

**Σκέψεις για τη Διδασκαλία της Γλώσσας μέσα από μια Περιήγηση στα Εκπαιδευτικά
Συστήματα της Ελλάδας και της Φινλανδίας**

**Reflections on Language Teaching based on a “Journey” through the Greek and Finnish
Educational Systems**

Γκαραβέλας Κωνσταντίνος, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Διδάκτορας, *garavelask@yahoo.gr*

Garavelas Konstantinos, University of Ioannina, PhD, garavelask@yahoo.gr

Abstract: The results of the international student assessment program PISA, organized by the OECD (Organization for Economic Co-operation and Development), have been widely discussed in Greece for the last 15 years. The mass media and experts have labelled the achievements of the Greek pupils and consequently the Greek education system as weak. While Finnish students achieved either in the first or in the first places, Greek student appear either near or below the global average in all five surveys have been completed. Aim of this study is to compare qualitative the approach of language teaching in the Finnish compulsory education (class 1-9) with language teaching in the Greek public compulsory education. Specifically, we will try to answer the following questions: What are the main differences and similarities in language teaching in both countries? What are the main advantages and disadvantages in this issue in both countries? What suggestions can be made? The results obtained from this study have shown that it is required to move to specific changes in the approach of language teaching in Greece.

Περίληψη: Τα αποτελέσματα της διεθνούς έρευνας PISA, η οποία σχεδιάστηκε από τον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (Ο.Ο.Σ.Α.), έχει συζητηθεί στην Ελλάδα τα τελευταία 15 χρόνια. Με βάση αυτή οι ειδικοί κατέταξαν τους έλληνες μαθητές και κατ' επέκταση το ελληνικό σύστημα σε χαμηλή θέση. Ενώ οι Φινλανδοί μαθητές βρίσκονται είτε στη πρώτη, είτε στις πρώτες θέσεις, η Ελλάδα εμφανίζεται είτε κοντά είτε κάτω από το γενικό μέσο όρο και στις πέντε έρευνες που έχουν ολοκληρωθεί. Η παρούσα εργασία, λαμβάνοντας υπόψη τα συγκεκριμένα δεδομένα, ως στόχο θέτει να συγκριθεί η φιλοσοφία που διέπει τη γλωσσική διδασκαλία στην υποχρεωτική εκπαίδευση της Φινλανδίας (τάξη 1-9) με τη γλωσσική διδασκαλία στην ελληνική δημόσια υποχρεωτική εκπαίδευση (μέχρι το τέλος της Γ' Γυμνασίου – οι πρώτες 9 τάξεις). Συγκεκριμένα, θα προσπαθήσουμε

να απαντήσουμε στα εξής ερωτήματα: Ποιες είναι οι κύριες διαφορές και ομοιότητες στη γλωσσική διδασκαλία στις δύο χώρες; Ποια είναι τα βασικά πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα στο συγκεκριμένο ζήτημα στις δύο χώρες; Ποιες προτάσεις μπορούν να γίνουν; Τα αποτελέσματα από τη συγκεκριμένη σύγκριση δείχνουν ότι είναι αναγκαίο να γίνουν αλλαγές στην προσέγγιση της γλωσσικής διδασκαλίας στην Ελλάδα.

Λέξεις κλειδιά: Γλωσσική Διδασκαλία, Σχολική Εκπαίδευση, Δημόσια Εκπαίδευση

Εισαγωγή

Το εκπαιδευτικό σύστημα της Φινλανδίας βρίσκεται τα τελευταία 15 χρόνια στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος της εκπαιδευτικής κοινότητας της Ευρώπης, αλλά και της Κίνας (έχει υπογραφεί πρωτόκολλο συνεργασίας μεταξύ Κίνας και Φινλανδίας για να μελετήσουν οι Κινέζοι το εκπαιδευτικό σύστημα των Φιλανδών). Σημαντικό ρόλο σε αυτό έπαιξε η διεθνής έρευνα PISA¹, που πραγματοποιείται από το 2000 και φέρει την Φινλανδία διαρκώς στην πρώτη ή στις πρώτες θέσεις ανάμεσα στις χώρες που ανήκουν στον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (Ο.Ο.Σ.Α.)² όσον αφορά τις επιδόσεις των δεκαπεντάχρονων μαθητών τους σε τρεις τομείς. Πρόκειται για έναν διαγωνισμό που έχει τον τύπο γραπτής εξέτασης, ο οποίος λαμβάνει χώρα και διεκπεραιώνεται ως διαγώνισμα στα σχολεία. Η συγκεκριμένη έρευνα διεξήχθη σε πρώτη φάση σε 32 χώρες (οι 28 ανήκαν στον Ο.Ο.Σ.Α.) το 2000 και επαναλήφθηκε το 2003, το 2006, το 2009, το 2012 και το 2015. Το πρόγραμμα PISA του Ο.Ο.Σ.Α θεωρείται το μοναδικό σύστημα αξιολόγησης διεθνώς που καλύπτει τόσο μεγάλο εύρος χωρών και αντικειμένων. Μέσα από το συγκεκριμένο πλαίσιο της έρευνας PISA εξετάζεται κατά πόσο οι δεκαπεντάχρονοι μαθητές είναι εξοπλισμένοι για τη σημερινή κοινωνία γνώσης. Δηλαδή, κατά πόσο μπορούν να ενεργοποιήσουν τις γνώσεις και τις ικανότητές τους και να τις χρησιμοποιήσουν στην καθημερινή πραγματικότητα, ώστε να αντιμετωπίσουν προκλήσεις που είναι δυνατόν να συναντήσει ένας ενήλικας (OECD, 2002). Η έρευνα της PISA προσπαθεί με ιδιαίτερο τρόπο να συνδυάσει ικανότητες που είναι απαραίτητες για τη συμμετοχή ενός ατόμου στην κοινωνική, οικονομική και πολιτική ζωή. Έτσι, περιλαμβάνει τα γνωστικά πεδία: ανάγνωση γραπτού λόγου (Reading Literacy³), βασικές γνώσεις μαθηματικών (Mathematical Literacy), βασικές γνώσεις φυσικών επιστημών (Scientific Literacy)⁴. Σχετικά με τους παραπάνω τομείς, εξετάζει όχι τη γνώση της σχολικής ύλης, αλλά την ικανότητα χρήσης των γνώσεων από τους μαθητές για την αντιμετώπιση καθημερινών προβλημάτων. Τα αποτελέσματα της έρευνας PISA για το Φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ιδιαίτερος θετικά. Καταρχάς, το γεγονός ότι το 99% των

¹ Programme for International Student Assessment

² Στα αγγλικά ονομάζεται OECD: Organization for Economic Co-operation and Development

³ Η διεθνής έρευνα PISA στόχο έχει - ανάμεσα σε άλλα - την αξιολόγηση της ικανότητας κατανόησης κατά την ανάγνωση γραπτού λόγου στη μητρική γλώσσα μαθητών ηλικίας δεκαπέντε ετών, περιλαμβάνοντας στα ζητούμενά της και επικοινωνιακά στοιχεία

