

*‘Εμείς’/ οι ‘Άλλοι’ – ‘Εδώ’/ ‘Εκεί’:
Μια Κριτική Ανάλυση του Λόγου Μεταναστών/τριών
Μαθητών/τριών Αλβανικής Καταγωγής*

*Αναστασία Στάμου #, Ελένη Γρίβα *, Σπύρος Μπούρας ^α, Κώστας Ντίνας^δ*

Περίληψη

Οι ταυτότητες που κατασκευάζουν οι μετανάστες/τριες μαθητές/τριες, με βάση τον τρόπο με τον οποίο τοποθετούν στον λόγο τους τον εαυτό τους και τους άλλους, είναι κρίσιμες, καθώς επηρεάζουν τη δυναμική των τάξεων και συμβάλλουν στην ομαλή κοινωνική και σχολική ένταξή τους. Στην παρούσα εργασία εξετάζουμε τις απόψεις μαθητών/τριών δημοτικού σχολείου και αλβανικής καταγωγής μέσα από ημι-δομημένες συνεντεύξεις. Από την κριτική ανάλυση του λόγου τους, φαίνεται πως οι μετανάστες/τριες μαθητές/τριες κατασκευάζουν την ταυτότητά τους συντασσόμενοι/ες με την ομάδα του ‘εμείς’ και αντιπαρατιθέμενοι/ες με την ομάδα του ‘οι άλλοι’ (που είναι ‘εδώ’). Όμως, τελικά, η ταυτότητά τους οικοδομείται με θετική αναφορά το ‘εδώ’ (που είναι το τώρα) και με αρνητική αναφορά το ‘εκεί’ (που είναι το πριν και σπάνια το μετά). .

Λέξεις κλειδιά: ταυτότητα, μετανάστες/τριες μαθητές/τριες, δημοτικό σχολείο, κριτική ανάλυση λόγου.

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας-Τμήμα Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας- ΑΠΘ

* ^α ^δ Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Εισαγωγή

Ο κοινωνικός κονστρουξιονισμός (π.χ. Berger & Luckmann, 1967) έχει αμφισβητήσει την αντίληψη των 'σταθερών' ταυτοτήτων που διαμορφώνονται στο πλαίσιο προκαθορισμένων κοινωνικών δομών και έχει αναδείξει τη ρευστότητα των ταυτοτήτων, οι οποίες (ανα)κατασκευάζονται στον λόγο, καθώς ο λόγος δεν αντικατοπτρίζει απλώς τα κοινωνικά νοήματα αλλά συμβάλλει ενεργά στην οικοδόμησή τους (π.χ. Benwell & Stokoe, 2006· Bucholtz & Hall, 2010).¹ Μάλιστα, το θέμα της ταυτότητας στο πλαίσιο των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών έχει απασχολήσει μια σειρά από θεωρητικούς (βλ. Preston, 2004), καθώς η μελέτη των μεταναστευτικών ταυτοτήτων συμβάλλει στην κατανόηση του τρόπου με τους οποίους οι μετανάστες/τριες εντάσσονται στη χώρα υποδοχής (De Fina, 2003).

Ειδικότερα, οι μετανάστες/τριες μαθητές/τριες αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατασκευή της ταυτότητάς τους λόγω του ότι, σε συνθήκες μετανάστευσης, οι μεταβολές που σημειώνονται στις ταυτότητές τους αλλάζουν, καθώς τα βιώματα, οι εμπειρίες και οι αναπαραστάσεις των παιδιών έχουν διπολιτισμικά και διγλωσσικά χαρακτηριστικά, είτε επειδή τα παιδιά αυτά κοινωνικοποιήθηκαν εν μέρει στην χώρα προέλευσης είτε επειδή συνεχίζουν να μιλούν τη γλώσσα της χώρας προέλευσης στην οικογένειά τους (Δαμανάκης, 2004). Εξάλλου, η δυναμική και ο συσχετισμός μεταξύ των γλωσσών των ατόμων αντικατοπτρίζει μια γλωσσική και πολιτισμική κατάσταση στην οποία τα άτομα κινούνται σε δύο γλωσσικά περιβάλλοντα, με αποτέλεσμα να αλλάζουν συνεχώς κώδικα επικοινωνίας και να αντιπαρατίθενται με δύο πολιτισμούς (Κοιλιάρη, 2005). Η συνειδητοποίηση της διαφορετικότητας δημιουργεί ένα ιδιαίτερο αίσθημα του ανήκειν, τόσο στην εσωτερική ομάδα των άλλων, όσο και στην εξωτερική ομάδα της πλειονότητας (Cohen, 1982). Η αίσθηση αυτή παρέχει με τη σειρά της στον/την μαθητή/τρια μια σειρά γνωστικών δυνατοτήτων, μια εκ των οποίων σχετίζεται με την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας (Garcia & McLaughlin, 1995). Παράλληλα, η αίσθηση αυτή τον/την επηρεάζει στο κατά πόσο θα διατηρηθεί ή θα συρρικνωθεί η πρώτη του/της γλώσσα (Woolard, 1991). Εξάλλου, η ανάγκη αυτο-τοποθέτησης και αυτο-αναπαράστασης των ατόμων μέσω της γλώσσας σε κάποια ομάδα αναφοράς απορρέει από τη συνύπαρξη με τους άλλους.

¹ Η κονστρουξιονιστική αντίληψη για την *ταυτότητα* (identity) αποδίδεται και με άλλους όρους, όπως *τοποθέτηση* (positioning) και *ταυτοποίηση* (identification).

Σύμφωνα με την Skutnabb-Kangas (1984), η διαδικασία αυτοπροσδιορισμού του/της μετανάστη/τριας μαθητή/τριας είναι μια συνειδητή διεργασία στην οποία καθοριστικό ρόλο παίζουν τα προσωπικά κίνητρα του/της μαθητή/τρια. Διακρίνει, μάλιστα, τρεις περιπτώσεις στον τρόπο οικοδόμησης των ταυτοτήτων των μεταναστών/τριών μαθητών/τριών. Στην πρώτη περίπτωση, ανήκουν μαθητές/τριες που θέλουν να διατηρήσουν όσα στοιχεία συνέθεταν την ταυτότητά τους πριν την αλλαγή σχολικού και γλωσσικού περιβάλλοντος. Πρόκειται δηλαδή για μαθητές/τριες που αξιολογούν θετικά το πολιτισμικό φορτίο που φέρουν και αναγνωρίζουν την αξία τους (κατασκευή ταυτότητας με αναφορά στη χώρα καταγωγής). Στη δεύτερη περίπτωση, οι μετανάστες/τριες μαθητές/τριες, κατά τη διαδικασία αυτοπροσδιορισμού τους στο νέο περιβάλλον, δεν θέλουν να διατηρήσουν τα στοιχεία εκείνα που συνθέτουν την πολιτισμική ταυτότητα της χώρας καταγωγής τους, και, επομένως, πρόκειται για μαθητές/τριες που δεν αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα των πολιτισμικών στοιχείων που φέρουν. Στην περίπτωση αυτή, θέλουν να γίνουν κάτι άλλο από αυτό που είναι και βρίσκονται σε μια ρήξη με την ταυτότητά τους, δηλαδή θέλουν να την αποβάλουν (κατασκευή ταυτότητας με αναφορά στη χώρα υποδοχής). Τέλος, σε μια τρίτη περίπτωση, έχουμε μαθητές/τριες που προσπαθούν να διαμορφώσουν σχέσεις συνάφειας μεταξύ των δύο ταυτοτήτων δημιουργώντας, έτσι, μια υβριδική ταυτότητα (κατασκευή υβριδικής ταυτότητας με αναφορά στη χώρα καταγωγής και στη χώρα υποδοχής). Συνοψίζοντας, η μετανάστευση ως διαδικασία περιλαμβάνει διαδικασίες επαναπροσδιορισμού της ταυτότητας (De Fina, 2003).

