

Χρονότοποι και πολυγλωσσικές ταυτότητες σε προσφυγικό περιβάλλον

Σοφία Τσιώλη, Ηρώ-Μαρία Παντελούκα, Καρολίνα Ρακιτζή, Μαριαρένα
Μαλλιάρου, Ρούλα Κίτσιου & Γιώργος Ανδρουλάκης
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
sofia.tsioli@gmail.com, iro-maria@hotmail.com, mcarol@windowslive.com,
mall_mar@hotmail.com, roulakit@gmail.com, androulakis@uth.gr

Abstract

The paper attempts to present a research framework of conditions for the exploration of all authors' voices for refugee language education. The intensity of the refugee phenomenon since 2015 highlights a superdiverse reality and at the same time a need for new conceptualized tools to study the educational and research process to meet the fluidity and complexity of this situation. The analysis draws on the concept of chronotopes that underpin refugees' and teachers' discourses. Voices, as our analysis shows, are influenced by power relations and especially by power relations between researchers and refugees, as well as between refugee students and academic learning.

Keywords: superdiversity, linguistic ethnography, voices, chronotopes, refugee and migrant education

1 Υπερποικιλότητα, πολυγλωσσία και εκπαίδευση προσφύγων

Στο άρθρο αυτό αναστοχάζομαστε σε ερευνητικές και εκπαιδευτικές επιλογές της ομάδας του Εργαστηρίου Ελληνικής Γλώσσας και Πολυγλωσσίας του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, που θεωρούμε ότι ενθάρρυναν μίαν ατμόσφαιρα (συν)δημιουργίας συνθηκών εκπαιδευτικής και κοινωνικής «συμπερίληψης» προσφύγων (ενήλικες, έφηβοι, παιδιά).

Η εκπαιδευτική και κοινωνική «ένταξη» ή «συμπερίληψη» (προτιμούμε τον δεύτερο όρο που αναδεικνύει περισσότερο τον ρόλο και την ευθύνη της κοινωνίας υποδοχής) ατόμων με μεταναστευτική ή προσφυγική εμπειρία δεν διαμορφώνεται και δεν επιτελείται μέσα από γραμμικές διαδρομές. Επηρεάζεται και επηρεάζεται από ποικίλες χρονικές και τοπικές «στιγμές» που, ακόμη και στην περίπτωση της εκπαιδευτικής συμπερίληψης, δεν αφορούν αποκλειστικά εκπαιδευτικούς παράγοντες.

Ορισμένες εννοιολογικές αποσαφηνίσεις πιστεύουμε ότι είναι απαραίτητες εδώ, ξεκινώντας από την έννοια της *υπερποικιλότητας* (superdiversity). Σύμφωνα με τη θέση του Vertovec, όπως την αναλύει η Τσιώλη (2019), οποιαδήποτε διεπίδραση είναι πολυεπίπεδη και, ως τέτοια, θα πρέπει να εκλαμβάνεται σε κάθε περίπτωση, ως πεδίο και «χώρος» μελέτης. Επισημαίνεται, δηλαδή, ότι η ποικιλότητα δεν περιορίζεται στους διαφορετικούς γλωσσικούς κώδικες αλλά συμπεριλαμβάνει στοιχεία όπως η χώρα καταγωγής, η μεταναστευτική-προσφυγική πορεία, το νομικό καθεστώς παραμονής σε μια περιοχή ή επικράτεια, το ατομικό εκπαιδευτικό υπόβαθρο, η πρόσβαση στον επαγγελματικό χώρο, η πρόσβαση στις διάφορες υπηρεσίες (Vertovec 2017). Πρόκειται δηλαδή, αν μας επιτραπεί το λογοπαίγνιο, για μια *πιο πολύπλοκη σύλληψη της πολυπλοκότητας* των σύγχρονων κοινωνικών και γλωσσικών επαφών.

Ειδικότερα, ο Vertovec (2017: 7) αναφέρεται σε συνειδητές και μη συνειδητές επιλογές των ερευνητών/-ριών, μέσα από τις οποίες προσπαθούν να εισχωρήσουν στις πολύπλοκες σχέσεις, στις πολλαπλές ποιότητες που μπορεί να προσφέρει το πρίσμα της υπερποικιλότητας για ένα ζήτημα υπό μελέτη. Σε αυτό το έδαφος, ο Vertovec καταλήγει σε τρεις κατηγορίες οι οποίες χρήζουν άμεσης «ανανέωση» των τρόπων μελέτης τους:

- α. παγκοσμιοποίηση και μετανάστευση,
- β. εθνοτικές κατηγορίες και κοινωνικές ταυτότητες, και
- γ. νέοι κοινωνικοί σχηματισμοί.

Παρά τη διαπίστωση της πολυγλωσσικής πολυπλοκότητας σε προσφυγικά περιβάλλοντα, οι εκπαιδευτικές πρακτικές φαίνεται συχνά να καταλήγουν στην αναπαραγωγή μονογλωσσικών προτύπων. Η γλώσσα διακρίνεται ως ξένη, δεύτερη, μητρική, και παράλληλα, η «συμπεριληπτική» εκπαίδευση δίνει προτεραιότητα στη γλώσσα της χώρας υποδοχής, αν και με διάφορες μεθοδολογικές επιλογές (εμβύθιση, ενισχυτική διδασκαλία, CLIL). Σε αυτό το πλαίσιο, η πολυγλωσσία καταλήγει να αποτυπώνεται ως μονογλωσσικό *habitus* (Gogolin και Duarte 2017) ή ως πολλαπλή μονογλωσσία (Ndhlovu 2015), καλλιεργώντας συμπεριφορές γλωσσικής ανασφάλειας ή και ξενοφοβίας. Από την άλλη, η πολυγλωσσία συνδέεται συχνά με μια «ρομαντική» (Creese και Blackledge 2018: xxiii) και ελιτίστικη διάστασή της, ιδίως στον επίσημο λόγο κρατικών και διακρατικών θεσμικών οντοτήτων, συχνά υπό την επίδραση νεοφιλελεύθερων ιδεολογιών. Οι Gogolin και Duarte (2017: 5) επισημαίνουν πως ο χαρακτηρισμός των ατόμων ως πολύγλωσσων χρηστών/ομιλητών ενέχει τη διατήρηση δίπολων, όπως πολύγλωσσος/μονόγλωσσος, δίγλωσσος/μονόγλωσσος ή δίγλωσσος/πολύγλωσσος. Κατά συνέπεια, χρησιμοποιούνται αξιολογικοί χαρακτηρισμοί όπως «σωστό», «λάθος», «φυσικός ομιλητής», «καλή γνώση», οι οποίοι οδηγούν επίσης σε διπολικές κατευθύνσεις.