μαθητών ολοκληρώνει τη φοίτηση στην φιλανδική υποχρεωτική εκπαίδευση και ότι μόλις 4% είναι το ποσοστό των παιδιών που εγκαταλείπουν γενικά το σχολείο, δίνει μια εικόνα ενός επιτυχημένου εκπαιδευτικού συστήματος. Συγκεκριμένα, όσον αφορά την επίδοση των μαθητών στην ανάγνωση γραπτού λόγου (Reading Literacy), η Φινλανδία καταλαμβάνει είτε την πρώτη είτε μια από τις πρώτες θέσεις των χωρών του ΟΟΣΑ. Αντίθετα με τους Φινλανδούς μαθητές η επίδοση των μαθητών που φοιτούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εμφανίζεται είτε κοντά είτε κάτω από το γενικό μέσο όρο και στις πέντε έρευνες που έχουν ολοκληρωθεί⁵. Αντίστοιχα αποτελέσματα με αυτά της έρευνας PISA για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προέκυψαν και από άλλες-μικρότερης εμβέλειας-ερευνητικές προσπάθειες που έχουν πραγματοποιηθεί από το 1992 μέχρι και σήμερα στην Ελλάδα. Έρευνες για την γλωσσική διδασκαλία στην Ελλάδα όπως αυτές των Φτερνιάτη, 2001, Μπασλή, 1988, Παΐζη & Καβουκόπουλου, 2001, Χατζησαββίδη, 1995, Ξωχέλλη, Κελλανίδη, Τερζή, Καψάλη, Χοντολίδου & Δάρα, 1992, Γκαραβέλα, 2010, Χατζηαθανασίου & Αϊδίνη, 2006 δείχνουν ότι χρειάζεται αλλαγή εκπαιδευτικής πολιτικής.

Τα παραπάνω στοιχεία μας οδήγησαν να επικεντρωθούμε στο εκπαιδευτικό σύστημα της Φινλανδίας και συγκεκριμένα στον τρόπο που προσεγγίζεται το αντικείμενο της γλωσσικής διδασκαλίας στη συγκεκριμένη χώρα⁶. Συνεπώς, στόχος της παρούσας εργασίας είναι να συγκριθεί η φιλοσοφία που διέπει τη γλωσσική διδασκαλία στην υποχρεωτική εκπαίδευση της Φινλανδίας (τάξη 1-9) με τη γλωσσική διδασκαλία στην ελληνική δημόσια υποχρεωτική εκπαίδευση (μέχρι το τέλος της Γ΄ Γυμνασίου – οι πρώτες 9 τάξεις). Συγκεκριμένα, θα προσπαθήσουμε να απαντήσουμε στα εξής ερωτήματα: *Ποιες είναι οι κύριες διαφορές και ομοιότητες στη γλωσσική διδασκαλία στις δύο χώρες; Ποια είναι τα βασικά πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα στο συγκεκριμένο ζήτημα στις δύο χώρες; Ποιες προτάσεις μπορούν να γίνουν;* Όσον αφορά τη μεθοδολογική προσέγγιση στη συγκεκριμένη εργασία, αυτή θα είναι ποιοτική. Συγκεκριμένα, αφού πρώτα συζητηθούν σημεία όπως είναι τα αναλυτικά προγράμματα στις δύο χώρες, η γλωσσική διδασκαλία σε μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών στις δύο χώρες, θα γίνουν προτάσεις για το τι θα μπορούσε να αλλάξει στην Ελλάδα με στόχο μια αποτελεσματικότερη γλωσσική διδασκαλία. Τέλος, θετική συμβολή στη συγκεκριμένη εργασία έχει και η συμμετοχή του ερευνητή σε επιμορφωτικό σεμινάριο του Erasmus+⁷ που είχε ως θέμα το εκπαιδευτικό

⁴ Οι γνώσεις στις φυσικές επιστήμες περιλαμβάνουν εκτός από γνώσεις Φυσικής και γνώσεις Βιολογίας και Γεωγραφίας.

⁵ Οι σχετικές πληροφορίες προέρχονται από τις σελίδες <http://www.iep.edu.gr/pisa/> και <http://www.oecd.org/pisa/>. Συγκεκριμένα η Ελλάδα το 2000 βρέθηκε στις θέσεις 23-28, το 2003 στις θέσεις 27-31, το 2006 στις θέσεις 34-36, το 2009 στις θέσεις 22-37 και το 2012 στις θέσεις 34-42. Αντίστοιχα η Φινλανδία το 2000 και το 2003 ήταν στην πρώτη θέση, το 2006 στη δεύτερη θέση, το 2009 στην Τρίτη και το 2012 στην 6^η θέση. Σημειώνεται ότι Οι χώρες, στις οποίες δεν δίνεται μία συγκεκριμένη θέση κατάταξης αλλά μία ομάδα πιθανών θέσεων, δεν παρουσιάζουν μεταξύ τους στατιστικά σημαντική διαφορά στη μέση βαθμολογία

⁶ Εξάλλου τα επιστημονικά ενδιαφέροντα του ερευνητή επικεντρώνονται στη διδασκαλία γλωσσικών μαθημάτων.

⁷ Πρόκειται ουσιαστικά για πρόγραμμα Ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του Ευρωπαϊκού προγράμματος Erasmus+ με τίτλο: “A regional school is looking for innovation”. Ο τίτλος του σεμιναρίου ήταν “Finnish Lessons for EU schools” και πραγματοποιήθηκε τον Ιανουάριο του 2015 στο Joensuu της ανατολικής Φινλανδίας.

πρόγραμμα στη Φινλανδία και ανάμεσα στα άλλα περιελάμβανε και παρακολούθηση μαθημάτων⁸.

1. Τα προγράμματα σπουδών

Η ελληνική γλώσσα αποτελεί το μοναδικό μέλος ενός ανεξάρτητου κλάδου της ινδοευρωπαϊκής οικογένειας γλωσσών. Αυτό σημαίνει ότι δεν υπάρχουν άλλες γλώσσες με τις οποίες έχει ιδιαίτερες ομοιότητες. Η φινλανδική γλώσσα, ανήκει στην οικογένεια των φιννοουγκρικών γλωσσών και για το λόγο αυτό διαφέρει εντελώς από την πλειοψηφία των γλωσσών που μιλιούνται στην Ευρώπη και οι οποίες ανήκουν στην οικογένεια των ινδοευρωπαϊκών γλωσσών (Kullonen, 1998). Ένα από τα χαρακτηριστικά των φινλανδικών είναι ένα φωνολογικό σύστημα γραφής, το οποίο διευκολύνει την εκμάθηση γραφής και ανάγνωσης (Gelbrecht, 2009). Αυτό πάντως που φανερώνουν οι έρευνες, και κυρίως η έρευνα PISA, είναι ότι οι Φινλανδοί μαθητές μπορούν σε πολύ υψηλά ποσοστά να ανταποκριθούν με επιτυχία στις γλωσσικές ανάγκες της καθημερινής τους ζωής. Αυτό σημαίνει ότι διαθέτουν πολύ περισσότερες ικανότητες (ιδίως κοινωνιογλωσσικές και πραγματολογικές) από το να διαβάζουν απλώς ένα κείμενο ή να γράφουν.

Το φινλανδικό πρόγραμμα για τη γλωσσική διδασκαλία περιλαμβάνει όλες τις γλώσσες που μιλιούνται στη χώρα ως μητρικές: τη φινλανδική, τη σουηδική, τη γλώσσα sami, τη γλώσσα romani και τη φινλανδική νοηματική γλώσσα (Finnish National Board of Education, 2004). Από τις παραπάνω η φινλανδική (στα φινλανδικά Suomi) μιλιέται από τη μεγάλη πλειοψηφία (περίπου 92%)⁹ του πληθυσμού. Αντίστοιχα στη Ελλάδα, η κυρίαρχη μητρική γλώσσα είναι η ελληνική με ποσοστά που ίσως ξεπερνούν το 95%¹⁰. Αυτό που έχει πάντως σημασία για την παρούσα εργασία είναι, όχι τα νούμερα, αλλά το γεγονός ότι τόσο η φινλανδική όσο και η ελληνική αποτελούν στις χώρες τους τις κυρίαρχες μητρικές γλώσσες, αφού ομιλούνται την μεγάλη πλειοψηφία του τοπικού πληθυσμού. Για το λόγο αυτό, όταν γίνεται αναφορά στην παρούσα εργασία σε διδασκαλία μητρικής γλώσσας, ουσιαστικά θα εννοούνται αυτές οι δύο γλώσσες.

