



School of humanities

Language Education for refugees and migrants

Hellenic Open University

Postgraduate dissertation

**The use of multiliteracies in second language
education for adult migrants and refugees:
Teachers' views and practices**

Vasiliki Potsika

Supervisor: Dr. Mogli Marina

Athens, Greece, February 2025

Theses / Dissertations remain the intellectual property of students (“authors/creators”), but in the context of open access policy they grant to the HOU a non-exclusive license to use the right of reproduction, customisation, public lending, presentation to an audience and digital dissemination thereof internationally, in electronic form and by any means for teaching and research purposes, for no fee and throughout the duration of intellectual property rights. Free access to the full text for studying and reading does not in any way mean that the author/creator shall allocate his/her intellectual property rights, nor shall he/she allow the reproduction, republication, copy, storage, sale, commercial use, transmission, distribution, publication, execution, downloading, uploading, translating, modifying in any way, of any part or summary of the dissertation, without the explicit prior written consent of the author/creator. Creators retain all their moral and property rights.



The use of Multiliteracies in second language education for
adult migrants and refugees:
Teachers' views and practices

Vasiliki Potsika

Supervising committee

Supervisor:

Dr Marina Mogli

Hellenic Open University

Co-Supervisor:

Dr Thomai Rousoulioti

Hellenic Open University

Acknowledgements

First and foremost, I would like to thank my supervisor, Dr Marina Mogli, for her guidance and support throughout this semester. Your feedback and encouragement helped bring this project to life.

A special thank you to my family and friends for listening to me and encouraging me when it all felt too much. You are the calm to my storm.

I am forever grateful to the participants who generously offered their time on this project. Without you, this research would be just a thought. Your enthusiasm and dedication in what you do is truly remarkable and inspiring.

Thank you all,

Vasiliki Potsika

Abstract

This study explores teachers' views and practices of multiliteracies pedagogy on adult migrants'/refugees' second language education in non-formal settings in Greece. Language education is vital for successful social and economic inclusion and a powerful tool for strengthening communities by fostering respect and communication. Diversity is not only evident in the social sphere but also in the ways we communicate and make meaning of the world arounds us. It is thus of high importance to investigate how educators address multicultural/multilingual issues inside second language classrooms. For this purpose, qualitative research methodology was selected to study the implementation of multiliteracies. The data was collected through semi-structured interviews with four teachers, who have taught Greek as a second language to adult migrants/refugees in non-formal settings. Regardless of the challenges reported, such as irregular attendance, professional uncertainty and lack of resources, the findings suggest that teachers implement intercultural and multimodal approaches.

Key words: multiliteracies, multimodalities, intercultural education, adult migrant education, non-formal settings

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη διερευνά τις απόψεις και τις πρακτικές των δασκάλων για την παιδαγωγική των πολυγλωσσισμών σχετικά με την διδασκαλία δεύτερης γλώσσας ενηλίκων μεταναστών/προσφύγων σε μη τυπικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα στην Ελλάδα. Η γλωσσική εκπαίδευση είναι ζωτικής σημασίας για την επιτυχή κοινωνική και οικονομική ένταξη και ένα ισχυρό εργαλείο για την ενίσχυση των κοινοτήτων μέσω της προώθησης του σεβασμού και της επικοινωνίας. Η διαφορετικότητα δεν είναι εμφανής μόνο στην κοινωνική σφαίρα αλλά και στους τρόπους με τους οποίους επικοινωνούμε και δίνουμε νόημα στον κόσμο γύρω μας. Είναι επομένως πολύ σημαντικό να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν πολυπολιτισμικά/πολυγλωσσικά ζητήματα μέσα στις τάξεις δεύτερης γλώσσας. Για το σκοπό αυτό επιλέχθηκε η ποιοτική μεθοδολογία έρευνας για τη μελέτη της εφαρμογής των πολυγλωσσισμών. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων με τέσσερις εκπαιδευτικούς, οι οποίοι έχουν διδάξει την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα σε ενήλικες μετανάστες/πρόσφυγες σε μη τυπικά μαθησιακά περιβάλλοντα. Ανεξάρτητα από τις προκλήσεις που αναφέρθηκαν από τους εκπαιδευτικούς, όπως η ακανόνιστη παρακολούθηση μαθημάτων, η επαγγελματική αβεβαιότητα και η έλλειψη πόρων, τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν διαπολιτισμικές και πολυτροπικές προσεγγίσεις.

Λέξεις κλειδιά: πολυγλωσσισμοί, πολυτροπικότητα, διαπολιτισμική εκπαίδευση, εκπαίδευση ενηλίκων μεταναστών, μη τυπικά περιβάλλοντα

Table of contents

Introduction.....	9
1. Multiliteracies and L2 Learning	10
1.1 A New Era of Multiliteracies	10
1.2 Multimodality in Language Learning	11
1.3 Translanguaging and multimodality in L2 learning	11
1.4 New technologies in L2 learning.....	12
1.5 Teachers' views on multiliteracies	13
2. Adult Migrant Education	15
2.1 Defining Migrants and Refugees	15
2.2 European Framework on Adult Education and Lifelong Learning.....	15
2.3 Adult Migrant Education in Greece	17
2.4 Adult Migrants' L2 Learning	18
3. Non-formal Education.....	20
3.1 The Situation in Greece	20
4. Methodology	22
4.1 Purpose of the study and research questions.....	22
4.2 Qualitative research.....	23
4.3 The sample	24
4.4 Research tool	25
4.5 Data analysis method	26
5. Data analysis and discussion	27
5.1 Analysis of the results	27
5.1.1 Classroom diversity	27
5.1.2 Teaching practices.....	29
5.1.3 Materials.....	30
5.1.4 Cultural and linguistic integration	33
5.1.5 Challenges in implementation	35
5.2 Discussion	37
5.3 Limitations.....	40
Postgraduate Dissertation	7

5.4 Conclusions.....	40
References	41
Greek legislation	46
Appendices	48
Appendix A: Interview guide	48
Appendix B: Interview transcripts	49

Introduction

At a time when the socio-political, economic and educational landscapes are challenged by on-going changes due to migration flows and patterns, national and transnational practices and policies need to be reevaluated. Greece is either a transit or a destination country for migrants and refugees typically from middle eastern and north African countries. Europe's rhetoric underscores multiculturalism, human rights and open dialogue as fundamental principles and values (European Commission, 2024); however, the short-term driven responses to challenges by policy makers causes confusion and further exclusion (Osler, 2020). This is also evident in Greece, where the insufficiency of the Greek state to assist those arriving has led to their social and economic marginalisation (Kourachanis, 2022). As Osler (2020) explains, European citizens tend to believe that migrants put at risk customs and values.

This approach to migration impacts every aspect of the social sphere including education. On one hand, migrant and refugee students are placed in classrooms according to their age and not level of language acquisition. Meanwhile, adult learners turn to non-formal and informal educational settings, as programmes in those environments better respond to their needs. In both circumstances, the goal is to assist integration by providing second language classes and courses, however there is a tendency towards assimilative, rather than inclusive, educational practices. Ignoring migrant learners' heritage languages and cultures is a dangerous policy, since it reinforces the idea of monocultural/monolingual societies, that not only are not realistic but also undermine social justice. Considering the rise of far-right movements in Europe and its implications on education (Giudici et al., 2024), it is crucial to re-inform our practices on interculturalism (Arvanitis, 2018 as cited in Haznedar et al., 2018).

This paper aims to shed light on classroom practices that acknowledge learners' diverse backgrounds and needs as well as the impact of information technologies in the meaning-making process. Multiliteracies pedagogy is an approach that builds on these principles in any educational context, let alone adult migrants' second language education, as will be further explained in the literature review section. The experiences of four teachers will be later described and analysed in order to examine the ways they manage interculturalism under the lens of multiliteracies.

1. Multiliteracies and L2 Learning

This chapter establishes the key theoretical concepts related to language learning in a modern, multimodal, and multilingual world. First, multiliteracies and its connection to critical literacy pedagogy is described. In the second part, the benefits on including multimodalities in language learning are explained. The third and fourth section center on multimodality, translanguaging and new technologies and their use in second language (L2) learning. Finally, the opportunities as well as the challenges faced by teachers implementing a multiliteracies approach to teaching and learning at all levels of education are presented.

1.1 A New Era of Multiliteracies

Changing demographics globally as well as technological advancements have contributed to today's linguistic diversity and multimodality. These two aspects have transformed the way we communicate, learn and make meaning of the world (Cope & Kalantzis, 2000). The term multiliteracies was first introduced by the New London Group (1996) to illustrate that the plurality in both linguistic backgrounds and text production elements (modes) can no longer be overlooked in educational contexts (Tavares, 2024). A multiliteracies approach to teaching and learning enables students to critically reflect on their relationships with language(s) and text(s), promoting active engagement and social justice (O'Byrne & Smith, 2015). Multiliteracies and critical literacy pedagogy, then, share overlapping principles (Kim et al., 2020). Critical literacy pedagogy, as an approach, encourages students to question existing norms in order to recognise injustice and reshape social structures, emphasising that the world, geographically, socially and politically, is not neutral (Janks, 2013). It embraces the idea that language is a powerful tool that can transform the world.

Kim et al. (2020) mention that the New London Group (1996) were the first to identify the connection between multiliteracies and critical literacy pedagogy by introducing critical framing, one of the four key components of multiliteracies pedagogy. Critical framing is the practice of critically analysing and re-considering standardized meanings. Specifically, during this stage teachers ought to help learners distance themselves from what they already know about a particular subject, re-evaluate and re-frame it based on cultural and social aspects (design), which leads to transformed practice; the process of re-designing, where learners are urged to create new understandings and apply them to new contexts. As a result, they expand their knowledge by actively participating (Cope & Kalantzis, 2000).

1.2 Multimodality in Language Learning

Rowse and Walsh (2011) argue that designing and re-designing on screen have had a significant impact on how we understand and construct our identities. In their words, “multimodality comes first in that it informs how we make meaning and multiliteracies, as a possible pedagogy, gives us tools for doing so” (p. 56). Likewise, Burke and Hardware (2015) explain that, even though multimodality and multiliteracies are closely related concepts, the latter refers to the pedagogy that promotes the use of diverse media/modes for communicative purposes especially in multilingual contexts, while the other examines how learners make meaning with these diverse media. Oral, visual, auditory, gestural, tactile, spatial, and written-linguistic patterns are examples of potential multimodal elements that could be used in the classroom (Kalantzis et al., 2016).

For minority students and diverse educational environments, this combination of multilingual and multimodal approaches may prove to be vital (Burke & Hardware, 2015). Multiliteracies pedagogy utilises learners’ linguistic and cultural backgrounds and prepares them for the ever-changing modern world. In their study about teacher’s practices and challenges in L2 teaching of migrant learners in non-formal settings, Boronilo and Mogli (2024) found that teachers often turned to multimodal materials in order to support L2 learning as well as be able to communicate effectively with the student population, whose linguistic backgrounds varied. Similarly, Kantzou et al. (2017) assert that educators in non-formal settings usually design their own curricula based on student’s needs, which typically include recordings, pictures, videos and dialogues that focus on oral communication.

1.3 Translanguaging and multimodality in L2 learning

Up until the turn of the century, bi/multilingual education meant the complete separation of learners’ linguistic repertoires inside the classrooms. It was believed that minority populations could not learn the dominant language while using their heritage ones. Ofelia García was one of the first scholars to truly develop the term translanguaging; an approach that highlights the dynamic process by which a bi/multilingual learner uses the entirety of their “unitary communicative repertoire” to make meaning (García & Otheguy, 2021, p. 16). This approach acknowledges the semiotic ways by which a person communicates, bringing attention to both language, such as words, and multimodal elements, for instance sounds or gestures. Therefore, a dynamic relationship exists between the languages spoken and/or written by the individual, which allows them to draw upon specific features from these repertoires to convey messages

and ideas according to the communicative situations they find themselves in (García & Wei, 2018).

Translanguaging is not to be used interchangeably with code-switching. García and Wei (2018) assert that the main difference between the terms is that translanguaging is an active and transformative process. Language use and selection is not neutral as the user critically examines and chooses how to convey messages. In contrast, code-switching has its origins in language separation theories and practices, which imply that users simply switch between two or more languages within or between sentences. In this scenario, the focus is on structural and cognitive features of language use (Wei, 2018). In other words, translanguaging is an internal and active process that cannot be seen outside out of the sociopolitical context in which it occurs, whereas code-switching is an external process that occurs mainly because of power relations between the languages spoken (García & Wei, 2018; Wei, 2018).

In bi/multilingual educational contexts translanguaging has been praised by scholars and practitioners on a global level. As an approach to classroom language use, it normalises and encourages bi/multilingualism, allowing learners to use their full semiotic repertoire when learning (Creese & Blackledge, 2015). As a consequence, matters of social justice and power dynamics are addressed, since learners share experiences, connect and construct identities without bias (Wei, 2018).

Recent studies have emphasised the benefits of combining multimodal and translanguaging practices in L2 teaching (Amgott, 2022; Mora et al., 2022; Pacheco et al., 2022). Mora et al. (2022) explain that “linking translanguaging and multimodality entails recognising that today’s world increasingly recognises multilingual and multimodal resourcing as the new norm to create global and local meaning” (p. 273). On these grounds, Amgott (2022) examined how digital multimodal composing allowed L2 students studying abroad to employ their semiotic repertoires while acquiring the target language and found that there is a strong interaction between semiotic modes, language learning and identity negotiation. Similarly, Pacheco et al. (2022) assert that emergent bilinguals translanguage while learning and creating in order to make meaning of the content and express themselves according to the communicative situations. These findings highlight the importance of designing multilingual and multimodal programmes, as learners translanguage throughout the learning process to negotiate identities and meanings in a more holistic way.

1.4 New technologies in L2 learning

New communicative technologies and the widespread use of social media platforms provide unique possibilities for language teaching and learning, such as blogs, vlogs, chats, short videos

and emails. Fewell (2014) examined the impact of microblogging on language acquisition in a small group of students learning English as a foreign language and found that it helped students understand the target language more effectively as well as improve their writing skills. Moreover, they acknowledged its relevance to real-life situations as many of them use social media platforms daily and pointed out the positive impact of creating and belonging to an online community. Likewise, Kontogeorgi (2014) investigated the use of Wikis in developing the writing skills of English learning students. The results showed that learners who participated were highly motivated and active, collaborated inside and outside of the classroom and managed to monitor and (re)evaluate their work.

The aforementioned works indicate how new technologies and social media platforms could be utilised in the L2 classroom to encourage participation, language acquisition, learner autonomy, collaboration and social inclusion. However, what they fail to recognise is the importance of including students' linguistic repertoires throughout the learning programmes. Teachers tend to focus on L2 acquisition by encouraging students to use solely the target language, either because they believe that L1 use hinders L2 learning (Gkaintartzi et al., 2014, Kantzou & Vasileiadi, 2021; Mogli & Magos, 2023), or because they find it challenging to include all the languages spoken by the learners (Boronilo & Mogli, 2024). Even in cases where home languages are incorporated in L2 instruction, it is often only to translate the vocabulary (Boronilo & Mogli, 2024). Gkaintartzi et al. (2021) have also highlighted that the material created and used by teachers in non-formal settings in Greece is for the most part monolingual, yet translanguaging is necessary for students to understand the content.

1.5 Teachers' views on multiliteracies

A large body of research indicates how effective a multiliteracies approach to teaching can prove to be when incorporated by teachers. Kim et al. (2021) studied the journey and outcomes of a grade A teacher implementing a multiliteracies pedagogy to a culturally and linguistically diverse student population. The findings indicate that it not only allowed the teacher to gain insight into their students' communication skills and backgrounds but also on how to integrate technology into their lessons in meaningful ways. Similarly, Holloway (2020) investigated how adult educators and secondary school teachers both in formal and non-formal settings managed to adapt a multiliteracies framework in their field of expertise. The results showed that, even though the participants found the project challenging, they gradually began to experiment with digital modes and re-design their curricula, since they noticed that it positively affects and

challenges their students. Lastly, Katsarou and Tsafos (2008) describe how the participation of scientific advisers at a Second Chance School in Greece helped support teachers in better assisting their students. Due to this collaboration, teachers felt well-prepared to create and evaluate material based on multiliteracies pedagogy, address challenges and empower adult learners.

Other studies have focused on teachers' reluctance to let go of traditional literacy teaching practices. A key reason for this is resistance to change. Some find it hard or unnecessary to change their practices, maintaining that print-based literacy is better suited for the classroom (Hong & Hua, 2020). Others centre on practical issues that usually arise, which include time management, lack of resources and school policies (Ajayi, 2010). However, most research agrees that the main concern in applying multiliteracies is their lack of understanding of the theory and limited training in how to implement it (Ajayi, 2010; Hong & Hua, 2020; Katsarou & Tsafos, 2008).

2. Adult Migrant Education

This chapter situates adult migrant education within its legal and policy frameworks, then narrows down to the Greek context. A distinction between the terms “migrant” and “refugee” is drawn at the first section. In the second part, adult education and lifelong learning and their relation, according to international and European laws and policy measures, is outlined. In the third section, the Greek national plan on lifelong learning and adult education is explained, while the operating programmes related to these are mentioned. The fourth part specifically addresses adult migrants’ L2 learning by first describing learner characteristics and then mentioning European and Greek educational guidelines for this group.

2.1 Defining Migrants and Refugees

It is difficult to define the terms “migrant” and “refugee”, and consequently, there is no clear internationally accepted and adopted definition on who is a migrant (Amnesty International, 2024). Most organisations and national bodies recognise migrants as people who have left their countries of origin due to a number of reasons, such as education, work opportunities, to escape poverty and violence, political turmoil and the effects of natural disasters. These people are not under direct threat of death or persecution if they returned home. Still, in some cases they could find themselves in danger by doing so (Amnesty International, 2024; UNHCR, 2022). On the other hand, refugees are protected under international law. The 1951 Refugee Convention and its 1969 Protocol state that a refugee is a person who was forced to leave their country of origin due to well-founded fear of persecution or death based on race, religion, nationality, membership in a particular social group or political opinion and is unwilling or unable to return because of that (United Nations, 2010).

2.2 European Framework on Adult Education and Lifelong Learning

The focus group of the present study is adult migrant/refugee L2 learners. It is therefore essential to first define each aspect of the term to better understand the specific and unique needs of this population. A number of bodies on European and international level have provided definitions on adult education. According to UNESCO’s (2012) definition:

“Adult education is education specifically targeted at individuals who are regarded as adults by their society to improve their technical or professional qualifications, further develop their abilities, enrich their knowledge with the purpose to complete a level of formal education, or

to acquire, refresh or update their knowledge, skills and competencies in a particular field” (p. 78).

The Organisation for Economic Co-operation and Development (2024) describes adult learning as the participation of adults in lifelong learning, typically referring to learning activities that occur after the end of initial education. It involves participation in both formal and non-formal education and training, bringing attention to its relation to lifelong learning as well as the different types of education. Hence, adult education is considered an organised part of lifelong learning (Kokkos, 2005, as cited in Nikolaidou, 2021).

Lifelong learning (LLL) refers to the entirety of learning activities throughout someone’s life. These activities could be acquired through formal, non-formal or informal learning. They contribute to people’s knowledge and skills development, while aiding personal and professional growth, social integration, economic stability and active political participation (European Commission, 2024). Lifelong learning as a framework takes on a political, ideological, economical and philosophical dimension, since it is adopted as an action plan by international organisations and national governments (Vergidis & Karalis, 2004). The International Labour Organisation (ILO), on its strategy report on skills and learning, highlights the urgent need for equitable access and participation to programmes related to lifelong learning, especially for vulnerable populations such as migrants and refugees (2023). Without focusing on skills development and inclusive programmes, social justice cannot be achieved (ILO, 2023). On this note, the organization added to its strategy’s main goals to create platforms to aid partnerships between countries on initiatives aiming to skills development and lifelong learning of migrants and refugees (ILO, 2022).

