληνικά παρόλο που στις παρέες μας μιλάμε και τη γλώσσα μας το έχουμε πιο εύκολο γιατί δεν ξέρουμε την ελληνική γλώσσα άψογα. Καλύτερα είναι να μιλάς τη γλώσσα σου παρά να μιλάς με λάθη» (M31Δ5).

Το γλωσσικό κεφάλαιο στη Γ2 αυξάνεται όσο αυξάνεται και η γνώση σε αυτή, όπως, για παράδειγμα, στις συναλλαγές με δημόσιες υπηρεσίες αντιμετωπίζονται με περισσότερο σεβασμό όταν μιλάνε τη γλώσσα (2 αναφορές) και έχουν καλύτερη εξυπηρέτηση από τους δημόσιους υπαλλήλους.

11.2.3.2 Οργανική διάσταση

Η οργανική διάσταση αφορά το γεγονός ότι τα άτομα ζουν στη χώρα και πρέπει να μάθουν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής (3 αναφορές) και κάποιιοι επειδή έχουν παιδιά στη χώρα (6 αναφορές). Υπήρξε και αναφορά επιθυμίας εκμάθησης της γλώσσας, παρόλο που η ερωτώμενη δεν γνώριζε αν θα παραμείνει τελικά στην Ελλάδα. Μια (1) εκπαιδευόμενη επιθυμούσε να μάθει τα ελληνικά από το παιδί της, που είναι δίγλωσσο. Τέλος, μια (1) εκπαιδευόμενη ανέφερε θετικές στάσεις και κίνητρο εκμάθησης της γλώσσας την επιθυμία κατανόησης υπότιτλων για ντοκιμαντέρ/ταινίες και στίχων από τραγούδια.

11.2.3.3 Συγκρισιακή διάσταση

Η συγκρισιακή διάσταση περιλαμβάνει θετικές στάσεις απέναντι στη Γ2 λόγω προσφοράς βοήθειας σε ομοεθνείς για το λόγο ότι ο εκπαιδευόμενος/η μιλούσε ελληνικά, και αίσθημα ευτυχίας, ικανοποίησης και αύξησης αυτοπεποίθησης λόγω σύγκρισης με επίπεδο γλωσσομάθειας συμπατριωτών (3 αναφορές)

«Νιώθω ευτυχισμένος που έχω μάθει όσα έχω μάθει. Νιώθω πάρα πολύ καλά, δηλαδή ακούω, έχω δει μερικά παιδιά που μετά από πολλά χρόνια ας πούμε 10 χρόνια 15 χρόνια δεν έχουν μάθει όσο έχω μάθει εγώ και αυτό νιώθω κάπως μία δύναμη μέσα μου, νιώθω ευτυχισμένος» (M36Δ6).

Αναφέρθηκε έκθεση από τα οφέλη σε συμπατριώτες/ισσες και επισήμανση/διόρθωση των λαθών τους κατά τη συνομιλία (1 αναφορά). Επίσης διαφάνηκε πεποίθηση βελτίωσης και μελλοντική ομιλία με ευφράδεια, παρόλο που κατά το χρονικό διάστημα της συνέντευξης οι γλωσσικές δεξιότητες δεν θεωρούνταν υψηλές (3 αναφορές). Επίσης αναφέρθηκε αίσθημα ικανοποίησης λόγω σύγκρισης με το προηγούμενο επίπεδο γλωσσομάθειας του ατόμου (3 αναφορές) στη Γ2 αλλά και στα αγγλικά, η εκμάθηση των οποίων πραγματοποιήθηκε σε μια περίπτωση στη χώρα υποδοχής, παράλληλα με τη δεύτερη γλώσσα (1 αναφορά).

11.2.3.4 Ενσωματωτική διάσταση

Στις στάσεις των ερωτώμενων περιλαμβάνεται και μια ενσωματωτική διάσταση, καθώς εκφράστηκε επιθυμία χρήσης Γ2 για επικοινωνία και κοινωνικοποίηση, με ντόπιους καθώς και με άλλους μετανάστες/τριες. Χαρακτηριστική ήταν η περίπτωση μιας (1) από τις ερωτώμενες, η οποία θεωρούσε αγενές να μένει στη χώρα και να μην μιλάει τη γλώσσα, επιθυμούσε να φτάσει στο μέλλον σε όσο το δυνατόν κοντινότερο επίπεδο με τους φυσικούς ομιλητές και ένιωθε σαν αναλφάβητη επειδή δεν κατείχε δεξιότητες γραμματισμού στη Γ2.

«Γιατί πως είναι; Άμα ζεις στην χώρα, μιλάς με κόσμος... Πώς να μην μιλάς; Ε... σ... είναι, θεωρώ ντροπή να μην ξέρεις... γλώσσα [γελώντας] που μένεις» (M10Δ4).

11.2.3.5 Συναισθηματική διάσταση

Στη συναισθηματική διάσταση περιλαμβάνονται συναισθηματικές εκφράσεις και όψεις των στάσεων απέναντι στη Γ2. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι εκφράστηκε συναισθηματική εγγύτητα στη Γ2 μεγαλύτερη από τη μητρική γλώσσα (2 αναφορές).

«Μερικές φορές, όταν μιλάω με την αδερφή μου είναι στη Ρωσία, δεν ξέρει ελληνικά, δεν ξέρω πώς να πω στα ρώσικα. Είναι πιο κοντά, είναι πιο μέσα μου η ελληνική γλώσσα» (M10Δ4).

Η συναισθηματική εγγύτητα με τη δεύτερη γλώσσα συνδέεται και με το πόσο δύσκολη θεωρεί το άτομο την εκμάθησή της

«Η γλώσσα σας είναι πάρα πολύ πλούσια, είναι πάρα πολύ όμορφη. Για εμένα δεν ήταν και τόσο δύσκολο δηλαδή και δεν είναι στη γραμματική είναι λίγο δύσκολα, επειδή υπάρχουν τα ήττα, γιώτα, έψιλον γιώτα, αυτά. Αυτό που λέω, ότι η ελληνική γλώσσα είναι πιο κοντά, δηλαδή, είναι στη καρδιά μου. Είναι πανέμορφη!» (M6Δ4).

Μια (1) εκπαιδευόμενη δεν δέχτηκε τον όρο «κατάκτηση» της Γ2 που χρησιμοποιήθηκε από την ερευνήτρια κατά τη διάρκεια της συνέντευξης και

δήλωσε ότι προτιμά να θεωρεί ότι η ενασχόλησή της με τη Γ2 της δίνει ευχαρίστηση, καθώς έχει μάθει κι άλλες ξένες γλώσσες στο παρελθόν και της αρέσουν όλες εξίσου. Μια (1) άλλη εκπαιδευόμενη έχει θετικές στάσεις απέναντι στην ελληνική γιατί τη θεωρεί ενδιαφέρουσα σαν γλώσσα και είχε ακούσματα, καθώς ζούσε στα σύνορα Αλβανίας-Ελλάδας. Επίσης είχε ακούσει ιστορίες για το γεγονός ότι οι Έλληνες βοήθησαν τους Αλβανούς στον πόλεμο και γι' αυτό είχε θετικά συναισθήματα για τη χώρα. Κάποιοι άλλοι/ες εκπαιδευόμενοι/ες εξέφρασαν πιο γενικές κρίσεις, όπως ότι η ελληνική είναι μια γλώσσα που «αξίζει να μάθεις» (M24Δ3) ή ότι τους αρέσει η γλώσσα («ελληνική γλώσσα είναι το κάτι άλλο για μένα» [M6Δ4]). Τέλος, η χρήση της γλώσσας στο σπίτι και στις φιλικές συναναστροφές διαφάνηκε ότι προκαλεί λιγότερο άγχος, σε αντίθεση με το μάθημα, όπου η χρήση της Γ2 προκαλεί περισσότερο άγχος (1 αναφορά).

11.2.3.6 Απόκτηση γλωσσικού κεφαλαίου λόγω κύρους της Γ2

Μια διάσταση που προέκυψε σε πολλές από τις απαντήσεις των εκπαιδευομένων σχετίζεται με τη δημιουργία θετικών στάσεων από την απόκτηση γλωσσικού/συμβολικού κεφαλαίου λόγω του prestige που απολαμβάνει η Γ2 (7 αναφορές). Η ελληνική γλώσσα φαίνεται να έχει μεγάλη αξία στη γλωσσική αγορά (σύμφωνα με τις έννοιες που εισήγαγε ο Bourdieu) λόγω του γεγονότος ότι υπάρχουν πολλά δάνεια της ελληνικής σε άλλες γλώσσες, κάτι που το τόνισαν πολλοί ερωτώμενοι (6 αναφορές) και ο ελληνικός πολιτισμός (ειδικά της Αρχαίας Ελλάδας) (4 αναφορές) επίσης χαίρει μεγάλου σεβασμού.

«I believe there is no other language is in the world than Greek. Even before the Bible, you have the Greek because there you have the Genesis of the world. It's a great nation, no matter what. You can't write something without mentioning the Greeks, the builders, architects, the hospitals, the terms of hospitals is Greek, the terms of mathematics is Greek. So what you are the measurements it's from them, they come measurement from Greeks, so it's written by them so you know the kind of people they are, it's a very great achievement if you can know it» [εννοεί τα ελληνικά] (Πιστεύω ότι δεν υπάρχει

άλλη γλώσσα στον κόσμο από τα ελληνικά. Ακόμη και πριν τη Βίβλο, έχεις τα ελληνικά επειδή έχεις τη Γένεση του κόσμου. Είναι ένα μεγάλο έθνος, ότι και να γίνει. Δεν μπορείς να γράψεις κάτι χωρίς να αναφέρεις τους Έλληνες, τους χτίστες, τους αρχιτέκτονες, τα νοσοκομεία, οι όροι στα νοσοκομεία είναι ελληνικοί, οι όροι στα μαθηματικά είναι ελληνικοί. Έτσι όλες οι μετρήσεις είναι από αυτούς, προέρχονται από τους Έλληνες, έτσι έχει γραφτεί από αυτούς ώστε να ξέρεις τι είδους άνθρωποι είναι, είναι πολύ μεγάλο κατόρθωμα αν μπορείς να τα μάθεις [εννοεί τα ελληνικά]) (M17Δ2).

«Μου αρέσει πάρα πολύ και η ελληνική γλώσσα και ο πολιτισμός της Ελλάδας και η ιστορία της Ελλάδας και ετυμολογία πάρα πολύ για αυτό ψάχνω, διαβάζω, διαβάζω πάρα πολύ ελληνικά για την ιστορία» (M41Δ7).

Κάτι που επίσης συντελεί στη δημιουργία θετικών στάσεων και αισθημάτων ικανοποίησης κατά την εκμάθηση της Γ2 ήταν το γεγονός ότι η Γ2 θεωρείται μια δύσκολη γλώσσα να τη μάθει κανείς. Ενδιαφέρουσα ήταν η περίπτωση μιας εκπαιδευόμενης, η οποία έχει ιδιαίτερα θετικές στάσεις απέναντι στην εκμάθηση γλωσσών, προσωπικό ενδιαφέρον για τη γλωσσολογία, τη φωνολογία και τη συγκριτική γλωσσών και θεωρούσε ότι η γνώση της ελληνικής τη βοηθούσε να κατανοήσει καλύτερα την ετυμολογία κάποιων λέξεων σε άλλες γλώσσες ή/και στη μητρική της. Επίσης θεωρούσε την ελληνική πλούσια γλώσσα και της αρέσει το τονικό της σύστημα και ο τρόπος εκφοράς της. Να σημειωθεί ότι η συγκεκριμένη εκπαιδευόμενη δεν μιλάει καθόλου ελληνικά και προτιμάει να χρησιμοποιεί τα αγγλικά στην καθημερινή της ζωή και στο οικογενειακό της περιβάλλον λόγω αρνητικών εμπειριών που είχε κατά την παραμονή της στη χώρα υποδοχής και ρατσιστικής αντιμετώπισης από τους γείτονές της αλλά και από άλλα μέλη του κοινωνικού της περίγυρου λόγω της ξενικής της προφοράς και αρνητικών κοινωνικών στερεοτύπων για τους ομοεθνείς της από την κοινωνία υποδοχής. Συνεπώς, οι θετικές στάσεις απέναντι στη γλώσσα δεν συνεπάγονται αυτομάτως και χρήση της, καθώς υπεισέρχονται κι άλλοι παράγοντες. Υπήρξαν και αντίθετες περιπτώσεις, όπως η ενσυνείδητη προσπάθεια συνεχούς χρήσης της γλώσσας ακόμη και όταν υπάρχει η δυνατότητα χρήσης άλλης γλώσσας (αγγλικά) διαμεσολάβησης (1 αναφορά).

Διαφάνηκαν ακόμη και αρνητικές στάσεις για τη χώρα προέλευσης και κατά συνέπεια και για τη μητρική γλώσσα, η χρήση της οποίας δεν είναι επιθυμητή (1 αναφορά).

«Παντού, παντού, όλα, δεν θέλω να μιλήσω μπάγκλα. Αλήθεια σου λέω, δεν θέλω να μιλάω μπάγκλα καθόλου, να ξεχνάω όλα το πατρίδα μου θέλω να ξεχάσω. Δεν θέλω να πάω ποτέ» (M39Δ6)

Η διόρθωση από φυσικούς ομιλητές/τριες, η προφορική χρήση της γλώσσας, άσχετα αν το άτομο τη χρησιμοποιεί σωστά ή όχι, φάνηκε ότι βοηθούσε στο να ξεπεράσει τα αισθήματα συστολής που μπορεί να νιώθει όταν μιλάει μια γλώσσα που δεν την ξέρει καλά.

11.2.3.7 Ενδυνάμωση/απόκτηση αυτοπεποίθησης μέσω εκμάθησης της Γ2

Όταν δεν μιλάς τη γλώσσα δεν είσαι τίποτα,

«you are just like nobody, because you cannot speak, you cannot express your feelings like. So it's very important the person learning Greek to integrate even if you are not, let them understand where you are going, like a baby, you have stomachache, you don't know how to tell your mummy...so this is how it's like when language is involve» (είναι σαν να μην υπάρχουν, επειδή δεν μπορείς να μιλήσεις, δεν μπορείς να εκφράσεις τα συναισθήματά σου. Έτσι, είναι πολύ σημαντικό το άτομο που μαθαίνει ελληνικά να ενσωματωθεί, ακόμη κι αν δεν είσαι, να τους δώσεις να καταλάβουν που πηγαίνεις, σαν ένα μωρό, έχεις στομαχόπονο, δεν ξέρεις πως να το πεις στη μαμά σου... έτσι είναι όσον αφορά τη γλώσσα) (M17Δ2).

Η γνώση της Γ2 φάνηκε να δίνει στους/στις εκπαιδευόμενους/ες μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και να συντελεί στην ενδυνάμωσή τους σε πολλαπλά επίπεδα, στην καθημερινή τους ζωή αλλά και συνδέεται άμεσα με την ευρύτερη διεκδίκηση των δικαιωμάτων τους.

«Είμαι σε αυτήν την κοινωνία θέλω για να μπορέσω να αισθάνομαι άνετα να μιλήσω, να μιλήσω άνετα, να μη μιλάω σπαστά» (M34Δ5).

«I want to learn Greek, cause maybe I go to school now I can read now, I can write, I understand, I know my rights, I know what belongs for me, what is right for me so they cannot cheat me like before. They cannot cheat me because I don't know, that why they are cheating me. So when I understand the law, my rights, then I will go, this belongs to me, why don't you give it to me? Γιατί;» (Θέλω να μάθω ελληνικά, ίσως επειδή πηγαίνω σχολείο τώρα, μπορώ να διαβάσω τώρα, μπορώ να γράψω, καταλαβαίνω, ξέρω τα δικαιώματά μου, ξέρω τι μου ανήκει, τι είναι καλό για μένα και έτσι δεν μπορούν να με κοροϊδέψουν όπως πριν. Έτσι όταν καταλάβω το νόμο, τα δικαιώματά μου, μετά μπορώ να πάω, αυτό ανήκει σε μένα, γιατί δε μου το δίνεις; Γιατί;) (M13Δ1).

Η μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση αφορά και την έλλειψη φόβου/άγχους κατά τις συνεννοήσεις και του αισθήματος αμφιβολίας για το αν οι φυσικοί ομιλητές κατανόησαν αυτά που ήθελε να πει η ομιλήτρια στη δεύτερη γλώσσα.

«Ναι, πάρα πολύ, πάρα πολύ, από τον πρώτο χρόνο που δεν μπορούσα να συνεννοηθώ, τώρα είμαι πολύ καλύτερα. Νιώθεις περισσότερο καλά, σου δίνει κάτι δύναμη μέσα σου. Πρώτα απ' όλα δεν έχεις φόβο γιατί μπορεί δεν σε καταλαβαίνει τι θες να του πεις, πως να συνεννοηθείς, πως να ζητάς και ένα ποτήρι νερό χωρίς φόβο, κατάλαβε, δεν κατάλαβε, κατάλαβε;» (M1Δ1)

Αναφέρθηκε τόνωση της αυτοπεποίθησής τους με τα συγκεκριμένα μαθήματα στη δομή και ότι όταν βρίσκουν δυσκολίες σε γλωσσικό επίπεδο ζητούν βοήθεια ή/και παίρνουν τηλέφωνο τον/την εκπαιδευτή/τρια τους.

«The lessons are very fantastic, they are great, really it makes me feel strong, really, I feel strong to learn it, to know it because of the lessons» (τα μαθήματα είναι πολύ φανταστικά, είναι τέλεια, αλήθεια με κάνει και αισθάνομαι δυνατός, αισθάνομαι δυνατός να τα μάθω, να τα ξέρω, λόγω των μαθημάτων) (M17Δ2).

Ο έπαινος από φυσικούς ομιλητές και η σύγκριση των γλωσσικών δεξιοτήτων του/της μετανάστη/τριας με φυσικούς ομιλητές προσφέρει αισθήματα χαράς και ικανοποίησης (3 αναφορές).

«Μου έχουνε πει πολλές φορές πάω γραφεία, πόσα χρόνια είσαι Ελλάδα, λέω τόσα, μιλάς πολύ καλά, μιλάς καλά, μου λέει ότι μιλάς πολύ καλά σαν Έλληνα και μου αρέσει» (M16Δ2).

Αναφέρθηκαν από τους/τις εκπαιδευόμενους/ες αισθήματα χαράς και ικανοποίησης από τη σωστή χρήση της γλώσσας/εκμάθηση δύσκολων γραμματικών φαινομένων στη Γ2, όταν γίνεται κατανοητή από τους ντόπιους ή όταν τους επαινούν οι ντόπιοι [επειδή κάνουν μαθήματα (2 αναφορές), επειδή μιλούν καλά τη γλώσσα (7 αναφορές)] ή ο/η εκπαιδευτής/ριά τους (2 αναφορές). Μια (1) εκπαιδευόμενη ανέφερε με υπερηφάνεια θεατρική παράσταση που έδωσαν στα ελληνικά στο ορφανοτροφείο της πόλης μαζί με άλλες μετανάστριες φίλες της. Τα συναισθήματα αυτά είναι έντονα, ακόμη και κατά τη διαδρομή προς τη δομή.

«Yes, the lessons make me feel proud, I feel proud, really, when I am going I feel proud, when I put my bag, I am going to school, when I am in the train, going, sometimes I do some writing in the train» (ναι, τα μαθήματα με κάνουν να αισθάνομαι περήφανος, νιώθω περήφανος, αλήθεια, όταν πηγαίνω νιώθω περήφανος, όταν βάζω την τσάντα μου, πηγαίνω στο σχολείο, όταν είμαι στο τρένο, πηγαίνοντας, μερικές φορές γράφω στο τρένο) (M17Δ2).

Μέσα από τη βελτίωση των δεξιοτήτων στη Γ2 διαφάνηκε ότι τα άτομα αποκτούν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, πιστεύουν στην αξία τους και τους αποδίδεται περισσότερος σεβασμός από τους ντόπιους («άμα μιλάμε καλά, όλοι σέβονται εμένα» [M27Δ2]),

«Σαν Αφρικανίδα δεν έχω ποτέ νιώθει σαν... αισθάνομαι πάρα πολύ welcome, ευπρόσδεκτη τώρα που μιλάω και τα ελληνικά μου που είναι σπαστά πάντα μου λένε “κορίτσι μου, τα λες τόσο ωραία!” δηλαδή ενθαρρύνουν» (M34Δ5)

αλλά και από τους συμπατριώτες τους. Η απόκτηση δεξιοτήτων παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου έχει ως συνέπεια μεγαλύτερο σεβασμό από τους συμπατριώτες στη χώρα προέλευσης. Η γνώση της Γ2 αποτελεί για την εκπαιδευόμενη συμβολικό κεφάλαιο που θα τονώσει την αυτοπεποίθησή της όχι μόνο στη χώρα υποδοχής αλλά και στη χώρα προέλευσης.

«When I can speak Greek very well, can write very well, when I go to my country it is respect on me. When I go back, I have to look far better» (όταν μπορώ να μιλήσω ελληνικά πολύ καλά, μπορώ να γράψω πολύ καλά, όταν πάω στη χώρα μου είναι σεβασμός για μένα. Όταν πάω πίσω, πρέπει να φαίνομαι πολύ καλύτερη) (M13Δ1).

Η γνώση της δεύτερης γλώσσας τους/τις βοηθάει να διεκπεραιώσουν υποθέσεις τους στην Ελλάδα επειδή γνωρίζουν τη γλώσσα (3 αναφορές) και στη χώρα υποδοχής αλλά και κατά την παραμονή τους στη χώρα προέλευσης (4 αναφορές).

Επίσης τονώνει την αξία τους σε σχέση με τα άλλα μέλη της οικογένειάς τους (4 αναφορές) (*«Θέλω τα παιδιά μου να νιώθουν ότι η μάνα μου μιλάει καλά ελληνικά»* M8Δ4). Αυτά τα θετικά συναισθήματα συμβάλλουν στην αύξηση των κινήτρων, καθώς τους ωθούν να θέλουν να προσπαθήσουν περισσότερο για να τη μάθουν καλύτερα (4 αναφορές).

Όλοι/ες οι εκπαιδευόμενοι/ες είπαν ότι τα μαθήματα τους ενδυνάμωσαν και τους έκαναν να νιώθουν ότι μπορούν να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν ζώντας ως μετανάστες/τριες στη χώρα υποδοχής με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και λιγότερο άγχος. Ιδιαίτερα χρήσιμη ήταν η γνώση που αποκόμισαν κάνοντας μαθήματα ελληνικών ώστε να διευκολυνθούν στις συναλλαγές τους με τις δημόσιες υπηρεσίες (4 αναφορές), που μάλιστα αναφέρθηκε ότι στο παρελθόν τις απέφευγαν λόγω έλλειψης δεξιοτήτων στη Γ2 (1 αναφορά).

«ΒΕΒΑΙΑ! (το είπε με έμφαση), όταν ξεκίνησα σχολείο πριν κόλλαγα κάπου, δηλαδή είχα ένα άγχος, δεν μπαίναμε μέσα κάποιο γραφείο, πως να μιλάς, πως να ρωτάς, πως να κάνεις δουλειές σου, στο σχολείο μαθαίνουμε πως μιλάμε, πως εξηγούμε τι θέλεις, τρόπο εδώ μαθαίνουμε» (M23Δ2).

Τα μαθήματα διαφάνηκε ότι ενδυναμώνουν τους/τις μαθητές/τριες και τους κάνουν να συνειδητοποιήσουν ότι έχουν την ικανότητα να μάθουν τη δεύτερη γλώσσα.

«The lessons are very fantastic, they are great, really it makes me feel strong, really, I feel strong to learn it, to know it because of the lessons» (τα

μαθήματα είναι πολύ φανταστικά, είναι τέλεια, αλήθεια με κάνει και αισθάνομαι δυνατός, αισθάνομαι δυνατός να τα μάθω, να τα ξέρω, λόγω των μαθημάτων) (M31Δ5)

Κάποια άτομα είπαν ότι τονώθηκε η αυτοπεποίθησή τους σε μικρό βαθμό, καθώς το επίπεδό τους στη γλώσσα είναι ακόμη πολύ χαμηλό και δύο (2) γυναίκες είπαν ότι δεν τους βοήθησαν τόσο τα μαθήματα διότι βασίζονται στη βοήθεια του συζύγου τους αν χρειάζονται κάτι. Η ενδυνάμωση μέσα στη δομή σχετίζεται και με τη δημιουργία φιλικού κλίματος, καθώς εκεί οι εκπαιδευόμενοι/ες νιώθουν αποδεκτοί/ες και ελεύθεροι/ες να εκφραστούν (ακόμη και αν έχουν παράπονα για τη χώρα υποδοχής: «δεν νιώθουμε αυτό το άγχος πως αν θα πούμε κάτι παράπονο για την Ελλάδα για τους ανθρώπους θα μας κατηγορήσουν ή θα μας παρεξηγήσουν, μας δέχονται έτσι όπως είμαστε» [M31Δ5]),

ξεχνάνε τα προβλήματά τους (2 αναφορές) και ενθαρρύνονται να συνεχίσουν την προσπάθεια εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας όχι μόνο από τους/τις εκπαιδευτές/τριες αλλά και από τους/τις συμμαθητές/τριές τους (3 αναφορές) («we encourage one another to carry on» (ενθαρρύνουμε ο ένας τον άλλο να συνεχίσουμε) [M17Δ2]). Τέλος, νιώθουν λιγότερο άγχος σχετικά με την ανάγνωση επισήμων εγγράφων ή άλλων προβλημάτων που μπορεί να τους προκύψουν, καθώς ξέρουν ότι μπορούν να απευθυνθούν για βοήθεια στους/τις εκπαιδευτές/τριές τους (3 αναφορές).

Ένα σημαντικό στοιχείο που αναδύθηκε από τις απαντήσεις των ερωτώμενων ήταν αυτό της απόκτησης περισσότερης αυτονομίας/ανεξαρτησίας (5 αναφορές), καθώς με τη γνώση της ελληνικής, οι ερωτώμενοι/ες μπορούν να διεκπεραιώνουν μόνοι/ες τους τις υποθέσεις τους, μπορούν να κατανοήσουν τι τους λένε και να εκφραστούν καλύτερα (2 αναφορές). Χωρίς τη γνώση της γλώσσας ζητούσαν βοήθεια από κάποιον/α φυσικό/ή ομιλητή/τρια που παρευρίσκεται στον χώρο και είναι φιλικά προσκείμενος προς τους ξένους ή κάποιο φιλικό πρόσωπο. Ακόμη και βασικές δεξιότητες γραμματισμού/κατανόησης γραπτού λόγου θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικές στο συγκεκριμένο πλαίσιο (2 αναφορές). Οι υπάλληλοι στις δημόσιες

υπηρεσίες παρουσιάστηκαν αδιάφοροι/ες απέναντι στις γλωσσικές δυσκολίες των μεταναστών/τριών.

«It's difficult for us, we don't know what they are saying and they don't care whether you are hearing or not hearing or to use English to explain to you. We go to office, we say, do you speak English, they say: όχι, εδώ είναι Ελλάδα, speak Greek. You know, you will be confused, you need somebody to have love for somebody for foreigner so are good to say don't worry I will show you, what do you want. Then they will help me. I went to pay the lights I don't know what to do, I say please help me, she said: δε μπορώ. If I know I can read it I know what they have, I will go to the person by myself. If you don't know, it's difficult, they will not ask what are you looking for, they don't care, so it's difficult. The way they treat you you will not be happy» (είναι δύσκολο για μας, δεν ξέρουμε τι λένε και δεν τους νοιάζει αν ακούς ή δεν ακούς ή να χρησιμοποιήσουν αγγλικά για να σου εξηγήσουν. Πάμε σε ένα γραφείο, λέμε, μιλάτε αγγλικά, λένει: όχι, εδώ είναι Ελλάδα, μίλα ελληνικά. Ξέρεις, μπερδεύεσαι, χρειάζεσαι κάποιον να έχει αγάπη για κάποιον, για ξένο, κι έτσι να είναι καλοί να πουν, μην ανυσοχείς, θα σου δείξω, τι θέλεις. Μετά αυτοί θα με βοηθήσουν. Πήγα να πληρώσω τα φώτα, δεν ήξερα τι να κάνω, είπα παρακαλώ βοηθήστε με, αυτή είπε: δεν μπορώ. Αν ξέρω ότι μπορώ να το διαβάσω, ξέρω τι έχουν, θα πάω στο άτομο μόνη μου. Αν δεν ξέρεις, είναι δύσκολο, δεν θα σε ρωτήσουν τι ψάχνεις, δουν τους νοιάζει, και έτσι είναι δύσκολο. Ο τρόπος που σου συμπεριφέρονται δεν σε ευχαριστεί) (M13Δ1).

«Ακριβώς, όχι μόνο για δουλειά, τα πάντα, αν θες να ψωνίζεις κάτι, αν θες να κάνεις κάτι, μας βοηθάει πάρα πολύ. Θα πας σχολείο, εφορία, ένα χαρτί να συμπληρώσεις πρέπει να περιμένεις αν ξέρει κάποιος. Δεν παρακαλέσεις σε κάποιος «σε παρακαλώ μπορείτε;» Άλλο πράγμα να διαβάζεις μόνος σου. Σίγουρα βοηθάει, τουλάχιστον καταλαβαίνεις πως να διαβάζεις, τι θα κάνεις, τι λέει εδώ. Παλιά θα μου βάλουν μπροστά μου ένα χαρτί και λέει κάντε υπογραφή δεν ξέρω τι είναι όμως. Τώρα τουλάχιστον μπορώ να διαβάζω ότι λέει» (M24Δ3).

Παρά τις θετικές στάσεις, τα άτομα εξέφρασαν και δυσκολίες αναφορικά με την εκμάθηση της Γ2. Αναφέρθηκαν και συναισθήματα απογοήτευσης για τις

δυσκολίες εκμάθησης της ελληνικής («προσπαθώ, αλλά...» [M39Δ6]). Μια (1) εκπαιδευόμενη εξέφρασε έντονο αίσθημα ανικανότητας από την έλλειψη γνώσης της Γ2, και τόνισε τη μεγάλη σημασία γνώσης της γλώσσας («*Βέβαια, πάντα. Αν ξέρεις γλώσσα, όπου θα πάμε, όποιο κράτος κι αν πάμε, άμα δε μάθεις τη γλώσσα του κράτους είσαι χωρίς χέρια και πόδια*» [M1Δ1]). Μια άλλη σχολίασε ότι ενοχλείται από το γεγονός ότι εκφράζεται με πιο απλές εκφράσεις στη Γ2 ενώ στη μητρική της χρησιμοποιεί πιο δύσκολο και πλούσιο λεξιλόγιο.

Ένας άλλος λόγος που αναφέρθηκε είναι η δυσκολία εκμάθησης γλωσσών σε μεγαλύτερη ηλικία (2 αναφορές). Μια (1) εκπαιδευόμενη σχολίασε ότι ένα πλεονέκτημα ότι στο παρελθόν δεν ήξερε τη γλώσσα ήταν ότι δεν καταλάβαινε την πεθερά της. Η χρήση αγγλικών ως γλώσσας επικοινωνίας αποτελεί επίσης ανασταλτικό παράγοντα αναφορικά με την απόκτηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων στη Γ2. Δυσκολίες αντιμετώπισαν οι εκπαιδευόμενοι/ες και πριν την έναρξη των μαθημάτων, παρά την επιθυμία τους να αρχίσουν μαθήματα, όπως δυσκολία στην εύρεση του κτηρίου που γίνονται τα μαθήματα, επικοινωνία με δημόσιους φορείς που δεν ήξεραν να δώσουν πληροφορίες για την ύπαρξη μαθημάτων ελληνικών ή το γεγονός ότι τα διαθέσιμα μαθήματα δεν ήταν στο επίπεδό τους. Το βασικότερο εμπόδιο, όμως, ήταν πρακτικές δυσκολίες και συγκεκριμένα η αδυναμία παρακολούθησης (ή τακτικής παρακολούθησης) μαθημάτων λόγω εργασιακών υποχρεώσεων (4 αναφορές). Ένας νεαρός μετανάστης εκτός από τον ελάχιστο ελεύθερο χρόνο λόγω εργασιακών υποχρεώσεων ανέφερε και την επιθυμία συμμετοχής του σε δραστηριότητες κοινωνικοποίησης κατά τον ελεύθερο χρόνο του. Εμπόδιο στην εκμάθηση επίσης αποτελούσαν και οι αρνητικές εμπειρίες αναφορικά με τις προσπάθειες των εκπαιδευομένων να μάθουν τη γλώσσα υποδοχής, κυρίως στην αρχή της παραμονής τους στη χώρα. Αναφέρθηκαν η έλλειψη υπομονής/ειρωνικά σχόλια από άτομα του περιβάλλοντός τους όταν δεν χρησιμοποιούν σωστά τη γλώσσα (3 αναφορές), που ήταν ιδιαίτερα τραυματικές εμπειρίες για τις συγκεκριμένες εκπαιδευόμενες που το ανέφεραν, θυμός για άτομο του οικογενειακού περιβάλλοντος που κορόιδεψε την εκπαιδευόμενη όταν προέφερε κάτι λάθος (συνέπεια: δεν μιλούσε για 4 χρόνια, ενώ καταλάβαινε), εγκατάλειψη χρήσης της Γ2 και στροφή στη χρήση

της αγγλικής, συναισθήματα ντροπής για λανθασμένη χρήση της γλώσσας και από το ίδιο το άτομο (2 αναφορές), χωρίς απαραίτητα να το έχουν κοροϊδέψει.

«Πολλές φορές μου έχουν πει μιλάς πάρα πολύ καλά ελληνικά, με καλή προφορά και χάρηκα, ένιωσα πάρα πολύ όμορφα μέσα μου και έχω πάλι καμιά φορά που είπα μία βλακεία, κάτι που δεν κόλλαγε καθόλου με το θέμα που μιλάγαμε και εκεί ντράπηκα και παραλίγο να λιώσω κάπως και έλεγα, ας πούμε, μέσα μου καλύτερα να μην υπάρχω εδώ, να φύγω όσο πιο γρήγορα που γίνεται από αυτό το μέρος» (M36Δ6).

Οι εκπαιδευόμενοι/ες ανέφεραν επίσης αμηχανία στις συζητήσεις, έλλειψη επαφής με το ντόπιο πληθυσμό και περιορισμένες ευκαιρίες εκμάθησης λόγω περιορισμού στο σπίτι, γνώση άλλων γλωσσών και χρήση αυτών για επίτευξη επικοινωνίας και αδυναμία συγκέντρωσης στην εκμάθηση λόγω προσωπικών προβλημάτων. Τέλος, ιδιαίτερα τραυματικές ήταν οι αρνητικές εμπειρίες στον κοινωνικό περίγυρο και οι ρατσιστικές συμπεριφορές γηγενών λόγω ξενικής προφοράς (2 αναφορές) (*«it was terrible, it was terrible»* (ήταν απαίσιο, ήταν απαίσιο) [M5Δ4], *«for me it was a nightmare»* (για μένα ήταν ένας εφιάλτης) [M9Δ4]).

Σημαντικός παράγοντας για την έλλειψη διάθεσης εκμάθησης της γλώσσας φάνηκε να είναι και η έλλειψη επιθυμίας παραμονής στην Ελλάδα και η θεώρησή της ενδιάμεσου σταθμού προς άλλη ευρωπαϊκή χώρα (3 αναφορές).

«Την αρχή δεν προσπάθησα καθόλου τα πρώτα χρόνια που ήμουν εδώ δεν έψαξα καθόλου γλώσσα για να μάθω ελληνικά, ήθελα να φύγω από δω, ήθελα να βγάλω κάτι λεφτά για να μπορώ να χαλάσω στο δρόμο που θέλω να φύγω σε άλλες χώρες» (M36Δ6).

11.2.3.8 Ρατσισμός

Ένα σοβαρό εμπόδιο για πολλούς/ές από τους/τις μετανάστες/τριες-πρόσφυγες που αναδύθηκε από τις απαντήσεις τους χωρίς να το έχει θίξει καθόλου η ερευνήτρια ήταν η ρατσιστική συμπεριφορά των ντόπιων απέναντί τους.

Κάποιοι/ες εκπαιδευόμενοι/ες θεωρούσαν ότι τα εμπόδια που αντιμετώπιζαν αναφορικά με την απασχόληση/ένταξή τους δεν έχουν καμία σχέση με τη γλώσσα και οφείλονται σε ρατσιστικές συμπεριφορές (7 αναφορές). Ένας (1) εκπαιδευόμενος τόνισε ότι η αδυναμία του να συνάψει ερωτικές σχέσεις με Ελληνίδες δεν οφειλόταν σε έλλειψη γνώσης της γλώσσας, αλλά σε ρατσιστικές συμπεριφορές. Επίσης, ένα ποσοστό των εμποδίων αποδόθηκε στην ελλιπή γνώση της Γ2 και ένα ποσοστό σε ρατσιστικές συμπεριφορές (*«Ήμουνα ντροπαλός ήρθα εδώ Ελλάδα. Έμπλεξα με δουλειές δεν μπορούσα δεν ξέρω να μιλήσω. Είχε και ρατσισμό»* [M21Δ2]) (1 αναφορά). Ακόμη και η χρήση της αγγλικής ως γλώσσας διαμεσολάβησης αναφέρθηκε ότι προκαλεί αντιδράσεις, καθώς εκλαμβάνεται ως προσπάθεια από μέρος του/της μετανάστη/τριας να φανεί ανώτερος/η από τον φυσικό ομιλητή.

Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση μιας εκπαιδευόμενης, η οποία άλλαξε τη γλωσσική της συμπεριφορά λόγω αλλαγής στάσης του γενικότερου κοινωνικού περιβάλλοντος και ρατσισμού απέναντι στους/στις μετανάστες/τριες. Λόγω προσωπικών εμπειριών ρατσιστικής συμπεριφοράς απέναντί της, η ίδια άρχισε να νιώθει αισθήματα ντροπής για την έντονη ξενική προφορά της, περιορίσε την ομιλία στη Γ2 στα απολύτως απαραίτητα, με αποτέλεσμα τη μείωση της επικοινωνίας με τον ντόπιο πληθυσμό.

«Με τον κόσμο δεν υπήρχε κάποιο θέμα. Αλλά υπάρχουν τώρα δύο τελευταία δύο – τρία χρόνια, είναι ρατσισμός γιατί αυτά τα προβλήματα, οικονομικά και όλα αυτά και δρέπομαι [ντρέπομαι] κιόλας. Γι' αυτό αναγκαστικά κάνω πίσω και σταματάω δηλαδή στην οικογένεια, αυτό, δεν επικοινωνώ τόσο πολύ με τον κόσμο, δρέπομαι [ντρέπομαι] μην τυχόν θα μου πούνε κάτι και θα γελάσουνε και γι' αυτό τον λόγο. Ναι. Ναι, για την προφορά πιο πολύ. Παλιότερα δεν υπήρχε αυτό το θέμα. Γι' αυτό λέω. Ο κόσμος έχει αλλάξει, γι' αυτό...και αυτό το πράγμα ακριβώς αυτό το πράγμα έχει τύχει μερικές φορές και γι' αυτό το λόγο έχω κάνει πίσω δηλαδή» (M6Δ4).

Η εκπαιδευόμενη ένιωθε ιδιαίτερο άγχος για την ξενική προφορά και γενικά τη λανθασμένη χρήση της Γ2 κατά τις γλωσσικές συναλλαγές της στη Γ2,

«Μην τυχόν θα κάνω και κάποιο λάθος, δηλαδή θα ακούσω και το έχω ακούσει “Τι κάνεις εδώ στην Ελλάδα;”, “Τι θες εσύ εδώ;” Αυτό το πράγμα, έχω ακούσει και τέτοιο» (Μ6Δ4)

με συνέπεια τον περιορισμό της χρήσης της ελληνικής κυρίως με άτομα του στενού οικογενειακού και φιλικού της περιβάλλοντος.

«Πάντως οι φίλοι τον άντρα μου, τα πεθερικά μου και... μου μιλάνε κανονικά, δεν υπάρχει δηλαδή κάποιο θέμα, καταλαβαίνουμε, καταλαβαινόμαστε δηλαδή» (Μ6Δ4).

Θεωρούσε ότι η αύξηση του ρατσισμού οφείλεται στην επιδείνωση της οικονομικής κατάστασης στη χώρα, διαπίστωσε αλλαγή σε σύγκριση με το παρελθόν, αλλά και έδειξε διάθεση κατανόησης της ρατσιστικής αντίδρασης του ντόπιου πληθυσμού, καθώς έκανε σύγκριση με αντίστοιχα φαινόμενα στη χώρα προέλευσής της.

«2 -3 -4 χρόνια, δεν υπήρχε αυτό το θέμα. Τώρα όμως καταλαβαίνεις και τον κόσμο ναι, ναι, αλλά επειδή και στη Ρωσία έχω ζήσει κάτι τέτοιο δηλαδή...που ήρθαν από το Ουζμπεκιστάν, Καζακστάν, μετανάστες, τότε με το πόλεμο και όλα αυτά... Βέβαια ποιος έφταιγε; Δεν έφταιγε κανένας, αλλά επειδή έχει γίνει μαφία όλος αυτός ο κόσμος και το έβλεπα δηλαδή με τα μάτια που ήμουνα παιδί, δεν είχα αγριέψει βέβαια τότε, αλλά ζήλευα από μέσα μου...Αλλά καταλαβαίνω και τον κόσμο που έχει... Είναι πολύ δύσκολο που... κατάσταση, δηλαδή αυτή που ζούμε τώρα» (Μ6Δ4).

Ένας (1) εκπαιδευόμενος απέδωσε την απομόνωση των ανθρώπων Αφρικανικής καταγωγής στη δική τους έλλειψη διάθεσης εκμάθησης της Γ2.

«When I speak they say maybe I don't want to speak, really, black people don't want to speak, they are not integrating with the Greeks. That's the problem we have» (όταν μιλάω λένε ίσως δεν θέλω να μιλήσω, αλήθεια, οι μαύροι δεν θέλουν να μιλήσουν, δεν ενσωματώνονται με τους Έλληνες. Αυτό είναι το πρόβλημα που έχουμε) (Μ17Δ2).

Ένας (1) εκπαιδευόμενος ξαφνιάστηκε από τις ρατσιστικές συμπεριφορές στη χώρα υποδοχής, διότι στη χώρα προέλευσής του υπήρχαν πολλές θρησκείες

αλλά δεν υπήρχε ρατσισμός. Πιο πολύ ρατσισμό αντιμετώπιζε στο περιβάλλον εργασίας.

«Εδώ στην Ελλάδα είναι πολύ δύσκολα, ρατσισμό, ναι, λένε όπως λένε Αλ Κάιντα, δεν ξέρουνε, λένε μόνο, δεν ξέρουν, αλλά το λένε. Εσύ πρέπει να ξέρει αυτά τα πράγματα μετά να λες. Εγώ όταν ήμουνα Ινδία ήμουνα μικρό και πήγαινα σχολείο αυτό δεν ήξερα αυτό είναι χριστιανό είναι μουσουλμάνο. Εγώ είμαι Σιχ το άλλο είναι Χίντου δεν το ήξερα. Όταν είσαι εδώ Ελλάδα αυτό είναι Πακιστανό είναι. Μουσουλμάνο άλλο είναι, Μουσουλμάνο στην Ινδία είχε άλλο φίλο μου είναι Μουσουλμάνο αλλά δεν το ήξερα, όλα μαζί πήγαμε. Γιατί δεν είναι σαν μυαλό ρατσισμός; Γιατί όταν ήμουνα Ινδία οι φίλοι μου δεν ήταν Μουσουλμάνοι; Και αυτοί κακοί άνθρωποι ήτανε; Δεν ήτανε κακοί. Αλλά εδώ μέσα Ελλάδα το λένε Πακιστανό δεν είναι καλοί. Κάτσε, εντάξει, πέντε δάχτυλα δεν είναι ίδια να λες μόνο για Πακιστανό ή να λες μόνο για Μουσουλμάνο, χαζομάρες. Αυτό το πράγμα δεν μου αρέσει. Πιο πολύ μιλάμε στη δουλειά. Αυτοί όλοι δεν έχουν πάει κανέναν σχολείο, δεν ξέρουνε. Κάθε μέρα που μιλάμε, τι κάθε μέρα λαχανικά, λαχανικά. Τι σε νοιάζει, δεν είναι ωραίο φαγητό; Εσύ έχεις φάει ποτέ;» (M21Δ2).

Ρατσιστικές συμπεριφορές παρατηρούνται και στη δεύτερη γενιά, στα παιδιά μεταναστών/τριών, όπως στην κόρη μιας ερωτώμενης («και η κόρη μου η μεγάλη έχει πρόβλημα» [M6Δ4]).

Υπήρχαν και αυτοί που δεν είχαν προβλήματα με ρατσιστικές συμπεριφορές, δύο (2) εκπαιδευόμενες το τόνισαν, η μια θεωρούσε ότι οι ντόπιοι βοηθάνε τους ξένους, δεν τους κοροϊδεύουν και τους διορθώνουν όταν λένε κάτι λάθος και η άλλη ότι εισπράττει αισθήματα αγάπης από τους Έλληνες («δεν έχω πρόβλημα, μ' αγαπάνε» [M15Δ2]).

11.2.4 Αποτίμηση της διδακτικής πράξης

Όλοι/ες ανεξαιρέτως οι εκπαιδευόμενοι/ες ήταν ευχαριστημένοι/ες από τα μαθήματα και τα αξιολογούν πολύ θετικά. Διακρίνονται τρεις διαστάσεις αναφορικά με την αξιολόγηση των μαθημάτων, η γνωσιακή, η κοινωνική/διαπροσωπική και η πλαισιακή.

11.2.4.1 Γνωσιακή διάσταση

Όσον αφορά τη γνωσιακή διάσταση, οι εκπαιδευόμενοι/ες δήλωσαν ιδιαίτερα ευχαριστημένοι/ες γιατί κάνουν γραμματική (2 αναφορές), γραφή (2 αναφορές), λεξιλόγιο, ασκήσεις, συνομιλία/συζητήσεις, εκθέσεις στο σπίτι και εξάσκηση σε όλες τις δεξιότητες (1 αναφορά). Μια άλλη σχολίασε ότι δεν της άρεσαν οι εκθέσεις, αλλά ότι δεν της άρεσαν ούτε και στη μητρική της. Επίσης τους άρεσε το γεγονός ότι οι εκπαιδευτές/τριες ενσωματώνουν στοιχεία της κουλτούρας, της ιστορίας και του πολιτισμού της χώρας υποδοχής στο μάθημα τους (4 αναφορές). Ο τρόπος που εξηγεί η καθηγήτρια, η ποικιλία δασκάλων και διδακτικών προσεγγίσεων και το γεγονός ότι οι εκπαιδευόμενοι είναι εκπαιδευτικοί και έχουν τελειώσει πανεπιστήμιο ήταν σημαντικά για κάποιους/ες εκπαιδευόμενους/ες και θεωρούσαν ότι συμβάλλουν θετικά στην εκμάθηση της Γ2. Μια (1) εκπαιδευόμενη βλέπει μεγάλη διαφορά στην πρόοδό της στη γλώσσα με τα μαθήματα και μετανιώνει που δεν άρχισε νωρίτερα. Ένας (1) εκπαιδευόμενος διευκολύνεται με το σύστημα διδασκαλίας στη δομή, είπε ότι δεν θα μπορούσε να παρακολουθήσει ένα πιο εντατικό πρόγραμμα, καθώς δούλευε και είχε μόνο μια μέρα ρεπό.

11.2.4.2 Κοινωνική/διαπροσωπική διάσταση

Η κοινωνική/διαπροσωπική διάσταση είναι πολύ σημαντική για τους/τις εκπαιδευόμενους/ες. Η κοινωνικοποίηση θεωρούνταν κάτι ιδιαίτερα θετικό (4 αναφορές) και η ευκαιρία γνωριμίας και άλλων μεταναστών/τριών, εκτός από ομοεθνείς τους ήταν σημαντική γι' αυτούς/ές. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευόμενων αναδύθηκε το αίσθημα ομαδικότητας με συμμαθητές/τριες και εκπαιδευτή/τρια (3 αναφορές). Μερικά από αυτά που αναφέρθηκαν ήταν ότι μοιράζονται εμπειρίες και αναμνήσεις μεταξύ τους, οι εκπαιδευτές/τριες προσπαθούν πάρα πολύ να βοηθήσουν και να ενθαρρύνουν, δεν τους περιορίζουν, τους αγαπάνε, έχουν υπομονή, τους συμπεριφέρονται με ευγενικό τρόπο, τους αντιμετωπίζουν όλους με ισοτιμία και δεν υπάρχουν ρατσιστικές συμπεριφορές λόγω του γεγονότος ότι είναι ξένοι/ες. Ένας (1) εκπαιδευόμενος νιώθει ότι οι εκπαιδευτές/τριες τον αγαπάνε («είναι πάρα

πολύ καλοί άνθρωποι, όλοι, όλοι μ' αγαπάνε» [M27Δ2]) και εκτιμά το γεγονός ότι προσφέρουν εθελοντικά τον χρόνο τους για να τους διδάξουν την ελληνική γλώσσα.

11.2.4.3 Πλαισιακή διάσταση

Το πλαίσιο και η ατμόσφαιρα που επικρατεί στην τάξη και στη δομή ήταν επίσης σημαντικά για τους/τις εκπαιδευόμενους/ες. Η φιλική, άνετη και χαλαρή ατμόσφαιρα (8 αναφορές) και το λιγότερο τυπικό μάθημα με χρήση χιούμορ (3 αναφορές) εκλαμβάνονται ως ιδιαίτερα θετικά στοιχεία. Χαρακτηριστικά, μια (1) εκπαιδευόμενη ανέφερε ότι η παρακολούθηση των μαθημάτων αποτελεί το μόνο πράγμα στη ζωή της που της δίνει χαρά, μαθαίνει κάτι, σκέφτεται ότι πρέπει να πάει σχολείο, τις ασκήσεις που έχει να κάνει, όλα αυτά τη βοηθάνε να μην σκέφτεται τα προβλήματά της.