Στο ελληνικό συγκείμενο, οι μαθητές/τριες που φτάνουν σήμερα στο τέλος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν μεγαλώσει μέσα σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που χαρακτηρίζεται από μεγάλο βαθμό εθνοτικής και γλωσσικής διαφορετικότητας, ως αποτέλεσμα της μαζικής μετανάστευσης στις αρχές της δεκαετίας του 1990 στην Ελλάδα, η οποία άλλαξε ριζικά τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού. Ωστόσο, η διγλωσσία των μεταναστών/τριών μαθητών/τριών στα ελληνικά σχολεία, όπως πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα έχουν δείξει, παραμένει 'αφανής', όχι μόνο λόγω του αποκλεισμού των γλωσσών των μεταναστών/τριών, αλλά κυρίως εξαιτίας των γλωσσικών πρακτικών και στάσεων που κυριαρχούν στα σχολεία, οι οποίες απορρέουν από τη διάχυτη μονογλωσσική ιδεολογία (Gkaintarzi κ.ά., 2014). Έτσι, η διγλωσσία δεν προσφέρεται αλλά επιβάλλεται μέσω μιας μονογλωσσικά

προσανατολισμένης εκπαίδευσης, η οποία καθιστά την πρώτη γλώσσα των μεταναστών/τριών μαθητών/τριών ανεπαρκή και διδάσκει την ελληνική ανεξάρτητα από το γλωσσικό φορτίο των μαθητών/τριών (Gropas & Triantafyllidou, 2011· Σκούρτου κ.ά., 2004). Επομένως, το ελληνικό σχολείο ήταν και είναι προσανατολισμένο στη μονογλωσσία, έχοντας ως αποκλειστικό στόχο της γλωσσικής διδασκαλίας την ανάπτυξη της ελληνομάθειας, συμβάλλοντας, έτσι, στην αφομοίωση της ελληνικής γλώσσας από τα δίγλωσσα παιδιά (Κοιλιάρη, 2005).

Οι απόψεις των μεταναστών/τριών μαθητών/τριών φαίνεται να είναι καθοριστικές για την ομαλή ένταξη και την εκπαιδευτική τους επιτυχία. Για παράδειγμα, οι στάσεις τους απέναντι σε μια γλώσσα ως προς τη δυσκολία της και τη διαδικασία απόκτησής της έχουν αναγνωριστεί ως σημαντικός παράγοντας στη μαθησιακή διαδικασία (Breen, 2001), ενώ έχουν κεντρικό ρόλο στις εμπειρίες και τα επιτεύγματα του/της μαθητή/τριας. Στο πλαίσιο αυτό, υπάρχει ένας αρκετά μεγάλος αριθμός ερευνών για τις στάσεις των ενηλίκων, όπως των εκπαιδευτικών (βλ. Γρίβα & Στάμου, 2014), σε θέματα διγλωσσίας και πολυπολιτισμικότητας. Ωστόσο, οι απόψεις των ενηλίκων συχνά σχηματίζονται κατά τη διάρκεια των εφηβικών χρόνων. Αντίθετα, οι μελέτες για τις απόψεις των μεταναστών/τριών μαθητών/τριών για τους/τις ίδιους/ες στο ελληνικό πλαίσιο είναι ιδιαίτερα περιορισμένες. Μάλιστα, οι έρευνες αυτές κινούνται κυρίως προς την κατεύθυνση διερεύνησης των απόψεων των μεταναστών/τριών μαθητών/τριών για θέματα επιλογής και χρήσης γλωσσών (π.χ. Γκαϊνταρτζή, 2012· Γρίβα & Στάμου, 2014· Gogonas & Michail, 2015· Kiliari, 2014· Ξενικάκη & Χατζηδάκη, 2011). Από την άλλη, έρευνες που επιχειρούν να αποτυπώσουν τον τρόπο με τον οποίο οι μετανάστες/τριες (μαθητές/τριες) στην Ελλάδα κατασκευάζουν την ταυτότητά τους στον λόγο τους ή πώς η πλειονότητα τους κατασκευάζει στον λόγο τους, με τη χρήση προσεγγίσεων ανάλυσης λόγου, είναι ακόμη λιγότερες (Archakis, 2014· 2016· Sapountzis & Vikka, 2015). Σύμφωνα με τη De Fina (2003), η υιοθέτηση μιας λογοαναλυτικής προσέγγισης στη μελέτη των μεταναστευτικών ταυτοτήτων είναι ιδιαίτερα χρήσιμη, καθώς μπορεί να αναδείξει τους σύνθετους τρόπους με τους οποίους κατασκευάζονται αυτές οι ταυτότητες. Στο πλαίσιο αυτό, στην παρούσα εργασία, εξετάζουμε τον τρόπο με τον οποίο οι μετανάστες/τριες μαθητές/τριες κατασκευάζουν την ταυτότητά τους στον λόγο της συνέντευξης, αντλώντας από το θεωρητικό πλαίσιο της κριτικής ανάλυσης λόγου.

Ερευνητικός σχεδιασμός

Στοχοθεσία

Ενώ τα θέματα διγλωσσίας και πολυπολιτισμικότητας από την οπτική των εκπαιδευτικών, των μεταναστών γονέων, αλλά και των μαθητών/τριών της πλειονότητας, έχουν απασχολήσει εκτενώς την ελληνική βιβλιογραφία (βλ. Γρίβα & Στάμου, 2014), παρατηρείται ερευνητικό κενό στις αντίστοιχες απόψεις και στάσεις των μεταναστευτικών ομάδων, που πιθανόν να οφείλεται στη δυσκολότερη πρόσβαση για ερευνητικούς σκοπούς στις συγκεκριμένες ομάδες. Από την άλλη πλευρά, όπως έχει παρατηρηθεί σε διεθνές επίπεδο, οι περισσότερες έρευνες μελετούν τα παιδιά κυρίως μέσα από την οπτική του ενήλικα, και γι' αυτό προτείνεται η χρήση ερμηνευτικών ερευνητικών μεθόδων με σκοπό τη βαθύτερη κατανόηση των οπτικών των ίδιων των παιδιών.

Στην παρούσα εργασία εξετάζουμε τις απόψεις μαθητών/τριών αλβανικής καταγωγής των δύο τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου. Η εστίαση στη συγκεκριμένη εθνοτική ομάδα οφείλεται στο γεγονός πως αποτελεί την πολυπληθέστερη ομάδα αλλοδαπών μαθητών/τριών στο ελληνικό σχολείο. Συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες αλβανικής καταγωγής αποτελούσαν το 78,5% των αλλοδαπών μαθητών/τριών που φοιτούσαν στην ελληνική δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση τη σχολική χρονιά 2012-2013 (Πηγή: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων).

Η παρούσα εργασία αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης έρευνας που αποσκοπεί στη διερεύνηση των απόψεων των μαθητών/τριών για τον τρόπο κατασκευής της ταυτότητάς τους, όπως αυτή διαμορφώνεται από την επιλογή γλωσσών, τις στρατηγικές ένταξης στη χώρα υποδοχής (σχολείο, κοινωνικές συναναστροφές) και την επιλογή χώρας ως τόπου σπουδών και εθνικής ταυτότητας. Συγκεκριμένα προσδιορίστηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιες είναι οι απόψεις των μαθητών/τριών για την επιλογή και τη χρήση της Γ1/Γ2;
- Ποιες είναι οι απόψεις τους για τη σχολική τους επίδοση;
- Ποιες είναι οι θέσεις τους για τη συναναστροφή και τη συνεργασία τους με έλληνες συμμαθητές τους εντός και εκτός σχολείου;

- Ποιες είναι οι θέσεις τους για την επιλογή χώρας ως τόπου σπουδών και εθνικής ταυτότητας;

Υιοθετώντας μια διπλή οπτική ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων που προέκυψαν από τη συγκεκριμένη έρευνα (βλ. παρακάτω στην 'Ανάλυση δεδομένων'), στο παρόν άρθρο, επικεντρωνόμαστε στον τρόπο με τον οποίο οι μετανάστες/τριες μαθητές/τριες κατασκευάζουν την ταυτότητά τους με βάση τον τρόπο με τον οποίο τοποθετούν στον λόγο τους τον εαυτό τους και τους άλλους. Ακολουθώντας τις τρεις εκδοχές που προσδιορίζει η Skutnabb-Kangas (1984) για την κατασκευή των μεταναστευτικών μαθητικών ταυτοτήτων (βλ. και παραπάνω στην 'Εισαγωγή'), η υπόθεση εργασίας μας είναι πως οι μετανάστες/τριες μαθητές/τριες θα επιλέξουν την αφομοίωση από την πλειονοτική πολιτισμική και γλωσσική ομάδα (κατασκευή ταυτότητας με αναφορά στη χώρα υποδοχής). Σε ένα μονοπολιτισμικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως είναι το ελληνικό, η εθνότητα και ο πολιτισμός των μεταναστών/τριών μαθητών/τριών, συνήθως, αγνοείται, αντί να αξιοποιείται.