The first principle in the European Pillar of Social Rights action plan is dedicated to equal opportunities and access to the labour market. The first paragraph of said principle mentions that “Everyone has the right to quality and inclusive education, training and life-long learning in order to maintain and acquire skills that enable them to participate fully in society and manage successfully transitions in the labour market” (European Commission, 2023). In this regard, the European Commission, in its report on the organisation’s aims about inclusive growth, vows to ensure that all people have access to knowledge and skills needed in the labour market across all levels of education. It further explains that all member states must assure that this goal is met through general, vocational, higher and adult education, including non-formal and informal learning (2010).

2.3 Adult Migrant Education in Greece

Lifelong learning initiatives and policies in Greece are in-line with those suggested by the European Union. Due to challenges caused by the economic crisis, technological advancements and the large influx of migrant populations, LLL has been named a national policy priority in order to support people, especially vulnerable populations, in accessing adult education programmes (European Commission, 2024). According to Vergidis and Karalis (2004), Greek policy measures and provisions, relating to adult education, reflect wider governmental strategies. These could be categorised as political-ideological, supplementary training, scientific specialisation, social inclusion and local development.

The enactment of Law 3879/2010 ("Development of Lifelong Learning and other provisions") served as a milestone for adult education in Greece. The main objectives of the particular law were the assessment of the educational needs of adult learners to further organise and develop programmes relevant to labour market demands and social growth, the planning and decentralisation of lifelong learning activities, as well as the efficient support for the National Lifelong Learning Network and its collaboration with other entities providing such services, the marking of vocational training and general adult education as two equal pillars of lifelong learning and policy and means institutionalisation for the development of lifelong learning.

Article 18 of the same law (3879/2010) describes the motives of lifelong learning. Among others it mentions that non-formal and formal education programmes should be interconnected so as to ensure that qualification standards are met through both systems and that all people should have access to such activities with special provisions for vulnerable groups. This is in accordance with the European approach to inclusive education for all and at all levels of education, highlighting the impact of encouraging and supporting vulnerable learners in participating, placing great emphasis in higher education and lifelong learning activities, as it sets a solid democratic foundation for social unity (Council of Europe, 2023).

Adult education in Greece is available through a number of programmes either provided by the state or the private sector, NGOs and other organisations (UNHCR, n.d.). Firstly, adult learners who have not completed compulsory education can attend Second Chance Schools, which operate across the country. Additionally, the Centres for Lifelong Learning, which operate at municipal level, offer a variety of services, which include upskilling and reskilling, vocational training, career counselling and general adult education (Municipality of Athens, n.d.). At last, NGOs and other organizations conduct Greek language courses particularly for migrants and refugees (UNHCR, n.d.).

2.4 Adult Migrants' L2 Learning

Each learner is unique. However, certain characteristics for different learner populations have been recognised and noted to help educators support their learning journeys. When it comes to adult learners, it is essential for them to acknowledge the significance of what they are taught. Teachers should share the skills and knowledge each lesson, course or programme will provide, since adults seek to understand the impact this will have on their social and professional life. Moreover, they are active participants in their learning. They typically enter a classroom with a lot of expectations, mainly from themselves, and thus tend to lose motivation more easily and may abandon efforts. For this reason, teachers ought to guide and support them throughout the learning experience. Last but not least, they bring perceptions from previous experiences on how they should be taught something, which usually correlates to more traditional teaching methods and approaches (Kokkos 2005, as cited in Mouzou, 2015). Combining these with work obligations and time schedule, family responsibilities, living conditions and transportations issues, it is understandable that adult learners need flexible and supportive programmes (Lazenby-Simpson, 2012).

Adult migrant learners form an even more diverse learner population, in terms of linguistic and cultural backgrounds, levels of education completed, living conditions, occupations, immigration paths, gender, age and emotional angst (Minuz et al., 2022). All these characteristics are of the utmost importance when designing curricula and lesson plans for this population, as adult migrant learners usually enrol in L2 classes to learn the language of the host community. Educators should keep in mind that in many cases learners could be illiterate or have low levels of literacy, they could be plurilingual according to their life journeys or have varying knowledge on digital skills. The diversity described above calls for needs analysis reports to determine learners' linguistic repertoires and learning goals (Minuz et al., 2022). Matching their needs with those of the host community could benefit their sociolinguistic inclusion and ensure harmony among diverse communities (Van Avermaet & Gysen, 2008).

Various reports highlight the significance of creating inclusive and meaningful curricula that support migrants' L2 learning, while acknowledging and utilising their diverse backgrounds in classroom practices (Beacco et al., 2017; Council of Europe, 2014; Minuz et al., 2022). Linguistic integration should not be seen as an isolating activity but as a way of fostering intercultural awareness and social cohesion whilst embracing individuality (Council of Europe, 2014). Towards that direction, the Council of Europe (2017) launched a toolkit on language support, which includes language scenarios and activities to assist organisations, policy makers, teachers and volunteers. The communicative scenarios proposed could serve as

a foundation to build on according to the needs of a specific group of learners. The toolkit is translated in a number of languages spoken across Europe, especially destination countries.

Greece is a common destination country for migrant and refugee populations, in particular, but not exclusively, those coming from middle eastern and African countries. Adult migrants typically attend L2 classes in non-formal settings. Theoretically, the Greek Institution of Educational Policy (IEP) supports multilingual/multicultural practices at all levels of education regardless the context by adopting a Multiliteracies framework (2022). Furthermore, on its platform educators, volunteers and learners can find extra multilingual and multimodal material to enhance learning. This material is for the most part aimed at younger learners but some of it is greatly used in adult education as well.

3. Non-formal Education

Since non-formal education plays a crucial role in migrant education, this chapter connects it with previous discussions. In the first part a definition of non-formal education according to national law is provided along with data points depicting adult migrants' thoughts in participating to such programmes. Challenges met from migrants due to policy inconsistencies and the critical role teachers play in responding to diverse needs while respecting heterogeneity are issues also discussed.

3.1 The Situation in Greece

Non-formal education occurs outside the formal education system, yet within some organisational context. Article 2 of Law 4763/2020 ("National Vocational Education, Training and Lifelong Learning System, incorporation into Greek legislation of Directive (EU) 2018/958") defines non-formal learning as "learning that takes place through organised activities in relation to learning objectives and learning time and in which there is some form of learning support. It can cover programs to impart work-related skills, adult literacy and basic education for early school dropouts". Its main characteristics are that the educational programmes are more flexible, they are designed based on student's needs, they emphasise the development of skills relevant to student's lives, they promote learner autonomy, and finally all parties involved, teachers and learners, are placed in the centre of teaching, learning, co-operating and growing together (Council of Europe, n.d.; Mogli, 2024).

Migrant populations in Greece have the chance to enrol in L2 classes and other educational programmes organised by entities such as the Migrant Integration Centers (K.E.M), the Integration Training Centers of project HELIOS, the Lifelong Learning Centers, universities, although they require payment, Second Chance Schools, non-governmental organisations (Ministry of Migration and Asylum, 2021) and self-organised spaces. On its report about adult education in Greece, the Hellenic Statistical Authority (ELSTAT, 2023) mentions that adult learners prefer participating in programmes offered by the non-formal education system, especially for people aged up to 34 years and young unemployed migrants aged 18-24 years. The main driving force guiding their participation is related to work opportunities and advancement (79,7 %) and learning other languages (21,6%). Additionally, migrants that participated in such programmes mentioned that it helped them improve both at work and on personal level as they socialised, both with locals and migrants, and gained new knowledge.

A number of migrants/refugees face many difficulties in accessing and participating to such programmes. The main obstacles have to do with policy measures, legal provisions and bureaucracy (Gkaintartzi et al. 2021; Karanikola & Palaiologou, 2021; Lipnickiene et al., 2018), family obligations (ELSTAT, 2023), cross-cultural barriers (Karanikola & Palaiologou, 2021), mental health issues (Karanikola & Palaiologou, 2021; Leivaditi et al., 2020; Lipnickiene et al., 2018) and time inconvenience (ELSTAT, 2023). Moreover, a number of reports (Leivaditi et al., 2020; Lipnickiene et al., 2018; Karanikola & Palaiologou, 2021;) highlight the lack of a general policy system, which ultimately results in the “temporary, project-driven, voluntary and non-systematic nature of the services provided” (Leivaditi et al., 2020, p. 41).

Another major concern is the lack of training of teachers. This is especially true when it comes to intercultural education and teaching minority groups, which is mirrored in widespread monolingual/monocultural approaches to teaching and learning (Arvanitis, 2018; Gkaintartzi et al. 2021; Kantzou et al., 2017). The role of teachers is pivotal in addressing diversity and inclusion in and outside of classrooms and by doing so engage learners in transformative ways (Arvanitis, 2018).

4. Methodology

This chapter outlines the methodological process followed for this study. The first part discusses the significance of the study and concludes with the research questions. The next section describes the research design employed and its rationale. Then, demographic data of the sample and a small description of them is mentioned. The fourth and fifth part describe the data collection and analysis methods.

4.1 Purpose of the study and research questions

International, European and national guidelines emphasise how effective and democratic it is to utilise learners' linguistic and cultural capital in all educational contexts (formal, non-formal, informal) and levels (general education, adult education and lifelong learning). It is commonly referred to as intercultural education, a pedagogical approach that aims to foster respect for social diversity. Intercultural education, then, could be identified as a basic principle of multiliteracies pedagogy and second language education, since it reinforces cross-cultural dialogue in all its forms and by all means. Multiliteracies is proposed as an alternative and transformative approach to teaching and learning in the modern, globalised and connected world, as it integrates every aspect of one's individuality in the learning process. Particularly for adult migrants entering a L2 classroom it is vital to enhance learning by making use of their linguistic and cultural experiences, as previously explained. Adult migrants in Greece prefer attending L2 classes in non-formal educational settings due to a number of reasons described in previous sections.

After careful reading of existent research data on adult migrants' L2 education teacher attitudes and practices, a few key points emerged. First, teachers' lack of training and experience in teaching Greek as a L2 to migrant populations results in their resorting to traditional teaching and learning approaches. Pathiaki and Simopoulos (2014) conclude that this affects the types of activities designed by teachers as well as learners' understanding of the material and the target language. Gkaintartzi et al. (2021) mention that teachers, especially older ones, stress the effects of limited training in intercultural education and require further assistance from policy makers and the State. Furthermore, Kantzou and Vasileiadi (2021), in their study about utilising learners' linguistic repertoires in L2 instruction, found that first languages were not incorporated in lessons, even though teachers were positive towards learning more about the different languages spoken. Similarly, Mogli and Magos (2023), while

examining teachers' intercultural competence in teaching Greek as a L2 in non-formal settings, discovered that, although teachers have a positive approach towards multiculturalism/multilingualism, they do not take advantage of learners' diverse backgrounds in meaningful ways. On the contrary, they do not integrate cultural elements, either from home countries or from the host community, and students' first languages. Lastly, another key factor that became evident is teachers' lack of confidence in creating lesson plans with a wide range of teaching resources and utilising existing material depending on their learners' needs. Gkaintartzi et al. (2021) point out how effective it would prove to be if teachers trained in different art forms and digital technologies to be able to create meaningful teaching material. Moreover, they found that further guidance is necessary for teachers to be equipped to critically examine and select existing material as well as develop alternative and up to date complementary learning materials that respond to migrants'/refugees' linguistic goals and needs, something also noted by Mogli (2023).

Taking all these into consideration, it was evident that certain points re-occur throughout research in the field. To better understand teachers' views and practices in adult migrants' L2 instruction in non-formal educational settings under the lens of multiliteracies pedagogy, the following research questions were posed:

1. Do teachers, who teach Greek to migrants/refugees in non-formal educational settings, adopt the Multiliteracies approach?
2. How do they integrate students' cultural and linguistic identities into their lessons?
3. Do they incorporate various multimodal elements in their teaching?

4.2 Qualitative research

Qualitative research, with its naturalistic and interpretive approach to the world, enables researchers to gain a thorough understanding of the participants and consequently the studied subject (Creswell, 2014). According to Creswell (2012) this approach to research is vital when studying social phenomena as it allows us to delve into the topic. It is fundamentally creative in that the researcher approaches the subject matter first in theory, then in practice and finally by analysing and generating interpretations (Denzin & Lincoln, 2018). As Isari and Pourkos (2015) explain, "qualitative research is a situated activity, which places the observer in the world" (p. 12). The main characteristics of qualitative inquiry are that the researcher plays a vital role as they are the ones communicating directly with the participants often in natural settings, they usually collect various types of data and analyse it inductively in order to identify

recurring patterns and categorise them into general themes, the goal is to make meaning of participants' views on a matter without presupposed assumptions based on existing literature, it is an ongoing process that could potentially alter from what the researcher initially had in mind and, finally, it demands a holistic approach since multiple perspectives, ideas and experiences are involved (Creswell, 2014). As not much research exists on adult migrant education (Delamont, 2020), qualitative inquiry could turn out to be essential in understanding the realities of teachers, their experiences as well as attitudes.

4.3 The sample

Table 1: Demographic data

Participants	Sex	Age	Educational background	Teaching experience with migrants/refugees	Setting
P1	Female	25-30	History and archaeology (BA) Language education for refugees and migrants (MA)	6 months	NGO
P2	Female	25-30	Philology (BA) Language education for refugees and migrants (MA)	8 years	NGO
P3	Female	25-30	English Philology (BA) Language education for refugees and migrants (MA) Management of mass migration and of people on the move (MA)	7 years	NGO
P4	Female	25-30	Early childhood education (BA) Sociology and modern society: Special issues of childhood, social minorities, labor and education (MA)	3 years	Self-organised space

			Theatre		
--	--	--	---------	--	--

The table above (see Table 1) includes demographic data on participants' age, educational backgrounds, teaching experience with migrant/refugee populations and the settings in which they work or have worked with these populations. The names of the interviewees and the organisations for whom they worked or volunteered are kept anonymous to secure confidentiality. The sample consisted only of female participants that were of similar age. Even though they possess undergraduate degrees in different fields, they all fall into the social sciences and humanities. Interestingly enough, three of them (P1, P2 and P3) have completed or are completing the same master programme, which focuses on language education for migrants/refugees. Their teaching experience differs as one of them (P1) has been teaching for six months in an NGO, two of them (P2 and P3) have been in the field for 7-8 years in a number of NGOs and the last one (P4) taught Greek in a self-organised space in the center of Athens for three years, but is now living abroad and works as a preschool educator in an international school. All of them taught Greek, while one of them (P3) also taught English. For the purpose of this study, the data provided by P3 referring to the Greek classrooms will be used and analysed. To conclude, their studies in education and minority inclusion allowed them to work in this field and it was considered of great interest to examine if and how they managed to incorporate all these elements when teaching Greek as a L2 to adult refugees/migrants, especially since they belong to the same age group.

4.4 Research tool

The data were collected through semi-structured interviews with the participants. In this context, an interview guide with a set of questions concerning the general themes of the research questions was prepared by the researcher in order to make sure that the conversation stays on topic and the interview as a tool contributed to the research (Qu & Dumay, 2011). Semi-structured interviewing is often utilised in qualitative research as it helps the researcher understand participants' views and experiences by interacting with them and seeing the world through their eyes (Isari & Pourkos, 2015). Kvale (1996, as cited in Qu & Dumay, 2011) characterises interviewing as a multidimensional space of knowledge as it can be analysed in terms of conversation, personal stories, language, the context and the dynamic relationship between participants and the world. The interviews can be either conducted in person with each participant, through the phone or video call, or by dividing the interviewees into focus groups (Creswell, 2014).

Semi structured interviews were considered the most appropriate data collecting tool since this research aims to explore teachers' views, practices and experiences in a particular

educational context regarding teaching minority groups. Their ideas and stories need to be expressed in an open way for us to analyse them and come to conclusions about their teaching methods and preferences. Interviews, when necessary guidelines are followed, provide a welcoming environment for participants to open up, share their true thoughts and supply rich data that contributes greatly to our understanding of a phenomenon.

In this study, three (3) interviews were carried out via video calls and one (1) via phone call, due to the participant's wish. The interviews were conducted in Greek, but the relevant passages have been translated and included in the analysis section in English. The interviewees were informed about the general topic of the study, but were unaware of specific questions that would follow. The interview process is structured in four main parts:

- 1) General information about their backgrounds
- 2) Information regarding their knowledge and use of multiliteracies
- 3) Information on the integration of learners' linguistic and cultural capital during lessons
- 4) Information on teaching materials and multimodal elements utilised

Naturally, the timing and phrasing of the questions differed from one interview to the other according to the flow of the conversation. However, all interviewees provided valuable information for all of the themes mentioned above.

4.5 Data analysis method

After transcribing the interviews, the data was gathered and needed interpretation. Thematic analysis is a commonly used method in qualitative research to identify, categorise and analyse recurring themes that show up in the data and was also utilised for this study. The first step was to organise the material and then become familiar with the information obtained by reflecting on general ideas emerging from it. After that, the researcher grouped the data in large categories and labeled them with one key word, while searching for themes that addressed the research questions. Finally, the interpretation of these themes followed in order to come to assumptions that answer the research questions and present them (Creswell, 2014), by providing samples from the transcriptions so as to clearly demonstrate participants' views on each thematic category.

5. Data analysis and discussion

The findings are thematically analysed in the first section of the chapter in order to examine participants' views and practices in their own words. The second part aims to discuss these findings and juxtapose them with those of similar research. Finally, some concluding remarks and limitations of this study are presented.

5.1 Analysis of the results

After examining the results, four main themes emerged from the data. These categories will be used here in order to fully understand each participants' perspective for each aspect. The themes are:

- 1) Classroom diversity
- 2) Teaching practices
- 3) Materials
- 4) Cultural and linguistic integration
- 5) Challenges in implementation

5.1.1 Classroom diversity

All participants have taught Greek as a L2 in non-formal educational settings. P1 completed their practicum and continued working for an NGO located in Athens. The learners are refugees of different nationalities.

“First of all, in my internship... And then in my work with adults, mainly from Arabic-speaking populations and some Farsi-speaking. And very occasionally, perhaps, some Dari-speaking people. Also, to adults from Africa, whose language is their dialect and French or English. Everything I mention is for refugees, not migrants”.

P2 has been working in the refugee education sector since 2016. She has taught Greek to refugee children and adults and is now working with unaccompanied minors. Her experience with adult refugees comes from working with an NGO at a refugee camp on a Greek island.

“I used to work at [NGO name] and my experience with adults comes from there. In cooperation with [NGO name] we did, we delivered lessons in adult classes on an island.”

P3 has mainly taught English to refugees and migrants in northern Greece. She has years of experience in the field of minority education and has worked for various organisations. In her interview she discusses both about teaching English and Greek as a L2, but for the purposes of this study, only passages regarding the instruction of Greek are included.

P4 taught Greek voluntarily for three years to refugees and migrants in a self-organised space in Athens. The space provided Greek and English language classes among other services such as legal advice and community soup kitchen.

“I was a member for three years at [name of solidarity space]. There I was a member of [name of programme], it is the part of [name of solidarity space], that concerns language and Greek, because there is also the part of social cuisine, the part of law, it had many parts anyway. And there we were several teachers, two in each classroom, without necessarily a pedagogical background”.

When asked about learners’ linguistic profiles, the majority answered that they were at beginner level in Greek. P1 also mentioned that a lot of her students are illiterate in their heritage languages, something also noted from P4. The third teacher highlights the heterogeneity of their classes that was affected by learners’ level of Greek acquisition and their diverse linguistic backgrounds.