Στην πράξη, ωστόσο, οι ομιλητές-μαθητές χρησιμοποιούν «γλωσσικά ρεπερτόρια» τα οποία παρόλο που δεν εναρμονίζονται συχνά με τις γλωσσικές πολιτικές, αποτελούν κομμάτι της καθημερινότητάς τους. Το ζήτημα είναι πως ακόμη και σήμερα τα ρεπερτόρια των μαθητών -ιδιαίτερα στο τυπικό σχολικό πλαίσιο- δεν αποτελούν «νόμιμους» γλωσσικούς πόρους και δεν αξιοποιούνται στο σχολικό περιβάλλον. Τα ρεπερτόρια είναι προϊόντα της βιογραφίας ενός ατόμου και συμπεριλαμβάνουν τόσο τις γλωσσικές ποικιλίες που έχει κατακτήσει ή με τις οποίες έχει έρθει σε επαφή, όσο και τους τρόπους χρήσης τους (Blommaert και Spotti 2017).

Σε αυτή τη συζήτηση, ο Vertovec παίρνει θέση, σημειώνοντας ότι, σε μια παγκοσμιοποιημένη εποχή μετα-πολυπολιτισμικότητας και μετα-πολυγλωσσίας, η υπερποικιλότητα τείνει να αντικαταστήσει τις πολυ-έννοιες, ώστε να καταφέρει να περιγράψει νέα φαινόμενα που προκύπτουν [και] από τα μεταναστευτικά γεγονότα (Vertovec 2009: 86 όπ. αναφ. σε Duarte και Gogolin 2013: 2).

Από μεθοδολογική άποψη, η συζήτηση για την αξιοποίηση της υπερποικιλότητας προϋποθέτει δύο αξιώματα, όπως τα διατυπώνουν οι Blommaert και Rampton (2011: 10): α) Πρέπει να διερευνούμε και όχι να παίρνουμε ως δεδομένα τα συγκείμενα της επικοινωνίας. Το νόημα διαμορφώνεται σε ιδιαίτερα μέρη, δραστηριότητες, κοινωνικές σχέσεις, ιστορίες διεπίδρασης, κειμενικές τροχιές, θεσμικά καθεστώτα και πολιτισμικές ιδεολογίες, που παράγονται και ερμηνεύονται από δρώντες με σώματα, προσδοκίες και ρεπερτόρια που πρέπει να γειώνονται μέσω της εθνογραφίας. β) Η ανάλυση της εσωτερικής οργάνωσης των σημειολογικών δεδομένων είναι καθοριστική για την κατανόηση της σημασίας της και της θέσης της στον κόσμο. Το νόημα είναι κάτι πολύ περισσότερο από απλή «έκφραση ιδεών». Η

βιογραφία, οι ταυτότητες, οι στάσεις και οι αποχρώσεις σηματοδοτούνται εκτεταμένα στο γλωσσικό και κειμενικό γίνεσθαι.

2 Χρονότοποι και πολυγλωσσικές ταυτότητες

Ο *χρονότοπος* ορίζεται ως επιστημολογικός και αφηγηματικός αναστοχασμός της προοπτικής ενός δράστη πάνω στη σχέση μεταξύ χώρου και χρόνου. Διαμορφώνεται από το υλικό και κοινωνικο-πολιτικό περιβάλλον του δράστη και εστιάζει στο ιδεολογικό και ηθικό περιεχόμενο του χώρου, αναγνωρίζοντας ότι συγκεκριμένοι χρόνοι και χώροι δημιουργήσαν συνθήκες που καθορίζουν ποιος μπορεί να δράσει, πώς αυτές οι δράσεις θα έπρεπε κανονιστικά να δομούνται και πώς θα έπρεπε κανονιστικά να προσλαμβάνονται από τους άλλους (Blommaert 2017: 95–96).

Οφείλουμε τον όρο στον Bakhtin που υπογράμμισε πόσο άρρηκτα είναι συνδεδεμένοι ο χρόνος και ο χώρος στην ανθρώπινη κοινωνική δράση, και επέλεξε ως παράδειγμα τον λογοτεχνικό χρονότοπο (Bakhtin 1981: 84). Σε σύγχρονες κοινωνιογλωσσολογικές προσεγγίσεις τους, οι χρονότοποι: α) Διαμορφώνουν χρονοτοπικές ταυτότητες, αντικαθιστώντας πιο απλουστευτικές προσλήψεις ταυτότητας και της κοινότητας (Goebel 2017), β) Συνδέονται με το ευρύτερο κοινωνικο-πολιτικό πλαίσιο, αναδεικνύουν και ενθαρρύνουν την εμπρόθετη δράση (agency) των συμμετεχόντων στη μάθηση, αλλά και γενικότερα τη δράση στην κοινωνία, γ) Λαμβάνουν υπόψη τις πολύπλοκες διεπιδράσεις ανάμεσα στην πρακτική, την επανάληψη και τη δημιουργικότητα στην κοινωνική ζωή (Blommaert και De Fina 2017: 1), δ) (Επανα)καθορίζουν την «ένταξη» για κοινότητες όπως αυτές των μεταναστών και των προσφύγων.

Μια χρονοτοπική ταυτότητα από τη σκοπιά της κοινωνιογλωσσολογίας είναι μια *πολυγλωσσική ταυτότητα* που χαρακτηρίζεται από τον πολυ-σημειολογικό και πολυ-τροπικό χαρακτήρα της, σχετίζεται με άλλες σημειολογικές κατασκευές, δομείται σε χώρο-χρόνο μιας ιδιαίτερης κλίμακας (scale) και στη συνέχεια σε άλλες κλίμακες.

