



**ΑΝΟΙΚΤΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΚΥΠΡΟΥ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ «ΣΥΝΕΧΙΖΟΜΕΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ
ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ»**

**Μετασχηματισμός ταυτοτήτων ενηλίκων μεταναστών και
εκπαίδευση ενηλίκων για ενεργό πολιτεότητα στη χώρα
υποδοχής: Μια μελέτη περίπτωσης.**

ΜΠΑΡΚΟΓΛΟΥ ΓΕΩΡΓΙΑ

ΛΕΥΚΩΣΙΑ 2023



**ΑΝΟΙΚΤΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΚΥΠΡΟΥ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ «ΣΥΝΕΧΙΖΟΜΕΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ
ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ»**

**Μετασχηματισμός ταυτοτήτων ενηλίκων μεταναστών και
εκπαίδευση ενηλίκων για ενεργό πολιτειότητα στη χώρα
υποδοχής: Μια μελέτη περίπτωσης.**

ΜΠΑΡΚΟΓΛΟΥ ΓΕΩΡΓΙΑ

**Διατριβή υποβλήθηκε προς απόκτηση διδακτορικού τίτλου
σπουδών στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.**

ΛΕΥΚΩΣΙΑ 2023

ISBN 978-9963-695-88-1

©Μπάρκογλου Γεωργία. 2023

ΣΕΛΙΔΑ ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑΣ

Υποψήφια Διδάκτωρ: Γεωργία Μπάρκολγου

Τίτλος Διατριβής: Μετασχηματισμός ταυτοτήτων ενηλίκων μεταναστών και εκπαίδευση ενηλίκων για ενεργό πολιτεότητα στη χώρα υποδοχής: Μια μελέτη περίπτωσης.

Η παρούσα Διδακτορική Διατριβή εκπονήθηκε στο πλαίσιο των σπουδών για απόκτηση Διδακτορικού Διπλώματος στο Πρόγραμμα Σπουδές στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση και εγκρίθηκε στις 30 Ιουνίου 2023 από τα μέλη της Εξεταστικής Επιτροπής.

Εξεταστική Επιτροπή:

Σταυρούλα Τσιπλάκου Αναπληρώτρια καθηγήτρια στη Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Σπουδών του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου (Πρόεδρος εξεταστικής επιτροπής)

Μαρία Ν. Γραβάνη Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στη Σχολή Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Σπουδών του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου (Επιβλέπουσα)

Γιώργος Ζαρίφης Αναπληρωτής Καθηγητής στο Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (Μέλος)

Κώστας Μάγος Αναπληρωτής Καθηγητής στο Παιδαγωγικό τμήμα

Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου
Θεσσαλίας (Μέλος)

Έλενα Ιωαννίδου

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο τμήμα Επιστημών της
Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου (Μέλος)

.....

Μαρία Ν. Γραβάνη

Επιβλέπουσα

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στη Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ ΥΠΟΨΗΦΙΑΣ ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΣΣΑΣ

Η παρούσα διατριβή υποβάλλεται προς συμπλήρωση των απαιτήσεων για απονομή Διδακτορικού Τίτλου του Ανοιχτού Πανεπιστημίου Κύπρου. Είναι προϊόν πρωτότυπης εργασίας αποκλειστικά δικής μου, εκτός των περιπτώσεων που ρητώς αναφέρονται μέσω βιβλιογραφικών αναφορών, σημειώσεων ή άλλων δηλώσεων.



Μπάρκογλου Γεωργία

Στη μνήμη του πατέρα μου

Έφυγες νωρίς....

Στην πραγματικότητα κανένα Εγώ, ούτε και το πιο πρωτόγονο, δεν είναι κάτι το ενιαίο, αλλά ένας άκρως πολύπλευρος κόσμος, ένας μικρός έναστρος ουρανός, ένα χάος από σχήματα, από υποδιαιρέσεις και καταστάσεις, από κληρονομικότητα και δυνατότητες. Το ότι ο καθένας πασχίζει να δει αυτό το χάος ως μια ενότητα και αναφέρεται στο Εγώ του σαν να επρόκειτο για ένα απλό, σταθερά διαμορφωμένο φαινόμενο, με σαφές περίγραμμα, είναι για κάθε άνθρωπο (ακόμα και για τον ανώτερο) μια συνηθισμένη, προφανώς αναγκαία πλάνη, μια ζωτική απαίτηση, όπως η αναπνοή και η τροφή.

Έρμαν Έσσε, Ο λύκος της στέπας

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στο επίκεντρο της παρούσας διατριβής τίθεται η μελέτη τόσο των προβαλλόμενων ταυτοτήτων των ενήλικων εκπαιδευόμενων μεταναστών/στριών όσο και των μετασχηματισμών που συμβαίνουν σε πτυχές των ταυτοτήτων τους εντός του εκπαιδευτικού τους πλαισίου, ώστε να καταστούν ενεργοί πολίτες. Αν και οι ταυτότητες των εκπαιδευόμενων μεταναστών/στριών συνιστούν αντικείμενο ενδιαφέροντος και μελέτης για πολλούς ερευνητές του πεδίου τις τελευταίες δεκαετίες, ωστόσο, δεν έχουν διερευνηθεί επαρκώς οι λεπτές εκείνες διεργασίες που συμβαίνουν στον εκπαιδευτικό τους χώρο και συμβάλλουν στον μετασχηματισμό πτυχών των ταυτοτήτων των εκπαιδευόμενων με στόχο την ενεργό πολιτειότητα.

Σκοπός είναι να αξιοποιηθούν τα αποτελέσματά της έρευνας στην πράξη για τον προσανατολισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής που αφορά στους μεταναστευτικούς πληθυσμούς και την οργάνωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων με στόχο το μετασχηματισμό των εκπαιδευόμενων και κατ' επέκταση των κοινωνιών, ώστε να είναι πιο δίκαιες και δημοκρατικές. Ο σκοπός αυτός συνάδει με το πνεύμα της Κριτικής Θεωρίας, στο πλαίσιο της οποίας εντάσσεται η παρούσα έρευνα, και στηρίζεται στην πεποίθηση ότι η παρούσα έρευνα μπορεί να ανοίξει το δρόμο της αναζήτησης νέων, εναλλακτικών εκπαιδευτικών πρακτικών για την ενδυνάμωση των ενήλικων εκπαιδευόμενων μεταναστών/στριών και την ενίσχυση ταυτοτήτων συμβατών με το πρότυπο του ενεργού πολίτη.

Έτσι, διενεργήθηκε μία μελέτη περίπτωσης, μέσα από τη βιογραφική προσέγγιση, στην οποία συμμετείχαν συνολικά οχτώ μετανάστες και μετανάστριες που αφηγήθηκαν τις ζωές τους και τις εκπαιδευτικές τους εμπειρίες στο πλαίσιο βιογραφικών συνεντεύξεων. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στις εκπαιδευτικές τους εμπειρίες στο Σχολείο Αλληλεγγύης Οδυσσέας, το οποίο συνιστά το εκπαιδευτικό πλαίσιο εντός του οποίου μελετήθηκαν οι διαδικασίες ταυτοτικών μετασχηματισμών. Προκειμένου για τη βαθύτερη και πληρέστερη κατανόηση των επιδράσεων από τον εκπαιδευτικό χώρο που πυροδοτούν τις μετασχηματιστικές διαδικασίες, πραγματοποιήθηκαν συμπληρωματικά τέσσερις ημιδομημένες συνεντεύξεις που αντλήθηκαν από τρεις εκπαιδύτριες και έναν εκπαιδευτή.

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε σε δύο επίπεδα. Σε ένα πρώτο επίπεδο, υιοθετήθηκε μία πολύ-επίπεδη διαδικασία ανάλυσης που βασίζεται στη θεματική ανάλυση και συνδυάζει στοιχεία από την αφηγηματική ανάλυση (narrative analysis) και τη θεωρία των τριών διλημματικών τοποθετήσεων του Bamberg, ώστε να αναδυθούν οι αφηγηματικά προβαλλόμενες ταυτότητες από τα βιογραφούμενα πρόσωπα. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, η θεματική ανάλυση του βιογραφικού λόγου των εκπαιδευομένων συμμετεχόντων και των εκπαιδευτριών/τών συνδυαστικά επιδίωξε την ανίχνευση και ανάδυση των κύριων γνωρισμάτων του εκπαιδευτικού πλαισίου, εντός του οποίου υποβοηθούνται, ενισχύονται ή αποτρέπονται οι διαδικασίες μετασχηματισμού των ταυτοτήτων των εκπαιδευομένων.

Μέσα από την ανάλυση προκύπτει ότι οι μετανάστες/στρίες εκπαιδευόμενοι/μενες δομούν δημιουργικά τις ρευστές, υβριδικές μεταναστευτικές ταυτότητές τους ως ταυτότητες αντίστασης. Μέσα από αυτές τις ταυτότητες ανασκευάζουν τις λογικές της αφομοίωσης και των δοτών κατηγοριοποιήσεων και προβάλλουν την ανάγκη τους τόσο για σταθερότητα όσο και για αλλαγή, ώστε να προσαρμοστούν στο νέο κοινωνικό περιβάλλον διατηρώντας ταυτόχρονα τη συνέχεια της βιογραφικής τους συγκρότησης. Η διαπίστωση αυτή συνδέεται με τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες, οι οποίες, σε αντίθεση με τα επίσημα κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής που συνήθως τις παρουσιάζουν ως ενιαίες, σταθερές κι αμετάβλητες, φαίνεται ότι είναι επίσης ρευστές και διαρκώς εξελισσόμενες. Όλα αυτά υποδεικνύουν την ανάγκη για διαμόρφωση ευέλικτων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, που προσιδιάζουν στον τύπο των «Τρίτων Χώρων» μάθησης, όπου ακολουθούνται εκπαιδευτικές πρακτικές συνεπείς προς τις αρχές της απελευθερωτικής, μαθητοκεντρικής εκπαίδευσης και όπου προωθείται η συλλογική δράση των εκπαιδευομένων και υποβοηθείται η γεφύρωση με την ευρύτερη τοπική κοινωνία με όρους ενεργούς πολιτειότητας.

Λέξεις-κλειδιά: εκπαίδευση ενήλικων μεταναστών/στριών, μετασχηματισμός ταυτοτήτων, ενεργός πολιτειότητα, Τρίτοι χώροι μάθησης

ABSTRACT

The present dissertation revolves around the study of the constructed identities of adult migrant learners and the transformative processes that occur within their educational framework, in order to foster active citizenship. Although the identities of migrant learners have been extensively studied by researchers in recent decades, the complex processes that occur within their educational settings, leading to the transformation of their identities and the cultivation of active citizenship, have not been adequately explored.

The objective is to utilize the research findings in practical applications to inform educational policies concerning migrant populations and to organize educational programs aimed at the transformation of learners and, consequently, the promotion of fair and democratic societies. This objective aligns with the principles of Critical Theory, within which this research is situated, and is grounded in the belief that this study can pave the way for the exploration of novel, alternative educational practices to empower adult migrant learners and enhance identities that are congruent with the concept of active citizenship.

Thus, a case study was conducted using a biographical approach, involving a total of eight migrant men and women who narrated their lives and educational experiences within the framework of biographical interviews. Special emphasis was given to their educational experiences at the School of Solidarity Odysseus, which served as the educational context where the processes of identity transformation were examined. In order to achieve a deeper and more comprehensive understanding of the impacts from the educational environment that trigger transformative processes, four supplementary semi-structured interviews were conducted with four educators.

Data analysis was conducted at two levels. The first level involved a multi-layered analysis process that incorporated thematic analysis, narrative analysis, and Bamberg's theory of dilemmatic positioning. This approach aimed to reveal the identities of the individuals as constructed through their narratives. At the second level, the analysis focused on the thematic aspects of the participants' biographical discourse and the discourse of the trainers. The purpose was to collectively identify

and reveal the key characteristics of the educational framework that either facilitated, enhanced, or hindered the processes of identity transformation among the learners.

Through the analysis, it emerges that adult migrant learners construct their fluid, hybrid migratory identities in a creative manner as identities of resistance. Within these identities, they reconceptualize the logics of assimilation and categorical classifications and express their simultaneous need for stability and change in order to adapt to the new social environment while preserving the continuity of their life narratives. This observation is closely linked to their educational needs, which, contrary to the prevailing depiction in official educational policy documents as unified and immutable, appear to be fluid and continuously evolving. All these factors underscore the imperative to develop flexible educational programs that align with the notion of "Third Spaces" of learning, where educational practices consistent with the principles of liberating, learner-centered education are employed, and where collective action among learners is promoted, facilitating their integration with the broader local community in terms of active citizenship.

Key-words: adult migrant education, identity transformation, active citizenship, Third places of learning

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η διατριβή αυτή υπήρξε για μένα ένα πνευματικό ταξίδι, μία πορεία μάθησης και προσωπικής εξέλιξης, που δεν θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί δίχως τη συμβολή της Αναπληρώτριας καθηγήτριας του ΑΠΚΥ, Μαρίας Γραβάνη. Πέρα από την καθοδήγηση και την υποστήριξη που μου προσέφερε σε όλα τα στάδια αυτής της διατριβής ως επιβλέπουσα, υπήρξε ο άνθρωπος που μου έδειξε αμέριστη εμπιστοσύνη από την αρχή και με στήριξε σε όλο αυτό εγχείρημα, υπήρξε εμψυχώτρια και φίλη. Το «ευχαριστώ» είναι λίγο...

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω θερμά τα μέλη της τριμελούς επιτροπής, τη Δρ. Τσιπλάκου Σταυρούλα και τον Δρ. Γιώργο Ζαρίφη, για το χρόνο που αφιέρωσαν στη διατριβή μου, τις πολύτιμες συμβουλές και τα εποικοδομητικά τους σχόλια.

Ευγνωμονώ όλους τους δασκάλους και τους καθηγητές που πέρασαν από τη ζωή μου, γιατί μου έμαθαν να αγαπώ να μαθαίνω. Ευχαριστώ τους γονείς μου που μου έμαθαν να κυνηγώ τα όνειρά μου. Ευχαριστώ από την καρδιά μου τις φίλες και τους φίλους που στάθηκαν δίπλα μου και ενθάρρυναν την προσπάθειά μου με κάθε τρόπο. Ξεχωριστές ευχαριστίες οφείλω στον σύζυγό μου, Δημήτρη, που πιστεύει σε μένα και πάντα στηρίζει τις επιλογές μου ηθικά και πρακτικά. Αμέτρητες ευχαριστίες χρωστώ στο κοριτσάκι μας, την Εβιάννα, που δίνει νόημα σε ό,τι κάνουμε.

Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	x
ABSTRACT	xii
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	xiv
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΩΝ	xix
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1: Χρονολογικοί πίνακες βίων.....	xix
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2: Βεβαίωση συγκατάθεσης συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα	xix
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3: Δείγμα βιογραφικής συνέντευξης.....	xix
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4: Δείγματα ερευνητικού ημερολογίου.....	xix
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5: Θεματικοί άξονες ημι-δομημένων συνεντεύξεων με εκπαιδευτριες/τές	xix
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6: Δείγμα συνέντευξης ερευνήτριας	xix
Σχήμα 1: Οι βασικοί πυλώνες του θέματος (σελ. 348).....	xix
ΜΕΡΟΣ Α'	1
ΚΕΦ.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ	2
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	2
1.1 Η διατύπωση του προβλήματος: Εκπαίδευση Ενηλίκων για μετανάστες/στρίες και ενεργός πολιτειότητα.....	2
1.2 Η λογική της έρευνας	3
1.3 Εννοιολόγηση των βασικών όρων του θέματος	5
1.3.1 Ο όρος μετανάστης/στρία.....	5
1.3.2 Η έννοια της ταυτότητας	5
1.3.3 Μετασχηματίζουσα μάθηση και μετασχηματισμός ταυτοτήτων	7
1.4 Το πλαίσιο διεξαγωγής της έρευνας.....	10
1.5 Ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα.....	14
1.6 Η σημαντικότητα της έρευνας.....	16
1.7 Η δομή της έρευνας.....	17
ΚΕΦ.2 ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ	20
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	20
2.1 Πτυχές της σύγχρονης μετανάστευσης	20
2.1.1 Χαρακτηριστικά και τάσεις της σύγχρονης μετανάστευσης.....	20
2.1.2 Η μετασχηματιστική εμπειρία της μετανάστευσης	23
2.1.3 Μεταναστευτικές ταυτότητες.....	27
2.2 Οι έννοιες της μετάβασης στο νέο κοινωνικό χώρο: ένταξη, ενσωμάτωση, ενεργός πολιτειότητα	30

2.2.1 Η κοινωνική ενσωμάτωση.....	30
2.2.2 Κοινωνική ένταξη.....	32
2.2.3 Ενεργός πολιτειότητα.....	33
2.3 Εκπαιδευτικά προγράμματα για ενήλικες μετανάστες/στρίες στην Ευρώπη και στην Ελλάδα: τάσεις και πολιτικές.....	35
2.3.1 Η Ευρωπαϊκή ατζέντα για την εκπαίδευση ενήλικων μεταναστών/στριών.....	35
2.3.2 Κριτική θεώρηση της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής για ενήλικους εκπαιδευόμενους/μενες μετανάστες/στρίες.....	38
2.3.3 Εκπαιδευτικά προγράμματα για μετανάστες/στρίες στην Ελλάδα.....	41
2.3.4 Εκμάθηση γλώσσας και μετασχηματισμός ταυτοτήτων ενήλικων εκπαιδευόμενων μεταναστών/στριών.....	47
2.3.5 Εκπαιδευτικά προγράμματα για μετανάστες με στόχο την κοινωνική ενσωμάτωση και την ενεργό πολιτειότητα.....	50
ΣΥΝΟΨΗ	57
ΜΕΡΟΣ Β'	58
ΚΕΦ.3 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	59
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	59
3.1 Μεθοδολογικές προσεγγίσεις των μετασχηματιστικών διαδικασιών στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων.....	60
3.2 Η επιλογή της ποιοτικής έρευνας.....	61
3.3 Το θεωρητικό υπόβαθρο της παρούσας έρευνας: κριτική θεωρία και μεταδομισμός..	63
3.4 Η βιογραφική μέθοδος.....	68
3.4.1 Η Βιογραφική Εμπειρία.....	69
3.4.2 Η Βιογραφική Ταυτότητα.....	70
3.5 Οι συμμετέχοντες/ουσες και η ερευνήτρια.....	73
3.5.1 Οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες στην έρευνα.....	73
3.5.2 Ο ρόλος της ερευνήτριας και η συλλογή των δεδομένων.....	75
3.6 Εργαλεία και διαδικασίες ανάλυσης των δεδομένων.....	82
3.7 Η εμπιστευσιμότητα της έρευνας.....	86
3.8 Η Δεοντολογία της έρευνας.....	91
ΣΥΝΟΨΗ	93
ΚΕΦ. 4 ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΩΝ ΑΦΗΓΗΣΕΩΝ	95
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	95
4.1 Το προφίλ των αυτοβιογραφούμενων προσώπων.....	95
Αχμέτ.....	95
Φραντσέσκα.....	96
Τρίνα.....	98

Μπόρις.....	99
Νέττυ	100
Αρπινε.....	102
Ήρα.....	102
Ιράν.....	104
ΜΕΡΟΣ Α΄ ΑΝΑΛΥΣΗΣ	106
4.2 Η αφηγηματική κατασκευή πτυχών των ταυτοτήτων των ενήλικων εκπαιδευόμενων μεταναστών/-στριών και προσφύγων	106
4.2.1 Τοποθετήσεις ως προς το πολιτικό-κοινωνικό πλαίσιο στη χώρα προέλευσης και η απόφαση της μετανάστευσης	106
4.2.2 Αφηγηματική συγκρότηση της θρησκευτικής ταυτότητας	121
4.2.3 Τοποθετήσεις σχετικά με την εθνική ταυτότητα	130
4.2.4 Τοποθετήσεις για την κοινωνική θέση των γυναικών	141
4.2.5 Τοποθετήσεις απέναντι στον ντόπιο πληθυσμό	149
4.3 Συνολική αποτύπωση του Α΄ Μέρους της ανάλυσης: Χαρακτηριστικά γνωρίσματα των προβαλλόμενων ταυτοτήτων	161
4.3.1 Η εγγραφή του τραύματος στις βιογραφικές ταυτότητες.....	161
4.3.2 Συνεκτικότητα και συνέχεια της βιογραφικής ταυτότητας	163
4.3.3 Προεξέχουσες πτυχές ταυτοτήτων	164
ΣΥΝΟΨΗ	170
ΜΕΡΟΣ Β΄ ΑΝΑΛΥΣΗΣ	171
4.4 Εκπαιδευτικές εμπειρίες και διαδρομές.....	171
4.4.1 Εκπαιδευτικές εμπειρίες στη χώρα προέλευσης.....	171
4.4.2 Η ανάγκη εκμάθησης της γλώσσας στη χώρα υποδοχής	179
4.4.3 Συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα στη χώρα υποδοχής.....	190
4.5 Συνολική αποτύπωση του Β΄ μέρους της ανάλυσης	231
4.5.1 Εκπαιδευτικές ανάγκες.....	231
4.5.2 Ο Οδυσσέας ως ενδιάμεσος, Τρίτος Χώρος.....	233
4.5.3 Ο Οδυσσέας ως χώρος διαπραγμάτευσης ταυτοτήτων	237
ΣΥΝΟΨΗ	243
ΚΕΦ.5 ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΣΤΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	245
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	245
5. 1 Ποιες όψεις και ποια χαρακτηριστικά της ταυτότητάς τους προβάλλουν οι εκπαιδευόμενοι ενήλικες μετανάστες μέσα από τις αφηγήσεις τους;	245
5.2 Σε ποιο βαθμό και τι είδους μετασηματισμοί συμβαίνουν στις ταυτότητες των ενήλικων εκπαιδευόμενων μεταναστών/στριών στο υπό εξέταση εκπαιδευτικό πλαίσιο;	249

5.3 Ποια είναι τα χαρακτηριστικά του προγράμματος που ενισχύουν ή αποτρέπουν αυτούς τους μετασχηματισμούς και πώς οι τελευταίοι λειτουργούν αναφορικά με τη μετάβαση των εκπαιδευόμενων μεταναστών/στριών στην κοινωνία υποδοχής;	251
5.4 Ποιες πρακτικές μπορούν να υιοθετήσουν τα προγράμματα εκπαίδευσης ενήλικων μεταναστών/στριών για την διαμόρφωση ή/και την ενίσχυση της ταυτότητας του/της ενεργού πολίτη στο νέο κοινωνικό χώρο;.....	262
6.1 Συμπεράσματα –συζήτηση	268
6.2 Περιορισμοί της έρευνας και νέοι ερευνητικοί προσανατολισμοί	278
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	281
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	309
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1: Χρονολογικοί πίνακες βίων.....	309
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2: Βεβαίωση Συγκατάθεσης συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα.....	322
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3: Δείγμα βιογραφικής συνέντευξης - αποσπάσματα.....	324
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4: Δείγματα ερευνητικού ημερολογίου	335
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5: Θεματικοί άξονες ημι-δομημένων συνεντεύξεων με εκπαιδευτριες/τές	339
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6: Δείγμα συνέντευξης εκπαιδευτριας	340
Σχήμα 1: Οι εννοιολογικοί πυλώνες του θέματος	348

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΩΝ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1: Χρονολογικοί πίνακες βίων

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2: Βεβαίωση συγκατάθεσης συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3: Δείγμα βιογραφικής συνέντευξης

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4: Δείγματα ερευνητικού ημερολογίου

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5: Θεματικοί άξονες ημι-δομημένων συνεντεύξεων με εκπαιδύτριες/τές

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6: Δείγμα συνέντευξης ερευνήτριας

Σχήμα 1: Οι βασικοί πυλώνες του θέματος (σελ. 348)

ΜΕΡΟΣ Α΄

ΚΕΦ.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην εισαγωγικό αυτό κεφάλαιο διατυπώνεται το πρόβλημα και η λογική της έρευνας. Στη συνέχεια εννοιολογούνται βασικοί όροι, παρουσιάζεται το πλαίσιο διεξαγωγής της έρευνας και διατυπώνεται ο σκοπός, τα ερευνητικά ερωτήματα και η σημαντικότητα της έρευνας. Στο τέλος, παρουσιάζεται η δομή της έρευνας.

1.1 Η διατύπωση του προβλήματος: Εκπαίδευση Ενηλίκων για μετανάστες/στρίες και ενεργός πολιτειότητα

Η Εκπαίδευση Ενηλίκων έχει συνδεθεί με το ιδεώδες της δημοκρατίας (Παπαϊωάννου, 2016) και θεωρείται μέσο προώθησης της ενεργού πολιτειότητας (Ager & Strang, 2008; Kersh et.al., 2021; Νικολαΐδου & Τσάρπα, 2021; Spencer & Charsley, 2016; Toivianen, Kersh & Hyytia, 2019). Μάλιστα, σύμφωνα με τον Fejes (2019), δύο είναι τα κυρίαρχα ζητήματα που απασχολούν τις σύγχρονες πολιτικές συζητήσεις στην Ευρώπη: το πρώτο αφορά στον ρόλο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων ως παράγοντα κοινωνικής αλλαγής και το δεύτερο στο «πώς η εκπαίδευση ενηλίκων ως χώρος μάθησης μπορεί να διαμορφώσει δημοκρατικούς πολίτες» (pg. 234).

Τα ζητήματα αυτά αποκτούν ιδιαίτερη σημασία υπό το πρίσμα της αύξησης των μεταναστευτικών ροών, κυρίως από χώρες εκτός ΟΟΣΑ, στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες (Jurkova & Guo, 2018), με αποτέλεσμα να συνυπάρχουν πλέον άνθρωποι πολύ διαφορετικών φυσικών και πολιτισμικών πλαισίων (Castles & Miller, 2003). Ωστόσο, οι έννοιες της πολυπολιτισμικότητας και της εθνικής πολυμορφίας υπονομεύονται από τις ταραχώδεις οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές εξελίξεις στην Ευρώπη την τελευταία δεκαετία (Kersh et.al., 2021), ενώ οι μεταναστευτικοί πληθυσμοί κινδυνεύουν περισσότερο από κοινωνικό αποκλεισμό (Huegler & Kersh, 2021), μιας και συνήθως αντιμετωπίζονται ως ξένα σώματα στο πλαίσιο των κοινωνιών υποδοχής, που οφείλουν να προσαρμοστούν και να ενταχθούν στη νέα πραγματικότητα (Beck & Gelardi, 2022; Brown, Gravani & Borg, 2022; Heinemann, 2017; Morrice, 2019).

Έτσι, σύμφωνα με τις Beck & Geraldí (2022: 33) «το να μιλάει κανείς για μετανάστευση είναι σχεδόν πάντα σα να μιλάει για ενσωμάτωση». Πράγματι, η εύρεση τρόπων ενσωμάτωσης και συμπερίληψης των ατόμων μεταναστευτικής

προέλευσης συνιστά επιτακτικό καθήκον σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο (Huegler & Kersh, 2021). Στο πλαίσιο αυτό, μία από τις σημαντικότερες προκλήσεις που αντιμετωπίζει η εκπαίδευση ενηλίκων ευρύτερα, αλλά και η εκπαίδευση ενηλίκων που απευθύνεται σε μετανάστες/στρίες ειδικότερα, είναι η επίτευξη της κοινωνικής συνοχής και της κοινωνικής δικαιοσύνης μέσα από την προώθηση της ενσωμάτωσης των μεταναστευτικών πληθυσμών στις κοινωνίες υποδοχής με όρους ενεργού πολιτειότητας. Η αναζήτηση τρόπων και πρακτικών μέσω των οποίων μπορεί να προωθηθεί η ενσωμάτωση κι ακόμη περισσότερο η ενεργός πολιτειότητα των ατόμων μεταναστευτικής προέλευσης στις χώρες υποδοχής μέσα από τα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων, συνάδει με τη λογική των επίσημων ευρωπαϊκών κειμένων εκπαιδευτικής πολιτικής και κατέχει κεντρική θέση στη σχετική ερευνητική βιβλιογραφία (Fejes, 2019; Kers et al., 2021, Kloubert & Hoggan, 2020, Toivianinen et al., 2019).

Ωστόσο, η προώθηση της ενεργού πολιτειότητας συνιστά μία σύνθετη και πολυδιάστατη διαδικασία που συχνά παρεμποδίζεται εξαιτίας διαφόρων παραγόντων. Οι Kersh et al. (2021:2) για παράδειγμα παρατηρούν πως συνήθως τα προγράμματα ένταξης που απευθύνονται σε νέους ενήλικους που ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικές κατηγορίες, όπως είναι οι μετανάστες, οι πρόσφυγες, οι μειονοτικοί πληθυσμοί κ.α., συνήθως στερούνται την ευελιξία που απαιτείται προκειμένου να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερες ανάγκες όλων τους. Αντ' αυτού, συχνά, καθορίζονται από τις τρέχουσες εξελίξεις και τις ατζέντες της εκάστοτε εθνικής πολιτικής (Toivianinen et al., 2021) και όχι από τις ειδικές ανάγκες των ευάλωτων κοινωνικά ομάδων. Σε άλλες μελέτες παρατηρείται ότι ο λόγος γύρω από τον στόχο της ενσωμάτωσης που πλαισιώνει τα προγράμματα εκπαίδευσης για ενήλικους μετανάστες/στρίες παραπέμπει περισσότερο σε πολιτικές αφομοίωσης (π.χ. Beck & Geraldi, 2022; Huegler & Kersh, 2021), ενώ οι Toivianinen et al., (2021) επισημαίνουν ότι οι διαδικασίες για την επίτευξη της ενεργού πολιτειότητας είναι πολύπλοκες και σε μεγάλο βαθμό αχαρτογράφητες και για αυτό απαιτείται περισσότερη έρευνα.

1.2 Η λογική της έρευνας

Στον πιο πάνω διάλογο σχετικά με την εκπαίδευση ενηλίκων μεταναστών και την προώθηση της ενεργού πολιτειότητας, επιδιώκει να συμβάλλει η παρούσα έρευνα τοποθετώντας στο επίκεντρο της διερεύνησης τις ταυτότητες των ενηλίκων εκπαιδευόμενων μεταναστών/στριών. Με άλλα λόγια, η μελέτη εισάγει στη συζήτηση

τον μετασχηματιστικό ρόλο της εκπαίδευσης ενηλίκων και διερευνά μέσα από τον βιογραφικό λόγο ενηλίκων εκπαιδευόμενων μεταναστών/στριών εκείνες τις διεργασίες που συμβαίνουν εντός του εκπαιδευτικού πλαισίου, οι οποίες επιδρούν και συμβάλλουν στον μετασχηματισμό πτυχών των ταυτοτήτων τους, ώστε να μεταβούν ομαλά και με όρους ενεργητικής συμμετοχής στον νέο κοινωνικο-πολιτικό χώρο, διαμορφώνοντας ταυτότητες συμβατές με εκείνες του ενεργού πολίτη. Η ανίχνευση των μετασχηματισμών σε πτυχές της ταυτότητας των εκπαιδευομένων εξετάζεται στο πλαίσιο ενός συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος, το Σχολείο Αλληλεγγύης Οδυσσέας, εντός του οποίου συμβαίνουν οι όποιοι μετασχηματισμοί ταυτοτήτων και από αυτή την άποψη, πρόκειται για μία μελέτη περίπτωσης

Η στενή συνάφεια μεταξύ ταυτότητας και εκπαιδευτικής διαδικασίας αναγνωρίζεται από τη σχετική ερευνητική βιβλιογραφία (Ottow, 2019). Ειδικά όσον αφορά στους ανθρώπους με μεταναστευτικό παρελθόν, η αναδιαμόρφωση της ζωής τους (Morrice, 2014) και του «είναι» τους (Webb, 2015), με άλλα λόγια η τροποποίηση πτυχών των ταυτοτήτων τους, προβάλλει ως επιτακτική ανάγκη, προκειμένου να μπορέσουν να υπάρξουν, να ενσωματωθούν και να συμμετέχουν ενεργά στον νέο κοινωνικό χώρο. Υπό την έννοια αυτή, η ενεργός πολιτειότητα υπερβαίνει το νόημα του νομικού καθεστώτος στο οποίο υπόκειται το άτομο στον πολιτικό και κοινωνικό χώρο όπου ζει (Endrizzi & Schmidt-Behlau, 2021) και αποκτά τη σημασία της «ενεργού εμπλοκής σε ζητήματα που άπτονται της κοινωνικής και πολιτικής ζωής και περιλαμβάνει την ανάληψη ρόλων στην κοινότητα και την επιδίωξη της ενημέρωσης, με στόχο την κοινή ωφέλεια και με σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα» (Volonteuropa, 2018:3). Δε σχετίζεται, δηλαδή, μόνο με συγκεκριμένα δικαιώματα και υποχρεώσεις σε ένα νομικό-πολιτικό πλαίσιο, αλλά αποκτά και υποκειμενικές διαστάσεις, καθώς διαμορφώνει την αίσθηση του «ανήκειν» (De La Paz, 2012). Επομένως, η πολιτειότητα συνιστά όχι μόνο νομικό καθεστώς, αλλά και «ταυτότητα».

Οι βασικοί πυλώνες του θέματος, λοιπόν, είναι: οι ταυτότητες των ενηλίκων εκπαιδευόμενων μεταναστών/στριών, ο εκπαιδευτικός τους χώρος και οι μετασχηματισμοί που συμβαίνουν σε πτυχές των ταυτοτήτων των εκπαιδευομένων εντός του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού χώρου με στόχο την ενεργό πολιτειότητα (Σχήμα 1, σελ. 348). Η σχέση που διαγράφει το πιο πάνω τρίπτυχο δεν είναι σχέση γραμμική. Εξάλλου, στην παρούσα έρευνα δεν διερευνώνται νομοτελειακές σχέσεις

αιτίας -αιτιατού, αλλά μας ενδιαφέρει να κατανοήσουμε και να εμβαθύνουμε τη γνώση μας σε σχέσεις πολύπλοκες και ρευστές.

1.3 Εννοιολόγηση των βασικών όρων του θέματος

Αφού έχει παρουσιαστεί ο ευρύτερος προβληματισμός από τον οποίο πηγάζει η παρούσα μελέτη, καθώς και η λογική της έρευνας, κρίνεται σημαντική η εννοιολόγηση των βασικών όρων που αξιοποιούνται για τη διατύπωση του σκοπού και των ερευνητικών ερωτημάτων και που διατρέχουν το σύνολο της παρούσας έρευνας.

1.3.1 Ο όρος μετανάστης/στρια

Αρχικά διευκρινίζεται ότι για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας έχει υιοθετηθεί ο όρος «μετανάστης» και «μετανάστρια» ως όρος -«ομπρέλα» που καλύπτει όλες τις κατηγορίες μεταναστευτικών πληθυσμών, όπως είναι οι πρόσφυγες, οι παλιννοστούντες και άλλες κατηγορίες και υπο-κατηγορίες μεταναστευτικών πληθυσμών. Η επιλογή αυτή καθοδηγήθηκε από το γεγονός ότι ο ευρύτερος όρος «μετανάστης/-στρια» (“migrant”) αποδίδει ευκρινέστερα «την πολύπλοκη, ρευστή και εφήμερη φύση της μετανάστευσης» (Morrice, Shan & Sprung, 2017: 129). Εξάλλου, παρά τις διαφορετικές νομικές και πολιτικές κατηγορίες των μεταναστευτικών και μειονοτικών πληθυσμών, σε κοινωνικό επίπεδο συνήθως, όλοι τους αντιμετωπίζουν παρόμοιες συνθήκες στις χώρες υποδοχής. Πιο συγκεκριμένα, και οι μετανάστες/στρίες και οι πρόσφυγες έχουν ως κύριο πρόβλημά τους την κοινωνική τους ένταξη ή/και ενσωμάτωση και προκαλούν στους γηγενείς κοινές κοινωνικές αναπαραστάσεις, καθώς οι ευρύτερες κοινωνικές ομάδες και τα ΜΜΕ τους αντιμετωπίζουν ομοίως (Μπ άγκαβος & Παπαδοπούλου, 2014). Από την άποψη αυτή, εάν η έμφαση δοθεί στην ανάγκη κάποιων ανθρώπων να μετακινηθούν προς έναν τόπο για ποικίλους λόγους, τότε ίσως οι τεχνικές διαφορές μεταξύ τους να μην είναι τόσο σημαντικές, όσο η επικέντρωση σε ερωτήματα που σχετίζονται με τις συνθήκες που ευνοούν ή αποτρέπουν την ομαλή τους μετάβαση στις κοινωνίες υποδοχής (Αρχάκης, 2020:19).

1.3.2 Η έννοια της ταυτότητας

Σε γενικές γραμμές ο όρος ταυτότητα «συμπεριλαμβάνει χαρακτηριστικά που προσδιορίζουν και διαφοροποιούν ή ταξινομούν το άτομο σε ομάδες ή υποομάδες» και ορίζεται ως «η συνειδητή αίσθηση του εαυτού, την οποία αναπτύσσει το άτομο μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης» (Καλέμη, Τζινάκου & Κουρουπάκη, 2016). Η

ταξινόμηση σε ομάδες σχετίζεται μεταξύ άλλων και με την υιοθέτηση ρόλων. Για τον Stryker (1968, 2007; Stryker & Burk, 2000), Εαυτός και κοινωνική δομή συνιστούν δύο αλληλεξαρτώμενες πτυχές του ίδιου συνόλου, διαμεσολαβητές των οποίων είναι οι ρόλοι που τα άτομα αναλαμβάνουν.

Η διαμόρφωση της ταυτότητας, λοιπόν, είναι υπόθεση κοινωνική και τα ατομικά και κοινωνικά στοιχεία της ταυτότητας είναι στενά συνυφασμένα (Woodward, 2004). Για αυτό, όταν γίνεται λόγος για ταυτότητες, η χρήση ενός όρου που υποδηλώνει την ύπαρξη κοινωνικού χώρου κρίνεται σημαντική (Taylor, όπ. αναφ. στο Mc Kemdree, 2010:548). Όπως σημειώνουν και οι Barabasch & Merrill (2014), ακόμη κι αν μία έρευνα επικεντρώνεται στο άτομο, όμως το άτομο είναι πάντα ενταγμένο σε ένα κοινωνικό πλαίσιο, ενώ ο Wegner (1998:151) επισημαίνει πως η ταυτότητα στην πράξη ορίζεται κοινωνικά, διότι παράγεται καθώς βιώνουμε εμπειρίες σε συγκεκριμένες κοινότητες.

Την κοινωνική υφή της ταυτότητας τονίζει και ο Bakhtin (1981, 2000), από το χώρο της λογοτεχνίας. Ο άνθρωπος μπορεί να βρει τον εαυτό του μέσα σε κάποιον άλλο, και αντίστροφα, να βρει κάποιον άλλο μέσα του, με την έννοια ότι ο άλλος αποτελεί διαμορφωτικό παράγοντα του Εγώ. Αυτός είναι ο «Διαλογικός Εαυτός», ένας μεταίχμιακός Εαυτός, κινούμενος στα όρια μεταξύ του Εγώ και του Άλλου. Έτσι, καταρρίπτει την αντίληψη του ατομικού Εγώ και κάνει λόγο για κοινωνικό και πολυφωνικό Εγώ, το οποίο βρίσκεται υπό διαρκή διαμόρφωση (Τζιόβας, 2007:24-25, 27).

Μέσα σ' όλη αυτή τη διεργασία, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η μνήμη, ως θεμελιώδης αρχή που συνδέει την ανάμνηση των περασμένων που περνούν από γενιά σε γενιά, φιλτραρισμένα μέσα από το προσωπικό Εγώ του καθενός, συνδέοντας τελικά την ατομική με τη συλλογική ταυτότητα. Έτσι, κάθε ταυτότητα είναι μία ιδιαίτερη ιστορία, που εξελίσσεται διαρκώς μέσα από αντιλήψεις, συναισθήματα, σκέψεις, ομιλίες και αλληλεπίδραση (Salmeri & Pellerone, 2015).

Για όλους αυτούς τους λόγους, η ταυτότητα δεν μπορεί να μελετηθεί ανεξάρτητα από το εκάστοτε κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσεται, διαμορφώνεται και προβάλλεται. Αν δεχτούμε την παραδοχή αυτή, τότε το επόμενο ερώτημα που προκύπτει αφορά στη φύση και τις ιδιότητες της ταυτότητας, όταν συμβαίνουν αλλαγές στο κοινωνικό πλαίσιο. Με άλλα λόγια: η ταυτότητα παραμένει

αναλλοίωτη στις όποιες αλλαγές του κοινωνικού πλαισίου ως μία αμετάβλητη και σταθερή δομή ή μεταβάλλεται ανάλογα με τις επιδράσεις που δέχεται από κι εντός του κοινωνικού πλαισίου ως μία μεταβαλλόμενη και διαρκώς υπό διαμόρφωση δομή;

Στην παρούσα έρευνα υιοθετούνται οι προσεγγίσεις από τον θεωρητικό χώρο της κοινωνικής κατασκευής και του μεταδομισμού, βασική θέση των οποίων είναι ότι οι κοινωνικές πραγματικότητες δεν είναι στατικές, ούτε εκ των προτέρων δοσμένες και δομημένες. Ειδικότερα, οι ταυτότητες νοούνται ως κοινωνικά και πολιτιστικά προϊόντα, που ανιχνεύονται στο πλαίσιο διεπιδράσεων και συσχετίσεων των ατόμων. Στη μετανεωτερική εποχή των ραγδαίων εξελίξεων κι αλλαγών σε όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής δεν μπορεί να υπάρξει σαφής κι αμετάβλητη τοποθέτηση των ανθρώπων σε συγκεκριμένες, παγιωμένες και προκαθορισμένες κοινωνικές θέσεις (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011: 38; Giddens, 2001:73). Συνεπώς, κι ο λόγος των ανθρώπων δε λειτουργεί ως καθρέφτης αντανάκλασης ενός σταθερού κι αμετάβλητου Εαυτού, αλλά μάλλον αυτός είναι που συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στην κατασκευή του Εαυτού. Υπό το πρίσμα της πραγματολογίας, άλλωστε, οι ομιλητές είναι αυτοί που κατασκευάζουν τις ταυτότητες τους, λαμβάνοντας υπόψη τον εκάστοτε συνομιλητή, τον εκάστοτε σκοπό που θέλουν να εξυπηρετήσουν και το φυσικό, κοινωνικό, πολιτισμικό και γλωσσικό πλαίσιο της ομιλίας, ανάλογα με τα οποία σχεδιάζουν το λόγο τους κάθε φορά (Αρχάκης –Τσάκωνα, 2011 :40-44). Αυτού του είδους οι τοποθετήσεις «απαλύνουν» το «άκαμπτο και αμετάβλητο σχήμα» της ουσιοκρατικής ταυτότητας και τείνουν να υπερισχύσουν μεταξύ των ερευνητών (Brubaker & Cooper, 2000; Γούμενος, 2011).

1.3.3 Μετασχηματίζουσα μάθηση και μετασχηματισμός ταυτοτήτων

Ο όρος μετασχηματισμός, όταν αξιοποιείται στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, παραπέμπει κατά κύριο λόγο στη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης του Mezirow (1978, 1991, 2000). Σύμφωνα με τον εισηγητή της εν λόγω θεωρίας, τον Mezirow, η εκπαίδευση ενηλίκων μπορεί να οδηγήσει στην απελευθέρωση του ανθρώπου και την αλλαγή, τοποθετώντας στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας τον κριτικό στοχασμό. Ο Mezirow, με επιρροές μεταξύ άλλων από τον Freire και τον Habermas, υποστηρίζει ότι η μάθηση στους ενήλικες πραγματοποιείται μέσα από την επεξεργασία των υπαρχόντων πλαισίων αναφοράς, τη μάθηση νέων πλαισίων αναφοράς, τον μετασχηματισμό των απόψεων και τον μετασχηματισμό των νοητικών συνηθειών (Mezirow & Taylor, 2009: 19). Βασική αρχή της μετασχηματιστικής

μάθησης για τον εν λόγω στοχαστή είναι η αλλαγή προοπτικής ή οπτικής¹, δηλαδή «του τρόπου με τον οποίο οι ενήλικες ερμηνεύουν, νοηματοδοτούν και αναδομούν τις εμπειρίες της ζωής τους» (Κοντάκος & Γκόβαρης, 2006:33). Η μετασχηματίζουσα μάθηση, επομένως, περιλαμβάνει αλλαγή στο πώς βλέπουν τον εαυτό τους σε σχέση με τον κόσμο ή στο πώς ανταποκρίνονται στις προκλήσεις και τις ευκαιρίες (Capeliez et al., 2008, όπ. αν. στο Jogi & Umarik, 2022:92)

Ωστόσο, αν και ο κριτικός στοχασμός συνιστά αναγκαίο όρο για τη μετασχηματίζουσα μάθηση, δεν οδηγεί κατ' ανάγκην σε μετασχηματισμό, εφόσον οι παραδοχές κάποιου μπορεί να παραμείνουν αμετάλλακτες και μετά από κριτικό στοχασμό (Mezirow & συνεργάτες, 2007: 173-174). Ο μετασχηματισμός, όμως, όταν επιτυγχάνεται, σημαίνει την κριτική επίγνωση ότι οι παραδοχές και αντιλήψεις κάποιου είναι απόρροια ψυχο-πολιτισμική, που επιδρά στον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζει τον εαυτό του και τους άλλους και του δίνει τη δυνατότητα μιας πιο ολοκληρωμένης θεώρησης της εμπειρίας, ώστε να είναι σε θέση να δρα περισσότερο αποτελεσματικά (Mezirow,1981).

Βέβαια, ο Ζαρίφης (2014:211) παρατηρεί πως στην πραγματικότητα οι άνθρωποι αλλάζουν ιδέες πολύ πιο εύκολα απ' ότι τις ζωές τους, αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι πρέπει να αποκλειστεί από την εκπαίδευση η δυνατότητα να λειτουργήσει υπέρ της ενδυνάμωσης των ενηλίκων μέσω του κριτικού στοχασμού, ώστε να επιδιώξουν την χειραφέτησή τους κι ακολούθως την όποια αλλαγή στην ζωή τους. Εξάλλου, «η χειραφέτηση εκπροσωπεί την απελευθέρωση του πνεύματος από όλες τις διαστρεβλωμένες εκτιμήσεις μας εξαιτίας της άγνοιας, της κυρίαρχης ιδεολογίας, του ανορθολογισμού, της παράδοσης ή της συνήθειας, ώστε το άτομο να επανεκτιμήσει μέσω μιας πιο ορθολογικής προσέγγισης, τον κόσμο που το περιβάλλει» (Ζαρίφης, 2014:213).

Για τον Mezirow, η μετασχηματιστική μάθηση δεν περιορίζεται στην αλλαγή της προοπτικής. Αντίθετα, κεντρικής σημασίας παράμετρος και αναπόσπαστο μέρος της είναι η δράση, σε ζητήματα που εκτείνονται από εκφάνσεις προσωπικής υφής έως και πολιτικά θέματα. Έτσι, αν και δίνει ιδιαίτερη έμφαση στον ατομικό μετασχηματισμό, δεν αγνοεί και τη συλλογική διάσταση της μετασχηματιστικής μάθησης, καθώς θεωρεί πως ο μετασχηματισμός σε ατομικό επίπεδο αποτελεί

¹Ενδιαφέρουσες είναι οι σημειώσεις/παρατηρήσεις απόδοσης του αγγλικού όρου *perspective transformation* στην ελληνική, στις οποίες προβαίνει ο Ζαρίφης, 2014:201, σημείωση 192

προϋπόθεση για ανάληψη κοινωνικής δράσης (Κοντάκος & Γκόβαρης, ό.π.:36-37). Η ανάληψη δράσης, ως αποτέλεσμα της μετασχηματιστικής μάθησης, ενισχύει την προσωπική και συλλογική ελευθερία με την έννοια ότι απελευθερώνει το άτομο από περιορισμούς τόσο στη σκέψη όσο και στις πρακτικές του, και το καθιστά περισσότερο αυτόνομο (Finnegan, 2019).

Επιπλέον, αν και η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης επικεντρώθηκε από τον Mezirow (1991, Mezirow & Συνεργάτες, 2007) στην αλλαγή προοπτικής, έχει διευρυνθεί τις δύο τελευταίες δεκαετίες, με αποτέλεσμα να αναφέρεται και σε νέους τρόπους ύπαρξης του ατόμου εντός του κοινωνικού του χώρου (Hoggan, 2014). Για τον λόγο αυτό, ο Hoggan (2018) προτείνει να χρησιμοποιείται ο όρος «μετασχηματισμός προοπτικής», μόνο όταν γίνεται αναφορά στη θεωρία του Mezirow. Τη μετασχηματίζουσα μάθηση, όμως, την ορίζει ως μία έννοια ευρύτερη, δηλαδή ως «μία διαδικασία που οδηγεί σε σημαντικές και μη αναστρέψιμες αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο ένα άτομο βιώνει, αντιλαμβάνεται και αλληλοεπιδρά με τον κόσμο» (Hoggan, 2016, ό.π.αν. στο Hoggan, 2018: 21). Ο ορισμός αυτός είναι σκόπιμα γενικός κι ευρύς, προκειμένου να συμπεριλάβει ένα ευρύ φάσμα μαθησιακών φαινομένων που μπορούν να εκληφθούν μετασχηματιστικά. Έτσι, ο μετασχηματισμός αφορά ευρύτερα τον τρόπο βίωσης της πραγματικότητας, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται τον Εαυτό του μέσα στον κόσμο.

Όμως, τίθενται τρία κριτήρια, βάσει των οποίων μπορούν τα μαθησιακά αποτελέσματα να θεωρηθούν μετασχηματιστικά και αυτά αφορούν στο βάθος, το εύρος και τη σχετική σταθερότητα του μετασχηματισμού: το βάθος αναφέρεται στο βαθμό που επηρεάζει η μάθηση τον τρόπο βίωσης, κατανόησης και αλληλεπίδρασης με τον κόσμο. Η αλλαγή λοιπόν πρέπει να είναι βαθιά και ουσιαστική. Το εύρος αναφέρεται στα πλαίσια που επηρεάζει. Οι μαθησιακές εμπειρίες πρέπει να έχουν εκτεταμένο αντίκτυπο στη ζωή των εκπαιδευομένων, πχ στη εργασία, την οικογένεια ή σε διάφορες κοινωνικές ομάδες κι όχι μόνο στο συγκεκριμένο πλαίσιο στο οποίο διδάχτηκε κάτι. Τέλος, τα μαθησιακά αποτελέσματα πρέπει να έχουν μία σχετική διάρκεια στον χρόνο. Αυτό δεν σημαίνει ότι δεν μπορούν ή δεν πρέπει να αλλάξουν στο μέλλον, αλλά εάν είναι μετασχηματιστικά, θα έχουν κάποια σταθερότητα (Hoggan, 2018).

Η διευρυμένη έννοια της μετασχηματίζουσας μάθησης αφορά και στις ταυτότητες των ατόμων που υπόκεινται σε μαθησιακές διαδικασίες, ικανές να επιφέρουν αλλαγές σε βάθος, εύρος και διάρκεια. Οι αλλαγές σε πτυχές των ταυτοτήτων, άλλωστε, σχετίζονται με αλλαγές στον τρόπο νοηματοδότησης και κατανόησης του κόσμου και του Εαυτού και συνακόλουθα αλλαγές στον τρόπο δράσης των ανθρώπων. Γι' αυτό, στη συγκεκριμένη έρευνα, οι ταυτότητες των ενήλικων εκπαιδευόμενων μεταναστών/στριών εξετάζονται υπό το πρίσμα της μετασχηματίζουσας μάθησης, όπως αυτές διαμορφώνονται και μετασχηματίζονται εντός του εκπαιδευτικού τους πλαισίου.

1.4 Το πλαίσιο διεξαγωγής της έρευνας

Το εκπαιδευτικό πλαίσιο διεξαγωγής της έρευνας είναι το Σχολείο Αλληλεγγύης Οδυσσέας στη Θεσσαλονίκη, μία δομή μη τυπικής εκπαίδευσης με λειτουργική και οργανωτική αυτοτέλεια (Φίστα, 2021). Η ιδέα για την ίδρυση του Σχολείου διατυπώθηκε για πρώτη φορά το 1997 σε μία συνδικαλιστική εκδήλωση με θέμα τη συμμετοχή των μεταναστών/στριών στο εργατικό κίνημα (Γρόλλιος κ.α.:2002). Στο πλαίσιο αυτής της συζήτησης τέθηκε το ζήτημα της γλωσσικής τους εκπαίδευσης, μέσω ενός άτυπου σχολείου που θα στηριζόταν στον εθελοντισμό και τις αξίες της κοινωνικής αλληλεγγύης και δικαιοσύνης (Διαμαντίδου, 2012), με κύριο στόχο όχι μόνο την προσαρμογή τους στην ελληνική κοινωνία, αλλά και για να είναι σε θέση να διεκδικούν πολιτικά και κοινωνικά δικαιώματα και να αντιμετωπίζουν ρατσιστικές και εθνικιστικές πρακτικές (Γρολλιος κ.α. 2002: xi).

Στο πλαίσιο αυτών των επιδιώξεων, ο Οδυσσέας, που στην αρχή της λειτουργίας του -το 1998- παρείχε στους εκπαιδευόμενους του τη δυνατότητα να παρακολουθήσαν μόνο μαθήματα ελληνικής γλώσσας, σταδιακά άρχισε να παρέχει πέρα από μαθήματα ελληνικής γλώσσας και μαθήματα άλλων γλωσσών (π.χ. το 2018-2019 λειτούργησαν τμήματα αγγλικών, γαλλικών, ρωσικών, ισπανικών, αλβανικών, γερμανικών) και μαθήματα πληροφορικής, ενώ διοργάνωνε και δράσεις, όπως είναι η συγκρότηση θεατρικής ομάδας, (η οποία λειτούργησε από το 2000 ως το 2013), η προβολή ταινιών στο «στέκι μεταναστών», επισκέψεις σε αρχαιολογικούς χώρους και εκδρομές, χοροί, γιορτές και συναθροίσεις Πρωτοχρονιάς, καρναβαλιού κτλ.

(<https://sxoleiiodysseas.weebly.com/> και <https://www.facebook.com/Odysseasmet>). Τα μαθήματα και οι δράσεις υλοποιούνται χάρη στην εθελοντική, μη αμειβόμενη εργασία εκπαιδευτικών των

τριών βαθμίδων εκπαίδευσης – συνήθως όμως όχι από εκπαιδευτές ενηλίκων-, οι οποίοι εμφορούνται από τις αξίες της κοινωνικής αλληλεγγύης και του ανθρωπισμού, ανεξαρτήτως πολιτικών πεποιθήσεων, παρά το γεγονός ότι αρχικά η πρωτοβουλία ξεκίνησε από ανθρώπους που κινούνται στον χώρο της αριστεράς.

Όσον αφορά στην αντιμετώπιση πρακτικών ζητημάτων, αρχικά, τα μαθήματα πραγματοποιήθηκαν σε αίθουσα που παραχώρησε η Ένωση Δημοσιούπαλληλικών Οργανώσεων Θεσσαλονίκης, η οποία παρείχε γραμματειακή υποστήριξη και κάλυπτε τα λειτουργικά έξοδα. Όταν όμως την επόμενη χρονιά (1998-1999) η συμμετοχή των μαθητών ξεπέρασε τους εκατό, τέθηκε ζήτημα στέγης. Το πρόβλημα λύθηκε, όταν μετά από μία σειρά άκαρπων προσπαθειών να παρασχεθεί βοήθεια από κρατικούς φορείς, το Μακεδονικό Ινστιτούτο Εργασίας (ΜΑΚ.ΙΝ.Ε.) του Εργατικού Κέντρου Θεσσαλονίκης παραχώρησε όχι μόνο αίθουσες για τα μαθήματα, αλλά και προσέφερε γραμματειακή υποστήριξη, επωμίσθηκε το κόστος των εξόδων λειτουργίας και συνεισέφερε στην αγορά βιβλίων. Από το 2000, η «Πρωτοβουλία» για λόγους λειτουργικούς και οργανωτικούς συγκροτήθηκε σε Αστική μη Κερδοσκοπική Εταιρία με την επωνυμία «Οδυσσέας». (Γρόλλιος κ.α., 2002:xiii).

Έτσι, από τότε μέχρι και το 2019, οπότε ο Οδυσσέας ανέστειλε προσωρινά τη δια ζώσης παροχή μαθημάτων λόγω της πρόσφατης υγειονομικής κρίσης, στην εν λόγω εκπαιδευτική δομή εγγράφηκαν πάνω 7500 μετανάστες από ποικίλα εθνοτικά, πολιτιστικά και γλωσσικά πλαίσια. Σύμφωνα με τα αρχεία που φυλάσσονται στο σχολείο, οι εκπαιδευόμενοι είναι περίπου 80 διαφορετικών εθνικοτήτων. Μάλιστα, μέσα από τα μαθήματα που παρέχονται εντελώς δωρεάν, χωρίς καμία δέσμευση, οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να συμμετέχουν στις κρατικές εξετάσεις για την πιστοποίηση γνώσης της ελληνικής γλώσσας και γι' αυτό δημιουργούνται τμήματα εντατικής παρακολούθησης, κυρίως τους τελευταίους τρεις μήνες πριν από τις εξετάσεις. Τα μαθήματα, δύο δίωρα την εβδομάδα, ξεκινούν κάθε χρόνο στις αρχές Οκτωβρίου και τελειώνουν τέλη Μαΐου. Οι εκπαιδευόμενοι/μενες χωρίζονται σε τμήματα επιπέδων Α1/Α2, Β1/Β2 ή Γ1/Γ2 σύμφωνα με τον κανονισμό ΚΕΠΑ²

Ιδιαίτερης σημασίας είναι και η σχέση του συγκεκριμένου σχολείου με την πανεπιστημιακή κοινότητα της Θεσσαλονίκης. Ανοιχτό σε ερευνητικές δράσεις που στοχεύουν στην προαγωγή της διαπολιτισμικής και αντιρατσιστικής αγωγής, όχι μόνο

² Πρόκειται για το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες: Εκμάθηση διδασκαλίας αξιολόγηση. Συμβούλιο της Ευρώπης. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (Φίστα, 2021:170)

των εκπαιδευόμενων μεταναστών, αλλά και των ίδιων των φοιτητών, πολλοί προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί φοιτητές, κυρίως των παιδαγωγικών τμημάτων του ΑΠΘ, πραγματοποιούν την έρευνά τους στον Οδυσσέα κι έτσι αντιμετωπίζουν σε πραγματικό χρόνο και τόπο όσα μελετούν σε θεωρητικό επίπεδο³ (Φίστα, 2021). Το γεγονός αυτό, άλλωστε, αποτέλεσε κατά κύριο λόγο κριτήριο επιλογής του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού χώρου για τη διεξαγωγή της έρευνας, μιας και δόθηκε η ευκαιρία στην ερευνήτρια να εμπλακεί στη διδακτική διαδικασία ως εκπαιδύτρια, κι έτσι να γνωρίσει καλύτερα το πλαίσιο, αλλά και εκπαιδευόμενους μετανάστες και μετανάστριες που συμμετείχαν στην έρευνα.

Βέβαια, πρέπει να σημειωθεί πως το σχολείο αντιμετωπίζει μία σειρά δυσκολιών, κάποιες από τις οποίες πηγάζουν από εγγενείς, δομικές αδυναμίες. Για παράδειγμα, το γεγονός ότι ο Οδυσσέας λειτουργεί αποκλειστικά με εθελοντές, δε συνεπάγεται μόνο θετικά αποτελέσματα (πχ λιγότερα λειτουργικά έξοδα, συνιστά ως εκπαιδευτική κοινότητα ένα πρότυπο αλληλεγγύης κ.α.), αλλά επιφέρει και προβλήματα. Διότι πέρα από έναν σταθερό πυρήνα εκπαιδευτικών, οι υπόλοιποι διδάσκοντες/διδάσκουσες εναλλάσσονται συχνά είτε λόγω μεταβολής των επαγγελματικών τους συνθηκών είτε εξαιτίας προσωπικών λόγων. Συνεπώς, δεν προλαβαίνουν να επιμορφωθούν, αλλά ούτε και υποχρεώνονται να το κάνουν, εφόσον είναι εθελοντές και εθελόντριες. Αντίθετα, ο κάθε εκπαιδευτής ή εκπαιδύτρια εφαρμόζει όποια μέθοδο επιθυμεί και γνωρίζει, δίχως έλεγχο. Το πρόβλημα αυτό, βέβαια, καταβάλλεται η προσπάθεια να αρθεί σε κάποιο βαθμό μέσα από τη στενή συνεργασία και την τακτική επικοινωνία των εκπαιδευτών/τριών – μελών του Οδυσσέα. Επίσης, συνήθως, οι εκπαιδευτές/τριες σε κάθε τμήμα είναι δύο, ο ένας πιο έμπειρος, ώστε ο πιο άπειρος στη διδασκαλία γλώσσας σε μετανάστες να μαθαίνει δια μέσω της μαθητείας, αλλά και της συνεργασίας.

Ένας ακόμη λόγος που επιφέρει δυσχέρειες είναι και η συχνή εναλλαγή των εκπαιδευόμενων μεταναστών/στριών στα τμήματα, εξαιτίας μεταβολών στη ζωή τους ή και δυσκολιών που αντιμετωπίζουν (Γρόλλιος κ.α., 2002.: xiii). Μάλιστα, το γεγονός ότι δεν υπάρχει κανένα είδος δέσμευσης από πλευράς εκπαιδευομένων προς το σχολείο (κάπως έτσι θα λειτουργούσε ενδεχομένως κάποιο κόστος εγγραφής ή

³ Ενδεικτικά αναφέρονται οι πιο κάτω μεταπτυχιακές διατριβές: Μιμόζα & Τζούμα, 2009; Παπανικολάου, 2018 κ.α. η συλλογική τους εργασία: Γρόλλιος, Γ., Καρανταΐδου, Ρ., Κορομπόκης, Δ., Κοτίνης, Χ., Λιάμπας, Τ. (2002) και οι διδακτορικές διατριβές: Μόγλη, 2019; Φίστα, 2021

μηνιαία δίδακτρα), οδηγεί πολλούς στο να παρουσιάζονται στα μαθήματα περιστασιακά ή να εγκαταλείπουν νωρίς. Για παράδειγμα, στο τμήμα που ξεκίνησα η ίδια, το ακαδημαϊκό έτος 2018-2019, παρατήρησα ότι στην αρχή εμφανίστηκαν 30 περίπου εκπαιδευόμενοι και ανά διαστήματα εμφανίζονταν νέοι, αλλά ως το τέλος έμειναν σταθεροί/ές έντεκα μόνο εκπαιδευόμενοι/μενες μετανάστριες. Σύμφωνα με τη Φίστα (2021), οι εκπαιδευόμενοι/μενες που έχουν μία σταθερή και συνεπή παρουσία στα μαθήματα είναι εκείνοι που έχουν μία σταθερή επαγγελματική/οικονομική θέση και συνήθως φέρουν ένα μορφωτικό κεφάλαιο. Αντίθετα, όσοι δεν έχουν σταθερή εργασία και το μορφωτικό τους κεφάλαιο είναι χαμηλό, συχνά διακόπτουν τη φοίτησή τους στον Οδυσσέα ή παρακολουθούν μαθήματα όποτε μπορούν με διαστήματα αποχής.

Φυσικά, αυτή η αστάθεια καθιστά δύσκολο το έργο των εκπαιδευτών/τριων παρά τις καλές τους προθέσεις και τις προσπάθειες που καταβάλλουν. Ωστόσο, παρά τις δυσκολίες αυτές, ο Οδυσσέας διατηρεί μία σταθερή παρουσία στην πόλη της Θεσσαλονίκης και έχει μεγάλη απήχηση στις μεταναστευτικές κοινότητες της πόλης. Σύμφωνα με τη Φίστα (2021), το Σχολείο έχει αποκτήσει μεγάλη δημοσιότητα μέσα από ρεπορτάζ σε εφημερίδες και περιοδικά ευρείας κυκλοφορίας και συνεντεύξεις στο ραδιόφωνο και απέκτησε δημοσιότητα και αναφορές στον ελληνικό και ξένο τύπο χάρη στον εκπαιδευτικό και κοινωνικό του ρόλο.

Η απήχηση αυτή, σε συνδυασμό με τους πρωταρχικούς στόχους λειτουργίας του Σχολείου, δηλ. τη διεκδίκηση πολιτικών και κοινωνικών δικαιωμάτων και την καταπολέμηση του ρατσισμού και του εθνικισμού, που ουσιαστικά περιγράφουν πτυχές της ενεργού πολιτειότητας, αποτέλεσαν έναν δεύτερο σημαντικό παράγοντα επιλογής της εν λόγω εκπαιδευτικής δομής για τη διεξαγωγή της έρευνας. Διότι, σε έναν τέτοιο άτυπο χώρο εκπαίδευσης, που λειτουργεί αδιάλειπτα από το 1998⁴ και που έχει κερδίσει τις μεταναστευτικές κοινότητες της Θεσσαλονίκης, παρά τις εγγενείς δυσκολίες και τα προβλήματα, έχει ενδιαφέρον και σημασία να μελετηθεί κατά πόσο επιτυγχάνονται οι στόχοι που έχει θέσει και ποιοι παράγοντες και ποια στοιχεία του προγράμματος είναι εκείνα που ενδεχομένως διευκολύνουν την ομαλή και ενεργητική μετάβαση των εκπαιδευομένων στην ευρύτερη κοινωνία. Φυσικά, ο

⁴ Το Σχολείο Αλληλεγγύης Οδυσσέας λειτούργησε από το 1998 ως το 2019 δια ζώσης και σήμερα, μετά από ένα διάστημα παύσης λόγω της πανδημίας covid-19, εξακολουθεί να λειτουργεί εξ' αποστάσεως.

σκοπός της παρούσας έρευνας δεν είναι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προγράμματος του Οδυσσέα. Όμως, συνιστά έναν εκπαιδευτικό χώρο, όπου μπορούν να διερευνηθούν ζητήματα που απασχολούν την παρούσα έρευνα, ο σκοπός και οι στόχοι της οποίας περιγράφονται στην επόμενη ενότητα.

1.5 Ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί το είδος της εκπαίδευσης που οι μετανάστες/στρίες χρειάζονται στην κοινωνία υποδοχής, ώστε, όχι απλά να «υπάρχουν», αλλά να δραστηριοποιούνται ως ενεργά και ισότιμα μέλη της, τα οποία ωφελούνται και ωφελούν το νέο κοινωνικό χώρο, όπου ζουν (Hoggan – Kloubert & Hoggan, 2022). Ο σκοπός προσδοκάται ότι θα ευοδωθεί μέσα από την επικεντρωμένη μελέτη σε πτυχές της ταυτότητας των εκπαιδευομένων, διότι, αν και η ταυτότητα εκλαμβάνεται ως βαθιά προσωπική, η κοινωνική της υφή (Fearon, 1999) φανερώνει σχέσεις δύναμης και υποδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο το άτομο «είναι», ανήκει και δρα μέσα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο. Γι' αυτό, οι ταυτότητες που οι εκπαιδευόμενοι/μενες μετανάστες/στρίες φέρουν στον εκπαιδευτικό τους χώρο και οι πτυχές των ταυτοτήτων που μετασχηματίζουν είτε συνειδητά είτε ασυνείδητα, καθορίζουν και τη θέση που λαμβάνουν ή προσδοκούν ή επιδιώκουν να λάβουν εντός του νέου κοινωνικού πλαισίου.

Οι ειδικότεροι στόχοι της έρευνας είναι να αναδειχθούν οι προβαλλόμενες μεταναστευτικές ταυτότητες, να διερευνηθούν τυχόν μετασχηματισμοί σε πτυχές των ταυτοτήτων των εκπαιδευομένων μεταναστών/στριών ως αποτέλεσμα της συμμετοχής τους στο προσφερόμενο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Οδυσσέα, να εξεταστεί εάν και ποια είδη μετασχηματισμών διευκολύνουν την ομαλή και ενεργητική μετάβαση των εκπαιδευομένων μεταναστών/στριών στον νέο κοινωνικό χώρο και να εντοπιστούν οι παράγοντες που προωθούν αυτούς τους μετασχηματισμούς, ώστε να προκύψουν πρακτικές προτάσεις που μπορούν να εφαρμοστούν σε αντίστοιχα εκπαιδευτικά προγράμματα.

Ειδικότερα, τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν είναι τα εξής:

1. Ποιες όψεις και ποια χαρακτηριστικά της ταυτότητάς τους προβάλλουν οι εκπαιδευόμενοι ενήλικες μετανάστες μέσα από τις αφηγήσεις τους;

Το ερώτημα αυτό αποσκοπεί στην κατανόηση των ταυτοτήτων των εκπαιδευομένων μεταναστών/στριών μέσω των αφηγήσεών τους. Προκρίνεται η

μελέτη των χαρακτηριστικών και των προβαλλόμενων όψεων της ταυτότητάς τους μέσα από τις αφηγήσεις τους, καθώς αυτές αντανακλούν τις αξίες, τις πεποιθήσεις και τις εμπειρίες τους. Η κατανόηση αυτών των πτυχών μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τους ενήλικες μετανάστες/στρίες που ανταποκρίνονται καλύτερα στις ιδιαίτερες ανάγκες τους.

2. Σε ποιο βαθμό και τι είδους μετασχηματισμοί συμβαίνουν στις ταυτότητες των ενήλικων εκπαιδευόμενων μεταναστών/στριών στο υπό εξέταση εκπαιδευτικό πλαίσιο;

Επειδή η παρούσα έρευνα δεν στηρίζεται σε υποθέσεις, αλλά καθοδηγείται από τα δεδομένα, το συγκεκριμένο ερώτημα έχει στόχο να διερευνήσει το κατά πόσο οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι μετασχηματίζουν πτυχές των ταυτοτήτων τους στο πλαίσιο του υπό εξέταση εκπαιδευτικού πλαισίου και ποιες πτυχές των ταυτοτήτων τους μετασχηματίζονται.

3. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά του προγράμματος που ενισχύουν ή αποτρέπουν αυτούς τους μετασχηματισμούς και πώς οι τελευταίοι λειτουργούν αναφορικά με τη μετάβασή των εκπαιδευόμενων μεταναστών/στριών στην κοινωνία υποδοχής;

Το ερώτημα αποβλέπει στην ανίχνευση και καταγραφή των χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού πλαισίου που συμβάλλουν στις μετασχηματιστικές διαδικασίες που διευκολύνουν ή αντίθετα δυσχεραίνουν την ομαλή μετάβαση των εκπαιδευομένων στον νέο κοινωνικό χώρο προκαλώντας αντιστάσεις. Η απάντηση σε αυτό το ερώτημα αναμένεται να ρίξει φως στους εκπαιδευτικούς παράγοντες και τις διαδικασίες που διαμεσολαβούν τον τρόπο ένταξης, ενσωμάτωσης ή και της ενεργού συμμετοχής των εκπαιδευομένων μεταναστών/στριών στις κοινωνίες υποδοχής.

4. Ποιες πρακτικές μπορούν να υιοθετήσουν τα προγράμματα εκπαίδευσης ενήλικων μεταναστών/στριών για την διαμόρφωση ή/και την ενίσχυση της ταυτότητας του/της ενεργού πολίτη στο νέο κοινωνικό χώρο;

Το ερώτημα στοχεύει στην ανάδειξη των αρχών, των τρόπων, των μεθόδων και των πρακτικών, μέσω των οποίων τα εκπαιδευτικά προγράμματα που παρέχονται σε πληθυσμούς με μεταναστευτικό υπόβαθρο μπορούν να λειτουργήσουν διαμεσολαβητικά, ώστε να προωθούν τη μετάβαση τους στον νέο κοινωνικό χώρο ως

ατόμων με ενεργό κοινωνικο-πολιτική δράση και ρόλο. Το ερώτημα αυτό κατέχει ουσιαστική θέση στην έρευνα, διότι ο σκοπός της δεν είναι μόνο η προσφορά της στη θεωρία, αλλά και η εξαγωγή συμπερασμάτων, που μπορούν να αξιοποιηθούν σε πρακτικό επίπεδο από τους σχεδιαστές/στριες εκπαιδευτικών προγραμμάτων και από εκπαιδευτές/τριες, που εστιάζουν στην συγκεκριμένη ομάδα-στόχο.

1.6 Η σημαντικότητα της έρευνας

Η παρούσα έρευνα προσδοκά να συμβάλει στην επίκαιρη ακαδημαϊκή συζήτηση για την εκπαίδευση ενηλίκων, την μετανάστευση και την ομαλή ενσωμάτωση των μεταναστών/στριών στις κοινωνίες υποδοχής με όρους ενεργού πολιτειότητας. Το ζήτημα αυτό έχει αποτελέσει αντικείμενο αρκετών σύγχρονων ερευνών. Κάποιες από αυτές εστιάζουν στις μεταναστευτικές εμπειρίες (πχ Guo, 2015; Jogi & Umarik, 2022; Morrice, 2014), άλλες δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην οικονομική κι επαγγελματική ενσωμάτωση των εκπαιδευόμενων μεταναστών (Hoggan- Kloubert & Hoggan, 2020; Grieveson, Landesmann & Mara, 2021), κι άλλες επιχειρούν να αναδείξουν καλές εκπαιδευτικές πρακτικές που ενδυναμώνουν τους εκπαιδευόμενους μετανάστες και μετανάστριες και προωθούν την ενεργό συμμετοχή τους στα κοινά, όπως είναι οι έρευνες που περιλαμβάνονται στη συλλογική έκδοση: *Young adults and active citizenship. Towards social inclusion through adult education*, των Kersh, Toiviainen, Pitkänen & Zarifis (2021). Μέσα στο πλαίσιο αυτό, λοιπόν, η πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι στη συζήτηση εισάγει έναν ακόμη όρο, αυτόν της ταυτότητας, ως κεντρική έννοια.

Βέβαια, και η ταυτότητα είναι ένα πολυσυζητημένο αντικείμενο στο χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας (Bendle, 2002; Brubaker & Cooper, 2000; Cieslik, 2006; Crossan et al., 2003; Gallacher et al., 2002; Dominice, 2000; Wojceki, 2007). Μάλιστα, τις τελευταίες δύο δεκαετίες αναπτύσσεται σημαντικά το πεδίο των νευροεπιστημών που συνδέει την αντίληψη της ταυτότητας με τις μαθησιακές διαδικασίες σε συνάρτηση με τη νευροφυσιολογία του εγκεφάλου (Χάλιου, Παπαδάτου-Πασού, Βλάχος, 2015). Επιπλέον, έχουν δημοσιευτεί έρευνες αναφορικά με τις ταυτότητες μεταναστών/στριών σχολικής ηλικίας (π.χ. Αρχάκης, 2019; Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011), όπως επίσης άλλες που εστιάζουν σε ταυτότητες ενήλικων εκπαιδευόμενων σε τυπικές δομές εκπαίδευσης, όπως πανεπιστήμια (π.χ. Thunborg, & Bron, 2018; Τακούδα, 2016) ή άλλες που αξιοποιούν την ταυτότητα

ως εργαλείο διερεύνησης εκπαιδευτικών παραμέτρων, όπως είναι για παράδειγμα τα κίνητρα εκμάθησης μίας δεύτερης ξένης γλώσσας (π.χ. Θεοδωρακοπούλου, 2017; Norton, 2000, 2001, 2006, 2010, 2013; Norton & De Costa, 2018; Norton & Gao, 2008; Norton & Toohey, 2011; Stracke, Jones, Bramley, 2014).

Παρόλα αυτά, τόσο από την ελληνική όσο και από τη διεθνή βιβλιογραφία απουσιάζουν έρευνες εστιασμένες στους μετασχηματισμούς των ταυτοτήτων ενήλικων μεταναστών στο πλαίσιο ενός μη τυπικού εκπαιδευτικού πλαισίου που διευκολύνουν την μετάβασή τους στον νέο κοινωνικό χώρο. Ποιες είναι οι λεπτές εκείνες διεργασίες που συμβαίνουν εντός του εκπαιδευτικού πλαισίου και ενισχύουν τους μετασχηματισμούς των ταυτοτήτων ενήλικων εκπαιδευόμενων μεταναστών/στριών και με ποιους τρόπους αυτοί οι μετασχηματισμοί παρεμβαίνουν στη διαδικασία μετάβασής τους στην κοινωνία υποδοχής, είναι μερικά ερωτήματα που σχετίζονται με την ταυτότητα, αλλά εξακολουθούν να μένουν ανεξερεύνητα. Το βιβλιογραφικό αυτό κενό έρχεται να καλύψει η παρούσα έρευνα, με την προσδοκία να συμβάλει στην ανάπτυξη παιδαγωγικών θεωριών και πρακτικών που ενισχύουν αυτούς τους μετασχηματισμούς σε πτυχές των ταυτοτήτων των ενήλικων εκπαιδευόμενων με μεταναστευτικό υπόβαθρο, ώστε να προωθείται η ισότιμη και ενεργός συμμετοχή τους στην κοινωνία υποδοχής.

Επίσης, η μελέτη των ευρωπαϊκών κειμένων αναφορικά με τη χάραξη μίας ενιαίας ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής για τους μεταναστευτικούς πληθυσμούς, καθώς και οι έρευνες από το χώρο της κριτικής παιδαγωγικής που διερεύνησαν αυτού του είδους τις πολιτικές και τα παρεχόμενα εκπαιδευτικά προγράμματα ανέδειξε τη διάθεση αφομοίωσης και επιπολιτισμού των «άλλων», που στερούνται τις κυρίαρχες ευρωπαϊκές πολιτισμικές αξίες (Brown, Gravani & Borg, 2022; Beck & Geraldi, 2022; Grievesson, Landesmann & Mara, 2021; Heinemann, 2017). Για το λόγο αυτό, σε πολιτικό επίπεδο, η παρούσα έρευνα είναι δυνατό να λειτουργήσει επικουρικά στο στρατηγικό σχεδιασμό μιας εκπαιδευτικής πολιτικής που θα ανταποκρίνεται στις πραγματικές ανάγκες τόσο των νεοεισερχόμενων μεταναστών/στριών όσο και των κοινωνιών υποδοχής και θα θεμελιώνεται στις αρχές της δημοκρατίας και του ανθρωπισμού.

1.7 Η δομή της έρευνας

Το πρώτο μέρος της διατριβής, το θεωρητικό, περιλαμβάνει δύο κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο αποτελεί την εισαγωγή, όπου διατυπώνεται το πρόβλημα και η λογική της έρευνας, παρουσιάζονται βασικές έννοιες και περιγράφεται το εκπαιδευτικό πλαίσιο διεξαγωγής της έρευνας. Στη συνέχεια διατυπώνονται ο σκοπός, τα ερευνητικά ερωτήματα και η σημαντικότητα της έρευνας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται η βιβλιογραφική ανασκόπηση. Αρχικά, συζητούνται πτυχές της σύγχρονης μετανάστευσης, διότι στο επίκεντρο της μελέτης βρίσκονται οι σύγχρονοι μετανάστες και μετανάστριες. Ειδικότερα, συζητούνται τα βιβλιογραφικά δεδομένα που αφορούν τα χαρακτηριστικά και τις τάσεις που παρατηρούνται, τον μετασχηματιστικό χαρακτήρα της μεταναστευτικής εμπειρίας και τα χαρακτηριστικά της μεταναστευτικής ταυτότητας. Στη συνέχεια, η βιβλιογραφική ανασκόπηση επικεντρώνεται στις έννοιες της μετάβασης των μεταναστών/στριών στον νέο κοινωνικό χώρο, δηλαδή την έννοια της ενσωμάτωσης, της ένταξης και της ενεργού πολιτειότητας. Στο τελευταίο μέρος αυτού του κεφαλαίου παρουσιάζονται οι κυρίαρχες εκπαιδευτικές πολιτικές τάσεις που αφορούν την εκπαίδευση μεταναστών/στριών στην Ευρώπη και την Ελλάδα. Ακολουθεί μία σύνοψη των ερευνών που εστιάζουν στους μετασχηματισμούς ταυτοτήτων που συμβαίνουν στο πλαίσιο εκπαιδευτικών προγραμμάτων γλωσσικής εκμάθησης και επίσης σε εκπαιδευτικά προγράμματα για μετανάστες που στοχεύουν στην ενσωμάτωση και την ενεργό πολιτειότητα.

Το δεύτερο, το εμπειρικό μέρος της έρευνας, περιλαμβάνει τα επόμενα τρία κεφάλαια της έρευνας. Στο τέταρτο παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας, ξεκινώντας από τις οντολογικές και επιστημολογικές πεποιθήσεις της ερευνήτριας, που προσανατολίζουν τη διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων και καθοδηγούν τις μεθοδολογικές επιλογές. Αφού γίνεται μία σύντομη επισκόπηση των μεθοδολογικών επιλογών άλλων ερευνών σε συναφή θέματα, τεκμηριώνεται η απόφαση να διεξαχθεί στη συγκεκριμένη περίπτωση μία ποιοτική, βιογραφική έρευνα. Ακολουθεί η παρουσίαση του πλαισίου της έρευνας, των συμμετεχόντων/ουσών, του ρόλου της ερευνήτριας και των εργαλείων και διαδικασιών συλλογής των δεδομένων. Στη συνέχεια παρουσιάζονται διεξοδικά τα εργαλεία και η διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων. Η ενότητα κλείνει με ζητήματα εμπιστευσιμότητας και τη δεοντολογία της έρευνας. Το πέμπτο κεφάλαιο περιλαμβάνει την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων σε δύο μέρη: στο πρώτο, η

ανάλυση επικεντρώνεται στην αφηγηματική κατασκευή και προβολή των ταυτοτήτων μέσα από τις τοποθετήσεις των αφηγητών/τριών. Στο δεύτερο αναλύονται οι εκπαιδευτικές διαδρομές και εμπειρίες τους. Κάθε ένα από τα δύο μέρη της ανάλυσης επιστεγάζεται από μία ενότητα, στην οποία επιχειρείται μία συνολική, συνδυαστική αποτίμησή του, ένα είδος διασταυρούμενης ανάλυσης, που προσφέρει μία πιο ευρεία οπτική στα θέματα που προέκυψαν. Στο έκτο και τελευταίο κεφάλαιο, παρουσιάζονται οι απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα και διεξάγεται η συζήτηση των συμπερασμάτων. Η διατριβή ολοκληρώνεται με τους περιορισμούς της έρευνας και τους νέους προβληματισμούς που προκύπτουν, οι οποίοι οδηγούν σε προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

Τέλος, επισημαίνεται ότι στο σύνολο της διατριβής επιλέγεται συνειδητά από την ερευνήτρια η παράθεση και των δύο γενών (του αρσενικού και του θηλυκού), όπου είναι δυνατό. Αναγνωρίζεται βέβαια ότι αυτή η επιλογή δυσχεραίνει κάπως την ανάγνωση, ωστόσο κρίθηκε αναγκαία, προκειμένου να αρθούν, όσο γίνεται, τα έμφυλα στερεότυπα που αναπαράγονται μέσω του λόγου.

ΚΕΦ.2 ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρείται μία σφαιρική παρουσίαση της βιβλιογραφίας αναφορικά με τα κύρια ζητήματα στα οποία εστιάζει η έρευνα, με σκοπό να αξιολογήσει και να συνοψίσει την πρόοδο και τις εξελίξεις που έχουν συμβεί στο πεδίο της εκπαίδευσης ενήλικων εκπαιδευόμενων μεταναστών/στριών.

Στο πρώτο μέρος παρουσιάζονται κάποιες διαστάσεις της σύγχρονης μεταναστευτικής εμπειρίας και χαρακτηριστικά της μεταναστευτικής ταυτότητας. Η ενότητα αυτή στοχεύει στην ανάδειξη πτυχών των βιωμάτων των σύγχρονων ενήλικων εκπαιδευόμενων μεταναστών/στριών, που αφήνουν τα ίχνη τους στις ταυτότητές τους.

Στο δεύτερο μέρος η βιβλιογραφική ανασκόπηση εστιάζει στις έννοιες της ενσωμάτωσης, της ένταξης και της ενεργού πολιτειότητας, ως έννοιες καθοριστικής σημασίας στα προγράμματα που οργανώνονται για ενήλικες μετανάστες/στρίες.

Στο τρίτο και τελευταίο μέρος περιλαμβάνονται οι κυρίαρχες ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές πολιτικές τάσεις που αφορούν τους μεταναστευτικούς πληθυσμούς και τα εκπαιδευτικά προγράμματα για μετανάστες που προσφέρονται στην Ελλάδα. Στη συνέχεια επιχειρείται μία επισκόπηση των ερευνών που εστιάζουν στους μετασχηματισμούς ταυτοτήτων που συμβαίνουν στο πλαίσιο εκπαιδευτικών προγραμμάτων γλωσσικής εκμάθησης και επίσης σε εκπαιδευτικά προγράμματα για μετανάστες που στοχεύουν στην ενσωμάτωση και την ενεργό πολιτειότητα.

2.1 Πτυχές της σύγχρονης μετανάστευσης

2.1.1 Χαρακτηριστικά και τάσεις της σύγχρονης μετανάστευσης

Παρά την ιδιαιτερότητα και τη μοναδικότητα της κάθε μεταναστευτικής εμπειρίας και παρά το γεγονός ότι η μετανάστευση συνιστά ένα φαινόμενο που χάνεται στα βάθη της ιστορίας, η σύγχρονη μετανάστευση παρουσιάζει κάποια κοινά χαρακτηριστικά και τάσεις που μας επιτρέπουν να ανιχνεύσουμε τον αντίχτυπό τους στην μεταναστευτική εμπειρία. Η Morrice (2014), βασισμένη στο “The age of Migration” των Castles and Miller (2003), συγκεντρώνει και παρουσιάζει πέντε βασικά χαρακτηριστικά: Την αύξηση των μεταναστευτικών ροών, την

παγκοσμιοποίηση του μεταναστευτικού φαινομένου, την θηλυκοποίηση⁵ της μετανάστευσης, τη διαφοροποίηση της κάθε περίπτωση και την πολιτικοποίηση της μετανάστευσης.

Πράγματι, οι Jurkova & Guo (2018) στηριγμένοι στις ετήσιες αναφορές του ΟΟΣΑ διαπιστώνουν ότι τόσο οι προσωρινοί όσο και οι μόνιμοι μετανάστες και πρόσφυγες, κυρίως από χώρες εκτός ΟΟΣΑ, αυξάνονται ραγδαία την τελευταία δεκαετία. Εκτός όμως από την αύξηση των μεταναστευτικών ροών, συνιστά κοινό τόπο στη σχετική βιβλιογραφία ο ιδιαίτερος χαρακτήρας της σύγχρονης μετανάστευσης. Σύμφωνα με τους Castles & Miller (2003:283), ένα από τα ιδιαίτερα γνωρίσματα της σύγχρονης μετανάστευσης είναι ο παγκόσμιος χαρακτήρας της με ποικίλες συνέπειες κοινωνικές και πολιτικές. Το Διεθνές Μεταναστευτικό Ινστιτούτο (IMI, 2006) στην Οξφόρδη υποστηρίζει ότι η μετανάστευση συνιστά μία αναμενόμενη πτυχή της κοινωνικής ζωής και αυξάνεται πάντα σε περιόδους κοινωνικών αλλαγών, αλλά η αύξηση της μετανάστευσης των τελευταίων ετών ξεπερνά κάθε προηγούμενο, εξαιτίας του επιταχυνόμενου ρυθμού ανάπτυξης της παγκοσμιοποίησης. Η διεθνής μετανάστευση, λοιπόν, ποτέ δεν ήταν τόσο εκτεταμένη όπως σήμερα, ώστε να συνυπάρχουν πλέον άνθρωποι πολύ διαφορετικών φυσικών και πολιτισμικών πλαισίων (Castles & Miller, 2003:287). Ούτε ήταν ποτέ τόσο άμεσα συνδεδεμένη με τις κοινωνικοοικονομικές και πολιτικές εξελίξεις, ώστε να εγείρει προβληματισμούς που αφορούν στην εθνική ασφάλεια και να συνδέεται με συγκρούσεις σε παγκόσμια κλίμακα (Castles & Miller, 2003: 283-284). Η παγκοσμιοποίηση έχει οδηγήσει στην αύξηση των μεταναστευτικών ροών, πράγμα το οποίο προοιωνίζει και αναμένεται να επιφέρει μεγάλες κοινωνικές αλλαγές. Το φαινόμενο της μετανάστευσης, εξάλλου, συνυφαίνεται με τις παγκόσμιες διαδικασίες κοινωνικών, οικονομικών και πολιτικών αλλαγών, καθώς προκαλείται από αυτές, αλλά ταυτόχρονα και τις κινητοποιεί.

Ωστόσο, ο όρος «παγκοσμιοποίηση» της μετανάστευσης δεν συλλαμβάνει σε βάθος την πολυπλοκότητα και τη δυναμική των διαστάσεων της σύγχρονης μετανάστευσης. Γιατί η σύγχρονη μετανάστευση στην εποχή της παγκοσμιοποίησης δε σημαίνει ότι καταργήθηκαν τα εθνικά κράτη και τα σύνορα. Αντίθετα, και σύνορα υπάρχουν και εθνικές πολιτικές για τη διαχείριση των συνόρων και φυσικά, αυτά

⁵ Ο όρος «θηλυκοποίηση της μετανάστευσης» συνιστά μετάφραση του όρου «feminization of migration» στην ελληνική βιβλιογραφία, πχ Καβουνίδη (2002), Κοφτερού & Ζάχος (2008).

συνιστούν μέρος της μεταναστευτικής εμπειρίας. Από την άποψη αυτή, ο όρος «παγκόσμια» (“global”) διαφέρει σημαντικά από τον όρο «διεθνική» (“transnational”) μετανάστευση, καθώς ο τελευταίος τοποθετεί τη μεταναστευτική εμπειρία ανάμεσα σε συγκεκριμένα εθνικά-κράτη, των οποίων τα σύνορα περνούν οι σύγχρονοι μετανάστες (Uregui-Hernandez, 2014).

Οι Fouron & Glick-Schiller (2001:60, όπ. αν. στο Uregui-Hernandez, 2014) ορίζουν τη διεθνική μετανάστευση ως τη διαδικασία μετακίνησης κι εγκατάστασης μεταξύ εθνικών συνόρων, όπου τα άτομα κατορθώνουν να διατηρήσουν και να οικοδομήσουν πολλαπλά δίκτυα σύνδεσης με τη χώρα προέλευσης, ενώ την ίδια στιγμή ενσωματώνονται σε μία καινούρια χώρα». Όπως σημειώνουν οι Jurkova & Guo (2018:174), οι σύγχρονοι «διεθνικοί» μετανάστες δεν χρειάζεται να «ξεριζωθούν», εφόσον διατηρούν επαφές και επικοινωνία με τις οικογένειές τους και πολύ συχνά εξακολουθούν να συμμετέχουν στην πολιτική, πολιτισμική, οικονομική ζωή της χώρας προέλευσής τους, ενώ ζουν κι ενσωματώνονται στη χώρα υποδοχής. Γι’ αυτό ο Basch και οι συνεργάτες του (Basch et al., 1994) εισηγούνται την έννοια «του διεθνικού κοινωνικού πεδίου» (“transnational social field”), ως το ενδιάμεσο πεδίο ανάλυσης, στο οποίο οι σύγχρονοι μετανάστες συγκεντρώνουν τις χωροχρονικές τους εμπειρίες, με την έννοια ότι μεταφέρουν τις εμπειρίες και τις προσδοκίες τους από το παρελθόν, το παρόν, και το μέλλον, καθώς και από τους διάφορους τόπους διαμονής τους, όπως είναι η χώρα προέλευσης και η χώρα ή οι χώρες υποδοχής. Αυτό έχει ως συνέπεια οι σύγχρονοι μετανάστες/στρίες να δομούν πολλαπλές ταυτότητες, να έχουν περισσότερα του ενός σημεία αναφοράς και να αισθάνονται συνδεδεμένοι με περισσότερα τους ενός εθνικά- κράτη και πολιτισμούς (Uregui-Hernandez, 2014). Η μετανάστευση, λοιπόν, συνιστά ένα πολυ-επίπεδο και δυναμικό φαινόμενο, που στις μέρες μας λαμβάνει νέες μορφές (IMI, 2006).

Μία από αυτές είναι και η θηλυκοποίηση της μετανάστευσης. Ενώ η γυναικεία παρουσία συνιστούσε πάντα βασικό συστατικό της διεθνούς μετανάστευσης, τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται, όχι μόνο ποσοτική αύξηση του γυναικείου μεταναστευτικού πληθυσμού, αλλά κυρίως ποιοτική διαφοροποίηση του ρόλου της γυναίκας μετανάστριας, μιας και πλέον εμφανίζεται ως ενεργό οικονομικό υποκείμενο, ή αναλαμβάνει τον ρόλο του αρχηγού της οικογένειας (Castles & Miller, 2003; K.E.Θ.Ι., 2007:26-27; Καβουνίδη, 2002; Κοφτερού & Ζάχος, 2008; Le Goff, 2016;).

Πέρα από αυτή την ευρύτερη κατηγοριοποίηση των γενικών γνωρισμάτων του σύγχρονου μεταναστευτικού φαινομένου, η διεθνής βιβλιογραφία έχει επισημάνει και τα εξής: η μετανάστευση ως όρος εμπεριέχει την έννοια της μετακίνησης στον χώρο, γεωγραφικό και κοινωνικό και προκαλεί την ανάγκη για μάθηση σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης ζωής. Ανάλογα με την πολιτιστική απόσταση που χωρίζει τη χώρα προέλευσης από τη χώρα υποδοχής, οι μετανάστες/στρίες υποχρεούνται να μάθουν, άλλοι σε μεγαλύτερο κι άλλοι σε μικρότερο βαθμό, νέους τρόπους να ελίσσονται, να οργανώνουν τη ζωή τους και να «είναι» (Morrice, 2014).

Επίσης, η σύγχρονη μετανάστευση προσδιορίζει και καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τις εθνικές και διεθνείς πολιτικές αποφάσεις και κατευθύνσεις (Morrice, 2014). Στον πολιτικό λόγο η μετανάστευση εμφανίζεται ως πρόβλημα που απαιτεί λύση, ενώ στη διεθνή βιβλιογραφία συνήθως παρουσιάζεται ως «κρίση» (Boldt, 2012:93), που επηρεάζει με αρνητικό τρόπο όχι μόνο τη ζωή των μεταναστών/στριών, αλλά και των κοινωνιών υποδοχής. Αλλά η μετανάστευση από μόνη της δεν είναι αρνητική (IMI, 2006). Αυτό που την καθιστά αρνητική είναι οι ανισότητες που κυριαρχούν στο κόσμο. Χαρακτηριστικά, ο Castles (2010:1568) επισημαίνει ότι «αν υπήρχε λιγότερη ανισότητα (και κατά συνέπεια λιγότερη φτώχεια κι ανθρώπινη ανασφάλεια) δεν θα υπήρχαν λιγότεροι μετανάστες, αλλά η μετανάστευση θα γινόταν κάτω από πολύ διαφορετικές συνθήκες». Συνεπώς, η ανισότητα και οι σχέσεις δύναμης αποτελούν σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει τον κυρίαρχο λόγο περί μετανάστευσης και τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζεται σε πολιτικό επίπεδο η σύγχρονη μετανάστευση. «Αν, λοιπόν, μπορούσε να υπάρξει ένας αντικειμενικός στόχος, αυτός θα έπρεπε να είναι, όχι η μείωση της μετανάστευσης, αλλά η μετανάστευση σε συνθήκες ισότητας και σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων» (Castles, 2010:1568-1569).

2.1.2 Η μετασχηματιστική εμπειρία της μετανάστευσης

Η μάθηση ως ουσιαστικό στοιχείο της ανθρώπινης ύπαρξης και αναπόφευκτη πτυχή της μεταναστευτικής εμπειρίας βρίσκεται στο επίκεντρο της συζήτησης που ανοίγει η Morrice (2014) στο άρθρο της «The learning migration nexus: towards a conceptual understanding». Σύμφωνα με την ερευνήτρια, η μετανάστευση «διαταράσσει το κληρονομημένο πλαίσιο νοηματοδότησης και το συσσωρευμένο βιογραφικό ρεπερτόριο γνώσης και κατανόησης» (Morrice, 2014: 152) και ως

διαδικασία περιλαμβάνει προβληματισμό, αμφισβήτηση, την ανάγκη για απόκτηση νέων γνώσεων και τη μάθηση νέων τρόπων ύπαρξης, καθώς και (ανα)δόμηση πτυχών της ταυτότητας. Διαμορφώνεται λοιπόν ένα πολύπλοκο πλέγμα ανάμεσα στη μάθηση και τη μετανάστευση, τα αποτελέσματα του οποίου άλλοτε είναι θετικά για τους/τις μετανάστες/στρίες, καθώς αναπτύσσουν πολιτισμικές και γλωσσικές δεξιότητες ή κατορθώνουν την προσωπική τους εξέλιξη, άλλοτε όμως οι συνέπειες είναι αρνητικές. Οι μετανάστες δεν είναι πάντα σε θέση να «χτίσουν» πάνω στην προϋπάρχουσα γνώση και να βελτιωθούν, ιδίως μέσα σε κοινωνικο-πολιτικά πλαίσια, όπου υφίστανται ρατσιστικές ρητορικές και πολιτικές πρακτικές, και συχνά οι επιθυμητές- φαντασιακές ταυτότητες δεν ανταποκρίνονται σε αυτές που πραγματικά δομούν. Έτσι, η ερευνήτρια προτείνει μία προσέγγιση της έννοιας της μάθησης για τους μεταναστευτικούς πληθυσμούς στη βάση της κατανόησης του κοινωνικο-πολιτισμικού πλαισίου και υπογραμμίζει τη σημασία και την επίδραση που έχουν οι δημόσιες πολιτικές συζητήσεις σχετικά με τη μετανάστευση και την ενσωμάτωση των μεταναστών.

Καλύτερες προοπτικές θετικού μετασχηματισμού πτυχών των ταυτοτήτων τους και ενσωμάτωσης έχουν οι μετανάστες που διατηρούν τις επαφές τους με το πολιτισμικό πλαίσιο από το οποίο προέρχονται, σύμφωνα με το Qi (2009), ο οποίος συνέλεξε τα δεδομένα της έρευνάς του μέσα από συνεντεύξεις με Κινεζικής καταγωγής φοιτητές μουσικής σε Πανεπιστήμιο του Καναδά. Ο εν λόγω ερευνητής, αξιοποιώντας τη θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης του Mezirow, διερευνά την επίδραση που έχει η μετανάστευση ως μαθησιακή διαδικασία στο μετασχηματισμό πτυχών των ταυτοτήτων και αποφαίνεται πως η μεταναστευτική εμπειρία μπορεί να αποβεί θετική για το άτομο, καθώς εμπλουτίζει το «πολιτισμικό του κεφάλαιο». Η μετανάστευση λοιπόν μπορεί να λειτουργήσει ως παράγοντας που επιφέρει μία γενικότερη ικανοποίηση στο νέο κοινωνικό πλαίσιο και μάλιστα αυτή είναι περισσότερη πιθανή σε μετανάστες/στρίες που είναι σε θέση να επανεξετάσουν με μεγαλύτερη ευελιξία τις πεποιθήσεις τους και να μάθουν δίχως να χάσουν την επαφή με τις ρίζες τους.

Τους παράγοντες που μπορεί να συμβάλλουν σε περισσότερο ή λιγότερο θετικές μετασχηματιστικές εμπειρίες για τους ενήλικες μετανάστες εξέτασαν οι Jogi & Umarik (2022), διεξάγοντας μία ποιοτική έρευνα με συμμετέχοντες/ουσες μετανάστες/στρίες στην Εσθονία. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η

μεταναστευτική εμπειρία ενέχει τα βασικά στάδια της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης, όπως είναι το αποπροσανατολιστικό δίλημμα και περιστατικά που προκαλούν επανεκτίμηση του προηγούμενου τρόπου νοηματοδότησης και κατανόησης, των αρχών, του προσανατολισμού ζωής και αυτοπροσδιορισμού. Όμως, αυτό δεν σημαίνει ότι οι μετανάστες/στρίες που περνούν από αυτά τα στάδια θα φτάσουν και στο σημείο του μετασχηματισμού. Η βίωση της μεταναστευτικής εμπειρίας και της διαδικασίας της ενσωμάτωσης στο νέο κοινωνικό χώρο είναι μοναδική και προσωπική υπόθεση, καθώς οι παράγοντες που την επηρεάζουν έχουν να κάνουν τόσο με το ίδιο το άτομο, την αυτό-πεποίθηση, τον αυτό-προσδιορισμό και τον αναστοχασμό, την προσωπική δράση και τις πρωτοβουλίες, όσο και με κοινωνικούς παράγοντες, όπως είναι το νέο κοινωνικό πλαίσιο, τα δίκτυα και η δημιουργία σχέσεων με σημαντικούς άλλους.

Τη μεταναστευτική εμπειρία ως μαθησιακή διαδικασία διερεύνησαν και οι Margaroni & Magos (2018). Αξιοποιώντας τη βιογραφική μέθοδο, μελέτησαν την προσφυγική εμπειρία 15 νεαρών Αφγανών αιτούντων άσυλο στην Ελλάδα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η προσφυγική εμπειρία κατέστησε το αρχικό πλαίσιο αναφοράς των συμμετεχόντων αναποτελεσματική βάση νοηματοδότησης του νέου κοινωνικού χώρου κι έτσι άρχισαν να αναθεωρούν τα προηγούμενα νοητικά σχήματα, μέσα από τα οποία έβλεπαν κι ερμήνευαν τον κόσμο, τη θρησκεία, τους έμφυλους ρόλους και τις σχέσεις μεταξύ των γενεών κι έγιναν πιο δεκτικοί στην υιοθέτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων ως απαραίτητη προϋπόθεση για την αποκατάσταση του σεβασμού της ανθρώπινης ύπαρξης .

Οι Barkoglou & Gravani (2020) εστιάζοντας στις βιογραφικές εμπειρίες δύο ενήλικων μεταναστών υπό το πρίσμα της θεωρίας της βιογραφικής μάθησης, διαπίστωσαν ότι οι εμπειρίες και οι μεταβάσεις που βίωσαν οδήγησαν σε μετασχηματισμούς προοπτικής και ταυτοτήτων. Αυτές οι εμπειρίες, οι μεταβάσεις και συνακόλουθα οι μετασχηματισμοί που βίωσαν βρίσκονται σε άμεση σχέση και σταθερή διεπίδραση με τον τρόπο με τον οποίο προσλαμβάνουν τη μάθηση στο πλαίσιο οργανωμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Μέσα από τη βιογραφική προσέγγιση επίσης, η Malek Rawinski (2022), εστιάζοντας στη ζωή μίας γυναίκας κι ενός άντρα από την Πολωνία που έζησαν για πολλά χρόνια ως μετανάστες στη Σουηδία, προσπάθησε να ανιχνεύσει τη διαδικασία

της ωρίμανσης, ως μία μετασχηματιστική διαδικασία στο πλαίσιο της μετανάστευσης. Η ανάλυση των βιογραφιών των δύο αυτών μεταναστών τρίτης ηλικίας έδειξε ότι η μετανάστευση συνιστά σύνθετη μαθησιακή διαδικασία κατά τη διάρκεια της οποίας «οι άνθρωποι δομούν κι αναδομούν τη ζωή τους αντλώντας από την εμπειρία τους που σχετίζεται με τις κοινωνικές τους πρακτικές και τις ιστορικές συνθήκες» (Malec Rawinski, 2022:88). Επίσης, μέσα στο πλαίσιο της μεταναστευτικής εμπειρίας και του νέου τόπου εγκατάστασης μπαίνουν στη διαδικασία να αναστοχαστούν πάνω σε διλήμματα που αφορούν στο εάν ανήκουν στον τόπο εγκατάστασης ή στον τόπο προέλευσης. Ο τόπος εγκατάστασης για τις ζωές των μεταναστών/στριων μετατρέπεται σε πεδίο που ανοίγει νέες προοπτικές ωρίμανσης και μετασχηματισμών, καθώς άλλοτε αντιμετωπίζεται ως πρόκληση κι ευκαιρία προσωπικής εξέλιξης κι άλλοτε ως αρένα μαχών κι αντίστασης.

Ο τόπος εγκατάστασης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης των μεταναστών/στριών, δεν πρέπει να εκλαμβάνεται ως ένας χώρος στατικός και μονοπολιτισμικός, εφόσον συχνά οι νεοεισερχόμενοι κινούνται σε «διεθνικούς» (“transnational”) χώρους, όπου έρχονται σε επαφή με ντόπιους, ομοεθνείς τους μετανάστες ή/και μετανάστες διαφορετικών εθνικοτήτων. Άλλωστε, με τη σύγχρονη ανάπτυξη των μέσων μεταφοράς κι επικοινωνίας, οι σύγχρονοι μετανάστες δεν μπορούν να χαρακτηριστούν πια «ξεριζωμένοι» (Guo, 2015:7). Αντίθετα, διατηρούν τους δεσμούς τους με τους τόπους καταγωγής τους και δομούν τις ταυτότητές τους αλληλοεπιδρώντας εντός ποικίλων διεθνικών περιβαλλόντων (Guo, 2015).

Τη σημασία τέτοιων πλαισίων υπογραμμίζει ο Guo (2015), σύμφωνα με τον οποίο μία σημαντική πηγή άτυπης μάθησης συνιστά η ένταξή τους σε εθελοντικές ομάδες. Οι μετανάστες/στριες δραστηριοποιούνται εθελοντικά για πολλούς λόγους, υποκινούμενοι από ανθρωπιστικά κίνητρα μέχρι την απόκτηση νέων γνώσεων και ικανοτήτων με απώτερο στόχο την επαγγελματική τους εξέλιξη. Όποια κι αν είναι όμως τα κίνητρά τους, οι ίδιοι οι μετανάστες/στριες εκτιμούν πως η άτυπη μαθησιακή εμπειρία τους στον τομέα του εθελοντισμού είναι πιο σημαντική κι από τη συμμετοχή τους σε οργανωμένα, επαγγελματικά εκπαιδευτικά προγράμματα, με σημαντικότερο όφελός τους την απόκτηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Έτσι, η άτυπη μάθηση και η εθελοντική τους δραστηριοποίηση συνιστούν ακρογωνιαίους λίθους της διαδικασίας ενσωμάτωσής τους στην κοινωνία υποδοχής.

Παρομοίως, τη σπουδαιότητα της άτυπης μάθησης σε κοινότητες, χώρους εργασίας και εθελοντισμού επισημαίνει και η Webb (2015), τονίζοντας ότι σε αυτούς τους χώρους οι μετανάστες μαθαίνουν να μετασχηματίζουν πτυχές των ταυτοτήτων τους, ώστε να μπορούν να ζουν και να συνυπάρχουν στο νέο κοινωνικό πλαίσιο, αλλά επίσης μαθαίνουν και πώς πρέπει να κινηθούν, για να επιτύχουν τους στόχους τους.

Η έρευνα της Alenius (2016) έδειξε ότι είναι πολλές οι περιπτώσεις μεταναστών που εργάζονται στις χώρες υποδοχής σε ΜΚΟ ή οργανώνονται σε πολιτικές ομάδες και διεθνικά δίκτυα και σωματεία κι όλα αυτά αποτελούν περιβάλλοντα άτυπης, κοινωνικής μάθησης, όπου τους δίνεται η δυνατότητα να διερευνήσουν τις διάφορες αντιλήψεις και πρακτικές μεταξύ των κοινοτήτων πέρα από τα εθνικά σύνορα. Μάλιστα, συχνά, οι συμμετέχοντες στην έρευνα φάνηκε ότι λειτουργούσαν ως μεσίτες που μετέφεραν τις γνώσεις τους στις κοινότητες, όπου κινούνταν. Συνεπώς, έχει μεγάλο ενδιαφέρον η διερεύνηση των μαθησιακών εμπειριών των μεταναστευτικών πληθυσμών σε τέτοια διεθνικά πλαίσια, κυρίως εφόσον πρόκειται για ένα σχεδόν αχαρτογράφητο πεδίο.

Συγκεφαλαιώνοντας, από τα αποτελέσματα των προηγούμενων ερευνών φαίνεται ότι η μεταναστευτική εμπειρία συνδεδεμένη τόσο με την χωροταξική αλλαγή όσο και με την κοινωνική αλλαγή, συνιστά μία περίπλοκη ψυχολογική, κοινωνική και πολιτισμική συνθήκη (Jogi & Umarik, 2022), που διαταράσσει το κληρονομημένο πλαίσιο νοηματοδότησης (Morrice, 2014) κι εμπλουτίζει τη βιογραφική εμπειρία του ατόμου (Barkoglou & Gravani, 2020; Thuborg & Bron 2019). Ο μετανάστης, προκειμένου να ενσωματωθεί στο νέο κοινωνικό πλαίσιο, καλείται να μπει σε μία διαδικασία μάθησης της νέας γλώσσας, κουλτούρας, νοοτροπίας και πολιτικής, να αναπροσαρμόσει τους ρόλους που αναλαμβάνει και να μετασχηματίσει πτυχές της ταυτότητάς του. Επιπρόσθετα, το νέο κοινωνικό πλαίσιο περιλαμβάνει επιμέρους διεθνικές κοινότητες ανθρώπων, όπου συμβαίνουν μαθησιακές και κοινωνικές ζυμώσεις και οι μετανάστες/στριες μεσιτεύουν τις γνώσεις και την κουλτούρα τους από τη μία κοινότητα στην άλλη, προωθώντας τη «διεθνική μάθηση».

2.1.3 Μεταναστευτικές ταυτότητες

Τα σύγχρονα διεθνικά περιβάλλοντα στα οποία κινούνται οι άνθρωποι μεταναστευτικής προέλευσης και οι σύγχρονες δυτικές πολυπολιτισμικές κοινωνίες,

από τις οποίες δεν λείπουν οι κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές ανισότητες επιδρούν στην κατασκευή των μεταναστευτικών ταυτοτήτων. Άλλωστε, οι ταυτότητες, ακόμη κι αν είναι ατομικές, συγκροτούνται και ανασυγκροτούνται πάντοτε μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνικά περιβάλλοντα⁶.

Οι μετανάστες, λοιπόν, ερχόμενοι στις κοινωνίες υποδοχής, συχνά, συνειδητοποιούν τη διάσταση ανάμεσα στο ποιοι πιστεύουν οι ίδιοι ότι είναι και στο ποιοι πιστεύουν οι άλλοι ότι είναι και επιχειρούν να κατασκευάσουν ταυτότητες συμβατές με τις απαιτήσεις του νέου κοινωνικού πλαισίου, στο οποίο επιθυμούν να ανήκουν (Grzymala-Kazłowska 2016, όπ.αν. στο Park & Gerrits, 2021). Σύμφωνα με τον Stonequist (1937, όπ.αν. στο Esteban-Guitart & Vila, 2015), όμως, έχοντας δύο ή περισσότερα πολιτισμικά πλαίσια αναφοράς, είναι πολύ πιθανό να παρεμποδιστεί η τοποθέτησή τους στο «εδώ» και στο «εκεί». Βρίσκονται, δηλαδή, στο μεταίχμιο δύο πολιτισμών και δύο κοινωνιών, αλλά δεν ανήκουν πλήρως σε κανένα και για αυτό μπορεί να μετατραπούν σ' αυτό που ο Stonequist ονομάζει «περιθωριακό άνθρωπο».

Εξαιτίας αυτής της μεταίχμιακής τους θέσης, πολλές φορές οι μετανάστες/στρίες παγιδεύονται ανάμεσα σε αντιφατικές και αντικρουόμενες όψεις ταυτοτήτων που προκύπτουν από εσωτερικευμένα πρότυπα και εξωτερικές πιέσεις. Στο σημείο αυτό, καθοριστικός είναι ο ρόλος της «επιτυχίας» στη νέα χώρα. Ο Mc Areevy (2017) παρατηρεί ότι αυτή η «εξωτερική προσδοκία δεν ευθυγραμμίζεται πάντα με τη βιωμένη πραγματικότητα του μετανάστη» (σελ. 9). Έτσι, η ταυτότητα του μπορεί να διαταραχθεί λόγω του ότι στη χώρα προέλευσης εκλαμβάνεται ως «ήρωας», ενώ στη χώρα υποδοχής ως «αποτυχημένος». Για το λόγο αυτό, εξάλλου, συχνά, στις χώρες προέλευσης, οι μετανάστες/στρίες υποστηρίζουν εικόνες επιτυχίας διογκώνοντας τα κέρδη, ενώ αποκρύπτουν τις δυσκολίες της ζωής τους.

Επίσης, συγκρουόμενες πτυχές της ταυτότητας αναδύονται στην προσπάθεια των μεταναστών/στριών να ισορροπήσουν και να συμβιβάσουν τη χρήση και οικειοποίηση πόρων που προέρχονται από διαφορετικές κοινότητες και τόπους. Τέτοιοι πόροι περιλαμβάνουν γλώσσα, μουσική, εννοιολογικές κατασκευές και αφηγήσεις κ.α. που συνδυάζουν στοιχεία από διαφορετικές εθνότητες, χώρες, κοινότητες (De Fina, 2013). Ο συνδυασμός τέτοιων πόρων και η συνακόλουθη διαμόρφωση συγκεκριμένων πολιτισμικών ρεπερτορίων μεταφράζονται σε «διττές

⁶ Η κοινωνική υφή ταυτότητας αναδεικνύεται στην ενότητα 1.3.2 της παρούσας έρευνας.

ταυτότητες» (Vertovec, 2001), ενώ στη διεθνή βιβλιογραφία απαντά και ο όρος «ταυτότητα με ενωτικό», “Hyphenated identity”, που παραπέμπει στην πολλαπλότητα των ταυτοτήτων και τη διπλή αίσθηση του «ανήκειν» (Kustatscher, Konstantoni & Emejulu, 2015; Hua, 2017). Ωστόσο, δεν πρόκειται για αρμονική σύνθεση ή απλή ανάμειξη των πολιτιστικών στοιχείων που συνιστούν και διαμορφώνουν την ταυτότητα (Hua, 2017). Στην πραγματικότητα πρόκειται για «διεθνικές ταυτότητες», που συνυφαίνουν αξίες, αρχές, πεποιθήσεις, ρόλους που αποκτήθηκαν στις κοινωνίες προέλευσης και εμπλουτίστηκαν με νέες γνώσεις και εμπειρίες στην κοινωνία υποδοχής (De Fina, 2013)

Οι εμπειρίες και οι ταυτότητες στο πλαίσιο των διεθνικών μεταναστεύσεων έχουν μελετηθεί ευρέως από πολλούς ερευνητές τις τελευταίες δεκαετίες (Berry et al., 2006; De Fina, 2013; Esteban-Guitart & Vila, 2015; Esteban-Guitart et al., 2013; Park & Gerrits, 2021; Vertovec, 2010 κ.α.), καθώς οι διεθνικές επαφές και αλληλεπιδράσεις ενισχύονται από την εξέλιξη της τεχνολογίας και την αύξηση χρήσης των μέσων επικοινωνίας και κοινωνικής δικτύωσης (De Fina, 2013). Η βιβλιογραφία για τον διεθνισμό, λοιπόν, υπογραμμίζει γενικά το γεγονός ότι μεγάλο ποσοστό ανθρώπων ζει πλέον σε ενδιάμεσους κοινωνικούς χώρους που εκτείνονται μεταξύ φυσικών χώρων και κοινοτήτων δύο ή περισσότερων εθνών (Vertovec, 2010). Ο Hannerz (1996, όπ. αν. στο Vertovec, 2010:578) κάνει λόγο για βιότοπους νοήματος», στους οποίους οι άνθρωποι συγκεντρώνουν τις εμπειρίες τους και τα πολιτιστικά τους ρεπερτόρια, τα οποία με τη σειρά τους επηρεάζουν την κατασκευή ταυτοτήτων. Για τη Schaetti (1998:35, όπ. αν. στο Hua, 2017) πρόκειται για χώρους «οριακούς» μεταξύ πολιτισμών, όπου ζει κανείς «ανάμεσα στο τέλος αυτού που ήταν και στην αρχή αυτού που θα είναι».

Ο Bhabha (1994/2004), επιδιώκοντας να ανατρέψει τον ομογενοποιητικό λόγο των εθνικών κρατών, υποστηρίζει ότι δεν υπάρχουν γνήσιες ταυτότητες. Στο πλαίσιο της μετα-αποικιακής του έρευνας, υποστηρίζει ότι οι αποικιοκρατούμενοι πληθυσμοί αντιγράφουν το στιλ των αποικιοκρατών τους, με αποτέλεσμα την απώλεια της πολιτιστικής τους ταυτότητας, χωρίς όμως να είναι σε θέση να ταυτιστούν απόλυτα με τον πολιτισμό των αποικιοκρατών. Έτσι, μερικές φορές εγκλωβίζονται σε έναν «τρίτο χώρο», που ονομάζεται και «οριακός». Σ’ αυτόν τον Τρίτο χώρο, που δεν είναι ούτε ο τόπος τους ούτε ο τόπος των άλλων που αντιγράφουν, αναδύεται ένας ενδιάμεσος δρόμος που οδηγεί στην κατασκευή μιας

πολιτισμικής υβριδικότητας. Η υβριδικότητα αυτή δεν διαχειρίζεται τη δυαδικότητα των πολιτιστικών στοιχείων με κάποια συγκεκριμένη, επιβεβλημένη ιεραρχία και αυτό έχει ως συνέπεια τη δημιουργία μίας ενδιάμεσης κατάστασης αναποφασιστικότητας στη διαδικασία δημιουργίας ταυτοτήτων. Ακριβώς αυτή η αναποφασιστικότητα και η αμφιταλάντευση είναι που υπονομεύει τον ομογενοποιητικό εθνικό λόγο, ο οποίος θέλει ταυτότητες συνδεδεμένες με έναν τόπο, ένα έθνος, έναν πολιτισμό (Hua, 2017) και λειτουργεί ως στρατηγική αντιμετώπισης και καταστρατήγησής του.

Η θεωρία της διαμόρφωσης υβριδικών ταυτοτήτων συνάδει με την περίπτωση των μεταναστευτικών ταυτοτήτων. Οι πολλαπλές, διεθνικές συνδέσεις και πρακτικές των μεταναστευτικών πληθυσμών έχουν ως αποτέλεσμα τη διαμόρφωση πολλαπλών, ρευστών, ενδιάμεσων, υβριδικών ταυτοτήτων που τους επιτρέπουν να υπονομεύουν αφενός τον κυρίαρχο εθνικό ομογενοποιητικό λόγο και να εντάσσουν αφετέρου τους εαυτούς τους σε περισσότερες από μία κοινότητες και πολιτισμούς.

2.2 Οι έννοιες της μετάβασης στο νέο κοινωνικό χώρο: ένταξη, ενσωμάτωση, ενεργός πολιτειότητα

Παρότι η μεταναστευτική διαδικασία συνιστά από μόνη της μαθησιακή και μετασχηματιστική εμπειρία, η εκπαίδευση των ατόμων μεταναστευτικής προέλευσης κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική για την ομαλή μετάβαση τους στις κοινωνίες υποδοχής (Kersh et al., 2021), δηλαδή την ένταξη, την ενσωμάτωση ή/και την ενεργό πολιτειότητα. Αν και παλαιότερα αξιοποιήθηκε ευρέως η προσέγγιση της αφομοίωσης, άρχισε να αμφισβητείται από τις σύγχρονες πολιτικές και ερευνητικές προσεγγίσεις, καθώς θεωρήθηκε ότι στοχεύει στην απώλεια της ιδιαίτερης πολιτισμικής ταυτότητας των αλλοδαπών και συνδυάστηκε με τον εθνικισμό, την αποικιοκρατία και τον ιμπεριαλισμό (Schnapper, 2008:5). Έτσι, παρατηρείται σαφής στροφή προς τις προσεγγίσεις της ενσωμάτωσης (Jogi & Umarik, 2022).

2.2.1 Η κοινωνική ενσωμάτωση

Η έννοια της κοινωνική ενσωμάτωσης χρησιμοποιείται ευρέως σε επίπεδο ερευνητικό και πολιτικό, δεν υπάρχει συμφωνία ως προς το ακριβές περιεχόμενό της (Ager & Strang, 2008; Becker & Alcaide, 2020; Borselli & Van Meijl, 2020; Gravani,

Hatzopoulos & Chinas, 2021; Castles, Korac, Vasta, & Vertovec, 2002), μιας και η έννοια της ενσωμάτωσης συνιστά προϊόν κοινωνικής και πολιτικής ερμηνείας και διαπραγμάτευσης ανάλογα με τις εκάστοτε πολιτικές, ιστορικές και οικονομικές συγκυρίες (Μπάγκαβος & Παπαδοπούλου, 2002).

Στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αλλά και σε εθνικό επίπεδο πολιτικών αποφάσεων σε πολλές χώρες, η έννοια της κοινωνικής ενσωμάτωσης ορίζεται ως η απάντηση στον κοινωνικό αποκλεισμό (Huegler & Kersh, 2021). Ο κοινωνικός αποκλεισμός συνιστά «ένα ιδιαίτερα σύνθετο πολιτικό και κοινωνικό φαινόμενο που χαρακτηρίζει τη συνολική αδυναμία ορισμένων ατόμων να συμμετέχουν στις καθημερινές εκφάνσεις της κοινωνικής, οικονομικής, πολιτιστικής και πολιτικής ζωής (Παπαδοπούλου, 2004, όπ.αν. στο Δουργκούνας, 2019:106). Στον αντίποδα βρίσκεται η έννοια της κοινωνικής ενσωμάτωσης που αποτυπώνει μία πολυδιάστατη διαδικασία κοινωνικής συμμετοχής, ανάληψης κοινωνικών ρόλων και ενίσχυσης κοινωνικών δεσμών. Σύμφωνα με τον Δουργκούνα (2019), η έννοια της κοινωνικής ενσωμάτωσης συνεπάγεται την εσωτερίκευση κοινών αξιών. Η αδυναμία εσωτερίκευσης των αξιών της κοινωνίας, όπου επιδιώκεται να ενσωματωθεί το άτομο, οδηγεί σε αποκλεισμό (Ετζιόνι, 1999, όπ. αν. στο Δουργκούνας, 2019: 107). Επίσης, η κοινωνική ενσωμάτωση συνδέεται με την έννοια της ιδιότητας του πολίτη, πράγμα το οποίο σε μία δημοκρατική κοινωνία σημαίνει την ισότιμη συμμετοχή του ατόμου στην κοινωνική, οικονομική και πολιτική ζωή. Επομένως, η κοινωνική ενσωμάτωση ενέχει το συλλογικό στοιχείο.

Στην περίπτωση των μεταναστών ειδικότερα, η κοινωνική ενσωμάτωση ουσιαστικά προϋποθέτει μία μορφή επανακοινωνικοποίησης, εφόσον ο/η μετανάστης/στρια έχει ήδη κοινωνικοποιηθεί και ενσωματωθεί στην κοινωνία προέλευσής του. Με άλλα λόγια, η κοινωνική ενσωμάτωση των μεταναστών/στριών στην χώρα υποδοχής σημαίνει μία δεύτερη ευκαιρία κοινωνικοποίησης, που προϋποθέτει οι μετανάστες/στριες να εγκαταλείψουν τουλάχιστον ένα μέρος των αξιών τους και να υιοθετήσουν νέες (Παπαδοπούλου, 2012).

Οι Spencer & Charsley, (2021, 2016) παρουσιάζουν ένα ολοκληρωμένο σύνολο διαστάσεων και παραγόντων που επιδρούν στις διαδικασίες ενσωμάτωσης των μεταναστών/στριών, όπως είναι το ατομικό ανθρώπινο κεφάλαιο, η οικογένεια, τα κοινωνικά δίκτυα, οι δομές ευκαιριών που παρέχουν οι κοινωνίες υποδοχής, οι

πολιτικοί και διακρατικοί παράγοντες. Σημαντικό ρόλο παίζουν και οι επιδιώξεις των ίδιων των μεταναστών ως δρώντων υποκειμένων. Αυτές βέβαια μπορεί κάποτε να συνάδουν ή να συγκρούονται με τις προσδοκίες των κοινωνιών υποδοχής.

Οι Ager & Strang (2008) επιδιώκοντας να συγκροτήσουν μία συνεκτική εννοιολογική δομή για την κατανόηση της επιτυχούς κοινωνικής ενσωμάτωσης, καταλήγουν σε τέσσερα δείκτες: 1) στα «μέσα», όπως είναι η απασχολησιμότητα, η στέγαση, η εκπαίδευση, η υγειονομική περίθαλψη, 2) στην «κοινωνική σύνδεση», που συμπεριλαμβάνει τις κοινωνικές γέφυρες, τους δεσμούς και συνδέσεις, 3) στους «παράγοντες διευκόλυνσης», όπως είναι η εκμάθηση της γλώσσας και η γνώση του πολιτισμού και 4) στη «θεμελίωση», που είναι η πολιτειότητα. Στο ίδιο μοτίβο κινούνται και άλλες έρευνες, που καταλήγουν σε κατηγοριοποιημένους δείκτες ενσωμάτωσης των μεταναστευτικών πληθυσμών.

Όμως, όπως παρατηρούν οι Borselli & Van Meijl (2020), οι έρευνες αυτές επικεντρώνονται περισσότερο στα αποτελέσματα της ενσωμάτωσης αντί να εστιάζουν στη δυναμική διαδικασία της ενσωμάτωσης. Μία τέτοια προσέγγιση της ενσωμάτωσης, ως διαδικασίας δυναμικής, θέτει στο επίκεντρο τους ίδιους τους μετανάστες/στρίες, που χαράσσουν την πορεία τους και διεκδικούν τη θέση τους στην κοινωνία υποδοχής. Σε αυτό το πνεύμα κινούνται οι έρευνες που φωτίζουν πτυχές της ενσωμάτωσης μεταναστών/στριών υπό το πρίσμα των προσωπικών τους προσδοκιών και φιλοδοξιών και της δράσης που αναπτύσσουν στις κοινωνίες υποδοχής, προκειμένου να τις υλοποιήσουν (Boccagni, 2017; Borselli & Van Meijl, 2020; Carling & Collins, 2018).

Πράγματι, σύμφωνα με την Παπαδοπούλου (2007, 2012), η κοινωνική ενσωμάτωση συνιστά μία δυναμική διαδικασία και ως τέτοια δεν ακολουθεί μία ευθύγραμμη πορεία, ούτε έχει μία δεδομένη μορφή. Αντίθετα, λαμβάνει πολλές μορφές και άλλοτε χρησιμοποιείται ο όρος «κοινωνική ενσωμάτωση», άλλοτε «κοινωνική ένταξη», χωρίς όμως οι δύο όροι να ταυτίζονται ούτε σε επίπεδο ιστορικό και νοηματικό ούτε σε επίπεδο πρακτικής.

2.2.2 Κοινωνική ένταξη

Σύμφωνα με την Παπαδοπούλου (2007), η κοινωνική ένταξη δεν αφορά μόνο στους αλλοδαπούς, αλλά είναι αναγκαία τόσο για όλους όσους μετέχουν σε μία

κοινωνία όσο και για την ίδια την κοινωνία. Εάν για κάποιο λόγο δεν επιτευχθεί η ένταξη, οι συνέπειες βαραίνουν τόσο το ίδιο το άτομο όσο και την κοινωνία. Μάλιστα, η ένταξη σχετίζεται με όλους τους τομείς της καθημερινής ζωής του ατόμου που άπτονται του δημόσιου βίου (π.χ. απασχόληση, κατοικία, εκπαίδευση κ.α.). Αντίθετα, η ενσωμάτωση αφορά κυρίως στη σφαίρα του ιδιωτικού βίου: οικογένεια, θρησκεία, κοινωνικές σχέσεις κλπ. και τις δραστηριότητες του ατόμου εντός αυτής, που παραπέμπει στη δημιουργία σχέσεων με την κοινωνία υποδοχής και τους γηγενείς. Επομένως, η κοινωνική ενσωμάτωση σχετίζεται περισσότερο με την υιοθέτηση των αξιών μίας κοινωνίας και από την άποψη αυτή με την έννοια της κοινωνικής συνοχής (Schnapper, 2008).

Η ένταξη και η ενσωμάτωση είναι δύο διαδικασίες που στις περισσότερες περιπτώσεις συνυφαίνονται και αλληλοεπηρεάζονται. Μάλιστα, στερεοτυπικά, οι διαδικασίες της ένταξης προηγούνται και συνιστούν «προθάλαμο» της διαδικασίας της ενσωμάτωσης (Παπαδοπούλου, 2007:71). Ωστόσο, η πραγματικότητα είναι πολύ πιο πολύπλοκη. Διότι είναι δυνατό, κάποιος που έχει ενταχθεί σε μία εθνική κοινωνία και ζει ομαλά σε αυτή, να μην έχει ποτέ ενσωματωθεί. Ή αντίθετα, κάποιος που έχει ενσωματωθεί σε μία κοινωνία, ενδέχεται να μην είναι ενταγμένος σε κάποια περιβάλλοντα, όπως είναι για παράδειγμα το εργασιακό. Μάλιστα, στην περίπτωση που κάποιος μετανάστης/στρια εργάζεται μεν, αλλά δεν διαθέτει άδεια παραμονής, δεν θεωρείται νόμιμος μετανάστης και τίθενται ζητήματα ισότητας (Παπαδοπούλου, 2007). Γι' αυτό, η μη νομιμοποίηση των μεταναστών συνιστά το κυριότερο εμπόδιο ένταξης (Δημουλάς, 2006, όπ. αν. στο Παπαδοπούλου, 2007:83).

2.2.3 Ενεργός πολιτειότητα

Το ζήτημα της ένταξης και της ενσωμάτωσης σχετίζεται με την ενεργό συμμετοχή των μεταναστών στην κοινωνία υποδοχής. Σύμφωνα με τους Buckmaster & Thomas (2009), η έννοια της συμμετοχής στα κοινά είναι κεντρική σε αρκετές από τις θεωρίες της ένταξης και της ενσωμάτωσης και μάλιστα, συχνά προκρίνεται για την αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού η ενεργητική λογική της συμμετοχής έναντι της παθητικής λογικής της ενσωμάτωσης. Διότι, ενώ η τελευταία εστιάζει κυρίως στους πόρους που θεωρούνται απαραίτητοι, ώστε να θεωρηθούν ότι περιλαμβάνονται στην ευρύτερη κοινωνία άτομα και ομάδες, η κοινωνικο-πολιτική συμμετοχή μετατοπίζει την εστίασή της σε θέματα που αφορούν στην ποιότητα των

σχέσεων μεταξύ των πολιτών, την κατανομή των πόρων, καθώς και τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις που απορρέουν από αυτή. (Buckmaster & Thomas, 2009).

Βέβαια, στην περίπτωση των μεταναστευτικών πληθυσμών, η ενεργητική συμμετοχή στα κοινά δεν απορρέει απαραίτητα από το νομικό καθεστώς των ατόμων στον πολιτικό και κοινωνικό χώρο εγκατάστασής τους. Τα άτομα όμως που ζουν σε μία συγκεκριμένη κοινότητα δύνανται να συμμετέχουν ενεργά σε αυτή, ακόμη κι αν δεν επωφελούνται πλήρως από τα δικαιώματα που χορηγούνται στους αναγνωρισμένους νομικά πολίτες. Από αυτή την άποψη, η ενεργός πολιτειότητα λαμβάνει ευρύτερη σημασία και ως έννοια περιλαμβάνει την πολιτική, κοινωνική και οικονομική συμμετοχή στην καθημερινή ζωή της κοινότητας, χαρακτηρισμένη από αμοιβαίο σεβασμό, σύμφωνα με τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις αρχές της δημοκρατίας (Volunteurope, 2018:3). Αυτού του είδους η ενεργός πολιτειότητα ονομάζεται «ενεργός συμμετοχική πολιτειότητα» (Endrizzi & Schmidt-Behlau, 2021).

Η έννοια της πολιτειότητας είναι στενά συνυφασμένη με την εκπαίδευση. Οι Westheimer & Kahne (2004) μελετώντας από τη σκοπιά της κριτικής θεωρίας εκπαιδευτικά προγράμματα στις Η.Π.Α., επιχειρούν μία ταξινόμηση των εκπαιδευτικών συστημάτων με βάση το είδος του πολίτη το οποίο επιδιώκουν να προωθήσουν. Στα περισσότερα από αυτά, «καλός πολίτης» θεωρείται ο «Υπεύθυνος πολίτης» («personally responsible citizen»), ο οποίος τηρεί τους νόμους, εργάζεται και πληρώνει φόρους και συνεισφέρει στην κοινότητα όπου ζει με εθελοντικές δράσεις. Έτσι, τα εκπαιδευτικά συστήματα που προωθούν αυτόν τον τύπο του πολίτη δίνουν έμφαση στην καλλιέργεια της τιμιότητας, της ακεραιότητας, της αυτοπειθαρχίας, της σκληρής δουλειάς και της συμπόνιας για τον συνάνθρωπο. Ένας δεύτερος τύπος πολίτη είναι ο «συμμετοχικός πολίτης» («participatory citizen»), ο οποίος αναλαμβάνει ενεργό δράση σε τοπικό και εθνικό επίπεδο, και μάλιστα ο ρόλος του μπορεί να είναι και οργανωτικός. Το εκπαιδευτικό σύστημα που υποστηρίζει τη διαμόρφωση του «συμμετοχικού πολίτη» εστιάζει στην διδασκαλία των θεσμών και της λειτουργίας τους, καθώς και στη σημασία συμμετοχής σε αυτούς. Ο τρίτος τύπος είναι αυτός του «Πολίτη που είναι προσανατολισμένος προς την κοινωνική δικαιοσύνη» («Social Justice Oriented Citizen»). Τα εκπαιδευτικά συστήματα που προωθούν αυτό τον τύπο πολίτη κινούνται στα πλαίσια της Κριτικής Παιδαγωγικής και είναι τα λιγότερα. Βασική προτεραιότητά τους είναι η καλλιέργεια της κριτικής

σκέψης και του κοινωνικού προβληματισμού, με στόχο την αναζήτηση των βαθύτερων αιτιών των κοινωνικών προβλημάτων. Στόχος τους είναι η κοινωνική δικαιοσύνη και η ισότητα των ευκαιριών.

Ο Banks (2011) κάνει λόγο για μία διαπολιτισμική εκπαίδευση στη βάση της μετασχηματιστικής εκπαίδευσης για την πολιτειότητα, που καλλιεργεί τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις αξίες που κρίνονται απαραίτητες για την διαμόρφωση του πολίτη σε επίπεδο τοπικό, αλλά και παγκόσμιο. Ιδιαίτερα στη σύγχρονη εποχή της παγκοσμιοποίησης και του νεοφιλελευθερισμού -με όλες τις προκλήσεις που απαντά η ανθρωπότητα, όπως είναι για παράδειγμα η κλιματική αλλαγή, η αύξηση των μεταναστευτικών ροών, η κλιμάκωση των ανισοτήτων κ.α.-, δεν είναι αναγκαία μόνο η ενεργός πολιτική συμμετοχή σε εθνικό επίπεδο, αλλά πολύ περισσότερο η καλλιέργεια μιας «παγκόσμιας πολιτειότητας» (Torres & Dorio, 2015). Η τελευταία στοχεύει στη δημιουργία ισότιμων ανθρώπων, που ζουν με δημοκρατικούς όρους σε ολόένα πιο ποικίλα και διαφοροποιημένα περιβάλλοντα, επιδιώκοντας να εκπληρώσουν τα ατομικά και συλλογικά τους ενδιαφέροντα και να κατακτήσουν τα αναφαίρετα δικαιώματά τους στη ζωή, την ελευθερία και την ευτυχία.

2.3 Εκπαιδευτικά προγράμματα για ενήλικες μετανάστες/στρίες στην Ευρώπη και στην Ελλάδα: τάσεις και πολιτικές

2.3.1 Η Ευρωπαϊκή ατζέντα για την εκπαίδευση ενήλικων μεταναστών/στριών

Η στοχευμένη εκπαίδευση για μετανάστες και μετανάστριες θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική για την ενσωμάτωσή τους στις χώρες υποδοχής, καθώς ενισχύει την απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, που κρίνονται απαραίτητες για την οικοδόμηση κοινωνικών και επαγγελματικών σχέσεων στο νέο κοινωνικό χώρο (Deodati & Conte, 2022). Γι' αυτό, η εκπαίδευση μεταναστών και προσφύγων κάθε βαθμίδας συνιστά κεντρικό σημείο αναφοράς των ευρωπαϊκών οργανισμών και θεσμών (Hajisoteriou & Neophytou, 2022) και τονίζεται η σημασία της συνεργασίας μεταξύ των κρατών -μελών προκειμένου για την ενσωμάτωση των μεταναστευτικών πληθυσμών στους τόπους εγκατάστασής τους (Milana & Klatt, 2020).

Σύμφωνα με τους Gravani, Hatzopoulos & Chinas (2021), η εκπαίδευση ενηλίκων συνιστά πεδίο ζωτικής σημασίας για την ενδυνάμωση των ευάλωτων

κοινωνικών ομάδων στον Ευρωπαϊκό χώρο. Οι πληθυσμοί με μεταναστευτικό υπόβαθρο όχι μόνο περιλαμβάνονται στις ομάδες αυτές, αλλά συχνά στα σχετικά έγγραφα της ευρωπαϊκής ατζέντας αναφέρονται πλάι στις κοινωνικές ομάδες που βρίσκονται στα όρια της φτώχειας, όπως είναι οι Ρομά. Στην ίδια διαπίστωση καταλήγουν και οι Mohorčič Špolar et al. (2021). Για παράδειγμα, η Ατζέντα 2030 για Βιώσιμη Ανάπτυξη υπογραμμίζει τη σημασία παροχής «συμπεριληπτικής και ισότιμα ποιοτικής εκπαίδευσης όλων των βαθμίδων, ανεξάρτητα από το φύλλο, την ηλικία, την εθνικότητα, (σε) άτομα με ειδικές ανάγκες (και) μετανάστες (...))» (United Nations, όπ.αν. Mohorčič Špolar et al. 2021). Στην 5^η Παγκόσμια αναφορά της UNESCO για την εκπαίδευση ενηλίκων σημειώνεται ότι, παρά την αύξηση συμμετοχής σε εκπαιδευτικά προγράμματα για ενήλικες, οι ευάλωτες κοινωνικά ομάδες, όπως είναι μετανάστες, τα άτομα τρίτης ηλικίας και τα άτομα με ειδικές ανάγκες, εξακολουθούν να υπολείπονται (GRALE, 2022). Η Παγκόσμια Έκθεση Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης (2019), επίσης, τονίζει ότι «οι μετανάστες, οι πρόσφυγες και οι εσωτερικά εκτοπισμένοι είναι από τους πιο ευάλωτους ανθρώπους στον κόσμο, και περιλαμβάνουν πληθυσμούς των παραγκουπόλεων, τους εποχιακά μετακινούμενους πληθυσμούς προκειμένου να εξασφαλίσουν τα προς το ζην και τα παιδιά που ζουν υπό κράτηση» (Παγκόσμια Έκθεση Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης, 2019:7)

Στο επίκεντρο των ευρωπαϊκών πολιτικών, λοιπόν, βρίσκεται η οικονομική ενσωμάτωση των μεταναστών/στριών και προσφύγων, καθώς η οικονομική τους επιτυχία διευκολύνει την κοινωνική τους ενσωμάτωση (Mohorčič Špolar et al., 2021). Στο πλαίσιο αυτών των επιδιώξεων η Ευρωπαϊκή Επιτροπή συστήνει στα κράτη μέλη τη βελτίωση παροχής εκπαιδευτικών προγραμμάτων γλωσσικής εκμάθησης για τους μεταναστευτικούς πληθυσμούς, αύξηση της συμμετοχής τους σε δομές εκπαίδευσης και βελτίωση των τρόπων αναγνώρισης των προσόντων τους (European Commission, 2020 όπ. αν. στο Brown et al., 2022).

Ωστόσο, παρά τις επιδιώξεις της ευρωπαϊκής ατζέντας για τη δημιουργία ενός κοινού εκπαιδευτικού πολιτικού πλαισίου, και ενώ συνήθως «οι ρυθμιστικές πολιτικές της ΕΕ, όπως οι γλωσσικές πολιτικές, συνήθως επιβάλλονται στην εκάστοτε εθνική νομοθεσία (Wodak & Boukala, 2015:256), υπάρχουν έντονες διαφοροποιήσεις στις πολιτικές που ασκούνται και τις πολιτικές επιδιώξεις σε εθνικό επίπεδο εντός της Ευρωπαϊκής Ένωσης (GRALE, 2022; Milana & Klatt, 2020;

Rasmussen, Milana, Faasetal., όπ. αναφ. Gravani, Hatzopoulos & Chinas, 2021) και τελικά, τα κράτη-μέλη της Ευρώπης στερούνται ενός κοινού οράματος και πολιτικού προσανατολισμού (Gravani, Hatzopoulos & Chinas, 2021; Mohorčić Špolaret. al., 2021). Όπως διατυπώνεται και στην ιστοσελίδα της υπηρεσίας του ΟΗΕ «η πρωταρχική ευθύνη της προστασίας των προσφύγων βαρύνει πάντα την κυβέρνηση της χώρας όπου ζουν οι πρόσφυγες» (<https://help.unhcr.org>). Έτσι, ακολουθούνται διαφορετικές πολιτικές τάσεις, οι οποίες έχουν κατηγοριοποιηθεί από τους Gravani, Hatzopoulos & Chinas (2021) στη βάση τριών αξόνων, που ο καθένας τους κινείται ανάμεσα σε δύο πόλους:

Ο πρώτος άξονας περιλαμβάνει πολιτικές που κινούνται ανάμεσα σε μία «στενή» και μία «ευρύτερη» προσέγγιση της ενσωμάτωσης των ενήλικων εκπαιδευόμενων μεταναστών /στριών. Η πρώτη προσέγγιση περιορίζεται στην παροχή προγραμμάτων εκμάθησης της γλώσσας υποδοχής, ενώ η «ευρύτερη προσέγγιση» αντιμετωπίζει τους εκπαιδευόμενους με μεταναστευτικό υπόβαθρο ως μία ξεχωριστή ομάδα, η οποία χρήζει λήψης ειδικών μέτρων για την ενσωμάτωσή της στη χώρα υποδοχής και γι' αυτό προωθεί μία σειρά εκπαιδευτικών προγραμμάτων, που πέρα από τη γλώσσα της χώρα υποδοχής μπορεί να περιλαμβάνει ψηφιακό γραμματισμό, πολιτική παιδεία κ.α.