“The language level of the students, by majority, we are talking about 95% of the students, was at A1 level. The basic words of the Greek language, such as some greetings, how to mention their name and maybe also their job. No other level in the Greek language. And many of the students are also under-educated, in their own language. They have not attended any level of education”. (P1)

“The students had just arrived in Greece, so they were at a very basic level. And the preparation was for A1 level, if we want to define it that way. They were much more novice than A1. Yes, they kind of practiced the very basics”. (P2)

“Well, the language level varied. It was very different. That's why I had two classrooms. And we wanted to make a third one... We had a beginner class. And we also had a slightly more advanced class. Okay, a little more advanced. Meaning that students knew the basics... But it was different, there was a lot of heterogeneity in these classes as well. Even though they were

of two different levels. Obviously, because of the different backgrounds that everyone had. Multi-leveled, I would say". (P3)

"Overall, there was a lot of variety in this. I mean, we had people who were illiterate but also migrants and refugees who had studied and graduated in their countries of origin". (P4)

5.1.2 Teaching practices

In order to examine if teachers employ the multiliteracies approach, they were first asked about their teaching methodology. Particularly about their approaches to teaching and learning. P1 first mentioned the importance of peer-to-peer interaction. In explaining this model, she said:

"That is, a student to another student, mainly one, for example, an Arabic speaker, who perhaps speaks a little more Greek, to help me in my teaching, either with translation, or with vocabulary, or by conveying other students' questions to me, to be able to help them [in understanding]".

In this case peer tutoring seems to help her in the teaching process as most students do not speak either Greek or English and she is not familiar with their first languages. She goes on by emphasising the importance of visual elements.

"A lot of kinesiology, hands. Or drawings, for example in the teaching of the alphabet, the Greek alphabet, the number one (e-na) for epsilon (Greek letter with the sound e). To understand which vowel it is. In xi (another Greek letter), we draw a taxi, so they understand ta-xi, xi. A lot of painting. So mainly it's body language, images, hands".

Regarding multiliteracies she noted that she knows a few things about the approach from her studies and considers it while creating lesson plans.

The second and fourth participant highlighted the significance of experiential learning. P4 included real-life scenarios in the learning process so as to prepare learners for realistic needs in potential communicative situations.

"I was trying to make the teaching part not just about reading, writing and understanding text. I was trying to include a lot of real-life situations in the lesson, like in theater for example, what vocabulary will I use if I go to the doctor, what vocabulary will I use if I go shopping in

the supermarket? In other words, I somehow set conditions of everyday life and through this we developed the dialogue and the oral part”.

P2 shared that adopting this approach was not always easy in the context of a refugee camp because of the difficulties in that specific environment.

“The approach was primarily communicative. So, we worked on the language more communicatively and a little more experientially. However, because we didn't always have the possibility to go outside the camp or to interact differently in the broader social context, sometimes we were limited to more traditional forms of education, let's say, and approaches”.

The third participant adopts interculturalism, multiliteracies and translanguaging methods to teaching. She characteristically explained:

“I think that if you don't honour the mother tongue of the people in front of you, if you don't let it flourish, you will not teach them a foreign language even with the best of intentions. It's a little hard for them to trust you, to feel comfortable.”

“Now I want to believe that all of my cells are oriented towards intercultural education. It is not possible for a class to exist without the flourishing of intercultural education. And I think that the classes that do not have positive results are the ones where this practice does not flourish”.

“And, of course, a lot of multiliteracies. We can't take a piece of paper and tell them to just write. We want to exhaust all the ways out there for the student to learn, to win everything there is to win”.

5.1.3 Materials

The teachers were also asked about the materials they integrate into the lessons to investigate if and how they utilise various multimodal elements. P1 acknowledged the importance of digital tools, such as images and videos sourced online, and Google Translate to facilitate vocabulary understanding.

“I will also use the internet. That is, I will always have my cell phone on, and I will use it either with images, or with Google Translate for audio, or even, if necessary, I haven't done it yet, but definitely a video, if I want to show something more complicated”.

P2 highlighted the challenges she faced in utilising multimodal tools, since they had limited access to resources.

“Often there were also issues and difficulties in connecting to a computer or using the internet because there was no easy access to all of these. So, yes, the tools we had were a little bit limited”.

The material was mainly created by the teachers, even though they followed some general instructions given by the organisation. They also took advantage of other resources, such as textbooks and online platforms, to enhance learning and understanding.

“We basically made the material ourselves and we also consulted textbooks such as “Valitsaki” and “Edaksei”, various materials but also personal material that we made. There were notebooks [tablets] so we had the ability to use Akelius as a tool and we used it, we had incorporated it quite a lot into teaching but we mainly used it with students, who... because it is not adapted so much for older ages, we mainly used it for students who had great difficulties or for adults who were illiterate, so from that point of view we had access but yes, the internet was very limited and that was a big difficulty, that is, we were charged by megabyte, we didn't have unlimited internet, so we couldn't use that much in teaching”.

The third participant had freedom in designing material suitable for her students as well. She conducted needs analysis on a regular basis, so the syllabus constantly changed.

“I had more freedom to create the syllabus myself. Which obviously has more positives, it also has some negatives. However, the syllabus was all mine. On a daily basis, I'll tell you, there was a needs analysis. I didn't get the syllabus and said, okay, I'll do this today”.

Moreover, she utilised and incorporated multiple tools, such as online platforms for language learning and various textbooks.

“Well, there was, let's say, how do we call it... We had a website where different people could upload. The teachers, of course, and our advisors from above. A specific material, like a compass or various platforms for our own convenience, such as Twinkl, for example... You can mix these, depending on the population you have in front of you, to create your material. In Greek, however, there were books. You will certainly know “Click”. Now there are already one, two, three. What was the other one called... Anyway, these are done with the cooperation of the organization, they also include English, but they are mainly used for teaching Greek... I could also print whatever I want online. Or even if, and this has happened many times, I had students who spoke, let's say, Farsi and another other spoke Urdu. And unfortunately, I didn't have anything in Urdu, well, as you understand, I also had the help of the internet in these, I was making, let's say, extra material. Not a lot, don't imagine that I was doing a faithful translation of things, but some guidelines, words maybe... But again, you are given the opportunity to flourish and do your own things, obviously”.

She continued by emphasising how motivating it is for learners to include multimodal elements in learning, like a projector, when done in a meaningful and gradual way, since they might be used to other more traditional teaching methods.

“There was no lesson without me using the projector. First of all, they are very, very, very interested and excited. While, unfortunately, we tend to think that adults prefer the teacher-centered type of teaching. Nevertheless, it introduces them to something new and you open a window for them. And they also practice audio-visually, they see what you explain to them. We have much better results. A lot of videos. I also worked with Akelius... Okay, I listened very much to the needs of the students who mainly wanted to talk. They wanted to practice orally. You can't do it instantly; you have to prepare the ground. I'll tell you that we started first with the projector, a little with the tablets with Akelius. Little by little, I would say. Because, indeed, they are more familiar with the teacher-centered way”.

Similarly, P4 talked about freedom in creating and using material, whilst adding that teachers adjusted everything according to the type of teaching methods they employed.

“There was relative freedom. We certainly all relied on material that previous teachers, who had left, gave us or, let's say, we got a lot of material from “Click”. The textbook series for learning Greek. In general, there was freedom in the material that everyone used because the type of lesson that everyone did was different”.

5.1.4 Cultural and linguistic integration

Interviewees were asked to explain if and in what ways they try to integrate learners' linguistic and cultural backgrounds into the lessons. Regarding the incorporation of first languages the first teacher shared that they are used for translation purposes by students with more advanced understanding of Greek that share first languages with others.

“Someone who doesn't know [the other L1s] will find it difficult to attend such a lesson where Farsi and Arabic are heard”.

On integrating cultural elements, she explained that this mainly initiated by the NGO by planning some events. During the lessons, they try to learn more about their countries of origin and cultural identities by asking them to share information on their traditions, while always considering the cultural differences.

“Now for their identities, as much as possible these are utilized through the NGO. For example, we will be able to cook a meal. Or, let's say, in the teaching of the months we may ask “When is the new year for you?”. Because we know there are some calendar differences in students. We will always try to teach something in relation to how it is in their country. We will try to avoid topics that may be a little more sensitive for some populations.”

The second teacher emphasises the importance of including the first languages throughout the learning process and especially in classroom practices, while explaining that the teacher should try and interact with them through their L1s.

“I consider it very important, and I also think it's important that somehow the teacher tries to interact through the students' language because somehow more trust is built in this way with the student. And yes, okay, the language of each student is a very important part of them and when they see that it is appreciated and used in the classroom, it is also a way to bond the class, to connect all the languages, to see what language each one speaks, who speaks the same one, to get everyone involved in the process of writing their language, speaking it and for it not to be banned. I think this is a very important process. I used to use words that I might have known from the years I might have been there [the educational centre of the camp] to make them feel a little more comfortable at first. Continuously, when learning vocabulary or when we encounter anything, we encourage them to say the word in their own language, to write it

on the boards, on the reference boards, that are generally present in the classroom. This and that multilingualism is visible within the space and is encouraged during the lesson in any way. Verbally. In writing”.

The third teacher discussed how she practiced interculturalism by describing an activity she had previously implemented. The activity allowed students to be the teachers for a day, so everyone had to prepare something to teach the class. It could, but not exclusively, be something from their cultures, everyday lives and interests among others.

“Be a teacher for a day” went really well, so each student took on the task of explaining something, anything. I mean, one of them gave us, listen now, a vocabulary lesson, Greek words that they have borrowed and how they pronounce them, let’s say... in Farsi. Very difficult. Okay, of course we had a great time, because half the words we [didn’t know and] said to him, “Are you sure it’s Greek? Why don’t we know it?” But it was amazing”.

In the fourth participant’s setting they rarely utilised learners’ linguistic repertoires, unless a member knew the language and could help them. The lessons were conducted in Greek with rare use of English with the help of gestures and drawing to enhance understanding.

“We avoided using English, if that’s considered a method. We avoided using English as a bridge language, so to speak. If in a section there was a population that was somewhat larger in number, if we knew, we tried to help them a little with their native language, but that’s not always easy. So, the language of communication was basically Greek with a lot of kinesiology, a lot of drawing on the board”.

The teacher did not focus on cultural aspects during the lessons. However, cultural elements and intercultural themes were addressed and interwoven when organising events for the solidarity space.

“I will say that not particularly, during the course, because the time was limited, it was a two-hour class, so a certain syllabus had to be completed. Because there were levels, I was at the beginner level, and by the time the student finished his year, he had to have mastered some things. And then when he went to the intermediate level, he would start from... like school, but more informally and more agreed upon between us through the teachers’ meeting”.

“The last year [she was there] we closed with traditional Greek dances and their own songs [from their countries]. So, there were Greek, Afghan, Pakistani elements. It was a very big, nice exchange. So, the only part in which we tried to include the students' identities was mainly in the preparation of the final event. It would be a theatrical play or a presentation of a dance or whatever”.

5.1.5 Challenges in implementation

A common challenge met by the participants was that of irregular attendance. This resulted in them constantly re-adjusting the material and having to repeat things for new entries or students that missed classes.

“And because the population was constantly changing and the classes were often renewed, some stopped, some moved, new ones arrived, etc. they needed constant readjustment, i.e. you may need to repeat things for new entries, this happened quite often”. (P2)

“There were also new entries. So, you have to adjust your schedule a bit each time.” (P3)

“We mainly focused in the end on the oral part, because the writing-reading part for illiterate people is...it requires a lot of work and a lot of consistency, which neither [name of place], meaning with the temporality of the lessons, nor the people had. In other words, they might come for two months and then stop”. (P4)

The first participant encounters miscommunication difficulties. She sometimes feels doubtful on how to assist them and asserts that more effort is needed on teachers' part.

“Yes, I meet too many [challenges]. Because as I mentioned before, I don't speak any of these languages. So, at some point I might be uncertain as to what they will translate to each other. I encounter the teacher's difficulty that I cannot understand the student's question. I mean, he wants to know. What are you asking me? What makes you ask me? How can I explain it to you?”.

“I definitely think it needs another effort on teachers' part, with more certifications, with more learning and reading about how these people could be helped”.

The second teacher was challenged by the lack of materials and on how to implement contemporary teaching and learning practices due to adult learners' scepticism of such methods.

"The biggest difficulty is what I told you at the beginning, that this is not very practical. That sometimes it is a little dysfunctional, especially when you are in a situation...in a space that has been built next to a camp. If we are talking about people who are not familiar with technology, okay, they may be familiar with the mobile phone but not so much with technology, so using an application, or working through the computer... Um, some people are not familiar with this, so it takes time, and it requires you have access to tools like we said on a computer. Some basic things, having access to the internet, which in the situation I was in, that didn't exist. There wasn't that possibility. The material must be adapted to the ages of the students because, as I tell you in the case of Akelius, although we had it at our disposal, it did not serve us at these ages, that is, adults".

"...and the other difficulty is that sometimes the most experiential ones [practices] were alienating. It may have seemed [to the learners] that it was a just a way to pass our time, that it did not have an educational role. Not all students perceived it as a lesson, and they may have had objections to it. And they expressed it, like "What are we doing?", "Why are we playing this game and not sitting down to learn the colours and write them?". Somehow this became a conflict, while we were discussing with the organization and considering how we could enrich it and how we could make it more interactive and how we could integrate all these literacies, etc., when we tried to implement it, there was some resistance from the students".

The third teacher focused on challenges regarding students' learning preferences and the diverse cultures co-existing and maintained that such obstacles can only be overcome through open dialogue and team building.

"Well, obviously I've faced it [challenges]. I think that on a daily level you always face issues. "We're not winning anything", "It doesn't make sense", "Not this, not that". I also had cultural issues. When we especially happened to have Ramadan. And we had some tensions, some asking, "Isn't this too difficult? And what do you gain from this? And what about that?" And it always happened, always, as this discussion went on, that I had students who explained the meaning of their fasting, they also compared it to the fasting of Christians, for example. And that always reinforced, in the process, of course, better development. That is, we explained

and understood that, okay, in all our differences, possibly, we have many similarities. There were those [challenges], for sure, but I think that somehow a group should bond. Something must connect it. The goal of these people was to learn. It was the main thing that bound them.”

P4 confronted difficulties in teaching illiterate people, as she did not have any experience in that field. On learners’ attitudes towards their methods, she asserts that no issue ever came up since respectful relationships between students and volunteers were formed.

“The biggest problem regarding the learning part was the part of illiterate people, because none of us had the knowledge to approach this difficulty. In the sense that it is not that I will simply teach my native language. I am facing a person who does not even know how to write in his own native language, so he is lacking the part of how to learn. It is not about what they will learn. So, there was great difficulty there because we, teachers, did not have the knowledge to handle this”.

“The resistance of a student to not being able to...not accepting a teacher's method had never come up as an issue in the assembly. Somehow there was respect, in some ways they felt gratitude that this person is here, the teacher, and has come unpaid and, based on solidarity, teaches Greek”.

5.2 Discussion

The previous section presented the data analysed according to each thematic category. In this section these findings will be discussed in reference to the bibliography as well as the research questions.

Research question 1: Do teachers, who teach Greek to migrants/refugees in non-formal educational settings, adopt the Multiliteracies approach?

The findings suggest that the majority of teachers interviewed employ multiliteracies methodologies, though often at surface level. When asked about their teaching practices, only one (P3) named multiliteracies as an essential approach to learning. Similarly to Gkaintartzi’s et al. (2021) study, participants of this study utilised visual and digital literacies in order to enhance understanding. The use of semiotic modes, such as drawings and body language, was

extensively mentioned in the interviews as a way to help students make meaning and aid communication between teachers and learners. Moreover, two participants (P3 and P4) acknowledged the importance of practical literacy skills by implementing role-playing activities and debates, which promote critical thinking and active engagement (O'Byrne & Smith, 2015; Pathiaki & Simopoulos 2014). The extent to which they experiment with new literacies depends greatly on their teaching experience, self-assurance and access to materials. These results contradict previous research which shows that teachers are reluctant to include new literacies in material design (Hong & Hua, 2020).

Participants highlighted the need for better support and further training on implementation strategies (Ajayi, 2010; Gkaintartzi et al., 2021). This was evident in their turning towards more traditional teaching methods when facing challenges, such as student motivation, irregular attendance, miscommunication due to language barriers and lack of resources. This is in accordance with other research findings which suggest that teachers endorse interculturalism and contemporary language teaching methods in theory but lack the skills to apply them (Kantzou et al., 2017). It should be noted that the majority of the participants explained that they find support and reassurance on teaching practices and resources from the teacher community. This is indeed a remarkable finding. From exchanging materials, even from teachers who do not longer teach in the settings, to uploading them on platforms for everyone to access, educators seek opportunities to connect and reflect. Nonetheless, it raises questions regarding state support for teachers, either with sufficient resources or skills development programs, so that they feel confident and prepared for the challenges that arise. Perhaps a specialized platform for the education of adult migrants and refugees, along with coordination among all the organizations involved in teaching Greek as a L2 to minority groups, could have a positive impact on teachers' efforts.

Research question 2: How do they integrate students' cultural and linguistic identities into their lessons?

Learners' L1 were not frequently incorporated in meaningful ways by all teachers. Some believe that it is essential for teachers to try and include them both during activities (P3) and by showcasing multilingual artifacts in the classroom (P4), as it fosters respect for individuality and strengthens relationships (Boronilo & Mogli, 2024; Mogli & Magos, 2023). One participant (P1) shared that it might be confusing using them as most of the students do not share first languages, therefore it might turn out to be an exclusive element, something also noted by other teachers (Boronilo & Mogli, 2024; Kantzou & Vasileiadi, 2021). Similarly, another participant (P4) pointed out that the use of English as a mediation language might turn

out to be excluding as not all migrant learners speak it. This is also addressed by Kantzou and Vasileiadi (2021), who, nonetheless, emphasise the role a mediation language can play in building upon existing knowledge. Lastly, a common practice amongst participants is the utilisation of L1s mainly for translation purposes, something widely documented in other research (Boronilo & Mogli, 2024; Kantzou & Vasileiadi, 2021; Pathiaki & Simopoulos 2014), that also points to more traditional attitudes towards multilingual education (Kantzou & Vasileiadi, 2021). It seems that the majority of educators do not feel confident in utilising learners' linguistic repertoires and, when they do, it is often executed in superficial ways. The contradiction between theory and practice shows that there is urgent need to provide substantial support to teachers from the relevant authorities.

Responses on integrating learners' cultural identities showed different approaches as well. All teachers agreed that providing opportunities for students to share parts of their culture is necessary; however, in two cases, this was mostly initiated by the organisations or solidarity spaces and not considered as relevant for classroom practices mostly due to time limitations. This finding shows that teachers often experience a great deal of stress over not covering the curriculum, something that could be a result of their own experiences as students, as well as the broader educational policy regarding school practices in formal education and in rigid curricula that limit teacher autonomy, emphasise assessment and leave little room for activities outside the pre-determined syllabus. In most cases, learners were motivated to discuss similarities and differences between cultures, religions, traditions and foods, a practice that displays culturally responsive teaching (Arvanitis, 2018). In one case, cultural differences among the students were openly discussed during lessons, which allowed them to actively engage, share views and opinions, bond and cultivate respect (Boronilo & Mogli, 2024; Kantzou et al., 2017). This type of engagement allows learners to critically reflect and build on prior experiences while including them in the learning process (Arvanitis, 2018).

Research question 3: Do they incorporate various multimodal elements in their teaching?

All participants agreed on the importance of combining multiple modes and resources during teaching to enhance understanding and participation. Incorporating visual elements, such as cards, drawings and body language, played a key role in explaining vocabulary and broader concepts, especially when language barriers emerged (Boronilo & Mogli, 2024; Rizakou, 2019). Other tools utilised included tablets, the projector, interactive online games and social media platforms. Two of the participants confronted issues when utilising digital

tools from learners who viewed them as a way to pass time and not actual learning resources. This brings attention to students' diverse learning styles and the need on teachers' part to include and adapt a variety of materials gradually according to learners' pace, skills and goals (Pathiaki & Simopoulos, 2014).

Finally, teachers admitted to using multimodal material from different sources, such as textbooks and online second language learning platforms, as well as creating the material themselves. Needs analysis was performed by all teachers, who opted for personalised material when they felt that the ones provided were not enough to cover students' needs. This practice is highly noted in other studies as well (Boronilo & Mogli, 2024; Gkaintartzi et al., 2021; Kantzou et al., 2017; Mogli, 2023), since the majority of educators working with adult migrants and refugees comment that the material available is targeted for younger learners.

