

Aikaterini Fragkiadaki 'In-service training as a tool to empower teachers to teach
refugee and migrant students'



Postgraduate Programme of Studies

Language Education for Refugees and Migrants (L.R.M.)

Hellenic Open University

Postgraduate Dissertation

**'In-service training as a tool to empower teachers to teach
refugee and migrant students'.**

Student, AM: Aikaterini Fragkiadaki, 510116

Supervisor: Sevasti Paida

Co-supervisor: Zoi Karanikola

Patras, Greece, June 2023

Aikaterini Fragkiadaki 'In-service training as a tool to empower teachers to teach refugee and migrant students'

The present dissertation is dedicated to my lovely husband John and my daughter Dimitra who always stand by my side and support me...

The journey of the dissertation was pretty difficult and stressful but in the end through their support I managed to complete it and achieve my goal.

I also want to express my gratitude and say 'thank you' to Mrs Sevasti Paidi for giving me guidance and continuous support to this interesting and demanding journey! She helped me discover my potential and I really could not have done it without her precious help!

Table of contents

Abstract	9
Περίληψη	10
1. Introduction	11
2. Literature Review	13
2.1. Sociopolitical context and legal framework about refugee and migrant education in Greece	13
2.2. Educational practices that support inclusion and teaching of refugees and migrants	15
2.3. Difficulties in teaching refugees and migrants	18
2.4. Empowerment	20
2.5. Training	21
2.6. In-service Training	22
3. Methodology	23
3.1. The aim of the Research	23
3.2. The Research Questions	24
3.3. The Research Approach	24
3.4. The Research Worldview	25
3.5. The Research Design	26
3.6. The Data Collection Tool	26
3.7. The Data Analysis	27
3.8. The Research Sample	30
3.9. Reliability and Validity of the research	31
3.10. Ethical Considerations	33
4. Findings	34
4.1. Difficulties and Obstacles	34
4.2. Teachers' Practices	37
4.3. Teachers' Suggestions	40
4.4. In-service Training	43
4.5. Topics of In-service Training	47
4.6. Instructor's profile	50
5. Discussion	52
5.1. Difficulties and Obstacles	52
5.2. Teachers' Practices	55

5.3. Teachers' Suggestions	58
5.4. In-service Training	60
5.4.1. Time of In-service Training	60
5.4.2. Duration of In-service Training	61
5.4.3. Types of In-service Training	62
5.4.4. Topics of In-service Training	63
5.4.5. Instructor's profile	64
6. Conclusion	65
7. Limitations & Practical contribution/Impact of the research	68
8. References	69
9. Appendix	76
9.1. Interview Questions	76
9.2. Interviews with the teachers (in Greek)	78

Abstract

Literature shows that teacher empowerment is a keystone in successful school changes. Especially when students come from diverse linguistic and cultural backgrounds, educators are responsible for supporting those students and assisting them learn the host language with all the possible means and following a number of teaching practices in order to facilitate the learning of migrant and refugee learners. Empowerment means the feeling of teachers to make their own decisions and have the knowledge and skills to work in the school context. Having this in mind, a need to develop a program that can serve to empower educators has emerged. In-service training can be a tool to empower teachers to teach migrant and refugee students. The purpose of this study is to find out educators' suggestions about how in-service training can serve as a tool for their empowerment. A qualitative methodology follows with the use of semi-structured interviews as a methodology tool. The interview data were analyzed through thematic analysis. The results of the study show the educators' difficulties and practices regarding the teaching of refugees and migrants. The present study ends with the participants' derived suggestions on how in-service training could be an empowering tool designed according to their needs with specific characteristics such as the type of in-service training, its time schedule, the topics and the instructor's profile.

Keywords: in-service training, empowerment, refugee and migrant teaching, difficulties, teachers' practices, suggestions, type of in-service training, training's time schedule, training's topics, instructor's profile.

Περίληψη

Η βιβλιογραφία δείχνει ότι η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών αποτελεί θεμέλιο λίθο στις επιτυχημένες σχολικές μεταρρυθμίσεις. Ειδικά όταν οι μαθητές προέρχονται από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτιστικά υπόβαθρα, οι εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι να υποστηρίξουν αυτούς τους μαθητές και να τους βοηθήσουν να μάθουν τη γλώσσα υποδοχής με όλα τα δυνατά μέσα και ακολουθώντας μια σειρά διδακτικών πρακτικών προκειμένου να διευκολυνθεί η μάθηση των μεταναστών και των προσφύγων μαθητών. Ενδυνάμωση σημαίνει η αίσθηση των εκπαιδευτικών να λαμβάνουν τις δικές τους αποφάσεις και να έχουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες να εργαστούν στο σχολικό πλαίσιο. Έχοντας αυτό υπόψη, έχει προκύψει η ανάγκη ανάπτυξης ενός προγράμματος που μπορεί να χρησιμεύσει στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση μπορεί να αποτελέσει εργαλείο για την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών να διδάξουν μαθητές μετανάστες και πρόσφυγες. Σκοπός αυτής της μελέτης είναι να ανακαλύψει τις προτάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το πώς η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση μπορεί να χρησιμεύσει ως εργαλείο για την ενδυνάμωσή τους. Ακολουθεί ποιοτική μεθοδολογία με τη χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων ως εργαλείο μεθοδολογίας. Τα δεδομένα της συνέντευξης αναλύθηκαν μέσω θεματικής ανάλυσης. Τα αποτελέσματα της μελέτης δείχνουν τις δυσκολίες και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία των προσφύγων και των μεταναστών. Η παρούσα έρευνα τελειώνει με τις προκύπτουσες προτάσεις των συμμετεχόντων σχετικά με το πώς η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση θα μπορούσε να είναι ένα εργαλείο ενδυνάμωσης σχεδιασμένο σύμφωνα με τις ανάγκες τους με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά όπως ο τύπος της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης, το χρονοδιάγραμμά της, τα θέματα και το προφίλ του επιμορφωτή.

Λέξεις-κλειδιά: ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση, ενδυνάμωση, διδασκαλία προσφύγων και μεταναστών, δυσκολίες, πρακτικές εκπαιδευτικών, προτάσεις, τύπος ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης, χρονοδιάγραμμα εκπαίδευσης, θέματα επιμόρφωσης, προφίλ επιμορφωτή.

1. Introduction

Human movement increases globally, as thousands of people strive to escape from war zones and conflicts and seek for peaceful places or better living conditions. From 2011 and so on the number of displaced people has dramatically increased. In 2015 the displaced people reached the number of 65,3 million in international level (UNHCR, 2018 as cited in Mogli et al., 2020). Greece is one of the countries that has received a large number of migrants and refugees because of its geographical position; it is located in the European borders and it is also very close to immigrants' countries such as Syria and Afghanistan. According to UNHCR (2019) it was estimated that the number of refugees and migrants settled in Greece till March 2019 was 76.000. Among migrants and refugees there was a great number of children that were forcibly removed from their homelands, had not attended school for a very long time and thus they were partially or fully illiterate. Therefore, States establish legal frameworks according to the needs of these students so as to provide access to education, promote equality and eliminate illiteracy. The right to education is a fundamental right, enshrined in the Article 26 of the Universal Declaration of Human Rights (1948) which addresses primary and secondary education as compulsory and free for everyone. Also, according to the Article 2 of the European Convention on Human Rights (1952), the right to education should not be denied to anyone. Individuals must not be denied access in schools due to discriminations. Education plays a crucial role in making migrant and refugee minors surpass poverty, gain knowledge, develop skills and be fully included in the society.

Teachers consider the teaching of migrant and refugee children as a great challenge because their needs are multidimensional (Mogli et.al., 2020). To be specific, these children may have face difficult experiences in their countries of origin, so emotional and psychological support is needed. Other children may have not attended school, so particular interventions at schools are necessary. Still, refugee and migrant children's needs for integration and social acceptance constitute a high challenge due to their different languages and cultures. As a result, educators are responsible for

assisting these students to adjust in the school environment and the society. The provision of a safe environment that embraces diversity and makes the learning of linguistically and culturally different students effective is of great value. Teachers become able to achieve this purpose if they are offered appropriate training and support (Alfaidi & Elhassan, 2020) which contributes to their sense of empowerment to teach refugee and migrant children.

Teachers' empowerment is a matter that truly concerns the educational community as it enhances teachers' ability to make decisions and thus achieve successful alternations in the school system. Zembylas and Papanastasiou (2005) argue that if educators act like decision-makers and give their own solutions to their problems, then their self-confidence is increased, a fact that promotes positive outcomes for learners from diverse linguistic and cultural backgrounds. It is important for educators to promote mutual understanding and show necessary respect to the different cultures that coexist in their classrooms. In-service training seems to be helpful for teachers in order to acquire the knowledge, skills, and attitudes ideal for creating inclusive learning environments for all students derived from diverse cultural backgrounds (Pedagogical Institute, 2009).

The purpose of this research is to find out how in-service training can become a tool to make teachers feel more empowered and trained to address the needs of migrant and refugee students and this way to conduce to the improvement of refugees' and migrants' education. The participants of the study offered their suggestions regarding the preferable type of in-service training, the issues to be addressed, the timeline and the appropriate characteristics that its instructor should have.

A main goal of the study is to discover which the teachers' needs are concerning the teaching of students with refugee and migrant background. The study sheds light on what makes the teaching of refugees and migrants difficult for educators and which are the practices that they use in the classroom as helpful and effective in order to address refugee and migrant learners and facilitate their teaching. Last, the

research discovers the educators' suggestions for improving the teaching of migrants and refugees.

Although the role of in-service training towards educators has been studied in detail, insufficient attention has been paid to in-service training's effectiveness towards teachers who teach in multilingual and multicultural environments. In other words, there have been relevant studies that addressed teachers' perspectives about in-service training and its effectiveness in general (Aykaç & Yildirim, 2017; Omar, 2014; Bulut, 2022; Bozkurt et al., 2012; Ahmadi & Keshavarzi, 2013); however little interest has been showed in the role of in-service training to the teaching of students with refugee or migrant background. Hence, it is crucial to discover how in-service training can be an effective and empowering tool for enabling educators to teach migrant and refugee learners.

The methodology used is the qualitative one with the use of semi-structured interviews as a methodology tool. Ten primary school teachers with experience in refugee and migrant teaching were interviewed. Some of them had experience in teaching in Reception Classes whereas the others had experience solely in classroom context. The interview data were analyzed through the process of the thematic analysis.

This investigation is of high essence because it studies the role of in-service training as an effective tool for teachers in migrant and refugee education. If in-service training is organized and used appropriately according to the teachers' real needs, it can facilitate the important work of the teachers and make them feel more empowered to teach students from diverse linguistic and cultural backgrounds.

2. Literature Review

2.1. Sociopolitical context and legal framework about refugee and migrant education in Greece

The situation of human movement and migration is not current. The population of migrants and refugees in Greece started to increase in 1996.

For that reason, according to the Law 2413/1996 the term “Intercultural Education” was introduced by the Ministry of Education and Religious Affairs and led to the establishment of intercultural schools which would receive migrant, refugee, returnees and Roma children (Hatzinikolaou, n.d.). Second language learners would attend lessons and special educational programs that would cover their linguistic and cultural needs in order to help them learn the host language and gain life skills. Greece’s Law 3304/2005 concerning equal treatment to all people regardless of race, nationality, age, disability, religion and sexual orientation contributes to decrease inequalities among Greek students and migrant or refugee students through the promotion of education as an obligation for all children without any exception. Notably, the Article 28 of the Law 4636/2019 underpins that all underage subject to international protection have the right of free education.

The years 2015-2016 a great inflow of migrants and refugees arrived in Greece. Therefore, in 2016-2017, Reception School Facilities for Refugee Education (ΔΥΕΠ) were established in each refugee camp so as refugee and migrant children to be included in the Greek educational system (Anagnostou & Nikolova, 2010). The operation of ΔΥΕΠ started in the afternoon from 2-6 p.m. Its basic purpose was to make students move from the refugee accommodation centers to a school reality. As a result, the adjustment in new school regularity could be made feasible. As in Primary as in Secondary education, refugees and migrants were taught Greek, English, Mathematics, Computer Science, Physics and Arts (Eurydice-European Commission, 2021). So far, ΔΥΕΠ exist inside accommodation centers with a morning hour operation or into the regular schools with an afternoon operation.

In 2017-2018, the absence of intercultural schools in several places and the great number of children that did not live in refugee camps led to the attendance of Reception Classes (TY) inside regular schools that operated in the morning (Eurydice-European Commission, 2021). The aim of Reception Classes was to integrate second language learners through differentiated interventions that address the needs of each learner and improve their level of Greek proficiency thoroughly (Anagnostou & Nikolova, 2010). Two types of Reception Classes were created: TY1 and

TY2 (Eurydice-European Commission, 2021). TY1 applies to learners with limited or zero knowledge of the Greek language and lasts 15 hours a week while TY2 applies to learners with increased knowledge of Greek and has less duration than TY1. Furthermore, in TY1 students learn Greek whereas in their regular class they attend Mathematics, Computer Science, English, Arts etc. Regarding the length of attendance, TY1 requires attendance up to 2 years while TY2 demands a 2-3 year attendance.

2.2. Educational practices that support inclusion and teaching of refugees and migrants

As the number of migrant and refugee students increases, schools have to support their learning and promote their social inclusion. So, it is important to create school contexts where the students' differences are respected, their needs are acknowledged and teachers adopt educational practices that facilitate learning and inclusion.

Teachers should go beyond the scope of traditional pedagogy which focuses on the acquisition of linguistic skills and alter their teaching practices to facilitate the learning of migrant and refugee learners. It is important to build collaborative power relations between educators and learners. This can be fulfilled through transformative pedagogy (Cummins, 2000). Students have to be empowered to learn, thus the correlation between the curriculum content with students' life experiences is essential. The curriculum should be balanced with the use of both basic and higher-order skills activities whose direction should be student-centered. Kaneva (2012) argues that educators should assess the students' needs to form the curriculum activities. Each student should be approached individually to discover their competences and weaknesses, the ways they learn in order teachers to design individually differentiated activities based on each student's needs.

Transformative pedagogy also promotes the development and use of students' native languages and building on their cultures and previous experiences as a crucial strategy for learning a second language. This

way, children are highly motivated to learn and their intelligence is activated. As a result, this tactics reinforces learning and comes up against the underachievement of these learners (Cummins, 2000). Cummins (2001) mentions that individuals learn through the embodiment of the new knowledge into the already existing schemata. Through previous knowledge individuals are able to understand the content of the new input. This means that children that already know the teaching content in their first languages can easily make inferences about the teaching material's meaning. Therefore, prior knowledge fosters learning as it makes the new input understandable.

Teacher or peer support is another important factor that educators take into account to make students learn a second language (Kaneva, 2012). Team working and peer support activities assist students to make friends, catch up with host language and acquire knowledge more easily. It is also a way for increasing the students' confidence and sense of inclusion into the school context.

Communication requires the development of the four linguistic skills. It is important that teachers use all the modes that individuals use to communicate. This includes a combination of written, visual, oral, audio, gestural, spatial and tactile ways of meaning (Mills, 2009). It is a term proposed by Cope & Kalantzis (2019) as "synesthesia", a variety of different ways of meaning to make children learn. Such activities include listening to songs, making experiments, collecting information from the internet, writing texts using pictures and sounds and sending e-mails.

New Technologies contribute to the meaning making with diverse means and the development of the four linguistic skills via the use of 'computer assisted language learning' activities (Blake, 2016). The use of videos conduces to the development of learners' listening comprehension through the use of idiomatic sentences, collocations, and other phrases that in any other case learners would not be capable of understanding it in the school environment (Blake, 2016). Likewise, Chun (2006) underlines that learners gain the new vocabulary with the use of pictures and videos in combination to the words' translation. As far as concerned the development of writing and speaking, nowadays students become

familiar with New Technologies from a young age, so activities that include cooperative writing through digital communication channels or video posting that promotes speaking production are appealing to students and enables them improve their knowledge of the host language in a pleasant and independent way (Blake, 2016).

The use of linguistic and cultural exchange elements into the classroom promote interconnection among diverse students and greater understanding of other cultures (Lockley & Yoshida, 2016). Such activities include oral expression in the first language in combination to written expression in the second language and learning about the histories and the cultures of other ethnicities. These practices contribute the social inclusion of refugees and migrants through the realization that their native languages and cultures have special value into the school context. Also, this feeling of value and acceptance improves the learners' ability in using the host language, decrease anxiety and thus increases second language learners' self-esteem (Lockley & Yoshida, 2016).

Differentiated teaching is another practice that teachers use to approach migrant and refugee learners. It is a type of instruction that focuses on the individual and its educational needs. Thus, the teaching material and the activities are based on each student's needs and individual characteristics (Valiandes et al., 2020) both in cognitive and sociocultural level (Valiandes, 2013). The teachers' role is crucial as they have to design or differentiate the teaching material to support and cover the needs of all the students separately. Their basic aim is the facilitation of learning for all the learners despite the different origin, socioeconomic level, learning profiles and interests. Educators not only have to maximize the learners' abilities to gain basic knowledge, but also encourage the highest academic development according to each student's abilities and level of academic performance (Valiandes et al., 2020).

Parental engagement is another aspect for learning a second language. If teachers call students' parents and arrange meetings with them, then parents will feel considerable and contributors to their children's learning. The parental engagement in schools enables students to feel accepted by the school community, gain a motivation to learn and improve their

learning outcomes (Block et al., 2014). In case of parents who do not speak the host language, the presence of interpreters is crucial to achieve better communication (Block et al., 2014). Thus, educators get much information about their students' backgrounds and past experiences, a fact that contributes to the design of a teaching process based on the needs of these children.

2.3. Difficulties in teaching refugees and migrants

When migrant and refugee children settle in a new country and attend school, several difficulties arise. The first difficulty is the language which is confirmed by several studies (Dida, 2013; Papapostolou et al., 2020; Antoniadou et al., 2022). Children find increased difficulty in learning a language that is quite different than their first languages. Especially if these children are illiterate or have little knowledge of their native languages, then they will have difficulty in learning the second language. According to Cummins (1999), individuals learn more easily the second language if the first language is already developed and acquired. The different languages that migrant and refugee students learn are connected to each other and concepts are transported from one language to the other. So, the issue of native language literacy is pretty important in order to reinforce the learning of a second language. In addition, during the first months of settlement in the host country students acquire the 'basic interpersonal communicative skills' (BICS) which means everyday language, use of high frequency words and simple syntax and grammar (Cummins, 1981). Though, in the formal context of the school, refugee and migrant students are confronted with the 'cognitive academic language proficiency' (CALP) which is acquired later and through direct instruction (Cummins, 1981). This type of language proficiency is not easy for them as it demands the use of low frequency vocabulary, advanced level of grammar and syntax and the production of more complicated speech which is hard to be gained in a short time. Practically, the academic language is not heard by the students in the everyday discussions.

Refugee children are not 'tabula rasa'. Every child has its own story, a different cultural background, a different educational experience and diverse identities which provoke significant challenges to their teachers concerning their teaching approaches (Kaneva, 2012). Educators have to accept and strengthen all the different identities of their students and urge students to maintain these identities so as not to lose them (Stathopoulou & Dassi, 2020). Studies have shown that teachers are not always ready to manage the cultural and linguistic diversity of their classrooms because their basic aim is to integrate migrant and refugee learners linguistically through the exclusive use of the host language (Papapostolou et al., 2020; Stathopoulou & Dassi, 2020).

The fact that educators are often not able to deal with the linguistic and cultural diversity of their students is highly connected to their lack of training. In order to teach vulnerable groups of children such as refugees and migrants, teachers have to be trained in intercultural education. Nevertheless, researches have shown that the lack of adequate training is one of the greatest challenges that teachers face. Without necessary training and preparedness, teachers may address refugee and migrant students with the wrong way which means that no different teaching strategies will be used and children's identities may not value in the classroom. Another important point is that in the Greek educational system, educators who are hired to teach in Reception Classes and ΔΥΕΠ are usually young substitute teachers which means that both their training and experience in intercultural education is little (Angelopoulou & Manesis, 2017; Kipouropoulou, 2019). Still, this lack of intercultural competence and relative training often results in stereotypical behaviors against migrants and refugees both by teachers and classmates (Magos, 2022). The problem is that students are subject to negative reactions, racist behaviors and low learning expectations by the teachers which hinder the students' learning development.

Even in the case of having been trained in intercultural education, a common difficulty that teachers face during the teaching of migrants and refugees is the lack of appropriate teaching materials. Studies have shown that the officially given material for the teaching of migrants and refugees is inefficient, does not cover the needs of all migrant and refugee learners

and does not address all the students' ages (Antoniadou et al., 2022; Stathopoulou & Dassi, 2020). Thus, educators struggle with differentiating and enriching the school curriculum on their own with more appropriate activities. Besides the shortage of suitable teaching material, schools also do not have the necessary technological equipment, resources and even space (specific classrooms) to facilitate the learning of migrant and refugee learners. The insufficiency in appropriate educational teaching material was also referred in several studies (Antoniadou et al., 2022; Stergiou & Simopoulos, 2019).

Last but not least, another significant challenge is the migrant and refugee students' difficult experiences that affect their learning readiness. After the displacement of their homelands, these children may have stress, symptoms of depression and other psychological issues. This fact challenges educators as they have to cope with students' tough experiences and have in mind that these stressful situations may intervene in the lesson and provoke concentration inability and unwillingness to learn. Several investigations confirm psychological difficulties as the most common barrier in second language learning (Stathopoulou & Dassi, 2020; Antoniadou et al., 2022; Stergiou & Simopoulos, 2019).

2.4. Empowerment

The term 'empowerment' can be characterized as the sense of the interior power that people have (Meher et al., 2003). It is also described as the process when someone transmits concrete knowledge and skills to a person so as he is able to work in a specific context. The empowerment is a constant procedure where people evolve and get lasting experiences that will make them be in power of their actions (Kimwarey et al., 2014). As a result, teachers need to respond to the demands of the contemporary time by acting like professionals and using their proficiency to ensure successful education for the students. So, in the educational sector, the teacher empowerment is described as the feeling of being an active decision-maker which is a basic element to achieve successful changes in the school system. Zembylas and Papanastasiou (2005) argue that the

increase of decision making in educators enhances their devotion, competence and as a result the students' achievement. The same way, empowerment is also connected to teachers' increased self-confidence, higher productivity, increased knowledge and skills and stronger cooperation between colleagues which ends up to greater student outcomes (Mark & Louis, 1997; Rice & Schneider, 1994).

The teachers' occupation is constantly evolving as their duty is multi-dimensional; they are not only in charge of transmitting knowledge to the learners but also they are responsible for using new educational strategies, managing the classroom, assisting the students and forming their characters. Therefore, in order educators to make reforms, they have to believe in themselves so as their efforts to be of value (Meher et al., 2003). The sense of empowerment and academic leadership enables teachers to make appropriate decisions and give solutions to the problems, which will thus have a positive impact towards the students.

Short & Rinehart (1992) also mention six facets of teacher empowerment which have to do with decision making, professional growth, status, self-efficacy, autonomy and impact. The dimension of decision making is about the educators' critical role in taking important decisions and resolving the problems that affect their job. The teachers' professional growth is also enhanced as they constantly learn and broaden their skills. The same way, the teacher empowerment improves their status as they acquire the respect of the other colleagues and their self-efficacy as they feel that they have the ability and the skills to assist their learners gain knowledge. Last, the teacher empowerment is also connected to teachers' autonomy and impact as through it they feel that they are capable of managing specific aspects of their occupation life and also affecting the school life.

2.5. Training

The term training can be defined as the out of school or after school education that teachers are offered in order to eliminate any gaps that they have as time passes and new changes have come to the whole educational

system. Several scholars define the term of training as an institution of great importance for the general development of the educators in personal, professional and technical level. Kotsikis (2003) refers that the training program's purpose is to improve the individual and social living and behavior of the teachers as well as their profession. According to Andreou (1992), the training is the key factor for supporting educators not only for their personal development but also for the improvement of the educational system. Thus, besides the teachers' whole development, training plays an important role in the education's improvement and the educational system's modernization (Doukeridou, 2015), as a result aiming to both the individual and the collective benefit.

2.6. In-service training

The success of the educational procedure depends on the constant professional evolution of the teachers. Hence, it is important that teachers receive necessary professional training to acquire new knowledge and skills. Such type of training can be in-service training programs which address the teachers so as to expand their interests as in personal as in professional level, renew their academic and pedagogic knowledge and develop their skills during their service (Pedagogical Institute, 2009). Such training programs take place within the educational institutions and they are based on the situations and experiences that educators usually encounter (Alfaidi & Elhassan, 2020). To be specific, in-service training helps teachers to meet the needs of the classroom and also be informed about the curricula development, the new techniques in teaching and the use of New Technologies.

As previously mentioned, training has to be based on the educators' needs. A training program that emphasizes solely on the provision of theoretical knowledge has nothing to offer to the majority of teachers. As a result, the teachers' needs ought to be taken into account in order to provide an appropriate training that will definitely cover the real needs of the educational staff. Gkoliaris (1998) mentions that training needs are the sectors that the teachers believe that they lack and so they have to be educated to achieve a self-improvement. Of course, despite the emphasis

on the educators' needs, in-service training has to be different (emphasize in new teaching practices, the use of New Technologies and the development of differentiated curricula) and constant so as to be much more efficient for the teachers and more updated to the changes in the educational procedure (Alfaidi & Elhassan, 2020). It enhances the teachers' motivation, the sense of creativity and contributes to the development of a flexible working environment where the teachers are able to make their own decisions, use their preferable modern teaching techniques and meeting their classroom's needs (Alfaidi & Elhassan, 2020).

