

**Πανεπιστήμιο Αιγαίου**  
**Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών**  
**Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης**

**Βιογραφική Πορεία και Ανάπτυξη της Ακαδημαϊκής Γλωσσικής  
Ικανότητας**  
**Το Παράδειγμα των Δίγλωσσων Παλιννοστούντων Φοιτητών από τη  
Γερμανία στα Παιδαγωγικά Τμήματα του Ελληνικού Πανεπιστημίου**

**ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ**

της Μπερζαμάνη Θωμαής

**ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ**

Σκούρτου Ελένη	Αναπληρώτρια Καθηγήτρια	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Επιβλέπουσα
Δαμανάκης Μιχάλης	Καθηγητής	Πανεπιστήμιο Κρήτης	Μέλος συμβουλευτικής επιτροπής
Τσαμπαρλή Αναστασία	Επίκουρη Καθηγήτρια	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Μέλος συμβουλευτικής επιτροπής
Καΐλα Μαρία	Καθηγήτρια	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Μέλος εξεταστικής επιτροπής
Χατζησαββίδης Σωφρόνιος	Καθηγητής	Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης	Μέλος εξεταστικής επιτροπής
Κοιλιάρη Αγγελική	Αναπληρώτρια Καθηγήτρια	Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης	Μέλος εξεταστικής επιτροπής
Γκόβαρης Χρήστος	Επίκουρος Καθηγητής	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Μέλος εξεταστικής επιτροπής

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....	4
Πρόλογος.....	5
Εισαγωγή.....	8

### Μέρος Α: Θεωρία

#### Α: Μετανάστευση

A.1. Εισαγωγή.....	10
A.2. Η ενδοευρωπαϊκή μετανάστευση εργατών. Η περίπτωση της Ελλάδας.....	11
A.3. Η μετανάστευση προς τη Δυτική Γερμανία.....	14
A.4. Η ελληνική μεταναστευτική οικογένεια στη Δυτική Γερμανία.....	16
A.5. Η σχολική εκπαίδευση των παιδιών των Ελλήνων μεταναστών στη Δυτική Γερμανία.....	19
A.6. Παλιννόστηση. Ένταξη ή επανένταξη των παιδιών στο εκπαιδευτικό σύστημα.....	26
A.7. Η ταυτότητα των παλιννοστούντων φοιτητών από τη Γερμανία.....	28

#### Β: Διγλωσσία

B.1. Η διγλωσσία στον κόσμο.....	40
B.2. Ορισμός και πλαίσιο περιγραφής της διγλωσσίας.....	41
B.3. Κοινωνική διγλωσσία.....	43
B.4. Ατομική διγλωσσία.....	53
B.4.1. Εναλλαγή γλωσσικού κώδικα.....	53
B.4.2. Η «μητρική γλώσσα».....	56
B.4.3. Διγλωσσία και ευφυΐα.....	57
B.4.4. Ηλικία και πρόσκτηση δεύτερης γλώσσας σε συνάρτηση με άλλους ατομικούς και κοινωνικούς παράγοντες.....	60
B.5. Δίγλωσση εκπαίδευση.....	64
B.6. Θεωρητικές αρχές για τη δίγλωσση εκπαίδευση.....	71

### Μέρος Β: Μεθοδολογία της έρευνας

#### Α: Η αυτοβιογραφική/ αφηγηματική συνέντευξη

A.1. Η Ιστορία της βιογραφικής έρευνας.....	83
A.2. Θεωρητικό υπόβαθρο της μεθόδου της αυτοβιογραφικής / αφηγηματικής συνέντευξης.....	87
A.3. Η μέθοδος της αυτοβιογραφικής / αφηγηματικής συνέντευξης.....	95
A.4. Η διενέργεια της αυτοβιογραφικής / αφηγηματικής συνέντευξης.....	101

<b>A.5.</b>	Η επιλογή του δείγματος και της εναρκτήριας ερώτησης.....	106
-------------	---	-----

## **Μέρος Γ: Έρευνα**

### **A: Αναλυτική παρουσίαση συνεντεύξεων**

<b>A.1.</b>	Αφροδίτη.....	109
<b>A.1.1.</b>	Εισαγωγικές παρατηρήσεις.....	109
<b>A.1.2.</b>	Σύντομο βιογραφικό.....	109
<b>A.1.3.</b>	Δομική περιγραφή.....	110
<b>A.1.4.</b>	Αναλυτική αφαίρεση.....	196
<b>A.2.</b>	Έλλη.....	200
<b>A.2.1.</b>	Εισαγωγικές παρατηρήσεις.....	200
<b>A.2.2.</b>	Σύντομο βιογραφικό.....	201
<b>A.2.3.</b>	Δομική περιγραφή.....	203
<b>A.2.4.</b>	Αναλυτική αφαίρεση.....	279
<b>A.3.</b>	Καλλιόπη.....	287
<b>A.3.1.</b>	Εισαγωγικές παρατηρήσεις.....	287
<b>A.3.2.</b>	Σύντομο βιογραφικό.....	287
<b>A.3.3.</b>	Δομική περιγραφή.....	287
<b>A.3.4.</b>	Αναλυτική αφαίρεση.....	371

### **B: Συνοπτική παρουσίαση συνεντεύξεων**

<b>B.1.</b>	Πόπη.....	377
<b>B.2.</b>	Αντώνης.....	379
<b>B.3.</b>	Άγγελος.....	381
<b>B.4.</b>	Τούλα.....	382
<b>B.5.</b>	Δέσποινα.....	385
<b>B.6.</b>	Κατερίνα.....	387
<b>B.7.</b>	Μαίρη.....	390
<b>B.8.</b>	Ευαγγελία.....	392
<b>B.9.</b>	Βασίλης.....	394
<b>B.10.</b>	Δημήτρης.....	396
<b>B.11.</b>	Μάριος.....	398

<b>Γ: Τυποποίηση</b> .....	400
----------------------------	-----

<b>Δ: Συμπεράσματα - Προτάσεις περαιτέρω έρευνας</b> .....	406
--	-----

<b>Παραρτήματα</b> .....	412
<b>Βιβλιογραφία</b> .....	419

## Περίληψη

Η παρούσα έρευνα βασίστηκε στην υπόθεση ότι τα προβλήματα που παρατηρούνται στην ακαδημαϊκή πορεία των παλιννοστούντων φοιτητών (Δαμανάκης, 1993) οφείλονται κατά κύριο λόγο στην ελλιπή ανάπτυξη της «Ακαδημαϊκής Γλωσσικής Ικανότητας» (Cummins, 1999) τους.

Ως παράδειγμα για τη διερεύνηση της πιο πάνω υπόθεσης επιλέχθηκαν οι παλιννοστούντες φοιτητές από τη Γερμανία στα Παιδαγωγικά Τμήματα, στα οποία η καλή γνώση της ακαδημαϊκής γλώσσας θεωρείται βασική προϋπόθεση για την επιτυχή φοίτηση και περαίωση των σπουδών. Οι παλιννοστούντες φοιτητές από τη Γερμανία διακρίνονται για την ποικιλία της βιογραφικής και της εκπαιδευτικής τους πορείας.

Η μέθοδος της αυτοβιογραφικής / αφηγηματικής συνέντευξης (Schütze, 1981), η οποία χρησιμεύει τόσο για τη συλλογή όσο και την ανάλυση του υλικού, είναι κατάλληλη να συνδέσει τις ξεχωριστές πορείες των ατόμων και ταυτόχρονα να οδηγήσει στη διαμόρφωση μίας θεωρίας που να δείχνει την ανάπτυξη της «Ακαδημαϊκής Γλωσσικής Ικανότητας» (Cummins, 1999), καθώς και τους εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς παράγοντες που άπτονται αυτής.

## Πρόλογος

Αφορμή για την παρούσα διδακτορική διατριβή στάθηκε η παρατήρηση στη διάρκεια των μαθημάτων της γερμανικής γλώσσας (ως ΕΕΔΠΠ στα Παιδαγωγικά Τμήματα του Πανεπιστημίου Αιγαίου) ότι οι παλιννοστούντες φοιτητές από τη Γερμανία αντιμετώπιζαν δυσκολία στην κατανόηση και χρήση της ακαδημαϊκής γλώσσας, τόσο στη Γερμανική όσο και στην Ελληνική.

Τα αίτια προϋπήρχαν από χρόνια. Ως παιδί μεταναστών της πρώτης γενιάς, είχα κοινά βιώματα με τους φοιτητές μου. Όταν διαπίστωνα ότι μοιραζόμουν τα ίδια προβλήματα σε σχέση με τη γλώσσα, τους ίδιους προβληματισμούς για τη δυσκολία προσαρμογής σε δύο διαφορετικές κουλτούρες και κοινές ψυχολογικές συνέπειες με φοιτητές, που απείχαν τουλάχιστον μία γενιά από μένα, αποφάσισα να ερευνήσω το συγκεκριμένο θέμα. Απευθύνθηκα γι' αυτό το λόγο στην Ελένη Σκούρτου της οποίας το γνωστικό αντικείμενο είναι η Διγλωσσία και ζήτησα να με αναλάβει ως υποψήφια διδάκτορα.

Ξεκινώντας από τη διερεύνηση τόσο της εγχώριας όσο και της αγγλόφωνης και γερμανόφωνης βιβλιογραφίας διαπιστώθηκε ότι εκτός από την εργασία του Μιχάλη Δαμανάκη για τους ομογενείς φοιτητές (1993) και μία μικρή έρευνα του Γεωργίου Καψάλη (1991) για τις γλωσσικές αδυναμίες των ομογενών φοιτητών δεν υπήρχε κάτι άλλο σχετικό. Ο Jim Cummins και ο Μιχάλης Δαμανάκης, στους οποίους απευθύνθηκα, επιβεβαίωσαν την υπόνοιά μου ότι δεν υπήρχε καμία εργασία στο διεθνή χώρο ή στην Ελλάδα που να αναφέρεται στην Ακαδημαϊκή Γλωσσική Ικανότητα των δίγλωσσων φοιτητών.

Ένα δεύτερο πρόβλημα που προέκυπτε ήταν με ποια ερευνητική μέθοδο θα μπορούσε κανείς να καταγράψει και να διερευνήσει τα προβλήματα γλώσσας των συγκεκριμένων φοιτητών, καθώς και τους παράγοντες που συνετέλεσαν ή εμπόδισαν στην ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλώσσας, λαμβάνοντας υπόψη ότι κάθε φοιτητής είχε τη δική του ξεχωριστή εκπαιδευτική πορεία, τις δικές του ξεχωριστές εμπειρίες. Το πρόβλημα το έλυσε η Μαρία Κόντου, ερευνήτρια στο Ινστιτούτο Κοινωνικής Έρευνας (Institut für Sozialforschung) και διδάσκουσα στο Πανεπιστήμιο Johann Wolfgang Goethe της Φρανκφούρτης. Η Μαρία Κόντου, αδερφή της επιβλέπουσας καθηγήτριας, αν και δεν εμπλέκεται επίσημα στη διδακτορική διατριβή, δέχτηκε με προθυμία να με βοηθήσει και

επιφορτίστηκε το δύσκολο έργο εισαγωγής μου στη μέθοδο της αφηγηματικής / αυτοβιογραφικής συνέντευξης, θυσιάζοντας επανειλημμένως πολύτιμο χρόνο.

Το τρίτο πρόβλημα που έπρεπε να αντιμετωπιστεί ήταν η μεταφορά στην Ελληνική της ορολογίας, μια και η βιβλιογραφία που αναφέρεται στη μέθοδο της αφηγηματικής / αυτοβιογραφικής συνέντευξης είναι κατά κύριο λόγο γερμανόφωνη και ελάχιστα αγγλόφωνη. Στην επίλυση αυτού του προβλήματος η Μαρία Κόντου μου πρόσφερε και πάλι τη βοήθειά της. Οι όροι δίδονται πάντα μέσα σε παρένθεση και στην Αγγλική ή Γερμανική, διότι είναι νέοι μη καθιερωμένοι όροι στην Ελληνική<sup>1</sup>.

Η όλη προσπάθεια κράτησε αρκετά χρόνια λόγω της ιδιαιτερότητας του θέματος και της ερευνητικής μεθόδου, αλλά και λόγω προβλημάτων υγείας στην πορεία. Η στήριξη και η υπομονή στις προσωπικές περιπέτειες υγείας, αλλά και η επιμονή και η ώθηση για την ολοκλήρωση της διατριβής μου εκ μέρους της επιβλέπουσας καθηγήτριας Ελένης Σκούρτου, στάθηκαν εμπόδιο να λυγίσω και να εγκαταλείψω την προσπάθεια.

Μετά τους προαναφερθέντες, σ' αυτό το σημείο θα ήθελα να ευχαριστήσω επίσης την Αναστασία Τσαμπαρλή, μέλος της τριμελούς επιτροπής, η οποία με βοήθησε στην κατανόηση όρων της ψυχολογίας καθώς και σε ψυχολογικά θέματα των φοιτητών που αναφύονταν μέσα από τις συνεντεύξεις κατά τη διάρκεια της έρευνας. Επίσης πολύτιμος αρωγός σ' αυτή την προσπάθεια στάθηκε και το τρίτο μέλος της επιτροπής ο Αγαθοκλής Χαραλαμπίδης, που με βοήθησε σε θέματα γλωσσολογίας. Μετά τη πρόσφατη συνταξιοδότησή του αντικαταστάθηκε από το Μιχάλη Δαμανάκη, ο οποίος, όπως προαναφέρθηκε, παρακολούθησε τη συγκεκριμένη διδακτορική διατριβή από την αρχή της εκπόνησής της.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερος τον Fritz Schütze, ο οποίος ανταποκρίθηκε με μεγάλη προθυμία και ευγένεια στο αίτημά μου να εντοπίσω τις δημοσιευμένες (και στο μεταξύ εξαντλημένες) εργασίες του, αποστέλλοντάς μου δεκαπέντε πονήματά του. Είχε προηγηθεί μία μακροχρόνια προσπάθεια αναζήτησής τους μέσω διαδικτύου και σε εξειδικευμένα βιβλιοπωλεία στη Γερμανία, αλλά δυστυχώς χωρίς αποτέλεσμα.

---

<sup>1</sup> Ελάχιστα είναι οι εργασίες που ασχολούνται στην Ελλάδα με τη βιογραφική έρευνα και ακόμη λιγότερες με τη μέθοδο της αυτοβιογραφικής/ αφηγηματικής συνέντευξης. Ενδεικτικά αναφέρουμε τις έρευνες της Χ. Ιγγλέση (1990) και του Γ. Τσιώλη (2002, αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή).

Το κοπιαστικό έργο της γλωσσικής διόρθωσης του κειμένου το οφείλω στη Λουκία Ορφανού, φιλόλογο, η οποία αφιέρωσε πολλές ώρες προκειμένου να ελέγξουμε ξανά όλο το κείμενο.

Τελευταία θα ήθελα να ευχαριστήσω τον σύζυγό μου Τσαμπίκο Τσακίρη, τα παιδιά μου Σάββα και Δήμητρα καθώς και τη μητέρα μου Αποστολία, οι οποίοι μοιράστηκαν την αγωνία και το άγχος μου όλα αυτά τα χρόνια και με στήριξαν με την αγάπη τους.

## Εισαγωγή

Σε έρευνα που πραγματοποίησε ο Δαμανάκης (1993) για τους ομογενείς φοιτητές διαπιστώνει ότι αντιμετωπίζουν προβλήματα κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, τα οποία πολλές φορές τους εξωθούν να διακόψουν τη φοίτησή τους. Αναφέρει στα συμπεράσματα ότι: «... διαφαίνεται ότι το πρόβλημα των Ομογενών Φοιτητών δεν είναι τόσο οι κοινωνικοπολιτισμικές δυσκολίες, όσο οι μαθησιακές» (1993:131).

Εξειδικεύοντας αυτή τη θέση, η υπόθεση μας είναι ότι οι φοιτητές δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις υψηλές απαιτήσεις που θέτει ο πανεπιστημιακός χώρος (domain, Fishman, 1971) όσον αφορά την ακαδημαϊκή χρήση της γλώσσας (Cummins, 1999).

Προκειμένου να διερευνηθεί η παραπάνω υπόθεση επιλέχθηκαν οι παλιννοστούντες φοιτητές από τη Γερμανία, οι οποίοι με κοινό γνώρισμα την εμπειρία της μετανάστευσης διαφοροποιούνται σημαντικά τόσο στην βιογραφική όσο και στην εκπαιδευτική τους πορεία.

Αναζητώντας την κατάλληλη ερευνητική μέθοδο που θα μπορούσε να συνδέσει τις ξεχωριστές βιογραφικές και εκπαιδευτικές εμπειρίες των φοιτητών και ταυτόχρονα να οδηγήσει στη διαμόρφωση μίας θεωρίας, που να δείχνει την ανάπτυξη της «Ακαδημαϊκής Γλωσσικής Ικανότητας» (Cummins, 1999) καθώς και τους εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς παράγοντες που άπτονται αυτής, καταλήξαμε στη μέθοδο της αυτοβιογραφικής / αφηγηματικής συνέντευξης (Schütze, 1981). Αυτή η μέθοδος ποιοτικής προσέγγισης αφορά τόσο τη συλλογή όσο και την ανάλυση του υλικού και χρησιμοποιήθηκε πρώτη φορά από τον Fritz Schütze στις αρχές της δεκαετίας του 1970, στο πλαίσιο κοινωνιολογικών μελετών για την τοπική αυτοδιοίκηση (Schütze 1981, 1984, 1987, 1999). Η μέθοδος της αυτοβιογραφικής / αφηγηματικής συνέντευξης μπορεί να δώσει μία ολοκληρωμένη εικόνα της ξεχωριστής βιογραφικής διαδρομής ενός ατόμου σε κάθε λεπτομέρεια της, καθώς και να τυποποιήσει τα καταληκτικά συμπεράσματα αποκαλύπτοντας τις κοινωνικές διεργασίες που συνετέλεσαν στη διαμόρφωση του υποκειμένου και οι οποίες αντανακλώνται στην αφήγησή του (Schütze, 1981, 1984 και Riemann / Schütze, 1987). Η βιογραφική μέθοδος είναι κατάλληλη για την ανίχνευση των εκπαιδευτικών αναγκών: «γιατί οι εκπαιδευτικές ανάγκες συγκροτούν ένα πολύπλοκο πλέγμα που προέρχεται από συσσώρευση εμπειριών δομημένων σε πολλαπλά



επίπεδα (Erfahrungsaufschichtung) που ζει το άτομο από τα πρώτα χρόνια της ζωής του τόσο στην οικογένεια (στάση της οικογένειας προς την εκπαίδευση, την εργασία και τη μάθηση) όσο και στο σχολείο. Οι εκπαιδευτικές ανάγκες συνυπάρχουν με διάφορα εμπόδια (Barrieren) (π.χ. προκαταλήψεις ιδιαίτερα φυλετικές) που έχουν και αυτά την ιστορία τους στη βιογραφική εξέλιξη. Αυτό το πλέγμα μόνο με μια μέθοδο που λαμβάνει υπ' όψη τη διαδικαστικότητα (Prozesshaftigkeit/ Processness) της εμπειρίας μπορεί να ερευνηθεί.... Η βιογραφική μέθοδος με τη δυνατότητα της να συλλαμβάνει την ιστορικότητα και εξελικτικότητα των εμπειριών επιτρέπει την ανάδειξη των περίπλοκων συναισθημάτων και διαπλεκόμενων στάσεων που συνδέονται με τη μάθηση...» (Κόντου, 1996:10-11).

Η διάρθρωση της εργασίας:

Η εργασία αποτελείται από τρία μέρη. Το πρώτο μέρος, η θεωρία αναφέρεται:

α) στη Μετανάστευση: Η προσέγγιση στο φαινόμενο της μετανάστευσης καθώς και της παλιννόστησης γίνεται με σκοπό την περιγραφή του κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο διαγράφονται οι βιογραφικές και εκπαιδευτικές πορείες των παλιννοστούντων φοιτητών από τη Γερμανία και η ταυτότητα που σχηματίζουν προκειμένου να δημιουργηθεί μία όσο το δυνατόν πιο ολοκληρωμένη εικόνα τους.

β) στη Διγλωσσία: Σ' αυτή την ενότητα γίνεται αναφορά σε θέματα διγλωσσίας και δίγλωσσης εκπαίδευσης, καθώς και στις σχετικές με τη διγλωσσία και την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλώσσας θεωρίες ώστε να μπορεί να γίνει σύγκριση με τα αποτελέσματα της έρευνας.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας αναφέρεται στη μεθοδολογία της έρευνας. Εξηγείται η ιδιαιτερότητα της ερευνητικής μεθόδου και η επιλογή του δείγματος.

Το τρίτο και τελευταίο μέρος της έρευνας αποτελείται από την ανάλυση των συνεντεύξεων, την τυποποίησή τους καθώς και τα συμπεράσματα που προκύπτουν. Η εργασία ολοκληρώνεται με προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

## Μέρος Α: Θεωρία

### Α: Μετανάστευση

#### Α.1. Εισαγωγή

Η ύπαρξη του “Homo sapiens” συμπίπτει χρονικά με την ύπαρξη του “Homo migrans”, ακριβώς επειδή η περιπλάνηση είναι σημαντικό χαρακτηριστικό της πολιτισμικής ιστορίας της ανθρωπότητας. Η αναζήτηση καλύτερων συνθηκών και επιλογών ζωής είχε και έχει ως αποτέλεσμα τη συνεχή μετακίνηση του ανθρώπου. Ήδη στη δεκαετία του 1920 ο κοινωνιολόγος Robert E. Park της Σχολής του Σικάγου<sup>2</sup>, θεωρούσε ότι η ανάμιξη των λαών και των πολιτισμών, μέσα από την ανάγκη για αντιπαράθεση και συνεργασία, είναι καθοριστική για την πολιτισμική και τεχνολογική πρόοδο. Επομένως, για να γίνει κατανοητό το φαινόμενο της μετανάστευσης, πρέπει να μελετηθεί μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο της ιστορίας της ανθρωπότητας (Bade, 2002, Han, 2000).

Η μετανάστευση, ως κοινωνική διαδικασία, είναι ένα πολυπαραγοντικό φαινόμενο. Η θεωρία της έλξης-απόθησης κατατάσσει αυτούς τους παράγοντες σε *αποθητικούς* (οι παράγοντες της χώρας / τόπου καταγωγής που εξαναγκάζουν το άτομο να μεταναστεύσει) και σε *ελκτικούς* (οι παράγοντες της χώρας / τόπου υποδοχής που παρακινούν το άτομο να επιλέξει τη συγκεκριμένη χώρα / τόπο). Έτσι, η μετανάστευση οφείλεται, εκτός από καταστάσεις όπως είναι η φυγή και ο εξαναγκασμός, και σε λόγους οικονομικούς, οικολογικούς, κοινωνικούς και πολιτισμικούς. Η χώρα υποδοχής προσφέρει λύση, έστω και προσωρινή για αυτές τις καταστάσεις, λόγω πολιτικής σταθερότητας, δημοκρατικής κοινωνικής δομής, ανεξιθρησκίας, οικονομικής ευμάρειας, καλύτερων συνθηκών εκπαίδευσης κλπ. (Bade, 2002, Han, 2000).

Παρόλο που πολλές φορές μετακινούνται τα σύνορα και όχι οι άνθρωποι, γίνεται διαχωρισμός, σε συνάρτηση με το χώρο, σε *εξωτερική μετανάστευση*, σε *εσωτερική μετανάστευση* και σε *παλιννόστηση*. Με βάση τις αφορμές, τα κίνητρα και τους σκοπούς,

---

<sup>2</sup> Η επιστημονική διερεύνηση του φαινομένου της μετανάστευσης άρχισε στο δεύτερο μισό του 19<sup>ου</sup> αιώνα και αυτό οφείλεται στο ότι τότε άρχισαν να εγκαθιδρύονται οι εμπειρικές φυσικές και κοινωνικές επιστήμες (Han, 2000, Apitsch, 1994).

γίνεται διάκριση ανάμεσα στη μετανάστευση για οικονομικούς και κοινωνικούς λόγους και στη μετανάστευση για λόγους μορφωτικούς ή επαγγελματικής σταδιοδρομίας. Οι επαγγελματικοί λόγοι μπορεί να αναφέρονται στην ανάγκη εξασφάλισης θέσης εργασίας για επιβίωση ή σε μία καλύτερη επαγγελματική προοπτική (Bade, 2002).

Σύμφωνα με τον Castles, 1993, εκτιμάται ότι σήμερα σε παγκόσμιο επίπεδο υπάρχουν γύρω στα 80 εκατομμύρια μετανάστες (Γαβρόγλου, 2003)<sup>3</sup>. Τα ελληνικής καταγωγής άτομα που ζουν σήμερα στο εξωτερικό υπολογίζεται ότι είναι περισσότερα από πέντε εκατομμύρια, ενώ αντίστοιχα οι αλλοδαποί στην Ελλάδα είναι περίπου ένα εκατομμύριο (Δαμανάκης, 2003).

## **A.2. Η ενδοευρωπαϊκή μετανάστευση εργατών. Η περίπτωση της Ελλάδας.**

Στις αρχές της δεκαετίας του 1970, ο αριθμός των μεταναστών-εργατών προς τις αναπτυγμένες ευρωπαϊκές χώρες έφτασε γύρω στα δεκαπέντε εκατομμύρια. Η πετρελαϊκή κρίση του 1973 συνετέλεσε στον περιορισμό της πρόσληψης νέων μεταναστών-εργατών από τις κύριες ευρωπαϊκές χώρες υποδοχής. Εξαιτίας της επιβράδυνσης στην οικονομική ανάπτυξη και της αυξανόμενης ανεργίας, η πολιτική του περιορισμού της υποδοχής νέων μεταναστών διατηρήθηκε και σε μερικές περιπτώσεις επιδεινώθηκε στη δεκαετία του 1980 (Bade, 2002). Παρόλα αυτά, κατά τον Munz, το 1993 οι ξένοι που ζούσαν στη Δυτική Ευρώπη ήταν περίπου 13 εκατομμύρια και απ' αυτούς τα 6 εκατομμύρια ήταν πολίτες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Γαβρόγλου, 2003).

Η Ελλάδα υπήρξε μία από τις κυριότερες χώρες αποστολής μεταναστών-εργατών (Bade, 2002). Αν και σύμφωνα με το Μπάγκαβο (2003: 45/46) « Η μετανάστευση αποτελεί το κατ' εξοχήν δημογραφικό φαινόμενο, για το οποίο η ποσοτική του προσέγγιση είναι αρκετά επισφαλής» και «...η απουσία αξιόπιστων στατιστικών δεδομένων ακόμα και για το πρόσφατο παρελθόν δυσχεραίνει σημαντικά τη διαχρονική προσέγγιση του φαινομένου ...», από την έρευνα που πραγματοποίησε η Κούλα Κασσιμάτη (1984, 2003) στο υλικό της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας, καθώς και ο Klaus Bade (2002) με βάση τα στοιχεία του Υπουργείου Εσωτερικών, μπορεί να

---

<sup>3</sup> Μετανάστευση μέχρι το 1950, σύμφωνα με τον ΟΗΕ, θεωρούνταν η αλλαγή τόπου κατοικίας σε μία άλλη πολιτική κοινότητα με διάρκεια μεγαλύτερη του ενός έτους. Από το 1960 η χρονική διάρκεια επεκτάθηκε στα πέντε έτη (Han, 2000).

διαμορφωθεί μία εικόνα της έκτασης του φαινομένου. Από το 1821<sup>4</sup> έως το 1977 μετανάστευσαν 1.800.000 Έλληνες σ' άλλες χώρες. Από αυτούς, το 28% μετανάστευσαν μέχρι το 1940 και το 72% μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο (ιδιαίτερα από το 1955 έως το 1975). Προπολεμικά, οι μετανάστες κατευθύνθηκαν κυρίως προς τις Η.Π.Α.(90%), ενώ μεταπολεμικά ο κύριος όγκος τους κατευθύνθηκε προς την Ευρώπη (60%) και λιγότερο προς τον Καναδά (20%) και την Αυστραλία (13%). Από τους μετανάστες της Ευρώπης, το 84%, δηλαδή 640.000, εγκαταστάθηκαν στη Δ. Γερμανία, ενώ περίπου 30.000 στο Βέλγιο και 29.000 στην Ιταλία (Κασιμάτη, 1984, 2003).

Τα αίτια της μετανάστευσης<sup>5</sup> θα έπρεπε να προσεγγίζονται από την οπτική ότι δεν είναι ένα φαινόμενο που εξαρτάται από την εκούσια επιλογή του ατόμου. Αντίθετα, το άτομο εξαναγκάζεται έμμεσα να επιλέξει να μεταναστεύσει, λόγω των συνθηκών<sup>6</sup> που απορρέουν από την ανάπτυξη του καπιταλισμού και της αλληλεπίδρασης μεταξύ μητροπολιτικών και περιφερειακών κέντρων. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την εξυπηρέτηση των συμφερόντων της κυρίαρχης τάξης, τόσο στη χώρα υποδοχής (ανάγκη εξεύρεσης φτηνού εργατικού δυναμικού), όσο και στη χώρα αποστολής («αύξηση των αδήλων πόρων του ισοζυγίου πληρωμών και απαλλαγή από τις χιλιάδες ανέργων» Ματζουράνης, 76:48). Επειδή όμως η τελική απόφαση αφορά κάθε άτομο ξεχωριστά, τα αίτια

---

<sup>4</sup> Ο Έλληνας υπήρξε πάντα, ως ναυτικός, ως στρατιώτης, ως έμπορος, ως τεχνίτης, ως διανοούμενος, ένας περιπλανώμενος «Οδυσσέας». Ιστορικά γεγονότα όπως ο Τρωικός πόλεμος, οι αποικισμοί, η εκστρατεία του Μ. Αλεξάνδρου, η πτώση του Βυζαντίου, οι Βαλκανικοί πόλεμοι, η Μικρασιατική Καταστροφή, οι Παγκόσμιοι πόλεμοι κ.α. στάθηκαν αφορμή για την αναζήτηση μίας νέας ζωής μακριά από το μητροπολιτικό κέντρο. (Marinescu & Kiefl 1991, Radisoglou,1984). Η διαφορά μεταξύ της αρχαιοελληνικής αποικίας και της νεοελληνικής παροικίας, έγκειται στη δημογραφική και πολιτισμική δυναμική της πρώτης, με αποτέλεσμα τη διατήρηση και μετάδοση της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού. Αντίθετα, οι παροικίες παρέμεναν συνήθως στο περιθώριο ως μια εθνική και θρησκευτική μειονότητα. Παρόλα αυτά, ο ρόλος της ελληνικής διασποράς υπήρξε σημαντικός όσον αφορά την υποστήριξη του μητροπολιτικού κέντρου στους αγώνες εθνικής επιβίωσης (Μάρκου, 1997a). Επιπλέον γίνεται διάκριση μεταξύ ιστορικής και μεταναστευτικής διασποράς. Η πρώτη είναι αποτέλεσμα ιστορικών γεγονότων, ενώ η δεύτερη γίνεται κυρίως για οικονομικούς λόγους. Η ιστορική διασπορά θεωρείται ότι διήρκησε ως το τέλος του 19<sup>ου</sup> αιώνα (αν και η περίοδος 1890 – 1922 μπορεί να θεωρηθεί ότι ανήκει και στην ιστορική και στη μεταναστευτική διασπορά). Η μεταναστευτική διασπορά έφτασε στο απόγειο της στο τρίτο τέταρτο του 20<sup>ου</sup> αιώνα (Δαμανάκης, 2004).

<sup>5</sup> Η θεωρητική καταγραφή και συστηματοποίηση των αιτιών της μετανάστευσης είναι τόσο περίπλοκη, ώστε οι θεωρητικοί της μετανάστευσης να προτιμούν την ανάλυση των εκάστοτε κοινωνικών δομικών προϋποθέσεων αντί του εντοπισμού συγκεκριμένων αιτιών μετανάστευσης (Han, 2000). Για μία θεωρητική προσέγγιση του φαινομένου της μετανάστευσης βλ. σχετικά Δαμανάκης, 1987, Han, 2000, Μουσσούρου,1991.

<sup>6</sup> «Οι Έλληνες που βρίσκονται στη Γερμανία .... Έφυγαν γιατί δεν μπορούσαν να κάνουν αλλιώς. Έφυγαν όταν οι ανάγκες για την βιολογική και κοινωνική επιβίωση τους έγιναν αφόρητα πιεστικές. Στη Γερμανία λίγο ή πολύ έλυσαν το βιοποριστικό πρόβλημα» (Ματζουράνης, 1976:303).

αναζητούνται σε προσωπικούς λόγους, οι οποίοι με βάση έρευνες, είναι κυρίως οικονομικοί- επαγγελματικοί (Δαμανάκης, 1987, Ματζουράνης, 1976).

Οι επιπτώσεις από τη μετανάστευση, τόσο για την Ελλάδα όσο και για τον ίδιο το μετανάστη ήταν θετικές και αρνητικές. Η μετανάστευση έλυσε, έστω και προσωρινά, το πρόβλημα της ανεργίας, της υποαπασχόλησης και της πίεσης στην αγορά εργασίας<sup>7</sup>, αμβλύνοντας τις κοινωνικές και ταξικές αντιθέσεις. Με την αποστολή των εμβασμάτων παρατηρήθηκε αύξηση των συναλλαγματικών αποθεμάτων και σε συνδυασμό με τον περιορισμό της κατανάλωσης, βελτίωση του ισοζυγίου πληρωμών<sup>8</sup>. Οι μετανάστες γνώρισαν τα αγαθά του σύγχρονου πολιτισμού<sup>9</sup>, «ξεπέρασαν την υλική μιζέρια και ανέχεια με τη βελτίωση της οικονομικής τους θέσης» (Βαραγγούλης, 1983:16) και δημιούργησαν καλύτερες προϋποθέσεις για το μέλλον των παιδιών τους<sup>10</sup> (Κασιμάτη, 2003, Μουσούρου, 1991, Χλέτσος, 2003, Radisoglou, 1984).

Όμως, η χώρα στερήθηκε σημαντικό τμήμα του ζωτικού πληθυσμού, κυρίως στις αγροτικές περιοχές, με αποτέλεσμα τη δημογραφική συρρίκνωση. Επιπρόσθετα, η μετανάστευση επέτεινε την εξάρτηση της χώρας από τις χώρες υποδοχής των μεταναστών. Αλλά και ο ίδιος ο μετανάστης<sup>11</sup> κατέβαλε μεγάλο ψυχικό κόστος<sup>12</sup>, μη γνωρίζοντας τη γλώσσα, αποκομμένος από το περιβάλλον του<sup>13</sup> και συχνά χωρισμένος

---

<sup>7</sup> «Για την Ελλάδα, οι τρεις σημαντικοί παράγοντες της μεταπολεμικής οικονομικής ανάπτυξης ήταν ο κλάδος της ναυτιλίας, ο κλάδος των κατασκευών και η μετανάστευση» (Χλέτσος, 2003, : 24)

<sup>8</sup> Ο Ζωγράφου (1997) βασίζεται στους Collaros/Moussourou, 1978, στοιχεία της «Ελευθεροτυπίας», 11.5.80 και στον Gaitanides, 1978, αναφέρει, ότι από το 1968 έως το 1975 τα εμβάσματα των μεταναστών αποτελούσαν την πιο σπουδαία πηγή αδήλων πόρων της Ελλάδας. Το 1975 τα εμβάσματα ανέρχονταν στα 783 εκατομμύρια δολάρια, ενώ το 1976 στα 808 εκατομμύρια δολάρια. Οι καταθέσεις των Ελλήνων του εξωτερικού σε ελληνικές τράπεζες στα τέλη του 1977, ήταν της τάξης των 2,3 δισεκατομμυρίων δολαρίων, ποσό αντίστοιχο με τα έσοδα από τις εξαγωγές του ελληνικού κράτους.

<sup>9</sup> Πολλοί μετανάστες υπέστησαν με την άφιξη τους, πολιτισμικό σοκ λόγω της έλλειψης επαφής με τον τρόπο ζωής σε μεγαλουπόλεις. Σε μία νύχτα βρέθηκαν αντιμέτωποι με ένα εντελώς ξένο κοινωνικό κόσμο που δυσκολεύονταν να ερμηνεύσουν και να ανταποκριθούν κατάλληλα (Marinescu & Kiefl, 1991).

<sup>10</sup> Το έτος 1898 ο αμερικανός Quinn σε μια αναφορά του για το κογκρέσο, σχετικά με τις πεποιθήσεις των ελληνικών οικογενειών αναφέρει ότι οπουδήποτε και να βρίσκονται οι Έλληνες κάνουν αιματηρή οικονομία προκειμένου να αξιωθούν να στείλουν τους γιους τους για σπουδές στην Αθήνα. Αυτό άλλαξε στη σημερινή εποχή μόνο στο ότι τώρα οι γονείς επιθυμούν και για τις κόρες τους την ανώτατη μόρφωση (G./S. Tsiakalos, 1982).

<sup>11</sup> Στο κείμενο χρησιμοποιείται μόνο το αρσενικό γένος για λόγους οικονομίας (βλ. σχετικά και Καλοβυρνάς, 1997), ενώ στη βιβλιογραφία, αντίθετα απ' ό,τι συνηθίζεται, αναφέρεται πάντα και το μικρό όνομα, ώστε να ξεχωρίζει το φύλο.

<sup>12</sup> Ακόμη και αν η μετανάστευση είναι αποτέλεσμα ισχυρής ατομική απόφασης, πάλι ο μετανάστης θα υποφέρει λιγότερο ή περισσότερο ψυχικά, διότι εισέρχεται σε μία φάση όπου αισθάνεται κοινωνικά αποδιοργανωμένος (Aritsch, 2000).

<sup>13</sup> Σχετικές έρευνες που διεξήχθησαν απέδειξαν ότι οι μετανάστες που είχαν λίγες ή καθόλου επαφές με τους συμπατριώτες τους και αυτοί που κατοικούσαν σε εργατικές εστίες εμφάνιζαν ακόμη περισσότερες

από την οικογένεια του. Τα παιδιά των μεταναστών ή μεγάλωναν μακριά από τους γονείς με αποτέλεσμα την αποξένωση τους (G./S.Tsiakalos, 1982) ή όταν ήταν μαζί, αντιμετώπιζαν προβλήματα πολιτισμικής ταυτότητας, με άμεση αντανάκλαση στη χαμηλή σχολική επίδοση (Κασιμάτη, 2003).

Τελικά, η μετανάστευση ωφέλησε οικονομικά τον ίδιο το μετανάστη και βραχυπρόθεσμα τη χώρα του. Όμως, τα μεταναστευτικά κεφάλαια που εισέρευσαν, επενδύθηκαν κυρίως στην μεταπρατική αγορά (εκτός λίγων περιπτώσεων), με αποτέλεσμα να μη συμβάλουν ουσιαστικά στην οικονομική ανάπτυξη της χώρας, η οποία με τη σειρά της δε δημιούργησε τις κατάλληλες προϋποθέσεις (επενδυτικά προγράμματα) για την απορρόφηση κεφαλαίων σε παραγωγικές επενδύσεις (Δαμανάκης, 1987, Marinescu & Kiefl, 1991, Μάρκου, 1997b, Ματζουράνης, 1976).

### **A.3. Η μετανάστευση προς τη Δυτική Γερμανία**

Η επίσημη μετανάστευση προς τη Δ. Γερμανία ξεκίνησε με την υπογραφή της ελληνογερμανικής σύμβασης στις 30 Μαρτίου 1960<sup>14</sup> και η Ελλάδα ήταν από τις πρώτες χώρες που υπέγραψαν την ίδια χρονιά με την Ισπανία και ενώ είχε προηγηθεί η Ιταλία το 1955. Η πετρελαϊκή κρίση του 1973 στάθηκε αφορμή για να σταματήσει εκ μέρους της Δ. Γερμανίας η υποδοχή νέων *Gastarbeiter*<sup>15</sup> από χώρες μη μέλη της ΕΟΚ (Bade, 2002, Βαραγγούλης, 1983, Δαμανάκης, 1987, Treibel, 2003, Radisoglou, 1984). Όσοι μετανάστευσαν έως το 1973 θεωρούνται η πρώτη γενιά των *Gastarbeiter* (Treibel, 2003).

Οι μετανάστες προέρχονταν κυρίως από αγροτικές περιοχές (βλ. σχετικά Ζωγράφου, 1997) και αναζητούσαν τρόπους να ξεφύγουν από την ανεργία και την υποαπασχόληση μέσω μιας θέσης εργασίας σε ευρωπαϊκή χώρα, ώστε να μπορέσουν, σε μικρό χρονικό

---

ψυχικές ασθένειες. Είναι σημαντικό για την υπερνίκηση των εμποδίων και προβλημάτων ο μετανάστης να έχει ένα οικείο περιβάλλον στο οποίο να καταφεύγει και αυτό του προσφέρει στο νέο τόπο η μικρή ελληνική παροικία (G. / S. Tsiakalos, 1982).

<sup>14</sup> Σχετικά με τη «Συμφωνία μεταξύ της Κυβερνήσεως του Βασιλείου της Ελλάδος και της Κυβερνήσεως της Ομοσπονδιακής Δημοκρατίας της Γερμανίας» καθώς και Άρθρων της συμφωνίας που αφορούν τη διαδικασία επιλογής μεταναστών βλ. Ματζουράνης, 1976.

<sup>15</sup> *Gastarbeiter*: φιλοξενούμενος εργάτης. Αυτός ο αντιφατικός χαρακτηρισμός χρησιμοποιήθηκε αντί του *Fremdarbeiter*: ξένος εργάτης, διότι ο όρος αυτός παρέπεμπε στην εθνικοσοσιαλιστική ονομασία για τους υποχρεωτικά στρατολογημένους εργάτες καταναγκαστικών έργων στην περίοδο του Β' Παγκοσμίου Πολέμου. Αν και ο χαρακτηρισμός των ξένων εργατών ως *Gastarbeiter* έχει στο μεταξύ καθιερωθεί, η επίσημη ονομασία είναι *ausländische Arbeitnehmer*: αλλοδαποί εργαζόμενοι (Radisoglou, 1984, Σαββίδης, 1976).

διάστημα, να βελτιώσουν τις συνθήκες ζωής τους και να επιστρέψουν στην πατρίδα. Οι εργασίες που ανέλαβαν οι μετανάστες ήταν χαμηλά αμειβόμενες και δεν παρουσίαζαν ενδιαφέρον για το ντόπιο πληθυσμό<sup>16</sup>, αλλά εξακολουθούσαν να είναι ελκυστικές για τους μετανάστες, σε σύγκριση με τις συνθήκες στην πατρίδα και το κέρδος από τη διαφορά στο συνάλλαγμα. Οι μετανάστες-εργάτες είχαν στραμμένη την προσοχή τους στον όσο το δυνατό μεγαλύτερο μισθό μέσω υπερωριών, εργασίας Akkord<sup>17</sup> και επικίνδυνων για την υγεία εργασιών. Δεν ενδιαφέρονταν για τις συνθήκες εργασίας μακροπρόθεσμα (θεωρώντας τους εαυτούς τους προσωρινούς στη ξένη χώρα) ούτε και για τις επιπτώσεις στην υγεία τους, οι οποίες εμφανίζονταν είτε άμεσα<sup>18</sup> είτε χρόνια μετά και ενώ είχαν επιστρέψει στην πατρίδα (Bade, 2002, Ματζουράνης, 1976, Σαββίδης, 1976, Radisoglou, 1984). Επιπλέον, οι μετανάστες είτε από επιλογή για λόγους οικονομίας, αλλά κυρίως λόγω της έλλειψης εναλλακτικής λύσης (πολλές φορές οι Γερμανοί αρνούνταν να τους νοικιάσουν κατοικία), ζούσαν σε υποβαθμισμένες κατοικίες, συχνά σε πολυκατοικίες μόνο για αλλοδαπούς με άθλιες συνθήκες (κοινόχρηστη τουαλέτα, χωρίς μπάνιο, ολόκληρη οικογένεια ακόμη και σε ένα δωμάτιο). Υποβαθμισμένες συνοικίες έφταναν να συγκεντρώνουν μεγάλο αριθμό αλλοδαπών και να παρατηρείται το φαινόμενο της γκετοποίησης (Βαραγγούλης, 1983, Δαμανάκης, 1987, Ματζουράνης, 1976).

Ενώ η μετανάστευση προς τη Δ. Γερμανία αντιμετωπίστηκε αρχικά ως μία προσωρινή κατάσταση τόσο από τους ίδιους τους μετανάστες όσο και από τις κυβερνήσεις των χωρών προέλευσης και υποδοχής, από τα στοιχεία της Γερμανικής Στατιστικής Υπηρεσίας του 1983 προκύπτει ότι αν και υπήρξε μεγάλος ο αριθμός των παλιννοστούντων, ένα ποσοστό της τάξης του 68,5% (206.200) εξακολουθούσε να ζει στη Δ. Γερμανία περισσότερα από 10 έτη και το ένα τέταρτο περίπου περισσότερο από 15 έτη (Δαμανάκης, 1987). Η αίσθηση της προσωρινότητας βοηθάει το μετανάστη να

---

<sup>16</sup> Μελέτες που έχουν γίνει για τη σχέση της μετανάστευσης με την ανεργία στις Η.Π.Α., στην Ευρώπη και στην Ελλάδα έδειξαν ότι δεν είναι σημαντικές οι επιπτώσεις, διότι οι μετανάστες απασχολούνται σε εργασίες που οι ντόπιοι δεν τις δέχονται και χωρίς τους μετανάστες το παραγόμενο προϊόν σ' αυτούς τους τομείς θα ήταν ποσοτικά λιγότερο (Χλέτσος, 2003).

<sup>17</sup> Η εργασία Akkord συνίσταται σε επαναλαμβανόμενη διαδικασία, κυρίως, συναρμολόγησης μηχανικών ή ηλεκτρολογικών-ηλεκτρονικών τμημάτων από τον εργάτη, ενώ αυτά περνάνε σε κυλιόμενη κορδέλα. Είναι συγκεκριμένος ο αριθμός των κομματιών (το Akkord) που πρέπει να επιτευχθεί στη διάρκεια της βάρδιας ή / και της υπερωρίας.

<sup>18</sup> Σχετικά με το σκάνδαλο «της φάμπρικας των σπυριών» βλ. Ματζουράνης 1976:82 κ.ε.

αντιμετωπίσει τα διάφορα προβλήματα με στωικότητα. Αυτή η αίσθηση καλλιεργείται από τη χώρα υποδοχής, γιατί με αυτόν τον τρόπο ο μετανάστης δε συνδικαλίζεται και δεν απαιτεί, όπως στην περίπτωση που θα επέλεγε τη μόνιμη εγκατάσταση. Επιπλέον, σε περιόδους κρίσης, η χώρα υποδοχής, μπορεί πολύ εύκολα να απαλλαγεί από το πλεονάζον εργατικό δυναμικό. Παράλληλα, η χώρα υποδοχής δε στερείται σε καμία περίπτωση τα οικονομικά και κοινωνικά οφέλη. Ακόμη και ο «προσωρινά» εργαζόμενος συμβάλλει μέσα από τη φορολόγησή του στην αύξηση του προϋπολογισμού και επιπρόσθετα οι αλλοδαποί εργάτες καταλαμβάνοντας την κατώτερη κοινωνική βαθμίδα συντελούν ώστε ο ντόπιος πληθυσμός να απασχολείται σε καλύτερες εργασίες, με αποτέλεσμα τη βελτίωση των συνθηκών ζωής του γενικότερα. Η χώρα αποστολής (και οι εκάστοτε κυβερνήσεις της) καλλιεργεί με τη σειρά της την αίσθηση στο μετανάστη ότι επιθυμεί την παλιννόστηση του, χωρίς να προβαίνει σε μέτρα που θα διευκόλυναν μία τέτοια απόφαση, διότι δεν πρέπει να φανεί ότι τον εγκατέλειψε – σε τελευταία ανάλυση, ο μετανάστης εξακολουθεί να είναι ψηφοφόρος- αλλά και επιπλέον, όταν ο μετανάστης έχει στραμμένη την προσοχή του στην επιστροφή στην πατρίδα, επενδύει αναλόγως και τις οικονομίες του. Η ιδέα της παλιννόστησης επηρεάζει και την εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών (Βαραγγούλης, 1983, Δαμανάκης, 1987).

#### **A.4. Η ελληνική μεταναστευτική οικογένεια στη Δυτική Γερμανία**

Από τα στοιχεία που παραθέτει ο Δαμανάκης (1987) στηριζόμενος κυρίως στην Γερμανική Στατιστική Υπηρεσία (Statistisches Bundesamt) και στον Ομοσπονδιακό Οργανισμό Εργασίας (Bundesanstalt für Arbeit) προκύπτει ότι ο αριθμός των Ελλήνων στη Δ. Γερμανία ήταν πάντα υψηλότερος από τον αριθμό των εργαζομένων, διότι οι Έλληνες πολύ γρήγορα άρχισαν να παίρνουν τις οικογένειες τους στη χώρα υποδοχής. Το 1967, σε 150.100 εργαζόμενους αντιστοιχούσαν 5.938 μαθητές, το 1972, που παρατηρείται ο μεγαλύτερος αριθμός εργαζομένων, δηλαδή 269.900, αντιστοιχούσαν 35.424 μαθητές και το 1984, μετά το κύμα παλιννόστησης, που παρατηρήθηκε στη δεκαετία του 1970, σε 105.590 εργαζόμενους αντιστοιχούσαν 48.314 μαθητές. Η οικογένεια για τον Έλληνα εργάτη διαδραματίζει σπουδαιότερο ρόλο σε σχέση με άλλες ομάδες αλλοδαπών εργατών και αυτό επιβεβαιώνεται και από τα στοιχεία που



προκύπτουν από τη Γερμανική Στατιστική Υπηρεσία, τα έτη 1973-1988, σχετικά με το ποσοστό ελληνίδων γυναικών (Marinescu & Kiefl, 1991).

Ο Δαμανάκης (1987) διακρίνει τρεις τύπους οικογενειών Ελλήνων μεταναστών στη Γερμανία: Ο πρώτος τύπος περιγράφει την οικογένεια της πρώτης γενιάς μεταναστών είτε αυτή υπήρχε πριν από τη μετανάστευση είτε δημιουργήθηκε μετά. Ο δεύτερος τύπος περιγράφει την οικογένεια που δημιουργήθηκε από τη δεύτερη γενιά μεταναστών (δηλαδή από τα παιδιά της πρώτης γενιάς) και ο τρίτος τύπος περιγράφει την οικογένεια από μεικτό γάμο.

Η οικογένεια της πρώτης γενιάς μεταναστών χαρακτηρίζεται από τον όρο «αποδιοργάνωση». Αυτός ο όρος αναφέρεται στην «εσωτερική κατάσταση της οικογένειας ως ομάδας αναπαραγωγής και οικειότητας, και σημαίνει ότι ένα ή περισσότερα μέλη- και μάλιστα ο πατέρας ή η μητέρα ή και οι δύο- εκπίπτουν από την οικογένεια» (König, 1974, στο Δαμανάκης, 1987). Ο όρος επεκτείνεται από το Δαμανάκη (1987) θεωρώντας και την απουσία ενός ή περισσότερων ανήλικων παιδιών ως ένα είδος αποδιοργάνωσης.

Συνήθως, στην πρώτη γενιά μεταναστών έφευγε πρώτος ο πατέρας, ακολουθούσε η μητέρα, μετά τα μεγάλα παιδιά και τελευταία τα μικρότερα. Βέβαια, υπήρχε και η περίπτωση να μην ακολουθήσει η οικογένεια τον πατέρα ή να μην ακολουθήσουν τα παιδιά ή να μην ακολουθήσουν όλα τα παιδιά.. Ωστόσο και παιδιά που γεννιόντουσαν στη Γερμανία επέστρεφαν στην Ελλάδα, ώστε να μπορεί και η μητέρα να εργαστεί ή/ και για να παρακολουθήσουν στην Ελλάδα το σχολείο. Τα παιδιά έμεναν συνήθως με τον παππού και τη γιαγιά ή και με άλλους συγγενείς, μερικές φορές και σε οικοτροφείο<sup>19</sup> (Radisoglou, 1984).

Αλλά και μετά τη συνένωση της οικογένειας στη χώρα υποδοχής δεν επέρχονταν ισορροπία και η οικογένεια δυσλειτούργουσε. Και σ' αυτή τη δεύτερη φάση διαπιστώνεται λανθάνουσα αποδιοργάνωση, επειδή ανέκυπταν διάφορα προβλήματα όπως: προστριβές μεταξύ γονέων και παιδιών εξαιτίας της αυταρχικής/ αναχρονιστικής συμπεριφοράς των πρώτων, μείωση του κύρους των γονέων που οφειλόταν στις νέες οικονομικοκοινωνικές και πολιτισμικές διαφορές, προστριβές μεταξύ των συζύγων που

---

<sup>19</sup> «...νευρικές αντιδράσεις, που μας είναι γνωστές σαν καταπιέσεις (θλίψεις), αρρώστιες ή διάφορα ατυχήματα, είναι συχνά το συμπέρασμα του χωρισμού των γονιών μεταξύ τους και με τα παιδιά τους» (Σαββίδης, 1976:30).

σχετίζονταν με τον καινούριο ρόλο που προσέφερε η εργασία στη σύζυγο κάνοντάς την ανεξάρτητη, εκπαιδευτικά ζητήματα και προβλήματα ανατροφής των παιδιών, καθώς και ψυχικό άγχος για το αβέβαιο μέλλον στη χώρα υποδοχής. Ακολουθεί, αν και σε περιορισμένη έκταση, η τρίτη φάση αποδιοργάνωσης. Τα παιδιά, μετά την ενηλικίωση τους, μιμούμενα τη συμπεριφορά των Γερμανών συνομηλίκων τους, εγκαταλείπουν την οικογένεια. Αυτό το φαινόμενο είναι πιο συχνό σε οικογένειες με χαλαρούς δεσμούς. Το συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι τα παιδιά των μεταναστών, λόγω των δυσμενών συνθηκών κοινωνικοποίησης τους μέσα σε οικογένειες ασταθείς και δυσλειτουργικές, δεν αποκτούν μία σταθερή ταυτότητα (Δαμανάκης,1987, βλ. σχετικά και Ζωγράφου,1997).

Η οικογένεια που δημιουργείται από τα παιδιά της πρώτης γενιάς μεταναστών, δηλαδή η οικογένεια της δεύτερης γενιάς μεταναστών, παρουσιάζει σε μικρότερο βαθμό τα προβλήματα της πρώτης γενιάς, επειδή οι γονείς έχουν ήδη διπολιτισμική εμπειρία και αντιμετωπίζουν πιο ρεαλιστικά τις συνθήκες διαβίωσής τους στη ξένη χώρα. Επιπλέον προσπαθούν να μεταδώσουν πολιτισμικές αξίες στα παιδιά τους που προέρχονται και από τις δύο χώρες (Δαμανάκης, 1987).

Στην οικογένεια που προέρχεται από μεικτό γάμο δε θα γίνει εκτενής αναφορά για το λόγο που εξηγείται στη συνέχεια.

Στους τρεις τύπους οικογενειών που αναφέρεται ο Δαμανάκης (1987), θα έπρεπε να προστεθούν και οι ακόλουθοι:

- Η οικογένεια της τρίτης γενιάς μεταναστών, που έχει στο μεταξύ δημιουργηθεί.
- Η οικογένεια που μετανάστευσε ή δημιουργήθηκε από μετανάστες μετά το 1973.
- Η οικογένεια που δημιουργείται όταν ο ένας από τους δύο, συνήθως ο άνδρας, είναι μετανάστης και μετά από γάμο ακολουθεί και η σύζυγος.
- Η οικογένεια των μεταναστών που υπήρχε ή δημιουργήθηκε μετά την ένταξη της Ελλάδος στην Ευρωπαϊκή Ένωση την 1<sup>η</sup> Ιανουαρίου του 1981.
- Η οικογένεια μεταναστών που υπήρχε ή δημιουργήθηκε μετά την τελική φάση της οικονομικής και νομισματικής ένωσης την 1<sup>η</sup> Ιανουαρίου του 2002<sup>20</sup>.

Αυτός ο διαχωρισμός γίνεται αφενός λόγω της διαφορετικής μεταναστευτικής εμπειρίας και βιογραφίας και αφετέρου λόγω των διαφορετικών συνθηκών

---

<sup>20</sup> Στοιχεία από την έκδοση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, 2000.

κοινωνικοποίησης (Δαμανάκης 1987). Αντικείμενο της παρούσας έρευνας αποτελούν η οικογένεια της πρώτης και της δεύτερης γενιάς μεταναστών καθώς και η οικογένεια που μετανάστευσε ή δημιουργήθηκε μετά το 1973, αφού απ' αυτές τις οικογένειες προέρχονται τα υποκείμενα της έρευνας.

#### **A.5. Η σχολική εκπαίδευση των παιδιών των Ελλήνων μεταναστών στη Δυτική Γερμανία**

Όταν ξεκίνησε η μετανάστευση προς την Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας, σε καμία διακρατική σύμβαση δεν είχε προβλεφθεί το θέμα της εκπαίδευσης των παιδιών των μεταναστών. Μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1960 η φοίτηση δεν ήταν υποχρεωτική, μέχρι που η συνεχής αύξηση των αλλοδαπών μαθητών ανάγκασε τους Υπουργούς Παιδείας των ομόσπονδων κρατιδίων, μέσω του συντονιστικού τους οργάνου (Kultusministerkonferenz)<sup>21</sup> να καταλήξουν σε αποφάσεις σχετικά με την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών.

Οι σημαντικότερες από αυτές είναι η ακόλουθη: α) της 15<sup>ης</sup> Μαΐου 1964, με συστάσεις και προτάσεις σχετικά με το μάθημα για τους αλλοδαπούς, β) της 3<sup>ης</sup> Δεκεμβρίου 1971, με πρόθεση την εναρμόνιση των ρυθμίσεων που ίσχυαν στα ομόσπονδα κρατίδια και γ) της 8<sup>ης</sup> Απριλίου 1976, με στόχο την προώθηση της εκμάθησης της γερμανικής γλώσσας από τους αλλοδαπούς μαθητές και της κοινωνικής ενσωμάτωσης τους, παράλληλα με την καλλιέργεια της μητρικής τους γλώσσας καθώς και τη διατήρηση της γλωσσικής και πολιτισμικής τους ταυτότητας ( Damanakis / Reich,1982, Kischkewitz / Reuter, 1980, στο Δαμανάκης, 1987, Radisoglou, 1984). Οι αποφάσεις αυτές αφορούν τόσο το Μάθημα Υποδοχής ή Μάθημα Εισαγωγής (Aufnahme- oder Einführungsunterricht) όσο και το Μάθημα Μητρικής Γλώσσας (Muttersprachlicher Unterricht)<sup>22</sup>.

---

<sup>21</sup> Kultusministerkonferenz (KMK) = διαρκής συνδιάσκεψη των Υπουργών Παιδείας, πολιτισμού και επιστημών (Pons, 2000)

<sup>22</sup> Σχετικά με τις ελληνικές πρωτοβουλίες όσον αφορά την εκπαίδευση των Ελλήνων μαθητών στη Γερμανία, υπάρχει η ενδιαφέρουσα συλλογή εγγράφων του Μιχάλη Καναβάκη. Η συλλογή αποτελείται από εννέα τόμους και χωρίς να είναι πλήρης, όπως αναφέρει και ίδιος ο συγγραφέας, περιέχει εκτεταμένο υλικό, τόσο στην ελληνική όσο και στη γερμανική γλώσσα. Σ' αυτό το υλικό εμπεριέχονται έγγραφα της ελληνικής πρεσβείας και των ελληνικών προξενείων, κείμενα υπουργών παιδείας των κρατιδίων καθώς και του συντονιστικού τους οργάνου (KMK), προτάσεις σχολικών συμβούλων, θέσεις / εισηγήσεις κομμάτων, κείμενα συλλόγων Ελλήνων γονέων, κείμενα φοιτητικών συλλόγων και μαθητικών

Α) Στο Μάθημα Υποδοχής υπάρχουν:

- Οι Γερμανικές κανονικές τάξεις, στις οποίες οι αλλοδαποί μαθητές μπορούν να συμμετέχουν μέχρι το ποσοστό του 20%, (Εμβύθιση με στόχο την αφομοίωση και τη μονογλωσσία)<sup>23</sup>.
- Οι προπαρασκευαστικές τάξεις με διάρκεια ένα έως δύο έτη και σκοπό την προετοιμασία των μαθητών για τις γερμανικές κανονικές τάξεις. Αυτού του είδους οι τάξεις λειτουργούν κυρίως στη Βόρεια Ρηνανία Βεστφαλία (Nordrhein-Westfalen) και λειτουργούν όταν υπάρχουν 15 αλλοδαποί μαθητές (Εμβύθιση με μεταβατικές αντισταθμιστικές τάξεις ταχείας εξόδου, με στόχο την αφομοίωση και τη μονογλωσσία).
- Οι δίγλωσσες τάξεις, όπου παραμένουν οι μαθητές καθ' όλη τη διάρκεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, με περισσότερες ώρες στη μητρική γλώσσα στις μικρότερες τάξεις (3/5) και περισσότερες ώρες στη γερμανική γλώσσα στις μεγαλύτερες τάξεις, μαζί τους γερμανούς συμμαθητές τους. Αυτός ο τύπος σχολείου υπάρχει στη Βαυαρία (Bayern), στη Ρηνανία-Παλατινάτο (Rheinland-Pfalz), στη Βόρεια Ρηνανία Βεστφαλία (Nordrhein-Westfalen), στην Κάτω Σαξονία (Niedersachsen) και στο Αμβούργο (Hamburg) (Μεταβατικό πρόγραμμα βραδείας εξόδου, με στόχο την αφομοίωση και σχετική μονογλωσσία).
- Οι Ειδικές Τάξεις για αλλοδαπούς, οι οποίες λειτουργούν όπως οι γερμανικές κανονικές τάξεις, αλλά σ' αυτές φοιτούν μόνο αλλοδαποί μαθητές (Απομονωτικό πρόγραμμα, με στόχο τη γκετοποίηση, το απαρτχάιντ και τη μονογλωσσία).
- Τα Εντατικά Γλωσσικά Τμήματα, τα οποία δημιουργούνται όταν ο αριθμός των αλλοδαπών μαθητών είναι μικρός και επομένως δε μπορεί να λειτουργήσει μία προπαρασκευαστική τάξη (Εμβύθιση με μεταβατική υποστήριξη ταχείας εξόδου, με στόχο την αφομοίωση και τη μονογλωσσία).

---

οργανώσεων, αλληλογραφία κλπ. Οι εννέα τόμοι καλύπτουν το διάστημα από το 1974 έως το 1997 (Kanavakis, 1989, 1993-1998).

<sup>23</sup> Τα είδη εκπαίδευσης δίγλωσσων μαθητών και οι επιδιωκόμενοι στόχοι παρουσιάζονται λεπτομερώς στο Α' μέρος της παρούσας εργασίας στην ενότητα Β.5

➤ Τα Φροντιστηριακά Μαθήματα, τα οποία βοηθούν τόσο τους αλλοδαπούς όσο και τους Γερμανούς μαθητές, όταν παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες (Εμβύθιση με σχετική υποστήριξη, με στόχο την αφομοίωση και τη μονογλωσσία).

(Baker,2001, Βαραγγούλης, 1983, Cummins,1999, Δαμανάκης, 1987, Κουλιάρη, 1986, Radisoglou, 1984, Reich,1997, Reich et al, 2002, Skutnabb Kangas, 1981, Σαββίδης, 1976, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, 1986).

Οι δυνατότητες που προσφέρονται μέσα από αυτά τα εκπαιδευτικά μοντέλα είναι περιορισμένες. Με την απομόνωση δεν αναπτύσσεται αλληλεγγύη, αλλά ούτε και ανταγωνισμός ανάμεσα στους αλλοδαπούς μαθητές και τους Γερμανούς συμμαθητές τους. Αποτέλεσμα είναι η στέρηση ίσων ευκαιριών σχολικής και επαγγελματικής επιτυχίας. Παράλληλα και στις κανονικές τάξεις παρατηρούνται τα ίδια φαινόμενα, επειδή συνήθως δεν υπάρχει ουσιαστική κοινωνικοπολιτισμική και μαθησιακή ένταξη των μαθητών μέσα σ' αυτές. Έτσι, πολλοί λίγοι αλλοδαποί μαθητές με βάση τα στοιχεία της ΚΜΚ (1982-85) κατορθώνουν να παρακολουθήσουν το Γυμνάσιο<sup>24</sup> (2,5%) και το Πρακτικό Σχολείο (3%), ενώ μεγάλο ποσοστό μαθητών (35% - 40%) εγκαταλείπουν ακόμη και το Κυρίως Σχολείο (Δαμανάκης,1987, Hopf, 1997, βλ. σχετικά Gogolin, 2001b).

Η Κασιμάτη (1984) αναφερόμενη στο πρόβλημα της εγκατάλειψης του Κυρίως Σχολείου από τους Έλληνες μαθητές και στηριζόμενη στην έρευνα του Eideneier, που πραγματοποιήθηκε το 1976, και στην έρευνα του Τμήματος Εκπαίδευσης της Ελληνικής Πρεσβείας της Βόννης, που πραγματοποιήθηκε το 1978, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι γι' αυτό ευθύνεται η γλωσσική ανεπάρκεια των παιδιών των μεταναστών. Αντίστοιχα επισημαίνει ότι σε περίπτωση που αυτά τα παιδιά έχουν παρακολουθήσει κάποιες τάξεις στην Ελλάδα «τότε η αποτυχία είναι ακόμη μεγαλύτερη» (Κασιμάτη, 1984:73). Στη συνέχεια αναφέρεται και σε άλλους παράγοντες που εμποδίζουν την σχολική επιτυχία

---

<sup>24</sup> Στο γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα μετά τα 4 έτη ενιαίας εκπαίδευσης στο Βασικό Σχολείο (Grundschule) οι μαθητές ανάλογα με την επίδοσή τους, παρακολουθούν το Κυρίως Σχολείο (Hauptschule) έως την 9<sup>η</sup>, το απολυτήριο του οποίου οδηγεί στις μέσες και κατώτερες επαγγελματικές σχολές ή το Πρακτικό Σχολείο (Realschule) έως και τη 10<sup>η</sup>, και οδηγούνται σε ανώτερες επαγγελματικές σχολές ή το Γυμνάσιο (Gymnasium) έως τη 13<sup>η</sup> για να έχουν πρόσβαση στην ανώτερη και ανώτατη εκπαίδευση. Η 5<sup>η</sup> και 6<sup>η</sup> θεωρούνται βαθμίδα προσανατολισμού και υπάρχει η δυνατότητα αλλαγής σχολείου. Η υποχρεωτική εκπαίδευση διαρκεί εννέα χρόνια. Επιπλέον υπάρχει και το Ενιαίο Σχολείο (Gesamtschule), στο οποίο φοιτούν όλοι οι μαθητές ως την 9<sup>η</sup> και σκοπό έχει να βοηθήσει το μαθητή να ανακαλύψει τις ιδιαίτερες ικανότητες και κλίσεις του. Λόγω της σχετικής αυτονομίας που έχουν τα ομόσπονδα κρατίδια υπάρχουν κάποιες μικρές διαφοροποιήσεις από κρατίδιο σε κρατίδιο.

των παιδιών των μεταναστών, όπως το γεγονός ότι οι γονείς είναι χαμηλού μορφωτικού επιπέδου και δε μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους ή ακόμη και τα εμποδίζουν να παρακολουθήσουν το σχολείο, προκειμένου να προσέχουν στο σπίτι τα μικρότερα τους αδέρφια. Αναφέρεται και στην έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των γονέων και του σχολείου, στην πολιτισμική σύγκρουση που βιώνουν τα παιδιά, το συναίσθημα προσωρινότητας των γονέων- όσον αφορά την παραμονή τους στη Γερμανία- το οποίο μεταβιβάζουν και στα παιδιά και τέλος την εκπαιδευτική πολιτική της χώρας υποδοχής (βλ. σχ. Βαραγγούλης, 1983, Ματζουράνης, 1976). Η Gogolin (2001b) εξετάζοντας τις διάφορες έρευνες που αφορούν την σχολική αποτυχία των παιδιών των μεταναστών σημειώνει ότι οι γλωσσικοί, ατομικοί και οικογενειακοί παράγοντες, οι οποίοι είχαν επισημανθεί ως κύριοι λόγοι αποτυχίας, έχουν με νεώτερες έρευνες αντικρουστεί. Έρευνες οι οποίες εξέτασαν τα δομικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος ή γενικούς μηχανισμούς της κοινωνικής αναπαραγωγής δείχνουν ότι μία τάση διάκρισης εκ μέρους των τοπικών εκπαιδευτικών αρχών ωθεί τα παιδιά των μεταναστών σε κατώτερες μορφωτικές επιλογές. Σαφή συμπεράσματα όμως για τους παράγοντες οι οποίοι συντελούν στη σχολική αποτυχία των παιδιών των μεταναστών δεν μπορούν ακόμη να εξαχθούν, μια και οι έρευνες οι οποίες εξετάζουν την πολυπλοκότητα των μηχανισμών δεν επαρκούν (Gogolin, 2001b).

B) Το Μάθημα Μητρικής Γλώσσας (ΜΜΓ) γίνεται συνήθως απόγευμα, η παρακολούθησή του είναι προαιρετική και οι μαθητές διδάσκονται γλώσσα, ιστορία, γεωγραφία και θρησκευτικά. Είναι ο πιο συνηθισμένος τύπος σχολείου, εκτός από τη Βαυαρία (Bayern) και τη Ρηνανία-Παλατινάτο (Rheinland-Pfalz). Σε εβδομαδιαία βάση, οι ώρες μαθημάτων είναι 5-8, στο Βερολίνο φτάνουν τις 14 (Κοιλιάρη, 1986, Σαββίδης, 1976). Σκοπός του Μαθήματος Μητρικής Γλώσσας είναι η διατήρηση της γλωσσικής και πολιτισμικής ταυτότητας των αλλοδαπών μαθητών. Παρόλο που υπάρχει νομική ρύθμιση τόσο από την Ε.Ο.Κ από το 1977 όσο και από την ΚΜΚ από το 1976, το Μάθημα Μητρικής Γλώσσας δεν προωθείται από τη γερμανική πλευρά. Οι λόγοι είναι οικονομικοί (κόστος λειτουργίας)<sup>25</sup>, κοινωνικοπολιτικοί και πολιτισμικοί (μη αποδοχή

---

<sup>25</sup> Θα έπρεπε να αναλογιστεί κανείς βέβαια και το κοινωνικό και οικονομικό κόστος που προκύπτει μελλοντικά από την παραμέληση εκ μέρους του σχολείου της υπάρχουσας πολυγλωσσίας. Είναι μία πολύ μικρή επένδυση σε σχέση με τα κονδύλια που διατίθενται για την εκμάθηση ξένων γλωσσών (Gogolin, 2001a).

της ισότητας των πολιτισμών) (Δαμανάκης, 1987,1991) και η λογική της ισότητας των ευκαιριών για τα παιδιά των μεταναστών, που στοχεύει στη δημιουργία ίσων προϋποθέσεων μελλοντικής επαγγελματικής εξασφάλισης. Σύμφωνα μ' αυτή την άποψη η ισότητα επιτυγχάνεται με την πολύ καλή γνώση της γερμανικής γλώσσας και κατά συνέπεια το ΜΜΓ καθίσταται περιττό. Η θέση αυτή βρίσκεται σε αντίφαση με τα αποτελέσματα ερευνών που αποδεικνύουν ότι η παράλληλη καλλιέργεια και των δύο γλωσσών δημιουργεί ευνοϊκές προϋποθέσεις για τη γλωσσική και πνευματική ανάπτυξη του παιδιού. Επιπλέον, αποδεικνύεται ότι η γνώση περισσότερων γλωσσών είναι ένα σημαντικό προσόν για την επαγγελματική σταδιοδρομία (Gogolin, 1999, 2001a). Αλλά και η ελληνική πλευρά δεν προωθεί το ΜΜΓ, επειδή κύριο μέλημά της είναι η ίδρυση και λειτουργία ελληνικών τάξεων και σχολείων<sup>26</sup> και παραμελεί τα παιδιά που παρακολουθούν το κανονικό γερμανικό σχολείο (Δαμανάκης, 1987). Επιπλέον, τόσο η χώρα υποδοχής, όσο και η χώρα προέλευσης «στηρίζουν την εκπαιδευτική τους πολιτική για τα μεταναστούλα πάνω σ' ένα αβέβαιο, προσωρινό νομικό και κοινωνικοπολιτικό καθεστώς και τεκμηριώνουν την αναγκαιότητα του Μαθήματος Μητρικής Γλώσσας με το επιχείρημα μιας πιθανής και «επιθυμητής» παλιννόστησης» (Δαμανάκης, 1987 : 141). Έτσι, όταν η παλιννόστηση δεν είναι στα μελλοντικά σχέδια καθίσταται περιττό και το ΜΜΓ. Έτσι δικαιολογείται η αποχή ενός μεγάλου μέρους Ελλήνων μαθητών από το ΜΜΓ. Αυτό το ποσοστό ήταν για το έτος 1981/ 82, 32 % και για το έτος 1984/ 85, 24 % (Δαμανάκης, 1987).

Η διγλωσσία που είναι προνόμιο για τα παιδιά ανώτερων κοινωνικών τάξεων και συμβάλλει στη δημιουργία επαγγελματικών προοπτικών, φαίνεται να γίνεται ανασταλτικός παράγοντας για τα παιδιά των μεταναστών εργατών. Στους μαθητές αυτούς δημιουργείται η εντύπωση ότι η γλώσσα τους είναι γλώσσα δεύτερης κατηγορίας και άχρηστη για την κοινωνική και επαγγελματική τους άνοδο. Αρνητική εντύπωση προκαλεί επίσης και η σύγκριση ανάμεσα στο γερμανικό τρόπο διδασκαλίας και τον πολλές φορές αυταρχικό αντίστοιχο τρόπο των Ελλήνων δασκάλων. Το γεγονός ότι το ΜΜΓ προσφέρεται απογευματινές ώρες, με αποτέλεσμα να περιορίζεται ο ελεύθερος

---

<sup>26</sup> «Το Υπουργείο Παιδείας υποστηρίζει ιδιαίτερα την ανάπτυξη και διάδοση των ενταγμένων ελληνόγλωσσων προγραμμάτων στα ξένα σχολεία και ενισχύει τη λειτουργία τους με απόσπαση εκπαιδευτικών, αποστολή βιβλίων, εποπτικού υλικού κλπ. Επίσης, επιδιώκει να διδάσκεται η ελληνική γλώσσα στα δημόσια σχολεία των χωρών υποδοχής για τα ελληνόπουλα που φοιτούν στα σχολεία αυτά» (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, 1986:22).

χρόνος του μαθητή, καθώς και ότι το σχολείο που διδάσκεται απέχει πολύ από το σπίτι του μαθητή, είναι επιπλέον τροχοπέδη για την παρακολούθηση του ΜΜΓ (Δαμανάκης, 1987).

Η παραμέληση του ΜΜΓ και της μητρικής γλώσσας των παιδιών των μεταναστών καθώς και της διγλωσσικής αγωγής μπορεί να έχει πολύ αρνητικές επιπτώσεις: παραγκωνίζονται παιδικά βιώματα που συνδέονται με τη μητρική γλώσσα, διακόπτεται η ανάπτυξη εννοιών στο πλαίσιο της μητρικής γλώσσας, με τον παραγκωνισμό της πρώτης γλώσσας δυσχεραίνεται η εκμάθηση άλλων γλωσσών, καθώς και η δόμηση προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας, περιορίζεται ο πνευματικός ορίζοντας του παιδιού, αποξενώνεται το παιδί από τους γονείς και τα μέλη της μειονότητας, δυσχεραίνεται η ένταξη σε περίπτωση επαναπατρισμού κλπ. (Δαμανάκης, 1987, Σαββίδης, 1976).

Η σπουδαιότητα του ΜΜΓ δεν προκύπτει μόνο από λόγους ανθρωπιστικούς, όπως το δικαίωμα του παιδιού στη μόρφωση και την ομαλή ανάπτυξη της προσωπικότητας του, αλλά και από το γεγονός ότι η πολυεθνική- πολυπολιτισμική εικόνα των ευρωπαϊκών χωρών είναι μία μόνιμη και όχι προσωρινή κατάσταση. Οι πολιτισμοί αλληλεπιδρούν και έτσι δεν επηρεάζονται μόνο οι μετανάστες από τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής, αλλά ταυτόχρονα εισρέουν σ' αυτήν και στοιχεία των πολιτισμών των μεταναστών. Μέσω της διαπολιτισμικής αγωγής<sup>27</sup>, που θα πρέπει να χαρακτηρίζει όλα τα μαθήματα του σχολείου, μπορεί να αρθεί ο φόβος για το ξένο, το άγνωστο και να υπάρξει αλληλοκατανόηση και ευαισθητοποίηση έναντι του διαφορετικού. Στο πλαίσιο αυτό κρίνεται απαραίτητη η ενίσχυση του ΜΜΓ καθώς και η διδασκαλία ως ξένης γλώσσας στους ντόπιους μαθητές των γλωσσών που φέρνουν μαζί τους οι μετανάστες μαθητές. Με αυτό τον τρόπο θα είναι ευκολότερο η ομαλή ένταξη στο κοινωνικό σύστημα της χώρας υποδοχής<sup>28</sup> ή της χώρας προέλευσης και κατά συνέπεια συμφέρει και στις δύο

---

<sup>27</sup> Η «Διαπολιτισμική Αγωγή» ή «Πολυπολιτισμική Αγωγή» εμφανίζεται στη δεκαετία του 1970 ως μία νέα ηθική αντίληψη, η οποία εκτιμά ως θετική την πραγματικότητα της καινούριας μορφής κοινωνικής οργάνωσης, η οποία χαρακτηρίζεται από την πολυεθνικότητα και την πολυπολιτισμικότητα (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1997).

<sup>28</sup> Για την επίτευξη της ένταξης, στόχος της εκπαιδευτικής διαδικασίας θα πρέπει να είναι η ενίσχυση των δεσμών με τον πολιτισμό της ελληνικής κοινωνίας χωρίς την πρόκληση συγκρούσεων σε επίπεδο κοινωνικοποίησης. Επομένως, είναι σημαντικότερο να δοθεί προτεραιότητα στο περιεχόμενο έναντι του τρόπου μετάδοσης, της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Σημαντικό ρόλο καλείται να παίξει ο εκάστοτε εκπαιδευτικός, ο οποίος θα πρέπει να έχει την ανάλογη μόρφωση/ επιμόρφωση σ' όσα αφορούν την νέα χώρα (πολιτισμός, ιστορία, κοινωνικοοικονομική κατάσταση κλπ.) ώστε να μπορέσει να εφαρμόσει χωρίς προκαταλήψεις εναλλακτικά προγράμματα (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1997).



χώρες η υποστήριξη του ΜΜΓ (Δαμανάκης, 1987, βλ. σχετικά και Ζωγράφου, 1997). Εκτός από τα σχολεία που προσφέρουν μάθημα εισαγωγής ή υποδοχής και ΜΜΓ, υπάρχουν και τα ελληνικά σχολεία στο Μόναχο, στη Νυρεμβέργη, στη Στουτγάρδη και στο Ντύσσελντορφ. Αυτά είναι ισότιμα με τα σχολεία στην Ελλάδα, αλλά όχι με τα σχολεία στη Γερμανία. Η Γερμανική σ' αυτά τα σχολεία διδάσκεται ως ξένη γλώσσα (Κοιλιάρη, 1986, Σαββίδης, 1976, Radisoglou, 1984).

Η λογική της δημιουργίας ελληνικών σχολείων στη χώρα υποδοχής εκτός από το ότι προσκρούει σε οικονομικές και οργανωτικές δυσκολίες, οδηγεί και στην απομόνωση των μαθητών από την κοινωνία στην οποία ζουν, με αποτέλεσμα τη μη σύνθεση μίας διπολιτισμικής ταυτότητας. Η αιτιολογία της προετοιμασίας των μαθητών για την ένταξη ή την επανένταξη στην ελληνική πραγματικότητα δεν ευσταθεί, διότι δε μπορεί να αποκόπτονται οι μαθητές από την καθημερινότητα τους και δε μπορεί να χαράσσεται για αυτούς ερήμην τους ο μονόδρομος της παλιννόστησης. Εξάλλου, προκύπτει το ερώτημα, κατά πόσον επιτυγχάνεται και ο στόχος, οι ομογενείς φοιτητές να διαθέτουν πράγματι τα εφόδια για την εισαγωγή τους (έστω με το ειδικό καθεστώς των εξετάσεων για τους παλιννοστούντες) καθώς και την ικανότητα να ολοκληρώσουν απρόσκοπτα τις σπουδές τους (Δαμανάκης, 1987). Υπάρχουν ενδείξεις χωρίς σχετικά εμπειρικά στοιχεία ότι:

«Η συντριπτική πλειοψηφία των ομογενών φοιτητών αντιμετωπίζει για μεγάλο χρονικό διάστημα σοβαρά προβλήματα κοινωνικής ένταξης στον ενδο- και εξωπανεπιστημιακό χώρο. Πολλοί μάλιστα απ' αυτούς προσανατολίζονται περισσότερο σε μια επιστροφή στη χώρα όπου ζούσαν... Ένα υψηλό ποσοστό των ομογενών φοιτητών (μάλλον πάνω από 50%) αντιμετωπίζει και σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίες δεν περιορίζονται στη γλώσσα, αλλά αφορούν το σύνολο των εφοδίων που είναι απαραίτητα για παραγωγικές σπουδές στα ΑΕΙ».

(Δαμανάκης, 1987:157)

## **A.6. Παλιννόστηση. Ένταξη ή επανένταξη των παιδιών στο εκπαιδευτικό σύστημα**

Όπως ήδη αναφέρθηκε (μέρος Α' / Α2) το άτομο ωθείται στη μετανάστευση, κατά κύριο λόγο, επειδή είναι ευνοϊκότερες οι εργασιακές συνθήκες και η οικονομική εξασφάλιση. Τα αίτια του επαναπατρισμού διαχωρίζονται με βάση αν η παλιννόστηση<sup>29</sup> είναι ακούσια ή εκούσια. Στην πρώτη περίπτωση οφείλεται στην οικονομική ύφεση στις χώρες υποδοχής, στην ανεργία και στην προώθηση της επιθυμίας για παλιννόστηση μέσω μέτρων όπως οικονομικά κίνητρα, εργασιακές και στρατολογικές διευκολύνσεις, διασφάλιση ασφαλιστικών δικαιωμάτων, από τη χώρα καταγωγής (Δαμανάκης, 1987, Μάρκου, 1997a). Στη δεύτερη περίπτωση τα αίτια αναζητούνται κυρίως σε κοινωνικούς<sup>30</sup> και ψυχολογικούς λόγους (νοσταλγία). Μεταξύ αυτών πρωτεύοντα ρόλο παίζει και η σχολική εκπαίδευση των παιδιών (Κασιμάτη, 1984, Μάρκου, 1997b). Οι γονείς πιστεύουν ότι τα παιδιά τους θα έχουν περισσότερες ευκαιρίες στην Ελλάδα «να ανελιχθούν επαγγελματικά και κοινωνικά μέσω του σχολείου» (Δαμανάκης, 1987:169).

Το ελληνικό κράτος άρχισε να ενδιαφέρεται από το τέλος της δεκαετίας του 1970 για την εκπαίδευση των παλιννοστούντων μαθητών, λόγω του μεγάλου κύματος παλιννόστησης που άρχισε να παρατηρείται<sup>31</sup>. Ενώ αρχικά αυτό το ενδιαφέρον ξεκίνησε ως μία βαθμολογική διευκόλυνση, με τον αυξανόμενο αριθμό των παλιννοστούντων μαθητών, σε συνάρτηση και με τους αλλοδαπούς στις αρχές της δεκαετίας του 1980, θεσπίζονται οι Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα και στη συνέχεια το 1996 με το Ν. 2413, γίνεται μία τομή και από την αφομοίωση που ήταν έως τότε ο στόχος, καθιερώνεται η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση (Δαμανάκης, 1997, 2001, Νικολάου, 2000, Σκούρτου κ. ά. 2004). Είναι μία προσπάθεια νομοθετικής κατοχύρωσης

<sup>29</sup> Η παλιννόστηση είναι και ιδεολογική και ψυχολογική επιστροφή με την έννοια ότι τα άτομα που παλιννοστούν αισθάνονται Έλληνες λόγω βιογενετικής και εθνοτικής καταγωγής (Δαμανάκης, 1997).

<sup>30</sup> Την παλιννόστηση επιλέγουν οι μετανάστες που δε διακρίνουν κάποια προοπτική βελτίωσης της κοινωνικής τους θέσης τους. Σε αντίθετη περίπτωση εντάσσονται και αφομοιώνονται ευκολότερα στη νέα τους πατρίδα (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1997).

<sup>31</sup> Κατά τη δεκαετία του 1967-1977 επαναπατρίστηκαν 240.500 άτομα. Από τις χώρες της Δυτικής Ευρώπης προήρχετο το 68 % και από αυτό το ποσοστό περισσότεροι από τους μισούς ( 57 %) από τη Δυτική Γερμανία. Το σημαντικότερο ρεύμα παλιννόστησης, παρατηρείται από το 1973 έως το 1977, όταν η παλιννόστηση φτάνει να υπερκαλύπτει ποσοτικά τη μετανάστευση (στατιστικά στοιχεία της ΕΣΥΕ στο Bade, 2002, Μάρκου, 1997a). Με βάση τα στοιχεία της Στατιστικής Υπηρεσίας της Ο.Δ.Γ., τα οποία παραθέτει ο Hopf (1997), από το 1960 έως το 1990, 1.000.000 άνθρωποι επέστρεψαν στην Ελλάδα, μετά από 15-20 χρόνια παραμονής στη Γερμανία, δηλαδή κάθε δέκατος Έλληνας έχει ζήσει στη Γερμανία.

μίας νέας προσέγγισης του παλιννοστούντα ή αλλοδαπού μαθητού. Οι κάποιες αδυναμίες του νόμου οφείλονται, όπως επισημαίνει ο Δαμανάκης (2001), στο γεγονός ότι μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1990 υπάρχουν ελάχιστες θεωρητικές/ ερευνητικές εργασίες που προσεγγίζουν το θέμα της διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης. Μετά τα μέσα της δεκαετίας του 1990 παρατηρείται μία κινητικότητα που αφορά την έκδοση μελετών που σχετίζονται με το προαναφερόμενο θέμα (βλ. σχ. Δαμανάκης, 2001, σσ. 18-19). Η έρευνα στο πλαίσιο του προγράμματος «Σχολική Επανένταξη Παλιννοστούντων Μαθητών» (1984, στο Μάρκου, 1997α), κατέδειξε τα ακόλουθα:

- α. υπάρχουν πολλοί τύποι παλιννοστούντων μαθητών
- β. στους παλιννοστούντες μαθητές ασκούνται πιέσεις από το σχολικό αλλά και το κοινωνικό περιβάλλον ν' αποβάλουν τα πολιτισμικά στοιχεία που φέρνουν μαζί τους
- γ. ελάχιστοι είναι οι «καλοί» μαθητές
- δ. δυσκολίες παρουσιάζονται κυρίως στα γλωσσικά και φυσιογνωστικά μαθήματα
- ε. οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών (σε αντίθεση με τους γονείς) είναι χαμηλές
- στ. οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους παλιννοστούντες μαθητές παρουσιάζουν προβλήματα
- ζ. οι μαθητές είναι δυσαρεστημένοι, εξιδανικεύουν τη χώρα υποδοχής και το σχολικό της σύστημα και επιθυμούν να επιστρέψουν (Μάρκου, 1997β).

Βεβαίως, όλη η προσπάθεια επικεντρώνεται στη πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Όσον αφορά την τριτοβάθμια εκπαίδευση, η πολιτεία εξακολουθεί να έχει μία στάση «φιλανθρωπίας» (Δαμανάκης, 1997:64) ή εφησυχασμού έναντι των παλιννοστούντων ή ομογενών φοιτητών. Σύμφωνα με το άρθρο 3 του Ν. 1351/1983 «εισαγωγή των σπουδαστών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ 56-Α) προβλέπονται ειδικές διατάξεις για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση Ελλήνων του εξωτερικού και παιδιών Ελλήνων υπαλλήλων που υπηρετούν στο εξωτερικό. Οι εξετάσεις που καλούνται να συμμετάσχουν οι υποψήφιοι φοιτητές συγκρινόμενες με τις Γενικές Εξετάσεις έχουν μικρότερο βαθμό δυσκολίας. Όμως μετά την εισαγωγή των φοιτητών αυτών δεν προβλέπονται αντισταθμιστικά μέτρα<sup>32</sup>. Οι λόγοι

---

<sup>32</sup> Από μία έρευνα στους Οδηγούς Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων προκύπτει ότι η μόνη μέριμνα που λαμβάνεται για τους «ομογενείς» φοιτητές είναι ένα ποσοστό (2,5%) επί του συνόλου των θέσεων (εφόσον έχουν αφαιρεθεί οι θέσεις για τα Α.Μ.Ε.Α.) για Διαμονή στη Φοιτητική Εστία. Πουθενά αλλού και για κανένα λόγο δεν αναφέρεται κάποιο ειδικό μέτρο (Παιδαγωγικά Τμήματα Δασκάλων,

που δε λαμβάνονται περαιτέρω μέτρα για αυτή την κατηγορία των φοιτητών είναι η πεποίθηση ότι, εφ' όσον επιλέγονται κατόπιν ειδικών εξετάσεων και εισάγονται οι καλύτεροι, μπορούν και να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις του Πανεπιστημίου. Επιπλέον, με τη λήψη ειδικών μέτρων θα υπήρχε παραδοχή εκ μέρους της πολιτείας, ότι εισάγονται φοιτητές στα ΑΕΙ που δεν έχουν τα κατάλληλα εφόδια (κυρίως όσον αφορά τη γλώσσα) κι είναι ανίκανοι να ανταποκριθούν (Δαμανάκης,1993). Αυτά βέβαια και τα δύο επιχειρήματα αυτοαναιρούνται.

#### **Α.7. Η ταυτότητα των παλιννοστούντων φοιτητών από τη Γερμανία**

Ο όρος «ταυτότητα» εισήχθη το 1919 στη ψυχαναλυτική βιβλιογραφία από τον Victor Tausk, ο οποίος υποστήριζε, ότι όπως ακριβώς ένα παιδί ανακαλύπτει τον κόσμο και τον εαυτό του, έτσι κι ο ενήλικας στην προσπάθεια του για αυτοσυντήρηση συχνά επαναλαμβάνει την εμπειρία του «να βρίσκει τον εαυτό του» και «να αισθάνεται όπως ο εαυτός του» (L./ R. Grinberg, 1989). Ο Freud χρησιμοποίησε μόνο μία φορά τον όρο «ταυτότητα» το 1926, δίνοντας του ψυχοκοινωνιολογική χροιά, σε μία ομιλία του, όπου προσπάθησε να εξηγήσει τη σχέση του με τον Ιουδαϊσμό. Μίλησε για «την καθαρή συνειδητοποίηση μιας εσωτερικής ταυτότητας, η οποία δε βασίζεται στη φυλή ή τη θρησκεία αλλά πάνω σε μία κοινή κλίση μιας ομάδας να ζήσει σε αντίθεση με και ελεύθερη από προκαταλήψεις, που υποσκάπτουν τη χρήση της διάνοησης» (L./ R. Grinberg, 1989:130, Erikson,1994:109 ).

Ο Erikson το 1956, σχολιάζοντας την άποψη του Freud, συμπεραίνει ότι ο όρος «ταυτότητα» εκφράζει μία αμοιβαία σχέση με το να υποδηλώνει και τη σταθερή ομοιότητα μέσα στον ίδιο τον εαυτό και το από κοινού μοίρασμα ουσιαστικών χαρακτηριστικών με άλλους. Ο όρος «ταυτότητα» μπορεί να υποδηλώνει τη συνειδητή αίσθηση της ατομικής ταυτότητας ή την ασυνείδητη πάλη για μία συνέχεια του προσωπικού χαρακτήρα ή τη σιωπηλή πράξη της εγωσύνθεσης ή την εσωτερική αλληλεγγύη με τα ιδανικά μιας ομάδας (Erikson,1994).

Ένας από τους θεμελιακούς προδρόμους της συμβολικής αλληλόδρασης ο George Herbert Mead, θεωρεί ότι η διαμόρφωση της συνείδησης και της ταυτότητας ανάγονται στις κοινωνικές εμπειρίες που αποκτά το άτομο σε διαφορετικά περιβάλλοντα δράσης<sup>33</sup>. Αυτό προϋποθέτει ένα κοινό σύστημα συμβόλων (π.χ. γλώσσα), μία κοινή ερμηνεία συμβόλων (Han, 2000 :185). Με τη μετανάστευση το άτομο αφήνει πίσω του αυτό το σύστημα συμβόλων και εκτίθεται σε ένα νέο και άγνωστο. Το αποτέλεσμα είναι μία ψυχοκοινωνική αποσταθεροποίηση (Han, 2000, βλ. σχετικά και Schütze, 2002). Το πώς θα τη βιώσει αυτή την αποσταθεροποίηση το άτομο εξαρτάται «από τις εμπειρίες του πριν από τη μετανάστευση, από το κοινωνικό και δημογραφικό του υπόβαθρο, από την προσωπικότητα του και τις στρατηγικές επιπολιτισμού» (Πετράκου/ Ξανθάκου / Καΐλα, 2006:93).

Οι L. / R. Grinberg (1989) διαχωρίζουν τρεις παραμέτρους που προσδίδουν στο άτομο την αίσθηση της ταυτότητας, οι οποίες λειτουργούν ταυτόχρονα και αλληλεπιδρούν: α) τη χωρική ένταξη που αναφέρεται στην αμοιβαία σχέση των τμημάτων του εαυτού και προσανατολίζει το άτομο στο να ξεχωρίζει μεταξύ του εαυτού και του μη εαυτού, προσδίδοντας την αίσθηση της «ατομικότητας» β) τη χρονική ένταξη η οποία συνδέει τις διαφορετικές αναπαραστάσεις του εαυτού στη διάρκεια του χρόνου και δημιουργεί συνέχεια τοποθετώντας τις βάσεις για την «ομοιότητα» και γ) την κοινωνική ένταξη που αναφέρεται στις σχέσεις μεταξύ των θεωρήσεων του εαυτού και των θεωρήσεων των αντικειμένων, σχέσεις που εγκαθιδρύονται μέσω προβλητικής ή ενδοβλητικής ταυτοποίησης και βοηθούν στην δημιουργία της αίσθησης του «ανήκειν». Η μετανάστευση γενικά επηρεάζει και τους τρεις τύπους σχέσεων, αλλά η κοινωνική ένταξη επηρεάζεται περισσότερο, διότι οι μεγαλύτερες αλλαγές συμβαίνουν στον περιβάλλοντα χώρο. Κάθε τι είναι καινούριο και ο μετανάστης ένας ξένος, ο οποίος έχει χάσει τους περισσότερους από τους ρόλους που είχε στο δικό του κοινωνικό περίγυρο. Σημαντικό είναι το γεγονός ότι κάποιος επιθυμεί να αφομοιωθεί με τους άλλους, ώστε να μην αισθάνεται ότι μένει απ' έξω ή ότι είναι διαφορετικός και από την άλλη επιθυμεί να ξεχωρίζει, ώστε να αισθάνεται τη συνέχεια του εαυτού του (L. / R. Grinberg, 1989). Από

---

<sup>33</sup> Η ταυτότητα δεν πρέπει να θεωρείται ως κάτι στατικό, διότι ανασχηματίζεται διαρκώς μέσω των εμπειριών και των σχέσεων μας. Μερικά χαρακτηριστικά όπως το φύλο ή η εθνότητα είναι δύσκολο ή αδύνατο να αλλάξουν, άλλα όπως πολιτικά πιστεύω, αξίες κλπ. μπορούν να αλλάξουν, ανάλογα με το περιβάλλον, την ηλικία κλπ. (Cummins, 1999).

τους μετανάστες, ανάλογα με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους υιοθετούνται τέσσερις στρατηγικές αντιμετώπισης: η ενσωμάτωση/ εναρμόνιση, η αφομοίωση, ο διαχωρισμός και περιθωριοποίηση. Η προσαρμογή των μεταναστών στην καθημερινότητα επηρεάζει και την πολιτισμική και εθνοτική τους ταυτότητα. Αυτή η αλλαγή, η οποία μπορεί να είναι παροδική ή μόνιμη εξαρτάται από ατομικούς, συγγενικούς, κοινωνικούς και πολιτικούς παράγοντες (Πετράκου/ Ξανθάκου / Καΐλα, 2006).

Έτσι, κατά τη μετανάστευση, υπάρχει «μία μακρόχρονη αν όχι δια βίου διαδικασία διαπραγμάτευσης της ταυτότητας, της διαφορετικότητας και του δικαιώματος της πλήρους ύπαρξης και ακμής στο νέο περιβάλλον» ( Benmayor Rina & Skotnes Andor, 1994 :8). Ο μετανάστης νιώθει την ανάγκη να κρατηθεί από διάφορα στοιχεία του περιβάλλοντος καταγωγής του (οικεία αντικείμενα, μουσική, αναμνήσεις) προκειμένου να αισθάνεται ο εαυτός του (L. Grinberg & R. Grinberg, 1989). Βέβαια, αυτά τα στοιχεία πολλές φορές αποτελούν την παραφθορά μιας κοινωνικο- πολιτισμικής πραγματικότητας που ως ένα σημείο δεν υπάρχει πια και που τη μυθοποίησε η νοσταλγία (Βαραγγούλης, 1983, Μουσούρου, 1991)<sup>34</sup>. Η γλώσσα και η θρησκεία ως πολιτισμικά χαρακτηριστικά, παίρνουν για το μετανάστη μεγαλύτερη διάσταση απ' ό,τι στην πατρίδα του, διότι λειτουργούν υποστηρικτικά για την ταυτότητά του, με αποτέλεσμα, η εκπαίδευση των παιδιών του με βάση αυτά τα χαρακτηριστικά να διαδραματίζει πρωτεύοντα ρόλο (Dorfmueller-Karpusa, 1993).

Βασιζόμενοι στον Erikson, ο οποίος σε ομιλία του το 1950 αναφέρει ότι, ακόμη και σε μικρή ηλικία, τα παιδιά μπορούν να συναισθανθούν τις εντάσεις, τις ανασφάλειες και το θυμό των γονέων τους, ακόμη και αν δε γνωρίζουν τις αιτίες και έτσι αντανακλούν την ποιότητα του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο μεγαλώνουν (Erikson, 1994), μπορούμε να συμπεράνουμε ότι τα παιδιά των μεταναστών φορτίζονται και με τα προβλήματα των γονέων τους, προβλήματα που πηγάζουν από τη μετανάστευση. Ο Freud αναφέρει «ότι το υπερεγώ του παιδιού κτίζεται πάνω στο υπερεγώ των γονέων... Η ανθρωπότητα δε ζει

---

<sup>34</sup> Αυτό αποκαλείται «εικονική εθνική ταυτότητα» σε αντιδιαστολή με την πολιτισμική ταυτότητα που αποκτάται υπό συγκεκριμένες πραγματικές συνθήκες πολιτισμοποίησης και κοινωνικοποίησης. Η πολιτισμική μαζί με την εθνική ταυτότητα συνθέτουν την κοινωνική ταυτότητα. Η ταυτότητα του «εγώ» αποτελείται από την κοινωνική και την ατομική / προσωπική ταυτότητα. Η εθνοπολιτισμική ταυτότητα των Ελλήνων της Διασποράς συγκροτείται από συγχρονικά (γλώσσα, θρησκεία, ήθη-έθιμα κ.α.) και διαχρονικά στοιχεία (συλλογικές μνήμες, συμβολισμούς κ.α.) (Δαμανάκης, 1997, 2004).

ποτέ εντελώς στο παρόν. Οι ιδεολογίες του υπερεγώ διαιωνίζουν το παρελθόν, τις παραδόσεις της φυλής και των λαών... και παίζουν σημαντικό ρόλο στη ζωή του ανθρώπου»<sup>35</sup> ( στο Erikson, 1994 :159).

Τα παιδιά των μεταναστών με κοινό γνώρισμα ότι τουλάχιστον ένας γονιός τους είναι μετανάστης, διαφοροποιούνται και σε πολλά άλλα στοιχεία, όπως: αν μετανάστευσαν ταυτόχρονα με τους γονείς τους, αν γεννήθηκαν στη χώρα υποδοχής, αν παρέμειναν κάποια χρόνια με συγγενείς στη χώρα καταγωγής και μετά από ένα διάστημα με τους γονείς τους στη χώρα υποδοχής, αν επέστρεψαν πάλι στη χώρα καταγωγής, τι είδους σχολεία παρακολούθησαν κλπ. «Και μόνο η καταγραφή των περιπτώσεων της δεύτερης γενιάς φανερώνει ότι τα παιδιά αυτά μεγαλώνουν και διαμορφώνονται κάτω από ιδιαίζουσες συνθήκες<sup>36</sup>, που επιδρούν άμεσα ή έμμεσα στην όλη τους ανάπτυξη, προσωπικότητα και κοινωνικοποίηση. Έτσι, αναγκαστικά και η πολιτισμική τους ταυτότητα επηρεάζεται από οικογενειακούς και περιβαλλοντολογικούς παράγοντες»<sup>37</sup> (Κασιμάτη,1984:102). Στην πολιτισμική ταυτότητα περιλαμβάνονται η εθνική, εθνοτική, θρησκευτική, γλωσσική, ταξική κλπ. ταυτότητα, δηλαδή «η σχέση της πολιτισμικής ταυτότητας με τους άλλους τύπους ταυτοτήτων είναι σχέση κελύφους / περιεχομένου» (Α. Γκότοβος, 2002 :11). Επομένως το κάθε παιδί έχει τη δική του ξεχωριστή και εντελώς διαφορετική ταυτότητα. «Διαπιστώνεται ότι αυτό που χαρακτηρίζει την κοινωνικοπολιτισμική ταυτότητα ....των ομογενών είναι η ετερογένεια. Οι ομογενείς δεν

---

<sup>35</sup> «Ό,τι έκαστος ημών εύρεν εν εαυτώ δια της ίδιας αυτού παρατηρήσεως τούτο κυρούται υπό της ιστορίας. Δια των ανθρωπίνων πράξεων, ων αύτη μνημονεύει, εκδηλούται αυτή η φύσις της ανθρωπίνης ψυχής και η γλώσσα αυτή προς τον αυτόν σκοπόν κατατείνει» (Αριστοκλέους, 1879:38).

<sup>36</sup> Ακόμη και στην περίπτωση που τα παιδιά μεταναστεύουν ταυτόχρονα με τους γονείς παρατηρούνται σ' αυτά πολλά προβλήματα όπως απογοήτευση, επιθετικότητα, τάσεις απομόνωσης, παρεκκλίνουσα συμπεριφορά κλπ. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι τη μετανάστευση δεν την επιλέγουν φυσικά τα ίδια τα παιδιά, αλλά πολλές φορές δεν τους εξηγείται από τους γονείς ούτε η όλη διαδικασία, ούτε τους δίνονται πληροφορίες για τον τόπο της νέας εγκατάστασης, για τις δυσκολίες και τα προβλήματα που θα κληθούν να αντιμετωπίσουν τουλάχιστον το πρώτο διάστημα, δεν τους δημιουργούνται προσωπικά κίνητρα (Han, 2000).

<sup>37</sup> Ο Δαμανάκης (2004) διακρίνει τέσσερα επίπεδα «κοινωνικοποίησης των ελληνοπαίδων της Διασποράς»:

α) Το ατομικό επίπεδο που αναφέρεται στις κοινωνικοπολιτισμικές προϋποθέσεις του ατόμου με κύριο χαρακτηριστικό τη διγλωσσία και τη διπολιτισμικότητα.

β) Το μικροεπίπεδο που αναφέρεται στην πρόσκτηση των ατομικών χαρακτηριστικών του ατόμου μέσω συγκεκριμένων θεσμών και χώρων (οικογένεια, σχολείο, ομάδες ομηλικών, γειτονιά).

γ) Το μεσοεπίπεδο αφορά τις κοινωνικο-οικονομικές, πολιτικές και πολιτισμικές εξελίξεις στην παροικία και στην κοινωνία της χώρας διαμονής, οι οποίες επηρεάζουν και το άτομο και τους φορείς κοινωνικοποίησης του.

δ) Το μακροεπίπεδο στο οποίο εντάσσονται οι διεθνείς πολιτικο-οικονομικές εξελίξεις, οι οποίες επιδρούν στα κοινωνικο-οικονομικά, πολιτικά και πολιτισμικά συστήματα των χωρών.

είναι και κατ' ανάγκη ομοιογενείς. Στον όρο της ταυτότητας, επομένως, πρέπει να προστεθεί και εκείνος της ετερότητας» (Δαμανάκης, 2004:40).

Η γλώσσα κατέχει ξεχωριστή θέση, διότι μπορεί να θεωρηθεί ως μέσο πολιτισμικής, κοινωνικής και πολιτικής εγκαθίδρυσης, επιβεβαίωσης και ασφάλειας της ταυτότητας. Είναι έμφυτη η ανάγκη να αισθάνεται το άτομο ότι εκπροσωπείται από μία γλώσσα<sup>38</sup>, ότι αποκτά συγκεκριμένη ταυτότητα μέσω της γλώσσας και ότι η γλώσσα του έχει συγκεκριμένη ταυτότητα. Νεότερες έρευνες αποδεικνύουν τον αντικατοπτρισμό της εθνικής ταυτότητας στη γλώσσα και της ατομικής ταυτότητας στη διάλεκτο. Ακόμη και το «ύφος» καθορίζεται από τις διαφορετικές κοινωνικές και βιογραφικές επικοινωνιακές προϋποθέσεις του ατόμου (Thim- Mabrey, 2003, βλ. σχετικά Tabouret- Keller, 1997/ 2000, Χαραλαμπίδης/ Χατζησαββίδης, 1997).

Η γλώσσα λειτουργεί ως μέσο κοινωνικοποίησης, συσπειρώνοντας μία ομάδα συνταυτιζομένων ανθρώπων και αποκλείοντας άλλους αλλόγλωσσους (Σελλά- Μάζη, 2001). Η γλώσσα ως σύστημα συμβόλων εκφράζει και αναπαράγει συγκεκριμένα νοήματα μιας δεδομένης κοινωνικο-πολιτισμικής πραγματικότητας και πολλές φορές ο κίνδυνος απώλειας της ταυτίζεται με τον κίνδυνο απώλειας της εθνικής ταυτότητας (Μουσούρου, 1991)<sup>39</sup>. Σύμφωνα με τον Fishman (1972/ 1989), η ψυχή της εθνικότητας, η οποία βρίσκεται πάνω από δυναστείες, αιώνες και σύνορα, είναι η μητρική γλώσσα, της οποίας ο ρόλος είναι διπλός, η διατήρηση της ενότητας μεταξύ των μελών της ομάδας, ενεργοποιώντας το κοινό «ένδοξο» παρελθόν και η διάκριση από τους «άλλους» (contrastive self-identification).

Σύμφωνα με την Κασιμάτη (1984:103) «η γλώσσα δεν εκπληρώνει μόνο τις λειτουργικές ανάγκες του ατόμου, δηλαδή την τυπική επικοινωνία του με τους άλλους,

---

<sup>38</sup> Η παγκοσμιοποίηση, ο καταναλωτισμός, η εκρηκτική εξάπλωση των τεχνολογικών μέσων κ.α. δημιουργούν διαφορετικές συνδέσεις μεταξύ της γλώσσας και της ταυτότητας. Έτσι άλλοτε η γλώσσα λειτουργεί ως χαρακτηριστικό εθνικών και εθνοτικών ταυτοτήτων, άλλοτε ως σύμβολο κοινωνικού ελέγχου, άλλοτε ως μέσον επικοινωνίας και γοήτρου. Πολλές φορές τα άτομα συνθέτουν τη δική τους ταυτότητα αντλώντας από ομάδες στις οποίες δεν ανήκουν ολοκληρωτικά. Η έννοια της ταυτότητας έχει διευρυνθεί εξ αιτίας της πολυγλωσσίας που διαπιστώνεται στον «πολίτη του κόσμου», ο οποίος χαρακτηρίζεται από την ικανότητά του να επικοινωνεί στις γλώσσες παγκοσμίου κύρους και από μία «παγκόσμια» ταυτότητα (Oppenrieder/ Thurmair, 2003, Pavlenko/ Blackledge, 2004).

<sup>39</sup> Έτσι η διγλωσσία αν και «ως μια συγκεκριμένη ιστορική- κοινωνική πράξη, κατέχει ξεχωριστή θέση... αναλύθηκε κυρίως σε άμεση σχέση με τις διαδικασίες ετεροεθνοτικοποίησης και αυτοεθνοτικοποίησης. Οι διαδικασίες αυτές αποτελούν σημαντικούς ορίζοντες προσανατολισμού και δράσης των εφήβων, καθώς σ' αυτές αποκρυσταλλώνεται το συνολικό πλέγμα των σχέσεων μεταξύ των μελών της πλειοψηφίας και των μεταναστών» (Γκόβαρης, 2000α : 299).



αλλά συμβάλλει στη δόμηση της ψυχοσύνθεσής του... Τα παιδιά των μεταναστών βρίσκονται σε γλωσσική σύγχυση». «Το γεγονός ότι μεγαλώνουν με τα πρότυπα-αξίες των γονιών τους, αλλά μεγαλώνουν σε μια ξένη χώρα που αναγκαστικά εκτίθενται και σ' ένα άλλο πολιτισμό και μια διαφορετική κουλτούρα, γίνεται πρόξενος εσωτερικών συγκρούσεων» Κασιμάτη (1984:105). «Δεν είναι υπερβολή να πούμε ότι στο τέλος τα παιδιά αυτά καταλήγουν να μην έχουν ξεκαθαρισμένη ταυτότητα. Γιατί η πολιτισμική τους διάπλαση και ταυτότητα μέσα από τη σύγχυση, του παραδοσιακού και του μοντέρνου, είναι αντιφατική, ατελής και γενικά απροσδιόριστη» Κασιμάτη (1984:111).

Μια διαμετρικά αντίθετη άποψη με τα προαναφερόμενα είναι η θέση του Γκόβαρη (1996, 2000β) που υποστηρίζει ότι η ομογένεια ειδικών συστημάτων αξιών και κανόνων π.χ. κουλτούρα της πατρίδας είναι πλασματική έναντι της γερμανικής κουλτούρας. Κατ' αυτό τον τρόπο απουσιάζει ο πλουραλισμός των πολιτισμών των μεταναστών στη χώρα υποδοχής, με τους οποίους πολιτισμούς έρχεται επίσης σε επαφή ο νεαρός μετανάστης μέσω των συναναστροφών. Επίσης, δε λαμβάνεται υπόψη η αντιφατική κοινωνική και πολιτική πραγματικότητα.<sup>40</sup> Ένα τρίτο σημείο είναι ότι οι νεαροί μετανάστες αντιμετωπίζονται ως άτομα τα οποία δεν είναι σε θέση να ορίσουν μόνα με δική τους ευθύνη τον τρόπο ζωής τους και ότι χρήζουν ιδιαίτερης υποστήριξης. Δε λαμβάνονται υπόψη παγκόσμια χαρακτηριστικά, όπως ο προσανατολισμός δράσης, αναγκών και κινήτρων καθώς και η αντιληπτική και μαθησιακή ικανότητα. Ο Γκόβαρης καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι νεαροί μετανάστες βρίσκουν φυσιολογική την κατάσταση της «διπλής» διαφορετικότητας και ότι διαθέτουν αρκετό δυναμικό δράσης, ώστε να μπορούν να επεξεργαστούν τις όποιες διαφορούμενες εμπειρίες θετικά. Διαπιστώνει επίσης ότι σε αντίθεση με την προϋπάρχουσα βιβλιογραφία δε βρέθηκαν στην έρευνά του σημεία διχασμού της ταυτότητας, αλλά προσωπικές ιδιότητες πολιτισμικής ευελιξίας και ευρύτητας (Govaris,1996, Γκόβαρης 2000β, Govaris et al 2003).

---

<sup>40</sup> Στους οικονομικούς και πολιτικούς τομείς, αν και διστακτικά, αναδύεται μία ευρωπαϊκή οντότητα, πάνω από το επίπεδο των παλιών εθνικών κρατών. Οι λειτουργίες των κρατικών συνόρων εξασθενούν ή εξαφανίζονται και το ίδιο συμβαίνει και με τη λειτουργία του κράτους σε σχέση με την κοινωνία. Οι κοινωνίες είναι περισσότερο εκτεθειμένες και οι πολιτισμικές ιδιαιτερότητες βρίσκονται υπό την πίεση της ομογενοποίησης και της τυποποίησης που απαιτεί μία ενιαία αγορά. Ανοίγονται οι δρόμοι για μια ευκολότερη μετακίνηση των ατόμων από μία περιοχή σε άλλη με άγνωστες τις συνέπειες μακροχρόνια όσον αφορά την γλωσσική και την πολιτισμική ομογένεια ( B. Barry, 1993).

Τη θέση του Γκόβαρη ενισχύει ο ορισμός που δίνει ο Δαμανάκης (2004:21) για τη διπολιτισμική ταυτότητα : «Η διπολιτισμική ταυτότητα, ως προϊόν της πολιτισμικής σύνθεσης που λαμβάνει χώρα στον εσωτερικό κόσμο του ατόμου και ως συνείδηση αυτής της πολιτισμικής σύνθεσης, εκφράζεται μέσα από την ικανότητα του ατόμου να ασχολείται ενεργά και (συγ)κριτικά με τους δύο πολιτισμούς, να διαχειρίζεται τη διπολιτισμική- διγλωσσική, βιοτική του κατάσταση και να υπερασπίζεται προς τα έξω (έναντι του σημαντικού άλλου) τη διπολιτισμικότητα και τη διγλωσσία του».

Στην θετική αίσθηση ταυτότητας, βασικό ρόλο παίζει το σχολείο (βλ. σχετικά και Διγλωσσία, μέρος Α', Β.6) Είναι σημαντικό, κυρίως για το δίγλωσσο μαθητή, να αισθάνεται ότι η παρουσία του μέσα στην τάξη είναι επιθυμητή και ισότιμη με τους συμμαθητές του, ώστε να μην αποσύρεται πνευματικά και ψυχικά από την προσπάθεια για μάθηση. Αρκετοί μαθητές φτάνουν στο σημείο να εγκαταλείπουν το σχολείο, όταν η γλώσσα, ο πολιτισμός και η προηγούμενη εμπειρία που φέρνουν στην τάξη αγνοούνται, αποκλείονται ή περιφρονούνται, με αποτέλεσμα να αισθάνονται ότι η ταυτότητα τους κινδυνεύει, διότι τους δημιουργείται σύγχυση<sup>41</sup> με το να πρέπει να εγκαταλείψουν το σύστημα αξιών και τις πολιτισμικές συνήθειες με τις οποίες γαλουχήθηκαν και να υιοθετήσουν ξένα πρότυπα. Ο αλληλοσεβασμός μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών και οι σχέσεις αλληλεπίδρασης έχουν ως αποτέλεσμα να τοποθετούνται κριτικά, και οι μεν και οι δε, απέναντι στις δικές τους απόψεις και εμπειρίες, καθιστώντας τους ικανούς να αντιλαμβάνονται σφαιρικά τον κόσμο και όχι μόνο από τη δική τους οπτική γωνία, έτσι ώστε και οι δάσκαλοι να μαθαίνουν από τους μαθητές τους. Στις σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών ενυπάρχει μία εικόνα της κοινωνίας. Όταν η διδασκαλία έχει σκοπό την ενδυνάμωση, είναι επόμενο να προκαλεί την κοινωνική δομή εξουσίας, διότι οι μαθητές διδάσκονται την κριτική σκέψη και

---

<sup>41</sup> «Σχολικές δυσκολίες, κοινωνική απομόνωση, αυταρχική εκπαίδευση, αντιφατική κοινωνικοποίηση, έλλειψη προσοχής κι αναγνώρισης, δημιουργούν στη ψυχή του αλλοδαπού παιδιού μια αγχώδη στάση στη ζωή. Όμως μια φοβισμένη διάθεση παραβλάπτει ανάλογα και την ικανότητα για μάθηση....Συχνές εμπειρίες αποτυχίας, αντιθέσεις στην κοινωνικοποίηση του και καταλογισμός στερεοτυπικών ιδιοτήτων από το κοινωνικό περιβάλλον οδηγούν συχνά στην εσωτερίκευση από το αλλοδαπό παιδί ενός υποδεέστερου ρόλου, δηλαδή αργά ή γρήγορα αρχίζει να πιστεύει ότι πραγματικά υστερεί, ανταποκρινόμενο έτσι με τη συμπεριφορά του στις αρνητικές προσδοκίες και προκαταλήψεις του κοινωνικού του περιβάλλοντος» (Βαραγγούλης, 1983:80).

παύουν να είναι υποταγμένοι και ελεγχόμενοι πολίτες από την κάθε είδους εξουσία, επιρρίπτοντας την κάθε είδους αποτυχία στον ίδιο τους τον εαυτό (Cummins, 1999).

Συμπερασματικά, «αποφασιστικό ρόλο στην ακαδημαϊκή επιτυχία των δίγλωσσων μαθητών δεν παίζουν οι επί μέρους διδακτικές μέθοδοι και τεχνικές, αλλά η θεμελιώδης αρχή της επιβεβαίωσης της ταυτότητας των μαθητών αυτών» ( Σκούρτου , στο Cummins 1999). Κατά τους Poplin και Weeres (1992), «οι μαθητές ανταποκρίνονται πολύ θετικά, όταν νιώθουν ότι οι δάσκαλοι τους νοιάζονται γι' αυτούς και θέλουν να συνδεθούν μ' αυτούς ως άνθρωποι ... αυτές οι ανθρώπινες σχέσεις αποτελούν τον πυρήνα της επιτυχημένης σχολικής πράξης» (Cummins 1999:265).

Ο Δαμανάκης αναφέρει ότι το Ελληνόπουλο της Γερμανίας δε μπορεί να αναπτύξει μία διπολιτισμική ταυτότητα, μια και αυτό δεν είναι καθαρά ατομική αλλά και κοινωνική υπόθεση. Από τη γερμανική πλευρά αγνοείται ή και περιφρονείται το γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο του και απαιτείται τέλεια προσαρμογή και η ελληνόγλωσση εκπαίδευση που του παρέχεται σε απομονωμένα σχολεία, στα οποία η γερμανική γλώσσα παίζει μηδαμινό ρόλο, είναι ξένη προς τα βιώματα και τις ανάγκες του. «Τα κοινωνικοπολιτισμικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά εντός και εκτός σχολείου, σε συνδυασμό με τα μαθησιακά προβλήματα, τα οδηγούν πολλές φορές σε μια κρίση ταυτότητας με αποτέλεσμα να μη γνωρίζουν που ανήκουν και ποια είναι» (Μ. Δαμανάκης, 1987:168).

Η αντίφαση που παρατηρείται μεταξύ των επιδράσεων από δύο διαφορετικούς «κόσμους» έχει ως αποτέλεσμα να παρατηρούνται διαφορετικοί τρόποι συμπεριφοράς (απομόνωση από τη γερμανική κοινωνία ή αποξένωση από την οικογένεια και προσανατολισμός στη γερμανική κοινωνία ή περιθωριοποίηση – δεν αποφασίζουν υπέρ κανενός συστήματος ή ταύτιση και με τα δύο κοινωνικοπολιτισμικά συστήματα αποκτώντας μία «διπολιτισμική ταυτότητα»), οι οποίοι οδηγούν σε τέσσερις τύπους κοινωνικοποίησης (με θεωρητικό ευρηματικό χαρακτήρα) στις ακόλουθες τέσσερις παραλλαγές:

1) Ο *εθνοκεντρικός* τύπος: εξιδανικεύει το κοινωνικοπολιτισμικό σύστημα της μειονότητάς του και αποκρούει το σύστημα της χώρας υποδοχής. Καθοριστικό ρόλο παίζει ο προσανατολισμός της οικογένειας, η παρακολούθηση ή όχι γερμανικού

σχολείου, η συναναστροφή ή όχι με Γερμανούς, καθώς και η στάση αποδοχής ή απόκρουσης εκ μέρους της κοινωνίας υποδοχής.

2) Ο *υπερπροσαρμοσμένος* τύπος: προσανατολίζεται και εσωτερικεύει τις αξίες και τους κανόνες της χώρας υποδοχής και σταδιακά αποξενώνεται από τη μειονότητά του και μερικές φορές και από την ίδια του την οικογένειά. Στην παθολογική του μορφή, ο τύπος αυτός ταυτίζεται με την κοινωνία της χώρας υποδοχής, έστω και αν δεν γίνεται αποδεκτός απ' αυτή. Αυτός ο τύπος είναι προϊόν της παραμέλησης της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού της μειονότητας καθώς και της αφομοιωτικής πολιτικής της χώρας υποδοχής.

3) Ο *αμφιταλαντευόμενος* τύπος: η μη ταύτιση του με κανένα από τα δύο συστήματα οδηγούν σε έλλειψη προσανατολισμού, σύγχυση της ταυτότητας και σε μαρασμό των ενδιαφερόντων. Τα βιώματα και οι ταυτίσεις με τα πρότυπα και των δύο συστημάτων δεν τα εσωτερικεύει και δεν τα συνθέτει σε ένα ενιαίο σύνολο. Παρόλο που διαθέτει μία ικανότητα προσαρμογής χαρακτηρίζεται κυρίως από παθητικότητα και ασαφή ταυτότητα που σε παθολογικές περιπτώσεις μπορεί να φτάσει στη διχασμένη προσωπικότητα.

4) Ο *διπολιτισμικός* τύπος: κατορθώνει να ταυτίσει τον εαυτό του και με τα δύο συστήματα ή μέρη των συστημάτων και να τα συνθέσει σε ένα ενιαίο σύνολο (Δαμανάκης, 1987).

Με βάση τα προαναφερόμενα ο Δαμανάκης (1993) προσεγγίζει τη κοινωνικοπολιτισμική και μαθησιακή ένταξη των ομογενών φοιτητών μέσω της «θεωρίας της ανομίας»<sup>42</sup> και της «θεωρίας της περιθωριοποίησης»<sup>43</sup>. Η ανομική συμπεριφορά του ατόμου πρέπει να αναζητηθεί στις κοινωνικές συνθήκες που τη

---

<sup>42</sup> Ο όρος «ανομία» καθιερώθηκε από τον Durkheim το 1897, στο έργο του «Αυτοκτονία» και αναφέρεται σε καταστάσεις που εμφανίζονται κυρίως στις βιομηχανικές κοινωνίες, όπου η έλλειψη ενός κοινά αποδεκτού «πλαίσου κανόνων» στερεί από το άτομο τη δυνατότητα σαφών προσανατολισμών και την ικανοποίηση των επιθυμιών του (Δαμανάκης, 1993). Με τον όρο «ανομία» χαρακτηρίζεται «μία κοινωνική κατάσταση αποδιοργάνωσης. Στη μεταναστευτική έρευνα ωστόσο χρησιμοποιείται ο όρος αποκλειστικά για να περιγράψει την ατομική αποδιοργάνωση των μεταναστών και μεταναστριών» (Treibel, 1990: 134). Η παιδαγωγική διάσταση του φαινομένου της ανομίας βρίσκεται στην ερώτηση: πώς μπορεί μέσα από ανομικές καταστάσεις να προσανατολιστεί το άτομο. Γύρω από αυτή την ερώτηση στρέφεται στη σημερινή εποχή η έρευνα, η ανάλυση και η δράση της παιδαγωγικής επιστήμης (Marotzki, 1999a).

<sup>43</sup> Η θεωρία της «περιθωριοποίησης» ή του «περιθωριακού ατόμου» (marginal man) αναπτύχθηκε από τους R.E.Park (1928, 1950) και E.V.Stonequist (1937) στη σχολή του Σικάγου (Δαμανάκης, 1993). «Περιθωριακό χαρακτηρίζεται το άτομο που ανήκει συγχρόνως σε δύο ομάδες, οι οποίες διαφέρουν μεταξύ τους σ' ότι αφορά τους κοινωνικούς και πολιτιστικούς κανόνες που διέπουν τη λειτουργία τους» (Δαμανάκης, 1993:38).

δημιουργούν. Όταν υπάρχει αρμονική σχέση μεταξύ των στόχων του ατόμου και των μέσων για την επίτευξη τους, δεν παρατηρείται κατάσταση ανομίας. Στους ομογενείς φοιτητές, δεν παρατηρείται αρμονία μεταξύ του στόχου (απόκτηση πτυχίου) και των μέσων (μαθησιακές προϋποθέσεις του φοιτητή).

Οι ομογενείς φοιτητές, μπορεί να βρεθούν σε μία περιθωριακή κατάσταση, λόγω της σύγκρουσης που δημιουργείται μεταξύ των κοινωνικοπολιτισμικών αξιών, κανόνων και προτύπων συμπεριφοράς που φέρνουν μαζί τους από τις χώρες που ζούσαν και την προσπάθεια τους να προσανατολιστούν στους κανόνες, που ισχύουν στην ελληνική κοινωνία. «Δεν είναι αυτή καθαυτή η συμμετοχή σε δύο μεταξύ τους διαφορετικές ομάδες που οδηγεί στην περιθωριακότητα, αλλά, πολύ περισσότερο, η αβεβαιότητα που νιώθει το άτομο σχετικά με τη συμμετοχή του σ' αυτές» (Δαμανάκης, 1993:33).

Στηριζόμενος στον Heckmann (1981), ο Δαμανάκης απαριθμεί τα χαρακτηριστικά του περιθωριακού ατόμου στην παθολογική τους έκφραση. Αυτά είναι: η έλλειψη σιγουριάς, αυτοπεποίθησης και σαφών προσανατολισμών, η ανασφάλεια και ο φόβος για το μέλλον, τα αισθήματα κατωτερότητας, απομόνωσης και αδυναμίας, η αμφιβολία για τον εαυτό, οι τάσεις καταστροφής και γενικά προβλήματα ταυτότητας. Διακρίνει δε τέσσερις κατηγορίες συμπεριφοράς των ομογενών φοιτητών:

1. Πρώτη κατηγορία : Αποδοχή των στόχων και των μέσων (υπερπροσαρμοστικός τύπος)  
Αυτά τα άτομα αποδέχονται τους στόχους και τα μέσα, χωρίς να αμφισβητούν τη νομιμότητα των μέσων, σύμφωνα με τη λογική του ισχύοντος κανονιστικού πλαισίου και αναζητούν το αίτιο της αποτυχίας στον ίδιο τους τον εαυτό. Χωρίς να θεωρείται αποκλίνουσα, αυτού του είδους η συμπεριφορά μπορεί, λόγω υπερπροσαρμογής, να φτάσει στα όρια της περιθωριακότητας. Αυτά τα άτομα χαρακτηρίζονται από υποτονική ατομική ταυτότητα και έντονη κοινωνική ταυτότητα. Στην παθολογική του έκφραση, αυτός ο τύπος ατόμου έχει τάσεις αυτοκαταστροφής και απόκρυψης της πραγματικής του ταυτότητας και σύμφωνα με τον Heckmann (1981, στο Δαμανάκης, 1993), αυτό είναι αποτέλεσμα της έλλειψης ικανότητας του ατόμου να δει κριτικά το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο δρα.

2. Δεύτερη κατηγορία: Αποδοχή των στόχων, απόρριψη των μέσων (προσαρμοστικός τύπος)

Αυτή η κατηγορία ατόμων απορρίπτει τα μέσα και προσπαθεί να φτάσει στο στόχο με εναλλακτικούς τρόπους. Είναι δε η πιο χαρακτηριστική συμπεριφορά ατόμων σε ανομική κατάσταση.

3. Τρίτη κατηγορία: Απόρριψη των στόχων, αποδοχή των μέσων (αμφιταλαντευόμενος τύπος)

Ενώ θεωρείται δύσκολο να αποπερατωθούν οι σπουδές, λόγοι κοινωνικοί ή οικογενειακοί εμποδίζουν αυτούς του φοιτητές να εγκαταλείψουν και βρίσκονται σε μία συγκεχυμένη ψυχολογική κατάσταση, χωρίς σαφείς στόχους και κοινωνικοπολιτισμικούς προσανατολισμούς και έτσι οδηγούνται σε συμπεριφορά περιθωριακού ατόμου.

4. Τέταρτη κατηγορία: Απόρριψη των στόχων και των μέσων (αδιάφορος ή απαθής τύπος)

Ο φόβος για αποτυχία και η ανασφάλεια οδηγούν αυτό τον τύπο στην απόσυρση από τη μαθησιακή διαδικασία και στην υποκατάσταση των σπουδών με την αναζήτηση άμεσων απολαύσεων. Επίσης, αυτός ο τύπος συσπειρώνεται σε ομάδες (αμυντική αλληλεγγύη) και είναι αυτός που εξιδανικεύει τη χώρα προέλευσης και αναζητεί την επιστροφή του σ' αυτή.

Εκτός όμως από τους τέσσερις τύπους που βρίσκονται σε ανομική κατάσταση, υπάρχει και ο «κανονικός» τύπος, που δρα σύμφωνα με το σύστημα. Αυτοί οι τύποι δεν είναι πραγματικοί, αλλά λειτουργούν ως ιδεότυποι (M.Weber)<sup>44</sup> και τα όρια μεταξύ τους είναι ρευστά. Έτσι χαρακτηριστικά τους ενός τύπου εισρέουν και στους άλλους (Δαμανάκης, 1993).

Με όσα αναφέρθηκαν παραπάνω προκύπτει, ότι υπάρχει μία καταγραφή, όσον αφορά την ταυτότητα των παιδιών της δεύτερης γενιάς και μία εικόνα για τους παλινοστούντες φοιτητές από τη Γερμανία. Εξετάζονται εξωγενείς παράγοντες (κοινωνικό, σχολικό, οικογενειακό περιβάλλον) που συντελούν στο να δημιουργηθούν αυτοί οι διαφορετικοί «τύποι» παιδιών / φοιτητών.

Σε διερεύνηση από τον Γκόβαρη το 1996, της βιβλιογραφίας επιστημονικών μελετών, που ασχολούνται με τον όρο «Ταυτότητα» σε συνάρτηση «με τις διαδικασίες κοινωνικής και ψυχολογικής εξέλιξης παιδιών και εφήβων από οικογένειες μεταναστών» παρατηρείται «ότι ο παραπάνω όρος χρησιμοποιήθηκε, κατά κανόνα, στατικά ή με βαθμό

---

<sup>44</sup> Βλ. σχετικά Φύλιας, 1976.

διαφοροποίησης όχι αντίστοιχο της πολυπλοκότητας που χαρακτηρίζει την κοινωνική κατάσταση των μεταναστών. Το αποτέλεσμα: Η κοινωνική παθολογία προβλήθηκε κι ερμηνεύτηκε ως προσωπική, οι πολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές κατασκευάστηκαν ως υποκείμενα με προβληματική ταυτότητα» (Γκόβαρης, 2000 α: 298). Με τη μελέτη της διαφορετικής βιογραφικής πορείας<sup>45</sup> του κάθε φοιτητή ξεχωριστά, μέσω της αφήγησης του ίδιου του υποκειμένου και συγκεκριμένου αυστηρού πλαισίου ανάλυσής της (βλ.μέρος Β/ Α3, Α4), μπορούν να εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα, ικανά να δείξουν την κατεύθυνση προς την οποία θα πρέπει να κινηθούν όλοι οι παράγοντες που συντελούν στην διαμόρφωση της ταυτότητας των αυριανών ενεργών πολιτών, έτσι ώστε να υπάρξουν πράγματι προσωπικότητες που χαρακτηρίζονται «από πολιτισμική ευελιξία και ευρύτητα» (Gouvaris, 1996:203) και όχι άτομα με «αντιφατική, ατελή και γενικά απροσδιόριστη ταυτότητα» (Κασιμάτη, 1984 :111).

---

<sup>45</sup> Ο Erikson ήδη το 1956 επισημαίνει ότι « προκειμένου να υπάρχει ένα σημείο για την συζήτηση για τα παγκόσμια γενετικά χαρακτηριστικά της ταυτότητας, θα ήταν καλό να μελετηθεί η ανάπτυξη της μέσω των ιστοριών ζωής ή σημαντικών επεισοδίων της ζωής των συνηθισμένων ανθρώπων» (Erikson 1994:118). Η διαμόρφωση της ταυτότητας είναι μία δια βίου, συνήθως ασυνείδητη, διαδικασία. Με το τέλος της εφηβείας όμως, έχει παγιωθεί και εμπεριέχει όλες τις ταυτίσεις με τα σημαντικά πρόσωπα του παρελθόντος, τροποποιημένες από το υποκείμενο, ώστε να σχηματίζουν ένα μοναδικό και λογικό σύνολο. Το κάθε βήμα στην εξέλιξη αυτή υποστηρίζεται από το περιβάλλον (οικογένεια, γειτονιά, σχολείο) του παιδιού, το οποίο το προσανατολίζει σε ένα ολοκληρωμένο «σχέδιο ζωής», παρέχοντας του πρότυπα ταύτισης που αφορούν διαφορετικές ηλικίες (Erikson 1994).

## **B: Διγλωσσία**

### **B.1. Η διγλωσσία στον κόσμο**

Υπολογίζεται ότι υπάρχουν παγκόσμια 4000 - 5000 γλώσσες (ανάλογα με τον ορισμό της έννοιας της γλώσσας)<sup>46</sup> σε 200 χώρες περίπου και μόνο 11 από αυτές αναλογούν στο 70% του παγκόσμιου πληθυσμού. Τα κινέζικα με 900 εκατομμύρια ομιλητές συγκεντρώνουν το μεγαλύτερο αριθμό και έπονται τα Αγγλικά με 400 εκατομμύρια, τα Ισπανικά με 231, τα Ινδουϊστικά με 154 και τα Ρωσικά με 130. Οι περισσότερες γλώσσες ομιλούνται από μικρές πληθυσμιακά ομάδες, ακόμη και μικρότερου αριθμού των 1000 ατόμων. Στη Νιγηρία με πληθυσμό 80 εκατομμύρια, χρησιμοποιούνται 400 γλώσσες, ενώ στη Νέα Γουινέα 700 γλώσσες ομιλούνται από 3 εκατομμύρια πληθυσμό περίπου (Grosjean, 1982, Edwards, 1994, Skutnabb- Kangas, 1995).

Για λόγους οικονομικούς, εμπορικούς, πολιτικούς, κοινωνικούς, αποικιοκρατικούς, θρησκευτικούς κ.α. μεγάλος αριθμός ομιλητών χρησιμοποιεί παράλληλα με την πρώτη γλώσσα και μία δεύτερη ή περισσότερες<sup>47</sup>. Το φαινόμενο της διγλωσσίας<sup>48</sup> υπήρχε ανέκαθεν και είναι γνωστές από την αρχαιότητα οι γλώσσες που επέιχαν τη θέση της

---

<sup>46</sup> Ο συχνότερα χρησιμοποιούμενος ορισμός της γλώσσας είναι ο ακόλουθος: «Γλώσσα είναι ένα σύστημα συμβόλων που χρησιμεύουν στην επικοινωνία». Αυτός ο γενικός ορισμός αφήνει αναπάντητες ερωτήσεις όπως αν θεωρείται γλώσσα, η «γλώσσα» των υπολογιστών, των κωφάλαλων, η νεκρή γραπτή γλώσσα, τι ξεχωρίζει τη γλώσσα από τη διάλεκτο κλπ. Ο κάθε ερευνητής ανάλογα με τη τοποθέτηση του δίνει και άλλο ορισμό (βλ. σχετικά de Vries, 1991, Kotzia, 1978, Πετρούνας, 1984). Σημαντικό είναι να επισημανθεί, ότι το γλωσσικό σύστημα συμβόλων περιλαμβάνει τέσσερις διαστάσεις: α) τη γλωσσολογική (ήχους, γραμματική κλπ.), β) τη παραγλωσσική (τόνος, ταχύτητα, ένταση κλπ.), γ) την υπεργλωσσική (extra-linguistic) (κινήσεις, γκριμάτσες, χειρονομίες κλπ.) και την κοινωνιολογική (το ύφος που χρησιμοποιεί ο καθένας για να εκφραστεί, ανάλογα με την περίσταση), (Fantini, 1991).

<sup>47</sup> Μετά από έρευνες υπολογίζεται ότι τουλάχιστον ο μισός παγκόσμιος πληθυσμός είναι διγλωσσος. Είναι σπάνιο φαινόμενο η ύπαρξη απομονωμένης γλωσσικής ομάδας. Ενδεχομένως σε περιοχές όπως η Νέα Γουινέα, η οποία δεν έχει εξερευνηθεί ακόμη πλήρως- όσον αφορά τη γλώσσα- να υπάρχουν μονόγλωσσοι πληθυσμοί (Σελλά- Μάζη, 2001). Η πλειονότητα των 200 κρατών χαρακτηρίζονται ως μονόγλωσσα (έχουν μόνο μία επίσημη γλώσσα) αν και τα περισσότερα απ' αυτά είναι διγλωσσα/ πολύγλωσσα. Ενώ οι μονόγλωσσοι αποτελούν μειοψηφία σε σχέση με τους πολύγλωσσους, μερικές φορές αυτή είναι μία πολύ ισχυρή μειοψηφία, η οποία επιβάλλει τη γλώσσα της σ' όλες τις χρήσεις. Έτσι η πολυγλωσσία δεν αποτελεί επιλογή, αλλά πολλοί άνθρωποι είναι αναγκασμένοι, να μαθαίνουν μία άλλη γλώσσα εκτός από τη δική τους, διότι η δική τους στερείται επισήμων δικαιωμάτων (Dewaele et al. 2003, Skutnabb- Kangas, 1995).

<sup>48</sup> Οι όροι «διγλωσσία», «δίγλωσσος» χρησιμοποιούνται κατ' οικονομία και αναφέρονται σε δύο ή περισσότερες γλώσσες. Αυτό έχει καθιερωθεί έναντι των όρων «πολυγλωσσία», «πολύγλωσσος» διότι ενδεχομένως ενώ υπάρχουν περισσότεροι δίγλωσσοι έναντι των μονόγλωσσων παγκόσμια, οι άνθρωποι που χρησιμοποιούν συστηματικά περισσότερες της μίας γλώσσας δεν είναι τόσο πολλοί, αν και υπάρχουν πολλές πολυγλωσσικές κοινωνίες σε παγκόσμιο επίπεδο (Clyne, 1977/ 2000).



lingua franca, όπως η Ελληνική, η Λατινική, η Περσική, η Αραβική κ.α.<sup>49</sup> Ιδιαίτερα μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο, μέσω των διεθνών οργανισμών ή των διμερών εμπορικών σχέσεων, κάθε κράτος βρίσκεται σε επικοινωνία με σχεδόν όλα τα υπόλοιπα. Δεν υπάρχει χώρα ή κοινωνική τάξη στην οποία να μην παρατηρείται το φαινόμενο της διγλωσσίας. Παρόλα αυτά δεν υπάρχουν συγκεκριμένα στοιχεία, όσον αφορά την έκταση της χρήσης δύο ή περισσότερων γλωσσών, κι αυτό σε ένα βαθμό οφείλεται στην αδυναμία ορισμού της έννοιας της διγλωσσίας (de Vries, 1991, Grosjean, 1982, Σελλά-Μάζη, 2001).

## **B.2. Ορισμός και πλαίσιο περιγραφής της διγλωσσίας**

Κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί διάφοροι ορισμοί<sup>50</sup> σχετικά με το τί είναι διγλωσσία. Ο Bloomfield το 1933 θεωρεί ότι διγλωσσία είναι η περίπου φυσική ομιλία δύο γλωσσών. Στο άλλο άκρο βρίσκονται οι ορισμοί του Haugen το 1953 και του Diebold το 1964, οι οποίοι αναφέρουν ότι η διγλωσσία ξεκινάει όταν ο ομιλητής μίας γλώσσας, μπορεί να παράγει ολοκληρωμένες νοηματικά εκφράσεις σε μία άλλη γλώσσα (Beatens Beardsmore, 1991, Edwards, 1994, Baker, 2001). Ο Weinreich (1953, στο Weinreich, 1977:15), ορίζει ότι «διγλωσσία είναι η εναλλακτική χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών από το ίδιο άτομο», μετατοπίζοντας το κέντρο βάρους από την επάρκεια στη λειτουργικότητα. Η λειτουργική διγλωσσία αφορά στο πότε, που, με ποιον και για ποιο θέμα χρησιμοποιείται εναλλακτικά η κάθε γλώσσα (Fishman, 1965) και αναφέρεται στη «συμμετοχική βίωση της γλώσσας», που είναι στενότερη έννοια από το γλωσσικό υπόβαθρο, το οποίο συμπεριλαμβάνει και τη «μη συμμετοχική βίωση της γλώσσας»<sup>51</sup> (Baker, 2001). Ανάλογα με το χώρο (domain)<sup>52</sup> στον οποίο χρησιμοποιείται κάθε

---

<sup>49</sup> Αν και το φαινόμενο της διγλωσσίας υπήρξε από την αρχαιότητα, η συστηματική, θεωρητική του διερεύνηση ξεκίνησε μόλις στις αρχές της δεκαετίας του 1980 (Dewaele et al. 2003).

<sup>50</sup> Για μία αναλυτική προσέγγιση των διαφόρων ορισμών, οι οποίοι κατατάσσονται σε τρεις κατηγορίες, με επικέντρωση στην ικανότητα, στη λειτουργικότητα και στη στάση (ταύτιση) βλ. Skutnabb-Kangas (1981).

<sup>51</sup> «Το μη συμμετοχικό γλωσσικό υπόβαθρο συνίσταται σε έμμεσα βιώματα στα οποία το άτομο ήταν απλώς παρατηρητής και αξιολογείται με ερωτήματα του τύπου «Σε τι γλώσσα μιλάει ο πατέρας σου στη μητέρα σου όταν είσαι παρών;» (Baker, 2001:57).

<sup>52</sup> Ο χώρος χρήσης εμπεριέχει μία ευρύτερη έννοια, η οποία αφορά τη χρήση της γλώσσας στους σπουδαιότερους κοινωνικούς θεσμούς, δηλαδή: στην οικογένεια, στον εργασιακό χώρο, στην εκπαίδευση, στη θρησκεία, στη διασκέδαση, στα ΜΜΕ, στην πολιτική κ.α. και μία στενότερη έννοια, η οποία σχετίζεται με την κατάλληλη χρήση της γλώσσας στις σχέσεις ρόλων μέσα στο ευρύτερο κοινωνικό χώρο χρήσης.

γλώσσα, μπορεί να οριστεί σαν πρώτη, δεύτερη ή ξένη γλώσσα κάθε ομιλητή. Στην περίπτωση της ξένης γλώσσας δεν υπάρχει συγκεκριμένος χώρος χρήσης, αλλά μαθαίνεται με σκοπό τη μελλοντική χρήση / χρησιμότητα της (Σκούρτου, 1997a).

Βέβαια, προκύπτουν ερωτήματα όπως: πόσο καλά πρέπει να γνωρίζει κανείς δύο ή περισσότερες γλώσσες<sup>53</sup>, αν υπάρχει διαβάθμιση στη δίγλωσση χρήση που εξαρτάται από θέματα όπως η ικανότητα στην ομιλία, στη γραφή, στην κατανόηση γραπτού ή προφορικού λόγου, δηλαδή στις τέσσερις βασικές γλωσσικές δεξιότητες<sup>54</sup> (Baetens Beardsmore, 1991).

Ένα άλλο ερώτημα που τίθεται είναι κατά πόσο μπορεί να υπάρχουν ισόρροπα δίγλωσσα άτομα. Σύμφωνα με το Fishman (1971) οι περισσότεροι δίγλωσσοι χρησιμοποιούν την κάθε γλώσσα σε ξεχωριστούς χώρους χρήσης (domain), οπότε είναι δύσκολο να αναπτύξουν εξίσου καλά και τις δύο γλώσσες για όλες τις χρήσεις. Επομένως κι ο όρος ημιγλωσσία<sup>55</sup>, ο οποίος χρησιμοποιήθηκε ευρύτατα, από τους ερευνητές, αναφέρεται σε μία ενδιάμεση κατάσταση, με δεδομένο ότι η γλώσσα μπορεί να εξελιχθεί κάθε στιγμή, αν οι περιστάσεις το ευνοούν (Skutnabb-Kangas, 1981).

---

Τέτοιες σχέσεις είναι στον οικογενειακό χώρο χρήσης η σχέση μεταξύ συζύγων, γονέων- τέκνων, αδερφών, παππούδων- εγγονών, στον εργασιακό χώρο χρήσης μεταξύ προϊσταμένων- υφισταμένων, συναδέλφων και αλλού. Μεταξύ των διαφορετικών χώρων χρήσης, αλλά ακόμη και μέσα στον ίδιο χώρο χρήσης, σε διαφορετικές σχέσεις ρόλων, τόπων επικοινωνίας ή θεμάτων, η γλώσσα μπορεί να διαφέρει σημαντικά (Fishman, 1971, 1991, βλ. σχετικά Χαραλαμπίδης/ Χατζησαββίδης, 1997).

<sup>53</sup> Η προσπάθεια που γίνεται, προκειμένου να μετρηθεί η δίγλωσσία και να κατηγοριοποιηθούν τα δίγλωσσα άτομα, εξυπηρετεί διάφορους σκοπούς όπως η γεωγραφική κατανομή (π.χ. ύπαρξη γλωσσικών μειονοτήτων σ' ένα κράτος), η επιλογή (π.χ. θέματα σχολικής εκπαίδευσης δίγλωσσων παιδιών), η αθροιστική αξιολόγηση (π.χ. η μέτρηση του επιπέδου επίδοσης στο τέλος του εξαμήνου ή του σχολικού έτους με ειδικά διαμορφωμένα τεστ) και η διαμορφωτική αξιολόγηση (π.χ. η ενίσχυση του μαθητή σε κάποια γλωσσική δεξιότητα -εντοπισμένη με ειδικούς μηχανισμούς αξιολόγησης- στην οποία υστερεί). Τα διάφορα τεστ και εργαλεία που χρησιμοποιούνται, δε μπορούν σε καμία περίπτωση να συλλάβουν και να καταγράψουν την πολυπλοκότητα της πραγματικότητας. (Baker, 2001).

<sup>54</sup> Η Skutnabb- Kangas (1981) εισάγει και μία πέμπτη δεξιότητα, τη «σκέψη», δηλαδή την ικανότητα του δίγλωσσου ατόμου να σκέφτεται σε μία ή και στις δύο γλώσσες.

<sup>55</sup> Ο όρος «ημιγλωσσία» θεωρείται από τον Cummins (1984a, 2000a) ακατάλληλος, αν και ο ίδιος τον χρησιμοποίησε σε προγενέστερες μελέτες του με την έννοια της χαμηλής δίγλωσσης ικανότητας. Οι λόγοι, τους οποίους αναφέρει είναι κοινωνικοί και ηθικοί. Ο όρος δημιουργεί προκατάληψη στους εκπαιδευτικούς, έναντι των παιδιών των μειονοτήτων και προκαλεί συνειρμούς σε σχέση με μαθησιακή ανικανότητα ή και καθυστέρηση. Επιπλέον, συχνά προκαλείται σύγχυση μεταξύ των ερευνητών. Έτσι, ενώ ο όρος χρησιμοποιήθηκε αρχικά θέλοντας να δείξει τις ατομικές διαφορές της δίγλωσσης ικανότητας, στη συνέχεια η χρήση του πήρε μία αρνητική χροιά. Η Paulston (1992), συμφωνεί με τον Cummins όσον αφορά τη σύγχυση που προκαλεί ο όρος, αλλά θεωρεί ότι η «μυθολογία» γύρω από τον όρο «ημιγλωσσία» χρησιμοποιήθηκε εξ αρχής σκόπιμα, από ομάδες μειονοτήτων που απαιτούσαν το Μάθημα της Μητρικής Γλώσσας και πρόβαλαν ως λόγο, να μην καταλήξουν τα παιδιά τους ημιγλωσσα, αλλά και από κυρίαρχες ομάδες προκειμένου να απομονώσουν από την κύρια εκπαίδευση τα παιδιά των μειονοτήτων.

Γι αυτό, προκειμένου να μη δημιουργείται σύγχυση με γενικόλογους ορισμούς, οι οποίοι επικεντρώνονται στην ερμηνεία της λέξης «διγλωσσία», προτιμάται αυτό το δυσκολοερμήνευτο φαινόμενο να περιγράφεται με συγκεκριμένη ορολογία (βλ. Παράρτημα 1), η οποία θέτει και συγκεκριμένο πλαίσιο αναφοράς, προκειμένου να διερευνηθούν παράμετροι πιο επιδεκτικοί σε ερμηνεία (Skutnabb-Kangas, 1981, Baetens Beardsmore, 1991).