5.3 Limitations

One of the main limitations of the present study is the small sample. Small-scale studies due to the limited number of participants are often not ideal for generalised conclusions and are more suitable to study a phenomenon in specific contexts. However, the in-depth interviews provide rich data open to interpretation that could potentially lead to identifying patterns and attitudes in order to gain new insights for further research. Another drawback is the limited time frame of the study. The research was conducted over a three-month period, which did not allow for more research tools to be utilised, such as on-site observations, that would have added valuable information by witnessing participants in a natural setting. Moreover, it would allow us to interview learners so as to understand their experiences and learning preferences. This combination of samples would naturally offer a more holistic view of the subject studied.

5.4 Conclusions

Overall, there is great effort on behalf of teachers to incorporate diverse and meaningful elements into teaching Greek as a second language to refugees and migrants in non-formal settings. However, during implementation, these efforts often remain at surface level and lean towards more traditional teaching methods. Thus, it is necessary to invest in teacher training that will focus on strengthening their practical skills on language teaching of minority groups. Should the gap between theory and practice be bridged by systematically addressing learners' needs and goals and tailoring courses accordingly, interculturalism could flourish.

References

- Ajayi, L. (2010). Preservice teachers' knowledge, attitudes, and perception of their preparation to teach multiliteracies/multimodality. *The Teacher Educator*, 46(1), 6–31. <https://doi.org/10.1080/08878730.2010.488279>
- Amgott, N. (2022). “Je suis YouTubeur”: Multilingual multimodal composing abroad. *Journal of Language Identity & Education*, 23(6), 825–841. <https://doi.org/10.1080/15348458.2022.2057992>
- Amnesty International. (2024). *Refugees, Asylum Seekers and Migrants - Amnesty International*. <https://www.amnesty.org/en/what-we-do/refugees-asylum-seekers-and-migrants/>
- Arvanitis, E. (2018). Culturally responsive pedagogy: Modelling teachers' professional learning to advance plurilingualism. In P. Trifonas & T. Aravossitas (Eds.), *Handbook of research and practice in heritage language education*, (pp. 1-18). Springer.
- Beacco J. C., Krumm H. J., & Little, D. (2017). Introduction. In J. C. Beacco, H. J. Krumm, D. Little, & P. Thalgott (Eds.), *The linguistic integration of adult migrants. Some lessons from research* (pp. 1-4). De Gruyter
- Boronilo, E. & Mogli, M. (2024). Navigating language instruction for migrant and refugee youth in non-formal settings: Teachers' practices and challenges. *European Journal of Literature, Language and Linguistics Studies*, 8(2), 58-76. <http://dx.doi.org/10.46827/ejll.v8i2.547>
- Burke, A., & Hardware, S. (2015). Honouring ESL students' lived experiences in school learning with multiliteracies pedagogy. *Language Culture and Curriculum*, 28(2), 143–157. <https://doi.org/10.1080/07908318.2015.1027214>
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Routledge.
- Council of Europe (2014). *The linguistic integration of adult migrants: from one country to another, from one language to another*. Council of Europe <https://rm.coe.int/16802fd54a>
- Council of Europe (2017). *Language support for adult refugees: A Council of Europe Toolkit*, Council of Europe
- Council of Europe. (2023). *Council of Europe Standing Conference of Ministers of Education “The transformative power of education: Universal values and civic renewal”*. 26th Session, Strasbourg. <https://rm.coe.int/education-strategy-2024-2030-26th-session-council-of-europe-standing-c/1680abee81>
- Council of Europe. (n.d.). *Formal, non-formal and informal learning*. Linguistic Integration of Adult Migrants (LIAM). <https://www.coe.int/en/web/lang-migrants/formal-non-formal-and-informal-learning>
- Creese, A., & Blackledge, A. (2015). Translanguaging and identity in educational settings. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 20–35. <https://doi.org/10.1017/s0267190514000233>

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson.

Creswell, J. W. (2014). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications, Inc.

Delamont, S. (2020). Sociology of education. In M. R. M. Ward & S. Delamont (Eds.), *Handbook of qualitative research in education* (2nd ed.), 6–15. Edward Elgar Publishing.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (5th ed.), 1–26. SAGE Publications, Inc.

European Commission. (2010). *Europe 2020: A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth* (COM/2010/2020 final). <https://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20EN%20BARROSO%20%20%20007%20-%20Europe%202020%20-%20EN%20version.pdf>

European Commission. (2023). *The European Pillar of Social Rights in 20 principles*. https://employment-social-affairs.ec.europa.eu/european-pillar-social-rights-20-principles_en

European Commission. (2024). *Adult education and training*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/greece/adult-education-and-training>

European Commission. (2024). *Intercultural competence: The role of language learning*. European School Education Platform. <https://school-education.ec.europa.eu/en/discover/news/intercultural-competence-role-language-learning>

European Commission. (2024). *Lifelong learning strategy*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/greece/lifelong-learning-strategy>

Fewell, N. (2014). Social networking and language learning with Twitter. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 5(1), 223–234. <https://rpltl.eap.gr/images/2014/05-01-223-Fewell.pdf>

García, O., & Otheguy, R. (2021). Conceptualizing translanguaging theory/practice Juntos. In *Translanguaging and transformative teaching for emergent bilingual students: Lessons from the CUNY-NYSIEB project* (pp. 3–24). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003003670>

García, O., & Wei, L. (2018). Translanguaging. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, 1–7. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal1488>

Gkaintartzi, A., Kiliari, A., & Tsokolidou, R. (2014). ‘Invisible’ bilingualism – ‘invisible’ language ideologies: Greek teachers’ attitudes towards immigrant pupils’ heritage languages. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(1), 60–72. <https://doi.org/10.1080/13670050.2013.877418>

Gkaintartzi, A., Mouti, A., Papapostolou, A., & Sarantopoulou, P. (2021). Language education for refugees and migrants in the Greek context: The stories of language teachers in formal and

non-formal educational settings. In A. Chatzidaki & R. Tsokalidou (Eds.), *Challenges and initiatives in refugee education: The case of Greece* (pp. 57–80). Cambridge Scholars Publishing.

Giudici, A., Gruber, O., Schnell, P., & Pultar, A. (2024). Far-right parties and the politics of education in Europe. *Journal of Contemporary European Studies*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/14782804.2024.2352518>

Haznedar, B., Kreeft Peyton, J., & Young-Scholten, M. (2018). Teaching adult migrants: a focus on the languages they speak. *Critical Multilingualism Studies*, 6(1), 155–183. <https://cms.arizona.edu/index.php/multilingual/article/view/146/261>

Hellenic Statistical Authority. (2023). *Adult Education Research*. https://www.statistics.gr/el/statistics?p_p_id=documents_WAR_publicationsportlet_INSTANCE_qDQ8fBKKo4IN&p_p_lifecycle=2&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_cacheability=cacheLevelPage&p_p_col_id=column-2&p_p_col_count=4&p_p_col_pos=1&documents_WAR_publicationsportlet_INSTANCE_qDQ8fBKKo4IN_javax.faces.resource=document&documents_WAR_publicationsportlet_INSTANCE_qDQ8fBKKo4IN_ln=downloadResources&documents_WAR_publicationsportlet_INSTANCE_qDQ8fBKKo4IN_documentID=514582&documents_WAR_publicationsportlet_INSTANCE_qDQ8fBKKo4IN_locale=el

Holloway, S. M. (2020). The multiliteracies project: preservice and inservice teachers learning by design in diverse content areas. *Pedagogies an International Journal*, 16(3), 307–325. <https://doi.org/10.1080/1554480x.2020.1787172>

Hong, A. L., & Hua, T. K. (2020). A review of theories and practices of multiliteracies in classroom: Issues and trends. *International Journal of Learning Teaching and Educational Research*, 19(11), 41–52. <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.11.3>

Institute of Educational Policy (2022), *New Curricula*, Retrieved from: <http://iep.edu.gr/el/nea-programmata-spoudon-arxiki-selida>.

International Labour Organization. (2022). *Follow-up to the resolution concerning skills and lifelong learning adopted by the International Labour Conference at its 109th Session (2021)*. 346th Session, Geneva. https://www.ilo.org/sites/default/files/wcmsp5/groups/public/%40ed_norm/%40relconf/documents/meetingdocument/wcms_857706.pdf

International Labour Organization. (2023). *The ILO strategy on skills and lifelong learning 2030*. International Labour Office. https://www.ilo.org/sites/default/files/wcmsp5/groups/public/%40ed_emp/%40ifp_skills/documents/publication/wcms_886554.pdf

Isari, F., & Pourkos, M. (2015). *Qualitative research methodology* [Undergraduate textbook]. Kallipos, Open Academic Editions [In Greek]. <https://dx.doi.org/10.57713/kallipos-473>

Janks, H. (2013). Critical literacy in teaching and research. *Education Inquiry*, 4(2), 225–242. <https://doi.org/10.3402/edui.v4i2.22071>

Kalantzis, M., Cope, B., Chan, E., & Dalley-Trim, L. (2016). *Literacies* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Kantzou, V., Manoli, P., Mouti, A. & Papadopoulou, M. (2017). Language education for refugees and migrants: Multiple case studies from the Greek context. *Dialogoi! Theoria kai Praxi stis Episthmes ths Agwghs kai Ekpaideyshs*, (3), 18–34. <https://doi.org/10.12681/dial.15000>

Kantzou, V., & Vasileiadi, D. M. (2021). On using languages other than the target one in L2 adult language education: Teachers' views and practices in modern Greek classrooms. *Journal of Language and Education*, 7(2), 155–174. <https://doi.org/10.17323/jle.2021.11250>

Karanikola, Z., & Palaiologou, N. (2021). Refugees and adult education: A thematic analysis on UNESCO's latest recommendations. *Andragoške studije*, (1), 57–74.

Katsarou, E., & Tsafos, V. (2008). Collaborative school innovation project as a pivot for teachers' professional development: the case of Acharnes' Second Chance School in Greece. *Teacher Development*, 12(2), 125–138. <https://doi.org/10.1080/13664530802038139>

Kim, M. S., Meng, X., & Kim, M. (2021). Technology-enhanced multiliteracies teaching towards a culturally responsive curriculum: a multiliteracies approach to ECE. *Interactive Learning Environments*, 31(4), 1988–2000. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1870503>

Kim, S., Ramos, K. A., Chung, H., & Choi, S. (2020). Integrating critical multiliteracies pedagogy in ESL/EFL teaching. *Journal of English Learner Education*, 11(1), 54–82. <https://stars.library.ucf.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1023&context=jele>

Kontogeorgi, M. (2014). Exploring the use of Wikis in developing students' writing skills in the EFL classroom. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 5(1), 123–152. <https://rpptl.eap.gr/images/2014/05-01-123-Kontogeorgi.pdf>

Kourachanis, N. (2022). Implementing refugee integration policies in a transit country: The HELIOS project in Greece. *European Journal of Homelessness*, 16(1), 273–292. https://www.feantsaresearch.org/public/user/Observatory/2022/EJH_16-1/EJH_16-1_RN7_v02.pdf

Lazenby Simpson, B. (2012). *European language portfolio for adult migrant learning the language of the host country: A guide for teachers*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc1c7>

Leivaditi, N., Papatzani, E., Ilias, A. & Petraco, E. (2020). Integration: Policy, practices and experiences. Greece: Country report. RESPOND Working Papers, Global Migration: Consequences and Responses (#770564, Horizon2020) Report Series, University of the Aegean.

Lipnickiene, K., Siarova, H., & Van Der Graaf, L. (2018). Role of non-formal education in migrant children inclusion: links with schools. Serious Watch. Synthesis Report. Policy Network on Migrant Education. https://www.sirius-migrationeducation.org/wp-content/uploads/2018/11/SIRIUS-Watch_Full-report-1.pdf

Ministry of Migration and Asylum. (2021). *Education*. <https://migration.gov.gr/en/migration-policy/integration/draseis-koinonikis-entaxis-se-ethniko-epipedo/mathimata-ellinikis-glossas/>

Minuz, F., Kurvers, J., Schramm, K., Rocca, L., & Naeb, R. (2022). *Literacy and second language learning for the linguistic integration of adult migrants: Reference guide*. Council of Europe.

Mogli, M., & Magos, K. (2023). Teaching Greek as L2 in non-formal educational settings: Investigating teachers' intercultural competence. *European Journal of Foreign Language Learning*, 7(1), 48-68. <http://dx.doi.org/10.46827/ejfl.v7i1.4647>

Mogli, M. (2024). Motivation through solidarity: Adult immigrants and refugees learning Greek in non-formal educational settings. *Apples- Journal of Applied Language Studies*, 8(3), 1–23. <http://doi.org/10.47862/apples.140845>

Mora, R. A., Tian, Z., & Harman, R. (2022). Translanguaging and multimodality as flow, agency, and a new sense of advocacy in and from the Global South. *Pedagogies: An International Journal*, 17(4), 271–281. <https://doi.org/10.1080/1554480x.2022.2143089>

Mouzou, A. (2015). *Literacy as a process/method of overcoming migrants' social exclusion: the example of the ODYSSEAS Greek language, history and culture learning program* [MA thesis, University of the Peloponnese]. <https://amitos.library.uop.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/2498/%CE%94%CE%99%CE%A0%CE%9B%CE%A9%CE%9C%CE%91%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%97%20%CE%9C%CE%9F%CE%A5%CE%96%CE%9F%CE%A5%20%CE%91%CE%9C%CE%91%CE%9B%CE%99%CE%91.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Municipality of Athens. (n.d.). *Lifelong learning centers*. <https://www.cityofathens.gr/where/kentra-dia-vioy-mathisis/>

Nikolaidou, A. (2021). *Distance and in person non formal education in the refugee camps* [MA thesis]. Hellenic Open University.

O'Byrne, W. I., & Smith, S. A. (2015). Multicultural education and multiliteracies: Exploration and exposure of literacy practices with preservice teachers. *Reading & Writing Quarterly*, 31(2), 168–184. <https://doi.org/10.1080/10573569.2014.968695>

OECD. (2024). *Education at a Glance 2024: OECD Indicators*, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/c00cad36-en>.

Osler, A. (2020). Education, migration and citizenship in Europe: Untangling policy initiatives for human rights and racial justice. *Intercultural Education*, 31(5), 562–577. <https://doi.org/10.1080/14675986.2020.1794231>

Pacheco, M. B., Smith, B. E., Combs, E., & Amgott, N. A. (2022). Translanguaging within multimodal composition products and processes: A systematic review. *Pedagogies: An International Journal*, 17(4), 389–407. <https://doi.org/10.1080/1554480x.2022.2139256>

Pathiaki, I., & Simopoulos, G. (2014). "They see me as a human being": Greek language courses for immigrants and refugees in the framework of voluntary organizations. [in Greek] In P. Georgogiannis (Ed.), *Proceedings of the 11th International Conference "Intercultural Education, immigration and Greek as a second or foreign language"*, 183-196. Intercultural Education Centre.

- Qu, S. Q., & Dumay, J. (2011). The qualitative research interview. *Qualitative Research in Accounting & Management*, 8(3), 238–264. <https://doi.org/10.1108/11766091111162070>
- Rizakou, M. (2019). *Teachers' views on the use of multimodality as a means to enhance refugees' / migrants' second/foreign language learning*. [MA thesis]. Hellenic Open University.
- Rowse, J., & Walsh, M. (2011). Rethinking literacy education in new times: Multimodality, multiliteracies, and new literacies. *Brock Education*, 21 (1), 53 – 62. <https://doi.org/10.26522/brocked.v21i1.236>
- Tavares, V. (2024). Social justice in L2 education through pedagogies of multiliteracies. In V. Tavares (Ed.), *Social justice through pedagogies of multiliteracies: Developing and strengthening L2 learner agency and identity*. Routledge.
- The New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60–93. <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>
- UNESCO. (2012). *International Standard Classification of Education (ISCED) 2011*. <https://doi.org/10.15220/978-92-9189-123-8-en>
- UNHCR. (2022). *What is the difference between a refugee and a migrant?*. UNHCR USA. <https://www.unrefugees.org/news/what-is-the-difference-between-a-refugee-and-a-migrant/>
- UNHCR. (n.d.). *Greece: Access to education*. UNHCR Greece. <https://help.unhcr.org/greece/living-in-greece/access-to-education/>
- United Nations. (2010). *Convention and protocol relating to the status of refugees*. 108th Session, Geneva. https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_CONF.2_108.pdf
- Van Avermaet, P., & Gysen, S. (2008). Language learning, teaching and assessment and the integration of adult immigrants. The importance of needs analysis. *Thematic studies: The linguistic integration of adult migrants*. 59-70. Council of Europe. <https://rm.coe.int/16802fc1d5>
- Vergidis, D., & Karalis, T. (2004). Typologies and strategies in adult education. *Adult Education*, 2, 11–16.
- Wei, L. (2018). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 39(1), 9–30. <https://doi.org/10.1093/applin/amx039>

Greek legislation

Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Διά Βίου Μάθησης, ενσωμάτωση στην ελληνική νομοθεσία της Οδηγίας (ΕΕ) 2018/958 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 28ης Ιουνίου 2018 σχετικά με τον έλεγχο

αναλογικότητας πριν από τη θέσπιση νέας νομοθετικής κατοχύρωσης των επαγγελματιών (ΕΕ L 173), κύρωση της Συμφωνίας μεταξύ της Κυβέρνησης της Ελληνικής Δημοκρατίας και της Κυβέρνησης της Ομοσπονδιακής Δημοκρατίας της Γερμανίας για το Ελληνογερμανικό Ίδρυμα Νεολαίας και άλλες διατάξεις. Άρθρο 2, ν. 4762/1022
<https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/662267/nomos-4763-2020>

Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις. Άρθρο 1 και 18, ν. 3879/2010
<https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/131747/nomos-3879-2010>

Appendices

Appendix A: Interview guide

Θα θέλατε να μας πείτε λίγα πράγματα για εσάς;

Σε τι πλαίσιο έχετε διδάξει ελληνικά σε ενήλικες πρόσφυγες ή/και μετανάστες;

Ποιο ήταν το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών;

Ποιες παιδαγωγικές μεθόδους χρησιμοποιείτε δηλαδή ποια είναι η προσέγγιση σας προς τη διδασκαλία και τη μάθηση;

Το διδακτικό υλικό, που χρησιμοποιείτε, το δημιουργείτε εσείς ή αξιοποιείτε υλικό που σας παρέχει η οργάνωση ή ίσως κάποιο συγκεκριμένο βιβλίο;

Εισάγετε πολυτροπικά στοιχεία και εργαλεία κατά τη διδασκαλία;

Ποιο είναι το feedback, η αντίδραση των ενηλίκων μαθητών στη εισαγωγή διαδραστικών στοιχείων κατά τη διδασκαλία;

Εντάσσετε τις γλωσσικές ταυτότητες των μαθητών στο μάθημα;

Εντάσσετε τις πολιτισμικές ταυτότητες των μαθητών στο μάθημα;

Ποιες δυσκολίες συναντάτε;

Appendix B: Interview transcripts

Int: Interviewer

P1/2/3/4: Participant 1/2/3/4

Participant 1

Int: Καλημέρα, πώς είστε?

P1: Καλά είμαι, εσείς;

Int: Πολύ καλά, σας ευχαριστώ. Θέλετε να μας πείτε λίγα πράγματα για εσάς?

P1: Ναι. Λοιπόν, εγώ είμαι 28 χρονών και οι σπουδές μου, το αντικείμενο μου είναι... είχα τελειώσει το τμήμα ιστορίας και αρχαιολογίας του Καποδιστριακού Πανεπιστημίου. Ασχολήθηκα και πολλά χρόνια με τα ιδιαίτερα μαθήματα σε παιδιά Ελλήνων. Και πριν τρία χρόνια ξεκίνησα το μεταπτυχιακό στην εκπαίδευση προσφύγων και μεταναστών χωρίς να έχω κάποιο επαγγελματικό background σε αυτόν τον κλάδο. Σε σχέση τώρα με αυτό το μεταπτυχιακό οι μόνες γλώσσες που μιλάω είναι τα ελληνικά και τα αγγλικά και ελάχιστα ισπανικά. Η εκπαίδευση προσφύγων και μεταναστών ήρθε πολύ έντονα στη ζωή μου μετά την πρακτική μου άσκηση, στα πλαίσια του μεταπτυχιακού. Και ύστερα από αυτό στην εργασία μου. Αυτά... Γενικά, για τις σπουδές.