Even if teachers have been trained in the past before starting their job, there will always be areas of insufficiencies (Osamwonyi, 2016). In-service training is sequent on the primary training of the educators and intends to modernize the pre-existing knowledge and skills that teachers have so as to move with the times and meet the classroom needs.

3. Methodology

3.1. The Aim of the Research

The purpose of the research is to find out how in-service training can be a tool to make educators feel more empowered and trained to address the needs of migrant and refugee students and how it conduces to the improvement of their specialization.

Thus, a goal of the study is to discover which the educators' needs are so as to teach children with refugee and migrant background. Furthermore, the research aims to discover which practices teachers use in the classroom as effective as well as the difficulties that they face through the teaching of refugee and migrant students. Last, emphasis will be given on the educators' suggestions about the period of starting in-service, its preferable duration, the subjects to be studied and the instructor's profile.

3.2. The Research Questions

As a result, the research questions have been formed as follows:

- What difficulties are faced by the teachers concerning the teaching of refugees and migrants?
- Which practices do teachers use for the teaching of refugees and migrants?
- Which are the teachers' suggestions for teaching refugee and migrant learners?
- What characteristics should in-service training have?

3.3. The Research Approach

The study is based on the qualitative approach. The purpose of the qualitative study is to discover and comprehend the meaning that people attribute to a collective problem (Creswell, 2014). In this case, the investigator strives to find out how teachers manage with the teaching of refugee and migrant students and how in-service training may constitute an empowering tool for them to approach these vulnerable students and improve their teaching. The qualitative study is largely characterized by the use of words and open-ended questions during the interview process (Creswell, 2014). This type of questionings is essential for understanding human beliefs and perspectives in depth. The research procedure includes arising questions, data collection in the participants' environment, analyzing the data in an inductive way starting from participants and ending to generalizations and interpreting the data meaning. The research approach in a study is the idea or else the 'plan' according to Creswell (2014) to carry out a research. Though, it includes three basic elements the philosophical worldviews, the research designs and the methods. These three important elements will be extensively analyzed below.

3.4. The Research Worldview

During the phase of the study's preparation, the investigator had in mind the philosophical worldview of Constructivism. This worldview is a means for explaining the choice of the qualitative method approach in the study. According to Creswell, worldviews constitute "a general philosophical orientation about the world and the nature of research that a researcher brings to study" (Creswell, 2014, p. 6).

The advocates of Constructivism consider that humans realize the world they live through the construction of their own meanings depending on their personal lived experiences (Creswell, 2014). The meanings that individuals develop are multiple and diverse, so investigators aim to discover the complication of different views instead of developing a single meaning. In the present study, the investigator aimed to discover the multiple viewpoints of the participants regarding the provision of in-service training as a tool for empowering educators to teach students with refugee or migrant background. The participants' views were elicited by the conduction of interviews whose questions were wide and open-ended. This type of questions was selected by the researcher so as to make participants express themselves without being restricted (as it happens in close-ended questions) and share their life experiences including important details. The researcher's interpretation of the participants' viewpoints resulted in constructing meanings.

The subjective meanings that individuals develop derive from their interaction with other people (Creswell, 2014). Respectively, the participants' meanings were formed into the school context (school class) through the interaction with migrant and refugee learners (that is why social constructivism). The investigator gave direct attention to the context that participants work so as to comprehend the participants' positions about the refugee and migrant education in-service training. The process of understanding and interpreting the participants' meanings rendered the researcher able to develop a social meaning and build up a theory instead of beginning with it (Creswell, 2014). Thus, in this study, the researcher was not supported to a theory; instead a social meaning

was developed about the role of in-service training as an empowering tool for teachers to teach students with refugee and migrant background.

3.5. The Research Design

Besides the selection of the research approach, the investigator has to declare the kind of study that will be used for conducting the investigation. Research designs are parts of the research approaches which give directions on how to conduct the study (Creswell, 2014). In this research the inquirer used as a Research Design the case study in order to give a light on the teachers' perceptions about in-service training's role in empowering them to teach refugee and migrant children. A sample of teachers was studied and then the researcher resulted in a generalization taking into consideration the specific patterns that emerged. To be more specific, the collective type of case study was utilized in this research as it addressed multiple diverse cases (different teachers) and looked for similarities (common patterns) and differences between them (Stake, 1995). However, the researcher ensured each case's discrete essence through the analysis of the different cases maintaining them intact so as not to lose any ideas (Creswell, 2014).

Case studies depend on the inquirer's capability to export a thorough meaning in a determinate context (Padgett, 2012). Notwithstanding the research aim, case studies turn to multiple views in order to produce a rich and meaningful interpretation. Moreover, the objectivity of this design is clear as the interpretation of the data was isolated to the researcher's personal views and depended solely on the research findings.

3.6. The Data Collection Tool

Semi-structured interviews were used as a tool for the data collection of this collective case study. This type of interviews was selected because it gives the researcher the ability to address a predetermined set of open questions to the participants and concurrently utilize additional exploratory questions to elicit further any other relative responses to the

topic. The interviews were audio recorded via the use of the researcher's mobile phone, transcribed and thoroughly examined by the investigator.

The researcher visited five primary schools (4 into the city of Sitia and 1 in a village near the city). Consent forms were given to the teachers to ensure their agreement on participating in the study. 8 semi-structured interviews were conducted in the period before the Easter vacations and the other 2 were conducted just after the opening of the schools after Easter.

The interview tool was selected as it lets the inquirer gather information about the teachers face to face. More specifically, semi-structured interviews were chosen to give the interview process flexibility (Ryan et al., 2009). The investigator added, omitted and altered some questions when some spontaneous matters emerged from the participants' responses. Thus, the subject matter was greater and more sufficiently explored. Moreover, the questionings were open-ended to enable educators express their viewpoints and add any other information that they thought as relevant to the topic (see Appendix). The use of open-ended questions was the most appropriate type of questions as it gave the participants the opportunity to share their personal experiences with the investigator.

3.7. The Data Analysis

The data collection of the interviews was analyzed through the process of the thematic analysis. Thematic analysis is a process for systematic acknowledgment, organization and discovering themes across group of data (Braun & Clarke, 2012). Its purpose is to find out the commonalities of the whole data set; instead of discovering unique meanings that exist solely into a specific singular data piece. The researcher looked for the most significant patterns of meaning which were relevant to the study's topic and responded to the research questions. A great number of meanings emerged but the investigator's role was to gather and use the important ones and discard the irrelevant patterns of meaning. Besides the

obvious meanings, through thorough study of the data, the investigator extracted the additional meanings which were hidden behind the participants' sayings (Braun & Clarke, 2006).

The specific method of analysis was selected due to its accessibility and flexibility. Thematic analysis is accessible to the researcher as non-experts or investigators who are early in the investigation domain are able to use it (Braun & Clarke, 2012). Also, its flexibility allows the researcher to define patterns of meaning in numerous ways (Braun & Clarke, 2012). In this study, an inductive content analysis was used to analyze the data as the researcher did not aim to test a theory but rely exclusively on the themes of the data content.

For the data analysis, 6 stages of thematic analysis (see Table 1) as mentioned by Braun & Clarke (2012, pp. 60-69) were followed.

Thematic analysis stages
1. Familiarizing yourself with the data
2. Generating initial codes
3. Searching for themes
4. Reviewing potential themes
5. Defining and naming themes
6. Producing the report

Table 1. Phases of Thematic Analysis by Braun & Clarke (2012, pp.60-69)

In the first stage, the researcher read carefully the interview data several times so as to be familiarized with them and kept notes. It was an initial approach for making predictions about the meaning of the data. After reading, the codes emerged as a first interpretation of the data (second stage). In this part, the researcher reread the interview material to add or even omit some codes. During the third stage, the investigator discovered the commonalities and the differences among the existing codes and thus constructed the themes, the sub-themes and their meaningful correlations (see Table 2). Braun and Clarke (2012) argue that a theme construction is

a part of the use of a group of codes. The following step was checking if the themes were connected to the coded data and the research questions. Once the themes and the coded data worked together, the investigator moved to a retrospection of the themes in connection to the whole data set. After that, the fifth stage followed with the naming and presentation of the themes. Every theme was analytically developed on its own and in regard to the other themes and the research questions. Extracts from the interviews were also added in the analysis to stay in contact with the participants' language and views. The deep analysis and interpretation through making correlations within the themes was completed by offering a total narrative about the data. Last, the investigator completed the sixth stage through exporting significant inferences and producing a contiguous story about the research data.

Codes	Themes
<ul style="list-style-type: none"> • Differentiated teaching • Team working • Development of oral communication • Simple vocabulary and exercises • Less exercises than native students • Exchange of cultural elements • Audio and visual material • Use of drama • Use of labels 	<p>Teachers' Practices</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Experience in Reception Classes • Experience in refugee camps • Master's in refugee and migrant teaching • University professor • Experienced teacher in teaching refugees and migrants 	<p>Instructor's profile</p>

<ul style="list-style-type: none">• Trained in migrant and refugee teaching	
---	--

Table 2. Indicative themes and codes

3.8. The Research Sample

The sample of the study consisted of 10 educators that teach in primary schools in the city of Sitia and in a village near the city. 9 out of 10 teachers were female and 1 was male, with an average age of 41 years. As far as concerned the working status, 1 of the educators was a substitute teacher while the rest had permanent positions at these schools. The substitute teacher had 8 years of teaching experience and also she had worked in Reception Classes for 2 years in the past. The permanent educators' teaching experience fluctuated from 13 to 30 years. Regarding the experience in teaching refugee and migrant students for the permanent teachers, 2 out of 9 had worked in Reception Classes in the past whereas the rest had relative experience solely in the classroom. This does not mean that their teaching contribution is considered different or even less appropriate than the others who had worked with refugee and migrant learners in Reception Classes.

The sample was selected with the criterion of teaching in schools near the location of the researcher. Because the time period that the study had to be completed was limited (a period of approximately 4 months), the investigator selected participants that were working in schools in or near the city so as the interviews could be completed in a short period of time. Also, the fact that the sample varied as in age as in working experience with refugees and migrants, renders the research more objective and generalized. The selection of the specific sample depended on the method of 'probability sampling' as in this type of sampling all the members have equal possibilities to be used as participants to a research (Bhardwaj, 2019). Moreover, as the group was homogenous (all of them are primary education teachers) the investigator followed the practice of 'simple random sampling' and as a result all the participants were chosen incidentally (Bhardwaj, 2019).

Teachers	Sex	Age	Employment status	Teaching experience (in years)	Teaching in Reception Classes
Teacher 1	Female	37	Permanent teacher	17	No
Teacher 2	Female	40	Permanent teacher	16	No
Teacher 3	Male	45	Permanent teacher	23	No
Teacher 4	Female	34	Substitute teacher	8	Yes
Teacher 5	Female	35	Permanent teacher	13	Yes
Teacher 6	Female	54	Permanent teacher	30	No
Teacher 7	Female	46	Permanent teacher	21	No
Teacher 8	Female	38	Permanent teacher	14	No
Teacher 9	Female	37	Permanent teacher	16	Yes
Teacher 10	Female	43	Permanent teacher	23	No

Table 3. Demographic characteristics of the participants

3.9. Reliability and Validity of the research

The value of a research depends on whether it is dominated by reliability and validity. According to Long and Johnson (2000), if the value of a research (the methodology correctness, the precision of its findings, the probity of hypotheses and inferences) cannot be assessed then terrible outcomes may follow. Vague findings might end up to the use of detrimental strategies. So, assessment is a necessary precondition of the findings application (Long & Johnson, 2000). Such an assessment of a study depends on the evaluation of reliability and validity. This means that researchers when design and conduct a study, they have to ensure its

reliability and validity so as essential attention to be paid in the findings of their research (Golafshani, 2003).

Reliability in quantitative research is defined as the case when the results of a research are stable and can be replicated under an analogous methodology (Golafshani, 2003). Though, in qualitative research, reliability has to do with the quality of the research, the strength of the methodological design, the collected data quality and to how this design and the data end up to real and trustworthy findings (Pyrgiotakis & Symeou, 2016). Validity refers to the accuracy of the measurement means and the responding to what the research aims to measure (Joppe, 2000, as cited in Golafshani, 2003).

The present study respects and follows components based on the principles of reliability and validity. With the aim of excluding any prejudices that could arise during the design of the research (Wilkins & Pannucci, 2010), the data collection and the data analysis, the investigator proceeded to random selection of the participants. To be specific, the investigator selected teachers who have worked in primary schools in her region via the recommendations of her acquaintances which means that she did not know them in personal level so as not to affect the objectivity of the study. Also, the participants' names were intentionally concealed and their names were substituted by the term "teacher" and numbers. Regarding the validity of the study, the researcher used the method of triangulation. Denzin (1994) defines triangulation as the combination of various research methodologies in order to investigate the same phenomenon. In this study, the researcher used triangulation comparing the research data to the data of previous studies in this field. However, Pyrgiotakis and Symeou (2016) also refer to triangulation as the case of cross-checking the material of a source of data with the material of another source of data on the same research objective. Thus, the investigator also conducted and analyzed the interviews of the primary school teachers who had never worked in Reception Classes in the past and then compared them to the interview data collected by the interviews of the teachers that had experience with migrant and refugee students in Reception Classes. After the comparison, similar data emerged ensuring

this way that the research questions were answered and all the information was valid and reliable.

3.10. Ethical Considerations

When conducting a study, researchers need to foresee the ethical issues that can emerge and include them in their research plans (Creswell, 2009). Firstly, the investigator informed the participants about the aim and the procedure of the study as well as the sponsoring institution (Hellenic Open University) to ensure trustfulness and reliability (Creswell, 2009). Before the data collection, the researcher came into contact with the schools' headmasters so as to be allowed to enter the schools and conduct the interviews with the educators. By all means, the appropriate respect was showed both to the participants and the school environments. This means that school visits took place either after 13:15 when the lessons finished or the time that educators did not have any lesson. This way any disturbance or disrupting was made to the flow of activities of the teachers and the school. In preparation for the process of interviews, the researcher provided the participants with informed consent forms to sign in order to agree on participating. The consent forms that were given to the teachers of the study included a small description about the aim and the importance of the study, contact information about the researcher and the supervisor (in case of having any queries), the assurance that participants were informed about the study and their right to recede if needed. Also, all participants' anonymity was protected during the analysis and the interpretation of the data. Sensitive data like personal information and audio recordings were protected by using instead of names the characterization "teacher 1, teacher 2 etc." and any reference of the schools' names was mentioned. Last, the inquirer ensured the objectivity of the study by keeping the data intact without falsifying or adding findings that did not truly exist. Such deceptive practices are not accepted by study communities and show unprofessionalism (Neuman, 2000).

4. Findings

4.1. Difficulties and obstacles

According to the participants, the difficulties and obstacles to the teaching of refugee and migrant students are the difficulties in language, the lack of supportive material and specialized staff, the lack of time to deal with the students solely, the teaching of more complex speech, the use of the native language and absence of parental help, the stereotypes, the class integration and the coexistence with children with behavioral problems, the ignorance of students' previous knowledge and possible tough experiences and the shortage in translators.

The ten participants identified the 32 difficulties regarding the teaching of migrants and refugees as follows:

Difficulties	Responses
Language communication	6
Lack of supportive material	4
Lack of specialized faculty	3
Students' different cultures	3
Lack of time	3
Teaching of grammar, syntax (written speech)	2
Other students with behavioral problems	2
Use of native language and no help at home by parents	2
Stereotypical behaviors	2
Class integration	2
Students' tough experiences	1
Ignorance of students' prior knowledge	1
Lack of translators	1
Total	32

Table 4. Difficulties that teachers face

To be specific, 6 of the participants mentioned as a basic problem the language, the fact that refugee and migrant children do not know at all or

a little the host language so the communication between teacher and students becomes difficult. In this case, a participant added that as long as students do not speak the host language, the teachers are not able to discover the preexisting knowledge and the children's interests and skills which if used in the teaching process, they constitute a great motivation to learn.

Teacher 2: *"In the beginning it is quite difficult, especially when they do not know the language at all... because they cannot communicate with the other children, nor understand what we teach."*

Teacher 9: *"There are obstacles that have to do with the learning readiness of these children.. with the difficult situations they may have experienced, their culture, their interests, their pre-existing... knowledge and more."*

The lack of supportive material for migrants and refugees was another difficulty that 4 teachers face during the teaching procedure. The teachers consider as supportive materials the books designed to address the needs of migrant and refugee learners, a curriculum open in the different cultures of the students and the technological means like computers, projectors and digital educational applications.

Teacher 4: *"... the material is not always available; the infrastructure is not always there in the schools to support it."*

Moreover, 2 out of 10 teachers expressed that during the teaching phase, the most difficulties that students face in the cognitive part are the teaching of grammar, syntax and the production of written speech, not so much in the subject of Mathematics. In general, the more complex the speech is, the more difficulty learners find when they strive to learn a second language.

Teacher 5: *"... the difficulty appears when we start teaching grammar, syntax, rules ..."*

Teacher 1: *"There was a bit of difficulty.. in what it had to do with the exercises in the production of written speech.."*

The lack of specialized faculty like educators of the Reception Class was also referred by 3 teachers. They believe that no assistance by a specialized individual enables the teaching of refugees and migrants pretty difficult as there is no one to deal with these learners personally, help them with their learning and improve their knowledge of the second language.

Teacher 3: *“There is a lack of specialized personnel to staff the TY classes where they operate..”*

It is important to say that 1 out of 10 participants mentioned the lack of translators in the schools as another difficulty. In the case of having into the classroom learners that do not speak either Greek or English, the communication between teacher and students becomes complex and difficult to be achieved without the assistance of experts that speak the native languages of the children, explain to them the teachers' sayings and makes thus the children's learning easier.

Teacher 4: *“.... we don't have translators...”*

2 participants mentioned that if into the classroom there are some cases of other students with behavioral problems this can affect the learning of migrant and refugee learners. Students that bother and do not often cooperate, hinder the learning of other students and render the teaching process for both the educators and the learners difficult.

Teacher 6: *“It is very difficult during the hour (emphasis), within the class and especially if we have a class that has other difficult cases...”*

The parents that do not speak the host language with their children because they do not know or do not want to lose their native languages were mentioned by 2 participants as another obstacle to the learning of migrant and refugee children. This fact also results in the lack of parental help to the study of the school subjects as parents do not know the language, so they are not able to assist their children achieve academically.

Teacher 6: *"... a big difficulty.. is that at home they don't speak the language at all... or very little, so there is no help from home either or there is no direction that the school should be our first goal..."*

In addition, 2 out of 10 participants argued that both the teachers and the students show stereotypical behaviors against migrant and refugee children which often results in difficulties in interaction, team integration and conflicts in the classroom. The same way, a participant reported that the tough experiences and the difficulties that migrant and refugee children have faced affect their learning readiness, so it is also difficult to manage these feelings and make students learn.

Teacher 5: *"Many times there are even today prejudices among the members of the educational community in general."*

Teacher 4: *"... there is not yet the culture neither among the children nor in the education system for the integration of these children."*

Last, the lack of time was stated by 3 teachers as another obstacle to the teaching of migrants and refugees because the time of the lesson does not suffice. There is neither adequate time to teach the mainstream class nor adequate time to devote to migrant and refugee learners as educators have to focus on the curriculum and complete its teaching it to the learners.

Teacher 6: *"..it is very difficult the fact that there is not much time to deal with the student individually."*

4.2. Teachers' Practices

The participants were asked about the practices that they use in the classroom in order to address the needs of refugee and migrant students. Their responses include the use of differentiated teaching, the use of audiovisual material, the emphasis on the oral speech development and everyday vocabulary, the working in groups, the exchange of cultural elements, the provision of fewer activities for studying at home, the use of fairytales and drama, the use of labels with words on the classroom

objectives and the use of books concerning the teaching of students with refugee and migrant background.

The ten participants pointed out the 28 teaching practices for the teaching of migrants and refugees as follows:

Teaching Practices	Responses
Differentiated teaching	6
Visual & audio material	5
Development of oral speech	4
Team working	3
Fewer activities	2
Everyday vocabulary	2
Cultural exchange	2
Labels with words	2
Fairytales, drama	1
Books for migrant and refugee teaching	1
Total	28

Table 5. Participants' teaching practices

6 out of 10 participants mentioned the use of differentiated teaching in their classroom. This type of teaching demands the change of the lesson and the use of differentiated activities according to the needs and also the interests of the migrant and refugee children. Though, solely one participant declared that the use of specific books provided for the teaching of refugees and migrants was another strategy that she uses.

Teacher 9: “... many times I change the content and exercises of the lesson I want to teach... and I put different activities on each student according to their needs. Well, of course I also take into account the interests of the children.”

2 participants also added that in the case of giving all students the same activities, the refugee and migrant learners have fewer activities to study at home. As far as concerned the vocabulary to be learned, 2 teachers referred to the use of everyday vocabulary including themes relative to the children's daily lives.

Teacher 7: *"..I try to build a vocabulary by grouping in concepts and phrases ... divided into topics..."*

4 out of 10 participants explained that mainly their initial aim was to make students comprehend and develop the oral speech in a first level. The development of the written speech comes later as it is more demanding and difficult through the use of copying and spelling simple words and sentences.

Teacher 10: *"Daily communication.. they must learn the words we use every day, 'good morning', 'hello', all of these.. and then proceed to deepen the language."*

The provision of visual and audio material to facilitate the learning of migrants and refugees was pointed out by 5 of the participants with the aim of facilitating their learning and making them acquire more easily the new knowledge. Besides the use of audio and visual material, one participant added the use of fairytales and drama to enrich the teaching procedure and make students be involved in experiential actions.

Teacher 4: *"... Using fairy tales, dramatizing fairy tales, or using dialogues through these fairy tales or some other plays. Ummm.. audio visual material that is available that is either for them, for these kids or whatever else the teacher thinks might work."*

In addition, 3 out of 9 participants argued that the use of team-working in and out of the classroom assists the refugee and migrant learners learn the native language more easily. Help provided by the other students is important as it assists them with the language and the activities, explains to them the tasks and thus makes them feel more confident.

Teacher 7: *"I have them in groups so that they can help them during the lesson.. they participate in the games even though they don't know with the help of the children.."*

Last, 2 participants reported the use of exchange of cultural elements into the classroom through the inclusion of the refugee and migrant learners' habits, food, and songs from their homelands. Concerning the first languages of the refugees and migrants, 2 participants mentioned the use

of labels onto the objectives in and outside of the classroom writing the words both in Greek and the native languages of the specific children.

Teacher 5: *"I try to have an exchange of cultural elements. For example, we use e-labels with words when there are children with a different first language. We use signs with words in their language and in Greek, I ask them to tell me about habits they have in their country or in the country of origin, with food...songs."*

4.3. Teachers' suggestions

The participants were called to answer the questioning about what can be helpful for the teachers to make the teaching of refugee and migrant students more effective. Their proposals included the design of a special material for teaching refugee and migrant learners, the establishment of more Reception Classes (in the schools that do not have such classes) as well as preparatory classes, the use of New Technologies, the syllabus differentiation, the involvement of refugees' and migrants' parents, the provision of more lesson time for addressing these students and the provision of training in refugee and migrant education to the educators.

The ten participants mentioned the 18 suggestions regarding the teaching of migrant and refugee students as follows:

Teachers' suggestions	Responses
Special teaching material	6
Establishment of Reception Classes	3
Use of New Technologies	2
Establishment of preparatory classes	2
Training in refugee and migrant teaching	2
Curriculum differentiation	1
More lesson time	1
Parental involvement	1
Total	18

Table 6. Teachers' suggestions about improving refugee and migrant teaching

6 out of 10 participants admitted that the provision of a special teaching material given by the Ministry of Education would be preferable. As the curriculum that teachers have to teach to both native and non-native children is not appropriate and does not cover all the different needs that students have, the creation of a new curriculum with activities that facilitate the learning of all the students could be ideal. A similar viewpoint was referred by one participant who expressed that the teachers on their own, and not the Ministry of Education, should be able to differentiate the curriculum in a realistic way according to the needs and the interests of their learners instead of following the regular books of the classroom.

Teacher 4: "*....the available materials. They could be more realistic, that is, more in line with the needs of the children.*"

Teacher 6: "*Maybe some special books, some different books that would be based on the class material... And also on the syllabus of the specific class, but it should be made in such a way that students whose first language is not Greek can respond.*"

Also, 2 participants mentioned that the provision of technical equipment and the use of New Technologies during the lesson could prove effective for the learning process. The use of audiovisual digital means enables the lesson more interesting, easier and appealing to the learners as the children of the current days have grown up in a world where New Technologies have been widespread and constitute a part of their lives from their birth.

Teacher 1: "*... Certainly technology, media, IT, applications in recent years help a lot and make the course more attractive and easier.*"

It is important to say that 2 participants suggested the establishment of two different kinds of classes for the refugee and migrant children. The first participant proposed the establishment of a preparatory class before the attendance in the regular classes so as to make the refugee and

migrant students be familiarized with the host language and thus surpass the linguistic obstacles that they face into the regular classes. On the other hand, the second participant suggested the provision of remedial education to the refugee and migrant learners by the school educators that present a surplus of hours both during the school hours in the morning and in the afternoon.