Κανένα άτομο δεν είχε κάποιο αρνητικό σχόλιο ότι κάτι δεν του αρέσει, το μόνο παράπονο ότι ήταν λίγες οι ώρες μαθήματος και το κρύο στην αίθουσα το χειμώνα (2 αναφορές). Μόνο ένας (1) εκπαιδευόμενος σχολίασε ότι δεν του αρέσει η ανομοιογένεια στο επίπεδο της τάξης διότι θεωρεί ότι καθυστερεί έτσι η πρόοδός του. Κάποιοι/ες είχαν και προτάσεις για πράγματα που θα επιθυμούσαν, που όμως αφορούσαν λεπτομέρειες και όχι σημαντικές παρεμβάσεις στο χαρακτήρα της δομής ή του μαθήματος. Αναφέρθηκαν τα εξής: συγκεκριμένη προετοιμασία για τα θέματα που ερωτώνται κατά τη συνέντευξη για παροχή ελληνικής υπηκοότητας, θέματα για να γράψουν εκθέσεις στο σπίτι, εκδρομές σε αρχαιολογικούς χώρους, βιβλίο με χρώματα και όχι φωτοτυπίες, εκμάθηση περισσότερων στοιχείων για την Ελλάδα, διδασκαλία περισσότερης γραμματικής και λίγο πιο αργός ρυθμός διδασκαλίας.

Οι εκπαιδευόμενοι/ες θεωρούσαν ότι τα μαθήματα ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους (23 αναφορές) και ότι τους/τις βοηθούν στις καθημερινές τους συναλλαγές (4 αναφορές), στη διαδικασία απόκτησης ιθαγένειας (1 αναφορά), στην εκμάθηση ειδικής ορολογίας, στο διάβασμα του παιδιού στο σχολείο (2 αναφορές) και ακόμη και ότι σχετίζονται με θέματα όπως η πολιτική που δεν τους χρειάζονται στην καθημερινότητά τους αλλά θεωρούσαν χρήσιμο να

μπορούν να τα καταλαβαίνουν (1 αναφορά). Επίσης βρίσκουν τα μαθήματα ενδιαφέροντα (26 αναφορές), αν και οι περισσότεροι/ες έδωσαν μονολεκτικές απαντήσεις και δεν εξήγησαν ακριβώς πως το εννοούν αυτό. Μόνο κάποια άτομα είπαν ότι βρίσκουν ενδιαφέροντα τα θέματα συζήτησης (2 αναφορές, και μάλιστα το ένα άτομο σχολίασε ότι αυτό δεν συνέβαινε σε άλλα μαθήματα που παρακολουθούσε στο παρελθόν) και ειδικά ότι μαθαίνουν πολλά πράγματα για τη χώρα υποδοχής (γεωγραφία, φαγητό, πολιτικό σύστημα, πολιτική κατάσταση στη χώρα κλπ.) που δεν θα τα μάθαιναν μόνοι/ες τους (2 αναφορές) και γενικά ότι διεύρυναν τους ορίζοντές τους (1 αναφορά). Το γεγονός ότι τα μαθήματα είναι ενδιαφέροντα αποτελεί κίνητρο για συνέχιση της παρακολούθησης (*«γι' αυτό θέλω να τα παρακολουθώ μέχρι το τέλος, όχι το τέλος αυτή της σχολικής χρονιάς, αλλά και στη συνέχεια»* [M31Δ5]).

Όλοι/ες, εκτός από ένα (1) άτομο που απάντησε ότι έχει άγχος κατά τη διάρκεια του μαθήματος, ειδικά όταν του επισημαίνουν τα λάθη του, απάντησαν ότι επιθυμούν να μιλούν στο μάθημα για τον εαυτό τους και τη χώρα/κουλτούρα τους (35 αναφορές), αλλά πολλές απαντήσεις ήταν μονολεκτικές, οπότε δεν εξήγησαν με λεπτομέρειες πως θα ήθελαν να γίνει αυτό. Κάποιοι/ες σχολίασαν ότι το κάνουν ήδη (7 αναφορές) και ότι νιώθουν ελεύθεροι/ες να εκφραστούν, υπάρχει χαλαρό κλίμα στο μάθημα και ο/η εκπαιδευτής/τρια τους ενθαρρύνει (3 αναφορές). Μάλιστα μια (1) εκπαιδευόμενη ανέφερε ότι νιώθει άνετα να μιλήσει και για προσωπικά ζητήματα με τις συμμαθήτριες και την εκπαιδευτριά της. Δύο (2) άτομα ανέφεραν ότι δεν επιθυμούν να μιλούν για τον εαυτό τους και 3 άτομα ότι επιθυμούν να μιλήσουν μόνο για τη χώρα υποδοχής, καθώς είτε γνωρίζουν τη δική τους χώρα/κουλτούρα (1 αναφορά) είτε θεωρούν ότι ανήκουν περισσότερο στη χώρα υποδοχής (1 αναφορά). Η επιθυμία αποκοπής από το παρελθόν και το ιδεολογικό φορτίο/πλαίσιο της χώρας προέλευσης δείχνει την έντονη επιθυμία ένταξης στη χώρα υποδοχής.

11.2.4.4 Απόψεις για την εκπαιδευτική διαδικασία και τους εκπαιδευτές/τριες

Όσον αφορά τις διδακτικές μεθόδους που προτιμούσαν, η πλειονότητα των εκπαιδευομένων προτιμούσαν να δουλεύουν σε ομάδα (15 αναφορές) ή/και σε ζευγάρια (6 αναφορές). Κάποιοι/ες προτιμούσαν τη δασκαλοκεντρική, μετωπική διδασκαλία (4 αναφορές). Η παραγωγή/κατανόηση προφορικού λόγου είναι σημαντική για τους εκπαιδευόμενους/ες (3 αναφορές). Κάποιοι/ες θέλουν να μιλάνε ένας-ένας (2 αναφορές) ή να χρησιμοποιείται ποικιλία διδακτικών μεθόδων (1 αναφορά). Επίσης αναφέρθηκαν τα παιχνίδια (π.χ. με κάρτες), ερωτήσεις, μετάφραση κειμένου (2 αναφορές). Μια (1) εκπαιδευόμενη θεωρούσε ότι εξαρτάται κατά πολύ από τον/την εκπαιδευτή/τρια πόσο τυπική προσέγγιση θα έχει στο μάθημα, μπορεί να δημιουργήσει χαλαρή ατμόσφαιρα και να προσφέρει ευκαιρίες να μιλάνε όλοι/ες μαζί και να κάνουν παιχνίδια ρόλων. Ενδιαφέρον είναι το γεγονός ότι μια (1) μαθήτρια που είναι πολύ αρχάρια προτιμούσε να κάνει ιδιαίτερα με την εκπαιδευτρια και όχι σε τάξη. Μια (1) άλλη εξέφρασε παράπονο ότι κάνουν φασαρία οι συμμαθητές/τριές της και μιλάνε μεταξύ τους. Μια (1) εκπαιδευόμενη, η οποία ασχολείται με γλωσσολογικά ζητήματα καθώς είναι δασκάλα και μεταφράστρια, θεωρούσε ότι η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθεί η εκπαιδευτριά τους είναι πολύ παραδοσιακή, καθώς κάνουν κείμενα, γραμματική και ασκήσεις. Πρόσθεσε ότι υπάρχουν κι άλλες προσεγγίσεις και θεωρίες που θα μπορούσαν να εφαρμόσουν ώστε να είναι πιο ενδιαφέρον το μάθημα.

«This is traditional way of teaching a foreign language. Not something modern or... Traditional: text, grammar, exercises. Not every teacher accept it now. There are other theories. Not it enrich me» (αυτός είναι ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας μιας ξένης γλώσσας. Δεν είναι κάτι μοντέρνο ή ... Παραδοσιακό: κείμενο, γραμματική, ασκήσεις. Δεν το δέχονται τώρα όλοι οι δάσκαλοι. Υπάρχουν κι άλλες θεωρίες. Δεν με εμπλουτίζει) (M5Δ4).

Σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευόμενοι/ες νιώθουν άνετα να ρωτήσουν αν δεν καταλαβαίνουν κάτι και οι εκπαιδευτές/τριες τους εξηγούν. Η πλειοψηφία απάντησε ότι ρωτάει, γενικά υπάρχει καλό κλίμα και όλοι νιώθουν άνετα, αλλά λόγω προσωπικής γνωριμίας με κάποιους μαθητές/τριες και γνώσης από μέρους της ερευνήτριας της ασιατικής κουλούρας, είναι απίθανο όλα τα άτομα που είπαν ότι εκφράζουν τις απορίες τους να το κάνουν πάντα, ειδικά τα

άτομα από την Ασία. Πέντε (5) άτομα παραδέχτηκαν ότι δεν ρωτάνε πάντα, η μια (1) μαθήτρια προσπαθούσε να προετοιμάζει το μάθημα στο σπίτι για να μην έχει πολλές απορίες, δύο (2) είπαν ότι ειδικά στην αρχή δεν ρωτούσαν. Οι μαθητές από Ασία δεν νιώθουν άνετα να εκφράζουν απορίες λόγω διαφοράς κουλτούρας.

«Βέβαια καμιά φορά ντρέπομαι αλλά συνήθως ρωτάω. Εξαρτάται πώς νιώθω μέσα στο μάθημα, αν είμαστε πολλοί ή λίγοι. Αν είμαστε πολλοί δε ρωτάω, γενικά περιμένω για να ρωτήσει κάποιος άλλος, αυτός ο τύπος που ρωτάει να μην είμαι εγώ, αν είναι λίγοι ρωτάω, αν έχουμε φιλική σχέση, εντάξει» (M36Δ6).

Μόνο έντεκα (11) από τα άτομα του δείγματος επιθυμούσαν τη χρήση λεξικού από τον/την εκπαιδευτή/τρια ώστε να τους μεταφράζει λεξιλόγιο στη μητρική τους γλώσσα. Η πλειοψηφία (22 αναφορές) το χρησιμοποιούν στο σπίτι αλλά δεν επιθυμούν τη χρήση του στο μάθημα, κάποιοι/ες είπαν ότι αν δεν καταλαβαίνουν κάτι ο/η εκπαιδευτής/τρια χρησιμοποιεί τα αγγλικά. Η μετάφραση στη μητρική τους γλώσσα μπερδεύει και επισημάνθηκε ότι συχνά δεν είναι ακριβής.

«Όχι, εγώ θεωρώ ότι όταν θες να μάθεις μία γλώσσα δεν πρέπει να σκέφτεσαι για τη γλώσσα σου, τη γλώσσα που μιλάς, τη γλώσσα πρέπει να μάθεις σαν ένα μωράκι που ανοίγει η γλώσσα σιγά-σιγά μαθαίνει, και μαθαίνεις γλώσσες με νόημα που βγάζουν. Όχι, δεν πρέπει να μπερδέψεις καθόλου με τη γλώσσα που έχεις, έτσι μπορείς να μπερδευτείς» (M36Δ6).

Οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτές/τριες έδιναν ασκήσεις για το σπίτι και οι μαθητές/τριες, παρά το φόρτο των υποχρεώσεών τους, προσπαθούσαν να τις κάνουν. Κάποιοι/ες που δεν τους έδιναν ασκήσεις ή που δεν τις έκαναν πάντα θα ήθελαν να το κάνουν και αναγνωρίζουν τη χρησιμότητά τους. Η πλειοψηφία των ερωτώμενων απάντησαν ότι δεν είχαν χρόνο για να κάνουν τις ασκήσεις που τους αναθέτει ο εκπαιδευτής/τρια στο σπίτι, αλλά ότι προσπαθούσαν να βρουν και να τις κάνουν τελικά. Εκτός από έλλειψη χρόνου αναφέρθηκε και η αδυναμία συγκέντρωσης λόγω οικονομικών προβλημάτων (1 αναφορά). Μόνο έξι (6) άτομα είπαν ότι μερικές φορές δεν κάνουν τις ασκήσεις και τρία (3) άτομα ότι δεν τις κάνουν γενικώς. Από τις απαντήσεις

των ερωτηθέντων διαφάνηκε ότι οι εκπαιδευτές/τριες είτε δεν τους βάζουν ασκήσεις (αν το επίπεδο είναι χαμηλό), είτε γενικά βάζουν λίγες και όχι κάθε φορά.

Η πλειοψηφία των ερωτώμενων ήταν ικανοποιημένοι/ες με τα βιβλία και το υλικό. Μόνο μια (1) εκπαιδευόμενη, η οποία είναι δασκάλα και μεταφράστρια, σχολίασε ότι τα βιβλία δεν είναι τίποτα το ιδιαίτερο και θα προτιμούσε κάτι πιο διασκεδαστικό. Επίσης σχολιάστηκε ότι θα ήταν προτιμότερο βιβλίο και όχι φωτοτυπίες («*μπορώ να γίνω σαν παιδί που θέλω να έχει χρώματα, δεν έχουν χρώματα και τις φωτοτυπίες, καλύτερα θα ήταν να είχαμε ένα βιβλίο*» (M31Δ5). Αναφέρθηκε επίσης η επιθυμία για περισσότερες φωτογραφίες και εικονόλεξα, περισσότερες ασκήσεις και όχι μόνο συμπλήρωση κενών, καθώς έτσι δεν βελτιώνεται η παραγωγή γραπτού λόγου. Σε γενικές γραμμές, όμως, όλοι ήταν ευχαριστημένοι με το υλικό.

Οι επισκέψεις εκτός τάξης ήταν ιδιαίτερα αγαπητές στους/στις εκπαιδευόμενους/ες και αν δεν διοργανώνονται στη δομή που παρακολουθούν θα ήθελαν να οργανώνεται κάτι τέτοιο. Θεωρούσαν ότι τους/τις βοηθάει να μάθουν πράγματα που δεν θα τα μάθαιναν στο μάθημα (3 αναφορές), όπως η ελληνική ιστορία (3 αναφορές) που χρειάζεται και για τη συνέντευξη για ελληνική ιθαγένεια, να μιλήσουν περισσότερο (3 αναφορές) και να δεθούν σαν παρέα (2 αναφορές).

«Πάμε συνέχεια, δε χάνουμε τέτοια ευκαιρία, μας αρέσει κι όλες και μαθαίνουμε περισσότερα πράγματα που ούτε μέσα από το μάθημα δεν είναι, είναι διαφορετικά» (M23Δ2).

Μόνο τρεις (3) εκπαιδευόμενες θεωρούν ότι δεν χρειάζεται, ανέφεραν ότι μπορούν να πάνε και μόνες τους, επειδή έχουν μόνο τρεις ώρες την εβδομάδα στη δομή προτιμάνε να τις αφιερώσουν στο μάθημα.

Αναφορικά με το πως είναι ο/η ιδανικός/ή εκπαιδευτής/τρια γι' αυτούς, οι απαντήσεις των ερωτώμενων μπορούν να ομαδοποιηθούν σε τρεις κατηγορίες: εκπαιδευτικές/διδακτικές δεξιότητες (έμφαση στο διδασκόμενο αντικείμενο), κοινωνικές δεξιότητες εκπαιδευτή (έμφαση στο διδασκόμενο υποκείμενο) και ιδιότητες χαρακτήρα διδάσκοντος/ουσας.

Όσον αφορά τις εκπαιδευτικές/διδακτικές δεξιότητες που οφείλει να διαθέτει ο/η σωστός/ή εκπαιδευτής/τρια, αναφέρθηκαν ότι είναι πολύ σημαντικό να εξηγεί καλά (12 αναφορές) και να βοηθάει τους/τις μαθητές/τριες να κατανοήσουν ότι δεν καταλαβαίνουν, να ξέρει καλά τη δουλειά του/της (4 αναφορές), να έχει πολλές γνώσεις (2 αναφορές), να έχει βαθιά γνώση του αντικειμένου, να έχει σωστή μεθοδολογική προσέγγιση και να είναι έμπειρος/η. Επίσης χρήσιμο θεωρείται να έχει μεταδοτικότητα (2 αναφορές).

«Κάποια πράγματα που δεν καταλαβαίνουμε εύκολα με ένα τρόπο, με ένα τόσο καλό τρόπο πρέπει να εξηγεί να καταλαβαίνουμε. Αυτός είναι καλός δάσκαλος. Όσο μάθημα κι αν κάνει ο δάσκαλος, άμα δεν καταλαβαίνει ο άλλος, δεν είναι καλός δάσκαλος» (M23Δ2).

Επίσης αναφέρθηκαν στην ανάγκη να διορθώνει όταν κάνουν λάθη ώστε να βελτιωθούν, να μιλάει αργά, να είναι κατανοητός/ή, να φροντίζει ώστε να έχει το μάθημά τους ποικιλία, να κάνει ερωτήσεις που θα πρέπει οι μαθητές/τριες να απαντήσουν, όχι μόνο παιχνίδια και συζητήσεις. Σημαντικό είναι ο/η εκπαιδευτής/τρια να λέει στους/στις εκπαιδευόμενους/ες ενδιαφέροντα πράγματα για τη χώρα, τη δεύτερη γλώσσα, τη γραμματική και την ετυμολογία της.

Οι κοινωνικές δεξιότητες που θεωρούσαν χρήσιμο να διαθέτει ο/η εκπαιδευτής/τρια ήταν επίσης πολύ σημαντικές για τους/τις εκπαιδευόμενους/ες. Υπήρχε επιθυμία να είναι ευγενικός/ή (5 αναφορές) και να έχει υπομονή ώστε, αν χρειάζεται, να επαναλαμβάνει κάτι πολλές φορές (4 αναφορές). Ειδικά για έναν συμμαθητή τους που είναι αναλφάβητος αναφέρθηκε ότι χρειάζεται πάρα πολλές επαναλήψεις από τον εκπαιδευτή/τρια. Θεωρήθηκε σημαντικό επίσης να βοηθάει τους/τις εκπαιδευόμενους/ες να ξεπεράσουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στο μάθημα (4 αναφορές), να μη αποθαρρύνει τους μαθητές/τριες όταν κάνουν λάθη, να βάζει ασκήσεις για το σπίτι, να κατανοεί τις ανάγκες τους και τον τρόπο που μαθαίνουν (2 αναφορές), να μπορεί να μπει στη θέση των μαθητών/τριών του/της, να αφήνει περιθώρια πρωτοβουλίας στους μαθητές/τριες και να μην τους υποδεικνύει συνέχεια τι να κάνουν. Η πλειοψηφία (με εξαίρεση δύο (2) άτομα που θέλουν να είναι λίγο αυστηρός/ή)

επιθυμούν ένα άτομο που χαμογελάει (2 αναφορές) και δημιουργεί ευχάριστη/χαλαρή και όχι πολύ τυπική ατμόσφαιρα στην τάξη (3 αναφορές), να έχει θετική ενέργεια και, όπως χαρακτηριστικά ανέφερε μια εκπαιδευόμενη, να είναι χαρισματικός/ή («*A! Charismatic also*» [M5Δ4]).

Όσον αφορά τις ιδιότητες του χαρακτήρα του/της διδάσκοντος/ουσας, οι εκπαιδευόμενοι/ες τόνισαν ότι θέλουν να είναι καλός άνθρωπος (3 αναφορές) («*πρέπει να είναι άνθρωπος πρώτα απ' όλα*» [M31Δ5]),

να αγαπάει τη δουλειά του/της (3 αναφορές)

«*Θέλει μόνη της, αυτό είναι το πιο σημαντικό για μένα. Να ενδιαφέρει για την ίδια ότι τι κάνει... είναι για τον εαυτό σου. Να σου αρέσει. Άμα κάνεις αυτό που σου αρέσει, κάνεις καλή δουλειά*» (M3Δ4),

να έχει φιλικές σχέσεις με τους μαθητές/τριές του (3 αναφορές) και να μην κάνει διακρίσεις ανάμεσα τους.

«*Ένα παράδειγμα, είχαμε ένα δάσκαλο εδώ στην Ελλάδα και εγώ από ότι είχα καταλάβει, ξέρω λίγα ελληνικά, μιλάω ελληνικά, αλλά ο κύριος πάντως που ήξερε ότι ξέρω ελληνικά ερχόταν και μου μίλαγε αγγλικά και τον έλεγα συνέχεια εγώ μιλάω ελληνικά, μπορείς να μου μιλήσεις στα ελληνικά, καταλαβαίνω καλύτερα. Δεν ξέρω αγγλικά, πάλι με το ζόρι μου μίλαγε αγγλικά, δεν καταλάβαινα ποτέ για ποιο λόγο, αλλά δεν μου άρεσε καθόλου. Ένας καλός δάσκαλος πρέπει να είναι ευγενικός να φτιάξει καλή σχέση με τους μαθητές*» (M36Δ6).

Θεωρούσαν σημαντικό να ενδιαφέρεται (2 αναφορές) και να αγαπάει τους/τις μαθητές/τριές του/της (2 αναφορές). Όταν οι εκπαιδευόμενοι/ες ξέρουν ότι τους αγαπάει νιώθουν ασφάλεια και ξέρουν ότι θα τους βοηθήσει.

«*Not only teacher, a great man, who loves everyone, and when you see love you know, they tell you, you understand them, you know they will come to you and they will tell you this is how they do it, that's a great teacher*» (όχι μόνο δάσκαλος, ένας μεγάλος άνθρωπος που τους αγαπάει όλους, και όταν βλέπεις την αγάπη, ξέρεις, σου λένε, τους καταλαβαίνεις, ξέρεις ότι θα έρθουν σε σένα και θα σου πουν έτσι το κάνουν, αυτός είναι ένας καλός δάσκαλος) (M17Δ2).

Κάποιοι/ες εκπαιδευόμενοι/ες εξέφρασαν κάποιες αρνητικές εμπειρίες που είχαν από την τυπική εκπαίδευση («δεν υπάρχει νεύρα, όπως είναι στο σχολείο με τους μερικούς δάσκαλους» [M6Δ4]) ή στο σχολείο στη χώρα προέλευσης («μας βοηθάει έτσι διαβάζουμε έτσι γράφουμε έτσι, σαν να μας αγαπάει, όχι για να βαράει» [M25Δ3]).

Οι εκπαιδευόμενοι/ες επιθυμούσαν να γνωρίζει ο εκπαιδευτής στοιχεία της κουλτούρας τους (8 αναφορές) («θα μου άρεσε να συζητήσουμε για τέτοια πράγματα αφού έτσι μπορούμε να είμαστε πιο κοντά» [M36Δ6]), αλλά οι περισσότεροι/ες δεν το θεωρούσαν απαραίτητο, ήταν διαθέσιμοι/ες να μιλήσουν για το θέμα αν το επιθυμεί και ο/η ίδιος/α ο/η εκπαιδευτής/τρια (11 αναφορές). Κάποιοι/ες σχολίασαν ότι μιλάνε γι' αυτά τα θέματα στην τάξη τους και ο/η εκπαιδευτής/τρια γνωρίζει για την κουλτούρα τους (14 αναφορές). Μάλιστα μια (1) εκπαιδευόμενη είπε ότι οι εκπαιδευτές/τριες ξέρουν και γι' αυτό τους θεωρεί ολοκληρωμένους/ες σαν δασκάλους/ες.

«Ξέρουν και η Δέσποινα και ο Αντώνης, ξέρουν, και πολλές φορές νιώθουμε πως, μας φαίνεται πως είναι από τη χώρα μας, τόσο είναι ολοκληρωμένοι σαν δάσκαλοι που μου αρέσουν πολύ» (M31Δ5).

Μια (1) εκπαιδευόμενη είπε ότι το βασικότερο γι' αυτή ήταν να μάθει ελληνικά, πιο χρήσιμο θεωρούσε να μάθουν οι εκπαιδευόμενοι/ες για την Ελλάδα.

«Όχι, εγώ νομίζω αυτό δεν είναι υποχρεωμένη η δασκάλα να μάθει για την πατρίδα μου, είναι δεύτερο τύπο, αν θέλει να μάθει κάτι να με ρωτήσει, να απαντήσω, βέβαια, αλλά δεν βλέπω το λόγο ότι δεν θέλω να μάθει για την πατρίδα μου. Εμείς πρέπει να μάθουμε για την Ελλάδα, γεωγραφία, ιστορία» (M1Δ1).

Μια άλλη εκπαιδευόμενη δήλωσε ότι δεν θέλει τώρα αλλά αργότερα (ίσως γιατί ήταν αρχάρια και ήρθε πρόσφατα στη χώρα).

Αναφορικά με το αν θα ήθελαν να γνωρίζει ο εκπαιδευτής/τρια για τη θρησκεία τους, οκτώ (8) άτομα είπαν ότι θα το επιθυμούσαν, όσοι/ες ήταν χριστιανοί σχολίασαν ότι είναι η ίδια θρησκεία, ένα (1) άτομο είπε ότι ο εκπαιδευτής που τους κάνει μάθημα τους ρωτάει για τη θρησκεία τους και τρία (3) άτομα είπαν ότι δεν επιθυμούν κάτι τέτοιο. Η πλειοψηφία των Μουσουλμάνων απάντησαν

θετικά, για τους χριστιανούς δεν ήταν κάτι σημαντικό, καθώς θεωρούσαν ότι δεν υπάρχουν ιδιαίτερες διαφορές.

Όσον αφορά το αν θα επιθυμούσαν οι εκπαιδευτές/τριές τους να γνωρίζουν για το σχολείο στη χώρα τους, κάποιοι/ες απάντησαν θετικά (9 αναφορές), αλλά ούτε αυτό φαίνεται να είναι τόσο σημαντικό για τους/τις εκπαιδευόμενους/ες, είτε γιατί ήταν άλλο το σύστημα εκεί (2 αναφορές), είτε γιατί συζητάνε για τέτοια θέματα στην τάξη και οι εκπαιδευτές/τριες γνωρίζουν (4 αναφορές). Γενικά δεν επιθυμούσαν κάτι τέτοιο (8 αναφορές) και θεωρούσαν ότι αποκλειστικό καθήκον του/της εκπαιδευτήριας είναι να διδάσκει την ελληνική γλώσσα και να βοηθάει τους/τις μαθητές/τριες να βελτιωθούν σε αυτή (1 αναφορά).

«Όχι, εγώ νομίζω δεν χρειάζεται η δικιά μου δασκάλα να ξέρει τη μεθοδολογία από τη Ρουμανία, την ώρα που κάνει σωστή δουλειά να με βοηθάει εμείς να καταλαβαίνουμε την ελληνική γλώσσα, τη γραμματική, την ιστορία και τα υπόλοιπα και με βοηθάει να μπορούμε να πούμε κουβέντες που είναι πολύ δύσκολες στην ελληνική γλώσσα, αυτό είναι δουλειά της δασκάλας μας» (M1Δ1).

11.2.5 Μετασχηματισμός ταυτότητας μέσα από την έκθεση στην ετερότητα

Μια πολύ σημαντική παράμετρος για την ανάλυση των ερωτήσεων για την ταυτότητα ήταν αυτό που αναφέρει ο Bryman, δεν έχει σημασία μόνο αυτό που λένε τα άτομα, αλλά πώς (ο τρόπος που) το λένε (Bryman, 2012). Η συγκεκριμένη ερώτηση αναφορικά με την ταυτότητα και αν τα άτομα θεωρούσαν ότι είναι οι ίδιοι άνθρωποι ή έχουν αναδιαμορφωθεί μετά τη μεταναστευτική/προσφυγική εμπειρία, προκάλεσε πολύ έντονα συναισθήματα και πολύ έντονες επακόλουθες αντιδράσεις, κάποιοι/ες ερωτώμενοι/ες γελοούσαν, αναστέναζαν, κάποιοι/ες έλεγαν «όχι» πολύ emphaticά. Οι ερωτώμενοι/ες χρησιμοποιούσαν πάρα πολύ emphaticές εκφράσεις και τόνο της φωνής: «καμία σχέση!», «όχι, όχι, άλλαξα, άλλαξα! Αχ...», «τελείως διαφορετικός», «εκατόν ογδόντα μοίρες στροφή», «δεν είμαι ο ίδιος».

Η έκθεση στην ετερότητα είναι αυτή που συνετέλεσε στο μετασχηματισμό των ταυτοτήτων. Ελάχιστα άτομα του δείγματος θεωρούσαν ότι η μεταναστευτική εμπειρία δεν τους έχει αλλάξει (4 αναφορές) ή ότι έχουν αλλάξει λίγο (1 αναφορά). Είναι ενδιαφέρον το γεγονός ότι κάποιοι/ες από αυτούς που είπαν ότι δεν έχουν αλλάξει δεν έχουν μεγάλο διάστημα παραμονής στη χώρα υποδοχής. Όλοι/ες οι υπόλοιποι/ες ερωτώμενοι/ες θεωρούν ότι έχουν αλλάξει, και οι περισσότεροι/ες μάλιστα ριζικά, όπως τόνισαν πολύ emphaticά στις απαντήσεις τους.

Τα πεδία που διαγράφονται είναι η απόκτηση του γλωσσικού κώδικα επικοινωνίας, το θεσμικό πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, το εξωτερικό περιβάλλον, η χρονικότητα και η επιθυμία ένταξης/ενσωμάτωσης.

11.2.5.1 Διεύρυνση γλωσσικού ρεπερτορίου

Η απόκτηση του γλωσσικού κώδικα της χώρας υποδοχής (ελληνικά), ακόμη και αν μετατίθεται στο μέλλον η γνώση της σε υψηλότερο επίπεδο, αποτελούσε, για τους/τις ερωτώμενους/ες, σημαντικό στοιχείο της ταυτότητάς τους, όπως και η επιλογή ή όχι της χρήσης της. Η γλώσσα/γλώσσες που μιλάει ή επιλέγει να μιλάει ο/η μετανάστης/τρια-πρόσφυγας και οι επιλογές της χρήσης της (πρώτη, δεύτερη, γλώσσα διαμεσολάβησης) αποτελούν σημαντικό κομμάτι της μετασχηματιστικής ταυτοτικής εμπειρίας. Η απόκτηση της δεύτερης γλώσσας, του γλωσσικού κώδικα επικοινωνίας της χώρας υποδοχής, φάνηκε ότι ήταν απαραίτητη προϋπόθεση για τον μετασχηματισμό ταυτοτήτων, καθώς μόνο όταν ο μετανάστης/τρια-πρόσφυγας καταλαβαίνει τι λένε οι κάτοικοι της κοινωνίας υποδοχής μπορεί να εκτεθεί στην ετερότητα. Επίσης, η τελείως διαφορετική γλώσσα είναι και το πρώτο στοιχείο του πολιτισμικού σοκ, αντιπροσωπεύει τις δυσκολίες στην επικοινωνία που αντιμετωπίστηκαν κατά την περίοδο προσαρμογής στη χώρα και η εκμάθησή της συνδέεται με την αλλαγή του τρόπου σκέψης των μεταναστών (14 αναφορές).

«Όχι, έχει αλλάξει, πολλά ζητήματα έχω εντελώς αντίθετη γνώμη που είχα κάποτε, αλήθεια, και ξέρετε όταν ήρθα πρωτοήρθα στην Ελλάδα μου φαινόταν τόσο διαφορετικά τα πάντα, τα πάντα, ακούγοντας τη γλώσσα έλεγα δεν

πρόκειται να τη μάθω, αλήθεια, και ακόμη το κρεμμύδι στη σαλάτα αλλιώςτικά, τα πάντα αλλιώςτικά. Μετά από τόσα χρόνια πήραμε και από δω πολλά πράγματα, έχουμε και τα δικά μας και ξεχνάμε πολλές φορές» (M42Δ7).

Η γνώση και η βελτίωση του επιπέδου στη Γ2 συνδέθηκαν με την αλλαγή στην ταυτότητα του ατόμου και στον τρόπο προσέγγισης του εαυτού του/της αλλά και των άλλων. Κάποιοι/ες ερωτώμενοι/ες σχολίασαν ότι τώρα που ξέρουν καλύτερα τη γλώσσα μπορούν να εκφράζονται πιο ελεύθερα (2 αναφορές), να μην νιώθουν αισθήματα ντροπής για τη λανθασμένη χρήση της (1 αναφορά) και να μην φέρνουν και σε δύσκολη θέση τον/τη συνομιλητή/τρια τους αν αυτός/ή δεν γνωρίζει αγγλικά (1 αναφορά).

Η μετάβαση από το δεδομένο, μονόγλωσσο περιβάλλον της χώρας προέλευσης στο περιβάλλον της χώρας υποδοχής όπου μιλιέται μια άλλη γλώσσα, οδήγησε τους/τις εκπαιδευόμενους/ες σε συγκρίσεις μεταξύ των γλωσσών και κατά συνέπεια, στη διαμόρφωση μιας πιο πλούσιας, δίγλωσσης προσωπικότητας (2 αναφορές).

«I begin of course to love Greek, especially its nature, very much! Very, very much. And I learned more about the Greek language which I love also. And I appreciate it more now and I can compare it with my language and I see it enriches me in many ways» (άρχισα φυσικά να αγαπάω την Ελλάδα, ειδικά τη φύση της, πάρα πολύ! Πάρα, πάρα πολύ. Και έμαθα πολλά για την ελληνική γλώσσα την οποία αγαπώ επίσης. Και την εκτιμώ περισσότερο τώρα και μπορώ να τη συγκρίνω με τη γλώσσα μου και βλέπω ότι με εμπλουτίζει με πολλούς τρόπους) (M5Δ4).

Η δυνατότητα χρήσης της δεύτερης γλώσσας με τις επόμενες γενιές μεταναστών/τριών (τα παιδιά τους) φάνηκε ότι διαφοροποιεί και τις σχέσεις μεταξύ τους αναφορικά με την επιθυμία της πρώτης γενιάς να επικοινωνεί με τη δεύτερη μέσω της ελληνικής (6 αναφορές), ακόμη και κατά την παραμονή τους στη χώρα προέλευσης (2 αναφορές) και πολλές φορές την άρνηση χρήσης της Γ1/διόρθωση λαθών στη Γ2 από τη δεύτερη γενιά στην πρώτη (4 αναφορές).

«IT's DIFFERENT!!!! [με μεγάλη έμφαση και γέλαει]. Because I can speak Greek now [laughing]. Τώρα μιλάει ελληνικά, ελληνικά. When I go to Nigeria

maybe I want to talk to Sofianos [το γιο της] in Greek» (ΕΙΝΑ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ!!!! Επειδή μπορώ να μιλήσω ελληνικά τώρα. Τώρα μιλάει ελληνικά, ελληνικά. Όταν πάω στη Νιγηρία ίσως να μπορώ να μιλήσω στο Σοφιανό στα ελληνικά) (M13Δ1).

Ήταν εμφανές από τα σχόλια των εκπαιδευόμενων ότι η καλύτερη γνώση της Γ2 συμβάλλει στο να αποκτούν οι μετανάστες/τριες περισσότερη αυτοπεποίθηση, είτε γιατί τους/τις επαινούν για το γεγονός ότι μιλάνε πολύ καλά (στο κοινωνικό τους περιβάλλον ή/και στη δομή) είτε γιατί οι ίδιοι/ες νιώθουν καλύτερα, αντιλαμβανόμενοι/ες την πρόοδό τους στη Γ2 (10 αναφορές). Αυτό μεταβάλλει αυτόματα και τις σχέσεις τους με τους ντόπιους, οι οποίοι τους δείχνουν περισσότερο σεβασμό και τους αποδέχονται, αλλά η συνέχιση της προσπάθειας για βελτίωση στη δεύτερη γλώσσα σηματοδοτεί και τη δική τους προσπάθεια για ένταξη.

«Τους ανθρώπους πάντα αρέσει ότι αλλοδαποί μιλάνε το δικό τους γλώσσα. Και πιο πολύ καλά μιλάς, πιο πολύ σε σέβονται. Πάντα όμως ρωτάνε από πρώτο λέξη καταλαβαίνουν από πού είσαι, ναι, και λες “Ου! Μπράβο σας! Καλά μιλάτε τώρα, καλά μιλάτε!”. Για τόσα χρόνια που είμαι, πολύ κακά ακόμα μιλάω [γέλια]. Θέλω να μάθω πιο καλά βέβαια και θα μάθω κάποτε» (M10Δ4).

Η εκμάθηση της Γ2 συνδέθηκε άμεσα με την παρακολούθηση μαθημάτων, καθώς στη δομή οι εκπαιδευόμενοι/ες δήλωσαν πως απέκτησαν βασικές δεξιότητες γραμματισμού, προφορικές δεξιότητες, ακόμη και στρατηγικές για να μαθαίνουν. Αυτό σηματοδοτεί για πολλούς/ες δύο εποχές κατά την παραμονή τους στη χώρα υποδοχής, μια πριν αρχίσουν τα μαθήματα και μια μετά (10 αναφορές), με χαρακτηριστική την περίπτωση ενός εκπαιδευόμενου που θεωρεί ότι «σπατάλησε» το πρώτο μέρος της παραμονής του στη χώρα, καθώς δεν έκανε μαθήματα.

«Όχι καθόλου, καθόλου! Δηλαδή εγώ έτσι πιστεύω. 13 χρόνια τώρα χωρίζω, δύο χρόνια που είμαι στο σχολείο. 13 χρόνια πήγαν χαμένα, αν ήμουν δέκα χρόνια πριν εδώ τώρα ήμουν... Έμεινε πολύ πίσω. Αλλά ποτέ δεν είναι αργά αν θες να μάθεις» (M24Δ3).

11.2.5.2 Θεσμικό πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας

Όπως φάνηκε από τις απαντήσεις τους, η ζωή και η ταυτότητα των εκπαιδευομένων μετασχηματίστηκε με τη συμμετοχή τους στη δομή, έγιναν ξανά μαθητές/τριες και απέκτησαν φιλικές σχέσεις με συμμαθητές/τριες και με τους/τις εκπαιδευτές/τριές τους, που όμως διαφοροποιούνται από τις συμβατικές σχέσεις μεταξύ δασκάλου/ας και μαθητή/τριας, όπως αυτές νοούνται στην τυπική εκπαίδευση, καθώς, όπως τονίστηκε παραπάνω, οι σχέσεις μεταξύ τους είναι ιδιαίτερα φιλικές και καθόλου εξουσιαστικές. Αυτό είναι το δεύτερο πεδίο επαφής με την ετερότητα, το θεσμικό πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (μαθήματα, σχέσεις με εκπαιδευτές-τριες/συμμαθητές-τριες). Κάποιοι/ες το εξέφρασαν πιο γενικά, ως μετασχηματιστική επίδραση της εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης ως μοχλού προόδου (4 αναφορές), αλλά οι πιο πολλοί /ές το απέδωσαν στη δομή που παρακολουθούν συγκεκριμένα, κάτι που πιθανόν να σημαίνει ότι το συγκεκριμένο πλαίσιο και οι συνθήκες που επικρατούν σε αυτό είναι αυτές που δημιουργούν τις προϋποθέσεις και το κατάλληλο κλίμα για την ταυτοτική αλλαγή. Μια από τις αναφερόμενες αλλαγές που θεωρείται σημαντική από τους/τις εκπαιδευόμενους/ες ήταν η αναδιοργάνωση και η αμφισβήτηση ατομικών και κοινωνικών αξιών. Οι εκπαιδευόμενοι/ες θεωρούν σημαντική την απόκτηση πνεύματος ανεκτικότητας με την επαφή στη δομή με ανθρώπους από διαφορετικές χώρες/θρησκείες/κουλτούρες/αξιακά συστήματα και τη συνειδητοποίηση της αξίας της ειρηνικής συνύπαρξης μεταξύ όλων, άσχετα από προέλευση ή πιστεύω (4 αναφορές), καθώς τους ενώνουν οι κοινές προσδοκίες για το μέλλον και η κοινή εμπειρία μεταναστευτικής καταγωγής.

«Βέβαια, εδώ μαθαίνω πιο πολλά πράγματα, δηλαδή μπορεί να λες εγώ είμαι σωστός, αλλά έρχεται εδώ σχολείο και κοίτα ο άλλος πως είναι, εντάξει, δεν είμαι μόνο εγώ σωστός, έχω κάτι λάθος, μαθαίνω από άλλο άτομο» (M21Δ2).

«Όταν μαθαίνεις πιο πολλούς ανθρώπους, κάτι, κάτι αλλάζεται. Πάντα! Κάτι, ειδικά όταν γνωρίζεις από διάφορες χώρες ανθρώπους. Καταλαβαίνεις ότι όλοι είμαστε ίδιοι. Και θέλουμε το ίδιο. Και ζητάμε το ίδιο» (M10Δ4).

«Να μάθω περισσότερα ελληνική γλώσσα και να είμαι και πιο ήσυχη τώρα που ήρθαν και τα παιδιά από Πακιστάν και Αφγανιστάν να βλέπουμε πως υπάρχει

κι άλλες θρησκείες και πρέπει να ζούμε όλοι μαζί, με ησυχία, όμως, και με σεβασμό προς το κράτος που βρήκαμε» (M1Δ1).

Οι αρχικές εμπειρίες στην χώρα υποδοχής για πολλούς/ές μετανάστες/τριες-πρόσφυγες περιελάμβαναν μόνο ενασχόληση με την εργασία και κοινωνική απομόνωση με περιστασιακές επαφές με ομοεθνείς/συγγενικά πρόσωπα. Η παρακολούθηση μαθημάτων συμβάλλει, σε αυτές τις περιπτώσεις, σε μεγαλύτερη κοινωνικοποίηση και έξοδο από το σπίτι (10 αναφορές). Κάποιες φορές η αλλαγή είναι τόσο εμφανής που γίνεται αντιληπτή και από τα μέλη της οικογένειας του/της εκπαιδευόμενου/ης.

«Με άλλαξε πάρα πολύ επειδή εγώ ήμουν ένας άνθρωπος που ήμουν κλεισμένη στο σπίτι, από τη δουλειά μου στο σπίτι, από το σπίτι όλες τις δουλειές και έβγαινα λίγο στην αδερφή μου, στον αδερφό μου και πουθενά αλλού. Όμως τώρα πηγαίνω παντού και βλέπω πολύς κόσμος εδώ, είμαι μια χαρά, πολύ ευχαριστημένη, μου λέει και ο γιος μου, μαμά, εσύ είσαι άλλος άνθρωπος τώρα, έχεις γίνει, έτσι. Όταν λέω θα πάω σχολείο σαν είμαι ένα μωρό και λέω, "ω, θα πάω σχολείο σήμερα!"» [το είπε με πολύ χαρά] (M20Δ2).

Κάποιοι/ες εκπαιδευόμενοι/ες δήλωσαν ότι η παρακολούθηση στη δομή τους άλλαξε τη ζωή (4 αναφορές) («το σχολείο μου άλλαξε, αλήθεια σου λέω, πριν δεν το ήξερα, ...αλλάξαμε ζωή εδώ» [M27Δ2]). Ακόμη και δύο (2) εκπαιδευόμενες που, παρόλο που όπως τόνισαν άρχισαν μαθήματα πρόσφατα, ακόμη και μετά από τόσο σύντομο χρονικό διάστημα έχουν αλλάξει τρόπο σκέψης, παρέες και τρόπο ζωής. Είναι προφανές, λοιπόν, ότι δεν χρειάζεται μεγάλο χρονικό διάστημα μαθημάτων για να φανούν η θετική συνεισφορά και η μετασχηματιστική επίδραση της παρακολούθησης στις ζωές/ταυτότητες των εκπαιδευομένων. Κάποιες κοινωνικές δραστηριότητες συνδέθηκαν άμεσα και με την απόκτηση δεξιοτήτων στη Γ2, όπως η παρακολούθηση ταινιών στον κινηματογράφο.

«Έχει πολύ μεγάλη σημασία να αρχίσεις να μιλάς ελληνικά, να μπορείς να συνεννοηθείς με τον κόσμο. Πριν να κάνουμε μάθημα δεν μπορούσα να πάω σινεμά γιατί δεν μπορούσα να διαβάζω κάτω, τι γράφει, τώρα διαβάζω και

στην τηλεόραση. ...Θέλω να φτάσω να καταλαβαίνω όλα στις ειδήσεις» (M1Δ1).

11.2.5.3 Εξωτερικό περιβάλλον

Η αλλαγή φάνηκε ότι επέρχεται στους/στις εκπαιδευόμενους/ες και στον μικρόκοσμο του σχολείου αλλά και στο εξωτερικό περιβάλλον (κουλτούρα χώρας υποδοχής, νοοτροπία, ήθη/έθιμα γηγενών, αξιολογικό πλαίσιο γηγενών). Η επαφή των ατόμων διαφορετικής προέλευσης με ένα διαφορετικό αξιολογικό πλαίσιο εκκίνησε για τους μετανάστες/τριες-πρόσφυγες του δείγματος μια διαδικασία μετάλλαξης, μια διαδικασία αλλαγής του εαυτού, διότι το άτομο αναγκάζεται να λειτουργεί σε δύο αξιολογικά πλαίσια. Οι ερωτώμενοι/ες, μέσα από την επαφή με μια διαφορετική κουλτούρα, άλλαξαν τρόπο σκέψης και υιοθέτησαν στοιχεία της κουλτούρας υποδοχής (17 αναφορές). Κάποιοι θεωρούσαν την κουλτούρα/νοοτροπία στη χώρα υποδοχής πιο προοδευτική σε σύγκριση με αυτή της χώρας προέλευσης (3 αναφορές), με αποτέλεσμα να αισθάνονται περισσότερη ελευθερία (3 αναφορές), λιγότερο άγχος (1 αναφορά) και να ζουν πιο έντονα την κάθε στιγμή (1 αναφορά).

Στην αρχή της παραμονής τους στη χώρα, κάποιοι/ες δυσκολεύονταν να κατανοήσουν το διαφορετικό αξιακό πλαίσιο των ντόπιων. Είναι μια διαδικασία αλλαγής άρρηκτα δεμένη με τη μεταναστευτική εμπειρία («όλοι είμαστε, άλλη κουλτούρα, αλλάζει» [M4Δ4]) που συνεπάγεται προβληματισμό πάνω σε θέματα κουλτούρας και νοοτροπίας, ώσμωση και υιοθέτηση καινούριων στοιχείων και χαρακτηριστικών από το άτομο (2 αναφορές). Η αλλαγή μπορεί καν να μη γίνεται αντιληπτή από το ίδιο το άτομο, αλλά φάνηκε να γίνεται αντιληπτή από την κοινωνία προέλευσης όταν ο μετανάστης/τρια επιστρέφει εκεί, και διαφοροποιεί και τη δική της αντιμετώπιση απέναντί του (ένδειξη σεβασμού λόγω της υιοθέτησης καινούριων στοιχείων σε συνήθειες και συμπεριφορά) (3 αναφορές).

«No, I am a changed person, I learnt a lot of things, because they say travelling is a part of education, the more you go you find cultures you add them to yours and maybe you go to your country you change differently, they

say "what happened to this man? he is not behaving like (he used to)", yes, you are changed, automatically, you change, because the environment changes, not you, even you don't know you are changed, some things you see they are speaking, they are feeling it, to you is not» (όχι, έχω αλλάξει σαν άνθρωπος, έμαθα πολλά πράγματα, επειδή λένε ότι το να ταξιδεύεις είναι μέρος της μόρφωσης, όσο πιο πολύ πηγαίνεις βρίσκεις κουλτούρες, τις προσθέτεις στη δικιά σου και ίσως πηγαίνεις στη χώρα σου είσαι διαφορετικός, λένε «τι συνέβη σε αυτόν τον άνθρωπο; Γιατί δεν συμπεριφέρεται όπως [παλιά]», ναι, αλλάζεις, αυτόματα, αλλάζεις, επειδή αλλάζει το περιβάλλον, όχι εσύ, ακόμη κι εσύ ο ίδιος δεν ξέρεις ότι έχεις αλλάξει, μερικά πράγματα που βλέπεις οι άλλοι το λένε, το νιώθουν, εσύ όχι) (M17Δ2)

«Όχι! Άλλος! Σαν να άνοιξαν ορίζοντα, πρώτα απ' όλα, α, όταν καταλαβαίνεις μπορείς εύκολα να περνάς σύνορες [εννοεί σύνορα], για διάφορες χώρες, αισθάνεσαι πιο ελεύθερος. Πως πιο σπουδαίος άνθρωπος, ναι. Κι όταν αποκτήσεις γνώση, κι άλλη γνώση... Στη Ρωσία τώρα ξέρουν περιβάλλον δικό μου, φίλοι μου, ότι εγώ μένω στην Ελλάδα, μιλάω ελεύθερα. Όχι πολύ σωστά, αλλά ελεύθερα ελληνικά, αυτό αυξάνεται σεβασμός σ' εμένα. Ναι.... Βασικά αισθάνεσαι πιο σπουδαίος άνθρωπος» (M10Δ4).

Όλη αυτή η επαφή με το εξωτερικό περιβάλλον διαφάνηκε ότι εκλαμβάνεται ως διαδικασία μάθησης («έμαθα πολλά πράγματα» [M16Δ2]). Η μάθηση, λοιπόν, στη μεταναστευτική εμπειρία και στο μεταναστευτικό σύμπαν έχει διττή διάσταση: μέσα στο σχολείο και έξω από αυτό.

Η αλλαγή μπορεί να γίνεται και ενσυνείδητα κατά τη διάρκεια παραμονής στη χώρα προέλευσης ώστε το άτομο να αποκτήσει περισσότερο κύρος και σεβασμό από τους συμπατριώτες του.

«I want to cook Greek food when I go to Nigeria. They will be respect for me. There will be different, it's changed, I have to behave like white people [γελώντας]. Of course! Of course! When I go back to Nigeria no different it's not good. I want to try; God should help me» (θέλω να μαγειρέψω ελληνικό φαγητό όταν πάω στη Νιγηρία. Οι άλλοι θα με σέβονται. Θα υπάρχει αλλαγή, άλλαξα, πρέπει να συμπεριφερόμαι όπως οι λευκοί. Φυσικά, φυσικά! Όταν

γυρίσω στη Νιγηρία αν δεν είμαι διαφορετική δεν είναι καλό. Θέλω να προσπαθήσω· ο Θεός να με βοηθήσει) (M13Δ1).

11.2.5.4 Χρονικότητα

Ένα άλλο πεδίο που αναδύεται από τις απαντήσεις είναι η χρονικότητα, η διαχρονική εξέλιξη της αλλαγής και αναδιαμόρφωσης ταυτοτήτων, η διαχρονική εξέλιξη σε αντίθεση με τη συγχρονική αντιμετώπιση, η επαφή με το νέο πολιτισμό της χώρας υποδοχής σε βάθος χρόνου. Η αλλαγή ανέφεραν ότι είναι κάτι που συμβαίνει σε καθημερινή βάση (1 αναφορά) («κάθε μέρα αλλάζουμε [γελώντας], κάθε μέρα...»), η αναδιαμόρφωση της ταυτότητας και του χαρακτήρα είναι κάτι αναπόφευκτο (3 αναφορές) και η μεγάλη διάρκεια παραμονής στη χώρα υποδοχής συνεπάγεται και ανάλογη αλλαγή στην ταυτότητα και στον τρόπο που αντιμετωπίζει το άτομο τα πράγματα (3 αναφορές). Ο μετασχηματισμός της ταυτότητας είναι, όπως τόνισαν πολλοί από τους/τις εκπαιδευόμενους/ες στις συνεντεύξεις τους, μια μακροχρόνια διαμορφωτική διαδικασία, που λαμβάνει χώρα μετά από μεγάλο διάστημα παραμονής στη χώρα αλλά παράλληλα συμβαίνει σε καθημερινή βάση.

