

Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης

Τόμ. 8 (2022)



«Οι κουβέντες γίνονται ακόμη πιο ωραίες, αφού έχουμε ξεπεράσει τα εμπόδια τα γλωσσικά»: Διδάσκοντας σε μαθητές και μαθήτριες της μουσουλμανικής μειονότητας

Χριστίνα Μαλιγκούδη

doi: [10.12681/dial.28030](https://doi.org/10.12681/dial.28030)

Copyright © 2022, Χριστίνα Μαλιγκούδη



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Μαλιγκούδη Χ. (2022). «Οι κουβέντες γίνονται ακόμη πιο ωραίες, αφού έχουμε ξεπεράσει τα εμπόδια τα γλωσσικά»: Διδάσκοντας σε μαθητές και μαθήτριες της μουσουλμανικής μειονότητας. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 8, 174–189. <https://doi.org/10.12681/dial.28030> (Original work published 19 Φεβρουάριος 2022)

«Οι κουβέντες γίνονται ακόμη πιο ωραίες, αφού έχουμε ξεπεράσει τα εμπόδια τα γλωσσικά»: Διδάσκοντας σε μαθητές και μαθήτριες της μουσουλμανικής μειονότητας

Χριστίνα Μαλιγκούδη

Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης & Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Περίληψη

Η διδασκαλία σε δίγλωσσους/ες μαθητές/τριες και σε μαθητές/τριες-μέλη μειονοτικών ομάδων που ενδέχεται να μην γνωρίζουν τη γλώσσα-στόχο σε ικανοποιητικό βαθμό, απαιτεί διαρκείς αναθεωρήσεις και αναπροσαρμογές των διδακτικών μεθόδων, του διδακτικού υλικού και των διδακτικών τεχνικών εκ μέρους του/της εκπαιδευτικού. Οι αναθεωρήσεις αυτές, ωστόσο, προκύπτουν, όταν ο/η εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριές του από την εφαρμογή παραδοσιακών διδακτικών μεθόδων και επιθυμεί ή επιδιώκει να διαφοροποιηθεί. Στην παρούσα εργασία εξετάζονται οι αντιλήψεις επτά (7) εκπαιδευτικών, απέναντι σε όψεις της γλωσσικής αλλά και της γενικότερης εκπαίδευσης μαθητών/τριών που ανήκουν στη μουσουλμανική μειονότητα. Οι εκπαιδευτικοί (αυτοί/ές) υπηρετούν σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Θράκη με πολυετή εκπαιδευτική εμπειρία. Οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί στην έρευνα αναδεικνύουν διάφορα ζητήματα σχετικά με θέματα γλώσσας, ταυτότητας και ιδεολογίας στην εκπαίδευση των παιδιών της μειονότητας, η προσέγγιση των οποίων από τους ίδιους/τις ίδιες μπορεί να τοποθετηθεί σε ένα συνεχές με διαφοροποιήσεις μεταξύ τους με βάση τις αντιλήψεις τους και κυρίως με βάση την επιθυμία τους για ένταξη των παιδιών αυτών στη σχολική τάξη και για μετασχηματισμό της διδακτικής πράξης.

Λέξεις κλειδιά: μειονοτική εκπαίδευση, μουσουλμανική μειονότητα, διγλωσσία, διαγλωσσικότητα, αντιλήψεις εκπαιδευτικών

Abstract

Educators who teach bilingual students and students-members of minority groups, who may not possess the target language to a high degree, need to constantly review and readjust their teaching methods, teaching material and teaching techniques. However, these readjustments occur, when educators realize the challenges their students face due to the implication of traditional teaching methods or when they desire or seek to differentiate. The study applies a qualitative design, based on the (critical language policy) analysis of interviews of seven educators who teach at schools of secondary education in Thrace with a high percentage of students of the Muslim minority. Interviews revealed that focal educators' perceptions can be placed on a continuum based on the extent to which they value and apply translanguaging and inclusive approaches.

Keywords: minority education, Muslim minority, bilingualism, translanguaging, teachers' perceptions

Υπεύθυνη επικοινωνίας: Χριστίνα Μαλιγκούδη, cmaligko@eled.duth.gr, Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, και μέλος ΣΕΠ στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Εισαγωγή

Η διδασκαλία σε μαθητές/τριες από μειονότητες είναι ένα θέμα που έχει απασχολήσει πολύ τόσο την ακαδημαϊκή κοινότητα όσο και τους ίδιους τους/τις ίδιες τις εκπαιδευτικούς που καλούνται να διαχειριστούν διάφορα γνωστικά, γλωσσικά, κοινωνικά και ψυχολογικά θέματα στη διδακτική πράξη. Η περιοχή της Θράκης στην Ελλάδα χαρακτηρίζεται από ένα μωσαϊκό γλωσσών και πολιτισμών. Ειδικότερα, η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης είναι μια θρησκευτική μειονότητα που αποτελείται από τρεις διαφορετικές γλωσσικές ομάδες: Τούρκους, Πομάκους και Ρομά. Η αντιμετώπιση της τουρκικής γλώσσας ως μητρικής γλώσσας και των τριών ομάδων δημιουργεί προβλήματα στο πεδίο της εκπαίδευσης, καθώς παιδιά από μη τουρκόφωνα οικογενειακά πλαίσια στο σχολείο θεωρούνται γνώστες και ομιλητές της (Κανακίδου, 1997· Τσιούμης, 2008).

Σύμφωνα με την Ασκούνη (2006) ήδη από τις αρχές της δεκαετίας 2000-2010 είχε παρατηρηθεί αύξηση των μαθητών/τριών της μουσουλμανικής μειονότητας στα δημόσια «πλειονοτικά σχολεία». Συγκεκριμένα, από 769 μαθητές/τριες το έτος 1989-90 ο αριθμός τους έφτασε σε 3.381 το 2007-08. Επίσης, σύμφωνα με την εν λόγω έρευνα, το γεγονός αυτό εξέφραζε την επιθυμία ένταξης τους στην ελληνική κοινωνική πραγματικότητα και για τον λόγο αυτό η ελληνομάθεια θεωρούνταν ως ουσιαστική και αναγκαία προϋπόθεση για μελλοντική επαγγελματική και κοινωνική ένταξη. Επιπρόσθετα, και λόγω του μέτρου της ποσόστωσης (οι υποψήφιοι/ες από τη μειονότητα συμμετέχουν στις γενικές εξετάσεις, εισάγονται όμως επιπλέον του αριθμού των εισακτέων κάθε σχολής ή τμήματος σε ποσοστό 0,5%) περισσότεροι/ες νέοι/ες και οι γονείς τους από τη μειονότητα επιθυμούν να φοιτήσουν στα δημόσια «πλειονοτικά» σχολεία (Ασκούνη, 2006). Άλλα στοιχεία επιβεβαιώνουν την εικόνα αυτή, δείχνοντας ότι ενώ τη σχολική χρονιά 1995-1996 φοιτούσαν 8.359 μαθητές και μαθήτριες σε μειονοτικά σχολεία της Θράκης, τη σχολική χρονιά 2000-2001 φοιτούσαν 1007 μαθητές και μαθήτριες και τη σχολική χρονιά 2017-2018 φοιτούσαν 5.061 μαθητές και μαθήτριες (Βενετοπούλου, 2018).

Ωστόσο, οι «φωνές» των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε τάξεις με μειονοτικούς μαθητές και ειδικότερα με μαθητές/τριες από τη μουσουλμανική μειονότητα δεν έχουν προβληθεί αρκετά από την ελληνική βιβλιογραφία (Zachos, 2020). Το παρόν άρθρο εξετάζει τις αντιλήψεις επτά εκπαιδευτικών απέναντι στη γλωσσική κυρίως εκπαίδευση παιδιών της μουσουλμανικής μειονότητας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το θεωρητικό μας εργαλείο προέρχεται από τον χώρο της κριτικής γλωσσικής πολιτικής (Shohamy, 2006· Spolsky, 2009· Tollefson, 2013), όπου η «πολιτική» χρησιμοποιείται ως εργαλείο από φορείς που ασκούν εξουσία σε μικρο- ή μακροεπίπεδο, για να διαχειριστούν τη γλωσσική συμπεριφορά και τις γλωσσικές πρακτικές ατόμων. Υπό αυτήν την έννοια, και οι εκπαιδευτικοί ασκούν γλωσσική πολιτική σε μια τάξη, ενθαρρύνοντας ή μη πολυγλωσσικές πρακτικές των μαθητών/τριών. Οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας κατατάσσονται σε ένα συνεχές, όπου το ένα άκρο αντιπροσωπεύει μια «ελεύθερη» γλωσσική πολιτική θεωρώντας την άλλη ή τις άλλες γλώσσες των μαθητών/τριών ως εφόδιο για την ενίσχυση της γλώσσας-στόχου (τα ελληνικά) και το άλλο άκρο μια γλωσσική πολιτική, που αν και σεβόμενη την γλωσσική ετερότητα και ποικιλομορφία, θεωρεί ότι η χρήση άλλων γλωσσών στην τάξη δυσχεραίνει την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και την ένταξη των μαθητών/τριών της μειονότητας στο σχολικό γίγνεσθαι.