Teacher 2: “... to create a class entirely for these children, which has the basics, i.e. more to understand the language and then gradually integrate, i.e. to have an extra section before they start studying. In other words, to have a little familiarity with the language and then come to the classes.”

It makes an impression that 3 of the participants were referred exclusively to the presence of a teacher of a Reception Class as necessary for the teaching of refugees and migrants without mentioning any other parameter as effective. For example, neither their role in making the teaching of those students effective was referred at all nor any helpful practice on their behalf was mentioned.

Teacher 8: “It would certainly help to have a Reception Class in the school. Well, last year let's say for the respective students there was... they studied there and could be helped more. This year there is no Reception Class.”

2 participants added that knowledge relative to the students' languages and cultures, and training about the teaching of refugees and migrants could be useful to accept and approach them to make their learning easier. This way, students would feel accepted in the classroom and through the training teachers would follow particular practices for addressing solely second language learners.

Teacher 3: “... it would help me if I had more knowledge on how it is done and of course it would help if we knew more about their culture, about their language.”

Furthermore, a participant wished to have more time to help the migrant and refugee students because the time of the lesson is not adequate to

devote solely to them. The large amount of the class curriculum does not let teachers to deal with the students that have difficulties because they are responsible for covering the curriculum and not omitting any units.

Teacher 10: *“If I had more time, that would definitely help. To devote some time especially for these children.”*

Last, a participant expressed the importance of involving refugee and migrant students' parents into the school context as a way to make the students feel more accepted by the school community. This involvement includes the parents' presence in in-school activities like theatrical plays etc. where they have active roles and take part in.

Teacher 5: *“Actions that involve the school, but also the wider community, would help. In other words, let the parents of the students get involved... let's say some kind of theater where the parents of the students also participate... either in the theater or by making some of their traditional foods.”*

4.4. In-service Training

In the question about the teachers' desire to attend in-service training to help them educate the refugee and migrant learners the participants answered. All of them agreed that attending an in-service training could be useful for giving them the knowledge and skills to address refugees and migrants. They were also asked if they had attended relevant training in refugee and migrant teaching in the past and the majority mentioned that they had not be given the chance to attend such a training program whereas the others stated that they had attended relative subjects in their undergraduate or postgraduate studies. Their responses are presented below:

Training in migrant and refugee teaching	Responses
No training	4
Solely in differentiated teaching	2
In a university subject	2

In a master's subject	1
Seminars	1
Total	10

Table 7. Training in migrant and refugee teaching

The participants were asked about the period of time that would be better for them to start in-service training and they made 30 suggestions concerning the time schedule of in-service training as follows:

In-service training time	Responses
Beginning of the school year	10
Before schools' opening	6
After schools' opening	4
Mornings (at school)	2
Evenings	8
Total	30

Table 8. In-service training time

All of the teachers agreed that the best period of time for in-service training to start is in the beginning of the school year with the aim of being prepared to address the needs of the refugee and migrant students. 6 out of 10 teachers mentioned that the best time period is exactly the time before the opening of schools so as the new knowledge to be used into the classroom when the schools start and the teachers to be appropriately prepared to address the needs of refugee and migrant learners. On the other hand, the rest 4 participants answered that the beginning of in-service training should start just after the schools' operation in order to see the cases of students that they have in their classrooms and then apply the new knowledge to the teaching of these specific students. Last, 2 educators claimed that it would be better if in-service training took place in the mornings during their working hours while the rest 8 were referred to evening training.

Teacher 1: *"I think at the beginning of the school year that the teacher knows exactly what material he will have to deal with, which class he will take over and so on. Eh, so that he knows approximately the cases of the children he has in... the immigrants or refugees, exactly what he is facing,*

what difficulties the previous colleagues had faced in previous years so that he can apply it specifically and ideally to each child he has."

Teacher 8: "... preferably during working hours, because unfortunately many other trainings that run take place outside of working hours and as you can understand, this it is too difficult for our daily life. Everyone has their responsibilities and families, so within working hours and during the school year."

Regarding the duration of in-service training, the ten participants gave 15 responses as follows:

In-service training duration	Responses
Weekends	6
Monday-Friday	4
1 month	1
1-2 months	1
1-11 September	2
15-21 June	1
Total	15

Table 9. In-service training duration

6 out of 10 participants claimed that the best time is some weekends while the rest preferred some days a week besides weekends. A participant also pointed that a month would be enough whereas another participant mentioned 1-2 months. It is important to refer that 2 participants did not prefer in-service training to have a monthly duration; instead both mentioned as the best time, the time between 1-11 September, just before the students arrive at schools and the second participant also added the time between 15-21 June.

Teacher 7: *"I believe some weekends, although this is binding."*

As far as concerned the type of in-service training, the participants' viewpoints were equal. Half of them argued that their preferable way to be trained was the distance learning because it is much easier to be connected from home and also it takes less time than going to an educational training center far from their homes.

The ten participants mentioned 10 responses of in-service training type as follows:

Type of in-service training	Responses
Distance learning	5
Face-to-face learning	5
Total	10

Table 10. Type of in-service training

Teacher 5: *“distance learning... it is much easier from our home to be able to educate ourselves.”*

Moreover, 2 educators mentioned that after the expansion of Covid-19, people have been more familiarized to New Technologies which makes the on-line training much easier and more convenient.

Teacher 9: *“In the post-Covid era and since we have become very familiar with computers.. it would be better suited eh.. distance learning.. due to already increased obligations, so I would be more comfortable.”*

Nevertheless, 2 participants chose the distance training due to the fact that the counselors that come to schools do not talk about issues of migrant and refugee education and the lack of educational centers near the region of Sitia.

Teacher 1: *“...since we don't have the possibility to train differently and for the times of our daily life, it would be convenient for me the distance learning.... because.. the counselors who come... sometimes at school they don't talk to us on issues of education for immigrants and refugees.”*

In contrast, the other half of the participants selected the face-to-face training as it gives the chance of interaction and feedback exchange. Furthermore, a participant pointed out that the distance learning includes more theories than practical issues which render it dull whereas face-to-face training can be more substantial and interesting. Another interesting option was that during the face-to-face training, the trainees can discuss and express any queries which can be answered privately by the instructor.

Teacher 2: *"I think face-to-face is better. At a distance it's a bit boring.. eh.. again it will be more theoretical, you'll hear a little what one said, what the other said, that is, you'll exchange opinions but that's it. While experientially I find it more meaningful.."*

Teacher 10: *"Face-to-face... because otherwise it is the interaction between the trainee and the trainer, questions arise that you may not formulate at a distance, you may be embarrassed.. you may not have the time, it may go discussion below and don't have the time to ask the question you want to ask, so in live it is directly done in quotation marks or interruption, you ask your question and you are given the answer immediately."*

4.5. Topics of In-service Training

The participants were asked about their preference in the content and the topics of in-serving training. Their views covered a variety of subject matters which are strategies for effective communication, real examples from diverse classrooms, refugee and migrant integration, interaction among teachers and immigrant students, suggestions for experiential activities and teaching scenarios, difficulties of learning a foreign language, management of class syllabus, matters about students' psychology, indifference, misbehavior, abandonment and stigmatization and teacher-parent communication.

The ten participants pointed out the 24 topics for in-service training regarding refugee and migrant education as follows:

In-service training topics	Responses
Teaching strategies for communication	9
Examples of real classrooms	3
Integration of refugees and migrants	3
Experiential activities	2
Interaction with teachers and classmates	2

Aikaterini Fragkiadaki 'In-service training as a tool to empower teachers to teach
refugee and migrant students'

Difficulties of learning a second language	1
Management of class curriculum	1
Teaching scenarios	1
Students' psychological issues	1
Communication with students' parents	1
Issues about indifference, misbehavior, abandonment and stigmatization	1
Total	24

Table 11. In-service training topics

Specifically, 9 out of 10 teachers replied that the instructor should emphasize in communication and effective teaching practices to address students with migrant and refugee background. Only 1 out of 10 participants expressed that in-service training should propose ways to manage the class curriculum with refugee and migrant learners.

Teacher 1: “*..practical solutions, ideas, ways, how to help these children in the most attractive way for them and at the same time be effective.*”

Teacher 2: “*...How to contact? If he can't speak the language, he doesn't speak English either. What to do; Uh, these. The most practical things we would like to know.*”

The use of tangible examples from real classrooms was proposed by 2 participants whereas the presentation of relative teaching scenarios for addressing refugees and migrants was also stated by 1 participant. The teachers need to learn about real situations through the teaching of migrants and refugees and which practices or teaching scenarios other educators followed as useful and effective in the past.

Teacher 8: “*...it could be for the teaching of Greek as a second or foreign language... erm.. for the smoother integration of these children.. er...with good practices and with concrete examples and the help of experiential activities for their smooth integration.*”

Teacher 9: “*...some suggested teaching scenarios depending on... what group each child is that we have to teach.*”

The integration matter of refugee and migrant children interested 3 out of 10 participants with one of them giving emphasis on integration not assimilation through keeping the customs and traditions of the origin country of the students. The educators want to learn ways of integrating immigrant learners into the school context smoothly which is very important and then proceed to teach them the host language.

Teacher 7: *“And learning-wise, how can these children be helped, but also how they cannot assimilate, integrate better in such a, er... different society. But having, as.. but also keeping their own traditions, customs, customs.. Err that is not to assimilate, the goal is not to assimilate but to integrate smoothly.”*

A participant expressed as a subject matter the difficulties in the refugees' and migrants' psychology whereas another participant talked about issues of students' indifference, misbehavior, abandonment and stigmatization. The management of the students' psychological issues like stress or depression and other social issues relative to the students' bad and stigmatizing behaviors interest and problematize educators, so they have to know how to deal with them appropriately.

Teacher 9: *“Emm.. practical matters. I think that I would be more interested in learning.. that is, school everyday life and routine.. So how will we deal with issues of indifference, abandonment, delinquency, stigmatization (emphasis) of these children from the rest of the children?”*

Furthermore, 1 participant reported that knowledge about ways of interaction among the students would be important as a topic of in-service training. The development of a positive environment among educators and immigrant learners results in gaining mutual respect and trustfulness, which conduces to the learning of refugee and migrant students.

Teacher 4: *“...good practices, experiential actions and ways of interacting with the team, with the class.”*

Also, the difficulty of learning a second language was suggested by a participant in order to be a subject matter of in-service training. It is

important teachers to know the difficulties that their students face in order to address them appropriately and assist them surpass the obstacles with the right way.

Teacher 5: “*Eh, to the learning difficulties.. to the difficulties in learning the children's second language, therefore Greek..*”

Last, the issue of parental involvement into the school and ways of contact between teachers and parents was suggested by a participant as an important topic to be included in in-service training topics. The parents’ engagement in the school environment contributes to the students’ sense of value and appreciation by their teachers, so the teachers have to know how to involve parents to the school community.

Teacher 9: “*How, when and how often and how much should we communicate with their parents?*”

4.6. Instructor’s profile

The participants of the study were asked about the profile that the instructor of in-service training should have and the majority gave emphasis on the keyword “experience”.

The ten participants identified 14 views concerning the in-service training instructor’s profile as follows:

Instructor’s profile	Responses
Experience in refugee/migrant education	8
Experience and studies	6
Total	14

Table 12. Instructor’s profile

In particular, 8 out of 10 participants agreed on the instructor’s experience in refugee and migrant education. According to them, it is necessary that the instructor should have worked in the past with refugees and migrants either in Reception Classes or Refugee Camps.

Teacher 2: *"...someone who has experience. Someone who has experienced more things about refugees and immigrants, who has worked with them... Not that he has come into contact for the first time..."*

In addition, 6 out of 10 participants mentioned that besides experience in refugee and migrant teaching, the instructor should also have studied intercultural education so as to be suitably qualified in teaching children with refugee and migrant background.

Teacher 8: *"Possibly someone who has previous experience in Reception Classes, some training is meant or a master's degree in intercultural education or even a university professor dealing with issues of intercultural education."*

In contrast, 4 out of 10 participants insisted on the instructor's experience without referring to any studies or master's degree. This means that for them, experience prevails over relevant studies, qualifications and certificates.

Teacher 5: *"Someone who will definitely have worked in a Reception Class and the more experience, the more advice he would have to give us."*

Last, it is worth to mention that 2 participants pointed out that the instructor should not be any university professor or someone who just reads some theories without having any experience in the matter of refugee and migrant teaching. This means that practical knowledge basically matters and exclusive theoretical knowledge has nothing to offer.

Teacher 9: *"..someone who has worked with this type of children, someone who has worked for years in a Reception Class. Erm.. and not someone who simply reads some theories...from slides and cannot say how all this will work in such a class with such students."*

5. Discussion

5.1. Difficulties and Obstacles

The integration as well as the teaching of migrants and refugees is a demanding procedure as educators encounter several difficulties and obstacles. More specifically, more than half of the participants claimed that the main problem is the language. It is very common for refugee and migrant children not to be able to communicate because they do not speak at all or speak a little of the host language. The language as a basic obstacle in teaching refugees and migrants is consistent with the findings of the research conducted by Papapostolou et al. (2020). The host language insufficiency is also confirmed by the study of Antoniadou et al. (2022) where the participants mentioned that the deficiency of a shared linguistic code challenges teachers in communicating with newly arrived students. Also, there was another important reference that the inability of students to speak the host language makes it difficult for teachers to find out the previous knowledge and the interests of the students which in any other case could be used in the teaching process, to motivate them to participate in the lesson and learn.

The lack of supportive material to address the needs of migrant and refugee students was mentioned as another important difficulty. As supportive material the teachers considered specific books especially designed for the needs of second language learners and New Technologies and resources that are used to facilitate the learning of these students. The insufficiency in appropriate educational teaching material was also referred to in several studies (Antoniadou et al., 2022; Stergiou & Simopoulos, 2019). Undoubtedly, the use of New Technologies in teaching improves the learning of the second language and supports students whose first language is different from the host language (Blake, 2016). The four linguistic skills are developed through the use of 'computer assisted language learning' activities. YouTube videos contribute to the development of learners' comprehension through the use of collocations, idiomatic phrases and other linguistic phrases that otherwise students would not be able to completely understand at school (Blake, 2016). Furthermore, according to Chun (2006), students

acquire better the new vocabulary if images or videos are combined with the translation of the words. Regarding writing and speaking development, children in the current days are familiarized to the use of New Technologies. Activities that include cooperative writing via digital communication spaces or video posts that promote speaking production are something familiar to students and also make them improve their learning of the second language in a pleasant and autonomous way (Blake, 2016).

The teaching of grammar was referred as another obstacle for refugees and migrants to learn the host language. This means that the teaching of grammar rules, syntax and the production of written speech complicate the situation of learning whereas this difficulty is not so common in Mathematics which is not so linguistically demanding. The ability to understand, interpret and use a more complicated language is not acquired the first time that refugees and migrants attend school; instead the use of low frequency words, more demanding levels of grammar and syntax as well as complex oral and written texts is a result of many years direct instruction (Cummins, 2001). In other words, refugee and migrant students are more fluent in the conversational language at first rather than in the academic language which is demanding and takes time to be gained.

The lack of specialized faculty with relative training and experience in teaching second language learners was also mentioned. The participants argued that no assistance by a specialized individual enables the teaching of refugees and migrants pretty difficult as there is no one to address their needs personally and appropriately. It makes an impression that the participants did not make any reference to their own contribution to the learning of refugees and migrants. Any reference to the teachers' role as professionals to help such students with all the possible means, in the case of not having specific teachers for Reception Classes, was made. It is weird that even the majority regards language as a main difficulty and solely one participant mentioned the lack of translators in the schools as another problem. According to Kaneva (2012), the provision of bilingual assistants who act like translators contributes to decrease the linguistic difficulties and give students extra support.

The parents that do not speak the host language with their children because they do not know or do not want to lose their native languages as well as the lack of their help to the school study at home seem to hinder the learning of migrant and refugee children. These teachers believe that if parents helped their children by using the host language, then the children would be able to learn it more easily. On the contrary, it is scientifically proved that the students learn better the second language if the first language is already acquired or supported (Cummins, 1999). The languages that people learn are interrelated which means that concepts are transported from one language to the other. So, the argumentation of these participants is controversial. The students' first languages should be promoted and supported to facilitate the learning of the second language.

Difficulty in interaction and team integration was mentioned because of the stereotypical behaviors against migrant and refugee children that educators and children of the dominant ethnic group show. This is also confirmed in a relevant study of Antoniadou et al. (2022). According to Magos (2022), children from an early age present stereotypical behaviors against individuals with different origin and this fact derives from the family. In the case of teachers, Banks (2006) underlines that many of them have more positive interactions with learners from the dominant culture rather than learners with diverse cultural background. Besides stereotypical behaviors, another stated barrier was the presence of other children with behavioral problems into the classroom who affect the learning of migrant and refugee learners as they do not often collaborate and provoke problems to the teaching and learning procedure.

Moreover, there was a view referred to the difficult experiences that migrant and refugee children have faced which negatively affect their learning readiness. After the children's displacement from their homelands, these children may have unpleasant experiences and symptoms of depression. This fact challenges teachers as they have to cope with students' stress feelings and concentration inability through the provision of a safe place for refugees and migrants. Several researches confirm psychological difficulties as the most common barrier in second language learning (Stathopoulou & Dassi, 2020; Antoniadou et al., 2022; Stergiou & Simopoulos, 2019).

Finally, the lack of time as a constraint in covering the needs of both native students and second language learners was stated. During a 40-45 minute lesson, the educator is not able to present and explain the new knowledge and at the same time provide assistance to refugee and migrant learners that face difficulties. Likewise, a study conducted by Collinson and Fedoruk Cook (2001) confirms that educators lack of time without pressure. This pressure comes from the multiple duties that teachers have; the need for covering the curriculum, managing the classroom, responding to the school's bureaucracy, meeting the students' parents and other school's duties (Collinson & Fedoruk Cook, 2001).

5.2. Teachers' Practices

The practices that educators use during the teaching procedure in order to address the needs of their students play an important role in the effectiveness of the learning of migrant and refugee students. The majority of the participants claimed to use differentiated teaching and individualized teaching to refugee and migrant children. This type of teaching demands the change of the lesson and the use of differentiated activities (in relation to the activities of the native students) according to the needs and the interests of the migrant and refugee children. In the case of the same activities, some participants reported that they give refugees and migrants fewer activities for studying at home. The teaching that is based on the individual differences of the learners is confirmed by Valiandes & Neophytou (2017) a teaching method that addresses equally all the students without exception and gives them the right to achieve academically. In contrast, there was solely one participant who referred to the use of specific books designed for the teaching of migrants and refugees. This view contradicts what the other participants stated concerning the inappropriateness of the teaching material provided by the Ministry of Education. As far as concerned the vocabulary to be learned, there was referred the use of everyday vocabulary including themes relative to the children's daily lives. This modification of the teaching practices and the lessons by the teachers instead of demanding students to

be differentiated on their own succeeds the highest cognitive development of the learners (Tomlinson, 2014).

Almost half of the participants pointed out mainly that their basic goal is the comprehension and the development of the oral speech in a first level and later the development of the written speech. The teachers intend to develop the conversational fluency or else the *basic interpersonal communicative skills* (BICS) of their students (Cummins, 1981). Cummins (2001) describes it as conversational fluency; the ability of having face-to-face conversations through the use of ordinary vocabulary, easy grammatical constructions and gestures. In a next level, the educators use gestures, simple vocabulary and small sentences that have to do with everyday communication and daily issues for developing orally and simple copying and spelling for practicing the written speech. The use of body language and practical activities for exercising the first steps in oral communication is also confirmed in the findings of a study conducted by Papapostolou et al. (2020). Cummins (2001) defines it as the development of discrete language skills which mirror knowledge in phonological level (letters, sounds, reading) and in the grammatical level (spelling, pluralization, use of tenses) as a result of direct teaching into the classroom. Nonetheless, the development of the academic proficiency is also important, so after the students acquire the oral speech fluency and the discrete language skills, educators have to integrate in their teaching the formal speech and the use of higher levels of literacy so as second language learners to succeed academically and further expand their studies.

The educational material that educators use during the teaching procedure determines its achievement, the type of teaching as well as the content of teaching (Magos, 2022). By using the term 'material' the researcher means whatever material could be used to reinforce the teaching process (Magos, 2022). This includes the use of pictures, videos, applications, games, songs etc. as long as they supplement so the teaching as the learning procedure. The provision of visual and audio material to facilitate the learning of migrants and refugees was pointed out by the participants with the aim of facilitating the students' learning and making them gain more easily the new knowledge. Besides the use of audio and

visual material, one participant added the use of fairytales and drama to enrich the teaching procedure and make students be involved in experiential actions. The above techniques reinforce the learning process of the students as students are able to make sense of differences in multiple forms of meaning from one context to another. This can be described as “synesthesia”, a term adopted by Cope and Kalantzis (2019) which refers to the visual, auditory, gestural and spatial modes of meaning that people use for communication. According to Kress (2000), traditional literacy that exclusively obeys to the linguistic conventions and rules with a focus solely on reading and writing is not sufficient. Literacy pedagogy should extend traditional representations and adopt multimodal representations of meaning. The standard forms of language should not be taught; rather teaching should provide different learning experiences where all learners gain knowledge by developing new strategies for learning a second language (Cope & Kalantzis, 2009).

Kaneva (2012) mentions that activities that demand small group cooperation assists learners to gain the language and prepares them for the conventional lessons by ‘scaffolding learning’ where grammar and vocabulary are developed slowly step by step. In this study, 3 out of 9 participants argued that the use of team-working in and out of the classroom assists the refugee and migrant learners learn the native language more easily, so it is a practice that they use into the classroom. This is also confirmed by Kaneva (2012) who argues that working in groups and pairs makes students support each other in the linguistic level and also it is a good chance for making friendships. Help provided by other classmates to interpret or assist migrant and refugee students when they have difficulty in communication is also mentioned in a study of Papapostolou et al. (2020). These parameters contribute to the learners’ knowledge and confidence which results in the development of the children’s bilingual abilities (Cummins, 2000).

Last, the use of exchange of cultural elements into the classroom through the inclusion of the refugee and migrant learners’ habits, food, and songs from their homelands was stated as a teaching practice. Concerning the first languages of the refugees and migrants, the use of labels onto the objectives in and outside of the classroom with written words both in

Greek and the native languages of the specific children, seems to be another practice stated. Siraj-Blatchford (1994) suggests the linguistic support of children that do not belong to the dominant ethnocultural group by the teachers through the utilization and embrace of the students' diverse languages. Moreover, a study of Lockley and Yoshida (2016) confirm that the exchange of languages and cultures into the classroom highly contributes to the learning of second language learners. The linguistic and cultural exchange gives students a motivation to learn the second language, eliminates stress, increases the self-esteem of second language learners to speak the new language and promotes a sense of connectedness between the children's different languages and cultures.

5.3. Teachers' Suggestions

The participants' views about what could be helpful for educators to make the teaching of refugee and migrant learners more effective were examined.

The provision of a special teaching material given by the Ministry of Education was declared as the most appropriate suggestion. As school curricula that teachers have to teach to both native and non-native children do not cover all the diverse needs that students have, the creation of a new syllabus with activities that address all the students is of high importance. A similar point was referred by a participant who expressed that the teachers on their own, and not the Ministry of Education, should differentiate the curriculum in a realistic way based on the needs and the interests of their students instead of following the given books of the classroom. The alternation in the instructional practices is also proposed in the study of Stathopoulou and Dassi (2020) as useful for making teachers encounter the challenges of classes with native and non-native learners.

Other suggestion was the provision of technical equipment and the use of New Technologies in order to make teaching more appealing and effective for the learners (in the previous section was underlined the

difficulty of not having such equipment), which is also confirmed in Stathopoulou's and Dassi's research (2020).

Another important proposal was the involvement of refugee and migrant children's parents into the school context with activities like participation in the school theatrical plays or the contribution in school feasts through the making of traditional dishes. Block et al. (2014) underline the importance of parental engagement in the school environment. More specifically, when teachers decide to include the parents of their refugee students to school, the students feel more accepted by the school community, acquire a motivation to learn and thus their learning outcomes are improved. Parental involvement can also result in improved learning outcomes, boosting self-confidence and achievement to establish healthy relationships. Thus, feelings of isolation and disempowerment as well as the school failure may stop. Fostering such an environment of inclusiveness, the obstacles which children meet can be removed, thus giving the children the opportunity to achieve (Block et al., 2014).

Despite the previous mentioned suggestions, it is impressive that 3 of the participants were not referred to any other parameter as a suggestion but they argued that the only solution for facilitating the learning of students with migrant and refugee background is the presence of Reception Class teachers. They did not refer to any kind of what they can do as self-aware teachers but gave the baton only to the contribution of the teachers of the Reception Classes who individually cover the needs of refugee and immigrant students.

The establishment of two different kinds of classes for the refugee and migrant children was claimed as another possible solution. The first suggestion was about the establishment of a preparatory class before the attendance in the regular classes so as to make the refugee and migrant students be accustomed to the host language, learn to communicate in a first level and thus surpass the linguistic obstacles in order to cope with the regular classes. Subsequently, the second proposal included the provision of individual remedial education to the refugee and migrant children by the school educators that present a surplus of hours both in the morning and in the afternoon for several hours during school hours.

Finally, knowledge and training relative to the students' languages and cultures as well as the teaching of refugees and migrants was added by some participants as useful so as to make teachers accept and approach migrant and refugee learners. Being an educator in a culturally diverse society demands being appropriately equipped with knowledge and skills based on the principles of intercultural education so as to cover the needs of all learners regardless of race, ethnicity, sex and language.