11.2.5.5 Επιθυμία ένταξης

Η αποδοχή της διαδικασίας της αλλαγής ταυτοτήτων ή αντίστοιχα της αντίστασης σε αυτή νοηματοδοτεί την υποκειμενικότητα των μεταναστών/τριών-προσφύγων. Η επιθυμία ένταξης στην κοινωνία υποδοχής φάνηκε να είναι συνώνυμη με την επιθυμία αλλαγής του εαυτού. Η νοσταλγία για την πατρίδα και η αντιπαράθεση του αισθήματος του ανήκειν που δεν το έχει η δεύτερη γενιά («*εμείς είμαστε πονεμένοι, να λέμε την αλήθεια, πατρίδα πονάει για μας. Εγώ έτσι το νιώθω, τα παιδιά μου δεν τους νοιάζει καθόλου*» [M15Δ2]) ή η σύγκριση του πρότερου εγώ με το παροντικό, μεταμορφωμένο από τη μεταναστευτική εμπειρία («*ο παλιός ήτανε πιο καλός*» [M25Δ3]) υποδηλώνει ότι η μεταμόρφωση δεν ήταν κάτι ανώδυνο για τα υποκείμενα. Κάποιοι αισθάνονταν μοιρασμένοι ανάμεσα στις δύο πατρίδες και στις αντίστοιχες ταυτότητες.

Πλέον την Ελλάδα τη νιώθω σαν χώρα μου. Δηλαδή όταν πάω στην Αλβανία, νιώθω ότι μου λείπει η Ελλάδα και όταν έρχομαι στην Ελλάδα νιώθω ότι μου λείπει η Αλβανία. Έπρεπε να μένω στη μέση για να είμαι ευχαριστημένη [γελώντας]... Οπότε δύο πατρίδες! (M8Δ4).

Για κάποιους/ες, η αλλαγή ήταν τόσο ριζική και η επιθυμία προσαρμογής τόσο έντονη, που δεν επιθυμούσαν την επιστροφή στη χώρα υποδοχής (10 αναφορές),

«Δεν θέλω να ξαναγυρίσω στην Ρωσία. Μ' αρέσει πάρα πολύ η Ελλάδα. Μου αρέσει ο κόσμος δηλαδή... εσείς οι Έλληνες έχετε ακόμα, δεν έχετε χάσει δηλαδή αυτή τη ζεστασιά... θα 'θελα να μείνω εδώ, να μεγαλώσω τα παιδιά μου, να προχωρήσουνε δηλαδή εδώ στην Ελλάδα» (M6Δ4)

«Αλλά εδώ είναι Ευρώπη, και σχολείο μάθαμε, είμαστε ελεύθεροι, και αλλάξαμε ζωή, αυτό σκέφτομαι, τόσα χρόνια είμαι εδώ Ελλάδα και όταν θα πάω, τι θα κάνω; Δηλαδή στο Πακιστάν είναι αλλιώς ζωή» (M27Δ2)

ή αισθάνονταν ότι δεν ανήκαν πλέον εκεί και ταυτίζονταν απόλυτα με τη χώρα υποδοχής.

«Δεν έχω σκοπό να γυρίσω ποτέ στη χώρα μου, με πειράζει γιατί δεν γεννήθηκα στην Ελλάδα» (M1Δ1).

Η ταύτιση και η υιοθέτηση του αξιακού πλαισίου και των συνηθειών των ντόπιων συνοδεύονταν από ιδιαίτερα θετικές στάσεις και για τη γλώσσα (16 αναφορές) και την απόφαση να παραμείνει το άτομο στη χώρα παρά τις δυσκολίες. Αυτό φαίνεται και από τη χρήση του πρώτου πληθυντικού στο λόγο μιας εκπαιδευόμενης όταν αναφέρεται στις επιπτώσεις της κρίσης σε ντόπιους και μετανάστες/τριες («δεν μπορούμε, δεν αντέχουμε»).

«Αγαπάω πάρα πολύ Παναθηναϊκό, περισσότερο θέλω να διαβάζω αρχαία ελληνικά, γιατί κάναμε στο σχολείο Οδυσσέα, αλλά στη ρουμανική γλώσσα, και αυτό θέλω παραπάνω απ' όλα να διαβάζω Όμηρο στην ελληνική γλώσσα, ονειρεύομαι. Περισσότερο απ' όλα θέλω να φεύγει η Ελλάδα απ' την κρίση, δεν μπορούμε άλλο, δεν αντέχουμε άλλο, λες είναι άλλη Ελλάδα. Από την ώρα που είσαι σε ένα κράτος περνάς δυσκολία ίδια με τους πολίτες Έλληνες, αν

αγαπάς την Ελλάδα, όχι αν έχεις σκοπό να βλέπεις προς το αεροπλάνο προς τη Γερμανία» (M1Δ1).

Το αίσθημα του ανήκειν στη χώρα υποδοχής είναι έντονο σε αυτά τα άτομα («θεωρώ πιο πολύ σπίτι εδώ» [M4Δ4], «*is my second home*» (είναι το δεύτερο σπίτι μου) [M9Δ4]) και συνοδεύονταν από ιδιαίτερα θετικές στάσεις για τη χώρα υποδοχής και τους κατοίκους της, παρόλο που η γλωσσομάθεια των ατόμων μπορεί να ποικίλει, όπως στην περίπτωση μιας (1) από τις εκπαιδευόμενες που τώρα άρχισε μαθήματα και τη συνέντευξη την έδωσε στα αγγλικά ή την περίπτωση δύο (2) ατόμων που γνώριζαν ελάχιστα τη γλώσσα και έδωσαν τη συνέντευξη με τη βοήθεια διερμηνέα. Μάλιστα κάποιοι/ες τόνισαν τα κοινά στοιχεία στη νοοτροπία/αξίες των ντόπιων και τις αντίστοιχες στη χώρα προέλευσής τους.

«Κατάλαβα που οι άνθρωποι που μένουνε στην Ελλάδα με αυτούς τους ανθρώπους που είναι στο Ιράν έχουνε πολλά πράγματα που είναι τα ίδια, καλός κόσμος, βοηθάνε τους άλλους» (M11Δ1).

Η έντονη επιθυμία ένταξης σε μια περίπτωση συνδέεται και με την αποποίηση της χρήσης της πρώτης γλώσσας.

«Παντού, παντού, όλα, δεν θέλω να μιλήσω μπάγκλα, αλήθεια σου λέω, δεν θέλω να μιλάω μπάγκλα καθόλου, να ξεχνάω όλα το πατρίδα μου θέλω να ξεχάσω. Δεν θέλω να πάω ποτέ» (M39Δ6).

Η άρνηση χρήσης της γλώσσας υποδοχής μπορεί να συνδυαστεί και με την έλλειψη επιθυμίας ένταξης από το άτομο, όπως στην περίπτωση μιας (1) εκπαιδευόμενης που θεωρεί ότι δεν έχει αλλάξει και θέλει να παραμείνει το ίδιο, διότι η αλλαγή τόπου διαμονής έγινε σε μεγάλη ηλικία (54 ετών).

«And want to remain! But what has changed? Difficult to say... You see I did not come here young and I was not absorbed so much...so you see if I were young maybe it could have been different» (Και θέλω να παραμείνω. Αλλά τι έχει αλλάξει; Δύσκολο να πεις... Βλέπεις δεν ήρθα εδώ νέα και δεν απορροφήθηκα τόσο πολύ... έτσι βλέπεις αν ήμουν νέα ίσως θα μπορούσε να ήταν διαφορετικά) (M5Δ4).

Βέβαια, η συγκεκριμένη μετανάστρια αρνείται να χρησιμοποιήσει τη γλώσσα υποδοχής για να επικοινωνήσει με τους ντόπιους, οπότε έτσι απομονώνεται και ο κοινωνικός της κύκλος αποτελείται από άλλους (αγγλόφωνους) μετανάστες/τριες ή συμπατριώτες/ισσές της.

Σε πολλές απαντήσεις τα πεδία που εντάσσονται στη γενικότερη έκθεση των μεταναστών/τριών στην ετερότητα αλληλοεπικαλύπτονται, καθώς συνήθως το ένα εξαρτάται από/συμπληρώνει το άλλο.

11.2.5.6 Η λειτουργία της δομής ως τρίτου χώρου

Όπως τόνισαν στις συνεντεύξεις τους, οι εκπαιδευόμενοι/ες αισθάνονται ασφαλείς στη δομή και δεν νιώθουν απλοί/ες μαθητές/τριες, αλλά ισότιμα μέλη μιας κοινότητας, την οποία συνδημιουργούν μαζί με τους εκπαιδευτές/τριες και τους συμμαθητές/τριές τους. Στο χώρο των δομών συναντιούνται οι κουλτούρες, δημιουργώντας έναν τρίτο χώρο, κάτι που στην ελληνική κοινωνία (πρώτος χώρος) δεν συμβαίνει (ή τουλάχιστον δεν συμβαίνει σε τόσο μεγάλο βαθμό), καθώς οι μετανάστες/τριες-πρόσφυγες περιορίζονται σε επαφές με ομοεθνείς τους και με Έλληνες/ίδες κατά βάση στα πλαίσια του εργασιακού τους περιβάλλοντος. Στην πλειοψηφία των περιπτώσεων αποκλείονται από τη συμμετοχή τους στην τυπική εκπαίδευση (δεύτερος χώρος) λόγω έλλειψης νομιμοποιητικών εγγράφων ή αδυναμίας παρακολούθησης των προγραμμάτων τυπικής εκπαίδευσης εξαιτίας επαγγελματικών/οικογενειακών κλπ υποχρεώσεων ή και έλλειψης προσφοράς αντίστοιχων προγραμμάτων.

Οι προσπάθειες για τη δημιουργία τρίτου χώρου είναι ενδιαφέρουσες λόγω του πλούσιου και ποικίλου κοινωνικοπολιτισμικού τοπίου το οποίο έχει διαμορφωθεί εκεί καθώς αποτελούν χώρους, όπου ντόπιοι και μετανάστες/τριες-πρόσφυγες συνυπάρχουν, σεβόμενοι τη διαφορετικότητα και προσπαθώντας, μέσα από εκπαιδευτικές πρακτικές, να επιφέρουν κοινωνική αλλαγή. Ο ενδιάμεσος τρίτος χώρος έχει επίσης ως συνέπεια τον μετασχηματισμό και τη διαπραγμάτευση ταυτοτήτων των συμμετεχόντων/ουσών. Οι εντάσεις, όπως φάνηκε και από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτών/τριών, δεν λείπουν, αλλά διαχειρίζονται με σεβασμό στην

κουλούρα και προσωπικότητά τους με αποτέλεσμα να γεφυρώνονται οι διαφορές και οι εκπαιδευόμενοι/ες να διαμορφώνουν μια κοινή ταυτότητα, αυτή του μετανάστη/τριας-πρόσφυγα μαθητή/τριας, όπου το βασικό που χαρακτηρίζει το κάθε άτομο και το ενώνει με τους/τις συμμαθητές/τριές του είναι η κοινή τους προσπάθεια για εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας και η ενδυνάμωσή τους μέσα από τις διαμορφωτικές εμπειρίες και τις αξίες αλληλεγγύης και σεβασμού της μεταναστευτικής/προσφυγικής ταυτότητας που διέπουν τη λειτουργία της δομής και τη φιλοσοφία των εκπαιδευτών/τριών. Οι παραδοσιακές έννοιες της τυπικής εκπαιδευτικής προσέγγισης, της σχέσης μαθητή/τριας-εκπαιδευτή/τριας, ντόπιου/ας και μετανάστη/τριας-πρόσφυγα αναδιαμορφώνονται και αποδομούνται ώστε να δημιουργείται ένας χώρος όπου όλοι συνυπάρχουν αρμονικά, αλληλεπιδρούν και πορεύονται προς ένα κοινό μέλλον. Κάποιοι εκπαιδευόμενοι από χώρες ανάμεσα στις οποίες υπάρχουν εντάσεις (όπως για παράδειγμα, δύο μαθητές από Ινδία και Πακιστάν) τόνισαν στις συνεντεύξεις τους ότι παρόλες τις πολιτικές αντιπαλότητες που υπάρχουν ανάμεσα στις χώρες τους, οι ίδιοι, μέσα από τα μαθήματα και στα πλαίσια συνύπαρξής τους στη δομή, έχουν γίνει φίλοι και νιώθουν ότι έχουν πολλά κοινά στοιχεία, τα οποία τους ενώνουν αντί να τους χωρίζουν.

Η γλώσσα (ελληνική-γλώσσα της κοινωνίας υποδοχής) που χρησιμοποιείται στη δομή δεν είναι ουδέτερη, συντελεί επίσης στη δημιουργία ενός τρίτου χώρου και μιας γλωσσικής κοινότητας, όπου οι εκπαιδευόμενοι/ες τη χρησιμοποιούν για να επικοινωνήσουν με τους εκπαιδευτές/τριές τους αλλά και με άλλους μετανάστες/τριες-πρόσφυγες χωρίς πίεση και άγχος. Η γλωσσική εκμάθηση, κατά συνέπεια, συντελεί στη δημιουργία τρίτου χώρου και στην αναδιαπραγμάτευση ταυτοτήτων. Ο τρίτος ενδιάμεσος χώρος συνεισφέρει σημαντικά στη μετάβαση των ατόμων μεταναστευτικής/προσφυγικής καταγωγής στην ενδυνάμωσή τους, ακόμη και αν δεν έχουν αποκτήσει υψηλό επίπεδο στη δεύτερη γλώσσα, κάτι που ήταν εμφανές στα σχόλια και των εκπαιδευτών/τριών αλλά και των ίδιων των εκπαιδευόμενων.

12. Αποτελέσματα από την παρατήρηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας

Για τις ανάγκες της έρευνας κρίθηκε χρήσιμο να πραγματοποιηθεί παρατήρηση των τμημάτων των εκπαιδευτών/τριών που συμμετείχαν, έτσι ώστε να συγκριθούν τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων και οι απόψεις των συμμετεχόντων/ουσών με την πραγματική εκπαιδευτική/μαθησιακή διαδικασία και διάδραση μέσα στην τάξη (βλέπε Παράρτημα, σελ. 444). Η παρατήρηση πραγματοποιήθηκε σε τρία (3) μαθήματα όλων των εκπαιδευτών/τριών που συμμετείχαν στην έρευνα. Η διάρκεια της παρατήρησης του μαθήματος ήταν η αντίστοιχη του εκάστοτε τμήματος, η πλειοψηφία των οποίων διαρκούσε δύο (2) διδακτικές ώρες κάθε φορά. Επίσης χρησιμοποιήθηκε φύλλο παρατήρησης του χώρου των δομών και ρωτήθηκαν οι εκπαιδευτές/τριες για τη σύσταση του μαθητικού πληθυσμού, ώστε να υπάρχει πληρέστερη εικόνα των ατόμων που παρακολουθούν τα μαθήματα.

12.1 Μεθοδολογικές προσεγγίσεις εκπαιδευτών/τριών

Σύμφωνα με τη διάκριση των μεθοδολογικών προσεγγίσεων που προτείνει ο Long (2015) σε συνθετικές και αναλυτικές, από την παρατήρηση των μαθημάτων των εκπαιδευτών/τριών στις δομές μη-τυπικής εκπαίδευσης που εξετάστηκαν, παρατηρήθηκε γενικά μια τάση χρησιμοποίησης συνθετικών μεθόδων. Βέβαια, τα όρια μεταξύ των διαφόρων προσεγγίσεων δεν είναι πάντα ευδιάκριτα και είναι σπάνιο μια μόνο από αυτές να οδηγεί σε συγκεκριμένη διδακτική πρόταση, καθώς συνήθως χρησιμοποιούνται συνδυαστικά, αυτό που ο Rogers αποκαλεί «συνέργεια μεθόδων» (method synergistics) (Rogers, 2001), προσέγγιση η οποία συνδυάζει διάφορες μεθόδους έτσι ώστε να βρεθούν οι βέλτιστες πρακτικές που υποστηρίζουν αποτελεσματικά τη μάθηση. Αυτά τα συμπεράσματα βασίστηκαν και στη λίστα παρατήρησης γλωσσοδιδακτικών μεθόδων, αλλά και στο ημερολόγιο της ερευνήτριας, όπου η ερευνήτρια περιέγραφε με περισσότερες λεπτομέρειες τη συγκεκριμένη προσέγγιση που ακολουθούσαν οι εκπαιδευτές/τριες και τις διάφορες δραστηριότητες που πραγματοποιούνταν κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Οι εκπαιδευτές/τριες εστίαζαν στη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας, χωρίζοντάς τη σε γλωσσικές μονάδες, τοποθετώντας τις σε μια ακολουθία ανάλογα με τη δυσκολία του φαινομένου, παρουσιάζοντάς τις στους/στις εκπαιδευόμενους/ες μια κάθε φορά και αφήνοντας τους εκπαιδευόμενους να συνθέσουν τις γλωσσικές μονάδες όταν θα χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα στο μέλλον. Σε αυτή την κατεύθυνση, βέβαια, κινούνται και τα περισσότερα διδακτικά εγχειρίδια διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, στα οποία βασίζονταν το μάθημα των περισσότερων εκπαιδευτών/τριών.

Οι περιπτώσεις των εκπαιδευτών που χρησιμοποιούσαν μια αναλυτική προσέγγιση (κυρίως μια εκπαιδύτρια από τον Οδυσσέα η υποδειγματική διδασκαλία της οποίας παρουσιάζεται πιο κάτω) ήταν εξαιρέσεις στο γενικότερο κανόνα. Κάποιοι/ες από αυτούς έδιναν την ευκαιρία στους/στις εκπαιδευόμενους/ες να εμπλακούν σε αυθεντική επικοινωνιακή γλωσσική παραγωγή στη γλώσσα-στόχο και να αναλύσουν το γλωσσικό εισαγόμενο ώστε να καταλήξουν στους γραμματικούς κανόνες επαγωγικά.

Από την παρατήρηση των μαθημάτων ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και των προσεγγίσεων των εκπαιδευτών/τριών, προκύπτει ένας συγκερασμός τάσεων, χωρίς να ακολουθείται από τους/τις εκπαιδευτές/τριες συγκεκριμένη διδακτική προσέγγιση, με μια γενικότερη τάση, όμως, για συνθετικές διδακτικές προσεγγίσεις με εστίαση στη μορφή της γλώσσας (focus on form). Όπως διαπιστώθηκε από την παρατήρηση των μαθημάτων, υιοθετούνταν κυρίως η δομική προσέγγιση στη γλωσσική διδασκαλία και κάποια στοιχεία από άλλες μεθόδους, όπως η επικοινωνιακή και η γραμματικο-μεταφραστική μέθοδος.

Ως παραδείγματα των διδακτικών πρακτικών που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτές/τριες και υποδεικνύουν ένα συγκερασμό συνθετικών διδακτικών πρακτικών που τείνουν συνθετικές γλωσσοδιδακτικές πρακτικές διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, όπως καταγράφηκαν από την παρατήρηση, αφορούν την άμεση διδασκαλία της γραμματικής και τη μεγάλη έμφαση από την πλειοψηφία των εκπαιδευτών/τριών στη μετάδοση γνώσης για τη δομή της γλώσσας, έμφαση στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου, τη χρήση μεταγλώσσας για περιγραφή των γραμματικών φαινομένων, χρήση

παραγώγων, συνωνύμων, αντιθέτων, ετυμολογίας λέξεων, ορθογραφίας, υπαγόρευσης, ανάγνωσης και εμπέδωσης των γραμματικών φαινομένων στα πλαίσια ασκήσεων.

Ιδιαίτερη έμφαση δινόταν από τους εκπαιδευτές/τριες κατά τη διάρκεια των μαθημάτων τους στην ανάγνωση/κατανόηση κειμένου. Ως προς τη διδασκαλία του λεξιλογίου οι εκπαιδευτές/τριες ακολουθούσαν κυρίως την άμεση προσέγγιση, δηλαδή την επεξήγηση της σημασίας των λέξεων, με λίγους/ες εκπαιδευτές/τριες να δείχνουν την έννοια μιας λέξης κάνοντας μιμήσεις (3 άτομα). Γινόταν χρήση μετάφρασης και τα κείμενα που χρησιμοποιούνταν προέρχονταν κατά βάση από το εγχειρίδιο, αλλά παρατηρήθηκε και χρήση αυθεντικών κειμένων. Μεγάλη έμφαση έδιναν πολλοί/ές εκπαιδευτές/τριες στην προφορά, διορθώνοντας τους/τις εκπαιδευόμενους/ες κάθε φορά που δεν πρόφεραν σωστά κάτι.

Όσον αφορά τη γλώσσα στην οποία γινόταν η διδασκαλία, σε όλες τις δομές ήταν τα ελληνικά, με χρήση αγγλικών ως γλώσσας διαμεσολάβησης για εξήγηση αγνώστων λέξεων κυρίως. Η δομή του μαθήματος βασιζόταν κατά κύριο λόγο στο εγχειρίδιο που είχε επιλεγεί κάθε φορά και κατά βάση περιελάμβανε ορθογραφία, ανάγνωση και κατανόηση κειμένου. Σε γενικές γραμμές η προσέγγιση ήταν δασκαλοκεντρική και δεν δίνονταν ευκαιρίες προφορικής χρήσης της γλώσσας στους/στις εκπαιδευόμενους/ες. Οι εκπαιδευτές/τριες προβαίνουν σε άμεση διόρθωση των λαθών των μαθητών/τριών στην τάξη, αλλά όταν οι εκπαιδευόμενοι/ες αργούν/δυσκολεύονται να δώσουν τις απαντήσεις, δεν τους δίνουν χρόνο να σκεφτούν, δεν περιμένουν, και δίνουν οι ίδιοι/ες τη σωστή απάντηση.

Με εξαίρεση κάποιους εκπαιδευτές/τριες που γνώριζαν στοιχεία της κουλτούρας και των γλωσσών των μαθητών/τριών (όπως ένας εκπαιδευτής που χρησιμοποιούσε πολύ τις γνώσεις του στα ουρντού και κατά τη διάρκεια του μαθήματος για να μεταφράσει και να εξηγήσει στους Πακιστανούς μαθητές του) ή ρωτούσαν τους εκπαιδευόμενους/ες πως λέγονται κάποιες λέξεις στη γλώσσα τους, οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτές/τριες δεν αξιοποιούσαν ούτε τη γλώσσα ούτε τις εμπειρίες/ταυτότητα των μαθητών/τριών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους. Δίνονταν μεγάλη

έμφαση στη διδασκαλία της δομής της γλώσσας και γινόταν χρήση μεταγλώσσας από σχεδόν όλους τους/τις εκπαιδευτές/τριες, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη κατά πόσο αυτό ήταν κατανοητό/χρήσιμο για τους εκπαιδευόμενους/ες.

Κάτι που παρατηρήθηκε σε πολλά από τα μαθήματα που παρακολούθησε η ερευνήτρια και της έκανε ιδιαίτερη εντύπωση είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευτές/τριες σήκωναν τους/τις μαθητές/τριες στον πίνακα για να γράψουν. Αυτό υποδηλώνει άγνοια της κουλτούρας των μεταναστών/τριών-προσφύγων, ιδιαίτερα αυτών από ασιατικές χώρες αλλά και αμφίβολη διδακτική πρακτική γενικώς, καθώς εκθέτει το/τη μαθητή/τρια μπροστά σε όλη την τάξη.

12.1.1 Υποδειγματική διδασκαλία της Γ2

Αξίζει να αναφερθεί συγκεκριμένα η διδακτική πρακτική μιας εκπαιδευτριας από τον Οδυσσέα, η οποία ήταν μακράν η καλύτερη εκπαιδευτρια ελληνικών ως δεύτερης γλώσσας από όλους/ες όσους/ες παρατήρησε η ερευνήτρια στις δομές, αλλά και γενικότερα, σύμφωνα με την προσωπική γνώμη της εκπαιδευτριας.

Η διδακτική της προσέγγιση ήταν ένα μίγμα επικοινωνιακής και δραστηριοκεντρικής (task-based) προσέγγισης με κάποια στοιχεία άμεσης μεθόδου. Οι ασκήσεις που έδινε στους/στις μαθητές/τριες βασιζόνταν σε διάλογο/αφήγηση, η γραμματική δεν διδάσκονταν αποπλαισιωμένη (όπως συνέβαινε με τους/τις υπόλοιπους/ες εκπαιδευτές/τριες του δείγματος) και είχε σκοπό την ανάπτυξη κατανόησης και ευφράδειας λόγου. Κατά τη διάρκεια του μαθήματός της έδινε έμφαση στην απόκτηση λεξιλογίου (ζητούσε και έδινε συνώνυμα, αντίθετα, επεξηγήσεις και παραδείγματα για το καινούριο λεξιλόγιο), στην προφορά και πολλές ευκαιρίες εξάσκησης της Γ2. Όταν οι μαθητές/τριες έκαναν κάποιο λάθος, δεν το διόρθωνε συνήθως άμεσα, όπως η πλειοψηφία των εκπαιδευτών/τριών του δείγματος. Επίσης αναδείκνυε τη χρήση περιγραφικής και αυθεντικής γλώσσας έτσι ώστε να αναπτυχθεί η ικανότητα παραγωγής προφορικού λόγου και η αυτοπεποίθηση των μαθητών/τριών μέσα από αυτή τη διαδικασία. Χρησιμοποιούσε τεχνικές

καταιγισμού ιδεών για να ενεργοποιήσει την πρότερη γνώση των μαθητών/τριών, τους/τις εξηγούσε γιατί δυσκολεύονταν σε κάποια σημεία, έδινε ευκαιρίες σε όλους/ες ανεξαιρέτως τους/τις μαθητές/τριες να μιλήσουν προφορικά και γενικά ενθάρρυνε τον προφορικό τους λόγο. Έδινε χρόνο στους/στις μαθητές/τριες να γράψουν/απαντήσουν (κάτι που το έκαναν ελάχιστοι/ες εκπαιδευτές/τριες, οι περισσότεροι/ες έδιναν αμέσως τη σωστή απάντηση), εκμαίευε τις απαντήσεις χωρίς να τις δίνει έτοιμες, συνδύαζε το λεξιλόγιο και τη γραμματική, ρωτούσε τους/τις μαθητές πριν σβήσει ότι είχε γράψει στον πίνακα και τους βοηθούσε κατά τη διάρκεια της άσκησης. Χρησιμοποιούσε τη συνεργασία σε ζευγάρια αλλά και σε όλη την τάξη και όσο κάποιοι/ες μαθητές/τριες δούλευαν σε ζευγάρια έκανε παράλληλα με τους/τις άλλους/ες που θα συμμετείχαν στις εξετάσεις για το πιστοποιητικό ελληνομάθειας τις διορθώσεις των εκθέσεων τους. Στο τέλος του μαθήματος συνόψιζε και ανέφερε επιγραμματικά τι θα διδασκόταν στο επόμενο μάθημα. Ήταν ένα άρτιο μεθοδολογικά μάθημα, προσαρμοσμένο στις ανάγκες των εκπαιδευομένων και σεβόμενο τον ρυθμό των συγκεκριμένων μαθητών/τριών του τμήματος, με παροχή ευκαιριών για εξάσκηση όλων των δεξιοτήτων, διδακτική αξιοποίηση των εμπειριών και του λόγου των ίδιων των μαθητών/τριών και σύνδεση με τις εμπειρίες τους στην Ελλάδα και στη χώρα προέλευσής τους.

Στο ερευνητικό ημερολόγιο φαίνεται καθαρά ο ενθουσιασμός της ερευνήτριας για την προσέγγιση της συγκεκριμένης εκπαιδευτήτριας:

«Είναι η μόνη καθηγήτρια που έχω δει να διδάσκει τόσο καλά πλαισιωμένη τη γραμματική, οι περισσότεροι τη διδάσκουν τελείως αποπλαισιωμένη».

«Εκμαίευε τις απαντήσεις, αξιοποιούσε τις εμπειρίες των μαθητών, το μάθημα ήταν μια απόλαυση. Χρησιμοποιεί όλες τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων, δίνει χρόνο για να σκεφτούν την απάντηση, όλα. Τυχεροί οι μαθητές που την έχουν, τους το είπα και στο τέλος, μου είπαν “το ξέρουμε”. Μια από τις μαθήτριες έρχεται από έξω από τη Θεσσαλονίκη μια ώρα δρόμο για να παρακολουθήσει αυτό το μάθημα. Έφυγα ενθουσιασμένη».

12.2 Δημιουργία φιλικού κλίματος

Αυτό που ήταν εμφανές και στο οποίο, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, θεωρείται ότι έχουν επιτύχει όλοι/ες οι εκπαιδευτές/τριες σε όλες της δομές που εξετάστηκαν, ήταν να δημιουργήσουν φιλικό κλίμα στην τάξη. Γενικώς επικρατούσε αρκετή αλλά στις περισσότερες περιπτώσεις μεγάλη οικειότητα μεταξύ μαθητών/τριών μεταξύ τους και με τον/την εκπαιδευτή/τρια, όπως φάνηκε αμέσως και από την παρατήρηση, και όπως επανηλλημένα σημείωσε η ερευνήτρια και στο ημερολόγιο της και στο φύλλο παρατήρησης της διδασκαλίας. Οι διδάσκοντες/ουσες ενθάρρυναν πάρα πολύ τις προσπάθειες των μαθητών/τριών τους, αρκετοί/ές χρησιμοποιούσαν το χιούμορ και έκαναν αστεία κατά τη διάρκεια του μαθήματος, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι δεν γινόταν μάθημα. Γέλαγαν όλοι/ες όταν έκαναν λάθη και υπήρχε ένα πολύ ευχάριστο, ζεστό, φιλικό και χαλαρό κλίμα κατά τη διάρκεια του μαθήματος που έγινε άμεσα αντιληπτό από την ερευνήτρια.

Το φιλικό κλίμα επικρατούσε ανεξαιρέτως σε όλα τα τμήματα και σε όλες τις δομές, ανεξάρτητα από τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις, τα εγχειρίδια που χρησιμοποιούνταν ή τη διαμόρφωση του χώρου. Ήταν κάτι που γινόταν άμεσα αντιληπτό και τονίστηκε ιδιαίτερα και στις συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτές/τριες, αλλά φάνηκε να είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τους/τις εκπαιδευόμενους/ες, όπως επεσήμαναν, εξάλλου και οι ίδιοι/ες στις συνεντεύξεις τους.

12.3 Η συνολική εικόνα των δομών

Όσον αφορά τη σύσταση του μαθητικού πληθυσμού, στις μεγάλες δομές, κυρίως στα μεγάλα αστικά κέντρα, ο αριθμός των ατόμων στα τμήματα είναι μεγάλος (μεταξύ 10 και 20), σε αντίθεση με τις δομές στην επαρχία, όπου ο αριθμός των μαθητών/τριών ανά τμήμα κυμαίνεται γύρω στα τρία (3) με τέσσερα (4) άτομα, με μέσο όρο σε όλες τις δομές τα οκτώ (8) άτομα. Κατά γενική ομολογία, πάντα στα τμήματα εγγράφονται και ξεκινούν περισσότερα άτομα και στην πορεία μένει ένας σταθερός πυρήνας μαθητών/τριών που παρακολουθούν συστηματικά. Δύο (2) εκπαιδευτριες μόνο παρατήρησαν μείωση του αριθμού των μαθητών/τριών, η μια λόγω του ότι επιστρέφουν στις χώρες καταγωγής τους και η άλλη λόγω του ότι αυξάνεται η δυσκολία του

επιπέδου, καθώς τη χρονική στιγμή της διεξαγωγής της έρευνας δίδασκε σε τμήμα προχωρημένων. Γενικά, εκτός από τα μαθήματα, οι εκπαιδευόμενοι/ες συμμετέχουν και σε άλλες δράσεις της δομής (7 αναφορές), κυρίως σε πάρτυ (2 αναφορές), στη συλλογική κουζίνα, στην καθαριότητα του χώρου, σε εκδρομές/εκδηλώσεις, στη μεγάλη γιορτή που διοργανώνεται στο τέλος της χρονιάς, στη θεατρική ομάδα, στη γιορτή πολυγλωσσίας που διοργανώνεται σε ετήσια βάση στη Θεσσαλονίκη. Στις συνελεύσεις/εκδηλώσεις της δομής δεν συμμετέχουν τόσο σε κάποιες δομές, κάτι που φαίνεται ότι θα επιθυμούσαν οι εκπαιδευτές/τριες (2 αναφορές).

Οι χώρες προέλευσης των μαθητών/τριών στις δομές στο παρελθόν ήταν Πακιστάν (επειδή κατοικούν πολλοί στην περιοχή που είναι η μια δομή, στον Πειραιά), Κίνα (αλλά η εκπαιδεύτρια θεωρεί τους Κινέζους «περίεργο λαό» [E3Δ2]), Αλβανία και γενικότερα Βαλκάνια, Αγγλία, Πολωνία, Γεωργία (πάρα πολλοί στη Βόρειο Ελλάδα, κάποιοι ήταν παλιννοστούντες, αλλά όχι όλοι), Ρωσία, Ουκρανία, Λατινική Αμερική, Ασία, Αφρική. Μια (1) εκπαιδεύτρια θεωρούσε τους Αφγανούς και γενικά ανθρώπους από χώρες όπως το Αφγανιστάν, σκληρούς αλλά με όρεξη για μάθηση. Υπήρχαν και πρόσφυγες που παρακολουθούσαν τα μαθήματα, αλλά «τους ενδιαφέρει να φύγουνε, οπότε δεν έρχονται πια σχεδόν καθόλου» (E3Δ2). Στον Οδυσσέα, που είναι η πιο παλιά δομή στην Ελλάδα, είχαν περάσει από τα θρανία του πάνω από 80 εθνικότητες (1 αναφορά). Όσον αφορά τις χώρες προέλευσης των τωρινών μαθητών/τριών, αναφέρθηκαν πολύ χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, Ασία (κυρίως Ινδία, Πακιστάν, Αφγανιστάν, Μπαγκλαντές), Βαλκάνια (πολλοί Αλβανοί), Αφρική, Τσεχία, Σερβία, Ρουμανία, Πολωνία, Ιράν και Τουρκία. Όσον αφορά την κατανομή των δύο φύλων, οι μαθητές φαίνεται ότι είναι κυρίως άντρες (2 αναφορές), οι μισές μαθήτριες είναι γυναίκες (3 αναφορές)/κυρίως γυναίκες (2 αναφορές). Ο αριθμός των ενδιαφερομένων για μαθήματα ελληνικής θεωρείται ότι έμεινε ίδιος (1 αναφορές), αυξήθηκε (3 αναφορές) ή και μειώθηκε σε σύγκριση με το παρελθόν (4 αναφορές), καθώς, όπως σχολίασε μια εκπαιδεύτρια, η Ελλάδα δεν αποτελεί πια προορισμό των μεταναστών/τριών-προσφύγων, αλλά «πέρασμα» (E17Δ6).

Όπως φάνηκε από την παρατήρηση και σημειώθηκε και στο ημερολόγιο και στο φύλλο παρατήρησης της διδασκαλίας, η δομή με την μεγαλύτερη

κοινωνική εγγύτητα μεταξύ μαθητών/τριών-εκπαιδευτών/τριών και μαθητών/τριών μεταξύ τους ήταν αναμφίβολα το Ανοιχτό Σχολείο Μεταναστών Πειραιά. Η δομή με τη μεγαλύτερη οργάνωση μαθημάτων (ύλη/εκπαιδευτικό υλικό/οργάνωση προγράμματος), πιο ενημερωμένη βιβλιοθήκη, εκπαίδευση καθηγητών/ριών και ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των εκπαιδευτών/τριών για την εκπαιδευτική διαδικασία ήταν ο Οδυσσεάς, κάτι που είναι λογικό, καθώς είναι η παλαιότερη δομή στην Ελλάδα. Το πρόστιμο της εφορίας διαφάνηκε πως εμποδίζει τη διοργάνωση δραστηριοτήτων, καθώς οι εκπαιδευτές/τριες δήλωσαν ότι θα οργάνωναν περισσότερες αν δεν υπήρχε αυτό το πρόβλημα.

Η δομή με την πιο σαφή πολιτική τοποθέτηση για τα κοινωνικά δικαιώματα είναι το Στέκι Μεταναστών στην Τσαμαδού, επίσης λογικό καθώς είναι σε έναν ιδιαίτερα πολιτικοποιημένο χώρο, τα Εξάρχεια, και έχει άμεση σχέση με το Δίκτυο για τα Πολιτικά και Κοινωνικά Δικαιώματα. Χωρίς να είναι δεσμευτικό για τους/τις εκπαιδευτές/τριες που διδάσκουν εκεί, όσοι το επιλέγουν, μιλούν και για κοινωνικά και πολιτικά θέματα στα μαθήματά τους.

Το Λύκειο Ελληνίδων, και αυτό του Βόλου και αυτό των Αθηνών, χαρακτηρίζεται από τη γυναικεία παρουσία, καθώς και οι μαθήτριες και οι εκπαιδευτές είναι γυναίκες και είναι η δομή με την πιο παραδοσιακή προσέγγιση στη διδασκαλία, με έμφαση στη διδασκαλία γραμματικής, προσήλωση στη δομική προσέγγιση και σαφή ενσωμάτωση της ελληνικής ιστορίας και του πολιτισμού στο μάθημα.

Στο Κυριακάτικο Σχολείο Μεταναστών, ο μαθητικός πληθυσμός αποτελείται κατά κύριο λόγο από νεαρούς άντρες από τη Νοτιοανατολική Ασία κυρίως, Πακιστάν, Αφγανιστάν, Μπαγκλαντές, οι οποίοι έρχονται στη δομή για να αποκτήσουν βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες.

Γενικά, η πλειοψηφία των δομών δεν στεγάζονται σε κτήρια που είναι διαμορφωμένα για μαθήματα, με εξαίρεση το Ανοιχτό Σχολείο Μεταναστών Πειραιά, που στεγάζεται σε ένα δημόσιο σχολείο, και τον Οδυσσεά, που στεγάζεται σε κτήριο που παραχωρείται από την ΙΝΕ ΓΕΣΕΕ και χρησιμοποιείται ως χώρος μαθημάτων/σεμιναρίων. Υπάρχουν πολλά πρακτικά προβλήματα με την θέρμανση, την καθαριότητα και τον θόρυβο

μέσα και έξω από τη δομή, ειδικά στις δομές που στεγάζονται σε καταλήψεις. Σε πολλούς από τους χώρους ο φωτισμός και η επίπλωσή τους δεν είναι κατάλληλα για τάξεις. Πολλοί από τους χώρους που χρησιμοποιούνται ως αίθουσες είναι πολύ μικροί με άβολα καθίσματα. Η υλικοτεχνική υποδομή είναι στην πλειοψηφία των δομών ελλιπής. Ακόμη και ο πίνακας, ο οποίος θεωρούνταν απαραίτητος και από τους/τις εκπαιδευτές/τριες (2 αναφορές), είναι συνήθως πολύ μικρός και πτυσσόμενος. Άλλου είδους εποπτικά μέσα/υλικά δεν υπήρχαν σε γενικές γραμμές, με εξαίρεση τον Οδυσσέα, όπου υπήρχε η δυνατότητα χρήσης ηλεκτρονικού υπολογιστή που μπορεί να συνδεθεί με projector. Επίσης δεν υπάρχουν συνήθως φωτοτυπικά και οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτές/τριες βγάζουν τις φωτοτυπίες με δικά τους έξοδα, ούτε δυνατότητα αγοράς βιβλίων/λεξικών ή άλλων αναλώσιμων υλικών (π.χ. χαρτόνι, κόλλες κλπ.).

Παρόλες τις ελλείψεις και τα πρακτικά προβλήματα, πολλοί/ές εκπαιδευτές/τριες θεωρούσαν τον χώρο κατάλληλο για τη διεξαγωγή μαθημάτων (8 αναφορές). Το κτήριο του Οδυσσέα δεν έχουν την άδεια να το διαμορφώσουν όπως θέλουν, αλλά οι εκπαιδευτές/τριες εκεί θεωρούσαν ότι αυτό δεν επηρεάζει ιδιαίτερα τη διεξαγωγή των μαθημάτων και έκριναν πολύ σημαντικό το γεγονός ότι δεν απαιτείται ενοίκιο (2 αναφορές). Κάποιοι ανέφεραν ότι ο χώρος δεν είναι κατάλληλος (4 αναφορές) και ως βασικά προβλήματα αναφέρθηκαν η θέρμανση (3 αναφορές), ο φωτισμός και η ακατάλληλη μόνωση που έχει ως συνέπεια να ακούγεται όποιος μιλάει έξω από την αίθουσα. Παρόλα αυτά, πολλοί/ες εκπαιδευτές/τριες εξέφρασαν ευγνωμοσύνη που υπάρχει, έστω, αυτός ο χώρος, με τις όποιες ελλείψεις, γιατί το σημαντικότερο είναι να γίνονται τα μαθήματα

«Είδες οι αίθουσες, δεν είναι καν αίθουσες. Αφού δεν υπάρχει κάτι άλλο όμως; [χαμογελώντας]. Πάλι καλά που υπάρχει και αυτός... Αρχικά δηλαδή ξεκινήσαμε και δεν είχαμε καν πίνακα, να φανταστείς, ναι... Το ζήτησα δηλαδή, λέω "Παιδιά ένας πίνακας θα βοηθούσε". Ε, τι μεγάλη περιπέτεια...» (Ε9Δ4)

Επίσης υπάρχει ανάγκη από περισσότερους εκπαιδευτές/τριες, καθώς η ζήτηση για μαθήματα συνήθως είναι μεγάλη. Οι εθελοντές/τριες είναι στην πλειοψηφία τους Έλληνες/ίδες (μόνο στο Κυριακάτικο δίδασκαν κάποια παιδιά

μεταναστών/τριών δεύτερης γενιάς και στο Ανοιχτό Σχολείο Μεταναστών Πειραιά είχαν πάει κάποια για να διδάξουν, αλλά, σύμφωνα με τον εκπαιδευτή που το ανέφερε στη συνέντευξη, η προσφορά τους δεν διήρκεσε πολύ).

Έξω από τον χώρο της δομής, αναφέρθηκαν πολύ καλές σχέσεις με τη γειτονιά (7 αναφορές), βέβαια πρέπει να επισημανθεί ότι κάποιες από τις δομές βρίσκονται σε γειτονιές με πολλούς μετανάστες/τριες ή στα Εξάρχεια στην Αθήνα, περιοχή ιδιαίτερα φιλική σε μετανάστες/τριες και πρόσφυγες. Καμιά δομή δεν αντιμετώπισε ποτέ προβλήματα με τη γειτονιά στην οποία λειτουργούσε, αλλά αρκετοί/ες εκπαιδευτές/τριες ανέφεραν προβλήματα με ακροδεξιές οργανώσεις και συγκεκριμένα με τη Χρυσή Αυγή (Ανοιχτό Σχολείο Μεταναστών Πειραιά, Κυριακάτικο, Οδυσσέας, Κατάληψη Τσαμαδού).

Μάλιστα στον Οδυσσέα είχαν προσαρμόσει και το πρόγραμμα των μαθημάτων γι' αυτό τον λόγο, ώστε να μην τελειώνουν πολύ αργά το μάθημα οι μετανάστες/τριες-πρόσφυγες και δεχθούν επίθεση καθώς φεύγουν. Μια από τις δομές που είχε προγραμματιστεί να διερευνηθεί (σύλλογος Αφγανών) είχε δεχθεί επίθεση από την εν λόγω οργάνωση, με αποτέλεσμα να διακόψει προσωρινά τη λειτουργία της εντελώς. Κατά τη χρονική περίοδο της έρευνας, η Χρυσή Αυγή ήταν ένα πολιτικό κόμμα που είχε μπει στη Βουλή, το οποίο, σήμερα, δεν υπάρχει ως κόμμα.

Σε καμία από τις δομές δεν απαιτούνται από τους μετανάστες/τριες-πρόσφυγες νομιμοποιητικά έγγραφα, συνεπώς εκεί μπορούν να παρακολουθήσουν τα μαθήματα και άτομα που διαμένουν παράνομα στη χώρα και αποκλείονται από κάθε άλλου είδους εκπαιδευτική δραστηριότητα για τον λόγο αυτό.

Σύμφωνα με τους ερωτώμενους/ες, στις δομές διοργανώνονταν κάποιες εκδηλώσεις, κυρίως πάρτυ (3 αναφορές), εκδρομές (3 αναφορές), γιορτές λήξης της σχολικής χρονιάς (3 αναφορές), προβολές ταινιών από διάφορες χώρες/τις χώρες προέλευσης των μαθητών/τριών και στον Οδυσσέα διοργανώνονταν open day και συμμετοχή σε εκδηλώσεις όπως η γιορτή της πολυγλωσσίας, εκδηλώσεις παρουσίασης της δουλειάς της δομής και άλλες εκδηλώσεις. Στη συγκεκριμένη δομή, που είναι η πιο παλιά στην Ελλάδα και η πιο δραστήρια από άποψη εκδηλώσεων, στο παρελθόν οργάνωναν εκδρομές

εκπαιδευτικού και πολιτιστικού χαρακτήρα σε κοντινές πόλεις και περιοχές, αλλά το χρονικό διάστημα κατά το οποίο πραγματοποιήθηκε η έρευνα, λόγω έλλειψης χρημάτων, γίνονταν μόνο ξεναγήσεις/διαδρομές μέσα στην πόλη, επισκέψεις σε μουσεία και παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων. Γενικά και σε άλλες δομές διοργανώνονταν παλιότερα περισσότερες εκδηλώσεις. Σε μια από τις δομές οι εκπαιδευόμενες απλά συμμετείχαν σε κάποιες εκδηλώσεις της δομής, π.χ. στην ομάδα ανάγνωσης όταν συζητιούνταν συγγραφείς από τη χώρα τους. Μια αρκετά δραστήρια δομή ήταν το Ανοιχτό Σχολείο Μεταναστών Πειραιά, όπου διοργανώνονταν αρκετές εκδηλώσεις και σεμινάρια για εκμάθηση ελληνικής ως δεύτερης ή για τα ανθρώπινα δικαιώματα (2 αναφορές).

Σε κάποιες δομές οι εκπαιδευτές/τριες είπαν ότι δεν διοργανώνονταν εκδηλώσεις και τόνισαν τη δυσκολία τέτοιων εγχειρημάτων (3 αναφορές). Αναφέρθηκε ότι η διοργάνωση εκδηλώσεων ενθαρρύνει τη χρήση της δεύτερης γλώσσας, αποτελεί ευκαιρία για εκμάθηση νέου λεξιλογίου και κοινωνικοποίηση.

«Ναι [βγαίνουμε έξω], γιατί μιλάμε όλοι ελληνικά, τους λέω παιδιά ξεχάστε τη γλώσσα σας, θα πούμε πολλά πράγματα και πολλές φορές και μεταξύ τους κουτσά στραβά προσπαθούνε να συνεννοηθούνε και συνεννοούνται τώρα πλέον δεν έχουνε πρόβλημα, αλλά το βλέπω και σε άλλες τάξεις που είναι χαμηλότερο το επίπεδο των ελληνικών και προσπαθούνε και κάνουνε μεγάλη προσπάθεια και να μιλήσουν ελληνικά, οπότε ήδη είναι πολύ βασικό γιατί θα πεις πράγματα ή θα δεις πράγματα που δεν τα βλέπεις, δεν τα λες μέσα στην τάξη οπότε έχεις και καινούριες λέξεις» (E5Δ2)

«Και η εκδρομή είναι πιο πολύ για να μιλήσουν, δεν είναι για να πάμε να κάνουμε μπάνιο, πιο πολύ αυτό το πράγμα που θα μιλήσουμε, αργά, να συνδεθούμε, να πούμε πράγματα, η κοινωνικοποίηση, η επαφή μας τέλως πάντων» (E17Δ6).

13. Συμπεράσματα από την ερευνητική εμπειρία

13.1. Σχέση της ερευνήτριας με τις δομές και η πρόσβαση στο πεδίο

Η προσωπική εμπειρία της ερευνήτριας με την εθελοντική διδασκαλία σε δομή μη-τυπικής εκπαίδευσης στον Βόλο και η γνωριμία της με κάποιους/ες από τους εκπαιδευτές/τριες ή με άτομα που δραστηριοποιούνται στη δομή στην οποία διδάσκουν διευκόλυνε κατά πολύ την πρόσβασή της στο χώρο και την προθυμία των εκπαιδευτών/τριών να χορηγήσουν συνέντευξη και να συναινέσουν στην παρακολούθηση των μαθημάτων τους.

Επιπροσθέτως, η γνώση από την ερευνήτρια μιας από τις μητρικές γλώσσες των Πακιστανών και Ινδών μεταναστών (ουρντού, χίντι) ήταν καθοριστικός παράγοντας στη δημιουργία θετικού κλίματος. Η ερευνήτρια, με την είσοδό τους στην αίθουσα συστηνόταν στους/στις μαθητές/τριες στα ελληνικά, στα αγγλικά και στα ουρντού. Η γνώση της γλώσσας ουρντού έκανε ιδιαίτερη εντύπωση στους Πακιστανούς και Ινδούς μαθητές, που την προσέγγιζαν αμέσως κατά τη διάρκεια του διαλείμματος ρωτώντας που έμαθε τη γλώσσα τους και ήταν πάρα πολύ πρόθυμοι να δώσουν συνέντευξη, ενθαρρύνοντας μάλιστα και συμμαθητές/τριές τους που ήταν διστακτικοί. Η σε βάθος γνώση της κουλτούρας της συγκεκριμένης ομάδας μεταναστών ήταν επίσης πολύ βοηθητική στη δημιουργία κλίματος οικειότητας με την ερευνήτρια (όπως για παράδειγμα, η χρησιμοποίηση στοιχείων της θρησκείας των Σιχ για τη δημιουργία φιλικού κλίματος κατά την αρχή της συνέντευξης). Κατά συνέπεια, μεγάλο μέρος του δείγματος αποτελείται από άτομα αυτής της εθνικότητας. Η γνώση της γλώσσας μιας μεταναστευτικής ομάδας επίσης πιθανόν να λειτούργησε θετικά και σε άτομα άλλων εθνικοτήτων, καθώς καταδείκνυε ότι η ερευνήτρια είχε μακροχρόνια επαφή και εμπειρία στη διδασκαλία ατόμων μεταναστευτικής/προσφυγικής καταγωγής.