Πιο συγκεκριμένα, στη δική μας οπτική, προσεγγίζουμε τους χρονοτόπους λαμβάνοντας υπόψη: α) την ιστορικότητα μέσα από τις αφηγήσεις των προσφύγων και των ατόμων που δουλεύουν μαζί τους, β) την καθημερινότητα της κοινωνικής ζωής των προσφύγων και των κοινωνιογλωσσικών της συμφραζομένων, γ) την τοποθέτηση των αφηγήσεων, αναγκών και προσδοκιών τους σε ένα τοπικό επίπεδο, με διττό σκοπό: i) την ανάδειξη της φωνής των προσφύγων καθώς και τη φωνή των εκπαιδευτικών και άλλων επαγγελματιών ή εθελοντών/-ριών που εργάζονται με τους πρόσφυγες, δημιουργώντας αυτοβιογραφίες αλλά και συλλογικές βιογραφίες, ii) τη συν-δημιουργία μιας ατμόσφαιρας διαμοιρασμένης εμπειρίας (Blommaert και De Fina 2017: 3) και κοινού ανήκειν.

Περαιτέρω, οι ταυτότητες δεν είναι σταθερές και μονοδιάστατες αλλά πολλαπλές και μεταβλητές καθώς οικοδομούνται με βάση την ετερότητα, με βάση τη σχέση μας με το «άλλο», είναι με άλλα λόγια αποτέλεσμα πολλαπλών σχέσεων σε συγκεκριμένο τόπο και χρόνο (Woolard 1998) και κατ'επέκταση αναδύονται μέσα από τις κοινωνικές σχέσεις εξουσίας που επικρατούν σε συγκεκριμένο πλαίσιο. Ειδικά για τη διαμόρφωση πολυγλωσσικών ταυτοτήτων, οι δίγλωσσοι και πολύγλωσσοι ομιλητές θεωρούν τη δίγλωσσία/πολυγλωσσία ως πραγματικότητα της ζωής τους και όχι ως πρόβλημα (Wei 2008: 3). Σε προσφυγικό περιβάλλον, οι δίγλωσσοι ομιλητές δεν λειτουργούν ως μονόγλωσσοι σε δύο γλώσσες, αλλά χαράζουν τον ενδιάμεσο δικό τους γλωσσικό χώρο, ο οποίος δεν απαρτίζεται από ξεχωριστά γλωσσικά συστήματα αλλά συνιστά ένα συνεχές, που συγκροτείται από ένα μίγμα από κουλτούρες και

οπτικές γωνίες και το οποίο για κάποιους είναι ακατανόητο και για άλλους ανησυχητικό (Brutt-Griffler και Varghese 2004: 94).

3 Μεθοδολογικές αρχές

Στα τρία ερευνητικά/εκπαιδευτικά έργα για τα οποία γίνεται λόγος εδώ και παρουσιάζονται πολύ συνοπτικά στην επόμενη ενότητα, υιοθετήσαμε μια πολυτροπική, πολυμεθοδολογική ερευνητική προσέγγιση η οποία διαμορφώνεται από ποικίλα στάδια με βασικά συστατικά τα εξής: ανάλυση των εκπαιδευτικών, γλωσσικών και επικοινωνιακών αναγκών και προσδοκιών των μαθητών/-ριών (Androulakis et al. 2017a, Kitsiou et al. υπό δημοσίευση), ανάλυση των επιμορφωτικών αναγκών και επιθυμιών των εκπαιδευτικών (Androulakis, Chatzistefanou και Vafea 2018), μη ιεραρχική θέση των σχεδιαστών εκπαιδευτικού υλικού (Kitsiou et al. 2020) και των ερευνητών/-ριών (Attia και Edge 2017, Τσιώλη 2019).

Οι παραπάνω μη γραμμικές και όχι πάντα εμφανείς πορείες τροφοδότησαν τις επιλογές μας αναφορικά με τις διδακτικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις, την ανάπτυξη γλωσσικά και πολιτισμικά ευαίσθητων εκπαιδευτικών και επιμορφωτικών υλικών, τη μίξη τοπικών με παγκόσμιων πρακτικών, τη συμπερίληψη ποικίλων επιστημονικών πεδίων που αντανακλώνται είτε στην επιλογή των συνεργατών, είτε στον σχεδιασμό της ερευνητικής εργασίας, είτε στον προσανατολισμό των εκπαιδευτικών υλικών.

Για την data-informed ερευνητική κουλτούρα υιοθετήσαμε έναν ποιοτικό προσανατολισμό με βασικές αρχές της εθνογραφικής μεθόδου και ειδικότερα της γλωσσικής εθνογραφίας. Σκοπός μας είναι να εισχωρήσουμε σε βάθος στις πολύπλοκες βιωμένες εμπειρίες των δρώντων (εκπαιδευτικών, μαθητών/-ριών και ερευνητών/-ριών) και να προσφέρουμε χώρο στις καταπιεσμένες, πολυτροπικές, εξουσιαστικές, φοβισμένες φωνές τους σε ποικίλους χρονοτόπους της εκπαιδευτικής/ερευνητικής διεργασίας. Όπως αναφέρει ο Pérez-Milans (2015: 3), η γλωσσική εθνογραφία καταφέρνει να μελετήσει τις ανάγκες και τις προσδοκίες των δρώντων ως «κοινωνικά τοποθετημένες πρακτικές μέσα στον χώρο και στον χρόνο», γεγονός που απαντά στη ρευστή και σε κίνηση εκπαιδευτική πραγματικότητα επιτρέποντας την ανάδυση των πολυτροπικών φωνών των δρώντων. Η ανάδυση της πολυτροπικότητας ενισχύεται από την επιλογή ποικίλων ερευνητικών εργαλείων, όχι απαραίτητα απομονωμένων το ένα από το άλλο. Ενδεικτικά αναφέρουμε τη συμμετοχική παρατήρηση, τη συνέντευξη (Perrino 2011, Androulakis et al. 2020, τις ομάδες εστίασης, τα ημερολόγια, τις εθνογραφικές εκθέσεις, τις ελεύθερες συζητήσεις, τα (πολυτροπικά) ερωτηματολόγια αλλά και εργαλεία βασισμένα στις τέχνες (Leavy 2015) όπως τα γλωσσικά πορτρέτα. Ειδικότερα τα τελευταία, θεωρούμε ότι προεκτείνουν την έννοια της «φωνής» των δρώντων σε τρία επίπεδα: α) από τη γλωσσική στην καλλιτεχνική έκφραση, β) από την ατομική στη ομαδική αποτύπωση των βιωμάτων, και γ) από το παρελθόν, στο παρόν, στο μέλλον και ξανά στο παρελθόν, μπλέκοντας τους ρόλους και τους «χώρους» δράσης των εκπαιδευτικών, των μαθητών/-ριών και των ερευνητών/-ριών. Με άλλα λόγια θα λέγαμε ότι προσιδιάζει σε αυτό που ο Bakhtin (1981) ονομάζει *συλλογική φωνή*.