Όσον αφορά το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αν επικεντρωθεί κανείς στα διαθεματικά ενιαία πλαίσια προγράμματος σπουδών της ελληνικής γλώσσας για το δημοτικό και το

⁸ Συνολικά παρακολουθήσαμε τρία 75λεπτα: τα δύο αφορούσαν διδασκαλία ξενόγλωσσων μαθημάτων και το τρίτο διδασκαλία της μητρικής γλώσσας σε γυμνάσιο και λύκειο.

⁹ Αυτό τουλάχιστον προκύπτει από την ελληνική σελίδα της Wikipedia: https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%A6%CE%B9%CE%BD%CE%BB%CE%B1%CE%BD%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CE%B3%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1.

¹⁰ Δεν διαθέτουμε σαφές ποσοστό για τα τελευταία χρόνια. Αν πιστέψουμε πάντως την πληροφορία από την ελληνική έκδοση της Wikipedia (https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%95%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CE%B3%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1) στην οποία αναφέρεται ότι η ελληνική μιλιέται ως μητρική από περίπου 12.000.000 άτομα σε Ελλάδα και Κύπρο και λάβουμε υπόψη το γεγονός ότι ο πληθυσμός της χώρας ήταν 10.815.197 κάτοικοι το 2011 βάση της επίσημης απογραφής της ελληνικής Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας, μπορεί το συγκεκριμένο ποσοστό να φτάνει ακόμη και το 98%.

γυμνάσιο, τα οποία περιλαμβάνουν το σκοπό της διδασκαλίας του μαθήματος, αλλά και τους γενικούς στόχους, τους άξονες και τις θεμελιώδεις έννοιες διαθεματικής προσέγγισης, θα διαπιστώσει ότι, τουλάχιστον σε θεωρητικό επίπεδο, στο επίκεντρο βρίσκεται η γλώσσα ως όργανο επικοινωνίας. Πιο συγκεκριμένα, ως σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος στο πρόγραμμα του γυμνασίου αναφέρεται «...να κατακτήσουν οι μαθητές το βασικό όργανο επικοινωνίας της γλωσσικής τους κοινότητας, ώστε να αναπτυχθούν διανοητικά και συναισθηματικά. Να συνειδητοποιήσουν τη σημασία του λόγου για τη συμμετοχή στην κοινωνική ζωή, ώστε, είτε ως πομποί είτε ως δέκτες του λόγου, να μετέχουν στα κοινά ως ελεύθεροι δημοκρατικοί πολίτες με κριτική και υπεύθυνη στάση»¹¹. Διακρίνονται τέσσερις άξονες γνωστικού περιεχομένου: *ακούω και κατανοώ, μιλώ, διαβάζω και κατανοώ, γράφω*. Στους γενικούς στόχους που περιγράφονται και στους τέσσερις άξονες δίνεται βαρύτητα στην ποικιλία που παρουσιάζει η γλώσσα, τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο, την οποία πρέπει να αναγνωρίζουν και να λαμβάνουν υπ' όψιν τους, τόσο ως πομποί, όσο και ως δέκτες. Επίσης, τονίζεται η σημασία της αναγνώρισης αλλά και της χρήσης τόσο προφορικών όσο και γραπτών κωδίκων και σημάτων επικοινωνίας (γλωσσικά, εξωγλωσσικά, παραγλωσσικά στοιχεία). Έτσι, οι μαθητές θα έχουν τη δυνατότητα ως δέκτες να εντοπίζουν μηνύματα και προθέσεις του εκάστοτε πομπού αλλά και ως πομποί να έχουν τη δυνατότητα να περνούν με διάφορους τρόπους το μήνυμά τους. Τέλος, αξιοσημείωτο είναι ότι για πρώτη φορά περιγράφεται μία επικοινωνιακή γραμματική. Η μορφοσυντακτική και λεξιλογική πλευρά της γλώσσας δεν παρουσιάζεται ξεχωριστά, αλλά αποτελεί βασικό παράγοντα για μια αποτελεσματική επικοινωνία. Έτσι, οι μαθητές πρέπει να μάθουν να χρησιμοποιούν τα μορφοσυντακτικά και λεξιλογικά δεδομένα ανάλογα με την περίπτωση επικοινωνίας, αλλά και να τα αξιολογούν, όταν είναι δέκτες λόγου, πάντα σε συνάρτηση με την επικοινωνιακή γλωσσική αποτελεσματικότητα.

Το φιλανδικό Αναλυτικό Πρόγραμμα προσανατολίζεται και αυτό στην χρήση της γλώσσας δίνοντας βαρύτητα όχι μόνο σε καθαρά γλωσσικούς αλλά και σε πραγματολογικούς και κοινωνιογλωσσικούς παράγοντες, κάτι που γίνεται φανερό μέσα από τους βασικούς άξονες της γλωσσικής διδασκαλίας που περιγράφει. Χαρακτηριστικό του, επίσης, είναι ότι παρουσιάζει ιδιαίτερη ευελιξία, αφού τροποποιεί τους βασικούς άξονες της γλωσσικής διδασκαλίας με την ολοκλήρωση της δεύτερης και της πέμπτης τάξης. Έτσι, ενώ στις πρώτες δύο τάξεις υπάρχει ο διαχωρισμός σε «ικανότητες αλληλεπίδρασης», «ανάγνωση και γραφή» και «λογοτεχνία και γλώσσα», στην τρίτη τάξη τροποποιούνται σε «ικανότητες αλληλεπίδρασης», «κατανόηση κειμένου», «σύνθεση εκθέσεων και προφορικών παρουσιάσεων», «ικανότητες διαχείρισης πληροφοριών», «στόχοι και δομές της γλώσσας», και «λογοτεχνία και άλλες κουλτούρες». Μάλιστα, οι δύο τελευταίοι άξονες τροποποιούνται στις τρεις τελευταίες τάξεις της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (6^η-9^η) σε «σχέση με τη γλώσσα» και «λογοτεχνία και πολιτισμός των άλλων» (Finnish National Board of Education, 2004). Επίσης, το φιλανδικό Αναλυτικό Πρόγραμμα παρουσιάζει ευελιξία και όσον αφορά τις

¹¹ <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>, σελ. 47.

διδασκτικές μεθόδους, αφού αφήνει ελεύθερο το πεδίο στον εκπαιδευτικό να τις επιλέξει ο ίδιος κάνοντας μόνο αναφορά σε γενικότερους στόχους (Gelbrecht, 2009).

Παράλληλα, σύμφωνα με τους Harjunen και Karjalainen, ο στόχος του προγράμματος είναι να διαμορφώσει ενεργούς, δια βίου αναγνώστες και άτομα που διαρκώς μαθαίνουν φέρνοντας τους μαθητές σε επαφή με μια ποικιλία κειμενικών ειδών (Harjunen and Karjalainen, 2008). Μάλιστα, οι ίδιοι πιστεύουν ότι η επιμονή του προγράμματος στην ικανότητα κατανόησης γραπτού λόγου αποτελεί και τον κύριο παράγοντα για τις υψηλές επιδόσεις που παρουσιάζουν οι Φιλανδοί μαθητές. Τέλος, αξιοσημείωτη είναι η σημασία που το φιλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα δίνει στην λογοτεχνία, κάτι που είναι φανερό και στο σχετικό Αναλυτικό Πρόγραμμα, όπου η λογοτεχνία αποτελεί σε όλες τις τάξεις έναν από τους βασικούς άξονες γης γλωσσικής διδασκαλίας (Harjunen and Karjalainen, 2008).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι, τουλάχιστον όσον αφορά τα αναλυτικά προγράμματα για τα γλωσσικά μαθήματα, και τα δύο συστήματα δεν παρουσιάζουν ιδιαίτερες διαφορές, αφού τόσο στο φιλανδικό, όσο και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως ένα όργανο επικοινωνίας και ο κύριος στόχος είναι να βελτιώσουν οι μαθητές την επικοινωνιακή γλωσσική τους ικανότητα.

