



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής»
Γραμματισμός, αφήγηση, και διδασκαλία της Ελληνικής ως πρώτης, δεύτερης ή ξένης
γλώσσας

Διπλωματική Εργασία
Οι πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού σε δίγλωσσους εφήβους.
Μελέτες περίπτωσης σε σχολεία του Ρεθύμνου

του
Παπαδόπουλου – Δελόγλου Συμεών (ΑΜ 351)

Μέλη τριμελούς επιτροπής
Επιβλέπουσα: Χατζηδάκη, Α., Καθηγήτρια ΠΤΔΕ
Συνεπόπτες: Θώμου, Π., Επίκουρη Καθηγήτρια ΠΤΔΕ
Σπαντιδάκης, Ι., Καθηγητής ΠΤΔΕ

Ρέθυμνο, 2023

Ο υπογράφων Παπαδόπουλος – Δελόγλου Συμεών με αριθμό μητρώου 351, φοιτητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

Είμαι συγγραφέας της παρούσας διπλωματικής εργασίας και κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς, είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από εμένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος.

Παράβαση της ανωτέρων ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του διπλώματός μου.

Ημερομηνία
Μάρτιος 2023

Ο Δηλών
Παπαδόπουλος Δελόγλου Συμεών

Ευχαριστίες

Ολοκληρώνοντας αυτή την εργασία θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επόπτριά μου, κα Άσπα Χατζηδάκη, για την πολύτιμη καθοδήγηση και τις επικοινωνιακές παρεμβάσεις της. Η βοήθειά της ήταν άμεση και κατατοπιστική σε όλα τα στάδια της εργασίας αυτής και η συνεργασία μαζί της ήταν εξαιρετική.

Ακολούθως, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους συνεπόμετες μου, κα Βιβή Θώμου και κο Γιάννη Σπαντιδάκη, για τα σχόλιά τους στην επιμέλεια του τελικού κειμένου.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω επίσης στην κα Μαρία – Ελένη Βασάκη, υπεύθυνη φιλόλογο του Γυμνασίου που έγινε η έρευνα. Η βοήθειά της ήταν ωφέλιμη στον εντοπισμό του κατάλληλου δείγματος, τη λήψη των απαραίτητων αδειών από γονείς, μαθητές και διεύθυνση, όσο και στη δημιουργία οικείου κλίματος με τους συμμετέχοντες/ουσες.

Τέλος, ευχαριστώ τα αγαπημένα μου πρόσωπα για την ακατάπαυστη στήριξή τους καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης αυτής της εργασίας.

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία επιχειρεί να διερευνήσει τις πρακτικές που εφαρμόζουν δίγλωσσοι έφηβοι σε ψηφιακά περιβάλλοντα. Τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν αφορούσαν τη σχέση των εφήβων με τη μειονοτική τους γλώσσα, τα μοτίβα που εμφανίζουν κατά τη χρήση ψηφιακών μέσων αλλά και τον βαθμό σύνδεσης ψηφιακών πρακτικών και ταυτότητας. Στην έρευνα συμμετείχαν δίγλωσσοι μαθητές και μαθήτριες που φοιτούν σε Γυμνάσιο του Ρεθύμνου, με κριτήριο την εξοικείωσή τους σε ζητήματα τεχνολογίας και κυρίως χρήσης μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Για τη συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκαν 9 ημιδομημένες συνεντεύξεις, οι οποίες έγιναν εντός του σχολικού χώρου. Παράλληλα οι συμμετέχοντες/ουσες μοιράστηκαν με τον ερευνητή σχετικά ψηφιακά στοιχεία, τα οποία αξιοποιήθηκαν κατά την ανάλυση.

Κατά την ανάλυση των δεδομένων οι συμμετέχοντες/ουσες φάνηκε να ανήκουν σε 3 ομάδες με βάση τις γλωσσικές πρακτικές, πεποιθήσεις και τη διαχείριση που ακολουθείται από τις οικογένειές τους. Στην Ομάδα Α ($n = 3$) η διγλωσσία φάνηκε να έχει προσθετικό χαρακτήρα, με τη μειονοτική γλώσσα να εντοπίζεται ως κύριος επικοινωνιακός κώδικας της καθημερινότητας. Η Ομάδα Β ($n = 4$) απαρτίστηκε από εφήβους που εμφανίζουν ποικιλία γλωσσικών πρακτικών και στρατηγικών διαχείρισης, οι οποίες περιορίζονται κυρίως σε ασφαλείς χώρους, με εξέχουσα την οικογένεια. Τέλος, κάποιοι από τους συμμετέχοντες ($n = 2$) εξέφρασαν αδιαφορία προς τη μειονοτική τους, δείχνοντας σαφή προτίμηση στην κυρίαρχη.

Σε δεύτερο στάδιο ακολούθησε σύνδεση των ομάδων με τις ψηφιακές γλωσσικές τους πρακτικές, όσο και σχολιασμός της δραστηριότητας των εφήβων στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Από τα ευρήματα της έρευνας αναδεικνύεται ότι η γλωσσική πολιτική των εφήβων συνδέεται άμεσα με τις ψηφιακές τους πρακτικές, στις οποίες εντοπίζεται πλούσιο υλικό προς μελέτη. Ειδικά σε περιπτώσεις των εφήβων της δεύτερης ομάδας, παρατηρήθηκε αξιοποίηση πολλαπλών εργαλείων διαμεσολάβησης του νοήματος στη μειονοτική. Τέλος, η διερεύνηση των ψηφιακών ταυτοτήτων που χειρίζονται οι δίγλωσσοι νέοι, αποτέλεσε γόνιμο έδαφος για να έρθουν στην επιφάνεια πληροφορίες σχετικές με το γενικότερο διγλωσσικό προφίλ τους.

Λέξεις – κλειδιά: διγλωσσία, ψηφιακός γραμματισμός, έφηβοι, γλωσσική διατήρηση, οικογενειακή γλωσσική πολιτική

Abstract

This thesis attempts to explore practices that bilingual adolescents engage in digital environments. The main research questions concerned the relationship of adolescents with their minority language, the patterns they display when using digital media and the degree of connection between digital practices and identity. Bilingual students attending a Highschool in Rethymnon participated in the survey, based on their familiarity with technology and especially with the use of social media. Regarding the data collection process, 9 semi-structured interviews were conducted within the school premises. At the same time, participants shared relevant digital data with the researcher, which were used in the analysis.

During the data analysis, the participants seemed to belong to 3 groups based on the language practices, beliefs and management followed by their families. In Group A (n = 3) bilingualism seemed to be additive, with the minority language being identified as the communication code of everyday life. Group B (n = 4) consisted of adolescents who displayed a variety of language practices and management strategies, which were mainly confined to safe spaces, with the family being prominent. Finally, some of the participants (n = 2) were indifferent towards their minority language, showing a clear preference for the dominant.

Afterwards, the groups were linked to their digital language practices and the adolescents' social media activity was commented on. The findings of the research show that the language policy of adolescents is directly linked to their digital practices, in which rich material for study can be found. Especially in cases of adolescents in the second group, the use of multiple tools for mediating meaning in minority language was observed. Finally, the exploration of digital identities handled by bilingual young people was helpful for bringing to surface information related to their bilingual profile in general.

Key words: bilingualism, digital literacy, adolescents,
language maintenance, family language policy

Πίνακας περιεχομένων

Ευχαριστίες	3
Περίληψη.....	4
Abstract	5
Εισαγωγή.....	10
ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	11
Κεφάλαιο 1. Διαστάσεις και οριοθετήσεις στο φαινόμενο της διγλωσσίας	11
1.1 Ορισμοί	11
1.2 Οι τέσσερις διαστάσεις της διγλωσσίας.....	12
1.2.1 Ο χρόνος και η σειρά κατάκτησης	12
1.2.2 Το πλαίσιο κατάκτησης.....	14
1.2.3 Βαθμός επάρκειας.....	15
1.3 Αποτελέσματα της Διγλωσσίας	16
1.4 Οφέλη της Διγλωσσίας.....	17
1.5 Διαγλωσσικότητα και Εναλλαγή Κωδίκων	18
Κεφάλαιο 2. Γλωσσική πολιτική και πρακτικές γλωσσικής διατήρησης.....	20
2.1 Γλωσσική διατήρηση και γλωσσική μεταστροφή.....	20
2.2 Παράγοντες ενίσχυσης γλωσσικής διατήρησης.....	21
2.3 Η γλωσσική διατήρηση στην Ελλάδα.....	23
2.4 Οικογενειακή Γλωσσική Πολιτική	25
Α) Γλωσσικές πρακτικές.....	26
Β) Γλωσσικές ιδεολογίες	26
Γ) Γλωσσική διαχείριση.....	27
Κεφάλαιο 3. Διγλωσσία και Γραμματισμός	28
3.1 Τα είδη του γραμματισμού.....	28
3.2 Λειτουργικός και Κριτικός Γραμματισμός.....	29
3.3 Οι Πολυγραμματισμοί.....	30
3.4 Ψηφιακός Γραμματισμός	31
3.5 Η γλωσσική χρήση στο ψηφιακό περιβάλλον.....	32
3.6 Πρακτικές γλωσσικής διατήρησης στον ψηφιακό κόσμο.....	33
3.7 Η διαμόρφωση της ψηφιακής ταυτότητας.....	35

ΜΕΡΟΣ Β΄: Η ΕΡΕΥΝΑ.....	38
4. Μεθοδολογία της έρευνας	38
4.1 Η ερευνητική διαδικασία	38
4.2 Ερευνητικά ερωτήματα.....	40
4.3 Ερευνητικά εργαλεία και συλλογή δεδομένων	41
4.4 Συνοπτικό προφίλ συμμετεχόντων	42
4.5 Περιορισμοί της έρευνας.....	43
Κεφάλαιο 5. Παρουσίαση ευρημάτων από τις συνεντεύξεις.....	45
5.1 Αγρόν.....	45
5.1.1 Γλωσσική επάρκεια οικογένειας	45
5.1.2 Γλωσσικές πρακτικές στο οικογενειακό / σχολικό / φιλικό περιβάλλον	46
5.1.3 Γλωσσική διαχείριση και ιδεολογία.....	47
5.1.4 Γλωσσικές πρακτικές σε ψηφιακά περιβάλλοντα	49
5.1.5 Πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού και διγλωσσική ταυτότητα	50
5.2 Αφέν	52
5.2.1 Γλωσσική επάρκεια οικογένειας	53
5.2.2 Γλωσσικές πρακτικές στο οικογενειακό / σχολικό / φιλικό περιβάλλον	54
5.2.3 Γλωσσική διαχείριση και ιδεολογία.....	55
5.2.4 Γλωσσικές πρακτικές σε ψηφιακά περιβάλλοντα	57
5.2.5 Πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού και διγλωσσική ταυτότητα	57
5.3. Ραχμά	59
5.3.1 Γλωσσική επάρκεια οικογένειας	59
5.3.2 Γλωσσικές πρακτικές στο οικογενειακό / σχολικό / φιλικό περιβάλλον	60
5.3.3 Γλωσσική διαχείριση και ιδεολογία.....	62
5.3.4 Γλωσσικές πρακτικές σε ψηφιακά περιβάλλοντα	63
5.3.5 Πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού και διγλωσσική ταυτότητα	64
5.4 Ντριτάν	66
5.4.1 Γλωσσική επάρκεια οικογένειας	67
5.4.2 Γλωσσικές πρακτικές στο οικογενειακό / σχολικό / φιλικό περιβάλλον	68
5.4.3 Γλωσσική διαχείριση και ιδεολογία.....	69
5.4.4 Γλωσσικές πρακτικές σε ψηφιακά περιβάλλοντα	70
5.4.5. Η χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης.....	71

5.5 Έντριπ	72
5.5.1 Γλωσσική επάρκεια οικογένειας	72
5.5.2 Γλωσσικές πρακτικές στο οικογενειακό / σχολικό / φιλικό περιβάλλον	73
5.5.3 Γλωσσική διαχείριση και ιδεολογία.....	74
5.5.4 Γλωσσικές πρακτικές σε ψηφιακά περιβάλλοντα	75
5.5.5 Πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού και διγλωσσική ταυτότητα	76
5.6 Μαλίντα	76
5.6.1 Γλωσσική επάρκεια οικογένειας	77
5.6.2 Γλωσσικές πρακτικές στο οικογενειακό / σχολικό / φιλικό περιβάλλον	77
5.6.3 Γλωσσική διαχείριση και ιδεολογία.....	79
5.6.4 Γλωσσικές πρακτικές σε ψηφιακά περιβάλλοντα	80
5.7 Ιβάν	81
5.7.1 Γλωσσική επάρκεια οικογένειας	81
5.7.2 Γλωσσικές πρακτικές στο οικογενειακό / σχολικό / φιλικό περιβάλλον	82
5.7.3 Γλωσσική διαχείριση και ιδεολογία.....	82
5.7.4 Γλωσσικές πρακτικές σε ψηφιακά περιβάλλοντα	83
5.8 Λουάν	84
5.8.1 Γλωσσική επάρκεια οικογένειας	84
5.8.2 Γλωσσικές πρακτικές στο οικογενειακό / σχολικό / φιλικό περιβάλλον	85
5.8.3 Γλωσσική διαχείριση και ιδεολογία.....	86
5.8.4 Γλωσσικές πρακτικές σε ψηφιακά περιβάλλοντα	87
5.8.5 Πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού και διγλωσσική ταυτότητα	88
5.9 Ντένις	90
5.9.1 Γλωσσική επάρκεια οικογένειας	90
5.9.2 Γλωσσικές πρακτικές στο οικογενειακό / σχολικό / φιλικό περιβάλλον	91
5.9.3 Γλωσσική διαχείριση και ιδεολογία.....	92
5.9.4 Γλωσσικές πρακτικές σε ψηφιακά περιβάλλοντα	93
5.9.5 Πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού και διγλωσσική ταυτότητα	94
6. Συζήτηση	95
6.1 Ομάδα Α.....	97
6.1.1 Γλωσσικές πρακτικές	97
6.1.2 Γλωσσική διαχείριση.....	98

6.2 Ομάδα Β.....	99
6.2.1 Γλωσσικές πρακτικές	100
6.2.2 Γλωσσική διαχείριση και ιδεολογία.....	101
6.3 Ομάδα Γ	103
6.4 Γλωσσικές πρακτικές σε ψηφιακά περιβάλλοντα	104
6.5 Πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού και διγλωσσική ταυτότητα.....	106
7. Συμπεράσματα και προτάσεις για έρευνα	109
Βιβλιογραφία.....	112
Παράρτημα.....	121
Οδηγός Συνέντευξης εφήβων.....	121

Εισαγωγή

Στόχος της συγκεκριμένης εργασίας είναι να παρουσιάσει τις ψηφιακές πρακτικές που εμπλέκονται οι δίγλωσσοι έφηβοι, τις γλωσσικές τους επιλογές, όσο και στοιχεία της ψηφιακής τους ταυτότητας. Η έντονη παρουσία της τεχνολογίας και του διαδικτύου στην καθημερινότητα όλων πρόκειται για μία κατάσταση που έχει φέρει ραγδαίες αλλαγές σε διάφορες πτυχές της ζωής του σύγχρονου ατόμου. Οι νέοι μαθαίνουν πως να επικοινωνούν, να ψυχαγωγούνται, να αναζητούν πληροφορίες και να εξερευνούν τον διαδικτυακό κόσμο από την πρώιμη παιδική ηλικία, γεγονός που επιφέρει σημαντικές κοινωνικές προεκτάσεις. Σημειώνεται ότι το 96% των νέων ηλικίας 16 – 24 συμμετέχει στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Φραγκούλη, 2019). Τα ψηφιακά προφίλ που δημιουργούν στις διάφορες πλατφόρμες και οι συζητήσεις που εμπλέκονται είναι ανεξερεύνητοι χώροι με ποικιλία δεδομένων, κατάλληλων για έρευνα.

Ο τρόπος που αντιμετωπίζουν τα περιβάλλοντα αυτά οι δίγλωσσοι έφηβοι βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος της συγκεκριμένης εργασίας. Σημείο που επίσης διερευνάται, είναι κατά πόσο συνδέονται οι ψηφιακές τους επιλογές με στάσεις τους γύρω από τη διγλωσσία, όσο και με τις συνθήκες που θα επιλέξουν τη δεύτερή τους γλώσσα. Για τον λόγο αυτό, γίνεται προσπάθεια ανίχνευσης των πρακτικών που εφαρμόζει ως γλωσσική πολιτική η οικογένεια για να διατηρήσει τη γλώσσα καταγωγής. Το επίπεδο γραμματισμού, τα πεδία χρήσης και οι ιδεολογίες που φέρουν οι δίγλωσσοι έφηβοι για τη γλώσσα των γονέων τους είναι κάποια από τα στοιχεία που θα συζητηθούν. Έπειτα, θα επιχειρήσουμε να συνδέσουμε τα δεδομένα αυτά με τις γλωσσικές επιλογές που εφαρμόζουν κατά τις ψηφιακές τους πρακτικές.

Λαμβάνοντας υπόψιν τα παραπάνω, διαμορφώνεται αντίστοιχα και η δομή της εργασίας, η οποία αποτελείται από θεωρητικό και ερευνητικό μέρος. Στο πρώτο παρουσιάζεται μία συνοπτική επισκόπηση της βιβλιογραφίας ώστε να αποσαφηνιστούν όροι σχετικά με το θέμα της εργασίας, οι οποίοι χρησιμοποιούνται ύστερα για την ανάλυση των δεδομένων. Ακολουθεί η μεθοδολογία της έρευνας, όπου τίθενται τα ερευνητικά ερωτήματα, ο τρόπος συλλογής δεδομένων, η ερευνητική διαδικασία, ο σκοπός της έρευνας και οι περιορισμοί της. Στη συνέχεια γίνεται παρουσίαση των ευρημάτων, όπου αναλύονται οι συνεντεύξεις των εφήβων και το ψηφιακό υλικό που μοιράστηκαν με τον ερευνητή. Τέλος, αναφέρονται τα συμπεράσματα της και πιθανές ιδέες για συνέχεια της έρευνας.

ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 1. Διαστάσεις και οριοθετήσεις στο φαινόμενο της διγλωσσίας

Στο κεφάλαιο αυτό θα γίνει μία σύντομη ανασκόπηση του όρου διγλωσσία από ερευνητές του πεδίου ανά τα χρόνια, ώστε να γίνει κατανοητή η πολυπλοκότητα του όρου, όσο και οι διαφορετικές ερμηνείες που έχουν δοθεί. Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν συνοπτικά οι διαστάσεις της διγλωσσίας, δηλαδή οι διαφορετικές μορφές διγλωσσίας που παρουσιάζονται στη βιβλιογραφία. Κλείνοντας, θα συζητηθούν συνοπτικά τα οφέλη της διγλωσσίας σε ποικίλες όψεις της ανθρώπινης φύσης.

1.1 Ορισμοί

Στον τομέα της διγλωσσίας – πολυγλωσσίας, η έρευνα επικεντρώνεται παραδοσιακά στην ικανότητα και τις επιδόσεις των ατόμων, που μιλούν περισσότερες από μία γλώσσες (Pavlenko, 2007). Ο συγκεκριμένος τομέας έχει απασχολήσει πληθώρα ερευνητών από τα πεδία της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας, Ψυχογλωσσολογίας και Κοινωνιογλωσσολογίας, οι οποίοι προσεγγίζουν διαφορετικά το αντικείμενο. Οι πρώτες προσπάθειες ερμηνείας ενός δίγλωσσο ατόμου γίνονταν σε σύγκριση με μονόγλωσσους ομιλητές. Χαρακτηριστικά, για τον Bloomfield (1933) δίγλωσσο θεωρείται το άτομο που έχει κατακτήσει δύο γλώσσες και μπορεί να τις χρησιμοποιήσει σε επίπεδο *φυσικού ομιλητή* (Bloomfield, 1933, σελ. 55). Σε αντίθεση με τον παραπάνω ορισμό, κάποια χρόνια αργότερα διατυπώθηκε από τον Haugen (1953) η άποψη ότι δίγλωσσο μπορεί να θεωρηθεί και το άτομο που μόλις αρχίζει να παράγει εκφωνήματα με νόημα σε μία δεύτερη γλώσσα.

Την ίδια χρονική περίοδο το ερευνητικό ενδιαφέρον στρέφεται προς τη γλωσσική χρήση, αφήνοντας στην άκρη τη γλωσσική επάρκεια (Χατζηδάκη, 2020). Ένας από τους ορισμούς που αντιστοιχεί σε αυτόν τον τρόπο σκέψης ανήκει στον Weinreich (1953), ο οποίος χαρακτήρισε δίγλωσσο το άτομο που χρησιμοποιεί δύο γλώσσες εναλλάξ (Weinreich, 1953). Αντίστοιχος ορισμός παρατίθεται και από τον Grosjean, ο οποίος θεωρεί δίγλωσσα τα άτομα που είναι ικανά να χρησιμοποιήσουν δύο ή περισσότερες γλώσσες στην καθημερινή τους επικοινωνία (Grosjean, 1982). Η μετατόπιση από την επάρκεια προς τη γλωσσική χρήση, δηλαδή τις επιλογές του

δίγλωσσου για κάθε περίπτωση επικοινωνίας, οδήγησε σε νέους ορισμούς, οι οποίοι εστίαζαν στις δυνατότητες της διγλωσσίας.

Για την παρούσα εργασία, δίγλωσσο θεωρείται το άτομο που κατακτά επικοινωνιακές δεξιότητες σε διάφορα επίπεδα ευχέρειας, στον προφορικό ή και στον γραπτό λόγο, προκειμένου να επικοινωνήσει με ομιλητές μίας ή περισσότερων γλωσσών σε μία δεδομένη κοινωνία (Butler & Hakuta, 2006, όπως αναφέρεται στο Χατζηδάκη, 2020, σελ.38). Όλες οι παραπάνω προσπάθειες που αναφέρθηκαν, αντιστοιχούν σε ερμηνείες της *ατομικής διγλωσσίας*, δηλαδή της κατάστασης που βιώνει ένα άτομο όταν έρχεται σε επαφή με παραπάνω από μία γλώσσες.

Καθώς η συγκεκριμένη εργασία εστιάζει στις γλωσσικές επιλογές δίγλωσσων ατόμων και συγκεκριμένα έφηβων μαθητών, πρέπει να αποσαφηνιστούν οι διαστάσεις της διγλωσσίας, οι οποίες άπτονται άμεσα του θεωρητικού πλαισίου της εργασίας. Οι διαστάσεις της διγλωσσίας επηρεάζουν άμεσα το άτομο στην ψυχολογική και κοινωνική του υπόσταση, καθώς εμπλέκονται στη συγκρότηση της ταυτότητάς του, την καθημερινή του αλληλεπίδραση στην κοινωνία, την επαγγελματική / ακαδημαϊκή του πορεία και τη ζωή του εν συνόλω.