Ο δεύτερος άξονας κινείται ανάμεσα στο «μοντέλο της υποχρεωτικής συμμετοχής σε προγράμματα εκπαίδευσης για ενήλικες μετανάστες/στρίες» και στο «μοντέλο της εθελούσιας και αυτό-κατευθυνόμενης συμμετοχής». Στην πρώτη περίπτωση, οι εκπαιδευόμενοι διδάσκονται κατά κύριο λόγο γλώσσα και πολιτική παιδεία και στο τέλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας περνούν από σχετικές εξετάσεις. Αντίθετα, στη δεύτερη περίπτωση υπάρχει μεγαλύτερος σεβασμός στις βασικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, καθώς η επιλογή συμμετοχής σε εκπαιδευτικά προγράμματα αφήνεται στην προαίρεση των εκπαιδευόμενων μεταναστών, και μάλιστα στην περίπτωση που συνδυάζεται με την προσέγγιση της «ευρύτερης ενσωμάτωσης» του πρώτου άξονα, προωθούνται πολιτικές που δίνουν έμφαση στη συμμετοχικότητα, την αύξηση κινήτρων και εμπλοκής των εκπαιδευόμενων μεταναστών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ο τρίτος άξονας αφορά πολιτικές που κινούνται μεταξύ πρακτικών «μονοπολιτισμικού τύπου» και πρακτικών «διαπολιτισμικού τύπου» εκπαίδευσης.

Με άλλα λόγια, κινούνται από τις αφομοιωτικές πολιτικές που επιβάλλουν την προσαρμογή των εκπαιδευόμενων μεταναστών στον κυρίαρχο πολιτισμό, έως και τις πολιτικές εκείνες που προωθούν την ισότιμη συμμετοχή όλων στην εκπαίδευση ενηλίκων, την ενδυνάμωση των εκπαιδευόμενων μεταναστών και την ενεργό συμμετοχή των μεταναστών/στριών στα κοινά.

Βέβαια, οι Gravani, Hatzopoulos & Chinas (2021) υπογραμμίζουν ότι στον ευρωπαϊκό χώρο δεν υπάρχει κάποια εθνική πολιτική που μπορεί να ταυτιστεί απόλυτα με το μονοπολιτισμικό ή το διαπολιτισμικό μοντέλο, αλλά παρατηρούνται τάσεις προς τη μία ή την άλλη κατεύθυνση, αν και το Συμβούλιο της Ευρώπης (Council of Europe, όπ. αν. Gravani, Hatzopoulos & Chinas, 2021; Kukovetz & Sprung, 2014) επιδιώκει την ενίσχυση των διαπολιτισμικών πολιτικών. Σε γενικές γραμμές πάντως, το πλέγμα εκπαίδευση ενηλίκων- μετανάστευση- ενσωμάτωση συνιστά ένα πολύπλοκο πεδίο πολιτικών διαπραγματεύσεων που θίγει ευαίσθητα ζητήματα, σχετικά με τους στόχους των εκπαιδευτικών συστημάτων των διαφόρων κρατών της Ευρώπης (Gravani, Hatzopoulos & Chinas, 2021) και μάλιστα σε μία εποχή που η Ευρώπη διαμορφώνεται σε «ήπειρο αποκλεισμού» ενός σημαντικού αριθμού προσφύγων και αιτούντων ασύλου (Becker & Alcaide, 2020), καθώς ο εθνικισμός και οι ρητορικές μίσους αναβιώνουν (Gravani, Hatzopoulos, Chinas, 2021). Στο πλαίσιο αυτό, αποφεύγεται ο προσδιορισμός όρων νευραλγικής σημασίας για τη χάραξη μιας ενιαίας πολιτικής, όπως είναι ο όρος «ενσωμάτωση» (Gravani, Hatzopoulos, Chinas, 2021), που ως αφηρημένη και δύσκολα μετρήσιμη έννοια συχνά αγνοεί τις ανάγκες των ίδιων των μεταναστών/στριών να διατηρήσουν στοιχεία της δικής τους ταυτότητας και κουλτούρας και πολλές φορές ταυτίζεται με τον όρο «αφομοίωση» (Becker & Alcaide, 2020).

Την πολυπλοκότητα του ζητήματος και τα προβλήματα που ανακύπτουν από την πολιτική του διαχείριση αναδεικνύουν οι ερευνητές του πεδίου της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, κυρίως αυτοί που προέρχονται από το χώρο της κριτικής θεωρίας, όπως παρουσιάζεται στην επόμενη ενότητα.

2.3.2 Κριτική θεώρηση της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής για ενήλικους εκπαιδευόμενους/μενες μετανάστες/στριες

Τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι «οι Ευρωπαίοι παντού θέλουν μετανάστες/στριες που μπορούν να αφομοιωθούν» (Dennison and Drazanova, 2018,

όπ. αν. στο Grieveson, Landesmann & Mara, 2021:15). Ωστόσο, οι Grieveson, Landesmann, and Mara (2021) προβλέπουν ακόμη δυσκολότερη την ενσωμάτωση και αφομοίωσή τους στο μέλλον, καθώς αναμένονται μεταναστευτικές ροές από πιο απομακρυσμένες περιοχές και με μεγαλύτερες αποκλίσεις σε σχέση με την ευρωπαϊκή κουλτούρα. Γι' αυτό υποστηρίζουν ότι, προκειμένου οι μετανάστες/στρίες να έχουν πρόσβαση στην αγορά εργασίας, την κοινωνική ασφάλιση και τη στέγαση, πρέπει να τους παρέχεται η δυνατότητα εκμάθησης της γλώσσας στην χώρα υποδοχής, κι αυτή πρέπει να συνιστά προτεραιότητα της πολιτικής ενσωμάτωσης για κάθε εθνικό κράτος της Ευρώπης.

Σε όλες σχεδόν τις σχετικές συζητήσεις, οι μετανάστες/στρίες αντιμετωπίζονται ως ευάλωτα άτομα με ελλείψεις και ανεπάρκειες που οφείλουν να τις καλύψουν προκειμένου να «ενταχθούν» στην κυρίαρχη κοινωνική ομάδα και να αναγνωριστούν εντός αυτής (Kukovetz & Sprung, 2014). Σύμφωνα με την Παγκόσμια Έκθεση Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης (2019), η εκπαίδευση συνιστά υποστήριξη για τους ανθρώπους αυτούς, προκειμένου να προσαρμοστούν σε νέα περιβάλλοντα και να αντιμετωπίσουν την παρατεταμένη περιθωριοποίησή τους. Ιδίως οι μετανάστες/στρίες που προέρχονται από χώρες χαμηλών εισοδημάτων, όση προσπάθεια κι αν καταβάλουν, είναι δύσκολο να απαλλαγούν από την προκατάληψη ότι δεν διαθέτουν τα αναγκαία προσόντα για την κοινωνικο-οικονομική τους ενσωμάτωση και για ισότιμη αντιμετώπιση στη χώρα υποδοχής (Morrice, Shan, & Sprung, 2017). Μάλιστα, ακόμη και οι μετανάστες υψηλής εξειδίκευσης αντιμετωπίζουν ζητήματα ανισότητας, μιας και τα προσόντα τους συνήθως υποβαθμίζονται και απαξιώνονται (Morrice, Shan & Sprung, 2017).

Με τη θέση αυτή συνηγορούν και μελέτες της Morrice (2017, 2019) στη Μ. Βρετανία, η οποία αποφαίνεται ότι τα γλωσσικά εκπαιδευτικά προγράμματα που απευθύνονται σε μετανάστες/στρίες οργανώνονται με βάση την πεποίθηση ότι από την ομάδα στόχο λείπουν βασικές γνώσεις και δεξιότητες που εμποδίζουν την ενσωμάτωσή τους και ότι οι τελευταίοι οφείλουν να υιοθετήσουν συγκεκριμένες πολιτιστικές αξίες και νόρμες (Morrice, 2019). Τα ερευνητικά δεδομένα σε Μάλτα και Κύπρο των Brown, Gravani & Borg (2022) δείχνουν ότι οι μετανάστες αντιμετωπίζονται ως «ξένοι» που οφείλουν «να αποκτήσουν ρίζες εκ νέου» και να «εκπολιτιστούν» (σελ. 114). Αντίστοιχα, η Heinemann (2017), υποστηρίζει ότι τα γλωσσικά εκπαιδευτικά προγράμματα σε Αυστρία και Γερμανία επιχειρούν ένα είδος

εκπολιτισμού των μεταναστών/στριών, αναπαράγοντας κατ' αυτόν τον τρόπο ως ηγεμονικές τις ευρωπαϊκές αξίες. Τη διαπίστωση αυτή επιβεβαιώνουν και οι Beck & Gelardi (2022), που παρατηρούν ότι η ευθύνη για την ενσωμάτωση των μεταναστών/στριών βαραίνει κατά κύριο λόγο τους/τις ίδιους/ίδιες, που «ως ανεπαρκείς» οφείλουν να μάθουν τους θεσμούς, τους κανόνες και τις αξίες της κυρίαρχης κουλτούρας.

Οι Dahlstedt & Fejes (2017), μελετώντας την εκπαίδευση ενήλικων νεοεισερχόμενων μεταναστών/στριών στη Σουηδία, διακρίνουν δύο πολιτικές προσεγγίσεις με στόχο την ένταξη: Αφενός μία στενή και εργαλειοκεντρική εστίαση στην ένταξη με κριτήριο την απασχολησιμότητα και αφετέρου μια ευρύτερη προσέγγιση για το πώς θα γίνουν οι μετανάστες/στρίες μέλη της κοινωνίας στη χώρα υποδοχής. Ωστόσο, και στις δύο περιπτώσεις θεωρούν πως αποδίδεται στους ενήλικες εκπαιδευόμενους μετανάστες/στρίες ένα είδος έλλειψης και ανεπάρκειας, που δεν αφορά μόνο τη γλώσσα στη χώρα υποδοχής, αλλά και γνώσεις κοινωνικο-πολιτισμικές, γνώσεις που αφορούν στο σύστημα υγείας, ακόμη και στο πώς θα προβάλλουν τον εαυτό τους και τις δεξιότητές τους.

Αυτή η πεποίθηση, ότι η εκπαίδευση ενηλίκων αφορά στην κάλυψη των όποιων ανεπαρκειών των ενηλίκων προκειμένου να μπορέσουν να ανταποκριθούν σε έναν διαρκώς μεταβαλλόμενο κοινωνικο-οικονομικό χώρο, φαίνεται ότι είναι βαθιά ριζωμένη στις πολιτικές συζητήσεις, τα επίσημα έγγραφα άσκησης της ευρωπαϊκής πολιτικής, αλλά και στην κοινή σκέψη αναφορικά με την εκπαίδευση ενηλίκων (Manninen, Jetsu & Sgier, 2019). Από αυτή την άποψη, η εκπαίδευση ενηλίκων φαίνεται να έχει έναν κατ' εξοχήν «λειτουργικό και επιλεκτικό ρόλο στην κοινωνία: να παρέχει τις απαραίτητες δεξιότητες και γνώσεις στις επόμενες γενιές και να επιλέγει συγκεκριμένα άτομα σε συγκεκριμένους ρόλους και θέσεις στην κοινωνία» (Manninen, Jetsu & Sgier, 2019:7), συμβάλλοντας στην αναπαραγωγή των υπαρχόντων σχέσεων δύναμης.

Αυτού του είδους οι στόχοι τίθενται συνήθως σε προγράμματα που οργανώνονται από κρατικούς φορείς. Στον αντίποδα αυτής της πολιτικής πρακτικής βρίσκεται η εκπαίδευση ενηλίκων για την «αλλαγή» (“change oriented adult education”), όπου η αλλαγή αφορά τόσο στους ίδιους τους εκπαιδευόμενους, που ως άτομα μετασχηματίζονται, όσο και στην κοινωνία ευρύτερα, όπου τα άτομα ως

δρώντα υποκείμενα κινητοποιούν αλλαγές και επιδρούν στο μετασχηματισμό και την αναδιαμόρφωσή της κοινωνίας. Τέτοια προγράμματα οργανώνονται συνήθως εκτός επίσημου εκπαιδευτικού πλαισίου (Manninen, Jetsu & Sgier, 2019), στο περιθώριο της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής και γι' αυτό διέπονται από τόση ελευθερία και τα χαρακτηρίζει τόση ποικιλία που είναι δύσκολο να χαρτογραφηθούν (Kirchgaesser, 2020).

Πάντως, την αναγκαιότητα επανασχεδιασμού της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στη βάση της μετασχηματίζουσας μάθησης επισημαίνει η 5^η Παγκόσμια αναφορά της UNESCO (GRALE, 2022). Σύμφωνα με την τελευταία, η Εκπαίδευση Ενηλίκων στο πλαίσιο του διαρκώς μεταβαλλόμενου σύγχρονου κόσμου οφείλει να απαγκιστρωθεί από την εξυπηρέτηση της αγοράς εργασίας και να στοχεύσει στην «Παγκόσμια πολιτειότητα» (“Global citizenship”), μία ευρύτερη έννοια της πολιτειότητας σε εθνικό επίπεδο, η οποία ενισχύει τη συμμετοχική δημοκρατία σε παγκόσμιο επίπεδο, υποστηρίζει την πολιτειότητα στη βάση των αρχών της δημοκρατίας και της ισότητας για όλους και δίνει προστιθέμενη αξία στην εθνική πολιτειότητα. Ωστόσο, επισημαίνει πως η συμμετοχή στα εκπαιδευτικά προγράμματα για κοινωνικές ομάδες που τίθενται στο περιθώριο, μεταξύ των οποίων και οι μετανάστες, εξακολουθεί να συνιστά πρόκληση για τα κράτη-μέλη της Ευρώπης.

2.3.3 Εκπαιδευτικά προγράμματα για μετανάστες/στρίες στην Ελλάδα

Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική, αν και διατηρεί την αυτονομία της, διαμορφώνεται εντός του νομικού πλαισίου και των τάσεων που κυριαρχούν στην Ευρώπη. Σε αντίθεση, όμως, με πολλές χώρες της Ευρώπης που έχουν μία μακρόχρονη εμπειρία στην εισαγωγή μεταναστών/στριών και ως εκ τούτου στην παροχή εκπαιδευτικών προγραμμάτων που διευκολύνουν την ένταξη και την ενσωμάτωσή τους, στην Ελλάδα το πεδίο της εκπαίδευσης ενήλικων μεταναστών άρχισε να αναπτύσσεται μόλις τις τελευταίες δεκαετίες, καθότι πριν από το 2004-2005 δεν προσφέρονταν δωρεάν κρατικά μαθήματα για τη συγκεκριμένη ομάδα-στόχο (Σιμόπουλος, 2014).

Βέβαια, μαθήματα ελληνικής γλώσσας παρέχονται από Πανεπιστήμια της χώρας ήδη από τα μέσα του 20^{ου} αι., όπως είναι για παράδειγμα το Διδασκαλείο της ελληνικής γλώσσας του Καποδιστριακού Πανεπιστημίου (από το 1950) και το

Σχολείο ελληνικής γλώσσας του ΑΠΘ (από το 1970). Αλλά, τα πανεπιστημιακά αυτά ιδρύματα προϋποθέτουν δίδακτρα και απευθύνονται σε ανθρώπους που διαθέτουν ένα εκπαιδευτικό υπόβαθρο -τουλάχιστον απολυτήριο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Πιο πρόσφατα, μαθήματα ελληνικών οργανώνουν και το Διεθνές Κέντρο Ελληνικής Παιδείας και Παράδοσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (από το 1995), καθώς και τα Πανεπιστήμια Θράκης, Κρήτης και Πατρών, αλλά πρόκειται, κυρίως για θερινά μαθήματα που απευθύνονται σε ποικίλο πληθυσμό (Μόγλη, 2019).

Κρατικά -δωρεάν εκπαιδευτικά προγράμματα για μετανάστες/στρίες άρχισαν να υλοποιούνται μετά το 2004. Ειδικότερα, από την τότε Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Γ.Γ.Ε.Ε.), επιτελικό φορέα του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Ε.Π.Θ.), οργανώθηκε από το Νοέμβριο του 2004 το πρόγραμμα «Εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης σε εργαζόμενους μετανάστες», που απευθυνόταν σε εργαζόμενους μετανάστες/στρίες και υλοποιήθηκε μέσω του Ινστιτούτου Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.), ενώ η λειτουργία των τμημάτων μάθησης υποστηρίχτηκε από τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Κ.Ε.Ε.) σε διάφορες πόλεις της Ελλάδας (Γ.Γ.Ε.Ε., 2008).

Όταν αργότερα η Γ.Γ.Ε.Ε μετονομάστηκε σε Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης (Γ.Γ.Δ.Β.Μ.), υλοποίησε το πρόγραμμα «Εκπαίδευση των μεταναστών στην ελληνική γλώσσα, την ελληνική ιστορία και τον ελληνικό πολιτισμό – Οδυσσέας» από το 2008 ως το 2015. Επρόκειτο για ένα από τα μεγαλύτερα προγράμματα που υλοποιήθηκαν από το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.) που υπαγόταν στην τότε Γ.Γ.Δ.Β.Μ. του ΥΠ.Ε.Π.Θ. με χιλιάδες εκπαιδευομένους/ες (Μόγλη, 2019), οι οποίοι/ες είχαν τη δυνατότητα παρακολούθησης μαθημάτων ελληνικής γλώσσας και συνακόλουθα δικαίωμα συμμετοχής σε εξετάσεις πιστοποίησης ελληνομάθειας της Γ.Γ.Δ.Β.Μ., οι οποίες σύμφωνα με τον εν λόγω οργανισμό «θεωρούνται απαραίτητη προϋπόθεση για την απόκτηση από υπηκόους τρίτων χωρών του καθεστώτος του επί μακρόν διαμένοντος, σύμφωνα με την ελληνική νομοθεσία για το Σύστημα Πιστοποίησης» (Γ.Γ.Δ.Β.Μ., 2008). Σύμφωνα με το πρόγραμμα εκπαίδευσης που είναι αναρτημένο στην ιστοσελίδα της σημερινής Γενικής Γραμματείας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Διά Βίου Μάθησης και Νεολαίας (Γ.Γ.Ε.Ε.Κ.Δ.Β.Μ. & Ν.) (www.gsae.edu.gr), οι εκπαιδευόμενοι/μενες, εκτός από την εκμάθηση της γλώσσας, αποκτούσαν και γνώσεις της ελληνικής ιστορίας κι έρχονταν σε επαφή με τον

ελληνικό πολιτισμό, με στόχο τη διευκόλυνση της ένταξής τους στην ελληνική κοινωνία (Dimitriadou & Pampouri, ό.π. αν. στο Μόγλη, 2019).

Επιπλέον, εξαιτίας της διαρκώς αυξανόμενης ανάγκης για παροχή εκπαιδευτικών προγραμμάτων για μετανάστες/στρίες, γλωσσικά εκπαιδευτικά προγράμματα άρχισαν να υλοποιούνται και από άλλους φορείς, όπως είναι Δήμοι ή κοινότητες μέσα από τα Κέντρα Εκπαίδευσης Μεταναστών (ΚΕΜ) (<https://migration.gov.gr/migration-policy/integration/draseis-koinonikis-entaxis-se-ethniko-epipedo/kentra-entaxis-metanaston/>). Επίσης, μαθήματα ελληνικών παρέχονται και από τα Κέντρα Διά Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ) στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων (<https://kentradiaviou.gr/home/>), ενώ ο Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης από τις αρχές του 2019 υλοποιεί το πρόγραμμα HELLIOS, το οποίο, από την 1^η Ιανουαρίου 2022 χρηματοδοτείται από το Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου. Το εν λόγω πρόγραμμα καλύπτει ολιστικά τις σημαντικότερες ανάγκες των δικαιούχων, δηλ. υποστήριξη για στέγαση, εκπαίδευση (γλωσσική, απόκτησης κοινωνικών δεξιοτήτων κ.α.), καθώς και συμβουλευτική επαγγελματική υποστήριξη. Δικαιούχοι θεωρούνται όλοι οι αναγνωρισμένοι πρόσφυγες μετά την 1/1/2018. (<https://migration.gov.gr/migration-policy/integration/draseis-koinonikis-entaxis-se-ethniko-epipedo/programma-helios/>). Από τον Ιούλιο του 2022, η ομάδα των δικαιούχων διευρύνθηκε για να συμπεριλάβει Ουκρανούς υπηκόους.

Όλοι οι πιο πάνω φορείς εκπαίδευσης, όμως, απευθύνονται σε νόμιμα διαμένοντες μετανάστες/στρίες και πρόσφυγες στη χώρα, ενώ όσοι δεν διαθέτουν άσυλο ή άδεια παραμονής αποκλείονται από τα παρεχόμενα προγράμματα. Μάλιστα, η ονομασία που συνήθως αποδίδεται στον απευθυνόμενο πληθυσμό είναι «υπήκοοι τρίτων χωρών» (“third country nationals”), ένας όρος, που σύμφωνα με τις Wodak & Boukala (2015:261) έρχεται σε αντιδιαστολή με τον όρο «Ευρωπαίος πολίτης» (“European citizen”) και υπολανθάνει την ανάγκη προσαρμογής και ενσωμάτωσης αυτών που δεν είναι «πολίτες», ώστε να μη διαταραχθεί η οικονομική και κοινωνική συνοχή της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Επίσης, τα περισσότερα από αυτά τα προγράμματα συνδέουν την παροχή των μαθημάτων με τις εξετάσεις πιστοποίησης ελληνομάθειας, τις οποίες εξετάσεις θεωρούν σημαντικές για την ένταξη των μεταναστών/στριών, γεγονός που λανθάνει το μονογλωσσικό προσανατολισμό του ελληνικού κράτους (Fotiadou & Mattheoudakis, 2019) και που αφήνει να διαφανεί πως οι μετανάστες/στρίες συνιστούν μία αδιαφοροποίητη κοινωνική κατηγορία που οφείλει

να καλύψει τις ανεπάρκειές της, προκειμένου να επιτευχθεί η ένταξή της στη χώρα υποδοχής. Στις εξετάσεις αυτές έχουν δικαίωμα συμμετοχής μόνο «οι Έλληνες πολίτες ή ομογενείς, πολίτες της Ε.Ε. ή αλλοδαποί που ζουν, εκπαιδεύονται, εργάζονται και έχουν νομίμως τη συνήθη διαμονή τους στην Ελλάδα» (<https://www.diorismos.gr/learning/46/kratiko-pistopoihtiko-glwsomatheias>).

Σύμφωνα με τον Μοσχονά (όπ.αν. στο Μόγλη, 2019), αυτή η σύνδεση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων με την πιστοποίηση και την πολιτογράφηση εξυπηρετεί το μονογλωσσικό προσανατολισμό της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής και υπαγορεύει διδακτικές προσεγγίσεις στη γλωσσική διδασκαλία που είναι παραδοσιακές και πλέον θεωρούνται παρωχημένες. Αυτό εξηγείται από το γεγονός ότι συνήθως οι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτές/τριες που διδάσκουν γλώσσα και πολιτισμό έχουν την τάση να διδάσκουν αυτό που πρόκειται να αξιολογηθεί (Secru, 2004). Ειδικότερα όσον αφορά την κρατική εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα, οι Wodak & Boukala (2015) επισημαίνουν ότι συμπεριλαμβάνοντας στην εξεταστέα ύλη για τους μετανάστες/στρίες όχι μόνο την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, αλλά και τη γνώση του πολιτισμού και της ιστορίας της Ελλάδας, περιορίζεται η «ενσωμάτωση του ‘άλλου’» στην ελληνική κοινωνία και διατηρείται στο περιθώριο ένας μεγάλο αριθμό μεταναστών/στριών που δεν δύναται να ανταποκριθεί στις εξετάσεις (Wodak & Boukala, 2015: 268).

Μάλιστα, αυτά τα εκπαιδευτικά προγράμματα για μετανάστες/στρίες στην Ελλάδα φαίνεται ότι ανατίθεται σε εκπαιδευτές/τριες που δεν διαθέτουν πάντα τη διαπολιτισμική ευαισθησία κι ετοιμότητα που απαιτείται. Η σχετική έρευνα του Σιμόπουλου (2014) έδειξε ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτών/τριών - και επρόκειτο για εκπαιδευτές/τριες που δίδασκαν σε πανεπιστημιακά και κρατικά εκπαιδευτικά προγράμματα για μετανάστες/στρίες- ακολουθεί κατά κύριο λόγο μονοπολιτισμικές πρακτικές διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας και της διαχείρισης πολιτισμικών πλαισίων αναφοράς. Αντίθετα, η Μόγλη (2019), η οποία μελέτησε τον τρόπο λειτουργίας εκπαιδευτικών δομών μη-τυπικής μάθησης, διαπίστωσε ότι οι -ως επί το πλείστον εθελοντές- εκπαιδευτές/τριες σε αυτές τις δομές είναι πολιτισμικά ευαίσθητοι, αλλά, παρά τις προθέσεις και τις δηλώσεις τους, στη διδακτική πράξη δεν αξιοποιούν τις ταυτότητες και το πολιτισμικό κεφάλαιο των εκπαιδευομένων τους κι ούτε προβαίνουν σε διερεύνηση κι αξιολόγηση των εκπαιδευτικών τους αναγκών.

Τα μαθήματα γλώσσας και κουλτούρας που παρέχονται τις τελευταίες δεκαετίες στην Ελλάδα από διάφορα σωματεία Μεταναστών και Προσφύγων και ΜΚΟ δεν επικεντρώνονται στις εξετάσεις πιστοποίησης, αν και δεν τις αποκλείουν. Σε αντίθεση με τα κρατικά εκπαιδευτικά προγράμματα για μετανάστες που απευθύνονται σε νόμιμα διαμένοντες, οι οργανώσεις αυτές στοχεύουν σε όλους όσους επιθυμούν να μάθουν την ελληνική γλώσσα -και όχι μόνο-, ανεξάρτητα από το νομικό καθεστώς διαμονής τους στη χώρα. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα που οργανώνουν είναι κατεξοχήν μη-τυπικής εκπαίδευσης προγράμματα, είτε στο πλαίσιο συγχρηματοδοτούμενων προγραμμάτων, είτε στο πλαίσιο εθελοντικών δράσεων, είτε με συνδυασμό και των δύο (Μόγλη, 2019). Στην ακρίβεια, πρόκειται για οργανώσεις μη κερδοσκοπικού τομέα, αυτοδιοικούμενες και σε σημαντικό βαθμό εθελοντικές σε επίπεδο επιχειρησιακό, οργανωτικό και διοικητικό, ενώ τα όποια κέρδη προκύπτουν, επανατοποθετούνται για την επίτευξη της κύριας αποστολής τους (Πολυζωίδης, 2009). Επιπρόσθετα, σε όλη τη χώρα και κυρίως στα μεγάλα αστικά κέντρα, λειτουργούν αμιγώς εθελοντικές οργανώσεις που μέσα από τη διδασκαλία της γλώσσας στοχεύουν στην ανάπτυξη της αλληλεγγύης, της ισότιμης αλληλεπίδρασης των πολιτισμών, αλλά και της διεκδίκησης των κοινωνικών δικαιωμάτων των μεταναστών (Μόγλη, 2019).

Όμως, η συστηματική αποτύπωση και διερεύνηση τέτοιων εκπαιδευτικών προγραμμάτων που υλοποιούν ΜΚΟ και εθελοντικές οργανώσεις συνιστά μία μάλλον επίπονη προσπάθεια εξαιτίας του πλήθους και της ποικιλομορφίας τους. Παρόλα αυτά η Μόγλη (2019), επιχείρησε να διερευνήσει τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε ενήλικες μετανάστες/ριες-πρόσφυγες σε δομές μη-τυπικής εκπαίδευσης και να μελετήσει το βαθμό στον οποίο αυτή ανταποκρίνεται στις ανάγκες των εκπαιδευόμενων με μεταναστευτική εμπειρία. Πρόκειται για μία έρευνα που εξετάζει ένα εύρος θεμάτων, όπως είναι η αξιοποίηση ή μη των ταυτοτήτων, του πολιτισμικού και γλωσσικού κεφαλαίου των εκπαιδευομένων, η διερεύνηση ή μη των αναγκών των εκπαιδευομένων από τους εκπαιδευτές/τριες, καθώς και τα κίνητρα των εθελοντών εκπαιδευτών/τριών. Στο επίκεντρο τίθεται το πλαίσιο που διαμορφώνεται σ' αυτές τις δομές μη-τυπικής μάθησης όπου, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, το φιλικό κλίμα αποδοχής που κυριαρχεί ενισχύει την επένδυση στη γλωσσική εκμάθηση. Οι χώροι αυτοί μετατρέπονται σε « τρίτου χώρους » μάθησης, όπου ευνοείται η κοινωνική επαφή και μέσα από αυτή η δόμηση ταυτοτήτων, παρότι

στη διδακτική διαδικασία δεν λαμβάνονται υπόψη ούτε οι ταυτότητες, ούτε το κεφάλαιο που φέρουν οι εκπαιδευόμενοι/μενες, αλλά κι ούτε διερευνώνται οι ανάγκες τους.

Πέρα από τη διδακτορική διατριβή της Μόγλη (2019), ωστόσο, η πλειοψηφία των ερευνών και των δημοσιευμένων άρθρων εστιάζουν στην εκπαίδευση των παιδιών μεταναστών και προσφύγων (Αρχάκης, 2019; Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011), ενώ οι έρευνες για την εκπαίδευση των ενήλικων μεταναστών/στριών στην Ελλάδα εστιάζουν σε εξειδικευμένες πτυχές του ζητήματος (π.χ. Αποστολίδου, 2019; Θεοδωρακοπούλου, 2017) και από αυτές οι περισσότερες επικεντρώνονται σε κρατικές ή πανεπιστημιακές δομές εκπαίδευσης μεταναστών και προσφύγων (π.χ. Θεοδωρακοπούλου, 2017; Μήτσιαλη, 2020; Σιμόπουλος, 2014; Τακούδα, 2016; Τσουκαλάς, 2011 κ.α.). Επιπλέον, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη συσχέτιση και τη σύνδεση της εκπαίδευσης των ενήλικων μεταναστών/στριών με την επαγγελματική και οικονομική τους ενσωμάτωση στην Ελλάδα (π.χ.; Λεοντίσης et al., 2000; Τσουκαλάς, 2011), πράγμα το οποίο παρατηρείται και στη διεθνή βιβλιογραφία (π.χ. Grieverson, Landesmann, and Mara, 2021; Morrice, Shan & Sprung, 2017, κ.α.).

Η σχετική βιβλιογραφία δείχνει ότι στην οικονομική ενσωμάτωση των μεταναστών/στριών και προσφύγων στοχεύουν κατά κύριο λόγο τα προγράμματα ψηφιακού εγγραμματος (Τσουκαλάς, 2011), ενώ τα τελευταία χρόνια έχει επισημανθεί και η σπουδαιότητα της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης για τους ενήλικους μετανάστες/στρίες, καθώς παρέχει τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να προσαρμόσουν την εκπαίδευσή τους ανάλογα με τις υποχρεώσεις τους, επαγγελματικές και κοινωνικές (Παυλή - Κορρέ, 2018). Η αναγκαιότητα της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης για μεταναστευτικούς πληθυσμούς αναδείχθηκε ιδιαίτερα μετά την έναρξη της πανδημίας covid-19 (Νικολαΐδου, & Τσάρπα, 2021) κι έτσι, τα τελευταία χρόνια παρέχονται διάφορα διαδικτυακά εκπαιδευτικά προγράμματα τόσο από ιδιώτες, όσο και από πανεπιστήμια της χώρας (π.χ. από το Κέντρο Επιμόρφωσης και Διά Βίου Μάθησης (ΚΕΔΙΒΙΜ) του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης), από διεθνείς οργανισμούς (π.χ. τον Διεθνή Οργανισμό Μετανάστευσης), ΜΚΟ και εθελοντικές οργανώσεις (π.χ. από το Σχολείο Αλληλεγγύης «Οδυσσέας» στη Θεσσαλονίκη κ.α.). Η γρήγορη κινητοποίηση όλων αυτών των φορέων για την οργάνωση και υλοποίηση διαδικτυακών εκπαιδευτικών προγραμμάτων σ' όλη τη διάρκεια του υποχρεωτικού εγκλεισμού λόγω της

πανδημίας, υπολανθάνει την πεποίθηση ότι τα εκπαιδευτικά προγράμματα που απευθύνονται σε μετανάστες/στρίες και πρόσφυγες συνιστούν αναγκαιότητα.

2.3.4 Εκμάθηση γλώσσας και μετασχηματισμός ταυτοτήτων ενήλικων εκπαιδευόμενων μεταναστών/στριών

Από την πρώτη σύνδεση της ταυτότητας με την εκμάθηση της β' γλώσσας στα τέλη του 20^{ου} αιώνα από τους Firth and Wagner (1997, όπ. αν. στο Block, 2007) μέχρι σήμερα, το ερευνητικό ενδιαφέρον για το θέμα των ταυτοτήτων σε ό,τι αφορά τη γλωσσική εκπαίδευση έχει αυξηθεί σε τέτοιο βαθμό, που δεν θα ήταν υπερβολή, εάν υποστήριζε κανείς ότι συνιστά σταθερό σημείο αναφοράς σε έρευνες που εστιάζουν στη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας. Δίχως να ισχυρίζεται ότι οι Firth and Wagner (1997) είναι οι εισηγητές αυτές της σύνδεσης, ο Block (2007) επισημαίνει ότι την ίδια χρονική περίοδο παρατηρείται μία έκρηξη στις σχετικές δημοσιεύσεις. Έκτοτε, πλήθος δημοσιευμένων ερευνών επιβεβαιώνουν την υψηλή συσχέτιση ταυτότητας και γλωσσικής εκμάθησης (Αρχάκης –Τσάκωνα, 2011; Block, 2007; Bron, 2002; Norton, 2001, 2013; Norton & De Costa, 2018; Norton, & Toohey, 2011; Pavlenko, & Blackledge, 2004; Preece, 2016; Τακούδα, 2016; Thunborg & Bron, 2019).

Ανάμεσα σε αυτές, ιδιαίτερο αντίκτυπο στην έρευνα γύρω από τη διδασκαλία της δεύτερης ξένης γλώσσας είχε η πρωτοποριακή έρευνα της Norton (2000) για τις ταυτότητες πέντε αλλοδαπών γυναικών που διδάσκονταν την αγγλική γλώσσα ως οικονομικές μετανάστριες στον Καναδά, η οποία «προσέδωσε στις θεωρίες κατάκτησης της ξένης γλώσσας συναισθηματικές και πολιτισμικές, πέρα από τις καθαρά γνωστικές και γλωσσικές διαστάσεις» (Τακούδα, 2016:178). Στηριγμένη στην παρατήρηση του Bourdieu (1977) ότι η γλωσσική αξία δεν μπορεί να αξιολογηθεί ξέχωρα από το άτομο που μιλάει, αλλά ούτε και το άτομο μπορεί να καταστεί κατανοητό δίχως να ληφθεί υπόψη το ευρύτερο δίκτυο των κοινωνικών του σχέσεων, η Norton (2010) επισημαίνει πως «κάθε φορά που μιλάμε, διαπραγματευόμαστε και επαναδιαπραγματευόμαστε την αίσθηση του Εαυτού μας σε σχέση με την ευρύτερη κοινωνία και αναδιοργανώνουμε τις σχέσεις μας στον τόπο και τον χρόνο» (Norton, 2010:).

Οι σχέσεις αυτές και η θέση του ανθρώπου στο σύγχρονο διεθνικό τοπίο έχει φέρει τους εκπαιδευτές και τους ερευνητές αντιμέτωπους με πιο σύνθετες και

περίπλοκες, διεθνικές ταυτότητες, που κανείς δεν μπορούσε να φανταστεί δύο δεκαετίες πριν. Οι ταυτότητες των εκπαιδευομένων, λοιπόν, διερευνώνται πλέον με φόντο την παγκοσμιοποίηση και τη διεθνοποίηση, που έχει οδηγήσει στη δημιουργία ολοένα και περισσότερων πολυγλωσσικών και πολυπολιτισμικών περιβαλλόντων. Παράλληλα, η επικράτηση του νεοφιλελευθερισμού με ό,τι αυτός συνεπάγεται (π.χ. απορρύθμιση και άνοιγμα των αγορών, κυριαρχία του ατομικισμού κ.α.) αφήνει τη δική του σφραγίδα στη(ν) (ανα-)διαμόρφωση των ταυτοτήτων των εκπαιδευομένων και των εκπαιδευτών ξένων γλωσσών (Norton & De Costa, 2018).

Στη συζήτηση αυτή ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει η σύλληψη της κοινωνιολογικής δομής της “επένδυσης” της Norton (2000, 2013; Norton & De Costa, 2018; Norton & Toohey, 2011). Η ιδέα της επένδυσης, εμπνευσμένη πάλι από τη δουλειά του Bourdieu (1977), αποτυπώνει την κοινωνικά και ιστορικά δομημένη σχέση των σπουδαστών με τη γλώσσα στόχο και την επιθυμία τους να τη μάθουν. Η Norton και οι συνεργάτες της παρατήρησαν ότι οι εκπαιδευόμενοι επενδύουν στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας άλλοτε περισσότερο και άλλοτε λιγότερο ανάλογα με τις συνθήκες της ζωής τους σε δεδομένες περιόδους, θεωρώντας ότι με αυτόν τον τρόπο διευρύνουν κι εμπλουτίζουν το πολιτισμικό τους κεφάλαιο. Όσο μεγαλύτερη πρόσβαση αποκτούν σε ένα πλήθος συμβολικών και υλικών πόρων μαθαίνοντας τη β’ γλώσσα και όσο περισσότερο εμπλουτίζουν το πολιτισμικό τους κεφάλαιο, τόσο επαναξιολογούν πτυχές του εαυτού τους και επαναπροσδιορίζουν τις ταυτότητές τους στο πλαίσιο «φαντασιακών κοινοτήτων» (“imagined communities”), όπου προσδοκούν να ενταχθούν.

Οι κοινότητες αυτές είναι φαντασιακές με την έννοια ότι μπορεί να συγκροτούνται από ανθρώπους που δεν έχουν ποτέ συναντηθεί μεταξύ τους, όμως συνδέονται με συμβολικούς δεσμούς, όπως συνδέονται για παράδειγμα οι σπουδαστές μίας ξένης γλώσσας με την αντίστοιχη γλωσσική κοινότητα-στόχο και μέσα από αυτή τη σύνδεση διαμορφώνονται αντίστοιχα οι φαντασιακές τους ταυτότητες. Όταν γίνεται αναφορά σε γλωσσική κοινότητα-στόχο, η Norton δεν εννοεί καθόλου δύο δεδομένα σύνολα, από τη μια την κοινότητα στην οποία ανήκει ο εκπαιδευόμενος, από την άλλη τη γλωσσική κοινότητα στην οποία προσδοκά να ενταχθεί. Για παράδειγμα, για έναν εκπαιδευόμενο που μαθαίνει αγγλικά, η κοινότητα-στόχος δεν είναι απαραίτητα η Βρετανία, η Αυστραλία, οι ΗΠΑ ή ο Καναδάς, αλλά μπορεί να είναι η κοινότητα ατόμων με υψηλή κοινωνική θέση στη

χώρα του (Norton & Gao, 2018:117). Από την άποψη αυτή, οι σπουδαστές της ξένης γλώσσας διαμορφώνουν μία περίπλοκη ταυτότητα, που μεταβάλλεται και αναπαράγεται στο πλαίσιο των διαπροσωπικών τους σχέσεων. Έτσι, «η επένδυση στη γλώσσα-στόχο είναι στην πραγματικότητα επένδυση στην ίδια την ταυτότητα του εκπαιδευόμενου» (Norton & Gao, 2008:110).

Τα τελευταία χρόνια, η έννοια της επένδυσης τείνει να αντικαταστήσει την έννοια των κινήτρων στις πρακτικές γραμματισμού μη φυσικών ομιλητών (Τακούδα, 2016). Σε αντίθεση με τη θεωρία των κινήτρων, που εκλαμβάνει τον εκπαιδευόμενο ως μία σταθερή οντότητα με αμετάβλητη ταυτότητα, η ιδέα της επένδυσης εκκινεί από τη θέση ότι ο εκπαιδευόμενος έχει μία σύνθετη ταυτότητα, ευμετάβλητη στον χώρο και τον χρόνο, που εξαρτάται από τις σχέσεις αλληλεπίδρασης τόσο στο χώρο εκμάθησης της γλώσσας όσο και από τον ευρύτερο κοινωνικό χώρο, όπου προσδοκά ότι θα κάνει χρήση της γλώσσας. Έτσι εξηγείται το γιατί μπορεί κάποιος που έχει ισχυρά κίνητρα να μάθει μία συγκεκριμένη γλώσσα, τελικά δεν επενδύει σε αυτή στο πλαίσιο ενός συγκεκριμένου εκπαιδευτικού χώρου ή κοινότητας (Norton & De Costa, 2018). Μάλιστα, μελετώντας τη θεωρία της επένδυσης στη διατομή της ταυτότητας, του κεφαλαίου και της ιδεολογίας, οι Darwin & Norton (2015) έφεραν στην επιφάνεια τη δυναμική των σχέσεων που υπολανθάνουν πίσω από τις πρακτικές εκμάθησης μιας γλώσσας. Δηλαδή αποκάλυψαν πώς λειτουργούν οι σχέσεις δύναμης στην κοινωνία και πώς αυτές καθορίζουν την συμπερίληψη ή τον αποκλεισμό μέσα και πέρα από τη συγκεκριμένη γλώσσα.

Στην Ελλάδα, υπό το πρίσμα της θεωρίας της Norton, η Μόγλη (2019) διερεύνησε τα κίνητρα των εκπαιδευομένων μεταναστών/στριών σε δομές μη τυπικής εκπαίδευσης για την εκμάθηση της δεύτερης ξένης γλώσσας. Μεταξύ άλλων ευρημάτων, η Μόγλη (2019) επεσήμανε ότι η έρευνά της επιβεβαιώνει τα συμπεράσματα της Norton (2000), ότι η επένδυση στην εκμάθηση της γλώσσας στόχου συνιστά στην ουσία επένδυση στη διαμόρφωση μίας κοινωνικής ταυτότητας συναφούς με την κοινωνική ταυτότητα που φέρουν οι φορείς της γλώσσας-στόχου στην χώρα υποδοχής. Μάλιστα, σύμφωνα πάντα με την ερευνήτρια, που εξέτασε τις σχέσεις που αναπτύσσονται εντός των εκπαιδευτικών αυτών πλαισίων και το κλίμα που διαμορφώνεται -κατά κανόνα φιλικό και οικείο- οι χώροι αυτοί προσφέρουν τη βάση να συμβούν μετασχηματισμοί προοπτικής.

Ωστόσο, ούτε στην ελληνική ούτε στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν αρκετές εμπειρικές έρευνες που αφορούν στις ταυτότητες ενήλικων μεταναστών/στριών και προσφύγων εκπαιδευομένων και από αυτές που υπάρχουν οι περισσότερες μελέτες είτε εστιάζουν σε τυπικές μορφές εκπαίδευσης, κολλέγια και πανεπιστήμια (π.χ. Bron, 2002; Crossan et al., 2003; Gallacher et. al., 2002; Thunborg, & Bron, 2019; Τακούδα, 2016), είτε στις ταυτότητες μαθητών σχολικής ηλικίας (π.χ. Αρχάκης, 2019; Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011, Νούλα, 2014) είτε ασχολούνται με το ζήτημα των ταυτοτήτων περιφερειακά (π.χ. Jogi & Umarik, 2022; Malec-Rawinski, 2022; Μόγλη, 2019; Τακούδα, 2016; Φίστα, 2021κ.α.). Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τον Park (2015), συνήθως το ζήτημα της ταυτότητας εντοπίζεται κι αναλύεται αποκλειστικά ως παράγων ή ως αποτέλεσμα της μάθησης, που μάλιστα συνιστά και στοιχείο αξιολόγησης της επιτυχίας ή μη κάποιου συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος για ενήλικες, όμως οι περισσότερες από αυτές τις έρευνες αγνοούν έναν παράγοντα: ότι οι ταυτότητες δεν είναι στατικές, αλλά δυναμικές και σχετίζονται και αναπτύσσονται στο πλαίσιο των κοινωνικών πρακτικών.

Στην παρούσα έρευνα λοιπόν το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στις ταυτότητες των ενήλικων εκπαιδευομένων μεταναστών/στριών, όπως αυτές παράγονται και αναπαράγονται μέσα από το βιογραφικό λόγο των συμμετεχόντων σε συνάρτηση με το εκπαιδευτικό περιβάλλον μίας μη -τυπικής δομής εκπαίδευσης. Μέσα από αυτή τη διερεύνηση προσδοκάται ότι θα αποκαλυφθούν όλες εκείνες οι ζυμώσεις και οι μετασχηματισμοί που συμβαίνουν ή μπορούν να συμβούν σε ένα τέτοιο πρόγραμμα, ώστε να αποκαλυφθεί το είδος της εκπαίδευσης από το οποίο πραγματικά έχει ανάγκη η συγκεκριμένη κοινωνική κατηγορία, με απώτερο στόχο την προώθηση της ενεργού πολιτειότητας.

2.3.5 Εκπαιδευτικά προγράμματα για μετανάστες με στόχο την κοινωνική ενσωμάτωση και την ενεργό πολιτειότητα

«Κλειδί» για την ευρύτερη κοινωνική ενσωμάτωση των μεταναστών/στριών στις χώρες υποδοχής, θεωρείται η επαγγελματική και οικονομική ενσωμάτωση των μεταναστών/στριών (Λεοντίσης et al., 2020; Τσουκαλάς, 2011). Για τον λόγο αυτό, συνήθως πρακτική των διαφόρων εθνικών κρατών είναι η παροχή εκπαιδευτικών προγραμμάτων για μετανάστες/στρίες που στόχο έχουν την κοινωνική και επαγγελματική τους ενδυνάμωση, μέσα από τον εμπλουτισμό του ανθρώπινου και

κοινωνικού τους κεφαλαίου (Gray, 2019). Η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευομένων στην κοινωνική και πολιτική ζωή, ακόμη κι αν δεν διατυπώνεται πάντοτε με σαφήνεια στους στόχους και το συνολικό σχεδιασμό των προγραμμάτων, μπορεί να είναι ενσωματωμένη ως στόχος σε πολλές εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες (Endrizzzi & Schmidt-Behlau, 2021)

Προς την ίδια κατεύθυνση, οι Kloubert & Hoggan (2020:36) επισημαίνουν τη σημασία της εκπαίδευσης ενηλίκων μεταναστών για την «ενσωμάτωσή τους στην αγορά εργασίας και σε άλλες σφαίρες της κοινωνικής ζωής». Παρατηρούν, όμως, σε μεταγενέστερο κείμενό τους, ότι είναι ειρωνική η χρησιμοποίησή της εκπαίδευσης ενηλίκων για την εξυπηρέτηση άλλων στόχων πέραν από τους ίδιους τους μετανάστες, που ωφελούν κατά κύριο λόγο την αγορά εργασίας και συγκεκριμένες πολιτικές πρακτικές, ιδιαίτερα εάν σκεφτεί κανείς τις ανθρωπιστικές αρχές που διέπουν την εκπαίδευση ενηλίκων στον πυρήνα της (Kloubert-Hoggan & Hoggan, 2022). Η μάθηση των μεταναστών, λοιπόν, δεν μπορεί να είναι η «επιβεβλημένη» μάθηση (Friedenthal-Haase, 2020, όπ. αν. στο Kloubert-Hoggan&Hoggan, 2022:120) ή η εκπαίδευση «μίας κοπής για όλους» που παρέχεται στους ενηλικούς μετανάστες/στρίες, προκειμένου να ενσωματωθούν στην κοινωνία υποδοχής με όρους αφομοίωσης (Gray, 2019). Αντίθετα, οι σύγχρονες «μετα-μεταναστευτικές κοινωνίες» (“post-migration societies”, όρος που χρησιμοποιούν οι Beck & Geraldi (2022), προκειμένου να περιγράψουν τις σύγχρονες κοινωνίες) έχουν ανάγκη από την οργάνωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων που ανταποκρίνονται στις μαθησιακές ανάγκες των εκπαιδευομένων και παράλληλα θεμελιώνονται στην αρχή της ανθρώπινης αξιοπρέπειας, πράγμα το οποίο σημαίνει ότι στοχεύουν στη διαμόρφωση αυτόνομων ανθρώπων, που εμπλέκονται ενεργά στις διάφορες κοινωνικο-πολιτικές πτυχές των κοινωνιών, όπου ζουν (Kloubert-Hoggan&Hoggan, 2022).

Πράγματι, αρκετές έρευνες υποστηρίζουν την στροφή της εκπαίδευσης ενηλίκων για μετανάστες προς τις πραγματικές ανάγκες των ίδιων των μεταναστών, την ενδυνάμωση και την ενεργητική ενσωμάτωσή τους στον νέο κοινωνικό χώρο. Για παράδειγμα, οι Barkoglou & Gravani (2022), που μέσα από βιογραφικές αφηγήσεις μελέτησαν τις εκπαιδευτικές ανάγκες ενηλίκων εκπαιδευόμενων μεταναστών υπό το πρίσμα της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης, διαπίστωσαν ότι αυτές είναι ευμετάβλητες, κοινωνικά κατασκευασμένες και σε διαρκή αλληλεπίδραση με πλήθος παραγόντων. Ειδικότερα, η διερεύνηση των μαθησιακών τους αναγκών έδειξε ότι στα

αρχικά στάδια της μεταναστευτικής εμπειρίας η απόκτηση «δεξιοτήτων επιβίωσης» (πχ υποτυπώδης εκμάθηση της γλώσσας για εύρεση εργασίας και εξασφάλιση των προς το ζην) μπορεί να τους είναι αρκετή, με την πάροδο του χρόνου, όμως, οι ανάγκες των ανθρώπων αυτών γίνονται πιο σύνθετες κι απαιτητικές, μιας και οι ίδιοι νιώθουν την ανάγκη να εξελιχθούν, να αναγνωριστούν και να ζήσουν με αξιοπρέπεια στην κοινωνία υποδοχής. Τα ευρήματα αυτά συνιστούν ένδειξη ότι, αντί για ταχύρρυθμα εκπαιδευτικά προγράμματα, οι μετανάστες/στρίες έχουν ανάγκη από μακροπρόθεσμα εκπαιδευτικά προγράμματα, που στοχεύουν στην πολύπλευρη ενδυνάμωσή τους και ενισχύουν την ενεργό εμπλοκή τους στον νέο κοινωνικό χώρο.

Ανάλογα είναι τα ευρήματα της έρευνας του Borg (2021), αλλά και των Gravani et al. (2023), που υποστηρίζουν τη δημιουργία «Χειραφετητικών, μαθητοκεντρικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων» (“Emancipatory Learner-Centered Education”) ως απάντηση στα κρατικά ταχύρρυθμα εκπαιδευτικά προγράμματα για μετανάστες/στρίες με στόχο την προσαρμογή τους στις κυρίαρχες κοινωνίες. Η συγκριτική διερεύνηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων για μετανάστες/στρίες σε τέσσερις χώρες, την Κύπρο, την Μάλτα και τη Μ. Βρετανία (Σκωτία) και την Εσθονία έδειξε ότι χρειάζονται προγράμματα τα οποία οργανώνονται από τη βάση, δηλαδή λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες των εκπαιδευομένων και ακολουθούν ευέλικτες διδακτικές μεθόδους, στις οποίες προτάσσεται ο ενεργός ρόλος των εκπαιδευομένων, ο κριτικός διάλογος, η κοινωνική αλληλεπίδραση και η συλλογική δράση. Έτσι, μπορούν να διαμορφωθούν ενδυναμωμένοι, αυτόνομοι και ανεξάρτητοι εκπαιδευόμενοι που δυνητικά λαμβάνουν τα εφόδια για ενεργό εμπλοκή στο κοινωνικό γίγνεσθαι (Gravani et al., 2023).

Τη σημασία της ευελιξίας τέτοιων εκπαιδευτικών προγραμμάτων ανέδειξε και η έρευνα των Endrizzi & Schmidt-Behlau (2021), που εξέτασαν τις μεθόδους και τις στρατηγικές που υιοθετήθηκαν σε τέσσερα προγράμματα εκπαίδευσης για νέους ενήλικες ευάλωτων κοινωνικών ομάδων, εντός των οποίων συμπεριλαμβάνονται μετανάστες/στρίες. Ο σκοπός ήταν να διερευνήσουν πώς η εκπαίδευση ενηλίκων συμβάλλει στην ενδυνάμωση της συμμετοχής των ατόμων στην πολιτική κοινωνία και την κοινότητά τους. Στη διερεύνηση αυτή έλαβαν υπόψη την οικονομική, πολιτική και κοινωνική διάσταση της ενσωμάτωσης, με απώτερη επιδίωξη την κοινωνική συνοχή. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η παροχή τυποποιημένης εκπαίδευσης, ακόμη κι αν έχουν τεθεί σαφείς στόχοι αναφορικά με την προώθηση της

ενεργού συμμετοχικής πολιτειότητας είναι πιο πιθανό να οδηγήσει στην απλή απόκτηση γνώσεων. Αντίθετα, όσο πιο συμμετοχική και εξατομικευμένη είναι η εκπαιδευτική εμπειρία, τόσο πιο αποτελεσματική είναι η επίδρασή της στην ικανότητα των εκπαιδευομένων να αναστοχάζονται σχετικά με τις δυνατότητές τους και να μετασχηματίζουν τις στάσεις τους σχετικά με την ενεργό πολιτειότητα.

Οι Toivianen et al. (2019) εξέτασαν τον ρόλο και τη συμβολή των εκπαιδευτών/τριών των ενήλικων εκπαιδευομένων που ανήκουν σε ευπαθείς ομάδες (μεταξύ αυτών ανήκουν και μετανάστες/στρίες) στην προώθηση της ενεργού πολιτειότητας. Η έρευνά τους επικεντρώθηκε σε δύο εκπαιδευτικά προγράμματα, ένα στην Αγγλία και ένα στην Φινλανδία. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν τη σημαντικότητα του ρόλου των εκπαιδευτών, οι οποίοι όταν εξατομικεύουν τη διδασκαλία και όσο περισσότερο αναπτύσσουν τη δεξιότητά τους να αναγνωρίζουν τα προβλήματα και τις ευπάθειες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι/μενες, τόσο πιο ικανοί γίνονται στη διαμεσολάβηση για τη σύνδεση των αντικειμένων μάθησης με τις κοινωνικο-πολιτισμικές, οικονομικές και πολιτικές διαστάσεις της ενεργού πολιτειότητας με τρόπο που να είναι σχετικός με τη ζωή των εκπαιδευομένων.

Οι Erdoğan et al.(2021) διερεύνησαν επιλεγμένα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων προσφύγων από τη Συρία σε τέσσερις πόλεις της Τουρκίας, προκειμένου να εξετάσουν και να αναδείξουν καλές πρακτικές που εφαρμόστηκαν για την ενίσχυση της ενεργού πολιτειότητας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, επειδή οι πρόσφυγες συνήθως φέρουν πολλαπλά τραύματα, είναι σημαντική η ολιστική προσέγγιση και πολύπλευρη παροχή υπηρεσιών, όπως καθοδήγηση, οικονομική και ψυχολογική υποστήριξη, νομικές συμβουλές, ιατρική φροντίδα, αλλά και δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης με την τοπική κοινωνία. Επίσης, τα εκπαιδευτικά πλαίσια που μελετήθηκαν φάνηκε ότι λειτουργούσαν ως σύνδεσμος μεταξύ των ευπαθών προσφύγων εκπαιδευομένων και των τουρκικών κρατικών θεσμών και αυτή η διαμεσολάβηση κρίνεται ως μία ακόμη καλή πρακτική. Τέλος, οι ερευνητές τονίζουν τη σημασία της καλής επικοινωνίας μεταξύ των συντονιστών των προγραμμάτων και των εκπαιδευομένων, που συνέβαλε στη δημιουργία διαύλων ροής πληροφοριών και στη βαθύτερη και ουσιαστικότερη κατανόηση των αναγκών των εκπαιδευομένων προσφύγων.

Οι Manninen, Jetsu & Sgier (2019), στην αναφορά τους για τα εκπαιδευτικά προγράμματα με «μετασχηματιστικό προσανατολισμό» (“change-oriented adult education”), μελέτησαν 81 ευρωπαϊκά προγράμματα, εκ των οποίων τα 64 έκριναν ότι επιφέρουν μετασχηματισμούς στους ενήλικες εκπαιδευόμενους και ανταποκρίνονται στις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι σύγχρονες κοινωνίες, όπως είναι η μετανάστευση, οι ανισότητες και η πολιτειακή ενεργοποίηση. Τα προγράμματα αυτά στοχεύουν στην κοινωνική αλλαγή, μέσα από την κριτική συνειδητοποίηση των εκπαιδευομένων και την ενίσχυση της αυτό-αποτελεσματικότητας και της προσωπικής εξέλιξής τους. Επίσης, επιδρούν στη διαμόρφωση και ανάπτυξη πολιτικών δεξιοτήτων και προωθούν την ενασχόληση με τα κοινά. Ο απώτερος σκοπός μπορεί να είναι άλλοτε οι ειρηνικές κοινωνικές μεταρρυθμίσεις και άλλοτε πιο ριζοσπαστικοί, δομικοί κοινωνικοί μετασχηματισμοί. Δεν ακολουθούν τις τυπικές εκπαιδευτικές μεθόδους, αλλά εφαρμόζουν μαθησιακές μεθόδους με μετασχηματιστικό προσανατολισμό, όπως είναι συμμετοχικές μέθοδοι, βασισμένες στην τέχνη και τον κριτικό διάλογο. Μάλιστα, περιγράφονται διάφορες από αυτές τις μεθόδους αναλυτικά και επισημαίνεται ο στόχος της κάθε μιας (Manninen, Jetsu & Sgier, 2019:21-22).

Συνήθως, αυτού του είδους οι εκπαιδευτικές δομές με μετασχηματιστικό προσανατολισμό αναπτύσσονται έξω από πλαίσιο της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής. Ο Kirchgaesser (2020) μελέτησε και παρουσίασε εκπαιδευτικούς χώρους από το «περιθώριο» (“Do it Yourself Learning spaces”), που απευθύνονται σε διάφορες κοινωνικές ομάδες, μεταξύ των οποίων και σε μετανάστες. Πρόκειται για τους χώρους εκείνους, που - όντας ανεξάρτητοι οικονομικά, πολιτικά και διοικητικά- δοκιμάζουν εναλλακτικούς τρόπους μάθησης, επικοινωνίας και ευαισθητοποίησης σε θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης και οικολογικού ενδιαφέροντος. Η νέα γνώση που αποκτάται μέσα από αυτές τις διαδικασίες, δεν μπορεί εύκολα να αξιολογηθεί, καθώς τα αποτελέσματά της τείνουν να είναι σταδιακά και εκτιμώνται καλύτερα με την πάροδο του χρόνου. Ωστόσο, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις της ερευνήτριας, αυτού του είδους τα εκπαιδευτικά προγράμματα, δυνητικά είναι σε θέση να κινητοποιήσουν το «παράθυρο Overtone», δηλ. να κινητοποιήσουν την αλλαγή, μετατρέποντας αυτό που κάποτε φάνταζε αδιανόητο σε κάτι το εφικτό, εξοικειώνοντας τους/τις εκπαιδευόμενους/μενες με τη δουλειά τους, τις ιδέες τους, νέες γνώσεις και πολιτιστικές πρακτικές.

Τη μετασχηματιστική, χειραφετητική εκπαίδευση ενηλίκων οραματίζεται και ο Finnegan (2022). Αξιοποιώντας τη μελέτη των Negt & Kluge (2016, όπ. αναφ. στο Finnegan, 2022), εξηγεί πως, προκειμένου να προβάλλουν αντίσταση στις ιδέες και τις πρακτικές του κυρίαρχου, δημόσιου χώρου, συχνά, διάφορες κοινωνικές ομάδες από τα χαμηλότερα στρώματα αναπτύσσουν «αντι-δημόσιους» (“counter public”) χώρους, που λειτουργούν ως ιδιαίτερες «φαντασιακές κοινότητες» (Finnegan, 2022: 26), στις οποίες προωθείται η δημοκρατία, η χειραφέτηση και η δράση των περιθωριοποιημένων κοινωνικών ομάδων. Πρόκειται για πολύ ιδιαίτερους χώρους με διεθνική ιδεολογία, που δρουν ταυτόχρονα εντός και εναντίον της κυρίαρχης δημόσιας σφαίρας, που τροφοδοτούν τα μεγάλα κοινωνικά κινήματα και που μπορούν να αποτελέσουν χώρους μετασχηματίζουσας μάθησης και δράσης με στόχο την αλλαγή της καθεστηκυίας κοινωνικό-πολιτικής πραγματικότητας και τη διεκδίκηση της ισότητας και της ελευθερίας για τις περιθωριακές κοινωνικές ομάδες, όπως είναι οι μετανάστες. Προς αυτούς τους χώρους, προτείνει ο εν λόγω ερευνητής (Finnegan, 2022) να στραφούν οι εκπαιδευτές και να αναπτύξουν εκπαιδευτικές στρατηγικές που είναι κριτικά ευέλικτες. Μέσα σε αυτούς τους χώρους, εξάλλου, έχουν την ευκαιρία να κατανοήσουν και να εξερευνήσουν με ποιους τρόπους αυτοί οι χώροι μπορούν να επηρεάσουν την ευρύτερη κοινωνική μάθηση για το ζήτημα της μετανάστευσης.

Προκειμένου να υπάρξει αυτή η συλλογική εξέλιξη, οι Imperiale & Slade (2022) τονίζουν ότι η ένταξη και η ενσωμάτωση των μεταναστευτικών πληθυσμών συνιστά μία αμφίδρομη διαδικασία που αφορά όχι μόνο εκείνους, αλλά και τις κοινωνίες υποδοχής. Με άλλα λόγια, δεν είναι μόνο οι πρόσφυγες και οι μετανάστες που έχουν ανάγκη από εκπαίδευση προκειμένου να ενταχθούν στο νέο κοινωνικό πλαίσιο, αλλά και οι γηγενείς των κοινοτήτων υποδοχής. Σ’ αυτή την περίπτωση, σκοπός της όποιας εκπαιδευτικής πρωτοβουλίας καθίσταται ο μετασχηματισμός της κοινωνίας υποδοχής στο σύνολο της, εκλαμβάνοντας την ένταξη των νεοεισερχόμενων ως ευκαιρία, ώστε αυτή να γίνει πιο συνεκτική και συμπεριληπτική μαθαίνοντας με και από τους πρόσφυγες.

Τη λογική αυτή φαίνεται ότι διέπει η εναλλακτική ερευνητική κι εκπαιδευτική πρόταση που προσφέρουν οι Formenti & Luraschi (2022). Πρόκειται για τους «αισθησιο-βιογραφικούς περιπάτους» (“sensobiographic walks”), οι οποίοι συνιστούν εκπαιδευτική και κοινωνική παρέμβαση με στόχο την ενίσχυση της συμπερίληψης και της αμοιβαίας κατανόησης μεταξύ μεταναστών και μελών της τοπικής κοινότητας.

Στο πλαίσιο του συγκεκριμένου προγράμματος οργανώθηκαν περίπατοι σε ζευγάρια νεαρών ντόπιων Ιταλών και αιτούντων άσυλο ίδιας περίπου ηλικίας, δηλαδή ανθρώπων που σπάνια έρχονται σε επαφή μεταξύ τους στην πραγματική ζωή. Οι διάλογοι που αναπτύχθηκαν μεταξύ των «περιπατητών» δεν αποτέλεσαν απλώς τα δεδομένα της έρευνας, αλλά επιπλέον έγιναν η μήτρα ανάπτυξης νέων ιδεών και παραγωγής νέας γνώσης, που συνέβαλε στη βαθύτερη κατανόηση της ανθρώπινης εμπειρίας, καθώς και οι δύο πλευρές έπρεπε να μπουν στη διαδικασία «να δουν τον χώρο μέσα από τα μάτια του άλλου» (Formenti & Luraschi, 2022:145). Οι ερευνήτριες λοιπόν αποφαίνονται ότι στις σύγχρονες «μετα-μεταναστευτικές» κοινωνίες περισσότερο νόημα έχει η διενέργεια δημιουργικών, κριτικών, συμμετοχικών ερευνών «με» κι όχι «για» τους μετανάστες (Formenti & Luraschi, 2022:145).

ΣΥΝΟΨΗ

Κύριος στόχος της βιβλιογραφικής ανασκόπησης ήταν η ευσύνοπτη συγκεφαλαίωση των συμπερασμάτων ερευνών που έχουν ήδη δημοσιευτεί και αναφέρονται σε αντικείμενο συναφές με το ερευνώμενο. Φυσικά, η εξαντλητική διερεύνηση των σχετικών βιβλιογραφικών δεδομένων είναι ανέφικτη, εξαιτίας του τεράστιου όγκου τους. Ωστόσο, καταβλήθηκε η προσπάθεια να γίνει μία συστηματική και επικεντρωμένη διερεύνηση των δημοσιευμένων ερευνών στη βάση τριών συντεταγμένων που προσδιορίζουν το χώρο της παρούσας έρευνας: της ομάδας στόχου, που είναι οι ενήλικες μετανάστες/στρίες, των εννοιών της μετάβασής τους στις χώρες υποδοχής και των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που απευθύνονται σε μεταναστευτικούς πληθυσμούς στην Ευρώπη και την Ελλάδα. Η διαδικασία αυτή κρίθηκε απαραίτητη για τη συγκρότηση μίας συνθετικής εικόνας της υπάρχουσας γνώσης για το θέμα που μας απασχολεί.

ΜΕΡΟΣ Β΄

ΚΕΦ.3 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Με τον όρο μεθοδολογία⁷ νοείται ένα σύνολο θεωρητικών εννοιών που περιλαμβάνει τις οντολογικές και επιστημολογικές αρχές στις οποίες εδράζεται η έρευνα, τις επιμέρους ερευνητικές τεχνικές και τα στάδια που επιλέγονται για την υλοποίησή της. Στο παρόν κεφάλαιο, λοιπόν, εξηγούνται οι λόγοι επιλογής της ποιοτικής μεθόδου, παρουσιάζεται το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας, δηλ. οι θεωρητικές παραδοχές και αξίες, πάνω στις οποίες θεμελιώνεται η μέθοδος που υιοθετείται στην παρούσα έρευνα και στη συνέχεια ο σχεδιασμός και η μέθοδος⁸ που υιοθετείται στην παρούσα έρευνα. Ο όρος μέθοδος περιλαμβάνει τις τεχνικές και τις διαδικασίες που χρησιμοποιούνται για τη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων που σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τα ζητήματα εμπιστευσιμότητας της έρευνας και την ηθική δεοντολογία που τη διέπει.

Υπενθυμίζεται στο σημείο αυτό ότι τα ερευνητικά ερωτήματα που καθοδηγούν την έρευνα είναι: 1. Ποιες όψεις και ποια χαρακτηριστικά της ταυτότητάς τους προβάλλουν οι εκπαιδευόμενοι ενήλικες μετανάστες μέσα από τις αφηγήσεις τους; 2. Σε ποιο βαθμό και τι είδους μετασχηματισμοί συμβαίνουν στις ταυτότητες των ενήλικων εκπαιδευόμενων μεταναστών/στριών στο υπό εξέταση εκπαιδευτικό πλαίσιο; 3. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά του προγράμματος που ενισχύουν ή αποτρέπουν αυτούς τους μετασχηματισμούς και πώς οι τελευταίοι λειτουργούν αναφορικά με τη μετάβασή των εκπαιδευόμενων μεταναστών/στριών στην κοινωνία υποδοχής; 4. Ποιες πρακτικές μπορούν να υιοθετήσουν τα προγράμματα εκπαίδευσης ενήλικων μεταναστών/στριών για τη διαμόρφωση ή/και την ενίσχυση της ταυτότητας του/της ενεργού πολίτη στο νέο κοινωνικό χώρο;

Το κεφάλαιο ξεκινά με μία σύντομη βιβλιογραφική επισκόπηση μεθοδολογικών επιλογών κάποιων ερευνών που μελετούν μετασχηματιστικές διαδικασίες στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως και η παρούσα έρευνα.

⁷ Η εννοιολόγηση του όρου «μεθοδολογία» στηρίζεται στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015.

⁸ Όπως προηγουμένως.

3.1 Μεθοδολογικές προσεγγίσεις των μετασχηματιστικών διαδικασιών στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων

Στην παρούσα έρευνα, η έννοια του μετασχηματισμού κατέχει κεντρική θέση. Για το λόγο αυτό κρίνεται σκόπιμη η επισκόπηση ερευνών που επίσης εξετάζουν μετασχηματιστικές διαδικασίες στον χώρο της εκπαίδευσης, ώστε να αναδειχθούν οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις που αξιοποιούνται.

Οι Cranton & Hoggan (2012, όπ. αν. στο Ράικου, 2013:121 και στο Melacarne & Romano, 2019:219) εντόπισαν μία ποικιλία μεθόδων αξιολόγησης της μετασχηματίζουσας μάθησης: αυτό-αξιολόγηση, συνεντεύξεις, αφηγήσεις, παρατήρηση, ερωτηματολόγια, λίστες ελέγχου (δηλ. κατάρτιση καταλόγων παρατηρήσιμων συμπεριφορών ή χαρακτηριστικών που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από έναν ερευνητή για να προσδιορίσει το βαθμό στον οποίο έχει επιτευχθεί μετασχηματίζουσα μάθηση), ημερολόγια, χαρτογράφηση ιδεών (δηλ. γραφικές αναπαραστάσεις των ιδεών που σχετίζονται με ένα θέμα), τεχνικές που στηρίζονται στην τέχνη.

Η Romano (2017) εστίασε και μελέτησε τέσσερα εργαλεία ποσοτικών ερευνών για την εκτίμηση της διαδικασίας και της αποτελεσματικότητας μαθησιακών δραστηριοτήτων που εκλαμβάνονται ως μετασχηματιστικές⁹. Μετά από έναν κριτικό απολογισμό και σύγκριση των εν λόγω εργαλείων, η Romano (2017) καταλήγει στο συμπέρασμα πως όλα τους επιχειρούν την υπέρβαση της ποιοτικής αναδρομικής εύρεσης δεικτών αξιολόγησης μετασχηματιστικών μαθησιακών διαδικασιών, καθώς παρέχουν την δυνατότητα να εντοπιστεί ο μετασχηματισμός τη στιγμή που συμβαίνει. Ωστόσο, ο μετασχηματισμός προοπτικής μπορεί να συμβαίνει σε τόσα πολλά επίπεδα (π.χ. οργανωτικό, γνωστικό, συναισθηματικό, συμπεριφορικό κλπ) που είναι αδύνατο να αναπτυχθεί μία γενική κλίμακα ικανή να τα συμπεριλάβει όλα.

⁹ Πρόκειται για το αναστοχαστικό ερωτηματολόγιο (The Reflection Questionnaire) του Kember (Kember et. al, 2000, όπ. αν. στο Romano, 2017) το εργαλείο μέτρησης LAS (Learning activities Survey) που περιλαμβάνει ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και ανοιχτές ερωτήσεις, το ερευνητικό εργαλείο Transformative Learning Survey των Stuckey, Taylor & Cranton (2014, όπ. αν. στο Romano, 2017) με τέσσερις κλίμακες που περιγράφουν τα αποτελέσματα της μετασχηματίζουσας μάθησης και 15 κλίμακες με τους ποικίλους τρόπους μέσω των οποίων επιτυγχάνεται η μετασχηματίζουσα μάθηση και το VALUE (Valid Assessment of Learning in Undergraduate Education), για να καθοριστεί κατά πόσο οι φοιτητές επιτυγχάνουν με την ολοκλήρωση των σπουδών τα αναμενόμενα για την αγορά εργασίας και την πανεπιστημιακή σχολή μαθησιακά αποτελέσματα (AACU, 2003, όπ. αν. στο Romano, 2017).

Η πλειοψηφία των ερευνών, πάντως, που επιχειρούν την αποτίμηση μαθησιακών διαδικασιών που εκλαμβάνονται ως μετασχηματιστικές, είναι ποιοτικές (Kim & Merriam, 2011; Ράικου, 2013; Romano, 2017). Στο πλαίσιο αυτό, οι Kim & Merriam (2011) περιγράφουν τέσσερις ερευνητικές μεθόδους που συστηματικά αξιοποιούνται στο χώρο της μετασχηματίζουσας μάθησης: την έρευνα-δράση, την αφηγηματική ανάλυση, την έρευνα που στηρίζεται στην τέχνη και την κριτική και συμμετοχική έρευνα.

Η Ράικου (2013), για παράδειγμα, επιδιώκοντας τη διερεύνηση της δυνατότητας ανάπτυξης κριτικού στοχασμού σε εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, προέβη στην υλοποίηση μίας διαχρονικής έρευνας που στηρίζεται στην τέχνη. Για την εκτίμηση των όποιων μετασχηματισμών χρησιμοποίησε ερωτηματολόγια με ανοιχτές ερωτήσεις, συνεντεύξεις και συμμετοχική παρατήρηση. Οι Fabbri, Bracci & Romano (2021), διερεύνησαν επίσης τη μετασχηματίζουσα μάθηση των εκπαιδευομένων σε ένα πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών, που περιλάμβανε κύκλους δράσης, διαλόγου και προβληματισμού μέσω συλλογικών, συμμετοχικών διαδικασιών. Προκειμένου για την αποτίμηση της μετασχηματίζουσας μάθησης σε αυτό το πλαίσιο αξιοποίησαν και παρουσίασαν την τεχνική της ανάλυσης των μεταφορών και το πρωτόκολλο της διαλογικής μάθησης δράσης (action learning conversation). Οι Coke, Benson & Hayers (2015) αξιοποιούν τα δέκα στάδια μετασχηματισμού προοπτικής του Mezirow για να μελετήσουν τις τροχιές της δικής τους ζωής από τότε που ήταν φοιτήτριες διδακτορικού μέχρι την πρόσφατη καριέρα τους ως ακαδημαϊκοί. Οι Magos & Margaroni (2018), μέσα από τη βιογραφική προσέγγιση, διερεύνησαν τις μετασχηματιστικές μαθησιακές εμπειρίες νεαρών Αφγανών προσφύγων στην Ελλάδα.

Η ποιοτική μέθοδος επιλέχθηκε για τη διεξαγωγή και της παρούσας έρευνας, για λόγους που εξηγούνται στην επόμενη ενότητα.

3.2 Η επιλογή της ποιοτικής έρευνας

Η επιλογή της κατάλληλης ερευνητικής μεθόδου προσδιορίζεται κατά βάση με κριτήριο τη φύση του προβλήματος της έρευνας, το σκοπό και τους στόχους της έρευνας, το είδος των δεδομένων που απαιτούνται και φυσικά το διαθέσιμο χρόνο και τους πόρους (Bird et al., 1999). Σημαντικό κριτήριο επιλογής μεθόδου συνιστά

επίσης και η φάση ωρίμανσης του υπό εξέταση φαινομένου, με την έννοια ότι, όταν μελετάται μία νέα θεωρία, οι έρευνες τείνουν προς την υιοθέτηση της ποιοτικής έρευνας, προκειμένου για τη βαθύτερη κατανόηση του φαινομένου (Kim & Merriam, 2011).

Για την παρούσα έρευνα, λοιπόν, που επιδιώκει να μελετήσει ποια είδη μετασχηματισμών ταυτοτήτων εκπαιδευομένων μεταναστών συμβαίνουν σε ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο και πώς οι μετασχηματισμοί αυτοί ενισχύουν την ανάπτυξη της ενεργού πολιτειότητας, επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος προσέγγισης, που χαρακτηρίζεται από ευελιξία, παρέχοντας έτσι τη δυνατότητα ανακάλυψης πτυχών, οπτικών ή παραγόντων που δεν είχαν προβλεφθεί (Cresswell, 2012; Faulkner et al., 1999). Εξάλλου οι μετασχηματισμοί ταυτοτήτων σε συνάφεια με την ενεργό πολιτειότητα δεν είναι ένα θέμα που έχει διερευνηθεί άλλοτε και απαιτείται πρώτα από όλα η βαθύτερη κατανόησή του (Kim & Merriam, 2011).

Βέβαια, όπως επισημαίνει και ο Mezirow (2007:523) είναι δύσκολο, αν όχι ανέφικτο, να απομονώσουμε και να αξιολογήσουμε το αποτέλεσμα της μετασχηματίζουσας μάθησης. Μπορούμε, όμως, να αποτιμήσουμε την επίδρασή της στο τρόπο με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται και προβάλλει τον εαυτό του. Εξάλλου, η παρούσα έρευνα εκκινεί από τη διευρυμένη θεώρηση της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης¹⁰ κι εστιάζει στις μετασχηματιστικές μαθησιακές επιδράσεις που σχετίζονται με τις ταυτότητες των εκπαιδευομένων με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Έτσι, αξιοποιώντας την ποιοτική προσέγγιση, που επικεντρώνεται στο πραγματικό περιβάλλον στο οποίο διαδραματίζονται τα γεγονότα (Bird et al., 1999; Golafshani, 2003) και που ενδιαφέρεται για τις απόψεις, τις σημασίες και την κατανόηση των υπό εξέταση γεγονότων, καθίσταται εφικτή η βαθύτερη ανάλυση καταστάσεων, γεγονότων και συμπεριφορών (Bird et al., 1999) που αποτυπώνουν τους μετασχηματισμούς των ταυτοτήτων.

Τέλος, προς την επιλογή της ποιοτικής προσέγγισης συνάδουν οι επιστημολογικές και οντολογικές επιλογές της ερευνήτριας, που εμπίπτουν στο κριτικό και μεταδομιστικό αντιληπτικό περίγραμμα, όπως εξηγείται στην επόμενη

¹⁰ Υπενθυμίζεται ότι η διευρυμένη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης δεν επικεντρώνεται μόνο στους μετασχηματισμούς προοπτικής, αλλά και σε νέους τρόπους ύπαρξης του ατόμου εντός του κοινωνικού του χώρου (Hoggan, 2014, 2018). Το ζήτημα αυτό παρουσιάζεται στην ενότητα 1.3.3 της παρούσας έρευνας.

ενότητα, οι βασικές θέσεις των οποίων συμπίπτουν με τους βασικούς στόχους της ποιοτικής έρευνας (Μαντζούκας, 2007:239).

3.3 Το θεωρητικό υπόβαθρο της παρούσας έρευνας: κριτική θεωρία και μεταδομισμός

Η συγκεκριμένη ερευνητική πρόταση κινείται στο μετα-θετικιστικό κλίμα της εποχής μας, εστιάζοντας ιδιαίτερα στις αρχές της κριτικής θεωρίας και του μεταδομισμού.

Η κριτική θεωρία, μία από τις προσεγγίσεις που, σύμφωνα με τη Mertens (2009:46), εντάσσονται στο πλαίσιο του μετασχηματιστικού επιστημονικού παραδείγματος, δεν ενδιαφέρεται απλώς να παρουσιάσει και να ερμηνεύσει τον κόσμο και την ανθρώπινη συμπεριφορά, αλλά βασικός της στόχος είναι η προώθηση της ισότητας και της δημοκρατίας. Στην ουσία, λοιπόν, η πρόθεσή της είναι μετασχηματιστική, εφόσον επιδιώκει την κοινωνική αλλαγή. Από αυτή τη βασική επιδίωξη, απορρέει και η πεποίθηση ότι οι ερευνητές δεν μπορούν να υπεραμύνονται της υποχρέωσης ή και του δικαιώματός τους για ουδετερότητα και ιδεολογική αθωότητα, αλλά οφείλουν να εξετάζουν και να θέτουν υπό αμφισβήτηση τους παράγοντες, θεσμούς και φορείς που αναπαράγουν την κοινωνική αδικία.

Κατ' αντιστοιχία της άποψης του Freire (1977), ότι ουδέτερη εκπαίδευση δεν μπορεί να υπάρξει, η Lather (1992) υποστηρίζει πως ούτε η εκπαιδευτική έρευνα μπορεί να είναι ουδέτερη. Διότι, η ερευνητική γνώση έχει τη δύναμη είτε να διαιώνιζει τις εκάστοτε σχέσεις δύναμης είτε να οδηγεί προς τη χειραφέτηση (Cohen, Manion & Morisson, 2008:46-47). Στο πλαίσιο αυτό, οι επιδιώξεις της Κριτικής Θεωρίας δεν περιορίζονται στην κατανόηση των φαινομένων, αλλά και στην αλλαγή τους.

Κινούμενη στον αντίποδα του θετικισμού, η κριτική έρευνα καταρρίπτει την ιδέα της μίας αντικειμενικής πραγματικότητας, αντιμετωπίζοντας τα κοινωνικά δρώμενα ως «τμήματα της ιστορίας που μπορούν να αλλάξουν» (Agger, 1991:109). Μέσα από την ιδεολογική κριτική και την στοχαστική πρακτική που εισηγείται ο Habermas (1972), η κριτική θεωρία δε στέκεται στην κατανόηση ενός γεγονότος ή φαινομένου, αλλά προχωρά στη βαθιά συνειδητοποίησή του και την αποκάλυψη των λανθανόντων συμφερόντων και ιδεολογιών που λειτουργούν υπέρ της διατήρησης

μίας δεδομένης κοινωνικής κατάστασης. Η αποκάλυψη αυτή ενημερώνει και προωθεί την αλλαγή τόσο ατόμων όσο και πολιτικών πρακτικών προς μία κατεύθυνση «κοινωνικής δημοκρατίας», δηλαδή μίας κοινωνίας με περισσότερη δικαιοσύνη, ισονομία και ισότητα (Cohen, Manion&Morrison, 2008).

Στο μετα-θετικιστικό κλίμα κινείται και ο μεταδομισμός, ο οποίος, άλλωστε, άσκησε σημαντική επίδραση σε ορισμένες κατευθύνσεις της κριτικής έρευνας (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Ωστόσο, ο μεταδομισμός συνιστά ένα ξεχωριστό επιστημονικό παράδειγμα, ενταγμένο στη γενική κατηγορία με τίτλο «Αποδόμηση» (Lather, 1992). Σε αυτή τη γενική κατηγορία εντάσσεται και ο μεταμοντερνισμός. Συχνά, οι όροι μετα-δομισμός και μεταμοντερνισμός χρησιμοποιούνται εναλλακτικά, κυρίως επειδή κι οι δυο στοχεύουν στην πρόκληση των καθιερωμένων συστημάτων σκέψης (Wright, 2003), αν και σηματοδοτούν δύο διαφορετικά φιλοσοφικά ρεύματα.

Στην συγκεκριμένη ερευνητική πρόταση οι δύο όροι διακρίνονται σαφώς και υιοθετείται ο όρος μεταδομισμός, ο οποίος, εκκινώντας από τον δομισμό, μετατοπίζει το ενδιαφέρον του από τη *γλώσσα* (*langue*), δηλ. το σύστημα κανόνων γραμματικής και συντακτικού, στον *λόγο* (*parole*), που σημαίνει τη γλώσσα ως εκφώνηση, και από την περιγραφή των δομών και των συμβάσεων των διαφόρων εκφάνσεων του πολιτισμού στη θέση του υποκειμένου μέσα στη δομή και στη σχέση του με τη δομή. Έτσι, ο μεταδομισμός τονίζει την *ιστορικοποίηση* των εννοιών (π.χ. των εννοιών «άντρας – γυναίκα»), δηλαδή τις ιστορικές και κοινωνικές πρακτικές, καθώς και εκείνες τις πρακτικές λόγου μέσω των οποίων παράγονται και διαμορφώνονται τα «υποκείμενα» ή «τοποθετούνται σε μία θέση υποκειμένου» (π.χ. γυναίκα ετερόφυλη, μητέρα, εργαζόμενη κλπ), που αντιστρατεύεται την έννοια της *φυσικοποίησης*, δηλαδή της παραδοχής ότι είμαστε αυτό που είμαστε αυτονόητα λόγω της φύσης μας (π.χ. οι ρόλοι που αποδίδονται στη γυναίκα σε μία δεδομένη κοινωνική και ιστορική χρονική στιγμή δεν είναι φυσικοί, αλλά είναι προϊόντα κοινωνικών κατασκευών μέσω του λόγου) (Σηφάκη, 2015).

Βέβαια, ο μεταδομισμός συνιστά ένα θεωρητικό ρεύμα που καλύπτει μία ποικιλία από πνευματικές τάσεις, από τις κοινωνικές και πολιτισμικές θεωρίες του Foucault και τη «λακανική» ψυχανάλυση ως την αποδόμηση του Derrida και τη σημειολογία του Barthes. Προκειμένου, λοιπόν, για την αποφυγή άσκοπων πλατειασμών, στη συγκεκριμένη ενότητα, θα επικεντρωθούμε σε στοχαστές και

μεταδομιστικές θέσεις που αφορούν στην έννοια της «ταυτότητας», οι οποίες συμπεκνώνονται κυρίως στην ιδέα ότι οι ταυτότητες, στη σύγχρονη εποχή, εκλαμβάνονται ως ολοένα και πιο κατακερματισμένες, διαρκώς σε διαδικασία αλλαγής και μεταμόρφωσης (Hall, 2011:4).

Στην πολιτιστική του θεωρία, ο Norbert Elias (1997) υποδεικνύει ότι ιστορικά οι εξελίξεις ανά τους αιώνες οδηγούν στην ανάδυση μιας διαφορετικής αντίληψης για τον εαυτό, αφού σε παλαιότερες εποχές ο άνθρωπος λειτουργούσε κυρίως βάσει ενστίκτων, ενώ σταδιακά, στην προσπάθειά του να ελέγξει τα ένστικτα του, απέκτησε μεγαλύτερη αυτοσυνειδησία και στοχαστικότητα. Σύμφωνα με τον Elias (όπ. αν. στο Smith, 2006), άτομο – κοινωνία – πολιτισμός «συνδέονται μεταξύ τους με πολύπλοκα και συνεχώς μεταβαλλόμενα δίκτυα αλληλεξάρτησης» (Smith, 2006: 232) κι ως εκ τούτου, δεν επιδρά μόνο η κοινωνία στο άτομο, αλλά και οι αλλαγές σε ατομικό επίπεδο προκαλούν ευρύτερους κοινωνικούς και πολιτιστικούς μετασχηματισμούς.

Ο Giddens (1991:74-75), τοποθετεί κι εξετάζει την ταυτότητα υπό το πρίσμα του μεταδομισμού στο πλαίσιο της ύστερης νεωτερικότητας και διαπιστώνει πως οι ραγδαίες τεχνολογικές, πολιτισμικές, και επιστημονικές εξελίξεις επέφεραν τόσες αλλαγές σε επίπεδο χωρο-χρόνου, που ο Εαυτός και η κοινωνία βρίσκονται σε μόνιμη διασύνδεση με φόντο την οικουμένη. Σ' ένα τέτοιο πλαίσιο, ωστόσο, παύει να υφίσταται η προστασία που προσφέρει η μικρή κοινότητα και η παράδοση, με όλα εκείνα τα ψυχολογικά ερείσματα, την καθοδήγηση και την αίσθηση της ασφάλειας που παρέχουν, ενώ τη θέση τους παίρνει ένα ευρύτερο, απρόσωπο περιβάλλον, στο οποίο το άτομο νιώθει εγκαταλελειμμένο και μόνο, κι όλες οι επιλογές και οι αποφάσεις βαραίνουν εξολοκλήρου το ίδιο (Giddens, 1991:33-34). Αυτό σημαίνει πως ο άνθρωπος, στην εποχή της ύστερης νεωτερικότητας, καλείται να επιλέξει τρόπους ζωής και να αναστοχάζεται διαρκώς επάνω στις επιλογές του και τις συνέπειες που αυτές επιφέρουν. Οι επιλογές δεν είναι ανεξάντλητες, αλλά αφορούν σε πολλούς τομείς, όπως είναι η κατανάλωση, οι συμπεριφορές, τα γούστα, τα ήθη κτλ.. Έτσι, ο άνθρωπος γίνεται ο «σκηνοθέτης» της ύπαρξής του και ο «σεναριογράφος» της ζωής του (Μαυρίδης, 2010:387).

Βέβαια, αυτό δε σημαίνει ότι δομεί την ταυτότητά του καθαρά ιδιωτικά, ανεπηρέαστος από εξωτερικές επιδράσεις. Τουναντίον μάλλον, η δόμηση και ανάπτυξη της ταυτότητας συνδέεται άρρηκτα με δια βίου κοινωνικοποιητικές

διαδικασίες, που περιλαμβάνουν, όχι μόνο την προσαρμογή του ατόμου στο κοινωνικό πλαίσιο, αλλά και τις παραγωγικές αντιπαραθέσεις της «εσωτερικής» με την «εξωτερική» πραγματικότητα (Jansen & Wildemeersch, 1996), μιας πραγματικότητας συνδεδεμένης με τον «λόγο» και τοποθετημένης στο χώρο και τον χρόνο, όπως άλλωστε τοποθετεί ο Bakhtin (1981) τον «διαλογικό ε\αυτό» των ανθρώπων.

Αν και αρχικά προσέχτηκε κυρίως από θεωρητικούς της λογοτεχνίας και γλωσσολόγους, τις τελευταίες δεκαετίες οι ιδέες του Bakhtin -και οι δυνατότητες που προσφέρουν- άρχισαν να κερδίζουν ολοένα και περισσότερο έδαφος μεταξύ ποικίλων επιστημονικών πεδίων (Τζιόβας, 2000:470). Ο Bakhtin (1981, 2000) προσέφερε μια μεταδομιστική προοπτική στη γλώσσα. Την είδε ως μια δυναμική, διαλογική διαδικασία επικοινωνίας, κατά την οποία οι ομιλητές –κοινωνικά τοποθετημένοι- απαντούν σ' ό,τι είχε ειπωθεί, ενώ ο λόγος τους εμπεριέχει προκαταβολικά μέρος της απάντησης που θα έρθει. Για τον Bakhtin, λοιπόν, η ύπαρξη ενός ατομικού ομιλητή δεν υφίσταται. Οι ομιλητές δομούν το λόγο τους αλληλοεπιδρώντας πάντα με τους αποδέκτες των λόγων τους, σε δεδομένο χωροχρόνο, σε επίπεδο πραγματικών ή φανταστικών κοινοτήτων. Κατ' αντιστοιχία, «αντιμετωπίζει το “εγώ” ως μια οντότητα άρρηκτα δεμένη με συγκεκριμένο χώρο και χρόνο, που διαμορφώνεται μέσα από διαλογικές σχέσεις με άλλους και τον κόσμο γενικότερα» (Τζιόβας, ό.π. :471).

Ο «άλλος» αποτελεί προϋπόθεση και διαμορφωτικό παράγοντα του «εγώ». Μέσα στο κάθε άτομο ενυπάρχει ο «άλλος» και μέσα από τον «άλλο» μπορεί κανείς να γνωρίσει τον εαυτό του. Το «εγώ» και ο «άλλος» βρίσκονται σε μόνιμη διάδραση. Αυτή η «διαλογική σύλληψη» της ταυτότητας του ατόμου καταρρίπτει την ιδέα της ενότητας και της συνοχής του «εγώ» και στη θέση του τοποθετείται το κοινωνικό και πολυφωνικό «εγώ», το οποίο ενσωματώνει ταυτόχρονα την ατομική οπτική και ένα είδος συλλογικής εμπειρίας. Από αυτή τη σκοπιά ιδωμένη, η ταυτότητα δεν είναι προκαθορισμένη και τελεί υπό διαρκή διαμόρφωση ανάλογα με τις περιστάσεις (Τζιόβας, 2007:24-26).

Υπό διαρκή διαμόρφωση, αναμόρφωση και διαπραγμάτευση βρίσκεται η ταυτότητα και για τον Wenger (1998). Γι' αυτόν η ταυτότητα είναι το αποτέλεσμα της διαπραγμάτευσης των νοημάτων που προκύπτουν μέσα από τις εμπειρίες της

κοινωνικής συνύπαρξης και πρακτικής εντός του κοινωνικού πλαισίου. Γι' αυτό, η όποια αναφορά στην ταυτότητα με κοινωνικούς όρους δεν καταργεί την ατομικότητα, αλλά η ατομικότητα νοείται ως μέρος της πρακτικής μέσα σε συγκεκριμένες κοινότητες ανθρώπων. Με απλούστερα λόγια, η απάντηση στο ερώτημα «ποιος είμαι» εντοπίζεται μέσα από τον τρόπο με τον οποίο το άτομο ζει καθημερινά. Συνεπώς, «η ταυτότητα στην πράξη» ορίζεται κοινωνικά, όχι μόνο γιατί εντοπίζεται ευρέως στον κοινωνικό λόγο για τον «εαυτό», αλλά κυρίως γιατί «παράγεται ως ζώσα εμπειρία συμμετοχής σε συγκεκριμένες κοινότητες» (Wenger, 1998: 151). Μάλιστα, καθώς το άτομο περνά μέσα από διάφορες μορφές κοινωνικής συμμετοχής, η ταυτότητα σχηματίζει τροχιές εντός και μεταξύ των κοινοτήτων πρακτικής, πράγμα το οποίο συνεπάγεται ότι η ταυτότητα είναι στην ουσία της προσωρινή, η διαδικασία διαμόρφωσής της είναι συνεχής και πολύ πιο σύνθετη από μία γραμμική πορεία στον χρόνο, ενώ για τον καθορισμό της αλληλεπιδρούν πολλαπλές συγκλίνουσες και αποκλίνουσες τροχιές (Wenger, 1998: 154).

Ωστόσο, αν και αποδεχόμαστε όλα αυτά τα γνωρίσματα που αποδίδονται στην ταυτότητα, δεν θεωρούμε ότι η ευμετάβλητη φύση της την οδηγεί σε τέτοιο σημείο ρευστότητας, που να μην είναι διαχειρίσιμη. Αντίθετα, στην παρούσα έρευνα υιοθετείται η άποψη του Giddens, ο οποίος διατείνεται ότι μέσα σε αυτό το περιβάλλον επιλογών, το άτομο δύναται μέσα από «ευφυείς, αναστοχαστικές και εμπρόθετες προσπάθειες να κατασκευάσει μια ικανοποιητική βιογραφία» (Smith, 2006: 227-228). και να χτίσει την ταυτότητά του με την ενεργό χρήση των ποικίλων πολιτιστικών μέσων που διαθέτει. Έτσι, ο εν λόγω στοχαστής διαφοροποιείται από μεταδομιστικές θεωρίες που βλέπουν τον «Εαυτό» να διασκορπίζεται σε συνθήκες ύστερης νεωτερικότητας, αλλά και από την κριτική θεωρία που συνήθως αντιμετωπίζει την επικέντρωση του ατόμου στον Εαυτό του ως αποτέλεσμα της κυριαρχίας του καπιταλισμού που επιβάλλεται και παθητικοποιεί το άτομο (Smith, 2006: 227-228). Εξάλλου, και ο Foucault, τουλάχιστον στα όψιμα έργα του (όπ. αν. στο Σηφάκη, 2015), θέτει το ζήτημα του «δρώντος υποκειμένου»: μπορεί το υποκείμενο να είναι «έκκεντρο», δηλαδή να μην συνιστά το κέντρο που αυτοβούλως συγκροτεί τον κόσμο γύρω του, αλλά εξακολουθεί να φέρει ατομική ευθύνη και διαθέτει τη δυνατότητα της εμπρόθετης δράσης, όχι βέβαια πέρα από, αλλά εντός και μέσω των εξουσιαστικών λόγων, οι οποίοι πάντα δημιουργούν αντιστάσεις.

Η παρούσα έρευνα, λοιπόν, εξερευνά την ταυτότητα μέσα από μία μεταδομιστική οπτική και ταυτόχρονα, κινείται στο πλαίσιο του μετασχηματιστικού επιστημονικού παραδείγματος, που συνιστά η Κριτική Θεωρία, καθώς δεν επικεντρώνεται απλώς στην περιγραφή κι ερμηνεία του φαινομένου του μετασχηματισμού σε πτυχές της ταυτότητας των ενήλικων εκπαιδευομένων. Αντίθετα, επιδιώκει την κριτική διερεύνηση του, ώστε να διατυπωθούν σαφείς εκπαιδευτικές προτάσεις, προκειμένου οι εκπαιδευόμενοι μετανάστες/στρίες να εισάγονται στις κοινωνίες υποδοχής ως ενεργά, δρώντα υποκείμενα με όρους ισότητας και δημοκρατίας.

3.4 Η βιογραφική μέθοδος

Για τη μελέτη και αποτύπωση των ταυτοτικών μετασχηματισμών των ενήλικων εκπαιδευομένων μεταναστών/στριών εντός του εκπαιδευτικού τους πλαισίου επιλέχθηκε η βιογραφική μέθοδος. Ως βιογραφική ορίζεται εκείνη η προσέγγιση, η οποία στον χώρο της ποιοτικής κοινωνικής έρευνας αξιοποιεί «ως υψηλής πυκνότητας κοινωνιολογικό υλικό τις βιογραφικές αφηγήσεις» (Τσιώλης, 2006:17). Η προσέγγιση αυτή -εντός του πεδίου της οποίας αρθρώνονται διαφορετικές μεθοδολογικές προτάσεις ανάλογα με το επιστημολογικό και θεωρητικό υπόβαθρο κάθε επιστήμονα (Τσιώλης, 2006: 17)- τυγχάνει ιδιαίτερης προτίμησης και εφαρμογής στον χώρο της ποιοτικής έρευνας των τελευταίων δεκαετιών, σε πλήθος επιστημονικών και διεπιστημονικών πεδίων, που κινούνται προς την κατεύθυνση κοινωνιολογικών και ανθρωπιστικών παραδόσεων (Formenti, 2018, Tedder, 2012, Τσιώλης, 2006:17).

Βέβαια, η αξιοποίηση βιογραφικού υλικού στην έρευνα δεν αποτελεί νέο φαινόμενο, εάν αναλογιστούμε πως ο «πατέρας της Ιστορίας», ο Ηρόδοτος, μεταξύ άλλων μεθόδων, συγκέντρωσε ιστορίες ζωής, προκειμένου για την συγγραφή της ιστορίας του (Θανοπούλου & Πετρονώτη, 1987). Ωστόσο, στον χώρο της κοινωνιολογικής έρευνας, εμφανίζεται για πρώτη φορά στις αρχές του 20^{ου} αιώνα με την περίφημη έρευνα των W. I. Thomas και F. Znaniecki (1927). Οι εν λόγω ερευνητές εξέτασαν τη θεσμοθετημένη οργάνωση της κοινωνίας των Πολωνών μεταναστών στην Αμερική μέσα από την αλληλογραφία τους και την αυτοβιογραφία ενός από αυτούς, με κύριο στόχο να φέρουν στην επιφάνεια τους υποκειμενικούς τρόπους με τους οποίους τα άτομα αντιλαμβάνονται τις ευρύτερες θεσμικές λογικές.

Όμως, στις δεκαετίες που ακολούθησαν, η βιογραφική προσέγγιση παραγκωνίστηκε από την κυριαρχία των ποσοτικών μεθόδων έρευνας, για να κάνει την επανεμφάνισή της στη δεκαετία του 1960, ως αποτέλεσμα της δυσπιστίας που εκδηλώθηκε για τα ποσοτικά δεδομένα και την ανεπάρκειά τους να συλλάβουν τις βαθύτερες διεργασίες των κοινωνικών φαινομένων (Θανοπούλου & Πετρονώτη, 1987; Τσιώλης, 2010.).

Ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, η στροφή προς την βιογραφική προσέγγιση είναι έντονη σε όλες τις κοινωνικές επιστήμες, συμπεριλαμβανομένης και της Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Merril & West, 2006). Οι λόγοι που την έχουν φέρει στο επίκεντρο των κοινωνικών ερευνών είναι πολλοί και διάφοροι και οι περισσότεροι από αυτούς αποτέλεσαν κίνητρο αξιοποίησης της συγκεκριμένης μεθόδου στην παρούσα έρευνα. Ειδικότερα, με την προσέγγιση αυτή δόθηκε φωνή σε ομάδες ανθρώπων των οποίων ο λόγος δεν ακουγόταν στις μεγάλες ιστορικές και κοινωνιολογικές αφηγήσεις, όπως είναι οι ανήκοντες στην εργατική τάξη, οι γυναίκες, οι μειονότητες, οι πρόσφυγες και οι μετανάστες (Τσιώλης, 2010: 353). Επιπλέον, μέσα από τη βιογραφική προσέγγιση το ενδιαφέρον μετατοπίζεται από το γενικό στο ειδικό και συγκεκριμένο, εφόσον στο κέντρο της διερεύνησης τοποθετείται το ατομικό, το καθημερινό, οι κοινωνικές πρακτικές και το νόημα που αυτές έχουν για τα ίδια τα άτομα. Έτσι, η ζωή και η εμπειρία του ατόμου αντιμετωπίζεται ως ενότητα προσωπικών, συναισθηματικών, πολιτισμικών, κοινωνικών κλπ. καταστάσεων, που όλες μαζί συνθέτουν την υποκειμενική πραγματικότητα (Θανοπούλου & Πετρονώτη, 1987).

3.4.1 Η Βιογραφική Εμπειρία

Η αφηγημένη εμπειρία της ανθρώπινης ζωής αποτελεί το αντικείμενο μελέτης για τους ερευνητές που υιοθετούν την βιογραφική προσέγγιση. Ωστόσο, ο όρος «εμπειρία» δεν συνιστά επιστημονικό όρο με αναλυτική ακρίβεια, παρά το γεγονός ότι χρησιμοποιείται ευρέως στο συγκεκριμένο πεδίο (Daher et al. 2017). Για τον λόγο αυτό στη συγκεκριμένη υπο-ενότητα επιχειρείται η θεωρητικοποίηση του όρου, προσδιορίζοντας με ακρίβεια τι σημαίνει ο όρος «εμπειρία» για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας.

Οι εμπειρίες που προκύπτουν μέσα από τη βιογραφική αφήγηση είναι προφορικά και υποκειμενικά εκπεφρασμένες και όχι αντικειμενικά βιωμένες σε

πραγματικό χρόνο και τόπο. Ειδικότερα, η βιογραφική αφήγηση βασίζεται στον αναστοχασμό, δηλ. εκείνες τις πνευματικές διεργασίες, μέσω των οποίων τα άτομα αναθεωρούν, επανεξετάζουν και διερευνούν τις εμπειρίες τους και τις συνέπειες που αυτές έχουν στις ζωές τους (Boud, Keogh, & Walker, 1985).

Υπό το πρίσμα του μεταδομισμού, η ανθρώπινη εμπειρία, αν και υποκειμενική, δεν είναι αποκομμένη από το ευρύτερο περιβάλλον στο οποίο διαμορφώνεται. Αντίθετα, είναι πάντα τοποθετημένη μέσα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικο-πολιτισμικό χωρο- χρονικό πλαίσιο, κι επίσης είναι πολλαπλή, με την έννοια ότι η αφήγηση των βιωμένων εμπειριών δεν είναι άλλο από ερμηνείες αυτών των εμπειριών μέσα από τη διεργασία της μνήμης. Η μνήμη είναι ένας παράγοντας, που συνθέτει εμπειρίες. Ωστόσο, δεν πρόκειται για μία «δεξαμενή μνήμης» από όπου ανασύρονται οι εμπειρίες του παρελθόντος. Στην πραγματικότητα επανερμηνεύεται το παρελθόν στην εκάστοτε παρούσα κατάσταση, παρουσιάζοντας έτσι μία υποκειμενική “αλήθεια” της δεδομένης χρονικής στιγμής (Moon, 2006).

Ούτε όμως αυτή η αλήθεια είναι προ-καθορισμένη και σταθερή. Σύμφωνα με τον Moon (2011, 2016), οι άνθρωποι εκφράζουν την αλήθεια των δικών τους εμπειριών, η οποία (αλήθεια) δομείται μέσα από τον λόγο κι ενσωματώνει μορφές εξουσίας και δύναμης, που επιβάλλονται μέσα από τη φυσικοποίησή¹¹ τους. Με άλλα λόγια, η υποκειμενική εμπειρία δομείται κοινωνικά διά μέσω του λόγου αφομοιώνοντας και επαναλαμβάνοντας τις κοινωνικές νόρμες, οι οποίες βέβαια εκλαμβάνονται ως φυσιολογικές. Γι' αυτό μέσα από την ανάλυση της υποκειμενικής εμπειρίας αναδύονται οι διάφοροι λόγοι και τα κοινωνικά δομημένα νοήματα μέσα από τα οποία αντλεί ο αφηγητής, προκειμένου να ερμηνεύσει και να αποδώσει τις εμπειρίες του με τον δικό τους τρόπο και έτσι (εκ νέου) να οικοδομήσει την ταυτότητά του (Τσιώλης, 2012).

3.4.2 Η Βιογραφική Ταυτότητα

¹¹ Ο όρος "φυσικοποίηση" αναφέρεται στη διαδικασία με την οποία η κυρίαρχη κοινωνική και πολιτική ιδεολογία παρουσιάζεται ως φυσική ή αδιαμφισβήτητη, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι κοινωνικές και ιστορικές συνθήκες και τα συμφέροντα που διαμορφώνουν τη συγκεκριμένη κατάσταση. Όπως αναφέρεται στο βιβλίο του Ernesto Laclau και Chantal Mouffe, "Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics" (1985), η φυσικοποίηση είναι ένας τρόπος με τον οποίο η άρχουσα κοινωνική τάξη διαμορφώνει την κοινή γνώμη και τη συναίνεση, καθώς μετατρέπει κοινωνικά κατασκευασμένες ιδεολογίες και ιδιαιτερότητες σε φυσικές και αναμφισβήτητες αλήθειες.

Η βιογραφική αφήγηση, η οποία περιλαμβάνει τις βιογραφικά σημαντικές εμπειρίες που βίωσε ο φορέας της βιογραφίας μέσα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό, ιστορικό και πολιτισμικό πλαίσιο, συνιστά μια ειδική μορφή βιογραφικής απόδοσης, η οποία φέρνει στην επιφάνεια τους σημαντικούς σταθμούς της ζωής του, τις τοποθετήσεις και τις μετατοπίσεις του στον κοινωνικό χώρο, κι όλα αυτά μέσα από τη δική του οπτική γωνία, που τοποθετείται στο εκάστοτε παροντικό σημείο, αποκαλύπτοντας εκείνες τις λανθάνουσες δομές γνωστικών σχημάτων μέσα από τις οποίες ο φορέας της βιογραφίας ερμηνεύει την πραγματικότητα. Συνεπώς, αποκαλύπτεται ο τρόπος με τον οποίο το άτομο προσοικειώνεται τις κοινωνικές εξελίξεις ή μεταβολές, εφόσον αυτές «εγγράφονται» στις ατομικές βιογραφίες. Ταυτόχρονα, όμως, μέσω της βιογραφικής αφήγησης, η ατομική εμπειρία επικοινωνεί και συνδιαλέγεται με το σύστημα κουλτούρας εντός του οποίου διαμορφώνεται, μιας και από το απόθεμα της συλλογικής μνήμης και των αναπαραστάσεων, από τις παραδόσεις και τις νοοτροπίες αντλούνται όλα εκείνα τα στοιχεία που επιδρούν στον τρόπο πρόσληψης, κατανόησης και ερμηνείας των εμπειριών (Τσιώλης, 2006:166-167). Έτσι, κατ' επέκταση, μέσα από τον υποκειμενικό τρόπο βίωσης των κοινωνικών γεγονότων, καταστάσεων και εξελίξεων, οι ερευνητές κατορθώνουν να αποτυπώσουν τις ιστορικές και δομικές πτυχές της κοινωνικής επιρροής στον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι επιλέγουν να δράσουν (Corbally & O' Neil, 2014).

Για όλους αυτούς τους λόγους, η βιογραφική προσέγγιση κέντρισε ιδιαίτερα το ενδιαφέρον των ερευνητών που ασχολούνται με ζητήματα ταυτοτήτων. Εξάλλου, η βιογραφική αφήγηση παρέχει πλούσιο αφηγηματικό υλικό, μέσα από το οποίο προκύπτουν αυτοπεριγραφές, βιώματα, στοχασμοί και αναστοχασμοί, που καθιστούν δυνατή τη συγκρότηση και ανασυγκρότηση των ταυτοτήτων. Οι Nassehi & Weber (1990) και ο Schimank (1988)¹² (όπ. αν. στο Τσιώλης, 2006), στηριγμένοι στη συστημική κοινωνική θεωρία εισηγούνται -με κάποιες διαφορές μεταξύ τους- μία θεωρία «βιογραφικής ταυτότητας», με κοινό παρονομαστή την παραδοχή του αυτοαναφορικού και μετασχηματιζόμενου χαρακτήρα της βιογραφίας. Σύμφωνα με αυτούς, η βιογραφία αποτελεί μία ιδιαίτερη μορφή απόδοσης –περιγραφής και αυτό-προσδιορισμού, μιας και δεν αντανακλά απλώς τη διαδρομή ενός βίου, αλλά έχει αυτοαναφορικό χαρακτήρα, με την έννοια ότι το υποκείμενο προσλαμβάνει την κοινωνική πραγματικότητα φιλτράροντάς την μέσα από ένα δικό του αυτοποιητικό

¹² Διεξοδική αναφορά στις μελέτες τους κάνει ο Γ. Τσιώλης, 2006: 132-139

σύστημα, το οποίο μεταβάλλεται διαρκώς και επανακαθορίζεται στη βάση των διαθέσιμων σε κάθε περίπτωση κοινωνικών νοηματοδοτήσεων της.

Η βιογραφική αφήγηση λοιπόν παρέχει στον ερευνητή τη δυνατότητα να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο το υποκείμενο προσλαμβάνει την κοινωνική πραγματικότητα. Ακριβώς, όμως, αυτή η πρόσληψη και κατ' επέκταση βίωση της κοινωνικής πραγματικότητας δεν συντελείται από όλους τους ανθρώπους με τον ίδιο τρόπο, ακόμη κι αν πρόκειται για ομοειδείς κοινωνικές καταστάσεις, καθώς πρόκειται για μια διαδικασία σύνθετη που εξαρτάται από την εκάστοτε ιστορικά και κοινωνικά συγκροτημένη υποκειμενικότητα. Προκειμένου, λοιπόν, να καταστεί κατανοητή η διαλεκτική σχέση ατόμου – κοινωνίας και ο ιδιαίτερος τρόπος προσοικείωσης της κοινωνικής πραγματικότητας, οι Alheit και Dausien (ό.π. αναφ. στο Τσιώλης, 2006: 151-158), εκκινώντας από τα παραδείγματα της συστημικής κοινωνικής θεωρίας και του κονστρουκτιβισμού στο πεδίο της νευροβιολογίας, κάνουν λόγο για μία ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα ως προς τη σύλληψή της έννοια, εκείνη της *βιογραφικής συγκρότησης*.

Οι εν λόγω ερευνητές αναγνωρίζουν τον αυτοαναφορικό χαρακτήρα της γνωστικής επεξεργασίας της κοινωνικής πραγματικότητας, επισημαίνοντας, όμως, πως ο αυτοαναφορικός της χαρακτήρας έγκειται στο ότι κάθε άνθρωπος διαθέτει μία «εσωτερική λογική» βάσει της οποίας κωδικοποιεί και ερμηνεύει τα εξωτερικά, κοινωνικά ερεθίσματα που λαμβάνει. Αυτή η «εσωτερική λογική» είναι μία «εσωτερική δομή» ή αλλιώς ένας «ιδιότυπος κώδικας» που επεξεργάζεται με έναν ιδιαίτερο, προσωπικό τρόπο τις κοινωνικές επιδράσεις κι ακριβώς αυτός ο κώδικας είναι που συνιστά τη *βιογραφική συγκρότηση*.

Η δομή αυτή παρέχει τους απαραίτητους εκείνους νοηματοφόρους άξονες και την οργάνωση για τη συγκρότηση, τη συνοχή και τη διατήρηση του Εαυτού. Αν και σχετικά σταθερή, εντούτοις έχει τη δυνατότητα, όχι μόνο να αναπαράγεται, αλλά και να μετασηματίζεται, καθώς το άτομο προσοικειώνεται νέα βιογραφικά γεγονότα. Με άλλα λόγια, καθώς το υποκείμενο βιώνει τις κοινωνικές εξελίξεις, φιλτράρει τα νέα δεδομένα μέσα από τους ήδη διαμορφωμένους νοηματοφόρους του άξονες κι έτσι, τα εντάσσει στη βιογραφία του, διασφαλίζοντας τη συνέχεια του εαυτού του (Τσιώλης, 2006: 165-166). Συχνά, όμως, το άτομο καλείται να αντιμετωπίσει ραγδαίες κοινωνικές μεταβολές και τα νέα δεδομένα αποσταθεροποιούν τις βεβαιότητές του σε τέτοιο βαθμό, ώστε η προσοικείωση της νέας πραγματικότητας να μετατρέπεται σε

μια διαδικασία δύσκολη και πολυσύνθετη. Σε τέτοιες καταστάσεις, λοιπόν, το άτομο οδηγείται στην αναθεώρηση της βιογραφικής του συγκρότησης, τουλάχιστον στα στοιχεία που δεν είναι συμβατά με τα νέα δεδομένα βίωσης και δράσης, δίχως αυτό να σημαίνει ότι αρχίζει να χτίζει τη βιογραφία του από ένα «σημείο μηδέν» (Hoerning, όπ. αναφ. στο Τσιώλης, ό.π.:165), αλλά μάλλον ότι συνυφαίνει τα παλαιά με τα νέα, προσπαθώντας να επαναπροσδιορίσει τη θέση του στον μεταβαλλόμενο κοινωνικό χώρο.

Για τον ερευνητή που μελετά ζητήματα ταυτοτήτων, η έννοια της *βιογραφικής συγκρότησης* μπορεί να αποτελέσει μία θεμελιώδη θεωρητική δομή, η οποία θα του επιτρέψει να κατανοήσει τον τρόπο με τον οποίο το άτομο προσλαμβάνει και κατανοεί τον Εαυτό του και τους μετασχηματισμούς του Εαυτού του, εντός του πλαισίου του σύνθετου και διαρκώς μεταβαλλόμενου κοινωνικού χώρου της νεωτερικής εποχής, όπου καλείται να παίζει πολλούς, διαφορετικούς και συχνά αντικρουόμενους μεταξύ τους ρόλους. Αυτή η εσωτερική δομή, η οποία διατρέχει και συνέχει το «είναι» του ατόμου, καθώς εμπλουτίζεται ενσωματώνοντας και αφομοιώνοντας νέες εμπειρίες και δεδομένα, στη συνέχεια τροφοδοτεί την Ταυτότητά του, η οποία υπόκειται σε μετασχηματισμούς αντίστοιχους και ανάλογους προς εκείνους που υφίσταται η βιογραφική συγκρότηση.

3.5 Οι συμμετέχοντες/ουσες και η ερευνήτρια

3.5.1 Οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες στην έρευνα

Στις μικρής κλίμακας ποιοτικές έρευνες, στις οποίες οι ερευνητές/τριες εστιάζουν σε μία συγκεκριμένη ομάδα, χρησιμοποιούνται συνήθως δείγματα μη πιθανοτήτων (Cohen et.al., 2008). Η επιλογή τους στηρίζεται κατά κανόνα στην καταλληλότητα και την επάρκεια, εφόσον το δείγμα θα πρέπει να είναι κατάλληλο, αλλά και επαρκές σε παροχή ποιοτικών πληροφοριών, ικανών να επιτρέψουν την επίτευξη του κορεσμού αναφορικά με το υπό διερεύνηση φαινόμενο (Morse & Field, 1996, όπ. αν. στο Μαντζούκας, 2007).

Η στρατηγική δειγματοληψίας που επιλέχθηκε για την περάτωση της συγκεκριμένης ερευνητικής πρότασης είναι η «βολική» δειγματοληψία, η οποία περιλαμβάνει άτομα, στα οποία η ερευνήτρια μπορεί να έχει πρόσβαση (Cohen et.al.,

2008:170). Πράγματι, οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες ήταν εκπαιδευόμενοι/μενες του Σχολείου Αλληλεγγύης Οδυσσέας¹³, μιας κι εκεί διέθετε εύκολη πρόσβαση η ερευνήτρια, ως εθελόντρια εκπαιδευτρια. Δεδομένης της επιλογής της βιογραφικής προσέγγισης, ήταν αναγκαίο τα άτομα που θα δεχόντουσαν να συμμετάσχουν στην έρευνα, να έχουν τη διάθεση μιλήσουν για προσωπικά βιώματα, να νιώθουν την άνεση να το κάνουν και να διαθέτουν τον απαιτούμενο χρόνο. Επίσης, για την επιλογή των συμμετεχόντων στην έρευνα σημαντική προϋπόθεση ήταν να διαθέτουν τη σχετική ευχέρεια να μιλήσουν στην ελληνική γλώσσα, μιας και όλοι/όλες είναι μεταναστευτικής προέλευσης. Εξαίρεση αποτελεί η περίπτωση μίας Ιταλίδας με την οποία η βιογραφική συζήτηση διεξήχθη στην ιταλική γλώσσα. Η μετάφραση αυτής της βιογραφίας από την ιταλική στην ελληνική γλώσσα πραγματοποιήθηκε από την ερευνήτρια.

Συνολικά, στην έρευνα έλαβαν μέρος οχτώ άτομα, πέντε γυναίκες και τρεις άντρες, άνω των 20 ετών, ώστε να εμπίπτουν στην κατηγορία των ενηλίκων, και ήταν ποικίλης εθνικής προέλευσης. Επρόκειτο για δύο γυναίκες αλβανικής καταγωγής, ένα αντρόγυνο από την πρώην Σοβιετική Ένωση, έναν άντρα από το Αφγανιστάν, έναν από το Ιράν, μία γυναίκα ιταλικής καταγωγής και μία γυναίκα από την Αρμενία. Οι δύο τελευταίες έφτασαν στην Ελλάδα μόλις ένα χρόνο προτού διεξαχθεί η βιογραφική συνέντευξη-συζήτηση, ενώ όλοι οι υπόλοιποι είχαν ήδη ζήσει πάνω από είκοσι χρόνια στην Ελλάδα ως μετανάστες/στριες. Οι πέντε εξ αυτών υπήρξαν εκπαιδευόμενοι/μενες στο τμήμα ελληνικών επιπέδου Β2, στο οποίο δίδασκε η ερευνήτρια, ενώ οι άλλοι τρεις, που δεν ήταν εκπαιδευόμενοι του τμήματος στο οποίο δίδασκε η ερευνήτρια, παρακολουθούσαν μαθήματα για πολλά χρόνια στον ‘Οδυσσέα’, όχι μόνο ελληνικών, αλλά και άλλων γλωσσών και το γλωσσικό τους επίπεδο ήταν αρκετά υψηλό. Επίσης, μία από τις συμμετέχουσες υπήρξε και εκπαιδευόμενη και εκπαιδευτρια στον Οδυσσέα και μάλιστα για κάποια χρονικά διαστήματα έφερε παράλληλα αυτή τη διπλή ιδιότητα.

Ο αριθμός των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα (οχτώ στο σύνολο) δεν καθορίστηκε με ακρίβεια από την αρχή, αλλά αποφασίστηκε συν τω χρόνω, κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας των δεδομένων, ώσπου διαφάνηκαν επαναλαμβανόμενα μοτίβα, ικανά να δια φωτίσουν το υπό μελέτη φαινόμενο. Εξάλλου, σε μια ποιοτική

¹³ Διεξοδική αναφορά στο Σχολείο Αλληλεγγύης Οδυσσέας, που συνιστά το πλαίσιο διεξαγωγής της έρευνας, γίνεται στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας έρευνας

έρευνα ένα μεγάλο δείγμα δεν θα εξυπηρετούσε τους στόχους της έρευνας, καθώς μέσα στο μεγάλο πλήθος των συμμετεχόντων χάνονται τα υποκειμενικά και εξατομικευμένα χαρακτηριστικά (Μαντζούκας, 2007:241).

Επιπρόσθετα, στη διάρκεια της ανάλυσης των βιογραφικών κειμένων που προέκυψαν μετά την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων με τους συμμετέχοντες/έχουσες εκπαιδευόμενους/μενες, αναδύθηκε η σημαντικότητα του ρόλου και της συμβολής των εκπαιδευτών και των εκπαιδευτριών του Οδυσσέα στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού πλαισίου. Για το λόγο αυτό, κρίθηκε χρήσιμη η άντληση πληροφοριών από εκείνους/εκείνες, ώστε να διευκρινιστούν κάποια σημεία και να καταστεί καλύτερα κατανοητό το πλαίσιο, το κλίμα και οι σχέσεις που διαμορφώνονται εντός του εκπαιδευτικού χώρου. Έτσι, έλαβαν μέρος τρεις εκπαιδύτριες κι ένας εκπαιδευτής, απαντώντας σε ημιδομημένες ανοιχτές ερωτήσεις. Από αυτές/αυτούς οι δυο είχαν πολυετή εμπειρία και συμμετοχή στον Οδυσσέα από τα πρώτα χρόνια ιδρύσεώς του, μία εκπαιδύτρια έγινε κι εξακολουθεί να είναι μέλος κι εκπαιδύτρια τα τελευταία χρόνια (από το 2016) και μία ακόμη ξεκίνησε να διδάσκει μόλις τον τελευταίο χρόνο, προτού ξεσπάσει η επιδημία covid - 19 (ακαδημαϊκό έτος 2018-2019), που οδήγησε τον Οδυσσέα σε προσωρινή παύση. Η επιλογή σε αυτή την περίπτωση ήταν «σκοπίμη», διότι η ερευνήτρια επεδίωξε να συμπεριληφθούν εκπαιδευτές και εκπαιδύτριες που γνώρισαν τον Οδυσσέα σε διάφορες φάσεις του (μιας και το εν λόγω Σχολείο, παρά το γεγονός ότι παρουσιάζει μία σταθερότητα στο χρόνο, στηρίζεται εξ ολοκλήρου στον εθελοντισμό και όπως είναι φυσικό τα μέλη του συχνά ανανεώνονται) κι επομένως, θα μπορούσαν να αποδώσουν τα χαρακτηριστικά του πλαισίου στη διαχρονία του, πάντοτε μέσα από την δική τους, υποκειμενική σκοπιά.

3.5.2 Ο ρόλος της ερευνήτριας και η συλλογή των δεδομένων

Όπως ήδη έχει αναφερθεί, στην παρούσα έρευνα, η ερευνήτρια υπήρξε ταυτόχρονα και εκπαιδύτρια στον Οδυσσέα, τα εκπαιδευτικά προγράμματα του οποίου παρακολουθούσαν οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες στην έρευνα. Το γεγονός αυτό κρίνεται σημαντικό να συζητηθεί, μιας και σε κάθε έρευνα η ταυτότητα του εκάστοτε ερευνητή/τριας αφήνει τα ίχνη της σε όλες τις διαδικασίες και τα στάδια της (West & Merrill, 2006:58). Πόσο μάλλον σε μία βιογραφική έρευνα, στο πλαίσιο της οποίας οι συμμετέχοντες/ουσες καλούνται μιλήσουν για τον εαυτό τους, και τα

προσωπικά τους βιώματα και να εκθέσουν καταστάσεις και συναισθήματα, που όλα τους προϋποθέτουν μία οικειότητα και ένα κλίμα ασφάλειας κι εμπιστοσύνης.

Το πόσο σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η ταυτότητα του ερευνητή/ της ερευνήτριας, τονίζουν οι Riegel & Kaya (2002). Οι ερευνήτριες, η μία γερμανικής καταγωγής και η άλλη μεταναστευτικής προέλευσης διεξήγαγαν μία βιογραφική έρευνα με γυναίκες μετανάστριες στην Γερμάνια και πρόσεξαν τη διαφορετική στάση που κράτησαν απέναντί τους οι συμμετέχουσες λόγω της εθνικότητάς των ερευνητριών και τα διαφορετικά θέματα που επέλεξαν να θίξουν με την κάθε μία. Η επισήμανση αυτή είναι ενδεικτική της σημασίας που έχει η ταυτότητα των ερευνητών/τριών στη διαδικασία συλλογής ποιοτικών δεδομένων. Επιπρόσθετα, ο Kiegelmann, (2002) σημειώνει ότι ο εκάστοτε ερευνητής/τρια οφείλει να λαμβάνει υπόψη του ότι, όταν διεξάγει μία συνέντευξη, ως ακαδημαϊκός βρίσκεται σε θέση ισχύος σε σχέση με το συνεντευξιαζόμενο άτομο. Πρόκειται για μία ισχύ που είναι εγγενής στο αίτημά του να του παραχωρηθεί η συνέντευξη.

Λαμβάνοντας υπόψη τις επισημάνσεις αυτές, κρίθηκε αναγκαία η εκπαιδευτική δραστηριοποίηση της ερευνήτριας στον Οδυσσέα, ώστε να αμβλυνθεί η απόσταση που τη χωρίζει με τα συνεντευξιαζόμενα πρόσωπα, ως ερευνήτρια και ως ανήκουσα στην κυρίαρχη κοινωνική ομάδα. Η παράμετρος αυτή είναι σημαντική, διότι οι ερευνητές/τριες βρίσκονται εγγενώς σε θέση ισχύος σε σχέση με τους συνεντευξιαζόμενους/μενες και η μεταξύ τους σχέση θα μπορούσε να επηρεάσει τις αφηγήσεις τους (Karnieli – Miller et all., 2009). Ωστόσο, όπως επισημαίνουν και οι Karnieli-Miller et all. (2009), στις βιογραφικές έρευνες οι συμμετέχοντες/ουσες στην πραγματικότητα έχουν μεγάλη δύναμη και διατηρούν τον έλεγχο των ιστοριών τους στη διάρκεια της συλλογής των δεδομένων. Επομένως, ο/η εκάστοτε ερευνητής/τρια, προκειμένου να έχει πρόσβαση στις προσωπικές ιστορίες των βιογραφούμενων προσώπων, πρέπει να δημιουργήσει μία σχέση συμπάθειας μαζί τους και να κερδίσει την εμπιστοσύνη τους. Έτσι, η ερευνήτρια προσέγγισε τους συμμετέχοντες και τις συμμετέχουσες ως μέλος και εκπαιδεύτρια του Οδυσσέα, ενός χώρου οικείου για τους/τις εκπαιδευόμενους/μενες, όπου οι σχέσεις των μελών - εκπαιδευτών/τριών με τους/τις εκπαιδευόμενους/μενες στηρίζονται στις αρχές της ισοτιμίας και της αλληλεγγύης, σύμφωνα με το καταστατικό ίδρυσης του σχολείου, αλλά και τις μαρτυρίες των ίδιων των συμμετεχόντων/ουσών. Εξάλλου, στην προκειμένη περίπτωση, οι πέντε από τους τέσσερις συμμετέχοντες και συμμετέχουσες υπήρξαν

εκπαιδευόμενοι/μενες σε τμήμα που δίδασκε τα ελληνικά η ερευνήτρια και είχαν ήδη προηγηθεί πολλές συζητήσεις με αυτό-αναφορικό περιεχόμενο, στη διάρκεια των οποίων και η ίδια η ερευνήτρια αποκάλυψε πτυχές της ιδιωτικής της ζωής. Οι άλλοι τρεις συμμετέχοντες/ουσες προσεγγίστηκαν δια μέσου μελών του Οδυσσέα, στα οποία είχαν εμπιστοσύνη και για το λόγο αυτό αναπτύχθηκε μία ασφαλής σχέση μεταξύ ερευνήτριας-εκπαιδευτριας και συμμετεχόντων/ουσών, οι οποίοι με μεγάλη προθυμία δέχτηκαν να αφηγηθούν τις ιστορίες τους. Με τον τρόπο αυτό, λοιπόν, αμβλύθηκε σημαντικά η θέση ισχύος της ερευνήτριας και οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν σε ένα πλαίσιο ισότιμο και ασφαλές.

Επιπλέον, αφού πρώτα ελέγχθηκε σε θεωρητικό επίπεδο η συμβατότητα των ζητουμένων της έρευνας με τη μέθοδο της βιογραφικής αφήγησης, λήφθηκαν αποφάσεις σχετικά με τον τρόπο διεξαγωγής της «βιογραφικής συνέντευξης», η οποία στην ουσία συνιστά ένα είδος ανοικτής συνέντευξης. Αρχικά, αποφασίστηκε να παρακινηθεί το βιογραφούμενο πρόσωπο να μιλήσει για όλη του τη ζωή κι έπειτα, σε ένα δεύτερο στάδιο, εάν δεν προκύψει αυθόρμητα, να του ζητηθεί να θεματοποιήσει την εκπαιδευτική του διαδρομή (Τσιώλης, 2006: 170-181). Ωστόσο, στην πράξη, ήδη μετά την πραγματοποίηση μίας πιλοτικής συνέντευξης, η οποία έδειξε ότι η βιογραφική προσέγγιση είναι η κατάλληλη μέθοδος για την ανάδειξη των ταυτοτήτων και των μετασχηματισμών της, κατέστη σαφές ότι η διεξαγωγή της βιογραφικής συνέντευξης δίχως την ενεργό συμμετοχή και ανταπόκριση της ερευνήτριας είναι πολύ να δύσκολο να συμβεί στις συνεντεύξεις με ανθρώπους μεταναστευτικής προέλευσης για τους εξής λόγους: πρώτα πρώτα οι συνεντευξιαζόμενοι/μενες μιλούν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα και συχνά δυσκολεύονται να εκφράσουν διάφορες έννοιες. Εξάλλου, δεν διαθέτουν πάντα τον αυθορμητισμό που διαθέτουν στη μητρική τους γλώσσα. Έτσι, δίχως τις παρεμβάσεις της ερευνήτριας, αδυνατούν να προβούν σε έναν αφηγηματικό μονόλογο με ροή. Δεύτερον, όταν η ερευνήτρια εισέπραττε την αμηχανία του/της συνομιλητή/τριας, και αποφάσιζε να συμμετάσχει στην επικοινωνιακή πράξη της αφήγησης με δικά της, απροσχεδίαστα σχόλια και επιφωνήματα, συμμετέχοντας σε έναν ζωντανό διάλογο, τότε οι αφηγητές/τριες των ιστοριών ζωής ανοίγονταν περισσότερο και εκφράζονταν με μεγαλύτερη άνεση. Προφανώς, η αυθόρμητη ανταπόκριση της ερευνήτριας τους έκανε να νιώθουν ότι η ερευνήτρια παρακολουθούσε με ενδιαφέρον τις αφηγήσεις τους και αυτό τους έδινε κίνητρο να συνεχίσουν. Ωστόσο, η ερευνήτρια προσπαθούσε με τα σχόλια και τις

ερωτήσεις της όχι να προκαταβάλει τις απαντήσεις των συμμετεχόντων προσώπων, αλλά να τα ενθαρρύνει να συνεχίσουν. Χαρακτηριστικά, η ερευνήτρια σημειώνει στις σελίδες του ερευνητικού της ημερολογίου:

«(...)Αφού έφτασαν οι καφέδες μας, άνοιξα το μαγνητόφωνο και της ζήτησα να αρχίσει να μου αφηγείται τη ζωή της. Αν και στην αρχή δήλωσε κάπως αμήχανη, πολύ γρήγορα χαλάρωσε κι άρχισε να μιλά χωρίς περιστροφές. Σε αυτό συνέβαλε μάλλον και το φιλικό πλαίσιο στο οποίο βρεθήκαμε, αλλά και η διαρκής επιβεβαίωση εκ μέρους μου, -κυρίως μέσα από εκφράσεις του προσώπου μου- ότι την παρακολουθώ με αμέριστη προσοχή. Την ένιωσα και την αντιμετώπισα ως φίλη με σεβασμό και ειλικρινές ενδιαφέρον και σε καμία περίπτωση ως «δείγμα έρευνας». Άλλωστε, με τη Νέττυ είχαμε πάντοτε πολύ καλή επικοινωνία και ανταλλάξαμε πληροφορίες η μία για την άλλη πριν και μετά τα μαθήματα. Όμως, στη συνάντηση αυτή, η Νέττυ μου αποκάλυψε πτυχές του εαυτού και της ζωής της που ποτέ δεν είχα φανταστεί (...))» (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4, Δείγματα ερευνητικού ημερολογίου).

Για τους λόγους αυτούς, ο όρος «βιογραφική συνέντευξη», ο οποίος παραπέμπει σε μία αυστηρή και τυποποιημένη εκμείευση των αφηγήσεων, δεν ανταποκρίνεται με ακρίβεια στον τρόπο συλλογής των δεδομένων. Στην πραγματικότητα, πρόκειται για έναν υβριδικό τρόπο άντλησης των ιστοριών ζωής, που κινείται στο χώρο ανάμεσα στις μεγάλες, μονολογικές αφηγήσεις ζωής (big stories) και τις καθημερινές, συνομιλιακές ιστορίες (small stories), που συμβαίνουν αυθόρμητα και απροσχεδίαστα, ως αναπόσπαστα τμήματα των διεπιδραστικών επικοινωνιακών πρακτικών σε συγκεκριμένα συνομιλιακά περιβάλλοντα (Bamberg, 2004; Bamberg, 2007, όπ. αν. στο Αρχάκης & Τσάκωνα, 2017:64). Στο πλαίσιο αυτού του υβριδικού τρόπου «βιογραφικής, συνομιλιακής συνέντευξης», η ερευνήτρια εξηγούσε μεν από την αρχή στον εκάστοτε συμμετέχοντα/συμμετέχουσα ότι το ζητούμενο ήταν να της αφηγηθεί τη ζωή του/της, όπως τη θυμάται, αλλά όλη η διαδικασία πραγματοποιούνταν σε διαλογικό επίπεδο -κι όχι μονολογικό- σε ένα ήρεμο και φιλικό περιβάλλον, στις περισσότερες περιπτώσεις σε ένα καφέ της επιλογής των συμμετεχόντων, όπου ένιωθαν άνετα και οικεία. Εκεί πραγματοποιούνταν η συνέντευξη, η οποία μαγνητοφωνούνταν, λαμβάνοντας τη μορφή μίας φιλικής συζήτησης, στη διάρκεια της οποίας διαμορφωνόταν το πλαίσιο για τη δόμηση μίας σχέσης μεταξύ ισότιμων συνομιλητών, πράγμα το οποίο συντελεί στην υπονόμηση της θέσης ισχύος της ερευνήτριας.

Οι συνεντεύξεις που διεξήχθησαν σε κεντρικά καφέ της Θεσσαλονίκης, επιλέχθηκαν από κοινού με τις/τους συμμετέχουσες/οντες, ώστε να αισθάνονται άνετα. Παράλληλα προσέχθηκε, ώστε να είναι χώροι ήσυχοι, χωρίς πολύ κόσμο, για να μην υπάρχουν περισπασμοί και δυσχέρειες στην επικοινωνία. Η διάρκεια της επικοινωνίας στο πλαίσιο της βιογραφικής συνέντευξης ποίκιλε ανάλογα με την εκάστοτε αφηγήτρια και τον αφηγητή, που αφέθηκε ελεύθερος να μιλήσει για τη ζωή της/του, δίχως να τεθεί κάποιο προκαθορισμένο χρονικό όριο. Ειδικότερα, η συνέντευξη με την Φραντσέσκα διήρκησε δύομισι ώρες, με τη Νέττυ μία ώρα περίπου, ενώ με την Άρπινε μόλις 20 λεπτά. Η ποικιλία αυτή στη χρονική διάρκεια των αφηγήσεων θεωρείται ότι οφείλεται, πέρα από την προσωπικότητα και τη διάθεση του εκάστοτε ομιλητή να μιλήσει, κατά κύριο λόγο στη γλωσσική τους ευχέρεια. Η Φραντσέσκα, για παράδειγμα, είχε τη δυνατότητα να μιλήσει στη μητρική της γλώσσα, την ιταλική. Για τη συγκεκριμένη αφηγήτρια, λοιπόν, δεν υπήρξαν γλωσσικοί περιορισμοί και ο λόγος της, αυθόρμητος και χειμαρρώδης, συνιστά μία ευθύγραμμη χρονική αφήγηση, που διακόπτεται από πλούσιες αναδρομές, περιγραφές, επεξηγήσεις και σχόλια. Η δικής της συνέντευξη, η οποία μεταγράφηκε αρχικά στα ιταλικά και έπειτα μεταφράστηκε στα ελληνικά, περιλαμβάνει σαράντα έξι σελίδες. Η Άρπινε, αντίθετα, η οποία βρισκόταν στην Ελλάδα τον τελευταίο χρόνο και δεν μιλούσε τόσο άνετα την ελληνική, αφηγήθηκε πολύ σύντομα τη ζωή της, δίχως πολλές λεπτομέρειες, ενώ φαινόταν ότι είχε τη διάθεση να εξωτερικευτεί. Η συνέντευξή της, η μικρότερη από όλες, κράτησε μόλις είκοσι λεπτά περίπου. Η Ίρινα και ο Μπόρις εμφανίστηκαν μαζί, αλλά ο Μπόρις δεν ήταν πάντοτε παρόν στη διάρκεια της συνέντευξης της συζύγου του, η οποία κράτησε σαράντα λεπτά. Ενώ αντίθετα, όταν αφηγούνταν τη ζωή του ο Μπόρις, η Ίρινα ήταν διαρκώς παρούσα, επιβεβαίωνε τα λεγόμενα του συζύγου της και όταν θεωρούσε ότι κάποια σημεία χρειαζόντουσαν περαιτέρω διευκρινήσεις, σχολίαζε. Η διάρκεια της αφήγησης του Νπόρις, μαζί με τις παρεμβάσεις της Ίρινα, ήταν περίπου 48 λεπτά.

Από τις υπόλοιπες συνεντεύξεις, μία συνέντευξη πραγματοποιήθηκε στον χώρο του Οδυσσέα, και πάλι ακολουθώντας το ίδιο μοτίβο συζήτησης σε ένα ούτως ή άλλως οικείο περιβάλλον. Πρόκειται για τη συνέντευξη με τον Αχμέτ, που κράτησε περίπου μία ώρα και ένα τέταρτο. Η συνέντευξη ξεκίνησε σε μία αίθουσα του Οδυσσέα με μαγνητοφώνηση. Αν και συναίνεσε στη μαγνητοφώνηση ο συνεντευξιζόμενος, έδειχνε να τον αγχώνει η διαδικασία.. Έτσι, όταν μετά από

σαράντα λεπτά περίπου χρειάστηκε να παραχωρήσουμε την αίθουσα για μάθημα, η συνέντευξη συνεχίστηκε στον χώρο της γραμματείας, όπου αρχικά βρισκόταν εκεί ένας εκπαιδευτής-μέλος του Οδυσσέα. Επρόκειτο για τον άνθρωπο που μου συνέστησε τον Αχμέτ και ο τελευταίος τον θεωρούσε άτομο της εμπιστοσύνης του. Με την παρουσία του εκπαιδευτή αυτού, ο Αχμέτ φάνηκε να χαλαρώνει και να μιλά με μεγαλύτερο αυθορμητισμό. Εξάλλου, δεν υπήρχε πια το μαγνητόφωνο και αυτό λειτούργησε εμφανώς θετικά. Για το λόγο αυτό, η ερευνήτρια αποφάσισε να μην συνεχίσει τη μαγνητοφώνηση της συζήτησης, ακόμη κι όταν αποχώρησε ο εκπαιδευτής, και ζήτησε από τον Αχμέτ να της επιτρέψει να κρατά σημειώσεις, πράγμα το οποίο αποδέχτηκε με μεγάλη προθυμία και άνεση. Το τελευταίο μέρος της συνέντευξης, λοιπόν, το οποίο περιλαμβάνει πιο προσωπικές λεπτομέρειες, δεν έχει μαγνητοφωνηθεί. Στην ανάλυση, όμως, αξιοποιήθηκε μέρος των σημειώσεων που κρατήθηκαν και που θεωρήθηκαν διαφωτιστικές.

Όσον αφορά στις δύο τελευταίες συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν από απόσταση λόγω των περιοριστικών μέτρων εξαιτίας της πανδημίας. Και σε αυτές, όμως, καταβλήθηκε η προσπάθεια να διατηρηθεί το ίδιο φιλικό επίπεδο συζήτησης (Βλ. Παράρτημα, δείγματα ερευνητικού ημερολογίου). Αυτό ήταν περισσότερο εφικτό με τη συζήτηση που διεξήχθη μέσω skype με την Ήρα. Η Ήρα αφηγήθηκε τη ζωή της με πολλές λεπτομέρειες και μεγάλη άνεση. Σε αυτό συνετέλεσε σε σημαντικό βαθμό η ευχέρεια, με την οποία η Ήρα χειρίζεται την ελληνική γλώσσα, αλλά και στην προσωπικότητά της, μιας και όπως φαίνεται μέσα από την ανάλυση, πρόκειται για μία γυναίκα εξωστρεφή, δυναμική με υψηλή αίσθηση αυτοεκτίμησης. Μάλιστα, με την εν λόγω αφηγήτρια πραγματοποιήθηκαν δύο διαδικτυακές συναντήσεις, καθεμία από τις οποίες διήρκεσε από μία ώρα και σαράντα λεπτά περίπου. Βέβαια, στη δεύτερη συνάντηση η ερευνήτρια ζήτησε από την Ήρα να γίνουν κάποιες μικρές διευκρινήσεις, αλλά τελικά κράτησε όσο περίπου και η πρώτη, μιας και η Ήρα διαθέτετε χρόνο και διάθεση να αφηγηθεί επιπλέον περιστατικά από τη ζωή της, τα οποία αξιοποιήθηκαν στην ανάλυση. Έτσι, προέκυψε συνολικά ένα απομαγνητοφωνημένο κείμενο των εξήντα τριών σελίδων.

Η τελευταία, ωστόσο, συνέντευξη πραγματοποιήθηκε τηλεφωνικά, λόγω αδυναμίας του βιογραφούμενου προσώπου να χρησιμοποιήσει κάποια διαδικτυακή πλατφόρμα επικοινωνίας. Αποφασίστηκε πάραυτα να συμπεριληφθεί και αυτή η αφήγηση, διότι έδωσε πλούσια και ενδιαφέροντα δεδομένα. Πρόκειται για τη

βιογραφική αφήγηση του Ιράν, η οποία κράτησε σαράντα έξι λεπτά, από την οποία προέκυψε ένα απομαγνητοφωνημένο κείμενο δεκατριών σελίδων. Ο Ιράν, συστημένος από την συν-εκπαιδευόμενη του Ήρα, ένιωσε εμπιστοσύνη και ασφάλεια να μιλήσει για τη ζωή του. Εξάλλου, ο ίδιος είχε παραχωρήσει και παλαιότερα συνεντεύξεις αφηγόμενος της ζωής του ως πρόσφυγας στην Ελλάδα σε τοπικό τηλεοπτικό σταθμό και τοπικές εφημερίδες της Θεσσαλονίκης. Έτσι, μετά από μία πρώτη τηλεφωνική επικοινωνία, προκειμένου να δοθούν οι απαραίτητες διευκρινήσεις, ορίστηκε η συνέντευξη. Μετά την απομαγνητοφώνηση της συνέντευξης, ακολούθησε μία δεύτερη, σύντομη τηλεφωνική επικοινωνία για ορισμένες διευκρινήσεις.