Int: Πολύ ωραία. Να ρωτήσω, σε τι πλαίσιο έχετε διδάξει ελληνικά σε ενήλικες πρόσφυγες και μετανάστες;

P1: Ωραία, λοιπόν. Πρώτα απ' όλα στην πρακτική μου άσκηση, όπου έγινε αυτό. Και ύστερα στην εργασία μου σε ενήλικες, κυρίως από αραβόφωνους πληθυσμούς και κάποιους φαρσόφωνους. Και πολύ περιστασιακά, ίσως, κάποιους ανθρώπους που μιλάνε τα ντάρι. Επίσης, σε ενήλικες από την Αφρική, που ως γλώσσα έχουν την διάλεκτό τους και τη γαλλική ή την αγγλική γλώσσα. Και πρόσφυγες. Σε όλα αυτά που αναφέρω, πρόσφυγες, όχι μετανάστες.

Int: Οκ. Οπότε ήταν, απ' ό,τι καταλαβαίνω, σε κάποια μη κυβερνητική οργάνωση, ίσως;

P1: Ναι, σε μη κυβερνητική οργάνωση που κάνει..παρέχει μαθήματα. Αυτός είναι ο σκοπός της μη κυβερνητικής οργάνωσης.

Int: Πολύ ωραία. Και ποιο ήταν το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών;

P1: Λοιπόν, το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών, κατά πλειοψηφία, τώρα μιλάμε για περίπου το 95% των μαθητών, ήταν επιπέδου A1. Οι βασικές λέξεις της ελληνικής γλώσσας, όπως κάποιοι χαιρετισμοί, να αναφέρουν το όνομά τους και ίσως και την εργασία τους. Κανένα άλλο επίπεδο στην ελληνική γλώσσα. Και πολλοί από τους μαθητές είναι και μη εκπαιδευμένοι, στην δική τους γλώσσα. Δεν έχουν παρακολουθήσει κάποια βαθμίδα εκπαίδευσης.

Int: Κατάλαβα. Εσείς ποιες παιδαγωγικές μεθόδους χρησιμοποιείτε; Ποια είναι η προσέγγισή σας προς τη μάθηση και τη διδασκαλία;

P1: Ωραία. Το βασικό που χρησιμοποιώ το τελευταίο διάστημα, είναι το peer-to-peer. Δηλαδή, ένας μαθητής σε κάποιον άλλον μαθητή, κυρίως ένας, παραδείγματος χάρη, ένας αραβόφωνας,

που μιλάει ίσως λίγο παραπάνω τα ελληνικά, να με βοηθάει στη διδασκαλία μου, είτε με μετάφραση, είτε με λεξιλόγιο, είτε με το να μου μεταφέρει απορίες άλλων μαθητών, για να μπορεί να τους τις εκφράσει. Πάρα πολύ την κινησιολογία, χέρια. Κάνω ένα παράδειγμα τώρα. Πολλές φορές λέμε πηγαίνω, το ρήμα πηγαίνω. Οπότε για να καταλάβουν, περπατάμε τα δάχτυλά μας. Πηγαίνω. Ή ζωγραφιές, όπως για παράδειγμα στη διδαχή του αλφαβήτου, του ελληνικού αλφαβήτου, τον αριθμό ένα για το έψιλον. Ε. Να ακούνε Έ-να έψιλον. Να καταλαβαίνουν ποιο φωνήεν είναι. Στο ξι, να ζωγραφίσουμε ένα ταξί, για να καταλαβαίνουν τα-ξί, ξι. Πάρα πολλή ζωγραφιά. Όχι τόσο οπτικά μέσα, όπως για παράδειγμα εικόνες ή PowerPoint ή παρουσιάσεις, γιατί στη συγκεκριμένη ΜΚΟ δεν έχουμε αυτά τα μέσα. Άρα κυρίως είναι γλώσσα του σώματος, εικόνες, χέρια.

Int: Πολύ ωραία. Οπότε, από ό,τι καταλαβαίνω, χρησιμοποιείτε πολυτροπικά στοιχεία κατά τη διδασκαλία. Όπως είπατε, δηλαδή, μικρά κείμενα, εικόνες, ήχο, βίντεο. Διαδραστικά μέσα, ας πούμε. Που μπορεί να βρείτε ίσως και στο ίντερνετ ή υπάρχουν και στο υλικό που σας παρέχεται από τη ΜΚΟ;

P1: Και στο υλικό όπου υπάρχουν, εγώ θα χρησιμοποιήσω και το ίντερνετ. Δηλαδή θα έχω μονίμως το κινητό μου επάνω και θα το αξιοποιήσω είτε με εικόνες, είτε με το google translate για ακουστικά, είτε ακόμα, άμα χρειαστεί, δεν το έχω κάνει, αλλά σίγουρα και ένα βίντεο, άμα θέλω να δείξω κάτι πιο περίπλοκο.

Int: Πολύ ωραία. Αυτό πώς έχετε δει ότι επηρεάζει τη διδασκαλία; Είναι κάτι που θεωρείτε ότι βοηθάει τους μαθητές, δυσκολεύει;

P1: Θεωρώ ότι είναι απαραίτητο, όχι απλά βοηθάει. Είναι απαραίτητο όταν δεν μιλάς τη γλώσσα ενός πληθυσμού που δεν μιλάει σε καμία περίπτωση τη γλώσσα που διδάσκεται. Είναι απαραίτητο να υπάρχει μια συνεννόηση με το διδάσκοντα και το μαθητή. Αυτή η συνεννόηση δεν μπορεί να επιτευχθεί με κανέναν άλλον τρόπο.

Int: Πολύ ωραία. Γνωρίζετε την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών;

P1: Ναι, σε ένα πολύ basic επίπεδο λόγω του μεταπτυχιακού μου.

Int: Αχα, Οκ. Οπότε θα λέγατε ότι είναι κάτι που αξιοποιείτε όταν για παράδειγμα φτιάχνετε το μάθημά σας, στο lesson plan ή κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας;

P1: Ναι, όσο είναι δυνατόν αξιοποιείται. Βέβαια, πολλές φορές τα lesson plan δεν εφαρμόζονται. Ναι, είμαστε ανάλογα, κινούμαστε στη ΜΚΟ ανάλογα με τους ρυθμούς των μαθητών και όχι με τους ρυθμούς κάποιου lesson plan συγκεκριμένου. Αλλά, ναι, όσο είναι δυνατόν το χρησιμοποιώ.

Int: Πολύ ωραία. Σας ευχαριστώ πολύ. Επόμενη ερώτηση. Αν προσπαθείτε ή και με ποιους τρόπους ενσωματώνετε και αξιοποιείτε τις διάφορες γλωσσικές και πολιτισμικές ταυτότητες των μαθητών που, όπως μας είπατε, ποικίλουν.

P1: Λοιπόν, για τις γλωσσικές ταυτότητες αυτό που συμβαίνει είναι ότι συνήθως ένας μαθητής που μιλάει λίγο καλύτερα την ελληνική γλώσσα θα βοηθάει τον εκπαιδευόμενο στις μεταφράσεις και στο μάθημα. Κάποιος που δεν γνωρίζει θα είναι δύσκολο να παρακολουθήσει ένα τέτοιο μάθημα που ακούγονται και φαρσί, ακούγονται και αραβικά στο μάθημα. Τώρα για τις ταυτότητές τους, όσο γίνεται αυτές αξιοποιούνται μέσω της ΜΚΟ. Για παράδειγμα, θα

μπορέσουμε να μαγειρέψουμε ένα φαγητό για να δοθεί σε όλους τους μαθητές που είναι από το Αφγανιστάν, που είναι από το Πακιστάν, που είναι από την Ινδία. Θα προσπαθήσουμε να αποφύγουμε θέματα τα οποία μπορεί να είναι λίγο πιο αιχμηρά για κάποιους πληθυσμούς. Ή ας πούμε στους μήνες, στη διδαχή των μηνών μπορεί να ρωτήσουμε πότε είναι για εσάς η πρωτοχρονιά. Γιατί γνωρίζουμε ότι υπάρχουν κάποιες ημερολογιακές διαφορές στους μαθητές. Θα προσπαθήσουμε πάντα να διδάξουμε κάτι σε σχέση με το πως είναι στη χώρα τους. Να δώσουμε παραδείγματα από τη χώρα τους. Όπως και με τον καιρό θα τους προσαρμόσουμε και θα ρωτήσουμε τι καιρό έχει το Αφγανιστάν τώρα; Πού είναι το Αφγανιστάν; Πού έμενες; Είναι ίδια με εδώ; Σου αρέσει; Κάπως έτσι θα προσπαθήσουμε να αξιοποιήσουμε την ταυτότητά τους.

Int: Πολύ όμορφο αυτό, γιατί δίνετε και χώρο στους ίδιους να μιλήσουν για τους εαυτούς τους, να ανοιχτούν, να επικοινωνήσουν και μεταξύ τους και με εσάς. Πολύ όμορφο. Εγώ μία τελευταία ερώτηση έχω να σας κάνω. Αν συναντάτε δυσκολίες στην εφαρμογή αυτών των προσεγγίσεων, που μου αναφέρατε.

P1: Ναι, συναντώ πάρα πολλές. Γιατί όπως προανέφερα, εγώ δεν μιλώ καμία από αυτές τις γλώσσες. Οπότε κάποια στιγμή μπορεί να είμαι στον αέρα στο τι θα μεταφράσουν μεταξύ τους. Συναντώ τη δυσκολία του εκπαιδευτικού ότι δεν μπορώ να καταλάβω την απορία του μαθητή. Δηλαδή, θέλει να μάθει. Τι με ρωτάς; Τι είναι αυτό που σε κάνει να με ρωτάς; Πώς θα σου το εξηγήσω; Έτσι λοιπόν εκεί μπορεί να χρησιμοποιήσω το Google Translate. Ή να είμαι πολύ κοντά στο μαθητή και να του πω μετά το μάθημα, έλα να μου το πεις. Να μην αποσυντονιστεί και όλη η τάξη. Σίγουρα νομίζω ότι θέλει και άλλη προσπάθεια από την πλευρά των εκπαιδευτικών, με περισσότερες πιστοποιήσεις, με περισσότερη μάθηση και διάβασμα για το πως θα μπορούσαν να βοηθηθούν αυτοί οι άνθρωποι.

Int: Κατάλαβα. Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί μιλούν κάποια από τις γλώσσες των μαθητών;

P1: Ναι. Είναι κι ένας λόγος που η ΜΚΟ έχει ένα πολύ σταθερό κοινό. Υπάρχει μία εκπαιδευτικός που μιλάει και φαρσί και αραβικά και ντάρι. Οπότε νομίζω είναι και ο λόγος που υπάρχει τόσο κοινό.

Int: Σωστά. Ωραία. Σας ευχαριστώ πάρα πολύ. Αν θέλετε να προσθέσετε κάτι άλλο, εννοείται. Αλλιώς και πάλι σας ευχαριστώ πολύ για το χρόνο σας.

P1: Εύχομαι να σας κάλυψα, να βρήκατε ενδιαφέρουσα την συνάντηση και τη συνέντευξη.

Int: Εννοείται, εννοείται. Καλές γιορτές.

P1: Καλή σας επιτυχία.

Int: Να είστε καλά.

Participant 2

Int: Καλημέρα.

P2: Καλημέρα.

Int: Πώς είστε?

P2: Καλά, εσείς?

Int: Πολύ καλά. Θέλετε να μου πείτε λίγα πράγματα για εσάς?

P2: [Όνομα] λέγομαι. Έχω σπουδάσει Φιλολογία στα Γιάννενα και έχω κάνει ένα μεταπτυχιακό στην Εκπαίδευση για Πρόσφυγες και Μετανάστες και από το '16 εργάζομαι στο προσφυγικό. Αρχικά σε ένα εκπαιδευτικό κέντρο όπου προσφέραμε μαθήματα ελληνικών σε πρόσφυγες, παιδιά και ενήλικες και στη συνέχεια, αυτή τη στιγμή, εργάζομαι ως εκπαιδευτικός σε ένα ξενώνα με ασυνόδευτα ανήλικα. Αυτά περίπου.

Int: Πολύ ωραία. Οπότε το πλαίσιο που είχατε διδάξει ελληνικά σε ενήλικες πρόσφυγες και μετανάστες ήταν σε κάποια μη κυβερνητική οργάνωση?

P2: Ναι, ναι. Εργαζόμουν στη [όνομα ΜΚΟ] και η εμπειρία μου με τους ενήλικες είναι εκεί. Στη συνεργασία με τη [όνομα ΜΚΟ] κάναμε, παραδίδαμε μαθήματα σε τμήματα ενηλίκων και.. σε νησί.

Int: Ποιο ήταν το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών?

P2: Οι μαθητές είχαν μόλις φτάσει στην Ελλάδα οπότε βρισκόντουσαν σε πολύ αρχικό επίπεδο. Και η προετοιμασία ήταν για εκεί στο Α1, αν το ορίσουμε έτσι. Ήταν πολύ πιο αρχάριοι από το Α1. Ναι, κάπως τα πολύ βασικά εξασκούσαν.

Int: Κατάλαβα. Ποιες παιδαγωγικές μεθόδους χρησιμοποιούσατε, δηλαδή ποια ήταν η προσέγγισή σας προς τη διδασκαλία και τη μάθηση;

P2: Η προσέγγιση ήταν κατά κύριο λόγο επικοινωνιακή. Έτσι δουλεύαμε πιο επικοινωνιακά τη γλώσσα και λίγο πιο βιωματικά. Ωστόσο, επειδή δεν είχαμε πάντα τη δυνατότητα να βγούμε και έξω από το camp ή να αλληλοεπιδράσουμε διαφορετικά στο πλαίσιο το κοινωνικό, κάποιες φορές περιοριζόμασταν και σε πιο τυπικές μορφές εκπαιδευτικές, ας πούμε, και διδασκαλίες. Δηλαδή πολλές φορές χρησιμοποιούσαμε και απλώς πίνακα και τετράδιο και κάναμε γραπτές ασκήσεις κτλ. Οπότε υπήρχαν και τα δύο. Συχνά υπήρχαν και θέματα και δυσκολίες του να εντάξουμε υπολογιστή ή να χρησιμοποιήσουμε ίντερνετ γιατί δεν υπήρχε πρόσβαση σε όλα αυτά εύκολη. Οπότε, ναι, ήταν λίγο περιορισμένα τα εργαλεία που είχαμε αλλά προσπαθούσαμε να το κάνουμε και λίγο πιο βιωματικό στο βαθμό που μπορούσαμε και επικοινωνιακό.

Int: Να ρωτήσω, το διδακτικό υλικό σας το παρείχε η οργάνωση, το φτιάχνατε εσείς;

P2: Υπήρχε μια κατευθυντήρια από την οργάνωση σχετικά με το... είχε δημιουργηθεί ένα υποτυπώδες αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο μπορούσαμε να ακολουθούμε αλλά γενικά ήταν λίγο πιο ελεύθερο. Και επειδή συνεχώς άλλαζε ο πληθυσμός και οι τάξεις ανανεώνονταν συχνά κάποιοι σταματούσαν, κάποιοι μετακινούνταν, έρχονταν καινούργιοι κτλ. χρειαζόνταν συνεχώς αναπροσαρμογή, δηλαδή μπορεί να χρειάζεται να επαναλάβεις πράγματα για τους καινούργιους, πολύ συχνά συνέβαινε αυτό. Όμως το υλικό κατά βάση το φτιάχναμε μόνοι μας και συμβουλευόμασταν και εγχειρίδια όπως το *Βαλιτσάκι*, κάποια άλλα εγχειρίδια και το *Εντάξει*, διάφορα υλικά αλλά και προσωπικό υλικό που φτιάχναμε εμείς.

Int: Πολύ ωραία, οπότε απ' ό,τι καταλαβαίνω.. μου είπατε ότι δεν είχατε εύκολα πρόσβαση στο ίντερνετ οπότε πιο διαδραστικά έτσι με το ίντερνετ δεν μπορούσατε να κινηθείτε κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας;

P2: Ναι, είχαμε μια συνεργασία με την UNICEF και υπήρχαν notebooks οπότε είχαμε τη δυνατότητα ως εργαλείο να χρησιμοποιήσουμε το Akelius και το χρησιμοποιήσαμε, το είχαμε εντάξει αρκετά στη διδασκαλία αλλά το χρησιμοποιούσαμε κυρίως σε μαθητές, που επειδή δεν ήταν προσαρμοσμένοι τόσο για μεγαλύτερες ηλικίες τότε, το χρησιμοποιούσαμε κυρίως για μαθητές που είχαν μεγάλες δυσκολίες ή για ενήλικες που ήταν αναλφάβητοι, οπότε από αυτή την άποψη είχαμε πρόσβαση αλλά ναι, το ίντερνετ ήταν πολύ περιορισμένο και αυτό ήταν μια μεγάλη δυσκολία, δηλαδή είχαμε χρέωση με mega byte, δεν είχαμε απεριόριστο ίντερνετ, οπότε αυτό δεν μπορούσαμε να το χρησιμοποιήσουμε στη διδασκαλία. Το ίντερνετ.

Int: Μμμ, κατάλαβα. Το γλωσσικό κομμάτι κατά τη διδασκαλία σας δυσκόλευε; Δηλαδή ότι υπήρχε ποικιλομορφία φαντάζομαι και στις πρώτες γλώσσες των μαθητών και αν υπήρχαν και δάσκαλοι ή εθελοντές που γνώριζαν τις μητρικές γλώσσες των μαθητών.

P2: Αυτό ήταν μια δυσκολία αλλά πάντα υπήρχε, τις περισσότερες φορές θα υπήρχε κάποιος μαθητής που να μπορεί λίγο να διευκολύνει την επικοινωνία. Ωστόσο, εντάξει υπάρχουν τρόποι με εικόνες με το να εντάξει στη διδασκαλία και τις δικές σου γλώσσες υπάρχουν τρόποι να επικοινωνήσεις με κάποιο τρόπο. Μπορούσαν κάποιες φορές, τους ενθαρρύνουμε να χρησιμοποιούν, τους ενήλικες, και τα δικά τους τηλέφωνα για να βρουν πράγματα ή να μεταφράσουν πράγματα, μπορεί να μην είχαμε εμείς πρόσβαση στο ίντερνετ αλλά προσπαθούσαμε με άλλους τρόπους να το κάνουμε αυτό και να επικοινωνούμε. Τη γλώσσα δεν θα έλεγα ότι ήταν τόσο εμπόδιο στη διδασκαλία. Υπήρχαν τρόποι να επικοινωνήσουμε και δεν υπήρχε πάντα η διευκόλυνση από κάποιον για διερμηνεία. Μόνο στις περιπτώσεις που κάτι άλλο προέκυπτε και ήτανε περισσότερο κάποια ανάγκη του μαθητή ή κάτι άλλο που ήθελε να μας επικοινωνηθεί ή κάποια δυσκολία με κάποιον άλλο συμμαθητή. Οπότε σε αυτές τις περιπτώσεις μπορεί να χρειαζόμασταν διερμηνεία και να καλούσαμε διερμηνεία από τη [όνομα MKO] για να έχουμε μια παραπάνω επικοινωνία και να καταλάβουμε τι ακριβώς συμβαίνει. Αλλιώς στο επίπεδο της διδασκαλίας επειδή ήμασταν και σε πολύ αρχικό επίπεδο και δεν εξηγούσαμε έννοιες που είναι δύσκολες να κατανοηθούν μπορούσαμε να δουλεύουμε κυρίως με εικόνες και ένα απλό λεξικό στο ίντερνετ και να βγάζουμε άκρη.

Int: Οπότε θεωρείτε ότι η εισαγωγή των πολυτροπικών στοιχείων και εργαλείων κατά τη διδασκαλία είναι σημαντική; Ειδικά σε αυτό το πλαίσιο.