Θεωρητικό υπόβαθρο

Κριτική γλωσσική πολιτική σε πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα

Οι εκπαιδευτικοί των μειονοτικών σχολείων της Θράκης ή σχολείων όπου φοιτούν μαθητές/τριες από τη μουσουλμανική μειονότητα δεν έχουν επιμορφωθεί επαρκώς για ζητήματα διδασκαλίας δεύτερης γλώσσας ή για θέματα διαπολιτισμικής και συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Συστηματικά επιμορφωτικά προγράμματα πάνω στις προαναφερθείσες θεματικές υλοποιήθηκαν κυρίως στο πλαίσιο του προγράμματος «Εκπαίδευση των παιδιών της Μουσουλμανικής Μειονότητας στη Θράκη» (Androussou et al., 2011), αλλά με το πέρας του προγράμματος δεν έχουν υπάρξει παρόμοια επιμορφωτικά προγράμματα. Οι βασικές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί είναι πολλές, με βασικότερες το χαμηλό επίπεδο ελληνομάθειας των παιδιών της μειονότητας και η απουσία ευελιξίας των αναλυτικών προγραμμάτων, με αποτέλεσμα να διαιωνίζονται οι χαμηλές επιδόσεις τους (Zachos, 2020).

Το κατά πόσο, ωστόσο, επηρεάζουν οι γλωσσικές αντιλήψεις και ιδεολογίες των εκπαιδευτικών τη γλωσσική εκπαίδευση των μαθητών/τριών της μουσουλμανικής μειονότητας, είναι ένα θέμα που δεν έχει μελετηθεί επαρκώς στη σχετική βιβλιογραφία. Στις μελέτες των γλωσσικών ιδεολογιών (π.χ. Schieffelin et al., 1998· Silverstein, 1979·) ένα από τα πιο σύνθετα ζητήματα είναι αυτό του συσχετισμού, να καταδειχτεί δηλαδή αν και κατά πόσο συλλογικά διαμορφωμένες αντιλήψεις για τη γλώσσα συναρτώνται με συγκεκριμένες ομάδες, αποτυπώνονται σε συλλογικές συμπεριφορές, διαμορφώνουν διακριτές γλωσσικές πρακτικές και έχουν αντίκτυπο στις ίδιες τις γλώσσες που μιλιούνται σε μια κοινότητα (Μοσχονάς, 2009). Ειδικότερα, όταν μιλάμε για τους/τις εκπαιδευτικούς, οι γλωσσικές ιδεολογίες, ρητές ή άρρητες, εμπεριέχουν αξιολογήσεις και κρίσεις για τη χρήση της γλώσσας ή των γλωσσών των χρηστών τους (McGroarty, 2010).

Βασικό θεωρητικό εργαλείο της παρούσας εργασίας είναι η κριτική γλωσσική πολιτική, σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί ασκούν πολιτική με το να συμμορφώνονται σε γλωσσικές συμβάσεις και να απαιτούν το ίδιο από τους/ τις μαθητές/τριές τους ή, αντίθετα, να «αντιστέκονται» σε αυτές και να είναι πιο ελεύθεροι/ες ως προς τη γλωσσική χρήση στην τάξη τους (García & Menken, 2010). Η γλώσσα θεωρείται μια μορφή κοινωνικής δράσης, που προκαλεί και διαταράσσει τις όψεις της ιεραρχίας ονοματισμένων γλωσσών (distinct named languages), γλωσσικών ποικιλιών και γλωσσικών πόρων (Avineri et al., 2019). Για τον Blommaert (2010) η πολυγλωσσία δεν είναι απλά «μια συλλογή από γλώσσες», αλλά «μια σύνθεση συγκεκριμένων σημειωτικών πόρων, προφορών, γλωσσικών ποικιλιών, ειδών ύφους και τροπικότητας» (σ. 102). Η στροφή, εξάλλου, της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας προς την πολυγλωσσία τα τελευταία χρόνια (Conteh & Meier, 2014· May, 2013· Meier, 2017) δίνει την ευκαιρία να αναδειχτούν οι διάφοροι γλωσσικοί και μη γλωσσικοί πόροι που αποκτούν τα άτομα στις πορείες της ζωής τους. Οι γλώσσες θεωρούνται ως μέρος των καθημερινών πρακτικών και ταυτοτήτων των ατόμων που έχουν ανάγκη να χρησιμοποιούνται ελεύθερα και με ευελιξία, ακόμα και σε περιβάλλοντα όπου υπάρχουν ή κυριαρχούν μονογλωσσικές και μονοδιαλεκτικές προκαταλήψεις, όπως είναι τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Chatzidaki et al., 2017· Gkaintartzi et al., 2015). Τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και, ειδικότερα τα σχολεία, είναι συχνά βασικοί χώροι όπου

οι γλώσσες περιθωριοποιούνται ή νομιμοποιούνται και οι θεωρήσεις για αυτές παράγονται ή αναπαράγονται (Corson, 1999· Cushing et al., 2021).

Η κριτική γλωσσική πολιτική, υπό αυτήν την έννοια, δεν πραγματοποιείται από απόσταση, αλλά απαιτεί του να εισέλθει ο/η ερευνητής/τρια, ως κριτικός/ή εθνογράφος της γλωσσικής πολιτικής, σε θεσμοποιημένα περιβάλλοντα (όπως για παράδειγμα στο σχολείο) και να μελετήσει την πολιτική που πραγματοποιείται, βιώνεται και ενδεχομένως διαιωνίζεται (Cushing et al., 2021· Martin-Jones & Da Costa Cabral, 2018). Η ισχύς των θεσμικών κειμένων ενεργοποιείται με τις πράξεις των εκπαιδευτικών, οι οποίοι/οιες ερμηνεύουν τα θεσμικά κείμενα και τα υλοποιούν σε διδακτική πράξη. Από την άλλη πλευρά, ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί δρουν σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον όπου υπάρχουν διάφοροι περιορισμοί που πρέπει να ακολουθήσουν, όπως, για παράδειγμα, αναλυτικά προγράμματα, αξιολογήσεις κ.λπ. (Cushing et al., 2021). Η παρούσα έρευνα ως βασικό σκοπό έχει να αποκωδικοποιήσει τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε τάξεις με μαθητές/τριες της μουσουλμανικής μειονότητας απέναντι στη διγλωσσία τους και στη χρήση των γλωσσών τους στο σχολικό περιβάλλον. Η αποκωδικοποίηση αυτή επιχειρείται μέσω συνεντεύξεων μαζί τους, όπου τα βασικά ερωτήματα αφορούν τις αντιλήψεις τους απέναντι στη χρήση άλλων γλωσσών στο μάθημα και ειδικότερα για τη χρήση των πρώτων γλωσσών από τους/τις μαθητές/τριές τους.