5.4. In-service Training

In the question about the teachers' desire to attend in-service training to help them approach and teach appropriately the refugee and migrant learners, all the participants unanimously agreed that attending in-service training is a great opportunity in order to be provided with the right knowledge, skills and directions to address the needs of refugees and migrants. This point is confirmed by the Pedagogical Institute (2009) which mentions that in-service training augments educators' interests and pedagogic knowledge and cultivates their abilities. Such a point is of great importance as the participants feel that in-service training has much to offer. In spite of the practices that they use to come closer to migrant and refugee children and make learning accessible to them, they are not convinced that these efforts are sufficient. Therefore, the participants believe that through an in-service training program they will be qualified, better prepared and thus empowered for teaching second language learners. This feeling of empowerment is the power that teachers have inside their minds (Meher et al., 2003). It is also a process where through it people progress and gain special experiences that result in making powerful actions (Kimwaley et al., 2014) with the facilitation and fostering the learning of migrant and refugee learners.

5.4.1. Time of In-service Training

As the participants were positive about the provision of in-service training, they were asked about the period of time that they considered as

best for the beginning of in-service training. All of them agreed that the best period of time for starting in-service training is the beginning of the school year except for one viewpoint referred to the time period of June, specifically the last ten days after the end of the school year. The reasons for choosing this time were various such as the teachers' need for preparation to address the needs of the specific refugee and migrant learners that they have in their classrooms, the immediate application of the new knowledge and the provision of feedback by the instructor and the fact that in this period the teachers have rested and feel willing and ready to attend an in-service training program. It is worth to mention that the majority of the respondents preferred this time so as to be gain general knowledge and be appropriately prepared to address the refugees' and migrants' needs. Though, the rest were in favor of in-service training's start after the opening of schools in order to meet the students of their classrooms, discover their needs and then be able to apply the training program's directions and practices to the teaching of the specific migrant and refugee students of their classroom. This finding of the study is not consistent with the findings of the study carried out by Ahmadi and Keshavarzi (2013) where participants did not stand up for in-service training's conduction throughout the school year and especially just after the ending of the lessons in the evenings. So, it makes an impression that almost all the participants of the present research unanimously selected as most preferable time period the start of the school year. New knowledge and skills do not solely concern the teaching of the students of the specific school year and class. In contrast, the benefits of in-service training will follow the teachers for the rest of their school career and the knowledge gained will be used in the plethora of refugee and migrant learners that will meet at various times of their lives as educators.

5.4.2. Duration of In-service Training

In the question about the preferable duration of in-service training, the participants' responses were not so clear. This means that the majority did not refer to a monthly level. Solely two teachers were referred to monthly duration; the first participant argued that a month would be enough

whereas the second claimed that 1-2 months training duration is ideal. Though, the other participants made references about which days could be better for in-service training programs. To be specific, a great number of the respondents considered appropriate the weekends while the rest preferred some days a week besides weekends. On the contrary, Omar (2014) argues that the conduction of in-service training programs in the afternoons is not appropriate as teachers may feel tired and exhausted from the school day and in the case of weekends educators might feel that these are days to rest and relax, so they will not concentrate and attend in-service trainings. The total duration was not explicitly referred but the educators talked about some months. On the contrary, there were two preferences for a few days duration of in-service training, and specifically the period from 1-11 September (before the students arrive at schools) or 15-21 June (when schools end). It is clear that most of the participants suggest as a preferable duration two days per week. Last, another option stated was in-service training to be conducted in the mornings during educators' working hours. These arguments support that teachers are simple people with families and obligations so the fact of attending a relative training program out of the school hours can be difficult and bounding. There was also a comment on other in-service training programs' time schedule to take place in the evenings, enabling it difficult for educators to cope with training and personal life. Such reactions give the impression that so far teachers are not satisfied with in-service training as it takes place exclusively out of the school context which is highly bounding for them as they have to put aside family and rest time to attend in-service training in the afternoons after school.

5.4.3. Types of In-service Training

The participants were asked about their preference in the type of in-service training. The viewpoints were equal; half of the educators stated that distance learning is a more appropriate way to be trained because they have the chance to be connected from their homes more easily and also it takes less time than going to educational training centers far from their homes. These advantages of distance training converge with some

participants' views on a study of Bulut (2022) that prefer this type of in-service training due to its accessibility, convenience and chances of providing restatements. Another reason for selecting distance learning was teachers' familiarization to New Technologies after the expansion of Covid-19. It is true that due to the pandemic situation people were forced to work through on-line environments like Webex, Zoom etc., so they got used and familiarized to it. Nonetheless, there were arguments in favor of distance training due to the lack of educational centers near the region of Sitia and the lack of briefing about issues of migrant and refugee education provided by counselors.

In contrast, the other half of the participants stood for the face-to-face training as through it they can interact with the instructor and the other educators which also results in effective discussions, feedback exchange and expression of any questions privately to the instructor. In addition, there was a point that distance learning gives emphasis on more theoretical than practical issues which makes it uninteresting. Thus, face-to-face training programs can be more substantial and thought-provoking. Respectively, the majority of the participants in the study of Bulut (2022) prefer face-to-face in-service training as it offers hands on experiences, efficient communication and cooperative learning contexts.

5.4.4. Topics of In-service Training

The participants' viewpoints on the content and the topics of in-serving training were elicited and a variety of subject matters emerged. Specifically, the vast majority of the respondents replied that emphasis should be given on communication matters and efficient teaching practices for teaching the second language. Similar findings emerged in the studies conducted by Bozkurt et al. (2012) and Mogli et al. (2020), whose participants proposed as the topics of in-service training foreign language teaching and specific instructional practices to surpass any barriers that come out through the refugee and migrant teaching. On the contrary, in a similar research the topic with the highest interest was the difficulties that immigrants face when they strive to learn the language of

the host country (Dida, 2013). Other stated topics were the integration of refugee and migrant learners, the use of tangible examples from real classrooms, teaching scenarios for refugees and migrants, experiential actions and ways of interaction among the students, issues of students' indifference, misbehavior, abandonment and stigmatization. The subject matters with less interest were the general difficulties that migrant and refugee students face when they learn the host language as well as their psychological difficulties, the communication with students' parents and the management of class curricula in relation to students with different native language. The previous mentioned responses by the participants imply that educators are more interested in issues of how to achieve the communication with foreign language speakers and how to make them surpass the barriers by using innovative practices designed to facilitate the teaching of refugees and migrants.

5.4.5. Instructor's profile

The participants of the study were asked about the profile that the instructor of in-service training should have. The majority gave emphasis on the keyword "experience" and they agreed that instructors of in-service training about the teaching of migrant and refugee students should have relative experience in refugee and migrant education either having worked in the past with such learners in a classroom level or in Reception Classes, Refugee Camps and Intercultural Schools. This finding is not consistent with the findings of the studies carried out by Aykaç & Yildirim (2017) and Altun & Gök (2010). In both studies, the results showed that in-service training programs should be conducted exclusively by instructors who are appropriate qualified in their domain and they also have the corresponding diplomas. In addition, a great number of the participants were on the side of a combination of experience and studies. To be specific, their statement was that besides experience in refugee and migrant teaching, instructors should also have relative studies (master's degree) in the field of intercultural education so as to have both the practical knowledge and the theoretical background which enable them to be suitably qualified in teaching children with refugee and migrant

background. This point is confirmed by the study of Altun and Gök (2010) where the participants expressed their preference solely in educators with PhD certificates. Moreover, it is worth to mention some views that emphasized in the instructors' characteristics as having studied intercultural education but not being university professors because this occupation does not usually include practical experience in working with refugee and migrant students in primary education. So, reading some theories about second language teaching to refugees and migrants does not actually help.

6. Conclusion

As the population of refugee and migrant children has become increasingly common in school environments, it is important to understand how well-prepared and sufficiently trained educators should be to teach these children appropriately and facilitate second language learning. According to the research findings, it can be inferred that in-service training programs that aim to train teachers on how to approach and educate migrants and refugees, can be proved as a significant tool for empowering teachers and providing them with the right knowledge and skills to teach this specific group of students. The lack of educators' training in teaching refugee and migrant learners may impede the educational process and cause several problems regarding as the teaching as the integration of these students in the classroom. This paper argued the findings of a research that investigated the difficulties of teaching a second language, the practices that educators use, the teachers' suggestions about refugee and migrant teaching and the characteristics of in-service training based on the participants' claims.

The research findings showed that the majority of the participants were not trained in teaching students with refugee or migrant background. The need for training is considered crucial as several difficulties emerge. According to the participants, these difficulties are related to the inability of language communication, the lack of supportive material and specialized personnel, the children's diverse cultures, the teaching of

more complex speech (grammar, syntax, low frequency words), the integration of migrants and refugees in relation to stereotypical behaviors against them, the students' difficult experiences, the ignorance of their previous knowledge as well as the lack of translators to make the communication efficient. These difficulties should be taken into account in order to design an effective in-service training program to address the barriers regarding migrant and refugee teaching.

The results of the present study mention the practices that teachers use to approach and educate migrants and refugees. The use of differentiated teaching, the provision of helpful audiovisual material and the development of the oral speech are the most common practices that teachers choose when they teach children with different native languages. Other strategies refer to the exercise of everyday vocabulary, the provision of fewer activities to study at home, the exchange of cultural elements into the classroom, the use of theatrical plays and books established for migrant and refugee learners.

Among the participants' declarations, several suggestions as far as concerned the teaching of students with migrant and refugee background arose. Educators need a supportive material appropriately designed to address the needs and the abilities of refugees and migrants specifically. Also, as the number of Reception Classes in their region has diminished, there is a great need to establish such classes and introductory classes for making the learning of migrants and refugees easier and letting them attend the normal classes with more convenience and speaking fluency. Other proposals regard the use of New Technologies to the teaching procedure as a means to attract the interest of students and make their learning much easier and pleasant, the curriculum differentiation by the teachers to support second language learners, the establishment of in-service training programs about the teaching of migrant and refugee populations and the parental engagement into the school contexts as a medium for accepting the students' identities and give them a sense of value in the school environment.

Besides the participants' suggestions, they referred to the most important characteristics of in-service training agenda. To be specific, most

educators consider that the best period to start an in-service training program is the beginning of the school year so as to directly apply the new knowledge and skills to the refugee and migrant students of the specific classrooms that they have that year. Regarding the days of training, many of the participants preferred the weekends and in the question about which type of in-service training is the most suitable, the viewpoints diverged with half of the participants standing out for distance training as easier and the other half being in favor of face-to-face training as more interactive. Besides, the findings about the topics of in-service training showed that educators need to learn strategies for effective communication with refugees and migrants, real examples of how teachers have addressed such students in the past and efficient ways to achieve the integration of newly arrived students into the school context. Other topics were examples of experiential activities and ways of successful interaction both among teachers and students and among classmates. Topics with less interest were the difficulties of learning a second language and the psychological difficulties of immigrant students, the management of misbehavior, abandonment and stigmatization matters, the handling of the curriculum and the use of proposed teaching scenarios addressing refugee and migrant learners. Concerning the instructor's profile, the vast majority of the participants stated that having personal experience in teaching refugee and migrant learners is a basic prerequisite for being an instructor. Also several participants added that besides experience, instructors should have relative studies in the field of intercultural education in order to have both practical and theoretical knowledge to guide the trainees.

After having completed the present study about in-service training as a tool to empower educators to teach learners with migrant or refugee background, some important suggestions were made about the establishment of in-service training programs based on the teachers' difficulties, successful practices and real needs. It is hoped that the knowledge acquired from the participants in this research result in further research in the area of in-service training's effectiveness in empowering teachers to teach refugee and migrant students and in the future the participants' proposals will be taken into account throughout the design

of in-service training programs about refugee and migrant education. In-service training can be proved efficient, if it is designed according to educators' needs and not according to just theoretical approaches.

7. Limitations & Practical contribution/Impact of the research

Some problems about the study emerged. Specifically, it was difficult to include many teachers that have worked with refugee or migrant students in Reception Classes (TY) in the past as some of them do not work in Crete anymore. Furthermore, the Reception Classes in Sitia have stopped their function except for one, because the current days the number of migrant and refugee students in the city's schools, is minimum. So, mainly teachers with experience with migrant students in their general classes were chosen to participate as well as a small number of teachers that had worked in Reception Classes in the past.

This research shows also some limitations. To be specific, the research results do not represent the total of the educators in Greece as the number of the participants was limited and the interviews were made to the teachers that work in primary schools in the city of Sitia in Crete. This way, the data of the study cannot be generalized as they are not representative of the teachers' population.

Besides the limitations, the study's practical contribution is very important. Through the research, the investigator enlightens the teachers' perceptions about in-service training, their preferences in the contents, the form, the timeline and the instructor of the program that would be appropriate and preferable for them. This way, the research can be described as a proposal for the formation of in-service training according to the teachers' needs regarding the teaching of refugee and migrant children.

8. References

Ahmadi, S. & Keshavarzi, A. (2013). A survey of in-service training programs effectiveness in teaching skill development from the view-point of students, teachers and principals of guidance schools in Shiraz. *Procedia-social and behavioral sciences*, 83, 920-925. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.172>

Alfaidi, S. D. A. & Elhassan, F. A. M. (2020). The Role of In-Service Training Programs in Teachers Development. *International Journal of Learning and Teaching*, 6 (3), 191-195. [doi: 10.18178/ijlt.6.3.191-195](https://doi.org/10.18178/ijlt.6.3.191-195)

Altun, A. & Gök, B. (2010). Determining in-service training programs' characteristics given to teachers by conjoint analysis. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1709-1714. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.970>

Anagnostou, N. & Nikolova, M. (2010). *The Integration of refugees in in the educational system in Greece: Politics and management in "moving sand"* (in Greek). ELIAMEP. https://www.eliamep.gr/wp-content/uploads/2017/10/84_2017_-WORKING-PAPER-_Nτ.-Αναγνώστου_-Μαρ.-Νικόλοβα.pdf

Andreou, A. (1992). *Evaluation of the Educational Project, Basic training and training of teachers* (in Greek). Teachers Writers Club.

Angelopoulou, P., & Manesis, N. (2017). Intercultural Pedagogical and Counseling Intervention. Teachers' Views (in Greek). *Pedagogical Theory*, 63, 13-27.

Antoniadou, E., Palaiologou, N. & Karanikola, Z. (2023). Teaching Refugee Children: Challenges Teachers face 1. *Настава и васпитање*, 2022, 71(3), 311-328.

Aykaç, N. & Yildirim, K. (2017). Evaluation of Classroom Teachers' Opinions about In-service Training (The Case of Muğla). *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 1121-1130. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1165901.pdf>

Banks, J. A. (2006). *Cultural Diversity and Education* (5th ed.). Pearson.

Bhardwaj, P. (2019). Types of sampling in research. *Journal of the Practice of Cardiovascular Sciences*, 5(3), 157-163. http://dx.doi.org/10.4103/jpcs.jpcs_62_19

Blake, R. (2016). Technology and the four skills. *Language Learning & Technology*, 20(2), 129–142. Retrieved from <http://llt.msu.edu/issues/june2016/blake.pdf>

Block, K., Warr, D., Gibbs, L. & Riggs, E. (2012). Addressing Ethical and Methodological Challenges in Research with Refugee-background Young People: Reflections from the Field. *Journal of Refugee Studies*, 26(1), 69-87. [doi:10.1093/jrs/fes002](https://doi.org/10.1093/jrs/fes002)

Bozkurt, E., Kavak, N., Yamak, H., Darici, O. & Ozkaya, Y. (2012). Secondary school teachers' opinions about in-service teacher training: a focus group interview study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 3502-3506. DOI:[10.1016/j.sbspro.2012.06.093](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.093)

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77–101. DOI:[10.1191/1478088706qp063oa](https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa)

Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.), *APA handbooks in psychology. APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (p. 57–71). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-004>

Bulut, A. (2022). Perceptions of teachers towards in-service training

activities. *International Journal on Social and Education Sciences*, 4(2), 275-289. <https://doi.org/10.46328/ijonses.387>

Chun, D. M. (2006). CALL technologies for L2 reading. In L. Ducate & N. Arnold (Eds.), *Calling on CALL: From theory and research to new directions in foreign language teaching* (pp. 81–98). CALICO.

Collinson, V., & Fedoruk Cook, T. (2001). "I don't have enough time": Teachers' interpretations of time as a key to learning and school change. *Journal of Educational Administration*, 39(3), 266–281. <https://doi.org/10.1108/09578230110392884>

Cope, B. & Kalantzis, M. (2009). "Multiliteracies": New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4(3), 164-195. <https://doi.org/10.1080/15544800903076044>

Cope, B. & Kalantzis, M. (2019, March 6). 3. *Multimodality in Meaning Making* [Videofile]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=P78jSLUQVrw&feature=emb_logo

Council of Europe (1952). *European Convention on Human Rights*. https://www.echr.coe.int/documents/convention_eng.pdf

Creswell, J. W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (3rd ed.). Sage Publications.

Creswell, J. W. (2014). Research design. *Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*, 4, 3-24.

Cummins, J. (1981). Age on arrival and immigrant second language learning in Canada. A reassessment. *Applied Linguistics*, 2, 132-149.

Cummins, J. (1999). *Negotiating identities education for empowerment in a diverse society*. Gutenberg.

Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Multilingual Matters.

Cummins, J. (2001). *Negotiating Identities: Education for empowerment in a diverse society*. 2nd Edition. California Association for Bilingual Education.

Denzin, N. (1994). Triangulation. In N. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Sage.

Dida, S. (2013). EFL Teacher Training on Multicultural Classroom Management in Elementary and Junior High School. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 4(1), 44-58.

Doulkeridou, P. (2015). The training of teachers and principals of primary education schools (in Greek). *Overview of the legislative framework*. *Educational Review*, 32(59), 83-98.
<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiT9KvNwcz9AhXSSvEDHR-ZC0wQFnoECBMQAQ&url=https%3A%2F%2Fojs.lib.uom.gr%2Findex.php%2Fpaidagogiki%2Farticle%2Fdownload%2F8595%2F8645&usg=AOvVaw1Nd0anOM3pKavIIHSPcPhk>

Eurydice-European Commission (2021, March 30). *Support Measures for Learners in Early Childhood and School Education*.
https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/support-measures-learners-early-childhood-and-school-education-27_en

Gkoliaris, C. (1998). The educational needs of primary education teachers (in Greek). *Contemporary Education*, 101, 83-88.

Golafshani, N. (2003). Understanding Reliability and Validity in Qualitative Research. *The Qualitative Report*, 8(4), 597-606.
<https://doi.org/10.46743/2160-3715/2003.1870>

Hatzinikolaou, A. (n.d.). *Historical Review of the Greek Educational Legislation about Migrants, Refugees, Returnees and Roma* (in Greek). Peroma.
http://peroma.web.auth.gr/peroma/sites/roma/files/files/2292015_16.pdf

Kaneva, D. (2012). Teaching and learning in diverse school contexts: The journeys of three newly arrived students. In D. Mallows (Eds.), *Innovations in English language teaching for migrants and refugees* (pp.49-64). British Council.

Kimwarey, M. C., Chirure H. N., & Omondi, M. (2014). Teacher Empowerment in Education Practice: Strategies, Constraints and Suggestions. *IOSR Journal of Research & Method in Education*, 4 (2), 51-56.

Kipouropoulou, E. (2019). Primary School Teachers' Perceptions About Refugee Children Inclusion in Greek Schools: Are Teachers Prepared?. *Sino-US English Teaching*, 16(6), 240-248.

Kotsikis, V. (2003). *Educational Administration & Policy: Organization and Administration of Educational Systems & Vocational Education and Training Systems* (in Greek). Greek.

Kress, G. (2000). Design and transformation: New theories of meaning. In B. Cope and M. Kalantzis (Eds), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* (182-202). Macmillan.

Lockley, T. & Yoshida, C. (2016). Language and culture exchange in foreign language learning: an experiment and recommendations, *Innovation in Language Learning and Teaching*, 10(3), 238-254, [DOI: 10.1080/17501229.2014.960419](https://doi.org/10.1080/17501229.2014.960419)

Long, T. & Johnson, M. (2000). Rigour, reliability and validity in qualitative research. *Clinical Effectiveness in Nursing*, 4 (1), 30-37. <https://doi.org/10.1054/cein.2000.0106>

Magos, K. (2022). *The flying of Erol* (in Greek). GUTENBERG.

Marks, H. M., & Louis, K. S. (1997). Does teacher empowerment affect the classroom? The implications of teacher empowerment for instructional practice and student academic performance. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19, 245–275.

Meher, R., Lalwani, F. & Ummulbanin, A. (2003). Teacher empowerment. *Impact: Making a difference*, 244-252. https://ecommons.aku.edu/book_chapters/50

Mills, K. A. (2009). Multiliteracies: Interrogating Competing Discourses. *Language and Education*, 23 (2), 103-116. <https://doi.org/10.1080/09500780802152762>

Mogli, M., Kalbeni, S. & Stergiou, L. (2020). The Teacher is not a Magician: Teacher Training in Greek Reception Facilities for Refugee Education. *International e-Journal of Educational Studies*, 4(7), 42-55. DOI: [10.31458/iejes.605255](https://doi.org/10.31458/iejes.605255)

Neuman, W. L. (2000). *Social Research Methods: Qualitative and quantitative approaches* (4th ed.). Allyn & Bacon.

Omar, C.M.Z.C. (2014). The need for in-service training for teachers and its effectiveness in school. *International Journal for Innovation Education and Research*, 2(11), 1-9. DOI: [10.31686/ijer.vol2.iss11.261](https://doi.org/10.31686/ijer.vol2.iss11.261)

Osamwonyi, E. F. (2016). In-Service Education of Teachers: Overview, Problems and the Way Forward. *Journal of Education and Practice*, 7(26), 83-87.

Padgett, D. (2012). *Qualitative and mixed methods in public health*. Sage.

Papapostolou, A., Manoli, P. & Mouti, A. (2020). Challenges and Needs in the Context of Formal Language Education to Refugee Children and Adolescents in Greece. *Journal of Teacher Education and Educators*, 9(1), 7-22.

Pedagogical Institute Interdepartmental Committee on the educational autonomy of the high school and the dialogue on education (2009). *Proposal for the Training of Teachers* (in Greek). http://www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/prot_epimorf.pdf

Pyrgiotakis, I. E. & Symeou, L. (2016). Qualitative research and the scientific value of produced knowledge in Social Sciences and Humanities (in Greek). In I. E. Pyrgiotakis & C. Theophilides (Eds.), *Research methodology in social sciences and education* (pp.49-64). Pedio.

Rice, M. E., & Schneidner, G. T. (1994). A decade of teacher empowerment: An empirical analysis of teacher involvement in decision-making, 1980–1991. *Journal of Educational Administration*, 32, 43–58.

Ryan, F., Coughlan, M. & Cronin, P. (2009). Interviewing in qualitative research. *International Journal of Therapy and Rehabilitation*, 16(6), 309-314. DOI:[10.12968/ijtr.2009.16.6.42433](https://doi.org/10.12968/ijtr.2009.16.6.42433)

Short, P. M., & Rinehart, J. S. (1992). School participant empowerment scale: Assessment of level of empowerment within the school environment. *Journal of Educational and Psychological Measurement*, 52, 951–960.

Siraj-Blatchford, I. (1994). *The early years. Laying the foundations for racial equality*. Trentham books.

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE.

Stathopoulou, M. & Dassi, P. (2020). Teaching languages to students from refugee and migrant background around Europe: Exploring difficulties and teachers' beliefs. *International Online Journal of Education and Teaching*, 7(1), 60-82. <http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/792>

Stergiou, L. & Simopoulos, G. (2019). *After the container*. Gutenberg.

Tomlinson, C. A. (2014). *The Differentiated Classroom. Responding to the needs of all learners*. ASCD.

UN General Assembly (1948). *Universal Declaration of Human Rights*. https://www.un.org/en/udhrbook/pdf/udhr_booklet_en_web.pdf

UNHCR. (2019, April 16). *Greece Factsheet March 2019*. <https://data2.unhcr.org/en/documents/details/69017>

Valiandes, S. (2013). *Differentiated Instruction: theoretical approaches and educational practices* (in Greek). Pedio.

Valiandes, S., Neophytou, L. & Hajisoteriou, C. (2020). Differentiated instruction and Intercultural Education. Two Parallel Approaches Towards Social Justice and Inclusion (in Greek). *Education Sciences*, 2020(1), 129–148. <https://doi.org/10.26248/.v2020i1.773>

Vergidis D. K. (2015). Teacher training in Greece as a dimension of education policy (in Greek). *Science and Society: Review of Political and Ethical Theory*, 29, 97–126. <https://doi.org/10.12681/sas.871>

Wilkins, E. G. & Pannucci, C. (2010). Identifying and Avoiding Bias in Research. *Plastic and Reconstructive Surgery* 126(2), 619-625. DOI:[10.1097/PRS.0b013e3181de24bc](https://doi.org/10.1097/PRS.0b013e3181de24bc)

Zembylas, M. & Papanastasiou, E. C. (2005). Modeling teacher empowerment: The role of job satisfaction. *Educational Research and Evaluation*, 11 (5), 433-459. DOI: [10.1080/13803610500146152](https://doi.org/10.1080/13803610500146152)

9. Appendix

9.1. Interview Questions (translated in English)

- 1) How many years of experience do you have in education?
- 2) Do you have experience with students with a refugee or immigrant background?
- 3) Have you ever worked in a Reception Department or any refugee structure?