### **B.3. Κοινωνική διγλωσσία**

Η διγλωσσία ερευνάται ως ατομικό αλλά και ως κοινωνικό φαινόμενο<sup>56</sup>, με βάση το αξίωμα που πρεσβεύει ότι δεν υπάρχει γλώσσα χωρίς γλωσσική κοινότητα, καθώς και γλωσσική κοινότητα χωρίς γλώσσα (Baker, 2001, de Vries, 1991). Το σημείο σύγκλισης της μελέτης της κοινωνικής και της ατομικής διγλωσσίας βρίσκεται στην έρευνα περιπτώσεων, οι οποίες αφορούν πολυγλωσσικές ομοσπονδίες, έθνη και κοινωνίες, όπου μονογλωσσικά άτομα ζουν το ένα κοντά στο άλλο. Τέτοιες περιπτώσεις είναι το Βέλγιο και η Ελβετία, καθώς και οι μετανάστες στις διάφορες χώρες (Baetens Beardsmore, 1991). Σύμφωνα με τον Fishman (1980), η κοινωνική διγλωσσία, αναφέρεται σε μία σχετικά σταθερή γλωσσική κατάσταση, η οποία υπάρχει για τουλάχιστον τρεις γενιές και όπου οι λειτουργίες των γλωσσών είναι σαφείς.

Η γλώσσα σε σχέση με το κοινωνικό και πολιτιστικό της πλαίσιο, καθώς και η αλληλεπίδραση γλώσσας και κοινωνικού/ πολιτισμικού πλαισίου<sup>57</sup>, μελετώνται από τον κλάδο της κοινωνιογλωσσολογίας, ο οποίος άρχισε να αναπτύσσεται στη δεκαετία του 1960 και να ανεξαρτητοποιείται ως ξεχωριστός επιστημονικός κλάδος έναντι της

---

<sup>56</sup> Η διγλωσσία ως ένα πολυδιάστατο φαινόμενο, το οποίο ερευνάται από επιστήμες όπως η γλωσσολογία, η κοινωνιογλωσσολογία, η ψυχολογία, η κοινωνιολογία, η ανθρωπογεωγραφία και η παιδαγωγική, ορίζεται από την κάθε επιστήμη διαφορετικά, ανάλογα με την ερευνητική προτεραιότητα που τίθεται (Σελλά-Μάζη, 2001, Παπαπαύλου, 1997). Έτσι οι γλωσσολόγοι, οι παιδαγωγοί και οι ψυχολόγοι, επικεντρώνονται στους ορισμούς που αναφέρονται στην ατομική γλωσσική ικανότητα, ενώ οι κοινωνιολόγοι στους ορισμούς που αφορούν τη λειτουργία, δηλαδή με ποιο τρόπο και για ποιο σκοπό χρησιμοποιείται η κάθε γλώσσα από το άτομο (Κωστούλα- Μακράκη, 2001).

<sup>57</sup> «Η ανθρώπινη γλώσσα, πέρα από το να είναι ένας κώδικας επικοινωνίας, ένα μέσο για τη μετάδοση και τη διακίνηση πληροφοριών, γνώσης και αξιών, είναι η ίδια φορέας αξιών, δηλαδή διαμορφώνει αξίες. ... Η γλώσσα δεν είναι ένα κλειστό και ομοιογενές σύστημα το οποίο μπορεί να απομονωθεί και να επιτρέψει προβλέψεις για την εξέλιξη της ανεξάρτητα από το κοινωνικό πλαίσιο πραγμάτωσής της. ... Η κάθε γλώσσα είναι προϊόν πολιτισμικών επαφών, συγκρούσεων, γλωσσικών δανεισμών, πρόσμιξης και σύγκλισης μεταξύ κωδίκων» (Σκούρτου, 1990: 42). Σχετικά με τους κοινωνικούς παράγοντες, οι οποίοι συντελούν στη γλωσσική αλλαγή βλ. Bright, 1997/ 2000.

γλωσσολογίας<sup>58</sup> (Boutet, 1983, Coulmas, 1997/ 2000, McConnell, 1991, Le Page, 1997/ 2000). Η κοινωνιογλωσσολογία διευρύνει τους ορίζοντες της γλωσσολογίας, «πέρα από τη φράση, την πρόταση, το λόγο, τη γλωσσική πράξη, το γλωσσικό γεγονός και τη γλωσσική περίπτωση» (Fishman, 1972:8). Η κοινωνιογλωσσολογία, μερικές φορές, διαχωρίζεται στη μικρο- και στη μακρο- κοινωνιογλωσσολογία (ή αλλιώς στη κοινωνιογλωσσολογία και στη κοινωνιολογία της γλώσσας). Η πρώτη ερευνά τις κοινωνικές πλευρές της γλώσσας, δηλαδή πως η κοινωνική δομή, η κοινωνική τάξη, το φύλο κλπ. επηρεάζουν τον τρόπο ομιλίας. Η δεύτερη εξετάζει τις γλωσσολογικές πλευρές της κοινωνίας, δηλαδή θεωρώντας τη γλώσσα κεντρικό παράγοντα κοινωνικού σχηματισμού, μελετά τις γλωσσικές πρακτικές στην κοινωνία. Ερευνώνται θέματα όπως η γλωσσική διατήρηση, η γλωσσική υποχώρηση, η υψηλή και χαμηλή ποικιλία, η μειονοτική και πλειονοτική γλώσσα, η διάλεκτος<sup>59</sup> κλπ., προσδίδοντας τοιουτοτρόπως ευρύτητα στον όρο «γλώσσα». Με τη μικρο-κοινωνιογλωσσολογία ασχολούνται κυρίως οι γλωσσολόγοι και οι διαλεκτολόγοι ενώ με τη μακρο- κοινωνιογλωσσολογία οι

---

<sup>58</sup> Από την κλασική αρχαιότητα υπήρχε έντονο ενδιαφέρον για τη μελέτη της γλώσσας στο πλαίσιο της φιλοσοφίας. Κατά την αλεξανδρινή και ρωμαϊκή περίοδο προκειμένου να μελετηθούν η κλασική ελληνική και η λατινική αναπτύχθηκε η πρώτη γραμματική και διαμορφώθηκε μία κανονιστική στάση απέναντι στη γλώσσα. Έως το 1800, η ενασχόληση με τη γλώσσα αφορούσε το σχηματισμό συγκεκριμένων κανόνων για τη σωστή γλωσσική χρήση. Στη συνέχεια, στη διάρκεια του 19<sup>ου</sup> αιώνα, αναπτύχθηκε η ιστορική-συγκριτική μέθοδος της γλωσσολογίας στο πλαίσιο του ρομαντισμού, με σκοπό τη διερεύνηση της ιστορικής εξέλιξης των γλωσσών και τη σύγκριση μεταξύ τους. Αρχή της ιστορικό-συγκριτικής μεθόδου ήταν ότι οι σύγχρονες γλώσσες αναπτύχθηκαν από μία κοινή γλώσσα, την ινδοευρωπαϊκή. Οι ιστορικές αλλαγές δεν αναλύονται, αλλά θεωρούνται αποτέλεσμα ανάπτυξης ή παρακμής. Στη δεκαετία του 1870 οι νεογραμματιστές, επηρεασμένοι από τον θετικισμό, παύουν να αντιμετωπίζουν τη γλώσσα ως οργανική διαδικασία και την αναλύουν λεπτομερώς. Εξετάζονται οι φθόγγοι, η ιστορική τους εξέλιξη και ορίζονται κανόνες. Στις αρχές του εικοστού αιώνα ο Ferdinand de Saussure, ο οποίος θεωρείται ο θεμελιωτής της δομικής σχολής της γλωσσολογίας (structuralism), δεν αντιμετωπίζει τη γλώσσα ως μία αλυσίδα φθόγγων, αλλά ως ένα αυτόνομο σύστημα. Διακρίνει δε μεταξύ λόγου (langue: σύστημα γλωσσικών συμβόλων ισχύον σε συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο) και ομιλίας (parole: ατομική γλωσσική πραγμάτωση, ομιλία). Ο de Saussure επηρεάζει την εξέλιξη της δομικής σχολής της γλωσσολογίας, καθώς και τη γενετική μετασχηματιστική γλωσσολογία (generative- transformational) του Chomsky. Μία μετεξέλιξη της διάκρισης του de Saussure, είναι η διάκριση του Chomsky μεταξύ γλωσσικής ικανότητας (competence) και επιτέλεσης, γλωσσικής πραγμάτωσης (performance). Η σύγχρονη γλωσσολογία επικεντρώνεται στη δομή της γλώσσας και θεωρεί ότι αυτή είναι ανεξάρτητη από το κοινωνικό πλαίσιο, στο οποίο μαθαίνεται και χρησιμοποιείται η γλώσσα. Η δομή της γλώσσας είναι ενιαία σε όλες τις γλώσσες και ισχύει μία παγκόσμια, καθολική Γραμματική (universal grammar). Η γλωσσική δομή (καταγεγραμμένη στο γενετικό κώδικα) δίνει στον άνθρωπο τη δυνατότητα της δημιουργικής γλώσσας, της γλωσσικής ικανότητας (linguistic competence). Βεβαίως, οι συνεχιστές του de Saussure αφήνουν τελείως έξω τη βασική αρχή του, σύμφωνα με την οποία η γλώσσα είναι κοινωνική στην ουσία της, ανεξάρτητη από το άτομο και αποτελεί κοινωνικό θεσμό. Έτσι, η γλώσσα εξετάζεται μόνο ως αντικείμενο, το οποίο υπακούει σε συγκεκριμένους γλωσσικούς κανόνες (Boutet, 1983, Kotzia, 1978, Κωστούλα- Μακράκη, 2001, Oller, Jr, 1991, Πετρούνιας, 1984, Τσόμσκι, 2003, Χαράλαμποπούλος/ Χατζησαββίδης, 1997).

<sup>59</sup> Σχετικά με το τι θεωρείται διάλεκτος και τι γλώσσα βλ. Wolfram (1997/ 2000).

κοινωνιολόγοι και εκείνοι οι κοινωνικοί ψυχολόγοι, οι οποίοι επικεντρώνονται στις γλωσσολογικές κοινωνικές έρευνες (Boutet, 1983, Coulmas, 1997/2000, McConnell, 1991).

Η κοινωνική διγλωσσία αποτελεί κεντρική έννοια για την κοινωνιογλωσσολογία (βλ. σχ. Παράρτημα 1). Στην κοινωνική διγλωσσία εξετάζονται κυρίως οι γλωσσικές δυνάμεις που είναι παρούσες στην κοινωνία, οι μεταξύ τους σχέσεις, ο βαθμός της συνάφειας ανάμεσα στις πολιτικές, οικονομικές, κοινωνικές, εκπαιδευτικές και πολιτισμικές δυνάμεις και τη γλώσσα. Βασική αρχή αποτελεί η υπόθεση ότι πολλές κοινωνικές διαφορές είναι συνδεδεμένες με τη γλώσσα. Ακόμη και στην περίπτωση που μελετάται ένας δίγλωσσος ομιλητής, πρέπει να ερευνώνται οι παράγοντες που οδήγησαν στην παρουσία των δύο γλωσσών και πώς αυτές αποτελούν μέρος της καθημερινής ζωής του ατόμου (Baetens Beardsmore, 1991).

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία, ο όρος «κοινωνική διγλωσσία» ταυτίζεται με τον όρο «διμορφία ή διπλογλωσσία»<sup>60</sup> (diglossia). Αρχικά ο όρος «Diglossie» εισήχθη από τον Krumbacher το 1902, κατά τη διάρκεια της εξέτασης των προφορικών και γραπτών ποικιλιών της ελληνικής γλώσσας. Ο Krumbacher διαχώρισε μεταξύ μίας δυναμικής, αλλά φτωχής σε εκτίμηση προφορικής ποικιλίας και μίας στατικής, αλλά υψηλής σε εκτίμηση γραπτής ποικιλίας. Ο όρος diglossia, ο αντίστοιχος του «Diglossie» στα αγγλικά, έγινε ευρύτερα γνωστός μετά τη χρήση του από τον Ferguson το 1959, ο οποίος χαρακτήριζε με αυτόν τον τρόπο τη συνύπαρξη δύο (ή περισσότερων) ποικιλιών της ίδιας γλώσσας, την υψηλή ποικιλία με υψηλότερο κύρος και χρήση σε δημόσιους χώρους και τη χαμηλή ποικιλία, της οποίας η χρήση περιοριζόνταν σε ιδιωτικούς χώρους. Ο Ferguson ανέφερε τέσσερα παραδείγματα ύπαρξης του φαινομένου: Τις αραβόφωνες χώρες (Αραβική του Κορανίου και καθομιλουμένη), την Ελλάδα (καθαρεύουσα και δημοτική), την Ελβετία (πρότυπη Γερμανική και ελβετική Γερμανική) και την Αιτή

---

<sup>60</sup> Η απόδοση του όρου «diglossia» στα ελληνικά συναντάται και ως διμορφία και ως διπλογλωσσία και ως κοινωνική διγλωσσία, χωρίς να καταλήγουν οι ερευνητές σε ένα όρο κοινά αποδεκτό. Επικεντρώνοντας στον όρο «diglossia», με κοινή εισήγησή τους το 2001, οι Δαμανάκης και Σκούρτου θέλησαν να τονίσουν ότι το πρόβλημα απόδοσης των όρων στην ελληνική είναι γενικότερο. Όπως τονίζει ο Δαμανάκης στο πρώτο μέρος της εισήγησης : «οι επιστημονικοί όροι αποτελούν συμπύκνωση μίας σειράς θεωρητικών σκέψεων, και λειτουργούν ως εργαλεία ανάλυσης καταστάσεων, φαινομένων, διαδικασιών. Η δυσκολία αυτή είναι τόσο μεγαλύτερη όσο λιγότερη εγχώρια γνώση υπάρχει και όσο πιο δυσδιάκριτη είναι η σχέση μίας προϋπάρχουσας εγχώριας γνώσης ή εμπειρίας με την ξενόγλωσση ορολογία» (Δαμανάκης / Σκούρτου, 2001:84).

(Γαλλική και αϊτινή Κρεόλ). Ο Fishman το 1972 επέκτεινε την έννοια της διμορφίας ή διπλογλωσσίας του Ferguson και σε δύο διαφορετικές (ή περισσότερες) γλώσσες (ή ποικιλίες), οι οποίες δε σχετίζονται γενετικά μεταξύ τους, αλλά συνυπάρχουν στον ίδιο γεωγραφικό χώρο και είναι λειτουργικά συμπληρωματικές. Έτσι ο όρος «διμορφία ή διπλογλωσσία» ταυτίζεται πλέον με τον όρο «κοινωνική διγλωσσία» (Baker, 2001, Baetens Beardsmore, 1991, Britto, 1986, Δαμανάκης, 2001, Κωστούλα- Μακράκη, 2001, Schiffman, 1997/ 2000, Σκούρτου, 1997b).

Ο Fishman (1980), συνδυάζει τους όρους ατομική και κοινωνική διγλωσσία, θεωρώντας ότι δεν είναι δύο ξεχωριστά φαινόμενα, αλλά διαβαθμίσεις του ίδιου φαινομένου. Αναφέρει ότι ενώ η διγλωσσία είναι χαρακτηριστικό της ατομικής γλωσσολογικής συμπεριφοράς, η διμορφία ή διπλογλωσσία είναι ένας χαρακτηρισμός της γλωσσολογικής οργάνωσης στο κοινωνικοπολιτισμικό επίπεδο. Η διγλωσσία, κατά τον Fishman, μπορεί να υπάρξει με ή χωρίς τη διμορφία ή διπλογλωσσία. Έτσι προκύπτουν τέσσερις συνδυασμοί:

- Κοινωνική και ατομική διγλωσσία. Σχεδόν όλοι στην αντίστοιχη κοινότητα μπορούν να χρησιμοποιήσουν τόσο την επίσημη γλώσσα ή ποικιλία όσο και την κατώτερη γλώσσα ή ποικιλία, σε ξεχωριστούς χώρους χρήσης (domain).
- Κοινωνική διγλωσσία χωρίς ατομική διγλωσσία. Δύο ή περισσότερες γλώσσες συνυπάρχουν σ' ένα γεωγραφικό χώρο και χρησιμοποιούνται από διαφορετικές ομάδες κατοίκων.
- Ατομική διγλωσσία χωρίς κοινωνική διγλωσσία. Οι περισσότεροι άνθρωποι στην κοινότητα είναι δίγλωσσοι και χρησιμοποιούν και τις δύο γλώσσες, στους ίδιους χώρους χρήσης (domain). Σ' αυτή τη περίπτωση, αναμένεται στο μέλλον να εξασθενήσει η μία από τις δύο γλώσσες και να μειωθεί η χρήση και το κύρος της.
- Ούτε ατομική ούτε κοινωνική διγλωσσία. Είναι η περίπτωση, όπου μία μικρή γλωσσική κοινότητα επιμένει να χρησιμοποιεί τη μειονοτική της γλώσσα για όλες τις λειτουργίες, χωρίς να χρησιμοποιεί καθόλου τη πλειονοτική γλώσσα του ευρύτερου περιβάλλοντος.

Παρόλο που ο Fishman (1980), όπως ήδη αναφέρθηκε, ισχυρίζεται ότι η κοινωνική διγλωσσία αποτελεί μία σταθερή κατάσταση, αυτή η σταθερότητα στη σημερινή εποχή είναι όλο και πιο σπάνια.

Η εύκολη μετακίνηση και επικοινωνία και η παγκοσμιοποιημένη οικονομία<sup>61</sup> έχουν ως αποτέλεσμα την επαφή μεταξύ των γλωσσών και την αλληλεπίδραση τους. Η κοινωνική διγλωσσία καθώς και ο δανεισμός και εμπλουτισμός μεταξύ των γλωσσών, τόσο σε λεξικολογικό, όσο και σε γραμματικό ή συντακτικό επίπεδο είναι αποτελέσματα αυτής της επαφής<sup>62</sup>. Η άλλη όψη αυτής της επαφής είναι η σύγκρουση των γλωσσών σε επίπεδο κοινωνικής επικράτειας (Σκούρτου, υπό έκδοση). Διαφορετικές γλώσσες έχουν διαφορετικά πολιτικά δικαιώματα, τα οποία δεν προκύπτουν λόγω κάποιων εγγενών γλωσσολογικών χαρακτηριστικών, αλλά πρέπει να αναζητηθούν ιστορικά, στις δυνάμεις, οι οποίες οδήγησαν στο συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτικό διαχωρισμό (Nelde, 1997/2000, Skutnabb-Kangas, 1995). Έτσι, τα όρια μεταξύ των γλωσσών δεν είναι σταθερά και η γλωσσική μετακίνηση<sup>63</sup>, που πολλές φορές οδηγεί στη γλωσσική φθορά και το γλωσσικό θάνατο, είναι ένα φαινόμενο πιο συνηθισμένο από τη γλωσσική σταθερότητα.

Προκειμένου να προστατευθούν οι μειονοτικές γλώσσες (η γλωσσική μετακίνηση από την κυρίαρχη γλώσσα, στην γλώσσα της μειονότητας είναι σχεδόν μηδενική (Veltman, 1991), γίνεται προσπάθεια εφαρμογής της αρχής της περιφέρειας και της αρχής της προσωπικότητας, οι οποίες αναφέρονται και με τον κοινό όρο «αρχή της ασυμμετρίας». Σύμφωνα με τη αρχή της περιφέρειας, μία γλώσσα επισημοποιείται σε μία γεωγραφική περιοχή και η δεύτερη γλώσσα σε άλλη (π.χ. Ουαλία, Ελβετία). Η γλώσσα έχει ιστορικό δικαίωμα διατήρησης και εξάπλωσης στο συγκεκριμένο γεωγραφικό χώρο. Σύμφωνα με την αρχή της προσωπικότητας, η οποία προσπαθεί να καλύψει και την περίπτωση των

---

<sup>61</sup> «Η γλωσσική ομοιομορφία είναι μία απαραίτητη, αλλά όχι επαρκής προϋπόθεση της οικονομικής ανάπτυξης και η οικονομική ανάπτυξη είναι μία επαρκής, αλλά όχι απαραίτητη προϋπόθεση της γλωσσικής ομοιομορφίας. Η οικονομική ανάπτυξη μπορεί να πραγματοποιηθεί, χωρίς (ή και με) τη γλωσσολογική αφομοίωση, αλλά όταν πραγματοποιηθεί, τότε η γλωσσική ενοποίηση (πρώτα μέσω της γλωσσικής διδασκαλίας και κατόπιν μέσω της γλωσσικής μετακίνησης) θα ακολουθήσει τάχιστα» (Pool, 1972 :213).

<sup>62</sup> Εκτός από την επαφή πληθυσμών, υπάρχουν πολλοί άλλοι παράγοντες που οδηγούν στη γλωσσική αλλαγή, όπως κοινωνικές ανάγκες, ενδογλωσσικοί ή ενδοσυστημικοί παράγοντες κ.α. Για μια ανάλυση αυτών των παραγόντων βλ. Νικηφορίδου, (2001), Brezinger, (1997/2000).

<sup>63</sup> «Ως γλωσσική μετακίνηση μπορεί να θεωρηθεί κάθε κλιμακωτή μετατόπιση από τη γλωσσική διατήρηση έως τη γλωσσική απώλεια» (Veltman, 1991: 146).

μεταναστών, υποστηρίζεται ότι η γλώσσα της μειονότητας χρησιμοποιείται για συγκεκριμένες λειτουργίες, οι οποίες πρέπει να διαφυλαχθούν (Baker, 2001).

Κατά τον Williams (1991) υπάρχουν τρεις θέσεις σχετικά με την επιβίωση των μειονοτικών γλωσσών. Η πρώτη θέση η οποία βασίζεται στη θεωρία της εξέλιξης, επισημαίνει ότι πρέπει να επιβιώσουν οι γλώσσες με βάση αυτό που προσφέρουν και οι υπόλοιπες να εκλείψουν ή να προσαρμοστούν.

Η δεύτερη θέση είναι η διαφύλαξη της ποικιλίας των γλωσσών, ακόμη και με ειδικά μέτρα προστασίας των απειλούμενων γλωσσών. Οι οπαδοί αυτής της άποψης αναγνωρίζουν την ανάγκη εκμάθησης των κυρίαρχων γλωσσών, προκειμένου να ανταποκριθεί κανείς σ' ένα περίπλοκο οικονομικό κόσμο. Ευαγγελίζονται όμως την πλατιά εξάπλωση της διγλωσσίας, ώστε η συνύπαρξη των γλωσσών, αντί της γλωσσικής μετακίνησης, να αποτελεί κοινωνικό κανόνα.

Η τρίτη θέση συμπίπτει με την δεύτερη, αλλά οι οπαδοί της ζητούν να διατηρηθεί η υπάρχουσα κατάσταση στις γλώσσες, χωρίς οποιαδήποτε εξέλιξη ή καλλιέργεια, εξαιτίας του φόβου αλλοτρίωσης. Οι οπαδοί αυτής της άποψης παραβλέπουν τη δυναμική ισορροπία της ομοιοσύστασης που ενυπάρχει σ' όλα τα φυσικά συστήματα. Επιπλέον, πολλές φορές ενώ προβάλλεται η ανάγκη επιβίωσης της γλώσσας, αυτό το γεγονός καλύπτει την ανάγκη διατήρησης (μέσω της προστασίας της γλώσσας) θρησκευτικών διαφορών ή επαγγελματικών εξειδικεύσεων, οι οποίες χαρακτηρίζονται μεγάλης αξίας για την ζωή της ομάδας.

Συμπερασματικά, «οι οπαδοί της διαφύλαξης σκέφτονται σε παγκόσμιο επίπεδο και ενεργούν σε τοπικό, οι οπαδοί της διατήρησης σκέφτονται και ενεργούν σε τοπικό επίπεδο» (Baker, 2001:98).

Τρεις κατηγορίες παραγόντων, οι παράγοντες κύρους, οι δημογραφικοί παράγοντες και οι παράγοντες θεσμικής υποστήριξης, σύμφωνα με τους Giles, Bourhis και Taylor (1977 στο Baker 2001) μπορούν να προσδώσουν βιωσιμότητα σε μία μειονοτική γλώσσα.

Οι παράγοντες κύρους (οικονομικό, κοινωνικό, συμβολικό κύρος) ευθύνονται για την τοποθέτηση τη μειονοτικής γλώσσας σε ανώτερη ή κατώτερη κοινωνική θέση. Επομένως, μία μειονοτική γλώσσα μπορεί να επιβιώσει σ' ένα περιβάλλον γλωσσικής πλειονότητας, όταν οι ομιλητές της έχουν οικονομική ευρωστία ή όταν κατέχουν



κοινωνικά υψηλές θέσεις ή ακόμη, όταν η γλώσσα αποτελεί σύμβολο ενός «ένδοξου παρελθόντος».

Οι δημογραφικοί παράγοντες αναφέρονται στη γεωγραφική κατανομή μίας γλώσσας είτε σύμφωνα με την αρχή της περιφερειακότητας είτε σύμφωνα με τον αριθμό και την πυκνότητα των ομιλητών μίας γλώσσας σε συγκεκριμένη περιοχή. Όταν χρησιμοποιείται ενεργά η γλώσσα στις κοινωνικές και πολιτισμικές δραστηριότητες, όταν χρησιμοποιείται η γραπτή μορφή της γλώσσας, όταν είναι εύκολη η πρόσβαση των ομιλητών στο μητροπολιτικό κέντρο, τότε υπάρχει μεγαλύτερη ανθεκτικότητα στη γλωσσική μετακίνηση. Στους δημογραφικούς παράγοντες συνυπολογίζονται και οι μεικτοί γάμοι, στους οποίους η οικογενειακή γλώσσα που συνήθως επικρατεί είναι η πλειονοτική.

Οι παράγοντες θεσμικής υποστήριξης, δηλαδή η χρήση της μειονοτικής γλώσσας στη διοίκηση, στη σχολική διδασκαλία, στις θρησκευτικές και πολιτισμικές οργανώσεις, στα μέσα μαζικής ενημέρωσης, στο εμπόριο κ.α. προσδίδουν κύρος στη μειονοτική γλώσσα και αυξάνουν τις πιθανότητες επιβίωσής της.

Οι τρεις αυτές κατηγορίες παραγόντων (κύρους, δημογραφικοί και θεσμικής υποστήριξης) αλληλεπιδρούν και αλληλοσχετίζονται. Όμως όσο σημαντικοί και αν είναι αυτοί οι παράγοντες δεν εξασφαλίζουν την γλωσσική διατήρηση.

Με το γλωσσικό προγραμματισμό ή γλωσσικό σχεδιασμό, ο οποίος περιλαμβάνει τον προγραμματισμό του κύρους<sup>64</sup> (αύξηση του κοινωνικού κύρους της γλώσσας) και του corpus (τυποποίηση της μειονοτικής γλώσσας) γίνεται προσπάθεια πρόληψης της γλωσσικής μετακίνησης<sup>65</sup> (Fishman, 1991,1997/ 2000). Ο γλωσσικός προγραμματισμός μπορεί να οριστεί ως μία οργανωμένη προσπάθεια ρύθμισης των γλωσσικών θεμάτων στην κοινωνία. Σύμφωνα με τη βασική αρχή της κοινωνιογλωσσολογίας, είναι λανθασμένο και απλοϊκό να αντιμετωπιστούν τα γλωσσικά προβλήματα απομονωμένα

---

<sup>64</sup> Σχετικά με τη διαχρονική έρευνα, όσον αφορά το κύρος και το corpus βλ. Cobarrubias, 1983a.

<sup>65</sup> Οι παράγοντες που μπορεί να οδηγήσουν σε γλωσσική μετακίνηση είναι ποικίλοι: η εξωτερική ή η εσωτερική μετανάστευση, οι μεικτοί γάμοι, η ύπαρξη ή η απουσία της δίγλωσσης εκπαίδευσης, κοινωνικές και πολιτικές αλλαγές, κ.α. Η γλωσσική μετακίνηση δεν είναι ένα τυχαίο γεγονός και επηρεάζεται από οικονομικές, πολιτικές, πολιτισμικές, κοινωνικές και τεχνολογικές αλλαγές, οι οποίες- ως ένα βαθμό- σχεδιάζονται και χειραγωγούνται. Επιπλέον οι γλώσσες μεταφέρουν ανθρώπινες αξίες (πολιτισμό) και δεν εξυπηρετούν μόνο την επικοινωνία, ώστε να αντιμετωπίζονται με καθαρά ωφελιμιστικά ή οικονομικά κριτήρια. (Baker, 2001).

από τα κοινωνικά προβλήματα. Άλλωστε, τα γλωσσικά προβλήματα διαχωρίζονται σε γλωσσολογικά (η γλώσσα ως σύστημα, π.χ. η απουσία κατάλληλης λέξης για ένα νέο τεχνολογικό επίτευγμα) και κοινωνικά ( η γλώσσα ως εργαλείο, π.χ. η χρήση της γλώσσας από τις μειονότητες για επικοινωνία). Τα πρώτα αντιμετωπίζονται με τον προγραμματισμό του corpus τα δεύτερα με τον προγραμματισμό του κύρους.

Κατά συνέπεια, η λύση των γλωσσικών προβλημάτων προκαλεί δευτερογενώς τη λύση προβλημάτων ιδεολογικής, πολιτικής, κοινωνικής και οικονομικής φύσης (Coulmas, 1985). Είναι προφανές, ότι οι κυβερνήσεις στρέφουν την προσοχή τους στον γλωσσικό προγραμματισμό, όταν διογκώνονται τέτοιου είδους προβλήματα. Οι δυτικοευρωπαϊκές χώρες, για παράδειγμα, στρέφονται στο γλωσσικό προγραμματισμό όταν αρχίζει να γίνεται συνείδηση ότι οι φιλοξενούμενοι εργάτες δεν είναι ένα προσωρινό φαινόμενο και ότι τα παιδιά τους θα παραμείνουν και δε θα επιστρέψουν στη χώρα καταγωγής (Daoust, 1991, de Vries, 1991). Βεβαίως, κατά τον προγραμματισμό του κύρους, οι γλωσσικές μειονότητες, θα πρέπει να αντιμετωπίζονται, από το κράτος ή την κυρίαρχη ομάδα ως αυθύπαρκτες ολότητες και όχι ως τρόπος άσκησης πολιτικής. Επομένως, κατά τον γλωσσικό προγραμματισμό, θα πρέπει να υπεισέρχονται κριτήρια ηθικής, τα οποία θα περιορίζουν την προβολή των ιδεολογιών της κυρίαρχης ομάδας<sup>66</sup> (Cobarrubias, 1983 b). Όσον αφορά τον προγραμματισμό του corpus, απαιτείται πολιτική, ιδεολογική, φιλοσοφική, θρησκευτική, ευαισθησία και γνώση. Πολλές φορές, οι προγραμματιστές, λόγω υπερβάλλοντα ζήλου, υπερασπίζονται το μοντέλο της «καλής γλώσσας», έχοντας χάσει την επαφή με τον πληθυσμό - στόχο και με το τι πραγματικά θα αποδεχτεί ο συγκεκριμένος πληθυσμός (Fishman, 1983).

Ο Fishman (1991), ανέπτυξε τη θεωρία της αναστροφής της γλωσσικής μετακίνησης. Ο κυριότερος λόγος που παραθέτει ο Fishman για την παρεμπόδιση της γλωσσικής

---

<sup>66</sup> Το κύρος, η αξία και η σπουδαιότητα μίας γλώσσας συχνά μετρώνται από τις στάσεις έναντι αυτής της γλώσσας. «Στάση είναι μία υποθετική κατασκευή, η οποία χρησιμοποιείται για να εξηγηθεί ο προσανατολισμός και η σταθερότητα της ανθρώπινης συμπεριφοράς... Οι στάσεις πολλές φορές συνοψίζουν, εξηγούν και προβλέπουν τη συμπεριφορά» (Baker, 1992/1995: 10/11). Οποιοσδήποτε γλωσσικός προγραμματισμός είναι καταδικασμένος να αποτύχει, αν δεν υπάρχει παράλληλα ο προγραμματισμός αλλαγής των στάσεων στον πληθυσμό. Θα πρέπει να διευκρινιστεί, ότι η στάση έναντι μίας γλώσσας και έναντι της διγλωσσίας είναι δύο διαφορετικά θέματα. Η θέση έναντι της διγλωσσίας, αφορά την άποψη, ότι οι γλώσσες μπορούν να συνυπάρχουν ισότιμα. Όταν μία γλώσσα απειλείται η ενθάρρυνση θετικών στάσεων έναντι αυτής, αποτελεί κρίσιμο σημείο. Οι στάσεις μπορούν να αλλάξουν, μέσω προσεκτικά προγραμματισμένης δράσης, μέσω της ανάγκης για ασφάλεια και κύρος εντός μίας ομάδας, καθώς και μέσω κοινωνικών αναγκών. Θεσμοί όπως η οικογένεια, οι συνομήλικοι, το σχολείο, τα ΜΜΕ κλπ. επιδρούν στην αλλαγή των στάσεων (Baker, 1992/1995).

μετακίνησης είναι μεγαλύτερη κοινωνικο-πολιτισμική αυτάρκεια μεταξύ των γλωσσικών κοινοτήτων, τα πολιτισμικά σύνορα μεταξύ τους, τα οποία δεν είναι απαραίτητο να συμπίπτουν με τα γεωγραφικά, πολιτικά, οικονομικά και κοινωνικά σύνορα και τα οποία μπορεί να μεταβάλλονται υπό το πρίσμα των σύγχρονων επικοινωνιακών δυνατοτήτων. «Η καλλιέργεια της μητρικής γλώσσας είναι πολιτισμικό δικαίωμα και κοινωνικός πόρος» (ό.π.: 7). Ο πολιτισμός είναι άμεσα συνυφασμένος με τη γλώσσα σε μία σχέση αλληλεπίδρασης. Η γλώσσα αποτελεί σύμβολο του πολιτισμού (σε μία δυναμική κι όχι στατική σχέση σε βάθος χρόνου) και χαρακτηρίζει τις περισσότερες πολιτισμικές πράξεις. Επομένως, απώλεια της γλώσσας σημαίνει πολιτισμική αλλαγή και καταστροφή μίας εγκαθιδρυμένης ταυτότητας. Συνήθως, αυτή η πολιτισμική αλλαγή πραγματοποιείται σε βάρος των αδυνάτων και καταστρέφει το παραδοσιακό στο πλαίσιο της ομοιομορφίας. Ο γλωσσικός θάνατος συνεπάγεται και το θάνατο μέρους τόσο της ανθρώπινης ιστορίας, όσο και του πολιτισμού<sup>67</sup> γενικότερα.

Την άποψη του Fishman, την επεκτείνει ο Williams (1991), υπό το πρίσμα της οικολογικής προσέγγισης, τονίζοντας ότι «η διαφορετικότητα είναι δύναμη και ότι ο πολιτισμικός πλουραλισμός μέσα σε ένα αρμονικό σύστημα αποτελεί μία πλούσια προικοδότηση» (Williams 1991:73). Ο γλωσσικός προγραμματισμός θα έπρεπε να γίνει ολιστικός τόσο στη σκέψη όσο και στην πράξη και ότι πολλά προβλήματα που προκύπτουν οφείλονται στον αποσπασματικό και τεχνικό τρόπο προσέγγισης, ο οποίος αποσκοπεί να χειραγωγήσει την ανθρώπινη συμπεριφορά. Η γλώσσα πρέπει να αντιμετωπιστεί στη βασική της λειτουργία, η οποία έγκειται στην ερμηνεία που αποδίδουμε στις σχέσεις μεταξύ μας και με το φυσικό περιβάλλον. Η παγκοσμιοποίηση, ως το σημείο που τονίζει τα κοινά παγκόσμια ανθρώπινα χαρακτηριστικά μέσα σ' ένα οικολογικό περιβάλλον, είναι ευπρόσδεκτη. Αλλά η παγκοσμιοποίηση δεν πρέπει να αποσκοπεί στην ομοιομορφία είτε αυτή αφορά το πνεύμα είτε το σκοπό είτε την έκφραση. Όλη η ιστορία του ανθρώπινου είδους είναι μία ταλάντωση μεταξύ της ομοιότητας και της διαφορετικότητας. Στη σημερινή εποχή, η έμφαση που δίνεται στην ενσωμάτωση (βλ. σχετικά Baker, 2001) είναι πολλές φορές μία συγκεκριμένη

---

<sup>67</sup> Μία ενδιαφέρουσα συλλογή άρθρων κορυφαίων επιστημόνων, καθώς και αποσπάσματα από τον καταστατικό χάρτη των Ηνωμένων Εθνών, της Αμερικανικής Σύμβασης για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα (Σύμφωνον του San Jose, Costa Rica), του Ευρωπαϊκού καταστατικού χάρτη για τις τοπικές ή μειονοτικές γλώσσες κ.α. σχετικά με τα γλωσσολογικά ανθρώπινα δικαιώματα, εμπεριέχεται στο βιβλίο των Skutnabb-Kangas/ Phillipson σε συνεργασία με Rannut (1995).

προσπάθεια ηγεμονίας των ισχυρών έναντι των αδυνάτων στο όνομα της προόδου και του μοντερνισμού. Αυτό γίνεται ιδιαίτερα εμφανές στην εξάπλωση των «κυρίαρχων» γλωσσών, όπως η Ρωσική, η Αγγλική και η Ισπανική. Αυτές οι γλώσσες μαζί με τις γνώσεις που μεταφέρουν, αποτελούν και ισχυρά σύμβολα κρατικής επιρροής και ξένης πολιτικής (Williams, 1991).

Ο Fishman (1991) δημιούργησε τη Διαβαθμισμένη Κλίμακα Διάσπασης της Διαγενεολογικής Συνέχειας (Graded Intergenerational Disruption Scale- GIDS), η οποία δείχνει σε τι βαθμό απειλείται μία μειονοτική γλώσσα. Η κλίμακα αποτελείται από οκτώ στάδια και σε όσο υψηλότερο στάδιο τοποθετείται μία γλώσσα τόσο περισσότερο απειλείται. Στο όγδοο στάδιο κατατάσσονται οι γλώσσες, που ομιλούνται από ελάχιστους κοινωνικά απομονωμένους ομιλητές. Στο πρώτο στάδιο κατατάσσονται οι γλώσσες που χρησιμοποιούνται μερικώς στην ανώτερη εκπαίδευση, στη κεντρική διοίκηση και στα κρατικά μέσα επικοινωνίας. Σημαντικό θεωρεί ο Fishman το έκτο στάδιο, στο οποίο η γλώσσα συνεχίζει να μεταδίδεται από γενιά σε γενιά. Με αυτό τον τρόπο χρησιμοποιείται στην καθημερινότητα από μία μικρότερη ή μεγαλύτερη γλωσσική κοινότητα. Η σημασία της χρήσης της γλώσσας από την οικογένεια είναι μεγαλύτερη και από την επίσημη καθιέρωση της γλώσσας στη μαζική επικοινωνία, στην οικονομία ή στην επαγγελματική ζωή.

Τα οκτώ στάδια της γλώσσας αλληλεπιδρούν και αλληλοκαλύπτονται. Δεν είναι απαραίτητο για την αναβίωση της γλώσσας το ένα στάδιο να ακολουθήσει πλήρως το άλλο. Προκειμένου να επιχειρηθεί η υλοποίηση ενός σταδίου, αρκεί να έχουν εκπληρωθεί μερικώς τα προηγούμενα. Έτσι οι συνδυασμοί που μπορεί να προκύψουν είναι άπειροι. Για παράδειγμα, μία γλώσσα που βρίσκεται στα πρώτα στάδια μπορεί να διατηρεί στοιχεία από προηγούμενα στάδια. Η ίδια γλώσσα μπορεί σε κάποια κοινότητα να κινδυνεύει με γλωσσικό θάνατο, ενώ σε κάποια άλλη να χρησιμοποιείται ενεργά.

Το μοντέλο του Fishman δέχτηκε κριτική ότι είναι πολιτικά συντηρητικό και θεωρητικό. Δεν αναφέρεται στις συγκρούσεις και τις διακρίσεις, που δέχεται η μειονοτική γλωσσική ομάδα από την εξουσιαστική ομάδα ούτε στη συνεπαγόμενη απογοήτευση, που νιώθουν τα μέλη της μειονοτικής ομάδας, εξ αιτίας αυτού του γεγονότος (Williams Glyn, 1992, στο Baker, 2001).

## **B.4. Ατομική διγλωσσία**

### **B.4.1. Εναλλαγή γλωσσικού κώδικα**

Συχνά οι δίγλωσσοι εναλλάσσουν περισσότερο ή λιγότερο σκόπιμα τις γλώσσες τους. «Η παράθεση, μέσα στην ίδια συνομιλία, αποσπασμάτων λόγου από δύο διαφορετικά γλωσσικά συστήματα ή υποσυστήματα» ονομάζεται εναλλαγή γλωσσικού κώδικα (Gumperz, 1982:59). Οι περισσότεροι ειδικοί της διγλωσσίας συμφωνούν ότι η εναλλαγή κώδικα αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα της πλέον ικανής δίγλωσσης ομιλίας. Κατά τη δίγλωσση ομιλία ενεργοποιούνται κανόνες και νόρμες, που ξεπερνούν τη μεμονωμένη γλώσσα<sup>68</sup> με τέτοιο τρόπο, έτσι ώστε να γίνεται ανάμειξη στοιχείων διαφορετικών γλωσσών. Αυτή η ανάμειξη οφείλεται – όπως άλλωστε ισχύει και στη μονόγλωσση ομιλία- σε συμπεριφορά, η οποία προκύπτει από κοινωνικά εγκαθιδρυμένες νόρμες. Ενώ όμως η ανάμειξη στοιχείων στη μονόγλωσση ομιλία θεωρείται κάτι φυσικό, η ανάμειξη στοιχείων περισσότερων γλωσσών θεωρείται «θεική κατάρα» από την εποχή ακόμη του Πύργου της Βαβέλ (Lüdi, 2003).

Σύμφωνα με τον Gumperz (1982) η εναλλαγή κώδικα παρουσιάζεται σε καταστάσεις κατά τις οποίες τα όρια μεταξύ των ομάδων είναι δυσδιάκριτα, η εθνική ταυτότητα και το κοινωνικό υπόβαθρο δεν αποτελούν αντικείμενο κοινής συμφωνίας. Η Myers-Scotton (1991, 1997/2000, 2003) σε μελέτες της στην πολυεθνική κοινότητα του Ναϊρόμπι στην Κένυα, διαπίστωσε ότι η εναλλαγή γλωσσικού κώδικα αποτελεί συνηθισμένη γλωσσική συμπεριφορά. Διακρίνει μεταξύ μαρκαρισμένης και αμαρκάριστης επιλογής της γλώσσας (marked / unmarked choice of language). Η περίπτωση του Ναϊρόμπι υπάγεται στην πρώτη, τη μαρκαρισμένη επιλογή ενώ όταν εναλλάσσεται εσκεμμένα ο γλωσσικός κώδικας (για τους λόγους που αναφέρονται στη συνέχεια), τότε πρόκειται για τη δεύτερη περίπτωση, την αμαρκάριστη επιλογή. Θεωρεί ότι υπάρχουν δύο προσεγγίσεις στο φαινόμενο της εναλλαγής κώδικα, η κλασική και η σύνθετη (classic code-switching / composite code-switching). Σύμφωνα με τη κλασική προσέγγιση, η γλώσσα - μήτρα

---

<sup>68</sup> Έρευνες έχουν δείξει, ότι από το πρώτο στάδιο παραγωγής της γλώσσας (στάδιο της μίας λέξης) ή ακόμη και νωρίτερα, τα βρέφη, που εκτίθενται σε δύο γλωσσικά συστήματα ταυτόχρονα, μπορούν να συγκριθούν με τα μονόγλωσσα, όσον αφορά την πρόσκτηση της γλώσσας. Επιπλέον, η ανάμειξη των κωδίκων υπόκειται σε γραμματικούς περιορισμούς και αντανακλά την πρόσθετη ικανότητα των δίγλωσσων παιδιών να συνδυάζουν τις γραμματικές και των δύο γλωσσών (Genesee, 2003).

(matrix language), δηλαδή η κύρια γλώσσα, ορίζει το μορφοσυντακτικό πλαίσιο, στο οποίο υπεισέρχεται η ένθετη (embedded) γλώσσα (ή γλώσσες). Σύμφωνα με τη σύνθετη προσέγγιση, το μορφοσυντακτικό πλαίσιο ορίζεται και από τις δύο (ή περισσότερες) γλώσσες. Το φαινόμενο της σύνθετης εναλλαγής κώδικα, παρατηρείται σε «ομιλητές, οι οποίοι ενθαρρύνονται από τις κοινωνικοπολιτικές συνθήκες να περνούν από τη μία γλώσσα στην άλλη» (Myers-Scotton, 2003: 200).

Μπορεί να γίνει διάκριση μεταξύ παρεμβολής<sup>69</sup>, εναλλαγής γλωσσικού κώδικα, ανάμειξης γλωσσικού κώδικα και δανείων, αν και δεν υπάρχουν σαφή όρια. Το δάνειο αναφέρεται σε λέξεις (βλ. σχετικά Παπαναστασίου, 2001) ή φράσεις από άλλη γλώσσα, τα οποία χρησιμοποιούνται συχνά από τους ομιλητές<sup>70</sup>. Η ανάμειξη αναφέρεται συνήθως σε επίπεδο λέξεων και αφορά τη γλωσσική κατάκτηση από το δίγλωσσο παιδί, συνδεδεμένη μ' αυτόν τον τρόπο με την ευφυΐα του δίγλωσσου. Η εναλλαγή κώδικα μπορεί να συμβεί είτε μέσα στην ίδια πρόταση, είτε μεταξύ διαφορετικών προτάσεων ή ακόμη και σε μεγαλύτερα τμήματα του λόγου (Baker, 2001, Σελλά- Μάζη, 2001, Romaine, 1989). Το φαινόμενο της παρεμβολής μπορεί να εμφανιστεί τόσο στη σύνταξη, στο λεξιλόγιο, στη μορφολογία, στη φωνητική και στη φωνολογία<sup>71</sup>, όσο και σε υπερτμηματικά στοιχεία, όπως ο τόνος και ο επιτονισμός και αναφέρεται στη χρήση των τυπικών στοιχείων ενός κώδικα στο περιβάλλον (context) ενός άλλου (Baetens Beardsmore, 1991)<sup>72</sup>.

Οι λόγοι για τους οποίους εναλλάσσει κανείς γλωσσικό κώδικα μπορεί να είναι κοινωνιογλωσσολογικοί, ψυχολογολογικοί, καθαρά γλωσσικοί ή και μεταγλωσσικοί, όπως η πρόθεση του συνομιλητή να δηλώσει την ταυτότητα του<sup>73</sup>, συναισθηματικές

---

<sup>69</sup> Μερικές φορές για την ανίχνευση στοιχείων της μίας γλώσσας στην άλλη, αντί του όρου «παρεμβολή» (interference), χρησιμοποιείται, ως πιο θετικός, ο όρος «μεταφορά» (transference) (Baker, 2001, Baetens Beardsmore, 1991).

<sup>70</sup> Όταν ένα δάνειο έχει καθιερωθεί ευρύτερα, (σχετικά με τα δάνεια λόγω ιστορικών συγκυριών, βλ. Χρηστίδης, 2001), χρησιμοποιείται ο όρος ενσωμάτωση (integration) (Baetens Beardsmore, 1991).

<sup>71</sup> Η φωνητική αναφέρεται στους φθόγγους, η φωνολογία στα φωνήματα, τα οποία αποτελούν πιο αφηρημένες έννοιες και δε μπορούν να προφερθούν, εν αντιθέσει με τους φθόγγους. Ένα φώνημα μπορεί να πραγματώνεται από περισσότερους του ενός φθόγγους, ανάλογα με τη γλώσσα. Μπορεί να γίνει σύγκριση φθόγγων διαφόρων γλωσσών, αλλά τα φωνήματα εξετάζονται μόνο μέσα σε μία γλώσσα (Πετρούνιας, 1984).

<sup>72</sup> Για τις σχετικές θεωρίες διάκρισης μεταξύ παρεμβολής, εναλλαγής γλωσσικού κώδικα, ανάμειξης γλωσσικού κώδικα, και δανείων καθώς και παραδείγματα, βλ. Baetens Beardsmore, 1991, Grosjean, 1982, Σελλά- Μάζη, 2001, Romaine, 1989.

<sup>73</sup> Σύμφωνα με τη Τσοκαλίδου (2000:39): «Το δίγλωσσο άτομο δεν χρειάζεται να επιλέξει την μία από τις δύο (ή περισσότερες) γλώσσες – ταυτότητες του, αλλά έχει διττά δικαιώματα και υποχρεώσεις, άρρηκτα

καταστάσεις ή η αίσθηση ότι μία λέξη από τη συγκεκριμένη γλώσσα αποδίδει πιστότερα ή υποδηλώνει περισσότερα σ' αυτό που θέλει να εκφράσει (Σελλά-Μάζη, 2001).

Ο Baker (2001) αναφέρει δεκατρείς λόγους, με κοινωνικές και ταξικές προεκτάσεις, για την εναλλαγή γλωσσικού κώδικα, τους εξής:

1. η επιζητούμενη έμφαση σε κάποιο μέρος της συζήτησης,
2. η άγνοια κάποιας λέξης,
3. η χρησιμοποίηση μίας έννοιας που δεν έχει πλήρη αντιστοιχία στην άλλη γλώσσα,
4. η ενίσχυση μίας παράκλησης ή ενός παραγγέλματος,
5. η διευκρίνιση μίας ακατανόητης λέξης ή έκφρασης,
6. η δήλωση φιλικών αισθημάτων με τη μετάβαση από τη κοινή γλώσσα της πλειονότητας στη μειονοτική, που καταλαβαίνουν τόσο ο ακροατής, όσο και ο ομιλητής,
7. η διήγηση κάποιας προηγούμενης συζήτησης στην αντίστοιχη γλώσσα στην οποία διεξήχθη,
8. η παρέμβαση σε μία συζήτηση,
9. η χαλάρωση της έντασης,
10. η δήλωση κοινωνικής απόστασης με την αλλαγή από τη μειονοτική στην πλειονοτική γλώσσα, ώστε να δημιουργηθεί απόσταση μεταξύ του ομιλητή και του ακροατή,
11. ο αποκλεισμός από τη συζήτηση παρισταμένων, οι οποίοι δε γνωρίζουν τη γλώσσα,
12. η αλλαγή ύφους σε μία συζήτηση, από το οικείο για καθημερινά θέματα με χρήση της μειονοτικής γλώσσας, στη γλώσσα της πλειονότητας για θέματα εργασίας,
13. η εισαγωγή ορισμένων θεμάτων, όπως η συζήτηση για τα οικονομικά.

---

συνδεδεμένα μεταξύ τους, που μόνο η εναλλαγή κώδικα μπορεί να εκφράσει με την απαραίτητη επάρκεια. Η εναλλαγή κώδικα γίνεται η γλωσσική νόρμα των δίγλωσσων».

#### **B.4.2. Η «μητρική» γλώσσα**

Η έννοια της «μητρικής γλώσσας» (βλ. και Παράρτημα 1) έχει αποτελέσει αντικείμενο διαμάχης, κυρίως από διαφορετικά μειονοτικά κινήματα και ιδιαίτερα στο πλαίσιο των μεταναστών της δεύτερης και τρίτης γενιάς, προκειμένου να αναγνωριστεί η σημασία της στην εκπαίδευση των παιδιών των μειονοτήτων.

Αν και οι περισσότεροι άνθρωποι στον κόσμο δεν αντιμετωπίζουν καμία δυσκολία να απαντήσουν στην ερώτηση «ποια είναι η μητρική τους γλώσσα», δε συμβαίνει το ίδιο όταν πρέπει να τεθούν κριτήρια, τα οποία να προσδιορίζουν με ακρίβεια «τί είναι μητρική γλώσσα» (Skutnabb- Kangas, 1981).

«Μητρική γλώσσα» δε σημαίνει, αναγκαστικά, η γλώσσα την οποία γνωρίζει κανείς καλύτερα ή την οποία χρησιμοποιεί κανείς περισσότερο ή η γλώσσα την οποία προτιμά ή η γλώσσα η οποία ομιλήθηκε ως πρώτη και σειρά άλλων ερωτημάτων. Στα ερωτήματα αυτά επιχειρήθηκε να δοθεί απάντηση, σε συνάρτηση με τα σταθερά κοινωνιολογικά δεδομένα, τα οποία αφορούν την ηλικία, το φύλο, την κοινωνικοοικονομική θέση κλπ. (Baetens Beardsmore, 1991).

Σύμφωνα με την Skutnabb- Kangas (1981, 1995), τέσσερα είναι τα κριτήρια για τον ορισμό της μητρικής γλώσσας, η καταγωγή, η ικανότητα, η χρήση και η ταύτιση.

Σύμφωνα με το πρώτο κριτήριο «μητρική» είναι η γλώσσα, την οποία μαθαίνει το παιδί από τη μητέρα του. Αυτή η απάντηση ανταποκρίνεται και στις περισσότερες των περιπτώσεων, όσον αφορά τον ευρωπαϊκό πολιτισμό τουλάχιστον, αλλά και πάλι όχι σ' όλες. Πολλές φορές το παιδί μεγαλώνει σε ένα δίγλωσσο περιβάλλον και ενδεχομένως η «μητρική» του γλώσσα μπορεί να είναι η κυρίαρχη γλώσσα του περιβάλλοντος, η γλώσσα που μαθαίνει από τη νταντά ή τη γιαγιά κλπ.<sup>74</sup> Ενδεχομένως το παιδί να μεγαλώνει σε μία πολιτισμικά μεικτή οικογένεια και να έχει δύο μητρικές γλώσσες. Υπάρχουν π.χ. περιπτώσεις, στις οποίες υιοθετείται η τακτική κάθε γονιός να χρησιμοποιεί τη δική του γλώσσα στην επικοινωνία του με το παιδί.

---

<sup>74</sup> Ήδη ο Halliday (1975/1986) αναφέρει ότι η μητρική γλώσσα μαθαίνεται μέσω της αλληλόδρασης του παιδιού με άλλους ανθρώπους, τονίζοντας την επίδραση του κοινωνικού περιβάλλοντος στην εκμάθηση της γλώσσας. Ο Halliday διακρίνει τρεις φάσεις στην εκμάθηση της γλώσσας. Η πρώτη φάση περιλαμβάνει το αρχικό λειτουργικό- γλωσσολογικό σύστημα του παιδιού, η δεύτερη, τη μετάβαση από αυτό το σύστημα στο σύστημα της γλώσσας των ενηλίκων και η τρίτη φάση είναι αυτή της εκμάθησης της γλώσσας των ενηλίκων.



Η δεύτερη παράμετρος η οποία χρησιμοποιείται προκειμένου να προσδιοριστεί η «μητρική γλώσσα» είναι το επίπεδο ικανότητας. Πολλές φορές όμως, η εκπαίδευση που λαμβάνει κανείς είναι σε μία διαφορετική γλώσσα από τη γλώσσα του σπιτιού και παρατηρείται λειτουργική διαφοροποίηση μεταξύ των γλωσσών ( βλ. ανωτέρω, domain / Fishman, 1971, 1991). Επιπλέον μπορεί ένα παιδί να έχει αναπτυγμένη ικανότητα σε μία δεξιότητα κάποιας γλώσσας και σε κάποια άλλη δεξιότητα σε άλλη γλώσσα. Άρα το θέμα της ικανότητας είναι δύσκολο να προσδιοριστεί.

Κοινωνιογλωσσολογικά ως «μητρική γλώσσα» ορίζεται η γλώσσα, η οποία χρησιμοποιείται συχνότερα. Όμως και αυτός ο ορισμός δε συμπεριλαμβάνει την περίπτωση στην οποία το άτομο είναι υποχρεωμένο να χρησιμοποιεί στο χώρο εργασίας του, για παράδειγμα, μία γλώσσα η οποία δεν είναι η κυρίαρχή του γλώσσα.

Τελικά η «μητρική γλώσσα» μπορεί να οριστεί και ως η γλώσσα, με την οποία ταυτίζεται περισσότερο το άτομο (εσωτερική ταύτιση) ή οι άλλοι ταυτίζουν το άτομο με τη συγκεκριμένη γλώσσα (εξωτερική ταύτιση). Αυτός ο κοινωνικοψυχολογικός ορισμός τονίζει τη συμβολική διάσταση της γλώσσας, καθώς μεταφέρει την πολιτισμική παράδοση και αποτελεί δεσμό μεταξύ του ατόμου και της ομάδας. Έρευνες έχουν δείξει ότι η ταύτιση του ατόμου μπορεί να συμβεί με περισσότερες της μίας γλώσσας.

Σε βάθος χρόνου η «μητρική γλώσσα» μπορεί να αλλάξει τόσο ως προς το κριτήριο της ικανότητας, όσο και ως προς το κριτήριο της χρήσης και της ταύτισης, ακόμη και πολλές φορές (Skutnabb- Kangas, 1981, 1995).

#### **B.4.3. Διγλωσσία και ευφυΐα**

Από την αρχαιότητα, οι φιλόσοφοι και οι φιλόλογοι διαπραγματεύονται τη φύση της διγλωσσίας και τη σχέση της με άλλες εννοιολογικές κατασκευές, ανάμεσα στις οποίες κεντρική θέση κατέχει η ευφυΐα. Ανέκαθεν, τα προτερήματα και τα ελαττώματα τού να είναι κανείς δίγλωσσος ήταν άμεσα συνυφασμένα με τη νοημοσύνη. Η καταξίωση της δίγλωσσας εκπαίδευσης βασίζεται μερικώς στην επίλυση αυτού του ζητήματος (Harley et al.1990).

Το πρόβλημα έγκειται στο ότι, για να μπορέσει να προσδιοριστεί αυτή η σχέση, θα έπρεπε να ξεπεραστεί η αδυναμία ορισμού και μέτρησης τόσο της διγλωσσίας (βλ.

σχετικά μέρος Α', Β2), όσο και της ευφυΐας. Η νοημοσύνη δε μπορεί να παρατηρηθεί άμεσα. Συμπεραίνεται όμως από τη συμπεριφορά, η οποία κρίνεται υποκειμενικά, συγκριτικά και από τη σκοπιά συγκεκριμένου πολιτισμικού προτύπου (Baker, 1988). Σύμφωνα με τον Cummins (1984a), η χρήση των τεστ νοημοσύνης (IQ tests) για τη μέτρηση της ευφυΐας -ιδιαίτερα των παιδιών των μειονοτήτων- αποτελεί μία «μάταιη προσπάθεια», γιατί αυτά τα τυποποιημένα τεστ «προσεγγίζουν μόνο τις δεξιότητες και τη γνώση, που θεωρούνται ως «ευφυή» εντός της κυρίαρχης ομάδας» (ό.π.: 77-78) και μπορεί να επηρεάσουν την αυτοεκτίμηση των παιδιών και να οδηγήσουν σε λανθασμένες διορθωτικές παρεμβάσεις από την πλευρά του σχολείου.

Στην έρευνα για τη σχέση μεταξύ διγλωσσίας και ευφυΐας, διακρίνονται τρεις περίοδοι. Στην πρώτη περίοδο, η οποία τοποθετείται χρονικά από τη δεκαετία του 1920 ως τη δεκαετία του 1960, επικρατούσε η άποψη ότι η διγλωσσία έχει επιβλαβείς συνέπειες για τη νοητική ανάπτυξη του δίγλωσσου<sup>75</sup> ατόμου. Η δεύτερη περίοδος, η οποία συμπίπτει χρονικά με μεγάλο μέρος της πρώτης περιόδου, ανέτρεπε τα ερευνητικά αποτελέσματα της πρώτης, αποδεικνύοντας ότι υπήρξαν πολλές μεθοδολογικές αδυναμίες σ' αυτές τις πρώτες έρευνες και κατέληγε στις ουδέτερες συνέπειες, όσον αφορά την πρόσκτηση μίας ή περισσότερων γλωσσών. Το 1962 δημοσιεύτηκε η έρευνα των Peal Elisabeth και Lambert Wallace στον Καναδά, η οποία παρ' όλο που παρουσίαζε κάποιες μεθοδολογικές αδυναμίες, στάθηκε πρωτοπόρος και έθεσε τις βάσεις για τη μελλοντική έρευνα, εγκαινιάζοντας την περίοδο των θετικών συνεπειών στη σχέση μεταξύ διγλωσσίας και ευφυΐας. Τα συμπεράσματα, τα οποία προέκυπταν από τη συγκεκριμένη έρευνα ήταν τα εξής:

Το να είναι κανείς δίγλωσσος μπορεί να σημαίνει μεγαλύτερη πνευματική ευελιξία, αντίληψη και αφηρημένη σκέψη, μη εξαρτώμενη από τις λέξεις. Επιπλέον, διαπιστώνεται ότι το πλουσιότερο διπολιτισμικό περιβάλλον και η θετική μεταφορά μεταξύ των

---

<sup>75</sup> Δεν είναι τυχαίο ότι οι πρώιμες έρευνες, οι οποίες συνέδεαν τη διγλωσσία με χαμηλή ευφυΐα, εκπονήθηκαν στην Αμερική, την περίοδο της μεγάλης εισροής μεταναστών από την Ευρώπη. Τα «αντικειμενικά» τεστ ευφυΐας, εκπονημένα για λευκούς αγγλόφωνους βορειοευρωπαίους μορφωμένους, απεδείκνυαν ότι όσο περισσότερο απείχε κανείς από αυτά τα δεδομένα τόσο πιο χαμηλά αποτελέσματα επιτύγχανε σ' αυτά τα τεστ. Η όσο το δυνατόν συντομότερη αφομοίωση και η χρήση της αγγλικής γλώσσας προέκυπε ως αυτονόητη λύση, προκειμένου να μη διαταραχθεί το κοινωνικό status quo από την εισβολή της «αγέλης των βαρβάρων» (Edwards, 1994). Με το ομώνυμο δράμα του Άγγλου συγγραφέα και σιωνιστή Israel Zangwill (1864-1926) εισήχθη ο όρος "The Melting Pot" στην καθημερινή γλώσσα. Το έργο που παρουσιάστηκε το 1909 αναφέρεται στο «χωνευτήρι» που έφτιαξε ο Θεός, μέσα στο οποίο θα έλιωναν όλες οι ευρωπαϊκές ράτσες και έτσι θα προέκυπε ο πραγματικός Αμερικανός (Treibel, 2003).

γλωσσών ευνοούν τη νοημοσύνη (Baker, 1988,1993, 2001, Cummins, 1991b, Diaz/Klinger, 1991).

Τα αποτελέσματα των σημερινών ερευνών<sup>76</sup> επιβεβαιώνουν τους Peal και Lambert, επειδή αποδεικνύουν ότι τα δίγλωσσα παιδιά υπερέχουν έναντι των μονόγλωσσων στη δημιουργική, πρωτότυπη και πολύπλοκη σκέψη. Οι δίγλωσσοι έχουν αυξημένη μεταγλωσσική συνειδητοποίηση<sup>77</sup>, με το να αντιλαμβάνονται το αυθαίρετο των γλωσσικών συστημάτων και με το να αντιμετωπίζουν την ίδια τη γλώσσα ως αντικείμενο της σκέψης<sup>78</sup>. Επειδή τα δίγλωσσα παιδιά συνειδητοποιούν νωρίς τη χρήση της κατάλληλης γλώσσας, ανάλογα με το συνομιλητή τους, το θέμα, το χώρο κ.α., αυξάνεται η επικοινωνιακή τους ευαισθησία και έτσι αντιλαμβάνονται καλύτερα ενδείξεις και σημεία<sup>79</sup> για το πότε πρέπει να αλλάξουν τη γλώσσα. Είναι ευκολότερο για τα δίγλωσσα παιδιά να μεταφερθούν στη θέση του ακροατή αντιλαμβανόμενα τις ανάγκες του (ό.π.). Επιπλέον, η σχέση του φαινομένου της διγλωσσίας με την εισαγωγή στον αλφαριθμητισμό είναι θετική. Το δίγλωσσο παιδί συγκρίνει μεταξύ δύο γλωσσικών συστημάτων, γνωρίζει ότι είναι αυθαίρετη η χρήση των ονομασιών σε κάθε γλώσσα και μεταφέρει γνώση από τη μία γλώσσα στην άλλη. Βεβαίως, πολλές φορές η εναλλαγή κωδίκων, η οποία μπορεί να χαρακτηρίσει το γραπτό ή / και τον προφορικό λόγο των δίγλωσσων παιδιών, που καταφεύγουν σ' αυτήν την «τεχνική» προκειμένου να καλύψουν κενά στην άλλη γλώσσα, εκλαμβάνεται από τους μη εξοικειωμένους με το φαινόμενο της διγλωσσίας λανθασμένα (Σκούρτου, 1997b).

Συμπερασματικά: «Η ανάπτυξη δεξιοτήτων προσθετικής διγλωσσίας (βλ. παράρτημα) και γραπτού λόγου σε δύο γλώσσες δεν ενέχει καμία αρνητική συνέπεια για την ακαδημαϊκή, γλωσσική ή πνευματική ανάπτυξη των παιδιών. Αντιθέτως, αν και όχι καταληκτικά, τα πορίσματα της έρευνας κατευθύνουν στις μεταγλωσσικές, ακαδημαϊκές

---

<sup>76</sup> Υπάρχουν περίπου 150 εμπειρικές μελέτες, οι οποίες διεξήχθησαν τα τελευταία 30 χρόνια, που επιβεβαιώνουν τη θετική σχέση μεταξύ προσθετικής διγλωσσίας και γλωσσολογικής νοητικής και ακαδημαϊκής ανάπτυξης των μαθητών (Cummins, 2000a).

<sup>77</sup> Σχετικά με τις διαφορετικές ερμηνείες της μεταγλωσσικής συνειδητοποίησης βλ Bialystok (1991).

<sup>78</sup> Ήδη ο Βυγκότσκι (1934/ 1993) συμφωνώντας με τον Goethe, ότι «αυτός που δεν κατέχει ξένες γλώσσες δεν γνωρίζει τίποτα για τη δική του» (:232) καταλήγει ότι «η εκμάθηση μίας ξένης γλώσσας απελευθερώνει από εντελώς διαφορετικούς δρόμους τη γλωσσική σκέψη του παιδιού από τα δεσμά των συγκεκριμένων γλωσσικών μορφών και φαινομένων» (:233). Έτσι, το παιδί αντιμετωπίζει τη γλώσσα ως ένα σύστημα ανάμεσα σ' άλλα και οδηγείται σε συνειδητοποίηση των γλωσσολογικών διαδικασιών.

<sup>79</sup> Οι δίγλωσσοι έχουν αυξημένη ευαισθησία στη μη λεκτική επικοινωνία, όπως οι εκφράσεις του προσώπου, οι χειρονομίες, ο επιτονισμός κλπ. και αντιλαμβανόμενοι την ελάχιστη αλλαγή προσαρμόζονται ανάλογα (Skutnabb-Kangas, 1981).

και πνευματικές ωφέλειες για τα δίγλωσσα παιδιά, που συνεχίζουν να αναπτύσσουν και τις δύο γλώσσες τους» (Cummins,1999:158).

#### **B.4.4. Ηλικία και πρόσκτηση δεύτερης γλώσσας σε συνάρτηση με άλλους ατομικούς και κοινωνικούς παράγοντες**

Οι δίγλωσσοι διακρίνονται σε δύο κατηγορίες, ανάλογα με τον τρόπο κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας. Στην πρώτη κατηγορία υπάγονται οι δίγλωσσοι, που σε πρώιμο στάδιο της ζωής τους, με φυσικό τρόπο (ενδεχομένως, διότι ανατράφηκαν σε δίγλωσσο οικογενειακό περιβάλλον) έμαθαν ταυτόχρονα και τις δύο γλώσσες (γλωσσική πρόσκτηση). Αυτή η διαδικασία είναι υποσυνείδητη και η γλώσσα κατακτάται για λόγους επικοινωνίας. Δεν υπάρχει γνώση των κανόνων της γλώσσας, απλά η «αίσθηση» της ορθότητάς της ή μη καταφαίνεται στη χρήση των προτάσεων. Στη δεύτερη κατηγορία υπάγονται οι δίγλωσσοι, οι οποίοι έμαθαν τη γλώσσα σε μεταγενέστερο στάδιο, κατόπιν διδασκαλίας - επίσημης ή μη- (γλωσσική εκμάθηση). Η διαδικασία είναι συνειδητή, γίνεται εκμάθηση των κανόνων της γλώσσας και η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως αντικείμενο (Krashen, 1982/1987, 1985/1992).

Το ερώτημα που τίθεται και το οποίο αποτελεί εκτεταμένο θέμα συζήτησης είναι το ακόλουθο: Ποια θεωρείται η καταλληλότερη ηλικία για την εκμάθηση μίας δεύτερης γλώσσας; Υπάρχει το επιχείρημα ότι όσο νωρίτερα τόσο καλύτερα. Αυτό στηρίζεται στην πεποίθηση ότι ο νεανικός εγκέφαλος είναι εύπλαστος, καθώς και ότι τα μικρά παιδιά έχουν την ικανότητα να μιμούνται τέλεια την προφορά. Η κριτική, η οποία ασκείται στη προηγούμενη άποψη είναι ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία μαθητές, ακόμη και ενήλικες, διαθέτουν γνωστική εμπειρία και με δεδομένο ότι μπορεί να έχουν και ισχυρότερο κίνητρο εκμάθησης της γλώσσας, αποδεικνύονται πολλές φορές καλύτεροι (Harley, 1986, Cummins et al., 1990, Cummins et al., 1993, Edwards, 1994).

Η έρευνα σε όλες τις μέχρι τότε δημοσιευμένες μελέτες σχετικά με τη σχέση ηλικίας και πρόσκτησης δεύτερης γλώσσας, των Krashen, Long και Scarcella το 1979 (στο Krashen, 1985/1992), καταλήγει σε τρία συμπεράσματα:

α) Στα πρώτα στάδια της εκμάθησης μίας ξένης γλώσσας, οι ενήλικες έχουν το προβάδισμα έναντι των παιδιών, όσον αφορά την πρόοδο.

β) Τα μεγαλύτερα παιδιά μαθαίνουν γρηγορότερα σε σύγκριση με τα νεότερα.

γ) Οι μαθητές, οι οποίοι εκτίθενται με φυσικό τρόπο στη γλώσσα στην παιδική τους ηλικία, επιτυγχάνουν υψηλότερη ικανότητα, απ' όσους ξεκινούν την εκμάθηση ως ενήλικες. Αυτό ισχύει όμως μόνο σε σχέση με τη διάρκεια ενασχόλησης με τη γλώσσα, δηλαδή αν το παιδί εξακολουθεί και στη συνέχεια ως έφηβος και ως ενήλικος να χρησιμοποιεί τη γλώσσα.

Συνοψίζοντας, διαπιστώνεται ότι η σχέση ηλικίας και μάθησης δεν είναι καθοριστική. Σε οποιαδήποτε ηλικία μπορεί να γίνει επιτυχημένη εκμάθηση μίας δεύτερης γλώσσας, αρκεί να συνηγορούν πολλοί διαφορετικοί παράγοντες (Edwards, 1994, Baker, 2001). Σχετικά με αυτούς τους κοινωνικούς και ατομικούς παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν την πρόσκτηση μίας δεύτερης γλώσσας, έχουν διατυπωθεί διάφορες θεωρίες<sup>80</sup>. Ο Gardner 1985 (στο Bourhis, 1990), αναφέρει ότι αυτές οι κοινωνικές θεωρίες ενδιαφέρονται λιγότερο για τις γλωσσολογικές παραμέτρους πρόσκτησης της γλώσσας και επικεντρώνουν στους κοινωνικούς παράγοντες, οι οποίοι παρακινούν ή εμποδίζουν το άτομο να μάθει τη γλώσσα. Στην εκμάθηση μίας γλώσσας εμπλέκονται τόσο η επαφή με τα γλωσσολογικά χαρακτηριστικά της γλώσσας- στόχου όσο και η επαφή με τα πολιτισμικά προϊόντα της γλώσσας, στα οποία συμπεριλαμβάνονται οι διαπροσωπικές σχέσεις με τους ομιλητές.

Στη συνέχεια, θα γίνει σύντομη αναφορά στις σημαντικότερες απ' αυτές τις θεωρίες, με βάση τις αναλυτικές καταγραφές των Baker (1988, 1992/1995, 1993, 2001) και Bourhis (1990).

Στις θεωρίες των Lambert (1974) και Clement (1980), η κλίση, τα κίνητρα και οι στάσεις, θεωρείται ότι έχουν άμεση επίδραση στην ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας. Η ταυτότητα του υποκειμένου επηρεάζεται ως αποτέλεσμα της εκμάθησης μίας δεύτερης γλώσσας και αντανακλά το δυναμισμό του πολιτισμικού περιβάλλοντος, καθώς και την

---

<sup>80</sup> Καμία γλωσσολογική θεωρία, η οποία χρησιμοποιείται στην ανάλυση της μονογλωσσίας, δεν είναι δυνατό να βρεθεί αντιμέτωπη με μία τέτοια ποικιλία πραγματικών περιπτώσεων, οι οποίες αφορούν τη διγλωσσία. Αξιοσημείωτο είναι, ότι πολύ περιορισμένη έρευνα σχετικά με τη διγλωσσία πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της μετασχηματιστικής γενετικής προσέγγισης (Chomsky), η οποία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη γλωσσολογική θεωρία των τελευταίων δεκαετιών και εξετάζει συστηματικά τη γλωσσική ικανότητα του «ιδανικού φυσικού- ομιλητή /ακροατή». Ο «ιδανικός διγλωσσος φυσικός- ομιλητής/ ακροατής» είναι πολύ πιο δύσκολο να προσδιοριστεί και συνήθως στην έρευνα τίθεται κεντρικά το ερώτημα, αν η γλωσσική ικανότητα του διγλωσσου μοιάζει ή διαφέρει από αυτή του μονόγλωσσου και πώς μπορεί αυτό να προσδιοριστεί (Baetens Beardsmore, 1991).

επίδραση της ομάδας των ατόμων, τα οποία εμπλέκονται στην πρόσκτηση της δεύτερης γλώσσας. Ως αποτέλεσμα μπορεί να υπάρξει προσθετική ή αφαιρετική διγλωσσία (βλ. Παράρτημα 1).

Ο Schumann (1978), ερευνά τη γλωσσική πρόσκτηση στο «φυσικό», μη σχολικό περιβάλλον και επισημαίνει τη σπουδαιότητα των κοινωνικών, συναισθηματικών, προσωπικών, νοητικών και βιολογικών παραγόντων, οι οποίοι επηρεάζουν τη γλωσσική ικανότητα. Η γλώσσα, κατά τον Schumann, αποτελεί πτυχή του πολιτισμού και είναι φορέας πολιτικής και δύναμης μέσα στο κοινωνικό της περιβάλλον.

Στο μοντέλο των Giles και Byrne (1982) το κίνητρο ενσωμάτωσης αποτελεί κύριο παράγοντα γλωσσικής πρόσκτησης. Βαρύτητα δίνεται στην αυτοαντίληψη και στην ανάπτυξη και διατήρηση μιάς θετικής κοινωνικής ταυτότητας, η οποία συνδυάζει τα χαρακτηριστικά και των δύο ομάδων. Όταν τα μέλη της μειονοτικής ομάδας θεωρούν εξίσου σημαντική τη δική τους με την κυρίαρχη ομάδα, αλλά ταυτόχρονα αναγνωρίζουν την ανάγκη δημιουργίας σχέσεων με αυτήν, δημιουργούν προϋποθέσεις άτυπης εκμάθησης της γλώσσας της πλειοψηφίας. Σημαντικό είναι ότι σ' αυτή τη θεωρία λαμβάνεται υπόψη ο ρόλος της εθνοτικής ταυτότητας (βλ.σχ. Σελλά – Μάζη, 2001).

Ο Gardner (1983) και ο Spolsky (1978) επισημαίνουν ότι το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον, οι ατομικές διαφορές και το περιβάλλον γλωσσικής εκμάθησης οδηγούν σε γλωσσικά (διγλωσσική ικανότητα) και μη γλωσσικά αποτελέσματα (αλλαγή στάσεων, αυτοαντίληψη, πολιτισμικές αξίες και πεποιθήσεις).

Ο Ellis (1985) προτείνει πέντε αλληλοσχετιζόμενους παράγοντες που καθορίζουν την πρόσκτηση της δεύτερης γλώσσας: τους παράγοντες περίστασης (ποιος μιλά σε ποιόν, γιατί, πού και πότε), τα γλωσσικά εισαγόμενα (ο τρόπος εισαγωγής της δεύτερης γλώσσας, ο οποίος πρέπει να γίνεται κατανοητός από τους μαθητές), τις ατομικές διαφορές μαθητών (ηλικία, στάση, κίνητρα, κλίση), τις διαδικασίες των μαθητών (με ποιον τρόπο γίνεται η επεξεργασία των εισερχομένων μηνυμάτων και αν γίνονται κατανοητά τα γλωσσολογικά εισερχόμενα) και τα γλωσσικά εξαγόμενα στη δεύτερη γλώσσα (η γλωσσική ικανότητα κάθε μαθητή, σε οποιοδήποτε σημείο του χρόνου, είναι εξελικτική και όχι σταθερή και ποικίλλει ανάλογα με το περιβάλλον στο οποίο τοποθετείται).

Τελευταία αλλά και σημαντικότερη με την έννοια της ευρύτερα γνωστής και συχνότερα αναφερόμενης θεωρίας, σύμφωνα με τον Baker ( 2001) είναι η θεωρία του Krashen (1982/1987, 1985/1992, 1993).

Η θεωρία του Krashen εμπεριέχει πέντε υποθέσεις:

1. Την υπόθεση της πρόσκτησης – εκμάθησης (The Acquisition –Learning hypothesis). Σε αυτή την υπόθεση, στην οποία έγινε ήδη αναφορά, γίνεται διάκριση μεταξύ της γλώσσας, η οποία αποκτήθηκε με φυσικό τρόπο- υποσυνείδητα-και της γλώσσας, η οποία αποκτήθηκε με τυπικές διαδικασίες- μέσα από τη μάθηση.
2. Την υπόθεση της φυσικής σειράς (The Natural Order hypothesis), σύμφωνα με την οποία, οι κανόνες μίας γλώσσας κατακτώνται με μία προβλέψιμη σειρά. Κάποιοι κανόνες γίνονται κατανοητοί γρηγορότερα και κάποιοι σε μεταγενέστερο στάδιο και αυτό δεν εξαρτάται από τη σειρά, με την οποία θα εξηγηθούν στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας σε μία τάξη.
3. Την υπόθεση του εσωτερικού ελέγχου (The Monitor hypothesis). Η γλώσσα, η οποία αποκτήθηκε με φυσικό τρόπο (πρόσκτηση), είναι η γλώσσα που χρησιμοποιούμε στην ομιλία με ευχέρεια. Η μάθηση με τη μορφή του εσωτερικού ελέγχου υπεισέρχεται για να κάνει τις απαραίτητες αλλαγές, ενώ ήδη έχει παραχθεί η έκφραση. Αυτές οι αλλαγές μπορούν να συμβούν λίγο πριν από την εξωτερίκευση της έκφρασης ή την καταγραφή της ή ακόμη και εκ των υστέρων, με τη μορφή της αυτοδιόρθωσης.
4. Την υπόθεση του εισερχόμενου μηνύματος (The input hypothesis). Η γλωσσική πρόσκτηση επιτελείται μόνο μέσα από την κατανόηση των εισερχομένων μηνυμάτων. Αυτά τα μηνύματα γίνονται κατανοητά λόγω της παρεχόμενης βοήθειας από το περιβάλλον. Η γλώσσα εξελίσσεται, σύμφωνα με την υπόθεση της φυσικής σειράς, όταν οι μαθητές προσλαμβάνουν λίγο πιο προχωρημένες δομές από το επίπεδο στο οποίο βρίσκονται.
5. Την υπόθεση του συναισθηματικού φίλτρου (The affective filter hypothesis). Το «συναισθηματικό φίλτρο» είναι ένα νοητικό εμπόδιο, το οποίο μπλοκάρει την πλήρη εκμετάλλευση των κατανοητών εισερχομένων πληροφοριών. Αυτό συμβαίνει, όταν ο μαθητής είναι αγχωμένος, στερείται κινήτρων, αυτοπεποίθησης ή τοποθετείται αρνητικά έναντι της γλώσσας στόχου ή της γλωσσικής ομάδας. Οι μαθητές με θετική στάση και αυτοπεποίθηση έχουν «χαμηλό φίλτρο», με αποτέλεσμα ουσιαστική μάθηση της

δεύτερης γλώσσας. Οι μαθητές με αρνητική στάση ή και υψηλή ανησυχία έχουν «υψηλά φίλτρα» και έτσι η εισαγωγή της μάθησης της δεύτερης γλώσσας μπορεί να μπλοκαριστεί ή να παρεμποδιστεί.

Συνοπτικά, οι παράγοντες που επηρεάζουν την πρόσκτηση μίας δεύτερης γλώσσας και οι οποίοι προκύπτουν από τις προαναφερόμενες θεωρίες είναι οι εξής: τα κίνητρα, οι στάσεις, το κοινωνικό / σχολικό περιβάλλον, η κλίση, οι συναισθηματικοί, βιολογικοί και νοητικοί παράγοντες, το κίνητρο ενσωμάτωσης, ο τρόπος εισαγωγής της δεύτερης γλώσσας. Αυτοί οι παράγοντες μπορούν να επηρεάσουν την ταυτότητα, την αυτοαντίληψη, τις πολιτισμικές αξίες, τις πεποιθήσεις και να οδηγήσουν ακόμη και σε αλλαγή στάσης.

### **B.5. Δίγλωσση εκπαίδευση**

Το φαινόμενο της δίγλωσσης εκπαίδευσης είναι τόσο παλιό όσο και η ανθρώπινη κοινωνία<sup>81</sup>, ενώ η έρευνα στη δίγλωσση εκπαίδευση αριθμεί μόλις εβδομήντα χρόνια (Cummins, 1999). Σήμερα περισσότερο από ποτέ, στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης, της εύκολης μετακίνησης των πληθυσμών και της αύξησης του αριθμού των παιδιών από γλωσσικές μειονότητες σε διάφορες χώρες στον κόσμο, είναι αναγκαίο να προχωρήσει η έρευνα για τη δίγλωσση εκπαίδευση, προκειμένου να ανοιχτούν νέοι ορίζοντες σ' αυτό το δύσκολο και περίπλοκο θέμα (Cummins, 2003a).

Ως «δίγλωσση εκπαίδευση» ορίζεται «η χρήση δύο (ή περισσότερων) γλωσσών διδασκαλίας<sup>82</sup> σε κάποιο σημείο της σχολικής ζωής του μαθητή. Με άλλα λόγια, η δίγλωσση εκπαίδευση γενικά ορίζεται με βάση το μέσο με τη βοήθεια του οποίου επιτυγχάνονται [οι] συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί στόχοι» (Cummins, 1999: 148). Θα πρέπει να διευκρινισθεί ότι ως «δίγλωσση εκπαίδευση» δε νοείται μόνο ένα

---

<sup>81</sup> Για μία ιστορική αναδρομή στη δίγλωσση εκπαίδευση βλ. σχετικά Garcia, 1997/ 2000.

<sup>82</sup> Η παρουσία και μόνο περισσότερων της μίας γλώσσας στην εκπαίδευση ή η παρουσία δίγλωσσων μαθητών στο σχολείο δε σημαίνει αυτόματα δίγλωσση εκπαίδευση. «Βασική αρχή της δίγλωσσης εκπαίδευσης είναι η διδασκαλία των επιμέρους μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος μέσω δύο ή περισσότερων γλωσσών και όχι η διδασκαλία των ίδιων των γλωσσών ως γνωστικά αντικείμενα» (Σκούρτου, 2002a). Τα μαθήματα αλλά και το διάλειμμα μπορούν να θεωρηθούν ως χώροι χρήσης της γλώσσας (Fishman, 1971, 1991) και είναι αυτοί οι χώροι χρήσης που επιβάλλουν την ύπαρξη της γλώσσας. Στην περίπτωση που η μειονοτική γλώσσα διδάσκεται ως ξένη γλώσσα ή χρησιμοποιείται η μειονοτική γλώσσα για μικρό διάστημα, μέχρι να εισαχθεί ο μαθητής στη γλώσσα του σχολείου, τότε το αποτέλεσμα δεν είναι η διγλωσσία, αλλά η μετάβαση σε νέα μονογλωσσία (Σκούρτου, 1997a).



συγκεκριμένο μοντέλο αλλά διάφορα διγλωσσικά προγράμματα, τα οποία διαφοροποιούνται, ως προς τις ώρες που διατίθενται για κάθε γλώσσα (ποσοτική διαφοροποίηση), ως προς το είδος του μαθήματος ή της δραστηριότητας μέσω κάθε γλώσσας (ποιοτική διαφοροποίηση) και ως προς τον αποδέκτη (διαφοροποίηση σχεδιασμού και εφαρμογής) (Σκούρτου, 2002a). Επιπρόσθετα, είναι απαραίτητο να γίνει διαχωρισμός μεταξύ της δίγλωσσης εκπαίδευσης, η οποία προάγει τις διγλωσσικές δεξιότητες μεταξύ των μαθητών με απώτερο σκοπό τη δίγλωσσία και τη μεταβατική δίγλωσση εκπαίδευση, η οποία έχει ως σκοπό τη μετάβαση από τη μειονοτική γλώσσα στη γλώσσα της πλειοψηφίας με στόχο την κοινωνική και πολιτισμική αφομοίωση<sup>83</sup>. Η πρώτη μορφή δίγλωσσης εκπαίδευσης ονομάζεται ισχυρή δίγλωσση εκπαίδευση, ενώ η δεύτερη μορφή δίγλωσσης εκπαίδευσης ονομάζεται ασθενής (Baker, 2001, Cummins, 1999, Σκούρτου, 2002a).

Αν και υπάρχουν πολλές διαφορετικές τυποποιήσεις δίγλωσσης εκπαίδευσης<sup>84</sup>, η τυποποίηση του Baker (1993, 2001), παρά τις αδυναμίες τις οποίες παρουσιάζει, όπως

---

<sup>83</sup> Σε έρευνα που πραγματοποίησε η Σκούρτου (2005), στο πλαίσιο των μαθημάτων της για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, διαπίστωσε ότι η δίγλωσσία δεν τέθηκε από τους εκπαιδευτικούς ως πρόβλημα σε σχέση με τη μάθηση αλλά σε σχέση με την κοινωνική συνοχή (ανησυχία για έγερση «μειονοτικών ζητημάτων»).

<sup>84</sup> Η Skutnabb-Kangas (1981), αναφέρεται αναλυτικά στις τυποποιήσεις των:

α) Gonzales (1975) ο οποίος προτείνει τυποποίηση με βάση αν το πρόγραμμα υποστηρίζει τη μειονότητα και αν το πρόγραμμα δεν περιορίζεται σε μία μόνο ομάδα, αλλά περιλαμβάνει τόσο τα παιδιά της μειονότητας όσο και της πλειονότητας. Επιθυμία του είναι η ύπαρξη πολυπολιτισμού, πολυγλωσσίας για όλα τα παιδιά.

β) Mackey (1972) ο οποίος καταλήγει σε 90 διαφορετικούς πιθανούς τύπους, οι οποίοι εξαρτώνται από τη σχέση γλώσσας/ γλωσσών του σπιτιού και του σχολείου, από την οργάνωση των γλωσσών στο σχολικό πρόγραμμα, από τη γλώσσα/ τις γλώσσες της κοινωνίας και της χώρας, από το εθνικό και διεθνές κύρος των διαφορετικών γλωσσών.

γ) Fishman / Lovas (1970) ο οποίος διαμόρφωσε την τυποποίησή του με κριτήριο ότι κάθε πρόγραμμα πρέπει να κρίνεται με βάση το σκοπό που επιδιώκει (πλήρη δίγλωσσία, μερική δίγλωσσία, δίγλωσσία με μονοαλφαριθμητισμό, μεταβατική δίγλωσσία).

δ) Παράλληλα προτείνει μία δική της τυποποίηση, με βάση τη διαφοροποίηση της γλώσσας διδασκαλίας, μονόγλωσση ή δίγλωσση και τη σχέση μεταξύ κοινωνικοπολιτικών και εκπαιδευτικών παραγόντων (βλ. σχετικά και Skutnabb-Kangas, 1995).

Η Paulston (1992) ξεχωρίζει τρεις βασικούς τύπους δίγλωσσης εκπαίδευσης, τα προγράμματα εμβάπτισης, τα προγράμματα με γλώσσα διδασκαλίας τη μητρική και λίγες ώρες διδασκαλίας στην ξένη γλώσσα και τα προγράμματα με δύο γλώσσες διδασκαλίας.

Ο Cummins (2003a) διαχωρίζει μεταξύ πέντε ευρύτερων τύπων (τέσσερις τύποι αναφέρονται κυρίως σε μειονοτικούς μαθητές και ο πέμπτος σε μαθητές της πλειοψηφίας) βασισμένων στα κοινωνικογλωσσολογικά χαρακτηριστικά της γλώσσας, η οποία χρησιμοποιείται στο πρόγραμμα της δίγλωσσης εκπαίδευσης, καθώς και στις ομάδες πληθυσμού στις οποίες απευθύνεται. Έτσι, ο διαχωρισμός γίνεται σε προγράμματα που χρησιμοποιούν ως γλώσσα διδασκαλίας τις γηγενείς ή αυτόχθονες γλώσσες, μία εθνική σε συνδυασμό με μία κυρίαρχη, τις γλώσσες των μεταναστών, τις γλώσσες των κοινωτικών και προγράμματα που σκοπό έχουν την ανάπτυξη της δίγλωσσίας ή του διπλού αλφαριθμητισμού σε μαθητές από κυρίαρχες ομάδες.

άλλωστε επισημαίνει και ο ίδιος, προσφέρει μία σαφή εικόνα των τύπων προγραμμάτων δίγλωσσης εκπαίδευσης. Η τυποποίηση του Baker συνδυάζει τον τύπο του προγράμματος με την προέλευση του παιδιού, τη γλώσσα που χρησιμοποιείται στην τάξη, τους κοινωνικούς και εκπαιδευτικούς στόχους καθώς και τους απότερους γλωσσικούς στόχους (βλ. και Πίνακα Παράρτημα 2). Συγκεκριμένα οι τύποι δίγλωσσης εκπαίδευσης στη τυποποίηση του Baker είναι:

### 1. Εκπαίδευση Εμβύθισης (Submersion Education)

Σ' αυτή τη μορφή εκπαίδευσης, ο μαθητής από τη γλωσσική μειονότητα εντάσσεται στην κύρια εκπαίδευση. Με τη μεταφορική χρήση της έννοιας της πισίνας, ο μαθητής καλείται να βουλιάξει, να παλέψει ή να κολυμπήσει σε ένα σχολείο, το οποίο δε λαμβάνει καθόλου υπόψη την ιδιαιτερότητα του δίγλωσσου μαθητή, θέτοντας ως στόχο την αφομοίωση όσων «επιπλέουν». Ως αποτελέσματα, εκτός των προβλημάτων γλώσσας που αντιμετωπίζει ο μαθητής και της δυσκολίας ν' αποκτήσει με πολύ κόπο τις απαραίτητες γλωσσικές δεξιότητες στην κυρίαρχη γλώσσα, μπορούν να σημειωθούν το άγχος, η έλλειψη αυτοπεποίθησης, η «αποχή», η δυσαρέσκεια και η αποξένωση.

### 2. Εμβύθιση με μεταβατικές-αντισταθμιστικές τάξεις (Submersion with Withdrawal Classes)

Κατά την εμβύθιση με μεταβατικές-αντισταθμιστικές τάξεις μπορεί να γίνεται διδασκαλία της γλώσσας της πλειονότητας ή και άλλων μαθημάτων σε ειδικές τάξεις, προκειμένου να παραμείνουν τα παιδιά της μειονότητας στην κύρια εκπαίδευση. Αυτές οι τάξεις λύνουν «το πρόβλημα» με ελάχιστο ή καθόλου κόστος. Το αποτέλεσμα αυτής της εκπαίδευσης είναι να μένουν πίσω τα παιδιά της μειονότητας όσον αφορά την ύλη, να στιγματίζονται ως «ανίκανα» ή «αδύναμα» από τους συνομήλικούς τους και να αισθάνονται κοινωνικά απομονωμένα.

### 3. Απομονωτική Εκπαίδευση (Segregation Education)

Σ' αυτή τη μορφή εκπαίδευσης, η άρχουσα ελίτ επιβάλλει την εκπαίδευση αποκλειστικά στη μειονοτική γλώσσα, με στόχο το «απαρτχάιντ», προκειμένου να διατηρηθεί η υποτέλεια της εξαρτημένης ομάδας, η οποία, ως μη έχουσα κοινή γλώσσα επικοινωνίας δεν μπορεί να επηρεάσει την κοινωνία.

#### 4. Μεταβατική Δίγλωσση Εκπαίδευση (Transitional Bilingual Education)

Η Μεταβατική Δίγλωσση Εκπαίδευση (ΜΔΕ) είναι ο πιο συνηθισμένος τύπος δίγλωσσης εκπαίδευσης στις Ηνωμένες Πολιτείες, κυρίως για τους Ισπανόφωνους. Επιτρέπει στους δίγλωσσους μαθητές να χρησιμοποιούν και μερικές φορές να διδάσκονται προσωρινά τη γλώσσα τους. Σταδιακά, με τη μείωση της χρήσης της γλώσσας του σπιτιού και την εισαγωγή στη γλώσσα του σχολείου εντάσσονται στις κανονικές τάξεις. Διακρίνονται δύο τύποι ΜΔΕ, η ΜΔΕ πρώιμης εξόδου (με βοηθητική χρήση της μητρικής γλώσσας, έως δύο χρόνια) και η ΜΔΕ όψιμης εξόδου (με χρήση της μητρικής γλώσσας, έως και την έκτη Δημοτικού, σε ποσοστό 40%).

#### 5. Κύρια Εκπαίδευση με διδασκαλία μίας ξένης γλώσσας (Mainstream Education with Foreign Language Teaching)

Σε πολλές χώρες, οι μαθητές της γλωσσικής πλειονότητας διδάσκονται στο σχολείο ως μάθημα μία ξένη γλώσσα. Το αποτέλεσμα συνήθως είναι μετά από δώδεκα χρόνια διδασκαλίας να έχουν ελάχιστη γνώση της ξένης γλώσσας. Αυτό το πρόγραμμα, στην Ουαλία και αλλού, το ονομάζουν «πρόγραμμα γλωσσικής ενστάλαξης» και αυτός ο όρος το χαρακτηρίζει επακριβώς. Η ξένη γλώσσα προσφέρεται ως σχολικό αντικείμενο με περιορισμένο χρόνο διδασκαλίας και διαφέρει από τη διδασκαλία μέσω άλλης γλώσσας ενός μαθήματος, στο οποίο η προτεραιότητα δίδεται στο περιεχόμενο και όχι στη γλώσσα. Η διδασκαλία της ξένης γλώσσας, δηλαδή, δε συνδέεται με τη χρήση της, με αποτέλεσμα την έλλειψη ενδιαφέροντος εκ μέρους των μαθητών.

#### 6. Διαχωριστική Εκπαίδευση (Separatist Education)

Πολλές φορές οι μειονότητες προκειμένου να προστατευθούν και να επιβιώσουν, επιλέγουν τη Διαχωριστική Εκπαίδευση στη μειονοτική γλώσσα. Στόχος είναι η μονογλωσσία και η μονοπολιτισμικότητα και αποτέλεσμα ο απομονωτισμός. Βεβαίως, στην ακραία της μορφή αυτού του είδους η εκπαίδευση κρύβει τάσεις αυτονομισμού.

#### 7. Δίγλωσση Εκπαίδευση Εμβάπτισης (Immersion Bilingual Education)

Η Δίγλωσση Εκπαίδευση Εμβάπτισης ξεκίνησε από τον Καναδά (βλ. σχετικά και Swain / Lapkin, 1982) και αναφέρεται σε μία ποικιλία προγραμμάτων, στα οποία αγγλόφωνοι μαθητές διδάσκονται τα σχολικά μαθήματα στη γαλλική γλώσσα. Αυτά τα προγράμματα διαφέρουν ως προς την ηλικία εισαγωγής των παιδιών: πρώιμη εμβάπτιση (νηπιακό ή βρεφικό στάδιο), μεταγενέστερη ή μέση εμβάπτιση (στα εννέα ή δέκα χρόνια) και όψιμη εμβάπτιση (δευτεροβάθμια εκπαίδευση). Επιπλέον, αυτά τα προγράμματα διαχωρίζονται ανάλογα με το χρόνο ο οποίος αφιερώνεται στην εμβάπτιση: πλήρης εμβάπτιση (με ποσοστό διδασκαλίας 100% στη δεύτερη γλώσσα για τα πρώτα δύο ή τρία χρόνια, 80% για τα επόμενα τρία ή τέσσερα και 50% μέχρι το τέλος των γυμνασιακών σπουδών) και μερική εμβάπτιση (με ποσοστό διδασκαλίας στη δεύτερη γλώσσα, από τη νηπιακή έως και τη γυμνασιακή εκπαίδευση, της τάξης του 50%).

Η πρώιμη εμβάπτιση είναι το πιο δημοφιλές πρόγραμμα εισαγωγής. Στον Καναδά περίπου 6% του συνολικού σχολικού πληθυσμού παρακολουθεί γαλλικά σχολεία εμβάπτισης. Η εκμάθηση της Γαλλικής συντελείται συμπτωματικά και ασυνείδητα και αυτό που ενδιαφέρει είναι το περιεχόμενο των μαθημάτων χωρίς επιμονή όσον αφορά την ορθότητα στη γλώσσα. Το καναδικό πείραμα σημείωσε τόση επιτυχία, ώστε γρήγορα βρήκε μιμητές σ' άλλες χώρες, όπως στην Ισπανία, Φινλανδία, Αυστραλία, Ιαπωνία κ.α. Οι μαθητές γίνονται δίγλωσσοι, ενώ παρακολουθούν τα ίδια ακριβώς μαθήματα με τους μαθητές του «κανονικού» σχολείου.

#### 8. Εξελικτική δίγλωσση εκπαίδευση γλωσσικής διατήρησης και κληρονομιάς (Maintenance and Heritage Language Bilingual Education)

Αυτή η εκπαίδευση είναι γνωστή και με τους όρους σχολείο «μητρικής» ή «προγονικής» ή «αυτόχθονης» ή «εθνοτικής» ή «μειονοτικής» γλώσσας ή γλώσσας «καταγωγής». Πρόκειται για σχολεία τα οποία συντηρούνται από τις κοινότητες, από ξένες κυβερνήσεις, από θρησκευτικές οργανώσεις ή είναι απλώς ιδιωτικά και σκοπός είναι η προστασία της μειονοτικής γλώσσας. Οι γονείς έχουν τη δυνατότητα επιλογής, αν θα στείλουν τα παιδιά τους σε σχολεία της κύριας εκπαίδευσης ή σε σχολεία γλωσσικής κληρονομιάς. Συνήθως, αυτά τα σχολεία είναι Δημοτικά αλλά πολλές φορές και σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης, ενώ σπανιότερα χρησιμοποιείται η γλώσσα κληρονομιάς και σε Κολέγια ή Πανεπιστήμια. Τα περισσότερα παιδιά προέρχονται από τη μειονότητα και συνήθως τα τεχνολογικά μαθήματα προσφέρονται στην κυρίαρχη γλώσσα, με στόχο την αθροιστική διγλωσσία.

#### 9.Αμφίδρομη Δίγλωσση Εκπαίδευση (Two Way/ Dual Language Bilingual Education)

Στην Αμφίδρομη Δίγλωσση Εκπαίδευση στην ίδια τάξη υπάρχουν παιδιά τόσο από τη μειονότητα όσο και από την πλειονότητα, σε σχεδόν ίσο αριθμό. Αυτό το είδος εκπαίδευσης συναντάται κυρίως στο Δημοτικό. Στη διδασκαλία χρησιμοποιούνται και οι δύο γλώσσες και ο στόχος είναι η αμφιδύναμη διγλωσσία.

#### 10.Δίγλωσση Εκπαίδευση σε Κυρίαρχες Γλώσσες (Mainstream Bilingual Education)

Σε χώρες που το μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού είναι πολύγλωσσοι ή σε χώρες οι οποίες επιθυμούν να αυξήσουν τα ποσοστά της διγλωσσίας τους, για πολιτικούς ή οικονομικούς λόγους, γίνεται παράλληλη διδασκαλία σε δύο κυρίαρχες γλώσσες, με στόχο τη διγλωσσική ικανότητα και τον πολιτιστικό πλουραλισμό.

Δύο ξεχωριστές περιπτώσεις δίγλωσσης εκπαίδευσης στις κυρίαρχες γλώσσες είναι τα Διεθνή και τα Ευρωπαϊκά Σχολεία. Τα Διεθνή Σχολεία (850 στον αριθμό και διασκορπισμένα σε 80 χώρες) είναι ιδιωτικά και απευθύνονται σε παιδιά εύπορων γονέων, οι οποίοι λόγω των επαγγελματικών υποχρεώσεων τους μετακινούνται συχνά. Συνήθως η γλώσσα που χρησιμοποιείται είναι η Αγγλική και αυτά τα σχολεία μπορούν

να καταταχθούν στην κατηγορία της δίγλωσσης εκπαίδευσης στις κυρίαρχες γλώσσες, όταν παράλληλα χρησιμοποιείται μία διεθνής ή εθνική γλώσσα. Τα Ευρωπαϊκά Σχολεία εξυπηρετούν γύρω στα 15.000 παιδιά γονέων που εργάζονται στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Οι μαθητές, εκτός της μητρικής τους γλώσσας, διδάσκονται και μία «γλώσσα φορέα» ή «εργασίας», συνήθως την Αγγλική, τη Γαλλική ή τη Γερμανική, καθώς και μία τρίτη γλώσσα για τουλάχιστον 360 ώρες. Στόχος είναι η διγλωσσία ή η πολυγλωσσία, με καλλιέργεια της εθνικής και ευρωπαϊκής ταυτότητας, της αίσθησης της πολιτιστικής πολλαπλότητας και της ευρωπαϊκής πολυπολιτισμικότητας.

Συνοψίζοντας τα είδη της δίγλωσσης εκπαίδευσης θα πρέπει να επισημανθεί ότι η δίγλωσση εκπαίδευση δεν είναι αποκομμένη από το κοινωνικό, οικονομικό, πολιτιστικό και πολιτικό περιβάλλον. Επομένως, η δίγλωσση εκπαίδευση δεν είναι ένα πολιτικά ουδέτερο φαινόμενο, αλλά εμπλέκεται σε εθνικούς και διεθνείς ανταγωνισμούς μεταξύ των ομάδων για υλικά και συμβολικά αγαθά. Οι συνθήκες και οι περιστάσεις καθιστούν το ένα ή το άλλο είδος δίγλωσσης εκπαίδευσης αποτελεσματικό, ανάλογα με τις αρχικές ικανότητες των παιδιών στις δύο γλώσσες και το είδος των δεξιοτήτων που επιδιώκεται να αναπτυχθούν. Επιπρόσθετα, υπάρχει άμεση σχέση μεταξύ θεωρίας, έρευνας και διαμόρφωσης πολιτικής (Beatens Beardsmore, 1995, Bialystok/ Cummins, 1991, 2003a). Σύμφωνα με τον Ruiz (1984 στο Baker, 2001), υπάρχουν τρεις θέσεις για τη μειονοτική γλώσσα: η γλώσσα θεωρείται πρόβλημα, δικαίωμα ή κεφάλαιο. Όταν ισχύει η πρώτη άποψη, δηλαδή ότι η διγλωσσία προκαλεί προβλήματα, τόσο σε ατομικό (γνωστικά προβλήματα, πολιτιστική σύγχυση κλπ.) όσο και σε πολιτικό επίπεδο (διχασμό, συγκρούσεις μεταξύ των ομάδων), τότε η αφομοίωση θεωρείται λύση. Όταν η γλώσσα εκλαμβάνεται ως βασικό ανθρώπινο δικαίωμα, τότε υπάρχει διεκδίκηση των ατομικών έναντι των ομαδικών δικαιωμάτων. Τέλος, η γλώσσα μπορεί να θεωρηθεί και ως κεφάλαιο με πολιτιστικό και οικονομικό όφελος. Αυτές οι θέσεις σχετικά με την αφομοίωση, τον πλουραλισμό, την ενσωμάτωση και την πολυπολιτισμικότητα εκφράζονται και στην εκπαίδευση (Baker, 2001).

## **B.6. Θεωρητικές αρχές για τη δίγλωσση εκπαίδευση**

Σύμφωνα με τον Cummins (1999) η δίγλωσση εκπαίδευση στηρίζεται σε δύο θεωρητικές αρχές:

A) Την αρχή του εμπλουτισμού δια της προσθετικής διγλωσσίας (additive bilingual enrichment principle).

Έχει αποδειχθεί ερευνητικά ότι όταν υπάρχει η κατάλληλη εκπαιδευτική ή / και κοινωνική υποστήριξη, μία δεύτερη γλώσσα προστίθεται χωρίς καμία επιβάρυνση, στην ανάπτυξη της πρώτης γλώσσας. Το αποτέλεσμα είναι υψηλό επίπεδο προφορικού και γραπτού λόγου και στις δύο γλώσσες. Στην περίπτωση, κατά την οποία απουσιάζει η κατάλληλη υποστήριξη, τα παιδιά αναπτύσσουν μία αφαιρετική μορφή διγλωσσίας (βλ. Παράρτημα 1). Ενδεχομένως, το επίπεδο διγλωσσικής ικανότητας, το οποίο κατακτάται να επιδρά στην πνευματική και εκπαιδευτική ανάπτυξη, των δίγλωσσων μαθητών (Cummins, 1991c, 1999). Αυτά τα ερευνητικά αποτελέσματα οδήγησαν τον Cummins (1976) να διατυπώσει την θεωρία των οριακών επιπέδων (threshold hypothesis). Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, ίσως να υπάρχει ένα οριακό επίπεδο (threshold level) επάρκειας και στις δύο γλώσσες (δηλαδή και στη «μητρική»), το οποίο πρέπει να κατακτήσουν οι δίγλωσσοι μαθητές, ώστε να αποφύγουν τις πιθανές αρνητικές συνέπειες στην εκπαίδευσή τους. Διότι, αν οι δίγλωσσοι μαθητές είναι υποχρεωμένοι να λειτουργούν, για μεγάλο χρονικό διάστημα, μέσω μίας μη αναπτυγμένης γλώσσας, είναι επόμενο να αποτυγχάνουν να κατανοήσουν μεγάλο μέρος των περιεχομένων των μαθημάτων<sup>85</sup>. Η συνέπεια μπορεί να είναι η μείωση της νοητικής περιέργειας (intellectual curiosity) των δίγλωσσων μαθητών. Προκειμένου όμως να ωφεληθούν γλωσσικά και νοητικά, οι δίγλωσσοι μαθητές, πρέπει να φτάσουν σ' ένα δεύτερο υψηλότερο επίπεδο. Η θεωρία των οριακών επιπέδων παραμένει μία αφηρημένη σύλληψη, διότι, ενώ είναι σαφές ότι υπάρχουν μεταγλωσσικά και νοητικά οφέλη για τους δίγλωσσους μαθητές, δεν έχει αποσαφηνιστεί, αν αυτά συνδέονται με συγκεκριμένα οριακά επίπεδα. Το πρακτικό συμπέρασμα όμως παραμένει το ίδιο. Οι μαθητές της

---

<sup>85</sup> Μεγάλος αριθμός διαφορετικών τύπων ερευνών έχει δείξει ότι υπάρχει σχέση μεταξύ της ευρύτητας του λεξιλογίου και της κατανόησης. Ο αριθμός των 3000 οικογενειών λέξεων (word families) θεωρείται κρίσιμος (Nation, 1993).

μειονότητας, πρέπει να ενθαρρυνθούν στην εξέλιξη των ικανοτήτων τους στην πρώτη τους γλώσσα, προκειμένου να ωφεληθούν στη κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας, αναπτύσσοντας μία προσθετική μορφή διγλωσσίας (Baker and Hornberger, 2001, Cummins, 1976, στο Skutnabb-Kangas, 1981, Cummins, 1991c, 1999, 2000a, Cummins / Swain, 1998).

Ασκώντας κριτική στη θεωρία των οριακών επιπέδων, ο Diaz (1985, στο Diaz/ Klinger, 1991) βασιζόμενος σε έρευνες, αναφέρει ότι υπήρχαν θετικά αποτελέσματα στη σχέση διγλωσσίας και νοητικής ανάπτυξης σε χαμηλά επίπεδα ικανότητας στη δεύτερη γλώσσα. Το παράδειγμα το οποίο χρησιμοποίησε ο Diaz, για να εξηγήσει αυτή τη θεωρία ήταν ότι έχει μεγάλη σημασία για τη νοητική ικανότητα του παιδιού να περάσει από τη χρήση μερικών λέξεων στο σχηματισμό σωστών γραμματικών προτάσεων. Από την άλλη, δεν παίζει τόσο ρόλο στη νοητική ικανότητα του παιδιού να περάσει από τη σωστή γραμματικά χρήση της γλώσσας στην κατανόηση λογοπαίγνιων, κάτι που ίσως να έχει αξία στη χρήση της γλώσσας για κοινωνικούς λόγους. Έτσι, σύμφωνα με τους Diaz και Klinger (1991), τα θετικά αποτελέσματα της διγλωσσίας, κατά τη συστηματική χρήση δύο γλωσσών, προκύπτουν σε σχετικά πρώιμο στάδιο και όχι σε υψηλά επίπεδα διγλωσσικής ικανότητας ή ισορροπημένης διγλωσσίας.

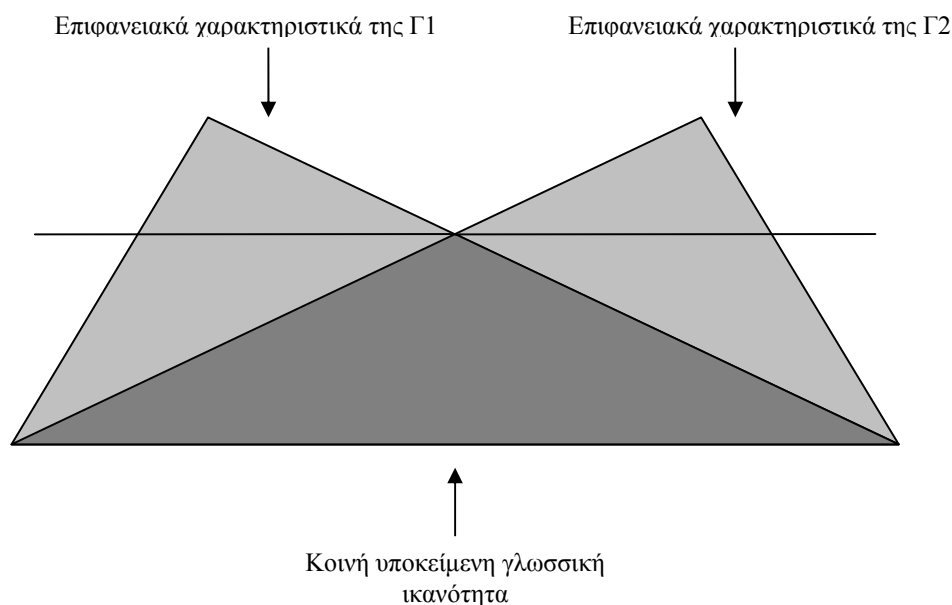
Ο Cummins (1991c, 1999), απαντώντας στην κριτική του Diaz, ισχυρίζεται, ότι τα αποτελέσματα των ερευνών του Diaz, δε βρίσκονται σε αντίθεση με την υπόθεση του οριακού επιπέδου. Η θετική επίδραση συνδέεται με τις αρχικές προσπάθειες του παιδιού να μάθει μία δεύτερη γλώσσα. Αν τα παιδιά συνεχίσουν να βρίσκονται σε μία προσθετική κατάσταση διγλωσσίας, τότε οι γλώσσες θα εξακολουθήσουν να αναπτύσσονται χωρίς κανένα πρόβλημα. Σε περίπτωση όμως που τα παιδιά υπεισέλθουν σε μία αφαιρετική κατάσταση διγλωσσίας, ο μόνος τρόπος για να διατηρηθούν τα θετικά αποτελέσματα είναι να έχουν προλάβει να φτάσουν σε υψηλά επίπεδα δίγλωσσης εκπαίδευσης.

B) Η αρχή της αλληλεξάρτησης (interdependence) ή της κοινής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας [common underlying proficiency (CUP)].

Αυτή τη θεωρία τη διατύπωσε ο Cummins το 1981 (στο Cummins, 2000a) και ορίζεται ως εξής: «Στο βαθμό κατά τον οποίο η διδασκαλία στη Γχ προωθεί αποτελεσματικά την ικανότητα στη Γχ, θα προκύψει μεταφορά αυτής της επάρκειας στη Γψ, υπό την



προϋπόθεση ότι θα υπάρχει επαρκής έκθεση στη Γψ (είτε στο σχολείο είτε στο περιβάλλον<sup>86</sup>) και ικανό κίνητρο για να μάθει κανείς τη Γψ<sup>87</sup>» (Cummins,1999:161). Πιο συγκεκριμένα, αν προωθείται η ανάπτυξη δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής στη Γχ, τότε αυτές οι δεξιότητες μεταφέρονται στη Γψ. Ενώ τα επιφανειακά χαρακτηριστικά των γλωσσών, όπως η προφορά, το λεξιλόγιο<sup>88</sup> κλπ. είναι εμφανώς ξεχωριστά, υπάρχει μία κοινή υποκείμενη ακαδημαϊκή ικανότητα (underlying academic proficiency). Αυτό απεικονίζεται από τον Cummins ως δύο παγόβουνα με κοινή βάση.



Σχήμα 1 (πηγή: Cummins, 1999)

<sup>86</sup> Σε έρευνα που πραγματοποίησε η Leist-Villis (2004) σύμφωνα με την οικολογική προσέγγιση, κατά την οποία το άτομο βρίσκεται σε μια σχέση αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον, επισημαίνεται η σημασία του κοινωνικού δικτύου στη διαδικασία της διγλωσσης ανάπτυξης και ανατροφής. Το παιδί βρίσκεται ενσωματωμένο στην οικογένεια του (Μικροεπίπεδο), η οποία βρίσκεται σε μία σχέση αλληλεπίδρασης με το στενό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Μεσο- και Εξωεπίπεδο), το οποίο με τη σειρά του χαρακτηρίζεται από τις ιδεολογίες αξίες και τους θεσμούς του κοινωνικού συστήματος (Μακροεπίπεδο). Αυτά τα επίπεδα πρέπει να λειτουργούν αρμονικά, προκειμένου να αναπτυχθεί και να διατηρηθεί η διγλωσσία. Όταν, για παράδειγμα, δεν λειτουργεί θετικά το Μακροεπίπεδο αυτό αντανακλάται ακόμη και στη σχέση μητέρας – παιδιού στο Μικροεπίπεδο, διότι δεν επιδιώκεται από τη μητέρα η εκμάθηση της μειονοτικής γλώσσας από το παιδί ή το παιδί αρνείται να μάθει μία γλώσσα, η οποία δεν έχει κύρος (βλ. σχετικά και Le Page, 1997/ 2000, Williams,1991).

<sup>87</sup> Όπου Γχ, η μειονοτική γλώσσα και Γψ, η γλώσσα της πλειονότητας. Η μεταφορά συνήθως προκύπτει από τη γλώσσα της μειονότητας στη γλώσσα της πλειονότητας, αν και υπό ορισμένες συνθήκες, μπορεί να παρατηρηθεί αμφίδρομη μεταφορά (Cummins, 1999).

<sup>88</sup> Η διαφορά στο λεξιλόγιο ισχύει σε μεγάλο βαθμό, αν και πολλές γλώσσες μοιράζονται από κοινού διεθνείς λέξεις. Σύμφωνα δε με τον Corson (1997), η έκταση των ακαδημαϊκών λέξεων ελληνικής ή λατινικής προέλευσης στην Αγγλική είναι τέτοιου βαθμού, ώστε η γνώση τους να αποτελεί ουσιαστική προϋπόθεση για ακαδημαϊκή επιτυχία.

Όπως σ' ένα παγόβουνο το τμήμα που φαίνεται είναι πολύ λιγότερο από αυτό που βρίσκεται κάτω από την επιφάνεια της θάλασσας, έτσι και στο σχήμα του Cummins, ό,τι είναι επιφανειακό αποτελεί πολύ μικρότερο μέρος από αυτό που βρίσκεται κρυμμένο (Cummins, 1984a, 1991c, 1999, 2000a).

Αυτό το κρυμμένο τμήμα γίνεται εμφανές στα γλωσσικά «λάθη», όταν παρατηρείται παρεμβολή από τη μία γλώσσα (συνήθως την ισχυρότερη) στην άλλη (Σκούρτου, 2000)<sup>89</sup>.

Η αρχή της αλληλεξάρτησης των γλωσσών ή της κοινής υποκείμενης ικανότητας με την κοινή λογική, φαίνεται αντιφατική και προσκρούει στα επιχειρήματα, που προβάλλονται από τους αντιπάλους της δίγλωσσης εκπαίδευσης περί μέγιστης έκθεσης ή χρόνου ανά σχολικό καθήκον στη γλώσσα στόχο. Η διαφορετική προσέγγιση, οφείλεται σε διαφορετικό μοντέλο σύλληψης της διγλωσσικής ικανότητας, το οποίο είναι γνωστό ως μοντέλο «Χωριστής Υποκείμενης Ικανότητας» [separate underlying proficiency (SUP)]. Σύμφωνα με τη θεωρία, της «Χωριστής Υποκείμενης Ικανότητας», η ικανότητα στη Γ1 είναι ξεχωριστή από την ικανότητα στη Γ2. Κατά συνέπεια το περιεχόμενο και οι δεξιότητες, που έχει αποκτήσει κάποιος στη Γ1 δε μπορούν να μεταφερθούν στη Γ2 και αντίστροφα. Είναι σαν να έχει κανείς δύο (ή και περισσότερους) ξεχωριστούς χώρους μέσα στον εγκέφαλο, όπου αποθηκεύεται στεγανά και ξεχωριστά η κάθε γλώσσα. Σε περίπτωση που αναπτύσσεται μία γλώσσα μεγαλώνει ο αντίστοιχος χώρος αποθήκευσης, εις βάρος του άλλου.

Αυτό απεικονίζεται από τον Cummins (1999) με δύο μπαλόνια, όπου φουσκώνοντας το ένα, ξεφουσκώνει το άλλο. Επομένως, η ανάπτυξη μίας γλώσσας αποβαίνει εις βάρος μίας άλλης, δηλαδή ο εγκέφαλος του ανθρώπου έχει περιορισμένη χωρητικότητα, τουλάχιστον όσον αφορά τις γλώσσες. Ο εγκέφαλος λειτουργεί ως μία μαγνητοταινία, στην οποία καθώς γίνεται εγγραφή, διαγράφονται τα ήδη εγγεγραμμένα. Κατά συνέπεια, αν θέλει κάποιος να αναπτύξει μία γλώσσα, πρέπει να εκθέσει το μαθητή αυτής της

---

<sup>89</sup> Η Σκούρτου (2002b) συνδυάζοντας τη θεωρία της αλληλεξάρτησης των γλωσσών με τη θεωρία των οριακών επιπέδων εξηγεί ότι ο μαθητής αξιοποιεί τις έννοιες, που έχει διδαχθεί στη πρώτη γλώσσα και μεταφέρει γλωσσικά στοιχεία από τη μία γλώσσα στην άλλη. Το πρόβλημα προκύπτει, όταν δεν έχουν αναπτυχθεί βασικές έννοιες, στο πλαίσιο της πρώτης ή μεταγενέστερων γλωσσών. Τότε είναι αδύνατο να αναπτυχθεί μία γλώσσα.

γλώσσας, όσο το δυνατόν περισσότερο σ' αυτή την ίδια τη γλώσσα, ώστε να μπορέσει αυτή να αναπτυχθεί, παραμερίζοντας την πρώτη γλώσσα, η οποία καταλαμβάνει χώρο εις βάρος της. Ο Cummins (1984a, 1995a, 1999), αναφερόμενος αναλυτικά σε διεθνείς έρευνες, αποδεικνύει ότι δεν υπάρχει σχέση μεταξύ μέγιστης έκθεσης στη γλώσσα στόχο και ακαδημαϊκής ανάπτυξης. Απεναντίας, οι έρευνες υποστηρίζουν την υπόθεση της αλληλεξάρτησης.

Σ' αυτό το σημείο θα πρέπει να εξεταστεί η έννοια της «γλωσσικής ικανότητας», δηλαδή τι γίνεται κατανοητό, όταν γίνεται αναφορά σε αναπτυγμένη γλώσσα. Σύμφωνα με τον Cummins (1991b, 1999, 2000a), υπάρχουν δύο παρανοήσεις, όσον αφορά τη φύση της γλωσσικής ικανότητας, με άμεσες συνέπειες στον τρόπο αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών με τους πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές τους. Η πρώτη παρανόηση συνδέει τις γνώσεις στην αγγλική γλώσσα ως πρότυπης γλώσσας με τη λογική σκέψη. Τα παιδιά, τα οποία μιλούν μία μη καθιερωμένη ποικιλία<sup>90</sup> (non- standard) της αγγλικής γλώσσας ή μία διαφορετική πρώτη γλώσσα, θεωρούνται λιγότερο ικανά για λογική σκέψη. Η δεύτερη παρανόηση είναι ότι, όταν τα παιδιά έχουν αναπτύξει τον προφορικό λόγο, θεωρείται ότι έχουν επαρκή γνώση στην αγγλική γλώσσα, στον ίδιο βαθμό με τους φυσικούς ομιλητές, με αποτέλεσμα να εντάσσονται οι δίγλωσσοι μαθητές, μετά από σύντομη παραμονή σε δίγλωσσο πρόγραμμα, σε προγράμματα αποκλειστικά μέσω της Αγγλικής. Η συνέπεια είναι αυτοί οι δίγλωσσοι μαθητές να βρίσκονται πολύ κάτω από τα κανονικά επίπεδα της τάξης, όσον αφορά τις γνωστικές δεξιότητές τους στην Αγγλική.

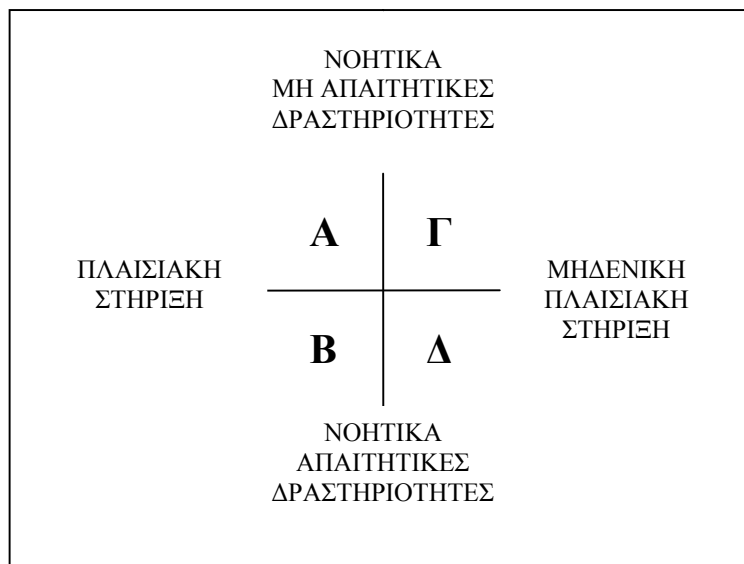
Αυτές οι δύο περιπτώσεις παρανόησης οφείλονται στο γεγονός ότι ταυτίζονται οι δύο όψεις της γλωσσικής ικανότητας, δηλαδή οι επικοινωνιακές και οι γνωστικές πλευρές της γλωσσικής ικανότητας. Η όροι τους οποίους χρησιμοποιεί ο Cummins (1991c, 1999) γι' αυτή τη διάκριση, είναι «βασικές διαπροσωπικές επικοινωνιακές δεξιότητες» [Basic Interpersonal Communicative Skills (BICS)] και «νοητική ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα [Cognitive Academic Language Proficiency (CALP)]<sup>91 92</sup>.

---

<sup>90</sup> Κάθε γλώσσα σε οποιαδήποτε χρονική στιγμή είναι ασταθής και υφίσταται άλλοτε αργές και άλλοτε ταχύτερες αλλαγές (τεχνολογικοί όροι). Ουσιαστικά ο όρος «καθιερωμένη ποικιλία» είναι σχετικός (J. Milroy/ L. Milroy, 1997/ 2000).

<sup>91</sup> Από άλλους ερευνητές χρησιμοποιούνται διαφορετικοί όροι γι' αυτή τη διάκριση. Ο Bruner (1975) διακρίνει μεταξύ επικοινωνιακής και αναλυτικής ικανότητας (communicative/ analytic competence), ο Olson (1977) μεταξύ εκφώνησης και κειμένου (utterance/ text), ο Donaldson (1978) μεταξύ ενσωματωμένης ή μη σκέψης και γλώσσας στο συγκείμενο, (embedded/ disembedded thought and language), οι Bereiter και Scardamalia (1981) μεταξύ άτυπης συζήτησης και σύνθεσης ιδεών

Σε περαιτέρω επεξεργασία αυτής της διάκρισης, ο Cummins διαμόρφωσε ένα πλαίσιο (σχήμα, 2), στο οποίο φαίνεται «το εύρος πλαισιακής στήριξης και ο βαθμός εμπλοκής στις γνωστικές δραστηριότητες στη σχολική τάξη».



Σχήμα: 2 (πηγή: Cummins, 1999)

Σε αυτό το πλαίσιο διακρίνονται δύο διαστάσεις Η πρώτη αφορά τον βαθμό πλαισιακής στήριξης (context embedded communication) που διατίθεται στο μαθητή. Στη μία άκρη αυτής της διάστασης είναι η πλήρης υποστήριξη του μαθητή κατά την επικοινωνία, είτε από το δάσκαλο (επεξήγηση μηνύματος, χειρονομίες κλπ.) είτε από το περιβάλλον της τάξης (βοήθεια από εποπτικά μέσα διδασκαλίας, συνεργασία με συμμαθητές κλπ.). Στην άλλη άκρη τοποθετείται η μηδενική υποστήριξη του μαθητή. Ο άξονας δείχνει τη διαβάθμιση. Η δεύτερη διάσταση αφορά τις νοητικές απαιτήσεις (cognitive demands) κατά την επικοινωνία. Υψηλές νοητικές απαιτήσεις υπάρχουν στην αίθουσα, όπου οι

---

(conversation/ composition). Κοινό όλων των ερευνητών είναι η επιθυμία για διάκριση μεταξύ της γλώσσας, που υποστηρίζεται από το συγκεκριμένο ή όχι, δηλαδή μεταξύ της ανεπίσημης και της γλώσσας, που χρησιμοποιείται σε ακαδημαϊκές περιστάσεις, ως βασική προϋπόθεση στην κατανόηση της φύσης των δεξιοτήτων για την ανάπτυξη της γλώσσας και του αλφαριθμητισμού (Cummins, 1991a, 2000a, Cummins / Swain, 1998).

<sup>92</sup> Αργότερα ο Cummins (2002, 2003c) πρόσθεσε και μία τρίτη διάσταση της γλωσσικής ικανότητας: τις διακριτές γλωσσικές δεξιότητες (discrete language skills): ειδικές φωνολογικές και γραμματικές γνώσεις, γνώσεις γραφής και ανάγνωσης. Αυτές τις δεξιότητες τις αποκτούν οι μαθητές μετά από επίσημη ή ανεπίσημη διδασκαλία. Και αυτές οι δεξιότητες μπορούν να αναπτυχθούν ανεξάρτητα από τη διαδικασία ανάπτυξης της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας. Για παράδειγμα μπορεί οι μαθητές να αποκτήσουν ευχέρεια στην ανάγνωση κατανοώντας ωστόσο μόνο μερικώς το κείμενο.

πληροφορίες προχωρούν γρήγορα, ενώ νοητικά μη απαιτητικές επικοινωνιακές δραστηριότητες υπάρχουν εκεί που ο μαθητής κατέχει τις γλωσσικές δεξιότητες που τον βοηθούν στην ουσιαστική επικοινωνία (π.χ. στο προαύλιο κατά το διάλειμμα), (Cummins, 1999, Cummins / Swain, 1998).

Η εκπαίδευση θεωρείται επιτυχής, όταν οι μαθητές αποκτούν αρκετή ικανότητα στη δεύτερη γλώσσα, ώστε να εργάζονται με μηδενική πλαίσιακή στήριξη σε νοητικά απαιτητικές δραστηριότητες (Cummins, 1999).

Ουσιαστικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού και του σχολικού περιβάλλοντος, ώστε να δημιουργούνται θετικές σχέσεις αλληλεπίδρασης και να ενθαρρύνονται οι πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στη μάθηση και να μην αποσύρονται. Εξ αρχής, οι μαθητές θα πρέπει να προκαλούνται νοητικά, λαμβάνοντας την κατάλληλη πλαίσιακή υποστήριξη, έως ότου κατακτήσουν το επίπεδο της ακαδημαϊκής ικανότητας που απαιτείται για την επικοινωνία με μηδενική πλαίσιακή στήριξη, όπου η κατανόηση εξαρτάται από την γνώση της ίδιας της γλώσσας (Cummins, 1999).

Όπως προκύπτει από το σχήμα, στόχος είναι το τεταρτημόριο Δ, ενώ το τεταρτημόριο Α αναφέρεται σε νοητικά μη απαιτητικές επικοινωνιακές δραστηριότητες, με πλήρη πλαίσιακή στήριξη, όπως η καθημερινή συνομιλία. Αυτό, το οποίο πρέπει δυνητικά να αποφεύγεται, διότι προσφέρει ελάχιστα στο μαθητή, είναι το τεταρτημόριο Γ, δηλαδή μη απαιτητικές νοητικά δραστηριότητες με μηδενική πλαίσιακή στήριξη, όπως για παράδειγμα η αντιγραφή. Ο δάσκαλος στη τάξη πρέπει να κινείται αρχικά κυρίως στο τεταρτημόριο Β, δηλαδή σε νοητικά απαιτητικές δραστηριότητες με πλαίσιακή στήριξη, η οποία συν τω χρόνω μειώνεται, όσο αναπτύσσεται η ακαδημαϊκή γλώσσα (βλ. σχετικά Κούρτη- Καζούλλη, 2000). Αυτό το τεταρτημόριο, ο Cummins το ονομάζει «ζώνη στόχο» ή σύμφωνα με τους όρους του Vygotsky<sup>93</sup> «ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης» (zone of proximal development) (Cummins, 1999). Ένα δίγλωσσο πρόγραμμα είναι ισχυρό, όταν η διδασκαλία επικεντρώνεται στο μήνυμα, στη γλώσσα και στη χρήση (Cummins, 2000b).

---

<sup>93</sup> «Η ζώνη επικείμενης ανάπτυξης αντιστοιχεί στην απόσταση ανάμεσα στο πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο, όπως αυτό καθορίζεται από την ανεξάρτητη επίλυση προβλημάτων και στο επίπεδο δυνάμει ανάπτυξης, όπως αυτό καθορίζεται από την επίλυση προβλημάτων, κάτω από την καθοδήγηση των ενηλίκων ή σε συνεργασία με πιο ικανούς συνομηλίκους» (Vygotsky, 1978/1997:147).

Δεν πρέπει να γίνεται σύγχυση μεταξύ αναπτυγμένου γραπτού λόγου και μη αναπτυγμένου προφορικού λόγου. Μία θεωρητική συζήτηση απαιτεί την ίδια χρήση ακαδημαϊκού λόγου, όπως η συγγραφή μίας έκθεσης. «Η ουσιαστική πλευρά της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας είναι να μπορούμε να εκφράζουμε σύνθετα μηνύματα σε προφορική ή σε γραπτή μορφή, μέσω της ίδιας της γλώσσας αντί μέσω συγκεκριμένων ή παραγλωσσικών ενδείξεων (π.χ. χειρονομιών, επιτονισμού κ.τ.λ.)» (Cummins 1999:102)<sup>94</sup>. Διότι για την ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας (BICS) απαιτούνται περίπου δύο χρόνια, ενώ για την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλώσσας (CALP), τουλάχιστον πέντε. Αυτό οφείλεται στη μη απαιτητική καθημερινή ομιλία, όπου το λεξιλόγιο είναι περιορισμένο. Αντιθέτως, για να φτάσει κάποιος δίγλωσσος μαθητής τους συμμαθητές του, όσον αφορά την ακαδημαϊκή γλώσσα, είναι πολύ δύσκολο, διότι στο μεταξύ και αυτοί εξελίσσονται στη γλώσσα<sup>95</sup>, λειτουργούν δηλαδή ως ένας κινούμενος στόχος. Με βάση αυτά τα ερευνητικά δεδομένα, φαίνεται σχεδόν

---

<sup>94</sup> Ο Cummins δέχτηκε κριτική για τη διάκριση μεταξύ επικοινωνιακής και ακαδημαϊκής γλώσσας (βλ. σχετικά και Baker, 2001). Υπήρξε η άποψη ότι μία απλή διχοτόμηση δεν είναι αρκετή να συμπεριλάβει κοινωνιογλωσσολογικά θέματα, που αφορούν την ανάπτυξη της γλώσσας, όπως κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο, στάσεις, προσμονές και συμπεριφορές των δασκάλων και άλλων (Canale, 1984, Genesee, 1984, Troike, 1984, Wald, 1984). Όμως αυτή η διάκριση δε φιλοδοξούσε να χρησιμεύσει ως μία γενική θεωρία της γλώσσας, αλλά ως μία σύλληψη που αφορούσε συγκεκριμένα θέματα στην εκπαίδευση των δίγλωσσων μαθητών. Αυτή η θεωρητική κατασκευή είναι φύσει ψυχοπαιδαγωγική και επικεντρώνεται κυρίως στη νοητική και γλωσσολογική διάσταση της ικανότητας στη γλώσσα. Ο ρόλος των κοινωνικών παραγόντων θεωρείται κεντρικός στη συγκεκριμένη θεωρητική σύλληψη, παρόλο που δεν εξετάζεται λεπτομερώς. Εν τούτοις, λόγω της φύσης του πλαισίου, στο οποίο φαίνεται η αλληλεπίδραση μεταβλητών, είναι εύκολο να συμπεράνει κανείς ότι κοινωνιογλωσσολογικοί παράγοντες επηρεάζουν τη σχέση μαθητή- δασκάλου, η οποία με τη σειρά της επηρεάζει την πρόσκτηση της γλώσσας στην τάξη (Cummins, 1984b, 2000a). Ένα άλλο σημείο, που παρανοήθηκε ήταν ότι αυτή η διάκριση είναι ανεξάρτητη από το περιβάλλον εντός του οποίου αναπτύσσεται η γλώσσα (Romaine, 1989). Αυτή η διάκριση στηρίζεται απόλυτα στη θεωρία του Vygotsky για τη νοητική και γλωσσική ανάπτυξη εντός ενός πλαισίου κοινωνικής αλληλόδρασης, όπου σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό εμπλέκονται νοητικές δεξιότητες, αλλά ο χρόνος ανάπτυξης των επικοινωνιακών και των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων διαφέρει (Cummins, 2000a). Ακόμη ο Cummins δέχτηκε κριτική για τη χρήση ακρωνυμίων (BICS/ CALP), τα οποία θεωρούνται υπαίτια παρανοήσεων (Spolsky, 1984). Αν και ο Cummins θεωρεί χρήσιμη και κατάλληλη τη χρήση αυτών των ακρωνυμίων, πολλές φορές χρησιμοποιεί και τους όρους επικοινωνιακή και ακαδημαϊκή ικανότητα, ακριβώς για την αποφυγή παρερμηνειών (Cummins, 2000a).

<sup>95</sup> Όπως παρατηρεί η Σκούρτου (υπό έκδοση), οι μονόγλωσσοι μαθητές εισερχόμενοι στο ελληνικό σχολείο, κατέχουν ήδη τη γλώσσα τους σε επικοινωνιακό επίπεδο (χωρίς αυτό να σημαίνει μια μοναδική μορφή της γλώσσας, ποικιλίας ή κειμενικού είδους της βλ. σχετικά Χαραλαμπίδης/ Χατζησαββίδης, 1997). Παρόλα αυτά, στα δώδεκα χρόνια φοίτησής τους, διδάσκονται την ακαδημαϊκή ελληνική γλώσσα ως ξεχωριστό μάθημα κορμού. Οπότε, η προσπάθεια την οποία καλείται να καταβάλλει ο δίγλωσσος μαθητής, που πολλές φορές δεν γνωρίζει την Ελληνική, είναι πολλαπλάσια προκειμένου να φτάσει τους συμμαθητές του, διότι διδάσκεται τη γλώσσα του σχολείου σαν να ήταν η πρώτη του γλώσσα, ενώ στην πραγματικότητα είναι η δεύτερη του γλώσσα. Η Χατζηδάκη (2000:78) μάλιστα, τονίζει ότι «ουσιαστικά παραγνωρίζεται ο ρόλος της πρώτης γλώσσας των μαθητών στη διδασκαλία της Ελληνικής».

απαγορευτικό για τους μαθητές, οι οποίοι εισέρχονται στο Γυμνάσιο να καταφέρουν να φτάσουν το επίπεδο των συμμαθητών τους μέχρι την αποφοίτηση τους. Ο μόνος τρόπος για να επιτευχθεί ο στόχος είναι η επιτάχυνση της προόδου, όσον αφορά την ακαδημαϊκή γλώσσα. Οι δάσκαλοι όλων των γνωστικών αντικειμένων, πρέπει παράλληλα με το αντικείμενο τους να ενισχύουν και την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλώσσας και να μην περιορίζεται αυτός ο ρόλος μόνο στο δάσκαλο της γλώσσας. Επομένως, πρέπει σ' όλα τα διδακτικά αντικείμενα να προσφέρεται πλαισιακή στήριξη. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω συνεργατικής μάθησης, θεματικής διδασκαλίας, εποπτικών μέσων διδασκαλίας (βλ. σχετικά Κοντάκος, 2002), ομάδων εργασίας κλπ. (Cummins 1999, Χατζηδάκη, 2000). Ιδιαίτερα, πρέπει να τονιστεί ότι οι νέες τεχνολογίες και κυρίως η χρήση των υπολογιστών, οι οποίοι διευκολύνουν την εύκολη, γρήγορη πρόσβαση σε πληθώρα πληροφοριών, την επικοινωνία με τα πλέον απομακρυσμένα μέρη, την ταυτόχρονη συνεργασία σε κοινά σχέδια εργασίας (projects) με συμμαθητές σ' όλο τον κόσμο και προσφέρονται για πλήθος άλλες εφαρμογές, είναι ένα φτηνό μέσο ιδιαίτερα χρήσιμο για την ανάπτυξη της γλώσσας και της γνώσης (βλ. σχετικά Cope/ Kalantzis, 2000, Cummins, 2002, Cummins/ Sayers, 1997, Κούρτη- Καζούλλη, 2001 αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Skourtou/ Kourtis-Kazoullis, 2002, Skourtou et.a., 2006). Τελικά βέβαια, πρωτεύοντα ρόλο διαδραματίζουν οι ανθρώπινες σχέσεις και ο δάσκαλος πρέπει να μαθαίνει από τους μαθητές, τον πολιτισμό που φέρνουν μαζί τους, τις μέχρι τότε σχολικές εμπειρίες τους, το υπόβαθρο τους γενικότερα, ώστε να μπορεί να διδάξει αποτελεσματικά (Cummins, 1999, 2000a, Duquette, 1991).

Ανακεφαλαιώνοντας, τρία είναι τα σημεία στη δίγλωσση εκπαίδευση, τα οποία είναι κεντρικά. Πρώτον ότι, εφόσον αναπτύσσονται παράλληλα η πρώτη και η δεύτερη γλώσσα, δεν υπάρχει κίνδυνος νοητικής σύγχυσης ή μειονεκτήματος, απεναντίας δημιουργούνται οφέλη. Δεύτερον, η ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας απαιτεί σημαντικά μεγαλύτερο διάστημα από την ανάπτυξη της επικοινωνιακής γλωσσικής ικανότητας. Τρίτον, η εκπαίδευση μέσω της μειονοτικής γλώσσας, εν μέρει, δεν έχει ως αποτέλεσμα χαμηλότερο επίπεδο ακαδημαϊκής ικανότητας στη γλώσσα της πλειοψηφίας και αυτό διότι τα βαθύτερα επίπεδα της νοητικής και ακαδημαϊκής ικανότητας μεταξύ των γλωσσών αλληλοκαλύπτονται (Cummins, 1984a, 1991c, 2000a, 2003b, Cummins / Swain, 1998).

Όσον αφορά την επιτυχή ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλώσσας, ουσιαστική προϋπόθεση αποτελούν, οι ανθρώπινες σχέσεις, η σύνδεση των δασκάλων με τους μαθητές, η κατανόηση των εμπειριών και της κουλτούρας<sup>96</sup>, που φέρνουν μαζί οι μαθητές και η δημιουργία συνεργατικού κλίματος, ώστε να ωθείται ο μαθητής στη μάθηση και όχι στην απόσυρση<sup>97</sup>. Δηλαδή, η ενδυνάμωση των μειονοτικών μαθητών κι όχι ο αποκλεισμός ή η αφομοίωση πρέπει να είναι το επιδιωκόμενο. Το σχολείο πρέπει να μετασηματίζει την κοινωνία κι όχι να αντανακλά τις εξουσιαστικές σχέσεις. (Cummins, 1995b, 1997, 2000a, 2003b, 2006). Επιπλέον, οι μαθητές πρέπει να προκαλούνται νοητικά σε ανώτερες γνωστικές διαδικασίες, στην κριτική σκέψη, με αποτέλεσμα τη μάθηση και την ακαδημαϊκή τους αυτοεκτίμηση. Ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας, ο οποίος στηρίζεται στη μετάδοση πληροφοριών και δεξιοτήτων, με έμφαση στην απομνημόνευση και την αντιγραφή, λίγα έχει να προσφέρει προς αυτή την κατεύθυνση. Ο προοδευτικός τρόπος διδασκαλίας, ο οποίος στηρίζεται στην αλληλεπίδραση μεταξύ δασκάλου και μαθητή, όπου ο μαθητής εμπλέκεται ενεργά, χρησιμοποιώντας την προηγούμενη του γνώση για να κερδίσει νέα γνώση (βλ. σχετικά Krashen, 1982/1987, 1985/1992, 1993) και ακόμη περισσότερο ο μετασηματιστικός τρόπος διδασκαλίας, ο οποίος, σε σχέση με τον προοδευτικό, προσφέρει επιπλέον την κριτική έρευνα, όπου οι μαθητές συζητούν ή και ενεργούν, ώστε να επηρεάσουν την κοινωνική πραγματικότητα, είναι οι κατάλληλες παιδαγωγικές κατευθύνσεις, προκειμένου να αναπτυχθεί η ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα των μαθητών (Cummins, 1999, 2000a, 2000b, Skourtou e. al., 2006).

Με βάση τα ανωτέρω, ο Cummins (2000b, 2003c) έχει αναπτύξει ένα παιδαγωγικό μοντέλο (σχήμα, 3) για την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας, το οποίο εστιάζει (α) στο νόημα, (β) τη γλώσσα και (γ) τη χρήση της γλώσσας. Κεντρική θέση κατέχει η σχέση αλληλεπίδρασης του δασκάλου με το μαθητή. Η σχέση αυτή βρίσκεται σε κυκλική αλληλεπίδραση με τη μέγιστη γνωστική δραστηριοποίηση και τη μέγιστη επένδυση προσωπικότητας. Δηλαδή το αποτέλεσμα των σχέσεων αμοιβαίου σεβασμού

---

<sup>96</sup> «Αν οι εκπαιδευτικοί δε μαθαίνουν πολλά από τους πολιτισμικά και γλωσσολογικά διαφέροντες μαθητές τους, είναι πολύ πιθανόν ότι κι οι μαθητές τους δεν μαθαίνουν πολλά απ' αυτούς», (Cummins, 1997, βλ. σχετικά Nieto, 2000).

<sup>97</sup> Πολλές φορές «οι ατομικές διαφορές επισκιάζονται από την ποιότητα και ποσότητα των δεδομένων εισόδου (input)», (Cummins, 1991a:86).



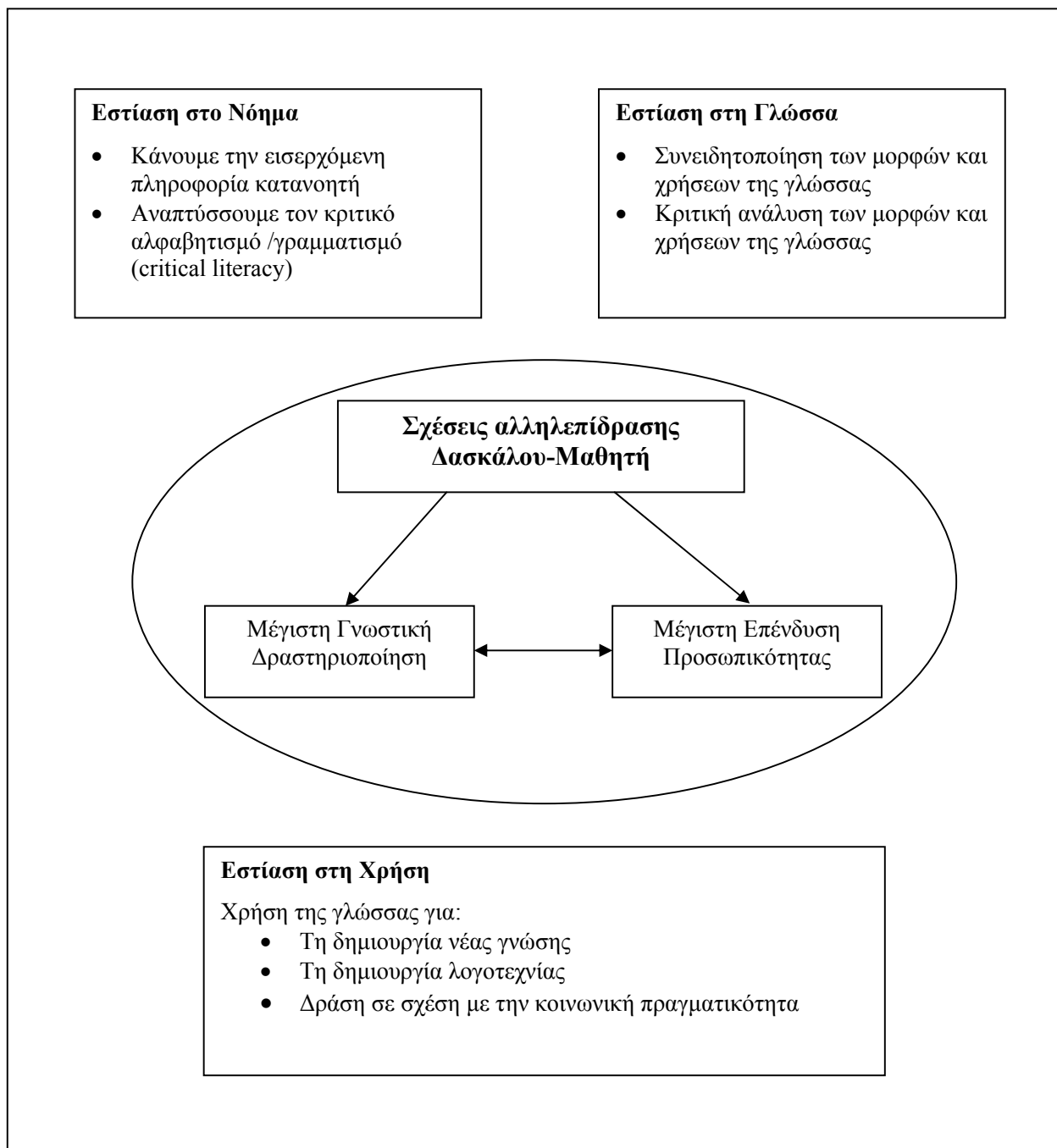
είναι η θέληση των μαθητών καθώς και η δυνατότητα τους να επενδύσουν τις ταυτότητές τους στη μαθησιακή διαδικασία.

Σύμφωνα με τις αρχές της μετασχηματιστικής παιδαγωγικής, «η διδασκαλία στην τάξη είναι προσανατολισμένη στη δόμηση της συνειδητοποίησης των μαθητών για τα δημοκρατικά ιδεώδη και στην παροχή σ' αυτούς των ακαδημαϊκών και κριτικών εργαλείων, τα οποία χρειάζονται για την πλήρη συμμετοχή», (Cummins, 2000a:261). Διότι σε μία δημοκρατική χώρα θα πρέπει ο καθένας να έχει το δικαίωμα διαπραγμάτευσης, επιρροής και φωνής. Το κύριο εργαλείο προς αυτή την κατεύθυνση είναι η γλώσσα<sup>98</sup>, η οποία παρέχει τη δυνατότητα επικοινωνίας μεταξύ των πολιτών, προκειμένου να επηρεάζει κανείς τη ζωή του και να μη χειραγωγείται<sup>99</sup>. Γι' αυτό, καθήκον του σχολικού συστήματος είναι να προσφέρει σε κάθε παιδί, ανεξαρτήτως του γλωσσικού του υπόβαθρου, πραγματικά ίσες ευκαιρίες να συμμετάσχει στις δημοκρατικές διαδικασίες (Cummins, 1999, Skutnabb- Kangas, 1995).