Θέματα εκπαίδευσης των μαθητών/τριών της μουσουλμανικής μειονότητας στη Θράκη

Τα ζητήματα που αφορούν την εκπαίδευση των μαθητών/τριών της μουσουλμανικής μειονότητας στη Θράκη αφορούν διάφορα επίπεδα: την παραγωγή και αξιοποίηση ειδικού εκπαιδευτικού υλικού για τις γλωσσικές και γνωστικές ανάγκες των εν λόγω μαθητών/τριών, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στα σχολεία της Θράκης, την κοινωνικοποίηση των μαθητών/τριών αυτών κ.λπ. Επίσης, ένα άλλο βασικό ζήτημα είναι το ότι αρκετοί/ές μαθητές/τριες από τη μειονότητα μαζί με τις οικογένειές τους ζουν σε απομακρυσμένες περιοχές σε σχέση με την πλειονότητα, στις οποίες χρησιμοποιούν αποκλειστικά τις Γ1 τους. Η πλειονότητα των γυναικών-μητέρων έχει χαμηλό επίπεδο ελληνομάθειας και η κοινωνικό-οικονομική κατάσταση γενικότερα των γονέων χαρακτηρίζεται από χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο και απασχόληση σε αγροτικές ή χειρωνακτικές εργασίες. Αναφορικά με τα επαγγέλματα και τις εργασίες τους, οι περισσότεροι κάτοικοι ασχολούνται με καλλιέργειες και με τον πρωτογενή τομέα παραγωγής, ενώ όσοι εργάζονται στο δευτερογενή τομέα (οικοδομικές εργασίες) και στις υπηρεσίες (έμποροι, μισθωτοί) έχουν μεταπηδήσει σε αυτούς τους εργασιακούς τομείς (Ασημακοπούλου & Χρηστίδου-Λιοναράκη, 2002· Βακαλιός, 1997· Κανακίδου, 1997). Σχετικά με το μορφωτικό τους επίπεδο, τα άτομα της μειονότητας εμφανίζουν υψηλά ποσοστά αναλφαβητισμού και σχολικής διαρροής, ενώ η εισαγωγή τους σε τμήματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι ιδιαίτερα περιορισμένη (Κάτσικας, 2005). Άμεση συνέπεια της σχολικής διαρροής αποτελεί η υποχρεωτική τους φοίτηση να μην ολοκληρώνεται για όλες τις περιπτώσεις των παιδιών (Βακαλιός, 1997). Ακόμα, αναφορικά με την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ήδη από το 1997 η Κανακίδου σημειώνει πως παιδιά μετακινούνται στην Τουρκία, ώστε να αποφοιτήσουν από κάποια ανώτερη εκπαιδευτική βαθμίδα, παιδιά τα οποία κατά κύριο λόγο προέρχονται από οικογένειες με υψηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο.

Στα εκπαιδευτικά θέματα της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης προσπάθησε να ανταποκριθεί το πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων» με επιστημονικές υπεύθυνες τις Άννα Φραγκουδάκη και Θάλεια Δραγώνα. Συγκεκριμένα, στόχευε στην κοινωνική και εκπαιδευτική ενσωμάτωση των μαθητών/τριών της μουσουλμανικής μειονότητας και ανέπτυξε διάφορες δράσεις: δημιουργία εκπαιδευτικού και επιμορφωτικού υλικού, οργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων, δημιουργήθηκαν κινητές βιβλιοθήκες που «ταξίδευαν» σε απομακρυσμένα χωρία της Θράκης, όπου ζουν μουσουλμάνοι/ες μαθητές/τριες και συγκροτήθηκαν δημιουργικές δομές υποστήριξης της μάθησης εκτός σχολικού περιβάλλοντος, όπως τα λεγόμενα ΚΕΣΠΕΜ (Κέντρα Στήριξης του «Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων», βλ. Ανδρούσου, 2015· Βασιλείου, 2008· Δραγώνα, 2008).

Μεγάλο θέμα, ωστόσο, φαίνεται ότι παραμένει η χαμηλή ελληνομάθεια των μαθητών/τριών της μουσουλμανικής μειονότητας, η οποία αποτελεί μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε σχολεία της Θράκης. Ο Μαυρομμάτης (2005), μελετώντας τον λόγο των μουσουλμάνων γονέων από τη μειονότητα, παρατηρεί ότι οι ίδιοι/ες επιθυμούν τα παιδιά τους να κατακτήσουν σε υψηλό επίπεδο την ελληνική γλώσσα. Τα προβλήματα που υφίστανται σε αυτήν τη διαδικασία εντοπίζονται από τους/τις ίδιους/ες στην ποιότητα των βιβλίων, την αδράνεια των εκπαιδευτικών και την απουσία παρεμβατικών μέτρων από το ελληνικό κράτος. Επίσης, συμπέρασμα της εν λόγω έρευνας αποτελεί και το γεγονός πως το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας επηρεάζει και το βαθμό κατάκτησης της ελληνικής γλώσσας από τα παιδιά και τις επιδόσεις τους στα μαθήματα μέσα από τις προσδοκίες που διαμορφώνονται. Επιπρόσθετα, ο Τσιούμης (2010) προσδιορίζει πως η μετάβαση των μουσουλμάνων μαθητών και μαθητριών από την πρωτοβάθμια προς τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρουσιάζει ελλείψεις και δυσκολίες σχετικά με το επίπεδο κατάκτησης της ελληνικής γλώσσας. Ως μέτρο επίλυσης της κατάστασης προτείνει τη διενέργεια ενισχυτικών μαθημάτων από τους/τις εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι συνεντεύξεις που διεξήχθησαν στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας αναδεικνύουν τις προκλήσεις αυτές που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί των σχολείων της περιοχής, αλλά η αντιμετώπισή τους φαίνεται ότι επηρεάζεται από τη στάση που έχουν απέναντι στο διγλωσσικό/ πολυγλωσσικό προφίλ των μαθητών/τριών τους.

Η μεθοδολογία της έρευνας

Γενικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων απέναντι σε θέματα γλωσσικής χρήσης και επιλογής των μαθητών και μαθητριών της μειονότητας από εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε τάξεις με τη συγκεκριμένη πληθυσμιακή ομάδα. Αξιοποιείται η ποιοτική μεθοδολογία έρευνας για την εκπλήρωση των ερευνητικών στόχων. Η ποιοτική μέθοδος έρευνας επιλέχθηκε ως η κατάλληλη μεθοδολογία, διότι θεωρείται ότι δίνει τη δυνατότητα στους/στις συνεντευξιζόμενους/ες εκπαιδευτικούς να «ακουστούν» η φωνή τους και οι προβληματισμοί τους. Οι ημι-δομημένες ερωτήσεις των συνεντεύξεων χωρίστηκαν στους εξής βασικούς άξονες: α) Προφίλ εκπαιδευτικών, β) Προκλήσεις που αντιμετωπίζουν στο διδακτικό τους έργο όταν έχουν μαθητές/τριες στην τάξη τους από τη μειονότητα, γ) Διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν σε τάξεις με μαθητές/τριες από τη μειονότητα, δ) Αντιλήψεις και πρακτικές απέναντι στη χρήση της μητρικής γλώσσας/ των μητρικών γλωσσών των μαθητών/τριών

από τη μειονότητα, ε) Συνεργασία με γονείς των μαθητών/τριών της μουσουλμανικής μειονότητας.

Οι συνεντευξιαζόμενοι/ες ήταν επτά στο σύνολο και απασχολούνταν όλοι/ες σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην περιοχή της Θράκης. Ο παρακάτω πίνακας αποτυπώνει τις βασικές πληροφορίες για τους/τις συνεντευξιαζόμενους/ες εκπαιδευτικούς: την ειδικότητά τους, το είδος του σχολείου στο οποίο υπηρετούν, χρόνια διδακτικής εμπειρίας με μαθητές/τριες της μουσουλμανικής μειονότητας και αν έχουν λάβει μέρος στο παρελθόν σε επιμορφωτικό σεμινάριο σχετικά με την εκπαίδευση των μουσουλμάνων μαθητών/τριών ή σχετικά με θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ή σχετικά με τη διδασκαλία των ελληνικών ως Γ2.