- 4) In your class, do you have students who only speak Greek as a first language or students who have another first language?
- 5) How would you describe the integration of refugee or immigrant students at school?
- 6) Are there obstacles?
- 7) What strategies have you used after so many years of experience and do you think they help the education of refugees and immigrants?
- 8) What strategies do either you or the children find most difficult?
- 9) Do you think there is anything you could do to make teaching these students more effective?
- 10) Do you think there is support for these students from the school environment? If so, in what way?
- 11) Is there anything that can improve (even more) the education of refugee and immigrant students?
- 12) Have you received any type of specialized training in teaching refugees and immigrants?
- 13) Have you attended any training on refugee and immigrant education? If so, do you think it helped you?
- 14) Would you like to attend training in the future on refugee and immigrant education?
- 15) What would you like the content of the training to be?
- 16) Would you prefer theoretical framework knowledge or experiential approaches? Why;
- 17) When do you think it would be good to start the training (summer, beginning of the school year, etc.)?
- 18) What would be the appropriate duration of the training (in months, weekends, etc.)?

- 19) Who would be ideal for the position of trainer? For what reason;
- 20) What would you like the trainer to know?
- 21) What would you like the topics to be and what would they focus on?
- 22) Would distance or in-person training be better? For what reason;

9.2. Interviews with the teachers (in Greek)

Teacher 1

Ερευνήτρια: Πόσα χρόνια εμπειρίας έχετε στην εκπαίδευση;

Δασκάλα 1: Έχω 17 χρόνια εμπειρίας.

Ε: Έχετε εμπειρία με μαθητές, με προσφυγικό ή μεταναστευτικό υπόβαθρο;

Δ1: Στα προηγούμενα χρόνια της δουλειάς μου είχα σχεδόν κάθε χρόνο παιδιάαα μεταναστών στην τάξη. Φέτος και πέρσι τα δύο τελευταία χρόνια δεν έχει τύχει να έχω κάποιο παιδί.

Ε: Οπότε δεν έχετε εργαστεί ούτε σε κάποιο Τμήμα Υποδοχής.

Δ1: Όχι, όχι.

Ε: Στην τάξη σας τώρα, ε είπαμε, έχετε μόνο μαθητές που μιλούν ελληνικά ως πρώτη γλώσσα, σωστά;

Δ1: Ναι, τη φετινή χρονιά ναι.

Ε: Πώς θα περιγράφατε γενικότερα την ένταξη των προσφύγων ή μεταναστών στο σχολείο; Σε αυτό που είστε τώρα;

Δ1: Θεωρώ ότι υπάρχει πολύ καλή συνεργασία των παιδιών με τους γονείς και με το προσωπικό του σχολείου. Υπάρχουν σίγουρα δυσκολίες, αλλά μπορούν να λυθούν και να προχωρήσουν να ενταχθούν πάρα πολύ καλά στην ομάδα.

Ε: Θεωρείτε ότι υπάρχουν κάποια εμπόδια;

Δ1: Σίγουρα υπάρχουν εμπόδια γιατί είναι παιδιά με διαφορετική νοοτροπία. Οι οικογένειές τους έχουν διαφορετικό τρόπο ζωής. Η κουλτούρα της κάθε χώρας διαφέρει από τη δική μας, αλλά είναι πράγματα που θεωρώ ότι με τη βοήθεια όλων γεφυρώνονται.

Ε: Μχ. Ε ποιες είναι οι στρατηγικές που έχετε χρησιμοποιήσει εσείς μετά

από τόσα χρόνια εμπειρίας και πιστεύετε ότι βοηθούν την εκπαίδευση προσφύγων και μεταναστών μαθητών;

Δ1: Ε επειδή τα χρόνια που είχα μετανάστες, δεν είχα όλα τα απαραίτητα τεχνολογικά μέσα, υπολογιστές ε και τα λοιπά.. κυρίως προσπαθούσα να δουλεύω ξεχωριστά με το κάθε παιδί.. ε με λιγότερες ασκήσεις. Με το.. να βοηθηθεί στις δυσκολίες που είχε το.. κάθε μαθητής και πολλές φορές με βοηθούσαν και παιδιά μεγαλύτερων τάξεων, όπως.. τα περισσότερα είχαν και αδερφάκια στο δημοτικό. Ε.. και έτσι όλοι μαζί ομαδικά προσπαθούσαμε να περάσουμε, να ξεπεράσουμε τα εμπόδια.

Ε: Υπήρχε κάποια στρατηγική που δυσκόλευε περισσότερο είτε εσάς, είτε τα ίδια τα παιδιά;

Δ1: Υπήρχε λίγο δυσκολία.. σε ότι είχε να κάνει με τις ασκήσεις παραγωγής γραπτού λόγου, με θέματα γενικά με το λόγο.. ε και ότι χρειαζότανε για νααα.. κάνουμε πράγματα στη γλώσσα. Στα μαθηματικά, όχι. Αλλά.. επειδή δεν είχαμε τα μέσα να χρησιμοποιήσουμε πιο περίπλοκες στρατηγικές, δεν νομίζω ότι είχαμε ιδιαίτερες δυσκολίες.

Ε: Τι εννοείτε όταν λέτε περίπλοκες στρατηγικές;

Δ1: Εεε.. εννοώ τη χρήση βίντεο, εικόνων και... διαδραστικών παιχνιδιών.

Ε: Πιστεύετε ότι θα μπορούσε κάτι να σας βοηθήσει να κάνετε τη διδασκαλία αυτών των μαθητών περισσότερο αποτελεσματική;

Δ1: Σίγουρα η τεχνολογία, τα μέσα, η πληροφορική, οι εφαρμογές τα τελευταία χρόνια βοηθάνε πάρα πολύ και γίνεται το μάθημα πιο ελκυστικό και πιο εύκολο. Θα είναι πιο εύκολο και για μας να τους βοηθήσουμε. Αρκεί βέβαια να έχουμε όλα αυτά τα μέσα έτσι;

Ε: Ναι, ναι. Θεωρείτε ότι υπάρχει υποστήριξη για αυτούς τους μαθητές από το περιβάλλον του σχολείου;

Δ1: Σίγουρα υπάρχει υποστήριξη, ειδικά αν μιλάμε για ένα σχολείο που έχει Τμήμα Υποδοχής ή τα μέσα που λέγαμε και πριν, αλλάαα ακόμα και αν δεν υπάρχουν αυτά, ο δάσκαλος βρίσκει τρόπο.. έστω και λίγο να βοηθήσεις ξεχωριστά το κάθε παιδί σε ό, τι χρειάζεται.

Ε: Υπάρχει άραγε κάτι που μπορεί να βελτιώσει ακόμα περισσότερο την εκπαίδευση των μεταναστών μαθητών; Εκτός ας πούμε από το Τμήμα

Υποδοχής;

Δ1: Θα μπορούσαν σε κάποιες ώρες αν υπάρχει πλεόνασμα ωρών από εκπαιδευτικούς, να διατεθεί ξεχωριστά και συγκεκριμένα σε αυτά τα παιδιά. Έ και.. ίσως και στο ολοήμερο πρόγραμμα του σχολείου να υπάρχει μια διαφορετική αντιμετώπιση στα παιδιά αυτά να βοηθηθούν ακόμα περισσότερο εκεί που εντοπίζεται το πρόβλημα στο καθένα.

Ε: Εεε δηλαδή κάτι σαν ενισχυτική διδασκαλία; Απ' ότι καταλαβαίνω..

Δ1: Ναι ναι.

Ε: Μχ. Έχετε λάβει εσείς κάποιου τύπου εξειδικευμένη εκπαίδευση σχετικά με τη διδασκαλία προσφύγων και μεταναστών;

Δ1: Όχι, δεν έχω λάβει τέτοια εκπαίδευση.

Ε: Έχετε παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση σχετικά με την εκπαίδευσή τους;

Δ1: Ε κάποια μικρά και σύντομα σεμινάρια μόνο.

Ε: Θεωρείτε ότι σας βοήθησαν;

Δ1: Σίγουρα βοηθάνε και κυρίως οι πρακτικές και οι λύσεις που δίνονται.. και όχι τόσο το θεωρητικό πλαίσιο γύρω από το θέμα των μεταναστών. Βοηθάνε πάρα πολύ, εννοείται.

Ε: Θα θέλατε να παρακολουθήσετε μια επιμόρφωση στο μέλλον σχετικά με την εκπαίδευση προσφύγων και μεταναστών;

Δ1: Ναι, και είναι μάλιστα κάτι το οποίο σκέφτομαι να κάνω.

Ε: Ποιο θα θέλατε να είναι το περιεχόμενο της επιμόρφωσης;

Δ1: Ε πρακτικές λύσεις, ιδέες, τρόποι, πως να βοηθηθούν τα παιδιά αυτά με τον πιο ελκυστικό τρόπο για τα ίδια και συγχρόνως να είναι και αποτελεσματικός.

Ε: Θα προτιμούσατε γνώσεις θεωρητικού πλαισίου ή βιωματικές προσεγγίσεις;

Δ1: Σίγουρα χρειάζεται και το θεωρητικό υπόβαθρο για να γνωρίζεις τι έχεις να αντιμετωπίσεις, αλλά νομίζω ότι αυτό που χρειαζόμαστε όλοι στην πράξη καθημερινά στην τάξη μας είναι το πώς θα κάνουμε την καθημερινότητα των παιδιών καλύτερη, πως θα τα βοηθήσουμε.

Ε: Οπότε βιωματικά.

Δ1: Εννοείται. Και βιωματικά.

E: Πότε πιστεύετε ότι θα ήταν καλό να ξεκινήσει αυτή η επιμόρφωση; Ας πούμε το καλοκαίρι, στην αρχή της σχολικής χρονιάς...

Δ1: Νομίζω στην αρχή της σχολικής χρονιάς που ο εκπαιδευτικός γνωρίζει ακριβώς ποιο θα είναι το υλικό που θα έχει να αντιμετωπίσει, ποια τάξη θα αναλάβει και τα λοιπά. Εεε για να γνωρίζει περίπου και τις περιπτώσεις των παιδιών που έχει μέσα.. των μεταναστών ή προσφύγων, ακριβώς τι αντιμετωπίζει, τι δυσκολίες είχαν αντιμετωπίσει και οι προηγούμενοι συνάδελφοι τα προηγούμενα χρόνια για να μπορέσει να εφαρμόσει συγκεκριμένα και εξιδανικευμένα σε κάθε παιδί που έχει.

E: Ποια θα ήταν η κατάλληλη χρονική διάρκεια της επιμόρφωσης; Ας πούμε κάποιους μήνες; Τα Σαββατοκύριακα; Για σας πάντα.

Δ1: Προσωπικά εμένα θα με βόλευε το Σαββατοκύριακο και θα.. νομίζω ότι θα ήτανε καλύτερο ε να γίνεται συγχρόνως παράλληλα με το σχολείο δηλαδή αφού έχει αρχίσει η σχολική χρονιά για να βλέπουμε, να μαθαίνουμε και να εφαρμόζουμε στα παιδιά που έχουμε εκείνη τη στιγμή τα νέα δεδομένα που μας έρχονται από την επιμόρφωση αυτά που μας διδάσκονται.

E: Θα θέλατε και τις δύο μέρες ας πούμε και Σάββατο και Κυριακή; Ή μια φορά ας πούμε την εβδομάδα;

Δ1: Δύο φορές νομίζω ότι είναι καλύτερο.

E: Ωραία. Ε ποιος θα ήταν ιδανικός για τη θέση του Επιμορφωτή;

Δ1: Κάποιος άνθρωπος ο οποίος έχει και θεωρητικό πλαίσιο αλλά έχει δουλέψει και επί της ουσίας πρακτικά σε σχολεία μεταναστευτικά ή μειονοτικά και γνωρίζει, έχει έρθει σε επαφή και γνωρίζει συγκεκριμένες περιπτώσεις να μας βοηθήσει.

E: Τι θα θέλατε να ξέρει ο επιμορφωτής;

Δ1: Εεε.. θα ήθελα να γνωρίζει πολλές περιπτώσεις παιδιών, δυσκολίες που αντιμετώπιζαν, που είχαν εφαρμόσει μεθόδους που να έχουν φέρει και αποτέλεσμα, να μην είναι μόνο θεωρητικό. Όλα αυτά να έχουν δουλευτεί επί της ουσίας στην πράξη, μέσα σε μία σχολική αίθουσα.

E: Ποια θα θέλατε να είναι τα θέματα και σε τι να είναι εστιασμένα; Σε εμπειρίες δηλαδή που είχε ο επιμορφωτής στο παρελθόν;

Δ1: Σε εμπειρίες που είχε στο παρελθόν.. ε παραδείγματα, τι μπορούμε να κάνουμε σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα μέσα από τα σχολικά βιβλία όπως θα τα αντιμετωπίσουμε ακριβώς μέσα στην τάξη κι εμείς.

Ε: Μχ.. Θα ήταν καλύτερη η εξ αποστάσεως ή η δια ζώσης επιμόρφωση;

Δ1: Ε για μένα πρακτικά.. η εξ αποστάσεως γιατί στην πόλη που είμαστε δεν έχουμε τη δυνατότητα να επιμορφωθούμε δια ζώσης εεε.. Σίγουρα όμως τοοο δια ζώσης δεν είναι το ίδιο με το εξ αποστάσεως. Από την άλλη αφού δεν έχουμε δυνατότητα να επιμορφωθούμε διαφορετικά και για τους χρόνους της καθημερινότητάς μας θα με βόλευε το εξ αποστάσεως.

Ε: Για ποιο λόγο δεν υπάρχει η δυνατότητα να επιμορφωθείτε δια ζώσης;

Δ1: Ε γιατί δεν υπάρχουν κάποια άτομα... ούτε οι.. οι σύμβουλοι που έρχονται.. κάποιες φορές στο σχολείο δεν μας μιλάνε για θέματα εκπαίδευσης μεταναστών και προσφύγων.

Ε: Ωραία, σας ευχαριστώ πολύ.

Δ1: Κι εγώ σας ευχαριστώ.

Teacher 2

Ερευνήτρια: Πόσα χρόνια εμπειρίας έχετε στην εκπαίδευση;

Δασκάλα 2: 16.

Ε: Έχετε εμπειρία με μαθητές, με προσφυγικό ή μεταναστευτικό υπόβαθρο;

Δ2: Ναι.

Ε: Έχετε εργαστεί ποτέ σε τμήμα υποδοχής ή σε κάποια δομή προσφύγων;

Δ2: Ε όχι.

Ε: Είχατε λοιπόν μόνο μες στην τάξη σας παιδιά. Μετανάστες ή και πρόσφυγες;

Δ2: Εεε και μετανάστες και πρόσφυγες.

Ε: Στην τάξη σας τώρα έχετε μαθητές που μιλούν μόνο ελληνικά ως πρώτη γλώσσα ή και μαθητές που έχουν άλλη μητρική γλώσσα;

Δ2: Ε αυτή τη χρονιά έχω ένα παιδάκι.

Ε: Μχ.. Πώς θα περιγράφατε την ένταξη των προσφύγων ή μεταναστών μαθητών στο σχολείο;

Δ2: Στην αρχή είναι αρκετά δύσκολα, κυρίως όταν δεν γνωρίζουν καθόλου τη γλώσσα, ε δηλαδή έχουν έρθει σε πιο μεγάλη ηλικία, ε στην περιοχή μας. Εεε αν έχουν γεννηθεί εδώ είναι καλύτερες οι συνθήκες και η ένταξή τους στο σχολείο επειδή δεν μπορούν να επικοινωνήσουν με τα άλλα παιδιά, ούτε να καταλάβουν αυτά που διδάσκουμε.

Ε: Υπάρχουν εμπόδια;

Δ2: Εε τα είπα και πριν λίγο, ναι το επικοινωνιακό, η γλώσσα, ε το να τα δεχτούν τα άλλα παιδάκια, η κοινωνικοποίησή τους δηλαδή είναι τα βασικότερα προβλήματα. Εε αλλά σιγά σιγά συνηθίζουν και συνεργάζονται με τα άλλα παιδιά.

Ε: Σε σχέση με τους δασκάλους;

Δ2: Ε με τους δασκάλους. Ε όταν δεν καταλαβαίνουν καθόλου τη γλώσσα, δυσκολευόμαστε πάρα πολύ. Εε χρησιμοποιούμε κυρίως τη νοηματική, εικονίτσες για να μπορέσουμε να συνεργαστούμε με αυτά τα παιδιά και να τους προσφέρουμε ό,τι μπορούμε.

Ε: Ποιες είναι οι στρατηγικές που έχετε χρησιμοποιήσει μετά από τόσα χρόνια εμπειρίας και πιστεύετε ότι βοηθούν την εκπαίδευση των προσφύγων και μεταναστών παιδιών;

Δ2: Συνήθως χρησιμοποιώ συνδυασμό, δηλαδή και ομαδοσυνεργατική γιατί και τα άλλα παιδιά βοηθάνε πάρα πολύ, κυρίως στα διαλείμματα, που τα παίρνουν υπό την προστασία τους και τα βοηθάνε, αλλά και εξατομικευμένη διδασκαλία. Εεε δηλαδή άλλες ασκησούλες, άλλα παιχνιδάκια, άλλες δραστηριότητες, πιο πολύ χρόνο με το δάσκαλο.. χρειάζεται οπωσδήποτε. Εε δεν τα ξεχωρίζω από τους άλλους μαθητές, τα έχω σε ομάδουλες για να μπορούν να τα βοηθάνε και κατά τη διάρκεια του μαθήματος.. ε στο συγκεκριμένο πράγμα που τους έχω ετοιμάσει.. ε και στις.. στα παιχνιδάκια συμμετέχουν παρόλο που δεν ξέρουν με την βοήθεια των παιδιών. Και τα διαλείμματα κάποιο παιδί το έχει υπό την προστασία του και του εξηγεί τι είναι το ένα, τι είναι το άλλο, ε και κοινωνικοποιούνται πιο γρήγορα και μαθαίνουν και πιο γρήγορα, οπότε κάνω έτσι ένα συνδυασμό.

Ε: Μχ. Ε ποιες στρατηγικές δυσκολεύουν περισσότερο, είτε εσάς, είτε τα παιδιά από αυτές που εφαρμόζετε;

Δ2: Μμμ όλα είναι δύσκολα βασικά, είναι ο τρόπος προσέγγισης κάθε φορά. Έ πρέπει να είσαι σε μια εγρήγορση, να ετοιμάζεις πράγματα, να δεις αν βοήθησαν, να τα αλλάξεις, οπότε θα πω ότι όλα (γέλιο) με δυσκολεύουν στην ουσία.

Ε: Μχ. Πιστεύετε ότι θα μπορούσε κάτι να σας βοηθήσει να κάνετε τη διδασκαλία αυτών των μαθητών περισσότερο αποτελεσματική;

Δ2: Σίγουρα εμπειρία. Περισσότερη εμπειρία. Έε κάποια ίσως σεμινάρια.. Επιμορφωτικά. Υλικό, ίσως που θα μπορούσε το Υπουργείο να δώσει στους δασκάλους, γιατί στην αρχή είμαστε με άδεια χέρια. Δεν μπορούμε να βοηθήσουμε, πρέπει να ψαχτούμε πάρα πολύ, να κάνουμε πειράματα στην ουσία. Τι θα βοηθήσει, τι όχι, να ψάξουμε υλικό, να ρωτήσουμε ο ένας τον άλλο, να συνεργαστούμε, οπότε νομίζω ότι έτσι μία περισσότερη βοήθεια από το κράτος. Είδα ότι τα τελευταία χρόνια έχουν φτιάξει κάποιο βιβλίο, αλλά το έχουν μόνο στο Τμήμα Υποδοχής. Έε στους δασκάλους που είχαν δώσει, οπότε εμείς στην τάξη είμαστε λίγο έτσι πιο ξεκρέμαστοι για να πω την αλήθεια.

Ε: Θεωρείτε ότι υπάρχει υποστήριξη για αυτούς τους μαθητές από το περιβάλλον του σχολείου;

Δ2: Στο σχολείο κάνουμε ότι μπορούμε. Έε βοηθάει το ότι συζητάμε μεταξύ μας, ε και η διεύθυνση του σχολείου προσφέρει ό, τι μπορεί και οι δάσκαλοι εεε.. του Ζεπ που ήρθαν αργότερα, φέτος δεν έχουμε δυστυχώς. Έ βοηθάνε πάρα πολύ. Βγήκε το βιβλίο που είπα πιο πριν. Στην ουσία κάνουμε ό, τι μπορούμε με όσα μέσα διαθέτουμε.

Ε: Υπάρχει άραγε κάτι ακόμα που μπορεί να βελτιώσει την εκπαίδευση αυτών των παιδιών;

Δ2: Σίγουρα στο να δημιουργηθεί μια τάξη εξ ολοκλήρου για αυτά τα παιδιά, ε που να έχει τα βασικά, δηλαδή πιο πολύ στο να κατανοήσουν τη γλώσσα και μετά να ενταχθούν σιγά σιγά, δηλαδή να υπάρχει ένα τμήμα έξτρα πριν ξεκινήσουν να φοιτάνε. Να έχουν δηλαδή μια εξοικείωση λίγο με τη γλώσσα και μετά να 'ρθουν στις τάξεις. Αυτό θα βοηθούσε καλύτερα. Αλλά δυστυχώς δεν το έχουμε αυτό.

Ε: Ναι. Έχετε λάβει κάποιου τύπου εξειδικευμένη εκπαίδευση σχετικά με τη διδασκαλία προσφύγων και μεταναστών;

Δ2: Αυτό που είπα και πριν δυστυχώς όχι. Δεν έχω καμία εμπειρία από αυτά, ε ό, τι μαθαίνουμε ο ένας από τον άλλο, από έρευνα.

Ε: Οπότε ούτε κάποιου είδους επιμόρφωση.

Δ2: Όχι, όχι.

E: Θα θέλατε να παρακολουθήσετε μια επιμόρφωση στο μέλλον σχετικά;

Δ2: Ναι όπως είπα και στην προηγούμενη ερώτηση, ναι, θα το ήθελα γιατί δυστυχώς με το πέρασμα των χρόνων έχουμε πιο πολλούς μετανάστες, πρόσφυγες για διάφορους λόγους, οπότε σίγουρα θα βρεθούμε πάλι σε κάποια ίδια κατάσταση και θα χρειαζόμαστε έτσι πιο πολλά εφόδια για να βοηθήσουμε.

E: Θα προτιμούσατε γνώσεις θεωρητικού πλαισίου ή βιωματικές προσεγγίσεις;

Δ2: Αυτό που είπα και πριν. Μέσω έρευνας, θεωρητικά πλαίσια βρίσκουμε. Πρακτικά πράγματα, θέλουμε που θα μας βοηθήσουν, δηλαδή πιο βιωματικά πράγματα. Το, στο να βρούμε υλικό, ασκήσεις και τα λοιπά κάτι γίνεται, αλλά στο να προσεγγίσω το παιδί, τι ασκήσεις θα του βάλω, ε πώς θα πω κάτι, τι να χρησιμοποιήσω, εκεί.. πιο πολύ βιωματικά δηλαδή.

E: Πότε πιστεύετε ότι θα ήταν καλό να ξεκινήσει η επιμόρφωση;

Δ2: Η επιμόρφωση καλό θα είναι να ξεκινάνε πριν αρχίσει το σχολικό έτος για να είμαστε πιο καλά προετοιμασμένοι. Ε στα μέσα της χρονιάς δεν βοηθάει και τόσο να ξεκινήσει κάποιο σεμινάριο ή επιμόρφωση.

E: Ποια θα ήταν η κατάλληλη χρονική διάρκεια της επιμόρφωσης;

Δ2: Λοιπόν αυτό τώρα είναι δύσκολο (γέλιο). Λόγω του ότι έχουμε πάρα πολλά πράγματα οι δάσκαλοι, ε καλό θα ήταν τουλάχιστον να κάναμε μέσα στη χρονιά σιγά σιγά δυο φορές τη βδομάδα. Κάποιο σεμινάριο το απόγευμα.. εε όχι Σαββατοκύριακα γιατί δυστυχώς είμαστε απασχολημένοι.. Ε οπότε ναι, έτσι.

E: Ποιος θα ήταν ο ιδανικός για τη θέση του Επιμορφωτή;

Δ2: Λοιπόν κάποιος που να έχει εμπειρία. Κάποιος που να έχει βιώσει περισσότερα πράγματα για τους πρόσφυγες και τους μετανάστες, που θα έχει δουλέψει μαζί τους, θα έχει κατανοήσει κάποια πράγματα.

Όχι να έχει έρθει ας πούμε πρώτη φορά σε επαφή να.. μόνο να το έχει σπουδάσει και να είναι στο χαρτί. Δηλαδή και σπουδαγμένος και βιωματικά να έχει δουλέψει μαζί τους.

E: Ποια θα θέλατε να είναι τα θέματα της επιμόρφωσης;

Δ2: Όπως είπα και πιο πριν (γέλιο) πιο πολύ βιωματικά δηλαδή, πώς να τα αντιμετωπίσουμε, τι υλικό θα τους βάλουμε, να τα χωρίσουμε με ηλικία, να μην τα χωρίσουμε, να τα βάλουμε όλα μαζί.. Ε, εκεί

δυσκολευόμαστε λίγο (παύση). Υπάρχουν και άλλα πράγματα. Είναι το επικοινωνιακό. Πώς να επικοινωνήσω; Αν δεν ξέρει να μιλήσει τη γλώσσα, δεν μιλάει ούτε αγγλικά. Τι να κάνω; Εεε αυτά. Τα πιο πρακτικά πράγματα δηλαδή θα θέλαμε να μάθουμε.