Συνεπώς, κρίνεται σκόπιμο στο παρόν κεφάλαιο να αναπτυχθούν οι τέσσερις διαφορετικές διαστάσεις της διγλωσσίας, οι οποίες ταξινομούνται βάσει του *χρόνου*, της *σειράς* αλλά και του *τρόπου* που το άτομο άρχισε να κατακτά τις γλώσσες που χρησιμοποιεί. Επιπλέον, θα αναφερθούν οι τύποι διγλωσσίας, οι οποίοι δηλώνουν τον *βαθμό επάρκειας* μίας γλώσσας, αλλά και τα *αποτελέσματα* της διγλωσσίας στο άτομο. Τα παραπάνω κριτήρια βοηθούν στη συγκρότηση της διγλωσσικής ταυτότητας του ατόμου, ρίχνοντας φως σε πτυχές της προσωπικότητάς του, σχετικά με τον τρόπο που διαχειρίζεται τις γλώσσες που ομιλεί.

1.2 Οι τέσσερις διαστάσεις της διγλωσσίας

Στην παρούσα ενότητα θα σκιαγραφηθούν οι παράγοντες που καθορίζουν τις τέσσερις διαστάσεις που αναφέρθηκαν:

1.2.1 Ο χρόνος και η σειρά κατάκτησης

Ο χρόνος και η σειρά που έρχεται σε επαφή ο ομιλητής με τη διγλωσσία έχουν διαφορετικό αντίκτυπο στο προφίλ που θα διαμορφώσει. Αναφορικά με τον χρόνο, εννοείται η ηλικία στην οποία το άτομο έρχεται σε επαφή με τη δεύτερή του γλώσσα και διακρίνεται σε *πρώιμη* (*early*)

και *όψιμη* (*late*) διγλωσσία. Όσον αφορά την πρώιμη διγλωσσία, αυτή ορίζεται από την Τσοκαλίδου (2012) ως η διγλωσσία που χαρακτηρίζει μικρά παιδιά και αναπτύσσεται με την παράλληλη χρήση δύο γλωσσών, είτε στο οικογενειακό τους περιβάλλον, είτε μέσω της επαφής τους με δύο γλώσσες από την προσχολική ηλικία, στο σπίτι και στο σχολείο ή στο ευρύτερο περιβάλλον (Τσοκαλίδου, 2012). Στον αντίποδα, η *όψιμη* διγλωσσία αφορά ομιλητές που κατακτούν τη δεύτερη γλώσσα σε μεγαλύτερη ηλικία, από την εφηβεία και ύστερα. Ο συγκεκριμένος διαχωρισμός είναι ιδιαίτερα σημαντικός, καθώς στην πρώιμη διγλωσσία η κατάκτηση των γλωσσών συντελείται παράλληλα με τη γενικότερη ανάπτυξη του ομιλητή (Χατζηδάκη, 2020). Έτσι, ο παράγοντας της ηλικίας συνδέεται άμεσα με την κατάκτηση μίας δεύτερης γλώσσας, ειδικά όταν συντελείται στα πρώτα χρόνια ζωής του ατόμου κατά τα οποία κοινωνικοποιείται, διαμορφώνει αντιλήψεις για τον κόσμο και χτίζει την ταυτότητά του.

Μία ακόμα διάκριση που πρέπει να συζητηθεί είναι αν η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας έγινε την ίδια χρονική περίοδο με την πρώτη ή μεταγενέστερα. Έτσι, προκύπτουν οι όροι *ταυτόχρονη* (*simultaneous*) και *διαδοχική* (*sequential*) διγλωσσία (Baker & Wright, 2017). Ένας ταυτόχρονα δίγλωσσος ομιλητής έρχεται από βρεφική ηλικία σε επαφή με τις γλώσσες του, κατακτώντας έτσι παράλληλα δύο γλώσσες. Αυτό μπορεί να προκύψει σε περίπτωση που το παιδί έχει γονείς που μιλούν διαφορετικές γλώσσες και έτσι εκτίθεται σε ερεθίσματα και των δύο γλωσσών. Διαφορετικά, ενδέχεται να έχει καθημερινά ακούσματα από τη δεύτερη γλώσσα από κάποιο άλλο μέλος της οικογένειας ή από την επαφή με άλλα νήπια που μιλούν διαφορετική γλώσσα από αυτή του οικογενειακού κύκλου (Χατζηδάκη, 2020). Η κατάσταση της ταυτόχρονης διγλωσσίας δε συνεπάγεται ότι οι δύο γλώσσες θα αναπτυχθούν στο ίδιο επίπεδο επάρκειας ή ότι θα εφαρμόζονται στα ίδια πεδία χρήσης (Τσοκαλίδου, 2012). Αυτό αποδεικνύει και την ποικιλία που εμφανίζουν οι διάφοροι τύποι της διγλωσσίας.

Από την άλλη, διαδοχική διγλωσσία εμφανίζει ο ομιλητής που κατακτά τη δεύτερη γλώσσα όταν έχει ήδη παγιωθεί η πρώτη του γλώσσα. Το ηλικιακό όριο για να χαρακτηριστεί ο ομιλητής διαδοχικά δίγλωσσος δε βρίσκει σύμφωνους όλους τους ερευνητές, με κάποιους να θέτουν τον πήχη στα τρία έτη (όπως οι Myers Scotton, 2006 ' McLaughlin, 1984), κάποιους στα 6 – 7 έτη (Hamers & Blanc, 2000, όπως αναφέρεται στο Χατζηδάκη, 2020) ή ακόμα και τις πρώτες εβδομάδες ζωής του ατόμου, σύμφωνα με έρευνες του κλάδου της Ψυχολογολογίας (De Hower, 1990 ' Meisel, 2006). Βάση για την ανάπτυξη των συγκεκριμένων θεωριών αποτελεί η

υπόθεση της κρίσιμης περιόδου, κατά την οποία ο νους φέρει γνωστικά πλεονεκτήματα που βοηθούν τη γλωσσική κατάκτηση, τα οποία ελαττώνονται με την πάροδο του χρόνου (Baker & Wright, 2017). Για την παρούσα εργασία διαδοχικά δίγλωσσοι χαρακτηρίζονται οι έφηβοι που ήρθαν σε επαφή με τα ελληνικά από τη νηπιακή ηλικία και ύστερα, δηλαδή όσοι εκτέθηκαν σε γλωσσικά ερεθίσματα μέσω σχολικής τάξης και κοινωνικοποίησης.

Γεγονός που πρέπει να επισημανθεί στο συγκεκριμένο σημείο είναι πως η ταυτόχρονη διγλωσσία αναπτύσσεται άτυπα, δηλαδή ακριβώς με τον ίδιο τρόπο που ένας μονόγλωσσος κατακτά τη μητρική του γλώσσα. Ο φυσικός αυτός τρόπος κατάκτησης έρχεται σε αντιδιαστολή με τη διαδοχική διγλωσσία, η οποία στις περισσότερες περιπτώσεις συνδυάζεται με συστηματική διδασκαλία. Σε αυτές τις περιπτώσεις ανήκουν μαθητές/τριες με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο, οι οποίοι κατακτούν τη δεύτερη γλώσσα λαμβάνοντας ερεθίσματα από το κοινωνικό τους περιβάλλον, φοιτώντας παράλληλα σε σχολική τάξη. Σχετικές έρευνες για την πορεία και την εξέλιξη αυτής της κατηγορίας μαθητών θα παρατεθούν στο επόμενο κεφάλαιο.

1.2.2 Το πλαίσιο κατάκτησης

Η έννοια του πλαισίου κατάκτησης αφορά τα πιθανά περιβάλλοντα που μπορεί να βρεθεί ένας δίγλωσσος ομιλητής. Η κύρια διάκριση στη συγκεκριμένη ενότητα είναι ανάμεσα στη *φυσική διγλωσσία (natural bilingualism)* και τη *σχολική διγλωσσία (school bilingualism)* (Skutnabb - Kangas, 1981). Στην πρώτη περίπτωση ανήκουν ομιλητές οι οποίοι έχουν κατακτήσει αβίαστα, σε μικρή ηλικία τις δύο γλώσσες τους μέσω ερεθισμάτων από το στενό τους περιβάλλον. Τέτοιου τύπου ομιλητές συνάδουν με τις περιπτώσεις που αναφέρθηκαν στην ταυτόχρονη διγλωσσία (Χατζηδάκη, 2020).

Σε αντίθεση με τη φυσική διγλωσσία, όταν ο ομιλητής κατακτά τη δεύτερη γλώσσα του αποκλειστικά σε περιβάλλον τάξης, έχοντας ελάχιστα ή καθόλου ερεθίσματα σε φυσικές περιστάσεις επικοινωνίας, πρόκειται για πλαίσιο σχολικής διγλωσσίας. Υπάρχουν ποικίλοι λόγοι που μπορούν να οδηγήσουν ένα άτομο στην κατάκτηση μίας ξένης γλώσσας, όπως η ενδυνάμωση των σχέσεων του με τον πολιτισμό – στόχο, όσο και λόγοι οικονομικού, οικογενειακού ή γνωστικού ενδιαφέροντος (Baker & Wright, 2017). Παράδειγμα τέτοιων ομιλητών στην Ελλάδα είναι μαθητές/τριες της γερμανικής ή γαλλικής γλώσσας, οι οποίοι θα ασκήσουν σε ελάχιστες περιστάσεις τη γλώσσα αυτή, όμως τη διδάσκονται υποχρεωτικά στο σχολικό περιβάλλον.

Επιπλέον, ένα ακόμα αντιθετικό ζεύγος που σχολιάζει η Skutnabb – Kangas (1981) είναι αυτό μεταξύ της *ελίτ* και *λαϊκής διγλωσσίας* (*elite vs folk bilingualism*). Σε αυτές τις κατηγορίες εμπλέκονται τα κίνητρα που οδηγούν έναν ομιλητή στη διγλωσσία. Στην πρώτη περίπτωση ανήκουν άτομα που επιθυμούν να κατακτήσουν μία δεύτερη γλώσσα λόγω σπουδών, επαγγέλματος, αύξησης προσόντων ή διαβίωσης σε μία άλλη χώρα. Στη δεύτερη περίπτωση όμως, βρίσκονται ομιλητές που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες και αναγκάστηκαν να κατακτήσουν τη δεύτερη γλώσσα για να επικοινωνήσουν με τα μέλη της κυρίαρχης ομάδας. Κάποιοι από τους μαθητές/τριες που εμπλέκονται στην παρούσα έρευνα ενδέχεται να ανήκουν στη συγκεκριμένη κατηγορία, καθώς προέρχονται από οικογένειες μεταναστών που ήρθαν στη χώρα σε μικρή ηλικία. Συνεπώς, για την καθημερινή τους επικοινωνία και τη γενικότερη ενσωμάτωσή τους στην κοινωνία, έπρεπε άμεσα να έρθουν σε επαφή με τη γλώσσα.

1.2.3 Βαθμός επάρκειας

Στη συγκεκριμένη ενότητα θα συζητηθεί ο βαθμός ικανότητας που αναπτύσσει το δίγλωσσο άτομο στις δύο του γλώσσες. Οι κατηγορίες που αναδεικνύουν τον βαθμό επάρκειας χαρακτηρίζονται ως *ισορροπημένη* και *κυρίαρχη διγλωσσία* (*balanced vs dominant bilingualism*) (Hamers & Blanc, 1989). Στην πρώτη περίπτωση ανήκουν ομιλητές που είναι σε θέση να ανταποκριθούν σε όποια επικοινωνιακή περίσταση βρεθούν στις γλώσσες που έχουν κατακτήσει (Χατζηδάκη, 2020). Από την άλλη, κυρίαρχη διγλωσσία εμφανίζουν οι δίγλωσσοι που εμφανίζουν μεγαλύτερο βαθμό γλωσσικής επάρκειας στη μία από τις δύο γλώσσες. Η συγκεκριμένη κατηγορία είναι και η συνηθέστερη, καθώς οι περισσότεροι δίγλωσσοι χρησιμοποιούν τη μία από τις δύο γλώσσες τους για την πλειονότητα των περιστάσεων επικοινωνίας της καθημερινότητάς τους.

Στοιχείο που θα απασχολήσει την παρούσα έρευνα είναι σε ποιες δραστηριότητες επιλέγει ο δίγλωσσος να χρησιμοποιήσει την κάθε γλώσσα. Όρος που χρησιμοποιείται αρκετά στο ερευνητικό μέρος είναι η *προτιμώμενη γλώσσα* (*preferred language*) που επιλέγεται από το δίγλωσσο άτομο στις επικοινωνιακές του περιστάσεις. Αυτή εξαρτάται από ποικίλους παράγοντες, όπως ο συνομιλητής, η συνθήκη επικοινωνίας και το θέμα (Fishman, 1971, όπως αναφέρεται στο Baker, 2001, σ. 51). Ένας από τους στόχους της παρούσας έρευνας, είναι να εξετάσει την

προτιμώμενη γλώσσα των μαθητών σε διάφορα περικείμενα, με έμφαση στις γλωσσικές επιλογές τους σε ψηφιακό περιβάλλον.

1.3 Αποτελέσματα της Διγλωσσίας

Τα αποτελέσματα που μπορεί να επιφέρει η διγλωσσία αποτελούν ίσως από τις σημαντικότερες ενότητες αυτού του κεφαλαίου, καθώς αντικατοπτρίζεται η στάση που διατηρεί το άτομο σχετικά με τη δεύτερη γλώσσα του. Αφενός, όταν η γλωσσική κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας συντελείται με τη βούληση του ομιλητή, υπό ευνοϊκές συνθήκες, ο ομιλητής εμπλουτίζει το ρεπερτόριό του με μία νέα γλώσσα. Σε αυτή τη συνθήκη υπάγονται άτομα που επιλέγουν να κατακτήσουν μία δεύτερη γλώσσα, χωρίς αυτή να παρακωλύει την ανάπτυξη της πρώτης ή να γίνεται κύρια γλώσσα επικοινωνίας του ομιλητή (Χατζηδάκη, 2020). Η εν λόγω μορφή χαρακτηρίζεται ως *προσθετική διγλωσσία (additive bilingualism)* (Lambert, 1974 στο Baker, 2001).

Αντιθέτως, ομιλητές που υποχρεώνονται να κατακτήσουν μία γλώσσα, όπως για παράδειγμα μετανάστες ή πρόσφυγες που εγκαθίστανται σε μία νέα χώρα, ενδέχεται σταδιακά να απωλέσουν δεξιότητες της πρώτης τους γλώσσας. Γλώσσες που αντιμετωπίζονται απαξιωτικά από την κυρίαρχη ομάδα της κοινωνίας και περιθωριοποιούνται από την κοινωνική πραγματικότητα, συχνά οδηγούν τον ομιλητή σε *αφαιρετική διγλωσσία (subtractive bilingualism)*, καθώς η μία από τις δύο γλώσσες σταματά να βρίσκει πεδία χρήσης. Η παραπάνω διάκριση δημιουργεί μείζονες προβληματισμούς σχετικά με τη στάση του εκπαιδευτικού συστήματος απέναντι στη διγλωσσία. Οι συνέπειες της αφαιρετικής διγλωσσίας δεν πρέπει να χρησιμοποιούνται για στιγματισμό δίγλωσσων μαθητών με μειονοτικό ή μεταναστευτικό υπόβαθρο (Χατζηδάκη, 2020). Αντιθέτως, πρέπει να προβάλλονται τα πλεονεκτήματα της προσθετικής διγλωσσίας, δίνοντας ώθηση στους/ις μαθητές/τριες να διατηρήσουν το γλωσσικό τους ρεπερτόριο, αναπτύσσοντάς το στο μέγιστο δυνατό βαθμό.

Όρος που έρχεται να προστεθεί στην πολυδύναμη πραγματικότητα του 21^{ου} αιώνα είναι αυτός της *δυναμικής διγλωσσίας* (Garcia, 2009, όπως αναφέρεται στο Baker & Wright, 2017 σελ. 67). Η δυναμική συνύπαρξη των γλωσσών σε ποικίλα περιβάλλοντα κατά την επικοινωνία των ατόμων δημιουργεί συσχετίσεις ανάμεσα στις γλώσσες, στις οποίες εκτίθενται άμεσα οι δίγλωσσοι. Η συμβολή της τεχνολογίας διαδραματίζει σημαντικό ρόλο, με τα νέα πολυτροπικά μέσα να

δημιουργούν το κατάλληλο έδαφος για διεπαφή πολιτισμών και γλωσσών. Η δυναμική διγλωσσία αντικατοπτρίζει τη σύνθετη γλωσσική ικανότητα που απαιτείται κατά τη σύγχρονη επικοινωνία, όπως αυτή επηρεάζεται από τα φαινόμενα της παγκοσμιοποίησης και των μεταναστευτικών ροών (Baker & Wright, 2017 σελ. 67).

1.4 Οφέλη της Διγλωσσίας

Εξετάζοντας σφαιρικά την επίδραση της διγλωσσίας σε διάφορες πτυχές της ανθρώπινης υπόστασης, παρατηρούνται επικοινωνιακά, πολιτισμικά όσο και γνωστικά πλεονεκτήματα. Αναλυτικότερα, ο Wei (2000a) σχολιάζει πως η κατάκτηση και χρήση της γλώσσας των γονέων από το παιδί επηρεάζει θετικά τις οικογενειακές σχέσεις, όσο και την επικοινωνία. Η διγλωσσία μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσο για τη γεφύρωση γενεών, αλλά και ως μέσο ανάπτυξης δεσμών με μακρινούς συγγενείς. Επιπλέον, ο δίγλωσσος είναι ικανός να συνομιλήσει και να αναπτύξει σχέσεις με περισσότερους ανθρώπους, ειδικά αν ζει σε πολύγλωσση κοινωνία.

Η κατάκτηση μίας γλώσσας συνεπάγεται και γνωριμία με τον πολιτισμό, την κουλτούρα και τα έθιμά της, σε διαφορετικό βαθμό βέβαια για κάθε δίγλωσσο. Η επαφή ενός δίγλωσσου με τη χώρα που η γλώσσα του χρησιμοποιείται ως κυρίαρχη, σημαίνει σύνδεση και με το προσωπικό του πολιτισμικό κεφάλαιο. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η διγλωσσία μπορεί να επιφέρει και οικονομικά οφέλη στο άτομο, καθώς οι γλώσσες αποτελούν σημαντικό όπλο στη σύγχρονη αγορά εργασίας.

Όσον αφορά τις γνωστικές λειτουργίες του δίγλωσσου νου, επισημαίνονται πλεονεκτήματα τόσο στην έκφραση, την κατανόηση συναισθημάτων αλλά και τη χρήση κατάλληλου λεξιλογίου στην επικοινωνία (Wei, 2000a). Ο Vygotsky εξηγεί ότι η ικανότητα έκφρασης της ίδιας σκέψης σε διαφορετικές γλώσσες, επιτρέπει στο δίγλωσσο παιδί να δει τη γλώσσα ως ένα συγκεκριμένο σύστημα μεταξύ πολλών, να παρατηρεί τα γλωσσικά φαινόμενα σε πιο γενικές κατηγορίες, γεγονός το οποίο οδηγεί σε δυναμική επίγνωση του γλωσσικού του ρεπερτορίου (Vygotsky, 1962, σελ. 110). Επίσης, η επαφή και γνώση περισσότερων γλωσσικών και συντακτικών δομών, που αποκτά ένας δίγλωσσος, οδηγούν στην ανάπτυξη ισχυρής *μεταγλωσσικής επίγνωσης* (García, 2009). Έτσι, το άτομο δύναται να αποκωδικοποιήσει ευκολότερα γλωσσικές δομές, όσο και να κατανοεί τη λειτουργία τους.

1.5 Διαγλωσσικότητα και Εναλλαγή Κωδίκων

Καθώς η παρούσα εργασία διερευνά γλωσσικές πρακτικές δίγλωσσων ατόμων, κρίνεται σκόπιμη η ανάλυση των δύο συγκεκριμένων όρων, οι οποίοι χρησιμοποιούνται ευρέως στις σύγχρονες γλωσσολογικές μελέτες. Ένας γενικός ορισμός της *Εναλλαγής Κωδίκων* (EK) θεωρείται η χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών στην ίδια επικοινωνιακή περίσταση (Baker & Wright, 2017). Η χρήση στοιχείων διαφορετικών γλωσσών κατά την παραγωγή λόγου μπορεί να εντοπιστεί σε επίπεδο λέξης, φράσης και πρότασης. Αξίζει να σημειωθεί, ότι η παρουσίαση του όρου υπήρξε κομβικό γεγονός, καθώς έτσι ακυρώθηκε η αντίληψη περί γλωσσικής ημιμάθειας των δίγλωσσων ατόμων (Τσοκαλίδου, 2000). Η EK μπορεί να εντοπιστεί τόσο στον προφορικό, όσο και στον γραπτό λόγο των δίγλωσσων, σε περιστάσεις που οι ίδιοι το επιλέξουν, γεγονός που άμεσα προάγει τη διγλωσσική τους ταυτότητα.

Σχετικά με τη *διαγλωσσικότητα* (*translanguaging*), πρόκειται για έναν αρκετά ευρύ όρο που εμπλέκει πλήθος πρακτικών που ασκούν τα δίγλωσσα άτομα. Σύμφωνα με τη Garcia, η διαγλωσσικότητα ορίζεται ως η προσπάθεια περιγραφής γλωσσικών πρακτικών των δίγλωσσων ατόμων υπό το πρίσμα του ίδιου του χρήστη, και όχι απλώς της γλωσσικής χρήσης (Garcia, 2009, σ. 45). Για τον Wei (2018), κατά την EK επιλέγεται κατά το δοκούν μία προεπιλεγμένη γλώσσα ενώ κατά τη Διαγλωσσικότητα οι ομιλητές χρησιμοποιούν ευέλικτα το ρεπερτόριό τους χωρίς να σκέφτονται «ονοματισμένες» γλώσσες και γλωσσικές ποικιλίες. Παρόλα αυτά, σημειώνεται ότι η θεωρία της διαγλωσσικότητας δεν αποσκοπεί να αντικαταστήσει την EK, αν και αμφισβητεί την οπτική της γλώσσας ως κώδικα (Wei, 2018). Ως θεωρία, αναδεικνύει την αξιοποίηση ιδεολογικών ζητημάτων και γλωσσικής διαχείρισης, γεγονός που άπτεται άμεσα με τη διαρκώς μεταβαλλόμενη σχέση μεταξύ γλωσσών και ταυτότητας του ατόμου (Τσοκαλίδου, 2017). Οι γλωσσικές πρακτικές, η διαχείριση και οι ιδεολογίες που παρουσιάζονται στην παρούσα έρευνα, συνδέονται δυναμικά με την αναπτυσσόμενη ταυτότητα των δίγλωσσων εφήβων, γεγονός που ενισχύεται από τη θεωρία της Διαγλωσσικότητας.

Συνοψίζοντας, το πρώτο κεφάλαιο αναλύει συνοπτικά την πορεία και την αντιμετώπιση της διγλωσσίας στον κλάδο της γλωσσολογίας. Εν συνεχεία, παρουσιάστηκαν οι ποικίλες εκφάνσεις της διγλωσσίας, όπως αυτές διαχωρίζονται βάσει της βιβλιογραφίας. Ένας από τους σκοπούς της παρούσας εργασίας, αποτελεί η προαγωγή των θετικών αποτελεσμάτων που επιφέρει η διγλωσσία στο άτομο στις διάφορες πτυχές της ταυτότητάς του. Στο επόμενο κεφάλαιο, θα ξεφύγουμε από

τη μονάδα και θα ασχοληθούμε με τις στρατηγικές που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της οικογένειας σχετικά με τη διγλωσσία και συγκεκριμένα τη γλωσσική διατήρηση.