---

<sup>98</sup> Κατά τον Βυγκότσκι (1934/1993), η γλώσσα όχι μόνο εκφράζει τη σκέψη, αλλά και η εξέλιξη της σκέψης βρίσκεται σε συνάφεια με την εξέλιξη της γλώσσας. Ο Halliday (1975/1986), συνδέει τη γλώσσα με τη κοινωνική αλληλόδραση. Ο Wells (1999), συνδέοντας τις θεωρίες των Βυγκότσκι και Halliday, αναπτύσσει ένα μοντέλο μάθησης, το οποίο αποτελείται από τέσσερις παραμέτρους. Η γνώση ξεκινάει από την προσωπική εμπειρία, διευρύνεται από την πληροφορία και μέσω της δόμησης της γνώσης καταλήγει στην κατανόηση, η οποία είναι η κορύφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αυτή η διαδικασία συνεχίζει εσαεί κυκλικά. Ο δάσκαλος πρέπει να προτρέπει τους μαθητές στη διερεύνηση των θεμάτων μέσω ερωτήσεων, αποριών, συνεργασίας με άλλους προκειμένου να δομηθεί η γνώση.

<sup>99</sup> Σύμφωνα με τη νέα παιδαγωγική άποψη των πολυγραμματισμών, ενώ ο αλφαριθμητισμός παραδοσιακά στηρίζεται μόνο στη γλώσσα και συνήθως σε μία μοναδική εθνική μορφή της (κυρίως γραπτή βλ. σχετικά Roberts/ Street, 1977/ 2000), η νέα παιδαγωγική άποψη στηρίζεται σε έξι στοιχεία. Το γλωσσολογικό νόημα, το οπτικό νόημα, το ακουστικό νόημα, το νόημα που προκύπτει από εκφράσεις (gestures), το νόημα που προσφέρει ο χώρος και τελικά ο πολυτροπικός τύπος νοήματος (Multimodal patterns) που συνδυάζει τα πέντε πρώτα στοιχεία μεταξύ τους. Αυτά τα στοιχεία είναι διαφορετικά ανάλογα του εκάστοτε πολιτισμού και περιβάλλοντος και η φύση τους είναι δυναμική κι όχι στατική. Η γνώση προκύπτει συνδυαστικά, όταν για παράδειγμα ο γραπτός- γλωσσολογικός τρόπος είναι μέρος του οπτικού ή του ακουστικού (υπολογιστές, τηλεόραση κλπ.). Επομένως για να γίνει κατανοητή η πραγματικότητα χρειάζεται ένας νέος τρόπος αλφαριθμητισμού, ο οποίος να μη στηρίζεται σε μία μοναδική μορφή της γλώσσας (βλ. σχετικά Cope/ Kalantzis, 2000).



Σχήμα 3 (πηγή: Cummins, 2000b, 2003c)

## Μέρος Β: Μεθοδολογία της έρευνας

### Α: Η αυτοβιογραφική/ αφηγηματική συνέντευξη

#### Α.1. Η Ιστορία της βιογραφικής έρευνας

Οι βιογραφίες έχουν μια μακρόχρονη παράδοση. Από την προχριστιανική αρχαιότητα, την αρχαία Κίνα, το Βυζάντιο, τον αραβικό κόσμο, μέχρι τον Χριστιανικό Μεσαίωνα και ως τον 20<sup>ο</sup> αιώνα, μπορεί να παρακολουθήσει κανείς πλήθος βιογραφικών ντοκουμέντων (Hirzinger, 1991). Σύμφωνα με τον Marotzki (2003: 22): «Βιογραφία είναι η γραφή μιας ζωής, ατομικής ή συλλογικής. Η βιογραφική έρευνα είναι επομένως, η αποκωδικοποίηση αυτής της γραφής μιας ζωής».

Η μεθοδολογική χρήση της βιογραφίας παρατηρείται στον δικό μας αιώνα και γνωρίζει κάποια άνθιση με τη σχολή του Σικάγου (βλ. σχετικά Riemann, 2003b) όπου συντάχτηκε και η κλασική μελέτη των William I. Thomas και Florian Znaniecki: “The Polish Peasant in Europe and America” (Ο Πολωνός Χωρικός στην Ευρώπη και την Αμερική), στα 1918-1920. Στη δεύτερη άνθιση της φτάνει η βιογραφική έρευνα στις ΗΠΑ στη δεκαετία του '30 με τις εργασίες του Clifford R. Shaw<sup>100</sup>. Μετά τη δεκαετία του '40, η βιογραφική έρευνα περιορίζεται, λόγω της δεσπόζουσας θέσης των οπαδών του «σκληρού» ποσοτικού ελέγχου των θεωριών, οι οποίοι αντιμετωπίζουν την ποιοτική έρευνα ως προμελέτη μιας ποσοτικής κυρίας μελέτης. Από τη δεκαετία του '70, αρχίζει πάλι η ποιοτική κοινωνική έρευνα να είναι μία αυτόνομη ερευνητική κατεύθυνση<sup>101</sup> και παράλληλα ανανεώνεται το ενδιαφέρον για το βιογραφικό υλικό (Hirzinger, 1991)<sup>102</sup>.

---

<sup>100</sup> Για μία αναλυτική παρουσίαση των εργασιών των William I. Thomas και Florian Znaniecki, καθώς και του Clifford R. Shaw στην ελληνική γλώσσα βλ. Τσιώλης, (2002).

<sup>101</sup> Οι ποιοτικές μέθοδοι θεωρούνται ακόμη και σήμερα ως μη επιστημονικές ή ως προεπιστημονικές, σε αντίθεση με τις ποσοτικές μεθόδους, που έχουν κατακτήσει, αν και υπό έντονη κριτική, ένα υψηλό κύρος (βλ. σχετικά Alheit/ Bergamini 1998). Οι ποσοτικές μέθοδοι συνδέονται με έννοιες όπως: σαφήνεια, αντικειμενικότητα, εγκυρότητα, προγνωστικότητα, αντιπροσώπευση κλπ. Η κριτική που ασκείται από τους θετικά προσανατολισμένους ερευνητές, για τις ποιοτικές μεθόδους είναι: υποκειμενικότητα, ανακρίβεια, έλλειψη βεβαιότητας κι αξιοπιστίας, μη δυνατότητα επανελέγχου (Hirzinger, 1991).

Ως αντίλογο, οι ποιοτικά προσανατολισμένοι ερευνητές συμφωνούν στην κριτική έναντι των ευρέως διαδεδομένων κοινωνικοεπιστημονικών ερευνητικών εργαλείων (κλίμακες –Scales, Tests, ερωτηματολόγια) και θεωρούν ότι στα υπό έρευνα «υποκείμενα» δεν επιτρέπεται να εκφέρουν λόγο, αλλά

Σήμερα οι κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες<sup>103</sup> επιζητούν να κατανοήσουν τι είναι βίος, βιογραφική πορεία, βιογραφία<sup>104</sup>. Λόγω της πολυπλοκότητας της σύγχρονης ζωής, τα βιογραφικά δεδομένα αλλάζουν συνεχώς κάνοντας λιγότερο προβλέψιμη τη βιογραφική πορεία ενός ατόμου. Οι μεταμοντέρνες κοινωνίες διαφέρουν κατά πολύ από τη θρησκευτική εικόνα του κόσμου για τη φύση και την κοινωνία ως μία ενιαία κοσμική τάξη, κάτι που ίσχυε στον προμοντερνισμό (Alheit/ Bergamini, 1998, Fischer-Rosenthal, 1996). Στην εποχή της εξατομίκευσης και της αμφισβήτησης των παραδοσιακών

---

μόνο να αντιδράσουν σε προεπιλεγμένες κατηγορίες. Οι ποσοτικές έρευνες, δε λαμβάνουν υπόψη την υποκειμενικότητα της πραγματικότητας και είναι στατικές, προσεγγίζοντας μόνο αποσπασματικά την κοινωνία. Επιπλέον αμφισβητείται η αντικειμενικότητά τους, όταν σημείο εκκίνησης του σχεδιασμού μιας έρευνας είναι η υποκειμενική γνώση, γνώμη ή παρατήρηση του ερευνητή (Lawrence/ Manion, 1997, Mayring, 1990/1999).

Από τους ερευνητές της ποιοτικής ανάλυσης υπάρχουν έντονες διαφορές, κατά πόσο τα κριτήρια της ποσοτικής έρευνας είναι κατάλληλα για την ποιοτική έρευνα. Έτσι οι επιστημονικοί κανόνες θα πρέπει να επαναπροσδιοριστούν και να περιλαμβάνουν τη σημαντικότητα (significance), τη συμβατότητα της θεωρητικής παρατήρησης (theory-observation compatibility), τη δυνατότητα γενίκευσης (generalizability), τη συνοχή (consistency), τη δυνατότητα αναπαραγωγής (reproducibility), την ακρίβεια (precision) και την επαλήθευση (verification) (Corbin/ Strauss, 1990, βλ. σχετικά Lüders, 2003, Suoranta, 1998).

Τελικά η διάκριση μεταξύ ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας δεν πρέπει να παίρνει πολιτικές διαστάσεις, διότι οι δύο διαφορετικές προσεγγίσεις δεν είναι ανταγωνιστικές, αλλά ανάλογα με το υπό έρευνα αντικείμενο επιλέγεται η μία ή η άλλη ή ο συνδυασμός και των δύο (Κυριαζή, 1998, Mayring, 2001, Παπαγεωργίου, 1998, Witt, 2001). «Γενικά, η ποσοτική έρευνα είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική στη διερεύνηση δομικών χαρακτηριστικών σε μακροσκοπικό επίπεδο, ενώ η ποιοτική σε μικροσκοπικό» (Μακράκης, 1998:35).

Όσον αφορά την εκπαιδευτική έρευνα- αντικείμενο της παρούσας εργασίας- οι μελέτες που διεξήγαγε η Βιτσιλάκη (1998) οδηγούν στο συμπέρασμα «ότι οι ποιοτικές μέθοδοι όχι μόνον προσφέρουν πιο έγκυρα στοιχεία για τις προϋποθέσεις μετάδοσης της γνώσης, αλλά μπορούν να συμβάλλουν στη βελτίωση της ίδιας της εκπαιδευτικής πράξης» (Βιτσιλάκη, 1998:286).

<sup>102</sup>Σ' αυτή την εξέλιξη, εξαίρεση αποτελεί η Πολωνία, όπου υπήρξε μία αδιάσπαστη παράδοση στη βιογραφική έρευνα, από τη στιγμή που επέστρεψε ο Znaniecki το 1920 στην πατρίδα του και ίδρυσε εκεί το πρώτο Κοινωνιολογικό Ινστιτούτο της Πολωνίας. Αυτό όμως δε βρήκε ανταπόκριση στον υπόλοιπο επιστημονικό κόσμο, ίσως και λόγω της μη γνώσης της πολωνικής γλώσσας από τους περισσότερους κοινωνιολόγους (Hirzinger, 1991).

<sup>103</sup> Η βιογραφική έρευνα, δεν ανήκει σε καμία επιστήμη αποκλειστικά, με την έννοια ενός κανόνα ερευνητικής πρακτικής. Είναι δηλαδή διεπιστημονική και η χρήση της γίνεται σε πολλούς τομείς, όπως: στην έρευνα της καθημερινότητας, στην κοινωνιολογία, στην εγκληματολογία, στη λαογραφία, στην ιατρική, στην παιδαγωγική (για τη σχέση, από την εποχή τους κλασικισμού ακόμη, παιδαγωγικής και ιστορίας της ζωής βλ. σχετικά Marotzki, 2002, Schulze, 2002) κλπ. Το ευρύ ενδιαφέρον οφείλεται σε εμπειρικά προσανατολισμένους προβληματισμούς, οι οποίοι προκύπτουν από το ερώτημα, πώς τα άτομα επεξεργάζονται και ταυτόχρονα διαμορφώνουν ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό περιβάλλον, όπως για παράδειγμα ιστορικές αλλαγές, συλλογικές μετακινήσεις, αλλαγές στον εργασιακό χώρο από τις νέες τεχνολογίες κ.α. καθώς και πώς αντιμετωπίζουν σημαντικά βιώματα και κρίσεις, όπως για παράδειγμα μια ασθένεια, την απώλεια ενός προσφιούς προσώπου, την αλλαγή του θρησκευάματος κ.α. Η «βιογραφία» επομένως αντιμετωπίζεται ως μία κοινωνική κατασκευή και όχι ως μία ατομική- ψυχολογική κατηγορία. Στη «βιογραφία» αναφαίνεται η σημειωτική του φύλου, της τάξης, της εθνότητας κ.α. Είναι μία κατασκευή που προχωράει πέρα από την ιδιαιτερότητα της μεμονωμένης περίπτωσης. Γι' αυτό το λόγο το ατομικό και το συλλογικό βαρύνουν εξίσου στη βιογραφική έρευνα ( Alheit, 2005, Dausien/ Lutz/ Rosenthal/ Völter, 2005, Nittel, 1991, βλ. σχετικά Knoblauch/ Kreck/ Sahr, 1998).

<sup>104</sup> Για τη «Βιογραφία» ως ιδιαίτερο κοινωνικό μórφωμα βλ. σχετικά Τσιώλης (2002).

κοινωνικών τάξεων και τρόπων ζωής, η βιογραφία βοηθά να γίνει κατανοητή η ατομική και κοινωνική ταυτότητα, καθώς και η μοναδικότητα του ατόμου. Από την παιδική ηλικία<sup>105</sup> ήδη, λόγω της ρευστότητας των κοινωνικών συνθηκών (μετακόμιση, επαγγελματική κινητικότητα, κρίσεις στην οικογένεια κ.α.) συνειδητοποιείται η ατομικότητα της βιογραφικής πορείας και αναπτύσσονται σχέδια δράσης για το μέλλον (Andrade, 1998, Behnken/ Zinnecker, 2001, Kaltborn, 2001).

Η βάση δεδομένων της βιογραφικής έρευνας είναι οι προσωπικές μαρτυρίες. Σ' αυτές υπάγονται οι αυτοβιογραφίες, τα οικογενειακά χρονικά, τα ημερολόγια, οι περιγραφές ζωής, τα γράμματα, τα απομνημονεύματα, οι αφηγηματικές συνεντεύξεις κλπ. (Hirzinger, 1991).

Η αφηγηματική ανασυγκρότηση του βίου (Schütze, 1981, 1987, 1999), είναι η πλέον συστηματοποιημένη μέθοδος προσέγγισης της βιογραφικής «πραγματικότητας» (Alheit/ Bergamini, 1998, Apitsch/ Inowlocki, 2000), αν και ορισμένες φορές ασκείται κριτική, η οποία αμφισβητεί την αυθεντικότητα αυτής της «πραγματικότητας»<sup>106</sup>.

Ήδη ο Freud (1936:423 στο Bruder, 2003) αποφαινεται ότι «η βιογραφική αλήθεια δεν είναι προσβάσιμη», διότι το υποκείμενο όχι μόνο δε λέει ό,τι γνωρίζει αλλά και επειδή δεν ξέρει τι θα μπορούσε να πει. Τελικά η βιογραφική αλήθεια για την ψυχανάλυση είναι η αλήθεια του υποκειμένου για το υποκείμενο, για την αυτογνωσία του κι όχι για τον

<sup>105</sup> Η βιογραφική μνήμη σ' έναν ενήλικα φτάνει αποσπασματικά ως την ηλικία των τριών ετών. Από την ηλικία των πέντε έως επτά είναι δυνατή η ανάμνηση της ατομικής βιογραφικής πορείας (Köhler, 2001).

<sup>106</sup> Αυτή η κριτική ώθησε την Gabriele Rosenthal να προτείνει την ξεχωριστή ανάλυση της βιωμένης και της αφηγηματικής ιστορίας ζωής και την αντιπαραθετική τους σύγκριση. Στην ανάλυση της βιωμένης ιστορίας ζωής επιδιώκεται η σύνθεση της βιογραφικής έννοιας των εμπειριών κατά τον χρόνο που συνέβησαν, καθώς και η χρονολογική τους σειρά (genetical analysis). Η ανάλυση της αφηγηματικής ιστορίας ζωής έχει σκοπό την ανασύνθεση της παρούσας έννοιας των εμπειριών καθώς και της χρονολογικής σειράς, στον παρόντα χρόνο της διήγησης (thematic field analysis) (Rosenthal, 1993, 2005). Η ανάλυση στηρίζεται τόσο στη μέθοδο της βιογραφικής/ αφηγηματικής συνέντευξης του (Schütze, 1981, 1987 βλ. στη συνέχεια) όσο και στις αρχές της αντικειμενικής ερμηνευτικής του Oevermann σύμφωνα με τις οποίες κάθε τμήμα ενός κειμένου αναλύεται ανεξάρτητα από το τι ακολουθεί και γίνονται υποθέσεις (Apitsch/ Inowlocki, 2000). Αυτές οι υποθέσεις, οι οποίες βασίζονται σε γλωσσικούς, επικοινωνιακούς, γνωστικούς και ηθικούς κανόνες (παγκόσμιους και μη), κατόπιν συγκρίνονται με την πραγματική ακολουθία στη συνέντευξη. Κατά αυτό τον τρόπο αναφύονται ανεξάρτητες, δηλαδή μη εξαρτώμενες από την υποκειμενική πρόθεση του υποκειμένου, συλλογικές δομές. Διότι σύμφωνα με τις αρχές της αντικειμενικής ερμηνευτικής κάθε πράξη αντιπροσωπεύει μία επιλογή μεταξύ του εναλλακτικού δυναμικού που διατίθεται σε κάποια δεδομένη κατάσταση. Σημαντικό είναι να γίνει προσπάθεια να ανακαλυφθεί αν υπάρχουν κρυμμένοι κανόνες που επηρεάζουν τις αποφάσεις π.χ. όταν σε διαφορετικές καταστάσεις συγκεκριμένες επιλογές τείνουν κατά σύστημα να αποκλείονται από τον βιογράφο. Σκοπός της αντικειμενικής ερμηνευτικής είναι ο μεθοδικός έλεγχος της επιστημονικής – ερμηνευτικής διαδικασίας της κατανόησης (Marotzki, 1999b, Wernet, 2000, Wohlrab- Sahr, 2005). «Το κείμενο είναι η υλική βάση για τον έλεγχο του εκάστοτε τύπου σημαντικής κοινωνικοεπιστημονικής ερμηνείας» (Oevermann: 1986: 45, στο Wernet, 2000, βλ. και υποσημείωση 114).

ψυχαναλυτή. Και για την «αυτοβιογραφική συνέντευξη» ισχύει όπως στην ψυχανάλυση ότι η αφηγηματική ιστορία δεν είναι «η αλήθεια», δεν είναι όλη η ιστορία ανεξαρτητοποιημένη από τη δεδομένη χρονική στιγμή της αφήγησης.

Το υποκείμενο προσπαθεί να παρουσιαστεί με τον τρόπο που θα ήθελε να το βλέπουν οι άλλοι. Κατασκευάζουμε τη βιογραφία μας με βάση την ερμηνεία μας του παρελθόντος, τον τρόπο ερμηνείας που έχουμε διδαχθεί από την οικογένειά μας και άλλους κοινωνικοποιητικούς παράγοντες<sup>107</sup>. Στην «αυτοβιογραφική συνέντευξη» γίνεται δεκτό ότι η «βιογραφική αλήθεια» είναι η παρουσίαση της «αυτοεικόνας» μας σε κάποιον άλλο και γι' αυτόν τον άλλο, δηλαδή η αφήγησή μας επηρεάζεται από το άτομο που έχουμε απέναντι μας (Bruder, 2003, Bruner, 2004, Jaeggi, 2003, Rudlof, 2003). Επιπλέον, πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι η μνήμη των ανθρώπων δε λειτουργεί ως ένας μηχανισμός εγγραφής- το μυαλό φιλτράρει και ερμηνεύει- ούτε μπορεί να χρησιμοποιηθεί μία ουδέτερη γλώσσα περιγραφής κι η αφήγηση του παρελθόντος δίδεται μέσω της παροντικής σκοπιάς, αλλά αυτό δε σημαίνει, ότι οι αφηγήσεις δεν παρουσιάζουν επιστημονικό ενδιαφέρον ή ότι είναι μυθεύματα (Alheit/ Bergamini, 1998, Apitsch/ Inowlocki, 2000, Loch, 1999, Schütze, 1987, Welzer, 2003).

Σύμφωνα με τον Olesen (1998:156): «Αν η πραγματικότητα είναι προσβάσιμη μόνο μέσα από την εμπειρία και συνεπώς μέσα από ένα υποκείμενο, το οποίο βιώνει (αυτή την εμπειρία) υπάρχει μια συσχέτιση κάθε βιωμένης πραγματικότητας μ' αυτή». Η αυτοβιογραφική συνέντευξη- ως μέθοδος της εμπειρικής κοινωνιολογικής έρευνας- κι όχι ως μέθοδος της ψυχολογίας, δεν έχει ως προτεραιότητα το μεμονωμένο υποκείμενο, παρά μόνο τις απόψεις και θέσεις του σε σχέση με τις απόψεις και θέσεις των άλλων. Επομένως, η σύγκριση σε επίπεδο κειμένου (συνέντευξης) είναι αιτιολογημένη, διότι δεν αναζητούνται αλήθειες πέρα από το κείμενο. Η βιογραφία του υποκειμένου χρησιμοποιείται ως πλαίσιο αναζήτησης, προκειμένου να βρεθούν απαντήσεις στα ερωτήματα που έχουν τεθεί εκ μέρους του ερευνητή (Bruder, 2003).

---

<sup>107</sup> Υπάρχουν πολιτισμοί στους οποίους δε δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην ατομική ανάμνηση, προέχει η μοίρα του χωριού, της πατριάς. Σ' αυτούς τους πολιτισμούς ο καταμερισμός του χρόνου δε γίνεται με βάση προσωπικά σημαντικά γεγονότα, αλλά με γεγονότα που αφορούν τη φυλή. Ακόμη και στο δικό μας πολιτισμικό κύκλο, η ανάμνηση ή η λήθη εξαρτώνται από το ξεχωριστό στυλ του κάθε ατόμου, το οποίο υπαγορεύεται από το επάγγελμα, τη μόρφωση, τα ενδιαφέροντα κ.α. Σημαντικό είναι να επισημανθεί ότι οι αυτοβιογραφικές αναμνήσεις δεν εξαρτώνται από την μνημονική ικανότητα του ατόμου, αλλά είναι μία περίπλοκη σύνθεση συναισθηματικών, γνωστικών, κοινωνικών και πολιτισμικών παραγόντων (Jaeggi, 2003, Tschuggnall, 2003).

## **A.2. Θεωρητικό υπόβαθρο της μεθόδου της αυτοβιογραφικής / αφηγηματικής συνέντευξης**

Η ανάλυση μεμονωμένων βιογραφιών ή βιογραφικών εμπειριών, μέσω της μεθόδου της αυτοβιογραφικής/ αφηγηματικής συνέντευξης<sup>108</sup>, είναι ένα διεπιστημονικό πεδίο ποιοτικής έρευνας που κερδίζει συνεχώς σε σπουδαιότητα. Αυτή η μέθοδος αφορά τόσο τη συλλογή όσο και την ανάλυση του υλικού και πρώτη φορά χρησιμοποιήθηκε από τον Fritz Schütze στις αρχές της δεκαετίας του 1970, στο πλαίσιο κοινωνιολογικών μελετών για την τοπική αυτοδιοίκηση (Schütze 1981, 1984, 1987, 1999).

Στον απόηχο της θετικιστικής διαμάχης στη γερμανική κοινωνιολογία, τη δεκαετία του 1970, ο Fritz Schütze στράφηκε στην αναζήτηση τρόπων προσέγγισης των δεδομένων, που να επιτρέπουν από τη μία πλευρά να αναπτύξουν οι πληροφοριοδότες ανεμπόδιστα την αφήγησή τους και από την άλλη να αποφεύγεται στην ανάλυση η ανεξέλεγκτη, συγκεχυμένη και προβληματική μίξη των διαφόρων επικοινωνιακών σχημάτων (διήγηση, περιγραφή, επιχειρηματολογία) (Riemann, 2003a). Προς τούτο, έπρεπε να συνδεθούν διαφορετικές ερευνητικές παραδόσεις και κυρίως η συμβολική αλληλόδραση (symbolic interactionism)<sup>109</sup> και η ανάλυση της συνομιλίας (conversation analysis)<sup>110</sup> που

---

<sup>108</sup> Συνηθίζεται η μέθοδος της αυτοβιογραφικής/ αφηγηματικής συνέντευξης να αποκαλείται και βιογραφική μέθοδος αν και αυτό μπορεί να δημιουργήσει σύγχυση μ' άλλες ερευνητικές μεθόδους οι οποίες μελετούν βιογραφικά δεδομένα. Επίσης πολλές φορές ταυτίζεται ο όρος «βιογραφική έρευνα» με τον όρο «βιογραφική μέθοδος». Στην παρούσα εργασία, χάριν συντομίας, κάποιες φορές θα χρησιμοποιείται ο όρος βιογραφική μέθοδος ως ταυτόσημος με τον όρο «μέθοδος της αυτοβιογραφικής/ αφηγηματικής συνέντευξης».

<sup>109</sup> «Η συμβολική αλληλόδραση είναι μία θεωρητική, μεθοδική και εμπειρική κατεύθυνση στην κοινωνιολογία και στις κοινωνικές επιστήμες, η οποία θεωρεί τη συμβολικά μεταδιδόμενη αλληλόδραση στην εξελικτική κλίμακα του ανθρωπίνου γένους ως βάση της παραγωγής, αναπαραγωγής και μετασχηματισμού της κοινωνικής πραγματικότητας» (Wagner, 2003:148). Το φιλοσοφικό υπόβαθρο της συμβολικής αλληλόδρασης αποτελεί ο πραγματισμός, με κυριότερους εκπροσώπους τους Charles Pierce, William James, John Dewey και George Herbert Mead, οι οποίοι με την κριτική που άσκησαν στην παραδοσιακή φιλοσοφία της αντικειμενικής γνώσης, εισήγαγαν τη δράση στις κοινωνικές επιστήμες. Η γνώση δεν ορίζεται πλέον ως μία κατάσταση ή ως συνθήκη, αλλά προκύπτει από τη συναλλαγή μεταξύ του παρατηρητή και του περιβάλλοντος. Ο κάθε παρατηρητής ερμηνεύει τα φαινόμενα υπό το πρίσμα της δικής του προοπτικής και των δικών του προβλημάτων και ενεργεί ανάλογα. Επομένως ερευνώντας την ενέργεια μπορεί να βρεθεί η έννοια και η αξία της σκέψης. Η έρευνα, σύμφωνα με τον πραγματισμό, πρέπει να επικεντρώνεται στην κατανόηση του κοινωνικού κόσμου, ο οποίος αντανακλά την πρακτική εμπειρία εκείνων που ζουν σ' αυτόν. Ο πραγματισμός ξεκίνησε από τη Σχολή Κοινωνιολογίας του Σικάγου, στα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα, στο πλαίσιο της έρευνας, που αφορούσε τα κοινωνικά προβλήματα της εποχής στις αμερικανικές πόλεις και ιδιαίτερα στο Σικάγο. Εξέλιξη της παράδοσης αυτής της Σχολής υπήρξε η συμβολική αλληλόδραση με κύριους εκπροσώπους τους Herbert Blumer, ο οποίος εισήγαγε τον

συμβάδιζαν στο πνεύμα του ερμηνευτικού παραδείγματος του Thomas Wilson, ο οποίος εισήγαγε τον σημαντικό διαχωρισμό μεταξύ ερμηνευτικού (interpretative) και κανονιστικού (normative) παραδείγματος<sup>111</sup>, στις αρχές της δεκαετίας του 1970 (Riemann, 2003a, Meuser, 2003). Ο Schütze επικεντρώνει το ενδιαφέρον του στις εμπειρίες των αφηγητών ενός συγκεκριμένου ερευνητικού πεδίου, προχωράει όμως περισσότερο με το να ερευνά και τον τρόπο με τον οποίο οι αφηγητές παρουσιάζουν τη διήγησή τους- δηλαδή το «πώς»- εμβαθύνοντας και κατανοώντας έτσι τις μακρόχρονες εμπειρίες των αφηγητών και των βιωμένων απ' αυτούς κοινωνικών διαδικασιών και παράλληλα ελέγχοντας την ίδια διαδικασία ανάλυσης, ώστε να μη προβάλλονται σ' αυτή ανεξέλεγκτα προσωπικές θέσεις και απόψεις του ερευνητή (Riemann, 2003a).

Η ανάλυση της αφηγηματικής συνέντευξης βασίζεται σε δύο επιστημονικές αρχές της ποιοτικής έρευνας: τη φαινομενολογία και την ερμηνευτική (Hitzinger, 1991). Ο Edmund Husserl στα μέσα της δεκαετίας του 1930, τονίζει ότι οι επιστήμονες πρέπει να προσεγγίζουν την πραγματικότητα, απαλλαγμένοι από προκαταλήψεις ή θεωρίες (Hitzler, 2003). Απόλυτη έλλειψη προκαταλήψεων πρακτικά είναι αδύνατον να επιτευχθεί. Περισσότερο θεωρείται στόχος να προσεγγίσει κανείς το υπό έρευνα φαινόμενο, όσο το δυνατόν απελευθερωμένος από τις τρέχουσες θεωρίες, γνώμες, ιδέες, παραδόσεις και να θέσει το ερώτημα πώς είναι αυτό το φαινόμενο στην πραγματικότητα (Hitzinger, 1991). Αργότερα ο Alfred Schütz βασιζόμενος στην σκέψη του Husserl, προσπαθεί να αποκαλύψει τον τρόπο με τον οποίο οι κοινωνικοί δράστες κατασκευάζουν ένα «δεδομένο κόσμο» και προσδίδουν τάξη στη κοινωνική ζωή (Αστρινάκης, 1998, Hitzler, 2003). Θεωρεί ότι και στις μοντέρνες κοινωνίες, παρά την πολυπλοκότητά

---

όρο το 1937 και Everett Hughes. Σύμφωνα με τη συμβολική αλληλόδραση, οι κοινωνικοί δράστες μπορούν να παρεμβάλλουν νέα αντικείμενα στις κοινωνικές καταστάσεις, να τις επαναπροσδιορίζουν και να επανασυντάσσουν τις κοινές τους δράσεις, δημιουργώντας κοινά νοήματα καθώς συναλλάσσονται (Αστρινάκης 1998, Cohen/ Manion, 1997, Nohl 2003, Wagner 2003).

<sup>110</sup> Η μέθοδος της ανάλυσης της συνομιλίας, αναπτύχθηκε τη δεκαετία του 1960 από τον Harvey Sacks και εξελίχθηκε, μετά τον πρόωπο θάνατό του, από τους Schegloff και Jefferson. Με επιδράσεις από τη φαινομενολογία του Alfred Schütz (1971, στο Knoblauch, 2003) και την εθνομεθοδολογία του Harold Garfinkel (1967, στο Knoblauch, 2003), καθώς και από την θεωρία της λεκτικής πράξης (Speechakttheorie) του John Austin, έχει ως σκοπό να ανακαλύψει τις δομές του κοινωνικού γίνεσθαι κυρίως όπως πραγματοποιούνται μέσω της λεκτικής αλληλόδρασης. Για το λόγο αυτό, δίνει ιδιαίτερη έμφαση στα «φυσικά δεδομένα» και την ανάλυση τους (βλ. σχετικά Bohnsack, 2000, Knoblauch, 2003).

<sup>111</sup> Το ερμηνευτικό παράδειγμα αναφέρεται στην ερμηνεία που δίνουν οι ίδιοι οι δράστες στο κοινωνικό γίνεσθαι, ενώ το κανονιστικό παράδειγμα θεωρεί μονοσήμαντη τη σχέση μεταξύ κοινωνικών κανόνων και κοινωνικής δράσης με την έννοια αίτιου- αιτιατού (βλ. σχετικά Meuser, 2003, Marotzki, 1999b, Cohen / Manion, 1997).



τους<sup>112</sup>, υπάρχει στοιχειώδης τυπική γνώση της καθημερινότητας, η οποία μεταφέρεται μέσω της καθημερινής λόγου. Τα μέλη μιας κοινωνίας έχουν συγκεκριμένη άποψη για τα συνηθισμένα γεγονότα και τη συνήθη διαμόρφωσή τους και αναμένουν συγκεκριμένη συμπεριφορά από τα μεμονωμένα μέλη, προκειμένου να διατηρηθεί η κοινωνική συλλογικότητα και να εξασφαλιστεί «η σφαίρα» ατομικών δυνατοτήτων δράσης (Schütze, 2002). Ο Alfred Schütz διακρίνει μεταξύ δύο ειδών «κινήτρων» (Motiv) δράσης. Με το κίνητρο «για – να» (Um-zu) προσδιορίζει τον προσανατολισμό της δράσης σε ένα μελλοντικό γεγονός, ενώ με το κίνητρο «διότι» (Weil) προσδιορίζει την αναφορά σε ένα παρελθοντικό γεγονός. Αυτός ο διαχωρισμός βοηθάει προκειμένου να γίνει κατανοητή η βιογραφική εμπειρία και η βιογραφική δράση, διότι εξηγούνται οι πράξεις σε σχέση με τη βιογραφική πορεία (Bohnsack, 2000, Kontos, 2001).

Η κατανόηση, η ενσυναίσθηση (Nachvollzug) και η ανάλυση μιας διαδικασίας είναι ο τομέας της ερμηνευτικής, η οποία χαρακτηρίζει ένα ευρύ πεδίο διαφορετικών φιλοσοφικών επιδιώξεων και μεθοδολογιών, που αναπτύχθηκε αρχικά για την κατανόηση κειμένων, αλλά μετά εξελίχθηκε και στην ανάλυση των προϊόντων κάθε μορφής αλληλόδρασης (τέχνη, θρησκεία, συζήτηση κλπ.), (Koller, 2003, Reichertz, 2003a). Ο Jürgen Habermas, ο οποίος εισήγαγε, τη δεκαετία του 1970, την ερμηνευτική στις κοινωνικές επιστήμες<sup>113</sup> αναφέρεται κυρίως στην κατανόηση του ψυχικά ασυνείδητου μέσω της ερμηνείας των γλωσσικών σημείων. Για τον Habermas, η κατανόηση και η εξήγηση συμπίπτουν και αναφέρει ότι η ερμηνευτική ασχολείται με την ερμηνεία, μόνο όταν αποτυγχάνουν τα φυσιολογικά μέσα της κατανόησης σε κάποια προβληματικά αποσπάσματα της ζωής ή όταν βεβαιότητες του πολιτισμικού υποβάθρου

---

<sup>112</sup> Μία κεντρική θεωρητική σύλληψη προκειμένου να μπορεί να ερευνηθεί η ρευστή φύση της σύγχρονης πραγματικότητας είναι ο όρος «κοινωνικοί κόσμοι», όπως χρησιμοποιήθηκε από τη Σχολή του Σικάγου και αναπτύχθηκε αργότερα από τη συμβολική αλληλόδραση και κυρίως από τον Anselm Strauss (Schütze, 2002). «Οι κοινωνικοί κόσμοι είναι η έκφραση μίας ετερογενούς (πλουραλιστικής) και μεταβαλλόμενης πολύπλοκης κοινωνίας καθώς και των ποικίλων και γρήγορα μεταβαλλόμενων αναγκών προσανατολισμού των ανθρώπων της» (Schütze, 2002:59). Οι «κοινωνικοί κόσμοι» είναι θεματικά πιο επικεντρωμένοι, εξειδικευμένοι και ευέλικτοι απ' ό,τι οι εθνικές και οι τοπικές κοινωνίες και με το να συμπεριλαμβάνουν διαφορετικούς ανθρώπους ως φορείς γνώσεων και επικοινωνιακά συμμετέχοντες, ξεφεύγουν από τον τοπικό και αποκτούν ευρύτερο ή και παγκόσμιο χαρακτήρα. Ως παραδείγματα μπορούν να αναφερθούν ο κοινωνικός κόσμος της τέχνης, ο κοινωνικός κόσμος της επεξεργασίας του προβληματισμού του θέματος του αλκοολισμού, ο κοινωνικός κόσμος της βιομηχανίας των υπολογιστών κ.α. (Schütze, 2002).

<sup>113</sup> Ο Wilhelm Dilthey (1833-1911) θεωρείται ο κύριος εισηγητής της κατανόησης της ανθρώπινης συμπεριφοράς λιγότερο από ψυχολογική και περισσότερο από ερμηνευτική σκοπιά. Βασική του θέση υπήρξε ότι μέσω της κατανόησης προσεγγίζεται κάθε πνευματικό δημιούργημα είτε πρόκειται για ένα μουσικό κομμάτι είτε για ένα γραπτό πόνημα (Baacke/ Sander, 1999).

σπάζουν (Bohnsack 2000). Η πρώτη κατανόηση ενός κειμένου προέρχεται από την ήδη υπάρχουσα γνώση. Το ίδιο το κείμενο δίνει ερεθίσματα που οδηγούν στην αναζήτηση περαιτέρω πληροφοριών και σε στοχασμό. Αυτή η διαδικασία επαναλαμβάνεται τόσο συχνά, ώσπου να δημιουργηθεί μία ξεκάθαρη εικόνα του νοήματος. Αυτό χαρακτηρίζεται ως «ερμηνευτικός κύκλος Ι». Κατά τον «ερμηνευτικό κύκλο ΙΙ», τα μεμονωμένα στοιχεία είναι κατανοητά μόνο μέσω της γενικής τους σχέσης και το σύνολο προκύπτει πάλι μόνο μέσω των τμημάτων. Και αυτή η διαδικασία κινείται κυκλικά: η «ακατανόητη» μονάδα γίνεται κατανοητή μέσω του συνόλου και αντίστροφα. Η ανάπτυξη της υπόθεσης συναρτάται με το χώρο και το χρόνο και δεν ισχύει γενικά, όπως θ' απαιτούσε μία θετικά προσανατολισμένη επιστημονική θέση (Lamnek, 1988, στο Hirzinger, 1991)<sup>114</sup>.

Για την αναδόμηση της κοινωνικής πραγματικότητας πρέπει να γίνει διάκριση μεταξύ του μεθοδολογικού επιπέδου και της ερευνητικής πράξης. Η φαινομενολογία και η ερμηνευτική ανήκουν στο πρώτο, δηλαδή ανήκουν στη μη κανονιστική μεθοδολογία που εξελίσσεται βασιζόμενη στην αναδόμηση των διαδικασιών της αναγνώρισης της καθημερινότητας και της ανάλυσης των. Σ' ό,τι αφορά την αναδόμηση στο επίπεδο της ερευνητικής πράξης αυτό εμπίπτει στην παράδοση της Σχολής του Σικάγου και κυρίως στην θεωρία που εφηύραν οι Glaser και Strauss (1967), γνωστή ως Grounded Theory (θεωρία βασισμένη σε εμπειρική έρευνα ή ποιοτική μέθοδος που θεμελιώνεται σε εμπειρικά δεδομένα) (Bohnsack, 2000), η οποία είναι η πλέον συστηματικοποιημένη μέθοδος στην εμπειρική ποιοτική κοινωνική έρευνα (Kontos, 2001).

Οι Glaser και Strauss (1967), κατά την έρευνα τους σχετικά με την προσμονή και την συνειδητοποίηση του θανάτου, επικεντρώθηκαν στην προσπάθεια να δημιουργήσουν μια θεωρία, η οποία να βασίζεται στην συστηματοποίηση των αρχών της ποιοτικής έρευνας

---

<sup>114</sup> Ο Ulrich Oevermann τη δεκαετία του 1970 εισήγαγε τη μέθοδο της «αντικειμενικής ερμηνευτικής», η οποία συνδέει δύο μεθοδολογικές και θεωρητικές κατευθύνσεις. Η πρώτη αφορά τον προσανατολισμό των κοινωνικών επιστημών στην παράδοση των φυσικών επιστημών, κατά την οποία οι πράξεις διαχωρίζονται από την έννοια. Η δεύτερη αφορά την παραδοσιακή ερμηνευτική, σύμφωνα με την οποία η πράξη συνδέεται με την υποκειμενική έννοια. Η «αντικειμενική ερμηνευτική» προσπαθεί να βρει το «λανθάνον νόημα» (latenter Sinn) δηλαδή ενδιαφέρεται πρώτιστα, όχι γι' αυτό που αποσκοπούσε να εκφράσει το άτομο, αλλά γι' αυτό που εξέφρασε, αυτό που καταγράφηκε. Το αντικείμενο της ανάλυσης είναι η αντικειμενική πραγματικότητα που αναφαίνεται από τα κείμενα ανεξάρτητα από την πρόθεση του υποκειμένου (Bohnsack, 2000, Wohlrab- Sahr, 2003, βλ. και υποσημείωση 106).

και ταυτόχρονα να απελευθερώνει την ποιοτική έρευνα από την υποψία της υποκειμενικότητας.

Ο Anselm Strauss προερχόταν από το Πανεπιστήμιο του Σικάγου, που διακρίνεται για την πολύχρονη και ισχυρή παράδοση στην ποιοτική έρευνα. Επηρεάστηκε από Ιντερακτιονιστές και Πραγματιστές όπως ο Robert E. Park, ο W. I. Thomas, ο John Dewey, ο G.H. Mead, ο Everett Hughes και ο Herbert Blumer.

Ο Barney Glaser προέρχεται από το Πανεπιστήμιο Columbia και επηρεάστηκε ιδιαίτερα από τον Paul Lazarfeld ο οποίος θεωρείται ανανεωτής των ποσοτικών μεθόδων. Όταν ο Barney Glaser ασχολήθηκε αργότερα με τις ποιοτικές μεθόδους, αναγνώρισε την ανάγκη ύπαρξης μιας σειράς διαδικασιών, ώστε να ελέγχονται οι υποθέσεις που προκύπτουν κατά την ερευνητική διαδικασία (Strauss/ Corbin, 1990/ 1996).

Οι τεχνικές της Grounded Theory μπορούν να χρησιμοποιηθούν με σκοπό τη δημιουργία ενός μοντέλου ή μιας θεωρίας εκεί, όπου η σύνθετη κοινωνική πραγματικότητα δε μπορεί να κατανοηθεί μόνο μέσω αριθμών. Η Grounded Theory εφαρμόζεται κατά το συσχετισμό πράξεων ή εννοιών που μεταδίδονται μέσω της γλώσσας (Corbin, 2003, Strauss/ Corbin, 1990/ 1996).

Η Grounded Theory αντλεί το θεωρητικό της υπόβαθρο από τον πραγματισμό και τη συμβολική αλληλόδραση (βλ. υποσημείωση 109) παίρνοντας απ' αυτή κυρίως δύο βασικές αρχές. Η πρώτη είναι η αρχή της αλλαγής. Τα φαινόμενα αλλάζουν συνεχώς, αναλόγως των συνθηκών που επικρατούν και έτσι ήταν σημαντικό να ενσωματωθεί αυτή η διαδικασία μέσα στη μέθοδο. Η δεύτερη αρχή είναι η ξεκάθαρη θέση στο θέμα του ντετερμινισμού. Απορρίπτονται οι ακραίες θέσεις και θεωρείται ότι τα υποκείμενα έχουν τον τρόπο, αν και δεν γίνεται πάντα χρήση του, να ελέγχουν τη μοίρα τους, με την αντίδραση τους και σύμφωνα με εναλλακτικές λύσεις που προσφέρονται (Corbin/ Strauss, 1990).

Έτσι η Grounded Theory δεν επιζητά μόνο να αποκαλύψει τις κοινωνικές συνθήκες δράσης, αλλά επίσης να προσδιορίσει, πώς τα υπό έρευνα υποκείμενα, αντιδρούν ενεργά σ' αυτές τις συνθήκες και στις συνέπειες των πράξεών τους. Το υλικό μπορεί να προέρχεται από διάφορες πηγές δηλαδή συνεντεύξεις, παρατήρηση, κυβερνητικά έγγραφα, κασέτες, βίντεο, γράμματα, βιβλία κι οτιδήποτε θα φώτιζε το υπό έρευνα φαινόμενο (Glaser\Strauss 1967).

Προϋπόθεση στην Grounded Theory θεωρείται η έρευνα πεδίου και ο ερευνητής πρέπει να είναι όσο το δυνατόν ανοιχτός σε απόψεις. Η θεωρία του πρέπει να συνάγεται από τα δεδομένα και να έχει άμεση σχέση με την κοινωνική πραγματικότητα, με ένα πραγματικό ερευνητικό πεδίο (Corbin, 2003, Strauss/ Corbin, 1990/ 1996, βλ. σχετικά, Schütze, 1987).

Σύμφωνα με την Grounded Theory, δεν επιβεβαιώνονται ή απορρίπτονται προϋπάρχουσες θεωρίες ή υποθέσεις, αλλά ανακαλύπτονται θεωρίες και υποθέσεις με βάση το εμπειρικό υλικό. Κατά τους Glaser και Strauss (1967) η θεωρία κατ' αυτό τον τρόπο είναι κατανοητή τόσο από τον επιστήμονα όσο και από τον μη ειδικό, διότι προκύπτει από την εμπειρία. Οι περιπτώσεις που ερευνώνται, επιλέγονται με βάση τη μέγιστη ή ελάχιστη διαφοροποίηση (maximum/ minimum diversity)<sup>115</sup> και πρέπει να αιτιολογούνται θεωρητικά (theoretical sampling)<sup>116</sup>. Επιπλέον, μία ξεπερασμένη θεωρία μπορεί να αντικατασταθεί με μία καλύτερη, αλλά όχι με τη διάψευση της. Αυτό στηρίζεται στην ύπαρξη μίας αδιάσπαστης σχέσης μεταξύ θεωρίας και παρατήρησης ή θεωρίας και εμπειρίας.

Διακρίνονται τρεις φάσεις στη δημιουργία της θεωρίας, σύμφωνα με τη μέθοδο της Grounded Theory (Glaser/ Strauss, 1967) και τη συστηματοποίησή της μεταγενέστερα από τους Strauss και Corbin<sup>117</sup> (1990/96, βλ. σχετικά Corbin/ Strauss, 1991, Kontos, 2001).

1) Συλλογή υλικού (Input): Η συλλογή του υλικού και η ανάλυσή του είναι αλληλοσχετιζόμενες διαδικασίες. Είναι απαραίτητο ν' αρχίσει η ανάλυση ταυτόχρονα με τη συλλογή του υλικού, διότι θα κατευθύνει τις επόμενες συνεντεύξεις και παρατηρήσεις και θα επεκτείνει τη διαδικασία της έρευνας, ώστε να συμπεριλάβει όλες τις πιθανές σχετικές απόψεις, μόλις αυτές προκύψουν. Γι' αυτό το λόγο, όπως ήδη αναφέρθηκε,

---

<sup>115</sup> Ο σύγκριση ομοίων ή αντίθετων περιπτώσεων βοηθάει τον ερευνητή στην ανακάλυψη νέων κατηγοριών, στον έλεγχο της θεωρητικής σχετικότητας των δεδομένων, καθώς και στην κάλυψη όλων των παραμέτρων, βαθμίδων, τύπων, παραλλαγών, σχέσεων κλπ. των περιπτώσεων. Όλα τα προαναφερθέντα θεωρούνται αναγκαία για την τελειοποίηση της θεωρίας (Glaser/ Strauss, 1967).

<sup>116</sup> «Η θεωρητική δειγματοληψία (theoretical sampling) είναι η διαδικασία συλλογής υλικού για τη δημιουργία θεωρίας, σύμφωνα με την οποία ο αναλυτής συνδυαστικά συλλέγει, κωδικοποιεί, αναλύει τα δεδομένα και αποφασίζει, ποια δεδομένα να συλλέξει στη συνέχεια, καθώς και πού να τα βρει, με σκοπό την ανάπτυξη της θεωρίας καθώς ανακλύπει» (Glaser/ Strauss, 1967:45).

<sup>117</sup> Ο Glaser (1992, στο Kontos, 2001), διαχωρίζοντας τη θέση του από τους Strauss και Corbin, άσκησε κριτική θεωρώντας ότι η θεωρία πρέπει να προκύπτει κατευθείαν από το υλικό, το οποίο δε πρέπει να εντάσσεται σε προκατασκευασμένες κατηγορίες (βλ. σχετικά και Gibson, 2000).

επιλέγονται περιπτώσεις που διαφέρουν ελάχιστα ή μέγιστα, διότι τόσο το όμοιο όσο και το αντίθετο βοηθούν τον ερευνητή να καταλήξει σε συμπεράσματα. Σ' αυτό κυρίως βασίζεται η αποτελεσματικότητα της θεωρίας κι αυτό είναι που επιτρέπει να θεμελιωθεί η θεωρία στην κοινωνική πραγματικότητα. Η έρευνα οδηγεί τον ερευνητή, γι' αυτό κι η μέθοδος αυτή είναι ερευνητική μέθοδος ανακάλυψης ( Glaser / Strauss 1967). Κάθε έννοια δικαιούται να μπει στη θεωρία, όταν κατ' επανάληψη είναι παρούσα, σε κάθε συνέντευξη, ντοκουμέντο, παρατήρηση ή αντίστοιχα είναι απύσα οπότε οι λόγοι πρέπει να αναζητηθούν. Αυτό είναι και μία εξασφάλιση έναντι των ενδεχομένων προκαταλήψεων του συνεντευκτή. Μία συγκεκριμένη έννοια, αν δεν επαναλαμβάνεται, απορρίπτεται (Strauss/ Corbin, 1990/ 1996).

2) Κωδικοποίηση (Coding): Οι θεωρίες δε μπορούν να αναπτυχθούν με τα πραγματικά δεδομένα αυτά καθαυτά, παρά μόνο με τη συγκέντρωση γενικών συλλήψεων, εννοιών (conceptualizations), κάτω από μία συγκεκριμένη ετικέτα-κατηγορία (open coding). Αυτές οι έννοιες (concepts), όσο η ανάλυση προχωρεί στην Grounded Theory, βασιζόμενη σε συγκρίσεις για ομοιότητες και διαφορές (axial coding), γίνονται πιο αφηρημένες. Όσο πιο αφηρημένες οι έννοιες τόσο ευρύτερη η εφαρμογή της θεωρίας. Μετά την ανοιχτή κωδικοποίηση και την αξονική κωδικοποίηση, όπου συγκρίνονται οι κατηγορίες με τις υποκατηγορίες και αυτές οι σχέσεις ελέγχονται σε σύγκριση με τα δεδομένα, αρχίζει η επιλεκτική κωδικοποίηση (selective coding), δηλ. η αναζήτηση πυρηνικών κατηγοριών (core-categories). Αυτές οι κατηγορίες προκύπτουν από μόνες τους στη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας. Τελικός σκοπός, η συγκριτική ανάλυση (comparative analysis) συγκεκριμένων μεμονωμένων κατηγοριών. Οι υποθέσεις που θα προκύψουν, θα ελεγχθούν ξανά στο πεδίο και θα αναθεωρηθούν, όπου αυτό είναι απαραίτητο. Η μεταφορά από τα δεδομένα στη θεωρία, συντελείται με την απαγωγική<sup>118</sup>

---

<sup>118</sup> Η λογική διαδικασία που χρησιμοποιείται με σκοπό την ανακάλυψη νέας γνώσης και τη διατύπωση νέων εννοιών δεν είναι ούτε παραγωγική (deductive), ούτε επαγωγική (inductive), αλλά αποτελεί μία τρίτη μορφή εξαγωγής λογικών συμπερασμάτων γνωστή ως απαγωγική (abductive). Ο όρος εισήχθη από τον Charles Sanders Peirce (1837-1914), ο οποίος χρησιμοποίησε το κλασικό πλέον παράδειγμα με τα φασόλια προκειμένου να δείξει τη διαφορά μεταξύ των τριών λογικών διαδικασιών.

α. Παραγωγική λογική:

Κανόνας: Όλα τα φασόλια από αυτό το σακί είναι άσπρα.

Περίπτωση: Αυτά τα φασόλια είναι από αυτό το σακί.

Αποτέλεσμα: Αυτά τα φασόλια είναι άσπρα.

β. Επαγωγική λογική:

(abduktive) διαδικασία, κατά την οποία το εμπειρικό υλικό συσχετίζεται με θεωρητικές έννοιες (Dausien 1996). Εδώ, σημαντικό ρόλο παίζει η θεωρητική ευαισθησία του ερευνητή, ο οποίος επιλέγει από την πληθώρα των δεδομένων και συγκρίνει μόνο όσα έχουν σχέση με το αντικείμενο της έρευνας (Glaser\Strauss 1967).

3) Κορεσμός (Saturierung): όταν δεν προστίθεται τίποτε καινούριο στις ήδη υπάρχουσες σημειώσεις.

Μία Grounded Theory μπορεί να αναπαραχθεί υπό τη στενή έννοια, ότι είναι επαληθεύσιμη. Αντίθετα όμως με τις φυσικές επιστήμες, στις κοινωνικές επιστήμες είναι απίθανο να μπορεί να αναπαραχθεί το ακριβές πλαίσιο της αρχικής μελέτης. Όταν ελέγχονται υποθέσεις που προέρχονται από προτάσεις μιας Grounded Theory, ο ερευνητής πρέπει να εξειδικεύσει τις συνθήκες υπό τις οποίες ελέγχθηκαν οι υποθέσεις. Σε περίπτωση που γίνει αναπαραγωγή με τις ίδιες, όσο το δυνατόν, συνθήκες και παρουσιαστούν οποιεσδήποτε διαφορές, γίνεται επεξεργασία και επανεξέταση των δεδομένων και της ταυτότητας των συνθηκών της κάθε περίπτωσης. Αν η αρχική θεωρία παραλείπει να λάβει υπόψη παραλλαγές μέσω πρόσθετης έρευνας, αυτές οι καινούριες εξειδικεύσεις μπορούν να προστεθούν, ως τροποποιήσεις στην αρχική διατύπωση. Κατά τη γενίκευση σε ευρύτερο πληθυσμό προσπαθούμε να εξειδικεύσουμε,

---

Περίπτωση: Αυτά τα φασόλια είναι από αυτό το σακί.

Αποτέλεσμα: Αυτά τα φασόλια είναι άσπρα.

Κανόνας: Όλα τα φασόλια από αυτό το σακί είναι άσπρα.

γ. Απαγωγική λογική:

Κανόνας: Όλα τα φασόλια από αυτό το σακί είναι άσπρα.

Αποτέλεσμα: Αυτά τα φασόλια είναι άσπρα.

Περίπτωση: Αυτά τα φασόλια είναι από αυτό το σακί.

Η απαγωγική λογική γνωστή και ως «υποθετικό συμπέρασμα» (hypothetisches Schlussfolgern), βοηθάει να προσεγγιστεί μία ασυνήθιστη κατάσταση για την οποία υπάρχει η υπόθεση ότι αποτελεί μία περίπτωση από ένα γενικότερο κανόνα. Η υπόθεση αυτή είναι αβέβαιη και τα αποτελέσματά της θα πρέπει να επανεξεταστούν μέσω της παραγωγής, διότι σύμφωνα με το προηγούμενο παράδειγμα (γ.) τα φασόλια θα μπορούσαν να προέρχονται από ένα άλλο σακί. Διακρίνονται δύο ερευνητικές διαδικασίες για τη δημιουργία ενός υποθετικού συμπεράσματος. Σύμφωνα με την πρώτη ήδη γνωστοί κανόνες επεκτείνονται σε νέα ερευνητικά αντικείμενα. Αυτή η διαδικασία ονομάζεται «ποιοτική επαγωγή». Σύμφωνα με τη δεύτερη ο ερευνητής προκειμένου να εξηγήσει ένα απρόσμενο φαινόμενο δημιουργεί μία καινούρια κατηγορία ή ένα νέο κανόνα. Αυτή η διαδικασία ονομάζεται «απαγωγή». Δηλαδή σύμφωνα με την απαγωγή γίνονται υποθέσεις για ένα νέο γενικό κανόνα, ο οποίος θα μπορούσε να εξηγήσει ένα απροσδόκητο φαινόμενο (Kelle/ Kluge, 1999, Reichertz, 2003b). «Η απαγωγή είναι μία διανοητική διαδικασία, μία πνευματική πράξη, ένα άλμα του μυαλού, που συνδέει αυτά για τα οποία ποτέ δεν θα σκεφτόταν κανείς ότι συνδέονται. Οι απαγωγές συμβαίνουν, προκύπτουν απροσδόκητα ως μία αστραπή (“flash”）」 (Reichertz, 2003b:13).

με την έννοια, ότι υπό συγκεκριμένες συνθήκες οδηγούμαστε σε συγκεκριμένα αποτελέσματα (Strauss/ Corbin, 1990/ 1996).

Η βιογραφική μέθοδος<sup>119</sup> μοιράζεται τις ίδιες επιστημολογικές αρχές και παίρνει από την Grounded Theory την έννοια της θεωρητικής δειγματοληψίας (theoretical sampling), της αντιπαραθετικής σύγκρισης και του θεωρητικού κορεσμού (Schütze, 1987). Η βιογραφική μέθοδος θέτει όμως περισσότερες θεωρητικές προϋποθέσεις τόσο για τη συλλογή του υλικού όσο και για την κωδικοποίηση του<sup>120</sup>.

Σε αντίθεση με τις μελέτες των Glaser/ Strauss, οι οποίες στοχεύουν στην ανάλυση στρατηγικών δράσης (Handlungsstrategien) σ' ένα συγκεκριμένο πεδίο αλληλόδρασης (Interaktionsfeld), η αφηγηματική ιστορία ζωής δεν είναι ένα άθροισμα ακολουθιών δράσης (Handlungssequenzen) πάνω σ' ένα βιογραφικό χρονικό άξονα, αλλά έχει την δική της λογική «της αυτοβιογραφικής αναδόμησης». Ένα κινηματογραφικό έργο είναι περισσότερο από το άθροισμα των σκηνών του (Dausien 1996).

Η βιογραφική μέθοδος θα μπορούσε να θεωρηθεί εξέλιξη της Grounded Theory στον τομέα των βιογραφικών ερευνών (βλ. σχετικά Kontos, 2001).

Ανακεφαλαιώνοντας, η μέθοδος της αυτοβιογραφικής/ αφηγηματικής συνέντευξης αντλεί το θεωρητικό της υπόβαθρο από τη συμβολική αλληλόδραση, τον πραγματισμό, την ανάλυση της συνομιλίας, τη φαινομενολογία, την ερμηνευτική και την Grounded Theory (βλ. σχ. και Apitsch/ Inowlocki, 2000, Schütze, 1987, 1999).

### **A.3. Η μέθοδος της αυτοβιογραφικής / αφηγηματικής συνέντευξης**

Η αφηγηματική συνέντευξη είναι μία ιδιαίτερη μορφή αυθόρμητης (ad hoc) ανοιχτής, σε βάθος συνέντευξης και συνήθως ταυτίζεται με την αυτοβιογραφική αφηγηματική συνέντευξη. Βασίζεται στην υπόθεση, ότι κάθε άτομο διαθέτει την ικανότητα της αφήγησης<sup>121</sup>. Στόχος της αφηγηματικής συνέντευξης είναι η αναδόμηση της

---

<sup>119</sup> Οι σημαντικότεροι ερευνητές της βιογραφικής μεθόδου (Fritz Schütze, Gerhard Riemann, Christa Hoffman –Riem, Wolfram Fischer- Rosenthal κ.α., έχουν επηρεαστεί είτε μέσω της εργασίας τους είτε μέσω της φιλίας τους από τον Anselm Strauss (Apitsch-Inowlocki 2000).

<sup>120</sup> Για τις διαφορές μεταξύ της βιογραφικής μεθόδου και της Grounded Theory βλ. σχετικά Kontos, 2001.

<sup>121</sup> Έχει αποδειχθεί ερευνητικά ότι ακόμη και παιδιά ηλικίας δέκα έως δώδεκα ετών μπορούν να διηγηθούν τη ζωή τους (Habermas/ Paha, 2001, Krüger / Grunert, 2001). Σύμφωνα με τον Bruner (2004) η στέριση της αφηγηματικής ικανότητας (νευρολογικές διαταραχές όπως το σύνδρομο Korsakov ή η δυσαφηγησία

συσσωρευμένης εμπειρίας (Erfahrungsaufschichtung) και κατά συνέπεια των κοινωνικών διαδικασιών<sup>122</sup> καθώς και η ανάλυσή τους, προκειμένου «να ανακαλυφθούν νέες διαδικασίες ή όψεις διαδικασιών στην κοινωνική πραγματικότητα» (Schütze 1987: 245)<sup>123</sup>. Αυτό επιτυγχάνεται με τη λεπτομερή καταγραφή του συνήθως μαγνητοφωνημένου κειμένου και τη σε βάθος (εξαντλητική) ανάλυσή του (Schütze 1987).

Η τεχνική έγκειται στο ότι ο ερωτώμενος διηγείται ελεύθερα ιστορίες, που έζησε ο ίδιος και είναι κατάλληλη κυρίως όταν πρόκειται να ερευνηθούν υποκειμενικές εννοιολογικές δομές (subjektive Sinnstrukturen), οι οποίες είναι δύσκολα να εξεταστούν μέσω κλειστών κατευθυνόμενων ερωτήσεων (Mayring, 1990/1999), όπως για παράδειγμα, πώς αναπτύσσεται η διγλωσσία, η ακαδημαϊκή γλώσσα ή πώς δομείται η ταυτότητα ενός ατόμου (βλ. σχετικά Μπερζαμάνη-Τσακίρη, 2001, υπό έκδοση).

Υπάρχουν τέσσερις διαφορετικές δυνατότητες χρησιμοποίησης της αφηγηματικής συνέντευξης Schütze (1977, στο Hirzinger 1991).

1. Έρευνες πεδίου αλληλεπίδρασης (Interaktionsfeldstudien), π.χ. κοινωνιολογικές έρευνες σε κοινότητες.
2. Αφηγηματική συνέντευξη ειδικών (Experteninterview): Χρησιμοποιείται για την προσέγγιση ενός τμήματος του πεδίου αλληλεπίδρασης, όπως το αντιλαμβάνονται οι ειδικοί.
3. Ανάλυση περασμάτων από ένα βιογραφικό στάδιο στο άλλο (Statuspassagen): Αφορά κυρίως εκπαιδευτικές και επαγγελματικές σταδιοδρομίες, καθώς και βιογραφικές πορείες προς το κοινωνικό περιθώριο (η πορεία προς τον αλκοολισμό).

---

(dysnarrativa)) οδηγεί στην απώλεια της αίσθησης του εαυτού και του άλλου, γιατί ο εαυτός στο βάθος είναι σχεσιακός και εκφράζει την κουλτούρα στην οποία ανατρέφεται.

<sup>122</sup> Το άτομο, σ' ένα πεδίο αλληλόδρασης, εμπλέκεται βαθιά με το συλλογικό κοινωνικό γίνεσθαι, τόσο μέσω της δράσης του, όσο και μέσω της πρόσληψής του των κοινωνικών αλλαγών (Alheit, 2002, Schütze 1987).

<sup>123</sup> Στη βιογραφική έρευνα χρησιμοποιείται η απαγωγική λογική (abduktive Forschungslogik). Στην αρχή υπάρχει μία ασαφής εικόνα θεωρητικής σχέσης μεταξύ του υπό έρευνα προβλήματος και διαδικαστικών μηχανισμών ή σχέσεων. Στη συνέχεια μέσω της προσέγγισης του εμπειρικού υλικού αρχίζουν και σχηματίζονται ειδικές σχέσεις μεταξύ των περιπτώσεων (ατομικών ή συλλογικών) και τελικά προκύπτουν συγκεκριμένες θεωρητικές διαστάσεις. Η αρχική εικόνα συγκεκριμενοποιείται, αλλάζει, διαφοροποιείται και σχηματίζονται νέα κριτήρια επιλογής των καινούριων περιπτώσεων, προκειμένου να δημιουργηθεί η θεωρία. Οι υπάρχουσες θεωρίες- μερικές φορές καλά εγκαθιδρυμένες- σχετικά με το υπό έρευνα αντικείμενο λαμβάνονται υπόψη μόνο όταν επιβεβαιώνονται από τα νέα εμπειρικά δεδομένα (Schütze, 1987).



4. Ανάλυση βιογραφικών δομών: Η έρευνα επικεντρώνεται στην ανάδειξη ενός γενικευμένου συγκριτικού υποδείγματος, για να μπορεί να γίνουν αντιληπτές βιογραφικές δομές σε εξειδικευμένες καταστάσεις. Αφορά τόσο ολικές βιογραφικές πορείες, όσο και βιογραφικά αποσπάσματα, όπως φυσικές καταστροφές, μετανάστευση κλπ.

Στην αυτοβιογραφική/ αφηγηματική συνέντευξη, τις αρχές οργάνωσης της βιογραφικής αναδόμησης της εμπειρίας αποτελούν: α) οι υποχρεώσεις / δεσμεύσεις (Zugzwänge) της αφήγησης και β) τα γνωστικά σχήματα (Kognitive Figuren), (Schütze, 1984).

α) Στην αυθόρμητη διήγηση (Stegreiferzählung) αναφέρει ο Schütze (1977, στο Bohnsack 2000), εμπλέκεται ο αφηγητής (από το γεγονός ότι δε μπορεί ν' αντικατοπτρίσει την διήγηση του, παρά μόνο διαισθητικά να την εκτελέσει), σε υποχρεώσεις/ δεσμεύσεις (Zugzwänge) εξ αιτίας της αυτοεξέλιξης (Selbstläufigkeit) της διαδικασίας της διήγησης (Erzählvorgang). Αυτέ οι δεσμεύσεις δε μπορούν να παραβιαστούν αυθαίρετα, χωρίς να δημιουργηθούν κενά ή ακατάληπτα τμήματα (Bohnsack, 2000, Schütze, 1984).

Κάθε γεγονός άξιο να αναφερθεί εμπεριέχει ειδικά χαρακτηριστικά. Κατέχει μια προϊστορία καθώς και μια ιστορία από διαδοχικές εντυπώσεις. Αν ο αφηγητής επιθυμεί να παρουσιάσει την ειδική φύση του γεγονότος, αισθάνεται αναγκασμένος να αναπτύξει ένα σχεδιασμό του γεγονότος και να ολοκληρώσει τη μορφή του (Gestaltschliessungszwang- υποχρέωση ολοκλήρωσης της μορφής). Παράλληλα, αισθάνεται την πίεση να διηγηθεί μόνο τα απαραίτητα, ώστε να προκύπτει το κύριο σημείο της ιστορίας, διότι η ικανότητα συγκέντρωσης τόσο του αφηγητή όσο και του ακροατή είναι περιορισμένη (Kondensierungszwang- υποχρέωση συμπύκνωσης). Όμως, πρέπει να δίνονται τόσες λεπτομέρειες, ώστε η ροή των γεγονότων να γίνεται κατανοητή και από τον μη γνώστη ακροατή (Detaillierungszwang- υποχρέωση παράθεσης λεπτομερειών), (Schütze, 1984,1987).

β) «Γνωστικά σχήματα είναι οι αρχές διάταξης της απεικόνισης της συνοψιζόμενης εμπειρίας» („Kognitive Figuren sind die Ordnungsprinzipien, der darstellungsmäßigen Erfahrungsrekapitulation“, Schütze, 1984:80), της αυθόρμητης διήγησης, με τα οποία συνδέονται τα εξής τέσσερα φαινόμενα:

1. Η σχέση μεταξύ του φορέα της βιογραφίας και των φορέων των γεγονότων, ως γνωστικό σχήμα της αυτοβιογραφικής διήγησης

Είναι αδύνατο να παρουσιαστεί μία ιστορία ζωής χωρίς να εισαχθεί ο δράστης στην ιστορία ή χωρίς να συμπεριληφθούν σημαντικά για τη βιογραφία πρόσωπα, όπως είναι οι γονείς, τα αδέρφια, τα παιδιά κλπ., χωρίς να υποδηλωθεί το δίκτυο σχέσεων μεταξύ των φορέων της βιογραφίας και άλλων πρωταγωνιστών, όπως οικογένεια, οργανισμοί, ομάδες, κοινωνικά κινήματα. Στο δικό μας πολιτισμικό κύκλο συνήθως, η ιστορία της ζωής αρχίζει με την ένταξη στο σχολείο. Οι προγενέστερες αναμνήσεις συχνά είναι από δεύτερο χέρι. Αυτό θα μπορούσε να σημαίνει, ότι η εσωτερική βιογραφία είναι δυνατόν να εξελιχθεί μόνο μέσα σ' ένα πλαίσιο εξωτερικών κοινωνικών εξελίξεων της πορείας της ζωής.

2. Η σύνδεση των εμπειριών με τα γεγονότα.

Αντικείμενο της αυτοβιογραφικής αφήγησης είναι η ακολουθία των διαφορετικών καταστάσεων τις οποίες βίωσε ο φορέας της βιογραφίας (Schütze, 1984) Ο Schütze (1981, 1984, 1992a, 2000) αναφέρει τέσσερις εμπειρικές στάσεις που έχουν ιδιαίτερη θεωρητική αξία στην εξέλιξη της ιστορίας της ζωής:

- Βιογραφικά σχήματα δράσης (Handlungsschemata von biographischer Relevanz), δηλαδή όλες οι βιογραφικές πορείες, που έχουν σχεδιαστεί από το άτομο και έχουν επίσης πραγματοποιηθεί ή όχι μέσα στο πλαίσιο συγκεκριμένων διαστημάτων ενέργειας, για παράδειγμα η διαδικασία της μετανάστευσης, η επαγγελματική σταδιοδρομία.
- Θεσμικά πρότυπα και προσμονές της βιογραφικής εξέλιξης (Institutionelle Ablaufmuster und –erwartungen des Lebensablaufs): Εδώ συμπεριλαμβάνονται εγκαθιδρυμένα πρότυπα ελέγχου στο κοινωνικό επίπεδο ή ειδικά πρότυπα σε συγκεκριμένες περιοχές. Η οικογένεια, το σχολείο, η εκκλησία κ.α. δημιουργούν ιδεατά πρότυπα του ατομικού βιογραφικού κύκλου, τα οποία βρίσκονται λιγότερο ή περισσότερο σ' αντίθεση με την πραγμάτωση τους (βλ. σχετικά Loch, 1999).

- Εξαρτημένες βιογραφικές τροχιές (Verlaufskurven): Οι εξαρτημένες βιογραφικές τροχιές είναι σε μεγάλο βαθμό ταυτόσημες με περιόδους ζωής κατά τις οποίες κανείς υποφέρει. Αναφέρονται κυρίως σε βιογραφικές περιόδους κατά τις οποίες το υποκείμενο σταδιακά χάνει την ικανότητα να ενεργεί από πρόθεση και παρασύρεται από γεγονότα που είναι πέρα από τις δυνάμεις του και δε μπορεί να ελέγξει. Η εξαρτημένη βιογραφική τροχιά βρίσκεται σε αντίθεση με τα βιογραφικά σχέδια δράσης και μπορεί να αφορά τόσο την ατομική όσο και τη συλλογική βιογραφία<sup>124</sup> (π.χ. πόλεμος, οικονομική κρίση) (βλ. σχετικά Riemann/Schütze, 1991, Schütze 1983, 1987, 1989, 1991, 1994, 1999, 2001b)<sup>125</sup>.
- Διαδικασίες μεταμόρφωσης (Wandlungsprozesse ): Όταν γίνεται απαραίτητη για τον «εσωτερικό κόσμο» του βιογραφικού υποκειμένου η μη αναμενόμενη αναδιοργάνωση των ενεργειών που βασίζονται σε σχέδια δράσης. Το υποκείμενο αντιλαμβάνεται τις διαδικασίες μεταμόρφωσης, ως μία συστηματική αλλαγή των δυνατοτήτων του, της ταυτότητάς του, χωρίς να μπορεί εκ των υστέρων να προσδιορίσει, πότε και πώς προήλθε αυτή η εσωτερική αλλαγή. Διαδικασίες μεταμόρφωσης παρατηρούνται και σε συλλογικές βιογραφίες (π.χ. λήξη πολέμου) (βλ. σχετικά Schütze, 1989, 1991, 1994, 2001b).

3. Το κοινωνικό πλαίσιο (καταστάσεις, επίπεδο ζωής και κοινωνικοί κόσμοι) ως γνωστικό σχήμα.

Το κοινωνικό πλαίσιο είναι το πλαίσιο στο οποίο ο φορέας της βιογραφίας πρέπει να εντάξει τη δική του αφήγηση, αν θέλει να είναι ευλογοφανής. Αυτό γίνεται περιγραφικά και χρησιμοποιούνται δύο διαφορετικοί τρόποι παρουσίασης. Ο πρώτος είναι η δραματική-σκηνική αφήγηση κορύφωσης και ο δεύτερος η συστηματική ή όχι περιγραφή του κοινωνικού πλαισίου και άλλων κοινωνικών διαδικασιών.

<sup>124</sup> «Οι συλλογικές εξαρτημένες βιογραφικές τροχιές είναι κοινωνικά φαινόμενα τα οποία χαρακτηρίζονται από μία μαζική κατάρρευση των προσδοκιών για τον κόσμο και τη ζωή, μία δραματική πτώση και απώλεια των δυνατοτήτων προγραμματισμού του ατόμου και ένα σοβαρό αποπροσανατολισμό των κοινωνικών σχέσεων για πολλά μέλη μιας κοινωνίας. Συνήθως προκαλούν ατομικές εξαρτημένες βιογραφικές τροχιές παρατεταμένης διάρκειας» (Schütze (1991a:192), δηλαδή διαρκούν και μετά τη λήξη της εξαρτημένης βιογραφικής τροχιάς (βλ. σχετικά Schütze, 1989).

<sup>125</sup> Η ιστορία της «Οδύσσειας» αναφέρεται από τον Schütze (1987:226) ως ένα από τα πλέον χαρακτηριστικά παραδείγματα διαγραφής εξαρτημένης βιογραφικής τροχιάς.

#### 4. Ο συνολικός σχεδιασμός της ιστορίας ζωής ως αυθύπαρκτο γνωστικό σχήμα.

Ο αφηγητής οργανώνει τις κύριες γραμμές της αφήγησης, δηλαδή εκτός των προσώπων και των γεγονότων που εισάγει, δημιουργεί και τις σχέσεις μεταξύ ετερογενών εμπειριών και γεγονότων, χωρίς απαραίτητα να γίνεται συνειδητή προσπάθεια. Αυτό συμβαίνει μόνο για τη συγκεκριμένη αφήγηση, με ένα ειδικό τρόπο, ο οποίος περιλαμβάνει τη συνολική ιστορία ζωής, καθώς και την οπτική αφήγησης.

Η μεθοδολογική χρησιμότητα των γνωστικών σχημάτων για τη βιογραφική ανάλυση:

- Οι αυτοβιογραφικές αφηγήσεις χαρακτηρίζονται από τμηματοποίηση της ροής της ανάμνησης και περιγραφή αυτών των τμημάτων μέσα στην αφήγηση. Ο αφηγητής σημειώνει το τέλος και την αρχή αυτών των τμημάτων. Επιπλέον ομαδοποιεί τμήματα και σχηματίζει ενότητες και έτσι εξηγεί πώς προχωρούν ή αλλάζουν οι εξελικτικές δομές της πορείας της ζωής του.
- Ιεράρχηση του υλικού μεταξύ σημαντικών και ασήμαντων γεγονότων.
- Κάθε αφήγηση, εκτός από το καθαρά αφηγηματικό μέρος, έχει και έμμεσες αναφορές σε τμήματα της βιογραφίας που είναι απεικονίσεις κοινωνικών διαδικασιών, χωρίς τις οποίες δεν θα ήταν κατανοητή η εξέλιξη της βιογραφίας.
- Ο αυτοβιογράφος αναφέρεται και στην αλλαγή του εαυτού του. Εκτός της κυρίας διήγησης, γίνεται και χαρακτηρισμός των εκάστοτε εμπειριών, όσον αφορά την συμμετοχή τους στην εξέλιξη της βιογραφίας (Schütze 1984).

Η πραγματικότητα ερμηνεύεται για τον απλό αφηγητή βιογραφικά. Απ' αυτή την άποψη σε κάποιο βαθμό, το ερμηνευτικό πρόβλημα της αποσαφήνισης της σχέσης μεταξύ 'πορείας ζωής' (life course) και 'καταγραφής της ζωής' (life record) αποφεύγεται από τον Schütze. Το αφηγηματικό κείμενο δεν είναι η πραγματικότητα, αλλά δεν υπάρχει κι αμφιβολία ότι η πραγματικότητα περνάει μέσα από το αφηγηματικό κείμενο (Alheit/Dausien, 1985 στο Alheit, 1994).

#### **A.4. Η διενέργεια της αυτοβιογραφικής/ αφηγηματικής συνέντευξης**

Κατά την αφηγηματική συνέντευξη, παρακαλείται ο πληροφοριοδότης να δώσει μία διήγηση, εκ του προχείρου, για την ιστορία ενός συμβάντος, που έζησε ο ίδιος. Ο συνεντευκτής οφείλει σε μία πρώτη συνάντηση να διευκρινίσει το σκοπό της συνέντευξης και να βοηθήσει τον αφηγητή να βρει και εκείνος ένα νόημα προκειμένου να θελήσει να συμμετάσχει. Γι' αυτό το λόγο, επιβάλλεται να δημιουργηθεί η κατάλληλη ατμόσφαιρα ανάμεσα στα εμπλεκόμενα πρόσωπα και να μη ζητηθεί βεβαιωμένα ό,τι έχει σχέση με τη συνέντευξη, καθώς θα δημιουργηθεί η εντύπωση, ότι δεν απαιτείται μία αναλυτική και λεπτομερής παρουσίαση. Επίσης, πρέπει να συζητηθεί και να εξηγηθεί η διαδικασία λήψης της συνέντευξης, ώστε να αποφευχθεί το στοιχείο του αιφνιδιασμού. Επιπλέον, οι ερωτηθέντες έχουν το δικαίωμα να γνωρίζουν τι θα γίνει με το υλικό της συνέντευξης<sup>126</sup>, καθώς κι ότι τα προσωπικά τους στοιχεία θα προστατευθούν, ώστε να μην αναγνωρίζονται τα υποκείμενα σε μία πιθανή δημοσίευση (Alheit 1998, Schütze, 1987).

Σημαντική είναι η δημιουργία εμπιστοσύνης μεταξύ του συνεντευκτή και του αφηγητή. Αυτός που παίρνει τη συνέντευξη είναι ένας ξένος, ενδεχομένως ανήκει σ' άλλη κοινωνική τάξη, ίσως υπάρχουν διαφορές στην ηλικία, το επάγγελμα, τη μόρφωση κ.α. - πολλές φορές δεν είναι εξοικειωμένος με τη ζωή του ερωτώμενου. Ο συνεντευκτής προσκρούει έντονα στους κανόνες της καθημερινής επικοινωνίας. Αρνείται να αποδεχθεί την εναλλαγή στην ομιλία και σε αντίθεση με τις φυσικές καταστάσεις ομιλίας, συχνά θέτει εκ των υστέρων ασυνήθιστες ερωτήσεις, διότι επιμένει στην διευκρίνιση λεπτομερειών, ενδεχομένως θέτει ερωτήσεις που μπορούν να θεωρηθούν αδιάκριτες (Hirzinger 1991). Σύμφωνα με τον Fuchs (1979, στο Alheit/ Berganini, 1998) δεν υπάρχει ίσως κανένας άλλος τρόπος συλλογής δεδομένων, ο οποίος να πλησιάζει τόσο τις κατασκοπευτικές και ανακριτικές πρακτικές. Γι' αυτό το λόγο προκειμένου να δημιουργηθεί μία «ισότιμη» επικοινωνιακή κατάσταση, πρέπει πριν από τη συνέντευξη

---

<sup>126</sup> Όλο και πιο επιτακτική παρουσιάζεται η ανάγκη δημιουργίας μίας δεοντολογίας για τη χρησιμοποίηση αλλά και την επαναχρησιμοποίηση του πρωτογενούς υλικού, για λόγους εξοικονόμησης χρόνου ή για επανεξέταση κάτω από άλλη ερευνητική ματιά, προκειμένου υλικό που δημιουργήθηκε με πολύ κόπο να μην αρχειοθετείται μετά τη πρώτη χρήση, αλλά και να ελαχιστοποιείται ο κίνδυνος κακής χρήσης του υλικού (βλ. σχετικά Kelder, 2005).

(στην πρώτη συνάντηση), να προσεγγιστεί το υποκείμενο μέσω μίας ή της προσωπικής ιστορίας του ερευνητή, ώστε να αμβλυθεί το ύφος της συνέντευξης, ως μία μορφή ανάκρισης ή εξομολόγησης (Alheit/ Berganini,1998).

Αυτό που μπορεί να διηγηθεί κανείς είναι «μία ιστορία από» και όχι μία επαναλαμβανόμενη κατάσταση ή ρουτίνα. Για παράδειγμα δεν μπορώ να διηγηθώ την δουλειά μου ή τη σχέση μου με τους υπολογιστές, αλλά μπορώ να τα περιγράψω. Σε αντίθεση μ' άλλα είδη συνέντευξης δε βασίζεται στη μορφή ερώτηση – απάντηση, αλλά δίνεται ο χρόνος στον πληροφοριοδότη να διηγηθεί ένα συμβάν, χωρίς να διακόπτεται ή να κριτικάρεται. Ο συνεντευκτής είναι απλός ακροατής. Επιβεβαιώνει όμως τη συμμετοχή του με νοήματα συμμετοχής, όπως «χμ» ή κούνημα του κεφαλιού, ώστε να δίνεται στον αφηγητή η βεβαιότητα, ότι αυτά που λέει ανταποκρίνονται σ' αυτά που του ζητήθηκαν και ότι ο συνεντευκτής παρακολουθεί τη ροή (Hermanns et al. 1984 στο Hermanns, 1991, Schütze,1987, Schütze, 1992a).

Σ' αυτή τη μορφή ανοιχτής συνέντευξης, δίνεται η δυνατότητα να αναπτύξει ο ερωτώμενος ένα θέμα στη δική του γλώσσα, στο δικό του σύστημα συμβόλων και εντός του δικού του εννοιολογικού πλαισίου (Relevanzrahmen), (Bohnsack, 2000). Κατά τη διάρκεια της αφήγησης, δεν πρέπει να επεμβαίνει κανείς προδιαθέτοντας (καθοδηγώντας) τον αφηγητή. Επίσης, κατά τη διάρκεια της αφήγησης, πρέπει να αποφεύγονται οι διευκρινιστικές ερωτήσεις, καθώς και οι παρεμβάσεις που οδηγούν σε εισαγωγή νέου θέματος (Hermanns, 1991, Schütze1987).

Όταν ο αφηγητής ολοκληρώσει τη διήγησή του και θέσει ένα τέλος χρησιμοποιώντας εκφράσεις όπως π.χ. «Αυτά, δεν έχω τίποτε άλλο να πω», τότε μόνο ο συνεντευκτής μπορεί να θέσει ερωτήσεις. Ακόμη και στη φάση των ερωτήσεων, πρέπει οι ερωτήσεις να είναι ανοιχτά διατυπωμένες, ώστε να προκαλούν αφήγηση και όχι επεξηγήσεις, αιτιολόγηση, απολογισμό. Μετά τις ερωτήσεις που αποσκοπούν στην εξάντληση του θέματος καθώς και στην περιγραφή του κοινωνικού πλαισίου, τίθενται ερωτήσεις με σκοπό την ανάπτυξη προσωπικών θεωριών για τα συμβάντα, τα οποία βρίσκονται διασκορπισμένα μέσα στην αφήγηση (Alheit 1998, Schütze, 1983,1987).

Επομένως, διακρίνονται τρία κύρια στάδια στη διεξαγωγή της αφηγηματικής συνέντευξης. Την προτροπή για τη διήγηση είτε της συνολικής ζωής, είτε συγκεκριμένης περιόδου αυτής (π.χ. περίοδο ανεργίας), ακολουθεί το πρώτο κύριο

στάδιο της διήγησης, στο οποίο ο αφηγητής δε διακόπτεται. Στη συνέχεια, στο δεύτερο στάδιο, ζητείται η διευκρίνιση των δευτερευουσών αφηγηματικών σειρών (Erzähllinien), δηλαδή των αφηγήσεων που παρεισέφεραν στην κύρια και οι οποίες έμειναν ενδεχομένως μερικώς αδιευκρίνιστες (για το λόγο ότι προκαλούν στον αφηγητή πόνο ή στιγματισμό ή προβλήματα νομιμότητας) με ερωτήσεις όπως: «Μπορείτε σας παρακαλώ να διηγηθείτε ξανά από το σημείο όπου... διότι δεν το κατάλαβα;». Στο τρίτο στάδιο τίθενται ερωτήσεις, προκειμένου να περιγραφούν καταστάσεις, σχέσεις, διαδικασίες και ερωτήσεις που αποσκοπούν στη θεωρητική επεξήγηση των γεγονότων από τον αφηγητή (Schütze, 1983, βλ. σχετικά Schütze, 1992b).

Με την αυτοβιογραφική αφηγηματική συνέντευξη δημιουργούνται κείμενα, τα οποία αναπαράγουν σε όσο το δυνατόν μεγαλύτερη πιστότητα την πλοκή των γεγονότων και την εμπειρία ζωής του φορέα της βιογραφίας. Δεν αναπαράγεται μόνο η «εξωτερική» εξέλιξη των γεγονότων, αλλά και η «εσωτερική αντίδραση» και οι εμπειρίες του φορέα της βιογραφίας, καθώς και η αναλυτική τους επεξεργασία. Λόγω του συνοπτικού χαρακτήρα της αφήγησης ξεχωρίζουν και συνδέονται οι σημαντικοί «σταθμοί» στη ζωή του υποκειμένου. Επιπλέον προβάλλουν και θραύσματα της εμπειρίας, τα οποία δεν είναι πλήρως συνειδητά στο φορέα της βιογραφίας και αποκρύπτονται ή απωθούνται πίσω από «ένα τοίχο προστασίας» ως δευτερεύοντα. Το αποτέλεσμα είναι ένα αφηγηματικό κείμενο που παρουσιάζει τη συνέχεια της κοινωνικής διαδικασίας ανάπτυξης και μεταμόρφωσης της βιογραφικής ταυτότητας, χωρίς εξωτερικές (λόγω της μεθόδου ή των θεωρητικών προϋποθέσεων του ερευνητή) παρεμβάσεις (Schütze, 1983, βλ. σχετικά Schütze, 1992b).

Μετά την προετοιμασία και τη διεξαγωγή της συνέντευξης, ακολουθεί η λεπτομερής απομαγνητοφώνηση, λέξη προς λέξη, με όλα τα παραγλωσσικά στοιχεία καθώς και με στοιχεία επιτονισμού. Σκοπός είναι να αποδοθεί- όσο το δυνατόν- πιστά ο προφορικός λόγος, χωρίς τη διόρθωση και εξομάλυνση συντακτικών σφαλμάτων. Γι' αυτό το σκοπό, δημιουργήθηκε ένας πίνακας συμβόλων, από τους Kallmeyer και Schütze το 1976 (στο Mayring, 1990/1999)<sup>127</sup>. Στη συνέχεια αρχίζει η ανάλυση του κειμένου<sup>128</sup> - με βάση τις

---

<sup>127</sup> Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιείται ο πίνακας του Peter Alheit (1994) ο οποίος είναι εξέλιξη του αρχικού πίνακα (παράρτημα 3).

<sup>128</sup> Η ανάλυση, αλλά και η όλη διαδικασία της αφηγηματικής συνέντευξης είναι μία λεπτολογική και εξαιρετικά χρονοβόρα διαδικασία, γι' αυτό και περιορίζεται σε μικρό αριθμό περιπτώσεων, ο οποίος

υποχρεώσεις / δεσμεύσεις (Zugzwänge) της αφήγησης και τα γνωστικά σχήματα (Kognitive Figuren)- προκειμένου «να ανακαλυφθούν και να γίνει θεωρητική επεξεργασία των δομικών μηχανισμών της ανάπτυξης ή διατάραξης κοινωνικών διαδικασιών και του συνδυασμού των θεμελιακών παραλλαγών τους» (Schütze, 1987:231). Αυτή η επεξεργασία ονομάζεται «Δομική Περιγραφή» (Schütze, 1983). Τηρείται απόλυτα η αρχή της συνέχειας του κειμένου χωρίς εκ των προτέρων τμηματοποίηση και καταστροφή του αρχικού υλικού (Schütze, 1987). Η διήγηση είναι διαρθρωμένη σε θεματικές ενότητες, οι οποίες με τη σειρά τους χωρίζονται σε τμήματα, υποτμήματα ή υπερτμήματα. Αυτά αποτελούνται από την εισαγωγή, το κυρίως θέμα και τον επίλογο<sup>129</sup>. Λόγω της συνέχειας της δομής της διήγησης διακρίνονται διάφορες δευτερεύουσες αφηγηματικές σειρές (Erzähllinien), οι οποίες επεξηγούν, συμπληρώνουν ή συγκεκριμενοποιούν την κύρια αφηγηματική σειρά. Μέσα στη διήγηση, ως κύρια μορφή παρουσίασης, μπορεί να υπεισέλθουν και άλλες μορφές παρουσίασης, όπως η περιγραφή (παρουσιάζονται κοινωνικές προϋποθέσεις, καταστάσεις εποχής κ.α.) και η επιχειρηματολογία (στοιχεία επεξηγηματικά, βιογραφικά, προσανατολισμού, ταυτότητας του αφηγητή). Είναι πολύ σημαντικό να εξεταστεί για ποιο λόγο ο αφηγητής αφήνει την κύρια διήγηση και συνεχίζει με περιγραφή ή με επιχειρήματα. Επίσης είναι σημαντικό να εξεταστεί αν ο αφηγητής χρησιμοποιεί κατά την αφήγηση μία αποστασιοποιημένη μορφή διήγησης (Schütze, 1984).

Συμπερασματικά, σύμφωνα με τον Schütze 1984 (βλ. σχετικά και Schütze 2001a), για την ανάλυση της συνέντευξης πρέπει, σε γενικές γραμμές, να ακολουθηθούν από τον ερευνητή τα ακόλουθα βήματα: Μία πρώτη τμηματοποίηση της μορφής του κειμένου με τη χρήση των περιθωριακών γραφικών στοιχείων (Rahmenschaltelemente) και των σημειογραφικών συμβόλων τμηματοποίησης ή ενοποίησης (Segment-Zusammenhangsmarkierer) που δείχνουν αλλαγή στο θέμα ή στη μορφή παρουσίασης (π.χ. σύνδεσμοι, επιρρήματα, αντωνυμίες κ.α.). Στη συνέχεια, αυτά τα αφηγηματικά τμήματα πρέπει να αναλυθούν σε σχέση με τη σειρά αφήγησης. Κάποια περιθωριακά

---

εξαρτάται από την ποικιλία του ερευνητικού πεδίου. Κυρίως η πρώτη και η δεύτερη περίπτωση απαιτούν εβδομάδες προσπαθειών και υπομονής, όμως αξίζει ο χρόνος που διατίθεται, διότι προκύπτουν ήδη από τις πρώτες συνεντεύξεις, οι βασικές δομικές βιογραφικές διαδικασίες (Riemann/ Schütze, 1987, Schütze, 1987).

<sup>129</sup> Στην ανάλυση βοηθούν ερωτήσεις όπως: Τί προηγείται; Τί έπεται; Πώς γίνεται η σύνδεση του τέλους μίας ενότητας με την αρχή μιας άλλης; κ.α. (Schütze, 1983).



γραφικά στοιχεία, τα οποία δείχνουν δυσκολία στην τεχνική της επικοινωνίας (π.χ. δυσκολία έκφρασης ή πλατειασμό) δεν πρέπει να ληφθούν υπόψη. Βασικό είναι η ανίχνευση και ο ορισμός περιθωριακών αφηγηματικών τμημάτων τα οποία ενοφθαλμίζονται στην αυτόνομη αφήγηση και η ανάλυση της αφορμής και του είδους εγκαθίδρυσής τους, καθώς και η ανίχνευση και ο ορισμός των υπερτμηματικών αφηγηματικών σχέσεων. Τελικά, πρέπει να γίνει μία ιεράρχηση μεταξύ των υπερτμηματικών, τμηματικών και υποτμηματικών αφηγηματικών σχέσεων και η επεξεργασία της σχέσης των εμπειρικών προβολών στα διάφορα ιεραρχικά επίπεδα, όπως και μία συνολική περιγραφή της αφήγησης, ώστε να γίνεται κατανοητή και χωρίς τη γνώση της ιστορίας ζωής.

Με βάση τη «Δομική Περιγραφή» ακολουθεί η «Αναλυτική Αφαίρεση» όπου τα αποτελέσματα που προέκυψαν κατά την πρώτη επεξεργασία του κειμένου, απομονώνονται από τις λεπτομέρειες της κάθε βιοματικής περιόδου και συστηματοποιούνται, ώστε να προκύψει η συνολική βιογραφική μορφή (Gesamtformung) με τις κυρίαρχες εμπειρικές δομικές διαδικασίες. Τα γενικά χαρακτηριστικά, τα οποία αναφέρονται, συγκρίνονται συνεχώς με τα αποτελέσματα των νέων αφηγηματικών συνεντεύξεων. Οι συνεντεύξεις αυτές έχουν επιλεγεί με τη μέθοδο της ελάχιστης και μέγιστης διαφοροποίησης (βλ. Grounded Theory, μέρος Β', Α2). Έτσι, προκύπτει ένα θεωρητικό μοντέλο σχετικά με τις κοινωνικές διαδικασίες και τον τρόπο σύνδεσής τους, το οποίο διαφοροποιείται, έως ότου ολοκληρωθεί με βάση την αρχή του κορεσμού (Schütze, 1987).

Κατά τη διάρκεια όλης της ανάλυσης πρέπει να γίνεται η τυποποίηση των περιπτώσεων. Τυπικές διαδικασίες προέρχονται από παρόμοιες προϋποθέσεις και ξεχωρίζουν από άλλες. Η τυποποίηση των περιπτώσεων έχει διπλή λειτουργία, περιγραφική και ευρηματική-θεωρητική. Η περιγραφική λειτουργία έχει ως σκοπό να βάλει μία τάξη, δηλαδή να προτάξει το «τυπικό» στην υπό έρευνα περιοχή και έτσι μία σύνθετη κοινωνική πραγματικότητα να περιγραφεί με συγκεκριμένα σύνολα. Με την ευρηματική-θεωρητική διαδικασία συγκρίνονται μεταξύ τους οι περιπτώσεις και σχηματίζονται θεωρητικές υποθέσεις (Kelle/ Kluge, 1999, Kluge, 2000). Οι τύποι που προκύπτουν είναι συνθετικοί τύποι κι όχι ιδεατοί με την έννοια του Weber, αν και ισχύει και γι' αυτούς τους τύπους ότι χρησιμοποιούνται για την εξήγηση των

κοινωνικών διαδικασιών (Kontos, 2001, βλ. σχετικά Φίλιας, 1976). Η συχνότητα εμφάνισης ενός τύπου είναι δευτερεύουσας σημασίας. Αυτό που ενδιαφέρει είναι οι κανόνες, οι οποίοι οδήγησαν στη δημιουργία του συγκεκριμένου τύπου και στην οργάνωση των τμημάτων που τον αποτελούν. Αυτοί οι κανόνες είναι αποτελεσματικοί, ανεξάρτητα από τη συχνότητα εμφάνισης παρόμοιων συστημάτων στην κοινωνική πραγματικότητα. Αυτό που επιζητείται είναι με τη σύγκριση των περιπτώσεων και την ανασυγκρότηση των διαφορετικών τύπων διαδικασίας να δημιουργηθεί μία γενικεύσιμη θεωρία (Rosenthal, 2005, Schulze, 2002).

#### **A.5. Η επιλογή του δείγματος και της εναρκτήριας ερώτησης**

Η έρευνα διεξήχθη σε δείγμα δεκατριών περιπτώσεων δίγλωσσων παλιννοστούντων φοιτητών των Παιδαγωγικών Τμημάτων από τη Γερμανία και μίας περίπτωσης ενήλικου (του Άγγελου) που είχε επιστρέψει στην Ελλάδα από τη Γερμανία στην ΣΤ΄ Δημοτικού και διέκοψε το σχολείο στη Β΄ Γυμνασίου. Στη συγκεκριμένη έρευνα η έννοια του παλιννοστούντος φοιτητή αντιμετωπίζεται με κάποια ευρύτητα και συμπεριλαμβάνει υποκείμενα που έχουν την ιδιότητα του φοιτητή και παλιννόστησαν σε κάποια χρονική στιγμή της εκπαιδευτικής τους πορείας και όχι απαραίτητα πριν την εισαγωγή τους στο Πανεπιστήμιο.

Ο αριθμός προέκυψε τυχαία, αφού ο όγκος του υλικού είχε αρχίσει να παίρνει ανεξέλεγκτες διαστάσεις. Αφορμή για τον περιορισμό της έρευνας σ' αυτές μόνο τις περιπτώσεις, στάθηκε η συνέντευξη με τον Άγγελο, περίπτωση η οποία υπάγεται στη μέγιστη διαφοροποίηση (βλ. Grounded Theory, μέρος B/A2). Σ' εκείνο το σημείο τοποθετήθηκε μία άνω τελεία, προκειμένου να ολοκληρωθεί η έρευνα, αν και η πρόκληση ήταν μεγάλη για να διερευνηθούν και άλλες περιπτώσεις μέγιστης διαφοροποίησης. Ήδη ο αριθμός των δεκατεσσάρων περιπτώσεων θεωρείται πολύ μεγάλος, δεδομένου ότι η έρευνα με τη μέθοδο της αφηγηματικής συνέντευξης περιορίζεται συνήθως σε μία έως τρεις περιπτώσεις (βλ. σχετικά Alheit, 1994, Dausien, 1996, Schütze, 1994) λόγω του όγκου του υπό επεξεργασία υλικού και επειδή ήδη από τη μία περίπτωση μπορούν να εξαχθούν ασφαλή θεωρητικά συμπεράσματα. Απ' αυτές τις δεκατέσσερις περιπτώσεις προέκυψαν επτά τύποι, δηλαδή άρχισε να προκύπτει

κορεσμός. Αυτό δε σημαίνει ότι σε συνέχιση της έρευνας δε θα προέκυπταν νέοι τύποι, αλλά ήδη σ' αυτό το σημείο μπορούν να εξαχθούν πληθώρα θεωρητικών συμπερασμάτων.

Το δείγμα αποτελείται από παιδιά μεταναστών εργατών, υπαλλήλων και μικροεπιχειρηματιών (ιδιοκτήτες εστιατορίου). Δεν υπάρχει περίπτωση παιδιού ανώτατου υπαλλήλου ή διπλωμάτη ή επιχειρηματία κλπ. Αυτό το γεγονός οφείλεται, εν μέρει, στο ότι δεν προέκυψε κατά τη διάρκεια της αναζήτησης των υποκειμένων, αλλά και στο ότι δεν επιδιώχθηκε λόγω περιορισμού του δείγματος. Αυτές οι περιπτώσεις θα ήταν δυνατό να εξεταστούν μελλοντικά ως συνέχεια της παρούσας έρευνας. Ανάλογο ενδιαφέρον για μελλοντική έρευνα παρουσιάζουν οι περιπτώσεις υποκειμένων που παρακολούθησαν το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα ή περιπτώσεις υποκειμένων από άλλες χώρες του εξωτερικού ή περιπτώσεις που παρακολούθησαν το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα, αλλά είναι δίγλωσσης προέλευσης. Με βάση τη μέγιστη και ελάχιστη διαφοροποίηση θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν πλήθος άλλων περιπτώσεων.

Από τις δεκατέσσερις συνεντεύξεις παρουσιάζονται αναλυτικά οι τρεις και οι υπόλοιπες συνοπτικά (σύντομο βιογραφικό και στοιχεία που αφορούν τη γλώσσα). Οι τρεις συνεντεύξεις που παρουσιάζονται αναλυτικά επιλέχθηκαν, διότι είναι από τις πλέον εκτεταμένες. Επιπλέον οι δύο ανήκουν στον ίδιο τύπο και έτσι διαφαίνεται πώς προκύπτει ο κορεσμός του δείγματος. Το ότι και οι τρεις συνεντεύξεις προέρχονται από φοιτήτριες είναι τυχαίο. Στην παρούσα εργασία δεν εισερχόμαστε σε θέματα που αφορούν ενδεχόμενες διαφορές μεταξύ των φύλων. Τυχαία είναι και η σειρά παράθεσης των συνεντεύξεων. Τόπος διεξαγωγής των συνεντεύξεων και ακριβής χρόνος δε θα αναφερθεί (όλες διεξήχθησαν μεταξύ του 2000 και 2004), για λόγους δεοντολογίας της έρευνας (ανωνυμοποίηση).

Η εναρκτήρια ερώτηση προκειμένου να παρακινηθεί το υποκείμενο να ξεκινήσει την αφήγηση ήταν: «Πες μου σε παρακαλώ για τη ζωή σου επικεντρώνοντας στην εκπαιδευτική σου πορεία». Για να μην καθοδηγηθεί το υποκείμενο, θα μπορούσε να ξεκινήσει η συνέντευξη με την εξής φράση: «Πες μου για τη ζωή σου». Όμως προτιμήθηκε η πρώτη διατύπωση για δύο λόγους. Πρώτο, διότι στα συγκεκριμένα υποκείμενα της έρευνας η εκπαιδευτική πορεία συμπίπτει με το μεγαλύτερο μέρος της

ζωής τους και δεύτερο και σημαντικότερο επειδή μ' αυτή την ερώτηση φαινόταν ότι η συνεντεύκτρια ενδιαφερόταν για εκπαιδευτικά θέματα κι όχι να διεισδύσει στην ιδιωτική τους ζωή.

## **Μέρος Γ: Έρευνα**

### **A: Αναλυτική παρουσίαση συνεντεύξεων**

#### **A.1. Αφροδίτη**

##### **A.1.1. Εισαγωγικές παρατηρήσεις**

Με την Αφροδίτη γνωριζόμασταν εξ αποστάσεως όταν της πρότεινα να συμμετέχει στην έρευνα με μία συνέντευξη. Στην πρώτη συνάντηση προσπάθησα να δημιουργήσω κλίμα εμπιστοσύνης και ισότιμης επικοινωνίας και της διηγήθηκα σύντομα τη δική μου ζωή. Της εγγυήθηκα ότι θα τηρηθεί απόλυτα η ανωνυμία της και της εξήγησα ότι δεν θα είναι μία συνέντευξη με ερωτήσεις και αντίστοιχες απαντήσεις, αλλά ότι θα είναι μία αφήγηση της ζωής της με επικέντρωση στην εκπαιδευτική της πορεία. Της εξήγησα επίσης γιατί επέλεξα να διερευνήσω το συγκεκριμένο θέμα. Της ζήτησα την άδεια να υπάρχει καθ' όλη τη διάρκεια της συνέντευξης μαγνητόφωνο που θα καταγράφει την αφήγησή της.

Το γεγονός ότι έχουμε κοινές εκπαιδευτικές και βιογραφικές εμπειρίες πιστεύω ότι συνετέλεσε στην προθυμία της να δεχθεί. Η συνέντευξη πραγματοποιήθηκε σε ευχάριστο περιβάλλον γραφείου, σε απόλυτη ησυχία και η διάρκεια της μαγνητοφώνησης ήταν περίπου 50'.

Η εναρκτήρια ερώτηση ήταν: Πες μου σε παρακαλώ για τη ζωή σου επικεντρώνοντας στην εκπαιδευτική σου πορεία.

##### **A.1.2. Σύντομο βιογραφικό**

Γεννήθηκε στη Γερμανία και μετά από δύο χρόνια εγκαταστάθηκε με τους γονείς της σ' ένα μικρό χωριό της ελληνικής επαρχίας. Η ζωή της στο χωριό μοιραζόταν ανάμεσα στο σχολείο και στις αγροτικές εργασίες. Την απασχολούσαν έντονα τα προβλήματα τα οποία αντιμετώπιζε η μητέρα της τόσο με τον πατέρα της όσο και με το ευρύτερο συγγενικό περιβάλλον του, μια και είχαν εγκατασταθεί στο χωριό απ' όπου καταγόταν ο

πατέρας της. Αξίζει η σημειωθεί ότι η μητέρα της από πολύ νωρίς την ενέπλεξε στα προβλήματα αυτά.

Όσο ζούσε σ' αυτόν τον τόπο παρακολούθησε το Δημοτικό και το Γυμνάσιο και για τρεις μήνες την πρώτη Λυκείου. Με πρόφαση τις Χριστουγεννιάτικες διακοπές και με απόφαση της μητέρας της φύγανε οικογενειακώς στη Γερμανία. Η μητέρα της έθεσε σε εφαρμογή το προαποφασισμένο σχέδιο της για μόνιμη εγκατάσταση εκεί και αρνήθηκε να επιστρέψει, υποχρεώνοντας τον πατέρα να αποδεχθεί το τετελεσμένο γεγονός. Έτσι παρέμειναν στη Γερμανία. Εκεί τέλειωσε το Λύκειο και μετά την αποτυχημένη προσπάθεια εισαγωγής της στην ανώτατη ελληνική εκπαίδευση, εργάστηκε πέντε χρόνια ως πωλήτρια, εργάτρια «από εδώ και από εκεί».

Μετά απ' αυτήν την πενταετία και επειδή ήθελε να ξεφύγει τόσο από τα οικογενειακά προβλήματα (συνεχείς καυγάδες των γονέων όπου εμπλεκόταν άθελα της) καθώς και από τη δουλειά στα εργοστάσια, ξαναέδωσε εξετάσεις και πέτυχε σε Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ο πρώτος καιρός χαρακτηρίστηκε από τις δυσκολίες προσαρμογής στο κοινωνικό και μαθησιακό περιβάλλον, από τις υπέρμετρες προσπάθειες που κατέβαλε να κατακτήσει την ακαδημαϊκή γλώσσα, να μπορέσει να κατανοεί το περιεχόμενο των μαθημάτων, καθώς και να ανακαλύψει τον τρόπο που έπρεπε να μελετάει για τις εξετάσεις. Κατόρθωσε με το πέρασμα των εξαμήνων να βελτιώνεται σταθερά, να γίνει μία πολύ καλή φοιτήτρια και να αποφοιτήσει σε κανονικό χρονικό διάστημα..

### **A.1.3. ΔΟΜΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ<sup>130</sup> (STRUKTURELLE BESCHREIBUNG)**

#### **Τμήμα I : Παιδική και σχολική ηλικία μέχρι το α' τρίμηνο της Α' Λυκείου**

##### **(1) Α Λοιπόν να αρχίσωοοοο κατ' αρχάς που γεννήθηκα.**

---

<sup>130</sup> Στην δομική περιγραφή χρησιμοποιούνται οι αριθμοί στο αριστερό πλάι του κειμένου για να δείχνουν το σημείο που αλλάζει η σελίδα στο κείμενο της συνέντευξης. Το απομαγνητοφωνημένο κείμενο, στο οποίο δεν υπάρχει οποιαδήποτε παρέμβαση σε διαλεκτικά ή ιδιολεκτικά χαρακτηριστικά, χωρίζεται σε τμήματα (θεματικές ενότητες), τα οποία προηγούνται της ανάλυσης. Τα τμήματα αυτά χαρακτηρίζονται με λατινικό αριθμό. Στο τέλος του κάθε τμήματος δίδεται μέσα σε παρένθεση ο αριθμός των σελίδων και μετά την διαχωριστική κάθετο ο αριθμός των σειρών. Η αρίθμηση των σειρών ξεκινάει από την αρχή σε κάθε καινούρια σελίδα.

Εε γεννήθηκα στη Γερμανία- μείναμε δύο χρόνια - έγινα δύο χρονών -  
στη Γερμανία --  
εκεί βέβαια γνωρίστηκαν κι οι γονείς μου --  
εεε και μετά φύγαμε στην Ελλάδα -  
ήρθαμε στο χωριό - στη Χ. (πόλη της Β. Ελλάδας, πρωτεύουσα Νομού)

**Σ Ουχμ**

Α Εκείνι δεν θυμάμαι και πάρα πολλά πράγματα - μέχρι κάποια ηλικία -  
μετά από κει και πέρα σχολείο στο χωριό Δημοτικό ---  
μετά πήγα γυμνάσιο στο διπλανό χωριό.  
Εεε βέβαια κατά τη διάρκεια του σχολείου είχαμε καιε χωράφια  
και τέτοιου είδους δουλειές - βοηθούσα τους γονείς όπου μπορούσαα.  
Γενικά δεν είχα έτσι και μια πολύ έντονη έτσι παιδική ηλικία -  
δεν είχα και πολλά ΘΕΛΩ ---  
αυτό το θυμάμαι χαρακτηριστικά.  
( 1 / 1 - 15 )

Μετάαα πήγαμε πήγα στο Λύκειο- πρώτη πρώτη Λυκείου -  
στο πρώτο εξάμηνο μέχρι τα Χριστούγεννα --

**Σ Ουχμ**

( 1 / 16 - 18)

Ο τρόπος που ξεκινάει την αφήγηση δείχνει και την προθυμία της να διηγηθεί τη ζωή της με χρονολογική σειρά.

Οι γονείς της δε μετανάστευσαν μαζί για τη Γερμανία, βρισκόταν ο καθένας για διαφορετικούς λόγους ήδη εκεί πριν τη γνωριμία τους. Ίσως το γεγονός της δημιουργίας οικογένειας να τους παρακίνησε να επιστρέψουν στην Ελλάδα, χωρίς να είναι γνωστό αν ήταν πράγματι ώριμες οι συνθήκες για μία τέτοια απόφαση.

Διευκρινίζει ότι εγκαθίστανται σε χωριό, ίσως για να τοποθετήσει στο χώρο τα γεγονότα που θα διηγηθεί, αλλά ενδεχομένως να θέλει να δείξει την αντίθεση μεταξύ της ζωής στη Γερμανία και τη ζωή σ' ένα χωριό της Ελλάδας (1/7). Κάνει μία παρεμβολή περιγράφοντας την κατάσταση της μνήμης της όσον αφορά τα προσχολικά της χρόνια . Αυτό μπορεί να σημαίνει ότι δεν θέλει να ανοιχτεί ακόμη σε λεπτομέρειες, διότι κάποιες αναμνήσεις έστω και αμυδρά υπάρχουν πριν τα σχολικά χρόνια και κυρίως μετά την ηλικία των πέντε (βλ. σχετικά υποσημείωση,105). Περνάει αμέσως στην «ασφαλή» διήγηση των σχολικών χρόνων. Κι εδώ όμως περιορίζεται σε δύο προτάσεις να περιγράψει μία περίοδο εννέα σχολικών χρόνων, δηλαδή όλο το Δημοτικό και το Γυμνάσιο (1/9-10). Κάνει πάλι μία παρεμβολή για να δώσει αυτή τη φορά την εξωσχολική της ζωή που την παρουσιάζει ως φυσιολογική, υπό την έννοια ότι έτσι συνηθίζεται στις αγροτικές περιοχές τα παιδιά βοηθούν τους γονείς στις αγροτικές εργασίες.

Επιχειρείται μία αξιολόγηση της παιδικής ηλικίας η οποία μάλλον παίρνει μία αρνητική χροιά με τον ιδιαίτερο τονισμό της λέξης «θέλω». Εδώ υπάρχει μία αντίθεση με τα αμέσως προηγούμενα, δηλαδή τελικά δεν ήταν και τόσο «φυσιολογική» η παιδική της ηλικία και αυτό που χαρακτηρίζει τη σχολική της ζωή ήταν η έλλειψη δικών της απαιτήσεων ( 1 / 13-14) .

Χρησιμοποιείται η έκφραση «αυτό το θυμάμαι χαρακτηριστικά» ενδεχομένως για να τονίσει ότι πράγματι αληθεύουν αυτά που λέει.

Μετά την αξιολόγηση που επιχειρεί, ξαναπιάνει το νήμα της διήγησης, αλλά και πάλι το αφήνει. Εδώ έχουμε μία τομή που αλλάζει τη φυσιολογική ροή της διήγησης.

### **Σύνοψη**

Κατά τα αναμενόμενα υπάρχει στην αρχή της διήγησης η νοηματική αρχή της εισαγωγής του φορέα της βιογραφίας, η εισαγωγή σημαντικών προσώπων (γονείς) καθώς και η νοηματική αρχή του κοινωνικού πλαισίου ( Schütze 1984).

Παρόλο που αναφέρεται σε ηλικία από την οποία έχει πολλές αναμνήσεις προσπερνάει ένα πολύ μεγάλο κομμάτι της ζωής της, δηλαδή γύρω στα δεκατέσσερα χρόνια, πολύ σύντομα, σα να βιάζεται να προχωρήσει σε γεγονότα που θεωρεί ότι είναι τα σημαντικά



που χαρακτηρίζουν τη βιογραφία της. Εντύπωση προκαλεί και το γεγονός ότι ενώ της ζητήθηκε να αναφερθεί κυρίως στην εκπαιδευτική της πορεία και ενώ θα ήταν αναμενόμενο να δώσει περισσότερες λεπτομέρειες από τη φοίτησή της στις πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης, το απέφυγε.

Φαίνεται ήδη να παρασύρεται στις υποχρεώσεις (Zugzwänge) της διήγησης και συγκεκριμένα στην υποχρέωση της συμπύκνωσης (Kondensierungszwang) όπου αισθάνεται την υποχρέωση να διηγηθεί μόνο τα απαραίτητα για να προκύψει το κύριο σημείο της διήγησης (Schütze 1982, 1984).

Δύο είναι οι πόλοι που χαρακτηρίζουν αυτό το τμήμα της ζωής της. Το σχολείο κι η αγροτική εργασία .

## **Τμήμα II : Το ταξίδι για τη Γερμανία**

**A και μετά θυμάμαι πήγαμεεεε πήγαμε /πάλι/ ((κομπιάζοντας)) / στη Γερμανία.**

Σ' αυτό το σημείο (1/19) ζητάει με νόημα να κλείσει το κασετόφωνο. Με ρωτάει αν ενδιαφέρουν οι λεπτομέρειες. Της εξηγώ ότι οτιδήποτε θεωρεί ότι πρέπει να αναφέρει είναι σημαντικό και επαναλαμβάνοντας της την τελευταία πρόταση (Σ Λοιπόν φεύγεις Γερμανία.- A Ναι είμαστε στο σημείο εκείνο) συνεχίζει.

**/Εε κατ'αρχάς φύγαμε Γερμανία με την προοπτική ότι θα πάμε διακοπές-  
όλη η οικογένεια -  
το είχε αποφασίσει η μαμά - αυτό  
θα πηγαίναμε στη θεία- και έτσι ξεκίνησε βασικά  
θα πηγαίναμε λέει η μαμά διακοπές --  
αλλάαα το μυστικό ήταν ότι η μαμά μου είχε πει -  
ξέχασα να πω ότι ήτανε ότι ήμουνα δεκαπέντε χρονών -  
όταν πήγαμε από Ελλάδα Γερμανία -  
η μαμά μου είχε πει ότι να ξέρεις ότι θα πάμε Γερμανία -  
αλλά θα μείνουμε εκεί- για πάντα και δεν το ξέρει κανένας./ ((ένταση στη φωνή))/  
Κρυφά ετοιμαστήκαμεεε για το που θα μείνουμε- τα πράγματα μας όλα**

για τις αδερφές μου –  
έχω και δύο αδερφές -  
εεεε τα βάλουμε στις βαλίτσες -  
ο μπαμπάς δεν είχε ιδέα ---  
ούτε τα κορίτσια.  
Θυμάμαι χαρακτηριστικά  
μ' είχε στείλει η μαμά να βγάλω για να βγάλουμε διαβατήριο -  
έπρεπε να βγάλω φωτογραφία τα κορίτσια.  
Για να τις παρακινήσω να πάμε να βγάλουμε φωτογραφία -  
μου λέει η μαμά  
πάρ' τες και πήγαινε στη Χ (κοντινή πόλη) -  
πάν' τες σ' ένα φωτογραφείο  
και πές τες έτσι ότι θα βγάλουμε φωτογραφία -  
θα πάμε μαζί παρεούλα να βγάλουμε φωτογραφία

(2) Συγχμ

Α και όπως έγινε.

Τις πήρα εγώ πήγαμε στη Χ. - τις έβγαλα φωτογραφία  
τάδωσα στη μαμά μου - έβγαλε διαβατήρια -  
χωρίς να ξέρει -  
εντάξει διαβατήρια - ούτως ή άλλως το ήξερε και ο μπαμπάς -  
γιατί δε μπορούσαμε να φύγουμε Γερμανία διαφορετικά -  
έπρεπε να έχουμε διαβατήρια -  
Σ' ένα τενεκέ θυμάμαι χαρακτηριστικά βάλουμε μέσα όλα τα βιβλία - τα σχολικά -  
για τα κορίτσια και τα δικά μου -  
τα οποία χρησιμοποιούσαμε αργότερα στο σχολείο- στο ελληνικό- στη Γερμανία.  
Ο μπαμπάς βέβαια δεν είχε ιδέα - για τίποτα –  
( 1 / 19 - 2 / 12 )

Το κόμπιασμα της φωνής καθώς και η λέξη «πάλι», ταυτόχρονα με το νόημα για να κλείσει το κασετόφωνο (1/19) δείχνει τη δυσκολία της αφηγήτριας να συνεχίσει τη διήγησή της. Παρατηρείται ήδη η ανάγκη της αφηγήτριας να δώσει λεπτομέρειες, ώστε η ροή των γεγονότων να γίνεται κατανοητή και από τον μη γνώστη ακροατή (Detailierungszwang: υποχρέωση παράθεσης λεπτομερειών). Παράλληλα αισθάνεται την πίεση να διηγηθεί μόνο τα απαραίτητα, ώστε να προκύπτει το κύριο σημείο της ιστορίας, δεδομένου ότι η ικανότητα συγκέντρωσης, τόσο του αφηγητή, όσο και του ακροατή είναι περιορισμένη (Kondensierungszwang: υποχρέωση συμπύκνωσης). Γι' αυτό το λόγο μπλεγμένη μέσα στις υποχρεώσεις / δεσμεύσεις της διήγησης (Schütze 1984, 1987) ζητάει βοήθεια από την ακροάτρια ή μάλλον την άδεια να προχωρήσει σε λεπτομέρειες, μια και η ίδια δε μπορεί να αποφασίσει.

Συνεχίζει να κομπιάζει και παρατηρείται μία σταδιακή αύξηση της έντασης της φωνής. Αυτό μάλλον δείχνει ότι ακόμη και μετά τόσο καιρό η ανάμνηση εκείνου του ταξιδιού την αγχώνει. Στη συνέχεια (1/22) αναφέρει ότι «η μητέρα το αποφάσισε». Αυτό μπορεί να σημαίνει ότι στην οικογένεια τον κύριο λόγο τον έχει η μητέρα και ο πατέρας απλώς ακολουθεί ή ότι η μητέρα αποφάσισε ερήμην του πατέρα. Φαίνεται ότι η σχέση του ζευγαριού δεν είναι καλή. Η μητέρα έχοντας ζήσει κάποια χρόνια στη Γερμανία, πριν την εγκατάσταση στο χωριό ίσως να αισθανόταν την ανάγκη να ξεφύγει από το περιβάλλον του χωριού και να βρήκε ως λύση την επανεγκατάσταση στη Γερμανία.

Εισάγεται για πρώτη φορά ένα συγγενικό πρόσωπο, έξω από την πυρηνική οικογένεια. Δεν διευκρινίζεται αν πρόκειται για θεία από την πλευρά της μητέρας ή του πατέρα, αλλά πιθανόν να είναι αδερφή της μητέρας, διότι η μητέρα θα βασιζόταν στην συμπαράσταση αυτού του προσώπου προκειμένου να επιτύγχανε το σκοπό της. Η μητέρα προσπάθησε να πάρει με το μέρος της τη μεγάλη κόρη και να την καταστήσει συνένοχο (1/25).

Παρεμβάλει την τότε ηλικία της, ίσως για να κατατοπίσει για τη χρονολογική σειρά των γεγονότων, πιθανώς για να τονίσει ότι ήταν ήδη αρκετά μεγάλη, ώστε να μπορεί να της εμπιστευθεί κανείς κάποιο μυστικό, ενδεχομένως για να τονίσει ότι δεν είναι φυσιολογικό να την εμπλέκουν σ' αυτή την ηλικία στις όποιες ίντριγκες. Ακόμη ίσως αισθάνεται ότι έπαιζε το ρόλο ενός ενήλικα κι αυτή η εμπιστοσύνη που της έδειξε η μητέρα της ίσως να θεωρεί ότι την έκανε ξεχωριστή (1/26). Φυσικά δε ζητήθηκε η γνώμη

της από τη μητέρα της, απεναντίας της έθεσε ένα τετελεσμένο και προσπάθησε να την κερδίσει εισάγοντας την συνωμοτικά στο όλο θέμα. Η μητέρα φοβόταν ότι μόνη δε θα μπορούσε να πραγματοποιήσει τα σχέδια της ή ακόμη ότι θα γινόταν αντιληπτή από τη μεγάλη κόρη.

Άρχισε κρυφά η προετοιμασία, αν και δεν θα υπήρχε λόγος για το «κρυφά» μια και η απόφαση να πάνε διακοπές ούτως η άλλως ήταν γνωστή. Ίσως ο φόβος ότι θα γίνονταν αντιληπτές, διότι άλλη προετοιμασία χρειάζεται για ένα απλό ταξίδι διακοπών και διαφορετική για μία μόνιμη εγκατάσταση (1/30).

Τώρα για πρώτη φορά αναφέρονται οι δύο αδερφές οι οποίες είχαν άγνοια, πιθανόν λόγω μικρής ηλικίας. Επαναλαμβάνει ότι η απόφαση ήταν της μητέρας αλλά και η συμμετοχή της Αφροδίτης στην όλη διαδικασία της έδινε την δυνατότητα να αιστανθεί ότι μπορούσε να αποφασίζει κι αυτή για την τύχη της οικογένειας. Τονίζεται για άλλη μία φορά η περιθωριοποίηση του πατέρα (1/34).

Η Αφροδίτη συμμετείχε ενεργά στις προετοιμασίες και ακόμη και οι φωτογραφίες για το διαβατήριο έπρεπε να βγουν με τρόπο συνωμοτικό, ενώ είναι πολύ φυσικό να βγάλει κανείς διαβατήριο για να πάει διακοπές. Ενδεχομένως εδώ να κρύβεται η αγωνία της μητέρας μήπως αποκαλύπτονταν και ματαιωνόταν το ταξίδι. Γι' αυτό οι υπερβολικές προφυλάξεις. Εδώ η αφήγηση παίρνει τη μορφή διήγησης σκηνών (szenisches Erzählen). Είναι τόσο έντονα ακόμη αποτυπωμένα μέσα της τα γεγονότα που είναι σα να τα ξαναζεί. Το γεγονός ότι, καθώς διηγείται παρεμβάλει φράσεις όπως «μ' είχε στείλει η μαμάαα» και παρακάτω «μου λέει η μαμά», δείχνει ότι ίσως εκ των υστέρων διηγούμενη να μην αισθάνεται καλά που άφησε τη μητέρα της να τη χειραγωγήσει, ουσιαστικά εις βάρος του πατέρα της. Πιθανόν να το συνειδητοποιεί μόλις τώρα αυτό το γεγονός γι' αυτό σέρνει και τη φωνή της «μαμάαα» κερδίζοντας χρόνο για να σκεφτεί (1/36-44).

Αλλάζει το ύφος της διήγησης και χρησιμοποιεί κατά παράταξη προτάσεις για να κλείσει μία ενότητα (2/2-4), όμως τελικά συνεχίζει επιχειρηματολογώντας και πέφτοντας σε μία αντίφαση. Αυτό μπορεί να σημαίνει ή ότι δεν θυμάται καλά ή ότι πράγματι ο πατέρας δεν ήταν ενήμερος μέχρι που είδε έτοιμα τα διαβατήρια (2/5-8).

Ακόμη και για τα βιβλία υπήρξε πρόβλεψη. Αυτό δείχνει ότι ήταν προσανατολισμένη στη μόρφωση (Bildungsorientierung), τόσο η ίδια όσο και η μητέρα της. Γεννάται η απορία βέβαια πώς δεν έγινε αντιληπτό από τον πατέρα ότι ήταν υπερβολικός ο όγκος

των αποσκευών για ένα μικρής διάρκειας ταξίδι διακοπών. Συνηθίζεται βέβαια να παίρνει κανείς ελαιόλαδο σε «τενεκέ» για τη Γερμανία μια και το λάδι της ελιάς είναι πολύ ακριβό και θεωρείται σημαντικό δώρο από την πατρίδα, αλλά όχι και τόσες βαλίτσες με ρούχα για ένα σύντομο ταξίδι (2/9-11). Κλείνει αυτό το τμήμα της διήγησης, που αφορά την προετοιμασία για το ταξίδι, τονίζοντας για άλλη μία φορά την άγνοια που είχε ο πατέρας για όλη αυτή τη συνωμοσία.

### **Σύνοψη**

Στο δεύτερο τμήμα της διήγησης στο οποίο βιαζότανε να εισέλθει παρουσιάζεται μία αυξανόμενη ένταση και αγωνία όσον αφορά την οργάνωση του ταξιδιού για τη Γερμανία. Όμως αρχίζουν να διαφαίνονται οι ενδοοικογενειακές σχέσεις με τη μητέρα «αρχηγό», η οποία καταφεύγει ακόμα και σε όχι θεμιτά μέσα για να επιτύχει το σκοπό της. Ο πατέρας, οι αδερφές και η θεία που εισάγονται παραμένουν στο περιθώριο. Ανατρέπεται η φυσιολογική εικόνα μιας οικογενειακής, ήρεμης, επαρχιακής ζωής. Ενώ για να περιγράψει τα δεκατέσσερα πρώτα χρόνια της ζωής της περιορίστηκε σε λίγες γραμμές, σ' ότι αφορά το ταξίδι είναι ιδιαίτερα περιγραφική και λεπτομερής. Αυτό δείχνει πόσο έντονα είναι χαραγμένη στη μνήμη της αυτή η περίοδος των ολίγων ημερών. Είναι σημαντικό γεγονός ότι μέσα στον κυκεώνα των προετοιμασιών, μέσα στον όγκο των πραγμάτων που έπρεπε να μεταφερθούν λαμβάνεται μέριμνα και για τη μεταφορά των βιβλίων. Φαίνεται ότι το σχολείο κατέχει κεντρικό ρόλο και για την Αφροδίτη και για τη μητέρα της. Η Αφροδίτη αρχίζει να διαγράφει μία εξαρτημένη βιογραφική τροχιά (Verlaufskurve, Schütze 1981), δεν ενεργεί από πρόθεση παρά μόνο ακολουθεί μία πορεία που έχει προδιαγράψει η μητέρα της.

### **Τμήμα III: Άφιξη στη Γερμανία**

**μέχρι πουου φτάσαμε στη Γερμανία με το καλό -  
γιατί πήγαμε στη θεία να μείνουμε  
καιεε καθίσαμε περίπου γύρω στις δύο εβδομάδες  
ίσα ίσα δηλαδή για τις διακοπές των Χριστουγέννων.**

Όταν ήρθαν -  
μετά την Πρωτοχρονιά είχε πει η μαμά στο μπαμπά -  
ανακοίνωσε τέλος πάντων  
ότι εγώ δεν κατεβαίνω Ελλάδα θα μείνω εδώ -  
τέλειωσε -- δεν θα ξαναγυρίσω πίσω -/ ((κομπιάζοντας))/  
γιατί η μαμά μου είχε και πολύ -  
είχε κάποια προβλήματα με τον παππού -  
με τον πεθερό της -  
είχε πολλά παράπονα από τις συννυφάδες -  
ε είχε και μερικά παράπονα απ' τον μπαμπά -  
τον είδε την συμπεριφορά του στο χωριό -  
δεν ήθελε να ξαναγυρίσει με τίποτα πίσω -  
ε και του είπε ότι εγώ θα μείνω -  
εσύ αν θέλεις φύγε δεν --  
όχι δεν της ενδιέφερε απλά εεε τότε πάρει απόφαση -  
θα πάρω τα παιδιά και θα μείνω εδώ -  
για να σωθούμε αυτό τίποτα άλλο --.  
Και θυμάμαι μετά είχαν επέμβει και οι θείες  
και άρχισαν να λένε για το πώς συμπεριφέρονταν οι δικοί τ -  
ε το σόι του πατέρα μου στη μητέρα μου  
και άρχισε μια πολύ μεγάλη φασαρία -  
άρχισε ο μπαμπάς μου να κλαίει -  
έγινε χαμός στο σπίτι ---  
θυμάμαι τα κορίτσια δεν τα θυμάμαι- τις αντιδράσεις τους-  
αλλά θυμάμαι εμένα ---

Σ ουμ

Α έπλυνα θυμάμαι πιάτα -  
δηλαδή φτάσανε στο σημείο να χωρίζουν --

Σ ουμ

(3) Α η μαμά κι ο μπαμπάς ---  
ε σε κάποια φάση θυμάμαι  
αυτό έχει μπει μέσα στο μυαλό μου -  
εεε όπως ήμουνα γυρισμένη με τη πλάτη κι έπλυνα πιάτα  
λέει ο μπαμπάς - λέει  
Α εσύ με ποιόν θέλεις να μείνεις;  
Δηλαδή θες να 'ρθεις μαζί μου ή θες να πας με τη μαμά -

Σ ουμ

Α ε και γυρίζω εγώ με κλάματα και λέω με κανέναν -  
δεν θέλω να πάω ME KANENAN.  
Μετά από πολλά κλάματα -  
αυτά -  
ιστορίες στο σπίτι -  
ο μπαμπάς δέχτηκε αποφάσισε ότι θα πάει στο χωριό -  
αλλά για να πουλήσει τα χωράφια που είχαμε -  
στο σπίτι- να ταχτοποιήσει κάτι πράγματα  
γιατί φύγαμε έτσι βιαστικά  
και μετά θα ξαναγύριζε πάλι πίσω ---  
κι όντως δηλαδή έτσι έγινε -  
ξαναγύρισε πίσω ο μπαμπάς ---  
περιμέναμε βέβαια εμείς -  
εγώ θυμάμαι ότι είχα το άγχος μήπως κι ο μπαμπάς ΔΕΝ ξαναγυρίσει.

Σ ουμ

Α Ε γιατί ήμουν σε ηλικία που καταλάβαινα αρκετά πράγματα -  
δεκαπέντε χρονών ---

**τελικά όμως ο μπαμπάς**

**όντως δηλαδή**

**δεν κάθισε πολύ τα πούλησε όλα -- ταχτοποίησε τις υποθέσεις του και γύρισε πίσω.**

**( 2 / 13 – 3 / 29 )**

Την αρχή του τρίτου τμήματος της αφήγησης σηματοδοτεί η έκφραση «με το καλό». Έκφραση η οποία δείχνει την αγωνία μήπως και δεν πραγματοποιούνταν αυτό το ταξίδι και την προσωρινή ανακούφιση, που τουλάχιστον κατορθώθηκε να πραγματοποιηθεί το πρώτο μέρος του σχεδίου για τη μόνιμη εγκατάσταση. Η χρησιμοποίηση αιτιολογικής πρότασης, για να δείξει ότι φιλοξενήθηκαν από τη θεία, ενδεχομένως φανερώνει ότι υπήρχε κάποια επιφύλαξη από μέρους του πατέρα για το που θα μείνουν και ίσως η επιλογή της θείας να μην ήταν της δικής του έγκρισης (2/14).

Στη συνέχεια αναφέρεται στο χρονικό διάστημα της παραμονής τους για τις διακοπές των Χριστουγέννων. Υποθέτει κανείς ότι ή δεν τόλμησε να αποκαλύψει η μητέρα το σκοπό του ταξιδιού ή μετάνιωσε (2 /15-16 ). Η Αφροδίτη εμφανώς ταραγμένη κυριολεκτικά «χάνοντας τα λόγια της», κομπιάζοντας, με λάθη συντακτικά και γραμματικά προχωράει στην στιγμή της αποκάλυψης της αλήθειας από τη μητέρα της. Ζει έντονα ακόμη αυτή τη στιγμή μετά από περίπου δέκα χρόνια που έχουν στο μεταξύ περάσει. Η μητέρα της παρουσίασε την απόφαση της ως τετελεσμένο γεγονός, χωρίς να την αιτιολογήσει ή να προσπαθήσει να πείσει τον πατέρα για τους λόγους που έφτασε σ' αυτό το σημείο. Χρησιμοποιώντας το πρώτο ενικό πρόσωπο αφήνει έξω και το σύζυγο και τα παιδιά. Σημαίνει αυτό ότι πράγματι έτσι μίλησε η μητέρα ή ότι έτσι τα θυμάται η αφηγήτρια με την έννοια ότι αυτό που της έμεινε τελικά είναι ότι η μητέρα νοιαζόταν μόνο για τον εαυτό της (2/17–21);

Η Αφροδίτη συνεχίζει επιχειρηματολογώντας. Προσπαθεί να δικαιολογήσει την πράξη της μητέρας της για να αισθάνεται η ίδια καλύτερα ή συνειδητοποιώντας ότι η ακροάτρια ίσως σχηματίσει λανθασμένη εικόνα για τη μητέρα της, προσπαθεί να νομιμοποιήσει αυτή τη συμπεριφορά. Τώρα για πρώτη φορά αναφέρει τα προβλήματα που υπήρχαν στο χωριό και τα συγγενικά πρόσωπα με τα οποία ήταν υποχρεωμένοι να συμβιώνουν. Αναφέρεται για πρώτη φορά ότι οι σχέσεις των γονέων δεν ήταν καλές χωρίς να θέλει να μπει σε λεπτομέρειες, περιοριζόμενη να τονίσει απλά ότι η μητέρα της



υπέφερε και βρισκόταν κάτω από πίεση (2/21-30). Στο χωριό η μητέρα δεν είχε τη δύναμη να πάρει μία οριστική απόφαση ενώ τώρα με τη συμπαράσταση και της αδερφής της βρίσκει το κουράγιο και τη δύναμη να εκφράσει αυτό που τη βασάνιζε και φτάνει στο σημείο να ζητάει ακόμη και την οριστική λύση του γάμου. Βέβαια δε διευκρινίζεται αν ήταν αυτό ένας τρόπος να εκβιάσει το σύζυγο ή αν πράγματι ήταν τόσο απελπισμένη, ώστε ήταν αποφασισμένη να φτάσει στα άκρα (2/30). Η Αφροδίτη συνεχίζει την επιχειρηματολογία προσπαθώντας να δικαιολογήσει την απόφαση της μητέρας της. Ενδεχομένως να είναι πεπεισμένη ότι ήταν πράγματι η σωστή απόφαση. Για να κερδίσει ίσως την ακροατριά αναφέρει στη συνέχεια τόσο ότι η μητέρα δήλωσε ότι θα κρατούσε τα παιδιά – εδώ σημασία έχει για την Αφροδίτη ότι νοιάζεται η μητέρα για τα παιδιά – ή ίσως το τονίζει τώρα για να αμβλύνει την εντύπωση που είχε προκληθεί προηγουμένως, όπου η μητέρα μιλούσε μόνο για τον εαυτό της. Καταλήγει χρησιμοποιώντας ως κορωνίδα την έκφραση «για να σωθούμε» (2/33). Τι είναι για αυτήν η σωτηρία; Να χωρίσουν οι γονείς στην Ελλάδα; Να σωθούνε από οικονομικά προβλήματα; Ή μήπως να γλιτώσουν από την εγκλωβισμένη ζωή του χωριού;

Καταφεύγει σε αφήγηση μέσω σκηνών (szenisches Erzählen) για να περιγράψει την παρέμβαση των αδερφών της μητέρας – η δεύτερη αδερφή εισάγεται στην αφήγηση για πρώτη φορά – και το τι επακολούθησε μετά την ομολογία της μητέρας. Φαίνεται ότι η μητέρα χρειάστηκε την συμπαράσταση και από τις δύο αδερφές της για να προχωρήσει στην απόφαση που είχε πάρει. Ο πατέρας μόνος δέχεται την επίθεση και ξεσπάει σε κλάματα. Τα παιδιά είναι παρόντα και η Αφροδίτη ως μεγαλύτερη προσπαθεί να ασχοληθεί με το πλύσιμο των πιάτων ή για να ξεφύγει από τον καυγά και να μη εμπλακεί ή για να απασχοληθεί με κάτι που θα την κάνει προς στιγμή να απομονωθεί. Όμως, τελικά πραγματοποιείται αυτό που φοβάται και της ζητάνε να επιλέξει μεταξύ των δύο γονέων (3/6-7). Για να ξεφύγει από αυτή τη μη φυσιολογική κατάσταση, όπου παύει να είναι μόνο συνένοχος, αλλά φαίνεται πια να χειραγωγείται και από τους δύο γονείς στη μεταξύ τους διαφωνία, δίνοντας της τον ρόλο του διαιτητή, καταφεύγει στη απόσυρση (Auszug).

Τονίζει ιδιαίτερα και εμφατικά τις λέξεις «με κανέναν», δείχνοντας όλη την ένταση που αισθάνθηκε εκείνη τη στιγμή. Παρεμβάλλεται ένα υποτμήμα (subsegment) (3/11-20), στο οποίο δίδεται εν συντομία η λύση του προβλήματος με τη υποχώρηση του

πατέρα και την επιστροφή του στην Ελλάδα για να τακτοποιήσει τις εκκρεμότητες, ώστε να εγκατασταθούν πλέον μόνιμα στη Γερμανία.. Αναφέρεται στο άγχος που είχε στη σκέψη μήπως ο πατέρας της δεν επιστρέψει, αλλά δεν αναφέρει ούτε τη διάρκεια του χρονικού διαστήματος που έλειπε ο πατέρας της, ούτε και στέκεται ιδιαίτερα στα συναισθήματα της.

Τονίζει για άλλη μία φορά την ηλικία της θεωρώντας ότι ήταν αρκετά μεγάλη (δεκαπέντε χρονών) «που καταλάβαινα αρκετά πράγματα». Ίσως επειδή από μικρή την αντιμετώπιζαν οι γονείς της πάντα με περισσότερες απαιτήσεις από όσες ταίριαζαν στην ηλικία της (χωράφια, συνωμοσίες, διαιτησία) ίσως, επειδή ήταν η μεγαλύτερη από τις αδερφές και είχε μάθει να κρύβει τα συναισθήματά της ως μη αρμόζοντα, ασχέτως αν ακόμη ήταν μία δεκαπεντάχρονη έφηβη.

### Σύνοψη

Η Αφροδίτη δεν έχει χρόνο να επεξεργαστεί καθόλου τα συναισθήματά της όσον αφορά την εγκατάσταση της σ' ένα ξένο τόπο. Δεν προλαβαίνει να προβληματιστεί για την προσαρμογή της στο νέο περιβάλλον, στη γλώσσα, στο σχολείο. Την παρασύρουν τα προβλήματα στη σχέση των γονέων της και η αγωνία που έχει μήπως διαλυθεί η οικογένεια της. Διαγράφει μία εξαρτημένη βιογραφική τροχιά και χάνει την ικανότητα να ενεργεί από πρόθεση. Έχει κάθε προϋπόθεση να εξελιχθεί η μετανάστευση της στη Γερμανία σε μία τραυματική εμπειρία μια κι έχει «...ξεχαστεί από τους γονείς της, που είναι βυθισμένοι στα δικά τους προβλήματα...» (L./ R. Grinberg , 1989).

Σ' αυτό το τμήμα εισάγονται για πρώτη φορά οι αδερφές της, καθώς και οι θείες της (αδερφές της μητέρας της), ο οποίες έχουν κεντρικό ρόλο μέσα στην οικογένεια της Αφροδίτης. Επίσης σ' αυτό το τμήμα αναφέρεται στη ζωή του χωριού, στους συγγενείς του πατέρα που τους περιέβαλαν και στα προβλήματα της μητέρας.

Επιβεβαιώνεται η υπόθεση που είχαμε κάνει στο δεύτερο τμήμα της δομικής περιγραφής σχετικά με τους λόγους που ώθησαν τη μητέρα να πάρει την απόφαση της μετεγκατάστασης στη Γερμανία. Εδώ παρατηρείται η υποχρέωση της ολοκλήρωσης της διήγησης ενός γεγονότος- σχετικά με τα αίτια της μετανάστευσης (Gestalt-schliessungszwang).

#### Τμήμα IV: Εγκατάσταση στη Γερμανία

Στη Γερμανία μείναμε τρεις μήνες στη θεία -  
στο σπίτι της θείας -  
μας βρήκε δουλειά η μητέρα  
η αδερφή της μαμάς μου -  
νοικιάσαμε σπίτι -  
πιάσαν και οι δύο δουλειά -  
η μαμά και ο μπαμπάς -  
γραφτήκαμε στο σχολείο -  
στο Λύκειο - εγώ γράφτηκα -  
τα κορίτσια ήταν Δημοτικό -  
πήγαιναν στο γερμανικό σχολείο.  
Είχανε μπει στο Ausländerklasse -  
είχανε μπει- έμειναν εκεί πέρα δύο χρονιές;  
και οι δύο μαζί –  
ώσπου ουου η δασκάλα τους είπε ότι ξέρουν --  
πολύ καλά γερμανικά μπορούν να μπουν στη συγκεκριμένη τάξη

(4) Συνοχη

Α τετάρτη τάξη δεν θυμάμαι τι ακριβώς ήτανε-  
κι έτσι από κει και πέρα δηλαδή ήταν πολύ καλά τα πράγματα.  
Είχαν ξεχαστεί όλα -  
το τι είχε γίνει.  
Ο μπαμπάς είχε συνηθίσει στην ιδέα ότι βρίσκεται στη Γερμανία  
και ότι θα μείνω με την οικογένειά μου.  
Βέβαια στενοχωριόταν πάρα πολύ για τον πατέρα του -  
γιατί είχε μόνο αυτόν -

Σ ουχμ

Α το θυμάμαι αυτό -  
και μετά από κείνη τη στιγμή αλλάξαμε κάνα δυό τρία σπίτια -  
τρία σπίτια αλλάξαμε -  
αλλά το σημαντικότερο ήτανε  
ότι η μαμά και ο μπαμπάς είχαν δουλειά -  
εμείς ήμασταν στα σχολεία μας --  
σιγά σιγά άρχισαν να έρχονται γνωστοί στο σπίτι -  
άρχισα κι εγώ να ψωνίζω κάποια πράγματα -  
ρουχισμό -  
πράγμα που είχα στερηθεί πολλάα στο χωριό --  
γιατί στο χωριό είχαμε  
εκτός εκτός το ξυλουργείο πούχε ο μπαμπάς  
είχαμε και πολλά χωράφια-  
βαμβάκια- φουντούκια- τέτοιου είδους καλλιέργειες  
καιε βοηθούσα πάρα πολύ τη μαμά και τη μαμά στα χωράφια.  
Πήγαινα στο σχολείο κι όταν γύριζα πήγαινα και στο χωράφι  
για να βοηθήσω τη μαμά- συνέχεια αυτό το πράγμα -  
τα καλοκαίρια περισσότερο -  
όπου ήταν και η συγκομιδή όλων αυτών -  
φουντούκιαα ((αναστενάζει)).

Σ ουχμ

Α εεε εντάξει τα --  
τα παιδικά χρόνια δηλαδή όσο ήμασταν στο χωριό  
και θυμάμαι τον εαυτό μου -  
μέχρι και που φύγαμε -  
ήτανε χωράφια - σχολείο αυτό.

**Σ Ουμ**

**Α Είχα στερηθεί πάρα πολλά πράγματα-**

**θυμάμαι ρούχα φορούσα συνέχεια από τις αδερφές μου ε - απ' τις ξαδέρφες μου εεεε**

**-- έπρεπε πρώτα να πάω στο χωράφι και μετά να παίξω -**

**αν και δεν ήμουν παιδί που ήθελα πάρα πολύ το παιχνίδι τρελαινόμουνα -**

**δεν είχα πολλές -**

**δεν είχα - πώς να το πω -- πολλά -- πολλές απαιτήσεις-**

**δεν είχα δεν ζητούσα -**

**(5) ούτε ήμουν παιδί να τρώω σοκολάτες θυμάμαι και κάτι τέτοια -**

**ή να πάρω αυτό να πάρω εκείνο -**

**τίποτα ΤΙΠΟΤΑ.**

**Σ ουχμ**

**ΑΉμουν πολύ έτσι ήσυχο παιδί-**

**βοηθούσα πολύ τη μαμά-**

**πολύ συναισθηματικό-**

**γιατί ήμουν μεγαλύτερη κι έβλεπα κάποιες καταστάσεις στο σπίτι-**

**κάποιες συμπεριφορές του μπαμπά απέναντι στη μαμά μου -**

**είχα δει και κάποιες φάσεις έτσι να της δίνει σφαλιάρσαα -**

**κάποια σημαντ --**

**δηλαδή από μικρή ---**

**Σ Ναι**

**Α Έγινα έγινα ενήλικη**

**Σ Ναι**

**Α Αυτό το θυμάμαι ---**

μπήκα μεσ' τα προβλήματά τους -  
γιατί συνέχεια έπαιρναν -  
μου 'λεγε ο μπαμπάς ε να ρωτήσουμε τη Α - να ρωτήσουμε τη Α -  
αρρείς κι εγώ ήμουν ο συντονιστής της οικογένειας -  
αντί να τα βρουν μεταξύ τους -  
έλεγαν εμένα -  
εντάξει τα μικρά ήτανε μικρά

Σ Ου

Α Εγώ έπρεπε να επέμβω συνέχεια και σκεφτόμουν τώρα -  
το θυμάμαι αυτό -  
δηλαδή να πω ότι ο μπαμπάς έχει δίκιο -  
η μαμά θα μου πει -  
θα μου πει μετά κάτι -  
να πω ότι η μαμά έχει δίκιο -  
θα μου κάτι ο μπαμπάς.  
Δεν ήξερα δηλαδή ήμουν ακριβώς στη μέση -  
δεν ήξερα τι να κάνω --.  
Εντάξει πέρασα πολλά με τη μαμά μου και το μπαμπά μου ---  
γιατί δεν είχαν και πολύ έτσι καλή σχέση μεταξύ τους -  
στο χωριό --  
μετά στη Γερμανία άλλαξαν πάρα πολλά πράγματα -  
όταν φύγαμε (2 sec) ---.  
Εντάξει τώρα -  
από το σημείο που ήμασταν στη Γερμανία και μετά  
κατεβαίναμε καλοκαίρια Ελλάδααα --  
ήμασταν πολύ καλά --  
(6) δηλαδή και μεταξύ τους ήταν πολύ καλάαα .  
Ενώ ο μπαμπάς δηλαδή στο χωριό πήγαινε στοο --  
πήγαινε στη δουλειά ερχόταν το βράδυ -

πήγαινε στο καφενείο -  
έτρωγε -  
πήγαινε στο καφενείο -  
ερχόταν το βράδυ-  
αυτό ήταν το πράγμα.  
Η μαμάαα ήμασταν στο σπίτι εμείς-  
η μαμά κι ο παππούς.

Σ Ναι

Α Εμείς οι τέσσερις-  
αφού θυμάμαι έλεγε η μαμά  
εγώ άντρα δεν έχω- έχω τον πεθερό σου παράδειγμα - τον πατέρα σου

Σ Ουχι

Α ε και είχαμε τέτοιες καταστάσεις.  
Η μαμά μου έλεγε πάντα ότι την προβλημάτιζε -  
την πετύχαινα πολλές φορές να κλαίει -  
πάαρα πολλές φορές -  
όταν ήμουνα δεκατρία δεκατέσσερα χρονών -  
να κλαίει  
καθόμουνα μαζί της -  
μου 'λεγε διάφορα -  
μου 'λεγε τα παράπονα της -  
ότι δεν έχει κανένα να τα πει -  
γιατί ήταν οι συννυφάδες οιι -  
με τις συννυφάδες δεν είχε και πολύ καλές σχέσεις -  
είχε παράπονα -  
δεν την ήθελαν -  
και συνέχεια τάλεγε τάλεγε σε μένα.