Καθώς η ερευνήτρια ήξερε λίγες λέξεις/φράσεις σε διάφορες γλώσσες λόγω της εμπειρίας της σε διδασκαλία μεταναστών/τριών-προσφύγων στο παρελθόν, όταν τις χρησιμοποιούσε κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, τα άτομα έδειχναν ιδιαίτερη χαρά, όπως π.χ. μια Αλβανίδα μετανάστρια, η οποία ήξερε πάρα πολύ λίγα ελληνικά, αλλά η συνέντευξη δόθηκε με επιτυχία και χάρηκε πάρα πολύ που η ερευνήτρια της είπε «ευχαριστώ» στα αλβανικά στο

τέλος της και έναν Αφγανό μαθητή επίσης τον χαροποίησε πολύ το γεγονός ότι η ερευνήτρια του είπε μια αφγανική παροιμία.

Θα ήταν πάρα πολύ πιο δύσκολη και πολύ περισσότερο χρονοβόρα η πρόσβαση στις δομές και πιθανόν να υπήρχε και άρνηση παρακολούθησης των μαθημάτων σε κάποιες αν η ερευνήτρια δεν είχε προσωπικές επαφές και γνωριμίες στον χώρο, ως μέλος του Δικτύου για τα Κοινωνικά και Πολιτικά Δικαιώματα και γενικά με άτομα που ασχολούνται με την εθελοντική εκπαίδευση μεταναστών/τριών-προσφύγων.

13.2 Εμπειρία της ερευνήτριας από την ερευνητική διαδικασία

Η όλη ερευνητική διαδικασία ήταν εξαιρετικά ενδιαφέρουσα για την ερευνήτρια. Καθώς και η ίδια έχει διδάξει ελληνικά σε πρόσφυγες και μετανάστες/τριες στο Στέκι Μεταναστών στον Βόλο για πολλά χρόνια, είχε προσωπική εμπειρία για τις συνθήκες, τις δυσκολίες, τις προκλήσεις αλλά και τη μεγάλη ικανοποίηση που νιώθει κάποιος που διδάσκει σε έναν τέτοιο πληθυσμό. Παρόλα αυτά, η διαδικασία των συνεντεύξεων ήταν μια ενδοσκόπηση των ατόμων (και των μαθητών/τριών αλλά και των εκπαιδευτών/τριών) σε πολύ μεγαλύτερο βάθος, έδωσε στην ερευνήτρια μια άλλη οπτική του υπό εξέταση θέματος και αναδύθηκαν πιο βαθιά συμπεράσματα. Ιδιαίτερα ενδιαφέρον ήταν το γεγονός ότι όταν η ερευνήτρια πήρε συνεντεύξεις από μετανάστες/τριες-πρόσφυγες που η ίδια γνώριζε προσωπικά για χρόνια και είχε διδάξει στο Στέκι Μεταναστών, οι συνεντεύξεις έβγαζαν στην επιφάνεια στάσεις και απόψεις που η ίδια δεν είχε φανταστεί, ούτε είχε ποτέ συζητήσει με τους μαθητές/τριές της. Το γεγονός ότι η ερευνήτρια δίδασκε πολλά χρόνια τέτοιες ομάδες πληθυσμών βοήθησε σε μεγάλο βαθμό τη διαδικασία της συνέντευξης, καθώς γνώριζε πολύ καλά τις ανάγκες, τη μεταναστευτική/προσφυγική εμπειρία, την κουλτούρα τους και μπορούσε να τους προσεγγίσει πολύ καλύτερα από κάποιον/α ερευνητή/τρια που δεν θα είχε καμία σχέση με τον χώρο.

Η χρήση ερευνητικού ημερολογίου συνετέλεσε στο να καταγράψει η ερευνήτρια την πορεία της έρευνας, τις δυσκολίες, αλλά κυρίως τις σκέψεις και τα συναισθήματά της κατά τη συνολική διάρκεια της ερευνητικής της

προσπάθειας, με ημερομηνίες και αναλυτικές περιγραφές. Κατ' αυτόν τον τρόπο αναδεικνύονται διακριτά σε μια χρονολογική πορεία οι δυσκολίες, αλλά και οι επιτυχίες, οι ιδέες και οι ερμηνείες στις οποίες προέβη η ερευνήτρια. Ήταν χρήσιμο εργαλείο αναστοχασμού και βοήθησε στη εξαγωγή συμπερασμάτων που αφορούσαν τους/τις συμμετέχοντες/ουσες αλλά και την ίδια την ερευνήτρια, την προσέγγισή της, τις εντυπώσεις της και τα συναισθήματά της για άτομα και καταστάσεις.

Το γεγονός ότι η ερευνήτρια επισκέφτηκε αρκετές φορές τις δομές επίσης συνέβαλε στη δημιουργία κλίματος οικειότητας και έδωσε τον χρόνο, ειδικά στους μετανάστες/τριες-πρόσφυγες εκπαιδευόμενους/ριες, να γνωρίσουν λίγο καλύτερα την ερευνήτρια, να νιώσουν πιο φιλικά και να την εμπιστευτούν περισσότερο. Κατά συνέπεια, κάποια άτομα που αρχικά είχαν αρνηθεί ή είχαν δικαιολογηθεί ότι δεν μπορούσαν να δώσουν συνέντευξη, τελικά συμφώνησαν και μίλησαν με προθυμία στην ερευνήτρια. Επίσης κρίνεται ότι θετική συνεισφορά είχε και ο χαρακτήρας της, καθώς σαν άτομο είναι πολύ φιλική, έχει προσωπικό ενδιαφέρον για το μεταναστευτικό/προσφυγικό, τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης και μεγάλη διάθεση για προσεκτική ακρόαση των ατόμων από τα οποία έπαιρνε τις συνεντεύξεις. Δόθηκε σημασία από την ερευνήτρια ακόμη και στο ντύσιμο της κατά τις επισκέψεις της στους χώρους αυτούς, η ίδια επεδίωξε να μην είναι πολύ επίσημο. Επίσης, η θεωρητική ενασχόληση με την επιστημονική προσέγγιση της διαδικασίας της συνέντευξης βοήθησε την ερευνήτρια να προσεγγίσει ακόμη καλύτερα την όλη διαδικασία και να μην διακόπτει, π.χ. τη ροή των λόγων του/της συνομιλητή/τριας της.

Η γλώσσα στην οποία έγινε η συνέντευξη ήταν επίσης μια πρόκληση για την ερευνήτρια. Η πλειοψηφία των συνεντεύξεων έγιναν στα ελληνικά, με μόνο μερικές συνεντεύξεις στα αγγλικά και στα φαρσί με μεταφραστή. Οι συνεντευξιαζόμενοι/ες συχνά δεν ήθελαν να εκχωρήσουν συνέντευξη ακριβώς λόγω της γλώσσας, καθώς θεωρούσαν ότι τα ελληνικά τους δεν είναι επαρκή. Κατά την απομαγνητοφώνηση η ερευνήτρια συνάντησε δυσκολίες σε κάποια σημεία λόγω της ξενικής προφοράς ή της διαφορετικής έκφρασης των μεταναστών/τριών-προσφύγων στην ελληνική γλώσσα, η οποία δεν είναι μητρική τους. Αλλά και η ίδια η ερευνήτρια πήρε μερικές συνεντεύξεις από

άτομα που ήταν πολύ αρχάρια στα ελληνικά και οι συνεντεύξεις ήταν επιτυχείς, υπήρχε πολύ μεγαλύτερη δυνατότητα συνεννόησης καθώς οι συνεντευξιαζόμενοι/ες κατανοούσαν τις ερωτήσεις της, αλλά όχι μεγάλος πλούτος στις απαντήσεις, καθώς δεν μπορούσαν να εκφραστούν επαρκώς και να αναπτύξουν τις απόψεις τους. Οι συνεντεύξεις που έγιναν με διερμηνέα είχαν ενδιαφέρον, καθώς σε διαφορετική περίπτωση δεν θα υπήρχε δυνατότητα να συμμετέχουν τα συγκεκριμένα άτομα, αλλά απομάκρυνε κάπως την ερευνήτρια από τους/τις συνεντευξιαζόμενους/ες με την παρεμβολή του διερμηνέα και υπήρχε χρονική καθυστέρηση μεταξύ των ερωτήσεων και των απαντήσεων και της μετάφρασής τους.

Ακόμη και η επιλογή του ίδιου του θέματος της έρευνας προέκυψε από τις προσωπικές εμπειρίες της ερευνήτριας πριν την έναρξή της. Η ενασχόλησή της με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας συνέβαλε στην επιλογή του θέματος και στη συνειδητοποίηση της αναγκαιότητας διερεύνησής του. Οι προσωπικές σχέσεις της με πολλούς/ες από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες της εξασφάλισαν πρόσβαση που διαφορετικά δεν θα ήταν εύκολη ή σε ορισμένες περιπτώσεις θα ήταν αδύνατη. Η ίδια η ταυτότητα της ερευνήτριας ήταν αντικείμενο διαπραγμάτευσης και πριν, αλλά και κατά τη διάρκεια της έρευνας, η οποία ήταν παράλληλα διαδικασία παρατήρησης και καταγραφής δεδομένων αλλά ταυτόχρονα ενδοσκόπησης με τις δικές της μεθόδους ως εκπαιδύτριας και σύγκρισης των προσεγγίσεων των δομών μεταξύ τους αλλά και με τη δομή στην οποία η ίδια δραστηριοποιούνταν. Παρόλο που προσπαθούσε να μην επεμβαίνει στη μαθησιακή διαδικασία κατά τη διάρκεια της παρατήρησης, συχνά οι εκπαιδευτές/τριες αλλά και οι εκπαιδευόμενοι/ες της απήυθναν τον λόγο και εξέφραζαν συναισθήματα ενδιαφέροντος/χαράς για το αντικείμενο της έρευνάς της. Ακόμη και όταν η ερευνήτρια δεν είχε προηγούμενες επαφές με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες, η εμπειρία της στη διδασκαλία της ελληνικής σε ανάλογη δομή ήταν ένα κοινό σημείο αναφοράς με τους/ες άλλους/ες εκπαιδευτές/τριες και ήταν σε θέση να δημιουργήσει πολύ γρήγορα κλίμα οικειότητας με τους/τις εκπαιδευόμενους/ες, καθώς είχε ανεπτυγμένη διαπολιτισμική ικανότητα λόγω της προηγούμενης επαφής της με μεταναστευτικούς/προσφυγικούς πληθυσμούς, κάτι που γινόταν άμεσα αντιληπτό και από τους/τις ίδιους/ες

τους/τις συμμετέχοντες/ουσες. Η ερευνήτρια αποκόμισε κέρδη και σε διδακτικό επίπεδο, καθώς η παρακολούθηση των μαθημάτων άλλων εκπαιδευτών της έδωσε ευκαιρία να συγκρίνει τη δική της μεθοδολογική προσέγγιση με αυτές των άλλων εκπαιδευτών/ριών, να αναστοχαστεί πάνω στη διαδικασία διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας αλλά και στη διαπολιτισμική ικανότητα που οφείλει να διαθέτει ένας/μία εκπαιδευτής/τρια που διδάσκει σε άτομα με μεταναστευτική/προσφυγική εμπειρία. Η έλλειψη διαπολιτισμικής ικανότητας συχνά οδηγούσε σε μεθοδολογικές επιλογές μέσα στην τάξη που έρχονταν σε πλήρη αντίθεση με την κουλτούρα των εκπαιδευομένων (όπως π.χ. υπήρχαν πολλοί καθηγητές που σήκωναν τους εκπαιδευόμενους στον πίνακα, κάτι που η ερευνήτρια θεωρεί ότι δεν πρέπει να γίνεται σε καμιά περίπτωση, αλλά ειδικά όσον αφορά τα άτομα από Ασιατικές κουλτούρες είναι κάτι που μπορεί να φέρει σε ιδιαίτερα δύσκολη θέση τους/τις εκπαιδευόμενους/ες). Η ερευνήτρια διαπίστωσε ελλείψεις αλλά και θετικά σημεία και στη δική της προσέγγιση και υιοθέτησε καλές πρακτικές που εντόπισε σε άλλους/ες εκπαιδευτές/τριες, ειδικά κατά την παρατήρηση του μαθήματος μιας συγκεκριμένης εκπαιδευτριας από τον Οδυσσέα. Παρόλο που η ίδια απέφευγε να προβαίνει σε αξιολογικές κρίσεις για τα μαθήματα των συμμετεχόντων/ουσών εκπαιδευτών/τριών, στις περιπτώσεις που της ζητήθηκε κάτι τέτοιο, ήταν πρόθυμη να σχολιάσει καλές πρακτικές και να κάνει υποδείξεις αναφορικά με τη βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας, λόγω της πολύχρονης πείρας της στη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας και της ανεπτυγμένης διαπολιτισμικής ικανότητάς της. Οι γνώσεις που απέκτησε μετά τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας μπορούν να χρησιμεύσουν και στο μέλλον στη διοργάνωση συμβουλευτικών σεμιναρίων που να απευθύνονται σε εκπαιδευτές/τριες της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε άτομα με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο.

Κατά συνέπεια, η προσβασιμότητα, η οικειότητα και η ταύτιση της ερευνήτριας με τα υποκείμενα της έρευνας επηρέασε το θέμα της έρευνας, το πλαίσιο και τις σχέσεις της με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες. Η χρήση των διασταυρούμενων ταυτοτήτων όλων των συμμετεχόντων/ουσών, συμπεριλαμβανομένης και της ερευνήτριας, αποδείχθηκε ιδιαίτερα ωφέλιμη για την έρευνα και απέδωσε βαθύτερα και ποιοτικότερα αποτελέσματα. Η

υβριδικότητα και η πολλαπλότητα της υποκειμενικότητας και ταυτότητας της ερευνήτριας συνέβαλε σημαντικά στην κατασκευή της ερευνητικής διαδικασίας και διαμόρφωσης γνώσης και συμπερασμάτων.

13.3 Αντιδράσεις/συναισθήματα συμμετεχόντων/ουσών και ερευνήτριας αναφορικά με τη έρευνα

Αρκετά υποκείμενα της έρευνας εξέφρασαν ευθέως τη χαρά τους για τη συνέντευξη και γενικότερα για την έρευνα. Οι εκπαιδευτές/τριες πάντα μιλούσαν με ενθουσιασμό για το θέμα και έδιναν λεπτομερείς απαντήσεις, αφιερώνοντας πολύ χρόνο στη συνέντευξη. Όταν τους ευχαριστούσε η ερευνήτρια για τον χρόνο τους, πολλοί/ές σχολίαζαν ότι τους αρέσει να μιλάνε για αυτή τους την εμπειρία, καθώς είναι κάτι που το κάνουν με ιδιαίτερη χαρά και κέφι. Οι μετανάστες/τριες-πρόσφυγες συμμετέχοντες/ουσες, καθώς πολλοί/ές από αυτούς/ές νιώθουν περιθωριοποιημένοι/ες ή έχουν εμπειρίες ρατσιστικών συμπεριφορών από την ευρύτερη κοινωνία υποδοχής, έδειξαν ιδιαίτερη προθυμία και χαρά όταν τους ζητούνταν οι απόψεις τους για τα θέματα που άπτονταν της έρευνας. Μια γυναίκα από τη Ρωσία σχολίασε ότι αυτή η έρευνα είναι πολύ σημαντική για τους/τις μετανάστες/τριες και είπε στην ερευνήτρια ότι τη χαροποιεί πολύ το γεγονός ότι διερευνά αυτό το θέμα. Θεωρούσε την έρευνα ενδιαφέρουσα και πολύ σημαντική, ειδικά για τους Πακιστανούς, όπως σχολίασε, αλλά γενικά για όλους τους/τις μετανάστες/τριες που μαθαίνουν ελληνικά, καθώς ασχολείται και με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν. Παρατήρησε ότι θα ήταν πολύ ενδιαφέρον το πως βλέπουν οι Πακιστανοί όλο αυτό λόγω των πολιτισμικών διαφορών, της θρησκείας και του διαφορετικού ρόλου του δασκάλου σε αυτές τις χώρες. Επίσης εξέφρασε την επιθυμία να διαβάσει τη διατριβή μόλις ολοκληρωθεί. Μια άλλη μετανάστρια θυμήθηκε και διηγήθηκε κάποιες προσωπικές της εμπειρίες στην πατρίδα της, συγκινήθηκε και παρά λίγο να βάλει τα κλάματα. Αρκετοί/ές μετανάστες/τριες είπαν στην ερευνήτρια ότι είναι «πολύ συμπαθητική» και ένας μετανάστης από την Αφρική σχολίασε ότι θα ήθελε στη δουλειά του να έχει ένα αφεντικό σαν την ερευνήτρια («*if you are my boss, I am happy*» (θα ήμουν χαρούμενος αν ήσουν το αφεντικό μου) [M17Δ2]).

Μια εκπαιδευόμενη ευχαρίστησε την ερευνήτρια για τη συνομιλία και σχολίασε ότι και μέσα από τη διαδικασία του να δώσει συνέντευξη στα ελληνικά μαθαίνει, στο παρελθόν ντρεπόταν να μιλήσει και αν της έκαναν ερωτήσεις δεν θα απαντούσε. Μπορούμε να συμπεράνουμε, λοιπόν, ότι η καλύτερη γνώση της δεύτερης γλώσσας και η βελτίωση του επιπέδου στη Γ2 συνδέεται με την απόκτηση αυτοπεποίθησης από τη μεριά του μετανάστη/τριας-πρόσφυγα. Η γνώση της γλώσσας και της κουλτούρας των υποκειμένων ήταν κάτι που χαροποιούσε ιδιαίτερα τους συνεντευξιαζόμενους, ακόμη και αν η ερευνήτρια έλεγε μόνο «ευχαριστώ» στη γλώσσα τους στο τέλος της συνέντευξης. Ιδιαίτερα θετικές αντιδράσεις είχαν τα άτομα από Ινδία και Πακιστάν, καθώς η ερευνήτρια είχε κάποιες βασικές γνώσεις ινδικών και συστηνόταν και στα ινδικά στην αρχή της γνωριμίας της με τους/τις εκπαιδευόμενους/ες. Ένας εκπαιδευόμενος από το Πακιστάν μίλησε πολύ ζεστά και έκανε πολύ ζεστή χειραψία στην ερευνήτρια, τη ρώτησε «*που έμαθες τη γλώσσα μου;*» και ήρθε πρώτος για συνέντευξη από τους συμμαθητές/τριές του. Αλλά και άλλα άτομα από Ινδία/Πακιστάν αποκτούσαν αμέσως οικειότητα με την ερευνήτρια λόγω της γνώσης της γλώσσας τους, με αποτέλεσμα μεγάλο μέρος του δείγματος να αποτελείται από άτομα αυτής της εθνικότητας.

Η πιο συγκινητική εμπειρία για την ερευνήτρια αναφορικά με τις αντιδράσεις των συνεντευξιαζόμενων ήταν στο Στέκι Μεταναστών στην Κατάληψη Τσαμαδού στην Αθήνα. Οι συνεντεύξεις με τη μια διδάσκουσα και τους μαθητές της που δέχτηκαν να παραχωρήσουν συνέντευξη συμφωνήθηκε να γίνουν μετά το τέλος του μαθήματος. Η εκπαιδευτρια αρχικά ζήτησε να δώσει τη συνέντευξη πρώτα αυτή, γιατί βιαζόταν. Η ερευνήτρια πρότεινε να δώσουν συνέντευξη πρώτα όσοι βιάζονταν να φύγουν, όμως τελικά δεν έφυγε κανένας, κάθισαν όλοι στον χώρο έως ότου τελείωσαν όλες οι συνεντεύξεις. Υπήρχε πάρα πολύ φιλική και άνετη ατμόσφαιρα μεταξύ της ερευνήτριας και όλων των συμμετεχόντων/ουσών και έγιναν γενικότερες συζητήσεις ακόμη και μετά το πέρας των μαγνητοφωνήσεων. Η εκπαιδευτρια ζήτησε από την ερευνήτρια (χωρίς βέβαια η τελευταία να προτείνει κάτι τέτοιο) να σχολιάσει τις διδακτικές της μεθόδους και να της προτείνει τρόπους βελτίωσης του μαθήματός της, καθώς κατάλαβε ότι διέθετε μεγάλη εμπειρία στη διδασκαλία

μεταναστών/τριών-προσφύγων. Η ερευνήτρια συμφώνησε και σχολίασε κάποιες προσεγγίσεις της εκπαιδύτριας και της επεσήμανε και κάποια στοιχεία διαπολιτισμικής προσέγγισης των συμμετεχόντων/ουσών που θα έπρεπε να λάβει υπόψη της κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος (όπως, π.χ. να μην αγγίζει τους μαθητές κατά τη διάρκεια του Ραμαζανιού). Οι Μουσουλμάνοι και οι Σιχ μετανάστες έδειξαν μεγάλη χαρά με τα σχόλια της ερευνήτριας, καθώς καταδείκνυαν ότι γνώριζε πολύ καλά κάποια στοιχεία της θρησκείας και κουλτούρας τους και το σχολίασαν πολύ θετικά. Ένας εκπαιδευόμενος από την Αλβανία σχολίασε τις ερωτήσεις και είπε ότι η ερευνήτρια ήξερε τι ρωτούσε (χωρίς να το δηλώσει η ερευνήτρια ο ερωτώμενος κατάλαβε την εμπειρία της στη διδασκαλία των ελληνικών ως δεύτερης γλώσσας σε μεταναστευτικούς/προσφυγικούς πληθυσμούς) και ότι άκουγε πολύ προσεκτικά. Οι αντιδράσεις τους φάνηκαν ακόμη και από τις εκφράσεις του προσώπου τους. Ένας εκπαιδευόμενος από το Μπαγκλαντές χάρηκε πάρα πολύ (έλαμψαν τα μάτια του) όταν η ερευνήτρια έδωσε οδηγίες στην εκπαιδύτρια αναφορικά με το σεβασμό της θρησκείας των εκπαιδευομένων (Ισλάμ στη συγκεκριμένη περίπτωση). Στο τέλος ευχαρίστησαν όλοι πολύ θερμά την ερευνήτρια για το ενδιαφέρον («ευχαριστούμε για τις ερωτήσεις» «ευχαριστώ που μας ρώτησες»), της έσφιξαν όλοι πολλές φορές το χέρι και εξέφρασαν θετικά σχόλια για την έρευνα. Μάλιστα, ένας εκπαιδευόμενος από το Μπαγκλαντές αγκάλιασε την ερευνήτρια και έφυγαν όλοι πολύ χαρούμενοι.

Επίσης εξαιρετικά ενδιαφέρον ήταν το γεγονός ότι στα πλαίσια της έρευνας είχε επιλεχθεί το εργαλείο της παρατήρησης. Ως καθηγήτρια και η ίδια, με πολύχρονη πείρα στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε μετανάστες/τριες-πρόσφυγες, ήταν η πρώτη φορά που η ερευνήτρια είχε την ευκαιρία να παρακολουθήσει μαθήματα άλλων εκπαιδευτών/τριών που δίδασκαν την ελληνική σε μη-τυπικές δομές εκπαίδευσης. Η σύγκριση των δικών της διδακτικών και μεθοδολογικών προσεγγίσεων με αυτές των άλλων διδασκόντων/ουσών ήταν ευκαιρία για την ερευνήτρια να αναθεωρήσει κάποιες από τις πρακτικές της, να αναστοχαστεί πάνω σε αυτές, να αξιολογήσει συγκριτικά και τη δική της προσέγγιση στη διδασκαλία αλλά και αυτή των άλλων εκπαιδευτών/τριών. Καθώς ήταν η μόνη εθελόντρια που έκανε μαθήματα σε μετανάστες στο Στέκι Μεταναστών στον Βόλο, δεν της είχε

δοθεί πριν η ευκαιρία να παρακολουθήσει αντίστοιχα μαθήματα στην ίδια ή σε άλλες δομές και να ανταλλάξει απόψεις με άλλους συναδέλφους/ισσες και εθελοντές/ριες. Επίσης ήταν χρήσιμη η σύγκριση του τρόπου λειτουργίας των δομών, καθώς πολλές από αυτές λειτουργούν για πάρα πολλά χρόνια, όπως ο Οδυσσέας στη Θεσσαλονίκη, (κάτι που αντικατοπτρίζεται και στην προσέγγιση των διδασκόντων/ουσών εκεί) και έχουν μεγάλο αριθμό μαθητών, σε αντίθεση με το Στέκι Μεταναστών του Βόλου, στο οποίο, καθώς βρίσκεται σε μια επαρχιακή πόλη με μικρό ποσοστό αλλοδαπών κατοίκων, τα τμήματα και η γενικότερη κλίμακα συγκριτικά είναι πολύ μικρότερη. Παρόλο που η ερευνήτρια ήταν για πολλά χρόνια και εκπαιδευτρια σε δομή μη-τυπικής εκπαίδευσης, λόγω της προσήλωσης στους στόχους της εκμάθησης της ελληνικής από τους/τις μετανάστες/τριες-πρόσφυγες μαθητές/τριες της, σπάνια της δινόταν η ευκαιρία να συζητήσει μαζί τους για όλα τα θέματα που τέθηκαν ως ερωτήματα στην έρευνα. Η διαδικασία των συνεντεύξεων έδωσε αυτή την ευκαιρία και η ερευνήτρια αποκόμισε σημαντική γνώση της διαδικασίας εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας από μετανάστες/τριες-πρόσφυγες, των κινήτρων/στάσεων τους και τη διαδικασία διαμόρφωσης ταυτοτήτων μέσα από την μεταναστευτική/προσφυγική εμπειρία αλλά και την εμπειρία τους ως εκπαιδευόμενους/ες σε δομές μη-τυπικής εκπαίδευσης. Η απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων και η θεματική ανάλυση που ακολούθησε, επίσης συνέβαλε στο να εκβαθύνει η ερευνήτρια στις απόψεις/εμπειρίες των υποκειμένων και να εξάγει πιο βαθιά και πλούσια συμπεράσματα. Επίσης, καθώς η έρευνα διεξήχθη σε περισσότερες πόλεις της Ελλάδας, με διαφορετικούς μεταναστευτικούς/προσφυγικούς πληθυσμούς, η ερευνήτρια είχε ένα μεγαλύτερο δείγμα με άτομα από πολλές διαφορετικές χώρες και κουλτούρες, κάτι που επίσης συνεισφέρει στην εξαγωγή ευρύτερων συμπερασμάτων.

Συμπερασματικά, η γνώση έστω και ελάχιστων λέξεων των γλωσσών των μεταναστών/τριών-προσφύγων και της κουλτούρας/θρησκείας τους αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα που συμβάλλει στην απόκτηση οικειότητας μεταξύ ερευνητή-ερωτώμενου/ης και τονώνει τη διάθεση για παραχώρηση συνέντευξης. Ένας ανασταλτικός παράγοντας σε κάποιες (χωρίς αυτό να ισχύει απαραίτητα για όλα τα άτομα, εξαρτάται και από τον χαρακτήρα τους)

περιπτώσεις, αποτελεί η χαμηλή γλωσσομάθεια στη γλώσσα-στόχο, στην οποία γίνεται η συνέντευξη. Η χρήση της αγγλικής ως γλώσσας διαμεσολάβησης επίσης διευκολύνει τα άτομα που τη γνωρίζουν να εκφράσουν με μεγαλύτερη άνεση και ακρίβεια τις απόψεις τους. Τέλος, το προσωπικό ενδιαφέρον για το μεταναστευτικό/προσφυγικό και η προσεκτική παρακολούθηση των ερωτώμενων κατά τη διάρκεια της συνέντευξης επίσης συνεισφέρουν θετικά. Η εμπειρία προσέγγισης τέτοιων πληθυσμών συντελεί στην άμεση δημιουργία άνετου και φιλικού κλίματος, καθώς ο/η ερευνητής/τρια, παρότι μέρος της κουλτούρας υποδοχής, υποδεικνύει μεγαλύτερη εγγύτητα με τους/τις συνεντευξιαζόμενους/ες σε σύγκριση με κάποιον/α άλλο/η χωρίς σχετική εμπειρία. Αυτό επιτρέπει και να είναι μεγαλύτερο το δείγμα, καθώς περισσότερα άτομα δέχονται να παραχωρήσουν συνέντευξη, αλλά και εξασφαλίζει εκ βαθέων συνεντεύξεις, καθώς οι ερωτώμενοι νιώθουν άνετα και καταλαβαίνουν ότι η κουλτούρα/θρησκεία και εμπειρίες τους γίνονται σεβαστές και θεωρούνται ενδιαφέρουσες.

14. Συμπεράσματα-Συζήτηση

14.1 Συμπεράσματα σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα

Οι ενήλικες μετανάστες/τριες, όπως διαφάνηκε από την έρευνα που πραγματοποιήθηκε και από την ανάλυση των αποτελεσμάτων, ανταποκρίνονται πολύ θετικά στον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται/πραγματοποιείται η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε δομές μη-τυπικής εκπαίδευσης. Η ανάγκη για εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας δεν καλύπτεται από τις κρατικές δομές εκπαίδευσης, καθώς οι προϋποθέσεις συμμετοχής (νομιμοποιητικά έγγραφα, πρόγραμμα μαθημάτων μη συμβατό με τις εργασιακές υποχρεώσεις των συμμετεχόντων κλπ.) καθιστούν δύσκολη την παρακολούθηση των μαθημάτων σε τυπικές δομές εκπαίδευσης. Οι φορείς μη-τυπικής εκπαίδευσης διαφάνηκε ότι ανταποκρίνονται με επιτυχία στις ανάγκες των μεταναστών/τριών-προσφύγων για εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, προσαρμοσμένη στις ανάγκες τους και στον τρόπο ζωής τους (π.χ. τα μαθήματα γίνονται Κυριακή, για πολλούς η μόνη μέρα που δεν εργάζονται) και γίνεται αντιληπτή ως κάτι που τους αφορά. Εκτός από το καθαρά γνωστικό κομμάτι, η παρακολούθηση των δομών αυτών προσφέρει στους εκπαιδευόμενους/ες ευκαιρίες κοινωνικοποίησης, επαφής με άλλους μετανάστες αλλά και με φυσικούς ομιλητές, σε ένα πλαίσιο όπου γίνεται σεβαστή η προσωπικότητά τους, υποστηρίζονται και ενθαρρύνονται.

Παρακάτω παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τη διεξαγωγή της έρευνας αναφορικά με τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν.

Όσον αφορά το *πρώτο ερευνητικό ερώτημα* που αφορά το προφίλ των εκπαιδευτών/τριών που διδάσκουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα σε ενήλικες μετανάστες/τριες και πρόσφυγες, την κατάρτισή τους και τη γνώμη/στάση τους για την προώθηση της μαθησιακής διαδικασίας σε ένα πλαίσιο μη-τυπικής εκπαίδευσης διαφάνηκε ότι στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτές/τριες διέθεταν παιδαγωγική κατάρτιση και θεωρούσαν ότι το μη-τυπικό πλαίσιο της δομής τους παρείχε την απαραίτητη ευελιξία να διαμορφώνουν το μάθημά τους όπως το επιθυμούσαν οι ίδιοι/ες.

Όσον αφορά τη σύνδεση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με το ρόλο των εκπαιδευτών/τριών, ήταν προφανές ότι ο ρόλος του/της εκπαιδευτή/ριας στις δομές που εξετάστηκαν δεν είναι καθόλου τυπικός, οι σχέσεις τους με τους/τις εκπαιδευόμενους/ες είναι φιλικές και ζεστές και συχνά έχουν κοινωνικές επαφές και εκτός της δομής. Στην πλειοψηφία τους είναι εκπαιδευτικοί αλλά δεν διαθέτουν κάποια εξειδίκευση στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε ενήλικες με μεταναστευτική/προσφυγική εμπειρία. Παρόλα αυτά, τους διακρίνει ενθουσιασμός για τη διδασκαλία και προβαίνουν σε όλες τις απαραίτητες ενέργειες για να προωθήσουν τη μαθησιακή διαδικασία και να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον συνεργασίας και αλληλοϋποστήριξης.

Όσον αφορά τα κίνητρα τα κίνητρα που ωθούν τους/τις εκπαιδευτές/τριες να προσφέρουν μαθήματα ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε μετανάστες/τριες-πρόσφυγες, αυτά είναι κυρίως πολιτικά, ιδεολογικά και προσωπικά. Διαθέτουν τον ελεύθερό τους χρόνο για παροχή μαθημάτων ελληνικής ορμώμενοι από επιθυμία προσφοράς και μια ευρύτερη (όχι απαραίτητα πολιτικοποιημένη/κομματικοποιημένη) ιδεολογική τοποθέτηση για το μεταναστευτικό/προσφυγικό με στόχο μια ευρύτερη κοινωνική αλλαγή. Διακρίνονται από κοινωνική ευαισθησία προς τους μετανάστες/τριες-πρόσφυγες και τη συνειδητοποίηση ότι η ικανοποίηση των αναγκών των τελευταίων για ένταξη, αλληλεπίδραση, αποδοχή και ενδυνάμωση συνδέεται άμεσα με τη γνώση της δεύτερης γλώσσας.

Η ελληνική θεωρείται μέσο εξυπηρέτησης των μεταναστών/τριών-προσφύγων στην καθημερινή τους ζωή, εργαλείο κοινωνικοποίησης και εξασφάλισης καλύτερων προοπτικών εργασίας, ένταξης και μέσο διεκδίκησης των δικαιωμάτων τους. Οι χώροι μη-τυπικής εκπαίδευσης που αφορούν την παρούσα έρευνα ακολουθούν αυτό που οι Papastephanou et al ονομάζουν «προσέγγιση χειραφέτησης» (emancipatory approach), που συνδυάζει την εκπαίδευση με τον πολιτικό ακτιβισμό και αντιμετωπίζει την τάξη ως ένα χώρο αλληλεπίδρασης και δυνατοτήτων, που επιτρέπει στον/στην δάσκαλο/α συλλογικά μαζί με τους/τις μαθητές/τριες να ξεπερνά όρια και να διευκολύνει την κοινωνική αλλαγή και μεταμόρφωση (Papastephanou et al, 2013, σελ. 71).

Παρότι διαφάνηκε από την παρατήρηση και από τις συνεντεύξεις τους ότι κατά τη διδασκαλία τους δεν αξιοποιούν ιδιαίτερα το πολιτισμικό κεφάλαιο των εκπαιδευομένων, έχει επέλθει αλλαγή στη νοοτροπία και αντιμετώπιση των εκπαιδευτών/τριών μέσα από την επαφή τους με τη μεταναστευτική/προσφυγική εμπειρία και τις προσωπικές ιστορίες των μαθητών/τριών τους. Η προσφορά τους και η εθελοντική διδασκαλία της ελληνικής σε μετανάστες/τριες και πρόσφυγες θεωρούν ότι τους έχει προσφέρει πολλαπλά οφέλη σε διδακτικό αλλά και σε συναισθηματικό επίπεδο. Στο διδακτικό κομμάτι παρατηρούν βελτίωση διδακτικών/μεθοδολογικών προσεγγίσεων, διεύρυνση και εμπάθυνση γλωσσολογικών γνώσεων/απόκτηση γλωσσικής ενσυναίσθησης, απόκτηση διαπολιτισμικής ικανότητας, απόκτηση διδακτικής εμπειρίας σε δύσκολες μαθησιακές ομάδες/συνθήκες, βελτίωση μεθοδολογικών προσεγγίσεων διδασκαλίας της ελληνικής ως Γ2 και απόκτηση δεξιοτήτων σχετικών με την εκπαίδευση ενηλίκων. Στο συναισθηματικό κομμάτι, θεωρούν ότι αποκόμισαν μεγάλο συναισθηματικό κέρδος από επαφές σε προσωπικό επίπεδο, συναισθηματική ικανοποίηση μέσω επίτευξης στόχων και αισθήματος προσφοράς και βίωση συναισθημάτων ευγνωμοσύνης και αναγνώρισης.

Οι ψυχολογικοί παράγοντες που εμπλέκονται στη διδασκαλία και στην εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας λαμβάνονται υπόψη από τους/τις εκπαιδευτές/τριες, οι οποίοι/ες επιδιώκουν τη δημιουργία κλίματος συνεργασίας και αλληλοϋποστήριξης στην τάξη, εμπυχώνουν, επιβραβεύουν συχνά τους/τις μαθητές/τριές τους, τονώνοντας με αυτό τον τρόπο την αυτοπεποίθησή τους. Δημιουργούν οικείο και φιλικό κλίμα στην τάξη και ένα περιβάλλον όπου οι εκπαιδευόμενοι/ες νιώθουν άνετα να κάνουν λάθη/ζητήσουν επεξηγήσεις/εκφράσουν τις απορίες τους αναφορικά με τη χρήση της γλώσσας και όπου υπάρχει υποστήριξη και βοήθεια κατά την εκτέλεση των δραστηριοτήτων. Η δημιουργία κλίματος οικειότητας και ελευθερίας στην τάξη είναι προϋπόθεση της επιτυχούς διδασκαλίας, γεγονός που επιβεβαιώθηκε και από την παρατήρηση, τις θέσεις των εκπαιδευτών/τριών και των εκπαιδευομένων. Όλοι οι εκπαιδευόμενοι/ες δήλωσαν την ικανοποίησή τους τόσο για τους εκπαιδευτές/τριες όσο και για τον τρόπο διεξαγωγής των μαθημάτων και το υλικό που χρησιμοποιείται.

Παρόλο που η προσέγγιση των εκπαιδευτών/τριών ήταν αρκετά παραδοσιακή, αυτό δεν έδειξε να απασχολεί τους/τις εκπαιδευόμενους/ες, πιθανόν διότι οι εκπαιδευτικές τους εμπειρίες και το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας προέλευσής τους κινούνταν σε παραδοσιακό πλαίσιο, οπότε δεν είναι ιδιαίτερα εξοικειωμένοι/ες με τη χρήση της επικοινωνιακής ή άλλων πιο σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων. Σημαντική για τους εκπαιδευόμενους/ες ήταν όχι τόσο η διδακτική προσέγγιση όσο η ειλικρινής διάθεση προσφοράς, η αγάπη για το αντικείμενο και η δημιουργία φιλικού κλίματος μέσα στην τάξη.

Όσον αφορά το αν συμβαδίζει η εκπαιδευτική διαδικασία με τη γλωσσική ιδεολογία των εκπαιδευτών/τριών, τα αποτελέσματα της παρατήρησης έδωσαν μια πολύ διαφορετική εικόνα από τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων των εκπαιδευτών/τριών, οι οποίοι/ες θεωρούν ότι η διδασκαλία τους ακολουθεί κυρίως τις αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης με το εγχειρίδιο να προσφέρει τη βάση και το πλαίσιο για τη διεξαγωγή του μαθήματος. Προσεγγίσεις που δήλωσαν ότι ακολουθούν είναι η θεματική διδασκαλία, η συστηματική διδασκαλία της γραμματικής και γενικότερα της δομής της γλώσσας και η έμφαση σε δραστηριότητες ανάπτυξης λεξιλογίου. Επίσης ισχυρίζονται ότι επιδιώκουν να γίνεται συζήτηση, κάνουν συχνές επαναλήψεις και κάποιοι δήλωσαν προσπάθειες αλλαγής της μαθητικής νοοτροπίας και εκπαίδευσης των μαθητών/τριών σε συνεργατικές δεξιότητες ώστε να ανταλλάσσουν απόψεις με τους/τις συμμαθητές/τριές τους με σεβασμό. Ανέφεραν ότι δεν χρησιμοποιούν ιδιαίτερα την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, ενίοτε αξιοποιούν την εργασία σε ζευγάρια, αλλά πάντα υπάρχει αλληλοβοήθεια μεταξύ των μαθητών/τριών, κυρίως προς ομοεθνείς τους. Κάποιοι ανέφεραν και τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων και την ανάγκη χρησιμοποίησης των υπάρχουσών γνώσεων για ενήλικες μαθητές/τριες και συνδέσεων με την καινούρια γνώση. Μια αρετή που θεωρούν ότι πρέπει να τους διακρίνει είναι η προσαρμοστικότητα, καθώς τα τμήματα είναι ανομοιογενή σε πολλαπλά επίπεδα, επίπεδο γραμματισμού/γνώσεων στη Γ2 αλλά και γενικότερο μορφωτικό επίπεδο.

Τα αποτελέσματα της παρατήρησης, όμως, έδειξαν μια διαφορετική εικόνα από αυτή που αναδύθηκε από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτών/τριών. Η

προσέγγισή τους είναι κατά βάση δασκαλοκεντρική και ελάχιστοι/ες χρησιμοποιούν αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης. Ακολουθούν συνθετικές προσεγγίσεις με εστίαση στη μορφή της δεύτερης γλώσσας. Σε πολλά από τα μαθήματα τα οποία παρατήρησε η ερευνήτρια κυριαρχεί η αποπλαισιωμένη διδασκαλία της γραμματικής, στην οποία δίνεται μεγάλη έμφαση. Δεν δημιουργούνται ευκαιρίες χρήσης της προφορικής μορφής της γλώσσας από τους εκπαιδευόμενους/ες και κυρίως χρησιμοποιείται η μετωπική διδασκαλία. Από ότι φάνηκε, συνεπώς, από τα αποτελέσματα της παρατήρησης, η εκπαιδευτική διαδικασία δεν συμβαδίζει, σε ένα μεγάλο τουλάχιστον μέρος των περιπτώσεων, με τη γλωσσική ιδεολογία των εκπαιδευτών/τριών. Η γραμματική, το συντακτικό και το λεξιλόγιο δεν διδάσκονται με στόχο τη γλωσσική αλληλεπίδραση, όπως θεωρούν ότι κάνουν οι εκπαιδευτές/τριες (σύμφωνα με όσα είπαν στις συνεντεύξεις τους), αλλά για την κατάκτηση των γλωσσικών δομών της δεύτερης γλώσσας. Οι εκπαιδευτές/τριες εστιάζουν στη γλώσσα που διδάσκεται, χωρίς να κάνουν ιδιαίτερες προσπάθειες να ενθαρρύνουν την έκθεση των εκπαιδευομένων σε αυθεντικές αναπαραστάσεις της γλώσσας-στόχου, χωρίς να τους δίνουν ευκαιρίες για αυθεντική επικοινωνία και δεν ακολουθούν αναλυτικές προσεγγίσεις, ξεκινώντας από τους/τις εκπαιδευόμενους/ες και τις ανάγκες τους. Μάλιστα, κάποιοι/ες από αυτούς/ες ομολόγησαν, στις συνεντεύξεις τους ότι είτε δεν ρώτησαν τους/τις εκπαιδευόμενους/ες για τις ανάγκες τους ή (τουλάχιστον από ότι συμπέρανε η ερευνήτρια μιλώντας μαζί τους) έχουν την προσωπική τους άποψη για το ποιες είναι οι ανάγκες και τι ακριβώς χρειάζεται να μάθουν οι εκπαιδευόμενοι/ες στα πλαίσια του μαθήματος.

Όσον αφορά το *δεύτερο ερευνητικό ερώτημα* σχετικά με τις διδακτικές μεθόδους και τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται για τη διδακτική της δεύτερης γλώσσας σε άτομα με μεταναστευτική και προσφυγική εμπειρία διαφάνηκε ότι αυτές αποτελούνται από ένα μείγμα από διάφορες συνθετικές γλωσσοδιδακτικές προσεγγίσεις. Επίσης, αναφορικά με το αν ανταποκρίνονται στις ανάγκες και προσδοκίες των εκπαιδευομένων παρόλο που δεν φάνηκε ιδιαίτερα να λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες των εκπαιδευομένων, η διδακτική προσέγγιση των εκπαιδευτών/τριών φάνηκε ότι

τους ικανοποιεί και είναι ευχαριστημένοι με τον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος.

Οι διδακτικές μέθοδοι και οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται για τη διδακτική της δεύτερης γλώσσας σε άτομα με μεταναστευτική και προσφυγική ταυτότητα είναι ένα μείγμα από διάφορες μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Η πολυμεθοδολογική προσέγγιση ανταποκρίνεται στην ηλικία, τον σκοπό παρακολούθησης των μαθημάτων και τις ανάγκες και προσδοκίες των εκπαιδευόμενων, τουλάχιστον έτσι όπως τις αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτές/τριες. Ο μη-τυπικός χαρακτήρας των δομών δίνει στους/στις εκπαιδευτές/τριες μεγάλη ευελιξία, με αποτέλεσμα να αισθάνονται ελεύθεροι/ες να επιλέξουν το υλικό, τη θεματολογία του και την μεθοδολογική προσέγγιση που επιθυμούν να ακολουθήσουν. Επίσης υπάρχει η ευελιξία να ρυθμιστούν πρακτικά ζητήματα όπως οι μέρες/ώρες διεξαγωγής των μαθημάτων έτσι ώστε να λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες του συγκεκριμένου μαθητικού πληθυσμού.

Οι στόχοι των εκπαιδευτών/τριών αποτελούν τους άξονες πάνω στους οποίους σχεδιάζουν το μάθημά τους και είναι, σύμφωνα με τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων, μαθησιακοί, στόχοι συνειδητοποίησης κοινωνικοοικονομικού περιβάλλοντος και στόχοι που αφορούν την απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων και την προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων. Βασική επιδίωξη των εκπαιδευτών/τριών είναι η εξοικείωση των μαθητών/τριών τους με την ελληνική γλώσσα σε προφορικό και γραπτό επίπεδο, η απόκτηση δεξιοτήτων γραμματισμού και η βελτίωση του υπάρχοντος επιπέδου στα ελληνικά. Ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στη στοχοθεσία είχε η διδασκαλία του συστήματος της δεύτερης γλώσσας και συγκεκριμένα η διδασκαλία της γραμματικής και κατά δεύτερο λόγο η διδασκαλία του συντακτικού και η ανάπτυξη λεξιλογίου. Ένας μικρός αριθμός εκπαιδευτών/τριών ανέφερε αξιοποίηση του προσωπικού γλωσσικού ρεπερτορίου των εκπαιδευομένων, αποφυγή μηχανιστικής χρήσης της γλώσσας και ανάπτυξη γλωσσικής αίσθησης. Η πλειοψηφία εστίασε στη διδασκαλία του γλωσσικού συστήματος της ελληνικής.

Οι στόχοι επίσης αφορούσαν την ενίσχυση συνειδητοποίησης των μεταναστών/τριών-προσφύγων αναφορικά με το κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον της χώρας υποδοχής και της ευρύτερης χωροχρονικής δυναμικής του σημερινού κόσμου. Ένας από τους στόχους του μαθήματος ήταν η ενημέρωση για τη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα και θέματα που αφορούν τους μετανάστες/τριες-πρόσφυγες μαθητές/τριες όπως οι αιτίες της μετανάστευσης, ο ρατσισμός ή η ύπαρξη της Χρυσής Αυγής και ανάπτυξη απέναντι σε θέματα της επικαιρότητας, ιδιαίτερα αυτών που άπτονται της δικής τους πραγματικότητας, όπως για παράδειγμα τα αίτια ρατσιστικών συμπεριφορών απέναντί τους. Σημαντική θέση στη στοχοθεσία αποτελούσε και η εξοικείωση των μαθητών/τριών με χαρακτηριστικά ελληνικής κοινωνίας/κουλτούρας, κάτι που διαφάνηκε και στην παρατήρηση ότι αποτελούσε αναπόσπαστο τμήμα του μαθήματος κάποιων εκπαιδευτών/τριών, καθώς γινόταν συχνά αναφορές σε στοιχεία της ελληνικής κουλτούρας και πολιτισμού. Αυτό, άλλωστε, αποτελούσε και επιθυμία των ίδιων των εκπαιδευομένων, όπως ανέφεραν στις συνεντεύξεις κάποιοι από αυτούς/ές.

Εκτός από το μαθησιακό κομμάτι, μεγάλη έμφαση φάνηκε να δίνεται σε στόχους απόκτησης κοινωνικών δεξιοτήτων και προσωπικής ανάπτυξης των εκπαιδευομένων. Η δημιουργία φιλικού κλίματος και ομαδικού πνεύματος στην τάξη θεωρούνταν ιδιαίτερα σημαντική, και όπως φάνηκε και από την παρατήρηση αλλά και από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτών/τριών αλλά και των εκπαιδευομένων, είναι κάτι που επιτυγχάνεται σε μεγάλο βαθμό. Εκτός αυτού, η απόκτηση δεξιοτήτων κοινωνικοποίησης είναι ιδιαίτερα σημαντικός στόχος των εκπαιδευτών/τριών και περιλαμβάνει όχι μόνο την αλληλεπίδραση των εκπαιδευομένων μεταξύ τους αλλά και με τρίτους. Υπήρχαν στοχεύσεις αναφορικά με τη μετανάστευση και τα δικαιώματα των μεταναστών/τριών και συμμετοχή σε ανάλογες δράσεις, κάτι που όμως επαφίεται στη διάθεση του κάθε εκπαιδευτή/τριας και δεν θεωρείται εύκολο να πραγματοποιηθεί, καθώς απαιτεί γνώσεις της δεύτερης γλώσσας από τους εκπαιδευόμενους σε υψηλό επίπεδο.

Οι εκπαιδευτές/τριες ανέφεραν ότι σχεδιάζουν το μάθημά τους ανάλογα με τις ανάγκες και τις επιθυμίες των εκπαιδευομένων, αλλά σε κάποιες από τις

συνεντεύξεις κάποιοι/ες εκπαιδευτές/τριες παραδέχτηκαν ότι δεν τις λαμβάνουν υπόψη, κάτι που πιθανόν ισχύει για την πλειοψηφία των εκπαιδευτών/τριών, καθώς δεν προβαίνουν σε κάποιες ενέργειες διερεύνησης των αναγκών των μαθητών/τριών τους. Κατά την άποψη των εκπαιδευτών/τριών αναφορικά με τους λόγους για τους οποίους παρακολουθούν οι εκπαιδευόμενοι μαθήματα ελληνικών στις δομές, τα κίνητρά τους είναι εργαλειακά, κοινωνικά/διαπροσωπικά, γνωστικά, συναισθηματικά/ψυχολογικά και εκπαιδευτικά. Οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτές/τριες θεωρούσαν ότι τα κίνητρα παρακολούθησης για τους μαθητές είναι εργαλειακά και χρηστικά, και κυρίως αφορούν ευκαιρίες για εύρεση εργασίας ή βελτίωση των εργασιακών τους προοπτικών. Η γνώση της γλώσσας στις διαδικασίες πολιτογράφησης/απόκτησης νομιμοποιητικών εγγράφων στη χώρα θεωρείται επίσης σημαντικός λόγος που ωθεί στην παρακολούθηση μαθημάτων. Αναφέρθηκαν και καθαρά πρακτικοί λόγοι όπως η έλλειψη άλλων μαθημάτων και βασικά ότι τα μαθήματα πραγματοποιούνται μέρες/ώρες που εξυπηρετούν τους/τις εκπαιδευόμενους/ες. Τα κοινωνικά/διαπροσωπικά κίνητρα θεωρούνται επίσης σημαντικά από πολλούς/ές εκπαιδευτές/τριες και θεωρείται πως το γεγονός ότι παρακολουθούν αυτά τα μαθήματα αποτελεί ένδειξη της ανάγκης τους για κοινωνικοποίηση και της επιθυμίας τους για ένταξη και ενσωμάτωσή τους στην κοινωνία υποδοχής.