Σε τούτο το πλαίσιο, η γλωσσική εκπαίδευση και η έρευνα για τη γλωσσική εκπαίδευση εκλαμβάνεται ως μια πολύπλοκη διαδικασία που (οφείλει να) συν-κατασκευάζει, και να ανα-κατασκευάζει τις σχέσεις και τους λόγους των δρώντων (Bucholtz και Hall 2005). Η ρευστότητα και η κινητικότητα που επιδιώκεται από την

ερευνητική διεργασία καταλήγει να μετατοπίσει σχέσεις εξουσίας ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, ερευνητές/-ριες και μαθητές/-ριες αλλά και να επιτρέψει την εμφάνιση των πολλαπλών ταυτοτήτων των δρώντων -που συχνά έρχεται σε σύγκρουση με τη μαθησιακή διαδικασία.

4 Αποτελέσματα από τρία ερευνητικά/εκπαιδευτικά έργα σε περιβάλλον κρίσης υποδοχής των προσφύγων

Σε μια Ελλάδα που από το 2009 βιώνει μια σφοδρή οικονομική και κοινωνική κρίση, οι προσφυγικές ροές από το 2015 κατέδειξαν ένα «προβληματικό» σύστημα (εκπαιδευτικής και κοινωνικής) «ένταξης» και κατέληξαν να πυροδοτήσουν μια κρίση υποδοχής (Σπυροπούλου και Χριστόπουλος 2016). Οι κοινωνικο-πολιτικές συνθήκες επηρεάζουν και την εκπαιδευτική συμπερίληψη (Δασκαλάκη κ.ά. 2017, Androulakis et al. 2017b, Kitsiou et al. υπό δημοσίευση). Οι επίσημες εκπαιδευτικές πολιτικές περιορίστηκαν σε προσπάθειες που ξεκίνησαν προς το τέλος του 2016 με βασικό πλαίσιο τη δημιουργία των ΔΥΕΠ. Για τους/τις μαθητές/-ριες που δεν είχαν πρόσβαση στις ΔΥΕΠ η εκπαίδευση περιορίστηκε στα camps μέσα από μορφές μη τυπικής μάθησης. Άλλες προσπάθειες που εξελίσσονται μέχρι και σήμερα αφορούν στην ενίσχυση των τμημάτων ΖΕΠ και την ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού βασισμένου στις ανάγκες των μαθητών/-ριών.

Οι εκπαιδευτικοί (τυπικής αλλά και μη τυπικής εκπαίδευσης), παρά κάποιες μεμονωμένες προσπάθειες, δεν είχαν κληθεί να συμμετάσχουν σε επιμορφωτικά σεμινάρια μέχρι και το 2018. Λόγω της ρευστότητας και της κινητικότητας που χαρακτηρίζουν την προσφυγική συνθήκη, οι ανάγκες των μαθητών/-ριών άλλαζαν συνεχώς, γεγονός που εκλαμβάνονταν ως εμπόδιο για οποιαδήποτε οργανωμένη προσπάθεια εκπαιδευτικής «ένταξης».

Η αλλαγή της κυβέρνησης το 2019 και η μετάβαση σε μια πολιτική της αφομοίωσης και της «νομιμότητας» μας φέρνει σήμερα αντιμέτωπους με τη συρρίκνωση της όποιας ενταξιακής πολιτικής, κάνοντας την ανάγκη για πολυφωνικές ερευνητικές και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις επιτακτική -άλλωστε αυτός είναι και ο απώτερος σκοπός μιας τέτοιας δημοσίευσης. Δεν προσεγγίζουμε την έρευνα για/με και η (γλωσσική) εκπαίδευση σε/με άτομα με προσφυγική εμπειρία με όρους φιλανθρωπίας ή αλληλεγγύης, αλλά ως αναφαίρετο, ατομικό και κοινωνικό δικαίωμα για όλους και όλες.

Τα τρία ερευνητικά/εκπαιδευτικά έργα, από τα οποία αντλούμε στοιχεία, παρά τη χρονική τους εγγύτητα (2015-2017), τοποθετούνται σε διαφορετικές κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες:

i) Το ΜΑΘΕΜΕ (ΜΑΘήματα Ελληνικής γλώσσας, ιστορίας και πολιτισμού σε ΜΕτανάστες άνεργους μητέρες, άτομα με αναπηρία, Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) τοποθετείται στη συνθήκη της οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα,

ii) το Έργο PRESS (Provision of Refugee Education and Support Scheme, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο) τοποθετείται στη συνθήκη ενός (νέου;) προσφυγικού κύματος, και είχε ως στόχο την ανάπτυξη και οργάνωση δράσεων εκπαίδευσης και ευαισθητοποίησης, με εστίαση στη γλωσσική εκπαίδευση, και

iii) το Έργο T4I (Teacher Trainings for Integration, UNICEF), Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας) τοποθετείται σε μια μετα-συνθήκη ένταξης ατόμων με προσφυγική εμπειρία και στοχεύει στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών που εμπλέκονται στην εκπαίδευση παιδιών προσφύγων στο τυπικό πλαίσιο.

Σκοπός μας είναι να περιγράψουμε τις προϋποθέσεις που αναδύθηκαν ως σημαντικές για τον σχηματισμό μιας ερευνητικής κουλτούρας που αξιοποιεί τις εμπειρίες όλων των δρώντων των ερευνητικών/εκπαιδευτικών διεργασιών, προσφέρει πρόσβαση στις πολυτροπικές φωνές τους (Agha 2011), και αναδεικνύει τις πολυγλωσσικές τους ταυτότητες, ώστε μέσα από μια συμμετοχική διαδικασία να συνδημιουργήσουν μια πολυφωνική γλωσσική εκπαίδευση. Παρουσιάζουμε στη συνέχεια ερευνητικά αποτελέσματα από τα τρία παραπάνω έργα, διακρίνοντας δύο πεδία (4.1 και 4.2).