Πίνακας 1

Βασικές πληροφορίες για τους συμμετέχοντες/τις συμμετέχουσες

A/A	Ειδικότητα	Είδος σχολείου όπου υπηρετεί	Χρόνια διδακτικής προϋπηρεσίας με μαθητές/τριες της μειονότητας	Έχει λάβει σχετική επιμόρφωση
1	Φιλολόγος	Γυμνάσιο-Λύκειο Ξάνθης	34	Όχι
2	Φιλολόγος	Γυμνάσιο-Λύκειο Ξάνθης	34	Όχι
3	Φιλολόγος	Μειονοτικό Γυμνάσιο-Λύκειο Ξάνθης	23	Ναι
4	Φιλολόγος	Μειονοτικό Γυμνάσιο-Λύκειο Ξάνθης	15	Όχι
5	Φυσικός	Γυμνάσιο-Λύκειο Κομοτηνής	10	Όχι
6	Φιλολόγος	Μουσουλμανικό Ιεροσπουδαστήριο Κομοτηνής	13	Όχι
7	Γαλλική φιλολογία	Γυμνάσιο-Λύκειο Αλεξανδρούπολης	30	Όχι

Ο παραπάνω πίνακας δείχνει ότι οι εξεταζόμενοι/ες εκπαιδευτικοί έχουν πολυετή διδακτική εμπειρία, αλλά κανείς/ καμία (εκτός από την Ε3) δεν έχει λάβει επιμόρφωση σχετικά με την εκπαίδευση σε μαθητές/τριες της μουσουλμανικής μειονότητας ή τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ή τη διδασκαλία των ελληνικών ως Γ2. Είναι ένα εύρημα που προκαλεί εντύπωση, καθώς στο πλαίσιο του προγράμματος «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων», που παρουσιάστηκε παραπάνω, είχαν διοργανωθεί σχετικά επιμορφωτικά σεμινάρια. Προφανώς η παρακολούθησή τους δεν ήταν υποχρεωτική και υπόκειτο στη βούληση των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή τους σε αυτά ή μη.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το χρονικό διάστημα Μαρτίου-Μαΐου 2021 και το σύνολο της διάρκειας των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων ήταν 200 περίπου λεπτά. Η κωδικοποίηση των δεδομένων, η δημιουργία θεματικών κατηγοριών και κυρίως η ανάλυση του ερευνητικού υλικού έγινε με βάση την κριτική θεματική ανάλυση περιεχομένου (Lawless & Chen, 2018), καθώς θεωρήθηκε ότι συνάδει με το θεωρητικό εργαλείο της έρευνας, της κριτικής γλωσσικής πολιτικής. Η κριτική θεματική ανάλυση περιεχομένου θεωρείται ιδιαίτερα χρήσιμη για ερευνητές που ασχολούνται με συνεντεύξεις και εθνογραφικά κείμενα. Σε πρώτη φάση κατανοούνται τα μοτιβοποιημένα αποτελέσματα από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων και σε δεύτερη φάση εξετάζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα, ενώ παράλληλα αναζητούνται σύνδεσμοι με τις ευρύτερες κοινωνικές ιδεολογίες (Lawless & Chen, 2018). Έτσι και στην παρούσα έρευνα, στην πρώτη φάση, στην ανοιχτή κωδικοποίηση, προσπαθήσαμε να μείνουμε όσο πιο κοντά γινόταν στον λόγο των συνεντεύξεων, ενώ στη δεύτερη φάση, στην κλειστή κωδικοποίηση, εφόσον είχαμε την επεξεργασία των επαναλαμβανόμενων πληροφοριακών μοτίβων στον λόγο των συνεντεύξεων, επιχειρήσαμε να διασυνδέσουμε τον λόγο των συνεντεύξεων με ευρύτερες κοινωνικές ιδεολογίες. Σε αυτή τη δεύτερη φάση εμείναμε, με άλλα λόγια, στα αναδυόμενα θέματα/ μοτίβα και προσπαθήσαμε να διερευνήσουμε πώς λειτουργούν σε σχέση με τις ευρύτερες κοινωνικές ιδεολογίες, τοποθετώντας τις αντιλήψεις σε ένα συνεχές. Το ένα άκρο του συνεχούς αντιπροσωπεύει τις αντιλήψεις που προωθούν όλους τους γλωσσικούς πόρους του γλωσσικού ρεπερτορίου των μαθητών/τριών μιας μειονοτικής ομάδας στη διδακτική πράξη, ενώ στο άλλο άκρο βρίσκονται αντιλήψεις που θέτουν εμπόδια στην προώθησή τους. Στη μέση του συνεχούς αυτού εντοπίζονται αντιλήψεις που φαίνεται να προωθούν με όρους τους γλωσσικούς πόρους των μαθητών/τριών της μειονότητας στη διδακτική πράξη.

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων: Κατηγοριοποίηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ως προς την κριτική γλωσσική πολιτική

Αντιλήψεις που προωθούν όλους τους γλωσσικούς πόρους των μαθητών/τριών της μειονότητας στη διδακτική πράξη

Οι εκπαιδευτικοί 3 και 4 (Ε3 και Ε4) έχουν πολυετή διδακτική εμπειρία σε μαθητές/τριες από τη μουσουλμανική μειονότητα, καθώς όχι μόνο έχουν εργαστεί σε μειονοτικά σχολεία, αλλά έχουν δουλέψει και εθελοντικά σε δομές μη τυπικής εκπαίδευσης για τη γλωσσική ενίσχυση των μαθητών/τριών αυτών. Επίσης, η Ε3 έχει υπάρξει συνεργάτρια του προγράμματος «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων» σε θέματα διδακτικής της λογοτεχνίας.

Η εκπαιδευτικός Ε3, πρώτα από όλα, σύμφωνα με τη συνέντευξή της αξιοποιεί το εργαλείο της ανάλυσης αναγκών (needs analysis) στο μάθημά της και λαμβάνει υπόψη της τις εκάστοτε γλωσσικές, γνωστικές, εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες των μαθητών/τριών της, έτσι ώστε να προβαίνει σε διαφοροποιημένη διδασκαλία: «Σε κάθε τάξη διαφοροποιούμε τον τρόπο με τον οποίο δουλεύουμε. Εγώ τουλάχιστον. Δηλαδή μπορεί να έχουμε κάποια αρχικά εργαλεία, αλλά από εκεί και μετά, επειδή είναι μια ζώσα ομάδα, με διαφορετικές ανάγκες, με διαφορετικές καταβολές κλπ κλπ, πάντα τελικά καταλήγεις με ένα διαφορετικό έμψυχο υλικό, τις ανάγκες του οποίου προσπαθείς όσο μπορείς να πλησιάσεις, να καλύψεις και ανάλογα». Επιδιώκει να μαθαίνει την ακριβή γεωγραφική περιοχή όπου διαμένει ο/η κάθε μαθητής/τρια της, ώστε να σκιαγραφεί το ακριβές κοινωνιογλωσσολογικό του/της προφίλ και να διαμορφώνει αναλόγως τα μαθήματά της:

Έχω μαθητές μέσα που είναι από αστικά περιβάλλοντα, μαθητές από μη αστικά περιβάλλοντα, μαθητές των οποίων οι γονείς διαμένουν σε πολύ πολύ απομακρυσμένα από την πόλη χωριά, όπως η Χλόη...τα λέω και μόνο στον χάρτη να δείτε πού είναι, καταλαβαίνετε. Εγώ τα ξέρω αυτά τα μέρη, έχω πάει. Ξέρω και πώς είναι. Είναι αλλιώς να δεις την Χλόη στον χάρτη εκεί ψηλά και άλλο να έχεις εικόνα του ποια είναι η Χλόη.

Η Ε3 προσπαθεί να χρησιμοποιεί διάφορους τρόπους για να προσεγγίσει τους/τις μαθητές/τριες της μειονότητας στην τάξη, με σκοπό να τους/τις εντάξει και στο σύνολο αλλά και στη μαθησιακή διαδικασία:

Θεωρώ ότι μπορώ λίγο και ανοίγω τις χαραμάδες, γιατί καταλαβαίνουν ότι όταν τέλος πάντων μπαίνω στην τάξη τους, και λέω γεια σου Εμινέ, γεια σου Χασάν, γεια σου οτιδήποτε, δεν με νοιάζει αν είναι ο Χασάν και δεν είναι ο Γιώργος.

Από την άλλη πλευρά, η Ε4 καλεί μαθητές/τριες προχωρημένους/ες στην ελληνομάθεια να μεσολαβήσουν ως «μεταφραστές»/τριες» για να βοηθήσουν να κατανοήσουν σύνθετες λέξεις και έννοιες οι μαθητές/τριες που είναι πιο αδύναμοι/ες στα ελληνικά:

Είναι δύο τρεις μαθητές που κατέχουν καλά τα ελληνικά, κάνουν τους μεταφραστές. Λέω μια λέξη δύσκολη και τους λέω παιδιά αυτό και με κοιτάνε. Με το που βλέπω το βλέμμα περίεργο ένας δύο μαθητές, χωρίς πλέον να πω παιδιά πείτε, τα μεταφράζουμε τη λέξη, τη φράση, οπότε θα πάμε παρακάτω.