**Δηλαδή το πιο χαρακτηριστικό που θυμάμαι -  
είναι τα προβλήματα του σπιτιού  
και συγκεκριμένα τις σχέσεις μαμά και μπαμπά.**

**Σ Ναι**

**A Κι ότι έπρεπε εγώ να πάρω θέση ---  
συνέχεια και στη Γερμανία σε κάποιο σημείο έτσι είχαμε πολλά -  
πολλά προβλήματα και μου 'λεγε ο μπαμπάς συνέχεια να ρωτήσουμε τη A -  
να ρωτήσουμε την A .**

**A εσύ τι λες -**

**έχω δίκιο εγώ ή έχει δίκιο η μαμά**

**και ακόμη δηλαδή που ήμουν δεκαεπτά δεκαοκτώ -- τόσο ---**

**( 3 / 30 – 6 / 41 )**

Το τέταρτο τμήμα της αφήγησης αρχίζει με την αποκατάσταση της φυσιολογικής ζωής. Πολύ σύντομα με κοφτές κατά παράταξη προτάσεις περιγράφει την εγκατάσταση τους στη Γερμανία, το γεγονός ότι οι γονείς της άρχισαν να δουλεύουν, καθώς και ότι τα παιδιά ξεκίνησαν το σχολείο. Στην όλη διαδικασία στάθηκε συμπαραστάτης η θεία της. Αυτό δείχνει την πολύ καλή σχέση της μητέρας της με την αδερφή της. Δεν αναφέρεται καθόλου στο θείο ή στα ξαδέρφια της, θεωρείται ίσως ότι «αρχηγός» της οικογένειας της θείας της είναι η θεία, όπως φάνηκε το ίδιο να ισχύει και στη δική της οικογένεια με το δυναμισμό που έδειξε η μητέρα της στο θέμα της μετανάστευσής τους. Για τον εαυτό της, η αφηγήτρια, δεν αναφέρει τίποτε σχετικά με τη δυσκολία στη γλώσσα ή την προσαρμογή της στο σχολείο και αυτό οφείλεται στο ότι παρακολούθησε ελληνικό Λύκειο. Αντίθετα αναφέρει λεπτομέρειες για την ένταξη των αδερφών της στο γερμανικό σχολικό σύστημα (3/30 –4/2). Εδώ προσπαθεί να κάνει μία αξιολόγηση της πρώτης περιόδου της εγκατάστασης στη Γερμανία. Παρόλο που είναι αναμενόμενο να μιλήσει για προβλήματα προσαρμογής στο νέο περιβάλλον, θεωρεί ότι όλα πάνε καλά από τη στιγμή που υπάρχουν τα εξής: σπίτι, δουλειά των γονέων, σχολεία των παιδιών, κοινωνικές σχέσεις, ευμάρεια (4/3-18). Ικανοποιούνται τα κατά τον Schütze (1981)



θεσμοθετημένα πρότυπα και οι προσμονές της βιογραφικής εξέλιξης στο κοινωνικό επίπεδο (Institutionelle Ablaufmuster und – erwartungen des Lebenslaufs). Το μόνο σημείο που φαίνεται να σκιάζει την ευφορία της πρώτης περιόδου εγκατάστασης είναι ο προβληματισμός της για τον πατέρα της. Σε ένα υπομήμα που παρεμβάλλεται αναφέρεται σ' αυτό πέφτοντας σε μία αντίφαση. Από τη μία πιστεύει ότι ο πατέρας της έχει συμβιβαστεί και όλα πάνε καλά και από την άλλη αναφέρει ότι στενοχωριόταν πάρα πολύ και το αποδίδει στο ότι του έλειπε ο παππούς της. Βέβαια, είναι σημαντικό να σταθεί κανείς στο σημείο όπου αναφέρει «γιατί είχε μόνο αυτόν». Θεωρεί ότι ο πιο κοντινός άνθρωπος για τον πατέρα της ήταν ο παππούς της και ότι ουσιαστικά η ίδια και οι αδερφές της ήταν προσκολλημένες στη μητέρα τους και φαινόταν ότι ο πατέρας ήταν στο περιθώριο της οικογένειας. Ο τρόπος που αφηγείται «το θυμάμαι αυτό» δείχνει ότι αυτό το γεγονός την είχε προβληματίσει ήδη από τότε. Όμως, σημασία είχε γι' αυτήν το ότι κρατήθηκε ενωμένη η οικογένεια και ας μη λειτουργούσαν ουσιαστικά οι ενδοοικογενειακές σχέσεις (4/ 5-10).

Συνεχίζει την αξιολόγηση κάνοντας μία σύγκριση με τη ζωή στο χωριό. Παρασυρμένη από τις υποχρεώσεις της διήγησης (Zugzwänge) υπεισέρχεται σε λεπτομέρειες που δεν τις είχε καθόλου αγγίξει στο πρώτο τμήμα, όταν αναφερόταν στα παιδικά της χρόνια στο χωριό. Σε αυτό το σημείο φαίνεται ίσως, ότι δέχτηκε τη μετανάστευση με τόση ευκολία πιστεύοντας ότι θα αποτελέσει λύση για τα προβλήματα της ζωής στο χωριό. Ενώ αναφέρεται παρεπιπτόντως στο γεγονός ότι πήγαινε στο σχολείο, δίνει ιδιαίτερη έμφαση στα χαρακτηριστικά της ζωής της στο χωριό: δουλειά στα χωράφια, στέρηση υλικών αγαθών «ρούχα, σοκολάτες», στέρηση παιχνιδιού, καυγάδες στο σπίτι με χειροδικία του πατέρα έναντι της μητέρας. Και όλα αυτά τα αποδεχόταν σαν να ήταν φυσιολογικά για την ηλικία της. Αυτό βέβαια ήταν αναμενόμενο για την εποχή που τα βίωνε μια και δεν είχε την ωριμότητα να κρίνει και να αντιδράσει. Φαίνεται για πρώτη φορά να διηγείται σε κάποιον αυτά τα γεγονότα από τον τρόπο που η διήγηση είναι αυθόρμητη, μη επεξεργασμένη. Γι' αυτό τα τραυλίσματα, τα συρσίματα στη φωνή, τα σημεία της διήγησης που δίνονται βιαστικά και με κατά παράταξη προτάσεις (4/19-5/13). Παρεμβάλλεται ένα συμπερασματικό στοιχείο (Abschlusselement) «έγινα έγινα ενήλικη» (5/14), αλλά ξαναπιάνει το νήμα της διήγησης, διότι πιστεύει ότι δεν έχει ολοκληρώσει. Στη συνέχεια, φορτισμένη ξεσπάει συνειδητοποιώντας ίσως για πρώτη φορά τον αφύσικο

ρόλο που είχε κληθεί να παίξει σε μικρή ηλικία κάνοντας τον διαιτητή στις διενέξεις μεταξύ των γονέων. Για δεύτερη φορά επιχειρείται να κλείσει αυτή την παρένθεση κατά την οποία προσπάθησε να κάνει μία σύγκριση μεταξύ της ζωής στην Ελλάδα και στη Γερμανία και χρησιμοποιεί τη φράση «εντάξει πέρασα πολλά με τη μαμά μου και το μπαμπά μου» και επιχειρηματολογεί « γιατί δεν είχαν και πολύ έτσι καλή σχέση μεταξύ τους» προσπαθώντας ίσως να δικαιολογήσει την στάση τους απέναντι της (5/15-36). Προσπαθεί να συνεχίσει την αφήγηση για τον πρώτο καιρό της Γερμανίας, αλλά κομπιάζει, σκέφτεται ποια είναι τελικά ουσιαστικά τα «πάρα πολλά πράγματα» που άλλαξαν στη Γερμανία. Αξιολογώντας προσπαθεί να πιστέψει ότι «εντάξει τώρα» ήμασταν καλά, γιατί ήταν η μεταξύ των γονέων σχέση καλή (5/37-6/1). Αλλά αμέσως επανέρχεται πάλι στη ζωή στο χωριό ίσως για να τονίσει – κυρίως στο εαυτό της- ότι δε μπορεί να διαψεύστηκαν οι ελπίδες της κι ότι πράγματι είχαν αλλάξει όλα προς το καλύτερο με την εγκατάστασή τους στη Γερμανία. Εδώ τονίζει την αντιστροφή ρόλων σε σχέση με τη μητέρα της. Αντί να προσφεύγει η ίδια στη μητέρα της, την εισάγει η μητέρα από νωρίς στα δικά της προβλήματα, κάνοντας μία παράδοξη συμμαχία με την κόρη της. Αυτά τα γεγονότα τα ανακαλεί στη μνήμη της με σύγχυση, μπερδεύοντας τις προτάσεις. Εδώ εισάγει και τις συννυφάδες της μητέρας της, ως σημαίνοντα πρόσωπα στη ζωή στο χωριό.

Αναπαράγεται στη συνέχεια ένα θεσμοθετημένο πρότυπο (Schütze, 1981) της ζωής του χωριού. Ο άντρας είναι το πρωί στη δουλειά και το βράδυ στο καφενείο. Στο σπίτι μόνο βρίσκεται για να ικανοποιήσει τις βιολογικές του ανάγκες. Η γυναίκα είναι ή στα χωράφια ή στο σπίτι με τις δουλειές του σπιτιού και τα παιδιά.

Από την περίοδο στο χωριό δεν αναφέρει ούτε κοινωνικές σχέσεις ούτε τη δυνατότητα να αναπτύξει ένα βιογραφικό σχέδιο δράσης (Schütze, 1981). Δεν μπορεί να ονειρευτεί, να επιθυμήσει, καθώς όλα βρίσκονται υπό τη σκιά της αβεβαιότητας που της προσφέρει ένα διαταραγμένο οικογενειακό περιβάλλον.

Ενώ πιάνει το νήμα της διήγησης παρασυρμένη από τις υποχρεώσεις της διήγησης, χάνει τον ειρμό και ενώ προσπαθεί να εξωραΐσει μία κατάσταση τελικά αναφέρεται στην πραγματικότητα. Η Γερμανία δεν αποτέλεσε τη λύση στα προβλήματα της. Άλλωστε, όταν υπάρχουν οποιεσδήποτε εντάσεις στην πατρίδα η μετανάστευση τις υπερτονίζει και δυναμιτίζει τις ήδη προβληματικές σχέσεις.(L/ R Grinberg 1989) . Κλείνει το τέταρτο

τμήμα της διήγησης κάνοντας μία αξιολόγηση και επισημαίνει ότι σ' όλη την παιδική και εφηβική ηλικία, της δόθηκε ο ρόλος του διαμεσολαβητή. Αναφέρει βέβαια για δεύτερη φορά (η πρώτη είναι στο σημείο 5/19)- άρα δεν είναι τυχαίο- ότι πιστεύει πως αυτό το ρόλο της τον έδινε ο πατέρας. Αυτό δείχνει ένα αδύναμο και ανώριμο χαρακτήρα, που στις αντιπαραθέσεις με τη σύζυγο αναζητάει σύμμαχο στο ανήλικο παιδί του (6/35-41). Φαίνεται ότι η συμμαχία με τη μητέρα της θεωρείται δεδομένη κι δεν αισθάνεται ότι η μητέρα της την έβαζε με το δικό της τρόπο να συμμετέχει στις όποιες αποφάσεις έπαιρνε, χωρίς καν να χρειάζεται να της το ζητάει. Ίσως να την ενοχλεί περισσότερο η στάση του πατέρα της, γιατί σύμφωνα με τα θεσμοθετημένα κοινωνικά πρότυπα ο άνδρας – πατέρας πρέπει να δείχνει περισσότερο δυναμισμό από τη γυναίκα – μητέρα.

### **Σύνοψη**

Η Ελλάδα και η Γερμανία είναι οι δύο πόλοι γύρω από τους οποίους περιστρέφεται η ζωή της. Στην Ελλάδα υπάρχει ο παππούς μέσα στην οικογένεια, από την πλευρά του πατέρα. Στη Γερμανία τη θέση του παππού την παίρνουν οι θείες από την οικογένεια της μητέρας. Υπάρχει ανατροπή των ισορροπιών. Η μητέρα υποφέρει λιγότερο και τώρα είναι ο πατέρας σε δυσμενέστερη θέση.

Η αφηγήτρια είναι χαρακτηριστικό ότι από την αρχή της αφήγησης δεν είναι ο φορέας της βιογραφίας (Biographieträgerin – Schütze 1984) αλλά εξαφανίζεται πίσω από το συλλογικό υποκείμενο (Kollektivsubjekt- Dausien 1996) Οικογένεια. Το τμήμα IV, έχει τα εξής χαρακτηριστικά :

- α.. σύντομη αναφορά σε θέματα όπως σπίτι, δουλειά, σχολείο, κοινωνικές σχέσεις
- β. προσωρινή ευφορία τον πρώτο καιρό ότι θα λυθούν τα προβλήματα στη σχέση των γονέων με την εγκατάσταση στη Γερμανία
- γ. θετικά συναισθήματα όσον αφορά τη Γερμανία, που πηγάζουν κυρίως από τη σύγκριση της ζωής στη Γερμανία με τη ζωή στο χωριό στην Ελλάδα.
- δ. συνέχεια της οικογενειακής έντασης και στη Γερμανία, ίσως και σε μεγαλύτερο βαθμό, μια και τώρα την εμπλέκει κι ο πατέρας της στα προβλήματα της σχέσης του ζευγαριού.

Το θέμα της εκπαίδευσης αν και περνάει ακροθιγώς (3/30–4/2), οδηγεί στα εξής συμπεράσματα: Η Αφροδίτη εντάχθηκε στο ελληνικό Λύκειο, οπότε όσον αφορά τη γλώσσα του σχολείου δεν αντιμετώπισε πρόβλημα. Από την άλλη πλευρά η μη ένταξη της στο γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα την απομόνωσε από την κυρίαρχη κουλτούρα και την περιθωριοποίησε. Περισσότερες λεπτομέρειες δε δίνονται για την ίδια, ενώ για τις αδερφές της αναφέρει ότι εισήχθησαν για δύο χρόνια στην Ausländerklasse (τάξη των αλλοδαπών). Προφανώς η Αφροδίτη δεν υποχρεώθηκε να παρακολουθήσει το γερμανικό σχολείο, γιατί ήταν ήδη δεκαπέντε χρονών και είχε ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Οι μικρότερες αδερφές της έπρεπε να ενταχθούν στο γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα και αυτό που ίσχυε ήταν η παρακολούθηση της ειδικής τάξης για αλλοδαπούς μαθητές (δε διευκρινίζεται αν παρακολουθούσαν όλες οι ηλικίες την ίδια τάξη) όπου διδάσκονταν τη γερμανική γλώσσα ή ίσως και άλλα μαθήματα. Η δασκάλα αποφάσιζε κάποια στιγμή (στα δύο χρόνια περίπου) για το αν οι μαθητές μπορούσαν να παρακολουθήσουν σε κανονική τάξη. Και βέβαια τα κριτήρια για την ένταξη των μαθητών σε κανονική τάξη φαίνεται να συμπίπτουν με την ευχέρεια που αποκτάται σε διάστημα περίπου δύο χρόνων στον επικοινωνιακό λόγο (Cummins, 1999). Πρόκειται για ένα πρόγραμμα μεταβατικής δίγλωσσης εκπαίδευσης πρώιμης εξόδου, στο οποίο το ζητούμενο είναι η ταχεία ένταξη / αφομοίωση στην κυρίαρχη γλώσσα, αφήνοντας πίσω τη μητρική (βλ. σχ. μέρος Α', Β 5).

#### **Τμήμα V: Χρονικό διάστημα αποφοίτησης από το Λύκειο έως και εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο**

**οπότεεε κάποια στιγμή εντάζει τελείωσα το Λύκειο -**

**(7) ήμουν πολύ καλή μαθήτρια -**

**τα πήγαινα πολύ καλά.**

**Τελείωσα το Λύκειο -**

**αλλά δεν είχα τη δυνατότητα να δώσω με τα παιδιάαα της Γερμανίας- πανελλήνιες**

**Σ : Αχα**

Α Δεν το είχα αυτό το δικαίωμα -  
γιατί ήμασταν λίγα χρόνια εκεί.  
Δηλαδή εγώ τα είχα τα τρία χρόνια -  
δεν είχαν οι γονείς μου τα δύο τελευταία - στη Γερμανία.  
Ε καιεε τελικά έδωσα όμως εξετάσεις με τα παιδιά τα ελληνάκια ---  
τον Ιούνιο έτσι για εμπειρία.  
Ήξερα ήξερα ότι δεν θα περάσω -  
αλλά έδωσα για εμπειρία.  
Είπε η μαμά μου πάμε λέει να δώσεις- έτσι για να σου φύγει.  
Δώσαμε ξαναγύρισα μαζί με τη μαμά πάλι στη Γερμανία  
καιεε δούλευα σε διάφορα- πωλήτρια -  
σε παπουτσάδικο -  
σε εργοστάσιο.  
Για πέντε χρόνια δούλευα από δω κι από εκεί.  
Αλλά και σ' αυτό το διάστημα είχα πάει κι έμαθα γερμανικά στο Goethe-  
μέχρι ένα σημείο μέχρι το Mittelstufe zwei -  
και παράλληλα δούλευα - έτσι σαν πωλήτρια γιατί δεν είχα τίποτα άλλο να κάνω.  
Οπότε σε κάποια στιγμή  
αφού πέρασαν πέντε χρόνια -  
αυτά τα χρόνια πέρασαν πολύ ήρεμα σχετικά --

Σ Ναι

Α Οι μικρές άρχισαν να μεγαλώνουν καιεεε -  
πήρα την απόφαση να δώσω ξανά εξετάσεις με τα παιδιά τα γερμανάκια --  
για να περάσω στην Ελλάδα.  
Με την προοπτική ότι θέλω - όχι περισσότερο ότι θέλω να γίνω κάτι εγώ -  
η αλήθεια είναι αυτή -  
δεν το σκεφτόμουν αυτό -  
ότι θέλω να γίνω κάτι εγώ -  
ήθελα να φύγω από το σπίτι -

ήθελα να φύγω από το σπίτι -  
γιατί όσο και νάναι όλα τα προβλήματσαα και από το χωριό  
ήταν σημαδεμένα μεσ' το μυαλό μου -  
όλες οι σκηνές.  
Και οπότε ήθελα να βάλω τα δυνατά μου για να φύγω -  
να φύγω μακριά

Σ Ουχμ

Α Κι έτσι βασικά κι έγινε.  
Πήγα στο σχολείο -  
(8) παρακολούθησα μια χρονιά να τα ξαναθυμηθώ -  
κατεβαίνουμε Ελλάδα -  
για καλοκαίρι -  
δίνω εξετάσεις μαζί με τη μητέρα μου -  
γιατί η μητέρα μου -  
με φρόντιζε δηλαδή -  
κατεβήκαμε έδωσα εξετάσεις και πέρασα με τη πρώτη -  
δασκάλα αυτό που ήθελα.  
Εντάξει δεν ήξερα τι να επιλέξω -  
αλλάα λέω θα περάσω δασκάλα.

Σ Ουχμ

Α Από όλα τάλλα αυτό μου άρεσε.  
Εεε εν τω μεταξύ όσο ήμασταν στη Γερμανία -  
επειδή κι ο μπαμπάς κι η μαμά με είχανεε όπως είχα πει και πριν --  
με είχαν σαν σαν δικηγόρο κάπως έτσι -  
συνέχεια εγώ όλα τα προβλήματα - να τα λύσω  
ή πολλές πολλές φορές θυμάμαι κάλυπτα έναν από τους δύο -  
γιατί ήμουν σε θέση και γω δεν ήξερα τι να κάνω -

οπότε τσ θα έλεγα ναι μαμά ξέρεις ο μπαμπάς έχει δίκιο --  
εεεε προσπαθούσα να καλύψω έναν από τους δύο  
ή να μην πω πράγματα για να μην τσακωθούν οι δύο τους

Σ Ουμ

Εν τω μεταξύ είχαν και προβλήματα μεταξύ τους -  
η μαμά μου ζήλευε πολύ

Σ Ουχμ

Α Έλεγε κάποια πράγματα που εγώ δεν τα πίστευα για το μπαμπά μου -  
εντάξει σαν παιδί δεν θα πίστευα και τίποτα -  
αυτό είναι λογικό -  
δεν πίστευα τίποτα.

Εν τω μεταξύ ήταν και σε σημείο οι μικρές -  
οι αδερφές μου άρχισαν να μεγαλώνουν να καταλαβαίνουν κάποια πράγματα  
που γίνονται στο σπίτι-  
εγώ ήμουν η πιο ευαίσθητη - από όλες  
γιατί θυμάμαι οι μικρές μου 'λεγαν και τι στενοχωριέσαι- τι στενοχωριέσαι-  
ενώ στενοχωριόντουσαν κι αυτές -  
έβλεπες την κάθε μια να κλείνεται σ' ένα σημείο του του χώρου  
όταν μαλώναν η μαμά κι ο μπαμπάς -  
και κάθε μια να κλαίει σε διαφορετικό σημείο του σπιτιού

Σ ουμ

Α Ε και εεε έλεγε συγκεκριμένα η μεγάλη αδερφή της μαμάς μου -  
ξέρεις Σ της έλεγε μη φέρεσαι έτσι στην Α -  
γιατί μια μέρα -  
(9) επειδή μέναμε στον τρίτο στο τρίτο όροφο - μέναμε ψηλά -

της έλεγε αυτό το παράθυρο που βλέπεις από δω απ' το παιδικό -  
θα δεις την Α να φύγει από κάτω -  
έτσι που την εεε  
γιατί ήταν και κάποια πράγματα που έλεγε η μαμά -  
για μένα -  
από την πολύ της τη ζήλια -  
τελικά- έβλεπε πράγματα που δεν ίσχυαν.  
Δηλαδή έκανα φροντιστήρια εγώ συγκεκριμένα  
κι έλεγε σε πείραζε αυτός

Σ Ναι

Α Σε πείραζε ο τάδε -  
για ανθρώπους που είχαν περίπου την ίδια την ίδια ηλικία με το μπαμπά μου

Σ Ουμ

Α Καιε μένα σαν κοριτσάκι  
ενώ της έλεγα ότι μαμά θα μπορούσα να να βρω ένα παιδί της ηλικίας μου -  
δεν θα πήγαινα μ' αυτόν -  
η μαμά μου νόμιζε διάφορα -  
όχι από τη δική μου πλευρά -  
απ' των αλλωνών -  
ότι αυτοί με πειράζανε εμένα.  
Διάφορα διάφορα σκηνικά όσο αφορά αυτό το σημείο  
και στη συνέχεια έβγαλε και για το μπαμπά μου -  
απέναντι μου -  
κάποια στιγμή.  
Εκεί είχε έρθει η αποκορύφωση.  
Εε τότε είχα συγκεκριμένα και μια σχέση μ' ένα παιδί -  
αρκετά χρόνια - τρία χρόνια;



Οπότε του έλεγα ότι κάποια στιγμή αν συμβεί κάτι -  
με τη μαμά μου και μου πει ξανά πράγμα αυτό για το μπαμπά μου -  
να ξέρεις ότι θα σε πάρω τηλέφωνο και θα φύγω -  
απ' το σπίτι

Σ Ουμ

Α Δηλαδή - πολλές φορές σκέφτομαι τι καταστάσεις πέρασα  
και λέω δεν θα μπορούσα να το αντέξω -  
γιατί εμένα όλη μου η ζωή ήταν αυτό -  
ούτε τα σχολικά μου χρόνια -  
εντάξει κάποιες στιγμές πέρασα πολύ ωραία με τις φίλες μου κλπ . -  
από κει και πέρα όλο το πρόβλημα ήταν εκεί.  
Ήταν τα προβλήματα των γονιών μου -  
πως εγώ παίρνω θέση κι όλα αυτά -  
όλα τα σχετικά που γινόντουσαν -  
πως τα έπαιρνα μέσα μου.  
Κι επειδή ήμουν και μεγαλύτερη ---  
(10) τα τραβούσα όλα εγώ ---  
τα τραβούσα όλα εγώ.  
Δηλαδή και που έφτασα σ' αυτό το σημείο πολλές φορές λέω -  
χιμ πώς έφτασα -  
δηλαδή στάθηκα στα πόδια μου -  
θα μπορούσα να τρελαθώ -  
γιατί αυτά-  
δεν με πείραζε αυτά που έλεγε η μαμά μου για τους άλλους --  
δεν με ενδιέφεραν -  
αλλά αυτό που έλεγε για το μπαμπά μου -  
ε αυτό ήταν που με τσάκιζε.  
Σαν κοριτσάκι εγώ τώρα -  
να μου λέει κάτι τέτοιο.

Να μου 'λεγε για έναν άλλον -  
για ένα άλλο παιδί της ηλικίας μου -  
δεν θα με πείραζε

Σ Ναι

Α Αλλά επειδή έλεγε σε κάποιο σημείο για το μπαμπά  
κι ο μπαμπάς τα ήξερε και της τα έλεγε  
κι ο μπαμπάς μου στενοχωριόταν πάρα πολύ γι' αυτό ---  
κι έλεγε μη λέει τέτοια πράγματα -  
αλλά επειδή η μαμά ήταν κολλημένη -  
ήταν κολλημένη σ' αυτό το πράγμα -  
δεν μπορούσε να ξεφύγει ότι και να της πεις.

Και θυμάμαι όταν είχαμε -  
δώσαμε εξετάσεις -  
τελείωσα πανελλήνιες -  
πήγαμε μια βόλτα -  
μαζί με τη μαμά μου -  
επειδή είναι η μαμά μου πολύ της εκκλησίας -  
πήγαμε στην Αίγινα και μου λέει να εξομολογηθούμε.  
Και μου λέει η μαμά να τα πεις όλα.

Με το σκεπτικό η μαμά μου ότι εγώ όντως έχω κάνει κάτι  
είτε με το μπαμπά μου -  
είτε με άλλους της ίδιας ηλικίας.

Μου είπε θα τα πεις όλα.

Βέβαια ήτανε ήμουνα εγώ μόνη με τον πάτερ.

Του είπα τίνο - το μόνο πρόβλημα είχα πει αυτό - όπως και τώρα.

Είχα πει το πρόβλημα τι με τη μαμά μου με το μπαμπά μου - το τι νομίζει.

Και μου λέει αν το πει μετά η μαμά σου σε μένα θα της το πω και γω -  
ότι δεν είναι σωστό αυτό που κάνει θα προσπαθήσω να της εξηγήσω.

Και σκεφτόμουνα πάντα ότι ο μόνος που θα μπορούσε να της βάλει μυαλό της μαμάς  
ήταν κάποιος πάτερ -  
γιατί η μαμά ήταν πολύ συνδεδεμένη με τους παπάδες.  
Νόμιζε ότι αυτοί - αυτοί λένε μόνο τα σωστά - κανείς άλλος.  
Οπότε σκεφτόμουν ότι κάποια στιγμή  
ή περίμενα να δει κάποιο όνειρο -  
πολλές φορές το σκεφτόμουνα  
(11) κι έλεγα μακάρι να δει ένα όνειρο και να πει ότι αυτά δεν ισχύουν.

Σ Ουμ

Α Να εμφανιστεί κάποιος Άγιος  
και να της πει μην τα νομίζεις αυτά δεν ισχύουν -  
αλλιώς δεν θα μπορούσε να ξεκολλήσει -  
δεν ξέρω τώρα -  
από τότε που έφυγα δεν με ενδιαφέρει κιόλας.  
Σε κάποιο σημείο αφότου ήρθα εδώ και πέρασα δεν με ενδιαφέρει άλλο - καθόλου.  
Καιεε θυμάμαι και μικρή-  
όταν πήγαμε στη Γερμανία-  
πρώτη Λυκείου;  
μ' όλα τα προβλήματα σχημάτιζα σταυρούς- πάνω στα χαρτιά μου.  
Όπου είχα χαρτί μπροστά μου έπαιρνα το μολύβι και έφτιαχνα ένα σταυρό  
και έγραφα από πάνω τα αρχικά μου.  
Όχι ότι ήθελα να αυτοκτονήσω -  
το σκεφτόμουν βέβαια κι αυτό -  
πως θα φύγωooo -  
να μην πονέσω -  
να φύγω και να μην πονέσω.  
Δηλαδή σκεφτόμουνα κάποια πράγματα που εγώ πιστεύω ότι είναι λογικά -  
στην ηλικία μου με τέτοιες καταστάσεις.  
Βέβαια - άλλο να τα ακούς κι άλλο νααα να τα ζεις και εσύ.

Σκεφτόμουν κάτι τέτοια πράγματα.

Και τώρα μου λέει η αδερφή μου η μεσαία -  
θυμάμαι λέει που παντού έβλεπα σταυρούς -  
και πήγαινα λέει μόνη κι έκλαιγα για σένα -  
γιατί μ' έβλεπε ότι ήμουν πολύ χάλια.

Παρόλα αυτά όμως - τα κρατούσα μέσα μου -  
οι φίλες μου δεν ήξεραν τίποτα --  
μόνο βέβαια οι θείες.

Οι θείες εγνώριζαν κάποια πράγματα -  
αλλά κι αυτές δεν καταλάβαιναν εμένα -  
υποστήριζαν τη μαμά.

Κι όταν ένας άνθρωπος υποστηρίζει αυτά που λέει η μαμά που είναι λανθασμένα--  
πιο πολύ της τα ενισχύει αυτά που νομίζει  
και στρεφόταν και η θεία απέναντι μας -  
κι ότι εμείς δεν φερόμαστε καλά τη μαμά.

Κι ότι πρέπει να είμαστε ανάμεσα στο μπαμπά  
γιατί κάνει αυτά που κάνει.

Και τσακωνόμασταν με θεία και βριζόμασταν  
κι έβλεπες να προσπαθούμε και οι τρεις να φύγουμε κάποια στιγμή από το σπίτι--  
δηλαδή απογεύματα -  
όποτε μαλώνανε να παίρναμε το δρόμο μόνες μας  
να κλείναμε τη πόρτα δυνατά και να φεύγαμε -  
να γυρίζαμε έτσι γύρω γύρω στο τετράγωνο  
και μετά να ξαναγυρίζαμε--  
κάτι τέτοιες καταστάσεις -

(12) πολύ πολύ - δηλαδή δεν θέλω να τις σκέφτομαι  
γιατί στενοχωριέμαι πάρα πολύ.

( 6 / 42 - 12 / 2 )

Ξαναπιάνει το νήμα της διήγησης, ίσως ενθουμούμενη ότι η αρχική ερώτηση ήταν να επικεντρωθεί στην εκπαιδευτική της πορεία. Παραλείπει εντελώς να περιγράψει τα δύομισι χρόνια του Λυκείου όσον αφορά τη φοίτησή της, τα μαθήματα, τους καθηγητές, τους συμμαθητές της. Όλα αυτά ήταν στο περιθώριο της ζωής της, η οποία χαρακτηριζόταν από τα προβλήματα μέσα στην οικογένεια. Παρόλα όμως τα προβλήματα, κατάφερε να τελειώσει το Λύκειο και μάλιστα επισημαίνει ότι ήταν και καλή μαθήτρια (6/42-7/3). Τόσο καλή που στόχος της ήταν να δώσει εξετάσεις για το Πανεπιστήμιο. Εδώ παρατηρείται ένα θεσμοθετημένο πρότυπο στην βιογραφική της εξέλιξη (Institutionelles Ablaufmuster – Schütze 1981), δηλαδή τα παιδιά που τελειώνουν το Λύκειο και είναι καλοί μαθητές είθισται να συμμετέχουν στις εισαγωγικές εξετάσεις για περαιτέρω σπουδές στο Πανεπιστήμιο. Εξηγεί με λεπτομέρεια την ιδιαίτερη πολιτική των εισαγωγικών εξετάσεων για τα παιδιά της αλλοδαπής, δείχνοντας το αυξημένο ενδιαφέρον της για τις σπουδές. Δε μπορούσε να ευνοηθεί από τις ειδικές εξετάσεις και προσπάθησε να δώσει Πανελλήνιες με τα «ελληνάκια». Χρησιμοποιεί το διαχωρισμό που συνηθίζεται μεταξύ των παιδιών της Γερμανίας, όπου αυτά που φοίτησαν στην Ελλάδα ονομάζονται τα «ελληνάκια» και αυτά που φοίτησαν στη Γερμανία ονομάζονται τα «γερμανάκια».

Η μαμά και σ' αυτό το θέμα φαίνεται να παίζει τον κεντρικό ρόλο. Αποφασίζει η κόρη να δώσει εξετάσεις και της συμπαραστέκεται, παρόλο που η Αφροδίτη δεν πιστεύει ότι θα πετύχει (7/12-15). Βέβαια, η μητέρα την προτρέπει λέγοντάς της «έτσι για να σου φύγει». Αυτό το σημείο είναι διφορούμενο. Αυτό το λέει η μητέρα ενδεχομένως για να μη μπορεί η κόρη να ισχυριστεί ότι της στέρησαν την ευκαιρία. Θα μπορούσε να της πει ότι με τις εξετάσεις θα αποκομίσει απλώς μία εμπειρία κι αν αποτύχει, την ερχόμενη χρόνια, με περισσότερη προετοιμασία θα μπορεί να ξαναδοκιμάσει. Το δεύτερο ενδεχόμενο είναι ίσως να μη θέλει κατά βάθος να συνεχίσει τις σπουδές η κόρη της. Δε λαμβάνει σοβαρά υπόψη τις ανάγκες της κόρης της. Μπορεί όμως και να έχει μία αυξημένη ευαισθησία για τα εκπαιδευτικά θέματα και να θέλει να δώσει την ευκαιρία στην κόρη της να δοκιμάσει χωρίς να υπολογίζει ούτε την ταλαιπωρία ούτε και τα έξοδα.

Η αφηγήτρια δε στέκεται καθόλου στο γεγονός ότι απέτυχε στις εξετάσεις και συνεχίζει την αφήγησή της αναφέροντας ότι ξεκίνησε αμέσως να εργάζεται (7/16–20). Εδώ παρατηρούμε μία τομή στη βιογραφία της, διότι ενώ ξεκίνησε με καλές προοπτικές

(«ήμουν καλή μαθήτρια») για σπουδές, καταλήγει να δουλεύει «από δω και από εκεί». Δεν παρατηρείται να υπάρχει συγκεκριμένο βιογραφικό σχέδιο δράσης (Handlungsschemata von biographischer Relevanz – Schütze 1981). Δεν υπάρχουν προσωπικά όνειρα, φιλοδοξίες, ακόμη ακολουθεί την πορεία που διαγράφουν οι γονείς της γι' αυτήν. Μετά την αποτυχημένη προσπάθεια εισαγωγής στο Πανεπιστήμιο, εργάζεται ως εργάτρια και ως πωλήτρια. Δεν υπάρχει καθόλου η σκέψη να επιδιώξει την επομένη χρονιά να συμμετάσχει ξανά στις εισαγωγικές εξετάσεις ή να αποκτήσει μία ειδίκευση σε κάποιο τεχνικό τομέα. Διακρίνεται μία προλεταριακή συμπεριφορά (proletarischer Habitus-Bourdieu στο Dausien 1996:164), όπου λείπει η επιθυμία για κοινωνική ανέλιξη. Το μόνο σημείο που φαίνεται να έχει ακόμη μία σχέση με τα «γράμματα» είναι η προσπάθεια που κάνει να μάθει καλά τη Γερμανική. Δε διευκρινίζει όμως το λόγο που την ώθησε. Μήπως για να μπορεί να προσαρμοστεί καλύτερα στο εργασιακό περιβάλλον διότι μέχρι τώρα δεν χρειαζόνταν παρά ελάχιστα τη γερμανική γλώσσα (7/21–22); Τονίζει με ένα αντιθετικό σύνδεσμο ότι και σ' αυτό το διάστημα που δούλευε μάθαινε παράλληλα και γλώσσα. Μήπως για να μη θεωρήσει ότι πήγαν χαμένα αυτά τα πέντε χρόνια; Φαίνεται να δίνει κάποια ιδιαίτερη βαρύτητα στη μόρφωση, αλλά δε γνωρίζουμε αν αυτή η στάση είναι απλώς η σημερινή της άποψη ή αν και τότε σκεφτόταν να μάθει καλά τη γλώσσα, για να έχει κάποια καλύτερη ευκαιρία όσον αφορά την εργασία.

Κλείνοντας το θέμα της εργασίας της για την οποία δε δίνει καμία άλλη λεπτομέρεια, εισάγει ένα υποτιμήμα στην αφήγηση όπου κάνει μια αξιολόγηση αυτών των χρόνων λέγοντας ότι «πέρασαν ήρεμα» (7/24-26). Αμέσως όμως προσθέτει τη λέξη «σχετικά», γιατί ίσως παρασυρμένη από τη διήγηση για την εργασία της, είχε προς στιγμή ξεχάσει τα οικογενειακά προβλήματα. Ίσως τόσο το σχολείο όσο και η εργασία να λειτουργούσαν εξισορροπητικά στο αρνητικό κλίμα που επικρατούσε στο σπίτι. Το γεγονός ότι οι αδερφές μεγαλώνουν και ενδεχομένως να φύγουν από το σπίτι για να σπουδάσουν και έτσι να μείνει μόνη με τα προβλήματα των γονέων, τη βάζουν πάλι σε σκέψη για μία διέξοδο από το πνιγηρό περιβάλλον του σπιτιού «ήθελα να φύγω από το σπίτι – ήθελα να φύγω από το σπίτι -...να φύγω μακριά». Και το πιο εφικτό φαίνεται να είναι η προσπάθεια να ξαναδοκιμάσει να σπουδάσει. Εδώ θα μπορούσε να γίνει κι η υπόθεση ότι η Αφροδίτη λειτουργούσε και ως υποκατάστατο μητέρας, λόγω της όλης

κατάστασης στο σπίτι. Με το μέγιστο των αδερφών της θεωρεί ότι μπορεί πια να σκεφτεί τον εαυτό της (7/28–41).

Σ' αυτό το σημείο αρχίζει ένα βιογραφικό σχέδιο δράσης (Handlungsschemata von biographischer Relevanz, Schütze 1981) καθώς συνειδητοποιεί την ικανότητά της να δράσει. Πολύ σύντομα και περιεκτικά περιγράφει την προετοιμασία της και την εισαγωγή της στα Παιδαγωγικά Τμήματα. Δεν στέκεται καθόλου στο γεγονός ότι μετά από πέντε χρόνια αποχής από τα μαθήματα ήταν δύσκολο και να μελετήσει και να κατορθώσει να εισαχθεί στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Το κίνητρο να φύγει από το σπίτι την όπλισε με επιμονή και θάρρος, ξεπερνώντας τις όποιες δυσκολίες που αντιμετώπισε σχετικά με τις εισαγωγικές εξετάσεις. Η μητέρα πάντα παρούσα, να την βοηθάει πρακτικά κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας της και μαζί να έρχονται στην Ελλάδα για να δώσει εξετάσεις. Εδώ φαίνεται η διπλή λειτουργία της μητέρας ως εμπόδιο και ως βοήθεια. Η επιλογή του κλάδου φαίνεται να γίνεται τυχαία «δεν ήξερα τι να επιλέξω» (8 /9). Στη συνέχεια όμως χωρίς να διευκρινίζει πώς επέλεξε να σπουδάσει δασκάλα αναφέρει «από όλα τάλλα αυτό μου άρεσε» ( 8 / 12 ).

Αφήνει πάλι τη χρονολογική σειρά και την περιγραφή των σπουδών της και επιστρέφει στη ζωή της στη Γερμανία, ίσως γιατί παρασυρμένη από τις δεσμεύσεις της αφήγησης θεωρεί ότι πρέπει να συμπληρώσει κάτι που παρέλειψε. Κάνει μία υπενθύμιση όσων είχε ήδη διηγηθεί και αναφέρεται στο πώς ένιωθε για τον αφύσικο ρόλο που είχε μέσα στην οικογένεια. Η ένταση στο πρόσωπο και ο ανεβασμένος τόνος της φωνής δηλώνει το πόσο αγανακτισμένη αισθάνεται. Τονίζει ιδιαίτερα τη φράση «να μην πω πράγματα» (8 / 21). Έπρεπε να είναι συνέχεια υπό έλεγχο για το τι θα πει και αυτό αποτελούσε μεγάλο βάρος για τη ψυχική της ηρεμία.

Για πρώτη φορά εισάγει ένα νέο πρόβλημα μιλώντας για την παθολογική ζήλια της μητέρας της (8/23-24). Προσπαθεί να διευκρινίσει σε τι οφειλόταν η ζήλια της μητέρας έναντι του πατέρα και αφήνοντας τη κύρια αφήγηση εξηγεί ότι δεν πίστευε αυτά που έλεγε η μητέρα, γιατί ήταν αδύνατο «σαν παιδί» να πιστέψει οτιδήποτε αρνητικό για τον πατέρα της (8/26-29).

Εισάγει για τρίτη φορά ένα υπομήμα στη διήγηση πάλι με τη φράση «εν τω μεταξύ», από το σημείο που άφησε τη χρονολογική σειρά της αφήγησης και κάνει μία αναδρομική αφήγηση (8/13). Το πρώτο υπομήμα ήταν στο σημείο της αφήγησης όπου αναφέρεται

στους καυγάδες στο σπίτι και το πώς αισθανόταν. Το δεύτερο, στο σημείο (8/23) όπου αναφέρεται στη ζήλια της μητέρας και στο γεγονός ότι η Αφροδίτη δε μπορούσε με κανένα τρόπο να πιστέψει αυτά που προφανώς της έλεγε η μητέρα για τον πατέρα, χωρίς να διευκρινίζει ακριβώς τι. Το τρίτο στο σημείο (8/30). Εδώ αναφέρεται στις αδερφές της οι οποίες μεγαλώνοντας εμπλέκονται με τη σειρά τους στα προβλήματα της οικογένειας, ενώ παράλληλα τις βρίσκει συμμάχους και συμπαραστάτες. Τώρα πια δεν είναι μόνη, μοιράζονται τα προβλήματα μαζί της και την καταλαβαίνουν, γιατί υποφέρουν και συμπάσχουν (8/29-37). Ακόμη και η θεία που παρουσιάστηκε ως τώρα ως υποστηρικτής της μητέρας της Αφροδίτης, κάποια στιγμή επεμβαίνει για να συνετίσει την μητέρα της. Ενδεχομένως θέλει σ' αυτό το σημείο να τονίσει η Αφροδίτη ότι αυτά που έβλεπε ως παράλογα δεν ήταν μόνο η ιδέα της, θέλει με το να αναφέρει την αντίδραση της θείας να νομιμοποιήσει τις δικές της απόψεις. Στη συνέχεια αναφέρει ότι η μητέρα της τη ζήλευε για το ότι είχε κατακτήσεις σε μεγαλύτερης ηλικίας ανθρώπους. Βέβαια, φαίνεται παράλογο να ζηλεύει μία μητέρα την κόρη για το ότι έχει κατακτήσεις, έστω και από μεγαλύτερης ηλικίας άτομα. Θα ήταν αναμενόμενο να τη συμβούλευε να έχει σχέσεις με συνομήλικούς της. Εδώ παρατηρείται μία σύγχυση, γιατί από τη μία δικαιολογείται η Αφροδίτη στη μητέρα της λέγοντας «θα μπορούσα να βρω ένα παιδί της ηλικίας μου - δεν θα πήγαινα μ' αυτόν» και από την άλλη προσθέτει ότι η μητέρα της πίστευε ότι οι σχέσεις της με μεγαλύτερους προέρχονταν «όχι από τη δική μου πλευρά – απ' των αλλωνών – ότι αυτοί με πειράζανε εμένα». Αυτό τελικά που τη βασάνιζε και δε μπορούσε να το ξεστομίσει, από τη ντροπή της ενδεχομένως, και προσπαθούσε από τη στιγμή που μίλησε για τη ζήλια της μητέρας της να το προσπεράσει, αναφερόμενη σε διάφορες δικαιολογίες για να εξηγήσει για ποιο λόγο η μητέρα της ζήλευε, σ' αυτό το σημείο παρασυρμένη από τις δεσμεύσεις της διήγησης και συγκεκριμένα την υποχρέωση για την ολοκλήρωση ενός γεγονότος (Gestaltschließungszwang, Schütze 1984), μια και καταλαβαίνει κι η ίδια ότι έχει πέσει σε αντιφάσεις, το ολοκληρώνει. Τηλεγραφικά, αναφέρει ότι το πρόβλημα ξεκινούσε από το γεγονός ότι η μητέρα της πίστευε ότι ο πατέρας της είχε «πειράξει» την Αφροδίτη. Η ντροπή που αισθάνεται η Αφροδίτη την εμποδίζει να χρησιμοποιήσει άλλη λέξη εκτός από το «πείραξε», εννοώντας προφανώς ότι η μητέρα πίστευε ότι ο πατέρας την είχε παρενοχλήσει σεξουαλικά (9/23–26). Δε στέκεται η Αφροδίτη σε λεπτομέρειες γι αυτό το θέμα και



αναφέρει απλώς ότι είχε μία σχέση με «ένα παιδί» προφανώς νεαρό άτομο και αυτή η σχέση ήταν το καταφύγιο της. Δηλαδή πίστευε ότι, αν η κατάσταση μέσα στο σπίτι γινόταν ανυπόφορη, θα μπορούσε να φύγει και να πάει στο αγόρι της. Προχωράει σε μία αξιολόγηση, όπου εκ των υστέρων αναρωτιέται πώς άντεξε με όλα αυτά τα προβλήματα στο σπίτι (9/34-10/16). Τώρα πια αναφέρεται στη στάση που κρατούσε ο πατέρας της σ' αυτό το θέμα, η οποία κάθε άλλο παρά δυναμική μπορεί να χαρακτηριστεί. Ο πατέρας «στενοχωριόταν πάρα πολύ γι' αυτό --- κι έλεγε μη λέει τέτοια πράγματα» (10/18 –21). Θα μπορούσε να υποθέσει κανείς ότι από τη στιγμή που η μητέρα της αντέδρασε δυναμικά και αποφάσισε να μεταναστεύσουν, ο πατέρας χάνει την ικανότητα να ενεργεί από πρόθεση και διαγράφει μία εξαρτημένη βιογραφική τροχιά (Verlaufskurve, Schütze 1981) όπου, υποφέρει χωρίς να αντιδρά. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μην υπάρχει αντίβαρο μέσα στην οικογένεια και η Αφροδίτη να μη μπορεί να βασίζεται σε κανέναν και να είναι έρμαιο στις όποιες παράλογες καταστάσεις δημιουργούνται από τη μητέρα της.

Στη συνέχεια φαίνεται πάλι να θέλει να επιστρέψει στη χρονολογική σειρά αφήγησης των γεγονότων και αναφέρεται στις εισαγωγικές εξετάσεις (10/25 –27). Χαρακτηριστικό είναι ότι χρησιμοποιεί το πρώτο πληθυντικό πρόσωπο «όταν είχαμε – δώσαμε εξετάσεις». Εδώ ή εννοεί ότι «δώσαμε όλοι οι υποψήφιοι εξετάσεις» ή θεωρεί ως δεύτερο πρόσωπο τη μητέρα της, η οποία της συμπαραστάθηκε στο διάστημα των εισαγωγικών εξετάσεων.

Ξεφεύγει πάλι από το θέμα των εξετάσεων, για να επιστρέψει στα προβλήματα που υπήρχαν σ' ό,τι αφορά τις σχέσεις της με τη μητέρα της. Αναφέρεται σε μία επίσκεψη που έκαναν οι δύο τους σ' ένα μοναστήρι, αμέσως μετά τις εισαγωγικές εξετάσεις. Φαίνεται ότι η μητέρα με την πρόφαση της βόλτας την παρέσυρε με σκοπό να την αναγκάσει να εξομολογηθεί. Οι εισαγωγικές εξετάσεις υπό το πρίσμα των προβλημάτων, περνούν στο παρασκήνιο.

Τώρα πια εξηγεί τι ακριβώς πίστευε η μητέρα της, τι είδους σχέσεις φανταζόταν ότι είχε η κόρη με τον πατέρα της. Το γεγονός ότι η μητέρα της επιμένει να πάνε για εξομολόγηση δε φαίνεται να τη δυσαρεστεί και απεναντίας βλέπει τη μεσολάβηση ενός παπά ως έναν από μηχανής θεό που ενδεχομένως να βοηθήσει να πεισθεί η μητέρα της για την αθωότητά της. Η απελπισία της την οδηγεί να περιμένει βοήθεια από κάτι έξω

από τα ανθρώπινα. Δεν αναφέρεται καθόλου στη δυσκολία που αντιμετώπισε ή όχι όσον αφορά τις εξετάσεις. Δεν αναφέρει πουθενά για την αγωνία της. Φαίνεται καθαρά ότι έχει να αντιμετωπίσει μία άρρωστη ψυχικά μητέρα, η οποία με τη σειρά της αναζητά βοήθεια από τη θρησκεία «γιατί η μαμά ήταν πολύ συνδεδεμένη με τους παπάδες. Νόμιζε ότι αυτοί – αυτοί λένε μόνο τα σωστά – κανείς άλλος» (10/44 – 45). Αυτή τη συμπεριφορά την πέρασε και στην κόρη, η οποία είχε εναποθέσει τις ελπίδες της για αλλαγή στη συμπεριφορά της μητέρας της στο να της στείλει ο Θεός ένα όνειρο ή να εμφανιστεί κάποιος Άγιος που «να της πει μην τα νομίζεις αυτά δεν ισχύουν →».

Εισάγει ένα υπομήμημα στη διήγηση, όπου αξιολογεί τη θέση που έχει σήμερα απέναντι σ' όλα αυτά λέγοντας «δεν με ενδιαφέρει άλλο». Έχοντας καταφέρει να απομακρυνθεί από το περιβάλλον του σπιτιού της, προσπαθεί να απωθήσει, να σβήσει από τη μνήμη της όλες τις δυσάρεστες καταστάσεις που έζησε. Ξαναπιάνει το νήμα της διήγησης με λεπτομέρειες όσον αφορά πόσο επηρεάστηκε ο ψυχισμός της «όχι ότι ήθελα να αυτοκτονήσω – το σκεφτόμουν βέβαια κι αυτό-». Αναφέρει ότι οι αδερφή της η μεσαία ήξερε την κατάσταση, αλλά είχε υιοθετήσει έναν παθητικό τρόπο αντίδρασης όπως έκανε κι ο πατέρας τους «και πήγαινα λέει κι έκλαιγα για σένα» (11/27). Στις φίλες της η Αφροδίτη δεν ομολογούσε τίποτε είτε από ντροπή είτε για να αφήνει τα προβλήματα στο σπίτι και να μην τα σέρνει μαζί της και στο σχολείο και στις συναναστροφές. Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι οι μόνοι άνθρωποι που θα μπορούσαν ενδεχομένως να βοηθήσουν ή να εξομαλύνουν την κατάσταση, οι θείες της, φαίνεται να υποστήριζαν τόσο πολύ τη μητέρα της Αφροδίτης εις βάρος ακόμη και των ανιψιών κι όχι μόνο εις βάρος του πατέρα. Ενώ φαίνεται να είναι δεμένες συναισθηματικά οι αδερφές συμπάσχουν χωρίς να το εκφράζουν, ίσως λόγω της διαφοράς της ηλικίας ή ίσως επειδή δεν έμαθαν ποτέ να συζητούν για τα προβλήματά τους. Τα τρία κορίτσια ανήμπορα να αντιδράσουν προσπαθούσαν μόνο να είναι ενωμένες και να προσφέρουν η μία στην άλλη αγάπη, κατανόηση και συμπράσταση. Μόνη διέξοδος η φυγή από το σπίτι και πάλι όμως η επιστροφή σ' αυτό. (11/42– 47).

## Σύνοψη

Η Αφροδίτη τελειώνοντας το Λύκειο προσπαθεί να εισαχθεί στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, χωρίς να μπορεί να κάνει χρήση των ευεργετικών διατάξεων για τα παιδιά του εξωτερικού, επειδή δεν πληρούσε τις προϋποθέσεις. Όμως με τη συμπαράσταση της μητέρας δίνει εξετάσεις με τα παιδιά που παρακολούθησαν το σχολείο στην Ελλάδα. Μετά την αποτυχία της στρέφεται σε βιοποριστικές δουλειές, διότι δεν έχει την δυνατότητα να προσπαθήσει να εισαχθεί στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στη Γερμανία. Εδώ προφανώς εμπόδιο στέκεται η γερμανική γλώσσα, την οποία δε μπόρεσε να μάθει στα τρία χρόνια παραμονής της στη Γερμανία και τη στιγμή που ήταν απομονωμένη στο ελληνικό σχολείο. Αυτό το καταλαβαίνει κι η ίδια και παρακολουθεί μαθήματα γερμανικής και φτάνει ως το Mittelstufe zwei, χωρίς να πάρει το πιστοποιητικό (στόχος για την απόκτηση του Mittelstufe, είναι να μπορεί ο υποψήφιος να κατανοεί απλά επιστημονικά κείμενα (popularwissenschaftliche Texte, Prüfungsmerkblatt ZMP, Goethe Institut Thessaloniki, 1987). Αυτό δείχνει ότι ούτε κι ο επικοινωνιακός της λόγος ήταν αρκετά αναπτυγμένος τελειώνοντας το Λύκειο, στο οποίο διδασκόταν κάποιες ώρες τη γερμανική ως ξένη γλώσσα. Στο διάστημα αυτό των πέντε χρόνων φαίνεται να προσπαθεί να ενταχθεί στο νέο της περιβάλλον. Συνειδητοποιεί για πρώτη φορά, μέσω της εργασίας της, ερχόμενη σε επαφή με τη νέα χώρα όπου βρίσκεται ότι ζούσε τα τρία πρώτα χρόνια εντελώς απομονωμένη. Νιώθει τη διάσταση μεταξύ της ελληνικής εκπαίδευσης και κουλτούρας, η οποία από τη στιγμή που δεν τη βοήθησε να επιστρέψει στην Ελλάδα της είναι εντελώς άχρηστη, και της γερμανικής πραγματικότητας. Τονίζει ως λόγο για να σπουδάσει την ανάγκη να ξεφύγει από το οικογενειακό περιβάλλον.

Η αφηγήτρια παρουσιάζει μία ασυνήθιστη δύναμη η οποία την ωθεί να σταματήσει να είναι το υποκείμενο που πάσχει και να αναπτύξει ένα βιογραφικό σχέδιο δράσης (Handlungsschemata von biographischer Relevanz, Schütze 1981) με σκοπό να συνεχίσει τις σπουδές της, αν και υπήρξε ένα πεντάχρονο διάστημα αποχής από την εκπαίδευση. Μπορεί να ερμηνευτεί αυτή η στάση της κι ως στρατηγική της υπερνίκησης, (Bewältigungsstrategie) μία προσπάθεια να ξεφύγει προς το μέλλον (Dausien 1996:166-167) μέσω των στρατηγικών μάθησης (Lernstrategien) που αναπτύσσει. Επιστρέφει στο

σχολείο, παρακολουθεί την τελευταία τάξη ξανά και δίνει εξετάσεις αυτή τη φορά με τα «γερμανάκια».

Παρασυρμένη από την ανάγκη να ολοκληρώσει την «ειδική φύση του γεγονότος» σ' ότι αφορά τη σχέση της με τους γονείς της, και αφού ανέφερε μία ιστορία από διαδοχικές εντυπώσεις, προχωράει και σε λεπτομέρειες που της είναι και δυσάρεστες και επώδυνες (Gestalt-schliessungszwang, Schütze 1982, 1984). Ενδεχομένως είναι η πρώτη φορά που ομολογεί το συγκεκριμένο γεγονός σε κάποιο ξένο, έξω από το οικογενειακό της περιβάλλον και γι' αυτό προχωράει τμηματικά, ώσπου να ομολογήσει τι είδους σχέση πίστευε η μητέρα της ότι είχε με τον πατέρα της .

### **Τμήμα VI: Φοιτήτρια σε Παιδαγωγικό Τμήμα**

Αλλά από τη στιγμή που πέρασα  
γι' αυτό έφυγα από το σπίτι -  
μετά ήρθα εδώ -  
από κει και πέρα έφτασα στο τέταρτο έτος -  
προσπάθησα μόνη μου -  
όσο μπορούσα να διαβάζω ---  
Στην αρχή είχα πολλές δυσκολίες  
γιατί δεν ήξερα πώς να διαβάσω -  
δεν ήμουν και πολύ καλή στα ελληνικά  
για να αποδώσω στα γραπτά καλά για να πάρω βαθμούς -  
έπαιρνα συνέχεια πέντε -  
πέντε έξι εκεί γύρω

Σ Ουχμ

Α Αλλά προσπαθούσα από μόνη μου.  
Ε Χριστούγεννα Πάσχα πηγαίναμε -  
πήγαινα εγώ στη Γερμανία- για διακοπές.  
Αλλά αυτό που - αυτό που είναιεεε - πως το λένε ---

πολύ δύσκολο όχι πολύ δύσκολο --  
η αλήθεια είναι -  
ότι πήγαινα Χριστούγεννα Πάσχα -  
στη μαμά μου και στο μπαμπά μου -  
δεν μπορώ να πω ότι μου λείπανε -  
αυτό είναι το τραγικό είναι ότι δεν μου λείπανε οι γονείς μου  
δηλαδή ε ήθελα να δω τις αδερφές μου.  
Εντάξει όσο νάναι κι εγώ σαν παιδί τη μαμά μου και τον μπαμπά μου -  
χαιρόμουν την πρώτη μέρα κι αυτά -  
αλλά δεν μπορώ να πω ότι τρελαινόμουν σαν και σαν άλλα παιδιά.

Σ Ναι

Α Να πάω στη μαμά μου και στο μπαμπά μου ---  
όχι γιατί είχα ζήσει κάποιες καταστάσεις -  
που δεν δεν ήθελα --  
πήγαινα μόνο και μόνο επειδή έτσι επειδή έπρεπε να πάω  
κάπως έτσι δηλαδή  
και χρόνο να ήμουν μακριά -  
βέβαια κάποια στιγμή -  
κάποια στιγμή θααα -  
θα τους ήθελα πολύ να τους δω -  
αλλά από κει και πέρα δεν ένιωθα και πολλά πράγματα.

Σ Ουμ

Α Αυτή είναι η αλήθεια.  
Ε μετά πέρασαν κι οι αδερφές μουου -  
φέτος --  
(13) δώσανε πανελλήνιες εξετάσεις -  
πέρασαν μαζί εδώ στη Χ. --

τόρα έχω τις αδερφές μου -

τόρα είναι που δεν με ενδιαφέρει πλέον τίποτα—

Είμαι με τις αδερφές μου –

από κει και πέρασα.

Κάποιες στιγμές βέβαια εντάξει μιλάμε συνέχεια με το μπαμπά και τη μαμά.

Τον μπαμπά τον έχω μεγάλη αδυναμία - πάρα πολύ.

Εε και με τη μαμά μου μιλάμε στο τηλέφωνο.

Κι αυτό πουου- το πιο σημαντικό είναι ότι πολλές φορές-

δηλαδή πέρασαν τέσσερα χρόνια

και σκέφτομαι ότι η μαμά κι ο μπαμπά η μαμά ---

ο μπαμπάς δεν μιλάει και τόσο πολύ -

η μαμά μου δεν μου είπε ---

Α τα περνάς δύσκολα - είναι δυσκολεύεσαι - πώς τα περνάς.

Το μόνο που ρωτούσε πόσα μαθήματα πέρασες.

Σ Ουμ

Α Πόσα μαθήματα πέρασες.

Δεν με ρωτούσε ποτέ πώς εγώ τάβγαλα πέρα - ποτέ δεν με ρώτησε η μαμά μου--

Αλλά εντάξει μόνη μου προσπαθούσα -

δηλαδή ήμουνα ευαί ήμουνα πολύ ευαίσθητη και πολύ δυνατή παράλληλα -

δεν ξέρω πώς.

Ίσως αυτά όλα που έγιναν να με έκαναν πιο δυνατή πιο δυνατή - τελικά --

Έτσι καταλαβαίνω τώρα εγώ τον εαυτό μου --

Ε και φέτος που ήρθανε οι αδερφές μου είμαστε πολύ καλά -

(...παράλειψη σημείου από όπου θα μπορούσε να προκύψει η ταυτότητα της αφηγήτριας... 2sec σειρά μία που προσμετράται ) --

και από κει και πέρασα μιλάμε συχνά με το μπαμπά και τη μαμά --

τίποτα το σπουδαίο ---

αυτά. Τι άλλο;

Δηλαδή όλη η ζωή μου γύρω από αυτό -

**χωράφια --**

**στερήσεις**

**και οικογενειακά προβλήματα που είχαν οι γονείς μου μεταξύ τους (3sec)**

**( 12 / 3 – 13 / 33)**

Με την εισαγωγή της στο Πανεπιστήμιο γίνεται πια ο φορέας της βιογραφίας της και παρατηρείται, όπως είναι αναμενόμενο, ότι αναφέρεται στα μαθήματά της. Οι δυσκολίες που συναντά επικεντρώνονται σε δύο σημεία: α) στον τρόπο με τον οποίο θα μελετήσει και β) στη γνώση της ελληνικής γλώσσας, προφανώς της ακαδημαϊκής γλώσσας, διότι το πρόβλημά της ήταν η γλώσσα που απαιτείται στον πανεπιστημιακό χώρο χρήσης (Cummins 1991, Fishman, 1971,1991). Δεν έχει καμία απολύτως βοήθεια σ' ό,τι αφορά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει στον πανεπιστημιακό χώρο και προσπαθεί μόνη της (12/7–16).

Πάλι όμως δε μπορεί να επικεντρώσει την προσοχή της στα θέματα των σπουδών και αναφέρεται για άλλη μία φορά στη σχέση της με τους γονείς της, με αφορμή τις διακοπές που περνάει στη Γερμανία. Παρατηρείται ένα θεσμοθετημένο κοινωνικό πρότυπο (Institutionelles Ablaufmuster, Schütze1981), με την έννοια ότι θα πρέπει να χαίρεται και να «τρελαίνεται» κανείς όταν βρίσκεται κοντά στους γονείς του. Αυτό το γνωρίζει καλά και της δημιουργεί ψυχική αναστάτωση, γιατί, ενώ περιμένει κάθε φορά ότι κάτι θα αλλάξει και θα αισθανθεί αυτό που πιστεύει ότι πρέπει να νιώσει, η χαρά κρατάει «την πρώτη μέρα» (12/16–41). Η φράση «αυτή είναι η αλήθεια---» (12/42) για την οποία η αρχική υπόθεση θα μπορούσε να είναι ότι χρησιμοποιείται εμφαιτικά, ίσως να χρησιμοποιείται για να τονίσει ότι για πρώτη φορά ομολογεί κάποια πράγματα ακόμη και στον ίδιο τον εαυτό της. Πράγματα που τα ένιωθε, αλλά τα απωθούσε ως συναισθήματα που δεν είναι τα «ενδεδειγμένα» απέναντι στους γονείς της και κυρίως απέναντι στη μητέρα της (12/42).

Στη συνέχεια επανέρχεται στη χρονολογική ροή της διήγησης, χωρίς ωστόσο να συνεχίσει σε θέματα που αφορούν τις σπουδές της. Το γεγονός ότι οι αδερφές της έχουν έρθει να σπουδάσουν στην Ελλάδα και ότι τώρα πια έχει συνεχή επαφή μαζί τους, γνωρίζοντας ότι και αυτές έχουν πια απομακρυνθεί από το άσχημο οικογενειακό περιβάλλον, την κάνει να νιώθει ότι το κεφάλαιο αυτό που αφορά την άμεση σχέση με

τους γονείς της έχει κλείσει. Η έννοια της οικογένειας για την Αφροδίτη περιορίζεται στη σχέση της με τις αδερφές της, απέναντι στις οποίες ως μεγαλύτερη ίσως έχει αναπτύξει μητρικά αισθήματα. Αναφέρει ότι « τώρα είναι που δεν με ενδιαφέρει πλέον τίποτα – » (13/4), εννοώντας ότι οι γονείς της πια δεν την ενδιαφέρουν από τη στιγμή που έχει κοντά της τις αδερφές της. Η σχέση με τους γονείς της περιορίζεται σε μερικά τηλεφωνήματα στη διάρκεια της ακαδημαϊκής χρονιάς. Πρώτη φορά μιλάει για τα αισθήματά της απέναντι στον πατέρα της. Αμέσως πάλι περνάει στη μητέρα της τονίζοντας για άλλη μία φορά πόσο την απογοητεύει η στάση της ακόμη και τώρα που είναι μακριά. Ακολουθεί μία αξιολόγηση, όπου χαρακτηρίζει τον εαυτό της, συνειδητοποιώντας για πρώτη φορά ίσως πόσα κατάφερε να επιτύχει. Αναφέρεται στις αδερφές της που βρίσκονται κοντά της. Οι γονείς είναι μακριά και ταυτόχρονα και τα προβλήματα. Κλείνει την αφήγησή της «αυτά. Τι άλλο;» και δείχνει να έχει ολοκληρώσει. Συνεχίζει όμως για λίγο ακόμη χαρακτηρίζοντας με τα εξής λόγια τη ζωή της «χωράφια-- στερήσεις και οικογενειακά προβλήματα που είχαν οι γονείς μεταξύ τους». Η αφήγηση ολοκληρώνεται με μία αντίθεση στο τώρα και στο πριν με μία πίκρα αλλά ταυτόχρονα και με μία νότα αισιοδοξίας. Σημαντικό είναι να επισημανθεί ότι ανακεφαλαιώνοντας τη ζωή της, το σχολείο, η μόρφωσή της δεν κατέχουν κεντρική θέση. «αυτά. Τι άλλο;» δείχνει να έχει ολοκληρώσει την αφήγησή της.

### **Σύνοψη**

Υπάρχει μία συνεχής ταλάντευση ανάμεσα στην Αφροδίτη ως φορέα της βιογραφίας της και τη σχέση με την οικογένειά της, κι αυτή η κατάσταση χαρακτηρίζει όλη της τη βιογραφική πορεία. Δε μπορεί να αναφερθεί σ' ένα οποιοδήποτε γεγονός χωρίς ταυτόχρονα να αναφέρει και τη βεβαρημένη οικογενειακή σχέση από την οποία δε μπορεί ή δε θέλει να ξεφύγει. Όσον αφορά τις σπουδές της αντλεί δύναμη μόνο από τον εαυτό της. Μη έχοντας βοήθεια από οπουδήποτε καταφεύγει πάλι στην τακτική να αναπτύξει στρατηγικές μάθησης με τη συνεχή μελέτη. Δεν αναφέρεται λεπτομερέστερα σ' αυτές, αλλά μας δίνει το ισχυρό κίνητρο που είχε να ξεπεράσει τις όποιες αντιξοότητες και να προσπαθήσει μέσω της μελέτης να προχωρήσει στις σπουδές της. Επιβεβαιώνεται η άποψη του Cummins (1999:125): «Στο γραπτό λόγο, η ανάγνωση είναι ιδιαίτερα



σημαντική ως πηγή εισερχόμενης πληροφορίας (input) που θα επιταχύνει τη μορφωτική ανάπτυξη (academic growth) των μαθητών. Το διάβασμα είναι απαραίτητο για να αποκτήσουν οι μαθητές πρόσβαση στη γλώσσα του κειμένου». Είναι σημαντικό επίσης να επισημανθεί το σχόλιο της Ελένης Σκούρτου στην εισαγωγή του προαναφερθέντος βιβλίου (σελ.26), που αναφέρει: «Η γλώσσα του σχολείου δηλαδή, αναπτύσσεται μέσα στη λογική του γραπτού λόγου, ανεξάρτητα αν ένα συγκεκριμένο περιεχόμενο μαθήματος αποδίδεται προφορικά ή γραπτά».

Η Αφροδίτη όχι μόνο κατόρθωσε να φύγει από το σπίτι με την πρόφαση των σπουδών, αλλά τελικά πήρε τη ζωή στα χέρια της και προσπάθησε και κατόρθωσε να ολοκληρώσει τις σπουδές της, ώστε να δημιουργήσει πια μόνη το μέλλον της.

## **Τμήμα VII: Εκ των υστέρων ερωτήσεις**

### **A. Σχολείο**

**Σ Με τα σχολεία; Αυτό τι αντίκτυπο είχε;**

**A Ήμουν καλή.**

**Δηλαδή τα προβλήματα ήτανε μέχρι -- την εξώπορτα - του σπιτιού.**

**Από κει και πέρα ήμουν μια -**

**το θυμάμαι ήμουν ήμουν πάντα μια χαρούμενη κοπέλα -  
μιλούσα μ' όλα τα παιδιά - είχα πολλές φιλίες.**

**Ποτέ δεν μετέφερα τα προβλήματα μου προς τα έξω -  
δεν καταλάβαινε κανείς εγώ τι ζω -**

**που πιστεύω ότι αν θα τάλεγα θάλεγε πώς μπορείς.**

**Κι όμως στο σχολείο ήμουν πολύ καλή -**

**διάβαζα όσο μπορούσα στο σπίτι μ' όλα τα προβλήματα.**

**Τα προβλήματα ήτανε εκείνη τη στιγμή -  
μετά όταν έπιανα το βιβλίο -- διάβαζα.**

**(14) Και στο σχολείο δεν -**

**δηλαδή άλλο στο σπίτι τα προβλήματα κι άλλο το σχολείο -**

ήτανε δύο διαφορετικά πράγματα.

Σ Ουμ

Α Αυτά (2sec).

Βέβαια αυτά τα προβλήματα τα ήξεραν μόνο --

όπως είπα οι συγγενείς μου

και η σχέση που είχα στη Γερμανία.

Το παιδί που τα είχα. Εκείνος τάξερε όλα

Σ Αχα

Α Του τάλεγα και ντρεπόμουνα και να τα πω ντρεπόμουνα ---

Σ Αυτή την σχέση πότε την είχες ;

Α Την είχα όταν τελείωσα το Λύκειο το 92 -- τέσσερα χρόνια ήμασταν μαζί  
92,93,94,95

Σ Ναι

Α Περίπου εκεί.

Μετάαα χωρίσαμε έτσι - απλά δεν -- δεν τα πηγαίναμε μετά καλά και χωρίσαμε -

αλλά ήτανε ο μόνος που ήξερε τα δικά μου προβλήματα -

εντάξει και οι αδερφές μου.

Άλλη σχέση με τις αδερφές μου

κι άλλη σχέση με το αγόρι μου.

Και αυτός τόβλεπε - το πιστεύω με καταλάβαινε -

αλλά τόβλεπε και λίγο γελοίο αυτό που γινόταν - αυτά που του έλεγα.

Τατα το θεωρούσε πολύ παράξενο -

Σ Έλληνας

Α Ναι Έλληνας που ζούσε στη Γερμανία -  
ήταν οι γονείς του εκεί κι όλα αυτά - δούλευε εκεί - δεν -  
αλλά ποτέ δεν έλεγα αυτά τα προβλήματα στο σχολείο -  
δεν δεν επηρεαζόμουν καθόλου - αυτό το θυμάμαι - ποτέ --

Σ Μέχρι πρώτη Λυκείου παρακολούθησες το σχολείο στην Ελλάδα και μετά πήγες  
στη Γερμανία τα δύο τελευταία χρόνια;

Α Ναι πρώτο εξάμηνο - πρώτη Λυκείου ήμουν εδώ - ήμουν Ελλάδα και μετά φύγαμε  
στη Γερμανία - τρία χρόνια - τέλειωσα το Λύκειο το ελληνικό --

Σ Δυσκολίες στα μαθήματα - όταν άλλαζες σχολείο - περιβάλλον

Α Στην αρχή ήταν λίγο δύσκολα τα πράγματα,  
εε λόγω προσαρμογής -  
(15) δηλαδή είχα αλλάξει - είχα άλλες παρέες εκεί -  
στο Λύκειο δεν είχα καθόλου παρέες όταν πήγα - φίλιες κι αυτά.  
Εε σιγά σιγά απόκτησα - από την πρώτη Λυκείου κιόλας έκανα φίλες -  
αλλά μέχρι να - μπω να μπω ((τραυλίζεις)) στο κύκλωμα  
ήμουνα μόνη στις αρχές βέβαια - καθόμουνα μόνη μου - δε μιλούσα σε κανέναν στα  
διαλείμματα δεν είχα που να καθίσω.  
Νόμιζα ότι όλοι με βλέπανε --  
σαν ένα σαν ένα σαν μία κολώνα - κάπως έτσι.  
Αλλά επειδή στις διακοπές των Χριστουγέννων -  
πριν αρχίσει το δεύτερο εξάμηνο --  
είχα γνωρίσει --  
α αγόρια είχα είχα γνωρίσει κυρίως και αυτά ήτανε που πήγαινα στο Λύκειο  
και θυμάμαι εκείνα έκαναν την αρχή.  
Δηλαδή συγκεκριμένα ένα αγόρι -

μ' έβλεπε έτσι σαν φίλη  
και μου έλεγε στα διαλείμματα (...) μην κάθεται μόνη σου έλα μαζί μου.  
Και καθόμασταν στα διαλείμματα έτσι μαζί.  
Από κει και πέρα αυτός να σου γνωρίσω από δω μία κοπέλα - να σου γνωρίσω από  
δω ένα παιδί κι έτσι γνωριστήκαμε σιγά σιγά ο ένας με τον άλλον. Γνωρίστηκα και  
με την ίδια την τάξη που ήμουνα --  
κάποιες κοπέλες και τελικά έκανα και κολλητές που λένε.  
Στην αρχή ήτανε η δυσκολία μετά μετάα ήτανε μέχρι να μπω -  
βέβαια αυτοί -  
όχι εμείς στην Ελλάδα ήμασταν πιο προχωρημένοι -  
στα μαθήματα - πιο μπροστά - αυτοί ήτανε πιο πίσω.  
Αλλά επειδή εγώ πρώτη Λυκείου είχα πάει στη πόλη X -  
δεν είχα - δεν ήμουν και τόσο καλή στις αρχές.  
Ήτανε δύσκολα τα πράγματα - είχε δύσκολα μαθήματα --  
Μαθηματικά - Φυσικές και κάτι άλλα μαθήματα - δεν ήμουν τόσο καλή.  
Και τα ίδια προβλήματα τα είχα και πάνω στη Γερμανία -  
αλλά μετά μετά σιγά σιγά με τον καιρό προσαρμόστηκα στα μαθήματα δεν είχα  
τελείωσα το Λύκειο - μετά τα πήγαινα μια χαρά.  
Ήταν μέχρι να προσαρμοστώ - τελικά.  
Μετά τα πήγα πολύ καλά και στη δευτέρα Λυκείου και στη τρίτη δηλαδή όλοι οι  
καθηγητές ήταν πολύ ευχαριστημένοι.  
Ειδικά στην τρίτη Λυκείου - πίστευαν ότι θα περάσω κάπου -  
αν ήμουνα με τα παιδιάαα - τα «γερμανάκια» αν έδιναν εξετάσεις.  
Όχι πέρασα πολύ ωραία.  
Ήταν απογευματινό το σχολείο - το πρωί διάβαζα -  
στο σπίτι δεν ήταν κανείς - γιατί η μαμά κι ο μπαμπάς δούλευαν πρωινί - ήμουνα  
μόνη στο σπίτι  
αλλά και οι μικρές πηγαίνανε Δημοτικό πρωί -  
γιατί πηγαίναν στο γερμανικό.  
Οπότε ήμουνα μόνη μου - αλλά δεν το εκμεταλλευόμουν αυτό -  
πάντα δηλαδή διάβαζα μέχρι της μία η ώρα - μετά ντυνόμουν κι έφευγα.

**Αλλά πριν καθίσω και διαβάσω - συγύριζα όλο το σπίτι  
και μετά καθόμουν να διαβάσω.**

**Αυτό το θυμάμαι**

**Σ Ουμ**

**(16) Α Ήταν πολύ ωραία χρόνια όχι και πολύ έντονα -  
να πω ότι πέρασα πάρα πολύ ωραία - αλλά ήταν ωραία - ήταν ωραία  
με τις φίλιες μου - με τις εκδρομές μας - με τους καθηγητές  
ήμουν ένα έτσι ήσυχο κοριτσάκι  
δεν δημιουργούσα ποτέ προβλήματα ούτε φασαρία  
και στο σπίτι μέσα δεν είχα προβλήματα  
Εντάξει τώρα βέβαια ανήκουν στο παρελθόν δεν με απασχολεί πια το θέμα -  
όσον αφορά το πρόβλημα αυτό με τους γονείς μου κι αυτά  
δεν με απασχολεί καθόλου.**

**Βέβαια κάποιες φορές τώρα ψιλομαλώνουν αλλά τώρα πιστεύω  
επειδή έχουν περάσει τώρα κι οι αδερφές μου κι έχουν μείνει μόνοι τους  
αναγκαστικά και μη δεν έχουν τι να κάνουν οπότε -  
πιστεύω ότι αυτό τους ένωσε -- κάπως μεταξύ τους.**

**( 13 / 34 –16 /13 )**

Με αφορμή την ανακεφαλαίωση που κάνει η Αφροδίτη προκειμένου να ολοκληρώσει την αφήγησή της και επειδή η αναφορά της στην εκπαίδευση της, σ' όλη τη διάρκεια της αφήγησής της, ήταν ελλιπής ξεκινάει η φάση των εκ των υστέρων ερωτήσεων, με μία ερώτηση που σκοπό έχει να της υπενθυμίσει το θέμα και να αποτελέσει έναυσμα για αφήγηση.

Αξιολογεί στην αρχή τον εαυτό της ως μαθήτρια, «ήμουν καλή». Προχωράει αμέσως σε αιτιολόγηση. Εξηγεί ότι είχε διαχωρίσει τη σχολική από την οικογενειακή ζωή, κι ότι στο σχολείο εκτός του ότι ήταν πολύ καλή μαθήτρια, είχε πολλές φίλιες και ήταν «πάντα μια χαρούμενη κοπέλα». Εδώ δείχνει ότι είχε αναπτύξει μία στρατηγική να απωθεί τις δυσάρεστες καταστάσεις και να αντιμετωπίζει το σχολείο ως καταφύγιο, όπου

αναπτύσσει κοινωνικές σχέσεις και αποκτά μία οντότητα μέσω τόσο των φιλικών σχέσεων όσο και με το να προσπαθεί να ξεχωρίζει ως καλή μαθήτρια. (13/34–14/3). Εισάγει ένα υποτιμήμα στην αφήγησή της, αναφερόμενη στο δεσμό που είχε από τη στιγμή που τελείωσε το Λύκειο και για τέσσερα χρόνια. Στη συνέχεια κλείνει αυτό το τμήμα και αναφέρει ότι « μετάαα χωρίσαμε έτσι – απλά δεν – δεν τα πηγαίναμε μετά καλά και χωρίσαμε». Εδώ μπορεί να υποθέσει κανείς ότι ο δεσμός αυτός λειτουργούσε ως αντίβαρο (στη θέση που κατείχε προηγουμένως το σχολείο) για να μπορεί να ξεφεύγει από τις παθολογικές καταστάσεις του σπιτιού. Δεν αναφέρεται στο λόγο που χώρισε, αλλά ο χωρισμός αυτός συμπίπτει χρονικά με την απόφασή της να ξαναφοιτήσει μία χρονιά στο Λύκειο και να ξαναδώσει εξετάσεις. Ίσως με το που γίνεται πια φορέας της βιογραφίας της να μη χρειάζεται υποστήριξη από κάποιον έξω από τον εαυτό της. Ίσως πάλι με την πάροδο του χρόνου να συνειδητοποίησε ότι δεν της πρόσφερε ουσιαστική στήριξη ( 14 / 22-24 ) και να προτίμησε να σταματήσει αυτή τη σχέση. Η συνεντεύκτρια προσπαθεί να επαναφέρει το θέμα «σχολείο».

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι στην Α΄ Λυκείου αλλάζει μέσα σε τρεις μήνες δύο φορές σχολικό περιβάλλον. Από το διπλανό χωριό όπου είχε παρακολουθήσει το Γυμνάσιο πήγε στην πόλη να παρακολουθήσει το Λύκειο και μόλις είχε αρχίσει να συνηθίζει έφυγε για τη Γερμανία, όπου βέβαια ήταν λιγότερο προχωρημένη η τάξη σε σχέση με το σχολείο που άφησε πίσω, αλλά πάλι είχε να προσαρμοστεί σε ένα εντελώς ξένο περιβάλλον. Την επόμενη χρονιά είχε ήδη αρχίσει να ξεχωρίζει και στην Γ΄ Λυκείου θεωρούνταν πολύ καλή μαθήτρια . Διευκρινίζει ότι αυτό ίσχυε για τα δεδομένα της Γερμανίας κι ότι μόνο με τις ειδικές εξετάσεις θα είχε ελπίδες να εισαχθεί στη τριτοβάθμια εκπαίδευση, χωρίς όμως να έχει τις προϋποθέσεις (οι γονείς ήταν λιγότερο από πέντε χρόνια στη Γερμανία όταν τέλειωνε το Λύκειο). Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι οι ίδιοι οι καθηγητές έθεταν στα παιδιά όρια για την ικανότητα που είχαν να εισαχθούν στη τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ή ήταν πράγματι τόσο δύσκολο να ανεβάσουν το επίπεδο αυτών των παιδιών ή και οι καθηγητές επαναπαύονταν στο ειδικό σύστημα εισαγωγικών εξετάσεων που ισχύει για τα παιδιά του εξωτερικού (15/34-37).

Στη συνέχεια γίνεται αναφορά για τις δουλειές του σπιτιού με τις οποίες ήταν επιφορτισμένη παράλληλα με το διάβασμα, τις οποίες τις δέχεται ως κάτι φυσικό και το μόνο που προσθέτει είναι ότι, ενώ ήταν μόνη τα πρωινά στο σπίτι (οι γονείς στη δουλειά,

οι αδερφές στο σχολείο), «δεν το εκμεταλλευόταν» (15/44). Πιθανόν να εννοεί ότι δεν άφηνε το χρόνο να κυλήσει χωρίς να ασχοληθεί ή με το νοικοκυριό ή το διάβασμά της. Καταλήγει κάνοντας μία αξιολόγηση για τα χρόνια αυτά, τα οποία τα θυμάται με νοσταλγία λόγω του σχολείου – φίλες, εκδρομές, καθηγητές. Βέβαια, προσπαθούσε πάντα είτε στις σχέσεις εκτός σπιτιού, είτε μέσα στο σπίτι να είναι «ένα έτσι ήσυχο κοριτσάκι». Δε μπορεί όμως να ξεφύγει από το θέμα της μεταξύ των γονέων σχέσης και επανέρχεται. Δείχνει πάντα να νοιάζεται -παρόλο που δεν ζει πια μαζί τους- για τη καλή σχέση μεταξύ τους.

### Σύνοψη

Τις δυσκολίες προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον το οποίο αλλάζει δύο φορές μέσα σε τρεις μήνες μπορεί να τις αντιμετωπίσει, με το διαχωρισμό που κάνει μεταξύ των οικογενειακών προβλημάτων και του σχολείου. Η μελέτη, οι σχολικές φιλίες και η καλή σχέση με τους καθηγητές της λειτουργούν ως αντίβαρο και ως τρόπος να ξεφεύγει από το βεβαρυμένο οικογενειακό περιβάλλον. Αργότερα αυτό το ρόλο έχει ο δεσμός της. Δεν είναι τυχαίο ότι στρέφεται πάλι στο σχολείο, μετά από πέντε χρόνια διακοπής, μόλις χωρίσει με το δεσμό της. Οπότε δεν είναι μόνο υποκείμενο που πάσχει μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον, αλλά και υποκείμενο που ενεργεί μέσα στο κοινωνικό περιβάλλον.

### Τμήμα VII: Εκ των υστέρων ερωτήσεις

#### B. Οικογένεια

**Σ** Οι αδερφές σου αυτά τα προβλήματα δεν μπορούσαν να τα αντιληφθούν - ήταν πολύ μικρές για να καταλάβουν;

**A;** Εε στο χωριό ήταν αρκετά μικρές  
δηλαδή εγώ όταν ήμουνα δώδεκα δεκατρία  
από κει που θυμάμαι δηλαδή τον εαυτό μου

γιατί πιο μικρή δεν θυμάμαι και πολλά πράγματα  
ναι και δώδεκα δεκατρία χρονών  
τα κορίτσια ήτανε  
η μικρή - είμαστε επτά χρόνια διαφορά πήγαινε Δημοτικό - Δημοτικό πήγαινε και  
και η Δ το ίδιο πήγαινε Δημοτικό  
ήτανε λίγο μικρούλες γι' αυτά τα πράγματα.  
Ίσως κι η μαμά δεν εε τα κάνανε πολύ αντιληπτά στις μικρές  
και αυτές λόγω ηλικίας δεν καταλάβαιναν και πολλά.  
Αλλά εγώ θυμάμαι από μικρή  
ότι συνέχεια η μαμά τάλεγε σε μένα  
δεν ήξερε πού να τα πει. Τάλεγε συνέχεια σε μένα.  
Μετά στη Γερμανία  
εκεί βέβαια ήτανε έτσι αρκετά μεγαλούτσικες είχαν τελειώσει το Δημοτικό;  
Εκεί σε κείνη τη φάση άρχισαν κάποια πράγματα να καταλαβαίνουν  
στενοχωριόντουσαν βέβαια κι αυτές - στενοχωριόντουσαν  
δηλαδή έκλαιγαν τις έβλεπα δηλαδή που έκλαιγαν.  
Εεε -- κι αυτές βέβαια τις επηρέασε πάρα πολύ αυτό.  
Όχι στο σχολείο έτσι μέσα τους ψυχολογικά το νιώθανε  
αλλάαα αυτές πιστεύω το είχανε ξεπεράσει πολύ γρήγορα γιατί από ένα σημείο και  
μετά.  
Όταν εγώ πέρασα εδώ και πήγαινα Χριστούγεννα και Πάσχα  
και έβλεπα πολλές φορές να τσακώνονται πάλι οι δικοί μου  
στενοχωριόμουν βέβαια πάρα πολύ.  
Τα θυμάμαι τα κορίτσια που μου έλεγαν τι στενοχωριέσαι και τι έγινε άστους να  
μαλώνουν άστους να μαλώνουν να μη στενοχωριέσαι μου έλεγαν  
είσαι πολύ ευαίσθητη το θυμάμαι  
η μεσαία ειδικά μου έλεγε Αφροδίτη είσαι πολύ ευαίσθητη σταμάτα ρε τελείωσε μη  
μη το στενοχωριέσαι άλλο.  
Εμείς το ξεπεράσαμε - αυτές τόχανε ξεπεράσει  
(17) δεν ξέρω πώς πώς το κατάφεραν  
αλλά εγώ ίσως επειδή ήμουν και μακριά μόνη μου



και μετά πήγαινα κι έβλεπα πάλι ξανά τα ίδια

έλεγα όχι ρε παιδί μου πάλι τα ίδια.

Ίσως εεε θυμόμουνα πάλι τις παλιές ε τις παλιές καταστάσεις ε  
και με στενοχωρούσε αυτό το πράγμα.

Και χαιρόμουνα βέβαια να φύγω πίσω χαιρόμουνα πολύ --

Δεν ήμουνα τόσο δεμένη με την οικογένεια μου τη μαμά και το μπαμπά  
αυτά με απώθησαν.

Δηλαδή από κει που θα μπορούσα με τη μαμά μου να πω πάρα πολλά πράγματα σαν  
κοπέλα να πω διάφορα προβλήματά μου  
τόρα δεν εε -- δεν τα λέμε δεν λέμε τίποτα.

Το μόνο που την ενδιαφέρει που με ρωτά

εε ποιος είναι τι δουλειά κάνει καιεε πόσο χρονών - είναι - αυτά.

Από κει και πέρα ξέρει τόσο καιρό που έχω έναν δεσμό

και δε μου λέει Αφροδίτη πώς πας - πας καλά - είναι καλός - σου φέρεται καλά - τι  
θα γίνε - τι θα κάνεις μ' αυτόν - πώς τα βλέπεις τα πράγματα -

σαν έτσι σαν μάνα με μιααα με την κόρη της να μιλήσει

δε μιλά γι αυτά τα πράγματα δεν μιλά ποτέ δεν με ρωτάει δεν με ρωτάει αυτή  
δεν της λέω και γω.

Γιατί ξέρω κάποιες αντιλήψεις που έχει και δεν το συζητάμε καθόλου.

Και πολλές φορές τώρα δηλαδή πιστεύω ότι αν μου φέρει αντίρρηση για το  
συγκεκριμένο παιδί που είναι μαζί μου.

Νιώθω πάρα πολύ όμορφα.

Αν μου φέρει αντίρρηση ξέρω

ότι κάποιες φορές σκέφτομαι αυτά που πέρασα μαζί της

δηλαδή το τι μου κανε

βέβαια αυτά που μου έλεγε και που μου ανακάτευε

πιστεύω ότι και αυτή δεν ήταν

δεν τα έκανε επίτηδες

Σ Ουμ

Α Δεν ξέρω δεν τα έκανε επίτηδες  
ήτανε η ζήλια της ήτανε  
τάβλεπε έτσι όλα πολύ με παρωπίδες  
πήγαινε μπροστά με κλειστά τα μάτια.  
Ήταν η ζήλια της η ζήλια που είχε  
ή η υπερβολική αγάπη προς τον μπαμπά μου;  
Δεν ξέρω δεν ξέρω πολλές φορές - γιατί το σκέφτομαι  
τι νάταν αυτό που την οδήγησε να λέει κάτι τέτοια -  
βέβαια δεν μπόρεσα να το καταλάβω  
και έτσι και μου πει δηλαδή μου φέρει αντίρρηση -  
θαα μια στιγμή μόνο να σκεφτώ αυτά που πέρασα -  
θα κάνω αυτό που θέλω εγώ -  
κι ας μην έρθουν και ας μη δεχτούν αυτό το γάμο  
παράδειγμα αν αποφασίσω να φτάσω σ' αυτό το σημείο  
αλλά κι από την άλλη είναι γονείς μου και θάθελα νάναι μαζί μου --

Σ Ναι

(18) Α Δηλαδή έχω έχω αυτή τη σχέση εδώ και τέσσερα χρόνια  
τώρα ε την αλήθεια δεν την έχω πει σ' αυτόν το τι ακριβώς πίστευε η μαμά μου -  
γιατί νομίζω θα με θεωρήσει θα με θεωρήσει χαζή  
ή θα θεωρήσει τη μάνα μου χαζή  
κι αν μου πει κάτι τέτοιο πιστεύω  
ότι θα αντιδράσω πολύ αρνητικά θα στενοχωρηθώ  
δηλαδή γιατί όσο νάναι δεν πάνει νάναι μάνα μου και μ' αυτά που μου είπε --  
αλλά γενικά τάχω ξεπεράσει -  
τώρα δηλαδή πιστεύω ότι είμαι πολύ καλά δηλαδή μπορώ να -  
είμαι ανεξάρτητη τελείως.  
Τελειώνω με το καλό -  
θα πιάσω και δουλίτσα -  
δεν ξέρω ίσως να πάω στη Γερμανία -

ίσως να μείνω εδώ δεν ξέρω τι θα κάνω ακόμη δεν τόχω αποφασίσει --  
αλλά μπορώ να σταθώ μόνη μου στα πόδια μου -  
δεν έχω κανένα πρόβλημα --  
από μικρή δηλαδή ήμουν ήμουν δυνατή  
τελικά φάνηκα δυνατή σ' όλα όσα έγιναν --  
αυτά ήταν όλα που με επηρέασαν δηλαδή μέσα στην ψυχή μου  
όποιος και να με ρωτήσει το πράγμα είναι αυτό--

Σ Ουμ

Α Γιατί αυτά ήταν πιο δυνατά  
και απ' και απ' τα σχολικά χρόνια  
και από δυσκολίες στο σχολείο  
και οτιδήποτε άλλο σαν παιδί .  
Αυτά ήταν εγώ δεν θυμάμαι τον εαυτό μου σαν κοριτσάκι  
με τα άλλα να συζητώ να κάνω συζητήσεις της ηλικίας-  
το μόνο πράγμα πούχα στο μυαλό μου  
ήταν τα προβλήματα στο σπίτι- τα χωράφια - ε να τελειώσουμε αυτό το χωράφι και  
μετά να πάω να παίξω αν θα πάω να παίξω --  
να βοηθήσω τη μητέρα μου στο σπίτι  
μαγειρεύαμε το Σαββατοκύριακο όλα τα φαγητά  
βοηθούσα τη μαμά γιατί ήμουν μεγαλύτερη.  
Τάιζα τις μικρές θυμάμαι  
γιατί ήτανε μικρά τα κορίτσια τάπερνα μαζί μου --  
Ήμωνα δηλαδή από μικρή ήμουν μια μεγάλη κάπως έτσι μέσα σε εισαγωγικά.---

(Ακολουθεί μεγάλο κενό. Γίνεται πρόταση από μέρος της συνεντεύκτριας για διάλειμμα. Το δέχεται με ευχαρίστηση. Μία βόλτα στον κήπο μπροστά από το κτήριο όπου διεξήχθη η συνέντευξη. Η Αφροδίτη επανέρχεται στο θέμα της άλλης θείας της η οποία έμενε σε διαφορετική πόλη, στη Γερμανία, ενώ η συζήτηση περιστρεφόταν γύρω από άσχετα θέματα, όπως τα φυτά στον κήπο κλπ. Της προτείνω να συνεχίσουμε τη

μαγνητοφώνηση και δέχεται με προθυμία. Δίνεται το έναυσμα για τη συνέχεια της συζήτησης.

**Σ:** Λοιπόν μίλησες για τη μεγάλη τη θεία που έμενε στην πόλη Υ τέσσερις ώρες μακριά και κάποια στιγμή που

**Α:** Ε θάταν για διακοπές σε μας εε Χριστούγεννα Πάσχα ερχόταν σε μας.

Επειδή ήταν κι η άλλη μου η θεία στο ίδιο μέρος γιατί μέναμε μαζί -  
οπότε η θεία μου από μακριά ερχόταν σε μας.

Και ήμασταν τρεις ξαδέρφες χαρακτηριστικά  
και ήμασταν περίπου στη ίδια ηλικία -

Ήμασταν πολύ κο πολύ αγαπημένες ξαδέρφες- πρώτες ξαδέρφες ---

(19) όταν ερχόταν η άλλη από την Υ και αυτή που ήταν στο χωριό και γω τρεις-  
βγαίναμε συνέχεια έξω το συνδυάζαμε έτσι ξέρεις  
βγαίναμε κάθε μέρα έξω σαν κοριτσάκια κι αυτά.

Και θυμάμαι μια φορά είχε έρθει η θεία  
κι ενώ είχα χαρά που θα ρχόταν η ξαδέρφη μου  
πριν έρθει η θεία μου να χτυπήσει την πόρτα  
είχαν μαλώσει οι γονείς μου

**Σ** Ναι

**Α** Οπότε ήμουν μέσα στο δωμάτιο κι έκανα τα μαλλιά μου τα στέγνωνα κάτι τέτοιο-

και ήμουν τόσο στενοχωρημένη που έφτιαχνα τα μαλλιά μου κι έκλαιγα -  
κι ήρθε η θεία να μας χαιρετίσει -

χαιρέτησε όλους τους άλλους -

κι ήρθε μέσα στο δωμάτιο και με είδε στενοχωρημένη  
και μου λέει τι έχεις και λέω τίποτα θεία τίποτα.

Και το κατάλαβε η θεία ότι εγώ ήμουν στενοχωρημένη

και μετά πήγε στη μάνα και λέει καλά λέει γιατί τη στενοχωρείς λέει τόσο πολύ

Σ Ουμ

Α Γιατί κάποια πράγματα τα έλεγα στη θεία --  
λέω θεία έτσι κι έτσι γιατί να νομίζει η μαμά έτσι ---  
κι έλεγε η θεία τι να σου πω βρε παιδί μου τι να σου πω  
και δεν της τα έλεγε της μαμάς να πει Σ  
εντάξει μπορεί να της έλεγε πρόσεχε μ' αυτά που κάνεις  
καμιά μέρα η Αφροδίτη θα φύγει ή κάτι θα πάθει τόσο πολύ  
αλλά δεν την πίεζε την έλεγε λάθος κάνεις  
δεν είναι σωστά αυτά που λες δεν είναι έτσι  
Δεν της έβαζε μυαλό ας το πούμε έτσι δεν ξέρω γιατί ---

Σ Η άλλη θεία που ζούσε μαζί σας και τα βλέπε;

Α Η άλλη θεία υποστήριζε υπερβολικά τη μαμά υπερβολικά  
ότι ήταν η μαμά τόλεγε στη θεία  
έφτασε στο σημείο η θεία να χώνεται στα οικογενειακά (2sec)  
σε πολύ μεγάλο σημείο--  
Σε κάποια φάση θυμάμαι φέραν και τον πάτερ της ενορίας στο σπίτι  
και λέει η μαμά μου λέει στον μπαμπά μου  
θα φέρουμε τον παπά να τα πεις μπροστά του  
και καλά ότι αυτός θάλυνε το πρόβλημα

Σ Ουμ

Α με το σκεπτικό της μητέρας μου.  
Ήρθε ο πάτερ κι ήταν στο σαλόνι η μαμά ο μπαμπάς κι ο πάτερ και οι τρεις τους και  
είπαν εμάς εσείς πηγαίνετε μεσ' το δωμάτιο  
θαρρείς και μεις δεν καταλαβαίναμε τίποτα.  
Πήγαμε μεσ' το δωμάτιο εντάξει εμείς ακούγαμε τι λέγανε αυτοί.

(20) Ότι έλεγε ο πάτερ ότι εντάξει τους έδινε συμβουλές κι αυτά και μη μαλώνετε εε  
έλεγε κάποια πράγματα η μητέρα μου ότι αφορά αυτά  
αυτά που γινόντουσαν δηλαδή  
καιεε μετάα αφότου τελείωσαν δεν θυμάμαι τι ακριβώς είχε γίνει  
και βγαίνει η θεία από κάτω γιατί έμενε στο κάτω διαμέρισμα  
άρχιζε και φώναζε κι έλεγε εσύ φταις εσύ φταις έλεγε στη Π ή στη Δ  
στη Δ νομίζω εσύ φταις γαϊδούρα  
και σαν τον μπα σαν τον πατέρα σου είσαι και υποστηρίζεις τον μπαμπά σου  
και δεν ντρέπεστε και δεν ντρέπεστε και δεν κάνετε και δεν ράνετε  
οπότε ξεσπάει κι η αδερφή μου η μεσαία και την έβριοε τη θεία μου.  
Που δεν βρίζαμε  
δεν ήμασταν τέτοιες κοπέλες  
αλλά είχαμε φτάσει σε τέτοιο σημείο που δεν μπορούσαμε να αντιδράσουμε  
αν δεν βρίζαμε αν δεν λέγαμε μία άσχημη κουβέντα  
οπότε ξέσπασε κι η Δ άρχισε να τη βρίζει  
μαλώσανε εκεί με τη θεία στο διάδρομο  
καιεε ντυνόμαστε και σηκωθήκαμε και φύγαμε απ' το σπίτι  
φύγαμε έξω βγήκαμε έξω μαζί με τα κορίτσια.  
Δηλαδή κάτι καταστάσεις στο σπίτι άλλο πράγμα άλλο πράγμα  
πολύ πολύ άσχημες καταστάσεις  
τόρα τις έχω ξεπεράσει όμως- αρκετά.  
Αλλά εκείνο το διάστημα δηλαδή και τα τρία χρόνια που ήμασταν εκεί  
και μετά βέβαια που τελείωσα το Λύκειο  
γιατί ήμουνα στη Γερμανία και δούλευα παράλληλα  
δηλαδή ανα ανα διαστήματα θα είχαμε κάποια προβλήματα

Σ Ουχμ

Α Σίγουρα κάτι κάτι θα έλεγε η μαμά  
θα μάλωναν μεταξύ τους  
θα έμπαινα εγώ στη μέση

θα έκλαιγα - θα στενοχωριόμουν - θα έφευγα - θα ξαναγύριζα -  
εεε πολλά πολλά έτσι τέτοια πολλά τέτοια.

Ε και μετά έτσι άρχισε δηλαδή κι απομακρύνθηκα.

Έφτανα σε σημείο που όταν ο μπαμπάς καθόταν στο σαλόνι  
δεν θα πήγαινα να καθίσω μαζί του.

Γιατί ήξερα ότι η μαμά σίγουρα μετά θα θα παραποιήσει κάποια πράγματα. Δηλαδή  
ότι εσύ είπες έτσι γιατί το είπες έτσι και γιατί ο μπαμπάς το είπε αυτό. Και κάτι  
τέτοια και φθάσα φθάσαμε σε σημείο  
δηλαδή να καθόμαστε να πηγαίνουμε στα δωμάτια μας κι οι τρεις να συζητάμε το  
πρόβλημα.

Κι ο μπαμπάς μου στο σαλόνι.

Η μαμά μου είτε στη κουζίνα-- είτε στη κρεβατοκάμαρα κάπως έτσι.

Σε τέτοιο σημείο.

Σ Αυτά τα πράγματα στην Ελλάδα δεν γινόντουσαν;

Α Όχι στην Ελλάδα όσο ήμασταν εδώ δεν ξέρω γιατί  
μαλώναν μαλώναν περισσότερο για το για το πεθερό  
μάλωνε η μαμά που ήταν συνέχειααα που την δημιουργούσε προβλήματα.

(21) Έλεγε έλεγε διάφορα.

Έλεγε η μαμά ότι ο παππούς δεν την ήθελε  
κι ότι πολλές φορές είχε ετοιμάσει τη βαλίτσα να φύγει.

Κι οι αδερφές του πατέρα μου χωνόντουσαν

κι έλεγαν έχει μικρά παιδιά - μη τη διώχνεις -

κάτι κάτι τέτοια αλλά αυτά τα θυμάμαι πολύ έτσι

δεν τα θυμάμαι τόσο έντονα δεν ξέρω αν ήταν αλήθεια καν αυτά.

Αλλά έτσι θυμάμαι κάποιες παρεξηγήσεις μεταξύ τους.

Θυμάμαι μια φορά ένα σκηνικό που χτύπησε ο μπαμπάς τη μαμά

κι ήμουν κι εγώ μπροστά

και μετά έκλαιγε η μαμά μου.

Κάτι τέτοια πράγματα.

Δηλαδή το επίκεντρο ήτανε περισσότερο οι αδερφές του πατέρα μου.

Κι ο πεθερός της μαμάς μου ας πούμε.

Αυτό.

Μετά όταν πέρασαν στη Γερμανία έλεγε άλλα πράγματα --

Όσον αφορά τους δικούς μου παράδειγμα

αν με πείραζε αυτός ο τάδε κι ο τάδε κι ο τάδε αν ήταν παντρεμένοι

το συγκεκρικ καθηγητές και κάτι τέτοια ---

μετά πέρασε στο στάδιο να νομίζει για το μπαμπά (2 sec).

Και έτσι σε μια κατάσταση

και τώρα δηλαδή που πέρασα εδώ στην Ελλάδα

πριν έρθουν οι αδερφές μου εδώ ---

σε κάποια φάση συζητούσαμε με τα κορίτσια

και μου λένε οι αδερφές μου ότι τους είπε ο μπαμπάς ότι ---

εεε μ περι περίμενα δηλαδή είχε φτάσει σε σημείο όντως να χωρίσουν δηλαδή. Δεν

μπορούσε άλλο κι ο μπαμπάς αυτή την κατάσταση- ήθελε να χωρίσουν-- Αλλά

τόκανα λέει για σας περίμενα λέει να μεγαλώσετε εσείς και μετά να να χωρίσω.

Βέβαια τώρα δεν τίθεται τέτοιο θέμα. Ευτυχώς δηλαδή δεν τίθεται τέτοιο θέμα

(χαμηλώνει τη φωνή).

Τώρα πιστεύω ότι είναι καλά μεταξύ τους.

Θα ψιλοτσακωθούνε για χαζομάρες δηλαδή του σπιτιούου χαζά πράγματα έτσι -δεν ασήμαντα πράγματα θα μαλώσουν.

Σ Τι ηλικία έχουνε τώρα;

Α Είναι νεαροί.

Η μαμά είναι πενήντα κι ο μπαμπάς είναι πενήντα δύο. Είναι νέοι.

Και οι δύο δουλεύουν έρχονται στο σπίτι είναι πολύ καλά ---

Δηλαδή κι ο μπαμπάς μου δεν είναι άνθρωπος --

είναι πολύ ευχάριστος

συνέχεια να πειράζει τη μαμά μου ---

Τα θυμάμαι αυτά ---



Δηλαδή συνέχεια τη πείραζε την έφτιαχνε πλάκα ---

Η μαμά μου δεν το θεωρούσε για πλάκα --

Τόπαιρνε στα σοβαρά πάντα- ήταν πολύ προκατειλημμένη δεν ξέρωωω.

Ήταν πολύ έτσι δεν ξέρω ίσως και να πέρασε

κάποιααα κάποια παιδικά χρόνια κι αυτή --

γιατί έλεγε ότι αρραβωνιάστηκε κι ότι χώρισε

(22) κι ότι εεε παντρεύτηκε εικοσιεφτά χρονών

και έλεγε ότι δεν ήθελε κανέναν να παντρευτεί --

Γιατί έλεγε ότι τον έναν τον έβρισκε έτσι τον άλλον τον έβρισκε αλλιώς--

Αλλά σε κάποια φάση μου είχε εμπιστευτεί η μαμά

και το συνδύασα κάπου εκεί

ότι κάποιος είχε πει για να την βιάσει - την είχε πειράζει κάτι τέτοιο

μέσα σ' ένα χώροο σταύλο δεν ξέρω τι ήτανε.

Κάτι τέτοιο μου είχε πει αλλά δεν μου τα είπε όλα απλά μου τα ανέφερε.

Και σε κάποια φάση δηλαδή όταν περάσαν αυτά

και πέρασα κι εγώ εδώ --

και τα σκεφτόμουνα

έλεγα ότι μήπως όντως είχε γίνει κάτι τέτοιο --

και την επηρέασε τόσο πολύ τη μαμά που μετά έβγαλε αυτά που έβγαλε.

Προσπαθούσα κι εγώ να δώσω δηλαδή εξηγήσεις -

γιατί να συμβαίνουν αυτά γιατί να νομίζει κάτι τέτοιο αφού κάτι τέτοιο δεν --

εντάξει ακούμε στις ειδήσεις διάφορα πράγματα που γίνονται

αλλά από τη στιγμή που δεν δεν υπάρχει τέτοιο πράγμα δεν τίθεται τέτοιο θέμα.

Ούτε δικαίωμα έδωσε ο μπαμπάς γιατί να σκέφτεται γιατί να τάχει βγάλει έτσι κι από την άλλη εγώ πιστεύω ότι ήταν πολύ προσηλωμένη με την εκκλησία.

Σ Ουχμ

Α Πολύ της εκκλησίας τι να πω δεν ξέρω ---

Σ Η μαμά σου μεγάλωσε στην κωμόπολη αυτή;

**A Ναι**

**Σ Και μετά πήγε στη Γερμανία να δουλέψει μόνη της;**

**A Ναι μετά δεκαοχτώ χρονών μαζί με την αδερφή της τη δίδυμη πήγανε με σύμβαση**

**Σ Ουχιμ**

**A Εε στη Γερμανία**

**Σ Σε συγγενείς;**

**A Στη μεγάλη τους την αδερφή η οποία ήταν ήδη παντρεμένη**

**Σ Ουχιμ**

**A Ναι--Πήγανε εκεί δουλέψανεεε από δεκαοχτώ χρονών μέχρι εικοσιεπτά που παντρεύτηκε η μαμά μου --**

**στην οποία βέβαια κάνανε προξενιό και παντρεύτηκε.**

**Πριν όμως είχε παντρευτεί η δίδυμη της αδερφή αυτή που μένανε μαζί παντρεύτηκε πρώτα αυτή.**

**Και μένανε οι τρεις τους δηλαδή νεόπαντρο εε πως το λένε νεόπαντρη η αδερφή της κι ο γαμπρός και η μαμά μου ελεύθερη και οι τρεις στο ίδιο σπίτι.**

**(23) Δεν ξέρω πόσα χρόνια ένα χρόνο δύο χρόνια δεν ξέρω ακριβώς --**

**Μείνανε στο ίδιο σπίτι και μετά έγιναν προξενιά στη μητέρα μου για τον πατέρα μου και παντρεύτηκαν-- μετά γεννήθηκα εγώ—**

**Σ Ναι - ο πατέρας σου ήτανε εκεί;**

Α Ναι ήτανε εκεί

αλλά όσο όσο λέει η μαμά ότι ήτανε στη Γερμανία κάποια χρόνια --

απ' όταν παντρεύτηκαν κι έγινα κι εγώ ο μπαμπάς ήταν άλλος άνθρωπος-- βοηθούσε  
πολύ τη μαμά είχαν πάρα πολύ καλές σχέσεις --

βλέπανε εμένα με πήγαιναν βόλτες μαζί οι τρεις τους ---

δηλαδή βλέπεις και φωτογραφίες που είμαστε οι τρεις

εεε λέει η μαμά ήταν άλλος άνθρωπος

μετά όταν φύγαμε στην Ελλάδα λέει άλλαξε πάρα πολύ--

πήρε τη νοοτροπία του χωριού

και καλά ο άντρας του σπιτιού ο αρχηγός --

κι όλα τάλλα

δε βοηθούσε σε τίποτα

δουλειά - σπίτι - καφενείο - δουλειά - σπίτι - καφενείο -

δηλαδή έλεγε χαρακτηριστικά η μαμά πως δεν έχω άντρα --

τόλεγε συνέχεια αυτό το πράγμα .

Κι ήμασταν στο σπίτι μέσα

και δεν μπορούσε να κυκλοφορήσει σαν σαν γυναίκα

δηλαδή ελεύθερα δεν μπορούσε να κυκλοφορήσει ελεύθερα

γιατί ερχόταν ο παππούς ανά πάσα στιγμή -

κουραζόταν και σήκωνε τα πόδια της ψηλά -

ερχόταν ο παππούς- κατέβαζε κάτω --

ενώ ήτανε πτώμα όλη την ημέρα.

Ίσως κι αυτή με τη σειρά της πέρασε κάποιες καταστάσεις στο χωριό που τη  
σημάδεψαν

και ξέρω εγώ έβγαλε αυτά που έβγαλε δεν ξέρω--

Σ Ο μπαμπάς σου στη Γερμανία πώς είχε βρεθεί;

Α Τη μπαμπά τη περίπτωση δε-- δε ξέρω πολύ καλά.

Κι αυτός ήτανε εκεί δούλευε

ήτανε κι ο αδερφός του με τη γυναίκα του

σε ένα διπλανό χωριό απ' αυτό που βρισκόμαστε τώρα  
εκεί πρωτοείχαν πρωτοείχε πάει και δούλευε σ' ένα ξυλουργείο  
γιατί ο μπαμπάς είναιει είναι ξυλουργός.  
Αυτή τη δουλειά έκανε δηλαδή και στο χωριό από μικρός και δούλευε εκεί. Μέχρι  
που παντρεύτηκε τη μαμά.

Σ Αχα

Α Έτσι βρέθηκε δηλαδή κι αυτός.(4sec)

Σ Τι γραμματικές γνώσεις έχουνε;

Η μαμά τελειώσεει νομίζω δε τελείωσε το Δημοτικό  
(24) ούτε κι ο μπαμπάς εν ξέρω σε ποια τάξη το σταμάτησαν.

Αλλά δεν το είχαν τελειώσει --

αλλά ο μπαμπάς ίσως από από το ξυλουργείο λόγω ότι έπρεπε συνέχεια ίσως να  
μετράει ει ήξερε κάτι

ήξερε περισσότερα πράγματα από τη μαμά (4sec)

( 16 / 14 – 24 / 5 )

Η δεύτερη ερώτηση έχει σκοπό να αποτελέσει έναυσμα για να διηγηθεί για τα άλλα δύο μέλη της οικογένειας, τις αδερφές της. Μέχρι τώρα έχει αναφερθεί σ' αυτές παρεμπιπτόντως, εν αντιθέσει με τους γονείς της και κυρίως τη μητέρα της, στους οποίους αναφέρεται συνεχώς σ' όλη τη διάρκεια της αφήγησης. Η μεγάλη διαφορά ηλικίας των τριών αδερφών φαίνεται να είναι ο λόγος που δεν ενέπλεξαν οι γονείς στις διαφορές τους τα δύο μικρότερα παιδιά. Ίσως πράγματι λόγω διαφοράς ηλικίας όταν εγκαταστάθηκαν στη Γερμανία (οι μικρότερες αδερφές πήγαιναν στο Δημοτικό, ενώ η Αφροδίτη ήταν στη μέση της εφηβείας, δεκαπέντε χρονών) να μη είχε τόση επίδραση η οικογενειακή κατάσταση στη ψυχολογία των μικρότερων. Ενώ στενοχωριόνταν και έκλαιγαν, μετά το απωθούσαν. Ακόμη κι αργότερα, όταν η Αφροδίτη βρισκόταν εκεί για

τις λίγες μέρες των διακοπών και δεν άντεχε να ξαναβρίσκει το ίδιο κλίμα στο σπίτι, οι αδερφές της την συμβούλευαν απλά να αποστασιοποιηθεί (16/42–47).

Η Αφροδίτη αφήνει στη συνέχεια πάλι το νήμα της διήγησης και επανέρχεται για άλλη μία φορά στη σχέση της με τους γονείς της και ιδιαίτερα με τη μητέρα της. Αυτή τη φορά όμως εξηγεί τι θα περίμενε από τη μητέρα της σύμφωνα με τα θεσμοθετημένα πρότυπα. Περιμένει ότι μία μητέρα θα 'πρεπε να σκύψει με αγάπη και κατανόηση σε θέματα που αφορούν τη σχέση της κόρης της με το άλλο φύλο, να ενδιαφερθεί για τα αισθήματα της κόρης κι όχι να βλέπει τη τωρινή σχέση της κόρης της υπολογιστικά. Η Αφροδίτη εισάγει ένα υπομήμα στη διήγηση της (17/25–40), επιστρέφει στο παρελθόν και στη σχέση που είχε ανέκαθεν με τη μητέρα της και προσπαθεί να κάνει μία αξιολόγηση. Φαίνεται να τη βασανίζει τόσο πολύ αυτό το θέμα της σχέσης με τη μητέρα της όλα αυτά τα χρόνια. Παρόλα αυτά δεν στρέφεται κατά της μητέρας της, αλλά τα αποδίδει όλα στη «ζήλια» ή στην «υπερβολική αγάπη» που είχε η μητέρα της για τον πατέρα της. Όμως επανερχόμενη στο θέμα του δεσμού της εξηγεί ότι μόνη της πια αποφασίζει για τη ζωή της και παρόλο που την ενδιαφέρει η γνώμη των δικών της, δεν θα τους αφήσει να επέμβουν στις αποφάσεις της. Το μόνο που νιώθει για τη μητέρα της είναι ντροπή και συνειδητοποιεί απόλυτα ότι δεν είναι φυσιολογική αυτή η σχέση. Αυτό προκύπτει από το γεγονός ότι δεν έχει πει ποτέ στο δεσμό της για ό,τι αφορά τη σχέση με τη μητέρα της, διότι «θα με θεωρήσει χαζή ή θα θεωρήσει τη μάνα μου χαζή». Παρόλο που είναι πολύ ευαίσθητη και φαίνεται να σέβεται απόλυτα τη σχέση γονέα – παιδιού (18/7), μπορεί να δει από απόσταση και να αξιολογήσει, ακόμη και να εντοπίσει την παθολογία μέσα στην οικογένεια.

Κλείνοντας το τμήμα της διήγησης που αφορά το δεσμό της κάνει μία αξιολόγηση. Πιστεύει ότι ό,τι κι αν πέτυχε οφειλόταν στην δύναμη του χαρακτήρα της. Φαίνεται να μπορεί να ξεπερνάει τις όποιες αντιξοότητες συναντά και τώρα πια μπορεί να αναπτύξει βιογραφικά σχέδια δράσης (Handlungsschemata, Schütze 1981), (18/8–18). Αιτιολογεί γιατί δε χαρακτηρίζεται η βιογραφία της από αυτά που είναι αναμενόμενα, δηλαδή το σχολείο και το παιχνίδι. Συνειδητοποιεί ότι δεν ήταν φυσιολογικά τα παιδικά – εφηβικά της χρόνια και ότι είχε ευθύνες δυσανάλογες για την ηλικία της: η άμεση εμπλοκή της στα προβλήματα της σχέσης των γονέων της, η εργασία στα χωράφια και μέσα στο σπίτι,

η υποχρέωση να φροντίζει τις μικρότερες αδερφές. Τελειώνει και (έχει συγκινηθεί) με την πρόταση «ήμουν δηλαδή από μικρή μια μεγάλη κάπως έτσι μέσα σε εισαγωγικά».

Συνοψίζει τη ζωή της κι ενώ η συνέντευξη φαίνεται να βαίνει προς το τέλος, υπάρχει διάθεση ακόμη να μιλήσει, αλλά δείχνει κουρασμένη. Μετά την πρόταση για διάλειμμα στον κήπο και επαναφορά στα θέματα που είχαν αναφερθεί πριν, δίνει η συνεντεύκτρια το έναυσμα για να συνδεθεί η αφηγήτρια με τα προηγούμενα (18–37/38). Πιάνει το νήμα της διήγησης που αφορά τη θεία της που έμενε σε κοντινή πόλη. Δίνει πρώτα το χρόνο, ότι ήταν περίοδος διακοπών Χριστουγέννων ή Πάσχα και κατά τα συνηθισμένα (θεσμοθετημένο πρότυπο) η οικογένεια της θείας συνήθιζε να περνάει τις γιορτές με τις οικογένειες των άλλων δύο αδερφών. Δίνει στη συνέχεια τον τόπο, ότι ήταν η πόλη που έμενε η Αφροδίτη με την οικογένειά της καθώς και η οικογένεια της άλλης θείας. Τελευταία δίνει τη σχέση που είχε με τις ξαδέρφες της, που είχαν περίπου την ίδια ηλικία, « ήμασταν πολύ κο πολύ αγαπημένες ξαδέρφες – πρώτες ξαδέρφες ---». Ενώ η χαρά της ότι θα συναντηθούν οι τρεις ξαδέρφες, ότι θα περάσουν καλά (19/1-3), προδιαθέτει για το ότι ίσως στις γιορτές επικρατούσε ένα κλίμα ηρεμίας, αμέσως περνάει σε σκηνική αφήγηση (szenisches Erzählen) δείχνοντας ότι θα ακολουθήσει κάτι σημαντικό. Περιγράφει αναλυτικά τη σκηνή της άφιξης της θείας ακριβώς μετά από ένα καυγά της Αφροδίτης με τη μητέρα της για το θέμα της σχέσης που πίστευε η μητέρα ότι διατηρούσε ο πατέρας με την κόρη. Ενώ περιμένει η Αφροδίτη ισχυρή υποστήριξη από τη θεία της, η οποία αντιλαμβάνεται το παραλογισμό της μητέρας της Αφροδίτης, δεν την έχει. Σε ερώτηση της συνεντεύκτριας για τη στάση της άλλης θείας που ζούσε κοντά τους σχετικά μ' αυτό το θέμα απαντάει ότι αυτή η θεία έδειχνε να μην αντιλαμβάνεται το πρόβλημα και απλώς να συμπαραστέκεται πάντα στην αδερφή της (19/4–32).

Συνεχίζει τη σκηνική αφήγηση, εισάγοντας ένα μικρό αφηγηματικό τμήμα, όπου περιγράφει πως η μητέρα φέρνει το παπά στο σπίτι ως μεσολαβητή. Η μητέρα μέσα στον παραλογισμό της ψάχνει για προστασία είτε από τις αδερφές της είτε από τον παπά. Αυτό δείχνει το αδιέξοδο στο οποίο βρίσκεται η μητέρα της. Ο παπάς βέβαια κρατάει μία ουδέτερη στάση με συμβουλές κλπ. Και μόλις φεύγει, ακολουθεί το ξέσπασμα της θείας εναντίον των ανιψιών. Αυτή η άρρωστη κατάσταση που υποθάλπεται και από τη στάση της θείας έχει ως αποτέλεσμα τον διαρκή φόβο της Αφροδίτης να μη βρίσκεται μόνη ούτε στο ίδιο δωμάτιο με τον πατέρα της, για να μη προκαλέσει το θυμό της μητέρας της,

παρόλο που δεν ήταν ένα μεγάλο σπίτι όπου να μπορεί κανείς να απομονώνεται σ' ένα δικό του ιδιωτικό χώρο. Η στενότητα του χώρου δημιουργεί μία κατάσταση όπου αισθάνεται ο ένας να πνίγεται από τον άλλο (20/32-42).

Η ένταση στο πρόσωπο και στη φωνή οδηγούν τη συνεντεύκτρια να θέσει μία ερώτηση εντελώς απροετοίμαστη για να δώσει μία διέξοδο. Τη μόνη πρόχειρη και αυθόρμητη που βρίσκει και κυρίως από το φόβο να μη εμπλακεί συναισθηματικά με λόγια παρηγοριάς είναι: «Αυτά τα πράγματα στη Ελλάδα δεν γινόντουσαν;». Πράγματι αλλάζει τον τόπο της αφήγησης αλλά το σκηνικό παραμένει το ίδιο . Μόνο που οι ρόλοι αντιστρέφονται . Στην Ελλάδα ο πατέρας είχε «συμπαραστάτες» το πατέρα του και τις αδερφές του. Όμως και στην Ελλάδα η μητέρα δημιουργούσε καυγάδες μ' αφορμή ακριβώς αυτή τη σχέση του πατέρα με τους δικούς του (20/43–21/20). Η μητέρα φαίνεται να διεκδικεί ως κτήμα της τον σύζυγο της και να μη δέχεται καμία άλλη σχέση του πατέρα με συγγενικά πρόσωπα. Για αυτό στρέφεται στην Ελλάδα εναντίον του πεθερού της και των κουνιάδων της και στη Γερμανία φτάνει να στραφεί εναντίον της ίδιας της κόρης της με ένα εντελώς άρρωστο τρόπο. Βεβαίως αυτήν την κόρη την χρησιμοποιεί ανάλογα με τη διάθεσή της, άλλοτε ως συμπαραστάτρια και σύμμαχο (όπως όταν ετοίμασε το ταξίδι για τη Γερμανία ή όταν την χρησιμοποιούσε ως βοηθό για τις δουλειές του σπιτιού κλπ.) και άλλοτε ως αντίπαλο και αντίζηλο.

Εισάγει στη συνέχεια τη στάση του πατέρα σ' ό,τι αφορά την αφόρητη κατάσταση που δημιουργούσε η μητέρα της μέσα στο σπίτι και αυτή τη στάση τη μαθαίνει έμμεσα από τις αδερφές της. Το γεγονός ότι η μόνη διέξοδος που έβλεπε ο πατέρας ήταν να χωρίσει και «περίμενα λέει να μεγαλώσετε εσείς και μετά να να χωρίσω», το εκμυστηρεύτηκε ο πατέρας στις δύο μικρότερες αδερφές και ίσως αυτό να σημαίνει ότι ήταν στενότερη η σχέση του πατέρα με τα μικρότερα παιδιά παρά με την Αφροδίτη. Ίσως να απέφευγε και ο πατέρας την επαφή με την κόρη από τον φόβο της αντίδρασης της μητέρας και να θεωρούσε ως ενδεδειγμένη στάση να απομακρυνθεί από το παιδί του παρά να αντιδράσει με κάποιον άλλο τρόπο στην παθολογική ζήλια της συζύγου του. Παρόλο που και τα τρία παιδιά μεγάλωσαν και έφυγαν από το σπίτι, ο πατέρας εξακολουθεί να ζει με τη σύζυγο και η Αφροδίτη τονίζει emphatically ότι δεν τίθεται πια θέμα χωρισμού (21/29-33), χωρίς να διευκρινίζει αν άλλαξε κάτι προς το καλύτερο. Η προβάλλει απλώς τη δική της επιθυμία για τη φυσιολογική σχέση που θα ευχόταν έστω και τώρα να έχουν οι γονείς της, ή ο

πατέρας θέλοντας να δικαιολογηθεί στα παιδιά για την παθητική στάση που κρατούσε όλα τα χρόνια και ταυτόχρονα να αποκομίσει και τη συμπάθεια τους, τους μίλησε για το χωρισμό χωρίς ποτέ να το εννοεί, λόγω της αδυναμίας του χαρακτήρα να αφήσει πίσω του μία ρουτίνα.

Στη συνέχεια σκεπτόμενη η συνεντεύκτρια ότι ίσως είναι προχωρημένη η ηλικία των γονέων της Αφροδίτης και ίσως για αυτό να έχουν συμβιβαστεί σ' αυτή τη σχέση, θέτει την ερώτηση για την ηλικία των γονέων της Αφροδίτης (21/34). Απαντάει σύντομα στη ερώτηση λέγοντας ότι και οι δύο είναι γύρω στα πενήντα, αξιολογώντας ότι είναι νέοι και αμέσως συνεχίζει να προσπαθεί να παρουσιάσει ότι έχουν τώρα μία ήσυχη φυσιολογική ζωή (21/40). Επιστρέφει στο παρελθόν και παρουσιάζει τον πατέρα της εξιδανικευμένο, χωρίς να φαίνεται προς στιγμήν ότι της πέρασε ποτέ από το μυαλό ότι για όλη την κατάσταση φέρει μερίδιο ευθύνης και ο πατέρας της. Προσπαθεί να εξηγήσει τη συμπεριφορά της μητέρας της, γιατί δε μπορεί να δεχτεί να την καταδικάσει. Εξηγεί ότι η μητέρα της πιθανόν να έπεσε θύμα βιασμού από κάποια συζήτηση που είχε μαζί της. Πιστεύει ότι ο πατέρας της δεν έφταιξε σε τίποτε όσον αφορά τη συμπεριφορά του και δίνει με αρνητικό τρόπο τη σχέση της μητέρας της με την εκκλησία, χωρίς να υπεισέρχεται σε λεπτομέρειες (22/19–21). Ίσως η προσήλωση βέβαια της μητέρας στην εκκλησία να οφείλεται ότι μόνο στην προσευχή και στην πίστη έβρισκε ανακούφιση από τα ψυχολογικά της προβλήματα. Είναι δύσκολο σε μία μικρή επαρχιακή πόλη όπου μεγάλωσε να μπορέσει να μιλήσει ή να ομολογήσει ένα θέμα που ούτως ή άλλως θεωρείται ταμπού, ακόμη και στη σημερινή εποχή, και το οποίο δρα καταλυτικά και σημαδεύει το άτομο για όλη του τη ζωή. Έτσι εξηγείται και η παράλογη συμπεριφορά της μητέρας σ' ότι αφορά τις σχέσεις της κόρης με διάφορους άνδρες. Σε αντίστοιχες ερωτήσεις της συνεντεύκτριας εξηγεί πως η μητέρα της πήγε με τη δίδυμη την αδερφή της στη Γερμανία φιλοξενούμενες από τη μεγαλύτερη αδερφή τους, η οποία ήταν ήδη εκεί εγκατεστημένη με το σύζυγο της και ότι μετά η μητέρα της «εξαναγκάστηκε» σε γάμο από προξενιό, για να μη μένει πια στο ίδιο σπίτι με τη δίδυμη αδερφή και το σύζυγο της, μια και η αδερφή αυτή παντρεύτηκε (22/24–23/3).

Στην συνέχεια, στην ερώτηση της συνεντεύκτριας αν ο πατέρας της ήταν ήδη στη Γερμανία πριν από το γάμο, απαντάει «ναι ήτανε εκεί». Κι ενώ κατά τα αναμενόμενα θα 'πρεπε να διηγηθεί το πως βρέθηκε ο πατέρας της εκεί, τι απασχόληση είχε, ενδεχομένως



πώς έγινε η γνωριμία με τη μητέρα της, περνάει κατευθείαν σε αξιολόγηση για τη σχέση των γονέων της τον πρώτο καιρό του γάμου (προσπάθεια να παρουσιάσει πάλι μία φυσιολογική εικόνα, μάλλον εξιδανικευμένη), κάτι που γνωρίζει μόνο μέσα από τη διήγηση της μητέρας της και από φωτογραφίες στις οποίες είναι και η ίδια. Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι περιγράφοντας μία φωτογραφία χρησιμοποιεί το τρίτο πληθυντικό πρόσωπο «πήγαιναν βόλτες μαζί οι τρεις τους—», το οποίο το αντικαθιστά μετά με το πρώτο πληθυντικό πρόσωπο και επίσης χρησιμοποιεί το δεύτερο ενικό πρόσωπο ως απρόσωπη έκφραση «δηλαδή βλέπεις και φωτογραφίες που είμαστε οι τρεις μας», πιθανόν θέλοντας να αποκτήσει μία απόσταση και να τα δει ως ένας παρατηρητής που δεν γνωρίζει παρά μόνο την επιφάνεια (23/6–11). Φαίνεται για άλλη μια φορά να προσπαθεί να πείσει τον εαυτό της ότι τα πράγματα δεν ήταν πάντα άσχημα, αλλά κάτι στράβωσε στην πορεία. Συνεχίζει την αξιολόγηση προσπαθώντας να αιτιολογήσει τι έφταιξε, και αυτή τη φορά το αποδίδει στο γεγονός ότι οι γονείς της επέστρεψαν στο χωριό στην Ελλάδα και ο πατέρας άλλαξε στη νοοτροπία, υιοθετώντας την ελληνική νοοτροπία του χωριού (23/12–29). Την αιτία της αλλαγής την αναζητεί ίσως και την αποδίδει στις κοινωνικές δομές «ίσως κι αυτή (η μητέρα της) με τη σειρά της πέρασε κάποιες καταστάσεις στο χωριό που τη σημάδεψαν και ξέρω εγώ έβγαλε αυτά που έβγαλε δεν ξέρω ---».

Η συνεντεύκτρια προσπαθεί να επαναφέρει την ερώτηση για το πώς βρέθηκε ο πατέρας στη Γερμανία. Η απάντησή της είναι ότι την περίπτωση του πατέρα της δεν την ξέρει πολύ καλά και το μόνο που γνωρίζει είναι ότι δούλευε ως ξυλουργός σ' ένα διπλανό χωριό μαζί με τον αδερφό του, δουλειά που την ήξερε από την Ελλάδα. Φαίνεται ότι η επαφή και η συζήτηση με τη μητέρα της ήταν πιο κοντινή και με τον πατέρα δεν υπήρχε ιδιαίτερη κουβέντα ούτε για απλά καθημερινά θέματα. Εδώ αναπαράγεται το μοντέλο της οικογένειας στην οποία η μητέρα βρίσκεται σε πλησιέστερη επαφή με τα παιδιά κι ο πατέρας είναι μόνο παρών ως φυσική παρουσία. Η όλη στάση του πατέρα με την έλλειψη επαφής, με τη μη αντίδραση σε κρίσιμες καταστάσεις, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η Αφροδίτη δέχτηκε επιρροή από τη μητέρα της και δημιούργησε πρότυπα μέσω της επαφής της μ' αυτήν. Αυτό είναι και το γεγονός που την πονάει τόσο στη διαταραγμένη σχέση με τη μητέρα της. Ο μόνος άνθρωπος που ασχολήθηκε μαζί της ταυτόχρονα την απορρίπτει και την κριτικάρει. Μετά από τη σύντομη απάντηση σχετικά

με το λόγο που βρέθηκε ο πατέρας της στη Γερμανία κλείνει με τη φράση «μέχρι που παντρεύτηκε τη μαμά». Δίνει την εντύπωση ότι η προηγούμενη ζωή του πατέρα της δεν την ενδιαφέρει. Την ενδιαφέρει μόνο η ζωή του πατέρα της μετά το γάμο.

Ακολουθεί μεγάλη διακοπή περίπου τεσσάρων δευτερολέπτων και στη συνέχεια η συνεντεύκτρια για να μη σταματήσει η συζήτηση και για να αντλήσει μερικά στοιχεία που την ενδιαφέρουν ρωτάει σχετικά με τη μόρφωση των γονέων. Η απάντηση που δίνεται, αν και σύντομη, ήταν ότι και οι δύο δεν είχαν τελειώσει ούτε το Δημοτικό, αλλά δείχνει ότι ξεχωρίζει τον πατέρα της, επειδή λόγω της δουλειάς του (ξυλουργείο) ήξερε να μετράει «ήξερε περισσότερα πράγματα από τη μαμά». Η Αφροδίτη δίνει τόση σημασία στα «γράμματα» που αυτόματα οι λίγοι υπολογισμοί που ξέρει να κάνει πάνω στη δουλειά του ο πατέρας της τον καθιστούν στα μάτια της πιο μορφωμένο. Ακολουθεί πάλι μεγάλη διακοπή και η συνεντεύκτρια πιστεύοντας ότι η Αφροδίτη δεν έχει να προσθέσει τίποτε άλλο προχωράει στην επόμενη ερώτηση αλλάζοντας και το θέμα.

### **Σύνοψη**

Εκτός από το θέμα της σχέσης με τη μητέρα που επαναλαμβάνεται σ' όλη τη διάρκεια της αφήγησης, εξηγούνται και οι σχέσεις που είχε η Αφροδίτη με τον ευρύτερο οικογενειακό και κοινωνικό περίγυρο.

Οι θείες και κυρίως αυτή που ζούσε κοντά τους, ενώ είναι γνώστριες των προβλημάτων της οικογένειας, υποστηρίζουν την αδερφή τους με τέτοιο πάθος που στρέφονται ακόμη και εναντίον των ανιψιών τους.

Η προσπάθεια της μητέρας να αναζητήσει συμμάχους εκτός από τις αδερφές της, στρέφεται και προς τον χώρο της εκκλησίας και τον εκπρόσωπο αυτής τον παπά. Η μητέρα αναζητεί βοήθεια και σε κάτι έξω από τα εγκόσμια, για αυτό ίσως έχει στραφεί προς την εκκλησία. Η στάση του παπά βέβαια είναι επιφανειακή και περιορίζεται σε γενικές συμβουλές, γεγονός που δε βοηθάει να αλλάξει η επικρατούσα κατάσταση.

Ο πατέρας στο περιθώριο, δειλός και φοβισμένος, βλέπει ως μόνη λύση το χωρισμό, στον οποίο όμως δεν προχωράει λόγω των παιδιών, όπως εκ των υστέρων ομολογεί. Υπάρχει μία αντιστροφή ισορροπιών όσον αφορά τον οικογενειακό περίγυρο. Στην Ελλάδα ο πατέρας υποστηρίζεται από τη δική του οικογένεια και στη Γερμανία είναι η

μητέρα που έχει δικούς της «συμμάχους». Παρόλα αυτά, υπάρχει ένταση τόσο στην Ελλάδα όσο και στη Γερμανία στη σχέση του ζευγαριού.

Αυτή η παθολογική κατάσταση επηρεάζει και τα παιδιά που αντιδρούν όμως αναπτύσσοντας διαφορετική στρατηγική. Η μεν Αφροδίτη επιλέγει ως αντίβαρο το διάβασμα και τη δημιουργία κάποιου δεσμού, ώστε να ξεχνιέται, τα δε μικρότερα παιδιά απλώς απωθούν το όλο κλίμα δέχονται ότι έτσι είναι η κατάσταση ότι δεν αλλάζει και δε στενοχωριούνται. Αυτό βέβαια το προτείνουν ως λύση και στην Αφροδίτη, η οποία όμως δε μπορεί να το δεχτεί και συνεχώς προβάλλει την επιθυμία της και προσπαθεί να πείσει τον εαυτό της ότι έστω και σε κάποια χρονικά διαστήματα όλα κυλούν φυσιολογικά. Σ' αυτό το τμήμα της διήγησης διακρίνονται αρκετά θεσμοθετημένα κοινωνικά πρότυπα που επηρεάζουν τη ζωή των βιογραφικών υποκειμένων. Τέτοια πρότυπα είναι ο γάμος από προξενιά, ο τρόπος της ζωής στο ελληνικό χωριό, η αξία της μόρφωσης, η απόσταση του πατέρα από τα παιδιά, οι συναντήσεις την περίοδο των γιορτών με την ευρύτερη οικογένεια.

## **Τμήμα VII: Εκ των υστέρων ερωτήσεις**

### **Γ. Πανεπιστήμιο**

**Σ** εε πες μου λιγάκι για το Πανεπιστήμιο- (κοιτάζει με απορία) -**την Ο** (πόλη όπου φοιτεί) **πως βρέθηκες -τα μαθήματα -- δυσκολίες;**

**Α** ουμ

**Σ** τι ήτανε για σένα δύσκολο- τι ήταν εύκολο- λίγο γι' αυτά τα πράγματα.

**Α** Ναι όταν εε κατ' αρχάς όταν έμαθα ότι πέρασα -

**πήρα τη βαλίτσα μου**

**γιατί η μητέρα μου κι ο πατέρας μου είχαν ήδη εξαντλήσει την άδεια που τους δίνει το εργοστάσιο**

**οπότε δεν μπορούσαν να κατέβουνε μαζί μου για να με ταχτοποιήσουν**

πήρα τη βαλίτσα μου με το αεροπλάνο από Γερμανία κατευθείαν στην Ο.  
Εν τω μεταξύ είχαμε κάποια γνωστή κι ήρθα σ' αυτήν την κοπελίτσα  
ήταν αυτή στο Πανεπιστήμιο στην Ο μάθαμε ότι ήτανε στην ίδια πόλη  
ήμασταν στη Γερμανία και ξέραμε ότι ήταν εδώ--

Σ φοιτήτρια;

Α: Φοιτήτρια ναι

οπότε όταν τηλεφωνηθήκαμε δεν γνωριζόμασταν με τη κοπέλα  
(παραλείπονται πέντε σειρές (προσμετρώνται), στις οποίες δίνεται η ταυτότητα της  
συμφοιτήτριας)

Σ Ναι

Α Και της είπα συγκεκριμένη ώρα που θαρθώ  
να με περιμένει σε κάποιο σημείο  
για να πάω σπίτι της να μείνω εκεί κάποιες μέρες μέχρι να βρω κι εγώ σπίτι.  
Κι είχα πάει με μια βαλίτσα.  
Βέβαι εντάξει το γεγονός ότι αποχωρίστηκα τους γονείς μου-- τις αδερφές μου- που  
θα πήγαινα κάπου μόνη μου είχα στενοχωρηθεί πάρα πολύ.  
Αλλά από τη στιγμή που πάτησα το πόδι μου εδώ  
δεν σκεφτόμουν τίποτε άλλο.

Σ Ουχι

Α Βέβαι είχα χαρεί πάρα πολύ που είχα περάσει - πάρα πολύ  
εεε --με τη βοήθεια της κοπέλας -  
(25) μου είχε μου είχε δείξει κάποια πράγματα στο Πανεπιστήμιο.  
Πώς να γραφτώ -- ποια μαθήματα να γράψω -- να δηλώσω και κάτι τέτοια. Μετά  
από ένα σημείο και μετά νοίκιασα σπίτι --  
μόνη μου.

Είχα κάνει ήδη φιλίες στο Πανεπιστήμιο  
και άρχισα και παράλληλα και τα μαθήματα.  
Εεε τα μαθήματα βέβαια αυτά που είχα πάρει τα συγκεκριμένα  
ήταν ορισμένα δύσκολα  
κι ορισμένα εύκολα  
δηλαδή για τη δική μου- για τις δικές μου για την δική μου την εεε (2 sec)

**Σ Δυνατότητα**

**A Ναι ναι ακριβώς-**  
Για τις δικές μου δυνατότητες ήταν μερικά εύκολα και μερικά δύσκολα.  
Και δεν θυμάμαι στην αρχή δεν ήξερα πώς πώς να διαβάσω -  
με ποιον τρόπο δηλαδή στην πρώτη εξεταστική πώς να τα αφομοιώσω -  
να καθίσω να τα πω απ' έξω  
να τα διαβάσω μια φορά δεν ήξερα πώς να τααα .  
Ε και τελικά διάβαζα έτσι μόνη μου  
και κάποια χαρακτηριστικά σημεία  
που θεωρούσα εγώ κατά την κρίση μου  
ότι είναι σημαντικά τα σημείωνα --  
εντάξει πρώτη εξεταστική δεν είχα περάσει και πολλά μαθήματα  
κανα δυό τρία είχα περάσει και κείνα με πεντάρι  
γιατί τάγραφα με πολύ απλά λόγια.

**Σ Ναι**

**A Δεν μπορούσα να τα γράψω έτσι πολύ επιστημονικά.**

(τέλος κασέτας, αλλαγή πλευράς)

**Σ Πόσο καιρό μείνατε μαζί;**

**Α Μείναμε ένα μήνα ακριβώς μαζί. Μετά νοίκιασα και μετά στην Εστία.**

**Σ Και μετά πήγες νοίκιασες. Και μετά στην Εστία σε ποιο έτος πήγες;**

**Α Εε σε ποιο έτος; Στο πρώτο ήτανε ή στο δεύτερο- στο τέλος του πρώτου έτους.  
Στο πρώτο έτος ναι**

**Σ Ουχμ**

**Α Είχα μείνει ένα μήνα στην κοπέλα**

**-**

**δύο μήνες σχεδόν μέχρι τα Χριστούγεννα νοίκιαζα  
και με το που γύρισα τα Χριστούγεννα πήγα στην Εστία.**

**Σ Ουχμ**

**Α Στο πρώτο έτος.**

**(26) Και μετά είχα τις κοπέλες της Εστίας κάναμε παρέα μαζί**

**είχα παρατήσει τττ είχα παρατήσει τη σχολή**

**έτσι κάπως -**

**στην στην εξεταστική πατούσα -**

**αλλά όλο το ενδιάμεσο είχα κάποια αποθηκεμένα**

**όσον αφορά το έξω τίποτα άλλο - αυτό μόνο το αποθηκεμένο.**

**Τα χόρτασα βέβαια τα πέρασα έκανα ότι ήθελα.**

**Αλλά μετά σε κάποια φάση μπήκα μόνη μου**

**τα είχα βαρεθεί -**

**και στρώθηκα πάλι μετά στο διάβασμα.**

**Από το δεύτερο έτος ήμουν πολύ τακτική - μετά άρχισα να προσπαθώ.**

**Στην πρώτη εξεταστική του δεύτερου έτους -**

**επειδή διάβαζα περισσότερο -**

**κάπου βρήκα τον τρόπο μόνη μου και διάβαζα περισσότερο.**

Και αυτό έβγαινε -  
έβλεπα δηλαδή στους βαθμούς έπαιρνα και εφτά έπαιρνα και οχτώ.  
Και κάθε φορά που έβλεπα ένα τέτοιο βαθμό  
πιο πολύ μ' ανέβαζε και πιο πολύ προσπαθούσα --

Σ Ουχμ

Α Μου έδινε θάρρος.  
Αυτή ήτανε η αρχή από κει και πέρα μόνη μου τα κατάφερνα  
δηλαδή έπαιρνα και μαθήματα-  
τα προφορικά δεν τα πήγαινα και πολύ καλά  
γιατί δεν μου άρεζε αυτό να αντιμετωπίζω τον καθηγητή απέναντι μου --  
είχα ένα σοκ έτσι-- αλλααα εντάξει ήταν το άγχος εκείνη τη στιγμή  
μετάα τα κατάφερνα.

Σ Ουχμ

Α Τα κατάφερνα.  
Δηλαδή σχεδόν όλα τα τρία χρόνια  
και με τις πρακτικές βέβαια το πώς θα διδάξω το πώς θα μπω στη τάξη  
εντάξει ήταν λογικό το άγχος που είχα  
αλλά πάντα τα κατάφερνα πάντα τα κατάφερνα  
μόνη μου μόνη μου κανέναν άλλο.  
Ούτε τις αδερφές μου είχα.  
Οι φιλενάδες μου ότι και να μου έλεγαν  
μου περνούσε από το ένα αυτί στο άλλο έβγαινε  
μη στενοχωριέσαι και αυτά  
αλλά μόνη μου βασικά ότι έκανα μόνη μου.  
Κι έτσι έφτασε ο καιρός  
δηλαδή τελείωσαν οι πρακτικές και έτσι έφτασα στο τέταρτο έτος τώρα  
βέβαια μέχρι τώρα έχω πάρει πολύ καλούς βαθμούς

όσο πήγαινα και ανέβαινε  
δηλαδή πήρα και δεκάρια - εννιάρια.  
Έβλεπα τα δεκάρια και πετούσα ψηλά.  
Κι εκείνα τα έπαιρνα με τη δική μου προσπάθεια και μόνο.

(27) Σ Ουχμ ουχμ

Α Κανενός άλλου ---

Έβρισκα μόνη μου τη δύναμη διάβαζα.  
Κι ύστερα άρχισε να μου αρέσει κιόλας -  
είχα βαρεθεί κάπου το έξω -  
οπότε στρώθηκα στο διάβασμα κι άρχισε να μου αρέσει κι όλο και περισσότερο. Κι  
αυτό μου έδινε περισσότερο δύναμη περισσότερο περισσότερο  
οπότε έφτασα σε κάποια φάση τώρα δηλαδή στο τέλος  
και να μου αρέσει πάρα πολύ.

Εντάξει είχα και κάποιες δυσκολίες σε κάποια μαθήματα δεν καταλάβαινα  
αλλά ήξερα ότι αν διαβάσω παραπάνω σε κάποια στιγμή θα τα καταφέρω  
δεν υπάρχει περίπτωση.

Δεν παρατούσα πάντως τις προσπάθειες μου.

Αυτό το είχα πάντα δηλαδή δεν έλεγα αυτό ήταν τελείωσε .

Όχι προσπαθούσα εκεί όσο μπορούσα --

γιατί ήξερα ότι και στο Λύκειο είχα την άνεση

δεν ήμουν κοριτσάκι που θα τα παρατήσω έτσι με τη πρώτη ευκαιρία --

Αυτό φάνηκε με τα προβλήματα δηλαδή δεν παράτησα τίποτα.

Τα προβλήματα προβλήματα το σχολείο σχολείο (3 sec)

Σ Ενίσχυση είχες στα μαθήματα από ιδιαίτερα από.. στο Λύκειο;

Α Στο Λύκειο ήμασταν στη Γερμανία --

φροντιστήρια δεν υπήρχαν γιατί δεν κάνανε φροντιστήρια

δεν ήταν κανένας καθηγητής που έκανε φροντιστήρια



δεν επιτρεπόταν αυτό το πράγμα.

Ότι κάναμε μόνοι μας.

Για τις εισαγωγικές κατεβήκαμε Ελλάδα

επειδή δίναμε Σεπτέμβριο κατεβήκαμε Ιούνιο

εκεί πήραμε ιδιαίτερα ναι --και πήρα δύο μήνες δύο μήνες ιδιαίτερα  
και μετά πέρασα με τη πρώτη.

Αλλά διάβαζα πολύ

δηλαδή το πρώτο το έτος

που πήγα μετά από πέντε χρόνια να παρακολουθήσω τα μαθήματα  
για να τα θυμηθώ

ήμουν πιο καλή κι από όλη τη τάξη --

ήμουν η πιο τακτική απ' όλους και από τους ίδιους τους μαθητές

και οι καθηγητές το καταλάβαιναν αυτό

έγραφα συνέχεια τα μαθήματα σαν να μουν μια μαθήτρια έτσι τόπαιρνα.

Ενώ μετά που έδινε κι ο ξάδερφος μου δεν τόπαιρνε έτσι τόπαιρνε πολύ φλου. Θέλω  
να σου πω είχα πείσμα είχα πείσμα πολύ --

γιατί πριν μπω στο σχολείο δούλευα σε εργοστάσιο

οπότε κάθε φορά που πήγαινα στο σχολείο σκεφτόμουν ότι τώρα θα ήμουν στη  
δουλειά

πράγμα που δεν ήταν τόσο ευχάριστο και αυτό μεεεε (...)

Σ: στο μεταξύ δούλευες κανονικά

(28) Α : σαν εργάτρια.