Ε: Οπότε θα θέλατε να είναι εστιασμένα, ας πούμε στον τομέα της γλώσσας;

Δ2: Ναι..

Ε: Περισσότερο;

Δ2: Θέματα επικοινωνίας, ναι ναι ναι, πως θα επικοινωνήσω, πώς θα του το δώσω να το καταλάβει; Τι να.. Πού να εστιάσω; Μας είχαν πει τα προηγούμενα χρόνια ότι μόνο να επικοινωνήσουν. Όχι τόσο να γράψουν και να διαβάσουν, μόνο να επικοινωνήσουν. Αλλά ακόμα και σ' αυτό δυσκολεύτηκα.

Ε: Μχ.. Θα ήταν καλύτερη για σας η εξ αποστάσεως ή η δια ζώσης επιμόρφωση;

Δ2: Η δια ζώσης θεωρώ ότι είναι καλύτερη. Η εξ αποστάσεως είναι λίγο βαρετή.. ε.. πάλι θα είναι πιο θεωρητικό, θ' ακούς λίγο τι είπε ο ένας, τι είπε ο άλλος, θα ανταλλάξεις δηλαδή απόψεις αλλά μέχρι εκεί. Ενώ βιωματικά θεωρώ ότι είναι πιο ουσιαστικό, ουσιαστική η εκπαίδευση.

Ε: Ωραία, σας ευχαριστώ πολύ.

Δ2: Κι εγώ σας ευχαριστώ.

Teacher 3

Ερευνήτρια: Πόσα χρόνια εμπειρίας έχετε στην εκπαίδευση;

Δάσκαλος 3: 23.

Ε: Έχετε εμπειρία με μαθητές, με προσφυγικό ή μεταναστευτικό υπόβαθρο;

Δ3: Ναι, έχω σχετική εμπειρία.

Ε: Έχετε εργαστεί σε τμήμα υποδοχής;

Δ3: Όχι.

Ε: Οπότε είχατε μαθητές στην τάξη.

Δ3: Είχα μαθητές στην τάξη.

Ε: Στην τάξη σας τώρα έχετε μαθητές που μιλούν μόνο ελληνικά ως πρώτη γλώσσα ή και μαθητές που έχουν άλλη μητρική γλώσσα;

Δ3: Εεε φέτος έχω ένα μαθητή με μητρική γλώσσα τα γερμανικά.

Ε: Μχ. Έχετε εργαστεί με μαθητές πρόσφυγες στο παρελθόν ή μόνο μετανάστες;

Δ3: Εεε έχω εργαστεί και με πρόσφυγες.

Ε: Πώς θα περιγράφατε την ένταξη των προσφύγων ή μεταναστών μαθητών στο σχολείο;

Δ3: Ε γίνονται κάποιες προσπάθειες.. ε κυρίως μεμονωμένα από τους εκπαιδευτικούς, αλλά υπάρχουν σημαντικές αδυναμίες και εμπόδια.

Ε: Ποια εμπόδια είναι αυτά; Ποια θεωρείτε;

Δ3: Υπάρχει έλλειψη εξειδικευμένου προσωπικού για τη στελέχωση των τμημάτων ΖΕΠ όπου λειτουργούν. Ε και έλλειψη κατάλληλου υποστηρικτικού υλικού.

Ε: Ποιες είναι οι στρατηγικές που έχετε χρησιμοποιήσει μετά από τόσα χρόνια εμπειρίας και πιστεύετε ότι βοηθούν την εκπαίδευση προσφύγων και μεταναστών;

Δ3: Εεε κατά περίπτωση έχω χρησιμοποιήσει εξατομικευμένη διδασκαλία και... επίσης προσπαθώ να καλλιεργήσω μέσα στην τάξη μου τμήμα ένταξης αυτών των μαθητών, κουλτούρα ένταξης αυτών των μαθητών.

Ε: Μχ. Ποιες στρατηγικές δυσκολεύουν περισσότερο, είτε εσάς είτε τα παιδιά;

Δ3: Στρατηγικές που μας δυσκολεύουν... Εμμ..

Ε: Ας πούμε, η εξατομικευμένη διδασκαλία που μου είπατε τα δυσκολεύει..

Δ3: Δυσκολε.. εε.. Οι στρατηγικές μας δυσκολεύουν εμάς τους εκπαιδευτικούς ως προς την έλλειψη χρόνου, θα πρέπει να βρεθεί ο κατάλληλος χρόνος για να γίνουν όλα αυτά, τώρα τα ίδια τα παιδιά δυσκολεύονται πάρα πολύ στη γλώσσα αρχικά.. ειδικά όταν τα παιδιά έρχονται σε πρώτη επαφή στις μικρότερες τάξεις, έρχονται σε πρώτη επαφή με την ελληνική γλώσσα.. Ε το πρώτο διάστημα είναι πολύ δύσκολο, όχι μόνο για να παρακολουθήσουν τα μαθήματα, αλλά και για να.. ακόμα και για να συνεννοηθούν.

Ε: Μχ. Πιστεύετε ότι θα μπορούσε κάτι να σας βοηθήσει να κάνετε τη διδασκαλία αυτών των μαθητών περισσότερο αποτελεσματική;

Δ3: Ε ναι, θα με βοηθούσε αν είχα περισσότερες γνώσεις πάνω σε αυτό πώς γίνεται και φυσικά θα θα βοηθούσε αν γνωρίζαμε περισσότερα για

την κουλτούρα τους, για τον, για τη γλώσσα τους, για τον πολιτισμό τους.

E: Θεωρείτε ότι υπάρχει υποστήριξη για αυτούς τους μαθητές από το περιβάλλον του σχολείου;

Δ3: Όχι όσο θα έπρεπε. Νομίζω πως όχι δεν υπάρχει.

E: Τι εννοείτε; Μπορείτε να μου το εξηγήσετε;

Δ3: Ε όπως ανέφερα και πριν υπάρχει μια έλλειψη εξειδικευμένου προσωπικού και επίσης οι εκπαιδευτικοί μέσα στις τάξεις τους.. πολλές φορές δεν έχουν τον χρόνο να ασχοληθούν πολύ με τα παιδιά αυτά γιατί τρέχουν να καλύψουν την ύλη της τάξης..

E: Υπάρχει άραγε κάτι που μπορεί να βελτιώσει ακόμα περισσότερο την εκπαίδευση των παιδιών αυτών;

Δ3: Εμμ.. ναι, αυτό που είπα και παραπάνω, δηλαδή να καλυφθούν αυτές οι αδυναμίες, δηλαδή να υπάρχει εξειδικευμένο προσωπικό. Εεε που να γνωρίζει πώς μπορεί να γίνει η ένταξη και η διδασκαλία αυτών των μαθητών και κατάλληλο υλικό προσαρμοσμένο κατά περίπτωση. Το υλικό που έχουμε αυτή τη στιγμή στα σχολεία δεν είναι προσαρμοσμένο για όλες τις περιπτώσεις.

E: Ναι. Μιλάτε για το βιβλίο που υπάρχει στο τμήμα ΖΕΠ;

Δ3: Ακριβώς.

E: Μχ. Έχετε λάβει εσείς κάποιου τύπου εξειδικευμένη εκπαίδευση σχετικά με τη διδασκαλία προσφύγων και μεταναστών;

Δ3: Εεε έχω λάβει μόνο στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού μου προγράμματος. Εεε μια θεματική ενότητα αφορούσε αυτό ακριβώς.

E: Έχετε παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση σχετικά με αυτό;

Δ3: Ε όχι. Κάποια άλλη επιμόρφωση εκτός απ' αυτό όχι.

E: Θα θέλατε στο μέλλον να παρακολουθήσετε μια επιμόρφωση;

Δ3: Θα με ενδιέφερε, ναι.

E: Ποιο θα θέλατε να είναι το περιεχόμενο;

Δ3: Εεε θα ήθελα καταρχήν να μάθω έτσι κάποιες κάποιες κάποιους τρόπους που μπορούν να ενταχθούν τα παιδιά γενικά στο σχολικό περιβάλλον.. εεε.. και κάποιες δράσεις που θα μπορούσαμε να κάνουμε...ε για να ενταχθούν και δευτερευόντως κάποιες στρατηγικές, κάποιες τεχνικές για να τα βοηθήσουμε ακόμα περισσότερο ε μέσα στην τάξη.

E: Οπότε καταλαβαίνω, θα προτιμούσατε ίσως και βιωματικές

προσεγγίσεις...

Δ3: Ναι και βιωματικές. Βεβαίως.

Ε: Θα προτιμούσατε και γνώσεις θεωρητικού πλαισίου;

Δ3: Ε νομίζω το θεωρητικό το κατέχω σε μεγάλο βαθμό (γέλιο) από τη θεματική ενότητα που σας είπα του μεταπτυχιακού. Πρακτικά θέλουμε να λειτουργήσει όλο αυτό.

Ε: Ωραία. Πότε πιστεύετε ότι θα ήταν καλό να ξεκινήσει η επιμόρφωση;

Δ3: Εμμ.. αρχές σχολικής χρονιάς είναι μια καλή περίοδος, το πρώτο δεκαήμερο του Σεπτεμβρίου ή το τελευταίο δεκαήμερο του Ιουνίου.

Ε: Μχ.. Ποια θα ήταν για σας η κατάλληλη χρονική διάρκεια της επιμόρφωσης; Ίσως κάποιοι μήνες; Ή Σαββατοκύριακα;

Δ3: Ναι ανάλογα το ύφος, ανάλογα την επιμόρφωση. Τα Σαββατοκύριακα είναι ένας καλός χρόνος.

Ε: Ποιος θα ήταν ιδανικός για τη θέση του Επιμορφωτή;

Δ3: Α. Εεε κατάλληλα καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί της τάξης (έμφαση), οι οποίοι μπορούν να μας λύσουν, όπως σας είπα προηγουμένως, πρακτικά θέματα. Εεε όχι τόσο πανεπιστημιακοί, όσο κυρίως εκπαιδευτικοί που έχουν εμπειρία αλλά και την ανάλογη κατάρτιση.

Ε: Οπότε δάσκαλοι ας πούμε γενικής εκπαίδευσης..

Δ3: Ναι.

Ε: Οι οποίοι είτε έχουν δουλέψει...

Δ3: Οι οποίοι ναι. Είτε έχουν εμπειρία, αλλά έχουν και την ανάλογη κατάρτιση, ξαναλέω.

Ε: Μχ. Ωραία. Θα ήταν καλύτερη για σας η εξ αποστάσεως ή η δια ζώσης επιμόρφωση;

Δ3: Δια ζώσης.

Ε: Για ποιο λόγο;

Δ3: Γιατί υπάρχει άλλη αλληλεπίδραση στη δια ζώσης (γέλιο). Είναι καλύτερη.

Ε: Μχ. Ωραία, σας ευχαριστώ πολύ.

Δ3: Κι εγώ.

Teacher 4

Ερευνήτρια: Πόσα χρόνια εμπειρίας έχετε στην εκπαίδευση;

Δασκάλα 4: 8 χρόνια.

Ε: Έχετε εμπειρία με μαθητές, με προσφυγικό ή μεταναστευτικό υπόβαθρο;

Δ4: Ναι.

Ε: Έχετε εργαστεί ποτέ σε Τμήμα Υποδοχής;

Δ4: Έχω εργαστεί σε Τμήμα Υποδοχής, ΖΕΠ δηλαδή για δύο χρόνια.

Ε: Είχατε πρόσφυγες ή και μετανάστες μαθητές;

Δ4: Και τα δύο.

Ε: Στην τάξη σας τώρα έχετε μαθητές που μιλούν μόνο ελληνικά ως πρώτη γλώσσα ή και μαθητές που έχουν άλλη μητρική γλώσσα;

Δ4: Τώρα έχω μόνο μαθητές που μιλούν τα ελληνικά ως πρώτη γλώσσα.

Ε: Πώς θα περιγράφατε την ένταξη των προσφύγων ή μεταναστών μαθητών στο σχολείο;

Δ4: Έχει αρκετές δυσκολίες σε διάφορους τομείς. Εεε όσον αφορά την επικοινωνία, την αλληλεπίδραση, την ένταξη. Εεε τη διαχείριση μέσα στις ομάδες...

Ε: Υπάρχουν εμπόδια;

Δ4: Υπάρχουν εμπόδια που έχει να κάνει με τις διαφορές των παιδιών, εεε με το γεγονός ότι το υλικό δεν είναι πάντα διαθέσιμο, δεν υπάρχουν πάντοτε οι υποδομές στα σχολεία για να το υποστηρίξουν. Δεν έχουμε μεταφραστές στο βαθμό που θα θέλαμε και επίσης δεν υπάρχει ακόμα η κουλτούρα ούτε στα παιδιά, αλλά ούτε και στο εκπαιδευτικό σύστημα για την ένταξη των παιδιών αυτών.

Ε: Ποιες είναι οι στρατηγικές που έχετε χρησιμοποιήσει μετά από αυτά τα χρόνια εμπειρίας και πιστεύετε ότι βοηθούν την εκπαίδευση των προσφύγων και μεταναστών;

Δ4: Βιωματικές δράσεις περισσότερο. Χρήση παραμυθιών, δραματοποίηση παραμυθιών, εεε χρήση διαλόγων μέσα από αυτά τα παραμύθια ή κάποια άλλα θεατρικά έργα. Εμμμ.. οπτικοακουστικό υλικό που υπάρχει διαθέσιμο που είναι είτε για αυτές, για αυτά τα παιδιά προορισμένο ή ό, τι άλλο που θεωρεί ο εκπαιδευτικός ότι μπορεί να λειτουργήσει. Εμμμ.. Και μετά τα, το υλικό, το έντυπο υλικό που υπάρχει, κάποια βιβλία δηλαδή που θεωρώ ότι είναι πολύ καλά.

Ε: Ποια βιβλία θεωρείτε ότι είναι πολύ καλά;

Δ4: Στο τμήμα ΖΕΠ χρησιμοποιούσα το «Γεια σας» που είναι το βιβλίο που χρησιμοποιείται αλλά.. χρησιμοποιούσα και δραστηριότητες από το «Φτου και βγαίνω».

Ε: Ποιες στρατηγικές δυσκολεύουν περισσότερο, είτε εσάς είτε τα παιδιά;

Δ4: Η ένταξη στην ομάδα, δηλαδή όταν προσπαθείς να κάνεις κάτι ομαδικό με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης. Εκεί βγαίνουν στο φως οι συγκρούσεις, δυσκολίες αλληλεπίδρασης, δυσκολία επικοινωνίας, που έτσι κι αλλιώς είναι δύσκολο η επικοινωνία όταν τα παιδιά δεν γνωρίζουν καμιά γλώσσα άλλη πέρα από τη μητρική τους. Έ πιο πολύ αυτό. Στη διαχείριση των των συγκρούσεων και όχι τόσο στο μαθησιακό κομμάτι.

Ε: Πιστεύετε ότι θα μπορούσε κάτι να σας βοηθήσει να κάνετε τη διδασκαλία αυτών των μαθητών περισσότερο αποτελεσματική;

Δ4: Τη διδασκαλία καθαρά έτσι;

Ε: Ναι.

Δ4: Ε τα υλικά που υπάρχουν. Εννοώ τα έντυπα, ας πούμε τα διαθέσιμα υλικά. Θα μπορούσαν να είναι πιο ρεαλιστικά, να συμβαδίζουν περισσότερο δηλαδή, με τις ανάγκες των παιδιών. Ε και να υπήρχε μεγαλύτερη κατανόηση και αποδοχή σε όλο το σύστημα του σχολείου όσον αφορά τα παιδιά αυτά και τις ανάγκες τους και στο στις ανάγκες που πρέπει, μάλλον σε αυτά που πρέπει να γίνονται για να μπορούν να ενταχθούν και να αποδεχθούν από τα παιδιά.

Ε: Μχ. Θεωρείτε ότι υπάρχει υποστήριξη για αυτούς τους μαθητές από το περιβάλλον του σχολείου;

Δ4: Όχι πάντα. Είναι καθαρά σχέση, έχει να κάνει με το με το σχολείο με το πόσο έχουν εκπαιδευτεί πάνω σε αυτές τις στρατηγικές και μεθόδους, κατά πόσο έχουν τέτοιους πληθυσμούς, οπότε έχουν αναγκαστεί ή είναι στη νοοτροπία και στην κουλτούρα τους να να μπουν σε αυτή τη διαδικασία..

Ε: Υπάρχει άραγε κάτι που μπορεί να βελτιώσει ακόμα περισσότερο την εκπαίδευση προσφύγων και μεταναστών μαθητών;

Δ4: Αυτά που ανέφερα πιο πάνω κυρίως.

Ε: Ωραία. Έχετε λάβει εσείς κάποιου τύπου εξειδικευμένη εκπαίδευση σχετικά με τη διδασκαλία προσφύγων και μεταναστών;

Δ4: Όχι.

Ε: Έχετε παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση;

Δ4: Όχι.

E: Θα θέλατε στο μέλλον να παρακολουθήσετε μια επιμόρφωση;

Δ4: Ναι θα ήθελα γιατί θεωρώ ότι είναι μπροστά μας αυτό.

E: Μχ. Ποιο θα θέλατε να είναι το περιεχόμενο της επιμόρφωσης;

Δ4: Εεε καλές πρακτικές, βιωματικές δράσεις και τρόπους αλληλεπίδρασης με την ομάδα, με το τμήμα.

E: Θα προτιμούσατε γνώσεις θεωρητικού πλαισίου;

Δ4: Βιωματικές προσεγγίσεις μόνο.

E: Ωραία. Πότε πιστεύετε ότι θα ήταν καλό να ξεκινήσει η επιμόρφωση;

Δ4: Εεε.. Στην αρχή της σχολικής χρονιάς και να υπάρχει και ενδιάμεσα ένα διάστημα που να μπορέσουν να να αφομοιωθούν και να εφαρμοστούν κάποιες πρακτικές για να υπάρχει ανατροφοδότηση.

Δηλαδή ας πούμε αν γινόταν ένα Σαββατοκύριακο το μήνα ώστε να υπήρχε περιθώριο ανάμεσα στη μία ενημέρωση από την άλλη.

E: Οπότε θα προτιμούσατε να είναι ας πούμε ένα σαββατοκύριακο το μήνα;

Δ4: Ναι.

E: Ωραία. Ποιος θα ήταν ιδανικός για τη θέση του Επιμορφωτή;

Δ4: Κάποιος που έχει δουλέψει σίγουρα είτε σε Τμήματα Υποδοχής είτε σε δομές προσφύγων ή ακόμα και σε δασκάλους που βρίσκονται σε σχολεία που έχουνε πολυπολιτισμικό πληθυσμό και έχουν δουλέψει με αυτόν.

E: Θα ήταν καλύτερη η εξ αποστάσεως ή δια ζώσης επιμόρφωση;

Δ4: Ιδανικά η δια ζώσης αλλά αυτό έχει κάποιους περιορισμούς για τους τους εκπαιδευτικούς που βρίσκονται μακριά από τα κέντρα επιμόρφωσης.

E: Εννοείτε ότι δεν είναι.. δεν υπάρχουν κοντά στην περιοχή σας επιμορφωτικά κέντρα;

Δ4: Ναι, δυστυχώς δεν υπάρχει η δυνατότητα μέχρι στιγμής να... να επιμορφωθούμε δια ζώσης λόγω του ότι δεν ζούμε σε μεγάλα αστικά κέντρα που υπάρχουν τα κέντρα επιμόρφωσης.

E: Ωραία, σας ευχαριστώ πολύ.

Δ4: Κι εγώ σας ευχαριστώ.

Teacher 5

Ερευνήτρια: Πόσα χρόνια εμπειρίας έχετε στην εκπαίδευση;

Δασκάλα 5: 13.

Ε: Έχετε εμπειρία με μαθητές, με προσφυγικό ή μεταναστευτικό υπόβαθρο;

Δ5: Ναι.

Ε: Έχετε εργαστεί ποτέ σε Τμήμα Υποδοχής;

Δ5: Ναι, σε Τμήμα Υποδοχής.

Ε: Ωραία. Στην τάξη σας, τώρα έχετε μαθητές που μιλούν μόνο ελληνικά ως πρώτη γλώσσα ή και μαθητές που έχουν άλλη μητρική γλώσσα;

Δ5: Αυτή τη στιγμή μιλούν μόνο ελληνικά.

Ε: Πώς θα περιγράφατε την ένταξη των προσφύγων ή μεταναστών μαθητών στο σχολείο;

Δ5: Μια διαδικασία που απαιτεί χρόνο, υπομονή και επιμονή.

Ε: Θεωρείτε ότι υπάρχουν εμπόδια;

Δ5: Υπάρχουν εμπόδια, όπως είναι η δυσκολία στη γλωσσική επικοινωνία. Πολλές φορές υπάρχουν ακόμα και σήμερα προκαταλήψεις στα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας γενικά. Και βέβαια έχουμε ελλείψεις σε υλικοτεχνική υποδομή κάποιες φορές.

Ε: Τι προκαταλήψεις εννοείτε;

Δ5: Εεε πολλές φορές κάποιои εκπαιδευτικοί δεν πιστεύουν στα παιδιά αυτά και δεν εστιάζουν στο να τα βοηθήσουν πραγματικά να πετύχουν.

Ε: Μχ. Και όταν λέτε ελλείψεις σε υλικοτεχνική υποδομή;

Δ5: Εεε την έλλειψη υπολογιστών.. προτζεκτόρων και τα λοιπά.

Ε: Μχ. Ποιες είναι οι στρατηγικές που έχετε χρησιμοποιήσει μετά από αυτά τα χρόνια εμπειρίας και πιστεύετε ότι βοηθούν την εκπαίδευση προσφύγων και μεταναστών;

Δ5: Πρώτα από όλα στηρίζομαι στην αποδοχή, στην οικειότητα και στο σεβασμό, γιατί με αυτόν τον τρόπο δημιουργώ καλύτερο κλίμα μέσα στην τάξη και ύστερα προσπαθώ ε να υπάρχει ανταλλαγή πολιτισμικών στοιχείων. Για παράδειγμα, χρησιμοποιούμε ταμπέλες ε με λέξεις, όταν υπάρχουν παιδιά με διαφορετική μητρική γλώσσα. Χρησιμοποιούμε ταμπέλες με λέξεις στη γλώσσα τους και στα ελληνικά, τους ζητώ να μου αναφέρουν συνήθειες που έχουν στη χώρα τους ή στη χώρα καταγωγής, ε φαγητά.. πολλές φορές τραγούδια. Τέτοια πράγματα. Και βέβαια ξεκινάμε πάντα την εκμάθηση της ελληνικής με λεξιλόγιο και με εκφράσεις που αφορούν την καθημερινότητά τους. Αυτό.

E: Εννοείτε ταμπέλες πάνω σε αντικείμενα της τάξης;

Δ5: Ναι και μέσα στην τάξη και έξω από αυτήν.

E: Ποιες στρατηγικές δυσκολεύουν περισσότερο, είτε εσάς είτε τα παιδιά;

Δ5: Εεε νομίζω ότι η δυσκολία εμφανίζεται όταν αρχίζουμε να διδάσκουμε γραμματική, συντακτικό, κανόνες, αυτά...

E: Πιστεύετε ότι θα μπορούσε κάτι να σας βοηθήσει να κάνετε τη διδασκαλία αυτών των μαθητών περισσότερο αποτελεσματική;

Δ5: Ναι.. Αν είχα στα χέρια μου περισσότερο διαδραστικό υλικό, έτοιμο, δοσμένο από το Υπουργείο. Εεε και αν υπήρχε εμμ.. υλικοτεχνική υποδομή και τεχνολογία, λίγο περισσότερο από ότι έχουμε τώρα, λίγα περισσότερα μέσα.

E: Άρα απ' ότι καταλαβαίνω στις Τάξεις Υποδοχής που ήσασταν δεν υπήρχε κάποιο εεε διαδραστικά υλικά, ας πούμε και...

Δ5: Όχι, ούτε υπολογιστής ούτε τάμπλετ.

E: Θεωρείτε ότι υπάρχει υποστήριξη για αυτούς τους μαθητές από το περιβάλλον του σχολείου;

Δ5: Εε υπάρχει υποστήριξη και υπάρχει και καλή θέληση, αλλάααα καμιά φορά δεν φτάνει και... Έχω συναντήσει και ελλιπή ενημέρωση κάποιες φορές. Και από τους εκπαιδευτικούς και από τους γονείς.

E: Υπάρχει άραγε κάτι που μπορεί να βελτιώσει ακόμα περισσότερο την εκπαίδευση προσφύγων και μεταναστών μαθητών;

Δ5: Εεεε η ενημέρωση, διαδραστικό υλικό που να είναι εύχρηστο στους μαθητές. Εμμ.. Και θα βοηθούσαν δράσεις που να εμπλέκουν το σχολείο, αλλά και την ευρύτερη κοινότητα. Να εμπλακούν δηλαδή και οι γονείς των μαθητών.

E: Οπότε εννοείτε εξωσχολικές δραστηριότητες, δράσεις εκτός σχολείου;

Δ5: Όχι, μέσα στο σχολείο που να καλούν όμως και την κοινότητα.