Τα γνωστικά κίνητρα αναφέρθηκαν αρκετά, αλλά όχι όσο θα ήταν αναμενόμενο, πιθανόν κάποιοι/ες εκπαιδευτές/τριες το θεωρούσαν αυτονόητο, αλλά έδωσαν έμφαση περισσότερο στα εργαλειακά και στα κοινωνικά κίνητρα. Οι εκπαιδευτές/τριες δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην ατμόσφαιρα που επικρατεί στη δομή όπου δραστηριοποιούνται και θεωρούν σημαντικό να αντιμετωπίζονται οι εκπαιδευόμενοι/ες με σεβασμό. Θεωρούν ότι ο σεβασμός στην προσωπικότητα και στη διαφορετικότητα των ατόμων με μεταναστευτική/προσφυγική εμπειρία καθώς και το αίσθημα οικειότητας που νιώθουν στη δομή είναι βασικοί παράγοντες που προωθούν την παρακολούθηση των μαθημάτων. Το αίσθημα αλληλεγγύης που νιώθουν οι εκπαιδευόμενοι λόγω της εθελοντικής προσφοράς μαθημάτων από τους/τις εκπαιδευτές/τριες, η γενικότερη ατμόσφαιρα και οργάνωση της δομής και οι

προσωπικές φιλικές σχέσεις με τους εκπαιδευτές/τριές τους εκλαμβάνονται ως σημαντικά κίνητρα για τους/τις εκπαιδευόμενους/ες και θεωρούνται ότι τονώνουν τις θετικές στάσεις τους απέναντι στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτών/τριών, είτε διαθέτουν θεωρητική παιδαγωγική κατάρτιση είτε όχι, δεν έχουν κάποια εξειδίκευση στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, ούτε ανεπτυγμένη διαπολιτισμική συνείδηση. Αναφορικά με την αξιοποίηση του γλωσσικού κεφαλαίου και συγκεκριμένα την πρώτη γλώσσα των εκπαιδευομένων, δεν φάνηκε να γίνεται ιδιαίτερη σύνδεση κατά τη διάρκεια των μαθημάτων ούτε να αξιοποιείται το γλωσσικό τους κεφάλαιο, με ελάχιστες εξαιρέσεις, κυρίως εκπαιδευτών/τριών που γνωρίζουν κάποια/ες από τις γλώσσες που μιλούν οι εκπαιδευόμενοι/ες. Όταν αναφέρεται η πρώτη γλώσσα τους, είναι κυρίως με πρωτοβουλία των εκπαιδευομένων και μάλιστα μια από τις εκπαιδευτριες το αποθάρρυνε, όπως φάνηκε από την παρατήρηση. Δεν αναδύθηκαν πολύγλωσσες πρακτικές στις τάξεις και η αγγλική, που χρησιμοποιείται από πολλούς ως γλώσσα διαμεσολάβησης, χρησιμοποιείται κυρίως για την ερμηνεία λεξιλογίου. Στην πλειοψηφία των περιπτώσεων κυριαρχεί η παραδοσιακή προσέγγιση που θεωρεί μη θεμιτή την εμπλοκή της Γ1 στη μαθησιακή διαδικασία και στην εκμάθηση της Γ2.

Όπως φάνηκε από τις συνεντεύξεις των συμμετεχόντων/ουσών εκπαιδευομένων, οι ίδιοι/ιες ήταν πολύ ευχαριστημένοι/ες και με τη διδακτική πράξη, αλλά κυρίως με την προσέγγιση των εκπαιδευτών/τριών, την ατμόσφαιρα στις δομές που παρακολουθούν μαθήματα και τις ευκαιρίες κοινωνικοποίησης και προσωπικής επαφής που τους προσφέρονται. Στα πλαίσια του μαθήματος σχετίζονται με άλλα άτομα που έχουν μεταναστευτική/προσφυγική εμπειρία αλλά και με τους/τις εκπαιδευτές/τριές τους και αναπτύσσουν σχέσεις οι οποίες είναι ιδιαίτερα φιλικές και ζεστές και συχνά επεκτείνονται και εκτός τάξης. Η φιλική ατμόσφαιρα και η ομαδικότητα μέσα στην τάξη και στον ευρύτερο χώρο της δομής έγινε αμέσως αντιληπτή και από την ερευνήτρια κατά τη διάρκεια της παρατήρησης.

Το *τρίτο ερευνητικό ερώτημα* αφορούσε το προφίλ των εκπαιδευομένων που παρακολουθούν μαθήματα ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε δομές μη-τυπικής εκπαίδευσης, τα κίνητρα/στάσεις τους και τη σχέση τους με τους εκπαιδευτές/τριές τους. Τα κίνητρα που ωθούν τους/τις εκπαιδευόμενους/ες στην παρακολούθηση των μαθημάτων στις συγκεκριμένες δομές είναι κατά βάση εργαλειακά, γνωστικά, κοινωνικά/ενσωματωτικά/διαπροσωπικά, εκπαιδευτικά, πρακτικά και συναισθηματικά. Η εύρεση/βελτίωση συνθηκών εργασίας είναι σημαντικό κίνητρο για τους/τις εκπαιδευόμενους/ες. Ακολουθούν τα γνωστικά κίνητρα, καθώς πολλοί επιθυμούν να αποκτήσουν δεξιότητες γραμματισμού στη Γ2 ή/και να βελτιώσουν το επίπεδό τους σε αυτή. Η εκπαιδευτική διαδικασία είναι πάρα πολύ σημαντική για την πλειοψηφία των εκπαιδευομένων και πολλοί εξέφρασαν ότι βασικός λόγος που παρακολουθούν τα μαθήματα είναι η άνετη και φιλική ατμόσφαιρα στη δομή. Όσον αφορά τα κοινωνικά και συναισθηματικά κίνητρα, πρωταρχικό ρόλο παίζει εδώ η κοινωνικοποίηση, η δυνατότητα γνωριμίας ατόμων από άλλες χώρες και η δημιουργία φιλικών σχέσεων με άλλους/ες εκπαιδευόμενους/ες και εκπαιδευτές/τριες. Όσον αφορά τα συναισθηματικά κίνητρα, πολλοί/ες εκπαιδευόμενοι/ες ανέφεραν ότι ένα βασικό κίνητρο είναι το γεγονός ότι ζουν στη χώρα ή ότι επιθυμούν να παραμείνουν στη χώρα.

Όσον αφορά την αποτίμηση της διδακτικής πράξης στις δομές μη-τυπικής εκπαίδευσης στις οποίες παρακολουθούν μαθήματα ελληνικών, οι εκπαιδευόμενοι εκφράστηκαν ιδιαίτερα θετικά και συνήθως παρακολουθούν συστηματικά τα μαθήματα. Οι χώροι στους οποίους διεξάγονται τα μαθήματα δεν είναι συχνά κατάλληλοι για διδασκαλία από άποψη υλικοτεχνικής υποδομής και πολλοί δεν έχουν καν θέρμανση το χειμώνα. Παρόλα τα προβλήματα και τις ελλείψεις, όμως, οι εκπαιδευόμενοι/ες αισθάνονται πολύ άνετα στον χώρο και εκτιμούν ιδιαίτερα το γεγονός ότι οι εκπαιδευτές/τριες τους είναι εθελοντές που δεν πληρώνονται, αυτό τους κάνει να πιστεύουν ότι οι διδάσκοντες/ουσες κάνουν το μάθημα με περισσότερη όρεξη και τονώνει τα κίνητρά των εκπαιδευομένων για μάθηση. Οι χώροι δίνουν ευκαιρίες κοινωνικοποίησης για τους εκπαιδευόμενους/ες, οι οποίοι πραγματοποιούν εκεί καινούριες γνωριμίες με άλλους/ες μετανάστες/τριες-πρόσφυγες και

συνάπτουν φιλικές σχέσεις και με τους/τις εκπαιδευτές/τριές τους, γεγονός που φαίνεται στις συνεντεύξεις τους ότι είναι ιδιαίτερα σημαντικό γι' αυτούς.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευομένων διαμένουν στην Ελλάδα πάνω από δέκα χρόνια, κάτι που καταδεικνύει την επιθυμία τους να παραμείνουν μακροπρόθεσμα στη χώρα και να ενσωματωθούν περισσότερο στην ελληνική κοινωνία υποδοχής. Έχοντας συνειδητοποιήσει ότι η γνώση της γλώσσας-στόχου συντελεί στην επαγγελματική τους αποκατάσταση, την απόκτηση μεγαλύτερης αυτοπεποίθησης και τη διευκόλυνση/εμβάθυνση της ένταξής τους, επενδύουν τον ελεύθερο χρόνο τους στην παρακολούθηση των μαθημάτων στις δομές που έχουν επιλέξει και κάνουν προσωπική προσπάθεια δημιουργίας ευκαιριών ένταξης. Το γεγονός ότι παρακολουθούν συστηματικά και ότι, παρόλο τον ελάχιστο ελεύθερο χρόνο τους, βρίσκουν χρόνο να κάνουν τις ασκήσεις που τους βάζει ο εκπαιδευτής/τρια τους για το σπίτι καταδεικνύει επίσης ότι επενδύουν στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας και ότι αποτελεί στόχο και προτεραιότητα γι' αυτούς.

Η επένδυση, δηλαδή η αφοσίωση σε μαθησιακούς στόχους, σχετίζεται άμεσα με την ταυτότητα που δομούν οι εκπαιδευόμενοι/ες ως μαθητές/τριες (Norton, 2000). Όλοι/ες οι εκπαιδευόμενοι/ες επενδύουν χρόνο και προσπάθεια στην εκμάθηση της Γ2 και συσχετίζουν τους λόγους και τα κίνητρα που τους ωθούν στην επένδυση αυτή ως εκφάνσεις της κατασκευής της δικής τους (μεταναστευτικής) ταυτότητας. Για τη Norton (2000), η γλώσσα αποτελεί μια κοινωνική πρακτική και μέσο διαμόρφωσης ταυτοτήτων, οι οποίες είναι πολυδιάστατες και συνεχώς μεταβαλλόμενες. Ο ρόλος του/της μαθητή/τριας και μάλιστα στην ενήλικη ζωή τους επηρεάζει τη σχέση των εκπαιδευομένων με τους/τις ομιλητές/τριες της δεύτερης γλώσσας και την έκταση της πρόσβασής τους στην κοινότητα της Γ2. Οι ελπίδες των εκπαιδευομένων αναφορικά με τη βελτίωση του επιπέδου τους στη Γ2 στο μέλλον και την βελτίωση της θέσης τους (μέσα από την εύρεση εργασίας, επικοινωνία με τον ντόπιο πληθυσμό, απόκτηση συμβολικού κεφαλαίου κλπ.) περνούν μέσα από την επένδυσή τους στα μαθήματα της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Το γεγονός ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευομένων διαμένουν ήδη πολλά χρόνια στην Ελλάδα και αποφασίζουν να επενδύσουν σε μαθήματα ελληνικών δείχνει

έντονη επιθυμία ένταξης/εμβάθυνσης της ένταξής τους στην κοινωνία υποδοχής και σχέδια για μακροπρόθεσμη παραμονή στη χώρα.

Σχετικά με τη σχέση της εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας με το μετασχηματισμό της ταυτότητας των εκπαιδευομένων, μπορεί να εκτιμηθεί ότι οι εκπαιδευόμενοι/ες επενδύουν στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας για τη διαμόρφωση της κοινωνικής τους ταυτότητας, για να μπορέσουν να ενσωματωθούν καλύτερα στην κοινωνία υποδοχής και να έχουν καλύτερες επαγγελματικές και κοινωνικές προοπτικές. Κατά συνέπεια, παρά τις επαγγελματικές και οικογενειακές τους υποχρεώσεις, οι μαθητές/τριες δείχνουν συνέπεια αναφορικά με την παρακολούθηση των μαθημάτων, καθώς οι περισσότεροι τόνισαν στις συνεντεύξεις τους ότι παρακολουθούν συστηματικά, επενδύουν στις σχέσεις με τους/τις συμμαθητές/τριες και εκπαιδευτές/τριές τους, δημιουργούν φιλικό και οικείο κλίμα, μεταφέρουν τη δική τους ταυτότητα στον χώρο και επενδύουν στην ανάπτυξη των γλωσσικών τους δεξιοτήτων στη γλώσσα-στόχο. Η επένδυση στην εκμάθηση της γλώσσας-στόχου συνδέεται στενά με την ταυτότητα σε μεταναστευτικά/προσφυγικά περιβάλλοντα. Η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας συναρτάται με τον βαθμό προσαρμογής έως τότε αλλά και τη μελλοντική επιθυμία προσαρμογής στην κοινωνία υποδοχής. Η επιθυμία χρήσης και εκμάθησης ή βελτίωσης του επιπέδου γλωσσομάθειας καταδεικνύει την επιθυμία των μεταναστών/τριών για μετασχηματισμό της ταυτότητάς τους και του τρόπου που αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους σε σχέση με την κοινωνία της χώρας στην οποία διαμένουν. Η επένδυση στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας γίνεται επένδυση στην κοινωνική ταυτότητά τους (Norton, 2000).

Όσον αφορά το *τέταρτο ερευνητικό ερώτημα* που σχετίζεται με τον τρόπο με τον οποίο τα προγράμματα γλωσσικής διδασκαλίας σε δομές μη-τυπικής εκπαίδευσης δημιουργούν πλαίσια επένδυσης ταυτότητας των μεταναστών/τριών-προσφύγων και αν λαμβάνεται υπόψη η ταυτότητα των εκπαιδευομένων και το πολιτισμικό και εκπαιδευτικό κεφάλαιο το οποίο φέρουν κατά τη γλωσσική διδασκαλία διαφάνηκε ότι οι εκπαιδευτές/τριες δεν φαίνεται να εντάσσουν πολιτισμικά στοιχεία αναφορικά με τη χώρα καταγωγής/κουλτούρα των εκπαιδευομένων στο μάθημά τους, τουλάχιστον

όπως φάνηκε από τα αποτελέσματα της παρατήρησης. Από αρκετούς/ές εκπαιδευτές/τριες γίνεται ενσυνείδητη προσπάθεια να ενσωματώσουν στο μάθημά τους στοιχεία της ιστορίας/πολιτισμού της χώρας υποδοχής, κάτι που όπως φαίνεται, επιθυμούν πολλοί/ες εκπαιδευόμενοι/ες. Το γεγονός αυτό δεν δείχνει προσπάθειες γνωριμίας και αποδοχής του «άλλου» και αναγνώριση της ταυτότητάς του, αλλά πιθανόν εκκινείται, στην καλύτερη περίπτωση από επιθυμία διευκόλυνσης της ένταξης και πολιτισμικής προσαρμογής των εκπαιδευομένων στην κοινωνία υποδοχής και στη χειρότερη, από συναισθήματα ανωτερότητας της κουλτούρας/ιστορίας/συνηθειών της κοινωνίας υποδοχής, της οποίας οι εκπαιδευτές/τριες αποτελούν μέλη. Δεν επιδιώκεται ιδιαίτερη σύνδεση των βιωμάτων/ταυτότητας των εκπαιδευομένων ούτε στην επιλογή του υλικού (το οποίο αφορά κατά κύριο λόγο τη χώρα υποδοχής), ούτε στα θέματα συζήτησης μέσα στην τάξη. Βέβαια, η διαπίστωση με μεγαλύτερη ακρίβεια του βαθμού με τον οποίο ενσωματώνεται η ταυτότητα/στοιχεία του πολιτισμού των εκπαιδευομένων στο μάθημα θα απαιτούσε μεγαλύτερο διάστημα παρατήρησης των μαθημάτων, καθώς, όπως ανέφεραν κάποιοι εκπαιδευόμενοι/ες και εκπαιδευτές/τριες, γίνονται κατά καιρούς αντίστοιχες συζητήσεις στην τάξη, πιθανόν, όμως, περιστασιακές.

Όσον αφορά το αν καλλιεργούνται οι κοινωνικές δεξιότητες των εκπαιδευομένων μέσω της διδασκαλίας της γλώσσας, διαφαίνεται ότι αυτό όντως συμβαίνει. Μέσω της κοινωνικοποίησης οι εκπαιδευόμενοι/ες έρχονται σε επαφή με τη δεύτερη γλώσσα (ως γλώσσα διεξαγωγής του μαθήματος, γλώσσα επικοινωνίας με τους συμμαθητές/τριες και τους/τις εκπαιδευτές/τριές τους) κατά τη διάρκεια του μαθήματος αλλά και έξω από αυτό, στα διαλείμματα και στις επαφές τους με τους συμμαθητές/τριες και εκπαιδευτές/τριές τους και εκτός τάξης. Μέσα από τη γλώσσα έρχονται σε επαφή με τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής μέσω της αλληλεπίδρασης με τους φυσικούς ομιλητές της γλώσσας σε οικεία, σε αυτούς, πλαίσια, όπου αισθάνονται άνετα και αποδεκτοί/ές από τους/τις συνομιλητές/τριές τους.

Η κοινωνικοποίηση σε διαφορετικά περιβάλλοντα κατά τη διαδικασία της μετανάστευσης συνεισφέρει στην απόκτηση διαφορετικής οπτικής για την κουλτούρα/αξίες/συνήθειες της χώρας προέλευσης και για τις αντίστοιχες της

χώρας υποδοχής. Αυτό έχει ως συνέπεια τη δημιουργία μιας υβριδικής ταυτότητας. Η συνύπαρξη ατόμων από διαφορετικές χώρες μέσα σε μια τάξη, όπου επικρατεί φιλική ατμόσφαιρα, σεβασμός και αλληλοϋποστήριξη και όπου κοινός στόχος είναι η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, δημιουργεί έναν κοινό τόπο, όπου τα άτομα μοιράζονται κοινές εμπειρίες, ενδιαφέροντα και προσδοκίες για το μέλλον. Η εκμάθηση της γλώσσας, σε αυτή την περίπτωση, λαμβάνει χώρα μέσα σε έναν τρίτο χώρο, που δεν είναι ούτε το σπίτι/οικογένεια των εκπαιδευομένων (πρώτος χώρος), όπου η μάθηση πραγματοποιείται σε άτυπα πλαίσια, ούτε δομές τυπικής εκπαίδευσης (δεύτερος χώρος), όπως σχολεία, πανεπιστήμια. Στις δομές μη-τυπικής εκπαίδευσης, το πλαίσιο είναι δομημένο ώστε να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες των μεταναστών/τριών-προσφύγων (δωρεάν, λίγες ώρες, μέρες που τους εξυπηρετούν, λίγες/καθόλου εργασίες για το σπίτι) σε μια ιδιαίτερα φιλική και οικεία ατμόσφαιρα, μια κοινότητα αλληλεγγύης, όπου οι εκπαιδευόμενοι/ες αισθάνονται χαλαρά και άνετα, όπου τονώνεται η αυτοπεποίθησή τους και ενθαρρύνονται οι προσπάθειες που καταβάλλουν για να μάθουν τη γλώσσα-στόχο. Ο τρίτος αυτός χώρος διευκολύνει την αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων που τον αποτελούν και ταυτόχρονα τον διαμορφώνουν. Οι εκπαιδευόμενοι/ες νιώθουν ισότιμα μέλη αυτής της κοινότητας και ευπρόσδεκτοι/ες, η ατμόσφαιρα είναι χαρούμενη, ανοιχτή σε όλους/ες και καθόλου τυπική ή αυστηρή. Οι πρακτικές μάθησης σε αυτούς τους χώρους «επιτρέπουν στα άτομα να επαναφορτίζονται με συναισθήματα, νέα γνώση και τροφή για σκέψη» (Shavard, 2014) και να μάθουν τη δεύτερη γλώσσα χωρίς πίεση, άγχος, σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον που ενθαρρύνει την κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ όλων των συμμετεχόντων/ουσών. Στις δομές που ερευνήθηκαν «μέσα από μη-τυπικές εκπαιδευτικές πρακτικές, οι τρίτοι χώροι συντελούν στη δημιουργία τοπικών κοινοτήτων και τονώνουν την αίσθηση του ανήκειν και μιας κοινής ταυτότητας» και συντελούν σε μεγαλύτερη «συνεκτικότητα σε μια πολυπολιτισμική πόλη» (Shavard, 2014, σελ. i). Οι τρίτοι χώροι λειτουργούν ως χώροι συνάντησης για έναν ποικιλόμορφο αστικό πληθυσμό και προωθούν τη διαπολιτισμική επικοινωνία και την καθημερινή πολυπολιτισμικότητα στις μεγάλες πόλεις (Shavard, 2014). Οι τρίτοι χώροι φάνηκε να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές

κοινωνίες που έχουν διαμορφωθεί και στον ελλαδικό χώρο, δημιουργώντας γέφυρες επικοινωνίας μεταξύ των μεταναστών/τριών-προσφύγων μεταξύ τους, αλλά και με τον ντόπιο πληθυσμό. Αποτελούν χώρους που συνδυάζουν την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας μέσω μη-τυπικών εκπαιδευτικών πρακτικών με κοινωνικοποίηση και τόνωση του αισθήματος των μεταναστών/τριών-προσφύγων ότι γίνονται αποδεκτοί/ές, ότι ανήκουν σε μια κοινότητα και ότι γίνονται σεβαστές η προσωπικότητα και οι ανάγκες τους.

Οι εκπαιδευτές/τριες λαμβάνουν υπόψη τους την επένδυση που κάνουν οι μαθητές/τριές τους στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας και δημιουργούν μια κοινότητα (τρίτο χώρο) στην τάξη όπου οι εκπαιδευόμενοι/ες έχουν ευκαιρίες να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα στόχο και να αλληλοεπιδράσουν κοινωνικά όχι μόνο με φυσικούς ομιλητές αλλά και με άλλους/ες μετανάστες/τριες-πρόσφυγες, με τους οποίους μοιράζονται κοινές εμπειρίες μετανάστευσης αλλά, κυρίως, εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας σε μεταναστευτικά περιβάλλοντα. Στις δομές που εξετάστηκαν αναπτύσσεται μεταξύ των εκπαιδευομένων το αίσθημα του ανήκειν και μιας κοινής ταυτότητας, την οποία μοιράζονται με τους/τις συμμαθητές/τριες τους και γίνεται σεβαστή από τους/τις εκπαιδευτές/τριες τους. Γίνεται μερική αξιοποίηση της υβριδικής ταυτότητας και του πολιτισμικού/εκπαιδευτικού κεφαλαίου των εκπαιδευομένων από τους/τις εκπαιδευτές/τριες, με μεγαλύτερη έμφαση στην ενσωμάτωση στοιχείων της κουλτούρας/πολιτισμού/ιστορίας της χώρας υποδοχής στο μάθημα. Όμως, φαίνεται πως είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τους/τις εκπαιδευόμενους/ες ότι τονίζεται ο κοινός τόπος και στόχος (η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας/κουλτούρας/πολιτισμού) και μετασχηματίζεται η ταυτότητά τους καθώς αναλαμβάνουν την εικόνα του μαθητή/τριας σε ένα περιβάλλον που η μάθηση γίνεται με τους δικούς τους ρυθμούς, χωρίς πίεση και άγχος, ισορροπώντας ανάμεσα σε διαφορετικά επίπεδα αλφαριθμητισμού, γραμματισμού και βαθμού γνώσης της δεύτερης γλώσσας.

14.2 Συζήτηση, ερευνητικές προεκτάσεις

Η αλλαγή και η ρευστότητα είναι αναπόσπαστο μέρος της μεταναστευτικής ταυτοτικής εμπειρίας. Το μεταναστευτικό υποκείμενο είναι εξ' ορισμού ένα ρευστό υποκείμενο, καθώς έχει μετακινηθεί από έναν τόπο σε άλλο, ενεργοποιώντας έτσι ένα είδος προσέγγισης της ταυτότητας που διασχίζει διαφορετικά επίπεδα ύπαρξης, υιοθετώντας επιλεκτικά ή συνολικά διαφορετικά συστήματα αντιλήψεων και συνηθειών, μιλώντας τη γλώσσα της κάθε χώρας στο βαθμό που θέλει και μπορεί. Αποκομίζει γνώσεις, τις οποίες συνδυάζει ώστε να συνθέσει μια νέα υποκειμενικότητα, να ταξιδέψει από ταυτότητα σε ταυτότητα, με τη ρευστότητα να αποτελεί ένα πλαίσιο για τη δημιουργία νέας ταυτότητας και τον επανορισμό του εαυτού και των δεδομένων, μέχρι τη στιγμή της μετανάστευσης, ιδεολογικών πλαισίων αυτοπροσδιορισμού. Σύμφωνα με τους Darwin και Norton (2015), καθώς οι χώροι στους οποίους διεξάγονται μαθήματα για την εκμάθηση μιας γλώσσας έχουν γίνει πιο ρευστοί, διαφαίνεται η ανάγκη για μια πιο κριτική προσέγγιση της σχέσης μεταξύ ταυτότητας, επένδυσης (investment) και εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας. Οι δομές μη-τυπικής εκπαίδευσης που διερευνήθηκαν φαίνεται ότι διαθέτουν χαρακτηριστικά ρευστότητας και συνδυάζουν την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας με τη διαμόρφωση και επαναδιαπραγμάτευση της ταυτότητας των συμμετεχόντων/ουσών, με αποτέλεσμα οι εμπλεκόμενοι/ες να επενδύουν στην εκμάθηση της γλώσσας και να αποκομίζουν οφέλη σε πολλαπλά επίπεδα που δεν περιορίζονται στο καθαρά γνωστικό κομμάτι.

Σύμφωνα με τον Putnam (2007), οι μοντέρνες κοινωνίες θα είναι όλο και περισσότερο ποικιλόμορφες λόγω της μετανάστευσης και μακροπρόθεσμα αυτό θα έχει πολλαπλά οικονομικά, πολιτισμικά και αναπτυξιακά οφέλη. Βραχυπρόθεσμα, όμως, τείνουν να μειώνουν την κοινωνική αλληλεγγύη και το κοινωνικό κεφάλαιο. Σε τέτοιες κοινωνίες, η μεγαλύτερη συνοχή μπορεί να επιτευχθεί με τη δημιουργία νέων μορφών κοινωνικής αλληλεγγύης και ταυτοτήτων συμπερίληψης. Οι δομές μη-τυπικής εκπαίδευσης, όντας πιο ευέλικτες και αφουγκραζόμενες τις ανάγκες των μεταναστών/τριών-προσφύγων, δημιουργούν ακριβώς τέτοιους χώρους κοινωνικής αλληλεγγύης και συμπερίληψης, όπου οι ταυτότητες όλων γίνονται σεβαστές και όπου η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας συνδυάζεται με την απόκτηση μιας νέας

ταυτότητας, αυτή του/της μαθητή/τριας στο συγκεκριμένο χώρο. Για να ανταποκριθούν τα άτομα στα νέα δεδομένα σε κοινωνίες που οι πληθυσμοί βρίσκονται σε κίνηση λόγω της μεταναστευτικής/προσφυγικής εμπειρίας, οι Darwin και Norton (2015) προτείνουν ένα νέο μοντέλο ταυτότητας αναφορικά με την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, το οποίο συνδυάζει την ταυτότητα, την ιδεολογία και το κεφάλαιο, καθώς η απόκτηση της δεύτερης γλώσσας και η κοινωνικοποίηση των μεταναστών/τριών-προσφύγων πραγματοποιούνται σε χώρους αποπεριφεριοποιημένους (Darwin & Norton, 2015). Οι δομές μη-τυπικής εκπαίδευσης μέσα στις οποίες οι εκπαιδευόμενοι/ες της συγκεκριμένης έρευνας μαθαίνουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα είναι τρίτοι, ενδιάμεσοι, υβριδικοί χώροι (Bhabha, 1994· Kramsch, 1993), εκτός του πρώτου χώρου του σπιτιού και του περιβάλλοντος των εκπαιδευομένων, όπου ο χώρος του εκπαιδευτικού ιδρύματος διασταυρώνεται με τον πρώτο, δημιουργώντας την τάξη, τον τρίτο χώρο, όπου συναντιούνται οι κουλτούρες των άλλων δύο (Gana et al., 2015· Gutiérrez, 2008), Huhtala & Lehti-Eklund, 2012· Koyama, 2013). Στην συγκεκριμένη έρευνα επιβεβαιώθηκε ότι αυτός ο ενδιάμεσος χώρος όπου μαθαίνεται η δεύτερη γλώσσα συμβάλλει στη διαπραγμάτευση και στη δημιουργία ενδιάμεσων ταυτοτήτων, όπως έχει ήδη διαπιστωθεί (Block, 2007· Holliday, Hyde & Kullman, 2010· Kostogriz & Tsolidis, 2008).

Όπως φάνηκε, δεν μεταβάλλονται μόνο οι ταυτότητες των μεταναστών/τριών-προσφύγων εκπαιδευομένων, αλλά και οι ταυτότητες των εκπαιδευτών/τριών που τους διδάσκουν, κάτι που έχει διαπιστωθεί και από τον Kumaravadivelu (2012). Όπως έχει φανεί και από άλλες έρευνες (Bešter & Medvešek, 2016· Beutel & Tangen, 2018· Kelly, 2017· Lei, 2006· Μάγος & Σιμόπουλος, 2010· Oranje & Smith, 2017), η πλειοψηφία τους δεν υιοθετούν διαπολιτισμικές στάσεις, δεν αξιοποιούν ιδιαίτερα το πολιτισμικό κεφάλαιο των εκπαιδευομένων και δεν θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν αποτελεσματικοί διαπολιτισμικοί εκπαιδευτές (Durham, 2018· Σιμόπουλος, 2014· Zhang, 2017). Κάποιοι υιοθετούν μονοπολιτισμικές πρακτικές και φάνηκε να επικρατεί μια εργαλειακή προσέγγιση για τη διδασκαλία και τη μάθηση, με προσεγγίσεις που δίνουν έμφαση στη δομή και όχι στη σημασία. Η προσέγγισή τους είναι κατά βάση δασκαλοκεντρική, κυριαρχεί η αποπλαισιωμένη διδασκαλία της

γραμματικής και ελάχιστοι/ες χρησιμοποιούν αναλυτικές γλωσσοδιδασκτικές μεθόδους. Σε παρόμοια συμπεράσματα έχουν καταλήξει και άλλοι ερευνητές. Κυριαρχεί η αποπλαισιωμένη διδασκαλία της γραμματικής, όπως έχει διαπιστωθεί και από άλλους ερευνητές (Leeman & van Koeven, 2018· Μοσχονάς, 2003· Moschonas, 2017). Κατά κύριο λόγο έχουν υπόψη τους τις παραδοσιακές έννοιες της γλώσσας, της διγλωσσίας και της παιδαγωγικής, χωρίς να σκέφτονται τις κοινωνικοπολιτικές και κοινωνιογλωσσικές αλλαγές που εμπλέκονται στη διαδικασία, παρόλο που έχουν ιδιαίτερα θετικές στάσεις απέναντι στην πολυγλωσσία, όπως φάνηκε και σε έρευνα των Panagiotopoulou et al. (2016). Παρόλα αυτά, έχει επέλθει αλλαγή στην νοοτροπία και αντιμετώπιση των εκπαιδευτών/τριών μέσα από την επαφή τους με τη μεταναστευτική/προσφυγική εμπειρία και οι ίδιοι/ες θεωρούν ότι η εθελοντική διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε μετανάστες/τριες-πρόσφυγες τους έχει προσφέρει πολλαπλά οφέλη σε διδακτικό αλλά και σε συναισθηματικό επίπεδο. Αλλά και για τους εκπαιδευόμενους/ες φάνηκε στην έρευνα όπως και σε προηγούμενες ότι οι εκπαιδευτές/τριες είναι σημαντικά πρόσωπα που επηρεάζουν την ποιότητα των κινήτρων στη μαθησιακή διαδικασία εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας παρέχοντας καθοδήγηση και υποστήριξη και δημιουργώντας ένα φιλικό κλίμα στην τάξη (Cummins, Early, Leoni & Still, 2011· Dörnyei, 2003· Henry & Thorsen, 2018· Non Formal Pathways, 2017· Woodrow, 2016).

Ο σημαντικός ρόλος της εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας αναγνωρίζεται στη συγκεκριμένη έρευνα και από τους/τις εκπαιδευτές/τριες που τη διδάσκουν, αλλά και από τους/τις ίδιους/ες τους/τις μετανάστες/τριες-πρόσφυγες. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με αντίστοιχες έρευνες στην Ελλάδα αλλά και σε άλλες χώρες. Η εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής έχει ιδιαίτερη σημασία για τους/τις μετανάστες/τριες-πρόσφυγες, καθώς συνεισφέρει σημαντικά στην επιβίωση (κυρίως στην ανεύρεση εργασίας), αλλά και την προσαρμογή και ενσωμάτωσή τους στην κοινωνία υποδοχής (Burns και Roberts, 2010· Esser, 2006· Kim, 1988· Κοιλιάρη, 1997· Mattheoudakis, 2005· Μπατσαλιά, 2003· Norton, 2013· Pulinx & Avermaet, 2017· Wiktorin, 2017) και μέσα από την κατανόηση της κουλτούρας της χώρας (Hammer, 2017), κάτι που φάνηκε ότι αποτελεί στόχο της διδασκαλίας

των εκπαιδευτών/τριών αλλά και επιθυμία των ίδιων των εκπαιδευομένων. Παρόλο τον περιορισμένο χρόνο τους, οι εκπαιδευόμενοι/ες επενδύουν στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, διότι θεωρούν ότι με αυτό τον τρόπο θα αποκτήσουν πολλούς συμβολικούς και υλικούς πόρους, όπως έχει φανεί και σε άλλες περιπτώσεις που μελετήθηκαν (Darvin & Norton, 2015· Norton, 2000· Norton, 2013· Norton & McKinney, 2011· Triantafillidou & Hedgcock, 2007). Η Lee (2014) επίσης ανέδειξε τον σημαντικό ρόλο της επένδυσης και της ταυτότητας σε περιβάλλοντα εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας, καθώς η η αφοσίωση σε μαθησιακούς στόχους, σχετίζεται άμεσα με την ταυτότητα που δομούν οι εκπαιδευόμενοι/ες ως μαθητές/τριες (Norton, 2000), κάτι που διαπιστώθηκε και στα πλαίσια της συγκεκριμένης έρευνας.

Επίσης διαφάνηκε, όπως έχει τονιστεί και από άλλους ερευνητές, ότι οι στάσεις των μεταναστών/τριών-προσφύγων απέναντι στη γλώσσα και τον ντόπιο πληθυσμό μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά την εκμάθηση της γλώσσας της κοινωνίας υποδοχής (Bernaus et al., 2004· Clément & Kruidenier, 1983· Dörnyei, 2001· Dörnyei 2003· Dörnyei et al, 2006· Fanta-Vagenshtein, 2011· Hosseini & Pourmandnia, 2013· Istiyani, 2014) και υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ γλωσσικών στάσεων και γλωσσικής ικανότητας (Atchade, 2002· Winke, 2013). Επίσης υπάρχει άμεση συσχέτιση ανάμεσα στις θετικές στάσεις απέναντι σε μια γλώσσα και στα κίνητρα για την εκμάθησής της και ότι οι στάσεις αποτελούν απαραίτητο συστατικό των κινήτρων (Dörnyei, 2003· Dörnyei, Csizér & Németh, 2006· Dörnyei, MacIntyre & Henry, 2015· DuFon & Churchill, 2006· Gardner & Lambert, 1972· Gardner, 1985), τα οποία φάνηκε κι εδώ ότι έχουν ιδιαίτερη σημασία για την επιτυχή εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, όπως έχουν δείξει σχετικές έρευνες στο παρελθόν (Ανδρουλάκης, 2008· Csizér & Dörney, 2005· Dörnyei, Κακριδή-Φερράρι, 2007· MacIntyre & Henry, 2015· Gardner, 1985· Gardner & Clement, 1990· Hiromori, 2009· Ortega, 2009).

Η εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε δομές μη-τυπικής εκπαίδευσης φάνηκε από την έρευνα ότι ανταποκρίνεται καλύτερα στις ανάγκες των μεταναστών/τριών-προσφύγων εκπαιδευομένων (Krupar, Horvatek και Soo-yong, 2017· Morrice, 2012· Webb et al., 2016), δημιουργώντας έναν «κοινωνικό χώρο» όπου η ανάπτυξη του ατόμου γίνεται

παράλληλα με την ανάπτυξη της κοινότητας (Palmén, 2015). Σύμφωνα με τη Morrice (2016), μια τυπική τάξη μπορεί να ταιριάζει σε έναν μορφωμένο απόφοιτο πανεπιστημίου, αλλά δεν ταιριάζει σε άτομα με ελλιπή εκπαίδευση στη χώρα προέλευσης. Επίσης είναι κατάλληλη για τάξεις μεταναστών/τριών-προσφύγων όπου υπάρχουν διαφορετικά επίπεδα γλωσσομάθειας της δεύτερης γλώσσας (Incorporate Non-Formal Methods, 2016· Non Formal Pathways, 2017· Wiktorin, 2017). Όπως και στη συγκεκριμένη περίπτωση, η μη-τυπική εκπαίδευση προωθεί την αλληλεπίδραση και εκτός τάξης και το άνοιγμα στην κοινωνία υποδοχής, ενθαρρύνοντας τη διαπολιτισμική επαφή των ενηλίκων μεταναστών/τριών-προσφύγων με άτομα της κοινωνίας υποδοχής, και προωθώντας την ενσωμάτωσή τους στην τοπική κοινωνία (Non Formal Pathways, 2017· Kim, 2010). Η παρακολούθηση μαθημάτων ελληνικής σε δομές μη-τυπικής εκπαίδευσης φάνηκε ότι είναι ελκυστική στους μετανάστες/τριες-πρόσφυγες και λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες τους, δημιουργώντας ένα φιλικό και ζεστό περιβάλλον στο οποίο οι εκπαιδευόμενοι/ες νιώθουν άνετα και ασφαλείς (Canagarajah, 2007), ενθαρρύνοντας έτσι τη μάθηση και αυξάνοντας παράλληλα τα κίνητρα. Οι εκπαιδευόμενοι/ες νιώθουν ότι συμμετέχουν στις φαντασιακές κοινότητες όπου όλοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες (ντόπιοι/ες και άτομα με μεταναστευτική εμπειρία) επιχειρούν να δημιουργήσουν εναλλακτικές μορφές εκπαιδευτικής και κοινωνικής ζωής («ασφαλή σπίτια»), να αναπτύξουν αίσθημα αλληλεγγύης και κοινότητας σε ένα χώρο όπου οι ταυτότητές τους γίνονται σεβαστές και να προβάλουν αντιστάσεις στην καταπίεση που τους ασκείται (Canagarajah, 2007). Σε συναφή συμπεράσματα έχουν καταλήξει και προηγούμενες έρευνες (Non Formal Pathways, 2017· Wiktorin, 2017). Όπως έχουν ισχυριστεί και άλλοι ερευνητές (Banks, Hulme & Edwards, 2015· Kamat, 2010· Papastephanou et al, 2013), οι δομές μη-τυπικής εκπαίδευσης έχουν ανιχνεύσει την ανάγκη εκμάθησης της γλώσσας της χώρας υποδοχής ως μέσου ενδυνάμωσης των μεταναστευτικών/προσφυγικών πληθυσμών και επιχειρούν μια αλλαγή συνείδησης, συνδυάζοντας την έννοια της αλληλεγγύης και του εθελοντισμού με την πολιτική δράση, σε χώρους όπου η μάθηση δεν υπόκειται στην παρακολούθηση της εξουσίας, όπως θα γινόταν σε μια δομή τυπικής εκπαίδευσης, αλλά συνδημιουργείται από τους/ριες εκπαιδευτές/τριες και τους εκπαιδευόμενους (Mabelle Paderez, 2017).

Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαφάνηκε η ιδιαίτερη σημασία του πλαισίου και του κλίματος που δημιουργείται στην τάξη έτσι ώστε οι μετανάστες/τριες-πρόσφυγες μαθητές/τριες να αισθάνονται ότι γίνεται σεβαστή η προσωπικότητά τους και ότι μπορούν να μάθουν τη δεύτερη γλώσσα σε ένα άνετο και φιλικό περιβάλλον όπου δεν υπάρχει άγχος για αξιολόγηση και όλοι/ες νιώθουν άνετα να κάνουν λάθη κατά τη διαδικασία μάθησης. Φάνηκε, επίσης, ότι η συμμετοχή στα μαθήματα δεν αφορά αποκλειστικά την εκμάθηση/βελτίωση του επιπέδου στη δεύτερη γλώσσα, αλλά καλύπτει και ψυχολογικές ανάγκες των μεταναστών/τριών-προσφύγων, με κυριότερη αυτή της κοινωνικοποίησης, η σημασία της οποίας ήταν προφανής και για τους/τις ίδιους/ες, αλλά και είχε γίνει αντιληπτή και από τους/τις εκπαιδευτές/τριες, οι οποίοι/ες την εντάσσουν στο μάθημα ως ένα βασικό κομμάτι της στοχοθεσίας τους και την προωθούν έμπρακτα.

Η συστηματική και ενεργητική συμμετοχή στα μαθήματα μπορεί να αποδοθεί σε ένα συνδυασμό παραγόντων και πρακτικών που διαμορφώνουν το πλαίσιο προσφοράς μαθημάτων στις μη-τυπικές μορφές εκπαίδευσης και αφορούν τέσσερις βασικές διαστάσεις: την πρακτική, την ψυχολογική, την εκπαιδευτική και τη διαπολιτισμική διάσταση. Η πρακτική διάσταση αφορά διάφορες όψεις οργάνωσης των μαθημάτων ώστε να είναι προσαρμοσμένα στις ιδιαίτερες ανάγκες των μεταναστών/τριών-προσφύγων μαθητών/τριών και στον τρόπο ζωής τους, όπως για παράδειγμα ότι τα μαθήματα γίνονται Κυριακή, τη μόνη μέρα κατά την οποία δεν εργάζονται (καθώς καθημερινές θα ήταν αδύνατον να παρακολουθήσουν μαθήματα λόγω της εργασίας τους, κάτι που δεν λαμβάνεται, για παράδειγμα, υπόψη από κρατικές δομές που προσφέρουν μαθήματα), βολικές ώρες διοργάνωσης των μαθημάτων, δωρεάν συμμετοχή και φωτοτυπίες του υλικού. Η ψυχολογική διάσταση αφορά τη δημιουργία φιλικού κλίματος, όπου οι εκπαιδευόμενοι/ες νιώθουν άνετα να μιλήσουν/κάνουν λάθη στη δεύτερη γλώσσα και συνάπτουν φιλικές σχέσεις με ντόπιους/ες (τους εκπαιδευτές/τριες και άλλα άτομα που δραστηριοποιούνται στη δομή) και με άλλους μετανάστες/τριες-πρόσφυγες, καλύπτοντας την ανάγκη τους για κοινωνικοποίηση και εμπάθυνση της ένταξής τους στην κοινωνία υποδοχής. Η εκπαιδευτική διάσταση αφορά την ικανοποίηση από τις διδακτικές μεθόδους/τεχνικές που χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία της

δεύτερης γλώσσας και την εκμάθηση του συστήματος της ελληνικής αλλά και στοιχείων του πολιτισμού της χώρας υποδοχής. Τέλος, η διαπολιτισμική διάσταση αφορά το σεβασμό που επικρατεί στις δομές μη-τυπικής εκπαίδευσης για στοιχεία της κουλτούρας και των συνηθειών των μεταναστών/τριών-προσφύγων, όπως για παράδειγμα το γεγονός ότι οι γυναίκες συνοδεύονται από το σύζυγό τους ή κάποιο άλλο μέλος της οικογένειάς τους ή ότι σε κάποιες δομές οι μαθήτριες και οι εκπαιδευτριες είναι αποκλειστικά γυναίκες, καθώς σε πολλές από τις εκπαιδευόμενες δεν θα επιτρεπόταν παρακολούθηση σε μικτά τμήματα μαζί με άντρες εκπαιδευόμενους.

Ο ρόλος της γνώσης της δεύτερης γλώσσας ως εργαλείου αυτονομίας και ενδυνάμωσης των μεταναστών/τριών αποτελεί έναν από τους βασικότερους λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευτές/τριες προσφέρονται εθελοντικά να διδάξουν τη γλώσσα σε άτομα με μεταναστευτική/προσφυγική εμπειρία. Οι Έλληνες/ίδες εκπαιδευτές/τριες θεωρούν τη γλώσσα ως μέσο βελτίωσης της καθημερινής ζωής των μεταναστών/τριών-προσφύγων εκπαιδευομένων και όχημα κοινωνικής αλλαγής. Κατά βάση εκκινούνται από μια ευαισθητοποίηση για το μεταναστευτικό/προσφυγικό και βλέπουν τη δεύτερη γλώσσα ως παράγοντα διευκόλυνσης ένταξης και κοινωνικοποίησης, καθώς και έμμεσης διεκδίκησης δικαιωμάτων. Η δεύτερη γενιά μεταναστών/τριών-προσφύγων εκπαιδευτών/τριών του δείγματος εκκινείται από προσωπική εμπειρία των δυσκολιών έλλειψης γνώσης της γλώσσας της χώρας υποδοχής κατά τη διάρκεια της παιδικής τους ηλικίας (π.χ. η εκπαιδευτρια που και οι δύο γονείς της ήταν μετανάστες ανέφερε ότι δεν υπήρχε στο σπίτι κανείς για να τη βοηθήσει στις εργασίες της για το σχολείο) και παράλληλα τη σημασία της γνώσης της γλώσσας για την ένταξη και τη διευκόλυνση της καθημερινής ζωής των εκπαιδευομένων. Οι προσωπικές εμπειρίες πολυγλωσσίας, η επίγνωση της σημασίας της γνώσης της γλώσσας υποδοχής αλλά και των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μετανάστες/τριες-πρόσφυγες όταν δεν τη μιλούν αποτελούν κίνητρο για δράση, επίσης με γνώμονα την κοινωνική αλλαγή. Ενδιαφέρον είναι το γεγονός ότι η μόνη δομή που οι εκπαιδευτές/τριες ήταν μετανάστες/τριες δεύτερης γενιάς ήταν το Κυριακάτικο Σχολείο Μεταναστών, μια δομή με ιδιαίτερα έντονη πολιτική και κινηματική

δράση για τα δικαιώματα των μεταναστών/τριών και προσφύγων. Η πιο ριζοσπαστική προσέγγιση στο θέμα των δικαιωμάτων των ατόμων μεταναστευτικής/προσφυγικής καταγωγής ενδέχεται να ταιριάζει περισσότερο στην προσέγγιση της δεύτερης γενιάς νέων ατόμων μεταναστευτικής καταγωγής που μεγάλωσαν στην Ελλάδα, όπου η κρατική ανταπόκριση στις (γλωσσικές αλλά και ευρύτερες) ανάγκες των μεταναστών/τριών-προσφύγων είναι ακόμη αποσπασματική. Άρα, η εθελοντική προσφορά μαθημάτων της δεύτερης γλώσσας θεωρείται από τους εκπαιδευτές/τριες δεύτερης γενιάς ως ένα μέσο πιο ριζοσπαστικής κοινωνικής και πολιτικής δράσης και αλλαγής.

Οι εκπαιδευτές/τριες είναι ευαισθητοποιημένοι/ες όσον αφορά τη μεγάλη ανάγκη για εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και του ρόλου της στην ενδυνάμωση και κοινωνικοποίηση των μεταναστών/τριών-προσφύγων. Δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στη δημιουργία φιλικού κλίματος και στην αντιμετώπιση των μαθητών/τριών με σεβασμό. Απόδειξη του έμπρακτου ενδιαφέροντός τους αποτελεί το γεγονός ότι προσφέρουν μαθήματα ελληνικής εθελοντικά. Όλα αυτά εκτιμούνται ιδιαίτερα από τους μαθητές/τριες και τονώνουν τα κίνητρά τους για μάθηση. Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτές/τριες έχουν, στην πλειοψηφία τους, βασικές ελλείψεις όσον αφορά το θεωρητικό υπόβαθρο διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και μεγάλη ανάγκη επιμόρφωσης, κάτι που έχουν εντοπίσει και οι ίδιοι/ες. Επίσης υπάρχει μεγάλη ασυμβατότητα μεταξύ του λόγου και της γλωσσικής/μεθοδολογικής ιδεολογίας των εκπαιδευτών/τριών και της μετουσίωσής της σε εκπαιδευτική πρακτική. Επί της ουσίας, έχουν συναίσθηση τι θα έπρεπε να κάνουν, αλλά δεν το μετατρέπουν σε πράξη, πιθανόν επηρεαζόμενοι/ες από τις δικές τους μαθησιακές εμπειρίες σε πιο δασκαλοκεντρικά πλαίσια όπου δινόταν μεγάλη έμφαση στη διδασκαλία της δομής της γλώσσας, τα εγχειρίδια που έχουν στη διάθεσή τους (που κι αυτά ακολουθούν δομικές προσεγγίσεις), το αντικείμενο των σπουδών τους (όσον αφορά τους φιλόλογους ή τους απόφοιτους παιδαγωγικών τμημάτων) που ήταν επικεντρωμένο στη διδασκαλία της ελληνικής σε φυσικούς ομιλητές και όχι σε μετανάστες/τριες-πρόσφυγες, αλλά και την ως τότε διδακτική εμπειρία τους, η οποία επίσης αφορούσε τη διδασκαλία της γλώσσας σε φυσικούς ομιλητές/τριές της. Οι ίδιοι/ες μαθητές/τριες, βέβαια, φαίνεται να είναι

ευχαριστημένοι/ες με αυτή τη δασκαλοκεντρική και επικεντρωμένη στη μορφή της γλώσσας προσέγγιση διδασκαλίας, πιθανόν και λόγω του ότι είναι εξοικειωμένοι/ες με αυτή, καθώς πολλοί/ες από αυτούς πιθανόν προέρχονται από εκπαιδευτικά συστήματα όπου κυριαρχούσε το δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας.