Κεφάλαιο 2. Γλωσσική πολιτική και πρακτικές γλωσσικής διατήρησης

Έχοντας αποσαφηνίσει κάποιους βασικούς όρους γύρω από τη διγλωσσία, στο παρόν κεφάλαιο θα συζητηθεί το φαινόμενο της επαφής των γλωσσών, είτε αυτό αφορά γηγενείς ομάδες που εντοπίζονται σε μία χώρα, είτε μεταναστευτικές μειονότητες που εγκαθίστανται σε έναν νέο τόπο. Η επαφή αυτή των διαφορετικών πολιτισμών οδηγεί τα μέλη της μειονότητας σε ορισμένες αποφάσεις ως προς τη διαχείριση του πολιτισμικού κεφαλαίου που φέρουν αλλά και προς τον τρόπο αντιμετώπισης της κυρίαρχης κουλτούρας. Έτσι, στο κεφάλαιο αυτό θα γίνει προσπάθεια να διευκρινιστούν κάποιοι όροι που συνδέονται με τις γλωσσικές επιλογές των ατόμων αυτών, όσο και κάποιοι κοινωνικοί παράγοντες που πλαισιώνουν την κατάσταση αυτή.

2.1 Γλωσσική διατήρηση και γλωσσική μεταστροφή

Όπως ήδη συζητήθηκε στο πρώτο κεφάλαιο, η διγλωσσία χαρακτηρίζεται από δυναμικό χαρακτήρα, γεγονός που παραπέμπει στις διάφορες κατευθύνσεις που μπορεί να κατευθύνει τον κάθε ομιλητή. Σε περιπτώσεις που οι ομιλητές επιλέγουν να απομακρυνθούν από τη δική τους γλώσσα και αρχίζουν να την αντικαθιστούν με μία άλλη, εντοπίζεται το φαινόμενο της *γλωσσικής μετατόπισης* ή *μεταστροφής* (Σκούρτου, 2011). Η σταδιακή αυτή αντικατάσταση δεν σημαίνει απαραίτητα ότι ο ομιλητής θα εγκαταλείψει τη γλώσσα του, αλλά αποτελεί ένδειξη ότι κινείται προς την κατάσταση της διγλωσσίας ή της μονογλωσσίας. Παράγοντες που φαίνεται να προκαλούν τη μετατόπιση από μία γλώσσα σε μία άλλη είναι το κύρος, η συμβολική και η ιστορική αξία που αυτές φέρουν (Lopez & Kattan, 2007). Όπως θα παρουσιαστεί και στο ερευνητικό μέρος, συμμετέχοντες με καταγωγή από την Αλβανία δείχνουν να προτιμούν τα ελληνικά για τους παραπάνω λόγους.

Εκτός από το φαινόμενο της γλωσσικής μετατόπισης, μία άλλη επιλογή που δίνεται στις πληθυσμιακές αυτές ομάδες είναι να διατηρήσουν τη γλώσσα τους, και παράλληλα να κατακτήσουν τη γλώσσα που ομιλείται από την κυρίαρχη ομάδα. Η επιλογή αυτή τους οδηγεί σταδιακά στη διγλωσσία, εφόσον διατηρούν πολιτισμικά στοιχεία του τόπου τους, εμπλουτίζοντάς τα με νέες πτυχές. Η γλώσσα που έχει κύρος σε μία κοινωνία, ομιλείται από την πλειονότητα, δηλαδή από την ομάδα που έχει οικονομική και πολιτική δύναμη στον συγκεκριμένο τόπο,

αναφέρεται ως κυρίαρχη. Αντίθετα, η μειονοτική γλώσσα βρίσκεται σε θέση μειωμένης ισχύος, έχει λιγότερους ομιλητές, μικρότερο κύρος και διαφέρει από τις γλώσσες που μιλά ο υπόλοιπος πληθυσμός (Romaine, 1994). Κοινότητες που συνεχίζουν να χρησιμοποιούν τη δική τους γλώσσα, με σκοπό τη διαφύλαξή της από την ισχυρή παρουσία της κυρίαρχης γλώσσας, χαρακτηρίζονται από *γλωσσική διατήρηση* (Σελλά - Μάζη, 2001· Baker & Wright, 2017· Χατζηδάκη, 2020). Η επιλογή της απομάκρυνσης ή διατήρησης της γλώσσας τους δεν είναι μία εύκολη απόφαση για τους ομιλητές, οι οποίοι πρέπει να λάβουν υπόψιν τους αρκετούς παράγοντες. Αφενός η γλώσσα τους συνδέεται άμεσα με τον πολιτισμό τους, με αγαπημένα πρόσωπα, με την κουλτούρα τους και πολλά άλλα που έχουν συνθέσει την ταυτότητά τους. Αφετέρου βρίσκονται σε έναν τόπο που η δική τους γλώσσα ενδεχομένως δε βοηθά σε επαγγελματική εξέλιξη, κοινωνικοποίηση και ομαλή ένταξη στην κοινωνία. Για τη βαθύτερη κατανόηση μεταξύ της επαφής των γλωσσών σε διάφορες κοινωνικές συνθήκες χρησιμοποιείται ευρέως στη βιβλιογραφία η έννοια του *τομέα χρήσης*.

Ο όρος εισάγεται από τον κοινωνιογλωσσολόγο Joshua Fishman (1979) και χρησιμοποιείται για να διευκρινίσει το κοινωνικό πλαίσιο μίας αλληλεπίδρασης (Haberland, 2005). Εστιάζοντας σε παράγοντες όπως το θέμα συζήτησης, τους συμμετέχοντες και τον χώρο, κατασκευάζονται τομείς, οι οποίοι βοηθούν στη διερεύνηση πρακτικών γλωσσικής χρήσης. Τομείς χρήσης που διερευνώνται ευρύτατα ως προς τις γλώσσες που επιλέγουν μειονοτικές ομάδες αποτελούν η οικογένεια, ο χώρος εργασίας, οι δημόσιοι χώροι, το σχολείο, η ψυχαγωγία, τα ΜΜΕ και το κοινωνικό περιβάλλον (Χατζηδάκη, 2020). Αρκετοί από τους παραπάνω τομείς αξιοποιήθηκαν και στον σχεδιασμό της έρευνας, με σκοπό τη διερεύνηση των γλωσσικών επιλογών των μαθητών που συμμετείχαν.

2.2 Παράγοντες ενίσχυσης γλωσσικής διατήρησης

Η γλωσσική διατήρηση ενδέχεται να ενισχυθεί με την παρουσία ορισμένων παραγόντων στην κοινωνία, αποτρέποντας τη γλωσσική μετατόπιση ή ακόμα και τον *γλωσσικό θάνατο*, δηλαδή την πλήρη απώλεια της δεύτερης γλώσσας. Εξετάζοντας τους συγκεκριμένους παράγοντες, ανιχνεύονται πολιτικοί, κοινωνικοί και πολιτισμικοί λόγοι που συμβάλλουν στη γλωσσική διατήρηση. Η ύπαρξη μεγάλου αριθμού ομιλητών σε μία περιοχή δημιουργεί εύφορο έδαφος για τη δημιουργία προσωπικών σχέσεων με τα μέλη της, προωθώντας έτσι τη γλωσσική διατήρηση (Κωστούλα - Μακράκη, 2001). Όπως ήδη αναφέρθηκε, ο τομέας των κοινωνικών σχέσεων χαρακτηρίζεται από οικειότητα και άνεση, ενισχύοντας έτσι τις γλωσσικές πρακτικές των δίγλωσσων ατόμων.

Ένας άλλος παράγοντας που σχετίζεται με τη γλωσσική διατήρηση, είναι αυτός του φύλου. Η Κοιλιάρη (2005) σχολιάζει πως σε ορισμένες μειονοτικές ομάδες, όπως οι αραβόφωνες, η γυναίκα έχει περιορισμένη πρόσβαση στη νέα κοινωνία, με αποτέλεσμα να μην εκτίθεται σε συνθήκες επικοινωνίας με τη νέα γλώσσα (Κοιλιάρη, 2005). Το συγκεκριμένο γεγονός προωθεί τη χρήση της μειονοτικής γλώσσας στο περιβάλλον της οικογένειας, καθώς οι γυναίκες που βρίσκονται σε αυτή τη θέση, δεν αναπτύσσουν επαρκώς την κυρίαρχη γλώσσα, συνεχίζοντας να χρησιμοποιούν τη μειονοτική για το σύνολο των επικοινωνιακών τους περιστάσεων.

Συνθήκη που επίσης επηρεάζει θετικά τη χρήση της μειονοτικής γλώσσας είναι η κοντινή γεωγραφική θέση μεταξύ των κρατών υποδοχής και μειονότητας (Κωστούλα - Μακράκη, 2001). Έτσι, η επίσκεψη στη χώρα καταγωγής επιτυγχάνεται με εύκολο τρόπο, δε χάνεται ο διάυλος επικοινωνίας με τους συγγενείς που βρίσκονται εκεί, ενισχύοντας κατά αυτόν τον τρόπο τη γλωσσική διατήρηση. Σχετικό παράδειγμα για την Ελλάδα είναι αυτό της Αλβανίας, η οποία είναι εύκολα προσβάσιμη, οδικώς και αεροπορικώς, λειτουργώντας ως κίνητρο για τους Αλβανούς να διατηρήσουν τη γλώσσα τους. Επιπλέον παράγοντας που έρχεται να προστεθεί στο συγκεκριμένο παράδειγμα είναι η επιθυμία για επιστροφή στην πατρίδα, η οποία ενισχύει στη διατήρηση της επαφής με τη γλώσσα.

Σε αρκετές χώρες του κόσμου υπάρχουν κοινότητες, οι οποίες απαρτίζονται από μέλη της ίδιας μειονότητας, τα οποία συχνά δουλεύουν στον ίδιο τόπο εργασίας (Baker, 2001). Η χρήση της γλώσσας στο πεδίο της εργασίας, συμβάλλει σημαντικά στη γλωσσική διατήρηση, καθώς πρόκειται για χώρο εξουσίας, όπως έχει ήδη αναφερθεί. Χαρακτηριστικό παράδειγμα που συνδέεται με τον τόπο διεξαγωγής της παρούσας έρευνας, αναφέρεται η κοινότητα Παντζάμπι στο Ρέθυμνο, της οποίας η πλειονότητα του ανδρικού πληθυσμού εργάζεται σε τοπική βιοτεχνία (Κοντογιάννη, 2019).

Επιπλέον, ένας εξίσου σημαντικός παράγοντας που συνδράμει στη γλωσσική διατήρηση είναι αυτός της θεσμικής στήριξης της μειονότητας. Θεσμική στήριξη μπορεί να επιτευχθεί όταν η μειονοτική γλώσσα εντοπίζεται σε πεδία με κύρος, όπως τα ΜΜΕ, η θρησκεία, η διοίκηση ή κάποια σχολική τάξη. Η ύπαρξη *κοινοτικού σχολείου* στην περιοχή, δηλαδή ενός χώρου στον οποίο διδάσκεται η μειονοτική γλώσσα μπορεί να βοηθήσει σε μεγάλο βαθμό τη διατήρηση της γλώσσας, καθώς εκεί ο μαθητής συναναστρέφεται με μέλη της μειονότητας, καλλιεργεί δεξιότητες γραμματισμού στη γλώσσα αυτή και έρχεται σε επαφή με την κουλτούρα της (Χατζηδάκη, 2020).

Ένα ιδιαίτερο σημείο για τη στάση που θα διαμορφώσει ο ομιλητής προς την εθνική του γλώσσα αποτελεί η ηλικία και συγκεκριμένα η περίοδος της εφηβείας (Oriagain, Williams, & Moreno, 2008). Κατά τη χρονική περίοδο αυτή ο ομιλητής επιλέγει σε ποιο βαθμό θα διατηρήσει τη μειονοτική γλώσσα που φέρει η οικογένειά του ή αν θα την αποβάλει πλήρως, χάνοντας ένα μεγάλο μέρος της ταυτότητας εκείνου του πολιτισμού. Οι κοινωνικές επαφές, η σχέση με τη γλώσσα όσο και η στάση συγγενικών μελών αποτελούν ιδιαίτερα κρίσιμους παράγοντες για τη λήψη αυτής της απόφασης, η οποία θα ακολουθεί τον ομιλητή για την υπόλοιπη ζωή του και θα ασκήσει επίδραση στη διαμόρφωση της δικής του οικογένειας.

2.3 Η γλωσσική διατήρηση στην Ελλάδα

Η παρουσία μειονοτικών ομάδων στην Ελλάδα είναι ιδιαίτερα έντονη καθώς εκτός από τις γηγενείς ομάδες, η χώρα έχει δεχθεί και μεγάλο αριθμό μεταναστών από τις αρχές του 1990, κυρίως από την Αλβανία (Χατζηδάκη, 2020). Στην παρούσα ενότητα θα αναπτυχθούν συνοπτικά αποτελέσματα ερευνών που υλοποιήθηκαν στην Ελλάδα, σχετικών με τις γλωσσικές πρακτικές, ιδεολογίες αλλά και τις γλωσσικής διαχείρισης που ακολουθούν μειονοτικές οικογένειες.

Αρκετές έρευνες έχουν αποδείξει πως η ελληνική γλώσσα έχει κυρίαρχη θέση σε μετανάστες δεύτερης γενιάς (Γκαϊνταρτζή, 2018· Gogonas & Michail, 2015· Χατζηδάκη, 2020). Οι περισσότεροι γονείς αναγνωρίζουν πως για την ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών τους είναι απαραίτητη η κατάκτηση της ελληνικής, την οποία και επιδιώκουν. Σύμφωνα με σχετικές έρευνες, οι περισσότερες οικογένειες δεν σκοπεύουν να εγκαταλείψουν την Αλβανική, αλλά συνεχίζουν να την χρησιμοποιούν ενεργά (Chatzidaki & Maligkoudi, 2013· Μαλιγκούδη & Κωστοπούλου, 2019). Ως κύριοι λόγοι που επιθυμούν να διατηρήσουν τη γλώσσα είναι ο συμβολικός τους δεσμός με τη χώρα καταγωγής, όσο και η επικοινωνία με συγγενείς που μένουν εκεί. Σχετικά με τα πεδία χρήσης στα οποία χρησιμοποιούν την Αλβανική, οι έρευνες δείχνουν ότι πολλές οικογένειες τείνουν να αποφεύγουν τη χρήση της μειονοτικής σε δημόσιο χώρο (Chatzidaki & Maligkoudi, 2013· Archakis, 2014). Επίσης, η μειονοτική γλώσσα συχνά γίνεται αφορμή για την εκδήλωση ρατσιστικών συμπεριφορών, αναγκάζοντάς τα μέλη να καλλιεργούν στάσεις γλωσσικής μεταστροφής.

Η κοινωνική αυτή πραγματικότητα βρίσκει τους εφήβους σύμφωνους πως η Ελληνική τους είναι απαραίτητη, αλλά παράλληλα σε κάποιες οικογένειες προβάλλεται αντίσταση στη μονογλωσσία (Γκαϊνταρτζή, 2018). Οι στάσεις και οι ιδεολογίες που διαμορφώνουν οι μαθητές/τριες,

επηρεάζονται άμεσα από τον κύκλο που τους περιβάλλει, δηλαδή την οικογένεια, το σχολείο και το φιλικό περιβάλλον. Με τη στάση του εκπαιδευτικού συστήματος να είναι αρνητική προς τη δίγλωσση εκπαίδευση (παρότρυνση γονέων να μη χρησιμοποιούν την εθνοτική γλώσσα, απουσία προγραμμάτων σπουδών για δίγλωσσους μαθητές/τριες, ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διγλωσσίας και άλλα), ως μόνη διέξοδος για θετική ανατροφοδότηση σχετικά με τη διατήρηση της γλώσσας, μένει η οικογένεια.

Συνεπώς, οι δίγλωσσοι μαθητές/τριες αναγκάζονται να ιεραρχήσουν και να ταξινομήσουν τα πεδία χρήσης που «μπορούν» να χρησιμοποιήσουν την εθνοτική τους γλώσσα δίνοντας προτεραιότητα στην ελληνική (Γκαϊνταρτζή, 2018). Αυτή η κατάσταση βέβαια, επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό πτυχές της ταυτότητας των μαθητών, καθώς ενδέχεται να σχηματίσουν αρνητική στάση για την αλβανική, λόγω της απαξίωσής που δέχεται από την κοινωνία. Η απόκρυψη στοιχείων της εθνοτικής ταυτότητας από δημόσιους χώρους ενισχύει τον στιγματισμό τις μειονότητας, διατηρώντας έτσι τη γλώσσα σε περιορισμένα πεδία χρήσης (Chatzidaki & Maligkoudi, 2013).

Σχετικά με τις πρακτικές που εφαρμόζουν οι οικογένειες για να επιτύχουν γλωσσική διατήρηση, συχνά η κυριαρχία τις Ελληνικής είναι ισχυρότερη από την επιθυμία των γονέων να δημιουργήσουν ένα αλβανόφωνο περιβάλλον (Chatzidaki & Maligkoudi, 2013). Τα παιδιά χρησιμοποιούν στις περισσότερες περιστάσεις την Ελληνική, ειδικά όταν πρόκειται για αδέρφια (Gogonas & Michail, 2015· Μαλιγκούδη & Κωστοπούλου, 2019), ενώ η Αλβανική ομιλείται περισσότερο με γονείς και παππούδες. Για τη διατήρηση της Αλβανικής στην οικογένεια, επιχειρούνται διάφορες πρακτικές, όπως ταξίδια στον τόπο καταγωγής, προβολή ταινιών, χρήση μουσικής αλλά και του ηλεκτρονικού υπολογιστή για περισσότερα ερεθίσματα με την αλβανική κουλτούρα. Σε οικογένειες που προσπαθούν πιο συστηματικά να αναπτύξουν δεξιότητες γραμματισμού στη νεότερη γενιά, παρατηρούνται επίσης συναθροίσεις με άλλα μέλη της μειονότητας στο σπίτι αλλά και χρήση διδακτικών εγχειριδίων και παραμυθιών από τον τόπο καταγωγής.

Ολοκληρώνοντας αυτό το κεφάλαιο, τονίζεται πως η διγλωσσία αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της προσωπικότητας του ατόμου, το οποίο σχετίζεται άμεσα με το πολιτισμικό κεφάλαιο που φέρει, όσο και με τις επικοινωνιακές του ανάγκες στο νέο τόπο που διαμένει. Η κατάσταση αυτή οικοδομεί σταδιακά τη δίγλωσση ταυτότητα του ατόμου, οδηγώντας το στη διαμόρφωση στάσεων

απέναντι τις δύο του πτυχές. Η αντιστοίχιση πεδίων χρήσης και γλωσσών είναι κάτι που θα αποφασίσει το άτομο, λαμβάνοντας υπόψιν τα κοινωνικά ερεθίσματα του περιβάλλοντός του, όσο και των προσωπικών του πεποιθήσεων.

Σε επίπεδο οικογένειας, η γλωσσική διατήρηση μπορεί να επιτευχθεί με ποικίλους τρόπους. Η γλωσσική διαχείριση είναι άμεσα συνυφασμένη με την ιδεολογία που φέρουν τα μέλη της, όσο και με την εκάστοτε κοινωνία. Το κύρος τις γλώσσας, η στάση της πολιτείας, οι σχέσεις μεταξύ των δύο ταυτοτήτων και άλλα πολλά είναι παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωση της γλωσσικής ιδεολογίας. Τέλος, οι γλωσσικές πρακτικές που θα ακολουθήσει η οικογένεια είναι αποτέλεσμα όσων αναφέρθηκαν παραπάνω και αντικατοπτρίζουν τη στάση και τις πεποιθήσεις του.

2.4 Οικογενειακή Γλωσσική Πολιτική

Έχοντας συζητήσει για τους χώρους χρήσης αλλά και για παράγοντες που ενισχύουν τη διατήρηση της μειονοτικής γλώσσας, στη συγκεκριμένη ενότητα το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στον μικρόκοσμο της οικογένειας. Στην ομπρέλα του ευρέος πεδίου της *οικογενειακής γλωσσικής πολιτικής* διερευνώνται ποικίλα ζητήματα σχετικά με τη λειτουργία της γλώσσας ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας, όπως και η σύνδεση της γλωσσικής κατάκτησης του παιδιού με το πεδίο της γλωσσικής πολιτικής. Ως *γλωσσική πολιτική* ορίζεται η σκόπιμη προσπάθεια αλλαγής γλωσσικών πρακτικών σε μία συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα (Curdt-Christiansen, 2009, σελ. 352). Γλωσσική διατήρηση και γλωσσική πολιτική βρίσκονται σε άμεση αλληλεξάρτηση καθώς εμπλέκονται παράγοντες όπως η δομή της οικογένειας, γλωσσικές σχέσεις μεταξύ αδελφών, πολιτισμική συνείδηση και άλλα.

Εμβαθύνοντας στο πεδίο της οικογενειακής γλωσσικής πολιτικής, αυτή ορίζεται ως μία σκόπιμη προσπάθεια άσκησης συγκεκριμένων γλωσσικών πρακτικών και καθοδηγούμενων πρακτικών γραμματισμού μεταξύ των μελών εντός του οικογενειακού πλαισίου (Curdt-Christensen, 2009, σελ.352). Ένας αντίστοιχος ορισμός την περιγράφει ως ρητό και απροκάλυπτο σχεδιασμό της γλωσσικής χρήσης, μέσω της οποίας παρέχονται πληροφορίες για τον τρόπο που διαχειρίζονται, μαθαίνονται και διαπραγματεύονται οι γλώσσες μεταξύ των μελών (King, Fogle, & Logan - Terry,

2008, σελ. 907). Ο Spolsky (2004) χωρίζει το πεδίο της οικογενειακής πολιτικής σε τρεις ξεχωριστούς άξονες, στους οποίους διερευνώνται οι γλωσσικές πρακτικές που εφαρμόζονται, οι απόψεις των ατόμων σχετικά με τη γλώσσα, όσο και η διαχείριση που ακολουθούν (Spolsky, 2004 όπως αναφέρεται στο King, Fogle, & Logan - Terry, 2008).