Πριν πάω στο σχολείο δούλευααα πέντε- μήνες; ή εννέα δούλεψα; Η πέντε ή εννέα  
μήνες δεν θυμάμαι ακριβώς στο εργοστάσιο

και μετά παίρνω την απόφαση Σεπτέμβριο

(...) μέρες πριν από το από την αρχή της σχολική της σχολική σαιζόν εεε - εεε και  
σταματάω και λέω να πάω σχολείο-

Σ το ότι διάλεξες να πας δασκάλα ήταν δική σου επιλογή;

**Α ναι δική μου καθαρά.**

**Δηλαδή είδα το μηχανογραφικό ποιες σχολές είχε  
και επειδή δε μου άρεσε τίποτε άλλο εκτός από τη δασκάλα  
εε ούτε Οικονομικά ούτε κάτι άλλα που είχε --**

**θεωρούσα δε δε μου άρεσαν**

**ήθελα ήθελα να γίνω δασκάλα λέω δασκάλα θα γίνω.**

**Νηπιαγωγός δε μου άρεσε ε και επέλεξα αυτό**

**η πρώτη μου επιλογή ήταν αυτό**

**και πέρασα αμέσως γιατί είχα διαβάσει πολύ- διάβαζα πολύ και το καλοκαίρι και  
στο σχολείο.**

**Και επειδή ήμουν κοπέλα έτσι που μου ΑΡΕΣΑΝ τα μαθήματα**

**δηλαδή ήμουν καλή μαθήτρια**

**δεν ήμουν άριστη αλλά ήμουν καλή μαθήτρια αρκετά καλή**

**κι ήθελα να ανταμείψω τον εαυτό μου --**

**κι αυτό τώρα θέλω δηλαδή να πάρω το πτυχίο μου**

**και να (...) λέω στον εαυτό μου**

**ότι το παίρνω ακριβώς**

**ότι προσπάθησα κι ανταμείφθηκα γι' αυτό θέλω να το πάρω το --**

**Σ Η αντιμετώπιση των καθηγητών στο Πανεπιστήμιο όσον αφορά το γεγονός ότι  
ήσουν παιδί μεταναστών; Υπάρχει κανείς που ενδιαφέρθηκε μέσα σε κάποιο  
μάθημα;**

**Α Κατ' αρχάς κανείς δεν ήξερε ότι ήμουν ααα**

**εκτός από τη Γραμματεία που ήξερε ότι ήμουν παιδί εξωτερικού**

**οι καθηγητές δε γνώριζαν δε γνώριζαν --**

**και στα προφορικά δηλαδή στα προφορικά -**

**πέρσι σε κάποιο καθηγητή που είχαμε στα προφορικά -**

**και του είχα πει ότι είμαι από Γερμανία -**

**και με ρωτούσε κάτι Γερμανικά όσον αφορά τη γραμματική -**

εκείυ μόνο ήξερε ότι είμαι από Γερμανία  
αλλά από κει και πέρα τίποτα άλλο

Σ ουχμ

Α και μια περίπτωση τώρα τελευταία πρακτικές που έδινα πάλι προφορικά και του  
είχα πει ότι

γιατί μου είχε πει ότι το πρωτόκολλο σου μου λέει είναι μικρό και δεν έχεις  
προσπαθήσει πολύ δεν έχεις γράψει μου λέει και πολλά πράγματα  
εε και του πα σε κάποια στιγμή ότιμ δεν είμαι και ΤΟΣΟ καλή στην ελληνική  
γλώσσα

(29) δηλαδή να γράφω άριστα κι ωραία και τέτοια  
και μου λέει έλα άστα αυτά μου λέει αυτά είναι κομπλεξικά πράγματα

Σ ουμ

Α (...προσθέτει κάτι με χαμηλωμένη τη φωνή) αλλά δεν ήξεραν οι καθηγητές ότι  
είμαι από τα παιδιά του εξωτερικού δεν --

Σ οι συμφοιτητές σου;

Α οι συμφοιτητές εεε με θεω εγώ πιστεύω ότι με θεωρούσαν εεε χαμηλού επιπέδου

Σ ξέρανε ότι είσαι από Γερμανία;

Α ναι τα περισσότερα παιδιά ξέρανε δηλαδή όσα κάναμε παρέα

Σ τόλεγε;

Α ναι ναι τόλεγα βέβαια

Σ μόνο αυτό ότι είσαι χαμηλού επιπέδου άλλη αντιμετώπιση δεν

Α έτσι το πίστευαν γιατί στην αρχή έκανα -  
στην Εστία μέσα που έκανα μία άλλη παρέα --  
δίναμε και οι τρεις πάντα μαζί εξετάσεις  
γιατί είχαμε σχεδόν τα ίδια μαθήματα και πάντα έλεγε  
δηλαδή ενώ γράφαμε στεκόταν στην άλλη κοπέλα  
κι έλεγε εσύ ΤΟΥΛΑΧΙΣΤΟΝ πρέπει να έγραψες, εσύ τουλάχιστον διάβασες, εσύ  
τουλάχιστον τα ξέρεις

Σ ουμ

Α γιατί ήταν και γραμματική --  
ξέρεις στη γραμματική εγώ δεν είμαι καλή δεεν τα ξέρω και πολύ καλά  
και έλεγε αυτά τα πράγματα συνέχεια  
νόμιζε έλεγε ότι εγώ ήμουνα χαμηλού επιπέδου λόγω του ότι είμαι από τη Γερμανία  
κι ότι περνάμε εμείς  
ε α! είχα κι αυτή την αντιμετώπιση από τους φοιτητές  
δηλαδή α! εσείς περνάτε εύκολα τις εξετάσεις.  
Δηλαδή εγώ έδωσα εξετάσεις είναι σαν να μην έδωσα

Σ ναι

Α ότι πέρασα αμέσως επειδή είχαμε μικρή ύλη  
κι αυτό που δεν μπορούν να καταλάβουν τα παιδιά είναι  
ότι εγώ πέρασα στις εξετάσεις  
όντως ήταν λίγη η ύλη -  
ήταν όντως πιο εύκολα -  
(30) αλλά το γεγονός ότι εγώ δεν έχω πάρει βάσεις από τα φροντιστήρια -  
ούτε στο Δημοτικό - ούτε στο Γυμνάσιο - αλλά ΟΥΤΕ και στο Λύκειο  
μόνο για τις πανελλήνιες

αυτό είναι πολύ σημαντικό -

γιατί αυτοί απ' απ' τη στιγμή που γεννιούνται παν στα φροντιστήρια τουλάχιστον τα περισσότερα - η πλειονότητα -ΟΛΟΙ - η πλειοψηφία των παιδιών.

Αυτό δεν μπορούσαν να το καταλάβουν

και νόμιζαν ότι εγώ πέρασα με εύκολες εξετάσεις.

Α ωραία πέρασες.

Επειδή αυτοί ζορίζοντουσαν εε στες στις εξετάσεις γι' αυτό.

Αλλά όντως όταν ακούν ότι είμαι από Γερμανία νομίζουν ότι εγώ είμαιεεε.

Σ θύμισε μου λίγο τότε τι είχε γίνει με το Κυλικείο με την Εστία μια ιστορία που μου είχες πει (στη συνάντηση γνωριμίας)

Α εε ναι όταν πρωτοήρθααα όταν είχα κάνει τα χαρτιά μου για να μπω στην Εστία επειδή είχα πει ότι νοίκιαζα.

Οπότε πήγα να καταθέσω κάποια χαρτιά

όσον αφορά τη φορολογική δήλωση στη Γερμανία των γονιών μου, --

ε να τα καταθέσω στην Εστία στην Γραμματεία

για να μπορώ νααα να μου επιτρέψουν να μπω στην Εστία.

Οπότεεε μου έστειλε ο πατέρας μου το χαρτί

κι έγραφε επάνω το ποσό γύρω στις δεκατρείς χιλιάδες μάρκα;

Νομίζω ναι εε όλο το χρόνο φορολογική δήλωση.

Οπότε κάποιος που ήταν στη Γραμματεία

εε και μπροστά μου βέβαια κείνη τη στιγμή

και λέει για να δούμε λέει πόσο είναι στα ελληνικά --

οπότε το χτυπάει στο κομπιούτερ ΜΠΡΟΣΤΑ ΜΟΥ αυτό

και βγάζει ένα ποσό όχι δεν θυμάμαι πόσες χιλιάδες μάρκα ήτανε

θυμάμαι το ποσό που βγήκε στα ελληνικά --

ήταν δεκατρία εκατομμύρια το χρόνο.

Και το θεώρησε πάρα πολύ ψηλό ποσό.

Και μου λέει εσείς στη Γερμανία παίρνεται καλά λεφτάα ε πω πω κάτι τέτοια διάφορα.

Οπότε σταματάει εκεί η συζήτηση δεν είπα τίποτα άλλοοοο

τόρα που να εξηγήσω εγώ ότι άλλο το γερμανικό μάρκο κι άλλο η ελληνική δραχμή  
ε το πώς ζούμε εμείς εκεί και πώς εδώ.

Οπότε κάποια στιγμή πηγαίνει αυτός στο Κυλικείο  
και το κάνει βούκινο

ότι η τάδε παίρνει δεκατρία εκατομμύρια το χρόνο  
φαντάσου πόσα χρήματα παίρνουν και στη Γερμανία --

με το σκεπτικό ότι τα βάζουν τα χρήματα στα τσουβάλια και μεις περνάμε και τα  
παίρνουμε κάπως έτσι --

τόκανε βούκινο

κι ήρθε κάποια στιγμή ένας ένα παιδί και μου λέει μιλάει λέει ο τάδε στο Κυλικείο  
για σένα.

Και λέω μα τι λέει;

(31) Λέει έτσι κι έτσι είπε λέει ότι

και μου 'πε το ποσόν μου λέει παίρνουν δεκατρία λέει εκατομμύρια το χρόνο οι  
γονείς σου;

Και συ πού το ξέρεις;

Το είπε λέει ο τάδε στο Κυλικείο.

Τόχε κάνει βούκινο.

Χωρίς να ξέρει εμείς πώς περνάμε στη Γερμανία,

πόσα παιδιά είμαστε - και τι απαιτήσεις έχει η οικογένεια και δεν ξέρω τι - πόσα  
έξοδα .

Αυτό ήταν ένα περιστατικό έτσι πολύι - δεν ξέρω πολύι --

βλακεία ας το πω εκ μέρους του δηλαδή

Σ Πήγες εσύ στο Κυλικείο;

Α Όχι δεν πήγα.

Απλά άκουσα δηλαδή από άτομα που όντως είχε συμβεί

δηλαδή όταν αυτός είχε πάει μετά - ήταν αλήθεια αυτό που έγινε.

Αλλά σταμάτησε εκεί ούτε έκανα -

ούτε πήγα να τον δω να του πω γιατί και πως -- τίποτα δεν ασχολήθηκα καθόλου - δεν μ' ενδιέφερε - ας παν να κάνουν ότι θέλουν.

Από τη στιγμή που ξέρω εγώ πως τα βγάζουμε πέρα δεν μ' αφορούσε το θέμα. Αλλά νομίζω ότι έχουν την εντύπωση

ότι εμείς είμαστε στη Γερμανία και ότι έχουμε ΤΑ χρήματα - ότι είμαστε πλούσιοι - αυτό -- δεν ξέρουνε τι και πως περνάμε

και και στο χώρο της εκπαίδευσης όσο αφορά νοητικά πως εγώ τα καταφέρνω ενώ δεν ξέρω πολύ καλά ελληνικά.

Όλοι σε θεωρούν χαμηλού επιπέδου αυτό το θυμάμαι χαρακτηριστικά κι από φίλες Αθηναίες που τόλεγαν αυτό κι από άλλες .

Σ ουχμ .

A----

**Σ ωραία σ' ευχαριστώ και πάλι  
( 24 / 6 – 31 / 30)**

Η ερώτηση που τίθεται στη συνέχεια αφορά τις πανεπιστημιακές της σπουδές στις οποίες από μόνη της δεν αναφέρθηκε καθόλου σ' όλη τη διάρκεια της αφήγησης. Επειδή στην ερώτηση «πες μου λιγάκι για το Πανεπιστήμιο» κοιτάζει με απορία, η συνεντεύκτρια προχωράει σε διευκρίνιση (24/6–9) με κίνδυνο και να την οδηγήσει σε απαντήσεις και ενδεχομένως να είναι αυτές οι απαντήσεις πολύ σύντομες χωρίς να οδηγούν σε αφήγηση. Από την άλλη και επειδή η Αφροδίτη έχει πια αποδεσμευτεί από τις όποιες αναστολές είχε στην αρχή της συνέντευξης και επειδή είναι άτομο που της αρέσει να διηγείται, όπως φάνηκε και στη διάρκεια της αφήγησης, προχωράει πράγματι στην αφήγηση των πανεπιστημιακών της χρόνων, ξεκινώντας από την άφιξή της στην πόλη όπου θα φοιτούσε. Ξεκινάει να έρθει στην πόλη που θα φοιτούσε μόνη της, διότι οι γονείς της είχαν εξαντλήσει την άδειά τους. Ενδεχομένως να μη μπορούσαν να προγραμματίσουν την άδεια τους (έστω ο ένας από τους δύο), ώστε να συνοδεύσουν την κόρη τους, ίσως να μην το σκέφτηκαν, διότι πίστευαν ότι δε θα περάσει ή ίσως να

πίστευαν ότι δε χρειάζεται, γιατί η κόρη τους ήταν πια αρκετά μεγάλη (23 χρονών). Στην πόλη Ο βρισκόταν ήδη μία γνωστή τους, φοιτήτρια με την οποία «συστηθήκαμε από το τηλέφωνο». Επομένως οι γονείς ίσως να μην είχαν άγχος σχετικά με την εγκατάσταση της κόρης τους, βασιζόμενοι στο ότι δε θα ήταν εντελώς μόνη, αλλά θα μπορούσε να βοηθηθεί τον πρώτο καιρό από αυτή τη γνωστή φοιτήτρια.

Στη συνέχεια κι ενώ περιγράφει την εγκατάστασή της παρεμβάλλει ένα υποτιμήμα όπου περιγράφει τα συναισθήματά της (24/28–31). Η στενοχώρια της αποχώρησης από το οικείο περιβάλλον του σπιτιού εξισορροπείται από τη χαρά που εισήχθη στο Πανεπιστήμιο. Άλλωστε με την είσοδο στο Πανεπιστήμιο ολοκληρώνεται με επιτυχία ένα βιογραφικό σχέδιο δράσης από τη στιγμή που αποφάσισε να ξαναδιαβάσει για να δώσει εξετάσεις (7/29) με σκοπό να φύγει από το περιβάλλον του σπιτιού (7/ 31–36). Με τη βοήθεια που της προσέφερε η φοιτήτρια μπόρεσε να λύσει τα πρακτικά προβλήματα που αφορούσαν την εγγραφή της και την επιλογή των μαθημάτων για το α΄ εξάμηνο.

Αμέσως διαπιστώνει ότι υστερεί σ' ό,τι αφορά τόσο την ακαδημαϊκή γλώσσα, αλλά και στην τεχνική της μελέτης. Προσπαθεί να απλοποιήσει, για να κατανοήσει το περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων «τάγραφα με πολύ απλά λόγια». Παρά τις προσπάθειές της, το αποτέλεσμα ήταν η σχεδόν ολοκληρωτική αποτυχία στις εξετάσεις της πρώτης εξεταστικής. Συνειδητοποιεί την αδυναμία της «δεν μπορούσα να τα γράψω έτσι πολύ επιστημονικά». Η μόνη ουσιαστική βοήθεια που έχει είναι από τη συγκεκριμένη φοιτήτρια με την οποία συγκατοικεί για ένα μήνα.

Τον επομένο μήνα μετακομίζει σ' άλλο σπίτι και στη συνέχεια, μετά τα Χριστούγεννα της προσφέρεται θέση στην Εστία. Οπότε παράλληλα με την παρακολούθηση των μαθημάτων και το διάβασμα ασχολείται και με πρακτικά θέματα όσον αφορά την εξεύρεση λύσης για κατοικία. Σε διάστημα τριών μηνών αλλάζει τρεις φορές κατοικία. Ενώ κάνει γρήγορα φιλίες με τις κοπέλες της Εστίας φανερώνοντας την κοινωνικότητά της, από το Πανεπιστήμιο απέχει. Η ίδια ισχυρίζεται ότι έφταιγαν και «τα απωθημένα» που είχε. Είναι η πρώτη φορά που μπορούσε να είναι κυρία του εαυτού της (26/1–7). Όμως γρήγορα αλλάζει «τα χόρτασα βέβαια τα πέρασα έκανα ό,τι ήθελα» και αρχίζει να αναπτύσσει ένα καινούριο σχέδιο βιογραφικής δράσης ή ανασυντάσσει το παλιό με σκοπό να προχωρήσει στο Πανεπιστήμιο και να ολοκληρώσει τις σπουδές της. Η στρατηγική που αναπτύσσει είναι διάβασμα και παρακολούθηση. Παράλληλα



αναπτύσσει τεχνικές μελέτης «κάπου βρήκα τον τρόπο μόνη μου». Ήδη στο α' εξάμηνο του β' έτους έχει βελτιωθεί σημαντικά, κάτι που εισπράττει μέσω των βαθμών που παίρνει «έπαιρνα και εφτά έπαιρνα και οχτώ». Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να προσπαθεί ακόμη περισσότερο, γιατί ήταν μία επιβράβευση των κόπων της και την «ανέβαζε» ψυχολογικά. Εκεί που αντιμετώπιζε δυσκολίες ήταν στις προφορικές εξετάσεις. Ενδεχομένως η μη γνώση της ενδεδειγμένης γλώσσας για τον πανεπιστημιακό χώρο (Fishman, 1971) να της δημιούργουσε πρόβλημα να αντιμετωπίσει τον καθηγητή. Ενδεχομένως να ήταν το άγχος που ένιωθε απέναντι στην «αυθεντία», μια και δεν φαίνεται να έμαθε ποτέ να συνδιαλέγεται επί ίσοις όροις. Προφανώς δε γνώρισε ποτέ τις σχέσεις αλληλεπίδρασης και συνεργατικής μάθησης (Cummins, 1999) με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζει τον καθηγητή ως εξουσία (θεσμοθετημένο πρότυπο) (26/ 23–25).

Κάνει μία αξιολόγηση στη συνέχεια τονίζοντας για άλλη μία φορά ότι «πάντα τα κατάφερα πάντα τα κατάφερα μόνη μου μόνη μου κανέναν άλλο». Ψυχολογική στήριξη δεν έβρισκε πουθενά, διότι και οι φίλες της της πρόσφεραν μόνο επιφανειακή στήριξη. Της λείπουν οι αδερφές της, οι πιο κοντινοί της άνθρωποι. Σταδιακά οι βαθμοί ανεβαίνουν μέχρι που παίρνει και άριστα σε πολλά μαθήματα. Όσο περισσότερο εμπλέκεται στη διαδικασία της μελέτης και έχοντας καλά αποτελέσματα, τόσο παθιάζεται με το διάβασμα «οπότε έφτασα σε κάποια φάση τώρα δηλαδή στο τέλος και να μου αρέσει πάρα πολύ». Ακόμη και τις δυσκολίες στα μαθήματα τις αντιμετωπίζει με περισσότερο διάβασμα. Κάνει μία αξιολόγηση ανατρέχοντας στο παρελθόν και θεωρεί ότι η στρατηγική που είχε αναπτύξει στο Λύκειο να καταφεύγει στο διάβασμα για να ξεχάσει τα προβλήματά της και το πείσμα που τη διακρίνει βοήθησαν και στα φοιτητικά της χρόνια (26/26–27/19).

Η συνεντεύκτρια αδυνατεί να πιστέψει ότι όλα όσα κατάφερε οφείλονται αποκλειστικά στις δικές της δυνάμεις και της θέτει την ερώτηση αν πήρε κάποια ενισχυτικά μαθήματα. Βέβαια με τον τρόπο αυτό τραυματίζει τις αρχές της αφηγηματικής συνέντευξης, προβάλλοντας τα δικά της πιστεύω, ότι δηλαδή είναι αδύνατο να επιτύχει κανείς με τόσες ελλείψεις μόνο με τις δικές του δυνάμεις. Αναγκάζει έτσι την αφηγήτρια να καταφύγει σε επιχειρηματολογία όπου επαναλαμβάνει ότι εκτός από τους δύο μήνες που έκανε ιδιαίτερα στην Ελλάδα, λίγο πριν δώσει εξετάσεις δεν είχε βοήθεια από πουθενά. Οι λόγοι είναι αφενός ότι και στη Γερμανία δεν υπήρχαν

καθηγητές που πρόσφεραν ενισχυτικά μαθήματα «δεν επιτρεπόταν αυτό το πράγμα» και αφετέρου το γεγονός ότι γνώρισε τη σκληρή εργασία (σε εργοστάσιο) της έδωσε δύναμη να προσπαθήσει περισσότερο με το σχολείο. Φέρνει ως αρνητικό παράδειγμα τον ξάδερφό της που όταν έδινε εξετάσεις «τόπαιρνε πολύ φλου» (27/20–28/6). Στην ερώτηση που ακολουθεί αν η επιλογή να σπουδάσει δασκάλα ήταν δική της, απαντάει θετικά και εξηγεί ότι όταν επιτυγχάνει στους στόχους που θέτει το θεωρεί ως ανταμοιβή. Η αναγνώριση πιστεύει ότι έρχεται μέσω της μόρφωσης και της λήψης του πτυχίου (28/7–25). Στο σημείο (28/18) προσπαθεί να αυτοχαρακτηριστεί λέγοντας «ήμouνα κοπέλα έτσι που μου ΑΡΕΣΑΝ τα μαθήματα».

Η συνεντεύκτρια προσπαθεί να οδηγήσει την αφηγήτρια να διηγηθεί ό,τι αφορά τις σχέσεις που είχε με τους καθηγητές μέσα στο Πανεπιστήμιο και όχι μόνο την περίοδο των εξετάσεων και ειδικότερα αν ήταν κάποιοι ενήμεροι για τα ιδιαίτερα προβλήματα που αντιμετώπιζε. Εξηγεί ότι εκτός από τη Γραμματεία κανείς δεν ήξερε αν είναι παιδί του εξωτερικού. Από τους δύο καθηγητές στους οποίους το ανέφερε η ίδια, ο πρώτος της έθεσε ερωτήσεις σχετικά με τη γερμανική γραμματική, χωρίς να διευκρινίζει αν αυτό ήταν μέσα στο πλαίσιο της εξέτασης του μαθήματος ή για να λύσει κάποιες δικές του απορίες. Στο δεύτερο καθηγητή, ο οποίος της έκανε παρατήρηση ότι δεν είχε αναπτύξει αρκετά ένα πρωτόκολλο, διευκρίνισε ότι αντιμετώπιζε κάποια δυσκολία με την ελληνική γλώσσα. Η αντίδραση του καθηγητή ήταν «έλα άστα αυτά μου λέει αυτά είναι κομπλεξικά πράγματα». Εδώ φαίνεται ότι ο καθηγητής δε θεωρεί ότι υπάρχει πρόβλημα στην επάρκεια της γλώσσας μιας φοιτήτριας και επιπλέον μάλλον τον ενόχλησε το γεγονός ότι του κατέστη γνωστό. Η αντίδρασή του είναι να απαλλαγεί από αυτό το πρόβλημα κατ' αυτό τον τρόπο. Αυτή η αντίδραση δείχνει ότι γίνεται μετάθεση του προβλήματος στη φοιτήτρια, αυτό που ο William Ryan ονομάζει ενοχοποίηση του θύματος (στο Cummins 1999:58), (28/26–29/2).

Στη συνέχεια και στην ερώτηση για την αντιμετώπιση που είχε εκ μέρους των φοιτητών, η απάντηση είναι ότι τη θεωρούσαν «χαμηλού επιπέδου» και ιδιαίτερα το γεγονός ότι εισήχθη με ειδικές εξετάσεις οδηγούσε σ' αυτή την αντιμετώπιση. Παραδέχεται ότι πράγματι ήταν πιο εύκολες οι εξετάσεις σε σύγκριση μ' αυτές που έδωσαν τα παιδιά που παρακολούθησαν σχολείο στην Ελλάδα. Όμως θεωρεί ότι σε σύγκριση μ' αυτούς τους φοιτητές στερήθηκε την παρακολούθηση ενισχυτικών

μαθημάτων σε φροντιστήρια. Φαίνεται ενημερωμένη για την ελληνική πραγματικότητα, όπου τα φροντιστήρια θεωρούνται αναπόσπαστο μέρος της εκπαίδευσης και κυρίως απαραίτητα σε όσους θέλουν να εισαχθούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (29/6–30/12). Στη συνέχεια η συνεντεύκτρια της ζητάει να της θυμίσει ένα γεγονός που έδειχνε τη σχέση που είχε με τις διοικητικές υπηρεσίες. Θυμάται αμέσως το επεισόδιο και εξηγεί ότι προκειμένου να κάνει χρήση του δικαιώματός της για θέση στην φοιτητική Εστία κατέθεσε τη φορολογική δήλωση των γονέων της, η οποία ήταν αρκετά υψηλή για τα ελληνικά δεδομένα. Ο εν λόγω υπάλληλος όχι μόνο το σχολίασε με άσχημο τρόπο μπροστά της, αλλά φρόντισε να το διαδώσει και στους άλλους φοιτητές στο κυλικείο. Όταν το έμαθε από συμφοιτητές της η Αφροδίτη στενοχωρήθηκε πολύ και το προσπέρασε χωρίς καμία αντίδραση. Ακόμη και σήμερα το προσπερνά λέγοντας «βλακεία ας το πω εκ μέρους του δηλαδή» Δεν την προβληματίζει ιδιαίτερα το γεγονός ότι ο υπάλληλος αυτός παρέβη τον κώδικα δεοντολογίας, άλλωστε δεν περίμενε ποτέ κι ούτε δέχτηκε καμία ιδιαίτερη βοήθεια από τις διοικητικές υπηρεσίες. Συνοψίζοντας καταλήγει: «όλοι σε θεωρούν χαμηλού επιπέδου αυτό το θυμάμαι χαρακτηριστικά κι από φίλες Αθηναίες που τόλεγαν αυτό κι από άλλες». Κάνει αυτή την παρατήρηση για τις «φίλες Αθηναίες» φανερώνοντας εδώ μία άλλη ελληνική πραγματικότητα, το πολιτισμικό χάσμα μεταξύ Αθήνας. Οι φοιτητές που κατάγονται από την Αθήνα θεωρούν πολλές φορές ότι υπερτερούν έναντι των παιδιών της επαρχίας και φέρονται με υπεροπτικό τρόπο (30/13–31/31).

### **Σύνοψη**

Στο VII τμήμα (εκ των υστέρων ερωτήσεις, ενότητα 3) ολοκληρώνεται ένα σχέδιο δράσης που είχε αναπτύξει η αφηγήτρια με την είσοδο της στο Πανεπιστήμιο και την απομάκρυνσή της από το οικογενειακό περιβάλλον και ταυτόχρονα ξεκινάει ένα καινούριο σχέδιο δράσης με στόχο την ολοκλήρωση των σπουδών και τη λήψη του πτυχίου, που φαίνεται να επιτυγχάνεται (είναι ήδη στο τέταρτο έτος, με κανονική φοίτηση και αρκετά καλή βαθμολογία). Για άλλη μία φορά βασίστηκε στις δυνάμεις της και στη στρατηγική που ανέπτυξε ήδη από τα χρόνια στο λύκειο, παρακολούθηση και όλο και περισσότερο διάβασμα. Όσον αφορά τις σχέσεις της με τους άλλους, όταν δεν

αποκρύπτει το γεγονός ότι είναι φοιτήτρια από το εξωτερικό, εισπράττει την αρνητική αντιμετώπιση τόσο εκ μέρους των καθηγητών όσο και των συμφοιτητών της. Διοικητικός υπάλληλος που είναι υπεύθυνος για τη φοιτητική Εστία, φτάνει στο σημείο να την εκθέτει δημόσια, για το υψηλό της εισόδημα, μόνο και μόνο επειδή ως παιδί του εξωτερικού δικαιούται να μείνει στην Εστία.

#### **A.1.4. ΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΑΦΑΙΡΕΣΗ (Analytische Abstraktion)**

Από την περίπτωση που παρουσιάστηκε, στην οποία ακολουθούνται δύο γραμμές αφήγησης (Erzähllinien), οικογένεια και εκπαιδευτική πορεία προκύπτουν πέντε συμπεράσματα που θα μπορούσαν να είναι ευρύτερης σημασίας για τη βιογραφική πορεία των παλιννοστούντων φοιτητών αλλά και γενικότερα.

1. Ο κεντρικός ρόλος των σχέσεων, ιδιαίτερα των προβληματικών σχέσεων μέσα στην οικογένεια για τη δόμηση της αυτοβιογραφίας
2. Η σχέση των δυνατοτήτων δράσης και μεταμόρφωσης από τη μία πλευρά και ο περιορισμός μέσω της αναπαραγωγής των κοινωνικών δομών από την άλλη.
3. Η εξαρτημένη βιογραφική τροχιά (Verlaufskurve) με την αναγκαστική αλλαγή περιβάλλοντος (κοινωνικού και σχολικού), κουλτούρας, γλώσσας.
4. Προβλήματα γλώσσας, ιδιαίτερος ακαδημαϊκής γλώσσας κατά την είσοδο στο Πανεπιστήμιο.
5. Η μη βιωμένη παιδική ηλικία
6. Οι συνθήκες διάκρισης (Diskriminierung) στον πανεπιστημιακό χώρο.
7. Η ανάπτυξη στρατηγικών δράσης μέσω της μάθησης για να υπερνικηθούν τα εμπόδια.

1. Ο κεντρικός ρόλος των σχέσεων, ιδιαίτερα των προβληματικών σχέσεων μέσα στην οικογένεια για τη δόμηση της αυτοβιογραφίας

Παρατηρείται σ' όλη τη διάρκεια της διήγησης η αναφορά στις προβληματικές σχέσεις μέσα στην οικογένεια είτε μεταξύ των γονέων είτε μεταξύ των γονέων και των

παιδιών ιδιαιτέρως μεταξύ της μητέρας και της αφηγήτριας, που είναι και η μεγαλύτερη σε ηλικία από τις τρεις κόρες. Αυτό επηρεάζει την αυτοπαρουσίασή της κατά τη διάρκεια της αφήγησης, που έχει ως συνέπεια τη συνεχή ταλάντωση μεταξύ της αφήγησης της δικής της ζωής και της ζωής όλης της οικογένειας. Σε μεγάλα τμήματα της διήγησης παρουσιάζει τον εαυτό της μέσω των συγκρουσιακών καταστάσεων που βιώνει και αυτές τις καταστάσεις τις παρουσιάζει ως κεντρικό τμήμα της βιογραφίας της.

2. Η σχέση των δυνατοτήτων δράσης και μεταμόρφωσης από τη μία πλευρά και ο περιορισμός μέσω της αναπαραγωγής των κοινωνικών δομών από την άλλη

Η αφηγήτρια δεν έχει πρότυπα τόσο όσον αφορά τη μόρφωση όσο και τη λειτουργική οικογένεια. Μέσω της επαφής της με συνομήλικους στο σχολείο λαμβάνει αντίθετες βιογραφικές εμπειρίες. Παρόλο που αποτυγχάνει την πρώτη φορά στις εισαγωγικές εξετάσεις και αναπαράγει με την εργασία της για πέντε χρόνια το προλεταριακό μοντέλο (βλ. Dausien, 1996), διαθέτει τη δύναμη να δραπετεύσει μέσω των σπουδών, στις οποίες στρέφεται με επιτυχία.

3. Η εξαρτημένη βιογραφική τροχιά (Verlaufskurve) με την αναγκαστική αλλαγή περιβάλλοντος (κοινωνικού και σχολικού), κουλτούρας, γλώσσας.

Η αφηγήτρια μετακινείται μεταξύ Ελλάδας και Γερμανίας συνολικά τρεις φορές. Την πρώτη φορά σε νηπιακή ηλικία φεύγει από τη Γερμανία και εγκαθίσταται σε ένα μικρό χωριό της ελληνικής επαρχίας. Σε εφηβική ηλικία μεταναστεύει πάλι πίσω σε μία γερμανική πόλη. Και σε ηλικία 23 χρονών επιστρέφει στην Ελλάδα για σπουδές.

Παράλληλα αλλάζει σχολικό περιβάλλον από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο που είναι σε διπλανό χωριό. Επίσης από το γυμνάσιο στο Λύκειο που είναι στην κοντινή πόλη. Μετά από τρεις μήνες στη πρώτη Λυκείου φεύγει για τη Γερμανία όπου πάλι βρίσκεται σε καινούριο σχολικό περιβάλλον. Η μοναδική φορά που η απόφαση ήταν δική της να βρεθεί σ' ένα νέο κοινωνικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον ήταν όταν αποφάσισε να επιστρέψει στην Ελλάδα για σπουδές. Σ' όλες τις άλλες περιπτώσεις σημαντικοί άλλοι (γονείς, εκπαιδευτικό σύστημα) αποφάσιζαν για τη ζωή και την εκπαίδευση της. Δεν θα

ήταν υπερβολικό να σημειώσουμε ότι η Αφροδίτη από τη στιγμή της γέννησής της διαγράφει μία εξαρτημένη βιογραφική τροχιά και μόνο όταν αναπτύσσει ένα σχέδιο δράσης μέσα από μία διαδικασία μεταμόρφωσης σε ηλικία 22 ετών μπορεί πλέον να αποφασίζει η ίδια για τη ζωή και το μέλλον της.

4. Προβλήματα γλώσσας ιδιαιτέρως ακαδημαϊκής γλώσσας κατά την είσοδο στο Πανεπιστήμιο.

Η κυρίαρχη γλώσσα μέχρι που τελείωσε το Λύκειο ήταν η ελληνική. Μετά το Λύκειο και για πέντε χρόνια ενασχόλησης της με βιοποριστική εργασία στη Γερμανία, είχε καθημερινή επαφή με τη γερμανική γλώσσα παρακολουθώντας παράλληλα μαθήματα. Άρχισε να κυριαρχεί η δεύτερη γλώσσα. Εισερχόμενη στο Πανεπιστήμιο υστερούσε όσον αφορά την ελληνική γλώσσα και κυρίως την ακαδημαϊκή γλώσσα, διότι στο Λύκειο το επίπεδο σπουδών δεν ήταν απαιτητικό και η πεντάχρονη διακοπή ενασχόλησης με την ελληνική γλώσσα είχε συνέπειες ακόμη και στον καθημερινό της λόγο. Ούτε μέσω της Γερμανικής μπόρεσε να συνεχίσει την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλώσσας. Τα Γερμανικά της ήταν σε μηδενικό επίπεδο όταν πήγε στη Γερμανία. Παρακολούθησε ελάχιστες ώρες Γερμανικά ως ξένη γλώσσα στο Λύκειο. Μετά το Λύκειο ασχολήθηκε με τα Γερμανικά ως το Mittelstufe 2, όπου δίνεται ακόμη έμφαση στον επικοινωνιακό λόγο.

5. Η μη βιωμένη παιδική ηλικία

Μεγαλώνοντας σε μία οικογένεια αγροτική – εργατική από μικρή ηλικία αναλαμβάνει ευθύνες δυσανάλογες με την ηλικία της. Αυτό αφορά τόσο την εργασία στα χωράφια, τη βοήθεια στο μεγάλωμα των μικρότερων αδερφών της και στις δουλειές του σπιτιού, αλλά κυρίως αφορά στο ρόλο που καλείται να παίξει στη σχέση μεταξύ των γονέων της (συναισθηματική κακοποίηση). Για να πραγματοποιήσει τους στόχους της στρέφεται στο σχολείο ως διέξοδο από τα οικογενειακά προβλήματα και στην εντατική μελέτη.

6. Οι συνθήκες διάκρισης (Diskriminierung) στον πανεπιστημιακό χώρο

Δύο είναι οι άξονες γύρω από τους οποίους στρέφεται η φοιτητική της ζωή. Τα προβλήματα που αντιμετωπίζει όσον αφορά τη γλώσσα κυρίως την ακαδημαϊκή και τις τεχνικές μελέτης και η σχέση που αναπτύσσει με τους γύρω. Όσον αφορά τη γλώσσα και τις τεχνικές μελέτης τα αντιμετωπίζει μόνη της με εντατικό και επίμονο διάβασμα. Όσον αφορά τους άλλους γνωρίζει τη διάκριση τόσο από μέρους των καθηγητών όσο και των φοιτητών και των διοικητικών υπαλλήλων. Η μόνη διέξοδος είναι η απόκρυψη της πραγματικής ταυτότητας.

7. Η ανάπτυξη στρατηγικών δράσης μέσω της μάθησης για να υπερνικηθούν τα εμπόδια.

Στις δύο πιο κρίσιμες στιγμές της ζωής της – προσπάθεια να ξεφύγει μέσω των σπουδών από το οικογενειακό περιβάλλον και προσπάθεια ολοκλήρωσης των πανεπιστημιακών σπουδών της – η μελέτη ως στρατηγική στάθηκε ουσιαστική ώστε να επιτύχει τους στόχους της.

## **A.2 Έλλη**

### **A.2.1. Εισαγωγικές παρατηρήσεις**

Την Έλλη τη συνάντησα δύο ή τρία χρόνια αφότου είχε τελειώσει τις σπουδές της. Της εξήγησα ότι κάνω μία έρευνα στο πλαίσιο της διδακτορικής μου διατριβής και τη ρώτησα εάν θα ήθελε να συμμετέχει. Της εξήγησα ότι η έρευνα αφορά τους παλιννοστούντες φοιτητές και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν κυρίως με τη γλώσσα.

Δέχτηκε πρόθυμα και ανταλλάξαμε τηλέφωνα. Η πρώτη συνάντηση έγινε στο σπίτι της, για να της αναλύσω τις λεπτομέρειες σχετικά με τη συνέντευξη καθώς και για να δημιουργηθεί κλίμα εμπιστοσύνης. Της εξήγησα ότι ήθελα να μου διηγηθεί για τη ζωή της και κυρίως για την εκπαιδευτική της πορεία. Επίσης της επεσήμανα ότι δε θα συμμετείχα κάνοντας ερωτήσεις παρά μόνο παρακολουθώντας με προσοχή και ότι εάν θα προέκυπταν κάποιες απορίες θα ακολουθούσαν ερωτήσεις στο τέλος της συνέντευξης. Της εγγυήθηκα απόλυτη ανωνυμία και ότι κάποια στοιχεία πολύ προσωπικά που θα μπορούσαν να παραπέμπουν στο άτομό της θα άλλαζαν.

Η επίσκεψη διήρκεσε γύρω στις δύο ώρες και περιστράφηκε σε θέματα οικογενειακά, τη σκέψη να συνεχίσει τις σπουδές της και μιλήσαμε και για τη ζωή στη Γερμανία και στην Ελλάδα. Της διηγήθηκα και εγώ για την οικογένεια μου και κάποιες ιστορίες από τα παιδικά μου χρόνια στη Γερμανία. Σκοπός ήταν να αμβλυνθεί το γεγονός ότι αυτού του τύπου η συνέντευξη προσομοιάζει τόσο πολύ προς την ανάκριση ή την εξομολόγηση και να δημιουργηθεί μία «ισότιμη» επικοινωνιακή κατάσταση (Alheit, 1998). Μετά από αυτή την πρώτη επίσκεψη, κλείσαμε ραντεβού σε σπίτι συγγενικού μου προσώπου, όπου θα υπήρχε περισσότερη ησυχία, ώστε να πραγματοποιηθεί η συνέντευξη. Χωρίς καμία αναβολή συναντηθήκαμε στο ραντεβού που είχαμε ορίσει, αν και είχε το δίχρονο παιδί της ελαφρά κρυωμένο. Στην αρχή φοβόταν και ρωτούσε επανειλημμένως, «μα θα τα πω καλά, έτσι όπως θα τα πω», οπότε δόθηκε η έναρξη με το εξής: «θα τα πεις όπως θέλεις». Και σιγά-σιγά χαλάρωσε, τελείωσε όλη η αφήγηση και η φάση των εκ των υστέρων ερωτήσεων και έκλεισε πάλι με την ερώτηση: «τα είπα καλά όχι τίποτα άλλο».

Παρόλο τον ενδοιασμό που είχε αν θα μπορέσει να διηγηθεί αυτό που της ζητήθηκε, δηλαδή «πες μου για τη ζωή σου, επικεντρώνοντας στην εκπαιδευτική σου πορεία»,



παρασύρθηκε από τις υποχρεώσεις της αφήγησης (Schütze, 1984) και διηγήθηκε τόσο θέματα που αφορούσαν την εκπαιδευτική της πορεία όσο και ό,τι αφορούσε το οικογενειακό, σχολικό και φοιτητικό της περιβάλλον.

Η συνέντευξη εκτός από μία μικρή διακοπή που δεχθήκαμε, όταν την επισκέφθηκε η μικρή της κόρη, που αναζητούσε τη μαμά, κύλησε σε ήρεμη ατμόσφαιρα.

#### **A.2.2. Σύντομο βιογραφικό**

Γεννήθηκε στη Γερμανία και σαράντα ημερών τη «στείλανε» στην Ελλάδα, όπου παρέμεινε με τη γιαγιά της, τη μητέρα του πατέρα της, ως τα έξι της χρόνια.

Μετά επέστρεψε στη Γερμανία και παρακολούθησε το Δημοτικό σχολείο, στην αρχή το πρωινό Ενιαίο, όπου κάποια μαθήματα γίνονταν στη Γερμανική και κάποια στην Ελληνική. Ξεκινώντας το Hauptschule πήγαινε το πρωί στο γερμανικό και το απόγευμα στο ελληνικό σχολείο.

Όταν τελείωσε το Hauptschule, την ίδια χρονιά που τελείωσε και το απογευματινό ελληνικό Γυμνάσιο, ξεκίνησε το ελληνικό Λύκειο, μόνο πρωινές ώρες. Το κλίμα του σπιτιού, όλα αυτά τα χρόνια, από την άφιξή της για να παρακολουθήσει το Δημοτικό σχολείο, μέχρι που τελείωσε το Λύκειο ήταν καταπιεστικό. Υπήρχε πολύ πίεση από μέρους των γονέων της να διαβάσει, να συμμετέχει στην ανατροφή των μικρότερων αδελφών της και στις δουλειές του σπιτιού. Δεν της επιτρεπόταν να πάει μία βόλτα με τις φίλες της ή να παρακολουθήσει μαθήματα Taekwondo που επιθυμούσε.

Μέχρι που τελείωσε το Hauptschule, στα δεκαπέντε της χρόνια και πριν την εισαγωγή της στο Λύκειο, η κυρίαρχη γλώσσα της, ήταν η Γερμανική. Αυτό το συνειδητοποίησε όταν ξεκίνησε το Λύκειο, όπου υστερούσε πολύ στη γλώσσα, και προσπαθούσε να βελτιώνεται, με τη βοήθεια και μίας ελληνίδας φίλης της, η οποία αντιμετώπιζε το ίδιο πρόβλημα.

Υπήρξε μέτρια μαθήτρια όλα τα χρόνια, εκτός από την Γ' Λυκείου, όπου προσπάθησε πολύ να βελτιώσει το βαθμό της, ώστε να μπορέσει να εισαχθεί στο ελληνικό Πανεπιστήμιο. Σκοπός της ήταν να επιστρέψει στην Ελλάδα και να ξεφύγει από την κατάσταση που επικρατούσε στο σπίτι της. Πράγματι βελτιώθηκε πάρα πολύ και

κατάφερε με ελάχιστο χρόνο παρακολούθησης φροντιστηρίου (δύο μήνες το καλοκαίρι στην Ελλάδα), να εισαχθεί σε Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών.

Δεν ήταν το όνειρό της να γίνει Νηπιαγωγός -προέκυψε τυχαία- ενώ η επιθυμία της θα ήταν να ασχοληθεί με ένα καλλιτεχνικό επάγγελμα.

Αντιμετώπισε πολλές δυσκολίες στην αρχή, κυρίως όσον αφορά τη γλώσσα και κατέβαλε ιδιαίτερες προσπάθειες να βελτιωθεί, διαβάζοντας όλο και περισσότερο και συναναστρεφόμενη με Έλληνες, γιατί είχε προβλήματα τόσο στον επικοινωνιακό, όσο και στον ακαδημαϊκό λόγο.

Παράλληλα δημιούργησε μία σχέση με κάποιο φοιτητή, ο οποίος ήτανε επίσης από τη Γερμανία και εύρισκε σ' αυτή τη σχέση ψυχολογική στήριξη. Ένας άλλος παράγοντας που τη βοήθησε να αφοσιωθεί στις σπουδές της ήταν ότι είχε φύγει πια από το καταπιεστικό κλίμα του σπιτιού της και ήτανε ελεύθερη να ορίζει μόνη της τον εαυτό της.

Αντιμετώπιζε επίσης στην αρχή κοινωνικά προβλήματα, δε μπορούσε να ανοιχτεί και να κάνει παρέες, τα οποία με τον καιρό τα ξεπέρασε κυρίως με τη βοήθεια του δεσμού της και κάποιων φίλων που στο μεταξύ απέκτησε.

Στο Πανεπιστήμιο η στάση των διδασκόντων ήταν ή η αδιαφορία, με την έννοια ότι κανείς καθηγητής δεν ενδιαφέρθηκε ποτέ να μάθει εάν παρακολουθούν το μάθημά του παιδιά με προβλήματα στη γλώσσα, στην κατανόηση, παιδιά από το εξωτερικό ή παλιννοστούντες φοιτητές. Σε μερικές περιπτώσεις όπου τυχαία μάθαιναν κάποιοι καθηγητές ότι είναι από τη Γερμανία, την αντιμετώπιζαν αρνητικά και με ειρωνεία.

Όσον αφορά τις διοικητικές υπηρεσίες ποτέ δεν παρουσιάστηκε πρόβλημα, την εξυπηρετούσαν πάντα με προθυμία και ευγένεια .

Οι περισσότεροι φοιτητές δε γνώριζαν βέβαια ότι είναι από τη Γερμανία, κάποιοι όμως που το μάθαιναν, την αντιμετώπιζαν αρνητικά και άκουγε διάφορα ειρωνικά σχόλια, όπως ότι ήρθε να τους «πάρει» κατόπιν ειδικών εξετάσεων μία θέση στο Πανεπιστήμιο. Αυτή την αντιμετώπιση δεν την είχε από συμφοιτητές ή συμφοιτήτριες της που συναναστρεφόταν περισσότερο.

Τελείωσε τις σπουδές της σε τέσσερα χρόνια και βρήκε αμέσως δουλειά σε ιδιωτικό παιδικό σταθμό, του οποίου οι ιδιοκτήτες ήταν οικογενειακοί φίλοι από παλιά. Στη δουλειά της αντιμετώπιζε προβλήματα στην επικοινωνία με τους γονείς των νηπίων,

επειδή δεν αισθανόταν ακόμη ασφαλής στη χρήση της γλώσσας και αυτό την ώθησε να στραφεί πάλι στη μελέτη, κυρίως βιβλίων ψυχολογίας, ώστε να βελτιώσει και τη γλώσσα της και να μπορέσει να αποκτήσει άνεση στο να επικοινωνεί με τους γονείς, πράγμα που το κατάφερε μετά από κάποιο χρονικό διάστημα. Την εποχή της συνέντευξης δούλευε πάλι στον ίδιο ιδιωτικό σταθμό μετά από δίχρονη διακοπή λόγω εγκυμοσύνης και γέννησης του παιδιού της.

### **A.2.3. ΔΟΜΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ (STRUKTURELLE BESCHREIBUNG)**

#### **Τμήμα I : Προσχολική ηλικία**

**(1) Σ Θα τα πεις όπως θέλεις –**

**A Λοιπόν – γεννήθηκα στη Γερμανία – ε ναι –**

**οι γονείς μου με στείλανε στην Ελλάδα μετά – τι μετά;**

**Μετά από σαράντα ημερών – μωράκι ήμουνα --**

**γιατί μόλις είχανε πάει και εκείνοι στη Γερμανία**

**και ήταν δύσκολη η προσαρμογή τους –**

**δεν είχανε σπίτι ακόμα και ήταν πολύ δύσκολα –**

**και έτσι με στείλανε στην Ελλάδα στη γιαγιά .**

**Εκεί παρόλο που ήμουνα μικρή –**

**κάποια απ' τα παιδικά μου χρόνια ας πούμε που ενώ ας πούμε πεντέμισι; χρονών ε**

**τα θυμάμαι γιατί τα έζησα ωραία τα έζησα καλά---**

**τα θυμάμαι έντονα ας πούμε .**

**( 1 / 1 – 12 )**

Η συνέντευξη αρχίζει με την αφηγήτρια να εισάγει τον εαυτό της «γεννήθηκα στη Γερμανία». Το «λοιπόν» που προηγείται δείχνει επικύρωση (Ratifizierung), συγκατάθεση για τη συνέντευξη. Αμέσως εισάγονται οι γονείς της και η σχέση της μαζί τους, η οποία χαρακτηρίζεται από την λέξη με «στείλανε» στην Ελλάδα και αυτό συνέβη όταν ήταν μόλις σαράντα ημερών.

Εδώ κάνει μία αξιολόγηση και αναφέρει «μωράκι ήμουν», βεβαίως το «με στείλανε», μπορεί να σημαίνει ότι δεν την έφεραν στην Ελλάδα οι ίδιοι οι γονείς, αλλά ενδεχομένως την έστειλαν με κάποιο άλλο πρόσωπο συγγενικό ή φιλικό, μπορεί όμως να σημαίνει και ότι «με ξεφορτώθηκαν», «με στείλανε».

Αμέσως ακολουθεί μία αιτιολόγηση όπου προσπαθεί να κατανοήσει τη συμπεριφορά αυτή των γονέων της. Οι γονείς είχαν πάει μόλις στη Γερμανία και δεν είχαν ακόμη προσαρμοστεί, δεν είχαν ούτε σπίτι. Δε διευκρινίζεται αν η μητέρα ήταν ήδη έγκυος, όταν μετανάστευσαν στη Γερμανία. Στη συνέχεια (1/7) εισάγεται η γιαγιά, χωρίς να διευκρινίζεται εάν ήταν η μητέρα από την πλευρά του πατέρα ή η μητέρα από την πλευρά της μητέρας της και αμέσως προχωράει στην αξιολόγηση της προσχολικής ηλικίας, όπου θυμάται ότι πέρασε πολύ καλά «έζησα καλά» και ότι παρέμεινε στη γιαγιά ως τα πεντέμισι περίπου χρόνια της.

### **Σύνοψη:**

Κατά τα αναμενόμενα υπάρχει στην αρχή της διήγησης το γνωστικό σχήμα της εισαγωγής του φορέα της βιογραφίας, η εισαγωγή σημαντικών προσώπων (γονείς, γιαγιά) καθώς και το κοινωνικό πλαίσιο (Schütze, 1984). Επίσης οριοθετούνται εξ αρχής οι σχέσεις μεταξύ του φορέα της βιογραφίας και σημαντικών άλλων. Η Έλλη από τη γέννηση της αρχίζει να διαγράφει μία εξαρτημένη βιογραφική τροχιά (Schütze, 1981), διότι χάνει το βασικό δικαίωμα ενός παιδιού να μεγαλώνει κοντά στους γονείς του.

### **Τμήμα II: Επιστροφή στη Γερμανία και παρακολούθηση του Δημοτικού σχολείου και του Γυμνασίου**

**Α Εε μετά από κει και πέρα οι γονείς μου με πήραν στη Γερμανία μαζί τους –  
ε γιατί είχαν ήδη ακόμα ένα άλλο παιδί  
και θέλανε κάποια βοήθεια και γι' αυτό το λόγο-  
και για να είμαι και μαζί τους βέβαια .  
Και ξεκίνησε το σχολείο --  
πήγα στην πρώτη τάξη του Δημοτικού ---**

τόρα θα σας φανεί παράξενο αλλά –  
θυμάμαι τα παιδικά μου χρόνια πιο πολύ  
παρά τα σχο – τα πρώτα μου σχο – τα πρώτα μου χρόνια στο Δημοτικό ας πούμε.

Σ Ουχμ

Α Τα θυμάμαι πιο έντονα γιατί νομίζω επειδή τα πέρασα πιο καλά –  
και πιο ευχάριστα .

Εεε Δημοτικό σχολείο ξεκίνησα –

βέβαια με δυσκολία γιατί δεν ήξερα Γερμανικά – ήταν πολύ δύσκολα .

Ε μετά; εμ -- είχαμε ενιαίο – σχολείο τότε στη Η. ((πόλη της Γερμανίας))

γιατί ναι –

και πήγαινα ας πούμε το πρωί –

είχα μόνο πρωί σχολείο και έκανα κάποιες ώρες Γερμανικά

και κάποιες ώρες Ελληνικά -

ήταν εύκολο δηλαδή για μένα αυτό

γιατί δεν είχα και πρωί και απόγευμα σχολείο –

τα πρώτα έξι εφτά χρόνια –

μετά χωρίστηκα.

Εμ εκείνα τα χρόνια – εντάξει – πέρασα σχετικά -- όχι τόσο καλά -

γιατί -- μου φάνηκε η διαφορά Ελλάδα με τη Γερμανία μου φάνηκε πολύ έντονα –

ας πούμε στην Ελλάδα έζησα άλλα χρόνια πιο χαρούμενα – πιο φωτεινά –

ε ενώ στη Γερμανία – μπήκα σε ένα κλίμαα καταπιεστικό κάπως απ' την αρχή – με  
τους γονείς μου.

Γιατί οι γονείς μου δούλευαν απ' το πρωί μέχρι το βράδυ με βάρδιες –

ε δεν είχανε πολύ χρόνο – χρόνο να μας αφιερώσουνε –

ε εγώ βοηθούσα την αδερφή μου που ήτανεεε πιο μικρή – την κοιμίζα –

μιλάμε έκανα έπαιζα και το ρόλο της μαμάς – τόσο πολύ .

Ε πήγαινα στο σχολείο –

ο μπαμπάς μου εντυχώς πουου ήταν άνθρωπος που ήξερε κάποια πράγματα

γιατί έβγαλε και γυμνάσιο –

(2) και με βοήθησε πάρα πολύ στην ελληνική γλώσσα  
και στο Δημοτικό στα μαθήματα –  
δε χρειάστηκε κάποια άλλη βοήθεια είχα το μπαμπά μου .  
Εμ περάσανε τα χρόνια -- καλά μπορώ να πω -- δε θυμάμαι και πολλά  
μετά άρχισαν λίγο τα δύσκολα χρόνια  
γιατί χωρίστηκα μετά πήγα Γερμανικό και Ελληνικό --  
/πήγα Hauptschule πώς το λένε /((με χαμηλωμένη φωνή))/.

Σ Ουχμ

Α Με στείλανε – ε πήγα πρωινό σχολείο Γερμανικό και απόγευμα Ελληνικό – βέβαια  
εκεί ήτανε πάρα πολύ δύσκολα χρόνια –  
έφευγα το πρωί – από το σπίτι πήγαινα Γερμανικό –  
ερχόμουν το μεσημέρι 12:30 13:00 η ώρα  
θυμάμαι ίσα ίσα που έτρωγα και έφευγα για το Ελληνικό –  
αλλά είχα και άλλες υποχρεώσεις  
όχι μόνο μαθήματα  
/έπρεπε να κοιμίσω και την αδερφή μου που ήτανε μωρό – /((γελώντας))/  
γιατί οι γονείς μου ένας από τους δύο ανάλογα με τις βάρδιες που κάνανε –  
επέστρεφε μετά από μία ώρα

Σ Ουχμ

Α Και έπρεπε η μικρή η μικρή να κοιμάται –  
να μη συμβεί τίποτα  
μιλάμε υπήρχε κενή αυτή η ώρα δεν υπήρχε κανένας στο σπίτι --  
(...) σχολείο εγώ .  
Εε εκείνα τα χρόνια πέρασα πολύ δύσκολα χρόνια –  
ε και -- γιατί έπαιζα πολλούς ρόλους δεν ήμουν δεν αισθανόμουναι παιδάκι –  
να μπορώ να κάνω να παίζω δεν είχα και χρόνο να παίζω –  
ούτε τηλεόραση να δω έτσι να ψυχαγωγηθώ λιγάκι να δω –

βέβαια αυτό εντάξει ήταν και οι γονείς μου που έπαιζαν ρόλο σε αυτό  
γιατί – με καταπίεζαν στο διάβασμα πάρα πολύ – διάβαζε και διάβαζε – ας πούμε –  
ήταν παλαιών αρχών οι γονείς μου ας πούμε ήταν –  
δεν με άφηναν να βγαίνω πουθενά έξω – μιλάμε για πολύ αυστηρότητα –  
στο σπίτι μέσα εγώ με την αδερφή μου πηγαίναμε και βλέπαμε κρυφά τηλεόραση

Σ Ουχμ

Α Είχαμε φτάσει σ' αυτό το σημείο.

Σ Ουχμ

Α Σαν παιδάκια κι εμείς θέλαμε κάτι διαφορετικό να δούμε κάτι –  
κάτι εκτός απ' το σπίτι  
κάτι εκτός απ' το διάβασμα –  
τέλος πάντων -- να ξεκουραστούμε – να νιώσουμε διαφορετικά λίγο –  
ήταν δύσκολα οι γονείς μας νόμιζαν ότι η τηλεόραση κάνει κακό  
και δεν μας άφηναν με τίποτα .

(3) Ε ο μπαμπάς μου εντάξει ήταν λίγο πιο ελαστικός – πιο καλός μαζί μας --  
καταλάβαινε πιο πολλά πράγματα --  
μας συμπεριφερόταν πιο καλά εκείνος  
επειδή η μαμά μου βέβαια είχε και τα παιδιά το σπίτι –  
και κούραση γενικώς στη δουλειά  
και ξεσπούσε ας το πώς έτσι πάνω μας ας πούμε --  
και -- και έτσι περάσανε τα -- -

βέβαια εντάξει εγώ στο Hauptschule το γερμανικό –  
ήμουνα κοινωνικός – κοινωνικό παιδί ας πούμε  
μου άρεζαν πολύ οι παρέες είχα φιλενάδες .

Δεν ήταν Έλληνες –

με τα ελληνάκια συναντιόμουν στο σχολείο το γερμανικό– το ελληνικό συγγνώμη  
στο γερμανικό έκανα παρέα με μια Γιουγκοσλάβα πάλι

Σ Ουχμ

Α με δύο Γιουγκοσλάβες –

ε ταιριάζαμε σαν φίλες.

Καιε πηγαίναμε μαζί στο σχολείο μέναμε και κοντά –

περνούσαν την έπαιρνα εγώ που έμενε λίγο πιο κοντά στο σχολείο εκείνη πηγαίναμε  
μαζί σχολείο –

αυτό δεν άρεζε στη μάνα μου φυσικά --

εεε θεωρούσε ότι η κοπέλα εκείνη ---

γενικώς δε μ' άφηνε να κάνω παρέα με κανένα κορίτσι.

Σ Ουχμ

Α Δεν ξέρω φοβότανε; μη μπλεχτώ με κάτι; με ναρκωτικά ; με οτιδήποτε –

ήτανε φοβότανε πάρα πολύ –

πάρα πολύ ευαίσθητη ας πούμε σ' αυτό – φοβότανε --

εε τελικά – υπήρχανε και φορές –

από τη μάνα μου ένιωσα πολύ καταπίεση – καμία σχέση βέβαια σήμερα που είναι θα  
καταλήξω εκεί.

Σ Ουχμ

Α Παλιά ας πούμε εγώ σαν πρώτο παιδί τα έχω τραβήξει όλα ας το πώ έτσι απλά -- ε

με λίγα όλα τα σχολικά μου χρόνια - τα πέρασα –

δεν είχαα – δεν έβγαινα εκτός σπίτι ας πούμε –

/ η δουλειά μου ήτανε σπίτι σχολείο σχολείο σπίτι -- /((γέλια))/

και να προσέχω – την αδερφή μου.

Μετά ήρθε και η άλλη αδερφή μου η πιο μικρή –

να βοηθάω στις δουλειές –

ε πέρασα δύσκολα χρόνια--



γι' αυτό είναι κάποια χρόνια που τα θυμάμαι έντονα γιατί τα'χω ζήσει –  
δεν έχω ζήσει καλά ας πούμε  
τα θυμάμαι γιατί μου έχουμε μείνει.

Σ Ουχμ

(4) Α Πάρα πολύ .

Σ Ουχμ

Α Ευτυχώς είχα το μπαμπά μου λίγο που ήτανε πιο ελαστικός και –  
προσπαθούσε να μιλήσει με τη μαμά μου ας πούμε  
ότι είναι παιδάκια ότι είναι άστο να βγει λίγο έξω να ξεσκάσει να κάνει –  
η μάνα μου επέμενε ---  
ε να φανταστείς ότι ούτε σε γενέθλια συμμαθήτριάς μου με άφηνε να πάω  
σε σπίτι – σε σπίτι που ήξερε τους γονείς  
γιατί ο μπαμπάς μου ήτανε στην κοινότητα μέσα ας πούμε –  
ήξερε το μπαμπά τη μαμά είχαμε σχέσεις  
συναντιόμασταν σε χορούς που έκαναν τότε στη Γερμανία σε κοινότητες σε τέτοια –  
ούτε εκεί δε με άφηνε να πηγαίνω η μαμά μου.  
Μιλάμε τόσο αυστηροί μαζί μου -- τέλος πάντων–  
και μετά – πήγα γυμνάσιο –  
να στο γυμνάσιο πέρασα μετά δύσκολα χρόνια –  
( 1 / 13 – 4 / 16 )

Συνεχίζει τη διήγηση της με την επιστροφή της στη Γερμανία . Εξηγεί ότι ο λόγος ήταν ότι στο μεταξύ είχε γεννηθεί ένα άλλο παιδί και χρειάζονταν οι γονείς τη βοήθειά της για το μεγάλωμα αυτού του παιδιού και προσθέτει «και για να είμαι και μαζί τους βέβαια». Ενδεχομένως να την πήραν στη Γερμανία, επειδή θα ξεκινούσε το σχολείο - ήταν πια πεντέμισι χρονών- όμως ακόμη πιστεύει ότι ο κύριος λόγος υπήρξε η βοήθεια στο μεγάλωμα του μικρότερου παιδιού. Είναι χαρακτηριστικό ότι αναφέρεται στο

αδερφάκι της με τη λέξη «παιδί» χωρίς καν να διευκρινίζει αν ήταν αγόρι ή κορίτσι. Φαίνεται να το αντιμετώπισε αυτό το «παιδί» ως ανταγωνιστή και ότι αντανακλάται αυτή η σχέση και σήμερα στην αφήγησή της. Ενδεχομένως όμως να εξακολουθεί να υπάρχει μία ανταγωνιστική σχέση ακόμη και τώρα μεταξύ των δύο αδερφών.

Στη συνέχεια αναφέρει ότι ξεκίνησε την πρώτη τάξη του Δημοτικού, όμως δε μπορεί ακόμη να πιάσει το νήμα της αφήγησης και επιστρέφει σε μία σύγκριση, λέγοντας ότι περισσότερο θυμάται τα παιδικά της χρόνια, εννοεί τα χρόνια πριν από το σχολείο, επειδή πέρασε «πιο καλά και πιο ευχάριστα». Άλλωστε ο τρόπος που αναφέρεται στην αρχή του σχολείου «και ξεκίνησε το σχολείο», δεν προδιαθέτει ότι θα ακολουθήσει μία ευχάριστη ανάμνηση όσον αφορά το ξεκίνημα του σχολείου. Θα περίμενε κανείς να αναφερθεί σ' αυτό το γεγονός λέγοντας «εκεί ξεκίνησα το σχολείο» ή «τότε ξεκίνησα την πρώτη Δημοτικού» ή κάτι παρόμοιο. Όμως χρησιμοποιεί το τρίτο πρόσωπο «ξεκίνησε», δηλαδή κάτι που έγινε χωρίς τη συμμετοχή της, χωρίς τη θέληση της. Το ότι, καθώς αφηγείται κάνει διακοπές και περνώντας στη σύγκριση με τα προσχολικά της χρόνια τραυλίζει, επιβεβαιώνει την υπόθεση (1/17–24). Συνεχίζει την αφήγηση της για το σχολείο και αναφέρει ότι αντιμετώπιζε πρόβλημα στη γερμανική γλώσσα. Της φαινόταν παρά πολύ δύσκολη, παρόλο που μπήκε σε ενιαίο σχολείο και όπως εξηγεί σε αυτό το σχολείο, κάποιες ώρες γίνονταν τα μαθήματα στη γερμανική γλώσσα και κάποιες ώρες στην ελληνική, χωρίς να διευκρινίζει ποια μαθήματα.

Η δυσκολία που αντιμετώπισε στη γλώσσα εξισορροπείται από το ότι είχε μόνο πρωινό σχολείο και όχι και απογευματινό και καταλήγει με μία αξιολόγηση ότι τα πρώτα χρόνια ήταν εύκολα, αλλά «μετά χωρίστηκα» (1/35). Εδώ προφανώς θέλει να πει ότι συνέχισε το σχολείο παρακολουθώντας το πρωί το γερμανικό και το απόγευμα ελληνικό. Παρατηρείται ότι δε χρησιμοποιεί μια έκφραση όπως «μετά ξεκίνησα το πρωί γερμανικό σχολείο και τ' απόγευμα ελληνικό» αλλά χρησιμοποιεί το «μετά χωρίστηκα», που μπορεί να σημαίνει ότι αισθάνθηκε σαν να χωρίστηκε η ίδια στα δύο. Σαν να ήταν πια δύο άνθρωποι, με δύο ταυτότητες, με δύο πολιτισμούς.

Στη συνέχεια παρεμβάλλει ένα υποτίμημα στην αφήγηση, όπου αξιολογεί τα πρώτα χρόνια στο σχολείο και στη Γερμανία. Αυτό που κυριαρχεί είναι η αντίθεση μεταξύ της ελευθερίας που γνώρισε στην Ελλάδα ζώντας κοντά στη γιαγιά και της καταπίεσης που βίωσε ζώντας κοντά στους γονείς της. Μία δεύτερη αντίθεση είναι ο χρόνος που της

διέθετε η γιαγιά και η έλλειψη χρόνου των γονέων της «ε δεν είχανε πολύ χρόνο- χρόνο να μας αφιερώσουνε-». Το τρίτο που αναφέρει είναι η αντιστροφή των ρόλων που έζησε φτάνοντας στη Γερμανία. Από ξένοιαστο και νταντεμένο παιδί στην Ελλάδα, καλείται τώρα να βοηθάει στο μέγαλωμα του μικρότερου παιδιού «έπαιζα και το ρόλο της μαμάς». Εξαναγκάζεται σε πολύ τρυφερή ηλικία – γύρω στα έξι της- να αναλάβει ευθύνες αφύσικες για την ηλικία της παράλληλα με την προσαρμογή της σε ένα ξένο πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλον. Αυτό που προσπαθεί να αντιμετωπίσει τότε και να καταλάβει ακόμη και τώρα και να δικαιολογήσει είναι η στάση των γονέων της. Προσπαθεί να αποδώσει την όλη συμπεριφορά στην υπερβολική δουλειά των γονέων της «δούλευαν από το πρωί μέχρι το βράδυ με βάρδιες». Ουσιαστικά, το ότι δούλευαν βάρδια σημαίνει ότι πάντα υπήρχε κάποιος από τους δύο στο σπίτι, εκτός από τις ενδιάμεσες ώρες τις μετακίνησης τους, δηλαδή τις ώρες που ο ένας έφευγε για τη δουλειά, ενώ ο άλλος δεν είχε ακόμη επιστρέψει. Για αυτό το διάστημα ήταν υπεύθυνη η Έλλη. Η αφηγήτρια δεν αναφέρεται καθόλου στα συναισθήματά της όσον αφορά τους γονείς της, δεν αναφέρεται καθόλου στη διάγνωση των προσδοκιών της, ότι επιτέλους θα ζούσε και αυτή, όπως έβλεπε και τα άλλα παιδιά στην Ελλάδα, με τους γονείς της, Αυτά όλα ακόμη και σήμερα δε μπορεί να τα εκφράσει, γι' αυτό και καταφεύγει σε μία εικόνα. Τα χρόνια στην Ελλάδα ήταν «πιο φωτεινά». Αυτό δίνει όλη την αντίθεση, αλλά παράλληλα και την επιθυμία της να μην είναι κάθετη, διότι δε λέει σκέτο «φωτεινά», αλλά χρησιμοποιεί και το «πιο» προσπαθώντας να επιτύχει ένα είδος συμβιβασμού των αντιθέσεων (1 /36– 44).

Ξαναπιάνει το νήμα της αφήγησης και μετά από μία πρόταση «ε πήγαινα στο σχολείο» παρεμβάλει πάλι ένα υποτιμήμα και αναφέρεται στον πατέρα της και τη μόρφωση που είχε πάρει (είχε βγάλει γυμνάσιο, προφανώς το παλιό εξατάξιο). Εδώ θέλει να τονίσει τόσο τη βοήθεια που πήρε από τον πατέρα της όσον αφορά τη μελέτη στο Δημοτικό σχολείο «δε χρειάστηκε άλλη βοήθεια είχα το μπαμπά μου», αλλά και να ανατρέψει την αρνητική εικόνα που δημιούργησε ως αυτό το σημείο της αφήγησης. Έχασε βέβαια τα «φωτεινά» χρόνια της Ελλάδας, φορτώθηκε με υποχρεώσεις αφύσικες για την ηλικία της, αλλά από την άλλη δεν ήταν αδιάφοροι οι γονείς της απέναντι της και απέναντι στις υποχρεώσεις της του σχολείου (1/45–2/3). Προχωράει σε μία αξιολόγηση και αναφέρει ότι τα πρώτα χρόνια στη Γερμανία περάσανε «καλά μπορώ να πω». Επιστρέφει στην

αφήγηση για τα σχολικά της χρόνια με μία αντίθεση και λέγοντας ότι μετά «άρχισαν τα δύσκολα χρόνια». Επαναλαμβάνει πάλι την λέξη «χωρίστηκα» όπως είχε κάνει και στο σημείο (1/35), γιατί έτσι το αντιλαμβάνεται, ότι η ίδια, ο εαυτός της χωρίστηκε στα δύο - στο κομμάτι που αφορά το γερμανικό σχολείο και σ' αυτό που αφορά το ελληνικό. Η ηλικία της είναι πια γύρω στα δέκα, μια και αναφέρει ότι αυτό συνέβη όταν ξεκίνησε το Hauptschule. Εδώ χρειάζεται να χρησιμοποιήσει μία γερμανική λέξη που την κάνει να μην αισθάνεται άνετα και για αυτό με χαμηλωμένη φωνή προσθέτει «πώς το λένε» (2/7). Το γεγονός ότι ήταν δύσκολο για την ίδια να παρακολουθεί δύο σχολεία πρωί και απόγευμα και σε δύο διαφορετικές γλώσσες, φαίνεται από το «με στείλανε» το οποίο βέβαια αμέσως μετά από μικρό δισταγμό το διορθώνει «- ε πήγα».

Σε όλες τις σχολικές υποχρεώσεις και στο ότι «ίσα ίσα» προλάβαινε να πάει σπίτι να αλλάξει τσάντα και να φάει για να φύγει στο άλλο σχολείο, προσθέτονταν ότι έπρεπε να κοιμίσει και τη μικρή της αδερφή, ώστε στο διάστημα που δεν ήταν κανείς στο σπίτι (γύρω στη μία ώρα) να μην κινδυνεύει το μωρό. Δηλαδή επέστρεφε από το σχολείο την ώρα που έφευγε ο ένας από τους δύο γονείς και στο διάστημα που έμενε στο σπίτι έπρεπε να φάει, να αλλάξει τσάντα και να κοιμίσει την αδερφή της, ώστε να αναλάβει ο άλλος γονιός μία ώρα μετά που η Έλλη θα είχε φύγει. Της γίνεται αντιληπτό ότι τα χρόνια ήταν δύσκολα γιατί έπαιζε αφύσικο ρόλο για την ηλικία της και αυτό όχι μόνο γιατί σε σχέση μ' άλλα παιδιά έπρεπε να ανταποκρίνεται στις υποχρεώσεις δύο σχολείων, αλλά επιπλέον γιατί έπρεπε να ανταποκριθεί και σε καθήκοντα εντελώς έξω από την ηλικία της. Κι όχι μόνο ήταν υποχρεωμένη να ανταποκρίνεται σ' όλα αυτά, όχι μόνο στερούνταν το παιχνίδι αλλά ακόμη και την τηλεόραση ως τρόπο ψυχαγωγίας της την στερούσαν οι γονείς της, οι οποίοι την πίεζαν «καταπίεζαν» συνεχώς να διαβάσει. Αυτή η κατάσταση κράτησε χρόνια, γιατί κάνοντας ένα χρονολογικό άλμα όπου αναφέρει και την αδερφή της σε μεγαλύτερη ηλικία, σημειώνει ότι στερούνταν το «έξω» και ότι και τηλεόραση έβλεπαν κρυφά (2/7-2 / 41) .

Προχωράει σε αιτιολόγηση της συμπεριφοράς των γονέων επισημαίνοντας ότι: «οι γονείς μου νόμιζαν ότι η τηλεόραση κάνει κακό». Φαίνεται ότι οι γονείς ενδιαφέρονται για τα παιδιά και ότι δεν αποδέχονται την τηλεόραση ως μία λύση να απασχολούνται τα παιδιά και να βρίσκουν οι ίδιοι την ησυχία τους (2/ 4 – 42). Στη συνέχεια διαχωρίζει τη σχέση που υπήρχε με τον πατέρα «ήταν λίγο πιο ελαστικός» και τη σχέση που υπήρχε με

τη μητέρα «ξεσπούσε έτσι επάνω μας». Όμως αυτό δεν την κάνει να αγαπάει λιγότερο τη μητέρα της και κατανοεί ότι λόγω φόρτου εργασίας δεν μπορούσε να είναι τόσο υπομονετική μαζί τους όπως ο πατέρας τους. Εδώ υπάρχει αναπαραγωγή θεσμοθετημένων προτύπων (Schütze, 1981), όπου ο πατέρας φαίνεται να περιορίζεται στην εργασία του ενώ η μητέρα επιφορτίζεται επιπλέον «τα παιδιά το σπίτι- και κούραση γενικώς στη δουλειά» (3 /1-6).

Σ' αυτό το σημείο επιχειρεί να κλείσει το συγκεκριμένο τμήμα της διήγησης, αλλά παρασύρεται από τις υποχρεώσεις της αφήγησης (Schütze, 1981,1984), και παραμένει στην εποχή που παρακολουθούσε το Hauptschule, κάνοντας μία αξιολόγηση του εαυτού της «ήμouνα κοινωνικός- κοινωνικό παιδί ας πούμε μου άρεζαν πολύ οι παρέες είχα φιλενάδες». Η έλλειψη διασκέδασης και χρόνου ουσιαστικού για επικοινωνία με τους γονείς της εξισορροπείται από τις παρέες (peer group). Βέβαια οι φίλες της στο γερμανικό σχολείο ήταν Γιουγκοσλάβες και αυτό μπορεί να ερμηνευτεί είτε επειδή η ίδια δε θέλησε να έρθει σε επαφή με παιδιά της κυρίαρχης κουλτούρας και αισθανόταν καλύτερα με συμμαθητές της που αποτελούσαν και αυτοί μειονότητα, είτε και το πιο πιθανό επειδή δεν την πλησίασαν «τα γερμανάκια» θεωρώντας την ξένη και μη ανήκουσα στο συγκεκριμένο περιβάλλον. Τα παιδιά αναπαράγουν συμπεριφορές που διδάσκονται στο σπίτι, στο κοινωνικό τους περιβάλλον και στο σχολείο. Στη συγκεκριμένη περίπτωση στο σχολείο δε φαίνεται να έγινε προσπάθεια να αποδομηθούν προκαταλήψεις που φέρνουν μαζί τους, ώστε να έρθουν σε επαφή οι συμμαθητές διαφορετικής προέλευσης και καταγωγής.

Ο φόβος των γονέων συντελούσε ώστε να μην την αφήνουν να κάνει παρέα ούτε και μ' αυτές τις κοπέλες ούτε και «με κανένα άλλο κορίτσι». Προσπαθεί πάλι να δικαιολογήσει τη στάση των γονέων της και κυρίως αναφέρεται στη μητέρα της «φοβότανε; μη μπλεχτώ με κάτι; με ναρκωτικά;». Αυτή η αιτιολόγηση καθώς και η αξιολόγηση στην οποία προβαίνει στη συνέχεια δείχνει ότι ακόμη και σε μεγαλύτερη ηλικία την προβληματίσε ή ίσως την προβληματίζει η όλη στάση των γονέων της, η οποία παρόλο που την εποχή που τη βίωνε κάθε άλλο παρά την εύρισκε σύμφωνη, τώρα τη βλέπει με κατανόηση.

Αξιολογώντας την παιδική και πρώτη εφηβική της ηλικία συνοψίζει τη ζωή της γύρω από τρεις άξονες: σχολείο, δουλειές στο σπίτι και βοήθεια στο μέγαλωμα της μίας και κατόπιν και της δεύτερης μικρότερης αδερφής της (3/7 – 4/1).

Στη συνέχεια διαχωρίζει πάλι τον πατέρα της και αναφέρει για δεύτερη φορά «ήτανε πιο ελαστικός», όπως ακριβώς είχε πει και στο σημείο (3/1), αλλά φαίνεται ότι τις αποφάσεις τις έπαιρνε η μητέρα. Δε μπορούσε ο πατέρας να επιβληθεί και να επιτρέψει ή να απαγορέψει κάτι στα παιδιά. Και ο τρόπος που μιλούσε στη μητέρα ήταν σαν να ζητούσε την άδεια της « είναι παιδάκια ότι είναι άστο να βγει λίγο έξω να ξεσκάσει να κάνει-».

Η οικογένεια ως σύνολο δεν ζούσε απομονωμένη, αντίθετα μάλιστα τα μέλη της ήταν ενεργά στην ελληνική κοινότητα. Επομένως, δε μπορεί να μιλήσει κανείς για αντικοινωνικότητα. Βέβαια οι σχέσεις της οικογένειας περιορίζονται μόνο με μέλη της ελληνικής κοινότητας. Δεν αναφέρεται επίσης αν συναντούσαν αυτές τις οικογένειες και ιδιωτικά, πέρα από τις εκδηλώσεις που διοργάνωνε η κοινότητα.

### **Σύνοψη:**

Στο δεύτερο τμήμα της διήγησης η Έλλη συνεχίζει να διαγράφει μία εξαρτημένη βιογραφική τροχιά. Της ανατίθενται καθήκοντα έξω από την ηλικία της ( η ευθύνη για το μέγαλωμα των δύο μικρότερων αδερφών της) και επιπλέον έχει να αντιμετωπίσει το πολιτισμικό σοκ, τη διάσπαση της ταυτότητας, τα προβλήματα γλώσσας, τη φορτισμένη ατμόσφαιρα στο σπίτι λόγω της υπερβολικής κούρασης της μητέρας από τη δουλειά της και τις υποχρεώσεις όσον αφορά το νοικοκυριό, τη διάψευση των προσδοκιών σ' ό,τι αφορά την επανένωση με τους γονείς της, την έλλειψη οποιασδήποτε μορφής ψυχαγωγίας και εκτόνωσης, τους φόβους κυρίως της μητέρας της για το ξένο, το άγνωστο, την απομόνωση από την κυρίαρχη κουλτούρα (επαφή μόνο με την ελληνική κοινότητα, συναναστροφή στο γερμανικό σχολείο με Γιουγκοσλάβες φίλες).

Αντίβαρο σ' αυτά είναι η καλή σχέση με τις φίλες της, τις οποίες συναναστρέφεται στο δρόμο πηγαίνοντας στο σχολείο καθώς και στα διαλείμματα. Με αυτές τις φίλες έχει κοινό ότι είναι κι αυτές παιδιά μεταναστών (Γιουγκοσλάβες) οπότε μπορεί να μοιραστεί μαζί τους τα προβλήματα, τις αγωνίες και το άγχος της.

Οι γονείς της την εμπλέκουν σε υποχρεώσεις δυσανάλογες με την ηλικία της, αλλά παράλληλα δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στη μελέτη της (ο πατέρας τη βοηθάει στα μαθήματα του σχολείου) και αυτό δείχνει τον προσανατολισμό της οικογένειας προς τη μόρφωση. Οι γονείς βρίσκονται στη Γερμανία στις αρχές τις δεκαετίας του 1970 κρίνοντας από την ηλικία της και όσα έχει αφηγηθεί η Έλλη. Προφανώς βρέθηκαν εκεί αναζητώντας μία καλύτερη τύχη, δηλαδή στην Ελλάδα δε μπορούσαν να εξασφαλίσουν μία καλή ζωή. Το πιθανότερο είναι να έφυγαν από την ελληνική επαρχία και να βρέθηκαν σε μία αναπτυσσόμενη ευρωπαϊκή πόλη. Οι γραμματικές γνώσεις των γονέων περιορίζονταν για μεν την μητέρα στη στοιχειώδη εκπαίδευση και για τον πατέρα στη μέση (η οποία όμως δεν στάθηκε αρκετή να του εξασφαλίσει μία δουλειά στην Ελλάδα). Ευρισκόμενοι στη Γερμανία έπρεπε να προσαρμοστούν σε ένα καινούριο περιβάλλον με υψηλή τεχνολογία, σε μία ξένη κουλτούρα και να επικοινωνήσουν σε μία άγνωστη γλώσσα. Επιπλέον έπρεπε το συντομότερο να βρουν δουλειά για να επιβιώσουν. Και το βασικότερο έπρεπε να δουλέψουν σκληρά για να δημιουργήσουν τις προϋποθέσεις που θα τους επέτρεπαν να επιστρέψουν μία μέρα στην πατρίδα, δηλαδή να έχουν εξασφαλίσει κάποια εισοδήματα είτε από αυτοαπασχόληση, είτε εισπράττοντας κάποια χρήματα από ακίνητα κλπ. μια και θα ήταν δύσκολο -λόγω προχωρημένης ηλικίας- να προσληφθούν σε κάποια δουλειά. Αυτό σημαίνει ότι η προσπάθεια που κατέβαλαν για να εξασφαλίσουν οικονομικά το μέλλον ήταν πολλαπλάσια από ό,τι αν είχαν αποφασίσει να παραμείνουν για πάντα στην ξένη χώρα (βλ. σχετικά μέρος Α', Α3, Α4)

Οι αγωνίες και το άγχος των γονέων είχαν άμεση αντανάκλαση στα παιδιά. Το ότι δεν επέτρεπαν στην Έλλη να συναναστρέφεται με φίλες οφείλεται ενδεχομένως στο φόβο για το άγνωστο πολιτισμικό υπόβαθρο των Γιουγκοσλάβων φιλενάδων, κάτι που μπορεί να ερχόταν σε σύγκρουση με τις αρχές που προσπαθούσαν να περάσουν στα δικά τους παιδιά. Επίσης η απαγόρευση τηλεόρασης, εξόδου, μπορεί να είχε ως αιτία τον ίδιο λόγο. Φοβούνταν μήπως τα παιδιά τους υιοθετήσουν ξένα πρότυπα και εκτεθούν στους αόρατους και ορατούς κινδύνους. Από τους δύο γονείς αυτή που έχει τον κυρίαρχο ρόλο είναι η μητέρα, η οποία φέρεται ως αρχηγός της οικογένειας και φαίνεται πιο συντηρητική από τον πατέρα.

### Τμήμα III: Χρονική περίοδος από Α΄ Λυκείου έως και εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο

Α μετά στο Λύκειο ήμουν –  
ήταν λίγο πιο καλά χρόνια γιατί –  
ε είχα μόνο πρωί σχολείο και είχα κάποιο χρόνο ελεύθερο το απόγευμα –  
δεν καταπιεζόμουν τόσο πολύ –  
ε θυμάμαι που ήθελα να πάω και κάπου εκτός σχολείου  
ας πούμε να ασχοληθώ και με κάτι άλλο  
ας πούμε ήθελα ας πούμε μου άρεσε πάρα πολύ το καράτε

Σ Ουχι

Α Taekwondo ας πούμε – δε μ' άφηναν με τίποτα να πάω –  
δηλαδή δεν έχω πάει σαν χόμπι ας πούμε ας το πω έτσι τίποτα δεν έχω ασχοληθεί  
παρόλο που μ' άρεζαν πολύ αυτά τα μαθήματα –  
γενικώς τα καλλιτεχνικά μ' άρεζαν πάρα πολύ –  
λέω πιστεύω αν δεν σπούδαζα θα ήμουν πιο ευτυχισμένη

Σ Ουχι

Α δηλαδή μ' αυτό που θα έκανα πιστεύω πιο ευτυχισμένη---  
απ' ότι μ' αυτό που έκανα γιατί αυτό που έκανα –  
ήταν καταπίεση ας πούμε –  
να σπουδάσεις και να σπουδάσεις με καταπίεζαν πάρα πολύ και πρέπει να μπει στο  
Πανεπιστήμιο –  
όχι μόνο- βασικά πιστεύω ότι δεν σκέφτονταν εμένα προσωπικά οι γονείς μου- τον  
κόσμο.

Σ Ουχι

Α Το τι θα πει ο κόσμος -- του τάδε η κόρη ας πούμε –



ξέρεις πως είναι στη Γερμανία

(5) του τάδε η κόρη πέρασε η δικιά μου; γιατί να μην περάσει;  
και πώς θα πάω εγώ σε καφενείο; με το κεφάλι κάτω ας πούμε;  
Κυριαρχούσαν τέτοια πράγματα –  
εκείνη την εποχή –  
και ήμουνα πολύ καταπιεσμένη  
δηλαδή πιστεύω ότι αν έκανα κάτι άλλο που ήθελα –  
θα ήμουνα και πιο ευτυχισμένη  
και θα είχα και μια σταθερή δουλειά τώρα –  
και βασικά θα ήμουνα και πιο ευτυχισμένη – που παίζει βασικό ρόλο .  
Ε τέλος πάντων –  
με καταπίεζαν πάρα πολύ  
δηλαδή γι' αυτό εξάλλου ότι προσπαθούσα το διάβασμα δεν-  
ήμουνα ήμουνα μέτρια μαθήτρια –  
αλλά εγώ πιστεύω ότι μπορούσα και καλύτερα να ήμουνα  
αλλά ένιωθα αυτή την καταπίεση μέσα μου που –  
εκεί που πήγαινα να διαβάσω ας πούμε σκεφτόμουν άλλα πράγματα.

Σ Ουχμ

Α Και στενοχωριόμουν – γιατί να με καταπιέζουν ας πούμε –  
δηλαδή είχα τόσες έννοιες στο μυαλό μου –  
γιατί ας πούμε η τάδε – φίλη μου να βγαίνει έξω και εγώ όχι ας πούμε ---  
πιστεύω ότι αν μ' άφηναν να βγω έξω – αν ήμουν λίγο πιο ελεύθερη –  
θα 'μουνα και πιο καλή μαθήτρια και θα έκανα και κάτι παραπάνω ας πούμε κάτι  
καλύτερο –  
εγώ έτσι ένιωθα ας πούμε και έτσι νιώθω ας πούμε –  
γι' αυτό φέρομαι και διαφορετικά πολύ- διαφορετικά στην κόρη μου.  
Τώρα μιλάμε όοοτι δεν ήθελα να περάσω εγώ και ότι δεν πέρασα –  
δηλαδή της κόρης μου της τα προσφέρω ας πούμε όλα –  
με επιμονή και κουρασμένη να είμαι θα ασχοληθώ μαζί της –

πολλά πράγματα που δεν έχω ζήσει εγώ και τα ήθελα –  
προσπαθώ να της τα – να της τα δώσω τώρα .  
Ε βασικά ήμουν ένα παιδί ας πούμε κλεισμένο στον εαυτό του πάρα πολύ –  
ε λίγο έτσι με τις φιλενάδες στο σχολείο βασικά που συναντιόμασταν –  
ήμουν έτσι μιλούσαμε για διάφορα θέματα  
και μου έκανε μεγάλο – πολύ καλό αυτό – γιατί είχα κάποιον να μιλήσω –  
οι γονείς μου δεν είχανε χρόνο καθόλου για μένα  
οι αδερφές μου ήτανε μικρότερες μου –  
είχαν άλλες ασχολίες –  
και ευχαριστιόμουν λιγάκι από τις συζητήσεις που έκανα με τις φίλες μου μιλούσαμε  
για κάποια θέματα – της ηλικίας μας το σχολείο για πολλά πράγματα -- εεε στο  
Λύκειο μετά είχα γνωρίσει μία άλλη φίλη μου.  
Όσο αφορά ας πούμε τη γλώσσα ας πούμε στο Δημοτικό  
δε θυμάμαι ακριβώς πως ξεκίνησα να μάθω γερμανικά ήταν βέβαια δύσκολα --  
αλλά σιγά σιγά στην πορεία ας πούμε έμαθα και γερμανικά να μιλάω –  
στο γερμανικό σχολείο –  
ήμουνα καλή μαθήτρια στο γερμανικό σχολείο  
στη χημεία φυσική σ' αυτά τα μαθήματα –  
και στα μαθηματικά ήμουν πολύ καλή –  
ε και είχα και καλό δάσκαλο ο οποίος δεν --- μας είχε ίσους ας πούμε –  
(6) άσχετα που στην τάξη ας πούμε υπήρχαν τουρκάκια γερμανάκια  
απ' όλες τις χώρες ας πούμε –  
ήταν ένας δάσκαλος που – σε βοηθούσε πάρα πολύ –  
δεν τον ένοιαζε τι α είναι Ελληνίδα ας πούμε είναι από την Τουρκία  
ας πούμε δεν θ' ασχοληθώ μαζί –  
θυμάμαι ότι και αυτός με βοήθησε πάρα πολύ –  
γιατί μου έδινε κουράγιο με παίνευε συνέχεια –  
μπράβο σου και μπράβο σου και τα πας καλά  
και όποτε έγραφα καλό τέστ ας πούμε – μου το 'δινε – το 'δινε στα παιδιά –  
έλεγε ηη έγραψε καλό τεστ καλό βαθμό  
και αυτό με ανακούφιζε λιγάκι μου έδινε θάρρος –

ευτυχώς είχα όμως και καλό δάσκαλο –

καλές φιλενάδες και από κει λιγάκι – εμ – πώς το λένε; -- ήμουννα ( 2 sec)

Σ: Έπαιρνες τα επάνω σου;

Α: έπαιρνα τα επάνω μου

Σ: Είχες μια ισορροπία;

Α: είχα μια ισορροπία –

Α με βοήθησε πάρα πολύ – μετά όσο αφορά –

μετά πηγαίνοντας στο σπίτι είχαμε άλλα σχετικά ας πούμε καμία σχέση δεν –  
διάβασμα -- διάβασμα και διάβασμα συνέχεια .

Δεν έχω ζήσει ας πούμε τίποτα ας πούμε να βγω έξω –

δεν έβγαινα έξω ούτε για καφέ – με τις φίλες μου –

μεγάλη καταπίεση ας πούμε ---

και στο Λύκειο μετά ήμουννα καλή μαθήτρια --

γιατί βασικά είχα βάλει πείσμα μέσα μου –

λέω – /σκοπός μου βασικά ήτανε/ ((γέλια))/ – να 'ρθω στην Ελλάδα –

παρόλο που έζησα πολλά χρόνια στη Γερμανία –

και – φαίνεται – ότι και ακόμη δεν μου αρέσει και τόσο πολύ-

δηλαδή βέβαια νιώθω έτσι κάτι για τη Γερμανία-

αλλά όχι ως σαν μερικά παιδιά που έχουμε ζήσει σαν και μένα –

ίσως ήταν ότι ένιωθα μεγάλη καταπίεση

και τα έχω – πώς το λένε; τα έχωοο---- πώς το λένε

Σ συνδέσει;

Α Συνδέσει με την καταπίεση με την αυστηρότητα με την όχι ελευθερία ας πούμε --

και γι' αυτό εξάλλου δεν μ' αρέσει τόσο πολύ η Γερμανία

ακόμη και σήμερα ας πούμε –

βασικά και σήμερα που πάω –

κάτι νιώθω όταν πάω στην πόλη μου

αλλά όχι ας πούμε σαν μερικά παιδιά που μόλις πάνε αχ εκεί έκανα αυτό εκεί  
πέρασα ωραία –  
εγώ βασικά πάω να δω τους γονείς μου – τέτοια πράγματα –  
από υποχρέωση ας το πω – βασικά –  
και πάντα σκεφτόμουν ότι ήθελα να 'ρθω στην Ελλάδα στην πατρίδα μου –  
(7) που πίστευα ότι θα περάσω καλύτερα –  
και γι' αυτό το λόγο έβαλα πείσμα –  
διάβαζα στο Λύκειο  
βασικά ήταν η κρίσιμη – τα κρίσιμα χρόνια ας πούμε για να μπορέσω κάπου να  
περάσω –  
να έρθω στην Ελλάδα βασικά δεν μ' ενδιέφερε να που να περάσω και τι -- σκοπός  
μου ήταν να έρθω στην Ελλάδα –  
/ε καλά πράγματα ε; /((έντονα γέλια))/-  
δεν πιστεύω να τα 'χεις ακούσει όλα αυτά

Σ /Ουχμ / ((μειδιώντας))/  
/

Α ναι; /Ε θα σε πιάσει το κλάμα σε λίγο το παράπονο /((γέλια))/  
και έβαλα που λες το πείσμα μου – για να διαβάσω –  
για να έρθω στην Ελλάδα βασικά –  
είχα και τον –  
την μαμά μου που με καταπίεζε  
ο μπαμπάς μου έλεγε μεν Έλλη προσπάθησε Έλλη και ότι μπορέσεις  
ας πούμε καλό θα 'τανε όμως μου 'λεγε –  
μου πετούσε και τη σπόντα –  
καλό θα 'τανε να περάσεις κάπου σε κανένα Πανεπιστήμιο ---  
τέλος πάντων . Οι --- τα χρόνια εκείνα μιλούσαμε πιο πολύ γερμανικά (...)

Σ Ουχμ

Α πιο πολλά γερμανικά – πιο – πιο – με πιο πολύ και πιο καλά γερμανικά

γιατί είχα εξάλλου φίλες Γιουγκοσλάβες –  
οι οποίες μιλούσανε γερμανικά μαζί μου και εγώ μαζί τους –  
εξασκόμουν πολύ στη γερμανική γλώσσα πάρα πολύ –  
στο σπίτι τι άκουγα; - /μόνο διάβασμα διάβασμα/((γέλια)) –  
τίποτα το ιδιαίτερο ας πούμε δεν είχα σχέση να βγω έξω να πάω πιω ένα καφέ  
με ένα – με μια Ελληνίδα φιλενάδα μου

Σ Ουχμ

με φίλους μου – να εξασκήσω την ελληνική μου γλώσσα ---  
εεε που αυτό βέβαια μεγάλο κακό ας πούμε δε – δε μου έκανε καλό –  
και μιλούσα πολύ καλά γερμανικά από ότι ελληνικά

Σ Ουχμ

Α μιλούσα πιο καλά γερμανικά –  
το – αυτό το κατάλαβα αργότερα –  
με το που πήγα στο Λύκειο που είχα μόνο ελληνικά –  
είχα μόνο ελληνάκια

Σ Ουχμ

Α συμμαθητές ελληνάκια –  
και βέβαια αργότερα στα υπόλοιπα χρόνια το κατάλαβα αυτό –  
(8) ότι είχα δυσκολίες με την ελληνική γλώσσα .  
Ε μετά στο Λύκειο ε γνώρισα μια κοπέλα -- Ελληνίδα  
με την οποία έκανα καλή παρέα –  
και εκεί ένιωσα μια σιγουριά ας πούμε –  
ε τη βοηθούσα με βοηθούσε στα μαθήματα –  
ένιωσα ότι ήτανε πραγματική φίλη --  
και μου 'κανε καλό αυτό –

μιλούσα μαζί της ελληνικά τώρα αυτή τη φορά – πιο –  
αισθανόμουν πιο καλά γιατί ήταν Ελληνίδα –  
και εξασκούσαμε και οι δύο συγχρόνως τη γλώσσα μας

Σ Ουχμ

Α βέβαια μιλούσαμε και γερμανικά  
αλλά πιο πολύ λόγω του σχολείου και ελληνικά –  
εκεί ξεκίνησε σιγά σιγά ο – η γλωσσική μου καλλιέργεια ας το πω έτσι

Σ Ουχμ

Α η ελληνική – η καλή ας πούμε –  
με τις ελληνικές παρέες βασικά –  
εε εκεί προσπάθησα – διάβαζα – εε με το πείσμα βέβαια  
γιατί έξω από το σπίτι δεν είχα σχέσεις εγώ –  
και παρόλο που ήμουν άνθρωπος κοινωνικός το αισθανόμουν ας πούμε – ήθελα  
κόσμο ήθελα – εμ φίλες να μιλήσω –  
να – να μ' άρεζαν πάρα πολύ οι επισκέπτες να πηγαίνω στις θείες μου στο –  
που αυτά η μάνα μου ας πούμε λόγω δουλειάς; λόγω της κούρασης;  
τα είχε αποκλείσει όλα (3sec).  
Τέλος πάντων ε – θυμάμαι ότι στο σπίτι μας στη Γερμανία –  
είχαμε και ένα δωμάτιο πάνω στην ταράτσα  
το δωμάτιο της ταράτσας;  
είχαμε ένα δωμάτιο πάνω – σοφίτα

Σ Ουχμ

Α στο οποίο το είχε φτιάξει ο μπαμπάς μου ας πούμε  
επειδή είχαμε και άλλα παιδιά στο σπίτι μέσα  
για να πηγαίνω να διαβάζω εγώ να μην ενοχλούμαι που ήμουν η μεγαλύτερη

## Σ Ουχμ

Α και έτσι πήγαινα πάνω στο δωμάτιο –  
στο Λύκειο βασικά στα χρόνια του λυκείου –  
ε- τώρα διάβαζα μεν –  
αλλά όπως είπα και πριν είχα άλλες έννοιες  
γιατί όσον αφορά και το περιβάλλον  
οι σχέσεις με το μπαμπά μου και τη μαμά μου – δεν ήταν τόσο καλές –  
υπήρχαν οι τσακωμοί οι συχνοί τσακωμοί στο σπίτι μέσα –  
που εγώ ας πούμε λυπόμουν πάρα πολύ τον πατέρα μου –  
και είχα βέβαια και μια αδυναμία στον πατέρα μου –  
(9) και η μάνα μου εκτός που ξεσπούσε και σε μας ξεσπούσε και στον πατέρα μου  
πολλές φορές –  
και επειδή είμαι είναι ευαίσθητος άνθρωπος ας πούμε  
ε με ενοχλούσανε πάρα πολύ αυτά –  
ε απομονωνόμουν βέβαια κάπου για να διαβάσω –  
μέχρι να διαβάσω όμως σκεφτόμουν άλλα πράγματα –  
αφαιρόμουν – γιατί η μαμά μου είναι έτσι ο μπαμπάς μου ας πούμε –  
συνήθως πήγαινα πάνω όταν υπήρχε κάποια ένταση στο σπίτι –  
που βέβαια λογικό είναι δεν μπορείς να ξεκινήσεις να τ' αφήνεις όλα πίσω σου και  
να πεις τώρα ότι θέλει ας γίνει ας πούμε εγώ θα διαβάσω –  
ε παιδί μου είμαι άνθρωπος που λυπάμαι γενικώς –  
και σκεφτόμουν διάφορα –  
για αυτό εξάλλου και δεν ήμουν και καλή μαθήτρια –  
είχα πολλά στο μυαλό μου σκεφτόμουν συνέχεια διάφορα .  
Τέλος πάντων – δεν ήμουν καλή μαθήτρια στο Λύκειο –  
ήμουν μια μέτρια μαθήτρια –  
ε στην τρίτη Λυκείου όμως έβαλα μεγάλο πείσμα –  
μιλάμε στην Ιστορία Κορμού δεν ήμουν καθόλου καλή –  
έπαιρνα εννιά δέκα κάτω από τη βάση –

δεν ξέρω – δε – δε μπορούσα να διαβάσω –  
και όταν έφτασαν οι εξετάσεις – φοβήθηκα τόσο πολύ –  
μπας και μείνω σε αυτό το μάθημα – μη γίνει τίποτα –  
και ρίχνω ένα διάβασμα και γράφω δεκαοχτώ

Σ Ουχμ

Α γράφω δεκαοχτώ –  
και εγώ δεν ξέρω πως έγινε αυτό το πράγμα  
δηλαδή πιστεύω ότι είχα ικανότητες –  
αν δεν υπήρχαν όλα αυτά τα προβλήματα οι καταπιέσεις και όλα αυτά –  
θα ήμουν και σε άλλα μαθήματα ακόμα καλύτερη (3sec)  
Με λίγο θέληση βασικά και χωρίς φασαρίες και όλα αυτά γίνεται δουλειά –  
άμα δεν έχεις έννοιες πολλές και τέτοια –  
/και γράφω δεκαοχτώ το θυμάμαι στην ιστορία –/ ((με θαυμασμό))  
το οποίο εντάξει ήταν μεγάλη χαρά μετά – πέρασα όλα τα μαθήματα –  
εμ και θυμάμαι στο δωμάτιο αυτό που απομονωνόμουν πάνω διάβαζα μεν –  
αλλά σκεφτόμουν ότι και εγώ σαν κοριτσάκι  
ήθελα να βγω και λίγο έξω να ξεσκάσω λιγάκι  
και έλεγα πίστευα ότι αν πάω στην Ελλάδα θα περάσω ακόμα καλύτερα –  
θα τα ζήσω όλα αυτά –  
και εε θυμάμαι πουου στην πόρτα –  
μ' άρεζε πάρα πολύ η θάλασσα –  
όταν ερχόμασταν κάθε καλοκαίρι στην Ελλάδα στη Δ. ( ελληνικός Νομός)  
μ' άρεζε τρελαινόμουν στη θάλασσα να κάνουμε μπάνιο  
γενικώς μου άρεσε – η θάλασσα τα καράβια – αυτό το πράγμα  
και έλεγα πάντα μέσα μου –  
ας πάω στην Ελλάδα  
και – ας περάσω σε ένα μέρος να πάω σε ένα μέρος που να έχει θάλασσα και  
καράβια –  
μα το Θεό το έλεγα αυτό –



(10) και ακόμα το έχω σκαλίζει σε ένα καράβι – στην πόρτα -

Σ Ουχμ

Α το 'χω σκαλίζει το καράβι αυτό---

Σ Ουχμ

Α ακόμα υπάρχει απάνω – όταν πάω το βλέπω  
και εντάξει δεν λέω τίποτα σε κανέναν ---

Σ Ουχμ

Α το βλέπω και σκέφτομαι τα παλιά μου μετά –  
και πράγματι όπως έγινε πέρασα σε ένα μέρος –  
/που έχει καράβια και θάλασσα/ ((γελώντας))/.

Σ Ουχμ

Α (...) πως έγινε –  
και διάβαζα μετά ήρθα μετά στη Υ (ελληνική πόλη) –  
ε στο σπίτι μας εκεί πήγαινα φροντιστήρια –  
ε όσον αφορά τη γλώσσα δυσκολευόμουν βέβαια  
γιατί έβλεπα ότι έπρεπε μερικά πράγματα όχι μερικά σχεδόν όλα  
να τα μάθω παπαγαλία --

Σ Ουχμ

Α γιατί άκουγα βέβαια και μου λέγανε πανελλήνιες  
πρέπει να τα μάθεις παπαγαλία -- γιατί ο άλλος ας πούμε –  
βέβαια είναι πιο σωστό να τα καταλαβαίνεις

και να γράφεις όπως τα νιώθεις με δικά σου λόγια

Σ Ουχμ

Α αλλά ακουγόταν –

μου έλεγαν όλοι ότι έτσι το 'θέλουν εκείνοι –

παπαγαλία αλλιώς δεν θα σε περάσουν

και μετά σκεφτόμουν λέω αφού δεν ξέρω και καλά και ελληνικά

μπας και τα μπερδέψω τα δικά μου λόγια και –

κάτσε λοιπόν μάθε τα παπαγαλία

Σ Ουχμ

Α για να περάσεις κάπου να ευχαριστήσεις όχι τον εαυτό σου – τους γονείς σου

Σ Ουχμ

Α βασικά -- και έτσι έγινε διάβαζα διάβαζα –

ε όσο μπόρεσα ας πούμε –

(11) και πέρασα – να πω και που πέρασα;

Σ Ναι

Α πέρασα εδώ στη Χ (ελληνική πόλη)

/που έχει καράβια και θάλασσα ---/((γελώντας)/

δεν το πίστευα – πέρασα –

α και θυμάμαι το άλλο – όταν ετοιμάζα το μηχανογραφικό μου

Σ Ουχμ

Α Με τις σχολές και με όλα αυτά –

αφού είχα σκοπό ας πούμε να περάσω κάπου –  
σε Πανεπιστήμιο ας πούμε  
για να ευχαριστήσω τον μπαμπά μου τη μαμά μου  
και να πηγαίνουν στο καφενείο με το κεφάλι ψηλά που λέγαμε

Σ Ουχμ

Α Ε μ' άρεσε πάρα πολύ η αρχαιολογία

Σ Ουχμ

Α δεν ξέρω είχα μια τάση σε αυτό το θέμα – σε αυτό την ειδικότητα –  
έτσι – μ' άρεζαν πάρα πολύ τα αρχαία – δεν ξέρω γιατί –  
καιεε -- σημείωσα διάφορα ας πούμε  
και με το που φτάνω στο Νηπιαγωγών

Σ Ουχμ

Α λέω μέσα μου – θυμάμαι συγκεκριμένα –  
ότι αχ εδώ δε θέλω να περάσω με τίποτα

Σ Ουχμ

το είπα αυτό – το θυμάμαι συγκεκριμένα – δεν το – το είπα ας πούμε –  
ε έγιναν τα μηχανογραφικά και όλα αυτά –  
και περνάω στις εξετάσεις βλέπω Νηπιαγωγών  
ήταν κάτι που δεν ήθελα ρε παιδάκι μου –  
ε δεν ήξερα δεν μου άρεσε αυτό το επάγγελμα  
ήθελα να ασχοληθώ με κάτι τουλάχιστον να περνούσα κάπου  
να ασχοληθώ με κάτι – που μ' άρεσε

Σ Ουχμ

Α ε πέρασα εδώ – εε- οι γονείς μου χάρηκαν – όχι χάρηκαν –  
χάρηκαν γιατί ήταν Πανεπιστήμιο

Σ Ουχμ

(12) Α αυτό για – πιο πολύ για αυτό –  
επειδή πέρασα  
η κόρη τους λέγανε πέρασε η κόρη μου στο Πανεπιστήμιο  
άσχετα τι πέρασε –  
τι πέρασε άσχετα αν της αρέσει εκείνης αυτό που πέρασε –  
άσχετα αν έχει μέλλον αυτό το επάγγελμα με διορισμούς και τέτοια –  
σκοπός τους ήταν να περάσω –  
πέρασα και εγώ κάπου τέλος πάντων .  
Εεε πιστεύω ότι εκείνο το καλοκαίρι που διάβαζα για να δώσω πανελλήνιες  
ήταν και οι γονείς μου στην Ελλάδα  
ήταν καλοκαίρι  
Σεπτέμβριο δίναμε εμείς –  
με καταπίεζαν –  
εγώ πιστεύω ότι αν μου άφηναν λίγο ελεύθερη –  
αν δεν μου μιλούσαν δεν με καταπίεζαν έστω και εκείνους τους δύο μήνες –  
θα περνούσα κάπου καλύτερα –  
γιατί ήμουν ένα μήνα μόνη μου στηνν Υ (ελληνική πόλη)  
και πήγαινα φροντιστήρια –  
ένιωσα λιγάκι την ελευθερία  
και αισθανόμουν ότι μου έκανε καλό αυτό το πράγμα.

Σ Ουχμ

Α Ξεκουραζόμουν λιγάκι ξέφευγα λιγάκι από τα μαθήματα –

**μου έκανε καλό –  
και πήγαινα μετά σπίτι και διάβαζα πιο ευχάριστα –  
δεν ήμουν όλη μέρα πάνω από το βιβλίο και – και μετάαα –  
ε πέρασα εκεί που πέρασα στη Χ.  
( 4 / 17 – 12 / 26 )**

Τελειώνοντας το ελληνικό γυμνάσιο παράλληλα με το Hauptschule η Έλλη παρακολουθεί μόνο το πρωί το ελληνικό Λύκειο. Ίσως συνηθισμένη να εκμεταλλεύεται το χρόνο σ' όλη τη διάρκεια της ημέρας και αισθανόμενη ότι επιτέλους υπάρχει ελεύθερος χρόνος τα απογεύματα που μπορεί αυτή να αποφασίσει πώς να τον χρησιμοποιήσει, εκφράζει την επιθυμία της να παρακολουθήσει μαθήματα καράτε ή κάτι που να έχει σχέση με καλλιτεχνία. Οι γονείς της δεν της το επιτρέπουν. Το γεγονός αυτό της προκαλεί ακόμη σύγχυση και αυτό φαίνεται από το ασύντακτο της αφήγησης στο σημείο (4/25–29) καθώς και ό,τι ενώ μιλάει για την επιθυμία της σχετικά με το πώς ήθελε να γεμίσει τον ελεύθερο της χρόνο, καταλήγει με την πρόταση «λέω πιστεύω αν δεν σπούδαζα θα ήμουν πιο ευτυχισμένη». Προφανώς εννοεί ότι δέχτηκε υπερβολική πίεση προκειμένου να σπουδάσει. Αυτό ήταν ένας στόχος που δεν είχε θέσει η ίδια, αλλά οι γονείς της.

Στη συνέχεια εξηγεί ότι αυτός είναι ο λόγος που ασχολήθηκε με το διάβασμα και αιτιολογεί αυτήν την πίεση που δέχτηκε εκ μέρους των γονέων της, για κοινωνικούς λόγους «τι θα πει ο κόσμος...του τάδε η κόρη πέρασε η δικιά μου;». Εδώ απευθύνεται στη συνεντεύκτρια «ξέρεις πώς είναι στη Γερμανία», θεωρώντας ότι δε χρειάζονται περισσότερο εξηγήσεις τη στιγμή που και η συνεντεύκτρια έχοντας παρόμοια βιώματα θα την κατανοήσει (4/ 40). Η πλειοψηφία των γονέων ονειρεύονται ένα καλύτερο μέλλον για τα παιδιά τους μέσα από πανεπιστημιακές σπουδές. Επιπλέον υπάρχει ένας «ανταγωνισμός» ανάμεσα στα μέλη της ελληνικής κοινότητας που περνάει και στα παιδιά.

Στη συνέχεια κάνει μία αξιολόγηση της όλης πορείας της. Εκ των υστέρων πιστεύει ότι οι σπουδές που ακολούθησε ούτε ευτυχισμένη την έχουν κάνει και επιπλέον δεν της έχουν εξασφαλίσει «μία σταθερή δουλειά». Δε διευκρινίζει σ' αυτό το σημείο τι θα ήθελε να έκανε στη ζωή της όσον αφορά την επαγγελματική της αποκατάσταση, απλώς

περιορίζεται να πει «αν έκανα κάτι άλλο που ήθελα-» (5/6). Ξαναπιάνει το νήμα της αφήγησης αναφέροντας ότι, ενώ διάβαζε όλο τον ελεύθερο της χρόνο ήταν μία μέτρια μαθήτρια, μια και ουσιαστικά δεν συγκεντρώνονταν στο διάβασμα σκεπτόμενη την έλλειψη ελευθερίας και παρέας. Παρεμβάλλει ένα υποτιμήμα στην αφήγηση όπου κάνει μία σύγκριση της συμπεριφοράς της δικής της απέναντι στην κόρη της και της συμπεριφοράς των γονέων της απέναντι στην ίδια. Στέκεται κυρίως στο σημείο ότι όσο κουρασμένη κι αν είναι η ίδια θα ασχοληθεί με την κόρη της θέλοντας να της δώσει «πολλά πράγματα που δεν έχω ζήσει εγώ» ( 5 / 25 – 30 ).

Επανέρχεται στην αφήγηση αξιολογώντας τον εαυτό της την εποχή του λυκείου. Η απομόνωση την οδήγησε να γίνει ένα παιδί «ας πούμε κλεισμένο στον εαυτό μου πάρα πολύ» και η μόνη διέξοδος για επικοινωνία ήταν οι φίλες της στο σχολείο, διότι οι αδερφές της ήταν μικρές και οι γονείς δεν είχαν χρόνο. Ήταν τόσο σημαντικός ο ρόλος των φιλενάδων της στο σχολείο που επισημαίνει «και μου έκανε μεγάλο- πολύ καλό αυτό- γιατί είχα κάποιον να μιλήσω-» (5/34). Κύριο μέλημα των γονέων ήταν να σπρώξουν τα παιδιά τους στα γράμματα και να τους εξασφαλίσουν μία πιο άνετη οικονομικά ζωή. Δεν έμενε καθόλου χρόνος για να συζητήσουν μαζί τους, να ασχοληθούν με το τι αισθάνονται τα παιδιά.

Ενθυμούμενη ενδεχομένως το θέμα της συνέντευξης όπου η συνεντεύκτρια της είχε επισημάνει ότι ενδιαφέρεται και για τα θέματα γλώσσας που αφορούν τους παλινοστούντες φοιτητές, επανέρχεται ξεκινώντας από το Δημοτικό σχολείο. Δεν θυμάται λεπτομέρειες για το πώς έμαθε τη γερμανική γλώσσα, αλλά θυμάται ότι ήταν δύσκολο. Στη συνέχεια αναφέρει ότι ήταν καλή μαθήτρια στο γερμανικό σχολείο, στα μαθηματικά, στη φυσική και στη χημεία. Δηλαδή στα μαθήματα, στα οποία η γλώσσα έπαιξε δευτερεύοντα ρόλο. Το ότι ήταν καλή μαθήτρια οφειλόταν στο δάσκαλό της, ο οποίος δημιουργούσε κλίμα ενδυνάμωσης μέσα στην τάξη (βλ. Cummins 1999), χωρίς ρατσιστικές διακρίσεις «μας είχε ίσους ας πούμε – άσχετα που στην τάξη ας πούμε υπήρχαν τουρκάκια γερμανάκια απ' όλες τις χώρες ας πούμε». Επίσης αυτός ο δάσκαλος προσπαθούσε να αναδείξει τα καλά του κάθε παιδιού παινεύοντας τα και δίνοντας τους κουράγιο μπροστά σ' όλη την τάξη (5/48– 6/12). Ο δάσκαλος καθώς και οι φίλες της τη βοηθούσαν να ξεχνάει την καταπιεστική ατμόσφαιρα του σπιτιού και να ξεφεύγει λίγο από τους περιορισμούς.

Δεν ξανααναφέρεται στη περίοδο του Γυμνασίου, άλλωστε και στο σημείο (4/16) που είχε αναφερθεί περιορίστηκε σε μία πρόταση «να στο γυμνάσιο πέρασα μετά δύσκολα χρόνια». Η περίοδος του Γυμνασίου μάλλον της προκαλεί ακόμη και σήμερα δυσάρεστες αναμνήσεις και προτιμάει να την προσπερνάει. Θα μπορούσαμε να υποθέσουμε, σύμφωνα με τα προαναφερθέντα, ότι η πίεση που δεχόταν στο γυμνάσιο ήταν μεγαλύτερη λόγω της δυσκολίας των δύο σχολείων, το πρωί Hauptschule και το απόγευμα ελληνικό γυμνάσιο. Ενδεχομένως επίσης να είχε επιφορτιστεί και με περισσότερες υποχρεώσεις μέσα στο σπίτι λόγω της μεγαλύτερης ηλικίας.

Στο Λύκειο αναφέρει ότι ήταν καλή μαθήτρια «στο Λύκειο μετά ήμουνα καλή μαθήτρια», δείχνοντας μ' αυτό τον τρόπο ότι στα χρόνια του Γυμνασίου ήταν μέτρια ή κακή μαθήτρια, και αμέσως αιτιολογεί και για ποιο λόγο. Ήθελε να επιστρέψει στην Ελλάδα και ο μόνος τρόπος ο οποίος ήταν σύμφωνος και με τις φιλοδοξίες των γονέων ήταν να επιτύχει στο ελληνικό Πανεπιστήμιο (6/24–7/7). Αυτή την απόφασή της την τονίζει λέγοντας «είχα βάλει πείσμα μέσα μου». Φαίνεται να παίρνει τη ζωή στα χέρια της και να σταματάει πια να διαγράφει μία εξαρτημένη βιογραφική τροχιά και αντίθετα να αναπτύσσει ένα βιογραφικό σχέδιο δράσης (Schütze, 1981).

Παρεμβάλλει ένα υποτιμήμα στην αφήγηση όπου αναφέρει την αντιπάθεια που έχει για τη Γερμανία εξηγώντας ταυτόχρονα ότι αυτό οφείλεται αποκλειστικά στα βιώματα που έχει από την οικογένεια της εκείνη την εποχή. Παρόλο που κατανοεί το λόγο και παρόλο που πέρασαν πια αρκετά χρόνια ακόμη δεν της προκαλεί καμία νοσταλγία το μέρος όπου έζησε τα παιδικά και εφηβικά της χρόνια (6/27–40).

Ενώ εξομολογείται γεγονότα πολύ προσωπικά και καταλυτικά για την πορεία της ζωής της, δε χάνει το χιούμορ της και απευθυνόμενη στη συνεντεύκτρια τη ρωτάει γελώντας αν έχει ξανακούσει τέτοια «πράγματα». Και αμέσως συνεχίζει λέγοντας ότι, αν αυτά που διηγήθηκε μέχρι τότε ήταν για γέλια, προφανώς εννοώντας ότι ήταν τόσο απίστευτα, στη συνέχεια αυτά που θα εξιστορούσε θα ήταν για κλάματα. Βέβαια και τα συνεχή γέλια της Έλλης δείχνουν ένα τρόπο να ξεπεράσει τα γεγονότα διακωμωδώντας τα, αλλά και ταυτόχρονα εκφράζουν μία πίκρα που παραμένει έστω και μετά από τόσα χρόνια. Επανέρχεται στη ροή της αφήγησης και ξεκινάει να μιλήσει πάλι για το κλίμα που επικρατούσε στο σπίτι της. Ενθουμούμενη όμως προφανώς το θέμα της αφήγησης, αναφέρεται στη γλώσσα και δεν ολοκληρώνει αυτό που είχε ξεκινήσει να αφηγηθεί

παραβιάζοντας έτσι μία από τις θεμελιώδεις αρχές της αφήγησης, την υποχρέωση της ολοκλήρωσης της μορφής ενός γεγονότος (Schütze 1984, 1987). Δεν μπορεί να θεωρηθεί σ' αυτό το σημείο ότι προσπαθεί να αποκρύψει κάτι και γι' αυτό αλλάζει θέμα, διότι ήδη αισθάνεται μία οικειότητα απέναντι στη συνεντεύκτρια και, ενώ της απευθυνόταν στον πληθυντικό (1/19) στην αρχή της συνέντευξης, τώρα της μιλάει στον ενικό (7/9).

Κυρίαρχη γλώσσα της μέχρι που πήγε και στο Λύκειο ήταν η γερμανική και λόγω σχολείου και λόγω συναναστροφής με τις Γιουγκοσλάβες φίλες της με τις οποίες χρησιμοποιούσε αυτή τη γλώσσα. Αξιολογώντας εκ των υστέρων πιστεύει ότι «αυτό βέβαια μεγάλο κακό ας πούμε δε – δε μου έκανε καλό-». Θεωρεί ότι κακώς έμαθε τόσο καλά γερμανικά. Το μόνο «όφελος» που είχε ήταν ότι της στάθηκαν εμπόδιο στη συνέχεια της σχολικής / πανεπιστημιακής πορείας. Είναι πολύ πιθανόν ότι ποτέ δεν αξιοποιήθηκε αυτή η γνώση που έφερε μαζί της (βλ. Cummins, 1999). Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι, ενώ στο σπίτι μιλούσαν την ελληνική, ενώ παρακολουθούσε παράλληλα απογευματινό ελληνικό σχολείο και προφανώς διάβαζε και αρκετά ελληνικά προκειμένου να προετοιμαστεί για το ελληνικό σχολείο, δε θεωρεί τον εαυτό της ισορροπημένο δίγλωσσο, αλλά θεωρεί ότι κυρίαρχη γλώσσα της ήταν η γερμανική, γεγονός που το αντιλήφθηκε ξεκινώντας το κανονικό πρωινό ελληνικό Λύκειο. Η ίδια το αποδίδει ότι δεν είχε συναναστροφές με φίλες Ελληνίδες, ίσως να υπήρχε πρόβλημα και στον επικοινωνιακό λόγο. Αλλά σίγουρα παρακολουθώντας το κανονικό γερμανικό σχολείο και μερικές ώρες απογευματινό ελληνικό, είχε ως αποτέλεσμα να αναπτύσσει τον ακαδημαϊκό λόγο, στα γερμανικά και να μη συμβαίνει το αντίστοιχο και στα ελληνικά (7/20– 8/1).

Στο Λύκειο αποκτάει μία φίλη Ελληνίδα και βοηθώντας η μία την άλλη προσπαθούν να αναπτύξουν τη γλώσσα τους, με το να μιλάνε περισσότερο ελληνικά. Αισθάνεται μ' αυτή τη φίλη «καλά γιατί ήταν Ελληνίδα». Πιθανόν είναι ότι το όμοιο πολιτισμικό υπόβαθρο, οι όμοιες βιογραφικές πορείες, οι όμοιες εμπειρίες καθώς και η επικοινωνία και στην ίδια γλώσσα (μεικτός κώδικας) «βέβαια μιλούσαμε και γερμανικά», δημιούργησαν το υπόβαθρο για μία δυνατή φιλία «ήτανε πραγματική φίλη». Επιτέλους ένα άτομο την κατανοούσε απόλυτα στις ανάγκες και στις αγωνίες της και προσπαθούσε και να τη βοηθήσει. Εδώ αναφέρει ότι «έτσι ξεκίνησε η γλωσσική μου καλλιέργεια ας το



πω έτσι η ελληνική- η καλή ας πούμε-», δηλαδή η ανάπτυξη της γλώσσας οφείλεται στη συνεργατική μάθηση με τη φίλη και όταν αναφέρεται στην «καλή γλώσσα» εννοεί την ακαδημαϊκή γλώσσα του σχολείου, γιατί προφανώς αυτή ήταν που χρειαζόταν για να αντεπεξέλθει στις υποχρεώσεις του σχολείου. Δεν αναφέρει καμία ιδιαίτερη μέριμνα εκ μέρους του προγράμματος διδασκαλίας, όσον αφορά την ανάπτυξη της γλώσσας.

Παράλληλα η στρατηγική που αναπτύσσει είναι να διαβάζει απομονωμένη, σ' ένα δωμάτιο – σοφίτα που της παραχώρησαν οι γονείς της γι' αυτό το λόγο, ώστε να μην αποσπούν την προσοχή της οι μικρότερες αδερφές της. Δηλαδή προσπαθεί με τη βοήθεια της φίλης της να αναπτύξει τον επικοινωνιακό ή και τον ακαδημαϊκό λόγο «τη βοηθούσα με βοηθούσε στα μαθήματα» και παράλληλα με το συνεχές και εντατικό διάβασμα να αναπτύξει τον ακαδημαϊκό λόγο, ουσιαστικά το λεξιλόγιο που της έλειπε στην ελληνική γλώσσα, διότι δεν αισθανόταν ότι υστερεί στη γερμανική (8/2–8/36).

Όλη η προσπάθειά της επισκιαζόταν από το άσχημο κλίμα μέσα στο σπίτι γενικά, αλλά και την κακή σχέση μεταξύ των γονέων. Αυτό το ομολογεί για πρώτη φορά προφανώς παρασυρμένη από τις υποχρεώσεις της αφήγησης (Schütze 1984, 1987), όπου αισθάνεται την υποχρέωση να ολοκληρώσει την αφήγηση σχετικά με το τι επικρατούσε μέσα στο σπίτι. Ενώ αναφερόταν προηγουμένως μόνο στη σχέση τη δική της με τους γονείς της και κυρίως με τη μητέρα της, τώρα εισάγει ένα νέο στοιχείο, το οποίο δίνει τη γενικότερη κατάσταση μέσα στο σπίτι. Η Έλλη λυπόταν τον πατέρα της «και είχα βέβαια και μια αδυναμία στον πατέρα μου». Επιβεβαιώνεται η υπόθεση που κάναμε προηγουμένως ότι η μητέρα είναι η δυνατή στην οικογένεια και ο πατέρας απλώς δέχεται τις επιθέσεις της «η μάνα μου εκτός που ξεσπούσε και σε μας ξεσπούσε και στον πατέρα μου» (8/37–9/2). Σ' αυτό το σημείο αυτοχαρακτηρίζεται η Έλλη λέγοντας ότι είναι ευαίσθητη και, επειδή την ενοχλούσαν όλα αυτά απομονωνόταν για διάβασμα. Όμως ομολογεί ότι δε μπορούσε να λειτουργήσει ξεχνώντας την ένταση μέσα στο σπίτι και να συγκεντρωθεί στο διάβασμα, αναφερόμενη ξανά στον εαυτό της και αυτοχαρακτηριζόμενη ως άνθρωπος που λυπάται και συμπάσχει. Προχωράει σε αξιολόγηση για το ότι ήταν μέτρια μαθήτρια, επειδή ακριβώς της έλειπε η ηρεμία στο σπίτι (9/3–9/14).

Επανέρχεται στη διήγησή της σχετικά με το σχολείο μετά από την παρένθεση που είχε κάνει από το σημείο (8/19–9/14) όπου αναφέρθηκε στο κλίμα του σπιτιού και τη

στρατηγική απομόνωσής της από τους καυγάδες, καθώς και στα στοιχεία του χαρακτήρα της, κοινωνική (8/20), ευαίσθητη (9/3), άνθρωπος που λυπάται (9/11) και αναφέρει ότι στο Λύκειο υπήρξε μέτρια μαθήτρια. Αυτό ανατράπηκε στη τρίτη λυκείου και έφερε ως συγκεκριμένο παράδειγμα τις επιδόσεις της σε μάθημα στο οποίο ενώ κινδύνευε να μείνει μεταξισταστέα, κατόρθωσε μετά από σκληρό διάβασμα να γράψει δεκαοκτώ. Εξηγεί ότι, ενώ είχε ικανότητες δε μπορούσε να αφοσιωθεί στη μελέτη λόγω των προβλημάτων στο σπίτι (9/15–9/33). Αναφέρεται στη συνέχεια στους προβληματισμούς που είχε για το πώς θα ξεφύγει από αυτήν την κατάσταση και η λύση που βρήκε ήταν να περάσει στην Ελλάδα στο Πανεπιστήμιο. Η Ελλάδα για την Έλλη ήταν πάντα ο ονειρικός τόπος της ξεγνοιασιάς και των διακοπών και επιθυμούσε βαθύτατα να βρεθεί στην Ελλάδα και μάλιστα σ' ένα παραθαλάσσιο τόπο. Αυτή της την επιθυμία τη σκάλισε πάνω στην πόρτα του δωματίου όπου διάβαζε, με τη μορφή ενός μικρού караβιού, το οποίο ακόμη το βλέπει, όταν επισκέπτεται τους γονείς της κι είναι το μικρό της μυστικό «εντάξει δεν λέω τίποτα σε κανέναν» (9/34–10/9).

Συνεχίζει χρονολογικά με την προετοιμασία της για τις πανελλήνιες εξετάσεις. Το καλοκαίρι μετά το Λύκειο ήρθε στην ελληνική πόλη Y όπου είχαν ιδιόκτητο σπίτι και παρακολούθησε φροντιστήριο. Ο τρόπος που χρησιμοποίησε για να μελετήσει τα μαθήματά της ήταν να τα αποστηθίζει, κατόπιν και των συμβουλών που άκουσε από δω και από κει «παπαγαλία αλλιώς δεν θα σε περάσουν». Οι δυσκολίες στην ελληνική γλώσσα καθώς και η συμβουλή που της δόθηκε είχαν ως αποτέλεσμα να σκεφτεί «αφού δεν ξέρω και καλά ελληνικά μπας και τα μπερδέψω τα δικά μου λόγια και – κάτσε λοιπόν μάθε τα παπαγαλία (10/29). Μ' αυτόν τον τρόπο κατόρθωσε και πέρασε και μάλιστα στη πόλη X «που έχει καράβια και θάλασσα», οπότε ολοκλήρωσε με τον καλύτερο τρόπο το βιογραφικό σχέδιο δράσης που είχε αναπτύξει.

Κάνει στη συνέχεια μία αξιολόγηση σχετικά με την επιλογή της σχολής, η οποία προέκυψε τυχαία και μάλιστα δεν ήταν καθόλου της προτίμησής της. Απλώς την έβαλε στο μηχανογραφικό για να μην μείνει έξω από το Πανεπιστήμιο και όπως τονίζει για μία ακόμη φορά για να πραγματοποιήσει την επιθυμία των γονέων της «να πηγαίνουν στο καφενείο με το κεφάλι ψηλά». Ακόμη και το γεγονός ότι δεν πέρασε σε μία σχολή με υψηλότερη βαθμολογία το αποδίδει στο ότι δεν είχε την ηρεμία της να διαβάσει έστω και αυτούς τους δύο καλοκαιρινούς μήνες που παρακολουθούσε φροντιστήριο. Τον πρώτο

μήνα έμεναν μαζί της και οι γονείς της, ενώ το δεύτερο μήνα που ήταν μόνη της μπόρεσε να ηρεμήσει και να μελετήσει «πιο ευχάριστα».

### **Σύνοψη:**

Το τρίτο τμήμα της αφήγησης που αφορά την περίοδο του λυκείου και την προετοιμασία για τις εισαγωγικές εξετάσεις του Πανεπιστημίου, χαρακτηρίζεται από την στροφή που κάνει η Έλλη ουσιαστικά συμφωνώντας με τους γονείς της και θέτει στόχο την εισαγωγή της στο ελληνικό Πανεπιστήμιο. Βεβαίως το κίνητρό της διαφέρει από αυτό των γονέων (ένα καλύτερο μέλλον και κοινωνική καταξίωση). Σκοπός της είναι να μπορέσει να ξεφύγει από το αρνητικό κλίμα του σπιτιού. Αυτό το κλίμα εξακολουθεί να χαρακτηρίζεται από την καταπίεση που δέχεται εκ μέρους των γονέων της όσον αφορά το διάβασμα, από τη στέρηση συναναστροφών και εξόδων, λόγω απαγόρευσης εκ μέρους των γονέων της και από τους συνεχείς καυγάδες των γονέων και κυρίως της μητέρας και των παιδιών. Σ' αυτά προστίθεται το γεγονός ότι, ενώ της μένει τα απογεύματα ελεύθερος χρόνος, λόγω του ότι παρακολουθεί πλέον μόνο το πρωινό ελληνικό Λύκειο, δεν της επιτρέπεται να αξιοποιήσει το χρόνο της με μία εξωσχολική δραστηριότητα, όπως επιθυμεί. Η Ελλάδα είναι ο τόπος που ονειρεύεται να βρεθεί και μαζί με το διάβασμα, που χρησιμοποιεί ως αιτιολογία για να απομονωθεί στη σοφίτα, αποτελούν το αντίβαρο στην καθημερινότητα. Έτσι η Έλλη αρχίζει να αναπτύσσει ένα βιογραφικό σχέδιο δράσης παύοντας να είναι το υποκείμενο που υποφέρει και βάζοντας ως στόχο την εισαγωγή της στο ελληνικό Πανεπιστήμιο.

Σ' αυτό το τμήμα της διήγησης κάνοντας μία αξιολόγηση για τα χρόνια του γερμανικού σχολείου αναφέρεται στο δάσκαλο της που στάθηκε πέρα από ρατσιστικές διακρίσεις και που ανέπτυξε μία σχέση ισότιμη με όλα τα παιδιά της τάξης επαινώντας τα και προτρέποντάς τα. Αυτός ο δάσκαλος δημιούργησε στην τάξη του σχέσεις συνεργατικές, προσθετικές και ενδυνάμωσης οι οποίες «έχουν μεγαλύτερη σημασία για τη μαθητική πρόοδο από την οποιαδήποτε μέθοδο για τη διδασκαλία της Γλώσσας, των Φυσικών Επιστημών ή των Μαθηματικών» (Cummins 1999: 43). Αυτός ο δάσκαλος ήταν ίσως η αιτία που τη στήριξε για παραπέρα μόρφωση και λειτούργησε εξισοροπητικά στη καταπίεση και το αρνητικό κλίμα που βίωνε στο σπίτι «αυτός με βοήθησε πάρα πολύ-

γιατί μου έδινε κουράγιο με παίνευε συνέχεια». Αυτός ο δάσκαλος αποδεχόμενος τις ταυτότητες των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών, τους ώθησε να αισθάνονται αυτοπεποίθηση. Αυτός ο δάσκαλος απέτρεψε να αισθάνονται οι μαθητές ανίκανους τους εαυτούς τους για μόρφωση, κάτι που συμβαίνει κυρίως όταν η γνώση της γλώσσας διδασκαλίας βρίσκεται σε πρώιμο στάδιο ανάπτυξης (Cummins 1999).

Όσον αφορά την γλώσσα, κυρίαρχη ήταν η γερμανική μέχρι που ξεκίνησε το Λύκειο. Σύμφωνα με τη θεωρία του Cummins (1999) για την ανάπτυξη του επικοινωνιακού λόγου χρειάζονται γύρω στα δύο χρόνια, ενώ για την ανάπτυξη του ακαδημαϊκού λόγου, ώστε αυτός να φτάσει στο επίπεδο των μονόγλωσσων, χρειάζονται γύρω στα πέντε χρόνια. Στην περίπτωση της Έλλης η οποία παρακολούθησε από την πρώτη Δημοτικού το γερμανικό σχολείο μέχρι και τα δεκαπέντε της χρόνια, υπάρχει ένα διάστημα εννέα χρόνων. Παράλληλα βέβαια παρακολουθούσε λίγες ώρες το ελληνικό σχολείο τα απογεύματα, όμως φαίνεται κυρίαρχη γλώσσα να είναι τα γερμανικά. Όταν εισέρχεται στο ελληνικό Λύκειο συναισθανόμενη τις ελλείψεις της στην ελληνική γλώσσα, οι στρατηγικές που αναπτύσσει είναι η αλληλοβοήθεια με μία ελληνίδα φίλη της στα μαθήματα καθώς και η εντατική μελέτη και ως ένα βαθμό η αποστήθιση, τουλάχιστον στο τελευταίο δίμηνο πριν τις εισαγωγικές εξετάσεις. Το αποτέλεσμα είναι να κατορθώσει να εισέλθει μέσω των ειδικών εισαγωγικών εξετάσεων στο ελληνικό Πανεπιστήμιο, χωρίς όμως σύμφωνα με τη θεωρία του Cummins (1999) να έχει περάσει το ελάχιστο διάστημα (των πέντε χρόνων) για να αναπτύξει πλήρως την ακαδημαϊκή της γλώσσα.

Η σχολή στην οποία εισάγεται δεν έχει ιδιαίτερα υψηλή βαθμολογία και με το σύστημα των ειδικών εξετάσεων γίνεται ακόμη πιο εύκολη η πρόσβαση της. Αναζητεί τις ευθύνες στην κακή σχέση που είχε με τους γονείς της και πιστεύει ότι αν είχε πιο ήρεμο οικογενειακό περιβάλλον θα είχε και περισσότερες πιθανότητες να εισαχθεί σε μία υψηλόβαθμη σχολή. Ακόμη και σήμερα που εργάζεται πλέον ως Νηπιαγωγός δεν είναι ευτυχισμένη.

Αξιοσημείωτο είναι ότι στο τμήμα III της αφήγησης αναφερόμενη στον εαυτό της αυτοχαρακτηρίζεται ως ευαίσθητη, κοινωνική και άνθρωπος που λυπάται.

Είναι επίσης πολύ σημαντικό να προσεχθεί στο τμήμα III, ότι θεωρεί ακόμη και σήμερα πως η γερμανική γλώσσα της στάθηκε εμπόδιο στις σπουδές της. Το πιθανότερο είναι

ότι η γερμανική γλώσσα και η γερμανική κουλτούρα που ως ένα βαθμό υιοθέτησε, δε θεωρήθηκε σε καμία βαθμίδα της ελληνικής εκπαίδευσης ως ένα υπάρχον δυναμικό πάνω στο οποίο μπορούσε κανείς να προσθέσει και της μεταδόθηκε η εντύπωση ότι κουβαλούσε μαζί της άχρηστη γνώση. Άλλωστε δεν είναι τυχαίο ότι δεν αναφέρεται σε καμία προσπάθεια είτε εκ μέρους κάποιου καθηγητή είτε μέσω του σχολικού προγράμματος για ενδυνάμωση της ταυτότητάς της (βλ. Cummins, 1999). Αυτό έρχεται σε αντίθεση με το δάσκαλο του γερμανικού Δημοτικού σχολείου, τον οποίο ακόμη και σήμερα θυμάται με ευγνωμοσύνη. Ενώ στο Δημοτικό, στάθηκε αυτός ο δάσκαλος αιτία να τη στρέψει προς τη μόρφωση, στην περαιτέρω πορεία της κυρίως σε ό,τι αφορά το Λύκειο η αιτία πρέπει να αναζητηθεί στη φιλία με τη συμμαθήτριά της και στην αλληλοϋποστήριξη, καθώς και στην προσπάθεια που καταβάλλει να πάρει τη ζωή της στα χέρια της και να ξεφύγει από το καταπιεστικό οικογενειακό περιβάλλον, οπότε μόνη διέξοδος που είναι ορατή και εφικτή είναι η εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

#### **Τμήμα IV: Τα πανεπιστημιακά χρόνια**

**A Ε μπήκαμε στο Πανεπιστήμιο –**

**λίγο δύσκολα τα πράγματα γιατί η γλώσσα μας ήταν -**

**δεν μπορούσαμε να μιλήσουμε καλά Ελληνικά όχι μάλλον --**

**σκεφτόμασταν ξέραμε τι θέλαμε να πούμε**

**αλλά δεν μπορούσαμε να εκφραστούμε σωστά –**

**εγώ δυσκολεύτηκα πολύ –**

**αφού σε μια πρόταση έλεγα τις περισσότερες λέξεις στα γερμανικά –**

**και κανά δυο τρεις στα ελληνικά ας πούμε**

**Σ Ουχμ**

**A Ήταν τον καιρό εκείνο που –**

**ε μετά ήρθα στην Ελλάδα Σεπτέμβριο Οκτώβρη Νοέμβριο**

**γνώρισα τον Β. (...) --**

Σ Ουχμ

Α από τη Γερμανία και κείνος –

γνώρισα τον Β. –

ε όχι δεν είχα σκοπό ας πούμε που λένε –

καμιά φορά λένε ότι τα παιδιά που δεν έχουνε ελευθερία

που είναι κλεισμένα ας πούμε

(13) πάνε όταν βρίσκουν ευκαιρίες ---

Σ Ουχμ

Α ανοίγονται ας πούμε--

και πάνε και γλεντάνε σε μπαρ και σε τέτοια –

δεν ήμουν τέτοιος άνθρωπος .

Απλά ίσα ίσα γνώρισα και μια φίλη μου

μια κοπέλα στο Πανεπιστήμιο γίναμε φίλες –

ε βγαίναμε και εμείς σαν κοπέλες έξω –

διαβάζαμε πηγαίναμε στη σχολή-

μετά από τα μαθήματα πηγαίναμε για κανένα καφέ -

και έτσι σιγά σιγά άρχισα και ανοίχτηκα λιγάκι –

αλλά ντρεπόμουνα θυμάμαι ότι κυριαρχούσε μια ντροπή μέσα μου ας πούμε –

ντρεπόμουνα ας πούμε –

όταν πήγαινα να πιω καφέ γιατί δεν τα έκανα παλιά αυτά τα πράγματα αισθανόμουν

ότι ήμουν το επίκεντρο στην καφετέρια –

δηλαδή είχα ένα κόμπλεξ.

Σ Ουχμ

Α Γιατί δεν τα είχα ζήσει αυτά παλιά και μου 'ρθαν όλα απότομα –

μετά γνώρισα και τον Β. –

εντελώς τυχαία στο Πανεπιστήμιο και αυτόν

Σ Ουχμ

Α και αρχίσαμε και μιλούσαμε μαζί Γερμανικά –  
γερμανικά και Ελληνικά  
και έβλεπα ότι και εκείνος είχε δυσκολίες –  
πιο πολλά Γερμανικά σε μια πρόταση παρά σε ελληνι – ελληνικές λέξεις ας πούμε  
καιεε μετά είχα και τους γονείς μου που μ' άκουγαν βέβαια -  
εντάξει είχα κρύψει το δεσμό αυτό –  
γιατί φοβόμουν πάρα πολύ που -- να τόσα είχαν γίνει –  
αλίμονο αν μάθαιναν κάτι τέτοιο –  
τους το άφηνα τους το άφηνα εντάξει δεν έλεγα τίποτα –  
ε ήμουν ας πούμε ένα παιδί που – δεν έκανα κακά πράγματα άσχημα –  
να ασχοληθώ με ναρκωτικά με οτιδήποτε  
να ξεφύγω από την από την πραγματικότητα ας πούμε –  
ήμουν ένας σοβαρός χαρακτήρας όπως και παλιά ας πούμε –  
και αισθανόμουν ότι εκείνο τον καιρό ανοιγόμουν σιγά σιγά.

Σ Ουχμ

Α Η προσωπικότητά μου και ο χαρακτήρας μου σιγά σιγά –  
έβλεπα και τον Β. που είχε πιο πολύ θάρρος –  
γιατί αυτός είχε ζήσει διαφορετικά στη Γερμανία έκανε παρέες έβγαινε έξω – ήταν  
πιο ανοιχτός χαρακτήρας –  
και με βοήθησε πάρα πολύ αυτό –  
μια έβλεπα πως συμπεριφερόταν ε πως μιλούσε και μου 'κανε καλό αυτό –  
(14) και έτσι σιγά σιγά ανοίχτηκα και εγώ  
και βέβαια δύσκολα χρόνια γιατί ήταν και τα μαθήματα λίγο δύσκολα –  
ε βέβαια έβλεπα κάποια παιδιά πουου –  
ε μιλούσαν πιο καλά από μένα  
και εγώ φοβόμουν να διαβάσω φοβόμουν να δώσω μαθήματα

γιατί είχα την εντύπωση ότι δεν θα περάσω με καμία κυβέρνη –  
με τίποτα ας πούμε –  
ε – στενοχωριόμουν πολλές φορές –  
ε πέρασε και από το μυαλό μου κάποια στιγμή να – τσα – παρατήσω  
γιατί ένιωθα έτσι μεγάλη πίεση όσον αφορά τη γλώσσα –  
ε- ήθελε πάλι πολύ διάβασμα πολύ πίεση –  
αλλά δεν το έβαλα κάτω όμως –  
γιατί θυμάμαι που ε – μετά αργότερα  
που πέρασε και η αδερφή μου στη Y (ελληνική πόλη)  
στις πανελλήνιες είχε κατέβει ο μπαμπάς μου η μαμά μου να την τακτοποιήσουν και  
όλα αυτά –  
και εγώ αισθανόμουν άσχημα –  
λέω ρε μπαμπά ρε μαμά γιατί σε μένα –  
εγώ ας πούμε στη X (ελληνική πόλη)  
είχα έρθει με μια θεία μου τότες –

Σ Ουχμ

Α έκατσε δύο μέρες – μ' άφησε και έφυγε

Σ Ουχμ

Α σ' ένα περιβάλλον ξένο τώρα –  
εντάξει γνώριζα ευτυχώς τους X. – ήταν – παλιός φίλος  
αλλά ήταν όσο να 'ναι άγνωστοι για μένα  
πρώτη φορά τους έβλεπα σ' ένα περιβάλλον –  
και αισθανόμουν κάποια ζήλια μέσα μου

Σ Ουχμ

Α και έλεγα γιατί ρε μπαμπά την I. (η αδερφή της) τη μικρούλα ας πούμε



τη φέρεστε έτσι –  
την Ι. σου ας πούμε που ήρθε στη Υ ( ελληνική πόλη) να τη –  
να τη βοηθήσετε το ένα το άλλο ας πούμε  
και εγώ αισθανόμουν μειονεκτικά λέω εμένα γιατί;  
εγώ δεν είμαι παιδί σας;  
δε φτάνει που μου φερόντουσαν τόσα χρόνια -- καταπιεστικά ας πούμε –  
άσχημα – όχι άσχημα με την κακή έννοια άσχημα –  
και στενοχωριόμουν και θυμάμαι τα λόγια του μπαμπά – μου  
που μου 'πε – και αυτό μου 'δωσε και θάρρος

Σ Ουχι

Α που έκατσα και διάβαζα στο σπίτι

(15) Σ Ουχι

Α και προσπάθησα---  
μου λέει Έλλη λέει για σένα εγώ προσωπικά δεν στενοχωριέμαι λέει -  
και δεν έκανα αυτά που έκανα στην αδερφή σου -  
γιατί είσαι λέει δυνατός χαρακτήρας  
και ξέρω ότι τα βγάζεις πέρα μόνη σου.

Σ Ουχι

Α Και θυμάμαι συγκεκριμένα αυτά τα λόγια του –  
γιατί μ' έβλεπε παρόλο που ήμουν κλεισμένη στο σπίτι  
ότι ήμουνα αντιδραστικά – ήμουνα είχα μια δύναμη μέσα μου  
που παρόλο που το περιβάλλον ήταν έτσι  
εγώ τα κατάφερα ας πούμε δεν έδινα

Σ Ουχι

Α τα έβαζα όλα μέσα μου βασικά –  
δεν τα έδειχνα στους άλλους –  
για να φανώ δυνατή --- .

Σ Τσιγάρο;

Α /Έχω τα δικά μου / ((γέλια))  
καιεε ακόμα και σήμερα νιώθω αυτό το συναίσθημα ας πούμε  
ότι όχι για να παινευτώ ας πούμε –  
ότι είμαι δυναμικό παιδί ας πούμε – κοπέλα ας πούμε –  
γιατί όλα έχουνε πέσει και σήμερα που έχω παντρευτεί πάνω μου  
δηλαδή δεν έχω κανέναν εδώ που είμαι –  
εγώ μεγάλωσα το μωρό μόνη μου – με – με δυσκολίες –  
με ένα σωρό ας πούμε που – δεν ένιωσα κάποια βοήθεια από τους γονείς μου –  
ας πούμε βλέπω πολλά παιδιά στη Χ τα ζηλεύω πράγματι --  
που άφησες το παιδί σου ας πούμε; λέει στη μάνα μου τώρα –  
αχ θα πάω να φάω σήμερα Κυριακή στη μάνα μου –  
εγώ όλα αυτά δεν τα έχω ζήσει – δεν τα έχω

Σ Ουχμ

Α δηλαδή αν δεν μαγειρέψω δεν θα φάω –  
δηλαδή πολύ δύσκολα πράγματα ακόμα –  
τέλος πάντων όμως – επειδή εντάξει ήμουνα δυνατή  
πιστεύω γι' αυτό τα κατάφερα κιόλας –  
ε πέρασα το λύκ – το παν – ε ήρθα εδώ στο Πανεπιστήμιο –  
προσπάθησα – τα 'βγαλα πέρα μόνη μου –  
έβλεπα πως διάβαζαν τ' άλλα παιδιά –  
προσπαθούσα και εγώ να διαβάσω με τον ίδιο τρόπο  
και σιγά σιγά έβλεπα ότι και η γλώσσα μου κυλούσε μόνη της

Σ Ουχμ

(16) Α δηλαδή άρχισα να μιλάω πιο πολλά ελληνικά –  
και σιγά σιγά ν’ αρθρώνω και λέξεις σωστά -- πιο καλά –

Σ Ουχμ

Α πιο εύκολα μου βγαίνανε –  
γιατί; γιατί είχα σχέσεις με – ήμουνα στην Ελλάδα βασικά στην πατρίδα μου  
που όπου και να πήγαινα άκουγα Ελληνικά μόνο –  
τα παιδιά όλα ελληνάκια μες στην τάξη – στο Πανεπιστήμιο –  
τα βιβλία όλα στα ελληνικά γραμμένα.

Σ Ουχμ

Α Παίρναμε και κανένα περιοδικό –  
διαβάζαμε όλα αυτά –  
μας βοηθούσανε πάρα πολύ αυτό –  
και έτσι είδα μεγάλη διαφορά στη γλώσσα μου.

Σ Ουχμ

Α Βέβαια χάρηκα πολύ γιατί ένιωσα και εγώ ότι –  
είμαι πια αξίζω να ’μαι στην Ελλάδα –  
όχι ας πούμε να με κοροϊδεύουν να –  
γιατί στην αρχή με –  
ας πούμε είχα την αίσθηση ότι με κοροϊδευαν ας πούμε  
επειδή δεν ήξερα να μιλήσω καλά –  
και – και με τον καιρό όμως μετάαα καλύτερευε η γλώσσα μου γενικώς –  
και σκεφτόμουν και καλύτερα ας πούμε – εε τελείωσα –

τόρα τι άλλο να πω στο Πανεπιστήμιο εκεί μέσα;  
πέρασα τα μαθήματα

Σ Ουχμ

Α προσπάθησα –  
ε και σιγά σιγά έβλεπα ότι ανοιγόμουνα κιόλας –  
δηλαδή έκανα παρέες βγαίναμε έξω – διασκεδάσαμε –  
και μου 'κανε καλό – πολύ καλό –  
δηλαδή που δεν τα είχα ζήσει παλιά –  
αλλά δεν ήμουν χαρακτήρας που ξέδινα – να πω ότι – ήμουνα συγκρατημένη –  
ήξερα τι έπρεπε να κάνω και τι δεν έπρεπε –  
γιατί μου λέγανε παλιά –  
είχα ακούσει ας πούμε ότι τέτοια παιδιά συνήθως ξεδίνουνε και σκ –  
ε κάνουν άλλα διάφορα πράγματα που δεν πρέπει να κάνουν ας πούμε Έλλη

Σ Ουχμ

Α Ήμουν συγκρατημένη και δυναμική πάλι σ' αυτό έκανα σταθερά πράγματα –  
αυτά που έπρεπε να κάνω –  
απλά η διαφορά ότι λίγο έβγαίνα λίγο με παρέες έξωοο –  
(17) και μου 'κανε καλό – μεγάλο καλό –  
και έτσι σιγά σιγά τα κατάφερα πήρα πτυχίο –  
εεμ – κάναμε και πολλές παρέες εδώ  
γιατί – εγώ ήμουν κοινωνικός άνθρωπος και είμαι ας πούμε –  
μου αρέσουνε οι παρέες –  
οι σχέσεις να έχω με άλλες οικογένειες – με άλλες φι – με άλλα άτομα ας πούμε – και  
το πιο καλό όμως απ' όλα που μου 'κανε –  
τελείωσα μεν –  
βέβαια ήμουνα εντάξει προσπάθησα

## Σ Ουχμ

**Α η γλώσσα μου είχε καλύτερεύσει μια χαρά  
και έτσι και κατάφερα και τα – και πήρα το πτυχίο –  
κουράστηκα λίγο με τη γλώσσα αλλά τα κατάφερα τελικά .  
( 12 / 27 – 17 / 13 )**

Με τον πληθυντικό που χρησιμοποιεί «μπήκαμε», «η γλώσσα μας», «δεν μπορούσαμε» κλπ. προσπαθώντας να ξεκινήσει να διηγείται τα πανεπιστημιακά της χρόνια η Έλλη γενικεύει, δηλαδή πιστεύει ότι ό,τι ισχύει για την ίδια ισχύει και για τους άλλους δίγλωσσους παλιννοστούντες φοιτητές. Δεν περιγράφει ούτε τις πρώτες μέρες στη νέα πόλη, ούτε την εντύπωση από το χώρο του Πανεπιστημίου, αλλά ξεκινάει κατευθείαν με το κυρίως πρόβλημα που αντιμετώπιζε, την έλλειψη δηλαδή αναπτυγμένης γλωσσικής ικανότητας, τόσο επικοινωνιακής όσο και ακαδημαϊκής «Ε μπήκαμε στο Πανεπιστήμιο- λίγο δύσκολα τα πράγματα γιατί η γλώσσα μας ήταν --- δεν μπορούσαμε να μιλήσουμε καλά Ελληνικά όχι μάλλον- σκεφτόμασταν ξέραμε τι θέλαμε να πούμε αλλά δεν μπορούσαμε να εκφραστούμε σωστά-» (12/26 –12/31). Στη συνέχεια προσπερνώντας το πρώτο τρίμηνο αναφέρεται στο σημείο που γνωρίζει το Β. Ότι κι ο Β. είναι «από τη Γερμανία και κείνος-», σημαίνει ότι βρίσκει έναν άνθρωπο με κοινές εμπειρίες και ο οποίος μιλάει την ίδια γλώσσα. Αυτή η γλώσσα χαρακτηρίζεται από τη Έλλη ως εξής: «σε μια πρόταση έλεγα τις περισσότερες λέξεις στα γερμανικά – και κανά δύο τρεις στα ελληνικά ας πούμε» (12/33 –34). Η αλλαγή κώδικα (code – switching ), στην οποία αναφέρεται η Έλλη μέσα στην πρόταση (intrasentential) είναι σύμφωνα με τον Poplack 1980 (στο Beardsmore, 1991) κάτι που μπορεί να χρησιμοποιηθεί μόνο από τους πιο ικανούς δίγλωσσους, διότι εμπεριέχει το μεγαλύτερο συντακτικό ρίσκο. Με αυτή την έννοια η Έλλη γνωρίζει πολύ καλά τις δομές στις δύο γλώσσες στερείται όμως του λεξιλογίου. Ένα στοιχείο που τη δένει με τον Β. είναι και ο κοινός κώδικας επικοινωνίας. Σύμφωνα με τον Gumperz 1976 (στο Beardsmore, 1991) η αλλαγή στη γλώσσα της μειονότητας, στην προκειμένη περίπτωση στη γλώσσα που χρησιμοποιούν οι δίγλωσσοι από τη Γερμανία, σηματοδοτεί την αλληλεγγύη της ομάδας, το συμβολικό διαχωρισμό

μεταξύ του «εμείς» και του «αυτοί». Σύμφωνα δε με τον Baker (1993), αυτή η αλλαγή κώδικα χαλαρώνει την πίεση σε μια συζήτηση και ξεπερνά εθνικά και κοινωνικά όρια.