E: Μου δίνετε ένα παράδειγμα;

Δ5: Ναι.. κάποιο θεατρικό ας πούμε που να συμμετέχουν και οι γονείς των μαθητών.. είτε στο θέατρο είτε φτιάχνοντας κάποια παραδοσιακά φαγητά τους.

E: Μχ. Εσείς έχετε λάβει κάποιου τύπου εξειδικευμένη εκπαίδευση σχετικά με τη διδασκαλία προσφύγων και μεταναστών;

Δ5: Όχι.

E: Έχετε παρακολουθήσει ίσως κάποια επιμόρφωση;

Δ5: Όχι.

Ε: Θα θέλατε να παρακολουθήσετε μια επιμόρφωση στο μέλλον;

Δ5: Ναι, γιατί όχι;

Ε: Θα προτιμούσατε γνώσεις θεωρητικού πλαισίου ή βιωματικές προσεγγίσεις;

Δ5: Θα προτιμούσα βιωματικές προσεγγίσεις για να έχουν αντίκρισμα στην καθημερινότητα μας.

Ε: Πότε πιστεύετε ότι θα ήταν καλό να ξεκινήσει η επιμόρφωση;

Δ5: Εεε στην αρχή της σχολικής χρονιάς.

Ε: Για ποιο λόγο;

Δ5: Για να χρησιμοποιήσω τη νέα γνώση στην... τρέχουσα σχολική χρονιά.

Ε: Μχ.. Και ποια θα ήταν η κατάλληλη χρονική διάρκεια της επιμόρφωσης για σας; Ας πούμε κάποιους μήνες, κάποια Σαββατοκύριακα το μήνα...;

Δ5: Κάποια Σαββατοκύριακα το μήνα θα ήταν αρκετό, θεωρώ.

Ε: Μχ. Ποιος θα ήταν ο ιδανικός για τη θέση του Επιμορφωτή;

Δ5: Κάποιος σίγουρα που θα έχει δουλέψει σε Τμήμα Υποδοχής και όσο μεγαλύτερη εμπειρία, τόσο περισσότερες συμβουλές θα είχε να μας δώσει.

Ε: Ποια θα θέλατε να είναι τα θέματα της επιμόρφωσης και σε τι να είναι εστιασμένα;

Δ5: Εεε στις δυσκολίες μάθησης.. στις δυσκολίες εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας των παιδιών, άρα της ελληνικής.. και σε τεχνικές παρέμβασης σχετικά με αυτό, σχετικά με τη δυσκολία. Και θέματα που θα αφορούν τις δυσκολίες στην ψυχολογία των μαθητών.

Ε: Θα ήταν καλύτερη για εσάς η εξ αποστάσεως ή η δια ζώσης επιμόρφωση;

Δ5: Η εξ αποστάσεως.

Ε: Για ποιο λόγο;

Δ5: Ε είναι περισσότερο.. είναι πολύ πιο εύκολο από το σπίτι μας να μπορούμε να επιμορφωθούμε.

Ε: Ωραία, σας ευχαριστώ πολύ.

Δ5: Και εγώ.

Teacher 6

Ερευνήτρια: Πόσα χρόνια εμπειρίας έχετε στην εκπαίδευση;

Δασκάλα 6: 30.

Ε: Έχετε εμπειρία με μαθητές με προσφυγικό ή μεταναστευτικό υπόβαθρο;

Δ6: Έχω ναι.

Ε: Ε δεν έχετε εργαστεί σε κάποιο Τμήμα Υποδοχής;

Δ6: Όχι.

Ε: Όποτε μέσα στην τάξη σας...

Δ6: Ναι.

Ε: Πρόσφυγες ή μετανάστες;

Δ6: Και πρόσφυγες και μετανάστες.

Ε: Τώρα στην τάξη σας έχετε μαθητές που μιλούν μόνο ελληνικά ως πρώτη γλώσσα ή και μαθητές που έχουν άλλη μητρική γλώσσα;

Δ6: Ναι, έχω και έναν μαθητή που έχει άλλη μητρική γλώσσα. Αραβικά.

Ε: Μχ. Πώς θα περιγράφατε την ένταξη των προσφύγων ή μεταναστών μαθητών στο σχολείο;

Δ6: Ε, θεωρώ ότι είναι απαραίτητη η ύπαρξη εκπαιδευτικών ΖΕΠ ιδίως για τα παιδιά που έρχονται χωρίς γνώση καθόλου της ελληνικής γλώσσας. Τα προηγούμενα χρόνια που στο σχολείο είχαμε εκπαιδευτικό ΖΕΠ και ασχολούνταν αποκλειστικά με αυτά τα παιδάκια.. Εεε σε πρόγραμμα ένταξης προσφύγων, υποδοχής και ένταξης προσφύγων.. δούλευε πάρα πολύ καλά, δηλαδή τα παιδιά έμαθαν σε μεγάλο βαθμό να επικοινωνούν. Εμμ... με τα υπόλοιπα παιδιά και τις βάσεις της γλώσσας. Τώρα φέτος που δεν υπάρχει εκπαιδευτικός ΖΕΠ για παράδειγμα, και είμαστε σε μια μεγάλη τάξη στην Πέμπτη δημοτικού, το παιδί δυσκολεύεται πάρα πολύ χωρίς βοήθεια να συμπορευτεί με τους υπόλοιπους συμμαθητές του.

Ε: Θεωρείτε ότι υπάρχουν εμπόδια λοιπόν στην ένταξη αυτών των παιδιών;

Δ6: Ναι υπάρχουν εμπόδια όταν δεν υπάρχουν οι κατάλληλες δομές. Παράδειγμα τμήμα παράλληλη, τμήμα, παροχή όχι παράλληλης στήριξης, τμήμα ΖΕΠ.

Ε: Όπως είπατε, ναι. Ποιες είναι οι στρατηγικές που εσείς έχετε χρησιμοποιήσει μετά από τόσα χρόνια εμπειρίας και πιστεύετε ότι βοηθούν την εκπαίδευση των παιδιών αυτών;

Δ6: Εμμ.. Οι στρατηγικές είναι κυρίως.. η βιοματική προσέγγιση. Ε σε

πρώτη φάση να αναπτύξουμε όσο μπορούμε τον προφορικό λόγο. Να είναι ενσωματωμένα κοινωνικά μέσα στο τμήμα. Εε και όσον αφορά στο γνωστικό σιγά.. αργά βηματάκια, δηλαδή ξεκινώντας από αντιγραφή, απλή ορθογραφία. Και κυρίως να κατανοούν αρχικά (παύση) και να ανταποκρίνονται προφορικά και στη συνέχεια με το γραπτό λόγο.

Ε: Ποιες στρατηγικές δυσκολεύουν περισσότερο, είτε εσάς, είτε τα παιδιά;.. Από αυτά που αναφέρατε, ας πούμε. Δυσκολεύτηκαν τα παιδιά;

Δ6: Όταν λέτε στρατηγικές εδώ, τι εννοούμε;

Ε: Το ότι τους βάζετε λιγότερο λεξιλόγιο... Ίσως και στην ορθογραφία και στον προφορικό λόγο...

Δ6: Ε γενικά είναι δύσκολο στις μεγάλες τάξεις, όταν δεν υπάρχει επιπλέον βοήθεια. Είναι πολύ δύσκολο μέσα στην ώρα (έμφαση), μέσα στο τμήμα και ιδίως αν έχουμε ένα τμήμα που έχει και άλλες δύσκολες περιπτώσεις, είναι πολύ δύσκολο το γεγονός ότι δεν υπάρχει χρόνος πολύς να ασχοληθείς εξατομικευμένα με τον μαθητή. Άρα αυτό είναι ένα πρόβλημα μεγάλο. Και μετά επίσης μια μεγάλη δυσκολία που δεν έχει σχέση τόσο πολύ με εμάς είναι ότι και στο σπίτι δεν μιλούν, ε καθόλου τη γλώσσα.. ή ελάχιστα, οπότε και δεν υπάρχει και βοήθεια επίσης από το σπίτι ή δεν υπάρχει μία κατεύθυνση ότι το σχολείο πρέπει να είναι πρώτος μας στόχος και να υπάρχει μια οργάνωση, μια ρουτίνα όσον αφορά στη μελέτη, την όποια μελέτη του μαθητή.

Ε: Πιστεύετε ότι θα μπορούσε κάτι να σας βοηθήσει να κάνετε τη διδασκαλία αυτών των μαθητών περισσότερο αποτελεσματική; Εκτός ας πούμε από την ύπαρξη εκπαιδευτικού ΖΕΠ που είπατε προηγουμένως.

Δ6: Έτσι όπως είναι δομημένη η κατάσταση αυτή τη στιγμή, δεν μπορώ να σκεφτώ ότι μπορεί να υπάρχει κάτι. Ίσως κάποια ιδιαίτερα βιβλία, κάποια διαφορετικά βιβλία τα οποία θα στηρίζονταν πάνω στην ύλη της τάξης... Ε και στο αναλυτικό πρόγραμμα της συγκεκριμένης τάξης, αλλά να είναι φτιαγμένο με τέτοιο τρόπο που να μπορούν να ανταποκριθούν μαθητές που δεν είναι πρώτη γλώσσα τους τα ελληνικά.

Ε: Μχ. Θεωρείτε ότι υπάρχει υποστήριξη για αυτούς τους μαθητές από το περιβάλλον του σχολείου;

Δ6: Από το περιβάλλον του σχολείου είναι η υποστήριξη που υπάρχει σε όλους τους μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακά ή άλλου είδους προβλήματα. Ενεργοποιούνται οι ίδιες δομές. Θα έπρεπε να υπάρχει υποστήριξη από την πολιτεία με επιπλέον εκπαιδευτικούς για αυτά τα

παιδιά.

E: Μχ. Έχετε λάβει κάποιου τύπου εξειδικευμένη εκπαίδευση σχετικά με τη διδασκαλία προσφύγων και μεταναστών;

Δ6: Όχι.

E: Έχετε παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση ίσως;

Δ6: Όχι.

E: Θα θέλατε στο μέλλον να παρακολουθήσετε μια τέτοια επιμόρφωση;

Δ6: Θα ήταν ενδιαφέρον ναι.

E: Θα προτιμούσατε γνώσεις θεωρητικού πλαισίου ή βιωματικές προσεγγίσεις;

Δ6: Εννοείται βιωματικές προσεγγίσεις. Τα θεωρητικά πλαίσια δεν μας βοηθάνε πάρα πολύ στο καθημερινό μας έργο.

E: Μχ. Πότε πιστεύετε ότι θα ήταν καλό να ξεκινήσει η επιμόρφωση;

Καλοκαίρι ας πούμε;

Δ6: Θα έλεγα στην αρχή της σχολικής χρονιάς.

E: Για ποιο λόγο;

Δ6: Γιατί τότε είναι ένα διάστημα που υπάρχει μια άνεση χρόνου.. ε μέχρι την έναρξη της σχολικής χρονιάς, δηλαδή το διάστημα από 1 έως 15, έως 11 Σεπτέμβρη. Και εκεί θα μπορούσε να γίνει, θα μπορούσαν να γίνουν αντίστοιχες επιμορφώσεις.

E: Επομένως, η χρονική διάρκεια θα ήταν οι μέρες που αναφέρατε τώρα.

Δ6: Ναι.

E: Ποιος θα ήταν ο ιδανικός για σας για τη θέση του Επιμορφωτή;

Δ6: Για μένα κάποιος άνθρωπος που έχει ασχοληθεί με το θέμα της εκπαίδευσης εε.. προσφύγων, μεταναστών ή γενικότερα με το θέμα της εκπαίδευσης σε ανθρώπους που δεν έχουν τα ελληνικά ως ξένη γλώσσα.. ως συγγνώμη ως πρώτη γλώσσα.

E: Ποια θα θέλατε να είναι τα θέματα της επιμόρφωσης και σε τι να είναι εστιασμένα;

Δ6: Ε κυρίως στον τρόπο διαχείρισης της ύλης της τάξης σε σχέση με την αδυναμία κατανόησης της γλώσσας.

E: Θα ήταν καλύτερη για εσάς η εξ αποστάσεως ή δια ζώσης επιμόρφωση;

Δ6: Νομίζω ότι πλέον (έμφαση) έχουμε όλοι εξοικειωθεί με την εξ αποστάσεως και είναι αρκετά πιο βολική.

E: Ωραία σας ευχαριστώ πολύ.

Δ6: Να 'στε καλά.

Teacher 7

Ερευνήτρια: Πόσα χρόνια εμπειρίας έχετε στην εκπαίδευση;

Δασκάλα 7: 21.

Ε: Έχετε εμπειρία με μαθητές, με προσφυγικό ή μεταναστευτικό υπόβαθρο;

Δ7: Βεβαίως.

Ε: Έχετε εργαστεί ποτέ σε Τμήμα Υποδοχής;

Δ7: Όχι.

Ε: Οπότε είχατε μέσα στην τάξη παιδιά...

Δ7: Ναι.

Ε: Στην τάξη σας τώρα έχετε μαθητές που μιλούν μόνο ελληνικά ως πρώτη γλώσσα ή και μαθητές που έχουν άλλη μητρική γλώσσα;

Δ7: Έχω και ένα μαθητή που η μητρική του γλώσσα είναι τα γερμανικά.

Ε: Πώς θα περιγράφατε την ένταξη των προσφύγων ή μεταναστών μαθητών στο σχολείο;

Δ7: Εεε θεωρώ ότι γίνονται προσπάθειες για την ένταξη αυτών των παιδιών στο σχολείο μας. Ε χρειάζεται όμως χρόνος.. ε και χρειάζεται.. χρειάζεται και προσπάθεια από τη μεριά των εκπαιδευτικών.

Ε: Μχ. Πιστεύετε ότι υπάρχουν κάποια εμπόδια στην ένταξή τους;

Δ7: Ένα βασικό εμπόδιο είναι η γλώσσα.

Ε: Μχ. Ποιες είναι οι στρατηγικές που έχετε χρησιμοποιήσει μετά από αυτά τα χρόνια εμπειρίας και πιστεύετε ότι βοηθούν την εκπαίδευση αυτών των παιδιών;

Δ7: Εμμ.. Καταρχάς, όσον αφορά το μάθημα.. εε.. προσπαθώ να χρησιμοποιώ και τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, δηλαδή επιμένω όσον αφορά σε αυτά τα παιδιά περισσότερο σε εικόνες παρά στο λόγο.. Εμμ.. Και είναι ενταγμένα μέσα σε ομάδες με άλλα παιδιά που μπορούν να τα, να τα βοηθήσουν. Εμμ.. Και αρκετές φορές προσπαθώ να χτίσουν ένα λεξιλόγιο ομαδοποιώντας σε έννοιες και φράσεις εεε... χωρισμένα σε θεματικές, δηλαδή κάποια στιγμή θα επιμείνω περισσότερο στο λεπτό, στο λεξιλόγιο που ζητάει... πώς ζητάμε το χρόνο, την ώρα, πώς εκφράζουμε το χρόνο, την ημερομηνία.. Ε.. ή ξέρω 'γω πώς εκφραζόμαστε όταν μιλάμε για δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου

μας, ποιες είναι αυτές οι δραστηριότητες. Αυτό ως επί το πλείστον και στο διάλειμμα, όταν βρίσκονται τα παιδιά μεταξύ τους, οι συμμαθητές τους να τους μιλάνε, δείχνοντάς τους ταυτόχρονα και τα... όλα αυτά που τους λένε με κινήσεις, συνδυάζοντας λοιπόν κίνηση και γλώσσα, να μπορούν και αυτά να εξοικειωθούν περισσότερο με την ελληνική.

E: Ποιες στρατηγικές δυσκολεύουν περισσότερο, είτε εσάς είτε τα παιδιά; Από αυτά που εφαρμόζετε ας πούμε..

Δ7: Όλα όσα έχουν να κάνουν με λόγο περισσότερο.. Ε και ότι... ναι και περισσότερο, όταν υπάρχουν και μες στα τμήματα μαθητές οι οποίοι δεν είναι και τόσο συνεργάσιμοι, μιλάω για τους υπόλοιπους μαθητές. Αυτό δυσκολεύει την οποιαδήποτε στρατηγική θέλουμε να ακολουθήσουμε.

E: Πιστεύετε ότι θα μπορούσε κάτι να σας βοηθήσει να κάνετε τη διδασκαλία αυτών των μαθητών περισσότερο αποτελεσματική; Κάτι παραπάνω, ας πούμε.

Δ7: Πιστεύω ότι θα ήταν, θα ήταν καλύτερο να υπάρχουν βιβλία εε.. προσαρμοσμένα στις ανάγκες αυτών των παιδιών. Τα διδακτικά βιβλία θεωρώ ότι είναι ένα θέμα. Εεε.. Να υπάρχουν Τάξεις Υποδοχής, οι οποίες τα τελευταία χρόνια δεν λειτουργούν. Εεε και να υπάρχει και υποστηρικτικό υλικό, εποπτικό υλικό; υλικό με εικόνες; που θα βοηθήσει αυτά τα παιδιά.

E: Μχ. Θεωρείτε ότι υπάρχει υποστήριξη για αυτούς τους μαθητές από το περιβάλλον του σχολείου;

Δ7: Εεε... Είναι είναι προσπάθειες, υποστήριξη που εναπόκειται στο στον εκπαιδευτικό και στη θέληση του εκπαιδευτικού και σε πρωτοβουλίες που θα πάρει ο εκπαιδευτικός. Με αυτή την έννοια, ναι, υπάρχει υποστήριξη.

E: Εσείς έχετε λάβει κάποιου τύπου εξειδικευμένη εκπαίδευση σχετικά με τη διδασκαλία προσφύγων και μεταναστών;

Δ7: Η αλήθεια είναι πως όχι ιδιαίτερα.

E: Ούτε έχετε παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση;

Δ7: Εξειδικευμένα για την εκπαίδευση προσφύγων και μεταναστών, όχι. Έχω παρακολουθήσει όμως επιμόρφωση πάνω στη διαφοροποιημένη διδασκαλία που μέσα σε αυτήν εντάσσονται και οι πρόσφυγες και οι μετανάστες.

E: Θα θέλατε να παρακολουθήσετε μια επιμόρφωση στο μέλλον σχετικά με την εκπαίδευση προσφύγων και μεταναστών;

Δ7: Ναι, βεβαίως.

Ε: Θα προτιμούσατε γνώσεις θεωρητικού πλαισίου ή βιωματικές προσεγγίσεις;

Δ7: Βιωματικές προσεγγίσεις. Θεωρώ ότι πάντα είναι, βοηθάνε περισσότερο.

Ε: Πότε πιστεύετε ότι θα ήταν καλό να ξεκινήσει η επιμόρφωση;

Δ7: Εεε νομίζω στην αρχή της σχολικής χρονιάς.

Ε: Για ποιο λόγο;

Δ7: Γιατί θεωρώ ότι το καλοκαίρι είναι χρόνος ξεκούρασης και... Ε καλό είναι με την έναρξη της σχολικής χρονιάς και να γίνονται ταυτόχρονα, δηλαδή την ώρα που βλέπεις κάτι να έχεις και το υλικό να το εφαρμόζεις.

Ε: Μχ. Ποια θα ήταν η κατάλληλη χρονική διάρκεια της επιμόρφωσης για εσάς;

Δ7: Εμμ...

Ε: Κάποιους μήνες ας πούμε; Κάποια Σαββατοκύριακα;

Δ7: Εγώ πιστεύω κάποια Σαββατοκύριακα, παρόλο που δεσμεύει αυτό. Θεωρώ ότι είναι καλύτερο.

Ε: Ποιος θα ήταν ο ιδανικός για τη θέση του Επιμορφωτή; Τι θα θέλατε να ξέρει ας πούμε...

Δ7: Εεε.. Κάποιος άνθρωπος ο οποίος έχει μεταπτυχιακό πάνω σε αυτό; Έχει γνώσεις πάνω σε αυτό; Είναι κάποιος που έχει ασχοληθεί ή τον απασχολεί αυτό το θέμα και έχει ευαισθησία πάνω σε αυτό.

Ε: Ποια θα θέλατε να είναι τα θέματα της επιμόρφωσης και σε τι να είναι εστιασμένα;

Δ7: Και μαθησιακά, πώς μπορούν να βοηθηθούν αυτά τα παιδιά, αλλά και πώς μπορούν όχι να αφομοιωθούν, να ενταχθούν καλύτερα μέσα σε μια τέτοια, μέσα σε μια εεε.. διαφορετική κοινωνία. Έχοντας όμως, ως.. κρατώντας όμως και τις δικές τους παραδόσεις, ήθη, έθιμα.. Εεε δηλαδή όχι να αφομοιωθούν, ο στόχος να μην είναι να αφομοιωθούν αλλά να ενταχθούν ομαλά.

Ε: Θα ήταν καλύτερη για εσάς η εξ αποστάσεως ή η δια ζώσης επιμόρφωση;

Δ7: Εεε.. πιστεύω η δια ζώσης επιμόρφωση γιατί η ανατροφοδότηση ε είναι πιο... πιο ενδιαφέρουσα πάντα η δια ζώσης επιμόρφωση, οι δια ζώσεις διδασκαλίες, οτιδήποτε..

Ε: Ωραία, σας ευχαριστώ πολύ.

Δ7: Κι εγώ.

Teacher 8

Ερευνήτρια: Πόσα χρόνια εμπειρίας έχετε στην εκπαίδευση;

Δασκάλα 8: Ε 14 χρόνια.

Ε: Έχετε εμπειρία με μαθητές με προσφυγικό ή μεταναστευτικό υπόβαθρο;

Δ8: Με προσφυγικό όχι, με μεταναστευτικό ναι. Κυρίως παιδιά από Αλβανία και Βουλγαρία στο παρελθόν.

Ε: Έχετε εργαστεί σε Τμήμα Υποδοχής ή μες στην τάξη σας είχατε παιδιά;

Δ8: Μέσα στην τάξη.

Ε: Στην τάξη σας τώρα έχετε μαθητές που μιλούν μόνο ελληνικά ως πρώτη γλώσσα ή και μαθητές που έχουν άλλη μητρική γλώσσα;

Δ8: Εεε όχι, έχω 18 μαθητές σύνολο. Οι 16 από αυτούς είναι μητρική η ελληνική κανονικά και έχω και δυο μαθητές καταγωγής αλβανικής.

Ε: Πώς θα περιγράφατε την ένταξη των προσφύγων ή μεταναστών στο σχολείο;

Δ8: Εεε η ένταξη αυτών των παιδιών είναι πάρα πολύ ομαλή γιατί έχουν γεννηθεί εδώ πέρα στην Ελλάδα, οπότε δεν υπάρχει κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα με τη γλώσσα. Εεε και είναι όλα καλά μέχρι στιγμής.

Ε: Για παιδιά όμως που έρχονται τώρα ας πούμε, στο.. από το εξωτερικό στην Ελλάδα.. Θεωρείτε ότι υπάρχουν κάποια εμπόδια στην ένταξή τους;

Δ8: Σίγουρα.. κυρίως με τη γλώσσα και σε αυτές τις περιπτώσεις θα έπρεπε απαραίτητως θεωρώ να υπάρχουν στα σχολεία Τμήματα Υποδοχής που να μπορούν τα παιδιά να ενταχθούν ομαλά, πρώτα μαθαίνοντας τη γλώσσα για να μπορούν να συνεννοηθούν στην κανονική τάξη.

Ε: Μχ. Ποιες είναι οι στρατηγικές που έχετε χρησιμοποιήσει μετά από αυτά τα χρόνια εμπειρίας που έχετε και πιστεύετε ότι βοηθούν την εκπαίδευση των παιδιών αυτών;

Δ8: Εεε κάποιες στρατηγικές είναι, ας πούμε, να βοηθηθούν παραπάνω στο.. στη γλωσσική διδασκαλία. Ίσως ας πούμε σε κάποια πράγματα που τους δυσκολεύουν να παίρνουν λιγότερες ασκήσεις για το σπίτι.. Ε

αυτό κυρίως.

E: Θεωρείτε ότι κάποιες στρατηγικές τα δυσκολεύουν τα παιδιά ή εσάς μήπως σας δυσκολεύει αυτό;

Δ8: Σίγουρα δυσκολεύει το κομμάτι της γλώσσας ή κυρίως όταν ας πούμε δεν έχουν βοήθεια από το σπίτι.. με τους γονείς οι οποίοι ας πούμε μπορεί να μην ξέρουν ή να μην ξέρουν, να μην γνωρίζουν καλά τη γλώσσα την ελληνική. Ε κυρίως αυτό και σε όλα τα γλωσσικά μαθήματα. Ας πούμε και στην Ιστορία που σίγουρα χρειάζεται, χρειάζονται κάποιες γνώσεις της χώρας, της δικής μας.

E: Πιστεύετε ότι θα μπορούσε κάτι να σας βοηθήσει να κάνετε τη διδασκαλία αυτών των μαθητών περισσότερο αποτελεσματική;

Δ8: Σίγουρα θα μπορούσε να βοηθήσει το να υπάρχει Τμήμα Υποδοχής στο σχολείο. Ε, πέρσι ας πούμε για τους αντίστοιχους μαθητές υπήρχε.. φοιτούσαν εκεί και μπορούσαν να βοηθηθούν περισσότερο. Φέτος δεν υπάρχει Τμήμα Υποδοχής. Αυτό θα μπορούσε ενδεχομένως να βοηθήσει πάρα πολύ σε συνεργασία, ας πούμε και με την δασκάλα και το δάσκαλο της τάξης.