A) Γλωσσικές πρακτικές

Ο όρος απευθύνεται στη γλωσσική χρήση ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας, σε πιθανά μοτίβα γλωσσικών επιλογών, σε περιστάσεις επικοινωνίας εντός της οικογένειας καθώς και ζητήματα γλωσσικής επάρκειας (Curd-Christensen, 2009). Οι γλωσσικές πρακτικές είναι οι παρατηρήσιμες συμπεριφορές και επιλογές, οι οποίες φανερώνουν τι κάνουν στην πραγματικότητα οι άνθρωποι (Spolsky, 2007). Παράδειγμα γλωσσικής πρακτικής είναι η συναναστροφή με φιλικά πρόσωπα που μιλούν τη μειονοτική γλώσσα, καθώς έτσι επιτυγχάνεται όχι μόνο εξάσκηση του προφορικού λόγου αλλά συντελείται και κοινωνικοποίηση του ατόμου. Έκθεση σε συνθήκες αυθεντικού φυσικού λόγου ενισχύουν το πολιτισμικό και γλωσσικό προφίλ των παιδιών. Επιπλέον, συναναστροφή με μέλη της οικογένειας που πιθανόν δε μιλούν την κυρίαρχη γλώσσα, όπως οι παππούδες, μπορούν να συνδράμουν σημαντικά στη γλωσσική διατήρηση, καθώς λειτουργούν ως κίνητρο για χρήση της γλώσσας. Έτσι, ενδέχεται να δημιουργηθεί και ένας διάυλος επικοινωνίας με τον τόπο καταγωγής, σε περίπτωση που διαμένουν εκεί συγγενείς, γεγονός που μπορεί να ενισχύσει εξίσου την ενίσχυση της πολιτισμικής τους ταυτότητας. Η επαφή με βιβλία, τραγούδια, παραμύθια μπορούν να συμβάλλουν σημαντικά στη διατήρηση της γλώσσας, η οποία λαμβάνεται από το παιδί ως μορφή ψυχαγωγίας. Τέλος, πρακτική που θα μας απασχολήσει στο επόμενο κεφάλαιο, είναι η χρήση του διαδικτύου και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης ως προς τη γλωσσική διατήρηση.

B) Γλωσσικές ιδεολογίες

Οι γλωσσικές ιδεολογίες θεωρούνται η κινητήρια δύναμη της γλωσσικής πολιτικής, καθώς βασίζονται στην αξία, τη δύναμη και τη χρησιμότητα διαφόρων γλωσσών (Curd-Christiansen, 2009). Για τον Spolsky οι γλωσσικές ιδεολογίες συνδέονται με τις απόψεις των ομιλητών απέναντι στην αισθητική, συμβολική και οικονομική αξία των δύο γλωσσών, όπως και στις στάσεις τους απέναντι στην καταλληλότητα της χρήσης της μίας ή της άλλης γλώσσας εντός και εκτός οικογενειακού περιβάλλοντος (Spolsky, 2004). Εδώ συμπεριλαμβάνονται και οι πεποιθήσεις που φέρουν οι γονείς για την αξία μετάδοσης της μειονοτικής γλώσσας στην επόμενη γενιά. Οι

γλωσσικές ιδεολογίες ορίζονται ως οι πεποιθήσεις και οι στάσεις απέναντι στην εκμάθηση και τη χρήση μιας γλώσσας.

Γ) Γλωσσική διαχείριση

Στον συγκεκριμένο άξονα υπάγονται όλες οι προσπάθειες που γίνονται από τα μέλη που ασκούν εξουσία στην οικογένεια και έχουν ως στόχο τη διαφοροποίηση των γλωσσικών πρακτικών των μελών της (Spolsky, 2007). Υποστηρίζει ότι η επιτυχία της διαχείρισης της γλώσσας εξαρτάται από την αντιστοιχία με τη γλωσσική κατάσταση, τη συναινετική ιδεολογία ή τις γλωσσικές ιδεολογίες. Παράδειγμα γλωσσικής διαχείρισης θα μπορούσε να θεωρηθεί η πλήρης απαγόρευση χρήσης της κυρίαρχης γλώσσας εντός του οικογενειακού κύκλου ή η παρότρυνση για παρακολούθηση μαθημάτων της μειονοτικής (Μαλιγκούδη, 2010). Αντίστοιχες περιστάσεις παρουσιάζονται και στο ερευνητικό μέρος, ιδίως στις αραβόφωνες οικογένειες του δείγματος.

Οι τρεις άξονες που αναφέρθηκαν θα αποτελέσουν και πυλώνες για τον σχηματισμό της έρευνας, καθώς παρέχουν πολύτιμη βοήθεια στη διαμόρφωση των ερευνητικών ερωτημάτων αλλά και του εργαλείου που θα χρησιμοποιηθεί. Εξετάζοντας το θεωρητικό πλαίσιο της οικογενειακής γλωσσικής πολιτικής παράλληλα με όσα αναφέρθηκαν στο πρώτο κεφάλαιο, μπορούμε να συναγάγουμε ότι η εφαρμογή πρακτικών γλωσσικής διατήρησης δημιουργεί γόνιμο έδαφος για ανάπτυξη προσθετικής διγλωσσίας στο άτομο. Από την άλλη όμως, η πλήρης απουσία γλωσσικής διαχείρισης από το οικογενειακό περιβάλλον, επιδρά αρνητικά στο άτομο, οδηγώντας το σε κατάσταση γλωσσικής μετατόπισης (language shift) (Spolsky, 2004). Αποτέλεσμα αυτής είναι η σταδιακή απώλεια των γλωσσικών δεξιοτήτων της μειονοτικής γλώσσας, η οποία οδηγεί σε αφαιρετική διγλωσσία, όπως ήδη αναφέρθηκε.

Κεφάλαιο 3. Διγλωσσία και Γραμματισμός

Διανύοντας πλέον την τρίτη δεκαετία του 21^{ου} αιώνα, οι περισσότερες πτυχές της καθημερινότητας στη δυτική κοινωνία εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τη χρήση της τεχνολογίας. Η μετάβαση από τη σελίδα στην οθόνη έφερε ραγδαίες αλλαγές στο ευρύ φάσμα της επικοινωνίας των ανθρώπων, όσο και στα ερευνητικά πεδία της Γλωσσολογίας και της Κοινωνιογλωσσολογίας, καθώς το διαδίκτυο κέρδιζε άμεσα έδαφος ως μέσο επικοινωνίας (Koutsogiannis & Mitsikoroulou, 2007). Ποια σχέση δημιουργείται ανάμεσα στον σύγχρονο δίγλωσσο και τη μητρική του γλώσσα αν συνεξετάσουμε τη βαρύτητα της τεχνολογίας στην καθημερινή επικοινωνία;

Ο όρος *γραμματισμός (literacy)* είναι μία πολύσημη έννοια, η οποία παραπέμπει σε όρους όπως *αλφαβητισμός, εγγραματοσύνη* και άλλες συναφείς λέξεις. Προτού δοθεί μία ερμηνεία για τον *ψηφιακό γραμματισμό*, κρίνεται σκόπιμο να αποσαφηνιστούν οι μορφές του, όσο και οι διαστάσεις του, βάσει της τρέχουσας βιβλιογραφίας. Η ραγδαία πρόοδος και ανάπτυξη των κοινωνικών επιστημών έχει φέρει στο επίκεντρο τις διάφορες πτυχές του Γραμματισμού, οδηγώντας στην ανάγκη για μία βασική κατηγοριοποίησή τους. Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο θα συζητηθούν κάποιες βασικές θεωρίες σχετικά με τα είδη και την εξέλιξη του Γραμματισμού και στη συνέχεια θα παρουσιαστούν ορισμένες μελέτες που ερευνούν τη σχέση της τεχνολογίας με την ανάπτυξη του Γραμματισμού στο άτομο.

3.1 Τα είδη του γραμματισμού

Ξεκινώντας με έναν ορισμό της πολυδιάστατης έννοιας του γραμματισμού, αρχικά χρησιμοποιήθηκε για να περιγράψει την καλλιέργεια ενός ατόμου στην ικανότητα γραφής και ανάγνωσης, εξού και η σύγχυση με τις έννοιες που αναφέρθηκαν (Κουτσογιάννης, 2008). Η παραδοσιακή αυτή θεώρηση για τον γραμματισμό εστιάζει αποκλειστικά στο άτομο παραλείποντας την κοινωνική του διάσταση, η οποία περιλαμβάνει ιδεολογικά, πολιτικά και οικονομικά στοιχεία. Επομένως, οι έννοιες του αλφαβητισμού και της εγγραματοσύνης συνδέονται άμεσα με την κατηγορία του *Γλωσσικού Γραμματισμού*, δηλαδή με τα στοιχεία που καθιστούν το άτομο ικανό να χρησιμοποιεί γραφή και ανάγνωση στις καθημερινές του περιστάσεις όσο και σε βασικούς υπολογισμούς (Χατζησαββίδης, 2007). Οι συγκεκριμένες δεξιότητες αποτελούν ένα βασικό μέρος του Γραμματισμού αλλά δε καλύπτουν πλήρως το εύρος

του, καθώς ένα σύγχρονο εγγράμματο άτομο αξιοποιεί και εκτελεί αρκετές ακόμα διαδικασίες στην καθημερινή του ζωή.

3.2 Λειτουργικός και Κριτικός Γραμματισμός

Η επιβίωση στη σύγχρονη κοινωνία δε βασίζεται αποκλειστικά στα χαρακτηριστικά του Γλωσσικού Γραμματισμού όπως αναφέρθηκαν, αλλά απαιτεί την ανάπτυξη περαιτέρω δεξιοτήτων που θα καταστήσουν το άτομο ικανό να αντεπεξέλθει στις κοινωνικές του υποχρεώσεις. Συγκεκριμένα, από τη δεκαετία του 1960 έως τα τέλη του 20^{ου} αιώνα η έννοια του Γραμματισμού διευρύνθηκε, προσλαμβάνοντας κοινωνικές παραμέτρους και πρακτικές (Χατζησαββίδης, 2007). Έτσι, προστέθηκαν στοιχεία που θα εξοπλίσουν το άτομο με δεξιότητες που εξυπηρετούν σκοπούς στην κοινωνία, κάνοντάς το *λειτουργικό* στη σύγχρονη αγορά εργασίας (Μητσκοπούλου, 2001). Η Δενδρινού (2001) οριοθετεί τον Λειτουργικό Γραμματισμό ως το σύνολο των επικοινωνιακών αναγκών των μελών μίας κοινωνίας (Δενδρινού, 2001). Ως απάντηση στην παραπάνω προσέγγιση, αναπτύσσονται οι βάσεις για τη θεμελίωση του Κριτικού Γραμματισμού, ο οποίος πρόκειται για μια «παιδαγωγική φιλοσοφία» ή ένα «παιδαγωγικό ιδεώδες» που καλύπτει ένα ευρύ πλαίσιο προσεγγίσεων με κοινές παραδοχές και θεωρητικές θέσεις (Στάμου, Πολίτης, & Αρχάκης, 2016).

Αναλυτικότερα, η μετάβαση από τον Λειτουργικό στον Κριτικό Γραμματισμό στοχεύει στην ανάπτυξη *κριτικής γλωσσικής επίγνωσης*, δηλαδή την ικανότητα κατανόησης των τρόπων που η γλώσσα εγγράφει κοινωνικές πρακτικές (Δενδρινού, 2001). Η ανάγκη για κριτική θεώρηση των κειμένων από τον αναγνώστη αναδεικνύει και τα πολλαπλά νοήματα που φέρουν τα ίδια τα κείμενα, τα οποία δεν εξυπηρετούν μόνο επικοινωνιακούς σκοπούς αλλά πρόκεινται για ιδεολογικές κατασκευές που προωθούν την οπτική που έχει ο συγγραφέας για τον κόσμο (Στάμου, Πολίτης, & Αρχάκης, 2016). Ο κριτικός αναγνώστης πρέπει να είναι σε θέση να διαβάσει, να εξετάσει, να κατανοεί και να θέτει τις προσωπικές του ερωτήσεις στο κείμενο (Curd-Christensen, 2010, όπως αναφέρεται στο Στάμου, Πολίτης, & Αρχάκης, 2016). Από τη σκοπιά της εκπαίδευσης, το κείμενο πρέπει να προσεγγίζεται τόσο στα γλωσσικά, όσο και στα εξωγλωσσικά στοιχεία του, επιτρέποντας στους/ις μαθητές/τριες να τοποθετούν τα εκφραστικά στοιχεία στο κοινωνικοπολιτισμικό τους πλαίσιο (Χατζησαββίδης, 2007).

Εξετάζοντας σφαιρικά λοιπόν τη σταδιακή μετάβαση των διαστάσεων του Γραμματισμού, παρατηρείται η δημιουργία νέων απαιτήσεων από την κοινωνία, οι οποίες οδηγούν σε επαναπροσδιορισμό των λειτουργιών που τον διέπουν. Οι δεξιότητες της γραφής και της

ανάγνωσης παύουν πλέον να αποτελούν αυτοτελές κριτήριο για έναν εγγράμματο πολίτη και στοιχεία όπως η κάλυψη επικοινωνιακών αναγκών και κυρίως η κριτική σκέψη γίνονται απαραίτητα. Η πρόοδος της τεχνολογίας, ωστόσο, έρχεται να προστεθεί ως σημαντικός παράγοντας στην κοινωνία του 21^{ου} αιώνα ανοίγοντας δρόμο για μεταρρυθμίσεις στις προσεγγίσεις του Γραμματισμού.

3.3 Οι Πολυγραμματισμοί

Οι εξελίξεις στην κοινωνική πραγματικότητα στο επίπεδο της γλωσσικής πολυμορφίας αλλά και η εμφάνιση των νέων τεχνολογιών οδήγησαν μία ομάδα επιστημόνων (New London Group, 1996, όπως αναφέρεται στο Χατζησαββίδης, 2013) στην επινόηση του όρου των Πολυγραμματισμών (Multiliteracies). Με τη συγκεκριμένη έννοια συνδέονται οι διάφορες μορφές που ενδέχεται να πάρει ένα κείμενο, εξαιτίας των νέων μέσων πληροφορίας, όσο και λόγω του πολυπολιτισμικού χαρακτήρα της δυτικής κοινωνίας (Χατζησαββίδης, 2013). Η έννοια των Πολυγραμματισμών προσπαθεί να τονίσει τις μεταρρυθμίσεις που δέχεται η κοινωνία σε πολιτισμικό και γλωσσικό επίπεδο, συμπεριλαμβάνοντας μειονοτικές γλώσσες, διάφορα επίπεδα ύφους, διαλέκτους αλλά και τρόπους ομιλίας – γραφής που σχετίζονται με τον επαγγελματικό, τεχνικό χώρο (Kalantzis & Core, 2001).

Κάποια από τα κεντρικά θέματα που ερευνούν οι Πολυγραμματισμοί και ενδιαφέρουν την παρούσα εργασία είναι η σύνδεση του Γραμματισμού με την Τεχνολογία. Από τη στιγμή που τα κείμενα απέκτησαν νέες μορφές μέσω μηχανημάτων που λειτουργούν με λογισμικό (software mediated machinery), προέκυψαν και νέες ανάγκες στο πεδίο του Γραμματισμού (Kalantzis & Core, 2001). Η σταδιακή ψηφιοποίηση των κειμένων, όσο και η ανάπτυξη εφαρμογών που διευκολύνουν την επεξεργασία κειμένου αλλά και τα νέα μέσα επικοινωνίας συνέδεσαν όλο και περισσότερο τον Γραμματισμό με την οπτική επικοινωνία. Σημαντικό παράγοντα για τη μετάβαση στον ψηφιακό κόσμο αποτέλεσε ο εκσυγχρονισμός του διαδικτύου, όσο και η πρόσβαση της κοινωνίας σε αυτό.

Η εξέλιξη του διαδικτύου στον σύγχρονο δυτικό κόσμο χωρίζεται από τον Ανδρουτσόπουλο σε τρεις χρονικές περιόδους βάσει της απήχησής του στους χρήστες (Androutsopoulos, 2013). Η πρώτη περίοδος χαρακτηρίζεται ως *προ-διαδικτυακή* (<1995) και περιλαμβάνει κυρίως διαπροσωπική επικοινωνία μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ενώ στη δεύτερη (1995 – 2005) εμφανίζονται τα φόρουμ και οι εταιρικές ιστοσελίδες. Η τρίτη περίοδος, η οποία ξεκινά από το

2005 και φτάνει έως τις μέρες μας έχει ονομαστεί *συμμετοχική διαδικτυακή εποχή*, καθώς τώρα οι χρήστες έρχονται σε επαφή με ποικίλα νέα μέσα, όπως ιστολόγια, βιβλιοθήκες, μέσα κοινωνικής δικτύωσης, και μπορούν να προσλαμβάνουν, να παράγουν και να αναδιατυπώνουν το περιεχόμενο των μηνυμάτων τους (Androutsopoulos, 2013). Τα νέα αυτά δεδομένα στην τεχνολογία, δημιουργούν πληθώρα αλλαγών στον εκπαιδευτικό τομέα, γεγονός που γεννά την ανάγκη για επαναπροσδιορισμό των απόψεων περί Γραμματισμού.

3.4 Ψηφιακός Γραμματισμός

Ανοίγοντας το κεφάλαιο του Ψηφιακού Γραμματισμού, πλέον γίνεται λόγος για κατανόηση και χρήση πληροφοριών με πολλαπλή μορφή, από ένα τεράστιο εύρος πηγών, οι οποίες παρουσιάζονται μέσω του υπολογιστή. Από αυτό το σημείο, ο Γραμματισμός αποκτά νέες διαστάσεις, καθώς οι δεξιότητες που ήδη αναφέρθηκαν πλέον απαιτούν τη χρήση ψηφιακών εργαλείων, τα οποία παρέχουν διευρμένους διαύλους επικοινωνίας μεταξύ των χρηστών με άμεση αλληλοτροφοδότηση (Καρυπίδου, 2012). Το έντυπο κείμενο σταδιακά άρχισε να αντικαθίσταται από το ψηφιακό, γεγονός που επηρέασε σημαντικά τον τρόπο που διανέμεται η πληροφορία στην κοινωνία, όσο και τον τρόπο επικοινωνίας ανάμεσα στα μέλη της. Η προσθήκη της εικόνας και του ήχου στα βασικά δομικά στοιχεία του κειμένου, διαφοροποίησαν εντελώς τον τρόπο αναπαράστασης του νοήματος, γεγονός που συνδέεται άμεσα και με τις πρακτικές γραμματισμού (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015). Έτσι, επαναπροσδιορίστηκαν οι δεξιότητες γραφής και ανάγνωσης, όπως και το σύνολο των χαρακτηριστικών που πρέπει να φέρει ένα εγγράμματο άτομο.

Η ανάπτυξη του Ψηφιακού Γραμματισμού στην κοινωνία άρχισε να συνδέεται με το πεδίο της εκπαίδευσης πριν την έναρξη του 21^{ου} αιώνα, όπου ήδη επισημαίνεται η ανάγκη για καλλιέργεια των παραπάνω δεξιοτήτων στους/ις μαθητές/τριες, χωρίς να παραμερίζονται οι παραδοσιακές πρακτικές ανάπτυξης γραμματισμού (Reinking, 1994). Σε μία προσπάθεια αποτύπωσης των βασικών στόχων που επιδιώκει αυτή η μορφή γραμματισμού, συνοψίζονται από τον Bawden τα εξής:

- Η συγκρότηση της γνώσης (knowledge assembly), η οποία δομείται μέσω αξιόπιστων πληροφοριών από διαφορετικές πηγές.
- Η ικανότητα του ατόμου να ασκεί κριτική σκέψη στις πληροφορίες που δέχεται, ξεχωρίζοντας τις αξιόπιστες από τις απατηλές πηγές.

- Η ικανότητα ανάγνωσης και κατανόησης κειμένων με δυναμικό – πολυτροπικό περιεχόμενο.
- Η αναγνώριση της σπουδαιότητας των παραδοσιακών εργαλείων σε συνδυασμό με τα ψηφιακά μέσα.
- Η δυνατότητα του ατόμου να δημοσιεύει πληροφορίες, να έχει πρόσβαση σε αυτές, αλλά και να μπορεί να επικοινωνεί με άνεση στα ψηφιακά δίκτυα.

(Bawden, 2008)

Από τα σημεία που επισημάνθηκαν γίνεται αντιληπτό ότι το φάσμα του ψηφιακού γραμματισμού καλύπτει πληθώρα στοιχείων, όπως δεξιότητες κατανόησης, γραφής και ανάγνωσης, άσκηση κριτικής σκέψης στην πληροφορία, αλλά και την ικανότητα πρόσβασης σε αυτή. Η ικανότητα επικοινωνίας με το ίδιο το κείμενο όσο και με άλλα άτομα μέσω του διαδικτύου, κατάφερε να δημιουργήσει γέφυρες σε παγκόσμιο επίπεδο. Οι χρήστες πλέον έχουν τη δυνατότητα με τα κατάλληλα μέσα να διαπραγματευτούν με μία τεράστια ποικιλία νοημάτων αλλά και να αναπτύξουν δεξιότητες που εξυπηρετούν άμεσα τη μάθηση και τη διδασκαλία (Depover, Karsenti, & Κόμης, 2010). Βέβαια, ο μετασχηματισμός αυτός του γραμματισμού επιβαρύνει με επιπρόσθετο μαθησιακό φορτίο τον χρήστη, ο οποίος πλέον καλείται να αντιμετωπίσει τεχνολογικές, κοινωνικοπολιτισμικές, οικονομικές, γνωσιακές και συναισθηματικές επιδράσεις από τα νέα μέσα (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015). Λαμβάνοντας υπόψιν το ευρύ φάσμα που καλύπτουν οι επιδράσεις αυτές στην προσωπικότητα του ατόμου, αποτυπώνεται και ο αντίκτυπος που επιφέρουν στη διαμόρφωση της ταυτότητάς του. Αυτές οι παράμετροι βρίσκονται στο επίκεντρο της παρούσας έρευνας, εφόσον διερευνάται η σχέση ψηφιακών πρακτικών και ταυτότητας στους δίγλωσσους εφήβους.

3.5 Η γλωσσική χρήση στο ψηφιακό περιβάλλον

Ο χώρος του διαδικτύου έχει διαμορφώσει ένα πεδίο που επιτρέπεται η ελεύθερη έκφραση λόγου, η επικοινωνία μεταξύ των χρηστών, η πρόσβαση στη γνώση, όσο και η ανάδειξη ομάδων με κοινές πνευματικές, ιδεολογικές ανησυχίες. Στον συγκεκριμένο χώρο ο χρήστης δεν είναι υποχρεωμένος να δηλώνει τα πραγματικά του στοιχεία για να επικοινωνήσει, συμμετάσχει ή αναζητήσει. Η επιλογή απόκρυψης της προσωπικής ταυτότητας κατά την πλοήγηση στο διαδίκτυο μπορεί να επιφέρει τόσο θετικές όσο και αρνητικές επιπτώσεις στην ψηφιακή κοινότητα. Από τη μία υπάρχει

ο κίνδυνος της εξαπάτησης από κακόβουλους χρήστες, όμως από την άλλη η ανωνυμία ενδέχεται να προσφέρει και αρκετά πλεονεκτήματα.