4.1 Σχέσεις εξουσίας μεταξύ ερευνητών και προσφύγων

Σε άλλες δημοσιεύσεις της ομάδας μας (Androulakis et al. 2017a, Androulakis et al. 2020) έχουμε ήδη αναφερθεί στην επαναδιαπραγμάτευση των σχέσεων εξουσίας ανάμεσα στον/στην ερευνητή/-ρια και τον/την συμμετέχοντα/-ουσα μιας έρευνας, ειδικά εντός της προσφυγικής συνθήκης.

Ξεκινάμε από την παραδοχή ότι, ειδικά σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα με πρόσφυγες, οι επικρατούσες σχέσεις εξουσίας μπορούν είτε να ενισχύσουν είτε να περιορίσουν το εύρος των ταυτοτήτων που βρίσκονται υπό διαπραγμάτευση και, όπως παρατηρεί η Norton: «Το κίνητρο ενός μαθητή να μιλήσει, διαμεσολαβείται από άλλες επενδύσεις που μπορεί να βρίσκονται σε σύγκρουση με την επιθυμία να μιλήσει, επενδύσεις που είναι στενά συνδεδεμένες με την εν εξελίξει συγκρότηση των ταυτοτήτων των μαθητών και των επιθυμιών τους για το μέλλον (Norton 2000: 120). Ωστόσο, η εκπαιδευτική έρευνα συχνά αναπαράγει τις σχέσεις εξουσίας στις κοινότητες μάθησης, οι οποίες αναπαράγουν την υπάρχουσα κοινωνική δομή και διέπονται από την αφομοιωτική ιδεολογία της μονογλωσσίας ή, έστω, της ελιτίστικης πολυγλωσσίας, και συμβάλλουν στην αποδυνάμωση των ταυτοτήτων των παιδιών προσφύγων. Ασκούνται πιέσεις προς τη διαμόρφωση μιας συγκεκριμένης κοινωνικής και σχολικής ταυτότητας, η οποία στηρίζεται αποκλειστικά στη γνώση και την «καλή» χρήση της κυρίαρχης-σχολικής γλώσσας, προωθώντας έτσι την «ένταξη» ουσιαστικά μέσα από τον «αποκλεισμό» των άλλων γλωσσών και ταυτοτήτων.

Στο *Απόσπασμα 1* αναδύεται αυτολεξεί η έννοια της «φωνής» των μεταναστών και προσφύγων. Είναι έντονος και διαρκής ο προβληματισμός της ομάδας μας για την ανάδειξη αυτής της φωνής με τη μεγαλύτερη δυνατή νηφαλιότητα και συνέπεια. Στο πλαίσιο μιας «νομιμοποίησης» αυτής της φωνής, εγγράφεται και η ενθάρρυνση για έκφραση των σχεδίων, επιθυμιών, προσδοκιών των προσφύγων, των «ονείρων» τους (Απόσπασμα 2), αλλά και της διάψευσης και της σκληρής πραγματικότητας.

Απόσπασμα 1

«για το μέλλον θέλω καταρχάς για το σύλλογο ν' ακούγεται πιο πολύ η φωνή των μεταναστών [...] με πονάει ότι η φωνή του μετανάστη πάντοτε ακούγεται σε χαμηλό τόνο (.) τα υπέρ δεν τα προβάλλονται και::: με την πρώτη ευκαιρία που βλέπουνε τα κατά τους τα ΜΜΕ βάζουνε μπρος»: [ΣΠΠ1_ΖΛ] – ΜΑΘΕΜΕ

Απόσπασμα 2

«ανεξαρτήτως με το όνειρό μου και με το αντικείμενο που εγώ ήθελα να ασχοληθώ για πρώτη φορά στη ζωή μου βρέθηκα ε::: εργάτρια δηλαδή ξεκίνησα από αγροτικές δουλειές μέχρι και μπεμπισίτερ και σε μαγαζιά λατζέρα ((χαμηλός τόνος φωνής)) (.) τα δέκα πρώτα χρόνια έχω κάνει διάφορες (.) και πονάω γιατί απ' τη μία έλεγα δουλεύω (.) και είμαι TIMIA για την εργασία που κάνω [...] απ' την άλλη όμως δεν ήταν αυτό το όνειρο της εργασίας» [ΣΠΠ1_ΖΛ] – ΜΑΘΕΜΕ

Οι προσδοκίες και τα όνειρα εξαρτώνται από τον χρονότοπο και είναι εκεί για συζήτηση και διαπραγμάτευση, έστω κι αν αυτά δε συμβαδίζουν πάντα με τα προσδοκώμενα αποτελέσματα μιας περιρρέουσας πολιτικής ή ιδεολογικής προσέγγισης, ακόμη και «προοδευτικής», που θα συλλάμβανε λ.χ. την αποικιοκρατία με αποκλειστικά αρνητικό πρόσημο ή θα σχεδίαζε παρεμβάσεις με γνώμονα την πρόσληψη της Ελλάδας ως χώρας παραμονής και όχι διέλευσης (*transit*) ή εν αναμονή (*limbo*) για τους πρόσφυγες (πβ. Απόσπασμα 3).

Απόσπασμα 3

«δεν θέλω να είμαι μια νοικοκυρά και μαμά μόνο, θέλω να δουλέψω και να βγάλω τα δικά μου χρήματα, να βρω μια ωραία δουλειά... Θέλω να μετεγκατασταθώ μαζί του [Την ρωτάω εάν έχει κάποια ιδανική χώρα στο μυαλό της] Θέλω να ζήσω στο Λονδίνο, γιατί η χώρα μου [η Νιγηρία] ήταν αποικία των Βρετανών και ξέρω ότι δεν είναι τόσο ρατσιστές [...] Και στο Λονδίνο δεν θα έχω και το άγχος της γλώσσας [γέλια].» [ΣΠΛ2_EM] – ΜΑΘΕΜΕ

Η ερευνητική διεργασία είναι μετασχηματιστική για τους/τις πρόσφυγες/-ισσες, καθώς δεν μπορεί να αποσυνδεθεί από τα πρώτα στάδια της κοινωνικής και εκπαιδευτικής ένταξής τους. Είναι επίσης μετασχηματιστική και αυτο-διερευνητική για τους ερευνητές και τις ερευνήτριες (Απόσπασμα 4). Η εξιδανικευμένη, αποστασιοποιημένη και (ανέφικτα) «αντικειμενική» σχέση των ερευνητών με τους/τις συμμετέχοντες/-ουσες αμφισβητείται στην ποιοτική έρευνα και τελικά αναιρείται στο πεδίο. Η διαπραγμάτευση της σχέσης εξουσίας μεταξύ ερευνητή και ερευνώμενου συνεπάγεται και την επαναδιαπραγμάτευση της ταυτότητας του ερευνητή.