Εκτός από έλλειψη θεωρητικού υποβάθρου αναφορικά με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και έλλειψη συνειδητοποίησης της αντίφασης μεταξύ εκπαιδευτικής πράξης και θεωρητικών παραδοχών, οι εκπαιδευτές/τριες στην πλειοψηφία τους φάνηκε πως είχαν έλλειψη και διαπολιτισμικής ικανότητας. Η επαφή τους με μεταναστευτικούς/προσφυγικούς πληθυσμούς είχε ως αποτέλεσμα την ευαισθητοποίησή τους και την αλλαγή της ταυτότητάς τους αναφορικά με τις σχέσεις τους με άτομα από άλλες χώρες, αλλά αυτό δεν είχε ως συνέπεια να γίνουν διαπολιτισμικά ικανοί εκπαιδευτές/τριες και να μετασχηματίσουν τη διδασκαλία τους και την επιλογή των μεθοδολογικών τους προσεγγίσεων μέσα από το πρίσμα της διαπολιτισμικότητας και της ενσυναίσθησης της κουλτούρας των μαθητών/τριών. Συνεπώς, δεν φάνηκε να έχουν συναίσθηση πως η διαπολιτισμική ικανότητα του εκπαιδευτή/τριας μπορεί (και οφείλει) να επηρεάζει τον οργάνωση και διεξαγωγή του μαθήματος. Για παράδειγμα, το να σηκώνονται οι μαθητές/τριες και να γράφουν στον πίνακα είναι αμφίβολη πρακτική γενικώς, αλλά ειδικά για άτομα από ασιατικές κουλτούρες είναι κάτι που τους εκθέτει στα μάτια όλων των συμμαθητών/τριών τους και δεν συνάδει με τη σημασία που έχει η διατήρηση της προσωπικής αξιοπρέπειας (saving face) των μαθητών/τριών στις ασιατικές κουλτούρες. Σύμφωνα και με άλλες έρευνες όπως αυτή των Robinson, Harris και Burton (2015), η αποτυχία του/της εκπαιδευτή/τριας να διατηρήσει καλές σχέσεις με τους/τις μαθητές/τριες όσον αφορά τη διατήρηση της αξιοπρέπειάς τους έχει επιπτώσεις και στην ποιότητα της μάθησης όλης της ομάδας.

Η διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας και η επιλογή των μεθοδολογικών προσεγγίσεων των εκπαιδευτών/τριών που διδάσκουν σε άτομα με μεταναστευτική/προσφυγική εμπειρία είναι χρήσιμο να περνάει μέσα από το πρίσμα της διαπολιτισμικότητας και οι εκπαιδευτές/τριες οφείλουν να μεταφράζουν την ενσυναίσθηση που έχουν αποκτήσει αναφορικά με τις

κουλτούρες των μαθητών/τριών τους σε αντίστοιχες μεθοδολογικές επιλογές και κατάλληλες διδακτικές πρακτικές, ώστε να επιλέγεται ο βέλτιστος τρόπος εκμάθησης της γλώσσας σε ένα περιβάλλον που οι μαθητές/τριες νιώθουν άνετα και όπου η κουλτούρα τους γίνεται έμπρακτα σεβαστή. Αυτό θα είχε ως αποτέλεσμα τη δημιουργία θετικών στάσεων και την τόνωση των κινήτρων εκμάθησης της γλώσσας. Επιπλέον, οι εκπαιδευτές/τριες θα ήταν χρήσιμο να αναθεωρήσουν τις προσεγγίσεις τους αναφορικά με τη διδασκαλία της ελληνικής κουλτούρας και πολιτισμού, θέματα που ενδιαφέρουν ιδιαίτερα τους εκπαιδευόμενους/ες. Η ενσωμάτωση στοιχείων του ελληνικού πολιτισμού στο μάθημα της δεύτερης γλώσσας θα ήταν επίσης ωφέλιμο να γίνεται μέσα από το πρίσμα της διαπολιτισμικότητας, της ισοτιμίας των πολιτισμών, της πολιτισμικής σχετικότητας και σε πλαίσια ανταλλαγής απόψεων και όχι (έστω και ασυνείδητης) επιβολής της ανωτερότητας της κουλτούρας της χώρας υποδοχής.

Επίσης διαφάνηκε ότι συχνά οι εκπαιδευτές/τριες αγνοούν τα κίνητρα και τις ανάγκες των εκπαιδευομένων και δεν βασίζονται τη διδασκαλία τους σε αυτά. Οι ανάγκες των εκπαιδευομένων είναι χρήσιμο να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη κατά το σχεδιασμό, την υλοποίηση και διεξαγωγή της διδασκαλίας. Η προσαρμογή και η μεγαλύτερη στόχευση της γλωσσικής διδασκαλίας στις ανάγκες των εκπαιδευομένων και σε σύγχρονες διαπολιτισμικές προσεγγίσεις διδασκαλίας του πολιτισμού/κουλτούρας της χώρας προέλευσης θα την καθιστούσε πολύ πιο επικοιδομητική. Η διδασκαλία επίσης θα μπορούσε να γίνει πολύ πιο αποτελεσματική αν οι εκπαιδευτές/τριες είχαν μεγαλύτερη συναίσθηση των κινήτρων (τα οποία είναι, για την πλειοψηφία των εκπαιδευομένων, κυρίως εργαλειακά και αφορούν κατά κύριο λόγο την εργασία τους) τα οποία ωθούν τους/τις εκπαιδευόμενους/ες να παρακολουθούν τα μαθήματα. Αν τα μαθήματα είναι στοχευμένα στις γλωσσικές ανάγκες των εκπαιδευομένων και αυτές λαμβάνονται υπόψη σε όλο το φάσμα τους, από το σχεδιασμό μέχρι την διεξαγωγή της διδασκαλίας, αυτό θα είχε ως αποτέλεσμα την ενίσχυση των κινήτρων εκμάθησης της γλώσσας, καθώς οι μετανάστες/τριες-πρόσφυγες θα διαπίστωναν πιο άμεσα τη χρησιμότητα των όσων μαθαίνουν για την καθημερινότητά τους και γενικότερα τη ζωή τους στη χώρα υποδοχής.

Η ύπαρξη φιλικού κλίματος στην τάξη και γενικότερα στη δομή συντελεί σημαντικά στη δημιουργία θετικών στάσεων και επίσης ενισχύει τα κίνητρα εκμάθησης της γλώσσας, καθώς οι εκπαιδευόμενοι/ες νιώθουν άνετα να επικοινωνήσουν χρησιμοποιώντας τη δεύτερη γλώσσα και ελαττώνονται τυχόν συναισθήματα ντροπής ή άγχους, για το λόγο ότι οι εκπαιδευόμενοι/ες νιώθουν πιο άνετα να κάνουν λάθη στη χρήση της γλώσσας στα πλαίσια του μαθήματος. Εκτός από τη δημιουργία φιλικού πλαισίου στην τάξη αλλά και ευρύτερα στο χώρο της δομής, θα ήταν χρήσιμο να δημιουργούνται ευκαιρίες κοινωνικοποίησης στα πλαίσια της δομής αλλά και έξω από αυτή. Αυτή είναι επίσης μια σημαντική παράμετρος που ενισχύει τα κίνητρα παρακολούθησης των μαθημάτων, οπότε θα υπάρχει και μαθησιακό κέρδος για τους εκπαιδευόμενους/ες.

Για μια καλύτερη και αποδοτικότερη οργάνωση και διεξαγωγή του μαθήματος που μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία και στην ενίσχυση των θετικών στάσεων και των κινήτρων είναι ωφέλιμο να λαμβάνεται υπόψη και η ταυτότητα των εκπαιδευομένων. Και καθώς η ταυτότητα δεν είναι κάτι σταθερό αλλά αντικείμενο συνεχούς διαπραγμάτευσης, το γεγονός αυτό πρέπει να λαμβάνεται επίσης υπόψη. Η ταυτότητα των εκπαιδευομένων μετασχηματίζεται και με την ένταξή τους στην κοινότητα της δομής και με τη βελτίωση του επιπέδου τους στη δεύτερη γλώσσα. Η νέα τους ταυτότητα είναι αυτή του/της μετανάστη/τριας μαθητή/τριας και αυτό το γεγονός, παράλληλα με τη γνώση της Γ2, τους δίνει περισσότερη αυτονομία και συντελεί στην ενδυνάμωσή τους. Η ένταξή τους στην κοινωνία της χώρας υποδοχής διευκολύνεται και εμβαθύνεται με τη διαμόρφωση μιας υβριδικής ταυτότητας με στοιχεία και των δύο χωρών αναφοράς του μετανάστη/τριας-πρόσφυγα (αυτών της χώρας προέλευσης και της χώρας υποδοχής). Στοιχεία της νέας υβριδικής αυτής ταυτότητας αποτελούν και η απόκτηση διαπολιτισμικής ευαισθησίας αναφορικά με άλλες κουλτούρες και των ντόπιων (που κυρίως επικεντρώνονται στην επαφή τους με τους/τις εκπαιδευτές/τριες τους και τα άλλα άτομα που δραστηριοποιούνται στη δομή) αλλά και άλλων ατόμων μεταναστευτικής/προσφυγικής προέλευσης με τους οποίους μοιράζονται κοινές μαθησιακές εμπειρίες στα πλαίσια των μαθημάτων. Το αποτέλεσμα αυτής της αλληλεπίδρασης είναι να αποκτούν οι εκπαιδευόμενοι/ες

μεγαλύτερη ικανότητα αποδοχής και σεβασμού της διαφορετικότητας. Η διδασκαλία θα ήταν περισσότερο αποτελεσματική αν λαμβάνονταν υπόψη η ταυτότητα των εκπαιδευομένων, το γλωσσικό τους κεφάλαιο και οι εμπειρίες τους στη χώρα προέλευσης αλλά και υποδοχής. Αυτή η υβριδική ταυτότητα θα ήταν ωφέλιμο να αξιοποιηθεί δημιουργικά κατά τη διάδραση μέσα στην τάξη αλλά και έξω από αυτή και να ενσωματωθεί στο υλικό που χρησιμοποιείται στη διδασκαλία, στις μεθοδολογικές επιλογές του/της εκπαιδευτή/τριας και στις δραστηριότητες που πραγματοποιούνται κατά τη διάρκεια του μαθήματος (για παράδειγμα με επιλογή δραστηριοτήτων όπως η συγγραφή identity texts). Επίσης, οι μέθοδοι και οι τεχνικές που ακολουθούνται θα ήταν ταυτόχρονα χρήσιμο να συνάδουν με τις παραδοχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και κατά συνέπεια να σέβονται την κουλτούρα των εκπαιδευομένων, να προσαρμόζονται οι μεθοδολογικές επιλογές των εκπαιδευτών/τριών σε αυτές, καθώς οι εκπαιδευόμενοι/ες θα αισθάνονταν πιο άνετα σε ένα τέτοιο μαθησιακό περιβάλλον.

Συνεπώς, τα μαθήματα ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε μετανάστες/τριες-πρόσφυγες είναι ιδιαίτερα χρήσιμο να χαρακτηρίζονται από μια πολλαπλότητα στόχων και παράλληλα μια πιο ολιστική αντιμετώπιση. Η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας είναι πολύ πιο ωφέλιμο να μην αντιμετωπίζεται ως αυτοσκοπός, όπως συχνά γίνεται σε μαθήματα που διοργανώνονται από τυπικούς φορείς, και να μην είναι αποκλειστικός στόχος η εκμάθηση του συστήματος της γλώσσας. Αν συνδυαστεί με τις παραμέτρους που προαναφέρθηκαν (δημιουργία φιλικού κλίματος και ευκαιριών κοινωνικοποίησης, σεβασμός της ταυτότητας και της προσωπικότητας των μαθητών/τριών, επιλογή κατάλληλων και πιο στοχευμένων μεθοδολογικών επιλογών και διδακτικών προσεγγίσεων) μπορεί να συμβάλλει στη δημιουργία θετικών στάσεων, στην τόνωση των κινήτρων εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας και στην αποφυγή της περιθωριοποίησης και του κοινωνικού αποκλεισμού. Έτσι μπορεί να επιτευχθεί παράλληλα και η εκμάθηση της γλώσσας υποδοχής αλλά και να δημιουργηθούν ευκαιρίες ένταξης/εμβάθυνσης της ένταξης και για τους/τις νεοεισερχόμενους/ες αλλά και για τους/τις μετανάστες/τριες-πρόσφυγες εκπαιδευόμενους/ες που διαμένουν χρόνια στη χώρα, που, όπως φάνηκε (η πλειοψηφία των

εκπαιδευομένων στις δομές που εξετάστηκαν διέμεναν περίπου 10 και επιπλέον χρόνια στην Ελλάδα), έχουν εξίσου ανάγκη κοινωνικοποίησης. Υποστήριξη χρειάζονται όχι μόνο οι νεοεισερχόμενοι/ες (που ως ένα σημείο είναι αναμενόμενο να μην έχουν τόσες ευκαιρίες ένταξης λόγω και των περιορισμένων δεξιοτήτων τους στη γλώσσα της χώρας υποδοχής) αλλά και οι μετανάστες/τριες-πρόσφυγες που μένουν για μεγάλο χρονικό διάστημα στη χώρα, οι οποίοι/ες έχουν επίσης ανάγκη από δημιουργία ευκαιριών κοινωνικοποίησης. Επιπροσθέτως, θα ήταν χρήσιμο να παρέχονται κίνητρα και να ενθαρρύνεται η έγκαιρη παρακολούθηση μαθημάτων στη δεύτερη γλώσσα στην περίπτωση των νεοεισερχόμενων ώστε να διευκολύνεται η ένταξή τους, να αποφεύγονται εγκαίρως φαινόμενα περιθωριοποίησης και κοινωνικού αποκλεισμού και να μην διαπιστώνονται φαινόμενα όπως αυτά που εντοπίστηκαν στην έρευνα να πρέπει να αναζητούν οι ίδιοι/ες οι μετανάστες/τριες-πρόσφυγες μαθήματα εκμάθησης της γλώσσας υποδοχής μετά από μεγάλο χρονικό διάστημα παραμονής στη χώρα. Βέβαια, αυτό σχετίζεται και με άλλους παράγοντες, όπως η έγκαιρη παροχή νομιμοποιητικών εγγράφων παραμονής στη χώρα υποδοχής που καθορίζει την οπτική του ατόμου μεταναστευτικής/προσφυγικής ταυτότητας και το αν βλέπει τη χώρα υποδοχής ως το μόνιμο τόπο κατοικίας του και συνεπώς ενδιαφέρεται περισσότερο για εκμάθηση της γλώσσας και ένταξη στην κοινωνία της χώρας.

Ο σεβασμός στην κουλτούρα, ταυτότητα και προσωπικότητα των μεταναστών/τριών-προσφύγων, η ανταπόκριση στις ανάγκες τους, η κατάλληλη μεθοδολογική προσέγγιση (υλικό και διδακτικές τεχνικές στοχευμένες στη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας), η δημιουργία φιλικού κλίματος και ευκαιριών κοινωνικοποίησης θα μπορούσε να έχει ως αποτέλεσμα τη μεγαλύτερη ικανοποίηση των εκπαιδευομένων από τα μαθήματα αλλά και την προσέλκυση μεγαλύτερου αριθμού μεταναστών/τριών-προσφύγων σε αυτά. Τα μαθήματα της δεύτερης γλώσσας είναι ιδιαίτερα χρήσιμο να προσελκύουν το μεγαλύτερο δυνατό αριθμό ωφελούμενων και ιδιαίτερα ατόμων μέσα από τις ευάλωτες αυτές ομάδες που κινδυνεύουν ακόμη περισσότερο από τον κοινωνικό αποκλεισμό (νεοαφιχθέντες στη χώρα, γυναίκες, αναλφάβητοι μετανάστες/τριες-πρόσφυγες). Η κατάλληλη

αντιμετώπιση, η δημιουργία φιλικού κλίματος, η χρήση μεθοδολογικών προσεγγίσεων στοχευμένων στη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας σε ανομοιογενή τμήματα και ο σεβασμός στις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και πρακτικές των μεταναστών/τριών-προσφύγων (π.χ. δημιουργία τμημάτων μόνο για γυναίκες μαθήτριες με γυναίκες καθηγήτριες) μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα την προσέλκυση περισσότερων εκπαιδευομένων που μέσω των μαθημάτων θα αποκτήσουν (έστω και βασικές) δεξιότητες σε προφορικό αλλά ειδικά σε γραπτό επίπεδο, κάτι ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς προφορικές δεξιότητες μπορούν να αποκτήσουν και σε άτυπα πλαίσια.

Η ολιστική και πολυεπίπεδη προσέγγιση των μαθημάτων ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και η δημιουργία κατάλληλου πλαισίου που να ενθαρρύνει την ανάπτυξη θετικών στάσεων, την ενίσχυση των κινήτρων εκμάθησης και την τόνωση της επένδυσης στην εκμάθηση της Γ2 περιλαμβάνει την επιλογή και την κατάλληλη εκπαίδευση των εκπαιδευτών/τριών που διδάσκουν, καθώς ο εκπαιδευτής/τρια έχει σημαντικό ρόλο ως κίνητρο συμμετοχής των εκπαιδευομένων στην εκπαιδευτική πράξη. Αναφορικά με την εκπαίδευση των εκπαιδευτών/τριών, η οποία είναι ιδιαίτερα σημαντική στην περίπτωση των μεταναστών/τριών-προσφύγων, καθώς δένονται πολύ με τον/την εκπαιδευτή/ριά τους, θα ήταν χρήσιμο να δίνεται έμφαση στην απόκτηση μεθοδολογικού υποβάθρου στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας ώστε να μπορούν να διδάξουν αποτελεσματικά το σύστημα, τον πολιτισμό αλλά και στοιχεία του ευρύτερου κοινωνικοοικονομικού περιβάλλοντος της χώρας υποδοχής σε τμήματα με ανομοιογενή επίπεδα εκπαιδευομένων αλλά και να ανταποκρίνονται επιτυχώς στις ψυχολογικές ανάγκες των μεταναστών/τριών-προσφύγων, δημιουργώντας φιλικό κλίμα στην τάξη, ευκαιρίες κοινωνικοποίησης των μαθητών/τριών και σεβόμενοι τις πολιτισμικές τους ιδιαιτερότητες. Ο συνδυασμός αποτελεσματικής μεθοδολογικά διδασκαλίας στοχευμένης στις ανάγκες των εκπαιδευομένων και η απόκτηση διαπολιτισμικής ικανότητας από τους/τις εκπαιδευτές/τριες σε συνδυασμό με τη δημιουργία φιλικού κλίματος, μπορεί να συμβάλει στην προσέλκυση μεγαλύτερου αριθμού μαθητών/τριών, στην αποφυγή διαρροής από τα μαθήματα και στην ενθάρρυνση και συνέχιση της παρακολούθησης των μαθημάτων για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα.

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτών/τριών, κατά συνέπεια, πρέπει να έχει μια διπλή διάσταση: εκπαίδευση στη διδακτική της διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας/εξοικείωση με κατάλληλες διδακτικές τεχνικές και εκπαίδευση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση με έμφαση στη μεταφορά της διαπολιτισμικής ενσυναίσθησης σε μεθοδολογικές επιλογές κατά τη διδασκαλία. Κατά πρώτον, εντοπίστηκε η ανάγκη για εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτών/τριών στη διδασκαλία της ελληνικής σε άτομα που μιλούν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα ώστε να μην χρησιμοποιούνται προσεγγίσεις και υλικό για φυσικούς ομιλητές (π.χ. αναγνωστικά του δημοτικού σχολείου). Η χρήση υλικού που απευθύνεται σε φυσικούς ομιλητές πιθανόν να σχετίζεται και με την έλλειψη διδακτικού υλικού στοχευμένου στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, οπότε οι εκπαιδευτές/τριες αναγκάζονται να χρησιμοποιούν τέτοιο υλικό καθώς δεν έχουν το χρόνο να φτιάξουν δικό τους και το υλικό που κυκλοφορεί δεν καλύπτει τις ανάγκες τους αναφορικά με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Επίσης θα ήταν πολύ χρήσιμο οι εκπαιδευτές/τριες που διδάσκουν σε ομάδες εκπαιδευομένων με μεταναστευτική/προσφυγική εμπειρία να εξειδικευθούν στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης μέσα από παρακολούθηση σχετικών μεταπτυχιακών προγραμμάτων, σεμιναρίων και γενικότερης εκπαίδευσης και επιμόρφωσης αναφορικά με τη διδασκαλία σε τέτοιες ομάδες πληθυσμών. Κατά δεύτερον, θα ήταν ιδιαίτερα επωφελές να εξοικειωθούν πιο ενεργά με τις παραδοχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, έτσι ώστε να είναι πιο ευαισθητοποιημένοι σε θέματα κουλτούρας των εκπαιδευομένων και πως αυτά μπορεί να επηρεάζουν την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας.

Οι εκπαιδευτές/τριες που διδάσκουν σε μετανάστες/τριες-πρόσφυγες θα ήταν ιδιαίτερα ωφέλιμο να αναστοχαστούν αναφορικά με τις μεθοδολογικές τους επιλογές και τον τρόπο διεξαγωγής της διδασκαλίας τους και να εξετάσουν κριτικά τις παραδοχές τους έτσι ώστε να γίνουν διαπολιτισμικά ικανοί/ες εκπαιδευτές/τριες και να προσαρμόσουν τις διδακτικές τεχνικές/προσεγγίσεις τους σε άμεση συσχέτιση με την κουλτούρα των μαθητών/τριών τους (π.χ. δεν εκθέτουμε μαθητές από Ασία μπροστά σε όλη την τάξη, δεν ρωτάμε αν κατάλαβαν, γιατί η απάντηση που θα πάρουμε θα είναι πάντα «ναι»). Σε αυτό θα μπορούσαν να συμβάλλουν εκπαιδευτικά προγράμματα εστιασμένα στο

αντικείμενο διδασκαλίας, εκπαίδευση στη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας και εξοικείωση με μεθόδους/τεχνικές προσαρμοσμένες στο συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο. Ταυτόχρονα, θα πρέπει να δίνεται έμφαση όχι μόνο στην απόκτηση τεχνικών γνώσεων αλλά και στην επεξεργασία της προσωπικής, κοινωνικής και επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτών/τριών. Για να αποφεύγονται φαινόμενα αντίφασης μεταξύ θεωρητικών παραδοχών και εκπαιδευτικής πράξης όπως αναδύθηκαν από την έρευνα, ιδιαίτερα χρήσιμη θα μπορούσε να είναι η αυτοπαρατήρηση και η ετεροπαρατήρηση με οργανωμένη ανατροφοδότηση.

Η δυναμική θεώρηση της δεύτερης γλώσσας και από τους εκπαιδευτές/τριες και από τους εκπαιδευόμενους/ες ως εργαλείου κοινωνικής αλλαγής και όχι ως αποκομμένο από την κοινωνική πραγματικότητα σύστημα δομής της γλώσσας (όπως κάποιες φορές προσεγγίζεται σε μαθήματα γλώσσας που απευθύνονται σε μετανάστες/τριες-πρόσφυγες) μπορεί να συντελέσει στη μεγαλύτερη ενδυνάμωση και στην τόνωση της αυτοπεποίθησης των μεταναστών/τριών-προσφύγων εκπαιδευομένων. Επίσης, η αντιμετώπιση των εκπαιδευομένων όχι ως παθητικών δεκτών γνώσεων (κάτι που επίσης συμβαίνει σε μαθήματα δεύτερης γλώσσας) αλλά ως προσώπων με πρότερες γνώσεις και ενδιαφέρουσες εμπειρίες ζωής και ατόμων που μπορούν να συνεισφέρουν στη δημιουργία συνθηκών μάθησης στη δομή (π.χ. διδάσκοντας τη μητρική τους γλώσσα ή συνεισφέροντας με κάποιον άλλο τρόπο, όπως, για παράδειγμα, στην καθαριότητα του χώρου) αποτελεί ένδειξη προς τους/τις εκπαιδευόμενους/ες ότι αντιμετωπίζονται με σεβασμό και ότι το γνωστικό και πολιτισμικό τους κεφάλαιο αξιοποιείται. Αυτό επίσης μπορεί να συμβάλει στην αποφυγή της παθητικοποίησής τους και στην ενίσχυση της ενδυνάμωσής τους.

Η θετική ανταπόκριση των μεταναστών/τριών-προσφύγων στην προσέγγιση που ακολουθείται στις μη-τυπικές δομές αποτελεί ένδειξη της επιτυχίας της προσέγγισης και θα ήταν χρήσιμο να χρησιμοποιηθούν στοιχεία της για μελλοντική οργάνωση μαθημάτων ελληνικής γλώσσας σε τέτοιες ομάδες πληθυσμών, ακόμη και από τυπικούς φορείς. Δομές (μη-τυπικές αλλά και τυπικές) που υποστηρίζουν πρωτοβουλίες γλωσσομάθειας και ένταξης των μεταναστών/τριών-προσφύγων, θα ήταν χρήσιμο να προσπαθήσουν να

δημιουργήσουν «τρίτους χώρους», στους οποίους οι εκπαιδευόμενοι/ες, παράλληλα με την παρακολούθηση μαθημάτων στη δεύτερη γλώσσα, θα ενθαρρύνονται να συμμετέχουν σε δραστηριότητες, να κοινωνικοποιούνται και να γνωρίζουν διάφορα άτομα από ποικίλες ομάδες και έτσι να χρησιμοποιούν τους τρίτους χώρους τους δημιουργικά, σε μια προσπάθεια να ενταχθούν στην καθημερινή ζωή της κοινωνίας υποδοχής. Κάποιες χρήσιμες προτάσεις για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης που θα μπορούσαν να εφαρμοστούν και εκτός μη-τυπικών πλαισίων αφορούν τρεις παραμέτρους: προσαρμογή των μαθημάτων με γνώμονα τις ανάγκες, την ταυτότητα και την πολιτισμική διαφορετικότητα των εκπαιδευομένων, δημιουργία φιλικού κλίματος και δημιουργία ευκαιριών κοινωνικοποίησης με ντόπιους και άλλους/ες μετανάστες/τριες-πρόσφυγες. Κάποια στοιχεία που θα μπορούσαν να υιοθετηθούν από το μη-τυπικό πλαίσιο αφορούν την ελευθερία που δίνεται στους/στις εκπαιδευτές/τριες για επιλογή του υλικού και της προσέγγισης διδασκαλίας, έλλειψη αξιολόγησης των μαθητών/τριών που συνεπάγεται λιγότερο άγχος γι' αυτούς/ές, διδασκαλία συστήματος της γλώσσας με παράλληλη διδασκαλία στοιχείων πολιτισμού χώρας υποδοχής (κάτι που φάνηκε ότι επιθυμούν οι εκπαιδευόμενοι/ες), ανάθεση λίγων εργασιών για το σπίτι και άλλες συναφείς προσεγγίσεις που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους. Η επιλογή μη-τυπικών δραστηριοτήτων θα ήταν ωφέλιμο και εκφράστηκε τέτοια επιθυμία και από τους ίδιους τους/τις εκπαιδευομένους/ες (και μέχρι ενός σημείου διοργανώνεται από κάποιες δομές) να πάρει και μια χωρική διάσταση, να επεκταθεί και έξω από τα όρια του εκπαιδευτικού χώρου. Η προσέγγιση αυτή αφορά εκπαιδευτικές δραστηριότητες που δίνουν την ευκαιρία στους/στις εκπαιδευόμενους/ες να έρθουν σε επαφή με τον χώρο της πόλης στην οποία ζουν και να μάθουν γι' αυτή στα πλαίσια οργανωμένων δραστηριοτήτων, οι οποίες θα ενσωματώνουν στοιχεία του πολιτισμού/ιστορίας και καθημερινότητας της χώρας υποδοχής σε πλαίσια όπου ενθαρρύνεται η χρήση της γλώσσας για ουσιαστική επικοινωνία/απόκτηση πληροφοριών και διάδραση με τον ντόπιο πληθυσμό ή και με άλλους μετανάστες/τριες-πρόσφυγες που ζουν και εργάζονται στον αστικό ιστό. Τέλος, η αναζήτηση ατόμων που δείχνουν έμπρακτο ενδιαφέρον και ενθουσιασμό για τη διδασκαλία σε ευάλωτες ομάδες θα μπορούσε να είναι

ένα κριτήριο στελέχωσης με εκπαιδευτές/τριες και δομών εκτός μη-τυπικής εκπαίδευσης.

Μέσα από τη συγκεκριμένη έρευνα προέκυψαν και χρήσιμα συμπεράσματα για τη θέση του ερευνητή/τριας σε μελλοντικές έρευνες που θα αφορούν τη διερεύνηση γλωσσικών στάσεων, κινήτρων και γενικότερα όψεων της εκμάθησης/διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας σε πληθυσμούς με μεταναστευτική/προσφυγική εμπειρία. Οι ερευνητές/τριες θα ήταν ιδιαίτερα ωφέλιμο να έχουν σχέση με το πεδίο, προσωπικό ενδιαφέρον για το μεταναστευτικό/προσφυγικό και εμπειρία στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Αυτό συνεπάγεται μεγαλύτερη εξοικείωση με το πεδίο, γνώση και δυνατότητα σύγκρισης εκ των έσω, πιο αποτελεσματική παρατήρηση και βέλτιστη εξαγωγή συμπερασμάτων. Επίσης, με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται πολύ πιο γρήγορα καλύτερη σύνδεση με τους/τις συνεντευξιαζόμενους/ες και μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στο πρόσωπο του/της ερευνητή/τριας, οι εκπαιδευόμενοι/ες είναι πιο πρόθυμοι να του/της μιλήσουν και εξάγονται πιο ασφαλή και πλούσια συμπεράσματα.

Τέλος, η συγκεκριμένη έρευνα δεν ήταν δυνατόν να καλύψει όλες τις υπάρχουσες δομές μη-τυπικής εκπαίδευσης στον ελλαδικό χώρο. Θα ήταν χρήσιμη περαιτέρω έρευνα σε διάφορα μέρη της Ελλάδας (όπως π.χ. σε μικρές πόλεις που βρίσκονται στα σύνορα και αποτελούν τα πρώτα μέρη στα οποία έρχονται οι πρόσφυγες οι οποίοι μεταβαίνουν στη χώρα) και με διάφορους πληθυσμούς μεταναστών/τριών-προσφύγων από περισσότερες χώρες και επίπεδα εκπαίδευσης, για τη διεξαγωγή ευρύτερων συμπερασμάτων. Επίσης θα μπορούσε να επεκταθεί σε μετανάστες/τριες-πρόσφυγες με λιγότερα χρόνια παραμονής στη χώρα, καθώς το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος διέμενε πολύ καιρό στη χώρα υποδοχής. Παρόλα αυτά, θεωρείται ότι τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας είναι αντιπροσωπευτικά του δείγματος των συγκεκριμένων πληθυσμών και τα συμπεράσματα που προέκυψαν κρίνονται ιδιαίτερα χρήσιμα για τη διαμόρφωση πολιτικών προώθησης της εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε μεταναστευτικούς/προσφυγικούς πληθυσμούς κατάλληλων για τις ανάγκες των ενήλικων μεταναστών/τριών-προσφύγων και τη βέλτιστη εκπαίδευση των εκπαιδευτών/τριών που τους/τις διδάσκουν.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ανδρουλάκης, Γ. (2008). *Οι Γλώσσες και το Σχολείο. Οι Στάσεις και τα Κίνητρα των Μαθητών σε Δύο Ελληνικές Ζώνες, στο Πλαίσιο μιας Ευρωπαϊκής Κοινωνιογλωσσικής Έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.

Ανδρουλάκης, Γ. (2011). Γλώσσα, Ταυτότητα και Μετανάστευση: η Ελληνική ως Γλώσσα Υποδοχής και η Γλωσσική Ένταξη Μεταναστών/-ριών στη Σημερινή Ελλάδα. Πρακτικά Δ' Ευρωπαϊκού Συνεδρίου Νεοελληνικών Σπουδών, Γρανάδα.

Ανοιχτό Σχολείο Μεταναστών Πειραιά (χ.η.). Ανακτήθηκε 17/3/19 από <http://www.solidarity4all.gr/el/structure/%CE%B1%CE%BD%CE%BF%CE%B9%CF%87%CF%84%CF%8C-%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CE%BF-%CE%BC%CE%B5%CF%84%CE%B1%CE%BD%CE%B1%CF%83%CF%84%CF%8E%CE%BD-%CF%80%CE%B5%CE%B9%CF%81%CE%B1%CE%B9%CE%AC>.

Αντιδρώντας στο Ρατσισμό. Ελλάδα (χ.η.). Ευρωπαϊκό Δίκτυο Κατά του Ρατσισμού. Ανακτήθηκε 13/8/18 από http://cms.horus.be/files/99935/MediaArchive/pdf/greece_gr.pdf.

Αμπατζόγλου, Γ. (2001). Γλώσσα και Μετανάστευση: Ψυχολογικές Διαστάσεις. Ανακτήθηκε 4/3/19 από http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_b7/b_7_thema.htm.

Αρβανιτάκης, Κ. & Αρβανιτάκη, Φ. (2012). *Επικοινωνήστε Ελληνικά*. Αθήνα: Δέλτος.

Αρχάκης, Α. & Τσάκωνα, Β. (2011). *Ταυτότητες, Αφηγήσεις και Γλωσσική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.

Agamben, G. (2005). *Homo Sacer: Κυρίαρχη Εξουσία και Γυμνή Ζωή* (Π. Τσιαμούρας, μεταφρ.). Αθήνα: Scripta.

Ager, A. & Strang, A. (2008). Understanding Integration: A Conceptual Framework. *Journal of Refugee Studies* 21 (2), pp. 166–191.

Al Hassan, A. H. (2014). Teaching a Second Language to “Newcomers” in a Mainstream Classroom. Retrieved from

<https://skemman.is/bitstream/1946/24474/1/BA-Thesis%20Ahmad%20Husam.pdf> (Accessed at 14/8/18).

Alfred, M. J. (2010). Transnational Migration, Social Capital and Lifelong Learning in the USA. *International Journal of Lifelong Education* 29 (2), pp. 219-235.

Almeida, J., Fantini, A. E., Simões, A. R. & Costa, N. (2016). Enhancing the Intercultural Effectiveness of Exchange programmes: Formal and Non-formal Educational Interventions. *Intercultural Education* 27 (6), pp. 517-533).

Anderson, R. (2007). Thematic Content Analysis (TCA). Descriptive Presentation of Qualitative Data Using Microsoft Word. Retrieved from https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/36098984/Thematic_Content_Analysis_manuscript.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DTHEMATIC_CONTENT_ANALYSIS_on_Microsoft_W.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20190617%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20190617T094154Z&X-Amz-Expires=3600&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Signature=3b5ea01378ea07c7b5f5986a709071749564d44034244c6ef1cf563447c879ee (Accessed at 17/6/19).

Andersson, P. & Fejes, A. (2010). Mobility of Knowledge as a Recognition Challenge: Experiences from Sweden. *International Journal of Lifelong Education* 29 (2), pp. 201-218.

Andersson, P., Fejes, A. & Sandberg, F. (2016). *Recognition of Prior Learning: Research from Around the Globe*. London: Routledge.

Androulakis, G., Mastorodimou, E. & van Boeschoten, R. (2016). Using Qualitative Methods for the Analysis of Adult Immigrants’ L2 Needs: Findings from a Research Project in Greece Focusing on School-Parents Communication. *Irish Journal for Culture, Arts, Literature and Language* 1 (1), pp. 1-19.

- Atchade, M. P. (2002). The Impact of Learners' Attitudes on Second or Foreign Language Learning. *Sciences Sociales et Humaines* 4, pp. 45-50. Retrieved from <http://greenstone.lecames.org/collect/revu/index/assoc/HASHef6d.dir/B-004-00-045-050.pdf> (Accessed 24/5/17).
- Avermaet, P. V. & Gysen, S. (2006). From Needs to Tasks: Language Learning Needs in a Task-Based Approach. In K. Van den Branden (Ed.), *Task-Based Language Education* (pp. 17-46). Cambridge: Cambridge University Press.
- Baker, C. (1992). *Attitudes and Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. (1993). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Backer, S. C. & MacIntyre, P. D. (2003). The Role of Gender and Immersion in Communication and Second Language Orientations. In Z. Dörnyei (Ed.), *Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning* (pp. 65-96). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Banks, N., Hulme, D. & Edwards, M. (2015). NGOs, States, and Donors Revisited: Still Too Close for Comfort? *World Development* 66, pp. 707-718.
- Banks, J. A. & McGee Banks, C. A. (2007). *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Bauman, Z. (2004). *Wasted Lives: Modernity and Its Outcasts*. Cambridge: Polity Press.
- Bauman, Z. (2005). Education in Liquid Modernity. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 27 (4), pp. 303–317.
- Bauman, Z. (2011). *Liquid Modern Challenges to Education. Lecture Given at the Coimbra Group Annual Conference*. Padova: Padova University Press.
- Baxter, J. (2016). Positioning Language and Identity: Poststructuralist Perspectives. In S. Preece (Ed.), *The Routledge Handbook of Language and Identity* (pp. 34-49). Abingdon: Routledge.

- Beacco, J., Krumm, H., Little, D. & Thalgott, P. (2017). *The Linguistic Integration of Adult Migrants: Some Lessons from Research*. De Gruyter: Council of Europe.
- Becker, B. (2007). Exposure Is Not Enough: The Interaction of Exposure and Efficiency in the Second Language Acquisition Process. *Language, Society and Culture* 23, pp. 1-19.
- Bell, J. (2015). Migrants: Keeping A Foot in Both Worlds or Losing the Ground Beneath Them? Transnationalism and Integration as Experienced in The Everyday Lives of Polish Migrants in Belfast, Northern Ireland. *Journal for the Study of Race, Nation and Culture* 22 (1), pp. 80-94.
- Bergmann, C., Sprenger, S. A. & Schmid, M. S. (2015). The Impact of Language Co-activation on L1 and L2 Speech Fluency. *Acta Psychologica* 161, pp. 25-35.
- Bernaus, M., Masgoret, A., Gardner, R., & Reyes, E. (2004). Motivation and Attitudes towards Learning Languages in Multicultural Classrooms. *International Journal of Multilingualism* 1, pp. 75-89.
- Bešter, R. & Medvešek, M. (2016) *Intercultural Competence in Teachers: the Case of Teaching Roma Students*. *Journal of Contemporary Educational Studies* 2, pp. 26-45.
- Beutel, D. & Tangen, D. (2018). The Intercultural Competence of Preservice Teachers: An Exploratory Study. Paper presented at the Proceedings of the 4th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'18) (pp. 2013-211). Valencia: Universitat Politecnica de Valencia. Retrieved from <https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/109555/7947-22166-1-PB.pdf?sequence=1> (Accessed 17/6/19).
- Bhabha, H. K. (1994). *The Location of Culture*. London: Routledge.
- Bilger, V. & Van Liempt, I. (2009). Methodological and Ethical Dilemmas in Research among Smuggled Migrants. In I. Van Liempt & V. Bilger (Eds), *The Ethics of Migration Research Methodology: Dealing with Vulnerable Immigrants* (pp. 118-137). Sussex: Sussex Academic Press.

- Block, D. (2007). *Second Language Identities*. London: Continuum.
- Bloommaert, J. (2005). *Discourse: A Critical Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bloommaert, J. (2013). *Ethnography, Superdiversity and Linguistic Landscapes: Chronicles of Complexity*. Bristol: Multilingual Matters.
- Bock, J. C. & Bock, C. M. (1989). Nonformal Education Policy: Developing Countries. In C. J. Titmus (Ed.), *Lifelong Education for Adults: An International Handbook* (pp. 64-69). Oxford: Pergamon.
- Bock, J. C & Papagiannis, G. J. (1975). The Demystification of Non-Formal Education: A Critique and Suggestions for a New Research Direction. *Non-Formal Education* 9, pp. 1-41.
- Bona, D. & Maria, E. (2018). The Acquisition of L2 Italian in Migratory Contexts: Experimental Testing of a Learning Unit with Illiterate and Low-Educated Adults Learners. Unpublished Master's Thesis, University of Venice, Retrieved from <http://dspace.unive.it/bitstream/handle/10579/13600/861975-1219610.pdf?sequence=2> (Accessed at 7/3/19).
- Bourhis, R. Y., Barrette, G., El-Geledi, S. & Schmidt, R. (2009). Acculturation Orientations and Social Relations Between Immigrant and Host Community Members in California. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 4 (3), pp. 443-467.
- Bourdieu, P. (1999). *Γλώσσα και Συμβολική Εξουσία*. Μτφρ. Κ. Καψαμπέλη. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Brinia, V. & Tsaprazi, E. (2015). Teaching the Greek language to Adult Immigrants: Views and Teaching Practices. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development* 4 (1), pp. 196-202.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. White Plains, NY: Pearson.
- Bryman, A. (2016). *Social Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.

Burns, A. & Roberts, C. (2010). Migration and Adult Language Learning: Global Flows and Local Transpositions. *TESOL Quarterly* 44 (3), pp. 409-419.

Buller, G. E. (2007). Two Cultures or One? *Language, Society and Culture* 23, pp. 10-19.

Bucholtz, M. & Hall, K. (2010). Locating Identity in Language. In D. Watt & C. Llamas (Eds.), *Language and Identities* (pp. 18-28). Edinburgh: Edinburgh University Press.

Γεωργαλίδου, Μ. & Κυπριώτη, Β. (2013). Αφήγηση και Ταυτότητα: Η Περίπτωση των Δίγλωσσων στα Ελληνικά και Τουρκικά Μουσουλμάνων της Ρόδου. Ανακοίνωση στο 11th International Conference on Greek Linguistics, Rhodes, pp. 196-209. Ανακτήθηκε 24/2/19 από <https://docplayer.gr/1297155-11th-international-conference-on-greek-linguistics.html>.

Γκόβαρης, Χ. (2008). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και το Δίλημμα των «Πολιτισμικών Διαφορών». *Παιδαγωγικός Λόγος* 3, σελ. 23-30. Ανακτήθηκε 3/1/15 από <http://www.rhodes.aegean.gr/tepaes/anamorfosi/govaris/%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%B7%20%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7.pdf>.

Γκότοβος, Α. Ε. (2001). Γλωσσική Ετερότητα και Εκπαιδευτικοί Οργανισμοί. *Μέντορας* 4, σελ. 36-61.

Canagarajah, A. S. (2004). Subversive Identities, Pedagogical Safe Houses, and Critical Learning. In B. Norton and K. Toohey (Eds.), *Critical Pedagogies and Language Learning* (pp. 116-137). Cambridge: Cambridge University Press.

Canagarajah, A. S. (2005). Dilemmas in Planning English/Vernacular Relations in Post-Colonial Communities. *Journal of Sociolinguistics* 9 (3), pp. 418 – 447.

Canagarajah, A. S. (2007). Lingua Franca English, Multilingual Communities, and Language Acquisition. *The Modern Language Journal* 91 (1), pp. 923-939.

Carling, J., Bivand Erdal, M. & Ezzati, R. (2014) Beyond the Insider–Outsider Divide in Migration Research. *Migration Studies* 2 (1), pp. 36-54.

Castles, S. (2013). The Forces Driving Human Migration. *Journal of Intercultural Studies* 34 (2), pp. 122-140.

Ceccarelli, M. (2016). Providing the Integration of Refugees into Foreign Societies. Armun Research Report: General Assembly 6, Social, Humanitarian and Cultural. Retrieved from <http://www.youcee.eu/wp-content/uploads/2016/08/6-GA3-refugee-intergration.pdf> (Accessed 4/3/18).

Chang, S. (2011). A Contrastive Study of Grammar Translation Method and Communicative Approach in Teaching English Grammar. *English Language Teaching* 4 (2), pp. 13-24.

Chapman, L. & Williams, A. (2015). Connecting with Community. Helping Immigrant Low Literacy ESL Learners in Local Contexts. In J. Simpson & A. Whiteside (Eds). *Adult Language Education and Migration. Challenging Agendas in Policy and Practice* (pp. 35-49). London: Routledge.

Christ, O., Asbrock, F. Dhont, K., Pettigrew, T. F. & Wagner, U. (2015). The Effects of Intergroup Climate on Immigrants' Acculturation Preferences. *Zeitschrift für Psychologie* 221, pp. 252-257.

Czizér, K. & Dörnyei, Z. (2005). The Internal Structure of Language Learning Motivation and Its Relationship with Language Choice and Learning Effort. *Modern Language Journal* 89, pp. 19-36.

Clément, R. & Kruidenier, B. G. (1983). Aptitude, Attitude and Motivation in Second Language Proficiency: A Test of Clément's Model. *Journal of Language and Social Psychology* 4 (1), pp. 21-37.

Clément, R. & Noels, K. A. (1992). Towards a Situated Approach to Ethnolinguistic Identity: The effects of Status on Individuals and Groups. *Journal of Language and Social Psychology* 11, pp. 203-232.

- Colardyn, D. & Bjornavold, J. (2004). Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: Policy and Practices in EU Member States. *European Journal of Education* 39 (1), pp. 69-89.
- Colvin, N. (2017). 'Really Really Different Different': Rurality, Regional Schools and Refugees. *Race, Ethnicity and Education* 20 (2), pp. 225–239.
- Cook, V. (2016). *Second Language Learning and Language Teaching*. New York: Routledge.
- Coombs, P. H., & Ahmed, M. (1974). *Attacking Rural Poverty: How Non-Formal Education Can Help*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Coombs, P. H., Prosser, C. & Ahmed, M. (1973). *New Paths to Learning for Rural Children and Youth*. New York: International Council for Educational Development.
- Council of Europe (2013). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Retrieved from https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf (Accessed 10/4/18).
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Cummins, J. (2002). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Cummins, J. & Early, M. (2011). *Identity Texts: The Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Cummins, J. & Early, M. (2015). *Big Ideas for Expanding Minds: Teaching Language Learners Across the Curriculum*. Oakville, ON: Rubicon Publishing.
- Cummins, J. Early, M., Leoni, L. & Stille, S. (2011). "It Really Comes Down to Teachers, I think": Pedagogies of Choice in Multilingual Classrooms. In J. Cummins & M. Early (Eds.), *Identity Texts: The Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools* (pp. 153-163). Stoke on Trent: Trentham Books.

- Currie, P. & Cray, E. (2004). ESL Literacy: Language Practice or Social Practice? *Journal of Second Language Writing* 13 (2), pp. 111-132.
- Γερμανός, Δ. (2006). *Οι Τοίχοι της Γνώσης: Σχολικός Χώρος και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκόβαρης, Χ. (2000). *Παιδαγωγικός Λόγος: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και το Δίλημμα των «Πολιτισμικών Διαφορών»*. Αθήνα: Εκδόσεις Κοραή.
- Δαμανάκης, Μ. (2001). Γλώσσα και Μετανάστευση. Στο *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα*, Χριστίδης, Α. Φ., Θεοδωροπούλου, Μ. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, σελ. 95-99.
- Δημητριάδη, Α. (2013). Η Μετανάστευση από το Αφγανιστάν προς Τρίτες Χώρες και την Ελλάδα. Αθήνα: Ελληνικό Ίδρυμα Ευρωπαϊκής και Εξωτερικής Πολιτικής (ΕΛΙΑΜΕΠ). Ανακτήθηκε 10/3/18 από <file:///C:/Users/User/Desktop/31846479.pdf>.
- Δημουλάς, Κ. (2006). Παράμετροι Ένταξης των Οικονομικών Μεταναστών στην Ελληνική Κοινωνία: Η Περίπτωση της Περιφέρειας Αττικής. Στο Βεντούρα, Λ., Μπάγκαβος, Χ., & Παπαδοπούλου, Δ. (Εκδ.), *Μετανάστευση και Ένταξη των Μεταναστών στην Ελληνική Κοινωνία* (σελ. 245-289). Αθήνα: Gutenberg.
- Βάσσου, Α., Γεωργιάδου, Ε., Γλένη, Α., Κανελλοπούλου, Ρ. & Ρηγοπούλου, Τ. (2007). *Διαβάζω 4*. Αθήνα: Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ).
- Δουβλίνο III (2014). Ελληνική Δημοκρατία, Υπουργείο Μεταναστευτικής Πολιτικής. Ανακτήθηκε 11/3/18 από http://asylo.gov.gr/?page_id=113.
- Δωρεάν Μαθήματα Ελληνικής Γλώσσας Για Μετανάστριες Από Το Λύκειο Ελληνίδων Βόλου (χ.η.) Ανακτήθηκε 17/3/19 από <https://volos.ert.gr/blog/2015/11/07/dorean-mathimata-ellinikis-glossas-gia-metanastries-apo-to-likio-ellinidon-v%C2%A8olou/>.
- Dantas, M. L., & Manyak, P. C. (2010). *Home-School Connections in a Multicultural Society. Learning from and with Culturally and Linguistically Diverse Families*. New York: Routledge.

- Darvin, R. & Norton, B. (2015). Identity and A Model of Investment in Applied Linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics* 35, pp. 36-56.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of Self-Determination*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- DeCapua, A. (2016). Reaching Students with Limited or Interrupted Formal Education Through Culturally Responsive Teaching. *Language and Linguistics Compass* 10 (5), pp. 225-237.
- De Costa, P. (2015). Reenvisioning Language Anxiety in the Globalized Classroom Through a Social Imaginary Lens. *Language Learning* 65 (3), pp. 504-532.
- Delanty, G. (2018). *Routledge International Handbook of Cosmopolitanism Studies*. London: Routledge.
- Dumitrașcu, M. A. (2018). Multilingualism in The European Union: Unity (And Challenge) In Diversity. *Challenges of the Knowledge Society*, pp. 507-514.
- Dimitriadou, T. A. & Pampouri, A. A. (2010, 11 – 13 October). Adult Education of Immigrants in Greece. Paper presented at European Congress Literacy and Numeracy European Network (EUR-ALPHA). Thessaloniki, Greece: University of Macedonia, Department of Educational and Social Policy, Greece, Lire et Ecrire (Communaute Francaise asbl), Belgium.
- Dong, G. & Ren, H. (2013). The Role of Age in Second Language Acquisition. A Psychological Perspective. *British Journal of English Linguistics* 1 (1), pp. 1-6.
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and Researching Motivation*. Essex: Pearson Education Limited.
- Dörnyei, Z. (2003). *Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Dörnyei, Z. (2003). Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research, and Applications. In Z. Dörnyei (Ed.), *Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning* (pp. 1-2). Malden, MA: Blackwell Publishing.

Dörnyei, Z. (2009). *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Dörnyei, Z., Csizér, K. & Németh, N. (2006). *Motivational Dynamics, Language Attitudes and Language Globalisation: A Hungarian Perspective*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Dörnyei, Z., Henry, A. & Muir, C. (2015). *Motivational Currents in Language Learning*. New York: Routledge.