P2: Ναι, φυσικά. Και η ενθάρρυνση της χρήσης της πρώτης γλώσσας θεωρώ πως είναι πολύ σημαντική. Αλλά, ναι, είναι σημαντικός και ο εμπλουτισμός του υλικού με τέτοια μέσα. Βέβαια, είχα παρατηρήσει ότι λίγο αυτά τα πιο.. Οι πιο μοντέρνες προσεγγίσεις της εκπαίδευσης λίγο τους ανθρώπους που ερχόντουσαν από πιο παραδοσιακά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα τους ξένιζε. Και μάλιστα κάποιοι ενοχλούνταν γιατί ένα παιχνίδι, ας πούμε, ή μια δραστηριότητα έτσι λίγο που ξέφευγε από το τετράδιο ή το πίνακα τους φαίνονταν παιδιάστικη, που δεν ταιριάζει στην ηλικία τους, που δεν ταιριάζει σε αυτό που έχουν συνηθίσει, οπότε δεν είναι μάθημα. Δεν το αντιλαμβάνονταν ως μάθημα και κάποιοι μπορεί να ενοχλούνταν κιόλας. Οπότε εκεί δεν ξέρω, ενώ εμείς προσπαθούσαμε να το εμπλουτίσουμε και να το κάνουμε πιο ευχάριστο και πιο σύγχρονο δεν πετύχαινε πάντα.

Int: Υπήρχε αντίσταση. Ωραία, η επόμενη ερώτησή μου ήταν, μου την απαντήσατε με κάποιο τρόπο, σχετικά με τις πρώτες γλώσσες των μαθητών και αν θεωρείτε ότι είναι σημαντική η ένταξή τους στο μάθημα. Από ό,τι κατάλαβα μου είπατε ότι το θεωρείτε σημαντικό.

P2: Ναι, το θεωρώ πολύ σημαντικό και θεωρώ και σημαντικό ότι κάπως ο δάσκαλος να προσπαθήσει να αλληλεπιδράσει μέσω της γλώσσας των μαθητών γιατί κάπως χτίζεται έτσι μια παραπάνω εμπιστοσύνη με αυτόν τον τρόπο και με τον μαθητή. Και ναι εντάξει η γλώσσα του κάθε μαθητή είναι ένα κομμάτι πολύ σημαντικό για αυτόν και όταν βλέπει ότι εκτιμάται και χρησιμοποιείται μέσα στην τάξη είναι και ένας τρόπος να δέσει η τάξη, να συνδεθούν όλες οι γλώσσες, να δούμε τι γλώσσα μιλάει καθένας, ποιοι μιλάνε την ίδια, να μπουν όλοι στη διαδικασία να γράψουν τη γλώσσα τους, να τη μιλήσουν και να μην τους απαγορευτεί. Αυτό νομίζω είναι μια πολύ σημαντική διαδικασία.

Int: Φυσικά, οπότε με ποιους τρόπους προσπαθείτε να ενσωματώνετε και να αξιοποιείτε τις γλωσσικές και πολιτισμικές ταυτότητες των μαθητών στην τάξη;

P2: Συνήθιζα να χρησιμοποιώ εγώ λέξεις που μπορεί να γνώριζα από τα χρόνια που μπορεί να βρισκόμουν εκεί για να τους κάνουν να αισθανθούν λίγο πιο άνετα τον πρώτο καιρό. Συνεχώς, κατά την εκμάθηση λεξιλογίου ή όταν συναντάμε το οτιδήποτε τους ενθαρρύνουμε να πουν τη λέξη στη δική τους γλώσσα, να τη γράψουν στις αναφορές, στους πίνακες αναφορών που υπάρχουν γενικά μέσα στη τάξη, το εντάσσουμε και αυτό, το να υπάρχει γραμμένο κάτι και στις άλλες γλώσσες. Αυτό και να φαίνεται και η πολυγλωσσία και μέσα στον χώρο και να ενθαρρύνεται και κατά τη διάρκεια του μαθήματος με οποιονδήποτε τρόπο προφορικά, γραπτά.

Int: Πολύ ωραία. Εγώ μια τελευταία ερώτηση έχω να σας κάνω που αφορά στις δυσκολίες που μπορεί να συναντάτε κατά την εφαρμογή αυτών των προσεγγίσεων.

P2: Η μεγαλύτερη δυσκολία είναι αυτή που σου είπα στην αρχή ότι δεν είναι πολύ πρακτικό αυτό. Ότι κάποιες φορές είναι λίγο δυσλειτουργικό, ειδικά όταν βρίσκεσαι σε μια συνθήκη σε ένα χώρο που έχει φτιαχτεί δίπλα σε ένα camp. Αν μιλάμε για ανθρώπους που δεν είναι εξοικειωμένοι με την τεχνολογία, εντάξει μπορεί να είναι εξοικειωμένοι με το κινητό αλλά με την τεχνολογία όχι τόσο, οπότε το να χρησιμοποιείς μια εφαρμογή, ή το να δουλέψεις μέσω του υπολογιστή, να κάνεις μια αναζήτηση στα google maps και να εκτελέσεις τη διαδρομή για να δεις τα διάφορα σημεία. Εμμ, κάποιοι άνθρωποι δεν είναι εξοικειωμένοι με αυτό οπότε θέλει χρόνο, θέλει να έχεις πρόσβαση σε εργαλεία όπως είπαμε σε υπολογιστή. Κάποια βασικά πράγματα, να έχεις πρόσβαση στο ίντερνετ που στη συνθήκη που βρισκόμουν εγώ αυτό δεν υπήρχε. Δεν υπήρχε αυτή η δυνατότητα. Το υλικό πρέπει να είναι προσαρμοσμένο στις ηλικίες των μαθητών γιατί όπως σας λέω στην περίπτωση του Akelius, αν και το είχαμε στη διάθεση μας, δεν μας εξυπηρετούσε σε αυτές τις ηλικίες, των ενηλίκων δηλαδή, και η άλλη δυσκολία είναι ότι αυτό κάποιες φορές το πιο βιωματικό ξένιζε, που είχε και λίγο παιχνίδι μέσα. Μπορεί να φαίνονταν ότι είναι λίγο για να περάσουμε την ώρα μας, ότι δεν έχει κάποιο εκπαιδευτικό ρόλο. Δεν το αντιλαμβάνονταν όλοι μαθητές ως μάθημα και μπορεί να είχαν και ενστάσεις πάνω σε αυτό. Δηλαδή το εξέφραζαν, τύπου τι είναι αυτό που κάνουμε; Γιατί παίζουμε αυτό το παιχνίδι και δεν καθόμαστε να μάθουμε τα χρώματα να τα γράψουμε. Κάπως αυτό ερχόταν σε σύγκρουση, ενώ εμείς συζητούσαμε με την οργάνωση και λέγαμε πως θα το εμπλουτίσουμε και πως θα το κάνουμε πιο διαδραστικό και πως θα εντάξουμε όλους αυτούς τους γραμματισμούς κλπ., όταν προσπαθούσαμε να το εφαρμόσουμε κάπως υπήρχε μια αντίσταση από τους μαθητές.

Int: Μμ, κατάλαβα. Πολύ ωραία. Σας ευχαριστώ πάρα πολύ για τον χρόνο σας. Κάπου εδώ τελειώσαμε. Αν θέλετε να προσθέσετε κάτι άλλο, εννοείται ελεύθερα.

P2: Όχι δεν έχω κάτι άλλο. Ευχαριστώ και εγώ πολύ και καλή επιτυχία

Int: Ευχαριστώ πολύ. Να ευχηθώ και καλές γιορτές μιας και είμαστε κοντά στα Χριστούγεννα και καλή συνέχεια με ό,τι κάνετε.

P2: Να 'σαι καλά.

Participant 3

Int: Καλημέρα σας.

P3: Καλημέρα.

Int: Πώς είστε?

P3: Πολύ καλά. Εσείς?

Int: Πολύ καλά κι εγώ. Ευχαριστώ πολύ. Θέλετε να μου πείτε λίγα πράγματα για εσάς?

P3: Φυσικά. Λοιπόν, εγώ είμαι η [όνομα]. Είμαι τριάντα χρονών. Έχω τελειώσει.. το προπτυχιακό μου είναι επάνω στην αγγλική φιλολογία. Έκανα ένα μεταπτυχιακό πάνω στην γλωσσική εκπαίδευση προσφύγων και μεταναστών στο ΕΑΠ. Και τώρα τελειώνω το εξάμηνο σε ένα άλλο μεταπτυχιακό στο ΑΠΘ. Διαχείριση μεταναστευτικών ροών και πληθυσμών σε κίνηση. Έχω δουλέψει κατά κύριο λόγο ως εκπαιδευτικός Αγγλικών στην Ξάνθη. Δίδασκα πολλές μειονότητες. Κυρίως στη μειονότητα της συγκεκριμένης Ξάνθης. Ρωμά, μουσουλμάνοι και Τούρκοι. Και έπειτα έχω ασχοληθεί με κάποιες ΜΚΟ εδώ στη Θεσσαλονίκη. Έχω διδάξει αγγλικά σε ενήλικες και ανήλικους. Έχω υπάρξει διοικητικός στο κέντρο φιλοξενίας Ασυνόδευτων Ανηλίκων. Και έχω υπάρξει και συντονίστρια σε ένα community centre στο camp του Πολυκάστρου στη Νέα Καβάλα. Αυτά τα λίγα.

Int: Τέλεια. Να ρωτήσω σε τι πλαίσιο έχετε διδάξει ελληνικά ή αγγλικά σε ενήλικες πρόσφυγες ή μετανάστες;

P3: Λοιπόν, ήταν σε μία οργάνωση. Τώρα πρόσφατα έχω σταματήσει. Στη [όνομα οργάνωσης]. Το πρόγραμμα των ανηλίκων ήταν στο πρόγραμμα του ACE της UNICEF που έτρεχε. Το οποίο δυστυχώς σταμάτησε και δεν ξανά άρχισε παρά τις υποσχέσεις του Υπουργείου. Οπότε τα παιδιά στην ουσία δεν είχαν μη τυπική εκπαίδευση αυτή τη διάρκεια, τέλος πάντων, τη σχολική. Και το πρόγραμμα των ενηλίκων που το έτρεχα παράλληλα ήταν πάλι στη [όνομα οργάνωσης]. Αλλά δεν είχε κάποιον χρηματοδότη όπως το Υπουργείο ή UNICEF.

Int: Να ρωτήσω, ποιο ήταν το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών;

P3: Λοιπόν, να πιάσω τους ανήλικους ή τους ενήλικους;

Int: Τους ενήλικες.

P3: Λοιπόν, το γλωσσικό επίπεδο διέφερε. Διέφερε πολύ. Γι' αυτό και μάλιστα είχα δύο τμήματα. Και θέλαμε να φτιάξουμε και ένα τρίτο, αλλά δεν προλάβαμε λόγω των συνθηκών.

Είχαμε ένα τμήμα αρχάριων. Και είχαμε και ένα τμήμα λίγο πιο προχωρημένων. Ντάξει, λίγο πιο προχωρημένων. Δηλαδή, τα βασικά τα ξέρανε οι άνθρωποι. Κάποιους χρόνους επίσης, ας πούμε, για να μπορέσουμε να συνεννοηθούμε. Διέφερε όμως, υπήρχε μεγάλη ετερότητα και στα τμήματα αυτά. Παρόλο που ήταν δύο διαφορετικών επιπέδων. Προφανώς, για τις διάφορες καταβολές που είχε ο καθένας. Πολυ-επίπεδο, θα έλεγα. Μεγάλη... Πολυ-επίπεδο.

Int: Πόσοι εκπαιδευτικοί ήσασταν στα τμήματα;

P3: Λοιπόν, στο τμήμα των Αγγλικών το είχα αναλάβει μόνο εγώ. Και υπήρχαν και πολλά τμήματα ελληνικών. Όπου είχαμε μία εκπαιδευτικό για τα ανήλικα. Η οποία έκανε και ενισχυτική διδασκαλία. Δηλαδή, είχε φουλ δουλειά κάθε μέρα. Ενισχυτική διδασκαλία και μάλιστα παιδάκια έξι με δώδεκα. Δώδεκα με δεκαοκτώ, ηλικιακό γκρουπ. Στα καλά, είχε πάρα πολλές εθελόντριες σ' αυτά τα τμήματα. Είχαμε πάρα πολλούς καθηγητές εθελοντές. Είχαμε ένα μαθηματικό. Και επίσης, είχαμε και μία εκπαιδευτικό. Αυτή είναι με χρηματοδότηση της Ύπατης, βέβαια. Δηλαδή, οι ενήλικες κατά κύριο λόγο απασχολούν την Ύπατη. Στο ενταξιακό τους κομμάτι, τέλος πάντων. Που έκανε, κατά κύριο λόγο, όλα τα τμήματα των ενηλίκων ελληνικά.

Int: Να ρωτήσω, ποιες παιδαγωγικές μεθόδους χρησιμοποιούσατε και χρησιμοποιείτε; Δηλαδή, ποια ήταν η προσέγγιση σας προς τη διδασκαλία και τη μάθηση αυτών των ομάδων;

P3: Είμαι υπερ της διαγλωσσικότητας. Θεωρώ ότι αν δεν... Μπορώ να πετάω και κάποια αγγλικά τώρα, έτσι μέσα στο... ;

Int: Ελεύτερα.

P3: Θα εφαρμόσω λοιπόν τη διαγλωσσικότητα. Θεωρώ πως αν δεν τιμήσεις σε εισαγωγικά, δεν ανθίσεις και τη μητρική γλώσσα των ανθρώπων που έχεις απέναντί σου, δεν πάει να πας να τους μάθεις με τις καλύτερες προθέσεις μια ξένη γλώσσα. Είναι λίγο δύσκολα να σε εμπιστευτούν, να νιώσουν άνετα. Οπότε γενικά μέσα στα τμήματα μου, ειδικά των ενηλίκων, υπήρχε, επικρατούσε πάρα πολύ αυτό το κομμάτι. Άμα θέλετε να εκφραστείτε, όπως θέλετε να εκφραστείτε, όμως έχουν να πουν τα νέα τους, ας πούμε. Ή τους προβληματισμούς τους. Καταλαβαίνετε ότι αυτό δεν μπορεί να γίνει εξ ολοκλήρου στα αγγλικά, γιατί δεν τα ξέρουν όλα. Αυτό που εμένα με διευκόλυνε πάρα πολύ ήταν διάφορες εφαρμογές. Πέρα από το Google, το κλασικό, είχαμε και μία. Ήταν της Microsoft, της Amazon ήταν αυτή, δεν θυμάμαι πως λέγεται. Η οποία δυστυχώς σταμάτησε να υφίσταται, για να μπορέσουν να εξηγούν καλύτερα τα αγγλικά τους. Είχαμε και τάμπλετ. Κάθε μαθητής είχε και ένα τάμπλετ, οποίου τον δανειζόμουν από άλλο πρόγραμμα της Unicef, τέλος πάντων. Με λεξικό, οπότε είχαν την ευκαιρία κάθε φορά να φτιάχνουν μία πρόταση και να μας τη πουν αν θέλουν να μιλήσουν προφορικά. Τώρα θέλω να πιστεύω ότι όλα τα κύτταρά μου λειτουργούν ως προς την intercultural education. Δεν είναι δύναται να υπάρξει τάξη χωρίς να υπάρχει η άνθηση του intercultural education. Και θεωρώ ότι, δυστυχώς ή ευτυχώς, οι τάξεις που δεν έχουν τα θετικά αποτελέσματα, είναι αυτές που δεν ανθίζει τέλος πάντων αυτή η πρακτική. Και εννοείται πάρα πολύ multiliteracies. Δεν μπορούμε να πάρουμε ένα χαρτί και απλά γράφε. Θέλουμε να εξαντλήσουμε όλους τους τρόπους που υπάρχουν εκεί πέρα έξω για να μάθει ο μαθητής να κερδίσει, ό,τι είναι να κερδίσει. Γιατί σκέψου ότι στην ουσία εμείς δεν είχαμε ένα συγκεκριμένο... Είχα μάλλον την ελευθερία να φτιάχνω εγώ το πρόγραμμα. Το οποίο έχει προφανώς περισσότερα θετικά, έχει και κάποια αρνητικά. Παρόλα αυτά, το syllabus όλο ήταν

δικό μου. Σε καθημερινή βάση, θα σου πω, γινόταν needs analysis. Δεν έπαιρνα το syllabus και λέω, ωραία, θα κάνω αυτό σήμερα. Αυτό λέει το πρόγραμμα. Σε καμία των περιπτώσεων. Υπήρχαν και νέες έγγραφες. Οπότε, πρέπει κάθε φορά κάπως να αναπροσαρμόζεις το πρόγραμμά σου. Αλλά, κατά βάση, θα έλεγα, ναι, αυτά. Δηλαδή, multiliteracies, intercultural education. Και εννοείται διαγλωσσικότητα στο έπακρο, όσο μπορούσα να την αξιοποιήσω.

Int: Πολύ ωραία. Όσον αφορά το διδακτικό υλικό, μου είπατε ότι εσείς φτιάχνατε την ύλη. Υπήρχε, όμως, και κάποιο υλικό από την οργάνωση;

P3: Λοιπόν, υπήρχε έτσι, ας πούμε, πώς το λέμε αυτό... Είχαμε ένα διαδικτυακό ιστότοπο, στο οποίο μπορούσαμε να ανεβάσουν διάφοροι. Οι εκπαιδευτικοί, εννοείται, και οι σύμβουλοι μας από πάνω. Ένα συγκεκριμένο υλικό, μπούσουλα ή διάφορες πλατφόρμες για δική μας διευκόλυνση, όπως είναι το Twinkl, για παράδειγμα. Παρ' όλα αυτά, δυστυχώς, στα ελληνικά δεν υπήρχε συγκεκριμένο βιβλίο τύπου παίρνω α1 και το τρέχω. Μπορείς να κάνεις αυτά, μιξ, ανάλογα κιόλας με το πληθυσμό που έχεις απέναντί σου, να φτιάξεις το υλικό σου. Στα ελληνικά, παρ' όλα αυτά, υπήρχαν τα βιβλία. Σίγουρα θα ξέρεις το Click. Ένα, δύο, τρία κιόλας τώρα πλέον έχει. Πώς λεγόταν το άλλο να δεις... Τέλος πάντων, γίνονται με τη συνεργασία της οργάνωσης αυτά, έχουν κι αγγλικά μέσα, αλλά κατά κύριο λόγο χρησιμοποιούνται για την διδασκαλία των ελληνικών, γιατί είναι και πολύ περιορισμένο το υλικό. Μπορούσα εγώ να εκτυπώνω ό,τι θέλω online. Ειδικά στο τμήμα αρχαρίων μου ήταν πάρα πολύ εύχρηστο, παρόλο που είχε όλες τις γλώσσες μέσα. Σκέψου, εγώ δεν είχα κάποιον μαθητή ο οποίος δεν είχε τη γλώσσα μέσα από το βιβλίο. Ή ακόμα κι αν έχει τύχει πολλές φορές να έχω μαθητές που να μιλάει ο ένας, ας πούμε, φαρσί και ο άλλος να μιλάει ουρντού. Και δυστυχώς να μην έχω κάτι σε ουρντού, ε όπως καταλαβαίνεις, είχα και τη βοήθεια του διαδικτύου σε αυτά, έφτιαχνα, ας πούμε, εξτρά υλικό. Όχι πολλά-πολλά, μην φανταστείς ότι έκανα πιστή μετάφραση πραγμάτων, αλλά κάποιες καθοδηγητικές γραμμές, λέξεις ίσως. Αυτά. Δηλαδή, αυτό που θέλω να κρατήσω είναι ότι στον ελληνικών υπήρχε πολύ βαρβάτο syllabus στο οποίο μπορείς να πατήσεις. Πάλι σου δίνεται όμως η ευκαιρία να ανθίσεις και να κάνεις και τα δικά σου πράγματα, προφανώς. Ενώ στα αγγλικά έχεις, μόνο θα έλεγα, κυρίως ελευθερία.