Η ανοιχτή στάση τους απέναντι στον συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό επιβεβαιώνεται από τα λεγόμενά τους και σε σχέση με το πώς αντιμετωπίζουν τη χρήση της τουρκικής γλώσσας από τα παιδιά στην τάξη. Για τις συγκεκριμένες εκπαιδευτικούς η γλώσσα των μαθητών/τριών τους αποτελεί εργαλείο για να τους/τις προσεγγίσουν αλλά και για να τους/τις βοηθήσουν στην εκμάθηση της γλώσσας στόχου, στα ελληνικά:

Δεν ξέρω να μιλώ τουρκικά, αλλά έμαθα πώς είναι χτισμένη η τουρκική γλώσσα και αυτό με βοηθά πολύ στο να προσεγγίσω τους μαθητές μου. Σαφώς και επιτρέπω την τουρκική μέσα στην τάξη...δηλαδή, αν ξέρω εγώ κάποια λέξη, θα τη χρησιμοποιήσω για να κάνω πολύ σαφές αυτό που θέλω να περάσω ως έννοια. (Ε3)

Ναι, γιατί χρησιμοποιώντας την τουρκική λέξη, εκείνη την ώρα θα μάθουν και την αντίστοιχη ελληνική λέξη. Τη μαθαίνουν εκείνη την ώρα. Είτε είναι ένας γραμματικός όρος...γιατί ακόμα και ένας γραμματικός όρος μπορεί να είναι είτε είναι μια λέξη με τη σημασία της ναι. Προχωράει η διαδικασία παρακάτω, ναι. (Ε4)

Παράλληλα, κατανοούν ότι η χρήση της Τουρκικής είναι μια φυσική γλωσσική επιλογή των μαθητών και μαθητριών τους και όχι εσκεμμένη («*Το σέβομαι αυτό, τους έρχεται αυθόρμητα, δεν το κάνουν για να μην τους ακούσω, γιατί έχω ακούσει και αυτήν την άποψη*» (E4)), καθώς αυτή είναι η κυρίαρχη στο γλωσσικό ρεπερτόριό τους και αξιοποιούν το γεγονός αυτό για την προώθηση και την ενίσχυση μιας φιλικής ατμόσφαιρας στην τάξη και για τη δημιουργία ενός κλίματος «ασφαλούς» (Blackledge & Creese, 2010) για τους/τις μαθητές/τριές τους:

Βλέπω ότι τους ξεκλειδώνει, βλέπω ότι οι κουβέντες γίνονται ακόμη πιο ωραίες, αφού έχουμε έτσι ξεπεράσει τα εμπόδια τα γλωσσικά, που είναι απαραίτητο...γιατί και στην τρίτη λυκείου καταπιάνεσαι με πράγματα που δεν είναι πολύ απλά, είναι και τα παιδιά διαφορετικά. (E3)

Αντιλήψεις που προωθούν με όρους τους γλωσσικούς πόρους των μαθητών/τριών της μειονότητας στη διδακτική πράξη

Στη μέση του προαναφερθέντος «συνεχούς» εντάσσονται οι αντιλήψεις από τρεις εκπαιδευτικούς του ερευνητικού δείγματος, οι οποίοι/ες φαίνονται, με βάση τις συνεντεύξεις τους, να ενστερνίζονται την ανάγκη ενδυνάμωσης (empowerment) των μαθητών και μαθητριών της μειονότητας και να επιδιώκουν με διάφορους διδακτικούς τρόπους την ένταξή τους στο μαθητικό σύνολο και στη διδακτική πράξη. Πρώτα από όλα, αναγνωρίζουν και εντάσσουν στη διδακτική πράξη στοιχεία των βιωμάτων και του πολιτισμού των μειονοτικών μαθητών/τριών τους, προκειμένου οι μαθητές/τριες αυτοί/ές να αισθανθούν άνετα στο περιβάλλον της τάξης και να αρχίσουν να συμμετέχουν («*για να τους κάνω να αισθανθούν λίγο άνετα, να δώσω μια αξία στη γλώσσα και στον πολιτισμό τους*» (E2)). Μάλιστα, μερικές από τις πρακτικές που προτείνουν, έχουν ιδιαίτερο διδακτικό, διαθεματικό και διαπολιτισμικό ενδιαφέρον:

Αξιοποιούμε όσο μπορούμε τις δυνατότητες που μας δίνουν τα κείμενα, για να χτίσουμε κάποιες γέφυρες, για να τους κερδίσουμε συναισθηματικά: Διδάσκουμε Αντιγόνη, διδάσκουμε λογοτεχνία. Απλώς ας πούμε όταν κάνουμε το Μοσκόφ Σελίμ του Βιζυηνού στη Δευτέρα λυκείου, αξιοποιούμε, τουλάχιστον εγώ αξιοποιώ το ότι έχω δίγλωσσους μαθητές και λέω παιδιά για κοιτάξτε, ποιες τουρκικές λέξεις έχει μέσα ή έχουμε πάλι στου Χατζηφράγκου στη Σμύρνη ποιες τουρκικές λέξεις έχει μέσα...πώς παρουσιάζεται η οθωμανική κοινωνία εκεί...έτσι; (E1)

Παράλληλα, δηλώνουν την επιθυμία τους να κατακτήσουν περισσότερα εργαλεία για να μπορέσουν να διαχειριστούν το διγλωσσικό και μειονοτικό προφίλ των μαθητών/τριών τους στη διδακτική πράξη, καθώς αποδέχονται ότι δεν είχαν κάποια θεωρητική κατάρτιση πάνω στο φαινόμενο αυτό:

...Αλλά και άλλοι που είναι και στη δικιά μου την ηλικία και μεγάλοι, δεν έχουμε εξοικειωθεί με τη διαχείριση της διγλωσσίας, την ένταξή της μέσα στη διαδικασία αυτή... δεν έχουμε εκπαιδευτεί, κακά τα ψέματα δεν έχουμε εκπαιδευτεί, δηλαδή στο πρόγραμμα σπουδών στα πανεπιστήμια, για αυτούς που θα διδάξουν, δεν υπάρχει κάποια πρόβλεψη για εδώ πέρα, ούτε κάποια επιμόρφωση σχετική. (E1)

Αυτό είναι το βασικό και θεωρώ ότι εκεί θα έπρεπε να εστιάσουμε περισσότερο, γιατί όλοι οι συνάδελφοι δεν γνωρίζουμε όσοι δεν προερχόμαστε από την Ξάνθη ή από την Κομοτηνή, δεν γνωρίζουμε το όλο περιβάλλον στο οποίο θα

κληθούμε να λειτουργήσουμε, οπότε το αποτέλεσμα είναι δύσκολο, επιφυλακτικό. (E5)

Η στάση και οι πρακτικές που έχουν υιοθετήσει φαίνεται να απορρέουν περισσότερο από την πολυετή διδακτική τους εμπειρία με τη συγκεκριμένη μαθητική ομάδα και από την αναγνώριση των διδακτικών και γλωσσικών τους αναγκών:

Αλλά όταν κάποιος κάνει πολλά χρόνια, σε αυτές τις ζωντανές τάξεις, αρχίζει και τρίβεται και αυτός. Ακόμα και αν είχε κάποια στερεότυπα, αυτά κάπως λειαιώνονται, γιατί τον ενδιαφέρει να κερδίσει την ψυχή των μαθητών, γιατί αλλιώς δεν μπορείς να κάνεις μάθημα. Πώς να κάνεις μάθημα; (E1)

Ωστόσο, εκεί που διαφέρουν από τους/τις εκπαιδευτικούς της πρώτης ομάδας είναι στο γεγονός ότι συνειδητά βάζουν όρια στη γλωσσική «ελευθερία» στην τάξη. Με άλλα λόγια, θεωρούν ότι η μητρική γλώσσα των μειονοτικών μαθητών/τριών τους είναι μεν καλό να χρησιμοποιείται στην τάξη, κυρίως για την ενδυνάμωση των μειονοτικών μαθητών/τριών, αλλά μόνο σε συγκεκριμένες περιστάσεις και για συγκεκριμένες λειτουργίες και κυρίως όχι ανεξέλεγκτα:

Ζεσταίνει πολύ την ατμόσφαιρα, το να πεις έστω και μια φράση σε κάποιον σε μια γλώσσα που είναι μητρική ή είναι μια γλώσσα που τη μιλάει στο σπίτι που κάτι του λέει ας πούμε, που είναι δικιά του γλώσσα. Βλέπω ότι νιώθουν όμορφα τα παιδιά. Αλλά σας είπα, δεν το παρακάνω, γιατί μετά γίνεται δυσάρεστο για τους υπόλοιπους. (E1)

Τα χρησιμοποιούν πάρα πολύ τα τουρκικά. Και δεν έχουν την συναίσθηση, την επίγνωση ότι κάνουν κάτι δυσάρεστο για τους άλλους. Δυσάρεστο από την άποψη ότι καταλαβαίνουν και τα παιδιά που δεν γνωρίζουν την Τουρκική, ότι είναι κάτι φυσιολογικό, αυτή είναι η μητρική τους γλώσσα, αυτήν μιλούν μεταξύ τους. (E2)