Στη συνέχεια η Έλλη περνάει σε αιτιολόγηση και προσπαθεί να εξηγήσει δείχνοντας ταυτόχρονα τους ηθικούς φραγμούς που έχει, ότι δεν ήταν επιδίωξή της μετά την καταπίεση που δέχτηκε, καθώς και τους περιορισμούς στο σπίτι να γλεντήσει, να ξενουχτήσει «και τέτοια». Αντίθετα μάλιστα δυσκολευόταν να αισθανθεί άνετα ακόμη και σε μία καφετέρια.. Η παρέα που δημιούργησε σ' αυτό το πρώτο τρίμηνο ήταν μία φίλη, χωρίς να αναφερθεί σε λεπτομέρειες, όσον αφορά αυτή τη σχέση (12/ 42 –13/ 18).

Μετά την παρεμβολή που κάνει με σκοπό να αιτιολογήσει τη στάση της όσον αφορά το δεσμό που δημιούργησε, επανέρχεται στη γνωριμία με το Β. και θεωρεί ότι καθοριστικοί παράγοντες που συνέβαλαν στη σύναψη αυτής της σχέσης ήταν η επικοινωνία στην ίδια γλώσσα και οι κοινές δυσκολίες που αντιμετώπιζαν (13/18–25). Ο Β. παίρνει τη θέση που είχε η φίλη της Έλλης στη διάρκεια του λυκείου.

Επιστρέφει ξανά στο ότι φοβόταν να αποκαλύψει το δεσμό της στους γονείς της, γιατί «--να τόσα είχαν γίνει- αλίμονο αν μάθαιναν κάτι τέτοιο--». Εδώ προφανώς δεν εννοεί ότι είχε να αποκρύψει συγκεκριμένα κάτι αρνητικό, αλλά ενδεχομένως αναφέρεται σε ιστορίες που της διηγήθηκαν οι γονείς της για συμπεριφορές άλλων φοιτητριών στο πλαίσιο της νουθεσίας. Νιώθει ενοχές σχετικά με το δεσμό που δημιούργησε και στη συνέχεια σπεύδει να δικαιολογηθεί λέγοντας «δεν έκανα κακά πράγματα άσχημα- να ασχοληθώ με ναρκωτικά με οτιδήποτε». Μ' αυτό τον τρόπο βάζει στην ίδια ζυγαριά τη δημιουργία μιας σχέσης και τη χρήση ναρκωτικών, ξεχωρίζοντας βέβαια τη βαρύτητα. Ίσως οι συμβουλές των γονέων της να αναφερόνταν σ' αυτούς τους δύο τομείς (13/26–33).

Ακολουθεί μία αξιολόγηση όσον αφορά την αλλαγή που συντελείται στο χαρακτήρα της (13/35–14 /1) με την καταλυτική επίδραση του Β..

Ξαναπιάνει το νήμα της αφήγησης σχετικά με τον πρώτο καιρό στο Πανεπιστήμιο και αναφέρει ότι τον πρώτο καιρό φοβόταν ακόμη και την προσπάθεια «και γω φοβόμουνα να διαβάσω φοβόμουνα να δώσω μαθήματα». Θεωρούσε ότι ήταν αδύνατον να καταφέρει να περάσει μάθημα σε σημείο που σκεφτόταν να τα παρατήσει «γιατί ένιωθα έτσι μεγάλη πίεση όσον αφορά τη γλώσσα--». Η αναστατωμένη φωνή της και τα συρσίματα και κομπιάσματα σ' αυτό το σημείο δείχνουν ακόμη και μετά από τόσο καιρό

την ένταση και το αδιέξοδο της εποχής εκείνης. Σημαντικό είναι να επισημανθεί το σημείο (14/3–4) όπου συγκρίνει τον εαυτό της με τους συμφοιτητές της «ε βέβαια έβλεπα κάποια παιδιά πουου- ε μιλούσαν πιο καλά από μένα-». Δε διευκρινίζεται αν αναφέρεται σε δίγλωσσους ή σε φοιτητές που είχαν κυρίαρχη γλώσσα την ελληνική. Το πιο πιθανό είναι ότι πρόκειται για τη δεύτερη περίπτωση, διότι πουθενά δεν έχει αναφέρει ότι έκανε παρέα με άλλους παλινοστούντες φοιτητές (με εξαίρεση τον Β.). Ανταγωνίζεται αυτά τα παιδιά και μετά την πρώτη απογοήτευση, όπου σκέφτεται να τα παρατήσει καταφεύγει στην εντατική μελέτη, στρατηγική που εφάρμοσε με επιτυχία και στο παρελθόν «ήθελε πάλι πολύ διάβασμα πολύ πίεση».

Στη συνέχεια παρεμβάλλει ένα υποτίμημα στην αφήγηση (14/13–15/6) όπου συγκρίνει τις συνθήκες εγκατάστασης στο χώρο σπουδών της αδερφής της με την ίδια. Ενώ οι γονείς της συμμετείχαν ενεργά για «να τακτοποιήσουν» την δεύτερη αδερφή της, η ίδια ήρθε στην πόλη που θα σπούδαζε με μία θεία της, η οποία παρέμεινε μόνο δύο μέρες. Εκτός από κάποιους οικογενειακούς φίλους των γονέων της που προσωπικά δε γνώριζε, δεν είχε άλλους γνωστούς. Αυτοί οι φίλοι δεν την βοήθησαν σε πρακτικά θέματα και έπρεπε να προσπαθήσει να τα ρυθμίσει μόνη της. Η σύγκριση με την αδερφή της δημιούργησε αισθήματα ζήλιας που τα ομολόγησε έμμεσα στον πατέρα της. Η αιτιολογία του πατέρα, αφού παραδέχτηκε ότι πράγματι «δεν έκανα αυτά που έκανα στην αδερφή σου», ήταν ότι η Έλλη είναι «δυνατός χαρακτήρας» και «τα βγάζει πέρα». Αυτή η άνιση μεταχείριση των γονέων έναντι των δύο αδερφών, ενώ γίνεται αντιληπτή από την Έλλη και προκαλεί την αντίδρασή της, έχει ως αποτέλεσμα να ξεπερνιέται με μία επιφανειακή δικαιολογία του πατέρα και να δίνει επιπλέον και δύναμη στη Έλλη (14/39) να συνεχίσει να προσπαθεί μόνη της, σ' ό,τι χρειάζεται να αντιμετωπίσει (14/13–15/6). Αξιοσημείωτο είναι ότι στη συνέχεια προσπαθώντας να αξιολογήσει και να χαρακτηρίσει τον εαυτό της, αναφέρει ότι η δύναμη που έδειχνε ήταν μόνο επιφανειακή. Ήταν ίσως ο τρόπος να κρύβει τον ευάλωτο και πληγωμένο εαυτό της με μία διαφορετική εικόνα προς τα έξω, τόσο πειστική που ακόμη και οι γονείς την αποδέχονταν (15/8–16).

Η αναστάτωση καθώς τα διηγείται αυτά και η μεγάλη παύση που ακολουθεί, οδηγεί τη συνεντεύκτρια στο συμπέρασμα ότι ίσως είναι ώρα για μία αναύπαυλα. Γνωρίζοντας ότι είναι καπνίστρια και για να της άρει τον ενδεχόμενο δισταγμό να καπνίσει μέσα στο χώρο της συνέντευξης της προτείνει ένα τσιγάρο. Δεν το δέχεται και ανάβει από τα δικά

της. Συνεχίζει αμέσως τις προηγούμενες σκέψεις της και χαρακτηρίζει τον εαυτό της ως «είμαι δυναμικό παιδί – κοπέλα – ας πούμε-». Χαρακτηρίζει τον εαυτό της ακόμη και σήμερα ως «παιδί» διορθώνοντας τη λέξη με το «κοπέλα» κι έτσι δείχνει τη σύγκρουση που της προκαλεί από τη μία η ανάγκη να ανταποκριθεί στα καινούρια της καθήκοντα ως σύζυγος, μητέρα, εργαζόμενη και από την άλλη ότι δεν έχει αφήσει πίσω της το παιδί, κοπέλα. Αυτό ίσως οφείλεται στο ότι ποτέ δε μπόρεσε να ζήσει τη ξεγνοιασιά ως παιδί, κοπέλα και να περάσει ομαλά στην ενηλικίωση. Χαρακτηρίζει τον εαυτό της «δυναμικό» αλλά με το να ακολουθεί η λέξη «παιδί» αυτό δείχνει σχήμα οξύμωρο. Θα μπορούσε να χαρακτηρίσει τον εαυτό της ως δυναμική γυναίκα ή σκέτο δυναμική. Κάνει μία σύγκριση με γυναίκες σε όμοια κατάσταση με την ίδια, που ζουν κοντά στη μητέρα τους και έχουν συμπαράσταση σε πρακτικά θέματα (φύλαξη παιδιού, φαγητό) και για δεύτερη φορά αναφέρει ότι ζηλεύει (όπως συνέβη και με την αδερφή της). Ίσως σκέφτεται ότι η μητέρα της, της χρωστάει και αυτά που δεν της έδωσε ως παιδί και αυτά που δε μπορεί να της τα προσφέρει ούτε τώρα «εγώ όλα αυτά δεν τα έχω ζήσει – δεν τα έχω».

Προσπαθεί να επανέλθει στο θέμα των σπουδών της και επιχειρεί μία εκ των υστέρων αξιολόγηση για το πώς βρέθηκε στο Πανεπιστήμιο. Το αποδίδει στο ότι ήταν «δυνατή». Φαίνεται να πιστεύει στις δυνάμεις της και να βασίζεται στις ικανότητες της (15/33).

Η στρατηγική που ανέπτυξε για να ξεπεράσει τα προβλήματα γλώσσας έχει δύο διαστάσεις. Προσπαθεί να μιμηθεί τον τρόπο που μελετούν οι άλλοι φοιτητές και παράλληλα με την ανάγνωση να διορθώσει την προφορά της. Ψυχολογικά αισθάνεται καλά, γιατί είναι πια στην Ελλάδα «στην πατρίδα» της, στο χώρο όπου θεωρεί ότι ανήκει. Διαβάζει, παράλληλα με τα βιβλία του Πανεπιστημίου, στον ελεύθερο της χρόνο και «κανένα περιοδικό» που και «αυτά – μας βοηθούσανε πάρα πολύ αυτό-». Προφανώς τα περιοδικά την ξεκούραζαν, γιατί δεν απαιτούσαν τόσο μεγάλη προσπάθεια στη γλώσσα, μια και οι εικόνες την βοηθούσαν στην κατανόηση του κειμένου και τα καθημερινά θέματα που πραγματεύονται δεν απαιτούν τη συγκέντρωση που απαιτεί ένα πανεπιστημιακό σύγγραμμα. Με την ανάγνωση των περιοδικών και λεξιλόγιο προστίθεται και εξασκείται κανείς στις δομές της γλώσσας κατά ένα τρόπο ευχάριστο (15/37–16/13).

Παρεμβάλλει ένα υπομήμα όπου συνδέει την ικανότητα της στην ελληνική γλώσσα με την αποδοχή της από την ελληνική κοινωνία «είμαι πια αξίζω να 'μαι στην Ελλάδα –



όχι ας πούμε να με κοροϊδεύουν να-». Το πρόβλημα της διπλής ταυτότητας όπου αισθάνεται να μην ανήκει ούτε στη Γερμανία, ούτε και να γίνεται αποδεκτή στην Ελλάδα βλέπει να ξεπερνιέται με τη βελτίωση στην ελληνική γλώσσα. Συνδέει τη γλώσσα με τη σκέψη «-και με τον καιρό όμως μετάαα καλύτερευε η γλώσσα μου γενικώς – και σκεφτόμουν και καλύτερα ας πούμε-». Προφανώς έμαθε πια να σκέφτεται αμιγώς στα ελληνικά και αυτό το θεωρεί καλύτερο. Δηλαδή της ήταν πια ευκολότερο να σκέφτεται και να εκφράζεται στην ίδια γλώσσα (16 / 14 – 16 /22).

Φαίνεται να ολοκληρώνει στη συνέχεια την αφήγησή της όσον αφορά το Πανεπιστήμιο «τόρα τι άλλο να πω στο Πανεπιστήμιο εκεί μέσα; Πέρασα τα μαθήματα».

Παρόλο που δείχνει να ολοκληρώνει την περίοδο που αφορά τη φοίτηση της στο Πανεπιστήμιο, σπεύδει στη συνέχεια να αναφερθεί στις κοινωνικές σχέσεις που έκανε και ότι άρχισε να διασκεδάζει και να ανοίγεται, όσο ήταν φοιτήτρια. Αυτοχαρακτηρίζεται ως συγκρατημένη, αλλά ταυτόχρονα και κοινωνική και άνθρωπος που του αρέσουν οι παρέες (16/27–17/9). Επαναλαμβάνει συνεχώς «και μου 'κανε καλό – πολύ καλό» (16/29,17/1,17/7). Εδώ φαίνεται ο ρόλος της παρέας ως αντίβαρο στο άγχος, όσον αφορά τα πανεπιστημιακά μαθήματα και τη μειωμένη ικανότητα στη γλώσσα. Ακόμη το ότι μπορεί να χρησιμοποιεί πια με άνεση τον καθημερινό επικοινωνιακό λόγο, χωρίς να καταφεύγει σε αλλαγή κώδικα, της δίνει αυτοπεποίθηση. Φαίνεται καθαρά η παράλληλη προσπάθεια που καταβάλλει να αναπτύξει τόσο τον αμιγή επικοινωνιακό όσο και ακαδημαϊκό λόγο στην Ελληνική. Τονίζει για άλλη μία φορά ότι «κουράστηκα λίγο με τη γλώσσα αλλά τα κατάφερα τελικά». Δίνεται για άλλη μία φορά έμφαση στη γλώσσα κι όχι στις δυσκολίες προσαρμογής ή μελέτης (16/27–17/13).

### **Σύνοψη:**

Αυτό που χαρακτηρίζει αυτό το τμήμα που αναφέρεται στις πανεπιστημιακές σπουδές της Έλλης είναι τα προβλήματα που αντιμετώπιζε τόσο στον ακαδημαϊκό όσο και στον επικοινωνιακό λόγο, σε σημείο που σκεφτόταν να εγκαταλείψει τις σπουδές της.

Ο τρόπος που είχε μάθει να ζει στη Γερμανία μη έχοντας παρέες τη δυσκολεύει να συμπεριφέρεται με άνεση σε εξόδους και γενικά σε δημόσιους χώρους συνάθροισης των φοιτητών. Ένας άλλος ανασταλτικός παράγοντας είναι η δυσκολία στη γλώσσα, που την

κάνει να μη γίνεται αποδεκτή από την κυρίαρχη ομάδα και την φέρνει σε αμηχανία. Με τη σταδιακή βελτίωση στη γλώσσα αποκτά όλο και ευρύτερο φιλικό κύκλο και ξεπερνά τις όποιες αναστολές της συμπεραίνοντας ότι «είμαι πια αξίζω να 'μαι στην Ελλάδα – όχι ας πούμε να με κοροϊδεύουν».

Πολύ γρήγορα γνωρίζει το Β. που έχει παρόμοιες βιογραφικές εμπειρίες και αυτό λειτουργεί ως αντίβαρο στα προβλήματα που αντιμετωπίζει, μια και είναι ο άνθρωπος με τον οποίο επικοινωνεί στην «ίδια γλώσσα». Αυτή η γλώσσα χαρακτηρίζεται από την αλλαγή κώδικα, σηματοδοτεί την αλληλεγγύη μεταξύ τους και διαχωρίζει συμβολικά το «εμείς» από τους «αυτούς» ( Gumperz 1976, στο Beardsmore 1991).

Επίσης για άλλη μια φορά φαίνεται ότι η στρατηγική που είναι πιο πρόσφορη για την υπερνίκηση των δυσκολιών στη γλώσσα είναι η μελέτη περιοδικών και πανεπιστημιακών συγγραμμάτων. Επιπλέον μιμείται τον τρόπο μελέτης των άλλων φοιτητών και με την ανάγνωση προσπαθεί να βελτιώσει την προφορά της. Σημαντικό είναι ότι οι συμφοιτητές της με κυρίαρχη γλώσσα την ελληνική, από τη μία πλευρά της δημιουργούν αμηχανία και φόβο για να εκφράζεται και από την άλλη της δημιουργούν κίνητρα να προχωρήσει με το να τους ανταγωνίζεται.

Σ' αυτό το τμήμα της αφήγησης αυτοχαρακτηρίζεται ως δυναμικό παιδί / δυναμική κοπέλα, ανταγωνιστική έναντι της αδερφής της και από την άλλη άτομο που κρύβει τις ευαισθησίες της δίνοντας μία άλλη εικόνα προς τα έξω.

### **Τμήμα V: Επαγγελματική πορεία**

**A Το καλύτερο από – το καλό που μου 'κανε στη γλώσσα**

**εμένα βασικά προσωπικά πιστεύω ότι με βοήθησε η δουλειά που έκανα μετά**

**Σ Ουχμ**

**A δηλαδή με το που τελείωσα τη σχολή –**

**ε έπιασα δουλειά αμέσως σε παιδικό σταθμό -**

**στη Α. (όνομα ιδιοκτήτριας παιδικού σταθμού, οικογενειακή φίλη των γονέων της)**

**στο Β. (όνομα παιδικού σταθμού) που δουλεύω και τώρα –**

βέβαια στην αρχή είχα σχέσεις με γονείς – πάρα πολλούς γονείς –  
τόρα άμα έχεις είκοσι παιδιά στην τάξη σου  
έχεις σχέση καθημερινά με γονείς διάφορους –  
οι οποίοι θέλουν να μάθουν την ψυχολογία του παιδιού σου – του παιδιού του – για  
το ένα για το άλλο για το ένα –  
συνέχεια ας πούμε η γλώσσα κυλούσε κυλούσε κυλούσε έπρεπε να πεις διάφορα – το  
παιδί σου κάνει έτσι κάνει έτσι δεν πρέπει να κάνει έτσι –  
και εκεί κατάλαβα ότι μου έκανε πολύ καλό –  
τον πρώτο χρόνο δυσκολεύτηκα μεν γιατί βέβαια ακόμη δεν είχα ανοιχτεί δεν ήξερα  
πολλά πράγματα

Σ Ουχμ

Α πώς να τα εκφράσω σωστά γιατί ήμουν –  
και γονείς ας πούμε που έπρεπε να τα ακούσουν και καλά ας πούμε

Σ Ουχμ

Α και με λίγο διάβασμα έτσι πιο πολύ ψυχολογία ασχολήθηκα πιο πολύ –  
τα κατάφερα ας πούμε  
κι έφτασα σε ένα σημείο όπου η γλώσσα μου κυλάει μόνη της ας πούμε –  
δηλαδή βλέπω το γονιό τώρα και του λέω διάφορα ας πούμε –  
και οι γονείς ευχαριστημένοι  
και εγώ πιστεύω ότι το καλύτερο ήταν η δουλειά μου

Σ Ουχμ

(18) Α που κάνω τώρα

Σ Ουχμ

Α που έκανα βασικά και πριν δύο χρόνια μου έκανε μεγάλο καλό –

το κατάλαβα όταν έκανα διακοπή δύο χρόνια  
επειδή ήμουν πάντα κοινωνικό άτομο –  
άσχετα πώς μεγάλωσα στη Γερμανία και όλα αυτά –  
μέσα μου είχα μια κοινωνικότητα ας το πω έτσι--

Σ Ουχμ

Α μου το λένε και έτσι –  
και έκανα διακοπή για εγκυμοσύνη δύο χρόνια  
και μετά σκεφτόμουν πάλι στο σπίτι μέσα – τι κάνω;  
Εγώ θέλω κόσμο – να 'χω επαφή με τον κόσμο – να μιλάω

Σ Ουχμ

Α ε ναα – να εκφράζομαι – να μου μιλάνε – ναα – διάφορα πράγματα –  
μου έλειψε πάρα πολύ αυτό –  
και τώρα ξεκίνησα τη δουλειά μου πάλι και νιώθω καλύτερα

Σ Ουχμ

Α μου αρέσει να μιλάω με κόσμο – μου αρέσει να μιλάω – να λέω διάφορα -- ε να  
κάνω το χαβαλέ μου να γελάμε –  
ε δηλαδή πάντα έτσι αισθανόμουνα έτσι κοινωνικό άτομο –  
και αυτό πιστεύω ότι – πως – τα κατάφερα και έγινα έτσι  
γιατί εγώ βασικά πιστεύω ότι όταν ένα παιδί είναι κλεισμένο  
και πέρασα αυτό που πέρασα εγώ δύσκολα ανοίγεται –  
έτσι δεν είναι;  
Δύσκολα εκφράζεται ελεύθερα να – δύσκολα γίνεται κοινωνικό – μετά –  
αφού έχει – αφού μετά από τόσα χρόνια που έχει περάσει τόσα πράγματα καταπίεση  
και μόνο σχολείο σπίτι  
και να – συνήθως όταν βγαίνεις έξω σ' αυτή την ηλικία

αρχίζεις και είσαι πιο ελεύθερος –  
αλλά μου 'κανε εντύπωση που προσπάθησα –  
στην αρχή ντρεπόμουνα πήγαινα καφετέριες και έλεγα τι κάνω τώρα εδώ;

Σ Ουχι

Α Προσπάθησα και έτσι η γλώσσα μου καλυτέρευσε –  
και τώρα να σου πω ειλικρινά  
ότι αν μου πεις πως λέγεται στα γερμανικά αυτή η λέξη –  
από ελληνικά σε γερμανικά  
θα κάτσω να το σκεφτώ

Σ Ουχι

(19) Α σε μερικές λέξεις ας πούμε –  
γιατί έχω αναπτύξει τώρα πιο καλά την ελληνική μου γλώσσα –  
παρά τη γερμανική –  
γιατί βέβαια δεν ασχολούμαι με και τη γερμανική ας πούμε –  
κάπου κάπου έδινα (...) με τον Β. ας πούμε –  
πεταχτό ας πούμε – μια λεξούλα δυο λεξούλες

Σ Ουχι

Α αλλά δεν έχω ασχοληθεί –  
και τώρα νιώθω πραγματική Ελληνίδα ας πούμε –  
προσπαθώ βέβαια ακόμα – δεν

Σ Ουχι

Α έχω καλυτερεύσει όσο πρέπει ας πούμε –  
όσο αφορά εντάξει την έκφραση και αυτά –

αλλά μεγάλη διαφορά –  
/τόρα τουλάχιστον τα λέω όλα ελληνικά –/(γέλια) –  
παλιότερα είχα πιο πολλά γερμανικά –  
και βλέπω μεγάλη διαφορά  
και τώρα πραγματικά αισθάνομαι έτσι Ελληνίδα ας πούμε  
πραγματική Ελληνίδα –  
/μετά από τόσα που έχω περάσει – / ((γέλια))---  
ε τώρα δεν ξέρω – ερωτήσεις;  
Εγώ έτσι ένα κοινωνικό σύνολο είπα λίγο από όλα.

**Σ Ωραία – έχω –**

**A: /Τα είπα ωραία;/(γέλια)**

**Σ: A /Εχω μερικές απορίες – / ((γέλια))**

**A: Τα είπα ωραία όμως;**

**Σ: Μια χαρά τα είπες – ε εγώ έχω μια απορία  
σχετικά με τη διαφορά ηλικίας από τις αδερφές σου  
( 17 / 14 – 19 / 28)**

Η Έλλη, αν και είχε τελειώσει τις πανεπιστημιακές της σπουδές, δεν αισθανόταν απόλυτα σίγουρη για τη χρήση της γλώσσας. Όταν ξεκίνησε να δουλεύει σε παιδικό σταθμό και να έχει καθημερινή επαφή με τους γονείς των παιδιών βελτίωσε τη γλώσσα μιλώντας μαζί τους και για εξειδικευμένα θέματα που αφορούσαν το κάθε παιδί χωριστά. Επιπλέον αναγκάστηκε να μελετήσει -κυρίως ψυχολογία- ώστε να ανταποκρίνεται στις απορίες και ερωτήσεις των γονέων (17/14–18/1).

Για λόγους οικογενειακούς (απόκτησε παιδί) αναγκάστηκε να σταματήσει τη δουλειά για δύο χρόνια. Αυτό της στοίχισε πολύ, διότι της έλειψε η «επαφή με τον κόσμο». Χαρακτηρίζει τον εαυτό της ως κοινωνικό άτομο και άτομο που του αρέσει να μιλάει με

τον κόσμο, να κάνει «χαβαλέ» να γελάει. Πιστεύει ότι αυτό έρχεται σε αντίθεση με τα βιώματά της ως παιδί και ότι κατόρθωσε κάτι δύσκολο με το να επιδιώκει και να της αρέσει να έχει κοινωνικές σχέσεις, ξεπερνώντας την ντροπή που αισθανότανε τον πρώτο καιρό, όταν βρέθηκε μακριά από το οικογενειακό της περιβάλλον (18/3–18/32). Οι κοινωνικές σχέσεις τη βοήθησαν στο να εξασκηθεί στην ελληνική γλώσσα και τώρα να την θεωρεί κυρίαρχη γλώσσα (είναι πια δώδεκα χρόνια στην Ελλάδα, μετά την επιστροφή της για πανεπιστημιακές σπουδές και τη μετέπειτα μόνιμη εγκατάστασή της).

Συνδέει τη καλή γνώση της Ελληνικής με την ελληνική της ταυτότητα «και τώρα νιώθω πραγματική Ελληνίδα» (19/9). Εννοεί εδώ ότι ή ίδια δεν αισθάνοταν Ελληνίδα, όταν δεν γνώριζε τόσο καλά τη γλώσσα ή ότι τώρα δεν γίνεται πια αντιληπτό ότι είναι δίγλωσση και έτσι γίνεται αποδεκτή από τον κοινωνικό περίγυρο. Πολύ πιθανόν να ισχύει η δεύτερη υπόθεση, διότι η αγάπη της για την Ελλάδα ήταν δεδομένη από τα παιδικά της χρόνια που είχε συνδέσει την Ελλάδα με το φως και τη χαρά (1/38). Είναι σαφές ότι τελειώνει την αφήγηση, αλλά ζητάει την επιβεβαίωση αν ανταποκρίθηκε σ' αυτό που της ζητήθηκε. Η συνεντεύκτρια της επιβεβαιώνει ότι τα είπε «ωραία» όπως της το ζήτησε.

### **Σύνοψη:**

Η Έλλη αναφέρεται στην επαγγελματική της πορεία και έμμεσα στη δημιουργία οικογένειας (18/10). Δίνει όμως πάλι το κύριο βάρος στα προβλήματα γλώσσας που αντιμετωπίζει στον επαγγελματικό της χώρο και τον τρόπο που προσπαθεί πάλι μέσω της μελέτης να τα ξεπεράσει. Σ' αυτό το τμήμα της αφήγησης αυτό που επίσης τονίζει είναι η ανάγκη που αισθάνεται για κοινωνικές σχέσεις και το πόσο σημαντικό ρόλο παίζει στη ζωή της η επαφή μ' άλλους ανθρώπους. Αισθάνεται πολύ δυνατή, επειδή μπόρεσε να ξεπεράσει τις αναστολές που είχε λόγω βιωμάτων και επειδή κατόρθωσε όχι μόνο να είναι κοινωνική, αλλά και να το επιδιώκει και να της αρέσει.

Χαρακτηριστικό είναι ότι κλείνει την αφήγησή της επαναλαμβάνοντας για άλλη μία φορά «έτσι Ελληνίδα ας πούμε πραγματική Ελληνίδα» και προσθέτει γελώντας «μετά από τόσα που έχω περάσει». Όλη η αφήγηση τελικά έχει ως αποκορύφωση την αναζήτηση και την απόκτηση μίας ταυτότητας, αυτής της Ελληνίδας.

**Τμήμα VI: Εκ των υστέρων ερωτήσεις**

**Α** ωραία δεν το τόνισα αυτό καθόλου

**ε** '72 γεννήθηκα εγώ –

**πέντε χρόνια διαφορά έχει η αδερφή μου η μεσαία –**

**πέντε χρόνια και άλλα πέντε η άλλη – το – όχι και άλλα – και άλλα οχτώ η άλλη – η**

**μια γεννήθηκε το '77 εγώ το '72 – '77 και άλλη το '80**

**Σ** Ουχμ

**Α** δηλαδή με τη μικρή έχω οχτώ χρόνια

**Σ** Οι αδερφές σου σπουδάζουνε;

**(20) Α** η μεσαία αδερφή μου τελείωσε Παιδαγωγική Ψυχολογία Φιλοσοφία στη Υ  
(ελληνική πόλη)

**Σ** Φιλοσοφική;

**Α** Ναι σχολή

**Σ** Το τμήμα της Ψυχολογίας ε;

**Α** Ναι και – α και το άλλο που δεν είπα ακόμη που είναι και το σημαντικότερο –

**ε** εμένα οι γονείς μου φερότανε –

**να** γυρίσω λίγο πίσω τώρα ξεχάσαμε –

**πάρα** πολύ – υπήρχε μια πειθαρχία πολύ αυστηροί μέσα στο σπίτι

**Σ** Ουχμ



Α να διαβάσεις και εσύ –

εσύ είσαι το παράδειγμα για τις αδερφές σου

και πρέπει να σε βλέπουμε και οι άλλες να διαβάζεις για να διαβάζουν και εκείνες

στην μεσαία στην Ι. την αδερφή μου έβλεπα μια μικρή διαφορά –

μια ελαστικότητα ας πούμε – δεν της φέρονταν όπως φέρονταν εμένα –

εκείνη θυμάμαι ότι έβγαινε και έξω

Σ Ουχμ

Α και πήγε και ασχολήθηκε και με ένα χόμπι ---

με κάτι είχε ασχοληθεί -- (...)

είχε ασχολήθηκε την άφησαν ας πούμε ν' ασχοληθεί με κάτι –

και το άλλο είναι η τρίτη η τελευταία που ήτανε το τελείωμα που λένε –

εκείνη -- δεν ξέρω πως το ανέχτηκαν πως το δέχτηκαν –

πήγε πρώτη δευτέρα Γυμνασίου και σταμάτησε το σχολείο –

δεν πήγε ελληνικό -- συνέχισε γερμανικό –

για ποιο λόγο; γιατί είχε ταλέντο στο μπαλέτο

Σ Ουχμ

Α η μικρή – τεσσάρων χρονών την βάλανε στο μπαλέτο –

εγώ ήμουν δηλαδή με λίγα λόγια και πιο αδικημένη.

Σ Ουχμ

Α Περπατούσε στις μύτες

και δεν ξέρω πως το σκεφτήκανε με τα μυαλά εκείνα ας πούμε

να τη στείλουνε στο μπαλέτο –

τέλος πάντων – τη στείλανε στο μπαλέτο –

και δεν τους ενδιέφερε και πολύ το σχολείο στη μικρή μου αδερφή –

δεν μπορώ να καταλάβω γιατί .

Σ Ουχμ

(21) Α Εγώ – με μένα – δεν ξέρω αλλιώς μου φερνότανε –  
και ανοίχτηκε πήγε μπαλέτο  
και σήμερα είναι δασκάλα δημόσιος υπάλληλος στη Γερμανία  
τέλειωσε Ακαδημία – δασκάλα χορού και χορεύτρια—

Σ Ουχμ

(αλλαγή πλευράς στην κασσέτα)

έχει δύο πτυχία  
η οποία περνάει μια χαρά της αρέσει και είναι πολύ ευχαριστημένη  
που αυτό σε μένα δεν έγινε ας πούμε---

Σ Ουχμ

Α αυτή – όταν και νιώθω και μια ζήλια –  
γιατί ας πούμε – γιατί τώρα ας πούμε την παινεύουνε –  
και τη λένε – η Ρ. ας πούμε – ε είναι και δημόσιος υπάλληλος και είναι ανεξάρτητη –  
τόσο γρήγορα –  
και εγώ πιστεύω ότι αν με άφηναν λίγο πιο ελεύθερη –  
θα ασχολιόμουν μ' ένα επάγγελμα που θα μ' άρεσε

Σ Ουχμ

Α και θα είχα και επιδόσεις  
ας πούμε αυτό τον καιρό ας πούμε δεν θα περίμενα διορισμό άγχος –  
ε και ένα σωρό πράγματα που τυχαίνουν τώρα –  
εξετάσεις πάλι απ' την αρχή και όλα αυτά –

και πάντα μ' άρεζε -

να σου πω ότι μ' άρεζαν πάρα πολύ τα επαγγέλματα με τις στολές --

Σ Ουχμ

Α με τις στολές – οποιοδήποτε επάγγελμα και να ήτανε μ' άρεζε η στολή

ας πούμε – αεροσυνοδός που φορούσανε κάποια συγκεκριμένα ρούχα –

αστυνομικός –

ε τέτοια επαγγέλματα ας πούμε πάρα πολύ –

αλλά είχα και μια τάση προς το θέατρο

Σ Ουχμ

Α θυμάμαι η Γερμα – η φιλόλογός των γερμανικών στο Λύκειο

επειδή διάβαζα πολύ ωραία τα ελληνικά –

δηλαδή άσχετα δεν διάβαζα ας πούμε το κείμενο δέκα φορές

να το πω τόσο ωραία

Σ Ουχμ

Α από μόνη μου το 'πιανα την πρώτη φορά ας πούμε

και το διάβαζα ωραία ας πούμε

(22) Σ Ουχμ

Α τους άρεσε πάρα πολύ –

και μου βάλανε και διάβαζα διάφορα ποιήματα στις εθνικές γιορτές –

όλα εγώ τα αναλάμβανα αυτά –

και θυμάμαι ένα ποίημα το 'χα πει τόσο καλά –

ε για ένα στρατιώτη που έγγραψε ένα γράμμα προς το μέτωπο στη μητέρα του.

Σ Ουχμ

Α Και θυμάμαι με 'πιασε το παράπονο λίγο –  
αληθινή καλλιτέχνης μιλάμε

Σ Ουχμ

Α και μιλάμε όλοι είχανε πάθει την πλάκα τους ας πούμε –  
μου άρεσε να διαβάζω ας πούμε –  
άσχετα άμα δεν ήξερα ας πούμε καλά ελληνικά –  
μ' άρεζε έτσι – είχα μια έκφραση μια ελευθερία στο λέγειν ας πούμε---

Σ Ουχμ

Α μ' άρεζε – και ήθελα να ασχοληθώ και με κάτι τέτοιο ας πούμε –  
έστω με κάτι καλλιτεχνικό ας πούμε –  
κάτι -- είχα μια τάση προς τα εκεί --

Σ Ουχμ

Α το διαισθανόμουνα  
αλλά απ' όλα αυτά  
με την καταπίεση με τις φασαρίες με το πέρνα πέρνα στο Πανεπιστήμιο –  
όλα ξεχάστηκαν όλα σβήστηκαν –  
και σήμερα – κάνω ένα επάγγελμα καλό μεν –  
δεν είμαι ευχαριστημένη – δεν έκανα αυτό που ήθελα μέσα μου –  
τώρα ας πούμε το κάνω για να λέω και εγώ ότι έχω και εγώ ένα επάγγελμα ας  
πούμε-

Σ Ουχμ

Α ας πούμε – δεν είμαι από τα άτομα α ήθελα να περάσω νηπιαγωγός και είμαι πολύ ευχαριστημένη –  
αλλά πιστεύω ότι – και το επάγγελμα νηπιαγωγός έχει – είναι καλλιτεχνικό .

Σ Ουχι

Α Πιστεύω ότι – ας πούμε οι δραματοποιήσεις που κάνεις – τα θέατρα που κάνεις –  
θέατρα σκιών  
τα παραμύθια πως τα λες στα παιδιά –  
/δηλαδή κάπου έχουν μια σχέση όλα αυτά μεταξύ τους και από κει παίρνω θάρρος /  
(γέλια)

(23) Σ Θα ήσουνα πολύ καλή στην Αισθητική Αγωγή

Α Είμαι

Σ Στο Πανεπιστήμιο στο μάθημα

Α δεν θυμάμαι αν εκεί ήμουνα –  
ήμουνα ήμουνα νομίζω μου άρεζαν τα καλλιτεχνικά και όλα αυτά  
και τώρα εκεί που δουλεύω ας πούμε είμαι από ότι μου λένε-  
εγώ είμαι το τμήμα καλλιτεχνικών στην – τα εικαστικά τα καλύτερα ας πούμε  
ε πιάνει το χέρι μου ας πούμε – μ' αρέσει ας πούμε να ασχολούμαι

Σ Ουχι

Α έχω πολύ φαντασία ας πούμε –  
μ' αρέσει -- αλλά εντάξει δεν είναι και αυτό που ήθελα ας πούμε βασικά  
δεν με γεμίζει εντελώς  
ας το πω έτσι.

**Σ Η αδερφή σου η μεσαία έχει τελειώσει τις σπουδές;**

**Α Τέλειωσ'Ελλη**

**Σ Δουλεύει τώρα;**

**Α Τώρα κάνει κάτι – κάτι μαθήματα – δούλευε πρόσφατα σ' ένα μαγαζί.**

**Σ Είναι στην Ελλάδα;**

**Α Ναι στην Υ (ελληνική πόλη)  
μόνη της**

**Σ Η μικρή μένει με τους γονείς σου στη Γερμανία;**

**Α Όχι όχι είναι στο Φ – είναι τριάντα χιλιόμετρα από την πόλη μας**

**Σ Ουχμ**

**Α Έχει ανεξαρτητοποιηθεί τελείως  
ναι – Σαββατοκύριακα πηγαίνει πια σπίτι –  
ε εκείνη πάλι την βοήθησαν – με έπιπλα – το ένα –  
νιώθω έτσι ρε παιδάκι μου κάποια ζήλια τέλος πάντων.**

**Σ Ουχμ**

**Α και – ας πούμε τη μεσαία μου την αδερφή την Ι.  
κάθε καλοκαίρι που ερχόντουσαν οι άνθρωποι να κάνουν διακοπές –  
είχανε ή μετακομίσεις – στις αρχές η αδερφή μου νοίκιαζε σπίτι  
(24) έχουμε ένα παραθαλάσσιο (...) αλλά δεν μπορούσε να μείνει γιατί ήτανε μακριά  
– /και το δικό μου η προίκα μου που λένε τώρα ήτανε νοικιασμένο –/ ((γέλια))**

και έπρεπε ας πούμε να ξενουκιάζεται να νοικιάζει αλλού  
και δύσκολο Θεσσαλονίκη τώρα να βρεις μια καλή συγκάτοικο – ήταν δύσκολα –  
και συνέχεια – μετακομίσεις βαψίματα το ένα το άλλο  
και ένιωθα έτσι μια ζήλια μέσα μου –  
λέω κοίταξε ρε παιδάκι μου πώς ασχολούνται με την Ι.

Σ Ουχι

Α κάθε καλοκαίρι εγώ στενοχωριόμουν και έλεγα –  
ήθελα ας πούμε να 'ρχονται στην Ελλάδα να μένουν στο εξοχικό τους να κάνουν τα  
μπάνάκια τους – να ξεκουράζονται  
και αυτοί ασχολιόντουσαν με άλλες δουλειές  
βέβαια οι γονείς μου είναι και μαθημένοι έτσι –  
δεν μπορούν να κάτσουν ας πούμε

Σ Ουχι

Α είναι πάντα σε ένταση

Σ Ναι

Α να κάνω εκείνο να κάνω το άλλο –  
και στην Ελλάδα που έρχονται ένα σωρό δουλειές κάνουν (4sec)

Σ Τι δουλειά κάνουνε στη Γερμανία;

Α ο μπαμπάς μου δουλεύει στη Ν (αυτοκινητοβιομηχανία)

Σ Ουχι

Α και η μαμά σε εργοστάσιο

(Μεγάλης διάρκειας διακοπή γύρω στο ένα τέταρτο, λόγω της άφιξης του συζύγου της με το παιδί τους, επειδή το παιδί έκλαιγε και ζητούσε τη μητέρα του. Της προτείνω να διακόψουμε και να συνεχίσουμε άλλη μέρα, αλλά τόσο η ίδια όσο και ο σύζυγος επιμένουν να μη σταματήσουμε. Μετά την αναχώρησή τους συνεχίζουμε).

**Σ Είχαμε μείνει στις δουλειές των γονέων.**

**Α Ναι.**

**Σ Δουλεύει ο μπαμπάς στη Ν έτσι;**

**Α ναι**

**(25) Σ Και η μαμά;**

**Α και η μαμά μου δουλεύει στο Κ- δεν ξέρω αν το έχεις ακουστά αυτό το εργοστάσιο**

**Σ Ναι – Ανέκαθεν η δουλειά τους ήταν αυτή;**

**Α Ναι.**

**Σ Ναι – ε όταν πήγες στο Λύκειο γερμανικά κάνατε καθόλου στο Λύκειο;**

**Α Ναι ναι είχαμε και τρεις ώρες την εβδομάδα γερμανικά.**

**Σ Ε γερμανικό σχολείο έχεις τελειώσει το Hauptschule έτσι;**

**Α Ναι .**



**Σ** Ε στη Γερμανία έχετε δικό σας σπίτι;

**Α** Όχι.

**Σ** Είναι μονοκατοικία; Επειδή είχες πει ότι είχατε κι ένα δωμάτιο στη σοφίτα;

**Α** Είναι διαμέρισμα και επειδή ας πούμε οι γονείς μου ζήσανε πολλά χρόνια-  
σ' αυτό το σπίτι υπήρχε ένα δωμάτιο κενό πάνω-  
και το ζήτησε ο μπαμπάς μου από τον (...) - το ζήτησε αν μπορεί ας πούμε να μας το  
δώσει

**Σ** Ουχμ

**Α** και επειδή – εντάξει ήτανε καλοί άνθρωποι ας πούμε  
και ήταν ευχαριστημένοι μαζί μας όσον αφορά το σπίτι  
το φτιάχναμε συνέχεια – ταπετσαρίες βάζαμε  
το φροντίζαμε το σπίτι

**Σ** Ουχμ

**Α** μας το 'δωσε το δωμάτιο έτσι – δεν πληρώναμε ενοίκιο .  
Και είχαμε ένα δωμάτιο αποθήκη με γραφ –  
είχε μερικά πραγματάκια μέσα είχε και γραφείο

**Σ** Ουχμ

**Α** ένα κρεβάτι είχε---

**Σ** Ήτανε ακριβώς πάνω από το διαμέρισμα;

**Α** Όχι όχι – ήταν – εμείς μέναμε στο δεύτερο όροφο

και αυτό ήταν πάνω  
κάτω κάτω είχαμε Metzger (κρεοπώλη)  
(26) νομίζω δηλαδή είχαμε κάτω κάτω ο πρώτος όροφος –  
δεύτερο μέναμε εμείς –  
ε και πάνω πάνω τρίτος  
Και μετά ανέβαινες κάτι σκαλάκια

Σ Ουχιμ

Α και πήγαινες στη σοφίτα  
εκεί είχε κάτι Keller (=υπόγειο, υπόγεια αποθήκη, προφανώς εννοεί αποθήκες κάτω από  
τη στέγη )  
και παραδίπλα είχε ένα δωμάτιο κανονικό με παράθυρο με τα όλα του

Σ Ουχιμ

Α εκείνο ήταν Έλλη (3sec)

Σ Ε κάτι άλλο – για τις βαθμολογίες είπες  
ήσουν μέτρια μαθήτρια στο γυμνάσιο, στο Λύκειο έτσι;

Α ναι ήμουνα πάντα

Σ Δηλαδή του πόσο; Του δεκαέξι; Του δεκαπέντε;

Α ναι ναι εκεί

Σ Ναι – και μετά βελτιώθηκες βέβαια στην τρίτη λυκείου έτσι;

Α Ναι εκεί έδωσα όλα τα δυνατά μου.

**Σ Με πόσο το 'βγαλες την τρίτη λυκείου;**

**Α ε – δεν θυμάμαι τώρα**

**Σ Περίπου**

**Α Πρέπει να το 'βγαλα γύρω στα -- δεκαεφτά δεκαοχτώ;**

**Σ Και στο Πανεπιστήμιο τα μαθήματα –  
τελείωσες το Πανεπιστήμιο στα τέσσερα χρόνια;**

**Α Τεσσεράμισι δεν είχαμε χάσει ένα εξάμηνο;**

**Σ Με την κατάληψη**

**Α Με την κατάληψη. Είχαμε κάνει την πρώτη χρονιά που ήρθα εγώ.**

**Σ Ναι και τι βαθμό έβγαλες;**

**Α Ε -- 7,37;**

**(27) Σ Ε – φροντιστήριο για να μπεις στο Πανεπιστήμιο έκανες μόνο  
το καλοκαίρι πριν απ' το Πανεπιστήμιο έτσι;**

**Α Ένα μήνα**

**Σ Μέσα στο Πανεπιστήμιο βοήθεια όσον αφορά τη γλώσσα υπήρχε κάποιο ιδιαίτερο  
μάθημα, ελληνική γλώσσα ας πούμε που μπορούσες να το παρακολουθήσεις και να  
βοηθηθείς;**

**Α Ε κάποιο απ' τα μαθήματα; αν με βοήθησε;**

Σ Ναι κάποιο απ' τα μαθήματα– ή να υπήρχε έξτρα μάθημα από κάποια βοηθό.

Α /Υπήρχαν πολλά μαθήματα να πω ειλικρινά –  
που δεν καταλάβαινα τι – τι λέγανε/ ((γέλια))  
δεν καταλάβαινα τι λέγανε  
κάποια μαθήματα βέβαια μου – μ' άρεζαν κιόλας γιατί καταλάβαινα --

Σ Ποια μαθήματα ήταν;

Α μου άρεζε πολύ – εεε δε μπορώ να θυμηθώ και τα μαθήματα τώρα –  
βέβαια να πω ειλικρινά μερικά μαθήματα  
ήταν και άσχετα μαθήματα σε σχέση με το επάγγελμά μας---

Σ Δηλαδή;

Α Θεωρητικά θεωρητικά  
δηλαδή τώρα κάναμε στατιστική μαθηματικά τι κάναμε ας πούμε  
εγώ δεν βλέπω να με βοηθάει αυτό στο επάγγελμά μου ή

Σ Ουχι

Α εγώ πιστεύω ότι -- εμείς σαν νηπιαγωγοί ας πούμε –  
δεν μιλάω για τους δασκάλους  
έπρεπε τα παιδάκια –  
εγώ τέλειωσα πήγα στο αυτό και δεν ήξερα πώς να διδάξω  
έφτασα σ' αυτό το σημείο – ήξερα μερικά πια –  
είχα τις βάσεις μου αλλά δεν – δεν μας κάνανε προγράμματα--  
το πώς να διδάξουμε κάτι πρακτικές κάναμε προς το τέλος και αυτό ήταν.

Σ Ουχι

**Α Μουσική ο Σ. Ήταν καλός – ο Σ. μ' άρεσε πάρα πολύ.**

**Σ Ουχι – ενίσχυση στην γλώσσα είχες;**

**Α Στη γλώσσα ενίσχυση – ε- στη γλώσσα ενίσχυση που είχα; που είχα;**

**Σ Κάνατε ελληνική γραμματική ας πούμε – ελληνικά κείμενα – έστω από μία βοηθό κάτι να βοηθ – να παρακολουθούσες;**

**(28) Α(4 sec) Άστο δε θυμάμαι τα μαθήματα τώρα.**

**Σ Ναι.**

**Α Η Χ. τα μαθήματα έτσι – με βοήθησαν πιστεύω λιγάκι είχε σχέση με λογοτεχνία.**

**Σ Ναι.**

**Α Και ήτανε απλά γραμμένα.**

**Με βοήθησαν πιστεύω αυτό.**

**Σ Ουχι**

**Σ Εε υπήρχαν καθηγητές οι οποίοι ενδιαφέρθηκαν να ρωτήσουν– ε αν υπάρχουν παιδιά στο μάθημα που είναι παλιννοστούντες – αν έχουν κάποια δυσκολία στη γλώσσα αν δεν κατανοούν το μάθημα ή έτυχε να μιλήσεις με κάποιον καθηγητή ότι εγώ είμαι από τη Γερμανία και τι αντιμετώπιση είχες;**

**Α (3sec) Στην κ. Φ.**

Σ Ουχιμ

A είχα κάνει μια εργασία – ε μετάφραση --  
είχα πάρει κάποιο κείμενο σαν εργασία –

Σ Ναι

A μια εργασία και είχα κάνει μια μετάφραση εγώ από τα ελληνικά στα γερμανικά  
ένα καλοκαίρι έκαστα

Σ Ουχιμ

A για να περάσω το Σεπτέμβριο  
Και έκανα εγώ μετάφραση για μένα και το B. που μαζί το είχαμε κάνει  
στη Θεσσαλονίκη διακοπές που ήμασταν τα κάναμε μαζί –  
και ένιωσα από την κ. Φ. βασικά – δεν ένιωσα έτσι κάποια ζεστασιά – κάποια  
συμπαράσταση

Σ Ουχιμ

A δεν ξέρω -- την έβλεπα μεν έτσι -- όχι όχι η A. ήτανε εκείνη – λάθος κάνω  
όχι η Φ. έτσι την είχα έτσι μια συμπάθεια  
γιατί -- με βοήθησε λίγο  
μου εξήγησε μερικά πράγματα τι πρέπει να κάνω –  
ίσως – γιατί της είπα βέβαια ότι είμαι από Γερμανία  
γι' αυτό εξάλλου μου πρότεινε να κάνω μετάφραση στην εργασία  
που μου ήταν και πιο εύκολο--  
με βοήθησε κάπως αυτό -- αλλά τίποτα παραπέρα δεν---  
δεν με συμπαράσταθηκε σε τίποτα ας πούμε

(29) Σ Ναι

**Α η Φ.**– η Α. που είχε και κείνη σχέση με Γερμανία πιστεύω; νομίζω;

**Σ** Δεν νομίζω όχι.

**Α** και – από κει – και πέρα  
που είχα πάρει και άλλο μάθημα της Φ. θυμάμαι  
και ήξερε – με ήξερε κιόλας – από εργασία--  
που είχα κάνει και καλή μετάφραση-

**Σ** Ναι

**Α** καλή εργασία ότι είμαι από Γερμανία ας πούμε δε με βοήθησε όσο έπρεπε  
να με βοηθήσει ας πούμε  
δεν έδειχνε κάποιο ενδιαφέρον  
πιστεύω -- παρόλο που και κείνη - σπούδασε και κείνη στη Γερμανία ας πούμε  
δεν μπήκε στην ψυχολογία μας --  
δεν μπόρεσε να μπει – στη δικιά μου τουλάχιστον .

**Σ** Αρνητική αντιμετώπιση δεν είχες όμως από κάποιον –  
απλώς ήτανε ότι δεν ήσουνα όπως όλοι;

**Α** Ε πως δεν είχα-- από τη Χ και τον Υ  
κάπου είχα πει κάποια στιγμή – στην κ. Χ  
ότι επειδή υπήρχανε κάποιες ελληνικές – ε κάποιου συγγραφείς – Γερμανοί; κάποιες  
εκφράσεις γερμανικής στο μάθημα γενικώς –  
και είπα ότι – ήξερα εκεί μερικούς συγγραφείς  
(...) κάπως ήρθε το θέμα και είπα ότι είμαι από Γερμανία ας πούμε

**Σ** Ουχμ

Α και δεν μου είπε τίποτα – αλλά είδα την έκφρασή της  
το κατάλαβα από την έκφρασή της δηλαδή

Σ Ουχμ

Α κάπως έτσι δηλαδή (( κάνει μία γκριμάτσα απαξίωσης))

Σ Ουχμ

Α οπότε σκέφτηκα τι το λες τώρα---  
και με τον Υ βέβαια – που ο Υ γενικώς μας – παραμελούσε σαν παιδιά –  
δεν μας φερόταν όπως φερόταν στα άλλα παιδιά ας πούμε –  
κάπως πιο απειλητικά πιο –  
έβλεπε πως παρόλο που κι αυτός έχει σχέσεις με τη Γερμανία –  
που έβλεπε ότι θέλαμε κάποιου είδους βοήθεια ας πούμε –  
που πήγαμε στο Πανεπιστήμιο ας πούμε –  
τουλάχιστον ας βοηθ – ας μας βοηθήσει ας μας

Σ Ναι

(30) Α έδειχνε μια αδιαφορία -- του μιλούσες και δεν σ' έδινε σημασία.

Σ Με τους συμφοιτητές σου; Όταν έλεγες ότι είμαι από Γερμανία τι αντιμετώπιση  
είχες ;

Α ε η σχέση με τους φοιτητές –  
εεε είχε ακουστεί κάποια στιγμή μας φωνάζανε Λαζούς  
οπότε υπήρχε και μια ---  
μερικοί οι στενοί φίλοι όχι μας αντιμετώπιζαν το ίδιο ας πούμε



αλλά από άλλα παιδιά έτσι από κάτι – κοπέλες και παιδιά που ήτανε κοράκια πώς να το πω έτσι διαβάζανε πολύ το παίζανε και πολύ κάπως από αυτούς ένιωθα έτσι μια—

Σ Ουχι

Α ε αυτοί τι μπήκανε μέσα; να μας πάρουν τη θέση μας ας πούμε;

Σ Ουχι

Α δεν το αξίζουν ας πούμε και εντάξει έχουν παίρνουν οχτώ εννιά δέκα ας πούμε .

Σ Διοικητικές υπηρεσίες ;

Α α πάρα πολύ καλά μια χαρά-  
Δεν είχες πρόβλημα  
τότε στη γραμματεία ο Μ.  
δεν ξέρω πολύ καλοί άνθρωποι.

Σ Σε εστία έμενες;

Α Όχι .

Σ Νοίκιαζες έξω – Δεν δικαιούσουν εστία;

Α Όχι . Που κανονικά όλα τα παιδιά δικαιούνται – άσχετα αν --  
γιατί οι γονείς μας δηλαδή κορόιδα ήτανε –  
που πήγανε στη Γερμανία και δουλεύανε και μας στέλνανε –  
τόσα χρόνια ούτε πατρίδα γνώρισαν ούτε τίποτα –  
είναι πολύ πολύ δύσκολα δεν ξέρω – εγώ το σκέφτομαι και στενοχωριέμαι---

**Σ Ουχμ**

**Α για κείνους ας πούμε δεν –  
εγώ τουλάχιστον μπόρεσα να ξεφύγω λιγάκι από τη Γερμανία –  
είμαι στην Ελλάδα –  
και – ακούω καμιά φορά που λένε α στη Γερμανία ας πούμε δουλεύεις όσες ώρες  
παίρνεις – πιο πολλά λεφτά από δω**

**Σ Ουχμ**

**(31) Α δε το σκέ – δηλαδή ούτε καν μ' ενδιαφέρουν τα λεφτά  
εμένα μ' ενδιαφέρει να είμαι εδώ –  
όπως και η μάνα μου που έρχεται και λέει τι βρωμιά είναι εδώ στην Ελλάδα  
τι καθαριότητα – ελάτε στη Γερμανία να δείτε --**

**Σ Ουχμ**

**Α το ένα καθαρό – εμένα μ' αρέσει έτσι όπως είναι – μ' αρέσει**

**Σ Ουχμ**

**Α /Μ' αρέσει/ ((γέλια))  
δηλαδή αισθάνομαι πραγματική Ελληνίδα – Ελληνίδα τώρα πια –  
δεν ξέρω – δεν θα μπορούσα να πάω να μείνω για πάντα στη Γερμανία ποτέ  
ποτέ με τίποτα.**

**Σ Εντάξει. Εγώ τίποτα άλλο δεν έχω να σου πω – Ευχαριστώ**

**Α Τα είπα καλά; όχι τίποτα άλλο**

**Σ Μια χαρά. Ευχαριστώ πολύ.**

(Ενώ έχει τελειώσει η συνέντευξη και κλείνουμε το κασετόφωνο, μόνη της επανέρχεται και κάνοντας της νόημα αν επιτρέπει να ανοίξω το κασετόφωνο, μου λέει ναι και συνεχίζει)

**A Ναι –ε εγώ πιστεύω ότι –**

**επειδή γιατί η μάνα μου μου φερόταν έτσι λίγο πιο άσχημα και πιο διαφορετικά ας το πω έτσι διαφορετικά από τις αδερφές μου–  
πιστεύω ότι ζήλευε πάρα πολύ την πεθερά της – τη γιαγιά μου**

**Σ Ουχι**

**A γιατί εκείνη με μεγάλωσε**

**και εγώ σαν παιδί ένιωθα – την είχα πιο πολύ αδυναμία από τη μάνα μου.**

**Σ Ναι – Έζησες τη γιαγιά από σαράντα ημερών μέχρι;**

**A Μέχρι έξι χρονών - μέχρι έξι χρονών**

**τα καλύτερά μου χρόνια.**

**Σ Και τους γονείς τους έβλεπες; Τα καλοκαίρια;**

**A Τα καλοκαίρια που ερχόντουσαν - μόνο τα καλοκαίρια –**

**ούτε η μάνα μου αυτό δεν μπόρεσε ποτέ να το – καταλάβει –  
ότι εντάξει μάνα μου είναι την αγαπώ εκείνη**

**Σ Ουχι**

**(32) A αλλά – νιώθω διαφορετικά στη γιαγιά μου – δηλαδή κυριαρχούσε μια ζήλια**

**δηλαδή και ακόμα και σήμερα έχω πρόβλημα με τη γιαγιά μου –**

**δε μ' αφήνει να πηγαίνω στη γιαγιά μου – κρυφά πηγαίνω – κρυφά.**

Στις εκ των υστέρων ερωτήσεις η συνεντεύκτρια θέτει μία ερώτηση σχετικά με την ηλικία των αδερφών της με σκοπό να αποτελέσει έναυσμα να διηγηθεί περισσότερο όσον αφορά τις αδερφές της. Η αδερφές της σ' όλη τη διήγηση ήταν στο περιθώριο και αναφέρθηκε σ' αυτές μόνο για να επισημάνει ότι είχε το ρόλο της νταντάς απέναντί τους ή ότι τις φρόντιζαν περισσότερο οι γονείς της, με αποτέλεσμα να αισθάνεται ζήλια. Η αδερφική σχέση κυρίως λόγω του γεγονότος ότι ήταν και κορίτσια δεν φαίνεται πουθενά παρά μόνο στο σημείο που αναφέρει ότι «έβλεπα κρυφά με την αδερφή μου τηλεόραση» (5/44). Η διαφορά ηλικίας πέντε χρόνια από τη μεσαία και οκτώ από τη μικρότερη φαίνεται να στάθηκε η αιτία να μην αναπτυχθεί αυτή η σχέση. Η Έλλη εξακολουθεί να κρατάει το ρόλο της νταντάς απέναντι τους. Όταν όμως έβλεπε να μεγαλώνουν με διαφορετικό τρόπο από την ίδια, έχοντας περισσότερο ελευθερία και προσοχή από τους γονείς αναπτύχθηκε το αίσθημα της ζήλιας, το οποίο το ομολογεί ακόμη και τώρα, χωρίς να μπαίνει στη λογική ότι είναι μη αρμόζον να αισθάνεται έτσι απέναντι τους. Δεν επιρρίπτει ευθύνες επάνω τους, αλλά στους γονείς της, παρόλα αυτά όμως θεωρεί ότι αυτές βρίσκονται σήμερα σε καλύτερη μοίρα από την ίδια.

Η μεσαία αδερφή έχει πτυχίο τμήματος Ψυχολογίας από ελληνικό Πανεπιστήμιο, ενώ η μικρότερη διακόπτοντας το ελληνικό σχολείο στη Β' Γυμνασίου, σπούδασε δασκάλα του χορού και χορεύτρια στη Γερμανία. Φαίνεται ο προσανατολισμός της οικογένειας προς τη μόρφωση, αλλά ενώ στις δύο πρώτες κόρες υπερίσχυσε η επιθυμία των γονέων για να σπουδάσουν στην Ελλάδα, η τρίτη κόρη πραγματοποίησε το δικό της όνειρο. Βεβαίως η Έλλη δεν παραλείπει να τονίζει ότι στα μικρότερα παιδιά της οικογένειας οι γονείς ήταν και πιο ελαστικοί όσον αφορά τις εξόδους καθώς και την παρακολούθηση κάποιων εξωσχολικών δραστηριοτήτων. Η μικρότερη κόρη που έγινε και χορεύτρια ασχολήθηκε με το μπαλέτο από την ηλικία των τεσσάρων ετών. Αυτή η διαφορετική συμπεριφορά απέναντι στις αδερφές της, της δημιουργεί πικρία, μια και η ίδια στερήθηκε αυτά που θεωρήθηκαν αυτονόητα για τα μικρότερα παιδιά της οικογένειας.

Πιστεύει ότι αν είχε την ελευθερία να επιλέξει θα ασκούσε ένα επάγγελμα που «να έχει σχέση με στολή... αεροσυνοδός .... αστυνομικός» ή θα είχε ασχοληθεί με το θέατρο, για το οποίο πιστεύει ότι από μικρή είχε ταλέντο «αληθινή καλλιτέχνης μιλάμε». Εκφράζει

ξεκάθαρα ότι δεν της αρέσει το επάγγελμα της Νηπιαγωγού (22/ 25) και προσπαθεί να συμβιβάσει την επιθυμία της με τη σημερινή πραγματικότητα λέγοντας ότι και αυτό το επάγγελμα είναι «καλλιτεχνικό» λόγω των δραματοποιήσεων, του θεάτρου σκιών, των παραμυθιών που χρησιμοποιεί στη διάρκεια του μαθήματός της. Ο συμβιβασμός που κάνει η Έλλη ασκώντας ένα επάγγελμα που δεν την εκφράζει ισχύει και για τη μεσαία αδερφή, η οποία παρόλο που τελείωσε τις σπουδές της στην ψυχολογία ασχολείται με ιδιαίτερα ή εργάζεται ως πωλήτρια. Η μικρότερη αδερφή που είναι δημόσιος υπάλληλος (δασκάλα χορού) στη Γερμανία προκαλεί και περισσότερο την αντίδραση της Έλλης η οποία την ζηλεύει (23/27). Αναφερόμενη στη μικρότερη της αδερφή παρασύρεται σε μία σειρά αναμνήσεων που έχουν σχέση με την υλική βοήθεια ή συμπαράσταση που προσέφεραν κατά καιρούς οι γονείς της στις άλλες δύο αδερφές.

Για να αλλάξει λίγο το κλίμα η συνεντεύκτρια ρωτάει σχετικά με τις δουλειές των γονέων. Και οι δύο γονείς είναι εργατές. Μετά ζητάει η συνεντεύκτρια στοιχεία σχετικά με την κατοικία τους, όπου φαίνεται ότι και ευρυχωρία υπήρχε και επιπλέον η Έλλη είχε και το δικό της χώρο να απομονωθεί.

Ακολουθεί η ερώτηση σχετικά με τις επιδόσεις της ως μαθήτριας και φοιτήτριας. Ενώ υπήρξε μέτρια μαθήτρια του δεκαπέντε-δεκαέξι, στην τρίτη Λυκείου πήρε δεκαεπτά. Για την εισαγωγή της στο Πανεπιστήμιο παρακολούθησε φροντιστήριο μόνο δύο μήνες.

Τις σπουδές της στο Πανεπιστήμιο τις ολοκλήρωσε στον ελάχιστο χρόνο των τεσσάρων ακαδημαϊκών ετών και με βαθμό πτυχίου 7,37. Αυτή η θεαματική εξέλιξή της, οδηγεί τη συνεντεύκτρια στο συμπέρασμα ότι εκτός από το προσωπικό διάβασμα και την προσπάθεια που κατέβαλε η Έλλη ενδεχομένως βοηθήθηκε από κάποιο μάθημα γλώσσας που διδασκόταν στο Πανεπιστήμιο. Μάθημα ελληνικής γλώσσας δεν προσφερόταν και πιστεύει ίσως ότι τη βοήθησε «λιγάκι» το μάθημα της λογοτεχνίας γιατί «ήτανε απλά γραμμένα».

Η αντιμετώπιση που συνάντησε από τους καθηγητές ήταν από αδιαφορία έως απαξίωση (29/11, 29/27).

Οι συμφοιτητές της κυρίως, αυτοί που δεν την γνώριζαν την κορόιδευαν «μας φωνάζανε Λαζούς» ή να την περιφρονούν που εισήλθε στο Πανεπιστήμιο κατόπιν ειδικών εξετάσεων (30/13).

Με τις διοικητικές υπηρεσίες δεν αντιμετώπισε κανένα πρόβλημα «πολύ καλοί άνθρωποι», παρόλο που, ενώ δικαιούταν, δεν της δόθηκε δωμάτιο στη φοιτητική εστία. Με αφορμή το ότι δεν έμενε σε Εστία, ως παιδί τους εξωτερικού, αναφέρεται στις προκαταλήψεις που υπάρχουν σχετικά με το ότι οι μετανάστες έχουν πολλά λεφτά. Από την άλλη αναφέρεται στο σχόλιο της μητέρας της ότι η Ελλάδα είναι μία βρώμικη χώρα, δείχνοντας ενδεχομένως ότι και οι μετανάστες έχουν αντίστοιχες προκαταλήψεις. Η ίδια όμως καταλήγει ότι της αρέσει να ζει στην Ελλάδα και επαναλαμβάνει για άλλη μία φορά, όπως έκανε και σε προηγούμενο τμήμα της συνέντευξης ότι «αισθάνομαι πραγματική Ελληνίδα». Είναι τόση η αγάπη της για την πατρίδα της που συνεχίζει ότι «δεν θα μπορούσα να πάω να μείνω για πάντα στη Γερμανία ποτέ ποτέ με τίποτα».

Ενώ η συνεντεύκτρια την ευχαριστεί και κλείνει την συνέντευξη η Έλλη θέλει κάτι να προσθέσει, προσπαθώντας να εξηγήσει τη συμπεριφορά της μητέρας της απέναντί της, ότι δηλαδή η μητέρα της ζήλευε την πεθερά της, τη γιαγιά που μεγάλωσε την Έλλη από την ηλικία των σαράντα ημερών μέχρι και έξι ετών. Αυτή τη σχέση της Έλλης με τη γιαγιά της μέχρι και τώρα η μητέρα της δεν τη δέχεται και η Έλλη βλέπει τη γιαγιά της κρυφά. Έτσι κλείνει τη συνέντευξη η Έλλη ολοκληρώνοντας με το πρόσωπο με το οποίο ξεκίνησε τη γιαγιά που την είχε και σαν μητέρα ως τα έξι της χρόνια.

### **Σύνοψη:**

Στις εκ των υστέρων ερωτήσεις επιβεβαιώνεται ότι ουσιαστικά η Έλλη, ενώ μεγάλωσε σε οικογένεια με άλλα δύο παιδιά, λόγω τις διαφοράς ηλικίας και διαφορετικής συμπεριφοράς των γονέων απέναντι τους, δε μπόρεσε να δεθεί με τις αδερφές της και αυτή η σχέση εξακολουθεί να υφίσταται μέχρι σήμερα. Από το γεγονός ότι και οι αδερφές της σπούδασαν φαίνεται η σημασία που έδιναν οι γονείς στη μόρφωση των παιδιών, με τη λογική ενός καλύτερου μέλλοντος για τα παιδιά, ενδεχομένως την κοινωνική τους άνοδο (οι γονείς είναι εργάτες). Με αφορμή την ερώτηση για τις σπουδές και τα επαγγέλματα των αδερφών της η Έλλη αναφέρεται ακόμη μία φορά στο ανεκπλήρωτο όνειρο να ασχοληθεί με ένα επάγγελμα καλλιτεχνικό ή ένα επάγγελμα στο οποίο να φοράει στολή.

Η συνεντεύκτρια θέλοντας να προσανατολιστεί καλύτερα όσον αφορά τις συνθήκες διαμονής της Έλλης, καθώς και την εξέλιξή της ως μαθήτριας και φοιτήτριας τη ρωτάει σχετικά. Οι συνθήκες διαμονής της ήταν πολύ καλές, σε άνετο σπίτι. Εδώ φαίνεται η άποψη των γονέων, ότι επιθυμούν να έχουν ποιότητα ζωής για τους ίδιους και τα παιδιά τους, κάτι που δε θεωρείται δεδομένο στους μετανάστες με προσανατολισμό τη συντομότερη δυνατή επιστροφή στην πατρίδα.

Με συνεχή επίπονη μελέτη κατόρθωσε να βελτιώνεται σταδιακά στο Λύκειο, κυρίως μετά το στόχο που έθεσε για την εισαγωγή της στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Την ίδια στρατηγική της εντατικής μελέτης χρησιμοποίησε και κατά τη διάρκεια της φοίτησής της στο Πανεπιστήμιο. Η μόνη διευκόλυνση που της παρασχέθηκε στο Πανεπιστήμιο ήταν από τις διοικητικές υπηρεσίες, ενώ από τους συμφοιτητές και τους καθηγητές της εισέπρατε είτε ειρωνικά σχόλια είτε αδιαφορία, με μοναδική εξαίρεση τους λίγους συμφοιτητές που συναναστρεφόταν περισσότερο.

Με αφορμή το γεγονός ότι δεν κατοικούσε στη φοιτητική εστία, διότι δεν της δόθηκε δωμάτιο, κάνει μία αναφορά στις προκαταλήψεις που υπάρχουν, τόσο από την πλευρά των μεταναστών για την πατρίδα τους, όσο και από τους εγχώριους για τους μετανάστες. Καταλήγει δε ότι αγαπάει την πατρίδα της όπως είναι και δεν θα έμενε μόνιμα για κανένα λόγο στη Γερμανία.

Ενώ τελειώνει η συνέντευξη, η Έλλη προσθέτει συμπερασματικά ότι τελικά αποδίδει τη διαφορετική συμπεριφορά της μητέρας της απέναντι της σε σχέση με τη συμπεριφορά έναντι των αδερφών της στο ότι η ίδια μεγάλωσε ως τα έξι της χρόνια με τη γιαγιά της (πεθερά της μητέρας της), την οποία η μητέρα της την ζήλευε και αυτό αντανakλούσε στην Έλλη. Ακόμη και σήμερα η Έλλη συναντά κρυφά τη γιαγιά της η οποία υποκατέστησε τη μητέρα της στα πρώτα χρόνια της ζωής της.

#### **A.2.4. ΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΑΦΑΙΡΕΣΗ ( Analytische Abstraktion )**

Τα συμπεράσματα που προκύπτουν (σε τυχαία σειρά), από την περίπτωση της Έλλης είναι τα εξής:

1. Ο κεντρικός ρόλος των σχέσεων εντός της οικογένειας για τη δόμηση της αυτοβιογραφίας.
2. Ο προσανατολισμός των γονέων στη μόρφωση των παιδιών.
3. Ο εξισοροπητικός ρόλος των σχέσεων με συνομήλικους και με το αντίθετο φύλο.
4. Η χωρισμένη στα δύο παιδική ηλικία.
5. Η σχέση των δυνατοτήτων δράσης και μεταμόρφωσης από τη μία πλευρά και ο περιορισμός μέσω της αναπαραγωγής των κοινωνικών δομών από την άλλη.
6. Η εξαρτημένη βιογραφική τροχιά.
7. Η χρήση μεικτού κώδικα γλωσσικής επικοινωνίας και η εναλλαγή κυρίαρχης γλώσσας.
8. Οι συνθήκες διάκρισης στον πανεπιστημιακό χώρο.
9. Η αναζήτηση της ταυτότητας.
10. Ο κεντρικός ρόλος του δασκάλου.
11. Οι πανεπιστημιακές σπουδές ως δικαιολογία για ανεξαρτητοποίηση.
12. Η μελέτη ως διέξοδος και στρατηγική υπερνίκησης προβλημάτων.

1. Ο κεντρικός ρόλος των σχέσεων εντός της οικογένειας για τη δόμηση της αυτοβιογραφίας.

Από την αρχή και σ' όλη τη διάρκεια της αφήγησης δίνεται η προβληματική σχέση της αφηγήτριας με τους γονείς της, αλλά και με τις δύο αδερφές της. Η λέξεις που χαρακτηρίζουν αυτές τις σχέσεις είναι όσον αφορά τους γονείς της, καταπίεση και όσον αφορά τις αδερφές της, ζήλια. Αυτά τα συναισθήματα διαγράφονται σ' όλη τη διάρκεια της αφήγησης με αποτέλεσμα να παρεμβάλλονται συνεχώς και να διακόπτουν την διήγηση της βιογραφικής της πορείας. Τονίζει ιδιαίτερος ότι δέχτηκε καταπίεση από τους γονείς της, όσον αφορά την υποχρέωση να συμμετέχει στη φύλαξη και ανατροφή των αδερφών της, στην απαγόρευση κάθε είδους διασκέδασης και στη συνεχή πίεση για διάβασμα. Η ζήλια που νιώθει για τις αδερφές της προέρχεται από την άνιση μεταχείριση εκ μέρους των γονέων.



## 2. Ο προσανατολισμός των γονέων στη μόρφωση των παιδιών.

Οι γονείς δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στη μόρφωση των παιδιών με την πίεση που τους ασκούν και στο να μελετούν, αλλά και με το να τα προσανατολίζουν από μικρή ηλικία στην εισαγωγή τους στην ανώτατη εκπαίδευση. Βέβαια για τους γονείς μόρφωση είναι κυρίως, ό,τι αφορά τα προσφερόμενα από το σχολείο και όχι η συμμετοχή σε εξωσχολικές δραστηριότητες. Από αυτό το μοντέλο ανατροφής ξεφεύγει μόνο η μικρότερη κόρη, η οποία και στο Πανεπιστήμιο δεν εισάγεται και από μικρή ηλικία παρακολουθεί με προτροπή των γονέων μαθήματα μπαλέτου. Φαίνεται ότι οι γονείς δε συμβιβάζονται με την αναπαραγωγή της προλεταριακής συμπεριφοράς στα παιδιά τους (proletarischer Habitus, Bourdieu στο Dausien 1996), όπου απουσιάζει η επιθυμία κοινωνικής ανέλιξης. Αντίθετα πιστεύουν ότι τα παιδιά πρέπει να ξεφύγουν από το δικό τους τρόπο ζωής, να αποκτήσουν κοινωνικό status και αυτό κατά την άποψή τους επιτυγχάνεται μόνο μέσω της απόκτησης κάποιου πανεπιστημιακού διπλώματος. Προς το σκοπό αυτό προσφέρουν στα παιδιά τους μία καλή ποιότητα ζωής (μεγάλο σπίτι, διακοπές στην Ελλάδα).

## 3. Ο εξισοροπητικός ρόλος των σχέσεων με συνομήλικους και με το αντίθετο φύλο.

Αντίβαρο στο κλίμα του σπιτιού και στα προβλήματα που αντιμετωπίζει όσον αφορά τη γλώσσα, τις δύο κουλτούρες, τα δύο σχολεία, αποτελούν οι φιλίες που δημιουργεί με συμμαθήτριες της στο σχολείο καθώς και ο δεσμός που δημιουργεί ως φοιτήτρια. Με αυτό τον τρόπο έρχεται σε επαφή με όμοιες βιογραφικές εμπειρίες, αλλά και με διαφορετικούς τρόπους αντιμετώπισης, των ίδιων καταστάσεων. Αυτές οι φιλικές σχέσεις υποκαθιστούν και το δάσκαλο σε θέματα ενδυνάμωσης και μάθησης.

## 4. Η χωρισμένη στα δύο παιδική ηλικία.

Η παιδική ηλικία της Έλλης αποτελείται από δύο χρονικές περιόδους με εντελώς αντίθετα βιώματα. Από σαράντα ημερών βρέφος ως πεντέμισι χρονών περίπου ζει στην

Ελλάδα με τη γιαγιά, περίοδο που περιγράφει ως «φωτεινή». Μπορεί οι γονείς της να ζούν μακριά, αλλά η γιαγιά ως υποκατάστατο κατορθώνει να τους αναπληρώνει. Από τα πεντέμισι χρόνια της και έως την εισαγωγή της στο ελληνικό Πανεπιστήμιο ζει με τους γονείς της, μία περίοδος που χαρακτηρίζεται από καταπίεση, αφύσικες υποχρεώσεις (δουλειές σπιτιού, συμμετοχή στο μέγαλωμα των αδερφών) και πολιτισμικό σοκ.

5. Η σχέση των δυνατοτήτων δράσης και μεταμόρφωσης από μία πλευρά και ο περιορισμός μέσω της αναπαραγωγής των κοινωνικών δομών από την άλλη.

Η Έλλη έχει όνειρα να σπουδάσει ένα καλλιτεχνικό επάγγελμα ή ένα επάγγελμα στο οποίο να φορά στολή. Φαίνεται η ανάγκη της για προβολή. Έχει επιθυμία να παρακολουθήσει εξωσχολικές δραστηριότητες. Της αρέσει η κοινωνική επαφή και να δημιουργήσει φιλίες με συνομηλίκους της. Όλα αυτά ανακόπτονται από την πορεία που χαράζουν οι γονείς της για αυτήν, οι οποίοι θεωρούν ότι μόνο με ένα πανεπιστημιακό δίπλωμα μπορεί να αποκτήσει κανείς την ανάλογη κοινωνική θέση. Η Έλλη συμβιβάζεται με τους γονείς της, διότι βλέπει ότι ο μόνος τρόπος για να ξεφύγει είναι να επιτύχει στο ελληνικό Πανεπιστήμιο και να απομακρυνθεί από το περιβάλλον του σπιτιού, ώστε να γίνει κυρίαρχη των δικών της βιογραφικών επιλογών.

6. Η εξαρτημένη βιογραφική τροχιά.

Η αφηγήτρια από τη στιγμή της γέννησής της και μέχρι την εισαγωγή της στο Πανεπιστήμιο διαγράφει μία εξαρτημένη βιογραφική τροχιά, με τη προσαρμογή της σε διαφορετικό περιβάλλον, κουλτούρα, γλώσσα. Χάνει στα βρεφικά και νηπιακά χρόνια το βασικό δικαίωμα του παιδιού να μεγαλώνει με τους γονείς του, βρίσκεται στα παιδικά της χρόνια σε άγνωστο περιβάλλον, με γονείς που δεν έχει ζήσει ως εκείνη τη στιγμή μαζί τους, με υποχρεώσεις που δε συνάδουν με την ηλικία της και με προβλήματα προσαρμογής σε μία ξένη κουλτούρα και σε μία ξένη γλώσσα. Στην εφηβική της ηλικία βρίσκει εμπόδιο τους γονείς στα βιογραφικά σχέδια δράσης που αναπτύσσει και στην ύστερη εφηβεία βρίσκεται να φοιτά σε μία πανεπιστημιακή σχολή που δεν ήταν της επιλογής της. Μέσα στο Πανεπιστήμιο πια μπορεί να είναι κυρία των επιλογών της,

βέβαια έχοντας προηγουμένως συμβιβαστεί και αποδεχτεί να σπουδάσει στη σχολή που δεν επέλεξε.

7. Η χρήση μεικτού κώδικα γλωσσικής επικοινωνίας και η εναλλαγή κυρίαρχης γλώσσας.

Η Έλλη άλλαξε τρεις φορές την κυρίαρχή της γλώσσα. Ως πρώτη γλώσσα μεγαλώνοντας στο χωριό κοντά στη γιαγιά έμαθε τα ελληνικά. Με την έναρξη του σχολείου στη Γερμανία και παρακολουθώντας το πρώιμο κανονικό γερμανικό σχολείο και λίγες ώρες το απόγευμα το ελληνικό κυριάρχησαν τα γερμανικά. Αυτή η σχέση μεταξύ των δύο γλωσσών άρχισε να αλλάζει με την παρακολούθηση του ελληνικού Λυκείου και την ανάγκη που αισθάνθηκε να μάθει καλύτερα ελληνικά, για να μπορεί να αντεπεξέρχεται στις απαιτήσεις που έθετε το σχολείο όσον αφορά τη χρήση της ακαδημαϊκής γλώσσας (βλ. Fishman, 1971). Η διαδικασία εκμάθησης της Ελληνικής συνεχίστηκε και στη διάρκεια του Πανεπιστημίου, αλλά και μετέπειτα όταν ξεκίνησε να εργάζεται. Η Έλλη δεν αντιμετώπιζε μόνο προβλήματα στον ακαδημαϊκό, αλλά και στον επικοινωνιακό λόγο και συχνά προσέφευγε στην αλλαγή κώδικα, κυρίως όταν ήξερε ότι ο συνομιλητής ήταν επίσης δίγλωσσος στην Ελληνική- Γερμανική. Θεωρεί ότι κακώς έμαθε τόσο καλά τη γερμανική, διότι της στάθηκε εμπόδιο στη συνέχιση των σπουδών της στο ελληνικό Λύκειο και μετέπειτα στο ελληνικό Πανεπιστήμιο. Ποτέ δεν αξιοποιήθηκε η γνώση που έφερνε μαζί της (βλ. Cummins 1999). Επιπλέον το γεγονός ότι είχε εμφανώς δυσκολίες ακόμη και στον επικοινωνιακό λόγο, όταν εγκαταστάθηκε στην Ελλάδα για να φοιτήσει, είχε ως αποτέλεσμα να αισθάνεται περιθωριακή και μη αποδεκτή από τις φοιτητικές παρέες.

8. Οι συνθήκες διάκρισης στον πανεπιστημιακό χώρο.

Στο Πανεπιστήμιο αντιμετωπίζει τα αρνητικά σχόλια και την κοροϊδία εκ μέρους των φοιτητών, για την εισαγωγή της με ειδικές εξετάσεις. Αυτή η συμπεριφορά παύει να υφίσταται όταν γνωρίζεται καλύτερα με κάποιους φοιτητές. Όσον αφορά τους διοικητικούς υπαλλήλους δε αντιμετωπίζει αρνητική συμπεριφορά. Οι καθηγητές δε

γνωρίζουν την ταυτότητα της και σε όσους αναφέρει η ίδια ότι είναι δίγλωσση, την αντιμετωπίζουν με αδιαφορία ή με απαξίωση. Τα αποτελέσματα του όλου κλίματος μέσα στο Πανεπιστήμιο είναι να αποκρύπτει την ταυτότητά της και να αισθάνεται ντροπή για αυτό που είναι.

#### 9. Η αναζήτηση της ταυτότητας.

Η Έλλη όταν πήγε στην Γερμανία παρακολούθησε στην αρχή το ενιαίο Δημοτικό σχολείο, ερχόμενη ομαλά σε επαφή με τη δεύτερη κουλτούρα. Όμως αυτό διήρκεσε μόνο τα πρώτα τέσσερα χρόνια. Με το που ξεκίνησε το Hauptschule, παρακολουθούσε πια δύο σχολεία με διαφορετική δομή το καθένα. Τότε βρέθηκε αντιμέτωπη με τους δύο πολιτισμούς και αυτό το χαρακτηρίζει με τη λέξη «χωρίστηκα». Στο γερμανικό σχολείο προχωράει καλά και έχει και υποστήριξη από το δάσκαλό της, στο ελληνικό σχολείο πρέπει να πάει, κάτι που δε μπορεί να αμφισβητηθεί από την ίδια. Ξεκινώντας το Λύκειο ωθείται προς την ελληνική καταγωγή της, αλλά και η ίδια ονειρεύεται την Ελλάδα, την αγαπάει. Ξεπερνάει τις δυσκολίες και κατορθώνει να εισαχθεί στο ελληνικό Πανεπιστήμιο. Επιστρέφει εκεί που πιστεύει ότι ανήκει, όμως η γλώσσα που προδίδει τη διπλή της ταυτότητα της στέκεται εμπόδιο, ώστε να γίνει αποδεκτή. Με μεγάλη προσπάθεια που καταβάλλει καταφέρνει να υπερνικήσει το εμπόδιο της γλώσσας και να αισθάνεται πια «πραγματική Ελληνίδα».

#### 10. Ο κεντρικός ρόλος του δασκάλου.

Η ανάλυση της αφηγηματικής συνέντευξης της Έλλης οδηγεί και εστιάζει σε προβλήματα γλώσσας και ταυτότητας, που είναι άμεσα συνυφασμένα με την αντιμετώπιση που συναντά από τους δασκάλους της.

Με μοναδική εξαίρεση το γερμανό δάσκαλο που αποδεχόταν τους πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές του, ενθαρρύνοντας και ενδυναμώνοντάς τους (βλ. Cummins 1999), η Έλλη συνάντησε ή την αδιαφορία ή την απαξίωση και δυστυχώς κυρίως στο χώρο του Πανεπιστημίου.

11. Οι πανεπιστημιακές σπουδές ως δικαιολογία για ανεξαρτητοποίηση.

Η Έλλη είχε ως όνειρο να ακολουθήσει κάποιο επάγγελμα (καλλιτεχνικό ή που να φοράει στολή) για το οποίο δεν απαιτούνταν απαραίτητα η φοίτηση σε ανώτατη σχολή. Όμως η θέληση των γονέων της να σπουδάσει σε κάποιο ελληνικό Πανεπιστήμιο τη βρίσκει σύμφωνη. Τονίζει επανειλημμένως ότι ο μόνος λόγος που ήθελε να εισέλθει στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ήταν για να ξεφύγει από το καταπιεστικό περιβάλλον του σπιτιού της. Γι' αυτό εισήλθε και τυχαία στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών από όπου και αποφοίτησε, χωρίς όμως να το επιθυμεί. Ακόμη και τώρα που ασκεί αυτό το επάγγελμα αισθάνεται δυστυχισμένη.

12. Η μελέτη ως διέξοδος και στρατηγική υπερνίκησης προβλημάτων.

Σ' όλη την εκπαιδευτική της πορεία η εντατική μελέτη στάθηκε ο μόνος τρόπος να αναπτύξει τη γλώσσα. Με την αιτιολογία της μελέτης μπορούσε να απομονώνεται και να ξεφεύγει από το καταπιεστικό περιβάλλον του σπιτιού. Δεν γνώριζε με ποιο τρόπο να μελετά μέχρι που εισήλθε και στο Πανεπιστήμιο. Γι' αυτό άλλωστε και επειδή δεν είχε και αρκετά αναπτυγμένη και την ακαδημαϊκή γλώσσα κατέφευγε στην παπαγαλία για να επιτύχει στις εισαγωγικές εξετάσεις. Στο Πανεπιστήμιο μιμήθηκε τον τρόπο που μελετούσαν οι άλλοι φοιτητές (15/36–37), αν και γνώριζε πάντα ότι πρέπει κανείς να καταλαβαίνει αυτά που διαβάσει και να αποδίδει το νόημα με δικές του λέξεις (10/ 21–22).

13. Η απουσία θεσμοθετημένης υποστήριξης μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος.

Από την συνέντευξη της Έλλης προκύπτει ότι σε καμία βαθμίδα της εκπαίδευσης δεν έλαβε ( με εξαίρεση το ενιαίο γερμανοελληνικό σχολείο για τις τέσσερις πρώτες τάξεις του Δημοτικού) κάποια ιδιαίτερη υποστήριξη όσον αφορά τη γλώσσα ή ακόμη θέματα που αφορούσαν τις δύο κουλτούρες της ή τις δύο ταυτότητές της. Οι ειδικές εξετάσεις που έχουν θεσμοθετηθεί για την εισαγωγή των παλιννοστούντων φοιτητών μάλλον την πολιτεία εξυπηρετούν που λειτουργεί ως ένας άλλος Πόντιος Πιλάτος. Οι ίδιοι οι

φοιτητές, ενώ δυσκολεύονται να ανταποκριθούν ακόμη και σ' αυτού του είδους τις εξετάσεις, αφήνονται στην τύχη τους μετά την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

### **A.3. Καλλιόπη**

#### **A.3.1. Εισαγωγικές παρατηρήσεις**

Η γνωριμία με την Καλλιόπη έγινε μέσω κοινής γνωστής, η οποία της είχε εξηγήσει ότι ερευνώ για τη γλώσσα των παλιννοστούντων φοιτητών και ότι θα μπορούσε να έχει εμπιστοσύνη προς το άτομο μου. Στην πρώτη συνάντησή μας εξήγησα ότι αφορά την έρευνα και έγινε προσπάθεια δημιουργίας ισότιμης επικοινωνιακής κατάστασης μεταξύ μας. Υπήρξε στην αρχή λίγο συνεσταλμένη απέναντί μου, αλλά στη διάρκεια ήδη της πρώτης επαφής άρχισε να χαλαρώνει και να συζητάει σε να γνωριζόμασταν από καιρό. Το ραντεβού για τη συνέντευξη κλείστηκε σε ουδέτερο χώρο, όπου δε θα δεχόμασταν καμία ενόχληση.

#### **A.3.2. Σύντομο βιογραφικό**

Η Καλλιόπη σε ηλικία πέντε χρονών βρέθηκε στη Γερμανία λόγω της εργασίας της μητέρας της, η οποία ήταν δασκάλα. Εκεί παρακολούθησε το γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα ως και την τετάρτη Δημοτικού και μετά επέστρεψε πάλι στην Ελλάδα. Συνέχισε στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και τελειώνοντας το Λύκειο εισήχθη σε ανώτερη σχολή, την οποία μετά από ένα χρόνο εγκατέλειψε, για να εισαχθεί σε Παιδαγωγικό Τμήμα.

#### **A.3.3. ΔΟΜΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ (STRUKTURELLE BESCHREIBUNG)**

##### **Τμήμα I : Βρεφική και Νηπιακή ηλικία**

**(1) Σ Πες μου για η ζωή σου  
επικεντρώνοντας στην εκπαιδευτική σου πορεία.**

**A Εγώ γεννήθηκα στα X -**

## Σ Ουχμ

Α Η μητέρα μου είναι εκπαιδευτικός -  
οο πατέρας μουου είχεε ένα μαγαζί (---).  
Η μητέρα μου λόγω του ότι ήταν εκπαιδευτικός- έπαιρνε συνέχεια μεταθέσεις  
και αναγκαστικά έπρεπε να παίρνει και εμένα μαζί μουου--  
γιατί δε μπορούσε να με αφήσει στον πατέρα μου ή στις γιαγιάδες.  
Εεε η μητέρα μου με έπαιρνε συνέχεια μαζί της  
ώσπου έπαθα μία αρρώστια- δε ξέρω τι ακριβώς  
και έπρεπε να μείνω στο σπίτι για έξι μήνες.  
Εεεε η μητέρα του πατέρα ου όταν το έμαθε αυτό-  
φεύγει η μητέρα μου και έρχεται με πιάνει-  
και είμαιε ενός χρονών ενάμισι χρονών κάπου εκεί  
και μου κουνούσε το χέρι και μου λέγε τώρα που έφυγε η μητέρα σου-  
θα δεις τι έχεις να πάθεις.  
Αυτάα τα έμαθα από τη μητέρα της μητέρας μου και τα έμαθα πρόσφατα-- βέβαια  
δεν έγινε- δεν είχα φάει ξύλο-  
απλάα μου είπε η μητέρα της μητέρας μου ότι αυτό μου είχε μείνει μέσα μου και  
είχα συνέχεια νεύρα από ενός χρονών παιδί  
και δε μπορούσα να συγκρατήσω τα νεύρα μου  
και γενικότερα δε δε ηρεμούσα ότι και να μου λέγαν.  
Με τη μητέρα μουου όταν γύρισε δε είχα τόσες σχέσεις --  
όπως και με κανένα άλλον μέσα στην οικογένεια.  
Εεεε φτάνωο- πηγαίνω τέλος πάντων εε στα προνήπια-  
ήμουνα βέβαια τριών χρονών- μιλούσα- περπατούσα- διάφορα.  
Πηγαίνω στο προνήπια στον τόπο που γεννήθηκα--- εε για δύο χρόνια προνήπια  
( 1 / 1 – 1 / 28 )

Η αφηγήτρια ξεκινάει με τον τόπο που γεννήθηκε και αμέσως εισάγει τους γονείς της καθώς και τα επαγγέλματά τους. Το επάγγελμα της μητέρας καθορίζει και τον τρόπο ζωής της κυριολεκτικά από την κούνια. Υποχρεώνεται να ακολουθεί τη μητέρα της από



τον τόπο καταγωγής στο τόπο εργασίας, ώσπου στα ενάμισι χρόνια της αρρωσταίνει. Τότε αναγκάζεται η μητέρα να την αφήσει στην πεθερά της. Όταν η μητέρα επιστρέφει, προφανώς με το τέλος της σχολικής χρονιάς, η Καλλιόπη δεν τη δέχεται.

Τα δύο κύρια πρόσωπα γύρω από τα οποία στρέφεται η αφήγηση της Καλλιόπης για τα τρία πρώτα χρόνια της ζωής της είναι η μητέρα της και η γιαγιά από την πλευρά του πατέρα της. Ο πατέρας παραμένει στο περιθώριο και αναφέρεται μόνο σε συνάρτηση με το επάγγελμα του στην αρχή όπου εισάγονται τα σημαντικά πρόσωπα, το κοινωνικό πλαίσιο καθώς και η ίδια ως φορέας της βιογραφίας (Schütze, 1984).

Από τη γέννησή της διαγράφει μία εξαρτημένη βιογραφική τροχιά κατά την οποία σταδιακά χάνει το δικαίωμα να μεγαλώνει σ' ένα τόπο και σ' ένα σταθερό περιβάλλον και στη συνέχεια και το δικαίωμα να μεγαλώνει κοντά στη μητέρα της (Schütze, 1981).

## **Τμήμα II : Παρακολούθηση Γερμανικού Δημοτικού σχολείου**

**και μετά πήγαμε στη Γερμανία.**

**Εκεί στη Γερμανία πήγα κανονικά και προνήπια και νήπια.**

**Εεεε έκανα αρκετές παρέες τότε-**

**ήμουν κοινωνικό άτομο-**

**έμαθα γρήγορα τη γλώσσα.**

**Μετά πήγα στο Δημοτικό στη Γερμανία--**

**έμαθα πολλά πράγματα- ζωγραφιές- κολύμπι- να κάνω ποδήλατο- εε μουσική είχα μάθει- τα πάντα**

**και μαθαίναμε και πολύ ελεύθερος χρόνος**

**για το απόγευμα να παίζουμε-**

**δηλαδή πηγαίναμε το πρωϊ- εννέα για μάθημα**

**Σ Ουχμ**

**Α Εε άλλες φορές στις δέκα και γυρνούσαμε στο σπίτι τρεις η ώρα δύο- αλλά τρώγαμε κιόλας στο σχολείο το Γερμανικό**

**εε το απόγευμα μας αφήνανε ελεύθερους να κάνουμε ότι θέλουμε-**

διότι τα μαθήματα τα κάναμε στο σχολείο- μαζί με τους δασκάλους μας-

(2) Σ Ουχμ

Α Όταν ερχότανε οι γονείς μου- καμιά φορά να με πάρουνε-  
ρωτούσανε τους δασκάλους-- πως τα πηγαίνω και αυτάαα---  
η δασκάλα μου έλεγε συνέχεια αν μιλάμε ελληνικά στο σπίτι--  
αν μιλάμε γερμανικά μάλλον στο σπίτι--  
γιατί είχα μάθει τα γερμανικά πάρα πολύ καλά  
και έλεγαν ότι ήμουν η καλύτερή τους μαθήτριάα--

Σ Ουχμ

Α γενικότερα και στα μαθηματικά και στη γλώσσα --  
Κι ήμουνα Ελληνίδαα

Σ Ουχμ

Α Ήμουνα καλύτερη στη τάξη από όλους τους άλλους συμμαθητές μου.  
Εεε κάθισα στη Γερμανία πέντε χρόνιααα--  
εεε ήμουνα πολύ ευχαριστημένη-  
είχε πολλούς παιδότοπους- πηγαίναμε παίζαμεε-  
δεν είχα κανένα πρόβλημα.  
Μετά από αυτά τα πέντε χρόνια---  
η μητέρα μου τελείωσε τη δουλειά της στη Γερμανία ως εκπαιδευτικός  
και έπρεπε να επιστρέψουμε στην Ελλάδααα-  
( 1 / - 2 / 19 )

Στη Γερμανία πηγαίνει στα πέντε της χρόνια και ξεκινάει το γερμανικό σχολείο. Οι αναμνήσεις αυτής της περιόδου είναι θετικές όσον αφορά τις παρέες, την εκμάθηση της γλώσσας «έμαθα γρήγορα τη γλώσσα» και το σχολείο. Υπάρχει αρκετός ελεύθερος

χρόνος για παιχνίδια. Η δασκάλα υποθέτει ότι η πρόοδός της «ήμουν η καλύτερη μαθήτριά τους» οφείλεται στο ότι μιλάνε γερμανικά στο σπίτι, γεγονός που ζητά να της επιβεβαιωθεί. Αυτό δε συμβαίνει, διότι κι οι γονείς έχουν το ίδιο διάστημα με την κόρη στη Γερμανία, άρα δεν έχουν την άνεση να μιλήσουν στη ξένη γλώσσα στο παιδί τους ακόμη κι αν το ήθελαν. Φαίνεται σ' αυτό το σημείο η λανθασμένη άποψη πολλών εκπαιδευτικών ότι όσο περισσότερο έρθει σ' επαφή το παιδί με μία ξένη γλώσσα τόσο πιο γρήγορα τη μαθαίνει, ακόμη κι όταν μιλάει σ' αυτή τη γλώσσα με μη φυσικούς ομιλητές (όπως οι γονείς στην προκειμένη περίπτωση), που δε γνωρίζουν καλά τη γλώσσα (Cummins, 1999).

Το πιθανότερο είναι ότι σ' αυτή την ηλικία έγινε γρήγορα η προσαρμογή και επετεύχθη η εκμάθηση της γλώσσας, διότι αυτό που έπρεπε να καλύψει ήταν η επικοινωνιακή γλώσσα κι όχι η ακαδημαϊκή γλώσσα που αρχίζει να αναπτύσσεται κυρίως με την έναρξη της παρακολούθησης του σχολείου. Οπότε η Καλλιόπη παρακολουθώντας ένα χρόνο το Νηπιαγωγείο είχε αρκετό διάστημα να καλύψει τον επικοινωνιακό λόγο, ο οποίος σ' αυτή την ηλικία δεν είναι και ιδιαίτερα απαιτητικός, μια και ο ορίζοντας των παιδιών είναι ακόμη περιορισμένος. Στη συνέχεια ξεκίνησε την πρώτη Δημοτικού οπότε βρισκόταν σχεδόν στο ίδιο επίπεδο με τα άλλα παιδιά όσον αφορά τη γλώσσα, αλλά ενδεχομένως να ήταν πιο προχωρημένη από τους υπόλοιπους μαθητές όσον αφορά τις γνώσεις – καθώς η μητέρα της ήταν δασκάλα. Ένας λόγος που τη βοήθησε να αναπτύξει γρήγορα την επικοινωνιακή γλώσσα ήταν και το γεγονός ότι αμέσως απέκτησε παρέες και δεν αισθάνθηκε καθόλου ότι δεν ανήκει στην ομάδα (peer group). Αυτό μπορεί να οφείλεται στο ότι σ' αυτή τη τρυφερή ηλικία δεν υπάρχουν ακόμη ρατσιστικές διακρίσεις, διότι είναι δύσκολο να περάσει ένας γονιός στο πεντάχρονο παιδί του αυτού του είδους τα πιστεύω. Επίσης το γεγονός ότι η εμφάνιση της Καλλιόπης (καστανόξανθη με ανοιχτόχρωμα μάτια) δε διέφερε από τα άλλα παιδιά ίσως συνετέλεσε στο να γίνει ευκολότερα αποδεκτή. Βεβαίως φαίνεται να έπαιξε μεγάλο ρόλο και η συμπεριφορά των δασκάλων απέναντι της. Στην έκφραση «με τους δασκάλους μας», δεν είναι τυχαία η χρήση της κτητικής αντωνυμίας.

Ενώ έχει προσαρμοστεί πλήρως στο νέο περιβάλλον «ήμουνα πολύ ευχαριστημένη», είναι αναγκασμένη να επιστρέψει στην Ελλάδα «η μητέρα μου τέλειωσε τη δουλειά της στη Γερμανία ως εκπαιδευτικός» και χάνει για άλλη μία φορά το δικαίωμα του παιδιού

να μεγαλώνει σε ένα σταθερό, οικείο περιβάλλον. Μετά το πεντάχρονο διάλειμμα στη Γερμανία, όπου φαίνεται να έχει βρει την ισορροπία της, συντελείται πάλι μία τομή στη ζωή της και αρχίζει να διαγράφει πάλι μία εξαρτημένη βιογραφική τροχιά, όπου δε μπορεί να ενεργήσει από πρόθεση και είναι αναγκασμένη να ακολουθεί τη βιογραφική πορεία που χαράσσουν οι γονείς της γι' αυτήν.

### **Τμήμα III : Επιστροφή στην Ελλάδα. Ε΄και ΣΤ΄ Δημοτικού και Γυμνάσιο**

εεε ήρθα στην Ελλάδα Ε΄Δημοτικού-  
ήμουνα βέβαια εννέα χρονών-  
είχα κερδίσει χρονιά

Σ Ουχμ

Α Και είδα τα πράγματα τελείως διαφορετικά στο Δημοτικό.  
Δηλαδή οργάνωση δεν είχαν καθόλου-  
εε ο δάσκαλος ήταν και παλαιών αρχών  
και είχααα-- δεν ένιωθα άνετα μέσα στην τάξη --  
δεν κάναμε συζητήσεις όπως κάναμε στη Γερμανία--  
έπρεπε τα πράγματα να γίνονται όπως ήθελε αυτός εκείνη τη στιγμήηη--  
εάν δε γινότανε κιόλας- μπορεί να τρώγαμε και ξύλο  
εε και τα κρατούσα αυτά μέσα μου -- τόσο καιρό.  
Στην Ε΄ Δημοτικού που ήρθα κιόλα στην Ελλάδα, άρχισα να καπνίζω

Σ Ουχμ

Α από το άγχος μου- δε μου άρεσε καθόλου-  
δεν είχε ούτε παιδότοπους να παίζω-  
στο σχολείο τα μαθήματα ήτανε διαφορετικά-

πιεζόμασταν περισσότερο

Σ Ουχιμ

(3) Α Γυμναστική δεν κάναμε τόσο- όσο κάναμε στη Γερμανία-  
μουσική τίποτα- ζωγραφική δεν κάναμε καθόλου--  
πολύ αυστηρός ο δάσκαλος δεν ερχότανε ποτέ κοντά στα παιδιά  
να συζητήσει για προβλήματα και τέτοια.  
Το σχολείο καμία σχέση με το σχολείο στη Γερμανία--  
γιατί εδώ στην Ελλάδα- ήτανε ένα δε ξέρω κακή υποδομή δεν είχε τίποτα σωστό.  
Τελειώνω και το Δημοτικό -  
έβγαλα το έβγαλα με εννιά -- δεν το έβγαλα με δέκα-  
γιατί δε μπορούσα να προσαρμοστώ.

Σ Ουχιμ

Α Ήξερα μόνο γερμανικά

Σ Ουχιμ

Α δεν ήξερα καθόλου ελληνικά--  
πηγαίνω στο Γυμνάσιο-  
εκεί άρχισα να πέφτει η επίδοση- παρά πολύ

Σ Ουχιμ

Α Εεε είχα μπλέξει και με παρέες-  
τότε άρχισα να σκέφτομαι να φύγω από το σπίτι-  
δεν ήθελα τίποτα από τη ζωή μου- δε με ενδιέφερε-  
με τους γονείς μου δεν τα πήγαινα καλά- μαλώναμε συνέχεια-

η μητέρα μου με χτυπούσε- σε σημείο που έτσι μάτωνα.

Σ Ουχμ

Α Εεε δηλαδή είχα τρελαθεί- να το πω έτσι-  
εεε δε μπορούσα να ηρεμήσω με αυτές τις καταστάσεις  
και συνέχεια έφευγα και κατέφευγα σε άλλες λύσεις-  
όπως να φύγω από το σπίτι-  
να αυτοκτονήσω-  
είχα κάνει πολλές απόπειρες αυτοκτονίας  
και να κόψω και φλέβες και να πάρω και χάπια και διάφορα τέτοια

Σ Ουχμ

Α Αλλά τελευταία στιγμή σκεφτόμουνα-  
ας κάνω λίγη υπομονή ακόμα-  
θα πάει κάτι καλά- δε γίνεται-  
ήμουνα συνέχεια με νεύρα-  
δε μπορούσα να ηρεμήσω-  
στο σχολείο επίδοση δεν είχα καθόλου-  
με τους καθηγητές δεν τα πήγαινα καλά-  
έξω έβγαινα συνέχεια-  
ήθελα να μαλώνω με τον κόσμο-  
δε με ενδιέφερε τίποτε άλλο  
(4) και όντως έτσι έκανα- μάλωνα συνέχεια με τον κόσμο.

Σ Ουχμ

Α Δε με ενδιέφερε καθόλου η ζωή-  
το μόνο που με ενδιέφερε ήταν να ακούω μουσική κλεισμένη στο δωμάτιο μου- να  
έχω την παρέα μου-

να καπνίζω- να πίνω-  
καιεε να μην κάνω τίποτε άλλο

Σ Ουχμ

Α Αυτό που είχα χαρεί τότε και το χαίρομαι ακόμη-  
είναι ότι δεν είχα μπλέξει με τα ναρκωτικά

Σ Ουχμ

Α Βέβαια μου είχαν δοθεί πάρα πολλές ευκαιρίες -  
δε το θεωρώ ευκαιρίες- σε εισαγωγικά

Σ Ουχμ

Α να πάρω ναρκωτικά-  
αλλά και οι παρέες που μου φέρνανε-  
δεν ήθελα να το κάνω αυτό

Σ Ουχμ

Α δε μου άρεσε σαν τρόπος ζωής.

Σ Ουχμ

Α Εεε στο Γυμνάσιο είχα μείνει σταθερή--  
δεν είχα αλλάξει-- ήμουνα στο ίδιο κτίριο--  
και αυτό όμως ήτανε με κακή υποδομή- δεννν είχε καείυ- σοβάδες έπεφταν-  
τα πάντα.

Με τους καθηγητές κάποιες φορές τα πηγαίναμε καλά αργότερα-  
πάλι αρχίζαμε τα ίδια-

γιατί εγώ δεν ήμουν μέσα στην τάξη-  
δε μπορούσα να παρακολουθήσω-  
είχα το μυαλό μου πάντα πως θα βγω έξω--  
να κάνω κάποια αταξία-  
ή θα ζωγράφιζα συνέχεια μέσα στο μάθημα- ή θα άκουγα μουσική-  
δε με ενδιέφερε τίποτα.  
Όσπου φτάνω Γ΄ Γυμνασίου-  
και εεε μετά από ένα τσακωμό με κάποια παρέα-  
ήθελα απλά να καθίσω μέσα στο σπίτι μου- να διαβάζω

Σ Ουχμ

(5) Α να τελειώσω το Γυμνάσιο και μετά να πάω και στο Λύκειο  
και έτσι έκανα- κάθισα διάβασα-

Σ Ουχμ

Α έβγαλα ένα καλό βαθμό και πήγα στο Λύκειο.

( 2 / 20 - 5 / 4 )

Η επιστροφή στην Ελλάδα συνδέεται με το πολιτισμικό σοκ που υφίσταται η Καλλιόπη κυρίως σε ό,τι αφορά το σχολείο, αλλά και τη διαμόρφωση του ελεύθερου χρόνου. Δε βρίσκει τίποτε θετικό και αντίθετα απαριθμεί μία σειρά από αρνητικά θεσμοθετημένα πρότυπα (Schütze, 1981), όπως ή έλλειψη οργάνωσης στο σχολείο, η αυταρχική συμπεριφορά του δασκάλου κι η έλλειψη επαφής με τα παιδιά (βλ. σχ. Govaris et al.), η άσκηση σωματικής βίας ως πειθαρχικού μέσου, η συγκριτικά με τη Γερμανία λιγότερη άθληση στο σχολείο και η παντελής έλλειψη ενασχόλησης με τη ζωγραφική και τη μουσική. Την ενοχλεί η κακή υποδομή του σχολείου «δεν είχε τίποτα σωστό». Στον ελεύθερο της χρόνο δε βρίσκει παιδότοπους να παίξει και το άγχος και η πίεση που αισθάνεται την οδηγούν από τα δέκα της χρόνια στην αναζήτηση ουσιών (νικοτίνη). Το



Δημοτικό σχολείο το τελειώνει με εννέα «δεν το έβγαλα με δέκα». Αυτό το αιτιολογεί λέγοντας ότι δε μπορούσε να προσαρμοστεί, ήξερε «μόνο Γερμανικά». Προφανώς εννοεί ότι σε ό,τι αφορά τη γλώσσα του σχολείου ήξερε μόνο Γερμανικά, διότι παρακολουθώντας το γερμανικό σχολείο είχε αναπτύξει την γερμανική ακαδημαϊκή γλώσσα που αντιστοιχούσε στην ηλικία της. Παρόλο που έχει εντοπίσει τα διάφορα προβλήματα που αντιμετώπισε με την άφιξη της στην Ελλάδα, αποδίδει τη μη αρίστευσή της - ας μη λησμονείται το γεγονός ότι στο γερμανικό σχολείο ήταν η καλύτερη στην τάξη της- όταν τελειώνει το Δημοτικό σχολείο, στη διγλωσσία της και επιρρίπτει την ευθύνη στον ίδιο της τον εαυτό.

Θα πρέπει να προσεχθεί ιδιαίτερα το σημείο (2/31) όπου αναφέρει «εε και τα κρατούσα αυτά μέσα μου -- τόσο καιρό». Προφανώς είναι η πρώτη φορά που της δίνεται μέσω της συνέντευξης η ευκαιρία να μιλήσει για τη ζωή της, τα προβλήματά της, τους προβληματισμούς της. Ίσως, αν της δινόταν η ευκαιρία από τους γονείς της, τους δασκάλους της να μιλήσει, να ακουστεί η φωνή της να είχε μία εντελώς διαφορετική πορεία, τουλάχιστον όσον αφορά τη ψυχική της υγεία.

Με την έναρξη του Γυμνασίου αρχίζει να έχει εντονότερα ψυχολογικά προβλήματα. Η έλλειψη επικοινωνίας με τους γονείς καθώς και η άσκηση σωματικής βίας από μέρους της μητέρας της «η μητέρα μου με χτυπούσε σε σημείο που έτσι μάτωνα», έχουν ως αποτέλεσμα να κάνει επανειλημμένως απόπειρες αυτοκτονίας και να σκέφτεται να φύγει από το σπίτι. Αντίβαρο στο όλο κλίμα δεν υπήρχε και θεωρεί ότι κι οι παρέες της δεν ήταν οι πιο κατάλληλες «είχα μπλέξει και με παρέες». Χαρακτηριστικό της αφήγησής της μέχρι αυτό το σημείο είναι ότι δεν κριτικάρει ποτέ του γονείς της για οποιαδήποτε συμπεριφορά τους απέναντί της, ακόμη και από τη βρεφική της ηλικία και απλώς αναφέρεται στη σχέση με τους γονείς παραθέτοντας ψυχρά τα γεγονότα. Δεν φαίνεται να τους θεωρούσε ή και να τους θεωρεί υπεύθυνους για τα προβλήματά της. Αυτό το συμπέρασμα προκύπτει από το γεγονός ότι καυγάδιζαν και μετά την οργή της την έστρεφε εναντίον της (απόπειρες αυτοκτονίας). Από τη σημερινή πάλι οπτική γωνία δεν έχει αλλάξει τίποτα και αυτό φαίνεται ότι δε χαρακτηρίζει σε κανένα σημείο της αφήγησής τους γονείς της, απλώς παραθέτει τα γεγονότα, που εμμέσως τους χαρακτηρίζουν. Προφανώς ακόμη και σήμερα δεν έχει συγχωρήσει τον εαυτό της και θεωρεί την αντίδραση των γονέων της ως φυσική απέναντι της.

Το αποτέλεσμα των προβλημάτων που υπήρχαν και η έναρξη της εφηβείας είχαν ως συνέπεια να πέσει η επίδοσή της στα μαθήματα και να δημιουργήσει μία κακή σχέση με τους καθηγητές της.

Άρχισε να εξωτερικεύει τα αρνητικά της συναισθήματα σε τρίτους «μάλωνα συνέχεια με τον κόσμο».

Στην ηλικία της πρώτης εφηβείας άρχισε ήδη να αδιαφορεί για τη ζωή και να βρίσκει παρηγοριά στη νικοτίνη και το αλκοόλ. Το μόνο που την κρατάει είναι να απομονώνεται στο δωμάτιό της και να ακούει μουσική. Επισημαίνει ότι χαιρέται που δεν είχε «μπλέξει με τα ναρκωτικά», αν και της δόθηκαν πολλές ευκαιρίες κυρίως από τις παρέες που έκανε. Επανέρχεται στο θέμα του σχολείου και ξανααναφέρεται στο σχολικό συγκρότημα που στέγαζε τόσο το δημοτικό σχολείο που παρακολούθησε όσο και το Γυμνάσιο και επισημαίνει για άλλη μία φορά πόσο την ενοχλούσε η κακή υποδομή. Αυτό ενδεχομένως να μπορεί να ερμηνευτεί με το ότι και ο αφιλόξενος χώρος την απωθούσε από το να έχει το σχολείο σαν καταφύγιο για τα προβλήματά της προκαλούσε το εξωσχολικό περιβάλλον. Σ' αυτό προστίθεται το γεγονός ότι η σχέση με τους καθηγητές δεν ήταν καλή και το αποδίδει στον εαυτό της. Ή θα ζωγράφιζε την ώρα του μαθήματος ή θα άκουγε μουσική ή θα αδιαφορούσε «γιατί εγώ δεν ήμουν μέσα στην τάξη». Ούτε προς στιγμή δεν κάνει νύξη, ακόμη και τώρα που διηγείται μετά από αρκετά χρόνια ότι το φταίξιμο θα έπρεπε ενδεχομένως να αναζητηθεί στην αδιαφορία των καθηγητών για την ίδια και όχι αντίστροφα.

Μετά από «ένα τσακωμό με κάποια παρέα» παρατηρείται η αρχή μιας διαδικασίας μεταμόρφωσης (Wandlungsprozess, Schütze 1981), όπου αποφασίζει να αναδιοργανώσει τον εαυτό της και να αναπτύξει ένα σχέδιο δράσης με στόχο να τελειώσει το γυμνάσιο και να εισαχθεί στο Λύκειο, στρεφόμενη πια προς την εκπαίδευση και αναζητώντας νέο σκοπό στη ζωή της. Πράγματι επιτυγχάνει το στόχο της και τελειώνει το γυμνάσιο με καλό βαθμό και ξεκινάει το Λύκειο.

#### **Τμήμα IV: Λύκειο**

**Στο Λύκειο μετά Α' Λυκείου είχα πάει σε ένα σχολείο**

που δεν ήξερα κανένα παιδί-  
εγώ το είχα επιλέξει δεν ήθελα να έχω γνωστό

Σ Ουχμ

Α μήπως και ξεφύγω από τα νεύρα μου.  
Εεε τον πρώτο καιρό ήμουνα ήρεμη-  
αλλά μετά τα νεύρα μου δεν έφευγαν ποτέ από μέσα μου- είχα συνέχεια νεύρα

Σ Ουχμ

Α Ίσως να μην ήταν νεύρα-  
ήθελα πάντα να κάνω κάτι κακό σε κάποιον-  
σε κάποιον άνθρωπο-  
σε ένα αντικείμενο-  
πάντα δεν μπορούσα να ηρεμήσω.  
Τότε είχα αυξήσει και πολύ το κάπνισμα-  
Καιε --- ε δε τα πήγαινα και τόσο καλά με τα μαθήματα-  
ούτε με τον κόσμο-  
άρχισαν και τα φροντιστήρια τότε-  
υπήρχε μεγαλύτερη πίεση από το σπίτι- σχολείο – φροντιστήριο-  
εε οι γονείς μου δε με άφηναν να βγαίνω έξω  
έβλεπα τα άλλα παιδιά να βγαίνουνε  
και άρχισαν τότε περισσότερα νεύρα ακόμη  
και σκεφτόμουνα και τα παλιά  
που με χτυπούσε η μητέρα μου και ξανάρχιζαν τα νεύρα  
καιε τελείωσε και αυτή η χρονιά-  
όχι και τόσο καλά.  
Καταλήγω στη Β΄ Λυκείου όπου άλλαξα σχολείο και πηγαίνω σε ένα σχολείο-  
όπου ο κόσμος- τα παιδιά μάλλον-  
ήτανε εντελώς διαφορετικά από το δικό μου χαρακτήρα-

δηλαδή εγώοο δεν είχα και τόσο λεφτά  
να κυκλοφορώ με το τελευταίο όνομα της μόδας

Σ Ουχμ

Α Κυκλοφορούσα με ένα στυλάκι που το έχουνε παρεξηγήσει όλοι αυτοί-  
που το είχανε παρεξηγημένο τότε

Σ Ουχμ

Α Μου άρεσε να φοράω τις μπότες μου-  
μου άρεσε να φοράω τα στενά μου παντελόνια-  
(6)τα πέτσινα μπουφάν μου-  
να ακούω τη μουσική που άκουγα τόσο χρόνια-  
το metal και το punk δε μπορούσα να τ'αλλάξω--  
καιεε λόγω της εμφάνισής μου

Σ Ουχμ

Α με κατακρίνανε-  
βέβαια αυτό χρόνια τώρα-  
αλλά Β' Λυκείου είδα μεγάλη διαφορά  
διότι τα παιδιά εκεί πέρα ήτανε-  
παιδιά οι οποίοι οι γονείς τους ήτανε γιατροί- δικηγόροι- εε δικαστές  
και διάφορα τέτοια και είχανε πολλά λεφτά

Σ Σ Ουχμ

Α Καιε μου συμπεριφέρονταν εμένα σαν ένα κατώτερο ον- κάπως έτσι  
και αυτό το είδα από την πρώτη ημέρα που πήγα στο σχολείο-  
όχι από τους μαθητές-

από το διευθυντή του σχολείου-  
γιατί μπήκα μέσα να γραφτώ και γυρνάει και μου λέει-  
να ξεχάσεις όλα αυτά που ήξερες-  
εδώ δεν είμαστε τέτοια σχολεία

Σ Ουχμ

Α είμαστε σαν κολέγιο.  
Εγώ βέβαια τότε δεν το πήρα και τόσο στραβά αυτό το πράγμα-  
αλλά στη συνέχεια έβλεπα τα παιδιά να μου συμπεριφέρονται έτσι-  
μέβλεπα τους καθηγητές να με κατακρίνουν από την εμφάνισή μου-  
να μου λένε λόγια-  
όπως εε και άργησες να μεις στην τάξη  
και χθες το βράδυ τριγυρνούσες στα μπαρ

Σ Ουχμ

Α καιεε να έρχεσαι τώρα- δε μπορείς να παρακολουθήσεις και τέτοια πράγματα.  
Έτσι εμένα μου είχε πέσει το ηθικό.

Σ Ουχμ

Α Αλλά είχανε πολλαπλασιαστεί τα νεύρα μου- πάρα πολύ-  
με αποτέλεσμα να μην πηγαίνω συχνά για μάθημα

Σ Ουχμ

Α Να πηγαίνω σε καφετέριες το πρωί-  
να βρίσκω τις παρέες μου τις εξωτερικές- εξωσχολικές

Σ Ουχμ

(7)Α καιε να είμαι συνέχεια μαζί τους.

Τότε άρχισα να πίνω και πολύ,

Σ Ουχμ

Α και μπύρες εε τη μπύρα την οποία δε μπορούσα να τη μυρίσω ποτέ

άρχισα να πίνω μπύρες-

παλιά βέβαια έπινα άλλα αλκοολούχα ποτά-

Β' Λυκείου τα έκοψα όλα και έπινα μόνο μπύρες και ούζο.

Βέβαιαα μ'άρεσε κάπως αυτός ο τρόπος ζωής τότε-

γιατί ένιωθα ότι δε με θέλει κανένας

και με τους γονείς μου θυμάμαι εκείνη τη χρονιά-

ε τους είχα πει ψέματα ότι πήγαινα σε ένα μάθημα

Σ Σ Ουχμ

Α σε φροντιστήριο ενώ δεν πήγαινα συνέχεια

και το μάθανε μια μέρα- και πήγαμε σπίτι-

μου πήρανε όλα τα cd-

τα οποία cd για μένα- η μουσική είναι το παν στη ζωή μου πλέον-

δε μπορούσα να τ'αλλάξω με τίποτα-

καλύτερα να πέθαινα- πάρα να μου πάρουνε τη μουσική

Σ Σ Ουχμ

Α Με χτυπήσανε- εντάξει- και με το δίκιο τους-

αλλά τότε (.....) δε με ενδιέφερε τίποτε-

πάλι ήθελα να φύγω-

να αυτοκτονήσω

και όπως έκανα- πήρα τα πράγματά μου μία μέρα και έφυγα-

αλλάαα γύρισα μετά από τρεις ώρες

και είδα ότι στο σπίτι επικρατούσε πανικός  
και υποσχέθηκα να μην το ξανακάνω αυτό

Σ Ουχμ

Α Γιατί εντάξει είδα και τη μητέρα μου είχε λυπηθεί-  
της είχε παρουσιασθεί κάποιο πρόβλημα με αυτό το πράγμα.  
Μετά εκτός τους σχολείου και των γονέων και των υπολοίπων-  
με τους έρωτες και αυτά δε μπορούσα ποτέ να είμαι σταθερή από το Γυμνάσιο

Σ Ουχμ

Α Ήμουνα συνέχεια με αγόρια- αλλά ποτέ-  
ίσως έφταιγε ο χαρακτήρας μου-  
ποτέ δεν άφησα να με πλησιάσει κάποιο αγόρι-  
δηλαδή- περισσότερο σε μία σχέση ήμουνα σαν φίλη του-  
παρά σαν κοπέλα για ερωτικά πράγματα.

Σ Ουχμ

(8) Α Συμπεριφερόμουνα σαν αγόρι στη σχέση-  
τα αγόρια τα απομάκρυνα-  
δηλαδή το πολύ να τους άφηνα να μου αγγίζουν το χέρι-  
να μου δώσουν ένα φιλάκι στο μάγουλο και τίποτα παραπάνω-  
εε δε με ενδιέφερε να συνεχίσω κάτι στην σχέση-  
με το πάθος το ερωτικό και κρατούσαν για λίγο- για μικρή διάρκεια-  
φλερτ- τα θεωρώ- δεν τα θεωρώ καν σχέση.  
Στη Β΄ Λυκείου ήμουνα με ένα παιδί-  
το οποίο πίστευα ότι αγαπούσα-  
αλλά τελικά- ήτανε ένας ενθουσιασμός

Σ Ουχμ

Α Δεν ήτανε τίποτα.

Αλλά τότε μου είχε στοιχίσει κάπως-  
επειδή ήτανε όλα μαζί τα προβλήματα-  
μου έπεσε και αυτό το ότι- χώρισα μαζί του  
και ενώ ήτανε απλά ένας ενθουσιασμός-  
εγώ πίστευα ότι ήτανε αγάπη αυτό το πράγμα.

Σ Ουχμ

Α Και είχα πληγωθεί.

Στην Β΄ Λυκείου δεν τα είχα πάει καθόλου καλά-  
ήτανε η χειρότερη χρονιά-  
στα χρόνια που ήμουνα στο σχολείο  
καιεε φταίει γενικά το περιβάλλον που ήμουνα.

Σ Ουχμ

Α Καιε δε μπορούσα να ηρεμήσω καθόλου με όλα αυτά που έβλεπα γύρω μου.

Μετάα Γ΄ Λυκείου συνέχισα σ' αυτό το σχολείο-  
έβλεπα όμως μία διαφορά στα παιδιά απέναντί μου-  
δηλαδή δε με σνόμπαραν τόσο- ερχόντουσαν πιο πολύ κοντά μου.  
Αλλά δεν είχα καταλάβει τότε για ποιο λόγο έρχονταν κοντά μου-  
μέχρι που κατάλαβα ότι κάποια άτομα με πλησίαζαν κάποιες κοπέλες-  
με πλησίαζαν μόνο και μόνο επειδή εγώ μια ζωή έκανα παρέα με αγόρια  
και ποτέ με κορίτσια-  
γιατί μπορούσα να συνεννοηθώ καλύτερα με τα αγόρια παρά με τα κορίτσια. Αυτές  
οι κοπέλες με είδανε που έκανα παρέα με αγόρια-  
οπότε με πλησίασαν μόνο και μόνο για να έχουνε και αυτές παρέα με αγόρια



Σ Ουχμ

Α Εεε το κατάλαβα βέβαια αργά- αλλά εντάξει- το κατάλαβα- αυτό είναι το θέμα.

Κάποιοι άλλοι με πλησίαζαν λόγω της εμφάνισης μου και πίστευαν ότι θα ανεβούν στα μάτια του κόσμου και ότι θα τους φοβούνται- γιατί εγώ με αυτό το ντύσιμο που είχα- (9) εγώ το θεωρούσα ντύσιμο απλό γιατί με αυτό ένιωθα άνετα.

Αλλά ο κόσμος το έβλεπε κάτι σαν αλήτικο ντύσιμο- ντύσιμο που χρησιμοποιούνε μόνο οι ναρκομανείς και αυτοί--

Σ Ουχμ

Α ντύσιμο που χρησιμοποιούνε αυτοί που θα σκοτώσουνε έναν άνθρωπο- που τους μισούν όλους- εγώ ναι τους μισούσα όλους τότε- αλλά το ντύσιμο δεν το φορούσα για να δείξω κάτι- το ντύσιμο μου- ήταν απλά γιατί ένιωθα άνετα με αυτό.

Σ Ουχμ

Α Και μου έκφραζε τα συναισθήματά μου.  
Λοιπόν εεε είχαμε φτάσει σε σημείο δηλαδή- να με βγάλουνε και έμπορο ναρκωτικών για το ντύσιμό μου.

Σ Ουχμ

Α Με τον καιρό βέβαια αυτά ξεχάστηκαν γιατί- και εγώ δεν είχα δείξει σημάδια ότι ναι είμαι-

ότι θα κρυφτώ και αυτά- γιατί ήξερα ποια είμαι πραγματικά-  
ήξεραν οι πραγματικοί μου φίλοι ποια είμαι πραγματικά-  
οπότε ξεχάστηκε και αυτό το θέμα.

Όπως και παλιά είχε δημιουργηθεί ένα θέμα-  
όπως είπα πιο πριν- με τ' αγόρια- δεν τα άφηνα να με πλησιάσουνε-  
αλλά λόγω του ότι έθιγα τον ανδρισμό τους κάπως

Σ Ουχι

Α Γιατί αυτοί πίστευαν  
ότι εάν αποκτήσουν κοπέλα θα πρέπει να κάνουν και ερωτική πράξη μαζί της  
εγώ αυτό δεν το θεωρούσα σωστό-  
για κείνη την ηλικία προσωπικά-  
από Γυμνάσιο μέχρι και το Λύκειο  
και επειδή τους έθιγα τον ανδρισμό με αυτό το πράγμα-  
τους έλεγα όχι σε αυτή την πράξη-  
έξω έβγαιναν διάφορα- διαρρεότανε διάφορες φήμες-  
οι οποίες και αυτές ξεχάστηκαν  
γιατί μετά από χρόνια με γνώρισαν ότι πραγματικά ποια είμαι-  
τι είμαι και τι τι ρόλο παίζω στη ζωή μου

Σ Ουχι

Α Και από τότε δε δεν μιλούσε κανένας κακά- με κακά λόγια για μένα-  
ίσα ίσα όλοι έλεγαν τα καλύτερα λόγια-  
αλλά όσο και νάναι εμένα τότε όταν έβγαιναν αυτές οι φήμες- με πείραζε  
γιατί ήξερα ποια είμαι και έλεγα γιατί να λένε ψέματα για μένα-  
(10) επειδή δηλαδή κρατάω στάση και επειδή έχω αυτό το ντύσιμο-  
πρέπει να βγαίνουν δηλαδή και αυτά τα πράγματα έξω;  
Και με πείραζε γιατί έβλεπα κάποιες άλλες κοπέλες-  
οι οποίες ντυνότουσαν παρά πολύ τολμηρά

Σ Ουχμ

Α και αυτό άρεσε στα αγόρια-  
δηλαδή δε νομίζω ότι τους άρεσε να την έχουνε ως- για κοπέλα- για σοβαρή σχέση-  
αλλά τότε ήμουν μικρούλα  
και δεν είχα το μυαλό μου όπως έχω τώρα  
και έλεγα γιατί δηλαδή αρέσουνε στα αγόρια αυτές οι κοπέλες  
και δεν αρέσω εγώ που είμαι απλά ντυμένη και δεν κάνω και τίποτα.  
Βέβαια αυτό το πράγμα δε με ενδιαφέρει- ντύνομαι όπως ντυνόμουνα και πάντα- αν  
και με πειράζει που άλλες κοπέλες ντύνονται προκλητικά-  
γιατί βγαίνει το όνομα της γυναίκας-  
χωρίς όμως να είναι όλες οι γυναίκες έτσι  
και με παρεξηγούνε μετά ---.  
Τέλος πάντων πήγα Γ΄ Λυκείου- όπως είπα-  
εεε και δε μ'άρεσε καθόλου εεε που κάποιες κοπελιές με πλησίασαν  
εεε με την πρόφαση όμως- ότι επειδή ήμουνα εγώ έτσι ντυμένη-  
με πλησίασαν μόνο και μόνο για να μου δείξουνε εμένα κάτι σαν μαγκιά-  
που εγώ δεν το θεωρώ μαγκιά-  
ότι αυτές παίρνανε ναρκωτικά- παίρνομε το ένα- παίρνομε το άλλο  
για να ανεβούνε στα δικά μου μάτια

Σ Ουχμ

Α Εγώ όμως όταν άκουγα κάτι τέτοια προσπαθούσα να δώσω συμβουλές  
γιατί δεν είναι κάτι το οποίο- όχι δεν το θεωρώ σωστό-- δεν το θεωρώ αναγκαίο- να  
παίρνει κάποιος ναρκωτικά-  
γιατί δε θα καταφέρει τίποτα-  
το μόνο που θα καταφέρει είναι να καταστρέψει τον εαυτό του  
και τίποτα παραπάνω.  
Αυτές οι κοπέλες κατάφεραν με αυτά τα λόγια

νασαμ ῥθουνε και κάποια άλλα παιδιά-  
τα οποία δεν είχαν ακουστεί ποτέ τα ονόματά τους-  
κατάφεραν να μπουνε φυλακή-  
μόνο και μόνο για να ανεβούνε αυτά στα μάτια τα δικά μου

Σ Ουχμ

Α Έλεγαν δηλαδή πράγματα για ναρκωτικά-  
μας τα δίνει ο τάδε  
και μαθεύτηκαν αυτά τα λόγια προς τα έξω

Σ Ουχμ

Α Γιατί αυτές νόμιζαν ότι κάτι κάνουν που θα πουν αυτά τα λόγια  
και τα έλεγαν στον οποιοδήποτε

(11) Σ Ουχμ

Α και έτσι έκοψα να κάνω παρέα με αυτές ---  
Διότι δε θα μου πρόσφεραν τίποτα-  
βέβαια μπορούσα να τους προσφέρω-  
αλλά εε τα είχα πει τόσες φορές που δε γινότανε να τα πω και άλλες.  
Μετά την Γ΄ Λυκείου έδωσα Πανελλήνιες Εξετάσεις τα πήγα αρκετά καλά-  
γιατί κάθισα και διάβασα-  
ήθελα να φύγω από το σπίτι μου μέσα-  
από την οικογένειά μου-  
από τον τόπο που γεννήθηκα-  
ήθελα να ξεφύγω- να δω και κάτι καινούργιο.  
Έτσι κάθισα και διάβασα- τα πήγα πάρα πολύ καλά-  
εε βέβαια στην τάξη μέσα δε μπορούσα να παρακολουθήσω μάθημα-  
καμία χρονιά-

**και να παρακολουθούσα δε θα καταλάβαινα ποτέ τίποτα-  
προτιμούσα να καθίσω σπίτι μου- να τα διαβάσω---  
αλλά με κάποια βοήθεια.**

**Και έτσι και έκανα.**

**( 5 / 5 – 11 / 18 )**

Το σχέδιο δράσης που ανέπτυξε προκειμένου να ξεφύγει από τον τρόπο ζωής που έκανε μέχρι εκείνη τη στιγμή την ωθεί να επιλέξει να παρακολουθήσει ένα Λύκειο, μακριά από τη γειτονιά της ώστε να μη γνωρίζει κανένα από τα παιδιά που φοιτούν εκεί. Πιστεύει ότι με αυτό τον τρόπο θα κάνει μία καινούρια αρχή και θα ξεφύγει από το παρελθόν που την καταπιέζει και της δημιουργεί ψυχολογικά προβλήματα. Πράγματι αυτό τη βοηθάει, αλλά για πολύ μικρό διάστημα και μετά ξαναέρχονται στην επιφάνεια και σε χειρότερο βαθμό τα προβλήματά της. Το γεγονός ότι, ενώ με δική της επιλογή πηγαίνει σε ένα νέο περιβάλλον να παρακολουθήσει το Λύκειο και να στραφεί προς τη μόρφωση αφήνοντας πίσω τις κακές συνήθειες και παρέες, δεν αναγνωρίζεται από τους γονείς της και κυρίως τη μητέρα, οι οποίοι πιστεύουν ότι πρέπει να την έχουν υπό αυστηρό περιορισμό. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να στρέφεται ο θυμός της και προς το εξωτερικό περιβάλλον (5/14–5/17) αλλά κυρίως κατά του εαυτού της. Δεν αναφέρεται η Καλλιόπη καθόλου στο νέο σχολικό περιβάλλον και τους καθηγητές της και ό,τι αφορά το σχολείο περιορίζεται σε δύο γραμμές, δηλαδή ότι δεν ήταν καλή μαθήτρια και ότι παρακολουθούσε φροντιστήριο προκειμένου να ανταποκριθεί στις υποχρεώσεις του σχολείου. Δε φαίνεται όμως ότι το φροντιστήριο είναι δική της επιλογή, διότι το αντιμετωπίζει ως κάτι που της δημιουργεί επιπλέον πίεση καταλαμβάνοντας τον ελεύθερό της χρόνο. Αξιολογώντας καταλήγει ότι «τέλειωσε κι αυτή η χρονιά όχι και τόσο καλά».

Για δεύτερη φορά με το πέρας της χρονιάς (της Α΄ Λυκείου) αλλάζει σχολείο, χωρίς να αναφέρεται στους λόγους που την ώθησαν να το πράξει. Αυτό που της προκαλεί την πρώτη εντύπωση από το καινούριο σχολικό περιβάλλον είναι το ακριβό ντύσιμο των παιδιών κάτι που η ίδια και δεν έχει την οικονομική δυνατότητα να το ακολουθήσει και δε συμβαδίζει με τον τρόπο που έχει επιλέξει η ίδια να ντύνεται. Αναφέρεται λεπτομερώς στον τρόπο ντυσίματός της, ο οποίος έχει επηρεασθεί από το είδος μουσικής που ακούει

(metal, punk). Το είδος ντυσίματος που προτιμά έρχεται σε σύγκρουση με το κοινωνικό περιβάλλον «το έχουνε παρεξηγήσει όλοι αυτοί», «με κατακρίνανε», αλλά αυτό μάλλον την αφήνει αδιάφορη. Επανέρχεται στην αντίθεση μεταξύ αυτής και των καινούριων συμμαθητών της και αιτιολογεί ότι δε μπόρεσε να προσαρμοστεί στο νέο περιβάλλον και λόγω της κοινωνικής διαφοράς της με τα άλλα παιδιά αλλά και διότι υπήρχε μία αρνητική συμπεριφορά από μέρους των συμμαθητών, του διευθυντή και των καθηγητών. Προφανώς γνωρίζοντας το παρελθόν της δεν την αφήνουν να το ξεχάσει και δεν της δίνουν τη δυνατότητα να κάνει μία καινούρια αρχή. Το αποτέλεσμα είναι ότι και αυτή η δεύτερη προσπάθεια αλλαγής σχολικού περιβάλλοντος πέφτει στο κενό και ξαναρχίζει την παλιά της ζωή με αποχή από το σχολείο και τα μαθήματα, με ψυχολογικά προβλήματα, με εξωσχολικές παρέες και κατάχρηση αλκοόλ. Το τελευταίο τη βοηθούσε να ξεφεύγει από την πραγματικότητα που την πονούσε «ένιωθα ότι δε με θέλει κανείς». Από τους γονείς της ξεφεύγει για κάποιο διάστημα λέγοντας τους ψέματα ότι παρακολουθεί φροντιστήριο, αλλά όταν οι γονείς της μαθαίνουν τι συμβαίνει πραγματικά, ως αντίδραση της παίρνουν τα cd της «καλύτερα να πέθαινα- παρά να μου πάρουν τη μουσική» και τη χτυπάνε. Προφανώς οι γονείς της γνωρίζουν τι σημαίνει η μουσική για το παιδί τους και φτάνουν στο έσχατο μέσο πειθαναγκασμού. Ακόμη και το ξύλο το δέχεται «εντάξει- με το δίκιο τους» αλλά με τη στέρηση της μουσικής φεύγει από το σπίτι και σκέφτεται μέχρι και την αυτοκτονία. Επιστρέφει πάλι στο σπίτι μετά από μερικές ώρες όπου «επικρατούσε πανικός» και υπόσχεται να μη ξαναφύγει «εντάξει είδα και τη μητέρα μου είχε λυπηθεί!». Σ' αυτό το σημείο φαίνεται ότι επιτέλους βλέπει ένα σημάδι εκ μέρους της μητέρας της ότι πραγματικά νοιάζεται γι' αυτή και ίσως όλο τον καιρό να ήταν αυτό που αναζητούσε. Διότι οι γονείς αντιδρούσαν πάντα με αυστηρότητα και τιμωρία και ποτέ με τρυφερότητα και κατανόηση και κυρίως βέβαια η μητέρα.

Κλείνει το τμήμα που αφορά τη ζωή της στη Β' Λυκείου και αναφέρεται στις σχέσεις της με το άλλο φύλο, προφανώς για να ολοκληρώσει το νήμα που έπιασε και αφορούσε τη σχέση της με τους άλλους (συμμαθητές, καθηγητές, κοινωνικό περιβάλλον, γονείς). Η σχέση με το άλλο φύλο είναι πλατωνική και δεν αφήνει κανέναν να την πλησιάσει ερωτικά, δε μπορεί να αφηθεί σε μία σχέση και όποιον δεσμό δημιουργεί τον κρατάει για λίγο και τον αφήνει με το σκεπτικό ότι δεν είναι για άλλη μία φορά «αγάπη αυτό το

πράγμα» αλλά «απλά ένας ενθουσιασμός». Σύμφωνα με τον Erikson (1956, στο Erikson 1994:135) η ανικανότητα να δημιουργήσει κανείς πολύ στενές σχέσεις οφείλεται στην ατελή ανάπτυξη της ταυτότητας. Ολοκληρώνει με μία αξιολόγηση της περιόδου της Β΄ Λυκείου χαρακτηρίζοντάς τη ως τη χειρότερή της χρονιά.

Στη Γ΄ Λυκείου παραμένει στο ίδιο σχολείο και παρατηρεί μία αλλαγή στη συμπεριφορά των συμμαθητριών της απέναντί της. Αποδίδει αυτή την αλλαγή στο γεγονός ότι τη χρησιμοποιούσαν οι συμμαθήτριες της για να πλησιάσουν τα αγόρια με τα οποία η ίδια έκανε κυρίως παρέα και επιπλέον για να «ανέβουν στα μάτια του κόσμου» διότι η ίδια λόγω ντυσίματος θεωρείτο επικίνδυνη και αλήτισσα. Παρατηρείται σ' αυτό το σημείο η έλλειψη εμπιστοσύνης για άλλη μία φορά όσον αφορά τις ανθρώπινες σχέσεις. Υπάρχει η καχυποψία ότι για να την πλησιάσει κάποιος πρέπει να υπάρχει όφελος. Όπως δεν αφήνεται ελεύθερη στη σχέση με το αντίθετο φύλο, έτσι θέλει να πιστεύει ότι και στη σχέση με τις φίλες, έχει τη θέση του αρχηγού από τον οποίο επιδιώκουν να αποκομίσουν κάτι.

Αναφέρεται για άλλη μία φορά στην εξωτερική της εμφάνιση πολύ εκτεταμένα (8/39–9/14), χαρακτηρίζοντας την ως απλό ντύσιμο με το οποίο ένιωθε άνετα, αλλά ότι το περιβάλλον της το έβλεπε ως «αλήτικο- ντύσιμο που χρησιμοποιούν μόνο οι ναρκομανείς και αυτοί- ...που θα σκοτώσουνε ένα άνθρωπο – που τους μισούν όλους». Παρατηρείται η αντίθεση να ισχυρίζεται ότι δεν επεδίωκε να προκαλεί και να ξεχωρίζει με το ντύσιμο, αλλά και να το χρησιμοποιεί ως μέσον να ξεχωρίζει και επιπλέον να ταυτίζεται με το μήνυμα που έδινε ο συγκεκριμένος τρόπος ντυσίματος «εγώ ναι τους μισούσα όλους τότε... και μου έκφραζε τα συναισθήματά μου».

Ο διαφορετικός τρόπος ντυσίματος καθώς και ότι δεν προχωρούσε σε σχέση με το αντίθετο φύλο είχαν ως συνέπεια να κυκλοφορήσουν διάφορες φήμες εις βάρος της (ότι ήταν μπλεγμένη με ναρκωτικά, ότι είχε ομοφυλοφιλικές τάσεις), αλλά αντίβαρο σε αυτές τις διαδόσεις που βέβαια τη στενοχωρούσαν στάθηκαν «οι πραγματικοί μου φίλοι» και για πρώτη φορά αναφέρεται ότι υπήρχαν και σχέσεις που τις θεωρούσε φιλικές, χωρίς να διευκρινίζει περαιτέρω.

Πάλι όπως και στο τέλος του Γυμνασίου αποστασιοποιείται από τις παρέες της, με αφορμή το γεγονός ότι ενώ η ίδια ήταν κατά των ναρκωτικών, οι παρέες της ήταν

αναμεμιγμένες όχι μόνο με τη χρήση αλλά και με την αστυνομία, με καρφόματα και φυλακίσεις.

Με κίνητρο να φύγει από το σπίτι της, την οικογένεια της, τον τόπο που γεννήθηκε, μελετάει μόνη στο σπίτι και με τη βοήθεια των φροντιστηρίων που παρακολουθεί, αποφεύγοντας όσο μπορεί το σχολείο, συμμετέχει στις πανελλήνιες εξετάσεις. Βρίσκει τη δύναμη να προσπαθήσει να δοκιμάσει για άλλη μία φορά να «ξεφύγει», να κάνει μία καινούρια αρχή. Παρατηρείται ότι όποτε στρέφεται προς τη μελέτη και τις σπουδές αφορμή στέκεται ο «τσακωμός» με την παρέα της, Διότι τρεις είναι οι παράμετροι από τις οποίες προσπαθεί η Καλλιόπη να κρατηθεί, οι γονείς, το σχολείο και οι συνομήλικοι. Το σχολείο και οι γονείς όχι μόνο δεν την βοηθούν, αλλά της δημιουργούν προβλήματα. Κατά καιρούς κρατιέται από τις παρέες των συνομηλίκων. Όταν προκύπτουν διαφωνίες, η μόνη διέξοδος που βλέπει είναι να προχωρήσει στη μόρφωση της με την ελπίδα μέσω αυτής να αλλάξει τη ζωή της, με το να βρεθεί σ' ένα εντελώς καινούριο περιβάλλον.

#### **Τμήμα V : Εισαγωγή σε ανώτερη Σχολή**

**Τελείωσα τις εξετάσεις**

**και ε ήθελα πρώτη επιλογή να περάσω Δασολογία-**

**δεν το πέτυχα- δεν το έβαλα κάτω-**

**αλλά πέρασα σε μια Σχολή στην Αθήνα Τ.Ε.Ι.**

**(----).**

**Λοιπόν εγώ ήθελα να πάω παρά πολύ εκεί πέρα γιατί-**

**ήμουνα ξετρελαμένη με την Αθήνα-**

**από τις εκδρομές που πηγαίναμε με τα σχολεία.**

**Οι γονείς μου όμως δεν ήθελαν να πάω σ' αυτήν τη Σχολή-**

**μόνο και μόνο επειδή λεγότανε Τ.Ε.Ι. και όχι Α.Ε.Ι.**

**Σ Ουχμ**

**Α Επίσης κάποιοι συγγενείς μου έπαιρναν τηλέφωνα και έλεγαν**

**ότι που πέρασε τώρα αυτή και δεν είναι τίποτα--**



και εγώ να εξηγώ ότι είναι καινούργια Σχολή-  
θα υπάρχουνε προοπτικές για το μέλλον-  
και όλοι αυτοί μου είχαν προκαλέσει ένα άγχος για την Αθήνα-  
αλλά δεν το έβαλα κάτω-- πήγα στην Αθήνα- πήγα στην Σχολή-  
αυτό που μου έκανε εντύπωση βέβαια-  
ήτανε ότι την πρώτη μέρα μπήκαμε στη Σχολή καιε είχε μουσική ---  
και συγκεκριμένα είχε μουσική που άκουγα εγώ heavy metal  
και είχα τρελαθεί με τη Σχολή- λέω- είναι το στοιχείο μου-  
δεν θα φύγω απ' εδώ πέρα.  
Είχα βρει παιδιά τα οποία-  
εκτός του ότι είχαν την ίδια εμφάνιση με εμένα-  
που εγώ δεν κρίνω ποτέ την εμφάνιση κάποιου-  
αλλά είχαν τα ίδια ακούσματα με εμένα-  
τον ίδιο χαρακτήρα μ' εμένα και έκανα παρέα μαζί τους

Σ Ουχμ

(12) Α Βρήκα ένα σπίτι κοντά στα Τ.Ε.Ι. αλλά--  
βρήκα δύσκολα τα πράγματα μέσα στο Τ.Ε.Ι.  
διότι, το μάθημα εγώ είχα τελειώσει εε  
είχα φύγει από τεχνολογική κατεύθυνση γι' αυτό το Τ.Ε.Ι.

Σ Ουχμ

Α Λοιπόν μέσα σ' αυτό το Τ.Ε.Ι. το κύριο μάθημα- το υποχρεωτικό-  
ήτανε η Χημεία- εγώ Χημεία όμως στο Λύκειο δεν είχα κάνει ποτέ-  
γιατί στην Α' Λυκείου καθηγητή δεν είχαμε  
στη Β' Λυκείου είχαμε έναν καθηγητή-  
ο οποίος ασχολείταν με το χρηματιστήριο και δεν τον ενδιέφερε τίποτα άλλο  
και στην Γ' Λυκείου- λόγω της κατεύθυνσής μου- δεν είχα αυτό το μάθημα.