E: Μχ. Θεωρείτε ότι υπάρχει υποστήριξη για αυτούς τους μαθητές από το περιβάλλον του σχολείου;

Δ8: Εεε όπως είπα και πριν, όχι φέτος δεν υπάρχει, διότι δεν έχει δημιουργηθεί Τμήμα Υποδοχής. Αλλά.. σαφώς και όλοι οι εκπαιδευτικοί όπου μπορούν να βοηθήσουν κάθε φορά τα παιδιά αυτά... βοηθούν βάζοντας λιγότερες ασκήσεις, εξηγώντας παραπάνω ή ενδεχομένως κάνοντας το μάθημα πιο ευχάριστο χρησιμοποιώντας οπτικοακουστικό υλικό.. και πιο εύκολο έτσι... με την παρακολούθηση βίντεο και όχι τόσο ας πούμε με την διδασκαλία, την δασκαλοκεντρική, ας πούμε.

E: Έχετε λάβει κάποιου τύπου εξειδικευμένη εκπαίδευση σχετικά με τη διδασκαλία προσφύγων και μεταναστών;

Δ8: Εεε όχι.

E: Έχετε παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση;

Δ8: Κάποια μόρφωση σχετική όχι. Όπως είπα και πριν μόνο μάθημα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ας πούμε, στο μάθημα που ήταν στο πανεπιστήμιο, στην τετραετή φοίτηση μου.

E: Μχ. Θα θέλατε να παρακολουθήσετε μια επιμόρφωση στο μέλλον;

Δ8: Βεβαίως θα ήθελα.

E: Θα προτιμούσατε γνώσεις θεωρητικού πλαισίου ή βιωματικές

προσεγγίσεις;

Δ8: Βιωματικές προσεγγίσεις εννοείται γιατί τόσα χρόνια έχουμε πολλές... Οι περισσότερες, ας πούμε επιμόρφωσης που έχουμε κάνει, που έχουμε παρακολουθήσει ή ημερίδες είναι πιο πολύ με θεωρία. Φαντάζομαι ότι όλοι μας πλέον θέλουμε πιο πολύ στο δια ταύτα, στην πράξη να δούμε έτσι κάποιες καλές πρακτικές, ενδεχομένως να ανταλλάξουμε.

Ε: Πότε πιστεύετε ότι θα ήταν καλό να ξεκινήσει η επιμόρφωση;

Δ8: Εεε θα ήταν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.. Ε ενδεχομένως κοντά, ας πούμε στα Χριστούγεννα, λίγο πριν το πρώτο κλείσιμο των διακοπών και κατά προτίμηση εντός εργασιακού ωραρίου, διότι δυστυχώς πολλές άλλες επιμορφώσεις που τρέχουν γίνονται εκτός εργασιακού ωραρίου και όπως καταλαβαίνετε, αυτό είναι πάρα πολύ δύσκολο για την καθημερινότητά μας. Όλοι έχουν τις υποχρεώσεις και τις οικογένειές τους, οπότε εντός εργασιακού ωραρίου και μέσα στη σχολική χρονιά.

Ε: Και ποια θα ήταν η κατάλληλη χρονική διάρκεια της επιμόρφωσης για σας;

Δ8: Περίπου ας πούμε 1 με 2 μήνες.

Ε: Καθημερινά ας πούμε; Κάποιες μέρες ίσως;

Δ8: Ξέρω 'γω δυο φορές την εβδομάδα.. μία φορά την εβδομάδα.. αρκεί και ας κρατήσει ας πούμε περισσότερο αλλά μια μέρα γιατί το παραπάνω ίσως κουράσει.

Ε: Ποιος θα ήταν ιδανικός για τη θέση του Επιμορφωτή;

Δ8: Ενδεχομένως κάποιος που έχει προηγούμενη εμπειρία σε Τμήματα Υποδοχής, κάποια επιμόρφωση εννοείται ή κάποιο μεταπτυχιακό πάνω στη διαπολιτισμική εκπαίδευση ή ακόμη και ένας πανεπιστημιακός καθηγητής που ασχολείται με θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Ε: Μχ. Ποια θα θέλατε να είναι τα θέματα της επιμόρφωσης και σε τι να είναι εστιασμένα;

Δ8: Ε για παράδειγμα, θα μπορούσε να είναι για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ως ξένης γλώσσας... εμμ.. για την πιο ομαλή ένταξη αυτών των παιδιών.. εεεε.. με, όπως είπαμε και πριν, με καλές πρακτικές και με με απτά παραδείγματα και βοήθεια βιωματικών δραστηριοτήτων για την ομαλή τους ένταξη. Αυτά κυρίως.

Ε: Θα ήταν καλύτερη για εσάς η εξ αποστάσεως ή δια ζώσης

επιμόρφωση;

Δ8: Εμμ... τώρα έχουμε συνηθίσει τα τελευταία χρόνια την εξ αποστάσεως και κυρίως αν ας πούμε, είναι κάποια επιμόρφωση που δεν είναι εύκολο για τον τόπο σου να γίνει και θα πρέπει ας πούμε ενδεχομένως να πηγαίνεις μία ή δύο ώρες μακριά. Εεε νομίζω ότι βολεύει καλύτερα η εξ αποστάσεως. Πλέον τους βολεύει όλους καλύτερα από το σπίτι, από τον υπολογιστή τους ή όπως είπαμε πριν, να γίνει κάποια επιμόρφωση στο σχολείο, οπότε να μη χρειάζεται να είναι εκτός εργασιακού ωραρίου ούτε εκτός σπιτιού μας.

Ε: Σας ευχαριστώ πολύ.

Δ8: Κι εγώ σας ευχαριστώ.

Teacher 9

Ερευνήτρια: Πόσα χρόνια εμπειρίας έχετε στην εκπαίδευση;

Δασκάλα 9: 16 χρόνια.

Ε: Έχετε εμπειρία με μαθητές, με προσφυγικό ή μεταναστευτικό υπόβαθρο;

Δ9: Λίγο πολύ ναι.

Ε: Έχετε εργαστεί ποτέ σε Τμήμα Υποδοχής;

Δ9: Ε την πρώτη χρονιά που ήμουν αναπληρώτρια, εργάστηκα σε Τμήμα Υποδοχής σε δημοτικό σχολείο στην Αλίαρτο Βοιωτίας.

Ε: Στην τάξη σας τώρα, έχετε μαθητές που μιλούν μόνο ελληνικά ως πρώτη γλώσσα ή και μαθητές που έχουν άλλη μητρική γλώσσα;

Δ9: Όχι, δεν έχω παιδιά με άλλη μητρική γλώσσα.

Ε: Πώς θα περιγράφατε την ένταξη των προσφύγων ή μεταναστών μαθητών στο σχολείο;

Δ9: Θεωρώ ότι είναι σχετικά δύσκολη. Τα ενδιαφέροντα των μαθητών, τα ταλέντα τους, οι δραστηριότητες που προτιμούν αποτελούν σημαντικό κίνητρο στη μαθησιακή διαδικασία. Εεε τα παραπάνω είναι λίγο δύσκολο να ανιχνευθούν άμεσα σε μαθητές πρόσφυγες ή μετανάστες, άρα δυσκολεύεται και η ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον.

Ε: Μχ. Θεωρείτε ότι υπάρχουν εμπόδια;

Δ9: Ε όπως προείπα, υπάρχουν εμπόδια που έχουν να κάνουν με τη μαθησιακή ετοιμότητα των παιδιών αυτών.. ε των δύσκολων καταστάσεων που ενδεχομένως έχουν βιώσει, την κουλτούρα τους, τα

ενδιαφέροντά τους, τις προϋπάρχουσες προϋπάρχουσες γνώσεις τους και άλλα.

Ε: Ποιες είναι οι στρατηγικές που έχετε χρησιμοποιήσει εσείς μετά από τόσα χρόνια εμπειρίας και πιστεύετε ότι βοηθούν την εκπαίδευση αυτών των παιδιών;

Δ9: Εεε θεωρώ ότι το πιο σημαντικό όλων είναι η διαφοροποιημένη διδασκαλία. Η διαδραστική αυτή διαδικασία μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού βοηθά στην αποτελεσματική μάθηση και στην προσπέλαση των εμποδίων.

Ε: Μπορείτε να μου το εξηγήσετε;

Δ9: Εεε πολλές φορές αλλάζω το περιεχόμενο και τις ασκήσεις του μαθήματος που θέλω να διδάξω... και και βάζω διαφορετικές δραστηριότητες σε κάθε μαθητή ανάλογα με τις ανάγκες που έχει. Εεε φυσικά λαμβάνω υπόψη και τα ενδιαφέροντα των παιδιών.

Ε: Ωραία. Εεε ποιες στρατηγικές δυσκολεύουν περισσότερο, είτε εσάς είτε τα παιδιά;

Δ9: Εεεμμ.. (παύση). Νομίζω ότι το να μένεις προσηλωμένος στη διδακτέα ύλη.. και στα εγχειρίδια των Τμημάτων Υποδοχής και σε αυτά που ορίζει το αναλυτικό πρόγραμμα, χωρίς να εστιάζεις στα ενδιαφέροντά τους, τις ανάγκες των μαθητών, δυσκολεύει φυσικά πρωτίστως τα παιδιά και έπειτα φυσικά και τον εκπαιδευτικό.

Ε: Πιστεύετε ότι θα μπορούσε κάτι να σας βοηθήσει να κάνετε τη διδασκαλία αυτών των μαθητών περισσότερο αποτελεσματική; Όπως η αλλαγή, ας πούμε, στα βιβλία που είπατε σύμφωνα με τα ενδιαφέροντά τους ίσως;

Δ9: Εεμμ.. νομίζω ότι εξαρχής ο εκπαιδευτικός πρέπει να ανιχνεύσει και να ανταποκριθεί στις ίδιες ιδιαίτερες και μοναδικές ανάγκες του κάθε μαθητή, ώστε να μπορεί και ο μαθητής μετά να συμμετέχει ενεργά και να μαθαίνει συνεχώς στο μέγεθος των δυνατοτήτων του, άρα επομένως ναι, το να ακολουθεί συγκεκριμένα ένα βιβλίο και ο μαθητής να μην μπορεί να ανταποκριθεί. Μόνο και μόνο για να έχουμε το ότι βγάλαμε κάποιο εγχειρίδιο σίγουρα δεν βοηθάει. Πρέπει όλο αυτό να διαφοροποιηθεί με τις ανάγκες του παιδιού κανονικά τώρα.

Ε: Μχ. Θεωρείτε ότι υπάρχει υποστήριξη για αυτούς τους μαθητές από το περιβάλλον του σχολείου;

Δ9: Τα Τμήματα Υποδοχής θεωρώ ότι είναι η υποστήριξη που υπάρχει..

όταν όμως βέβαια λειτουργούν (έμφαση), όταν ο εκπαιδευτικός που θα τα λειτουργήσει έρχεται στην ώρα του από την αρχή της σχολικής χρονιάς και είναι και πλήρως στελεχωμένα. Αλλιώς... Υπάρχει πρόβλημα.

E: Μχ. Εσείς έχετε λάβει κάποιου τύπου εξειδικευμένη εκπαίδευση σχετικά με τη διδασκαλία προσφύγων και μεταναστών;

Δ9: Εεε εξειδικευμένη, όχι.

E: Έχετε παρακολουθήσει ίσως κάποια επιμόρφωση;

Δ9: Ε έχω παρακολουθήσει μια επιμόρφωση του ΙΕΠ ε στη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

E: Θα θέλατε να παρακολουθήσετε στο μέλλον μια επιμόρφωση σχετικά με την εκπαίδευση προσφύγων και μεταναστών;

Δ9: Ε η επιμόρφωση που παρακολούθησα ήταν αρκετά βοηθητική μπορώ να πω. Εεε αλλά δίνοντάς μου ένα πλούσιο υλικό μελέτης... εε καλύπτοντας αρκετές περιπτώσεις, αλλά υπήρχαν και κάποια κενά τα οποία ίσως μια άλλη επιμόρφωση ίσως μου τα κάλυπτε.

E: Ποιο θα θέλατε να είναι δηλαδή το περιεχόμενο της επιμόρφωσης;

Δ9: Εεμμ θα ήθελα να παρακολουθήσω μια επιμόρφωση, η οποία θα έχει βιωματικές.. να είναι πιο ενισχυμένο το βιωματικό κομμάτι, στο να ανταλλάξουμε εμπειρίες, σε πιο πρακτικά ζητήματα. Σε.. πως γίνεται η διδασκαλία; Πώς πρέπει να συμπεριφερθούμε σε αυτά τα παιδιά και όχι απλά θεωρία.

E: Οπότε προτιμάτε βιωματικές προσεγγίσεις απ' ότι καταλαβαίνω.

Δ9: Σωστά.

E: Όχι θεωρητικό πλαίσιο.

Δ9: Όχι.

E: Πότε πιστεύετε ότι θα ήταν καλό να ξεκινήσει η επιμόρφωση;

Δ9: Εεε πιστεύω αρχή σχολικής χρονιάς, γιατί πάντα όλοι μας οι εκπαιδευτικοί αρχή σχολικής χρονιάς είμαστε λίγο πιο ξεκούραστοι, πιο πρόθυμοι στο να.. διδαχθούμε καινούρια πράγματα και αυτά, οπότε θεωρώ ναι. αρχή σχολικής χρονιάς είναι μια καλή περίοδος.

E: Και ποια θα ήταν η κατάλληλη χρονική διάρκεια της επιμόρφωσης;

Δ9: Ε τώρα εκεί δεν μπορώ ακριβώς να ξέρω.. αν το πάρουμε.. καλύτερα φυσικά να γίνεται σε Σαββατοκύριακα, να μην είναι στο στην καθημερινότητα. Ε ξέρω 'γω.. 4-5 Σαββατοκύριακα.. αναλόγως τι θέλει και να καλύψει κάθε επιμόρφωση, το περιεχόμενό της.

E: Ποιος θα ήταν ιδανικός για τη θέση του Επιμορφωτή, για σας;

Δ9: Ε κάποιος ο οποίος να έχει δουλέψει με τέτοιου είδους παιδιά, να είναι κάποιος που να έχει εργαστεί χρόνια σε κάποιο Τμήμα Υποδοχής. Εμμ.. και όχι κάποιος που απλά να διαβάζει κάποιες θεωρίες από μια, από κάτι από διαφάνειες και να μην μπορεί να πει πως θα λειτουργήσει όλο αυτό μέσα σε μια τέτοια τάξη με με τέτοιους μαθητές.

E: Ποια θέλετε να είναι τα θέματα και σε τι να είναι εστιασμένα;

Δ9: Εμμ.. πρακτικά θέματα. Θεωρώ ότι εμένα θα με ενδιέφερε περισσότερο να μάθω.. δηλαδή σχολικής καθημερινότητας και ρουτίνας.. Πώς υποδεχόμαστε τα παιδιά αυτά στο σχολείο; Πώς, πότε και κάθε πότε και πόσο θα πρέπει να επικοινωνούμε με τους γονείς τους; Ε πώς θα αντιμετωπίσουμε ζητήματα αδιαφορίας, εγκατάλειψης, παραβατικότητας, στιγματισμού (έμφαση) των παιδιών αυτών από τα υπόλοιπα παιδιά; Ε και φυσικά κάποια προτεινόμενα σενάρια διδασκαλίας αναλόγως το τι.. τι ομάδα είναι το κάθε παιδί που πρέπει να διδάξουμε.

E: Θα ήταν καλύτερη για εσάς η εξ αποστάσεως ή η δια ζώσης επιμόρφωση;

Δ9: Εμμ.. Την μετά Covid εποχή κι αφού έχουμε εξοικειωθεί πάρα πολύ καλά με τους υπολογιστές.. θα ταίριαζε καλύτερα ε.. η εξ αποστάσεως.. λόγω αυξημένων κιόλας υποχρεώσεων, οπότε θα βολευόμουν καλύτερα.

E: Σας ευχαριστώ πολύ.

Δ9: Να' στε καλά.

Teacher 10

Ερευνήτρια: Πόσα χρόνια εμπειρίας έχετε στην εκπαίδευση;

Δασκάλα 10: 23.

E: Έχετε εμπειρία με μαθητές με προσφυγικό ή μεταναστευτικό υπόβαθρο;

Δ10: Ναι.

E: Έχετε εργαστεί ποτέ σε Τμήμα Υποδοχής ή έχετε στην τάξη σας;

Δ10: Έχω στην τάξη μου δύο παιδάκια από το Πακιστάν.

E: Πώς θα περιγράφατε την ένταξη των προσφύγων ή μεταναστών μαθητών στο σχολείο;

Δ10: Εε δύσκολη όταν δεν υπάρχει Τμήμα Υποδοχής για αυτά τα

παιδάκια, η προσαρμογή τους είναι δύσκολη.

E: Επομένως, δεν υπάρχει Τμήμα Υποδοχής στο σχολείο σας τώρα;

Δ10: Όχι, δεν υπάρχει αυτή τη στιγμή.

E: Ποια εμπόδια θεωρείτε ότι υπάρχουν στην εκπαίδευσή τους;

Δ10: Ε υπάρχουν εμπόδια στην επικοινωνία. (παύση) Τα παιδιά δεν μπορούν να επικοινωνήσουν ούτε με του τους συμμαθητές, ούτε και μένα.

E: Οπότε εσείς πώς συνεννοείστε τώρα με τα παιδιά; Μιλούν αγγλικά;

Δ10: Εεε όχι, ούτε αγγλικά. Είναι μικρής τάξης παιδιά, οπότε με νοήματα και με κάποιες λέξεις που τα παιδιά μαθαίνουν εε από τους συμμα.. από τα παιδιά, από τους συμμαθητές τους.

E: Ποιες στρατηγικές χρησιμοποιείτε τώρα και πιστεύετε ότι βοηθούν την εκπαίδευση αυτών των παιδιών;

Δ10: Εμμ..

E: Τι κάνετε ας πούμε για να τα βοηθήσετε;

Δ10: Η καθημερινή επικοινωνία.. πρέπει να μάθουν τις λέξεις που χρησιμοποιούμε καθημερινά 'καλημέρα', 'γεια σου', όλα αυτά κυρίως και μετά να προχωρήσουμε σε εμβάθυνση της γλώσσας. Εεε καταλαβαίνετε ότι όταν δεν γνωρίζουν ούτε αυτές τις λέξεις, όταν πρωτοήρθαν βασικά, ήταν πολύ δύσκολη η επικοινωνία μας.

E: Οπότε εστιάσατε στη στον προφορικό λόγο.

Δ10: Στον προφορικό λόγο εννοείται.

E: Τώρα έχουν φτάσει σε κάποιο επίπεδο..

Δ10: Τώρα ναι έχουν φτάσει σε κάποιο επίπεδο.. μικρές προτασούλες γράφουνε, κάπως γράφουνε κάποιες λεξούλες. Τους βοηθάμε γιατί έχουμε κολλήσει πάνω στο θρανίο, την αλφαβήτα, οπότε δείχνουν και τα γραμματάκια, διαβάζουν γραμματάκια και όλα αυτά. Όπως καταλαβαίνετε όμως στη ροή της τάξης, δεν μπορώ εγώ να επιμείνω σε αυτά τα παιδάκια. Πρέπει να προχωράω το μάθημα με τα υπόλοιπα παιδάκια και θα με βοηθούσε πάρα πολύ αν υπήρχε (έμφαση) ε ή Τμήμα Υποδοχής ή εε παράλληλη στήριξη σε αυτά τα παιδάκια.

E: Μχ. Ε θεωρείτε ότι τα παιδιά δυσκολεύονται;

Δ10: Ναι, φυσικά.

E: Η διευκολύνονται ας πούμε με τα γραμματάκια που είπατε ότι τους βάζετε..

Δ10: Ναι, σίγουρα με τα γραμματάκια, με τις εικόνες που υπάρχουν

παντού στις τάξεις κολλημένες.. με την επανάληψη, με το να θέλουν και τα ίδια τα παιδιά να επικοινωνήσουν με τους συμμαθητές τους και με εμένα.. Ε εκεί.. με την τριβή το απόγευμα με τους φίλους τους στη γειτονιά γίνεται μεγάλη πρόοδος θεωρώ στην επικοινωνία τους.

E: Τι πιστεύετε ότι θα μπορούσε να σας βοηθήσει να κάνετε τη διδασκαλία αυτών των μαθητών περισσότερο αποτελεσματική; Εκτός από την ύπαρξη Τμήματος Υποδοχής που είπατε;

(Παύση)

E: Εσείς τι θα μπορούσατε; Θα μπορούσατε να χρησιμοποιήσετε κάτι άλλο; Θα σας βοηθούσε κάτι;

Δ10: Αν είχα κι άλλο χρόνο, σίγουρα θα βοηθούσε αυτό. Να αφιέρωνα κάποιο χρόνο ιδιαίτερα για αυτά τα παιδάκια.

E: Μχ. Θεωρείτε ότι υπάρχει υποστήριξη για αυτούς τους μαθητές από το περιβάλλον του σχολείου; Γενικότερα;

Δ10: Εμμ.. τα παιδιά, οι συμμαθητές τους σίγουρα προσπαθούν να τα εντάξουν στο παιχνίδι.. εεε οπότε ναι, δεν υπάρχει κάποιο πρόβλημα. Και φυσικά όλοι οι εκπαιδευτικοί προσπαθούμε να τα εντάξουμε στην κοινότητα του σχολείου μας.

E: Εσείς έχετε λάβει κάποιου τύπου εξειδικευμένη εκπαίδευση σχετικά με τη διδασκαλία προσφύγων και μεταναστών;

Δ10: Όχι, δεν έχω κάνει κάποια σχετική επιμόρφωση. Α συγγνώμη όχι. Στα πλαίσια του της εκπαίδευσης μου δηλαδή στο πανεπιστήμιο, είχα ένα σχετικό μάθημα, ναι, στη Θεσσαλονίκη.

E: Θα θέλατε να παρακολουθήσετε στο μέλλον μια επιμόρφωση σχετικά με την εκπαίδευση αυτών των παιδιών;

Δ10: Βεβαίως.

E: Ποιο θα θέλατε να είναι το περιεχόμενο της επιμόρφωσης;

Δ10: Θα ήθελα να μην στηριχτούν πάλι σε θεωρίες και να ακούμε θεωρίες, θεωρίες, αλλά να υπάρχουν πρακτικές οδηγίες προς εμάς. Πώς να βοηθήσουμε πρακτικά δηλαδή τα παιδιά αυτά να ενταχθούν στο περιβάλλον του σχολείου.

E: Οπότε δεν θέλετε γνώσεις θεωρητικού πλαισίου..

Δ10: Όχι.

E: Βιωματικές προσεγγίσεις;

Δ10: Σίγουρα.

E: Μχ. Για ποιο λόγο;

Δ10: Θεωρώ ότι αυτό θα μας βοηθήσει. Το βιωματικό, όχι το θεωρητικό πλαίσιο πάλι. Αρκετά (έμφαση).

E: Πότε πιστεύετε ότι θα ήταν καλό να ξεκινήσει η επιμόρφωση;

Δ10: Σίγουρα στην αρχή της σχολικής χρονιάς.

E: Για ποιο λόγο;

Δ10: Ίσως και λίγο πιο πριν; Να είμαστε έτοιμοι όταν έρθουν τα παιδιά στο σχολείο. Να ξέρουμε να τα βοηθήσουμε.

E: Μχ. Ποια θα ήταν η κατάλληλη χρονική διάρκεια της επιμόρφωσης για σας;

Δ10: Εεε.

E: Αναλόγως βέβαια και τα θέματα που έχει να καλύψει. Ποιο θα ήταν το ιδανικό για σας;

Δ10: Ίσως μήνας;

E: Ένας μήνας, κάποιες μέρες το μήνα ας πούμε;

Δ10: Ίσως κάποιες ώρες, κάποια απογεύματα.. ναι. Ιδανικά θα ήταν τις ώρες του σχολείου, αλλά αυτό δεν γίνεται. Οπότε τι να κάνουμε; (γέλιο)
Απογευματινές ώρες.

E: Ωραία. Ποιος θα ήταν ο ιδανικός για τη θέση του Επιμορφωτή;

Δ10: Εεε κάποιος έμπειρος εκπαιδευτικός. Τάξης (έμφαση). Που να έχει μπει σε τάξη και να ξέρει τι γίνεται μες στην τάξη.

E: Θα ήταν καλύτερη για σας η εξ αποστάσεως ή δια ζώσης επιμόρφωση;

Δ10: Η δια ζώσης.

E: Για ποιο λόγο;

Δ10: Ε γιατί αλλιώς είναι η αλληλεπίδραση μεταξύ του εκπαιδευομένου και του εκπαιδευτή, σου γεννιούνται απορίες που στο εξ αποστάσεως μπορεί να μην τις διατυπώσεις, μπορεί να ντρέπεσαι.. μπορεί να εεε.. μην έχεις το χρόνο, μπορεί να πάει η συζήτηση παρακάτω και να μην έχεις το χρόνο να θέσεις την ερώτηση που θέλεις να κάνεις οπότε στο δια ζώσης κατευθείαν γίνεται σε εισαγωγικά ή διακοπή, θέτεις το ερώτημά σου και σου δίνεται άμεσα η απάντηση.

E: Πολύ ωραία. Σας ευχαριστώ πολύ.

Δ10: Κι εγώ. Καλή συνέχεια.