Όσον αφορά στις ημιδομημένες συνεντεύξεις με τις εκπαιδύτριες και τον εκπαιδευτή, οι τρεις από τις τέσσερις πραγματοποιήθηκαν διαδικτυακά και καταγράφηκαν μέσω skype λόγω της πανδημίας, ενώ μόνο μία διεξήχθη δια ζώσης σε περίοδο χαλάρωσης των μέτρων για την αντιμετώπιση της πανδημίας. Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις με ερωτήματα ανοιχτού τύπου υλοποιήθηκαν επίσης σε κλίμα οικείο και φιλικό, καθότι επρόκειτο για συνεργάτες και μέλη του Οδυσσέα, με δύο εκ των οποίων υπήρξαμε συν-εκπαιδευτές στο ίδιο τμήμα. Οι συνεντεύξεις αυτές διήρκησαν γύρω στη μισή ώρα η κάθε μία και, ενώ δεν στηρίχτηκαν σε προκαθορισμένες ερωτήσεις, βασίστηκαν σε άξονες θεμάτων που η ερευνήτρια επεδίωξε να αναδυθούν. Οι άξονες αυτοί παρουσιάζονται στο παράρτημα 5.

Όλες οι ηχογραφημένες συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν από την ερευνήτρια. Τα απομαγνητοφωνημένα κείμενα στάλθηκαν ηλεκτρονικά στις εκπαιδύτριες και τον εκπαιδευτή και αφού τα διάβασαν, κάποιιοι έστειλαν επισημάνσεις και διευκρινήσεις, οι οποίες λήφθηκαν υπόψιν και συμπεριληφθήκαν στο τελικό κείμενο της συνέντευξής τους. Ωστόσο, κανένα από τα βιογραφούμενα πρόσωπα δεν μπόρεσε στη διαδικασία να διαβάσει το απομαγνητοφωνημένο γραπτό κείμενο της αφήγησής του. Στην ακρίβεια, δύο από αυτά τα πρόσωπα δεν κατέστη εφικτό να τα εντοπίσει η ερευνήτρια λίγο καιρό μετά την απομαγνητοφώνηση των αφηγήσεών τους. Μία από τις συμμετέχουσες δήλωσε ότι δεν διέθετε τον χρόνο και ότι είχε απόλυτη εμπιστοσύνη στην ερευνήτρια. Τα υπόλοιπα πέντε δήλωσαν ότι τους είναι δύσκολο να διαβάσουν τόσο μεγάλα γραπτά κείμενα στα ελληνικά και αρνήθηκαν.

3.6 Εργαλεία και διαδικασίες ανάλυσης των δεδομένων

Όπως σημειώνουν οι Coffey and Atkinson, (1996, όπ. αν. στο Merriam & Tisdell, 2015:232), «δεν υπάρχουν συγκεκριμένες φόρμουλες και συνταγές για τον καλύτερο τρόπο ανάλυσης των ιστοριών που εκμαιεύουμε και συγκεντρώνουμε», αλλά μπορούν να αξιοποιηθούν πολλές, διαφορετικές στρατηγικές ανάλυσης. Έτσι στη συγκεκριμένη περίπτωση, η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε σε δύο επίπεδα. Σε ένα πρώτο επίπεδο, η ανάλυση επικεντρώθηκε στην ανάδειξη των αφηγηματικά προβαλλόμενων ταυτοτήτων από τα βιογραφούμενα πρόσωπα. Σε δεύτερο επίπεδο, η ανάλυση επιδίωξε την ανίχνευση και ανάδυση των κύριων γνωρισμάτων του εκπαιδευτικού πλαισίου, όπου υποβοηθούνται, ενισχύονται ή αποτρέπονται οι διαδικασίες μετασχηματισμού των ταυτοτήτων των εκπαιδευομένων.

Προκειμένου για το πρώτο, δηλ. τη διερεύνηση των ταυτοτήτων των συμμετεχόντων, υιοθετήθηκε μία πολύ-επίπεδη διαδικασία ανάλυσης που βασίζεται στη θεματική ανάλυση και συνδυάζει στοιχεία από την αφηγηματική ανάλυση (narrative analysis) και τη θεωρία των τριών διλημματικών τοποθετήσεων του Bamberg (2011, Bamberg et al., 2011)

Ειδικότερα, τα δεδομένα που συνελέγησαν συνιστούν βιογραφικές ιστορίες αφηγημένες σε α' ενικό πρόσωπο μέσα από την οπτική γωνία των ενήλικων αφηγητών/τριών, που επιστρατεύοντας τη μνήμη τους ανατρέχουν στο παρελθόν τους από τότε που θυμούνται τον εαυτό τους. Έτσι, οι ιστορίες τους έχουν αρχή, μέση και τέλος, άσχετα με τη χρονική σειρά, με την οποία διατυπώθηκαν τα διάφορα μέρη της. Η διάσταση του χρόνου έχει πολύ μεγάλη σημασία στην ανάλυση μίας αυτοβιογραφικής αφήγησης. Ο ερευνητής πρέπει να έχει πάντα κατά νου ότι οι (αυτό)βιογραφικές αφηγήσεις τοποθετούνται σε δύο διακριτούς χρονικούς άξονες: το χρόνο βίωσης των γεγονότων και τον παροντικό χρόνο της αφήγησης. Αυτή η διάκριση συνεπάγεται ότι το αφηγηθέν γεγονός είχε κάποια ορισμένη σημασία τη χρονική στιγμή που το βίωσε ο αφηγητής της ιστορίας, αλλά ενδεχομένως προσλαμβάνει διαφορετική σημασία ιδωμένο μέσα από την παροντική οπτική της αφήγησης (Τσιώλης, 2006:206). Συνεπώς, τα αυτοβιογραφούμενα πρόσωπα δομούν αφηγηματικά τις ταυτότητες τους φιλτραρισμένες υπό το πρίσμα του παρόντος και εντός του δεδομένου πλαισίου της βιογραφικής συνέντευξης.

Έχοντας κατά νου τη σημασία της διάστασης του χρόνου στις βιογραφικές αφηγήσεις, προκειμένου να ανιχνευθούν και να μελετηθούν οι ταυτότητες των συμμετεχόντων στην έρευνα, όπως αυτές δομούνται αφηγηματικά στο παρόν της διεξαγωγής της συνομιλιακής συνέντευξης, αξιοποιήθηκε ως εργαλείο ανάλυσης η «θεωρία της Τοποθέτησης» (Positioning Theory) και ειδικότερα, το μοντέλο κατασκευής ταυτοτήτων μέσω της αφήγησης του Bamberg (Bamberg, 2011; Bamberg et al., 2011), το οποίο εμπίπτει στο πλαίσιο των αρχών της Κριτικής Θεωρίας και της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου (ΚΑΛ). Πιο συγκεκριμένα, μία από τις βασικότερες αρχές της ΚΑΛ είναι η διερεύνηση της σχέσης μακρο-επιπέδου, το οποίο περιλαμβάνει τους κυριαρχικούς και εξουσιαστικούς λόγους σε μία κοινωνία, και μικρο-επιπέδου, που αναφέρεται στις επιλογές που κάνουν τα άτομα μέσα από τον δικό τους λόγο, είτε γραπτό είτε προφορικό (Bamberg et al., 2011: 179). Με την αξιοποίηση του μοντέλου αυτού αναμένεται να αναδυθεί και ο ρόλος των κυρίαρχων λόγων στη διαδικασία κατασκευής ταυτοτήτων.

Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, κατά την παραγωγή μίας αφήγησης το άτομο έρχεται αντιμέτωπο με τρία διλήμματα απέναντι στα οποία καλείται να τοποθετηθεί και μέσα από τις επιλογές του αναδεικνύονται οι ταυτότητες που θέλει να προβάλλει (συνειδητά ή ασυνειδητά). Το πρώτο δίλημμα αφορά στη *σταθερότητα ή την αλλαγή* του ατόμου – αφηγητή μέσα στο χρόνο. Διερευνάται δηλαδή κατά πόσο το άτομο και τα κατηγορήματά του για τον εαυτό του διατηρούνται ίδια ή έχουν αλλάξει στη διάρκεια του χρόνου (Bamberg et al., 2011: 188). Η δεύτερη διλημματική τοποθέτηση αφορά την *ομοιότητα ή τη διαφορά* του ατόμου με άλλες κοινωνικές ομάδες. Το άτομο- αφηγητής, καθώς διηγείται τη ζωή του, καλείται να διαχειριστεί την αυτό-διαφοροποίησή του (self-differentiation) ή την αυτό-ένταξή του (membershipgroup) σε συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες με τις οποίες μοιράζεται τις ίδιες ιδέες, αξίες, «πιστεύω» (Bamberg et al., 2011: 187-188). Η τρίτη διλημματική τοποθέτηση αναφέρεται στην *επίδειξη χαμηλής ή υψηλής δράσης*. Ο αφηγητής επιδεικνύει χαμηλή δράση, όταν αποδέχεται τους κυρίαρχους λόγους και ακολουθεί μία κατεύθυνση προσαρμογής που ξεκινά από τον κόσμο και καταλήγει στο άτομο, ενώ επιδεικνύει υψηλή δράση, όταν κατασκευάζει μία ταυτότητα αντίστασης στις επιταγές των διαφόρων κυρίαρχων λόγων, ακολουθώντας την αντίστροφη κατεύθυνση προσαρμογής που ξεκινά από το άτομο προς τον κόσμο (Bamberg et al., 2011: 187).

Η αξιοποίηση αυτής της θεωρητικής κατασκευής των τριών διλημμάτων του Bamberg (2011) επικουρείται από τη συμπληρωματική αξιοποίηση της θεωρίας της ευγένειας των Brown & Levinson (1987) και την θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας των Ellemers et al., (2002). Σύμφωνα με τη θεωρία της ευγένειας, το πρόσωπο (face) συνιστά την επιδιωκόμενη δημόσια προβολή του Εαυτού. Οι άνθρωποι στις διεπιδράσεις τους με τους άλλους χρησιμοποιούν συχνά στρατηγικές ευγένειας για να προστατεύσουν το πρόσωπό τους ή για να ικανοποιήσουν τις επιθυμίες τους. Για παράδειγμα, όταν ένα άτομο επιθυμεί να ενταχθεί σε μία κοινωνική ομάδα μπορεί να επιλέξει να δηλώσει την εκτίμησή του για τα μέλη της συγκεκριμένης ομάδας ή να εντοπίσει κοινά χαρακτηριστικά με εκείνα. Αντίθετα, εκφράζοντας παράπονα ή ασκώντας κριτική προς εκείνα, πλήττει το θετικό τους πρόσωπο και δηλώνει την απόσταση που λαμβάνει σε σχέση με τη συγκεκριμένη ομάδα (Brown & Levinson, 1987). Όσον αφορά στην κοινωνική θεωρία των Ellemers et al., (2002), εκκινώντας από την θεωρία της Κοινωνικής Ταυτότητας και τη θεωρία της Αυτό-κατηγοριοποίησης, υποστηρίζουν ότι τόσο η δέσμευση σε κάποια κοινωνική ομάδα όσο και τα ευρύτερα χαρακτηριστικά του κοινωνικού πλαισίου συνιστούν καθοριστικούς παράγοντες για την κατασκευή και την προβολή της προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας του ατόμου. Στο πλαίσιο αυτό, αναπτύσσουν μία ταξινόμηση καταστάσεων που αντικατοπτρίζει τις ανησυχίες και τα κίνητρα για διάφορες κοινωνικές ταυτίσεις ως αποτέλεσμα των «απειλών» που δέχονται τα άτομα για την προσωπική και ομαδική τους ταυτότητα και τον βαθμό δέσμευσής τους προς την ομάδα, μιας και ο βαθμός δέσμευσης ή ταύτισης με μία ομάδα καθορίζει το πώς τα χαρακτηριστικά, οι κανόνες και η πορεία της ομάδας θα επηρεάσουν τις γνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές αποκρίσεις των ατόμων που ανήκουν σ' αυτή την ομάδα.

Αφού λοιπόν πραγματοποιήθηκε η ανάλυση αξιοποιώντας τα πιο πάνω ερευνητικά εργαλεία, εντοπίστηκαν τα κοινά θέματα που προέκυψαν από το κάθε βιογραφικό απομαγνητοφωνημένο κείμενο και παρουσιάζονται ανά θεματική κατηγορία στην επόμενη ενότητα, στο Μέρος Α' της ανάλυσης.

Ακολούθως, παρουσιάζεται θεματικά η ανάλυση που αφορά στις εκπαιδευτικές και μαθησιακές εμπειρίες των βιογραφούμενων προσώπων. Εδώ ο «ερευνητικός φακός» εστιάζει στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του 'Οδυσσέα'. Στο επίκεντρο τίθενται οι τοποθετήσεις και οι απόψεις των ίδιων των συμμετεχόντων

εκπαιδευόμενων μεταναστών, ενώ συνδυαστικά και επικουρικά αξιοποιούνται οι σελίδες του ερευνητικού ημερολογίου που κρατήθηκαν από την ερευνήτρια και οι απόψεις των εκπαιδευτριών και του εκπαιδευτή, όπως διατυπώθηκαν στις ημιδομημένες συνεντεύξεις. Προκειμένου για τη διερεύνηση και την ανάδυση των χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού πλαισίου, λήφθηκαν υπόψη και τα ιδρυτικά κείμενα που φυλάσσονται στα αρχεία του ‘Οδυσσέα’.

Μετά από το Α’ και Β’ Μέρος της ανάλυσης ακολουθεί μία συνολική αποτύπωση της κάθε ενότητας ανάλυσης. Στην πραγματικότητα πρόκειται για μία συνδυαστική ανάλυση δευτέρου βαθμού (cross-case analysis), μετά από εμβάθυνση και διασταύρωση των επαναλαμβανόμενων θεμάτων, από την οποία αναδύονται ευρύτερες θεματικές κατηγορίες.

Η πολυεπίπεδη επεξεργασία του απομαγνητοφωνημένου αφηγηματικού λόγου ακολούθησε την εξής πορεία:

α) Πολλαπλές αναγνώσεις των δεδομένων της έρευνας

β) Δημιουργία Χρονολογικού Πίνακα (Παράρτημα) με τους σημαντικότερους σταθμούς, ο οποίος προϋποθέτει χωρισμό του αφηγηματικού λόγου σε ενότητες και υπο-ενότητες. Τα κριτήρια για το χωρισμό ενοτήτων & υπο-ενοτήτων προσδιορίστηκαν με κριτήρια που αφορούν στο χρόνο και τον τόπο: πού βρίσκεται ο αφηγητής στις διάφορες φάσεις της ζωής του. Με αυτή τη διάκριση σε ενότητες αποκτάται μία εποπτική εικόνα της θεματικής εξέλιξης του κειμένου, δηλαδή προσδιορίζονται τα βιογραφικά γεγονότα, οι εξελίξεις, οι θεματικές περιοχές και η μεταξύ τους σχέση.

γ) Θεματική ανάλυση της κάθε βιογραφικής αφήγησης ξεχωριστά

δ) Συγκρότηση των προφίλ των συμμετεχόντων – αφηγητών. Τα προφίλ των συμμετεχόντων προτάσσονται της παρουσίασης της ανάλυσης, ώστε ο αναγνώστης να έχει μία -όσο το δυνατόν – ολοκληρωμένη εικόνα της ιστορίας ζωής τους.

ε) Συνδυαστική ανάλυση και παρουσίαση: Α) Των κοινών μεταξύ των βιογραφικών αφηγήσεων θεμάτων που αφορούν στην αφηγηματική συγκρότηση πτυχών των ταυτοτήτων τους. Τα θέματα αυτά προέκυψαν αξιοποιώντας κυρίως τη θεωρία της αφηγηματικής κατασκευής ταυτοτήτων του Bamberg (2011; Bamberg et al., 2011) και συμπληρωματικά τη θεωρία της ευγένειας των Brown & Levinson (1987) και την

θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας των Ellemers et al. (2002). Μετά την ολοκλήρωση της ανάλυσης του Α' Μέρους, ακολουθεί η συνολική αποτύπωσή του, που συνιστά μία βαθύτερη ανάλυση δευτέρου βαθμού, μέσα από την από την οποία προκύπτουν οι ευρύτερες κατηγορίες των ταυτοτήτων που τα βιογραφούμενα πρόσωπα προβάλλουν.

Β) Των κοινών μεταξύ των βιογραφικών αφηγήσεων θεμάτων σε σχέση με τις εκπαιδευτικές τους εμπειρίες και τη συμμετοχή τους στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα στον 'Οδυσσέα'. Αναφορικά με τον 'Οδυσσέα', στην ανάλυση λήφθηκαν υπόψη το ερευνητικό ημερολόγιο, οι συνεντεύξεις των εκπαιδευτριών και του εκπαιδευτή και το ιδρυτικό κείμενο του εν λόγω σχολείου. Όπως και προηγουμένως, την ανάλυση του Β' Μέρους ακολουθεί μία «μετα-ανάλυση» των κυριότερων θεματικών κατηγοριών, από την οποία προκύπτουν τρεις ευρείες κατηγορίες, αναφορικά με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευομένων, τα κύρια γνωρίσματα του εκπαιδευτικού πλαισίου στο Σχολείο Αλληλεγγύης Οδυσσέας που προσιδιάζουν στα γνωρίσματα ενός Τρίτου Χώρου και τον εντοπισμό των μετασχηματισμών που συμβαίνουν στον εν λόγω εκπαιδευτικό χώρο.

Ακολουθούν οι απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα και τα αναδυόμενα ζητήματα προς συζήτηση

3.7 Η εμπιστευσιμότητα της έρευνας

Παρότι είναι αδύνατο να εξαλειφθούν συλλήβδην οι διάφοροι «κίνδυνοι» που απειλούν την εγκυρότητα και την αξιοπιστία μίας έρευνας (Cohen et al., 2008:175), στην παρούσα έρευνα καταβλήθηκε η προσπάθεια να μειωθούν οι κίνδυνοι αυτοί σε όλες τις φάσεις σχεδιασμού και διενέργειάς της. Βέβαια, η εγκυρότητα και η αξιοπιστία είναι δύο όροι που χρησιμοποιούνται διαφορετικά στους δύο τύπους έρευνας, την ποσοτική και την ποιοτική. Η διαφορά οφείλεται κατά βάσιν στο γεγονός ότι στην ποιοτική έρευνα τα αποτελέσματα δεν υφίστανται ανεξάρτητα από τον ερευνητή. Ο ερευνητής ή η ερευνήτρια έχει την επίγνωση ότι η γνώση που παράγεται σχετικά με το υπό διερεύνηση φαινόμενο είναι σχετική και εξαρτώμενη από τον τρόπο με τον οποίο διαχειρίζεται ο ίδιος/ η ίδια την ερευνητική διαδικασία και τον τρόπο αυτοδιάθεσης των συμμετεχόντων. Επομένως, το αποτέλεσμα της ποιοτικής έρευνας είναι μοναδικό και ανεπανάληπτο, εφόσον αποτελεί συνισταμένη

των σχέσεων που διαμείβονται ανάμεσα στον ερευνητή ή την ερευνήτρια και τους/τις συμμετέχοντες/ουσες (υποκειμενική αλληλεπίδραση επιστημολογία) (Χασάνδρα & Γούδας, 2003)

Για το λόγο αυτό, στην ποιοτική έρευνα ο σκοπός είναι η επίτευξη της «εμπιστευσιμότητας» στις ερευνητικές διεργασίες και τα αποτελέσματα και ως εκ τούτου αναπτύσσονται ειδικά κριτήρια αξιολόγησής της (Χασάνδρα & Γούδας, 2003). Σύμφωνα με τις Merriam & Tisdell (2015) την ποιοτική έρευνα πρέπει να διέπει: α) η εσωτερική εγκυρότητα, β) η αξιοπιστία και γ) η εξωτερική εγκυρότητα, που οι Lincoln & Cuba (1985) ονομάζουν αντίστοιχα: α) αξιοπιστία/φερεγγυότητα, β) βασιμότητα και γ) μεταβιβασιμότητα. Επιπλέον, οι Lincoln & Cuba (1985) προσθέτουν και το κριτήριο της επιβεβαιωσιμότητας, που στην ταξινόμηση των κριτηρίων από τις Merriam & Tisdell (2015) εντάσσεται στην κατηγορία της αξιοπιστίας.

Η εσωτερική εγκυρότητα ή αξιοπιστία/φερεγγυότητα σχετίζεται με το κατά πόσο τα ερευνητικά αποτελέσματα σχετίζονται με την πραγματικότητα. Βέβαια, για τον ποιοτικό ερευνητή η πραγματικότητα είναι πολυδιάστατη, ευμετάβλητη και υποκειμενική. Επομένως, δεν είναι εφικτό να τη συλλάβει κανείς εξολοκλήρου και συνακόλουθα, δε δύναται να αποδειχτεί απόλυτα και η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων της έρευνας. Αυτό, όμως, που μπορεί να γίνει είναι να εκτιμηθεί η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων σε σχέση με το σκοπό και τις συνθήκες διεξαγωγής της έρευνας (Maxwell, 2013).

Ειδικότερα, μία τεχνική για την εξασφάλιση της αξιοπιστίας/φερεγγυότητας είναι η παρατεταμένη ενασχόληση και η εξοικείωση της ερευνήτριας με το πλαίσιο της έρευνας και τα πρόσωπα που θα αποτελέσουν τους συμμετέχοντες/ουσες (Merriam & Tisdell, 2015; Χασάνδρα & Γούδας, 2003). Πράγματι, στην παρούσα έρευνα, η ερευνήτρια, προτού αρχίσει να συλλέγει τα δεδομένα με τη διεξαγωγή των βιογραφικών συνεντεύξεων, ήρθε σε επαφή με το Σχολείο Αλληλεγγύης Οδυσσέας, παρείχε εθελοντικά μαθήματα ελληνικών και εξακολούθει να είναι μέλος του εν λόγω Σχολείου. Έτσι, γνώρισε εκ των έσω το πλαίσιο, εξοικειώθηκε με τον τρόπο λειτουργίας του και ήρθε σε επαφή με τη συγκεκριμένη κοινωνική κατηγορία των εκπαιδευόμενων μεταναστών/στριών, στους οποίους εστιάζει η έρευνα. Η ερευνήτρια, δηλαδή, πλησίασε την «πραγματικότητα» των εκπαιδευομένων και

μάλιστα, συνέλεξε η ίδια τα δεδομένα και τα ανέλυσε άμεσα, δίχως να παρεμβληθεί κάποιο εργαλείο ανάλυσης ανάμεσα τους. Η παράμετρος αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς πρέπει να γίνει κατανοητή η οπτική γωνία αυτών που σχετίζονται με το ερευνώμενο φαινόμενο, να αποκαλυφθεί η πολυπλοκότητα της ανθρώπινης συμπεριφοράς στο συγκεκριμένο πλαίσιο και να παρουσιαστεί μία πολύπλευρη και πολυεπίπεδη ερμηνεία του τι συμβαίνει (Merriam & Tisdell, 2015).

Μία άλλη τεχνική που αυξάνει την πιθανότητα να παραχθούν αξιόπιστα συμπεράσματα είναι η πολυπρισματική προσέγγιση (Frost et al., 2010), δηλαδή η χρήση δύο ή περισσότερων μεθόδων συλλογής δεδομένων για τη μελέτη του ερευνώμενου φαινομένου. Πράγματι, στην παρούσα έρευνα, πέρα από τις βιογραφικές αφηγήσεις, συλλέχθηκαν και ημι-δομημένες ανοιχτές συνεντεύξεις από τρεις εκπαιδύτριες κι έναν εκπαιδευτή, ενώ για την ανάλυση των δεδομένων αξιοποιήθηκε και το ερευνητικό ημερολόγιο, αλλά και το καταστατικό έγγραφο ίδρυσης του Σχολείου Αλληλεγγύης Οδυσσέα. Έτσι, το φαινόμενο της δόμησης, της προβολής και του μετασχηματισμού των ταυτοτήτων εντός του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού πλαισίου μελετάται και αποτυπώνεται μέσα από περισσότερες οπτικές γωνίες και αποφεύγεται η προσκόλληση σε μία μόνο μέθοδο, που θα μπορούσε να διαστρεβλώσει την εικόνα για μία συγκεκριμένη πτυχή της πραγματικότητας. Κοντά σε αυτό, πρέπει να προστεθεί και ότι αξιοποιήθηκαν διαφορετικά μέσα συλλογής των δεδομένων, εφόσον πέρα από τις διά ζώσης συνομιλιακές συνεντεύξεις, διεξήχθησαν και διαδικτυακές συνομιλιακές συνεντεύξεις με τους/τις εκπαιδευόμενους/εκπαιδευόμενες και με τις εκπαιδευτριες/εκπαιδευτή, ενώ μία συνομιλιακή συνέντευξη πραγματοποιήθηκε τηλεφωνικά. Όλες τους, όμως, έδωσαν πλούσια και πυκνά δεδομένα, που κρίθηκαν ικανά να συμπεριληφθούν στο σώμα της έρευνας.

Επίσης αναφορικά με την αξιοπιστία/φερεγγυότητα, οι απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις δόθηκαν στις εκπαιδύτριες και τον εκπαιδευτή, για να πιστοποιήσουν ότι πράγματι αυτές ήταν οι απαντήσεις που έδωσαν. Δύο εκπαιδύτριες, μάλιστα, πρότειναν κάποιες τροποποιήσεις και διευκρινήσεις που συμπεριλήφθηκαν στο τελικό κείμενο της απομαγνητοφώνησης. Ωστόσο, αυτό δεν κατέστη δυνατό στην περίπτωση των βιογραφούμενων προσώπων, όπως εξηγείται στην πιο πάνω ενότητα, στις πλείστες των περιπτώσεων εξαιτίας της δυσκολίας να διαβάσουν εκτενή κείμενα στην ελληνική. Αυτή η αδυναμία καλύφθηκε εν μέρει από το γεγονός ότι μετά την

απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων, η ερευνήτρια επικοινωνήσε τηλεφωνικά με τα βιογραφούμενα πρόσωπα και ζήτησε διευκρινήσεις σε θέματα που δεν της ήταν αρκετά σαφή.

Περνώντας στο δεύτερο κριτήριο, εκείνο της βασιμότητας, αυτό που είναι σημαντικό είναι να αναζητούνται στοιχεία ή μέσα για την εξέταση τυχόν παραγόντων αστάθειας και μεταβολών. Μία τεχνική επίτευξης αυτού του κριτηρίου είναι η λεπτομερής και ακριβής καταγραφή των διαδικασιών της έρευνας (Merriam & Tisdell, 2015). Ξεκινώντας από την περιγραφή των αρχικών εμπειριών και προβληματισμών που αποτέλεσαν έναυσμα για την επιλογή του ερευνητικού θέματος ως τη συλλογή των δεδομένων, το ρόλο της ερευνήτριας και τον τρόπο με τον οποίο προέκυψαν οι κατηγορίες και ποιες αποφάσεις λήφθηκαν στη διαδρομή, όλα αναφέρονται διεξοδικά. Χαρακτηριστικό παράδειγμα συνιστά η εξήγηση ότι, αφού ολοκληρώθηκε η ανάλυση των βιογραφικών αφηγήσεων, προέκυψε η ανάγκη να διενεργηθούν νέες συνεντεύξεις, αυτή τη φορά από την πλευρά των εκπαιδευτών/τριών, ώστε να φωτιστούν ολόπλευρα και βαθύτερα πτυχές του εκπαιδευτικού πλαισίου. Έτσι, ο αρχικός σχεδιασμός της έρευνας, όπως ήδη έχει περιγραφεί, έπρεπε να τροποποιηθεί. Επίσης, ο απρόβλεπτος παράγοντας της πανδημίας οδήγησε στη λήψη της απόφασης να διεξαχθούν κάποιες συνεντεύξεις διαδικτυακά. Σε κάθε περίπτωση, ο όποιος παράγοντας αστάθειας επιλύθηκε με ευελιξία. Στην ακριβή περιγραφή και τεκμηρίωση των πιο πάνω μεταβολών συνέβαλε το γεγονός ότι η ερευνήτρια τήρησε από την πρώτη αρχή ερευνητικό ημερολόγιο, στο οποίο ανέτρεχε σε κάθε στάδιο της ανάλυσης και της περιγραφής των διαδικασιών.

Όσον αφορά στην επιβεβαιωσιμότητα για την οποία κάνουν λόγο οι Lincoln & Cuba (1985) και η οποία αναφέρεται στην επιβεβαίωση της εγκυρότητας των αποτελεσμάτων της έρευνας από ανεξάρτητα άτομα, αξίζει να σημειωθεί πρώτα απ' όλα ότι μέσα από τη συγκεκριμένη διδακτορική έρευνα προέκυψαν δύο δημοσιεύσεις με κριτές¹⁴, που αποτυπώνουν διαφορετικά στάδια της έρευνας. Επιπλέον, η ερευνήτρια έλαβε μέρος σε διεθνή συνέδρια (στην Κύπρο, τη Σερβία, την Ελλάδα, τη

¹⁴ Barkoglou, G. & Gravani, M. N. (2020). Life experiences and transitions of adult migrant learners through a biographical learning perspective, *Adult Education Discourses*, 21, pp. 125-139.

Barkoglou, G. & Gravani, M.N. (2022). Exploring adult migrants' learning needs using an empowerment critical Approach: A Biographical Research. In Hoggan, Ch. & Hoggan-Kloubert, T. (ed's), *Adult Learning in a migration society*. Routledge. (pp.67-79).

Γερμανία) στη διάρκεια όλων των σταδίων της έρευνας, παρουσιάζοντας τμήματά της. Ιδιαίτερα σημαντική υπήρξε η συμμετοχή σε summer school για διδακτορικούς φοιτητές/τριες (Como της Ιταλίας), όπου συζητήθηκαν διεξοδικά μεθοδολογικά ζητήματα που αφορούν στην παρούσα έρευνα με ακαδημαϊκούς από διεθνή πανεπιστήμια, οι οποίοι/ες επικεντρώνονται ερευνητικά στη βιογραφική μέθοδο. Όλοι αυτοί οι άνθρωποι, όπως επίσης και η επιβλέπουσα καθηγήτρια της παρούσας έρευνας, αλλά και τα μέλη της τριμελούς επιτροπής, παρείχαν χρήσιμες συμβουλές και σημαντική ανατροφοδότηση στην ερευνήτρια.

Τέλος, η εξωτερική εγκυρότητα ή η μεταβιβασιμότητα, αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο τα ευρήματα της έρευνας μπορούν να μεταφερθούν και σε άλλα πλαίσια ή ομάδες. Φυσικά, τα αποτελέσματά της ποιοτικής έρευνας είναι αδύνατο να εφαρμοστούν αυτούσια και να γενικευτούν. Εξάλλου, κάτι τέτοιο δεν είναι ζητούμενο σε μία ποιοτική έρευνα. Αντίθετα, τα αποτελέσματά της θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως «υποθέσεις εργασίας», σύμφωνα με τον Cronbach (1975, όπ. αν. στο Merriam & Tisdell, 2015:254), που εκκινώντας από την κατανόηση των συνθηκών σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, μπορούν να προσφέρουν καθοδήγηση στη λήψη αποφάσεων. Επομένως, πρόκειται για «επέκταση» της γνώσης (Patton, 2015) που προσφέρει η ποιοτική έρευνα κι όχι ακριβής μεταφορά της. Προκειμένου να καταστεί εφικτή αυτή η επέκταση, αναγκαία είναι η «πυκνή περιγραφή» του πλαισίου, των συμμετεχόντων και των ευρημάτων με αναφορά σε χωρία του λόγου των συμμετεχόντων/ουσών (Merriam & Tisdell, 2015), όπως ακριβώς επιχειρείται στην παρούσα έρευνα.

Επιπρόσθετα, όπως αναφέρει η Patton, (2015), η μεταβιβασιμότητα επιτυγχάνεται και με την επιλογή δειγματοληψίας που περιλαμβάνει πολλές διαφορετικές περιπτώσεις, όπως συμβαίνει στην παρούσα περίπτωση: υπάρχει διακύμανση στις ηλικίες των συμμετεχόντων, στις εθνικές καταβολές, το φύλο και στο χρονικό διάστημα συμμετοχής στον συγκεκριμένο εκπαιδευτικό χώρο, ενώ επίσης στο δείγμα προστίθενται και οι ντόπιες ερευνήτριες και ο ερευνητής, που επίσης η εμπειρία τους στο σχολείο παρουσιάζει μία διακύμανση, ώστε να καταγραφούν οι απόψεις τους για τον χώρο στις διάφορες φάσεις του. Μέσα από αυτές τις διακυμάνσεις στα βασικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων/ουσών επιτυγχάνεται τόσο η επισήμανση της διαφοροποίησης και της ποικιλομορφίας όσο

και ο εντοπισμός κοινών μοτίβων/θεμάτων σε όλη την έκταση των δεδομένων που συλλέχθηκαν (Patton, 2015: 267).

3.8 Η Δεοντολογία της έρευνας

Το ενδιαφέρον και η εστίαση των ποιοτικών ερευνών σε ομάδες ανθρώπων, πρόσωπα και συμπεριφορές συνιστά λόγο προβληματισμού, όχι μόνο για την επιλογή της καταλληλότερης δυνατής μεθόδου συλλογής των δεδομένων, αλλά και για την υιοθέτηση των καταλληλότερων πρακτικών ηθικής δεοντολογίας, σε όλες τις φάσεις και τα στάδια διεξαγωγής της έρευνας, από τη διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος ως τη δημοσίευση της έρευνας (Agwor & Osho, 2017).

Ήδη από το πρώτο στάδιο της έρευνας, την ανίχνευση και τελικά τη διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος, είναι κρίσιμης σημασίας το υπό διερεύνηση θέμα να ωφελεί τους συμμετέχοντες και τις συμμετέχουσες στην έρευνα (Agwor & Osho, 2017) και σε καμία περίπτωση να μην τους βλάπτει ή αποδυναμώνει (Cohen et al., 2008; Creswell, 2012). Μάλιστα, σύμφωνα με τους Cohen et al. (2008), όταν τίθεται το δίλημμα ανάμεσα στην προστασία των δικαιωμάτων των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα και την επιστημονική αλήθεια, πάντα προέχει η ευημερία των υποκειμένων, ακόμη κι αν αυτό σημαίνει περιορισμό της έρευνας. Ειδικότερα, όταν πρόκειται για μία κριτική έρευνα, που η πρόθεσή της είναι ενδυναμωτική και χειραφετητική, η πιο πάνω παράμετρος θεωρείται εκ των ων ουκ άνευ. Πράγματι, στην παρούσα έρευνα, στην οποία ο στόχος εμπίπτει στο πλαίσιο των προθέσεων της κριτικής έρευνας, η προστασία των δικαιωμάτων των συμμετεχόντων και των συμμετεχουσών στην έρευνα είναι ένα θέμα που απασχόλησε έντονα την ερευνήτρια, πόσο μάλλον εφόσον τα δεδομένα που συνελέγησαν είναι βιογραφικές αφηγήσεις, που εμπεριέχουν πολύ προσωπικά στοιχεία.

Για το λόγο αυτό, πριν από τη διενέργεια των συνεντεύξεων κρίθηκε σημαντική η εξασφάλιση της συναίνεσης και της συνεργασίας των ατόμων που θα συμμετείχαν στην έρευνα, αλλά και άλλων σημαντικών ατόμων που σχετίζονται με την εκπαιδευτική δομή. Πιο συγκεκριμένα, αρχικά συζητήθηκε η πρόθεση διενέργειας της έρευνας με διοικητικά μέλη του Οδυσσέα. Η πρόσβαση και η αποδοχή από τον χώρο διενέργειας της έρευνας είναι απαραίτητη (Cohen et al., 2008:86). Ο Οδυσσέας βέβαια συνιστά εκπαιδευτική δομή ανοιχτή σε εκπαιδευτικές έρευνες. Εξάλλου, όπως έχει ήδη σημειωθεί, η δυνατότητα να αποτελέσει έναν χώρο

επιστημονικής μελέτης συνιστά και έναν από τους ιδρυτικούς του στόχους (Γρόλλιος et al., 2002). Στη συνέχεια, εξασφαλίστηκε η συνειδητή συναίνεση από τους συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα, η οποία βασίζεται στο ανθρώπινο δικαίωμα της ελευθερίας και της αυτοδιάθεσης (Cohen, et. al., 2008). Δηλαδή, συζητήθηκε με τους επικείμενους συμμετέχοντες/ουσες το θέμα της έρευνας, η διαδικασία της συνέντευξης, ο τρόπος αξιοποίησης των δεδομένων και κατέστη σαφές ότι δεν είναι υποχρεωτική η συμμετοχή τους και ότι έχουν τη δυνατότητα να αποσύρουν τη συμμετοχή τους όποια στιγμή το θελήσουν. Αν και όλες αυτές οι εγγυήσεις δόθηκαν και σε γραπτή μορφή, σε Βεβαιώσεις Συγκατάθεσης (Παράρτημα), τις οποίες υπέγραψαν τα πρόσωπα που συμμετείχαν στην έρευνα, κρίθηκε αναγκαία και η προφορική ενημέρωσή τους, προκειμένου να εξασφαλιστεί ότι κατανόησαν πλήρως το περιεχόμενό τους. Όπως εξηγήθηκε ήδη, οι συμμετέχοντες/ουσες στην πλειοψηφία τους εξέφρασαν τη δυσκολία τους να διαβάσουν γραπτά κείμενα στην ελληνική γλώσσα.

Επιπλέον, σύμφωνα με τη Baumrind (1964), τα υποκείμενα που συμμετέχουν σε μία έρευνα είναι άνθρωποι με αξιοπρέπεια και οι ερευνητές/τριες οφείλουν να τους αποδείξουν ότι τους αντιμετωπίζουν ως τέτοιους. Συνήθως, τα δημόσια εκπεφρασμένα κίνητρα συμμετοχής τους σε μία έρευνα είναι η διάθεσή τους να αποκτήσουν μία ενδιαφέρουσα και ίσως και επωφελή εμπειρία, αλλά και να συμβάλουν στην επιστήμη (Baumrind, 1964:421). Ωστόσο, συχνά οι ερευνητές/τριες αποτυγχάνουν να αντιληφθούν την υποχρέωση τους προς τα πρόσωπα αυτά και τις υπηρεσίες τους, πράγμα το οποίο μπορεί να αντιμετωπιστεί, εάν οι ερευνητές/τριες είναι διατεθειμένοι να αφιερώσουν χρόνο στα άτομα αυτά, να απαντήσουν σε ερωτήσεις τους, να εκφράσουν τις ευχαριστίες τους για τη συμβολή τους. Στην προκειμένη περίπτωση, η ερευνήτρια όχι μόνο αφιέρωσε χρόνο στους/στις συμμετέχουσες στην έρευνα λίγα λεπτά μετά το πέρας της έρευνας, αλλά επικοινωνήσε εκ νέου με τους συμμετέχοντες/ουσες για να τους ευχαριστήσει για τη συμβολή τους και να ρωτήσει εάν υπήρχαν πρόσθετες απορίες.

Σε όλες τις περιπτώσεις, καταβλήθηκε και η προσπάθεια να προστατευθεί η ιδιωτικότητα των προσώπων. Σύμφωνα με τους Diener & Crantal (1978, όπ. αν. στους Cohen et al., 2008:98), η ιδιωτικότητα μπορεί να ιδωθεί μέσα από τρεις οπτικές γωνίες: τον ευαίσθητο χαρακτήρα των πληροφοριών, το σκηνικό παρατήρησης/μελέτης, τη δημοσιοποίηση των πληροφοριών. Έτσι, στην παρούσα

έρευνα που μελετά ανθρώπινες ζωές και είναι εξορισμού βαθιά προσωπικά τα δεδομένα που συλλέγονται έπρεπε να ληφθούν καλά υπολογισμένες αποφάσεις προκειμένου να διασφαλιστεί το δικαίωμα των συμμετεχόντων/ουσών στην ιδιωτικότητα. Διότι, όσο πιο ευαίσθητα είναι τα είδη των πληροφοριών (π.χ. θρησκευτικές πεποιθήσεις, προσωπικά χαρακτηριστικά, προσωπικές και οικογενειακές σχέσεις κ.α.), τόσο πιο «απειλητικά» μπορεί να είναι (Cohen et al., 2008: 98).

Στο πλαίσιο της προστασίας της ιδιωτικότητας των συμμετεχόντων/ουσών, λοιπόν, λήφθηκαν οι εξής αποφάσεις: Καταρχάς, διατηρήθηκε η ανωνυμία των προσώπων και χρησιμοποιήθηκαν ψευδώνυμα, που στις πλείστες των περιπτώσεων επέλεξαν τα ίδια τα πρόσωπα. Επίσης, δεν καταχωρήθηκαν προσωπικά δεδομένα (διευθύνσεις, εργασιακές λεπτομέρειες κτλ), ενώ στις περιπτώσεις που στη διάρκεια των αφηγήσεων αναφέρθηκαν ονόματα άλλων προσώπων, επαγγελματικοί οργανισμοί ή άλλα στοιχεία που η ερευνήτρια έκρινε ότι θα μπορούσαν να αποκαλύψουν την ταυτότητα του συμμετέχοντος προσώπου, αυτά δεν δημοσιεύονται, αλλά αντικαθίστανται σκόπιμα από αφηρημένα ουσιαστικά. Στο ίδιο πνεύμα κινείται και η απόφαση να αντικατασταθεί η αναφορά στο φύλλο των παιδιών που αναφέρονται στις αφηγήσεις, αντικαθιστώντας λέξεις, όπως «γιος» και «κόρη» με το ουδέτερο ουσιαστικό «παιδί/παιδιά». Τέλος, τα τμήματα κάποιων αφηγήσεων που είναι πολύ προσωπικά και δεν εξυπηρετούν τους ερευνητικούς σκοπούς έχουν αφαιρεθεί (αυτό συμβαίνει σε δύο αφηγήσεις και δηλώνεται στο σώμα της απομαγνητοφωνημένης αφήγησης). Με τον τρόπο αυτό εξασφαλίζεται η «κατασκευή μέσω ανθρώπων» που μας ενδιαφέρουν ερευνητικά και αποφεύγεται η δημοσιοποίηση προσωπικών πληροφοριών που αφορούν στα άτομα.

ΣΥΝΟΨΗ

Στο παρόν κεφάλαιο περιεγράφηκαν οι μεθοδολογικές επιλογές και οι διαδικασίες που ακολουθήθηκαν για τη διεξαγωγή της έρευνας, αφού πρώτα μελετήθηκαν οι μεθοδολογικές επιλογές άλλων ερευνών που εστιάζουν στην έννοια του μετασχηματισμού στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στη συνέχεια τεκμηριώθηκε η επιλογή της ποιοτικής έρευνας που δικαιολογείται από το σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα και που συνάδει με τις αρχές του μεταδομισμού και της κριτικής θεωρίας, οι οποίες συνιστούν το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας. Η

μέθοδος που αξιοποιήθηκε είναι η βιογραφική και παρουσιάστηκαν τα κύρια χαρακτηριστικά της. Ακολούθησε η παρουσίαση των συμμετεχόντων/ουσών και η σχέση της ερευνήτριας μαζί τους, καθώς και η μέθοδος συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων. Το κεφάλαιο κλείνει με ζητήματα εμπιστευσιμότητας και ηθικής δεοντολογίας.

ΚΕΦ. 4 ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΩΝ ΑΦΗΓΗΣΕΩΝ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο πρώτο μέρος αυτού του κεφαλαίου περιλαμβάνονται οι περιλήψεις των βιογραφιών των συμμετεχόντων και συμμετεχουσών στην έρευνα, οι οποίες σκιαγραφούν το προφίλ τους. Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζονται θεματικά οι αναλύσεις των βιογραφιών.

4.1 Το προφίλ των αυτοβιογραφούμενων προσώπων

Αχμέτ

Ο Αχμέτ γεννήθηκε και μεγάλωσε στο Αφγανιστάν. Φοίτησε μόνο στο δημοτικό, αν και πάντοτε ήθελε να γίνει γιατρός. Εξαιτίας οικονομικών δυσκολιών της οικογένειάς του, εργαζόταν από ηλικία 6 ετών στον τομέα της υφαντουργίας. Στα δεκατέσσερά του εγκατέλειψε την Καμπούλ, κυρίως για να μην αναγκαστεί να μπει στον πόλεμο εναντίον των Ταλιμπάν, αλλά και για να ενισχύσει οικονομικά την οικογένειά του. Έτσι, μέχρι τα είκοσι -εικοσιένα του έτη περιπλανήθηκε κι εργάστηκε σε ξενοδοχεία στο Ιράν, το Πακιστάν και την Τουρκία. Για την περίοδο εκείνη αποφεύγει να μιλήσει διεξοδικά.

Από την Τουρκία πέρασε στην Ελλάδα, όπου αρχικά περιπλανιόταν σε χωριά του Άργους και της Ηλείας μαζί με άλλους μετανάστες και εργαζόταν στη συγκομιδή αγροτικών προϊόντων. Λίγο πριν να μετακινηθεί στη Θεσσαλονίκη είχε ακολουθήσει μια παρέα Αφγανών στην Αθήνα, η οποία ενεπλάκη στη χρήση ψυχοτρόπων ουσιών κι ο Αχμέτ ένιωθε πως δεν είχε πια θέση εκεί. Στη Θεσσαλονίκη τον οδήγησε τελικά ένας τραυματισμός του στο πόδι. Η ΜΚΟ στην οποία απευθύνθηκε, τον έστειλε στη Θεσσαλονίκη για περίθαλψη, σε ένα προσφυγικό campus, όπου έλαβε και τα πρώτα μαθήματα γλώσσας. Από τότε μπόρεσε να προβεί σε πιο σταθερές επαγγελματικές επιλογές, αρχικά σε κάποιο εργοστάσιο κι έπειτα σε μία βιοτεχνία υφασμάτων, όπου εργάστηκε 13 χρόνια.

Το 2016 ήρθε για πρώτη φορά σε επαφή με τον ‘Οδυσσέα’, προκειμένου να βελτιωθεί στη χρήση της ελληνικής γλώσσας και δημιούργησε φιλικούς δεσμούς κυρίως με μέλη του ‘Οδυσσέα’, ελληνικής καταγωγής. Με Έλληνες συνδέθηκε και σε μία σχολή χορού Λάτιν στην οποία φοίτησε. Εκείνο το διάστημα, σε μία από τις επισκέψεις του στο Αφγανιστάν, υπέκυψε στις παρακλήσεις της μητέρας του κι

αρραβωνιάστηκε μία δεκαεξάχρονη Αφγανή, με την οποία χώρισε τρία χρόνια μετά, διότι δεν είχε την οικονομική δυνατότητα να τη φέρει στην Ελλάδα.

Το 2018, μετά από ολιγόμηνη παραμονή του σε πόλη της Βόρειας Ευρώπης, όπου επρόκειτο να εργαστεί με πολύ ικανοποιητικές απολαβές, αποφάσισε ότι η ζωή και το κλίμα της Ελλάδας του ταίριαζε περισσότερο, ακόμη κι αν κέρδιζε λιγότερα χρήματα. Έτσι, αποφάσισε να συνεχίσει τα μαθήματα στον ‘Οδυσσέα’, για να βελτιώσει ακόμη περισσότερο τα ελληνικά του, κυρίως την γραφή και την ανάγνωση, αλλά και να μάθει αγγλικά. Απώτερος στόχος του να εργαστεί επίσημα ως διερμηνέας σε κάποια ΜΚΟ. Τη χρονική περίοδο κατά την οποία διεξήχθη η συνέντευξη εργαζόταν εθελοντικά ως διερμηνέας στους Γιατρούς χωρίς Σύνορα και διατηρούσε σχέση με μία Ευρωπαϊά γιατρό, την οποία γνώρισε στη Θεσσαλονίκη.¹⁵

Φραντσέσκα

Η Φραντσέσκα, μετανάστρια ιταλικής καταγωγής, γεννήθηκε στη Σικελία και μεγάλωσε στη Ρώμη. Ο πατέρας της ήταν οδοντίατρος, άνθρωπος αυτοδημιούργητος, που διατηρούσε ένα οδοντιατρείο στη νότια Ιταλία κι ένα στη Ρώμη, οπότε έλλειπε συχνά από το σπίτι. Η μητέρα της, μία γυναίκα που οι ρίζες της κρατούσαν από αριστοκρατική γενιά της νότιας Ιταλίας, ήταν ιδιαίτερα δυναμική κι ο ρόλος της στη ζωή της Φραντσέσκα κεντρικός. Έτσι, όταν έχασε τον πατέρα της σε ηλικία 10 ετών, η μητέρα κάλυψε το κενό της πατρικής παρουσίας.

Η Φραντσέσκα μεγάλωσε με πολλές ανέσεις, δίχως έγνοιες. Σπούδασε στο πανεπιστήμιο της Ρώμης «Γλώσσες, Λογοτεχνία και Ξένους Πολιτισμούς» (Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Straniere) και μετέβη για τρεις μήνες στη Ρωσία, όπου παρακολούθησε μαθήματα ρωσικής γλώσσας. Τα νεανικά της χρόνια τα πέρασε σε γενικές γραμμές ανέμελα και είχε έντονη κοινωνική ζωή με συνομηλίκους. Στα χρόνια αυτά εργαζόταν σε τουριστικά γραφεία στη Ρώμη, δίχως να θεωρεί μόνιμη και σταθερή αυτή την επαγγελματική απασχόληση, μιας και είχε πάντοτε την σιγουριά ότι οικονομικά μπορούσε να την καλύψει η μητέρα της, με την οποία άλλωστε είχε δημιουργήσει μία σχέση εξάρτησης. Γι’ αυτό όταν η μητέρα της

¹⁵ Στη διάρκεια της συνέντευξης με τον Αχμέτ χρειάστηκε να επέλθει διακοπή και να συνεχιστεί σε άλλο χώρο, όπως εξηγείται στη σελίδα του ερευνητικού [Παράρτημα]. Εκεί κρίθηκε ότι ο συνεντευξιζόμενος μιλούσε πιο ελεύθερα κι αυθόρμητα δίχως τη χρήση μαγνητοφώνου και κρατήθηκαν χειρόγραφες σημειώσεις από την ερευνήτρια. Γι’ αυτό στην ανάλυση της αφήγησης του Αχμέτ που ακολουθεί συχνά χρησιμοποιούνται αποσπάσματα αυτών των σημειώσεων σε γ’ πρ.

αρρώστησε και πέθανε, παρότι η Φραντσέσκα ήταν ήδη μία ενήλικη γυναίκα 40 ετών, ένιωσε να χάνει τον κόσμο ολόκληρο.

Από τότε ανατράπηκε όλη της η ζωή, σε επίπεδο ψυχολογικό, κοινωνικό και οικονομικό. Για πρώτη φορά η Φραντσέσκα αναγκάστηκε να αναλάβει την πλήρη ευθύνη του εαυτού της και να ωριμάσει. Μαζί με τον αδερφό της, ο οποίος είχε στο μεταξύ δημιουργήσει τη δική του οικογένεια, πήραν την απόφαση να πουλήσουν το σπίτι της μητέρας τους. Με το δικό της μερίδιο, η Φραντσέσκα αγόρασε ένα μικρό διαμέρισμα (studio) πολύ κοντά στο Βατικανό. Κι αυτό, διότι τα τελευταία χρόνια πριν από τον θάνατο της μητέρας της, οι δυο γυναίκες είχαν συνδεθεί ιδιαίτερα με την εκκλησία κι η Φραντσέσκα ένιωθε την ανάγκη να βρίσκεται δίπλα στην έδρα του Πάπα. Με την αγορά αυτή, όμως, δεν της έμειναν χρήματα για να ζήσει. Αρχικά, επεδίωξε να εργαστεί ως βοηθός δασκάλα σε παιδιά με ειδικές ανάγκες και για το λόγο αυτό παρακολούθησε πολλές επιμορφώσεις και σεμινάρια. Ωστόσο, τα έσοδα που τις απέφερε αυτή η εργασία δεν επαρκούσαν για την κάλυψη των βασικών της αναγκών. Έτσι, ξεκίνησε σιγά σιγά να αναλαμβάνει τη φροντίδα ηλικιωμένων ανθρώπων στη γειτονιά της, πάντοτε, όμως, παράλληλα με τη στήριξη παιδιών με ειδικές ανάγκες. Κι ενώ η ίδια θεωρούσε τον εαυτό της και δήλωνε «δασκάλα στήριξης παιδιών με ειδικές ανάγκες», στη γειτονιά της καθιερώθηκε ως η φροντίστρια ηλικιωμένων, πράγμα το οποίο έπληττε το κοινωνικό της κύρος και την αίσθηση που είχε για τον εαυτό της.

Η κατάσταση που βίωνε έφτασε στο αποκορύφωμα, όταν ένα βράδυ, δέχτηκε επίθεση από αγνώστους κοντά στο σπίτι της. Η ίδια είναι βέβαιη πως επρόκειτο για μουσουλμάνους της γειτονιάς της, οι οποίοι ενοχλούνταν με την παρουσία της, διότι ήταν ιδιαίτερα πιστή στην καθολική εκκλησία και διότι κυκλοφορούσε πολύ, παρότι γυναίκα, και αυτά τα δυο οι μουσουλμάνοι άντρες δεν τα ανέχονται. Προς επίρρωση των λόγων της, η Φραντσέσκα υπογράμμισε πως τα μόνα πράγματα που απέσπασαν οι δύο δράστες, αφού τη χτύπησαν και την ακινητοποίησαν, ήταν ένα χρυσό μενταγιόν που έφερε έναν Άγιο και ένα δαχτυλίδι με το Χριστό, ενώ δεν άγγιξαν καν το πορτοφόλι της. Μετά το περιστατικό αυτό, η Φραντσέσκα άρχισε να νιώθει έντονη ανασφάλεια.

Παράλληλα, οι άνθρωποι για τους οποίους δούλευε συχνά την εκμεταλλεύονταν, δεν ήθελαν να της πληρώσουν τα χρήματα που της χρωστούσαν

και μία φορά κατηγορήθηκε ότι έκλεβε μία ηλικιωμένη κυρία που φρόντιζε. Μάλιστα, κάποιοι στη γειτονιά έφτασαν στο σημείο να μην πιστεύουν καν ότι ήταν Ιταλίδα, αφού έκανε τη συγκεκριμένη δουλειά. Κάπως έτσι η ζωή για τη Φραντσέσκα έγινε αφόρητη στη Ρώμη κι έλαβε την απόφαση να φύγει. Μετά από λογική σκέψη, κατέληξε ότι το καταλληλότερο μέρος για να μεταναστεύσει ήταν η Ελλάδα, λόγω του ότι επρόκειτο για μία χώρα με θερμό κλίμα, χαμηλό κόστος ζωής και Χριστιανική. Ταυτόχρονα όμως η Ελλάδα έχει κουλτούρα και ιστορία πολύ διαφορετική. Επομένως, δεν κινδύνευε να βρεθεί σε καταστάσεις που θα της θύμιζαν την πατρίδα της, όπως θα συνέβαινε ενδεχομένως στην Ισπανία ή την Πορτογαλία.

Η Φραντσέσκα, λοιπόν, μετανάστευσε στη Θεσσαλονίκη εννέα περίπου μήνες προτού διεξαχθεί η συνέντευξη. Νοίκιασε το διαμέρισμά της στη Ρώμη, ώστε με τα έσοδα του σπιτιού να καλύπτει τις βασικές της ανάγκες στην Ελλάδα και ξεκίνησε σχεδόν αμέσως μαθήματα ελληνικής γλώσσας στον Οδυσσέα. Τις Κυριακές η Φραντσέσκα πήγαινε στην καθολική εκκλησία της Θεσσαλονίκης, όπου έκανε κάποιες φιλίες. Τον υπόλοιπο χρόνο της τον περνούσε αναζητώντας εργασία, κυρίως σε φροντιστήρια ξένων γλωσσών, προσδοκώντας να διδάξει ιταλικά σε Έλληνες και παρακολούθησε μία επιμόρφωση στο ΑΠΘ για τη διδασκαλία της Ιταλικής σε ξένους. Το τελευταίο διάστημα ετοιμάζε μία διδακτική πρόταση, που επρόκειτο να παρουσιάσει σε ένα συνέδριο στην Κύπρο, ώστε να εμπλουτίσει το βιογραφικό της. Ήταν, όμως, απογοητευμένη που μετά από τόσους μήνες δεν είχε βρει δουλειά και σκεφτόταν να μετακομίσει στην Αθήνα, παρότι είχε μάθει τη Θεσσαλονίκη και της άρεσε.

Τρινα

Η Τρινα γεννήθηκε και μεγάλωσε στην πρώην Σοβιετική Ένωση. Αν και η οικογένειά της δεν ήταν ευκατάστατη, ωστόσο, δεν της έλλειπε τίποτα χάρη στις κρατική πρόνοια και τις παροχές. Ήταν πάντοτε άριστη μαθήτρια και ολοκλήρωσε της σπουδές της στο τμήμα της Ιστορίας. Στη διάρκεια των φοιτητικών της χρόνων γνώρισε τον άντρα της, τον Μπόρις (πρόκειται για τον επόμενο συμμετέχοντα), ο οποίος επίσης σπούδασε Ιστορία. Μετά την αποφοίτησή της απέκτησε το πρώτο της παιδί κι εργάστηκε για δύο χρόνια σε δημόσιο σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως Ιστορικός.

Στο μεταξύ, όμως, η κατάρρευση της Σοβιετικής Ένωσης άλλαξε δραματικά την ζωή της. Αντί για μισθό, οι εργαζόμενοι άρχισαν να πληρώνονται σε είδη πρώτης

ανάγκης και η Ίρινα αδυνατούσε να παράσχει τα αναγκαία στο παιδί της. Έτσι, αρχικά μετανάστευσε ο σύζυγός της στην Ελλάδα, κι έναν χρόνο έπειτα ακολούθησε κι η Ίρινα με το παιδί. Σκοπός τους ήταν η επιβίωση κι η αποταμίευση χρημάτων, ώστε να επιστρέψουν κάποια στιγμή στη Ρωσία και γι' αυτό αναγκάστηκε να κάνει διάφορες δουλειές, κυρίως στον χώρο της βιοτεχνίας, ξεχνώντας τις σπουδές της. Τελικά, όμως, η Ίρινα έμεινε ικανοποιημένη από τη ζωή στην Ελλάδα και δεν ήθελε να γυρίσει πίσω. Στην Ελλάδα η Ίρινα απέκτησε και το δεύτερο παιδί της.

Τα τελευταία επτά χρόνια εργάζεται σε ένα τουριστικό γραφείο ως ξεναγός για Ρώσους τουρίστες στην Κρήτη, όπου διαμένει την καλοκαιρινή σεζόν. Το γεγονός ότι εργάζεται σκληρά, και μάλιστα θεωρείται πολύ καλή ξεναγός, αλλά δεν αμείβεται ικανοποιητικά, επειδή δεν είναι πτυχιούχος ξεναγός, την οδήγησε στην ενήλικη ζωή της και μετά από 20 σχεδόν χρόνια παραμονής στη Θεσσαλονίκη στον «Οδυσσέα». Προκειμένου να μπει στη σχολή Ξεναγών, απαιτείται η γνώση της ελληνικής γλώσσας σε επίπεδο Γ2. Έτσι, στον «Οδυσσέα» μαθαίνει ελληνικά τους τελευταίους 5 μήνες.

Μπόρις

Ο Μπόρις γεννήθηκε και μεγάλωσε στην Γεωργία και είναι ελληνο-ποντιακής καταγωγής. Οι γονείς του ήταν μορφωμένοι, ευκατάστατοι κι ευυπόληπτοι άνθρωποι, ο πατέρας του γιατρός κι η μητέρα του φιλόλογος. Αν και η γιαγιά του μιλούσε ελληνικά και τραγουδούσε ελληνικά τραγούδια του Πόντου, ωστόσο, ο ίδιος δεν φαντάστηκε ποτέ τη ζωή του στην Ελλάδα και δεν ενδιαφέρθηκε να μάθει ελληνικά. Μετά το σχολείο, ακολουθώντας την οικογενειακή παράδοση, μετέβη στη Ρωσία για σπουδές, στο τμήμα της Ιστορίας, όπου γνώρισε την γυναίκα του (την Ίρινα, συμμετέχουσα στην παρούσα έρευνα). Στη διάρκεια των σπουδών του ήταν που κατέρρευσε η Σοβιετική Ένωση κι έτσι, εξαιτίας της οικονομικής δυσπραγίας, αναγκάστηκε να πιάσει δουλειά ως φύλακας τα βράδια, ώστε να σπουδάσει το πρωί. Όταν αποφοίτησε, εργάστηκε για λίγο καιρό, όπως κι η Ίρινα, σε σχολείο. Όμως, ο ερχομός του παιδιού τους και οι οικονομικές δυσκολίες τον ανάγκασαν να πάρει την απόφαση της μετανάστευσης στην Ελλάδα, ως παλιννοστών.

Αρχικά, έφτασε μόνος στην Ελλάδα, να διερευνήσει την κατάσταση, και την επόμενη χρονιά κάλεσε τη γυναίκα και την κόρη του. Για πολλά χρόνια έκανε διάφορες δουλειές ως εργάτης σε οικοδομές, σε επιχειρήσεις και σε χωράφια, ώσπου τα τελευταία χρόνια άρχισε να εργάζεται τις καλοκαιρινές περιόδους στην Κρήτη ως

freelancer στον τομέα του τουρισμού. Παράλληλα, όμως, τη χειμερινή περίοδο αναζητά δουλειές για συμπλήρωση του εισοδήματος.

Στον «Οδυσσέα» τον παρακίνησε η γυναίκα του να εγγραφεί. Κι ενώ ο ίδιος δεν έχει βλέψεις για περαιτέρω σπουδές, ούτε πίστευε ποτέ ότι του χρειαζόταν μαθήματα ελληνικών, μέσα από τα μαθήματα συνειδητοποίησε ότι δεν μιλούσε επαρκώς τη γλώσσα κι ότι χρειάζεται βελτίωση.

Νέττυ

Η Νέττυ, αλβανικής καταγωγής, από την Αυλώνα, προέρχεται από μία πολύτεκνη και φτωγή οικογένεια, που δεν είχε να της προσφέρει ανέσεις. Ωστόσο, θυμάται πως τα παιδικά της χρόνια ήταν ευτυχισμένα. Στο σχολείο ήταν καλή μαθήτρια και ήθελε να σπουδάσει, αλλά την χρονιά που αποφοίτησε συνέβη ένα μοιραίο γεγονός που επηρέασε την οικογένειά της ολόκληρη: ο πατέρας της, ο οποίος καταγόταν από περιοχή της Ηπείρου, που περιήλθε στην Ελλάδα κι είχε μετακινηθεί στην Αλβανία στη δεκαετία του '40, άκουγε κρυφά στο σπίτι του ελληνικά τραγούδια, πράγμα απαγορευμένο από την κυβέρνηση Χότζα. Εκείνη λοιπόν την χρονιά που αποφοίτησε από το σχολείο η Νέττυ, κάποιος γείτονας κατέδωσε τον πατέρα της στις αρχές κι έτσι η οικογένειά της αποκλείστηκε από πανεπιστήμια και δουλειές. Λίγα χρόνια μετά, όταν έπεσε το κομμουνιστικό καθεστώς στην Αλβανία, τα περισσότερα μέλη της οικογένειάς της μετανάστευσαν, ενώ δύο από τις αδερφές της πήγαν στη Θεσσαλονίκη. Η ίδια αρνούταν να φύγει από την Αυλώνα, διότι ήταν σε σχέση με έναν συντοπίτη της, που στο μεταξύ είχε μεταναστεύσει στην Αθήνα, αλλά επέβαλε στη Νέττυ να τον περιμένει. Τελικά, το 1993 οι αδερφές της την πίεσαν και δέχτηκε να τις ακολουθήσει στη Θεσσαλονίκη. Εκεί έφτασε διασχίζοντας τα βουνά με τα πόδια, συνοδευόμενη από τον γαμπρό της.

Την ελληνική γλώσσα την έμαθε αρχικά μέσα από ελληνικά τραγούδια και τηλεόραση κι έπειτα μέσα από την κοινωνική συναναστροφή, κυρίως στα σπίτια όπου εργάστηκε ως οικιακή βοηθός. Εννέα μήνες αφότου εγκαταστάθηκε στη Θεσσαλονίκη, την εντόπισε ο σύντροφος της, ο οποίος στο μεταξύ είχε μάθει ότι η Νέττυ τον είχε παρακούσει κι έφυγε, και την αναζητούσε. Έτσι, τα ξαναβρήκαν και νοίκιασαν μαζί ένα διαμέρισμα στη Θεσσαλονίκη. Η Νέττυ εργαζόταν, όπως πάντα, ως η οικιακή βοηθός, ενώ ο σύντροφός της όχι, μιας και δεν του άρεσε να δουλεύει. Μάλιστα, για ένα μεγάλο διάστημα, σχεδόν δέκα χρόνια, όσο κράτησε η σχέση αυτή, η Νέττυ απομονώθηκε από την οικογένειά της, καθώς οι δικοί της άνθρωποι δεν

ενέκριναν αυτή τη σχέση. Ο σύντροφός της ήταν βίαιος και δεν της ήταν πιστός. Όσες φορές προσπάθησε να τον εγκαταλείψει, δεν την άφηνε εκείνος. Όταν η Νέττυ έμεινε έγκυος, αρχικά ο σύντροφός της ενθουσιάστηκε. Στους έξι μήνες, όμως, άλλαξε γνώμη και επηρεασμένος από μία γυναίκα με την οποία είχε παράλληλη σχέση, άρχισε να την κακοποιεί βάνανυσα προκειμένου να αποβάλει το παιδί. Το παιδί τελικά γεννήθηκε με μία αναπηρία στο πόδι. Η Νέττυ δεν έπαψε ποτέ να εργάζεται και μάλιστα είχε μεγάλη υποστήριξη από τους ανθρώπους στους οποίους δούλευε, που τους ένιωθε σαν οικογένειά της. Ο σύντροφός της, ωστόσο, αν και τελικά συμβιβάστηκε με τη γέννησή του παιδιού, δεν είχε πια τις ανέσεις που του παρείχε η Νέττυ, αφού πλέον έπρεπε να φροντίζει και το παιδί τους. Έτσι, τελικά, εγκατέλειψε τη Νέττυ και το παιδί για μια άλλη γυναίκα.

Από τότε, η Νέττυ, ζει στη Θεσσαλονίκη και συνέχισε να δουλεύει ως οικιακή βοηθός. Αφοσιώθηκε στο μεγάλωμα του παιδιού της, για το οποίο είναι πολύ υπερήφανη. Κάποια στιγμή δημιούργησε μια άλλη, ισορροπημένη σχέση, με έναν κύριο που λειτούργησε ως πατρικό πρότυπο για το παιδί της, ενώ η ίδια εντάχθηκε σε έναν εθελοντικό σύλλογο υποστήριξης κακοποιημένων γυναικών. Τα πρώτα χρόνια λάμβανε βοήθεια ως κακοποιημένη γυναίκα, ενώ τα τελευταία χρόνια αποτελεί βασικό μέλος που βοηθά άλλες γυναίκες να ενδυναμωθούν και να ξεφύγουν από κακοποιητικές σχέσεις. Νιώθει πως η Ελλάδα της πρόσφερε πολλά και πρωτίστως τη δυνατότητα να μεγαλώσει με αξιοπρέπεια το παιδί της ως ανύπαντρη μητέρα, κάτι που δεν θα της επέτρεπαν τα ήθη στην Αλβανία. Εκτιμά τον τρόπο με τον οποίο της φέρθηκαν οι άνθρωποι στην Ελλάδα και αρνείται να ενταχθεί σε εθνικιστικούς αλβανικούς συλλόγους της Θεσσαλονίκης, που οραματίζονται τη Μεγάλη Αλβανία. Γι' αυτό, ο μοναδικός αλβανικός σύλλογος στον οποίο έχει ενταχθεί είναι μία εθελοντική οργάνωση, που στοχεύει στην κοινωνικοποίηση των Αλβανίδων, μεταναστριών γυναικών.

Εκεί έμαθε για τον «Οδυσσέα», όπου εγγράφηκε τον τελευταίο χρόνο, με αφορμή τις κρατικές εξετάσεις ιθαγένειας, στις οποίες θέλει να λάβει μέρος. Παρακολουθεί, λοιπόν, δύο δίωρα την εβδομάδα το τμήμα ελληνικών, επιπέδου B2, και τις Κυριακές, πάλι στον «Οδυσσέα», παρακολουθεί μαθήματα ελληνικής ιστορίας και πολιτισμού, που απευθύνονται σε μετανάστες που πρόκειται να συμμετάσχουν στις εν λόγω εξετάσεις.

Άρπινε

Η Άρπινε, ένα νεαρό κορίτσι 22 ετών, γεννήθηκε στη Γιερεβάν της Αρμενίας, αλλά μεγάλωσε σε ένα χωριό της Αρμενίας κοντά στα σύνορα με το Αζερμπαϊτζάν. Η ζωή στα σύνορα ήταν επισφαλής και επικίνδυνη, μιας και οι συμπλοκές με το Αζερμπαϊτζάν ήταν διαρκείς. Η Άρπινε λοιπόν μεγάλωσε στον απόηχο του πολέμου, σ' ένα χωριό που δεν είχε να προσφέρει πολλά στα παιδιά και στους νέους και όπου η κοινωνική ζωή των ανθρώπων περιοριζόταν σε αμοιβαίες επισκέψεις μεταξύ συγγενών. Αφού συμπλήρωσε εννέα έτη φοίτησης στο σχολείο, φιλοξενήθηκε από συγγενείς στη Γιερεβάν, όπου σπούδασε με υποτροφία τουριστικά επαγγέλματα σε ένα κολλέγιο. Εκεί κυρίως έμαθε ρωσικά, γαλλικά και αγγλικά.

Την απόφαση της μετανάστευσης έλαβε η οικογένειά της, όταν, μετά τον επονομαζόμενο «πόλεμο των 4 ημερών» μεταξύ Αρμενίας κι Αζερμπαϊτζάν, επρόκειτο να κληθεί στον αρμένικο στρατό ο αδερφός της. Πρώτοι μετανάστευσαν ο πατέρας κι ο αδερφός της στη Θεσσαλονίκη, όπου τους κάλεσαν συγγενείς τους, κι έναν χρόνο μετά ακολούθησε κι η Άρπινε με τη μητέρα της. Σχεδόν αμέσως βρήκε εποχιακή εργασία σε ένα ξενοδοχείο της Χαλκιδικής. Όταν, όμως έληξε η τουριστική σεζόν, η Άρπινε επέστρεψε στη Θεσσαλονίκη, όπου δυσκολευόταν να βρει άλλη δουλειά, λόγω άγνοιας της ελληνικής γλώσσας. Αν και είχε αρχίσει να μιλάει και να καταλαβαίνει τα βασικά μέσα από την καθημερινή συναναστροφή, κυρίως στο ξενοδοχείο όπου εργάστηκε το καλοκαίρι, έκρινε απαραίτητη την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Έτσι, εγγράφηκε στον 'Οδυσσέα', στον οποίο είχε μάθει ελληνικά κι ο αδερφός της την προηγούμενη χρονιά και ήδη είχε φοιτήσει πέντε μήνες, όταν διενεργήθηκε η συνέντευξη. Η Άρπινε, που γνώρισε τον 'Οδυσσέα' σε μία δύσκολη χρονιά, λίγο πριν από την έναρξη της καραντίνας λόγω της παγκόσμιας υγειονομική κρίσης, δήλωσε ικανοποιημένη από τα μαθήματα, τους εκπαιδευτές και τις επαφές που είχε δημιουργήσει στον 'Οδυσσέα', αλλά εξέφρασε και την επιθυμία να συμμετάσχει σε προγράμματα εξωδιδασκτικά, που όμως δεν υλοποιήθηκαν εκείνο το ακαδημαϊκό έτος.

Έρα

Η Έρα γεννήθηκε και μεγάλωσε στο κέντρο των Τιράνων σε μια αναπτυγμένη περιοχή κοντά στις πρεσβείες. Οι γονείς της, άνθρωποι με υψηλή μόρφωση και κοινωνική θέση, προτιμούσαν το μοντέλο της μοντέρνας οικογένειας με ένα παιδί, ώσπου υπέκυψαν στα κοινωνικά στερεότυπα της εποχής και του τόπου τους κι

αποφάσισαν να αποκτήσουν και δεύτερο παιδί, την Ήρα, όταν η μεγάλη τους κόρη είχε ήδη κλείσει τα δέκα. Έτσι, η Ήρα μεγάλωσε ανάμεσα σε «μεγάλους», από τους οποίους έλαβε αμέριστη προσοχή και φροντίδα, αλλά πάντα της έλλειπαν τα παιδιά. Η Ήρα ήταν πάντοτε καλή μαθήτρια και παρότι τα μέλη της οικογένειά της είχαν σπουδάσει οικονομικές επιστήμες, η ίδια προτίμησε την Αλβανική φιλολογία. Πίστευε ότι θα γινόταν καθηγήτρια πανεπιστημίου στα Τίρανα και ποτέ δεν φανταζόταν ότι θα μετανάστευε. Μετά την αλλαγή του καθεστώτος Χότζα, η οικογένεια της θείας της μετανάστευσε στη Θεσσαλονίκη, αλλά η δική της οικογένεια δεν είχε λόγους να το κάνει, μιας και η οικονομική κατάσταση των γονιών της τους επέτρεπε να ζουν άνετα στη χώρα τους. Έτσι, επισκέπτονταν τη θεία στη Θεσσαλονίκη τα καλοκαίρια μόνο για διακοπές.

Το 1997, ωστόσο, έτος κατά το οποίο ξέσπασε το «σκάνδαλο της πυραμίδας», κι ενώ η Ήρα ήταν φοιτήτρια και συζούσε με τον τότε σύντροφο, σημερινό σύζυγό της, η ανασφάλεια, ο εγκλεισμός και η έλλειψη βασικών αγαθών, την ώθησαν στη σκέψη να μεταβεί για λίγο διάστημα -μόνο για ένα καλοκαίρι- με τον σύντροφό της στη Θεσσαλονίκη, ώσπου να ηρεμήσουν τα πράγματα. Στη Θεσσαλονίκη, όμως, όπου απολάμβανε όλα τα βασικά αγαθά, αποφάσισε πως δεν ήθελε πια να επιστρέψει στην Αλβανία. Έπεισε λοιπόν τον τότε σύντροφό της να παραμείνουν στην Ελλάδα κι άρχισε αμέσως μαθήματα ελληνικών, ενώ εκείνος έπιασε γρήγορα δουλειά με ικανοποιητικές απολαβές σε μία αποθήκη με εμπορεύματα, αν και είχε ολοκληρώσει τις σπουδές του στη νομική. Πολύ σύντομα άρχισε και η Ήρα να εργάζεται ως baby-sitter, αλλά ταυτόχρονα επισκεπτόταν τα Τίρανα, όταν χρειαζόταν, προκειμένου να ολοκληρώσει τις σπουδές της στο πανεπιστήμιο. Τελικά, πήρε το πτυχίο της το 1999 κι αμέσως μετά παντρεύτηκε στην Ελλάδα. Από εκεί και πέρα δεν έπαψε ποτέ να κυνηγά το όνειρό της να ασκήσει κάποιο επάγγελμα σχετικό με τις σπουδές της, παρά τις ενστάσεις και την έλλειψη στήριξης από τον σύζυγό της. Ακόμη κι όταν απέκτησε τα παιδιά της, η Ήρα δεν έπαψε να εργάζεται, συχνά και σε δυο δουλειές μαζί, και να επιμορφώνεται, κυρίως σε προγράμματα με στόχο την διδασκαλία σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Παράλληλα, δίδασκε εθελοντικά αλβανική γλώσσα σε παιδιά της αλβανικής κοινότητας. Το 2009 ξεκίνησε να εργάζεται σε ΜΚΟ της Θεσσαλονίκης ως φροντίστρια κακοποιημένων παιδιών κι αυτή είναι η κύρια εργασία της. Το ίδιο διάστημα καταπιανόταν κατά καιρούς και με άλλες, παράλληλες δουλειές, δίδασκε εθελοντικά και δεν έπαψε ποτέ να παρακολουθεί επιμορφωτικά προγράμματα. Από

το 2016 είναι πρόεδρος μίας αλβανικής οργάνωσης, που απευθύνεται και στηρίζει τις Αλβανίδες μετανάστριες. Για την επαγγελματική της πορεία και το εθελοντικό της έργο βραβεύτηκε στη δεκ. του 2010 ως «Γυναίκα καριέρας της Χρονιάς» από την Αλβανική κοινότητα στην Ελλάδα.

Το σχολείο αλληλεγγύης 'Οδυσσέα' το γνώρισε το 2000, όταν αγόρασε με τον σύζυγό της διαμέρισμα εκεί κοντά και θεώρησε ότι ήταν ευκαιρία να μάθει ακόμη καλύτερα την ελληνική γλώσσα. Από τότε δεν έπαψε ποτέ -έως το 2019- να φοιτά σε προγράμματα γλωσσών και να συμμετέχει σε γιορτές που διοργανώνει ο «Οδυσσέας». Μάλιστα, το 2018 ανέλαβε την πρωτοβουλία να διδάσκει η ίδια με συνεργάτιδες της εθελόντριες στον «Οδυσσέα» αλβανικά κάθε Κυριακή σε παιδιά, ενώ για τους γονείς που περίμεναν τα παιδιά τους δημιούργησε τμήμα ελληνικών που στοχεύει στην προετοιμασία για τις εξετάσεις απόκτησης ελληνικής ιθαγένειας.

Σε έναν σύντομο απολογισμό ζωής, η Ήρα σημειώνει ότι είναι περήφανη και απολύτως ικανοποιημένη από τις έως σήμερα επιλογές και κατακτήσεις της.

Ιράν

Ο αυτό-βιογραφούμενος είναι πρόσφυγας ιρανικής καταγωγής που ζει στην Ελλάδα. Αφού ολοκλήρωσε τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στο Ιράν, επιχείρησε δύο φορές να εισαχθεί στο πανεπιστήμιο, αλλά δεν το κατόρθωσε, λόγω μη συμμόρφωσής του με το φονταμενταλιστικό ισλαμικό ιρανικό κράτος. Προέρχεται από μουσουλμανική οικογένεια, αλλά δηλώνει ότι το Ισλάμ μόνο τυπικά προσδιόριζε τη θρησκευτική του ταυτότητα, όσο ζούσε στο Ιράν. Μάλιστα, στην Ελλάδα ασπάστηκε τον Χριστιανισμό και βαφτίστηκε. Ήταν αντίθετος με τη Χεζμπολάχ και το καθεστώς της Ισλαμικής Δημοκρατίας του Ιράν, το οποίο αποκαλεί «δικτατορία». Προτού μεταναστεύσει, εργαζόταν σε ένα περιοδικό ως φωτογράφος και αντιμετώπιζε συχνά προβλήματα στη δουλειά του με το Ισλαμικό κράτος, εξαιτίας της λογοκρισίας, πράγμα το οποίο τον οδήγησε δύο φορές στη φυλακή. Αυτός ήταν και ο λόγος για τον οποίο αποφάσισε να μεταναστεύσει.

Όταν έλαβε την απόφαση να εγκαταλείψει την χώρα του, ο Ιράν ήταν παντρεμένος και ήδη είχε γεννηθεί το πρώτο τους παιδί, που τότε ήταν 8 ετών. Μετά από μία περίοδο περιπλάνησης μαζί με τη γυναίκα και το παιδί του, και αφού φυλακίστηκε για περίπου 6 μήνες στην Αθήνα, όπου έκανε 24ήμερη απεργία πείνας, τελικά του δόθηκε ασυλία και εγκαταστάθηκε μόνιμα στη Θεσσαλονίκη το 2001.

Εκεί εργάστηκε αρχικά σε κατασκευαστική εταιρεία, έπειτα σε αντιπροσωπεία αυτοκινήτων και τα τελευταία χρόνια εργάζεται ως διερμηνέας σε ΜΚΟ. Στο διάστημα αυτό παρακολούθησε πολλά εκπαιδευτικά προγράμματα από διάφορους φορείς, επιδεικνύοντας ισχυρή θέληση για μάθηση. Ανάμεσα στα ποικίλα προγράμματα που παρακολούθησε, το σχολείο αλληλεγγύης ‘Οδυσσέας’ ήταν αυτό που αποτέλεσε σημείο αναφοράς για τον Ιράν. Εκεί περνούσε όλα τα απογεύματα της εβδομάδας από το 2005 ως το 2018, και συμμετείχε σε όλες τις γιορτές και εκδηλώσεις που διοργανώνονταν. Στην Ελλάδα ο Ιράν απέκτησε και το δεύτερο παιδί του, που πλέον είναι μαθητής/μαθήτρια της Γ’ Λυκείου, ενώ από το πρώτο του παιδί, που ο/η σύζυγός του/της είναι ελληνικής καταγωγής, έχει αποκτήσει κι ένα εγγόνι.

ΜΕΡΟΣ Α΄ ΑΝΑΛΥΣΗΣ

4.2 Η αφηγηματική κατασκευή πτυχών των ταυτοτήτων των ενήλικων εκπαιδευόμενων μεταναστών/-στριών και προσφύγων

4.2.1 Τοποθετήσεις ως προς το πολιτικό-κοινωνικό πλαίσιο στη χώρα προέλευσης και η απόφαση της μετανάστευσης

Πόλεμος

Ο Αχμέτ και η Άρπινε γνώρισαν τον πόλεμο από μικρή ηλικία, ενώ ο Ιράν βίωσε την καταπίεση και τις διώξεις ενός καταπιεστικού καθεστώτος. Τα γεγονότα αυτά υπήρξαν καθοριστικά στις ζωές των βιογραφούμενων προσώπων κι επομένως δεν είναι τυχαία η πρόταξή τους στο βιογραφικό τους λόγο. Η Άρπινε ξεκινώντας τη βιογραφία της τονίζει την επικινδυνότητα της κατάστασης στο χωριό όπου μεγάλωσε, στον απόηχο των μαχών. Ο φόβος κι η ανασφάλεια χαρακτήριζε ανέκαθεν τη ζωή της οικογένειας και των συντοπιτών της (δηλωτικές ως προς αυτό οι επαναλήψεις: «επικίνδυνα», «φοβήθηκε», «φόβο»), κυρίως, όταν ο αδερφός της έφτασε σε ηλικία στρατεύσης. Έτσι, αρχικά μετανάστευσε ο πατέρας της με τον αδερφό της στην Ελλάδα, όπου είχαν συγγενείς:

Άρπινε: « Εκεί η ζωή δεν ήταν τόσο καλά, δηλαδή δεν είχαμε πολλά να κάνουμε εμείς σαν παιδιά και ήταν λίγο επικίνδυνα. Επικίνδυνα από την ...Αζερμπαϊτζάν. Ναι, εμείς πάντα στην Αρμενία έχουμε εεμμί war, πόλεμο ναι με την Αζερμπαϊτζάν. Αυτό συνεχίζει για πολλά χρόνια. Ε, και Thereason που ήρθαμε εδώ είναι για αυτό που, για ...που ο αδερφός μου έπρεπε να πάει στο στρατό και εκεί είχαμε πολύ μεγάλες...ε, πόλεμο, στο border. (...)Και ήρθανε εδώ με τον μπαμπά μου, γιατί ο μπαμπάς μου φοβήθηκε πάρα πολύ και πάντα όταν ζήσαμε εκεί είχαμε εκεί αυτό το φόβο, δεν ξέρω...Ναι φόβο. Πάντα ακούσαμε αυτό το guns και όλο τέτοια, γιατί είναι πολύ κοντά.»

Στη συνέχεια σχολιάζει ότι, αν και ο πόλεμος εκείνος που ανάγκασε τον πατέρα της και τον αδερφό της να φύγουνε ονομάστηκε «πόλεμος των 4 ημερών», οι αψιμαχίες δεν κράτησαν μόνο 4 ημέρες και τα θύματα ήταν πολλά, αναγκάζοντας τους κατοίκους της περιοχής να μετακινηθούν: «Και αυτό το χρόνο, που έπρεπε να

πάει στο στρατό ο αδερφός μου, ήταν πολύ μεγάλος...α... pick, pick of the war. Δηλ. σκοτώθηκαν κάθε εβδομάδα πολλές άνθρωπος, πολλοί άνθρωποι. Και τώρα, it's called, λέγονται 4 dayswar. Αλλά δεν είναι 4 days, είναι μήνες που ήταν. (...)Τώρα οι περισσότεροι πάνε έξω από το χωριό, δεν έμεινε τόσο πολλοί άνθρωποι, γιατί είναι επικίνδυνα.».

Προφανώς, στο σημείο αυτό, η Άρπινε αναφέρεται στα γεγονότα του Απριλίου του 2016, όταν κλιμακώθηκε η στρατιωτική αντιπαράθεση στη Γραμμή Επαφής του Ναγκόρνο-Καραμπάχ με εκτιμώμενο αριθμό θυμάτων περί τους 350 (www.eliamep.gr). Με αυτόν τον τρόπο αιτιολογεί με λογικό τρόπο την απόφαση της οικογένειάς της να μεταναστεύσει και παραθέτει τα γεγονότα με κάποια συναισθηματική αποστασιοποίηση, παρά τη συσσώρευση λέξεων δηλωτικών του φόβου. Λειτουργεί δηλαδή περισσότερο σαν αντικειμενικός παρατηρητής, που εξηγεί με νηφαλιότητα και ρεαλισμό την επικινδυνότητα της κατάστασης και αποφεύγει να τοποθετηθεί απέναντι στα γεγονότα ή να συμμαριστεί τα βάσανα των ομοεθνών της. Ενδεχομένως, απευθυνόμενη στην ερευνήτρια που αφενός τη θεωρεί αποστασιοποιημένη σε σχέση με τα εθνικά και πολιτικά γεγονότα στην Αρμενία και αφετέρου θεωρώντας δεδομένη την θετική αντιμετώπιση των Αρμενίων στην Ελλάδα, η Άρπινε δεν νιώθει να δέχεται κάποια «απειλή» η κοινωνική και εθνική της ταυτότητα κι έτσι αποφεύγει μία προσωπική εμπλοκή Εαυτού, παρουσιάζοντας χαμηλή δέσμευση σε σχέση με την εθνική ομάδα των Αρμενίων (Ellemers et al., 2002).

Ο Αχμέτ, αντίθετα, δεν διστάζει να τοποθετηθεί ευθέως απέναντι στα πολιτικο-κοινωνικά γεγονότα που βίωσε από μικρός. Ψάχνοντας να βρει από ποιο σημείο να ξεκινήσει την αφήγησή του, επισημαίνει πως αρχικά δεν είχε στο νου του την Ελλάδα. Ωστόσο, υπήρχε πόλεμος στη χώρα του κι αυτός έμελλε να καθορίσει την πορεία της ζωής του.

Αχμέτ: « Από τότε που ξεκίνησα ... καταρχάς δεν ήξερα ότι θα φτάσω στην Ελλάδα, δεν την είχα καν στο μυαλό μου--ναι, ήμουν μέχρι 13-14 ετών στο Αφγανιστάν και είχαμε και προβλήματα. Πόλεμος. Γιατί από πολύ μικρός που ήμουνα, ήμουνα 3-4 ετών, δεν θυμάμαι, αλλά μετά από τα 5 μου, έχουμε μέχρι αυτή τη στιγμή φασαρίες».

Ο «πόλεμος» για τον Αχμέτ δεν είναι μία γενική, αόριστη κατάσταση, αλλά γίνεται συγκεκριμένος, με αντίπαλες ομάδες, μεταξύ των οποίων ο ίδιος παίρνει θέση:

από τη μια ο Αφγανικός λαός που ζει φιλήσυχα κι από την άλλη οι Ταλιμπάν - φονταμενταλιστές Ισλαμιστές, των οποίων το κίνημα έχει πολιτικο-θρησκευτικά χαρακτηριστικά-, που προσδιορίζονται ως ιδεολογικοί και θρησκευτικοί αντίπαλοι του Αχμέτ:

«Κι επίσης περίμενα να φύγω από το Αφγανιστάν, γιατί ήρθανε τότε οι Ταλιμπάν. Αναγκαστικά θα έπρεπε να πήγαινα στον πόλεμο και δεν μου άρεζε, για να πάω να σκοτώσω άνθρωπο, αλλά αυτό σε κάνει η κατάσταση και δεν έχεις δουλειά, δεν έχεις τίποτε άλλο από τη στιγμή που έρχεται για παράδειγμα να σου πω, έρχεται στην Ελλάδα, στη Θεσσαλονίκη να έρθουν—να μπάινουν μέσα στο σπίτι σου, ε, εγώ σαν Αλή σκεφτόμουνα, και οι γονείς μου δεν ήθελαν να πάω στον πόλεμο. Αυτό ήτανε -- στο στρατόπεδο εκεί που ήθελαν να πάμε για πόλεμο και να μην τους αφήσουμε τους Ταλιμπάν να έρθουν μέσα στο σπίτι μας, αυτό ήτανε από ανάγκη και οι πιο πολλοί φοβόμασταν μέσα στο σπίτι μας να μην μας σκοτώσουν.»

Ο Αχμέτ, θέλοντας να καταστήσει σαφή τη δεινή κι αδιέξοδη θέση στην οποία είχε περιέλθει, επιχειρεί να βάλει νοερά την ερευνήτρια στη θέση του: της ζητά να φανταστεί εχθρούς να επιτίθενται τη Θεσσαλονίκη και να εισβάλουν στα σπίτια των ανθρώπων. Με αυτό τον τρόπο αφενός αισθητοποιεί το κλίμα ανασφάλειας που επικρατούσε κι αφετέρου διεγείρει συναισθήματα συμπάθειας προς τον πάσχοντα άνθρωπο, ανεξαρτήτου φυλής κι εθνικότητας που βάλλεται κάποια στιγμή της ζωής του αναίτια κι αιφνίδια από εξωτερικούς εχθρούς. Ταυτόχρονα, δομεί την ταυτότητα του φιλήσυχου ανθρώπου που απεχθανόταν τις «φασαρίες», όπως λέει, και δεν ήθελε να «σκοτώσει» άνθρωπο, διαφοροποιώντας αισθητά τον εαυτό του (Bamberg et al., 2011) από τους «βίαιους» και «πολεμοχαρείς» -όπως αφήνει να διαφανεί- Ταλιμπάν.

Αποφασίζει λοιπόν να μεταναστεύσει, για να μην αναγκαστεί να πολεμήσει: *«Κι αυτό δεν μου αρέσει καθόλου. Κι αυτός ήταν ο λόγος, που να παρατήσω την οικογένειά μου και όλα, την πατρίδα –να έρθω».* Αν και ήπιος στις τοποθετήσεις του, ο Αχμέτ αντιστέκεται με τον δικό του τρόπο στην επικρατούσα κατάσταση: μένει πιστός στις ανθρωπιστικές του αρχές και αξίες, επιλέγοντας τη φυγή.

Θεοκρατικό-απολυταρχικό καθεστώς

Ο Ιράν ξεκινά τη βιογραφική του αφήγηση με έναν σύντομο και πυκνό αυτοπροσδιορισμό.

Ιράν: *«Εγώ γεννήθηκα στο Ιράν και μεγάλωσα στο Ιράν, γιατί Ιράν ήταν μία δικτατορίες χώρες και δεν μπορούσα να μένω εκεί, γιατί και όταν τελείωσα Λύκειο, δύο φορές έδωσα εξετάσεις για να πάω πανεπιστήμιο και για λόγο θρησκείας, εγώ δεν ήμουνα ένας – δεν μπορούσα αυτά που ήθελε το κράτος, κάθε μέρα να πάω τζαμί, να βάλω μούσι, να είμαι σαν το δικό τους χαρακτήρα, 'Ιζμπουλά' που λένε, και δεν το γούσταρα ποτέ και δεν με άφησαν να πάω πανεπιστήμιο».*

Τα κύρια σημεία του αυτοπροσδιορισμού του περιλαμβάνουν: 1) τον τόπο καταγωγής του, β) την πολιτική και θρησκευτική του τοποθέτηση απέναντι στη Χεζμπολάχ και γ) την επιθυμία, αλλά και αδυναμία του να σπουδάσει στο Ιράν, εξαιτίας των πολιτικο-θρησκευτικών του τοποθετήσεων. Τοποθετεί λοιπόν, εξ αρχής τον εαυτό το αντιμέτωπο με τους εκεί κυρίαρχους, ηγεμονικούς λόγους (Bamberg, 2011; Bamberg et al., 2011): *«...εγώ δεν ήμουνα ένας – δεν μπορούσα αυτά που ήθελε το κράτος, κάθε μέρα να πάω τζαμί, να βάλω μούσι, να είμαι σαν το δικό τους χαρακτήρα, 'Ιζμπουλά' που λένε, και δεν το γούσταρα ποτέ...»*, και επιχειρεί να παρουσιάσει τις πολιτικές αναταραχές που βίωσε.

Ειδικότερα, αναφέρεται στις στη λαϊκή επανάσταση του 1979 στο Ιράν και την εγκαθίδρυση της θεοκρατικής Ισλαμικής Δημοκρατίας που στόχευε «στη δημιουργία μίας κοινωνίας σύμφωνης με τις Ισλαμικές αρχές και κανόνες» (UNHCR, 2001: 5).

«Μετά την επανάσταση Ιράν, ήρθαν οι παπάδες και μας έκανε κουμάντο και για τις γυναίκες και άντρες, δηλ. ήταν πολύ δικτατορία. Ιράν είναι πολύ δικτατορία και δεν είχε ελευθερία, δηλ. δεν μπορούσαμε να μιλάμε, τίποτα, δηλ. ελευθερία δεν υπάρχει για τους δημοσιογράφους, για φωτογράφους».

Στο σημείο αυτό, κάνοντας λόγο για «παπάδες» επιδιώκει τη συναισθηματική εμπλοκή της ερευνήτριας – όπως προηγουμένως είχε κάνει και ο Αχμέτ- και τη βοηθά να αντιληφθεί σε βάθος καταστάσεις που απέχουν από τις δικές της εμπειρίες και βιώματα. Στο ίδιο τμήμα λόγου, ο Ιράν επαναλαμβάνει δύο φορές τη λέξη «δικτατορία» για να δώσει έμφαση στο καθεστώς ανελευθερίας γενικότερα, αλλά και ειδικότερα στην έλλειψη ελευθερίας του λόγου και της έκφρασης. Έτσι, προετοιμάζει αφηγηματικά την έμπρακτη πολιτική του δράση, επιδεικνύοντας υψηλή δράση ενάντια στους ηγεμονικούς λόγους στη χώρα προέλευσης (Bamberg, 2011; Bamberg

et al., 2011), καθώς διεκδίκησε το δικαίωμα της ελεύθερης έκφρασης ως φωτορεπόρτερ:

«Και μετά είχε δυσκολία στο Ιράν. Δεν μπορούσα να δουλεύω, πάντα είχα πρόβλημα με το κράτος, δύο φορές με πιάσαν με βάλανε φυλακή, γιατί ...ε, ήμουν φωτογράφος και δούλευα σε ένα περιοδικό στην πόλη μας και συνέχεια είχα πρόβλημα».

«Ήθελα να γράφω κάτι πράγματα στο περιοδικό, γιατί ο αδερφός μου μετά ήταν σε Πανεπιστήμιο και πήγαν στο Πανεπιστήμιο, σκότωσαν πάρα πολύ κόσμο μέσα απ' το πανεπιστήμιο, χτύπησαν και αυτά έγγραφα εγώ και πήγα φυλακή».

Τα πιο πάνω αποσπάσματα αναφέρονται στις φοιτητικές διαδηλώσεις του 1999 στο Ιράν εναντίον του σχεδίου νόμου που προέβλεπε περιορισμό της ελευθερίας του τύπου. Σύμφωνα με την έκθεση για την κατάσταση των προσφύγων και των αιτούντων άσυλο από το Ιράν (UNHCR, 2001), προκειμένου για την αντιμετώπιση των διαμαρτυριών, κυβερνητικοί αξιωματούχοι επιτέθηκαν σε φοιτητικές εστίες της Τεχεράνης, ασκώντας βία (αναφέρονται συλλήψεις και εκπαραθυρώσεις φοιτητών), πράγμα το οποίο οδήγησε τις επόμενες ημέρες σε γενικευμένες εκδηλώσεις διαμαρτυρίας και εκτεταμένες ταραχές σε όλες τις πόλεις της χώρας. Οι φοιτητικές διαμαρτυρίες και διαδηλώσεις συνεχίστηκαν ως το Μάιο του 2000, δηλαδή τη χρονιά που ο Ιράν έφυγε από τη χώρα του. Έτσι, πέρα από στοιχεία του ιδιωτικού βίου, ο Ιράν παρέχει και πολλές πληροφορίες για το ιστορικό- πολιτικό πλαίσιο, το οποίο συνυφαίνεται με την ατομική βιογραφία.

Στο πλαίσιο αυτό, η πολιτική τοποθέτηση του αφηγητή συναρθρώνεται και με την επαγγελματική του ταυτότητα ως φωτογράφου που έρχεται να καλύψει τα γεγονότα. Μέσω αυτής της ιδιότητας, η πολιτική του θέση λαμβάνει τη μορφή δράσης, εξαιτίας της οποίας φυλακίζεται δύο φορές. Το επάγγελμά του αποκτά «ιδεολογική φόρτιση», μετατρέπεται σε «κεντρική μήτρα κοινωνικής νοηματοδότησης» (Τσουκαλάς, 1987:206) και προσδιορίζει μία σημαντική πτυχή της κοινωνικής του δράσης και ταυτότητας την εποχή που ζούσε στο Ιράν. Έτσι, το αυτοβιογραφούμενο πρόσωπο δομεί το προφίλ του ασυμβίβαστου, μαχητικού κι επαναστατικού ανθρώπου που με δυναμισμό και αυτοθυσία αγωνίζεται ενάντια στην ανελευθερία και την καταπίεση, διαχωρίζοντας σαφώς τον εαυτό του από τους φανατικούς Ισλαμιστές και τη Χεζμπολάχ και που αναγκάζεται να φύγει από τη

χώρα, όπου δεν νιώθει πλέον ασφαλής. Αναλαμβάνει, λοιπόν, υψηλή δράση, κατασκευάζοντας μία ταυτότητα σχεδόν ηρωική, που αντιστέκεται με κάθε τμήμα στους διάφορους ηγεμονικούς λόγους (Bamberg, 2011; Bamberg et al., 2011)

Κατάρρευση κομμουνιστικών καθεστώτων

Κατάρρευση Σοβιετικής ένωσης

Την κατάρρευση των κομμουνιστικών καθεστώτων στη διάρκεια της δεκαετίας του '90 βίωσαν τόσο η Νέττυ και η Ήρα στην Αλβανία, όσο και η Ίρινα και ο Μπόρις στην πρώην Σοβιετική Ένωση. Ωστόσο, άμεση επίδραση είχε στις ζωές των δύο τελευταίων, που μετανάστευσαν από τη Ρωσία στην Ελλάδα.

Ο Μπόρις, ήδη από το εναρκτήριο τμήμα του λόγου του, τοποθετείται πολιτικά, αναφέροντας αρχικά πως το '89, όταν δηλαδή μετέβη από τη Γεωργία στη Ρωσία για σπουδές, η οικογένειά του ευημερούσε και *«ήταν ακόμη καλά στη Ρωσία»*. Ειδικότερα, ο Μπόρις θυμάται: *« [Α]πό 16 έφυγα από τη Γεωργία, πήγα στη Ρωσία, το '89. Το '89 ακόμα καλά ήτανε στη Γεωργία, δηλαδή σπίτι είχαμε, όλα είχαμε, δύο αυτοκίνητα είχαμε, όλα καλά ήτανε, ο μπαμπάς μου γιατρός ήτανε, η μάνα μου καθηγήτρια ήτανε φιλόλογος, δηλαδή καλά ήτανε, καλά ήτανε όλα, πήγα κι εγώ στη Ρωσία για σπουδές.»*

Στη συνέχεια, όμως, όπως επισημαίνει, η οικογενειακή ευημερία διαλύθηκε από την πολιτική του Γκορμπατσόφ, εναντίον του οποίου εξαπολύει ένα δριμύ κατηγορώ, δίνοντας το σαφές πολιτικό του στίγμα και παρουσιάζοντας υψηλή δράση, δομώντας αφηγηματικά την ταυτότητα του έντονα πολιτικοποιημένου ανθρώπου, που έχει άποψη για τα πολιτικά δρώμενα του τόπου του και τα εκφράζει με παρρησία (Bamberg, 2011; Bamberg et al., 2011).

Μπόρις: *«[Δ]υστυχώς το '91 η Σοβιετική Ένωση έχει πέσει, έχουν πουλήσει, τώρα ξέρω εγώ; Έχουν πουλήσει!(...) [Ο] Γκορμπατσόφ έχει πουλήσει τη Σοβιετική Ένωση, κοπρόσκυλο! Ακόμα ένας τέτοιος άνθρωπος στην ιστορία ακόμα δεν έχει έρθει ξανά, που να είναι πρωθυπουργός και να έχει πουλήσει τη χώρα του.»*

Ο πολιτικός λόγος της Ίρινα, η οποία συμφωνεί με το σύζυγό της, εκφέρεται με πιο ήπιες κι έμμεσες διατυπώσεις. Αν και δεν προέρχεται από εξίσου ευκατάστατη οικογένεια, ωστόσο, δεν της έλλειπε τίποτα στη Σοβιετική Ένωση, όπου οι πολίτες απολάμβαναν κοινωνικές παροχές: *«Εμείς ε, ας πούμε η οικογένειά μου, δεν ήτανε πλούσια, αλλά ... εγώ νιώθησα καλά. Εγώ πήγα στο σχολείο, μετά στο πανεπιστήμιο, το*

καλοκαίρι πήγαμε με την αδερφή μου στη γιαγιά μου στο χωριό, πήγαμε, γυρίσαμε ε και πανεπιστήμιο και γιατροί και ήτανε χωρίς λεφτά».

Επιπλέον, επιχειρώντας μία αξιολογική θεώρηση των πολιτευμάτων που βίωσε στην πράξη, αφενός το κομμουνιστικό καθεστώς στη Σοβιετική Ένωση και αφετέρου τον καπιταλισμό που γνώρισε στην Ελλάδα, σημειώνει: *«Ας πούμε, εγώ όταν γέννησα το πρώτο παιδί εε νιώθησα, ε, από το νοσοκομείο με πήρανε τηλέφωνο και μου είπανε 20 του μηνός έχετε εμβόλιο. Τώρα ποιος να με πάρει τηλέφωνο; Ποιος να με θυμίσει αυτό; Τώρα αν κάποιος είναι άρρωστος, αν έχει κάποια προβλήματα, κανείς δεν ξέρει. Κανείς δεν ξέρει... τι γίνεται στο σπίτι σου. Όταν η μαμά μου αρρώστησε, θυμάμαι, έρχονται από το εργοστάσιο τρία πέντε άτομα, με δωράκια, με γλυκά, «[Π]ώς είστε; Τί πάθατε; Πότε να 'ρθείτε στη δουλειά;» Τώρα, τώρα κανείς δεν θέλει να μάθει αυτό. Δεν ήρθες στη δουλειά. Όταν ήρθαμε στην Ελλάδα, εγώ ...από την πρώτη στιγμή ήξερα...είναι το καπιταλισμό (...) άλλο σύστημα, πιο σκληρό σύστημα».*

Όμως, διατηρώντας το ήπιο πολιτικό της προφίλ και καθώς η αφηγηματική της πρακτική θεμελιώνεται στη βάση της αλληλεπίδρασής της (Bamberg, 2011) με μία ντόπια στη χώρα προέλευσης ερευνήτρια – συνομιλήτρια, σπεύδει να εξηγήσει έμμεσα πως δεν κατηγορεί τους Έλληνες ως σκληρούς, διότι *«[Ε]τσι κι αλλιώς, ο άνθρωπος παντού είναι ο ίδιος. Ας πούμε δεν υπάρχει, δεν υπάρχει...Δεν υπάρχει σύνορα. Ο άνθρωπος έχει ψυχή, έχει καρδιά, και εδώ και στη Ρωσία (...)*».

Ενώ, λοιπόν, η ζωή και των δύο κυλούσε ομαλά επί κομμουνισμού, τα πράγματα άλλαξαν δραματικά μετά την κατάρρευσή του:

Μπόρις: *«[Μ]είναμε χωρίς λεφτά, χωρίς τίποτα, γιατί ούτε κι ο μπαμπάς μου έπαιρνε τίποτα, ούτε κι η μαμά μου έπαιρνε τίποτα, τα χάλασαν όλα, κι εγώ ήμουν στη Ρωσία, ναι, ναι. Κι έχω μείνει, έτσι, εντάξει, άφραγκος. Γι' αυτό το λόγο δούλευα (...)το βράδυ ήμουνα φύλακας και τη μέρα σπούδαζα.»*

Η κατάρρευση του κομμουνισμού στην καθημερινή πρακτική των απλών ανθρώπων μεταφράζεται σε οικονομική κατάρρευση. Μέσα σε αυτή την κατάσταση ο Μπόρις αναλαμβάνει τα ηνία της ζωής του και αρχίζει να εργάζεται παράλληλα με τις σπουδές του, παρουσιάζοντας τον εαυτό του ως άνθρωπο δυναμικό, που παρά το γεγονός ότι μεγάλωσε με ανέσεις ξέρει και να αγωνίζεται στη ζωή του.

Παρόλες τις δυσκολίες, το ζευγάρι που γνωρίστηκε στο μεταξύ στο πανεπιστήμιο, δεν σκεφτόταν ακόμη να εγκαταλείψει τη Ρωσία. Αφού αποφοίτησαν, εργάστηκαν ως εκπαιδευτικοί στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και έμειναν στη Ρωσία, ώσπου πλέον η οικονομική εξαθλίωση τους ανάγκασε να μεταναστεύσουν:

Μπόρις: «'96 είχαμε τελειώσει, από δω από κει, όλοι είχανε φύγει, στα '90, όλοι στη Ρωσία λένε δύσκολα τα χρόνια ήτανε, δηλ. πηγαίναμε στη δουλειά, στο σχολείο και δίνανε ένα κοτόπουλο στο μήνα.»

Ίρινα: «Χτύπαγαν τα κουδούνια, ας πούμε είχαμε διάλειμμα και όλοι οι καθηγητές πήγαιναν σ' αυτό που τρώγαμε, να πάρουν όχι λεφτά, ένα κιλό κουλούρια, κοτόπουλα (...). Πόσο είναι να πάρεις το μισθό σου; 100 ευρώ ας πούμε, ε, σε γράφουν: αν ένα κοτόπουλο κάνει 5 ευρώ σε μειώνουν από τα εκατό 5. Έτσι. Δεν πλήρωναν με τα λεφτά. Με τρόφιμα.»

Η Ίρινα κι ο Μπόρις αντιστάθηκαν όσο μπορούσαν στη μεταναστευτική τάση της εποχής και του τόπου τους:

Μπόρις: «Δηλαδή εμείς αργά ήρθαμε. Πιο πολλοί ήρθανε '90-'91-'92-'93, εμείς ήρθαμε 2001-2002».

Ίρινα: «(...) [[X]άλασε αυτή τη Σοβιετική Ένωση και άρχισαν αυτά τα τρομερά δέκα χρόνια, με ακριβές τιμές, και ποιος ξέρει να κολυμπάει, κολύμπησε. Ποιος δεν μπορούσε, πνιγώθηκε. Ναι. Και, πολλοί άνθρωποι φύγανε από τη Ρωσία. Και στη Γερμανία και στην Ελλάδα εε και σε άλλες χώρες, ναι.»

Στο μεταξύ είχε γεννηθεί και το πρώτο τους παιδί:

Ίρινα: «Εγώ δούλευα στο σχολείο, δεν μας πληρώσανε, εμείς δεν μπορούσαμε να πληρώσουμε για παιδικό σταθμό, εμείς δεν μπορούσαμε να πάρουμε κάποια πράγματα, εγώ πάρα πολύ καλά θυμάμαι, (...), είχαμε παιδί, τότε ήτανε ένα, ενάμιση χρονών κι εγώ δεν μπορούσα να αγοράζω τα φρούτα (...) Αν, ας πούμε, θα ήταν όλα καλά, εννοώ η οικονομική κατάσταση, ε, δεν θα πηγαίναμε στην Ελλάδα. Εμ, και κανείς, κανείς δεν σκέφτηκε θα πάει στην Ελλάδα».

Η μετανάστευση επομένως φαινόταν να είναι η μόνη διέξοδος από το αδιέξοδο στο οποίο είχαν περιέλθει, αν και αντιστάθηκαν στο μεταναστευτικό ρεύμα της εποχής τους, όσο μπορούσαν. Με αυτές τις αφηγηματικές επιλογές, οι δύο

αφηγητές δομούν το προφίλ των ανθρώπων που δεν παραιτούνται εύκολα, αλλά αγωνίζονται στη ζωή με όσα μέσα διαθέτουν

Κατάρρευση του καθεστώτος Χότζα στην Αλβανία και τα γεγονότα του '97

Την κατάρρευση του κομμουνισμού βίωσαν και η Ήρα και η Νέττυ. Ειδικότερα, η Ήρα από τα Τίρανα της Αλβανίας, αναφερόμενη στο κομμουνιστικό καθεστώς στη χώρα της επί Χότζα, προβαίνει σε μία ενδιαφέρουσα διάκριση ανάμεσα: α) στο πώς έβλεπε τα κοινωνικοπολιτικά γεγονότα «τότε», δηλαδή τον καιρό που τα βίωνε, από μία εσωτερική οπτική γωνία και β) πώς τα βλέπει σήμερα, μέσα από την απόσταση που της προσφέρει ο χρόνος, οι γνώσεις και οι εμπειρίες που στο μεταξύ αποκτήθηκαν. Έτσι, σημειώνει πως, όταν ήταν μικρή, θεωρούσε φυσιολογικά όσα συνέβαιναν και πίστευε στους εθνικούς μύθους που προωθούσε η τότε κυβέρνηση. Αυτό, όμως, άλλαξε μετά την κατάρρευση του κομμουνισμού: *«εκεί στα 14 -15 δεν μπορείς να καταλάβεις το σύστημα, τη δημοκρατία, τον κομμουνισμό, απλώς συμβιβάζεσαι με αυτό που ζεις και νιώθεις καλά με αυτό που ήσουν, αλλά μετά, όταν έρχεται η αλλαγή, βλέπεις ότι υπήρχαν κι άλλα πράγματα».*

Με αφορμή αυτή την αξιολογική κρίση, η Ήρα θυμάται ένα περιστατικό. Ο πατέρας της, οδηγός των κυβερνητικών μελών, ταξίδευε συχνά στο εξωτερικό, απ' όπου έφερνε δώρα στις κόρες του. Όταν, όμως, σε ένα από τα ταξίδια του επισκέφτηκε την Ελλάδα, εντυπωσιάστηκε από τη φιλόξενη και εγκάρδια υποδοχή που τους έκαναν οι Έλληνες κι αυτό δεν το αποκάλυψε ποτέ όσο κράτησε το καθεστώς Χότζα. Μόνο μετά την κατάρρευση του κομμουνισμού αποκάλυψε στην οικογένειά του, πως όσα δώρα του έκαναν οι Έλληνες αναγκάστηκε να τα πετάξει, προτού μπει σε αλβανικό έδαφος, από φόβο μην θεωρηθεί προδότης:

«[E]μείς λέει θέλαμε ανθρώπινα να αγοράσουμε κι αυτοί (εννοεί οι Έλληνες που συναντούσαν), επειδή μας βλέπαν Αλβανοί κι αυτά και ήταν πάρα πολύ...προσπαθούσαν να μας πουν και καμιά λέξη στα αλβανικά και ήταν, λέει, τόσο ζεστοί, αλλά από την άλλη εμείς φοβόμασταν τη ζωή την καθημερινή, την κανονική και η πολιτική ήταν πολύ ότι οι Έλληνες ήταν οι κακοί, η ιστορία, η πολιτική, ήταν τα μίντια, ας πούμε που χρησιμοποιούσαμε. Και ειδικά αυτοί που δούλευαν μέσα στην κυβέρνηση. Δεν θα μπορούσαν να πάνε ενάντια σ' αυτό και να το μεταφέρουν στο σπίτι. Κι έτσι αναγκαστήκανε να τα πετάξουν, κρατήσανε πολύ λίγα πράγματα (...)».

Κι όλα αυτά, διότι στην κομμουνιστική Αλβανία, όλοι, εκτός από τα κομμουνιστικά κράτη, θεωρούνταν εχθροί του έθνους: *«Κι όλοι ήτανε εχθροί της Αλβανίας, γιατί η Αλβανία ήτανε μία κομμουνιστική χώρα, δηλαδή το σύστημα, έτσι έπρεπε».*

Η Ήρα, λοιπόν, με μία αναστοχαστική ματιά, απορρίπτει την τότε πολιτική κατάσταση και αναφέρει ενδεικτικά ένα ακόμη περιστατικό: *«Εγώ θυμάμαι επίσης, ότι, ε, από πρώτη δημοτικού κι αυτό, ότι όταν για παράδειγμα έπαιρνα Α' ή δέκα, τον καλύτερο βαθμό, έπρεπε να σηκωθώ πάνω και να πω ότι αυτό που πήρα είναι όπλο εναντίον στους εχθρούς μας. Αόρατοι. Δεν λέγαμε το όνομά τους. Όλος ο κόσμος εκτός από μας, ας πούμε. Κι έτσι...ενθαρρύναμε πολύ το... όχι το ομαδικό, αλλά το ατομικό στοιχείο, πράγματα τα οποία στην πορεία καταλαβαίνεις ότι ήτανε πολύ λάθος, πολύ πίσω σε πολλά πράγματα».* Μάλιστα, διαφοροποιεί τη δική της θέση από τη θέση των Αλβανών, κυρίως μεγαλύτερων σε ηλικία, που γαλουχήθηκαν με αυτή την ιδεολογία και ρίζωσε μέσα τους: *«Και βλέπεις ας πούμε τώρα ότι οι πιο μεγαλύτερες γενιές δεν τα θεωρούν λάθος, γιατί έτσι μάθανε».* Μέσα από αυτή την τοποθέτηση, η Ήρα αναδεικνύει ένα πιο προοδευτικό προφίλ, το προφίλ του ανθρώπου που αναθεωρεί, επανεξετάζει προηγούμενες θέσεις και στάσεις του κι εξελίσσεται.

Την σκληρότητα και τον παραλογισμό του κομμουνιστικού καθεστώτος επί Χότζα θίγει και η Νέττυ, αναφερόμενη σε ένα οικογενειακό περιστατικό, που επηρέασε σημαντικά την πορεία της ζωής της κι όλης της οικογένειάς της, δίχως όμως ο λόγος της να αποκτά τα χαρακτηριστικά του λόγου που καταδεικνύουν μία σαφή πολιτική τοποθέτηση. Οι γονείς κατηγορήθηκαν ως προδότες, επειδή άκουγαν ελληνικό ραδιόφωνο:

«(...) [E]πειδή ο μπαμπάς μου προέρχεται από την [X] περιοχή, μια περιοχή πάνω από την Πάργα, και ο μπαμπάς μου κι η μητέρα μου είχανε μία μεγάλη αδυναμία να ακούνε τραγούδια, ειδήσεις και τα λοιπά και τα λοιπά. Της Ελλάδας ας πούμε. Και μπήκε ένας γείτονας εκεί και καρφώνει τον μπαμπά μου, γιατί αυτό το θεωρούσανε σαν...(...) Προδότη, σπιούνη, σπιούνη ας πούμε, και κάπως έτσι καταδικάστηκαμε εμείς, εγώ να μην μπορώ να πάω πανεπιστήμιο που ήθελα και είχα όνειρα και είχα πολύ ωραίους βαθμούς, ας πούμε, και μας αφήσανε χωρίς δουλειά, ε, με κάποιον τρόπο το κράτος μας εκδικήθηκε με αυτό τον τρόπο, γιατί ήθελε να μας πάνε στο χωριό σαν

οικογένεια, απλώς έγινε μια δίκη μέσα στη γειτονιά μας και η γειτονιά δεν το επέτρεψε αυτό».

Εξαιτίας του περιστατικού αυτού, η οικογένειά της δεν μπορούσε να εργαστεί και η ίδια η Νέττυ στερήθηκε του δικαιώματος να σπουδάσει. Η Νέττυ, σε αντίθεση με την Ήρα, μεγάλωσε σε μία φτωχή, πολύτεκνη οικογένεια κι ως εκ τούτου ήταν αδύναμη να υπερασπιστεί τα συμφέροντά της. Γι' αυτό, ο ρόλος της κοινότητας ήταν σημαντικός: *«Κι εκεί (εννοεί στον Δήμο) μαζευτήκαμε και ήθελε (το Κράτος) να την διώξουν όλη την οικογένεια (...) και δεν μπορούσαν να το καταφέρνουν αυτό, γιατί όλη η γειτονιά στήριζαν την οικογένειά μου, τον μπαμπά μου, γιατί μια ζωή ήταν δουλευτάρης άνθρωπος».* Στο σπίτι της λοιπόν μπόρεσε να παραμείνει η οικογένεια χάρη στη στήριξη που έλαβε από την γειτονιά. Έτσι, φαίνεται πως η Νέττυ έχει διαχωρίσει στο μυαλό της την κρατική βία και τον κρατικό παραλογισμό από τις κοινότητες των απλών ανθρώπων που μπαίνουν μπροστά και υπερασπίζονται έναν αδύναμο, αλλά εργατικό άνθρωπο, που το μόνο του λάθος ήταν η αδυναμία του για τα ελληνικά τραγούδια.

Στο σημείο αυτό μάλιστα, η Νέττυ θέτει τη βάση, όπου θεμελιώνονται δύο κύρια γνωρίσματα της ταυτότητά της και τα οποία προβάλλονται σταθερά σε όλη την έκταση της βιογραφικής της αφήγησης: Το ένα είναι η εργατικότητά της, την οποία φαίνεται ότι κληρονομεί από τον πατέρα της: *«δουλευτάρης άνθρωπος».* Η εργατικότητα συνιστά χαρακτηριστικό για το οποίο ο πατέρας της χαίρει της εκτιμήσεως των συντοπιτών του και για τη Νέττυ αποκτά τη σημασία της αξιουσύνης. Το δεύτερο αφορά στην πίστη και την πεποίθηση της δύναμης της συλλογικής/κοινοτικής δράσης. Η ιδέα της κοινοτικής αλληλεγγύης που επέδειξαν οι συγχωριανοί της, ενδεχομένως, να ριζώθηκε από τότε μέσα της, μιας και αυτό μαρτυρούν έμπρακτα οι μετέπειτα εθελοντικές της δράσεις της, αλλά και η τάση της να εντάσσεται σε τοπικές συλλογικότητες στην ενήλικη ζωή της.

Τότε, πάντως, η ζωή δεν ήταν εύκολη κι έτσι, όταν μετά την κατάρρευση του κομμουνισμού άνοιξαν τα σύνορα, τα αδέρφια της πήραν το δρόμο της μετανάστευσης, εκτός από την ίδια: *«Και τέλος πάντων, γι' αυτό το λόγο δε συνέχισα εγώ το σχολείο και ήμουν και χωρίς δουλειά, πέρασαν τα χρόνια, αρχίζουν οι φασαρίες στην Αλβανία, το '90 ας πούμε, ανοίγουν τα σύνορα και τα λοιπά, φεύγουν. Οι περισσότεροι της οικογένειάς μου φεύγουν και δύο από τις αδερφές μου έρχονται*

στη Σαλονίκη. Εγώ δε ήρθα και ούτε είχα σκοπό να έρθω». Η Νέττυ, νέα κοπέλα τότε, δεν φαινόταν να ενδιαφέρεται ιδιαίτερα για την ευρύτερη πολιτική κατάσταση του τόπου της κι ούτε ήταν σε θέση να σκεφτεί το πώς επιδρούσε στη ζωή της: «Γιατί είχα μία σχέση, χρόνια, ε, και όταν είσαι ερωτευμένη είσαι και πιστή ας πούμε (γελάει), κι εγώ έτσι περίμενα τον σύντροφό μου, που αυτή την περίοδο βρισκόταν στην Αθήνα».

Την απόφαση να μεταναστεύσει την έλαβε τρία χρόνια μετά, το '93, μετά από πίεση των αδερφών της, εφόσον την έβλεπαν να μένει άπραγη και να περιμένει έναν άντρα που την είχε εγκλωβισμένη στο σπίτι:

«...[Θ]υμάμαι, όταν ερχόταν έλεγε: 'εσύ δεν θα καθαρίσεις κατώφλι. Θα καθαρίσει η γυναίκα του αδερφού σου. Εσύ θα καθαρίζεις μόνο μέσα' (...) Και μετά, περνάμε δύο – τρία χρόνια και μου λέει η αδερφή μου 'δεν γίνεται αυτό. Πρέπει να σε πάρουμε'. Γιατί ήμουν η μόνη που ήμουν εκεί. (...) Κι έτσι, στα '93, έρχεται ο γαμπρός, με παίρνει κι ερχόμαστε με τα πόδια. Δηλαδή περάσαμε τα σύνορα με τα πόδια με τον γαμπρό μου και μετά με κάποιους άλλους ανθρώπους που ερχόταν (...). Ασφαλώς ήταν επικίνδυνο, αμά πού τον γνώριζα εγώ τον κίνδυνο; Μήπως τον ήξερα τον κίνδυνο; Δεν τον ήξερα (γελάει). Μα ναι, ήμουν από τις τυχερές, γιατί πολλές πεθάναν στο δρόμο, πολλές τις σκοτώσανε...ήμουν τυχερή».

Έτσι, η Νέττυ, μετανάστευσε στην Ελλάδα, όχι υπό την πίεση που υφίστατο από τους ευρύτερους οικονομικούς και πολιτικούς παράγοντες, αλλά μετά από παρότρυνση των αδερφών της. Μάλιστα, ο τρόπος που μιλά από την παροντική της σκοπιά για εκείνη την περίοδο, δείχνει ότι μάλλον βλέπει τον τότε εαυτό της ως ένα ανέμελο, αφελές και πειθήνιο κορίτσι, που δίχως να υπολογίσει τους κινδύνους τόλμησε να περάσει πεζή τα σύνορα Αλβανίας – Ελλάδας.

Και η Ήρα, όμως, που η οικογένειά της ήταν ευκατάστατη και ο πατέρας της εργαζόταν για την κυβέρνηση, δεν αντιμετώπιζε κανένα ιδιαίτερο πρόβλημα, ούτε επί κομμουνισμού: «...[Μ]έσα στην οικογένεια δεν φαινόταν καν, ούτε η ανάγκη για μετανάστευση ούτε για τίποτα. Δηλαδή ένιωθα κι εγώ πολύ καλά μέσα στην χώρα, με αυτό το σύστημα που είχα», αλλά ούτε και μετά την κατάρρευση του κομμουνισμού: «...[Ως] το '97, στην πορεία φεύγανε πολλοί και στην Ιταλία, με πολλούς κόπους αγοράζανε βίζα (...), βίζα ψεύτικη κιόλας, όχι κανονική, ο κόσμος δηλαδή πάλευε πάντα για να μεταναστεύσει. Εμένα πάλι δε με έθιγε καθόλου, δεν με άγγιζε αυτό το πράγμα». Μέσα από αυτές τις τοποθετήσεις της, η Ήρα, απαντώντας στο νοερό

δίλημμα της ομοιότητας ή της διαφοράς (Bamberg, 2011), επιλέγει να διαφοροποιηθεί από τους συμπατριώτες της που ανήκαν σε διαφορετική κοινωνική και οικονομική κατηγορία από την ίδια και που ως εκ τούτου η καθεστωτική αλλαγή τους έπληξε. Έτσι, ενώ από την παροντική της οπτική γωνία, δεν συμφωνεί με την τακτική του κομμουνιστικού καθεστώτος, ωστόσο, δεν τοποθετείται και εναντίον αυτού, μιας και ο δικός της «μικρόκοσμος» δεν θιγόταν. Η οικογένειά της ήταν ευκατάστατη κι η ίδια έκανε σχέδια για το μέλλον: «...[A]υτό που είχα εγώ στο μυαλό μου ήταν ότι θα τελειώσω το πανεπιστήμιο και θα γίνω καθηγήτρια στο πανεπιστήμιο των Τιράνων, δηλαδή έβλεπα μια εικόνα, τον εαυτό μου μέχρι σήμερα ότι αυτή θα είναι η ζωή μου και ήμουν πολύ ικανοποιημένη με τον εαυτό μου».

Όλα, ωστόσο, επρόκειτο να αλλάξουν το 1997, όταν ξέσπασε το «σκάνδαλο της πυραμίδας». Τα γεγονότα αυτά τα βίωσε τόσο έντονα η Ήρα, που φτάνει σε σημείο να πει πως «δεν έγινε καταστροφή το '90 που έγινε ολόκληρη αλλαγή του συστήματος και έγινε το '97» και περιγράφει με πολλές λεπτομέρειες τα φριχτά γεγονότα εκείνης της περιόδου: «Λοιπόν, από τότε έβλεπες κόσμο να οπλοφορεί, χωρίς υπερβολή από 15-16 χρονών μέχρι όλες τις ηλικίες. Μόνο εγώ δεν είχα πιάσει όπλο στα χέρια μου.. Σχεδόν όλοι. Αρχίσανε, καταστρέψανε μαγαζιά, ό,τι υπήρχε, δηλ. καθαρά εμφύλιος πόλεμος».

Η ίδια, που τότε ως φοιτήτρια συζούσε με τον τωρινό της σύντροφο, έβγαινε από το σπίτι μόνο για να εξασφαλίσει τρόφιμα, ενώ ο φόβος κι η ανασφάλεια είχαν φωλιάσει στις ζωές τους: «[E]μείς μέναμε στον 4^ο όροφο, ήταν τελευταίος όροφος και βλέπαμε κάθε βράδυ, δηλ. ο ουρανός γέμιζε σαν μικρά μικρά πυροτεχνήματα, σφαίρες και τίποτα, ο κόσμος δεν το θεωρούσε πόλεμο, απλώς ε... σε πέντε λεπτά άδειαζε όλο και είχε πολύ πλάκα, το πλάκα ειρωνικό, σταματούσαν και γέμιζαν και ξανά και ξανά, ξανά (...). [Υπήρχε] οργισμένο πλήθος που οπλοφορούσε. Που οπλοφορούσε και όποιον έπαιρνε . Δηλ. δεν πήγαινε να σκοτώσει την Ήρα για αυτό τον λόγο. Τίποτα. Απλώς έριχνε σφαίρες. Όποιον έπιανε η σφαίρα».

Μέσα σε μερικούς μήνες η ζωή της είχε αλλάξει δραματικά και αυτή τη φορά, όσο κι αν εξακολουθούσε να έχει την οικονομική άνεση, συνειδητοποίησε ότι κάποια πράγματα δεν εξαρτιόταν από την ίδια: «Δεν είναι ότι δεν είχα τα χρήματα εγώ. Είναι κάποια πράγματα που τα προσφέρει το κράτος. Άλλο τι προσφέρει...Μπορεί να είναι μια πλούσια οικογένεια και να έχει μια μεζονέτα, ξέρω 'γω, κι άλλο τι προσφέρει το

κράτος. Το να έχει ρεύμα μια γειτονιά δεν είναι ότι έχω περισσότερα ή λιγότερα χρήματα. Η επίσης νερό. Κι αυτό θεωρείται πάρα πολύ σημαντικό».

Για τους λόγους αυτούς, το καλοκαίρι του '97, αποφάσισε μαζί με τον σύντροφό της να επισκεφτούν τη θεία της στη Θεσσαλονίκη, ώσπου να ηρεμήσουν κάπως τα πράγματα. Τελικά, εκείνο το καλοκαίρι έμελλε να μείνουν στη Θεσσαλονίκη, μιας και της φάνηκε, όπως λέει, «παράδεισος» σε σχέση με την κατάσταση στην οποία είχε περιέλθει η πατρίδα της.

Μεταβολές και ρευστότητα στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες

Το σύνολο της βιογραφικής αφήγησης της Φραντσέσκα φαίνεται να το διαπερνά ένας λανθάνων μηχανισμός που διαχωρίζει τη ζωή της στο «τότε», το διάστημα που ζούσε με τη μητέρα της και στο το «μετά», δηλ. τη ζωή δίχως εκείνη. Μεγαλωμένη στη Ρώμη, στο προστατευτικό πλαίσιο μίας ευνόηπτης, ευκατάστατης, μητριαρχικής οικογένειας, η οποία της παρείχε τα πάντα, κι όντας ένθερμη ακόλουθος της καθολικής -παπικής εκκλησίας, θεωρούσε τη Ρώμη ως την «πρωτεύουσα του κόσμου», όπως το έθεσε η ίδια. Ωστόσο, όλα άλλαξαν, όταν χάνοντας τη μητέρα της, έχασε την ηθική, αλλά και την υλική υποστήριξη που της παρείχε και τότε συνειδητοποίησε ότι ζούσε σε έναν διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο, σε μία Ρώμη που το πρόσωπο της είχε ήδη αρχίζει να αλλάζει: «*μεταξύ άλλων, η Ρώμη έχει αλλάξει πολύ, υπήρχε μία κρίση (...) εκεί δουλεύεις σα ζώο και δεν κερδίζεις τίποτα, σε εκμεταλλεύονται. Πρόκειται για μία εκμετάλλευση φοβερή».*

Η μεταβολή της κοινωνικο-οικονομικής κατάστασης στη Ρώμη, για τη Φραντσέσκα είναι άμεσα συνδεδεμένη με το μεταναστευτικό ζήτημα: «*Η Ρώμη άλλαξε, είναι αλλαγμένη, μα αυτό το φαινόμενο (...)είναι συνδεδεμένο με την μετανάστευση. Βέβαια, ναι! Λοιπόν, είναι το φαινόμενο της μετανάστευσης που έχει αλλάξει τις εργασιακές σχέσεις οκ;*». Κι αυτό, διότι, σύμφωνα με την ίδια, στην Ιταλία συσσωρεύεται μία νέα, κακοπληρωμένη εργατική τάξη από τριτοκοσμικές χώρες, που δεν προστατεύεται από εργασιακές συμβάσεις και δεν έχει απαιτήσεις: «*Γιατί υπάρχει από το εξωτερικό πλέον μία σωρεία σκλάβων. Υπάρχει σκλαβιά. Και είναι πλέον αυτό ακριβώς που ήθελα να σου πω. Η σκλαβιά*». Έτσι, συμπαρασύρονται και οι Ευρωπαίοι, που αναγκάζονται να κάνουν δουλειές, που ποτέ πριν δεν θα επέλεγαν: «*στην Ιταλία, καταφτάνουν οι νέοι σκλάβοι, κι άρα πρακτικά όλα υποτιμώνται, γιατί όλοι που ανέχονται τα πάντα, μπορούν να ανεχτούν τα πάντα (...).Στον χώρο της εργασίας, ο*

Ιταλός δεν θα μπορούσε να ανεχτεί κάποια πράγματα ή οποιοσδήποτε ζει σε ένα έθνος κανονικό, δεν θα ανεχόταν ποτέ να μείνει ένα διάστημα κακοπληρωμένος (...) και υπάρχουν πλέον πολλές Ιταλίδες που καταδέχονται να κάνουν τέτοιες “δουλίτσες”».

Η συνάρθρωση όρων, όπως «κανονικά έθνη», άνθρωποι που «ανέχονται ή δεν ανέχονται κακοπληρωμένες δουλειές» και Ιταλίδες που «καταδέχονται» πλέον να καταπιαστούν με «δουλίτσες» («lavoretti» στα ιταλικά, όρος με τον οποίο υπαινίσσεται δουλειές με μειωμένο ηθικό και κοινωνικό κύρος), μαρτυρεί εκ μέρους της Φραντσέσκα μία αξιολογική κατάταξη και κατηγοριοποίηση των ανθρώπων σε εκείνους του δυτικού, αναπτυγμένου κόσμου, που έχουν επίγνωση των δικαιωμάτων τους, τα οποία διεκδικούν με υπερηφάνεια, και σε εκείνους με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο, από χώρες υποανάπτυκτες, όπου δεν υπάρχουν δικαιώματα και διεκδικήσεις. Η ίδια, εμφανώς κατατάσσει τον εαυτό της στην πρώτη κατηγορία και τοποθετείται προβάλλοντας έντονα τη διαφοροποίησή της σε σχέση με τους μετανάστες/στρίες τρίτων χωρών (Bamberg et al., 2011).

Με διάθεση αυτοσαρκασμού, αλλά και με αγανάκτηση για την επίδραση που είχε η μετανάστευση στην κοινωνική και οικονομική κατάσταση της χώρας της και της ίδιας της ζωής, εξηγεί πως άρχισε να φροντίζει ηλικιωμένους από αδυναμία να επιβιώσει κάνοντας ενισχυτική διδασκαλία σε παιδιά με τυφλότητα. Η φροντίδα ηλικιωμένων ως επάγγελμα, όμως, πέρα από το ότι ήταν κακοπληρωμένη, μείωνε και το κοινωνικό της κύρος: *«αν εγώ σου πω τις ταπεινώσεις, ταπεινώσεις σε επίπεδο...όταν ένα άτομο καταλήγει εξαθλιωμένο, το θεωρούν στη δουλειά μηδενικό (...)είναι αλήθεια ότι έκανα αυτές τις δουλίτσες στον έναν και στον άλλο και ότι μου συμπεριφέρθηκαν σε επίπεδο οικονομικό άσχημα... και γιατί; Γιατί πλέον είναι έτσι, όχι; (...) Η μητέρα μου θα έχει γυρίσει στον τάφο της σαν τον ανεμιστήρα (γελάει αυτοσαρκαστικά) και το ίδιο και ο πατέρας μου (γελάει αυτοσαρκαστικά)».* Έτσι, η Φραντσέσκα, μην αναγνωρίζοντας πια τον εαυτό της, καταλήγει να πει: *«Εγώ στην Ρώμη ήμουν σκλάβα....Ένιωθα σκλάβα. Σε όλα τα επίπεδα. Εγώ ένιωθα σκλάβα τα τελευταία χρόνια. Όχι δεν ήμουν εγώ...».*

Επιπλέον, εξαιτίας της συγκέντρωσης πολλών μεταναστών και προσφύγων στο κέντρο της Ρώμης, όπου ζούσε η Φραντσέσκα, άρχισε να νιώθει ανασφάλεια: *«...ήταν μία ζώνη επικίνδυνη, η Ρώμη ήταν επικίνδυνη και πίστευα ότι έχει κατακτήσει αηδία – κι ακόμη το πιστεύω...».* Μάλιστα, λίγο καιρό προτού πάρει την απόφαση να

μεταναστεύσει, δέχτηκε μία επίθεση στο δρόμο, από δύο μουσουλμάνους μετανάστες, όπως πιστεύει η ίδια. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με τις οικονομικές δυσκολίες που αντιμετώπιζε έπαιξε καταλυτικό ρόλο στην απόφαση της να μεταναστεύσει στην Ελλάδα. Διότι η Φραντσέσκα ένιωθε πως μέσα στην ίδια της τη χώρα ήταν απροστάτευτη και μόνη, τη στιγμή που μετανάστες, σαν εκείνους που της επιτέθηκαν, λαμβάνουν επιδόματα και βοηθήματα από το κράτος: *«[Σ]την Ιταλία εκνευρίζομαι περισσότερο γιατί είναι οικονομικοί μετανάστες και παίρνουν επιδόματα ενώ είναι σαν εμένα. Γιατί κι εγώ στην Ιταλία έζησα σαν φτωχούλα, με ένα σπίτι, όπου δεν έτρωγα»*. Για τους λόγους αυτούς, η Φραντσέσκα, επιχειρώντας μία αποτίμηση των λόγων που την οδήγησαν στη μετανάστευση, σημειώνει: *«Γιατί αν εγώ τελικά έφυγα, είναι όλο θέμα πολιτικής»*.

Η Φραντσέσκα, λοιπόν, τοποθετείται πολιτικά απέναντι στο μεταναστευτικό, το οποίο θεωρεί κύρια πηγή όλων των σύγχρονων δεινών. Βιώνοντας την ανασφάλεια μέσα στο ρευστό και μεταβαλλόμενο τοπίο της πατρίδας της, που πια δεν αναγνωρίζει, λαμβάνει την απόφαση να φύγει και να ξεκινήσει μία καινούρια ζωή.

4.2.2 Αφηγηματική συγκρότηση της θρησκευτικής ταυτότητας

Δόμηση ενός σταθερού κι αδιαπραγμάτευτου θρησκευτικού προφίλ

Η Φραντσέσκα δομεί αφηγηματικά τη θρησκευτική της ταυτότητα με δύο τρόπους: Αφενός, προβαίνοντας «σε αφηγηματικές επιλογές που κλίνουν από το πρόσωπο προς την κατεύθυνση του κόσμου» (Bamberg, 2011: 106), αναλαμβάνει «υψηλή δράση» (Bamberg, 2011) μέσω της οποίας αυτοπαρουσιάζεται ως ενεργή κι ένθερμη πιστή κι ακόλουθος της Χριστιανικής – καθολικής εκκλησίας. Αφετέρου, απαντώντας στο δίλημμα της «ομοιότητας και της διαφοράς» (Bamberg, 2011), δομεί τη θρησκευτική της ταυτότητα στη βάση της σύγκρισης και διαφοροποίησης μεταξύ χριστιανών – μουσουλμάνων.

Πιο συγκεκριμένα, η Φραντσέσκα συνδέθηκε ιδιαίτερα με την καθολική εκκλησία μαζί με τη μητέρα της, λίγα χρόνια προτού εκείνη νοσήσει, αλλά με έναν *«ιδιαιτέρω τρόπο»*, όπως σημειώνει η ίδια, αφότου έχασε τη μητέρα της. Η πίστη της παίζει καθοριστικό ρόλο στη ζωή της και επιδρά στον τρόπο με τον οποίο βλέπει τον κόσμο γύρω της: *«Α! Συγγνώμη, ένα σημαντικό θέμα που για μένα είναι θεμελιώδες, ίσως οι άλλοι άνθρωποι δεν μπορούν να το καταλάβουν, αλλά για έναν άνθρωπο που*

είναι τόσο συνδεδεμένος με την εκκλησία, η Ρώμη, η Ρώμη για μένα ήταν, λοιπόν για μένα (...) ήταν η πρωτεύουσα του κόσμου. Αλλά γιατί; Γιατί υπήρχε ο πάπας (...). Εγώ άκουγα τη φωνή του κι άκουγα τον Χριστό».

Η πίστη της στο Θεό διαμεσολαβείται μέσω του Πάπα και της καθολικής εκκλησίας κι η Ρώμη στη δική της συνείδηση καθίσταται το σύμβολο του χριστιανικού κόσμου. Ωστόσο, όλα αυτά τα ένιωθε όσο την πρωτοκαθεδρία της καθολικής εκκλησίας είχε ο Πάπας SanGiovanniIII. Αντίθετα, με τον καινούριο Πάπα βίωσε μία συγκρουσιακή εσωτερική κατάσταση, διότι ο τελευταίος ασχολείται υπερβολικά με την πολιτική: *«Και υπάρχει τώρα αυτός που μιλά πάντα για πολιτική, μιλά για πολιτική. Είτε μιλά ο Ματαρέλα είτε ο Ρεσι, για μένα τι αλλάζει;»* και μάλιστα – κατά τη γνώμη της Φραντσέσκα- δείχνει υπερβάλλοντα ζήλο, όταν πρόκειται για την προστασία και δικαιώματα των μουσουλμάνων προσφύγων και μεταναστών: *«Διότι γι' αυτόν υπάρχουν μόνο οι μουσουλμάνοι. Ο Ιησούς Χριστός αγαπά μόνο τους μουσουλμάνους; Όχι. Εκείνος όμως μιλά μόνο για τους μουσουλμάνους. Για εκείνον υπάρχουν μόνο οι μουσουλμάνοι».* Έτσι, ασκεί έντονη κριτική εναντίον του και λαμβάνει μέρος σε σχετικές ομαδικές συζητήσεις στα socialmedia, δείγμα «υψηλής δράσης» (Bamberg, 2011): *«(...) διότι κάθε φορά μου στέλνουν βίντεο, έχω πολλά άτομα που τους τη σπάει (αναφέρεται στον Πάπα)».* Καθώς οι τοποθετήσεις του νέου Πάπα, που για την Φραντσέσκα συνιστά ιερό πρόσωπο, έρχονται σε ευθεία σύγκρουση με τις δικές θέσεις για το μεταναστευτικό, «απειλείται» η θρησκευτική της ταυτότητα με επιπτώσεις στις συναισθηματικές της αποκρίσεις (Ellemers et al., 2002), που επιτείνουν το συναίσθημα της ανασφάλειας και της ρευστότητας.

Στο πλαίσιο αυτό, ασχολήθηκε έντονα με τις θρησκευτικές διαμάχες στους κόλπους της καθολικής εκκλησίας μέσα από τα socialmedia και εμφανίζεται ως μία καθολική Χριστιανή που ενημερώνεται και γνωρίζει πολλές λεπτομέρειες που αφορούν στους κανονισμούς, το δόγμα και τις αρχαιρεσίες της καθολικής εκκλησίας: *«Κι ίσως ασχολήθηκα υπερβολικά, γιατί συχνά οι άνθρωποι μου λένε ότι γνωρίζω υπερβολικά πολλά πράγματα για την εκκλησία. Εσύ μιλάς με άλλους καθολικούς κι ούτε ξέρουν τι είναι το δεύτερο συμβούλιο του Βατικανό».* Η Φραντσέσκα λοιπόν με όλες αυτές τις γλωσσικές κι αφηγηματικές επιλογές προβάλλει με έμφαση τη θρησκευτική της ταυτότητα κι αυτοπαρουσιάζεται ως ένα ενεργό μέλος της εκκλησιαστικής – καθολικής κοινότητας, δηλ. αναλαμβάνει «υψηλή δράση»,

σύμφωνα με τη θεωρία του Bamberg, (2011), εκφράζοντας την εσωτερική κρίση που βίωσε σε επίπεδο θρησκευτικής πίστης.