Συμμετέχοντες/ουσες

Το δείγμα αποτέλεσαν 146 μαθήτριες και μαθητές αλβανικής καταγωγής, 74 κορίτσια και 72 αγόρια, των δύο τελευταίων τάξεων (84 μαθητές/τριες της Ε΄ τάξης και 62 μαθητές/τριες της Στ΄ τάξης) ελληνικών δημόσιων δημοτικών σχολείων από τους Νομούς Φλώρινας και Άρτας. Η επιλογή των σχολείων έγινε λόγω του μεγάλου πληθυσμού αλλοδαπών, αλβανικής κυρίως καταγωγής (Γκότοβος & Μάρκου, 2003), που η μετανάστευσή τους έχει ξεκινήσει τουλάχιστον πριν δύο δεκαετίες (Κωνσταντινίδου, 2001). Επίσης, τα σχολεία προτιμήθηκαν και λόγω της πρόσβασης του ερευνητή σε αυτά και προέρχονται από αγροτικές-ημιαστικές και αστικές περιοχές, έτσι ώστε να υπάρχει αντιπροσωπευτικό, κατά το δυνατόν, δείγμα από διαφορετικές περιοχές. Από τους/τις μαθητές/τριες του δείγματος, 78 είχαν γεννηθεί στην Αλβανία και 68 στην Ελλάδα.

Ερευνητικό εργαλείο

Ως καταλληλότερο εργαλείο συγκέντρωσης του ερευνητικού υλικού επιλέχθηκε η προσωπική συνέντευξη, η οποία είναι η ποιοτική μέθοδος που χρησιμοποιείται περισσότερο, εξαιτίας της ευελιξίας που προσφέρει κατά τη διεξαγωγή της, καθώς και λόγω της αμεσότητας και της εξοικείωσης που αισθάνεται ο/η συνεντευξιαζόμενος/η

(Brown, 2001· Kvale, 1996· Verma & Mallick, 2004). Άλλωστε, η χρήση της συνέντευξης ενδείκνυται σε ειδικές κατηγορίες δειγμάτων, όπως είναι εν προκειμένω οι μαθητές/τριες αλβανικής καταγωγής, ώστε να εκφραστούν με μεγαλύτερη άνεση, εφόσον πολλοί/ές από αυτούς/ές έχουν περιορισμένες δεξιότητες στον γραπτό λόγο στην ελληνική γλώσσα (Γρίβα & Στάμου, 2014).

Για τις ανάγκες της έρευνάς μας, κάναμε χρήση της ημι-δομημένης συνέντευξης, που περιλαμβάνει μια σειρά από προκαθορισμένες ερωτήσεις, τις οποίες έχει επεξεργαστεί εκ των προτέρων ο/η συνεντευκτής/τρια, αλλά έχει τη δυνατότητα να αλλάξει τη σειρά των ερωτήσεων ή να τις επαναδιατυπώσει, ενώ ο/η ερωτώμενος/η μπορεί να παράσχει συμπληρωματικές απαντήσεις. Οι συνεντεύξεις των μαθητών/τριών δομήθηκαν γύρω από τους παρακάτω θεματικούς άξονες (βλ. Παράρτημα για το Πρωτόκολλο Συνέντευξης που εφαρμόστηκε):

- Χρήση γλωσσών στο οικογενειακό περιβάλλον
- Στάσεις απέναντι στη Γ1/Γ2/ άλλες γλώσσες
- Μαθήματα και σχολικές προτιμήσεις
- Σχολική-κοινωνική ζωή
- Επιλογή χώρας ως τόπου σπουδών και εθνικής ταυτότητας

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε κατά τους μήνες Μάρτιο, Απρίλιο, Μάιο και Ιούνιο του 2015. Στα σχολεία που διενεργήθηκε η έρευνα υπήρχε η έγκριση του/της εκπαιδευτικού της τάξης, του/της διευθυντή/τριας του σχολείου, του/της προϊσταμένου πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και των γονέων και κηδεμόνων των μαθητών/τριών. Οι δε μαθητές/τριες πήραν μέρος στην έρευνα οικειοθελώς.

Ανάλυση δεδομένων

Τα ποιοτικά δεδομένα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις αναλύθηκαν με δύο μεθόδους: α) την ποιοτική θεματική ανάλυση των Miles και Huberman (1994) και β) την κριτική ανάλυση λόγου (π.χ. Fairclough 1992· βλ. και Στάμου 2014). Η θεματική ανάλυση εστιάζει στα νοήματα των κειμένων ('τι λέγεται'), ενώ η κριτική ανάλυση λόγου στον τρόπο εκφοράς αυτών των νοημάτων ('πώς λέγεται'). Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται αποτελέσματα μόνο της κριτικής ανάλυσης λόγου (για μέρος των αποτελεσμάτων της θεματικής ανάλυσης, βλ. Griva κ.ά., 2016).

Ειδικότερα, η κριτική ανάλυση λόγου αποτελείται από ένα πλέγμα προσεγγίσεων στο πλαίσιο της κοινωνικής μελέτης της γλώσσας, οι οποίες υπογραμμίζουν τον ρόλο

της ιδεολογίας στη διαμόρφωση της σχέσης ανάμεσα στις γλωσσικές και κοινωνικές δομές και πρακτικές. Έτσι, συνδυάζει τη μικρο-ανάλυση των κειμένων με τη μακρο-ανάλυση των κοινωνικών δομών και σχέσεων εξουσίας με τις οποίες εμπλέκονται τα κείμενα. Από τις διαφορετικές προσεγγίσεις κριτικής ανάλυσης λόγου, υιοθετούμε ειδικότερα την κοινωνιο-πολιτισμική προσέγγιση του Fairclough (1992), η οποία χρησιμοποιεί κυρίως ως αναλυτικό πλαίσιο τη Συστημική-Λειτουργική Γλωσσολογία του Halliday (1994). Η γλωσσολογική αυτή θεωρία στηρίζεται σε μια κοινωνική θεώρηση της γλώσσας ως πόρου κατασκευής νοημάτων, καθώς και ως δικτύου λεξικογραμματικών επιλογών, από τις οποίες αντλούμε ως ομιλητές/τριες για να κατασκευάσουμε τα κοινωνικά νοήματα (εν προκειμένω τις ταυτότητες). Στο πλαίσιο αυτό, τα διαφορετικά κοινωνικά νοήματα προκύπτουν από τις επιλογές που κάνουμε (ή δεν κάνουμε) ως χρήστες/τριες της γλώσσας σε ένα κείμενο.

Για τους σκοπούς της έρευνάς μας, αξιοποιήσαμε το αναλυτικό εργαλείο της μεταβιβαστικότητας (transitivity: Halliday, 1994). Συγκεκριμένα, η μεταβιβαστικότητα αφορά το σύστημα μέσω του οποίου οι χρήστες/τριες της γλώσσας ερμηνεύουν την πραγματικότητα ορίζοντάς την με κριτήρια αιτιότητας. Η απόδοση αιτιώδους νοήματος στον κόσμο μέσω της γλώσσας γίνεται με τον καθορισμό των διαδικασιών (processes), δηλαδή των πράξεων με την ευρεία τους έννοια (ενέργειες, καταστάσεις, συναισθήματα, διανοητικές διαδικασίες κ.ά.), των συμμετεχόντων/ουσών (participants), δηλαδή των οντοτήτων και των αντικειμένων που συνδέονται με τις διαδικασίες, καθώς και των περιστάσεων (circumstances), δηλαδή των συνθηκών (π.χ. χωρικών, χρονικών, τροπικών) στις οποίες λαμβάνουν χώρα οι διαδικασίες. Σε λεξικογραμματικό επίπεδο, οι διαδικασίες πραγματώνονται με ρήματα ή ουσιαστικοποιήσεις (π.χ. κίνηση, ρύπανση), οι συμμετέχοντες/ουσες με ουσιαστικά, ενώ οι περιστάσεις με προθετικές φράσεις ή επιρρηματικά σύνολα. Ο Halliday, με βάση τα σημασιολογικά χαρακτηριστικά των ρημάτων, διακρίνει τις διαδικασίες σε έξι βασικά είδη (για μια σύνοψη των διαδικασιών, βλ. Πίνακα 1). Ακόμη, μέσω των συντακτικών επιλογών που υιοθετούνται (π.χ. ποιος τοποθετείται σε θέση υποκειμένου και αντικειμένου), μπορεί να γίνει διάκριση μεταξύ συμμετεχόντων/ουσών που εισάγουν/ επιτελούν διαδικασίες, τους δράστες (agents), και συμμετεχόντων/ουσών που επηρεάζονται/ δέχονται διαδικασίες, τους αποδέκτες (recipients).