2. Η γλωσσική διδασκαλία σε μαθητές με γλωσσικές ιδιαιτερότητες

Η Ελλάδα και η Φινλανδία δεν είναι από τις χώρες που κατά τη μεγαλύτερη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα αποτέλεσαν προορισμό μεταναστών. Σε αντίθεση με χώρες όπως για παράδειγμα η Γερμανία, η Γαλλία, το Βέλγιο και η Αγγλία, όπου η ανάγκη ανοικοδόμησης μετά τους δύο καταστροφικούς παγκοσμίους πολέμους (ιδίως στις δύο πρώτες) και στη συνέχεια η βιομηχανική ανάπτυξη, είχαν ως αποτέλεσμα τεράστιες ανάγκες για εργατικά χέρια, η Ελλάδα και η Φινλανδία ήταν μάλλον δύο φτωχές χώρες, όπου ο πληθυσμός αναγκαζόταν να μεταναστεύσει για οικονομικούς κυρίως λόγους. Η παραπάνω πραγματικότητα, όπως και το γεγονός ότι και οι δύο χώρες διέθεταν σχετικά ομοιογενείς πληθυσμούς, είχε ως αποτέλεσμα να μην υπάρχει κάποιος ιδιαίτερος σχεδιασμός για διδασκαλία σε μαθητές που προέρχονταν από διαφορετικά γλωσσικά/πολιτισμικά περιβάλλοντα. Η κατάσταση άρχισε να διαφοροποιείται και στις δύο χώρες από τα τέλη της δεκαετίας του '80 / αρχές της δεκαετίας του '90 με το τέλος του ψυχρού πολέμου, μιας και τόσο η Φινλανδία όσο και η Ελλάδα άρχισαν να γίνονται προορισμός μεταναστών. Ιδιαίτερα στις αρχές της δεκαετίας το '90, ο αριθμός των μεταναστών παρουσίασε ιδιαίτερη αύξηση και στις δύο χώρες, ιδίως από χώρες που ανήκαν στο επονομαζόμενο τέως ανατολικό μπλοκ¹². Σήμερα, και οι δύο χώρες¹³

¹² Για την Φινλανδία βλέπε σχετικά στο Finnish Ministry of Education, 2005 σελ. 56. Για την Ελλάδα βλέπε σχετικά στο Λαγουδάκος Γ. Μ..

¹³ Παρόλη την οικονομική κρίση που μαστίζει την Ελλάδα από τα τέλη του 2008 μέχρι και σήμερα.

εξακολουθούν να αποτελούν χώρες-προορισμό για πολλούς μετανάστες, μόνο που αυτή τη φορά πρόκειται για άτομα προερχόμενα από ασιατικές και αφρικανικές χώρες¹⁴.

Συνέπεια των παραπάνω ήταν να γίνουν παρεμβάσεις σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής και στις δύο χώρες με στόχο την ομαλή κοινωνική ενσωμάτωση των ανθρώπων αυτών. Έτσι, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και στη Φιλανδία και στην Ελλάδα κατέλαβε κεντρική θέση σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Στη συγκεκριμένη εργασία δε θα γίνει αναφορά σε νομοθεσία και δομές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αφού στόχος της είναι μόνο να καταγράψει τη φιλοσοφία που διακατέχει τις δύο χώρες στα ζητήματα γλωσσικής διδασκαλίας και τίποτε άλλο. Εξάλλου, η φιλοσοφία αυτή είναι που καθορίζει τις εκάστοτε επιμέρους επιλογές στην εκπαιδευτική πολιτική. Συγκρίνοντας λοιπόν τον τρόπο που τα δύο εκπαιδευτικά συστήματα αντιμετωπίζουν τη γλωσσική διδασκαλία εντοπίζει κανείς κάποιες ουσιαστικές διαφορές. Συγκεκριμένα, στα πλαίσια του φιλανδικού εκπαιδευτικού συστήματος, οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο ενθαρρύνονται να μάθουν και να διατηρήσουν τη δική τους κουλτούρα και γλώσσα, κάτι που δεν αποτελεί κεντρική επιλογή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Παράλληλα, διδάσκονται σε ομάδες με παρόμοια χαρακτηριστικά τη φιλανδική (ή και την Σουηδική) γλώσσα και λαμβάνουν ενισχυτική διδασκαλία¹⁵. Μάλιστα, αξιοσημείωτο είναι ότι, σε περίπτωση που αυτό κριθεί αναγκαίο, σχεδιάζονται και εφαρμόζονται ακόμη και ατομικά προγράμματα για να καλύψουν τις ανάγκες ακόμη και ενός μεμονωμένου ατόμου (OECD, 2005). Αυτό είναι κάτι που δεν παρουσιάζεται, όχι μόνο στην Ελλάδα, αλλά ούτε σε χώρες της Ευρώπης που παραδοσιακά δέχονται μεγάλο αριθμό μεταναστών¹⁶.

Μια επιπλέον διαφοροποίηση της Φιλανδίας σε σχέση με την Ελλάδα στο συγκεκριμένο ζήτημα είναι το γεγονός ότι στην πρώτη, οι αποφάσεις για τη εκπαίδευση μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο λαμβάνονται σε περιφερειακό επίπεδο, σε αντίθεση με την Ελλάδα, όπου όλες οι αποφάσεις είναι κεντρικές. Οφείλουμε πάντως - χωρίς να λαμβάνουμε προσωπικά θέση - να αναφέρουμε ότι ο Οργανισμός για την Οικονομική Συνεργασία και Ανάπτυξη (Ο.Ο.Σ.Α.), υπό την αιγίδα του οποίου πραγματοποιείται και η έρευνα PISA, θεωρεί το συγκεκριμένο σημείο ως το μοναδικό αδύναμο σημείο του φιλανδικού συστήματος, αφού επισημαίνει ότι μια κεντρική διαχείριση της γλωσσικής διδασκαλίας σε μετανάστες θα ήταν πιο αποτελεσματική (OECD, 2005). Παράλληλα, στην Ελλάδα δεν

¹⁴ Δεν θα γίνει εκτενέστερη αναφορά στους λόγους προσέλευσης των μεταναστών στις δύο χώρες, ούτε σε άλλα στοιχεία σχετικά με την εισροή τους, αφού η συγκεκριμένη εργασία δεν έχει ως βασικό της αντικείμενο τη μετανάστευση.

¹⁵ Στο σχετικό έντυπο του φιλανδικού Υπουργείου Παιδείας αναφέρεται χαρακτηριστικά: The objective of immigrant education is to provide people moving to Finland with opportunities to function as equal members of Finnish society and guarantee immigrants the same educational opportunities as other Finns. A young immigrant of compulsory school age (aged 7–17) permanently residing in Finland has the right to the same basic education as Finns. The objective is to ensure that adult immigrants receive the education needed for working life and that they maintain their existing vocational skills, and for foreign qualifications, studies and work experience to act as the basis of the design and completion of education in Finland. Instruction in the Finnish or Swedish language is organized for immigrants of all ages. *At the same time, they are also encouraged to maintain their own mother tongue and cultural identity* (Finnish National Board of Education, 2006, σελ. 3).