Int: Μμμ, κατάλαβα. Μου αναφέρατε ότι χρησιμοποιείτε αρκετά πολυτροπικά στοιχεία κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Θέλετε να μου δώσετε κάποιο παράδειγμα, ίσως.

P3: Λοιπόν, δεν υπήρχε μάθημα χωρίς να χρησιμοποιήσω το projector. Δεν υπήρχε. Να ήταν δύο τα μαθήματα σε βάθος χρόνου εξαμήνου, επτάμηνου, πόσο καιρό ήμουν εκεί, που να μην χρησιμοποιήσαμε το projector. Καταρχάς, τους ενδιαφέρει και τους ενθουσιάζει πάρα μα πάρα μα πάρα πολύ. Ενώ, δυστυχώς ή ευτυχώς, τείνουμε να θεωρούμε ότι οι ενήλικες, τους αρέσει πιο πολύ ο δασκαλοκεντρικός τύπος διδασκαλίας. Παρ' όλα αυτά, τους βάζει σε ένα άλλο παιχνίδι και τους ανοίγει ένα παράθυρο. Και κάνουν και οπτικο-ακουστικά, βλέπουν αυτό που τους εξηγείς. Έχουμε πολύ καλύτερα αποτελέσματα. Πάρα πολλά βιντεάκια. Εγώ δούλευα και το Akelius, που δούλευα στα παιδιά. Το δούλευα και στους ενήλικες. Εκπληκτική πλατφόρμα, αν ρωτάς εμένα. Ακόμα και για ενήλικες. Δηλαδή, μπορείς να δεις πράγματα που να τους αρέσουν. Και... Έχει και πάρα πολλές γλώσσες, εντάξει. Να τα λέμε και αυτά. Είχα μέχρι και μαθητές που μου λέγανε «Πω-πω και ήθελα να κάνω practice, ας πούμε, τα ουκρανικά μου». Λέω εγώ τώρα, θα μπω να τα κάνω. Κάπως έτσι. Τι άλλο... Ακριβώς επειδή δεν είχαμε κάποιο βιβλίο-syllabus, οι φωτοτυπίες ήταν αρκετά περιορισμένες. Δηλαδή, δεν θα έκανα πάνω από δύο φωτοτυπίες την ημέρα. Δεν είχα αυτή την απαίτηση. Εντάξει,

αφουγκραζόμουν πάρα πολύ την ανάγκη των μαθητών που θέλανε κυρίως να μιλάνε. Θέλανε προφορικά. Οπότε, κάναμε πάρα πολλά debates. Τι να σου πω τώρα. Μέχρι και πως να φτιάχνουμε LinkedIn κάναμε ένα φεγγάρι, για παράδειγμα. Να μάθουμε και λέξεις από κει και διάφορα πράγματα. Εντάξει, δυστυχώς ή ευτυχώς, οι ώρες ήταν αρκετά περιορισμένες των ενηλίκων. Δηλαδή, τους έκαναν δύο φορές την εβδομάδα. Είχα και ένα online τμήμα ενηλίκων. Είχαμε θέματα με τη σύνδεση, δυστυχώς. Οπότε, εντάξει, υπήρχαν κάποιοι περιορισμοί. Όμως, πάντα είχαμε και αυτή τη διάθεση και τη θέληση να τα ξεπεράσουμε.

Int: Επομένως, το feedback των ενηλίκων στην εισαγωγή όλων αυτών των πολυτροπικών και διαδραστικών στοιχείων από ότι καταλαβαίνω ήταν θετική;

P3: Ναι. Εντάξει, θεωρώ ότι έχει να κάνει πάρα πολύ και με την προσέγγιση του κάθε εκπαιδευτικού. Δεν πάω, δεν μπορώ να μπω μέσα και να τους μπουκώσω. Ελάτε να κάνουμε παιχνίδια, ας πούμε, με τα κινητά σας. Έβαζα κάτι ερωτήσεις και αυτοί έπρεπε να απαντήσουν. Δεν μπορείς να το κάνεις με το καλημέρα πρέπει να προετοιμάσεις το έδαφος. Θα σου πω ότι ξεκινήσαμε πρώτα με το προτζέκτορα, λίγο με τα τάμπλετ με το Akelius. Σιγά-σιγά θα έλεγα. Γιατί, όντως, είναι μαθημένοι με ένα δασκαλοκεντρικό τρόπο. Σκέψου μου περιέγραφαν κάποιοι μαθητές ότι εμείς, λέει, μέσα στη τάξη καθόμασταν έτσι. Τα χέρια πάνω σε τέτοιο [δείχνει τραπέζι] και άμα θέλαμε να μιλήσουμε έπρεπε να κάνουμε αυτό [κινήσεις χεριών], ας πούμε, στη δασκάλα μας, στο δάσκαλο μας. Ωραία όλα αυτά. Εδώ πέρα μπορείτε να μιλήσετε με μεγαλύτερη άνεση τέλος πάντων. Είχα καθιερώσει κιόλας, ειδικά προς το τέλος της χρονιάς, το οποίο ήταν πάρα πολύ συγκίνητο. Έχει πάει πάρα πολύ ωραία το “be a teacher for a day”, οπότε κάθε μαθητής αναλάβανε να εξηγήσει κάτι, οτιδήποτε. Δηλαδή, ένας μας έκανε, άκου τώρα, μας έκανε λεξιλόγιο, λέξεις ελληνικές, τις οποίες έχουν δανειστεί αυτοί και πως τις προφέρουν, ας πούμε. Στα φαρσί. Πολύ δύσκολο. Εντάξει, εννοείται ότι περάσαμε τέλεια, γιατί τις μισές λέξεις του λέγαμε, “Είσαι σίγουρος ότι είναι ελληνική; Γιατί δεν την ξέρουμε” Αλλά ήταν εκπληκτικό. Και παροιμίες. Είχε κάνει, θυμάμαι, πάρα πολύ ενδιαφέρον. Τέλος πάντων, τι να σου πω τώρα. Κείμενα μας έκανε μια κοπέλα, μια κυρία μας έκανε, κοπέλα, συγγνώμη, μια κυρία μας έκανε τέλος πάντων εμένα. Πως διδάσκω εγώ, το οποίο ήταν εκπληκτικό. Τέλος πάντων, ήθελα, όσο μπορούσα, να έχουν κι αυτήν έναν ενεργό ρόλο μέσα στη διδασκαλία. Πέρα από το needs analysis, τι θα θέλατε να μάθετε, ή ποιο είναι το πλάνο; Υπήρχαν σίγουρα κι αυτές οι φωνές, που σου λέγανε ότι εγώ θέλω γραμματική. Δείξου μου μόνο γραμματική. Βάλε με να κλείνω ρήματα. Τα κάναμε κι αυτά μέσα στο πλαίσιο της διδασκαλίας, αλλά θέλω να πιστεύω έτσι ώστε να βγάζουν νόημα. Να μην γίνονται απλά για να γίνονται.

Int: Το παράδειγμα που ανέφερες από το Be a teacher for a day είναι φανταστικό. Και νομίζω ότι είναι ένας πολύ όμορφος τρόπος να ενσωματώσεις τις πολιτισμικές, τις γλωσσικές ταυτότητες των μαθητών με ένα.. Πώς να το πω; Πολύ απλό, αλλά παράλληλα και σύνθετο τρόπο. Είναι φανταστική δραστηριότητα.

P3: Ναι, θέλαμε να φτιάξουμε και ένα βιβλίο με αυτά που κάνουν γιατί ξεπέρασε κάθε προσδοκία. Να κι ένα πολύ καλό μάθημα για μένα με τις προσδοκίες που έχω τέλος πάντων και να αποφεύγω όσο τίποτα τις αυτο-εκπληρούμενες προφητείες, αλλά ξεπέρασε κάθε προσδοκία. Γιατί, σου λέω, μας τα φτιάχνανε και χειρόγραφα. Είχα ένα μαθητή ο οποίος πήγε σε ίντερνετ καφέ-μπαρ για να μπορέσει να μου φτιάξει χαρτιά. Μου λέει, τι να σου πω τώρα. Ήταν εκπληκτικό και κράτησε λιγότερο από μήνα, γιατί είχαμε έτσι... Δυστυχώς τελείωνε το πρόγραμμα και το ξέρανε, οπότε είχαν προσεγγίσει και λίγο διαφορετικά το μάθημα, τύπου τι

κερδίσαμε, πώς μάθαμε και όλα αυτά. Δεν θα το άλλαζα με τίποτα. Το ξανάκανα και ίσως το ξανάκανα και λίγο πιο... Δεν θα το άφηνα για το τέλος, θα το έτρεχα. Και για μαθητές, που τους έβλεπα και λέω, πω πω, είσαι φτιαγμένος εκπαιδευτικός. Και τους είδες όμως, παρόλα αυτά που σου λέγανε για όλα τα δασκαλοκεντρικά τους, ότι όταν ανέβαιναν πάνω να κάνουν μάθημα... Τι να σου πω... Έμαθα πράγματα. Αυτό.

Int: Να σε ρωτήσω, ποιες.. φαντάζομαι ότι... εντάξει, δεν γίνεται, θα έχεις συναντήσει δυσκολίες στην εφαρμογή όλων αυτών των προσεγγίσεων που μας περιγράφεις. Ποιες είναι, βασικά, και πώς τις έχεις αντιμετωπίσει;

P3: Λοιπόν, προφανώς έχω αντιμετωπίσει. Θεωρώ ότι και σε καθημερινό επίπεδο πάντα αντιμετωπίζεις θέματα. Θυμάμαι μια φορά που είχαμε κάνει ένα τύπου debate για να κάνουμε practice τέλος πάντων κάποιες εκφράσεις, εισαγωγές, πώς να μιλάμε, ευγενικά ή και μη, linking words και τέτοια. Και τους είχα φτιάξει καρτελάκια, τα οποία στην αρχή τους το κάνουν παρουσίαση να καταλάβουν τι θέλουν να πουν. Είχα δύο μαθήτριες οι οποίες δεν θέλανε. Με τίποτα. Δεν κερδίζουμε τίποτα, δεν έχει νόημα, δεν αυτό, δεν εκείνο. Σε ένα τμήμα τώρα 15 ενηλίκων, καταλαβαίνεις ότι όταν οι 13 είναι υπέρ και οι 2 είναι κατά, κάπως λίγο... όχι απορροφούνται. Μπορούν να μπουν σε ένα τρυπάκι, «Οκ, θα του δώσω μια ευκαιρία». Αυτό που έλεγα πάντα εγώ είναι ότι, παιδιά, δεν είναι ανάγκη να μας αρέσουν όλα ή να συμφωνούμε με όλα. It's ok. Παρόλα αυτά ας του δώσουμε μια ευκαιρία. Το μόντο σε όλα τα μαθήματα είναι ας δώσουμε μια ευκαιρία. Έχω να σου πω ότι στο τέλος του debate οι δύο κυρίες ήταν αυτές που μιλούσαν πιο πολύ από όλους. Μονολογούσαν. Δίνουμε μια ευκαιρία αυτό. Είχα και άλλα θέματα. Είχα θέματα και πολιτισμικά. Όταν ειδικά έτυχε να έχουμε το Ραμαζάνι... Εντάξει, ρε παιδί μου, με το που έπεφτε ο ήλιος, εγώ προφανώς έλεγα στους μαθητές μου να βγουν έξω, να πάνε σε μια άλλη αίθουσα να φάνε, να γυρίσουν, να πιούν.

Και είχαμε κάποιες εντάσεις να ρωτάνε οι μεν, τους δε, καλά δεν είναι αυτό πολύ δύσκολο; Και τι κερδίζετε από αυτό; Και τι εκείνο; Και τύχαινε πάντα, πάντα, όσο έγινε αυτή η συζήτηση, να έχω μαθητές οι οποίοι εξηγούσανε το νόημα της νηστείας τους, κάνανε αντιπαραβολή και τη νηστεία των χριστιανών, για παράδειγμα. Και πάντα αυτό δημιουργούσε έτσι, στην πορεία, βέβαια, μια καλύτερη εξέλιξη. Δηλαδή, εξηγούσαμε και καταλαβαίναμε ότι, εντάξει, στη διαφορά ή στην λογική, ενδεχομένως, να έχουμε πολλές ομοιότητες. Υπήρχαν αυτά, σίγουρα, αλλά νομίζω ότι είναι αυτό που έλεγα, είχα πει σε μια άλλη κοπέλα που είχα δώσει συνέντευξη, θεωρώ ότι κάπως πρέπει να δένει μια ομάδα. Κάτι πρέπει να τη δένει. Ο στόχος των ανθρώπων αυτών ήταν να μάθουν. Ήταν το κυρίως θέμα που τους έδινε. Και από εκεί πέρα να καταλάβουν, το κατάλαβαν, θέλω να πιστεύω, προς το τέλος, με όλα αυτά τα συγκινητικά που γίνανε στο τέλος, ότι τι όμορφο πράγμα να ανθίζει όλο αυτό εκεί πέρα, και να μαθαίνω πέντε πράγματα από τον έναν, άλλα πέντε από τον άλλον, πέντε από την καθηγήτριά μου, τέλος πάντων, θέλω να πιστεύω. Και τέλος πάντων, να πορευτώ.

Int: Εγώ από τη συνέντευξή μας θα κρατήσω σίγουρα τη λέξη ανθίζει. Γιατί αυτό είναι και η εκπαίδευση, η επικοινωνία. Νομίζω είναι η καλύτερη λέξη για να το περιγράψουμε. Και σε ευχαριστώ πολύ που μου την έδωσες.

P3: Τη χρησιμοποίησα έτσι τόσο πολύ σήμερα. Είχα και μαθητές, ας πούμε, εξαιρέσεις βέβαια, αλλά υπήρχαν και αυτοί που μπορεί να έμπαιναν να μην τους άρεσε όλος αυτός ο τρόπος προσέγγισης και κάποιες στιγμές να φεύγανε. Κάποιες στιγμές, δηλαδή, να μην δίνουν την

ευκαιρία να το δοκιμάσουν. Αλλά ακόμα και στα τμήματα... Καλά, έχω και μια φωτογραφία από αυτό το τμήμα. Λοιπόν, ακόμα και στα τμήματα των αρχαρίων μαθαίναμε ρήματα και τους έκανα να κάνουν παντομίμα. Καρτέλα ο καθένας.. σηκώνονταν να μας δείξει, και κάτι ηλικίες τώρα 65 χρονών γυναίκες, σηκώνονταν να μας δείξει τη παντομίμα του κρύβομαι, ας πούμε, ή δεν ξέρω και εγώ τι. Ε, ναι. Δηλαδή, αν το αντιληφθούμε λίγο καλύτερα ότι έχεις απέναντι σου μαθητές, είτε είναι 10, είτε είναι 18, είτε είναι 20, είτε είναι 60, δεν παύουν να είναι μαθητές και να έχουν αυτή τη δίψα της μάθησης και να βρεις έναν τρόπο, λίγο και να τους τραβήξει το ενδιαφέρον, αλλά και να τους διδάξεις με έναν πολύ πιο ευχάριστο και διαδραστικό, θα έλεγα, τρόπο.

Int: Άρα το κίνητρο. Να δώσεις το κίνητρο.

P3: Ναι, πολύ σωστό. Κίνητρο. Αν και, στην πλειοψηφία τους, έτσι, οι ενήλικες έρχονταν πάρα πολύ συνειδητά στα μαθήματα. Θέλανε να μάθουν αγγλικά. Δηλαδή, τι να σου πω, μια φορά είχα συνεννοηθεί με την κοπέλα από κάτω που έχει μαγαζί ρούχων. Να πάμε και να κάνουμε οτι αγοράζουμε, γιατί είχαμε μάθει με το τμήμα των προχωρημένων. Αγορά, πως να δοκιμάσω το άλλο ρούχο και τα σχετικά. Και κατεβήκαμε κάτω. Ήμασταν πόσα άτομα εκεί, με 8 άτομα. Έχω να σου πω ότι πάλι ρίξαμε το γέλιο του αιώνα, αλλά ήταν τόσο ωραίο και διαδραστικό το να αγοράσω το medium, how much, does it cost και όλα αυτά. Θεωρώ ότι οι ενήλικες έχουν κίνητρο. Δεν είναι τόσο τα παιδάκια, που είχαμε και παιδάκια και ασυνόδευτα, αλλά και κανονικά με τις οικογένειές τους. Λίγο τα ανάγκαζαν κάποιες φορές, τα έβλεπες ερχόντουσαν με όχι τόσο πολύ όρεξη, γιατί πήγαμε σχολείο, τώρα θα έρθουμε και εδώ, λίγο κουρασμένα είμαστε και κάνεις άλλες προσεγγίσεις.

Int: Μία τελευταία ερώτηση, σχετικά με την παρουσία των ενηλίκων. Επειδή συχνά βλέπουμε ότι σε αυτά τα τμήματα μία έρχονται, μετά μπορεί να μην έρθουν λόγω άλλων υποχρεώσεων. Αυτό πώς επηρέασε, αν υπήρχε;

P3: Υπήρχε και υπήρχε σε πολύ μεγάλο βαθμό, όλα και στα τρία τμήματα που είχα, και το online και το αρχαρίων και το προχωρημένων. Είναι κάτι που το ξέρεις όμως. Μπαίνεις μέσα και ξέρεις ότι θα συμβεί. Εγώ αυτή τη συμφωνία που είχα κάνει, ειδικά με τους μαθητές μου που δουλεύαν εκ των πραγμάτων, ή είχαν ωράρια περίεργα, είχαμε κάνει μια συμφωνία, ό,τι διδάσκω ή αν υπάρχει κάποιο paper, να τα κρατάω για το επόμενο μάθημα. Υπήρχαν βέβαια μαθητές, οι οποίοι μπορούν να είναι για τους δικούς τους και υψηλούς, δεκτό και σεβαστό, και να έρχονται μετά από ένα μήνα και να σου λέγανε τι κάνατε. Τώρα εδώ, κοίταξε να δεις. Πάμε λίγο να πούμε σε αυτά που κάνουμε τώρα. Θα σου δώσω όλα αυτά που κάναμε μέχρι εκεί. Έλα μία μέρα, δέκα λεπτά παραπάνω, θες λίγο να σου λύσω κάποιες απορίες. Έτσι μόνο το δουλεύαμε. Αλλά και μεταξύ, δηλαδή, μεταξύ τους δεν είχαν τέτοια θέματα. Δηλαδή δεν τους ενοχλούσε η μη τυπικότητα που βλέπουμε στις παρουσίες. Ίσα-ίσα όταν λείπανε κάποιοι για καιρό, που είναι ο τάδε ας πούμε, που είναι ο [όνομα μαθητή], είχαμε τον [όνομα μαθητή], το παιδί όταν ερχόταν μέσα και έμπαινε στην τάξη μας φώτιζε όλο το... ήταν αυτός και το χιούμορ του. Λείπει ο [όνομα μαθητή] και κάποια στιγμή ξανά έρχεται. Βρε που είσαι και βρε που είσαι, τι να κάνω, δουλεύω τώρα, θα έρχομαι όσο μπορώ. Τα οποία πράγματα η αλήθεια είναι ότι δεν τα ψιλό αντιλαμβάνεσαι την ώρα της διδασκαλίας, ότι χτίζονται τέτοια σχέσεις μεταξύ των μαθητών που είναι τόσο όμορφες. Και μιλάμε για τελείως διαφορετικά backgrounds. Τα αντιλαμβάνεσαι και λες να κοίτα να δεις πόσο ωραίο είναι αυτό που λέμε το ανθίζει. Κάπως έτσι. Δηλαδή, μπαίνεις πολύ συνειδητοποιημένα και συνειδητά και πράγματι γνωρίζεις ότι θα

υπάρχει αυτό το inconsistency. Δηλαδή δεν μπορείς να το αποφύγεις. Για πάρα πολλούς λόγους. Και μένα η μεγαλύτερη μου χαρά ήταν να μου λένε οι μαθητές μου “δεν θα έρθω γιατί δουλεύω”. Γιατί είχαμε τεράστιο θέμα με το επάγγελμα και την εύρεση εργασίας.