Με άλλα λόγια, οι συγκεκριμένοι/ες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι πρέπει να υπάρχουν όρια και κανόνες στη γλωσσική χρήση, προκειμένου οι μειονοτικοί/ές μαθητές/τριες να «συμμορφωθούν» σε αυτούς (E2), καθώς η προτεραιότητα της μαθησιακής διαδικασίας είναι και πρέπει να είναι η ανάπτυξη της ελληνικής γλώσσας:

Αλλά από εκεί και πέρα δεν είναι στόχος μας να χρησιμοποιήσουν τα τούρκικα. Στόχος μας είναι να χρησιμοποιήσουν τα ελληνικά. (E5)

Ο βασικός λόγος τον οποίο επικαλούνται για αυτήν την επιλογή και πρακτική τους είναι το γεγονός ότι τα περισσότερα παιδιά της μειονότητας ζουν σε απομονωμένες περιοχές, μακριά από τα αστικά κέντρα, όπου η βασική γλώσσα επικοινωνίας και καθημερινών συνδιαλλαγών είναι η Τουρκική και, συνεπώς, στο σχολείο έχουν μια μοναδική ευκαιρία να εκτεθούν στα ελληνικά και να τα χρησιμοποιήσουν.

Αντιλήψεις που θέτουν εμπόδια στην προώθηση των γλωσσικών πόρων των μαθητών/τριών της μειονότητας στη διδακτική πράξη

Στην τρίτη κατηγορία αντιλήψεων εκπαιδευτικών ανήκουν εκείνες οι αντιλήψεις που θεωρούν ότι η ελληνική γλώσσα είναι και πρέπει να είναι η μοναδική γλώσσα επικοινωνίας των μαθητών/τριών μέσα στη σχολική τάξη. Πρώτα από όλα, κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων με τους/τις δύο εκπαιδευτικούς τονίστηκαν από τους ίδιους οι προκλήσεις και οι αδυναμίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά της μειονότητας (π.χ. χαμηλό επίπεδο στην ελληνική γλώσσα, μη ένταξη στη τάξη και στο σχολείο, απουσία

κοινωνικοποίησης με παιδιά που δεν ανήκουν στη μειονότητα, χαμηλές επιδόσεις στα μαθήματα) που τους εμποδίζει στο να ενταχθούν στο σχολείο και να σημειώσουν «πρόοδο». Αντίθετα, στις συνεντεύξεις με τους/τις εκπαιδευτικούς των προηγούμενων δύο ομάδων αναδείχθηκαν από τους/τις συνεντευξιζόμενους εκπαιδευτικούς κυρίως οι προσπάθειες που καταβάλλουν τα παιδιά αυτά για να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις αυτές. Συνεπώς, διαφαίνεται μια αρχική διαφοροποίηση μεταξύ των ομάδων ως προς την πρόσληψη των μαθητών/τριών της μειονότητας. Για τους/τις εκπαιδευτικούς της τρίτης αυτής κατηγορίας, η φοίτηση των μαθητών/τριών της μειονότητας έχει «προβλήματα»:

Εγώ δεν θα μιλήσω για προκλήσεις, θα μιλήσω για προβλήματα. Γιατί το μεγαλύτερο πρόβλημα κατά τη γνώμη μου είναι ότι η μεγάλη πλειοψηφία αυτών των παιδιών δεν μιλάει καθόλου την ελληνική γλώσσα. (E7)

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί της ομάδας αυτής θεωρούν ότι το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον των παιδιών παίζει πολύ μεγάλο ρόλο στις αδυναμίες που παρουσιάζουν οι μαθητές/τριες αυτοί/ές:

Έχει να κάνει με το χωριό καταγωγής. Κατά πόσο έγινε δουλειά σοβαρή στο δημοτικό, κατά πόσο οι γονείς μιλάνε την ελληνική γλώσσα στο σπίτι, δείχνει και έναν προσανατολισμό πώς βλέπουν τη θέση τους στην ελληνική πολιτεία. Είναι πολλοί παράγοντες, πολιτισμικοί, θρησκευτικοί, εθνοτικοί... (E6)

Για τον λόγο αυτό, οι συγκεκριμένοι/ες εκπαιδευτικοί επιμένουν ιδιαίτερα στην ορθή χρήση της ελληνικής γλώσσας στο σχολείο, εντός και εκτός μαθήματος και φαίνεται να είναι ο βασικός διδακτικός τους στόχος («Προσπαθούμε με κάθε τρόπο να ενισχύσουμε την ελληνική γλώσσα» (E6)) και η κύρια επιδίωξή τους είναι η ενσωμάτωση των παιδιών αυτών στο σχολικό γίνεσθαι («Είναι πολύ λίγα αυτά τα παιδιά, τα οποία πώς το λένε...καταφέρνουν να ενσωματωθούν» (E7)).

Η χρήση των άλλων γλωσσών των μαθητών και μαθητριών (π.χ. τουρκικά, πομακικά) δεν γίνεται, συνεπώς, αποδεκτή στο μάθημα, πρώτον γιατί το σχολείο αποτελεί μια μοναδική ευκαιρία για τα παιδιά αυτά να εκτεθούν σε «ορθά» ελληνικά και δεύτερον για να μη διαταραχθεί η ισορροπία και η «ηρεμία» στην τάξη:

Όχι, για αυτό επιμένουμε να μιλάνε ελληνικά. Το θέμα είναι αυτό. Να κάνουν χρήση της ελληνικής γλώσσας, το οποίο δεν γίνεται στο σπίτι. Τηλεόραση, από ό,τι αντιλαμβάνομαι, ούτε αυτό δεν τους βοηθάει να μάθουν σωστά ελληνικά, για αυτό και επιμένουμε μόνο ελληνικά. (E6)

Τώρα το να πεις στο παιδί πώς το λένε αυτό στη γλώσσα του, στα τουρκικά, μπορεί να το πει...δυσοτρία να γελάσουν όμως, να δημιουργηθεί θέμα. Δεν είναι τόσο απλό, ναι. Για αυτό και δεν τους ρωτάω. (E7)

Συζήτηση

Με βάση την ανάλυση του ερευνητικού υλικού, προκύπτουν τρεις κατηγορίες εκπαιδευτικών με βάση τις απόψεις τους απέναντι στη χρήση άλλων γλωσσών στο σχολικό περιβάλλον εκ μέρους των μαθητών/τριών της μουσουλμανικής μειονότητας. Οι κατηγορίες αυτές μπορούν να εισαχθούν σε ένα νοερό συνεχές, όπου στο ένα άκρο μπορούν να τοποθετηθούν οι απόψεις που υποστηρίζουν και θεωρητικά και πρακτικά την ελεύθερη χρήση άλλων γλωσσών στο μάθημα, κυρίως λόγω της επιθυμίας των εκπαιδευτικών να ενισχύσουν γνωστικά και ψυχολογικά τους μαθητές και τις μαθήτριες

από τη μειονότητα. Η παιδαγωγική που φαίνεται να εφαρμόζεται από τους εκπαιδευτικούς της πρώτης κατηγορίας συνάδει με τις αρχές της διαγλωσσικότητας, καθώς οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι δεν είναι το κέντρο του μαθήματος, αλλά οι ίδιοι/ες οι μαθητές/τριες αξιοποιούν το πολυγλωσσικό ρεπερτόριο των μαθητών/ μαθητριών της μειονότητας, προκειμένου να γίνουν κατανοητές οι έννοιες του μαθήματος, αλλά παράλληλα να ενδυναμωθούν και οι ίδιοι οι μαθητές/τριες και να αισθανθούν την τάξη ως ασφαλή χώρο να προβάλλουν τις εμπειρίες και την ταυτότητά τους. Και αυτός ακριβώς είναι και ο σκοπός της διαγλωσσικότητας: να μετασχηματίζει τις σχέσεις εξουσίας και να εστιάζει στη διαδικασία της διδασκαλίας και της εκμάθησης πάνω σε έννοιες όπως είναι η δόμηση των νοημάτων, η ενδυνάμωση των εμπειριών και η ανάπτυξη ταυτοτήτων (Creese & Blackledge, 2015· Garcia, 2009· Τσοκαλίδου, 2017), με αποτέλεσμα να ενδυναμώνει τόσο τον διδάσκοντα/τη διδάσκουσα όσο και το/τη διδασκόμενο/η.