Πίνακας 1. Τα είδη διαδικασιών στο μοντέλο μεταβιβασιμότητας σύμφωνα με τον Halliday (1994)

Είδη διαδικασιών	Παραδείγματα
Υλικές (του 'κάνω')	Τοποθετώ, κινούμαι, ανοίγω, πέφτω
Νοητικές (του 'αισθάνομαι'): Γνωσιακές Αντιληπτικές Συναισθηματικές	Φαντάζομαι Βλέπω αγαπώ
Συσχετιστικές (του 'είμαι'): Κατηγορικές Αναγνωριστικές	Η Μαρία είναι δικηγόρος Η Μαρία είναι η οικογενειακή μας δικηγόρος
Λεκτικές (του 'λέω')	Διατυπώνω, υποστηρίζω
Συμπεριφορικές (φυσιολογικής ή ψυχολογικής συμπεριφοράς)	Αναπνέω, χαμογελάω, ονειρεύομαι
Υπαρκτικές ('κάτι υπάρχει/ συμβαίνει')	Υπάρχουν δύο διαθέσιμα δωμάτια

Αποτελέσματα της κριτικής ανάλυσης λόγου

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζεται η ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών/τριών αλβανικής καταγωγής στις ερωτήσεις που τους θέσαμε από τη σκοπιά της μεταβιβασιμότητας. Ο στατιστικός έλεγχος χ^2 κατέδειξε ότι συντριπτικά το πιο συχνό δρών πρόσωπο είναι ο/η μετανάστης/τρια μαθητής/τρια. Αντίθετα, οι διαδικασίες με δράστη τον/την μαθητή/τρια της πλειονότητας είναι πολύ λιγότερες και οι διαδικασίες με δράστη τον/την εκπαιδευτικό έχουν ελάχιστη παρουσία στον λόγο τους ($\chi^2=21.680$, $p=0.000$). Επίσης, παρατηρήθηκε πως οι μετανάστες/τριες μαθητές/τριες τοποθετούν περιορισμένα στον λόγο τους ως δράστη τη χώρα υποδοχής (Ελλάδα) και τη χώρα προέλευσης (Αλβανία) αν και δίνεται λίγο περισσότερο έμφαση στην Ελλάδα σε σχέση με την Αλβανία. Τέλος, υπάρχουν ορισμένες φορές στον λόγο τους και γενικευτικά δρώντα πρόσωπα (π.χ. κοινωνία, οικογένεια, άνθρωπος). Παρακάτω παρουσιάζονται αναλυτικότερα τα αποτελέσματα της μεταβιβασιμότητας (είδη διαδικασιών ανά δρών πρόσωπο και χωρικές περιστάσεις).

Πίνακας 2. Δρώντα πρόσωπα στον λόγο των μεταναστών/τριών μαθητών/τριών

Δρών πρόσωπο	Συχνότητα
Μετανάστης/τρια μαθητής/τρια	68,8%
Μαθητής/τρια της πλειονότητας	10,7%
Εκπαιδευτικός	0,5%
Ελλάδα/ Έλληνες/ίδες	6,1%
Αλβανία/ Αλβανοί/ίδες	4,4%
Γενικευτική αναφορά	9,5%
Σύνολο	100%

Ο/η μετανάστης/τρια μαθητής/τρια ως δρών πρόσωπο

Ο μετανάστης/τρια μαθητής/τρια κυριαρχεί ως δράστης στον λόγο τους, καθώς, εύλογα, ως συνεντευξιαζόμενος/η, εστιάζει στην αναπαράσταση των κοινωνικών φαινομένων και της σχολικής πραγματικότητας από τη δική του/της σκοπιά δηλαδή σε σχέση με το τι κάνει και πώς πρωταγωνιστεί ο/η ίδιος/α σε αυτά (π.χ. «τις περισσότερες φορές μιλάω ελληνικά παρά αλβανικά», «θέλω να γίνω ποδοσφαιριστής», «εδώ έκανα τους πιο πολλούς φίλους», «από μικρή έχω κάνει το σχολείο στην Ελλάδα»). Έτσι, μέσα από τον λόγο τους, κατασκευάζουν τους εαυτούς τους κυρίως ως οντότητες που σκέφτονται, αισθάνονται (νοητικές διαδικασίες: 42,5%) και κάνουν πράγματα (υλικές διαδικασίες: 29,7%) μαζί με την πλειονότητα. Αξίζει να σημειωθεί πως οι νοητικές διαδικασίες υπερέχουν σε σημαντικό βαθμό των αντίστοιχων νοητικών διαδικασιών με δράστη τον/την μαθητή/τρια της πλειονότητας ($\chi^2=17.918, p<0.050$).

Αναλυτικότερα, με τις νοητικές διαδικασίες, αναφέρονται σε δράσεις του εσωτερικού κόσμου που κωδικοποιούν σημασίες σκέψης, αίσθησης, συναισθήματος. Εκφράζουν την προτίμησή τους στη χώρα υποδοχής και δεν διστάζουν να εκφράσουν και τα θετικά συναισθήματά τους για την Ελλάδα: π.χ. «σίγουρα θα διάλεγα την Ελλάδα», «θα μου άρεσε πιο πολύ στην Ελλάδα», «γενικότερα μ' αρέσει εδώ». Οι μαθητές/τριες ισχυροποιούν την παραπάνω θέση με την εμφάνιση πολλών νοητικών γνωσιακών διαδικασιών επισημαίνοντας, είτε την καλύτερη γνώση της ελληνικής (π.χ. «αφού εδώ ξέρω ελληνικά», «έχω μάθει καλύτερα τη γλώσσα», «εδώ ξέρω καλύτερα τη γλώσσα»), είτε την επιθυμία για περαιτέρω εξάσκησή της (π.χ. «να μάθω καλά τη γλώσσα», «εγώ θα μάθω μερικές λέξεις»).

Από την άλλη, με τις υλικές διαδικασίες, οι μαθητές/τριες εκφράζουν πράγματα που θέλουν να κάνουν στο μέλλον, όπως οι σπουδές (π.χ. «να συνεχίσω και στην Ελλάδα και σε άλλες χώρες», «να σπουδάσω στην Αμερική», «να πάω σε ένα μεγάλο πανεπιστήμιο», «εδώ θα σπουδάσω στην Ελλάδα», «να σπουδάσω κάπου αλλού»), ο αθλητισμός (π.χ. «θέλω να παίξω στον ΠΑΟΚ.», «να παίξω στην εθνική Ελλάδας») και η εργασία (π.χ. «εδώ θα εργαστώ», «θέλω να δουλέψω αρχιτέκτονας»).