Όμως, η κρίση στην οποία διήλθε η σχέση της με την καθολική εκκλησία όσο ζούσε στη Ρώμη, φαίνεται ότι βελτιώθηκε στην Ελλάδα. Τις Κυριακές περνά το πρωινό της στην καθολική εκκλησία της Θεσσαλονίκης, συναναστρέφεται τους καθολικούς πιστούς της πόλης και νιώθει ότι η απόσταση που πήρε από το Βατικανό τη βοήθησε να επαναπροσδιορίσει τη σχέση της με την καθολική εκκλησία και να ανανεώσει την πίστη της.

Η Φραντσέσκα, πάντως, νιώθει την άνεση να διαθέσει χρόνο στην αφηγηματική δόμηση της θρησκευτικής της ταυτότητας και να αυτοπροβληθεί με τον συγκεκριμένο τρόπο, καθώς ο βιογραφικός της λόγος πραγματώνεται στη βάση της αλληλεπίδρασής της με την ερευνήτρια (Bamberg, 2011:121) που προέρχεται από χώρα συνδεδεμένη με τον Χριστιανισμό: *«Εμείς πιστεύουμε, κι εσείς το ίδιο, εμείς οι Χριστιανοί πιστεύουμε ότι η όστια είναι το σώμα του Χριστού»*. Η επιλογή της προσωπικής αντωνυμίας «εμείς» στο πρώτο πληθυντικό πρόσωπο φανερώνει πως για τη Φραντσέσκα υφίσταται μία διάκριση του κόσμου, ανάμεσα στο «εμείς» και το «αυτοί» - από τη μια οι Χριστιανοί κι από την άλλη οι μουσουλμάνοι.

Η κατηγοριοποίηση αυτή με κριτήριο τη θρησκευτική πίστη, μέσω της οποίας απαντά στο δίλημμα «ομοιότητα ή διαφορά» (Bamberg, 2011), είναι εμφανής σε διάφορα σημεία του λόγου της. Ενδεικτικά, παρουσιάζεται ένα απόσπασμα από το τμήμα της αφήγησης του περιστατικού βίας που δέχτηκε στη Ρώμη. Στο απόσπασμα αυτό, στο οποίο εξηγεί τον λόγο για τον οποίο πιστεύει ότι οι δράστες ήταν δύο μουσουλμάνοι της γειτονιάς της, περνά από το συγκεκριμένο συμβάν σε μία γενίκευση που αφορά στις διαφορές πίστης μεταξύ χριστιανών - μουσουλμάνων:

«Μα δεν ακούμπησαν τίποτα. Η τσέπη μου ήταν ανοιχτή. Ούτε τα λεφτά που είχα στην τσέπη μου, αν και για τα λεφτά που είχα μαζί μου δεν τους ένοιαζαν, γιατί ήταν λίγα και το ήξεραν. Και το ήξερα ότι με γνώριζαν ακριβέστατα. Γιατί ήδη τους ενοχλούσα, διότι πήραν το δαχτυλίδι που γι' αυτούς ήταν επίδειξη. (...) Ήδη φορούσα τον Ιησού Χριστό που τους ενοχλεί. Γι αυτούς ...ε...δεν είναι ο Θεός. Για αυτούς είναι ένας προφήτης ο Ιησούς Χριστός. Ε, επομένως η δική μας αντίληψη για τον Θεό και η δική μας αντίληψη για τον Χριστό τους ενοχλεί. Το δικό τους τον έχει επίσης, το δικό τους Κοράνι μιλά για τον Χριστό, αλλά για αυτούς, εγώ τώρα που τον φοράω εδώ

(δείχνει το δάχτυλο της), όχι, διότι γι αυτούς δεν είναι Θεός. Επομένως, για αυτούς από τη στιγμή που φέρεις ένα αντικείμενο ιερό, ακόμη κι αν βρίσκεσαι στο σπίτι σου, διότι η Ρώμη από παλιά είναι μία πόλη αντίθετη, είναι ακόμη καθολική ε, λοιπόν τους ενοχλεί.»

Επιπλέον, από τις δογματικές και ευρύτερες θρησκευτικές διαφορές, σύμφωνα με τη Φραντσέσκα απορρέουν και διαφορές νοοτροπίας και πρακτικών:

«[Μ]ε τους μουσουλμάνους πρέπει να είμαστε πάντα κάπως προσεκτικοί. Γιατί οι μουσουλμάνοι έχουν έναν τρόπο.... ε στο κοράνι ο Θεός λέει ότι όταν πρέπει να είναι ήσυχοι, να μένουν ήσυχοι, όταν δεν είναι η ώρα να κινηθούν, να μην κινηθούν και όταν φτάσει η κατάλληλη στιγμή... τώρα δυστυχώς έχει φτάσει η στιγμή εξαιτίας μιας σειράς πολιτικών λόγων, δυστυχώς, έχει φτάσει. Γιατί άρχισαν να έρχονται; Γιατί είναι η στιγμή. Είναι η στιγμή του Τζιχαντ. Όχι σήμερα, όχι εχθές, είναι εδώ και χρόνια η στιγμή του Τζιχαντ, του Ιερού πολέμου, που προέρχεται από το κοράνι».

Η Φραντσέσκα λοιπόν αντιμετωπίζει με καχυποψία και φόβο τους μουσουλμάνους, οι οποίοι δεν παρουσιάζονται απλά ως διαφορετικοί, αλλά ως οι «εχθρικοί άλλοι» που απειλούν τον χριστιανικό κόσμο με ιερό πόλεμο. Επομένως, δεν θεωρεί καθόλου αθώα την αθρόα συσσώρευση μουσουλμάνων και προσφύγων σε Ευρωπαϊκό έδαφος, θέση που υποστηρίζει μία καθόλου ευκαταφρόνητη μερίδα ανθρώπων στον δυτικό κόσμο (Παπαγεωργίου & Σαμούρης, 2012).

Με την ίδια καχυποψία κι επιφυλακτικότητα αντιμετωπίζουν τους μουσουλμάνους μετανάστες και πρόσφυγες και η Ίρινα με τον Μπόρις, κάτι που εκφράζουν με μεγάλη άνεση στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης τους (Bamberg, 2011: 121) με την «ομόθρησκή» τους – όπως μπορούν να συμπεράνουν λόγω καταγωγής-ερευνητήρια. Η Ίρινα δεν νιώθει την ασφάλεια που ένιωθε όταν πρωτοέφτασε στην Ελλάδα, όταν δεν υπήρχαν τόσο μουσουλμάνοι: «δεν είναι τώρα τόσο χαλαρά όπως ήτανε τα πρώτα χρόνια».

Παρότι κι οι ίδιοι μετανάστες, εκφράζουν με μεγάλη άνεση την αντίθεση και διαφοροποίηση με τους μουσουλμάνους μετανάστες/στρίες, κάτι που τους επιτρέπει, όχι απλά το ότι είναι χριστιανοί, αλλά κυρίως το ότι είναι χριστιανοί ορθόδοξοι, δηλ. ασπάζονται την επίσημη θρησκεία στη χώρα υποδοχής:

Μπόρις: «(...) [H] ορθοδοξία δεν είναι καθολικοί. Δεν είναι προτεστάντες. Αλλιώς είναι (...). [Δ]ηλαδή, οι καθολικοί είναι «εγώ να είμαι καλά και τίποτε δεν με νοιάζει». Η κοινωνία τους έτσι είναι «εγώ», «εγώ» δηλαδή η κοινωνία είναι χίλια άτομα, αλλά «εγώ». Αλλά εδώ κοινό πρέπει να έχει. Ορθοδοξία, τέτοια πίστη είναι, που πρέπει να έχει κοινό»

Ίρινα: «Γεωργία, σαν ιστορικός μιλάω τώρα εεε εμείς ζούμε σε τέτοιο καιρό που δεν πρέπει πιστόλια και μπόμπες, άρχισε σκοτώσουν κουλτούρα, να μην θυμούνται οι άνθρωποι ιστορία τους, κουλτούρα τους, ααα και τώρα έρχεται αυτό το πόλεμο, χριστιανοί και μουσουλμάνοι, δύο πίστεις, κατάλαβες;».

Μπόρις: «(...) [A]υτό το ισλαμισμό της Ελλάδος είναι πολύ αρνητικά, γιατί ας πούμε στη Γερμανία να πάνε. Στη Γαλλία, να πάνε. Στην Αγγλία να πάνε. Στην Ιταλία να πάνε. Γιατί να πάνε εκεί; Γιατί κάποτε αυτές οι χώρες, και η Ισπανία, κάποτε πίνανε αίμα αυτούς τους ανθρώπους που έρχονται τώρα. Αλλά η Ελλάδα, ευτυχώς ή δυστυχώς δεν πήγαινε. Δεν είχε αποικίες αυτές (...) Η Ελλάδα δεν είναι τέτοιο. Και είναι ορθοδοξία».

Πιστεύουν λοιπόν πως απειλείται και η ελληνική κουλτούρα, βασικό χαρακτηριστικό της οποίας είναι η ορθοδοξία και μάλιστα ότι η Ελλάδα βάλλεται από την αθρόα εισροή μεταναστών και προσφύγων από μουσουλμανικές χώρες της Ασίας και της Αφρικής δίχως να τη βαρύνουν ιστορικά ευθύνες, όπως συμβαίνει με τις υπόλοιπες Ευρωπαϊκές χώρες, που υπήρξαν αποικιοκρατικές δυνάμεις. Επιπρόσθετα, μεγάλο κίνδυνο κι απειλή για την ελληνική κοινωνία συνιστά, σύμφωνα με τον Μπόρις, η δημογραφική τους ανάπτυξη λόγω του υψηλού αριθμού γεννήσεων: «Πολύ με ανησυχεί. Κι εγώ ήθελα δεκαπέντε παιδιά, αλλά δεν μπορώ να έχω αυτά τα δεκαπέντε παιδιά, επειδή δεν μπορώ να τους συντηρήσω. Αυτοί έχουνε παιδιά, αλλά εγώ δεν φταίω εγώ. Αυτοί έχουνε από δεκαπέντε παιδιά. Εγώ δεν φταίω σε αυτό».

Συνεπώς, μέσω της προβολής της διαφοροποίησης τους από τους μουσουλμάνους και μέσω της έμφασης που αποδίδουν στο στοιχείο της ορθόδοξης χριστιανικής πίστης, δεν δομούν απλώς τη θρησκευτική τους ταυτότητα, αλλά ταυτόχρονα επιτυγχάνουν την αυτό-κατηγοριοποίησή τους με τον ντόπιο κυρίαρχο πληθυσμό, πράγμα το οποίο λανθάνει την ενδόμυχη επιθυμία τους να ενταχθούν σε αυτόν (Bamberg, 2011). Η ορθοδοξία λειτουργεί ως το συνεκτικό εκείνο υλικό που στη συνείδησή τους ευνοεί την ένταξή τους στη χώρα υποδοχής κι έτσι, δομούν

αφηγηματικά ένα «εμείς», που περιλαμβάνει τους ορθόδοξους χριστιανούς, οι οποίοι διαχωρίζονται τόσο σε σχέση με τους υπόλοιπους Ευρωπαίους καθολικούς ή/και προτεστάντες όσο και σε σχέση με τους μουσουλμάνους που απειλούν την Ελλάδα. Η «εξωτερική απειλή» που συνιστούν -κατά τα λεγόμενα των βιογραφουμένων- οι μετανάστες/στρίες μετατρέπεται σε σύνδεσμο με την ελληνορθόδοξη κοινότητα, τονίζοντας τις ενδοομαδικές τους ομοιότητες με την τελευταία (Ellemers et al., 2002).

Διαπραγματεύσεις και μετασχηματισμοί

Ο Αχμέτ, ως μουσουλμάνος μετανάστης που έφτασε στην Ελλάδα παράνομα, αναφέρεται κι εξηγεί κάποια σημεία που σχετίζονται με το Ισλάμ -αν και δεν του ζητήθηκε να το κάνει από την ερευνήτρια-, σα να απαντά έμμεσα, στο πλαίσιο του «πολυφωνικού» του λόγου (Bakhtin, 1881), σε αντι-ισλαμικές κατηγορίες, σαν και αυτές που διατυπώθηκαν πιο πάνω.

Ειδικότερα, έχοντας μία εμπειρία είκοσι και πλέον ετών στην Ελλάδα, μιλά με ευγένεια (Brown & Levinson, 1987) και σεβασμό για την κυρίαρχη θρησκεία στη χώρα υποδοχής: *«Εδώ....δεν μ' αρέσουν...κάποιοι είναι που λεν πρέπει να κάνουμε τζαμί, πρέπει να ...Για μένα προσωπικά σαν [Αχμέτ], όχι»*. Έτσι, ο Αχμέτ επιδεικνύει χαμηλή δράση (Bamberg, 2011; Bamberg et al.,2011), καθώς αποδέχεται τους κυρίαρχους λόγους στην ορθόδοξη ελληνική κοινωνία, ενώ διαφοροποιείται από τους ομόθρησκούς του. Παράλληλα, διατρανώνει την αντίθεσή του με τις θρησκευτικές πρακτικές των Ταλιμπάν: *«Που το λέει αυτό; Τα δικά μας βιβλία λένε, ούτε μυρμήγκι δεν μπορείς να σκοτώσεις! Ούτε μυρμήγκι! (κι έκανε την κίνηση με το πόδι, ότι τάχα συνθλίβει ένα). Πού το είδανε αυτοί να σκοτώνεις άνθρωπο;»*.

Όπως εξηγεί ο ίδιος, ανήκει στη μειονοτική φυλή των Χαζάρα και είναι Σίιτης Μουσουλμάνος. Η εθνοτική καταγωγή κι η θρησκευτική παράδοση στην οποία ανήκει συνιστούν «δύο προφίλ που θα πρέπει να διαβάζονται από κοινού» (EASO, 2018:69), μιας και αλληλοδιαπλέκονται και συνδιαμορφώνουν την ένταξή των Χαζάρα Σιτών σε μία μειονοτική φυλή του Αφγανιστάν, που υφίσταται διώξεις, κυρίως από τους Ταλιμπάν. Δεν είναι λοιπόν τυχαίο που ο Αχμέτ σε ένα μεγάλο μέρος του λόγου του δομεί αφηγηματικά την ταυτότητά του στη βάση μίας ρητορικής που στρέφεται εναντίον των Ταλιμπάν και των ακραίων υποστηρικτών του Ισλάμ. Όμως, επιπλέον, η επιμονή του στην εμφατική παρουσίαση της διαφοροποίησής του από εκείνους, υπολανθάνει αφενός μία έμμεση απάντηση στους ομογενοποιητικούς –

«Ισλαμοφοβικούς» λόγους των δυτικών κοινωνιών (Παπαγεωργίου & Σαμούρης, 2012), εάν δεχτούμε πως κάθε λόγος είναι πολυφωνικός (Bakhtin, 1981), και αφετέρου είναι ένδειξη χαμηλής δράσης ((Bamberg, 2011; Bamberg et al.,2011), καθώς ο Αχμέτ φέρεται να συντάσσεται και να συμμερίζεται το φόβο των Ευρωπαίων για τους Ταλιμπάν.

Στη διαφοροποιητική αυτό-κατηγοριοποίησή του σε σχέση με τους Ταλιμπάν και τους ακραίους Ισλαμιστές, έχει παίξει ρόλο και η πολυετής παραμονή του στην Ελλάδα, η οποία έχει αμβλύνει τη σχέση του με την Ισλαμική παράδοση: *«Έχω αλλάξει πολύ. Έχω αλλάξει, γιατί; Γιατί οι καταστάσεις εε στη ζωή όπου ζεις σε αλλάζουν. Δεν είναι θέλεις ή δεν θέλεις. Η ζωή σε αλλάζει. Κι έτσι είναι το σωστό. Για παράδειγμα να σου πω, αυτή τη στιγμή που ζούμε εδώ στην Ελλάδα, εγώ ας πούμε στο Αφγανιστάν που πήγαινα τζαμί και έκανα προσευχή, κατάλαβες; Εδώ, ΑΝ είμαι στην Κομοτηνή, μπορεί και να πάω.»*

Ο Αχμέτ, καθώς αναλογίζεται τη ζωή του, διαπιστώνει πως τα βιώματά του τον έχουν αλλάξει πολύ. Στο δίλημμα αλλαγή ή σταθερότητα (Bamberg, 2011; Bamberg et al.,2011), λοιπόν, επιλέγει την αλλαγή και την προσαρμοστικότητα στις νέες κοινωνικο-πολιτισμικές συνθήκες, κι αυτό θεωρεί πως είναι το «σωστό», επιδεικνύοντας γι' άλλη μια φορά την έντονη διάθεσή του να ενταχθεί και να ενσωματωθεί στον νέο κοινωνικό χώρο, όπου άλλωστε έχει ζήσει το μεγαλύτερο μέρος της ζωής του.

Βέβαια, παρά την έντονη προσαρμοστικότητα και ευελιξία που προβάλλει, σε άλλο σημείο επαναπροσδιορίζει τη στάση του: *«Κάποιος που να έρθει στη χώρα μου και να έχει δύο τρία άτομα ή πέντε δέκα άτομα, να πει όπου θέλει να γίνει εκκλησία, δεν γίνεται. Νομίζω. Έτσι πιστεύω. Αλλά δεν ξέρω πως θα είναι».* Ενώ έχει «αλλάξει» στην Ελλάδα κι έχει γίνει πιο ευέλικτος θρησκευτικά, δεν θα ήθελε να δει Χριστιανικούς ναούς στο Αφγανιστάν. Σε αυτή την νέα τοποθέτηση διακρίνεται μία αντίσταση στις αλλαγές, ένδειξη ότι η θρησκευτική του ταυτότητα είναι ρευστή, σε κατάσταση «πλεύσης» (Thunborg & Bron, 2019), κινούμενη ανάμεσα στην θρησκευτική ευελιξία και τη συντήρηση.

Ο Ιράν, αντίθετα, προβαίνει σε πιο ξεκάθαρες θρησκευτικές τοποθετήσεις και με λόγο αιχμηρό δηλώνει: *«Ε, ήμουν Μουσουλμάνος, γιατί ο μπαμπάς μου ήταν Μουσουλμάνος και το 'χα έτσι, αλλά δεν ήμουν καθόλου, δεν το γούσταρα καθόλου».*

Στη διλημματική τοποθέτηση «ομοιότητα ή διαφορά» (Bamberg, 2011), επέλεξε τη θρησκευτική διαφοροποίησή του από τους ομοεθνείς του, υποστηρίζοντας έτσι το προφίλ του αντισυμβατικού και αυτόνομου ανθρώπου που τόλμησε να αντιπαρατεθεί στη θρησκευτική παράδοση του τόπου και της οικογένειάς του. Ταυτόχρονα, τονίζει την «ομοιότητά» του με τον ντόπιο πληθυσμό, καθώς φτάνοντας στη χώρα υποδοχής, έκανε τις δικές του θρησκευτικές επιλογές: *«Εγώ δεν είμαι Μουσουλμάνος και δεν το γούσταρα καθόλου. Όταν ήρθα στην Ελλάδα εγώ άλλαξα θρησκεία μου μετά».*

Πράγματι, όταν ο Ιράν εγκαταστάθηκε στη Θεσσαλονίκη, επιδιώκοντας την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας, ήρθε σε επαφή με μία αμερικανική ανθρωπιστική οργάνωση με την επωνυμία «Μαζί μπροστά», που στόχευε κυρίως στην κάλυψη βασικών αναγκών μεταναστών και προσφύγων, και προσέφερε από φαγητό μέχρι προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης, εκμάθησης γλωσσών και κοινωνικών δεξιοτήτων (<https://yellow.place/en/mazi-brosta-thessaloniki-thessalon%C3%ADki-greece>).

«...[A]πό Αμερική ήρθανε με πολύ κόσμο, είχανε ένα γραφείο στη Βαλαωρίτου 4, εκεί το βρήκα από Αμερική κόσμο και μας έκαναν μάθημα αγγλικά εκεί και εγώ πήγα να μάθω αγγλικά εκεί και μας είπαν κάθε Κυριακή, αν θέλετε να 'ρθείτε εδώ έχουμε ...ε... και κάνουμε, διαβάζουμε θρησκευτικά από το βιβλίο και εγώ ήθελα να πάω και πήγαινα κάθε Κυριακή μαζί τους και σιγά σιγά διάβαζα το Άγιο Γραφή και το αγάπησα τη θρησκεία τη χριστιανική».

Μέσα από τις Κυριακάτικες συναθροίσεις, ο Ιράν «αγάπησε», όπως λέει, τη χριστιανική θρησκεία με αποτέλεσμα ο ίδιος κι η γυναίκα του να ασπασθούν τον Χριστιανισμό και να βαφτιστούν: *«Και μετά μου είπανε αν θέλεις να βαφτιστείς και πήγα και βαφτίστηκα και εγώ και η γυναίκα μου μαζί στη Καβάλα, ...».* Η αλλαγή στη θρησκευτική ταυτότητα δεν του επιβλήθηκε. Αντίθετα, έντονο είναι το στοιχείο της προσωπικής βούλησης: *«(...)αν θέλετε να 'ρθείτε εδώ (...)και εγώ ήθελα να πάω και πήγαινα (...)*». Εξάλλου, ήδη στην αρχή του βιογραφικού του λόγου τόνισε πολλές φορές και με έντονες διατυπώσεις την αντίθεσή του με το Ισλαμικό καθεστώς και τη μουσουλμανική θρησκεία, προοικονομώντας την αλλαγή της θρησκευτικής του ταυτότητας. Στο δίλημμα αλλαγή ή συνέχεια (Bamberg, 2011; Bamberg et al., 2011), λοιπόν, ο Ιράν επιλέγει τη δόμηση ενός συνεκτικού εαυτού που εξελίσσεται στο

χρόνο δίχως να συγκρούεται με τον πρότερο εαυτό, εκείνον που άλλωστε μόνο τυπικά κι από ανάγκη ακολουθούσε το μουσουλμανικό θρήσκευμα, όσο βρισκόταν στη χώρα προέλευσης. Συνεπώς, η αλλαγή της θρησκευτικής του ταυτότητας δεν προβάλλεται ως μία ξαφνική κι απότομη αλλαγή, αλλά ως το αποτέλεσμα μιας εσωτερικής διεργασίας που είχε ξεκινήσει ήδη από τη νεανική του ηλικία στο Ιράν.

Χαλαρή θρησκευτική ταυτότητα και αποσιώπηση

Σε αντίθεση με τους πιο πάνω συμμετέχοντες, η Άρπινε και η Νέττυ δεν αναφέρονται καθόλου στην θρησκευτική τους ταυτότητα. Στην περίπτωση της Άρπινε είναι πολύ πιθανό να μην θεωρεί απαραίτητη την προβολή της θρησκευτικής ταυτότητας, μιας και στην Ελλάδα είναι γνωστό πως οι Αρμένιοι είναι ομόθρησκοι και γενικά αντιμετωπίζονται με συμπάθεια, λόγω των κοινών ιστορικών εμπειριών. Συνεπώς, ελλείψει «απειλής», δεν νιώθει την ανάγκη να υπερασπισθεί τη θρησκευτική της ταυτότητα (Ellemers et al., 2002). Η Νέττυ από την άλλη, δεν αναφέρεται στο ζήτημα της θρησκευτικής πίστης, αλλά άλλαξε το όνομα της στην Ελλάδα και επέλεξε ένα χριστιανικό όνομα, όπως έκαναν πολλοί από τους μετανάστες της Αλβανίας των πρώτων δεκαετιών, κάτι το οποίο, βέβαια, επισημαίνεται και καυτηριάζεται από την Ήρα: *«Στην αρχή, όταν είχαμε έρθει, αυτοί οι πέντε Αλβανοί που ξέραμε από την θεία, γιατί κι εμείς δεν ξέραμε κόσμο, επιμένανε να αλλάξουμε ονόματα, γιατί λέγανε δεν θα μας παραδεχτούν σε δουλειές με τα ονόματα που έχουμε κι αυτά.»*

Όσο για την Ήρα, επισημαίνει ότι στην Αλβανία επί Χότζα επικράτησε η αθεΐα, αλλά θυμάται μία φωτογραφία της γιαγιάς της σε μικρή ηλικία που φορούσε σταυρό *«Και η γιαγιά μου, την έχω σε φωτογραφία 14 χρονών. Θα σου τη στείλω να τη δεις. Για κορίτσι, που ήταν στο σχολείο με τη στολή και τον σταυρό»*. Η ίδια δε, όταν έλαβε με τον τότε σύντροφό της την απόφαση ότι θα ζήσει στην Ελλάδα, παντρεύτηκε με θρησκευτικό γάμο σε εκκλησία της Θεσσαλονίκης: *«(...) [Σ]κεφτήκαμε να παντρευτούμε και να κάνουμε έναν γάμο αλά ελληνικά (γελάει). Γιατί μου άρεσε πάρα πολύ αυτή η παράδοση της εκκλησίας (...)*». Ωστόσο, πέρα από τις συγκεκριμένες νύξεις δεν νιώθει την ανάγκη να δομήσει μία ισχυρή θρησκευτική ταυτότητα και δηλώνει ότι: *«Εγώ γενικά με τις θρησκευτικές γιορτές κι αυτά είμαι άσχετη»*, όπως θα έκανε ίσως ένας μέσος Νεοέλληνας. Από την άποψη αυτή, η Ήρα επιτυγχάνει μέσα από τον λόγο της μεγαλύτερη εγγύτητα («ομοιότητα», σύμφωνα με τον Babmberg,

2011) με την πιο «μοντέρνα» μερίδα της νεοελληνικής κοινωνίας, που η θρησκευτική της συνείδηση και η σχέση της με την εκκλησία είναι αρκετά χαλαρή.

4.2.3 Τοποθετήσεις σχετικά με την εθνική ταυτότητα

Υβριδικές εθνικές ταυτότητες

Στις περισσότερες περιπτώσεις, οι συμμετέχοντες στην έρευνα δομούν μία ενδιάμεση ταυτότητα στο μεταίχμιο δύο πολιτισμών, γλωσσών κι εθνικών συνειδήσεων.

Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση του Αχμέτ, ο οποίος από τη μία αντιστέκεται στην όποια αφομοίωση στο νέο εθνικό πλαίσιο και διατρανώνει τη σταθερότητα της αφγανικής του ταυτότητας: *«Γεωργία, Γεωργία, στο Αφγανιστάν αν δεν υπήρχε αυτό το πόλεμο, αν δεν υπήρχε αυτό το πόλεμο, είναι πατρίδα, θα ήμουν εκεί. --- Όσο και τώρα αυτή τη στιγμή να μου δώσετε ταυτότητα Ελληνική ----- Αφγανός είμαι. Από Αφγανιστάν είμαι. Δεν αλλάζει τίποτα.»*, επιδεικνύοντας υψηλή δράση κι αντίσταση στους κυρίαρχους αφομοιωτικούς λόγους (Bamberg, 2011; Bamberg et al., 2011). Από την άλλη, όμως, μετά από είκοσι χρόνια παραμονής στην Ελλάδα, δηλώνει ότι δεν θέλει να επιστρέψει στο Αφγανιστάν και ότι την Ελλάδα την αγαπάει τόσο, που ενώ είχε τη δυνατότητα να μεταναστεύσει στη Βόρεια Ευρώπη, αυτός πήγε για τρεις μήνες κι επέστρεψε, διότι: *«(...)σαν την Ελλάδα δεν έχει, όπως λένε όλοι. Και πήγα και προς τα πάνω, Βέλγιο, Γερμανία. Ήθελα να δω πως είναι»*. Δεν του άρεσε η ζωή στην Ευρώπη, κι ας είχε τη δυνατότητα να βρει μία δουλειά καλά αμειβόμενη.

Η Νέττυ, μετά από 27 χρόνια παραμονής στην Ελλάδα, θέλει να αποκτήσει ελληνική ιθαγένεια. Αυτός είναι άλλωστε ο λόγος για τον οποίος εγγράφηκε αρχικά στον 'Οδυσσέα'. Και παρότι διατηρεί τους δεσμούς της με την αλβανική κοινότητα της Θεσσαλονίκης *«Εγώ πάω σε μια ομάδα (...), που είναι αλβανική ομάδα, εδώ στη Θεσσαλονίκη(...)»*, ωστόσο, δεν θέλει να έχει σχέσεις με εθνικιστικές αλβανικές ομάδες: *«[Π]ήγα και άλλες φορές σε άλλες ομάδες αλβανικές, απλώς είχανε πολύ αυτό το μπουρ μπουρ για τη Μεγάλη Αλβανία. Γι' αυτό εγώ δεν το θέλω, να σου πω την αλήθεια. Δεν...δεν μου αρέσει αυτό το πράγμα! Γιατί είναι ένα...δεν ξέρω. Εγώ είμαι έτσι»*. Δίχως να απαρνείται την αλβανική της ταυτότητα, διαπραγματεύεται την ένταξή της σε ορισμένες ομάδες Αλβανών μεταναστών στην Ελλάδα, καθώς αρνείται

να συνταχθεί με τους συμπατριώτες της που επιθυμούν μια Μεγάλη Αλβανία εις βάρος της Ελλάδας, δηλ. της χώρας υποδοχής, όπου η ίδια έζησε, εργάστηκε και μεγάλωσε το παιδί της:

«Τώρα, μου δίνουν αυτό ποτήρι ως εδώ και λέω ευχαριστώ. Δεν θέλω να το γεμίσω το ποτήρι. Από τη στιγμή που εγώ στην Ελλάδα είμαι εικοσι επτά χρόνια και ζούσα εδώ, και ζω εδώ, έκανα το παιδί μου εδώ, δεν μπορώ να είμαι αχάριστη γι' αυτό που μου πρόσφερε όλος αυτός ο κόσμος εδώ για εμένα. Θα μου πεις, πρόσφερες κι εσύ. Βεβαίως πρόσφερα. Αμά πήρα και ανταμοιβή, εντάξει; Ωστόσο, σε αυτές τις ομάδες, ας πούμε, δεν μ' άρεσε αυτό το στυλ, ας πούμε, της Μεγάλης Αλβανίας κτλ κτλ.»

Με την ενδιάμεση αυτή επιλογή -ένταξη σε αλβανικές ομάδες, αλλά μη ένταξη σε εθνικιστικές αλβανικές ομάδες- και σε συνδυασμό με το γεγονός ότι μιλά με «ευγένεια» (Brown & Levinson, 1987: 62) κι ευγνωμοσύνη για όσα της πρόσφεραν οι άνθρωποι στην Ελλάδα, η Νέττυ φαίνεται ότι διαπραγματεύεται την εθνική της ταυτότητα. Άλλωστε, επιδιώκει την απόκτηση ελληνικής ιθαγένειας και γι' αυτό προετοιμάζεται για τις σχετικές εξετάσεις. Όλα αυτά μαρτυρούν ότι η εθνική ταυτότητα της Νέττυ δεν προσδιορίζεται από έναν μόνο τόπο κι έναν μόνο πολιτισμό, αλλά έχει αναπτύξει μία «διπλή αίσθηση του ανήκειν» (“doublebelonging”, Hua, 2017: 117-118) και μία πολύπλοκη, υβριδική εθνική ταυτότητα.

Η Ήρα, επίσης Αλβανίδα μετανάστρια, επιχειρώντας να «υφάνει το παρελθόν και το παρόν της σε ένα συνεκτικό όλον» (Bamberg, 2011:104), σε όλη την έκταση της αφήγησής της, τονίζει την Αλβανική της καταγωγή και τις σχέσεις που διατηρεί με την Αλβανία και την αλβανική κοινότητα. Μάλιστα, από τα πρώτα χρόνια της ζωής της στην Ελλάδα, μάθαινε τα νέα της χώρας της από «μία εφημερίδα, το οποίο αγοράζαμε στα περίπτερα μία φορά την εβδομάδα, αλβανική εφημερίδα», ενώ αρνήθηκε να αλλάξει το αλβανικό της όνομα:

«Στην αρχή, όταν είχαμε έρθει, αυτοί οι πέντε Αλβανοί που ξέραμε από την θεία, γιατί κι εμείς δεν ξέραμε κόσμο, επιμένανε να αλλάζουμε ονόματα, γιατί λέγανε δεν θα μας παραδεχτούν σε δουλειές με τα ονόματα που έχουμε κι αυτά. Και λέω το τελευταίο πράγμα που θα έκανα...Δεν θα το έκανα ποτέ στον εαυτό μου, με τίποτα!»

Επιπρόσθετα, συνδέθηκε με την αλβανική κοινότητα της Θεσσαλονίκης, καθώς δίδασκε επί έξι χρόνια εθελοντικά την αλβανική γλώσσα σε παιδιά Αλβανών μεταναστών, ενώ παράλληλα αποτέλεσε κι εξακολουθεί να είναι σημαντικό στέλεχος

ενός αλβανικού συλλόγου στη Θεσσαλονίκη, που απευθύνεται σε Αλβανίδες μετανάστριες, με κύριο στόχο την καλύτερη προσαρμογή τους στον νέο τόπο. Τέλος, δεν έπαψε ποτέ να επισκέπτεται την πατρίδα της, προωθώντας την επαφή των παιδιών της, που γεννήθηκαν στην Ελλάδα, με την Αλβανία: «(...)[Π]άμε πάρα πολύ συχνά στην Αλβανία, έχουμε πάρα πολύ καλή επαφή και θεωρώ ότι και στα παιδιά έχει μεταφερθεί».

Παρόλα αυτά, η Ήρα δεν θεωρεί ότι μπορεί να ενταχθεί στην ίδια κοινωνική κατηγορία με τους ομογενείς της μετανάστες στην Ελλάδα. Αντίθετα, τονίζει τις ενδο-ομαδικές διαφορές μεταξύ Αλβανών και προβάλλει εξατομικευμένα τα δικά της ατομικά χαρακτηριστικά (Ellemers et al., 2002). Για παράδειγμα, μιλώντας για την αλλαγή ονομάτων ως στρατηγική ένταξης στην ελληνική κοινωνία, τονίζει τη διαφορά επιπέδου ανάμεσα στην ίδια και τους Αλβανούς εκείνους, προφανώς τους οικονομικά ασθενείς, οι οποίοι «ήρθαν με τα πόδια»:

«(...)[Ε]γώ νομίζω ότι η αλβανική κοινότητα έχει κάνει ένα λάθος εδώ, ε, ήθελε μάλλον να ενταχθεί με γρήγορους ρυθμούς, αλλά με λάθος τρόπο. Εντάξει, λογικό, γιατί και το επίπεδο που είχε έρθει στην Ελλάδα, ήταν η μόνη χώρα που θα μπορούσε να έχει έρθει με τα πόδια, γιατί όπως σας είπα στην αρχή, ε, για να πάνε Γερμανία χρειαζόταν μία βίζα, έστω και πλαστή, χρειαζόταν χρήματα».

Αυτή τη διαφορά «επιπέδου», η Ήρα την «οικοδομεί» από την αρχή του λόγου της, προβάλλοντας το κοινωνικό και οικονομικό στάτους της οικογένειάς της, αλλά και αναφέροντας emphaticά σε δύο σημείο του λόγου της ότι η ίδια ήρθε στην Ελλάδα αεροπορικώς, σε αντίθεση με την πλειονότητα των Αλβανών μεταναστών/στριών που λόγω ένδειας ήρθαν «με τα πόδια». Επιπλέον, η ίδια είναι μορφωμένη και νιώθει μεγάλη αυτοπεποίθηση:

«(...)[Ο]λοι με έχουν παραδεχτεί για αυτή που είμαι! Και πάντα έχω παρουσιάσει τον εαυτό μου έτσι όπως είμαι. Δεν έχω αλλάξει, ούτε έχω προσθέσει τίποτα. Σήμερα, μετά από 23 χρόνια, μπορώ να πω, πάνω από όλα, αν είσαι ο Εαυτός σου, είσαι καλοδεχόμενη παντού! Και επίσης από την αρχή μου άρεσε που, εντάξει και στο πανεπιστήμιο που σπούδασα και στο αριστοτέλειο στην γλώσσα την ελληνική, μου άρεσε η έκφραση που έλεγε -το λάτρευα- «είσαι ότι δηλώσεις». Με την έννοια ότι εσύ πες ό, τι θές, εγώ θα στο κόψω με την πρώτη ματιά, το επίπεδο, ξέρω εγώ κι αυτά»

Μάλιστα, νιώθει ότι έχει συνδεθεί με αρκετούς ντόπιους, ότι έχει ενταχθεί για τα καλά στην ελληνική κοινωνία κι απέκτησε ελληνική νοοτροπία: «(...) από το 1997 ως το 2008, είχαμε ενταχθεί στην ελληνική κοινωνία, κάναμε, κάναμε, είχαμε αρχίσει αυτή τη νοοτροπία που κάθε Παρασκευή φεύγαμε, γυρνούσαμε την Κυριακή, γιατί εξυπηρετούσαν οι δουλειές μας (...)». Εξάλλου, από τα πρώτα χρόνια διαμονής στην Ελλάδα, η Ήρα αποφάσισε ότι δεν θα ξαναγυρίσει στην Αλβανία και προέβη σε επενδύσεις ακινήτων στη Θεσσαλονίκη.

Όλα αυτά μαρτυρούν ότι η Ήρα κινείται στον ενδιάμεσο «τρίτο» χώρο (Bhabha, 1994/2004), μεταξύ δύο διαφορετικών κόσμων: είναι Αλβανίδα που επιλέγει να ζήσει και να ενταχθεί στην ελληνική κοινωνία, δίχως να απωλέσει την αλβανική της ταυτότητα, αλλά και δίχως να ταυτίζεται απόλυτα με τους ομογενείς της.

Μία επίσης περίπτωση υβριδικής εθνικής ταυτότητας δομεί αφηγηματικά η Ίρινα. Η Ίρινα, ως σύζυγος παλιννοστούντος, όταν έφτασε στην Ελλάδα, έλαβε εύκολα και γρήγορα ελληνική ταυτότητα: «Μόνο ο Μπόρις είναι Ρωσοπόντιος. Κι εκεί φτιάξαμε τα χαρτιά μας, ήρθαμε εδώ, δεν είχαμε προβλήματα με τα χαρτιά, σε δύο χρόνια εμείς πήραμε ταυτότητες, τότε ήτανε πάρα πολύ εύκολα». Ωστόσο, για τον εαυτό της δηλώνει: «[Ε]ίμαι Ρωσίδα». Μάλιστα, αναφερόμενη στην περίπτωση του συζύγου της που γεννήθηκε στη Γεωργία αλλά νιώθει Έλληνας, εξηγεί ότι πέντε είναι τα κριτήρια βάσει των οποίων μπορεί κάποιος να ενταχθεί σε μία εθνική κατηγορία/ομάδα: «Ιστορικά, ο άνθρωπος μπορεί να πει είναι Γερμανός, είναι Έλληνας, είναι Ρώσος για πέντε πράγματα: πατρίδα, κουλτούρα, πίστη, γλώσσα και ας πούμε αυτό που λέει... 'είμαι Ρώσος', 'είμαι Έλληνας'. Ας πούμε αυτά τα πέντε πρέπει να δουλέψουμε όλα μαζί. Στα ιστορικά έτσι λέμε».

Με μία πρώτη «ανάγνωση» της ιστορίας της, λοιπόν, η Ίρινα φαίνεται να προβάλλει μία ξεκάθαρη εθνική ταυτότητα, τη Ρωσική, και αυτή, βάσει των κριτηρίων που θέτει, φαίνεται ότι συνιστά συνειδητή επιλογή. Ωστόσο, σε άλλο σημείο, η Ίρινα προβάλλει μία διαφορετική πραγματικότητα όσον αφορά στην εθνική πτυχή της ταυτότητάς της, όχι τόσο διαυγή και σταθερή όσο θέλησε να την παρουσιάσει στην αρχή. Διότι, μετά από τόσα χρόνια στην Ελλάδα, η Ίρινα έχει αρχίσει να νιώθει πως η Ελλάδα είναι «δεύτερη πατρίδα», ενώ η «πρώτη πατρίδα» δεν της λείπει:

«Εγώ πάρα πολύ, πάρα πολλά χρόνια δεν μπορούσα να απαντήσω για μία ερώτηση. Στη Ρωσία, για μένα κάνανε ερώτηση: 'Πώς είναι η Ελλάδα; Έχεις νοσταλγία για τη Ρωσία;' Εγώ δεν μπορούσα να απαντήσω. Εγώ ντρεπόμουνα να πω: 'Δεν έχω νοσταλγία για τη Ρωσία. Εγώ στην Ελλάδα είμαι καλά. Νιώθω καλά'. Και τώρα εγώ νιώθω δεύτερη πατρίδα μου».

Μάλιστα, στις σκέψεις που κάνει ο σύζυγός της για επιστροφή στη Ρωσία, η ίδια δηλώνει πως δεν μπορεί πια να επιστρέψει: *«Πολλά χρόνια είμαι εδώ και δεν νιώθω κάτι κακά πράγματα. Αλλά πάλι, οικονομικές δυσκολίες. Και ο Μπόρις λέει που έχουμε ξένες ομάδες και τι θα γίνει στην Ελλάδα, παρά πολύ επικίνδυνα πράγματα μας περιμένουν, πού θα πάμε; Και λέω, εμείς στη Ρωσία δεν μπορούμε πάλι να ζούμε».*

Όσο για το Μπόρις που γεννήθηκε στη Γεωργία της Σοβιετικής Ένωσης, είναι ελληνικής καταγωγής και μεγάλωσε με ακούσματα της ποντιακής διαλέκτου, κυρίως από τη γιαγιά του που μιλούσε και τραγουδούσε ποντιακά. Επίσης, μεγάλωσε σε μία ορεινή περιοχή της Γεωργίας, σε ένα από τα ποντιακά χωριά που ιδρύθηκαν στην περιοχή τον 19^ο αι., μετά τον αποκλεισμό των Ποντίων που ακολούθησαν τους Ρώσους στον Ρωσοτουρκικό πόλεμο του 1827. Ο Μπόρις γνωρίζει καλά την ιστορία της φυλής του. Βέβαια, ο ίδιος δεν έμαθε ελληνικά, παρά τις προτροπές της γιαγιάς του, γιατί δεν πίστευε ότι θα του χρειαζόταν ποτέ, αλλά μεγάλωσε με ελληνική συνείδηση και στην σοβιετική του ταυτότητα ήταν δηλωμένη η ελληνική του υπηκοότητα: *«Δεν ήμασταν Γεωργιανός. Ήμασταν Έλληνες. Το δικό μας ταυτότητες γράφανε που τι είσαι; Ρώσος; Ρώσος. Έλληνας; Έλληνας, γράφανε.»*

Η σύζυγός του, σχολιάζοντας μπροστά στον Μπόρις την απάντηση που έδωσε στο παιδί τους, όταν τους αποκάλεσε «ξένους», γιατί δεν γεννήθηκαν στην Ελλάδα, προβάλλει την ελληνική εθνική του ταυτότητα, την οποία εκείνος αποδέχεται:

Ίρινα: *«Αλλά, λέω, ο μπαμπάς που γεννήθηκε αλλού, μείον αυτό, ένα. Οι Τούρκοι δεν αφήσανε να μιλάνε στη γλώσσα τους, δύο. Αυτά τα δύο πράγματα φύγανε από τα πέντε. Αλλά, τα πιο σημαντικά, πίστη, κουλτούρα και αυτό «είμαι Έλληνας» έμειναν.» Ναι. Αυτό μετράμε. Αυτό μετράμε. Αυτοί, μετράνε μόνο αυτό: πού γεννήθηκες; Εδώ;»*

Ο Μπόρις συμφωνεί με τη θέση της συζύγου του, ως προς το ότι δεν έχει σημασία ο τόπος γέννησης. Και θεωρεί παράλογη την απόδοση ελληνικής ιθαγένειας

σε ανθρώπους που, όπως λέει, δεν έχουν σχέση με τον ελληνισμό. Μάλιστα, προβαίνει σε μία αξιολογική κατηγοριοποίηση των ανθρώπων που καταχωρήθηκαν ως Έλληνες: «[Σ]την Ελλάδα γράφτηκαν πολλοί που δεν έχουνε καμία σχέση με τον Ελληνισμό. Κάποιος που μιλάει ελληνικά δεν σημαίνει πως είναι «άλογο». Ό,τι είναι κι είναι, «γαϊδούρι» είναι. Αυτό το ξέρει αυτός, κατάλαβες;. Να, το δικό μου να το πω που, να, ο μαύρος εδώ γεννήθηκε. Ναι, λέει, Έλληνας είναι. Πώς γίνεται;».

Και απογοητευμένος από την αντιμετώπιση που του έλαχε στην Ελλάδα, συνεχίζει: «Ναι, πολλοί δεν θα με καταλάβουνε, γιατί μεγαλώσανε, τους καταλαβαίνω που μεγαλώσανε, κι εγώ αν μεγάλωνα εδώ, εμένα δεν θα καταλάβαινα. Χαζός, τι λέει αυτός;». Γι' αυτό η Ίρινα, σπεύδει να εξηγήσει: «Κι οι περισσότεροι δεν ξέρουν ιστορία για αυτούς, για ρωσο-πόντιους και πολλές φορές, όταν ρωτάνε; Μπόρις, ποιος είσαι; Ρώσος; Αυτός καταλαβαίνει, δεν μπορεί να δίνει πολλές εξηγήσεις.». Κι έτσι, ο Μπόρις που γεννήθηκε και μεγάλωσε σαν Έλληνας στη Σοβιετική Ένωση, τώρα στην Ελλάδα αυτό-αποκαλείται Ρώσος: «Ναι, προτιμώ Ρώσος να πω, παρά να πω Πόντιος. Γιατί πώς πήγε από κει, τώρα να το εξηγήσω σε κάθε άνθρωπο, πού έγινε πόλεμος, εκείνοι ήρθανε εδώ, γιατί πηγαίνανε κι εκεί και πώς; Καλύτερα δεν θέλω. Άσε, άσε έτσι.»

Αποσιώπηση της εθνικής ταυτότητας

Σε δύο περιπτώσεις συμμετεχόντων εντοπίζεται μία λανθάνουσα αποφυγή προβολής της εθνικής ταυτότητας. Ειδικότερα, στο λόγο της Άρπινε η Αρμενία προβάλλεται ως η χώρα προέλευσής, αλλά μέσα από τον αφηγηματικό – βιογραφικό της λόγο δεν προβάλλεται έντονα η αρμένικη – εθνική της ταυτότητα. Άλλωστε, ο λόγος για τον οποίο βρέθηκε στην Ελλάδα, θα μπορούσε μάλλον να χαρακτηριστεί «αντιρωικός» και «αντεθνικός»: «*The reason που ήρθαμε εδώ είναι (...) που ο αδερφός μου έπρεπε να πάει στο στρατό και εκεί είχαμε πολύ μεγάλες...ε, πόλεμο, border*». Μιλώντας για τον πόλεμο με το Αζερμπαϊτζάν που αποτέλεσε τη βασική αιτία μετανάστευσης της οικογένειάς της, δεν τοποθετείται εθνικο-πολιτικά, παρά μόνο τον βλέπει ως έναν πόλεμο που, ενώ χαρακτηρίστηκε ως «ο πόλεμος των 4 ημερών», στην πραγματικότητα «δεν είναι 4 days, είναι μήνες που ήταν» και «σκοτώθηκαν κάθε εβδομάδα (...) πολλοί άνθρωποι.». Έτσι, τοποθετείται απέναντι στον πόλεμο αυτό όχι ως Αρμένισσα, αλλά ως άνθρωπος που φοβάται και θλίβεται για τις ανθρώπινες απώλειες.

Και γενικότερα, όμως, οι αφηγηματικές επιλογές της δεν μαρτυρούν την πρόθεση να δομήσει αφηγηματικά την εθνική της ταυτότητα, όπως ακριβώς συμβαίνει και με την θρησκευτική της ταυτότητα, η οποία αποσιωπάται. Ίσως, στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασής της με την ερευνήτρια που είναι ελληνικής καταγωγής, δεν νιώθει την ανάγκη να «υπερασπισθεί» ούτε την εθνική ούτε τη θρησκευτική της ταυτότητα (Ellemers et al., 2002), μιας και γνωρίζει καλά ότι βρίσκεται σε χώρα ομόθρησκη και μάλιστα σε χώρα, με την οποία ιστορικά συνδέθηκε η πατρίδα της. Ίσως, όμως, αυτή η επιλογή να οφείλεται στο γεγονός ότι η μετανάστευσή της στην Ελλάδα είναι πολύ πρόσφατη (ένας χρόνος) και αυτή η πτυχή της ταυτότητάς της βρίσκεται σε κατάσταση «πλεύσης» (Bron, όπ.αν. Thunborg & Bron 2018), καθώς προσπαθεί να προσδιορίσει τον εαυτό, το ρόλο και τη θέση της στο νέο κοινωνικό πλαίσιο.

Όπως και να 'χει, ο αυτοβιογραφικός λόγος της Άρπινε μαρτυρεί τη διάθεσή της να αποφύγει την οποιαδήποτε ταύτισή της με συγκεκριμένους τόπους και κουλτούρες. Η Άρπινε είναι ένα νεαρό κορίτσι, που από μικρή σχετικά ηλικία έφυγε από το σπίτι, για να σπουδάσει σε Κολέγιο της πρωτεύουσας της Αρμενίας, όπου έμαθε πολλές γλώσσες, «αρμενικά, ρωσικά, αγγλικά, γαλλικά» και τώρα πια μαθαίνει και ελληνικά. Και αυτό που της αρέσει περισσότερο στην Ελλάδα είναι ότι «έχει πάρα πολλά αξιοθέατα για να δεις και θα έχω την ευκαιρία να πάω να δω», αλλά και το ότι «(...) από εδώ είναι (...) πάρα πολύ εύκολο για να ταξιδέψεις, δηλαδή στο Europe. Στην Αρμενία αυτό είναι πρόβλημα». Αφηγηματικά, λοιπόν, η Άρπινε προβάλλει έναν εαυτό ανοιχτό σε διαφορετικές κουλτούρες, νέες γλώσσες και ταξιδιωτικές εμπειρίες, που προσιδιάζει περισσότερο σε έναν «κοσμοπολίτικο» εαυτό.

Και ο Ιράν, όμως, αποφεύγει να προσδιορίσει την εθνική του ταυτότητα. Εξάλλου, δεν έχει καν την δυνατότητα να επισκεφτεί τον τόπο και την οικογένειά του: «Εγώ δεν μπορώ να πάω. Εγώ πολιτικός πρόσφυγας είμαι (...) Άδεια παραμονής έχω, άσυλο έχω, πολιτικός πρόσφυγας αναγνωρισμένος είμαι. Γράφει επάνω πολιτικός πρόσφυγας». Κι έτσι, αποκτώντας την ταυτότητα του πρόσφυγα, δεν μπορεί να ταυτιστεί με την εθνική ομάδα των Ιρανών -κι ας ζητά ο ίδιος να χρησιμοποιηθεί ως ψευδώνυμό του στην παρούσα έρευνα το όνομα «Ιράν». Δεν μπορεί, όμως, να ταυτιστεί ούτε και με την εθνική ομάδα των Ελλήνων, εφόσον δεν του αναγνωρίζεται το δικαίωμα να λάβει ελληνική ταυτότητα:

«Εγώ αυτό μόνο ήθελα να πω, μόνο αυτό το πρόβλημα έχω στην Ελλάδα και μετά από 20 χρόνια [που] μένω στην Ελλάδα και...δεν πήρα ακόμα ταυτότητα. Εγώ από [τον]κόσμο [στην] Ελλάδα, από ανθρωπιά δεν έχω κάποιο παράπονο, μόνο έχω από [το] κράτος(...). Γραφειοκρατία (...). Και πάρα πολύ κόσμο ήρθανε μπροστά μου, φύγανε, μόνο εγώ έμεινα μετά από 20 χρόνια (...)γι' αυτό φύγανε όλοι, γιατί εδώ δεν δίνουνε ταυτότητα. Μετά από 20 χρόνια και δεν πήρα ταυτότητα».

Συνεπής στο προφίλ του μαχητικού κι ηρωικού Εαυτού που δόμησε αφηγηματικά από την αρχή, επιλέγει να κλείσει την βιογραφική του αφήγηση με ένα δριμύ «κατηγορώ» -επίδειξη υψηλής δράσης (Bamberg, 2011; Bamberg et al., 2011), το οποίο απευθύνει όχι στους Έλληνες, αλλά στο ελληνικό κράτος και την περιβόητη ελληνική γραφειοκρατία. Μάλιστα, το νομικής φύσεως αίτημά του για απόκτηση ελληνικής ταυτότητας λαμβάνει και ηθική διάσταση, όταν αναφέρεται στην περίπτωση του δευτέρου παιδιού του, που γεννήθηκε στην Ελλάδα:

«Και για το παιδί μου, το μικρό, γεννήθηκε εδώ...(...) Γιατί το παιδί λέει συνέχεια: «Μπαμπά, δεν έχω ταυτότητα. Πάω σχολείο, δεν είμαι Ιρανός, δεν είμαι Ελληνίδα/ Έλληνας, τί είμαι;», γιατί το παιδί είναι 17 χρονών, Τρίτη λυκείου είναι φέτος. (...) Εδώ γεννήθηκε κι έχει άδεια παραμονής, πρόσφυγας. Δεν είναι πρόσφυγας! Εδώ γεννήθηκε! Πώς γίνεται να είναι πρόσφυγας;»

Με το ρητορικό ερώτημα στο τέλος επιτίθεται στη λογική της απρόσωπης ελληνικής νομοθεσίας κι ενδεχομένως και των υποστηρικτών της. Έτσι, ο Ιράν κατασκευάζει αφηγηματικά την ταυτότητα του πρόσφυγα που «αντιστέκεται» («ταυτότητα αντίστασης», σύμφωνα με τον Castles, 2010) στον ηγεμονικό λόγο και που με ευθύτητα διατυπώνει τα αιτήματά του. Ωστόσο, η αμφισβήτηση του κράτους και η πολεμική ρητορική αναφορικά με την γραφειοκρατία συνιστά κοινό τόπο για τον ντόπιο πληθυσμό κι έτσι, ο Ιράν κατορθώνει να αποφύγει τη μείωση του θετικού του προσώπου (Brown & Levinson, 1987). Παράλληλα, όμως, λανθάνει κι η έντονη επιθυμία του να αναγνωριστεί και να νιώσει ότι ανήκει επίσημα στον νέο κοινωνικό χώρο. Γι' αυτό, αναφερόμενος στο παιδί του που παντρεύτηκε σύζυγο ελληνική καταγωγής και πήρε την ελληνική ταυτότητα, λέει: *«Το πρώτο μου παιδί ήρθε εδώ 8 χρονών. Εκείνο παντρεύτηκε Έλληνα/ Ελληνίδα, μια χαρά είναι η ζωή του!».*

Ισχυροποίηση της εθνικής ταυτότητας

Πολύ διαφορετική είναι η περίπτωση της Φραντσέσκα, η οποία ως Ευρωπαία σε ευρωπαϊκό έδαφος δεν διαπραγματεύεται αφηγηματικά την εθνική της ταυτότητα. Είναι και νιώθει Ιταλίδα, με καταγωγή από τη Σικελία και μεγαλωμένη στη Ρώμη. Τόσο η Σικελία όσο και η Ρώμη είναι δύο τόποι που προσδιορίζουν την ταυτότητά της. Η Σικελία είναι η γενέτειρά της, εκεί βρίσκονται οι ρίζες της και νιώθει περήφανη για την καταγωγή της:

«[Γ]εννήθηκα στο Παλέρμο το 1969 και έζησα εκεί μέχρι τα 9 μου (...). Η μητέρα μου ήταν Σικελή, οκ μετακόμισε, εεε αλλά παραμένουν οι ρίζες της οικογένειας, η μητέρα μου λοιπόν ήταν από αριστοκρατική οικογένεια, από μία οικογένεια, περισσότερο από πλούσια θα έλεγα..., ο παππούς μου ήταν δικαστής, η γιαγιά ήταν από μία οικογένεια Βαρόνων κι αν πας στη Σικελία ... Ε λοιπόν οικογένεια αριστοκρατική. Ο πατέρας μου από την άλλη δεν ήταν αριστοκράτης, αλλά αυτοδημιούργητος, σπούδασε κι έγινε γιατρός, οδοντίατρος σε μία πόλη όπως είναι η ... (αποσιωπάται για να διατηρηθεί η ανωνυμία της συμμετέχουσας), όχι στη Ρώμη, στη Ρώμη είσαι άγνωστος.... Στη θεωρούνταν ο γιατρός L. Εγώ θεωρούμουν η κόρη του γιατρού L.»

Η Ρώμη, ωστόσο, είναι η πόλη που τη σημάδεψε βαθιά, διότι τον τόπο αυτό ταυτίζει με την θρησκευτική της πίστη, που συνιστά προεξέχον στοιχείο της ταυτότητάς της: «...για έναν άνθρωπο που είναι τόσο συνδεδεμένος με την εκκλησία, η Ρώμη (...), για μένα η Ρώμη ήταν εεε η πρωτεύουσα του κόσμου, αλλά γιατί; Γιατί υπήρχε ο πάπας».

Επιπλέον, αναγνωρίζει στην Ιταλική ταυτότητα τις ιδιαιτερότητες του Ρωμαιοκαθολικού και λατινικού πολιτισμού και γι' αυτό το λόγο, θέλοντας να αποστασιοποιηθεί από καταστάσεις που βίωσε στην Ιταλία, δεν επέλεξε να μεταναστεύσει σε χώρα με κοινές ρίζες:

«Αν πήγαινα σε μία χώρα σαν την Ισπανία, ίσως στην Πορτογαλία λιγότερο, αλλά στην Ισπανία νομίζω πως θα έβρισκα ό,τι και στην Ιταλία. Έχω αυτή την ιδέα. Θα ερχόμουν αντιμέτωπη με τις ίδιες καταστάσεις. (...) Γιατί στην Ισπανία βρίσκεις τα ίδια (...) Κατά τη γνώμη μου στην Ισπανία θα είχα βρει ένα τρόπο σκέψης όμοιο. (...) Τα ισπανικά... κατά μία έννοια είναι πολύ όμοια. Πράγματι, εγώ τα ισπανικά δεν τα σπούδασα, εεε αλλά τα τραγούδια τα καταλαβαίνω και ε μπορώ να καταλάβω σχεδόν τα πάντα, χωρίς να τα έχω μελετήσει.»

Έτσι, η Φραντσέσκα συγκροτεί αφηγηματικά την Ιταλική της ταυτότητα προβάλλοντας τους κυριότερους δομικούς παράγοντες της Ιταλικής εθνικής ταυτότητας, τον τοπικισμό, τη Ρωμαιοκαθολική εκκλησία και τη λατινική κουλτούρα. Διότι, σύμφωνα με την Shubert (2011), η ιταλική εθνική ταυτότητα: «...είναι το αποτέλεσμα της διασύνδεσης διαφόρων παραγόντων που την έχουν διαμορφώσει και κυμαίνονται από τη γεωγραφική ιδιαιτερότητα έως τη λατινική κληρονομιά, από τη χριστιανική-καθολική κληρονομιά έως τον κοσμικό χαρακτήρα, από τον δημοτικό και περιφερειακό τοπικισμό στον αστικό πολυκεντρισμό» (Shubert, 2011:167).

Ωστόσο, παρότι δομεί αφηγηματικά στο παρόν μία αδιασάλευτη εθνική ταυτότητα σε κατάσταση «αγκύρωσης» (Thunborg & Bron, 2018) και ισχυρή δέσμευση με την εθνική της ομάδα (Ellemers et al., 2002), αποφάσισε να φύγει από την Ιταλία, μεταξύ άλλων και γιατί είχε φτάσει σε σημείο να μην αναγνωρίζει τον εαυτό της εκεί. Ή ακριβέστερα, γιατί οι άλλοι την εγκαλούσαν σε θέσεις ταυτότητας, τις οποίες η ίδια αρνούνταν να αναγνωρίσει για τον εαυτό της:

«(...) Τα χρόνια μετά το θάνατο της μητέρας μου, συνειδητοποίησα τον τρόπο σκέψης των ανθρώπων. Οι άνθρωποι σε «κορνιζάρουν» (...) σε «κορνιζάρουν» και όταν το κάνουν αυτό, βλέπουν πράγματα. Βλέπουν πράγματα που δεν υπάρχουν! Βλέπουν πράγματα που δεν υπάρχουν! Τα επινοούν! (...) [Μ]ία μέρα, πάντα εκείνη την περίοδο επέστρεψα από τη Σικελία, όπου ήμουν για διακοπές στον αδερφό μου (...) και πηγαίνω στο μπαρ πίσω από το σπίτι μου να πάρω έναν καφέ, ήμουν πάρα πολύ μαυρισμένη, εεε εμ και λοιπόν εκείνη εκείνη που έβλεπα πάντα, η κοπέλα, με ρωτά:

-Α! Είσαι μαυρισμένη! Μα πώς; Πήγες διακοπές;

-Ναι, πήγα στη Σικελία

-Α! Τι ωραία!

Ε ε ε αλλά θυμάμαι κάτι είπε για το οποίο εγώ απάντησα, «μα εγώ είμαι Σικελή». Ίσως, είπε ότι είναι ωραία για διακοπές κι εγώ είπα ότι είμαι Σικελή, πηγαίνω πάντα κλπ Ε λοιπόν, μου λέει εεεεεε:

-Α! Είσαι Σικελή;

-Ναι!

-Α! Δεν το περίμενα!

-Γιατί; Από πού πίστευες ότι ήμουν;

Κι εκείνη μου απάντησε 'Λοιπόν, νόμιζα ότι ήσουν Ρουμάνα'.

Με τη δραματοποιημένη αφήγηση αυτού του περιστατικού, η Φραντσέσκα εξηγεί στην ουσία πώς έφτασε σε σημείο να απωλέσει στοιχεία της ταυτότητάς της, μετά την απώλεια της μητέρας της: «Εγώ, εγώ, εγώ με ταύτιζα ακόμη με τη κόρη του γιατρού ... Κατάλαβες;». Ωστόσο, επειδή τα τελευταία χρόνια της ζωής της στη Ρώμη, μετά τον θάνατο της μητέρα της, αναγκάστηκε -έστω και περιστασιακά- να ασκήσει το επάγγελμα της φροντίστριας ηλικιωμένων, ένα επάγγελμα που μάλλον ασκούσαν κατά κύριο λόγο οι αλλοδαποί-μετανάστες στην Ιταλία, χρωματίστηκε ανάλογα και η εθνική της ταυτότητα:

«Λοιπόν, Ρουμάνα, οκ οι Ρουμάνοι είναι θαυμάσιοι άνθρωποι, αλλά στην Ιταλία Ρουμάνα σημαίνει φροντίστρια ηλικιωμένων. Με είχε περάσει για φροντίστρια! Είχε αποφασίσει ότι εγώ ήμουν Ρουμάνα, δηλ. στην ουσία είχε σκεφτεί ότι εγώ κάνω την φροντίστρια ηλικιωμένων(...). Και αυτό το πράγμα με είχε σοκάρει. (...) Άρα, αν αυτή η κυρία ήταν πεπεισμένη, επειδή υπήρχε η ιδέα τριγύρω ότι ήμουν μία φροντίστρια (σσςς προσποιείται με συριστικό ήχο τα κουτσομπολιά της γειτονιάς και κάνεις με το χέρι τους κουτσομπόληδες), επειδή τα άτομα λέγανε, γιατί, δηλαδή εγώ δεν δεν, όταν με ρωτούσαν τι δουλειά κάνεις, «εγώ δουλεύω στο ίδρυμα SanAlessio». Αυτό ήταν η δουλειά μου. Κι αν προσπαθούσα να βγάλω λίγα χρήματα από κάποια κυρία, δεν σήμαινε τίποτε. Αλλά αν αυτή είχε αποφασίσει, επειδή υπήρχε σσςςςς (κουτσομπολιό) ότι εγώ ήμουν μία φροντίστρια, ήμουν φροντίστρια, θα ήμουν κατ' ανάγκην και Ρουμάνα. (...) [Δ]ηλ. εγώ καταλαβαίνω ακόμη και πώς με κοίταζε, σα να ήμουν Ρουμάνα ή τέλος πάντων...».

Στο πιο πάνω απόσπασμα, βέβαια, είναι εμφανείς οι συνυποδηλώσεις που λαμβάνουν διάφορες εθνικές ταυτότητες σε συγκεκριμένα κοινωνικοπολιτιστικά πλαίσια και κατ' επέκταση οι σχέσεις δύναμης που διαμορφώνονται σε κοινωνίες με σημαντικό αριθμό μεταναστών. Έτσι, η εθνική ταυτότητα της Ρουμάνας στη Ρώμη ισοδυναμεί με επαγγελματικές ταυτίσεις μειωμένου κύρους, ενώ η ιταλική εθνική ταυτότητα δε συνάδει με τέτοια επαγγέλματα. Και σ' αυτό το πλαίσιο, η ιταλική ταυτότητα της Φραντσέσκα δεν γίνεται πιστευτή. Αντίθετα, στην Ελλάδα, όπου η Φραντσέσκα ζει αξιοπρεπώς δίχως να εργάζεται -λόγω του ενοικίου που λαμβάνει από το διαμέρισμα της Ρώμης-, προβάλλει με αυτοπεποίθηση κι άνεση την εθνική της

ταυτότητα και διασκεδάζει με όσους αναρωτιούνται για ποιους λόγους μπορεί να ήρθε στην Ελλάδα: *«Και λέει κανείς ‘μα αυτή τι ήρθε να κάνει εδώ;’, του φαίνεται περίεργο που κάποιος έρχεται από τη Ρώμη, επιλέγει την Ελλάδα εεε και σκέφτεται συγκεκριμένα πράγματα (...)μα γιατί έχουν την ιδέα ότι η Ρώμη είναι περισσότερο, περισσότερο όπως ήταν πριν».*

Στον νέο κοινωνικό χώρο και στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασής της με την ερευνητρια αισθάνεται άνεση προβάλλοντας την Ιταλική της ταυτότητα, αφού, άλλωστε, και προτού ακόμη μεταναστεύσει, είχε ακούσει πως οι Ιταλοί είναι αγαπητοί στη Ελλάδα: *«Γιατί γνωρίζω μια παρέα Ιταλών που πάντα κάνουν διακοπές στην Ελλάδα, στα νησιά, είναι τρελαμένοι με την Ελλάδα, λένε πως οι Έλληνες μας αγαπούν, ίσως βέβαια το λένε για τους νησιώτες».* Η εθνική της ταυτότητα, όχι μόνο δεν απειλείται στο νέο κοινωνικό πλαίσιο, αλλά αντίθετα ενισχύεται η συλλογική της αυτοεκτίμηση και η επανασύνδεσή της με την πατρίδα της και τους συμπατριώτες της (Ellemers et al., 2002): *«Την τελευταία φορά που γύρισα στη Ρώμη και είδα το σπίτι μου, τους δρόμους, μου φάνηκαν συμπαθητικοί ακόμη και οι άνθρωποι που ήταν στο λεωφορείο (γελάει). Τους κοιτούσα και μου βγάζανε κάτι το συμπαθητικό».*

4.2.4 Τοποθετήσεις για την κοινωνική θέση των γυναικών

Η αντιμετώπιση των γυναικών στις Ισλαμικές κοινωνίες

Ένα ζήτημα που αναδύεται στο πλαίσιο του λόγου των συμμετεχόντων, είναι αυτό που αφορά στη θέση των γυναικών στις Ισλαμικές κοινωνίες. Πρόκειται για ένα ζήτημα που ερευνητικά έχει απασχολήσει έντονα τους κοινωνικούς επιστήμονες των τελευταίων δεκαετιών, οι οποίοι αναδεικνύουν την πολυδιάστατη και πολυεπίπεδη φύση του, ωστόσο, στις δυτικές κοινωνίες εξακολουθεί να αντιμετωπίζεται με προκατάληψη και συχνά προκύπτουν απλοϊκά συμπεράσματα (Offenhauer, Buchalter, & Library of Congress, 2005).

Στο ζήτημα αυτό, λοιπόν, αναφέρεται η Ίρινα, όταν, μιλώντας για την ανασφάλεια που της προκαλούν οι μουσουλμάνοι μετανάστες στην Ελλάδα, σημειώνει: *«[Κ]ι έρχονται και βλέπεις στο δρόμο περπατάνε 5-6, 10 άτομα, και δεν νιώθεις καλά, δεν ξέρεις τι μπορούνε να σε κάνουν, τι θέλουν, τι μας περιμένει.Η άλλους που έρχονται χωρίς γυναίκες και λογικά, απλά πράγματα, χωρίς γυναίκες και μόνους, για χρόνια, α;»*

Με πιο άμεσο λόγο, το ζήτημα αυτό ανακινεί και η Φραντσέσκα. Όσον αφορά στο περιστατικό βίας που δέχτηκε ένα βράδυ στη Ρώμη, είναι πεπεισμένη ότι οι δράστες ήταν δύο μουσουλμάνοι της γειτονιάς της που την γνώριζαν και στόχευαν όχι μόνο στο να την κάμψουν για το θρησκευτικό της φρόνημα, αλλά και για το γεγονός ότι φαινόταν να κινείται με μεγάλη ελευθερία για γυναίκα: « *Λοιπόν, λοιπόν αυτοί το είχαν κάνει γιατί τους ενοχλούσα. Και διότι, κατά την άποψή μου, εφόσον είναι μουσουλμάνοι, τους ενοχλεί μία γυναίκα μόνη. Με έβλεπαν πάντα να κυκλοφορώ μόνη. Για αυτούς είναι «επίδειξη».* Για τη Φραντσέσκα, ο τρόπος αντιμετώπισης των γυναικών στις Ισλαμικές κοινωνίες είναι ένα από εκείνα τα στοιχεία που διαφοροποιούν τον χριστιανικό από τον μουσουλμανικό κόσμο. Έτσι, προβαίνοντας στην αφηγηματική επιλογή να αναφερθεί στο πώς αντιμετωπίζουν οι άντρες μουσουλμάνοι τις γυναίκες, δομεί το δικό της προφίλ ως γυναίκα χριστιανή, Ευρωπαία κι ως εκ τούτου ελεύθερη και ανεξάρτητη, πράγμα το οποίο δημιουργεί μία μεγαλύτερη εγγύτητα με την επίσης Ευρωπαία ερευνήτρια, στο πλαίσιο της συνέντευξης.

Στο ίδιο πλαίσιο, αντίστοιχα, δεν παραλείπουν να αναφέρουν το ζήτημα της αντιμετώπισης των γυναικών και οι δύο συμμετέχοντες που προέρχονται από Ισλαμικές κοινωνίες. Μάλιστα, μέσα από τον λόγο τους αυτό-διαφοροποιούνται σε σχέση με τους φανατικούς – φονταμενταλιστές μουσουλμάνους, δομώντας ο καθένας το δική του αφηγηματική ταυτότητα:

Αχμέτ: «Για να καταλάβεις, όπου δεν υπάρχουν Ταλιμπάν, οι γυναίκες ντύνονται όπως θέλουν. Όχι αναγκαστικά με μπούργκες. Στις περιοχές όμως που έχει Ταλιμπάν, οι γυναίκες είναι πολύ δύσκολα».

Ιράν: «Ε, ναι. Κι οι γυναίκες είχανε πρόβλημα. Με το ζόρι έπρεπε να βάλουνε μαντίλες, φόρμες, και καλοκαίρι έχει ζέστη, πάντα πρέπει να φοράνε, δεν είναι ελευθερία, σαν άλλη χώρα, σαν Τουρκία, σαν Συρία, σαν δεν ξέρω αραβικές χώρες, Αίγυπτος, που μπορούν οι γυναίκες να φοράνε ό,τι θέλουνε και να βγουν έξω. Κανένας δεν μπορεί, ακόμα έχουνε πρόβλημα, όλες οι γυναίκες έχουνε πρόβλημα γι' αυτό το λόγο».

Και οι δύο εστιάζουν στον αυστηρό κώδικα ενδυμασίας των γυναικών, τον οποίο φαίνεται ότι δεν συμμερίζονται, δηλώνοντας έμμεσα την ευθυγράμμισή τους με τα ήθη στη χώρα υποδοχής, την Ελλάδα, όπου οι γυναίκες δεν περιορίζονται

ενδυματολογικά. Ωστόσο, τόσο στο Ιράν, όσο και στο Αφγανιστάν, οι γυναίκες υπομένουν διακριτική μεταχείριση λόγω του φύλου τους σε κάθε επίπεδο, κοινωνικό και νομικό (UNHCR, 2001, EASO, 2018). Αυτό, όμως, δεν επισημαίνεται καθαρά από τους δύο αυτοβιογραφούμενους, είτε διότι η βιογραφική οπτική τους καθορίστηκε από τους κοινωνικούς κανόνες του πολιτισμικού πλαισίου εντός του οποίου κοινωνικοποιήθηκαν και ως εκ τούτου φυσικοποίησαν έως ένα βαθμό συγκεκριμένους κοινωνικούς ρόλους για τις γυναίκες, είτε διότι απευθυνόμενοι σε γυναίκα ερευνήτρια που ανήκει στην κυρίαρχη κοινωνική ομάδα μαπέφυγαν να θίξουν ένα θέμα που θεώρησαν ότι θα συνιστούσε απειλητική λεκτική πράξη για εκείνη και θα μείωνε το θετικό τους πρόσωπο απέναντί της (Brown & Levinson, 1987).

Βέβαια, στην αφήγηση του Αχμέτ περιλαμβάνεται ένα επεισόδιο από την προσωπική του ζωή, στο οποίο αποτυπώνεται μεν η σεξιστική αντιμετώπιση των γυναικών στην χώρα του, αλλά ο ίδιος φαίνεται ότι προσπαθεί να διαχειριστεί την υπόθεση με λεπτότητα και σεβασμό.

Απόσπασμα από τις σημειώσεις¹⁶:

«[Κ]άποιο από τα καλοκαίρια που επισκέφτηκε την οικογένειά του στο Αφγανιστάν, η μητέρα του άρχισε να τον παρακαλάει να παντρευτεί (...). Έτσι, οι γονείς του του βρήκαν ένα καλό κορίτσι, γύρω στα 16, τα συζήτησαν με τους γονείς της κι αποφάσισαν τον αρραβώνα. Ο Αχμέτ την περνούσε πάνω από 10 χρόνια. Γνωρίστηκαν το βράδυ του αρραβώνα. Τη ρώτησε αν τον θέλει. Εκείνη του είπε πως ο πατέρας την πίεζε καιρό να παντρευτεί. Μάλιστα, πριν λίγο καιρό, την είχε προξενέψει με έναν 50χρονο κι εκείνη δεν τον ήθελε με τίποτα. Έτσι, δεν προχώρησε το προξενιό. Όμως, μέχρι τότε θα αρνούνταν τα προξενιά του πατέρα της; Θεώρησε, λοιπόν, μεγάλη τύχη τον αρραβώνα της με τον Αχμέτ που θα έφευγε στην Ελλάδα και ο γάμος τους δεν θα γινόταν μέσα στην επόμενη διετία, διότι έτσι κέρδιζε λίγο χρόνο παραπάνω να «ζήσει». Στο μεταξύ, οι γονείς αποφασίζουν αν το ζευγάρι, όσο είναι αρραβωνιασμένο, μπορεί να βρίσκεται μόνο του ή όχι. Στην περίπτωση αυτή, οι γονείς αποφάσισαν ότι ο Αχμέτ και η κοπέλα θα μπορούσαν να βγαίνουν μόνοι τους, σα να είναι ήδη παντρεμένοι. Όμως, ο Αχμέτ της υποσχέθηκε κατ' ιδίαν ότι «δεν θα την πειράξει» κι έτσι έκανε. Τη σεβάστηκε και η

¹⁶ Πρόκειται για τις σημειώσεις που κράτησε η ερευνήτρια, όταν σταμάτησε η ηχογράφηση, αλλά συνεχίστηκε ο διάλογος και η βιογραφική αφήγηση. Όπως εξηγείται στις διαδικασίες και το ερευνητικό ημερολόγιο, η ερευνήτρια αντιλήφθηκε ότι ο συμμετέχων εκφραζόταν με μεγαλύτερη άνεση, όταν δεν μαγνητοφωνούνταν, αλλά ήταν εν γνώση του ότι η συνομιλιακή συνέντευξη συνεχιζόταν.

σχέση τους δεν ολοκληρώθηκε στα τρία χρόνια που ήταν αρραβωνιασμένοι. Όταν εκείνος βρισκόταν στην Ελλάδα, μιλούσαν κάπου κάπου στο τηλέφωνο, αλλά ως εκεί. Εκείνη, του είπε κάποια στιγμή, ότι τον αγάπησε και θα ήθελε να τον παντρευτεί. Αλλά, αν εκείνος δεν θέλει, δεν πειράζει. Μόνο που στο διάστημα αυτό δεν υπήρχε ο κίνδυνος να παντρευτεί, της έφτανε. Ωστόσο, ο πατέρας της είχε αρχίσει να γίνεται πιεστικός. Τον έπαιρνε τηλέφωνο και τον πίεζε να την παντρευτεί, πήγαινε στο σπίτι του και δημιουργούσε φασαρίες κι όλα αυτά τον κούραζαν και τον ενοχλούσαν. Τόνισε πολλές φορές ότι δεν του αρέσουν οι καβγάδες και τα μαλώματα. Θέλει ησυχία. Δεν του αρέσουν οι φασαρίες. Και γι' αυτό, το τρίτο καλοκαίρι μετά τον αρραβώνα, πήγε στο Αφγανιστάν και έλυσε τον αρραβώνα. Η κοπέλα ήταν πια ελεύθερη να παντρευτεί όποιον ήθελε ο πατέρας της. Και δεν άργησε πολύ, διότι «δεν ήταν πειραγμένη». Αν την είχε «πειράξει», θα της έβρισκαν κάποιο μεγάλο σε ηλικία, χήρο. Έτσι, μέσα σε λίγους μήνες παντρεύτηκε κι έκανε και δύο παιδιά».

Μέσα στο συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο, όπου η γυναίκα δεν έχει λόγο κι ο «άντρας» -από τον πατέρα ως τον αρραβωνιαστικό και το σύζυγο- ορίζει τη ζωή και το σώμα της, ο Αχμέτ επιλέγει να αντιμετωπίσει με σεβασμό το μικρό κορίτσι με το οποίο τον αρραβώνιασαν. Τη ρωτά αν τον θέλει, υπόσχεται να μην την «πειράξει», για να μην της καταστρέψει τη ζωή και στο μεταξύ της δίνει μία πίστωση χρόνου να μεγαλώσει κάπως προτού τη χωρίσει και ο πατέρας της της βρει άλλο γαμπρό. Όλα αυτά μαρτυρούν μία ευαισθησία απέναντι στο ζήτημα της μεταχείρισης των γυναικών κι έναν άνθρωπο που δεν συγκρούεται μεν με το εκεί κοινωνικό σύστημα, το υπονομεύει δε με τον δικό του τρόπο.

Σήμερα, εξάλλου, ο Αχμέτ διατηρεί σχέση εξ αποστάσεως με μία Ευρωπαϊά γιαντρά, την οποία μάλιστα θαυμάζει για τη μόρφωσή της:

Απόσπασμα από τις σημειώσεις:

«Τα τελευταία χρόνια, έχει συνάψει σχέση με μία κοπέλα από τη [Χ χώρα]. Σπούδασε ιατρική και είχε έρθει στη Θεσσαλονίκη με Erasmus. (...) Εκείνη είναι πολύ μορφωμένη. Τη θαυμάζει».

Οι προσωπικές επιλογές του Αχμέτ στην Ελλάδα μαρτυρούν ότι έχει απομακρυνθεί αισθητά από τις παραδόσεις και τα ήθη του τόπου του. Επιλέγει ο ίδιος τη σύντροφό του -κι όχι η οικογένειά του- και μάλιστα μία κοπέλα ευρωπαϊά, με μεγαλύτερη μόρφωση από τον ίδιο, με κοσμοπολίτικες εμπειρίες. Οι επιλογές αυτές

παρουσιάζουν μεγαλύτερη εγγύτητα με την ευρωπαϊκή κουλτούρα και καταδεικνύουν την πρόθεση του αφηγητή να προβάλλει δημόσια ένα προοδευτικό προφίλ, πλήρως εναρμονισμένο με τις κοινωνικές νόρμες στην χώρα υποδοχής.

Ο Ιράν από την άλλη αποφεύγει να μιλήσει για την προσωπική του ζωή και ειδικότερα για τη γυναίκα του, και μάλιστα επιμένει στην πρωτοπρόσωπη αφήγηση των προσφυγικών του περιπετειών, ενώ τις βίωσε μαζί με τη γυναίκα του. Η επιλογή αυτή δεν μπορεί να θεωρηθεί τυχαία. Σύμφωνα με τη Rosenthal (όπ. αν. στο Τσιώλης, 2006: 285), η βιογραφική οπτική καθορίζεται από κοινωνικούς κανόνες του πολιτισμικού πλαισίου εντός του οποίου κοινωνικοποιείται το άτομο. Έτσι, ο Ιράν αναπαράγει ένα εσωτερικευμένο πολιτιστικό υπόδειγμα, το οποίο επιβάλλει το διαχωρισμό της δημόσιας από την ιδιωτική ζωή και το οποίο, σύμφωνα με τη Dausien (όπ.αν. στο Τσιώλης, 2006: 216 & 285), είναι τυπικό στις ανδρικές βιογραφίες.

Γυναίκες, Αλβανίδες, μετανάστριες στην Ελλάδα

Στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασής τους με γυναίκα ερευνήτρια, τόσο η Νέττυ, με την οποία υπήρχαν σχέσεις οικειότητας ήδη πριν από την συνέντευξη, όσο και η Έρα στη δεύτερη συμπληρωματική συνέντευξη, οπότε και είχε δημιουργηθεί ένα κλίμα πιο οικείο, μίλησαν για τις σχέσεις τους με τους συντρόφους τους και την καταπίεση που βίωσαν.

Η Έρα, μία γυναίκα μορφωμένη, δραστήρια και κοινωνική, μεγάλωσε σε μία οικογένεια προοδευτική με μορφωμένους γονείς. Όπως κι η μητέρα κι η μεγαλύτερη αδελφή της, επιθυμούσε κι η ίδια πάντοτε να εργαστεί, αν και δεν συμφωνούσε με αυτό ο σύζυγός της: «*Εγώ ήθελα να δουλέψω, γιατί ήθελα να έχω την οικονομική ανεξαρτησία εγώ και εννοείται να προσφέρω κι εγώ για την οικογένεια, εκτός αυτού να είμαι και κοινωνική, δηλ. να κινούμαι, όχι να κάθομαι σπίτι. Ο σύζυγος αυτό το θεωρούσε ότι “μη τυχόν, δεν ήρθαμε εδώ για ...”*». Έμπαινε, λοιπόν, πάντα στη διαδικασία να διαπραγματευτεί μαζί του προκειμένου να τον πείσει να αποδεχτεί τις επαγγελματικές και εκπαιδευτικές της επιλογές. Έπρεπε να τον πείσει να αποδεχτεί το γεγονός ότι θα μάθαινε ελληνικά στο ΑΠΘ, και υποτιμούσε την λαχτάρα της να ολοκληρώσει τις σπουδές που είχε αφήσει σε εκκρεμότητα στο πανεπιστήμιο των Τιράνων: «*Και μου έλεγε, και ειρωνικά (...): “Εγώ εσένα’ μου έλεγε ‘χρυσό θα στο κάνω το πτυχίο και θα στο κρεμάσω όπου θες, να νιώθεις εσύ καλά” (γελάει). Ναι, μα δεν είναι εκεί το θέμα. Νιώθω να ολοκληρώνομαι, να με γεμίζει δηλαδή. Έχω κάνει τις*

σπουδές αλλά τι; Θα κάθομαι σπίτι; Και δεν είναι ότι προερχόμαστε από κάποια κλειστή κοινωνία, ήμουν στην πρωτεύουσα και σου είπα, πάντα στο σχολείο και στο πανεπιστήμιο πάντα ήμουν κοινωνική, δηλ. έβγαινα σε τηλεοράσεις, σε συνεντεύξεις, δηλ. ήμουν στον κόσμο. Δεν μπορούσα τώρα να είμαι μια...Και εντάξει, με τις δουλειές στο σπίτι δεν τα πάω και τόσο καλά».

Όταν της προτάθηκε να εργαστεί ως babysitter με εξαιρετικές απολαβές και βολικό ωράριο, δυσκολεύτηκε να το δεχτεί, γιατί ήξερε ότι θα δυσαρεστούσε το σύζυγό της. Κι ενώ η ίδια φιλοδοξούσε ότι δεν θα έμενε για πάντα babysitter και θα ανελισσόταν επαγγελματικά, ο άντρας της «γελούσε κι έλεγε “πολλές απαιτήσεις έχεις για τον εαυτό σου”». Μάλιστα, από τότε που ανέλαβε την προεδρία του συλλόγου Αλβανίδων γυναικών, ο σύζυγός της υποτιμά τον σύλλογο και αντιμετωπίζει με καχυποψία τη δράση της σε αυτόν: «από το 2008 που ξεκίνησα στον σύλλογο για τις γυναίκες, πάντα πάντα: “ασχολείσαι με χωριάτες, τι τους θές; Ποιος ξέρει αυτοί τι λένε από πίσω για σένα;” Μα δεν με νοιάζει, λέω. Δεν τους πειράζω, εγώ κάνω τη δουλειά μου κι αυτά. Πάντα, πάντα τραγικά! Μετά έλεγε: “Τώρα θα έχει και άντρες, θα σου μιλάνε...”. Βρε, λέω, δεν έρχονται, κι είναι το κομμάτι που δεν απασχολεί καθόλου». Φτάνει λοιπόν στο σημείο να πει: «Αλλά σου λέω, δεν ήταν ποτέ να μου λέει, α, μπράβο! Πάντα ήτανε αυτό: μπάρα (κάνει με το χέρι της νεύμα ότι ήταν εμπόδιο), που έπρεπε να τα πηδήξω και να προχωρήσω».

Παρόλα αυτά, η Ήρα όντως προχώρησε. Όχι απλά εργάστηκε, αλλά συχνά έκανε ταυτόχρονα δύο και τρεις δουλειές. Επίσης, επιμορφώθηκε ως εκπαιδευτικός για το πρόγραμμα mobileschool και αξιοποίησε το πτυχίο της Αλβανικής φιλολογίας. Δίδαξε και εθελοντικά και επαγγελματικά αλβανικά και προσλήφθηκε ως φροντίστρια παιδιών σε γνωστή ΜΚΟ. Έκανε επενδυτικές κινήσεις (αγόρασε διαμερίσματα στη Θεσσαλονίκη) και έγινε πρόεδρος του συλλόγου γυναικών μεταναστριών Αλβανίας στη Θεσσαλονίκη και τη Βόρειο Ελλάδα. Για όλους αυτούς τους λόγους, η αλβανική κοινότητα της Ελλάδος της έδωσε μία χρονιά βραβείο «Γυναίκα καριέρας της χρονιάς». Αναφερόμενη στην τελετή βράβευσης, αφηγείται ένα περιστατικό. Η Ήρα θα κατέβαινε στην Αθήνα ως υποψήφια για βραβείο, αλλά ακόμη δεν είχε ανακοινωθεί το αποτέλεσμα της κρίσης. Την ώρα που την ξεπροβοδούσαν τα παιδιά της, λοιπόν, την ρώτησαν τι θα έλεγε σε περίπτωση βράβευσης κι η Ήρα απάντησε:

«[Δ]εν ξέρω, αν κερδίσω, αλλά αν κερδίσω θα πω: 'άσχετα που ο σύντροφός μου δεν με άφηνε δεν, δεν ...εγώ δεν τον άκουγα και σ' αυτό το κομμάτι προχώρησα και τώρα είμαι πάρα πολύ καλά'. Δηλαδή πάντα ήταν εμπόδιο. Δεν ήτανε, πώς λένε, χάρη στην οικογένειά μου, χάρη σ' αυτόν που με έχει υποστηρίζει. Δεν με έχει υποστηρίζει, αντιθέτως με έκανε και να νιώθω άσχημα που κάνω ορισμένα πράγματα».

Με αυτές τις αφηγηματικές επιλογές η Ήρα προβάλλει το προφίλ της δραστήριας, χειραφετημένης γυναίκας που παρά τα εμπόδια που της φέρνει ο άντρας της, η ίδια έχει το δυναμισμό να τα υπερκεράσει και να εξελιχθεί. Μάλιστα, όσο περισσότερο αφηγείται περιστατικά που δείχνουν την στάση του άντρα της, ο οποίος θεωρεί ότι η γυναίκα δεν χρειάζεται ούτε να σπουδάξει ούτε να εργάζεται, τόσο πιο εμφατικά δομείται η ταυτότητα της δυναμικής και χειραφετημένης γυναίκας: «Ε, τώρα, σήμερα είμαι εδώ και...Δεν τα 'βαζα κάτω, δηλ. από εδώ τα άκουγα, από εδώ βγαίνανε. Του 'λέγα 'κοίταξε, εγώ θεωρώ ότι εγώ κάνω πάρα πολύ καλό και στον εαυτό μου και στην οικογένεια. Δεν βλέπω, δεν κάνω τίποτα σε κανέναν. Δεν χρωστάω σε κανέναν, την συνείδηση την έχω φουλ καθαρή και θα προχωρήσω'».

Επιπλέον, η Ήρα αγωνίζεται όχι μόνο για την δική της εξέλιξη κι ενδυνάμωση, αλλά και για την ενδυνάμωση των Αλβανίδων μεταναστριών, μέσα από τον γυναικείο σύλλογο, στον οποίο είναι πρόεδρος:

«[Κ]οίταξε οι περισσότερες γυναίκες, η βασική δουλειά είναι καθαρίστριες. Σε σπίτια, σε χώρους γραφεία και τέτοια. Και τους λέω: 'Για να σε αφήσει ο άντρας σου να πας καθημερινά σε διαφορετικά σπίτια, το οποίο δεν γνωρίζεις ποιον συναντάς, ποιος είναι μέσα σ' αυτό το σπίτι και αυτό δεν του πειράζει, δηλ. την αδικία θέλω να πω με το δίκιο. Εκεί δεν τον πειράζει, αρκεί να έρθεις σπίτι και να φέρεις το μεροκάματο. Αλλά από αυτό το μεροκάματο να πάρεις 2 ευρώ και να κατέβεις κάτω από το σπίτι και να πιείς έναν καφέ με την Ήρα, αυτό είναι παράνομο, είναι ντροπή για την κοινωνία, πώς κάθεται κι αυτό'. Δηλ. φάσκει κι αντιφάσκει. Ε, αυτό το θεωρώ ότι είναι ένα μέρος κακοποίησης, έστω και ψυχολογική».

Παρόλη τη μαχητικότητα και το δυναμισμό της, η Ήρα υπογραμμίζει πως δεν είναι άνθρωπος των συγκρούσεων, αλλά της διαπραγματεύσεως: «[Ε]ντάξει, αν ήμουν άλλη μπορεί και να είχαμε χωρίσει, σίγουρα, αλλά επειδή ήμουν πάντα άτομο που ήθελα να διαπραγματεύσω πράγματα, δεν ήθελα να χωρίσω, να βρω έναν άλλο άντρα, από τη στιγμή που τον αγαπάω». Αλλά όταν κλείνει η αναφορά της στο ζήτημα της

σχέσης της με τον σύζυγό της, προβαίνει σε μία γενικευτική δήλωση που υπολανθάνει τον τρόπο με τον οποίο έχει εσωτερικεύσει την ‘αντρική’ συμπεριφορά στις πατριαρχικές κοινωνίες: *«Εγώ τον ξέρω από τα δεκαέξι και πάλι τ’ ακούω. Φαντάσου με έναν άλλο σύντροφο, να λέει ‘α, εσύ με τον άλλο σύντροφο πήγαίνες εδώ...’. Λέω, δεν...τέτοιες αντοχές δεν έχω. Αυτά».*

Όσο για τη Νέττυ, επίσης αλβανικής καταγωγής, βίωσε όχι μόνο λεκτική και ψυχολογική πίεση, αλλά και σωματική βία. Ο σύντροφός της, που τον είχε γνωρίσει νεαρή κοπέλα στην πατρίδα της, τη ζήλευε και δεν της επέτρεπε να βγαίνει έξω από το σπίτι, όσο εκείνος εργαζόταν στην Αθήνα: *«(...) Θυμάμαι όταν ερχόταν έλεγε: ‘εσύ δεν θα καθαρίσεις κατώφλι (...). Εσύ θα καθαρίζεις μόνο μέσα. (...). Για να μην με βλέπουν! Κανείς! Κανείς, όμως! Κανείς!’». Έτσι, όταν πληροφορήθηκε ότι η Νέττυ έφυγε για τη Θεσσαλονίκη, την αναζήτησε και δεν την άφηνε να του φύγει: *«...όπου πήγαίνα με έβρισκε και με έπαιρνε σβάρνα από τα μαλλιά. Το έχω κάνει πολλές φορές αυτό το πράγμα».* Μαζί του βίωσε δύσκολες καταστάσεις:*

«Εγώ έχω ταλαιπωρηθεί με αυτόν τον άνθρωπο μέχρι στα άκρα. Ξέρω τι θα πει κακοποίηση εγώ. Το ένιωσα ως το κόκαλο αυτό το πράγμα. Δεν είναι που δεν ταιριάζουμε. Ξύλο... και πολλά, πολλά άλλα. (...) Αυτός μεν σ’ αγαπούσε, δεν ήξερε να αγαπήσει μάλλον και εκεί που σε χτυπούσε, σε έκανε μαύρη στο ξύλο, μπορεί να σε σπάσει και χέρια και πόδι και...τέτοια, σε πέντε λεπτά γινότανε λιώμα. Σε ζητούσε συγγνώμη και έλεγε ‘εγώ έτσι είμαι φτιαγμένος’. Κι εγώ έμενα. Κατάλαβες; Αυτό είναι μια ιστορία δέκα χρόνια».

Παράλληλα, εκείνος δημιουργούσε σχέσεις και με άλλες γυναίκες κι αφηγείται κάποια περιστατικά, ενδεικτικά της «αρρωστημένης» τους σχέσης, τα οποία παραλείπονται, μιας και οι λεπτομέρειες δεν εξυπηρετούν τους σκοπούς της έρευνας και γιατί πρόκειται για πολύ προσωπικά στοιχεία.

Αυτού του είδους οι εμπειρίες, όμως, έρχονται σε πλήρη αντίθεση με την τωρινή της ζωή. Σήμερα η Νέττυ δηλώνει ενδυναμωμένη κι ανεξάρτητη: προσφέρει βοήθεια σε έναν εθελοντικό σύλλογο που απευθύνεται σε κακοποιημένες γυναίκες, συμμετέχει σε πορείες για την προάσπιση των γυναικείων δικαιωμάτων και διατηρεί μία σταθερή, πολυετή σχέση με έναν κύριο, αλλά *«είναι ο καθένας σπίτι του».* Επίσης, μιλά με περηφάνια για το παιδί της που τον μεγάλωσε μόνη της κι έγινε «καλό» κι «ώριμο» παιδί. Έτσι, η Νέττυ, στο δίλημμα «σταθερότητα ή αλλαγή» (Bamberg,

2011), απαντά δομώντας έναν εαυτό τελείως διαφορετικό από εκείνον του παρελθόντος, έναν εαυτό χειραφετημένο και δυναμικό. Και σ' αυτό, είναι πεπεισμένη ότι συνετέλεσε η μεταναστευτική της εμπειρία στην Ελλάδα:

«Εγώ, αν ήμουν, ας πούμε, στην Αλβανία να έχω ένα παιδί χωρίς γάμο...δεν ξέρω μπορεί να μπορεί όχι. Γιατί είναι άλλη ιδεολογία εκεί. (...)Δεν ξέρω αν θα προχωρούσα όμως, όπως προχωράω εδώ. Εδώ αμφιβάλω, γιατί; Επειδή γίναν και πολλά γεγονότα εκεί κι εκεί πολλά κορίτσια τα έχουν πάρει χωρίς τη θέλησή τους, φαντάζεσαι να είχες κι ένα παιδί εκτός γάμου; Δηλ. εγώ δεν ήμουν παντρεμένη...(...)Για πορνεία, για διάφορα...αυτά συμβαίνουν πάρα πολύ στην Αλβανία (...). Τουλάχιστον, μεγάλωσα [το παιδί] μου με την ησυχία μου, έτσι όπως ήθελα εγώ, με τα καλά μου, με τα λάθη μου, αμάν το μεγάλωσα με την ησυχία μου...δεν τα είχα αυτά, δεν μπορώ να πω, δεν τα είχα».

Συνεπώς, το πιο «προοδευτικό» -τουλάχιστον σε σχέση με την Αλβανία-ελληνικό κοινωνικό πλαίσιο, έδωσε τη δυνατότητα στη Νέττυ να φέρει στη ζωή και να μεγαλώσει το παιδί της ελεύθερα, δίχως πιέσεις. Αντίθετα, πιστεύει ότι στην Αλβανία ως γυναίκα ανύπαντρη με παιδί θα γινόταν «στόχος» επιτήδειων.

4.2.5 Τοποθετήσεις απέναντι στον ντόπιο πληθυσμό

Στρατηγικές «ευγένειας» και «χαμηλή δράση»

Η Άρπινε και η οικογένειά της βρέθηκε στη Θεσσαλονίκη, μετά από πρόσκληση συγγενών. Συνεπώς, προϋπήρχε της μετανάστευσης της ένα κοινωνικό δίκτυο που περιλάμβανε ομοεθνείς και προφανώς λειτούργησε υποστηρικτικά στα πρώτα της βήματα. Έτσι, η Άρπινε δεν αναφέρεται εκτενώς στις σχέσεις της με τους ντόπιους, αλλά εκφράζεται με «ευγένεια» (Brown & Levinson, 1987) για την πόλη της Θεσσαλονίκης, αν και της λείπει η ζωή στην Αρμενία: *«Κάποιες φορές μου λείπει, αλλά τώρα που ξέρω και στη Θεσσαλονίκη μ' αρέσει».* Μάλιστα, η επαφή της με τον κόσμο στον νέο κοινωνικό χώρο, λειτουργεί θετικά για την προσαρμογή της: *«Όταν ξεκίνησα να γνωρίζω και...τον κόσμο, μ' αρέσει πάρα πολύ».*

Ο Αχμέτ, ωστόσο, σε αντίθεση με την Άρπινε -που είναι άλλωστε νεοαφιχθείσα-, αναδεικνύει τις σχέσεις του με τους ανθρώπους στη χώρα υποδοχής και την αγάπη του για την Ελλάδα, ακολουθώντας σε όλη την έκταση της βιογραφικής του αφήγησης, στρατηγικές «θετικής ευγένειας» (Brown & Levinson,

1987). Έτσι, εξηγώντας τους λόγους για τους οποίους δεν επέλεξε να μείνει στη Βόρεια Ευρώπη, παρά τις καλύτερες επαγγελματικές προοπτικές εκεί, αναφέρει:

«Κατ' αρχάς εγώ αρρώστησα. Δεν είμαι άνθρωπος για πάνω. Και το κρύο με ενοχλεί πάρα πολύ. Πάρα πολύ. Το κρύο είναι το πρώτο. Το δεύτερο ο κόσμος. Ο κόσμος το ίδιο. (...)Εδώ πιο ευγενικά, πιο πολύ φιλικά, ζεστασιά αισθάνομαι. Αλλά εκεί όχι. Εκεί αμέσως αρρώστησα. Γιατί δεν είμαι έτσι, τέτοιος τύπος».

«Ο κόσμος εδώ στην Ελλάδα είναι πολύ, είναι φιλόξενος. Πάρα πολύ. Κι αυτό είναι πολύ σημαντικό. Πολύ σημαντικό. (...)Με αρέσει πάρα πολύ κλίμα. Το ξέρω πότε θα βρέξει, πότε θα είναι καλοκαίρι, να πάω να κάνω καμιά βουτιά...Αυτά. Και τώρα, εντάξει, το ήξερα και τώρα πήγα επάνω και είδα (εννοεί στη Ευρώπη). Γιατί τρελαίνονται όλοι να έρθουν Ελλάδα; Ελλάδα είναι παράδεισος».

Εξαίροντας τις κλιματολογικές συνθήκες, αλλά και τα θετικά χαρακτηριστικών των Ελλήνων, τους οποίους περιγράφει ως ζεστούς, φιλικούς, φιλόξενους, ο Αχμέτ ενισχύει το θετικό πρόσωπο του ντόπιου πληθυσμού, επιδεικνύοντας έμμεσα την επιθυμία του να αποκτήσει μία θέση ανάμεσά τους (Brown & Levinson, 1987). Μάλιστα, συμερίζεται τις δυσκολίες που βιώνουν οι Έλληνες λόγω της οικονομικής κρίσης και συμπάσχει μαζί τους:

«Ελπίζω στην Ελλάδα να πάνε όλα καλά και να έχουνε όλοι δουλίτσες.... αυτό εύχομαι για όλους, για όλους, πραγματικά το εύχομαι από την καρδιά μου, και δεν είναι για να για να μου πεις ότι έμαθες από τον κόσμο, σαν την Ελλάδα δεν έχει. Δεν είναι έτσι. Είναι πραγματικότητα έτσι. Σαν Ελλάδα δεν έχει. Σαν Ελλάδα, όπως βλέπω τον κόσμο, έτσι δεν έχει».

Εύχεται, λοιπόν, «μέσα από την καρδιά του» να έχουν όλοι οι Έλληνες δουλειά, κι αυτή η ευχή υποδηλώνει τη λανθάνουσα επιθυμία του για αποδοχή και αναγνώριση, καθώς συμερίζεται την τύχη των Ελλήνων και συμπορεύεται με αυτούς, ειδικά εάν ληφθεί υπόψη ότι την εποχή που διεξήχθη η συνέντευξη, ο Αχμέτ ήταν κι ο ίδιος άνεργος. Αξίζει μάλιστα να σημειωθεί πως εντός του πολυφωνικού του λόγου (Bakhtin, 1981) προβλέπει πιθανές αμφισβητήσεις της ειλικρινούς του θετικής τοποθέτησης υπέρ της Ελλάδος και των Ελλήνων και δηλώνει πως ο λόγος του είναι αυθεντικός και όχι μίμηση του κυρίαρχου εθνικιστικού λόγου, που υπερασπίζεται την ανωτερότητα του ελληνισμού («...και δεν είναι για να για να μου πεις ότι έμαθες από τον κόσμο, σαν την Ελλάδα δεν έχει. Δεν είναι έτσι. Είναι

πραγματικότητα έτσι. Σαν Ελλάδα δεν έχει»). Αυτή, όμως, ακριβώς, η διαβεβαίωση είναι που δημιουργεί τα περιθώρια, ώστε να θεωρηθεί ο λόγος του ένδειξη χαμηλής δράσης (Bamberg, 2011; Bamberg et al., 2011) κι ως εκ τούτου απόδειξη της διάθεσής του για ένταξη στην επιθυμητή κοινωνία υποδοχής.

Επίσης «χαμηλή δράση» επιδεικνύει και η Νέττυ, η οποία προβαίνει σε αφηγηματικές επιλογές που τονίζουν τα θετικά στοιχεία της ελληνικής κοινωνίας και των Ελλήνων. Στο πλαίσιο αυτό εκφράζεται με «ευγένεια» (Brown & Levinson, 1987) και με ευγνωμοσύνη, διότι, αν και ανύπαντρη μητέρα, είχε τη δυνατότητα να μεγαλώσει με αξιοπρέπεια το παιδί της, κάτι που στην Αλβανία θα ήταν ανέφικτο:

«Δηλαδή, τι θέλω να τονίσω πιο πολύ εδώ στην Ελλάδα... Εγώ, αν ήμουν, ας πούμε, στην Αλβανία να έχω ένα παιδί χωρίς γάμο... δεν ξέρω αν θα προχωρούσα όμως, όπως προχωράω εδώ. Εδώ αμφιβάλλω, γιατί; (...) Επειδή γίναν και πολλά γεγονότα εκεί κι εκεί πολλά κορίτσια τα έχουν πάρει χωρίς τη θέλησή τους, φαντάζεσαι να είχες κι ένα παιδί εκτός γάμου; (...) Για πορνεία, για διάφορα... (...) Φεύγουμε από κει. Θα μπορούσα να πάω να δουλέψω. Που θα ξέραν ότι είμαι χωρισμένη, που δεν έχω... δεν παντρεύτηκα, έχω ένα παιδί εκτός γάμου, ήμουν στόχος! Ήμουν στόχος!»

Τονίζοντας τις δυσκολίες που δυνητικά θα αντιμετώπιζε στην Αλβανία, προβάλλει με μεγαλύτερη έμφαση τα θετικά χαρακτηριστικά της ελληνικής κοινωνίας, όπου η Νέττυ βρήκε υποστηρικτικούς ανθρώπους και τη βοήθησαν στο μέγαλωμα του παιδιού της. Οι άνθρωποι αυτοί ήταν κυρίως γυναίκες, στον οποίων τα σπίτια εργάστηκε ως οικιακή βοηθός: *«[Ο]ι γυναίκες που πήγαινα και τους καθάριζα το σπίτι θα αλλάζαν το παιδί, θα το ταΐζουν κι εγώ θα έκανα δουλειές. Δηλαδή, δεν ένιωθα εγώ σ' αυτό... ήμουν τυχερή σ' αυτό το κομμάτι. Έμπαινα στους ανθρώπους που μ' αγαπούσανε, με βοήθησαν πάρα πολύ, δεν μπορώ να πω που τον μεγάλωσα μόνη μου».*

Έτσι, η Νέττυ δηλώνει ευχαριστημένη που είχε τη δυνατότητα να μεγαλώσει το παιδί της στην Ελλάδα: *«Αυτό ήταν ο λόγος ο βασικός που εγώ λέω καλύτερα, είναι καλύτερα που είμαι εδώ. Τουλάχιστον, μεγάλωσα το [παιδί] μου με την ησυχία μου, έτσι όπως το ήθελα εγώ, με τα καλά μου, με τα λάθη μου, αμάν μεγάλωσα με την ησυχία μου. Δεν με ενόχλησε κανείς για αυτό το θέμα, ας πούμε να πάω σε μια δουλειά και ...δεν τα είχα αυτά, δεν μπορώ να πω, δεν τα είχα. Γι' αυτό είμαι ευχαριστημένη που μεγάλωσα το [παιδί] μου εδώ.»*

Πέρα από το θέμα της μητρότητας, όμως, η Νέττυ γνώρισε γυναίκες, ντόπιες, για τις οποίες δηλώνει: «(...)εμένα μου αρέσουν ας πούμε οι ιδέες που έχουνε, οι ιδέες» και δημιούργησε μαζί τους ισχυρούς δεσμούς φιλίας: «Εγώ στα σπίτια που πάω, γνωρίζω πάρα πολύ κόσμο. Και ο κόσμος που γνωρίζω, κι εγώ τους αγαπάω, γιατί αυτό είναι ...ο κόσμος δηλαδή για μένα εδώ, πήρα αγάπη και δίνω αγάπη. Και σε κάθε σπίτι που μπαίνω, μπαίνω και νιώθω σαν το σπίτι μου. Δηλαδή το έχω αυτό, μου βγαίνει. Μου βγαίνει μόνο του. Κι έτσι με τις φίλες που πάω, που δουλεύω, γιατί αυτές πλέον με παίρνουν για τον άλφα, βήτα λόγο, ας πούμε, έχουμε χτίσει μια φιλία. Και είναι χρόνων αυτή η φιλία. Μπορεί να είναι είκοσι, δεκαπέντε, δέκα...».

Οι φίλες αυτές είναι που την παρακίνησαν να ενταχθεί στην ομάδα υποστήριξης κακοποιημένων γυναικών: «Και οι φίλες μου πήγαιναν σε διάφορες ομάδες, μια ομάδα είναι, που εγώ πάω και χρόνια τώρα, είναι για τις κακοποιημένες γυναίκες.(...) Πηγαίνουν αυτές σε αυτή την ομάδα. Και λέω, 'κορίτσια, θα έρθω κι εγώ', γιατί βάσει σε αυτά που λέγανε, εμένα αυτά μ' αρέσαν». Με αυτές τις φίλες άρχισε να συμμετέχει σε πορείες για την υποστήριξη τις ισότητας των φύλων και τα δικαιώματα των γυναικών: «(...)και βγαίνω και σε πορείες, στους δρόμους. Βγαίνω, γιατί αυτές οι φίλες, όχι μόνο της ομάδας, κι άλλες φίλες που έχω, βγαίνουν πάντα στις πορείες, κι εμένα μ' αρέσει». Και πάλι με αυτές τις φίλες παρακολουθεί «παράσταση στο θέατρο, δηλαδή πάω παντού τώρα, γιατί μ' αρέσει αυτό».

Επομένως, η Νέττυ, όχι απλώς γνώρισε την αποδοχή από τον ντόπιο πληθυσμό, αλλά και μέσα από τις φίλιες που ανέπτυξε είχε τη δυνατότητα να γνωρίσει πτυχές του εαυτού της (π.χ. την ενασχόληση με τα κοινά, την αγάπη για της για το θέατρο), που συμβάλλουν στην προσωπική της εξέλιξη. Με τις συγκεκριμένες αφηγηματικές επιλογές, μέσα από τις οποίες τονίζει την εγγύτητα των δικών της πεποιθήσεων, ιδεών και αξιών με τις αντίστοιχες των ντόπιων, διαχειρίζεται την αυτό-ένταξή της (Bamberg et al., 2011:187-188) στην ελληνική κοινωνία και προβάλλει έναν εαυτό προσαρμοσμένο και ενταγμένο στη χώρα υποδοχής.

Μετατοπίσεις από «υψηλή σε χαμηλή δράση»

Οι αντίστοιχες τοποθετήσεις του Ιράν επιδεικνύουν άλλοτε «υψηλή» κι άλλοτε «χαμηλή δράση» (Bamberg et. al., 2011), διαχωρίζοντας σαφώς το ελληνικό κράτος από τους ανθρώπους. Έτσι, για παράδειγμα, όταν αφηγείται τις περιπέτειες

του στη Χίο, όπου έμεινε στο κρατητήριο για παράνομη έλευση στη χώρα με πλαστό διαβατήριο, εξηγεί:

«Και με κράτησαν εκεί βράδυ, λέω καλύτερα να πω αλήθεια, γιατί εδώ δεν είναι Τουρκία. Τουρκία φοβόμουν να μην μας γυρίσουνε πίσω πάλι στο Ιράν. Γιατί λέω εδώ είναι Ευρώπη, λέω θα πω αλήθεια. Μετά ήρθαν αυτοί πρωί ξανά, δύο από ασφάλεια, με ρώτησαν, λέω εγώ είμαι πρόσφυγας και με έφερε ένας διακινητής στην Τουρκία και ήθελα να πάω στην Αγγλία. Γι' αυτό ήρθα Ελλάδα, από εκεί να φύγω, δεν ήθελα να μένω. Λέει εντάξει. Με κράτησαν άλλες τρεις μέρες εκεί σε ένα κρατητήριο...».

Αποφάσισε, λοιπόν, να πει την αλήθεια, γιατί, όπως επισημαίνει, βρισκόταν πλέον σε ευρωπαϊκό έδαφος, υπονοώντας ότι είχε εμπιστοσύνη στους ευρωπαϊκούς θεσμούς. Προφανώς, το σχόλιο αυτό είναι ειρωνικό και γίνεται από την οπτική του παροντικού αφηγητή που γνωρίζει την εξέλιξη των γεγονότων. Από το σημείο αυτό κι έπειτα, λοιπόν, η αφήγηση πλέκεται κατά κύριο λόγο στη βάση μίας σύγκρουσης ανάμεσα στο άτομο – πρόσφυγα που παρουσιάζει «υψηλή δράση» (Bamberg, 2011) κι ενός συστήματος αντιμετώπισης μεταναστών και προσφύγων που ο Ιράν αγνοεί. Διότι μετά από μία τριήμερη κράτηση, ακολούθησε δίκη, όπου του επιβλήθηκε η ποινή της φυλάκισης 15 ημερών και επιπλέον η καταβολή χρηματικού προστίμου, το οποίο ανέλαβε να πληρώσει ένας ηλικιωμένος άντρας ελληνικής καταγωγής:

«(...)Και...ένας παππούς σήκωσε το χέρι του και λέει «εγώ θα πληρώσω γι' αυτό το οικογένεια αυτό το 200 δολάρια. (...) Έλληνας, ναι, μέσα στο δικαστήριο ήτανε, μέσα αίθουσα ήτανε. Κι από τότε, δεν θα το ξεχάσω ποτέ αυτό, γιατί αυτός ήτανε ένας άγιος καιτόσο ανθρω...και...(έχει συγκινηθεί) και από τότε αγάπησα όλο τον κόσμο, την Ελλάδα, την ανθρωπιά, και σήκωσε το χέρι και πλήρωσε το δικό μου πρόστιμο αυτός.»

Μέσα στο πλαίσιο της απροσδόκητης για τον Ιράν σκληρότητας με την οποία αντιμετωπίζεται, αν και φτάνει με υψηλές προσδοκίες σε Ευρωπαϊκό έδαφος (επίδειξη «υψηλής δράσης»), ένας Έλληνας τον συγκινεί με την πράξη αλληλεγγύης και την ανθρωπιά του και προβαίνει έμμεσα σε μία γενικευτική για όλους τους Έλληνες δήλωση: «(...)και από τότε αγάπησα όλο τον κόσμο, την Ελλάδα, την ανθρωπιά (...)» (επίδειξη χαμηλής δράσης).

Αλλά η «σύγκρουση» με το κράτος δεν έμεινε εκεί. Μετά τις 15 ημέρες φυλάκισης στη Χίο, ο Ιράν κι η οικογένειά του μεταφέρθηκαν σε κρατητήρια στην Αθήνα. Εκεί απομάκρυναν τη γυναίκα του και το παιδί του:

«Μετά.... Το μεσημέρι μας πήγανε μία ώρα αστυνομία, μας χώριζαν η γυναίκα μου και [το παιδί] μου, [το παιδί] μου έκλαιγε πάρα πολύ “μπαμπά, μπαμπά, μπαμπά”, μας χώρισαν και για μένα, μου κράτησαν εκεί, ήμουν 6 μήνες φυλακή, 6 μήνες χωρίς λόγο. Εγώ ήμουν επάνω στο Μέγαρο Αστυνομίας, έβδομο όροφο και η γυναίκα μου και [το παιδί] μου πήγανε σε άλλο φυλακή. Μετά το κατάλαβα».

Μάνα και παιδί μεταφέρθηκαν σε άλλη φυλακή, αλλά ο Ιράν, τουλάχιστον αρχικά, δεν ήξερε πού μπορεί να βρισκόταν. Δεν περιγράφει με λέξεις τα συναισθήματά του. Όμως, σε ευθύ λόγο, ζωντανεύει συναισθηματικά φορτισμένος τις επικλήσεις του οχτάχρονου παιδιού του τη στιγμή του αποχωρισμού. Παρόλο που ήταν φυλακισμένος, λοιπόν, ο μαχητικός Ιράν δεν έμεινε αδρανής, αλλά χρησιμοποίησε το μόνο όπλο που διέθετε: την ίδια του τη ζωή.

«Και εγώ όταν πέρασαν τεσσεράμισι μήνες και δεν έκαναν τίποτα, έκανα απεργία πείνας 24 μέρες εεε, κάθε μέρα έρχονταν, μου λέει ‘γιατί δεν τρως;’, εγώ λέω ‘αυτό είναι δική μου τέτοιο, δεν θέλω να φάω, ή θα με βγάλετε έξω ή γυναίκα μου και [παιδί] να βγάλετε έξω, εγώ θα είμαι φυλακή, δεν πειράζει, εγώ αντέχω να είμαι φυλακή, γιατί Ιράν ήμουν φυλακή, εδώ ήρθα Ευρώπη, δημοκρατία χώρα’... και να μου βάλουνε φυλακή, γιατί ήρθα παράνομα; Και δεν μπορώ να καταλάβω αυτό και ακόμα πονάει η κάρδια μου, γιατί με κράτησαν κοντά έξι μήνες. Και έκανα 24 μέρες απεργία πείνας και μετά από εεε την απεργία πείνας, ήρθανε, δεν ήμουν πολύ καλά, γιατί δεν μπορούσα να πάρω αναπνοή και έχασα πάρα πολύ κιλά, παραλίγο να πεθάνω και με βάλανε σε ένα αμάξι ασφάλεια και εγώ νόμιζα θα πάω νοσοκομείο και αυτά (...). Και δεν μου πήγαν νοσοκομείο, πήγαν σε εκείνο φυλακή που ήταν γυναίκα μου και [παιδί] μου».

Ο Ιράν, εξιστορώντας την περίοδο των 24 ημερών απεργίας πείνας, αναλαμβάνει έναν ρόλο που παρουσιάζει «υψηλή δράση» και κατασκευάζει μία «ηρωική» ταυτότητα που επιδεικνύει έλεγχο, δύναμη κι αντίσταση (Bamberg et al., 2011:187). Η αντίσταση, ωστόσο, εντοπίζεται μόνο στο λόγο που εκφέρεται εναντίον του απρόσωπου ελληνικού κράτους, όπως, άλλωστε, συμβαίνει κι όταν κατηγορεί το ελληνικό κράτος που δεν δίνει εύκολα ταυτότητα στους αλλοδαπούς, ενώ διευκρινίζει

ότι δεν έχει κανένα παράπονο από τους Έλληνες: «(...) *Εγώ από [τον]κόσμο [στην] Ελλάδα, από ανθρωπιά δεν έχω κάποιο παράπονο, μόνο έχω από [το] κράτος(...). Γραφειοκρατία (...)*». Έτσι, διατηρεί την ευγένεια απέναντι στην κυρίαρχη κοινωνική ομάδα, στην οποία ανήκει και η ερευνήτρια, και διατηρεί το θετικό του πρόσωπο απέναντι στην κοινωνική ομάδα στην οποία θέλει να ενταχθεί (Brown & Levinson, 1987).

Παρόμοια τακτική ακολουθεί και η Ίρινα, η οποία, αρχικά αναλαμβάνει «υψηλή δράση», καθώς θίγει το ζήτημα της μη αναγνώρισης των γνώσεων και δεξιοτήτων των μεταναστών στις χώρες υποδοχής και κατ' επέκταση της εκμετάλλευσής τους από τους ντόπιους: «*Επειδή εμείς ξέραμε, μας λέγανε, εσείς θα έρθετε Ελλάδα, δεν θα είστε σαν άσπροι άνθρωποι, δεν θα δουλέψετε στο σχολείο κτλ., θα πάτε να μαζέψετε τα πορτοκάλια, ντομάτες, εεε στα σπίτια να καθαρίζετε (...)*». Σχεδόν αμέσως, όμως, και στη βάση της αλληλεπίδρασής της με την ντόπια ερευνήτρια, σπεύδει να χαμηλώσει τους τόνους και αίρει την «υψηλή δράση» (Bamberg et al., 2011), μιλώντας με «ευγένεια» (Brown & Levinson, 1987) για τους ανθρώπους που τη καλοδέχτηκαν και δεν την αντιμετώπισαν ως ξένη:

«Αλλά ήρθαμε αα και μου άρεσε. Μου άρεσε η χώρα και οι άνθρωποι, ας πούμε, εμένα μου αρέσει να γυρίσω να μιλήσω και εγώ πάντα καταλάβαινα και καταλαβαίνω εεε εσύ πρέπει να είσαι καλός άνθρωπος. Αν εσύ είσαι καλός άνθρωπος και γύρω γύρω τέτοιοι θα γίνουν. Αν εσύ έχεις κακό στην ψυχή, στην καρδιά σου και οι άνθρωποι έτσι να σε απαντήσουν. Όχι, εγώ δεν νιώθησα καθόλου είχα...ε, ..ε, είχα και Ελληνίδες, βγαίναμε για καφέ, στις ταβέρνες, δε.... (...)αλλά κι εδώ δεν ενιώθησα ότι ήμουν ξένη, δεν με θέλουν, εντάξει. Κανείς δεν με έλεγε ότι εγώ ήρθα από άλλη χώρα, από ξένη χώρα».

Θεωρεί, λοιπόν, πως κι ο ίδιος ο μετανάστης έχει μερίδιο ευθύνης για το πως θα αντιμετωπιστεί από τους ντόπιους στην κοινωνία υποδοχής: εάν είναι «καλός», οι ντόπιοι θα του φερθούν με καλοσύνη, διαφορετικά θα του απαντήσουν όπως του πρέπει. Έτσι, αποφεύγει να επιρρίψει ευθύνες στους ντόπιους για ρατσιστική συμπεριφορά απέναντι στους μετανάστες και τους πρόσφυγες, μετατοπίζοντας την ευθύνη στη στάση και τη συμπεριφορά των ίδιων των εισερχόμενων στη χώρα.

Παρομοίως και η Ήρα αποφεύγει να κατηγορήσει τους ντόπιους για ρατσισμό, αν και αφηγείται κάποια περιστατικά ενδεικτικά της ξеноφοβίας στη χώρα

υποδοχής. Για παράδειγμα, όταν με τον σύντροφό της νοίκιασαν το πρώτο τους διαμέρισμα στη Θεσσαλονίκη και ζήτησαν από τη διαχειρίστρια της οικοδομής τα κλειδιά της ταράτσας για να περάσουν κεραία, εκείνη τους κατήγγειλε ως αλβανική «γιάφκα» και ακολούθησε έφοδος της αστυνομίας:

«Εμείς πέφτουμε από τα σύννεφα, γιατί ούτε είχαμε αλλάξει κουβέντα με κάποιον και αυτά, είχαμε λέει μια γειτόνισσα, ενοχλήθηκε λέει ‘ξέρετε αυτές οι γαργιάδες’, μας είδε νέους, μα ούτε καν μας είπε κάτι. Εμείς βάλαμε μια κεραία, επειδή φαινόταν και τα χαρτιά της τηλεόρασης και ότι είμαστε εντάξει. “Εντάξει” λένε (εννοεί οι αστυνομικοί) “παιδιά, ζητάμε συγγνώμη, αλλά επειδή είχαμε αυτή την καταγγελία κι εμείς είχαμε την υποχρέωση να ελέγξουμε”. Γιατί αυτή είχε πει γιάφκα νεαρών μαζεύονται, μάλλον τον ξάδερφό μου τον μικρό με το σύζυγό μου που είχε δει».

Ωστόσο, το περιστατικό αυτό η Ήρα δεν το αφηγείται με πικρία. Αντίθετα, γελάει με αυτό και επισημαίνει ότι: *«ούτε καν μάθαμε ποτέ ποια ήταν ούτε ασχοληθήκαμε, δεν μας απασχολούσε αυτό το θέμα».* Εξάλλου, το εν λόγω περιστατικό της βγήκε σε καλό, διότι, όταν πήγε στο αστυνομικό τμήμα να ζητήσει άδεια παραμονής στη χώρα, την αναγνώρισε ένας από τους αστυνομικούς που συμμετείχαν στην έφοδο και την εξυπηρέτησε αμέσως: *«Μόλις μας βλέπει, μας λέει “δεν το πιστεύω! Τα παιδιά με την κεραία!” Μας τα ‘κανε αμέσως, αμέσως τα χαρτιά! Δηλ. ένιωθε κι αυτός άβολα που μας είχε ενοχλήσει έτσι και λέμε, αυτό το κακό που μας έγινε, βγήκε σε καλό....».* Έτσι, με τη συγκεκριμένη αφηγηματική επιλογή, η Ήρα επιδεικνύει μόνο την ανωτερότητά της σε σχέση με την ξενοφοβική κυρία που τους κατήγγειλε και βρίσκει την ευκαιρία να τονίσει ότι τελικά έγινε αποδεκτή από τους περισσότερους ντόπιους για αυτό που είναι, δίχως να προσπαθήσει, ώστε να γίνει αρεστή:

«(...)Αντιθέτως, όλοι με έχουν παραδεχτεί για αυτή που είμαι! Και πάντα έχω παρουσιάσει τον εαυτό μου έτσι όπως είμαι. Δεν έχω αλλάξει, ούτε έχω προσθέσει τίποτα. Σήμερα, μετά από 23 χρόνια, μπορώ να πω, πάνω από όλα, αν είσαι ο Εαυτός σου, είσαι καλοδεχούμενη παντού!»

Ωστόσο, η διάκριση λόγω καταγωγής γίνεται φανερή και μέσω της αναφοράς της σε ένα ακόμη περιστατικό. Όταν το ένα από τα παιδιά της πήγαινε Πέμπτη δημοτικού, ενώ ήταν άριστη/ος μαθήτρια/τής, η δασκάλα της/του έβαλε στο

γλωσσικό μάθημα «εννιά, γιατί δεν είναι μητρική γλώσσα». Η Ήρα, νιώθοντας την αδικία, απάντησε στη δασκάλα:

«Έγώ θα πω δύο πράγματα. Δεν με πειράζει ότι η γλώσσα είναι 9. Και 6 να ήταν και 5, αλλά με πειράζει ο τρόπος που μου το μεταφέρετε. Θα μου άρεσε να μου λέτε το επίπεδο του παιδιού σας είναι μέχρι 6, μέχρι 7. Τόσο διαβάζει. Αλλά αυτό σαν αιτιολογία, πρώτη φορά το ακούω'. Δηλ. εγώ δεν θα έλεγα ποτέ... δηλ. μπορεί να είσαι ξένος τελείως από μία χώρα και ξέρω 'γω, από μία χώρα και να μιλάς τέλεια τα ελληνικά τα κινέζικα, τι να σου πω; Σε αξιολογούν για το επίπεδο (...) και αντάλλαξε τελείως γνώμη για τον τρόπο αυτό. Δεν είχα καθόλου θέμα, της λέω 'Δεν έχω θέμα, ούτε παθιασμένη να είναι όλα δέκα, αυτά, αλίμονο! Απλώς ο τρόπος βαθμολογίας' της λέω 'μου φαίνεται ότι δεν στέκει'».

Η Ήρα, συνεπώς, δεν είναι η μετανάστρια που δομεί για τον εαυτό της το ρόλο του θύματος. Απεναντίας, έχει αυτοπεποίθηση, είναι σίγουρη για τον εαυτό της και, όταν κρίνει ότι χρειάζεται, αναλαμβάνει «υψηλή δράση» (Bamberg et al., 2011). Παρόλα αυτά, διατηρεί την «ευγένειά» (Brown & Levinson, 1987) της απέναντι στον ντόπιο πληθυσμό κι επισημαίνει ότι «τα παιδιά στο σχολείο ούτε ρατσισμό ούτε...ενώ έχουν εκφράσει πάντα τα παιδιά ότι είναι από την Αλβανία, καταγωγή κι αυτά (...)».

Επίσης, η Ήρα πρέπει να αντιμετώπισε και γραφειοκρατικές δυσκολίες, τις οποίες όμως εκφράζει έμμεσα, μέσα από τα λόγια ενός Έλληνα μετανάστη στη Γερμανία. Ειδικότερα, όταν επρόκειτο να αγοράσει το πρώτο της σπίτι στην Ελλάδα, υπήρξαν καθυστερήσεις: «*[E]πρεπε να καθυστερήσουν ακόμη ένα χρόνο τα χαρτιά του σπιτιού, άσχετα που τα είχαμε τα χρήματα, γιατί λόγω αλλοδαπών, έπρεπε να πάρουμε μια ειδική άδεια από το Υπουργείο Άμυνας στην Αθήνα, το οποίο και ο ιδιώτης που πουλούσε το σπίτι – κι εκεί πάλι ήμασταν τυχεροί-, ήταν Έλληνες μετανάστες στη Γερμανία, μεγάλοι σε ηλικία, το οποίο είχαν μεταναστεύσει όταν ήταν νέοι και λένε: 'έχουμε όλη την κατανόηση, είμαστε κι εμείς μόνιμα μετανάστες και ξέρουμε τι τραβάμε'».* Η τελευταία αυτή φράση του Έλληνα ιδιοκτήτη προφανώς συμπυκνώνει τις άρρητες δυσκολίες που η Ήρα, δομώντας το προφίλ της πλήρως ενταγμένης στην ελληνική κοινωνία μετανάστριας, αποφεύγει να εκφράσει.

Αντίθετα, δηλώνει απόλυτα ευχαριστημένη με την επιλογή της να μεταναστεύσει στην Ελλάδα και θυμάται ότι τα πρώτα χρόνια, όταν επισκέφτηκε την Αλβανία, οι φίλοι/ες της ανησυχούσαν, αλλά η ίδια ένιωθε ότι βρήκε τον

«παράδεισο»: «[Σ]υναντούσα κάποιες φίλες, κάποιους γείτονες και τους λέμε ότι πήραμε απόφαση, θα μείνουμε μόνιμα Θεσσαλονίκη, ‘μα τι, στους εχθρούς; Πώς θα ζήσετε μ’ αυτούς τους ρατσιστές; Δεν σας έχουνε σκοτώσει ακόμα;’. Διότι άκουγαν αυτά. Ενώ όλος ο κόσμος εδώ ήταν τόσο χαμογελαστός, τόσο ευχάριστος, εγώ λέω θεωρώ ότι ζω στον παράδεισο. Δεν το αλλάζω αυτό με τίποτα. Δηλ. τη λατρεύω, λέω. Πώς είναι ο έρωτας που τα βλέπεις όλα ωραία;»

Σε μία βαθύτερη ανάγνωση του αποσπάσματος, οι Αλβανίδες φίλες της Ήρας εκφέρουν ρατσιστικό λόγο εναντίον των Ελλήνων, και μάλιστα εκφράζουν μία ανησυχία («Δεν σας έχουνε σκοτώσει ακόμα;»), που συνήθως ακούγεται από τους Έλληνες για τους Αλβανούς. Με άλλα λόγια, στο σημείο αυτό, η Ήρα αντιστρέφει τη θέση ισχύος Ελλήνων-Αλβανών και παρουσιάζει με μεγάλη ευστροφία στην Ελληνίδα συνομιλήτριά της την αντίθετη όψη του ίδιου νομίσματος, όταν το χωροταξικό πλαίσιο αλλάζει. Έτσι, κατορθώνει να επιδείξει «υψηλή δράση», δίχως να χάσει την ευγένειά της. Μάλιστα, ανάμεσα στους ρατσιστικούς λόγους των Αλβανίδων φιλενάδων της και τον ρατσιστικό λόγο των Ελλήνων, που αν και άρρητος, γνωρίζουν καλά οι δύο συνομιλήτριες ότι υφίσταται, τοποθετείται ο έντονα συναισθηματικός λόγος της Ήρας («(...)εγώ λέω θεωρώ ότι ζω στον παράδεισο. Δεν το αλλάζω αυτό με τίποτα. Δηλ. τη λατρεύω, λέω. Πώς είναι ο έρωτας που τα βλέπεις όλα ωραία;»), που δρα εξισοροπητικά.

Επίδειξη «υψηλής δράσης»

Ο Μπόρις, αναφερόμενος στις σχέσεις του με τους ντόπιους, χρησιμοποιεί λόγο ευθύ και αιχμηρό και δεν κρύβει την απογοήτευση και τη δυσαρέσκειά του για τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίστηκε. Πρώτα απ’ όλα, ένιωσε μεγάλη απογοήτευση από τους συγγενείς που ήρθε να συναντήσει στη Θεσσαλονίκη. Όπως εξηγεί ο ίδιος, επρόκειτο για συγγενείς που οι πρόγονοί τους είχαν εγκατασταθεί στην Ελλάδα μετά τη Μικρασιατική καταστροφή, αλλά διατηρήθηκαν οι οικογενειακές επαφές τους: «... εγώ ήρθα, έτσι πολύ παράξενα μια Κυριακή. Πήγα σε μία συγγενή στην Καλαμαριά. Μόλις πήγα, πρώτη ερώτηση, λέει: ‘Τι θέλεις;’. Λέω, κι εγώ είπα: ‘δεν είμαι άστεγος, τίποτα δεν θέλω! Έτσι απλά ήθελα να σας συναντήσω’, λέω». Για την αντίδραση αυτή νιώθει βαθιά προσβεβλημένος και θυμωμένος, διότι η οικογένειά του τους είχε φερθεί με εγκαρδιότητα και τους είχε φιλοξενήσει στο παρελθόν: «όλα

αυτά τα χρόνια αυτοί ερχότανε εκεί, ο παππούς μου, ο ξάδερφος, ολόκληρο αυτό είχαν κάνει στην αυλή μας, εγώ θυμάμαι!».

Και προσπαθεί να ερμηνεύσει τη στάση αυτή με μία μάλλον ειρωνική διατύπωση: «*Ε, εντάξει, αυτό είναι, και αυτούς καημένους ανθρώπους μπορείς να καταλάβεις που ήρθανε εδώ το 1920 και μέχρι το '30 και '40, αυτοί οι Πόντιοι μέχρι το '90 που ήρθανε πολλοί, γιατί τους λέγανε Πόντιος, τι ξέρει; Τίποτα δεν ξέρει. Δηλαδή είναι Πόντιος, δεν ξέρεις τίποτα, δεν καταλαβαίνεις τίποτα*». Τους κοροϊδευάνε τους καημένους μέχρι το '90». Αναδιατυπώνοντας τα στερεότυπα για τους Ποντίους, τη νοημοσύνη και τις γνώσεις τους, που μαρτυρούν τη ρατσιστική αντιμετώπισή τους από τους γηγενείς Έλληνες στο παρελθόν, ο Μπόρις αφενός επιχειρεί να δικαιολογήσει την ανασφάλεια και την καχύποπτη στάση της συγγενούς του κι αφετέρου εξυψώνει έμμεσα τη δεύτερη γενιά Ποντίων παλινοστούντων, εκείνων που έφτασαν στην Ελλάδα τη δεκ. του '90 από την πρώην Σοβιετική Ένωση. Διότι, θεωρεί πως τα ρατσιστικά στερεότυπα για τους Ποντίους έπαψαν, όταν η δική του γενιά ερχόμενη στην Ελλάδα τα ανέτρεψε.

Από την άλλη, ο Μπόρις δεν κρύβει την απογοήτευσή του και για την αντιμετώπισή του από τους υπόλοιπους ντόπιους, οι οποίοι αγνοούν την ιστορία και δεν αναγνωρίζουν την ελληνική του ταυτότητα: «*[Ε]γώ γεννήθηκα λέω στη Γεωργία, εσύ, λέει, Γεωργιανός είσαι(...). Ναι, πολλοί δεν θα με καταλάβουνε, γιατί μεγαλώσανε, τους καταλαβαίνω που μεγαλώσανε, κι εγώ αν μεγάλωνα εδώ, εμένα δεν θα καταλάβαινα. Χαζός, τι λέει αυτός;(...)* Δεν ήμασταν Γεωργιανός. Ήμασταν Έλληνες. Το δικό μας ταυτότητες γράφανε που τι είσαι (...)». Έτσι, φτάνει σε σημείο να αποκρύπτει την εθνική ταυτότητα με την οποία μεγάλωσε στη Γεωργία και γεμάτος πικρία εξηγεί: «*...προτιμώ Ρώσος να πω, παρά να πω Πόντιος. Γιατί πώς πήγε από κει, τώρα να το εξηγήσω σε κάθε άνθρωπο, που έγινε πόλεμος, εκείνοι ήρθανε εδώ, γιατί πηγαίνανε κι εκεί και πώς; Καλύτερα δεν θέλω. Άσε, άσε έτσι.*»

Σε αντίθεση, λοιπόν, με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες, ο Μπόρις δε διστάζει να αναλάβει «υψηλή δράση», προβαίνοντας σε αφηγηματικές επιλογές που μαρτυρούν έναν δυναμικό εαυτό, ένα άτομο που έχει τον έλεγχο του εαυτού του και είναι σε θέση να αυτό-προσδιορίζεται κόντρα στους άλλους, τους ντόπιους, που έχουν διαφορετική γνώμη για εκείνον ή τους θεωρεί αδαείς (Bamberg et.al., 2011). Ο λόγος του δείχνει θυμό και πικρία, ενώ οι όποιες εκφράσεις κατανόησης

υποκρύπτουν ειρωνεία (π.χ. «*Τους κοροϊδεύανε τους καημένους*» ή «*κι εγώ να ήμουνα δεν θα καταλάβαινα. Χαζός, τί λέει αυτός;*»). Όλα τους συναισθήματα αρνητικά, δεν διστάζει να τα εκφράσει στην αλληλεπίδραση του με την επίσης ντόπια ερευνήτρια, πιθανότατα, διότι σε αντίθεση με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες, ο Μπόρις δεν αισθάνεται «ξένος». Είναι ομογενής παλιννοστούν κι ίσως γι' αυτό μιλά δίχως να νιώθει ότι «χρειάζεται» να αξιοποιήσει τη στρατηγική της «ευγένειας», όπως οι υπόλοιποι.

«Υψηλή δράση» επιδεικνύει και ο λόγος της Φραντσέσκα στις τοποθετήσεις της σε σχέση με τον ντόπιο πληθυσμό, αλλά με έναν ιδιαίτερο και διαφορετικό τρόπο. Ειδικότερα, στο ελληνικό κοινωνικό πλαίσιο, η Φραντσέσκα ως Ιταλίδα νιώθει αποδεκτή κι αγαπητή («*γνωρίζω μια παρέα Ιταλών που πάντα κάνουν διακοπές στην Ελλάδα, στα νησιά, είναι τρελαμένοι με την Ελλάδα, λένε πως οι Έλληνες μας αγαπούν*»). Εντάσσεται, δηλαδή, σε εθνική ομάδα με υψηλό γόητρο, πράγμα το οποίο της παρέχει την αίσθηση της ανωτερότητας, αλλά και την ασφάλεια να εκφραστεί με άνεση και αυτοπεποίθηση (Ellemers et al. 2002). Έτσι, δίχως να χάνει την «ευγένειά» της προς τον ντόπιο πληθυσμό και την ελληνικής καταγωγής ερευνήτρια, αναφέρει με αυτοσαρκαστική διάθεση: «*...όταν με βλέπουν εδώ με ρωτάνε τι έχω έρθει να κάνω στην Ελλάδα...*», υπονοώντας πως ο κόσμος δεν μπορεί να καταλάβει γιατί θα μπορούσε κάποιος/α να αφήσει πίσω του μία χώρα «ανώτερη» για να ζήσει σε μία χώρα που κατατάσσεται σε «χαμηλότερη» θέση στο ευρωπαϊκό πλαίσιο.

Ακόμη κι όταν εξηγεί τους λόγους για τους οποίους επέλεξε να μεταναστεύσει στην Ελλάδα, δε νιώθει την ανάγκη να επικαλεστεί τα θετικά - ενδεχομένως- χαρακτηριστικά της χώρας υποδοχής και των κατοίκων της. Αντίθετα, δηλώνει ευθαρσώς ότι προτίμησε την Ελλάδα, επειδή η κουλτούρα είναι πολύ διαφορετική κι η ίδια δεν συμπάσχει με τα προβλήματα και τις δυσλειτουργίες της χώρας: «*Είναι μία κουλτούρα πολύ διαφορετική (...). Κατά τη γνώμη μου στην Ισπανία θα είχα βρει ένα τρόπο σκέψης όμοιο....Κι εγώ είχα ανάγκη από κάτι διαφορετικό, από κάτι διαφορετικό! Δηλ. , ε, δεν πας να ψάξεις κάτι το ίδιο, αλλά ε, την ίδια στιγμή έχω ανάγκη από εεε κάτι καινούριο κι επίσης από κάτι που δεν σε νοιάζει τίποτα δηλ. κάτι που είναι εντελώς διαφορετικό ως κουλτούρα και δεν την αντιλαμβάνεσαι αρνητικά*». Κι επίσης, επειδή: «*[E]δώ οι άνθρωποι είναι εντελώς διαφορετικοί από εμένα, δεν πιστεύουν ότι σε καταλαβαίνουν, βέβαια δεν σε καταλαβαίνουν πάλι, αλλά*

δεν πιστεύουν ότι σε καταλαβαίνουν. Εδώ εγώ δεν το έχω αυτό το πρόβλημα. Ενώ εκείνος που είναι πεπεισμένος ότι καταλαβαίνει ένα πράγμα που δεν καταλαβαίνει, ε, εκείνος σε ενοχλεί. Εκείνος και που δεν καταλαβαίνει, ε, είναι σαν εκείνον που ξέρει ότι δεν ξέρει και δεν σου τη σπάει.»

Η ταυτότητα της εθνικής ομάδας στην οποία αυτό-κατηγοριοποιείται η Φραντσέσκα δεν απειλείται στο ελληνικό συγκείμενο κι έτσι, τονίζει τη διακριτότητα της εθνικής της προέλευσης κι εξασφαλίζει την υψηλή αυτοεκτίμηση για το άτομο της (Ellemers et al., 2002), την οποία είχε χάσει όσο ζούσε στην Ιταλία. Γι' αυτό, φτάνει σε σημείο να πει: *«Η Ελλάδα με έσωσε»*.

Όμως, στην περίπτωση της Φραντσέσκα, οι δηλώσεις αυτού του τύπου δεν μπορούν να θεωρηθούν ενδείξεις «χαμηλής δράσης». Απεναντίας, οι τοποθετήσεις της σε σχέση με τον ντόπιο πληθυσμό επιδεικνύουν ένα άτομο με δύναμη και έναν εαυτό που έχει τον έλεγχο της ζωής του στο νέο κοινωνικό πλαίσιο (Bamberg et al., 2011).