¹⁶ Π.χ. Γερμανία, Αγγλία, Γαλλία, Βέλγιο.

προβλέπεται μια προπαρασκευαστική σχολική χρονιά για παιδιά μεταναστών, που την έχουν ανάγκη, με σκοπό να μπορούν αποτελεσματικότερα να παρακολουθήσουν τα επόμενα χρόνια τα σχολικά μαθήματα. Αυτό είναι κάτι που προβλέπεται ρητά στη Φινλανδία (Finnish National Board of Education, 2006).

Τέλος, όσον αφορά περιπτώσεις μαθητών, που έχουν διαγνωστεί με δυσλεξία ή μαθητές που για κάποιον άλλο λόγο (ψυχολογικό, παθολογικό, οικογενειακό κ.τ.λ.) δεν μπορούν να συμμετέχουν αποτελεσματικά στο μάθημα, φαίνεται ότι στη Φινλανδία υπάρχει πιο οργανωμένη προσπάθεια για την ενσωμάτωση αυτών των μαθητών και την αποτελεσματικότερη μάθησή τους απ' ό,τι στην Ελλάδα. Συγκεκριμένα, στην χώρα μας οι συνηθισμένες περιπτώσεις αντιμετωπίζονται από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου μέσα στα πλαίσια της συμβατικής τάξης (χωρίς τις περισσότερες φορές αυτοί να έχουν εξειδίκευση). Μόνο κάποιες ειδικές περιπτώσεις δυσλεκτικών μαθητών παρακολουθούνται από τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης, Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ). Ως θετικό βήμα μπορεί να χαρακτηριστεί ο θεσμός της παράλληλης στήριξης που λειτουργεί τα τελευταία χρόνια στα ελληνικά σχολεία¹⁷. Η παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση η οποία θα πρέπει να πραγματοποιείται από εκπαιδευτικό της ειδικής αγωγής, είναι μια από τις δυνατότητες φοίτησης των μαθητών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου. Στόχος της συγκεκριμένης διαδικασίας είναι ο μαθητής σταδιακά να αυτονομηθεί ως παρουσία στην συνήθη σχολική τάξη, ώστε να μην απαιτείται ο εκπαιδευτικός να παρευρίσκεται στο σύνολο των ωρών της σχολικής τάξης. Πάντως, ακόμη και ο συγκεκριμένος θεσμός φαίνεται ότι υπολειτουργεί, αφού όπως αποφάνθηκε ο Συνήγορος του Πολίτη α) παρέχεται σε μερική βάση, β) υλοποιείται με σημαντική καθυστέρηση, γ) υποκαθίσταται από την τοποθέτηση των μαθητών σε τμήματα ένταξης, δ) υλοποιείται από εκπαιδευτικό γενικής εκπαίδευσης¹⁸. Μάλιστα, από το 2009 μέχρι σήμερα τα προβλήματα υλοποίησης του συγκεκριμένου θεσμού έχουν αυξηθεί λόγω της δυσχερούς οικονομικής κατάστασης της Ελλάδας και της έλλειψης των απαραίτητων κονδυλίων. Αντίθετα, στη Φινλανδία υπάρχουν εδώ και τουλάχιστον τρεις δεκαετίες ειδικοί (ψυχολόγοι, εκπαιδευτικοί εξειδικευμένοι στην ειδική αγωγή κ.τ.λ.) που αναλαμβάνουν όλες αυτές τις περιπτώσεις και εργάζονται είτε ατομικά είτε σε πολύ μικρές ομάδες¹⁹. Παράλληλα, σε αυτή τη κατεύθυνση συμβάλλει θετικά και ο θεσμός του βοηθού καθηγητή, αφού αυτός εργάζεται κυρίως με μαθητές που χρειάζονται βοήθεια. Πρόκειται για διαδικασία που θεωρητικά είναι παρόμοια με αυτή της παράλληλης στήριξης, πιο οργανωμένη όμως και με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα, όπως δείχνουν τα αποτελέσματα της έρευνας PISA.

¹⁷ Ξεκίνησε με τον ν. 2817/00 και εντατικοποιήθηκε με τον ν.3699/08.

¹⁸ Συνήγορος του πολίτη, 2009 σελ. 2.

¹⁹ Στην επίσκεψή μας σε σχολείο στο Joensuu παρακολουθήσαμε τον τρόπο εργασίας δυσλεκτικού μαθητή με εξειδικευμένο καθηγητή, οι οποίοι συνεργάζονταν σε κάποιο από τα προγραμματισμένα κενά του μαθητή. Παράλληλα ενδιαφέρουσα ήταν η εμπειρία από μάθημα αγγλικών όπου συγκεκριμένο μαθητή της 7^{ης} τάξης (δικής μας 1^{ης} Γυμνασίου) με μαθησιακά προβλήματα τον βοηθούσε συγκεκριμένη μαθήτρια χωρίς να διαταράσσεται η τάξη. Εκεί μάθαμε ότι αυτό γινόταν σε κάθε μάθημα χωρίς την παρότρυνση των εκπαιδευτικών.

3. Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών γλωσσικών μαθημάτων

Οι διαφορές στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών στις δύο χώρες παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, ειδικά απ' τη στιγμή που οι εκπαιδευτικοί στη Φιλανδία θεωρούνται από τα βασικά πλεονεκτήματα του συστήματος (Sahlberg, 2013). Φυσικά, δεν περιορίζονται μόνο σε ζητήματα κατάρτισης, καθώς υπάρχει μια σειρά από διαφορές που αφορούν ζητήματα όπως είναι ο τρόπος επιλογής των εκπαιδευτικών, η αναγνωρισιμότητα που αντιμετωπίζουν στις τοπικές κοινωνίες, η αμοιβή τους, η αυτονομία που διαθέτουν, οι συνθήκες εργασίας τους κ.τ.λ., οι οποίες πιθανώς επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και γι' αυτό το λόγο αξίζει να συζητηθούν στα πλαίσια μια ευρύτερης συζήτησης πάνω στις διαφορές των δύο εκπαιδευτικών συστημάτων. Στη συγκεκριμένη εργασία πάντως θα επικεντρωθούμε μόνο σε ζητήματα κατάρτισης εκπαιδευτικών γλωσσικών μαθημάτων.

Τις διαφορές στο συγκεκριμένο ζήτημα τις διακρίνουμε σε:

- α. Διαφορές σε επίπεδο σπουδών
- β. Διαφορές σε επίπεδο επιμόρφωσης

Σε επίπεδο σπουδών η πρώτη σημαντική διαφορά είναι ότι στη Φιλανδία το 1978-79 με νομοθετική πράξη ορίστηκε με σαφήνεια ότι ελάχιστη προϋπόθεση για μόνιμη εργασία ως εκπαιδευτικός είναι ένας μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών που περιλαμβάνει μια εγκεκριμένη μεταπτυχιακή εργασία (Sahlberg, 2013)²⁰. Με αυτόν τον τρόπο εξασφαλίζεται η εξειδίκευση αλλά και η ερευνητική εμπειρία του μελλοντικού εκπαιδευτικού, ενώ και το επάγγελμα του αποκτά μεγαλύτερο κύρος. Αντίθετα, στην Ελλάδα οι εκπαιδευτικοί ολοκληρώνουν προγράμματα τετραετούς φοίτησης και αμέσως μετά μπορούν να διοριστούν στη δημόσια εκπαίδευση. Ο μεταπτυχιακός τίτλος θεωρείται μεν επιπλέον προσόν, αλλά δεν είναι απαραίτητος. Μάλιστα, μέχρι το 2010 δεν ήταν απαραίτητη καν η διδακτική και παιδαγωγική επάρκεια των εκπαιδευτικών που επρόκειτο να διοριστούν στη δημόσια εκπαίδευση, με αποτέλεσμα η μεγάλη πλειοψηφία των διορισμένων σήμερα εκπαιδευτικών (η μεγάλη πλειοψηφία έχει διοριστεί πριν το 2010, αφού λόγω της οικονομικής κρίσης δεν έχουν διοριστεί παρά ελάχιστοι εκπαιδευτικοί μετά το 2010²¹) να έχει παρακολουθήσει ελάχιστα μαθήματα Διδακτικής ή Παιδαγωγικής (Γκαραβέλας, 2010). Θετικό είναι το γεγονός ότι με το νόμο 3848/2010 καθίσταται απαραίτητο προσόν η πιστοποιημένη παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια των εκπαιδευτικών, κάτι που οδήγησε τα ελληνικά πανεπιστημιακά τμήματα να αυξήσουν τα μαθήματα Διδακτικής και Παιδαγωγικών.