Σε έρευνες που έχουν διεξαχθεί σε μαθητές/τριες που διδάσκονται μία δεύτερη γλώσσα, έχει σημειωθεί ότι τα ψηφιακά περιβάλλοντα συμβάλλουν στην ελαχιστοποίηση περιορισμών έκφρασης και λειτουργούν ως ασφαλείς χώροι για να αναδείξουν τη σκέψη τους σε σύγκριση με το παραδοσιακό περιβάλλον της τάξης (Meskil, Mossop, & Bates, 2000· Koutsogiannis & Mitsikoroulou, 2004· Lee, 2006). Ειδικότερα, άτομα στα οποία εμφανίζονται γνωρίσματα όπως η επιθυμία για αυτοπροβολή, η ανεξαρτησία και η αυτοπεποίθηση κατά τη διαδικασία της μάθησης δείχνουν να εναρμονίζονται πλήρως σε διαδικτυακά περιβάλλοντα (Katz, 2002). Σε αυτά τα περιβάλλοντα οι μαθητές/τριες εκδηλώνονται με περισσότερη δημιουργικότητα, πειραματίζονται και δραστηριοποιούνται στη γλωσσική χρήση. Έτσι, ο ψηφιακός κόσμος έρχεται ως αρωγός στη γλωσσική διδασκαλία και όχι μόνο, καθώς οι λειτουργίες του εξυπηρετούν πολλαπλούς σκοπούς.

Η αγγλική γλώσσα είναι αυτή που χρησιμοποιήθηκε ευρύτατα και κυριάρχησε στο διαδίκτυο ως *lingua franca*, οδηγώντας την πλειονότητα των χρηστών να εξοικειωθούν με αυτήν. Στις αρχές του 21^{ου} αιώνα σημειώνεται ότι το 72% των παγκόσμιων ιστοσελίδων χρησιμοποιούν την αγγλική, γεγονός που αποδεικνύει και τον βαθμό επέκτασής της στο διαδίκτυο (Warschauer, 2007). Τα τελευταία χρόνια όμως, η ραγδαία εξάπλωση του διαδικτύου σε ολόκληρο τον πλανήτη τροποποίησε τα δεδομένα, καθώς ολόένα και περισσότερες μειονοτικές γλώσσες απέκτησαν πρόσβαση στον ψηφιακό κόσμο. Συγκεκριμένα, οι ερευνητές έχουν δώσει έμφαση στη γλωσσική χρήση μειονοτικών κοινοτήτων στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, όπως το Facebook και το Twitter, στα οποία υπάρχει τεράστια απήχηση χρηστών (Zabaleta, Gutierrez, Fernandez, & Xamardo, 2018). Σε αυτούς τους χώρους, οι χρήστες έχουν την ικανότητα να επικοινωνήσουν, να ανταλλάξουν απόψεις και να ενημερωθούν ακόμα κι αν έχουν εγκατασταθεί σε περιβάλλον που δεν ομιλείται η γλώσσα τους.

3.6 Πρακτικές γλωσσικής διατήρησης στον ψηφιακό κόσμο

Η σύγχρονη πραγματικότητα του μοντέρνου ψηφιακού κόσμου έχει προσελκύσει θερμά το ενδιαφέρον των ερευνητών, αναδεικνύοντας καθημερινά νέες πτυχές και λειτουργίες του που σχετίζονται με κοινωνιογλωσσικά ζητήματα. Η διατήρηση μειονοτικών γλωσσών μέσω κοινωνικών δικτύων έχει απασχολήσει ανά τα χρόνια τους ερευνητές, οι οποίοι έχουν διαπιστώσει ότι σε κοινότητες που τα μέλη διατηρούν ισχυρούς δεσμούς μεταξύ τους, παρατηρείται σθεναρή

αντίσταση προς τη γλωσσική αφομοίωση (Wei, 2000b). Επιπλέον, κοινότητες στις οποίες χρησιμοποιούνται μειονοτικές γλώσσες και οι ομιλητές τους εμπλέκονται σε κοινωνικά δίκτυα (social networks), έχουν μεγάλες πιθανότητες να κληροδοτήσουν τη γλώσσα και στη νέα γενιά (Cunliffe, Morris, & Prys, 2013). Τα κοινωνικά αυτά δίκτυα που επιβραδύνουν την απώλεια της γλώσσας, έρχονται να ενισχυθούν με γλωσσικές πρακτικές σε ψηφιακά περιβάλλοντα.

Σε ανασκόπηση της βιβλιογραφίας δεν εντοπίστηκαν μεγάλης κλίμακας έρευνες που να αποδεικνύουν τη σαφή συσχέτιση γλωσσικής διατήρησης με ψηφιακές πρακτικές, όμως έχουν παρουσιάσει αρκετά αξιόλογα ευρήματα που αξίζει να επισημανθούν:

- Η πρόσβαση ατόμων νεαρής ηλικίας σε ψηφιακά περιβάλλοντα έχει αναδειχθεί ως ισχυρό κίνητρο και ερέθισμα για χρήση της μειονοτικής τους γλώσσας με τα κοινωνικά τους δίκτυα (Edwards, 2002).
- Η τεχνολογία και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως πολύτιμα εργαλεία διδασκαλίας και μάθησης σε ομιλητές μειονοτικών γλωσσών, καθώς τα παραπάνω συνδέουν μέλη της κοινότητας με χρήστες της ίδιας γλώσσας από όλα τα μέρη του κόσμου (Galla, 2016).
- Η ανάγκη για διατήρηση της εθνικής κουλτούρας αποτελεί κινητήριο δύναμη για τη χρήση μίας γλώσσας στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Kramer, Callahan, & Zuckerman, 2012).
- Η χρήση ψηφιακών μέσων μπορεί να βοηθήσει σημαντικά στη δεξιότητα της γραφής, καθώς υπάρχουν ειδικές εφαρμογές ικανές να μεταφράσουν το νόημα της πρότασης σε οποιαδήποτε γλώσσα επιθυμεί ο χρήστης. Εξίσου σημαντική είναι και η λειτουργία του πληκτρολογίου, το οποίο διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο όταν ένας ομιλητής δεν είναι εξοικειωμένος με το σύστημα γραφής της γλώσσας του (Lackaff & Moner, 2016). Τρανό παράδειγμα αποτελούν ομιλητές που κατέχουν γλώσσες με διαφορετικό σύστημα γραφής (αραβικά – ελληνικά).

Αναλύοντας τα παραπάνω ερευνητικά πορίσματα, συμπεραίνεται πως η τεχνολογία έχει καταφέρει να διεισδύσει σε αρκετές πτυχές της κοινωνικής καθημερινότητας του ανθρώπου, γεγονός το οποίο επιδρά σίγουρα και στις γλωσσικές του επιλογές. Η χρήση της μειονοτικής γλώσσας μπορεί να ενισχυθεί με τα κατάλληλα κίνητρα, όπως η επικοινωνία με ομοεθνείς, η αναζήτηση πληροφοριών για τον τόπο καταγωγής, η άμεση γλωσσική διδασκαλία, η διατήρηση

της εθνικής ταυτότητας. Για όλα τα παραπάνω, ο ψηφιακός κόσμος έχει καταφέρει να δώσει λύσεις αλλά και μηχανισμούς διευκόλυνσης, όπως αυτόματους μεταφραστές, ηλεκτρονικά λεξικά, πλατφόρμες δικτύωσης και πολλά άλλα μέσα. Συνοπτικά αναφέρονται στον παρακάτω πίνακα τα κυριότερα στοιχεία που περιλαμβάνονται κατά τον σχεδιασμό ενός ψηφιακού περιβάλλοντος, φιλικού προς μειονοτικές ομάδες.

Technological factors	Sociocultural dynamics	Linguistic characteristics
Autocorrect functionality	Audience reach & understanding	Orthography (<i>fadas</i> and structure)
Predictive text	Exclusion/inclusion	Dialects
Accuracy of dictionaries	Government policy	Individual perceived experience with language
Tech acumen	Cultural heritage	

Πίνακας 1
Σχεδιασμός ψηφιακού περιβάλλοντος για μειονοτικές γλώσσες
(Lackaff & Moner, 2016, σ. 6)

Εξετάζοντας τους τεχνολογικούς και γλωσσικούς παράγοντες του παραπάνω πίνακα, παρατηρούμε πως τα περισσότερα από αυτά τα στοιχεία αξιοποιούνται από τους χρήστες για την εκπλήρωση των καθημερινών πρακτικών τους. Τα εργαλεία αυτά είναι απαραίτητα σε άτομα με χαμηλό επίπεδο κατάρτησης της γλώσσας και εκπληρώνουν πολλαπλούς σκοπούς, αφού εξυπηρετούν στη διεκπεραίωση του νοήματος αλλά και στην επαφή με πολιτισμικά στοιχεία του τόπου καταγωγής (Kramer, Callahan, & Zuckerman, 2012· Lackaff & Moner, 2016).

3.7 Η διαμόρφωση της ψηφιακής ταυτότητας

Η συμμετοχή στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης έχει γίνει ιδιαίτερα δημοφιλής και τα τελευταία χρόνια φαίνεται να ξεκινά από αρκετά νεανικές ηλικίες. Η χρήση αυτών των μέσων επικοινωνίας συμβάλλει ευνοϊκά στην προσωπική ανάπτυξη του ατόμου όσο και στην κοινωνική του ενσωμάτωση, καθώς πρόκειται για ένα αντιπροσωπευτικό μέσο έκφρασης της σύγχρονης κοινωνίας (Depover, Karsenti, & Κόμης, 2010, σ. 170). Οι νεαροί ομιλητές λαμβάνοντας μέρος στον κόσμο του διαδικτύου, εκτός από διασκέδαση, εμπλέκονται σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις

οι οποίες είναι ιδιαίτερα σημαντικές, καθώς αποτελούν μέρος της διαμορφούμενης ταυτότητάς τους (Little, 2020). Η αφιέρωση κόπου και χρόνου στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης για τη δημιουργία ατομικού προφίλ με προσωπικές πληροφορίες, φωτογραφίες, ενδιαφέροντα και δημοσιεύσεις αποδεικνύει την ανάγκη για προβολή της ψηφιακής ταυτότητας όσο πιο κοντά με αυτήν της πραγματικότητας. Στην περίπτωση των δίγλωσσων ατόμων, όπως και στον πραγματικό κόσμο, έτσι και στον ψηφιακό διαμορφώνουν την ταυτότητά τους προβάλλοντας τις πτυχές που εκείνοι έχουν επιλέξει και νιώθουν άνετα με αυτές.

Μία σημαντική διάκριση που προτείνεται στη βιβλιογραφία είναι μεταξύ των ατόμων που έχουν πρόσβαση στην τεχνολογία από βρεφική ηλικία (digital “natives”) και εκείνων που ενσωματώθηκαν ως ενήλικες (digital “immigrants”) (Buckingham, 2008). Η πρώτη ομάδα αποτελείται από άτομα που έχουν γεννηθεί κοντά στην αλλαγή της χιλιετίας, και όπως έχει παρατηρηθεί, εμφανίζουν κάποια χαρακτηριστικά που άπτονται της επαφής τους με την τεχνολογία. Συγκεκριμένα, αυτά είναι έντονη θέληση για έκφραση και εξερεύνηση του εαυτού, συνεχή προσπάθεια για αυτοβελτίωση, δημιουργικότητα, αποδοχή του διαφορετικού και κοινωνική επίγνωση (Tapscott, 1998, όπως αναφέρεται στο Buckingham, 2008, σελ. 13). Γενικότερα, ο Tapscott αντιπαραβάλλει τη συντηρητική γενιά της τηλεόρασης με αυτή του διαδικτύου, θεωρώντας τη δεύτερη σημαντικά πιο ενεργητική ως προς την επιλογή του περιεχομένου με το οποίο έρχεται σε επαφή. Χαρακτηρίζει το διαδίκτυο ως μέσο διαμόρφωσης της επικοινωνίας αλλά και της κοινωνίας ευρύτερα, αφού μέσω αυτού αλλάζουν οι διαστάσεις του Γραμματισμού, προάγονται δημοκρατικές ιδέες και προστίθενται νέοι τρόποι διδασκαλίας.

Έτσι, η διαμόρφωση ταυτότητας αποκτά νέες διαστάσεις, αφού το άτομο εξερευνά περισσότερες πτυχές του εαυτού, με τη βοήθεια των διαύλων επικοινωνίας που παρέχονται από το διαδίκτυο (Tapscott, 1998, όπως αναφέρεται στο Buckingham, 2008, σελ. 14). Με το διαδίκτυο και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης να έχουν εδραιωθεί στην καθημερινότητα των εφήβων, η ψηφιακή τους ταυτότητα είναι μείζονος σημασίας. Το ζήτημα του «αυτοπροσδιορισμού» τόσο στον πραγματικό κόσμο, όσο και στον ψηφιακό, λαμβάνει ακόμα πιο σύνθετες διαστάσεις όταν πρόκειται για άτομα που φέρουν παραπάνω από μία ταυτότητες, αφού αυτές διαπλέκονται προβάλλοντας το πολιτισμικό κεφάλαιο του ατόμου και της οικογένειάς του. Συνεπώς, πρέπει να εξεταστεί εις βάθος η θέση που έχει η κάθε γλώσσα στη ζωή του παιδιού, η στάση του προς αυτή, όσο και τα πεδία χρήσης που την επιλέγει (Little, 2020).

Η παρούσα εργασία προσπαθεί να αναδείξει χαρακτηριστικά και συμπεριφορές που εμφανίζουν δίγλωσσοι έφηβοι στον ψηφιακό κόσμο, τα οποία συνδέονται άμεσα με τη στάση τους απέναντι στις γλώσσες που κατέχουν. Η επιλογή του συγκεκριμένου θέματος για την εκπόνηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας προέκυψε από το ενδιαφέρον μου σχετικά με τις πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού που εφαρμόζουν δίγλωσσοι μαθητές/τριες. Μέσω ενδελεχούς αναζήτησης της βιβλιογραφίας επί του θέματος, ήρθα σε επαφή με μελέτες που προσπαθούσαν να αναδείξουν τη σύνδεση ανάμεσα σε πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού και διατήρησης της γλώσσας που μιλά η οικογένεια (heritage language). Κύρια πηγή έμπνευσης για τον σχεδιασμό της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν σχετικά άρθρα της Sabine Little, (Little, 2017, 2019, 2020), στα οποία η ερευνήτρια προσεγγίζει τη σύνδεση της τεχνολογίας με τη διατήρηση της μειονοτικής γλώσσας σε παιδιά και εφήβους. Σε αυτά εξηγεί ποικίλες παραμέτρους του θέματος, όπως την επίδραση του διαδικτύου στις νέες γενιές, τη χρήση μειονοτικής γλώσσας σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης, σε δημοφιλή ηλεκτρονικά παιχνίδια και ψυχαγωγικά μέσα. Αντίστοιχη έρευνα στον ελλαδικό χώρο, ποσοτικού χαρακτήρα, σε πλαίσιο μεταπτυχιακού, έχει δημοσιευτεί από την Καρυπίδου (2012), η οποία εστίασε στην αραβόφωνη και στη ρωσόφωνη κοινότητα της Θεσσαλονίκης. Στη συγκεκριμένη εργασία διερευνήθηκε ο βαθμός εξοικείωσης των δύο μειονοτικών ομάδων με την τεχνολογία, όσο και τη χρήση της γλώσσας στο Facebook. Αντίστοιχα, παρατίθεται η έρευνα του Ανδρουτσόπουλου, ο οποίος ασχολήθηκε με τις ψηφιακές πρακτικές Ελλήνων εφήβων της Γερμανίας (Androutsopoulos, 2015) Εκείνος εστίασε στη συλλογή και τον σχολιασμό ψηφιακών δεδομένων από ομάδες στο Facebook, δίνοντας έμφαση στη γλωσσική χρήση. Όλες οι παραπάνω έρευνες βοήθησαν στη διαμόρφωση της παρούσας έρευνας, δίνοντας σημαντικές πληροφορίες για το θεωρητικό πλαίσιο αλλά και τη μεθοδολογία της.

ΜΕΡΟΣ Β΄: Η ΕΡΕΥΝΑ

4. Μεθοδολογία της έρευνας

Η παρούσα έρευνα ακολουθεί τις αρχές της ποιοτικής προσέγγισης, καθώς στοχεύει στην κατανόηση και διερεύνηση πτυχών του πολύπλοκου φαινομένου της δίγλωσσίας, όπως και πρακτικών που εφαρμόζουν δίγλωσσοι έφηβοι. Η ποιοτική έρευνα τοποθετεί τον παρατηρητή στον κόσμο, με σκοπό τη διερεύνηση κοινωνικών φαινομένων υπό το πρίσμα της εμπειρίας των υποκειμένων (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Στόχος της ποιοτικής προσέγγισης είναι η δημιουργία άμεσης επαφής ανάμεσα στον ερευνητή και τα υποκείμενα, δημιουργώντας γόνιμο έδαφος για αποτελέσματα που στοχεύουν στην κατανόηση κοινωνικών φαινομένων (Robson, 2010). Λαμβάνοντας υπόψιν τόσο το πεδίο που αφορά η συγκεκριμένη έρευνα, δηλαδή αυτό της εκπαίδευσης, όσο και τον ανθρωποκεντρικό χαρακτήρα της, κρίνεται πως η ποιοτική προσέγγιση συνδέεται άρτια με το σύνολο της στοχοθεσίας της.

Από το ευρύ φάσμα της ποιοτικής προσέγγισης, για τους στόχους της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε η *περιγραφική μέθοδος*, καθώς ασχολείται με την απεικόνιση φαινομένων του παρόντος, όπως αυτά παρουσιάζονται στην τρέχουσα συγκυρία. Στην ομπρέλα της περιγραφικής μεθόδου εντοπίζεται και η στρατηγική που χρησιμοποιείται στην έρευνα, δηλαδή η *μελέτη περίπτωσης*. Κύριο χαρακτηριστικό της εν λόγω στρατηγικής είναι η εστίαση του ερευνητικού ενδιαφέροντος σε μία συγκεκριμένη, σύνθετη και λειτουργική κατάσταση, με χωροχρονικά όρια, η οποία εμπεριέχει ανθρώπους (Μαγγόπουλος, 2014). Η μελέτη περίπτωσης θεωρείται κατάλληλη μέθοδος για την ανάδειξη απόψεων, στάσεων και πεποιθήσεων των υποκειμένων, ειδικά για το πεδίο της εκπαίδευσης, στο οποίο άπτεται και η συγκεκριμένη έρευνα (Miles, 2015).

4.1 Η ερευνητική διαδικασία

Με την ολοκλήρωση του σχεδιασμού του θεωρητικού πλαισίου, ως πρώτο βήμα της ερευνητικής διαδικασίας, ήταν η επιλογή του κατάλληλου δείγματος ώστε οι συνεντεύξεις να είναι όσο το δυνατόν αποδοτικές και εύστοχες. Ως χώρος διεξαγωγής της έρευνας επιλέχθηκε Γυμνάσιο του Ρεθύμνου, με το οποίο ο ερευνητής είχε συνεργαστεί στο παρελθόν σε πλαίσιο διδακτικής άσκησης προπτυχιακού επιπέδου. Το συγκεκριμένο σχολείο φιλοξενεί αρκετούς/ές δίγλωσσους μαθητές/τριες με μεταναστευτικό υπόβαθρο, γεγονός που συνέβαλε στον εντοπισμό των κατάλληλων συμμετεχόντων.

Όσον αφορά τον τύπο του δείγματος, οι μαθητές/τριες που έλαβαν μέρος στην έρευνα εμπίπτουν στην κατηγορία της σκόπιμης δειγματοληψίας (purposive sampling), καθώς επιλέχθηκαν βάσει των παραπάνω προϋποθέσεων. Αναλυτικότερα, αυτός ο τύπος δείγματος στοχεύει στην ομοιογένεια της ομάδας (homogeneous sampling), η οποία μοιράζεται κοινά χαρακτηριστικά, όπως ηλικία, πολιτισμικά στοιχεία, πρακτικές και εμπειρίες (Rukayya & Xuankiem, 2016). Αυτή η μορφή δείγματος αποσκοπεί στη διερεύνηση της οπτικής των υποκειμένων που εμφανίζουν ομοιότητες. Επομένως, με τον τρόπο αυτό αναλύεται εις βάθος το ζήτημα, ενώ προκύπτει γόνιμη συζήτηση από τα ποικίλα δεδομένα του υπό διερεύνηση φαινομένου.

Τα βασικά κριτήρια επιλογής των συμμετεχόντων αποτέλεσαν η καταγωγή των μαθητών, η οποία οδηγούσε σε κάποια μορφή διγλωσσίας, όσο και κάποια εξοικείωση των μαθητών με την τεχνολογία, καθώς ένα μεγάλο μέρος της συνέντευξης αποτελούνταν από ερωτήσεις σχετικές με τη χρήση κινητού τηλεφώνου, υπολογιστή και μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Έχοντας ως γνώμονα τα παραπάνω, ζητήθηκε η βοήθεια της υπεύθυνης φιλόλογου του Γυμνασίου, η οποία επεξεργάστηκε τα κριτήρια και δημιούργησε μία λίστα με μαθητές/τριες που ενδεχομένως δέχονταν να συμμετάσχουν. Έπειτα προσέγγισε όσους/ες επιλέχθηκαν, ενημερώνοντάς τους/τες για το θέμα της έρευνας. Στη συνέχεια προχώρησε στη συλλογή γραπτών συγκαταθέσεων των κηδεμόνων όσο και των ίδιων των μαθητών που είχαν σχεδιαστεί από τον ερευνητή. Παράλληλα, ενημερώθηκε η διεύθυνση του σχολείου για τους σκοπούς της εργασίας και έγινε λήψη των απαραίτητων αδειών για τη διεξαγωγή της έρευνας. Όλα τα μέτρα που αναφέρθηκαν έγιναν με σκοπό την τήρηση του κώδικα ηθικής δεοντολογίας, όπως ορίζονται από την πανεπιστημιακή κοινότητα.

Με την ολοκλήρωση των παραπάνω ενεργειών, η υπεύθυνη φιλόλογος του σχολείου κανόνισε μία προπαρασκευαστική ατομική ολιγόλεπτη συζήτηση μεταξύ των μαθητών που είχαν συμπληρώσει τη φόρμα συγκατάθεσης και του ερευνητή, στην οποία έγινε μία πρώτη γνωριμία, λύθηκαν όποιες απορίες υπήρχαν σχετικά με τη συνέντευξη αλλά και τη διατήρηση ανωνυμίας των συμμετεχόντων. Επισημάνθηκε ότι στην εργασία θα γίνει χρήση ψευδώνυμων αντί των κανονικών ονομάτων και πως οι μαγνητοφωνήσεις θα καταστραφούν μετά την ανάλυση των δεδομένων. Έτσι, εξασφαλίστηκε η ανωνυμία και εμπιστευτικότητα των δεδομένων, υπό το πρίσμα επιστημονικής εντιμότητας και ειλικρίνειας (Λιαργκόβας, Δερμάτης, & Κομνηνός, 2018, σ. 45).

Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων έγινε προσπάθεια εφαρμογής πρακτικών όπως η *ενεργητική ακρόαση*, δηλαδή η τήρηση διαρκούς προσοχής στον λόγο του συνεντευξιαζόμενου, χρήση απλού λεξιλογίου κατά τη διατύπωση των ερωτήσεων, χρήση χιούμορ για χαλάρωση, όπως και αποφυγή παρεμβάσεων κατά τη διάρκεια της συνέντευξης (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Με αυτόν τον τρόπο και τις παραπάνω τεχνικές ολοκληρώθηκε η παραγωγή των δεδομένων, την οποία συμπλήρωσαν τα τεκμήρια που μοιράστηκαν οι συμμετέχοντες. Κρίσιμος παράγοντας για τη συναίνεση των συμμετεχόντων αποτέλεσε η στάση της υπεύθυνης φιλολόγου, η οποία ως πρόσωπο εμπιστοσύνης παρότρυνε τους/τις μαθητές/τριες να λάβουν μέρος στην έρευνα. Εξίσου σημαντικό στοιχείο ήταν η προϋπάρχουσα γνωριμία του ερευνητή με μερικούς συμμετέχοντες, καθώς δημιουργήθηκε άμεσα οικείο κλίμα κατά τη διάρκεια της συνέντευξης.