Στη συνέχεια, τοποθετούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών που αναγνωρίζουν την παιδαγωγική αξία της χρήσης άλλων γλωσσών στο μάθημα και σε ορισμένες περιστάσεις δημιουργούν και οι ίδιοι/ες τις κατάλληλες συνθήκες για ανταλλαγή γλωσσικών και πολιτισμικών στοιχείων μέσα στην τάξη, αλλά η χρήση αυτή δεν είναι ελεύθερη. Υπόκειται, δηλαδή, σε περιορισμούς, οι οποίοι τίθενται εκ μέρους των εκπαιδευτικών, με σκοπό να μην διαταραχθεί η «ισορροπία» στην τάξη, σύμφωνα με τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών της δεύτερης κατηγορίας. Θα χαρακτηρίζαμε, συνεπώς, τις διδακτικές αυτές πρακτικές «περιοριστικές» ως προς την αξιοποίηση της διαγλωσσικότητας στη διδακτική πράξη.

Στο άλλο άκρο του συνεχούς εντοπίζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών που δεν φαίνεται να υποστηρίζουν ούτε την ελεύθερη ούτε την «υπό όρους» χρήση και αξιοποίηση των γλωσσικών πόρων των μαθητών και μαθητριών της μειονότητας στη διδακτική πράξη. Ο βασικός λόγος, τον οποίο επικαλούνται, είναι το γεγονός πως βασικό μέλημα των μαθητών/τριών αυτών πρέπει να είναι η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, της κυρίαρχης γλώσσας, στην οποία οι μαθητές/τριες από τη μειονότητα δεν έχουν την ευκαιρία να εξασκηθούν στην καθημερινότητά τους λόγω των συνθηκών διαβίωσής τους (απομονωμένος τόπος κατοικίας, συναναστροφές κυρίως με τουρκόφωνους κ.λπ.). Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί της τρίτης αυτής κατηγορίας θεωρούν ότι οι φορείς του σχολείου πρέπει να μείνουν «πιστοί» στην αποκλειστική χρήση της ελληνικής γλώσσας στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, γιατί είναι προς το γλωσσικό, γνωστικό και κοινωνικό όφελος για τους/τις μαθητές/τριες της μειονότητας.

Πάντως πρέπει να επισημανθεί από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων και δη τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της τρίτης κατηγορίας ότι δεν προκύπτουν απόλυτες μονογλωσσικές ή εθνοκεντρικές απόψεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών. Ο βασικός λόγος που επικαλούνται οι εκπαιδευτικοί της τρίτης κατηγορίας για τη θέση τους πως οι άλλες γλώσσες των παιδιών δεν έχουν ή δεν πρέπει να έχουν «χώρο» στη μαθησιακή διαδικασία είναι ότι θεωρούν πως το σχολείο είναι μια «μοναδική ευκαιρία» (Ε6) για τα παιδιά αυτά να εκτεθούν στα ελληνικά, καθώς εξωσχολικά δεν έχουν αυτή τη δυνατότητα.

Αν αναζητούσε κανείς τους λόγους για αυτές τις αποκλίσεις στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πάνω σε αυτό το ζήτημα, σίγουρα δεν θα τις εντόπιζε στην επιμόρφωση ή στην εμπειρία στο είδος του σχολείου. Δηλαδή, όπως προαναφέρθηκε, μόνο μία εκπαιδευτικός από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικούς είχε λάβει κάποια

σχετική επιμόρφωση για θέματα εκπαίδευσης μειονοτικών ομάδων ή διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ή διγλωσσίας. Επίσης, όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος είχαν μακροχρόνια διδακτική εμπειρία (από 10 ως 34 έτη) και δη σε σχολεία της Δυτικής Θράκης, όπου φοιτούν μαθητές και μαθήτριες από τη μουσουλμανική μειονότητα. Ειδικότερα, απασχολούνται ή έχουν απασχοληθεί σε εκπαιδευτικές δομές, όπου φοιτά μεγάλος αριθμός παιδιών από τη μειονότητα ή όπου αυτά είναι η πλειοψηφία, όπως για παράδειγμα σε μειονοτικά σχολεία ή σε ιεροσπουδαστήρια. Αυτό που μάλλον παίζει ρόλο είναι οι ιδεολογίες τους και οι στάσεις τους απέναντι στην εκπαίδευση των μαθητών/τριών που δεν ανήκουν στην «κυρίαρχη» ή «πλειονοτική» ομάδα, γεγονός που συνάδει με γενικότερες κοινωνικές ιδεολογίες, πέρα από το εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Και αυτό που είναι πιο σημαντικό να επισημανθεί είναι ότι πρέπει να αναλογιστεί κανείς ότι εν τέλει οι γλωσσικές στάσεις, ιδεολογίες και πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών παίζουν καταλυτικό ρόλο στις στάσεις των ίδιων των μαθητών/τριών απέναντι στις γλώσσες (Lasagabaster & Hugueta, 2006). Καθώς οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών συνδέονται άμεσα με τις παιδαγωγικές πρακτικές στην τάξη, η επιλογή τους για το ποια διδακτική στρατηγική ή προσέγγιση θα εφαρμόσουν, επηρεάζει την ανάπτυξη της κινητοποίησης και των στάσεων των παιδιών απέναντι στη μειονοτική γλώσσα (Pajares, 1992). Αντιθέτως, αναγνωρίζοντας τα γλωσσικά υπόβαθρα των μαθητών/τριών ως πόρους για μάθηση, ενισχύει τις θετικές στάσεις και την κινητοποίηση (Duarte & Günther-van Der Meij, 2018) και η εφαρμογή διαγλωσσικών προσεγγίσεων αναπτύσσει και προωθεί μια νέα γλωσσική κουλτούρα στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, η οποία μπορεί να διαχειριστεί προκλήσεις που προκύπτουν σε πολύγλωσσα περιβάλλοντα (Hélot, 2017).

Επίλογος

Η παρούσα εργασία διερεύνησε τις απόψεις εκπαιδευτικών απέναντι στη χρήση της κυρίαρχης γλώσσας (της ελληνικής) και των άλλων γλωσσών στο πλαίσιο πολύγλωσσων και πολυπολιτισμικών τάξεων, όπου φοιτούν μαθητές/τριες από τη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης. Η εφαρμογή διαγλωσσικών προσεγγίσεων στο εκπαιδευτικό πλαίσιο ανήκει στη θεωρητική προσέγγιση της «παιδαγωγικής διαγλωσσικότητας» (Cenoz & Gorter, 2020), η οποία αποσκοπεί στην ενσωμάτωση δύο ή περισσότερων γλωσσών (ή γλωσσικών ποικιλιών) στη μαθησιακή διαδικασία. Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, οι γλωσσικοί πόροι έχουν αξία και οι εκπαιδευόμενοι/ εκπαιδευόμενες δεν θεωρούνται ως «ελλειμματικοί» χρήστες της κυρίαρχης γλώσσας αλλά ως πολύγλωσσοι ομιλητές (Makarova et al., 2021). Πιο κοντά σε αυτήν την προσέγγιση διαφαίνεται να είναι, με βάση τα ερευνητικά αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, οι εκπαιδευτικοί της πρώτης κατηγορίας, ενώ οι εκπαιδευτικοί της δεύτερης κατηγορίας ενστερνίζονται υπό όρους τις θεωρητικές της παραδοχές. Αντιθέτως, για τους εκπαιδευτικούς της τρίτης κατηγορίας, η εφαρμογή διαγλωσσικών πρακτικών στη σχολική τάξη έχει αρνητική επίδραση στην ελληνομάθεια των μαθητών/τριών της μειονότητας και στη γενικότερη σχολική επίδοση αλλά και προσαρμογή τους.