4.3 Συνολική αποτύπωση του Α' Μέρους της ανάλυσης: Χαρακτηριστικά γνωρίσματα των προβαλλόμενων ταυτοτήτων

4.3.1 Η εγγραφή του τραύματος στις βιογραφικές ταυτότητες

Η εναρκτήρια αναφορά των βιογραφούμενων προσώπων σε βιώματα δύσκολα και τραυματικά που τους ανάγκασαν να στραφούν προς τη μετανάστευση, συνιστά επαναλαμβανόμενο μοτίβο σε όλες τις περιπτώσεις: Η Άρπινε ακολουθεί την οικογένειά της, για να γλιτώσει ο αδερφός της τη στρατιωτική του θητεία στην εμπόλεμη ζώνη, επιλέγοντας τη στρατηγική της ατομικής κινητικότητας, ενδεικτική της χαμηλής της δέσμευσης με την εθνική ομάδα καταγωγής της (Ellemers et al., 2002). Ο Αχμέτ και ο Ιράν προβάλλουν έντονα τη διαφοροποίησή τους σε σχέση με τους ακραίους Ισλαμιστές των χωρών προέλευσής τους, και μέσα από αυτή την αφηγηματική επιλογή (Bamberg et al., 2011), απαντούν στις Ισλαμο-φοβικές φωνές των δυτικών κοινωνιών που εξομοιώνουν όλους τους μετανάστες και τους πρόσφυγες που κατάγονται από ισλαμικές κοινωνίες. Ο Μπόρις και η Ίρινα εγκατέλειψαν τη Ρωσία, μόνο όταν η οικονομική αποτελμάτωση τους έφτασε σε σημείο να μην μπορούν να ανταποκριθούν στο γονεϊκό τους ρόλο, σε αντίθεση με τους

συμπατριώτες τους που έσπευσαν να εγκαταλείψουν την πατρίδα τους αμέσως μετά την κατάρρευση του κομμουνιστικού καθεστώτος (Bamberg et al., 2011). Η Ήρα και η Νέττυ επίσης χαράζουν τη δική τους πορεία, αυτό-διαφοροποιούμενες (Bamberg et al., 2011) σε σχέση με τους ομογενείς τους, οι οποίοι εγκαταλείπουν μαζικά την Αλβανία μετά την κατάρρευση του καθεστώτος Χότζα, χαράζοντας την ατομική τους στρατηγική (Ellemers et al., 2002), που υπαγορεύει το δικό τους, μοναδικό, ατομικό βίωμα. Η Φραντσέσκα, τέλος, αδυνατώντας να αναγνωρίσει και να διαχειριστεί τον εαυτό και το ρόλο της μέσα στο νέο, πολυπολιτισμικό, ρευστό, διαρκώς μεταβαλλόμενο κοινωνικο-οικονομικό τοπίο της Ιταλίας, επιδεικνύει υψηλή δράση (Bamberg et. all., 2011) και μέσα από αυτή δομεί την ταυτότητα της χριστιανής – Ευρωπαϊάς που πλήττεται από τις μεταναστευτικές και προσφυγικές ροές από τις μουσουλμανικές χώρες και αναγκάζεται να γίνει κι η ίδια μετανάστρια, προκειμένου να επαναπροσδιοριστεί.

Τραυματικές, ωστόσο, υπήρξαν για πολλούς από αυτούς και οι εμπειρίες της μεταναστευτικής μετάβασης. Ο Ιράν δραπέτευσε με την οικογένειά του από το Ιράν, έζησε ένα διάστημα στην Τουρκία, όπου τον οδηγούσε ο διακινητής του, και τελικά στην Ελλάδα φυλακίστηκε και χωρίστηκε από την οικογένειά του. Όσπου να λάβει πολιτικό άσυλο, βίωσε δραματικές καταστάσεις και η απόγνωση τον οδήγησε σε απεργία πείνας. Ο Αχμέτ αποφεύγει τις λεπτομέρειες των περιπετειών του στις χώρες μετάβασής του, από το Αφγανιστάν στο Ιράν και το Πακιστάν και από την Τουρκία στην Ελλάδα, αλλά δεν παραλείπει να επισημάνει ότι ήταν χρόνια δύσκολα που είχαν επίδραση στον χαρακτήρα του. Η Νέττυ πέρασε τα σύνορα της Αλβανίας με τα πόδια και τα πρώτα χρόνια στην Ελλάδα κακοποιούνταν συστηματικά από το σύντροφό της, ενώ η Ίρινα και ο Μπόρις δυσκολεύτηκαν να ενταχθούν επαγγελματικά, αν και έλαβαν σε σύντομο χρονικό διάστημα ελληνική ιθαγένεια, αφού ο Μπόρις ήταν παλιννοστούν.

Σε όλες τις ιστορίες, η βίωση της κοινωνικό-πολιτικής πραγματικότητας στην χώρα προέλευσης που οδηγεί στην απόφαση της μετανάστευσης και της προσφυγιάς, όπως και η μεταναστευτική μετάβαση, γίνεται με έναν μοναδικό, ξεχωριστό τρόπο, καθώς αυτή η πραγματικότητα εγγράφεται μέσα από τους νοηματοφόρους άξονες των αυτό-βιογραφούμενων προσώπων (Τσιώλης, 2006) και προβάλλεται ως τέτοια, δομώντας την ιδιαίτερη, προσωπική ταυτότητα του/της κάθε αφηγητή/τριας (Fearon, 1999). Σε όλες τις περιπτώσεις, όμως, εμπεριέχεται το στοιχείο του πόνου κι

ενδεχομένως του τραύματος, ένα ζήτημα που σε ερευνητικό επίπεδο δεν έχει λάβει ακόμη τη δέουσα προσοχή σε όλη του την έκταση (Finnegan, 2022).

4.3.2 Συνεκτικότητα και συνέχεια της βιογραφικής ταυτότητας

Μέσα από τις βιογραφικές αφηγήσεις των περισσότερων συμμετεχόντων/ουσών προκύπτει η προσπάθειά τους να δομήσουν και να προβάλουν έναν συνεχή, συνεκτικό και αδιαίρετο εαυτό:

Ο Αχμέτ δομεί με συνέπεια και σταθερότητα την ταυτότητα του φιλήσυχου ανθρώπου, που θεωρεί άλογη τη βία, και τον πόλεμο και υπονομεύει τον φονταμενταλισμό και την πατριαρχία προβαίνοντας σε αντίθετες τους επιλογές με ειρηνικό τρόπο και ανθρωπιά χωρίς ευθείες συγκρούσεις. Τη στάση αυτή την επιλέγει τόσο στις σχέσεις του με τους συμπατριώτες του όσο και στις σχέσεις του με τους ντόπιους στη χώρα υποδοχής.

Ο Ιράν, αντίθετα, προβάλλει σταθερά τον μαχητικό του εαυτό, καθώς στη χώρα του αγωνίστηκε ενάντια στην αυταρχικότητα του ιρανικού καθεστώτος και στην Ελλάδα ενάντια στην άλογη κρατική βία που τον φυλάκισε ως παράνομο μετανάστη. Συνεπώς στο επαναστατικό και μαχητικό του προφίλ επιδεικνύει υψηλή δράση, όταν μιλά για τα πολιτικά δικαιώματα που στερείται σε ελληνικό έδαφος. Ακόμη πιο εμφανής καθίσταται η ασυνείδητη επιλογή του να παρουσιάσει μία συνεκτική βιογραφία κι έναν αδιαίρετο εαυτό, όταν δομεί αφηγηματικά την θρησκευτική του ταυτότητα. Ο Ιράν μετασχηματίζει τη θρησκευτική του ταυτότητα ερχόμενος στην Ελλάδα, αφού βαπτίζεται χριστιανός, αλλά αυτός ο μετασχηματισμός δεν εμφανίζεται ως μία απροσδόκητη εξέλιξη. Αντίθετα, προβάλλεται ως το αποτέλεσμα μίας διαδικασίας που ξεκίνησε ήδη από την εποχή που ζούσε στο Ιράν ως μουσουλμάνος λόγω της αντίθεσής του με τις αρχές και τις επιταγές του Ισλάμ.

Η Ήρα, επίσης με σταθερότητα και συνέπεια, προβάλλει ως προεξέχουσα πτυχή της ταυτότητάς της το υψηλό εκπαιδευτικό, οικονομικό και κοινωνικό της status και δομεί έναν εαυτό που προβάλλεται από την παιδική της ηλικία ως την ενήλικη ζωή της με σιγουριά και αυτοπεποίθηση. Τα στερεότυπα για τους Αλβανούς μετανάστες στην Ελλάδα δεν τη θίγουν προσωπικά ούτε επηρεάζουν τη σταδιοδρομία της. Η ίδια διατηρεί το υψηλό κοινωνικό της status και ως μετανάστρια. Επίσης, ενώ δηλώνει πλήρως αποδεκτή και ενταγμένη στην ελληνική κοινωνία, δεν αποποιείται

την αλβανική της καταγωγή ή εθνικότητα και διατηρεί τις επαφές της με την αλβανική κοινότητα, στοιχείο της συνεκτικής της βιογραφικής συγκρότησης. Παρομοίως και η Νέττυ, παρότι διαφωνεί με τις εθνικιστικές ομάδες των συμπατριωτών της που οραματίζονται τη Μεγάλη Αλβανία και παρά το γεγονός ότι αποφάσισε να βαπτιστεί και να λάβει ελληνικό όνομα, επιλογή που μαρτυρεί μία διάθεση αφομοίωσης, διατηρεί τις επαφές της με την αλβανική κοινότητα της Θεσσαλονίκης και εντάσσεται σε αλβανικές ομάδες, εξασφαλίζοντας τόσο τη βιογραφική της συγκρότηση όσο και την πολιτισμική της συνέχεια.

Η Άρπινε οικοδομεί την ταυτότητα της κοσμοπολίτισσας επισημαίνοντας τις γλώσσες που έμαθε, όταν έφηβη ακόμη, άφησε την οικογένεια της και πήγε για τουριστικές σπουδές σε Κολέγιο της Γιερεβάν. Σε συνέχεια των σπουδών τους, επιδιώκει την ενασχόληση της με τον Τουρισμό στη χώρα υποδοχής. Επίσης, στη Θεσσαλονίκη διαθέτει ένα ισχυρό κοινωνικό δίκτυο, που απαρτίζεται κυρίως από την οικογένειά της και άλλους συγγενείς της αρμένικης παροικίας.

Ο Μπόρις από την άλλη, από την αρχή της αφήγησής του δομεί την ελληνική-ποντιακή του εθνική συνείδηση, αναφερόμενος σε ιστορικά γεγονότα και αναμνήσεις από τη γιαγιά του που την τεκμηριώνουν. Έτσι, η απόκτηση ελληνικής πολιτικής ταυτότητας, όταν ήρθε ως παλιννοστούν συνιστά συνέχεια που επισφραγίζει τη συνείδηση και ταυτότητά του. Η σύζυγός του, η Ίρινα, επιλέγει να στηρίξει τη συνέχεια του εαυτού της στο μορφωτικό της κεφάλαιο και τις σπουδές της στην Ιστορία. Έτσι, συχνά επισημαίνει στο λόγο της ότι μιλάει «ως Ιστορικός».

Η Φραντσέσκα, αντίθετα, διχοτομεί τον Εαυτό της στο «πριν» και το «μετά» τον θάνατο της μητέρας της. Ο άξονας, όμως, που διατρέχει και κρατά ακόμη συνδεδεμένο τον διχοτομημένο της Εαυτό είναι η θρησκευτική και η εθνική της ταυτότητα, που, μετά από μία περίοδο κρίσης, επαναπροσδιορίζονται και ενδυναμώνονται στο παρόν της ως μετανάστριας.

4.3.3 Προεξέχουσες πτυχές ταυτοτήτων

Θρησκευτική ταυτότητα

Το στοιχείο της θρησκευτικότητας συνιστά προεξέχουσα πτυχή της ταυτότητας σε πολλούς και σε πολλές από τους/τις συμμετέχοντες/συμμετέχουσες. Η Φραντσέσκα, ο Μπόρις και η Ίρινα δομούν αφηγηματικά την αδιαπραγμάτευτη χριστιανική τους ταυτότητα: η πρώτη, ως καθολική χριστιανή και Ευρωπαία,

αναπτύσσει αφηγηματικά σχέσεις εγγύτητας με τον ντόπιο πληθυσμό της χώρας υποδοχής, καθώς δομεί το θρησκευτικό της προφίλ τονίζοντας τη διαφοροποίηση χριστιανών- Ευρωπαίων αφενός και μουσουλμάνων – εξω-ευρωπαίων αφετέρου. Ο Μπόρις και η Ίρινα, στο όνομα της ορθοδοξίας νιώθουν εγγύτητα με το ντόπιο πληθυσμός και τονίζουν τις διαφορές όχι μόνο ορθόδοξων – μουσουλμάνων, αλλά και ορθοδόξων – καθολικών. Ο Ιράν μετασηματίζει τη θρησκευτική του ταυτότητα ερχόμενος στην Ελλάδα, αφού βαπτίζεται χριστιανός, αλλά αυτός ο μετασηματισμός δεν εμφανίζεται ως μία απροσδόκητη εξέλιξη. Αντίθετα, προβάλλεται ως το αποτέλεσμα μίας διαδικασίας που ξεκίνησε ήδη από την εποχή που ζούσε στο Ιράν ως μουσουλμάνος. Ο Αχμέτ διαπραγματεύεται πτυχές της θρησκευτικότητάς του. Παραμένει μουσουλμάνος, αλλά η θρησκευτική του συνείδηση έχει γίνει πιο ελαστική και δεν ακολουθεί κατά γράμμα τις θρησκευτικές πρακτικές που επιβάλλει το Ισλάμ.

Η Ήρα, η Νέττυ και η Άρπινε, σε αντίθεση με τους προηγούμενους δεν νιώθουν την ανάγκη να προβάλλουν την θρησκευτική τους πίστη. Οι δύο πρώτες, έχοντας μεγαλώσει στην αθεϊστική Αλβανία, αλλά και νιώθοντας ενταγμένες πλέον στην ελληνική κοινωνία, δεν νιώθουν την ανάγκη να προβάλλουν τη θρησκευτική τους εγγύτητα με τον ντόπιο πληθυσμό. Η θρησκευτική τους ταυτότητα μπορεί ίσως να ανιχνευτεί μέσα από σκόρπιες αναφορές, αλλά και πάλι δεν συνιστά προεξέχουσα πτυχή της ταυτότητάς τους. Η Άρπινε, Αρμένικης καταγωγής, πιθανώς παρακάμπτει αυτό το στοιχείο που ίσως θεωρεί αυτονόητο, μιας και η ελληνική κοινωνία είναι ιδιαίτερα δεκτική απέναντι στους Αρμένιους. Άλλωστε, οι Αρμένιοι συνιστούν μία ιδιαίτερη κατηγορία μεταναστών στην Ελλάδα, που έχουν καταφέρει να διατηρήσουν τον κοινοτικό τρόπο ζωής τους, χωρίς αυτό να αποτελεί εμπόδιο ενσωμάτωσής τους στην ελληνική κοινωνία. Σ' αυτό έπαιξε σημαντικό ρόλο η αρμένικη εκκλησία (Νικολάου, 2010).

Αυτό που παρατηρείται από την πιο ανάλυση, λοιπόν, είναι ότι η πτυχή της θρησκευτικής ταυτότητας συνιστά αντικείμενο διαπραγμάτευσης, όταν συμβάλλει στην εγγύτητα μεταξύ των φορέων των αφηγήσεων με τον ντόπιο πληθυσμό ή όταν οι αφηγητές/τριες αισθάνονται ότι απειλείται η εγγύτητα αυτή στο νέο κοινωνικό χώρο. Μάλιστα, όσο μεγαλύτερη είναι η πολιτιστική απόσταση ανάμεσα στα βιογραφούμενα πρόσωπα και το νέο κοινωνικό πλαίσιο, τόσο περισσότερο τα βιογραφούμενα πρόσωπα εστιάζουν στη δόμηση μίας θρησκευτικής ταυτότητας,

συμβατής με το θρησκευτικό προφίλ της κυρίαρχης κοινωνίας. Διαφορετικά, η θρησκευτική όψη ταυτότητας δεν συνιστά αντικείμενο διαπραγμάτευσης και δημόσιας προβολής της.

Εθνική ταυτότητα

Η πτυχή της ταυτότητας που βρίσκεται κατά κύριο λόγο σε κατάσταση ρευστότητας είναι η εθνική. Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες και τις συμμετέχουσες έχουν αναπτύξει υβριδικές ταυτότητες, που τους/τις επιτρέπουν να κινούνται σε έναν τρίτο-ενδιάμεσο χώρο (Bhabha, 1994/ 2004). Ο Αχμέτ είναι ο Αφγανικής καταγωγής μετανάστης που επιδεικνύει υψηλή δράση (Bamberg et al., 2011) τη στιγμή που με εθνική υπερηφάνεια δηλώνει ότι «*Αφγανός είμαι. Αυτό δεν αλλάζει (...)*». Αλλά αυτή η υψηλή δράση εναλλάσσεται με ενδεικτικές χαμηλής δράσης παραδοχές και τοποθετήσεις, εφόσον σε άλλα σημεία παραδέχεται ότι τον έχει αλλάξει η μακρόχρονη παραμονή του στην Ελλάδα, από την οποία δεν σκοπεύει να φύγει, γιατί έχει μάθει να ζει σ' αυτή και την αγαπά.

Η Νέττυ, η Ήρα και η Ίρινα προβάλλουν έναν εαυτό ενταγμένο στην Ελληνική κοινωνία και παρότι δεν απαρνούνται τις εθνικές τους καταβολές, ωστόσο δεν συντάσσονται πλήρως με τους ομογενείς τους, ούτε μπορούν να φανταστούν τους εαυτούς τους μελλοντικά εκτός Ελλάδος. Άλλωστε, η Νέττυ προετοιμαζόταν, ώστε να συμμετάσχει στις εξετάσεις για απόκτηση ελληνικής ιθαγένειας. Και οι τρεις τους, παρότι δηλώνουν ικανοποίηση από τη ζωή στη χώρα υποδοχής και ο λόγος τους δείχνει ότι νιώθουν ενταγμένες στον νέο κοινωνικό χώρο, παράλληλα διατηρούν στενές σχέσεις με την παράδοση και ανθρώπους από τη χώρα προέλευσής τους. Η Νέττυ και η Ήρα συμμετέχουν σε αλβανικά σωματεία και οργανώσεις στη Θεσσαλονίκη, η Ήρα ταξιδεύει συχνά στην Αλβανία και μιλάει μόνο αλβανικά με τα μέλη της οικογένειάς της, ενώ η Ίρινα, πέρα από της επαφές της με συγγενείς και φίλους στη Ρωσία, εργάζεται κάθε καλοκαίρι με Ρώσους τουρίστες στην Ελλάδα. Η παρατήρηση αυτή επιβεβαιώνει τα πορίσματα της έρευνας του Qi (2009:344), ο οποίος αποφάνθηκε ότι οι μετανάστες που δεν χάνουν την επαφή με τον τόπο προέλευσής τους και την κουλτούρα τους είναι πιο ευέλικτοι στο να γνωρίσουν νέους τρόπους ζωής και να επανεξετάσουν τις αντιλήψεις τους, πράγμα το οποίο διευκολύνει την ενσωμάτωσή τους στον νέο κοινωνικό χώρο.

Ο Μπόρις, ενώ ένιωθε Έλληνας όσο ζούσε στη Ρωσία και τη Γεωργία, ως παλιννοστούν στην Ελλάδα δεν νιώθει ότι οι ντόπιοι τον αποδέχονται με αυτή την

εθνική ταυτότητα κι από αντίδραση προτιμά να δηλώνει Ρώσος. Η γυναίκα του, ωστόσο, του προσδίδει μία διπλή «ταυτότητα με ενωτικό» (hyphenated identity) (Vertovec, 2001; Kustatscher, Konstantoni & Emejulu, 2015; Hua, 2017), αποκαλώντας τον Ρωσο-πόντιο, την οποία ο ίδιος δεν απαρνείται. Η τοποθέτηση αυτή συνιστά δείκτη ότι ο Μπόρις κινείται σε έναν οριακό, τρίτο χώρο, εντός του οποίου δομεί μία διττή, υβριδική ταυτότητα.

Η Άρπινε, προβάλλοντας στοιχεία μίας κοσμοπολίτικης ταυτότητας και ταυτόχρονα νιώθοντας την ασφάλεια που της παρέχει το κοινωνικό δίκτυο της οικογένειά της στην Ελλάδα, ίσως και το γεγονός ότι ως Αρμένισσα εκλαμβάνεται και ομόθρησκη των Ελλήνων, δεν νιώθει την ανάγκη να δομήσει μέσα από την αφήγησή της μία ισχυρή εθνική ταυτότητα. Αντίθετα, ο Ιράν αδυνατεί να το κάνει: όταν εγκατέλειψε την πατρίδα του γνώριζε καλά ότι δεν υπήρχε πια δυνατότητα επιστροφής. Δεν αυτοαποκαλείται ούτε μία φορά «Ιράνός» ούτε επικαλείται στοιχεία που μαρτυρούν σύνδεση με ομοεθνείς του. Επιλέγει ο ίδιος, όμως, να χρησιμοποιηθεί για τις ανάγκες της έρευνας το ψευδώνυμο «Ιράν». Την ίδια στιγμή, παρά την αναζήτηση θρησκευτικών και κοινωνικών ερεισμάτων που υποστηρίζουν την επιλογή του να ζήσει στην Ελλάδα, μετά από είκοσι χρόνια παραμένει σε καθεστώς ασυλίας και δεν έχει λάβει ακόμη ελληνική ταυτότητα, ούτε ο ίδιος, αλλά ούτε και το μικρότερο παιδί του που γεννήθηκε στη Θεσσαλονίκη. Η εκκρεμότητα αυτή του προκαλεί συναισθήματα αμφιθυμίας και ανασφάλειας για τη θέση του στη χώρα υποδοχής, θέση οριακή που τον υποβάλλει σε κατάσταση διαρκούς αναμονής αναφορικά με το καθεστώς του «ανήκειν»

Σε αντίθεση με όλους τους παραπάνω, η Φραντσέσκα δομεί αφηγηματικά και προβάλλει έντονα την Ευρωπαϊκή και Ιταλική της εθνική ταυτότητα, μέσα από την οποία αντλεί αυτοπεποίθηση κι αυτοεκτίμηση στο πλαίσιο της ελληνικής κοινωνίας, πράγμα το οποίο δεν συνέβαινε όσο ζούσε στην Ιταλία. Παραδόξως, στη γενέτειρά της η εθνική, η θρησκευτική, αλλά και η κοινωνική της ταυτότητα διήλθε κρίσης και βρέθηκε σε μία «ρευστή» κατάσταση (Bron, 2002; Tunborg & Bron 2019) αδυνατώντας να προσδιορίσει τον εαυτό, τους ρόλους και τη θέση της στο κοινωνικό της πλαίσιο. Αντίθετα, στο ελληνικό συγκείμενο, όσο ο «πραγματικός» της Εαυτός, δηλαδή η ιταλική, εθνική της ταυτότητα δεν αμφισβητείται και δεν απέχει πολύ από τον «επιθυμητό» εαυτό, δηλαδή μία εθνική ταυτότητα υψηλού κύρους (Demo, 1992), τόσο αυτοπροβάλλεται με μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση. Με άλλα λόγια, η

διαπραγμάτευση και προβολή της εθνικής της ταυτότητας είναι ανάλογη της αποδοχής που τυγχάνει στο εκάστοτε κοινωνικό πλαίσιο. Και στο ελληνικό κοινωνικό πλαίσιο, δεν νιώθει να απειλείται το κύρος της εθνικής της ταυτότητας, μιας και ως Ιταλίδα απολαμβάνει την αποδοχή από τους ντόπιους. Για τον λόγο αυτό, άλλωστε, δεν επενδύει στην ανάπτυξη στενών διαπροσωπικών σχέσεων με τους ντόπιους, ούτε αξιοποιεί ιδιαίτερα τις στρατηγικές ευγένειας, χωρίς βέβαια να γίνεται προκλητική ή αγενής.

Η διαπραγμάτευση της εθνικής τους ταυτότητας συνδέεται με τις σχέσεις που διαμορφώνουν με τον ντόπιο πληθυσμό στη χώρα υποδοχής. Η Φραντσέσκα, για παράδειγμα, που δεν νιώθει να απειλείται το κύρος της εθνικής της ταυτότητας στο ελληνικό κοινωνικό πλαίσιο, μιας και ως Ιταλίδα απολαμβάνει την αποδοχή από τους ντόπιους, δεν επενδύει στην ανάπτυξη στενών διαπροσωπικών σχέσεων με τους ντόπιους, ούτε αξιοποιεί στρατηγικές ευγένειας (Brown and Levinson, 1987), όπως κάνει ο Άχμετ, ο οποίος επιθυμώντας να ενταχθεί στην κοινωνία της χώρα υποδοχής ενισχύει το θετικό πρόσωπο του ντόπιου πληθυσμού. Την ίδια στρατηγική ακολουθεί και η πρόσφατα αφιχθείσα Άρπινε, αλλά και η Νέττυ, η οποία δηλώνει ότι έχει διαμορφώσει ένα φιλικό και υποστηρικτικό κοινωνικό δίκτυο στην Ελλάδα, ενώ δεν αναφέρουν κανένα περιστατικό ενδεικτικό ρατσιστικής αντιμετώπισης.

Αντίθετα, η Ήρα, αναλαμβάνοντας υψηλή δράση (Bamberg et. al., 2011) εκθέτει τις ρατσιστικές συμπεριφορές ντόπιων, αλλά διατηρώντας ταυτόχρονα την ευγένειά της προς τον ντόπιο πληθυσμό (Brown and Levinson, 1987) με τον οποίο συσχετίζεται επαγγελματικά και φιλικά, κατορθώνει να αναδείξει τη δική της ανωτερότητα, χάρη στην οποία αναγνωρίζεται τελικά η προσωπική της αξία. Η Ίρινα, που κινείται μεταξύ υψηλής και χαμηλής δράσης (Bamberg et. al., 2011), αν και δυσαρεστείται που δεν αναγνωρίζονται οι γνώσεις και οι δεξιότητές της, αποφεύγει να επιρρίψει ευθύνες στον ντόπιο πληθυσμό, διατηρεί την ευγένειά της στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασής της με την ντόπια ερευνήτρια και θεωρεί συνυπεύθυνους για το πώς θα αντιμετωπιστούν και τους ίδιους τους μετανάστες και τους πρόσφυγες. Ο Ιράν πάλι, δυναμικός και μαχητικός, διαχωρίζει το ελληνικό κράτος από τους Έλληνες, κι ενώ αναπτύσσει μία έντονη και πολεμική ρητορική εις βάρος του κρατικού μηχανισμού, μιλά με μεγάλη ευγένεια για τον ντόπιο πληθυσμό. Σε αντίθεση με τους πιο πάνω, ο Μπόρις, εμπορούμενος την ελληνική ταυτότητα με την οποία μεγάλωσε στη Σοβιετική Ένωση, αναπτύσσει υψηλή δράση (Bamberg et. al., 2011), καθώς

εκφράζει όλη του την πικρία για την ιστορική άγνοια και κατ' επέκταση τη μη αποδοχή του ως Έλληνα από τους Έλληνες.

Έμφυλες ταυτότητες και ρόλοι

Τέλος, κάποιοι/ες από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες θίγουν το ζήτημα της κοινωνικής θέσης των γυναικών στις μουσουλμανικές και τοποθετούνται απέναντι σε αυτό. Η Φρατσέσκα κυρίως, αλλά και η Ίρινα με τον Μπόρις, εκφράζουν τις Ισλαμοφοβικές φωνές που κυριαρχούν στον δυτικό κόσμο, τονίζουν την υποτιμημένη θέση της γυναίκας στις μουσουλμανικές κοινωνίες και εξωτερικεύουν την αίσθηση απειλής που τους δημιουργούν οι μουσουλμάνοι άντρες μετανάστες και πρόσφυγες. Ο Άχμετ και ο Ιράν από την άλλη, που προέρχονται από μουσουλμανικές κοινωνίες, σα να απαντούν νοερά σε όλες τι πιο πάνω κατηγορίες στο πλαίσιο του πολυφωνικού τους λόγου, προσπαθούν να διασκεδάσουν αυτού του είδους τις κατηγορίες και προβάλλουν το προοδευτικό τους προφίλ.

Αξιοσημείωτες ως προς την βίωση της έμφυλης ταυτότητάς τους είναι οι αφηγήσεις των δύο γυναικών από την Αλβανία, της Ήρας και της Νέττυ. Η πρώτη, παρότι προβάλλει το προφίλ της δυναμικής και χειραφετημένης γυναίκας, καταπιέστηκε από τον σύζυγό της, που θεωρεί ότι οι γυναίκες δεν χρειάζεται να μορφώνονται και δεν πρέπει να εργάζονται. Μάλιστα, όσο πιο γλαφυρά παρουσιάζει τον σύζυγό της με τις πατριαρχικού τύπου αντιλήψεις του, τόσο πιο έντονα προβάλλεται ο δικός της δυναμισμός και η αξία της δικής της επαγγελματικής και προσωπικής εξέλιξης. Η Ήρα δεν αποδίδει την ατομική της πορεία κι εξέλιξη στις δυνατότητες που τις πρόσφερε ο νέος κοινωνικός χώρος, αλλά τονίζει το ρόλο που έπαιξε μορφωτικό και πολιτιστικό της κεφάλαιο και τονίζει την δική της επίδραση στον νέο κοινωνικό χώρο. Αναφερόμενη στις γυναίκες μετανάστριες από την Αλβανία, παραδέχεται πως οι σύζυγοί τους δεν τους επιτρέπουν να έχουν κοινωνική ζωή. Αυτός, άλλωστε, είναι ο λόγος που προσπαθεί να βοηθήσει την προσαρμογή τους στο νέο κοινωνικό τους χώρο μέσα από τον σύλλογο γυναικών στον οποίο προεδρεύει.

Η Νέττυ -επίσης μέλος του εν λόγω γυναικείου αλβανικού συλλόγου- η οποία κακοποιούταν συστηματικά από τον πρώτο της σύντροφο, με τον οποίο απέκτησε ένα παιδί εκτός γάμου, εκτιμά πως στην Αλβανία δεν θα είχε τη δυνατότητα να μεγαλώσει ελεύθερα το παιδί της και η ζωή της θα είχε πάρει άλλη τροπή, αφού αργά

ή γρήγορα θα έπεφτε θύμα εκμετάλλευσης από επιτήδειους. Όλες αυτές οι παραδοχές επιβεβαιώνουν τη σχετική βιβλιογραφία που υποστηρίζει ότι η επανοικειοποίηση του παραδοσιακού εθιμικού αλβανικού δικαίου, «Kanun», μετά το 1991, επανάφερε παλιές πατριαρχικές παραδόσεις και πρακτικές που αντιμετωπίζουν τη γυναίκα ως κινητή περιουσία των ανδρών (Schwandner-Sievers, 2001: 101, Voell, 2003). Συνεπώς, η μεταναστευτική εμπειρία των δύο Αλβανίδων μεταναστριών στην Ελλάδα προσέφερε το πλαίσιο, ώστε να διεκδικήσουν τη χειραφέτησή τους. Άλλωστε, η Νέττυ εξελίχθηκε τόσο σε προσωπικό επίπεδο, που έφτασε σε σημείο να προσφέρει η ίδια στήριξη σε κακοποιημένες γυναίκες μέσα από την εθελοντική της δράση, ενώ συμμετέχει σε ποικίλες φεμινιστικές, χειραφετητικές δράσεις.

ΣΥΝΟΨΗ

Στο πρώτο μέρος της ανάλυσης, επιχειρήθηκε η σκιαγράφηση του προφίλ και των ταυτοτήτων των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών στην έρευνα. Η ανάλυση ανέδειξε ως βασικό χαρακτηριστικό των μεταναστευτικών ταυτοτήτων την εγγραφή του «τραύματος», ενώ ως προεξέχουσες πτυχές της ταυτότητας τους τη θρησκευτική, την εθνική και την ταυτότητα φύλου. Αυτές οι όψεις ταυτότητας, που γίνονται αντικείμενο διαπραγμάτευσης και δημόσιας προβολής τους στο πλαίσιο της βιογραφικής συνέντευξης με την ντόπια ερευνήτρια, αποκαλύπτουν την πρόθεση των υποκειμένων να εντοπίσουν σημεία σύνδεσης και εγγύτητας με τον ντόπιο πληθυσμό και την επιθυμία τους να ανήκουν στο νέο κοινωνικό χώρο. Ταυτόχρονα, όμως, δεν αποποιούνται τον πρότερο εαυτό, αλλά επιδιώκουν να παρουσιάσουν ένα συνεχή, αδιαίρετο εαυτό, που «πορεύεται» στον χρόνο και τον χώρο και εξελίσσεται περισσότερο παρά μεταβάλλεται ραγδαία. Έτσι, εξηγείται η προβολή διττών, ρευστών ταυτοτήτων, που κάθε άλλο παρά στοιχείο τρωτότητας συνιστά. Περισσότερο πρόκειται για τη διαμόρφωση και προβολή συνεκτικών ταυτοτήτων, στις πλείστες των περιπτώσεων ενδυναμωμένων, που συνδυάζουν στοιχεία δύο ή περισσότερων πολιτισμών και συνιστούν απαύγασμα των πλούσιων βιογραφικών τους εμπειριών.

ΜΕΡΟΣ Β΄ ΑΝΑΛΥΣΗΣ

4.4 Εκπαιδευτικές εμπειρίες και διαδρομές

4.4.1 Εκπαιδευτικές εμπειρίες στη χώρα προέλευσης

Η ενότητα αυτή εστιάζει στις εκπαιδευτικές διαδρομές των βιογραφούμενων προσώπων στη χώρα προέλευσης. Η διερεύνηση και η ανάδειξη των προϋπαρχουσών της μετανάστευσης εκπαιδευτικών εμπειριών κρίνεται σημαντική για την βαθύτερη κατανόηση των εκπαιδευτικών τους επιλογών και διαδρομών στην χώρα υποδοχής. Το θέμα των εκπαιδευτικών εμπειριών στη χώρα προέλευσης συνιστούν οι εξής κατηγορίες: 1) Ανολοκλήρωτες εκπαιδευτικές διαδρομές και 2) Στη χώρα υποδοχής με μορφωτικά εφόδια.

Ανολοκλήρωτες εκπαιδευτικές διαδρομές

Τρεις από τους συμμετέχοντες και τις συμμετέχουσες στην έρευνα αναφέρονται με πικρία στην ανολοκλήρωτη εκπαιδευτική τους διαδρομή στην χώρα προέλευσης, την οποία αποδίδουν σε εξωτερικούς παράγοντες, κυρίως κοινωνικο-πολιτικούς. Χαρακτηριστική είναι η πρόταξη του θέματος αυτού και στις τρεις αφηγήσεις, πράγμα το οποίο μαρτυρεί τη μεγάλη σημασία που αποδίδουν στην εκπαίδευση.

Ο Αχμέτ, αναφερόμενος στα παιδικά του χρόνια, θυμάται πως ήταν ωραία στο σχολείο. Θυμάται τα παιδιά – τους συμμαθητές του. Ήθελε, λέει, να γίνει γιατρός: *«Από τα σχολικά χρόνια μου μόνο τα παιδιά που ήτανε μαζί μου, που ήτανε πολύ ωραία, αα και εγώ είχα σκοπό για να πάω σχολείο για να γίνω γιατρός. Αυτός ήτανε στόχος μου. Και αμ αμ έτσι μία πίκρα και μία ελπίδα που έμεινε στο μυαλό μου εε ότι αυτό που ήθελα, να πάω σχολείο, να γίνω γιατρός, ε, δεν έγινε. Δεν έγιναν οι ελπίδες μου πραγματικότητα και μόλις έφτασα, όταν θα γίνεις 13-14, 14 χρονών, α, μόλις εγώ σαν [Αχμέτ], θυμάμαι, μόλις εγώ ξεκίνησα ή το καταλάβαινα για ποιον λόγο έρχομαι σχολείο και τι πρέπει να κάνω.---- Και έφυγα από κει μετά. Ε, και ξεκίνησαν πόλεμο».*

Στο σημείο αυτό, καθίσταται εμφανής η αναστοχαστική οπτική του ώριμου αφηγητή που επιστρέφοντας νοερά στο παρελθόν θυμάται πόσο βίαια έπρεπε να διακόψει το σχολείο και να αναστείλει το όνειρο του να γίνει γιατρός, ακριβώς στην

ηλικία που είχε αρχίσει να συνειδητοποιεί την αξία της εκπαίδευσης και τι έπρεπε να κάνει για να πετύχει τα όνειρά του. Και η αιτία αυτού, ο πόλεμος, ο οποίος επιστρέφει ως κομβικό σημαίνον με πρακτικές επιπτώσεις στην πορεία της ζωής του αυτοβιογραφούμενου προσώπου. Και συνεχίζει:

«Γι' αυτό μου έμεινε που δεν μπόρεσα να συνεχίσω το σχολείο. Γι' αυτό και προσπάθησα να βοηθήσω τον μικρό αδερφό μου. "Εσύ να κάνεις τα δικά μου όνειρα", του είπα. Να σπουδάσεις και τα έξοδα δικά μου. Τώρα αυτός είναι δικηγόρος και ζει στην Αμερική».

Το απωθημένο του ήταν τόσο έντονο που παρότρυνε τον αδερφό του να πραγματοποιήσει όσα δεν κατόρθωσε ο ίδιος, σα να επρόκειτο να καταξιωθεί ή ακόμη και να «ολοκληρωθεί» ο ίδιος μέσα από τον αδερφό του κατά τη Λακανική θεωρία, σύμφωνα με την οποία το υποκείμενο αναζητά ατέρμονα την ολοκλήρωσή του, αν και μάταια (Phillips & Jorgensen, 2009).

Και ο Ιράν ένα από τα πρώτα θέματα που θίγει στη βιογραφία του είναι η επιθυμία, αλλά και οι αποτυχημένες του προσπάθειες να σπουδάσει, προτού πάρει το δρόμο της μετανάστευσης. Η πρόταξη του θέματος αυτού είναι δηλωτική της σημασίας που αποδίδει στη μόρφωση και την εκπαίδευση, όπως ακριβώς και ο Αχμέτ. Και όπως συνέβη και με τον Αχμέτ, η εκπαιδευτική διαδρομή του Ιράν καθορίστηκε από το ευρύτερο κοινωνικό-πολιτικό και θρησκευτικό πλαίσιο: *«[Ο]ταν τελείωσα Λύκειο, δύο φορές έδωσα εξετάσεις για να πάω πανεπιστήμιο και για λόγο θρησκείας, εγώ δεν ήμουν α ένας – δεν μπορούσα αυτά που ήθελε το κράτος (...)*».

Το ότι δεν σπούδασε δεν ήταν δική του επιλογή. Ούτε και το γεγονός ότι δεν είχε μάθει ξένες γλώσσες στο Ιράν: *«...[Σ]τη χώρα μου (...) κανένας δεν κάνει μάθημα δωρεάν. Εκεί πρέπει να πληρώνεις να μάθεις αγγλικά. Πολλά χρήμα πρέπει να πληρώνεις».* Συνεπώς, πέρα από την πολιτική του τοποθέτηση και δράση, ένας ακόμη παράγοντας που παρεμπόδισε την εκπαιδευτική του εξέλιξη όσο ζούσε στον Ιράν, ήταν και η οικονομική του κατάσταση, εξαιτίας της οποίας αδυνατούσε να πληρώνει τα ακριβά μαθήματα γλωσσών.

Και η Νέττυ, όμως, αν και προερχόμενη από πολύ διαφορετικό κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο, πλήρωσε το τίμημα της επιλογής των γονιών της να ακούν ελληνικά τραγούδια στο σπίτι τους, παρά τις απαγορεύσεις του καθεστώτος Χότζα: *«Και μεγαλώνοντας μετά πήγαινα σχολείο, τελείωσα σχολείο, έχω κάνει 12 χρόνια*

σχολείο και μετά από εκεί δεν δούλευα, γιατί σε μια φάση, επειδή ο μπαμπάς μου προέρχεται από την Πέρδικα, μια περιοχή πάνω από την Πάργα, και ο μπαμπάς μου κι η μητέρα μου είχανε μία μεγάλη αδυναμία να ακούνε τραγούδια, ειδήσεις και τα λοιπά και τα λοιπά. Της Ελλάδας ας πούμε. Και μπήκε ένας γείτονας εκεί και καρφώνει τον μπαμπά μου». Μετά από το γεγονός αυτό, οι γονείς της δικάστηκαν για την πράξη αυτή και μαζί μ' αυτούς τιμωρήθηκαν και τα παιδιά τους, αφού αποκλείστηκαν από την τριτοβάθμια εκπαίδευση κι έμειναν χωρίς δουλειά: «...γι' αυτό το λόγο δε συνέχισα εγώ το σχολείο και ήμουν και χωρίς δουλειά».

Έκτοτε η Νέττυ δεν επεδίωξε να ενταχθεί σε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, αρχικά, διότι στην Αλβανία δεν είχε τη δυνατότητα κι έπειτα, στην Ελλάδα, ως μετανάστρια, διότι δεν είχε τον χρόνο και το επάγγελμά της (οικιακή βοηθός) δεν απαιτούσε ιδιαίτερα προσόντα. Ωστόσο, αναφερόμενη στη στιγμή που παρέστη η ανάγκη να βελτιώσει τα ελληνικά της για να συμμετάσχει στις εξετάσεις για την ελληνική ιθαγένεια, θυμήθηκε με νοσταλγία ότι: «(...)εμένα πάντα μ' αρέσαν τα γράμματα(...). Κι όταν ήμουνα στο σχολείο το δικό μας, ήμουνα καλή μαθήτρια, δεν ήμουνα..., μ' αρέζαν. Αυτό είναι το τομέα που μ' αρέσει».

Έτσι, και για τη Νέττυ, όπως και για τους δύο προηγούμενους συμμετέχοντες, τον Αχμέτ και τον Ιράν, η ανολοκλήρωτη εκπαιδευτική τους σταδιοδρομία φαίνεται να είναι ένα ζήτημα που τους απασχολεί και τους ακολουθεί στη χώρα υποδοχής.

Στη χώρα υποδοχής με μορφωτικά εφόδια

Σε αντίθεση με την ομοεθνή της Νέττυ, η Ήρα, μεγαλωμένη στο μεγαλοαστικό πλαίσιο μιας οικογένειας με υψηλό μορφωτικό επίπεδο, δομεί έτσι την αφήγησή της, ώστε να φαίνεται αναπόφευκτη η απόκτηση εκπαιδευτικών προσόντων και μορφωτικών εφοδίων. Η οικογένειά της δεν την προόριζε να γίνει μία απλή νοικοκυρά στο σπίτι: «*Η αδερφή μου έλεγε «θα με βοηθήσεις να καθαρίσω την κρυσταλλέρα;».* Κι εγώ θυμάμαι έπαιρνα ένα ύφασμα κι έκανα έτσι (παίρνει ένα μαντηλάκι και το ανεμίζει στον αέρα – γελάμε). Και μου λέει “άστο, άστο! Πάνε παίξε καλύτερα! Πιο πολύ σκόνη κάνεις, παρά...”». Αντίθετα, περίμεναν από εκείνη να σπουδάσει: «*Φυσικά περίμεναν να σπουδάσω (...)*».

Άλλωστε, στο οικογενειακό της περιβάλλον ήταν όλοι/ες τους μορφωμένες/οι: «*Σαν επάγγελμα και οι τρεις στην οικογένειά, και η μαμά μου και ο μπαμπάς και η*

αδερφή μου είχαν σπουδάσει οικονομικά, το οποίο θέλανε, το οποίο, αυτό το κομμάτι εμένα, άσχετα που ήμουνα πάρα πολύ καλή και σ' αυτόν τον τομέα των μαθημάτων, δεν... Ένιωθα ότι με είχε κουράσει στην οικογένεια και είχα πάρα πολύ μεγάλο πάθος με τη φιλολογία».

Έτσι, παρά τις αντιδράσεις των γονιών της για την επιλογή της, η Ήρα σπούδασε αλβανική φιλολογία στο πανεπιστήμιο στα Τίρανα: «(...) Όταν διάλεξα να κάνω αλβανική φιλολογία, πάλι είχα κάποια ένταση στην οικογένεια, γιατί το θεωρούσαν ένα όχι και τόσο καλό επάγγελμα, εφόσον είχαν τις δυνατότητες, είχα μέσο όρο μεγάλο. Κι εγώ έλεγα θέλω να κάνω αυτό που εμένα με κάνει να αισθάνομαι καλά και όντως είμαι πάρα πολύ ευχαριστημένη με τον εαυτό μου». Για την επιλογή της αυτή δε μετάνιωσε ποτέ:

«Το '97... δηλαδή αυτό που είχα εγώ στο μυαλό μου ήταν ότι θα τελειώσω το πανεπιστήμιο και θα γίνω καθηγήτρια στο πανεπιστήμιο των Τιράνων, δηλαδή έβλεπα μια εικόνα, τον εαυτό μου μέχρι σήμερα ότι αυτή θα είναι η ζωή μου και ήμουν πολύ ικανοποιημένη με τον εαυτό μου».

Ωστόσο, η ζωή της τα έφερε έτσι, ώστε τελικά, αναγκάστηκε να επαναπροσδιορίσει τις προσδοκίες της μεταναστεύοντας στην Ελλάδα. Όταν το '97 αποφάσισε να μείνει στην Ελλάδα, η άσκηση επαγγελματίων που δεν σχετίζονταν με τις σπουδές της δεν την ικανοποιούσαν. Ενδεικτικά, αναφέρει ένα περιστατικό, που αποκαλύπτει το αίσθημα ματαιώσης που ένιωθε για την υποβάθμιση των προσόντων της στην Ελλάδα, αλλά και τον άσβεστο πόθο της να εργαστεί ως εκπαιδευτικός. Το πρώτο διάστημα στη Θεσσαλονίκη, τότε που εργαζόταν ακόμη ως babysitter, ένα απόγευμα εξακολούθησε να παίζει με τα παιδιά που φρόντιζε, ενώ η μητέρα τους είχε επιστρέψει στο σπίτι. Η μητέρα – εργοδότη, λοιπόν, της λέει: «[Ήρα, Ήρα], μα τι ασχολείσαι;». Με την έννοια ότι τι “ασχολείσαι” κι εγώ, μου έρχεται στο μυαλό “σχολή”. Και της λέω “φιλόλογος”, επειδή ο καημός μου ήταν αυτός, της λέω “φιλόλογος”».

Σε έναν επαναπροσδιορισμό προσδοκιών κι επιλογών, φαίνεται ότι οδηγήθηκαν και η Ίρινα με το σύζυγό της Μπόρις, απόφοιτοι πανεπιστημίου του τμήματος Ιστορίας κι οι δυο. Το πρώτο θέμα που θίγει στην αφήγησή της η Ίρινα είναι η εκπαιδευτική της διαδρομή στη Ρωσία: «[Ε]χω τελειώσει σχολείο με κόκκινο «δίπλωμα» (...) Δηλαδή ήμουν άριστη, σε όλα τα μαθήματα (...). Και μετά είχα

σπουδάσει στο πανεπιστήμιο.(...)Και πάλι είχα τελειώσει με κόκκινο δίπλωμα, δηλαδή είμαι ιστορικός. Μετά από το πανεπιστήμιο, δούλεβα δύο χρόνια, ήμουν καθηγήτρια στο σχολείο». Η Ίρινα, λοιπόν, αυτό-προβάλλεται ως άριστη μαθήτρια και φοιτήτρια και μάλιστα, όπως εξηγεί στη συνέχεια, σε ένα υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικό πλαίσιο, στο οποίο καλλιεργούνταν ουσιαστικά οι σπουδαστές και αποκτούσαν αξίες και ιδανικά: «Εγώ μεγάλωσα με άλλα πράγματα. Είχαμε ιδέα. Δηλ. τα χρήματα δεν ήτανε στην πρώτη θέση. Ήταν κάτι άλλο, ήταν στην τελευταία θέση για μας. Ιδέα, Ιδέα! Ε, να είσαι καλός άνθρωπος, να, να πάρεις ε, να μπεις στο πανεπιστήμιο, να τελειώσεις, να έχεις καλή δουλειά, ε, να είσαι καλός άνθρωπος».

Με την άποψη αυτή συνηγορούν και οι τοποθετήσεις του συζύγου της, του Μπόρις που μεγάλωσε στη Γεωργία της Σοβιετικής Ένωσης, όπου οι σπουδές στη Ρωσία ήταν κάτι σαν παράδοση τόσο της οικογένειάς του, όσο και της ευρύτερης τοπικής ελληνικής κοινότητας: «[Π]ολύ άνθρωποι τα παιδιά τους τα στέλνανε για να σπουδάσουνε. Όλοι, 80% του πληθυσμού ήτανε σπουδασμένοι (...). Κι εγώ, κι ο παππούς μου ήτανε, δηλαδή ήτανε σπουδασμένοι όλη η γενιά. [Σ]τη Ρωσία, όλοι έχουνε σπουδάσει στη Ρωσία, όχι στη Γεωργία. Στη Γεωργία άλλο ήτανε η νοστροπία, τους Έλληνες τους αφήνανε απέξω. Δηλαδή, δεν χωρούσες να περάσεις, δυστυχώς, κι εκεί ήτανε Σοβιετική Ένωση, αλλά Γεωργία ήτανε, ο Γεωργιανός ήτανε πρώτα απ' όλα».

Και παρότι υφίσταντο διακρίσεις, οι Έλληνες της Γεωργίας, δεν εγκατέλειπαν τον τόπο τους, από συναίσθηση του χρέους και του καθήκοντος να φροντίσουν τα ηλικιωμένα μέλη της οικογένειάς τους, πράγμα το οποίο, σύμφωνα με την Ίρινα -που σε αυτό το σημείο παρεμβαίνει, για να συμπληρώσει την αφήγηση του Μπόρις-, είναι ενδεικτικό του ήθους, των αξιών και των ιδανικών με τα οποία εφοδίαζε το σύστημα αγωγής της Σοβιετική Ένωσης τους πολίτες του:

«Συγγνώμη λίγο, ο πεθερός μου, ο μπαμπάς του Μπόρις είναι γιατρός. Όταν αυτός είχε τελειώσει να σπουδάξει στο πανεπιστήμιο, τον είπανε να μείνεις εδώ, να σε δώσουμε νοσοκομείο, να είσαι πρώτος, δηλαδή ο αφεντικός σ' αυτό το νοσοκομείο. Αυτός είπε «Όχι, εγώ θα πάω στην πατρίδα μου, να βοηθήσω τους ανθρώπους μου». Καταλαβαίνεις τι στο μυαλό είχαν οι άνθρωποι! Τώρα ποιος να πει τέτοιο; Α! να είναι αφεντικό, να έχουν πολλά λεφτά. Τότε, «όχι» λέει, θα πάω και να βοηθήσω τους ανθρώπους μου. Ποιος άλλος εκτός από εμένα;»

Επιπλέον, στον λόγο της Ίρινα και του Μπόρις, η ανωτερότητα του σοβιετικού εκπαιδευτικού συστήματος τεκμηριώνεται όχι μόνο στη βάση της μεταλαμπάδευσης αξιών και ιδανικών, αλλά και σε επίπεδο παροχής γνώσεων και πολύπλευρης καλλιέργειας. Έτσι, ο Μπόρις που τα καλοκαίρια ξεναγεί γκρουπ Ρώσων τουριστών στην Κρήτη, παρατηρεί πως ακόμη και σήμερα τα παιδιά που έρχονται από τη Ρωσία είναι καλύτερα εκπαιδευμένα από τα παιδιά στην Ελλάδα:

«Τώρα εμείς στον τουρισμό που δουλεύουμε, το βλέπουμε πως από τη Ρωσία ο κόσμος που έρχεται, ένα πεντάχρονο παιδί είναι πιο έξυπνο από το 15 χρονών στην Ελλάδα. Πιο έξυπνο. Αυτό ξέρει κι αυτό, κι αυτό, τα ΠΑΝΤΑ! Αυτό είναι μόρφωση, παιδεία! Ακόμα έχει, ευτυχώς, δυστυχώς δε μπορώ να πω, έχει ακόμη Σοβιετική παιδεία. (...)Ναι η μόρφωση κατεβαίνει, η παιδεία κατεβαίνει, αλλά εκεί ακόμα κάτι υπάρχει. Ξέρουν, να πούμε, πως κάτι πρέπει να μάθουν. Ας πούμε, να πως στο παιδικό σταθμό έχει και κολυμβητήριο. Μπορείς να το καταλάβεις αυτό; Μες τον παιδικό σταθμό είχε πισίνες. Όπως εδώ, έτσι; (το λέει ειρωνικά). Που πήγα πρώτη φορά στον παιδικό σταθμό, δεν κατάλαβα. Σε στάβλοι ήρθα, τι είναι αυτό; Δηλαδή, διαφορά πάρα πολύ μεγάλη! Το παιδικό σταθμό πηγαίνουν, μαθαίνουν τα γράμματα, αυτό, εκείνο, το παιδί από 6 χρονών διαβάζει, κάνει τα πάντα».

Επιχειρώντας, μία σύγκριση ανάμεσα στο ρωσικό και το ελληνικό σχολείο, ο Μπόρις διαπιστώνει πως, παρά την υποχώρηση της εκπαιδευτικής ποιότητας σε παγκόσμιο επίπεδο, στη Ρωσία εξακολουθεί να είναι πολύ ανώτερη. Η Ίρινα συμφωνεί απόλυτα με το σύζυγό της και από κοινού εκφράζουν τη δυσαρέσκειά τους για την εκπαίδευση που λαμβάνουν τα παιδιά τους στην Ελλάδα:

«Ιρ.:Στον παιδικό σταθμό, το παιδί μαθαίνει, ας πούμε, 6 χρονών, όσα ξέρουν εδώ στο δημοτικό.

Μπ.: Δεν λέω για ξένα παιδιά...

Ιρ.: Ναι, παιδιά μου. Δικά μας. Και τους βλέπω και πάρα πολύ τους λυπάμαι και η κοινωνία κάνει δουλειά της. Λέω, παιδιά, εσείς πρέπει να διαβάσετε, πολλά βιβλία.»

Με τον τρόπο αυτό, προβάλλοντας τη δυσαρέσκεια τους για τη σύγχρονη εκπαίδευση στην Ελλάδα, η Ίρινα και ο Μπόρις έμμεσα εξυψώνουν τη μόρφωση που έλαβαν οι ίδιοι στη Ρωσία. Μόρφωση και καλλιέργεια ουσιαστική, που επηρέασε

βαθιά τη μαθησιακή τους ταυτότητα. Γι' αυτό και η Ίρινα εξηγεί ότι: *«Εμείς ήρθαμε στην Ελλάδα και πήραμε, εμείς πήραμε βιβλία! Φαντάζεσαι; Ιστορικά βιβλία».*

Ωστόσο, η Ίρινα και ο Μπόρις, όταν ήρθαν ως μετανάστες στην Ελλάδα, δεν είχαν την κατάλληλη πληροφόρηση, ώστε να αξιοποιήσουν τα πτυχία και τις γνώσεις τους: *«Δεν ξέραμε, κανείς δεν μας έλεγε ότι θα πας σε κάποιο σχολείο να μάθεις γλώσσα και να κάνεις αυτό το δίπλωμα που έχεις. Και πολλά χρόνια πέρασαν και μετά σιγά σιγά να μάθω ότι εγώ μπορώ, μπορώ να δουλέψω σαν ιστορικός, εδώ σε κάποιο μουσείο ας πούμε ή σαν ξεναγός, ε ναι. Και τότε αρχίσαμε να μάθουμε πληροφορίες και μπήκαμε στον τουρισμό. Ναι. Αλλά όταν εμείς μάθαμε ήτανε αργά».* Γι' αυτό και για πολλά χρόνια άσκησαν κι οι δυο επαγγέλματα χειρωνακτικά, που δεν είχαν καμία συνάφεια με τα πτυχία τους. Κι αυτή η κατάσταση ομολογούν πως τους ενοχλούσε, αλλά αναγκάστηκαν να συμβιβαστούν:

Μπόρις: «(...) [E]ντάξει, ενοχλούσε, αλλά τι να έκανες, δεν μπορούσες να κάνεις κάτι, ε, τουλάχιστον κανένα φράγκο θα έχεις».

Ίρινα: «Πολλοί ήταν σε αυτή την κατάσταση. Αν ας πούμε αυτός, ναι ήταν αλλιώς, μπορεί μέσα να ένιωθες πιο χειρότερα... όλοι ήμασταν στην ίδια κατάσταση (...). Στο πανεπιστήμιο καθηγήτριες πολύ ψηλά ήταν, ήρθαν εδώ και πήγαν σε ταβέρνες να πλύνουν τα πιάτα».

Η Άρπινε, νεοαφιχθείσα και η μικρότερη ηλικιακά συμμετέχουσα, πρόσφατα ολοκλήρωσε τις σπουδές της στον τομέα του τουρισμού σε Κολλέγιο της Γιερεβάν, στην Αρμενία: *«Εγώ πήγα μέχρι εννιά, μετά από κει πήγα στο Κολέγιο, ε, αλλά στην πόλη έμεινα με τους συγγενείς μου και πήγα στο Κολέγιο».* Όπως και η Ίρινα, έτσι και η Άρπινε αναφερόμενη στις σπουδές της, δεν παραλείπει να επισημάνει ότι ήταν πολύ καλή φοιτήτρια, ώστε να σπουδάξει με υποτροφία:

«Αρπ.: Εκεί τουριστικό σπούδασα και γιατί σπούδασα πολύ καλά, ήταν δωρεάν κιόλας».

Ερ.: Ναι, δηλαδή επειδή ήσουν πολύ καλή δεν πλήρωνες. Bursary.

Αρ.: Yes, yes, ναι έτσι ήτανε. Ήταν ωραία, εγώ, μου άρεσε πάρα πολύ. Ααα, κι έτσι πήγα, έκανα πρακτική κιόλας και δούλεψα στο ένα μικρό hotel, ξενοδοχείο».

Μάλιστα, στο Κολλέγιο αυτό έμαθε και πολλές γλώσσες: *«αρμενικά, ρωσικά, αγγλικά και γαλλικά»*. Έτσι, ερχόμενη στην Ελλάδα, ελπίζει ότι θα τα καταφέρει να δραστηριοποιηθεί στον τομέα του τουρισμού: *«εδώ νομίζω έχω πολύ μεγάλες ευκαιρίες, πιο πολύ από την Αρμενία. Ααα εκεί επίσης ήθελα να κάνω σαν tourist guide, ναι, εδώ δεν ξέρω αν μπορώ να το κάνω, αλλά πιο πολύ θέλω σε ξενοδοχείο»*. Άλλωστε, ήδη πρόλαβε και δούλεψε για μία καλοκαιρινή σεζόν σε ξενοδοχείο τουριστικής περιοχής: *«Και επειδή ξέρω τις γλώσσες, εεε, στη (...) πήγα φέτος και δούλεψα εκεί»*. Συνεπώς, η περίπτωση της Άρπινε διαφέρει από τα προηγούμενα βιογραφούμενα πρόσωπα, ως προς το ότι θεωρεί ότι τα προσόντα που απέκτησε στη χώρα προέλευσης μπορεί να τα αξιοποιήσει στη χώρα υποδοχής.

Μία διαφορετική περίπτωση μετανάστριας με αυξημένα προσόντα, που όμως δεν φαίνεται να βιάζεται να αξιοποιήσει τις βασικές της σπουδές, συνιστά η Φραντσέσκα, η οποία αρχικά σπούδασε στο πανεπιστήμιο της Ρώμης «Γλώσσες, φιλολογία και ξένους πολιτισμούς» και έπειτα εστίασε στην εκμάθηση των ρωσικών: *«(...) [Μ]ετά τις σπουδές, έκανα σπουδές στα ρωσικά. (...) Το μεγαλύτερο διάστημα που έμεινα στη Ρωσία ήταν δύο μήνες και μετά γύρισα στη Ρώμη»*. Τα πτυχία και τις γνώσεις της, ωστόσο, θεωρεί ότι δεν τα αξιοποίησε κατάλληλα όσο ζούσε στην Ιταλία: *«(...) [Σ]το τέλος κατέληξα με δουλειές, που στην πραγματικότητα δεν είχαν καμία σημασία, πάντα στον χώρο του τουρισμού και σε τουριστικά γραφεία»*.

Όσο ζούσε η μητέρα της κι εφόσον είχε δημιουργήσει μία σχέση εξάρτησης με εκείνη, δεν ένιωσε την ανάγκη να επιδιώξει τη βελτίωση των επαγγελματικών της σταδιοδρομίας. Μετά την απώλεια της μητέρας της, όμως, αναγκάστηκε να αναζητήσει ένα πιο σταθερό επάγγελμα. Μετά από παρότρυνση φίλων, έμαθε γραφή braille και απασχολήθηκε στο εκπαιδευτικό ίδρυμα SanAlessio, ως εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης. Προκειμένου να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις του επαγγέλματος, κι ενώ η αμοιβή της ήταν αντιστρόφως ανάλογη της μεγάλης ικανοποίησης που ελάμβανε (*« Σε αυτά τα δέκα χρόνια πρέπει να πω ότι η δουλειά ήταν το μόνο πράγμα που μου έδινε ικανοποίηση. Αυτή η δουλειά θέλω να πω. Μου έδινε ικανοποίηση. Δεφτά μηδέν»*), η Φραντσέσκα παρακολούθησε πολλά εκπαιδευτικά προγράμματα: *«Δεν ήταν μόνο τα μαθήματα που έκανα με braille, αλλά παρακολούθησα και μαθήματα ψυχολογίας, για τον αυτισμό, αφού δούλεψα και με παιδιά με αυτισμό, κι επομένως ήταν σα να πήρα ένα δεύτερο πτυχίο, που όμως δεν είχε καμία σημασία»*. Και ενώ η εκπαιδευτική της διαδρομή συνεχίστηκε προς νέες

κατευθύνσεις, όμως, και πάλι οι επιπλέον σπουδές και επιμορφώσεις δεν της επέτρεπαν να καλύπτει τις βασικές της ανάγκες. Γι' αυτό καταλήγει να πει πως τελικά τίποτα δεν είχε σημασία. Στο μεταξύ, όμως, φαίνεται, πως η Φραντσέσκα, ανέπτυξε μία ευέλικτη μαθησιακή ταυτότητα, εφόσον δεν έπαψε ποτέ να δοκιμάζει νέες εκπαιδευτικές διαδρομές, ανάλογα με τις συνθήκες της ζωής της και τις περιστάσεις.

4.4.2 Η ανάγκη εκμάθησης της γλώσσας στη χώρα υποδοχής

Όλες οι βιογραφικές συνεντεύξεις ανέδειξαν το θέμα της ανάγκης εκμάθησης της γλώσσας στη χώρα υποδοχής¹⁷. Στη σημαντικότητα της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, τη «*γλώσσα ένταξης*», όπως την αποκαλεί η εκπαιδεύτρια [4], αναφέρθηκε διεξοδικά η εκπαιδεύτρια [1]: «*[Γ]ια τους πρόσφυγες και μετανάστες που ζούνε στην Ελλάδα είναι απαραίτητο να γνωρίζουν την Ελληνική γλώσσα, για να μπορούν ευκολότερα να επικοινωνούν με τον ντόπιο πληθυσμό, να κινούνται στο χώρο χωρίς να νιώθουν φόβο και αποξένωση, να βρίσκουν εργασία, να μπορούν να κατανοούν οδηγίες και συστάσεις, να κατανοούν το νέο περιβάλλον και πολιτισμό και να νιώθουν με κάθε τρόπο μέρος του κοινωνικού συνόλου*».

Στον λόγο της, η εκμάθηση της γλώσσας στη χώρα υποδοχής λειτουργεί ως «*πυξίδα*» για το νεοεισερχόμενο άτομο, καθώς συναρθρώνεται με την κοινωνικοποίηση και την ένταξη του ατόμου στον νέο κοινωνικό χώρο («...*να επικοινωνούν με τον ντόπιο πληθυσμό, να κινούνται στο χώρο χωρίς να νιώθουν φόβο και αποξένωση, (...) να κατανοούν το νέο περιβάλλον και πολιτισμό και να νιώθουν με κάθε τρόπο μέρος του κοινωνικού συνόλου*»), την επαγγελματική αποκατάσταση («*να βρίσκουν εργασία*») και την κατανόηση οδηγιών και συστάσεων («*να κατανοούν οδηγίες και συστάσεις*»).

Όλες αυτές οι κατηγορίες ανιχνεύονται και στον βιογραφικό λόγο των συμμετεχόντων στην έρευνα. Ειδικότερα, η ανάλυση των βιογραφιών τους έδειξε ότι γλωσσική εκμάθηση συνδέεται με -και διαμεσολαβεί- μία σειρά άλλων αναγκών, υλικών, κοινωνικών και προσωπικών. Αυτές οι ανάγκες, μάλιστα, φαίνεται ότι εξελίσσονται προϊόντος του χρόνου, καθώς είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με την πορεία ζωής των μεταναστών/στριών, προσφύγων και παλινοστούντων στον νέο

¹⁷Μέρος της υπο-ενότητας παρουσιάζεται στο Barkoglou, G. & Gravani, N.M. (2021), Exploring adult migrants' learning needs using an empowerment-critical approach. In Hoggan & Hoggan -Kloubert (2021), *Adult Learning in a Migration Society*. AAACE, Routledge.

κοινωνικό χώρο. Για το λόγο αυτό, η παρούσα θεματική ενότητα διακρίνεται σε δύο υπο-θέματα: 1) την ανάγκη γλωσσικής εκμάθησης το πρώτο διάστημα και 2) την ανάγκη εκμάθησης/καλλιέργειας της γλώσσας στη χώρα υποδοχής μετά από μακροχρόνια παραμονή και μελλοντικές προσδοκίες. Τα δύο υπο-θέματα αναδύονται μέσα από το λόγο των συμμετεχόντων/ουσών υπό το πρίσμα του παρόντος, καθώς επιχειρούν την ανασκόπηση της ζωής τους. Αυτά παρουσιάζονται στη βάση των κατηγοριών που προέκυψαν από την ανάλυση.

Για τη βαθύτερη κατανόηση κι ενδελεχέστερη μελέτη του πλέγματος των αναγκών που συνδέονται με την γλωσσική εκμάθηση, αξιοποιούνται αποσπάσματα από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις που ελήφθησαν από εθελοντές εκπαιδευτές και εθελόντριες εκπαιδευτριες του σχολείου αλληλεγγύης «Οδυσσέας».

4.4.2.1 Η ανάγκη της γλωσσικής εκμάθησης το πρώτο διάστημα της μετανάστευσης για: Επαγγελματική ενσωμάτωση

Η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας κρίνεται σημαντική από όλα τα βιογραφούμενα πρόσωπα. Μάλιστα, όλοι και όλες τους, πλην της Φραντσέσκα, η οποία δεν αντιμετωπίζει βιοποριστικό πρόβλημα (υπενθυμίζεται ότι ζει άνετα στην Ελλάδα με τα έσοδα που της αποδίδει η ενοικίαση του διαμερίσματός της στην Ρώμη), τονίζουν ότι αυτή ήταν η πρώτη ανάγκη που προέκυψε μετά την εγκατάστασή τους στην Ελλάδα, προκειμένου να καλύψουν την ανάγκη του βιοπορισμού τους.

Η Άρπινε, ως νέο-αφιχθείσα, σημειώνει: *«Και τώρα ήρθα στο σχολείο, γιατί στη Θεσσαλονίκη είναι πάρα πολύ δύσκολο να βρεις δουλειά, επειδή δεν ξέρεις ελληνικά, ααα, δηλαδή, είναι μητρική γλώσσα εδώ. Σαν στην Αρμενία. Αν δεν ξέρεις μητρική γλώσσα δεν μπορεί, δεν είναι internationallanguage (...)εδώ, αν δεν ξέρεις μητρική γλώσσα, είναι πολύ δύσκολο να βρεις δουλειά στη Θεσσαλονίκη».*

Και η Νέττυ, όμως, ενθουμούμενη το πρώτο διάστημα στην Ελλάδα, συνδέει το ζήτημα της γλώσσας με την επαγγελματική αποκατάσταση: *«[N]ομίζω δύο τρεις μήνες δεν είχα δουλέψει και προσπαθούσα να μάθω τη γλώσσα, πιο πολλά με τα τραγούδια και με την τηλεόραση. Γιατί να πάω να δουλέψω, κι γι' αυτό το λόγο ήρθα, εντάξει; Έπρεπε τα βασικά να ξέρεις, δώσε μου, πάρε αυτό, ας πούμε...και μετά νομίζω σε τρεις μήνες άρχισα να δουλέψω σε ένα ζευγάρι, ένα αντρόγυνο».*

Ο Αχμέτ ανασύρει από τη μνήμη του ότι την πρώτη του σταθερή δουλειά στη Θεσσαλονίκη την απέκτησε, αφού πρώτα έμαθε λίγα ελληνικά στο κέντρο προσφύγων που φιλοξενήθηκε: *«Κι εκεί ξεκίνησα στο κέντρο προσφύγων τα ελληνικά να μάθω. Ααα μετά βρήκα μία δουλειά σε ένα εργοστάσιο στο Πανόραμα, λίγο καιρό εκεί δούλευα (...). Λίγο μετά βρήκα αυτή τη δουλειά που δούλευα 13 χρόνια»*

Και ο Ιράν τονίζει ότι πολλοί εκπαιδευόμενοι στον Οδυσσέα βρήκαν δουλειά, αφού έμαθαν τη γλώσσα: Ιράν: *«Εκεί (εννοεί στον ‘Οδυσσέα’)ήμασταν κόσμος που μάθανε γλώσσα και μετά μπήκανε σε δουλειά!»*

Για την Ίρινα και τον Μπόρις που μετανάστευσαν στην Ελλάδα με ένα μικρό παιδί, η άγνοια της γλώσσας αποτελούσε σημαντικό πρόβλημα: *«Ήρθαμε στην Ελλάδα με δύο τσάντες. Δύο τσάντες (...) [και] με ένα παιδί. Ένα παιδί. Δύο χρονών. Και πάρα πολύ δύσκολα ήτανε, επειδή δεν ξέραμε ελληνικά, αλλά μήτε και αγγλικά... εμείς θεωρούσαμε τότε ότι μμμ εεε μόνο ήρθαμε για δουλειά, να βγάζουμε λεφτά(...)».* Κι ακριβώς επειδή δεν γνώριζαν την γλώσσα στη χώρα υποδοχής αποδέχθηκαν την υποτίμηση των προσόντων τους κι άσκησαν επαγγέλματα χειρωνακτικά: η Ίρινα εργάστηκε σε βιοτεχνίες και ο Μπόρις στην αγροτική παραγωγή.

«Μπόρις: Ε, πήγα φράουλες μάζενα, ναι.

Ερευνήτρια: Σε ενοχλούσε που εσύ είχες πτυχίο από το πανεπιστήμιο και ήρθες να μαζεύεις φράουλες;

Μπόρις: Ναι, ε, όχι εντάξει έπρεπε.....ε, εντάξει, ενοχλούσε, αλλά τι να έκανες, δεν μπορούσες να κάνεις κάτι, ε, τουλάχιστον κανένα φράγκο θα έχεις.

Ίρινα: Πολλοί ήταν σε αυτή την κατάσταση. Αν ας πούμε αυτός, ναι ήταν αλλιώς, μπορεί μέσα να ένιωθες πιο χειρότερα...όλοι ήμασταν στην ίδια κατάσταση. (...)Ε, στο πανεπιστήμιο, όχι απλά να τελειώσεις, αλλά καθηγήτριες πολύ ψηλά ήταν, ήρθαν εδώ και πήγαν σε ταβέρνες να πλύνουν τα πιάτα.»

Αν και η μη αναγνώριση των προσόντων τους ήταν κάτι που τους ενοχλούσε, συμβιβάστηκαν με τη νέα πραγματικότητα και παρηγορήθηκαν με τη σκέψη πως άλλοι μετανάστες και μετανάστριες, με ακόμη υψηλότερα προσόντα, στη χώρα υποδοχής κατέληξαν στη «λάντζα».

Η Ήρα επίσης είχε απογοητευτεί στις αρχές με τη μη αναγνώριση του πτυχίου της: «(...)ένοιωθα αυτό, ενώ στην Αλβανία ήμουν πολύ κοινωνική, έβγαινα σου λέω, με τη νεολαία, δηλ. ασχολιόμουν με αυτά, ένοιωθα στον πάτο. Ένοιωθα αναλφάβητη τελείως. Δηλ. λέω τόσα χρόνια σπουδές κι αυτά τα μηδένισα». Ωστόσο, η Ήρα, ενώ εργαζόταν ως babysitter με εξαιρετικές απολαβές, ποτέ δεν συμβιβάστηκε με την υποβάθμιση των προσόντων της και πάντα δήλωνε: «θα ψάξω μια πιο καλή δουλειά, όχι ότι δεν είμαι ικανοποιημένη, αλλά δεν με γεμίζει εμένα, δεν νιώθω καλά». Γι' αυτό, άλλωστε από την πρώτη στιγμή επεδίωξε να μάθει τη γλώσσα γρήγορα και σωστά: «Και το πρώτο πράγμα που έψαχνα τότε, την ελληνομάθεια μόνο μέσω του Αριστοτελείου Πανεπιστήμιο, το τμήμα της ελληνομάθειας, το οποίο ήτανε αντίστοιχα και με χρήματα. (...)».

Όλες οι πιο πάνω τοποθετήσεις αναδεικνύουν πόσο στενά συνυφασμένες είναι οι έννοιες γλώσσα και επαγγελματική αποκατάσταση στη συνείδηση των μεταναστών/στριών. Ειδικότερα όμως οι αναφορές της Ίρινα, του Μπόρις και της Ήρας, οι οποίοι ήρθαν στην Ελλάδα με υψηλά προσόντα, η άγνοια της γλώσσας σήμαινε αυτομάτως τροχοπέδη στην αξιοποίηση των προσόντων τους, όχι τόσο για την ανεύρεση μιας οποιασδήποτε εργασίας, αλλά για την ανεύρεση μιας εργασίας αντίστοιχης των σπουδών τους. Υπό το πρίσμα αυτό, ο όρος «επαγγελματική αποκατάσταση» αποδεικνύεται περιοριστικός, εφόσον δεν επιζητούν όλοι και όλες οι μετανάστες/στριες απλώς επαγγελματική απασχόληση -παρότι η επιβίωση αναγνωρίζεται ως πρωταρχικής σημασίας από όλους/όλες-, αλλά και αναγνώριση των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών τους προσόντων. Συνεπώς, ο όρος που περιγράφει σαφέστερα αυτό στο οποίο στοχεύουν οι μετανάστες/στριες μαθαίνοντας τη γλώσσα υποδοχής είναι μάλλον ο όρος «επαγγελματική ενσωμάτωση».

Πρόσβαση σε πληροφορίες

Η εκμάθηση της γλώσσας στην χώρα υποδοχής συνδέεται με την ανάγκη για πρόσβαση σε έγκυρη πληροφόρηση σχετικά με τις δομές και τους θεσμούς στο νέο κοινωνικό χώρο, πράγμα το οποίο έχει πολύ μεγάλη σημασία για τις ομάδες μεταναστών.

Η Ίρινα συνδέει τη μη πρόσβασης σε πηγές πληροφόρησης με τη δυσκολία να κινηθεί στο νέο κοινωνικό πλαίσιο:

«Δεν ξέραμε, κανείς δεν μας έλεγε ότι θα πας σε κάποιο σχολείο να μάθεις γλώσσα και να κάνεις αυτό το δίπλωμα που έχεις. Και πολλά χρόνια πέρασαν και μετά σιγά σιγά να μάθω ότι εγώ μπορώ, μπορώ να δουλέψω σαν ιστορικός, εδώ σε κάποιο μουσείο ας πούμε ή σαν ξεναγός, ε ναι. Και τότε αρχίσαμε να μάθουμε πληροφορίες και μπήκαμε στον τουρισμό. Ναι. Αλλά όταν εμείς μάθαμε ήτανε αργά. Εμείς ήρθαμε σε τουριστική χώρα και τότε, ας πούμε στο 2000, 2005 τότε ήτανε καλά τα πράγματα στον τουρισμό. Μετά όλα έπεσε. Η δουλειά έπεσε».

Η άγνοια της γλώσσας και η αδυναμία πρόσβασης σε σημαντικές πηγές πληροφόρησης ήταν η κύρια αιτία για τη μη έγκαιρη αναγνώριση των προσόντων της. Μόνο όταν έμαθε τη γλώσσα κατάλαβε τις ευκαιρίες που έχασε, αλλά είχε ήδη χαθεί πολύτιμος χρόνος. Ακόμη και σήμερα, η κύρια πηγή πληροφόρησης για την Ίρινα είναι ένας κύκλος διαζευγμένων γυναικών από τη Ρωσία, οι οποίες, λόγω συνθηκών ζωής, αναζητούν και γνωρίζουν πολλά στην ελληνική κοινωνία:

«[E]γώ έχω πολλά κορίτσια που είναι εδώ, είναι χωρισμένα, ε, χωρισμένοι γυναίκες είναι πάρα πολύ προχωρημένοι. Πάρα πολύ πληροφορίες ξέρουν, επειδή δεν έχουν, ας πούμε...(...). Επειδή δεν έχουν αυτό το άνθρωπο που να τους βοηθήσει, πρέπει όλα από μόνες τους να κάνουν, πρέπει να τρέξουν, πρέπει να μάθουν, πρέπει να μιλήσουν ...(...) πρέπει να ζουν, πρέπει να ζουν».

Η Ίρινα ήξερε από την αρχή, όπως λέει, ότι ερχόμενη στην Ελλάδα θα έπρεπε να ζήσει σε μία καπιταλιστική κοινωνία («Εγώ από την αρχή ήξερα...είναι το καπιταλισμό. Άλλο σύστημα, πιο σκληρό»), όπου θα έπρεπε να ελιχθεί μόνη της. Γι' αυτό και αναζήτησε το δικό της κοινωνικό δίκτυο. Η τακτική αυτή άλλωστε, δηλαδή η επιδίωξη πρόσβασης σε πληροφορίες μέσα από ένα κοινωνικό δίκτυο μεταναστών/στριών, είναι κοινή για την κοινωνική κατηγορία των μεταναστών/στριών και προσφύγων, με κύριο στόχο την κοινωνικοποίηση, την πρόσβαση σε επαγγελματικές ευκαιρίες και την ψυχολογική υποστήριξη (Ryanetal., όπ. αν. στο Barkoglou & Gravani, 2022).

Για τον σκοπό αυτό, η Ίρινα συνέδραμε στη συγκρότηση ενός συλλόγου Αλβανίδων: «(...)είχαμε κάνει και μία γυναικεία οργάνωση (...), είναι μόνο καθαρά για τις γυναίκες μόνο από την Αλβανία, από το 2016, για την ένταξη στην ελληνική κοινωνία, γιατί θεωρώ όντως έχει μεγάλο κενό εκεί». Μέσα από το σύλλογο αυτό, μεταξύ άλλων, πληροφορεί τις γυναίκες ότι μπορούν να μάθουν την ελληνική κι

άλλες γλώσσες δωρεάν, διότι, όταν η ίδια αποφάσισε να εγκατασταθεί μόνιμα στην Ελλάδα, από άγνοια, ξόδεψε πολλά χρήματα προκειμένου να μάθει ελληνικά: *«Γιατί όταν εγώ ήρθα στην Ελλάδα, ήθελα πάρα πολύ να μάθω ελληνικά και ρωτούσα τρόπους, κι όλοι μου απευθύνθηκαν στο Αριστοτέλειο. Δηλ. τότε, με όποιον γνώριζα..., δεν ήξερα ότι είχα επιλογές και με αυτόν τον κύκλο, πέντε ανθρώπους που γνώριζα τότε. Δηλ. δεν είχα κι εγώ μεγάλη γκάμα γνωριμίες. Κι αναγκαστικά πλήρωνα... θεωρώ ότι το ποσό πήγαινε κοντά στο ενοίκιο του σπιτιού».* Και παραδέχεται πως: *«Εγώ θα ήθελα κάποιος να είχε καθοδηγήσει, ας πούμε και είναι πολύ σημαντικό να κοινοποιήσουμε την πληροφορία».*

Ο Αχμέτ, επίσης, στο βιογραφικό του λόγο αναφέρει για το πρώτο διάστημα: *«εγώ ούτε ήξερα ούτε καταλάβαινα σε ποια πόλη να πάω για καλά, δεν ξέρεις τι να κάνεις. Και δεν ξέρεις γλώσσα! Αυτό ήτανε το μεγαλύτερο πρόβλημα που είχα. Δεν ήξερα γλώσσα. Και λίγο λίγο αγγλικά, έτσι σπαστικά που μιλούσα, ααα δεν μπορούσα να αποφασίσω τι να κάνω».* Οι γλωσσικές του επιλογές (*«ούτε καταλάβαινα ούτε ήξερα»*, *«το μεγαλύτερο πρόβλημα»*, *«δεν μπορούσα να αποφασίσω»*) κι ο επιτονισμός της φωνής του, όταν τονίζει την αδυναμία του να επικοινωνήσει στην ελληνική γλώσσα (*«Και δεν ξέρεις γλώσσα!»*) μεταφέρουν και ζωντανεύουν την απόγνωση που βίωσε ο Αχμέτ τον πρώτο καιρό στην Ελλάδα. Αν και δεν χρησιμοποιεί τον όρο «πληροφόρηση», ωστόσο η κατάσταση που περιγράφει, ουσιαστικά σημαίνει την αδυναμία του να ελιχθεί στον νέο κοινωνικό χώρο λόγω άγνοιας των δομών και θεσμών της χώρας υποδοχής, πράγμα το οποίο δυσχέρανε η αδυναμία του να επικοινωνήσει στην ελληνική ή την αγγλική γλώσσα.

Η Άρπινε, που είναι νεοαφιχθείσα στην Ελλάδα, στηρίζεται αποκλειστικά στο δικό της κοινωνικό δίκτυο Αρμενίων συγγενών και λαμβάνει από αυτό πληροφορίες σχετικά με τη σταδιοδρομία της, που δεν είναι απαραίτητα ολοκληρωμένες ή και έγκυρες:

*«Άρπινε: Εγώ ήθελα να μάθω περισσότερα, πάλι θα ξεκινήσω με το τουριστικό, έχει *touristicmanagement*, έχει στο ΙΕΚ νομίζω, αλλά πάντα δεν είναι δωρεάν και ήθελα επίσης να μπω στο πανεπιστήμιο, αλλά δεν ξέρω τώρα γιατί με τα χαρτιά που έχω τώρα, δεν με αφήνει.*

Ερευνήτρια: Απευθύνθηκες σε κάποιον, πήγες κάπου και σου είπαν ότι δεν μπορείς με τα χαρτιά που έχεις;

Άρπινε: Ε, όχι, έτσι άκουσα.

Ερευνήτρια.: Α, έτσι άκουσες, δεν το έψαξες εσύ η ίδια. Από πού το άκουσες;

Άρπινε : Από συγγενείς, ναι μόνο συγγενείς».

Πράγματι, συχνά οι μετανάστες/στρίες αγνοούν τις κοινωνικοπολιτικές δομές και τους θεσμούς που οδηγούν σε συγκεκριμένα επαγγέλματα και κοινωνικές θέσεις, γιατί είναι πολύ διαφορετικές από εκείνες που επικρατούν στη χώρα προέλευσής τους (Hoggan & Hoggan-Kloubert, 2021). Συνεπώς, μία σημαντική ανάγκη συνιστά όχι η τυχαία πληροφόρηση, αλλά το να μάθουν πώς και από πού θα λαμβάνουν έγκυρες πληροφορίες που τους αφορούν. Το κενό αυτό φαίνεται ότι έχει υπόψη της η εκπαιδύτρια [4], η οποία αναφερόμενη στο τρόπο με τον οποίο λειτουργεί ο ‘Οδυσσέας’, μεταξύ άλλων σημειώνει: «...*(Στον Οδυσσέα) οι πληροφορίες διαχέονται. Μπορούμε να καλύψουμε τέτοιες ανάγκες. Μπορούμε να ανταλλάξουμε πληροφορίες. Μπορούμε να τους πούμε πού θα πάνε γι’ αυτό, πού θα βρουν στην πόλη αυτό, πώς θα το κάνουν εκείνο*».

Ωστόσο, δεν εξέφρασαν την ανάγκη αυτή για πληροφόρηση όλοι οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευόμενοι/ενες, ίσως διότι συχνά οι μετανάστες/στρίες «*δεν γνωρίζουν ακριβώς τι δεν γνωρίζουν*» (Hoggan & Hoggan – Kloubert οπ. αν. στο Barkoglou-Gravani, 2022:73).

4.4.2.2 Η ανάγκη καλλιέργειας της γλώσσας στη χώρα υποδοχής μετά από μακροχρόνια παραμονή και μελλοντικές προσδοκίες για:

Επαγγελματική εξέλιξη

Την περίοδο που διενεργήθηκαν οι συνεντεύξεις, οι περισσότεροι από τους/τις συνεντευξιαζόμενους/μενες ήταν επαρκείς χρήστες/χρήστριες της ελληνικής γλώσσας. Ωστόσο, οι περισσότεροι/ες από αυτούς/ές συνέχιζαν τα μαθήματα ελληνικών, μεταξύ άλλων για την περαιτέρω βελτίωσή τους στην προφορική τους επικοινωνία και την εκμάθηση ή την καλλιέργεια του γραπτού λόγου, με απώτερο σκοπό την επαγγελματική τους εξέλιξη.

Ο Άχμετ που επί σειρά ετών ασκούσε χειρωνακτική εργασία σε βιοτεχνίες της Θεσσαλονίκης και είχε διακόψει τα μαθήματα ελληνικών στον «Οδυσσέα» εξαιτίας έλλειψης χρόνου, επέστρεψε μετά από δύο χρόνια αποχής από τα μαθήματα, κυρίως

για να μάθει να γράφει και να διαβάζει ελληνικά: *«Καταρχάς προηγουμένως σε είπα ότι αυτά που μιλάω δεν μπορώ να τα γράψω. Αυτά πρέπει να τα διορθώσω, δηλ. τον σωστό τρόπο να το γράψω και να το διαβάσω καλά. Ναι. Και όσο να ξέρεις πιο καλά, είναι πιο καλύτερα από τη στιγμή που έχεις χρόνο. Αλλά κακώς, κακώς που μετά από τόσα χρόνια, εσκέφτηκα ότι πρέπει να πάω σχολείο»*. Αν και επικοινωνεί άνετα στην ελληνική γλώσσα, τώρα πια δεν του αρκεί αυτό και συνειδητοποιεί ότι *«[α]πό τη στιγμή που δεν ξέρεις να διαβάσεις μία αγγελία που έχει για δουλειές και τέτοια, αν δεν μπορείς να διαβάσεις από πού μπορείς να καταλάβεις τι γίνεται;»*.

Στο μεταξύ ο Αχμέτ εργάζεται εθελοντικά ως διερμηνέας στους Γιατρούς χωρίς Σύνορα: *«Μεταφράζω ας πούμε από Νταρί, που είναι μητρική γλώσσα μου και από Φαρσι που είναι από το Ιράν, που είχα πάει και ξέρω και Φαρσί. Επίσης, και ορντού που ήμουνα στο Πακιστάν. Τρεις γλώσσες μεταφράζω στα ελληνικά»*. Μάλιστα, προσδοκά κι επιδιώκει να εργαστεί και επαγγελματικά ως διερμηνέας: *«Και γι αυτό, αυτά που μιλάω ήθελα να τα διορθώσω»*. Ο Αχμέτ, λοιπόν, φαίνεται αποφασισμένος να εξελιχθεί επαγγελματικά επενδύοντας στην βαθύτερη γνώση της ελληνικής γλώσσας.

Παρομοίως και η Ίρινα, επιδιώκει μέσα από την απόκτηση επάρκειας στην ελληνική γλώσσα να ανελιχθεί επαγγελματικά. Αν και εργάζεται ως ξεναγός σε ρωσόφωνους τουρίστες την τελευταία δεκαετία, ωστόσο, επειδή δεν είναι πιστοποιημένη ξεναγός, οι απολαβές της δεν είναι ικανοποιητικές: *«Ο ξεναγός παίρνει, ας πούμε 50-60 ευρώ. Αν ας πούμε γίνεις επίσημη, 150-200 Κατάλαβες; (...)»* Εξάλλου, η Ίρινα πιστεύει ότι είναι καλή στη δουλειά της και θέλει αυτό να της αναγνωριστεί: *«Αλλά σου λέω, αζίζω. Αζίζω. Τσάμπα εγώ τόσο μιλάω και τόσο προσπαθώ, τόσο κουράζομαι...εε...και πρέπει να τρέξω και πρέπει να πάρω, μ' αυτά τα λεφτά που»*. Έτσι, άρχισε να σκέφτεται να λάβει μέρος στις εξετάσεις για τη Σχολή Ξεναγών: *«Και για μας για Ρώσους έχουν πολλά μόρια, δηλαδή εεε, δεν είναι τόσα πολλά άτομα που είμαστε που να θέλουν το σχολείο και Ρώσοι ενδιαφέρονται για την Ελλάδα, έρχονται και δεν μας φτάνουν. Εμείς, οι Ρώσοι έχουμε 300 μόρια. Είναι πολλά»*. Ωστόσο, η επάρκεια της ελληνικής γλώσσας είναι προαπαιτούμενο: *«Αλλά πριν να μπω σε εκείνο το σχολείο, πρέπει να κάνω εξετάσεις, να πάρω πιστοποιητικό ελληνική γλώσσα»*.

Οι συγκεκριμένοι συμμετέχοντες, λοιπόν, η Ίρινα και ο Αχμέτ, όταν έφτασαν για πρώτη φορά στην Ελλάδα χρειάζονταν την ελληνική γλώσσα, προκειμένου να επιβιώσουν (Βλ. Β2.2.1). Όμως, μετά την πολυετή τους παραμονή στην Ελλάδα, φαίνεται ότι άρχισαν να επενδύουν στην ελληνική γλώσσα, ώστε να ανελιχθούν επαγγελματικά -και κατ' επέκταση οικονομικά και κοινωνικά. Όπως επισημαίνει και ο εκπαιδευτής [2], η εκμάθηση της ελληνικής είναι μία σημαντική δεξιότητα για τους μετανάστες με μετασχηματιστική δύναμη: *«Μιλάμε για μια δεξιότητα που, αυτή κι αν μπορεί να τους αλλάξει σε έναν βαθμό μια ταυτότητα, υπό την έννοια μία επαγγελματική ταυτότητα»*. Από την άποψη αυτή, η γλωσσική επένδυση είναι στην ουσία μία επένδυση σε πτυχές της ταυτότητας τους (Norton, 2001).

Κοινωνική ενσωμάτωση

Για τον Ιράν, από τη στιγμή που εγκαταστάθηκε στη Θεσσαλονίκη, η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας αποτέλεσε βασική επιδίωξη: *«Η γλώσσα είναι ταυτότητα! Όταν δεν μπορείς να μιλήσεις, δεν μπορείς να κάνεις τίποτα....»*. Ορίζοντας τη γλώσσα ως «ταυτότητα», ο Ιράν υποστηρίζει πως αποκτά κανείς κοινωνική υπόσταση, όταν κι εφόσον είναι σε θέση να επικοινωνήσει με τους ανθρώπους του κοινωνικού χώρου που τον πλαισιώνει. Ειδάλλως, αδυνατεί να κάνει το οτιδήποτε. Μία απραξία που ισοδυναμεί με την ανυπαρξία.

Γι' αυτό, όταν πια άρχισε να μαθαίνει τη γλώσσα, αποφάσισε να μείνει στην Ελλάδα: *«Εγώ πάντα ήθελα να φύγω από Ελλάδα, αλλά και τελικά...όταν έμαθα γλώσσα είπα καλύτερα να μείνουμε εδώ...»*. Η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας αποτέλεσε κομβικό σημείο στη ζωή του Ιράν, εφόσον διευκόλυνε την προσαρμογή του στο νέο κοινωνικό πλαίσιο κι ανέτρεψε τα αρχικά του σχέδια να φύγει από την Ελλάδα, επιβεβαιώνοντας τα βιβλιογραφικά δεδομένα που υποστηρίζουν την αναγκαιότητα της εκμάθησης της γλώσσας στη χώρα υποδοχής των μεταναστών/στριών, προκειμένου να ενισχυθούν τόσο οι επαγγελματικές τους ευκαιρίες όσο και η δυνατότητα κοινωνικοπολιτικής τους συμμετοχής (Isphording, 2015).

Για τον Άχμετ η καλή γνώση της γλώσσας στη χώρα υποδοχής κρίνεται αναγκαία για την επιτυχημένη επικοινωνία και δημιουργία σχέσεων με τον ντόπιο πληθυσμό. Γι' αυτό θεωρεί πολύ σημαντική την εκμάθηση μιας γλώσσας σε ένα οργανωμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο: *«Γιατί όταν μαθαίνεις από την δουλειά και τον κόσμο που μιλάς, άλλο είναι αυτό κι άλλο να μάθεις στο σχολείο. Γι' αυτό όλοι θέλουνε*

να πάνε στο σχολείο για να το διορθώσουν. Πώς να μιλάνε, πώς να συμπεριφερθούν με τον κόσμο». Διαφορετική εκλαμβάνεται η εκμάθηση της γλώσσας στον χώρο της εργασίας και διαφορετική στο πλαίσιο ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Ο Αχμέτ πιστεύει ότι στην εκπαιδευτική δομή μπορεί κάποιος να μάθει σωστά τη γλώσσα, διορθώνεται και γι' αυτό όπως λέει «όλοι θέλουνε να πάνε στο σχολείο», προφανώς αναφερόμενους στους μετανάστες και πρόσφυγες. Ενδιαφέρουσα είναι και η σύνδεση που κάνει μεταξύ «γλώσσας» και «κοινωνικής συμπεριφοράς» («Πώς να μιλάνε, πώς να συμπεριφερθούν με τον κόσμο»). Φαίνεται πως ο Αχμέτ αντιλαμβάνεται τη σχέση λόγου και κοινωνικής πράξης. Επομένως, θεωρεί αναγκαίο όχι απλώς να μάθει κανείς τη γλώσσα στη χώρα υποδοχής, αλλά και να τη μάθει σωστά, ώστε να επικοινωνεί επιτυχώς: «Και από τη στιγμή που δε μιλάς ό,τι να 'ναι δεν μπορείς να συνεννοηθείς. Ο άλλος δεν καταλαβαίνει τι θέλεις να πεις. Γι' αυτό χρειάζεται και αυτή τη στιγμή που αποφάσισα να έρθω, θέλω πιο πολύ να διορθώσω τα ελληνικά μου που μιλάω».

Στην κοινωνική της προσαρμογή και ένταξη ευελπιστούσε και η Ήρα, που από την αρχή κιόλας επεδίωξε να μάθει καλά την ελληνική γλώσσα, ώστε να διατηρήσει την κοινωνικότητά της και στον νέο κοινωνικό χώρο: «εγώ στο μεταξύ το πρώτο πράγμα που έκανα, γράφτηκα στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο γιατί ένιωθα αυτό, ενώ στην Αλβανία ήμουν πολύ κοινωνική, έβγαίνα σου λέω, με τη νεολαία, δηλ. ασχολιόμουν με αυτά, ένιωθα στον πάτο». Έτσι, για την Ήρα, η γοργή και σωστή εκμάθηση των ελληνικών αποτελούσε άμεση προτεραιότητα: «Γράφομαι και γράφομαι στο Γ' επίπεδο. (...)Τα ελληνικά μου ήτανε ...πάρα πολύ ...ε...ούτε άλφα, αυτά τα καθημερινά (...)εγώ θα τα καταφέρω. Θα διαβάσω πιο πολύ. Δεν μπορώ τώρα να πάω 3 χρόνια μόνο για την ελληνική γλώσσα. (...)». Και παρότι δυσκολεύτηκε πολύ, γεμάτη υπερηφάνεια δηλώνει ότι σε εννέα μήνες κατάφερε να πάρει πιστοποίηση ελληνομάθειας επιπέδου Γ': «(...)και όντως τα κατάφερα μόνη μου».

Προσωπική εξέλιξη

Οι περισσότεροι από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα συνέδεσαν την εκμάθηση και τη βελτίωσή τους στην ελληνική γλώσσα με την προσωπική τους εξέλιξη. Ακόμη και άνθρωποι που αρχικά δεν επιδίωξαν την εκμάθηση της ελληνικής μέσα από κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και κατάφεραν να αποκατασταθούν επαγγελματικά και να δικτυωθούν, στην πορεία της ζωής τους νιώθουν πως μαθαίνονταν καλύτερα και βαθύτερα την ελληνική εξελίσσονται ο ίδιοι.

Για παράδειγμα, η Νέττυ, παρότι δεν τρέφει επαγγελματικές φιλοδοξίες κι έχει δημιουργήσει τους κοινωνικούς της κύκλους στην Θεσσαλονίκη, διαπιστώνει πως οι ανάγκες της για εκμάθηση της ελληνικής με τα χρόνια έχει μετασχηματιστεί κι έχει εξελιχθεί, όπως ακριβώς έχει μετασχηματιστεί κι έχει εξελιχθεί κι η ίδια: *«Και τώρα ας πούμε με τα χρόνια, δεν είναι μόνο σε βασικές λέξεις, χλωρίνη, ξέρω 'γω, αυτά που χρειαζότανε παλιά -- τώρα έχω προχωρήσει αρκετά, γιατί είναι και πολλά τα χρόνια. Μετά ας πούμε δεν μένω εκεί, πάω βλέπω θέατρο, πάω με τις φίλες μου και βλέπω παράσταση στο θέατρο, δηλαδή πάω παντού τώρα, γιατί μ' αρέσει αυτό. Όταν μεγαλώνεις, ξέρεις, δεν τελειώνεις. Θέλεις ακόμα. Θέλεις, θέλεις»*. Από τις απλές λέξεις που χρειαζόταν τα πρώτα χρόνια, προκειμένου να εξασφαλίσει τη στοιχειώδη επικοινωνία για τη δουλειά της, η Νέττυ τώρα πια χρειάζεται βαθύτερη γνώση τις γλώσσας, προκειμένου να ανταποκριθεί στις κοινωνικές απαιτήσεις που προέκυψαν αφότου απέκτησε κοινωνικές σχέσεις και ζωή πιο σύνθετη. Η Νέττυ εξελίσσεται κοινωνικά και νιώθει ότι θέλει αντίστοιχα να εξελίξει το γλωσσικό μέσο που της εξασφαλίζει αυτή την πιο σύνθετη κοινωνική ζωή.

Ο Μπόρις σε έναν αναστοχασμό του πάνω στο θέμα της γλώσσας διαπιστώνει: *«Εγώ νόμιζα και κάτι ξέρω, αλλά όσο και μαθαίνεις τόσο καταλαβαίνεις ότι δεν ξέρεις ...εγώ το κατάλαβα που είναι πολλά πράγματα που...δεν ξέρω και δεν λέω σωστά (...)*». Παρακολουθώντας δηλαδή τα μαθήματα γλώσσας, εξελίσσεται, καθώς αρχίζει να αντιλαμβάνεται ότι υπάρχουν πολλά ακόμη που μπορεί να μάθει. Αποκτά μεγαλύτερη αυτογνωσία και αλλάζει ο τρόπος με τον οποίο βλέπει τη μάθηση και τον εαυτό του ως μαθητευόμενο.

Και η σύζυγός του, όμως, η Ίρινα, συνδέει την παρακολούθηση γλωσσικών μαθημάτων με την προσωπική της ανάπτυξη, λέγοντας πώς ήταν ώρα να κάνει κάτι και για τον εαυτό της: *«Μου αρέσει, ε, μου αρέσει να κάνω μαθήματα. Αλλά παλιά χρόνια δεν είχα χρόνο, καθόλου, καθόλου δεν είχα χρόνο. Δουλειά, σπίτι, σπίτι δουλειά, ε...(...)είχα και μικρά παιδιά και... τώρα νομίζω ήρθε η ώρα μου! Τα παιδιά μεγάλωσαν κι εγώ να κάνω κάτι για μένα. Έτσι είναι τα πράγματα»*.

Παρομοίως και η Ήρα δηλώνει πως όταν έχει χρόνο επιστρέφει στον Οδυσσέα, παρότι έχει επάρκεια στην ελληνική γλώσσα, γιατί όπως υποστηρίζει η μάθηση μιας γλώσσας δεν έχει όρια: *«Εγώ συνέχεια πήγαινα! Και σήμερα, αν έχω*

όρεξη θέλω να πάω (γελάει). Αν έχω χρόνο ναι, ναι! Δηλ. θεωρώ ότι η μάθηση δεν μπορείς να πεις ότι εντάξει, τελείωσε. Πάντοτε έχουμε κενό».

Την άποψη αυτή ασπάζεται και ο Άχμετ, ο οποίο μάλιστα, δίνει έμφαση στην ανάγκη για δια βίου μάθηση: *«θέλω πιο πολύ να διορθώσω τα ελληνικά μου που μιλάω. Και χρειάζεται. Όσο και να είσαι μεγάλος, η προσπάθεια είναι που μετράει. Εντάξει, προσπάθεια κάνουμε όσο μαθαίνουμε».*

Ακόμη και η Φραντσέσκα, που είχε πρόσφατα μεταναστεύσει στην Ελλάδα την εποχή διεξαγωγής της συνέντευξης, και δεν χρειάζεται άμεσα την ελληνική γλώσσα για να καλύψει βιοτικές ανάγκες, θεωρεί πως η εκμάθηση μιας γλώσσας είναι σημαντικό επίτευγμα και στοιχείο εξέλιξης: *«Διάφορες φίλες, όχι όλες, αλλά πολλές, είναι που μου λένε ότι δεν καταλήγω πουθενά όσο είμαι εδώ. Ε ε ε κι εγώ κάθε φορά τους λέω και συνεχίζω να επαναλαμβάνω ότι δεν νιώθω πως καταλήγω στο τίποτα. (...) Κατά τη γνώμη μου, ένα πράγμα είναι ότι αυτούς τους μήνες μαθαίνω μία γλώσσα, ακόμη κι αν δεν τη μιλώ, σου λέω την αλήθεια δεν μιλώ, αλλά καταλαβαίνω πάρα πολλά πράγματα».*

Όπως προκύπτει λοιπόν από τα πιο πάνω αποσπάσματα, οι περισσότεροι από τους μετανάστες, που ζουν στην Ελλάδα για πάνω από είκοσι χρόνια, εξακολουθούν να θεωρούν σημαντική την βελτίωση τους στην ελληνική γλώσσα, ως μία πτυχή της προσωπικής τους εξέλιξης στον κοινωνικό χώρο όπου πλέον οργανώνουν τη ζωή τους. Μάλιστα, σε όλες τις περιπτώσεις λανθάνει ένας συσχετισμός γλωσσικής καλλιέργειας και ανάπτυξης της μαθησιακής τους ταυτότητας, δηλ. της μεταγνωστικής αντίληψης που έχει το άτομο για τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει και την ικανότητά του να μάθει, η οποία διαπερνά βαθιά κι επηρεάζει όλες τις εκφάνσεις και πτυχές της ζωής κάποιου (Kolb&Kolb, 2012: 1889-1892).

4.4.3 Συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα στη χώρα υποδοχής

4.4.3.1 Συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα πριν από τον Οδυσσέα

Από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, η Ήρα, ο Άχμετ και ο Ιράν παρακολούθησαν μαθήματα γλώσσας και πριν από τη συμμετοχή τους στον Οδυσσέα ή και παράλληλα με αυτόν.

Η Ήρα, η οποία έθεσε ως προτεραιότητά της την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας προκειμένου να ενταχθεί άμεσα στην ελληνικά κοινωνία, απευθύνθηκε στην εκπαιδευτική δομή για την οποία της μίλησαν οι οικείοι της στην Θεσσαλονίκη: *«Και το πρώτο πράγμα που έψαχνα τότε την ελληνομάθεια μόνο μέσω του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου το τμήμα της ελληνομάθειας, το οποίο ήταν αντίστοιχα και με χρήματα»*. Μάλιστα, επειδή θεωρούσε ότι η ένταξή της στην ελληνική κοινωνία εξαρτιόταν άμεσα από την καλή εκμάθηση της γλώσσας στη χώρα υποδοχής, έσπευσε να ενταχθεί σε τμήμα προχωρημένων: *«Γράφομαι και γράφομαι στο Γ' επίπεδο. Και παθαίνω εκεί. Η γραμματέας ήταν μια κοπέλα (...) και μου λέει «μα δεν μπορώ...»*. Τα ελληνικά μου ήτανε ...πάρα πολύ ...ε...ούτε άλφα, αυτά τα καθημερινά και της λέω «κοίταξε»...εμείς είχαμε έρθει με κάποια χρήματα από την Αλβανία, αλλά δεν ξέραμε πώς θα μας βιώσει η ζωή, τα ενοίκια κι αυτά τρέχανε όλα, και της λέω αυτό ότι... «εγώ θα τα καταφέρω. Θα διαβάσω πιο πολύ. Δεν μπορώ τώρα να πάω 3 χρόνια μόνο για την ελληνική γλώσσα».(...) Και λέω: άμα είναι να πάω εγώ τρία χρόνια γλώσσα, δεν κάνω δεύτερες σπουδές στα αγγλικά». Παρά τους ενδοιασμούς της υπεύθυνης στις εγγραφές, η Ήρα προσπάθησε και τα κατάφερε: *«Κι εγώ επέμενα. Τον εαυτό μου κούρασα, λογικό, αλλά λέω τι να κάνω τώρα; Θέλεις να πας στη ζωή με πιο γρήγορους ρυθμούς (...).Λέω, τώρα εγώ θα κάνω μια προσπάθεια και θα δείξει και πήγα στο πανεπιστήμιο αυτό και όντως τα κατάφερα μόνη μου. Δηλ., σε εννιά μήνες, πόσο ήταν αυτό το., τα κατάφερα, ε, και με έλεγε 'η μαχήτρια Ήρα'»*.

Ωστόσο, μέσα από την παροντική της οπτική, διαπιστώνει ότι δεν θα επέλεγε ξανά το Αριστοτέλειο, διότι *«τότε τα χρήματα που έδωσα στο Αριστοτέλειο ήταν ακριβά, ήταν ένα μεγάλο ...δηλ. νομίζω ότι ξέφευγε και το ενοίκιο που έδινα το μήνα τότε, ήταν αρκετά χρήματα, είναι και ακόμα, γιατί έτσι λειτουργεί»*. Και παρά την επιτυχημένη της φοίτηση εκεί, αποφαίνεται ότι, εάν είχε πληροφορηθεί σχετικά με τον Οδυσσέα, σε εκείνον θα φοιτούσε εξαρχής: *«Αν το ήξερα από την αρχή, δεν θα πήγαινα καν στο Αριστοτέλειο»*.

Όσο για τον Άχμετ, η πρώτη του επαφή με κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας έγινε στο προσφυγικό campus στη Θεσσαλονίκη, όπου στάλθηκε από τη ΜΚΟ GCR, προκειμένου να λάβει ιατροφαρμακευτική περίθαλψη. Για το συγκεκριμένο πρόγραμμα, ο Αχμέτ θυμάται:

«[E]κεί επίσης κάναμε λίγα μαθήματα για ελληνικά, αλλά ήτανε για πολύ λίγες ώρες. Για παράδειγμα να σου πω, α, για 4 μήνες ήτανε γύρω στα 80 ώρες, κάπως έτσι. Καλά ήτανε από τίποτα. Ναι. Κι εκεί ξεκίνησα στο κέντρο προσφύγων τα ελληνικά να μάθω».

Ο Αχμέτ εκτιμά πως οι λιγοστές ώρες ελληνικών που του παρασχέθηκαν δεν ήταν επαρκείς, αλλά ωστόσο έγινε μία αρχή, ώστε να μπει σε διαδικασία εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας.

Κάπως έτσι περιγράφει και ο Ιράν τη δική του πρώτη συμμετοχή σε ένα ταχύρρυθμο πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας 180 ωρών στη ΝΕΛΕ Θεσσαλονίκης: *«Ναι, έμαθα, αλλά δεν είχα χρόνο. Δούλευα και δεν πρόλαβα να πάω και κάθε μέρα (... [E]κεί δεν ήταν τόσο...ήταν γρήγορα μας έδωσαν μάθημα, πρέπει να μαθαίνουμε γρήγορα, 180 ώρες ήταν αυτό».* Ο τυποποιημένος χαρακτήρας του προγράμματος και ο γρήγορος ρυθμός των μαθημάτων, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι ο Ιράν εργαζόταν, δεν ήταν ευνοϊκοί παράγοντες, ώστε να παρακολουθεί ανελλιπώς τα προσφερόμενα μαθήματα και να νιώσει ότι μαθαίνει.

Από τις πιο πάνω τοποθετήσεις, λοιπόν, προκύπτει ότι τα ταχύρρυθμα προγράμματα γλωσσικής εκμάθησης για μετανάστες/στρίες και πρόσφυγες δεν κρίνονται ιδανική συνθήκη για νεοεισερχόμενους σε έναν νέο κοινωνικο-πολιτισμικό χώρο, αν και συνιστούν μία πρώτη επαφή με τη νέα γλώσσα. Αντίθετα, μέσα από τον λόγο των δύο εκπαιδευομένων αναδεικνύεται η ανάγκη τους για σταθερές στο χρόνο και στον χώρο εκπαιδευτικές δομές, όπου η μάθηση δεν επιτυγχάνεται μόνο μέσα από τυποποιημένα και εστιασμένα αποκλειστικά στη γλώσσα μαθήματα.

Έτσι, ο Ιράν, που από την πρώτη στιγμή της εγκατάστασής του στη Θεσσαλονίκη επιδίωξε την ένταξή του σε διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα εκμάθησης γλωσσών κι επαγγελματικής κατάρτισης για ενήλικες μετανάστες/στρίες και πρόσφυγες (βλ. Χρονολογικό Πίνακα στο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ), διεξοδικά αναφέρθηκε μόνο σε δύο εκπαιδευτικούς χώρους: τη ΜΚΟ «Μαζί μπροστά», όπου εγγράφηκε κυρίως για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας και η οποία τελικά επέδρασε καταλυτικά στο μετασχηματισμό της θρησκευτικής του ταυτότητας και το Σχολείο Αλληλεγγύης «Οδυσσέας», για το οποίο γίνεται διεξοδικότερη αναφορά στην επόμενη υπο-ενότητα.

Η οργάνωση «Μαζί μπροστά» δεν ήταν αποκλειστικά χώρος εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας, αν και αρχικά αυτός ο λόγος φέρεται να τον οδήγησε εκεί.

Αντίθετα, υπήρξε: α) χώρος ψυχαγωγίας: «Εκεί έπαιζα και Πινγκ πογκ, είχε δύο τραπεζάκια πινγκ πογκ και έπαιζα κάθε μερα εκεί», β) χώρος συντροφικότητας και κοινωνικοποίησης: «...μαζευ[όμαστε] εκεί, τρώμε μαζί», και γ) χώρος πολιτιστικών και θρησκευτικών ζυμώσεων: «...μας είπαν κάθε Κυριακή, αν θέλετε να 'ρθείτε εδώ έχουμε ...ε... και κάνουμε, διαβάζουμε θρησκευτικά από το βιβλίο και εγώ ήθελα να πάω και πήγαινα κάθε Κυριακή μαζί τους και σιγά σιγά διάβαζα το Άγιο Γραφή και το αγάπησα τη θρησκεία τη χριστιανική». Γι' αυτό και κράτησε σταθερά επαφή με την οργάνωση ως το 2018, οπότε έπαψε να λειτουργεί.

Πέρα από τον 'Οδυσσέα' ο Αχμέτ αναφέρεται και σ' ένα άλλο πρόγραμμα που παρακολούθησε στη Θεσσαλονίκη το 2014 και επηρέασε σημαντικά τη ζωή του, μία σχολή χορού Λάτιν, μέσω της οποίας έλαβε μέρος σε διεθνή διαγωνισμό χορού: «Πήγα στη Σχολή χορού, έγραψα το όνομά μου και λέω από δω και πέρα έρχομαι. Πέρασε δύο τρεις μήνες, ήτανε να ξεκινήσει (εννοεί ο διεθνής διαγωνισμός χορού), είχαμε ακόμη ένα μήνα για να ξεκινήσει και στο δάσκαλο λέω: 'εγώ μπορώ να μπω έτσι;' Λέει, όχι. Λέω: 'Γιατί; Λέει: 'Εσύ έχει 2 μήνες που έρχεσαι, τρεις. Οι άλλοι χρόνια χορεύουνε'. Και λέω: 'Δεν υπάρχει δυνατότητα να μπω;'. Όχι με λεφτά, λέω: 'Αν δεν το έχω και να μου πεις, είμαι άτομο και να μου πεις δεν στεναχωριέμαι. Το ξέρω ότι δεν μπορώ'. Και μου λέει:

-Α... , μπορείς, μπορείς, αλλά θα σου δώσω τις φιγούρες, που γίνεται, αν μου αποδείξεις σε ένα μήνα, μπαίνεις.

-Δώσε μου. Πόσες φιγούρες είναι;

-Είναι 24.

(...)Και κάθε μέρα, δώστο, εξάσκηση, ναι και με τους παλιούς. Για αυτό γίναμε φίλοι. Τους λέω: 'Σας παρακαλώ. Εγώ θέλω να μπω. Πάρα πολύ μου αρέσει' Και γι' αυτό πολύ πήγα. Και τελικά πήγα. Μπήκα μέσα και κερδίσαμε κιόλας κι έγραψα το όνομά μου εις την ιστορία. Αυτό ήτανε πολύ καλά. Και πήραμε μία βεβαίωση από εκεί. Ναι!»

Ο Αχμέτ αξιοποιώντας την αφηγηματική τεχνική του διαλόγου, ζωντανεύει το διάλογο με το δάσκαλο χορού, ο οποίος του έδωσε τη δυνατότητα να αποδείξει το ταλέντο και την ικανότητά του στο χορό. Σε αυτή τη σχολή, λοιπόν, ο Αχμέτ, όχι μόνο ικανοποίησε την ανάγκη του να εκφραστεί καλλιτεχνικά μέσω του χορού, - πράγμα το οποίο έρχεται σε αντίθεση με τις στερεοτυπικές στο δυτικό κόσμο

αναπαραστάσεις για τους μετανάστες από την Ανατολή-, αλλά επιπλέον, πέτυχε διεθνή αναγνώριση για την οποία νιώθει υπερηφάνεια («Μπήκα μέσα και κερδίσαμε κιόλας κι έγραψα το όνομά μου εις την ιστορία (αναφέρεται στο βιβλίο Γκίνες). Αυτό ήτανε πολύ καλά. Και πήραμε μία βεβαίωση από εκεί. Ναι!») και παράλληλα δημιούργησε φιλικούς δεσμούς με τους ντόπιους συγχορευτές του:

«Ε πάμε για καφέ, για καφέ πάμε... Για φαγητό και τέτοια όχι, αλλά στις γιορτές που γίνεται Πρωτοχρονιά, να κόψουνε βασιλόπιτα, κάτι τέτοια και στο πάρτυ με καλούν, ότι σήμερα έχουμε πάρτυ να ρθεις κι εσύ. Έχω μία πολύ καλή επαφή μαζί με τους συμμαθητές και τώρα που τους βλέπω θα χαρώ. Όλοι με ψάχνουνε.... Ναι. Αυτό ήτανε πολύ καλό».

Συνεπώς, επρόκειτο για έναν εκπαιδευτικό χώρο, ο οποίος στάθηκε σταθμός στη βιογραφία του: συνέβαλε στην τόνωση της αυτοεκτίμησής του και στην ανάπτυξη των κοινωνικών του σχέσεων στην Ελλάδα με ντόπιο πληθυσμό.

4.4.3.2 Πρώτη επαφή με τον Οδυσσέα

Μέσα από την ανάλυση του βιογραφικού λόγου των συμμετεχόντων/ουσών προέκυψε ως ξεχωριστή κατηγορία ο τρόπος με τον οποίο ήρθαν σε επαφή με τον ‘Οδυσσέα’, ο οποίος παρουσιάζει ενδιαφέρον, από την άποψη ότι είναι ενδεικτικός της δυναμικής που έχει αποκτήσει η εν λόγω εκπαιδευτική δομή στις μεταναστευτικές κοινότητες της Θεσσαλονίκης.

Την Άρπινε συμβούλευσαν να παρακολουθήσει μαθήματα στον ‘Οδυσσέα’ οι συγγενείς της. Ήδη ο αδερφός της είχε φοιτήσει εκεί τον προηγούμενο χρόνο: *«[Ο]ι συγγενείς μου είπε να πάω εκεί. Ο αδερφός μου πήγε το πρώτο χρόνο (...)που ήρθε εδώ».*

Ο Ιράν, όταν επιδίωξε να μάθει αγγλικά, πληροφορήθηκε σχετικά με τον ‘Οδυσσέα’ από έναν φίλο του: *«[Ε]νας φίλος μου μου είπε Οδυσσέα μπορείς να πηγαίνεις και να μαθαίνεις αγγλικά».*

Και τον Αχμέτ, όμως, φίλος του τον παρακίνησε να ξεκινήσει τα μαθήματα στον ‘Οδυσσέα’, ο οποίος μάλιστα ήδη φοιτούσε: *«Εδώ ερχότανε και κάποιος φίλος. Μου είπανε ότι άμα θέλεις να κάνεις μαθήματα και ήρθα εδώ (...)».*

Η Φραντσέσκα ενημερώθηκε από τον κύκλο της στην Καθολική εκκλησία της Θεσσαλονίκης: *«[Μ]ου το είπε μία φίλη μου από το Περού που τη γνώρισα στην*

καθολική εκκλησία και αυτή το γνώριζε μέσω μίας φίλης της που είχε παρακολουθήσει μαθήματα».

Η Ίρινα, που προέτρεψε και τον σύζυγό της, τον Μπόρις, να την ακολουθήσει στον ‘Οδυσσέα’, πληροφορήθηκε την ύπαρξή του από φίλες της Ρωσίδες: «εγώ έχω πολλά κορίτσια που είναι εδώ, είναι χωρισμένα, ε, χωρισμένοι γυναίκες είναι πάρα πολύ προχωρημένοι. Πάρα πολύ πληροφορίες ξέρουν (...)επειδή δεν έχουν αυτό το άνθρωπο που να τους βοηθήσει,πρέπει όλα από μόνες τους να κάνουν, πρέπει να τρέξουν, πρέπει να μάθουν, πρέπει να μιλήσουν ...»

Τη Νέττυ, την παρέπεμψε στον Οδυσσέα η Ήρα, με την οποία συσχετίστηκε στον σύλλογο για την ένταξη των Αλβανίδων γυναικών μεταναστριών στη Θεσσαλονίκη: «Εγώ πάω και σε μια ομάδα που λέγεται [χ], που είναι αλβανική ομάδα, εδώ στη Θεσσαλονίκη, κι εκεί γνώρισα μια κοπέλα που λέγεται [Ήρα]. Μάλλον είναι υπεύθυνη και είναι εκείνη που μου είπε για τον Οδυσσέα».

Όσο για την Ήρα, γνώρισε τον ‘Οδυσσέα’, όταν μετακόμισε στην περιοχή, όπου φιλοξενείται ο ‘Οδυσσέας’ τα τελευταία χρόνια, μία περιοχή στην οποία κατοικούν κατά κύριο λόγο μετανάστες: «Μετά, μόλις παντρευτήκαμε, αποφασίσαμε να αγοράσουμε το σπίτι, γιατί είπαμε δεν πρόκειται να γυρίσουμε και το σπίτι που πήρα είναι ακριβώς απέναντι από τα δικαστήρια, το οποίο είναι πολύ κοντά με το σχολείο του Οδυσσέα».

Από όλες τις πιο πάνω αναφορές, καθίσταται σαφές ότι όλοι και όλες τους γνώρισαν τον ‘Οδυσσέα’ μέσα από τα κοινωνικά τους δίκτυα, φίλους, γνωστούς και συγγενείς, επίσης μετανάστες και μετανάστριες. Η πληροφορία αυτή είναι σημαντική, διότι αφενός αναδεικνύεται η δύναμη και επιρροή που έχουν τα κοινωνικά δίκτυα των μεταναστών/στριών και προσφύγων στη χώρα υποδοχής κι αφετέρου φαίνεται ότι ο ‘Οδυσσέας’ συνιστά μία εκπαιδευτική δομή που έχει κερδίσει την εμπιστοσύνη των μεταναστών/στριών της πόλης.

4.4.3.3. Το εκπαιδευτικό πλαίσιο στον Οδυσσέα

Μέσα από τις αναφορές και τα σχόλια των αφηγητών για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του ‘Οδυσσέα’, προκύπτει ότι πρόκειται για μία ιδιαίτερη εκπαιδευτική δομή, η οποία κατέχει σημαντική θέση στις ζωές των μεταναστών/στριών και προσφύγων της Θεσσαλονίκης. Επικουρικά αξιοποιούνται οι ημιδομημένες

συνεντεύξεις των εκπαιδευτριών και του εκπαιδευτή, καθώς και το Ιδρυτικό έγγραφο του Σχολείου.

Τα χαρακτηριστικά που προσδίδουν αυτόν τον ιδιαίτερο χαρακτήρα στον 'Οδυσσέα' έχουν κατηγοριοποιηθεί και παρουσιάζονται στις υπο-ενότητες, που φέρουν τους τίτλους: α. Οργάνωση, στόχοι, στελέχωση, β. Εθελοντισμός, γ. Κλίμα και δημιουργία σχέσεων, δ. Διδακτικές πρακτικές, ε. Αποτελεσματικότητα μαθημάτων, ε. Οι εκπαιδευόμενοι ως συν-διαμορφωτές του εκπαιδευτικού πλαισίου, στ. Ο 'Οδυσσέας' ως σταθερό σημείο αναφοράς, και ζ. Γεφύρωση με την ευρύτερη κοινωνία.

α Οργάνωση, στόχοι, στελέχωση

Ο 'Οδυσσέας' συνιστά μία ιδιότυπη εκπαιδευτική δομή μη τυπικής οργάνωσης, στην οποία οι εκπαιδευτές και οι εκπαιδευτριες είναι ταυτόχρονα και ισότιμα μέλη της γενικής συνέλευσης που λαμβάνει τις αποφάσεις για τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας του. Μέσα από τον λόγο των εκπαιδευτών/τριών προκύπτει αυτός ο ιδιαίτερος τρόπος, όπως τον αντιλαμβάνονται οι ίδιοι/ες.

Η εκπαιδεύτρια [4] τον περιγράφει με τον εξής τρόπο:

«(...) [Η] δομή του και οι διαδικασίες είναι ουσιαστικά μία συνέλευση των διδασκόντων/διδασκουσών και ένα συμβούλιο ανθρώπων που ουσιαστικά ίδρυσαν τον 'Οδυσσέα', οπότε ναι, είμαι μεν διδάσκουσα, αλλά έχω ρόλο και λόγο στις αποφάσεις που θα παρθούν για το σχολείο, κατά καιρούς έχω υπάρξει και στη γραμματεία και επειδή έχει αυτή την υπόσταση που έχει, έχω, έχουμε οργανώσει και εκδηλώσεις, πάρτι και παζάρια και παραπάνω πράγματα, ακριβώς επειδή όπως είπα είναι της αυτό-οργάνωσης και... Ναι, δεν διδάσκουμε απλά. Είμαστε όργανα ζωντανά στον 'Οδυσσέα'»

«[Σ]ε όσα πλαίσια κι αν διδάσκουμε, δεν υπάρχει αρχικά αυτή η ελευθερία που βρίσκουμε στον 'Οδυσσέα'. Δηλ. το να διδάσκω, να χρησιμοποιώ το υλικό μου, όπως εγώ κρίνω, να το δημιουργώ, να μην πιέζομαι από ελέγχους, από το curriculum, να μην πιέζομαι από την ύλη, να μην πιέζομαι από μία αρχή, αυτό από μόνο του, όπως όλα τα πράγματα έχουν καλά και κακά, αυτό από μόνο του είναι υπέροχο για εμάς τους διδάσκοντες και τις διδάσκουσες, αν και είναι και χρονοβόρο και κουραστικό πολλές φορές, γιατί εντάξει, δεν είναι ότι παίρνω ένα βιβλίο και πάω με αυτό, αλλά ναι. Μας

δημιουργεί μία τεράστια ελευθερία, ε...και μαζί μ' αυτό έρχεται και μία άλλη σχέση με τους μαθητές και τις μαθήτριες, αλλά και με τους άλλους εκπαιδευτικούς.»

«(...) [B]ασιζόμαστε πολύ ο ένας στον άλλο, όταν έχουμε προβλήματα θα ανατρέξουμε ο ένας στο άλλο, σε δασκάλες-δασκάλους, θα τα θέσουμε στη συνέλευση, στην συνάντηση, τέλος πάντων των εκπαιδευτικών, στηρίζομαστε πολύ ο ένας στον άλλο. Δεν υπάρχει κάποιος άλλος. Εμείς είμαστε. Και αυτό από μόνο του δημιουργεί ένα δέσιμο (...). Ε, εντάξει, υπάρχει το συμβούλιο, αυτοί οι άνθρωποι που το ίδρυσαν και εμπλέκονται πιο πολλά χρόνια και με άλλους ρόλους, αλλά όσον αφορά στα εκπαιδευτικά ζητήματα αποφασίζουν οι δάσκαλοι και οι δασκάλες».

Ο 'Οδυσσέας' λοιπόν παρουσιάζεται ως «ζων οργανισμός» που η λειτουργία του εξαρτάται από όλα τα μέλη του. Ο ρόλος των εκπαιδευτών/τριων είναι πολυδιάστατος. Εκτός από διδάσκοντες σε επίπεδο τάξης συνιστούν τα μέλη της συνέλευσης που συναποφασίζουν για δράσεις, για την οργάνωση του σχολείου και συζητούν τα όποια προβλήματα προκύπτουν. Δεν υπάρχει κάποια συγκεκριμένη «αρχή», δεν υπάρχει «curriculum», δεν υπάρχει έλεγχος. Υπάρχουν ελεύθεροι, ευέλικτοι εκπαιδευτές και εκπαιδευτριες που κρίνουν, αξιολογούν κι αποφασίζουν για το διδακτικό τους υλικό, την οργάνωση της τάξης ή των τάξεών τους και το σχολείο γενικότερα και που συναντιούνται και συζητούν τακτικά μεταξύ τους διάφορα ζητήματα που προκύπτουν. Ανάμεσα στους εκπαιδευτές/τριες δημιουργούνται σχέσεις στενές που βασίζονται στο διάλογο, στην αλληλεγγύη και την αλληλοϋποστήριξη («(...)στηρίζομαστε πολύ ο ένας στον άλλο. Δεν υπάρχει κάποιος άλλος. Εμείς είμαστε. Και αυτό από μόνο του δημιουργεί ένα δέσιμο (...))»).

Ακριβώς επειδή το σχολείο αυτό βασίζεται στην αλληλεγγύη και το διέπει η ελευθερία, ο εκπαιδευτής[2], με την επιπρόσθετη ιδιότητα του προέδρου του διοικητικού συμβουλίου από το 2009, σημειώνει ότι η στελέχωση του σχολείου δεν στηρίζεται τόσο στα τυπικά προσόντα που διαθέτουν οι εκπαιδευτές/τριες:

«Στην πραγματικότητα αυτό που είναι για μας κρίσιμο δεν είναι η γνώση των ανθρώπων που διδάσκουν στον Οδυσσέα ή οι ικανότητές τους, αλλά η διάθεσή τους να συμμετάσχουν σε αυτή την προσπάθεια. Κατά πόσο ενστερνίζονται αυτή την αντίληψη για τον Οδυσσέα. Και γι' αυτό εμείς δεν θέλουμε να λέμε ζητάμε εθελοντές, αλλά ανθρώπους ακριβώς που θα κάνουν αυτό το πράγμα. Ανθρώπους που είναι ήδη πολιτικά και ιδεολογικά τοποθετημένοι υπέρ αυτών των στόχων να το πω κι αλλιώς».

Οι στόχοι στους οποίους αναφέρεται ο εκπαιδευτής [2] είναι οι κριτικός γραμματισμός και η καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού, του ρατσισμού και της ξενοφοβίας: *«Ο σκοπός ήταν, είναι μέσα από τη διδασκαλία της ελληνικής στους ανθρώπους αυτούς να ενισχυθεί ο κριτικός γραμματισμός και η κριτική συνειδητοποίηση εκ μέρους τους της κοινωνικής συνθήκης στην οποία βρίσκονται, στην κοινωνία την ελληνική, και να καταπολεμηθεί έτσι και ο αποκλεισμός τους, των ανθρώπων αυτών από την κοινωνική ζωή, αλλά και από τη μεριά των Ελλήνων να καταπολεμηθεί ο ρατσισμός και η ξενοφοβία που συχνά υπάρχει απέναντι σε αυτούς τους ανθρώπους»* (Εκπ.2).

Η εκπαιδευτήρια [3] αναφερόμενη στον σκοπό του σχολείου χρησιμοποιεί τον όρο «χειραφέτηση»: *«[Ο] σκοπός του σχολείου είναι η χειραφέτηση των μαθητών. Βασικά δεν είναι μόνο να μάθουν ανάγνωση και γραφή. Δηλαδή απλά η εκμάθηση της γλώσσας. Ο σκοπός του σχολείου, όπως γράφεται και στο καταστατικό του είναι η χειραφέτησή τους έναντι των κοινωνικών προβλημάτων, των πολιτικών, είναι ο κριτικός γραμματισμός»*.

Βέβαια, η επίτευξη αυτών των στόχων συναντά δυσκολίες, κυρίως όταν πρόκειται για μία τόσο ανοιχτή κι ελεύθερη εκπαιδευτική δομή, που στηρίζεται αποκλειστικά στον εθελοντισμό, όπως επισημαίνει η εκπαιδευτήρια [3]:

«Μεμονωμένα δεν θα μπορούσε να γίνει. Εγώ θα το κάνω στην τάξη μου, αλλά...(...). Μόνο συλλογικά μπορεί να γίνει. Βέβαια εδώ δεν είναι εύκολο να γίνει. Γιατί; Γιατί είναι ένα εθελοντικό σχολείο, ο δάσκαλος αφιερώνει χρόνο πολύτιμο για να πάει, αυτό βέβαια αναγνωρίζεται από τους μαθητές κι είναι η μεγαλύτερη ικανοποίηση που παίρνει κανείς, αλλά πιστεύω ότι μόνο συλλογικά μπορεί να γίνει».

Ωστόσο, η εκπ. [3] πιστεύει ότι οι διδάσκοντες στον 'Οδυσσέα' καταβάλλουν σημαντική προσπάθεια σε ατομικό επίπεδο, αλλά λείπει η συντονισμένη συλλογική δράση: *«Πιστεύω ότι γίνεται σε κάποιο βαθμό. Υπάρχει πάντα η προσπάθεια των δασκάλων να το διασφαλίσουν αυτό, αλλά για να γίνει συλλογικά, για μένα είναι κάπως δύσκολο. Το 'χαμε ξεκινήσει κάποια στιγμή παλιότερα, αλλά πραγματικά ήτανε δύσκολο, γιατί ψάχναμε να βρούμε χρόνο για να δουλέψουμε όλοι μαζί κι ήτανε δύσκολο. Γιατί ο καθένας έχει πολλά πράγματα να κάνει εκτός σχολείου»*.

Για την εκπαιδευτήρια [4], η αδυναμία αυτή αίρεται από το γεγονός ότι η διδασκαλία στον Οδυσσέα στηρίζεται στην προαίρεση των εκπαιδευτών και

εκπαιδευτριών: «όλοι και όλες που είμαστε στον 'Οδυσσέα', είμαστε εκεί επειδή το θέλουμε. Υπάρχω εγώ και δημιουργώ την τάξη μου, εάν δεν υπήρχα εγώ, δεν θα δημιουργούνταν η τάξη, οπότε και μόνο το γεγονός ότι το θέλουμε, είμαστε εκεί με τη βούλησή μας, μας κάνει να έχουμε κι άλλο engagement (...)».

β. Εθελοντισμός

Ο Οδυσσέας είναι ένα σχολείο που στηρίζεται αποκλειστικά στον εθελοντισμό. Σύμφωνα με το καταστατικό ιδρύσεώς του, οι πόροι του προέρχονται από συνδρομές, συνεισφορές, δωρεές, χορηγίες και έκτακτες ενισχύσεις. Μέλη μπορούν να γίνουν όσοι και όσες ενστερνίζονται τους σκοπούς ίδρυσης του σχολείου και αποδέχονται τους όρους του καταστατικού. Οι εκπαιδευτές και οι εκπαιδευτριες του Οδυσσέα που συνιστούν και τα μέλη του σχολείου, είναι εθελοντές και εθελόντριες, απόφοιτοι παιδαγωγικών και φιλοσοφικών σχολών. Κι επίσης, επειδή πρόκειται για ένα σχολείο αλληλεγγύης δεν καταβάλλονται δίδακτρα από τους εκπαιδευόμενους/μενες, ούτε καν για τα έξοδα εγγραφής:

Εκπ.[4]:«Ο Οδυσσέας είναι ένα σχολείο το οποίο, παρόλο που έχει νομική υπόσταση, είναι ένα σχολείο το οποίο δεν λειτουργεί με κάποια χρηματική συναλλαγή (...)».

Η δωρεάν παροχή μαθημάτων στον Οδυσσέα φαίνεται ότι είναι λόγος και κίνητρο για την συμμετοχή σε αυτά, μιας και συχνά οι μετανάστες/στρίες ανήκουν στα ευάλωτα οικονομικά και κοινωνικά στρώματα. Η Νέττυ κατέληξε στον Οδυσσέα μετά από διερεύνηση των διαθέσιμων προγραμμάτων: «Γράφομαι, πήγα και στο πανεπιστήμιο και ρώτησα για διάφορα προγράμματα και τέλος πάντων κατέληξα στον Οδυσσέα, που είναι εθελοντικό σχολείο, ό,τι πρέπει για μας τους φτωχούς». Η Ίρινα παραδέχεται ότι αυτός ήταν ο λόγος που προτίμησε τον Οδυσσέα από το Σχολείο Ελληνικής Γλώσσας του ΑΠΘ: «[Δ]εν πληρώνεις, ναι, δεν πληρώνεις ε στα οικονομικά δύσκολα είναι, ναι, αλλά μμμ, αλλά έχω ακούσει από Ιανουάριο είναι να ξεκινήσουν τα μαθήματα στο Αριστοτέλειο. Αλλά εκεί πληρώνει 600-620 ευρώ και μερικές μήνες μαθαίνεις ελληνική γλώσσα και μετά κάνεις εξετάσεις. Δεν ξέρω, ακόμα σκεφτόμαστε γι' αυτό μμμ, αλλά έτσι κι αλλιώς, από εδώ από εκεί πρέπει μαθαίνεις». Παρομοίως και η Άρπινε δηλώνει ότι ο λόγος για τον οποίο απευθύνθηκε στον Οδυσσέα είναι οικονομικός και γι' αυτό θεωρεί ότι είναι ιδιαίτερα σημαντικός ο ρόλος του: «Γιατί έχει και στο Αριστοτέλειο (εννοεί το Αριστοτέλειο), αλλά είναι πάρα πολύ λεφτά και δεν μπορώ εγώ τώρα, μόνο ο μπαμπάς μου δουλεύει, εντάξει κι εγώ

δούλεψα, αλλά τώρα νοικιάζουμε και όλα αυτά τα ...έτσι, και για αυτό είναι σημαντικό το σχολείο». Επομένως, ο Οδυσσέας δίνει τη δυνατότητα σε όλους και όλες ανεξαιρέτως να μάθουν ελληνικά ή και άλλες γλώσσες, προωθώντας την ισότητα, εφόσον «ιδιόσκει τη γλώσσα ένταξης δωρεάν και άρα καλύπτει τις ανάγκες ανθρώπων που δεν μπορούν να ενταχθούν σε άλλα πλαίσια επί πληρωμής» (Εκπαιδευτρια 4).

Ωστόσο, ακόμη και η Ήρα, η οποία δεν αντιμετώπιζε οικονομικά προβλήματα, δηλώνει εμφατικά ότι η παροχή δωρεάν μαθημάτων υπήρξε ισχυρό κίνητρο για την ίδια: «Πρώτον, αυτό που μου άρεσε στον Οδυσσέα, ήταν ότι ήταν εντελώς δωρεάν! Εντελώς, εντελώς! Όταν λέμε εντελώς δωρεάν, ούτε μισό ευρώ, έστω για την εγγραφή. Πάρα πολύ!». Διότι, όπως εξηγεί, ένιωθε άβολα απέναντι στον σύζυγό της- που ούτως ή άλλως ήταν αντίθετος με τη συνέχιση των σπουδών της -να ξοδεύει χρήματα για την εκπαίδευσή της: «[Τ]ο είχα μέσα στη συνείδησή μου βάρος και μπροστά στο σύντροφο, ότι ξοδεύω για τη μόρφωση, το οποίο ήταν κατά ο σύντροφος. Όχι μόνο για να πηγαίνο, αλλά και λεφτά κι αυτά». Επομένως, το ότι στον Οδυσσέα δεν χρειαζόταν να πληρώνει δίδακτρα ήταν ένα επιχείρημα υπέρ της, ώστε να συνεχίσει να μαθαίνει ελληνικά κι άλλες γλώσσες. Επίσης, η Ήρα, που μεγάλωσε στην κομμουνιστική Αλβανία, δεν είχε συνηθίσει στην ιδιωτική εκπαίδευση: «(...) [Η] νοοτροπία που είχαμε μάθει εμείς στην Αλβανία, δεν γνωρίζαμε ούτε τα φροντιστήρια και θεωρούσαμε ότι...δεν δίνουμε χρήματα για την εκπαίδευση, όποιος θέλει να μαθαίνει να διαβάσει». Έτσι, η δωρεάν παρακολούθηση μαθημάτων στον Οδυσσέα είναι πιο κοντά στη δική της νοοτροπία και κουλτούρα.

Πέρα όμως από τους πιο πάνω λόγους, η Ήρα εκτιμά το γεγονός ότι ο 'Οδυσσέας' παρέχει ισότιμα τη δυνατότητα σε όλους να μάθουν ελληνικά κι άλλες γλώσσες: «(...)Ότι ο κάθε άνθρωπος που είναι στη Θεσσαλονίκη συγκεκριμένα μπορεί να μαθαίνει οτιδήποτε, θέληση να 'χει και το 'χει δωρεάν (...). [Ο] τρόπος, έτσι, που μπορεί να πλησιάζει οποιοδήποτε μετανάστη, σε οποιοδήποτε επίπεδο οικονομική και σου δίνει μια τέτοια ευκαιρία, εγώ το θεώρησα...»).

Επιπλέον, για την Ήρα, που υπήρξε και εκπαιδευόμενη και εκπαιδευτρια εθελόντρια στον Οδυσσέα και αλλού, οι εθελοντές/ντριες εκπαιδευτές/τριες συνιστούν πρότυπο που ενισχύει κι ενθαρρύνει τη δική της επιθυμία για εθελοντική δράση. Χαρακτηριστικά θυμάται με θαυμασμό το Γάλλο εκπαιδευτή, που μετά την αφυπηρέτηση του στη Γαλλία, ήρθε στην Ελλάδα και δίδασκε εθελοντικά: «[Η]ρθε

στον Οδυσσέα να διδάσκει, ήτανε καθηγητής της γαλλικής φιλολογίας, δίδασκε εθελοντικά, επειδή ήτανε το πάθος του. Δηλ. δεν θα μπορούσε να μείνει χωρίς να διδάσκει. Κι έτσι, όλα αυτά σε ενθαρρύνουν. Βρίσκεις τον εαυτό τους. Λες δεν είμαι η μόνη που το κάνω».

Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτές στον Οδυσσέα είναι εθελοντές και παρέχουν μαθήματα δωρεάν φαίνεται ότι συγκινεί τον Ιράν, που βλέπει την προσφορά τους ως πράξη αγάπης και λειτουργεί ως κίνητρο μάθησης: *«Αυτή ήτανε σε σχολείο δασκάλα και κάθε βράδυ ερχόταν και μας έκανε τσάμπα, δωρεάν μαθήματα. Και λέω, δηλ. αυτοί έρχονται κι εμείς δεν θα πάμε; (...) Όλοι ήρθαν και με την καρδιά τους δούλεψαν εκεί, δηλ. δεν ήταν ... κανένας δεν μας ζήτησε ούτε ένα ευρώ, ούτε χρήμα, μας έδωσαν τα χαρτιά, βιβλίο, φωτοτυπίες, όλα από τη τσέπη τους, δεν πλήρωσαν, κανένας δεν βοήθησε απ' έξω, όλοι ήταν εθελοντικά, κόσμος όλοι!»*. Η εθελοντική προσφορά κι η αλληλεγγύη, δύο γνωρίσματα που διέπουν το εν λόγω σχολείο, βοήθησαν τον Ιράν να νιώσει οικειότητα, ζεστασιά κι ασφάλεια στον χώρο.

Παρομοίως, η Νέττυ μιλά με θαυμασμό για το εκπαιδευτικό προσωπικό του Οδυσσέα και για τον πρόσθετο λόγο ότι επιτελεί ένα έργο δύσκολο: *«Και δεν είναι οι δασκάλες που έρχονται... έχουμε απέναντι ανθρώπους... εγώ ξέρω πέντε λέξεις που μιλάω που καταλαβαίνω. Έχουμε απέναντι ανθρώπους που πρέπει να τους κοιτάνε καλά καλά στα μάτια και να καταλαβαίνουν τι λένε, τι εννοούνε. Δηλαδή, είναι δύσκολο έργο, και τα ελληνικά, και δύσκολο έργο. Πιστεύω εγώ»*, αλλά και γιατί η εθελοντική του προσφορά έχει μία διάρκεια στο χρόνο. Κι ακριβώς αυτή η αδιάλειπτη προσφορά λειτούργησε κι ως κίνητρο συμμετοχής στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για τη Νέττυ: *«ασφαλώς με τράβηξε αυτό, γιατί το θεωρώ, πολύ μεγάλο πράγμα αυτό. Αλήθεια στο λέω τώρα! Έρχονται άνθρωποι εκεί χωρίς... εθελοντικά, έρχονται και κάνουν αυτό το μάθημα (...)»*. Μάλιστα, η εκτίμηση που εκφράζει για τα μέλη του Οδυσσέα, αποκτά άλλη βαρύτητα, καθώς διατυπώνεται υπό το πρίσμα ενός ανθρώπου που έχει προσφέρει εθελοντική εργασία: *«Κι εγώ ας πούμε παλιά πήγαινα εθελοντικά, βοηθούσα για τους μετανάστες, τότε τους πρόσφυγες που ήρθαν και μοιράζαμε τα φαγητά, τα ρούχα τα ετοιμάζαμε κτλ κτλ. Αμάν ας πούμε, το έκανες ένα διάστημα βρε αδερφέ! Αυτό είναι κάθε χρόνο που γίνεται και χρόνια, όσα ξέρω εγώ, είναι χρόνια αυτό το πράγμα. Είναι πολύ μεγάλο πράγμα αυτό, είναι πολύ μεγάλο πράγμα, αλήθεια στο λέω!»*.

Ο εθελοντισμός και η αλληλεγγύη συνιστούν κομβικό σημείο στο λόγο τόσο των εκπαιδευομένων όσο και στο λόγο των εκπαιδευτών/τριών και μάλιστα αποτελούν θέματα διαλόγου στο πλαίσιο των μαθημάτων:

«Μου έκανε προχτές εντύπωση μία μαθήτρια η οποία είπε για την αλληλεγγύη κάτι πάρα πολύ όμορφο, ότι όλο τον χρόνο έχει έναν κουμπαρά όπου βάζει ό,τι της περισσέψει και τον ανοίγει την εποχή των Χριστουγέννων για να προσφέρει κάπου τα χρήματά της. Εγώ ειλικρινά όταν το άκουσα συγκινήθηκα. Γιατί πιστεύω ότι μέσα από το σχολείο οι προσωπικότητες των μαθητών, δηλ. οι ίδιοι είναι από μόνοι τους ευαίσθητοι σε πολλά πράγματα και παίζει μετά ρόλο και το σχολείο» (εκπαιδεύτρια 3).