Ως μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τις συνεντεύξεις, επιλέχθηκε η *θεματική ανάλυση*. Η συγκεκριμένη μέθοδος συνίσταται στη συστηματική αναγνώριση, οργάνωση και κατανόηση επαναλαμβανόμενων μοτίβων νοήματος εντός ενός συνόλου δεδομένων (Braun & Clarke, όπως αναφέρεται στο Τσιώλης, 2017, σελ 2). Βασικός οδηγός για τη διεξαγωγή συμπερασμάτων στη θεματική ανάλυση αποτελούν τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί από τον ερευνητή. Συνεπώς, ο ρόλος του ερευνητή απαιτεί δημιουργικότητα και ευρηματικότητα στη συγκρότηση των θεμάτων του. Τα στάδια που ακολουθεί η μέθοδος είναι τα εξής: απομαγνητοφώνηση, εντοπισμός και συγκέντρωση των αποσπασμάτων που αντιστοιχούν σε κάθε ερώτημα, κωδικοποίηση, δημιουργία θεμάτων και έκθεση των ευρημάτων (Τσιώλης, 2017).

Αναφορικά με το χρονικό πλαίσιο της εργασίας, αυτή ξεκίνησε με τον σχεδιασμό του θεωρητικού πλαισίου και της έρευνας (Νοέμβριος 2021 – Φεβρουάριος 2022), ακολούθησε η συλλογή των δεδομένων (Μάρτιος – Μάιος 2022). Τέλος, η επεξεργασία των δεδομένων και η ανάλυσή τους διήρκησε το χρονικό διάστημα (Μάιος – Δεκέμβριος 2022).

4.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που προσπαθεί να απαντήσει η παρούσα έρευνα είναι τα εξής:

- ❖ Ποιες είναι οι γλωσσικές πρακτικές των δίγλωσσων εφήβων στον οικογενειακό, σχολικό και κοινωνικό τους κύκλο;
- ❖ Ποιες είναι οι γλωσσικές ιδεολογίες που εμφανίζουν οι δίγλωσσοι έφηβοι ως προς τη μειονοτική τους γλώσσα;

- ❖ Ποια είναι τα μοτίβα γλωσσικής χρήσης που εφαρμόζουν οι δίγλωσσοι/ες μαθητές/τριες σε περιβάλλοντα ψηφιακού γραμματισμού;
- ❖ Σε ποιο βαθμό συνδέονται οι πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού με τη δίγλωσσική ταυτότητα των εφήβων;

4.3 Ερευνητικά εργαλεία και συλλογή δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων της παρούσας έρευνας ως κύρια πηγή χρησιμοποιείται ο λόγος των μαθητών που συμμετείχαν, όπως και υλικό που ίδιοι δέχθηκαν να μοιραστούν. Σύμφωνα με τον Μαγγόπουλο (2014), η συλλογή δεδομένων στη μελέτη περίπτωσης διενεργείται με ποικίλες μεθόδους και τεχνικές. Πιο σχετικό με τους στόχους της παρούσας έρευνας κρίθηκε το ερευνητικό εργαλείο της συνέντευξης και η αξιοποίηση υλικού στο φυσικό περιβάλλον της περίπτωσης. Συγκεκριμένα, ο τύπος της ημιδομημένης συνέντευξης θεωρήθηκε ως πιο κατάλληλος, καθώς παρουσιάζει ευελιξία ως προς το περιεχόμενο των ερωτήσεων ανάλογα με το υποκείμενο, την εμβάθυνση σε κάποια θέματα με τους κατάλληλους συμμετέχοντες, τη σειρά των ερωτήσεων, όσο και την πρόσθεση ή αφαίρεση κάποιων από αυτές (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Ο συγκεκριμένος τύπος συνέντευξης βοηθά τον ερευνητή να εφαρμόσει διαφοροποιήσεις κατά τη διάρκειά της, γεγονός που εξυπηρετεί σημαντικά την παρούσα έρευνα καθώς τα υποκείμενα είναι μαθητές/τριες.

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι μαθητές/τριες που έλαβαν μέρος στην έρευνα δεν αντιμετωπίστηκαν από τον ερευνητή ως ομοιογενής ομάδα. Κάθε δίγλωσσος μαθητής φέρει το δικό του πολιτισμικό υπόβαθρο, διαφορετικό επίπεδο γραμματισμού και ξεχωριστή σχέση τόσο με την ελληνική όσο και με τη γλώσσα της οικογένειάς του (Χατζηδάκη, 2014). Συνεπώς, ο οδηγός της ημιδομημένης συνέντευξης βοηθά τον ερευνητή να είναι άρτια προετοιμασμένος για πληθώρα πιθανών σεναρίων που θα συναντήσει, παρέχοντάς του τη δυνατότητα να τροποποιήσει ελαφρώς τις ερωτήσεις που διερευνά, δίνοντας έμφαση σε στοιχεία που θέλει να εμβαθύνει. Επιπλέον, οι ερωτήσεις του οδηγού σχεδιάστηκαν με ιδιαίτερη προσοχή σε επίπεδο γλώσσας, ύφους και λεξιλογίου ώστε να είναι απολύτως κατανοητές στους συνεντευξιαζόμενους, όπως προτείνεται και στο Cohen, Manion, & Morrison (2008).

Ο οδηγός συνέντευξης περιλαμβάνει 25 ερωτήσεις με διάφορα υποερωτήματα, τα οποία επιλέγονται ανάλογα με την ανατροφοδότηση του εκάστοτε συνεντευξιαζόμενου. Σε περίπτωση θετικής ανατροφοδότησης στο κύριο ερώτημα, γίνεται εμβάθυνση και σε επί μέρους ζητήματα, με σκοπό την εκμείευση παραπάνω λεπτομερειών. Αντιθέτως, αν δεν υπάρξει ανταπόκριση στο

κύριο ερώτημα, γίνεται προσπάθεια αναδιατύπωσης ώστε να μην υπάρχει ενδεχόμενο παρανόησης και στη συνέχεια παράλειψη του ερωτήματος. Ο οδηγός έχει σχεδιαστεί με γνώμονα τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί παραπάνω και το κύριο μέρος χωρίζεται σε τρεις άξονες.

Συγκεκριμένα, η συνέντευξη ξεκινά με λίγες ερωτήσεις προθέρμανσης, οι οποίες στοχεύουν στη δημιουργία οικείου κλίματος ενώ παράλληλα προσφέρουν κάποιες γενικές πληροφορίες για τους μαθητές/τριες (1-6). Στο κύριο μέρος περιλαμβάνονται ερωτήσεις που αφορούν το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών (7-10), τις γλωσσικές πρακτικές, και ιδεολογίες που εντοπίζονται στους ίδιους και στην οικογένειά τους, σε ποικίλα περιβάλλοντα της καθημερινότητας (11-16). Στη συνέχεια, γίνεται προσπάθεια κατανόησης των ψηφιακών δεξιοτήτων που έχουν αναπτύξει, τις γλωσσικές τους επιλογές σε περιβάλλοντα διαδικτύου αλλά και τις σχέσεις τους με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (17-23). Κλείνοντας, γίνονται δύο ερωτήσεις για χαλάρωση (24-25).

Με την ολοκλήρωση της συνέντευξης, ζητείται από τους/τις μαθητές/τριες που το επιθυμούν, να μοιραστούν δημοσιεύσεις/μηνύματα/λεξάντες ή σχετικό υλικό γενικότερα στη γλώσσα καταγωγής τους, το οποίο βρίσκεται σε ψηφιακή μορφή (ερωτήσεις 14, 15). Το συγκεκριμένο υλικό χρησιμοποιείται επικουρικά στην ανάλυση των δεδομένων, παρέχοντας απτά τεκμήρια για τη στάση των μαθητών προς την εθνοτική τους γλώσσα. Τα δεδομένα αυτά παρατίθενται και σχολιάζονται στο κεφάλαιο 5.

4.4 Συνοπτικό προφίλ συμμετεχόντων

Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται στον Πίνακα 2 συνοπτικά, κάποια στοιχεία των μαθητών και μαθητριών που έλαβαν μέρος στην έρευνα. Όλοι οι συμμετέχοντες φοιτούν σε Γυμνάσιο του Ρεθύμνου και η πλειονότητα αυτών βρισκόταν τη στιγμή της έρευνας στη δευτέρα Γυμνασίου. Όλοι τους έχουν γονείς που κατάγονται από την ίδια χώρα, δηλαδή κανένας δεν προέρχεται από μεικτό γάμο. Σχετικά με τη μορφή διγλωσσίας που έχουν αναπτύξει, αυτή προκύπτει από την ηλικία που ήρθαν σε επαφή με την ελληνική. Οι επτά από αυτούς ανήκουν στο φάσμα της ταυτόχρονης διγλωσσίας, έχοντας έρθει σε επαφή με τις δύο γλώσσες από βρεφική ηλικία, ενώ οι δύο από αυτούς έχουν αναπτύξει διαδοχική διγλωσσία, αρχίζοντας την κατάκτηση της Ελληνικής κυρίως μέσω διδασκαλίας. Επίσης, σημειώνεται ότι όλοι οι συμμετέχοντες κατέχουν προσωπική συσκευή τηλεφώνου, καθώς και ότι την χρησιμοποιούν για τουλάχιστον ένα μέσο κοινωνικής δικτύωσης.

Μαθητές/τριες	Στοιχεία							
	Ηλικία	Φύλο	Χώρα Γέννησης	Χώρα καταγωγής γονέων	Τύπος Διγλωσσίας	Προσ. Τηλ.	Μ.Κ.Δ.	Υπολ/στής
Αγρόν	16	Αγόρι	Ελλάδα	Αλβανία	Ταυτόχρονη	Ναι	Facebook Instagram Messenger TikTok Viber	Ναι
Αφέτ	14	Κορίτσι	Ελλάδα	Συρία	Ταυτόχρονη	Ναι	Viber WhatsApp	Ναι
Ραχμά	14	Κορίτσι	Συρία	Συρία	Διαδοχική	Ναι	Snapchat TikTok Viber WhatsApp Facebook	Όχι
Ντριτάν	14	Αγόρι	Ελλάδα	Αλβανία	Ταυτόχρονη	Ναι	Instagram Messenger TikTok Viber	Ναι (Όχι χρήση)
Έντριτ	14	Αγόρι	Ελλάδα	Αλβανία	Ταυτόχρονη	Ναι	Instagram TikTok Viber	Ναι (Όχι χρήση)
Ιβάν	14	Αγόρι	Ελλάδα	Ουκρανία	Ταυτόχρονη	Ναι	Instagram TikTok	Ναι
Μαλίντα	13	Κορίτσι	Ελλάδα	Αλβανία	Ταυτόχρονη	Ναι	Instagram TikTok	Ναι
Λουάν	14	Αγόρι	Αλβανία	Αλβανία	Διαδοχική	Ναι	Instagram Snapchat TikTok Viber	Όχι
Ντένις	16	Αγόρι	Ελλάδα	Μολδαβία	Ταυτόχρονη	Ναι	Instagram Messenger TikTok	Όχι

Πίνακας 2
Προφίλ Συμμετεχόντων

4.5 Περιορισμοί της έρευνας

Λαμβάνοντας υπόψιν τον ποιοτικό χαρακτήρα της παρούσας έρευνας, όσο και το γενικότερο πλαίσιο διεξαγωγής της, τίθενται κάποιες αδυναμίες που περιορίζουν τα ευρήματά της. Το πρώτο και ίσως πιο βασικό αδύναμο σημείο της εντοπίζεται στο χρονικό πλαίσιο διεκπεραίωσής της, αφού δεν παρέχει τη δυνατότητα για μία ευρύτερη και πιο ενδελεχή αναζήτηση δεδομένων. Αυτό έρχεται σε άμεση αντίθεση με τη φύση της ποιοτικής έρευνας, η οποία είναι χρονοβόρα καθώς απαιτεί σύνθετη και συστηματική προετοιμασία από πλευράς του ερευνητή (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Εκτός του χρονικού περιορισμού, αξίζει να αναφερθεί ότι η επεξεργασία των παρόντων δεδομένων δε στοχεύουν σε καμία περίπτωση σε γενικεύσεις, παρά μόνο σε μία βαθύτερη ερμηνεία και κατανόηση του φαινομένου που ερευνάται. Συνεπώς, τα αποτελέσματα που θα

παρουσιαστούν αφορούν αποκλειστικά τους συμμετέχοντες και δε μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε ευρύτερο πλαίσιο.

Τέλος, εξετάζοντας σφαιρικά τη μέθοδο της συνέντευξης για τη λήψη δεδομένων, σημειώνεται ότι ο ερευνητής δεν έχει πρόσβαση σε κάθε ανάμνηση / εμπειρία του συνεντευξιζόμενου, αλλά καταγράφει όσα επιλέγει ο ίδιος να μοιραστεί. Έτσι, τίθεται ένας φυσικός περιορισμός, αφού ο ερευνητής δεν είναι εφικτό να έχει πλήρη επίγνωση της επαφής του υποκειμένου με το υπό διερεύνηση φαινόμενο. Η τελευταία αυτή παρατήρηση είναι βαρύνουσας σημασίας, λαμβάνοντας υπόψιν το νεαρό της ηλικίας των υποκειμένων, όσο και το βαθμό κατάκτησης τους της ελληνικής γλώσσας.

Κεφάλαιο 5. Παρουσίαση ευρημάτων από τις συνεντεύξεις

Το παρόν κεφάλαιο ασχολείται με την παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν από τις συνεντεύξεις των εννέα μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα. Όπως αναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, η ανάλυση τους θα γίνει βάσει θεματικών αξόνων, οι οποίοι σχεδιάστηκαν με γνώμονα τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί:

- Γλωσσική επάρκεια οικογένειας
- Γλωσσικές πρακτικές στο οικογενειακό / σχολικό / φιλικό περιβάλλον
- Γλωσσική διαχείριση και ιδεολογία
- Γλωσσικές πρακτικές σε ψηφιακά περιβάλλοντα
- Πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού και διγλωσσική ταυτότητα

5.1 Αγρόν

Ο Αγρόν είναι ένας δίγλωσσος έφηβος 16 ετών, μαθητής της Β΄ Γυμνασίου από την Αλβανία. Όπως φαίνεται και στα στοιχεία του Πίνακα 2, οι γονείς του Αγρόν κατάγονται από την Αλβανία, ενώ εκείνος, όπως και ο δεκαεπτάχρονος αδερφός του, γεννήθηκε και μεγάλωσε στην Ελλάδα. Ο Αγρόν ήρθε σε επαφή από πρώιμη παιδική ηλικία με την αλβανική και την ελληνική γλώσσα, όπως ο ίδιος δήλωσε, γεγονός το οποίο τον εντάσσει στην κατηγορία της ταυτόχρονης διγλωσσίας. Ο ίδιος φάνηκε να είναι ιδιαίτερα εξοικειωμένος με τη χρήση κινητού τηλεφώνου αλλά και αρκετών μέσων κοινωνικής δικτύωσης, τα οποία χειρίζεται καθημερινά για την επικοινωνία του με συγγενείς και φίλους. Η συνέντευξη με τον Αγρόν διήρκεσε 20 λεπτά, ενώ ο νεαρός ήταν ομιλητικός και πρόθυμος να απαντήσει σε κάθε ερώτηση που του τέθηκε. Ο ερευνητής είχε συνεργαστεί και παλαιότερα με τον συγκεκριμένο μαθητή, γεγονός που βοήθησε στην άμεση δημιουργία οικείου κλίματος στο περιβάλλον της συνέντευξης.

5.1.1 Γλωσσική επάρκεια οικογένειας

Ξεκινώντας τη συζήτησή μας με τον Αγρόν, αρχικά έγινε προσπάθεια να σκιαγραφηθεί η γλωσσική επάρκεια τόσο του ίδιου, όσο και των γονέων του στην ελληνική αλλά και στην αλβανική γλώσσα. Σχετικά με τους γονείς του, ο Αγρόν υποστήριξε ότι μιλούν και κατανοούν σε

πολύ καλό βαθμό την ελληνική, καθώς διαμένουν στη χώρα τα τελευταία 20 χρόνια, ενώ αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου.

Όσον αφορά το γλωσσικό επίπεδο του ίδιου στην αλβανική, θεωρεί ότι είναι αρκετά καλός χρήστης της γλώσσας (4/5). Δήλωσε ότι είναι πολύ ικανός στην παραγωγή προφορικού λόγου καθώς έχει περάσει πολλά καλοκαίρια στην Αλβανία, έχοντας επαφές με πολλούς συγγενείς αλλά και φίλους. Όσον αφορά την κατανόηση γραπτού λόγου απάντησε ότι έχει μέτρια γνώση (3/5), αλλά μπορεί να διαβάσει στα αλβανικά αθλητικές εφημερίδες ή ιστοσελίδες, όπως και κάποια κόμικ (Αστερίξ και Οβελίξ). Κάτι που τον έχει βοηθήσει στις δεξιότητες γραμματισμού είναι η επαφή του με παιδικά βιβλία, μέχρι την είσοδό του στο δημοτικό. Η παραγωγή γραπτού λόγου θεωρεί ότι αποτελεί το πιο αδύναμο σημείο του (2/5), επειδή δεν έχει δεχθεί αρκετά ερεθίσματα, ωστόσο πιστεύει ότι μπορεί να αντεπεξέλθει με τη βοήθεια των γονέων του.

5.1.2 Γλωσσικές πρακτικές στο οικογενειακό / σχολικό / φιλικό περιβάλλον

Η αλβανική γλώσσα αποτελεί καθημερινό μέσο επικοινωνίας για τον Αγρόν σε αρκετές περιστάσεις επικοινωνίας, τόσο σε οικογενειακό όσο και σε φιλικό περιβάλλον. Για την επικοινωνία με τους γονείς του στο σπίτι χρησιμοποιεί και τις δύο γλώσσες, με τον πατέρα του να προτιμά κυρίως την αλβανική. Παρακολουθούν μαζί ειδήσεις από αλβανικό τηλεοπτικό κανάλι, ώστε να ενημερωθούν για την επικαιρότητα στην Αλβανία, γεγονός που βοηθά τον Αγρόν να ακούει συχνά τα αλβανικά. Επιπλέον, συνομιλεί καθημερινά με τους παππούδες στην Αλβανία, οι οποίοι δε γνωρίζουν ελληνικά, εξασκώντας έτσι τις δεξιότητες παραγωγής και κατανόησης προφορικού λόγου.

Εκτός από τον οικογενειακό του κύκλο, ο Αγρόν έχει αρκετούς Αλβανούς συμμαθητές στο σχολείο, με τους οποίους όπως δήλωσε μιλά αλβανικά και ελληνικά. Σημείωσε ότι στο σχολείο θα επιλέξει κυρίως την ελληνική για τις επικοινωνιακές του ανάγκες, ενώ την Αλβανική για να μοιραστεί κάτι που δε θέλει να γίνει αντιληπτό στους υπόλοιπους ή για να αστειευτεί με τους φίλους του.

Ερευνητής: Και θα μιλήσετε πιο πολύ ελληνικά αλβανικά όταν θα είστε μαζί στο σχολείο;

Αγρόν: Ελληνικά μιλάμε πιο πολύ, αλλά όταν βριζόμαστε έτσι φιλικά, ναι θα μιλήσουμε και αλβανικά.

Κι αν ας πούμε δε θέλουμε να μη μας καταλάβουν οι άλλοι τι λέμε [θα μιλήσουμε αλβανικά].

Ερευνητής: Δηλαδή αν θες να πεις κάποιο κρυφό μήνυμα;

Αγρόν: Ναι, ναι, τότε.

Σε γενικές γραμμές, ο Αγρόν εμπλέκεται σε πρακτικές που ενισχύουν τη μειονοτική γλώσσα, όπως χρήση της στο σπίτι, συναναστροφή με συγγενείς και φιλικά του πρόσωπα σε καθημερινή βάση, τα οποία εν συνόλω ενισχύουν το διγλωσσικό του προφίλ.

5.1.3 Γλωσσική διαχείριση και ιδεολογία

Οι πληροφορίες που επέλεξε να μοιραστεί ο Αγρόν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης σχετικά με τη γλωσσική διαχείριση που εφαρμόζει η οικογένεια, φανερώνουν έντονη επιθυμία για διατήρηση δεσμών με την Αλβανική. Παράλληλα όμως, αναγνωρίζεται η ανάγκη για κατάκτηση και χρήση της Ελληνικής, από όλα τα μέλη της οικογένειας. Συγκεκριμένα, ο Αγρόν υποστηρίζει ότι η γνώση της Αλβανικής είναι απαραίτητη για εκείνον, καθώς πολλοί από τους συγγενείς του δεν γνωρίζουν ελληνικά.

Ερευνητής: Και θα μιλήσετε μαζί στο τηλέφωνο [με συγγενείς στην Αλβανία];

Αγρόν: Όταν μιλάει ας πούμε ο πατέρας μου και τέτοια, μιλάω γεια τι κάνετε και τέτοια. Δε τους βλέπω κάθε μέρα, οπότε πρέπει να μιλάμε, ξέρεις, γιατί μου λείπουν και τους βλέπω καλοκαίρι μόνο.

Δήλωσε ότι έχει παρακολουθήσει κάποια μαθήματα σε αλβανικό σχολείο, κατά τη διάρκεια μίας επίσκεψής του, το οποίο τον βοήθησε να βελτιώσει τις δεξιότητες γραφής και ανάγνωσης. Η παρουσία του στο σχολείο έγινε με παρότρυνση των γονέων του, χωρίς όμως να επιβάλλεται στον ίδιο.

Αγρόν: Το καλοκαίρι πήγαινα στο σχολείο στην [Αλβανία], έτσι, επειδή βαριόμουν στο σπίτι και είπα στο χωριό, και με άφηναν ας πούμε να συμμετέχω, και έβλεπα τι κάνουν εκεί.

Ερευνητής: Και πώς σου φάνηκε;

Αγρόν: Όποτε ήθελα πήγαινα. Δεν ήταν, δεν ήταν υποχρεωτικό επειδή βαριέμαι σπίτι, ξέρεις, και τους γονείς μου τους ήξερε η δασκάλα. Διαβάζαμε ιστορίες, γράφαμε, ήταν καλά εκεί. Μιλούσα με πολλά παιδιά.

Ο Αγρόν φάνηκε να νοσταλγεί τα καλοκαίρια του στην Αλβανία και συγκινήθηκε κατά την περιγραφή των γεγονότων. Για εκείνον είναι βαρύνουσας σημασίας η διατήρηση της Αλβανικής για την επικοινωνία με συγγενείς και φίλους που δε μιλούν ελληνικά.