Εντοπίστηκαν και κάποιες συμπεριφορικές διαδικασίες (11,2%) στις οποίες συμμετέχουν οι ίδιοι/ες οι μαθητές/τριες αλβανικής καταγωγής, σε αντίθεση με τις περιπτώσεις που τοποθετούν στον λόγο τους ως δράστη τους/τις μαθητές/τριες της πλειονότητας, στις οποίες δεν εμφανίζονται καθόλου τέτοιου είδους διαδικασίες ($\chi^2=22.880$, $p=0.000$). Οι διαδικασίες αυτές σχετίζονται με τη ύπαρξή τους γενικότερα (π.χ. «εδώ γεννήθηκα», «δε θέλω να πάω να ζήσω αλλού, εδώ», «συνήθισα τώρα», «εδώ ζω πολύ καιρό»). Επίσης, υπάρχουν και ορισμένες συσχετιστικές αναγνωριστικές διαδικασίες (8,2%), μέσα από τις οποίες ταυτοποιούνται οι οντότητες (π.χ. «που είμαι από την Αλβανία», «εκείνον που ήταν από άλλη χώρα», «ήταν ένα παιδάκι από τη Ρουμανία», «ήταν ένα κορίτσι από την Αλβανία εδώ πέρα», «γιατί είμαι Αλβανός») και περιγράφεται ο κοινωνικός περίγυρος που έχουν δημιουργήσει για να δικαιολογήσουν την επιλογή τους για την Ελλάδα (π.χ. «εδώ έχω και τους φίλους μου», «εδώ δεν είμαι μόνος μου», «γιατί έχω και τους συμμαθητές, τους φίλους μου εδώ»). Τέλος, με τις λεκτικές διαδικασίες (4,7%), οι μαθητές/τριες εκφράζουν την προσπάθειά τους να παραθέσουν ή να αναφέρουν λόγο από ή για τους/τις ίδιους/ες για περιστατικά που τους συνέβησαν (π.χ. «εγώ το είπα στη κυρία μου», «το είπα στην κυρία») καθώς, επίσης, και για να δηλώσουν την καλύτερη γνώση της ελληνικής (π.χ. «τις περισσότερες φορές μιλάω ελληνικά παρά αλβανικά», «γιατί τη μιλάω καλύτερα», «την προφέρω καλύτερα [την ελληνική]») έναντι της αλβανικής (π.χ. «δεν την λέω σωστά την αλβανική», «δυσκολεύομαι να μιλάω αλβανικά»).

Ο/η μαθητής/τρια της πλειονότητας ως δρών πρόσωπο

Σε αντίθεση με δράστη τον/την μετανάστη/τρια μαθητή/τρια μετανάστη/τρια, οι διαδικασίες με δράστη τον/την μαθητή/τρια της πλειονότητας είναι κυρίως υλικές (45,5%) ($\chi^2=16.733$, $p< 0.050$) και σχεδόν αποκλειστικά αρνητικές (π.χ. «παίζανε

μαγκιές», «επίτηδες τον πείραζε ο Έλληνας», «ξεκίνησαν να με χτυπάνε»), τονίζοντας, είτε περιστατικά ρατσιστικής συμπεριφοράς, είτε ενδοσχολικής βίας από τους/τις έλληνες/ιδες συμμαθητές/τριές τους. Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι στις διαδικασίες με δρών πρόσωπο την πλειονότητα, οι μαθητές/τριες αλβανικής καταγωγής, θέλοντας να αποδώσουν ευθύνες, να ευαισθητοποιήσουν και να πυροδοτήσουν δράση για τα φαινόμενα αυτά, τα αναπαριστούν στον λόγο τους ως μια δομή που σχετίζεται απόλυτα με την παρέμβαση της πλειονότητας. Αυτό, βέβαια, έρχεται σε αντίθεση με τις διαδικασίες που συμμετέχοντες/ουσες είναι οι μετανάστες/τριες μαθητές/τριες. Μάλιστα, οι περισσότερες από αυτές τις διαδικασίες εκφράζονται με ενεργητική σύνταξη, δίνοντας έμφαση στον δράστη (π.χ. «ο Γιάννης έριξε κάτω μια φίλη μου», «ένα κορίτσι από την Ελλάδα το έκαψε ένα κορίτσι από την Αλβανία», «της πήρε τον σκούφο και έπαιζε με ένα άλλο παιδάκι»).

Οι νοητικές (25,3%) και οι λεκτικές (22,2%) διαδικασίες με δράστη τους/τις μαθητές/τριες της πλειονότητας ακολουθούν σε εμφάνιση, με τις λεκτικές να έχουν σημαντική διαφοροποίηση από αυτές με δράστη τους/τις μετανάστες/τριες μαθητές/τριες ($\chi^2=19,680, p=0.000$). Οι νοητικές διαδικασίες είναι ως επί το πλείστον συναισθηματικές, προκειμένου οι μαθητές/τριες αλβανικής καταγωγής να δείξουν τα συναισθήματά τους όταν γίνονται οι ίδιοι/ες ή ομοεθνείς τους δέκτες/τριες περιπαικτικών σχολίων από την πλευρά της πλειονότητας (π.χ. «παλιά στη Β΄ τάξη που με κορόιδευαν», «ένα αγοράκι την κορόιδευε», «την κορόιδευαν και διάφορα άλλα»). Ο σημαντικός, επίσης, αριθμός λεκτικών διαδικασιών υποδεικνύει την προτίμηση των μεταναστών/τριών μαθητών/τριών, όχι μόνο να προβάλουν τους/τις μαθητές/τριες της πλειονότητας, αλλά και να παραθέσουν ή να αναφέρουν λεκτική βία προς τους/τις μετανάστες/τριες (συμμαθητές/τριές τους) (π.χ. «τα παιδιά από την Ελλάδα να βρίζουν», «στο πανηγύρι εδώ στο χωριό μας είχε βρίσει την μάνα μου», «τους έλεγαν Αλβανούς»).

Τις νοητικές και λεκτικές διαδικασίες διαδέχονται οι συσχετιστικές, οι οποίες είναι είτε αναγνωριστικές (5,1%) (π.χ. «ήταν Έλληνας», «είναι ο Παύλος και ο Κωνσταντίνος») είτε κατηγορικές (2,0%) (π.χ. «ρατσιστική συμπεριφορά έχουμε πολύ»). Και τα δύο αυτά είδη συσχετιστικών διαδικασιών συντελούν στην επιλεκτικά λεπτομερή περιγραφή της εθνοτικής προέλευσης των μαθητών/τριών (οι αναγνωριστικές) (π.χ. «Έλληνας βέβαια ήταν αυτός», «ήταν ένα παιδί από εδώ», «όπως μερικά παιδιά ξέρουν ότι είναι από την Ελλάδα») και στην αξιολογική

περιγραφή της συμπεριφοράς τους (οι κατηγορικές) (π.χ. «*ένα κορίτσι ήταν ρατσίστρια*»). Επομένως, οι μαθητές/τριες αλβανικής καταγωγής κατασκευάζουν στον λόγο τους μια κοινωνική πραγματικότητα κατά την οποία οι μετανάστες/τριες μαθητές/τριες γίνονται αποδέκτες/τριες ρατσιστικής συμπεριφοράς και ενδοσχολικής βίας από τους/τις έλληνες/ίδες συμμαθητές/τριές τους. Μάλιστα, μέσα από την επιλογή μεταβατικών δομών στην ενεργητική φωνή, μέσω των οποίων διατυπώνεται σαφώς ότι αυτοί/ές (οι μαθητές/τριες της πλειονότητας) έχουν άμεση επίδραση πάνω τους, τους παρουσιάζουν αρνητικά.

Ο/η εκπαιδευτικός ως δρών πρόσωπο

Οι διαδικασίες με δράστη τον/την εκπαιδευτικό είναι αποκλειστικά νοητικές. Με αυτές τονίζεται, είτε ο παρεμβατικός ρόλος του/της εκπαιδευτικού σε φαινόμενα διακρίσεων (π.χ. «ο κύριος τις ξεχώρισε», «τη μάλωσε», «η κυρία τη μάλωσε»), είτε αναφέρονται σε ενέργειες που κάνουν οι έλληνες/ίδες εκπαιδευτικοί σε σχέση με εκπαιδευτικούς άλλων χωρών (π.χ. «εδώ διδάσκονται καλύτερα τα μαθήματα»).

Η Ελλάδα/ οι Έλληνες/ίδες ως δρών πρόσωπο

Οι περισσότερες διαδικασίες με δράστη τη χώρα υποδοχής είναι συσχετιστικές κατηγορικές (51,8%), με τις οποίες οι μαθητές/τριες αποδίδουν θετικές αξιολογικές ιδιότητες στην Ελλάδα και στους/τις Έλληνες/ίδες (π.χ. «*γιατί είναι καλύτερη από την αλβανική γιατί έχει πιο καλά πράγματα, πιο εξελιγμένα*», «*γιατί είναι καλύτερα εδώ πέρα*»). Έτσι, συντελούν στην επιλεκτικά ελκυστική περιγραφή της Ελλάδας ως επιλεγμένης χώρας σπουδών και εθνικής ομάδας ποδοσφαίρου. Ακολουθούν οι υλικές διαδικασίες με δράστη την Ελλάδα/ τους τις Έλληνες/ίδες, οι οποίες, είναι είτε αρνητικές (π.χ. «*αλλά τώρα άρχισε να χειροτερεύει η κατάσταση στην Ελλάδα*»), είτε θετικές (π.χ. «*Οι Έλληνες δε με διώχνουν από τη χώρα*»). Στην πρώτη περίπτωση, τονίζεται η άσχημη οικονομική κατάσταση της χώρας, ενώ στη δεύτερη ο δυνητικά ευεργετικός ρόλος της σε θέματα μετανάστευσης.