Απόσπασμα 4

“At this point I would like to reflect on my own positionality in the field. In the beginning of this research I decided that I will make it very clear to any refugee that I am a researcher. This helps me not to mislead them. However, my role gets forgotten sometimes and although I remind them that I am interacting with them for research, just because I do not wish them to feel exposed or exploited I keep reminding this to them. But in the last few weeks I have been thinking of my human side... I started to have very conflicting feelings about “not being friends” with refugees because I will give them the wrong impression. I have realised one of the causes of this assumption is perhaps our own trajectories. Assuming that refugees will ask for help. Assuming that refugee men are sexist or potential violent - trouble makers, and so on”. PRESS



Εικόνα 1 | Μαθήματα σε πραγματικό χώρο και χρόνο (ΜΑΘΕΜΕ)



Εικόνα 2 | Άτυπη μάθηση για/με παιδιά (PRESS)

4.2 Η σχέση ταυτότητας και ακαδημαϊκής μάθησης

Η συγκρότηση κοινωνικής ταυτότητας και η ακαδημαϊκή μάθηση είναι στενά συνυφασμένες (Worthington 2006), ωστόσο η διερεύνηση της σχέσης τους σε προσφυγικό περιβάλλον αποτελεί ένα υποερευνημένο και υποσχόμενο πεδίο. Προϋπόθεση για τη διερεύνηση αυτής της σχέσης, για τη νομιμοποίηση και υποστήριξη της διαμόρφωσης πολυγλωσσικών ταυτοτήτων αποτελεί η γνώση της προηγούμενης εκπαιδευτικής εμπειρίας των προσφύγων (Απόσπασμα 5), αλλά και η τυπική αναγνώριση προϋπαρχόντων ακαδημαϊκών προσόντων τους (Απόσπασμα 6).

Απόσπασμα 5

«εδώ όπου ζω τώρα υπάρχουν ήδη πολλά προβλήματα, υπάρχει, δεν υπάρχει εκπαίδευση στο επίπεδο της οικογένειας και από αυτό οι άνθρωποι είναι προσβλητικοί και αγενείς, αλλά τους αποδέχομαι έτσι όπως είναι δεν είναι δικό τους λάθος, γιατί δεν είχαν την εκπαίδευση που εγώ είχα λάβει στη χώρα μου, γιατί εγώ προέρχομαι από μια θρησκευτική οικογένεια, εγώ τους αποδέχομαι όλους» [ΣΠ1_ΣΤ] – ΜΑΘΕΜΕ

Απόσπασμα 6

Μου είπε η νονά της κόρης μου «η δίπλωμά σου γιατί δεν αναγνωρίζεις» να κάνεις, να κάνεις, αναγνώριση πτυχίου εδώ, μήπως, λέει, θα γίνει...λέω «πού να πάω τώρα» [ρωτάω αν ξέρει την διαδικασία] Δεν ξέρω, δεν ξέρω ούτε αυτό, γι αυτό...ούτε χρόνο να πάω...Εκεί πάνε όποιος δεν ασχολούνται, ούτε δουλειές, κατά την άποψή μου, πιο πολύ χρόνο...Εγώ αν ήξερα θα έβρισκα χρόνο θα πήγαινα. Αλλά πρέπει να μου πει κάποιος, συγκεκριμένα, εκεί είναι, εντάξει, Αλλά έτσι να ψάξω...έχω ψάξει πολλά πράγματα. ΣΠ11_EM - ΜΑΘΕΜΕ

Η ρευστότητα της κοινωνικής κατάστασης των προσφύγων, όπως και η πολλαπλότητα των πιθανών πολυγλωσσικών ταυτοτήτων τους καθιστούν προβληματική οποιαδήποτε εκ των προτέρων και οριζόντια επιβολή κοινών στόχων και προοπτικών μάθησης. Αντίθετα, η σχετικοποίηση της πρόσληψης των γλωσσών ως αυτόνομων και στεγανοποιημένων οντοτήτων προκύπτει από τα ερευνητικά δεδομένα (από την επιδίωξη της πλήρους κατάκτησης της γραφής στα ελληνικά – Απόσπασμα 7, μέχρι τον παραμερισμό της γλωσσικής επικοινωνίας προς χάριν της εξωγλωσσικής – Απόσπασμα 8) και καλεί σε τοπικές λύσεις που λαμβάνουν υπόψη την κάθε περίπτωση μαθησιακού χρονοτόπου.

Απόσπασμα 7

Θέλω να ξέρω τη γλώσσα τα πάντα πολλοί λένε ότι ούτε οι Έλληνες δεν ξέρουν τον τέλειο τρόπο να γράφουν και εγώ λέω, όχι, αν είναι να μάθω τη γλώσσα θα πρέπει να τη μάθω από το Α έως το Ω» ΣΠ13_ΑΓ - ΜΑΘΕΜΕ

Απόσπασμα 8

Από την πολύ μικρή εμπειρία μου με παιδιά πρόσφυγες μπορώ να πω ότι από τις πρώτες στιγμές η επικοινωνία μας στηρίχτηκε όχι στον γλωσσικό κώδικα, αλλά σε εξωγλωσσικά στοιχεία και στην έκφραση συναισθημάτων.[...] (M.K. 09/02/2019, forum) UNICEF



Εικόνα 3 | Άτυπη μάθηση για/με γυναίκες (PRESS)

5 Συζήτηση

Παρακολουθώντας τον προβληματισμό των Blommaert και Rampton (2011: 106), πιστεύουμε ότι η έννοια του χρονοτόπου, μαζί με αυτή της κλίμακας, μπορεί να αποβεί κρίσιμη για να ξεπεραστούν δύο χρόνια ζητήματα στην κοινωνιογλωσσολογική έρευνα: το πρώτο είναι ότι πολλές έρευνες εφαρμόζουν, χωρίς να την υποβάλουν σε στέρεη θεωρητική βάσανο, τη διάκριση *macro-micro* για το επίπεδο του περικειμένου της επιχειρούμενης ανάλυσης. Το δεύτερο ζήτημα είναι η κυριαρχία μονοδιάστατων μοντέλων νοήματος, που εδράζεται στην αστήρικτη παραδοχή οι γλωσσικοί χρήστες μοιράζονται σε κάθε περίπτωση μια απεριόριστη ποσότητα πόρων, αλλά και συμβάσεων για τη χρησιμοποίησή τους στην επικοινωνία.