Ερευνητής: Άρα ας πούμε άμα σου ζητούσα να στείλεις ένα γράμμα σ' έναν φίλο από την Αλβανία θα το έγραφες εύκολα;

Αγρόν: Θα μου έπαιρνε μια ώρα, έτσι λέω εγώ, αλλά θα μου έχει λείψει [ο φίλος] και θα έγραφα πολύ. Θα ήθελα να μάθει όλα τα νέα εδώ, τι κάνω και τέτοια» [...] Θα ζητούσα [βοήθεια από τους γονείς] ας πούμε, λέξεις πως γράφονται και τέτοια.

Η οικογένεια του Αγρόν επισκέπτεται τακτικά την Αλβανία για διακοπές, γεγονός το οποίο διευκολύνεται από την κοντινή γεωγραφική απόσταση των δύο κρατών. Στην περίπτωση του Αγρόν, η μειονοτική γλώσσα αντιμετωπίζεται με σεβασμό, ούσα διάυλος επικοινωνίας με φίλους και συγγενείς. Ωστόσο, δεν ανιχνεύθηκε επιθυμία για επιστροφή στη χώρα.

Ερευνητής: Έχεις σκεφτεί ποτέ να μείνεις εκεί (στην Αλβανία);

Αγρόν: Δε ξέρω, εκεί δεν έχει πολύ κόσμο, και όπως εδώ, στο εξωτερικό θα πήγαινα, στην Αλβανία δε ξέρω [...] Εδώ είναι πιο ωραία [στην Ελλάδα], στην Αλβανία δεν έχει δουλειές, κι εδώ εντάξει, ο πατέρας μου έχει δουλειά και η μάνα μου, μου αρέσει πιο καλά εδώ.

Όσον αφορά την καθημερινότητά του στην Ελλάδα, ο Αγρόν απάντησε ότι στις επικοινωνιακές του περιστάσεις χρησιμοποιεί και τις δύο γλώσσες, με την Ελληνική να υπερτερεί. Η επικοινωνία με τον δεκαεπενιάχρονο αδερφό του γίνεται κυρίως στα ελληνικά, αφού όπως ο ίδιος δήλωσε και οι δύο έχουν γεννηθεί και μεγαλώσει στην Ελλάδα. Στο οικογενειακό και σχολικό του περιβάλλον, θα επιλέξει και τις δύο γλώσσες, με την Ελληνική όπως είτε να βρίσκεται πρώτη σε προτίμηση.

Αγρόν: Ελληνικά θα μιλήσουμε πιο πολύ με τους φίλους, ελληνικά. Για να μας καταλαβαίνουν όλοι, γιατί ελληνικά μιλάνε όλοι, ξέρεις.

Εξετάζοντας σφαιρικά τη στάση του Αγρόν και της οικογένειάς του προς τη γλωσσική διαχείριση, διαπιστώνεται ότι γίνεται προσπάθεια διατήρησης της μειονοτικής γλώσσας, με σκοπό την ενίσχυση των οικογενειακών και πολιτισμικών δεσμών. Από τη γενικότερη συζήτηση, δε γίνεται αντιληπτή κάποια υποχρεωτική πρακτική χρήσης της μειονοτικής γλώσσας, αλλά διαπιστώνεται έντονα η προτίμησή της σε καθημερινό επίπεδο. Οι επισκέψεις στην Αλβανία, οι φιλικές σχέσεις με ομοεθνείς στην Ελλάδα, η χρήση της γλώσσας σε διάφορες συνθήκες και η ενημέρωση για την επικαιρότητα του τόπου φανερώνουν την ισχύ της Αλβανικής τους ταυτότητας, την οποία ο νεαρός έφηβος σέβεται, διατηρεί και ενισχύει. Παράλληλα όμως, αναγνωρίζεται η ανάγκη για κατάκτηση και χρήση της κυρίαρχης γλώσσας του τόπου, στάση την οποία φαίνεται να

ενστερνίζεται ο Αγρόν. Κατανοεί πως η Ελληνική θα τον βοηθήσει σε πολλές πτυχές της καθημερινότητάς του και έτσι προσπαθεί διαρκώς να τη βελτιώνει.

5.1.4 Γλωσσικές πρακτικές σε ψηφιακά περιβάλλοντα

Ο τομέας της τεχνολογίας και της ψηφιακής επικοινωνίας είναι αρκετά οικείος στον Αγρόν, καθώς χρησιμοποιεί καθημερινά κινητό τηλέφωνο, ηλεκτρονικό υπολογιστή και αρκετά μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Απέκτησε προσωπικό τηλέφωνο από την ηλικία των δώδεκα ετών και έκτοτε συνομιλεί και ανταλλάσσει μηνύματα μέσω Messenger, Viber, Instagram ενώ παρακολουθεί ενημερώσεις, δημοσιεύει και σχολιάζει αναρτήσεις φίλων του σε Facebook, Instagram και TikTok. Για όλες τις παραπάνω λειτουργίες χρησιμοποιεί ελληνικά, αλβανικά και αγγλικά, ανάλογα με την κάθε συνθήκη και επικοινωνιακή περίσταση.

Εξετάζοντας αναλυτικότερα τις γλωσσικές του πρακτικές μέσω των παραπάνω εφαρμογών, βλέπουμε ότι ο Αγρόν χρησιμοποιεί τα αλβανικά με ομοεθνείς συμμαθητές από το σχολείο, με τους γονείς του και με συγγενείς – φίλους στην Αλβανία. Συγκεκριμένα, για την επικοινωνία του με Αλβανούς συμμαθητές του από το σχολείο, έχει δημιουργηθεί ομαδική συνομιλία, στην οποία γίνεται χρήση αλβανικών και ελληνικών.

Αγρόν: Ναι, είμαστε σε ένα γκρουπ με τους φίλους μου, έτσι να μιλάμε για όταν βγαίνουμε, αν θέλουμε να κανονίσουμε με ένα γνωστό, λέμε ότι είναι εκεί να στείλει ένα μήνυμα και να βγούμε [...] εκεί μιλάμε περισσότερο αλβανικά και λίγο ελληνικά.

Η παρούσα πρακτική ενισχύει δυναμικά τη χρήση της μειονοτικής γλώσσας, στη μικρή αυτή τοπική ομάδα αλβανόφωνων εφήβων, οι οποίοι κάνουν χρήση της καθημερινά για τις επικοινωνιακές τους ανάγκες. Η στάση του Αγρόν για την παραπάνω πρακτική φάνηκε να είναι ιδιαίτερα υποστηρικτική, καθώς ο ίδιος χαίρεται να αντιμετωπίζει περιστάσεις που περιλαμβάνουν την επικοινωνία στα αλβανικά. Τα μέλη της ομάδας μπορούν να συνομιλούν ανά πάσα στιγμή, χωρίς να απαιτείται η φυσική τους παρουσία. Έτσι, η χρήση της αλβανικής πραγματώνεται χωρίς περιορισμούς, με εξαίρεση αυτούς της τεχνολογίας.



Εικόνα 1
Στιγμιότυπο ομαδικής συνομιλίας του Αγρόν

Στην εικόνα 2 ο Αγρόν συνομιλεί με δύο φίλους του με σκοπό να συναντηθούν την επόμενη μέρα. Ο πρώτος προτείνει ένα πιθανό τόπο συνάντησης, με τον Αγρόν να συμφωνεί και να ρωτά για την ώρα. Ο δεύτερος φίλος απαντά ότι θα παίζει ποδόσφαιρο και ο Αγρόν αντιπροτείνει νέα ώρα στην οποία και συμφωνούν.

Εκτός από περιβάλλοντα επικοινωνίας, ο Αγρόν αναζητά πληροφορίες της αγαπημένης του ποδοσφαιρικής ομάδας και παρακολουθεί οικογενειακώς αγώνες με Αλβανό εκφωνητή. Έτσι, εξασκεί τις δεξιότητες κατανόησης προφορικού και γραπτού λόγου, έστω κι αν είναι σε περιορισμένα πεδία, όπως αυτό του ποδοσφαίρου.

Πέραν της μειονοτικής, η χρήση της Ελληνικής στις ψηφιακές του πρακτικές έχει εξέχοντα ρόλο, καθώς συνομιλεί, ανταλλάζει μηνύματα, εντοπίζει πληροφορίες στο διαδίκτυο και ανταποκρίνεται στις σχολικές του εργασίες. Συνεπώς, η γενική γλωσσική χρήση που εφαρμόζει σε ψηφιακά περιβάλλοντα, σχετίζεται με αυτή που ασκεί και στην αλληλεπίδρασή με τον κοινωνικό του κύκλο. Αναλόγως της συνθήκης που καλείται να αντιμετωπίσει, κρίνει και επιλέγει την κατάλληλη για εκείνον γλώσσα ή συνδυασμό τους.

5.1.5 Πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού και διγλωσσική ταυτότητα

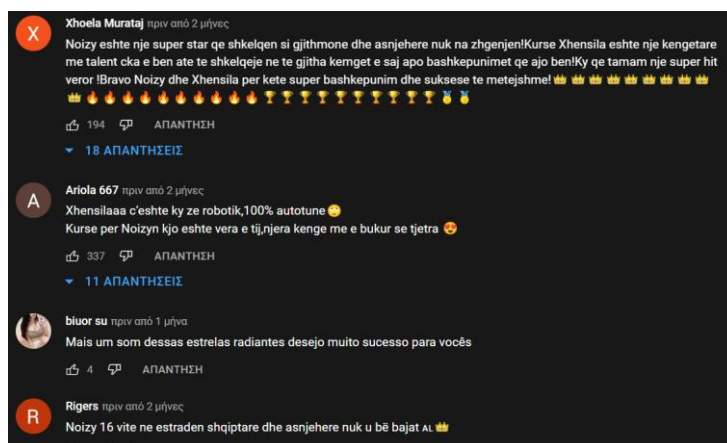
Ο Αγρόν δήλωσε ότι έχει ιδιαίτερη άνεση στη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης που χρησιμοποιεί. Όπως ανέφερε, δημοσιεύει συχνά φωτογραφίες στην πλατφόρμα του Instagram, γράφοντας λεζάντες στα αγγλικά, τα ελληνικά και τα αλβανικά ανάλογα με την τοποθεσία που βρίσκεται ή τη διάθεση που έχει. Επιθυμεί οι διαδικτυακοί του φίλοι να γνωρίζουν στιγμιότυπα της καθημερινότητάς του, όπως και εκείνος αντίστοιχα παρακολουθεί το υλικό που δημοσιεύουν.

Πολλοί από αυτούς ζουν μόνιμα στην Αλβανία, οπότε η συγκεκριμένη πλατφόρμα του παρέχει τη δυνατότητα να βιώνει στιγμές που επιλέγουν να μοιράζονται, συμβάλλοντας έτσι στη διατήρηση των δεσμών μεταξύ τους. Ο Αγρόν δείχνει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για δημοσιεύσεις Αλβανών φίλων του και τις σχολιάζει συχνά, για να μη χαθεί η επικοινωνία μαζί τους.

Αγρόν: Ναι, κάνω [σχόλια σε προφίλ φίλων στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης]. Ειδικά όταν είναι από την Αλβανία κάνω, γιατί μου λείπουν [...] Όταν ανεβάζουν [δημοσίευση ή φωτογραφία] τα παιδιά από την Αλβανία, τους κάνω σχόλιο για να μη με ξεχάσουν και να μη τους ξεχάσω.

Από τα συγκεκριμένα αποσπάσματα της συνέντευξης, αναδεικνύεται η αποτελεσματικότητα των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στην ενίσχυση της χρήσης της δεύτερης γλώσσας του ατόμου σε ψηφιακό περιβάλλον. Η δημοσίευση ενός σχολίου για παράδειγμα σε φίλους από την Αλβανία, του προσφέρει χαρά και ικανοποίηση, γεγονός που αποδεικνύει και τη γενικότερη στάση του προς τη χώρα καταγωγής.

Η εξοικείωση του Αγρόν με την τεχνολογία σε συνδυασμό με το έντονο ενδιαφέρον του για διατήρηση του πολιτισμικού κεφαλαίου του, έχει οδηγήσει στην υιοθέτηση πρακτικών όπως η ακρόαση αλβανικών τραγουδιών και η θέαση ποδοσφαιρικών αγώνων οικογενειακά. Ο Αγρόν δήλωσε ένθερμος υποστηρικτής της αλβανικής ραπ μουσικής, την οποία ανακάλυψε μέσω της πλατφόρμας YouTube. Σε αυτήν, ακούει, παρακολουθεί και σπανίως σχολιάζει βίντεο του αγαπημένου του τραγουδιστή, Noizy. Κατόπιν αναζήτησης του συγκεκριμένου καλλιτέχνη στην πλατφόρμα με τη βοήθεια του Αγρόν, παρατηρείται πως η πλειονότητα των αναρτημένων σχολίων για τα βίντεό του, είναι στην αλβανική.



Εικόνα 2
Σχόλια από το τραγούδι *Midis Tirone* στην πλατφόρμα YouTube (Noizy, 2017)

Εξετάζοντας την εικόνα 2, γίνεται αντιληπτό ότι ο Αγρόν έρχεται σε επαφή όχι μόνο με τα τραγούδια του αγαπημένου του καλλιτέχνη, αλλά και με ολόκληρη την κοινότητα ομοεθνών του. Ανταλλάζουν απόψεις, στέλνουν ευχές και σχολιάζουν, στοιχεία που φέρουν πολιτισμικό ενδιαφέρον και παρακινούν τον Αγρόν να συμμετάσχει, νιώθοντας έτσι μέλος της διαδικτυακής αυτής κοινότητας. Επιπλέον, η συμπάθεια του Αγρόν προς τον μουσικό, τον οδήγησε στον προσωπικό λογαριασμό του, τον οποίο και «ακολουθεί», παρακολουθώντας έτσι τις δημοσιεύσεις του καλλιτέχνη.

Ερευνητής: Θα ακούσεις αλβανικά τραγούδια;

Αγρόν: Ναι, θα ακούσω πιο πολύ Noizy, κι αυτά από YouTube. [...] Μου θυμίζουν την Αλβανία, οπότε ναι, ακούω πολύ αλβανικά.

Ο θαυμασμός αυτός για ένα διάσημο πρόσωπο από τη χώρα καταγωγής, ενισχύει δυναμικά τη διαμορφούμενη ταυτότητα του εφήβου, ωθώντας τον στη γνωριμία και ενσωμάτωση στοιχείων της σύγχρονης κουλτούρας του τόπου. Με την έκθεση του νεαρού σε πολιτισμικά ερεθίσματα, σχηματίζεται μία θετική εικόνα για πρόσωπα που είναι ευρέως γνωστά και αγαπητά στην Αλβανία, γεγονός που συμβάλλει στην ενδυνάμωση της εθνοτικής του ταυτότητας.

Μία ακόμα μορφή ψυχαγωγίας που απολαμβάνει ο Αγρόν με την οικογένειά του, είναι να παρακολουθεί ποδοσφαιρικούς αγώνες στα αλβανικά μέσω διαδικτύου. Όπως περιέγραψε, σχεδόν κάθε Σαββατοκύριακο θα δουν όλοι μαζί την αγαπημένη τους ομάδα στο σπίτι, μέσω υπολογιστή, το οποίο τον χαροποιεί. Για την προβολή των αγώνων, ο Αγρόν έχει εντοπίσει μία συγκεκριμένη ιστοσελίδα, η οποία τους προβάλλει διαδικτυακά. Στο παρελθόν, αυτή η δυνατότητα υπήρχε μέσω της τηλεόρασης αλλά αντικαταστάθηκε από τη χρήση του διαδικτύου, για λόγους οικονομίας και μεγαλύτερης ποικιλίας. Οι οικογενειακές αυτές στιγμές ψυχαγωγίας, που έχουν στο επίκεντρο ένα θέαμα στην εθνοτική γλώσσα, συμβάλλουν επικουρικά στην ενίσχυση της ταυτότητας του εφήβου.

5.2 Αφέτ

Η Αφέτ είναι μία δίγλωσση έφηβη 14 ετών, μαθήτρια της Γ΄ Γυμνασίου, με καταγωγή από τη Συρία. Η έφηβη και οι δύο αδελφοί της έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα, ενώ οι γονείς τους είναι Σύριοι αμφότεροι. Η επαφή της με την ελληνική γλώσσα ξεκίνησε από την πρώιμη παιδική ηλικία, παράλληλα με την Αραβική, γεγονός που την κατατάσσει στο φάσμα της ταυτόχρονης

διγλωσσίας. Σημειώνεται ότι τα τρία παιδιά έχουν μικρή ηλικιακή διαφορά, με τον αδελφό της να είναι δύο χρόνια μεγαλύτερος και την αδελφή της τρία χρόνια μικρότερη. Η Αφέτ έδειξε αρκετή άνεση σε θέματα χρήσης τεχνολογικών μέσων και καθημερινή χρήστης κινητού τηλεφώνου. Δε συμμετέχει σε αρκετά μέσα κοινωνικής δικτύωσης, αν και το επιθυμεί, σημείο που θα σχολιαστεί στη συνέχεια. Η συνέντευξη με την Αφέτ διήρκησε 15 λεπτά και ήταν αρκετά εποικοδομητική, καθώς μοιράστηκε αρκετές προσωπικές πληροφορίες. Το κλίμα ήταν χαλαρό, με την ίδια να είναι ομιλητική και πρόθυμη να απαντήσει σε όλες τις ερωτήσεις που της τέθηκαν. Ο ερευνητής είχε συνεργαστεί ξανά στο παρελθόν μαζί της, γεγονός το οποίο ίσως συνέβαλε θετικά στη διαδικασία.

5.2.1 Γλωσσική επάρκεια οικογένειας

Σχετικά με τη σκιαγράφηση του γλωσσικού επιπέδου της Αφέτ, όσο και των μελών της οικογένειάς της, οι απαντήσεις της φάνηκαν ιδιαίτερα κατατοπιστικές. Οι γονείς της Αφέτ διαμένουν στην Ελλάδα τα τελευταία είκοσι χρόνια, κι εδώ γεννήθηκαν και τα τρία παιδιά τους. Μετά την άφιξή τους στη χώρα, δεν ακολούθησαν ίδια γλωσσική στρατηγική, όπως εξήγησε η νεαρή. Ο πατέρας της, λόγω εργασίας, εγκλιματίστηκε αρκετά γρήγορα και κατάφερε να κατακτήσει σε πολύ καλό επίπεδο τη δεξιότητα παραγωγής προφορικού λόγου στην Ελληνική ενώ η μητέρα της επικεντρώθηκε στην ανατροφή των παιδιών, μη δεχόμενη αρκετά ερεθίσματα της κυρίαρχης γλώσσας. Συνεπώς, το γλωσσικό επίπεδο μεταξύ των γονέων στην Ελληνική εμφανίζει σημαντικό χάσμα, το οποίο διαμορφώνει και τις γλωσσικές τους πρακτικές. Η μητέρα της είναι ικανή να ανταποκριθεί σε ελάχιστες περιστάσεις στην Ελληνική, ενώ ο πατέρας δύναται να κατανοήσει, να μιλήσει και να διαβάσει σε κάποιο βαθμό ελληνικά.

Αφέτ: Στο σπίτι θα μιλήσουμε ελληνικά και όταν είναι να μιλήσουμε αραβικά, θα μεταφράσει ο μπαμπάς για να καταλάβουμε.

Αναφορικά με το επίπεδο της Αφέτ στα αραβικά, η ίδια υποστηρίζει ότι αντιμετωπίζει σοβαρά προβλήματα κατανόησης της γλώσσας σε όλα τα επίπεδα με τον πατέρα συχνά να αναλαμβάνει ρόλο μεταφραστή για να επιτευχθούν οι επικοινωνιακές περιστάσεις. Η Αφέτ μπορεί να κατανοήσει (2/5) και να μιλήσει (3/5) αραβικά σε περιορισμένες συγκυρίες, ενώ στην κατανόηση (2/5) και παραγωγή (2/5) γραπτού λόγου δυσκολεύεται σε ακόμα μεγαλύτερο βαθμό.

5.2.2 Γλωσσικές πρακτικές στο οικογενειακό / σχολικό / φιλικό περιβάλλον

Εμβαθύνοντας στις γλωσσικές πρακτικές που ακολουθεί η οικογένεια, σημειώνεται από την αρχή ότι η στάση του πατέρα δείχνει να επηρεάζει σημαντικά τη γλωσσική πολιτική που υιοθετούν τα μέλη. Η Αφέτ σημειώνει πως στο οικογενειακό περιβάλλον γίνεται ως επί το πλείστον χρήση της Ελληνικής, εκτός από την επικοινωνία με τη μητέρα της, η οποία γίνεται στα αραβικά. Με τα αδέρφια της επιλέγει σχεδόν πάντα την Ελληνική, ενώ με τον πατέρα της χρησιμοποιεί και τις δύο γλώσσες, με προτίμηση τα ελληνικά.

Αφέτ: Μιλάμε στο σπίτι ελληνικά, γιατί από μικρά παιδιά μάθαμε την ελληνική γλώσσα και εγώ προσωπικά επειδή ξεκίνησα από πολύ μικρή ηλικία να μιλάω ελληνικά, δυσκολεύομαι στα αραβικά.

Καθώς η μητέρα δεν είναι σε θέση να αντεπεξέλθει στις περισσότερες επικοινωνιακές περιστάσεις που απαιτούν την ελληνική γλώσσα, η Αφέτ συχνά αναλαμβάνει ρόλο διερμηνέα σε δημόσιες υπηρεσίες, στο σχολείο και σε φιλικά πρόσωπα από την Ελλάδα. Επιπλέον, η μητέρα της φροντίζει να επικοινωνεί συχνά με συγγενείς από τη Συρία, γεγονός που εμπλέκει και την Αφέτ στη χρήση της Αραβικής. Η έφηβη τόνισε τον σεβασμό που αποδίδει στον θεσμό της οικογένειας, όσο και στην ανάγκη της για διατήρηση των δεσμών με τα μέλη που βρίσκονται μακριά. Εκτός από το στενό οικογενειακό περιβάλλον, οι γονείς της Αφέτ έχουν αναπτύξει και διατηρούν επαφές με ομοεθνείς που διαμένουν στην περιοχή, με τους οποίους συναναστρέφονται τακτικά. Με τις συναθροίσεις τους να αποτελούν ασφαλείς χώρους για χρήση της γλώσσας και συναναστροφή με τα υπόλοιπα μέλη της κοινότητας, οι δεσμοί με την πατρίδα ενισχύονται. Σε αυτές τις περιστάσεις, οι ρόλοι αντιστρέφονται, εφόσον η μητέρα βοηθά στην επίτευξη της επικοινωνίας καθώς πολλά από τα μέλη δε γνωρίζουν την ελληνική.

Αφέτ: Όταν θα είμαστε σε κάποιο σπίτι [φίλων από τη Συρία] και μας πούνε κάτι (στα αραβικά), θα μας πει η μαμά την απάντηση και εμείς απλά τη μεταφέρουμε [...] δε χρησιμοποιώ σωστά τις λέξεις, οπότε με βοηθάει η μαμά.