Η Αλβανία/ οι Αλβανοί/ίδες ως δρών πρόσωπο

Και στις διαδικασίες με δράστη τη χώρα καταγωγής παρατηρείται μια υπεροχή των συσχετιστικών διαδικασιών (62,3%). Οι διαδικασίες είναι κυρίως κατηγορικού τύπου (46,3%), με τις οποίες τονίζονται τα αρνητικά κυρίως χαρακτηριστικά της

Αλβανίας (π.χ. «η Αλβανία δεν είναι το ίδιο πάλι», «οι άνθρωποι στην Αλβανία είναι πενήντα χρόνια πίσω από εδώ», «γιατί εκεί στην Αλβανία δεν έχουν πολλούς παίκτες»). Υπάρχουν, όμως, και αναγνωριστικές διαδικασίες (31,7%), με τις οποίες ταυτοποιούνται οι οντότητες πως ανήκουν στη χώρα καταγωγής τους (π.χ. «είναι η πατρίδα μου», «εκεί είναι οι παππούδες μου», «παιδιά που είναι από την Αλβανία»).

Χωρικές περιστάσεις

Όσον αφορά τις περιστάσεις, καταγράψαμε αυτές που δηλώνουν εντοπισμό χωρικού σημείου. Οι μαθητές/τριες αλβανικής καταγωγής χρησιμοποιούν στον λόγο τους κατά κόρον τα επιρρήματα «εδώ» για την Ελλάδα και «εκεί» για την Αλβανία. Με τα δυο αυτά επιρρήματα, θέλουν να κάνουν σαφές ότι άλλος είναι ο τόπος καταγωγής (π.χ. «επειδή εκεί έχω γεννηθεί», «επειδή είμαι από εκεί», «εκεί γεννήθηκα, εκεί μεγάλωσα») και άλλος ο τόπος παραμονής (π.χ. «εδώ ζω περισσότερα χρόνια», «στην ουσία εδώ έχω μεγαλώσει»). Θα μπορούσαμε να πούμε ότι δημιουργούνται δύο αντιθετικοί πόλοι με το 'εδώ'-'εκεί' που εξασφαλίζουν τις ανάγκες επικοινωνίας των μαθητών/τριών αλβανικής καταγωγής σε συναισθηματικό και σε ιδεολογικό επίπεδο. Με το δίπολο αυτό, οι μετανάστες/τριες μαθητές/τριες προσπαθούν να απενοχοποιήσουν τους εαυτούς τους αιτιολογώντας την παραμονή τους στην Ελλάδα και όχι στη χώρα καταγωγής τους: π.χ. «εκεί δεν ξέρω κανέναν» εν. «έχω και τους συμμαθητές, τους φίλους μου εδώ», «εκεί γεννήθηκαν οι γονείς μου» εν. «εγώ όμως έχω γεννηθεί εδώ», «εκεί έχει γεννηθεί και ο πατέρας και η μητέρα μου» εν. «γιατί εδώ γεννήθηκα και έχω συνηθίσει εδώ πέρα», «γιατί εκεί πέρα δεν έχω πάει» εν. «εδώ ζω περισσότερα χρόνια».

Επίσης, με τις συναισθηματικά φορτισμένες φράσεις «χώρα μου», «πατρίδα μου», με τις οποίες οι μαθητές/τριες αναφέρονται στην Αλβανία, αναδεικνύεται ο τόπος, ο οποίος είναι ανεξάρτητος από συγκεκριμένο χρόνο (π.χ. «εκείνη είναι η χώρα μου και πρέπει να αγωνιστώ για τη χώρα μου», «είναι η χώρα μου», «επειδή είναι η χώρα μου η Αλβανία»). Σε κάποιους/ες, όμως, την καρδιά τους κερδίζει η Ελλάδα. Χρησιμοποιώντας λέξεις συναισθηματικά φορτισμένες, καταδεικνύουν την πραγματικότητα που διαμορφώνεται (π.χ. «γιατί εδώ γεννήθηκα και αγάπησα αυτή τη χώρα και θα ήθελα να ζήσω εδώ»). Τα παραπάνω ενισχύονται από το γεγονός ότι οι μαθητές/τριες χρησιμοποίησαν και πιο 'ουδέτερες' λεξιλογικές φράσεις για τη λεξικοποίηση της Αλβανίας ως «άλλης χώρας» (π.χ. «τον κορόιδευαν εκείνον που

ήταν από άλλη χώρα», «σε παιδιά που είναι από άλλη χώρα», «επειδή ήμουν από άλλη χώρα»).

Συζήτηση και Συμπεράσματα

Η κριτική ανάλυση του λόγου των μεταναστών/τριών μαθητών κατέδειξε πως, τοποθετώντας κυρίως τον/την μετανάστη/τρια μαθητή/τρια ως δρών πρόσωπο στον λόγο τους, επιχειρούν να εκφράσουν την προτίμησή τους και τα θετικά τους συναισθήματα για τη χώρα υποδοχής, δηλαδή την Ελλάδα. Με την εμφάνιση πολλών νοητικών γνωσιακών διαδικασιών, προσπαθούν να υποστηρίξουν την παραπάνω θέση προδιαθέτοντας θετικά τον έλληνα συνεντευκτή για τους/τις μετανάστες/τριες γενικότερα. Την εικόνα αυτή θέλουν να την ενισχύσουν και μέσω των υλικών διαδικασιών που σχετίζονται με δράσεις της κοινωνικής-σχολικής τους πραγματικότητας, τονίζοντας ότι αυτό που θέλουν να κάνουν τις περισσότερες φορές επιθυμούν να το κάνουν στην Ελλάδα. Όταν, αντίθετα, δράστης τοποθετείται στον λόγο τους ο/η μαθητής/τρια της πλειονότητας, κυριαρχούν οι υλικές διαδικασίες, που σχεδόν πάντα είναι αρνητικές, αποτυπώνοντας μια κοινωνική πραγματικότητα κατά την οποία οι μετανάστες/τριες μαθητές/τριες γίνονται δέκτες/τριες ρατσισμού και ενδοσχολικής βίας από τους/τις έλληνες/ίδες συμμαθητές/τριές τους. Έτσι, αποκαλύπτεται στον λόγο τους μια διαμετρικά αντίθετη κατασκευή των μεταναστών/τριών μαθητών/τριών και των ελλήνων/ίδων συμμαθητών/τριών τους ως μια τυπική στρατηγική θετικής αυτο-παρουσίασης ('εμείς'=οι μετανάστες/τριες μαθητές/τριες) και αρνητικής ετερο-παρουσίασης ('οι άλλοι'=οι μαθητές/τριες της πλειονότητας), η οποία αποτελεί μια στρατηγική λόγου, γνωστή ως ιδεολογικό τετράγωνο (ideological square: 'We are good, they are bad': Van Dijk, 1998), συμβάλλοντας στη συνοχή και τη συγκρότηση της κοινωνικής ταυτότητας. Κατ' αντιστοιχία με τα δικά μας ευρήματα, από την έρευνα του Archakis (2014) σε γραπτά μεταναστών/τριών μαθητών/τριών λυκείου, διαπιστώθηκε πως οι μαθητές/τριες κάνουν αναφορά στα θετικά στοιχεία της προσαρμογής στη χώρα υποδοχής, αλλά περιλαμβάνουν και στοιχεία για τις αρνητικές εμπειρίες της μετανάστευσης, όπως τον ρατσισμό και τη νοσταλγία για τη χώρα καταγωγής. Με αυτόν τον τρόπο, οι μετανάστες/τριες μαθητές/τριες αντιστέκονται στην πλήρη αφομοίωσή τους από τη χώρα υποδοχής, χωρίς, όμως, να αμφισβητούν και τις κυρίαρχες ομογενοποιητικές

απόψεις και προσδοκίες της πλειονότητας, καθώς δεν αποκλείουν την προσαρμογή τους στη χώρα υποδοχής. Σύμφωνα με τον Archakis (2014), αυτή η μη πλήρης αποδοχή από την πλευρά των μεταναστών/τριών μαθητών/τριών του κυρίαρχου αφομοιωτικού λόγου της πλειονότητας φαίνεται πως συμβάλλει στη θετική αυτο-εκτίμηση και αυτο-εικόνα τους.