Dörnyei, Z., MacIntyre, P. D. & Henry, A. (2015). *Motivational Dynamics in Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters.

Dörnyei, Z. & Taguchi, T. (2010). *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing*. New York: Routledge.

Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (2009). *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters.

Duchêne, A., Moyer, M. & Roberts, C. (2013). Introduction: Recasting Institutions and Work in Multilingual and Transnational Spaces. In A. Duchêne, M. Moyer & C. Roberts (Eds.), *Language, Migration and Social Inequality: A Critical Sociolinguistic Perspective on Institutions and Work* (pp. 6–21). Bristol: Multilingual Matters.

DuFon, M. A. & Churchill, E. (2006). *Language Learners in Study Abroad Contexts*. Clevedon, England: Multilingual Matters.

Durham, C. (2018). Teacher Interculturality in an English as a Second Language Elementary Pull-Out Program: Teacher as Broker in the School's Community of Practice. *The Qualitative Report* 23 (3), pp. 677-695.

Εγχειρίδιο Εκμάθησης της Ελληνικής Γλώσσας σε Μετανάστες και Πρόσφυγες (χ.η.) Κατάληψη Σινιάλο. Ανακτήθηκε 28/4/19 από

<https://sinialo.espiv.net/%CE%B1%CF%81%CF%87%CE%B5%CE%AF%CE%BF-2/%CE%B5%CE%BA%CE%B4%CF%8C%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82/%CE%B5%CE%B3%CF%87%CE%B5%CE%B9%CF%81%CE%AF%CE>

[E%B4%CE%B9%CE%BF-%CE%B5%CE%BA%CE%BC%CE%AC%CE%B8%CE%B7%CF%83%CE%B7%CF%82-%CF%84%CE%B7%CF%82-%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82-%CE%B3/.](#)

Elliot, D., Baumfield, V. & Reid, K. (2016). Searching for 'a Third Space': a Creative Pathway towards International PhD Students' Academic Acculturation. *Higher Education Research and Development* 35 (6), pp. 1180-1195.

Ehrman, E., Leaver, B. L., & Oxford, R. (2003). A Brief Overview of Individual Differences in Second Language Learning. *System* 31, pp. 313-330.

Εκπαίδευση και Κατάρτιση στην Ευρώπη: η πρόκληση της ένταξης (2016). Ανακτήθηκε 13/8/18 από https://ec.europa.eu/greece/news/20161107_ekpaideysi_katartisi_el.

Εκπαίδευση των Παιδιών της Μουσουλμανικής Μειονότητας στη Θράκη (χ.η.) Ανακτήθηκε 29/4/19 από <https://museduc.gr/el/%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%B1-%CF%85%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%B1>.

Ευρωπαϊκό Σύμφωνο για τη Μετανάστευση και το Άσυλο (2008). Ανακτήθηκε 11/3/18 από <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=LEGISSUM:jl0038&from=EL>.

EAEA [European Association for the Education of Adults] (2015). EAEA Statement: Adult Education Can Play a Key Role in the Current Refugee Crisis. Retrieved from http://www.eaea.org/media/policy-advocacy/eaea-statements/2015_eaea_statement_refugee_crisis.pdf (Accessed at 9/8/17).

Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Erhman, M. L., Leaver, B., & Oxford, R. L. (2003). A Brief Overview of Individual Differences in Second Language Learning. *System* 31, pp. 313-330.

Ersanilli, E. (2014). Methods in Social Research. Retrieved from <http://www.evelynersanilli.eu/wp-content/uploads/2016/01/Research-Methods-in-Migration-Studies-week-5-Qualitative-interviews.pdf> (Accessed at 4/9/18).

Esser, H. (2006). *Migration, Language and Integration. AKI Research Review 4*. Programme on Intercultural Conflicts and Societal Integration (AKI). Berlin: Social Research Center.

Eshach, H. (2007). Bridging In-School and Out-of-school Learning: Formal, Non-Formal, and Informal Education. *Journal of Science Education and Technology* 16 (2), pp. 171-190.

Eshghinejad, S. (2016). EFL Students' Attitudes Toward Learning English Language: The Case Study of Kashan University Students. *Cogent Education* 3, pp. 1-13.

Esser, H. (2006). *Migration, Language and Integration. AKI Research Review 4*. Berlin: Programme on Intercultural Conflicts and Societal Integration (AKI), Social Research Center.

Evans, D. R. (1981). Ghana and Indonesia: Reforms in NFE at the Community Level. *Prospects* 11, pp. 225-241.

Fanta-Vagenshtein, Y. (2011). Literacy and Second Language Intervention for Adult Hebrew Second Language (HSL) Learners. *Journal of Language and Literacy Education*, 7 (1), pp. 79-94.

Favell, A. (2003). Integration Nations: The Nation-State and Research on Immigrants in Western Europe. In Grete Brochmann (Ed.) *Multicultural Challenge* (Comparative Social Research, Volume 22) (pp. 13-42). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.

- Fossland, T. (2012). Negotiating Future Careers: A Relational Perspective on Skilled Migrants' Labour Market Participation. *Journal of Management Development* 32, pp. 193–203.
- Freire, P. (1974). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Seabury Press.
- Freire, P. (1985). *The Politics of Education: Culture, Power and Liberation*. Westport: Bergin & Garvey.
- Freeman, R. & McElhinny, B. (2009). Γλώσσα και Φύλο. Στο S. Lee-McKay & N. Hornberger (Επιμ.), *Κοινωνιογλωσσολογία και Διδασκαλία της Γλώσσας* (Ι. Κουρμεντάλα, Μετάφ.) (σελ. 359-456). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Friedman, D. A. (2012). How to Collect and Analyze Qualitative Data. In A. Mackey & S. M. Gass (Eds.), *Research Methods in Second Language Acquisition. A Practical Guide* (pp. 180-200). Chichester: Blackwell Publishing.
- Frissen, V., de Lange, M., Lammes, S. & Raessens, J. (2015). *Playful Identities: The Ludification of Digital Media Cultures*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Fritz, T., Donat, D. & Tasdemir, D. (2017). What Migrant Learners Need. Retrieved from https://www.academia.edu/33695615/What_migrant_learners_need (Accessed at 3/3/19).
- Furham, A. (2012) Culture Shock. *Journal of Psychology and Education* 7 (1), pp. 9-22.
- Gana, E., Stathopoulou, C., & Govaris, C. (2015, May). Expanded Pedagogical Spaces: Enhancing Roma Students Involvement to School. Paper presented at Rethinking Language, Diversity and Education International Conference, Rhodes, Greece.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- García, O. (n.d.). Societal Multiculturalism in a Multicultural World in Transition. Retrieved from

<file:///C:/Users/User/Documents/PhD/%CE%B2%CE%B9%CE%B2%CE%BB%CE%B9%CE%BF%CE%B3%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%AF%CE%B1/B%CE%B9%CE%B2%CE%BB%CE%B9%CE%BF%CE%B3%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%AF%CE%B1/%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CE%B2%CE%B1%CF%83%CE%BC%CE%AD%CE%BD%CE%B1%20%CE%AC%CF%81%CE%B8%CF%81%CE%B1.%CE%B2%CE%B9%CE%B2%CE%BB%CE%AF%CE%B1%20PhD/Garcia/societal-multilingualism.pdf> (Accessed at 11/3/19).

García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Chichester: Wiley & Sons.

García, O. (2017). Problematizing Linguistic Integration of Migrants: The Role of Translanguaging and Language Teachers. In J. Beacco, H. Krumm, D. Little & P. Thalgot (Eds.), *The Linguistic Integration of Adult Migrants: Some Lessons from Research* (pp. 11-26). Berlin: De Gruyter.

García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. New York: Palgrave Macmillan.

Gardner, R. C. & Clément, R. (1990). Social Psychological Perspectives on Second Language Acquisition. In H. Giles & W. Robinson (Eds.), *Handbook of Language and Social Psychology* (pp. 495-517). Hoboken, NJ: Wiley.

García-Sánchez, (2016). In N. Bonvillain (Ed.), *The Routledge Handbook of Linguistic Anthropology* (pp. 159-174). New York: Routledge.

Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.

Gardner, R. C. (2001). Integrative Motivation and Second Language Acquisition. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds), *Motivation and Second Language Acquisition* (pp. 1-19). Honolulu, HI: National Foreign Language Resource Center.

Genc, Z. S. (2018). Structural Approach. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, pp. 1-6.

- Gibb, T. & Hamdon, E. (2010). Moving Across Borders: Immigrant Women's Encounters with Globalization, the Knowledge Economy and Lifelong Learning. *International Journal of Lifelong Education* 29 (2), pp. 185-200.
- Giles, H. & Byrne, J. L. (1982). An Intergroup Approach to Second Language Acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 3, pp. 17-40.
- Gazzola, M. (2017). Language Skills and Employment Status of Adult Migrants in Europe. Retrieved from [file:///C:/Users/User/Desktop/Ling%20Integration%20of%20Adult%20Migrants%20\(LIAM\)/Language%20skills%20and%20employment%20status%20of%20adult%20migrants%20in%20Europe.pdf](file:///C:/Users/User/Desktop/Ling%20Integration%20of%20Adult%20Migrants%20(LIAM)/Language%20skills%20and%20employment%20status%20of%20adult%20migrants%20in%20Europe.pdf) (Accessed at 12/4/18).
- Gee, J. P. (2004). *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*. London: Routledge.
- Grajcevci, A. & Shala, A. (2016). Formal and Non-Formal Education in the New Era. *Action Researcher in Education* 7, pp. 119-130.
- Gropas, R. & Triandafyllidou, A. (2011). Greek Education Policy and the Challenge of Migration: an 'Intercultural' View of Assimilation. *Race, Ethnicity and Education* 14 (3), pp. 399-419.
- Greece Population (2018). World Population Review. Retrieved from <http://worldpopulationreview.com/countries/greece-population/> (Accessed at 11/3/18).
- Grünhage-Monetti, M. & Braddell, A. (2017). "Integration ... Needs Language, the Language of the Workplace": The Contribution of Work-related Second Language Learning to the Integration of Adult Migrants. Retrieved from <https://www.degruyter.com/downloadpdf/books/9783110477498/9783110477498-041/9783110477498-041.pdf> (Accessed 4/3/18).
- Guo, S. (2010). Migration and Communities: Challenges and Opportunities for Lifelong Learning. *International Journal of Lifelong Education* 29 (4), pp. 437-447.

- Guo, S. (2010). Toward Recognitive Justice: Emerging Trends and Challenges in Transnational Migration and Lifelong Learning. *International Journal of Lifelong Education* 29 (2), pp. 149-167.
- Guo, S. (2010). Lifelong Learning in the Age of Transnational Migration. *International Journal of Lifelong Education* 29 (2), pp. 143-147.
- Guo, S. (2013). *Transnational Migration and Lifelong Learning: Global Issues and Perspectives*. London: Routledge.
- Gupta, S. (2017). Distant Homes: Migrant Sensibilities and the Problems of Acculturation. *Asiatic* 11 (1), pp. 24-42.
- Gutiérrez, K. D. (2008). Developing a Sociocritical Literacy in the Third Space. *Reading Research Quarterly* 43 (2), pp. 148–164.
- Η Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής σε Ενήλικες (2010). Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα. Ανακτήθηκε 15/8/18 από http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/guides/adult_education/02.html.
- Han, Z. H. & Tarone, E. (2014). *Interlanguage: Forty Years Later*. Amsterdam: Benjamins.
- Hammer, K. (2017). Sociocultural Integration and Second Language Proficiency Following Migration. In J. C. Beacco, D. Little, H. J. Krumm and Ph. Thalgott (Eds). *The Linguistic Integration of Adult Migrants: Some Lessons from Research* (pp. 91-96). Berlin: De Gruyter Mouton in cooperation with the Council of Europe.
- Harnett, B. (2016). The Value of Content Analysis as a Qualitative Research Method. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/291975536_The_value_of_content_analysis_as_a_qualitative_research_method (Accessed at 1/9/18).
- Henry, A. (2017). Motivation and Multilingual Identities. *The Modern Language Journal* 101 (3), pp. 548-565.
- Henry, A. & Thorsen, C. (2018). Teacher-Student Relationships and L2 Motivation. *The Modern Language Journal* 102 (1), pp. 218-241.

Hill, H. (2006). Discourse in Adult Education: The Language Education of Adult Immigrants in Sweden. *International Journal of Lifelong Education* 9 (4), pp. 289-315.

Hikomori, T. (2009). A Process Model of L2 Learners' Motivation: From the Perspectives of General Tendency and Individual Differences. *System*, 37: 313-321.

Holliday, A., Hyde, M. & Kullman, J. (2010). *Intercultural Communication*. New York: Routledge.

Hoppers, W. (2006). *Non-formal Education and Basic Education Reform: A Conceptual Review*. Paris: Unesco International Institute for Educational Planning. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED495405.pdf> (Accessed at 29/1/19).

Hosseini, S. B. & Pourmandnia, D. (2013). Language Learners' Attitudes and Beliefs: Brief Review of the Related Literature and Frameworks. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 4 (4), pp. 63-74. Retrieved from <http://www.ijonte.org/FileUpload/ks63207/File/06a.hosseini.pdf>. (Accessed 5/2/17).

Hou, F. & Beiser, M. (2006). Learning the Language of a New Country: A Ten-year Study of English Acquisition by South-East Asian Refugees in Canada. *International Migration* 44 (1), pp. 135-165.

Huhtala, A. & Lehti-Eklund, H. (2012). Language Students and Emerging Identities. *Apples* 6 (2), pp. 5-17.

Huntley, H. (1992). The New Illiteracy: A Study of the Pedagogic Principles of Teaching English as a Second Language to Non-Literate Adults. *Information Analyses* 070, pp. 1-47.

Hutz, M. (2018). Focus on Form—The Lexico-Grammar Approach. In Surkamp C., Viebrock B. (Eds) *Teaching English as a Foreign Language* (pp. 133-157). Stuttgart: J.B. Metzler.

Θεοφίλου, Π. (2008). Επαγγελματική Κατάρτιση Προσφύγων. *Επιθεώρηση Εργασιακών Σχέσεων* 50, σελ. 87-96.

Ιωσιφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Iannáccaro, G. & Dell'Aquila, V. (2016). On Linguistic Abilities, Multilingualism, and Linguistic Justice. *Acta Univ. Sapientiae, European and Regional Studies* 9, pp. 49-54.

Ianos, M. A., Sansó, C., Huguet, A. & Petreñas, C. (2018). Language Attitudes, Use, and Competences of Students of Immigrant Origin in Catalan Secondary Education: A Moderated Mediation Model. *Language and Education*, pp. 1-29.

Incorporate Non-Formal Methods into Language Education for Adult Immigrants. Focus Group Report (2016). Retrieved from <http://civisplus.gr/wp-content/uploads/2016/07/%CE%B5%CE%B3%CE%B3%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%BF-3.pdf> (Accessed at 16/8/18).

Incorporate Non-Formal Methods into Language Education for Adult Immigrants (n.d.). Retrieved from <http://civisplus.gr/wp-content/uploads/2016/07/%CE%B5%CE%B3%CE%B3%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%BF-3.pdf> (Accessed at 23/8/18).

Indicators of Immigrant Integration (2011). Luxembourg: Eurostat. Retrieved from <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3888793/5849845/KS-RA-11-009-EN.PDF> (Accessed at 4/3/19).

Ishphording, I. O. (2015). What Drives the Language Proficiency of Immigrants? *IZA World of Labor* 177, pp. 1-10, at <http://wol.iza.org/articles/what-drives-language-proficiency-of-immigrants.pdf> (Accessed 25/2/19).

Istiyani, E. (2014). Second Language Learners' Attitudes and Strategies in Learning English as a Foreign Language. *Jurnal Penelitian Humaniora*, 15 (2), pp. 99-110. Retrieved from

<http://journals.ums.ac.id/index.php/humaniora/article/view/671> (Accessed 5/2/17).

Jackson, S. (2010). Learning Through Social Spaces: Migrant Women and Lifelong Learning in Post-Colonial London. *International Journal of Lifelong Education* 29 (2), pp. 237-253.

Jarvis, P. (1984). Andragogy- A Sign of the Times. *Studies in the Education of Adults* 16 (1), pp. 32-38.

Jarvis, P. (1985). *The Sociology of Adult and Continuing Education*. Beckenham: Croom Helm.

Jarvis, P. (1987a). *Adult Learning in the Social Context*. Beckenham: Croom Helm.

Jarvis, P. (2004). *Adult Education and Lifelong Learning*. Oxon: RoutledgeFalmer.

Javeau, C (2005). *Η Έρευνα με Ερωτηματολόγιο* (μτφρ. Τζαννόνε-Τζώρτζη, Κ.). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Jin, L. & Cortazzi, M. (2011). *Researching Chinese Learners. Skills, Perceptions and Intercultural Adaptations*. Houndmills: Palgrave Macmillan.

Καβουνίδη, Τ. (2006). *Πολιτικές Ένταξης των Μεταναστών: Η Ευρωπαϊκή Εμπειρία*. Αθήνα : Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής.

Καρακυργίου, Μ. & Παναγιωτίδου, Β. (2014). *Κλικ στα Ελληνικά*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Κακριδή-Ferrari, Μ. (2005). Γλώσσα και Κοινωνικό Περιβάλλον: Ζητήματα Κοινωνιογλωσσολογίας (Α' μέρος). Περιοδικό *Παρουσία*, Παράρτημα αρ. 64, Αθήνα.

Κακριδή-Ferrari, Μ. (2007). Στάσεις Απέναντι στη Γλώσσα. *Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα*. Ανακτήθηκε 3/3/18 από http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/history/thema_03/index.html

Κασιμάτη, Κ. (2006). Η Ένταξη των Αλβανών Μεταναστών στην Ελληνική Κοινωνία (Από Διηγήσεις Αλβανών και Ελλήνων). Στο Βεντούρα, Λ. (Εκδ.)

Μετανάστευση και Ένταξη των Μεταναστών στην Ελληνική Κοινωνία (σελ. 353-411). Αθήνα: Gutenberg.

Κοιλιάρη, Α. (1997). *Ξένος στην Ελλάδα. Μετανάστες, Γλώσσα και Κοινωνική Ένταξη*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Κοιλιάρη, Α., Αγοραστός, Γ. & Ζάγκα, Ε. (2001). Αναζητώντας Μία Αποτελεσματική Πρόταση για τη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας (ΝΕΓ2) σε Παλιννοστούντες και Αλλοδαπούς Μαθητές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 32, σελ. 38-56.

Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη Γλώσσα: Εκμάθηση, Διδασκαλία, Αξιολόγηση. Συμβούλιο για την Πολιτιστική Συνεργασία Επιτροπή Παιδείας Τμήμα Σύγχρονων Γλωσσών, Στρασβούργο. Συμβούλιο της Ευρώπης. Ανακτήθηκε 28/8/16 από http://www.pi-schools.gr/lessons/english/pdf/cef_gr.pdf.

Κοτζαμάνης, Β. & Καρκούλη, Α. (2016). Οι Μεταναστευτικές Εισροές στην Ελλάδα την Τελευταία Δεκαετία: Ένταση και Βασικά Χαρακτηριστικά των Παρατύπως Εισερχομένων ως και των Αιτούντων Άσυλο. *Δημογραφικά Νέα* 26, ΕΔΚΑ. Ανακτήθηκε 18/8/18 από <http://www.tovima.gr/files/1/2016/04/metanaroes.pdf>.

Κουντούρη, Φ. (2009). Ο Οικονομικός Μετανάστης στην Πολιτική Ατζέντα. Η Δημόσια Συγκρότηση του Μεταναστευτικού Ζητήματος στη Μεταπολίτευση. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 128, σελ. 39-76.

Κουτσογιάννης, Δ. (2010). Προς Μια Γραμματική του Παιδαγωγικού Λόγου. Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, Πρακτικά της Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, 2–3 Μαΐου 2009.

Κουτσογιάννης, Δ. (2012). Ο Ρόμβος της Γλωσσικής Εκπαίδευσης. Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* 32, σ. 208-222. Θεσσαλονίκη: ΙΝΣ.

Κοψίδου, Ι. (2009). Παρεμπόδιση Επικοινωνίας σε Πολύγλωσσους και Πολυπολιτισμικούς Χώρους: ο Ρόλος της Συνεργασίας. *Μέντορας* 11, σελ. 145-155.

Κυριακάτικο Σχολείο Μεταναστών (χ.η.) Ανακτήθηκε 17/3/19 από <https://www.ksm.gr/about/>.

Kamat, S. (2010). The Privatization of Public Interest: Theorizing NGO Discourse in a Neoliberal Era. *Review of International Political Economy* 11 (1), pp. 155-176.

Kelly, M. (2017). *Second Language Teacher Education. Intercultural Communication Core: Theories, Issues, and Concepts*. Hoboken: Wiley & Sons.

Kerstetter, K. (2012). Insider, outsider, or Somewhere in Between: The Impact of Researchers' Identities on the Community-Based Research Process. *Journal of Rural Social Sciences* 27 (2), pp. 99-117.

Kim, J. (2010). A Changed Context of Lifelong Learning Under the Influence of Migration: South Korea. *International Journal of Lifelong Education* 29 (2), pp. 255-272.

Kim, Y. Y. (1988). *Communication and Cross-Cultural Adaptation: An Integrative Theory*. Clevedon: Multilingual Matters.

Kim, Y. Y. (2001). *Becoming Intercultural. An Integrative Theory of Communication and Cross-Cultural Adaptation*. Thousand Oaks: Sage Publications Inc.

Kim, Y. Y. (2017). Identity and Intercultural Communication. In Young Young Kim (Ed.) *The International Encyclopedia of Intercultural Communication*. Hoboken: Wiley.

Kim, Y. Y. & Gudykunst, W. B. (1988). *Communication and Cross-Cultural Adaptation: An Integrative Theory*. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters.

Kim, Y.S. & Kim, Y. Y. (2016). Ethnic Proximity and Cross Cultural Adaptation: A Study of Asian and European Students in the United States. *Intercultural Communication Studies* XXV (3), pp. 61-80.

Klein, W. & Perdue, C. (1997). The Basic Variety (or: Couldn't Natural Languages Be Much Simpler?). *Second Language Research* 14, pp. 301-347.

- Konstantinou, A., Georgopoulou, A. & Drakopoulou, A. (2017). Country Report: Greece. AIDA, Asylum Information Database. Retrieved from <http://www.asylumineurope.org/reports/country/greece> (Accessed at 6/3/18).
- Koyama, J. (2013). Resettling Notions of Social Mobility: Locating Refugees as “Educable” and “Employable”. *British Journal of Sociology of Education* 34, pp. 947-965.
- Kramersch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramersch, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis*. London: Longman.
- Krashen, S. & Terrell, T. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Hayward, CA: Alemany Press.
- Krumm, H. & Plutzar, V. (2008). Tailoring Language Provision and Requirements to the Needs and Capacities of Adult Migrants. Retrieved from <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc1c8> (Accessed at 11/4/18).
- Kumaravadivelu, B. (2012). *Language Teacher Education for a Global Society*. New York: Routledge.
- Krupar, A., Horvatek, R. & Byun, S. (2017). Does Nonformal Education Matter? Nonformal Education, Immigration, and Skills in Canada. *Adult Education Quarterly* 67 (3), pp. 186-208.
- Λαμπροπούλου, Β. (1994). Συμπεράσματα από την Εκμάθηση της Ελληνικής Γλώσσας στο Εξωτερικό και στο Εσωτερικό της Χώρας. Στο *Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας σε Αλλοδαπούς Μαθητές. Ειδική Αναφορά σε Μαθητές από την Αλβανία*, Παπακωνσταντίνου, Θ., Δελλασούδας, Λ., Πρακτικά Σεμιναρίου ΥΠΕΠΘ-Ευρωπαϊκής Ένωσης, 29-30 Οκτωβρίου 1992 (σελ. 73-78). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΟΕΔΒ,.
- Λύκειο των Ελληνίδων (χ.η.). Μαθήματα Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού για Γυναίκες Ομογενείς και Αλλοδαπές. Ανακτήθηκε 17/3/19 από <http://www.lykeionellinidon.gr/lyceumportal/%CE%A4%CE%9F%CE%9B%CE>

[%A5%CE%9A%CE%95%CE%99%CE%9F/tabid/54/ctl/Details/mid/417/ItemID/37/language/el-GR/Default.aspx](#).

Larsen-Freeman, D. (2018). Looking Ahead: Future Directions in, and Future Research into, Second Language Acquisition. *Foreign Language Annals* 51, pp. 55-72.

Lefebvre, H. (1991). *The Production of Space*. Oxford: Blackwell.

Llamas, C. & Watt, D. (2010). *Language and Identities*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Lee, E. H. (2014). Motivation, Investment, and Identity in English Language Development: A Longitudinal Case Study. *System* 42, pp. 440-450.

Leeman, Y. & Van Koeven, E. (2018). *New Immigrants. An Incentive for Intercultural Education?* *Education Inquiry*, pp. 1-19.

Leevan, Y. & van Koeven, E. (2018). *New Immigrants. An Incentive for Intercultural Education?* *Education Inquiry*, pp. 1-19.

Lei, J. L. (2006). Teaching and Learning with Asian American and Pacific Islander Students. *Race, Ethnicity and Education* 9 (1), pp. 85-101.

Lewin, C. & Charania, A. (2018). Bridging Formal and Informal Learning through Technology in the Twenty-First Century: Issues and Challenges. In J. J. Voogt, G. Knezek, C. Christensen & K. W. Lai (Eds), *Second Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education* (pp. 30-45). Cham: Springer.

Linguistic Integration of Adult Migrants (2014). Council of Europe/Language Policy Unit (Strasbourg). Retrieved from <file:///C:/Users/User/Desktop/Linguistic%20integration.docx.pdf> (Accessed 14/6/18).

Little, D. (2012). The Linguistic Integration of Adult Migrants and the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). Council of Europe, Language Policy Unit. Retrieved from file:///C:/Users/User/Desktop/LIAM-and-CEFR_DL_EN.pdf.pdf (Accessed 14/6/18).

Long, M. H. (1996). The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition. In W. Ritchie and T. Bhatia (Eds.), *Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 413-468). New York: Academic Press.

Long, M. H. (2015). *Second Language Acquisition and Task-Based Language Learning*. Chichester: Wiley Blackwell.

Lou, N. M. & Noels, K. A. (2017). Sensitivity to Language-based Rejection in Intercultural Communication: The Role of Language Mindsets and Implications for Migrants' Cross-cultural Adaptation. *Applied Linguistics*, pp. 1-29.

Μααλούφ, Α. (1998). *Οι Φονικές Ταυτότητες*. Αθήνα: Ωκεανίδα.

Μάγος, Κ. & Σιμόπουλος, Γ. (2010). Εκπαίδευση Ενηλίκων και Διαπολιτισμική Ικανότητα. Μια Έρευνα στις Τάξεις Διδασκαλίας της Ελληνικής Γλώσσας σε Μετανάστες. Στο Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Διεθνείς Προσεγγίσεις και Ελληνικές Διαδρομές* (σ.σ. 215-240). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μαθήματα Ελληνικής Γλώσσας, Ιστορίας και Πολιτισμού σε Μετανάστες Ανέργους, Μητέρες, Άτομα με Αναπηρία (ΑμεΑ) και Αναλφάβητους (ΜΑΘ.Ε.ΜΕ) (χ.η.). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Ανακτήθηκε 29/4/19 από <http://greeklanglab.pre.uth.gr/el/ereunitika-programmata/matheme/>.

Μαργαρώνη, Μ. (2008). "Ελληνικά Έμαθα στον Δρόμο": Η Συμβολή της Άτυπης Εκπαίδευσης στην Κατάκτηση και τον Εμπλουτισμό της Ξένης Γλώσσας. Στο: Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου «Επιστημονικός Διάλογος για την Εκπαίδευση. Τυπική, Μη Τυπική, Άτυπη Εκπαίδευση. Βήματα αλλαγής της εκπαιδευτικής πολιτικής, της εκπαίδευσης και του περιεχομένου της». [Πανεπιστήμιο Πατρών – Π.Τ.Δ.Ε. – ΚΕ.Δ.ΕΚ., Αθήνα, 28-30 Νοεμβρίου 2008], τόμ. Ι, σσ. 425-433.

Μαργαρώνη, Μ. & Βούλγαρη, Α. (2014). *Πτυχές του Μεταναστευτικού Ζητήματος στην Ευρωπαϊκή Ένωση*. Αθήνα: Ινστιτούτο Έρευνας και Κατάρτισης Ευρωπαϊκών Θεμάτων.

- Μήτσης, Ν. (2004). *Στοιχειώδεις Αρχές και Μέθοδοι της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης (ή Ξένης) Γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μοσχονάς, Σ. (2003). Γλωσσική Ιδεολογία και Πολιτική: Η Διδασκαλία της Ελληνικής στα Μειονοτικά Σχολεία της Θράκης. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* 23, σ. 277-288.
- Μοσχονάς, Σ.Α. (2010). Εξόριστοι στη Γλώσσα: Γλωσσικός Αποκλεισμός και η Κρατική Πιστοποίηση της Γλωσσομάθειας. Ανακτήθηκε 11/3/19 από <file:///C:/Users/User/AppData/Local/Temp/elelef.pdf>.
- Μούζου, Α. (2017). Ο Εγγραμματισμός ως Διαδικασία/Τρόπος Άρσης του Κοινωνικού Αποκλεισμού των Μεταναστών: το Παράδειγμα του Προγράμματος Εκμάθησης της Ελληνικής Γλώσσας, Ιστορίας και Πολιτισμού ΟΔΥΣΣΕΑΣ. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών. Ανακτήθηκε 6/3/10 από <http://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/2498>.
- Μουσούρου, Λ. Μ. (2006). *Μετανάστευση και Μεταναστευτική Πολιτική στην Ελλάδα και την Ευρώπη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπαξεβάνης, Χ. Α. (2016). Προσφυγικό: Πώς Φτάσαμε ως Εδώ; Λάθη, Παραλείψεις και Χαμένες Ευκαιρίες. Ανακτήθηκε 11/3/19 από <https://www.liberal.gr/arthro/44612/amyna--diplomatia/2016/prosfugiko-pos-ftasame-os-edo-lathi-paraleipseis-kai-chamenes-eukairies.html>.
- Μπατσαλιά, Φ. (2003). Η Νέα Ελληνική ως Πρώτη ή ως Δεύτερη Γλώσσα Κοινωνικοποίησης. *Γλωσσολογία* 15, σελ. 93-102.
- Μπέλλα, Σ. (2011). Η Δεύτερη Γλώσσα. *Κατάκτηση και Διδασκαλία*. Αθήνα: Πατάκης.
- Mabelle Paderez, V. (2017). English: Its role as the Language of Comity in an Employment Programme for Canadian Immigrants. *Globalisation, Societies and Education* 15 (1), pp. 114–134.
- Mackey, A. & Gass, S. M. (2012). *Research Methods in Second Language Acquisition. A Practical Guide*. Chichester: Blackwell Publishing.

Mahajan, R. (2017). Importance of Informal Learning over Formal Learning in 21st Century. *International Journal of Advance Research and Innovation* 5 (2), pp. 152-154.

Magos, K. & Margaroni, M. (2018). The Importance of Educating Refugees. *Global Education Review* 5 (4), pp. 1-6.

Magos, K. & Politi, F. (2008). The Creative Second Language Lesson: The Contribution of the Role Play Technique to the Teaching of a Second Language in Immigrant Classes. *RELC Journal* 39 (1), pp. 96-102.

Magos, K. & Simopoulos, G. (2009). "Do You Know Naomi?": Researching the Intercultural Competence of Teachers Who Teach Greek as a Second Language in Immigrant Classes. *Intercultural Education* 20 (3), pp. 255-265.

Malallaha, S. (2000). English in Arabic Environment: Current Attitudes to English Among Kuwait University Students. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 3, pp. 19-43.

Maligkoudi, C., Tolakidou, P. & Chiona, S. (2018). "It Is Not Bilingualism. There Is No Communication". Examining Greek Teachers' Views towards Refugee Children's Bilingualism: A Case Study. *Dialogoi, Theory & Praxis in Education* 4, pp. 95-107.

Mallows, D. (2014). Language Issues in Migration and Integration: Perspectives from Teachers and Learners. London: British Council. Retrieved from https://esol.britishcouncil.org/sites/default/files/Language_issues_migration_in_tegration_perspectives_teachers_learners.pdf (Accessed at 13/8/18).

Marrapodi, J. (2013). What Doesn't Work for the Lowest Level Literacy Learners and Why? *Apples* 7 (1), pp. 7-23.

Mattheoudakis, M. (2005). Language Education of Adult Immigrants in Greece: Current Trends and Future Developments. *International Journal of Lifelong Education*, 24 (4), pp. 319-336.

McGroatry, M. (2009). Γλωσσικές Στάσεις, Κίνητρο και Πρότυπα. Στο S. Lee-McKay & N. Hornberger (Επιμ.), *Κοινωνιογλωσσολογία και Διδασκαλία της Γλώσσας* (Ι. Κουρμεντάλα, Μετάφ.) (σελ. 21-90). Αθήνα: Επίκεντρο.

Menezes, V. L. (2011). Identity, Motivation and Autonomy in Second Language Acquisition from the Perspective of Complex Adaptive Systems. In G. Murray, X. Gao & T. Lamb (Eds.), *Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning* (pp.57-72). Bristol: Multilingual Matters.

Milburn, F. (1996). Migrants and Minorities in Europe: Implications for Adult Education and Training Policy. *International Journal of Lifelong Education* 15 (3), pp. 167-176.

Milburn, T. (2016). Speech Community: Reflections Upon Communication. *Annals of the International Communication Association* 28 (1), pp. 411-441.

Mohr, S. (2018). The Changing Dynamics of Language Use and Language Attitudes in Tanzania. *Language Matters* 49 (3), pp. 105-127.

Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D. & Gonzalez, N. (1992). Funds of Knowledge for Teaching: Using a Qualitative Approach to Connect Homes and Classrooms. *Theory into Practice* 31 (2), pp. 132-141.

Morrice, L. (2007). Lifelong Learning and the Social Integration of Refugees in the UK: The Significance of Social Capital. *International Journal of Lifelong Education* 26 (2), pp. 155-172.

Morrice, L. (2012). Learning and Refugees: Recognizing the Darker Side of Transformative Learning. *Adult Education Quarterly* 63 (3), pp. 251-271.

Morrice, L. (2016). Why Non-Formal Language Learning Can Be More Effective for Migrants. Retrieved from <https://ec.europa.eu/epale/it/node/21165> (Accessed 29/6/2017).

Moschonas, S. A. (2017). The Discovery of Modern Greek as a Second Language. *Selected Papers on Theoretical and Applied Linguistics* 22, pp. 27-50.

Muñoz-Comet, J. & Miyar-Busto, M. (2018). Limitations on the Human Capital Transferability of Adult Immigrants in Spain: Incentive or Barrier or a New Investment in Education? *European Journal of Education* 53 (4), pp. 586-599.

Myers, K. (2009). Immigrants and Ethnic Minorities in the History of Education. *Paedagogica Historica* 45 (6), pp. 801–816.

Myers-Scotton, C. (2006). *Multiple Voices*. Malden, MA: Blackwell Publishing.

Ng, R. & Shan, H. (2010). Lifelong Learning as Ideological Practice: An Analysis from the Perspective of Immigrant Women in Canada. *International Journal of Lifelong Education* 29 (2), pp. 169-184.

Noels, K. A. (2017). Identity, Ethnolinguistic. In *The International Encyclopedia of Intercultural Communication*, Y. Y. Kim (Ed.), pp. 1-19.

Noels, K.A., Pelletier, L.G., Clement, R. & Vallerand, R.J. (2003). Why Are You Learning a Second Language? Motivational Orientations and Self-Determination Theory. In Dornyei, Z., Cumming, A. (Eds.), *Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning* (pp. 33-63). Malden, MA, USA: Blackwell Publishing.

Non Formal Pathways in Language Teaching (2017). N.G.O. Civis Plus.

Retrieved from

<https://nonformalmethods.files.wordpress.com/2017/10/booklet-final.pdf>

(Accessed at 8/2/19).

Norqvist, L. & Leffler, E. (2017). Learning in Non-Formal Education: Is It “Youthful” for Youth in Action? *International Review of Education* 63 (2), pp. 235-256.

Norton, B. (2000). *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. Harlow, UK: Longman.

Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation (2nd ed.)*. Bristol, UK: Multilingual Matters.

Norton, B. & De Costa, P. I. (2017). Thinking Allowed: Research Tasks on Identity in Language Learning and Teaching. *Language Teaching*, 51 (1), pp. 90–112.

Norton, B. & McKinney, C. (2011). An Identity Approach to Second Language Acquisition. In D. Atkinson (Ed), *Alternative Approaches to Second Language Acquisition* (pp. 73-95). New York: Routledge.

Norton Pierce, B. (1995). Social Identity, Investment, and Language Learning. *TESOL Quarterly* 29 (1), pp. 9-31.

«Οδυσσέας»- Σχολείο Αλληλεγγύης (χ.η.). Ανακτήθηκε 17/3/19 από <http://sxoleioodysseas.weebly.com/piomicroniotaomicroniota-epsiloniotamualphasigmatauepsilon.html>.

Ochs, E. & Schieffelin, B. (2017). Language Socialization: An Historical Overview. In: P. Duff & S. May (Eds), *Language Socialization. Encyclopedia of Language and Education* (3rd ed.) (pp. 1-14). Cham: Springer.

Ogbu, J. U. (1983). Minority Status and Schooling in Plural Societies. *Comparative Education Review* 27, pp. 168–190.

Ogbu, J. U. (1987). Variability in Minority School Performance: A Problem in Search of an Explanation. *Anthropology & Education Quarterly* 18, pp. 312–334.

Ogbu, J. U. (1992). Understanding Cultural Diversity and Learning. *Educational Researcher* 21, pp. 5–24.

Ogbu, J. U. (1997). Understanding The School Performance of Urban Blacks: Some Essential Background Knowledge. In H. J. Walberg, O. Reyes & R. P. Weissberg (Eds.), *Issues in children's and families' lives, Vol. 7. Children and Youth: Interdisciplinary Perspectives* (pp. 190-222). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.

Oke, N., Sonn, C. & McConville, C., (2016). Making a Place in Footscray: Everyday Multiculturalism, Ethnic Hubs and Segmented Geography. *Global Studies in Culture and Power* 25, pp. 320-338.

Ollerhead, S. (2012). “Passivity” or “Potential”? Teacher Responses to Learner Identity in The Low-Level ESL Classroom. *Literacy and Numeracy Studies* 20 (1), pp. 1–13.

- Oranje, J. & Smith, L. F. (2017). Language Teacher Cognitions and Intercultural Language Teaching: The New Zealand Perspective. *Language Teaching Research* 22 (3), pp. 310-329.
- Ortega, L. (2009). *Understanding Second Language Acquisition*. London: Hodder Education.
- Otheguy, R., García, O. & Reid, W. (2015). Clarifying Translanguaging and Deconstructing Named Languages: A Perspective from Linguistics. *Applied Linguistic Review* 6 (3), pp. 281-307.
- Overwien, B. (2000). Informal Learning and the Role of Social Movements. *International Review of Education* 46 (6), pp. 621-640.
- Ozolins, C. & Cyne, M. (2001). Immigration and Language Policy in Australia. In Extra, G. & Corter, D. (Eds.), *The Other Languages of Europe*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 371-390.
- Πασχάλης, Α. (2002). Η Διδασκαλία της Ελληνικής σε Αλβανούς Μαθητές. *Το Σχολείο και το Σπίτι*, 2 (440), σελ. 71-79.
- Παπαδοπούλου, Δ. (2006). Μορφές Κοινωνικής Ένταξης και Κοινωνικής Ενσωμάτωσης των Μεταναστών. Το Παράδειγμα της Περιφέρειας Αττικής. Στο Βεντούρα, Λ. (Εκδ.) *Μετανάστευση και Ένταξη των Μεταναστών στην Ελληνική Κοινωνία* (σελ. 291-351). Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαδοπούλου, Μ. (2015). “Επι-μένοντας Ελληνικά”: Ο Σχεδιασμός Ενός Εκπαιδευτικού Υλικού για τη Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας από Μετανάστες/-τριες. Στο Γ. Ανδρουλάκης (επιμέλεια), *Γλωσσική Παιδεία: 35 Μελέτες Αφιερωμένες στον Καθηγητή Ναπολέοντα Μήτση* (σσ. 344-355). Αθήνα: Gutenberg.
- Παυλοπούλου, Α., Σιμόπουλος, Γ., Κανελλοπούλου, Ρ., Παθιάκη, Ε. (2010). *Ελληνικά Α΄. Μέθοδος Εκμάθησης της Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας (Επίπεδα Α1+ Α2)*. Αθήνα: Πατάκης.
- Παχή, Σ. και Σιώρα, Μ. (2003). Διδάσκοντας την Ελληνική Γλώσσα ως Ξένη/Δεύτερη σε Ενήλικες στο Διαπολιτισμικό Κέντρο «Πυξίδα» του Ελληνικού Συμβουλίου για τους Πρόσφυγες. Στο Τρέσσου, Ε. Μητακίδη, Σ.

(Επιμ.) *Εκπαιδευτικοί Μιλούν σε Εκπαιδευτικούς για τις Εμπειρίες τους. Εκπαίδευση Γλωσσικών Μειονοτήτων*, (σελ. 290-297). Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Πήλιου, Α. (2014). Αποτελεσματικότητα των Δράσεων Μη Τυπικής Εκπαίδευσης στον Νομό Πρέβεζας (Οι απόψεις των εκπαιδευομένων και των Εμπειρογνομώνων). Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Πρόγραμμα ΔΙΑΠΟΛΙΣ (χ.η.) Ανακτήθηκε 29/4/19 από <http://dide.fth.sch.gr/pek/index.php/synedria-seminaria-imerides/90-programma-diapolis-ekpaidefsi-allodapon>.

Προσφυγική Κρίση Fact Sheet (2017). Ανακτήθηκε 13/8/18 από https://government.gov.gr/wp-content/uploads/2017/04/gr_fact_sheet_refugee_print_19_01_2017-2.pdf.

Palmén, M. (2015). Adult Education Along the Refugee Route. *Elm Magazine*. Retrieved from <http://www.elmmagazine.eu/articles/adult-education-along-the-refugee-route/> (accessed on 9/8/17).

Panagiotopoulou, A., Rosen, L. & García, O. (2016). Language Teachers' Ideologies in a Complementary Greek School in Montreal: Heteroglossia and Teaching. In P.P. Trifonas, T. Aravossitas (Eds.), *Handbook of Research and Practice in Heritage Language Education* (pp.40-50). New York: Springer International Publishing.

Pantazi, E. (2008). Voices from the Greek Community Schools: Bilingual Pedagogy and Teachers' Theories. *Innovation in Language Learning and Teaching 2* (2), pp. 189-205.

Papastephanou, M., Christou, M. & Gregoriou, Z. (2013). Globalisation, the Challenge of Educational Synchronisation and Teacher Education. *Globalisation, Societies and Education 11* (1), pp. 61-84.

Pavlenko, A. (2002). Poststructuralist Approaches to the Study of Social Factors in Second Language Learning and Use. In V. Cook (Ed.) *Portraits of the L2 User* (pp. 81-95). Clevedon: Multilingual Matters.

Pavlenko, A. & Blackledge, A. (2004). *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts*. Clevedon: Multilingual Matters.

Pavlenko, A. & Lantolf, J. P. (2000). Second Language Learning as Participation and the (Re)construction of Selves. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (pp. 155-179). Oxford: Oxford University Press.

Pfenninger, S. E. & Singleton, D. (2017). *Beyond Age Effects in Instructional L2 Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.

Popovic, K. (2018). Adult Migrant Education: Towards a Modern Enlightenment. Retrieved from <https://ec.europa.eu/epale/en/blog/adult-migrant-education-towards-modern-enlightenment> (Accessed at 18/6/18).

Pozo, S. (2018). *The Human and Economic Implications of Twenty-First Century Immigration Policy*. Michigan: Upjohn Institute.

Pratsinakis, M., Hatziprokopiou, P. & King, R. (2017). Beyond Migration Binaries and Linear Transitions: The Complexification of Greece's Migratory Landscape at Times of Crisis. Sussex: Sussex Centre of Migration Research. Retrieved from <https://www.sussex.ac.uk/webteam/gateway/file.php?name=mwp92.pdf&site=252> (Accessed at 10/3/18).

Preston, R. (1991). The Provision of Education to Refugees in Places of Temporary Asylum: Some Implications for Development. *Comparative Education* 27 (1), pp. 61-81.

Prokou, E. (2008). A Comparative Approach to Lifelong Learning Policies in Europe: The Cases of the UK, Sweden and Greece. *European Journal of Education* 43 (1), pp. 123-140.

Pulinx, R. & Avermaet, P. V. (2017). The Impact of Language and Integration Policies on the Social Participation of Adult Migrants. Retrieved from <https://www.degruyter.com/downloadpdf/books/9783110477498/9783110477498-008/9783110477498-008.pdf> (Accessed 4/3/18).

Putnam, A. D. (2007). *E Pluribus Unum: Diversity and Community in the Twenty-first Century. The 2006 Johan Skytte Prize Lecture. Scandinavian Political Studies* 30 (2), pp. 137-174.

Ροδακόπουλος, Α. & Λίλη, Π. (2010, Μάιος). Εκπαίδευση Ενηλίκων Μεταναστών στην Ελληνική Γλώσσα: Εντοπισμός και Διαχείριση Προβληματικών Καταστάσεων με τη Χρήση Μεθοδολογιών Δόμησης Προβλημάτων. Ανακοίνωση στο 13^ο Διεθνές Συνέδριο Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Μετανάστευση-Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας, Αλεξανδρούπολη, σελ. 255-261. Ανακτήθηκε από <http://users.uoa.gr/~vpavlop/index.files/memo/05/34.pdf>.

Radcliffe, D. J. & Colletta, N. J. (1989). Nonformal Education. In C. J. Titmus (Ed.), *Lifelong Education for Adults: An International Handbook* (pp. 60-64). Oxford: Pergamon.

Renau Renau, M. L. (2016). A Review of the Traditional and Current Language Teaching Methods. *International Journal of Innovation and Research in Educational Sciences* 3 (2), pp. 82-88

Reyneri, E. (2004). Education and the Occupational Pathways of Migrants in Italy. *Journal of Ethnic and Migration Studies* 30 (6), pp. 1145–1162.

Richards, J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. New York: Cambridge University Press. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Jack_Richards4/publication/242720833_Communicative_Language_Teaching_Today/links/5580c02808aea3d7096e4ddb.pdf (Accessed at 18/8/18).

Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Riley, P. (2007). *Language, Culture and Identity*. London: Continuum.

Rivers, W.M. (2018). *Teaching Foreign Language Skills*. Chicago: The University of Chicago Press.

Robinson, L., Harris, A. & Burton, R. (2015). Saving Face: Managing Rapport in a Problem-Based Learning Group. *Active Learning in Higher Education* 16 (1), pp. 11-24.

Rogers, A. (2005). *Non-Formal Education: Flexible Schooling or Participatory Education?* New York: Springer.

Rogers, T. S. (2001). Language Teaching Methodology. ERIC Issue Paper. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED459628> (Accessed at 26/3/19).

Romi, S. & Schmida, M. (2007). Non-Formal Education: A Major Educational Force in the Postmodern Era. *Cambridge Journal of Education* 39 (2), pp. 257-273.

Rong, X. L. & Preissle, J. (2009). *Educating Immigrant Students in the 21st Century*. Thousand Oaks: Corwin Press.

Rohmann, A., Florack, A. & Piontkowski, U. (2006). The Role of Discordant Acculturation Attitudes in Perceived Threat: An Analysis of Host and Immigrant Attitudes in Germany. *International Journal of Intercultural Relations* 30 (6), pp. 683-702.

Rossner, R. (2014). Quality in the Linguistic Integration of Adult Migrants: From Values to Policy and Practice. Strasburg: Council of Europe. Retrieved from [file:///C:/Users/User/Desktop/Ling%20Integration%20of%20Adult%20Migrants%20\(LIAM\)/LIAM2014-ConferenceReport_EN.pdf.pdf](file:///C:/Users/User/Desktop/Ling%20Integration%20of%20Adult%20Migrants%20(LIAM)/LIAM2014-ConferenceReport_EN.pdf.pdf) (Accessed at 12/4/18).

Σιμόπουλος, Γ. (2014). Η Διαπολιτισμική Ικανότητα του Εκπαιδευτή Ενηλίκων: Μια Έρευνα στο Πεδίο της Διδασκαλίας της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας. (Μη εκδοθείσα διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών, Ελλάδα.

Σιμόπουλος, Γ. (2016). *Γέφυρες. Οδηγός Δίγλωσσης Εκπαίδευσης Προσφύγων*. Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Πολιτικής Γ. Σ. Ε. Ε. Ανακτήθηκε 29/4/19 από <https://www.kanep-gsee.gr/sitefiles/files/GEFYRES.pdf>.

Σιμόπουλος, Γ., Παθιάκη, Ε. & Τουρλής, Γ. (2012). *Ελληνικά Β'. Μέθοδος Εκμάθησης της Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας (Επίπεδο Β1)*. Αθήνα: Πατάκης.

Σκούρτου, Ε. (1999). Η Παραδειγματική Σχέση Πρώτης και Δεύτερης Γλώσσας και οι Παιδαγωγικές της Συνέπειες. Στο Π. Γεωργογιάννης (Εκδ.) *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg, σελ. 131-143.

Σκούρτου, Ε. & Κούρτη-Καζούλλη, Β. (2016). *Διγλωσσία και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε 24/9/19 από <https://repository.kallipos.gr/pdfviewer/web/viewer.html?file=/bitstream/11419/6346/6/15523-Skourtou-KOY.pdf>.

Στατιστικές για τη Μετανάστευση και τον Μεταναστευτικό Πληθυσμό (2017). Eurostat, Statistics Explained. Retrieved from http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Migration_and_migrant_population_statistics/el (Accessed at 6/3/18).

Στέκι Μεταναστών-Κοινωνικό Κέντρο Τσαμαδού 13-15 (χ.η.). Ανακτήθηκε 17/3/19 από https://tsamadou13-15.espivblogs.net/%CE%BF%CE%BC%CE%AC%CE%B4%CE%B5%CF%82/piso_thrania/.

Santos, A., Gorter, D. & Cenoz, J. (2016). Communicative Anxiety in the Second and Third Language. *International Journal of Multilingualism* 14, pp. 23-37.