Int: Σωστά. Όχι... Ναι, αυτή η διάδραση που περιγράφεις είναι πολύ συγκινητική. Και δεν τη... ούτε την... τη δημιουργείς εύκολα, θέλει πάρα πολλή δουλειά. Από όλες τις πλευρές.

P3: Ακριβώς. Θέλει πάρα πολλή δουλειά και θέλει όλο σου το είναι. Δεν σου λέω ότι έμπαινα μέσα κάθε μέρα η ίδια αλλά θέλει όλο σου το είναι να το δείχνει αυτό το πράγμα και έμπρακτα και καταλαβαίνουν τα πάντα. Το αντιλαμβάνονται όλο. Ακόμα και τις κινήσεις τις βλέπουν. Είναι πάρα πολλοί έξυπνοι άνθρωποι. Όλοι έχουν μάθει όλα να τα αποκωδικοποιούν με ένα δικό τους μαγικό τρόπο. Εσύ είσαι εκεί να τους κατευθύνεις και εγώ αυτό πάντως έλεγα. Δεν είμαι εδώ για να σας εντάξω. Είμαι εδώ να σας κατευθύνω. Να σας βοηθήσω όσο μπορώ και όταν μπορώ. Έχω κάνει interviews. Είχα μαθήτριες οι οποίες ήταν να πάνε σε δουλειά και έλεγαν θα μου κάνουν συνέντευξη στα αγγλικά γιατί τα ελληνικά μου δεν είναι πολύ καλά αν μπορείς να βοηθήσεις. Και μπαίναμε μέσα στη τάξη. Έιχα πάρει από μία φίλη μου HR πέντε-δέκα βασικές ερωτήσεις και τους έκανα speaking. Δεν είναι η γλώσσα. Θα μου πεις δεν είχατε στόχο να μάθετε κάτι; Εγώ θεωρώ ότι μάθαμε πολλά παραπάνω από αυτά που έπρεπε να μάθουν. Το να χτίζω μια πρόταση, το να γράφω ένα e-mail, ok όλα αυτά τέλεια αλλά μαθαίνω και λίγο μόνος μου. Τι να σου πω, μου λέγανε έχω πάρει το Akelius που μας έδειξες και το δουλεύω στο σπίτι. Τους δίνεις όλα τα εφόδια για να μπορέσουν να πατήσουν και να συνεχίσουν και μόνοι τους. Δεν είσαι εκεί απλά για να τους διδάξεις μια γραμματική ή ένα λεξιλόγιο. Πρέπει να έχουν τα εφόδια της πορείας και της εξέλιξης.

Int: Συμφωνώ απόλυτα και χάρηκα πάρα πολύ που κάναμε αυτή τη συζήτηση. Ήταν φανταστική. Είσαι φανταστική από το λίγο που σε έχω γνωρίσει. Και για ακόμη μια φορά θα σε ευχαριστήσω πάρα πολύ. Εννοείται αν θέλεις να προσθέσεις κάτι άλλο ελεύθερα.

P3: Αν με αφήσεις να μιλάω, δεν θα σταματήσω. Οπότε ας πούμε ότι μέσα σε αυτά τα λεπτά έβαλα έστω λίγο μια ιδέα από όλα αυτά που έκανα με τις μαθητές και θα ήθελα πάρα πολύ να συνεχίσω να κάνω, αν μου δοθεί η ευκαιρία ξανά. Αυτά. Εγώ ευχαριστώ πάρα πολύ. Να σου ευχηθώ κάθε καλό.

Int: Κι εσύ το ίδιο εύχομαι να συνεχίζεις να δουλεύεις πάνω σε αυτό γιατί χρειαζόμαστε ανθρώπους και ψυχές σαν κι εσένα να δουλεύουν σε αυτό.

P3: Ευχαριστώ. Μακάρι. Το εύχομαι.

Int: Καλές γιορτές επίσης.

P3: Καλές γιορτές. Με υγεία. Και καλή δύναμη.

Participant 4

Interviewer: Γεια σας.

P4: Γεια σας.

Int: Καλή χρονιά, πώς είστε?

P4: Είμαι καλά, εσείς?

Int: Όλα καλά, ευχαριστώ πολύ. Θέλετε να μου πείτε λίγα πράγματα για εσάς?

P4: Ναι, λοιπόν, το όνομά μου είναι [Όνομα], είμαι 28 χρονών, το πρώτο μου πτυχίο είναι στο Νηπιαγωγών στην Πάτρα, έχω τελειώσει το προπτυχιακό μου, και έχω κάνει ένα μεταπτυχιακό στο ΕΚΠΑ στην Αθήνα, σε σχέση με την κοινωνιολογία, τις μειονότητες, την παιδική εργασία. Ταυτόχρονα έχω κάνει κάποιες άτυπες σπουδές στο θεατρικό παιχνίδι για τρία χρόνια και τα τελευταία χρόνια έχω στραφεί προς την παιδαγωγική του δάσους. Αυτό είναι ένα βασικό βιογραφικό.

Int: Τέλεια. Σε τι πλαίσιο έχετε διδάξει ελληνικά σε ενήλικες πρόσφυγες ή/και μετανάστες?

P4: Εγώ ήμουν μέλος για τρία χρόνια στο [όνομα χώρου]. Εκεί ήμουν μέλος στα [όνομα προγράμματος], είναι το κομμάτι του [όνομα χώρου], όπου αφορούσε τη γλώσσα και τα ελληνικά, γιατί υπάρχει και το κομμάτι της κοινωνικής κουζίνας, το κομμάτι το νομικό, είχε πολλά κομμάτια τέλος πάντων. Και εκεί ήμασταν αρκετοί δάσκαλοι, δύο σε κάθε τμήμα, χωρίς απαραίτητα παιδαγωγικό υπόβαθρο ο καθένας από εμάς. Εγώ τυχαίνει και στράφηκα κατά εκεί. Είχαμε δύο τμήματα κάθε μέρα. Και μαζί με τα ελληνικά διδάσκαμε και όχι όλοι, το ένα τμήμα ήταν αγγλικών, οπότε ελληνικά και αγγλικά ήταν το κομμάτι του.

Int: Κατάλαβα. Να ρωτήσω, ποιο ήταν το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών?

P4: Γενικά, υπήρχε πολλή ποικιλία σε αυτό. Δηλαδή, είχαμε ανθρώπους οι οποίοι ήταν χωρίς καθόλου... Πώς λέγεται αυτό... Όταν δεν έχεις μάθει να γράφεις ούτε τη γλώσσα σου...

Int: Οκ, ναι, κατάλαβα. Οπότε ήταν αναλφάβητοι.

P4: Μπράβο. Ναι, γιατί κόλλησα. Οπότε είχαμε από επίπεδο αναλφάβητων ανθρώπων μέχρι επίπεδο μεταναστών ή προσφύγων που είχαν σπουδάσει στις χώρες από τις οποίες προέρχονταν και υπήρχε και τμήμα ελληνομάθειας. Οπότε, πολλές φορές υπήρχαν άνθρωποι που κατάφεραν να πάρουν και την πιστοποίηση των ελληνικών. Ήταν μια μεγάλη γκάμα.

Int: Οκ, οπότε υπήρχε και ποικιλομορφία να φανταστώ μέσα στην κάθε τάξη και όσον αφορά τις πρώτες γλώσσες, όσον αφορά και το επίπεδο στα ελληνικά;

P4: Ναι, ακριβώς. Να κάνω μια σημείωση εδώ. Ενώ πριν το COVID υπήρχε.. το μεγαλύτερο ποσοστό ας πούμε μαθητών ήταν περισσότερο Ανατολίτες και Αφρικανοί. Μετά το COVID το ποσοστό γύρισε πολύ πιο ευρωπαϊκά και οι μαθητές ήταν περισσότερο Ευρωπαίοι. Δεν ξέρω αν αυτό λέει κάτι.

Int: Πολύ ενδιαφέρον, ναι φυσικά.

P4: Για μένα λέει, γι' αυτό το σημειώνω.

Int: Ναι, ναι, εννοείται. Ποιες παιδαγωγικές μεθόδους χρησιμοποιούσατε; Ποια ήταν δηλαδή η προσέγγιση προς τη διδασκαλία και τη μάθηση;

P4: Ακριβώς επειδή το [όνομα χώρου] είναι ένας αλληλέγγυος χώρος δεν υπήρχε... Όταν ένας άνθρωπος ερχόταν και ερχόταν στη συνέλευση των [όνομα προγράμματος] με σκοπό να διδάξει ελληνικά δεν του... Θέλω να πω, αν το υπόβαθρό του δεν ήταν παιδαγωγικό δεν τον απορρίπταμε. Αυτό σημαίνει ότι ο κάθε άνθρωπος και κάθε δάσκαλος και δασκάλα στο [όνομα χώρου] είχε κάπως το δικό του... Τις δικές του μεθόδους, τη δική του κατανόηση του

πράγματος. Ήταν λίγο... Υπήρχε ποικιλία μέχρι και σε αυτό. Δεν υπήρχε κάτι συγκεκριμένο σαν μέθοδος.

Int: Εσείς όμως?

P4: Εγώ συγκεκριμένα επειδή είμαι και παιδαγωγός στο επάγγελμα με το οποίο βιοπορίζομαι και με αφορμή το θεατρικό παιχνίδι που έχω κάνει για τρία χρόνια, κάπως προσπαθούσα το κομμάτι της διδασκαλίας να μην αφορά μόνο ανάγνωση, γραφή και κατανόηση κειμένου. Προσπαθούσα να εντάξω στο μάθημα πολλές συνθήκες πραγματικής ζωής, σαν θέατρο ας πούμε, τι λεξιλόγιο θα χρησιμοποιήσω αν πάω στο γιατρό, τι λεξιλόγιο θα χρησιμοποιήσω αν πάω να ψωνίσω στο σούπερ μάρκετ. Κάπως έβαζα δηλαδή συνθήκες καθημερινής ζωής και μέσα από αυτό αναπτύσσαμε το διάλογο και το προφορικό κομμάτι.

Int: Χρησιμοποιούσατε τις μητρικές γλώσσες των μαθητών? Τις αξιοποιούσατε δηλαδή?

P4: Αρκετά, όσο το δυνατόν μπορούσαμε γιατί φανταστείτε ότι μέσα σε μία τάξη μπορούν να υπήρχαν αν ήταν 15 μαθητές μπορούν να ήταν 15 διαφορετικές εθνικότητες. Αποφεύγαμε να χρησιμοποιούμε την αγγλική, αν αυτό θεωρείται μια μέθοδος. Αποφεύγαμε να χρησιμοποιούμε την αγγλική ως γλώσσα γέφυρας ας πούμε. Αν σε ένα τμήμα υπήρχε ένας πληθυσμός που ήταν κάπως σε αριθμό μεγαλύτερος, αν γνωρίζαμε, προσπαθούσαμε λίγο να τους βοηθήσουμε με τη μητρική τους γλώσσα αλλά αυτό δεν είναι πάντα εύκολο. Οπότε η γλώσσα επικοινωνίας ήταν κατά βάση τα ελληνικά με πάρα πολλή κινησιολογία, πάρα πολλή ζωγραφιά στον πίνακα.

Int: Άρα από ό,τι καταλαβαίνω εισάγεται και πολυτροπικά στοιχεία στη διδασκαλία. Για παράδειγμα, εικόνες όπως μας λέτε, διαδραστικά μέσα, βίντεο, ήχους;

P4: Αρκετά. Επίσης, τις δύο τελευταίες χρονιές, μάλλον την πρώτη τελευταία χρονιά καταφέραμε και στήσαμε ένα θεατρικό το οποίο το παρουσιάσαμε στο [όνομα φεστιβάλ] με τους μαθητές. Οπότε ήρθαμε σε επαφή πάρα πολύ και με το θέατρο την τελευταία χρονιά. Ήταν και τμήματα τα οποία βέβαια κάπως είχαν ένα ενδιαφέρον προς αυτό. Την τελευταία χρονιά πάλι, γιατί στο τέλος πάντα κλείναμε με κάποιο δρώμενο. Την τελευταία χρονιά κλείσαμε με παραδοσιακούς ελληνικούς χορούς αλλά και δικά τους τραγούδια. Οπότε ήταν ένα στοιχείο ελληνικό, αφγανικό, πακιστανικό. Ήταν πολύ μεγάλη έτσι ωραία ανταλλαγή.

Int: Αυτή, κάπως που απαντήσατε βέβαια κιόλας, θα ήταν και η επόμενη ερώτησή μου, σχετικά με την απήχηση όλο αυτό στους μαθητές. Γιατί πολλές φορές έχουμε και έχουν και οι ίδιοι οι μαθητές ένα πολύ παραδοσιακό πλαίσιο στο μυαλό τους όσον αφορά τη διδασκαλία και το τι πρέπει να γίνεται μέσα σε μία αίθουσα. Εσείς μας παρουσιάζετε κάτι τελείως διαφορετικό. Πώς τους φαινόταν αυτό; Υπήρχε αντίσταση;

P4: Θα πω πως όχι. Γιατί και οι ηλικίες ήταν σχετικά νεαρές. Οπότε αυτομάτως αυτό μας έφερνε και πιο κοντά γιατί και ηλικιακά είναι πιο εύκολο αυτό. Ωστόσο, από άλλους δασκάλους, που γνωρίζω τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούσαν που ήταν εντελώς διαφορετικό από αυτό που έκανα εγώ στο δικό μου το τμήμα μαζί με τον δάσκαλο με τον οποίο ήμουν μαζί, που ήταν εννοώ πολύ πιο παραδοσιακό, πολύ πιο αυστηρό το πλαίσιο, δεν είχε έρθει ποτέ στη συνέλευση ως ζήτημα η αντίσταση κάποιου μαθητή στο να μην μπορεί, να μη δέχεται μια μέθοδο του δασκάλου. Κάπως υπήρχε ένας σεβασμός, κάπως ένιωθαν μια ευγνωμοσύνη στο ότι αυτός ο άνθρωπος είναι εδώ, ο χ δάσκαλος που είναι εδώ και έχει έρθει

αμισθί και με βάση την αλληλεγγύη μου διδάσκει ελληνικά. Οπότε ήταν κάπως αυτή η συνθήκη.

Int: Κατάλαβα, ναι. Ήδη μας είπατε για τις γλωσσικές ταυτότητες των μαθητών και το πως τις αξιοποιούσατε στο μάθημα. Όσον αφορά τις πολιτισμικές ταυτότητες, κατά τη διάρκεια του μαθήματος, τις αξιοποιούσατε;

P4: Θα πω πως όχι ιδιαίτερα, κατά τη διάρκεια του μαθήματος, γιατί και η ώρα ήταν περιορισμένη, ήταν ένα δίωρο οπότε έπρεπε κάπως να βγει μία σε εισαγωγικά ύλη μέσα σε αυτό. Γιατί υπήρχαν επίπεδα, εγώ που ήμουν στο αρχάριο επίπεδο ο μαθητής μέχρι και που θα έχει τελειώσει τη χρονιά του κάπως να έχει κατακτήσει πέντε πράγματα. Και μετά όταν θα πήγαινε στο μεσαίο επίπεδο να ξεκινούσε από.. σαν το σχολείο, αλλά πιο άτυπα και πιο συμφωνημένα μεταξύ μας μέσα από τη συνέλευση των δασκάλων. Οπότε το μόνο κομμάτι στο οποίο προσπαθούσαμε να συμπεριλαμβάνουμε και τις ταυτότητες των μαθητών ήταν κυρίως στην προετοιμασία του τελικού δρώμενου μα θα ήταν θέατρο ή θα ήταν παρουσίαση κάποιου χορευτικού ή οτιδήποτε.

Int: Και να ρωτήσω, επειδή μου αναφέρατε και το διδακτικό υλικό που χρησιμοποιούσατε στα αντίστοιχα επίπεδα που δίδασκε ο καθένας. Ήταν ήδη συμφωνημένο ή ο καθένας είχε μία ελευθερία πάνω σε αυτό;

P4: Υπήρχε σχετική ελευθερία. Σίγουρα βασιζόμασταν όλοι πάνω σε υλικό που ή που θα μας έδιναν προηγούμενοι δάσκαλοι που είχαν αποχωρήσει ή ας πούμε πολύ υλικό παίρναμε από το Κλικ. Τη σειρά αυτή για την Ελληνομάθεια. Γενικότερα υπήρχε όμως μία ελευθερία στο υλικό που χρησιμοποιούσε ο καθένας γιατί ήταν και διαφορετικό το είδος μαθήματος που έκανε ο καθένας.

Int: Ναι. Μία τελευταία ερώτηση έχω να σας κάνω και αφορά τις δυσκολίες που συναντήσατε σε όλη αυτή τη διαδικασία. Αν έχετε έτσι να μας πείτε ίσως κάποια παραδείγματα ή πώς τις αντιμετωπίζατε, αν υπήρχαν;

P4: Το μεγαλύτερο πρόβλημα όσον αφορά το μαθησιακό κομμάτι ήταν το κομμάτι των αναλφάβητων ανθρώπων, διότι κανένας μας δεν είχε τη γνώση να προσεγγίσει τη δυσκολία αυτή. Με την έννοια ότι δεν είναι ότι απλά θα διδάξω τη μητρική μου γλώσσα. Είναι απέναντι μου ένας άνθρωπος ο οποίος δεν ξέρει να γράφει καν στη δική του μητρική γλώσσα οπότε του λείπει το κομμάτι του πως μαθαίνω. Δεν είναι το τι θα μάθω. Οπότε εκεί υπήρχε πολύ μεγάλη δυσκολία γιατί και εμείς οι δάσκαλοι δεν είχαμε τη γνώση να το χειριστούμε αυτό. Κάναμε το καλύτερο δυνατό, με την έννοια ότι πάντα κάποιος από τους δύο, επειδή ήταν δύο δάσκαλοι σε κάθε τμήμα, πάντα κάποιος από τους δύο θα έπαιρνε χρόνο με το χ μαθητή, κάπως σε πιο προσωπική επικοινωνία, να τον βοηθήσει. Οτιδήποτε.. Απλά, επειδή τα μαθήματα συνήθως ήταν μία φορά την εβδομάδα, από την ημέρα που θα κάναμε μάθημα μέχρι την επόμενη φορά υπήρχε ένα τεράστιο κενό. Συνήθως οι άνθρωποι αυτοί είχαν και δύσκολη καθημερινότητα όσον αφορά τις δουλειές τους, όσον αφορά τα χαρτιά τους γενικώς, οπότε ήταν όλο μία δυσκολία όσον αφορούσε αυτούς τους ανθρώπους. Δηλαδή πάντα θυμάμαι στις συνελεύσεις να υπάρχει ένα ζήτημα ότι ο Χ είναι αναλφάβητος πως θα το κάνουμε, πως θα το χειριστούμε, τι υλικό να δώσουμε. Κυρίως εστιάζαμε στο τέλος στο προφορικό κομμάτι, γιατί το κομμάτι γραφή-ανάγνωση στους αναλφάβητους είναι..θέλει πάρα πολλή δουλειά και πολλή συνέπεια

την οποία δεν την είχαμε ούτε το [όνομα χώρου] εννοώντας με τη χρονικότητα των μαθημάτων ούτε και οι άνθρωποι. Δηλαδή μπορεί να ερχόντουσαν δύο μήνες και μετά να σταματούσαν

Int: Σωστά, βέβαια. Εντάξει, εγώ αυτά ήθελα να σας ρωτήσω. Ευχαριστώ πάρα πολύ για το χρόνο σας Αν θέλετε να προσθέσετε κάτι, εννοείται ελεύθερα.

P4: Δεν ξέρω, δεν έχω κάτι συγκεκριμένο να πω.

Int: Τέλεια, ωραία, οπότε σας ευχαριστώ πάρα πολύ και πάλι.

P4: Εγώ ευχαριστώ πολύ.

Int: Και καλή συνέχεια.

P4: Επίσης.