Σίγουρα η εφαρμογή ποιοτικών δίγλωσσων προγραμμάτων και κυρίως η οργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων που θα βασίζονται στο αξίωμα ότι κατά τη μάθηση σε δίγλωσσο περιβάλλον «οι γλώσσες έχουν αντίστοιχο κύρος, οι διαφορετικές κουλτούρες έχουν ισάξια θέση, οι σχέσεις είναι συνεργατικές και όχι ανταγωνιστικές και

εξουσιαστικές, οι διαφορετικές ταυτότητες δεν είναι μόνο αντικείμενο σεβασμού αλλά θεωρούνται πρόκληση και πλούτος» (Δραγώνα, 2008, σ. 440) θα μπορούσε να επηρεάσει θετικά τις αντιλήψεις και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαγλωσσικότητα στην εκπαιδευτική πράξη. Πάντως, η μελλοντική διερεύνηση των αντιλήψεων και των εμπειριών περισσότερων εκπαιδευτικών αλλά και η παρατήρηση σε σχολικές τάξεις, όπου φοιτούν μαθητές/τριες της μουσουλμανικής μειονότητας, θα βοηθούσε στο να αναδυθούν περισσότεροι παράγοντες που συντελούν στη δημιουργία ενός διαγλωσσικού και συμπεριληπτικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

Βιβλιογραφία

- Ανδρούσου, Α. (2015). Αξιοποιώντας τον (ανα)στοχασμό στην προοπτική της διαμόρφωσης εκπαιδευτικών ερευνητών. Δυνατότητες και περιορισμοί. Το παράδειγμα του ΤΕΑΠΗ. Στο Ε. Κατσαρού & Β. Τσάφος (Επιμ.), *Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συμποσίου* (σσ. 174-185). Πανεπιστήμιο Κρήτης & Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ασημακοπούλου, Φ., & Χρηστίδου-Λιοναράκη, Σ. (2002). *Η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης και οι ελληνοτουρκικές σχέσεις*. Λιβάνης.
- Ασκούνη, Ν. (2006). *Η εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη: Από το περιθώριο στην προοπτική της κοινωνικής ένταξης*. Αλεξάνδρεια.
- Avineri, N., Graham, L. R., Johnson, E. J., Conley Riner, R., & Rosa, J. (2019). *Language and social justice in practice*. Routledge.
- Androussou, A., Askouni, N., Dragonas, T., Frangoudaki, A., & Plexousaki, E. (2011). Educational and political challenges in reforming the education of the Muslim minority in Thrace, Greece. *The International Journal of Learning*, 17(11), 228-239.
- Βακαλιός, Α. (1997). *Το πρόβλημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη Δυτική Θράκη*. Gutenberg.
- Βασιλείου, Α. (2008). Σπέρνοντας σπόρους συνέργειας: Περιγραφή ενός παραδείγματος κοινωνικο-πολιτισμικής εμπύχωσης. Στο Θ. Δραγώνα & Α. Φραγκουδάκη (Επιμ.), *Πρόσθεση όχι αφαίρεση, πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση: Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης* (σσ. 451-468). Μεταίχιμο.
- Blackledge, A., & Creese, A. (2010). *Multilingualism*. Continuum.
- Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge University Press.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2020). Teaching english through pedagogical translanguaging. *World Englishes*, 39(2), 300-311.
- Chatzidaki, A., Mattheoudakis, M., & Maligkoudi, C. (2017). Greek teachers' views on linguistic and cultural diversity. *Selected papers on Theoretical and Applied Linguistics*, 22, 358-371.
- Conteh, J., & Meier, G.S. (2014). *The multilingual turn in languages education: Opportunities and challenges*. Multilingual Matters.
- Corson, D. (1999). *Language policy in schools: A resource for teachers and administrators*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Creese, A., & Blackledge, A. (2015). Translanguaging and Identity in educational settings. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 20-35.
- Cushing, I., Georgiou, A., & Karatsareas, P. (2021). Where two worlds meet: language policing in mainstream and complementary schools in England. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. <https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1933894>.

- Δραγώνα, Θ. (2008). Η πορεία από την απομόνωση στην επικοινωνιακή συνεργασία, από τη δυσπιστία στην αποδοχή: Το παράδειγμα των ΚΕΣΠΕΜ. Στο Θ. Δραγώνα & Α. Φραγκουδάκη (Επιμ.), *Πρόσθεση όχι αφαίρεση, πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση: Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης* (σσ. 439-450). Μεταίχιμο.
- Duarte, J., & Günther-van Der Meij, M. (2018). A holistic model for multilingualism in education. *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 5(2), 24-43.
- Zachos, D. (2020). *Minority education in Greece: Thrace Muslim teachers' approaches and views. Preschool and Primary Education*, 8(2), 144-157.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Basil/ Blackwell.
- García, O., & Menken, K. (2010). Stirring the onion: Educators and the dynamics of language education policies (Looking Ahead). In K. Menken & O. Garcia (Eds.), *Negotiating language policies in schools: Educators as policymakers* (pp.249-261). Routledge.
- Gkaintartzi, A., Kiliari, A., & Tsokolidou, R. (2015). 'Invisible' bilingualism – 'invisible' language ideologies: Greek teachers' attitudes towards immigrant pupils' heritage languages. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(1), 60-72.
- Hélot, C. (2017). Awareness raising and multilingualism in primary education. In J. Cenoz, D. Gorter, & S. May (Eds.), *Language awareness and multilingualism* (pp. 247-261). Springer International Publishing.
- Κανακίδου, Ε. (1997). *Η εκπαίδευση στη μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης*. Ελληνικά Γράμματα.
- Κάτσοικας, Χ. (2005). *Εκτός «τάξης» το «διαφορετικό»; Gutenberg*.
- Lasagabaster, D., & Huguet, Á. (2006). Introduction: A transnational study in European bilingual contexts. In D. Lasagabaster & Á. Huguet (Eds.), *Multilingualism in European bilingual contexts* (pp.1-14). Multilingual Matters.
- Lawless, B., & Chen, Y. W. (2019). Developing a method of critical thematic analysis for qualitative communication inquiry. *Howard Journal of Communications*, 30(1), 92-106.
- Μαυρομμάτης, Γ. (2005). *Τα παιδιά της Καλκάντζας. Εκπαίδευση, φτώχεια και κοινωνικός αποκλεισμός σε μια κοινότητα μουσουλμάνων της Θράκης*. Μεταίχιμο.
- Μοσχονάς, Σ. (2009). Παράλληλες μονογλωσσίες: Η περίπτωση της μειονοτικής εκπαίδευσης στη Θράκη. Στο Φ. Τσιμπιρίδου (Επιμ.), *Μειονοτικές και μεταναστευτικές εμπειρίες: Βιώνοντας την "κουλτούρα του κράτους"* (σσ.121-149). Κριτική.
- Makarova, I., Duarte, J., & Huilcán, M. (2021). Experts' views on the contribution of language awareness and translanguaging for minority language education. *Language Awareness*. <https://doi.org/10.1080/09658416.2021.1963976>
- Martin-Jones, M., & Cabral, I. D. C. (2018). The critical ethnographic turn in research on language policy and planning. In J. Tollefson & M. Pérez-Milans (Eds.), *The Oxford handbook of language policy and planning* (pp. 71-92). Oxford University Press.
- May, S. (2013). *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL, and bilingual education*. Routledge.
- McGroarty, M. (2010). Language and ideologies. In N. Hornberger & S. McKay (Eds.), *Sociolinguistics and language education* (pp. 3-39). Multilingual Matters.
- Meier, G. S. (2017). The multilingual turn as a critical movement in education: Assumptions, challenges and a need for reflection. *Applied Linguistics Review*, 8(1), 131-161.

- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Schieffelin, B., Woolard, K., & Kroskrity, P. (1998). *Language ideologies: Practice and theory*. Oxford University Press.
- Silverstein, M. (1979). Language structure and linguistic ideology. In P. Clyne, W. Hanks, & C. Hofbauer (Eds.), *The elements* (pp. 193-248). Chicago Linguistics Society.
- Shohamy, E. (2006). *Language policy: Hidden agendas and new approaches*. Routledge.
- Spolsky, B. (2009). *Language management*. Cambridge University Press.
- Τσιούμης, Κ. (2008). Η επιθεώρηση ξένων και μειονοτικών σχολείων και ο ρόλος της στα μειονοτικά ζητήματα κατά την πρώτη μετεμφυλιακή περίοδο (1949-1952). *Πρακτικά ΚΗ' Πανελληνίου Ιστορικού Συνεδρίου* (σσ. 333-346). Ελληνική Ιστορική Εταιρεία.
- Τσιούμης, Κ. (2010). *Λεπτές ισορροπίες. Μειονοτικά ζητήματα και εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων στη μεταπολεμική Ελλάδα*. Σταμούλης.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2017). *SiDaYes! Πέρα από τη διγλωσσία προς τη διαγλωσσικότητα/Beyond bilingualism to translanguaging*. Gutenberg.
- Tollefson, J. (2013). *Language policies in education: Critical issues*. Lawrence Erlbaum Associates.