Αντίθετα, δεδομένα όπως αυτά που σε μικρή έκταση συζητούμε εδώ, καταδεικνύουν ότι μόνο η θεώρηση κάθε συγκεκριμένου χρονοτόπου γλωσσικής διεπίδρασης, σε συνδυασμό με την προδιάθεση για διαπραγμάτευση των σχέσεων μεταξύ των ομιλητών και με την προϋπόθεση της αποδοχής της υπερποικιλότητας και της ρευστότητας στα γλωσσικά ρεπερτόρια εν χρήσει, μπορεί να οδηγήσει σε κατανόηση των γλωσσικών φαινομένων στην κοινωνία.

Πέραν των γλωσσικών στοιχείων, οι χρονότοποι λαμβάνουν υπόψη κοινωνικές παραμέτρους, όπως τον εγκλεισμό σε λιγότερο ή περισσότερο κλειστά κέντρα υποδοχής προσφύγων, τον ρόλο της τεχνολογίας και των ψηφιακών κοινοτήτων και, βέβαια, τις πολιτισμικά διαφορετικές προσλήψεις του χώρου και του χρόνου.

Ζητήματα σχέσεων εξουσίας και διαμόρφωσης ταυτότητας σε σχέση με την ακαδημαϊκή μάθηση θα είναι καθοριστικά για την επόμενη μέρα της εκπαίδευσης κοινού με προσφυγικό υπόβαθρο. Είναι αναγκαία στον τομέα αυτό μια νέα εστίαση, μια έμφαση στις *πολιτικές προεκτάσεις* της έρευνας. Ζητούν απαντήσεις ερωτήματα όπως: Ποιος ασχολείται με τη «φωνή» των προσφύγων; Ποιος θα πρέπει να ασχολείται; Ποιοι έχουν την ικανότητα να παραγάγουν «φωνή» και πώς αυτό αποτελεί δικαίωμα; Για ποιον; Με ποιον τρόπο το συγκεκριμένο αγνοεί την ιστορικότητα της «φωνής»; Πώς μπορεί να «παιδαγωγικοποιηθεί» η έννοια του χρονοτόπου;

Ακολουθώντας το *εποικοδομητιστικό παράδειγμα* (Mertens 2010), δίνουμε προτεραιότητα στις υποκειμενικές οπτικές του «εσωτερικού» θεατή ('insider') (Borko

et al. 2007, Androulakis 2013). Η στόχευση είναι διττή: τόσο να κατανοήσουμε τις περίπλοκες πτυχές της βιωμένης εμπειρίας από την οπτική των συμμετεχόντων/-ουσών, όσο και να επαναπροσδιορίσουμε τη φωνή των ίδιων των ερευνητών/-ριών, καθώς «μέσω της δόμησης, ερμηνείας και αναπαράστασης των φωνών των άλλων, οι ερευνητές/-ριες αναπτύσσουν τις δικές τους φωνές» (O’Sullivan 2015).

Στον περιορισμένο χώρο του άρθρου αυτού, επιχειρήσαμε να διαγράψουμε βασικές αρχές και θεμελιακούς άξονες για την αξιοποίηση της υπερποικιλότητας και των χρονοτόπων ως συνεκτικών εννοιολογικών στοιχείων για τις μεθοδολογικές και ερμηνευτικές επιλογές στο πλαίσιο τριών ερευνητικών και εκπαιδευτικών έργων που συντόνισε πρόσφατα το Εργαστήριο Ελληνικής Γλώσσας και Πολυγλωσσίας του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Το παρόν κείμενο αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου ερευνητικού σχεδιασμού, τα αποτελέσματα του οποίου θα παρουσιαστούν αναλυτικότερα την επόμενη διετία (2020, 2021).

Βιβλιογραφία

- Agha, Asif. 2011. “Large and small forms of personhood.” *Language & Communication* 31/3:171–180.
- Androulakis, George, Gkaintartzi, Anastasia, Kitsiou, Roula, Liveranou, Zoi, and Markou, Evi. 2020. “Interviewing as Understanding: Principles and Modalities for Transforming a Qualitative Research Instrument into a Stage of the Integration Process for Immigrants.” In *Language Diversity in Greece. Local Challenges with International Implications. Multilingual Education*, edited by Skourtou, Eleni, Kourtis-Kazoullis, Vasilia, Aravossitas, Themistoklis, and Trifonas, Peter P, vol 36. Springer: Cham.
- Androulakis, George, Chatzistefanou-Vafea, Anastasia, and Tsioli, Sofia. 2018. “Education in emergency situations: educators’ training in the context of Project PRESS.” Paper presented at the 5th International conference Crossroads of Languages and Cultures: Languages and cultures at home and at school, Rethymno, Greece, June 2.
- Androulakis, George, Tsioli, Sofia, Ntalampyra, Eleni, and Yilmaz, Birgul. 2017b. “Multi-sited ethnographic research on language learning education: refugees’ experiences, needs and expectations.” Paper presented at the *Language and education across borders*, Graz, Austria, December 8.
- Androulakis, George, Gkaintartzi, Anastasia, Kitsiou, Roula, and Tsioli, Sofia. 2017a. “Research-driven task-based L2 learning for adult immigrants in times of humanitarian crisis: results from two nationwide projects in Greece.” In *The Linguistic Integration of Adult Migrants. Some Lessons from Research*, edited by Beacco, Jean-Claude, Krumm, Hans-Jürgen, Little, David and Thalgot, Philia, 181–196. Berlin: De Gruyter.
- Androulakis, George. 2013. “Researching language needs using ‘insiders’: Mediated trilingualism and other issues of power asymmetries.” *Special Issue: Researching Multilingually* 23(3): 368-384. <https://doi.org/10.1111/ijal.12037>.
- Attia, Mariam, and Edge, Julian. 2017. “Be(com)ing a reflexive researcher: A developmental approach to research methodology.” *Open Review of Educational Research* 4(1):33–45.
- Bakhtin, Mikhail Mikhailovich. 1981. *The Dialogic Imagination* (ed. Michael Holquist). Austin: University of Texas Press.
- Blommaert, Jan. 2017. “Commentary: Mobility, contexts, and the chronotope.” *Language in Society* 46(1).