Όσον αφορά τις χωρικές περιστάσεις, οι μαθητές/τριες χρησιμοποιούν σε μεγάλο βαθμό τα επιρρήματα 'εδώ' για την Ελλάδα και 'εκεί' για την Αλβανία και έτσι κατασκευάζουν τις ταυτότητές τους μέσω αντιθετικών δίπολων: 'εμείς' – 'οι άλλοι'/'εδώ' – 'εκεί'. Αυτό θα μπορούσε, ενδεχομένως, να ιδωθεί ως προσπάθεια για την οικοδόμηση μιας υβριδικής ταυτότητας 'σε εκκρεμότητα', ώστε να δηλώσουν ότι βρίσκονται μεταξύ δύο ομάδων, δύο τόπων, δύο γλωσσών και δύο πολιτισμών, αιωρούμενοι από το 'εδώ' στο 'εκεί'. Ωστόσο, αν λάβουμε υπόψη τα θέματα με τα οποία συνδέονται αυτές οι διπολικές κατασκευές στον λόγο τους (π.χ. μέσω των συσχετιστικών κατηγορικών διαδικασιών, αποδίδουν θετικές αξιολογικές ιδιότητες στην Ελλάδα ως δρών πρόσωπο και αρνητικές στην Αλβανία ως δρών πρόσωπο, αντίστοιχα' για περαιτέρω θέματα που προέκυψαν στις συνεντεύξεις τους, βλ. Griva κ.ά., 2016), διαπιστώνεται ο σαφής προσανατολισμός των μεταναστών/τριών μαθητών/τριών προς την πλειονοτική γλώσσα και κουλτούρα, καταφεύγοντας σε επιπολιτισμικές πρακτικές (acculturation strategies: Berry, 1980) ως στρατηγική ένταξης στην ελληνική σχολική και κοινωνική πραγματικότητα. Κατά ανάλογο τρόπο, στην έρευνα του Archakis (2016), διαπιστώθηκε πως οι μετανάστες/τριες μαθητές/τριες βλέπουν τη γνώση της ελληνικής ως 'διαβατήριο' για να αποκτήσουν μια ζωή με πολιτικά δικαιώματα στη χώρα υποδοχής. Επομένως, οι μετανάστες/τριες μαθητές/τριες του δείγματός μας φαίνεται να κατασκευάζουν την ταυτότητά τους, συντασσόμενοι/ες με την ομάδα του 'εμείς' και αντιπαρατιθέμενοι/ες με την ομάδα του 'οι άλλοι' (που είναι 'εδώ'). Έτσι, τελικά, η ταυτότητά τους μάλλον οικοδομείται με θετική αναφορά το 'εδώ' (που είναι το τώρα) και με αρνητική αναφορά το 'εκεί' (που είναι το πριν και σπάνια το μετά). Με άλλα λόγια, επιβεβαιώνεται η ερευνητική μας υπόθεση, καθώς φαίνεται πως οικοδομούν την ταυτότητα με αναφορά στη χώρα υποδοχής, ευθυγραμμιζόμενοι/ες με τον αφομοιωτικό λόγο της πλειονότητας και τις προσδοκίες που τους αποδίδονται.

Αναμφίβολα, η παρούσα εργασία εμφανίζει περιορισμούς σε σχέση με την ανάλυση των δεδομένων (π.χ. μελέτη διαφορών στον λόγο των μεταναστών/τριών

μαθητών/τριών βάσει της χώρας γέννησης ή/και του φύλου των συμμετεχόντων/ουσών). Ωστόσο, με βάση τα ευρήματα της έρευνάς μας, φαίνεται πως η αποδοχή της διαφορετικότητας, που θα συνέβαλε στην οικοδόμηση περισσότερο υβριδικών ταυτοτήτων από την πλευρά των μεταναστών/τριών μαθητών/τριών, στο πλαίσιο ενός 'μετα-εθνικού λόγου' (Archakis, 2016), ο οποίος αντιμετωπίζει τους μεταναστευτικούς πληθυσμούς να είναι αποσυνδεδεμένους από έναν συγκεκριμένο τόπο και μια γλώσσα αλλά να έχουν στη διάθεσή τους πολλαπλούς γλωσσικούς πόρους και να νιώθουν ότι ανήκουν ταυτόχρονα σε περισσότερους από έναν τόπο, εξακολουθεί να αποτελεί ζητούμενο για την ελληνική κοινωνία γενικότερα και τη σχολική κοινότητα ειδικότερα. Σε αυτό το πνεύμα, το σχολείο και οι οικογένειες θα πρέπει να συνεργαστούν προκειμένου να προωθήσουν μια καλύτερη κατανόηση της πολυπολιτισμικότητας και μια μεγαλύτερη ευαισθησία απέναντι στο 'άλλο'. Η υιοθέτηση μιας λογοαναλυτικής προσέγγισης για τη μελέτη των μεταναστευτικών ταυτοτήτων, στην οποία εντάσσεται και η παρούσα έρευνα, μπορεί να φωτίσει τους τρόπους με τους οποίους τα άτομα μοιράζονται, διαπραγματεύονται και κατασκευάζουν τον κοινωνικό τους κόσμο.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Archakis, A., 2014. Immigrant Voices in Students' Essay Texts: Between Assimilation and Pride. *Discourse & Society*, 25 (3), pp. 297-314.
- Archakis, A., 2016. National and Post-National Discourses and the Construction of Linguistic Identities by Students of Albanian Origin in Greece. *Multilingua*, 35(1), 57-83.
- Benwell, B. and Stokoe, E. 2006. *Discourse and Identity*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Berger, P. and Luckmann, T. 1967. *The Social Construction of Reality*. Harmondsworth: Penguin.
- Berry, J.W., 1980. Acculturation as Varieties of Adaptation. In: A.M. Padilla, ed., *Acculturation: Theory, Models and Some New findings*. Boulder, CO: Westview Press, pp. 9-27.
- Breen, M.P., 2001. *Learner Contributions to Language Learning: New Directions in Research*. Essex: Pearson Education Limited.
- Brown, J.D., 2001. *Using Surveys in Language Programs*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bucholtz, M. and Hall, K. 2010. Locating Identity in Language. In C. Llamas & D. Watt, eds., *Language and Identities*. Edinburgh: Edinburgh University Press, pp. 18-28.
- Cohen, A.P., 1982. *Belonging: Identity and Social Organization in British Rural Cultures*. Manchester: Manchester University Press.
- De Fina, A. 2003. *Identity in Narrative: A Study of Immigrant Discourse*. Amsterdam: John Benjamins.
- Fairclough, N., 1992. *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Gkaintartzi, A., Kiliari, A. and Tsokalidou, P., 2014. Invisible Bilingualism-Invisible Language Ideologies: Greek Teachers' Attitudes towards Immigrant Pupils' Heritage Languages. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18 (1), pp. 60-72.
- Gogonas, N. and Michail, D., 2015. Ethnolinguistic Vitality, Language Use and Social Integration amongst Albanian Immigrants in Greece. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 30 (2), pp. 198-211.
- Garcia, E. and McLaughlin, B., 1995. *Meeting the Challenge of Linguistic and Cultural Diversity in Early Childhood Education*. London: Columbia University.
- Griva, E., Stamou, A.G. and Bouras, S., 2016. Bilingual Immigrant Students' Linguistic and Cultural Identity Construction: Perspectives from Minority and Majority Students in