Μια δεύτερη διαφορά αφορά τον πρακτικό χαρακτήρα των ίδιων των σπουδών. Συγκεκριμένα, στη Φινλανδία τόσο σε προπτυχιακό, όσο και σε μεταπτυχιακό επίπεδο υπάρχουν πολλά μαθήματα παιδαγωγικής και κυρίως διδακτικής στο πλαίσιο των οποίων είναι υποχρεωτική η συμμετοχή των φοιτητών σε μεγάλης διάρκειας πρακτική άσκηση σε δημόσια σχολεία υπό την επίβλεψη μόνιμων εκπαιδευτικών. Έτσι, ο φοιτητής αποκτά την

²⁰ Αυτή η προϋπόθεση ισχύει μέχρι σήμερα.

²¹ Ο τελευταίος ΑΣΕΠ εκπαιδευτικών έγινε το 2008.

κατάλληλη γνώση και εμπειρία για να ανταποκριθεί επιτυχώς στις ανάγκες της γλωσσικής διδασκαλίας κάτω από οποιεσδήποτε συνθήκες. Όπως φαίνεται ενδεικτικά στον ακόλουθο πίνακα, σε ένα πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο του Jyväskylä το 2010 ένας εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχει από τις μεταπτυχιακές του σπουδές 28 πιστωτικές μονάδες (ECTS) από πρακτική. Αν λάβει κανείς υπόψη ότι κάθε μονάδα αντιπροσωπεύει 25-30 ώρες διδασκαλίας σε δημόσια σχολεία αντιλαμβάνεται εύκολα τη σημασία που το ίδιο το σύστημα δίνει στην διδακτική εμπειρία των μελλοντικών εκπαιδευτικών (Sahlberg, 2013).

Πίνακας 1. Σύνοψη του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο του Jyväskylä το 2010.

Περιεχόμενο Αναλυτικού Προγράμματος	Ευρωπαϊκό Σύστημα Μεταφοράς Διδακτικών Μονάδων
Βασικές σπουδές στην Εκπαίδευση	25
Σπουδές στην Γλώσσα και την Επικοινωνία	25
Μέσου Επιπέδου Σπουδές στην Εκπαίδευση (Περιλαμβάνονται 12 μονάδες από πρακτική)	35
Διεπιστημονικό Μάθημα	60
Σπουδές σε Δευτερεύοντα Μαθήματα	60
Προχωρημένες Σπουδές στην Εκπαίδευση (Περιλαμβάνονται 16 μονάδες από πρακτική)	80
Προαιρετικές Σπουδές	15
Σύνολο Διδακτικών Μονάδων κατά το Ευρωπαϊκό Σύστημα	300

Φυσικά, το παράδειγμα ενός μεταπτυχιακού προγράμματος για εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας δεν περιγράφει επαρκώς τη συνολική εικόνα του Φιλανδικού εκπαιδευτικού συστήματος άλλα είναι ενδεικτικό της γενικότερης φιλοσοφίας που επικρατεί.

Στην Ελλάδα η κατάσταση είναι διαφορετική. Αν ανατρέξει για παράδειγμα κανείς είτε στις ιστοσελίδες, είτε στους οδηγούς σπουδών των ελληνικών φιλολογικών τμημάτων²², διαπιστώνει ότι τα επτά συνολικά τμήματα να μεν παρέχουν σε θεωρητικό επίπεδο μαθήματα διδακτικής και παιδαγωγικών (σε μεγαλύτερο αριθμό μετά το 2010), η εκτεταμένη πρακτική άσκηση όμως εξακολουθεί να είναι ζητούμενο. Σε κάποια τμήματα η πρακτική άσκηση δεν είναι υποχρεωτική για όλους τους φοιτητές (ενδεικτικά αναφέρονται τα φιλολογικά τμήματα

²² Οι οδηγοί σπουδών βρίσκονται και στις ιστοσελίδες των φιλολογικών τμημάτων. Μόνο στη σελίδα της Φιλολογίας του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης δεν υπάρχει αναρτημένος ο οδηγός σπουδών οπότε οι πληροφορίες λήφθηκαν από το πρόγραμμα εξετάσεων και τηλεφωνικά από την γραμματεία του τμήματος. Για περισσότερες λεπτομέρειες βλέπε σχετικά: Φιλολογία Πανεπιστημίου Ιωαννίνων: <http://www.uoi.gr/schools/human/philology/>, Φιλολογία Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσ/νίκης: <http://www.auth.gr/lit>, Φιλολογία Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης: <http://www.helit.duth.gr/>, Φιλολογία Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών: <http://www.phil.uoa.gr/>, Φιλολογία Πανεπιστημίου Κρήτης: <http://www.philology.uoc.gr/>, Φιλολογία Πανεπιστημίου Πατρών: <http://www.philology-upatras.gr/el/home>, Φιλολογία Πανεπιστημίου Πελοποννήσου: <http://phil.uop.gr/>.

του Α.Π.Θ., του Καποδιστριακού Πανεπιστημίου και του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων όπου πρακτική άσκηση μπορούν να πραγματοποιήσουν κάποιοι φοιτητές - μετά από επιλογή - μέσω ευρωπαϊκών προγραμμάτων) ενώ σε άλλα είναι πολύ περιορισμένη (τρεις ώρες την εβδομάδα για ένα εξάμηνο (ΔΠΘ, Πανεπιστήμιο Πατρών)²³.