- Blommaert, Jan, and De Fina, Anna. 2017. "Chronotopic identities: On the timespace organization of who we are." In *Diversity and Super-diversity. Sociocultural Linguistic Perspectives*, edited by De Fina, Anna, Wegner, Jeremy, and Ikizoglu, Didem, Georgetown, MN: Georgetown University Press. Chapter 1, 1-15.
- Blommaert, Jan, and Rampton, Ben. 2011. "Language and superdiversity: A position paper." *Working Papers in Urban Language & Literacies*, 70. London: King's College.
www.kcl.ac.uk/innovation/groups/ldc/publications/workingpapers/70.pdf
- Blommaert, Jan, and Spotti, Max. 2017. "Bilingualism, Globalization, and superdiversity: towards sociolinguistic repertoires." In *The Oxford handbook of language and society*, edited by Garcia, Ofelia, Flores, Nelson, Spotti, Max, 35–54. New York: Oxford University Press.
- Borko, Hilda, Liston, Dan, and Whitcomb, Jennifer A. 2007. "Genres of Empirical Research in Teacher Education." *Journal of Teacher Education* 58(1), 3-11.
- Brutt-Griffler, Janina and Varghese, Manka. 2004. "(Re)writing Bilingualism and the Bilingual Educator's Knowledge Base." *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7(2 & 3):93–101.
- Bucholtz, Mary, and Kira Hall. 2005. "Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach." *Discourse Studies* 7:585–614.
- Creese, Angela, and Blackledge, Adrian. 2018. *The Routledge Handbook of Language and Superdiversity*. London/New York: Routledge.
- Duarte, Joana, and Gogolin, Ingrid. 2013. (Eds.) *Linguistic Superdiversity in Urban Areas Research approaches*. Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins B.V.
- Δασκαλάκη, Ήβη, Τσιώλη, Σοφία, και Ανδρουλάκης, Γιώργος. 2017. "Έργο PRESS: εθνογραφικές προσεγγίσεις για την εκπαίδευση των προσφύγων στην Ελλάδα". Στο *The learning design. Πρακτικά του 9ου Διεθνές Συνεδρίου για την Ανοικτή και Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση*, επιμέλεια των Λιοναράκης, Αντώνης, Ιωακειμίδου, Σύλβη. Νιάρη, Μαρία, Μανούσου, Γκέλλυ, Χαρτοφύλακα, Τόνια, Παπαδημητρίου, Σοφία και Αποστολίδου, Άννα, 9(4A):19–33. Πάτρα: Ελλάδα.
- Goebel, Zane. 2017 "Superdiversity". In *IPrA Handbook of Pragmatics*, edited by Östman, J-O and Verschueren, J. Amsterdam: John Benjamins.
- Gogolin, Ingrid, and Duarte, Joana. 2017. "Superdiversity, Multilingualism and Awareness." In *Language Awareness and Multilingualism: Encyclopedia of Language and Education*, edited by Cenoz, Jasone, Gorter, Durk, and May, Stephen, 10, 375–390. Netherlands: Springer.
- Kitsiou, Roula, Tsioli, Sofia, Androulakis, George, and Alibrahim, Inaam. (in press). "Experiences, challenges and potential of implementing a participatory approach to design educational material for and with refugee women in the Greek context." In *Migration, Multilingualism and Education: Critical Perspectives on Inclusion*, edited by Kruger, Alan Bennett, Latisha, Mary and Young, Andrea S. Bristol, UK: Multilingual matters.
- Kitsiou, Roula, Gana, Eleni, Vassilaki, Eugenia, Zaga, Eleftheria, Zourou, Katerina, and Tsioli, Sofia. 2020. "Designing educational material for blended learning: an interdisciplinary approach for refugee education." In *Proceedings of the 5th International Conference "Crossroads of Languages and Cultures: Languages and Cultures in the school and in the family"*, edited by Chatzidaki, Aspasia, Thomou, Paraskevi, Kontogianni, Dionisia, Michelakaki, Theodosia, and Argyroudi, Maria, 388-401. Rethymnon, Greece, 1-3 June 2018.
- Leavy, Patricia. 2015. *Method meets art: Arts-based research practice, 2nd Edition*. New York: Guilford Press.

- Mertens, Donna M. 2010. *Research and Evaluation in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods, 3rd Edition*. London: Sage.
- Ndhlovu, Finex. 2015. "Ignored Lingualism: Another Resource for Overcoming the Monolingual Mindset in Language Education Policy." *Australian Journal of Linguistics*, 35(4), 398–414. doi:10.1080/07268602.2015.1087365.
- Pérez-Milans, Miguel. 2015. "Language and identity in linguistic ethnography." *Tilburg Papers in Culture Studies, No. 132*.
- Perrino, Sabina. 2011. "Chronotopes of story and storytelling events in interviews." *Language in Society* 40:90–103.
- Σπυροπούλου, Γεωργία, και Χριστόπουλος, Κ. Δημήτρης. 2016. *Προσφυγικό: "Θα τα Καταφέρουμε"; Ένας απολογισμός διαχείρισης και προτάσεις διεξόδου*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήσης.
- Τσιώλη, Σοφία. 2019. "Η μετάβαση στη μετα-ποιοτική έρευνα για τη γλωσσική εκπαίδευση: διαμεσολάβηση γλωσσικών-πολιτισμικών χαρακτηριστικών και ανάδειξη των δυνατοτήτων των μαθητών/ριών του Δημοτικού." Διδακτορική διατριβή. Αθήνα: Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Vertovec, Steven. 2017. "Talking around super-diversity." *Ethnic and Racial Studies*, 42(1):125–139. doi: 10.1080/01419870.2017.1406128.
- Wei, Li. 2008. "Research Perspectives on Bilingualism and Multilingualism." In *Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism*, edited by Wei, Li and Moyer, Melissa G. Blackwell Publishing.
- Woolard, Kathryn A. 1998. "Introduction: Language Ideology as a Field of Inquiry." In *Language Ideologies: Practice and Theory*, edited by Schieffelin, Bambi B., Woolard, Kathryn A., and Kroskrity, Paul V., 3–47. New York: Oxford University Press.
- Wortham, Stanton. 2006. *Learning Identity: The Joint Emergence of Social Identification and Academic Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.