Σ Ουχμ

Α Ούτε μέσα στην κατεύθυνση- ούτε γενικότερα στα μαθήματα.  
Όταν μπήκα στο Τ.Ε.Ι. και είδα τι μαθήματα κάνουνε-  
εδώ δυσκολεύτηκα γιατί-  
τα παιδιά που μπήκανε εκεί μέσα-  
είχανε κάποιες βάσεις από το Λύκειο και έτσι ανταποκρίθηκαν--  
εγώ δε μπορούσα να ανταποκριθώ στα μαθήματα αυτά.  
Αλλά με είχε επηρεάσει και πάρα πολύ η Αθήνα-  
με τους ξένους και αυτούς- δε μπορούσα να ζήσω εγώ-  
είχε πολύ κόσμο- πολύ βαβούρα-  
αλλά γι' αυτό που ήθελα να φύγω πραγματικά ήτανε οι ξένοι-  
γιατί έμενα σε μία γειτονιά όπου γύρω μου ζούσαν Πακιστανοί και Αλβανοί-  
τους οποίους ειλικρινά δεν τους θέλω δεν τους θέλω στη χώρα μας-  
γιατί έβγαινα έξω θυμάμαι- έβγαινα τακτικά- πήγαινα στο κέντρο-  
το κέντρο που υποτίθεται- το κέντρο της Αθήνας- θα πρέπει να είναι ελληνικό- εγώ  
έβλεπα στο κέντρο της Αθήνας-  
όλα τα μαγαζιά ήταν με επιγραφές αραβικές- αλβανικές

Σ Ουχμ

Α Και από κάτω είχανε στις πινακίδες μόνο αγγλικά γράμματα-  
ούτε καν ελληνικά να δούμε τι γίνεται  
και όλος ο κόσμος να μιλάει αραβικά- να μιλάει αλβανικά- κανένας ελληνικά  
και αυτό με είχε πειράξει πάρα πολύ-  
γιατί λέω- δε γίνεται να είμαι στην Ελλάδα αυτή τη στιγμή- λέω  
αυτά είναι Ηνωμένα Έθνη εδώ πέρα.

Σ Ουχμ

Α Και εκτός αυτού με πείραζε γιατί-

όταν ήμουν μέσα σε ένα λεωφορείο-  
όταν περπατούσα στο δρόμο  
και ερχότανε κανένας Αλβανός ή κανένας Πακιστανός-  
με κοιτούσανε σα να μου λένε τι θέλεις στη χώρα μας;

(13) Σ Ουχμ

Α Φύγε από τη χώρα μου.

Εκτός αυτού σκοτώνουνε τον κόσμο-  
πήραν τις δουλειές των Ελλήνων-  
εντάξει δε λέω ότι οι Έλληνες είναι χρυσάφια-  
αλλά στο θέμα της ανεργίας- ο πατέρας μου αυτή τη στιγμή δεν έχει δουλειά- λόγω  
του ότι τη δουλειά του- τη θέση του την πήρε κάποιος Αλβανός-  
με τα ίδια λεφτά.

Λοιπόν αυτά εγώ δεν τα ανέχομαι στην Ελλάδα-  
να υπάρχουνε οι Αλβανοί-  
όλοι αυτοί οι ξένοι και κάνουνε κουμάντο στη δικιά μας χώρα-  
όπως επίσης έμαθα κάτι τώρα πρόσφατα-  
ότι εδώ έχουνε κάνει ένα πρόγραμμα μόνο για Αλβανούς-  
ούτε καν ένας Έλληνας να μπει-  
ένα πρόγραμμα για Αλβανούς ότι θα μαθαίνουνε (...)  
και θα παίρνουνε κάθε μήνα από ένα εκατομμύριο κάθε μήνα.

Σ Ουχμ

Α Και αυτό γίνεται για να γίνουνε ισάξιοι με τους Έλληνες.  
Άρα από τη στιγμή που ένας Έλληνας δεν παίρνει ένα εκατομμύριο όλο το χρόνο-  
πως γίνεται να παίρνει ένας Αλβανός ένα εκατομμύριο κάθε μήνα;  
Και αυτό με πειράζει πάρα πολύ με τους ξένους εδώ στην Ελλάδα  
και μακάρι να κάνει κάποιος κάτι γι' αυτό---  
όπως να κάνει και για την παιδεία κάποιος κάτι-

να φτιάξουνε επιτέλους αυτά τα σχολεία-  
εε να οι καθηγητές- οι δάσκαλοι και αυτοί που βγαίνουνε-  
να βγαίνουνε όχι με την έννοια βγαίνω τώρα να κάνω μάθημα-  
να πάρω τα λεφτά μου και μετά να πάω σπίτι-  
να το κάνουνε τουλάχιστον με λίγη χαρά-  
να αγαπάνε τα παιδιά-  
να τους συμπαραστέκονται- να τους μιλάνε-  
να τους βοηθήσουνε και επίσης για τη σχολική υποδομή  
να αρχίσουν να δημιουργούνε εργαστήρια-  
να αρχίσουν να δημιουργούνε γυμναστήρια-  
εε για ζωγραφική-  
για πειράματα διάφορα φυσικής και χημείας-  
μουσική να κάνουνε-  
διάφορα, δηλαδή και κολύμβηση-  
μιας και έχουμε τόσες θάλασσες στην Ελλάδα---

Σ Ουχι

Α και ο μισός πληθυσμός της Ελλάδας δεν ξέρει να κολυμπάει.

Σ Ουχι

Α Λόγω της δουλειάς του-  
δεν έχει λεφτά να πάει-  
(14) δε ξέρει να κολυμπάει-  
γι' αυτό καλό είναι να σκεφθεί και η παιδεία λίγο.  
Στην Αθήνα κάθισα και το σκέφτηκα όλα αυτά-  
διότι είχα κλειστεί στον εαυτό μου-  
είχα πέσει σε κατάθλιψη-  
εεε από τον Οκτώβριο που είχα πάει-  
είχα πέσει σε κατάθλιψη για πολύ καιρό καιεε δε μπορούσα-

έκλαιγα τα βράδια-  
δεν κοιμόμουν καθόλου-  
δεν έτρωγα τίποτα-  
κάπνιζα πολύ-  
έπινα πολύ-  
έφτασα στο σημείο να καπνίζω κάθε μέρα τέσσερα πακέτα τσιγάρα  
και να μη μου φτάνουνε --- και είχα τρελαθεί γενικότερα-  
άρχισα να βλέπω-  
να έχω ψευδαισθήσεις-  
να ακούω πράγματα ανύπαρκτα ---

**Σ Ουχμ**

**Α και άρχισα να σκέφτομαι αυτά τα πράγματα όλα-  
για την παιδεία-  
για τη ζωή μου και τι γίνεται.  
Έτσι αποφάσισα να ξαναδώσω εξετάσεις-  
να να μπω σε κάποια άλλη Σχολή και σε κάποιο άλλο μέρος  
και έτσι έκανα τα χαρτιά μου το καλοκαίρι---  
εεε και μαθαίνω ότι περνάω στην Υ (πόλη).  
( 11 / 18 – 14 / 25 )**

Η Καλλιόπη εισάγεται σε Τ.Ε.Ι. στην Αθήνα και βλέπει, παρόλο που δεν είναι η πρώτη της επιλογή, να υλοποιείται το όνειρο της να ξεφύγει από το παρελθόν της. Οι γονείς και το συγγενικό της περιβάλλον προσπαθούν να υποβαθμίσουν τη Σχολή στην οποία εισήχθη, αλλά η Καλλιόπη δεν επηρεάζεται και πηγαίνει να φοιτήσει. Φαίνεται να παίρνει τη ζωή στα χέρια της και να ολοκληρώνεται το βιογραφικό σχέδιο δράσης που ανέπτυξε κατά τη διάρκεια της Γ' λυκείου.

Το καινούριο περιβάλλον της Σχολής της αρέσει πολύ, διότι την πρώτη μέρα που πηγαίνει στη Σχολή ακούγεται μουσική που ανταποκρίνεται στα ακούσματα της. Επιπλέον δημιουργεί αμέσως παρέες με συμφοιτητές της που είχαν «την ίδια εμφάνιση

... τα ίδια ακούσματα... τον ίδιο χαρακτήρα». Το σπίτι στο οποίο μένει είναι κοντά στη Σχολή και υπάρχουν όλες οι προϋποθέσεις για ένα νέο ξεκίνημα.

Η δυσκολία ξεκινάει με τα μαθήματα της Σχολής και κυρίως με το μάθημα της Χημείας, το οποίο δεν είχε διδαχθεί η Καλλιόπη κυρίως λόγω διαφορετικής κατεύθυνσης που παρακολούθησε στο Λύκειο. Εξ αιτίας αυτού δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της Σχολής.

Στη συνέχεια ξεκινάει μία επιχειρηματολογία (12/20–13/23) σχετικά με το γιατί δεν της άρεσε τελικά η Αθήνα επιρρίπτοντας την ευθύνη στους αλλοδαπούς. Χαρακτηριστικό είναι ότι μιλάει με πολύ πάθος, αναπαράγοντας τα στερεότυπα που ισχύουν για τους ξένους «δεν τους θέλω στη χώρα μας», «το κέντρο της Αθήνας – θα πρέπει να είναι ελληνικό-», «με κοιτούσανε σα να μου λένε τι θέλεις στη χώρα μας», «σκοτώνουνε κόσμο», «πήραν τις δουλειές των Ελλήνων» κλπ. Είναι άξιο απορίας πώς ένα παιδί που έζησε στο εξωτερικό την καλύτερη περίοδο της ζωής της, όπως η ίδια ομολογεί, αναπτύσσει τέτοιου είδους αντιδράσεις έναντι των αλλοδαπών. Να φταίει η πλύση εγκεφάλου από τα ΜΜΕ; Το γεγονός ότι είναι ακόμη ανώριμη; Ή μήπως κάτι άλλο χειρότερο, μια και τα επιχειρήματα θυμίζουν ιδεολογία νεοναζί;

Εντελώς ασύνδετα περνάει πάλι στο θέμα της παιδείας, προφανώς ενθουμούμενη το σκοπό της συνέντευξης και αρχίζει να απαριθμεί τι θα επιθυμούσε από το σχολικό σύστημα. Φαίνεται ότι το θέμα αυτό την απασχόλησε πάρα πολύ κατά καιρούς. Εκτός από τις υποδομές που απαριθμεί «εργαστήρια, γυμναστήρια, ζωγραφική, κολύμβηση» στέκεται ιδιαίτερα στον ανθρώπινο παράγοντα «οι καθηγητές ... να κάνουν το μάθημα ... με χαρά- να αγαπάνε τα παιδιά- να τους συμπαραστέκονται- να τους μιλάνε-».

Μη μπορώντας να ξεσπάσει την οργή της, ακόμη και κατά των αλλοδαπών, στρέφεται πάλι κατά του εαυτού της και παρατηρείται, ότι κάθε φορά που έχει ένα πισωγύρισμα, κλιμακωτά χειροτερεύει. Φτάνει με τις καταχρήσεις και την έλλειψη ύπνου και φαγητού ως το σημείο να έχει ψευδαισθήσεις.

Παρόλα αυτά προσπαθεί, ξαναδίνει εξετάσεις και εισάγεται σε ανώτατη Σχολή. Είναι αξιοσημείωτο ότι επαναλαμβάνεται για τρίτη φορά (πρώτη στο Γυμνάσιο, δεύτερη στο Λύκειο) ο κύκλος της ελπίδας, απογοήτευσης, κατάχρησης, αναγέννησης ή σύμφωνα με τον Schütze (1984) η ανάπτυξη ενός βιογραφικού σχεδίου δράσης (διέξοδος μέσω των σπουδών), τα εμπόδια που τίθενται από τα θεσμοθετημένα πρότυπα (εκπαιδευτικό

σύστημα) στις προσδοκίες της βιογραφικής εξέλιξης, η εξαρτημένη βιογραφική τροχιά (εξάρτηση από ουσίες) και η διαδικασία μεταμόρφωσης (αναδόμηση των δυνάμεων και προσπάθεια εκ νέου).

### **Τμήμα VI : Εισαγωγή σε Παιδαγωγικό Τμήμα**

Εκείνο βέβαια το διάστημα το καλοκαίρι-  
έκανα και μία σχέση με ένα αγόρι  
πρώτη φορά στη ζωή μου-  
κάποιος με έκανε να ηρεμήσω-  
να μην έχω τόσα νεύρα ---  
και πραγματικά ήταν ο μόνος που άφησα να με πλησιάσει-  
αλλά και πάλι μέχρι ένα ορισμένο σημείο--

Σ Ουχμ

Α Γιατί ήμαστε εννέα μήνες τώρα μαζί-  
αλλά δεν τον άφησα ακόμη να με πλησιάσει-  
γιατί με όλα αυτά που έζησα τόσα χρόνια και με το σχολείο και με αυτά-  
είχα αρχίσει να έχω κάποιες επιφυλάξεις για όλους---

Σ Ουχμ

Α και εεμ δεν έχω εμπιστοσύνη σε κανέναν.  
Αυτό το παιδί με έκανε-- μ' έβγαλε την ευαισθησία μου—  
δεν είχα τόσα νεύρα-  
αλλά και πάλι όταν γινότανε κάποια πράγματα μεταξύ μας-  
πάλι ξέφευγα-  
ήμουν μόνη μου-  
(15) ξεσπούσα σε κλάματα-  
λόγω της ευαισθησίας μου---

ποτέ όταν είχα νεύρα δεν είχα κλάψει-  
αλλά όταν μου βγήκε η ευαισθησία μου με αυτό το παιδί—  
ότι και να γινότανε και να με πείραζε θα έκλαιγα-  
είχα νεύρα-  
αλλά είχε κρατήσει για δύο μήνες-  
ήμουνα πολύ χάλια-  
απ' αυτή τη σχέση-

Σ Ουχμ

Α Όχι όμως για τίποτα σημαντικό-  
ότι κάτι μου 'κανε και εγώοο είχα τσατιστεί- είχα νεύρα-  
απλά λόγω του ότι είχαμε κάποια διαφορά ηλικίας-  
αυτός ήθελε να βγαίνει κάποιες άλλες ώρες-  
να κάνει παρέα με κάποιους άλλους- εγώ με κάποιους άλλους-  
εεε μας έφερνε σε κόντρα αρκετές φορές.  
Όταν μάθανε οι φίλοι μου ότι και τ' αγόρι μου ότι πέρασα στην Υ (πόλη) ---  
δεν μου μιλούσε κανένας- μου κρατούσαν όλοι μούτρα.  
Και εγώ αδιαφόρησα δεν με ενδιέφερε-  
εγώ σκεφτόμουν το δικό μου καλό-  
δε σκεφτόμουνα το καλό των άλλων  
εεε και τους το είπα και το δέχτηκαν  
και έτσι και έφυγα για την Υ-  
όπου τα πράγματα ήταν πολύ καλύτερα από ότι ήταν στην Αθήνα -  
και από τον κόσμο και γενικότερα.  
Έρχομαι στην Υ στις δύο πρώτες μέρες ήμουνα με τους γονείς μου-  
μου φάνηκαν όλα πολύ ωραία--  
με το που βρήκα το σπίτι όμως-  
με έπιασε πάλι αυτή η κατάθλιψη που είχα στην Αθήνα  
και είχα κλειστεί για μία βδομάδα μέσα στο σπίτι-  
είχα όλα κλειστά- παντζούρια- φώτα-



μόνο μουσική άκουγα-  
πάλι έπινα και κάπνιζα.

Επίσης είχα αρχίσει και το ούζο- τα Χριστούγεννα που ήμουνα στην Αθήνα

Σ Ουχμ

Α και είχα φτάσει σε σημείο να πίνω τέσσερα μπουκάλια ούζο-  
τα μεγάλα- κάθε μέρα-  
σε σημείο να μην μπορώ να επικοινωνήσω-  
δηλαδή- ήθελα να πω κάτι- το είχα μέσα στο μυαλό μου- αλλά δε μου έβγαινε-

Σ Ουχμ

Α μου βγαιναν κομματιαστά τα λόγια  
και όλα αυτά προήλθαν από το ούζο που είχα πάθει εξάρτηση τότε-  
δηλαδή ξυπνούσα το πρωί- έπινα ούζο  
μέχρι το επόμενο πρωί που θα γυρνούσα σπίτι να κοιμηθώ- ούζο-  
(16) δηλαδή δεν υπήρχε στιγμή που να μη βάλω γουλιά στο στόμα μου  
και όλα αυτά είχαν προέλθει από την Αθήνα.

Βέβαια με τη βοήθεια των φίλων μου το είχα κόψει--  
αλλά πάλι τώρα όταν είχα έρθει στην Υ στις αρχές  
έπινα πολύ μπύρα και πολύ ούζο-  
είχα φθάσει σε σημείο απόοο τον Οκτώβριο μέχρι τον Ιανουάριο-  
μάλλον μέχρι του Δεκέμβριο  
και μετά από τον Ιανουάριο μέχρι τον Μάρτιο- το Φεβρουάριο  
να έχω καταναλώοοσει μπορεί και εξήντα μπουκάλια ούζο

Σ Ουχμ

Α Σε διάστημα- αν τα μαζέψουμε όλα μαζί δύο μηνών  
καιεε άρχισα πάλι να πίνω-

διότι είχα βγει έξω στη πόλη να τη γνωρίσω-  
αλλά μου φαινότανε πολύ μεγάλη-  
(---)

Σ Ουχμ

Α Ο κόσμος τελείως διαφορετικός-  
εντάξει- πέτυχα καλή γειτονιά- είναι καλοί οι άνθρωποι-  
βέβαια δεν τους έχω γνωρίσει και όλους-  
αλλά είδα κάποιους εεε που με σνομπάρανε γενικότερα-  
το ότι ήμουν διαφορετική-  
γιατί βλέπω όλο τον κόσμο- βγαίνει σαν καρμπόν έξω--

Σ Ουχμ

Α δηλαδή όλες οι κοπέλες με ίδιο ντύσιμο- το ίδιο κούρεμα-  
τα αγόρια πάλι το ίδιο κούρεμα- το ίδιο ντύσιμο-  
ενώ εγώ κυκλοφορούσα απλά-  
με τα λεφτά που διέθετα- με τα ρούχα που είχα  
και ήρθα και στο Πανεπιστήμιο και αντίκρισα πάλι τα ίδια-  
αν και σε αυτό το Πανεπιστήμιο--  
αν και δεν ήμουν ποτέ καλή με τα θεωρητικά μαθήματα-  
τα πήγα πολύ καλύτερα στις εξετάσεις-  
απ' ότι ήμουν στην Αθήνα-  
που δεν είχα περάσει κανένα μάθημα- ούτε ένα-  
εεε αν και ήτανε εργαστηριακά μαθήματα- με ασκήσεις και τέτοια-  
εδώ αν τύχει θεωρία επειδή ήτανε πιο ανοιχτό το κλίμα-  
κατάφερα και διάβασα πιο άνετα και πέρασα μαθήματα.  
Αλλά όποτε πηγαίνω πάλι πίσω εκεί που γεννήθηκα-  
δε μπορώ να φύγω από 'κει και πέρα με τίποτα--  
δηλαδή και δύο μέρες να καθίσω--

θα βάλω τα κλάματα- αν είναι να φύγω--  
γιατί δε-- μπορώ μακριά από κει πλέον το έχω καταλάβει-

Σ Ουχμ

(17) Α Ίσως φταίει και το ότι έμεινε το αγόρι μου πίσω-  
γιατί από τον Οκτώβριο μέχρι και τα Χριστούγεννα  
και από τον Φεβρουάριο μέχρι τον Πάσχα-  
ήμασταν μαζί εδώ πέρα-

Σ Ουχμ

Α Και εντάξει ήμασταν μια χαρά- περνούσα τέλεια---  
αλλά και με το Πανεπιστήμιο αυτό-  
μόνο η οργάνωση με πειράζει λίγο-  
γιατί λείπουνε κάποια βιβλία-  
κάποιοι καθηγητές μας λένε να πάμε να αγοράσουμε κάποια βιβλία-  
εγώ πιστεύω ότι -- ένα Πανεπιστήμιο σωστό-  
θα πρέπει τα βιβλία που θα πρέπει να έχει- να τα έχει-  
αλλά να μη μας βάζουμε να πηγαίνουμε να αγοράζουμε παραπάνω βιβλία-  
γιατί εγώ πιστεύω ότι αυτό είναι προς όφελος του καθηγητή-  
ότι θα εε είναι συνεννοημένοι ξέρω εγώ με κάποιο βιβλιοπωλείο-  
με κάποιο τέτοιο-  
και μας λένε να πάτε από το τάδε βιβλιοπωλείο να αγοράσετε αυτά τα βιβλία-

Σ Ουχμ

Α για να δώσετε εξετάσεις-  
εγώ αυτό δεν το θεωρώ σωστό  
από τη στιγμή που το Πανεπιστήμιο είναιεε δεν είναι ιδιωτικό- είναι δημόσιο

Σ Ουχμ

Α και τα μαθήματα πρέπει να έρχονται από το Υπουργείο-  
τα βιβλία- πρέπει να έρχονται από το Υπουργείο  
και είναι και παιδιά- δεν είναι όλα τα παιδιά να έχουνε τα λεφτά-  
την οικονομική άνεση να πληρώνουνε και το νοίκι στο σπίτι τους-  
να πληρώνουνε και τη Δ.Ε.Η. και τα λοιπά  
και να πληρώνουνε και βιβλία και διάφορα τέτοια-  
ή κάποια άλλα εε αντικείμενα για ζωγραφική ή για μουσική.  
Εγώ πιστεύω ότι πρέπει το Υπουργείο-- να πάρει τα μέτρα του  
και εκτός από την παιδεία στο σχολείο  
πρέπει να αρχίσει να κοιτάζει λίγο και τα Πανεπιστήμια και τα Τ.Ε.Ι.. Επιτέλους  
να μπούμε σε μία τάξη γιατί

Σ Ουχμ

Α όντως στην Ελλάδα είναι μπάχαλο η κατάσταση της παιδείας.

Σ Ουχμ

Α Εγώ από τη Γερμανία που ήρθα-  
περίμενα ακριβώς τα ίδια πράγματα  
και όμως είδα εντελώς διαφορετικά πράγματα-  
ίσως και αυτό να μου δημιούργησε ψυχολογικά προβλήματα-  
(18) ως προς το διάβασμα-  
ως προς τη συμπεριφορά μου μέσα στο σχολείο και έξω από το σχολείο-  
εε στο να μη μπορώ να καθίσω σπίτι να διαβάσω-  
διότι εγώ στη Γερμανία- όποτε έφευγα από το σχολείο-  
είχα ελεύθερο το χρόνο να παίξω-  
δεν πήγαινα σπίτι να διαβάσω- γιατί τα κάναμε στο σχολείο.  
Εδώ είδα όλα τα παιδιά- βλέπω παιδάκια Δ' Δημοτικού- Γ' Δημοτικού-

που πηγαίνουμε φροντιστήριο-

εκτός από ξένες γλώσσες-

πηγαίνουν να τους βοηθήσουνε στα μαθηματικά- στη φυσική-  
σε τέτοια πράγματα.

Εντάξει στο Λύκειο καταλαβαίνω θα πας σε κάποια μαθήματα-

αλλά θα πας στα μαθήματα που θα δώσεις βάρος για το Πανεπιστήμιο μετά.

Εγώ προσωπικά πήγαινα σε πόσα μαθήματα φροντιστήριο,

γιατί δεν τα έβγαζα πέρα με το σχολείο,

διότι στο σχολείο δεν κάναμε ποτέ μάθημα.

Ερχόταν ο ένας καθηγητής έλεγε έχω πονοκέφαλο- δε μπορώ να κάνω μάθημα-

ο άλλος καθηγητής μας έλεγε έχει ωραία μέρα σήμερα έξω- πάμε έξω βόλτα-

ο άλλος καθηγητής είχε είχε κόλλημα χρηματιστήριο-

ο άλλος καθηγητής χίλια δυο προβλήματα είχανε-

με αποτέλεσμα τα παιδιά που πηγαίνανε στο σχολείο-

στο δημόσιο σχολείο-

να μην παίρνουνε τίποτα από γνώσεις

καιε τα φροντιστήρια να πλουτίζουνε.

Σ Ουχι

Α Δηλαδή- κάποιο παιδί που δεν έχει αυτήν την οικονομική άνεση-

δε μπορεί να πάει φροντιστήριο-

με αποτέλεσμα να χάνει τη θέση στο Πανεπιστήμιο-

αν και μπορεί να είναι καλό να διαβάζει-

κάποια πράγματα που πρέπει να εξηγηθούν μέσα στο σχολείο-

δε γίνονται κατανοητά-

αν διαβάζεις από μόνος σου-

γιατί και τα βιβλία που γράφουνε υπάρχει κάποιο λεξιλόγιο προσωπικά σε μένα- εγώ

ελληνικά καλά έμαθα στην Γ' Λυκείου.

Σ Ουχι

**Α Κάποιες λέξεις- εγώ ελληνικά δεν ήξερα- ήξερα μόνο Γερμανικά.  
Τώρα εάν το παιδί δεν πάρει βάσεις από το Δημοτικό  
να μάθει ελληνικά και γραμματική-  
εγώ γραμματική δεν έμαθα ποτέ στα ελληνικά και ούτε ξέρω-  
πως ένα παιδάκι που από το Δημοτικό δε θα έχει πάρει βάσεις-  
για τη γραμματική- για την ορθογραφία και αυτά-  
πώς να πάει μετά σε ένα Πανεπιστήμιο- να μπει μέσα-  
από τη στιγμή που στο Λύκειο-  
δε θα καταφέρει να περάσει αυτό το εμπόδιο-  
διότι δε θα μπορεί να τα καταφέρει μόνο του-  
λόγω του ότι έχει κάποια έλλειψη στο λεξιλόγιο του-  
(19) κάποια έλλειψη ίσως σε κάποια μαθήματα αλυσίδα που είναι από το Δημοτικό  
και κάποιοι καθηγητές δε δέχονται να τα κάνουνε-  
εκτός και αν πας φροντιστήριο  
και υπάρχουνε και καθηγητές μέσα από τα σχολεία  
που δεν τους φτάνει το μεροκάματο που βγάζουν από το δημόσιο-  
θέλουν να κάνουν και ιδιαίτερα μαθήματα στα σπίτια τους.**

**Σ Ουχι**

**Α Το καταλαβαίνω από ένα σημείο και μετά αλλά- θα το καταλάβαινα  
εάν και το σχολείο δούλευε σαν σχολείο που πρέπει να δουλεύει  
και το φροντιστήριο- φροντιστήριο.  
Τώρα έχουμε καταντήσει το φροντιστήριο να είναι σχολείο-**

**Σ Ουχι**

**Α και το σχολείο είναι απλά να πηγαίνεις να περνάς την ώρα σου.  
Αν είναι έτσι- ας καταργήσουμε το σχολείο  
και να αφήνουμε μόνο τα φροντιστήρια να δουλεύουνε.**

Σ Ουχμ

Α Τι άλλο να γίνει---

Και με τα Πανεπιστήμια-

με τα βιβλία και αυτά να αρχίσουν λίγο πιο πολύ να σκέφτονται τα παιδιά

γιατί δεν είναι όλοι οι φοιτητές στην ίδια οικονομική κατάσταση.

Έμαθα πρόσφατα ότι σ' όλη την Ελλάδα υπάρχει ένα Πανεπιστήμιο-

το Πάντειο- το οποίο πληρώνει τα ενοίκια των σπιτιών-

Σ Ουχμ

Α που θα μένουν οι φοιτητές.

Αυτό είναι καλό.

Πολύ καλό.

Δηλαδή και οι Εστίες που μας δίνουνε καλές είναι-

Ως φοιτήτρια που θα μείνω στο Πανεπιστήμιο για τέσσερα χρόνια

Σ Ουχμ

Α και η οικονομική- οικονομικά δεν τα πάω καθόλου καλά—

δε μπορώ να είμαι σε ένα σπίτι-

το οποίο θα το πληρώνω 100.000 το μήνα-

δε θα μπορώ να πληρώνω τη ΔΕΗ 30.000 το μήνα

και που θα μπορώ να πληρώνω το νερό 6.000-

(20) γιατί μετά δε θα έχω εγώ για το προσωπικό μου χρόνο κάποια χρήματα-

όπως και αυτή τη στιγμή δεν έχω.

Σ Ουχμ

Α Είμαι ένα χρόνο στην Υ και μια φορά έχω βγει έξω-

**να περάσω καλά- και δεν έχω ξαναβγεί---**

**Σ Ουχμ**

**A ( 5 sec )**

**Σ Τελειώσαμε;**

**A Ναι.**

**( 14 / 26 – 20 / 11 )**

Συνεχίζοντας με χρονολογική σειρά η Καλλιόπη αναφέρεται στον πρώτο της δεσμό εκείνο το καλοκαίρι και ενώ περίμενε τα αποτελέσματα για την εισαγωγή της σε ανώτατη Σχολή. Ακόμη μία φορά δεν αφήνει το αγόρι να την προσεγγίσει ερωτικά από έλλειψη εμπιστοσύνης «δεν έχω εμπιστοσύνη σε κανέναν». Αυτός ο δεσμός τη βοηθάει ψυχολογικά «δεν είχα τόσα νεύρα». Με την εισαγωγή της σε Παιδαγωγικό Τμήμα και ενώ υπάρχουν αντιρρήσεις τόσο από το δεσμό της όσο και από τους φίλους της, φεύγει για να πάει στον καινούριο τόπο να φοιτήσει «εγώ σκεφτόμουν το δικό μου καλό». Οι γονείς τη συνοδεύουν για δύο μέρες μέχρι να εγκατασταθεί, αλλά με το που μένει μόνη και ενώ της άρεσε το νέο της περιβάλλον, ξανακυλάει.

Κλείνεται μέσα στο σπίτι και όπως κάθε φορά κατεβαίνει ακόμη ένα σκαλί στην απόγνωση της. Αυτή τη φορά η υπερβολική ποσότητα αλκοόλ (μέχρι τέσσερα μπουκάλια ούζο την ημέρα) τη φτάνει «σε σημείο να μην μπορώ να επικοινωνήσω-... μου βγαίνουν κομματιαστά τα λόγια ... δεν υπήρχε στιγμή που να μη βάλω γουλιά στο στόμα μου».

Επιστρέφει στην περιγραφή του νέου της περιβάλλοντος και, ενώ έχει θετικές εντυπώσεις για τη γειτονιά της, θεωρεί ότι λόγω του τρόπου ντυσίματός της κάποιοι τη «σνομπάρανε» και επιχειρηματολογεί για άλλη μια φορά για την εμφάνιση της σε σύγκριση με των άλλων.

Μόνο τώρα περνάει στην περιγραφή της νέας της Σχολής. Ενώ στην Αθήνα στο Τ.Ε.Ι. που παρακολούθησε την πρώτη χρονιά δε μπόρεσε να περάσει κανένα μάθημα, στο Παιδαγωγικό Τμήμα που παρακολουθεί πάει αρκετά καλά στις εξετάσεις και το αποδίδει



στο «πιο ανοιχτό κλίμα» του Πανεπιστημίου. Η υπόθεση που μπορούμε να κάνουμε σ' αυτό το σημείο είναι ότι η Καλλιόπη βρίσκει καλό «κλίμα» όσον αφορά τους καθηγητές της και τον τρόπο διδασκαλίας των μαθημάτων, διότι όσον αφορά τους συμφοιτητές της κρίνοντας από το διαφορετικό τρόπο ντυσίματος τους, μάλλον τους απορρίπτει.

Παρεμβάλλει ένα μικρό τμήμα στην αφήγησή της στο οποίο αναφέρει ότι, αν και δεν έχει πρόβλημα με το νέο της περιβάλλον, όποτε επιστρέφει στον τόπο καταγωγής της, δε θέλει να φύγει και το αποδίδει μάλλον στο δεσμό που έχει εκεί.

Συνεχίζει περιγράφοντας το Πανεπιστήμιο «περνούσα τέλεια». Με αφορμή το γεγονός ότι πρέπει να αγοράζει κάποια βιβλία αρχίζει μία επιχειρηματολογία σχετικά με το θέμα της δωρεάν παιδείας και τα οικονομικά οφέλη των καθηγητών από την αγορά των βιβλίων. Καταλήγοντας «στην Ελλάδα είναι μπάχαλο η κατάσταση της παιδείας» κάνει πάλι μία αναδρομή στο παρελθόν και αποδίδει τα «ψυχολογικά προβλήματά» της στην διαφορά μεταξύ του γερμανικού και του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Συνεχίζει να επιχειρηματολογεί σχετικά με τα φροντιστήρια, το ρόλο που κατέχουν στην εκπαίδευση, τα χρηματικά ποσά που ξοδεύονται και για την αδιαφορία των καθηγητών στο δημόσιο σχολείο.

Στη συνέχεια αναφέρει ότι η ίδια είχε κενά όσον αφορά το λεξιλόγιο και τη γραμματική από το Δημοτικό, τα οποία καλύφθηκαν στην τρίτη Λυκείου, χωρίς να διευκρινίζει περαιτέρω. Εδώ θα πρέπει να αναφερθεί ότι σύμφωνα με τον Cummins (1999) η ακαδημαϊκή γλώσσα για να αναπτυχθεί χρειάζεται ένα χρονικό διάστημα περίπου πέντε χρόνων. Η Καλλιόπη χρειάστηκε να πάει στην τρίτη Λυκείου για να φτάσει τον «κινούμενο στόχο» δηλαδή τους υπόλοιπους συμμαθητές της, όσον αφορά την ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα.

Επιστρέφοντας στην αφήγηση σχετικά με το Πανεπιστήμιο επιχειρηματολογεί για την οικονομική κατάσταση των φοιτητών και της ίδιας. Καταλήγει δε ότι εξ ανάγκης περιορίζει τις εξόδους της «είμαι ένα χρόνο στην Υ και μια φορά έχω βγει έξω- να περάσω καλά- και δεν έχω ξαναβγεί». Σ' αυτό το σημείο σταματάει την αφήγησή της, χωρίς να φαίνεται ότι έχει ολοκληρώσει. Η συνεντεύκτρια μετά τη διακοπή τη ρωτάει αν τελείωσε η αφήγησή της και η Καλλιόπη της το επιβεβαιώνει. Ακολουθεί η τελευταία φάση της συνέντευξης.

## Τμήμα VII : Εκ των υστέρων ερωτήσεις

### A. Οικογενειακές σχέσεις

Σ Να σου κάνω κάποιες ερωτήσεις; Θέλεις ένα μικρό διάλειμμα;

A Όχι. Όχι

Σ Θα κάνω τις ερωτήσεις λοιπόν.

Έχω κάποιες απορίες είπες ότι μικρή, αρρώστησες;

A Ναι.

Σ Πόσο μικρή;

A Ήμουνα μηνών μέχρι ένα χρονών εκεί γύρω.

Ήτανε από τη διαδρομή-

που πήγαινα συνέχεια ταξίδευα κάθε βδομάδα-

πήγαινα κάθε βδομάδα σε ένα μέρος για να διδάξει η μητέρα μου- Σαββατοκύριακο γυρνούσαμε στον τόπο

Σ Ουχι

A όπου γεννήθηκα-

ξανά τα ίδια και αυτό γινότανε όσο ήμουνα μηνών-

και αυτή η διαδρομή με κούραζε γιατί ήμουν μικρό παιδάκι.

Σ Ουχι

**A** Και με κούραζε αυτή η διαδρομή-  
αλλά δε θυμάμαι ακριβώς πως λέγεται η αρρώστια που είχα.  
Και έπρεπε να μένω σε ένα σταθερό μέρος- για έξι μήνες.

**(21) Σ** Έξι μήνες. Η μητέρα επέστρεψε μετά από έξι μήνες;

**A** Γυρνούσε και Σαββατοκύριακα-  
αλλά όχι κάθε Σαββατοκύριακο.

**Σ** Ουχι

**A** Μετά από έξι μήνες που γύρισε-  
εε με βρήκε σε μία κατάσταση να μη θέλω να της μιλάω-  
να έχω νεύρα απέναντί της.

**Σ** Ουχι

**A** Και αυτό μου είχε μείνει στο υποσυνείδητο-

**Σ** Ουχι

**A** ότι τώρα το έμαθα αυτό- πρόσφατα-  
ότι η γιαγιά μου- μου έκανε αυτή τη χειρονομία- (πρόσεξε καλά με υψωμένο το  
δείχτη) όταν ήμουν μικρή--

**Σ** Ουχι

**A** ίσως μου 'λεγαν και κάποια λόγια για τη μητέρα μου- δε ξέρω

**Σ** Ουχι

**Α και μου είχε μείνει εμένα.**

**Αλλά και τώρα ακόμα--**

**εε βασικά τώρα έχω περισσότερες σχέσεις με τη μητέρα μου --  
αλλά όχι και τις σχέσεις που βλέπω ότι έχουνε όλα τα παιδάκια  
με την οικογένειά τους**

**Σ Ουχιμ**

**Α Εγώοο ποτέ δεν είχα σχέσεις με την οικογένειά μου-  
δηλαδή όλα τα προβλήματα μου με τη σχέση μου-  
με το σχολείο- αν είχα κάποιο πρόβλημα-  
βασικά- εντάξει- και η μητέρα μου με βοηθούσε μια και ήτανε δασκάλα-  
αλλά κάποια προβλήματα στο κοινωνικό περιβάλλον-  
τα έλυνα όλα μόνη μου- δεν ήθελα να μιλάω με κανέναν**

**Σ Ουχιμ**

**Α γιατί δεν πίστευα ότι θα με βοηθήσει κανένας**

**Σ Ουχιμ**

**Α γιατί συνέχεια ήμασταν κόντρα ο ένας στον άλλον.**

**Σ Εκείνο το διάστημα έμενες με τη γιαγιά- από μέρος της μητέρας σου;**

**(22) Α Του πατέρα μου.**

**(20 /12 – 22 / 1)**

Η συνεντεύκτρια τολμάει να θέσει μια ερώτηση πολύ προσωπική μετά την τόσο λεπτομερή εξομολόγηση της Καλλιόπης και πιστεύοντας ότι έχει δημιουργηθεί αρκετή

εμπιστοσύνη. Η ερώτηση αποσκοπεί στο να διευκρινισθεί αν «τα νεύρα» που συνεχώς αναφέρει η αφηγήτρια μπορεί να έχουν σχέση με την αρρώστια που πέρασε σε βρεφική ηλικία.

Από την απάντηση προκύπτει ότι από μικρή ηλικία η Καλλιόπη διαγράφει μία εξαρτημένη βιογραφική τροχιά κατά την οποία χάνει το δικαίωμα να μεγαλώνει σε ένα σταθερό περιβάλλον και στη συνέχεια το δικαίωμα να μεγαλώνει με τη μητέρα της. Επιπλέον επηρεάζεται από το γεγονός ότι η γιαγιά δε λειτούργησε ως τρυφερό υποκατάστατο της μητέρας, αλλά μάλλον ως αυταρχική -ίσως ανταγωνιστική προς τη μητέρα- γιαγιά. Οπότε η γιαγιά αποξενώνει την Καλλιόπη από τη μητέρα της. Η Καλλιόπη θεωρεί ξένη τη μητέρα της ακόμη κι όταν εκείνη επιστρέφει.

Την εποχή της συνέντευξης θεωρεί ότι η σχέση με τη μητέρα της έχει κάπως αποκατασταθεί, αλλά συγκρίνοντάς την με τη σχέση των άλλων παιδιών με τις μητέρες τους τη θεωρεί ακόμη μη λειτουργική. Χρησιμοποιεί τη λέξη «παιδάκια» προφανώς θέλοντας να τονίσει την τρυφερότητα που θεωρεί ότι υπάρχει στη σχέση των άλλων παιδιών με τη μητέρα τους. Για την ίδια η μητέρα της ήταν η δασκάλα που τη βοηθούσε στα μαθήματα, αλλά «τα προβλήματα στο κοινωνικό περιβάλλον τα έλυνα μόνη μου... γιατί δεν πίστευα ότι θα με βοηθήσει κανένας». Το συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι από τη γέννηση της η Καλλιόπη είχε διαταραγμένες οικογενειακές σχέσεις με κεντρικό πρόσωπο τη μητέρα και τον πατέρα στο περιθώριο (χαρακτηριστικό είναι ότι δεν αναφέρεται καθόλου στον πατέρα).

## **B. Παραμονή στη Γερμανία**

**Σ Αχα. Αυτό το διάστημα έμενες στη γιαγιά του πατέρα σου.**

**Εεε πες μου για τη Γερμανία.**

**Τι δουλειά έκανε ο μπαμπάς- η μαμά;**

**Α Εεε στη Γερμανία πήγαμε όταν ήμουνα τρεισήμισι τεσσάρων χρονών---**

**εε ο πατέρας μου εκεί βρήκε δουλειά σε φάμπρικα- σε εργοστάσιο.**

εε είχαμε στην αρχή- είχαμε συγγενείς εκεί πέρα- μας βοήθησαν.  
εε είχε έρθει και η γιαγιά μου- η μητέρα της μητέρας μου-  
όταν γεννήθηκε ο αδελφός μου για να τον κρατήσει- να το μεγαλώσει

Σ Ουχι

Α εε εγώ όταν δούλευε η μητέρα μου- ήμουνα στο σχολείο-  
αλλά τα απογεύματα η μητέρα μου- ήταν και σε ελληνικά σχολεία

Σ Ουχι

Α Και θα έμενα ή με τον μπαμπά-  
ή με την αδελφή της μητέρας-  
που είχε έρθει και αυτή με την οικογένειά της-  
γιατί ήταν και αυτή δασκάλα.

Σ Ουχι

Α Αλλάαα από τότε δε ξέρω κάτι- κάπως ένιωθα- δε μπορώ να το περιγράψω-  
άλλαξε;  
μου άρεσε πάρα πολύ στη Γερμανία-  
διότι μπορούσα να περάσω τον ελεύθερό μου χρόνο-  
δηλαδή πήγαινα στο σχολείο-  
έβρισκα τους φίλους μου-  
κάναμε διάφορα πράγματα και μέσα στην τάξη ήμασταν πολύ καλά όλοι-  
με χαρά.  
Το απόγευμα πήγαινα έπαιζα-  
δεν είχα κανένα πρόβλημα-  
αλλά πάλι ένιωθα κάποια πίεση μέσα μου.

Σ Ουχι

**Σ Τα απογεύματα έμενες με το μπαμπά-  
γιατί η μαμά δούλευε σε ελληνικό σχολείο;**

**Α Όχι πάντα. Ο πατέρας μου ανάλογα με τη δουλειά-  
αν θα ήτανε βραδινός ή πρωινός θα καθόμουνα μαζί του-  
αν τα απογεύματα ήτανε ελεύθερος-  
ειδιάλλως θα με κρατούσε η θεία μου.**

**Σ Μένατε κοντά;**

**(23) Α Δε μέναμε κοντά.**

**Ερχότανε κάποιος με το αυτοκίνητο ή με πηγαίνανε εκεί πέρα ή σε φίλους μας.**

**Σ Ουχμ. Έχεις ένα αδελφό ακόμη- έχεις κι άλλα αδέρφια;**

**Α Όχι.**

**Σ Τι διαφορά ηλικίας έχετε;**

**Α Επτά χρόνια διαφορά.**

**(22 / 2 – 23 / 7)**

Ο χρόνος που διέθεταν οι γονείς και κυρίως η μητέρα για τα παιδιά ήταν περιορισμένος, διότι η Καλλιόπη αναφέρει ότι η μητέρα δούλευε και πρωί και απόγευμα. Η Καλλιόπη έμενε ή με τη γιαγιά (μητέρα της μητέρας της) ή με τη θεία (αδερφή της μητέρας της), ή με τον πατέρα, όταν δεν δούλευε απογευματινή βάρδια.

Ο πατέρας αναφέρεται μόνο σε σχέση με τη δουλειά του και για πρώτη φορά εισάγεται ο αδερφός, ο οποίος δε φαίνεται να διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο στη ζωή της, ίσως λόγω της μεγάλης διαφοράς στην ηλικία.

### Γ. Η ελληνική γλώσσα στη Γερμανία

**Σ Ουχμ. Ελληνικά στη Γερμανία έκανες καθόλου;**

**Α Εγώ δεν έκανα καθόλου Ελληνικά.**

**Ελληνικά εγώ άρχισα να κάνω στην Ε΄ Δημοτικού- όταν ήρθα στην Ελλάδα.**

**Σ Ουχμ**

**Α Στη Γερμανία μόνο σε Γερμανικό σχολείο πήγαινα**

**και ότι μου μάθαινε η μητέρα μου. Κάποια πράγματα- Ιστορία- Θρησκευτικά- αλλά Γραμματική και τέτοια δεν είχα μάθει ποτέ.**

**Σ Ουχμ**

**Σ: Δηλαδή με τη μαμά κάνατε μάθημα, ή απλώς**

**Α: Όχι δεν έκανα μάθημα.**

**Α Κάποιες φορές και αν θα μου μιλούσε.**

**Δηλαδή δε θεωρούσε απαραίτητο να κάνουμε μάθημα-**

**αφού θα πήγαινα κάποια στιγμή στην Ελλάδα να κάνω μάθημα.**

**(23 / 8 – 23 / 21)**

Η μητέρα της Καλλιόπης, παρόλο που είναι δασκάλα, δεν την υποστηρίζει σ' ό,τι αφορά την εκμάθηση της ελληνικής ακαδημαϊκής γλώσσας. Φαίνεται, ενώ γνωρίζει ότι ο χρόνος παραμονής στη Γερμανία είναι συγκεκριμένος, και ότι θα κληθεί το παιδί της να συνεχίσει την εκπαίδευση του μετά από πέντε χρόνια στην Ελλάδα, να προτιμάει να παρακολουθήσει η Καλλιόπη μόνο το γερμανικό σχολείο. Προφανώς, πιστεύει ότι το παιδί, αν παρακολουθήσει και τα δύο σχολεία το γερμανικό και το ελληνικό, θα φορτωθεί με επιπλέον κούραση και ότι τα αντικείμενα του σχολείου τα μαθαίνει κανείς



ανεξάρτητα από τη γλώσσα. Επιπλέον, ίσως να πιστεύει ότι κατ' αυτόν τον τρόπο θα μπορέσει η κόρη της να μάθει καλύτερα την ξένη γλώσσα, ως ένα επιπλέον εφόδιο για το μέλλον της.

#### **Α. Πρώτο διάστημα στην Ελλάδα**

**Σ** Έεεμ πες μου λιγάκι πως ήταν ο πρώτος καιρός στην Ελλάδα;  
**Έ**ρχεσαι από τη Γερμανία- μιλάς ελληνικά βέβαια-  
γιατί μιλούσατε μέσα στο σπίτι φαντάζομαι  
αλλά απ' εκεί και πέρα σχολείο ελληνικό δεν έχεις πάει.

**Α** Ουχμ. Όταν ήρθα στην Ελλάδα- ήθελα να έρθω-  
αλλά μου φάνηκαν τελείως διαφορετικά τα πράγματα-  
αναποδογυρισμένα όλα

**Σ** Ουχμ

**Α** Δηλαδή απ' εκεί που έβλεπα πάρκα- ωραία πρασινάδα.

**Σ** Τελείωσε; (έλεγχος κασσέτας)

**Σ** Υπήρχε κάποια βοήθεια ιδιαίτερη σε θέματα γλώσσας από το δάσκαλο; Ήξερε ότι είσαι παιδί από τη Γερμανία;

**Α** Ήξερε ότι είμαι παιδί από τη Γερμανία-  
(24) αλλά δεν έκανε και κάποια κίνηση να με βοηθήσει  
να μάθω καλύτερα τα ελληνικά.

Δηλαδή εγώ απλά όταν μπήκα μέσα στην τάξη  
πρώτα απ' όλα είδα τη δομή του σχολείου  
και ειλικρινά σοκαρίστηκα  
και ήμουν εννιά χρονών

Σ Ουχιμ

Α εεε δεν με βοήθησε ο δάσκαλος να μπω μέσα στο πνεύμα του ελληνικού σχολείου-  
δηλαδή απλά μπήκα-  
με είχανε φορτώσει με μαθήματα-  
που εγώ δεν καταλάβαινα λέξη- τίποτα

Σ Ουχιμ

Α (την Ε΄) με οκτώ την είχα βγάλει

Σ Ουχιμ

Α δεν καταλάβαινα τίποτα.  
Είχα τη βοήθεια της μητέρας μου στο σπίτι-  
αλλά εεε αυτή- η μητέρα μου- υποτίθεται ότι θα έπρεπε να με είχε καταλάβει  
και αυτή ότι εντάξει δεν είχα κάνει τόσα χρόνια ελληνικά-  
το μόνο που ήξερα ήταν να μιλάω-  
αλλά και πάλι το να μιλάω δεν το ήξερα τόσο καλά

Σ Ουχιμ

Α Κάποιες λέξεις δεν τις ήξερα.  
Θα έπρεπε να μου δώσει λίγο να καταλάβω τα ελληνικά-  
με πιο ήπιο τρόπο και όχι με φωνές και τέτοια.  
Όπως και ο δάσκαλος μου στο σχολείο-  
ήτανε παλαιών αρχών και αν δεν έκανα κάτι σωστά-  
εντάξει- υπήρχε κάποια κατανόηση-  
αλλά δε με βοηθούσε και τόσο πολύ στο να προχωρήσω

Σ Ουχμ

**Α μαζί με τα άλλα παιδιά- στο ίδιο επίπεδο  
και έτσι είχα πάντα πρόβλημα.**

**Ήμωνα πολλά χρόνια πίσω στο μάθημα.**

**Αυτό όμως κατάφερα να το ξεπεράσω στην Γ' Λυκείου-  
με μία καθηγήτρια- η οποία με βοήθησε πάρα πολύ-  
μου έμαθε πάρα πολλές ελληνικές λέξεις-  
που εγώ της άκουγα και αναρωτιόμουνα- τι είναι αυτό**

Σ Ουχμ

**(25) Που τις μιλάμε κιόλας στην καθημερινή μας- καθημερινά  
και με βοήθησε πάρα πολύ στο λεξιλόγιο μου  
και έτσι έμαθα να μιλάω-  
στην Γ' Λυκείου όμως- όλα αυτά- τόσα χρόνια δεν ήξερα.  
(23 / 22 – 25 / 4)**

Με την επιστροφή στην Ελλάδα και, ενώ η Καλλιόπη αντιμετωπίζει τη διαφορά του περιβάλλοντος «μου φάνηκαν όλα αναποδογυρισμένα...δηλαδή από εκεί που έβλεπα πάρκα- ωραία πρασινάδα» καθώς το αρνητικό κλίμα στο σχολείο (24/1–13), η μητέρα / δασκάλα προσπαθεί να βοηθήσει στα μαθήματα, αλλά με αυταρχικό τρόπο.

Επανέρχεται στο δάσκαλό της στο σχολείο και ενώ αναφέρει ότι υπήρχε κάποια κατανόηση εκ μέρους του αν η Καλλιόπη δεν έκανε «κάτι σωστά», στη συνέχεια λέει ότι δε «βοηθούσε και τόσο πολύ στο να προχωρήσω μαζί με τα άλλα παιδιά- στο ίδιο επίπεδο και «έτσι είχα πάντα πρόβλημα. Ήμωνα πολλά χρόνια πίσω στο μάθημα». Σε συνδυασμό και με όσα αφηγήθηκε η Καλλιόπη στο σημείο (24/1–13) καταλήγει κανείς στο συμπέρασμα ότι η Καλλιόπη συνειδητοποιεί ότι πρέπει να φτάσει τον κινούμενο στόχο που είναι οι συμμαθητές της όσον αφορά την ακαδημαϊκή γλώσσα, αλλά ενώ γνωρίζει ότι δεν μπορεί να το επιτύχει μόνη της, η βοήθεια που περιμένει από το δάσκαλό της καθώς και από τη μητέρα της, που είναι και δασκάλα, δεν υπάρχει. Η

Καλλιόπη είναι τυπική περίπτωση παιδιού που «καταβυθίζεται» στο νέο σχολικό της περιβάλλον με ό,τι αυτό συνεπάγεται ( βλ. σχετικά Cummins, 1999).

Αυτή η κατάσταση συνεχίζεται και σ' όλο το γυμνάσιο και το Λύκειο με μοναδική εξαίρεση μία καθηγήτρια στη Γ' τάξη του Λυκείου. Ίσως, αυτή η καθηγήτρια, που έσκυψε από πάνω της να αποτελέσει και την κινητήρια δύναμη για να μπορέσει η Καλλιόπη να ξεφύγει από το αδιέξοδο της και να προσπαθήσει να επιτύχει την εισαγωγή της στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Προφανώς, η ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλώσσας, καλύπτοντας ένα κενό επτά ετών, δεν επιτελέστηκε μέσα στο σύντομο χρονικό διάστημα της τρίτης λυκείου και μάλλον είναι υπερβολική σ' αυτό το σημείο η Καλλιόπη. Όμως, αυτό που της προσέφερε η καθηγήτρια ήταν να της δείξει ότι ενδιαφέρεται κάποιος για αυτή και της έδωσε την ευκαιρία για μία ώθηση όσον αφορά το λεξιλόγιό της. Άλλωστε, σύμφωνα με τον Cummins (1999), για την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλώσσας απαιτούνται πέντε έως επτά χρόνια. Η Καλλιόπη, προ της εισαγωγής της στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, είχε επτά χρόνια παραμονής στην Ελλάδα.

### **E. Εξαρτήσεις**

**Σ: Είπες ότι όταν επέστρεψες από τη Γερμανία- άρχισες να καπνίζεις;**

**A: Ουχι**

**Σ: Οι γονείς είναι καπνιστές;**

**A Ο πατέρας μου είναι καπνιστής.**

**Σ Ουχι. Το αντιλήφθησαν οι γονείς σου;**

**A Εε η μητέρα μου είχε βρει-  
όταν ήμουνα ΣΤ' Δημοτικού ένα πακέτο τσιγάρα στην τσάντα μου-  
αλλά τις είχα πει ψέματα ότι είναι του πατέρα μου.**

**Βέβαια δε νομίζω να το πίστεψε-**

αλλάαα από συζητήσεις που έχουμε τώρα-  
μου έχει πει ότι το είχε καταλάβει τότε.

Σ Ουχμ

Α Καιεε στο Γυμνάσιο περισσότεροοο φώναζε- έκανε-  
αλλάαα εγώ όσο έβγαινα έξω κάπνιζα- δε μπορούσα-  
ήθελα κάπου να ξεφύγω.

Σ Ουχμ. Πως το ξεκίνησες από φίλους;

Α Όχι- καθόμωνα μία μέρα στο δωμάτιο  
και ήτανε μία κοπέλα από τη γειτονιά μου μαζί μου

Σ Ουχμ

Α και όπως καθόμασταν μου ήρθε εμένα ένα τρελό στο κεφάλι και λέω  
πάω να αγοράσουμε τσιγάρο- να καπνίσουμε-.

Σ Ουχμ

Α Έτσι μου είχε έρθει ξαφνικά.

Σ Ουχμ

Α Καιεε από τότε κάπνιζα αυτή τη μάρκα και δεν έχω αλλάξει.  
Εεε βέβαια εντάξει- στην Ε' Δημοτικού δεν έπαιρνα τον καπνό μέσα- -  
το πρώτο τσιγάρο που είχα αγγίζει ήμωνα πέντε χρονών στη Γερμανία  
και έβλεπα που κάπνιζε ο πατέρας μου και λέω να δοκιμάσω;  
Και μου λέει θα πνιγείς.  
Εγώ θέλω να δοκιμάσω.

Εε και μου 'δωσε και εγώ πνίγηκα-  
αλλάα δε με σταμάτησε αυτό όπως ακούω από άλλα παιδιά-  
(26) που λένε πνίγηκα και δε μου άρεσε--

Σ Ουχιμ

Α και όμως μπορεί να πνίγηκα αλλά το άρχισα το κάπνισμα.  
Και το κάπνισμα το άρχισα και άρχισα να πίνω ποτά από την Ε' Δημοτικού- αλλά  
όχι μύρες και τέτοια---  
έπινα κρασί- κάτι βότκες- κάτι τζιν και τέτοια.

Σ Ουχιμ.Κρυφά;

Α Ναι. Κρυφά τα έπινα.

Σ Δεν σε επηρέασε αυτό το πράγμα; Δε ζαλιζόσουνα;

Α Δεν έπινα και ποσότητες όμως- τρελές.  
Εντάξει στην Ε' Δημοτικού όπως και δε κάπνιζα κιόλας πολύ

Σ Ουχιμ

Α απλά λίγο- κάθε πότε.

Σ Ουχιμ

Α Αλλά στο Γυμνάσιο μετά-  
άρχισα να πίνωοο βότκες και τζιν παρά πολύ και τεκίλα και τέτοια.  
Μέχρι που έφτασα Β' Λυκείου- άρχισα να πίνω μύρες-  
είχα κολλήσει στη μύρα-  
δεν έπινα κανένα άλλο ποτό-

**τα είχα σιγαθεί όλα τα άλλα.**

**Και μετά πήγα και στο ούζο και στο τσίπουρο. Αυτά.**

**( 25 / 5 – 26 /21)**

Στη συνέχεια τίθεται η ερώτηση σχετικά με το πώς ξεκίνησε το κάπνισμα, προκειμένου να δοθεί αφορμή να μιλήσει περισσότερο για τις διάφορες εξαρτήσεις της καθώς και να συνδεθούν χρονολογικά τα γεγονότα. Πράγματι, αναφέρει ότι το κάπνισμα καθώς και τον πειραματισμό με τα ποτά τα ξεκίνησε στην Ε΄ Δημοτικού, δηλαδή με την άφιξη της στην Ελλάδα. Δε βγαίνει το συμπέρασμα ότι παρασύρθηκε από φίλους ή ότι τη μύησε κάποιος σ' αυτά τα θέματα. Προφανώς είχε ευχέρεια και στο να αγοράζει τσιγάρα και ποτά και σίγουρα υπήρχε το χρηματικό ποσό που απαιτούνταν από τους γονείς της, οι οποίοι της έδιναν λεφτά για τα σχολικά της έξοδα. Η μητέρα αν και αντιλήφθηκε νωρίς ότι η Καλλιόπη καπνίζει δεν αναζητεί το λόγο που την ώθησε να πράξει κάτι τέτοιο σ' αυτήν την ηλικία και αντιδρά για άλλη μία φορά με «φωνές».

Στη συνέχεια αναφέρεται η Καλλιόπη στην εξάρτησή της από το αλκοόλ και πώς σταδιακά μυήθηκε σε όλο και διαφορετικά ποτά.

### **ΣΤ. Σατανισμός**

**Σ Είπες ότι έκανες κάποια απόπειρα αυτοκτονίας;**

**Αυτό έγινε στην Ελλάδα πια, όταν ήρθες;**

**Στην Γερμανία δεν υπήρχε κανένα πρόβλημα; Ούτε που είπες ότι είχες νεύρα;**

**Α Είχα νεύρα και στη Γερμανία-**

**αλλά στη Γερμανία δεν είχα τάσεις αυτοκτονίας.**

**Σ Ουχμ**

**Α Αν και έβλεπα από μικρή τι θέλω να πεθάνω και θέλω να πεθάνω.**

**Σ Πήγατε καθόλου σε ειδικό γι' αυτό το θέμα;**

**Α Όχι, γιατί οι γονείς μου δεν το θεώρησαν ότι είναι κάτι σημαντικό-**

**Σ Ουχμ**

**Α αυτό το πράγμα.**

**(27) Σ Ουχμ. Αυτές οι απόπειρες έφταναν- μέχρι ποιο σημείο;**

**Να το σκεφτείς ή να κάνεις κάτι;**

**Α Υπήρχανε και οι απόπειρες που έμεναν στην σκέψη- υπήρχαν και απόπειρες όμως όπως τότε που έκοψα τις φλέβες- αλλά δεν τις έκοψα τελείως μέσα- το είχα γδάρει το δέρμα.**

**Επίσης για να αποφύγω τις τάσεις αυτοκτονίας**

**και τα νεύρα μου-**

**χαρακωνόμουν στα χέρια- συνέχεια ( δείχνει τα σημάδια στους καρπούς που τα έχει καλυμμένα με βραχιόλια )**

**Σ Ουχμ. Αυτά τα έβλεπε η μαμά;**

**Α Ναι, αλλά τα είδαμε πιο πολύ τώρα.**

**(Αλλαγή πλευράς κασσέτας )**

**Σ Είχαμε μείνει ότι κάποια στιγμή- είχες χαρακωθεί.**

**Α Είχα χαρακωθεί-**

**Σ Ουχμ**

**Α είχα κάνει μια πεντάλφα-**

**δε ξέρω πως μου προήλθε αυτή η ιδέα για να γίνω μάγισσα-**



να έχω το σατανισμό δίπλα μου συνέχεια

Σ Πόσο ήσουν τότε;

Α Έντεκα χρονών;

Σ Έντεκα χρονών. Πως ήρθες σε επαφή με αυτό;

Α Πως ήρθα σε επαφή;

Εε με το σατανισμό είχααα κολλήσει βασικά από τη Γερμανία-  
όχι με το σατανισμό- με το να γίνω μάγισσα- είχα κολλήσει από τη Γερμανία-  
με διάφορες ταινίες που έβλεπα  
και μου άρεσε πάρα πολύ- όταν ήρθα στην Ελλάδα-  
που ήθελα να κάνω κακό στον κόσμο

Σ Ουχι

Α Και ήξερα ότι οι μάγισσες μπορούσαν να κάνουν το κακό στον κόσμο.  
Έτσι με αυτήν την προοπτική- ότι ήθελα---  
τους μισούσα όλους

Σ Ουχι

Α άρχισα να ψάχνω πράγματα για το σατανισμό, για τις μάγισσες. Μετά

(28) Σ:Που έψαχνες;

Α: Στα έντεκα μου χρόνια.

Σ Ναι. Που; Σε βιβλία;

Α Έψαχνα σε βιβλία διάφορα-

σε εγκυκλοπαίδειες.

Βέβαια όλα το παρουσίαζαν ως κακό-

αλλά εμένα αυτό- ότι το παρουσίαζαν οι άλλοι ως κάτι αρνητικό-

με τρέλαινε- μου άρεσε περισσότερο-

δηλαδή ήμουνα παιδί της αντίδρασης

Σ Ουχιμ

Α από μικρή.

Σ Ουχιμ

Α Όταν μου έλεγαν μην το κάνεις αυτό-

εγώ πάντα προσπαθούσα να κάνω τα αδύνατα δυνατά για να το κάνω

Σ Ουχιμ

Α Καιε έτσι και με το σατανισμό και αυτά-

άρχισα να ασχολούμαι –

από διάφορα βιβλία έπαιρνα διάφορες ιδέες-

το τι είναι- τι μπορείς να κάνει---

μετά εεε ήθελααα εε άκουγα και τη μουσική μου

Σ Ουχιμ

Α η οποία με ανέβαζε παρά πολύ πάντα όταν άκουγα

Σ Ουχιμ. Αυτή η μουσική metal- έτσι λέγεται;

Έχει σχέση με αυτά τα πράγματα;

**Α Έχει σχέση μόνο και μόνο για να πουλήσει.**

**Σ Αχα**

**Α Δεν έχει καμία σχέση-  
υπάρχουνε κάποια συγκροτήματα τα οποία είναι αποκλειστικά για το σατανισμό**

**Σ Ουχιμ**

**Α αλλά υπάρχουν και συγκροτήματα-  
τα οποία βγάζουνε το σατανισμό μόνο και μόνο για να πουλήσουνε  
και τίποτα παραπάνω.**

**Σ Ουχιμ**

**(29) Α Εγώ δεν επηρεάστηκα από τη μουσική μου για το σατανισμό**

**Σ Ουχιμ**

**Α και για το μίσος μου απέναντι στον κόσμο.  
Ίσα – ίσα αυτό με έκανε και ηρεμούσα πολλές φορές το metal.**

**Σ Ουχιμ**

**Α Με έκανε και ηρεμούσα με αυτά τα σκηνικά.**

**Σ Ουχιμ**

**Α:Λοιπόν**

**Σ:Βιβλία που έβρισκες σχετικά;**

**Α Βιβλία. Είχα.**

Πήγα στη βιβλιοθήκη- είχα βρει κάτι εγκυκλοπαίδειες-  
έψαχνα πάντα να βρω τα διάφορα για το σατανισμό- για αυτά.

Στην Γ΄ Γυμνασίου είχα πάει και σε ένα νησί-

δε θυμάμαι- και είχα βρει ένα βιβλιοπωλείο-

το οποίο πουλούσε βιβλία μαύρης μαγείας

για σκοτεινά πράγματα γενικότερα- για το σατανά και τέτοια.

Στην Α΄ Λυκείου μετά σε ένα πανηγύρι είχα βρει ένα βιβλίο-

το οποίο έλεγε πως θα φτιάξουμε μαγικά φίλτρα- μαγικά χαϊμαλιά

**Σ Ουχμ**

Α πως θα φτιάξουμε μία σφαίρα- τη μαγική τη σφαίρα- έναν καθρέπτη μαγικό.

**Σ Ουχμ**

Α Εεε βέβαια είχα επηρεαστεί πάρα πολύ από αυτά

και δεν είχα κάνει τίποτα βέβαια-

αλλά πάντα πίστευα ότι έχω μία δύναμη μέσα μου

**Σ Ουχμ**

**Α Πάντα το πίστευα.**

Και όντως αυτό βγήκε αληθινό--

και όταν ήμουν Α΄ Λυκείου-

και πήρα και εκείνο το βιβλίο με τα μαγικά χαϊμαλιά και αυτά--

**Σ Ουχμ**

Α είχε στις πίσω σελίδες κάποιους τρόπους για να χαλαρώσεις--

Σ Ουχιμ

Α Και έπρεπε απλά να ξαπλώσω στο κρεβάτι χωρίς να ακουμπάνε-  
(30) χωρίς να ακουμπάει κανένα μέλος του σώματός σου πάνω σε κάποιο άλλο

Σ Ουχιμ

Α Και το μόνο που έπρεπε να κάνω-  
ήταν να πω κάποια λόγια τώρα χαλαρώνω-  
εστιάζω την προσοχή μου εκεί που πονάω και αυτά.  
Όταν το είχα κάνει αυτό πρώτη φορά- σκέφτηκα ένα φίλο μου-

Σ Ουχιμ

Α μου 'ρθε στο μυαλό.  
Όταν τελείωσα με αυτή την πράξη- την άρχισα μεσημεράκι

Σ Ουχιμ

Α Το απόγευμα που πήγα να τον βρω-  
μαθαίνω ότι το μεσημέρι είχε τρακάρει και ήτανε σε κώμα.

Σ Ουχιμ

Α Δεν είχα δώσει σημασία.  
Εεε μετά το κάνω δεύτερη φορά αυτό το πράγμα  
και σκέπτομαι έναν άλλο φίλο μου-  
ο οποίος έπαιζε μπάλα- ποδόσφαιρο και σκέφτηκα τι θα έκανε με την ομάδα του;  
Και μαθαίνω ότι είναι στο νοσοκομείο με δηλητηρίαση-

Σ Ουχμ

Α Αυτά αρχίζω και τα σκέφτομαι- και λέω άρα τι γίν—  
δεν είναι σύμπτωση το τι έγιναν και τα δύο πράγματα-  
όταν εγώ έκανα αυτό το χαλαρωτικό.

Σ Ουχμ

Α Μετάα πηγαίνω μια μέρα στο φροντιστήριο και περνούσε μία κοπελιά-  
που ήταν στο ίδιο τμήμα μαζί μου και την κοιτάξα επίμονα στα μάτια  
και έπεσε κάτω αυτή

Σ Ουχμ

Α Μέσα στο μάθημα την ίδια μέρα-  
ήτανε ένα παιδί μπροστά μου και λέει κουρεύτηκα παιδιά-  
δε θα μου πείτε με γεια;  
Και τον κοιτούσα και αυτόν επίμονα και του λέω με γεια--  
και ξαφνικά άρχισαν να τον πιάνουν πονοκέφαλοι-  
πονοκέφαλος και να μη μπορεί να πάρει ανάσα

Σ Ουχμ

(31) Α Και την ίδια μέρα- πάλι σε έναν φίλο μου-  
τον κοιτούσα επίμονα για ένα σπυράκι που είχε στον ώμο του  
και γυρνάει απότομα και με κοιτάζει- χωρίς να με έχει δει όμως ότι τον κοιτάω-  
σταμάτα να με κοιτάς λέει θα σπάσει το κεφάλι μου  
και είχε πρηστεί το κεφάλι του- είχε γίνει κόκκινος

Σ Ουχμ

Α Και είχε μελανιάσει κάπως  
και ούτε αυτός μπορούσε να πάρει ανάσα.  
Τα είχα συνδυάσει όλα αυτά και λέω-  
κάποια δύναμη πρέπει να έχω μέσα μου

Σ Ουχμ

Α Δεν εξηγείται αλλιώς.  
Και ήμουν επηρεασμένη με όλα αυτά,-  
με τις μάγισσες που ήθελα να γίνω μικρή  
και μετά έργα που έβλεπα όλα-  
ότι έργο υπήρχε με μάγισσες εγώ δεν το είχα αφήσει.

Σ Ουχμ

Α Τα είχα δει όλα.  
Εεε και ακόμα εδώ-  
ακόμα και οι κατάρρες μου που έχω ρίξει σε κάποια πράγματα-  
σε κάποιους ανθρώπους- σε κάποιες πόλεις- βλέπω ότι πιάνουνε.  
Δε ξέρω τι είναι αυτό.  
Μπορεί να είναι τυχαία όλα αλλάαα  
επειδή μου έχουνε συμβεί πάρα πολλά δε νομίζω ότι είναι τυχαία.  
Ή π.χ. τα όνειρά μου

Σ Ουχμ

Α Τα όνειρά μου πάντα συμβολίζουνε κάτι και πάντα βγαίνουνε.  
Πάντα.  
Δε ξέρω τι είναι αυτό-  
πάντως ακόμη έχω την τάση για μαγεία και τέτοια--

Σ Ουχμ

Α αλλά δε κάνω- έχω ηρεμήσει από αυτά τα θέματα.  
Και ηρέμησα από τα Χριστούγεννα φέτος και μετά-  
γιατί από τις αρχές που ήρθα εδώ-  
ακόμα κολλούσα στον τοίχο σατανικά πράγματα-  
πεντάλφες- ανάποδους σταυρούς-  
αν και πιστεύω στο Χριστό-

Σ Ουχμ

(32) Α και στον Θεό-  
δε ξέρω κάτι με τραβούσε προς τα εκεί-  
είχα μάθει εε την ορθογραφία των σατανιστών- τα γράμματα

Σ Ουχμ

Α τους αριθμούς- τα πάντα-  
μέχρι και για την εκκλησία του Σατανά είχα ενδιαφερθεί-  
για τις δέκα εντολές της Εκκλησίας του Σατανά και τέτοια πράγματα-  
αλλά έχω ηρεμήσει από αυτή την άποψη για το σατανισμό παρά πολύ.

Σ Ουχμ

Α Και παλιά θυμάμαι όταν ήμουν Β΄ Γυμνασίου  
και είχα μαλώσει με τη μητέρα μου καιεε μου είχε ανοίξει τη μύτη-  
μπήκα μέσα στο μπάνιο- είχα πασαλειφτεί παντού με αίματα-

Σ Ουχμ

Α πασάλειβα τον εαυτό μου-



κοιταζόμενα στον καθρέπτη και γελούσα  
και πασαλείφτηκα με αίματα και βγήκα έξω  
και πήρα το σταυρό με τον Χριστό και τον έφτυσα και βγήκε και αίμα μαζί

Σ Ουχι

Α Και ζωγράφισα και μπλούζες διάφορες  
με πεντάλφες- με τάφους-  
από μικρή είχα αυτή την τάση βέβαια-  
να ζωγραφίζω τάφους- ψυχές που φεύγουνε και τέτοια πράγματα.  
Τώρα δεν ξέρω τι είναι όλα αυτά---

Σ Αυτά τα μοιράστηκες με φίλους;

Α Όχι. Όχι. Μόνη μου όλα.

Σ Ουχι. Δηλαδή έτυχε ποτέ να το συζητήσεις αυτό το θέμα ξανά;

Α Ε,εε ναι- αλλά όχι με κάποιον ειδικό-  
με φίλους κάθισα και το συζήτησα.  
Έχω και φίλους βέβαια- οι οποίοι όχι δεν είναι σατανιστές

Σ Ουχι

Α απλά τους αρέσουνε κάποια σύμβολα-  
τα οποία δεν τα πιστεύουνε- απλά τους αρέσουνε σαν σύμβολα.

Σ Ουχι

Α Εγώ όταν τους έλεγα εγώ αυτά δεν τα έπαιρναν στα σοβαρά---  
(33) δεν έβρισκα κάποιον-

**δεν ήξερα μάλλον σε ποιον να πω- να απευθυνθώ σε αυτά- γι' αυτά τα πράγματα-**

**Σ Ουχμ**

**Α δηλαδή να πήγαινα στην Εκκλησία να απευθυνθώ;**

**Ήξερα ότι θα γυρίσουν να μου πούνε να πάω να κλειστώ σε κανένα μοναστήρι- να κάνω νηστεία και τέτοια πράγματα**

**Σ Ουχμ**

**Α τα οποία εγώ εντάξει- δεν τα θεωρούσα σωστά -  
αν και πίστευω στο Θεό και στο Χριστό-  
πιστεύω εκτός Εκκλησίας.**

**Σ Ουχμ**

**Α Απλά- δε μου'χει φύγει τελείως  
αυτό για το σατανισμό και για τη μαγεία μέσα μου-  
αλλά δε μπορώ να πω ότι είμαι όπως ήμουνα πριν δύο χρόνια-**

**Σ Ουχμ**

**Α και όχι δύο χρόνια, πριν έξι μήνες- επτά ;---**  
**(26 / 22 – 33 / 17)**

Στην ερώτηση για τις απόπειρες αυτοκτονίας στις οποίες είχε αναφερθεί σε σχέση με την ένταση που επικρατούσε μέσα στο σπίτι στο σημείο (3/27–29) επιβεβαιώνει ότι έφτασε έως το σημείο να κόψει τις φλέβες της και δείχνοντας μέρος των χεριών και των καρπών της εξηγεί ότι συνεχώς, για να ξεσπάσει, «χαρακωνόταν». Εδώ φαίνεται το αδιέξοδό της και το κορύφωμα της οργής της, καθώς και η απεγνωσμένη προσπάθειά της να τραβήξει την προσοχή. Σε ερώτηση αν ζητήθηκε από κάποιο ψυχολόγο υποστήριξη η

απάντηση ήταν: «οι γονείς μου δεν το θεώρησαν ότι είναι κάτι σημαντικό». Σίγουρα οι γονείς δε μπορεί να μη θεώρησαν σημαντικό ότι η κόρη τους αποπειράθηκε να αυτοκτονήσει αν και δεν είναι σίγουρο ότι γνώριζαν ότι χαρακώνεται, όμως στο κλειστό ελληνικό επαρχιακό περιβάλλον που ζούσαν θα ήταν αδιανόητο να καταφύγουν για τα προβλήματά τους σε ψυχολόγο, αν υποθέσουμε ότι πράγματι μπορεί και να το είχαν σκεφτεί.

Στη συνέχεια μόνη αρχίζει να εξηγεί τι ακριβώς χάραζε στο χέρι της «μία πεντάλφα» και περνάει σ' ένα θέμα που στη διάρκεια της κυρίως συνέντευξης το είχε αποκρύψει εντελώς. Αφηγείται πως ήδη από την ηλικία των έντεκα, δηλαδή την ίδια ηλικία που ξεκίνησε το κάπνισμα και το αλκοόλ, την ηλικία που επέστρεψε στην Ελλάδα, άρχισε να ασχολείται με θέματα που αφορούν το σατανισμό.

Δε διευκρινίζει τι ακριβώς στάθηκε αφορμή για την ενασχόλησή της με το σατανισμό, αλλά αναφέρει ότι η πρώτη επαφή της ήταν μέσω ταινιών που έβλεπε στη Γερμανία (27/23-25), χωρίς να περιγράψει τι είδους ταινίες ήταν αυτές που έβλεπε σε παιδική ηλικία. Θα μπορούσε να υποθέσει κανείς ότι ήταν αθώες ταινίες με μάγισσες στην παιδική ζώνη, κάτι που συνηθίζεται στη Γερμανία, διότι η μάγισσα θεωρείται παραδοσιακά κυρίαρχη φιγούρα στα παραμύθια. Άλλωστε, αναφέρει ότι ήθελε «να γίνει μάγισσα». Πιθανόν αιτία αυτής της επιθυμίας της ήταν το να μπορέσει να αλλάξει αυτό το περιβάλλον που την πλήγωνε. Βέβαια υπάρχει και η μικρή πιθανότητα να ξέφυγε από την προσοχή των γονέων της και να παρακολουθούσε ταινίες στη βραδινή ζώνη, όμως αυτό δεν προκύπτει. Στη συνέχεια αναφέρει «ότι οι μάγισσες μπορούσαν να κάνουν κακό στον κόσμο...ήθελα...τους μισούσα όλους...άρχισα να ψάχνω πράγματα για το σατανισμό, για τις μάγισσες». Αυτό που ξεκίνησε ως μία παιδική αντίδραση είχε ως συνέχεια την αναζήτηση πληροφοριών σε βιβλία και παράλληλα την ενασχόλησή της με το είδος της μουσικής metal, η οποία, όπως ισχυρίζεται, δεν άσκησε επιρροή πάνω της όσον αφορά το θέμα του σατανισμού, αλλά αντιφάσκει.

Στη συνέχεια περιγράφει εκτεταμένα ότι πιστεύει πια ότι έχει «μία δύναμη μέσα της» και ότι μπορεί να επηρεάσει ή να διαισθανθεί κάποια γεγονότα. Αναφέρεται με λεπτομέρεια σε τεχνικές χαλάρωσης που χρησιμοποιεί, καθώς και σε γεγονότα που πιστεύει ή ότι τα διαισθάνθηκε ή ότι τα προκάλεσε, είτε σε ανθρώπους είτε σε πόλεις. Ασχολείται με σύμβολα σατανισμού και με «τα πάντα» που αφορούν το σατανισμό.

Κάποια στιγμή αναφέρει πως έφτυσε αίμα σ' ένα σταυρό, με το Χριστό απεικονισμένο, μετά από καυγά με τη μητέρα της, στον οποίο καυγά χρησιμοποιήθηκε προφανώς βία, διότι άνοιξε η μύτη της. Εδώ φαίνεται ότι η Καλλιόπη σε ηλικία δεκατεσσάρων χρονών, όπως αναφέρει, συμβολικά σπάζει το δεσμό που έχει με τα χριστιανικά σύμβολα και κατ' επέκταση με την πίστη της στο Χριστιανισμό. Η προσπάθειά της να στηριχθεί σε κάτι μεταφυσικό ξεκινάει από το Χριστιανισμό με τον οποίο γαλουχήθηκε και ενώ περιμένει να συμβεί το θαύμα που θα τη σώσει από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει και αυτό δε συμβαίνει, στρέφεται στο αντίθετο ακριβώς, το σατανισμό. Είναι τόσο απελπισμένη, που καταφεύγει σε παιχνίδια του μυαλού της και πιστεύει ότι επιτέλους μπορεί να ελέγξει τα πάντα, μέχρι του σημείου να πιστεύει ότι ελέγχει και την τύχη ολόκληρων πόλεων. Της αρέσει από μικρή ηλικία να ζωγραφίζει «τάφους- ψυχές που φεύγουνε και τέτοια πράγματα» και αναρωτιέται «τώρα δεν ξέρω τι είναι όλα αυτά---

Η συνεντεύκτρια θέλοντας να διευκρινίσει αν πράγματι ασχολείται μόνη της με τέτοιου είδους θέματα ή αν υπάρχει κάτι άλλο που την ωθεί (ομάδα σατανιστών) της θέτει την ερώτηση «τα μοιράστηκες αυτά με φίλους;». Η απάντηση που δίνεται είναι ένα καθαρό «όχι» και μάλιστα αναφέρει ότι όποτε μιλούσε με φίλους «δεν τα έπαιρναν στα σοβαρά». Στη συνέχεια αναφέρει ότι «δεν τα θεωρούσα σωστά-», αλλά δε γνωρίζει και πού να απευθυνθεί για να ηρεμήσει. Στην Εκκλησία φοβάται ότι δε θα βρει την κατανόηση που θέλει. Κλείνει το θέμα λέγοντας ότι το τελευταίο εξάμηνο έχει παύσει να ασχολείται με το θέμα του σατανισμού. Φαίνεται σ' αυτό το σημείο ότι κουράστηκε να μιλάει για το συγκεκριμένο θέμα.

## **Z. Δεσμός**

**Σ** Είπες πριν ότι έχεις ένα δεσμό; Εδώ και πόσο καιρό;

**Α** Εννέα μήνες.

**Σ** Εννιά μήνες. Έχετε και κάποια διαφορά ηλικίας;

**Α** Όχι μεγάλη. Εγώ τη βλέπω σαν μεγάλη διαφορά ηλικίας.

**Εγώ είμαι δεκαεννιά και αυτός είναι είκοσι πέντε.**

**Σ Μάλιστα.**

**Α Εγώ τη βλέπω σαν μεγάλη διαφορά.**

**Σ Είναι τι δουλειά κάνει;**

**Α Δε δουλεύει.**

**Θα κάνει τώρα χαρτιά ή για το Λιμενικό ή για τις Στρατιωτικές Σχολές.**

**Σ Ουχμ**

**Α Παλιά δούλευε στην Πυροσβεστική, αλλά σταμάτησε.**

**Σ Στην Πυροσβεστική, ως Πυροσβέστης;**

**(34) Α Ναι.**

**Σ Δηλαδή έχει τελειώσει Σχολή για Πυροσβέστες;**

**Α Όχι δεν έχει τελειώσει καμία Σχολή και αυτό από δικό του λάθος-  
γιατί παλαιότερα είχε περάσει σε Στρατιωτικές Σχολές**

**Σ Ουχμ**

**Α αλλά δεν ήθελε να πάει- λόγω του ότι ο πατέρας του ήταν Στρατηγός  
και από αντίδραση και μόνο- δεν πήγε.**

**Σ Ουχμ**

**Α Και αυτό τώρα τον στιγματίζει για όλη του τη ζωή βέβαια---**

**(33 / 18 – 34 / 9)**

Η συνεντεύκτρια για να αποφορτίσει την ατμόσφαιρα θέτει μία ερώτηση που θα είναι μάλλον ευχάριστη για την αφηγήτρια να την απαντήσει και ταυτόχρονα θα μπορεί ενδεχομένως να φανεί αν ο δεσμός τον οποίο διατηρεί δρα καταλυτικά στο να μπορέσει να αλλάξει η Καλλιόπη τρόπο ζωής και να ξεφύγει απ' όσα τη βασανίζουν. Από την απάντησή της δεν προκύπτει ότι ο δεσμός της είναι άτομο που να μπορεί να ασκήσει επάνω της τόση επιρροή που να τη βοηθήσει να ξεφύγει από τον τρόπο ζωής της.

### **Η. Σχολική επίδοση**

**Σ Πηγες σε Τεχνικό Επαγγελματικό Λύκειο;**

**Α Εγώ;**

**Σ Ναι.**

**Α Όχι. Σε ενιαίο Λύκειο.**

**Σ Απλώς είναι η κατεύθυνση τεχνολογική- ήτανε από το ενιαίο Λύκειο.**

**Α Υπάρχουνε 3 κατευθύνσεις.**

**Σ Ουχι**

**Α Θεωρητική, Θετική και Τεχνολογική.**

**Σ Ουχι**

**Α Δηλαδή όπως η τεχνολογική είναι η Α΄ Δέσμη.**



**Σ** Δηλαδή Β΄ Λυκείου γιατί τότε είχαν βγει όλα τα προβλήματα-

**Α** Γιατί τότε ήταν που νόμιζα ότι είχα αγαπήσει και εκείνο το παιδί--

**Σ** Ουχμ

**Α** που είχα πάει στο σχολείο-

που τα παιδιά ήτανεεε πλουσίων και μου συμπεριφέρονταν εμένα κατώτερα.

**Σ** Αυτό το επέλεξες εσύ; Έτσι;

**Α** Να πάω σε αυτό το σχολείο. Ναι.

Δεν ήξερα βέβαια τι παιδιά υπήρχαν εκεί.

Απλά έτυχα στη χρονιά που και οι τρεις χρονιές του Λυκείου ήτανε έτσι.

**Σ** Χρονιά δεν έχασες στο σχολείο.

**Α** Όχι ποτέ.

(34 / 10 – 35 / 20)

Η ερώτηση που ακολουθεί είναι για να φανεί το πορτρέτο της όσον αφορά τη σχολική της επίδοση. Με προθυμία εξηγεί τις κατευθύνσεις στο Λύκειο καθώς και δίνει λεπτομερώς τους βαθμούς της στην κάθε τάξη από τη Ε΄ Δημοτικού μέχρι και το Λύκειο. Οι βαθμοί της παρακολουθούν την εκάστοτε ψυχολογική της κατάσταση, γεγονός που το σχολιάζει ως εξής «δηλαδή ανέβαινα- κατέβαινα- ανέβαινα- πάρα πολύ». Σημαντικό είναι το γεγονός ότι δεν έμεινε ποτέ στάσιμη και αυτό το τονίζει με έμφαση.

### **Θ. Πανεπιστήμιο**

**Σ** Όταν πέρασες στα Παιδαγωγικά Τμήματα



ίσχυε η βαθμολογία που είχες από την προηγούμενη χρονιά  
ή ξαναέδωσες Πανελλήνιες;

Α Ίσχυε η βαθμολογία που είχα με το 10%.

Σ Ουχιμ. Ναι. Η αντιμετώπιση στο Πανεπιστήμιο  
από καθηγητές- διοικητικούς- συμφοιτητές- πως ήτανε;

Α Από συμφοιτητές όπως ήμουνα και στη Β΄ Λυκείου.

Σ Ουχιμ

Α Δηλαδή τους βλέπω όλους εδώ με το καρμπόν που λένε  
(36) που ντύνονται όλοι το ίδιο και που (...) ντύνομαι διαφορετικά.  
Ακούω διαφορετική μουσική από αυτούς- κάπως με απομακρύνουνε.

Σ Ουχιμ

Α Δε με ενδιαφέρει τώρα στην ηλικία που είμαι-  
γιατί εγώ δεν ήρθα εδώ πέρα για να κάνω φίλους-  
ήρθα για να τελειώσω- να βρω μία δουλειά  
και να μην ξανασχοληθώ με αυτά τα πράγματα.  
Τώρα από καθηγητές είχα και καθηγητές που μου έχουν φερθεί και τέλεια-  
αλλά έχω δει και καθηγητές οι οποίοι ήτανε λίγοοοο αυστηροί

Σ Ουχιμ

Α κάπως--- δε ξέρω τι έφταιξε δηλαδή-  
δεν είχα πάει σε ένα μάθημα όλο το εξάμηνο  
και όταν πήγα να ζητήσω μία εργασία

Σ Ουχμ

Α μόνο που δε με σκότωσε που του το ζήτησα-  
εντάξει- από τι στιγμή όμως που δεν είναι υποχρεωτικά τα μαθήματα

Σ Ουχμ

Α όπως λένε και είναι όποτε θέλουμε ερχόμαστε-  
έτσι ήλπιζα και εγώ να γίνει.

Και πήγα σαν-- κανονικά να του το ζητήσω-  
όπως έβλεπα και άλλα παιδιά που πήγαιναν

Σ Ουχμ

Α Και όπως με είδε-  
άρχισε να φωνάζει και μου λέει όχι θα σε κόψω-  
δε δίνουμε πτυχία εξ αποστάσεως και τέτοια-  
εντάξει το καταλαβαίνω από ένα σημείο-  
αλλά- δεν κάνω καλό σε αυτόν- στον εαυτό μου θα κάνω καλά  
που θα πάω να παρακολουθήσω μάθημα-  
γιατί και σ' άλλους καθηγητές δεν είχα πάει καθόλου-  
αλλά οι άνθρωποι μου εξήγησαν  
ότι εντάξει δεν ήρθες για δικό σου κακό θα είναι- δεν είναι δικό μας.

Σ Ουχμ

Α Αν τα φέρεις όλα σωστά όπως τα ζητήσουμε

Σ Ουχμ

θα περάσεις- δεν υπάρχει θέμα

(37) Σ Ουχμ

Α Δηλαδή δεν κατάλαβα τη στάση του ενός καθηγητή-  
που μου μίλησε έτσι άθλια-  
δηλαδή όταν εε μπήκα-  
με κοίταξε από πάνω μέχρι κάτω και λέει τι είναι αυτό τώρα

Σ Ουχμ

Α θα τη πάρουμε έτσι  
γιατί άλλα κορίτσια που είχαν μπει πιο πριν μέσα  
και ήτανε το καρμπόν δεν τις μίλησε άσχημα

Σ Ουχμ

Α δε ξέρω έχουνε προκαταλήψεις με τα ρούχα-  
δε μπορώ να καταλάβω.

Σ Μένεις σε εστία;

Α Όχι σε νοικιαστό σπίτι.

Σ Ουχμ. Δε δικαιούσαι; Ή δε βρήκες θέση;

Α Μου είπανε ότι δε δικαιούμαι εστία-  
αλλά- βασικά αυτό δεν το πίστεψα-  
γιατί ήτανε και μία άλλη κοπέλα μαζί μου-  
η οποία αυτή και αν δε δικαιούτανε-  
τόρα κάτι παίχτηκε και σε μένα δε δώσανε-  
(παράληψη 37/ 21-38/2, σημείο που φαίνεται η ταυτότητα της αφηγήτριας)

**Σ Μάλιστα. Οι διοικητικοί υπάλληλοι εδώ στο Πανεπιστήμιο;**

**Α Δεν έχω ασχοληθεί καθόλου.**

**(35 / 21 – 38 / 4)**

Στη συνέχεια αναφερόμενη στη φοίτησή της στα Παιδαγωγικά Τμήματα, εξηγεί ότι δεν την ενδιαφέρει να δημιουργήσει φιλίες στο Πανεπιστήμιο και λίγο την ενδιαφέρει αν δεν την προσεγγίζουν οι συμφοιτητές της «εγώ δεν ήρθα εδώ πέρα για να κάνω φίλους- ήρθα για να τελειώσω- να βρω μία δουλειά και να μην ξανασχοληθώ με αυτά τα πράγματα». Εδώ φαίνεται η επιθυμία της να χρησιμοποιήσει το Πανεπιστήμιο μόνο ως ένα τρόπο επαγγελματικής κατάρτισης, και όχι ως πηγή μόρφωσης και ανοίγματος του ορίζοντά της. Σημαντικό είναι ότι ενώ η Καλλιόπη είναι αντικομοφορμίστρια ονειρεύεται ένα μέλλον που θα κερδίζει τα δικά της χρήματα, ένα μέλλον οικονομικά εξασφαλισμένο. Βέβαια η επαφή με τους καθηγητές της περιορίζεται σε θέματα των μαθημάτων, χωρίς όμως να αντιμετωπίζει προσωπικά προβλήματα μαζί τους. Αναφέρεται σε μία μοναδική εξαίρεση όπου δεν έτυχε καλής αντιμετώπισης από καθηγητή λόγω της εμφάνισής της. Όσον αφορά τις διοικητικές υπηρεσίες η απάντηση είναι «δεν έχω ασχοληθεί καθόλου» παρόλο που, ενώ πιστεύει ότι δικαιούται δωμάτιο στην εστία, δεν της δόθηκε.

Το Πανεπιστήμιο για την Καλλιόπη είναι μία παρένθεση στη ζωή της, μία περίοδος που πρέπει να περάσει, ένας χώρος που δεν την άγγιξε, ένα μέρος στο οποίο η Καλλιόπη πάλι αποτελεί μέρος ενός ανώνυμου συνόλου. Στο Πανεπιστήμιο υπάρχει αναπαραγωγή του μοτίβου που ίσχυε και στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η υπαγωγή του ατόμου σε ένα ανώνυμο σύνολο.

### **I. Γερμανικά στην Ελλάδα**

**Σ Έχεις ασχοληθεί με τα Γερμανικά στην Ελλάδα καθόλου;**

**Α Ναι.**

**Σ Με φροντιστηριακό μάθημα;**

**Α Με φροντιστήρια. Ναι.**

**Σ:Και πήρες κάποιο πτυχίο;**

**Α:Είχα πάρει το Zertifikat.**

**Σ Ναι; Πόσο χρονών;**

**Α Πόσο χρονών;**

**Τώρα ή δεκατρία ή δεκατέσσερα το είχα πάρει.**

**Δε θυμάμαι. Ήμουνα πάντως Γ΄ Γυμνασίου.**

**Σ Ουχι**

**Α Και μετά πήγα να δώσω το Mittelstufe στην Αθήνα.**

**Δίναμε πρώτα γραπτά- με κόψανε στην έκθεση-**

**για μηδέν κόμμαααα μία μονάδα κάπου εκεί- λίγο ήτανε.**

**Σ Ουχι**

**Α Με πείραξε αυτό το ότι μ' έκοψαν**

**γιατίι δεν ήμουνα βασικά σε καλή κατάσταση εκείνη την ημέρα.**

**Θα έδινα Β΄ Λυκείου**

**Σ Ουχι**

**το πτυχίο και εκεί που έπρεπε να δώσω βαρύτητα στην έκθεση και γενικότερα- και**

**όχι μάλλον γενικότερα- είχα δώσει παντού βαρύτητα-**

**εε δίναμε μεσημεράκι νομίζω- ένα μεσημεράκι**

**και εγώ το πρωί που ξύπνησα δεν ήθελα να καθίσω να διαβάσω---**

και δίναμε μαζί με την ξαδέλφη μου τότε-  
και ήθελα να κάνω μια βόλτα στο Μοναστηράκι-  
ήθελα έτσι να ξεσκάσω-  
ε και με το που γύρισα στο σπίτι-  
άκουγα φωνές απ' όλους γιατί είχα φύγει και δεν πήγα νωρίς στο σπίτι-  
γιατί θα αργούσαμε να πάμε να δώσουμε εξετάσεις-  
αλλά όχι για μένα- για την ξαδέλφη μου  
(39) και έτσι πήγα με μία ψυχολογική κατάσταση λίγο χάλια

Σ Ουχμ

Α και δεν είχα φάει κιόλας και την έκθεση την δίναμε τελευταία  
και ήμουνά κάθε πέντε λεπτά στην τουαλέτα

Σ Ουχμ

Α με πονούσε το στομάχι μου και είχα πολλά νεύρα εκείνη την ημέρα-  
απ' εκείνο το σκηνικό που είχε γίνει πιο πριν--  
και έτσι με έκοψαν στην έκθεση.

Σ Ουχμ

Α Εεε και με πείραξε πάρα πολύ  
γιατί από τα δέκα παιδιά ξέρω εγώ που πήγαμε να δώσουμε τα επτά πέρασαν και  
εγώ που είχα έρθει και από Γερμανία με είχανε κόψει  
καιεε--- τότε είχα πάρα πολλά νεύρα- είχα κλειστεί στο δωμάτιο μου-  
άρχισα να χτυπώ πράγματα διάφορα-  
άρχισα να σπάω πράγματα -  
και τότε άρχισα πάλι να χαρακώνομαι  
και συγκεκριμένα είχα χαρακωθεί σ' αυτό το χέρι εδώ κάτω και είχα γράψει- είμαι  
αποτυχημένη και κάτι τέτοια ( δείχνει το χέρι).

Σ Πάνω στο χέρι αυτά;

Α Πάνω στο χέρι.

Σ Ουχμ

Α Εε και το παιδί που το είχα-  
τότε αυτός που υποτίθεται ότι αγαπούσα  
και γενικότερα όλοι οι παρέα-  
με το που το είδανε-  
ήρθαν όλοι δίπλα μου και μου τραγούδησαν ένα τραγούδι-  
το αγαπημένο μου το οποίο έλεγε (...) μη δίνεις σημασία όλα θα πάνε καλά-  
αλλά και πάλι από το σπίτι είχα δεχτεί τέτοια πίεση τότε που είχα κοπεί  
και δε ξέρω η συμπεριφορά τους λίγο δε μου άρεσε-  
γιατί εντάξει παιδί είμαι και εγώ-  
είχα και το σχολείο και τα φροντιστήρια-  
δεν τους είχα πει για εκείνο το σκηνικό που είχε γίνει στην Αθήνα-  
που είχα το άγχος-

Σ Ουχμ

Α με αποτέλεσμα να ακούω εγώ πάλι τις φωνές συνέχεια--

Σ Ουχμ

(40) καιεε εντάξει- μετά πήγα να το ξαναδώσω-  
έδινα πρώτα τα γραπτά- αλλά δίναμε και την ίδια μέρα προφορικά--

Σ Ουχμ

Α στην Αθήνα πρώτα δίνω γραπτά  
και αν τα περνούσαμε θα δίνω προφορικά--

Σ Ουχμ

Α πήγα δίνω γραπτά- δίνω και τα προφορικά  
και στα προφορικά συγκεκριμένα  
οι καθηγήτριες η μία ήταν Γερμανίδα και η άλλη Ελληνίδα-  
η Γερμανίδα μιλούσε και ελληνικά και ήμουνα κάπως στεναχωρημένη  
και τους μιλούσα στα γερμανικά τι θέλω να κάνω-  
γιατί ήταν το θέμα τέτοιο- που θέλω να πάω να σπουδάσω-  
γιατί ήθελα να μείνω σε εστία--  
πως έβλεπα τότε τα πράγματα για την εστία και αυτά  
και κόψαμε τη συζήτηση στη μέση για τα θέματα  
και αρχίσαμε να μιλάμε στα ελληνικά για τη ζωή μου-  
να διαβάσω να τελειώσω-  
να σηκωθώ να φύγω και να μου φύγουν όλα αυτά που έχω μέσα μου  
άγχος και τα πάντα.  
Και όταν το είπα στην καθηγήτρια μου από το φροντιστήριο- δε με πίστευε-  
λέει δε το έχουνε κάνει ποτέ αυτό σε κανένα- λέω το έκαναν –  
λέει δε σε πιστεύω- λέει δε γίνονται αυτά τα πράγματα  
και θυμάμαι από την καθηγήτρια αυτή μου 'λεγε-  
ότι δε πρόκειται να περάσεις στα προφορικά- θα κοπείς

Σ Ουχμ

Και όμως στα προφορικά είχα πάρει 24, 25 δε θυμάμαι κάπου εκεί,

Σ Ουχμ

Α Και τρελάθηκα όλοι.



Είναι καλός βαθμός

Σ Ουχμ

Α νομίζω ότι φτάνεις μέχρι τα τριάντα—

Σ Ουχμ

Καιε είχαν τρελαθεί όλοι τότε-  
αλλά και πάλι με έκοψαν στην έκθεση-  
γιατί δε το είχανε διατυπώσει σωστά το θέμα

Σ Ουχμ

(41) Α Και πήγα να κάνω τη διευκρίνιση

Σ Ουχμ

Α Και μου λένε- ότι βλέπεις γράψε.

Σ Ουχμ

Α Μα λέω δεν το διευκρινίζεται το θέμα, γράφεται άλλα αντ' άλλων -

Σ Ουχμ

Α δε με ενδιαφέρει ότι βλέπεις το γράφεις

Σ Ουχμ

Α Εε και τσατίστηκα και δεν το έγγραφα-

**έγραψα δηλαδή- αλλά έγραφα άλλα αντ' άλλων.**

**Δεν έγραψα αυτό που έλεγε- έγραφα αυτά που καταλάβαινα εγώ.**

**Σ Ουχμ**

**Α Και κόπηκα και εκεί για 0,1 μονάδα.**

**Σ Ουχμ. Οπότε το δίνεις ξανά;**

**Α Δεν το πήρα.**

**Σ Ουχμ.**

**Α Πρέπει να δώσω μονάχα τα γραπτά στο Mittelstufe.**

**(...)**

**Σ Αα ωραία.**

**Α Και μου λένε οι γονείς μου να πάω να το δώσω τώρα- θα δω. ---**

**Σ: Ουχμ. Λοιπόν αυτά. Ευχαριστώ παρά πολύ για το χρόνο σου και**

**Α: Και εγώ.**

**Σ: την υπομονή σου.**

**Α: Και εγώ.**

**(38 / 5 – 41 / 24)**

Η ερώτηση που τίθεται σχετικά με το αν ασχολήθηκε στην Ελλάδα με τη γερμανική γλώσσα έχει ως αποτέλεσμα να περιγράψει, η Καλλιόπη με κάθε λεπτομέρεια τη διαδικασία των εξετάσεων στην οποία συμμετείχε για την απόκτηση του δεύτερου

πτυχίου της Γερμανικής. Πιστεύει ότι ο λόγος της αποτυχίας της ήταν το υπερβολικό της άγχος που της δημιούργησε ακόμη και σωματικά προβλήματα και πάλι εξαιτίας της κακής συμπεριφοράς των γονέων της απέναντί της, λόγω της υπερβολικής πίεσης που της άσκησαν. Όταν πληροφορήθηκε την αποτυχία της, η αντίδραση της ήταν πάλι να «χαρακωθεί». Εδώ φαίνεται η Καλλιόπη να δίνει μεγάλη αξία στην απόκτηση του πτυχίου της γλώσσας ίσως θέλοντας να αποδείξει ότι ναι μεν είχε δυσκολίες με την ελληνική γλώσσα, αλλά η γερμανική της είναι εύκολη. Πράγματι, στα προφορικά δεν έχει καμία δυσκολία, αλλά και τις δύο φορές κόβεται στην έκθεση που απαιτεί ακαδημαϊκή γνώση της γλώσσας.

Η Καλλιόπη έχει ήδη πέντε χρόνια που επέστρεψε στην Ελλάδα, όταν προσπαθεί να δώσει εξετάσεις την πρώτη φορά. Σ' αυτά τα πέντε χρόνια το κέντρο βάρους στη γλώσσα μετατέθηκε από την γερμανική στην ελληνική. Βέβαια παρακολουθεί παράλληλα φροντιστήριο για τη γερμανική γλώσσα, αλλά, ενώ επαρκούν οι γνώσεις της για την απόκτηση του πρώτου πτυχίου της γλώσσας που δίνει κυρίως έμφαση στον καθημερινό επικοινωνιακό λόγο, στο δεύτερο πτυχίο αποτυγχάνει δύο φορές στο μάθημα της έκθεσης. Ήδη η μη επαφή της Καλλιόπης με τη γλώσσα για πέντε χρόνια ή η λάθος επαφή μέσω του φροντιστηρίου όπου η γλώσσα διδάσκεται ως αντικείμενο είχαν το προαναφερθέν αποτέλεσμα.

#### **A.3.4. ΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΑΦΑΙΡΕΣΗ (Analytische Abstraktion)**

1. Ο κεντρικός ρόλος των σχέσεων, ιδιαίτερα των προβληματικών σχέσεων, μέσα στην οικογένεια για τη δόμηση της αυτοβιογραφίας.
2. Ο κρίσιμος ρόλος των δασκάλων και η επίδραση των συνομηλίκων για τη δόμηση της ταυτότητας και την ανάπτυξη της γλώσσας και ως τροχοπέδη ή εφαλτήριο για τη δυνατότητα δράσης και μεταμόρφωσης.
3. Η εξαρτημένη βιογραφική πορεία με τη συνεχή προσαρμογή σε διαφορετικό περιβάλλον, γλώσσα, κουλτούρα.
4. Η ανάπτυξη της γλώσσας.
5. Η ανάπτυξη στρατηγικών δράσης μέσω της μελέτης ως τρόπος υπερνίκησης του αδιεξόδου.

6. Οι πανεπιστημιακές σπουδές ως αιτιολογία για ανεξαρτητοποίηση και ως μέσον επαγγελματικής αποκατάστασης.
7. Η στροφή προς τις εξαρτησιογόνες ουσίες, τη μουσική και τις μεταφυσικές αναζητήσεις ως διέξοδος από την τραυματική πραγματικότητα και ως ύστατη προσπάθεια αναζήτησης βοήθειας.

1.Ο κεντρικός ρόλος των σχέσεων, ιδιαίτερα των προβληματικών σχέσεων, μέσα στην οικογένεια για τη δόμηση της αυτοβιογραφίας.

Τα πρόσωπα που παρουσιάζονται με σειρά σπουδαιότητας μέσα στην αφήγηση της Καλλιόπης είναι η μητέρα της, η γιαγιά (από τον πατέρα της), ο πατέρας της, η θεία, η γιαγιά (από τη μητέρα της) και ο αδερφός της. Κεντρικό πρόσωπο στην αφήγηση είναι η μητέρα και η μη λειτουργική και βίαιη σχέση της με την Καλλιόπη. Αυτή από μικρή ηλικία χαράσσει τη βιογραφική πορεία της Καλλιόπης και είναι το πρόσωπο που κυριαρχεί σ' όλη την αφήγηση που αφορά την οικογένεια. Για μικρό αλλά σημαντικό διάστημα στη βρεφική και πρώιμη νηπιακή της ηλικία σημαντικό ρόλο φαίνεται να διαδραματίζει και η γιαγιά, της οποίας η σχέση αντιζηλίας με τη μητέρα της Καλλιόπης, περνάει και στη Καλλιόπη με αποτέλεσμα την αρχική απομάκρυνσή της από τη μητέρα της. Ο πατέρας αναφέρεται μόνο σε σχέση με το επάγγελμά του και έμμεσα όταν χρησιμοποιείται στην αφήγηση πρώτο πληθυντικό πρόσωπο περιγράφοντας κάποιες συμπεριφορές ή αντιδράσεις μέσα στην οικογένεια, αλλά πάντα με κυρίαρχη τη μητέρα. Υπάρχουν μόνο ασαφείς ενδείξεις ότι δε λειτουργεί η σχέση στο ζευγάρι, κυρίως από το γεγονός ότι ο πατέρας φαίνεται να είναι στο περιθώριο όσον αφορά την ανατροφή της Καλλιόπης. Η θεία και η γιαγιά αναφέρονται μόνο ως προς τη συγγενική σχέση – αδερφή και μητέρα της μητέρας της και ότι πρόσεχαν κάποιες φορές την Καλλιόπη και τον αδερφό της, όταν η μητέρα ήταν στη δουλειά και αυτό συμβαίνει μόνο στη φάση των εκ των υστέρων ερωτήσεων. Ο αδερφός αναφέρεται μόνο κατόπιν ερώτησης και τότε πάλι η Καλλιόπη περιορίζεται στο να δώσει τη διαφορά που έχουν στα χρόνια, τα οποία είναι αρκετά (επτά), ώστε τα αδέρφια να μην έχουν κοινά ενδιαφέροντα και κατά αυτό τον τρόπο να μπορέσουν να δεθούν.

2.Ο κρίσιμος ρόλος των δασκάλων και η επίδραση των συνομηλίκων για τη δόμηση της ταυτότητας και την ανάπτυξη της γλώσσας.

Με την έναρξη της σχολικής της εκπαίδευσης η Καλλιόπη βρίσκεται στη Γερμανία και παρόλο που δε γνωρίζει παρά μόνο την ελληνική γλώσσα η ένταξή της στο γερμανικό σχολείο πραγματοποιείται ομαλά. Γίνεται αποδεκτή από την ομάδα των συνομηλίκων της και σ' αυτό φαίνεται να παίζει ρόλο και η συμπεριφορά των δασκάλων της, οι οποίοι δεν την περιθωριοποιούν αλλά την εντάσσουν στην ομάδα.

Επιστέφει στην Ελλάδα στην Πέμπτη Δημοτικού και ξαφνικά αισθάνεται να «αναποδογυρίζει ο κόσμος». Εκτός της αποξένωσης που νιώθει όσον αφορά το νέο περιβάλλον, τα μαθήματα και την υποδομή του σχολείου «δεν είχε τίποτα σωστό» δεν τη βοηθάει καθόλου ο δάσκαλος να μπει «στο πνεύμα του ελληνικού σχολείου – δηλαδή απλά μπήκα... εγώ δεν καταλάβαινα λέξη» (βλ. σχετικά Κοιλιάρη, 1986). Αυτό που κατά τον Cummins (1999) ονομάζεται καταβύθιση (submersion) είχε ως αποτέλεσμα να μην αναπτύσσει μία θετική αίσθηση της ταυτότητάς της και μη έχοντας υποστήριξη και από την οικογένειά της να στραφεί στην αναζήτηση ουσιών για να ξεφεύγει από την πραγματικότητα.

Αυτό συνεχίζεται και στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο με καθηγητές αδιάφορους και συμμαθητές που την αποφεύγουν, διότι ήδη έχει στιγματιστεί. Ακόμη και η αλλαγή σχολείου που επιδιώκει προκειμένου να της δοθεί η δυνατότητα για μία νέα αρχή δεν την βοηθάει διότι ήδη θεωρείται περιθωριακή. Ως συνέπεια αρχίζει να συμπεριφέρεται κι ως περιθωριακή προκαλώντας με το ντύσιμο και τη συμπεριφορά της.

Μία μοναδική καθηγήτρια στη Γ' Λυκείου που τη βοήθησε σε θέματα γλώσσας ίσως στάθηκε η κινητήριος δύναμη, ώστε η Καλλιόπη να επιδιώξει να εισαχθεί στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η ίδια θεωρεί ότι τη βοήθησε να μάθει τη γλώσσα «και έτσι έμαθα να μιλάω», αλλά αυτό, όπως αναφέρθηκε ήδη, δεν μπορεί να έχει επιτελεστεί στο σύντομο διάστημα της Γ' Λυκείου. Απλά, η Καλλιόπη μέσω της καθηγήτριας που την έκανε να αισθανθεί για πρώτη φορά ότι γίνεται αποδεκτή συνειδητοποίησε τις ικανότητές της και όσον αφορά τη γλώσσα αλλά και τη δύναμη που είχε να προσπαθήσει για περαιτέρω σπουδές.

3. Η εξαρτημένη βιογραφική πορεία με τη συνεχή προσαρμογή σε διαφορετικό περιβάλλον, γλώσσα, κουλτούρα.

Η Καλλιόπη διαγράφει από τη γέννησή της μία εξαρτημένη βιογραφική τροχιά, όπου κατ' αρχάς χάνει το δικαίωμα σε βρεφική ηλικία να μεγαλώνει κοντά στη μητέρα της. Στη συνέχεια βρίσκεται με τη έναρξη του σχολείου σε μία ξένη χώρα στην οποία προσαρμόζεται εύκολα και φαίνεται να ζει τα καλύτερά της χρόνια, όμως πολύ γρήγορα –μετά από πέντε χρόνια– επιστρέφει στην πατρίδα της όπου οι συνθήκες είναι τόσο αρνητικές, ώστε να ξεκινήσει μία πορεία καταστροφικών επιπτώσεων για τη ψυχική και σωματική της υγεία, από την οποία μέχρι και σήμερα δε μπορεί να ξεφύγει.

4. Η ανάπτυξη της γλώσσας.

Η Καλλιόπη είναι ο τύπος που ανέπτυξε πρώιμη διαδοχική διγλωσσία (Beardsmore, 1991) με κυρίαρχη γλώσσα τη Γερμανική και με σταδιακή μη ομαλή γλωσσική μετατόπιση στην Ελληνική, μετά τα έντεκα της χρόνια.

Η εκμάθηση της Γερμανικής ξεκίνησε μετά τα πέντε της χρόνια, με την έναρξη της παρακολούθησης του γερμανικού νηπιαγωγείου και στη συνέχεια του γερμανικού δημοτικού σχολείου. Δεν υπήρξε παράλληλη παρακολούθηση του ελληνικού σχολείου, ούτε ιδιαίτερη προσπάθεια εκ μέρους της μητέρας της, που ήταν δασκάλα, να τη βοηθήσει στην ανάπτυξη της ελληνικής ακαδημαϊκής γλώσσας.

Η επιστροφή στην Ελλάδα συμπίπτει με την έναρξη παρακολούθησης της Ε΄ Δημοτικού. Η έλλειψη συνεργατικής ενδυνάμωσης εκ μέρους των δασκάλων (Cummins, 1999), το μη λειτουργικό οικογενειακό περιβάλλον, καθώς και οι ακατάλληλες παρέες συνομηλίκων είχαν ως αποτέλεσμα τη δημιουργία σοβαρών ψυχολογικών προβλημάτων και αυτοκαταστροφικής τάσης (αλλεπάλληλες απόπειρες αυτοκτονίας). Η ίδια, ενώ αναφέρεται και στις τρεις παραμέτρους (σχολείο, οικογένεια, παρέες) αποδίδει τα προβλήματά της στη διγλωσσία της, διότι είναι αυτό που φαίνεται να την ξεχωρίζει από τους υπόλοιπους συμμαθητές. Αυτές οι τρεις παράμετροι θα μπορούσαν να επηρεάσουν οποιοδήποτε μαθητή και όχι μόνο ένα δίγλωσσο. Ως θεωρητικό συμπέρασμα μπορεί να σημειωθεί το εξής: η διγλωσσία από μόνη της δεν αποτελεί πρόβλημα, όπως

παλαιότερες έρευνες θέλησαν να δείξουν (βλ. σχετικά Baker, 1988, Cummins, 1999). Εκεί που δημιουργείται πρόβλημα, που αποδίδεται στη διγλωσσία, είναι σ' ό,τι περιβάλλει αυτό το θέμα. Συγκεκριμένα, πρόβλημα δημιουργείται από την αδιαφορία ή και την αρνητική αντιμετώπιση των δασκάλων, πρόβλημα δημιουργείται από την αδιαφορία ή και την αρνητική αντιμετώπιση των γονέων, πρόβλημα δημιουργείται από τη σύγκριση της υποδομής των σχολείων, από τη σύγκριση των σχολικών προγραμμάτων και δραστηριοτήτων, από τη μετάβαση από ένα οργανωμένο σχολικό σύστημα σ' ένα υποδεέστερο.

Το διάστημα των επτά χρόνων παρακολούθησης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, πριν την εισαγωγή της Καλλιόπης στην ανώτερη και εν συνεχεία στην ανώτατη εκπαίδευση, σύμφωνα με τον Cummins (1999) είναι επαρκές, ώστε να αναπτύξει την ακαδημαϊκή γλώσσα που απαιτείται, προσεγγίζοντας τον «κινούμενο στόχο», που είναι η ακαδημαϊκή γλώσσα των συνομηλίκων της – συμμαθητών της. Αυτό επιτεύχθηκε ερήμην των δασκάλων της -με μοναδική εξαίρεση μιας καθηγήτριας στη Γ' Λυκείου. Επομένως, η προσπάθεια που έπρεπε να καταβάλλει ήταν πολλαπλάσια απ' αυτή των συμμαθητών της, σε συνάρτηση και με τους παράγοντες που προαναφέρθηκαν και το τίμημα μεγάλο (κλονισμός της ψυχικής της υγείας).

5. Η ανάπτυξη στρατηγικών δράσης μέσω της μελέτης ως τρόπος υπερνίκησης του αδιεξόδου.

Τρεις φορές σε κρίσιμες καμπές της εκπαίδευσης της (Γ' Γυμνασίου, Γ' Λυκείου και εισαγωγή από την ανώτερη στην ανώτατη εκπαίδευση) και ενώ βρίσκεται σε αδιέξοδο λόγω του τρόπου ζωής της στρέφεται στην εντατική μελέτη με σκοπό να προχωρήσει στη μόρφωση της, διότι έτσι της δημιουργείται εκ νέου ελπίδα για ένα καλύτερο μέλλον. Και τις τρεις φορές επιτυγχάνει να προχωρήσει σε ανώτερη εκπαιδευτική βαθμίδα. Αντίστροφη είναι η πορεία της ψυχικής υγείας της, όπου κλιμακωτά κυλάει όλο και βαθύτερα στον ψυχολογικό της λαβύρινθο.

6. Οι πανεπιστημιακές σπουδές ως αιτιολογία για ανεξαρτητοποίηση και ως μέσον επαγγελματικής αποκατάστασης.

Η Καλλιόπη στρέφεται προς τη μόρφωση και συγκεκριμένα την ανώτερη και στη συνέχεια την ανώτατη εκπαίδευση με κύριο κίνητρο να ξεφύγει από την καταπίεση που νιώθει μέσα στην οικογένεια, καθώς και γενικότερα από τον κύκλο της, της μικρής επαρχιακής πόλης όπου έζησε τα χρόνια της εφηβείας. Πιστεύει ότι σε μία μεγαλύτερη πόλη η ανωνυμία θα τη βοηθήσει να ξεφύγει από το στιγματισμό που την περιβάλλει. Το Πανεπιστήμιο η Καλλιόπη το βλέπει μόνο ως χώρο επαγγελματικής κατάρτισης και όχι ως ευκαιρία να γνωρίσει ένα χώρο διακίνησης ιδεών. Γι' αυτό και απέχει από πανεπιστημιακές συναναστροφές και περιορίζεται μόνο στην παρακολούθηση μαθημάτων.

7. Η στροφή προς τις εξαρτησιογόνες ουσίες, τη μουσική και τις μεταφυσικές αναζητήσεις ως διέξοδος από την τραυματική πραγματικότητα και ως ύστατη προσπάθεια αναζήτησης βοήθειας.



## **B: Συνοπτική παρουσίαση συνεντεύξεων**

### **B.1. Πόπη**

Η Πόπη εννέα χρονών πήγε στη Γερμανία ταυτόχρονα με τους γονείς και τις αδερφές της. Εκεί παρακολούθησε το πρωί το γερμανικό σχολείο και το απόγευμα το ελληνικό. Για δύο περίπου χρόνια παρακολούθησε στο γερμανικό σχολείο την *Ausländerklasse* (τάξη αλλοδαπών) και μετά εντάχθηκε στο κανονικό πρόγραμμα. Το ελληνικό Δημοτικό το παρακολουθούσε τρεις φορές την εβδομάδα και το ελληνικό Γυμνάσιο δύο φορές την εβδομάδα. Με το πέρας του Γυμνασίου και ταυτόχρονα του *Hauptschule* συνέχισε τις σπουδές σε ελληνικό Λύκειο. Με ελάχιστο φροντιστήριο (περίπου ένα μήνα), αλλά με ουσιαστική υποστήριξη από την μεγαλύτερη αδερφή της, εισήχθη σε Παιδαγωγικό Τμήμα του ελληνικού Πανεπιστημίου που ήταν η δεύτερη επιλογή της.

Η Πόπη είναι πρώιμη δίγλωσση με εισαγωγή στη δεύτερη γλώσσα πριν τα έντεκα της χρόνια (Beardsmore, 1991). Παρά το γεγονός ότι θεωρούσε πάντα κυρίαρχη γλώσσα της την ελληνική καθώς και ότι δε σταμάτησε να παρακολουθεί το ελληνικό σχολείο παράλληλα με το γερμανικό, δε μπόρεσε να αναπτύξει ικανοποιητικά την ελληνική ακαδημαϊκή γλώσσα, ώστε να μπορεί να αντεπεξέρχεται στις γλωσσικές απαιτήσεις που θέτει ο χώρος του Πανεπιστημίου (βλ. σχετικά Fishman, 1971). Ίσως ότι παρακολουθούσε ελάχιστες ώρες την εβδομάδα το ελληνικό δημοτικό σχολείο καθώς και το γυμνάσιο είχε ως συνέπεια να μη μπορέσει να αναπτύξει αρκετά την ακαδημαϊκή της γλώσσα σ' αυτό το διάστημα (μια και η διδασκαλία αναγκαστικά άφηνε απ' έξω κάποια διδακτικά αντικείμενα). Τα τρία χρόνια του ελληνικού λυκείου, αν και με κανονικό πρόγραμμα, δεν ήταν αρκετά για να φτάσει το επίπεδο των συμμαθητών της στην Ελλάδα.

Το διάστημα των εξήμισι χρόνων που παρακολουθούσε το γερμανικό σχολείο θα ήταν αρκετό σύμφωνα με έρευνες του Cummins (1999) να φτάσει το επίπεδο των συμμαθητών της στο γερμανικό σχολείο, οπότε θα μπορούσε να ήταν γύρω στα δεκαπέντε της κυρίαρχη γλώσσα η γερμανική. Όμως ο προσανατολισμός της από μικρή ηλικία ότι θα ακολουθήσει την ελληνική εκπαίδευση είχε ως συνέπεια να μη δίνει βάρος στα

μαθήματα του γερμανικού σχολείου «...τα πέντε ήταν ελληνάκια... μιλούσαμε όλη την ώρα ελληνικά... επειδή ήξερα ότι θα πάω Λύκειο-- γι' αυτό δεν ασχολούμουνά τόσο πολύ με τα μαθήματα τα γερμανικά- δεν έδινά πολύ σημασία-- δεν είχα τόσο καλούς βαθμούς στο γερμανικό».

Συμπερασματικά, η Πόπη δεν είχε το απαιτούμενο χρονικό διάστημα ή τη θέληση να αναπτύξει επαρκώς τη μία από τις δύο γλώσσες ούτε και υπήρξε η υποδομή να αναπτυχθούν ταυτόχρονα και οι δύο γλώσσες. Έτσι στο Πανεπιστήμιο καλείται να καλύψει το χαμένο χρόνο για την ανάπτυξη της ελληνικής ακαδημαϊκής γλώσσας παράλληλα με τη μελέτη των γνωστικών αντικειμένων με συνέπεια να καθυστερήσει στη λήψη του πτυχίου.

## B.2. Αντώνης

Γεννήθηκε και έζησε έως τα πέντε του χρόνια με τους γονείς του στην Γερμανία, όπου παρακολούθησε ένα χρόνο Kindergarten. Μετά το χωρισμό των γονέων του, ήρθε στην Ελλάδα, στη γιαγιά (τη μητέρα του πατέρα του) και ξαναπήγε στο παιδικό σταθμό. Με την έναρξη του νηπιαγωγείου έμεινε στη θεία του «ήταν σαν δεύτερη μάνα μου- σαν μάνα μου ήταν» όπου παρέμεινε έως και το γυμνάσιο. Προκειμένου να επωφεληθεί από τις ειδικές εισαγωγικές εξετάσεις που ισχύουν για τα παιδιά του εξωτερικού επέστρεψε στη Γερμανία κοντά στον πατέρα του και παρακολούθησε εκεί το Λύκειο. Εισήχθη σε Παιδαγωγικό Τμήμα του ελληνικού Πανεπιστημίου, το οποίο ήταν η τρίτη του επιλογή.

Ο Αντώνης, αν και παρακολούθησε το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών του, ακόμη και στη Γερμανία, το ελληνικό Λύκειο, αντιμετωπίζει προβλήματα γλώσσας «... η γλώσσα δύσκολο- το λεξιλόγιο σύνταξη που- δηλαδή θα κάνω παιδαριώδη λάθη στη- σε μια έκθεση δηλαδή... δεν βρίσκω την κατάλληλη λέξη» και προσαρμογής στο Πανεπιστήμιο «περίμενα να βρω μια οργάνωση τουλάχιστον στο Πανεπιστήμιο-- κάποια- να δω κάποια- κάποια λειτουργ- να λειτουργεί κάτι σωστά... τα πάντα τα πάντα τα πάντα- οι καθηγητές δε λειτουργούν σωστά...» και στην ελληνική πραγματικότητα « η οργάνωση—άμα συνηθίσεις ειδικά- και ειδικά άμα ξέρεις πως λειτουργούν έξω σε ενοχλεί πάρα πολύ...εδώ δε σε ορίζουν άνθρωπο εδώ πέρα. Ενώ έξω σε βλέπουν σαν άνθρωπο σε σέβονται. Σε σέβονται -- ο τελευταίος να- ο τελευταίος να είσαι θα σε σεβαστεί ο άλλος». Το πρώτο χρόνο αμέσως μετά την εγγραφή του επιστρέφει στη Γερμανία με σκοπό να πάρει μέρος στις εξετάσεις την επόμενη χρονιά ξανά. Τελικά αποφασίζει να φοιτήσει στο Παιδαγωγικό Τμήμα που είχε εισαχθεί και επιστρέφει, αλλά και κατά τη διάρκεια του δευτέρου χρόνου σπουδών του δεν περνάει κανένα μάθημα.

Θα περίμενε κανείς ο Αντώνης να μην έχει κανένα πρόβλημα τόσο στη γλώσσα όσο και στην προσαρμογή του στην ελληνική πραγματικότητα και επιπλέον ότι θα ήταν από τις περιπτώσεις που «εκμεταλλεύτηκε» το ειδικό σύστημα εισαγωγικών εξετάσεων.

Όσον αφορά τη γλώσσα ο ίδιος το εξηγεί ως εξής; «οι καθηγητές δεν καταλάβαιναν- δηλαδή πίστευαν ότι-- από τη στιγμή που είσαι στο Λύκειο δεν έχεις προβλήματα στην

ελληνική γλώσσα- δηλαδή δε συμερίζονταν το- καθόλου το μαθητή- αυτοί παίρνουν μία συγκεκριμένη ύλη που πρέπει να βγάλουνε... θα μπορούσαν να ρίξουν βάρος πάνω στη γλώσσα πιστεύω... σ' αυτά τα μαθήματα γλώσσας... στα θεωρητικά μαθήματα». Αυτό που προκύπτει είναι ότι ο Αντώνης παρακολουθεί ένα Λύκειο στο οποίο οι καθηγητές απλώς λειτουργούν ως μεταδότες συγκεκριμένης διδακτικής ύλης, χωρίς να δίνουν βαρύτητα στο γεγονός ότι η πλειοψηφία των μαθητών τους είναι δίγλωσσοι με μη αναπτυγμένη την ελληνική ακαδημαϊκή γλώσσα. Δεν υπάρχει η νοητική πρόκληση για έναν απαιτητικό λόγο, αρκεί να βγει η ύλη. Αυτό το κλίμα συμπαρασύρει και τον Αντώνη, ο οποίος αναπτύσσει σε αυτά τα τρία χρόνια πολύ λίγο την ακαδημαϊκή του γλώσσα και έτσι καταλήγει στο Πανεπιστήμιο με προβλήματα στη γλώσσα.

Ο Αντώνης παραμένει μόνο τρία χρόνια (στη συνέχεια προστίθεται και ένας τέταρτος χρόνος) μακριά από την ελληνική πραγματικότητα. Η περίοδος αυτή είναι αρκετή και λόγω ηλικίας (τελευταία χρόνια εφηβείας) να συνειδητοποιήσει τη διαφορά μεταξύ ελληνικής και γερμανικής καθημερινότητας, κάτι που ενδεχομένως να μη γινόταν αντιληπτό σε μικρότερη ηλικία, όπου η επαφή με υπηρεσίες, καθημερινή ζωή κλπ. γίνεται μέσω των γονέων. Κατ' αυτό τον τρόπο η επάνοδος σε ένα περιβάλλον λιγότερο οργανωμένο τον αποσυντονίζει και καταφεύγει στη λύση της επιστροφής στη Γερμανία για τον πρώτο χρόνο και στη αποχή από το περιβάλλον του Πανεπιστημίου για το δεύτερο χρόνο, όπου συναναστρέφεται εξωπανεπιστημιακούς και διασκεδάζει «ο Έλληνας που είναι πιο διασκεδα- διασκεδαστικός- δηλαδή που του αρέσει να διασκεδάζει». Ίσως αυτή η διασκέδαση ήταν το μέσον να επανενταχθεί στο ελληνικό περιβάλλον. Η περίπτωση του Αντώνη χαρακτηρίζεται από μεταγενέστερη διγλωσσία με προσθήκη της δεύτερης (πιθανόν τρίτης γλώσσας, διότι ήδη στο γυμνάσιο θα είχε διδαχθεί Αγγλικά ή Γαλλικά) κατόπιν διδασκαλίας ως ξένης γλώσσας, καθώς και πρόσληψής της από το περιβάλλον λόγω της διαμονής στη ξένη χώρα (καθημερινότητα, τηλεόραση κλπ.).

### **B.3. Άγγελος**

Ο Άγγελος γεννήθηκε στη Γερμανία και παρακολούθησε το γερμανικό σχολείο έως και την ηλικία των έντεκα. Παράλληλα διδάσκονταν μέσα στο σχολείο την Ελληνική μία με δύο ώρες την ημέρα. Τον ενδιέφεραν κυρίως τα καλλιτεχνικά μαθήματα, η γυμναστική και η κολύμβηση. Στην ΣΤ΄ Δημοτικού επέστρεψε στην Ελλάδα μαζί με τους γονείς (λόγω σοβαρής αρρώστιας του πατέρα του) και τα πέντε αδέρφια του. Συνέχισε να αθλείται και παρακολούθησε το σχολείο μέχρι και την Β΄ Γυμνασίου. Και ενώ στη Β΄ Γυμνασίου προσπάθησε πολύ να περάσει την τάξη, έμεινε στάσιμος και εγκατέλειψε το σχολείο. Πιστεύει ότι αν οι καθηγητές τον βοηθούσαν ακόμη και μόνο να περάσει την τάξη δεν θα άφηνε το σχολείο.

Άρχισε να εργάζεται σε εργαστήριο κεραμικής (διακόσμηση) για αρκετό διάστημα. Όταν τελείωσε τη στρατιωτική του θητεία, επέστρεψε στη δουλειά του. Παντρεύτηκε και μετά από κρίση που παρουσιάστηκε στην εργασία του, άρχισε να δουλεύει στην οικοδομή και σε δουλειές της νύχτας. Παράλληλα ασχολήθηκε με τον αθλητισμό (καράτε) και για κάποιο διάστημα ίδρυσε και διηύθυνε μία αντίστοιχη σχολή. Χώρισε και έχει δύο παιδιά. Είναι πια τριάντα ένα χρονών και αποφάσισε να τελειώσει το νυχτερινό γυμνάσιο στο οποίο φοιτά. Ονειρεύεται για τα παιδιά του ένα μέλλον μέσω της μόρφωσης.

Ο Άγγελος ανέπτυξε πρώιμη διαδοχική διγλωσσία με κυρίαρχη γλώσσα την ελληνική μέχρι την έναρξη του σχολείου και σταδιακή μετατόπιση στη γερμανική στη συνέχεια. Η μη αναπτυγμένη ελληνική ακαδημαϊκή γλώσσα, η αλλαγή περιβάλλοντος, η έλλειψη ενδιαφέροντος εκ μέρους των δασκάλων και η έλλειψη υποστήριξης λόγω προβλημάτων υγείας και επιβίωσης από την οικογένεια του, τον ανάγκασαν να εγκαταλείψει στη Β΄ Γυμνασίου. Προσπαθεί μετά την ενηλικίωση του και τη δημιουργία οικογένειας να προχωρήσει τόσο στη Γυμναστική όσο και στα «Γράμματα».

#### **B.4. Τούλα**

Γεννήθηκε στην Ελλάδα και από νεογέννητο μέχρι πέντε χρονών ζούσε με τη γιαγιά της. Οι γονείς λόγω των μεταθέσεων του πατέρα, ο οποίος ήταν δάσκαλος, ζούσαν σε διάφορα μέρη στην Ελλάδα, έχοντας μαζί πάντα τον κατά ενάμιση χρόνο μεγαλύτερο αδερφό της. Όταν η Τούλα ήταν τεσσάρων χρονών, οι γονείς της έφυγαν για τη Γερμανία παίρνοντας μαζί και τον αδερφό της. Η Τούλα ακολούθησε ένα χρόνο μετά. Εκεί πήγε στο Kindergarten και στη συνέχεια παρακολούθησε το πρωί το Grundschule και το απόγευμα το ελληνικό σχολείο.

Αισθανόταν αποκομμένη από την οικογένεια και η σχέση με τον αδερφό της ήταν κακή «δεν είχα καμία ουσιαστική επαφή... για μένα ήταν ξένοι... πάντα έβλεπα τον αδερφό μου με ζήλια... γιατί να 'ναι αυτός μαζί τους κι όχι εγώ --- τι έχω εγώ...». Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να αρχίσει να υπνοβατεί ( βλ. σχετικά Πολεμικός, 2000). Επιστρέφουν στην Ελλάδα στην έκτη Δημοτικού και δυσκολεύεται να συνηθίσει την άσχημη συμπεριφορά των συμμαθητών της «βρίζανε πολύ». Εξακολουθεί να υπάρχει ένταση στη σχέση με την υπόλοιπη οικογένεια και αυτό χαρακτηρίζει όλη την αφήγηση της. Όσον αφορά το σχολείο της το προσπερνάει αναφέροντας ότι αντιμετώπισε προβλήματα μόνο με τα Αγγλικά, διότι της επιβλήθηκε από τον πατέρα της να παρακολουθήσει μαθήματα Γερμανικών σε φροντιστήριο.

Τα Παιδαγωγικά ήταν η δεύτερη επιλογή της μετά την ελληνική φιλολογία και πέρασε με την τρίτη προσπάθεια. Δεν αντιμετωπίζει προβλήματα γλώσσας, αλλά δεν της αρέσει ούτε το περιβάλλον του Πανεπιστημίου ούτε δημιουργεί σχέσεις με τους υπόλοιπους φοιτητές. Δουλεύει όλη νύχτα και επιστρέφει στο σπίτι τα ξημερώματα. Οι γονείς της, όταν την επισκέφτηκαν στον τόπο που σπουδάζει άκουσαν διάφορα σχόλια για αυτήν: «πήγαν διάφοροι ας πούμε και τους είπαν διάφορα. Πολύ κακά-- extrem πράγματα-- πολύ υπερβολικά-- ότι παίρνω ναρκωτικά-- ότι γυρίζω ξημερώματα σπίτι-- διάφορα--- απλά δούλευα εγώ τότε-- δεν το 'χα πει στους γονείς μου γιατί χρόνια δουλεύω εγώ βράδυ». Τελειώνοντας θέλει να περάσει με κατατακτήριες στην ελληνική φιλολογία ή να συνεχίσει μεταπτυχιακά ενδεχομένως και στη Γερμανία. Η Τούλα σ' όλη τη διάρκεια της αφήγησης ήταν συγκρατημένη.

Η Τούλα είναι πρώτημη δίγλωσση με εισαγωγή στη δεύτερη γλώσσα με την έναρξη του νηπιαγωγείου. Κυρίαρχη γλώσσα ως και την Ε΄ Δημοτικού είναι η γερμανική και μετά παρακολουθεί το σχολείο στην Ελλάδα. Οι φειδωλές πληροφορίες που δίνει στη διάρκεια της συνέντευξης δε μπορούν να οδηγήσουν σε συμπεράσματα σχετικά με την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής της γλώσσας. Σύμφωνα με ισχυρισμό της δεν αντιμετωπίζει προβλήματα γλώσσας στο Πανεπιστήμιο. Τα ψυχοσωματικά προβλήματα που την ακολουθούν από μικρή ηλικία έχουν ως αποτέλεσμα μία περιθωριακή σχέση με το χώρο του Πανεπιστημίου.

## **B.5. Δέσποινα**

Η Δέσποινα μετανάστευσε δέκα χρονών στη Γερμανία ακολουθώντας την οικογένειά της. Εκεί υπήρξε μία τρίμηνη περίοδος δύσκολης προσαρμογής όλης της οικογένειας. Σ' αυτό το διάστημα ήταν φιλοξενούμενοι στο σπίτι της θείας, της αδερφής της μητέρας. Μόλις μετακόμισαν σε δικό τους σπίτι, η Δέσποινα ξεκίνησε την παρακολούθηση του κανονικού γερμανικού σχολείου και ταυτόχρονα δύο φορές την εβδομάδα (δύο ώρες τη μία μέρα και τέσσερις ώρες την άλλη) του ελληνικού απογευματινού σχολείου.

Στο γερμανικό σχολείο αντιμετώπιζε δυσκολίες «δεν καταλάβαινα τίποτα». Λίγο τη βοηθούσε το γεγονός ότι καθόταν στο ίδιο θρανίο με μία Ελληνίδα με τη βοήθεια της οποίας συμμετείχε μόνο στα Μαθηματικά «αλλιώς κοιτούσα». Με την εισαγωγή της την επόμενη χρονιά στο Hauptschule παρακολουθούσε μαθήματα σε ένα τμήμα μόνο με αλλοδαπούς μαθητές και ταυτόχρονα η δασκάλα της «ήταν πολύ καλή ... πολύυ--- είχε μεγάλη υπομονή». Την επομένη χρονιά τοποθετείται πάλι στην ίδια τάξη αλλά σε γερμανικό τμήμα και πάλι «είχα μεγάλη τύχη δηλαδή στο δάσκαλο... πέτυχα σε πάρα πολύ καλό δάσκαλο-- δεν μπορώ να το περιγράψω βέβαια--- γιατί ήτανε πάρα πολύ καλός μαζί μου-- ». Τον ίδιο δάσκαλο είχε μέχρι και την ογδόη. «Αυτά τα χρόνια ήταν πολύ καλά πάντως εδώ στο γερμανικό-- πέρασα πάρα πολύ καλά... εε και μετά εντάξει απλώς πήγαινα και στο ελληνικό-- Δημοτικό και Γυμνάσιο δύο φορές την εβδομάδα.». γυμνάσιο παρακολουθούσε δύο φορές από έξι ώρες την εβδομάδα.

Τελειώνοντας την Γ' Γυμνασίου σταμάτησε στην ογδόη το γερμανικό σχολείο (δηλαδή δεν τέλειωσε το Hauptschule) και συνέχισε το πρωί σε ελληνικό Λύκειο. Εκεί αντιμετώπιζε δυσκολίες όσον αφορά τη γλώσσα και την κατανόηση των μαθημάτων, αλλά «περισσότερο οι καθηγητές προσπαθούσανε να πάνε με εμάς-- το δικό μας το επίπεδο δηλαδή να φτάσουν-- να τους καταλαβαίνουμε-- ».

Το όνειρό της ήταν να σπουδάσει Νηπιαγωγός και να επιστρέψει στην Ελλάδα για να «δω πως ζουν οι άνθρωποι εδώ πέρα-- πως είναι η Ελλάδα-- γιατί εγώ τη γνώριζα μόνο από τα καλοκαίρια που ερχόμασταν-- πολύ λίγο». Την πρώτη χρονιά αν και είχε βοήθεια από ιδιαίτερα μαθήματα, δύο ώρες την ημέρα, δεν πέτυχε στις εισαγωγικές εξετάσεις. Την επόμενη χρονιά, παράλληλα με τα ιδιαίτερα μαθήματα που έκανε, παρακολούθησε



και τα μαθήματα της δέσμης στο Λύκειο και δίνοντας για δεύτερη χρονιά εξετάσεις πέρασε Νηπιαγωγός.

Στο Πανεπιστήμιο αντιμετωπίζει προβλήματα τόσο με την ακαδημαϊκή «έχω πάρα πολύ--- μεγάλη δυσκολία με το λεξιλόγιο-- ... δίνω τα μαθήματα και δεν ξέρω τι λέει... για μια λέξη χάνω ολόκληρη την πρόταση» όσο και με την επικοινωνιακή γλώσσα «εντάξει σκέφτομαι καμιά φορά να-- με τα παιδιά πούχουν μεγαλώσει εδώ-- τόσα χρόνια-- μην πω δηλαδή κανένα κουφό-- να προσέξω λίγο τι θα πω-- πως θα μιλήσω...». Προσπαθεί διαβάζοντας και με τη βοήθεια της αδερφής της που ζει μαζί της να τα ξεπεράσει. Στις εξετάσεις έχει συνεχείς αποτυχίες και δεν προβλέπεται να τελειώσει στο κανονικό διάστημα των τεσσάρων χρόνων.

Η Δέσποινα είναι πρώιμη δίγλωσση με εισαγωγή της δεύτερης γλώσσας μετά τα εννέα της χρόνια, μέσω του περιβάλλοντος και της διδασκαλίας. Η επαφή με τη δεύτερη γλώσσα έγινε με μη ομαλό τρόπο με «εμβύθιση» (βλ. σχετικά Cummins, 1999), όταν τοποθετήθηκε σε αμιγώς γερμανική τάξη και χωρίς κανένα ενδιαφέρον εκ μέρους του δασκάλου της και για διάστημα περίπου μισής σχολικής χρονιάς. Με την έναρξη της νέας χρονιάς τοποθετήθηκε σε τμήμα αλλοδαπών και είχε μεγάλη υποστήριξη από την δασκάλα της. Την επόμενη χρονιά επανέλαβε την ίδια τάξη αλλά σε κανονικό τμήμα και πάλι με δάσκαλο που την πρόσεχε και τον οποίο δάσκαλο τον είχε ως και την ογδόη. Παράλληλα παρακολουθούσε ελάχιστες ώρες το ελληνικό Δημοτικό και Γυμνάσιο. Με την έναρξη του λυκείου και ενώ ήταν ήδη έξι χρόνια στη Γερμανία και παρακολουθούσε το κανονικό σχολείο και έφτασε στο κατώφλι να έχει ως κυρίαρχη γλώσσα τη γερμανική, σταματάει το γερμανικό σχολείο και πηγαίνει στο ελληνικό Λύκειο. Η ελληνική ακαδημαϊκή της γλώσσα, όπως και των συμμαθητών της δεν είναι αρκετά αναπτυγμένη, ώστε να ανταποκρίνονται στις υποχρεώσεις του σχολείου. Ως λύση βλέπουν οι καθηγητές να κατεβάσουν το επίπεδο διδασκαλίας, οπότε προσαρμόζονται οι καθηγητές στο επίπεδο των μαθητών και όλα αυτά αποβαίνουν σε βάρος της εξέλιξης της γλώσσας. Εισάγεται μετά τη δεύτερη φορά στο Πανεπιστήμιο και ακόμη αντιμετωπίζει τόσο έντονα προβλήματα στην κατανόηση και στην παραγωγή του ακαδημαϊκού λόγου που δυσκολεύεται να περάσει τα μαθήματα και να πάρει το πτυχίο της. Η Δέσποινα δεν είχε ποτέ τον απαιτούμενο χρόνο και σε κάποιες περιόδους (πρώτος καιρός γερμανικού

σχολείου, ελληνικό Λύκειο) την κατάλληλη υποστήριξη να αναπτύξει πλήρως μέχρι στιγμής τη μία από τις δύο γλώσσες.

## B.6. Κατερίνα

Γεννήθηκε στη Γερμανία και μέχρι την εισαγωγή της στο Kindergarten μιλούσε μόνο ελληνικά. Στο Kindergarten (Νηπιαγωγείο) παρέμεινε μόνο ένα μήνα και με το πρόσχημα ότι δε μπορούσε να προσαρμοστεί, συνέστησαν στους γονείς της να επιστρέψει στο σπίτι και να ξεκινήσει κατευθείαν το σχολείο από την Α΄ Δημοτικού.

Ξεκίνησε το ελληνογερμανικό σχολείο σε μία τάξη που είχε μόνο «ελληνάκια», αλλά η Hauptlehrerin (η κυρίως δασκάλα) ήταν Γερμανίδα και η ύλη η ίδια με την αμιγώς γερμανική τάξη μόνο που προχωρούσαν πιο αργά. Παράλληλα διδάσκεται μία ώρα την ημέρα Ελληνικά από έλληνα δάσκαλο. Τελειώνοντας το Grundschule (βασικό σχολείο) παρακολουθεί δύο χρόνια το Alltagschule (γενικό σχολείο) / Beobachtungsstufe (βαθμίδα παρακολούθησης) μαζί με τους γερμανούς συμμαθητές της, ώστε να προσανατολιστεί για τις μετέπειτα σπουδές της. Ενώ προτείνεται για το Gymnasium, επιλέγει με προτροπή των γονέων της το Realschule (=πρακτικό σχολείο), διότι σκοπός είναι να παρακολουθήσει και το ελληνικό γυμνάσιο, το οποίο είναι τρεις φορές την εβδομάδα από τέσσερις ώρες.

Ασχολείται από μικρή ηλικία και με το χορό (λατινοαμερικάνικους χορούς και ελληνικό παραδοσιακό χορό) και παίζει στη Φιλαρμονική.

Η Κατερίνα ήταν πολύ καλή μαθήτρια στο γερμανικό σχολείο (στα περισσότερα μαθήματα είχε 2<sup>131</sup>) και μέτρια μαθήτρια στο ελληνικό σχολείο (16-17).

Επιθυμούσε να τελειώσει και την τελευταία, τη δέκατη τάξη του Realschule, για να συνεχίσει επαγγελματικές σπουδές στη Γερμανία. Οι Έλληνες δάσκαλοι, με τους οποίους υπήρχε πολύ καλή επαφή και ενδιαφέρονταν ξεχωριστά για τον κάθε μαθητή, πρότειναν να διακόψει και να παρακολουθήσει το ελληνικό Λύκειο και αυτό ήταν και η επιθυμία των γονέων της. Γι' αυτό το λόγο, διέκοψε και παρακολούθησε κανονικό ελληνικό Λύκειο με πρόγραμμα έξι ωρών ημερησίως, αλλά δε μπορούσε να διαβάσει πολύ, διότι στη Α΄ Λυκείου έπρεπε να προετοιμαστεί για να πάρει μέρος στις εξετάσεις για το δίπλωμα της δασκάλας των λατινοαμερικάνικων χορών, το οποίο και πήρε.

---

<sup>131</sup> Η βαθμολογική κλίμακα είναι από το ένα έως το έξι με άριστα το ένα.

Δυσκολεύτηκε πολύ στο ελληνικό Λύκειο και σκεφτόταν να το σταματήσει και να επιστρέψει στο γερμανικό σχολείο. Οι γονείς και κυρίως οι καθηγητές της τη στήριξαν και την προέτρεψαν και έτσι μετά από τρεις μέρες αποχή από τα μαθήματα επέστρεψε πάλι στο Λύκειο. Ο βαθμός της στην πρώτη λυκείου ήταν γύρω στο δεκαέξι και το αποδίδει αυτό στο ότι κυρίως ότι ήταν «ελαστικοί» μαζί της οι καθηγητές της.

Ανταγωνιζόμενη μία συμμαθήτριά της ανέβασε το βαθμό της στη Β΄ και κυρίως στη Γ΄ Λυκείου και προσανατολίστηκε να σπουδάσει Γερμανική Φιλολογία με δεύτερη επιλογή τα Παιδαγωγικά Τμήματα. Θέλησε να σπουδάσει στην Ελλάδα, για να ικανοποιήσει την επιθυμία των γονέων της, αλλά σκοπός της είναι μετά το πέρας των σπουδών της να επιστρέψει στη Γερμανία. Έδωσε δύο φορές εξετάσεις με το κανονικό σύστημα τον Ιούνιο και ξανά το Σεπτέμβριο με τους ομογενείς. Δεν πέρασε στη Γερμανική Φιλολογία, αλλά σε Παιδαγωγικό Τμήμα και παρόλο που προσπάθησε και την επόμενη χρονιά για τη Γερμανική Φιλολογία πάλι δεν εισήχθη. Σκεφτόταν να επιστρέψει στη Γερμανία, αλλά τελικά παρέμεινε. Μέχρι το τρίτο έτος δεν παρακολουθούσε συστηματικά τα μαθήματα, αλλά στις εξετάσεις κατόρθωνε με συστηματικό διάβασμα να περνάει αρκετά μαθήματα και με καλό βαθμό. Όσον αφορά τη γλώσσα, βοηθήθηκε στο Πανεπιστήμιο από ένα φροντιστηριακό μάθημα διάρκειας ενός εξαμήνου στη γλώσσα, το οποίο παρακολούθησε εντατικά «με ενδιέφερε πάρα πολύ και πήγαινα από μόνη μου δηλαδή ευχάριστα στο μάθημα». Οι καθηγητές τη βοήθησαν με εργασίες που τις έδιναν που αφορούσαν κυρίως γερμανική βιβλιογραφία.

Είχε πολλά προβλήματα προσαρμογής στην ελληνική πραγματικότητα «εγώ είχα μεγαλώσει με άλλη νοοτροπία» και εξαναγκάστηκε λόγω των σχολίων από συμφοιτητές της να αλλάξει ακόμη και τον τρόπο με τον οποίο ντυνόταν. Έτσι συναναστρεφόταν μόνο ομογενείς φοιτητές «συνεννοούμαστε πιο καλά».

Θα τελειώσει σε κανονικό διάστημα τις σπουδές της, αλλά ακόμη δεν έχει αποφασίσει αν θα κρατήσει τη γερμανική ή την ελληνική υπηκοότητα, παρόλο που έπρεπε να το είχε κάνει κλείνοντας τα δεκαοκτώ. Το αναβάλλει, διότι ακόμη δεν έχει αποφασίσει αν θα παραμείνει στην Ελλάδα ή θα επιστρέψει στη Γερμανία.

Αξιίζει να σημειωθεί ότι η Κατερίνα εισήχθη τρεις φορές σε νοσοκομείο λόγω υπερβολικού στρες. Την πρώτη φορά με την άφιξη της αδερφής της από την Ελλάδα για να παραμείνει στη Γερμανία. Η Κατερίνα ήταν γύρω στα δέκα της χρόνια και τότε

συνειδητοποίησε ότι έχει μια αδερφή, η οποία μέχρι την εποχή εκείνη μεγάλωνε με τους παππούδες στην Ελλάδα και για την Κατερίνα ήταν «ένα κοριτσάκι με το οποίο έπαιζε τα καλοκαίρια στην Ελλάδα». Με την άφιξη της αδερφής αναπτύσσεται μία σχέση αντιζηλίας. Τη δεύτερη φορά εισήχθη στο νοσοκομείο στο Λύκειο όταν αντιμετώπιζε τις δυσκολίες προσαρμογής παράλληλα με τις εξετάσεις για το δίπλωμα χορού. Την τρίτη φορά στο τελευταίο έτος σπουδών της πάνω στην εξεταστική.