Σε επίπεδο επιμόρφωσης, και στις δύο χώρες υπάρχουν σεμινάρια, συνέδρια και επιμορφώσεις στα οποία μπορούν να συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί. Μια πρώτη διαφορά αποτελεί το γεγονός ότι στη Φινλανδία τα περισσότερα διοργανώνονται από το ίδιο το υπουργείο σε συνεργασία με δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς (π.χ. πανεπιστήμια), αφού θεωρείται υποχρέωση του να συμβάλλει στην επαγγελματική αναβάθμιση του προσωπικού του. Αξιοσημείωτο είναι ότι ο φινλανδικός κρατικός προϋπολογισμός προορίζει περίπου 30 εκατομμύρια δολάρια ετησίως στην επαγγελματική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών και των διευθυντών μέσα από διάφορες μορφές πανεπιστημιακών κύκλων μαθημάτων και επιμόρφωσης. Αυτή η υποστήριξη στην επαγγελματική αναβάθμιση ανατίθεται με διαγωνισμό σε εξωτερικούς συνεργάτες παροχής υπηρεσιών (Sahlberg, 2013). Αντίθετα, στην Ελλάδα λίγες επιμορφωτικές πρωτοβουλίες λαμβάνει άμεσα το κράτος, ενώ η πλειονότητα των ελλήνων εκπαιδευτικών σε περίπτωση που ενδιαφέρεται να επιμορφωθεί, ψάχνει μόνη της για φορείς και πολλές φορές χρειάζεται να πληρώσει αδρά, ακόμη και όταν πρόκειται για επιμορφώσεις δημόσιων φορέων (π.χ. εξ αποστάσεως επιμορφώσεις πανεπιστημίου Αιγαίου και ΕΚΠΑ)²⁴. Αδυναμία του συστήματος αποτελεί και το γεγονός ότι, σε πολλές από τις επιμορφώσεις που πραγματοποιούνται, συμμετέχει περιορισμένος αριθμός εκπαιδευτικών είτε γιατί η συμμετοχή δεν είναι υποχρεωτική, είτε γιατί δεν παρέχονται στον εκπαιδευτικό κίνητρα να συμμετέχει σε αυτές.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί και το γεγονός ότι οι καθηγητές γλωσσικής διδασκαλίας, όπως και το σύνολο των εκπαιδευτικών στη Φινλανδία, έχουν τον απαραίτητο χρόνο και κατ' επέκταση τις αναγκαίες συνθήκες για να προχωρήσουν σε αναστοχασμό πάνω στο έργο τους. Οι εκπαιδευτικοί, παρόλο που είναι κατά τη διάρκεια όλης της σχολικής μέρας στο χώρο του σχολείου, διδάσκουν πολύ λιγότερες ώρες από το μέσο όρο των εκπαιδευτικών του ΟΟΣΑ (Sahlberg, 2011). Αυτό σημαίνει ότι έχουν χρόνο να συνεργαστούν κατά τη διάρκεια μιας σχολικής μέρας, να παρακολουθήσουν το μάθημα κάποιου συναδέλφου διαμορφώνοντας μια άποψη για το πώς αυτός διδάσκει ή να συζητήσουν με το διευθυντή ζητώντας τη γνώμη

²³ Στα φιλολογικά τμήματα των πανεπιστημίων Πελοποννήσου και Κρήτης δεν γινόταν σαφές στον οδηγό σπουδών αν η πρακτική άσκηση είναι υποχρεωτική ή όχι).

²⁴ Για τη συγκεκριμένη άποψη δεν βρέθηκε κάποια τεκμηρίωση στην βιβλιογραφία. Θεωρώ όμως ότι έστω και χωρίς επιστημονική τεκμηρίωση αξίζει να γίνει η συγκεκριμένη αναφορά, η οποία στηρίζεται σε προσωπική εμπειρία, έχοντας πάντα ως στόχο τη βελτίωση της εικόνας στα ελληνικά δημόσια σχολεία. Προσωπικά ως εκπαιδευτικός της δημόσιας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από το 2008 έως σήμερα (2016) είχα την δυνατότητα να παρακολουθήσω (πέραν της εισαγωγικής επιμόρφωσης) συνολικά 6 τρίωρα θεωρητικά επιμορφωτικά σεμινάρια πάνω στο γνωστικό μου αντικείμενο, τα οποία πραγματοποιήθηκαν από σχολική σύμβουλο (λιγότερο από μία επιμορφωτική συνάντηση τον χρόνο) και τίποτε περισσότερο. Όποια άλλη επιμόρφωση παρακολουθήσα ήταν με δική μου πρωτοβουλία με την καταβολή του σχετικού αντιτίμου στον φορέα επιμόρφωσης. Παρεμφερής είναι η κατάσταση και σε άλλες ειδικότητες, τουλάχιστον στις περιοχές όπου εγώ έχω υπηρετήσει. Προφανώς δεν είναι αυτή η επιμόρφωση που πρέπει να υπάρχει σε ένα σύγχρονο ελληνικό δημόσιο σχολείο.

του²⁵. Παράλληλα, μέρος του χρόνου που δεν διδάσκουν τον χρησιμοποιούν για τα αναλυτικά προγράμματα. Συγκεκριμένα, όλοι συμμετέχουν διαρκώς τόσο στη δημιουργία όσο και στην παρακολούθηση (monitoring), αλλά και στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των αναλυτικών προγραμμάτων, αφού κάθε σχολείο είναι υπεύθυνο για την ανάπτυξη των δικών του προγραμμάτων (Sahlberg, 2013). Έτσι, έχουν οι ίδιοι ευθύνη για τα προγράμματα που στη συνέχεια υπηρετούν με τη διδασκαλία τους.

Συμπεράσματα-Προτάσεις

Λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορές στον τρόπο που προσεγγίζεται το αντικείμενο της γλωσσικής διδασκαλίας στις δύο χώρες και αναγνωρίζοντας ότι υπάρχει ανάγκη για μια πιο αποτελεσματική γλωσσική διδασκαλία στην Ελλάδα, θεωρούμε ότι απαιτείται να προχωρήσουμε σε συγκεκριμένες αλλαγές.

Καταρχάς, συμφωνώντας με τον Μπασλή, πιστεύουμε ότι απαραίτητη προϋπόθεση για τη λήψη των απαραίτητων μέτρων για την ποιοτική βελτίωση της γλωσσικής διδασκαλίας είναι η πολιτεία να συνειδητοποιήσει ότι στο γλωσσικό μάθημα στα ελληνικά σχολεία υπάρχουν προβλήματα που σχετίζονται με τη γλωσσική διαφοροποίηση των παιδιών (Μπασλής, 1988). Δεν ξεκινούν όλα τα παιδιά τη σχολική φοίτησή τους από την ίδια αφετηρία και δεν έχουν τις ίδιες ανάγκες και συνεπώς απαιτείται αυτές οι γλωσσικές αφετηρίες να ληφθούν υπ' όψιν κατά το νέο σχεδιασμό.

Επίσης, είναι απαραίτητο να αντιμετωπίζεται με διαφορετικό τρόπο το μάθημα της διδακτικής της γλώσσας στα τμήματα των ελληνικών πανεπιστημίων από τα οποία αποφοιτούν μελλοντικοί εκπαιδευτικοί. Αυτό σημαίνει ότι τα μαθήματα Διδακτικής και Παιδαγωγικής πρέπει να παρέχουν στους φοιτητές εκτεταμένη επαφή όχι μόνο με τη θεωρία αλλά και με την πράξη της διδασκαλίας. Την πρακτική εξάσκηση των μελλοντικών φιλολόγων στην επικοινωνιακή διδασκαλία θα υπηρετούσε ακόμη περισσότερο και η ύπαρξη μίας εκτενούς πρακτικής άσκησης σε δημόσια σχολεία υπό την εποπτεία των πανεπιστημιακών τμημάτων και σε συνεργασία με ήδη διορισμένους εκπαιδευτικούς. Μέσα από μια οργανωμένη διαδικασία θα μπορούσαν να έρθουν σε επαφή με πρακτικά ζητήματα της διδασκαλίας, να κάνουν και να εφαρμόσουν διδακτικές επιλογές και να αντιμετωπίσουν δυσκολίες.

Παράλληλα, είναι απαραίτητο να αλλάξει ο τρόπος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Χρειάζεται η επιμόρφωση να είναι υποχρεωτική για όλους, να επαναλαμβάνεται σε τακτά χρονικά διαστήματα και να αποκτήσει έναν περισσότερο πρακτικό χαρακτήρα, όπου οι καθηγητές θα παρακολουθούν αλλά και θα παρουσιάζουν γλωσσική διδασκαλία, η οποία θα στοχεύει στις ανάγκες των παιδιών και θα δίνει βάση στην ετερότητα των μαθητών. Απαιτείται δηλαδή επιμόρφωση (όχι μ' ένα απλό σεμινάριο ή με ένα απλό έντυπο οδηγίων,

²⁵ Διευθυντής Λυκείου του Joensuu, κατά την εκεί επίσκεψή μας, χαρακτηριστικά ανέφερε ότι «...εμείς εδώ, παρόλο που έχουμε πολύ γραφειοκρατική εργασία, είμαστε εδώ κυρίως για τους ανθρώπους...»