Επομένως, πέρα από το πρότυπο συμπεριφοράς που παρέχουν οι εθελόντριες εκπαιδεύτριες και οι εκπαιδευτές, παρέχεται και η δυνατότητα εμβάθυνσης στο θέμα του εθελοντισμού και της αλληλεγγύης μέσω του διαλόγου, αλλά και η έμπρακτη προώθησή τους: *«(...) προσπαθούν (εννοεί οι εκπαιδευόμενοι/μενες) να προσφέρουν πάρα πολλά πράγματα στο σχολείο. Δηλ. από μία μικρή προσφορά που θα χρειαζόταν ένα εθελοντικό σχολείο...από ένα στυλό που θα μπορούσε να φέρει κάποιος μέχρι και να κάνει το μάθημα».*

Όλες οι πιο πάνω τοποθετήσεις μαρτυρούν ότι ο μη κερδοσκοπικός χαρακτήρας του 'Οδυσσέα' και η ισότιμη προσφορά μαθημάτων σε όλους και όλες ανεξαιρέτως, έχει κερδίσει την εμπιστοσύνη των μεταναστών/στριών της πόλης, παρέχει τη δυνατότητα των ίσων ευκαιριών μάθησης, αλλά και λειτουργεί ως πρότυπο κοινωνικής αλληλεγγύης κι εθελοντισμού.

γ. Κλίμα και δημιουργία σχέσεων

Το φιλικό και θετικό κλίμα που κυριαρχεί στον Οδυσσέα επισημαίνεται εμφατικά από τους περισσότερους και τις περισσότερες συμμετέχοντες/ουσες. Η εκπ. [1] χαρακτηρίζει «θερμές» τις σχέσεις που αναπτύσσονται στη βάση του αλληλοσεβασμού:

«Οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευόμενων και των εκπαιδευτών τις θεωρώ θερμές με στοιχεία ευγένειας και σεβασμού στις προσπάθειες που καταβάλλονται και από τις δύο μεριές»

Η ανάπτυξη φιλικών σχέσεων με εκπαιδευτές/τριες του Οδυσσέα φαίνεται ότι είχε σημαντικό αντίκτυπο στον Ιράν, ο οποίος παρακολουθούσε επί δεκατρία συναπτά έτη καθημερινά μαθήματα ελληνικών, αγγλικών, γαλλικών και ιταλικών.

Πιο συγκεκριμένα, ο Ιράν δηλώνει ότι στον Οδυσσέα βρήκε «αγάπη» και «φίλους»: *«Η αγάπη...Εκεί βρήκα τόσο καλούς ανθρώπους και το βρήκα και τσάμπα. Η δασκάλα ήτανε (...) αυτή ήτανε χρόνια, αυτή μας έκανε πάρα πολύ!»* Η εθελοντική προσφορά των εκπαιδευτριών/των εκλαμβάνεται ως πράξη αγάπης: *«Όλοι ήρθαν και με την καρδιά τους δούλεψαν εκεί (...)»* και ο Οδυσσέας γίνεται για τον Ιράν η οικογένειά του:

«Ναι, όταν ήρθα Οδυσσέα σα σπίτι μου δηλαδή, σαν τη χώρα μου, ήταν πολύ ωραία εμπειρία αυτή (...)»

«Ο Οδυσσέας κάτι σαν οικογένειά μου ήταν! Δηλ. όταν πήγαινα εκεί κάθε μέρα, ήτανε σα να έχω οικογένεια, δηλ. δεμένοι ήμασταν και συνέχεια ήθελα να πάω εκεί.»

Προκειμένου να δηλώσει την αίσθηση του «ανήκειν» στο εκπαιδευτικό πλαίσιο του Οδυσσέα, ο Ιράν χρησιμοποιεί τις παρομοιώσεις: *«σα σπίτι μου, σαν χώρα μου»* και *«σαν οικογένεια»*, λέξεις που παραπέμπουν στην ζεστασιά, την ασφάλεια, την οικειότητα. Στην αίσθηση αυτή συνέβαλε όχι μόνο η ανάπτυξη σχέσεων με τους εκπαιδευτές/τριες, αλλά και μεταξύ των εκπαιδευομένων, οι οποίοι συνέχισαν τη φιλία τους κι εκτός του εκπαιδευτικού πλαισίου που τους έφερε κοντά:

«(...) [X]ρόνια κάναμε, κι ακόμα κάνουμε παρέα με αυτή την ομάδα από το σχολείο μας. (...) Γιατί εγώ εδώ δεν είχα πολλούς Ιρανούς φίλους και όταν πήγα στον Οδυσσέα βρήκα πολλούς φίλους, συνέχεια βγαίναμε έξω για καφέ, παραλία για βόλτα...».

Και αυτές οι σχέσεις που δημιούργησε στον Οδυσσέα ήταν ζωτικής σημασίας για τον Ιράν:

«[E]κεί, όταν βρήκα τόσοι καλοί άνθρωποι και είχα επικοινωνία μαζί τους, συνέχεια είχα χαρούμενος, χαρούμενος ήμουν! Δηλ. κάθε μέρα πήγαινα. Δευτέρα μέχρι Παρασκευή σε όλα τα μαθήματα πήγαινα, δηλ. και λέω αυτό, πολύ χαρούμενος πήγα εκεί και βρήκα τόσοι καλοί άνθρωποι και με την καρδιά τους μας βοήθησαν να μαθαίνουμε γλώσσα».

«Η γλώσσα είναι ταυτότητα! Όταν δεν μπορείς να μιλήσεις, δεν μπορείς να κάνεις τίποτα.... Ο Οδυσσέας, ο Οδυσσέας μου ήτανε. Δηλ. μου έσωσε τη ζωή για αυτό το λόγο και γνώρισα πάρα πολύ κόσμο εκεί και με βοήθησαν και ακόμα έχω επαφή με όλο το κόσμο που δούλευαν εκεί ή [τους] συμμαθητές μου».

Στα πιο πάνω χωρία, δεν τονίζεται μόνο η σημαντικότητα εκμάθησης της γλώσσας στη χώρα υποδοχής, αλλά ταυτόχρονα, και η σημασία δημιουργίας ενός κοινωνικού δικτύου, εντός του οποίου ο νέος ομιλητής δύναται να κάνει χρήση αυτής της γλώσσας. Ο Ιράν, λοιπόν, νιώθει «χαρά» που μπορεί κι επικοινωνεί με άλλους ανθρώπους, είτε πρόκειται για εκπαιδευτές/τριες είτε για εκπαιδευόμενους/ες, πράγμα το οποίο εμφατικά τονίζεται με την τριπλή επανάληψη της μετοχής «χαρούμενος». Νιώθει όμως και μία βαθύτερη σύνδεση με τους ανθρώπους εκεί, που μέσα από την ανθρωπιά και την αλληλεγγύη μπόρεσε να επιβιώσει στο νέο κοινωνικό χώρο.

Τις τοποθετήσεις αυτές ενισχύει και η παρατήρηση της εκπαιδευτριας [4], που από τη δική της οπτική γωνία αποφαίνεται: *«Είναι λίγοι οι άνθρωποι που βλέπουν στον Οδυσσέα μόνο δωρεάν μαθήματα και αυτοί δεν θα κάτσουν για πολύ. Οι περισσότεροι είναι αυτοί που βρίσκουν μία οικογένεια, βρίσκουν έναν ασφαλή τόπο. Βρίσκουν έναν χώρο στον οποίο μπορούν να ανήκουν και να υπάρχουν και νομίζω πως αυτό, δηλ. και μόνο η δημιουργία ενός διαφορετικού μοντέλου είναι μία μεγάλη προσφορά κοινωνική του Οδυσσέα.»*

Όπως επισημαίνει και η εκπαιδευτρια [1]: *«Το σχολείο στη ζωή των εκπαιδευόμενων είναι σημαντικό διότι τους εισάγει σε ένα σύνολο το οποίο αν και απαρτίζεται από άτομα διαφόρων πολιτισμικών υπόβαθρων, το ενδιαφέρον τους για την εκμάθηση της γλώσσας του νέου περιβάλλοντος τους συνδέει και αυτόματα τους κοινωνικοποιεί. Η σημαντικότητα έγκειται στο ότι νιώθουν το αίσθημα του 'ανήκειν' χαράσσοντας μια κοινή πορεία για την επίτευξη του σκοπού τους. Ως μέλη του σχολείου μοιράζονται πολιτισμικά στοιχεία κι εμπειρίες που φέρουν στο βιογραφικό τους υπόβαθρο, δημιουργώντας έτσι γέφυρες επικοινωνίας και κατανόησης του ενός προς τους άλλους».*

Ο εκπαιδευτής [2] τονίζει ότι η δημιουργία σχέσεων εντός του εκπαιδευτικού προγράμματος συνιστά στόχο και μέσο μαθησιακής διαδικασίας του σχολείου: *«Βασικά αυτό που μπορούμε να πούμε είναι ότι διαμορφώνονται σχέσεις. Δηλ. το κρίσιμο είναι αυτό. Να μην λειτουργεί το μάθημα και ο Οδυσσέας απλά ως ένα φροντιστήριο γλώσσας, αλλά ως ένας κοινωνικό χώρος συνάντησης. Πολλές φορές δηλαδή υπάρχουν προεκτάσεις, οι εκπαιδευτές με τους μαθητές συναντιούνται και μετά το μάθημα, συζητάνε, αποκτούν επαφές κοινωνικές και μεταξύ τους, δημιουργούνται φιλίες, δηλ. δημιουργείται ένας ασφαλής χώρος, για να πω μία έκφραση που*

χρησιμοποιείται πολύ τελευταία, στον οποίο οι άνθρωποι αυτοί νιώθουν εμπιστοσύνη και απέναντι στο σχολείο και τους εκπαιδευτές και μεταξύ τους. Και αυτό καλλιεργεί πολύ περισσότερο όλα αυτά που είπαμε, παρά κάτι σαν κήρυγμα ή μια ευθεία κοινωνική ανάλυση για το τι συμβαίνει».

Στον Οδυσσέα, επομένως, διαμορφώνεται μία κοινότητα εκπαιδευόμενων κι εκπαιδευτών/τριών, εντός της οποίας οι εκπαιδευόμενοι/μενες αισθάνονται ασφάλεια κι εμπιστοσύνη και η οποία αίρει την κοινωνική και γλωσσική απομόνωση των εκπαιδευόμενων μεταναστών/-στριών. Αξίζει να σημειωθεί, ωστόσο, ότι πρόκειται για μία κοινότητα, όπου οι κοινωνικές σχέσεις και οι φιλίες που αναπτύσσονται είναι αμφίδρομες κι αφορούν και στους/στις εκπαιδευτές/τριες. Έτσι, δεν εκπλήσσει η δήλωση της εκπ.[4], ότι: *«Για μένα σίγουρα ο Οδυσσέας είναι οικογένεια».*

Στη δημιουργία σχέσεων και κοινωνικών επαφών αναφέρεται και η Ήρα. Έχοντας την εμπειρία τόσο της εκπαιδευόμενης όσο και της εκπαιδύτριας, αναφορικά με τις σχέσεις της με τις άλλες εκπαιδύτριες και τους εκπαιδευτές σημειώνει ότι είναι: *«Πάρα πάρα πολύ καλή, είναι πάρα πολύ θετική, δηλαδή έχω μάθει πάρα πολλά κι εγώ από αυτούς».*

Πιο διεξοδικά, όμως, αναφέρεται στις σχέσεις και τις επαφές με άλλους εκπαιδευόμενους/μενες: *«Έχουμε γνωρίσει πολλές από τη Ρωσία και από το Αφγανιστάν... πολλές. Κι επίσης.. (...) Άντρες και γυναίκες ναι. Μαθητές που ήτανε του Οδυσσέα. (...) [Π]αρέες από διαφορετικές κοινότητες. Όχι μόνο αλβανική κι αυτά, αλλά από όλες τις κοινότητες (...) κι οι φιλίες που έχουνε δημιουργηθεί, δηλ. εγώ έχω ακόμα πάρα πολλούς φίλους και στο facebook, πολλούς φίλους, μα πάρα πολλούς που είναι από διαφορετικές, άλλοι από Αφρική, από Αφγανιστάν, κι ούτε εγώ θυμάμαι από πόσες κοινότητες και μία κυρία, νομίζω από τη Ρωσία, κάθε χρόνο έκανε στις κόρες μου χειροποίητες κούκλες».*

Πρόκειται για πολυπολιτισμικές παρέες και φιλίες για τις οποίες η Ήρα εκφράζεται με θετικό τρόπο. Άλλωστε, πιστεύει ότι αυτού του είδους οι επαφές έχουν μετασχηματιστική δύναμη:

«Ένας άνθρωπος μπορεί να έχει μέσα του κόμπλεξ με ανθρώπους έγχρωμους ας πούμε. Χωρίς να το ξέρει, χωρίς να το αναγνωρίζει. Εκεί τους βλέπεις όλους ίδιους. Δηλ. θα μπορούσα κι εγώ να είχα γεννηθεί σκούρη ας πούμε, μπορεί ξέρω 'γω... δεν είναι επιλογή. Αλλά τους βλέπεις, είναι άνθρωποι με οικογένεια, κανονικά, γιατί όταν

έχεις επαφή με κάποιον άνθρωπο μπορείς και να το καταλαβαίνεις, χωρίς να έχεις...χωρίς να είσαι σκεπτικός, να έχεις όλα αυτά στην εικόνα. Κι όλα αυτά τους άλλαξε. Όλους τους αλλάζει. Να είναι πιο κοντά με άλλες κοινότητες. Δηλ. γνωρίζεις από τη Γεωργία, τη Ρωσία, το Αφγανιστάν, τη Συρία... Βοηθάει και στην κανονική ζωή να είναι ακόμη πιο κοινωνικός και στην οικογένεια πιο ανοιχτόμυαλος, δηλ. που να έρθει το παιδί σου να σου πει ότι ο φίλος του στην τάξη που είναι Συριανός, αντί 'μη του μιλάς', 'α! τέλειο, έχω κι εγώ στον Οδυσσέα μία συμμαθήτριά'. Και γίνονται παραλληλισμοί που είναι η πραγματικότητα. Δεν είναι αυτό που είσαι στον κόσμο σου κι έχεις μία δουλειά κι είσαι δουλειά σπίτι, σπίτι δουλειά κι όλος ο κόσμος νομίζεις γυρίζει γύρω από σένα και το σπίτι σου».

Στο λόγο της η αλληλογνωριμία και η αλληλεπίδραση με ανθρώπους διαφορετικών πολιτισμικών πλαισίων μετασχηματίζει την προοπτική και την εικόνα που έχουν οι άνθρωποι για τους «άλλους», τους διαφορετικούς, και τους καθιστά πιο «ανοιχτόμυαλους», πράγμα το οποίο περνά από γενιά σε γενιά μέσα από την διαπαιδαγώγηση στο σπίτι. Επομένως, από την άποψη αυτή, η συμβολή του σχολείου στην προώθηση του αντιρατσιστικού πνεύματος είναι πολύ σημαντική.

Στο πλαίσιο αυτό, η Φραντσέσκα φαίνεται ότι διάγει μία μεταιχμιακή φάση, μία περίοδο διαπραγμάτευσης της προοπτικής της σε σχέση με το μεταναστευτικό χάρη στην επαφή της με την «πολυεθνική» της τάξη στον 'Οδυσσέα'. Όταν δηλαδή μετανάστευσε στην Ελλάδα, πίστευε ότι δεν υπάρχουν πραγματικοί πρόσφυγες, αλλά «λαθρομετανάστες», που ευθύνονται για την οικονομική κρίση στην Ευρώπη και κυρίως στην Ιταλία. Ερχόμενη, όμως, σε επαφή με τους πρόσφυγες και τους/τις μετανάστες/στρίες από εμπόλεμες περιοχές, αρχίζει να τους βλέπει με συμπάθεια:

«Οπότε, εδώ, στον Οδυσσέα, έχω αλλάξει ... όχι, όχι δεν έχω αλλάξει τίποτα. Δεν έχω αλλάξει σε τίποτα, αλλά έχω ξανασκεφτεί, έχω δει άλλα πράγματα. Έχω καταλάβει άλλα πράγματα, ενώ είχα μείνει, είχα μείνει στο γεγονός ότι μας «δουλεύουν κανονικά». (...) Τώρα εδώ έχω δει στη Θεσσαλονίκη και στον Οδυσσέα, υπάρχουν ακόμη πράγματα που πρέπει να κατανοήσω περισσότερο. Επομένως, στην πραγματικότητα, πριν ήμουν περισσότερο ρατσίστρια. Πριν (...) δεν είχα δει Ιρακινούς και Σύριους, αλλά δεν τους φανταζόμουν και ποτέ ότι μπορεί να τους συναντήσω. Κατάλαβες; Τώρα συνειδητοποιώ, ε, τους συμπαθώ κιόλας, τους συμπαθώ γιατί τους Σύριους και τους Ιρακινούς τους βλέπω να είναι πιο ήσυχτοι».

Μάλιστα, για τη Φραντσέσκα θα είχε πολύ μεγάλο ενδιαφέρον να συζητήσει με πρόσφυγες που βίωσαν τον πόλεμο, αλλά έχοντας επίγνωση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων και χαρακτηριστικών που φέρει κάθε γλώσσα, διστάζει από διακριτικότητα:

«[Μ]ε αυτούς τους ανθρώπους που έρχονται από τον πόλεμο, εγώ θα ήμουν πολύ περίεργη να μιλήσω μαζί τους. Αλλά, όσο λιγότερο, όσο έχεις την απόσταση λόγω της γλώσσας, και όσο διαφέρεις ως προς τις εμπειρίες ζωής, πρέπει να είσαι κάτοχος της γλώσσας κι εσύ κι ο άλλος για να μπορέσεις να διεισδύσεις σε μία συζήτηση, γιατί αλλιώς φαίνεσαι ένας μαλάκας που πλέκει σε πράγματα που δεν τον αφορούν (...). [Ξ]έρεις όταν γνωρίζεις λίγο την γλώσσα, κάνεις ερωτήσεις πολύ ευθείες, δεν γνωρίζεις πώς να είσαι ευγενικός και διακριτικός, ενώ όταν κατέχεις την γλώσσα μπορείς να φτάσεις από μακριά στην ουσία. Και μπορείς να καταλάβεις ότι ο άλλος θέλει να συνεχίσει».

Συνεπώς, για τη Φραντσέσκα η επικοινωνία με τους συν-εκπαιδευόμενους της καθίσταται δυσχερής σε τμήματα αρχαρίων: *«[Τ]ώρα σε επίπεδο Α1 δεν μπορεί να υπάρχει διάλογος. Καθόμαστε στο θρανίο κοντά κι εγώ θα ήθελα να πω τόσα πράγματα, αλλά δεν μου βγαίνουν ούτε στα αγγλικά (...) Εγώ μπλοκάρω κι αισθάνομαι ότι δεν υπάρχει κατανόηση. Τις νιώθω κοντά μου, νιώθω συμπάθεια, τις πλησιάζω, αλλά εφόσον αισθάνομαι ότι δεν τα καταφέρνω, δεν τα καταφέρνω εγώ, οπότε μπλοκάρω κι επομένως μετά, ψάχνω λέξεις στο κινητό που είναι κάτι άσχημο». Παρόλα αυτά, δηλώνει ότι αισθάνεται άνετα με την εκπαιδευτριά και με το γενικότερο κλίμα που διαμορφώθηκε στην τάξη: «νιώθω καλά και με την διδάσκουσα και με την τάξη. Γενικά μου αρέσει».*

Αντίστοιχα, ο Αχμέτ εστιάζει στις φιλικές σχέσεις που δημιούργησε με τους εκπαιδευτές/τριες του προγράμματος και σ' αυτές αποδίδει την επανεγγραφή του στον 'Οδυσσέα' μετά από δύο χρόνια αποχής από κάθε εκπαιδευτική δραστηριότητα: *«...εγνώρισα τον Α., την άλλη δασκάλα που ήτανε τότε μαζί μας και είμαστε ακόμη φίλοι και μιλάμε. Γι αυτό ήρθα, μου άρεσε και αποφάσισα να ξαναέρθω εδώ». Ειδικότερα, θεωρεί πολύ σημαντική τη φιλική σχέση που ανέπτυξε με ένα από τα διοικητικά στελέχη του 'Οδυσσέα' και εκτιμά την «καλή» αντιμετώπιση από τους εκπαιδευτές/τριες: «Αυτό που μου έχει μείνει...εεε πιο πολύ με τους δασκάλους ε και επίσης με [τον] γραμματέα Α., έχουμε καλή σχέση, φιλικ[ή] και αυτό είναι που σε*

κρατάει. *Ναι, μου έχει μείνει ότι είναι καλοί άνθρωποι και συμπεριφέρονται πολύ καλά.... Ναι. Αυτό μου έχει μείνει».*

Ωστόσο, δεν θεωρεί ότι ανέπτυξε σημαντικές σχέσεις με άλλους εκπαιδευόμενους: *«(...)με τα άλλα παιδιά... δεν ήμασταν πολλά παιδιά. Καμιά έξι παιδιά. Ναι, αλλά εντάξει ήτανε και για μικρό χρόνο. Μιλάμε που και που, είχαμε αλλάζει τηλέφωνα. Μιλάμε που και που. Ναι. Ένα γεια λέμε».* Όλη του η προσοχή και η έμφαση στρέφεται στην ανάπτυξη φιλικών σχέσεων με τα ελληνικής καταγωγής μέλη του 'Οδυσσέα', κάτι που πιθανόν να σχετίζεται με τις σχέσεις που προσδοκά να διαμορφώσει με τους ντόπιους, που στο πλαίσιο του Οδυσσέα εκπροσωπούν οι εκπαιδευτές και οι εκπαιδευτήριες.

Χαρακτηριστική είναι η διατύπωση της εκπαιδευτήριας [1]: *«[Ο] ρόλος του εκπαιδευτή μπορεί να αντιπροσωπεύει το φιλικό στοιχείο της νέας κοινωνίας»*, καθώς και *«να συμβολίσει στα μάτια τους τη μη ξενοφοβία και την αποδοχή, ώστε να νιώσουν αποδεκτή και υπολογίσιμη μονάδα».* Με την άποψη αυτή συνηγορεί και η τοποθέτηση της εκπαιδευτήριας [3]: *«Είναι φιλικές (εννοεί οι σχέσεις), γίνονται πάντα φίλοι στο τέλος, αλλά υπάρχει πάντα, ας το πούμε, αγάπη (...)Εγώ το εισέπραξα αυτό το πράγμα και το θεωρώ πάρα πολύ σημαντικό. Από πολλούς μαθητές...πραγματικά, όταν είσαι μαζί τους εισπράτεις αυτό. Δεν είναι σεβασμός, είναι αγάπη. Είναι η αγάπη που νιώθουν...αλλά μετά το νιώθεις κι εσύ αυτό το πράγμα για τους μαθητές».* Μάλιστα, θεωρεί ότι αυτή η αγάπη που ξεκινά από τους μαθητές απορρέει από την αποδοχή που εισπράττουν στο σχολείο: *«Από τη γλώσσα που χρησιμοποιούν, από τις δουλειές τους...έχουν εισπράξει απόρριψη, ενώ στο σχολείο αποδοχή, δηλ. αποδοχή από το σχολείο, ότι είναι μέλη του σχολείου. Δεν είναι άτομα που έρχονται, κάνουν μάθημα και φεύγουν. Αποτελούν μια μικρή κοινωνία εδώ».*

Συνεπώς, επενδύοντας ο Αχμέτ στις σχέσεις του με τους εκπαιδευτές και τις εκπαιδευτήριες του σχολείου και ταυτόχρονα και στη γλώσσα-στόχο, την οποία αξιοποιεί στην επικοινωνία του με τους ελληνόφωνους φίλους του, στην πραγματικότητα προσπαθεί να οικοδομήσει μία θετική κοινωνική ταυτότητα. Κι αυτό συμβαίνει, διότι η δόμηση των κοινωνικών ταυτοτήτων των ατόμων με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο επηρεάζεται από το κύρος των κοινωνικών ομάδων με το οποίο αλληλεπιδρούν (Kim & Gudykunst, 1988: 21).

Στο πλαίσιο των μαθημάτων, η Ίρινα βρίσκει εποικοδομητική την επαφή της με τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους, καθότι αντλεί πληροφορίες από αυτούς και αποκτά γνώσεις μέσα από τη συζήτηση μαζί τους: *«[Γ]ια μένα πολύ μου αρέσει να γνωρίζω καινούργιους ανθρώπους. Να τους μιλήσω, να μάθω κάτι, με ενδιαφέρει αυτές οι πληροφορίες, εεε...βγαίνεις, μαθαίνεις, γνωρίζεις τους ανθρώπους, εμένα μου αρέσει αυτό(...). Όχι μόνο για την ελληνική γλώσσα μαθαίνουμε, αλλά και για άλλα πράγματα».* Εν ολίγοις, μέσα από τα λόγια της προβάλλει η αλληλεπίδραση με τους συνεκπαιδευόμενούς της ως μία μαθησιακή και κοινωνικοποιητική διαδικασία. Επιπρόσθετα, μιας και λείπει από τη Ρωσία-την χώρα προέλευσής της- για περισσότερο από είκοσι χρόνια, η δυνατότητα αλληλεπίδρασης με άλλους μετανάστες από την πρώην Σοβιετική Ένωση, της δίνει τη δυνατότητα να έρθει σε επαφή με τις «ρίζες» της: *«Εκτός από την ελληνική γλώσσα μαθαίνω και από τη Γεωργία πολλά πράγματα (...). [Α]ς πούμε, είμαστε ιστορικοί, αλλά εγώ δεν ήξερα, θυμάστε που εμείς λέγαμε για Ντοστογιέφσκι κι άλλους, που έγραφαν αλλιώς τα ρωσικά».*

Από τις συμμετέχουσες στην έρευνα, αυτές που σχολίασαν λιγότερο τις σχέσεις τους και τις επαφές τους στον Οδυσσέα ήταν η Άρπινε και η Νέττυ. Η πρώτη περιορίστηκε να δηλώσει: *«[Γ]ιατί όταν πάω εκεί έχει διαφορετικοί άνθρωποι από πολλές πόλεις και μπορώ να γνωρίσω...Χώρες, χώρες. (...)Έτσι σχέση, αυτό αρέσει σε εμένα πάρα πολύ».* Η Νέττυ αναφέρει: *«το θεωρώ πως είναι μια πολύ ωραία απασχόληση. Δηλαδή βγαίνω εκεί, πάω, μιλάω, κάνω μιάμιση ώρα, κόσμος γύρω γύρω...και μ' αρέσει πολύ αυτό».* Αν και μιλούν θετικά για τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα του σχολείου και τις γνωριμίες τους, δεν αναφέρονται πιο διεξοδικά σε αυτές, ίσως γιατί κι οι δύο έχουν ισχυρά κοινωνικά δίκτυα έξω από τον Οδυσσέα: η Άρπινε τους συγγενείς της και η Νέττυ -πέρα από συγγενείς- και πολύ καλές φίλες Ελληνίδες. Συνεπώς, η ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα φαίνεται ότι ενδιαφέρει κατά κύριο λόγο τους μετανάστες που δεν έχουν αναπτύξει ισχυρούς δεσμούς και δίκτυα στη χώρα υποδοχής.

δ. Παιδαγωγικές αρχές και διδακτικές πρακτικές

Στον τρόπο διδασκαλίας των μαθημάτων αναφέρονται τόσο οι εκπαιδευόμενοι/μενες όσο και οι εκπαιδευτές/τριες.

Ο Μπόρις σχολίασε ότι του αρέσει ο τρόπος διδασκαλίας, γιατί κατανοεί το μάθημα: *«Είναι, δηλαδή, πώς το διδάσκεις. Καταλαβαίνω τι θέλεις να μου πεις για να καταλάβω κι εγώ. Δηλαδή πολλά πράγματα που δεν ήξερα»*. Πάνω σε αυτό, η Άρπινε σημειώνει: *«Ε, εξηγήσουνε καλά κι εγώ καταλαβαίνω, κι αν δεν καταλάβω, ρωτήσω και πάλι είναι έτοιμοι να απαντήσουνε και εξηγήσουνε πάλι, εεε, κάνουν αχ....discussion....»*. Οι εκπαιδευτές/τριες έχοντας επίγνωση των χαρακτηριστικών των εκπαιδευομένων στους οποίους απευθύνονται, μιλούν με τρόπο κατανοητό κι έχουν όλη τη διάθεση να εξηγήσουν και να συζητήσουν οτιδήποτε δεν κατέστη κατανοητό.

Σχετικά με αυτό, η Ίρινα συμπληρώνει: *«Δεν είναι σαν το σχολείο, αυστηρά τα πράγματα...εεε, και η Γ. και ο Α. (διδάσκοντες) καταλαβαίνουν είμαστε μεγάλοι άνθρωποι και με αυτό τον τρόπο, ευγενικό τρόπο, αα, αν δεν καταλαβαίνουμε, μπορούμε να ρωτήσουμε, δεν είναι σφιχτοί»*.

Η Ίρινα νιώθει ότι αντιμετωπίζεται με σεβασμό από τους εκπαιδευτές και τις εκπαιδευτρίες, οι οποίοι/ες αντιλαμβάνονται τις ιδιαιτερότητες των ενήλικων εκπαιδευομένων και δη της συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας μεταναστών/στριών και προσφύγων. Πάνω σε αυτό το ζήτημα η εκπαιδευτρία [3] από τη δική της οπτική γωνία παραδέχεται ότι σέβεται τους εκπαιδευόμενους/μενές της κι ότι νιώθει τμήμα της πολυπολιτισμικής κοινότητας που συνιστά ο 'Οδυσσέα': *«[Δ]έχτηκα αυτό το πράγμα ως θεμελιώδη αρχή στη δουλειά μου, να σεβαστώ και τους μαθητές και ενέταξα και τον εαυτό μου ως διαφορετικό μέλος σε αυτή την κοινότητα (...)*»

Ο σεβασμός προς τους εκπαιδευόμενους/μενές αντανακλάται στο ενδιαφέρον τους και τη διάθεση τους να εξηγήσουν και να μιλήσουν με τους εκπαιδευόμενους και μετά το πέρας των μαθημάτων:

Ίρινα: *«Μπορούμε να μάθουμε κάτι παραπάνω, να ρωτήσουμε και μετά από το μάθημα. Αυτό μου αρέσει πάρα πολύ. Υπάρχουν δάσκαλοι, υπάρχουν καθηγητές που δεν μπορείς να κάνεις ούτε μία ερώτηση. Τελείωσε το μάθημα, άντε τσάο.Οι δάσκαλοι βλέπουν κι έχουν όρεξη να σε απαντήσουν, αυτό πάρα πολύ σημαντικό»*

Επίσης, οι εκπαιδευτές και οι εκπαιδευτρίες εμπυχώνουν κι ενθαρρύνουν τους εκπαιδευόμενους στην προσπάθειά τους. Η Νέττυ παραδέχεται πως δυσκολεύεται στη γραμματική, αλλά η εμπύχωση από τον εκπαιδευτή της λειτουργεί θετικά επάνω της και την κινητοποιεί να συνεχίσει την προσπάθεια: *«Δεν καταλαβαίνω την γραμματική.*

Με ζορίζει, ασφαλώς, με τα ρήματα, με τους χρόνους, αμάν μ' αρέσει να γράφω! Του λέω του Α., που μας κάνει κάθε Τετάρτη «δεν ξέρω να γράφω». «Εσύ γράψε!» μου λέει, «Ας κάνεις λάθος! Εσύ γράψε! Γράψε! Γράψε!». Κι έτσι, με τραβάει και περιμένω πώς και πώς, να 'ρθουν οι μέρες να πάω».

Επίσης, της αρέσει που το μάθημα γλώσσας στηρίζεται σε κείμενα της σύγχρονης επικαιρότητας: *«Μα, ξέρεις τι μ' αρέσει; Όλοι εκεί που έρχονται, κάνουμε, αναλύουμε ένα κείμενο. Αυτή την εβδομάδα αναλύσαμε ένα κείμενο για το μετρό στη Θεσσαλονίκη. Εγώ, που είχα ακούσει δύο λέξεις, εδώ ακούω δέκα και δεκαπέντε. Αποκτώ πιο πολλές γνώσεις εδώ που το κάνω».* Στο συγκεκριμένο παράδειγμα, η τάξη της Νέττυ συζήτησε ένα άρθρο σχετικό με το μετρό της Θεσσαλονίκης, ένα έργο που αφορά κι επηρεάζει τη ζωή όλων των κατοίκων της Θεσσαλονίκης και μέσα από αυτό έμαθε καινούργιο λεξιλόγιο. Αυτή η διδακτική πρακτική που αξιοποιεί η εκπαιδύτρια της τάξης της Νέττυ παραπέμπει στην διδακτική που εξηγεί ότι ακολουθεί η εκπ. [3] και η εκπ.[4]:

Εκπ.[3]: *«Εγώ δεν χρησιμοποίησα ποτέ, μετά από κάποιο διάστημα, δεν χρησιμοποίησα βιβλίο στον Οδυσσέα. Δούλευα πάντα κείμενα που τα ψάχναμε, κι εγώ έψαχνα, έφερναν κι οι μαθητές κείμενα, πολλές φορές ήταν οι ίδιες οι εμπειρίες των μαθητών αποτέλεσαν κείμενα, ο λόγος των ίδιων των μαθητών αποτελούσε κείμενο που μελετούσαμε, ακόμη και στη γραμματική, αυτό το πολύ απλό λέω, το είδος των κειμένων, ε, νομίζω πρέπει να υπάρχει αυτή η αλληλεπίδραση του μαθητή και του δασκάλου».*

Εκπ.[4]: *«(...) [Τ]ο να διδάσκω, να χρησιμοποιώ το υλικό μου, όπως εγώ κρίνω, να το δημιουργώ (...) δεν είναι ότι παίρνω ένα βιβλίο και πάω με αυτό».*

«(...) [Σ]τον 'Οδυσσέα' κάπως κρίνουμε σημαντικό και το υλικό που διδάσκουμε, να μην έχει απλά να κάνει με τη διδασκαλία της γλώσσας. Οπότε... βασιζόμαστε πολύ στην κριτική παιδαγωγική, στα αυθεντικά υλικά, σε υλικά ενδυνάμωσης, ε... δεν ξέρω αν θα το πω πολιτειότητας ή πολιτικοποίησης, ε... υλικά που έχουν να κάνουν με τις ζωές τους. Κι επειδή οι ζωές τους είναι αυτές, προσφύγων ή μεταναστών και τα λοιπά, και το ίδιο το μάθημα είναι πολύ διαφορετικό. Δεν θα χρησιμοποιήσουμε υλικό του φοιτητή, δεν θα χρησιμοποιήσουμε υλικό ενός οποιουδήποτε ανθρώπου που θέλει να ενταχθεί στην πόλη. Το προφίλ του είναι αρκετά συγκεκριμένο, άρα και το υλικό που χρησιμοποιούμε αντίστοιχα.»

Οι εκπαιδευτρίες αυτές επιλέγουν και χρησιμοποιούν «αυθεντικό υλικό», όπως το αποκαλεί η εκπ.[4], που σημαίνει κείμενα που αφορούν στην καθημερινή ζωή των εκπαιδευομένων στο νέο κοινωνικό χώρο, λαμβάνοντας υπόψη το μεταναστευτικό τους προφίλ. Συχνά το υλικό αυτό το δημιουργούν οι ίδιες οι εκπαιδευτρίες (εκπ.[4]), άλλοτε το επιλέγουν ή το παράγουν οι εκπαιδευόμενοι (εκπ.[3]). Έτσι, στο κέντρο της διδασκαλίας τίθενται οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι, οι οποίοι συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία:

Εκπ [3]: *«Δεν είναι απλά μαθητές που κάθονται στα θρανία, ακούνε και φεύγουνε. Βασικά, συμμετέχουν. Μετά, ότι η εμπειρία τους, η γνώση τους, η σκέψη τους, οι θέσεις τους γίνονται αντικείμενα συζήτησης, διαλόγου. Όλα αυτά τα πράγματα μπορούν να μετασχηματίσουν, δεν είναι κάτι άδεια καλάθια οι μαθητές που έρχονται στο σχολείο. Κουβαλάνε πολλά πράγματα μαζί τους. Και τους δίνεται η δυνατότητα να τα βγάλουν όλα αυτά, να ακουστεί η δική τους η φωνή. Βασικά, ακούγεται ο λόγος τους, οι φωνές τους, η ζωή τους. Οπότε αυτό νομίζω παίζει ρόλο, ώστε να μετασχηματίσουν μετά θέσεις και απόψεις σε σχέση με τον κόσμο.»*

Εκπ.[4]: *«[Σ]τον ‘Οδυσσέα’ πάντα λέμε ότι δεν κάνουμε απλά μάθημα ελληνικών. Είναι ένας χώρος στον οποίο οι άνθρωποι έχουν λόγο, έχουν λόγο και ως προς το ίδιο το μάθημα και ως προς τις ανάγκες τους από αυτό, αλλά και από το ίδιο το σχολείο. Έχουν λόγο και στο ίδιο το σχολείο».*

Η πρότερη γνώση κι εμπειρία των εκπαιδευομένων όχι απλά λαμβάνεται υπόψη, αλλά επιπλέον συνιστά το πρωτογενές υλικό πάνω στο οποίο στηρίζεται η διδασκαλία. Έτσι, οι εκπαιδευόμενοι/μενες τίθενται στο κέντρο της διδακτικής διαδικασίας και αναλαμβάνουν ρόλο ενεργό σε αυτή, μέθοδος συμβατή με τις αρχές της ανθρωπιστικής εκπαίδευσης (Ζαρίφης, 2014). Στο πλαίσιο αυτό, βασικό εργαλείο μάθησης και μετασχηματισμού συνιστά ο διάλογος:

Εκπ.[3]: *«[Ο] κριτικός γραμματισμός στο σχολείο που στηρίζεται σε έναν δημοκρατικό διάλογο πρέπει να συνεχιστεί. Δεν πρέπει να μείνει κανείς μόνο στην ανάγνωση και γραφή.(...)[Θ]α πρέπει να υπάρχει πάντα αυτή η αρχή, η χειραφέτηση, ως στόχος του σχολείου».*

«[Π.]χ., να αναφέρω ένα παράδειγμα, υπήρχαν κάποιες φορές αντιπαλότητες και διαμάχες ας πούμε σημαντικές. Μέσα από τον διάλογο, μέσα από την ανάγνωση κειμένων και μετά τον διάλογο, ας το πω και μέσα από τη διδακτική πράξη, που δεν

ήτανε απλή ανάγνωση και γραφή, υπήρχε ο μετασχηματισμός σε πρακτικές και σε συμπεριφορές (...)Κι έχοντας βιώσει οι ίδιοι την διαφορετικότητα, την αποδοχή και την απόρριψη πολλές φορές, ε, νομίζω πως αυτό τους κάνει μέσα από τον διάλογο πιο ανοιχτούς. Σε πολλά κοινωνικά θέματα. (...) [Ε]ίδα ότι αλλάζουνε τον τρόπο σκέψης. Σε κοινωνικά θέματα που βλέπαμε μαζί, υπήρξε μία αλλαγή στην οπτική, σε ιδέες, σε σκέψεις, στις αντιλήψεις... Υπήρχαν δε και πολλοί με διαμάχες. Έντονες διαμάχες μεταξύ των μαθητών σε πολιτισμικά θέματα, πχ για τη θέση της γυναίκας. Βλέπεις όμως σιγά σιγά ότι αρχίζουνε οι μαθητές και οι μαθήτριες και αλλάζουνε θέσεις και σκέψεις. Φαίνεται αυτό. Φαίνεται και στη συζήτηση, φαίνεται και στα κείμενά τους, στη συνέχεια όμως και στις συμπεριφορές, τις πρακτικές».

Με τη μέθοδο αυτή οι εκπαιδευτές στοχεύουν στην κριτική συνειδητοποίηση, τον κριτικό γραμματισμό των εκπαιδευομένων κι εν τέλει στην κοινωνική αλλαγή, που άλλωστε συνιστά και στόχο για το σχολείο του «Οδυσσέα». Γι' αυτό, σύμφωνα με τον εκπ.[2] και την εκπ.[3], οι εκπαιδευτές/τριες στον 'Οδυσσέα' δεν στέκονται στην επιφανειακή διδασκαλία της γλώσσας:

Εκπ.2: «Μέσα από την εκμάθηση της γλώσσας, που δεν γίνεται με έναν ουδέτερο τρόπο, αλλά δίνουμε τη βαρύτητα ακριβώς σε εκείνα τα εργαλεία που θα τους βοηθήσουν να το κατανοήσουν αυτό, είτε είναι η γραμματική και τα γένη και οι έμφυλοι ρόλοι μέσα από τη γλώσσα είτε είναι το λεξιλόγιο, πώς λειτουργεί στα ελληνικά, αλλά και μέσα από τα κείμενα που χρησιμοποιούμε μπορούμε να αναφέρονται στη σχέση τους με την ελληνική κοινωνία, στην ένταξή τους σε αυτήν, στην ιστορία των αγώνων των κοινωνικών της χώρας, της εργατικής τάξης, κι όχι μόνο, και στην καλλιέργειά επίσης μεταξύ τους ενός πνεύματος αλληλεγγύης και αντιρατσισμού».

Εκπ.[3]: «Θα πρέπει οι μαθητές να οδηγηθούν σιγά σιγά από το δάσκαλο να ανακαλύπτουν τι κρύβεται πίσω από τη λέξη. Και νομίζω πως είναι κάτι που τους ενδιαφέρει ιδιαίτερα. Και γίνεται από αρκετούς δασκάλους απ' όσο γνωρίζω. Δηλ. δεν μένουν μόνο στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, αλλά διαβάζουνε και πίσω από τη λέξη».

Η διδασκαλία της γλώσσας, λοιπόν, στον 'Οδυσσέα' «δεν γίνεται με ουδέτερο τρόπο» (Εκπ.[2]), αλλά μέσα από την πολιτική της διάσταση, ενώ η εκμάθηση των λέξεων και των κανόνων της γραμματικής περνά σε ένα δεύτερο, βαθύτερο επίπεδο κατανόησης της κοινωνίας-φορέα της γλώσσας (Εκπ.[3]). Όλα αυτά παραπέμπουν

στην εκπαιδευτική προσέγγιση του Freire, στον οποίο άλλωστε αναφέρεται ρητά η Εκπ. [3]: «[Γ]νώρισα τον Freire στην εποχή που ήμουν στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του ΑΠΘ στις πρακτικές των φοιτητών. Αυτός ο παιδαγωγός για μένα σηματοδότησε και όλη την αλλαγή μου στη διδακτική πράξη».

ε. Αποτελεσματικότητα μαθημάτων και επαγγελματισμός εκπαιδευτών/τριών

Σύμφωνα με την εκτίμηση των εκπαιδευομένων, το σχολείο του Οδυσσέα παρέχει ποιοτικά εκπαιδευτικά προγράμματα. Ο Ιράν, προκειμένου για την ποιότητα των μαθημάτων, δηλώνει emphatically ότι γινόταν: «(...) [Πάρα πολύ σωστά! Πάρα πολύ ωραία! Όχι, δηλ. να έρχονται... Πάρα πολύ σωστά!]. Και η έμπρακτη απόδειξη της υψηλής ποιότητας των παρεχόμενων μαθημάτων γλωσσών είναι ότι πολλοί/ές εκπαιδευόμενοι/ες αποκαταστάθηκαν επαγγελματικά ή έλαβαν ελληνική ταυτότητα, γιατί ακριβώς διδάχθηκαν σωστά ελληνικά στον 'Οδυσσέα': «Εκεί ήμασταν κόσμος που μάθανε γλώσσα και μετά μπήκανε σε δουλειά! Και πήραν ένα χαρτί ε.....και βοήθησαν να πάρουν ελληνική ταυτότητα». Άλλωστε, κι ο ίδιος από το 2018 εργάζεται ως διερμηνέας σε ΜΚΟ χάρη στις γλώσσες, και κυρίως τα ελληνικά που έμαθε στον 'Οδυσσέα': «Γιατί δεν ήξερα, δεν μπορούσα να μιλήσω ελληνικά. Αυτή τη γλώσσα με βοήθησε και πάντα στη ζωή, αυτοί όλοι είναι μέσα μου και μπορώ να το πω και στον κόσμο».

Την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα των μαθημάτων αναδεικνύει και ο Αχμέτ, μιλώντας για την πρώτη του εκπαιδευτική εμπειρία στον Οδυσσέα: «Αυτή η εμπειρία, πάρα πολύ καλά, γιατί και πριν τρία χρόνια δεν μιλούσα τόσο καθαρά. Γιατί δεν μπορούσα να το συνδυάσω». Μέσα σε ένα μόλις τρίμηνο παρακολούθησης μαθημάτων στον Οδυσσέα θεώρησε ότι βοηθήθηκε σημαντικά, πράγμα το οποίο δικαιολογεί τον ισχυρισμό του ότι: «...[Α]λλο είναι να μάθεις έτσι, άλλο είναι να πας σε σχολείο να μάθεις κανονικά να μιλάς με τον κόσμο».

Η Φραντσέσκα σε μικρό χρονικό διάστημα άρχισε να καταλαβαίνει τα ελληνικά: «...[Ε]ίναι ότι αυτούς τους μήνες μαθαίνω μία γλώσσα, ακόμη κι αν δεν τη μιλώ, σου λέω την αλήθεια δεν μιλώ, αλλά καταλαβαίνω πάρα πολλά πράγματα».

Και η Νέττυ, όμως, που ενώ μιλούσε ελληνικά, όταν απευθύνθηκε στον 'Οδυσσέα', αλλά δυσκολευόταν στην ανάγνωση και δεν ήξερε γραφή, δηλώνει ενθουσιασμένη με την πρόοδό της μέσα σε λίγους μήνες: «Τώρα άρχισα να γράφω».

Εκεί που δεν ήξερα να γράφω, εγώ πάντα έγραφα λατινικά, δηλαδή και στο fb και στο messenger, λατινικά γράμματα. Και στις φίλες μου. Ξέρανε αυτές που εγώ γράφω λατινικά. Τώρα όμως εγώ γράφω ελληνικά!(...)Γιατί δεν έγραφα ποτέ εγώ ελληνικά, ποτέ! Ποτέ! Ποτέ! Κι έτσι εγώ γράφω τώρα (...)»

Μέσα από όλες αυτές τις τοποθετήσεις μαρτυρείται ο πρακτικός αντίκτυπος της εκμάθησης της νέας γλώσσας σε πολιτικό και κοινωνικό επίπεδο: Οι εκπαιδευόμενοι/μενες βρίσκουν δουλειές, αποκτούν ελληνική ιθαγένεια και επικοινωνούν ουσιαστικότερα με τους ντόπιους μέσω του προφορικού και γραπτού λόγου. Η εκμάθηση της νέας γλώσσας, λοιπόν, ανάγεται σε ένα είδος γλωσσικών πρακτικών (Street, 2005), εφόσον η νέα γνώση εφαρμόζεται σε καθημερινό επίπεδο σε συγκεκριμένα πολιτικά και κοινωνικά περιβάλλοντα.

Η Ήρα, η οποία διαθέτει εμπειρία κι από άλλο σχολείο εκμάθησης της ελληνικής, επιχειρεί μία σύγκριση ανάμεσα στον Οδυσσέα και εκείνο και θεωρεί πως ο ‘Οδυσσέας’, αν και σχολείο που στηρίζεται στον εθελοντισμό, δεν έχει σε τίποτα να ζηλέψει τα εκπαιδευτικά ιδρύματα που προσφέρουν μαθήματα επί πληρωμή:

«Ακριβώς επειδή εγώ έχω αυτή την εμπειρία, θεωρώ ότι δεν είχε καμία αλλαγή. Στον επαγγελματισμό ήταν ακριβώς το ίδιο και μου άρεσε πάρα πολύ! Αν το ήξερα από την αρχή, δεν θα πήγαινα καν στο Αριστοτέλειο. Το θεωρώ ανεπιφύλαχτα! Δηλαδή χωρίς κανένα αμφιβολία σε αυτό. Αλλά κάλιο αργά, παρά ποτέ».

Θεωρεί πως τους εκπαιδευτές και τις εκπαιδευτριες τις χαρακτηρίζει ο επαγγελματισμός και μάλιστα πως συνδυάζουν τον επαγγελματισμό με την αγάπη για το λειτούργημά τους, αφού τα μαθήματα *«τα προσέφεραν με τόση αγάπη, με τόσο επαγγελματισμό».*

Και η εκπαιδευτρια [1], όμως, περιγράφει τον επαγγελματισμό και την ευελιξία με την οποία διδάσκουν οι εκπαιδευτές/τριες, ακριβώς για το λόγο ότι αισθάνονται την ελευθερία να κινηθούν, όπως κρίνουν - μετά από διερεύνηση των αναγκών και του γλωσσικού επιπέδου των εκπαιδευόμενων τους:

«Επειδή τα προγράμματα του σχολείου δεν είναι προσχεδιασμένα, αλλά υπάρχουν διάφορα βοηθητικά συγγράμματα, ο διδάσκων νιώθει μια ελευθερία να αξιολογήσει το υλικό της τάξης του να κάνει μια έρευνα για το επίπεδο κατανόησης της γλώσσας. Από εκεί και πέρα μέσα από διερευνητικές ερωτήσεις μπορεί να μάθει τις

ανάγκες των μαθητών του και να τους διαμοιράσει ανάλογα με τις ανάγκες τους. Υπάρχουν μαθητές που θέλουν απλά να επικοινωνούν και να γράφουν σε ένα βασικό επίπεδο. Υπάρχουν όμως και άλλοι που θέλουν να μάθουν τη γλώσσα σε βάθος. Αναλόγως με το τμήμα θα δοθεί και η ανάλογη βαρύτητα, αν δηλαδή θα είναι επικοινωνιακός ο ρόλος της γλώσσας και διεκπεραίωσης των βασικών αναγκών της καθημερινότητας, μετακινήσεις, αγορές, πληροφορίες ή αν θα γίνει σε βάθος κατανόηση με γραμματικούς όρους και κανόνες και ότι άλλο συνεπάγεται αυτό. Θεωρώ ότι αυτή η ευελιξία των προγραμμάτων μαζί με τη χρήση των νέων τεχνολογιών συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα του σχολείου που προσπαθεί να ακολουθήσει τους σύγχρονους τρόπους διδασκαλίας και να διατηρεί ένα επίκαιρο παλμό».

Οι διδάσκοντες και οι διδάσκουσες στον Οδυσσέα κινούνται με την ελευθερία που τους παρέχει το ευέλικτο εκπαιδευτικό πλαίσιο στον 'Οδυσσέα' και φαίνεται ότι ενστερνίζονται τις βασικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων σχετικά με τη διερεύνηση αναγκών και σύνδεση της διδασκαλίας με τις ανάγκες που προκύπτουν στη καθημερινότητά των εκπαιδευομένων. Επίσης, μέσα από το λόγο της εκπ.[1] προκύπτει ότι ο Οδυσσέας διαθέτει και την αναγκαία υλικοτεχνική υποδομή (*«διάφορα βοηθητικά συγγράμματα «των νέων τεχνολογιών [που] συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα του σχολείου που προσπαθεί να ακολουθήσει τους σύγχρονους τρόπους διδασκαλίας και να διατηρεί ένα επίκαιρο παλμό»*), για την οποία και η Ήρα σημειώνει ότι δεν λείπει τίποτα: *«οι συνθήκες είναι τέλειες»*. Έτσι, περιγράφεται μία σύγχρονη εκπαιδευτική δομή, που αν και στηρίζεται σε εθελοντές, διαθέτει τα μέσα ώστε να παρέχει ποιοτικά προγράμματα.

στ. Οι εκπαιδευόμενοι ως συν- διαμορφωτές του εκπαιδευτικού πλαισίου

Ο Οδυσσέας παρουσιάζεται ως μία ιδιαίτερη διαπολιτισμική κοινότητα, η οποία συν-διαμορφώνεται από τους/τις εκπαιδευτές/τριες και τους/τις εκπαιδευόμενους/ενες, καθώς συμμετέχουν ενεργά όλοι/ες στην οργάνωση και τη λειτουργία του σχολείου:

Εκπ.[1]: *«Υπάρχει μια θετική ατμόσφαιρα και από τις δύο μεριές για την επίτευξη του έργου και την ανταλλαγή πραγμάτων με ενεργή συμμετοχή διδασκόντων και διδασκόμενων».*

Στο σχολείο αυτό οι εκπαιδευόμενοι έχουν «λόγο»:

Εκπ.[4]: *«Είναι ένας χώρος στον οποίο οι άνθρωποι έχουν λόγο, έχουν λόγο και ως προς το ίδιο το μάθημα και ως προς τις ανάγκες τους από αυτό, αλλά και από το ίδιο το σχολείο. Έχουν λόγο και στο ίδιο το σχολείο».*

Και μάλιστα, ο «λόγος» τους εισακούεται, αφού ο ‘Οδυσσέας’: *«Αφουγκράζεται και ανταποκρίνεται σε ένα αίτημα διεύρυνσης των δεξιοτήτων τους»* (Εκπ.[2]). Για τον λόγο αυτό, ενώ το σχολείο ξεκίνησε με τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας μόνο, στη συνέχεια εισήχθησαν και άλλες γλώσσες, αλλά και μαθήματα Η/Υ:

Εκπ.[3]*«Στην αρχή ξεκίνησε το σχολείο μόνο με την διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Ε, μετά όμως (...) οι μαθητές ήθελαν πρώτα την αγγλική γλώσσα. Ήταν σημαντική γι’ αυτούς. Άλλοι γιατί ήθελαν να φύγουν από την Ελλάδα, άλλοι γιατί είχανε την όρεξη να μάθουνε αγγλικά. Η πρώτη γλώσσα που μπήκε ήταν τα αγγλικά. Μετά υπήρχανε μαθήματα για υπολογιστές που γίνανε την εποχή εκείνη (...) (αναφέρεται στο διάστημα πριν το 2015)»*

Εκπ. [2]:*«Αυτό έχει να κάνει με την ανάγκη που προέκυψε αυτών των ανθρώπων, είτε να βρουν εργασία, είτε να ταξιδέψουν στην Ευρώπη, εννοώ για επαγγελματικούς πάλι σκοπούς ή για μόνιμη εγκατάσταση και το ότι δεν έχουνε τα χρήματα να πληρώσουνε κάποιο φροντιστήριο, ώστε να το πετύχουν αυτό (...).Κι εμείς δεν μπορούσαμε να μην στηρίζουμε τους ανθρώπους αυτούς που τους ήταν αναγκαία μία δεύτερη γλώσσα, ιδίως αν ασχολούνται με τον τουρισμό για παράδειγμα».*

Στο δημοκρατικό κι εύπλαστο αυτό εκπαιδευτικό πλαίσιο, το οποίο διαμορφώνεται ανάλογα με τις ανάγκες και τις επιθυμίες των εκπαιδευομένων, κάποια στιγμή άρχισαν οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι να διδάσκουν τις γλώσσες τους:

Εκπ. [3] *«[Τ]ο πιο ωραίο ήτανε, όταν οι ίδιοι οι μαθητές δίδαξαν την δική τους γλώσσα στους συμμαθητές και τους δασκάλους. Δηλ. η διδασκαλία των Ρωσικών γινόταν από μαθήτριά. Αυτό καθιερώθηκε, δηλ. προσπαθήσαμε και το κάναμε, γιατί το ζήτησαν οι μαθητές. (...)Νομίζω ότι είναι κάτι πολύ ενδιαφέρον, γιατί προσπαθούν να προσφέρουν πάρα πολλά πράγματα στο σχολείο. Δηλ. από μία μικρή προσφορά που θα χρειαζόταν ένα εθελοντικό σχολείο...από ένα στυλό που θα μπορούσε να φέρει κάποιος μέχρι και να κάνει το μάθημα. Η Τ. που έκανε τα μαθήματα ρωσικών (...) ήταν μαθήτριά μου. Κι έγινε δασκάλα. Ήτανε πολύ ωραίο και συγκινητικό θα έλεγα.»*

Παρόμοια εμπειρία καταθέτει και η εκπ.[4]:

«[A]νέκαθεν οι ίδιοι οι μαθητές και οι μαθήτριες δίδασκαν και οι ίδιοι τις γλώσσες τους. Οπότε δεν μιλάμε μόνο για διδασκαλία της ελληνικής, μιλάμε για ένα σχολείο στο οποίο οι άνθρωποι διδάσκουν τις γλώσσες τους σε άλλους ανθρώπους. Έτσι, ισότιμα και αλληλέγγυα. Είναι ένα σχολείο αλληλεγγύης»

Και οι δύο εκπαιδευτριες εκτιμούν ότι αυτή η ανάληψη και η αντιστροφή ρόλων είναι πολλαπλά σημαντική:

Εκπ.[3]: *«Και μετά καταλαβαίνει πιο πολύ ο ένας τον άλλο. Δηλ. γίνεσαι μαθητής. Κι είναι κι αυτό μία από τις αρχές του Freire. Να γίνει ο δάσκαλος μαθητής κι ο μαθητής δάσκαλος. Και είναι πάρα πολύ σημαντικό πράγμα. (...) [Κ]αι νιώθανε ότι προσφέρουνε».*

Εκπ.[4]: *«[A]ρχικά γιατί καμία γλώσσα δεν είναι ανώτερη από τις άλλες. (...)Εγώ, ας πούμε έχω κάνει, έχω υπάρξει μαθήτρια στον 'Οδυσσέα' σε άλλες γλώσσες, που δίδασκαν μαθητές και μαθήτριες δικές μου... Οπότε για μένα ένας λόγος είναι αυτή η ισότητα των γλωσσών και των πολιτισμών, ε... σε πρώτο επίπεδο, αυτό της διδασκαλίας των γλωσσών, που όπως είπαμε εξυπηρετεί, αλλά και σε ένα δεύτερο επίπεδο, ε, και η ισότητα στο σχολείο των ίδιων των ανθρώπων που συμμετέχουν σε αυτό. Και όπως κάθε σχολείο που είναι μικρογραφία της κοινωνίας, έτσι και ο 'Οδυσσέας' βάζοντας τους ανθρώπους στο ρόλο να διδάζουν τη δική τους γλώσσα, νομίζω, τους βάζει και στο ρόλο να λειτουργήσουν, να αποφασίσουν ισότιμα για το σχολείο, για τα μαθήματα, κάνουν και οι ίδιοι γραμματεία, γραμματειακή υποστήριξη, οπότε όλο αυτό, πάντα ο στόχος είναι η ισότητα, νομίζω, η προώθηση της ισότητας των ανθρώπων.»*

Η αντιστροφή των ρόλων κρίνεται πολύ σημαντική από τις δύο εκπαιδευτριες, που εκτιμούν ότι καθιστά δυνατή την αμοιβαία κατανόηση και δίνει τη δυνατότητα στους/στις εκπαιδευόμενους/μενες να αισθανθούν ότι είναι χρήσιμοι/ες στον νέο κοινωνικό χώρο. Με τον τρόπο αυτό επίσης προωθείται η ισότητα στην πράξη, «ισότητα γλωσσών και πολιτισμών», όπως λέει η εκπ.[4], ενώ ταυτόχρονα οι εκπαιδευόμενοι/μενες συμμετέχουν και συνδιαμορφώνουν τον χώρο εκπαίδευσής τους κι έτσι καλλιεργούν δεξιότητες όπως αυτή της αυτενέργειας, της υπευθυνότητας και της ικανότητας να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, χαρακτηριστικά απαραίτητα για τον σύγχρονο ενεργό πολίτη.

Η Ήρα, η συμμετέχουσα στην έρευνα από την Αλβανία, εκπαιδευόμενη στον ‘Οδυσσέα’, ανέλαβε μία τέτοια πρωτοβουλία και περιγράφει την εμπειρία της:

«(...) [Α]έω στον Α., επειδή έχω τις γυναίκες κι αυτά και θεώρησα ότι πρέπει να ανοίξει ένα τμήμα αλβανικών, του λέω «αν γίνεται» και ήταν πάρα πάρα πολύ θετικός. Τρία χρόνια, εκτός από φέτος που δεν άνοιξε, τα δύο πρώτα χρόνια κάναμε αλβανικά για τα παιδιά μεταναστών. Όπως είχα εμπειρία από τον άλλο σύλλογο. (...)Λέω δεν ανοίγω σχολείο. Γιατί να μην είναι για τα παιδιά αυτής της γειτονιάς...(...).Αν μπορούμε σε κάθε γειτονιά, παντού υπάρχουν μικρά παιδιά και από την Αλβανία. Και λέω γιατί να μην γίνει. (...)».

Η Ήρα ένιωσε την άνεση να ζητήσει χώρο στον ‘Οδυσσέα’, ώστε να δημιουργήσει τμήματα αλβανικής γλώσσας για τα παιδιά Αλβανών μεταναστών και η ανταπόκριση ήταν «πολύ θετική». Αυτό μαρτυρεί την ελευθερία και την ευελιξία της εν λόγω εκπαιδευτικής δομής, να διαμορφώνεται, να εξελίσσεται και να μετασχηματίζεται σαν «ζωντανός οργανισμός» -όπως έχει χαρακτηρίσει τον ‘Οδυσσέα’ η εκπ.[4]-ανάλογα με τις ανάγκες που προκύπτουν. Το σχολείο, λοιπόν, που διαμόρφωσε στο πλαίσιο του ‘Οδυσσέα’ η Ήρα, είναι ένα σχολείο οργανωμένο που συνεργάζεται με το Υπ. Παιδείας της Αλβανίας και του Κοσόβου και διαθέτει την αναγκαία υλικοτεχνική υποδομή και τους εκπαιδευτικούς, ώστε να λειτουργήσει αποτελεσματικά:

«[Ε]γώ συνεργάζομαι με το Υπουργείο Παιδείας της Αλβανίας και στο Κόσοβο, μας στέλνουν υλικό, τα βιβλία εντελώς δωρεάν κι όπως μας τα στέλνουν, τα δίνουμε κι εμείς, δηλ. μου αρέσει πάρα πολύ η πολιτική του ‘Οδυσσέα’ κι αυτό κρατάω κι εγώ με το σύλλογο, ενώ στον άλλο σύλλογο, όχι. Πλήρωναν, τρία ευρώ το μήνα. Και πάλι νόμιμο ήταν. Δεν ήταν αυτό κακό, αλλά εμένα μ’ αρέσει τελείως αυτό του Οδυσσέα και δίναμε και βιβλία ή και προσπαθούσε καμιά κυρία να φέρει και τετράδια, μολύβια, δωρεάν. Το περιβάλλον άρεσε πάρα πολύ, κάναμε ...φτάσαμε σε τρία τμήματα, γιατί αυξήθηκαν τα παιδιά, φτάσαμε στα 40 παιδιά και τα μοιράσαμε και σε επίπεδα στην αλβανική, έχω περίπου 7 – 8 εκπαιδευτικούς αλβανικής καταγωγής, που έχουν σπουδάσει πανεπιστήμιο, είναι προϋπόθεση να έχουν τελειώσει πανεπιστήμιο, γιατί να διδάσκει, όπως σας είπα και πριν, άσχετα που είναι εθελοντική, γίνεται ακριβώς, η διαφορά είναι ότι δεν πληρώνεσαι. Γίνεται όμως με τον ίδιο σεβασμό, με το ίδιο

επαγγελματισμό για τη γλώσσα, για το μάθημα, η επαφή με εκπαιδευτικό – μαθητή, το ίδιο είναι. Η διαφορά είναι που δεν υπάρχει πληρωμή. (...)».

Ωστόσο, η Ήρα δεν σταμάτησε εκεί. Βλέποντας την ανταπόκριση που είχε το σχολείο αλβανικών για παιδιά, και καθώς βρισκόταν σε διαρκή επαφή με την αλβανική κοινότητα, «αφουγκράστηκε» την έλλειψη που υπήρχε σε καθοδήγηση των ενηλίκων Αλβανών στην Ελλάδα που επιθυμούσαν να λάβουν μέρος στις κρατικές εξετάσεις για την απόκτηση ελληνικής ιθαγένειας. Κι ακριβώς επειδή είχε όχι μόνο την άνεση, αλλά και την έμπρακτη υποστήριξη από τον ‘Οδυσσέα’, προχώρησε στην υλοποίηση της εξής πρωτοβουλίας:

«[Κ]αι το τελευταίο έτος, το πιο ωραίο που έγινε πέρυσι, γιατί σκεφτόμουν ότι οι γονείς φέρναν τα παιδιά και περιμέναν έξω στο δρόμο, κρύο, χειμώνας, γιατί απόγευμα κάναμε αυτά τα μαθήματα, πιο πολύ βόλευε τις Κυριακές. Στην αρχή ξεκινήσαμε Τετάρτες, Πέμπτες και μετά πήγαμε Κυριακές, γιατί πήραμε, ρωτήσαμε κι ήτανε πιο βολικό τις Κυριακές και μετά μιλάω με τον [X], και λέω: «Α., θα μου δώσεις κι άλλη αίθουσα; Σκέφτομαι την ώρα που οι γονείς περιμένουν τα παιδιά τους, να κάνουνε ελληνικά. Το έχουν τόσο ανάγκη. Δηλ. ήταν μαθητές και οι γονείς, μαθητές του Οδυσσέα ενδιάμεσα στην εβδομάδα, πηγαίνανε, αλλά επιπλέον μια μέρα και κάναμε βασικά πιο πολύ Β’ επίπεδο, αλλά και για την ελληνομάθεια. Γιατί δίνουν εξετάσεις όποιοι θέλουν την ελληνική ιθαγένεια, το οποίο αυτό έχουν πολύ μεγάλη για να μάθουν. (...)Βάλαμε εκπαιδευτικό, ναι εκπαιδευτικό, μία κοπέλα από τις γυναίκες μας, η οποία τελείωσε στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Παιδαγωγικό. (...) Δηλ. και τη μαμά της την είχε μαθήτρια. Ο συνδυασμός είναι και συγκινητικό και πολύ ωραίος. (...)Κι αυτό, δεν ξέρω, εμένα με, με ικανοποίησε και με γέμισε ακόμα πιο πολύ. Δηλ. την πρώτη πρώτη φορά που ξεκίνησα, είχαν έρθει και από το υπουργείο Παιδείας της Αλβανίας και το Κόσοβο, που μας επισκέφτηκαν κι αυτά... ε, το περιβάλλον είναι ακριβώς, σχολή, ζεστό και δεν λείπει τίποτα, μέχρι και μαρκαδόρους, όλα όλα είναι εξασφαλισμένα και πάνω από όλα εντελώς εντελώς εντελώς δωρεάν».

Μάλιστα, τα τμήματα αυτά είχαν τόση ανταπόκριση, ώστε εκπαιδευόμενοι/μενες από άλλα τμήματα, διαφόρων εθνικοτήτων, κατέφθαναν νωρίτερα στον Οδυσσέα, ώστε να παρακολουθήσουν και για λίγη ώρα το τμήμα των αλβανικών:

«(...) [Ε]ένοι, δηλ. που ήτανε από άλλες χώρες, είχανε μάθει τα αλβανικά και χτυπούσαν την πόρτα και λένε, δηλ. το επόμενο μάθημα θα ήταν δικό τους. Ερχόντουσαν δέκα λεπτά νωρίτερα, και λένε, θέλω να μπω, θέλω να ακούσω τα αλβανικά. Ευχάριστο είναι. Δηλ. με πολλή χαρά, κι ερχόντουσαν και μπαίναν και στο μάθημα.»

Μέσα από την ενθουσιώδη παρουσίαση της Ήρας για τον Οδυσσέα, προκύπτει ένα μαθησιακό κι εκπαιδευτικό πλαίσιο καθαρά ανθρωποκεντρικό και μαθητοκεντρικό, που εστιάζει όχι μόνο στις χρηστικές ανάγκες των εκπαιδευομένων, αλλά στις συναισθηματικές και κοινωνικές ανάγκες και επιθυμίες τους με τη δημιουργία μίας διαπολιτισμικής κοινότητας. Στη δημιουργία αυτής της κοινότητας συμβάλλει μεταξύ άλλων η συχνή τέλεση εορταστικών εκδηλώσεων, όπου όλοι μαζί, εκπαιδευτές/τριες και εκπαιδευόμενοι/ες, συμβάλλουν ενεργά στη διοργάνωσή τους.

Ήρα: «Και παίρναμε μέρος και στις γιορτές του Οδυσσέα, και στην κοπή της πίτας, πηγαίναμε φαγητά από την Αλβανία, κι έτσι είναι ακόμη πιο στενή η σχέση με τον Οδυσσέα».

Τις γιορτές αυτές τις οργανώνουν κάθε χρόνο οι εκπαιδευτές/τριες μαζί με τους εκπαιδευόμενους/μενες. Η εκπ.[4] περιγράφει τον ρόλο των εκπαιδευτών/τριων στη διοργάνωσή τους:

«[Ε]χουμε οργανώσει και εκδηλώσεις, πάρτι και παζάρια και παραπάνω πράγματα, ακριβώς επειδή όπως είπα είναι της αυτό-οργάνωσης και... Ναι, δεν διδάσκουμε απλά. Είμαστε όργανα ζωντανά στον Οδυσσέα».

Ανάλογα με τις δεξιότητες, τις γνώσεις και τη δυνατότητα που έχει ο καθένας, αναλαμβάνονται ρόλοι για την πραγμάτωσή των εν λόγω δραστηριοτήτων. Σύμφωνα με την εκπαιδευτρια [1], «στόχος των εξω-διδακτικών δραστηριοτήτων είναι να έρθουμε πιο κοντά, πέρα από τους ρόλους μας στην αίθουσα, να γνωρίσουμε και να ανταλλάξουμε κι άλλες πτυχές των προσωπικοτήτων και των δεξιοτήτων μας ακόμη». Ο Ιράν, για παράδειγμα, υπήρξε για χρόνια ο «φωτογράφος» που κάλυπτε τις γιορτές του Οδυσσέα: «Ταξίδια δεν πήγα, αλλά εεε σε γιορτές κι αυτά πάντα ήμουν εγώ. (...). Συνέχεια βγάζω φωτογραφίες! Τι να σε πω...δηλ. είμαι και φωτογράφος και στον Οδυσσέα όταν πήγαινα σε γιορτές συνέχεια έβγαζα φωτογραφίες (...). Οι γιορτές στον Οδυσσέα, επομένως, λειτουργούσαν ως το πεδίο που παρείχαν την ευκαιρία στον Ιράν να εξασκήσει μία ευχάριστη για εκείνον καλλιτεχνική δραστηριότητα, αλλά και

να επανασυνδεθεί με την πρότερη επαγγελματική του ιδιότητα, εκείνη του φωτογράφου, (εφόσον αυτό ήταν το επάγγελμα του στο Ιράν), ώστε να νιώθει ότι διατηρεί έναν συνεκτικό -αδιάσπαστο Εαυτό.

Η Ήρα περιγράφει πώς όλοι και όλες οι συμμετέχουσες/οντες συμβάλλουν για την πραγματοποίηση των εορτών, φέρνοντας μικρά δώρα, πολλές φορές με χιουμοριστική διάθεση, αλλά και παραδοσιακά φαγητά της χώρας προέλευσής τους:

«[Ο]ι γιορτές που κάνει εδώ, μέσα στο σχολείο του Οδυσσέα, (...)έχει πάρα πολύ πλάκα, γιατί ο καθένας έπρεπε να φέρει ένα δώρο, το οποίο μπορούσε να είναι κι ένα κρεμμύδι κι ένα...δηλαδή γινόταν κλήρωση, φέρναμε όλοι φαγητά απ' τα σπίτια, όλοι, γινόταν ένας ολόκληρος μπουφές, το οποίο ποτέ δεν τελείωνε. (...) Κάτι παραδοσιακό. Αλλά χωρίς έξοδα, κάτι πολύ μικρό. Αλλά όλοι από λίγο, γινότανε, πάρα πάρα πολύ ωραίο, ναι. Και, α! Επίσης, στα καρναβάλια. Ντυνόμασταν με στολές αυτά.»

Στις γιορτές αυτές η συμμετοχή είναι μεγάλη:

Εκπ.[2]: *«(...)Κάθε χρόνο, προ κορονοϊού τουλάχιστον, διοργανώναμε ένα με δύο πάρτι στο χώρο του Οδυσσέα ή στο στέκι μεταναστών, όταν λειτουργούσε, με πολύ μεγάλη συμμετοχή μαθητών, περνούσανε θα έλεγα δεκάδες κάθε φορά και όντως τα θυμούνται όλοι με πολλή αγάπη και χαρά, γιατί εκεί ερχόμασταν πιο κοντά από οποιαδήποτε άλλη στιγμή, χορευάμε, τραγουδούσαμε, πολύ ωραία».*

Για τις γιορτές αυτές μιλούν όλοι με μεγάλη θέρμη, καθώς περιγράφουν στιγμές χαράς, ζεστασιάς, αποφόρτισης, ανθρώπινης επαφής:

Εκπ. [1]: *«Ο στόχος είναι (...) [να] νιώσουμε ομάδα έξω από τη δομή, να μοιραστούμε μια δραστηριότητα από κοινού και να ανταλλάζουμε τις ιδέες και απόψεις μας, να γελάσουμε, να συγκινηθούμε, να ζήσουμε ανθρώπινες στιγμές».*

Ήρα: *«Όντως, εκεί το περιβάλλον, πάρα πολύ ζεστό, πάρα πολύ χαρούμενο, με κόσμο από όλες τις εθνικότητες. Αυτό είναι το ωραίο. Προσπαθούσες μία λέξη από τη μία γλώσσα, μία από την άλλη. Κι έτσι πολύ ζεστή και θετική παρέα. Θεωρώ ότι...ο Οδυσσέας, δεν ξέρω οι άλλες πόλεις, μιλάμε γι αυτό που ζω, που βλέπω με τα μάτια μου, είναι το μοναδικό! Και το θεωρώ τέλειο, τέλειο! Όχι μόνο για τους αλλοδαπούς, αλλά εννοείται και για τους Έλληνες. Για να μπορούνε να γνωρίζουνε ήθη και έθιμα από άλλες κοινότητες, είναι πάρα πολύ ωραίος τρόπος».*

Η Ήρα, πέρα από τη χαρά και την ανεμελιά, θίγει άλλα δύο ζητήματα καίριας σημασίας: μέσα από τις εν λόγω γιορτές στον ‘Οδυσσέα’ καθίσταται κατορθωτή η διαμόρφωση μίας διαγλωσσικής – διαπολιτισμικής κοινότητας, στην οποία οι άνθρωποι, μιλούν σε διάφορες γλώσσες, μοιράζονται τα φαγητά τους και τις παραδόσεις τους και τελικά κοινωνικοποιούνται και μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο στη βάση του αμοιβαίου σεβασμού.

ζ. Ο ‘Οδυσσέας’ ως σταθερό σημείο αναφοράς

Ο ‘Οδυσσέας’ έχει μία σταθερή παρουσία στη Θεσσαλονίκη από το 1997. Κι επειδή ακριβώς είναι μία ανοιχτή σε όλους/όλες και ελεύθερη από γραφειοκρατικές αγκυλώσεις εκπαιδευτική δομή, οι εκπαιδευόμενοι/μενες είτε φοιτούν για χρόνια εκεί μαθαίνοντας πέρα από ελληνικά κι άλλες γλώσσες, είτε σταματούν, όταν οι συνθήκες της ζωής τους δεν τους το επιτρέπουν, κι επιστρέφουν σ’ αυτόν, όταν πάλι μπορούν.

Για παράδειγμα, ο Αχμέτ εξηγεί ότι εγγράφηκε στον ‘Οδυσσέα’ πριν από κάποια χρόνια- *«Για 3 μήνες ήτανε. Από τον Δεκέμβριο ήτανε μέχρι Μάρτιο, κάπως έτσι»*-, για να βελτιώσει τα ελληνικά του, αλλά αναγκάστηκε να σταματήσει εξαιτίας έλλειψης χρόνου: *«Εντάξει όλα αυτά τα χρόνια δούλευα και δεν είχα χρόνο»*. Όταν, όμως, έχασε τη δουλειά του, επανεγγράφηκε στον ‘Οδυσσέα’ σε τμήμα ελληνικών και σε τμήμα αγγλικών: *«(...) [Μ]ου άρεσε και αποφάσισα να ξαναέρθω εδώ»*.

Η παρουσία της Ήρας στον ‘Οδυσσέα’ υπήρξε αδιάλειπτη από το 2000: *«[Σ]την ουσία πήγαινα από το 2000... (...)Εγώ συνέχεια πήγαινα! Και σήμερα, αν έχω όρεξη θέλω να πάω (γελάει). Αν έχω χρόνο ναι, ναι! Δηλ. θεωρώ ότι η μάθηση δεν μπορείς να πεις ότι εντάξει, τελείωσε. Πάντοτε έχουμε κενό»*. Άλλωστε, οι ρόλοι της στον ‘Οδυσσέα’ εναλλάσσονται, αφού εκτός από εκπαιδευόμενη είναι και εκπαιδύτρια και υπεύθυνη για το Κυριακάτικο σχολείο αλβανικών για παιδιά, καθώς και για το τμήμα υποστήριξης και διδασκαλίας σε όσους προτίθενται να λάβουν μέρος στις εξετάσεις για την ελληνική ιθαγένεια (βλ. ενότητα 3.3.6)

Και ο Ιράν, όμως, ο οποίος από το 2005 που εγγράφηκε για πρώτη φορά για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας, δεν έπαψε ως το 2018 να φοιτά εκεί σε διάφορα τμήματα εκμάθησης γλωσσών: *«Και βρήκα Οδυσσέα και πήγα εκεί αγγλικά, ελληνικά, και μετά άκουσα έχει και γαλλικά, ήθελα να πάω γαλλικά, γιατί ήθελα να*

πάω Βέλγιο, έχω φίλους μου που μένει Βέλγιο και λέω να μάθω και γαλλικά. Κι έμαθα 2-3 χρόνια εκεί και γαλλικά. Και μετά ήρθε μια κοπέλα να κάνει ιταλικά, γιατί μιας και είχα...γιατί σας είπα έχω Ιταλία φίλους, και λέω ευκαιρία να μάθω και Ιταλικά. Ήθελα να μάθω και δύο χρόνια Ιταλικά και συνεχίζω συνέχεια τα αγγλικά μου θέλω να βελτιώνω και μέχρι 2018 πήγαινα συνέχεια στα αγγλικά».

Για τον Ιράν ο 'Οδυσσέας' έγινε «στέκι», αφού πέρα από τα μαθήματα, απολάμβανε καθημερινά την σταθερή παρέα φίλων: *«Ναι, ναι, πάντα, κάθε μέρα, κάθε απόγευμα ήμουν από Δευτέρα μέχρι Κυριακή εκεί σε όλα τα μαθήματα. (...) [Η]μασταν μεγάλη παρέα, χρόνια κάνουμε εκεί αγγλικά από την αρχή κι ήρθανε κι άλλοι και φύγανε, αλλά είμαστε εμείς καμιά 8 άτομα, κάθε χρόνο πηγαίνουμε εκεί αγγλικά».*

Το 2018 ο Ιράν αναγκάστηκε να σταματήσει τα μαθήματα λόγω επαγγελματικών υποχρεώσεων, όπως εξηγεί, αλλά δεν έπαψε ποτέ να επισκέπτεται τους φίλους και τους εκπαιδευτές/τριες ή να τους συναντά και εκτός της εκπαιδευτικής δομής : *«[Τ]ο 2018 σταμάτησα, γιατί δούλευα σε μία αντιπροσωπεία αμάξι και τότε είχα χρόνο, γιατί δούλευα 8 μέχρι 4, πρωινό δουλειά. Από 2011 -2018. 2018 βρήκα διερμηνέας δουλειά σε μία οργάνωση και επειδή αλλάζει συνέχεια ωράριο δεν μπορούσα να πάω. Κάθε μήνα μία φορά πήγαινα να δω συμμαθητές μου, δασκάλα μου ...»*

«(...) [Από τον] Οδυσσέα πάντα όταν φεύγουνε για κάτι καφέ κάτι τέτοια, με παίρνουνε και πηγαίνω μαζί τους» .

Όπως προκύπτει από τις πιο πάνω μαρτυρίες, ο 'Οδυσσέας' συνιστά έναν χώρο σταθερό και αδιάλειπτο στο χρόνο, όπου δημιουργούνται σχέσεις ζωής για τους εκπαιδευόμενους μετανάστες και τις εκπαιδευόμενες μετανάστριες. Όμως, το χαρακτηριστικό αυτό φαίνεται ότι αγγίζει και τις εκπαιδευτριες και τους εκπαιδευτές στον 'Οδυσσέας'. Κάποιοι είναι σταθερά εκεί και διδάσκουν για χρόνια. Ο εκπ.[2] για παράδειγμα, ξεκίνησε την διδασκαλία στον 'Οδυσσέα' το 2007 και από το 2009 είναι σταθερό μέλος: *«Δηλαδή μιλάμε για 13 χρόνια»*, εξηγεί ο ίδιος τον Δεκέμβριο του 2021, οπότε διεξήχθη η συνέντευξη. Κάποιοι άλλοι σταματούν και ξαναξεκινούν ανάλογα με τις συνθήκες της ζωής τους, όπως η εκπ.[3], που ξεκίνησε από το 2001 την παράδοση μαθημάτων και μετά από τη διακοπή κάποιων ετών επανήλθε το 2021 παραδίδοντας διαδικτυακά μαθήματα (εξαιτίας των συνθηκών που διαμορφώθηκαν

λόγω covid-19). Στο μεταξύ, το εκπαιδευτικό προσωπικό ανανεώνεται διαρκώς: «Και για μένα είναι πολύ σημαντικό ότι έρχονται διαρκώς νέοι δάσκαλοι στο σχολείο του Οδυσσέα -εγώ ανήκω στους πολύ παλιούς» (εκπ.[3]).

Το γεγονός ότι ο 'Οδυσσέας' υπάρχει σταθερά στην πόλη της Θεσσαλονίκης είναι ένα σημαντικό χαρακτηριστικό που τον καθιστά κάτι «σαν οικογένεια», όπως εξηγεί με συγκίνηση η επ.[4]:

«Αλλά θέλω να πω σίγουρα ότι περνώντας τα χρόνια, είναι ...συνειδητοποιώ ότι πολλές φορές μπαίνουμε μέσα σε έναν χώρο, μ...όταν είμαστε φοιτητές/φοιτήτριες για να αποκτήσουμε εμπειρία, γιατί πρέπει να αποκτήσουμε εμπειρία, για να μπούμε σε έναν χώρο εργασίας και να γνωρίζουμε τι θα κάνουμε ή ακόμα κι όταν είμαστε άνεργες ή ακόμα κι όταν είμαστε συνταξιούχες και θέλουμε κάπως τον χρόνο μας να τον αξιοποιήσουμε παραγωγικά, δημιουργικά με προσφορά κτλ. Αυτό τελειώνει κάποια στιγμή. Δηλ. εντάξει, για εμένα, ήμουνα φοιτήτρια απέκτησα εμπειρία, ήμουνα άνεργη απέκτησα δουλειά, ήμουνα στη Θεσσαλονίκη και τώρα δεν είμαι καν στη Θεσσαλονίκη και συνεχίζω να είμαι στον 'Οδυσσέα'. Και αυτό από μόνο του ...-συγκινούμε- αυτό από μόνο του δείχνει ότι ο ρόλος του 'Οδυσσέα' δεν είναι μόνο τα μαθήματα, ούτε να γεμίσουμε τον χρόνο μας, ούτε να αποδείξουμε στο βιογραφικό μας ότι διδάσκουμε ελληνικά τόσα χρόνια. Για μένα σίγουρα ο 'Οδυσσέας' είναι οικογένεια. Και όπως, έτσι, μία πολύ ωραία οικογένεια, εγώ έχω μπει στον 'Οδυσσέα', έχω βγει, έχω ξαναμπει είναι μια... πολύ σταθερή...δεν ξέρω πώς να το πω, σταθερή οντότητα για μένα. Νιώθω ότι θα είναι εκεί κι εγώ ως μέλος της θα είμαι κι εγώ εκεί και κάθε χρόνο, ανάλογα με πώς μπορώ να είμαι, κι ανάλογα κι ο 'Οδυσσέας' πώς μπορεί να με υποδεχτεί και να μου δώσει χώρο, θα υπάρχει αυτή η σχέση. Κι αυτό είναι υπέροχο! Κι αν το νιώθω εγώ, που έχω την οικογένειά μου εδώ, που μιλάω την εδώ γλώσσα και που μπορώ να μιλήσω και για οποιαδήποτε μαθήματα και να πληρωθώ πια για οποιαδήποτε εργασιακή εμπειρία, αν το νιώθω όλο αυτό εγώ για τον Οδυσσέα, σίγουρα το νιώθουνε και οι μαθητές και οι μαθήτριες του Οδυσσέα».

Μέσα από το λόγο της εκπ[4] προκύπτει ότι συχνά οι εκπαιδευτές και οι εκπαιδευτριες συχνά ξεκινούν τον εθελοντισμό στον 'Οδυσσέα' για καθαρά πρακτικούς λόγους, όπως είναι η πρακτική τους άσκηση ως φοιτητές και φοιτήτριες, η απόκτηση επαγγελματικής εμπειρίας ή ακόμη και η δημιουργική απασχόληση των συνταξιούχων. Ωστόσο, το γεγονός ότι ο 'Οδυσσέας' παραμένει σταθερά ανοιχτός

για όλους όσους πέρασαν από εκεί, είτε πρόκειται για εκπαιδευτές κι εκπαιδευτριες είτε για εκπαιδευόμενους κι εκπαιδευόμενες, και ακόμη περισσότερο το ότι πολλοί από αυτούς κι αυτές, αν όχι οι πλείστοι, επιλέγουν συνειδητά να επιστρέψουν στον Οδυσσέα τον καθιστά κάτι σαν «οικογένεια», μία «σταθερή οντότητα» που εξελίσσεται, διαμορφώνεται και αναμορφώνεται ανάλογα με τις ανάγκες και τη διαθεσιμότητα σε εκπαιδευτές/τριες και εκπαιδευόμενους/μενες. Επιπλέον, η συγκίνηση της εκπ.[4] είναι εμφανής (τη στιγμή που αναφέρει «συγκινήθηκα» δακρύζει), πράγμα που αποδεικνύει τους ισχυρούς δεσμούς που τη συνδέουν με τον Οδυσσέα. Γι' αυτό άλλωστε, ενώ έχει μετακομίσει σε άλλη πόλη, εξακολουθεί και προσφέρει εθελοντικά διαδικτυακά μαθήματα.

η. Γεφύρωση με την τοπική κοινωνία

Σύμφωνα με το καταστατικό ίδρυσης του Οδυσσέα, η «επικοινωνία» και η «κατανόηση» συνιστούν δύο όρους αναγκαίους προκειμένου για την επίτευξη της ένταξης των εκπαιδευομένων στο νέο κοινωνικό χώρο και η κατάκτηση τους επιδιώκεται τόσο μέσω της γλωσσικής εκμάθησης όσο και μέσω της επαφής τους με το νεοελληνικό πολιτισμό, όπως διατυπώνεται στους στόχους του σχολείου («η δυνατότητα επικοινωνίας και κατανόησης μέσω της νέας ελληνικής γλώσσας και του νεοελληνικού πολιτισμού», Καταστατικό ιδρύσεως). Γι' αυτό, ένα από τα μέσα που αξιοποιούνται από τον Οδυσσέα είναι: «οι επισκέψεις σε αρχαιολογικούς – ιστορικούς, μορφωτικούς και πολιτιστικούς χώρους (...)» (Καταστατικό ιδρύσεως).

Έτσι, ο Οδυσσέας -πριν από την πανδημία τουλάχιστον- πραγματοποιούσε εκδρομές, περιηγήσεις σε σημεία ενδιαφέροντος και επισκέψεις σε μουσεία, που, σύμφωνα με τον εκπ.[2], ενισχύουν *«αυτή την αίσθηση ένταξης σε έναν κοινωνικό χώρο, αλλά και στην ευρύτερη ελληνική κοινωνία»*. Την ίδια άποψη εκφράζει και η Εκπ.[4], η οποία θεωρεί αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας τη γνωριμία και την επαφή των εκπαιδευομένων με την πόλη στην οποία ζουν: *«Το να βγαίνουμε έξω από την τάξη, να πηγαίνουμε σε χώρους που έχουνε άλλη αξία στην πόλη για αυτούς, σίγουρα εξυπηρετεί το κομμάτι της ένταξης, δηλαδή να γνωρίσουν, να δουν μέρη και χώρους τους οποίους μπορεί να μην γνωρίζουν ή να μην έχουν πρόσβαση, ή να μην έχουν πληροφορηθεί ότι υπάρχουν. Οπότε είναι πολύ σημαντικό να συμβεί και αυτό και νομίζω ότι κάθε σχολείο το κάνει αυτό, το κάνουμε κι εμείς.»* Γιατί, σύμφωνα πάντα με την εκπ.[4], ένας σημαντικός ρόλος που επιτελεί το σχολείο

του Οδυσσέα είναι η γεφύρωση των εκπαιδευομένων με την ευρύτερη κοινότητα: *«Το σχολείο δεν είναι δηλαδή μόνο η τάξη και μόνο η γλώσσα. Είναι και ο ρόλος του στην κοινότητα. Και προσπαθούμε να γνωρίσουν και την κοινότητα και την κοινωνία και την πόλη. Ένταξη σίγουρα, πρόσβαση κι ενημέρωση και γνωριμία με χώρους τους οποίους μπορεί να μην γνωρίζουν (...)*»

Μάλιστα, σύμφωνα και με τη μαρτυρία της εκπαιδευτέρας [1], τη γεφύρωση των εκπαιδευομένων με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον ευνοούν οι στενές σχέσεις που δημιουργούν οι εκπαιδευτές/τριες με τους εκπαιδευόμενους, που τους επιτρέπουν να γνωρίζουν τα ενδιαφέροντα των τελευταίων: *«[Ο] εκπαιδευτικός λειτουργεί και ως ο συνδετικός κρίκος της μιας κοινότητας με την άλλη, καθώς μέσω αυτού θα γίνει ανταλλαγή πληροφοριών, ενημέρωση για θέματα του ενδιαφέροντός τους, που τους διευκολύνουν σε τομείς που ίσως δεν γνώριζαν ως νεοφερμένοι*». Έτσι, οι εκπαιδευτές/τριες λειτουργούν ως διάλογοι επικοινωνίας με τον ευρύτερο κοινωνικό χώρο της πόλης της Θεσσαλονίκης, μιας και συχνά οι ίδιοι οι μετανάστες δεν γνωρίζουν πάντοτε τι είναι αυτό που χρειάζονται ή πώς και πού να το αναζητήσουν (Barkoglou&Gravani, 2022).

Πράγματι, ο Ιράν που ήταν φωτογράφος στη χώρα προέλευσής του, ανέλαβε το ρόλο του φωτογράφου στις εορταστικές εκδηλώσεις του Οδυσσέα και μέσα από αυτές μπόρεσε να βγάλει προς τα έξω τη δική του δουλειά, αφού μία από τις φωτογραφίες του εκεί εκτέθηκε στο Δήμο Θεσσαλονίκης με αφορμή την Παγκόσμια ημέρα προσφύγων: *«[Σ]τον Οδυσσέα, όταν πήγαινα σε γιορτές συνέχεια έβγαζα φωτογραφίες και μια φορά σε δήμο Θεσσαλονίκης, στην Παγκόσμια ημέρα πρόσφυγας, ο δήμαρχος πήρε τη φωτογραφία μου (...) και το έβαλε εκεί για έκθεση*». Και αυτή είναι μία μόνο από τις περιπτώσεις γεφύρωσης του ατόμου-πρόσφυγα με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον που περιγράφει ο Ιράν.

Στο πλαίσιο αυτό, ενημερώθηκε πάλι μέσω του Οδυσσέα σχετικά με ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα φωτογραφίας για μετανάστες και πρόσφυγες από το Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης της Θεσσαλονίκης: *«Και μετά, το 2011, όταν πήγα εγώ σε ένα σεμινάριο, από Οδυσσέα μου είπανε. Και λέει υπάρχει ένα σεμινάριο φωτογραφίας, αν θέλεις να πας να παρακολουθήσεις, γιατί είναι αυτό για πρόσφυγες και μετανάστες*». Ο Ιράν παρακολούθησε το πιο πάνω επιμορφωτικό πρόγραμμα που του προτάθηκε και βραβεύτηκε σε διαγωνισμό φωτογραφίας που ακολούθησε:

«Και...πήρα και 800 ευρώ και μετά αγόρασα μία καινούργια μηχανή για φωτογραφίες». Μπορεί, λοιπόν, να μην άσκησε το επάγγελμα του φωτογράφου στην Ελλάδα, αλλά εξακολούθησε να υπηρετεί την τέχνη του ερασιτεχνικά και μάλιστα κατόρθωσε μέσω της φωτογραφίας να κάνει αισθητή την παρουσία του στον νέο κοινωνικό χώρο.

Στο ίδιο επιμορφωτικό πρόγραμμα συμμετείχε και η Ήρα, που ενημερώθηκε κι αυτή από τον Οδυσσέα. Μάλιστα, η Ήρα πιστεύει πως, επειδή εντός του Οδυσσέα διαμορφώνονται σχέσεις εμπιστοσύνης και ασφάλειας, οι εκπαιδευόμενοι/μενες μετανάστες/στριες εμπιστεύονται τις πληροφορίες που λαμβάνουν από τους ντόπιους εκπαιδευτές/τριες κι ακολουθούν τις συμβουλές τους:

«Στον Οδυσσέα ήταν πιο ανοιχτόμυαλοι κι όταν βλέπαν τέτοιες ευκαιρίες τα αρπάζαν, γιατί είχαν μάθει με τη νοοτροπία». Αντίθετα, έξω από τον Οδυσσέα οι μετανάστες είναι δύσπιστοι και καχύποπτοι με τους ντόπιους: «Η διαφορά τώρα με τους Αλβανούς της αλβανικής κοινότητας που δεν πηγαίνανε πουθενά, κανένα παιδί σε αλβανικής μάθημα, ήτανε πολύ διστακτικοί, και ‘σιγά μην είναι δωρεάν, σιγά μην δεν ζητήσουν χρήματα από πίσω, σιγά μην ...’ (...). Όταν σου λέω το άκουγαν από εμένα, τον Α., από εκπαιδευτικούς ότι αυτή ήταν μία ευκαιρία, θα πηγαίνανε με κλειστά τα μάτια. Όταν εγώ την ίδια προσφορά θα την έλεγα σε άλλους Αλβανούς που δεν πήγαιναν, ή ήταν δουλειά σπίτι, σπίτι δουλειά ‘μην τους πιστεύεις τόσο τους Έλληνες. Θα δεις ότι από πίσω θα σου ζητάνε χρήματα, θα είναι αυτό, θα είναι...’. Τόσο διστακτικοί. (...) Δηλ. δεξ εδώ τη διαφορά της σκεπτικής γωνίας».

Η διαφορά νοοτροπίας μεταξύ αυτών που μετέχουν στα εκπαιδευτικά προγράμματα του Οδυσσέα και αυτών που απέχουν από εκείνα, σύμφωνα με την Ήρα, έγκειται στο γεγονός ότι οι πρώτοι έρχονται σε επαφή με τους ντόπιους, τους γνωρίζουν και αποκτούν «νοοτροπία» που ευνοεί την εξωστρέφειά τους, ενώ οι δεύτεροι, παραμένοντας στις κλειστές τους κοινότητες απομονωμένοι, αδυνατούν να δημιουργήσουν σχέσεις εμπιστοσύνης με τους ντόπιους.

Η άποψη αυτή ενισχύεται και από την παρατήρηση των εκπ.[2] και [4]:

Εκπ.[2]: *«(...) [Α]πό τη μια υπάρχει μια κοινότητα ανθρώπων, αλλά κυρίως διαμορφώνεται μία αντίληψη, ότι μπορεί να υπάρξει μία κοινότητα με διαφορετικούς ανθρώπους, γιατί, οι πιο πολλοί από τους μετανάστες που βρίσκονται σε μία χώρα, ή τους πρόσφυγες, συνήθως έχουν πολύ μεγάλη εσωστρέφεια και στρέφονται... αυτή η εσωστρέφεια είναι προς την κατεύθυνση της δικιάς τους κοινότητας, είτε γλωσσικής είτε*

εθνοτικής. Ε, είναι πολύ δύσκολο για τους περισσότερους να ξεφύγουν από αυτό. Ο Οδυσσέας τους δίνει τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή, αφενός μέσω των εκπαιδευτών με την ελληνική κοινωνία και αφετέρου με ανθρώπους που δεν ανήκουν απαραίτητα στη δική τους κοινότητα, τη γλωσσική, την εθνοτική ή και την θρησκευτική. Δηλ. φέρνει σε επαφή ανθρώπους που αλλιώς δεν θα έρχονταν σε επαφή».

Εκπ.[4]: «(...) [Ό]λες αυτές οι πρακτικές που χρησιμοποιεί, που χρησιμοποιούμε, νομίζω πως είναι, είναι κάτι που δείχνει κι ένα άλλο παράδειγμα κι ένα άλλο μοντέλο στους εκπαιδευόμενους. Είναι λίγοι οι άνθρωποι που βλέπουν στον Οδυσσέα μόνο δωρεάν μαθήματα και αυτοί δεν θα κάτσουν για πολύ. Οι περισσότεροι είναι αυτοί που βρίσκουν μία οικογένεια, βρίσκουν έναν ασφαλή τόπο. Βρίσκουν έναν χώρο στον οποίο μπορούν να ανήκουν και να υπάρχουν και νομίζω πως αυτό, δηλ. και μόνο η δημιουργία ενός διαφορετικού μοντέλου είναι μία μεγάλη προσφορά κοινωνική του Οδυσσέα».

Ο Οδυσσέας, λοιπόν, ως «ασφαλής» χώρος αλληλεπίδρασης μεταξύ ντόπιων και μεταναστών/στριών, αλλά και μεταναστών/στριών διαφορετικής προέλευσης μεταξύ τους, συνιστά μία εκπαιδευτική κοινότητα πρότυπο. Γίνεται με άλλα λόγια παράδειγμα κοινοτικής οργάνωσης για ανθρώπους ποικίλης μεταναστευτικής προέλευσης και ντόπιους που καλούνται όχι απλά να συνυπάρξουν, αλλά να συναπαρτίσουν και να συνδιαμορφώνουν το χώρο στον οποίο ζουν. Γιατί ο Οδυσσέας είναι ένας ενδιάμεσος χώρος -γέφυρα ανάμεσα στην ευρύτερη κοινωνία που τους κρατά σε απομόνωση και τις κλειστές, εσωστρεφείς κοινότητές τους. Μέσα σε αυτόν τον ενδιάμεσο χώρο, λοιπόν, βλέπουν στην πράξη ότι η συνύπαρξη με τους ντόπιους και τους μετανάστες/στρίες άλλων μεταναστευτικών κοινοτήτων είναι εφικτή: «Με έναν τρόπο ανοίγει δρόμο και εμπιστοσύνη για αυτό το πράγμα, ότι μπορεί να συμβεί τέλος πάντων. Λειτουργεί περισσότερο σαν παράδειγμα, σαν υπόδειγμα. (...). Όταν βλέπουν ότι αυτό μπορεί να γίνει και μέσα από τον Οδυσσέα, προφανώς αυτό τους ανοίγει δρόμους και δυνατότητες» (Εκπ.[2]).

Η διαμόρφωση των μελών του Οδυσσέα σε κοινότητα αποκτά μεγάλη δυναμική. Τα άτομα που ταυτοποιούνται ως μέλη μίας κοινότητας αποκτούν κοινούς τρόπους θέασης και αντίληψης του κόσμου μέσα από την αλληλεπίδρασή τους με τα υπόλοιπα μέλη της κοινότητας και κατ' επέκταση διαμορφώνουν κοινές πεποιθήσεις, κοινές αξίες, προσδοκίες, μία κοινή κουλτούρα, ακόμη και «φαντασιακή», που συχνά

καθοδηγεί τις αποφάσεις και τις πρακτικές των ανθρώπων (Kramersch, 1998:6-8). Κάπως έτσι, φαίνεται ότι διαμορφώνεται η κοινότητα εκπαιδευομένων-εκπαιδευτών/τριών στον Οδυσσέα, η οποία αποκτά μία νοοτροπία περισσότερο ανοιχτή και εξωστρεφή και μία κουλτούρα, που, ακόμη κι αν κινείται στο επίπεδο του φαντασιακού, επιτρέπει στα μέλη της να οραματιστούν την ειρηνική και ισότιμη συνύπαρξη διαφορετικών ανθρώπων και την ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης και αλληλοσεβασμού μεταξύ τους.

Διότι, ο Οδυσσέας ως ενδιάμεσος χώρος, προωθεί τη διάνοιξη διαύλων επικοινωνίας ανάμεσα στους μετανάστες και την ευρύτερη κοινωνία. Ο Ιράν για παράδειγμα παρακινήθηκε από μέλος του Οδυσσέα να επικοινωνήσει τις προσωπικές του εμπειρίες και τα βιώματά του ως πρόσφυγας στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο: «Και μια φορά μάλιστα, πήγαμε μαζί, ο υπεύθυνος, πήγαμε σε tv EPT 3 και ήταν 2015. Θυμάσαι που ήρθανε πολλοί πρόσφυγες, που ήταν σύνορα χαμός; Πήγα [σ]το EPT3 ένα live εεε... το βράδυ ήταν.....ε...Μια εκπομπή και πήγα για το πρόσφυγας». Ο Ιράν μιλά με καμάρι για το γεγονός ότι είχε τη ευκαιρία να προβάλλει ως πρόσφυγας την προσωπική του περιπέτεια στο πλαίσιο της τοπικής κοινωνίας της Θεσσαλονίκης κι ενδεχομένως να αντιπαραβάλλει την δική του ιστορία με την κυρίαρχη αφήγηση που συνδέει τους πρόσφυγες με την πρόκληση μιας σειράς προβλημάτων για τη χώρα (Fotopoulos & Kaimaklioti, 2016).

Είχε όμως και τη δυνατότητα να γνωρίσει το φεστιβάλ κινηματογράφου της Θεσσαλονίκης: «Και πολλές φορές πήγαμε σινεμά, γιατί πάλι από Οδυσσέα μου είπανε είχε φεστιβάλ κινηματογράφου στη Θεσσαλονίκη», και μάλιστα, στο τέλος της προβολής μίας ταινίας που έθιγε το ζήτημα της ζωής στο Ιράν, κλήθηκε να αντικαταστήσει τον κεντρικό ομιλητή που ήρθε από την Ελβετία, αλλά αρρώστησε: «(...)ήταν μια ταινία που κάποιος ήρθε από Ελβετία και δεν μπορούσε να 'ρθει να μιλήσει, άρρωστος ήταν και πήραν εμένα να μιλήσω για τις ταινίες και πώς είναι στο Ιράν. Μετά τις ταινίες (...),[π]άλι μιλούσα [για τους] πρόσφυγ[ε]ς, για το Ιράν...».

Ο Ιράν, λοιπόν, επικοινωνεί τις εμπειρίες του και προβάλλει την τέχνη του (φωτογραφία) στον νέο κοινωνικό χώρο ως πρόσφυγας, χάρη στη διαμεσολαβητική δράση του Οδυσσέα. Η προσφυγική του ταυτότητα δεν συνιστά εμπόδιο στην επικοινωνία του με τον ευρύτερο κοινωνικό χώρο. Αντίθετα, μετατρέπεται σε 'εργαλείο', που διευκολύνει την επαφή του με την κυρίαρχη κοινωνική ομάδα. Έτσι,

ο Ιράν δεν συγκαλύπτει την προσφυγική του ταυτότητα προκειμένου να ενσωματωθεί στο νέο κοινωνικό περιβάλλον, αλλά με αυτοπεποίθηση την προβάλλει για να γίνει αποδεκτός. Η υποστήριξη, η πληροφόρηση και η καθοδήγηση που δέχτηκε από τα μέλη του Οδυσσέα προφανώς υπήρξαν καθοριστικά στο άνοιγμά του προς τα έξω.

4.5 Συνολική αποτύπωση του Β' μέρους της ανάλυσης

4.5.1 Εκπαιδευτικές ανάγκες

Η ανάλυση που προηγήθηκε έδειξε ότι δεν φτάνουν όλοι οι μετανάστες/στρίες με τα ίδια μορφωτικά εφόδια και τις ίδιες εκπαιδευτικές εμπειρίες στη χώρα υποδοχής. Άλλοι, όπως ο Αχμέτ, ο Ιράν και η Νέττυ, δεν κατάφεραν να ολοκληρώσουν τις εκπαιδευτικές τους διαδρομές στις χώρες καταγωγής τους, όπως θα ήθελαν, ενώ οι υπόλοιποι, η Ήρα, η Ίρινα, ο Μπόρις, η Άρπινε και η Φραντσέσκα κατέφτασαν με υψηλά εκπαιδευτικά προσόντα. Κοινό χαρακτηριστικό όλων, ωστόσο, είναι η επιθυμία τους και η ανάγκη τους να συνεχιστεί η εκπαίδευσή τους στη χώρα υποδοχής, ώστε είτε να αποκτήσουν τα εφόδια που δεν έλαβαν είτε να τα επικαιροποιήσουν, ώστε να είναι αναγνωρίσιμα. Οι άνθρωποι αυτοί, είτε επέλεξαν είτε αναγκάστηκαν να μεταναστεύσουν, προσδοκούν τη βελτίωση της κοινωνικής και οικονομικής τους θέσης και για το λόγο αυτό αντιμετωπίζουν την εκπαίδευση στη χώρα υποδοχής ως μέσο κοινωνικής αναρρίχησης.

Η διαπίστωση αυτή συνάδει με την πολιτιστική-οικολογική θεωρία του Ogbu (1983,1987,1992,1995; Ogbu & Simon, 1998), ο οποίος έχει μελετήσει σε βάθος τις εκπαιδευτικές διαδρομές μειονοτικών πληθυσμών, δηλαδή πληθυσμών που βρίσκονται σε υποδεέστερη θέση στο πλαίσιο μίας κυρίαρχης κοινωνίας, μεταξύ των οποίων συγκαταλέγονται και οι μετανάστες/στρίες και οι πρόσφυγες. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, οι μεταναστευτικοί πληθυσμοί («εκούσιες μειονότητες»), ακόμη κι αν βιώνουν διακρίσεις, ιδιαίτερα στις αρχές, δεν προλαβαίνουν να τις εσωτερικεύσουν και εστιάζουν την προσοχή τους στις ευκαιρίες που τους παρέχονται για κοινωνική και οικονομική ανέλιξη. Οι πρόσφυγες, παρότι δεν επέλεξαν, αλλά αναγκάστηκαν να μεταναστεύσουν, παρουσιάζουν παρόμοια χαρακτηριστικά με τους μετανάστες και τις μετανάστριες, καθώς αναπτύσσουν μία «τουριστική» στάση απέναντι στη χώρα υποδοχής και προσπαθούν να αποκομίσουν τα περισσότερα δυνατά οφέλη. Η κατηγορία των μεταναστών/στριών και των προσφύγων έχει ένα «θετικό, διττό πλαίσιο αναφοράς» (Ogbu & Simon, 1998:170): το πρώτο είναι η ζωή τους στη χώρα υποδοχής και το δεύτερο είναι η ζωή στη χώρα προέλευσης. Κάνοντας μία σύγκριση

ανάμεσα στην τωρινή τους κατάσταση και τη ζωή στη χώρα προέλευσης, συνήθως, νιώθουν είτε ότι βρίσκονται σε καλύτερη θέση είτε ότι έχουν περισσότερες ευκαιρίες ανέλιξης και για αυτό ο εν λόγω ερευνητής θεωρεί ότι το πλαίσιο αναφοράς είναι θετικό.

Πράγματι, οι συνθήκες ζωής των βιογραφούμενων προσώπων στη χώρα προέλευσης από ένα σημείο κι έπειτα δεν ήταν βιώσιμες (α' μέρος της ανάλυσης), ενώ για κάποιους οι εκπαιδευτικές εμπειρίες στις πατρίδες τους συνάντησαν δυσκολίες και παρουσιάζουν ασυνέχειες (β' μέρος της ανάλυσης). Έτσι, θεωρούν απαραίτητη τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα στη χώρα υποδοχής, ώστε να μπορέσουν να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες που τους προσφέρει ο νέος κοινωνικός χώρος. Αυτό λειτουργεί ως κίνητρο συμμετοχής σε εκπαιδευτικά προγράμματα (Ogbu & Simon, 1998:170), και δη σε γλωσσικά εκπαιδευτικά προγράμματα, διότι, συνήθως, τις όποιες δυσκολίες και διακρίσεις αντιμετωπίζουν στις αρχές της μεταναστευτικής τους εμπειρίας τις αποδίδουν στη μη γνώση ή την ανεπαρκή γνώση και χρήση της γλώσσας στη χώρα υποδοχής (Ogbu, 1978; Ogbu & Simon, 1998).

Η ανάγκη εκμάθησης της γλώσσας στη χώρα υποδοχής προκύπτει από όλες ανεξαιρέτως τις βιογραφίες της παρούσας έρευνας. Ενδιαφέρουσα πτυχή της ανάλυσης είναι: 1) η ανάδειξη της κοινωνικά κατασκευασμένης και μεταβαλλόμενης φύσης των εκπαιδευτικών αναγκών στη χώρα υποδοχής (Ayers, 2011; Pearce, 1995), 2) ο διαμεσολαβητικός ρόλος της εκμάθησης της γλώσσας στη χώρα υποδοχής για την κάλυψη άλλων αναγκών, φυσικών και κοινωνικών (Ayers, 2011) και 3) η εξελικτική διαμόρφωση και αναδιαμόρφωση των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευόμενων μεταναστών/στριών προϊόντος του χρόνου (Barkoglou & Gravani, 2022). Έτσι, η ανάγκη για επαγγελματική αποκατάσταση του πρώτου διαστήματος στη χώρα υποδοχής μετεξελίσσεται σε ανάγκη για επαγγελματική εξέλιξη, ενώ η ανάγκη για κοινωνική ενσωμάτωση και προσωπική εξέλιξη προβάλλεται πιο έντονα μετά από πολυετή παραμονή στη χώρα υποδοχής. Τις ανάγκες αυτές διαμεσολαβεί η εκμάθηση της νέας γλώσσας και του πολιτισμού. Υπό το πρίσμα της θεωρίας του Ogbu (1983,1987,1992,1995; Ogbu & Simon, 1998), μάλιστα, οι νέες γνώσεις που αποκτιούνται με στόχο την άμβλυνση των γλωσσικών και πολιτιστικών διαφορών και που θεωρούνται από τους ίδιους τους μεταναστευτικούς πληθυσμούς ως αναγκαίες για την κοινωνική τους αναρρίχηση, δεν εκλαμβάνονται ως απειλητικές για την

πρότερη κοινωνική και πολιτισμική τους ταυτότητα, αλλά μάλλον «προσθετικές» (Ogbu & Simon, 1998: 185), με την έννοια ότι εμπλουτίζουν τις ήδη κατεκτημένες γνώσεις και δεξιότητες και τους ενδυναμώνουν στο νέο κοινωνικό πλαίσιο.

Επιπρόσθετα, μία ανάγκη συνδεδεμένη με τη γλωσσική εκμάθηση, που αναδύεται μέσα από το λόγο ορισμένων συμμετεχόντων και μάλιστα σε κάποιες περιπτώσεις εκφράζεται σε λανθάνουσα μορφή, αφορά την πρόσβαση στην έγκυρη πληροφόρηση. Συχνά οι μετανάστες και οι πρόσφυγες δεν γνωρίζουν πώς και πού να αποταθούν, προκειμένου να λάβουν τις πληροφορίες που είναι αναγκαίες, ώστε να «προσανατολιστούν στον νέο κοινωνικό χώρο. Άλλοτε πάλι «δεν ξέρουν τι δεν ξέρουν» (Hoggan & Hoggan-Kloubert, 2021), διότι αγνοούν τις κοινωνικές δομές και τους θεσμούς στη χώρα υποδοχής, που μπορεί να διαφέρουν σημαντικά από τους αντίστοιχους στη χώρα προέλευσής του. Για το λόγο αυτό, τις περισσότερες φορές καταφεύγουν στα κοινωνικά τους δίκτυα, απ' όπου άλλωστε πληροφορήθηκαν όλοι και όλες οι συμμετέχουσες για τον Οδυσσέα, πράγμα το οποίο αναδεικνύει το σημαντικό ρόλο που παίζουν αυτά τα δίκτυα στις ζωές των μεταναστών/στριών, αλλά και το γεγονός ότι ο Οδυσσέας έχει κερδίσει την εμπιστοσύνη των μεταναστευτικών ομάδων της πόλης.

Όλες αυτές οι εκπαιδευτικές και μαθησιακές ανάγκες προβάλλονται μέσα από τον αναστοχαστικό λόγο των συμμετεχόντων/ουσών, που από την οπτική γωνία του παρόντος και με την πείρα του/της εκπαιδευόμενου/μενης ξεδιπλώνουν τις εμπειρίες τους στη διάρκεια του χρόνου. Ακόμη κι αν η αφήγησή τους συνιστά την αποτίμηση της ζωής τους από ένα ορισμένο χρονικό σημείο αναφοράς, το παρόν της βιογραφικής αφήγησης, και σε ένα πολύ συγκεκριμένο πλαίσιο, αυτό της συνέντευξης, ωστόσο, η συνειδητοποίηση και αναγνώριση της εξελικτικής πορείας του ίδιου τους του εαυτού και συνακόλουθα των εκπαιδευτικών τους αναγκών είναι εμφανής.

4.5.2 Ο Οδυσσέας ως ενδιάμεσος, Τρίτος Χώρος

Η ανάλυση με επίκεντρο το εκπαιδευτικό πλαίσιο του Σχολείου Αλληλεγγύης Οδυσσέας ανέδειξε μία σειρά ιδιαίτερων χαρακτηριστικών γνωρισμάτων του εν λόγω εκπαιδευτικού χώρου, τα οποία προσιδιάζουν σε έναν «ενδιάμεσο, Τρίτο Χώρο», όπου συντελούνται μαθησιακές και κοινωνικοπολιτικές ζυμώσεις (Oldenburg, 1997; 1999), έναν χώρο μεταίχμιακό, «με πολιτικά ερείσματα και ανατρεπτικές προθέσεις»,

όπου οι ταυτότητες τίθενται υπό διαπραγμάτευση και αναδομούνται αποφεύγοντας τις πολώσεις (English, 2005:87).

Ειδικότερα, ο Οδυσσέας συνιστά έναν χώρο ανοικτό σε όλους και όλες όσες θέλουν να συμμετέχουν στα προσφερόμενα εκπαιδευτικά προγράμματα και τις δράσεις, δίχως δεσμεύσεις και δίχως προϋποθέσεις, ακόμη και αν δεν διαθέτουν νομιμοποιητικά έγγραφα, εφόσον για την εγγραφή στο σχολείο δεν απαιτείται η επίδειξή τους. Επίσης, τα μαθήματα παρέχονται εντελώς δωρεάν, πράγμα το οποίο συμβάλλει στην άμβλυνση της κοινωνικής ανισότητας και τονίζεται από τους/τις συμμετέχουσες/οντες στην έρευνα, ως κίνητρο συμμετοχής σε αυτά. Η ελευθερία που διέπει τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου, επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους/μενες να διακόπτουν τη συμμετοχή τους σε αυτό και να επιστρέφουν, όποτε το επιθυμούν και το επιτρέπουν οι συνθήκες της ζωής τους, όπως για παράδειγμα συνέβη στην περίπτωση του Αχμέτ, της Ήρας και του Ιράν. Το ίδιο όμως ισχύει και για τους εκπαιδευτές και τις εκπαιδευτριες (π.χ. Εκπαιδύτρια 3 και 4), που ως εθελοντές/τριες μπορεί να μην είναι σε θέση να προσφέρουν αδιάλειπτα το χρόνο τους στον Οδυσσέα, αλλά επιστρέφουν σε αυτόν, όταν μπορούν.

Θα μπορούσε, λοιπόν, κανείς να ισχυριστεί ότι ο Οδυσσέας συνιστά «ουδέτερο έδαφος», υπό τους όρους του Oldenburg (1999:22), βασικό γνώρισμα ενός Τρίτου Χώρου, όπου δεν υπάρχουν αυστηροί κανόνες συμμετοχής. Ταυτόχρονα, το γεγονός ότι ο Οδυσσέας απευθύνεται σε όλους τους ανθρώπους που ζουν στη Θεσσαλονίκη, σε ντόπιους και σε αλλοεθνείς κάθε κοινωνικής και οικονομικής κατηγορίας - και αυτό υποστηρίζεται έμπρακτα από τη δωρεάν συμμετοχή, ώστε να μπορούν να μετέχουν και οι οικονομικά ασθενείς-, δρα εξισωτικά. Σύμφωνα με τον Oldenburg (1999:25) αυτό είναι ένα ακόμη βασικό χαρακτηριστικό των Τρίτων Χώρων, όπου οι μετέχοντες απολαμβάνουν ένα κλίμα ισότητας. Διότι, σε έναν Τρίτο Χώρο, οι άνθρωποι αλληλεπιδρούν ως πρόσωπα, απαλλαγμένοι -έστω και προσωρινά- από τους καθημερινούς κοινωνικούς τους ρόλους, πάνω σε μία βάση ισοτιμίας, όπου λόγο έχουν ακόμη και όσοι κοινωνικά βρίσκονται στο περιθώριο.

Στη λειτουργία του Οδυσσέα ως Τρίτου Χώρου συνηγορεί και το γεγονός ότι πρόκειται για μία δομή σταθερή στον χρόνο και ταυτόχρονα εύπλαστη και ευέλικτη, ώστε να είναι προσβάσιμη από τον κόσμο που απευθύνεται σε αυτή. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Oldenburg (1999: 33), προσβάσιμος είναι ένας

Τρίτος Χώρος, όταν διαθέτει ένα διευρυμένο ωράριο στη διάρκεια της εβδομάδας, ώστε να μπορούν οι άνθρωποι να συμμετέχουν στις δραστηριότητες που προσφέρει στον ελεύθερο χρόνο τους. Πράγματι, όπως έχει τονιστεί και από τις εκπαιδύτριες/τες, τα προγράμματα των μαθημάτων και το είδος των προσφερόμενων μαθημάτων (γλωσσικών, υπολογιστών ή άλλων δραστηριοτήτων) προγραμματίζονται μαζί με τους εκπαιδευόμενους/μενες, οι οποίοι/ες έχουν λόγο, προτείνουν, εκφράζουν τις ανάγκες τους, αλλά και συμβάλλουν στην υλοποίηση τους. Για παράδειγμα, η Ήρα που από εκπαιδευόμενη έγινε εκπαιδύτρια, επισημαίνει πως μετά από διερεύνηση του διαθέσιμου χρόνου των εκπαιδευόμενων, προγραμματίισε τα μαθήματα αλβανικών τις Κυριακές.

Στον Οδυσσέα, υπάρχει αυτή η ευελιξία, διότι, σύμφωνα με τις εκπαιδύτριες και τον εκπαιδευτή, ως εθελοντικό σχολείο, αποτελεί προϊόν προαίρεσης, και ως εκ τούτου η ύπαρξη και η λειτουργία του στηρίζεται καθαρά στη διάθεση των μελών του για προσφορά και δράση. Είναι ένας «ζωντανός οργανισμός», σύμφωνα με τη διατύπωση της εκπ. 4, παραγόμενος από τους ίδιους τους ανθρώπους που τον συναπαρτίζουν (Lefebvre, 1991). Όπως τονίζει, άλλωστε, ο εκπαιδευτής 2, *«το κρίσιμο είναι αυτό. Να μην λειτουργεί το μάθημα και ο Οδυσσέας απλά ως ένα φροντιστήριο γλώσσας, αλλά ως ένας κοινωνικός χώρος συνάντησης»*. Σε αυτόν τον «κοινωνικό χώρο συνάντησης», το κλίμα είναι φιλικό και ζεστό και τα χαρακτηριστικά αυτά τονίζονται από όλους και όλες τις συμμετέχουσες. Σ' αυτό το εκπαιδευτικό πλαίσιο οι εκπαιδευόμενοι/μενες νιώθουν αποδοχή, ασφάλεια, εμπιστοσύνη, ζεστασιά και χαρά. Με άλλα λόγια, ο Οδυσσέας μεταδίδει μία αίσθηση παρόμοια με εκείνη της οικογένειας, δίχως να είναι η οικογένεια, όπου τα άτομα νιώθουν να αναζωογονείται η διάθεσή τους και να βελτιώνονται οι κοινωνικές τους επαφές (Oldenburg, 1999:41).

Εξάλλου, κομμάτι της μαθησιακής διαδικασίας στον Οδυσσέα συνιστούν και οι εξωδιδασκτικές δράσεις, που συμβάλλουν στην ανάπτυξη σχέσεων, ενισχύουν το κλίμα φιλίας και οικειότητας και προωθούν τη γνώση του νέου κοινωνικού χώρου. Επίσης, οι γιορτές δίνουν τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες/ουσες να αυτενεργήσουν, να αναλάβουν πρωτοβουλίες για τη διοργάνωσή τους και να προβάλλουν ισότιμα τις ιδιαίτερες παραδόσεις του τόπου και της κοινότητάς τους, να αλληλογνωριστούν, να μιλήσουν στις γλώσσες τους και να διασκεδάσουν, όλα τους βασικά γνωρίσματα ενός Τρίτου Χώρου. Διότι ένας Τρίτος Χώρος είναι ένα

ενδιάμεσος χώρος, όπου συναντιούνται κουλτούρες παγκόσμιες, αλλά και τοπικές (Bhabha, 1994), όπου ακούγονται και αξιοποιούνται δημιουργικά οι γλώσσες των δίγλωσσων και πολύγλωσσων εκπαιδευομένων και τελικά διαμορφώνεται μία διαγλωσσική κοινότητα (Τσοκαλίδου, 2017).

Οι εκπαιδευόμενοι/μενες, λοιπόν, νιώθουν ότι βρίσκονται σε έναν δικό τους χώρο, στον οποίο αυτενεργούν και συμβάλλουν στη διαμόρφωσή του, πολλές φορές αναλαμβάνοντας οι ίδιοι/ίδιες να διδάξουν τη γλώσσα τους ή αναλαμβάνοντας ευθύνες και αρμοδιότητες για την πραγματοποίηση εκδηλώσεων. Με αυτόν τον τρόπο προετοιμάζονται για την ανάληψη κοινωνικών ρόλων και έξω από τον Οδυσσέα. Έτσι, ο Οδυσσέας λειτουργεί ως ένας ενδιάμεσος χώρος γεφύρωσης των μεταναστών/στριών με την ευρύτερη κοινωνία της Θεσσαλονίκης, πράγμα το οποίο επιτυγχάνεται επιπλέον και μέσα από πληροφόρηση και παρώθηση των εκπαιδευομένων να συμμετέχουν σε δράσεις που προωθούν την εξωστρέφειά τους (π.χ. η ενημέρωση και συμμετοχή εκπαιδευομένων σε σεμινάρια φωτογραφίας, στο φεστιβάλ κινηματογράφου Θεσσαλονίκης κ.α.). Όλα αυτά, σε συνδυασμό με την αποτελεσματικότητα των μαθημάτων, που αποδεικνύεται έμπρακτα από το γεγονός ότι μαθαίνοντας γλώσσα ή γλώσσες στον Οδυσσέα, οι εκπαιδευόμενοι/μενες αποκαθίστανται επαγγελματικά, αλλά και από το ότι προετοιμάζονται για εξετάσεις, συντελούν, ώστε ο Οδυσσέας να αποτελεί πλέον ένα διαχρονικό, σταθερό σημείο αναφοράς, όχι μόνο για τους μετανάστες/στρίες της πόλης, αλλά και για τους εκπαιδευτές/τριες του, όπου καταφεύγουν -σαν σε οικογένεια, όπως το θέτει ο Ιράν-για να καλύψουν όχι μόνο πρακτικές ανάγκες, αλλά και συναισθηματικές και κοινωνικές.

Τέλος, ιδιαίτερο και κρίσιμο χαρακτηριστικό που επιβεβαιώνει τον χαρακτηρισμό του Οδυσσέα ως Τρίτου Χώρου είναι το γεγονός ότι συνιστά έναν χώρο «διαλόγου». Για τον Oldenburg (1999:27) η δραστηριότητα που κυριαρχεί στο πλαίσιο ενός Τρίτου Χώρου είναι ο διάλογος και ειδικότερα ο κοινωνικός διάλογος. Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες και τις συμμετέχουσες στην έρευνα, ο διάλογος βρίσκεται στον πυρήνα της διδασκαλίας στον Οδυσσέα, στοχεύοντας στον κριτικό γραμματισμό. Τα θέματα διαλόγου απορρέουν μέσα από το λόγο των ίδιων των εκπαιδευομένων ή αφορούν σε ζητήματα σχετικά με τη ζωή των εκπαιδευομένων στην πόλη, όπου ζουν. Για παράδειγμα, η Νέττυ αναφέρει τη συζήτηση στην τάξη με αφορμή την ανάγνωση άρθρου για το μετρό Θεσσαλονίκης, η εκπ. 4 κάνει λόγο για

«αυθεντικά υλικά» και η εκπ. 3 τονίζει ότι οι εμπειρίες και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευομένων γίνονται αντικείμενο διαλόγου. Μάλιστα, ο διάλογος δεν περιορίζεται στις κλειστές αίθουσες, αφού σύμφωνα με τον εκπ. 2 «[π]ολλές φορές δηλαδή υπάρχουνε προεκτάσεις, οι εκπαιδευτές με τους μαθητές συναντιούνται και μετά το μάθημα, συζητάνε (...)», ενώ η Ίρινα εκλαμβάνει ως δείγμα σεβασμού προς τους/τις εκπαιδευόμενους/μενες το γεγονός ότι συχνά γίνονται συζητήσεις κι επιλύονται απορίες και μετά το πέρας του μαθήματος.

Για όλους αυτούς του λόγους, λοιπόν, ο Οδυσσέας πραγματικά δεν μπορεί να εκληφθεί ως ένα «φροντιστήριο γλωσσών» (εκπ. 2), αφού ο ρόλος και οι κοινωνικές λειτουργίες που επιτελεί υπερβαίνουν τη μονοδιάστατη παροχή γλωσσικών μαθημάτων. Αντίθετα, αποτελεί, σύμφωνα με τις μαρτυρίες των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα, έναν ιδιαίτερο χώρο μάθησης και κοινωνικοπολιτικών ζυμώσεων, υιοθετώντας τα βασικά χαρακτηριστικά ενός Τρίτου Χώρου.

4.5.3 Ο Οδυσσέας ως χώρος διαπραγμάτευσης ταυτοτήτων

Υπό το πρίσμα της κοινωνιολογίας, ο Τρίτος Χώρος είναι ένας ενδιάμεσος χώρος, ανάμεσα στην οικεία (Πρώτος Χώρος) και την εργασία (Δεύτερος Χώρος), που ανάγεται σε μία κοινότητα, όπου το άτομο έχει τη δυνατότητα να μάθει, να κοινωνικοποιηθεί και να ξεφύγει από τις υποχρεώσεις της καθημερινότητας (Oldenburg, 1999). Υπό το πρίσμα της μετααποικιακής έρευνας, ο Τρίτος Χώρος είναι ένας ρευστός, οριακός και δημιουργικός χώρος (Bhabha, 1994), που λειτουργεί αντισταθμιστικά απέναντι σε ρυθμιστικές και άκαμπτες πεποιθήσεις και όπου οι ταυτότητες γίνονται αντιληπτές ως ευμετάβλητες, σύνθετες, αμφιλεγόμενες, πάντοτε υπό διαπραγμάτευση κατασκευές, που αποφεύγουν τις αγκυρώσεις (English, 2005:87). Ο Οδυσσέας, από όποια οπτική γωνία κι αν ιδωθεί, συνιστά έναν τέτοιο Τρίτο Χώρο, όπου ευνοούνται και ενισχύονται οι διαπραγματεύσεις και οι μετασχηματισμοί σε όψεις των ταυτοτήτων.

Πρώτα απ' όλα, ως χώρος εκμάθησης γλωσσών, αλλά και κοινωνικής αλληλεπίδρασης, όπου οι εκπαιδευόμενοι/μενες έχουν τη δυνατότητα να μιλήσουν τη γλώσσα ή τις γλώσσες που μαθαίνουν κι έτσι να καλλιεργήσουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες, ο Οδυσσέας επιδρά στις ζωές των εκπαιδευομένων σε πρακτικό επίπεδο. Διότι, όπως το θέτει ο Ιράν, «υπάρχουν άνθρωποι που έμαθαν τη γλώσσα και βρήκαν δουλειές». Για τον ίδιο λόγο και ο εκπ. 1, εξάλλου, τονίζει πως η διεύρυνση

των γλωσσικών δεξιοτήτων των εκπαιδευόμενων μεταναστών/στριών οδηγεί σε μετασχηματισμό των επαγγελματικών τους ταυτοτήτων. Έτσι, η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, αλλά και άλλων ξένων γλωσσών, συνιστά ένα είδος γλωσσικής πρακτικής που αλλάζει τις ζωές των εκπαιδευομένων (Street, 2005).

Εξάλλου, στο πλαίσιο του Οδυσσέα, οι εκπαιδευόμενοι έχουν τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν τις κλίσεις, τις γνώσεις, τα ενδιαφέροντά τους, ακόμη και να επανενεργοποιήσουν πρότερες επαγγελματικές ταυτότητες. Για παράδειγμα, ο Ιράν, ο οποίος ήταν φωτογράφος στη χώρα του, έγινε ο φωτογράφος στις δράσεις και τις γιορτές του ‘Οδυσσέα’. Η Ήρα, η οποία σπούδασε Αλβανική Φιλολογία στα Τίρανα και πάντοτε επεδίωκε να αξιοποιήσει τις σπουδές της, δημιούργησε τμήματα αλβανικών στον Οδυσσέα και για παιδιά και για ενήλικες. Έτσι, επιτυγχάνεται η σύνδεση παροντικών πτυχών των ταυτοτήτων των εκπαιδευομένων με προγενέστερες ταυτοτικές τους πτυχές, ώστε να μη νιώθουν ότι βιώνουν τον κατακερματισμό του εαυτού τους. Αντίθετα, δίχως να απωλέσουν κομμάτια του εαυτού τους, επαναπροσδιορίζονται στο νέο, ενδιάμεσο κοινωνικό χώρο που προσφέρει ο Οδυσσέας.

Συχνά, αυτοί οι επαναπροσδιορισμοί και ταυτοτικοί μετασχηματισμοί αποτυπώνονται ως προσωπική εξέλιξη. Πράγματι τα βιογραφούμενα πρόσωπα, αναφερόμενα στο πώς βλέπουν τον Εαυτό τους εντός του εκπαιδευτικού πλαισίου του Οδυσσέα, επισημαίνουν την πρόοδό τους σε επίπεδο γνωστικό και κοινωνικό. Η Νέττυ είναι ενθουσιασμένη που έμαθε να γράφει με ελληνικούς χαρακτήρες και εφαρμόζει τη νέα γνώση στα γραπτά μηνύματα που στέλνει στις Ελληνίδες φίλες της. Νιώθει μάλιστα τόση ικανοποίηση, που δηλώνει πως, κι αν ακόμη δεν καταφέρει να πάρει την ελληνική υπηκοότητα, της φτάνει που ενεπλάκη μετά από τόσο χρόνια στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η Άρπινε, αλλά και η Φραντσέσκα νιώθουν ικανοποιημένες από την πρόοδό τους στην κατανόηση της ελληνικής γλώσσας και μάλιστα η δεύτερη το θεωρεί απόδειξη προσωπικής εξέλιξης. Ο Αχμέτ παραδέχεται πως βελτιώθηκε η επικοινωνία του μέσα από τα μαθήματα στον Οδυσσέα, ενώ ο Μπόρις που πίστευε ότι μιλά πολύ καλά τα ελληνικά, αποκτά αυτογνωσία, καθώς πλέον αναγνωρίζει ότι έχει μεγάλο περιθώριο βελτίωσης. Η Ίρινα νιώθει πως αυτά τα μαθήματα είναι επιτέλους μία προσφορά προς τον εαυτό της, αφού έως τώρα προτεραιότητα ήταν η οικογένεια και τα παιδιά της. Ο Ιράν τέλος δηλώνει emphaticά πως αυτά τα μαθήματα του «έσωσαν τη ζωή» και πως παρά την πολυετή του φοίτηση

στον Οδυσσέα δεν θα πάψει ποτέ να πηγαίνει στον Οδυσσέα, όταν θα έχει χρόνο, πράγμα το οποίο ακούγεται και από την Ήρα, που φοιτά και διδάσκει στον Οδυσσέα επί σειρά ετών. Όλες αυτές οι δηλώσεις λοιπόν είναι ενδεικτικές της ενδυνάμωσης της εκπαιδευτικής και μαθησιακής ταυτότητας των εκπαιδευομένων, η οποία επιδρά σε όλες τις εκφάνσεις της ανθρώπινης ζωής (Kolb & Kolb, 2012: 1889-1892).

Κυρίως, όμως, ο Οδυσσέας αποτελεί μία υβριδική, διαπολιτισμική, διαγλωσσική κοινότητα ανθρώπων, στην οποία άνθρωποι διαφορετικής εθνοπολιτισμικής προέλευσης μιλούν διαφορετικές γλώσσες και μοιράζονται τις εμπειρίες τους, τις απόψεις τους, τις παραδόσεις τους, τα φαγητά τους, στοιχεία της κουλτούρας τους. Μέσα σε έναν τέτοιο οριακό χώρο, όλες οι γλώσσες και οι πολιτισμοί είναι ισότιμοι και σεβαστοί, οι εκπαιδευόμενοι/μενες μαθαίνουν τη γλώσσα και την κουλτούρα της κοινωνίας υποδοχής και αντίστοιχα αξιοποιούν τους δικούς τους πόρους, αφού έχουν τη δυνατότητα να διδάξουν τη δική τους γλώσσα και τον πολιτισμό ή να τα προβάλλουν στις εορταστικές συναθροίσεις.

Ακόμη και η ελληνική γλώσσα που χρησιμοποιούν για να επικοινωνήσουν οι εκπαιδευόμενοι/μενες μεταξύ τους, αλλά και με τους/τις εκπαιδευτές/τριές τους, δεν είναι μία ουδέτερη γλώσσα. Είναι η γλώσσα-στόχος, μέσω της οποίας επιδιώκεται να επιτευχθεί η σύνδεση με το νέο κοινωνικό πλαίσιο. Από αυτή την άποψη ακόμη και η γλώσσα συνιστά έναν «Τρίτο Χώρο», εντός του πεδίου της οποίας οι εκπαιδευόμενοι επικοινωνούν, χτίζουν σχέσεις και διαπραγματεύονται το ποιοι/ες είναι. Έτσι, ενισχύεται και ενδυναμώνεται η διαμόρφωση διττών, ενδιάμεσων, διαγλωσσικών ταυτοτήτων, που συμβάλλουν στη μείωση των αποστάσεων με τον ντόπιο πληθυσμό, δίχως τα άτομα-φορείς αυτών των ταυτοτήτων- να αναγκάζονται να αποποιηθούν τις πρότερες πολιτιστικές τους ταυτότητες. Αντίθετα, η παλιά και η καινούρια πολιτιστική ταυτότητα βρίσκονται σε διαλογική και δημιουργική αλληλεπίδραση (Elliot et al., 2016).

Αυτό συμβαίνει, διότι ουσιαστικά διαμορφώνεται μία εκπαιδευτική κοινότητα ανθρώπων που αναπτύσσει τη δική της κουλτούρα, όπως εξηγεί η Ήρα, τα μέλη της οποίας νιώθουν ασφάλεια και εμπιστοσύνη μεταξύ τους και με τους ντόπιους και γι' αυτό αποκτούν νοοτροπία περισσότερο ανοιχτή και εξωστρεφή σε σχέση με τις μεταναστευτικές κοινότητες της πόλης, που έχουν την τάση να είναι κλειστές και εσωστρεφείς, κατά τον εκπ. 2. Σε αυτή την ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης,

σημαντικό ρόλο παίζει το κλίμα που κυριαρχεί στον Οδυσσέα, το οποίο περιγράφεται ως φιλικό και ζεστό από όλους και όλες τις συμμετέχουσες. Στον Οδυσσέα οι εκπαιδευόμενοι νιώθουν αποδοχή, ασφάλεια, ζεστασιά και χαρά, όλα τους συναισθήματα που επηρεάζουν θετικά τη μαθησιακή διαδικασία (Shuck, Albornoz & Winberg, 2007), αλλά και το πώς βλέπουν οι εκπαιδευόμενοι/μενες τον Εαυτό τους εντός του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού – μαθησιακού πλαισίου (Dirkx, 2001, 2006). Κυρίως, όμως, ο Οδυσσέας, ως χώρος συμπεριληπτικός, επιδρά θετικά στο πώς βλέπουν οι εκπαιδευόμενοι/μενες τον εαυτό τους σε σχέση με τον «άλλο» μετανάστη, αλλά και τον ντόπιο πληθυσμό.

Οι ίδιοι οι εθελοντές και εθελόντριες διδάσκοντες/ουσες του Οδυσσέα λειτουργούν ως πρότυπα κοινωνικής αλληλεγγύης και ανθρωπιστικής προσφοράς. Η Νέττυ θαυμάζει τις εθελόντριες εκπαιδύτριες και τους εκπαιδευτές. Ο Ιράν μιλά με συγκίνηση για την προσφορά τους. Η Ήρα έβλεπε ως πρότυπο τον καθηγητή γαλλικών που άφησε την πατρίδα του και πρόσφερε δωρεάν μαθήματα και σκέφτηκε να κάνει το ίδιο, δημιουργώντας τμήμα αλβανικής γλώσσας στον Οδυσσέα. Το ίδιο έκαναν και πολλοί άλλοι εκπαιδευόμενοι κι εκπαιδευόμενες, σύμφωνα με τις μαρτυρίες των εκπαιδευτριών. Το γεγονός αυτό εξηγείται μέσα από μία σειρά μελετών που έχουν δείξει ότι το να βλέπει κανείς κάποιον να κάνει κάτι, προκαλεί αντίστοιχες νευρολογικές ενεργοποιήσεις, ώστε να μιμηθεί το ίδιο (Martin & Guéguen, 2012). Άλλωστε, η μίμηση συνιστά μία από τις πιο κοινές μαθησιακές μεθόδους (Schlag, 2012). Συνεπώς, κύριο γνώρισμα του Οδυσσέα συνιστά το ότι αποτελεί ένα ιδιαίτερο κοινωνικό μόρφωμα, που θεμελιώνεται στις αρχές του ανθρωπισμού και λειτουργεί ως πρότυπο κοινωνικής οργάνωσης.

Είναι ο χώρος, όπου εκπαιδευόμενοι/μενες κι εκπαιδευτές/τριες βρίσκονται εκεί επειδή το επέλεξαν οι ίδιοι και όπου αναπτύσσονται στενές διαπροσωπικές σχέσεις, οι οποίες στηρίζονται στις αρχές της ισότητας, της αλληλεγγύης, του αμοιβαίου σεβασμού και της έμπρακτης αλληλοϋποστήριξης. Στο πλαίσιο αυτό, δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι ενεργοποιούνται συμπεριφορές που συνάδουν με την ταυτότητα του ενεργού πολίτη: εκπαιδευόμενοι/μενες που αναλαμβάνουν να διδάξουν τις γλώσσες τους, που προσφέρουν ό,τι μπορούν (π.χ. η εκπ. 3 και η Ήρα αναφέρουν ότι κάποιοι/ες εκπαιδευόμενοι/μενες φέρνουν γραφική ύλη στο σχολείο), που συνδιοργανώνουν γιορτές και δρώμενα, που έχουν λόγο στη διαμόρφωση του προγράμματος και τα αντικείμενα διδασκαλίας και προπάντων, που συμμετέχουν σε

γόνιμους διαλόγους, ώστε μέσα από αυτούς συχνά να αλλάζουν προοπτική σε κοινωνικά-πολιτιστικά ζητήματα.

Από τη διαδικασία αυτή, βέβαια, δεν λείπουν και οι εντάσεις, όπως περιγράφουν ο εκπ.2 και η εκπ. 3. Και αυτό είναι αναμενόμενο, μιας και οι ραγδαίες αλλαγές που επιφέρει η μετανάστευση προκαλεί καταρχάς εσωτερικές εντάσεις (Elliot et al., 2016). Άλλωστε, και οι μετανάστες/στρίες φέρουν τις δικές τους προκαταλήψεις και τα στερεότυπα. Για παράδειγμα, ο εκπ. 2 αναφέρει την εξωτερίκευση συγκρούσεων μεταξύ Αλβανών και Σέρβων εκπαιδευομένων παλιότερα, ενώ χαρακτηριστική είναι η έκφραση Ισλαμοφοβίας από την πλευρά της Φραντσέσκα, της Ίρινα και του Μπόρις. Ωστόσο, μέσα από το διάλογο, η εκπ. 3 παρατηρεί να συμβαίνουν ουσιαστικοί μετασχηματισμοί στον τρόπο σκέψης, έκφρασης και συμπεριφοράς:

«(...)είδα ότι αλλάζουνε τον τρόπο σκέψης. Σε κοινωνικά θέματα που βλέπαμε μαζί, υπήρξε μία αλλαγή στην οπτική, σε ιδέες, σε σκέψεις, στις αντιλήψεις...Υπήρχαν δε και πολλοί με διαμάχες. Έντονες διαμάχες μεταξύ των μαθητών σε πολιτισμικά θέματα, πχ για τη θέση της γυναίκας. Βλέπεις όμως σιγά σιγά ότι αρχίζουνε οι μαθητές και οι μαθήτριες και αλλάζουνε θέσεις και σκέψεις. Φαίνεται αυτό. Φαίνεται και στη συζήτηση, φαίνεται και στα κείμενά τους, στη συνέχεια όμως και στις συμπεριφορές, τις πρακτικές».