Η Κατερίνα ανέπτυξε πρώιμη διαδοχική διγλωσσία με κυρίαρχη γλώσσα την ελληνική έως την εισαγωγή της στο δημοτικό σχολείο. Στη συνέχεια γίνεται γλωσσική μετατόπιση προς τη γερμανική η οποία θεωρείται κυρίαρχη της γλώσσα τελειώνοντας το ελληνικό γυμνάσιο και την ένατη τάξη του Realschule. Παράλληλα διδάσκεται τόσο στο Δημοτικό όσο και στο Γυμνάσιο κάποιες ώρες στα ελληνικά. Με την εισαγωγή της στο ελληνικό Λύκειο και στη συνέχεια στο ελληνικό Πανεπιστήμιο αν και αντιμετωπίζει κάποια προβλήματα γλώσσας κυρίως όσον αφορά την ορθογραφία και «την έκφραση» προφανώς εννοεί εδώ λεξιλόγιο ή και σύνταξη, με διάβασμα και ελάχιστα μαθήματα γλώσσας στο Πανεπιστήμιο, μπορεί και αντεπεξέρχεται στις απαιτήσεις του Πανεπιστημίου και προβλέπεται να τελειώσει τις σπουδές της σε κανονικό χρονικό διάστημα και με καλούς βαθμούς. Φαίνεται από την περίπτωση της Κατερίνας ότι μέσω της ένταξής της στο γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και γενικότερα στη γερμανική κοινωνία, μπόρεσε να αναπτύξει την ακαδημαϊκή γλώσσα. Παράλληλα η συνεχής επαφή με την ελληνική γλώσσα και η υποστήριξη από τους καθηγητές της βοήθησαν, ώστε να μπορέσει να αντεπεξέλθει στο χώρο του Πανεπιστημίου. Πολύ μεγαλύτερο ήταν το πρόβλημα προσαρμογής σε μία διαφορετική, πιο συντηρητική νοοτροπία και ίσως αυτός είναι και ο λόγος που την ωθεί να σκέφτεται την επιστροφή της στη Γερμανία.

## **B.7. Μαίρη**

Η Μαίρη έζησε ως τα δώδεκά της χρόνια στην Ελλάδα. Με την έναρξη των γυμνασιακών της σπουδών πήγε στη Γερμανία να ζήσει με τους γονείς της, οι οποίοι είχαν μεταναστεύσει ενάμιση χρόνο πριν. Στη Γερμανία παρακολούθησε κανονικό ελληνικό Γυμνάσιο και Λύκειο, έχοντας ως ξένη γλώσσα τη Γερμανική. Εισήχθη σε Παιδαγωγικό Τμήμα κατόπιν ειδικών εξετάσεων από όπου αποφοίτησε σε κανονικό χρονικό διάστημα.

Η περίπτωση της Μαίρης χαρακτηρίζεται από μεταγενέστερη διγλωσσία με προσθήκη της δεύτερης ως ξένης γλώσσας κατόπιν διδασκαλίας, καθώς και πρόσληψής της από το περιβάλλον λόγω της διαμονής στην ξένη χώρα «μόνη πήγαινα σε γιατρό-- σε οποιαδήποτε υπηρεσία... πήγαινα μόνη μου... από την πρώτη κιόλας χρονιά».

Ο προσανατολισμός της ήταν πάντα η επιστροφή στην Ελλάδα, χωρίς οποιαδήποτε πίεση εκ μέρους των γονέων της «μπορείς να κάνεις ότι θέλεις... εμείς εδώ είμαστε- μπορείς να μείνεις εδώ- να κάνεις ένα Berufsschule κάτι- βλέπεις εσύ τις δυνατότητες σου-- και πράττεις ανάλογα... δεν ήτανε ότι με πιάσανε--- μου είπανε θα πας στο Λύκειο... και αυτά τα πράγματα».

Οι καθηγητές της «ήτανε έτσι υπομονετικοί... προσπαθούσαν- εξηγούσανε- καταλάβαιναν». Υπήρξε μέτρια μαθήτρια αλλά προσπαθούσε και δεν ήθελε να πάει φροντιστήριο, αν και υπήρχαν φροντιστήρια στο τόπο διαμονής της «να κάνω μάθημα με κάποιον άλλο- δεν το μπορώ αυτό».

Επιθυμία της ήταν να μπορέσει να γίνει καθηγήτρια στη Μέση Εκπαίδευση. Της άρεσε να διδάσκει σε παιδιά μεγάλης ηλικίας, νιώθει όμως ικανοποιημένη που σπουδάζει τώρα πια Παιδαγωγικά για να γίνει δασκάλα. Δεν αντιμετώπισε κανένα πρόβλημα παρακολουθώντας τακτικά τις παραδόσεις στο Πανεπιστήμιο και θα αποφοιτήσει σε τέσσερα χρόνια.

Κυρίαρχη γλώσσα της υπήρξε πάντα η Ελληνική, παρόλο που συνειδητά προσπάθησε και επιθυμία της ήταν να διατηρήσει και να προχωρήσει και στη Γερμανική, δυνατότητα που στερήθηκε στο Πανεπιστήμιο λόγω έλλειψης συνεργασίας με τον διδάσκοντα. Η γερμανική γλώσσα και κουλτούρα θεωρεί ότι «μου άλλαξε τη νοοτροπία- με βοήθησε σε

πολλά πράγματα έμαθα και τα γερμανικά-- δεν έχω τίποτα αρνητικό κάτι έτσι που να θυμάμαι αρνητικό». Δεν φαίνεται να αντιμετωπίζει προβλήματα γλώσσας, αν και υπάρχουν παρεμβολές που προέρχονται από τη Γερμανική.

Περισσότερο αντιμετωπίζει προβλήματα προσαρμογής στην ελληνική πραγματικότητα «οι δρόμοι χάλια... οι δημόσιες υπηρεσίες δεν σε εξυπηρετούν-- πηγαίνεις κάπου εδώ πέρα και περιμένεις με τις ώρες. Η ανοργα- ναι με ενοχλεί- με ενοχλεί ακόμη και τώρα... περίμενα να βρω πιο οργανωμένα πράγματα στο Πανεπιστήμιο... γίνονται πολλά πίσω από τη πλάτη μας- πολλές παρανομίες- συνεννοούνται με το καθηγητή... άτομα που δεν έχουν περάσει τα μαθήματα αυτά κάνουν τις πρακτικές...»

Σποραδικά αντιμετώπισε ρατσιστικά φαινόμενα τόσο στη Γερμανία «Ausländer» όσο και στην Ελλάδα «τυχεροί εσείς οι ομογενείς δίνετε λίγη ύλη... με ζήλια κακία», χωρίς αυτό να φαίνεται να την επηρέασε.

## **B.8. Ευαγγελία**

Γεννήθηκε στην Ελλάδα και μέχρι δέκα χρόνων μεγάλωσε μαζί με τα δύο αδέρφια της κοντά στους παππούδες στο χωριό. Οι γονείς δούλευαν στην αρχή στην Αθήνα και κατόπιν, όταν η Ευαγγελία ήταν έξι χρόνων, μετανάστευσαν στη Γερμανία. Μετά από τρία χρόνια οι γονείς πήραν κοντά τους τον αδερφό της Ευαγγελίας και στη συνέχεια μετά από ένα χρόνο και την Ευαγγελία με την αδερφή της.

Εκεί η Ευαγγελία πήγε σε ελληνικό σχολείο στην Ε΄ Δημοτικού και παρακολουθούσε επτά ώρες την εβδομάδα μαθήματα Γερμανικής. Υπήρξε μέτρια μαθήτρια και δυσκολευόταν πολύ, τόσο στη Γερμανική από την οποία είχε απαλλαγή «δύο τρία χρόνια», όσο και σε άλλα μαθήματα όπως τη Γεωγραφία.

Στο ελληνικό Γυμνάσιο στη συνέχεια διδασκόταν την ίδια ύλη όπως και τα παιδιά στην Ελλάδα, αλλά προχωρούσαν πιο αργά. Στη Β΄ Γυμνασίου έμεινε στάσιμη. Τότε μετακόμισαν και το σχολείο της Ευαγγελίας απείχε 100 χλμ κι ήταν αναγκασμένη να πηγαίνει με το τρένο στο σχολείο. Έμεινε πάλι μετεξεταστέα στη Β΄ Γυμνασίου, αλλά προβιβάστηκε το Σεπτέμβρη.

Το ελληνικό Λύκειο που παρακολούθησε στη συνέχεια ήταν απογευματινό και αναγκαζόταν να διαβάζει στο τρένο για να προλαβαίνει, διότι έφευγε από τις έντεκα και επέστρεφε στις εννέα και μισή. Στην Α΄ Λυκείου πάλι δεν προβιβάστηκε και το αποδίδει σε πρόβλημα που δημιουργήθηκε με συγκεκριμένο καθηγητή. Ήθελε να εγκαταλείψει το σχολείο και τη στήριξε η αδερφή της, η οποία της πρότεινε να αλλάξει σχολείο. Στο νέο σχολείο έμεινε μετεξεταστέα στην Α΄ Λυκείου και ξανά μετεξεταστέα στη Β΄ Λυκείου. Με τη βοήθεια των καθηγητών και συμμαθητών της πέρασε στη Γ΄ Λυκείου και επέλεξε την τρίτη Δέσμη, ώστε να μην υπάρχουν Μαθηματικά, Φυσική και Χημεία. Πάλι με τη βοήθεια των καθηγητών της και την προτροπή της αδερφής της καθώς και με την υποστήριξη των γονέων της πέρασε σε Παιδαγωγικό Τμήμα με την πρώτη φορά. Σ' όλη τη διάρκεια της Γ΄ Λυκείου και στο διάστημα του καλοκαιριού πριν από τις εξετάσεις έκανε ιδιαίτερα μαθήματα με τον ίδιο φιλόλογο. Αυτός ο φιλόλογος τη βοήθησε τόσο πολύ, ώστε έφτασε στο σημείο να τη φιλοξενήσει στο σπίτι του στην Ελλάδα, όταν επέστρεψε ο ίδιος και η Ευαγγελία είχε έρθει για να προετοιμαστεί για τις εισαγωγικές εξετάσεις. Εκεί όλη μέρα μελετούσε με τη βοήθεια του καθηγητή της.



Στο Πανεπιστήμιο ενώ η υποδοχή από τους διοικητικούς υπαλλήλους ήταν καλή, η ίδια αισθανόταν ντροπή και ότι δεν ανήκει σ' αυτό το περιβάλλον και δεν παρακολουθούσε τις παραδόσεις, αλλά έμενε όλη μέρα σπίτι. Με τη βοήθεια της αδερφής της ξεπέρασε της αναστολές της και μετά τη γνωριμία με μία συμφοιτήτριά της που είχε έρθει και αυτή από τη Γερμανία, άρχισε να πηγαίνει στο Πανεπιστήμιο. Η αντιμετώπιση από τους άλλους φοιτητές, όταν μάθαιναν ότι είναι παιδί του εξωτερικού, ήταν περιφρονητική. Το ίδιο πρόβλημα αντιμετώπισε και με συγκεκριμένο καθηγητή, του οποίου το μάθημα μετά από επανειλημμένες προσπάθειες αποτυχημένης εξέτασης αναγκάστηκε να το αλλάξει με άλλο μάθημα προκειμένου να κλείσει κύκλο.

Η αδυναμία ευχέρειας στην Ελληνική την έκανε να αποφεύγει να εκφράζεται. Ένα μάθημα Γραμματικής που προσφέρθηκε στο Πανεπιστήμιο το παρακολούθησε, αλλά θεωρεί ότι ένα εξάμηνο ήταν πολύ λίγο. Όσον αφορά τη διάρκεια των σπουδών της τελειώνει με μικρή καθυστέρηση.

Η περίπτωση της Ευαγγελίας χαρακτηρίζεται από μεταγενέστερη διγλωσσία με εισαγωγή στη δεύτερη γλώσσα κατόπιν διδασκαλίας ως ξένης γλώσσας και πρόσληψής της από το περιβάλλον μετά τα έντεκα χρόνια. Παρόλο που, ήδη από το Δημοτικό, δεν υπήρξε καλή μαθήτρια «εκεί εντάξει δεν ήμουν και τόσο καλή στα μαθήματα ε – βασικά δεν προ - πρόσεχα - - έτρεχα μ' άρεσε να παίζω – πιο πολύ – δεν καθόμουν να διαβάζω τα μαθήματα →» κατόρθωσε με την υποστήριξη των γονέων και της αδερφής της και με την ουσιαστική βοήθεια των καθηγητών της να εισαχθεί στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Το πρόβλημα που αντιμετώπισε με την εισαγωγή της στο Πανεπιστήμιο δεν αφορούσε μόνο τη μη αναπτυγμένη ακαδημαϊκή γλώσσα, αλλά κυρίως το γεγονός ότι έπρεπε να αντιμετωπίσει ένα μη φιλικό περιβάλλον και το ότι προσπαθούσε να αποκρύψει την προέλευση της.

## **B.9. Βασίλης**

Γεννήθηκε στη Γερμανία ως παιδί τρίτης γενιάς μεταναστών και ήρθε στην Ελλάδα σε ηλικία τριών ετών ακολουθώντας τον παππού του, ο οποίος επέστρεψε στην πατρίδα. Ξαναβρέθηκε στη Γερμανία στη Β' Δημοτικού. Παρακολούθησε το γερμανικό (Grundschule, Hauptschule, Realschule) παράλληλα με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο), πρωί και απόγευμα αντίστοιχα.

Ο Βασίλης μεγάλωσε σε μία οικογένεια με πολύ αγάπη, κατανόηση και συμπαράσταση. Η μόνη πίεση που ασκήθηκε στο Βασίλη από τους γονείς του αφορούσε τον προσανατολισμό για επιστροφή στην πατρίδα και το να κρατήσει τις ρίζες του, αν και παιδί τρίτης γενιάς μεταναστών. Έτσι, ενώ τελειώνοντας το Λύκειο εισήχθη σε γερμανικό Πανεπιστήμιο, μετά από ένα χρόνο και κατόπιν μεγάλης πίεσης εκ μέρους των γονέων και κυρίως της μητέρας, συμμετείχε στις ειδικές εισαγωγικές εξετάσεις για το ελληνικό Πανεπιστήμιο και εισήχθη σε Παιδαγωγικό Τμήμα.

Η αρνητική όμως αντιμετώπιση εκ μέρους κάποιων συμφοιτητών του και κάποιων διδασκόντων «ήμασταν δεύτερης κατηγορίας άνθρωποι», τον απομάκρυναν από το χώρο του Πανεπιστημίου και γενικότερα από την Ελλάδα «καθόμουν δύο βδομάδες εδώ μετά έφευγα ξαναρχόμενα». Η γνωριμία του με την Έρη η οποία ήταν επίσης παιδί μεταναστών είχε ως αποτέλεσμα να παραμείνει στην Ελλάδα. Η επιθυμία του να μη διαψεύσει τις ελπίδες των γονέων του τον ώθησε να διαβάσει σκληρά στο τέταρτο έτος και να περάσει σε δύο εξάμηνα εικοσιδύο μαθήματα. Αποφοίτησε σε κανονικό χρονικό διάστημα. Στη συνέχεια παρακολούθησε μία σχολή των ΤΕΙ, ώστε να μπορέσει να ασκήσει κάποιο επάγγελμα, μέχρι να μπορέσει να διοριστεί ως εκπαιδευτικός.

Ο Βασίλης ως τα επτά του χρόνια είχε ως κυρίαρχη γλώσσα την Ελληνική, διότι ακόμη κι ως τα τρία του χρόνια που ζούσε στη Γερμανία δεν είχε έρθει σε άμεση επαφή με τη γερμανική γλώσσα. Μετά, διαδοχικά εισήχθη στη γερμανική γλώσσα μέσω ενισχυτικών μαθημάτων στο πλαίσιο του κανονικού προγράμματος στο γερμανικό σχολείο, αλλά ταυτόχρονα παρακολουθούσε και το ελληνικό σχολείο το απόγευμα. Ενώ, στη αρχή κυρίαρχη γλώσσα ήταν η ελληνική με το πέρασμα των χρόνων και κατά την εισαγωγή του στο ελληνικό Πανεπιστήμιο θεωρούσε ως πρώτη γλώσσα του τη

γερμανική «αφού σου λέω σκεφτόμουν στα γερμανικά». Στη συνέχεια συνειδητά με εντατική μελέτη μετατοπίζεται προς την Ελληνική κυρίως την ακαδημαϊκή Ελληνική που χρησιμοποιείται στο χώρο του Πανεπιστημίου.

Θα ήταν αναμενόμενο, ο Βασίλης ο οποίος ανέπτυξε πρόωμη διαδοχική δευτερογενή διγλωσσία (*early successive secondary bilingualism*) δηλαδή εισήχθη στη δεύτερη γλώσσα πριν τα έντεκα του χρόνια κυρίως μέσω διδασκαλίας στη ξένη γλώσσα (βλ. σχετικά Beardsmore, 1982) χωρίς όμως να σταματήσει την διδασκαλία στη πρώτη γλώσσα, να θεωρεί τον εαυτό του ισορροπημένο δίγλωσσο (*equilingual or balanced bilingual*). Πιθανόν αυτό δε συμβαίνει, διότι θεωρούσε ως τόπο παραμονής του και μόνιμης εγκατάστασής του τη Γερμανία και την Ελλάδα ως τόπο διακοπών «δεν αισθανόμουν ότι είμαι στη χώρα μου... γιατί η Ελλάδα για μένα ήτανε είχε σχέση με το τουρισμό». Έτσι, η κυριαρχία της γερμανικής γλώσσας εξηγείται λόγω του προσανατολισμού του για σπουδές στη Γερμανία και της πλήρους ένταξής του στη γερμανική κοινωνία, λαμβάνοντας επιπλέον υπόψη ότι παρακολουθούσε το κανονικό γερμανικό σχολείο και λίγες ώρες το απογευματινό ελληνικό σχολείο (Δημοτικό και Γυμνάσιο) και μόνο αργότερα κανονικό απογευματινό ελληνικό Λύκειο.

## **B.10. Δημήτρης**

Ο Δημήτρης γεννήθηκε στη Γερμανία από γονείς που βρίσκονταν ήδη αρκετά χρόνια εκεί και μέχρι να ξεκινήσει το γερμανικό Νηπιαγωγείο γνώριζε μόνο την Ελληνική. Μετά το Kindergarten παρακολούθησε ένα χρόνο προετοιμασίας (Vorschule) όπου έκανε μάθημα και στη Γερμανική και στην Ελληνική. Στο Δημοτικό παρακολουθούσε μία τάξη μόνο με «Ελληνάκια» στην οποία κάποιες ώρες διδασκόταν Γερμανικά και κάποιες ώρες Ελληνικά. Συναναστρεφόταν μόνο με τα «Ελληνάκια» στο σχολείο (δύο τμήματα, περίπου πενήντα παιδιά). Συνέχισε στο Hauptschule, διότι δεν πέτυχε στις εξετάσεις για Realschule ή Gymnasium, αλλά κι οι γονείς του ήθελαν να συνεχίσει ελληνικό Λύκειο. Μετά το Hauptschule κατά τη διάρκεια του οποίου συνέχισε να κάνει και κάποια μαθήματα στην Ελληνική εισέρχεται στο ελληνικό Λύκειο, στο οποίο δεν αντιμετωπίζει κανένα πρόβλημα, διότι παράλληλα με το σχολείο έκανε από την Γ΄ Δημοτικού και ιδιαίτερα μαθήματα στο σπίτι. Μετά από δύο αποτυχημένες προσπάθειες να περάσει στην Ιατρική στην Ελλάδα και ενώ τον έχουν δεχτεί στην Ιατρική στη Γερμανία, μετά το επιτυχημένο Medizinischer Test, προτιμάει να έρθει στην Ελλάδα να παρακολουθήσει στα Παιδαγωγικά Τμήματα. Τελειώνει σε κανονικό χρονικό διάστημα, αν εξαιρέσουμε την πρώτη χρονιά, που είχε έρθει να γραφτεί στη Σχολή και επέστρεψε αμέσως πίσω με σκοπό να ξαναδώσει. Δεν θέλει να διοριστεί και προτιμάει να ιδρύσει ένα ιδιωτικό εκπαιδευτήριο και, αν δεν τα καταφέρει, θα επιστρέψει στη Γερμανία.

Ο Δημήτρης είναι πρώιμος δίγλωσσος ο οποίος από την είσοδό του στην εκπαίδευση ανέπτυξε ισόρροπα και τις δύο γλώσσες. Παρακολουθούσε γερμανικό σχολείο στο οποίο όμως κάποια μαθήματα γίνονταν στην Ελληνική και παράλληλα είχε ενίσχυση από ιδιαίτερα μαθήματα στο σπίτι. Το ότι είναι ισόρροπος δίγλωσσος φαίνεται και από το γεγονός ότι δεν αντιμετωπίζει κανένα πρόβλημα να εισαχθεί τόσο στο γερμανικό όσο και στο ελληνικό Πανεπιστήμιο κατόπιν εξετάσεων. Επιλέγει να φοιτήσει στο ελληνικό Πανεπιστήμιο περισσότερο για συναισθηματικούς λόγους και για να ικανοποιήσει το όνειρο των γονέων του για επιστροφή στην Ελλάδα με αφορμή τις σπουδές των παιδιών. Παρόλο που ανέπτυξε και τις δύο γλώσσες ισόρροπα, η ελληνική κουλτούρα και νοοτροπία κυριαρχούν και εξ αιτίας του γεγονότος ότι πάντα συναναστρεφόταν και είχε

συμμαθητές «Ελληνάκια» και επειδή γαλουχήθηκε με προσανατολισμό πάντα την επιστροφή στην πατρίδα.

Όσον αφορά τους δασκάλους του, σ' όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, έχει ως επί το πλείστον θετικές εμπειρίες. Για την Kindergärtnerin (Νηπιαγωγό) αναφέρει ότι: «εμένα προσωπικά με είχε σαν παιδί της». Επομένως η εισαγωγή στη δεύτερη γλώσσα γίνεται ομαλά. Για τους καθηγητές στο Λύκειο σημειώνει ότι: «ήταν ορισμένοι που ήτανε- που είχανε όρεξη- να δουλέψουνε και να μας βοηθήσουνε». Αναφέρεται όμως και σ' άλλους, που αποτελούσαν μειοψηφία: «ορισμένοι ήρθαν απλώς για το χρήμα. Ε δε σου έδιναν σημασία- δηλαδή- ήταν δηλαδή- επειδή έφερναν και τα παιδιά τους μαζί... υπήρχε ένας... είχε την εντύπωση ότι εμείς αφού οι γονείς μας είναι εργάτες... να έχουμε την ίδια μοίρα- το είπε καθαρά... να δουλέψετε εδώ πέρα όπως δούλεψαν και- και οι δικοί σας».

Η σχέση με τους γονείς του ήταν καλή «με βοήθησαν πάνω απ' όλα οι δικοί μου» και κρίνοντας από το γεγονός ότι οι γονείς βρίσκονταν ήδη αρκετά χρόνια στη Γερμανία (δέκα ο πατέρας και τέσσερα η μητέρα) πριν τη γέννηση του πρέπει να μεγάλωσε σε περιβάλλον με ανεβασμένο βιοτικό επίπεδο. Η οικονομική τους ευχέρεια φαίνεται και από το ότι από την Γ' Δημοτικού ο Δημήτρης υποστηριζόταν με ιδιαίτερα μαθήματα.

Στο ελληνικό Πανεπιστήμιο δεν αντιμετωπίζει προβλήματα και το μόνο που αναφέρει είναι η έλλειψη προσανατολισμού για την επιλογή μαθημάτων κλπ. τον πρώτο καιρό.

## **B.11. Μάριος**

Ο Μάριος γεννήθηκε στη Γερμανία και αμέσως μετά τη γέννηση του επέστρεψαν οικογενειακώς στην Ελλάδα. Κατά τη διάρκεια της Α΄ Δημοτικού πήγε πάλι στη Γερμανία κοντά στους γονείς του, οι οποίοι είχαν αφήσει τα παιδιά (το Μάριο και τον αδερφό του) για περίπου ενάμιση χρόνο στους παππούδες στην Ελλάδα, μια περίοδο που τη θυμάται ο Μάριος ως «τραυματική εμπειρία». Στη Γερμανία παρακολούθησε το εντεταγμένο σχολείο, που λειτουργούσε πειραματικά και στο οποίο τα μαθήματα γίνονταν και στην Ελληνική και στη Γερμανική, με παράλληλες τάξεις για μαθητές Έλληνες και Γερμανούς μέχρι το τέλος του Grundschule. Στη συνέχεια στο Hauptschule υπήρχαν εντεταγμένα τα μαθήματα του ελληνικού Γυμνασίου. Κάποια αντικείμενα ο Μάριος τα διδασκόταν από κοινού με τους γερμανούς συμμαθητές του. Παρόλο που χάνει τις δύο πρώτες χρονιές, δηλαδή τη χρονιά που πήγε και την επόμενη και επαναλαμβάνει για τρίτη φορά τη Α΄ τάξη, ηλικιακά την τρίτη χρονιά είναι συνομήλικος με τους συμμαθητές του, διότι είχε ξεκινήσει το νηπιαγωγείο σε ηλικία τεσσάρων χρονών. Του αρέσει πολύ το σχολείο του και εξηγεί πόσο πετυχημένο ήταν το πείραμα του «εντεταγμένου σχολείου» σε σύγκριση με το σχολείο «μητρικής».

Στη συνέχεια πηγαίνει στο πρωινό ελληνικό Λύκειο στο οποίο δε δυσκολεύτηκε καθόλου «το Λύκειο καλό – πάρα πολύ χαλαρό-- λίγο προσπάθεια ήθελε για να περάσεις τα μαθήματα και ακόμη λίγο για να βγάλεις καλό βαθμό... δυσκολευόμασταν λίγο γιατί πηγαίνοερχόμασταν με το τρένο... τρία χρόνια περάσανε αέρας...». Δίνει Πανελλήνιες και εισάγεται σε στρατιωτική σχολή. Τελειώνοντας τη σχολή και, ενώ εργάζεται, εισάγεται σε Παιδαγωγικό Τμήμα με σκοπό να πάρει ένα πτυχίο πανεπιστημιακής σχολής που θα τον βοηθήσει στην καριέρα του. Θέλει όταν πάρει το πτυχίο να προσπαθήσει να εισαχθεί στη Νομική για ακόμη καλύτερες προοπτικές στην επαγγελματική του εξέλιξη.

Ο Μάριος είναι πρώιμος δίγλωσσος με εισαγωγή στη δεύτερη γλώσσα στα έξι του χρόνια. Ανέπτυξε ταυτόχρονα και ισότιμα και τις δύο γλώσσες και θεωρεί ακόμη και σήμερα τον εαυτό του ισορροπημένο δίγλωσσο «μητρική είναι τα ελληνικά αλλά και τα γερμανικά εξίσου καλά τα μιλάω». Τα πανεπιστημιακά μαθήματα, αν και λόγω της

δουλειάς του δε μπορεί να τα παρακολουθήσει τακτικά, δεν του δημιουργούν καμία δυσκολία «τα μαθήματα μου φαίνονται εύκολα».

Εκτός από το διάστημα -περίπου ενάμιση χρόνο- κατά το οποίο έζησε με τους παππούδες στο χωριό μακριά από τους γονείς του και το οποίο δεν το θυμάται ευχάριστα, δεν αντιμετώπισε κανένα πρόβλημα ούτε με τους γονείς του, ούτε με την πλειοψηφία των δασκάλων του «είχα δασκάλους που το έλεγε η ψυχή τους». Κάποια στιγμή φαίνεται ότι κυρίαρχη γλώσσα λίγο πριν την έναρξη του Λυκείου είναι η Γερμανική, αλλά γρήγορα επέρχεται ισορροπία «έπεφτα σε καλούς καθηγητές που είχα στα ελληνικά... μπορούσαν να σου διδάξουνε παρά πάνω από αυτά που λέγανε. Σου κάνανε και όρεξη να διαβάσεις και ένα βιβλίο παραπάνω-- όταν πήγαινες σπίτι-- διάβαζα πολλά εξωσχολικά βιβλία...»

## **Γ: Τυποποίηση**

Η τυποποίηση γίνεται με βάση την ερευνητική προτεραιότητα δηλαδή την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλώσσας.

Τύπος Α: Χαρακτηρίζεται είτε από πρώιμη είτε από μεταγενέστερη διγλωσσία με αρνητικό/ καταπιεστικό οικογενειακό περιβάλλον και έλλειψη ενδυνάμωσης στο σχολείο, με αποτέλεσμα τη μη ικανοποιητική ανάπτυξη του ακαδημαϊκού λόγου λόγω διάσπασης της προσοχής κατά τη μελέτη (Ελλη- πρώιμη, Αντώνης, Αφροδίτη- μεταγενέστερη).

Αυτό που χαρακτηρίζει τη βιογραφική / εκπαιδευτική πορεία του τύπου Α είναι η αρνητική σχέση με τους γονείς ή η καταπίεση εκ μέρους των γονέων και η αδιαφορία εκ μέρους των δασκάλων με αποτέλεσμα την έλλειψη αφοσίωσης στη μελέτη και το σχολείο.

Ο προσανατολισμός των γονέων για ανώτατες σπουδές των παιδιών τους στην Ελλάδα, με στόχο την κοινωνική καταξίωση, συμπίπτει στην ύστερη εφηβεία με την επιθυμία του υποκειμένου για απομάκρυνση από την οικογενειακή εστία και επιστροφή στην Ελλάδα με αιτιολογία τις σπουδές αφήνοντας στην άκρη βιογραφικά σχέδια δράσης που είχε αναπτύξει έως τότε.

Το εντατικό διάβασμα για την επίτευξη αυτού του στόχου, καθώς και ο σημαντικός ρόλος που παίζουν οι συνομήλικοι στις συγκεκριμένες περιπτώσεις υποκαθιστώντας το δάσκαλο σε θέματα ενδυνάμωσης και μάθησης, είναι το εφελτήριο για την υπέρβαση και την εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο, χωρίς να υπάρχει όμως η υποδομή για την απρόσκοπτη παρακολούθηση των μαθημάτων.

Αυτός ο τύπος μετά από μία περίοδο απομάκρυνσης από το χώρο του Πανεπιστημίου, όπου αισθάνεται περιθωριακός και γι' αυτό πολλές φορές αποκρύπτει την ταυτότητα του, κατορθώνει με εντατική μελέτη να ξεπεράσει τις όποιες γλωσσικές αδυναμίες και να τελειώσει περίπου στο κανονικό χρονικό διάστημα τις σπουδές.



Τύπος Β: Χαρακτηρίζεται από πρώιμη διγλωσσία με κυρίαρχη γλώσσα τη Γερμανική έως την επιστροφή στην Ελλάδα στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού. Η δυσκολία προσαρμογής, η έλλειψη ενδυνάμωσης στο σχολείο και το μη λειτουργικό οικογενειακό περιβάλλον, στο οποίο κυριαρχεί η κακοποίηση, έχουν ως αποτέλεσμα σοβαρά ψυχολογικά ή και ψυχοσωματικά προβλήματα ακόμη και την οριστική διακοπή του σχολείου. Κατά την είσοδο στο Πανεπιστήμιο η ακαδημαϊκή γλώσσα είναι αναπτυγμένη, (Καλλιόπη, Τούλα, Άγγελος).

Αυτό που χαρακτηρίζει τον τύπο Β είναι η επιστροφή σε μικρή ηλικία στην Ελλάδα έχοντας ως κυρίαρχη γλώσσα τη Γερμανική. Η δυσκολία στη γλώσσα και η προσαρμογή σ' ένα λιγότερο οργανωμένο κοινωνικό και σχολικό περιβάλλον, η έλλειψη ενδυνάμωσης από τους δασκάλους και το αρνητικό οικογενειακό περιβάλλον έχουν ως αποτέλεσμα σοβαρά ψυχολογικά ή ψυχοσωματικά προβλήματα ή και τη διακοπή της φοίτησης.

Όταν ο προσανατολισμός των γονέων είναι οι ανώτατες σπουδές για τα παιδιά τους, αυτό συμπίπτει με την επιθυμία των υποκειμένων στην ύστερη εφηβεία για ανεξαρτητοποίηση και απομάκρυνση από το οικογενειακό περιβάλλον μέσω των σπουδών σε άλλη πόλη, γι αυτό και εντατικοποιούν τη μελέτη. Στην αντίθετη περίπτωση, δηλαδή όταν δεν υπάρχει προσανατολισμός των γονέων για ανώτατες σπουδές παρατηρείται διακοπή της φοίτησης στη Μέση Εκπαίδευση.

Ο χώρος του Πανεπιστημίου δεν παρουσιάζει καμία δυσκολία όσον αφορά τη γλώσσα, αλλά τα ψυχολογικά προβλήματα που τους ακολουθούν οδηγούν στην περιθωριοποίηση και την αναζήτηση ηδονής μέσω ουσιών. Η παρακολούθηση είναι αποσπασματική κι ο χρόνος περαίωσης μη προβλέψιμος.

Τύπος Γ: Χαρακτηρίζεται από πρώιμη διγλωσσία με εναλλαγή των δύο γλωσσών χωρίς ικανοποιητικό χρόνο ή / και θέληση ανάπτυξης της ακαδημαϊκής γλώσσας, (Πόπη, Δέσποινα).

Ο τύπος Γ ξεκινάει την εκπαίδευση στην Ελλάδα και στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού βρίσκεται στη Γερμανία, όπου παρακολουθεί το κανονικό γερμανικό σχολείο

και το απογευματινό ελληνικό Δημοτικό και Γυμνάσιο για κάποιες ώρες (Μαθήματα Μητρικής Γλώσσας). Στη συνέχεια συνεχίζει στο ελληνικό Λύκειο. Αυτή η εναλλαγή μεταξύ των σχολείων και η ελλιπής θέληση συμμετοχής στο γερμανικό σχολείο λόγω προσανατολισμού προς την μετέπειτα ελληνική εκπαίδευση καθώς και το χαμηλό επίπεδο του ελληνικού σχολείου έχουν ως αποτέλεσμα προβλήματα στην ακαδημαϊκή γλώσσα κατά την εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο και καθυστέρηση στη λήψη του πτυχίου.

Τύπος Δ: Χαρακτηρίζεται από πρόωμη διγλωσσία με ισόρροπη/ ισότιμη ανάπτυξη των δύο γλωσσών με αποτέλεσμα τον αναπτυγμένο ακαδημαϊκό λόγο και στις δύο γλώσσες, (Δημήτρης, Μάριος).

Ο Μάριος και ο Δημήτρης που ανέπτυξαν ισότιμα τις γλώσσες τους (με δυνατότητα παρακολούθησης τόσο του ελληνικού όσο και του γερμανικού Πανεπιστημίου- ο Δημήτρης έγινε δεκτός στην Ιατρική στη Γερμανία) επιλέγουν να φοιτήσουν στην Ελλάδα κυρίως λόγω προτροπής των γονέων. Τα σχολεία που παρακολούθησαν ήταν δίγλωσσα ή εντεταγμένα και σ' όλη τη διάρκεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης διδάσκονταν κάποια μαθήματα στην Ελληνική και κάποια μαθήματα στη Γερμανική. Συνέχισαν στο ελληνικό Λύκειο.

Τόσο στο γερμανικό σχολείο όπου οι γλώσσες αντιμετωπίζονταν ισότιμα όσο και στο ελληνικό Λύκειο όπου επιδεικνύετο ιδιαίτερο ενδιαφέρον από τους καθηγητές δεν παρουσιάστηκε κανένα πρόβλημα όσον αφορά την ανάπτυξη της γλώσσας και την παρακολούθηση των μαθημάτων και η βαθμολογία στα μαθήματα ήταν υψηλή.

Επιπλέον υπήρξε καλή σχέση και υποστήριξη από το οικογενειακό περιβάλλον.

Παρατηρούνται, εκτός της απρόσκοπτης παρακολούθησης των μαθημάτων στο Πανεπιστήμιο και όχι ιδιαίτερα προβλήματα προσαρμογής στην ελληνική πραγματικότητα (από μικρή ηλικία υπήρξε προσανατολισμός προς την ελληνική καταγωγή), υψηλοί στόχοι μετά το πέρας των σπουδών (περαιτέρω σπουδές, υψηλοί επαγγελματικοί στόχοι).

Τύπος Ε: Χαρακτηρίζεται από πρώιμη διγλωσσία με κυρίαρχη γλώσσα τη Γερμανική. Κατά την εισαγωγή στο ελληνικό ή / και στο γερμανικό Πανεπιστήμιο δεν υπάρχει κανένα πρόβλημα όσον αφορά την ακαδημαϊκή γλώσσα, (Βασίλης, Κατερίνα).

Ο Βασίλης και η Κατερίνα, των οποίων η κυρίαρχη γλώσσα κατά την εισαγωγή τους στο Πανεπιστήμιο ήταν η Γερμανική, είχαν παρακολουθήσει, μέχρι το τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, το κανονικό γερμανικό σχολείο και το απογευματινό σχολείο Μαθημάτων Μητρικής Γλώσσας. Η συνέχιση των σπουδών τους στο ελληνικό Λύκειο καθώς και η συμμετοχή τους στις εξετάσεις για το ελληνικό Πανεπιστήμιο έγινε κατόπιν προτροπής/ πίεσης από τους γονείς, οι οποίοι επιθυμούσαν την επανασύνδεση των παιδιών με την χώρα καταγωγής. Γι' αυτό το λόγο αναγκάστηκε ο Βασίλης να εγκαταλείψει τις σπουδές του μετά από ένα χρόνο σε γερμανικό Πανεπιστήμιο και να συμμετάσχει στις ειδικές εισαγωγικές εξετάσεις για το ελληνικό Πανεπιστήμιο. Ανάλογη πίεση ασκήθηκε και στην Κατερίνα κατά τη διάρκεια της Α' τάξης του Λυκείου. Το μόνο σημείο σύγκρουσης με τους γονείς ήταν ο διαφορετικός προσανατολισμός για το μέλλον τους. Ενώ τα παιδιά ήταν πλήρως ενταγμένα στο γερμανικό σχολείο και στη γερμανική κοινωνία (ακόμη και τώρα προβληματίζεται η Κατερίνα αν θα κρατήσει την ελληνική ή τη γερμανική υπηκοότητα), η επιθυμία των γονέων για επιστροφή στην πατρίδα μπόρεσε να υπερισχύσει. Στο Πανεπιστήμιο η δυσκολία προσαρμογής στην ελληνική πραγματικότητα είχε ως αποτέλεσμα τόσο ο Βασίλης όσο και η Κατερίνα να μην παρακολουθούν συστηματικά τα μαθήματα έως (και) το τρίτο έτος και να επιστρέφουν συνεχώς στη Γερμανία. Παρόλα αυτά κατόρθωσαν με συστηματικό διάβασμα να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους σε κανονικό χρονικό διάστημα και με καλό βαθμό. Το συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι η ακαδημαϊκή τους γλώσσα ήταν αναπτυγμένη μέσω της Γερμανικής. Παράλληλα στο ελληνικό Λύκειο υπήρξε η ευκαιρία να διευρύνουν το ελληνικό λεξιλόγιο στο οποίο υστερούσαν, αλλά και να συνεχίσουν την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλώσσας με την υποστήριξη των καθηγητών τους, οι οποίοι «ενδιαφέρονταν για το κάθε παιδί ξεχωριστά». Στο Πανεπιστήμιο η Κατερίνα ενισχύθηκε στη γλώσσα από ένα φροντιστηριακό μάθημα αλλά και από τους καθηγητές της. Αντίθετα ο Βασίλης μόνο μέσω της μελέτης μπόρεσε να αναπτύξει περαιτέρω τη γλώσσα, ενώ αντιμετώπισε αρνητικό περιβάλλον (συμφοιτητές και μερίδα διδασκόντων).

Το τίμημα που πλήρωσε η Κατερίνα ήταν έντονο άγχος (εισαγωγή στο νοσοκομείο), ενώ ο Βασίλης δεν αναφέρει κάτι ανάλογο. Σημαντικό βέβαια είναι να επισημανθεί ότι από το πρώτο έτος και για όλη τη διάρκεια των σπουδών του ο Βασίλης είχε συνάψει δεσμό με μία φοιτήτρια η οποία είχε επίσης παλιννοστήσει από τη Γερμανία και υπήρξε αμοιβαία υποστήριξη στα θέματα που αφορούσαν τις σπουδές και την προσαρμογή.

Τύπος ΣΤ: Χαρακτηρίζεται από μεταγενέστερη διγλωσσία με κυρίαρχη γλώσσα την Ελληνική και αναπτυγμένη ακαδημαϊκή γλώσσα κατά την εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο, (Μαίρη).

Η Μαίρη που χαρακτηρίζεται από μεταγενέστερη διγλωσσία παρακολούθησε το Δημοτικό σχολείο στην Ελλάδα και το κανονικό ελληνικό Γυμνάσιο και Λύκειο στη Γερμανία, με ξένη γλώσσα τη Γερμανική. Το επίπεδο σπουδών ήταν υψηλό και δε διέφερε σε τίποτε από το αντίστοιχο στην Ελλάδα. Υπήρχε πάντα ο προσανατολισμός για επιστροφή στην Ελλάδα και η γνώση της γερμανικής γλώσσας και κουλτούρας θεωρήθηκε εμπλουτισμός και μία θετική εμπειρία.

Το οικογενειακό και το σχολικό περιβάλλον της υπήρξαν άκρως ευνοϊκά. Δεν αντιμετώπισε κανένα πρόβλημα όσον αφορά τη γλώσσα στο Πανεπιστήμιο και δυσκολεύτηκε λίγο στην προσαρμογή της στην ελληνική πραγματικότητα.

Τύπος Ζ: Χαρακτηρίζεται από μεταγενέστερη διγλωσσία με κυρίαρχη γλώσσα την Ελληνική και μη αναπτυγμένη ακαδημαϊκή γλώσσα κατά την εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο, (Ευαγγελία).

Ο Τύπος Ζ αντιμετώπισε από την αρχή του Δημοτικού σχολείου έναν ιδιότυπο ρατσισμό λόγω εμφάνισης τόσο εκ μέρους των συμμαθητών όσο και εκ μέρους των δασκάλων, με αποτέλεσμα την απομάκρυνση από το σχολείο και τη μη συμμετοχή στα μαθήματα. Στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού βρίσκεται στη Γερμανία και παρακολουθεί κανονικό ελληνικό Δημοτικό σχολείο με ξένη γλώσσα τη Γερμανική. Είναι κακή μαθήτρια, αλλά αρχίζει να αποκτά παρέες και να ξεπερνά την επιφυλακτική συνεσταλμένη στάση που υιοθέτησε από τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού. Στο ελληνικό

Γυμνάσιο που παρακολουθεί στη συνέχεια βρίσκεται αντιμέτωπη με την αρνητική αντιμετώπιση εκ μέρους των καθηγητών λόγω της κακής συμπεριφοράς των αδερφών της που είχαν προηγηθεί. Μένει συνεχώς ή μετεξεταστέα ή στάσιμη, ώσπου μετά το τέλος της Α΄ Λυκείου στην οποία μένει επίσης στάσιμη αποφασίζει να εγκαταλείψει το σχολείο. Με την υποστήριξη της οικογένειάς της αλλάζει Λύκειο και στο καινούριο σχολικό περιβάλλον γνωρίζει καθηγητές που την ενδυναμώνουν, τη στηρίζουν και την βοηθούν ουσιαστικά να εισαχθεί στο Πανεπιστήμιο. Η ακαδημαϊκή της γλώσσα δεν είναι επαρκώς αναπτυγμένη με αποτέλεσμα τη δυσκολία παρακολούθησης και μικρή καθυστέρηση στη λήψη του πτυχίου.

#### **Δ: Συμπεράσματα - Προτάσεις περαιτέρω έρευνας**

Από την τυποποίηση των συνεντεύξεων παρατηρείται ότι προβλήματα γλώσσας, κυρίως ακαδημαϊκής γλώσσας αντιμετωπίζουν έξι περιπτώσεις (Ελλη, Αντώνης, Αφροδίτη, Πόπη, Δέσποινα, Ευαγγελία). Επτά περιπτώσεις δεν αντιμετωπίζουν κανένα πρόβλημα όσον αφορά τη γλώσσα κατά την εισαγωγή τους στο Πανεπιστήμιο (Καλλιόπη, Τούλα, Δημήτρης, Μάριος, Βασίλης, Κατερίνα, Μαίρη). Από αυτές τις επτά περιπτώσεις, οι δύο παρουσιάζουν σοβαρά ψυχολογικά προβλήματα. Τέτοιου είδους προβλήματα οδήγησαν τον Άγγελο (14<sup>η</sup> περίπτωση) στη διακοπή της φοίτησης στη Β΄ Γυμνασίου.

Εξετάζονται πρώτα οι πέντε περιπτώσεις (Δημήτρης, Μάριος, Βασίλης, Κατερίνα, Μαίρη) που δεν παρουσιάζουν προβλήματα στη γλώσσα ή άλλα προβλήματα συμπεριφοράς. Ο Δημήτρης και ο Μάριος χαρακτηρίζονται από πρώιμη διγλωσσία με ισόρροπη/ ισότιμη ανάπτυξη των δύο γλωσσών. Ο Βασίλης και η Κατερίνα χαρακτηρίζονται από πρώιμη διγλωσσία με κυρίαρχη γλώσσα τη Γερμανική κατά την εισαγωγή τους στο Πανεπιστήμιο. Η Μαίρη χαρακτηρίζεται από μεταγενέστερη διγλωσσία με κυρίαρχη γλώσσα την Ελληνική. Επομένως, προκύπτει ως συμπέρασμα ότι δε διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο η πρώιμη ή η μεταγενέστερη διγλωσσία, καθώς και το ποια γλώσσα κυριαρχεί κατά την εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο. Σημασία έχει, να είναι αναπτυγμένη η ακαδημαϊκή γλώσσα μέσω της πρώτης, της δεύτερης ή και των δύο γλωσσών. Θα πρέπει να επισημανθούν επίσης τα εξής: α) Όταν κυριαρχεί η γερμανική γλώσσα και υπάρχει προσανατολισμός των παιδιών προς τη γερμανική κουλτούρα και τον τρόπο ζωής, αυτό έρχεται σε σύγκρουση με την επιθυμία των γονέων για παλιννόστηση. Στις δύο περιπτώσεις που εξετάστηκαν υπερσχύει η επιθυμία των γονέων. Σ' αυτή τη περίπτωση, επιστροφής κατόπιν συνεχούς προτροπής, υπάρχουν σοβαρά προβλήματα προσαρμογής στην ελληνική πραγματικότητα και παρατηρείται μία ταλάντευση μεταξύ της εγκατάστασης στην Ελλάδα και της επιστροφής στη Γερμανία. Η συνέπεια είναι έντονο άγχος (Κατερίνα), εκτός και αν υπάρχει ψυχολογική στήριξη (στην περίπτωση του Βασίλη, ο δεσμός που συνήψε σχεδόν από την αρχή των σπουδών του). β) Στην περίπτωση της Μαίρης, η Γερμανία θεωρήθηκε από την ίδια τόπος προσωρινής

παραμονής. Θα έπρεπε να ερευνηθεί αν ο τύπος ΣΤ' παραμένοντας στη Γερμανία, θα μπορούσε να παρακολουθήσει εξίσου εύκολα το γερμανικό Πανεπιστήμιο.

Στη συνέχεια εξετάζονται οι περιπτώσεις με αναπτυγμένη ακαδημαϊκή γλώσσα αλλά σοβαρά ψυχολογικά προβλήματα κατά την εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο (τύπος Β, Καλλιόπη και Τούλα). Σ' αυτό τον τύπο υπάγεται και η περίπτωση του Άγγελου (μέγιστη διαφοροποίηση), ο οποίος διέκοψε το σχολείο στη Β' Γυμνασίου. Αυτός ο τύπος δίγλωσσου φοιτητή έχει επιστρέψει στην Ελλάδα στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού. Εκτός του πολιτισμικού σοκ που υφίσταται και των γλωσσικών δυσκολιών, αντιμετωπίζει ένα αρνητικό οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον. Η αντίδραση, η απομόνωση, η αναζήτηση στήριξης σε εξαρτησιογόνες ουσίες ή και η διακοπή του σχολείου είναι τα αποτελέσματα. Η γλώσσα αναπτύσσεται μέσω της εντατικής κατά διαστήματα μελέτης και μόνον επειδή οι σπουδές χρησιμεύουν ως διέξοδος από το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον. Η στροφή προς τις ανώτατες σπουδές συμπίπτει στις περιπτώσεις της Καλλιόπης και της Τούλας και με την επιθυμία των γονέων, οι οποίοι βλέπουν τη φοίτηση των παιδιών τους σε Πανεπιστημιακή σχολή ως κοινωνική καταξίωση. Αντίθετα, αυτό δε συμβαίνει στη περίπτωση του Άγγελου. Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων στις συγκεκριμένες περιπτώσεις είναι ανώτατο για τις δύο και βασικό για τη περίπτωση του Άγγελου. Το οικογενειακό περιβάλλον του Άγγελου χαρακτηρίζεται ως αρνητικό λόγω σοβαρής ασθένειας του πατέρα (που προήλθε από την ανθυγιεινή δουλειά του στη Γερμανία) και οικονομικών προβλημάτων. Στις άλλες δύο περιπτώσεις οι γονείς υπήρξαν αδιάφοροι έως βίαιοι. Παράλληλα, οι δάσκαλοι και οι καθηγητές υπήρξαν αδιάφοροι έως είρωνες. Δεν υπήρξε προσπάθεια εκ μέρους των δασκάλων και αργότερα των καθηγητών προσέγγισης των υποκειμένων και προσπάθειας ένταξής τους στη σχολική τάξη με αποτέλεσμα και την απομόνωση από ομάδες συνομηλίκων. Στο Πανεπιστήμιο συνεχίζουν να είναι περιθωριακά άτομα που αναζητούν την απόλαυση σε ουσίες ή την αποφυγή της πραγματικότητας με αναζήτηση του μεταφυσικού. Πολλές φορές αντιδρούν στην πραγματικότητα με ένταξη σε ιδεολογικά ακραίες οργανώσεις. Ο χρόνος περαίωσης των σπουδών και η εξέλιξη της υγείας τους δεν μπορούν να προβλεφθούν.

Στις έξι περιπτώσεις που αφορούν φοιτητές με προβλήματα στη γλώσσα – κυρίως την ακαδημαϊκή κατά την εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο, υπάγονται ο τύπος Α: η Έλλη με

πρώιμη διγλωσσία, η Αφροδίτη και ο Αντώνης με μεταγενέστερη διγλωσσία, ο τύπος Γ: η Πόπη και η Δέσποινα με πρώιμη διγλωσσία και ο τύπος Ζ: η Ευαγγελία με πρώιμη διγλωσσία.

Σημειώνεται ότι ακόμη και σε μεταγενέστερη διγλωσσία (Αφροδίτη και Αντώνης) μπορούν να παρατηρηθούν προβλήματα στην ακαδημαϊκή γλώσσα κατά την εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο. Εξετάζοντας αυτές τις δύο περιπτώσεις, βλέπουμε ότι τα υποκείμενα έρχονται σε επαφή με τη δεύτερη γλώσσα (τη Γερμανική) μέσω διδασκαλίας ως ξένης γλώσσας και με πρόσληψη από το περιβάλλον, μετά το τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Εξάγεται λοιπόν το συμπέρασμα ότι είναι απίθανο στη διάρκεια του Λυκείου, η προσθήκη της δεύτερης γλώσσας, κατ' αυτό τον τρόπο, να ανέκοψε την εξέλιξη της πρώτης γλώσσας. Επομένως, η αιτία αναστολής της ανάπτυξης της ακαδημαϊκής γλώσσας πρέπει να αναζητηθεί αλλού. Και στις δύο περιπτώσεις παρατηρείται δυσλειτουργικό οικογενειακό περιβάλλον. Και στις δύο περιπτώσεις παρατηρείται αδιαφορία εκ μέρους των καθηγητών. Το άσχημο οικογενειακό περιβάλλον έχει ως αποτέλεσμα τη διάσπαση της προσοχής κατά τη μελέτη. Το αδιάφορο σχολικό περιβάλλον έχει ως αποτέλεσμα τη μη νοητική πρόκληση των μαθητών, καθώς και την έλλειψη ενδυνάμωσής τους προκειμένου να στραφούν προς την εντατική μελέτη. Έτσι, με καθηγητές που ενδιαφέρονταν «να βγάλουμε μία συγκεκριμένη ύλη», ενώ «θα μπορούσαν να ρίξουν βάρος πάνω στη γλώσσα», με καθηγητές που «δε συμερίζονταν καθόλου το μαθητή και δε καταλάβαιναν» είναι επόμενο να σταματήσει η προσπάθεια ανάπτυξης της γλώσσας και ενώ αυτοί οι φοιτητές βρέθηκαν κατόπιν ειδικών εξετάσεων στο Πανεπιστήμιο, είναι παροπλισμένοι.

Η περίπτωση της Έλλης θα μπορούσε να ενταχθεί λόγω της πανομοιότυπης εκπαιδευτικής πορείας στον τύπο Ε (πρώιμη διγλωσσία με κυρίαρχη γλώσσα τη Γερμανική κατά την εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο). Όμως στην περίπτωση της Έλλης, σε αντίθεση με του Βασίλη και της Κατερίνας η ακαδημαϊκή γλώσσα είναι μη αναπτυγμένη κατά την είσοδο στο Πανεπιστήμιο. Έτσι η Έλλη αντιμετωπίζει δυσκολίες στη διάρκεια των σπουδών, αλλά και μετά τη λήψη του πτυχίου της. Η Έλλη σε αντίθεση με τις δύο περιπτώσεις του τύπου Ε, είχε άσχημο οικογενειακό περιβάλλον (καταπίεση εκ μέρους των γονέων και επιφόρτιση με δυσανάλογα για την ηλικία της καθήκοντα, ανταγωνιστική σχέση με τις αδερφές της) και ένα αδιάφορο σχολικό περιβάλλον.



Επομένως, και η περίπτωση της Έλλης ενισχύει τη θέση ότι το αρνητικό οικογενειακό περιβάλλον και το αδιάφορο σχολικό περιβάλλον παίζουν καθοριστικό ρόλο για την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλώσσας, όπως και στις περιπτώσεις της Αφροδίτης και του Αντώνη και γι' αυτό υπάγονται στον ίδιο τύπο Α.

Ο δεύτερος τύπος με μη αναπτυγμένη ακαδημαϊκή γλώσσα κατά την εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο είναι ο τύπος Γ (Πόπη και Δέσποινα). Αυτές οι δύο περιπτώσεις βρέθηκαν στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού στη Γερμανία, όπου εντάχθηκαν στο κανονικό γερμανικό σχολείο μετά από δύο χρόνια σε προπαρασκευαστική τάξη. Το απόγευμα παρακολουθούσαν λίγες ώρες Μαθήματα Μητρικής Γλώσσας. Μετά το τέλος του ελληνικού Γυμνασίου και του Hauptschule (Πόπη) ή της ογδός του Hauptschule (Δέσποινα) παρακολούθησαν το ελληνικό Λύκειο. Αξίζει να τονιστεί ότι στη διάρκεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης δεν έδιναν ιδιαίτερη προσοχή στα μαθήματα του γερμανικού σχολείου, λόγω της επιθυμίας τους να συνεχίσουν σε ελληνικό Λύκειο. Στο Λύκειο, το επίπεδο διδασκαλίας δεν ήταν απαιτητικό, επειδή ήταν προσαρμοσμένο στο χαμηλό επίπεδο των μαθητών, οι οποίοι αντιμετώπιζαν προβλήματα στη γλώσσα. Το μη σταθερό σχολικό περιβάλλον, οι ελάχιστες ώρες των Μαθημάτων Μητρικής Γλώσσας, ο προσανατολισμός προς την ελληνική εκπαίδευση και το χαμηλό επίπεδο του Λυκείου, είχαν ως αποτέλεσμα τη μη ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλώσσας. Μετά την εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο, αντιμετωπίζουν ανυπέρβλητα προβλήματα στη γλώσσα, ώστε ο χρόνος περαίωσης των σπουδών καθίσταται μη προβλέψιμος και ο μόνος λόγος μη διακοπής τους είναι η ουσιαστική υποστήριξη (ψυχολογική και στη μελέτη των γνωστικών αντικειμένων) και στις δύο περιπτώσεις από τις μεγαλύτερες αδερφές τους.

Ο τρίτος τύπος, με μη αναπτυγμένη ακαδημαϊκή γλώσσα κατά την εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο, είναι ο τύπος Ζ (Ευαγγελία), ο οποίος μοιάζει όσον αφορά την εκπαιδευτική του πορεία, με τον τύπο ΣΤ. Οι τύποι Ζ και ΣΤ διαφέρουν όμως, εκτός από το θέμα της γλώσσας, και στο θέμα της αυτοεκτίμησης. Η Ευαγγελία ανέπτυξε, λόγω εμφάνισης, χαμηλή αυτοεκτίμηση, ήδη από το δημοτικό σχολείο στην Ελλάδα, διότι αντιμετώπισε τα σχόλια τόσο των συμμαθητών όσο και των δασκάλων της. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα την απρόθυμη παρακολούθηση του σχολείου. Στη Γερμανία βρέθηκε στην Ε' Δημοτικού και παρακολούθησε το κανονικό ελληνικό σχολείο (Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο) με ξένη γλώσσα τη Γερμανική. Συνέχισε να είναι κακή μαθήτρια και

να μένει συνεχώς στάσιμη. Η αντιμετώπιση εκ μέρους των καθηγητών ήταν αδιάφορη ή/ και αρνητική. Μετά την αλλαγή σχολείου στην επανάληψη της τάξης τη Α΄ Λυκείου, η Ευαγγελία βρίσκεται σ' ένα περιβάλλον ενδυνάμωσης και με τη βοήθεια και συμπαράσταση τόσο της οικογένειας της όσο και ιδιαιτέρως ενός φιλόλογου στη Γ΄ Λυκείου, ο οποίος ενδιαφέρθηκε προσωπικά για την Ευαγγελία, κατορθώνει και εισάγεται στη τριτοβάθμια εκπαίδευση. Εκεί αντιμετωπίζει τόσο προβλήματα γλώσσας όσο και χαμηλής αυτοεκτίμησης, με αποτέλεσμα την απομόνωσή της στο σπίτι. Με τη βοήθεια της αδερφής της ξεπερνά τους φόβους της και αρχίζει τη φοίτηση, αλλά αντιμετωπίζει την περιφρόνηση εκ μέρους των συμφοιτητών της, όταν μαθαίνουν ότι είναι από το εξωτερικό και έτσι συνεχίζει να αποκρύπτει την ταυτότητά της. Μαθήματα ελληνικής γλώσσας παρακολουθεί ένα εξάμηνο, χρονικό διάστημα που θεωρεί πολύ λίγο. Με τη ψυχολογική υποστήριξη από την οικογένειά της και ιδιαιτέρως από την αδερφή της προσπαθεί, με εντατική μελέτη, να ξεπεράσει τις όποιες αδυναμίες της και προβλέπεται να τελειώσει τις σπουδές της με μικρή καθυστέρηση.

Ανακεφαλαιώνοντας, προκύπτει ότι η ανάπτυξη της Ακαδημαϊκής Γλωσσικής Ικανότητας είναι άμεσα συνυφασμένη με την ενδυνάμωση, τη μελέτη και τη νοητική πρόκληση. Όταν υπάρχει υποστήριξη από το οικογενειακό περιβάλλον και ενδιαφέρον από τη πλευρά των δασκάλων, τότε επιτυγχάνεται ο στόχος, ασχέτως της εκπαιδευτικής πορείας που ακολουθήθηκε και ποια γλώσσα κυριαρχούσε κατά την εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο. Πολλές φορές, τα αδέρφια σε ένα δυσλειτουργικό οικογενειακό ή/ και σχολικό περιβάλλον συμμαχώντας μεταξύ τους, υποκαθιστούν τους γονείς ή τους δασκάλους σε θέματα ενδυνάμωσης και υποστήριξης στη μάθηση. Τον ίδιο ρόλο μπορούν να παίξουν και οι ομάδες συνομηθικών ή η σχέση σε μεγαλύτερη ηλικία με το αντίθετο φύλο. Η μελέτη, ως στρατηγική ανάπτυξης της ακαδημαϊκής γλώσσας, χρησιμοποιείται από όλα τα υποκείμενα με αναπτυγμένη τη γλώσσα. Η εντατική μελέτη από μόνη της είναι αρκετή για την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλώσσας, αλλά όταν το υποκείμενο δεν υποστηρίζεται ούτε από το οικογενειακό ούτε και από το σχολικό περιβάλλον και δεν υπάρχει ούτε στήριξη από αδέρφια, ομάδες συνομηθικών ή κάποια σχέση με το αντίθετο φύλο, τότε δημιουργούνται σοβαρά ψυχολογικά προβλήματα. Η νοητική πρόκληση μπορεί να προέλθει κατά κύριο λόγο από το σχολείο με τη τοποθέτηση υψηλών στόχων και παράλληλη υποστήριξη για την επίτευξη αυτών των

στόχων. Αντίθετα, ένα σχολικό περιβάλλον με χαμηλές προσδοκίες και αδιαφορία αναστέλλει την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλώσσας ακόμη κι όταν αυτό το γεγονός περιορίζεται στις τάξεις του Λυκείου.

Σ' αυτό το σημείο θα πρέπει να επισημανθεί ότι μέσα από την έρευνα, εκτός των συμπερασμάτων σχετικά με την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλώσσας, προκύπτουν και πλήθος άλλων συμπερασμάτων, όπως διαφαίνεται και από τις αναλυτικές αφαιρέσεις των τριών εκτεταμένων συνεντεύξεων. Αν η τυποποίηση γινόταν με κάποια άλλη ερευνητική προτεραιότητα, θα προέκυπταν συμπεράσματα σε θέματα όπως: ταυτότητα, ρατσισμός, αναπαραγωγή κοινωνικών δομών, αλλαγή κώδικα, εξαρτήσεις, εξουσιαστικές σχέσεις στον πανεπιστημιακό χώρο κ.α.

Η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να επεκταθεί με την εξέταση, εκτός των περιπτώσεων που έχουν ήδη επισημανθεί στο Β' μέρος/Α5 και σε έρευνα συνεντεύξεων από δασκάλους όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων, προκειμένου να προκύψουν συμπεράσματα σχετικά με τη στάση των δασκάλων έναντι των δίγλωσσων μαθητών/ φοιτητών, αλλά και γενικότερα συμπεράσματα που αφορούν τις συνθήκες διδασκαλίας ή σχετικά με το τι βοηθάει στο να επιτελέσει το λειτούργημά του ένας δάσκαλος ή τι τον εμποδίζει. Θα ήταν σημαντικό, επίσης, να γίνουν συνεντεύξεις με γονείς που βίωσαν τη μετανάστευση, προκειμένου να φανούν οι συνθήκες που ευνοούν την ύπαρξη λειτουργικού οικογενειακού περιβάλλοντος. Βέβαια, θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν και γονείς χωρίς την εμπειρία της μετανάστευσης, σύμφωνα με την αρχή της μέγιστης διαφοροποίησης. Πολλά περισσότερα συμπεράσματα θα προέκυπταν σε περιπτώσεις έρευνας, κατά τις οποίες, θα υπήρχε συνεργασία κοινωνιογλωσσολόγων με κοινωνιολόγους και ψυχολόγους για την ανάλυση των συνεντεύξεων.

Συμπερασματικά, ενώ από την παρούσα έρευνα έχουν εξαχθεί αρκετά συμπεράσματα σχετικά με την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλώσσας, φαίνεται ότι προκύπτουν και άλλα θέματα για περαιτέρω διερεύνηση, που θα μπορούσαν να βοηθήσουν να δημιουργηθεί μία ευρύτερη θεωρία τόσο για το συγκεκριμένο θέμα όσο και για άλλα που άπτονται αυτού. Επομένως, η παρούσα έρευνα μπορεί να θεωρηθεί μόνο μία αρχή...

## Παράρτημα 1

**Κύριοι όροι χρήσης στην περιγραφή της διγλωσσίας** (Baker, 2001, Baetens Beardsmore, 1991, Cummins, 1999, Garcia and Baker, 1995).

- *Κοινωνική διγλωσσία (societal bilingualism<sup>132</sup>)*: στην κοινωνική διγλωσσία εξετάζονται οι πολιτικές, οικονομικές, κοινωνικές, εκπαιδευτικές και πολιτιστικές δυνάμεις και ο βαθμός συνάφειας τους με τη γλώσσα.
  - *Διαγώνια διγλωσσία (diagonal bilingualism)*: όταν χρησιμοποιείται μία διάλεκτος ή μία μη επίσημη γλώσσα μαζί με μία άσχετη γενετικά γλώσσα. Παράδειγμα τα Low German και τα γαλλικά στο γερμανόφωνο Βέλγιο ή τα μαορί και τα αγγλικά στις κοινότητες των Μαορί στη Νέα Ζηλανδία.
  - *Διάλεκτος (dialect)*: είναι η ποικιλία μίας γλώσσας τοπικά ή κοινωνικά διακριτής, συχνά με ιδιάζουσα προφορά και επιτονισμό.
  - *Επίσημη γλώσσα (standard language)*: η ποικιλία μίας γλώσσας που έχει κύρος, π.χ. η γλώσσα που χρησιμοποιείται από τα ΜΜΕ.
  - *Κατακόρυφη διγλωσσία (vertical bilingualism)*: μία επίσημη γλώσσα και μία διακριτή αλλά σχετική διάλεκτος συνυπάρχουν στον ίδιο ομιλητή. Συνήθως χρησιμοποιείται γι' αυτή τη περίπτωση ο όρος διμορφία ή διπλογλωσσία (diglossia). Παράδειγμα τα Schwyzertütsch και τα Γερμανικά στη γερμανόφωνη Ελβετία.
  - *Οριζόντια διγλωσσία (horizontal bilingualism)*: δύο ξεχωριστές γλώσσες έχουν ισοδύναμο κύρος στην δημόσια, πολιτισμική και οικογενειακή ζωή, π.χ. οι Φλαμανδοί στις Βρυξέλλες που χρησιμοποιούν τα ολλανδικά και τα γαλλικά ή οι Καταλανοί που χρησιμοποιούν τα καταλανικά και τα ισπανικά.
  
- *Ατομική διγλωσσία (individual bilingualism)*: αναφέρεται στα χαρακτηριστικά της διγλωσσίας σ' ένα άτομο.

---

<sup>132</sup> Στη σύγχρονη βιβλιογραφία ταυτίζεται με τον όρο διμορφία ή διπλογλωσσία (diglossia) ( βλ.σχετικά μέρος Α', Β3).

- *Αρκτική διγλωσσία (incipient bilingualism)*: ονομάζονται τα πρώτα στάδια ανάπτυξης της δεύτερης γλώσσας.
- *Ανιούσα διγλωσσία (ascendant bilingualism)*: παρατηρείται στους ομιλητές των οποίων η ικανότητα να λειτουργήσουν σε μία δεύτερη γλώσσα αυξάνει με τη χρήση της.
- *Αφαιρετική διγλωσσία (subtractive bilingualism)*: όταν η δεύτερη γλώσσα ανταγωνίζεται την πρώτη και ενίοτε την αντικαθιστά.
- *Δευτερογενής διγλωσσία (secondary bilingualism)*: η προσθήκη της δεύτερης γλώσσας μέσω διδασκαλίας.
- *Ημιγλωσσία (semilingualism)*: η κατάσταση στην οποία το άτομο έχει χάσει την πρώτη του γλώσσα χωρίς να έχει κερδίσει ακόμη στη δεύτερη, δηλαδή δεν έχει επαρκώς αναπτυγμένη καμία από τις δύο γλώσσες. Αυτή η κατάσταση ανατρέπεται όταν παρέχονται οι κατάλληλες συνθήκες μάθησης.
- *Ισορροπη διγλωσσία ή αμφιδύναμη διγλωσσία ή αμφιγλωσσία ή συμμετρική διγλωσσία (balanced bilingualism or equilingualism or ambilingualism or symmetrical bilingualism)*: όταν ένας ομιλητής κατέχει τις γλώσσες του περίπου ισοδύναμα και αυτή η ικανότητα του προσομοιάζει στην ικανότητα ενός μονόγλωσσου, εάν το εξετάσει κανείς με την ευρεία έννοια του όρου.
- *Κυρίαρχη γλώσσα ή γλώσσα προτίμησης ή μητρική γλώσσα ( dominant or preferred language or mother tongue)*: η γλώσσα στην οποία παρατηρείται η μεγαλύτερη ικανότητα και / ή χρήση. Ο όρος γλώσσα προτίμησης δείχνει τη μεταβλητή χρήση της διγλωσσίας. Ο όρος μητρική γλώσσα μπορεί να σημαίνει τη γλώσσα που μαθαίνει κανείς από τη μητέρα ή τη πρώτη γλώσσα που μαθαίνει κανείς ή να έχει τη σημασία της γλώσσας προτίμησης ή της κυρίαρχης γλώσσας.
- *Λανθάνουσα ή υποχωρούσα διγλωσσία (dormant bilingualism or recessive bilingualism)*: όταν κάποια γλώσσα δε χρησιμοποιείται ενεργά από το άτομο, μετά από κάποιο διάστημα παρουσιάζεται μείωση της ευχέρειας στη γλώσσα έως και απώλεια αυτής.
- *Λειτουργική διγλωσσία (functional bilingualism)*: η μινιμαλιστική ερμηνεία του όρου αναφέρεται στην ικανότητα ενός ατόμου να ανταποκρίνεται

ικανοποιητικά σε περιορισμένο αριθμό δραστηριοτήτων στη δεύτερη γλώσσα π.χ. η χρήση της Αγγλικής από τους πιλότους. Σύμφωνα με τη μαξιμαλιστική ερμηνεία του όρου ο ομιλητής είναι ικανός να ανταποκριθεί σε υψηλό βαθμό σε ένα δίγλωσσο περιβάλλον σ' όλες τις δραστηριότητες του.

- *Μεταγενέστερη ή όψιμη ή διαδοχική διγλωσσία (late or achieved or successive bilingualism)*: η απόκτηση της δεύτερης ή / και περισσότερων γλωσσών μετά την παιδική ηλικία (+/- 11).
- *Παραγωγική διγλωσσία (productive bilingualism)*: η ικανότητα του ατόμου να κατανοεί, να ομιλεί και ενδεχομένως να γράφει σε μία ή περισσότερες γλώσσες, χωρίς απαραίτητα να έχει την ίδια ευχέρεια.
- *Προσθετική διγλωσσία (additive bilingualism)*: η προσθήκη μίας δεύτερης γλώσσας και μ' αυτή γνωστικές και κοινωνικές ικανότητες στην πρώτη χωρίς αρνητική επίδραση αλλά αντίθετα εμπλουτισμό αυτής.
- *Προσληπτική / δεκτική διγλωσσία ή ασύμμετρη διγλωσσία ή παθητική διγλωσσία (receptive bilingualism or asymmetrical bilingualism or passive bilingualism)*: όταν ένα άτομο καταλαβαίνει μία δεύτερη γλώσσα, είτε στη γραπτή είτε στην προφορική της μορφή ή και στις δύο, αλλά απαραίτητα δεν την ομιλεί ή τη γράφει. Η ονομασία *παθητική διγλωσσία* «δεν προτιμάται από τους ειδικούς που εμπλέκονται στη γλωσσική μάθηση, διότι υπάρχει η αίσθηση ότι κάθε γλωσσική ενέργεια αποκωδικοποίησης περιλαμβάνει ενεργές νευρολογικές διαδικασίες κατά τις οποίες το μυαλό φιλτράρει και οργανώνει τα ερεθίσματα που λαμβάνει σε εννοιολογικά σύνολα» (Baetens Beardsmore, 1991: 16).
- *Πρώιμη ή νηπιακή ή αποδιδόμενη διγλωσσία (early or infant or ascribed bilingualism)*: η απόκτηση της γλώσσας σε παιδική ηλικία (+/- 11).
- *Συγκεκαλυμμένη διγλωσσία (covert bilingualism)*: η απόκρυψη της γνώσης δεύτερης γλώσσας λόγω κοινωνικών συνθηκών.
- *Συνεχής ή πρώιμα συνεχής ή ταυτόχρονη διγλωσσία (consecutive or early consecutive or simultaneous bilingualism)*: όταν οι δύο γλώσσες είναι παρούσες με την έναρξη της ομιλίας.

- *Σύνθετη διγλωσσία (compound bilingualism)*: όταν οι γλώσσες δε μαθαίνονται διαδοχικά και πολλές φορές σε διαφορετικό περιβάλλον.
- *Συντονισμένη διγλωσσία (co-ordinate bilingualism)*: οι γλώσσες μαθαίνονται ταυτόχρονα κατά την παιδική ηλικία σε κοινό περιβάλλον.
- *Φυσική ή πρωτογενής διγλωσσία (natural or primary bilingualism)*: η εκμάθηση της γλώσσας χωρίς συστηματική διδασκαλία λόγω των περιστάσεων, π.χ. στο σπίτι ως παιδί ή λόγω μετακίνησης από ένα περιβάλλον σε άλλο.

## Παράρτημα 2 (Πηγή: Baker, 2001)

### ΑΣΘΕΝΕΙΣ ΜΟΡΦΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ

Τύπος προγράμματος	Τυπική προέλευση παιδιού	Γλώσσα της τάξης	Κοινωνικός και εκπαιδευτικός στόχος	Απότερος γλωσσικός στόχος
ΕΜΒΥΘΙΣΗ (Δομημένη Εμβάπτιση)	Γλωσσική μειονότητα	Κυρίαρχη γλώσσα	Αφομοίωση	Μονογλωσσία
ΕΜΒΥΘΙΣΗ (Με μεταβατικές-αντισταθμιστικές τάξεις)	Γλωσσική μειονότητα	Κυρίαρχη γλώσσα με μεταβατικές – αντισταθμιστικές τάξεις στη Γ2	Αφομοίωση	Μονογλωσσία
ΑΠΟΜΟΝΩΤΙΚΟ	Γλωσσική μειονότητα	Μειονοτική γλώσσα (υποχρεωτική, καμία επιλογή)	Απαρτχάνιτ	Μονογλωσσία
ΜΕΤΑΒΑΤΙΚΟ	Γλωσσική μειονότητα	Μετάβαση από τη μειονοτική στην κυρίαρχη γλώσσα	Αφομοίωση	Σχετική μονογλωσσία
ΚΥΡΙΑΡΧΟ με διδασκαλία μίας ξένης γλώσσας	Γλωσσική πλειονότητα	Κυρίαρχη γλώσσα στη Γ2/ΞΓ	Περιορισμένος εμπλουτισμός	Περιορισμένη διγλωσσία
ΔΙΑΧΩΡΙΣΤΙΚΟ	Γλωσσική μειονότητα	Μειονοτική γλώσσα (από επιλογή)	Χωρισμός / Αυτονομία	Περιορισμένη διγλωσσία



**ΙΣΧΥΡΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ ΚΑΙ ΔΙΓΛΩΣΣΟ ΑΛΦΑΒΗΤΙΣΜΟ**

ΕΜΒΑΠΤΙΣΗ	Γλωσσική πλειονότητα	Διγλωσσία με έμφαση αρχικά στη Γ2	Πλουραλισμός και εμπλουτισμός	Διγλωσσία και διγλωσσικός αλφαβητισμός
ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΑΤΗΡΗΣΗ / ΚΛΗΡΟΝΟΜΙΑ	Γλωσσική μειονότητα	Διγλωσσία με έμφαση στη Γ1	Διατήρηση, πλουραλισμός και εμπλουτισμός	Διγλωσσία και διγλωσσικός αλφαβητισμός
ΓΛΩΣΣΙΚΑ ΑΜΦΙΔΡΟΜΟ	Ανάμεικτη: γλωσσική μειονότητα και πλειονότητα	Μειονοτική και πλειονοτική	Διατήρηση, πλουραλισμός και εμπλουτισμός	Διγλωσσία και διγλωσσικός αλφαβητισμός
ΔΙΓΛΩΣΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΕ ΚΥΡΙΑΡΧΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ	Γλωσσική πλειονότητα	Δύο κυρίαρχες γλώσσες	Διατήρηση, πλουραλισμός και εμπλουτισμός	Διγλωσσία και διγλωσσικός αλφαβητισμός



## **Βιβλιογραφία**

### **Α΄ ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ**

- Alheit, Peter (1994): Taking the Knocks, Youth Unemployment and Biography- A Qualitative Analysis. London, Cassell.
- Alheit, Peter (2002): Biographieforschung und Erwachsenenbildung, στο Kraul, Margret/ Marotzki, Winfried (Hrsg.), Biographische Arbeit, Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Opladen, Leske + Budrich, 211-240.
- Alheit, Peter (2005): Biographie und Mentalität: Spuren Kollektiven im Individuellen, στο Völter Bettina /Dausien Bettina / Lutz Helma/ Rosenthal Gabriele (Hrsg.), Biographieforschung im Diskurs. Berlin, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Andrade, Rosi (1998): Life in Elementary School: Children's Ethnographic Reflections, στο Egan-Robertson, Ann/ Bloome, David, Students as Researchers of Culture and Language in Their Own Communities. Cresskill, New Jersey, Hampton Press, Inc.
- Apitsch, Ursula (1994): Migrationsforschung und Frauenforschung, στο Senatskommission für Frauenforschung (Hrg.), Deutsche Forschungsgemeinschaft, Sozialwissenschaftliche Frauenforschung in der Bundesrepublik Deutschland, Bestandaufnahme und forschungspolitische Konsequenzen. Berlin, Akademie Verlag GmbH, 240-254.
- Apitsch, Ursula (2000): Biographische „Unordnung“ und „Caring Work“. Die Entdeckung der strukturellen „Unangemessenheit“ weiblicher Migrationsbiographien, στο Feministische Studien, extra-2000, 102-115.
- Apitsch, Ursula/ Inowlocki, Lena (2000): Biographical analysis a „German school“, στο Chamberlayne Prue/ Bornat Ioanna/ Wengraf Tom (ed.), The Turn to Biographical Methods in Social Science, Comparative issues and examples. London and New York, Routledge, 53-70.
- Baacke, Dieter/ Sander, Uwe (1999): Biographieforschung und pädagogische Jugendforschung, στο Krüger Heinz-Hermann, Marotzki Winfried (Hrsg.), Handbuch

- erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen, Leske + Budrich, 243-258.
- Bade, Klaus (2002): Europa in Bewegung, Migration vom späten 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart. München, Beck (Durchges. Sonderausg.).
- Baetens Beardsmore, Hugo (1991): Bilingualism: Basic Principles. Clevedon, Multilingual Matters, 2<sup>nd</sup> edition.
- Baetens Beardsmore, Hugo (1995): European Models of Bilingual Education, στο Garcia Ofelia / Baker Colin (ed.), Policy and Practice in Bilingual Education. A Reader Extending the Foundations, Clivedon, Multilingual Matters, 139-151.
- Behnken, Imbke/ Zinnecker, Jürgen (2001): Die Lebensgeschichte der Kinder und die Kindheit in der Lebensgeschichte, στο Behnken Imbke, Zinnecker Jürgen (Hrsg.), Kinder-Kindheit-Lebensgeschichte, ein Handbuch. Seelze-Velber, Kallmeyer, 16-32.
- Baker, Colin (1988): Key Issues in Bilingualism and Bilingual Education. Clevedon, Multilingual Matters.
- Baker, Colin (1992/1995): Attitudes and Language. Clevedon, Multilingual Matters.
- Baker, Colin (1993): Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. Clevedon, Multilingual Matters.
- Baker, Colin and Hornberger, Nancy (2001): An Introductory Reader to the Writings of Jim Cummins. Clevedon, Multilingual Matters.
- Benmayor Rina & Skotnes Andor, (1994): Some Reflections on Migration and Identity. Στο Benmayor R. & Skotnes A. (ειδικοί εκδότες ): Migration and Identity. International Yearbook on Oral History and Life Stories, New York, Oxford University Press, Volume III, :1-17.
- Bialystok, Ellen (1991): Metalinguistic dimensions of bilingual language proficiency, στο Bialystok Ellen (ed.), Language processing in bilingual children. Cambridge, University Press, 113-140.
- Bialystok, Ellen/ Cummins, Jim (1991): Language, cognition and education, στο Bialystok Ellen (ed.), Language processing in bilingual children. Cambridge, University Press, 222-232.

- Bohnsack, Ralf (2000): *Rekonstruktive Sozialforschung, Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung*. Opladen, Leske + Budrich, 4.durchgesehene Auflage.
- Bourhis, Richard (1990): Social and individual factors in language acquisition, στο Harley, Birgit/ Allen, Patrick/ Cummins, Jim/ Swain, Merrill, *The Development of Second Language Proficiency*. Cambridge, University Press, 134-145.
- Brenzinger, Matthias (1997/ 2000): Language Contact and Language Displacement, στο Coulmas Florian (ed.), *The Handbook of Sociolinguistics*. Oxford, Blackwell Publishers, 273- 284.
- Bright, William (1997/ 2000): Social Factors in Language Change, στο Coulmas Florian (ed.), *The Handbook of Sociolinguistics*. Oxford, Blackwell Publishers, 81- 106.
- Britto, Francis (1986): *Diglossia: A study of the theory with application to Tamil*. Foreword by Charles A. Ferguson, Washington, D. C., Georgetown University Press.
- Bruder, Klaus-Jürgen (2003): „Die biographische Wahrheit ist nicht zu haben“- für wen? Psychoanalyse, biographisches Interview und historische (Re)Konstruktion, στο Bruder Klaus-Jürgen (Hg.), „Die biographische Wahrheit ist nicht zu haben“. Psychoanalyse und Biographieforschung. Bonn, Psychosozial- Verlag, 9-37.
- Buzan, Barry (1993): Introduction: The changing security agenda in Europe. Στο Ole Waever, Barry Buzan, Morten Kelstrup and Pierre Lemaitre: *Identity, Migration and the New Security Agenda in Europe*, London, Pinter Publishers Ltd, 1-14.
- Canale, Michael (1984): On Some Theoretical Frameworks for Language Proficiency, στο Rivera Charlene (ed.), *Language Proficiency and Academic Achievement*. Clevedon, Multilingual Matters, 28-40.
- Clyne, Michael (1997/ 2000): Multilingualism, , στο Coulmas Florian (ed.), *The Handbook of Sociolinguistics*. Oxford, Blackwell Publishers, 301- 314.
- Cobarrubias, Juan (1983a): Language Planning: The State of the Art, στο Cobarrubias Juan & Fishman Joshua (ed.), *Progress in Language Planning, International Perspectives*. Berlin, Walter de Gruyter & Co, 3-26.
- Cobarrubias, Juan (1983b): Ethical Issues in Status Planning, στο Cobarrubias Juan & Fishman Joshua (ed.), *Progress in Language Planning, International Perspectives*. Berlin, Walter de Gruyter & Co, 41-85.

- Cope, Bill/ Kalantzis, Mary (ed.) (2000): *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*. London and New York, Routledge.
- Corbin, Juliet (2003): *Grounded Theory*, μτφρ. Nohl Arnd- Michael, στο Bohnsack Ralf/ Marotzki Winfried/ Meuser Michael (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. Opladen, Leske + Budrich, 70-75.
- Corbin, Juliet/ Strauss, Anselm (1990): *Grounded Theory Research: Procedures, Canons and Evaluative Criteria*, in *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 19., Heft 6. Stuttgart, F. Enke Verlag, 418 – 427.
- Corson, David (1997): *The Learning and Use of Academic English Words*. *Language Learning*, 47, 671-718.
- Coulmas, Florian (1985): *Sprache und Staat, Studien zu Sprachplanung und Sprachpolitik*. Berlin, Walter de Gruyter.
- Coulmas, Florian (1997/2000): *Introduction*, στο Coulmas Florian (ed.), *The Handbook of Sociolinguistics*. Oxford, Blackwell Publishers, 1-11.
- Cummins, Jim (1984a): *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Texas, Pro-ed.
- Cummins, Jim (1984b): *Language Proficiency and Academic Achievement Revisited: A Response*, στο Rivera Charlene (ed.), *Language Proficiency and Academic Achievement*. Clevedon, *Multilingual Matters*, 71-76.
- Cummins, Jim (1991a): *Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual education*, στο Bialystok Ellen (ed.), *Language processing in bilingual children*. Cambridge, University Press, 70-89.
- Cummins, Jim (1991b): *Language Development and Academic Learning*, στο Malave Lilliam / Duquette Georges (ed.), *Language, Culture and Cognition. A Collection of Studies in First and Second Language Acquisition*. Clevedon, *Multilingual Matters*, 161-175.
- Cummins, Jim (1991c): *Conversational and Academic Language Proficiency in Bilingual Contexts*, στο Hulstijn J. H. / Matter J.F. (eds) *Reading in Two Languages*. Amsterdam, AILA, *Review 8*, 75-89.

- Cummins, Jim (1995a): Bilingual Education and Anti-Racist Education, στο Garcia Ofelia / Baker Colin (ed.), Policy and Practice in Bilingual Education. A Reader Extending the Foundations, Clivedon, Multilingual Matters, 63-69.
- Cummins, Jim (1995b): Empowering Minority Students: A Framework for Intervention, στο Garcia Ofelia / Baker Colin (ed.), Policy and Practice in Bilingual Education. A Reader Extending the Foundations, Clivedon, Multilingual Matters, 103-117.
- Cummins, Jim (1997): Educational Attainment of Minority Students. A Framework for Intervention based on the Constructs of Identity and Empowerment, στο Sjögren Annick (ed.), Language and Environment. Stockholm, The Multicultural Centre, 89-101.
- Cummins, Jim (2000a): Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire. Clevedon, Multilingual Matters.
- Cummins, Jim (2000b): A Pedagogical Framework for Second Language Learning in the Context of Computer-Supported Sister Class Networks, στο Σκούρτου Ελένη (επιμ.), Τετράδια Εργασίας Ρόδου: Διγλωσσία και Μάθηση στο Διαδίκτυο. Ρόδος, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, 37-55 <http://www.rhodes.aegean.gr/tetradiaRHODOU>. [Πρόσβαση: 28/2/06].
- Cummins, Jim (2002): The potential of ICT to promote academic language learning, στο Δημητρακοπούλου Αγγελική (επιμ.), Πρακτικά 3<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή, ΕΤΠΕ, Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση, Ρόδος, Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Αθήνα, Καστανιώτης, 2 Τόμοι, Τόμος Α', 55-64.
- Cummins, Jim (2003a): Bilingual education, στο Bourne Jill / Reid Euan (ed.), Language Education, World Yearbook of Education. London, Kogan Page, 3-19.
- Cummins, Jim (2003b): Bilingual Education: Basic Principles, στο Dewaele, Jean-Marc/ Housen, Alex/ Wei, Li (ed.), Bilingualism: Beyond Basic Principles. Festschrift in honour of Hugo Beatens Beardsmore. Clevedon, Multilingual Matters, 56-66.
- Cummins, Jim (2006): Biliteracy, Empowerment, and Transformative Pedagogy. <http://www.iteachilearn.com/cummins/biliteratempowerment.html> [Πρόσβαση: 20/2/06].

- Cummins, Jim/ Harley, Birgit/ Swain, Merrill/ Allen, Patrick (1993): Social and individual factors in the development of bilingual proficiency, στο Harley Birgit/ Allen Patrick/ Cummins Jim/ Swain Merrill (ed.), *The Development of Second Language Proficiency*. Cambridge University Press, second printing, 119-134.
- Cummins, Jim/ Sayers, Dennis (1997): *Brave New Schools. Challenging Cultural Illiteracy through Global Learning Networks*. New York, St. Martin's Press.
- Cummins, Jim/ Swain, Merrill (1998): *Bilingualism in Education. Aspects of Theory, Research and Practice*. London, Longman, 6<sup>th</sup> impression.
- Daoust, Denise (1991): Terminological Change within a Language Planning Framework, στο Marshall David F.(ed.), *Language Planning, Focusschrift in honor of Joshua A. Fishman, Volume III*. Philadelphia, John Benjamins publishing Company, 280-309.
- Dausien, Bettina (1996): *Biographie und Geschlecht, Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauengeschichten*. Bremen, Donat Verlag.
- Dausien, Bettina / Lutz, Helma/ Rosenthal, Gabriele/ Völter, Bettina (2005): Einleitung, στο Völter Bettina /Dausien Bettina / Lutz Helma/ Rosenthal Gabriele (Hrsg.), *Biographieforschung im Diskurs*. Berlin, Verlag für Sozialwissenschaften, 7-20.
- de Vries, John (1991): Towards a Sociology of Language Planning, στο Marshall David F.(ed.), *Language Planning, Focusschrift in honor of Joshua A. Fishman, Volume III*. Philadelphia, John Benjamins publishing Company, 37-52.
- Dewaele, Jean-Marc/ Housen, Alex/ Wei, Li (2003): Introduction and Overview, στο Dewaele, Jean-Marc/ Housen, Alex/ Wei, Li (ed.), *Bilingualism: Beyond Basic Principles*. Festschrift in honour of Hugo Beatens Beardsmore. Clevedon, *Multilingual Matters*, 1-9.
- Diaz, Rafael / Klingler, Cynthia (1991): Towards an explanatory model of the interaction between bilingualism and cognitive development, στο Bialystok Ellen (ed.), *Language processing in bilingual children*. Cambridge, University Press, 167-192.
- Dorfmueller-Karpusa, Käthi (1994): *Kinder zwischen zwei Kulturen. Soziolinguistische Aspekte der Bikulturalität*. Wiesbaden, Deutscher Universitäts-Verlag GmbH.
- Duquette, Georges (1991): Cultural Processing and Minority Language Children with Needs and Special Needs, στο Malave Lilliam / Duquette Georges (ed.), *Language,*



- Culture and Cognition. A Collection of Studies in First and Second Language Acquisition. Clevedon, Multilingual Matters, 120- 136.
- Edwards, John (1994): Multilingualism. London and New York, Routledge.
- Erikson, Erik (1994): Identity and the Life Cycle, New York – London, W.W. Norton & Company.
- Fantini, Alvino (1991): Bilingualism: Exploring Language and Culture, στο Malave Lilliam / Duquette Georges (ed.), Language, Culture and Cognition. A Collection of Studies in First and Second Language Acquisition. Clevedon, Multilingual Matters, 110-119.
- Fischer-Rosenthal, Wolfram (1996): Strukturelle Analyse biographischer Texte, in Brähler Elmar/ Adler Corinne (Hg.), Quantitative Einzelfallanalysen und qualitative Verfahren. Gießen, Psychosozial- Verlag, 147-208.
- Fishman, Joshua A. (1965): Who speaks what language to whom and when? *La Linguistique* 2, 67-88.
- Fishman, Joshua A. (1971): The Sociology of Language: An Interdisciplinary Social Science Approach to Language in Society, στο Fishman Joshua (ed.), *Advances in the Sociology of Language*, Volume I. The Hague, Mouton & Co.
- Fishman, Joshua A. (1972): Preface, στο Fishman Joshua (ed.), *Advances in the Sociology of Language*, Volume II, Selected Studies and Applications. The Hague, Mouton & Co, 7-12.
- Fishman, Joshua (1972/ 1989): The Impact of Nationalism on Language and Language Planning in Fishman J., *Language and Nationalism: Two Integrative Essays*, Rowley, Massachusetts, Newbury House. Clevedon, Multilingual Matters.
- Fishman, Joshua A. (1980): Bilingualism and biculturalism as individual and as societal phenomena. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1, 3-15.
- Fishman, Joshua A. (1983): Modeling Rationales in Corpus Planning, στο Cobarrubias Juan / Fishman Joshua (ed.), *Progress in Language Planning*, International Perspectives. Berlin, Walter de Gruyter & Co, 107- 118.
- Fishman, Joshua A. (1991): Reversing Language Shift. Clevedon, Multilingual Matters.

- Fishman, Joshua A. (1997/ 2000) : Language and Ethnicity: The View from Within, στο Coulmas Florian (ed.), The Handbook of Sociolinguistics. Oxford, Blackwell Publishers, 327-343.
- Garcia, Ofelia (1997/ 2000): Bilingual Education, στο Coulmas Florian (ed.), The Handbook of Sociolinguistics. Oxford, Blackwell Publishers, 405-420.
- Garcia, Ofelia and Colin, Baker (1995): Policy and Practice in Bilingual Education. A Reader Extending the Foundations. Clevedon, Multilingual Matters.
- Genesee, Fred (1984): On Cummin's Theoretical Framework, στο Rivera Charlene (ed.), Language Proficiency and Academic Achievement. Clevedon, Multilingual Matters, 20-27.
- Genesee, Fred (2003): Rethinking Bilingual Acquisition, στο Dewaele, Jean-Marc/ Housen, Alex/ Wei, Li (ed.), Bilingualism: Beyond Basic Principles. Festschrift in honour of Hugo Beateens Beardsmore. Clevedon, Multilingual Matters, 204-228.
- Gibson, Barry (2000): Trouble Shooting Grounded Theory #2, Forum, The Grounded Theory Institute, <http://www.groundedtheory.com/cgi-bin/dcforum/dcextra.cgi>. [Πρόσβαση: 29/4/2000].
- Glaser, Barney/ Strauss, Anselm (1967): The Discovery of Grounded Theory, Strategies for Qualitative Research. Chicago, Aldine Publishing Company.
- Gogolin, Ingrid (1999): Mehrsprachigkeit als Kapital bei der Berufseinmündung, Vortrag in der Ringvorlesung Interkulturelle Bildung, Universität Hamburg, <http://www.ingrid-gogolin.de/print/Ringvorlesung.htm>. [Πρόσβαση: 13/1/2003].
- Gogolin, Ingrid (2001a): Stellungnahme zum Unterricht in Migrantensprachen in deutschen Schulen, Universität Hamburg, <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Gogolin/print/unterricht.htm>. [Πρόσβαση: 7/5/2003].
- Gogolin, Ingrid (2001b): Migration als biographische Ressource, στο Behnken Imbke, Zinnecker Jürgen (Hrsg.), Kinder-Kindheit-Lebensgeschichte, ein Handbuch. Seelze-Velber, Kallmeyer, 1032-1046.
- Govaris, Christos (1996): Subjektive Entwicklungsprozesse Griechischer Migrantenjünglicher in Deutschland. Eine empirische Studie über Orientierungs- bzw. Handlungsformen und ihre subjektiven Begründungen, Dissertation. Tübingen, Copy Center.

- Govaris, Christos/ Kaplanoglou, Mania/ Skourtou, Eleni/ Vratsalis, Kostas (2003): The Construction of the Substantialist Obstacle in Education Through Promoting the “Substance” of Culture. *International Journal of Learning*, Volume 10, Article: LC03-0101-2003, 1220-1230.
- Govaris, Christos/ Athanasiadis, Ilias/ Kaila, Maria/ Xanthakou, Potitsa (2005): Griechenland als Einwanderungsland- Akkulturationseinstellungen, Diskriminierungsbereitschaft und Stereotype von einheimischen SchülerInnen, στο Held, Perspektiven der Multikulturellen Gesellschaft. Tübingen, Universität Tübingen, 2005.
- Grinberg, Leon/ Grinberg, Rebeca (1989): *Psychoanalytic Perspectives on Migration and Exile*. New Heaven & London, Yale University Press.
- Grosjean, Francois (1982): *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge Massachusetts, Harvard University Press.
- Gumperz, John (1982): *Discourse strategies*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Habermas, Tilmann/ Paha, Christine (2001): Frühe Kindheitserinnerung und die Entwicklung biographischen Verstehens in der Adoleszenz, στο Behnken Imbke, Zinnecker Jürgen (Hrsg.), *Kinder-Kindheit-Lebensgeschichte, ein Handbuch*. Seelze-Velber, Kallmeyer, 84-99.
- Halliday, Michael (1975/1986): *Learning how to Mean. Explorations in the Development of Language*. London, Edward Arnold.
- Han, Petrus (2000): *Soziologie der Migration. Erklärungsmodelle-Fakten-Politische Konsequenzen-Perspektiven*. Stuttgart, Lucius & Lucius.
- Harley, Birgit (1986): *Age in Second Language Acquisition*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Harley, Birgit/ Cummins, Jim/ Swain, Merrill/ Allen, Patrick (1990): The nature of language proficiency, στο Harley, Birgit/ Allen, Patrick/ Cummins, Jim/ Swain, Merrill, *The Development of Second Language Proficiency*. Cambridge, University Press, 7-38.
- Hermanns, Harry (1991): Narratives Interview, στο *Handbuch Qualitative Sozialforschung*, Flick Uwe/ von Kardorff Ernst/ Keupp Heiner/ von Rosenstiel Lutz/ Wolff Stephan (Hrsg.), München, Beltz PVU, 182-185.

- Hirzinger, Maria (1991): Biographische Medieforschung. Wien, Böhlau Verlag.
- Hitzler, Ronald (2003): Phänomenologie, στο Bohnsack Ralf/ Marotzki Winfried/ Meuser Michael (Hrsg.), Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen, Leske + Budrich, 133- 135.
- Jaeggi, Eva (2003): „Wie war das damals?“ Biographie und Psychotherapie, στο Bruder Klaus-Jürgen (Hg.), „Die biographische Wahrheit ist nicht zu haben“. Psychoanalyse und Biographieforschung. Bonn, Psychosozial- Verlag, 41-53.
- Kaltenborn, Karl-Franz (2001): Aufwachsen mit familialen Übergängen. Expertenwissen und kindliche *agency* in posttraditionalen Gesellschaften, στο Behnken Imbke, Zinnecker Jürgen (Hrsg.), Kinder-Kindheit-Lebensgeschichte, ein Handbuch. Seelze-Velber, Kallmeyer, 502-521.
- Kanavakis, Michalis (επιμ.), (1989): Πηγές - Quellen zu griechischen Schulinitiativen in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt am Main, Verlag Peter Lang.
- Kanavakis, Michalis (επιμ.), (1993-1998): Πηγές - Quellen zu griechischen Schulinitiativen in der Bundesrepublik Deutschland. Ιωάννινα, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Kelder, Jo-Anne (2005): Using Someone Else's Data: Problems, Pragmatics and Provisions [56 paragraphs]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal], 6(1), Art.39. Available at: <http://www.qualitative-research.net/fqs -texte/1-05/05-1-39-e.htm> [Πρόσβαση: 11/9/2006].
- Kelle, Udo / Kluge, Susann (1999): Vom Einzelfall zum Typus, Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung, Opladen, Leske + Budrich.
- Kluge, Susann (2000, Januar): Empirisch begründete Typenbildung in der qualitativen Sozialforschung [20 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal], 1 (1). <http://www.qualitative-research.net/fqs> [Πρόσβαση: 3/5/2001].
- Knoblauch, Hubert (2003): Konversationsanalyse, στο Bohnsack Ralf/ Marotzki Winfried/ Meuser Michael (Hrsg.), Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen, Leske + Budrich, 105-109.

- Knoblauch, Hubert/ Krech, Volkhard/ Wohlrab-Sahr, Monika (1998): Religiöse Konversion: systematische und fallorientierte Studien in soziologischer Perspektive. Konstanz, Universitätsverlag.
- Köhler, Lotte (2001): Zur Entstehung des autobiographischen Gedächtnisses, στο Behnken Imbke, Zinnecker Jürgen (Hrsg.), Kinder-Kindheit-Lebensgeschichte, ein Handbuch. Seelze-Velber, Kallmeyer, 65-83.
- Koller, Hans-Christoph (2003): Hermeneutik, στο Bohnsack Ralf/ Marotzki Winfried/ Meuser Michael (Hrsg.), Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen, Leske + Budrich, 83-85.
- Kontos, Maria (2001): Grounded Theory und Biographische Forschung. Dansk Soziology, 3/01,31-50.
- Kotzia, Elisabeth (1978): Linguistik Fremdsprachenunterricht. Eine Einführung in die moderne Linguistik und ihre Anwendung im Fremdsprachenunterricht. Athen.
- Krashen, Stephen (1982/1987): Principles and Practice in Second Language Acquisition. London, Phoenix.
- Krashen, Stephen (1985/1992): The Input Hypothesis: Issues and Implications. Lincolnwood (Chicago), Laredo Publishing.
- Krashen, Stephen, (1993): The Power of Reading, Insights from the Research. Englewood (Colorado), Libraries Unlimited Inc.
- Krüger, Heinz- Hermann/ Grunert, Cathleen (2001): Biographische Interviews mit Kindern, στο Behnken Imbke/ Zinnecker Jürgen (Hrsg.), Kinder-Kindheit-Lebensgeschichte, ein Handbuch. Seelze-Velber, Kallmeyer, 129-142.
- Leist- Villis, Anja (2004): Zweisprachigkeit im Kontext sozialer Netzwerke. Unterstützende Rahmenbedingungen zweisprachiger Entwicklung und Erziehung am Beispiel griechisch-deutsch. Münster, Waxmann Verlag GmbH.
- Le Page, R.B. (1997/ 2000): The Evolution of a Sociolinguistic Theory of Language, στο Coulmas Florian (ed.), The Handbook of Sociolinguistics. Oxford, Blackwell Publishers, 15- 32.
- Loch, Werner (1999): Lebenslauf als anthropologischer Grundbegriff einer biographischen Erziehungstheorie, στο Krüger Heinz-Hermann/ Marotzki Winfried

- (Hrsg.), Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen, Leske + Budrich, 69-88.
- Lüders, Christian (2003): Gütekriterien, στο Bohnsack Ralf/ Marotzki Winfried/ Meuser Michael (Hrsg.), Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen, Leske + Budrich, 80-83.
- Lüdi, Georges (2003): Code-switching and Unbalanced Bilingualism, στο Dewaele, Jean-Marc/ Housen, Alex/ Wei, Li (ed.), Bilingualism: Beyond Basic Principles. Festschrift in honour of Hugo Beateens Beardsmore. Clevedon, Multilingual Matters, 174-188.
- Marinescu Marina, Kiefl Walter, (1991): Wir werden sehen... Das Leben der Griechen in und zwischen zwei Ländern. Eine Untersuchung über die Lebensweise der griechischen Bevölkerungsgruppe in München. Frankfurt (Main), R. G. Fischer Verlag.
- Marotzki, Winfried (1999a): Bildungstheorie und Allgemeine Biographieforschung, στο Krüger Heinz-Hermann/ Marotzki Winfried (Hrsg.), Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen, Leske + Budrich, 57-68.
- Marotzki, Winfried (1999b): Forschungsmethoden und –methodologie der Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung, στο Krüger Heinz-Hermann, Marotzki Winfried (Hrsg.), Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen, Leske + Budrich , 109-135.
- Marotzki, Winfried (2002): Allgemeine Erziehungswissenschaft und Biographieforschung, στο Kraul, Margret/ Marotzki, Winfried (Hrsg.), Biographische Arbeit, Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Opladen, Leske + Budrich, 49- 64.
- Marotzki, Winfried (2003): Biographieforschung, στο Bohnsack Ralf, Marotzki Winfried, Meuser Michael (Hrsg.), Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen, Leske+Budrich, 22-24.
- Mayring, Philipp (1990/ 1999): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim, Beltz Psychologie Verlags Union, 4. Auflage.
- Mayring, Philipp (2001): Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse [31 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum Qualitative Social

- Research (Online-Journal), 2(1). Verfügbar über: [http:// www. qualitative-research.net/fqs-texte/1-01/1-01mayring-d.htm](http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-01/1-01mayring-d.htm) [Πρόσβαση: 5/4/2001]
- McConnell, Grant D. (1991): Empirical and Theoretical Advances in Macro Studies as a Basis for Language Planning and Social Development, στο Marshall David F.(ed.), Language Planning, Focusschrift in honor of Joshua A. Fishman, Volume III. Philadelphia, John Benjamins publishing Company, 75-85.
- Milroy, James/ Milroy, Lesley (1997/ 2000): Varieties and Variation, στο Coulmas Florian (ed.), The Handbook of Sociolinguistics. Oxford, Blackwell Publishers, 48-64.
- Meuser, Michael (2003): Interpretatives Paradigma, στο Bohnsack Ralf, Marotzki Winfried, Meuser Michael (Hrsg.), Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen, Leske + Budrich, 92-94.
- Myers-Scotton, Carol (1991): Making Ethnicity Salient in Codeswitching, στο Dow James (ed.), Language and Ethnicity, Focusschrift in honor of Joshua A. Fishman, Volume II. Philadelphia, John Benjamins publishing Company, 93-109.
- Myers-Scotton, Carol (1997/ 2000): Code-switching, στο Coulmas Florian (ed.), The Handbook of Sociolinguistics. Oxford, Blackwell Publishers, 217- 237.
- Myers-Scotton, Carol (2003): Code-switching: Evidence of Both Flexibility and Rigidity in Language, στο Dewaele, Jean- Marc/ Housen, Alex/ Wei, Li (ed.), Bilingualism: Beyond Basic Principles, Festschrift in honour of Hugo Baetens Beardsmore. Clevedon, Multilingual Matters, 189-203.
- Nation, Paul (1993): Vocabulary Size, Growth, and Use, στο Schreuder, Robert/ Weltens, Bert (ed.), The Bilingual Lexicon. Amsterdam/ Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, 115-134.
- Nelde, Peter Hans (1997/ 2000): Language Conflict, στο Coulmas Florian (ed.), The Handbook of Sociolinguistics. Oxford, Blackwell Publishers, 285-300.
- Nieto, Sonia (2000): Bringing Bilingual Education out of the Basement, and Other Imperatives for Teacher Education, στο Beykont Zeynep (ed.), Lifting Every Voice, pedagogy and politics of bilingualism. Cambridge, Harvard Education Publishing Group, 187-208.

- Nittel, Dieter (1991): Report: Biographieforschung. Bonn, Deutscher Volkshochschulverband e.V.
- Nohl, Arnd-Michael (2003): Pragmatismus, στο Bohnsack Ralf/ Marotzki Winfried/ Meuser Michael (Hrsg.), Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen, Leske + Budrich, 135-136.
- Oller Jr, John (1991): A Theory of Intelligence as Semiosis: With a Couple of Comments on Interlanguage Development, στο Malave Lilliam/ Duquette Georges (ed.), Language, Culture and Cognition. A Collection of Studies in First and Second Language Acquisition. Clevedon, Multilingual Matters.
- Oppenrieder, Wilhelm/ Thurmair, Maria (2003): Sprachidentität im Kontext von Mehrsprachigkeit, στο Janich Nina / Thim-Mabrey Christiane (Hrsg.), Sprachidentität- Identität durch Sprache. Tübingen, Gunter Narr Verlag, 39-60.
- Paulston, Christine Bratt (1992): Sociolinguistic Perspectives on Bilingual Education. Clevedon, Multilingual Matters.
- Pavlenko, Aneta/ Adrian, Blackledge (2004): Introduction: New Theoretical Approaches to the Study of Negotiation of Identities in Multilingual Contexts, στο Pavlenko Aneta/ Adrian Blackledge (ed.), Negotiation of Identities in Multilingual Contexts. Clevedon, Multilingual Matters LTD, 1-33.
- Pons, (2000): Kompaktwörterbuch für alle Fälle, Neugriechisch-Deutsch / Deutsch-Neugriechisch, Stuttgart, Ernst Klett Verlag GmbH, Athens, Grivas Publications.
- Pool, Jonathan (1972): National Development and Language Diversity, στο Fishman Joshua (ed.), Advances in the Sociology of Language, Volume II, Selected Studies and Applications. The Hague, Mouton & Co, 213-230.
- Radisoglou, Theodoros (1984): Zweisprachigkeit Griechischer Kinder. Eine empirische soziologische Untersuchung an Erlanger Schulen. Erlangen, Verlag Palm & Enke.
- Reich, Hans/ Roth, Hans-Joachim in Zusammenarbeit mit Dirim, Inci/ Jorgensen, Jens Norman/ List, Gudula/ List, Günther/ Neumann, Ursula/ Siebert-Ott, Gesa/ Steinmüller, Ulrich/ Teunissen, Frans/ Vallen, Ton/ Wurnig, Vera (2002): Spracherwerb zweisprachiger aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. Hamburg, Behörde für Bildung und Sport.



- Reichertz, Jo (2003a): Hermeneutische Wissenssoziologie, στο Bohnsack Ralf/ Marotzki Winfried/ Meuser Michael (Hrsg.), Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen, Leske + Budrich, 85- 89.
- Reichertz, Jo (2003b): Abduktion, στο Bohnsack Ralf/ Marotzki Winfried/ Meuser Michael (Hrsg.), Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen, Leske + Budrich, 11-14.
- Riemann, Gerhard (2003a): Narratives Interview, στο Bohnsack Ralf/ Marotzki Winfried/ Meuser Michael (Hrsg.), Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen, Leske + Budrich, 120-122.
- Riemann, Gerhard (2003b): Chicagoer Schule, στο Bohnsack Ralf/ Marotzki Winfried/ Meuser Michael (Hrsg.), Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen, Leske + Budrich, 26-29.
- Riemann, Gerhard / Schütze, Fritz (1987): Some Notes on a Student Research Workshop on “Biography Analysis, Interaction Analysis, and Analysis of Social Worlds”, στο Hoerning Erika/ Fischer Wolfram (ed.), Biography and Society, The International Sociological Association Research Committee 38, Newsletter No.8, 57-60.
- Riemann, Gerhard/ Schütze, Fritz (1991): „Trajectory“ as a Basic Theoretical Concept for Analyzing Suffering and Disorderly Social Processes, in Maines D.R. (Hrsg.), Social Organization and Social Processes. Essays in Honor of Anselm Strauss, Hawthorne, N.Y., Aldine de Gruyter, 333-357.
- Roberts, Celia/ Street, Brian (1997/ 2000): Spoken and Written Language, στο Coulmas Florian (ed.), The Handbook of Sociolinguistics. Oxford, Blackwell Publishers, 169-186.
- Romaine, Suzanne (1989): Bilingualism. Oxford, Basil Blackwell.
- Rosenthal, Gabriele (1993): Reconstruction of Life Stories, στο The Narrative Study of Life, Sage 1 (1), 59-91.
- Rosenthal, Gabriele (2005): Die Biographie im Kontext der Familien- und Gesellschaftsgeschichte, στο Völter Bettina /Dausien Bettina / Lutz Helma/ Rosenthal Gabriele (Hrsg.), Biographieforschung im Diskurs. Berlin, Verlag für Sozialwissenschaften, 46-64.

- Rudlof, Matthias (1983): „Ich weiß, dass ich jetzt bestimmt die Kindheit verkläre“. Autobiographische Erzählungen zwischen kommunikativer Identitätsarbeit und reflexiver Biographisierung des Subjekts, στο Bruder Klaus-Jürgen (Hg.), „Die biographische Wahrheit ist nicht zu haben“. Psychoanalyse und Biographieforschung. Bonn, Psychosozial- Verlag, 117-138.
- Schiffman, Harold (1997/ 2000): Diglossia as a Sociolinguistic Situation, στο Coulmas Florian (ed.), The Handbook of Sociolinguistics. Oxford, Blackwell Publishers, 205-216.
- Scholz, Sylka (1983): Das narrative Interview als Ort eines „männlichen Spiels“? Prozesse des Doing Gender in der Interviewinteraktion, στο Bruder Klaus-Jürgen (Hg.), „Die biographische Wahrheit ist nicht zu haben“. Psychoanalyse und Biographieforschung. Bonn, Psychosozial- Verlag, 139-159.
- Schulze, Theodor (2002): Biographieforschung und Allgemeine Erziehungswissenschaft, στο Kraul, Margret/ Marotzki, Winfried (Hrsg.), Biographische Arbeit, Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Opladen, Leske + Budrich, 22-48.
- Schütze, Fritz (1981): Prozeßstrukturen des Lebensablaufs, στο Mathes Joachim/ Pfeifenberger Arno/ Stosberg Manfred (Hrsg.), Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive, Kolloquium am Sozialwissenschaftlichen Forschungszentrum der Universität Erlangen- Nürnberg. Nürnberg. Verlag der Nürnberger Forschungsvereinigung e.V., 67-156.
- Schütze Fritz, (1983): Biographieforschung und narratives Interview, in Neue Praxis, 1983 (3), 283-293.
- Schütze, Fritz (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens, στο Kohli Martin/ Robert Günther (Hrsg.), Biographie und soziale Wirklichkeit, Neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Stuttgart, Metzler, 78-117.
- Schütze, Fritz (1987): Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien: erzähltheoretische Grundlagen. Teil I: Merkmale von Alltagserzählungen und was wir mit ihrer Hilfe erkennen können, Studienbrief der Fern-Universität Hagen. FernUniversität – Gesamthochschule in Hagen, Fachbereich Erziehungs- Sozial- und Geisteswissenschaften.

- Schütze, Fritz (1989): Kollektive Verlaufskurve oder kollektiver Wandlungsprozeß. Dimensionen des Vergleichs von Kriegserfahrungen amerikanischer und deutscher Soldaten im zweiten Weltkrieg, in Bios: Zeitschrift für Biographieforschung und Oral Historz, Heft 1, 31-111.
- Schütze, Fritz (1991): Biographieanalyse eines Müllerslebens- Innovationsbereitschaft als Familientradition und Lebensführungshabitus: Wie die Müllerfamilie Berger die Krisen des Mühlensterbens um die Jahrhundertwende und in den Fünfziger Jahren überwunden hat, in Scholz, Hans-Dieter (Hrsg.), Wasser- und Windmühlen in Kurhessen und Waldeck-Pyrmont, Kaufungen, Axel Eiling Verlag, 206-227.
- Schütze, Fritz (1992a): Pressure and Guilt: War Experiences of a Young German Soldier and their Biographical Implications, Part 1, στο International Sociology, Jg. 7, H. 2/3, 187-208.
- Schütze, Fritz (1992b): Pressure and Guilt: War Experiences of a Young German Soldier and their Biographical Implications, Part 2, στο International Sociology, Jg. 7, H. 2/3, 347-367.
- Schütze, Fritz (1994): Das Paradoxe in Felix' Leben als Ausdruck eines „wilden“ Wandlungsprozesses, στο Koller Hans-Christoph et al. (Hrsg.), Biographie als Text. Weinheim, Deutscher Studien Verlag, 13-60.
- Schütze, Fritz (1999): Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie, στο Krüger Heinz-Hermann/ Marotzki Winfried (Hrsg.), Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen, Leske + Budrich , 191-223.
- Schütze, Fritz (2000): Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. Ein grundlagentheoretischer Aufriß, στο ZBBS Heft 1, 49-96.
- Schütze, Fritz (2001a): Rätselhafte Stellen im narrativen Interview und ihre Analyse, στο Handlung Kultur Interpretation, Jg. 10, Heft 1, 12-28.
- Schütze, Fritz (2001b): Ein biographieanalytischer Beitrag zum Verständnis von kreativen Veränderungsprozessen, Die Kategorie der Wandlung, στο Burkholz Roland/ Gärtner Christel/ Zehentreiter Ferdinand (Hrsg.), Materialität des Geistes, Zur Sache Kultur- im Diskurs mit Ulrich Oevermann. Weilerwist, Velbrück Wissenschaft, 137-162.

- Schütze, Fritz (2002): Das Konzept der sozialen Welt im symbolischen Interaktionismus und die Wissensorganisation in modernen Komplexgesellschaften, στο Keim Inken/ Schütte Wilfried (Hrsg.), Soziale Welten und kommunikative Stile, Festschrift für Werner Kallmeyer zum 60. Geburtstag. Tübingen, Gunter Narr Verlag, 57-84.
- Skourtou, Eleni/ Kourtis-Kazoullis, Vasilias (2002): The importance of pedagogy in language learning and Information and Communication Technology (ICT): The example of DiaLogos, στο Δημητρακοπούλου Αγγελική (επιμ.), Πρακτικά 3<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή, ΕΤΠΕ, Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση, Ρόδος, Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Αθήνα, Καστανιώτης, 2 Τόμοι, Τόμος Β', 139-148.
- Skourtou, Eleni/ Kourtis-Kazoullis, Vasilias/ Cummins, Jim (2006): Designing Virtual Learning Environment for Academic Language Development, στο Weis, J., Nolan, J. & Trifonas, P. (eds), International Handbook of Virtual Learning Environments. Amsterdam, Kluwer Academic Publishers, 2 Volumes.
- Skutnabb- Kangas, Tove (1981): Bilingualism or not: The Education of Minorities. Clevedon, Multilingual Matters.
- Skutnabb- Kangas, Tove (1995): Multilingualism and the Education of Minority Children, στο Garcia Ofelia / Baker Colin (ed.), Policy and Practice in Bilingual Education. A Reader Extending the Foundations. Clevedon, Multilingual Matters, 40-62.
- Skutnabb- Kangas, Tove/ Phillipson, Robert (eds) (1995): Linguistic Human Rights. Overcoming Linguistic Discrimination. Berlin, Mouton de Gruyter.
- Spolsky, Bernard (1984): A Note on the Dangers of Terminological Innovation, στο Rivera Charlene (ed.), Language Proficiency and Academic Achievement. Clevedon, Multilingual Matters, 41-43.
- Strauss, Anselm/ Juliet, Corbin (1990/ 1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung, μετάφραση από τα Αμερικάνικα Niewiarra Solveigh/ Legewie Heiner, πρόλογος για την γερμανική έκδοση Legewie Heiner. Weinheim. Beltz Psychologie Verlags Union.
- Swain, Merrill / Lapkin, Sharon (1982): Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case Study. Clevedon, Multilingual Matters.

- Tabouret-Keller, Andree (1997/ 2000): Language and Identity, στο Coulmas Florian (ed.), *The Handbook of Sociolinguistics*. Oxford, Blackwell Publishers, 315- 326.
- Thim-Mabrey, Christiane (2003): Sprachidentität- Identität durch Sprache. Ein Problemaufriss aus sprachwissenschaftlicher Sicht, in Janich Nina / Thim-Mabrey Christiane (Hrsg.), *Sprachidentität- Identität durch Sprache*. Tübingen, Gunter Narr Verlag, 1-18.
- Treibel, Annette (2003): Migration in modernen Gesellschaften, soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht, Weinheim und München, Juventa (3. Auflage).
- Troike, Rudolph (1984): SCALP: Social and Cultural Aspects of Language Proficiency, στο Rivera Charlene (ed.), *Language Proficiency and Academic Achievement*. Clevedon, Multilingual Matters, 44-54.
- Tschuggnall, Karoline (2003): Favourite bits- Autobiographische Erinnerungen im Gespräch, στο Bruder Klaus-Jürgen (Hg.), „Die biographische Wahrheit ist nicht zu haben“. *Psychoanalyse und Biographieforschung*. Bonn, Psychosozial- Verlag, 163-182.
- Tsiakalos, Georgios/ Tsiakalos, Sigrid (1982): *Ausländische Kinder im Kindergarten. Ihre Umwelt, ihre Probleme, pädagogische Hilfen*. Freiburg im Breisgau, Herder.
- Veltman, Calvin (1991): Theory and Method in the Study of Language Shift, στο Dow James (ed.), *Language and Ethnicity, Focusschrift in honor of Joshua A. Fishman, Volume II*. Philadelphia, John Benjamins publishing Company, 145-167.
- Wagner, Hans-Josef (2003): Symbolischer Interaktionismus, στο Bohnsack Ralf/ Marotzki Winfried/ Meuser Michael (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. Opladen, Leske + Budrich, 148 –150.
- Wald, Benji (1984): A Sociolinguistic Perspective on Cummins' Current Framework for Relating Language Proficiency to Academic Achievement, στο Rivera Charlene (ed.), *Language Proficiency and Academic Achievement*. Clevedon, Multilingual Matters, 55-70.
- Weinreich, Uriel (1977): *Sprachen in Kontakt, Ergebnisse und Probleme der Zweisprachigkeitsforschung*. München, Verlag C. H. Beck.
- Wells, Gordon (1999): *Dialogic Inquiry. Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*. Cambridge, Cambridge University Press.

- Welzer, Harald (2003): Was ist autobiographische Wahrheit? Anmerkungen aus Sicht der Erinnerungsforschung, στο Bruder Klaus-Jürgen (Hg.), „Die biographische Wahrheit ist nicht zu haben“. Psychoanalyse und Biographieforschung. Bonn, Psychosozial-Verlag, 183-202.
- Wernet, Andreas (2000): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. Opladen, Leske + Budrich.
- Williams, Colin (1991): Language Planning and Social Change: Ecological Speculations, στο Marshall David F.(ed.), Language Planning, Focusschrift in honor of Joshua A. Fishman, Volume III. Philadelphia, John Benjamins publishing Company, 53-74.
- Witt, Harald (2001): Forschungsstrategien bei quantitativer und qualitativer Sozialforschung [36 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal], 2(1).Verfügbar über: <http://qualitative-research.net/fqs.htm> [Πρόσβαση: 24/4/2001].
- Wohlrab-Sahr, Monika (2003): Objektive Hermeneutik, στο Bohnsack Ralf/ Marotzki Winfried/ Meuser Michael (Hrsg.), Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen, Leske + Budrich, 123-128.
- Wohlrab-Sahr, Monika (2005): Verfallsdiagnosen und Gemeinschaftsmythen. Zur Bedeutung der funktionalen Analyse für die Erforschung von Individual-Familienbiographien im Prozess gesellschaftlicher Transformation, στο Völter Bettina /Dausien Bettina / Lutz Helma/ Rosenthal Gabriele (Hrsg.), Biographieforschung im Diskurs. Berlin, Verlag für Sozialwissenschaften, 140-160.
- Wolfram, Walt (1997/ 2000): Dialect in Society, στο Coulmas Florian (ed.), The Handbook of Sociolinguistics. Oxford, Blackwell Publishers, 107- 126.

## **Β' ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ**

- Alheit, Peter (1998): Η αφηγηματική συνέντευξη. Μια Εισαγωγή, στο Παπαϊωάννου, Σκεύος/ Alheit, Peter/ Olesen Henning Salling (επιμ.), Κοινωνικός Μετασχηματισμός, Εκπαίδευση και Τοπική Κοινωνία. Ρέθυμνο/ Ανώγεια, Πανεπιστήμιο Κρήτης, 135-145.
- Alheit, Peter/ Bergamini, Stefania (1998): Βιογραφική Έρευνα και Έρευνα Ιστοριών Ζωής. Μία νέα ποιοτική προσέγγιση στις κοινωνικές επιστήμες, στο Παπαϊωάννου, Σκεύος/ Alheit, Peter/ Olesen Henning Salling (επιμ.), Κοινωνικός Μετασχηματισμός, Εκπαίδευση και Τοπική Κοινωνία. Ρέθυμνο/ Ανώγεια, Πανεπιστήμιο Κρήτης, 121-134.
- Αριστοκλέους Ιωάννης, (1879): Φιλοσοφικόν Απάνθισμα, Ψυχολογία. Κωνσταντινούπολη, Βουτυράς και Σια.
- Αστρινάκης, Αντώνιος (1998): Μικροκοινωνιολογική και ανθρωπολογική επιτόπια εθνογραφική έρευνα. Διερεύνηση ορισμένων βασικών θεωρητικών και μεθοδολογικών διαφορών, στο Παπαγεωργίου Γιώτα (επιμ.), Μέθοδοι στην κοινωνιολογική έρευνα. Αθήνα, Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδάνος, 39-71.
- Βαραγγούλης, Κώστας (1983): Οικογένειες Αλλοδαπών Εργαζομένων στη Δ. Γερμανία. Σχολικό Πρόβλημα. Αθήνα.
- Βιτσιλάκη- Σορωνιάτη, Χρυσή (1998): Η συμπληρωματικότητα ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων στην κοινωνιολογική και εκπαιδευτική έρευνα, στο Παπαγεωργίου Γιώτα (επιμ.), Μέθοδοι στην κοινωνιολογική έρευνα. Αθήνα, Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδάνος, 255-287.
- Βυγκότσκι, Λεβ (1934/1993): Σκέψη και Γλώσσα, μετάφραση Ροδή Αντζελίνα. Αθήνα, Γνώση.
- Vygotsky, Lev (1978/ 1997): Νους στην Κοινωνία, επιμέλεια Βοσνιάδου Στέλλα, μετάφραση Μπίμπου Άννα / Βοσνιάδου Στέλλα. Αθήνα, Gutenberg.
- Γαβρόγλου, Σταύρος (2003): Μετανάστευση και ακροδεξιά αντίδραση στην Ευρώπη: συγκριτική επισκόπηση, στο Ναζάκης Χάρης/ Χλέτσος Μιχάλης (επιμ.), Μετανάστες και Μετανάστευση. Οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές πτυχές, Αθήνα, Πατάκης.

- Γκόβαρης, Χρήστος (2000α ): Δίγλωσση- Διαπολιτισμική Ταυτότητα. Μια εμπειρική προσέγγιση των διαδικασιών υποκειμενικής νοηματοδότησής της. Πρακτικά β΄ Συνεδρίου : Η ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Μία διαπολιτισμική προσέγγιση. Πάτρα, εκδόσεις Πανεπιστημίου Πατρών: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Β΄ Τόμος, : 298-306.
- Γκόβαρης, Χρήστος (2000β): Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αλλοδαποί μαθητές: Παρατηρήσεις για τη δημιουργία μιας σχέσης αντιστοιχίας μεταξύ εκπαιδευτικών στόχων και υποκειμενικών αναγκών μάθησης, στο Σκούρτου Ελένη (επιμ.), Τετράδια εργασίας Νάξου: Διγλωσσία, Ρόδος, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, 17-34, <http://www.rhodes.aegean.gr/tetradianaxou>, [Πρόσβαση: 11/10/2005].
- Γκότοβος, Αθανάσιος (2002): Εκπαίδευση και Ετερότητα, Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής, Αθήνα, Μεταίχιμο.
- Δαμανάκης, Μιχάλης (1987): Μετανάστευση και Εκπαίδευση. Αθήνα, Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μιχάλης (1991): Εισαγωγή στο θεωρητικό πλαίσιο του Προγράμματος Παραγωγής Γλωσσικού Διδακτικού Υλικού για τα Ελληνόπουλα στη Γερμανία. Ιωάννινα, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Δαμανάκης, Μιχάλης (1993): Ομογενείς Φοιτητές σε Ελληνικά Πανεπιστήμια: Αποτελέσματα μιας εμπειρικής έρευνας στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Αθήνα, Σμυρνιωτάκης.
- Δαμανάκης, Μιχάλης (1997): Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση. Αθήνα, Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μιχάλης (2001): Εισαγωγή, στο Baker Colin, Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση. Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Αθήνα, Gutenberg, σσ. 13-25.
- Δαμανάκης, Μιχάλης (2003): Γλώσσα και μετανάστευση, στο Χρηστίδης Α.-Φ. σε συνεργασία με Θεοδοροπούλου Μ. (επιμ.), Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσα. Θεσσαλονίκη, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, (2<sup>η</sup> έκδοση), σσ. 95-99.
- Δαμανάκης, Μιχάλης (2004): Θεωρητικό Πλαίσιο και Προγράμματα Σπουδών για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Διασπορά. Ρέθυμνο, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.



- Δαμανάκης, Μιχάλης / Σκούρτου, Ελένη (2001): Ζητήματα ορολογίας σχετικά με τη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση, στο Μάθηση και Διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας, 2<sup>ος</sup> τόμος, επιμ. Βαμβούκας Μιχάλης & Χατζηδάκη Ασπασία, πρακτικά συνεδρίου Ρέθυμνο- Πανεπιστήμιο Κρήτης (6-8/10/2000). Αθήνα, Ατραπός, 83-98.
- Ευρωπαϊκή, Επιτροπή (2000): Γενική Διεύθυνση Εκπαίδευσης και Πολιτισμού, Διοικητική μονάδα «Εκδόσεις», Βρυξέλλες, Υπηρεσία Επισήμων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων Λουξεμβούργο, Ευρωπαϊκές Κοινότητες.
- Ζωγράφου, Ανδρέας (1997): Η εκπαιδευτική κατάσταση των παιδιών των ελλήνων μεταναστών και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής αγωγής στην Ελλάδα. Πάτρα, Εκδόσεις Τ.Ε.Ι. Πάτρας.
- Ιγγλέση, Χρυσή (1990): Πρόσωπα Γυναικών Προσωπεία της Συνείδησης. Συγκρότηση της γυναικείας ταυτότητας στην ελληνική κοινωνία. Αθήνα, Οδυσσέας.
- Καλοβυρνάς, Λύο (1997): Σημείωση για τη μετάφραση, στο Μανγκέλ Αλμπέρτο, Η ιστορία της ανάγνωσης. Αθήνα, Εκδοτικός Οργανισμός Λιβάνη.
- Cummins, Jim (1999): Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μία Κοινωνία της Ετερότητας, εισαγωγή, επιμέλεια Ε. Σκούρτου, μετάφραση Σ. Αργύρη. Αθήνα, Gutenberg.
- Cummins, Jim (1999/ 2003c): Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μία Κοινωνία της Ετερότητας, εισαγωγή, επιμέλεια Ε. Σκούρτου, μετάφραση Σ. Αργύρη. Αθήνα, Gutenberg, β' βελτιωμένη έκδοση.
- Κανακίδου, Ελένη/ Παπαγιάννη, Βούλα (1997): Διαπολιτισμική Αγωγή, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Κασιμάτη Κούλα, (2003): Ιστορικές αναφορές των μεταναστευτικών ροών, στο Κασιμάτη Κούλα (επιμ.), Πολιτικές Μετανάστευσης και Στρατηγικές Ένταξης: Η περίπτωση των Αλβανών Μεταναστών. Κέντρο Κοινωνικής Μορφολογίας και Κοινωνικής Πολιτικής. Αθήνα, Gutenberg, σσ. 23-45.
- Κασιμάτη Κούλα, (1984): Μετανάστευση – Παλιννόστηση. Η προβληματική της δεύτερης γενιάς. Αθήνα, Εθνικό Κέντρο Ερευνών.

- Καψάλης Γεώργιος, (1991): Γλωσσικές αδυναμίες των ομογενών φοιτητών. Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε., Ιωάννινα, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Cohen, Louis/ Manion, Lawrence (1997): Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας, μεταφρ. Μητσοπούλου, Χρυσούλα/ Φιλοπούλου, Μάνια. Αθήνα, Εκδόσεις μεταίχμιο/ Εκδόσεις έκφραση.
- Κοιλιάρη Αγγελική, (1986): Η Γλωσσική Ικανότητα στη Γερμανική και Ελληνική Γλώσσα των Παιδιών των Μεταναστών. Μια εμπειρική κοινωνιογλωσσολογική μελέτη. Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Επιστημονική Επετηρίδα της Φιλοσοφικής Σχολής, Παράρτημα Αριθμός 62.
- Κοντάκος, Αναστάσιος (2002): Παιδαγωγική των μέσων και των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας, στο Δημητρακοπούλου Αγγελική (επιμ.), Πρακτικά 3<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή, ΕΤΠΕ, Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση, Ρόδος, Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Αθήνα, Καστανιώτης, 2 Τόμοι, Τόμος Α', 393-401.
- Κόντου, Μαρία (1996): Μελέτη Διάγνωσης Αναγκών για το Σχεδιασμό Πολιτικών Ισότητας Ευκαιριών ανάμεσα στα δύο Φύλα. Αθήνα- Κομοτηνή, Κέντρο Γυναικείων Μελετών και Ερευνών Διότιμα.
- Κούρτη- Καζούλλη, Βασιλεία (2000): Το Μοντέλο Γλωσσικής Ικανότητας όπως το βλέπει ένας δάσκαλος: Ταξιδεύοντας στο «Πλαίσιο» του Jim Cummins, στο Σκούρτου Ελένη (επιμ.), Τετράδια Εργασίας Ρόδου: Διγλωσσία και Μάθηση στο Διαδίκτυο. Ρόδος, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 95-100, <http://www.rhodes.aegean.gr/tetradia/rhodou>. [Πρόσβαση: 28/2/06].
- Κούρτη- Καζούλλη, Βασιλεία (2001, αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή): ΔιαΛογος: Διγλωσσία και διδασκαλία δεύτερης γλώσσας στο διαδίκτυο. Ρόδος, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Κυριαζή, Νότα (1998): Η κοινωνιολογική έρευνα και η κατασκευή της κοινωνικής πραγματικότητας. Το παράδειγμα της ποσοτική προσέγγισης, στο Παπαγεωργίου Γιώτα (επιμ.), Μέθοδοι στην κοινωνιολογική έρευνα. Αθήνα, Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδάνος, 293-313.

- Κωστούλα- Μακράκη, Νέλλη (2001): Γλώσσα και Κοινωνία: Βασικές έννοιες. Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Μακράκης, Βασίλης (1998): Απομυθοποιώντας το μεθοδολογικό μονισμό, Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική έρευνα. Αθήνα, τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδάνος, 19- 37.
- Μάρκου, Γεώργιος (1997a): Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία. Αθήνα, Ηλεκτρονικές Τέχνες.
- Μάρκου, Γεώργιος (1997b): Σχολική και κοινωνική (επαν)ένταξη παλιννοστούντων μαθητών: Η σκοπιά των γονέων, στο Σκούρτου Ελένη (επιμ.), Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης. Αθήνα, νήσος, 103-137.
- Ματζουράνης, Γεώργιος (1976): Έλληνες εργάτες στη Γερμανία (Γκάσταρμπαϊτερ), πρόλογος Χατζηαργύρη Κώστα, συνεργασία για την εκπαίδευση των ελληνόπουλων Σίλντ Βάλια , συνεργασία για το νόμο περί αλλοδαπών Κωνσταντινόπουλος Χρ., Αθήνα, Gutenberg.
- Μουσούρου, Λουκία (1991): Μετανάστευση και μεταναστευτική πολιτική στην Ελλάδα και την Ευρώπη. Κοινωνιολογική και ανθρωπολογική βιβλιοθήκη, Αθήνα, Gutenberg.
- Μπάγκαβος, Χρήστος (2003): Δημογραφικές διαστάσεις της μετανάστευσης στην Ελλάδα και την Ευρωπαϊκή Ένωση, στο Κασιμάτη Κούλα (επιμ.), Πολιτικές Μετανάστευσης και Στρατηγικές Ένταξης: Η περίπτωση των Αλβανών Μεταναστών. Κέντρο Κοινωνικής Μορφολογίας και Κοινωνικής Πολιτικής. Αθήνα, Gutenberg, σσ. 45-85.
- Baker, Colin (2001): Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση, εισαγ.-επιμ. και γλωσσάριο Δαμανάκης Μιχάλης, μεταφρ. Αλεξανδροπούλου Αρχοντούλα. Αθήνα, Gutenberg.
- Μπερζαμάνη- Τσακίρη, Θωμαή (2001): Η χρήση της βιογραφικής μεθόδου στη διερεύνηση της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας των παλιννοστούντων φοιτητών από τη Γερμανία στα Παιδαγωγικά Τμήματα, στο Ζούκης Νικόλαος/ Μαζάκος Θεόδωρος (επιμ.): Ελληνική Παιδεία & Παγκοσμιοποίηση, Πρακτικά 10<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Παιδαγωγικής Εταιρείας, Ναύπλιο 8-10 Νοεμβρίου 2001, [http://www.pee.gr/enall/sin\\_napl.htm](http://www.pee.gr/enall/sin_napl.htm), III μέρος, III θεματική ενότητα [Πρόσβαση: 16/6/2006].

- Μπερζαμάνη- Τσακίρη, Θωμά (υπό έκδοση): Η ταυτότητα των παλιννοστούντων φοιτητών από τη Γερμανία, στα Παιδαγωγικά Τμήματα: μία μελέτη περίπτωσης μέσω της βιογραφικής μεθόδου, Πρακτικά 7<sup>ου</sup> Συνεδρίου Ελληνικής Σημειωτικής Εταιρείας, «Παγκοσμιοποίηση, Ταυτότητες, Διαπολιτισμικότητα», Πάτρα 1-3 Οκτωβρίου 2004.
- Boutet, Juliane (1983): Εισαγωγή στην κοινωνιογλωσσολογία, μετάφραση Α.Ιορδανίδου-Ε. Τσαμαδού. Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Bruner, Jerome (2004): Δημιουργώντας Ιστορίες, Νόμος, Λογοτεχνία, Ζωή, επιστημ. Επιμέλεια: Κουγιουμουτζάκης Γιάννης, Αθήνα, ελληνικά γράμματα.
- Νικηφορίδου, Κική (2001): Γλωσσική αλλαγή, στο Χρηστίδης Α.-Φ. / Θεοδωροπούλου Μαρία (επιμ.), Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσα. Θεσσαλονίκη, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 40-44.
- Νικολάου, Γιώργος (2000): Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Οδηγός Προπτυχιακών Σπουδών Πανεπιστημίου Κρήτης (2005-2006): Συντονισμός και επιμέλεια Δρ Παπαδάκη Τζεδάκη Στέλλα, Διευθύντρια Διοικητικών και Οικονομικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Κρήτης.
- Olesen, Henning Salling (1998): Εμπειρία, Ιστορία Ζωής και Βιογραφία: Μια βιογραφική προσέγγιση στην επιμόρφωση ενηλίκων, στο Παπαϊωάννου, Σκεύος/ Alheit, Peter/ Olesen Henning Salling (επιμ.), Κοινωνικός Μετασχηματισμός, Εκπαίδευση και Τοπική Κοινωνία. Ρέθυμνο/ Ανώγεια, Πανεπιστήμιο Κρήτης, 146-164.
- Παιδαγωγικά Τμήματα – Οδηγοί Σπουδών (Πρόσβαση:2/9/2006):  
 Δασκάλων:  
 Αθήνα: [www.cc.uoa.gr/ptde](http://www.cc.uoa.gr/ptde)                      Αλεξανδρούπολη:<http://alex.eled.duth.gr/eled>  
 Βόλος: [www.pre.uth.gr](http://www.pre.uth.gr)                                      Θεσσαλονίκη:[www.eled.auth.gr](http://www.eled.auth.gr)  
 Ιωάννινα:[www.uoi.gr/schools/edu/ptde/index.htm](http://www.uoi.gr/schools/edu/ptde/index.htm)  
 Πάτρα:[www.elemedu.upatras.gr](http://www.elemedu.upatras.gr)                      Ρέθυμνο: [www.edc.uoc.gr](http://www.edc.uoc.gr)  
 Ρόδος: [www.rhodes.aegean.gr/ptde/index.htm/](http://www.rhodes.aegean.gr/ptde/index.htm/)  
 Φλώρινα: [www.uowm.gr/departments.htm](http://www.uowm.gr/departments.htm)

Νηπιαγωγών

Αθήνα: [www.ecd.uoa.gr](http://www.ecd.uoa.gr)

Αλεξανδρούπολη: [www.psed.duth.gr](http://www.psed.duth.gr)

Βόλος: [www.ece.uth.gr](http://www.ece.uth.gr)

Θεσσαλονίκη: [www.eled.auth.gr](http://www.eled.auth.gr)

Ιωάννινα: [www.uoi.gr/schools/early-childhood](http://www.uoi.gr/schools/early-childhood)

Πάτρα: [www.upatras.gr/education/departments/ptn.php?lang=el](http://www.upatras.gr/education/departments/ptn.php?lang=el)

Ρέθυμνο: [www.edc.uoc.gr](http://www.edc.uoc.gr)

Ρόδος: [www.rhodes.aegean.gr/tepaes](http://www.rhodes.aegean.gr/tepaes)

Φλώρινα: [www.nural-fl-auth.gr](http://www.nural-fl-auth.gr)

Παπαγεωργίου, Γιώτα (1998): Εισαγωγή, στο Παπαγεωργίου Γιώτα (επιμ.), Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική έρευνα. Αθήνα, τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδάνος, 9-16.

Παπαναστασίου, Γιώργος (2001): Γλωσσικός δανεισμός, στο Χρηστίδης Α.-Φ. / Θεοδωροπούλου Μαρία (επιμ.), Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσα. Θεσσαλονίκη, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 45-49.

Παπαπαύλου, Ανδρέας (1997): Ψυχολογικές διαστάσεις της Διγλωσσίας, στο Σκούρτου Ελένη (επιμ.), Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης. Αθήνα, νήσος, 35-50.

Πετράκου, Ηλέκτρα/ Ξανθάκου, Γιώτα/ Καΐλα, Μαρία (2006): Μετανάστες και προβλήματα προσαρμογής στην ελληνική κοινωνία, στο Κορδούτης Παναγιώτης/ Παυλόπουλος Βασίλης (επιμ.), Πεδία έρευνας στην κοινωνική ψυχολογία, πολιτισμός, μετανάστευση, οργανισμοί, υγεία- πρόληψη, στενές διαπροσωπικές σχέσεις. Αθήνα, Ατραπός, 89-107.

Πετρούνιας, Ευάγγελος (1984): Νεοελληνική Γραμματική και Συγκριτική («Αντιπαραθετική») Ανάλυση, Τόμος Α': Γενικές γλωσσικές αρχές, φωνητική, εισαγωγή στη φωνολογία, Μέρος Α': Θεωρία. Θεσσαλονίκη, University Studio Press.

Πολεμικός, Νικήτας (2000): Ο ύπνος των παιδιών. Ρόδος, Πανεπιστήμιο Αιγαίου-Ατραπός.

Reich, Hans (1997): Διγλωσσία και Σχολείο, στο Σκούρτου Ελένη (επιμ.), Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης, Αθήνα, νήσος, 23-34.

Σαββίδης, Γεώργιος (1976): Τα σχολικά προβλήματα των ελληνόπουλων στην Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας, Μια εμπειρική κοινωνικοπαιδαγωγική έρευνα. Θεσσαλονίκη, Μ. Τριανταφύλλου & Υιοί.

- Σελλά – Μάζη, Ελένη (2001): *Διγλωσσία και Κοινωνία, η Ελληνική Πραγματικότητα*. Αθήνα, Προσκήνιο.
- Σκούρτου, Ελένη (1990): Η κοινωνιολογία της γλώσσας και η σημασία της για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, στο *Γλώσσα*, 24/1990, 42-51.
- Σκούρτου, Ελένη (1991): Η Παραδειγματική Σχέση Πρώτης και Δεύτερης Γλώσσας και οι Παιδαγωγικές της Συνέπειες, στο Γεωργογιάννης Παντελής (επιμ.), *Θέματα Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας και Αγωγής*. Αθήνα, Gutenberg.
- Σκούρτου, Ελένη (1997a): Οδηγεί η Δίγλωσση Εκπαίδευση πάντα στη Διγλωσσία; Στο Γεωργογιάννης Παντελής (επιμ.), *Θέματα Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας και Αγωγής*. Αθήνα, Gutenberg.
- Σκούρτου, Ελένη (1997b): Διγλωσσία και εισαγωγή στον αλφαριθμητισμό, στο Σκούρτου Ελένη (επιμ.), *Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης*. Αθήνα: νήσος, 51-62.
- Σκούρτου Ελένη, (1999): Εισαγωγή, στο Cummins Jim: Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση, Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας, Αθήνα, Gutenberg, 19-36.
- Σκούρτου, Ελένη (2000): Ο «καλός» και ο «κακός» δίγλωσσος μαθητής, στο Σκούρτου Ελένη (επιμ.), *Τετράδια Εργασίας Νάξου: Διγλωσσία*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πρόγραμμα ΕΠΕΑΚ: Ακαδημαϊκή και επαγγελματική αναβάθμιση εκπαιδευτικών Α΄βάθμιας εκπαίδευσης, 59-72. <http://www.rhodes.aegean.gr/tetradianaxou>, [Πρόσβαση: 28/2/06].
- Σκούρτου, Ελένη (2002a): Δίγλωσσοι μαθητές στο ελληνικό Σχολείο, στο *Επιστήμες Αγωγής*, Θεματικό Τεύχος, 2002, (11-20).
- Σκούρτου, Ελένη (2002b): Από το σπίτι στο σχολείο: Οι Ομιλητές και οι Γλώσσες τους. *Υλικά Ημερίδας: Γλώσσες στο Σπίτι, Γλώσσες στην Κοινωνία*. Ρόδος, Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Σκούρτου, Ελένη (2005): Οι Εκπαιδευτικοί και οι Δίγλωσσοι Μαθητές τους, στο Βρατσάλης Κωνσταντίνος (επιμ.), *Διδακτική Εμπειρία και Παιδαγωγική Θεωρία-Κείμενα για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα, νήσος, 261-271.
- Σκούρτου, Ελένη (υπό έκδοση): *Γλώσσα / Γλώσσες ως Μέσον Πολιτισμικής και Κοινωνικής Ένταξης*. Πρακτικά συνεδρίου: *Ανθρώπινα Δικαιώματα, Πολιτισμικός*

- Πλουραλισμός και Εκπαίδευση στη Ευρώπη. Ρόδος, Πανεπιστήμιο Αιγαίου / Ίδρυμα Friedrich-Ebert.
- Σκούρτου, Ελένη (υπό έκδοση): Η Διγλωσσία στη Σχολική Τάξη: Παρεμβάσεις Εκπαιδευτικών, Πρακτικά Συνεδρίου: Διγλωσσία και Εκπαίδευση. Αλεξανδρούπολη, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Σκούρτου, Ελένη/ Βρατσάλης, Κωνσταντίνος/ Γκόβαρης, Χρήστος (2004): Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης- Προκλήσεις και Προοπτικές βελτίωσης. Πρόγραμμα 5. Εμπειρογνωμοσύνη. Αθήνα, ΙΜΕΠΟ.
- Suoranta, Juha (1998): Προβλήματα χρήσης ποιοτικών ερευνητικών μεθόδων, στο Παπαϊωάννου, Σκεύος/ Alheit, Peter/ Olesen Henning Salling (επιμ.), Κοινωνικός Μετασχηματισμός, Εκπαίδευση και Τοπική Κοινωνία. Ρέθυμνο/ Ανώγεια, Πανεπιστήμιο Κρήτης, 109-120.
- Τσιώλης, Γεώργιος (2002, αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή): Αποβιομηχάνιση και βιογραφικοί μετασχηματισμοί. Ιστορίες ζωής βιομηχανικών εργατών του Λαυρίου. Ρέθυμνο, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών. Τμήμα Κοινωνιολογίας.
- Τσοκαλίδου, Ρούλα (2000): Η εναλλαγή κωδίκων: μια δυναμική και πολυδιάστατη διγλωσσική πρακτική, στο Σκούρτου Ελένη (επιμ.), Τετράδια Εργασίας Νάξου: Διγλωσσία. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πρόγραμμα ΕΠΕΑΚ «Ακαδημαϊκή και επαγγελματική αναβάθμιση εκπαιδευτικών Α'βάθμιας εκπαίδευσης», 35-49.  
<http://www.rhodes.aegean.gr/tetradianaxou>, [Πρόσβαση: 28/2/2006].
- Τσόμσκι, Νόαμ (2003): Η αρχιτεκτονική της γλώσσας, επιμ. Μουκχερζί Νιρμαλάνγκσου, Ναραγιάν Πατνάικ Μπιμπουντέντρα, Κάντ Ράμα Αγκνιχότρι, μετάφραση από τα Αγγλικά Φιλίππατος Άγγελος, προλεγόμενα Κοτζιάς Νίκος. Αθήνα, Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, διεύθυνση εκπαίδευσης ελληνοπαίδων εξωτερικού, (1986): Εκπαίδευση Ελληνόπουλων Εξωτερικού, Αθήνα, Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

- Φίλιας, Βασίλης (1976): Μάξ Βέμπερ: Συστηματική κοινωνιολογία και μεθοδολογία. Μια εισαγωγή στο έργο του, Αθήνα, Νέα Σύνορα.
- Χαραλαμπίδης, Αγαθοκλής/ Χατζησαββίδης, Σωφρόνης (1997): Διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας. Θεσσαλονίκη, Κώδικας.
- Χατζηδάκη, Ασπασία (2000): Η διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στις «κανονικές» τάξεις, στο Σκούρτου Ελένη (επιμ.), Τετράδια Εργασίας Νάξου: Διγλωσσία. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πρόγραμμα ΕΠΕΑΚ «Ακαδημαϊκή και επαγγελματική αναβάθμιση εκπαιδευτικών Α'βάθμιας εκπαίδευσης», 73-89.  
<http://www.rhodes.aegean.gr/tetradianaxou>, [Πρόσβαση: 28/2/2006].
- Χλέτσος, Μιχάλης (2003): Η πολιτική Οικονομία της μετανάστευσης, στο Ναζάκης Χάρης, Χλέτσος Μιχάλης (επιμ.), Μετανάστες και Μετανάστευση. Οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές πτυχές. Αθήνα, Πατάκης.
- Horf, Diether (1997): Σχολική επιτυχία και μετανάστευση, στο Σκούρτου Ελένη (επιμ.), Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης. Αθήνα, νήσος, 91-101.
- Χρηστίδης, Α.-Φ. (2001): Η φύση της γλώσσας: γλώσσα και ιστορία, στο Χρηστίδης Α.-Φ. / Θεοδωροπούλου Μαρία (επιμ.), Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσα. Θεσσαλονίκη, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 17-21.