Saville-Troike, M. (2009). Η Εθνογραφία της Επικοινωνίας. Στο S. Lee-McKay & N. Hornberger (Επιμ.), *Κοινωνιογλωσσολογία και Διδασκαλία της Γλώσσας* (Ι. Κουρμεντάλα, Μετάφ.) (σελ. 569-619). Αθήνα: Επίκεντρο.

Schugurensky, D. (2000). The Forms of Informal Learning: Towards A Conceptualization of the Field. NALL Working Paper 19, Centre for the Study of Education and Work, OISE/UT. Retrieved from <https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/2733/2/19formsofinformal.pdf> (Accessed at 31/2/19).

Schumann, J. H. (1976). Second Language Acquisition: The Pidginization Hypothesis. *Language Learning* 26, pp. 391-408.

Schumann, J. H. (1986). Research on the Acculturation Model for Second Language Acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 7, pp. 379-392.

Shumann, J. H. (1998). *The Neurobiology of Affect in Language*. Oxford, England: Blackwell.

Schumann, J. H. (2010). Research on the Acculturation Model for Second Language Acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 7, (5), pp. 379-392.

Shavard, G. (2014). Learning in Third Spaces. A Study Examining Non-Formal Educational Practices in the Multicultural Sociocultural Landscapes of Oslo and Moscow. Master's Thesis, University of Oslo. Retrieved from <https://oda.hioa.no/en/component/jcar/item/dspace:2198?Itemid=101> (Accessed at 30/8/18).

Shu, H. & Renandya, W. A. (2017). A Balanced Approach to Teaching L2 Speaking in China. *The English Teacher* 19 (1), pp. 45-63.

Sifakis, N. C. (2010). Lifelong learning, E-learning and Professional Development: Challenges and Opportunities for Greek Foreign Language Teachers. In A. Anagnostopoulou et al. (Eds.), *ICT and Lifelong Learning in All Types of Education*. Kalamata: KANE Social Youth Development, pp. 11-17.

Simpson, J. & Whiteside, A. (2015). *Adult Language Education and Migration. Challenging Agendas in Policy and Practice*. London: Routledge.

Simpson, J. (2011). English Language Learning for Adult Migrants in Multilingual Britain: A Perspective on Policy and Practice. Paper presented at colloquium on Politics, policy and practice: ESOL in the USA and UK, 2011. London: Centre for Language, Discourse and Communication, King's College.

Simpson, J. (2015). English Language Learning for Adult Migrants in Superdiverse Britain, in J. Simpson & A. Whiteside (Eds.), *Adult Language Education and Migration. Challenging Agendas in Policy and Practice*. London: Routledge.

- Simpson, J. & Whiteside, A. (2015). Introduction, in J. Simpson & A. Whiteside (Eds.), *Adult Language Education and Migration. Challenging Agendas in Policy and Practice* (pp. 1-18). London: Routledge.
- Singh, M. (2015). *Global Perspectives on Recognising Non-formal and Informal Learning: Why Recognition Matters*. Hamburg: Springer.
- Spotti, M. (2017). "Crawlers, Footers and Runners": Language Ideological Attributions to Adult Language Learners in a Dutch as L2 Classroom. Retrieved from <https://www.degruyter.com/downloadpdf/books/9783110477498/9783110477498-052/9783110477498-052.pdf> (Accessed at 12/4/18).
- Stadler-Norman, S. (2011). Intercultural Competence and Its Complementary Role in Language Education. In C. Pérez-Llantada & M. Watson (eds), *Specialized Languages in the Global Village: A Multi-Perspective Approach* (pp. 261-286). Newcastle, UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Strang, A. & Ager, A. (2010). Refugee Integration: Emerging Trends and Remaining Agendas. *Journal of Refugee Studies* 23 (4), pp. 589–607.
- Sussex Centre for Migration Research. Retrieved from <http://www.sussex.ac.uk/migration/research/> (Accessed at 3/3/19).
- Swain, M. (1985). Communicative Competence: Some Roles of Comprehensive Input and Comprehensive Output in Its Development. In S. M. Glass and C. G. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition* (pp. 235-253). Rowley, MA: Newbury House.
- Τεντολούρης, Φ. & Χατζησαββίδης, Σ. (2014). *Διδασκαλία της Γλώσσας: Ιστορία-Επιστημολογία-Αναστοχαστικότητα*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Τοκατλίδου, Β. (2001). Η Διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης και Δεύτερης Γλώσσας: Ανάγκες και Συμβατότητα Γραμματικής και Επικοινωνίας. *Μέντορας* 4, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σελ. 140-149.
- Τριανταφυλλίδης, Μ. (χ.η.). *Νεοελληνική Γραμματική*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων. Ανακτήθηκε 29/4/19 από <http://www.greek->

language.gr/greekLang/files/document/modern_greek/grammatiki.triantafyllidi.pdf.

Τσαγγαδάς, Α. (2017). *Η Έρευνα για τη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Ξένης Γλώσσας (2000-2015): Δημοσιεύσεις, Θεματικά Πεδία και Βασικά Πορίσματα*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Τσιπλάκου, Σ. (2009). Παρατηρήσεις για τη Διγλωσσία και τη Θέση της στην Εκπαίδευση. *Πολύδρομο Δεκέμβριος 2009-Ιανουάριος 2010*, σελ. 7-11.

Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και Τεχνικές Ανάλυσης στην Ποιοτική Έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.

Τσοκαλίδου, Ρ. (2009). Πολυπολιτισμός: η Σύγχρονη Παγκόσμια Πραγματικότητα. *Πολύδρομο 1*, σελ. 7-8.

Τσοκαλίδου, Ρ. (2015α). Διγλωσσία και Εκπαίδευση: από τη Θεωρία στην Πράξη και στην Κοινωνική Δράση. Στο: Γ. Ανδρουλάκης (Επιμ.), *Γλωσσική Παιδεία: 35 Μελέτες Αφιερωμένες στον Καθηγητή Ναπολέοντα Μήτση* (σελ. 387-398). Αθήνα: Gutenberg.

Τσουκαλάς, Κ. (2010). *Η Επινόηση της Ετερότητας: «Ταυτότητες» και «Διαφορές» στην Εποχή της Παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Tajfel, H. (1981). *Human Groups and Social Categories*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tan, W. S. (2017). Problems Related to Implementing Equal Education Rights in Non-Formal Education: Challenges for the Batam Local Government. *Indonesia Law Review 2*, pp. 230-243.

The Linguistic Integration of Adult Migrants. From One Country to Another, from One Language to Another (2014). Council of Europe. Retrieved from <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fd54a> (Accessed at 14/8/18).

The Refugee Crisis Through Statistics: A Compilation for Politicians, Journalists and Other Concerned Citizens (2017). Berlin: European Stability Initiative. Retrieved from <http://www.esiweb.org/pdf/ESI%20->

[%20The%20refugee%20crisis%20through%20statistics%20-%2030%20Jan%202017.pdf](#) (Accessed at 6/3/18).

Trembley, P. F. & Gardner, R. (1995). Expanding the Motivation Construct in Language Learning. *Modern Language Journal* 79, pp. 505-518.

Triantafillidou, L. & Hedgcock, J. S. (2007). Learning Modern Greek: A Comparison of Development and Identification Patterns Among Heritage and Foreign Language Learners. *Journal of Language, Identity and Education* 6 (1), pp. 1-30.

Truitt, H. (1995). Beliefs about Language Learning: A Study of Korean University Students Learning English. *Texas Papers in Foreign Language Education* 2, pp. 12-28.

Tsokalidou, R./ Τσοκαλίδου, Ρ. (2017). *ΣίΔαYes: Beyond Bilingualism to Translanguaging/ Πέρα από τη Διγλωσσία στη Διαγλωσσικότητα*. Αθήνα: Gutenberg.

Tsolidis, G. & Kostogriz, A. (2008). “After Hours” Schools as Core to the Spatial Politics of “In-Betweenness”. *Race, Ethnicity and Education* 11 (3), pp. 319-328.

UNESCO (2017). Accountability in Education: Meeting Our Commitments: Global Education Monitoring Report. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259338> (Accessed at 5/3/19)

United Nations High Commissioner for Refugees (2018a). Figures at a Glance. Retrieved from <http://www.unhcr.org/en-us/figures-at-a-glance.html> (Accessed 3/3/19).

UNHCR (2018). Operational Portal: Refugee Situations. Retrieved from <https://data2.unhcr.org/en/situations/mediterranean/location/5179> (Accessed at 6/3/19)

Uptin, J., Wright, J. & Harwood, V. (2016). Finding Education: Stories of How Young Former Refugees Constituted Strategic Identities in Order to Access School. *Race, Ethnicity and Education* 19 (3), pp. 598–617.

- Van den Branden, K. (2006). *Task-Based Language Education: From Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vertovec, S. & Wessendorf, S. (2010) *The Multiculturalism Backlash: European Discourses, Policies and Practices*. London: Routledge.
- Φρέιρε, Π. (1974). *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου* (μετάφραση Γιάννης Κρητικός). Αθήνα: Ράππα.
- Wang, X., Spotti, M., Juffermans, K., Cornips, L., Kroon, S. & Blommaert, J. (2014). Globalization in the Margins: Toward a Re-Evaluation of Language and Mobility. *Applied Linguistic Review* 5 (1), pp. 23-44.
- Warriner, D. S. (2016). “Here, without English, you are dead”: Ideologies of Language and Discourses of Neoliberalism in Adult English Language Learning. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 37 (5), pp. 495-508.
- Webb, S., Hodge, S., Holford, J., Milana, M., & Waller, R. (2016). Refugee Migration, Lifelong Education and Forms of Integration. *International Journal of Lifelong Education* 35 (3), pp. 213-215.
- Wei, L. & García, O. (2016). From Researching Translanguaging to Translanguaging Research. In K. King, Y. J. Lai & S. May (Eds.), *Research Methods in Language and Education. Encyclopedia of Language and Education* (pp. 1-14). Cham: Springer.
- Weiner, B. (1992). *Human Motivation: Metaphors, Theories and Research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Welch, I. (2015). Building Interactional Space in the ESL Classroom to Foster Bilingual Identity and Linguistic Repertoires. *Journal of Language, Identity and Education* 14, pp. 80-95.
- Wiktorin, K. (2017). *Inclusion of Refugees through Non-Formal Education. Nordic Best Practice*. Copenhagen: Nordic Council of Ministers. Retrieved from <https://norden.diva-portal.org/smash/get/diva2:1155216/FULLTEXT01.pdf> (Accessed at 16/8/18).

Winke, P. (2013). An Investigation into Second Language Aptitude for Advanced Chinese Language Learning. *The Modern Language Journal* 97 (1), pp. 109-130.

Wodak, R. & Boukala, S. (2015). (Supra)National Identity and Language: Rethinking National and European Migration Policies and the Linguistic Integration of Migrants. *Annual Review of Applied Linguistics* 35 , pp. 253-273.

Woodrow, L. (2016). Motivation in Language Learning. In R. Breeze & C. Sancho Guinda (Eds), *Essential Competencies for English-medium University Teaching* (pp. 20-38). Educational Linguistics, vol 27. Cham: Springer.

Φραγκουδάκη, Α. (1987). *Γλώσσα και Ιδεολογία*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Χαμαλίδου, Φ. (2011). Διαχείριση της Πολιτισμικής Ετερότητας στα Πλαίσια του Προγράμματος Οδυσσέας του ΙΔΕΚΕ – Εκπαίδευση των Μεταναστών στην Ελληνική Γλώσσα: Η περίπτωση του ΚΕΕ Χαλανδρίου. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Χανοπούλου, Ε. (2017). Διδασκαλία και Στρατηγικές Εκμάθησης της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας. Η Περίπτωση Μεταναστριών Αλβανικής Καταγωγής. Ανακτήθηκε 31/8/18 από <http://ikee.lib.auth.gr/record/294455/files/GRI-2017-20290.pdf>.

Χαραλαμπάκης, Χ. (2003). Η Νέα Ελληνική ως Δεύτερη και Ξένη Γλώσσα: Προβλήματα, Στόχοι και Προοπτικές Ενός Νέου Επιστημονικού Κλάδου. Στο Α' Διεθνές Συνέδριο για τη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας, Αθήνα, 25-26 Σεπτεμβρίου 2000, Τσοτσορού, Α., Πρακτικά Συνεδρίου, Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, σελ. 555-580.

Χώρος Κινημάτων-Στέκι Μεταναστών Βόλου (χ.η.). Ανακτήθηκε 17/3/19 από https://www.facebook.com/pg/ChorosKinematonStekiMetanastonBolou/about/?ref=page_internal.

Yashima, T., Zenuk-Nishide, L., & Shimizu, K. (2004). The Influence of Attitudes and Affect on Willingness to Communicate and Second Language Communication. *Language Learning* 51 (1), pp. 119-152.

Yoffe, L. (2010). Linguistic Integration of Adult Migrants in France: Policy and Practice Following the Introduction of the Reception and Integration Contract (CAI). Retrieved from http://www.waseda.jp/w-com/quotient/publications/pdf/bun36_03.pdf (Accessed at 9/4/18).

Zacheus, T. (2017). Cultural Minorities in Finnish Opportunity Structures. *Research on Finnish Society* 10 (2), pp. 132-144.

Zhang, Y. (2017). A Study on ESL Teachers' Intercultural Communication Competence. *English Language Teaching* 10 (11), pp. 229-235.

Zimmerman, D.H. (1998). Identity, Context and Interaction. In C. Antaki & S. Widdicombe (Eds.), *Identities in Talk* (pp. 87–106). London: Sage.

Παράρτημα

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: Οδηγός συνέντευξης

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΠΡΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΕΣ/ΡΙΕΣ

Ιστορικό ενασχόλησης με εθελοντικά μαθήματα ελληνικών

- Πότε ξεκινήσατε τα μαθήματα εδώ; Έχετε διδάξει και σε άλλες δομές;
- Διδάσκετε εθελοντικά εδώ;
- Ποιοι είναι οι λόγοι που σας ώθησαν να προσφερθείτε;
- Συμμετέχετε σε άλλες δράσεις της δομής;
- Γιατί επιλέξατε να διδάξετε εδώ; Πόσες φορές την εβδομάδα διδάσκετε; Πόσο διαρκεί το μάθημα;
- Η προσφορά σας είναι σε σταθερή βάση;
- Είστε φοιτητής/απόφοιτος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης;
- Θεωρείτε ότι χρειαζόσασταν κάποια περαιτέρω εξειδίκευση για να διδάξετε εδώ;

Υλικό, γλωσσοδιδασκτική προσέγγιση, αξιολόγηση, περιορισμοί

- Ποιοι είναι οι στόχοι της διδασκαλίας σας; Αφορούν μόνο τη γλώσσα;
- Θεωρείτε ότι μέσω του μαθήματος της γλώσσας καλλιεργούνται οι κοινωνικές δεξιότητες στην επικοινωνία και αλληλεπίδραση των εκπαιδευόμενων μεταξύ τους και με τρίτους;
- Θεωρείτε ότι ενισχύεται το αίσθημα ένταξής τους στην εθνοπολιτισμική κοινότητα αναφοράς τους;
- Πώς παίρνονται οι αποφάσεις σε σχέση με τα εκπαιδευτικά και οργανωτικά προβλήματα που ανακύπτουν;
- Τι υλικό χρησιμοποιείτε; Ποια διδακτική μεθοδολογία εφαρμόζει το υλικό;
- Διερευνήθηκαν οι ανάγκες των εκπαιδευομένων πριν την έναρξη των μαθημάτων;
- Λαμβάνετε υπόψη τη γνώμη ή/και τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών σας;
- Πόσο εμπλέκονται οι εκπαιδευόμενοι στο σχεδιασμό των μαθημάτων;
- Θεωρείτε ότι ο μη-τυπικός χαρακτήρας της δομής επηρεάζει θετικά τη μαθησιακή διαδικασία;
- Λαμβάνετε υπόψη την κουλτούρα τους/τα εθνοπολιτισμικά χαρακτηριστικά τους και την ταυτότητά τους κατά το σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της διδασκαλίας;
- Πως αντιμετωπίζετε την ιδιαίτερη εθνοπολιτισμική ταυτότητα των μαθητών σας;
- Σε ποια γλώσσα γίνεται το μάθημα; Σε ποια γλώσσα είναι το υλικό;
- Περιγράψτε ένα τυπικό μάθημά σας (πώς αρχίζετε, πώς τελειώνετε, δραστηριότητες που κάνετε κλπ.).
- Σε ποιες δεξιότητες δίνετε περισσότερη έμφαση;

- Υπάρχει κάποιο syllabus και κάποια ύλη που πρέπει να καλυφθεί;
- Ποιες διδακτικές προσεγγίσεις ακολουθείτε (πχ επικοινωνιακή προσέγγιση) και τι είδους δραστηριότητες χρησιμοποιείτε; Αξιοποιείτε τη διδασκαλία σε ομάδες;
- Γνωρίζετε κάποια από τις γλώσσες που μιλάνε οι μαθητές σας; Θεωρείτε ότι θα βοηθούσε να γνωρίζετε έστω κάποια βασικά χαρακτηριστικά της γλώσσας τους; Αξιοποιείτε τις μητρικές γλώσσες των μαθητών στη διδασκαλία;
- Τι επίπεδα διδάσκετε; Έχετε κάποια προτίμηση αναφορικά με το επίπεδο που θέλετε να διδάσκετε;
- Αν έχετε τμήματα με διάφορα επίπεδα, με ποιο κριτήριο τους εντάσσετε στο αντίστοιχο τμήμα;
- Προετοιμάζετε μαθητές για την πιστοποίηση ελληνομάθειας;
- Έχετε επικοινωνία με τους άλλους εκπαιδευτικούς της δομής;
- Υπάρχουν περιορισμοί όσον αφορά τη διδασκαλία; Θα θέλατε να κάνετε παραπάνω πράγματα αλλά δεν μπορείτε;
- Εκτός από ελληνικά διδάσκεται κάτι άλλο στη δομή; Θεωρείτε τα ελληνικά το πιο βασικό; Διαφέρει η διδασκαλία τους με τα άλλα αντικείμενα;
- Τι έχετε αποκομίσει από τη διδασκαλία σας εδώ ως εκπαιδευτικός;
- Και τι σε προσωπικό επίπεδο;

Προφίλ εκπαιδευομένων

- Πόσα άτομα παρακολουθούν τώρα τα μαθήματά σας εδώ; Με τι συχνότητα παρακολουθούν;
- Από ποιες χώρες ήταν οι μαθητές σας στο παρελθόν;
- Από ποιες χώρες είναι οι μαθητές σας τώρα; Μπορείτε να προσδιορίσετε διαφορές σε σύγκριση με παλιότερα;
- Έχετε περισσότερους μαθητές από κάποιο από τα δύο φύλα;
- Ο αριθμός των ενδιαφερομένων αυξήθηκε ή μειώθηκε;
- Έχετε επαφές με τους μαθητές σας και εκτός πλαισίου της δομής;
- Έχετε επαφές με παλιούς μαθητές σας;
- Θεωρείτε ότι ο χρόνος παραμονής των μαθητών στην Ελλάδα σχετίζεται με το επίπεδο γλωσσομάθειάς τους στην ελληνική;
- Θεωρείτε ότι όπου είναι δυνατό πρέπει τα τμήματα να αποτελούνται από άτομα της ίδιας εθνικότητας;
- Θεωρείτε ότι πρέπει τα τμήματα να είναι ομοιόμορφου μορφωτικού επιπέδου;
- Θεωρείτε θετική, αρνητική ή αδιάφορη την ποικιλία γλωσσών;
- Παρουσιάζονται προβλήματα από τη συνύπαρξη ανθρώπων διαφορετικής προέλευσης;

- Έχετε μεγάλο ποσοστό μαθητών που είναι αναλφάβητοι στη γλώσσα τους; Πώς το αντιμετωπίζετε; Αυτό το γεγονός δημιουργεί διαφορετικό πλαίσιο στη διδασκαλία; Πως νομίζετε ότι μπορεί να βοηθηθούν;
- Ποια θεωρείτε ότι είναι τα κίνητρα των μαθητών που παρακολουθούν τα μαθήματα;
- Γιατί επέλεξαν τη συγκεκριμένη δομή;
- Αν διδάσκετε εθελοντικά, θεωρείτε ότι το γεγονός αυτό προσδιορίζει τη σχέση σας με τους εκπαιδευόμενους;
- Συμμετέχουν οι μαθητές σε άλλες δράσεις της δομής (π.χ. συλλογική κουζίνα);
- Εκτός από μαθήματα, η δομή προσφέρει στους εκπαιδευόμενους και άλλες υπηρεσίες (πχ νομική στήριξη) ή συμπαράσταση στα προβλήματα ένταξής τους; Αν ναι, θεωρείτε ότι αυτό ενθαρρύνει παράλληλα τη μεγαλύτερη συμμετοχή τους στα μαθήματα;
- Οργανώνετε εκδηλώσεις που προωθούν την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ή που φέρνουν σε επαφή μετανάστες και Έλληνες;
- Πως επηρεάζει τη σχέση μεταξύ εκπαιδευτών και μαθητών, καθώς και τη γενικότερη λειτουργία της δομής, το γεγονός ότι η παρακολούθηση των μαθημάτων δεν είναι υποχρεωτική;

Οργανωτικά ή άλλα προβλήματα

- Ποιες θεωρείτε ότι είναι οι κυριότερες προκλήσεις που αντιμετωπίζετε στο πλαίσιο του έργου σας στη δομή;
- Είναι ο χώρος διεξαγωγής των μαθημάτων κατάλληλος για διδασκαλία ως προς την υλικοτεχνική υποδομή και τα εποπτικά μέσα;
- Έχετε ποτέ αντιμετωπίσει προβλήματα έξω από τον άμεσο χώρο της δομής;

Προβλέψεις για το μέλλον

- Θεωρείτε ότι μέσα από τη διδασκαλία της γλώσσας εδώ πραγματώνονται και άλλες πολιτικές/φεμινιστικές/πολυπολιτισμικές κλπ. στοχεύσεις της δομής;
- Τι θεωρείτε ότι θα γίνει στο μέλλον; Ποιες θα είναι οι ανάγκες της δομής σε σχέση το ρόλο και τους στόχους που θέτει;
- Θεωρείτε ότι αν υπάρξει οργανωμένη/θεσμοθετημένη προσφορά μαθημάτων ελληνικής από δημόσιους φορείς θα έχει η δομή λόγο ύπαρξης όσον αφορά τη διδασκαλία των ελληνικών;

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΠΡΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΟΥΣ/ΕΣ

Ιστορικό ενασχόλησης με μαθήματα ελληνικών

- Πόσο καιρό είχες στην Ελλάδα πριν αρχίσεις τα μαθήματα εδώ;
- Από πότε ξεκίνησες τα μαθήματα;
- Πόσο καιρό σου πήρε για να αρχίσεις να μιλάς ελληνικά;

Λόγοι επιλογής της συγκεκριμένης δομής

- Έκανες άλλα μαθήματα αλλού πριν; Κάνεις τώρα μαθήματα και αλλού;
- Πώς έμαθες ότι εδώ γίνονται μαθήματα ελληνικών;
- Γιατί διάλεξες να έρθεις εδώ;
- Παρακολουθείς συστηματικά; Αν όχι, γιατί;

Σχέση με τη δεύτερη γλώσσα

- Γιατί θέλεις να μάθεις ελληνικά;
- Θέλεις να μάθεις ελληνικά για να εγκατασταθείς μόνιμα στην Ελλάδα ή για να μπορείς απλά να συνεννοείσαι μέχρι τη μετεγκατάστασή σου σε άλλη χώρα;
- Μιλάς ελληνικά εκτός μαθήματος; Με ποιους;
- Αισθάνεσαι ότι όταν μιλάς ελληνικά είναι μια προσωπική σου κατάκτηση;
- Τα ελληνικά που ξέρεις μέχρι τώρα πιστεύεις ότι σου ανοίγουν κάποιες πόρτες για απασχόληση και ένταξή σου στην Ελλάδα;
- Οι πόρτες που παραμένουν κλειστές για σένα στην Ελλάδα, επαγγελματικά και ως προς την ένταξή σου, οφείλονται στην περιορισμένη γνώση της ελληνικής ή σε άλλα γραφειοκρατικά εμπόδια και ποια;

Εκπαιδευτικό/πολιτισμικό κεφάλαιο

- Τι χρήση της γλώσσας έκανες στη χώρα σου για προσωπική χρήση ή στη δουλειά (προφορική, γραπτή);
- Σε ποιο βαθμό η γνώση της μητρικής σου γλώσσας ή άλλων γλωσσών σε βοήθησε στην εκμάθηση της ελληνικής;
- Θα ήθελες χωριστό τμήμα με άτομα που δεν ξέρουν καλά να γράφουν/διαβάζουν τη μητρική τους γλώσσα;
- Θα ήθελες να υπάρχουν (περισσότερες) γυναίκες/άντρες στο τμήμα; Μόνο άντρες/μόνο γυναίκες; Άτομα από την ίδια εθνικότητα με τη δική σου;
- Διαφέρει το τρόπος διδασκαλίας της γλώσσας από αυτόν που διδάχτηκες στη χώρα σου; Διαφέρει ο ρόλος του δασκάλου;
- Έρχεσαι σε αυτά τα μαθήματα γιατί διδάσκει αυτός ο συγκεκριμένος δάσκαλος/δασκάλα ή πιστεύεις ότι το πιο σημαντικό είναι το σύστημα διδασκαλίας;

Προσδοκίες/αξιολόγηση μαθημάτων

- Τι θέλεις από τα μαθήματα; Να μάθεις να μιλάς, να διαβάζεις, να γράφεις, να μάθεις για τη χώρα, να μάθεις σωστή προφορά, κάτι άλλο;
- Τι θεωρείς ότι καταφέρνεις καλά στα ελληνικά (σε σχέση με τα παραπάνω); Τι όχι;
- Διηγήσου μου μια καλή και μια άσχημη εμπειρία σου σχετικά με την ελληνική γλώσσα.
- Τι σου αρέσει στα μαθήματα; Τι σου αρέσει περισσότερο; Τι δεν σου αρέσει;
- Τι άλλο θα ήθελες από τα μαθήματα;
- Πως σου αρέσει να δουλεύεις στην τάξη, σε ζευγάρια, σε ομάδες, να παραδίδει μόνο ο δάσκαλος και εσύ να ακούς;
- Όταν δεν καταλαβαίνεις κάτι, ρωτάς τον καθηγητή σου; Κάθε φορά, μερικές φορές, ποτέ;
- Τι γνώμη έχεις για τα βιβλία και γενικά το υλικό που χρησιμοποιείτε;
- Κάνετε επισκέψεις εκτός τάξης (πχ μαγαζιά, ταχυδρομείο, αξιοθέατα κλπ.) μαζί με τον καθηγητή και τους συμμαθητές σου; Αν ναι, σε βοηθάει αυτό να μιλήσεις περισσότερο ελληνικά; Αν όχι, θα ήθελες να κάνετε κάτι τέτοιο;
- Θεωρείς χρήσιμο να χρησιμοποιεί ο δάσκαλός σου λεξικό και να σου μεταφράζει κάποιες λέξεις στη γλώσσα σου;
- Σας βάζει ο καθηγητής ασκήσεις για το σπίτι; Έχεις χρόνο να τις κάνεις;
- Θα ήθελες να συμμετέχεις σε εξετάσεις για το πιστοποιητικό ελληνομάθειας;
- Πως είναι ο καλός δάσκαλος για σένα;
- Θέλεις ο δάσκαλός σου να μάθει για την κουλτούρα σου και τον πολιτισμό της χώρας σου (φαγητό, μουσική, συνήθειες των ανθρώπων εκεί κλπ.);
- Θα ήθελες ο εκπαιδευτικός να ξέρει περισσότερα πράγματα για τη θρησκεία σου;
- Θα ήθελες να ξέρει ο δάσκαλος περισσότερα πράγματα για το σχολείο στη χώρα σου;

Ταυτότητα

- Είσαι ο ίδιος άνθρωπος τώρα με αυτόν που ήσουν όταν έφυγες από τη χώρα σου; Τι έχει αλλάξει;
- Το σχολείο σε έκανε να αλλάξεις σε κάτι;
- Σε βοηθούν τα μαθήματα να αισθανθείς ότι σε δέχονται στην Ελλάδα;
- Θέλεις να μιλάς στο μάθημα για τον εαυτό σου και τη χώρα σου;
- Μπορείς να είσαι ο εαυτός σου εδώ;
- Σε βοηθούν τα μαθήματα να αντιμετωπίσεις προβλήματα που μπορεί να έχεις στην Ελλάδα και να αισθάνεσαι πιο δυνατός;

Ανάγκες, investment

- Τα μαθήματα βοηθάνε για να ικανοποιήσεις τις ανάγκες σου;
- Τα μαθήματα είναι για πράγματα που σε ενδιαφέρουν;
- Θεωρείς ότι η κοινωνική σου ζωή είναι πιο πλούσια επειδή παρακολουθείς αυτά τα μαθήματα και γνωρίζεις κόσμο;

Προσωπικές πληροφορίες

- Από που είσαι;
- Πόσο χρονών είσαι;
- Πότε ήρθες στην Ελλάδα και γιατί;
- Πες μου λίγα πράγματα για τον εαυτό σου.
- Πες μου ότι άλλο θέλεις, για όποιο πράγμα θέλεις (τη ζωή σου εδώ/τη χώρα σου, την οικογένειά σου, ότι θέλεις)
- Έχεις πάρει χαρτιά στην Ελλάδα; Θέλεις να πάρεις χαρτιά;
- Γράψε μου στα ελληνικά ποιο είναι το πρώτο πράγμα που θα κάνεις μόλις πάρεις χαρτιά στην Ελλάδα./Γράψε μου στα ελληνικά αν θα ήθελες να αποκτήσεις την ελληνική ιθαγένεια και γιατί.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: Εργαλεία παρατήρησης

Εργαλείο παρατήρησης 1: Λίστα παρατήρησης γλωσσοδιδακτικών μεθόδων

Εργαλείο παρατήρησης 2: Πρωτόκολλα παρατήρησης με σημειώσεις πεδίου

Εργαλείο παρατήρησης 1:

Λίστα παρατήρησης γλωσσοδιδακτικών μεθόδων

Γλωσσοδιδακτικές Μέθοδοι

Δομική προσέγγιση

μετάδοση γνώσης για τη δομή της γλώσσας	
στοχεύει να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν τα μοτίβα και τη δομή της γλώσσας	
έμφαση στη διαμόρφωση γλωσσικών συνηθειών με την τοποθέτηση λέξεων σε σωστά μοτίβα	
όταν οι μαθητές μάθουν τη δομή της γλώσσας, θα μάθουν αυτόματα και τη γραμματική, επαγωγική προσέγγιση στη διδασκαλία της γραμματικής	
έμφαση στη σειρά των λέξεων, στη χρήση τους και στη δομή της πρότασης	
δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα πρώτα να μιλήσουν και μετά να διαβάσουν και να γράψουν	
γλώσσα θεωρείται ο προφορικός, όχι ο γραπτός λόγος	
έμφαση σε περιγραφική και αυθεντική γλώσσα	

Μέθοδος της γραμματικής και της μετάφρασης

τα μαθήματα γίνονται στη μητρική γλώσσα των μαθητών	
μειωμένη χρήση της γλώσσας-στόχου	
αποπλαισιωμένες λίστες λεξιλογίου	
εκτενείς εξηγήσεις της γραμματικής	
χρήση μετάφρασης	

ελάχιστη έμφαση στην προφορά	
------------------------------	--

Η άμεση μέθοδος

το υλικό παρουσιάζεται αρχικά προφορικά	
η μητρική γλώσσα δεν χρησιμοποιείται	
δεν χρησιμοποιείται μετάφραση	
οι ασκήσεις βασίζονται σε διαλόγους/αφηγήσεις	
η γραμματική διδάσκεται επαγωγικά	
η κουλτούρα διδάσκεται επαγωγικά	

Η ακουστική μέθοδος

παρουσίαση καινούριου υλικού μέσα από διάλογο	
απομνημόνευση λέξεων/εκφράσεων	
ασκήσεις (drills)	
επαγωγική διδασκαλία γραμματικής	
έμφαση στην προφορά	
η χρήση της μητρικής γλώσσας επιτρέπεται αλλά δεν ενθαρρύνεται	

Επικοινωνιακή προσέγγιση

έμφαση στην εξάσκηση της Γ2	
μίξη χρήσης Γ1/Γ2	
έμφαση στην επικοινωνία	

ο εκπαιδευτής/τρια δεν διορθώνει τα λάθη στον προφορικό λόγο άμεσα	
--	--

Δραστηριοκεντρική προσέγγιση (Task-based Approach)

διδασκαλία κυρίως μέσω διεκπεραιωτικών δραστηριοτήτων	
χρήση αυθεντικής γλώσσας	
ζητείται από τους μαθητές να εκτελέσουν δραστηριότητες που έχουν νόημα και χρησιμότητα χρησιμοποιώντας τη γλώσσα-στόχο	
η αξιολόγηση βασίζεται κυρίως στα αποτελέσματα της διεκπεραιωτικής δραστηριότητας (κατάλληλη ολοκλήρωση δραστηριοτήτων της πραγματικής ζωής) παρά στην ακριβή χρήση των γλωσσικών τύπων	
ανάπτυξη του προφορικού λόγου στη Γ2 και της αυτοπεποίθησης του/της μαθητή/τριας	

Εργαλείο παρατήρησης 2: Πρωτόκολλα παρατήρησης με σημειώσεις πεδίου

Φύλλα Παρατήρησης

Φύλλο παρατήρησης διδασκαλίας

διδασκτικές μέθοδοι/προσεγγίσεις	
προφίλ τάξης (φύλο μαθητών και εκπαιδευτή, κοινωνικές ομάδες κλπ.)	
κοινωνική εγγύτητα μεταξύ μαθητών, που κάθονται (άντρες-γυναίκες, κατά εθνικότητα)	
κοινωνική εγγύτητα με καθηγητή/τρια	
διάλειμμα	
σχέση με άλλους συμμαθητές εκτός τάξης/δάσκαλο/άτομα δομής (πχ από το bar)	
γλώσσα που γίνεται το μάθημα	
μονόγλωσσες πρακτικές	
γλώσσες μαθητών στην τάξη	
θέση γραπτού λόγου	
θέση προφορικού λόγου	
τρόποι επικοινωνίας των εκπαιδευομένων μεταξύ τους και με τον/την καθηγητή/τρια	

αξιοποίηση εμπειριών μαθητών	
σύνδεση με εμπειρία τους στην Ελλάδα/στην πατρίδα τους	
θεματολογία μαθήματος/σειράς μαθημάτων	
αξιοποίηση ταυτότητας μαθητών (μεταναστευτικής, εθνικής κλπ.)	

Φύλλο παρατήρησης χώρου

πώς είναι αντικειμενικά ο χώρος (σχολική τάξη, κατάληψη, άλλο)	
έπιπλα (θρανία, βιβλιοθήκη, κλπ., πίνακας) & διάταξη τους	
εξοπλισμός (εποπτικά μέσα κλπ.)	
θερμοκρασία, θέρμανση	
καθαριότητα	
θόρυβος	
φωτισμός	
μέγεθος δωματίου	
καταλληλότητα για τάξη	
μόνιμη τάξη ή και άλλες χρήσεις	
αισθητική του χώρου (χρώμα, διακόσμηση κλπ.)	
στοιχεία των μαθητών στο χώρο (projects τους στον τοίχο, στοιχεία της κουλτούρας τους κλπ.)	
στοιχεία της δομής στο χώρο (πχ πόστερ με συνθήματα κλπ.)	

ατμόσφαιρα του χώρου (χαλαρή, τεταμένη, απορροφημένη κλπ.)	
χώρος εκτός τάξης	
σχέση με εξωτερικό περιβάλλον (γειτονιά κλπ.)	

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

Για την προστασία των προσωπικών δεδομένων των ατόμων που δέχθηκαν να δώσουν συνέντευξη, δεν δημοσιοποιήθηκαν τα πραγματικά τους ονόματα, τα οποία είναι γνωστά μόνο στην ερευνήτρια. Αντ' αυτού κωδικοποιήθηκαν τα άτομα με χρήση γραμμάτων και αριθμών: Μ (μαθητής/τρια), Ε (εκπαιδευτής/τρια) και Δ (δομή).

Συεντεύξεις εκπαιδευόμενων

Αριθμός	Όνομα υποκειμένου συνέντευξης	Δομή	ηλικία	φύλο	Χώρα προέλευσης
1.	M1	Στέκι Μεταναστών	55	γυναίκα	Ρουμανία
2.	M2	Στέκι Μεταναστών	19	άντρας	Αφγανιστάν
3.	M3	Λύκειο Ελληνίδων	35	γυναίκα	Λιθουανία
4.	M4	Λύκειο Ελληνίδων	35	γυναίκα	Ρωσία
5.	M5	Λύκειο Ελληνίδων	62	γυναίκα	Ρωσία
6.	M6	Λύκειο Ελληνίδων	37	γυναίκα	Ρωσία
7.	M7	Λύκειο Ελληνίδων	30	γυναίκα	Αλβανία
8.	M8	Λύκειο Ελληνίδων	45	γυναίκα	Αλβανία
9.	M9	Λύκειο Ελληνίδων	35	γυναίκα	Ρουμανία
10.	M10	Λύκειο Ελληνίδων	60	γυναίκα	Ρωσία
11.	M11	Στέκι Μεταναστών	30	γυναίκα	Ιράν

12.	M12	Στέκι Μεταναστών	35	άντρας	Ιράν
13.	M13	Στέκι Μεταναστών	45	γυναίκα	Νιγηρία
14.	M14	Ανοιχτό Σχολείο Μεταναστών Πειραιά	57	Γυναίκα	Αλβανία
15.	M15	Ανοιχτό Σχολείο Μεταναστών Πειραιά	45	άντρας	Ινδία
16.	M16	Ανοιχτό Σχολείο Μεταναστών Πειραιά	40	άντρας	Νιγηρία
17.	M17	Ανοιχτό Σχολείο Μεταναστών Πειραιά	34	άντρας	Ινδία
18.	M18	Ανοιχτό Σχολείο Μεταναστών Πειραιά	56	γυναίκα	Ουκρανία
19.	M19	Ανοιχτό Σχολείο Μεταναστών Πειραιά	52	γυναίκα	Αλβανία
20.	M20	Ανοιχτό Σχολείο Μεταναστών Πειραιά	35	άντρας	Ινδία
21.	M21	Ανοιχτό Σχολείο Μεταναστών Πειραιά	30	γυναίκα	Αλβανία

22.	M22	Ανοιχτό Σχολείο Μεταναστών Πειραιά	44	άντρας	Πακιστάν
23.	M23	Κυριακάτικο	40	άντρας	Ιράν
24.	M24	Κυριακάτικο	35	άντρας	Πακιστάν
25.	M25	Ανοιχτό Σχολείο Μεταναστών Πειραιά	28	άντρας	Πακιστάν
26.	M26	Ανοιχτό Σχολείο Μεταναστών Πειραιά	57	άντρας	Πακιστάν
27.	M27	Οδυσσέας	36	γυναίκα	Αρμενία
28.	M28	Οδυσσέας	18	άντρας	Αρμενία
29.	M29	Οδυσσέας	50	γυναίκα	Αλβανία
30.	M30	Οδυσσέας	46	γυναίκα	Αλβανία
31.	M31	Οδυσσέας	28	γυναίκα	Καζακστάν
32.	M32	Οδυσσέας	55	άντρας	Ουζμπεκιστάν
33.	M33	Οδυσσέας	54	γυναίκα	Κονγκό
34.	M34	Στέκι Μεταναστών Τσαμαδού	40	άντρας	Πακιστάν
35.	M35	Στέκι Μεταναστών Τσαμαδού	29	άντρας	Αφγανιστάν
36.	M36	Στέκι Μεταναστών Τσαμαδού	45	άντρας	Αλβανία

37.	M37	Στέκι Μεταναστών Τσαμαδού	30	άντρας	Μπαγκλαντές
38.	M38	Στέκι Μεταναστών Τσαμαδού	26	άντρας	Μπαγκλαντές
39.	M39	Στέκι Μεταναστών Τσαμαδού	28	άντρας	Ιρλανδός- Έλληνας
40.	M40	Λύκειο Ελληνίδων Αθήνα	41	γυναίκα	Λετονία
41.	M41	Λύκειο Ελληνίδων Αθήνα	56	γυναίκα	Ουκρανία
42.	M42	Λύκειο Ελληνίδων Αθήνα	55	γυναίκα	Ουκρανία
43.	M43	Λύκειο Ελληνίδων Αθήνα	45	γυναίκα	Νιγηρία
44.	M44	Λύκειο Ελληνίδων Αθήνα	25	γυναίκα	Αφγανιστάν

Αριθμός	Ημερομηνία συνέντευξης	Ρόλος κατά τη συνέντευξη (πχ μητέρα μαζί με το παιδί της)	Μορφωτικό επίπεδο	Γλώσσα συνέντευξης	χρόνος παραμονής στην Ελλάδα
1.	1.2.18		Απόφοιτος Λυκείου	ελληνικά	9 χρόνια

2.	2.2.18		Μερικά χρόνια εκπαίδευσης στη χώρα προέλευσης	ελληνικά	2 χρόνια
3.	15.2.18		Απόφοιτος Λυκείου	ελληνικά	4 χρόνια
4.	26.3.18		Απόφοιτος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης	ελληνικά	14 χρόνια
5.	26.3.18		Απόφοιτος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης	αγγλικά	
6.	22.3.18	Μητέρα, συνέντευξη και μάθημα μαζί με το κοριτσάκι της	Απόφοιτος Λυκείου	ελληνικά	12 χρόνια
7.	15.3.18	Μητέρα, συνέντευξη και μάθημα μαζί με το κοριτσάκι της	Απόφοιτος Λυκείου	ελληνικά	1 χρόνο
8.	22.2.18	Μητέρα, συνέντευξη και μάθημα μαζί με το κοριτσάκι της	Απόφοιτος Λυκείου	ελληνικά	
9.	15.3.18		Απόφοιτος Λυκείου	αγγλικά	6 χρόνια
10.	17.2.18		Απόφοιτος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης	ελληνικά	14 χρόνια

11.	6.2.18	Σύζυγος του Touraj	Απόφοιτος Λυκείου	farsi (μετάφραση: Χασάν, παλιός μαθητής από Αφγανιστάν)	2 χρόνια
12.	6.2.18	Σύζυγος της Amene	Απόφοιτος Λυκείου	farsi (μετάφραση: Χασάν, παλιός μαθητής από Αφγανιστάν)	2 χρόνια
13.	12.3.18		Μερικά χρόνια εκπαίδευσης στη χώρα καταγωγής	αγγλικά	9 χρόνια
14.	1.4.18		Απόφοιτος Λυκείου	ελληνικά	22 χρόνια
15.	31.3.18	Sikh από το Punjab	Μερικά χρόνια εκπαίδευσης στη χώρα καταγωγής	ελληνικά	17 χρόνια
16.	31.3.18		Μερικά χρόνια εκπαίδευσης στη χώρα καταγωγής	αγγλικά	17 χρόνια
17.	31.3.18	Sikh από το Punjab	Μερικά χρόνια εκπαίδευσης στη χώρα καταγωγής	ελληνικά	14 χρόνια
18.	1.4.18		Μερικά χρόνια εκπαίδευσης	ελληνικά	3,5 χρόνια

			στη χώρα καταγωγής		
19.	1.4.18		Απόφοιτος Λυκείου	ελληνικά	20 χρόνια
20.	1.4.18	Sikh από το Punjab	Μερικά χρόνια εκπαίδευσης στη χώρα καταγωγής	ελληνικά	14 χρόνια
21.	1.4.18		Απόφοιτος Λυκείου	ελληνικά	4 χρόνια
22.	1.4.18		Μερικά χρόνια εκπαίδευσης στη χώρα καταγωγής	ελληνικά	23 χρόνια
23.	1.4.18		Μερικά χρόνια εκπαίδευσης στη χώρα καταγωγής	ελληνικά	14 χρόνια
24.	1.4.18		Μερικά χρόνια εκπαίδευσης στη χώρα καταγωγής	ελληνικά	14 χρόνια
25.	1.4.18	Παντρεμένος με Ελληνίδα που γνώρισε στο Ανοιχτό Σχολείο Μεταναστών	Μερικά χρόνια εκπαίδευσης στη χώρα καταγωγής	ελληνικά	10 χρόνια
26.	29.4.18		Μερικά χρόνια εκπαίδευσης στη χώρα καταγωγής	ελληνικά	15 χρόνια

27.	14.4.18		Απόφοιτος Λυκείου	ελληνικά	11 χρόνια
28.	14.4.18		Απόφοιτος Λυκείου	ελληνικά	7 μήνες
29.	14.4.18		Απόφοιτος Λυκείου	ελληνικά	2 χρόνια
30.	14.5.18		Απόφοιτος Λυκείου	ελληνικά	18 χρόνια
31.	14.5.18		Απόφοιτος Λυκείου	ελληνικά	8 μήνες
32.	14.5.18	Πατέρας ελληνικής καταγωγής από Ρωσία	Απόφοιτος Λυκείου	ελληνικά	13 χρόνια
33.	14.5.18		Μερικά χρόνια εκπαίδευσης στη χώρα καταγωγής	ελληνικά	13 χρόνια
34.	29.5.18		Μερικά χρόνια εκπαίδευσης στη χώρα καταγωγής	ελληνικά	6 χρόνια σύνολο (με διακοπή 3 χρόνων που πήγε πάλι Πακιστάν)
35.	29.5.18	Έχει Ελληνίδα σύντροφο	Μερικά χρόνια εκπαίδευσης στη χώρα καταγωγής	ελληνικά	5 χρόνια
36.	30.5.18		Μερικά χρόνια εκπαίδευσης στη χώρα καταγωγής	ελληνικά	2 χρόνια

37.	30.5.18		Μερικά χρόνια εκπαίδευσης στη χώρα καταγωγής	ελληνικά	10 χρόνια
38.	30.5.18		Μερικά χρόνια εκπαίδευσης στη χώρα καταγωγής	ελληνικά	6 χρόνια
39.	30.5.18	Έλληνας πατέρας, μεγάλωσε στην Ιρλανδία	Απόφοιτος Λυκείου	αγγλικά	2 χρόνια
40.	29.5.18		Απόφοιτος Λυκείου	ελληνικά	4 χρόνια
41.	29.5.18		Απόφοιτος Λυκείου	ελληνικά	20 χρόνια
42.	30.5.18		Απόφοιτος Λυκείου	ελληνικά	20 χρόνια
43.	30.5.18		Μερικά χρόνια εκπαίδευσης στη χώρα καταγωγής	ελληνικά	12 χρόνια
44.	30.5.18		Μερικά χρόνια εκπαίδευσης στη χώρα καταγωγής	ελληνικά	7 χρόνια

Συνεντεύξεις εκπαιδευτών/τριών

Αριθμός	Δομή	Όνομα καθηγητή/εθελοντή	ηλικία	φύλο
1.	E1	Στέκι Μεταναστών Βόλου	35	γυναίκα
2.	E2	Στέκι Μεταναστών Βόλου	20	γυναίκα
3.	E3	Ανοιχτό Σχολείο Μεταναστών Πειραιά	60	γυναίκα
4.	E4	Ανοιχτό Σχολείο Μεταναστών Πειραιά	54	άντρας
5.	E5	Ανοιχτό Σχολείο Μεταναστών Πειραιά	50	άντρας
6.	E6	Κυριακάτικο	28	γυναίκα
7.	E7	Κυριακάτικο	28	γυναίκα
8.	E8	Ανοιχτό Σχολείο Μεταναστών Πειραιά	47	γυναίκα
9.	E9	Λύκειο Ελληνίδων Βόλου	65, συνταξιούχος	γυναίκα
10.	E10	Λύκειο Ελληνίδων Βόλου	66, συνταξιούχος	γυναίκα
11.	E11	Λύκειο Ελληνίδων Βόλου	68, συνταξιούχος	γυναίκα
12.	E12	Οδυσσέας	35	άντρας
13.	E13	Οδυσσέας	52	άντρας
14.	E14	Οδυσσέας	35	γυναίκα

15.	E15	Στέκι Μεταναστών Τσαμαδού	68	γυναίκα
16.	E16	Στέκι Μεταναστών Τσαμαδού	28	γυναίκα
17.	E17	Στέκι Μεταναστών Τσαμαδού	55	γυναίκα
18.	E18	Λύκειο Ελληνίδων Αθήνα	65	γυναίκα
19.	E19	Λύκειο Ελληνίδων Αθήνα	55	γυναίκα

Αριθμός	Χρόνος εθελοντικής προσφοράς στη δομή	επάγγελμα	εθνικότητα	ημερομηνία συνέντευξης
1.	2 χρόνια	Φιλολόγος	Ελληνίδα	1.2.18
2.	1 χρόνος	Φοιτήτρια ΠΤΔΕ	Ελληνίδα	4.2.18
3.			Ελληνίδα	21.3.18
4.			Έλληνας	21.3.18
5.	13 χρόνια	μαθηματικός	Ελληνίδα	31.3.18
6.	9 χρόνια	bus escort at IOM Athens	Έλληνας	1.4.18
7.	13 χρόνια	Project Coordinator of Education	Έλληνας	13.4.18

		at IOM Athens		
8.	4 χρόνια	θεολόγος	Παιδί μεταναστών, δεύτερη γενιά	1.4.18
9.	3 μήνες	Φιλολόγος ΦΠΨ	Μητέρα Ελληνίδα, πατέρας από Παλαιστίνη	1.4.18
10.	1 χρόνος	Φιλολόγος	Ελληνίδα	29.4.18
11.	2 χρόνια	δασκάλα	Ελληνίδα	3.5.18
12.	4 χρόνια	φιλόλογος	Ελληνίδα	28.4.18
13.	6 χρόνια	δασκάλα	Ελληνίδα	9.5.18
14.	10 χρόνια	φιλόλογος	Έλληνας	7.5.18
15.	6 χρόνια	δάσκαλος	Έλληνας	14.5.18
16.	10 χρόνια	φιλόλογος	Ελληνίδα	18.6.18
17.	10 χρόνια	βιοχημικός	Ελληνίδα	29.5.18
18.	6 μήνες	πολιτικός μηχανικός	Ελληνίδα	30.5.18
19.	10 χρόνια	Σχεδιάστρια, βοηθός πολιτικού μηχανικού	Ελληνίδα	31.5.18
20.	10 χρόνια	Γαλλική φιλολογία	Ελληνίδα	29.5.18
21.	1 χρόνος	φιλόλογος	Ελληνίδα	30.5.18