Η διδακτική πρακτική του διαλόγου λοιπόν, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι «από τη μια υπάρχει μια κοινότητα ανθρώπων, αλλά κυρίως διαμορφώνεται μία αντίληψη, ότι μπορεί να υπάρξει μία κοινότητα με διαφορετικούς ανθρώπους» (εκπ.2), ενεργοποιεί και ενισχύει τους μετασχηματισμούς προοπτικής των εκπαιδευομένων. Η Φραντσέσκα παραδέχεται ότι έχει μειωθεί η ξеноφοβία της και αρχίζει να βλέπει με μεγαλύτερη συμπάθεια τους μουσουλμάνους μετανάστες στην Ελλάδα. Η Ήρα θεωρεί ότι η πολυπολιτισμική συνύπαρξη και αλληλεπίδραση εξοικειώνει τους ανθρώπους με τη διαφορετικότητα. Ο εκπ. 2 υποστηρίζει ότι οι όποιες διαφορές εξομαλύνονται μέσα από τη δημιουργία σχέσεων κ.ο.κ. Επομένως, ο Οδυσσέας, ως ένας Τρίτος Χώρος που ευνοεί το διάλογο και την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων δρα ως το πεδίο εκείνο που ενισχύει τους μετασχηματισμούς στον τρόπο πρόσληψης και νοηματοδότησης κοινωνικών φαινομένων, στάδιο απαραίτητο για το μετασχηματισμό ταυτοτήτων. Με τις διαπιστώσεις αυτές συνηγορούν και τα

ευρήματα της έρευνας της Μόγλη (2019) σε εκπαιδευτικούς χώρους μη-τυπικής εκπαίδευσης, η οποία εξηγεί ότι οι επαφή με ανθρώπους από διαφορετικές χώρες, κουλτούρες, θρησκείες και αξιακά συστήματα καθιστά τους εκπαιδευόμενους/μενες περισσότερο ανεκτικούς, «καθώς τους ενώνουν οι κοινές προσδοκίες για το μέλλον και η κοινή εμπειρία μεταναστευτικής καταγωγής» (σελ. 327).

Μέσα σε έναν τέτοιο χώρο, επίσης, όπου αναπτύσσονται σχέσεις, οι εκπαιδευόμενοι επενδύουν στην εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής. Αντίθετα, όταν οι εκπαιδευόμενοι σε μία ξένη γλώσσα δεν έχουν τη δυνατότητα να κάνουν χρήση της, ή όταν βρίσκονται σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον, όπου δεν νιώθουν άνετα, συχνά αποθαρρύνονται και παύουν να επενδύουν στην εκμάθηση της γλώσσας, ακόμη κι αν το αρχικό τους κίνητρο ήταν ισχυρό (Norton, 2001, 2006, 2010; Norton & De Costa, 2018). Αυτό δεν φαίνεται να συμβαίνει με τους εκπαιδευόμενους του Οδυσσέα, αφού συνιστά μία κοινότητα που ευνοεί την κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνία. Χαρακτηριστικό παράδειγμα συνιστά ο Αχμέτ που επενδύει στη βελτίωση των ελληνικών του και ταυτόχρονα στις σχέσεις του με τους ντόπιους εκπαιδευτές/τριές του, επιδιώκοντας την ενσωμάτωσή του σε μία «φανταστική» ελληνική κοινωνία, πράγμα το οποίο του προσφέρει μία ευρεία γκάμα συμβολικών πόρων, από την οποία αντλεί για τη δόμηση της ταυτότητας στον νέο κοινωνικό χώρο (Norton, 2001, 2006, 2010). Εξάλλου, συχνά τα άτομα με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο επηρεάζονται ως προς την διαμόρφωση της κοινωνικής τους ταυτότητα από το κύρος των κοινωνικών ομάδων που συναναστρέφονται (Kim & Gudykunst, 1988).

Και ο Ιράν, όμως, που εντάσσεται σε τμήματα διαφόρων ευρωπαϊκών γλωσσών, επενδύει σε αυτά, καθώς γνωρίζει ότι θα έχει τη δυνατότητα να συναντήσει τους φίλους του, δομώντας έναν υπερεθνικό Εαυτό, μιας και ως πολιτικός πρόσφυγας δεν μπορεί να ταυτιστεί μήτε με τη χώρα προέλευσης μήτε με τη χώρα υποδοχής. Όλοι και όλες οι εκπαιδευόμενες, άλλωστε, επισημαίνουν ότι οι γνωριμίες και οι κοινωνικές σχέσεις που δημιουργούνται επιδρούν θετικά, ώστε να επενδύουν στα προσφερόμενα γλωσσικά μαθήματα στον Οδυσσέα. Η Μόγλη (2019) διαπιστώνει ότι το θεσμικό πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας στους μη -τυπικούς χώρους μάθησης (π.χ. τα μαθήματα, το κλίμα και οι σχέσεις που διαμορφώνονται) επιδρά αποφασιστικά στην επένδυση στα μαθήματα και δημιουργεί τις προϋποθέσεις για ταυτοτικούς μετασχηματισμούς.

Στο θεσμικό πλαίσιο περιλαμβάνονται και οι εκπαιδευτές/τριες, οι οποίοι/ες στον Οδυσσέα βρίσκονται δίπλα στους/στις εκπαιδευόμενους/μενες μαθαίνουν τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις των τελευταίων και τους πληροφορούν ή τους προωθούν σε δράσεις αντίστοιχες των ενδιαφερόντων τους (εκπαιδύτρια 1) εντός κι εκτός του εκπαιδευτικού πλαισίου. Έτσι, για παράδειγμα, μέσω του Οδυσσέα ο Ιράν συμμετείχε σε τηλεοπτική εκπομπή τοπικού καναλιού και μίλησε δημόσια για την προσφυγική του εμπειρία, όπως επίσης, ανέλαβε να μιλήσει για τη ζωή στο Ιράν και τα προσφυγικά κύματα στο φεστιβάλ κινηματογράφου της Θεσσαλονίκης. Επίσης, όπως δήλωσε ο ίδιος, με αφορμή τις φωτογραφίες του στον Οδυσσέα, που εκτέθηκαν στο δήμο Θεσσαλονίκης, έδωσε και συνεντεύξεις σε περιοδικά της πόλης. Ο Οδυσσέας, λοιπόν, προωθεί την εξωστρέφεια και δίνει τη δυνατότητα στους/στις εκπαιδευόμενους/ενες του να αναλάβουν κοινωνική δράση, να ενεργοποιηθούν και να μιλήσουν δημόσια, να ενημερώσουν το ντόπιο πληθυσμό σχετικά με τις εμπειρίες τους κι έτσι να συμβάλουν στην καταπολέμηση της ξενοφοβίας και του ρατσισμού και να έρθουν πιο κοντά με την τοπική κοινωνία. Έτσι, δεν μετασχηματίζεται μόνο το άτομο-εκπαιδευόμενος, αλλά κινητοποιούνται και ευρύτεροι κοινωνικοί μετασχηματισμοί και αλλαγές. Γιατί, βέβαια, η μετάβαση των μεταναστευτικών πληθυσμών σε μία κοινωνία υποδοχής συνιστά μία σύνθετη διαδικασία που απαιτεί αλλαγές και από τις δύο πλευρές.

ΣΥΝΟΨΗ

Στο δεύτερο μέρος της ανάλυσης ανιχνεύτηκαν οι εκπαιδευτικές διαδρομές και οι εμπειρίες των ενήλικων εκπαιδευόμενων μεταναστών και μεταναστριών, τόσο στις χώρες προέλευσης όσο και στη χώρα υποδοχής. Ανεξάρτητα από τις εκπαιδευτικές έμπειρες που φέρουν τα βιογραφούμενα πρόσωπα, οι οποίες είναι μοναδικές και διαφορετικές σε κάθε περίπτωση, στη χώρα υποδοχής δεσπόζει η ανάγκη για εκμάθηση της γλώσσας, η οποία διαμεσολαβεί άλλες κοινωνικές και οικονομικές ανάγκες. Οι εκπαιδευόμενοι/μενες, ακόμη και μετά από πολύχρονη παραμονή τους στη χώρα, νιώθουν πάντοτε την ανάγκη να καλλιεργηθούν γλωσσικά, γιατί όσο εξελίσσονται οι ίδιοι στο νέο κοινωνικό χώρο τόσο εξελίσσονται και μετασχηματίζονται και οι εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Εξάλλου, οι μεταναστευτικοί πληθυσμοί επιδιώκουν και αγωνίζονται για τη βελτίωση των συνθηκών ζωής τους και η εκπαίδευση εκλαμβάνεται ως μέσο κοινωνικής και οικονομικής αναρρίχησης. Η εκπαίδευση που λαμβάνουν στον Οδυσσέα, φαίνεται ότι ικανοποιεί τις εκπαιδευτικές

τους ανάγκες, μιας και διαθέτει τα χαρακτηριστικά ενός Τρίτου, ενδιάμεσου χώρου, που ικανοποιεί την ανάγκη τους για ευελιξία, αποδοχή, ασφάλεια και συνιστά ένα πεδίο ενδυνάμωσης, αλλά και μετασχηματισμού πτυχών των ταυτοτήτων τους, με τρόπο που διευκολύνει τη γεφύρωση με το νέο κοινωνικό πλαίσιο και ενισχύει την ενεργό τους κοινωνική και πολιτική δράση.

ΚΕΦ.5 ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΣΤΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σκοπός του παρόντος κεφαλαίου είναι να δοθούν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία καθοδήγησαν την παρούσα έρευνα. Έτσι, περιλαμβάνονται τέσσερις ενότητες, αντίστοιχες του εκάστοτε ερωτήματος.

5. 1 Ποιες όψεις και ποια χαρακτηριστικά της ταυτότητάς τους προβάλλουν οι εκπαιδευόμενοι ενήλικες μετανάστες μέσα από τις αφηγήσεις τους;

Όπως εξηγήθηκε στο θεωρητικό μέρος της παρούσας έρευνας, οι ταυτότητες εκλαμβάνονται ως κοινωνικά κατασκευασμένες και δια μέσω του λόγου παραγόμενες σε συγκεκριμένα επικοινωνιακά πλαίσια (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011). Έτσι, οι τοποθετήσεις των αυτό-βιογραφούμενων προσώπων και η επιλογή των θεμάτων που επιλέγουν να αφηγηθούν -ή και να μην θίξουν καθόλου- είναι ενδεικτικά των όψεων και των χαρακτηριστικών της ταυτότητας που επιθυμούν να προβάλλουν στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασής τους με την ερευνήτρια. Μέσα από αυτές τις τοποθετήσεις προεξέχουσα θέση φαίνεται να κατέχει η *θρησκευτική ταυτότητα*, η *εθνική ταυτότητα* και η *έμφυλη*.

Ειδικότερα, όσον αφορά στη θρησκευτική ταυτότητα, η προβολή ή η αποσιώπησή της φαίνεται να συνδέεται με τον τρόπο με τον οποίο οι συμμετέχοντες/ουσες συσχετίζονται ή επιθυμούν να συσχετισθούν με τον ντόπιο πληθυσμό και την αποδοχή που απολαμβάνουν ή θα επιθυμούσαν να απολαμβάνουν στον νέο κοινωνικό χώρο. Στο πλαίσιο αυτό, όταν είναι συμβατή με την κυρίαρχη θρησκεία της χώρα υποδοχής, προβάλλουν με έμφαση ως σταθερή και αδιαπραγμάτευτη τη θρησκευτική τους ταυτότητα (π.χ. Φραντσέσκα, Ίρινα, Μπόρις), ενώ την αποσιωπούν όταν νιώθουν ότι δεν τους λείπει η αποδοχή (π.χ. Άρπινε, Νέττυ, Ήρα). Όταν, όμως, νιώθουν ότι τους απομακρύνει από την επιδιωκόμενη ένταξή τους στην ομάδα στόχο, τη διαπραγματεύονται (π.χ. Αχμέτ), δηλαδή επιδιώκουν να κατασκευάσουν μία ταυτότητα, έτσι ώστε να μπορεί να αναγνωριστεί θετικά από τους άλλους (Zdeněk, 2017) ή ακόμη και τη μετασχηματίζουν (π.χ. Ιραν).

Συχνά η θρησκευτική ταυτότητα στον αφηγηματικό λόγο των συμμετεχόντων/ουσών συνυφαίνεται με στοιχεία που αφορούν και παραπέμπουν στην εθνική, ακόμη και στην έμφυλη ταυτότητά τους, ενδεικτικό των ρευστών ορίων ανάμεσα στις διάφορες πτυχές της ταυτότητας. Στην πραγματικότητα, πρόκειται για τρεις πτυχές της ταυτότητας, που συχνά αλληλο-επικαλύπτονται, καθώς η μία βρίσκεται στη διατομή της άλλης. Οι αλληλο-επικαλυπτόμενες πτυχές της ταυτότητας συντελούν σε μία ιδιαίτερη και μοναδική εμπειρία ζωής σ' ένα συγκεκριμένο κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο (Warner, 2008). Αυτές οι τρεις πτυχές διαφοροποιούν τους μετανάστες αφενός σε μουσουλμάνους έξω-Ευρωπαίους και αφετέρου σε Χριστιανούς, κάποτε Χριστιανούς-Ευρωπαίους, που διαπραγματεύονται τις σχέσεις τους με τον ντόπιο πληθυσμό στην κοινωνία υποδοχής και προβαίνουν σε μετασχηματισμούς και ταυτίσεις.

Σε όλες τις περιπτώσεις η εθνική ταυτότητα δομείται μέσα από διαπραγματεύσεις και αμφιταλαντεύσεις μεταξύ δύο πόλων: το «εδώ» και το «εκεί». Αν και ο λόγος των αφηγητών αναδεικνύει την προσπάθειά τους να προβάλλουν μία σταθερή εθνική ταυτότητα, τελικά αυτή υπονομεύεται από την κατασκευή διττών, υβριδικών ταυτοτήτων με ασαφή καθορισμό του «ανήκειν» (Bhabha, 1994). Καθώς η εθνική ταυτότητα είναι άμεσα συναρτώμενη με το κοινωνικό πλαίσιο εντός του οποίου παράγεται (Barabasch & Merrill, 2014; Wegner, 1998; Woodward, 2004) και οι άνθρωποι με μεταναστευτικό παρελθόν έχουν περισσότερα του ενός σημεία αναφοράς για την κατασκευή των εθνικών τους ταυτοτήτων (De Fina, 2013), συνηθώς βρίσκονται σε μία ρευστή, ενδιάμεση κατάσταση, έναν «τρίτο χώρο», εντός του οποίου αντλούν στοιχεία για τον αυτοπροσδιορισμό τους (Bhabha, 1994).

Όσον αφορά στις έμφυλες ταυτότητες των γυναικών που συμμετέχουν στην έρευνα, αυτές φαίνεται να ενδυναμώνονται στο κοινωνικό πλαίσιο της χώρας υποδοχής, όπως συμβαίνει για παράδειγμα με τη Νέττυ και την Ήρα, οι οποίες όχι μόνο νιώθουν αυτεξούσιες στο νέο κοινωνικό πλαίσιο, αλλά αναλαμβάνουν και τη στήριξη άλλων γυναικών, κακοποιημένων η πρώτη, Αλβανίδων μεταναστριών η δεύτερη. Παράλληλα, εκφράζονται συχνά φόβοι που σχετίζονται με τη θέση των γυναικών στις μουσουλμανικές κοινωνίες και την ανασφάλεια που προκαλούν οι μουσουλμάνοι άντρες μετανάστες στις ευρωπαϊκές κοινωνίες. Τέτοιους φόβους εκφράζουν η Ίρινα, ο Μπόρις και η Φραντσέσκα. Οι άντρες, από την άλλη, που προέρχονται από Ισλαμικές κοινωνίες νιώθουν την ανάγκη να «απαντήσουν» μέσα

από τον πολυφωνικό του λόγο (Bakhtin, 1981) στις Ισλαμοφοβικές φωνές του κυρίαρχου δημόσιου λόγου, δομώντας ένα προοδευτικό προφίλ, που αντιτάσσεται στον φονταμενταλιστικό, πατριαρχικό λόγο, όπως κάνει για παράδειγμα ο Άχμετ και ο Ιράν.

Ο βιογραφικός λόγος όλων τους, αναδεικνύει ως τελικό, άρρητο στόχο τους την αποδοχή και την αναγνώρισή τους στον νέο κοινωνικό χώρο (Honneth, 1995) και για αυτό αναζητούν σημεία σύγκλισης με την κυρίαρχη κοινωνία. Όσο μεγαλύτερη είναι η διαφορά του πολιτισμικού κεφαλαίου (Bourdieu, 1977) που φέρουν τα αυτόβιογραφούμενα πρόσωπα σε σχέση με την κοινωνία υποδοχής, τόσο εντονότερες είναι οι διαπραγματεύσεις και οι μετασχηματισμοί των εν λόγω πτυχών της ταυτότητάς τους (Kim, 2001; Morrice, 2014). Και επίσης, όσο πιο ρατσιστικά αντιμετωπίζονται στην κοινωνία υποδοχής, τόσο περισσότερο προσπαθούν να απαντήσουν στις κατηγορίες εναντίον των κοινωνικών, θρησκευτικών και εθνικών ομάδων καταγωγής τους, προβάλλοντας έναν ευέλικτο Εαυτό, ανοιχτό σε αλλαγές. Γι' αυτό αναγκάζονται να διαπραγματευτούν δομικές πτυχές της ταυτότητάς τους στη χώρα υποδοχής, όπως είναι η θρησκευτική ταυτότητα, η εθνική ταυτότητα, η έμφυλη ταυτότητα και τους ρόλους που απορρέουν από αυτή, πράγμα το οποίο ενισχύει την αρχική μας θέση, ότι οι ταυτότητες και οι μετασχηματισμοί τους βρίσκονται σε συνάφεια με τον τρόπο μετάβασης και ενσωμάτωσης στις κοινωνίες υποδοχής.

Η διαπραγμάτευση αυτή στο επίπεδο της αφηγηματικής συγκρότησης των ταυτοτήτων τους πραγματοποιείται με διάφορους τρόπους, όπως είναι η αξιοποίηση στρατηγικών ευγένειας (Brown and Levinson, 1987) ή η εναλλαγή ανάληψης υψηλής δράσης με την ανάληψη χαμηλής δράσης (Bamberg et. al., 2011). Παράλληλα, ωστόσο, και δίχως αυτό να αναιρεί την επιδίωξη της αναγνώρισης και της αποδοχής στην κοινωνία της υποδοχής, αποφεύγουν την πλήρη ταύτιση τόσο με αυτή όσο και με την κοινωνία προέλευσης. Έτσι, κινούνται κατά κύριο λόγο σε έναν ενδιάμεσο, «τρίτο χώρο» (Bhabha, 1994/2004), που τους παρέχει τη δυνατότητα να «υπάρξουν» στο νέο κοινωνικό χώρο, δίχως να νιώθουν ότι έχουν απωλέσει τον Εαυτό τους, πράγμα το οποίο αναδεικνύεται μέσα από την ανάλυση των αφηγήσεων όλων των συμμετεχόντων/ουσών.

Πιο διεξοδικά, παρά τις ασυνέχειες στη ζωή τους, τις ραγδαίες αλλαγές και τις μετατοπίσεις στο χώρο, οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες στην έρευνα, στο

σύνολο της βιογραφικής τους αφήγησης, επιχειρούν να αναδείξουν και να προβάλουν έναν συνεχή, συνεκτικό και αδιαίρετο εαυτό. Οι αφηγηματικές τους επιλογές, αλλά κυρίως ο αφηγηματικός τρόπος με τον οποίο συγκροτούν τον βιογραφικό τους Εαυτό μαρτυρά την ενσωμάτωση των νέων εμπειριών και την αφομοίωση των όποιων μετασχηματισμών σε ένα συνεχές όλον (Alheit, 2018; Alheit & Daussien, 2000; Τσιώλης, 2006), ώστε να μην αισθάνονται ούτε «διχοτομημένοι», ούτε, όμως, και απόλυτα αφομοιωμένοι στον νέο κοινωνικό χώρο. Αντίθετα, προβάλλουν συνεκτικές ταυτότητες, σε πολλές περιπτώσεις ενδυναμωμένες, -όπως συμβαίνει για παράδειγμα στην περίπτωση της Νέττυ και της Ήρας, οι οποίες ως γυναίκες αισθάνονται ότι έχουν μεγαλύτερη ελευθερία κινήσεων και εξελίσσονται ως άνθρωποι περισσότερο στο νέο κοινωνικό πλαίσιο από ό,τι θα τους επέτρεπαν οι συνθήκες στην Αλβανία- και συνδυάζουν στοιχεία δύο ή περισσότερων πολιτισμών, πράγμα το οποίο επιβεβαιώνει και η σχετική βιβλιογραφία (Hua, 2017). Φαίνεται, λοιπόν, ότι η επιδίωξη της ενσωμάτωσής τους στο νέο κοινωνικό περιβάλλον δεν αναιρεί την διάθεσή τους να διατηρήσουν στοιχεία του πρότερου Εαυτού τους. Για το λόγο αυτό, συχνά αντιστέκονται στην υιοθέτηση μίας «ταυτότητας νομιμοποίησης» στη βάση της λογικής του κυρίαρχου λόγου. Αντίθετα, κατασκευάζουν «ταυτότητες αντίστασης» (Castells, 2010), με την έννοια ότι αντιστέκονται στον ομογενοποιητικό και αφομοιωτικό κυρίαρχο λόγο, πολλές φορές αρνούμενοι να «ευθυγραμμιστούν» με εκείνον και θέτοντας υπό διαπραγμάτευση όψεις ταυτότητας που τους αποδίδονται (Hua, 2017).

Επομένως, αυτό που συνιστά ενδιαφέρον εύρημα της παρούσας μελέτης είναι ότι οι εκπαιδευόμενοι μετανάστες/στρίες που συμμετείχαν στην έρευνα επέλεξαν να αναλάβουν ενεργητικό ρόλο στη δόμησή των ταυτοτήτων τους υποδεικνύοντας και τη διάθεση προσαρμογής τους στο νέο κοινωνικό χώρο, αλλά ταυτόχρονα και την ανάγκη τους να αντιμετωπίζονται ως πρόσωπα απόλυτα σεβαστά και αυτόνομα, δίχως το ένα να αναιρεί το άλλο. Ειδικότερα, παρότι βίωσαν τραυματικές μεταναστευτικές εμπειρίες, οι οποίες έχουν εγγραφεί στις βιογραφικές τους ταυτότητες (Finnegan, 2022), αυτοπροσδιορίζονται με δημιουργικό τρόπο, καθώς διαπραγματεύονται τη θέση και τους ρόλους τους στον νέο κοινωνικό χώρο και αρνούνται να τοποθετηθούν σε προοριζόμενες για αυτούς θέσεις ταυτότητας. Έτσι, αποδομούν την εικόνα του ευάλωτου, ανεπαρκή μετανάστη που χρειάζεται ένα είδος

«επιπολιτισμού» και «επανορθωτικής» εκπαίδευσης, προκειμένου να μπορέσει να ενταχθεί στο νέο κοινωνικό πλαίσιο (Brown, Gravani & Borg, 2022).

5.2 Σε ποιο βαθμό και τι είδους μετασχηματισμοί συμβαίνουν στις ταυτότητες των ενήλικων εκπαιδευόμενων μεταναστών/στριών στο υπό εξέταση εκπαιδευτικό πλαίσιο;

Μέσα από το λόγο των συμμετεχόντων/ουσών εκπαιδευομένων προκύπτει ότι η συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα και ειδικότερα στα προσφερόμενα εκπαιδευτικά προγράμματα του Οδυσσέα, κινητοποιούν διαπραγματεύσεις και μετασχηματισμούς σε διάφορες πτυχές των ταυτοτήτων τους. Συγκεκριμένα, η ανάλυση έδειξε ότι οι πτυχές των ταυτοτήτων που διαμορφώνονται, ενδυναμώνονται, εξελίσσονται ή/και μετασχηματίζονται είναι η *επαγγελματική ταυτότητα, η μαθησιακή, η διαγλωσσική και διαπολιτισμική, η έμφυλη και η κοινωνικο-πολιτική*.

Πρώτα πρώτα, μέσα από την εκμάθηση της γλώσσας, αλλά και την απόκτηση επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων, ενδυναμώνεται η επαγγελματική τους ταυτότητα και προωθείται η επαγγελματική ενσωμάτωση και εξέλιξή τους. Άλλωστε, στον Οδυσσέα οι εκπαιδευόμενοι/μενες έχουν τη δυνατότητα να μάθουν κι άλλες γλώσσες πέρα από την ελληνική, ενώ για ένα διάστημα παρέχονταν και μαθήματα χρήσης Η/Υ μετά από αίτημα των ίδιων των εκπαιδευομένων. Επίσης, όπως έδειξε η ανάλυση, ο Οδυσσέας λειτουργεί ως ένας χώρος κοινωνικής αλληλεπίδρασης, όπου διαχέονται πληροφορίες που αφορούν στις ζωές των ανθρώπων που κινούνται στο εν λόγω πλαίσιο. Ανταλλάσσονται, λοιπόν, μεταξύ άλλων και πληροφορίες για θέσεις εργασίας, κάτι το οποίο αναφέρεται τόσο από εκπαιδευόμενους/μενες όσο και από τις εκπαιδύτριες και τον εκπαιδευτή. Ακόμη, ο Οδυσσέας προσφέρει στους εκπαιδευόμενους/μενες τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν τις πρότερες επαγγελματικές τους ταυτότητες, έστω και εθελοντικά. Για παράδειγμα, η Ήρα αξιοποιεί το πτυχίο της στην αλβανική φιλολογία οργανώνοντας τμήματα αλβανικών τόσο για παιδιά όσο και για ενήλικες, ενώ ο Ιράν γίνεται ο φωτογράφος του Οδυσσέα. Επιπρόσθετα, μέλη του Οδυσσέα διαμεσολαβούν, ώστε ο Ιράν να αξιοποιήσει την τέχνη της φωτογραφίας κι εκτός του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού χώρου. Η επανασύνδεσή τους με πρότερες επαγγελματικές ταυτότητες δεν τους βοηθά μόνο σε ψυχολογικό επίπεδο, επειδή διατηρούν μία συνεκτική εικόνα για τον Εαυτό τους, αλλά παράλληλα τους βοηθά, ώστε να αναπροσαρμοστούν και να αξιοποιήσουν τα προσόντα που απέκτησαν στις χώρες προέλευσης. Μάλιστα, σύμφωνα με τη Slade

(2015), προκειμένου να επιτευχθεί η επανασύνδεση με τα επαγγέλματα που ασκούσαν στην χώρα προέλευσης, απαιτείται η διατήρηση της σύνδεσης με εκείνα.

Επιπλέον, μέσα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο του Οδυσσέα ενεργοποιείται και ενδυναμώνεται η μαθησιακή ταυτότητα των εκπαιδευομένων. Ειδικότερα, κινητοποιείται το ενδιαφέρον και η διάθεσή τους να καλλιεργηθούν και να βελτιωθούν γλωσσικά, να αποκτήσουν νέες δεξιότητες και γνώσεις. Ο Μπόρις, για παράδειγμα, που πίστευε ότι ήταν ικανός χρήστης της ελληνικής, συνειδητοποίησε ότι είχε να μάθει πολλά ακόμη, ενώ ο Άχμετ διαπίστωσε ότι όσο περισσότερο μάθαινε τόσο βελτίωνε την επικοινωνία και τις σχέσεις τους με τους ντόπιους. Σχεδόν όλοι τους εκφράζονται με χαρά και ενθουσιασμό για τη μαθησιακή διαδικασία και τα μαθησιακά αποτελέσματα και αυτό δείχνει ότι αντιλαμβάνονται την πρόοδό τους, σημάδι προσωπικής εξέλιξης. Η ενεργοποίηση και ενδυνάμωση της μαθησιακής ταυτότητας των εκπαιδευόμενων μεταναστών/στριών είναι ιδιαίτερα σημαντική, ειδικά εάν ληφθεί υπόψη ότι οι περισσότεροι απείχαν από κάθε μορφή εκπαίδευσης για πολλά χρόνια (π.χ. Άχμετ, Ιράν, Νέττυ, Ίρινα και Μπόρις). Συνεπώς, η εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία τους έκανε να δουν τον εαυτό τους ξανά ως εκπαιδευόμενους και να πιστέψουν ότι μπορούν να μάθουν, πράγμα το οποίο, σύμφωνα με τους Kolb & Kolb (2012), συνιστά προϋπόθεση μάθησης. Ο Freire θεωρεί ότι η ενδυνάμωση της μαθησιακής ταυτότητας ενισχύει την πρακτική του κριτικού αναστοχασμού (όπ.αν. στο Kolb&Kolb, 2012) και ως εκ τούτου επιδρά σε όλες τις εκφάνσεις της ανθρώπινης ζωής.

Κυρίως, όμως, εντός του εκπαιδευτικού πλαισίου του Οδυσσέα συμβαίνουν οι ζυμώσεις εκείνες που προωθούν τους μετασχηματισμούς προοπτικής (Mezirow, 1991, 2000) αναφορικά με το πώς βλέπουν τον Εαυτό τους και τους Άλλους. Σύμφωνα με τις μαρτυρίες των εκπαιδευτών/τριών, ο διάλογος που εκκινεί μέσα από τον λόγο και τις εμπειρίες των ίδιων των εκπαιδευόμενων, ενεργοποιεί τις γόνιμες αντιπαραθέσεις, προωθεί την κριτική συνειδητοποίηση των κοινωνικών τους ρόλων και θέσεων και οδηγεί σε απομυθοποίηση της φυσικοποίησής¹⁸ τους, ενισχύοντας την επαναδιαπραγμάτευση των έμφυλων και κοινωνικών ταυτοτήτων τους. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, επίσης, μειώνονται οι ξενοφοβικές και ρατσιστικές διαθέσεις και τα

¹⁸ Με τον όρο φυσικοποίηση νοείται η απόδοση φυσικών ή αντικειμενικών ιδιοτήτων σε φαινόμενα, καταστάσεις ή γεγονότα που είναι κοινωνικά και πολιτιστικά κατασκευασμένα (Phillips & Jorgensen, 2009).

άτομα επαναπροσδιορίζονται δίχως να χρειάζεται να απωλέσουν πτυχές του πρότερου εαυτού τους, γιατί νιώθουν την ασφάλεια και την άνεση να μπορούν να «είναι» αυτό που τα ίδια επιλέγουν, κι όχι αυτό που τους επιβάλλεται (για παράδειγμα, εναλλάσσουν γλωσσικούς κώδικες στην επικοινωνία μεταξύ τους μιλώντας τη γλώσσας τους και την ελληνική ή παρακολουθούν μαθήματα γλωσσών που προσφέρουν εκπαιδευόμενοι, όπως είναι τα ρωσικά και τα αλβανικά) .

Παράλληλα, σύμφωνα με τις μαρτυρίες των εκπαιδευομένων που τονίζουν τον ρόλο που έπαιξε στη ζωή τους ο Οδυσσέας ως ένας χώρος ανάπτυξης κοινωνικών σχέσεων, φαίνεται ότι προωθεί την συμπερίληψη και την αίσθηση του ανήκειν σε μία κοινότητα. Έτσι, οι εκπαιδευόμενοι δεν περιορίζονται στα όρια των μεταναστευτικών τους κοινοτήτων και αυτό, σύμφωνα με τον Banks, (2017) συνιστά βασικό χαρακτηριστικό και προϋπόθεση της μετασχηματιστικής εκπαίδευσης για την πολιτειότητα. Η ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων με ντόπιους, αλλά και μετανάστες/στρίες διαφορετικών πολιτισμικών καταβολών, οι διαλογικές πρακτικές και η δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών εντός του εκπαιδευτικού πλαισίου που λειτουργεί ως μία εκπαιδευτική πολυπολιτισμική κοινότητα, θεμελιωμένη στις αρχές του ανθρωπισμού και της δημοκρατίας, εφόσον οι εκπαιδευόμενοι συνδιαμορφώνουν το εκπαιδευτικό του πλαίσιο και αναλαμβάνουν ισότιμα ενεργούς ρόλους σε αυτό, καθιστά τον Οδυσσέα ένα πρότυπο κοινωνικής οργάνωσης, εντός του οποίου (ανά)κατασκευάζονται ή έστω ενισχύεται η κατασκευή διαπολιτισμικών, κοινωνικά ευαίσθητοποιημένων και ενδυναμωμένων ταυτοτήτων. Στο πλαίσιο αυτό, όπου οι εκπαιδευόμενοι/μενες μετανάστες/στρίες μεταφέρουν και μοιράζονται στοιχεία του πολιτισμικού τους κεφαλαίου και μαθαίνουν και συναλλάσσονται σε πολλές γλώσσες (όχι μόνο τη δική τους ή την κυρίαρχη γλώσσα, δηλ. την ελληνική, όπως διατείνονται η Ήρα και ο Ιράν), αναπτύσσουν διαγλωσσικές (Τσοκαλίδου, 2017), υβριδικές, ενδιάμεσες ταυτότητες (Bhabha, 1994).

5.3 Ποια είναι τα χαρακτηριστικά του προγράμματος που ενισχύουν ή αποτρέπουν αυτούς τους μετασχηματισμούς και πώς οι τελευταίοι λειτουργούν αναφορικά με τη μετάβαση των εκπαιδευομένων μεταναστών/στριών στην κοινωνία υποδοχής;

Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας έδειξε ότι τα χαρακτηριστικά του προγράμματος που ευνοούν εκείνους τους μετασχηματισμούς πτυχών των ταυτοτήτων των ενήλικων εκπαιδευομένων μεταναστών/στριών προς την κατεύθυνση

της ενεργού πολιτειότητας σχετίζονται με την οργάνωση και τη λειτουργία του, το κλίμα και τις σχέσεις που διαμορφώνονται, τις παιδαγωγικές αρχές που διέπουν το πρόγραμμα και τις διδακτικές πρακτικές που αξιοποιούνται, αλλά και με τις εξωδιδακτικές δράσεις που αναλαμβάνονται από εκπαιδευτές/τριες και εκπαιδευόμενους/μενες.

Οργάνωση και λειτουργία

Ο Οδυσσέας, όπως προκύπτει τόσο από τα αρχεία ίδρυσής του, όσο και από τις βιογραφικές αφηγήσεις των εκπαιδευομένων και τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτριών και του εκπαιδευτή, ως εθελοντικό σχολείο που στηρίζει την ύπαρξη και τη λειτουργία του στη διάθεση των μελών του για προσφορά και δράση, παρέχει δωρεάν μαθήματα για όλους. Το στοιχείο αυτό κρίνεται ιδιαίτερο σημαντικό και τονίζεται emphatically από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους/μενες (π.χ. Ήρα, Ιράν, Νέττυ, Ίρινα) και τις εκπαιδύτριες/τή, καθώς δίνει τη δυνατότητα σε όλους να συμμετέχουν στα προσφερόμενα προγράμματα, ανεξάρτητα από την οικονομική τους κατάσταση. Με αυτόν τον τρόπο συμβάλλει στην άμβλυνση της κοινωνικής ανισότητας και αίρεται ο αποκλεισμός από την εκπαίδευση για κοινωνικούς και οικονομικούς λόγους (όπως σημειώνει ο εκπ. 2, «καταπολεμάται ο αποκλεισμός τους»).

Επίσης, ο Οδυσσέας συνιστά *ουδέτερο έδαφος*, που σύμφωνα με τον εισηγητή της έννοιας του *Τρίτου χώρου μάθησης*, τον Oldenburg (1999), παρέχει τη δυνατότητα σε όποιον θέλει και μπορεί να εγγραφεί και να αποχωρήσει από αυτό, όποτε το θελήσει, δίχως δεσμεύσεις. Υπάρχει, δηλαδή μία ελευθερία, η οποία εξυπηρετεί τους ενήλικες εκπαιδευόμενους μεταναστευτικής προέλευσης, που οι ζωές τους, όπως φάνηκε και από τις βιογραφίες που αντλήθηκαν, παρουσιάζουν μία ρευστότητα και αστάθεια. Οι παράγοντες ρευστότητας και αστάθειας μπορεί να σχετίζονται με επαγγελματικά ζητήματα ή το νομικό καθεστώς παραμονής τους στη χώρα. Για παράδειγμα, ο Ιράν ως πολιτικός πρόσφυγας έζησε είκοσι χρόνια στην Ελλάδα επιδιώκοντας να μεταβεί στη Βόρεια Ευρώπη και ο Αχμέτ δοκίμασε για λίγους μήνες τη ζωή στο Βέλγιο και επέστρεψε στην Ελλάδα. Επίσης, όλοι σχεδόν έχουν αλλάξει πολλές φορές επαγγέλματα, πράγμα το οποίο επηρεάζει άμεσα τις εκπαιδευτικές τους διαδρομές. Η Ήρα, για παράδειγμα, αποχωρεί κι επιστρέφει στον Οδυσσέα ως εκπαιδευόμενη, ανάλογα με τον διαθέσιμο χρόνο της, ενώ ο Αχμέτ διέκοψε τη φοίτησή του λόγω

επαγγελματικών υποχρεώσεων και επέστρεψε, όταν του το επέτρεψαν οι συνθήκες της ζωής του.

Αυτή η άνεση να επιστρέφουν στον Οδυσσέα, όποτε μπορούν κι επιθυμούν έχει άμεση επίδραση στον τρόπο με τον προσοικειώνονται τον εκπαιδευτικό αυτό χώρο. Νιώθουν οικειότητα κι ελευθερία κινήσεων και βρίσκονται εκεί εάν κι όποτε θέλουν ή αισθάνονται την ανάγκη, αφού νιώθουν κάθε στιγμή αποδεκτοί, πράγμα πολύ σημαντικό για ανθρώπους που βιώνουν ρευστές καταστάσεις στην ούτως ή άλλως ρευστή σύγχρονη εποχή. Διότι, ο Οδυσσέας καθίσταται για αυτούς τους ανθρώπους ένα σταθερό σημείο αναφοράς, το οποίο όμως είναι ευέλικτο και ανοιχτό,¹⁹ ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθεί στις ποικίλες ανάγκες των εκπαιδευομένων. Τα μακροπρόθεσμα κι ευέλικτα εκπαιδευτικά προγράμματα για μετανάστες/στρίες κρίνονται καταλληλότερα από τα σύντομης διάρκειας τυποποιημένα προγράμματα (Gravani et al., 2023). Όπως φαίνεται και από τη βιβλιογραφία (Gravani et al., 2023; Ceausu, 2018), η εκπαίδευση σε τυπικούς χώρους μάθησης με αυστηρά προγράμματα σπουδών δεν ανταποκρίνεται στις ποικίλες και διαρκώς υπό εξέλιξη ανάγκες των εκπαιδευομένων (Barkoglou & Gravani, 2022). Αντίθετα, σε ένα πλαίσιο ρευστό, η ευέλικτη, μη- εξουσιαστική και από-ιδρυματικοποιημένη εκπαίδευση είναι η ιδανικότερη επιλογή (Bauman, 2005:316, Ceausu, 2018).

Ο Οδυσσέας, βέβαια, πέρα από το ότι συνιστά ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο ανοιχτό κι ευέλικτο, διατηρεί σταθερά την παρουσία του για πάνω από είκοσι στη Θεσσαλονίκη, διαμορφώνοντας μία μαθησιακή κοινότητα, την οποία γνωρίζουν οι μεταναστευτικές κοινότητες της πόλης και την εμπιστεύονται. Έτσι εξηγείται και το γεγονός ότι όλοι οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευόμενοι/μενες βρέθηκαν στον Οδυσσέα, επειδή κάποιος άλλος μετανάστης/στρία τους μίλησε για το εν λόγω σχολείο. Η αδιάλειπτη και σταθερή λειτουργία του συνιστά γνώρισμα που συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός χώρου «ασφαλούς», όπως τον χαρακτηρίζει ο εκπ.2, όπου συχνάζουν οι άνθρωποι ως μέλη του για να καλύψουν πέρα από μαθησιακές ανάγκες και κοινωνικές και ψυχολογικές. Δεν είναι τυχαίο, που ακόμη και αν σταματήσουν κάποιοι τα μαθήματα στον Οδυσσέα, όμως τον επισκέπτονται, όταν μπορούν

¹⁹ Σημειώνεται ότι, αν και υφίσταται ένα ανοιχτό και ελεύθερο πλαίσιο εκπαίδευσης στον Οδυσσέα, λαμβάνονται και κάποια μέτρα, ώστε να αποφευχθεί η ελευθεριότητα. Για παράδειγμα, τηρείται βιβλίο απουσιών για κάθε τμήμα και παρέχεται βεβαίωση παρακολούθησης των μαθημάτων μόνο σε όσους εκπαιδευόμενους συμμετείχαν συστηματικά στα μαθήματα.

προκειμένου να βρουν τους φίλους τους (π.χ. Ιράν, Αχμέτ, Ήρα). Κι αυτό είναι ένα επιπλέον γνώρισμα που προσιδιάζει στους Τρίτους χώρους μάθησης, οι οποίοι προσφέρουν ευκαιρίες για ψυχική χαλάρωση και κοινωνικοποίηση (Oldenburg, 1999).

Το κλίμα και οι σχέσεις

Ο εθελοντισμός, που αναφέρθηκε πιο πάνω, αποτελεί ένα χαρακτηριστικό που εκτιμάται ιδιαίτερα από τους/τις εκπαιδευόμενους/μενες, καθώς οι τελευταίοι εκλαμβάνουν τον εθελοντισμό ως ένδειξη αποδοχής, ακόμη κι «αγάπης», όπως το διατυπώνει ο Ιράν. Αυτό συντείνει στη διαμόρφωση ενός κλίματος οικείου και φιλικού, πράγμα το οποίο επισημαίνεται σε όλες τις αφηγήσεις, αλλά και τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτριών και του εκπαιδευτή. Σ' αυτό το εκπαιδευτικό πλαίσιο οι εκπαιδευόμενοι/μενες δηλώνουν ότι αισθάνονται αποδοχή, ασφάλεια, ζεστασιά και χαρά. Διαμορφώνεται, επομένως, θετικό και φιλικό κλίμα, βασικό γνώρισμα των Τρίτων χώρων μάθησης (Oldenburg, 1999).

Τα συναισθήματα συνιστούν όχι μόνο τμήμα της καθημερινής ανθρώπινης εμπειρίας, αλλά και αναπόσπαστο κομμάτι της μαθησιακής διαδικασίας (Moustafina et.al., 2020; Pastogianni & Koutsoukos, 2018; Shuck, Albornoz & Winberg, 2007). Η δυναμική των συναισθημάτων στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει αναγνωριστεί κι έχει συζητηθεί στην εκπαίδευση ενηλίκων. Τα συναισθήματα, είτε συνειδητά είτε ασυνείδητα, μπορεί να λειτουργήσουν αρνητικά στη μαθησιακή διαδικασία προκαλώντας αντιστάσεις (Britzman, 1998, όπ. αν. στο Dirkx, 2006), ή αντίθετα μπορεί να επενεργήσουν θετικά, μιας και οι συναισθηματικές καταστάσεις επηρεάζουν τη μάθηση ενηλίκων και μπορούν να επηρεάσουν τη συμμετοχή και την απόδοσή τους στην εκπαίδευση (Moustafina et al., 2020; Pastogianni & Koutsoukos, 2018). Ειδικότερα, τα θετικά συναισθήματα μπορούν να επιφέρουν την ανάδυση νέων επιπέδων συνειδητοποίησης του εαυτού σε σχέση με τους άλλους (Boyd, 1991, όπ. αν. στο Dirkx, 2006).

Ο Οδυσσέας, ως χώρος συμπεριληπτικός, επιδρά θετικά στο πώς βλέπουν οι εκπαιδευόμενοι/μενες τον εαυτό τους σε σχέση με τον «άλλο» μετανάστη, αλλά και τον ντόπιο πληθυσμό. Σύμφωνα με τον εκπ.2 και την εκπ. 4 διαμορφώνεται μία πρότυπη μορφή κοινότητας, που δείχνει έμπρακτα στους εκπαιδευόμενους/μενες ότι η επιδίωξη μίας τέτοιας κοινωνικής οργάνωσης που στηρίζεται στην αποδοχή, την

αλληλεγγύη και την ισότητα δεν είναι ουτοπική. Στο πλαίσιο μίας τέτοιας ασφαλούς βάσης, όπως παραδέχονται και οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι/μενες, είναι σε θέση να διαπραγματευτούν και να επαναπροσδιορίσουν τη θέση και τους ρόλους τους, γιατί, όπως οι ίδιοι/ες δηλώνουν, γνωρίζουν ανθρώπους διαφόρων πολιτισμικών και κοινωνικών πλαισίων και δημιουργούν σχέσεις μαζί τους, τις οποίες συχνά διατηρούν και εκτός του Οδυσσέα.

Τις σχέσεις αυτές τις διατηρούν είτε κανονίζοντας φιλικές συναθροίσεις (π.χ. ο Ιράν πηγαίνει συχνά για καφέ με τους φίλους του από τον Οδυσσέα. Μέσα σε αυτούς συμπεριλαμβάνονται και εκπαιδευτές/τριες), είτε διατηρώντας επαφή μέσα από διαδικτυακές πλατφόρμες (π.χ. ο Αχμέτ επικοινωνεί με συν-εκπαιδευόμενούς του μέσω Facebook). Η παράμετρος αυτή κρίνεται σημαντική, διότι έτσι οι εκπαιδευόμενοι μετανάστες και μετανάστριες διευρύνουν τα κοινωνικά τους δίκτυα και εξασκούν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες στη γλώσσα της χώρα υποδοχής, αναλαμβάνοντας, όπως παρατηρούν οι Gravaní et al. (2023), τον έλεγχο της μάθησής τους.

Επιπλέον, η δημιουργία κοινωνικών και φιλικών σχέσεων αποκτά ιδιαίτερη σημασία, κυρίως εάν ληφθεί υπόψη ότι πρόκειται για ανθρώπους που έχουν βιώσει - άλλοι σε μεγαλύτερο κι άλλοι σε μικρότερο βαθμό-τραυματικές εμπειρίες, όπως φάνηκε στο πρώτο μέρος της ανάλυσης. Βέβαια, είναι δύσκολο να μετρηθεί ο αντίκτυπος των τραυματικών εμπειριών στη μαθησιακή τους πορεία, αλλά σε κάθε περίπτωση, η έρευνα έχει δείξει ότι οι βίωση τραυματικών γεγονότων επιδρά αρνητικά στην μαθησιακή εξέλιξη των εκπαιδευομένων (Benseman, 2014). Για το λόγο αυτό, εκτιμάται ότι οι εκπαιδευόμενοι μεταναστευτικής προέλευσης χρειάζονται τέτοιους χώρους μάθησης, όπου αισθάνονται ασφάλεια και οικειότητα και όπου συνάπτουν κοινωνικές σχέσεις.

Βέβαια, όπως επισημαίνουν οι Gravaní et al. (2023), όσον αφορά στις σχέσεις που διαμορφώνουν οι εκπαιδευόμενοι/μενες μετανάστες/στριες με τις εκπαιδύτριες και τους εκπαιδευτές τους, μπορεί να επιβαρύνουν κάποιες φορές τους τελευταίους, κυρίως όταν οι εκπαιδευόμενοι βιώνουν ψυχο-κοινωνικά προβλήματα (π.χ. φτώχεια, τραύματα κ.α.). Οι εκπαιδύτριες και ο εκπαιδευτής που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, ωστόσο, δεν άφησαν να διαφανεί ότι αισθάνθηκαν να επιβαρύνονται από τη δημιουργία προσωπικών σχέσεων με τους εκπαιδευομένους τους. Αντίθετα, θεωρούν

ότι οι σχέσεις που αναπτύσσονται εντός της σχολικής κοινότητας του Οδυσσέα είναι εμπλουτιστικές και ενδυναμωτικές, όχι μόνο για τους/τις εκπαιδευόμενους/μενες, αλλά και για τις ίδιες. Χαρακτηριστικό παράδειγμα συνιστά η φράση της εκπ.4 «Για μένα σίγουρα ο ‘Οδυσσέας’ είναι οικογένεια».

Παιδαγωγικές αρχές και διδακτικές πρακτικές

Στη διαμόρφωση αυτής της κοινότητας, όπου κυριαρχεί το οικείο και φιλικό κλίμα και όπου οι εκπαιδευόμενοι/μενες αισθάνονται ασφάλεια, συντείνουν και οι παιδαγωγικές αρχές και οι διδακτικές πρακτικές που αξιοποιούν οι εκπαιδευτές και οι εκπαιδευόμενες στον Οδυσσέα. Αν και ως εθελοντικό σχολείο δεν επιβάλλει συγκεκριμένες διδακτικές προσεγγίσεις και μεθόδους στους εκπαιδευτές και τις εκπαιδευόμενες, ωστόσο, το γεγονός ότι οι εκπαιδευτές/τριες εμπνέονται από κοινές αξίες και το γεγονός ότι βρίσκονται σε μία -αν όχι διαρκή- τουλάχιστον τακτική επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ τους, επιδρά στις διδακτικές τους επιλογές και προσεγγίσεις. Άλλωστε, όπως υποστηρίζει ο εκπ.2, κριτήριο επιλογής εκπαιδευτών/τριών για το Σχολείο αποτελεί κυρίως «η διάθεσή τους να συμμετάσχουν σε αυτή την προσπάθεια».

Αναφορικά, λοιπόν, με τις παιδαγωγικές αρχές και τις διδακτικές πρακτικές που αξιοποιούνται στον Οδυσσέα, όπως προέκυψε μέσα από την ανάλυση, οι εκπαιδευόμενες/τές σέβονται τις βασικές αρχές εκπαίδευσης των ενηλίκων, εμπνέουν και παρακινούν τους εκπαιδευόμενους/μενες να συνεχίσουν να προσπαθούν, στοχεύουν στον κριτικό γραμματισμό και την κριτική συνειδητοποίηση των εκπαιδευόμενων. Πολλοί από τους εκπαιδευτές και τις εκπαιδευόμενες, άλλωστε, διεξήγαγαν έρευνες δράσεις στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών ή διδακτορικών τους σπουδών στον Οδυσσέα με στόχο την εφαρμογή του κριτικού γραμματισμού στην πράξη (Φίστα, 2021). Ανάμεσα σε αυτούς είναι και η εκπ.3, η οποία με θεωρητικό υπόβαθρο την θεωρία του Freire, στόχευε μέσα από τον κριτικό διάλογο να προάγει τον κριτικό γραμματισμό των εκπαιδευόμενων μεταναστών/στριών. Το ίδιο ισχυρίζεται και η εκπ. 4 και ο εκπ.2, ο οποίος επισημαίνει ότι ο κριτικός γραμματισμός συνιστά στόχο του σχολείου, γιατί μέσα από αυτόν μπορεί να καταπολεμηθεί η περιθωριοποίηση των μεταναστευτικών κοινοτήτων και ο ρατσισμός.

Στο πλαίσιο αυτό, οι εκπαιδύτρες και οι εκπαιδευτές τοποθετούν στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας τον ίδιο τον εκπαιδευόμενο, προωθώντας τον διάλογο και την συμμετοχικότητα. Ο διάλογος σε ένα πλαίσιο οικείο και ασφαλές, όπου ο ένας σέβεται τον άλλο και αποφεύγονται οι συγκρούσεις, κάποιες φορές εκλαμβάνεται ως παράγοντας δημιουργίας κοινωνικών σχέσεων (π.χ. Gravaní et al., 2023). Όμως, ο διάλογος, ως διδακτική πρακτική που αξιοποιείται στον Οδυσσέα, πολλές φορές παίρνει τη μορφή αντιπαράθεσης και συγκρούσεων, σύμφωνα με τον εκπ.2 και την εκπ. 3, και αυτό ακριβώς είναι που τον καθιστά κριτικό διάλογο. Διότι, σύμφωνα με τον Finnegan (2022), ο διάλογος σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο πρέπει να είναι ανοιχτός και να επιτρέπει στα άτομα να μιλήσουν, όπως βλέπουν τα πράγματα, ακόμη κι αν αυτό οδηγεί σε αντιπαράθεσεις, πράγμα το οποίο συμβαίνει κυρίως, όταν συνδιαλέγονται άτομα από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια. Αλλά σε αυτές τις περιπτώσεις είναι που πραγματικά διερευνώνται τα όρια της διαφορετικότητας και αυτή η διερεύνηση είναι θεμελιώδης στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, εάν η τελευταία στοχεύει στην κοινωνική αλλαγή και τη δημοκρατία (West, όπ. αν. στο Finnegan, 2022: 28). Πράγματι, η εκπ. 4 παρατηρεί ότι μετά από τέτοιες αντιπαράθεσεις οι εκπαιδευόμενοι/μενες μετασχηματίζουν τις απόψεις τους και τον τρόπο με τον οποίο νοηματοδοτούν τον κόσμο που τους περιβάλλει.

Με άλλα λόγια, αυτό που παρατηρεί είναι ότι ο κριτικός διάλογος, που μπορεί να εμπεριέχει και το στοιχείο της αντιπαράθεσης, ενισχύει το μετασχηματισμό προοπτικής του Εαυτού και του Άλλου. Οι εκπαιδευόμενοι/μενες, που φέρουν τις δικές τους προκαταλήψεις για τους άλλους, κάτι που επισημαίνει με ενάργεια ο εκπ. 2, μέσα από τη διαλογική πρακτική γίνονται περισσότερο ευέλικτοι και ανεκτικοί απέναντι στο διαφορετικό, πράγμα το οποίο συνιστά προϋπόθεση ειρηνικής συνύπαρξης στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες

Μέσα από τις διαλογικές πρακτικές, εξάλλου, είναι που οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία και αναλαμβάνουν ένα μεγάλο μερίδιο ευθύνης για την εξέλιξη και την πορεία της μαθησιακής διαδικασίας, αυτό-οριοθετούνται και αξιοποιούν τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους (Ceausu, 2018). Η συμμετοχικότητα στον Οδυσσέα λαμβάνει πολλές μορφές: από τη συμμετοχή σε διαλογικές πρακτικές ως την ανάληψη ρόλων λειτουργικών και οργανωτικών. Η συμμετοχή και η ανάληψη ρόλων σε εξωδιδακτικές δραστηριότητες, αν και συνιστούν αναπόσπαστο κομμάτι της μαθησιακής και διδακτικής διαδικασίας στον

Οδυσσέα, περιγράφεται ξεχωριστά πιο κάτω, ως μία ξεχωριστή πρακτική με σημαντικές συνέπειες στην προώθηση της ενεργού πολιτειότητας.

Εξωδιδασκαλικές δράσεις

Οι εξωδιδασκαλικές δράσεις που διοργανώνονται στο εκπαιδευτικό πλαίσιο του Οδυσσέα περιγράφονται τόσο από τις εκπαιδευτρίες και τον εκπαιδευτή όσο και τους συμμετέχοντες/ουσες ως μία πρακτική που ενισχύει την πολύπλευρη ενδυνάμωση των εκπαιδευομένων μεταναστών/στριών. Πράγματι, σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, οι εξωδιδασκαλικές προσεγγίσεις της γλωσσικής εκμάθησης είναι πιο αποτελεσματικές σε σχέση με τις τυπικές μεθόδους διδασκαλίας, λόγω του ότι προσφέρουν τη δυνατότητα αξιοποίησης της γλώσσας στόχου, συνήθως σε ένα άνετο και υποστηρικτικό περιβάλλον συνεργασίας (Alhasov, Verbytska & Kolenichenko, 2020).

Ένα τέτοιο υποστηρικτικό περιβάλλον βρίσκουν οι εκπαιδευόμενοι/μενες στον Οδυσσέα, καθώς, όπως οι ίδιοι διατείνονται, έχουν τη δυνατότητα μέσα από εξωδιδασκαλικές δράσεις να αναδείξουν τα ταλέντα τους και να αξιοποιήσουν τις γνώσεις και τα προσόντα τους. Έτσι, ο Ιράν που ήταν φωτογράφος στη χώρα προέλευσης, γίνεται ο φωτογράφος του Οδυσσέα και η Ήρα δημιουργεί τα τμήματα διδασκαλίας της αλβανικής γλώσσας στον Οδυσσέα²⁰, ενώ όλοι μαζί εκπαιδευόμενοι και εκπαιδευτές συνδιοργανώνουν τις γιορτές, όπου προβάλλουν τις παραδόσεις τους και τα έθιμά τους και μοιράζονται τα παραδοσιακά τους εδέσματα. Επίσης, παλαιότερα λειτουργούσε θεατρική ομάδα όπου σύμφωνα με τον εκπ. 2 «συνεργάζονταν αρμονικά μετανάστες για να παράγουν μία θεατρική παραγωγή στα ελληνικά, για μήνες, με πρόβες εντατικές, μέσα από τις οποίες ξεπήδησαν, όπως είπα, και πάρα πολύ ισχυρές φιλίες».

Αναλαμβάνοντας ευθύνες, ρόλους και αρμοδιότητες για την πραγματοποίηση εκδηλώσεων και εορτών και διδάσκοντας τις γλώσσες τους, οι εκπαιδευόμενοι συνδιαμορφώνουν τον εκπαιδευτικό τους χώρο, έναν διαγλωσσικό και διαπολιτισμικό χώρο, αντιμετωπίζονται με όρους ισοτιμίας και προετοιμάζονται για την ανάληψη κοινωνικών ρόλων και έξω από τον Οδυσσέα, καθώς βλέπουν τον εαυτό τους ως δράντα υποκείμενα. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τη σχετική βιβλιογραφία, που

²⁰ Σύμφωνα με τις εκπ. 3 και 4, η διδασκαλία άλλων γλωσσών από εκπαιδευόμενους/μενες συνιστά πάγια τακτική στον Οδυσσέα

αντιμετωπίζει την ενεργό συμμετοχή σε δράσεις ως μέσο αυτό-ανάπτυξης, που προωθεί τη διαμόρφωση ατόμων με δημοκρατικές διαθέσεις, άτομα πιο ευαίσθητα στην αμοιβαιότητα και την αποδοχή (Warren όπ.αν. στο Mantzaniaris, 2020).

Επιπρόσθετα, η συμμετοχή σε δράσεις σαν κι αυτές που περιεγράφηκαν πιο πάνω συμβάλλουν στη διαμόρφωση μίας κοινότητας, εντός της οποίας, στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης μεταξύ των εκπαιδευομένων, οι τελευταίοι ταυτοποιούνται ως μέλη της και συνδιαμορφώνουν κοινούς τρόπους θέασης και αντίληψης της κοινωνικής πραγματικότητας. Έτσι, εξηγεί η Ήρα, για παράδειγμα, το γεγονός ότι οι εκπαιδευόμενοι/μενες στον Οδυσσέα είναι πιο «ανοιχτόμυαλοι» από τους υπόλοιπους μετανάστες και τις μετανάστριες που μένουν εγκλωβισμένοι στις μεταναστευτικές κοινότητες της χώρας υποδοχής, ενώ ο εκπ.2 θεωρεί πως στον Οδυσσέα οι εκπαιδευόμενοι/μενες αρχίζουν να συμερίζονται τη θέση πως η διαμόρφωση κοινοτήτων που στηρίζονται στην αλληλεγγύη και τον ανθρωπισμό είναι δυνητικά εφικτή. Μάλιστα, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες στην έρευνα, κυρίως τις εκπαιδευτρίες και τον εκπαιδευτή, θεμέλια λίθος αυτής της κοινότητας είναι ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, η ανεκτικότητα, η αλληλεγγύη, δηλ. αρχές βαθιά ανθρωπιστικές.

Αυτός ο κοινός τρόπος αντίληψης και νοηματοδότησης του κόσμου που συνδιαμορφώνεται στο πλαίσιο της κοινότητας, επιδρά στον τρόπο που τα άτομα επιλέγουν να μιλήσουν και στο τι θέλουν να πουν και υπό την έννοια αυτή διαμορφώνουν μία κοινότητα λόγου (discourse community) (Kramsch, 1998:6-7). Σύμφωνα με τη Kramsch (1998:8), οι κοινότητες λόγου δεν χαρακτηρίζονται μόνο από γεγονότα και καταστάσεις, αλλά και από όνειρα και προσδοκίες για το μέλλον. Έτσι, ο λόγος που εκφέρεται εντός της διαγλωσσικής και διαπολιτισμικής κοινότητας που συνιστά ο Οδυσσέας δεν συνδέεται μόνο με τις κουλτούρες που φέρουν τα μέλη της, αλλά επιπλέον ευνοεί την κατασκευή μίας ενδιάμεσης, φαντασιακής κουλτούρας που τους συνδέει με την ευρύτερη κοινωνία στη χώρα υποδοχής. Στο πλαίσιο αυτό, οι εκπαιδευόμενοι/μενες, σύμφωνα με τη θεωρία της επένδυσης, επενδύοντας στα γλωσσικά μαθήματα εντός της εκπαιδευτικής δομής, επενδύουν στη διαμόρφωση μίας ταυτότητας συμβατής με την κοινωνία εντός της οποίας επιδιώκουν να ενταχθούν (Norton, 2000, 2001, 2006). Έτσι, για παράδειγμα, ο Αχμέτ προσδοκώντας την ισότιμη ένταξη του στην ελληνική κοινωνία δίνει μεγαλύτερη έμφαση στις σχέσεις που διαμορφώνει και την επικοινωνία που διατηρεί με ντόπιους

στο πλαίσιο του Οδυσσέα, ενώ η Νέττυ επενδύει στην εκμάθηση του γραπτού λόγου κυρίως και τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου της, για να επικοινωνεί καλύτερα με τις μορφωμένες Ελληνίδες φίλες της.

Η γεφύρωση με την τοπική κοινωνία, όμως, προωθείται, όχι μόνο με τη διαμόρφωση μίας τέτοιας φαντασιακής, ενδιάμεσης κοινότητας, ούτε απλώς συνάπτοντας σχέσεις με τους ντόπιους εκπαιδευτές και μαθαίνοντας τη γλώσσα, όπως τονίζει η εκπ.1. Αντίθετα, πρόκειται για μία πολύπλευρη και πολυδιάστατη προσπάθεια. Έτσι, κοντά στα προηγούμενα, ο Οδυσσέας πραγματοποιεί εκδρομές και διδακτικές επισκέψεις σε χώρους πολιτισμού και ευρύτερου ενδιαφέροντος, που διαφορετικά δεν θα γνώριζαν οι μετανάστες/στρίες, όπως ισχυρίζεται η εκπ. 4. Η πραγματοποίηση αυτών των επισκέψεων ορίζεται και στο καταστατικό ιδρύσεως του Οδυσσέα, αλλά το επιβεβαιώνουν και οι μαρτυρίες των εκπαιδευτριών/τή. Η γεφύρωση με την κοινωνία υποδοχής, όμως, ενισχύεται ακόμη περισσότερο μέσα από πληροφορίες και δράσεις που προωθούν την εξωστρέφεια των εκπαιδευομένων και την παρώθησή τους να αναλάβουν ρόλους και έξω από την εκπαιδευτική δομή. Για παράδειγμα, η Ήρα και ο Ιράν συμμετείχαν στα σεμινάρια φωτογραφίας για μετανάστες/στρίες μετά από παρακίνηση από τον Οδυσσέα, ενώ ο Οδυσσέας πάλι μεσολάβησε, ώστε ο Ιράν να μιλήσει στο Φεστιβάλ κινηματογράφου της Θεσσαλονίκης ως πρόσφυγας, να δώσει συνεντεύξεις σε περιοδικά και να εκτεθούν φωτογραφίες του στον Δήμο της πόλης.

Συνοπτικά, θα λέγαμε, λοιπόν, ότι το κύριο γνώρισμα του Οδυσσέα, που προωθεί την ενεργό πολιτειότητα των εκπαιδευομένων είναι η ανάληψη πολλών εξωδιδακτικών δράσεων, μέσα από τις οποίες διαμορφώνεται μία εκπαιδευτική κοινότητα – πρότυπο κοινωνικής οργάνωσης, που συνδέει τους εκπαιδευόμενους με την κοινωνία υποδοχής. Διότι η κοινότητα αυτή εδράζεται στην αλληλεγγύη, την ανιδιοτελή προσφορά όλων των μελών της (εκπαιδευομένων -εκπαιδευτών/τριών), την αποδοχή του διαφορετικού, την ισότητα. Διαμορφώνεται, με άλλα λόγια, ένα παράδειγμα δημοκρατικής κοινωνικο-πολιτικής οργάνωσης και μία υπόσχεση ότι αυτός ο τύπος κοινωνικής οργάνωσης μπορεί να υπάρξει. Για τους λόγους αυτούς, ο Οδυσσέας θα μπορούσε να περιληφθεί ανάμεσα σε εκείνα τα εναλλακτικά προγράμματα που μελετά ο Kirchaesser (2020), τα οποία, όντας ανεξάρτητα οικονομικά, πολιτικά και διοικητικά, δοκιμάζουν εναλλακτικούς τρόπους μάθησης

και εξοικειώνουν τους/τις εκπαιδευόμενους/μενες με νέες ιδέες και πολιτιστικές πρακτικές.

Επίσης, όπως φάνηκε από όλα τα παραπάνω, ο Οδυσσέας διαθέτει τα τυπικά γνωρίσματα των Τρίτων χώρων μάθησης (Oldenburg, 1999). Είναι ανοιχτός, ευέλικτος και συμπεριληπτικός, δεν ακολουθεί τα τυπικά προγράμματα εκπαίδευσης, αλλά επιλέγονται πολλές εξωδιδασκτικές δράσεις, το κλίμα είναι φιλικό και οικείο, ενώ κεντρική θέση στη μαθησιακή διαδικασία κατέχει ο διάλογος. Σύμφωνα με τους Elliot et al. (2016), η καλύτερη επιλογή για ανθρώπους μεταναστευτικής προέλευσης είναι οι χώροι μάθησης που προσιδιάζουν στο στιλ των Τρίτων Χώρων, μιας και στο πλαίσιο τέτοιων χώρων οι πρότερες ταυτότητες έρχονται σε διαλογική αλληλεπίδραση με νέες ταυτοτικές όψεις, προσαρμοσμένες στις νέες συνθήκες ζωής. Έτσι, κατασκευάζονται νέες ταυτότητες, υβριδικές στο μεταίχμιο δύο ή περισσότερων πολιτισμών, γλωσσών, κοινωνικών, που λειτουργούν ενδυναμωτικά για το άτομο, το οποίο έρχεται στον νέο κοινωνικό χώρο με τη διάθεση να προσαρμοστεί, αλλά παράλληλα επιδιώκει να διατηρήσει όψεις του «προσώπου» του.

Οι συμπεριφορές που προσιδιάζουν σε αυτό το ιδανικό πολιτικής αρετής καλλιεργούνται Με άλλα λόγια, προωθείται αυτό που οι Westheimer & Kahne (2004) ονομάζουν «πολίτης προσανατολισμένος προς την κοινωνική δικαιοσύνη» («Social Justice Oriented Citizen»).

5.4 Ποιες πρακτικές μπορούν να υιοθετήσουν τα προγράμματα εκπαίδευσης ενήλικων μεταναστών/στριών για την διαμόρφωση ή/και την ενίσχυση της ταυτότητας του/της ενεργού πολίτη στο νέο κοινωνικό χώρο;

Κινούμενη στο πλαίσιο της Κριτικής Θεωρίας, η παρούσα έρευνα στοχεύει στην πρακτική αξιοποίηση των συμπερασμάτων της από σχεδιαστές εκπαιδευτικών προγραμμάτων για ενήλικους μετανάστες/στρίες και εκπαιδευτές/τριες. Για το λόγο αυτό, αξιοποιούνται οι απαντήσεις που δόθηκαν στα προηγούμενα ερωτήματα, προκειμένου να αναδειχθούν οι αρχές, οι μέθοδοι και οι πρακτικές που, όπως προκύπτει από τον βιογραφικό, αφηγηματικό λόγο των συμμετεχόντων/ουσων, συμβάλλουν στη διαμόρφωση ή/και την ενίσχυση της ταυτότητας των μεταναστών/στριών ως ενεργών πολιτικών και κοινωνικών οντοτήτων στο νέο κοινωνικό πλαίσιο.

Η έρευνα, λοιπόν, έδειξε ότι, όπως οι περισσότεροι ενήλικες (Παπαϊωάννου, 2016:268), έτσι και οι ενήλικες μετανάστες/στρίες έχουν ανάγκη από τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικές δομές ανοιχτές και ευέλικτες, δομές εναλλακτικής μάθησης που προσιδιάζουν στον τύπο των Τρίτων Χώρων. Όπως παρατηρεί και η Morrice (2016), η τυπική τάξη, μπορεί να ταιριάζει σε όσους φέρουν ένα εκπαιδευτικό κεφάλαιο, αλλά δεν ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μεταναστών/στριών εκείνων με ελλιπή εκπαίδευση στη χώρα προέλευσης, ενώ σύμφωνα με τη Μόγλη (2016), η τυπική εκπαίδευση είναι ακατάλληλη για μετανάστες/στρίες με διαφορετικά επίπεδα γλωσσομάθειας της δεύτερης γλώσσας. Η εκπαίδευση των μεταναστών/στριών δεν μπορεί να είναι η εκπαίδευση «μίας κοπής για όλους» (Gray, 2019), αλλά ούτε και να επιβάλλεται άνωθεν ερήμην των εκπαιδευομένων (Friedenthal-Haase, 2020, όπ. αν. στο Kloubert-Hoggan & Hoggan, 2022:120)

Αντίθετα, η εκπαίδευση και δη η μάθηση πρέπει να εκκινεί από τον ίδιο τον εκπαιδευόμενο, το λόγο του, τις εμπειρίες του και τις ταυτότητες που φέρει, και πάνω σε αυτόν πρέπει να θεμελιώνεται όλο το εκπαιδευτικό οικοδόμημα, από τους διδακτικούς στόχους ως το αναλυτικό πρόγραμμα και τις διδακτικές μεθόδους. Με τον τρόπο αυτό, σύμφωνα με την Παπαϊωάννου (2016; Papaioannou & Gravaní, 2018), εμπλέκονται οι εκπαιδευόμενοι στη μαθησιακή διαδικασία, υιοθετώντας πρακτικές που εκκινούν από τη βάση και κατευθύνονται προς τα πάνω και που

καθιστούν τους εκπαιδευόμενους δρώντα υποκείμενα με δικαιώματα στη λήψη αποφάσεων για ζητήματα που τους αφορούν, όπως είναι η εκπαίδευσή τους. Αυτό φαίνεται ότι συμβαίνει στον Οδυσσέα, εφόσον τα αιτήματα και οι ανάγκες των εκπαιδευομένων εισακούονται. Έτσι, όταν ζητούν τμήματα εκμάθησης υπολογιστών και άλλων γλωσσών, υπάρχει ανταπόκριση ή όταν η Ήρα ζητά χώρο για τη δημιουργία των τμημάτων αλβανικής γλώσσας, βρίσκει υποστήριξη. Μία τέτοια εκπαίδευση είναι στην ουσία της ανθρωποκεντρική και θεμελιώνεται στο σεβασμό της ανθρώπινης αξίας (Fraser, 2018; Kloubert-Hoggan & Hoggan, 2022). Η τοποθέτηση της ανθρώπινης αξίας και αξιοπρέπειας στο κέντρο των εκπαιδευτικών πολιτικών και πρακτικών σημαίνει πολλά περισσότερα από την παροχή γνώσεων για το νέο κοινωνικό περιβάλλον. Σημαίνει την υποστήριξη των εκπαιδευομένων στην ανάληψη πρωτοβουλιών και την ενίσχυση της αυτονομίας τους, ώστε να μπορούν να είναι αυτεξούσιοι και να λειτουργούν ως πολίτες (Borg, 2021; Gravani et al., 2023; Hoggan-Kloubert & Hoggan, 2022).

Προκύπτει κατά συνέπεια η ανάγκη υιοθέτησης της μαθητοκεντρικής, χειραφετητικής εκπαίδευσης, που ανταποκρίνεται στην ανάγκη των εκπαιδευομένων μεταναστών/στριών για αυτονομία, επιχειρώντας μετασχηματισμούς στη βάση της κριτικής συνειδητοποίησης, του διαλόγου και της δημιουργίας κοινωνικών δικτύων (Borg, 2021; Gravani et al., 2023). Η υιοθέτηση εκπαιδευτικών μεθόδων στη βάση του κριτικού διαλόγου, σε ένα πλαίσιο φιλικό και συμπεριληπτικό, όπου ενθαρρύνονται οι γόνιμες αντιπαραθέσεις (Finnegan, 2022), ενισχύει τους μετασχηματισμούς ταυτοτήτων. Οι εκπαιδευτές/τριες ενθαρρύνουν τη διαλογική πρακτική, αλλά όχι ως ειδήμονες και παντογνώστες. Αντίθετα, συμμετέχουν στη διαλογική πρακτική και εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία μαζί με τους εκπαιδευόμενούς τους. Χαρακτηριστική ως προς αυτό είναι η τοποθέτηση της εκπ. 3: «δέχτηκα αυτό το πράγμα ως θεμελιώδη αρχή στη δουλειά μου, να σεβαστώ και τους μαθητές και ενέταξα και τον εαυτό μου ως διαφορετικό μέλος σε αυτή την κοινότητα. Νομίζω ότι αναπτύσσεται στο σχολείο του Οδυσσέα μία αλληλεπίδραση με τους μαθητές».

Προς αυτή την κατεύθυνση της χειραφετητικής μάθησης συντείνει και η δημιουργία και ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων και δικτύων εντός του εκπαιδευτικού πλαισίου. Πρόκειται για μία πτυχή του εκπαιδευτικού προγράμματος που φαίνεται ότι συνιστά σημαντική παράμετρο για την ενδυνάμωση των κοινωνικών ταυτοτήτων των

εκπαιδευομένων και το μετασχηματισμό τους προς την κατεύθυνση της ενεργού πολιτειότητας. Γιατί με τη δημιουργία σχέσεων με ντόπιους και μετανάστες διαφορετικής προέλευσης, αίρεται η απομόνωση και η περιθωριοποίηση των μεταναστευτικών κοινοτήτων και ανοίγονται άλλες προοπτικές στην κοινωνία υποδοχής, κάτι που εμφαιτικά τονίζουν σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες.

Ειδικότερα, η υιοθέτηση μη-τυπικών εκπαιδευτικών πρακτικών στο πλαίσιο εκπαιδευτικών δομών τύπου Τρίτων Χώρων (Oldenburg, 1999) οδηγεί στη δημιουργία εκπαιδευτικών κοινοτήτων, που ενισχύουν την αίσθηση του «ανήκειν», λειτουργούν ως χώροι συνάντησης και συναναστροφής και προωθούν την διαπολιτισμική επικοινωνία μεταξύ μεταναστών/στριών, αλλά και μεταξύ μεταναστών/στριών και ντόπιων (Μόγλη, 2019). Οι μη -τυπικές εκπαιδευτικές πρακτικές μεταξύ άλλων σημαίνουν την ανάληψη δράσεων και πρωτοβουλιών εκ μέρους των εκπαιδευομένων και την εναλλαγή ρόλων από μαθητευόμενους/μενες σε εκπαιδευτές και εκπαιδευτήριες. Για αυτό ο Kirchgaesser (2020) αποκαλεί αυτούς τους εκπαιδευτικούς χώρους “Do it Yourself Learning spaces”, όπου οι εκπαιδευόμενοι/μενες μετατρέπονται από τους αφανείς ανθρώπους του περιθωρίου σε ενεργά, δρώντα υποκείμενα. Από την άποψη αυτή, συνδέεται η εκπαίδευση με τον πολιτικό ακτιβισμό και αντιμετωπίζεται η τάξη ως χώρος αλληλεπίδρασης και δυνατοτήτων που προωθούν την κοινωνική αλλαγή (Papastephanou et. all., 2013).

Με τον όρο μη-τυπικές εκπαιδευτικές πρακτικές νοούνται όλες εκείνες οι δράσεις, που με βάση το διάλογο και επίκεντρο τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους, τα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις και τις δεξιότητές τους τους καθιστούν υπεύθυνους για την ανάληψη ρόλων και τους βγάζουν από τη θέση του παθητικού αποδέκτη γνώσεων (Νικολοπούλου, 2017. Εξάλλου, όταν οι εκπαιδευόμενοι/μενες συμμετέχουν ενεργά στις διδακτικές και εξωδιδακτικές διαδικασίες, ως αναπόσπαστο τμήμα της μαθησιακής διεργασίας, όταν αξιοποιούν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους και συνάπτουν σχέσεις με εκπαιδευτές/τριες κι άλλους εκπαιδευόμενους/ενες, τότε αναπτύσσουν την «επικοινωνιακή τους δεξιότητα στη χώρα υποδοχής» ('host communication competence'), που κι αυτή με τη σειρά της λειτουργεί ως 'μηχανισμός' που καθιστά το άτομο ικανό να εξελίξει την προσαρμοστική του πορεία στο νέο κοινωνικό χώρο (Kim, 2001). Διότι, όπως έδειξε η ανάλυση, οι εκπαιδευόμενοι μετανάστες/στριες έχουν την ανάγκη και είναι δεκτικοί στο να προσαρμοστούν στο νέο κοινωνικό χώρο, αλλά αυτό δε συνεπάγεται και τη διάθεσή

τους να αφομοιωθούν και να απωλέσουν στοιχεία του Εαυτού και των πρότερων ταυτοτήτων τους. Αντίθετα, οι άνθρωποι αυτοί έχουν ανάγκη από ενδιάμεσους – τρίτους χώρους που λειτουργούν διαμεσολαβητικά και διευκολύνουν την προσαρμογή τους στη χώρα υποδοχής δίχως να επιβάλλουν δραστικούς μετασχηματισμούς, αλλά μάλλον προωθώντας τη διαμόρφωση υβριδικών ταυτοτήτων, ώστε να διατηρούν την αίσθηση της συνέχειας του εαυτού τους.

Μέσα σε αυτούς τους χώρους, οι εκπαιδευόμενοι βρίσκουν νέα μοντέλα κοινωνικής οργάνωσης και τρόπους συνύπαρξης στις ολοένα και περισσότερο πολυπολιτισμικές σύγχρονες κοινωνίες. Οι χώροι αυτοί, που λειτουργούν περισσότερο ως πρότυπα ή παραδείγματα μορφών οργάνωσης και συνύπαρξης, δεν επιβάλλουν την αλλαγή των εκπαιδευομένων, ώστε να προσαρμοστούν σε έναν προϋπάρχοντα κοινωνικό χώρο (που έτσι παρουσιάζεται ως σταθερός και αμετάβλητος), αλλά κυρίως επιτρέπουν στους εκπαιδευόμενους και τις εκπαιδευόμενες να οραματιστούν τον Εαυτό τους ως μέλη μίας κοινωνίας που λειτουργεί με όρους δημοκρατίας και ανθρωπισμού (Hoggan-Kloubert & Hoggan, 2022). Σε αυτό συμβάλλουν ιδιαίτερα οι σχέσεις που διαμορφώνονται εντός του εκπαιδευτικού πλαισίου μεταξύ των εκπαιδευομένων, αλλά και μεταξύ εκπαιδευομένων και εκπαιδευτών/τριών. Διότι οι αλληλεπιδράσεις εκπαιδευομένων – εκπαιδευτών/τριών και η διαπραγμάτευση των ταυτοτήτων τους σε αυτό το αλληλεπιδραστικό πλαίσιο αντικατοπτρίζουν τις σχέσεις δύναμης και εξουσίας στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Cummins, 2005:57). Συνεπώς, οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που βασίζονται σε αρχές δικαιοσύνης και ισοτιμίας στα στενά όρια ενός εκπαιδευτικού προγράμματος επιτρέπουν τον οραματισμό τέτοιων σχέσεων και ρόλων που απορρέουν από αυτές τις σχέσεις- στην ευρύτερη κοινωνία. Αυτός ο οραματισμός πέρα από το ότι ενισχύει τη διάθεση των εκπαιδευομένων μεταναστών/στριών να επενδύσουν στην εκπαίδευσή τους, ενθαρρύνει και την ενεργό κοινωνική τους συμμετοχή (Kirchgaesser, 2020; Finnegan, 2022).

Ειδικότερα, όταν πρόκειται για ανθρώπους που έχουν βιώσει τραυματικές εμπειρίες και συχνά αντιμετωπίζονται με προκατάληψη στην κοινωνία υποδοχής, η διαμόρφωση ασφαλούς κλίματος κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική. Το ασφαλές κλίμα δε σημαίνει μόνο φιλικό, ζεστό και οικείο κλίμα, που ούτως ή άλλως συνεισφέρει στη διαμόρφωση ασφαλούς και συμπεριληπτικού κλίματος, αλλά απαιτεί αφενός τη δημιουργία εκπαιδευτικών προγραμμάτων σχετικά σταθερών στο χρόνο, που γίνονται

σημεία αναφοράς για τους μεταναστευτικούς πληθυσμούς και αφετέρου ευέλικτων, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των εκπαιδευομένων (Gravani et al., 2023) . Όπως έδειξε η παρούσα έρευνα, οι εκπαιδευτικές ανάγκες, ως κοινωνικά κατασκευασμένες και δυνάμει μετασχηματιζόμενες κατ' αντιστοιχία των μετασχηματισμών στους οποίους υπόκεινται οι ζωές και οι ταυτότητες των εκπαιδευομένων, συχνά αναγκάζουν τους εκπαιδευόμενους μετανάστες/στρίες να επιστρέψουν στην εκπαίδευση, ακόμη και μετά από χρόνια αποχής. Ως εκ τούτου, κάποιες φορές, είναι δύσκολο να ενταχθούν σε ένα αυστηρά δομημένο πρόγραμμα, και πολύ περισσότερο σε ένα τμήμα με συγκεκριμένες προδιαγραφές που αντιστοιχεί σε κάποιο γνωστικό επίπεδο. Αντίθετα, ένα ανοιχτό και ευέλικτο εκπαιδευτικό πλαίσιο συνιστά την ιδανική συνθήκη για ανθρώπους των οποίων η κοινωνική ζωή είναι ρευστή (Bauman, 2011).

Για τους λόγους αυτούς, η παρούσα έρευνα προτείνει την παραχώρηση κάποιων μορφών αυτονομίας στα εκπαιδευτικά προγράμματα που οργανώνονται για ενήλικες μετανάστες/στρίες, είτε πρόκειται για προγράμματα τυπικής είτε μη-τυπικής δομής. Η αυτονομία παρέχει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτές/τριες να τροποποιούν με ευελιξία τη διδακτική διαδικασία και τις μεθόδους και να την εμπλουτίζουν με εξωδιδακτικές δράσεις, μέσα από τις οποίες επιτυγχάνονται μαθησιακοί στόχοι, που ανταποκρίνονται στις εκπαιδευτικές και μαθησιακές ανάγκες των εκπαιδευομένων. Η δυνατότητα αυτή συνάδει με τις αρχές της Εκπαίδευσης Ενήλικων, μιας και στο εν λόγω πεδίο η ανίχνευση των αναγκών των εκπαιδευομένων και η αντίστοιχη προσαρμογή του προγράμματος συνιστά προϋπόθεση μάθησης (Νικολοπούλου, 2017) Η εφαρμογή αυτής της πρότασης αναμένεται να λειτουργήσει ενδυναμωτικά, διότι οι εξωδιδακτικές δράσεις με μαθησιακούς σκοπούς και στόχους, συνήθως οργανώνονται με βάση τα προσωπικά ενδιαφέροντα, τις δεξιότητες και τις κλίσεις των εκπαιδευομένων, οπότε ανταποκρίνονται στις εκπαιδευτικές τους ανάγκες και προσδοκίες, και επίσης προϋποθέτουν την ενεργό τους εμπλοκή, την αλληλεπίδραση και την συνεργασία. Έτσι, «ενδυναμώνεται το κοινωνικό-πολιτικό τους αισθητήριο (Παπαϊωάννου, 2016:268; Παραϊοαννου & Gravani, 2018), απαραίτητη προϋπόθεση για τη διαμόρφωση ενεργών πολιτών.

Επιπλέον, η διοργάνωση εξωδιδακτικών δράσεων (π.χ. εορταστικών εκδηλώσεων, εκδρομών, επισκέψεων κ.α.), δίνουν την ευκαιρία στους εκπαιδευόμενους να ξεφύγουν από τη ρουτίνα της καθημερινότητας και να νιώσουν

θετικά συναισθήματα, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση ενδιάμεσων, Τρίτων Χώρων που δεν λειτουργούν μόνο ως χώροι μάθησης, αλλά και ως χώροι αναψυχής και εκτόνωσης (Oldenburg, 1999). Εάν ληφθεί υπόψη ότι συχνά οι εκπαιδευόμενοι μετανάστες/στρίες περνούν το μεγαλύτερο τμήμα της ημέρας τους είτε στο σπίτι τους συναναστρεφόμενοι άλλους μετανάστες είτε στο χώρο εργασίας τους, η συμμετοχή σε ένα τυποποιημένο πρόγραμμα εκπαίδευσης δεν συνιστά τον ιδανικό χώρο μάθησης (Barkoglou & Gravani, 2023; Gravani et al., 2023). Για το λόγο αυτό, είναι πολύ σημαντική η διαμόρφωση χώρων ζεστών, φιλικών, οικείων, όπου οι εκπαιδευόμενοι/μενες νιώθουν αποδεκτοί και χαίρονται τη συναναστροφή με άλλους ανθρώπους. Η εκπαιδευτική έρευνα έχει επιβεβαιώσει τη σημασία των συναισθημάτων για την εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία (Dirkx, 2001, 2006; Moustafina et al., 2020; Pastogianni & Koutsoukos, 2018; Shuck et al., 2007). Όσο θετικότερα είναι τα συναισθήματα που αναπτύσσονται στο πλαίσιο μίας τάξης, τόσο μεγαλύτερη είναι η ανταπόκριση, αλλά και η επένδυση των εκπαιδευομένων στη μαθησιακή διαδικασία. Με τη θέση αυτή συνηγορεί και η διεπιστημονική προσέγγιση της θεωρίας της μετασχηματίζουσα μάθησης μέσα από την οπτική της νευροεπιστημών και της ψυχολογίας, που έχει αποδείξει τη συναισθηματική φύση της λογικής και το ρόλο των συναισθημάτων στη μετασχηματιστική μαθησιακή διαδικασία (Γουρνάς, 2012; Taylor, 2001).

Για όλους αυτούς τους λόγους, η παρούσα έρευνα συντάσσεται με τους ερευνητές εκείνους που υποστηρίζουν την ανάγκη να δημιουργηθούν εναλλακτικοί, ενδιάμεσοι χώροι εκπαίδευσης και μάθησης (π.χ. Manninen, Jetsu & Sgier, 2019; Kirchgaesser, 2019) με επίκεντρο τον ίδιο τον άνθρωπο (Beck & Gerald, 2022; Kloubert-Hoggan & Hoggan, 2022) και στόχο τη χειραφέτηση και το μετασχηματισμό των ατόμων και των κοινωνιών στη βάση των αρχών της δημοκρατίας (Barkoglou & Gravani, 2022; Borg, 2021; Finnegan, 2022; West, 2022). Οι εκπαιδευτικοί αυτοί χώροι κρίνονται ιδιαίτερα σημαντικοί, τουλάχιστον για όσους οραματίζονται μία δικαιότερη κοινωνία (Borg, 2021; Gravani et al., 2023), μιας και δημιουργούν πρότυπα κοινωνικής οργάνωσης και επιτρέπουν «να φανταστούμε κόσμους μέσα από τα μάτια των άλλων» (Alexa & West, 2022:190).

ΚΕΦ. 6 ΣΥΖΗΤΗΣΗ, ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΙ ΟΡΙΖΟΝΤΕΣ

6.1 Συμπεράσματα –συζήτηση

Εκκινώντας από τη μετασχηματιστική διάσταση της εκπαίδευσης ενηλίκων, η παρούσα μελέτη διερεύνησε μέσα από τον βιογραφικό λόγο ενηλίκων εκπαιδευομένων μεταναστών και μεταναστριών τις διεργασίες εκείνες που συμβαίνουν εντός του εκπαιδευτικού τους πλαισίου και επιδρούν στο μετασχηματισμό πτυχών των ταυτοτήτων τους με τρόπο τέτοιο, ώστε να μεταβούν με όρους ενεργητικής συμμετοχής στην κοινωνία υποδοχής και να διαμορφώσουν ταυτότητες που προσιδιάζουν στην ταυτότητα του ενεργού πολίτη. Σε αυτό το σημείο έγκειται η πρωτοτυπία της έρευνας. Ειδικότερα, ενώ οι ταυτότητες απασχολούν συστηματικά τους ερευνητές/τριες που μελετούν την ενήλικη εκπαίδευση -και δη των μεταναστευτικών πληθυσμών-, δεν υπάρχουν, όμως, αντίστοιχες εκπαιδευτικές έρευνες που επικεντρώνονται στους μετασχηματισμούς αυτούς σε σχέση με τον τρόπο που διαμεσολαβούν τη μετάβασή των εκπαιδευομένων στον νέο κοινωνικό χώρο.

Ξεκινώντας από την ανάλυση των απαντήσεων που δόθηκαν στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα αναφορικά με τον τρόπο αφηγηματικής δόμησης και προβολής των μεταναστευτικών ταυτοτήτων, διαπιστώνουμε πως η έρευνα επιβεβαιώνει τα μέχρι σήμερα βιβλιογραφικά δεδομένα και επιπλέον τα εμπλουτίζει αναδεικνύοντας πτυχές τους που οδηγούν σε σκέψεις και συμπεράσματα σχετικά με την οργάνωση και τον προσανατολισμό της εκπαίδευσης ενηλίκων μεταναστών/στριών στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Πιο συγκεκριμένα, και στην παρούσα έρευνα φαίνεται ότι μέσα από τον αφηγηματικό τους λόγο, οι συμμετέχοντες/ουσες δομούν υβριδικές, ενδιάμεσες μεταναστευτικές ταυτότητες, κινούμενες ανάμεσα στο «εδώ» και το «εκεί», που επιτρέπουν την ένταξη των φορέων αυτών των υβριδικών ταυτοτήτων σε περισσότερες από μία κοινότητες και πολιτισμούς, υπονομεύοντας κατ' αυτόν τον τρόπο τους κυρίαρχους εθνικούς, ομογενοποιητικούς και αφομοιωτικούς λόγους (Bhabha, 2014; Hua, 2017). Έτσι, στην πραγματικότητα δομούν *ταυτότητες αντίστασης* (Castells, 2010), με την έννοια ότι αναλαμβάνουν

ενεργό δράση στην αποδόμηση της εικόνας του/της ευάλωτου/ης, περιθωριακού/ής μετανάστη/στριας», γιατί η έξωθεν κατηγοριοποίησή τους τους είναι ανεπιθύμητη.

Μάλιστα, όσο μεγαλύτερη είναι η πολιτιστική απόσταση ανάμεσα στην κοινωνία προέλευσης και την κοινωνία υποδοχής, τόσο εντονότερα αισθάνονται οι μετανάστες/στρίες την ανάγκη να ανασκευάσουν τις λογικές των δοτών κατηγοριοποιήσεων. Για το λόγο αυτό, άλλοτε δικαιολογούν πτυχές των ταυτοτήτων τους, άλλοτε τις διαπραγματεύονται και τις μετασηματίζουν (Kim, 2001; Morrice, 2014). Σε κάθε περίπτωση, πάντως, η δόμηση των ταυτοτήτων τους, μέσα από τον πολυφωνικό (Bakhtin, 1981, 2000), αφηγηματικό τους λόγο, συνιστά μία «απάντηση» στον ξενοφοβικό κυρίαρχο λόγο, καθώς προσδοκούν αφενός να διατηρήσουν πτυχές των πρότερων ταυτοτήτων τους, παρουσιάζοντας την εικόνα ενός συνεχούς και αδιάσπαστου Εαυτού, παρά τις ραγδαίες αλλαγές που έχουν εγγραφεί στις βιογραφικές τους εμπειρίες, και αφετέρου να βρουν σημεία σύγκλισης με τον ντόπιο πληθυσμό.

Η διαπίστωση αυτή συμβάλλει στην περαιτέρω κατανόηση των υβριδικών, μεταναστευτικών ταυτοτήτων και φέρει συνέπειες σε εκπαιδευτικό επίπεδο. Η υβριδικότητα των ταυτοτήτων, ως «πρακτική αντίστασης» (Αρχάκης, 2020; Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011; Castells, 2010; Hua, 2017), εμπεριέχει την αντίφαση ανάμεσα στη σταθερότητα και την αλλαγή, που λανθάνει το υπόρρητο αίτημα των μεταναστών/στριών να αντιμετωπίζεται με σεβασμό το πολιτισμικό (Bourdieu, 1977) και ταυτοτικό (Cote', 1993) τους κεφάλαιο, αλλά ταυτόχρονα λανθάνει και την προσδοκία τους να ενταχθούν ισότιμα στον νέο κοινωνικό χώρο. Στο πλαίσιο αυτό, οι διαπραγματεύσεις και οι μετασηματισμοί ταυτοτήτων δεν προβάλλονται ως θραύσματα ή ρήγματα σε σχέση με πρότερες όψεις ταυτότητες, αλλά ως αποτελέσματα συνεχούς εξέλιξης μέσα στο νέο κοινωνικό χώρο.

Καθώς εξελίσσονται κι εντάσσονται σε διάφορους τομείς στο νέο κοινωνικό χώρο, ταυτόχρονα εξελίσσονται και αλλάζουν και οι ανάγκες τους, είτε πρόκειται για ανάγκες υλικές, κοινωνικές ή πνευματικές. Αντίστοιχα, προκύπτουν εξελισσόμενες εκπαιδευτικές ανάγκες σε όλη τη διάρκεια της μεταναστευτικής ζωής κι όχι μόνο στις αρχές της (Barkoglou & Gravani, 2022), παρά το γεγονός ότι συνήθως τα κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής που αναφέρονται σε μεταναστευτικούς πληθυσμούς παρουσιάζουν τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες ως ενιαίες, σταθερές κι αμετάβλητες

και δίνουν έμφαση κυρίως στην αρχική γλωσσική εκμάθηση. Πράγματι, ανάμεσα στις εκπαιδευτικές ανάγκες, προεξέχουσα θέση κατέχει αρχικά η εκ μάθηση της γλώσσας της κοινωνίας υποδοχής, η οποία, όμως, μετά από πολυετή παραμονή μετατρέπεται σε ανάγκη για βελτίωση στη νέα γλώσσα, καθιστώντας σαφή το διαμεσολαβητικό ρόλο της γλώσσας για την κάλυψη αναγκών φυσικών, κοινωνικών, προσωπικών κ.α., αλλά και την μεταβλητή φύση των εκπαιδευτικών αναγκών (Ayers, 2011; Pearce, 1995). Παράλληλα, φαίνεται πως όσο εξελίσσονται και εντάσσονται στο νέο κοινωνικό περιβάλλον οι μετανάστες και οι μετανάστριες, τόσο περισσότερο επιδιώκουν να εκπληρώσουν την ανάγκη τους για αυταξία και κοινωνικής ανέλιξη, μέσω της καλλιέργειας και της βελτίωσής τους στη γλώσσα της χώρας υποδοχής (Barkoglou & Gravani, 2022). Στο πλαίσιο αυτό, η γλωσσική εκμάθηση και καλλιέργεια ανάγεται σε μέσο που εκλαμβάνεται ως αναγκαίο για την αξιοποίηση των ευκαιριών που προσφέρει η χώρα υποδοχής για προσωπική ανέλιξη και κοινωνική αναρρίχηση (Ogbu & Simon, 1998).

Οι εκπαιδευτικές ανάγκες των μεταναστών/στριών στη χώρα υποδοχής, λοιπόν, δεν συνιστούν μία απόλυτη έννοια, αλλά μία ρευστή και εξελισσόμενη συνθήκη, στενά συνυφασμένη με την προσωπική τους πορεία και εξέλιξη στο νέο κοινωνικό χώρο. Το συμπέρασμα αυτό σε συνδυασμό με την αφηγηματική κατασκευή και προβολή υβριδικών ταυτοτήτων, που κινούνται σε έναν ενδιάμεσο, ρευστό χώρο, σε εκπαιδευτικό επίπεδο υποδεικνύει την ανάγκη για διαμόρφωση ευέλικτων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, που κάθε άλλο παρά εστιάζουν στην εργαλειακή διδασκαλία της γλώσσας υποδοχής σε ταχύρρυθμα, τυποποιημένα γλωσσικά προγράμματα (Gravani et al., 2023; Νικολοπούλου, 2017), αλλά παρέχουν μία «πολυεστιακή» γλωσσική διδασκαλία που εκκινεί από την κοινωνικο-πολιτισμική διάσταση της γλωσσικής διδασκαλίας και στοχεύει στην πολυεπίπεδη ενδυνάμωση των εκπαιδευόμενων μεταναστών/στριών, ώστε όχι απλά να προσαρμοστούν στο νέο κοινωνικό χώρο, αλλά και να ενταχθούν ισότιμα.

Το συμπέρασμα αυτό ενισχύει και η μελέτη των ταυτοτήτων εντός και σε σχέση με την εκπαιδευτική δομή του Οδυσσέα, στον οποίο φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευόμενων τίθενται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής και μαθησιακής διαδικασίας, βασική αρχή της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Όπως επισημαίνουν οι εκπαιδευτές/τριες, τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται, τα θέματα που συζητούνται στη διάρκεια της γλωσσικής διδασκαλίας, αλλά και οι

δράσεις που υλοποιούνται συναποφασίζονται μεταξύ εκπαιδευτών – εκπαιδευομένων. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτές 1 και 2 θεωρούν ότι η παροχή μαθημάτων διαφόρων ξένων γλωσσών ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες του εκάστοτε εκπαιδευομένου. Η εκπαιδύτρια 3 επισημαίνει ότι, ενώ ο αρχικός σκοπός του σχολείου ήταν η παροχή μαθημάτων ελληνικής γλώσσας, μετά από αίτημα των ίδιων των εκπαιδευομένων προστέθηκαν αρχικά μαθήματα αγγλικής και αργότερα και άλλων γλωσσών, αλλά επιπλέον δημιουργήθηκε και τμήμα Η/Υ. Η Ήρα, εκπαιδευόμενη αρχικά και τώρα πλέον εκπαιδύτρια στον Οδυσσέα, επιβεβαιώνει το γεγονός ότι ο Οδυσσέας αφουγκράζεται τις εκπαιδευτικές ανάγκες της ομάδας-στόχου και ανταποκρίνεται σε αυτές, καθώς η ίδια βρήκε άμεση ανταπόκριση και υποστήριξη, όταν ζήτησε να δημιουργήσει τμήματα αλβανικής γλώσσας για παιδιά και ενήλικες.

Επιπλέον, εντός της εν λόγω μη -τυπικής εκπαιδευτικής δομής, οι εκπαιδευόμενοι/μενες βρίσκουν έναν ασφαλή, συμπεριληπτικό χώρο, στον οποίο έχουν τη δυνατότητα να αλληλοεπιδράσουν και να συνδιαλλαγούν με άλλους, μετανάστες και ντόπιους, να δημιουργήσουν φιλικές σχέσεις, να αποκτήσουν γνώσεις και επικοινωνιακές δεξιότητες, να χαλαρώσουν και να ξεφύγουν από τη ρουτίνα της καθημερινότητας. Όλα αυτά αποκτούν πολύ μεγάλη σημασία, εάν ληφθεί υπόψη ο τραυματικός χαρακτήρας των βιογραφικών τους εμπειριών (Bajwa et al., 2020), ένα ζήτημα, πού σύμφωνα με τον Finnegan (2022) δεν τυγχάνει πάντοτε της αναμενόμενης προσοχής από τους σχεδιαστές εκπαιδευτικών προγραμμάτων για μετανάστες/στρίες. Οι βιογραφικές αφηγήσεις ανέδειξαν το τραύμα που βίωσαν οι αφηγητές και οι αφηγήτριες τόσο στις χώρες προέλευσής τους όσο και στη διάρκεια της μεταναστευτικής τους διαδρομής.

Ωστόσο, μέσα από τις αφηγήσεις τους δεν αναδείχθηκε -τουλάχιστον όχι σε ένα πρώτο επίπεδο ανάλυσης- η βίωση κάποιου είδους πολιτισμικού σοκ. Στη σχετική ερευνητική βιβλιογραφία το πολιτισμικό σοκ ορίζεται ως η αιφνίδια ψυχολογική δυσφορία και το στρες που το άτομο βιώνει, όταν εισέρχεται σε ένα νέο και ανοίκειο πολιτιστικό και κοινωνικό πλαίσιο (Furnham, 2019; Pacheco, 2020). Αυτού του είδους το σοκ, λοιπόν, δεν κατέστη εμφανές στον λόγο των συμμετεχόντων/ουσών, πιθανότατα για δύο λόγους: Αφενός, τα έξι από τα οχτώ βιογραφούμενα άτομα είχαν ήδη ζήσει για περισσότερα από είκοσι χρόνια στην Ελλάδα, όταν διενεργήθηκαν οι συνεντεύξεις, με αποτέλεσμα, ακόμη κι αν είχαν

βιώσει ένα πολιτισμικό σοκ την πρώτη περίοδο της άφιξής τους στην Ελλάδα, αυτό να είχε εξασθενήσει. Αφετέρου, οι δύο νεοαφιχθείσες την περίοδο διενέργειας της συνέντευξης, η Φραντσέσκα από την Ιταλία και η Άρπινε από την Αρμενία, γνώριζαν τον μεταναστευτικό προορισμό και ήταν προετοιμασμένες γι' αυτόν. Άλλωστε, για την Φραντσέσκα η Ελλάδα ήταν αποτέλεσμα λελογισμένης επιλογής, ενώ στην περίπτωση της Άρπινε, η οικογένειά της επέλεξε τον προορισμό, μιας και υπήρχε ένα ήδη διαμορφωμένο φιλικό και συγγενικό κοινωνικό δίκτυο. Συνεπώς, η προ της μετάβασής τους «έκθεση» στο νέο κοινωνικό περιβάλλον, είτε μέσα από το διαδίκτυο είτε μέσα από επαφές με άτομα που ζούσαν ήδη ως μετανάστες/στρίες στη χώρα υποδοχής, φαίνεται ότι λειτούργησε θετικά, ώστε οι δύο συμμετέχουσες να μην βιώσουν το πολιτισμικό σοκ με την άφιξή τους στην Ελλάδα. Εξάλλου, παρότι οι παλαιότερες έρευνες συζητούσαν το πολιτισμικό σοκ ως αναπόσπαστο τμήμα της μεταναστευτικής εμπειρίας, πιο σύγχρονες μελέτες δείχνουν ότι η μετανάστευση στα σύγχρονα διεθνή περιβάλλοντα και με τη χρήση της τεχνολογίας και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, πρέπει να ιδωθεί μέσα από διαφορετικό πρίσμα (Pacheco, 2020; Ward, 2005). Για το λόγο αυτό, σύμφωνα με την Pacheco (2020), η σύγχρονη ερευνητική βιβλιογραφία καταγράφει λιγότερες περιπτώσεις αρνητικού πολιτισμικού σοκ και ταυτόχρονα περισσότερες περιπτώσεις θετικής πολιτισμικής μάθησης (“cultural learning”) στη χώρα υποδοχής, η οποία συνδέεται με τις διαπολιτισμικές επαφές και συνακόλουθα με μετασχηματισμούς σε πτυχές της ταυτότητας.

Αυτό το είδος της πολιτισμικής μάθησης και η συνακόλουθη μετασχηματιστική διαδικασία ταυτοτικών όψεων φάνηκε ότι ενισχύεται μέσα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο του Οδυσσέα. Ειδικότερα, στον Οδυσσέα, διαμορφώνεται μία ιδιόμορφη κοινότητα εκπαιδευομένων-εκπαιδευτών/τριών, όπου ακολουθούνται ποικίλες πρακτικές, που ενισχύουν την κριτική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων και προωθούν την ενεργό πολιτεΐτητα. Αυτό επιτυγχάνεται με τους εξής τρόπους και τις πρακτικές:

Από άποψη διδακτικής πρακτικής, επιτυγχάνεται μέσα από την επιλογή κειμένων που αφορούν στη σύγχρονη πραγματικότητα που βιώνουν οι ίδιοι οι μετανάστες στην κοινωνία υποδοχής. Για παράδειγμα, η Νέττυ αναφέρει μία συζήτηση που διεξήχθη στο πλαίσιο του μαθήματος με επίκεντρο ένα άρθρο σχετικό με το μετρό της Θεσσαλονίκης, στη διάρκεια της οποίας εκφράστηκαν διάφορες απόψεις, ενώ ταυτόχρονα έμαθε νέες λέξεις. Επίσης, η εκπαιδευτρια 3 επισημαίνει ως

διδασκτική πρακτική την επιλογή κειμένων από τους εκπαιδευόμενους. Πρόκειται για κείμενα που οι ίδιοι/ες οι εκπαιδευόμενοι/μενες φέρνουν στην τάξη και επομένως άπτονται ζητημάτων που τους/ τις ενδιαφέρουν και τους/τις αφορούν, πράγμα το οποίο δείχνει ότι η μάθηση ξεκινά από εκείνους, βασική προϋπόθεση για τη «χειραφετητική, μαθητοκεντρική εκπαίδευση» (Borg, 2021; Gravaní et al., 2023).

Τα κείμενα αυτά τα συζητούν μέσα στο πλαίσιο του μαθήματος και συχνά ο διάλογος αναδεικνύει αντιθέσεις και συγκρούσεις. Οι αντιπαραθέσεις που προκύπτουν δεν καταπνίγονται ούτε συγκαλύπτονται. Αντίθετα, σύμφωνα με τις εκπαιδευτριες 3 και 4 και τον εκπαιδευτή 2, ενθαρρύνεται ο αυθόρμητος διάλογος, ακόμη κι αν αυτό οδηγεί σε αντιπαραθέσεις, διότι μέσα από αυτόν εκφράζονται ανοιχτά οι υποκειμενικές απόψεις και θέσεις των υποκειμένων και μέσα από τις αντιθέσεις, οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι διερευνούν τα όριά τους και καταλήγουν σε λύσεις και συμπεράσματα. Πρόκειται, λοιπόν, για γόνιμες αντιπαραθέσεις που διευρύνουν τους ορίζοντες των εκπαιδευόμενων, καθώς τους επιτρέπουν να εξετάσουν το υπό συζήτηση θέμα μέσα από διαφορετικές οπτικές γωνίες και να προβούν σε αναστοχαστικές διαδικασίες της σκέψης. Έτσι, στο επίκεντρο τίθενται οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι, ο λόγος τους και οι εμπειρίες τους, και σύμφωνα με τον West (όπ. αν. στο Finnegan, 2022: 28), η διεύρυνση των οριζόντων που επιτυγχάνεται μέσα από αυτή τη διαδικασία θεωρείται θεμελιώδης στην εκπαίδευση που στοχεύει στη δημοκρατία. Για αυτό και ο Finnegan (202) θεωρεί πως ένας εκπαιδευτικός διάλογος υπό αυτούς τους όρους μπορεί να εκληφθεί κριτικός.

Επιπλέον, η γλωσσική διδασκαλία φαίνεται ότι δεν περιορίζεται στην εκμάθηση λεξιλογίου και μορφο-συντακτικών δομών. Οι εκπαιδευτριες και ο εκπαιδευτής κάνουν λόγο για κριτικό γραμματισμό. Η εκπαιδευτρια 3 διευκρινίζει ότι η γλωσσική εκμάθηση στοχεύει στη διερεύνηση της «ιδεολογίας που κουβαλάει η γλώσσα. Θα πρέπει οι μαθητές να οδηγηθούν σιγά σιγά από το δάσκαλο να ανακαλύπτουν τι κρύβεται πίσω από τη λέξη». Ο εκπαιδευτής 2 επισημαίνει ότι σκοπός είναι «να ενισχυθεί ο κριτικός γραμματισμός και η κριτική συνειδητοποίηση εκ μέρους [των εκπαιδευόμενων] της κοινωνικής συνθήκης στην οποία βρίσκονται, στην κοινωνία την ελληνική (...)». Στο πλαίσιο αυτό, εξηγεί, η γλωσσική διδασκαλία «δεν γίνεται με έναν ουδέτερο τρόπο, αλλά δίνουμε τη βαρύτητα ακριβώς σε εκείνα τα εργαλεία που θα τους βοηθήσουν να το κατανοήσουν αυτό, είτε είναι η γραμματική και τα γένη και οι έμφυλοι ρόλοι μέσα από τη γλώσσα είτε είναι το

λεξιλόγιο, πώς λειτουργεί στα ελληνικά, αλλά και μέσα από τα κείμενα που χρησιμοποιούμε, που μπορούν να αναφέρονται στη σχέση τους με την ελληνική κοινωνία, στην ένταξή τους σε αυτήν, στην ιστορία των αγώνων των κοινωνικών της χώρας, της εργατικής τάξης κι όχι μόνο και στην καλλιέργειά επίσης μεταξύ τους ενός πνεύματος αλληλεγγύης και αντιρατσισμού». Ο κριτικός γραμματισμός φαίνεται ότι συνιστά στόχο όλων των συμμετεχουσών εκπαιδευτριών και του εκπαιδευτή και επισημαίνουν ότι αυτός επιδιώκεται από τους περισσότερους εκπαιδευτές που προσφέρουν γλωσσικά μαθήματα εθελοντικά.

Κοντά σε αυτές τις πρακτικές και τους στόχους, οι εκπαιδευόμενοι/μενες ενθαρρύνονται να αναλάβουν ενεργούς ρόλους σε εξωδιδασκτικές δράσεις, όπως για τη διοργάνωση εορταστικών εκδηλώσεων ή την ανάληψη ευθυνών στην γραμματεία του σχολείου, ενώ συχνά αναλαμβάνουν ακόμη και το ρόλο εκπαιδευτή/τριας, διδάσκοντας τις δικές τους γλώσσες. Έτσι, οι εκπαιδευόμενοι/μενες του Οδυσσέα μαζί με τους εκπαιδευτές/τριές τους ανάγονται σε ενεργά και συνυπεύθυνα μέλη μίας ανθρώπινης κοινότητας και καθίστανται συνδιαμορφωτές του πλαισίου, δικαιολογώντας απόλυτα το χαρακτηρισμό που απέδωσε η εκπ. 4 στον Οδυσσέα, όταν τον ονόμασε «ζωντανό οργανισμό». Ο χώρος αυτός, όπως παρουσιάζεται από τους εκπαιδευόμενους/μενες, αλλά και από τις συμμετέχουσες εκπαιδευτριες και τον εκπαιδευτή, διαθέτει το βασικότερο συστατικό μίας μαθησιακής κοινότητας που προωθεί τη μετασχηματίζουσα μάθηση προς την κατεύθυνση της ενεργού πολιτειότητας: τη συλλογική δράση (Mezirow, 2007, όπ.αν. στο Kloubert-Hoggan & Mabrey). Η συλλογική δράση παρέχει τους συνδετικούς ιστούς ανάμεσα στη μάθηση και τη δράση, θεμελιώδη συστατικά της μάθησης για την ενεργό πολιτειότητα (Kersh, et.al., 2021). Ως χώρος συλλογικής δράσης, λοιπόν, ο Οδυσσέας παρέχει στους εκπαιδευόμενους και τις εκπαιδευόμενες ευκαιρίες αυτενέργειας, ανάληψης πρωτοβουλιών και ευθυνών, δηλαδή ευκαιρίες να καλλιεργήσουν δεξιότητες που χαρακτηρίζουν τον ενεργό πολίτη.

Οι συλλογικές δράσεις που αναλαμβάνονται στον Οδυσσέα υλοποιούνται στη βάση της ισότητας και της αποδοχής. Σύμφωνα με την εκπαιδευτρια 4, διευκολύνεται και ενθαρρύνεται η διδασκαλία των μητρικών γλωσσών των εκπαιδευομένων, όχι μόνο γιατί είναι χρήσιμη η εκμάθηση διαφορών γλωσσών, αλλά και γιατί έτσι προωθείται η ιδέα της γλωσσικής και πολιτισμικής ισότητας των ανθρώπων που συνιστούν μέλη του Οδυσσέα. Με την ίδια λογική ανατίθενται ρόλοι σε όλους και

όλες ανεξάρτητα από την εθνικότητά τους. Όλα αυτά συμβαίνουν σε έναν χώρο, όπου σύμφωνα με τις εκπαιδευτριες 2 και 3 και τον εκπαιδευτή 4, η αποδοχή της ετερότητας και ο σεβασμός προς το διαφορετικό συνιστούν θεμελιώδη αρχή. Έτσι, όπως επισημαίνουν ο εκπαιδευτής 2 και η εκπαιδευτρια 4, ο Οδυσσέας λειτουργεί ως παράδειγμα κοινωνικής οργάνωσης, θεμελιωμένης στις αρχές της αλληλεγγύης, του Ανθρωπισμού και της Δημοκρατίας, όπου η πρόθεση για κοινωνική αλλαγή ξεκινά από τη «βάση» και η εκπαίδευση αντιμετωπίζεται ως το δυναμικό εκείνο πεδίο που διαμεσολαβεί τις αλλαγές σε μέσο-και μικρό επίπεδο (Finnegan & Grummel, 2019). Με τον τρόπο αυτό, η εκπαίδευση στον Οδυσσέα δεν ενδυναμώνει μόνο τις υβριδικές, μεταναστευτικές ταυτότητες, ώστε τα άτομα να προσαρμοστούν στο νέο κοινωνικό χώρο, αλλά παράλληλα, λειτουργώντας ως πεδίο συλλογικής δράσης και ως πρότυπο μίας εκπαιδευτικής κοινότητας που προωθεί τη συμμετοχή για τη διαμόρφωσή της, ενισχύει την επένδυση σε προσδοκώμενες ταυτότητες και ρόλους, συμβατούς με την ιδιότητα του ενεργού πολίτη.

Πολλοί από τους συμμετέχοντες, βέβαια, δεν διαθέτουν νομιμοποιητικά έγγραφα. Κάποιοι γνωρίζουν ότι δεν θα αποκτήσουν ποτέ, άλλοι δεν το επιδιώκουν καν, ενώ άλλοι αντιδρούν για το λόγο αυτό. Παρόλα αυτά, η ενεργός κοινωνική συμμετοχή εξακολουθεί να έχει νόημα, τόσο για τους ίδιους τους μετανάστες και τις μετανάστριες όσο και για τις κοινωνίες υποδοχής. Διότι η έννοια της πολιτειότητας με σύγχρονους όρους, στο πλαίσιο των διεθνικών και πολυπολιτισμικών κοινωνιών, αποκτά ευρύτερο περιεχόμενο, προκειμένου να συμπεριλάβει αξίες πανανθρώπινες και υπερ-εθνικές και ως εκ τούτου μετονομάζεται σε «Παγκόσμια πολιτειότητα» (Torres & Dorio, 2015). Η εκπαίδευση των ενήλικων μεταναστών/στριών σε αυτό το είδος πολιτειότητας πρέπει να προσανατολίζεται κυρίως, δηλαδή προς τη δημιουργία ενεργών ανθρώπων που ζουν ή αγωνίζονται, ώστε να ζουν με δημοκρατικούς όρους στα ολοένα πιο διαφοροποιημένα κοινωνικά περιβάλλοντα. Η καλλιέργεια της πολιτειότητας υπό αυτή την έννοια δεν ταυτίζεται με την παροχή γνώσεων ή τη διδασκαλία του διδακτικού αντικειμένου της πολιτικής αγωγής. Αντίθετα, σημαίνει την καλλιέργεια δεξιοτήτων και συνηθειών, όπως είναι ο κριτικός στοχασμός σε παραδοχές που καθοδηγούν τη στάση και τη συμπεριφορά των εκπαιδευομένων και η ενεργός ανάληψη δράσεων και πρωτοβουλιών (Hoggan-Kloubert & Mabrey, 2022).

Για την εξυπηρέτηση αυτού του στόχου, δηλαδή την προώθηση της «παγκόσμιας πολιτειότητας», η έρευνα προτείνει τη δημιουργία εκπαιδευτικών

χώρων που προσιδιάζουν στον τύπο των Τρίτων Χώρων. Πρόκειται για ανοιχτές και ευέλικτες εκπαιδευτικές δομές, που λειτουργούν ως ενδιάμεσες διαπολιτισμικές εκπαιδευτικές κοινότητες στη βάση της μετασχηματίζουσας μάθησης. Οι εκπαιδευτικές αυτές δομές, αξιοποιώντας εναλλακτικές μεθόδους και παρωθώντας τους εκπαιδευόμενους να αναλάβουν πρωτοβουλίες και συλλογικές δράσεις, προωθούν τον κριτικό στοχασμό και καλλιεργούν γνώσεις, δεξιότητες και αξίες, απαραίτητες όχι μόνο σε τοπικό επίπεδο, αλλά και σε παγκόσμιο (Banks, 2011). Οι αλλαγές αυτές ξεκινώντας από το μικρο-επίπεδο, είναι ικανές να πυροδοτήσουν ευρύτερες κοινωνικές αλλαγές: συχνά οι κοινωνικές αλλαγές, όπως η μετανάστευση, καλούν το άτομο να ανταποκριθεί στις νέες συνθήκες και να προσαρμοστεί, αλλά και οι αλλαγές στη «βάση», σε ατομικό επίπεδο, ενεργοποιούν τις ευρύτερες κοινωνικές αλλαγές (Hoggan-Kloubert & Mabrey, 2022). Έτσι η διαμόρφωση πολιτών προσανατολισμένων προς την κοινωνική δικαιοσύνη αναμένεται να οδηγήσει μακροπρόθεσμα στη διαμόρφωση πιο δίκαιων κοινωνιών.

Αντί, λοιπόν, της βασικής εκπαίδευσης ενηλίκων που στοχεύει στον ανεφοδιασμό των εκπαιδευομένων με δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να επιβιώσουν ή να ανταποκριθούν στις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές αλλαγές που συμβαίνουν (Manninen et.al., 2019), προτείνεται η εκπαίδευση σε εναλλακτικές κοινότητες μάθησης, με στόχο κυρίως το μετασχηματισμό των εκπαιδευομένων και των κοινωνιών (Kirchgaesser, 2019; Manninen et.al., 2019). Στις κοινότητες αυτές, όπως περιγράφεται αναλυτικά στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, αποφεύγονται οι τυπικές μέθοδοι διδασκαλίας και προκρίνονται οι κριτικές και ενεργητικές πρακτικές.

Αυτού του είδους οι πρακτικές είναι χειραφετητικές και ενδυναμώνουν τις ταυτότητες των εκπαιδευομένων, καθώς αντιμετωπίζονται ως ενεργά κοινωνικά όντα, με άποψη, γνώσεις, ενδιαφέροντα και κλίσεις που είναι απόλυτα σεβαστά και μάλιστα τίθενται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Borg, 2021). Βέβαια, οι πρακτικές αυτές (π.χ. συλλογικές δράσεις, ανάληψη ρόλων στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, κριτικός διάλογος κ.α.) δεν γίνεται να έχουν πάντοτε προκαθορισμένο εκπαιδευτικό περιεχόμενο, αφού συνιστούν κατά κύριο λόγο μακροπρόθεσμες εκπαιδευτικές διαδικασίες που συνδιαμορφώνονται από τα συμμετέχοντα πρόσωπα. Έχουν, όμως, προκαθορισμένο προσανατολισμό: εμπνέουν τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας προς την κατεύθυνση της ενεργού πολιτεότητας και, όπως

συμπεραίνει ο Kirchgaesser (1999), επιτρέπουν τον οραματισμό πιο δίκαιων και δημοκρατικών κοινωνιών.

Ο προσανατολισμός αυτός αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον, αν αναλογιστεί κανείς ότι στις μέρες μας κυριαρχούν τάσεις ατομισμού και πολιτικής αποστασιοποίησης, τόσο στην Ελλάδα, όσο και στις υπόλοιπες δυτικοευρωπαϊκές κοινωνίες (Βασιλόπουλος & Βερναρδάκης, 2015). Πόσο μάλλον όσον αφορά στους μεταναστευτικούς πληθυσμούς, για τους οποίους ούτως ή άλλως εκφράζονται έντονες ανησυχίες, μιας και συχνά θεωρούνται ανεπαρκώς ενσωματωμένοι στο νέο κοινωνικό χώρο (Kersh et.al., 2021). Οδηγούμαστε, συνεπώς, στη σκέψη ότι, εφόσον οι καθιερωμένοι θεσμοί κοινωνικοποίησης έχουν αποτύχει αναφορικά με την πολιτικο-κοινωνική ευαισθητοποίηση και ενεργοποίηση του σύγχρονου ανθρώπου, οφείλουμε καταρχάς να αναθεωρήσουμε τις συμβατικές, τυπικές μεθόδους εκπαίδευσης, μιας και η έρευνα έχει επισημάνει τη θετική συσχέτιση εκπαίδευσης και πολιτικής συμμετοχής στις δυτικές κοινωνίες (Βασιλόπουλος & Βερναρδάκης, 2015). Η αναθεώρηση αυτή προφανώς δεν αφορά μόνο την εκπαίδευση ενηλίκων μεταναστών/στριών, αλλά και την εκπαίδευση του ευρύτερου πληθυσμού των σύγχρονων διεθνικών, έντονα διαφοροποιημένων κοινωνιών, μιας και η κατασκευή ταυτοτήτων συμβατών με την ενεργό πολιτειότητα συνιστούν αναγκαιότητα για την ενίσχυση της δημοκρατικότητας των σύγχρονων κοινωνιών.

Έτσι, η κύρια συνεισφορά της παρούσας έρευνας είναι ότι συμβάλλει στις πολιτικές και ακαδημαϊκές συζητήσεις που βλέπουν την εκπαίδευση ενηλίκων -και κυρίως των μεταναστών/στριών- ως παράγοντα ενεργοποίησης της πολιτικής ιδιότητας του ανθρώπου (Kersh et al., 2021) και επικεντρώνεται στο μετασχηματισμό των ταυτοτήτων των εκπαιδευομένων, ως μηχανισμό που προετοιμάζει και οδηγεί προς την ενεργό πολιτική δράση. Στο πλαίσιο αυτό προτάθηκαν συγκεκριμένοι τρόποι και πρακτικές, που θεμελιώνονται στις αρχές του Ανθρωπισμού και της Δημοκρατίας και επαναφέρουν την εκπαίδευση ενηλίκων στην υπηρεσία των ίδιων των ανθρώπων, έναντι των συμφερόντων της αγοράς εργασίας.

Η κύρια προσφορά της έρευνας έγκειται στη σύνδεση των ταυτοτήτων με την ιδιότητα του πολίτη. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα και οι εκπαιδευτές πρέπει να στοχεύουν σε ταυτοτικούς μετασχηματισμούς προς την ενεργοποίηση της πολιτικής ιδιότητας των ατόμων-μεταναστών. Μία εκπαίδευση που έχει αντίκτυπο στην

πρακτική ζωή των μεταναστών, ουσιαστικά φέρει μετασχηματισμούς στις ταυτότητες τους, γιατί αυτές επηρεάζουν το πώς βλέπουν τον εαυτό τους και τους άλλους. Βέβαια, αν και η διαδικασία αυτή κρίνεται απαραίτητη, η ίδια δουλειά πρέπει να γίνει και από την πλευρά της κοινωνίας υποδοχής, όπως επισημαίνουν οι Gravani et al. (2021).

6.2 Περιορισμοί της έρευνας και νέοι ερευνητικοί προσανατολισμοί

Αν και για τη διεξαγωγή της έρευνας καταβλήθηκε κάθε δυνατή προσπάθεια να εξασφαλιστεί η εμπιστευσιμότητα των αποτελεσμάτων της, ωστόσο, πρόκειται για μία ποιοτική έρευνα μικρή κλίμακας που στηρίζεται στις βιογραφικές αφηγήσεις οχτώ εκπαιδευομένων και τεσσάρων εκπαιδευτριών/τών. Ως εκ τούτου, η γενίκευση των αποτελεσμάτων της θα ήταν επισφαλής. Παρόλα αυτά, η επιλογή αυτής της ερευνητικής μεθόδου επιβλήθηκε από το φιλοσοφικό υπόστρωμα και τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν, τα οποία απαιτούν την βαθιά κατανόηση του υπό εξέταση φαινομένου, δηλ. του μετασχηματισμού όψεων ταυτοτήτων εκπαιδευομένων μεταναστευτικής προέλευσης.

Πράγματι, η αναστοχαστική διαδικασία στην οποία περιήλθαν οι συμμετέχοντες/ουσες κατά τη διάρκεια της βιογραφικής τους αφήγησης, προσέφερε πλούσια ερευνητικά δεδομένα. Ακριβώς, όμως, αυτή η αναστοχαστική διαδικασία, η οποία διαμεσολαβείται από τη λειτουργία της μνήμης, ανασύρει αναδρομικά τις διαδικασίες σχηματισμού και μετασχηματισμού των ταυτοτήτων, ενώ η κατασκευή και προβολή τους γίνεται σε ένα παροντικό σημείο, στο πλαίσιο της βιογραφικής συνέντευξης με μία ερευνήτρια-εκπαιδύτρια. Το γεγονός αυτό φέρνει στην επιφάνεια δύο σημεία προβληματισμού: Το πρώτο αφορά στην αδυναμία της παρούσας έρευνας να παρακολουθήσει τις διαδικασίες μετασχηματισμών τη στιγμή που συμβαίνουν, εφόσον στηρίζεται στην αναδρομική παρουσίαση των ταυτοτήτων των βιογραφούμενων προσώπων. Το δεύτερο αφορά στην επίδραση που έχει η ερευνήτρια-εκπαιδύτρια στον τρόπο αυτό-προβολής τους και πολύ περισσότερο στην προβολή της υπό εξέταση εκπαιδευτικής δομής.

Και οι δύο προβληματισμοί, όμως, αίρονται από την αναγκαιότητα να εξεταστεί σε βάθος και με κριτική ματιά το ζήτημα που μας απασχολεί. Έτσι, αφενός προκρίθηκε η αξιοποίηση της βιογραφικής προσέγγισης προκειμένου να συλλεγούν πλούσια και ικανά ερευνητικά δεδομένα προς ανάλυση, αλλά και για να ανασυρθούν

στην επιφάνεια οι λανθάνοντες κυριαρχικοί λόγοι που παρεισφρέουν στο λόγο των συμμετεχόντων και επιδρούν στην κατασκευή και το μετασχηματισμό των ταυτοτήτων τους. Αφετέρου, ήταν συνειδητή η επιλογή της ερευνήτριας να ενταχθεί στο «σώμα» του Οδυσσέα ως εθελόντρια εκπαιδευτρια, προκειμένου να κατανοήσει καλύτερα τον τρόπο λειτουργίας του και να κερδίσει την εμπιστοσύνη των αφηγητών/τριών, που κλήθηκαν να μιλήσουν για τη ζωή τους. Στην πραγματικότητα, οι βιογραφικές συνεντεύξεις που διενεργήθηκαν, ήταν πολύ κοντά στο τύπο των καθημερινών συνομιλιακών πρακτικών, με τις οποίες οι εκπαιδευόμενοι/μενες του Οδυσσέα είναι εξοικειωμένοι. Για το λόγο αυτό, οι συμμετέχοντες/ουσες δεν δίστασαν να υπεισέρθουν σε πολύ προσωπικές λεπτομέρειες, που αποσιωπήθηκαν από την ερευνήτρια κρίνοντας ότι δεν εξυπηρετούσαν τους σκοπούς της έρευνας, αλλά και για να προστατέψει την ιδιωτικότητά τους.

Η περισυλλογή του μεγάλου όγκου αφηγηματικών δεδομένων, όσο επίπονη κι αν ήταν η επεξεργασία τους, υπήρξε αναγκαία, ώστε να καταστεί δυνατή η όσο γίνεται πληρέστερη απεικόνιση των πρότερων και των παροντικών ταυτοτήτων και κατ' επέκταση να προσδιοριστούν οι μετασχηματισμοί που έλαβαν χώρα και βρίσκονται σε συνάφεια με το εκπαιδευτικό τους πλαίσιο. Καθώς ο μετασχηματισμός προοπτικής και ταυτοτήτων συνιστά ένα πολύπτυχο και πολυδύναμο φαινόμενο, μπορεί να συμβαίνει σε πολλά επίπεδα. Για αυτό, η ανάπτυξη ενός ερωτηματολογίου θα περιόριζε τη δυναμική του φαινομένου και δεν θα οδηγούσε σε αξιόπιστα συμπεράσματα. Αντίθετα, ο ανοιχτός και ευέλικτος τύπος της βιογραφικής προσέγγισης έδωσε τη δυνατότητα στα βιογραφούμενα πρόσωπα να αναδείξουν - άλλοτε περισσότερο κι άλλοτε λιγότερο συνειδητά- πτυχές του Εαυτού τους, να αναστοχαστούν πάνω στην εξέλιξη και την πορεία τους μέσα στο χρόνο και το χώρο και να καταγράψουν τον χαρακτήρα της εκπαιδευτικής δομής, που λειτούργησε ως πεδίο διαπραγμάτευσης και μετασχηματισμού ταυτοτικών όψεων.

Οι γνώσεις που προσκομίσθηκαν, αλλά και οι περιορισμοί που τίθενται με την παρούσα έρευνα, ανοίγουν την αυλαία σε νέες ερευνητικές προκλήσεις και προσανατολισμούς. Έχοντας δηλαδή συνειδητοποιήσει το ρόλο που μπορεί να παίζει μία ευέλικτη, ενδιάμεση εκπαιδευτική κοινότητα στο μετασχηματισμό ταυτοτήτων, ώστε οι φορείς τους να πλησιάσουν περισσότερο το ιδανικό του ενεργού πολίτη, θα είχε μεγάλο ενδιαφέρον η παρούσα έρευνα να μεταφερθεί και σε άλλες εκπαιδευτικές δομές που απευθύνονται είτε σε μεταναστευτικούς είτε σε ευρύτερους πληθυσμούς

και να ελεγχθεί το πώς επενεργούν αναφορικά με τις ταυτότητες και τους μετασχηματισμούς τους. Σχετικά με τις μη-τυπικές δομές εκπαίδευσης, μία ιδέα μπορεί να μας προσφέρει η έρευνα της Μόγλη (2019) που αποφαίνεται επίσης ότι αυτού του είδους οι χώροι λειτουργούν ως Τρίτοι Χώροι μάθησης, που ενισχύουν τους μετασχηματισμούς ταυτοτήτων. Ωστόσο, επειδή η έρευνά της δεν είναι επικεντρωμένη στις ταυτότητες των εκπαιδευόμενων μεταναστών/στριων, αλλά οι ταυτότητες αποτελούν τμήμα μιας ευρύτερης θεματικής, χρειάζονται κι άλλες έρευνες που φωτίζουν το φαινόμενο του μετασχηματισμού των ταυτοτήτων των εκπαιδευόμενων και διερευνούν το εν λόγω φαινόμενο σε συνάρτηση με τη μετάβαση και την ένταξη των εκπαιδευόμενων στην ευρύτερη κοινωνία. Άλλωστε, η ένταξη και το εάν συμβαίνει με όρους ενεργού πολιτειότητας ή σύμφωνα με τη λογική της παθητικής ενσωμάτωσης δεν αφορά μόνο τους μεταναστευτικούς πληθυσμούς, αλλά το σύνολο του πληθυσμού μιας κοινωνίας, που στο πλαίσιο του νεοφιλελευθερισμού νιώθει σε ένα μεγάλο ποσοστό ότι χάνει τη δύναμή του.

Επιπλέον, μιας και στην παρούσα έρευνα κατατίθενται συγκεκριμένες προτάσεις, αναφορικά με προσανατολισμούς, εκπαιδευτικές πρακτικές και διδακτικές μεθόδους με στόχο τη διαμόρφωση εκπαιδευτικών περιβαλλόντων που ενδυναμώνουν τις ταυτότητες και ενισχύουν τους μετασχηματισμούς όψεων ταυτοτήτων των εκπαιδευόμενων, θα ήταν χρήσιμος ο σχεδιασμός και η διεξαγωγή σχετικών ερευνών-δράσης. Έτσι, θα αναδυθούν περισσότερες λεπτομέρειες που αφορούν στις διαδικασίες των ταυτοτικών μετασχηματισμών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Agger, B. (1991). Critical, poststructuralism, postmodernism: Their sociological relevance. *Annual Review of Sociology*, 17, 105-131.

Ager, A., and Strang, A. (2008). Understanding Integration: A Conceptual Framework. *Journal of Refugee Studies* 21(2),166–191.

Agwor, T. C., & Adesina, O. (2017). Ethical Issues for Consideration in Conducting Research in the Social and Behavioural Sciences. *The International Journal of Humanities & Social Studies*, 5(12).

<https://www.internationaljournalcorner.com/index.php/theijhss/article/view/125486>

(Προσπελάστηκε στις 13/03/2020).

Alenius, P. (2016). Informal learning processes of migrants in the civil society: A transnational perspective. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 7(1), 41-55, DOI: 10.3384/rela.2000-7426.rela9072

Alheit P. (2018). The concept of ‘biographicity’ as background theory of lifelong learning? *Dyskursy Młodych Andragogów*, (19), 9-22.

Alheit P. & Dausien B. (2000). ‘Biographicity’ as a basic resource of lifelong learning. In Alheit, P. (ed.), *Lifelong Learning inside and outside schools*, Roskilde University, University of Bremen and University of Leeds, Roskilde, 400-422.

Alhasov, Verbytska & Kolenichenko (2020). Teaching English to Adult Learners within Extracurricular Activities at University: Barriers and Motivation Factors. *Advanced Education*, 15, 12-19.

Ayers, D. (2011). A Critical Realist Orientation to Learner Needs. *Adult Education Quarterly*, 61(4) 341–357.

Bajwa, J. K., Kidd, S., Abai, M., Knouzi, I., Couto, S., & McKenzie, K. (2020). Trauma-informed Education Support Program for Refugee Survivors: *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 32(1). Retrieved from <https://cjsae.library.dal.ca/index.php/cjsae/article/view/5452>

- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays by M. M. Bakhtin* (C. Emerson & M. Holoquist, Trans.). Austin: Texas University Press.
- Bamberg, M. (2011). Narrative Practice and Identity Navigation. In Holstein, J.A., Gubrium, J.F. (Eds.), *Varieties of Narrative Analysis*, London: Sage Publications, 99-124
- Bamberg, M. (2004). Talk, Small Stories, and Adolescent Identities. *Human Development*, 47, 366–369. DOI: 10.1159/000081039
- Bamberg, M., De Fina, A. & Schiffrin, D. (2011). Discourse and Identity Construction. In Schwartz, S., Luyckx, K., & Vignoles, V. (eds), *Handbook of Identity Theory and Research*. New York, NY: Springer, 177-199.
- Banks, J. A. (2011). Educating citizens in diverse societies. *Intercultural Education*, 22(4), 243–251. doi:10.1080/14675986.2011.617417
- Banks, J.A. (2017). Failed Citizenship and Transformative Civic Education. *Educational Researcher*, 46 (7), 366-377.
- Barabasch, A. & Merrill, B. (2014). Cross-cultural Approaches to Biographical Interviews: looking at career transitions and lifelong learning. *Research in Comparative and International Education*, 9 (3), 287-300.
- Barkoglou, G., & Gravani, M. N. (2022). Exploring adult migrants' learning needs using an empowerment-critical approach: A biographical research. In C. Hoggan & T. Hoggan-Kloubert (Eds.), *Adult learning in a migration society* (pp. 67–79). Routledge.
- Barkoglou, G. & Gravani, M. (2020). Life experiences and transitions of adult migrant learners through a biographical learning perspective, *Dyskursy Młodych Andragogów/Adult Education Discourses*, (21), 125-139. Doi: 10.34768/dma.vi21.572.
- Baumrind, D. (1964). Some thoughts on ethics of research: After reading Milgram's "Behavioral Study of Obedience." *American Psychologist*, 19(6), 421–423. <https://doi.org/10.1037/h0040128>
- Basch, L., Glick-Schiller, N., & Szanton-Blanc, C. (1994). Transnational projects: A new perspective. In *Nations unbound: Transnational projects, post-colonial*

predicaments and deterritorialized nation-states (pp. 1–48). Amsterdam: Overseas Publishers Association.

Beck, E. & Geraldi, L. (2022). Entangled Narratives: On the (Un)Learning about Migration and Integration in a Post – Migrant Society. In C. Hoggan & T. Hoggan-Kloubert (Eds.), *Adult learning in a migration society* (pp. 31-47). Routledge.

Becker, P. V., & Alcaide, J. J. (2020). Popular education as an antiracist approach: pedagogical experiences for a decolonial learning. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 18(1), 63-97.

Bendle, M. (2002). The crisis of “identity” in high modernity. *British Journal of Sociology*. 53, (1), 1-18.

Benseman, J. (2014). Adult refugee learners with limited literacy: needs and effective responses. *Refuge*, 30: 1, 93-103

Bhabha, H. K. (1994/2004). *The Location of Culture*. London: Routledge.

Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R., & Woods, P. (1999). *Εκπαιδευτική έρευνα στην πράξη. Εγχειρίδιο μελέτης*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Block, D. (2007). The rise of identity in SLA research, post Firth and Wagner (1997). *The Modern Language Journal* 91.s1, 863–876.

Boccagni, P. (2017). Aspirations and the Subjective Future of Migration: Comparing Views and Desires of the “Time Ahead” through the Narratives of Immigrant Domestic Workers’. *Comparative Migration Studies* 5(1): 4. Doi: 10.1186/s40878-016-0047-6

Buckmaster, L. & Thomas, M. (2009). Social inclusion and social citizenship towards a truly inclusive society. *Research Paper*, 8. https://www.aph.gov.au/About_Parliament/Parliamentary_Departments/Parliamentary_Library/pubs/rp/rp0910/10rp08#_ftn93 (Προσπελάστηκε στις 21/8/2022)

Boldt, T. (2012). Migration biography and ethnic identity: On the discontinuity of biographical experience and how turning points affect the ethnicisation of biography. In K. Hackstaff, F. Kupferberg, & C. Negroni (Eds.), *Biography and Turning Points in Europe and America* (pp. 93-124). Bristol University Press. doi:10.46692/9781447307402.005

Borg, C. (2021). Reading the migrants' world through emancipatory learner -centre education: Parting reflections on the micro pedagogical contexts. In M.N. Gravani & B. Slade (Eds.), *Learner-centred Education for Adult Migrants in Europe: A critical Comparative Analysis*. Brill, p.p. 168-181.

Borselli, M. & van Meijl, T. (2020). Linking Migration Aspirations to Integration Prospects: The Experience of Syrian Refugees in Sweden. *Journal of Refugee Studies* 34(2), DOI: 10.1093/jrs/feaa043

Boud, D. J., Keogh, R. and Walker, D. (1985). Promoting reflection in learning: a model. In Boud, D. J., Keogh, R. and Walker, D. (Eds.) *Reflection: Turning Experience into Learning*, London: Kogan Page, 18-40.

Bourdieu, P. (1977). The economics of linguistic exchanges. *Social Science Information*, 16(6), 645-668.

Bron, A. (2002). *Construction and Reconstruction of Identity through Biographical Learning. The Role of Language and Culture*. Paper presented at "European Perspectives on Life History Research: Theory and Practice of Biographical Narratives," European Society for Research on the Education of Adults (ESREA) Life-History and Biographical Research Network Conference (7th, Geneva, Switzerland, March 7-10, 2002). For full text: <http://www.unige.ch/fapse/esrea02/abstracts/Abstract%20A.Bron-29.1.02.doc>.

(προσπελάστηκε 16/08/2020)

Brown, M., Gravani, N.M. & Borg, C. (2022). Adult Migrant Education as a Mediator of Democratic Citizenship in Postcolonial Contexts: Inferences from Adult Migrant Language Programs in Malta and Cyprus. In C. Hoggan & T. Hoggan-Kloubert (Eds.), *Adult learning in a migration society* (pp. 104-116). Routledge.

Brown, P. & Levinson, S. (1987). *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.

Brubaker, R. & Cooper, F. (2000). Beyond Identity. *Theory and Society*, 29, (1), 1-47.

Buckmaster, L. & Thomas, M. (2009). Social inclusion and social citizenship towards a truly inclusive society. Research Paper, 8. Διαθέσιμο στο

[https://www.aph.gov.au/About Parliament/Parliamentary Departments/Parliamentary Library/pubs/rp/rp0910/10rp08#_ftn93](https://www.aph.gov.au/About_Parliament/Parliamentary_Departments/Parliamentary_Library/pubs/rp/rp0910/10rp08#_ftn93) (Προσπελάστηκε στις 21/8/2022)

Carling, J. & Collins, F. (2018). Aspiration, Desire and Drivers of Migration. *Journal of Ethnic and Migration Studies* 44(6): 909–926.

Castells, M. (2010). *The Power of Identity*. 2nd edition. Malden: Wiley-Blackwell

Castles, S. (2010). Understanding Global Migration: A Social Transformation Perspective. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 36(10), 1565-1586.

Castles, S., Korac, M., Vasta, E., & Vertovec., S. (2002). Integration: Mapping the field. Report of a Project carried out by the University of Oxford Centre for Migration and policy research and Refugee Studies Centre contracted by the Home Office Immigration Research and Statistics Service (IRSS), *Home Office Online Report* 29/03. <https://www.scribd.com/document/1423925/UK-Home-Office-rdsolr2803> (Προσπελάστηκε στις 15/5/2020).

Castles, S. & Miller, M. (2003). *The age of migration. International Population Movements in the Modern World*. 3rd edition. Palgrave Macmillan.

Ceausu, F. (2018). Education seen through the postmodernity „Grid”. *Postmodern Openings*, 9(1), 22-34. Doi.org/10.18662/po/03.

Cieslik, M. (2006). Reflexivity, Learning Identities and Adult Basic Skills in the United Kingdom. *British Journal of Sociology of Education*, 27(2), 237–250. <http://www.jstor.org/stable/30036132>

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. Μεταίχμιο*.

Coke, P.K., Benson, S. & Hayes, M. (2015). Making Meaning of Experience: Navigating the Transformation from Graduate Student to Tenure-Track Professor, *Journal of Transformative Education*, 13(2), 110-126.

Cote', J. (1993). Foundation of a psychoanalytic Social Psychology: Neo-Eriksonian Propositions Regarding the Relationship between Psychic Structure and Cultural Institution. *Developmental Review* 13, 31-53.

Creswell, J.W., (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.

Corbally, M., and O'Neill, C., S., (2014) An introduction to the biographical narrative interpretive method *Nurse Researcher*, 21, 5, 34-39.

Daher, M., Carre, D., Jaramillo, A., Olivares, H. & Tomicic, A. (2017). Experience and Meaning in Qualitative Research: A Conceptual Review and a Methodological Device Proposal. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 18, (3).

Darvin, R. & B. Norton (2015). Identity and a model of investment in applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics* 35, 35–56.