- the Greek Educational Context. In: C.E. Wilson, ed., *Bilingualism: Cultural Influences, Global Perspectives and Advantages/Disadvantages*. Hauppauge, NY: Nova Publishers, pp. 119-140.
- Gropas, R. and Triandafyllidou, A. 2011. Greek Education Policy and the Challenge of Migration: An 'Intercultural' View of Assimilation. *Race, Ethnicity & Education*, 14(3), 399–419.
- Halliday, M.A.K., 1994. *An Introduction to Functional Grammar* (2nd Edition). London: Edward Arnold.
- Kiliari, A., 2014. Heritage Languages in Greek Public Schools? Immigrant Pupils' Attitudes and Skills. In: A. Psaltou, E. Agathopoulou and M. Mathaioudaki, eds., *Cross-Curricular Approaches to Language Education*. Cambridge Scholars Publishing, pp. 191-207.
- Kvale, S., 1996. *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. London: Sage.
- Miles, M. and Huberman, M., 1994. *Qualitative Data Analysis*. London: Sage.
- Preston, P.W., 2004. *Relocating England*. Manchester: Manchester University Press.
- Sapountzis, A. and Vikka, K. 2015. Psychologization in Talk and the Perpetuation of Racism in the Context of the Greek School. *Social Psychology of Education* 18, 373-391.
- Skutnabb-Kangas, T., 1984. *Bilingualism or not: Education of Minorities*. UK: Multilingual Matters, Clevedon.
- Van Dijk, T.A., 1998. *Ideology: A Multidisciplinary Approach*. London: Sage.
- Woolard, K., 1991. Linkages of Language and Ethnic Identity, Changes in Barcelona, 1980-1987. In: R.J. Dow, ed., *Focus on Language and Ethnicity, Essays in Honor of Joshua A. Fishman on the Occasion of his 65th Birthday*. Philadelphia: John Benjamin Publishing Company, pp 61-83.
- Ελληνόγλωσση
- Γκαϊνταρτζή, Α.Ι., 2012. *Ζητήματα Διγλωσσίας σε Παιδιά Προσχολικής και Σχολικής Ηλικίας: Κοινωνικές και Εκπαιδευτικές διαστάσεις*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Γκότοβος Α. και Μάρκου Γ., 2003. *Παλινοστούντες και Αλλοδαποί Μαθητές στην Ελληνική Εκπαίδευση*. Αθήνα : Υ.Π.Ε.Π.Θ., Ι.Π.Ο.Δ.Ε.
- Γρίβα Ε. και Στάμου Α.Γ., 2014. *Ερευνώντας τη Διγλωσσία στο Σχολικό Περιβάλλον: Οπτικές Εκπαιδευτικών, Μαθητών και Μεταναστών Γονέων*. Θεσσαλονίκη: Δ. Κυριακίδη.
- Δαμανάκης, Μ., 2004. *Η Εκπαίδευση των Παλινοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

- Κοιλιάρη, Α., 2005. *Πολυγλωσσία και Γλωσσική Εκπαίδευση. Μια Κοινωνιογλωσσική Προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Κωνσταντινίδου, Χ., 2001. *Κοινωνικές Αναπαραστάσεις του Εγκλήματος. Η Εγκληματικότητα των Αλβανών Μεταναστών στον Αθηναϊκό Τύπο*. Αθήνα: Σάκκουλας.
- Ξενικάκη, Ι. και Χατζηδάκη, Α., 2011. Σχέση Διγλωσσικής Ανάπτυξης και Γλωσσικής Χρήσης σε Μαθητές με Μεταναστευτικό Υπόβαθρο. Στο: Κ.Δ. Μαλαφάντης, Ν. Ανδρεαδάκης, Δ. Καραγιώργος, Γ. Μανωλίτσης και Β. Οικονομίδης, επιμ., *Πρακτικά του 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας, «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα»*. Αθήνα: Διάδραση, σσ. 722-734.
- Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ. και Γκόβαρης, Χ., 2004. *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: Αποτίμηση της Υπάρχουσας Κατάστασης-Προκλήσεις και Προοπτικές Βελτίωσης*. Αθήνα: ΙΜΕΠΟ.
- Στάμου Α.Γ., 2014. Η Κριτική Ανάλυση Λόγου: Μελετώντας τον Ιδεολογικό Ρόλο της Γλώσσας. Στο Μ. Γεωργαλίδου, Μ. Σηφianού και Β. Τσάκωνα, επιμ., *Ανάλυση Λόγου: Θεωρία και Εφαρμογές*, Νήσος: Αθήνα, σσ. 149-187.
- Verma, G. και Mallick, K., 2004. *Εκπαιδευτική Έρευνα: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Πρακτικές* (Μτφ. Ε. Γρίβα). Αθήνα: Εκδόσεις Δαρδανός.

Παράρτημα

Πρωτόκολλο Συνεντεύξεων

Ερευνητικά Ερωτήματα	Θεματικοί άξονες	Ερωτήσεις συνέντευξης
1. Ποιες είναι οι απόψεις των μαθητών/τριών για την επιλογή και τη χρήση της Γ1/Γ2;	Επιλογή και χρήση Γ1/Γ2	<p><i>Ποια γλώσσα/ ποιες γλώσσες μιλάς στο σπίτι σου;</i></p> <p><i>Όταν θέλεις να διηγηθείς μια ιστορία στον παππού/στη γιαγιά ποια γλώσσα/ ποιες γλώσσες χρησιμοποιείς;</i></p> <p><i>Όταν θέλεις να διηγηθείς μια ιστορία στη μαμά/ στον μπαμπά, στον/στην αδερφό/ή σου ποια γλώσσα/ ποιες γλώσσες χρησιμοποιείς;</i></p> <p><i>Όταν παίζεις με τα ξαδέρφια σου από την Αλβανία ποια γλώσσα/ ποιες γλώσσες χρησιμοποιείς;</i></p> <p><i>Μπορείς να γράφεις στα αλβανικά;</i></p> <p><i>Σε ποια γλώσσα/ ποιες γλώσσες προτιμάς να βλέπεις τηλεόραση;</i></p> <p><i>Σε ποια γλώσσα/ ποιες γλώσσες προτιμάς να ακούς μουσική;</i></p> <p><i>Θα ήθελες στο σχολείο να γίνονται κάποια μαθήματα στη γλώσσα της χώρας καταγωγής;</i></p>
2. Ποιες είναι οι απόψεις τους για τη σχολική τους επίδοση;	Σχολική επίδοση	<p><i>Πώς τα πηγαίνεις στο σχολείο;</i></p> <p><i>Ποια μαθήματα σου αρέσουν περισσότερο;</i></p> <p><i>Σε ποια μαθήματα δυσκολεύεσαι;</i></p>
3. Ποιες είναι οι θέσεις τους για τη συναναστροφή και τη συνεργασία τους με έλληνες συμμαθητές τους εντός και εκτός σχολείου;	Συναναστροφή και συνεργασία με έλληνες συμμαθητές εντός και εκτός σχολείου;	<p><i>Με ποιους κάνεις παρέα στο σχολείο; Με παιδιά από την Ελλάδα ή και με παιδιά από άλλες χώρες;</i></p> <p><i>Παίζεις με παιδιά από την Ελλάδα;</i></p> <p><i>Σε βοηθούν ή βοηθάς εσύ παιδιά από την Ελλάδα στις εργασίες σου;</i></p> <p><i>Επισκέπτεσαι έλληνες φίλους σου στο σπίτι τους;</i></p> <p><i>Θυμάσαι κάποιο περιστατικό που να συνέβη στο σχολείο σου ανάμεσα σε έλληνες συμμαθητές σου και σε κάποιον συμμαθητή σου από άλλη χώρα;</i></p> <p><i>Αν σου έλεγαν να αλλάξεις κάτι από το σχολείο, ποιο θα ήταν αυτό;</i></p>
4. Ποιες είναι οι θέσεις τους για την επιλογή χώρας ως τόπου σπουδών και εθνικής ταυτότητας;	Επιλογή χώρας ως τόπου σπουδών και εθνικής ταυτότητας	<p><i>Τις σπουδές σου θέλεις να τις συνεχίσεις στην Ελλάδα ή κάπου αλλού;</i></p> <p><i>Αν στο μέλλον εξελιχθείς σε έναν/μία πολύ καλό/ή αθλητή/αθλήτρια και σε καλέσουν ταυτόχρονα καις την εθνική Ελλάδας και στην εθνική Αλβανίας, ποια θα διάλεγες;</i></p>