αλλά μέσω μιας καλά οργανωμένης και με διάρκεια διαρκούς υποστηρικτικής δομής) και ένα σύστημα συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τον θεσμικό ρόλο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών τον έχουν οι σχολικοί σύμβουλοι. Δυστυχώς όμως, είτε γιατί δεν επαρκεί ο αριθμός τους για να καλύψουν τις επιμορφωτικές ανάγκες, είτε γιατί υπάρχει έλλειψη των απαραίτητων πόρων είτε ίσως γιατί πολλοί τόσο σχολικοί σύμβουλοι όσο και εκπαιδευτικοί δεν είναι καταρτισμένοι επαρκώς στις ΤΠΕ, η επιμόρφωση συναντά μεγάλες δυσκολίες.

Τέλος, σε επίπεδο αναλυτικών προγραμμάτων θεωρούμε ότι απαιτείται να προβλεφθεί ένα σύστημα παρακολούθησης της εφαρμογής τους στο οποίο πιστεύουμε ότι θα πρέπει να συμμετέχουν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, αποκτώντας έτσι μεγαλύτερη ευθύνη αλλά και αυτονομία. Μια τέτοια διαδικασία θα μπορούσε να είναι ένα σύστημα που θα συνδύαζε συγκεκριμένα κίνητρα, την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αλλά και την αξιολόγηση της προόδου των μαθητών μέσα στα πλαίσια μιας σχολικής χρονιάς. Μέσα από μια τέτοια διαδικασία θα μπορούσε να προκύψει ανατροφοδότηση, η οποία αποτελεί προϋπόθεση για τη διαχείριση της εκπαιδευτικής αλλαγής και την αξιολόγηση των δεδομένων και η οποία είναι απαραίτητη για την εξέλιξη του συστήματος.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Finnish Ministry of Education. (2005). *Equity in Education Thematic Review: Country Analytical Report*. Προσπελάστηκε στις 25 Ιουνίου, 2015, από: <http://www.oecd.org/dataoecd/50/15/38692775.pdf>.
- Finnish National Board of Education. (2004). *National Core Curriculum for Basic Education 2004: Part II, Chapters 7, 7.1 - 7.3*. Προσπελάστηκε στις 25 Ιουνίου, 2015, από: http://www.oph.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/oph/embeds/47675_POPS_n_et_new_2.pdf.
- Finnish National Board of Education. (2006). *Immigrant Education in Finland*. Προσπελάστηκε στις 25 Ιουνίου, 2015, από: http://www.oph.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/oph/embeds/47659_OPH_maahanmu.ajaisite_envalmis.pdf.
- Gelbrecht, A. (2009). *A comparative analysis of the Finnish and the German mother tongue and literature education*. Munich: Grin Publications.
- Harjunen, E., & Karjalainen, T. (2008). 'Reading Literacy Assessment.' In: HAUTAMÄKI, Jarkko (et.al.). *PISA 06 Finland: Analyses, reflections and explanations*. 147 - 177. Προσπελάστηκε στις 22 Ιουνίου, 2015, από: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2008/liitteet/opm44.pdf?lang=fi>.
- Kansanen, P. (2003). Teacher education in Finland: Current models and new developments. In B. Moon, L. Vlăsceanu, & C. Barrows (Eds.), *Institutional approaches to teacher education within higher education in Europe: Current models and new developments* (pp. 85-108). Bucharest: Unesco – Cepas.

- OECD. (2002). *Reading for Change: Performance and Engagement Across Countries. Results from PISA 2000*. Προσπελάστηκε στις 03 Μαΐου, 2004, από: <http://www.pisa.oecd.org>.
- OECD. (2005). *Equity in Education Thematic Review: Finland Country Note*. Προσπελάστηκε στις 29 Ιουνίου, 2015, από: <http://www.oecd.org/dataoecd/49/40/36376641.pdf>.
- OECD. Προσπελάστηκε στις 05 Ιουνίου, 2015, από: <http://www.oecd.org/pisa/>.
- Sahlberg, P. (2011). Becoming a teacher in Finland: Traditions, reforms and policies. In A. Lieberman, & L. Darling-Hammond (Eds.), *High quality teaching and learning: International perspectives on teacher*. New York: Routledge.
- Sahlberg, P. (2013). *Φιλανδικά Μαθήματα: Τι μπορεί να μάθει ο κόσμος από την εκπαιδευτική αλλαγή στη Φινλανδία*; Ελληνική Μετάφραση: Κοτσυφού Ελένη. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Προσπελάστηκε στις 26 Ιουνίου, 2015, από: <http://www.iep.edu.gr/pisa>.
- Λαγυδάκος, Γ. Μ. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. 2ο ΠΕΚ Αθήνας : Δημοσιεύσεις – Άρθρα. Προσπελάστηκε στις 26 Ιουνίου 2015 από: <http://www.2pek.gr/Dhmosieuseis-arthra.htm>.
- Μπασλής, Ι. (1988). *Κοινωνική-Γλωσσική Διαφοροποίηση και Σχολική Επίδοση*. Αθήνα: Νέα Παιδεία.
- Ξωχέλλης, Π., Κελπανίδης, Μ., Τερζής, Ν., Καψάλης, Α., Χοντολίδου, Ε., & Δάρα, Β. (1992). Αξιολόγηση του Προγράμματος Γλωσσικής διδασκαλίας στο Γυμνάσιο. Ερευνητικά δεδομένα. *Φιλολογος*, τ. 67, σ. 5-29. Θεσσαλονίκη.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σελ. 47. Προσπελάστηκε στις 18 Ιουνίου, 2015, από <http://www.pischools.gr/programs/depss/>.
- Παιζη, Α. Λ., & Καβουκόπουλος, Α. Φ. (2001). *Η γλώσσα στο σχολείο*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Συνήγορος του Πολίτη. (2009). ΠΟΡΙΣΜΑ (ν. 3094/03 “Συνήγορος του Πολίτη και άλλες διατάξεις”, Άρ.4 §6). Προσπελάστηκε στις 28 Ιουλίου, 2016, από <http://www.synigoros.gr/resources/docs/173844.pdf>.
- Φτερνιάτη, Α. (2001). *Η Παραγωγή Λόγου στο Σχολείο: Η σύγχρονη Πρακτική και η Επικοινωνιακή Ικανότητα*. Δ.Δ. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Χατζηαθανασίου, Α., & Αϊδίνης, Α. (2006). Αναγνωστική κατανόηση στο δημοτικό σχολείο: μια συγκριτική μελέτη σε Ελλάδα και Κύπρο. Στα *Πρακτικά της 26^{ης} ετήσιας συνάντησης του τομέα γλωσσολογίας της φιλοσοφικής σχολής του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*, σελ.464-475. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Χατζησαββίδης, Σ. (1993). Διερεύνηση παραγόντων που επηρεάζουν το βαθμό γλωσσικής επάρκειας των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον: πρώτες εκτιμήσεις από μια μελέτη περίπτωσης. Στα *Πρακτικά της 14^{ης} ετήσιας συνάντησης του τομέα γλωσσολογίας της φιλοσοφικής σχολής του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*, σελ. 384-397. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.