Dahlstedt, M. & Fejes, A. (2017). Shaping entrepreneurial citizens: a genealogy of entrepreneurship education in Sweden. *Critical Studies in Education*, 60(1), 1-15. DOI: [10.1080/17508487.2017.1303525](https://doi.org/10.1080/17508487.2017.1303525)

De Fina, A. (2013). Top-down and bottom-up strategies of identity construction in ethnic media. *Applied linguistics*, 1-21. Doi:10.1093/applin/amt026

De La Paz, G. (2012). *Citizenship identity and social inequality*. Instituto Federal Electoral San Diego. <http://www.civiced.org/pdfs/delaPazGabriel.pdf> (Προσπελάστηκε στις 21/4/2021)

Demo, D. H. (1992). The Self-Concept over Time: Research Issues and Directions. *Annual Review of Sociology*, 18, 303-326.

Deodati, S. & Conte, C. (2022). *Regional Governance and Policy on Migrant and Refugee Integration: the interplay between REGIN results and the EU Action Plan on Integration and Inclusion*. Regin Project Policy Brief. REGIN. https://www.migpolgroup.com/wpcontent/uploads/2022/04/REGIN_PolicyBrief_pdf.pdf (Προσπελάστηκε στις 28/04/2023)

Dirkx, J. (2001). The power of feelings: Emotion, imagination, and the construction of meaning in adult learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89, 63-72.

- Dirkx, J. (2006). Engaging emotions in adult learning: A Jungian perspective on emotion and transformative learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 109, 15-26. San Francisco: Jossey-Bass
- Endrizzi, F., Schmidt-Behlau, B. (2021). Active Participatory Citizenship for and with Young Adults in Situations of Risk – On the Cover and Under-Cover. In: Kersh, N., Toiviainen, H., Pitkänen, P., Zarifis, G.K. (eds) *Young Adults and Active Citizenship. Lifelong Learning Book Series*, 26. Springer, Cham. Doi.org/10.1007/978-3-030-65002-5_3
- Ellemers, N., Spears, R., & Doosje, B. (2002). Self and social identity. *Annual Review of Psychology*, 53, 161-186.
- Elliot, D., Baumfield, V. & Reid, K. (2016). Searching for 'a Third Space': a Creative Pathway towards International PhD Students' Academic Acculturation. *Higher Education Research and Development*, 35 (6), 1180- 1195
- Esteban- Guitart, M, & Vila, I. (2015). The voices of newcomers. A qualitative analysis of the construction of transnational identity. *Psychosocial Intervention*, 24, 17–25.
- Fabbri, L., Bracci, F. & Romano, A. (2021). Apprendimento trasformativo, ricerca collaborativa e approccio practice-based. Una proposta per lo sviluppo professionale dell'insegnante. *Annali online della didattica e della formazione docente*, 13, 68-88, ISSN: 2038-1034, doi: 10.15160/2038-1034/2326
- Faulkner D., Swann J., Baker, S., Bird, M., & Carty, J., (1999). *Εξέλιξη του Παιδιού στο Κοινωνικό Περιβάλλον – Εγχειρίδιο Μεθοδολογίας*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Fearon, J.D., (1999). What is identity (as we now use the word)? California: Stanford University. <http://www.stanford.edu/~jfearon/papers/iden1v2.pdf> (Προσπελάστηκε στις 03/01/2018)
- Fejes, A. (2019). Adult education and the fostering of asylum seekers as “full” citizens. *International Review of Education*, 65, 233–250 <https://doi.org/10.1007/s11159-019-09769-2>

- Finnegan, F. (2019). 'Freedom Is a Very Fine Thing': Individual and Collective Forms of Emancipation in Transformative Learning. In: Fleming, T., Kokkos, A., Finnegan, F. (eds) *European Perspectives on Transformation Theory*. Palgrave Macmillan, Cham, 43-57. https://doi.org/10.1007/978-3-030-19159-7_4
- Finnegan F. (2022). Migration and transformative adult education. In Hoggan C., Hoggan-Kloubert T. (Eds.), *Adult learning in a migration society*, 17–30. Routledge.
- Finnegan, F. & Grummel, B. (2019). Power and Possibility in Adult Education. Reflecting on Old Themes in New Times. In Finnegan, F. & Grummel, B. (eds), *Power and Possibility. Adult Education in a diverse and complex world*. Brill Sense, Boston, 1-14.
- Formenti, L., (2018). Biographically oriented cooperative inquiry: A shift to complexity in theories of learning. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, Salvador*, 03 (09), 829-845.
- Fotopoulos, S. and Kaimaklioti, M. (2016). Media discourse on the refugee crisis: on what have the Greek, German and British press focused?'. *European View*, 15, 65–279.
- Fraser, W., (2018). *Seeking Wisdom in Adult Teaching and Learning. An Autoethnographic Inquiry*. Palgrave Macmillan.
- Frost, N.A., Nolaw, M., Brooks-Gordon, B., Esin, C., Holt, A., Mehdizadeh, & Shinebourne, Pn. (2010). Pluralism in Qualitative Research: the impact of different researchers and qualitative approaches on the analysis of qualitative data. *Qualitative Research* 10(4), 441-46, DOI:10.1177/1468794110366802.
- Furnham, A. (2019) Culture Shock: A Review of the Literature for Practitioners. *Psychology*, 10, 1832-1855. doi: 10.4236/psych.2019.1013119.
- Gallacher, J., Crossan, B., Field, J., & Merrill, B. (2002). Learning careers and the social space: exploring the fragile identities of adult returners in the new further education, *International Journal of Lifelong Education*, 21(6), 493-509.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self – Identity. Self and Society in the Late Modern age*. Stanford University Press.

Golafshani, N. (2003). Understanding Reliability and Validity in Qualitative Research. *The Qualitative Report*, 8(4), 597-607, <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR8-4/golafshani.pdf>

Gray, C. M. K. (2019). Using profiles of human and social capital to understand adult immigrants' education needs: A latent class approach. *Adult Education Quarterly*, 69(1), 3–23.

Gravani, M. N. and Hatzopoulos, P. and Chinas, C. (2021) Adult education and migration in Cyprus: A critical analysis, *Journal of Adult Continuing Education*, 27 (1). pp. 25-41. [Special issue: Adult Education and Migrations: Migrants a Mixed Bag?]

Gravani, M. N., Slade, B. , Brown, M., Jõgi, L. and Borg, C. (2023) From Learner-Centered Education (LCE) to Emancipatory Learner-Centered Education (ELCE): a comparative case study of language education for adult migrants in four European countries. *Prospects*, (doi: [10.1007/s11125-023-09633-0](https://doi.org/10.1007/s11125-023-09633-0)) (Early Online Publication)

Grievesson, R., Landesmann, M. & Mara, (2021). Potential Mobility from Africa, Middle East and EU Neighboring Countries to Europe," wiiw Working Papers 199, *The Vienna Institute for International Economic Studies*, wiiw. <https://wiiw.ac.at/potential-mobility-from-africa-middle-east-and-eu-neighbouring-countries-to-europe-dlp-5807.pdf> (Προσπελάστηκε στις 21/02/2022).

Guo, Sh., (2013). Introduction. In Guo, Sh. (Ed.), *Transnational migration and lifelong learning, global issues and perspectives*. London, Routledge.

Jõgi, L., & Ümarik, M. (2022). Seeking hope, safety and new perspectives: Learning and adapting for adult migrants. In C. Hoggan & T. Hoggan-Kloubert (Eds.), *Adult learning in a migration society* (pp. 90– 103). Routledge.

IMI, (2006). *Towards a New Agenda for International Migration Research Oxford: International Migration Institute*. <https://www.migrationinstitute.org/files/news/imi-research-agenda.pdf> (Προσπελάστηκε στις 20-12-2019).

Isphording, I. E., (2015). What drives the language proficiency of immigrants? *IZA World of Labor*: 177, doi: [10.15185/izawol.177](https://doi.org/10.15185/izawol.177)

Jansen, T. & Wildemeersch, D. (1996). Adult Education and Critical Identity Development. From a Deficiency towards a Competency Approach. *International Journal of Lifelong Education*, 15 (5), 325–340.

Kirchgaesser, A. (2020). Renewal from the margins – change-oriented adult education in do-it-yourself learning spaces. In Bulajić, A., Nikolić, T., Vieira, Ch. (ed's), *Navigating through Contemporary World with Adult Education Research and Practice* (pp. 59-74). Institute for Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Serbia ESREA, Serbia.

Kukovetz, B., Sprung, A. (2014). Is adult education a ‘white’ business? Professionals with migrant backgrounds in Austrian adult education. *European journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 5(2), S. 161-175.

Habermas, J. (1972). *Knowledge and Human Interests [Erkenntnis und Interesse]*, trans. J. J. Shapiro. London: Heinemann.

Hall, S. (2011). Introduction: Who Needs Identity? In Du Cay, P. & Hall, St. (ed.) *Questions of cultural identity*. Sage Publications.

Hajisoteriou, Ch. & Neophytou, L. (2022). The role of the OECD in the development of global policies for migrant education. *Education Inquiry*, 13(2). doi.org/10.1080/20004508.2020.1863632

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/20004508.2020.1863632>

(Προσπελάστηκε στις 13/03/2023)

Heinemann, A. (2018). Everything under control? *Zeitschrift fur Weiterbildungsforschung-Report*, 41, (1), 79-92.

Hoggan, Ch. (2014). Transformative Learning Through Conceptual Metaphors. Simile, Metaphor, and Analogy as Levers for Learning. *Adult Learning*. 25, 134-141.

Hoggan, Ch. (2018). The Current State of Transformative Learning Theory: A Metatheory. *Revue Phronesis* 7 (3), 18-25.

Hoggan, Ch., Mälkki, K., & Finnegan, F. (2017). Developing the Theory of Perspective Transformation: Continuity, Intersubjectivity, and Emancipatory Praxis. *Adult Education Quarterly*, 67(1), 48–64.

- Hoggan-Kloubert, T., & Mabrey, P. E. (2022). Civic Education as Transformative Education. *Journal of Transformative Education*, 20(3), 167–175. <https://doi.org/10.1177/15413446221103173>
- Hogg, M., (2010). Social Identity Theory. In R. L. Jackson (Ed.), *Encyclopedia of Identity* (Vol. 2, pp. 749-752). Thousand Oaks, CA: SAGE Reference. (<http://go.galegroup.com>, 08/02/2015)
- Hogg, M., Terry, D. & White, K. (1995). A tale of two theories. A critical comparison of identity theory with social theory. *Social Psychology Quarterly*, 58, (4), 255-269.
- Honneth, A. (1995). *The struggle for recognition: The moral grammar of social conflicts*. (J. Anderson, Trans.). Polity Press.
- Hua, Z. (2017). New orientations to identity in mobility. In Canagarajah, S. (ed.), *The Routledge Handbook of Migration and Language*. London / New York: Routledge, 117- 132.
- Huegler, N., Kersh, N. (2021). Social Inclusion, Participation and Citizenship in Contexts of Neoliberalism: Examples of Adult Education Policy and Practice with Young People in the UK, The Netherlands and Ireland. In: Kersh, N., Toiviainen, H., Pitkänen, P., Zarifis, G.K. (eds) *Young Adults and Active Citizenship. Lifelong Learning Book Series*, vol 26. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-65002-5_4
- Jurkova, S., & Guo, S. (2018). Connecting transculturalism with transformative learning: Toward a new horizon of adult education. *Alberta Journal of Educational Research*, 64(2), 173–187.
- Karnieli-Miller O, Strier R, Pessach L. (2009). Power Relations in Qualitative Research. *Qualitative Health Research*. 19(2):279-289. doi:10.1177/1049732308329306
- Kiegelmann, M. (2002). Participants' expectations in research relationships. In Kiegelmann (ed.), *Qualitative Psychology Nexus, Vol. II: The Role of the Researcher in Qualitative Psychology*. (63-71). <https://doi.org/10.23668/psycharchives.10336>

Kim, Y. Y. (2001). In *Becoming intercultural: An integrative theory of communication and cross-cultural adaptation*. SAGE Publications, Inc., <https://dx.doi.org/10.4135/9781452233253.n1>

Kim, Y.Y. & Gudykunst, W.B., (1988). *Communication and cross-cultural adaptation: an integrative theory*. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters.

Kim, S. J. & Merriam, S. B. (2011). Methodological Challenges in Studying Transformative Learning. *Adult Education Research Conference*. <https://newprairiepress.org/aerc/2011/papers/55> (31/08/2022)

Kersh, N., Toiviainen, H., Zarifs, G., K., and Pitkänen P. (2021). Active Citizenship, Lifelong Learning and Inclusion: Introduction to Concepts and Contexts. In Kersh, Toiviainen, Pitkänen & Zarifis (eds), *Young Adults and Active Citizenship Towards Social Inclusion through Adult Education. Towards Social Inclusion through Adult Education*. Springer.

Kloubert, T. & Hoggan, Ch. (2020). Migrants and the labor market the role and tasks of adult education. *Adult Learning*, 32 (1), 29-39.

Kolb A.Y., Kolb D.A. (2012) Learning Identity. In: Seel N.M. (eds) *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Springer, Boston, MA, 1889.

Kramsch, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press

Kustatscher M., Konstantoni K., Emejulu A. (2015) Hybridity, Hyphens, and Intersectionality: Relational Understandings of Children and Young People's Social Identities. In: Punch S., Vanderbeck R., Skelton T. (eds) *Families, Intergenerationality, and Peer Group Relations. Geographies of Children and Young People*, vol 5. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-4585-92-7_6-1

Laclau, E. & Mouffe, C. (1985). *Hegemony and socialist strategy: Towards a radical democratic politics*. Verso. London.

Lather, P. (1992). Critical frames in educational research: Feminist and post-structural perspectives. *Theory into practice*, 31(2), 87-99.

Lefebvre, H. (1991). *The Production of Space*. Oxford: Blackwell

- Le Goff, M., (2016). *Feminization of migration and trends in remittances*. IZA World of Labor, No. 220.
- Lincoln, Y.S. and Guba, E.G. (1985) *Naturalistic Inquiry*. SAGE, Thousand Oaks, 289-331. [http://dx.doi.org/10.1016/0147-1767\(85\)90062-8](http://dx.doi.org/10.1016/0147-1767(85)90062-8)
- Margaroni, M., & Magos, K. (2018). Refugee experience and transformative learning. *Global Education Review*, 5 (4), 194-210.
- Martin, A., Guéguen, N. (2012). Mimicry in Social Interaction: Its Effect on Learning. In: Seel, N.M. (eds) *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_1798
- Malek- Rawinski, M. (2022). The constant negotiation of belonging: experiences of aging of Polish migrants in Sweden. In C. Hoggan & T. Hoggan-Kloubert (Eds.), *Adult learning in a migration society* (pp. 80–90). Routledge.
- Malone, B. (2015). Why Al Jazeera will not say Mediterranean 'migrants', *Al Jazeera Blog*, 20 August 2015. [<http://www.aljazeera.com/blogs/editors-blog/2015/08/al-jazeera-mediterranean-migrants150820082226309.html>]
- Manninen, J., Jetsu, A. & Sgier, Ir. (2019). Change oriented adult education in the fields of democracy and digitalization. Futurelambae. https://eaea.org/wp-content/uploads/2020/02/FutureLabAE_updatedversion2.pdf (Προσπελάστηκε 15/05/2022)
- Mantzanaris, K. D. (2020). Postmodern interferences in adult education: towards a debate with the domineering learning foundations. *Scientific Educational Journal*, 8, (1), 38-48.
- Mc Areavy, R. (2017). *New Immigration Destinations Migrating to Rural and Peripheral Areas*. Routledge.
- Melacarne, Claudio & Romano, Alessandra. (2019). Theory and Practice for Understanding Process and Outcomes of Transformative Learning. *Educational reflective practices*, pp.214-233, 10.3280/ERP2018-002014.
- Mezirow, J. (1978). Perspective transformation. *Adult Education Quarterly* 28, 100. Sage Publishing.

- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions in Adult Learning*. Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult. In Mezirow & Associates (eds.) *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress* (pp3-34). Jossey-Bass: San Francisco, CA.
- Mezirow, J. και Συνεργάτες (2007) *Η Μετασχηματιζόουσα Μάθηση*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mezirow, J. Taylor, & Associates (2009). *Transformative learning in practice; insights from community, workplace, and higher education*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. San Francisco, CA: Wiley.
- Merril, B., (2014). Determined to Stay or Determined to Leave? A Tale of Learner Identities, Biographies and Non-traditional Students in Higher Education. *Studies in Higher Education*, 40 (3), 1859-1871.
- Merril, B. & West, L., (2006). Using life history and biographical approaches in researching adult and lifelong learning: challenges and achievements in building a European conversation. *36th Annual SCUTEA Conference, 4-6, July 2006, Trinity and All Saints College, Leeds*.
- <http://www.casaeaceea.ca/~casae/sites/casae/archives/cnf2008/OnlineProceedings-2008/CAS2008-Merrill.pdf> (Προσπελάστηκε στις 24 Μαΐου 2018)
- Milana, M., Klatt, G. (2020). The Renewed European Agenda on Adult Learning. In: Milana, M., Klatt, G., Vatrella, S. (eds) *Europe's Lifelong Learning Markets, Governance and Policy*. Palgrave Studies in Adult Education and Lifelong Learning. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-38069-4_3
- Morrice, L. (2019). Abyssal lines and cartographies of exclusion in migration and education: towards a reimagining. *International Journal of Lifelong Education*, 38(1), 20-33.
- Morrice, L. (2014). The learning migration nexus: towards a conceptual understanding. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults* 5 (2), 149-159.

Morrice, L., Shan, H. & Sprung, A., (2017). Migration, adult education, and learning. *Studies in the Education of Adults*, 49(2), 129-135.

Mohorčič Špolar, V. A., Landri, P., Milana, M., & De Vita, A. (2021). Adult education and migrations: Migrants a mixed bag? *Journal of Adult and Continuing Education*, 27(1), 3–9. <https://doi.org/10.1177/1477971420919944>

Moon, S. (2016). Poststructural Theorizing of “Experiences”: Implications for Qualitative Research and Curriculum Inquiries. *Journal of Qualitative Inquiry*, 2(1), 33-65.

Moon, S. (2011). Rethinking culturally responsive teaching for new (im)possibilities of multicultural curriculum studies and policy. *Multicultural Education Review*, 3(2), 69-102.

Moustafina, R.F., Ilina, M.S., & Shcherbakova, I.A., (2020). Emotions and their effect on learning. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25, (7), 318-324. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/33708>

(Προσπελάστηκε 29/03/2023)

Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Harlow, UK: Pearson Education.

Norton, B. (2001). Non-participation, imagined communities, and the language classroom. In M. Breen (ed.), *Learner contributions to language learning: New directions in research*. 159–171. London: Pearson Education.

Norton, B. (2006). Identity as a sociocultural construct in second language education. In K. Gadman & K. O’ Regan (eds), *TESOL in Context*, 22-33.

Norton, B. (2010). Language and Identity, in N. Hornberger & S. McKay (Eds.), *Sociolinguistics and Language education*, pp 349-369. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Norton, B. 2013 (2nd edition). *Identity and language learning: Extending the conversation*. Bristol: Multilingual Matters.

Norton, B. & De Costa, P. (2018). Thinking Allowed. Research tasks on identity in language learning and teaching. *Lang. Teach.*, 51(1), 90–112
doi:10.1017/S0261444817000325

Norton, B. & Gao, Y. (2008). Identity, investment, and Chinese learners of English. *Journal of Asian Pacific Communication*, 18(1), 109–120. doi 10.1075/japc.18.1.07no

Norton, B. & Toohey, K. (2011). State of the Art article: Identity, language, learning and social change, *Language Teaching*, Vol 44, no4, pp 412-446.

Norton Peirce, B. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 29 (1), 9–31.

Oldenburg, R. (1999). *The great good place: cafés, coffee shops, bookstores, bars, hair salons, and other hangouts at the heart of a community*. Cambridge, MA: Da Capo Press.

Ogbu, J. & Simon, H. (1998). Voluntary and Involuntary Minorities: A Cultural-Ecological Theory of School Performance with Some Implications for Education. *Anthropology & Education Quarterly*, 29(2):155-188.

Offenhauer, P., Buchalter, A. R., & Library of Congress. (2005). *Women in Islamic societies: A selected review of social scientific literature*. Washington, D.C: Federal Research Division, Library of Congress.

Ottow, B., S. (2019). *The language lens for content classrooms. A guide for K-12 teachers of English and academic language learners*. Learning Sciences International. USA.

Pacheco, E.M. (2020). Culture learning theory and globalization: Reconceptualizing culture shock. *New ideas in Psychology*, 58, 100801

for modern cross-cultural sojourners

Papaioannou E., & Gravani, M. N. (2018) Empowering vulnerable adults through second chance education: a case study from Cyprus , *International Journal of Lifelong Education*. <https://doi.org/10.1080/02601370.2018.1498140>

Park, H. (2015). Learning Identity: “A Sociocultural Perspective”. Adult Education Research Conference. <http://newprairiepress.org/aerc/2015/papers/41>
(Προσπελάστηκε στις 01/12/2017)

Park, S. & Gerrits, L. (2021). How migrants manifest their transnational identity through online social networks: comparative findings from a case of Koreans in Germany. *CMS* 9, 10. <https://doi.org/10.1186/s40878-020-00218-w>

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Pastogianni, M. & Koutsoukos, M. (2018). The role of the adult educator in Eliminating Internal Psychological barriers in adult learning. *Education Quarterly Reviews*, 1 (2), 268-278.

Pavlenko, A., & Blackledge, A. (Eds.). (2004). *Negotiation of identities in multilingual settings*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Pearce, S. D. (1995) Needs assessment: constructing tacit knowledge from practice, *International Journal of Lifelong Education*, 14(5), 405-419, DOI:10.1080/0260137950140506

Preece, S (ed.) (2016). *Routledge handbook of language and identity*. Abingdon: Routledge.

Riegel, C., & Kaya, A. (2002). The significance of ethnic and national identity of female researchers in practice with young migrant women: Experiences of allochthonous and autochthonous researchers. In M. Kiegelmann (Ed.), *The Role of the Researcher in Qualitative Psychology*. Tübingen: Verlag Ingeborg Huber.

Romano A. (2017). The challenge of the assessment of processes and outcomes of transformative learning. *Educational Reflective Practices*, 1: 184-219.

QI, N. (2009). *Lost in transformation: Mezirow, immigrants, and identity*. Proceedings of the Sixth International Symposium on the Sociology of Music Education. https://www.academia.edu/8038709/Lost_in_transformation_Mezirow_in_migrants_and_identity (Προσπελάστηκε στις 15/01/2022)

Romano A. (2017). The challenge of the assessment of processes and outcomes of transformative learning. *Educational Reflective Practices*, 1, 184-219.

Schlag, K.H. (2012). Imitation and Social Learning. In: Seel, N.M. (eds) *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_1452

Schwandner, S. & Sievers, S., (2001). The enactment of 'tradition': Albanian constructions of identity, violence and power in times of crisis. In Schmidt B. E. & Schroder I. W. (eds) *Anthropology of Violence and Conflict*, 97-120, London: Routledge.

Shubert, E. (2011). L'identità italiana. *Leussein-Rivista Di Studi Umanistici*. https://www.academia.edu/2536107/Lidentit%C3%A0_italiana (Προσπελάστηκε στις 30-1-2022).

Shuck, B., Albornoz, C., & Winberg, M. (2007). Emotions and their effect on adult learning: A constructivist perspective. In S. M. Nielsen & M. S. Plakhotnik (Eds.), *Proceedings of the Sixth Annual College of Education Research Conference: Urban and International Education Section* (pp. 108-113). Miami: Florida International University. http://coeweb.fiu.edu/research_conference/

Slade, B. (2015). Migrating professional knowledge: Progressions, regressions, and dislocations. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2015(146), 65–74.

Spencer, S., & Charsley, K. (2021). Reframing 'Integration': Acknowledging and addressing five core critiques. *Comparative Migration Studies*, 9(18), <https://doi.org/10.1186/s40878-021-00226-4>

Spencer, S. & Charsley, K. (2016). Conceptualising Integration: A Framework for Empirical Research, Taking Marriage Migration as a Case Study. *Comparative Migration Studies* 4(1), 18.

Stracke, E., Jones, J., & Bramley, N. (2014). Investigating Adult Migrant ESL Learners' Language Learning Motivational Profile in Australia: Towards a Bicultural Identity. In K. Csizer, & M. Magid (Eds.), *The impact of self-concept on language learning* (First ed., pp. 155-170). Multilingual Matters.

Street, B. V. (2005). At last: Recent applications of new literacy studies in educational contexts. *Research in the Teaching of English*, 39(4), 417-423.

Stryker, S. (1968). Identity Salience and Role Performance: The Relevance of Symbolic Interaction Theory for Family Research. *Journal of Marriage and Family* 30 (4), 558-564.

- Stryker, S. (2008). From Mead to a Structural Symbolic Interactionism and Beyond. *Annual Review of Sociology*, 34, 15-31.
- Stryker, S. & Burk, P. (2000). The Past, Present and Future of an identity Theory. *Social Psychology Quarterly*, 63 (4), 284-297.
- Taylor, A. (2015). It is time to ditch the word ‘migrant’? *Washington Post*, 24 August 2015, [<https://www.washingtonpost.com/news/worldviews/wp/2015/08/24/is-it-time-to-ditch-the-wordmigrant/>].
- Tedder, M. (2012) “Biographical research methods” in Arthur, J., Waring, M., Coe, R. & Hedges, L. [eds.] *Research Methods & Methodologies in Education*. Sage.
- Thomas, W.I. & Znaniecki F. (1927). *The Polish Peasant in Europe and America, 1918-1920*. Dover Publications, N. York.
- Thunborg C. & Bron, A. (2019). Being in constant transition or recurrent formation: Non-traditional graduates’ life transitions before, during and after higher education in Sweden. *Studies in the Education of Adults*, 51(1), 36-54.
- Torres, C.A. & Dorio, J.N. (2015). The do’s and don’ts of Global Citizenship Education, *Adult Education & Development*, 82, 4
- Toiviainen, H., Kersh, N. & Hyytia, J. (2019). Understanding vulnerability and encouraging young adults to become active citizens through education: the role of adult education professionals. *Journal of Adult and Continuing Education*, 25(1), 45–64.
- Turner R.H. (2001) Role Theory. In: Turner J.H. (eds) *Handbook of Sociological Theory*. Handbooks of Sociology and Social Research. Springer, Boston, MA W. I.
- Vertovec, S. (2010). Towards post-multiculturalism? Changing communities, conditions and contexts of diversity. *International Social Science Journal*, 61(199), 83–95. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2451.2010.01749.x>
- Vertovec, S. (2001). Transnationalism and identity. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 27:4, 573-582, DOI: 10.1080/13691830120090386

Voell, S. (2003). The Kanun in the City. Albanian Customary Law as a Habitus and Its Persistence in the Suburb of Tirana, Bathore. *Anthropos*, 98(1), 85–101. <http://www.jstor.org/stable/40466137>

Volonteuropa (2018). Active citizens for the common good: The active citizenship footprint. Volonteuropa, eu. <https://volonteuropa.eu/publications/> (Προσπελάστηκε 25/05/2022).

Upegui-Hernandez, D. (2014). Transnational Migration Theory. In: Teo, T. (eds) *Encyclopedia of Critical Psychology*. Springer, New York, NY. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5583-7_676

Ward, C., Bochner, S., & Furnham, A. (2005). *The psychology of culture shock* (2nd ed.). Philadelphia: Routledge.

Warner, L. R. (2008). A best practice guide to intersectional approaches in psychological research. *Sex Roles*, 59 (5/6), 454-463.

Webb, S. (2015). Learning to be through migration: Transformation learning and the role of learning communities. *International Journal of Continuing Education and Lifelong Learning* 8(1), 62-84.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press, New York.

Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269. doi:10.3102/00028312041002237

Wodak, R. & Boukala, S. (2015). European identities and the revival of nationalism in the European Union: A discourse historical approach. *Journal of Language and Politics*, 14(1), 87-109.

Woodward, K. (2004), “Questions of identity” στο *Questioning identity: Gender, Class, Ethnicity*, 2nd ed. ed. Woodward, K. London: Routledge.

Wojecki, A. (2007). Adult Learners and the Identities They Tell: Pedagogic Spaces for Inviting New Tales. *Adult Education Research Conference*. <https://newprairiepress.org/aerc/2007/papers/106>

Wright, J. (2003). Poststructuralist methodologies - The body, schooling and health. In Evans, J, Davies, B & Wright, J (eds), *Body Knowledge and Control. Studies in the Sociology of Physical Education and Health*, (pp.34-59). Routledge.

Zdeněk, J. (2017). Negotiation of identities in intercultural communication. *Journal of Language and Cultural Education*, 60-181.

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Αρχάκης, Α. (2020). *Από τον Εθνικό στον Μετα-εθνικό Λόγο. Μεταναστευτικές Ταυτότητες και Κριτική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης

Αρχάκης, Α. (2019). Υβριδικές ταυτότητες σε μαθητικά γραπτά μεταναστών/τριών στην Ελλάδα: η διαχείριση ρατσιστικών περιγραφών. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 39, 145-160.

Αρχάκης, Α., & Τσάκωνα, Β. (2011). *Ταυτότητες, αφηγήσεις και γλωσσική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης

Bakhtin M.M., (2000). *Ζητήματα της Ποιητικής του Ντοστογιέφσκι*, μετάφραση Αλ. Ιωαννίδου, επιμέλεια Β. Χατζηβασιλείου, επίμετρο Δ. Τζιόβας, Αθήνα: Πόλις.

Βασιλόπουλος Π., & Βερναρδάκης Χ. (2015). Η εκλογική αποχή στην Ελλάδα: 2000-2009. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 27, 1-24. <https://doi.org/10.12681/sas.804>

Γ.Γ.Ε.Ε. (2008). *Η ανάπτυξη και η τρέχουσα κατάσταση της Εκπαίδευσης Ενηλίκων . Εθνική Έκθεση Ελλάδας*. ΥΠ.Ε.Π.Θ. Διαθέσιμο στο https://uil.unesco.org/fileadmin/multimedia/uil/confintea/pdf/National_Reports/Europe%20-%20North%20America/Greece.pdf (Προσπελάστηκε στις 07/09/2022)

Γούμενος, Θ. (2011). Εθνοτικές και εθνικές ταυτότητες : κονστρουκτιβισμός, σχεσιακή θέαση και αναλυτικά ζητήματα. *Ελληνική Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*, 38, 33-50 https://www.researchgate.net/publication/320594951_Ethnotikes_kai_ethnikes_tautotetes_konstruktivismos_schiesiake_these_kai_analytika_zetemata [Προσπελάστηκε στις 14/08/ 2022].

Γουρνάς, Γιώργος (2012). Η αλλαγή μέσα από τη σχέση: Ένα διεπιστημονικό μοντέλο για την αξιοποίηση της ομάδας στην Εκπαίδευση. Μείζον Πρόγραμμα

Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών. Διαθέσιμο στο: http://www.e-yliko.gr/Lists/List42/Attachments/744/sxeseis_sxolikh_taxh.pdf (Προσπελάστηκε στις 08/04/2023).

Γρόλλιος, Γ., Καρανταΐδου, Ρ., Κορομπόκης, Δ., Κοτίνης, Χ., Λιάμπας, Τ. (2002) Γραμματισμός και συνειδητοποίηση. Μια παιδαγωγική προσέγγιση με βάση τη θεωρία του Paulo Freire. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Διαμαντίδου, Ε. (2012). Σχολείο μεταναστών «ΟΔΥΣΣΕΑΣ»: ένα ταξίδι στη γλώσσα, στον πολιτισμό και στην αποδοχή του «άλλου». Στο Ανδρουλάκης, Γ., Μητακίδου, Σ. & Τσοκαλίδου, Ρ. (επιμ.), Πρακτικά 1^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου «Σταυροδρόμι Γλωσσών και Πολιτισμών: Μαθαίνοντας εκτός σχολείου», Πολύδρομο, Παιδαγωγική Σχολή ΑΠΘ.

Δουργκούνας, Γ. (2019). Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική και πολιτικές δια βίου μάθησης στην Ελλάδα: διερεύνηση της επίτευξης των στόχων της απασχολησιμότητας και της άμβλυνσης και της άμβλυνσης των κοινωνικών ανισοτήτων πριν και κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης. Διδακτορική διατριβή. Πάντειο παν/μιο κοινωνικών και πολιτικών επιστημών. Αθήνα.

EASO (2018). Οδηγός χώρας: Αφγανιστάν. Σημείωμα καθοδήγησης και κοινή ανάλυση. https://www.easo.europa.eu/sites/default/files/easo_country_guidance_afghanistan_2018_EL.pdf (Προσπελάστηκε στις 18/8/2020)

Ζαρίφης, Γ. (2014). *Διδακτικές σημειώσεις στο μάθημα Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση. Θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη. ΑΠΘ.

Θανοπούλου Μ., & Πετρονάτη Μ. (1987). Βιογραφική προσέγγιση: μια άλλη πρόταση για την κοινωνιολογική θεώρηση της ανθρώπινης εμπειρίας. *The Greek Review of Social Research*, 64, 20–42. <https://doi.org/10.12681/grsr.641>

Θεοδωρακοπούλου, Θ. (2017). *Δια Βίου Εκπαίδευση Ενηλίκων μεταναστών-Διερεύνηση ψυχοκοινωνικών παραγόντων συμμετοχής και εγκατάλειψης*. Διδακτορική διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Αθήνα.

Ίσαρη, Φ., Πουρκός, Μ., (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. <http://hdl.handle.net/11419/5826> (Προσπελάστηκε στις 16/03/2019)

Καβουνίδη, Τζ. (2002). *Χαρακτηριστικά μετανάστευσης: το ελληνικό πρόγραμμα νομιμοποίησης του 1998, 2002*. Βιβλιοθήκη Εθνικού Ινστιτούτου Εργασίας, Τ. 2.

Καλέμη, Γ., Τζινάκου, Γ., Κουρουπάκη, Δ. (2016). Διαταραχές ταυτότητας και επιθετικότητα. *ΕΓΚΕΦΑΛΟΣ* 53,33-39

Κ.Ε.Θ.Ι. (2007). Η γυναικεία μετανάστευση στην Ελλάδα. Τα ευρήματα της πανελλήνιας έρευνας Κ.Ε.Θ.Ι.

https://kethi.gr/wp-content/uploads/2008/12/127_GYNAIKEIA_METANASTEYSH.pdf (Προσπελάστηκε στις 11/10/2019).

Κοντάκος, Α. & Γκόβαρης, Χ. (2006). *Διδακτική στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Κοφτερού, Α. & Ζάχος, Δ. (2008). Οι αντιλήψεις των μόνων μητέρων μεταναστριών στη Θεσσαλονίκη για εκπαίδευση των παιδιών τους. *Το βήμα των κοινωνικών επιστημών*, τ. ΙΓ' (52), 137-166.

Λεοντίσης, Β., Τσαγκρώνη, Β., Βοσινάκης, Γ., Γεροδήμος, Ρ., Δημόπουλος, Δ., Καρυώτης, Γ., Σκληπάρης, Δ. (2020). Συγκριτική ανάλυση ένταξης μεταναστών και προσφύγων στην Ελλάδα. Προσωπικές εμπειρίες, βέλτιστε πρακτικές, προτάσεις πολιτικής. Διανέοσις. https://www.dianeosis.org/wp-content/uploads/2020/01/immigration_report_final.pdf (Προσπελάστηκε

Μαντζούκας, Στ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα. Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση. *Ανασκόπηση. Νοσηλευτική*, 2007, 46(1), 88–98.

Μαυρίδης, Η. (2010). Αναστοχαστικότητα, Διακινδύνευση, Ταυτότητα: Για την Κοινωνιολογία της Νεωτερικότητας του Άντονι Γκίτενς, στο Κονιόρδος, Σ., *Κοινωνική Σκέψη και Νεωτερικότητα*, Gutenberg, Αθήνα, 2010.

Μήτσιαλη, Α. (2020). *Βιογραφικές αφηγήσεις και βιογραφικές ταυτότητες μεταναστριών δεύτερης γενιάς από την Αλβανία που σπουδάζουν στο ελληνικό*

πανεπιστήμιο: *ρίζες και διαδρομές*. Φιλοσοφική Σχολή, τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Τομέας Παιδαγωγικής. ΑΠΘ.

Μόγλη, Μ. (2019). Μαθαίνοντας την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα σε μη-τυπικές μορφές εκπαίδευσης. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών επιστημών. Παιδαγωγικό τμήμα προσχολικής εκπαίδευσης. Βόλος.

Μπάγκαβος Χ., Παπαδοπούλου Δ., 2002, Μεταναστευτικές τάσεις και ευρωπαϊκή μεταναστευτική πολιτική, *Μελέτες*, 15, Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕΑΔΕΔΥ.

Νικολαΐδου, Α. & Τσάρπα, Ι. (2021). Εκπαίδευση Ενηλίκων Προσφύγων και εναλλακτικές μέθοδοι επιμόρφωσης. 1ο Διεθνές Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Συνέδριο Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες: Η απότομη μετάβαση της εκπαιδευτικής μας πραγματικότητας σε ψηφιακά περιβάλλοντα. Στάσεις – Αντιλήψεις – Σενάρια – Προοπτικές – Προτάσεις, 3-5 Ιουλίου 2020, Αρ. 1, e-Εκδότης: ΕΚΤ, <https://epublishing.ekt.gr> (Προσπελάστηκε στις 06/09/2022).

Νικολάου, Γ. (2010). Εκπαίδευση και ταυτότητα στη Διασπορά. Αθήνα: Πεδίο.

Νικολοπούλου, Β. (2017). Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Ένας καινοτόμος θεσμός εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα. Πώς η θεωρία έγινε πράξη και η καινοτομία βίωμα. Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής. Τομέας Παιδαγωγικής. ΑΠΘ. Διδακτορική διατριβή.

Norbert, E. (1997). Η εξέλιξη του πολιτισμού: *Ήθη και κοινωνική συμπεριφορά στη νεώτερη Ευρώπη: Αλλαγές της συμπεριφοράς στα κοσμικά ανώτερα στρώματα της Δύσης*. Νόμπερτ Έλιας. Μετάφραση Έμη Βαϊκούση. Αθήνα, Νεφέλη.

Παγκόσμια Έκθεση Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης (2019). Μετανάστευση, Εντοπισμός και Εκπαίδευση: χτίζοντας γέφυρες, όχι τείχη. Unesco.

Παπαγεωργίου, Φ. & Σαμούρης, Α. (2012). *Ισλαμισμός και Ισλαμοφοβία*. Εκδ. Ταξιδευτής, Αθήνα.

Παπαδοπούλου, Δ. (2012). *Κοινωνιολογία του Αποκλεισμού στην Εποχή της Παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: Τόπος

Παπαδοπούλου, Δ. (2007). Η κοινωνική ενσωμάτωση των μεταναστών: από μια στερεοτυπική σε μια συμμετοχική πραγματικότητα. Η περίπτωση της Περιφέρειας Αττικής. *Γεωγραφίες*, 13, 66-85.

Παπαϊωάννου, Ε. (2016). Η ενδυνάμωση ενήλικων εκπαιδευομένων σε προγράμματα εκπαίδευσης δεύτερης ευκαιρίας: Μία μελέτη περίπτωσης. Διδακτορική διατριβή. Πρόγραμμα «Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και διά βίου μάθηση». ΑΠΚΥ.

Ραΐκου, Α. (2013). *Εκπαίδευση ενηλίκων και τριτοβάθμια εκπαίδευση: Διερεύνηση δυνατότητας για ανάπτυξη κριτικού στοχασμού μέσα από την αισθητική εμπειρία σε εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς*. Διδακτορική διατριβή. Σχολή ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών. Τμήμα της εκπαίδευσης και της αγωγής στην προσχολική ηλικία. Πανεπιστήμιο Πατρών.

Phillips, L. & Jorgensen, M. W. (2009). *Ανάλυση Λόγου. Θεωρία και Μέθοδος. Εκδόσεις Παπαζήση*. Αθήνα.

Σηφάκη, Ε. (2015). Δομισμός, μεταδομισμός και σπουδές φύλου (κεφ.5). Στο Σηφάκη, Ε. 2015. *Σπουδές φύλου και λογοτεχνία*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/5726>

Σιμόπουλος, Γ. (2014). *Η διαπολιτισμική ικανότητα των εκπαιδευτών ενηλίκων. Μία έρευνα στο πεδίο της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας*. Διδακτορική διατριβή. Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών επιστημών, τμήμα επιστημών εκπαίδευσης και της αγωγής στην προσχολική ηλικία. Πανεπιστήμιο Πατρών.

Smith, P. (2006). *Πολιτισμική θεωρία. Μια εισαγωγή*. Κριτική. Αθήνα.

Schnapper, D. (2008). *Η Κοινωνική ενσωμάτωση. Μία σύγχρονη προσέγγιση*. Αθήνα: Κριτική.

Τακούδα, Χ. (2016). *Η διδασκαλία του ελληνικού ακαδημαϊκού λόγου σε ξενόγλωσσους φοιτητές*. Διδακτορική Διατριβή, ΑΠΘ (Προσπελάστηκε στις 13-6-2018).

Τζιόβας, Δ. (2000). Η αισθητική της άλλης φωνής και η άρνηση της τελεολογίας στον Μπαχτίν. *Επίμετρο* (465-495). Στο Μπαχτίν, Μ. *Ζητήματα της ποιητικής του Ντοστογιέφσκι*. εκδ. ΠΟΛΙΣ, Αθήνα.

Τζιόβας, Δ. (2007). *Ο Άλλος Εαυτός. Ταυτότητα και Κοινωνία στη Νεοελληνική Πεζογραφία*. Μτφρ. Άννα Ροζενμπερκ. εκδ. ΠΟΛΙΣ. Αθήνα.

Τσιώλης, Γ. (2006). *Ιστορίες ζωής και βιογραφικές αφηγήσεις. Η βιογραφική προσέγγιση στην κοινωνιολογική ποιοτική έρευνα*. Εκδ. Κριτική, Αθήνα.

Τσιώλης, Γ. (2010). Η Επικαιρότητα της Βιογραφικής Προσέγγισης στην Ποιοτική Κοινωνική έρευνα. Στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (επιμ.) *Ποιοτική Έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα*. 347-370, Αθήνα: Τόπος.

Τσοκαλίδου, Ρ. (2017) Διαγλωσσικότητα & Διαγλωσσικές ταυτότητες. Πρακτικά Επετειακού Διεθνούς Συνεδρίου: *Ταυτότητες: Γλώσσα και Λογοτεχνία*, επιμ. Ζ. Γαβριηλίδου, Μ. Κωνσταντινίδου, Ν. Μαυρέλος, Ι. Ντεληγιάννης, Ι. Παπαδοπούλου, Γ. Τσομής, Κομοτηνή: Εκδόσεις Σαΐτα, 2017 (ISBN 978-618-5147-54-9), 301-316.

Τσουκαλάς, Κ. (1987). *Κράτος, Κοινωνία, Εργασία στη μεταπολεμική Ελλάδα*. Αθήνα. Θεμέλιο.

Τσουκαλάς, Σ. (2011). *Ο ρόλος της εκπαίδευσης σε θέματα τεχνολογίας για την ενσωμάτωση των μεταναστών στην οικονομική ζωή. Η περίπτωση της Ελλάδας*. Διδακτορική Διατριβή. Τμήμα Ψηφιακών Συστημάτων. Πανεπιστήμιο Πειραιώς.

Φίστα, Γ. (2008). Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο σχολείο μεταναστών «ΟΔΥΣΣΕΑΣ» με βάση την παιδαγωγική προσέγγιση του Ira Shor, Διπλωματική Μεταπτυχιακή εργασία στο Π.Τ.Δ.Ε., Α.Π.Θ.

Χάλιου, Ε., Παπαδάτου-Πασού, Μ. & Βλάχος, Φ. (2015). Νευροεπιστήμες και εκπαίδευση. Απόψεις φοιτητών παιδαγωγικών τμημάτων. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης. Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή. Πρακτικά 5^{ου} Συνεδρίου, τομ. 2015, αρ. 2. E-Publicing. doi: 10.12681/edusc.387

Χασσάνδρα, Μ., & Γούδας, Μ. (2003). Κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας στην ποιοτική – ερμηνευτική έρευνα. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, τόμος 2, 31-48.

UNHCR (2001). *Έκθεση για την κατάσταση των προσφύγων και των αιτούντων άσυλο από την Ισλαμική Δημοκρατία του Ιράν*. Κέντρο τεκμηρίωσης και έρευνας. Γενεύη.

Wetherell, M. (2005) «Ομαδική σύγκρουση και η κοινωνική ψυχολογία του ρατσισμού», στο Wetherell, M., (επιμ.), Ταυτότητες, ομάδες και κοινωνικά ζητήματα, Μποζατζής, Ν.(μτφρ), Μεταίχμιο, Αθήνα.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1: Χρονολογικοί πίνακες βίων

Αχμέτ

Βιογραφικοί Σταθμοί	Τόπος	Κόρια συμβάντα
1. Παιδικά χρόνια	Αφγανιστάν	Πόλεμος Οικογενειακή κατάσταση Βασική Εκπαίδευση Παιδική εργασία
2. Η περίοδος της περιπλάνησης	Πακιστάν, Ιράν, Τουρκία	Εργασία
3. Εγκατάσταση στην Ελλάδα: α. Πρώτη φάση: Νότια Ελλάδα β. Δεύτερη Φάση: Η εγκατάσταση στη Θεσσαλονίκη	Ελλάδα– Βέλγιο- Ελλάδα	Περιπλάνηση στην Ελλάδα Φίλοι Αρραβώνας Συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα Εθελοντισμός Σχέση.

Φραντσέσκα

Βιογραφικοί Σταθμοί	Τόπος	Κύρια συμβάντα
1. Η ζωή ως «κόρη» (ως περίπου 40 ετών)	Παλέρμο – Ρώμη	Οικογενειακή ζωή, μετακίνηση από το Παλέρμο στη Ρώμη, σπουδές, περιστασιακή εργασία στο χώρο του τουρισμού, βραχυπρόθεσμα ταξίδια και δίμηνη παραμονή στη Ρωσία.
2. Η ζωή δίχως τη μητέρα	Ρώμη	Ασθένεια και απώλεια της μητέρας Αγορά διαμερίσματος κοντά στο Βατικανό Μερική απασχόληση στο χώρο της ειδικής αγωγής και παροχή βοήθειας σε ηλικιωμένους, οικονομικές δυσκολίες Ο ρόλος της θρησκευτικής πίστης στη ζωή της Η επίθεση από μουσουλμάνους της γειτονιάς της.
3. Μετανάστευση στην Ελλάδα	Θεσσαλονίκη	Παρακολούθηση σεμιναρίου διδασκαλίας της ιταλικής γλώσσας στο ΑΠΘ Παρακολούθηση μαθημάτων ελληνικής γλώσσας στον Οδυσσέα Συστηματική συμμετοχή στην λειτουργία της καθολικής εκκλησίας της Θεσσαλονίκης Αναζήτηση εργασίας

Ίρινα

Βιογραφικοί Σταθμοί	Τόπος	Κύρια Συμβάντα
1. Παιδική και νεανική ηλικία	Σοβιετική Ένωση- Ρωσία	<p>Ήρεμη οικογενειακή ζωή</p> <p>Σπουδές στο τμήμα Ιστορίας</p> <p>Η γνωριμία με τον Μπόρις στη διάρκεια των φοιτητικών της χρόνων και ο γάμος</p> <p>Εργασία ως ιστορικός σε σχολείο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη Σοβιετική Ένωση</p> <p>Η απόκτηση του πρώτου παιδιού</p>
2. Η κατάρρευση της Σοβιετικής Ένωσης	Σοβιετική Ένωση	<p>Οικονομική δυσπραγία</p> <p>Η εργασία της δεν της προσφέρει πλέον τα αναγκαία για τη ζωή</p> <p>Δυσκολία να μεγαλώσει το παιδί της και η απόφαση για μετανάστευση</p>
3. Η μετανάστευση	Ελλάδα - Θεσσαλονίκη	<p>Στην αρχή μετανάστευσε μόνο ο άντρας της κι έναν χρόνο μετά ακολούθησε η Ίρινα με το παιδί</p> <p>Εργασία σε βιοτεχνίες με κύριο στόχο την επιβίωση και την αποταμίευση χρημάτων, για να επιστρέψουν κάποια στιγμή στη Ρωσία</p> <p>Η απόκτηση και του δεύτερου παιδιού τους</p> <p>Η απόφαση για μόνιμη εγκατάσταση στην Ελλάδα</p> <p>Η επαγγελματική της πορεία ως ταξιδιωτικής συνοδού απασχολούμενη σε τουριστική γραφείο και η επιδίωξη να γίνει ξεναγός. Η παρακολούθηση μαθημάτων ελληνικής γλώσσας στον Οδυσσέα.</p> <p>Η ανησυχία για το μέλλον στην Ελλάδα λόγω οικονομικών δυσκολιών και της αύξησης μεταναστών από Εξω-Ευρωπαϊκές χώρες.</p>

α. Τα πρώτα χρόνια

β. Μετά τα πρώτα χρόνια

Μπόρις

Βιογραφικοί Σταθμοί	Τόπος	Κύρια Συμβάντα
1. Παιδική ηλικία	Σοβιετική Ένωση-Γεωργία	Μεγάλωσε σε παραδοσιακή ελληνοποντιακή οικογένεια και απέκτησε ελληνική συνείδηση Μορφωμένοι γονείς
2. Σπουδές και το πρώτο διάστημα μετά την αποφοίτηση	Σοβιετική Ένωση - Ρωσία	Σπουδές στο τμήμα Ιστορίας στη Ρωσία Στη διάρκεια των σπουδών του κατέρρευσε το καθεστώς και η οικονομική δυσπραγία τον ανάγκασε να εργάζεται παράλληλα. Εργάστηκε για μικρό διάστημα σε σχολείο Στο μεταξύ απέκτησε το πρώτο του παιδί με την Ίρινα
3. Μετανάστευση α. Το πρώτο διάστημα στην Ελλάδα	Ελλάδα-Θεσσαλονίκη	Αναγκάστηκε να λάβει την απόφαση να μεταναστεύσει, αφού εξάντλησε κάθε προσπάθεια επιβίωσης στη Ρωσία Μετανάστευσε χωρίς την οικογένειά του στην Ελλάδα για μία δοκιμαστική περίοδο Η υποδοχή του από συγγενείς του στη Θεσσαλονίκη ήταν απογοητευτική Ένα χρόνο μετά έφτασε και η Ίρινα με το παιδί Απόκτηση και δεύτερου παιδιού Ελληνική ιθαγένεια για τον ίδιο και την οικογένειά του λόγω της ελληνοποντιακής του καταγωγής Πρώτα επαγγέλματα: εργάτης σε οικοδομές, εργοστάσια και σε χωράφια

β. Τα τελευταία χρόνια		Freelancer στον τομέα του τουρισμού Παρακολούθηση μαθημάτων ελληνικής γλώσσας στον Οδυσσέα μετά από παρακίνηση της γυναίκας του
-------------------------------	--	--

Νέττυ

Βιογραφικοί Σταθμοί	Τόπος	Κύρια Συμβάντα
1. Παιδικά και νεανικά χρόνια στην Αλβανία	Αλβανία – Περιοχή Αυλώνας	<p>Ευτυχισμένη παιδική ζωή, αν και προέρχεται από φτωγή, πολύτεκνη οικογένεια</p> <p>Ολοκλήρωση δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης</p> <p>Προσδοκίες για σπουδές και ματαίωση εξαιτίας μομφής εναντίον του πατέρα της ως προδότη από το καθεστώς Χότζα, διότι άκουγε ελληνικά τραγούδια στο σπίτι του</p> <p>Κίνδυνος εξορίας του πατέρα που αποσοβήθηκε λόγω της υποστήριξης από την κοινότητα του χωριού, όμως η οικογένεια αδυνατούσε να βρει εργασία</p> <p>Δημιουργία σχέσης με συγχωριανό της, ο οποίος ζούσε κι εργαζόταν στην Αθήνα</p>
2. Η απόφαση της μετανάστευσης	Αλβανία- Ελλάδα, η μετάβαση	<p>Τα περισσότερα από τα αδέρφια της είχαν ήδη μεταναστεύσει στην Ελλάδα μετά την κατάρρευση του καθεστώτος Χότζα</p> <p>Παρακίνηση από την αδερφή της στη Θεσσαλονίκη να φύγει από το χωριό της και να αφήσει τον σύντροφό της που την κρατούσε δέσμια στο σπίτι όσο αυτός ζούσε στην Αθήνα</p> <p>Η πορεία με τα πόδια μέσα από τα βουνά της Πίνδου συνοδευμένη από το γαμπρό της</p>
3. Η ζωή στην Ελλάδα ως μετανάστρια	Ελλάδα - Θεσσαλονίκη	<p>Το πρώτο διάστημα προσπάθησε να μάθει λίγα ελληνικά, κυρίως μέσα από τραγούδια, προκειμένου να εργαστεί ως οικιακή βοηθός</p>

<p>α. Τα πρώτα χρόνια με τον σύντροφό της</p>	<p>Για μικρό διάστημα στην Αθήνα</p>	<p>Σύντομα την εντόπισε ο σύντροφός της στη Θεσσαλονίκη κι έμεινε μαζί της. Η ίδια εργαζόταν και ως επί το πλείστον τον συντηρούσε</p> <p>Η κακοποίηση από τον σύντροφό της και η απομάκρυνσή της από την οικογένειά της</p> <p>Η απόκτηση παιδιού</p> <p>Αποτυχημένες απόπειρες να απελευθερωθεί από τον βίαιο σύντροφό της</p> <p>Η σύντομη μετάβασή τους στην Αθήνα.</p> <p>Η εγκατάλειψη από τον σύντροφο και η επιστροφή της στην Θεσσαλονίκη με το παιδί</p> <p>Στη Θεσσαλονίκη συνέχισε να εργάζεται ως οικιακή βοηθός</p> <p>Αφοσιώθηκε στο παιδί της και εργάστηκε σε σπίτια που την υποστήριζαν στο μέγαλωμα του παιδιού</p>
<p>β. Η ζωή στη Θεσσαλονίκη τα τελευταία χρόνια</p>		<p>Ένταξη σε σύλλογο κακοποιημένων γυναικών</p> <p>Ένταξη σε αλβανικό σύλλογο της Θεσσαλονίκης με στόχο την ενδυνάμωση και την κοινωνικοποίηση των Αλβανίδων γυναικών μεταναστριών</p> <p>Δημιουργία φιλικού κύκλου με μορφωμένες Ελληνίδες</p> <p>Παρακολούθηση μαθημάτων ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού στον Οδυσσέα, με στόχο -αρχικά τουλάχιστον- τη συμμετοχή σε εξετάσεις για την ελληνική ιθαγένεια</p>

Άρπινε

Βιογραφικοί Σταθμοί	Τόπος	Κύρια Συμβάντα
1. Η ζωή στη χώρα προέλευσης	Αρμενία	Η ζωή κοντά σε εμπόλεμη ζώνη Βασική εκπαίδευση και σπουδές τουριστικών επαγγελμάτων σε κολλέγιο της Γιερεβάν Εκμάθηση γλωσσών στο κολλέγιο
2. Η μετανάστευση στην Ελλάδα	Ελλάδα-Θεσσαλονίκη	Η απόφαση λήφθηκε από την οικογένειά της, για να μην στρατευθεί ο αδερφός της Εγκατάσταση στη Θεσσαλονίκη, όπου προϋπήρχε ένα υποστηρικτικό κοινωνικό δίκτυο συγγενών και φίλων Εποχική εργασία σε ξενοδοχείο της Χαλκιδικής ήδη από το πρώτο καλοκαίρι μετά την άφιξή της στη Θεσσαλονίκη Εκμάθηση ελληνικής γλώσσας στον Οδυσσέα

Έρα

Έρα Βιογραφικοί Σταθμοί	Τόπος	Κύρια Συμβάντα
1. Παιδικά χρόνια	Αλβανία - Τίρανα	<p>Μεγαλωμένη σε ευκατάστατη, αστική οικογένεια με μορφωμένους γονείς</p> <p>Ήταν άριστη μαθήτρια με πλούσια κοινωνική ζωή</p> <p>Παρά τις πολιτικές και κοινωνικές ανατροπές στην Αλβανία μετά την πτώση του Χότζα, η οικογένειά της δεν επλήγη ιδιαίτερα κι εξακολούθησε να ζει με άνεση στα Τίρανα</p> <p>Γνώριζε τη Θεσσαλονίκη από ταξίδια που έκανε με τους γονείς της μετά τη μετανάστευση της θείας της εκεί</p>
2. Νεανικά χρόνια	Αλβανία-Ελλάδα	<p>Σπουδές Αλβανικής Φιλολογίας στο πανεπιστήμιο στα Τίρανα</p> <p>Στη διάρκεια των σπουδών ξέσπασε το σκάνδαλο των πυραμίδων, το 1997, και η ζωή έγινε δύσκολη κι επικίνδυνη, παρά την οικονομική της άνεση</p> <p>Μετά από ολιγόμηνη παραμονή στη Θεσσαλονίκη ως φιλοξενούμενη της θείας της μαζί με τον σύντροφό της, πήραν την απόφαση να παραμείνουν και να εργαστούν στη Θεσσαλονίκη</p>

<p>3. Η μετανάστευση στην Ελλάδα</p> <p>α. Το πρώτο διάστημα</p> <p>β. Επαγγελματική εξέλιξη</p>	<p>Θεσσαλονίκη</p>	<p>Άμεση προτεραιότητα η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας – παρακολούθηση μαθημάτων στο Σχολείο Ελληνικής Γλώσσας του ΑΠΘ και απόκτηση πτυχίου ελληνομάθειας επιπέδου Γ2</p> <p>Εργασία ως babysitter παρά τις αντιδράσεις του συντρόφου της</p> <p>Αφήγηση περιστατικών που μαρτυρούν αφενός ρατσιστική αντιμετώπιση, αφετέρου αποδοχή</p> <p>Απόκτηση πτυχίου το 1999 από το πανεπιστήμιο στα Τίρανα</p> <p>Γάμος «αλά ελληνικά»</p> <p>Επιδίωξη επαγγελματικής εξέλιξη κι απόκτησης εργασίας συναφούς των προσόντων της: σε βιβλιοπωλείο, σε λογιστήριο, σε εταιρεία δημοσκοπήσεων κ.α.</p> <p>Από το 2009 εργάζεται ως φροντίστρια παιδιών σε ΜΚΟ</p> <p>Είναι πρόεδρος αλβανικού συλλόγου που απευθύνεται σε Αλβανίδες μετανάστριες</p> <p>Βράβευση ως «Γυναίκα καριέρας της Χρονιάς» από την Αλβανική κοινότητα στην Ελλάδα</p> <p>Εθελοντική διδασκαλία της αλβανικής γλώσσας σε παιδιά που διοργανώνονταν από αλβανικό σύλλογο</p> <p>Επιμορφώσεις και συμμετοχή σε</p>
--	--------------------	---

<p>γ. Εκπαιδευτική δράση</p>		<p>σεμινάρια. Ιδιαίτερη αναφορά στην εκπαίδευσή της και τη δραστηριοποίησή της στο Mobile School</p> <p>Από το 2000 έως το 2019 παρακολουθούσε μαθήματα ελληνικής γλώσσας, αλλά και άλλων γλωσσών με τις κόρες της. Από το 2018 δημιούργησε η ίδια τμήμα αλβανικών για παιδιά στον Οδυσσέα, αλλά και τμήμα Ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού για ενήλικες αλβανικής καταγωγής που επιθυμούν να συμμετάσχουν στις εξετάσεις για την απόκτηση ελληνικής ιθαγένειας.</p>
------------------------------	--	--

Ιράν

Βιογραφικοί Σταθμοί	Τόπος	Κύρια Συμβάντα
1. Παιδική και νεανική ηλικία	Ιράν	<p>Ολοκλήρωση Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και αποτυχημένες προσπάθειες να εισαχθεί στο Πανεπιστήμιο εξαιτίας της αντίθεσής του με το θεοκρατικό καθεστώς</p> <p>Εργάστηκε ως φωτορεπόρτερ και δημοσίευσε φωτογραφικό υλικό εξαιτίας του οποίου φυλακίστηκε δύο φορές</p> <p>Απόκτηση πρώτης κόρης του</p>
2. Η μεταναστευτική διαδρομή	Τουρκία- Χίος -Αθήνα	<p>Οι περιπέτειες σε Τουρκία και η μετάβαση στη Χίο</p> <p>Το δικαστήριο στη Χίο και η μεταφορά του στην Αθήνα, όπου τον απομάκρυναν από τη γυναίκα και το παιδί του</p> <p>Εξάμηνη κράτησή του και απεργία πείνας μετά από την οποία του δόθηκε ασυλία και επανασυνδέθηκε με τη σύζυγο και την κόρη του</p>
3. Η μόνιμη εγκατάσταση	Θεσσαλονίκη	<p>Από το 2001 εγκατάσταση στην Θεσσαλονίκη ως πολιτικός πρόσφυγας</p> <p>Απόκτηση και δεύτερου παιδιού στην Ελλάδα</p> <p>Εργασία αρχικά σε κατασκευαστική εταιρεία, έπειτα σε αντιπροσωπεία αυτοκινήτων και τα τελευταία χρόνια ως διερμηνέας σε ΜΚΟ</p> <p>Συμμετοχή σε διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα για μετανάστες και πρόσφυγες κυρίως για την εκμάθηση της αγγλικής και ελληνικής γλώσσας και την απόκτηση επαγγελματικών</p>

		<p>δεξιοτήτων</p> <p>Συμμετοχή στην Αμερικανική ανθρωπιστική οργάνωση «Μαζί μπροστά» για την εκμάθηση αγγλικών, όπου ασπάστηκε το Χριστιανισμό και βαφτίστηκε ο ίδιος και η γυναίκα του</p> <p>Από το 2005-2018 αδιάλειπτη παρουσία στον Οδυσσέα, όπου παρακολουθούσε μαθήματα διαφόρων γλωσσών κάθε απόγευμα</p>
--	--	---



ΒΕΒΑΙΩΣΗ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΟΝΤΩΝ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ

ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΟΥ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ ΤΗΣ ΈΡΕΥΝΑΣ:

Έχετε κληθεί να συμμετάσχετε εθελοντικά σε μία έρευνα σχετική με την μεταναστευτική εμπειρία στην Ελλάδα. Η έρευνα εστιάζει στις ταυτότητες, τις εκπαιδευτικές εμπειρίες και τις μαθησιακές ανάγκες των ενήλικων εκπαιδευόμενων μεταναστών στη χώρα υποδοχής. Για το λόγο αυτό, σας ζητείται να αφηγηθείτε την προσωπική σας ιστορία πριν και μετά τη μετανάστευση. Δεν είστε υποχρεωμένοι να απαντήσετε σε συγκεκριμένες ερωτήσεις, πέρα από κάποιες διευκρινιστικές ή ερωτήσεις ανατροφοδότησης, εφόσον προκύψουν στη διάρκεια της αφήγησης.

Η έρευνα διεξάγεται από την Μπάρκογλου Γεωργία, διδακτορική φοιτήτρια του τμήματος **Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης και Δια βίου Μάθησης**, με επιβλέπουσα καθηγήτρια την Δρ. Γραβάνη Μαρία.

ΧΡΟΝΙΚΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ:

Η διάρκεια της αφήγησής σας εξαρτάται αποκλειστικά από τη δική σας διαθεσιμότητα.

ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ:

- Έχετε το δικαίωμα να διακόψετε τη συμμετοχή σας στην έρευνα δίχως εξηγήσεις και να ζητήσετε να αποσυρθούν ή να καταστραφούν τα δεδομένα που παρείχατε οποιαδήποτε στιγμή.
- Έχετε το δικαίωμα να αφηγηθείτε ή να απαντήσετε σε όποια ερωτήματα εσείς θέλετε.
- Έχετε το δικαίωμα να θέσετε οποιοδήποτε ερώτημα επιθυμείτε σχετικό με την έρευνα και την ερευνητική διαδικασία πριν από την έναρξή της.

**ΒΕΒΑΙΩΣΗ ΕΜΠΙΣΤΕΥΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΕΧΕΜΥΘΕΙΑΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ
ΔΕΛΟΜΕΝΩΝ:**

Βεβαιώνεται ότι δεν θα δημοσιοποιηθεί κανένα προσωπικό σας στοιχείο (όνομα, τηλέφωνο, e-mail κλπ) και δεν θα δοθεί η δυνατότητα σε κανέναν να συνδέσει τις πληροφορίες που μας παρείχατε με το πρόσωπό σας.

Τα συλλεγόμενα δεδομένα θα αξιοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς κι ενδεχομένως να περιληφθούν σε επιστημονικά άρθρα και παρουσιάσεις συνεδρίων.

Εάν θελήσετε να έχετε πρόσβαση στα τελικά αποτελέσματα της έρευνας, μπορείτε να επικοινωνήσετε με την υπεύθυνη της διεξαγωγής της συνέντευξης:

Μπάρκογλου Γεωργία

Τηλ. 6942 612 840

e-mail: Georgia.barkoglou@st.ouc.ac.cy

Όνομα

Υπογραφή

Ημερομηνία

Η συζήτηση με τον Αχμέτ - Απομαγνητοφώνηση:

Αχμέτ: Από τότε που ξεκίνησα ... καταρχάς δεν ήξερα ότι θα φτάσω στην Ελλάδα, δεν την είχα καν στο μυαλό μου... ναι, ήμουν μέχρι 13-14 ετών στο Αφγανιστάν και είχαμε και προβλήματα. Πόλεμος. Γιατί από πολύ μικρός που ήμουνα, ήμουνα 3-4 ετών, δεν θυμάμαι, αλλά μετά από τα 5 μου, έχουμε μέχρι αυτή τη στιγμή φασαρίες. Κι αυτό δεν μου αρέσει καθόλου. Κι αυτός ήταν ο λόγος, που να παρατήσω την οικογένειά μου και όλα, την πατρίδα –να έρθω και δεν ήτανε ο στόχος μου να έρθω στην Ελλάδα ή να έρθω προς την Ευρώπη. Ήθελα τουλάχιστον να μην είμαι στην πόλη μου, για να μπορέσω να κρατήσω την οικογένειά μου, γιατί από τη μία είχε πόλεμο στην πόλη μου από την άλλη έχεις την οικογένεια, έχεις κι άλλα προβλήματα, ότι ε, στην οικογένεια ο πατέρας μου ήτανε εε πολύ γέρος, δεν μπορούσε να δουλέψει κι είχα δύο τρεις αδερφούς και αδέρφια, όλοι ήμασταν 6 παιδιά, ε, 7 παιδιά, το οποίο αναγκαστικά να δούλευα εγώ. Και ήμουνα και πολύ μικρός. Ήμουνα και πολύ μικρός. Εγώ νομίζω ότι από 6-7 ετών, από τότε που ξεκίνησα να πάω σχολείο, πρώτη τάξη, μέχρι 14 χρονών δούλευα. Δούλευα. Κι επίσης περίμενα να φύγω και από το Αφγανιστάν, γιατί ήρθανε τότε οι Ταλιμπάν. Αναγκαστικά θα έπρεπε να πήγαινα στον πόλεμο και δεν μου άρεσε, για να πάω να σκοτώσω άνθρωπο, αλλά αυτό σε κάνει η κατάσταση και δεν έχεις δουλειά, δεν έχεις τίποτε άλλο από τη στιγμή που έρχεται, για παράδειγμα να σου πω, έρχεται στην Ελλάδα, στη Θεσσαλονίκη να έρθουν—να μπαίνουν μέσα στο σπίτι σου, ε, εγώ σαν Αλή σκεφτόμουνα, και οι γονείς μου δεν ήθελαν να να πάω στον πόλεμο. Αυτό ήτανε ... στο στρατόπεδο εκεί που ήθελαν να πάμε για πόλεμο και να μην τους αφήσουμε τους Ταλιμπάν να έρθουν μέσα στο σπίτι μας, αυτό ήτανε από ανάγκη και οι πιο πολλοί φοβόμασταν μέσα στο σπίτι μας να μην μας σκοτώσουν. Ε, γι' αυτό πήγα και οι γονείς μου μού είπαν, επειδή δεν ήθελα, και μού έλεγαν, ότι, αφού πας, αν κάτι πάθεις, δεν ερχόμαστε να σε πάρουμε ούτε για το νοσοκομείο. Γιατί εμείς δεν θέλουμε να πολεμάς και να πάθεις τίποτα. Κι έλεγα εγώ στον πατέρα μου: «πατέρα, δουλειά δεν υπάρχει, α... από πού ζούμε; Πρέπει να πάω.» Αυτός είναι ο λόγος και ο πατέρας μου αποφάσισε να με στείλει έξω από το Αφγανιστάν για να μην σκοτωθώ έτσι, άδικα. Ναι. Κι από εκεί ξεκίνησε η ιστορία της ζωής μου, εκεί στο Πακιστάν, εκατσα στο Πακιστάν τρία χρόνια, στα τρία χρόνια εκεί έτσι δούλευα σε ξενοδοχεία. Τρία χρόνια έμενα εκεί, μετά ήρθα και στο Ιράν και στο Ιράν επίσης έτσι δούλευα, ε, περίπου 20-

21 χρονών ήμουνα, ε, και ήρθα στην Τουρκία, από την Τουρκία Ελλάδα...εε'κι από τότε είμαι στην Ελλάδα. Όλη αυτή την ιστορία μου έτσι. Ξεκίνησα και μέχρι αυτή τη στιγμή που μιλάμε (παρατεταμένη παύση).

Ερευνήτρια: Μάλιστα. Σχολείο πήγες στο Αφγανιστάν;

Αχμέτ: Ναι, όπως σας είπα από 6 χρονών που όλοι πηγαίνουν σχολείο, στο παιδικό. Μέχρι 14 χρονών που ήμουνα και ξεκίνησε επίσης πόλεμο ...

Ερευνήτρια: Τι θυμάσαι από τα σχολικά σου χρόνια;

Αχμέτ: Από τα σχολικά χρόνια μου μόνο τα παιδιά που ήτανε μαζί μου, που ήτανε πολύ ωραία, αα και εγώ είχα σκοπός, για να πάω σχολείο, για να γίνω γιατρός. Αυτός ήτανε στόχος μου. Και αμ αμ έτσι μία πίκρα και μία ελπίδα που έμεινε στο μυαλό μου εε ότι αυτό που ήθελα, να πάω σχολείο, να γίνω γιατρός, ε, δεν έγινε. Δεν έγιναν οι ελπίδες μου πραγματικότητα και μόλις έφτασα, όταν θα γίνεις 13-14, 14 χρονών, α, μόλις εγώ σαν Αχμέτ, θυμάμαι, μόλις εγώ ξεκίνησα ή το καταλάβαινα για ποιον λόγο έρχομαι σχολείο και τι πρέπει να κάνω... και έφυγα από κει μετά. Ε, και ξεκίνησαν πόλεμο.

Ερευνήτρια: Μετά από τα 14 δηλαδή δεν ξαναπήγες σχολείο;

Αχμέτ: Όχι, όλο με τις δουλειές και στο Πακιστάν αναγκαστικά δούλευα και για να κρατήσω τους γονείς μου, γιατί δεν είχαμε κάποιον στην οικογένεια να δουλέψει και να κρατάει. Και να κρατάω επίσης τον εαυτό μου, και κατάλαβα πως αυτά τα δυσκολία που τόσα χρόνια πέρασα, περίπου 22 χρόνια αυτά, σε αυτά τα 22 χρόνια, αυτά με έκαναν πάρα πολύ σκληρός άνθρωπος. Εννοώ με τη ζωή γενικά, Ας πούμε άμα δεν έχεις δουλειά, θα τα βρεις. Θα τα βρεις. Κάτι να δουλέψεις και σου φαίνεται πάρα πολύ εύκολα. Άμα κάποιος δεν περνάει αυτά τα δυσκολία, είναι γι' αυτόν πολύ δύσκολα. Αλλά για μένα που έχουμε πόλεμο...αλλά για μένα βλέπω πως αυτά με έκαναν πάρα πολύ σκληρός.

Ερευνήτρια: Εδώ στην Ελλάδα με τι ασχολήθηκες; Τι έχεις κάνει; Τι έχεις κάνει από τότε που ήρθες μέχρι σήμερα;

Αχμέτ: Ααα από την αρχή που δεν ήξερα γλώσσα να πάω να δουλέψω κάπου, καταρχάς ποτέ δεν πήγαινα σχολείο. Μόνο για να μάθω τα Αλφα Βήτα, από τα αλφάβητα ξεκινάνε και όλα για να μάθεις, για να διαβάσεις και να γράψεις, από εκεί

ξεκινάνε. Ναι. Τότε, πριν να έρθω στη Θεσσαλονίκη ήμουν στην Αθήνα. Σε διάφορα μέρη. Αα ήμουν και στο Άργος, για να μάσω πορτοκάλια, ήμουν και στη Θήβα για να μαζέψω ας πούμε ντομάτες, κάτι τέτοια. Και επίσης πήγα και στη Μανωλάδα, που λέγεται ένα μέρος εε που είναι πάνω από την Πάτρα; Εκεί λίγο δούλεψα και είχαμε μια, έτσι, παρέα, τρία με πέντε άτομα, παίζαμε και μπάλα με άλλους ... πιο πολύ που με έκανε για να έρθω στη Θεσσαλονίκη, γιατί εγώ ούτε ήξερα ούτε καταλάβαινα σε ποια πόλη να πάω για καλά, δεν ξέρεις τι να κάνεις. Και δεν ξέρεις γλώσσα! Αυτό ήτανε το μεγαλύτερο πρόβλημα που είχα. Δεν ήξερα γλώσσα. Και λίγο λίγο αγγλικά, έτσι σπαστικά που μιλούσα, ααα δεν μπορούσα να αποφασίσω τι να κάνω. Και έτσι εκεί στη Μανωλάδα που δουλεύαμε και οι φίλοι μου που μαζί παίζαμε μπάλα, ε, ήρθανε στην Αθήνα, ε, μαζί ήρθαμε, αυτοί μπλέξανε με ναρκωτικά. Παίρνανε και από τότε λέω: «Αχμέτ, δεν είναι η θέση σου εδώ». Γιατί αυτοί συνέχεια «έλα, να δοκιμάσεις, να δοκιμάσεις. Έλα, για μία φορά». Και λέω «Αχμέτ, δεν μπορείς με αυτούς». Ντάξει, κάθεσαι μαζί με αυτούς, κάνεις παρέα, αλλά μία μέρα άμα έχεις στεναχώρια, ο άλλος έτσι κάνει: «Έχω στεναχώρια, κάτσε να δοκιμάσω». «Γι' αυτό, Αχμέτ, δεν εδώ η θέση σου. Πρέπει να πας Θεσσαλονίκη». Αλλά είχα και ένα πρόβλημα στο πόδι μου από το ποδόσφαιρο. Το ότι με πονούσε αυτό το διάστημα και δεν μπορούσα να παίζω και να τρέχω και είχα προβλήματα, είχα πρόβλημα στο πόδι μου αααα, γιατί στο κέντρο προσφύγων στέλναν μόνο τους ανήλικους. Ναι. Γι' αυτό που είχα πρόβλημα, με έστειλαν από την Αθήνα ... μία οργάνωση που λέγεται GSR, αυτοί, με έστειλαν εδώ στο κέντρο προσφύγων, να πάω σε γιατρό να με δει, να με δουν και ήρθα στη Θεσσαλονίκη. Θεσσαλονίκη ήμουν, για λίγο καιρό ήμουν στο κέντρο προσφύγων μετά έμαθα και λίγο γλώσσα, εκεί επίσης κάναμε λίγα μαθήματα για ελληνικά, αλλά ήτανε για πολύ λίγες ώρες. Για παράδειγμα να σου πω, α, για 4 μήνες ήτανε γύρω στα 80 ώρες, κάπως έτσι. Καλά ήτανε από τίποτα. Ναι. Κι εκεί ξεκίνησα στο κέντρο προσφύγων τα ελληνικά να μάθω. Ααα μετά βρήκα μία δουλειά σε ένα εργοστάσιο στο Πανόραμα, λίγο καιρό εκεί δούλευα, αυτό εκεί ήταν το οποίο φτιάχνανε φιάλες, φιάλες, ξέρεις, φτιάχνανε για γκας.

Λίγο μετά βρήκα αυτή τη δουλειά που δούλευα 13 χρόνια. Ναι. Δουλειά μου ήτανε, φτιάχναμε, ήταν βιομηχανία. Βιομηχανικό. Υφάσματα. Ριχτάρια πιο πολύ εε και από τότε, δεν θυμάμαι καλά, 13 ή 14 χρόνια ήταν που δούλευα εκεί. Τώρα πρόσφατα δεν δουλεύω. Όχι. Είμαι άνεργος και γι' αυτό είχα και ευκαιρία να έρθω

εδώ σε μάθημα κι επίσης πάω εθελοντικά στους Γιατρούς του Κόσμου και λέω απ' ότι να κάτσω μέχρι να βρω δουλειά καλύτερα να πάω να βοηθάω τον κόσμο. Εκεί μεταφράζω. Μεταφράζω ας πούμε από Νταρί, που είναι μητρική γλώσσα μου και από Φαρσι που είναι από το Ιράν, που είχα πάει και ξέρω και Φαρσί. Επίσης, και Ουρντού που ήμουνα στο Πακιστάν. Τρεις γλώσσες μεταφράζω στα ελληνικά. Και γι' αυτό, γιατί αυτά που μιλάω ήθελα να τα διορθώσω, γι αυτό αποφάσισα και να έρθω στο σχολείο. Εντάξει όλα αυτά τα χρόνια δούλευα και δεν είχα χρόνο. Ε και τώρα αποφάσισα έτσι αυτά που ξέρω και καταλαβαίνω.....γραπτά....

Ερευνήτρια: Πριν από 2 χρόνια που είχες ξανάρθει, για πόσο καιρό είχες μείνει εδώ;

Αχμέτ: Εδώ; Για 3 μήνες ήτανε; Από τον Δεκέμβριο ήτανε μέχρι Μάρτιο, κάπως έτσι.

Ερευνήτρια: Πώς σου φάνηκε αυτή η εμπειρία; Θέλεις να μιλήσεις γι' αυτή την εμπειρία εδώ σχολείο;

Αχμέτ: Αυτή η εμπειρία. Πάρα πολύ καλά, γιατί και πριν τρία χρόνια δεν μιλούσα τόσο καθαρά. Γιατί δεν μπορούσα να το συνδυάσω. Γιατί όταν μαθαίνεις από την δουλειά και τον κόσμο που μιλάς, άλλο είναι αυτό κι άλλο να μάθεις στο σχολείο. Γι' αυτό όλοι θέλουνε να πάνε στο σχολείο για να το διορθώσουν. Πώς να μιλάνε; Πώς να συμπεριφερθούν με τον κόσμο. Αυτά.

Ερευνήτρια: Γιατί διάλεξες αυτό το σχολείο, τον Οδυσσέα και ήρθες και τώρα ξανάρχεςαι;

Αχμέτ: Εεε επειδή ... Δεν έψαξα κάποιο άλλο. Εδώ ερχότανε και κάποιος φίλος. Μου είπανε ότι άμα θέλεις να κάνεις μαθήματα, και ήρθα εδώ, εγνώρισα τον Αντώνη, την άλλη δασκάλα που ήτανε τότε μαζί μας και είμαστε ακόμη φίλοι και μιλάμε. Γι' αυτό ήρθα, μου άρεσε και αποφάσισα να ξαναέρθω εδώ.

Ερευνήτρια: Άρα, σου άρεσε αυτό το φιλικό κλίμα;

Αχμέτ: Βέβαια. Ναι. Ναι.

Ερευνήτρια: Με τους υπόλοιπους, τους συμμαθητές σου να πω, τι σχέσεις είχατε; Γίνατε φίλοι;

Αχμέτ: Μμμ...Με τους άλλους, ξέρετε τι; Γιατί με τους άλλους...ένας συμμαθητής μου που ήτανε και είναι φίλος μου χρόνια, ααα, εδώ στην τάξη που ερχόμασταν που

παίρναμε το τετράδιο και το μολύβι, μεταξύ μας μιλούσαμε πιο πολύ , ναι, με τα άλλα παιδιά... δεν ήμασταν πολλά παιδιά. Καμιά έξι παιδιά. Ναι, αλλά εντάξει ήτανε και για μικρό χρόνο. Μιλάμε που και που, είχαμε αλλάξει τηλέφωνα. Μιλάμε που και που. Ναι. Ένα γεια λέμε.

Ερευνήτρια: Αυτή η εμπειρία εδώ στο σχολείο σε άλλαξε σαν άνθρωπο; Στην καθημερινότητά σου, ένιωσε αλλαγές;

Αχμέτ: Στην καθημερινότητα... βέβαια, βέβαια! Γιατί ααα σου είπα προηγουμένως, άλλο είναι να μάθεις έτσι, άλλο είναι να πας σε σχολείο να μάθεις κανονικά να μιλάς με τον κόσμο. Κατάλαβες; Και από τη στιγμή που μιλάς ό,τι να 'ναι, δεν μπορείς να συνεννοηθείς. Ο άλλος δεν καταλαβαίνει τι θέλεις να πεις. Γι' αυτό χρειάζεται και αυτή τη στιγμή που αποφάσισα να έρθω, θέλω πιο πολύ να διορθώσω τα ελληνικά μου που μιλάω. Και χρειάζεται. Όσο και να είσαι μεγάλος, η προσπάθεια είναι που μετράει. Εντάξει, προσπάθεια κάνουμε όσο μαθαίνουμε.

Ερευνήτρια: Θέλεις τώρα να μου πεις, έτσι σκεφτόμενος τώρα τον Αλή, πώς ήταν μικρό παιδάκι, από πού ξεκίνησε, πού έφτασε, έτσι, αν θυμηθείς όλη αυτή την πορεία της ζωής σου, πώς νιώθεις;

Αχμέτ: Έχω αλλάξει πολύ. Έχω αλλάξει, γιατί; Γιατί οι καταστάσεις εε στη ζωή όπου ζεις σε αλλάζουν. Δεν είναι θέλεις ή δεν θέλεις. Η ζωή σε αλλάζει. Κι έτσι είναι το σωστό. Για παράδειγμα να σου πω, αυτή τη στιγμή που ζούμε εδώ στην Ελλάδα, εγώ ας πούμε στο Αφγανιστάν που πήγαινα τζαμί και έκανα προσευχή, κατάλαβες; Εδώ ΑΝ είμαι στην Κομοτηνή, μπορεί και να πάω Εδώ...δεν μ' αρέσουν... κάποιος είναι που λεν πρέπει να κάνουμε τζαμί, πρέπει να... Για μένα προσωπικά σαν Αχμέτ , ΟΧΙ! Γιατί; Κάποιος που να έρθει στη χώρα μου και να έχει δύο τρία άτομα ή πέντε δέκα άτομα, να πει όπου θέλει να γίνει εκκλησία, δεν γίνεται. Νομίζω. Έτσι πιστεύω. Αλλά δεν ξέρω πως θα είναι.

(...)

Αχμέτ: Γεωργία, Γεωργία, στο Αφγανιστάν αν δεν υπήρχε αυτό το πόλεμο, αν δεν υπήρχε αυτό το πόλεμο, είναι πατρίδα, θα ήμουν εκεί. ----Όσο και τώρα αυτή τη στιγμή να μου δώσετε ταυτότητα Ελληνική ----- Αφγανός είμαι. Από Αφγανιστάν είμαι. Δεν αλλάζει τίποτα. Το μόνο που αλλάζει είναι ότι από εδώ μπορείς άνετα να ταξιδεύεις. Η Αυστραλία, Καναδά... αλλάέχω μία....πώς λέγεται.... καλές

αναμνήσεις, ότι σαν την Ελλάδα δεν έχει, όπως λένε όλοι. Και πήγα και προς τα πάνω, Βέλγιο, Γερμανία. Ήθελα να δω πως είναι. Μέχρι να δω στα μάτια, δεν πιστεύω πολύ. Είμαι ένας τύπος που αν δεν δω με τα μάτια δεν τα πιστεύω πολύ. Γιατί ένας φίλος μου έλεγε, «α, είναι δύσκολα εκεί, είναι έτσι...» και λέω, αφού έχω ευκαιρία, έτσι κι αλλιώς είμαι άνεργος, άσε να πάω να δω με τα μάτια μου. Και πήγα και είδα. Κατ' αρχάς εγώ αρρώστησα. Δεν είμαι άνθρωπος για πάνω. Και το κρύο με ενοχλεί πάρα πολύ. Πάρα πολύ. Το κρύο είναι το πρώτο. Το δεύτερο ο κόσμος. Ο κόσμος το ίδιο.

Ερευνήτρια: Εδώ έχεις άλλη αντιμετώπιση από τους ανθρώπους;

Αχμέτ: Εδώ πιο ευγενικά, πιο πολύ φιλικά, ζεστασιά αισθάνομαι. Αλλά εκεί όχι. Εκεί αμέσως αρρώστησα. Γιατί δεν είμαι έτσι, τέτοιος τύπος.

Ερευνήτρια: Οι φίλοι σου εδώ στη Θεσσαλονίκη είναι όλοι από το Αφγανιστάν; Κάνεις πιο πολύ παρέα με ανθρώπους από το Αφγανιστάν ή είναι από διάφορα μέρη; Και Έλληνες και από αλλού;

Αχμέτ: Δεν έχω πολύ παρέα, αλλά οι φίλοι μου οι περισσότεροι είναι Έλληνες. Γιατί; Γιατί πήγα σε σχολή για χορό, γι αυτό εγνώρισα πολύ κόσμο και και... Η σχολή χορού στο 2014, α, ήταν να γίνει ένα παγκόσμιο ρεκόρ Γκίνες για Λάτιν. Και αυτό έγινε στο 2013, στην Ιταλία, αυτοί κέρδισαν με 200 ή 300 άτομα, δεν θυμάμαι, αλλά εδώ όταν άκουσα ότι γίνεται πρώτη Ιουνίου αυτό το παγκόσμιο, εγώ το άκουσα Αύγουστο, πιο πριν. Και λέω πότε να πάω, πότε να πάω... τελικά το αποφάσισα από Ιανουάριο. Πήγα. Πήγα στη Σχολή χορού, έγραψα το όνομά μου και λέω από δω και πέρα έρχομαι. Πέρασε δύο τρεις μήνες, ήταν να ξεκινήσει (εννοεί ο παγκόσμιο διαγωνισμός χορού), είχαμε ακόμη ένα μήνα για να ξεκινήσει και στο δάσκαλος λέω: εγώ μπορώ να μπω έτσι; Λέει, όχι. Λέω, γιατί; Λέει, εσύ έχει 2 μήνες που έρχεσαι, τρεις. Οι άλλοι χρόνια χορεύουνε. Και λέω, δεν υπάρχει δυνατότητα να μπω. Όχι με λεφτά, λέω, αν δεν το έχω και να μου πεις, είμαι άτομο και να μου πεις δεν στεναχωριέμαι. Το ξέρω ότι δεν μπορώ. Και μου λέει: Αχμέτ, μπορείς, μπορείς, αλλά θα σου δώσω τις φιγούρες, που γίνεται, αν μου αποδείξεις σε ένα μήνα, μπαίνεις». «Δώσε μου. Πόσες φιγούρες είναι;». Είναι 24, πόσο, ναι, και κάθε μέρα, δώστο, εξάσκηση, ναι και με τους παλιούς. Για αυτό γίναμε φίλοι. Τους λέω: «Σας παρακαλώ. Εγώ θέλω να μπω. Πάρα πολύ μου αρέσει.» Και γι' αυτό πολύ πήγα. Και

τελικά πήγα. Μπήκα μέσα και κερδίσαμε κιόλας κι έγραψα το όνομά μου εις την ιστορία. Αυτό ήτανε πολύ καλά. Και πήραμε μία βεβαίωση από εκεί. Ναι.

Ερευνήτρια: Μπράβο! Πολύ ωραία! Εκεί μέσα σ' αυτή τη σχολή χορού ήταν που γνώρισες ...

Αχμέτ: Πολύ κόσμο

Ερευνήτρια: Πολύ κόσμο κι αυτοί είναι και οι φίλοι σου δηλαδή, η παρέα σου εδώ;

Αχμέτ: Πώς να σας πω ότι δεν κάνουμε να πάμε ταβέρνα... Ε πάμε για καφέ, για καφέ πάμε... Για φαγητό και τέτοια όχι, αλλά στις γιορτές που γίνεται Πρωτοχρονιά, να κόψουνε βασιλόπιτα, κάτι τέτοια και στο πάρτι με καλούν, ότι σήμερα έχουμε πάρτι να 'ρθεις κι εσύ. Έχω μία πολύ καλή επαφή μαζί με τους συμμαθητές και τώρα που τους βλέπω θα χαρώ. Όλοι με ψάχνουνε.... Ναι. Αυτό ήτανε πολύ καλό.

(...)

Σημειώσεις από τη συζήτηση με τον Αχμέτ δίχως ηχογράφιση

Προτού ολοκληρωθεί η συνέντευξη με τον Αχμέτ, η οποία διεξήχθη σε μία αίθουσα του Οδυσσέα, μας ζητήθηκε να διακόψουμε, διότι θα ξεκινούσε εμβόλιμο μάθημα, που είχε κανονίσει μία εκπαιδευτρια με τους εκπαιδευομένους της και δεν είχε καταγραφεί στο πρόγραμμα. Έτσι, έπρεπε να μετακινηθούμε σε άλλο χώρο. Μεταφερθήκαμε στο γραφείο, όπου βρισκόταν ένας εκπαιδευτής και μία καθηγήτρια/εθελόντρια, η οποία ετοίμαζε σημειώσεις για το μάθημά της. Καθίσαμε στο γραφείο αντικριστά με τον Αχμέτ.

Εκπαιδευτής: *Λοιπόν, σου τα είπε όλα; Σου είπε ότι θα ξεκινήσει και αγγλικά, για να επικοινωνεί καλύτερα με το πρόσωπο;*

(Ο Αχμέτ γελάει... Δεν δείχνει να ενοχλείται με το σχόλιο. Κοιτάζονται συνωμοτικά, όπως όταν πειράζονται κι αστεϊάζονται φίλοι μεταξύ τους)

Ερευνήτρια : *Μπα ... δεν μου έδωσε τόσο προσωπικές πληροφορίες.*

Στο μεταξύ «μπήκαν βγήκαν» κάποια πρόσωπα και η συζήτηση διακόπηκε για λίγο. Προκειμένου να το ξαναπιάσουμε, ρωτάω τον Αχμέτ σε ποια φυλή ανήκει και ποια είναι τα χαρακτηριστικά των φυλών στο Αφγανιστάν. Μου εξήγησε ότι στο

Αφγανιστάν υπάρχουν οι Χαζάρα, στη φυλή των οποίων ανήκει ο ίδιος κι εμφανισιακά θυμίζουν μογγόλους. Μιλούν την γλώσσα Νταρί και την Αζαραγκί. Η μητέρα του μιλάει μόνο Νταρί και αυτή ήταν η γλώσσα της οικογένειας. Μία άλλη φυλή είναι οι Τατζίκ, που θυμίζουν τους Έλληνες εμφανισιακά και μιλούν Νταρί, υπάρχουν οι Παστούν, που είναι σαν τους Πακιστανούς και μιλούν τη γλώσσα Παστό, ενώ τέλος οι Ουζμπάκ, μοιάζουν με τους Τούρκους και μιλούν σε μία τουρκική διάλεκτο. Οι περισσότεροι στο Αφγανιστάν είναι μουσουλμάνοι, εκ των οποίων οι Χαζάρο είναι Σιήτες, ενώ οι υπόλοιποι είναι κυρίως Σουδίτες.

(Ο εκπαιδευτής και η εκπαιδεύτρια πηγαίνουν για μάθημα. Μένω ξανά μόνη με τον Αχμέτ. Μου φαίνεται πολύ χαλαρός και άνετος τώρα κι αποφασίζω να μην του ζητήσω να μαγνητοφωνήσω πάλι τη συζήτηση.)

Ο ίδιος ο Αχμέτ μιλά την Νταρί, την Αζαραγκί και την Παστό, γιατί πήγε σχολείο κι εκεί έμαθε. «Όποιος θέλει να μάθει, μαθαίνει. Όπως και στην Ελλάδα. Αν κάποιος θέλει να μάθει θα μάθει», μου είπε. Και τότε θυμήθηκε πως όταν ξεκίνησε το σχολείο, η οικογένειά του ήταν πολύ φτωχή. Ήθελε λοιπόν να δουλέψει. Θυμάται πως ο πατέρας του έκλαιγε και τον παρακαλούσε να μην δουλέψει, αλλά να αφοσιωθεί στο σχολείο. Ο ίδιος, όμως, δεν τον άκουγε. Τα απογεύματα πήγαινε και δούλευε στην ταπητουργία. Τύλιγε κλωστές μαζί με άλλα παιδιά. Δούλευε τέσσερις με πέντε ώρες την ημέρα. Οι συνθήκες εργασίας ήταν, λέει, πολύ καλές και έβγαζε καλά λεφτά. Έτσι, μπορούσε να εξασφαλίσει τα παπούτσια του, την τσάντα του, τα τετράδιά του. Είχε ένα καλό χαρτζιλίκι και δεν επιβάρυνε την οικογένειά του.

Θυμήθηκε ότι από την Α' ως την Ε' τάξη είχε μία δασκάλα πολύ καλή, που τον αγαπούσε ιδιαίτερα. Οι δάσκαλοι, λέει, καταλαβαίνουν ποια παιδιά είναι καλά και ήσυχα και αυτά αγαπούν, γιατί αυτά ακούνε. «Γι' αυτό μου έμεινε που δεν μπόρεσα να συνεχίσω το σχολείο. Γι' αυτό και προσπάθησα να βοηθήσω τον μικρό αδερφό μου. Εσύ να κάνεις τα δικά μου όνειρα. Του είπα. Να σπουδάσεις και τα έξοδα δικά μου. Τώρα αυτός είναι δικηγόρος και ζει στην Αμερική».

Μου εξήγησε στη συνέχεια πώς προέκυψε η Αμερική. Η γυναίκα του αδερφού του είναι Αφγανή και ζούσε με την οικογένειά της στην Αμερική. Πήγαινε τα καλοκαίρια στο Αφγανιστάν κι έτσι γνωρίστηκαν. Όταν γνωρίστηκαν, ο αδερφός του, ο οποίος είχε σπουδάσει εκτός από νομική και οικονομικά, εργαζόταν σε μία γερμανική εταιρία και αμειβόταν πολύ καλά. Όμως, στο Αφγανιστάν δεν υπάρχει

ασφάλεια. Έτσι, όταν τέθηκε το ζήτημα, πώς θα συνεχιστεί η σχέση των δύο νέων που στο μεταξύ αποφάσισαν να παντρευτούν, ο Αχμέτ τον συμβούλευσε να φύγει από το Αφγανιστάν, διότι «όπου υπάρχουν οι Ταλιμπάν, δεν υπάρχει ασφάλεια».

Και για τις γυναίκες είναι ακόμη δυσκολότερα. «Για να καταλάβεις, όπου δεν υπάρχουν Ταλιμπάν, οι γυναίκες ντύνονται όπως θέλουν. Όχι αναγκαστικά με μπούργκες. Στις περιοχές όμως που έχει Ταλιμπάν, οι γυναίκες είναι πολύ δύσκολα».

Με αφορμή αυτά τα σχόλια, του ζήτησα να μου μιλήσει για την κοπέλα με την οποία αρραβωνιάστηκε και χώρισε. Μου εξήγησε, πως κάποιο από τα καλοκαίρια που επισκέφτηκε την οικογένειά του στο Αφγανιστάν, η μητέρα του άρχισε να τον παρακαλάει να παντρευτεί. Έκλαιγε και δεν ηρεμούσε με τίποτα, όσο έβλεπε πως ο γιος της δεν παντρευόταν. «Να δώσεις λόγο με κάποια κοπέλα, κι αν τελικά δεν παντρευτείτε, δεν πειράζει. Μόνο να αρραβωνιαστείς πριν φύγεις» του έλεγε κι εκείνος ένιωθε πως δεν μπορούσε άλλο να τη βλέπει έτσι. Τα τελευταία χρόνια, ο μόνιμος καημός της ήταν που ο Αχμέτ, όχι μόνο δεν είχε παντρευτεί, αλλά ούτε καν είχε δώσει λόγο. Έτσι, οι γονείς του του βρήκαν ένα καλό κορίτσι, γύρω στα 16, τα συζήτησαν με τους γονείς της κι αποφάσισαν τον αρραβώνα. Ο Αχμέτ την περνούσε πάνω από 10 χρόνια. Γνωρίστηκαν το βράδυ του αρραβώνα. Τη ρώτησε αν τον θέλει. Εκείνη του είπε πως ο πατέρας της την πίεζε καιρό να παντρευτεί. Μάλιστα, πριν λίγο καιρό, την είχε προξενήσει με έναν 50χρονο κι εκείνη δεν τον ήθελε με τίποτα. Έτσι, δεν προχώρησε το προξενιό. Όμως, μέχρι τότε θα αρνούνταν τα προξενιά του πατέρα της; Θεώρησε, λοιπόν, μεγάλη τύχη τον αρραβώνα της με τον Αχμέτ που θα έφευγε στην Ελλάδα και ο γάμος τους δεν θα γινόταν μέσα στην επόμενη διετία, διότι έτσι κέρδιζε λίγο χρόνο παραπάνω να «ζήσει». Στο μεταξύ, οι γονείς αποφασίζουν αν το ζευγάρι, όσο είναι αρραβωνιασμένο, μπορεί να βρίσκεται μόνο του ή όχι. Στην περίπτωση αυτή, οι γονείς αποφάσισαν ότι ο Αχμέτ και η κοπέλα θα μπορούσαν να βγαίνουν μόνοι τους, σα να είναι ήδη παντρεμένοι. Όμως, ο Αχμέτ της υποσχέθηκε κατ' ιδίαν ότι «δεν θα την πειράξει» κι έτσι έκανε. Τη σεβάστηκε και η σχέση τους δεν ολοκληρώθηκε στα τρία χρόνια που ήταν αρραβωνιασμένοι. Όταν εκείνος βρισκόταν στην Ελλάδα, μιλούσαν κάπου κάπου στο τηλέφωνο, αλλά ως εκεί. Εκείνη, του είπε κάποια στιγμή, ότι τον αγάπησε και θα ήθελε να τον παντρευτεί. Αλλά, αν εκείνος δεν θέλει, δεν πειράζει. Μόνο που στο διάστημα αυτό δεν υπήρχε ο κίνδυνος να παντρευτεί, της έφτανε. Ωστόσο, ο πατέρας της κοπέλας είχε αρχίσει να γίνεται πιεστικός. Τον έπαιρνε τηλέφωνο και τον πίεζε να την παντρευτεί, πήγαινε

στο σπίτι του και δημιουργούσε φασαρίες κι όλα αυτά τον κούραζαν και τον ενοχλούσαν. Τόνισε πολλές φορές ότι δεν του αρέσουν οι καβγάδες και τα μαλώματα. Θέλει ησυχία. Δεν του αρέσουν οι φασαρίες. Και γι' αυτό, το τρίτο καλοκαίρι μετά τον αρραβώνα, πήγε στο Αφγανιστάν και έλυσε τον αρραβώνα. Η κοπέλα ήταν πια ελεύθερη να παντρευτεί όποιον ήθελε ο πατέρας της. Και δεν άργησε πολύ, διότι «δεν ήταν πειραγμένη». Αν την είχε «πειράξει», θα της έβρισκαν κάποιο μεγάλο σε ηλικία, χήρο. Έτσι, μέσα σε λίγους μήνες παντρεύτηκε κι έκανε και δύο παιδιά. Δυο χρόνια πριν, που ο Αχμέτ πήγε στο Αφγανιστάν, τη συνάντησε. Μάλιστα, εκείνη σ' όλο αυτό διάστημα που μεσολάβησε, έπαιρνε τηλέφωνο στη μάνα του και της ζητούσε να την επισκέπτεται. Η μητέρα του Αχμέτ αρνούσαν, διότι δεν ήθελε φασαρίες με τον άντρα της. Όταν πριν από δύο χρόνια όμως, πήγε ο Αχμέτ αυτή επέμεινε. «Μάνα, άστηνε να 'ρθει. Να είναι και η μάνα της, να μη μας μιλάνε η γειτονιά». Έτσι, κι έγινε. Είχε και τα παιδιά της μαζί. Δεν ξέρει αν ο άντρας της γνώριζε για την επίσκεψη ή όχι. Ήταν μία τυπική επίσκεψη. «Πώς εξηγείς την επιμονή της;» τον ρώτησα. Το σκέφτηκε λίγο και είπε: «Ίσως για να με ευχαριστήσει. Αφού παντρεύτηκε και μετά, ο άντρας της είχε μία δυσκολία με τα λεφτά. Ο πατέρας της κοπέλας με πήρε τηλέφωνο και μου ζήτησε χρήματα, γιατί ούτε αυτός είχε να τους βοηθήσει. Τους έστειλα 100 ευρώ. Για σας στην Ελλάδα δεν είναι πολλά. Για το Αφγανιστάν είναι πάρα πολύ». Έπειτα, το σκέφτηκε λίγο ακόμα και συμπλήρωσε: «Ίσως και να ήξερε ο άντρας της (εννοεί για την επίσκεψη). Μπορεί για να με ευχαριστήσει για τα λεφτά».

Δεν φαινόταν να μιλά με νοσταλγία για όλα αυτά. Ίσα ίσα, ένιωθε πως έκανε μόνο καλό στην κοπέλα. Φαινόταν, πως τα είχε όλα τακτοποιημένα μέσα τους σχετικά με αυτή την υπόθεση. Τα τελευταία χρόνια, έχει συνάψει σχέση με μία κοπέλα από τη Σλοβακία. Σπούδασε ιατρική και είχε έρθει στη Θεσσαλονίκη με Erasmus. Γνωρίστηκαν έξω σε κάποιο μπαρ. Εκείνη μένει στη Σλοβακία κι έρχεται όποτε μπορεί. Ψάχνει για δουλειά πάνω στο αντικείμενό της, αλλά δεν βρίσκει. Εδώ στην Ελλάδα είναι εξίσου δύσκολα. Αυτός βέβαια της λέει να βρει μία οποιαδήποτε δουλειά. Όλες οι δουλειές καλές είναι. «Αρκεί να μην φοβάσαι δουλέψεις». Αυτή λέει πως τόσα χρόνια σπούδαζε. Τζάμπα να πάνε τόσα χρόνια;

Εκείνη είναι πολύ μορφωμένη. Τη θαυμάζει. Ο Αχμέτ δεν ξέρει καλά αγγλικά. Θέλει να μπορεί να επικοινωνεί καλύτερα μαζί της. Γι' αυτό τώρα στο σχολείο Οδυσσέας κάνει και μαθήματα ελληνικών και αγγλικών. Επίσης, θέλει να δουλέψει σαν διερμηνέας, μεταφραστής κι όχι να κάνει δουλειές του ποδαριού. Κάθε απόγευμα

πηγαίνει στους γιατρούς χωρίς σύνορα και βοηθά κάνοντας τον διερμηνέα. Μπορεί να εξυπηρετήσει και Αφγανούς, αλλά και Πακιστανούς και Ιρανούς, γιατί πέρασε από αυτές τις χώρες και μιλάει τη γλώσσα τους, τη Φαρσί. Πιστεύει πως είναι καλό να βοηθάει κανείς, όταν μπορεί. «Γιατί να κάθομαι σπίτι, αφού δεν έχω δουλειά;».

Του λέω ότι γνωρίζω κάποιον που ψάχνει σερβιτόρους στην ταβέρνα του, αν θέλει να μεσολαβήσω. Αρνείται. «Σε ευχαριστώ, αλλά εγώ θα ασχοληθώ με την μετάφραση», μου λέει με αυτοπεποίθηση. «Αν μάθεις κάτι τέτοιο, πες μου. Είπα και εδώ στον Α., αν ξέρει κάτι να μου πει». Δεν βιάζεται να βρει άμεσα δουλειά. Τον φιλοξενεί μία πολύ καλή του φίλη, Ελληνίδα, πρώην συνάδερφος στην βιοτεχνία όπου δούλευε επί 13 χρόνια, προτού την αφήσει για να πάει στο Βέλγιο. Σε περίπτωση που δυσκολέψουν τα πράγματα, επιστρέφει εκεί που ξέρει και την δουλειά. Του είπαν ότι από Φλεβάρη μπορούν να τον επαναπροσλάβουν.

Χτυπάει το κινητό του. Βγαίνει έξω και μιλάει για λίγο. «Οι φίλοι από τον χορό. Θα πάνε σε ένα μπαρ στο κέντρο να χορέψουν λάτιν. Με πήραν να πάω.» Μου λέει ευχαριστημένος.

Κάπως έτσι κλείνει η κουβέντα μας. Δίνουμε τα χέρια. Η χειραψία του είναι στιβαρή και σταθερή. «Όλα όσα σου είπα είναι η αλήθεια. Δεν κρύβω τίποτα. Ο θεός τα ξέρει όλα. Ας ξέρουν κι οι άνθρωποι. Μακάρι να σε βοήθησα». Μου λέει και φεύγει χαμογελαστός.

Νιώθω μια παράξενη οικειότητα. Σα να τον γνωρίζω εδώ και μερικά χρόνια...

ΔΕΙΓΜΑ 1

Σχολείο Αλληλεγγύης Οδυσσέας,

Τετάρτη 30 Ιανουαρίου 2019

Αχμέτ

«Από τη στιγμή που δεν μπορείς να κρυφτείς από τον Θεό,

δεν έχεις λόγο να κρύβεσαι από τους ανθρώπους».

Με τα λόγια αυτά δήλωσε την προθυμία του ο Αχμέτ από το Αφγανιστάν να μου αφηγηθεί την ιστορία της ζωής του.

Τον συνάντησα τυχαία ένα απόγευμα στο Σχολείο Αλληλεγγύης Οδυσσέας, όπου παραδίδω μαθήματα ελληνικής γλώσσας, εθελοντικά, σε μετανάστες και πρόσφυγες. «Αυτός είναι ο άνθρωπός σου», μου είπε ο Α., βασικό στέλεχος του Σχολείου και που γνώριζε σχετικά με την έρευνά μου, καθώς έβγαινα από την τάξη. «Παλιός μαθητής μας, που μιλάει καλά ελληνικά και τώρα εγγράφεται ξανά στο τμήμα των ελληνικών, για να βελτιωθεί ακόμη περισσότερο και θα κάνει και αγγλικά».

Κάπως έτσι γνώρισα τον Αχμέτ. Του μίλησα για το θέμα και τον σκοπό της έρευνάς μου, τον διαβεβαίωσα για την προστασία των προσωπικών του δεδομένων, ανταλλάξαμε τηλέφωνα και κλείσαμε ραντεβού για την επομένη κιόλας, στις 5:30 μ.μ., στον «Οδυσσέα», όπου υπήρχε κενή αίθουσα και θα μπορούσαμε να συζητήσουμε με την ησυχία μας, τουλάχιστον για μία ώρα.

Πράγματι, την επομένη, βρήκα τον Αχμέτ να με περιμένει. Είχε φτάσει μισή ώρα νωρίτερα από την συμφωνημένη ώρα. «Πηγαίνω στους Γιατρούς χωρίς Σύνορα και βοηθάω. Σήμερα τελείωσα νωρίτερα», μου εξήγησε.

Πήραμε τους καφέδες μας και τα νερά μας και βουλευτήκαμε σε μια άκρη της αίθουσας. Πρόλαβε και διάλεξε ο ίδιος την θέση... δίπλα στην πόρτα. Φαινόταν αμήχανος. Μάλλον κάπως έτσι ήμουν κι εγώ. Όταν του ζήτησα την άδεια να

μαγνητοφωνήσω τη συζήτησή μας, δίστασε, τελικά όμως δέχτηκε, αν και νομίζω πως αυτό τον μπλόκαρε κάπως.

«Λοιπόν, θα μου μιλήσεις για τη ζωή σου, από τότε που θυμάσαι τον εαυτό σου, μέχρι σήμερα, που βρισκόμαστε εδώ στον «Οδυσσέα»; Ήταν το εναρκτήριο ερώτημα. Κι έτσι ο Αχμέτ ξεκίνησε να αφηγείται.

Τον άκουγα με μεγάλη προσοχή, όμως, φαινόταν ότι δεν του ήταν εύκολο να μιλά για τον εαυτό του. Κάποιες στιγμές σταματούσε κι έπρεπε να θέτω ερωτήματα.

Γύρω στις 18:30 έπρεπε να αφήσουμε την αίθουσα, διότι θα γινόταν μάθημα. Όταν τελείωσε αυτή η διαδικασία και σταμάτησα τη μαγνητοφώνηση έδειξε ανακουφισμένος. Μεταφερθήκαμε στο γραφείο, όπου βρισκόταν και ο Α. και εκεί ξαναπιάσαμε την κουβέντα. Τώρα πια είχα μπροστά μου έναν άλλο Αχμέτ. Ήταν που έλειπε το μαγνητόφωνο; Ήταν που έσπασε ο πάγος κι είχε κοντά και τον Α., τον οποίο θεωρούσε φίλο; Πάντως, ο Αχμέτ που είχα τώρα εγώ μπροστά μου ήταν πιο εύθυμος, πιο ανοιχτός, πιο διεξοδικός στις αφηγήσεις και περιγραφές του...

ΔΕΙΓΜΑ 2

Σε κεντρικό καφέ της Θεσσαλονίκης

Τετάρτη, 14/01/2020, ώρα 19:46

Νέττυ

Η συνέντευξη κράτησε περίπου μία ώρα. Το κλίμα ήταν ιδιαίτερα φιλικό. Πριν από τη συνάντηση, την ενημέρωσα για τη διαδικασία της συνέντευξης και δέχτηκε δίχως ενδοιασμούς. Με κάλεσε η ίδια για την οριστικοποίηση του ραντεβού μας. Όπως πάντα, μετά το πέρας της βιογραφικής της αφήγησης ένιωσα να ξεκλειδώνει εμπρός μου έναν ολόκληρο κόσμο.

Αφού έφτασαν οι καφέδες μας, άνοιξα το μαγνητόφωνο και της ζήτησα να αρχίσει να μου αφηγείται τη ζωή της. Αν και στην αρχή δήλωσε κάπως αμήχανη, πολύ γρήγορα χαλάρωσε κι άρχισε να μιλά χωρίς περιστροφές. Σε αυτό συνέβαλε μάλλον και το φιλικό πλαίσιο στο οποίο βρεθήκαμε, αλλά και η διαρκής επιβεβαίωση εκ μέρους μου, -κυρίως μέσα από εκφράσεις του προσώπου μου- ότι την παρακολουθώ με αμέριστη προσοχή. Την ένιωσα και την αντιμετώπισα ως φίλη με

σεβασμό και ειλικρινές ενδιαφέρον και σε καμία περίπτωση ως «δείγμα έρευνας». Άλλωστε, με τη Νέττυ είχαμε πάντοτε πολύ καλή επικοινωνία και ανταλλάξαμε πληροφορίες η μία για την άλλη πριν και μετά τα μαθήματα. Όμως, στη συνάντηση αυτή, η Νέττυ μου αποκάλυψε πτυχές του εαυτού και της ζωής της που ποτέ δεν είχα φανταστεί.

(...)Τη θαύμασα τη γυναίκα αυτή. Μίλησε για τη ζωή της με δωρική λιτότητα, που λύγιζε, μόνο όταν αναφερόταν στο μοναχοπαίδι της. Μία γυναίκα τόσο δυνατή και τόσο εύθραυστη ταυτόχρονα (...).

ΔΕΙΓΜΑ 3

Διαδικτυακή συνέντευξη

Έρα

Δευτέρα 23 Νοεμβρίου 2020

Η επιδημία έπληξε, όχι μόνο την υγεία και την οικονομία, αλλά και την έρευνα. Ο Οδυσσέας δεν έχει επαναλειτουργήσει από το Μάρτιο του 2020 έως σήμερα και η προσέγγιση μεταναστών εκπαιδευόμενων έχει καταστεί δύσκολη. Σχεδόν είχα απελπιστεί με την πορεία της έρευνάς μου, όταν, ξαναπιάνοντας τη συνέντευξη της Νέττυ στα χέρια μου, θυμήθηκα ότι μου μίλησε για μια εκπαιδύτρια Αλβανικής καταγωγής που από εκπαιδευόμενη έγινε εκπαιδύτρια στον Οδυσσέα. Έτσι, με την Έρα μας έφερε σε επαφή η Νέττυ (αλβανικής καταγωγής εκπαιδευόμενη στον Οδυσσέα, που συμμετέχει στην έρευνα).

Επικοινωνήσαμε τηλεφωνικά τρεις μέρες πριν από την συνέντευξη και ορίσαμε τη διαδικτυακή μας συνάντηση μέσω skype. Ήδη από την πρώτη μας επαφή, η Έρα φαινόταν πρόθυμη να μιλήσει για τη ζωή της και δήλωσε πως δεν είχε κανένα πρόβλημα να καταγραφεί η συνομιλία μας.

Δεύτερη συνομιλία: Δευτέρα 15/2/2021

Αφού απομαγνητοφώνησα τη συνέντευξη της Έρας και ξεκίνησα μία πρώτη ανάλυση του λόγου της, μου γεννήθηκαν κάποιες απορίες. Επικοινωνήσα, λοιπόν, μαζί της και της ζήτησα να μου διαθέσει άλλα δέκα λεπτά από το χρόνο της, να ξεκαθαρίσω κάποια πράγματα. Πολύ πρόθυμη εκείνη, μου είπε ότι θα ήταν ελεύθερη το απόγευμα της Δευτέρας (15/2/2021), οπότε κλείσαμε ένα διαδικτυακό ραντεβού. Τελικά, το δεκάλεπτο έγινε μία ώρα και σαράντα πέντε λεπτά, μιας και η Έρα είχε

όλη την καλή διάθεση να διευκρινίσει καταστάσεις και να μου αφηγηθεί κάποιες ακόμη από τις εμπειρίες της, ιδιαίτερα διαφωτιστικές ως προς τα ζητήματα που ερευνώ. Σ' αυτή τη δεύτερη συνομιλία μάλιστα, ένιωθα ότι μου μιλούσε με μεγαλύτερη άνεση, σα να είχε αρχίσει να χτίζεται μία σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ μας. Έτσι, αυτή τη φορά μου ανοίχτηκε περισσότερο και μίλησε μεταξύ άλλων και για τις κόρες της και τον σύζυγό της. Αν και από κάποια σημεία της προηγούμενης συνέντευξης είχα καταλάβει ότι ο σύζυγός της δεν πίστευε στην επαγγελματική της εξέλιξη, ωστόσο δεν είχα φανταστεί ότι, όχι απλώς δεν ήταν υποστηρικτικός, αλλά επιπλέον προσπαθούσε να την αποτρέψει από κάθε τι δημιουργικό και σημαντικό για εκείνη, που σχετιζόταν με την καριέρα της. Αποκτώντας μία πιο διευρυμένη εικόνα της ζωής της, λοιπόν, νιώθω ακόμη μεγαλύτερο θαυμασμό για αυτή τη γυναίκα μετανάστρια, μητέρα, σύζυγο, εργαζόμενη, εθελόντρια που κατάφερε να καταξιωθεί στην ελληνική κοινωνία και να εμπνεύσει την αλβανική κοινότητα της Θεσσαλονίκης κι όχι μόνο.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5: Θεματικοί άξονες ημι-δομημένων συνεντεύξεων με εκπαιδευτριες/τές

1. Ρόλος και σχέση εκπαιδευτριας/τή με το σχολείο
2. Ομάδα στόχος του σχολείου
3. Παρεχόμενα προγράμματα –οργάνωση, στόχοι, αρχές, διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές
4. Διαμόρφωση σχέσεων μεταξύ εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτών
5. Διαμόρφωση σχέσεων μεταξύ εκπαιδευομένων
6. Πεποιθήσεις και απόψεις για την αποτελεσματικότητα του σχολείου
7. Ενδεχόμενες μετασχηματιστικές λειτουργίες του σχολείου σε επίπεδο ταυτοτήτων, κοινωνικής ζωής
8. Παράγοντες και γνωρίσματα του σχολείου που επιδρούν σε ενδεχόμενες μετασχηματιστικές διαδικασίες των εκπαιδευομένων.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6: Δείγμα συνέντευξης εκπαιδευτριας

Η συνέντευξη με την εκπαιδευτρια 4 διεξήχθη στις 27/12/2021 μέσω skype, εξαιτίας των περιορισμών λόγω covid-19.

Ερευνήτρια: Θα ήθελα αρχικά να μου μιλήσεις για τη σχέση σου με τον Οδυσσέα και το ρόλο σου σ' αυτόν.

Εκπ.4: Λοιπόν, εγώ ξεκίνησα στον Οδυσσέα το 2016 μέχρι το 2019, τρία χρόνια δίδασκα σε τάξεις μεταναστών και προσφύγων και μεταναστριών, ξεκίνησα αρχικά με τάξεις Α1- Α2, μετά πήγα Β1 και φέτος που ο Οδυσσέας κάνει μία απόπειρα να καλύψει τις ανάγκες των ανθρώπων εν μέσω πανδημίας, γιατί η αλήθεια είναι πως όλοι αυτοί οι άνθρωποι που εξυπηρετούνταν από τον Οδυσσέα βρέθηκαν, να το πω έτσι, χωρίς στέγη, και εντοπίσαμε αυτό το πρόβλημα και την ανάγκη και είπαμε να το δοκιμάσουμε και online, οπότε φέτος διδάσκω ένα τμήμα Β1-Β2 on line. Ποια είναι η σχέση μου; Δασκάλα είμαι, από το 2016 έως και σήμερα, απλά επειδή ο Οδυσσέας είναι ένα σχολείο το οποίο, παρόλο που έχει νομική υπόσταση, είναι ένα σχολείο το οποίο δεν λειτουργεί με κάποια χρηματική συναλλαγή, ούτε με κάποια, έτσι, έντονη ιεραρχία, η δομή του και οι διαδικασίες είναι ουσιαστικά μία συνέλευση των διδασκόντων/διδασκουσών και ένα συμβούλιο ανθρώπων που ουσιαστικά ίδρυσαν τον Οδυσσέα, οπότε ναι, είμαι μεν διδάσκουσα, αλλά έχω ρόλο και λόγο στις αποφάσεις που θα παρθούν για το σχολείο, κατά καιρούς έχω υπάρξει και στη γραμματεία και επειδή έχει αυτή την υπόσταση που έχει, έχω, έχουμε οργανώσει και εκδηλώσεις, πάρτι και παζάρια και παραπάνω πράγματα, ακριβώς επειδή όπως είπα είναι της αυτό-οργάνωσης και... Ναι, δεν διδάσκουμε απλά. Είμαστε όργανα ζωντανά στον Οδυσσέα. Αυτό.

Ερευνήτρια: Τα διαδικτυακά μαθήματα πώς πηγαίνουν; Πώς σου φαίνονται;

Εκπ.4: Είναι πολύ ενδιαφέρον, γιατί, όπως όλα τα μαθήματα στον Οδυσσέα, είναι πολύ διαφορετικά από άλλες δομές. Και τα on line μαθήματα είναι πολύ διαφορετικά από άλλα μαθήματα on line που έχω κάνει ως τώρα.... επειδή εγώ κάνω μαθήματα on line είτε ιδιαίτερα είτε στο σχολείο ελληνικής γλώσσας που ο πληθυσμός είναι άλλος. Είναι πολύ εμφανής η διαφορά με τον Οδυσσέα. Γιατί το λέω αυτό...γιατί, αρχικά, έτσι και η αλληλεπίδραση είναι διαφορετική με αυτούς τους ανθρώπους...ο Οδυσσέας έχει έναν μαθητικό πληθυσμό πολύ... πολύ ενεργό και πολύ ιδιαίτερο

γλωσσικά, γιατί δεν είναι άνθρωποι, ε, γιατί και τα γλωσσικά επίπεδα είναι πολύ διαφορετικά στον Οδυσσέα, όπως τα παρατηρούμε. Ένα B1 σε ένα τυπικό πλαίσιο...ωραία, μάλλον ξέρουμε όλοι πώς πρέπει να είναι ένα B1. Ένα B1 στον Οδυσσέα, όμως, είναι άνθρωποι που ζουν στην Ελλάδα δεκαπέντε χρόνια, μιλάνε ελληνικά και μπορεί να μην ξέρουν να γράφουν ή να διαβάζουν. Ή μπορεί να νιώθουν ανασφάλεια ότι δεν είναι αρκετά καλοί. Εμ...οπότε αρχικά, ήδη ξεκινώντας από το γλωσσικό επίπεδο στον 'Οδυσσέα', υπάρχουν πάρα πολλές διαφορές. Δεν είναι ένα τυπικό, ομοιογενές B1 αυτό που έχω ή το επίπεδο το ίδιο. Οπότε είναι πολύ διαφορετικά. Είναι πρόσφυγες που μπορεί να είναι B1 ή να είναι άνθρωποι που έχουν εδώ οικογένειες και παιδιά και είναι είκοσι χρόνια στην Ελλάδα, ε και είναι και κάποιοι, που ωραία, δωρεάν μαθήματα, ας πούμε Ευρωπαίοι που βρέθηκαν εκεί και οκ. Οπότε έχει πολλή ποικιλία, έχει πολλές και μεγάλες διαφορές το ίδιο το τμήμα γλωσσικά, σίγουρα πολιτισμικά, αλλά εντάξει. Όταν διδάσκεις τη γλώσσα ένταξης ας πούμε, συμβαίνει αυτό. Το τρίτο είναι ότι στον Οδυσσέα κάπως κρίνουμε σημαντικό και το υλικό που διδάσκουμε, να μην έχει απλά να κάνει με τη διδασκαλία της γλώσσας. Οπότε...βασίζομαστε πολύ στην κριτική παιδαγωγική, στα αυθεντικά υλικά, σε υλικά ενδυνάμωσης, ε...δεν ξέρω αν θα το πω πολιτειότητας ή πολιτικοποίησης, ε...υλικά που έχουν να κάνουν με τις ζωές τους. Κι επειδή οι ζωές τους είναι αυτές, προσφύγων ή μεταναστών και τα λοιπά, και το ίδιο το μάθημα είναι πολύ διαφορετικό. Δεν θα χρησιμοποιήσουμε υλικό του φοιτητή, δεν θα χρησιμοποιήσουμε υλικό ενός οποιουδήποτε ανθρώπου που θέλει να ενταθεί στην πόλη. Το προφίλ του είναι αρκετά συγκεκριμένο, άρα και το υλικό που χρησιμοποιούμε αντίστοιχα.

Ερευνήτρια: Μιλάς για κριτικό γραμματισμό, για ένα πολύ διαφορετικό σχολείο, διαφορετικό μάθημα...ποιος είναι ο σκοπός του Οδυσσέα και γίνονται όλα τόσο διαφορετικά;

Εκπ.4: Έτσι όπως αντιλαμβάνομαι εγώ τον σκοπό του Οδυσσέα, γιατί δεν ξέρω αν τον αντιπροσωπεύω εγώ αυτή την στιγμή -εκπροσωπώ-, εμ...είναι να προσφέρει δωρεάν μαθήματα σε ανθρώπους που δεν μπορούν να τα έχουν. Δεν μπορούν να πληρώσουν για αυτά. Αυτός είναι ο σκοπός, ο βασικός σκοπός του. Φυσικά το να διδάσκεις και να είσαι εκπαιδευτικός σε ανθρώπους που δεν μπορούν να πληρώσουν, δεν έχουν τη δυνατότητα να γραφτούν σε άλλα μαθήματα σημαίνει ότι φέρει μαζί του και έναν σωρό άλλους δευτερεύοντες σκοπούς- στόχους. Οπότε στον Οδυσσέα πάντα

λέμε ότι δεν κάνουμε απλά μάθημα ελληνικών. Είναι ένας χώρος στον οποίο οι άνθρωποι έχουν λόγο, έχουν λόγο και ως προς το ίδιο το μάθημα και ως προς τις ανάγκες τους από αυτό, αλλά και από το ίδιο το σχολείο. Έχουν λόγο και στο ίδιο το σχολείο. Ο Οδυσσέας τα τελευταία χρόνια λόγω πανδημίας δεν είναι σε θέση να το κάνει αυτό, αλλά ανέκαθεν οι ίδιοι οι μαθητές και οι μαθήτριες δίδασκαν και οι ίδιοι τις γλώσσες τους. Οπότε δεν μιλάμε μόνο για διδασκαλία της ελληνικής, μιλάμε για ένα σχολείο στο οποίο οι άνθρωποι διδάσκουν τις γλώσσες τους σε άλλους ανθρώπους. Έτσι, ισότιμα και αλληλέγγυα. Είναι ένα σχολείο αλληλεγγύης.

Ερευνήτρια: Αυτό σε τι εξυπηρετεί; Για ποιο λόγο διδάσκονται κι άλλες γλώσσες;

Εκπ.4: Ε, έτσι όπως το καταλαβαίνω εγώ, αρχικά γιατί καμία γλώσσα δεν είναι ανώτερη από τις άλλες. Εντάξει τα ελληνικά στη συγκεκριμένη χώρα είναι η γλώσσα ένταξης, είναι η κύρια γλώσσα, και οι άνθρωποι για λειτουργικούς λόγους θέλουν να τη μάθουν, αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι οι υπόλοιπες γλώσσες δεν έχουν κύρος και δεν έχουν λόγο ύπαρξης. Εγώ, ας πούμε έχω κάνει, έχω υπάρξει μαθήτρια στον ‘Οδυσσέα’ σε άλλες γλώσσες, που δίδασκαν μαθητές και μαθήτριες δικές μου... Οπότε για μένα ένας λόγος είναι αυτή η ισότητα των γλωσσών και των πολιτισμών, ε... σε πρώτο επίπεδο, αυτό της διδασκαλίας των γλωσσών, που όπως είπαμε εξυπηρετεί, αλλά και σε ένα δεύτερο επίπεδο, ε... και η ισότητα στο σχολείο των ίδιων των ανθρώπων που συμμετέχουν σε αυτό. Και όπως κάθε σχολείο που είναι μικρογραφία της κοινωνίας, έτσι και ο Οδυσσέας βάζοντας τους ανθρώπους στο ρόλο να διδάξουν τη δική τους γλώσσα, νομίζω, τους βάζει και στο ρόλο να λειτουργήσουν, να αποφασίσουν ισότιμα για το σχολείο, για τα μαθήματα, κάνουν και οι ίδιοι γραμματεία, γραμματειακή υποστήριξη, οπότε όλο αυτό, πάντα ο στόχος είναι η ισότητα, νομίζω, η προώθηση της ισότητας των ανθρώπων. Αυτά.

Ερευνήτρια: Πολύ ωραία. Ήθελα να σε ρωτήσω πάνω σε αυτό. Επομένως θεωρείς ότι ο Οδυσσέας, εν ολίγοις, συνιστά μία κοινότητα...ε..., θα μπορούσες να την χαρακτηρίσεις αυτή την κοινότητα ως *Τρίτο Χώρο Μάθησης*; Έναν ενδιάμεσο χώρο, που δεν είναι φυσικά ούτε ο χώρος εργασίας τους ούτε ο χώρος της οικογένειας, αλλά ένας ενδιάμεσος χώρος όπου οι άνθρωποι αναλαμβάνουν ρόλους, συμμετέχουν στα κοινά, ξεδίνουν, μαθαίνουν;

Εκπ.4: Σίγουρα. Σίγουρα. Και ...νομίζω ότι αυτό, ότι είναι ένας *Τρίτος Χώρος* το αιτιολογούν όλα αυτά, όσα είπα, όσα είπα προηγουμένως, αλλά και ακόμη και το

γεγονός, όπως είπα, οι άνθρωποι οι οποίοι μιλάνε ελληνικά, ακόμη και εν μέσω πανδημίας οι άνθρωποι που μιλάνε ελληνικά κι είναι εδώ τόσα χρόνια πάλι θα έρθουν και θα κάνουν μαθήματα on line σε αυτό που είναι ο Οδυσσέας, ε...το οποίο, μόνο το γεγονός ότι είναι ένας τρίτος χώρος μπορεί να το δικαιολογήσει. Ότι δηλαδή βρίσκουν κάτι παραπάνω από μιάμιση ώρα μάθημα. Βρίσκουν πολλά παραπάνω. Και οπότε συνεχίζουν οι μαθητές και οι μαθήτριες να είναι στον 'Οδυσσέα' για πάρα πολλά χρόνια. Αν μιλήσεις με δασκάλους που είναι στο επίπεδο Γ1/Γ2 θα σου πουν ότι έχουν μαθητές που είναι πάνω από, δεν ξέρω, πέντε, εφτά χρόνια και προφανώς αυτοί οι άνθρωποι μιλάνε ελληνικά. Θέλω να πω ότι δεν είναι μόνο η γλώσσα αυτή καθαυτή, είναι και όλα όσα είπαμε και ναι, καθιστούν τον Οδυσσέα έναν *Τρίτο Χώρο*. Σίγουρα. Και γι' αυτούς, αλλά και για εμάς, θα πω.

Ερευνήτρια: Και για εσάς; Λόγω των σχέσεων ίσως που διαμορφώνονται;

Εκπ.4: Και για εμάς, γιατί σε όσα πλαίσια κι αν διδάσκουμε, δεν υπάρχει αρχικά αυτή η ελευθερία που βρίσκουμε στον Οδυσσέα. Δηλ. το να διδάσκω, να χρησιμοποιώ το υλικό μου, όπως εγώ κρίνω, να το δημιουργώ, να μην πιέζομαι από ελέγχους, από το curriculum, να μην πιέζομαι από την ύλη, να μην πιέζομαι από μία αρχή, αυτό από μόνο του, όπως όλα τα πράγματα έχουν καλά και κακά, αυτό από μόνο του είναι υπέροχο για εμάς τους διδάσκοντες και τις διδάσκουσες, αν και είναι και χρονοβόρο και κουραστικό πολλές φορές, γιατί εντάξει, δεν είναι ότι παίρνω ένα βιβλίο και πάω με αυτό, αλλά ναι. Μας δημιουργεί μία τεράστια ελευθερία, ε...και μαζί μ' αυτό έρχεται και μία άλλη σχέση με τους μαθητές και τις μαθήτριες, αλλά και με τους άλλους εκπαιδευτικούς. Στον Οδυσσέα βλέπουμε ανθρώπους με προβλήματα και χαρακτηριστικά που δεν θα βρεις εύκολα σε άλλα πλαίσια ή κι αν τα βρεις, μπορεί να μην βρουν χώρο να εκφραστούν, ενώ στις τάξεις του Οδυσσέα εκφράζονται, ακριβώς γιατί υπάρχει αυτή η ελευθερία, κι αυτή η αλληλεγγύη. Οπότε αυτό ξαναγυρίζει σε εμάς και στην ομάδα των εκπαιδευτικών- νιώθω ότι δημιουργεί μια πολύ ιδιαίτερη σύνδεση, το ότι εμείς βλέπουμε αυτούς τους ανθρώπους και μετά ερχόμαστε και μοιραζόμαστε αυτά που βλέπουμε, μοιραζόμαστε τα προβλήματα, ε...και εν τέλει, το τρίτο κι ίσως πιο σημαντικό είναι όλοι και όλες που είμαστε στον Οδυσσέα, είμαστε εκεί επειδή το θέλουμε. Υπάρχω εγώ και δημιουργώ την τάξη μου, εάν δεν υπήρχα εγώ, δεν θα δημιουργούνταν η τάξη, οπότε και μόνο το γεγονός ότι το θέλουμε, είμαστε εκεί με τη βούλησή μας, μας κάνει να έχουμε κι άλλο engagement, άλλη... πώς είναι το engagement στα ελληνικά; Άλλη...

Ερευνήτρια: Εμπλοκή;

Εκπ.4: Μπράβο, βασιζόμαστε πολύ ο ένας στον άλλο, όταν έχουμε προβλήματα θα ανατρέξουμε ο ένας στο άλλο, σε δασκάλες-δασκάλους, θα τα θέσουμε στη συνέλευση, στην συνάντηση, τέλος πάντων των εκπαιδευτικών, στηρίζομαστε πολύ ο ένας στον άλλο. Δεν υπάρχει κάποιος άλλος. Εμείς είμαστε. Και αυτό από μόνο του δημιουργεί ένα δέσιμο.

Ερευνήτρια: Άρα, είναι ένα...

Εκπ.4: Ένα δημοκρατικό σχολείο. Είναι σε μεγάλο κομμάτι. Ε, εντάξει, υπάρχει το συμβούλιο, αυτοί οι άνθρωποι που το ίδρυσαν και εμπλέκονται πιο πολλά χρόνια και με άλλους ρόλους, αλλά όσον αφορά στα εκπαιδευτικά ζητήματα αποφασίζουν οι δάσκαλοι και οι δασκάλες.

Ερευνήτρια: Ωραία. Θα ήθελα τώρα να εστιάσουμε λίγο περισσότερο στους εκπαιδευόμενους και να μου πεις αν πιστεύεις ότι ο Οδυσσέας ευνοεί αλλαγές, πρακτικές αλλαγές, ουσιαστικές αλλαγές στην κοινωνική ζωή τους, στη ζωή των ανθρώπων αυτών, μεταναστών, προσφύγων, παλιννοστούντων.

Εκπ.4: Αρχικά και μόνο ότι διδάσκει τη γλώσσα ένταξης. Ναι, σίγουρα. Δεύτερον το γεγονός ότι διδάσκει τη γλώσσα ένταξης δωρεάν και άρα καλύπτει τις ανάγκες ανθρώπων που δεν μπορούν να ενταχθούν σε άλλα πλαίσια επί πληρωμής. Και αυτό, ναι. Ε, και τρίτον, όλα αυτά που είπαμε, όλες αυτές οι πρακτικές που χρησιμοποιεί, που χρησιμοποιούμε, νομίζω πως είναι, είναι κάτι που δείχνει κι ένα άλλο παράδειγμα κι ένα άλλο μοντέλο στους εκπαιδευόμενους. Είναι λίγοι οι άνθρωποι που βλέπουν στον Οδυσσέα μόνο δωρεάν μαθήματα και αυτοί δεν θα κάτσουν για πολύ. Οι περισσότεροι είναι αυτοί που βρίσκουν μία οικογένεια, βρίσκουν έναν ασφαλή τόπο. Βρίσκουν έναν χώρο στον οποίο μπορούν να ανήκουν και να υπάρχουν και νομίζω πως αυτό, δηλ. και μόνο η δημιουργία ενός διαφορετικού μοντέλου είναι μία μεγάλη προσφορά κοινωνική του Οδυσσέα.

Ερευνήτρια: Επίσης, θεωρείς ότι υπάρχουν κάποια χαρακτηριστικά του σχολείου που ευνοούν και αλλαγές σε πτυχές των ταυτοτήτων τους;

Εκπ.4: Ε...ναι. Σίγουρα, όπως το γεγονός ότι, όπως είπα, οι ίδιοι και οι ίδιες μπορούν να διδάξουν τη γλώσσα τους, το βρίσκω πάρα πολύ ενδυναμωτικό και όσον αφορά την πολιτισμική τους ταυτότητα, αλλά και τον ρόλο τους ως μετέχοντες ισότιμα πλάι

σε εμάς που είμαστε εκεί, ας το πούμε, η κυρίαρχη ομάδα, σ' αυτή τη χώρα, οι Έλληνες. Ε...αν μιλήσουμε για ταυτότητες. Αν μιλήσουμε και για πιο πρακτικά ζητήματα, γι' αυτό που με ρώτησες πριν, εμ..., είμαστε μια οικογένεια, συζητάμε πράγματα, βρισκόμαστε, αλληλοεπιδρούμε, πολλές φορές θα έρθουν σε εμάς με μία ανάγκη ας πούμε, για ένα δικό τους πρόβλημα, δεν ξέρω υγείας, πρακτικό, εργασίας...οι πληροφορίες διαχέονται. Μπορούμε να καλύψουμε τέτοιες ανάγκες. Μπορούμε να ανταλλάξουμε πληροφορίες. Μπορούμε να τους πούμε πού θα πάνε γι' αυτό, πού θα βρουν στην πόλη αυτό, πώς θα το κάνουν εκείνο. Και εν τέλει, κάτι που δεν συζητήσα είναι ότι στα επίπεδα Γ1/Γ2 οι διδάσκοντες και οι διδάσκουσες προετοιμάζουν τους ανθρώπους ακόμη και για ελληνική επάρκεια, δωρεάν. Οπότε κι αυτό είναι κάτι που σίγουρα βοηθάει το μέλλον τους και την ένταξή τους και τον ρόλο τους στον έξω κόσμο.

Ερευνήτρια: Μάλιστα, ωραία.

Εκπ.4: Δεν ξέρω αν απάντησα...

Ερευνήτρια: Απάντησες, ναι. Ε... θα ήθελα επίσης να μου πεις πώς επιδρούν και σε τι εξυπηρετούν οι εξωδιδασκτικές δραστηριότητες.

Εκπ.4: Δεν το ανέφερα αυτό, αλλά ναι, κάνουμε εξωδιδασκτικές δραστηριότητες. Παλαιότερα τουλάχιστον, όχι τώρα.

Ερευνήτρια: Τώρα όχι, λόγω covid φαντάζομαι, ε;

Εκπ.4: Ναι, ναι, λόγω covid. Όπως κάθε σχολείο, έτσι και ο Οδυσσεάς δεν είναι απλά μία τάξη με τέσσερεις τοίχους, όπου απλά μαθαίνουν μία γλώσσα. Το να βγαίνουμε έξω από την τάξη, να πηγαίνουμε σε χώρους που έχουνε άλλη αξία στην πόλη για αυτούς, σίγουρα εξυπηρετεί το κομμάτι της ένταξης, δηλαδή να γνωρίσουν, να δουν μέρη και χώρους τους οποίους μπορεί να μην γνωρίζουν ή να μην έχουν πρόσβαση, ή να μην έχουν πληροφορηθεί ότι υπάρχουν. Οπότε είναι πολύ σημαντικό να συμβεί και αυτό και νομίζω ότι κάθε σχολείο το κάνει αυτό, το κάνουμε κι εμείς. Το σχολείο δεν είναι δηλαδή μόνο η τάξη και μόνο η γλώσσα. Είναι και ο ρόλος του στην κοινότητα. Και προσπαθούμε να γνωρίσουν και την κοινότητα και την κοινωνία και την πόλη. Ένταξη σίγουρα, πρόσβαση κι ενημέρωση και γνωριμία με χώρους τους οποίους μπορεί να μην γνωρίζουν, σίγουρα και αλληλεπίδραση κι εκτός αυτής της στεία τάξης, να βγούμε έξω, να κάνουμε άλλα πράγματα, να έρθουμε πιο κοντά,

να ...σε πιο χαλαρά πλαίσια, να πιούμε, να φάμε, να κάνουμε βόλτες, ε..., και στις σχέσεις μεταξύ των ίδιων των ανθρώπων, να γνωριστούν οι εκπαιδευόμενοι, να κάνουν παρέα, να γνωριστούν, να δημιουργήσουν δεσμούς, αλλά κι εμείς μαζί τους, κι εμείς να τους γνωρίσουμε κι αυτοί να μας γνωρίσουν. Όπως είπαμε και πριν, ως ένας δημοκρατικός χώρος, δεν είναι αυτοί κι εμείς, είμαστε όλοι μαζί και είναι σημαντικό να γνωριζόμαστε και να αλληλοεπιδρούμε και σε άλλα πλαίσια, ισότιμα πάλι.

Ερευνήτρια: Ωραία. Υπάρχει κάτι που θα ήθελες να προσθέσεις σε όλα αυτά; Για το σχολείο, για το πώς επιδρά στους εκπαιδευόμενους, στις σχέσεις που διαμορφώνονται;

Εκπ.4: Ε, δεν θέλω να μιλήσω πολύ. Εννοώ δεν χρειάζεται να σε...ναι. Αλλά θέλω να πω σίγουρα ότι περνώντας τα χρόνια, είναι ...συνειδητοποιώ ότι πολλές φορές μπαίνουμε μέσα σε έναν χώρο, μ...όταν είμαστε φοιτητές/φοιτήτριες για να αποκτήσουμε εμπειρία, γιατί πρέπει να αποκτήσουμε εμπειρία, για να μπούμε σε έναν χώρο εργασίας και να γνωρίζουμε τι θα κάνουμε ή ακόμα κι όταν είμαστε άνεργες ή ακόμα κι όταν είμαστε συνταξιούχες και θέλουμε κάπως τον χρόνο μας να τον αξιοποιήσουμε παραγωγικά, δημιουργικά με προσφορά κτλ. Αυτό τελειώνει κάποια στιγμή. Δηλ. εντάξει, για εμένα, ήμουν φοιτήτρια απέκτησα εμπειρία, ήμουν άνεργη απέκτησα δουλειά, ήμουν στη Θεσσαλονίκη και τώρα δεν είμαι καν στη Θεσσαλονίκη και συνεχίζω να είμαι στον Οδυσσέα. Και αυτό από μόνο του ...-συγκινούμαι- αυτό από μόνο του δείχνει ότι ο ρόλος του Οδυσσέα δεν είναι μόνο τα μαθήματα, ούτε να γεμίσουμε τον χρόνο μας, ούτε να αποδείξουμε στο βιογραφικό μας ότι διδάσκουμε ελληνικά τόσα χρόνια. Για μένα σίγουρα ο Οδυσσέας είναι οικογένεια. Και όπως, έτσι, μία πολύ ωραία οικογένεια, εγώ έχω μπει στον Οδυσσέα, έχω βγει, έχω ξαναμπει είναι μια... πολύ σταθερή...δεν ξέρω πώς να το πω, σταθερή οντότητα για μένα. Νιώθω ότι θα είναι εκεί κι εγώ ως μέλος της θα είμαι κι εγώ εκεί και κάθε χρόνο, ανάλογα με πώς μπορώ να είμαι, κι ανάλογα κι ο Οδυσσέας πώς μπορεί να με υποδεχτεί και να μου δώσει χώρο, θα υπάρχει αυτή η σχέση. Κι αυτό είναι υπέροχο! Κι αν το νιώθω εγώ, που έχω την οικογένειά μου εδώ, που μιλάω την εδώ γλώσσα και που μπορώ να μιλήσω και για οποιαδήποτε μαθήματα και να πληρωθώ πια για οποιαδήποτε εργασιακή εμπειρία, αν το νιώθω όλο αυτό εγώ για τον Οδυσσέα, σίγουρα το νιώθουνε και οι μαθητές και οι μαθήτριες του Οδυσσέα.

Ερευνήτρια: Πολύ ωραία. Σ' ευχαριστώ πάρα πολύ.

Εκπ.4: Κι εγώ.

Ερευνήτρια: Σ' ευχαριστώ πολύ.

Σχήμα 1: Οι εννοιολογικοί πυλώνες του θέματος