Η παρουσία της μητέρας θεωρείται κρίσιμη για αυτές τις περιστάσεις, καθώς αποτελεί τον συνδετικό κρίκο ανάμεσα στη νέα γενιά και την αραβόφωνη κοινότητα της κοινότητας. Διερευνώντας την επικοινωνία της Αφέτ με συνομήλικους ομοεθνείς, η ίδια δήλωσε ότι γίνεται αποκλειστικά στα ελληνικά, όπως και με τα αδέρφια της. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον εμφανίζει η στάση της νεαρής προς συμμαθητές της στο σχολείο που μιλούν μόνο αραβικά, μη γνωρίζοντας ούτε στοιχειώδη ελληνικά.

Αφέτ: Επειδή τα παιδιά που είναι στο σχολείο μου εδώ δεν ξέρουν πολύ καλά ελληνικά, προσπαθώ λίγο λίγο να καταλάβω τι λένε στα αραβικά και κάπως τα καταφέρνουν [χρησιμοποιεί τα αραβικά για να επικοινωνήσει με συμμαθητές που δε γνωρίζουν ελληνικά].

Σημειώνεται ότι η συγκεκριμένη σχολική μονάδα έχει δεχτεί μεγάλο αριθμό μαθητών από άλλες χώρες, ενώ αρκετοί από αυτούς κατάγονται από αραβόφωνες χώρες όπως η Συρία. Αναγνωρίζοντας τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν αυτοί οι μαθητές στην ενσωμάτωσή τους στη σχολική κοινότητα, η βοήθεια της Αφέτ κρίνεται ως πολύτιμη. Ανάγεται η ίδια σε διάυλο επικοινωνίας για άτομα της σχολικής κοινότητας που ενδέχεται να βρίσκονται στο περιθώριο, επειδή δε γνωρίζουν ακόμα τη γλώσσα. Εκτός της ανωτέρω συνθήκης, η Αφέτ επιλέγει αποκλειστικά την Ελληνική για την επικοινωνία της με συμμαθητές.

5.2.3 Γλωσσική διαχείριση και ιδεολογία

Η ανάλυση των γλωσσικών πρακτικών που εφαρμόζει η Αφέτ και η οικογένειά της στον κοινωνικό τους περίγυρο, έχει ήδη αναδείξει ορισμένα στοιχεία για την ιδεολογία τους προς την εθνοτική, όσο και την ελληνική τους ταυτότητα. Αναλυτικότερα, οι γονείς καταβάλλουν σημαντική προσπάθεια για ενίσχυση της μειονοτικής γλώσσας στα νέα μέλη της οικογένειας με ποικίλους τρόπους. Σημειώνεται ότι για τις αραβόφωνες κοινότητες «η αραβική γλώσσα λειτουργεί ως ψυχή και ουσία στη δυναμική της ταυτότητας του ατόμου» (Albirini, 2016, p. 122). Η σύνδεση της αραβικής γλώσσας με το Κοράνι αποτελεί στοιχείο που άπτεται και με την επιθυμία για μετάδοση της γλώσσας (Alraddadi, 2021· Gogonas, 2011). Η επιθυμία αυτή, ανιχνεύεται και από τη συνέντευξη της νεαρής Αφέτ.

Μια πρακτική που εφαρμόστηκε με παρότρυνση των γονέων, ήταν να παρακολουθήσει μαθήματα αραβικών, με σκοπό την κατανόηση του Κορανίου. Όπως δήλωσε, το εκπαιδευτικό αυτό πρόγραμμα ήταν εντατικό, αποτελούνταν από μαθήματα γραμματικής, λεξιλογίου και ακολουθούσε η γνωριμία με το Κοράνι. Η αξία του συγκεκριμένου προγράμματος κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική, καθώς αναδεικνύει πληθώρα στοιχείων για τη γλωσσική πολιτική που ακολουθεί η οικογένεια. Εξετάζοντάς το από τη γλωσσική οπτική, η Αφέτ έρχεται σε επαφή με τα αραβικά σε περιβάλλον τάξης, το οποίο λειτουργεί επικουρικά με την έκθεσή της στα φυσικά ερεθίσματα που δέχεται. Η διδασκαλία γραμματικών δομών, λεξιλογίου και η επικοινωνία στη μειονοτική γλώσσα, συντελούν στην ενδυνάμωση τη σχέσης του ατόμου με τον τόπο καταγωγής.

Αφέτ: Είχα παρακολουθήσει (μαθήματα αραβικών), αλλά ήταν παλιά και δε θυμάμαι πολλά πράγματα. Κάναμε σίγουρα γραμματική, μαθαίναμε κάποιες λέξεις και μετά ξεκινούσαμε να μαθαίνουμε το Κοράνι [...] Το ήθελα πολύ για να μιλάω με τις φίλες μου από τη Συρία που δυσκολεύονται με τα ελληνικά. Και για τους γονείς μου, για να μπορούμε να μιλάμε μεταξύ μας. [...] Οι γονείς μου το ήθελαν πολύ [τη φοίτησή της στο πρόγραμμα], για να μπορούμε να συνηγορούμαστε.

Η επαφή της Αφέτ με τα αραβικά σε περιβάλλον τάξης φαίνεται να ευνοεί επίσης το κοινωνικό της προφίλ, καθώς απέκτησε περισσότερη εξοικείωση σε περιστάσεις καθημερινής επικοινωνίας τόσο με τους γονείς της, όσο και με φίλες της που δε γνωρίζουν σε επαρκή βαθμό ελληνικά. Παράλληλα, διδασκόμενη τις αρχές του Κορανίου, γνώρισε καλύτερα τα πολιτισμικά στοιχεία της θρησκείας της οικογένειας, στοιχείο που οι γονείς της θεωρούν απαραίτητο. Από το σύνολο των στοιχείων που μοιράστηκε η Αφέτ, γίνεται αντιληπτή η έντονη επιθυμία διατήρησης της μειονοτικής γλώσσας για οικογενειακούς, θρησκευτικούς και πολιτισμικούς λόγους. Η γλωσσική ιδεολογία των γονέων εφαρμόζει αρκετές πρακτικές γλωσσικής ενίσχυσης της μειονοτικής, τις οποίες η έφηβη δείχνει να σέβεται και να υιοθετεί.

Σχετικά με τη στάση της οικογένειας προς την ελληνική, δεν παρατηρείται πλήρης ομοιομορφία από τα μέλη της. Η έφηβη, τα αδέλφια και ο πατέρας εμφανίζουν προτίμηση στη χρήση της ελληνικής εκτός του οικογενειακού περιβάλλοντος σε αρκετές επικοινωνιακές περιστάσεις. Αναγνωρίζουν την ανάγκη για κατάκτηση της ελληνικής σε εργασιακό και ακαδημαϊκό επίπεδο. Με τον πατέρα να βρίσκεται για πολλά έτη στην αγορά εργασίας, αλλά και να διατηρεί φιλικές επαφές με Έλληνες, η εξοικείωση με τη γλώσσα ήρθε ως φυσικό ακόλουθο, στάση την οποία φαίνεται να ακολουθεί και η νέα γενιά.

Όσον αφορά την Αφέτ, η Ελληνική δεν αποτελεί μόνο μέσο κοινωνικοποίησης, αλλά και απαραίτητο αγαθό για την ακαδημαϊκή της πορεία. Όπως εκμυστηρεύτηκε στη συνέντευξη, προσωπική της φιλοδοξία είναι να επιτύχει την εισαγωγή της στην Ιατρική σχολή, αναγνωρίζοντας πως για την επίτευξη αυτού του στόχου απαιτείται άρτια γνώση της Ελληνικής. Γενικότερα, η προτίμηση της κυρίαρχης γλώσσας σε πρώιμη ηλικία από τη νέα γενιά σε κοινωνικό, επαγγελματικό και ακαδημαϊκό επίπεδο, ίσως οδηγήσει σταδιακά σε *γλωσσική μεταστροφή* (Χατζηδάκη, 2005). Στην περίπτωση της Αφέτ βέβαια, η εδραιωμένη παρουσία της θρησκείας στην ταυτότητά της ενδέχεται να αποτελέσει ισχυρό κίνητρο αντίστασης προς τη μεταστροφή, σημείο που εντοπίζεται και σε αντίστοιχη έρευνα που στόχευσε νεαρούς Μουσουλμάνους στην Ελλάδα (Gogonas, 2011).

5.2.4 Γλωσσικές πρακτικές σε ψηφιακά περιβάλλοντα

Συνεχίζοντας με τη σχέση της Αφέτ σε θέματα που αφορούν την τεχνολογία, η ίδια δήλωσε ότι έχει αρκετή εξοικείωση, τόσο στη χρήση κινητού τηλεφώνου και υπολογιστή, όσο και σε κάποια μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Θα επικοινωνήσει σε καθημερινή βάση με συγγενείς και φίλους της μέσω τηλεφώνου, είτε προφορικά, είτε ανταλλάσσοντας μηνύματα, ενώ επίσης δήλωσε απόλυτα ικανή να χρησιμοποιήσει τον υπολογιστή για σχολικές εργασίες ή αναζήτηση πληροφοριών. Αναφορικά με τις γλώσσες που θα χρησιμοποιήσει, τα ελληνικά κυριαρχούν σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις, αλλά εντοπίζονται και πρακτικές χρήσης γραπτού λόγου στην αραβική. Συγκεκριμένα, η νεαρή εξήγησε αναλυτικά κατά πόσο διευκολύνεται η παραγωγή γραπτού λόγου στα αραβικά, με τη χρήση πληκτρολογίου.

Αφέτ: Επειδή σε εμάς τα γράμματα είναι αλλιώς στην αρχή της λέξης, αλλιώς στη μέση, αλλιώς στο τέλος, εγώ απλά πατάω το γράμμα και το βγάζει όπως είδες τη λέξη, απλά πατάω το γράμμα. Είναι πολύ πιο εύκολο να γράψω στο κινητό γιατί με διορθώνει και με καταλαβαίνει ο άλλος, τι θέλω να πω.

Όπως δήλωσε η ίδια, θα χρησιμοποιήσει συχνά τον υπολογιστή για να μεταφράσει από τα ελληνικά στα αραβικά και το αντίστροφο, ιδίως αν θέλει να βοηθήσει τη μητέρα της, να μιλήσει με ομοεθνείς της από τη Συρία ή να αναζητήσει πληροφορίες. Για την περίπτωση της Αφέτ, ο συνδυασμός αραβικών – ελληνικών, δύο γλωσσών με μεγάλη απόκλιση σε όλα τα επίπεδα, η ύπαρξη των εργαλείων αυτών αποτελεί βοήθημα για την επικοινωνία της. Με την πρακτική αυτή να εφαρμόζεται καθημερινά από τη νεαρή, επιτυγχάνεται καθημερινή παραγωγή γραπτού λόγου στη μειονοτική. Σε κάθε άλλη περίπτωση, η παρουσία των γονέων της θα ήταν απαραίτητη, αν ήθελε να παραγάγει κάποιο κείμενο.

Η έντονη παρουσία της ελληνικής γλώσσας εντοπίζεται και στις ψηφιακές της πρακτικές, ακολουθώντας αυτές του καθημερινού της λόγου. Θα χρησιμοποιήσει αποκλειστικά την ελληνική για την επικοινωνία της με συμμαθητές και φίλους στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, όσο και για τις αναζητήσεις της στο διαδίκτυο.

5.2.5 Πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού και διγλωσσική ταυτότητα

Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται ευρήματα που σχετίζονται με στοιχεία της εθνοτικής ταυτότητας της νεαρής Αφέτ, τα οποία επηρεάζουν άμεσα και τη συμμετοχή της στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Από το σύνολο της συνέντευξης, εντοπίστηκαν αρκετά σημεία που η Αφέτ

αναφέρεται σε πρακτικές των γονέων της που η ίδια θεωρεί αυστηρές και περιοριστικές. Παραδείγματος χάριν, οι γονείς της απαγορεύουν ρητά τη χρήση εφαρμογών που επιτρέπουν τη δημοσίευση φωτογραφιών, όπως Instagram και Facebook, θεωρώντας τις προκλητικές, γεγονός που η ίδια σέβεται.

Αφέτ: Επειδή οι γονείς μου είναι πολύ αυστηροί, δεν έχω ούτε Instagram, ούτε Facebook. Έχω όμως το WhatsApp και το Viber για να μιλάω με συγγενείς και φίλους εδώ και στη Συρία.

Ερευνητής: Θα ήθελες να έχεις;

Αφέτ: Ναι, θα ήθελα γιατί έχουν όλοι οι συμμαθητές μου. Είναι οι περισσότεροι στο Instagram και δεν έχουν αυτά που έχω, τα θεωρούν παλιά. Θα ήθελα να έχω για να μιλάμε και να βλέπω τι ανεβάζουν.

Η σημασία του φύλου διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στις αραβόφωνες οικογένειες. Με την εφηβεία να καλλιεργεί περισσότερες ευκαιρίες για κοινωνική ζωή εκτός του οικογενειακού πλαισίου, προβάλλονται και οι αρχές της εθνοτικής ταυτότητας. Ως αποτέλεσμα, υποθέσεις για κοινωνικές πρακτικές που η πλειονότητα των εφήβων θεωρεί δεδομένες, έρχονται σε πλήρη αντίθεση με τον τρόπο αντίληψης μίας άλλης κουλτούρας. Γονικοί περιορισμοί, κυρίως σε κορίτσια κατά την εφηβεία, είναι ιδιαίτερα ενδεικτικοί παράγοντες που συμβάλλουν στην κατανόηση της εθνότητάς τους.

Με τις περισσότερες αραβόφωνες οικογένειες να ακολουθούν το πρότυπο της πατριαρχίας, συχνά παρατηρούνται ιδιαίτερα αυστηρές πρακτικές προς τα νεαρά κορίτσια, όπως να απαγορεύουν επαφές με το αντίθετο φύλο, με τους αδελφούς να ενισχύουν και αναπαράγουν αντίστοιχες συμπεριφορές. Έτσι, επιτυγχάνεται η ηθική διασφάλιση των γυναικών της οικογένειας, η οποία υπερισχύει αυτήν της κυρίαρχης ομάδας (Ajrouch, Hakim-Larson, & Fakih, 2016, pp. 94-95). Για τους γονείς της Αφέτ, η προβολή και ανάρτηση φωτογραφικού υλικού σε πλατφόρμες κοινωνικής δικτύωσης αποτελεί μη επιτρεπτή πρακτική, για λόγους που ενδεχομένως εκθέσουν ηθικά τη νεαρή.

Ακολούθως, η έφηβη αισθάνεται εν μέρει αποκλεισμένη από το ψηφιακό δίκτυο που δραστηριοποιούνται οι συμμαθητές της, δημοσιεύοντας στιγμές της καθημερινότητάς τους, συμμετέχοντας σε ομαδικές και προσωπικές συνομιλίες, ανταλλάσσοντας απόψεις και άλλα. Συνεπώς, η αναγκαστική αποχή της από αυτές ενδεχομένως να προκαλεί τη στέρηση ορισμένων κοινωνικών πρακτικών που εφαρμόζονται από τους συνομήλικούς της.

Συμπληρωματικά, η Αφέτ καθ' όλη τη διάρκεια της συνέντευξης όταν έκανε αναφορά σε συμμαθητές ή φίλους χρησιμοποιούσε μόνο το θηλυκό πρόσωπο, δηλώνοντας μάλιστα ότι συναναστρέφεται αποκλειστικά με άλλες εφήβους. Η στάση της αυτή υποδηλώνει σεβασμό προς τις αρχές της οικογένειάς της, καθώς οποιαδήποτε σχέση με κάποιον συμμαθητή ή φίλο, ίσως προκαλούσε την ενόχλησή τους. Με την ίδια λογική, η νεαρή επιλέγει να συνομιλεί στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης μόνο με φίλες της, όπως ακριβώς πράττει και στις διαπροσωπικές της επαφές.

5.3. Ραχμά

Η Ραχμά είναι μία δίγλωσση έφηβη 14 ετών, μαθήτρια της Γ' Γυμνασίου, με καταγωγή από τη Συρία. Γεννήθηκε στη Συρία, όπου και έζησε τα πρώτα δύο χρόνια της ζωής της, ερχόμενη έπειτα οικογενειακώς στην Ελλάδα. Έχει τέσσερα αδέρφια, εκ των οποίων τα τρία είναι μεγαλύτερα και το ένα μικρότερο, ενώ στο ίδιο σπίτι μένει με δύο από αυτά. Κατά την άφιξή τους στην Ελλάδα, κανένα μέλος δε γνώριζε την κυρίαρχη γλώσσα, συνεπώς η νεαρή δε δέχτηκε ερεθίσματα από το οικογενειακό της περιβάλλον. Η πρώτη της επαφή με τα ελληνικά σε περιβάλλον τάξης έγινε κατά τη φοίτησή της στο νηπιαγωγείο, οπότε τα στοιχεία του προφίλ της παραπέμπουν στη μορφή της διαδοχικής διγλωσσίας. Σχετικά με ζητήματα τεχνολογίας, η ίδια δήλωσε ότι είναι αρκετά εξοικειωμένη με τη χρήση κινητού τηλεφώνου αλλά υστερεί στη λειτουργία υπολογιστή. Η συνέντευξη με τη Ραχμά διήρκεσε 17 λεπτά, με την κοπέλα στην αρχή να δείχνει διστακτική αλλά μετά από τα πρώτα ερωτήματα, δημιουργήθηκε το επιθυμητό κλίμα οικειότητας.

5.3.1 Γλωσσική επάρκεια οικογένειας

Σχετικά με το γλωσσικό επίπεδο της Ραχμά, όσο και της οικογένειάς της, παρατηρείται ποικιλία ως προς την Ελληνική και την Αραβική. Με την οικογένεια να διαμένει στην Ελλάδα τα τελευταία δώδεκα χρόνια, το επίπεδο κατάκτησης της Ελληνικής διαφέρει μεταξύ των δύο γονέων, οι οποίοι είναι φυσικοί ομιλητές της Αραβικής. Η νεαρή εξηγεί ότι η μητέρα της αντιμετωπίζει δυσκολίες τόσο σε επίπεδο κατανόησης, όσο και σε αυτό της παραγωγής λόγου στην κυρίαρχη γλώσσα, καθώς συναναστρέφεται κυρίως με ομοεθνείς, χρησιμοποιώντας την Αραβική στην πλειονότητα των επικοινωνιακών της περιστάσεων. Η περιορισμένη επαφή της με ομιλητές της ελληνικής θεωρείται κύριος παράγοντας της μειωμένης ικανότητας της στην Ελληνική, με την ίδια να

χρειάζεται κάποιο οικογενειακό μέλος στο ρόλο του μεταφραστή για να επικοινωνήσει. Από την άλλη, η κοπέλα χαρακτηρίζει τον πατέρα της ως μέτριο χρήστη της κυρίαρχης γλώσσας, υποστηρίζοντας ότι είναι ικανός να ανταπεξέλθει στις καθημερινές του συνθήκες. Κρίσιμη διαφορά μεταξύ των δύο γονέων αποτελεί ότι ο πατέρας εργάζεται, συνεπώς εκτίθεται σε περισσότερες περιστάσεις επικοινωνίας στα ελληνικά. Η συναναστροφή του αυτή σε καθημερινή βάση, έχει συμβάλλει στην ανάπτυξη των ικανοτήτων παραγωγής και κατανόησης προφορικού λόγου σε ένα βασικό επίπεδο. Έτσι, ο ίδιος θεωρείται επικοινωνιακά ανεξάρτητος, σε αντίθεση με τη μητέρα που βρίσκεται σε αρχάριο επίπεδο. Κανένας από τους δύο μπορεί να διαβάσει ή να γράψει στα ελληνικά.

Όσον αφορά το γλωσσικό επίπεδο της Ραχμά στα αραβικά, η κοπέλα εξήγησε ότι είναι ικανή να επικοινωνήσει σε βασικό επίπεδο με οικογένεια και φίλους, κάνοντας κάποια λάθη (3/5), δυσκολεύεται σημαντικά όμως κατά την παραγωγή γραπτού λόγου (1/5). Δήλωσε μεγαλύτερη ευχέρεια στην κατανόηση γραπτού λόγου (3/5), γεγονός που οφείλεται στη μητέρα της, σύμφωνα με την ίδια. Θεωρεί ότι η φοίτησή της σε σχολείο θα είχε αντίκτυπο στο επίπεδο κατάκτησης των αραβικών, κυρίως στον γραπτό λόγο.

Ραχμά: Επειδή εγώ ήταν ήμουν μικρή, γεννήθηκα εκεί αλλά δεν πήγα σχολείο, οπότε είναι λίγο δύσκολο. Καμιά φορά ας πούμε δεν ξέρω να μιλάω, ας πούμε μια λέξη με δυσκολεύει, την λέω λάθος. Απλά εντάξει καμιά φορά με βοηθά η μάνα μου να γράψω. Είναι λίγο δύσκολο, ας πούμε πρέπει να διαβάσω ένα – ένα γράμμα για να τα συνδέσω.

Τον ρόλο αυτό του σχολείου υποκατέστησε η μητέρα, η οποία φρόντισε να διδάξει στη Ραχμά το αραβικό σύστημα γραφής. Επιπλέον, της διάβαζε μικρά παιδικά βιβλία, πρακτική που εγκατέλειψε όταν η κοπέλα ξεκίνησε τη φοίτησή της στο δημοτικό.

5.3.2 Γλωσσικές πρακτικές στο οικογενειακό / σχολικό / φιλικό περιβάλλον

Συζητώντας με τη Ραχμά για τις γλωσσικές πρακτικές που εφαρμόζει η οικογένεια, έγινε φανερό η προτίμηση της Αραβικής στην πλειονότητα των περιστάσεων που εμπλέκονται. Όπως περιέγραψε, εντός του οικογενειακού περιβάλλοντος όλα τα μέλη θα μιλήσουν στα αραβικά για την καθημερινή τους επικοινωνία, εφόσον η μητέρα δε μπορεί να χρησιμοποιήσει επαρκώς την κυρίαρχη γλώσσα. Όπως ήδη αναφέρθηκε, η προσπάθεια ανάπτυξης γραμματισμού μέσω παιδικών βιβλίων και παραμυθιών εγκαταλείφθηκε με τη φοίτηση των παιδιών στο σχολείο,

γεγονός που οδήγησε σε δυσκολίες κατανόησης και παραγωγής προφορικού λόγου της Αραβικής. Πρακτικές που εφαρμόζει στο παρόν η οικογένεια, αποτελούν η επαφή με την αραβική μουσική, όσο και η ενημέρωση για πολιτικά και κοινωνικά θέματα της Συρίας. Η νεαρή εξέφρασε λύπη για την πολιτική κατάσταση της χώρας της, καθώς ανησυχεί για οικεία της πρόσωπα που ζουν εκεί.

Ραχμά: Οι γονείς μου βλέπουν σχεδόν κάθε μέρα ειδήσεις από το ίντερνετ αλλά δε μιλάμε και πολύ στο σπίτι γι' αυτό. Ξέρουμε απλά ότι γίνεται πόλεμος και δε γίνεται να αλλάξει αυτό. Θέλω να μαθαίνω τι γίνεται γιατί έχουμε τον παππού και τις γιαγιάδες εκεί.

Η επικοινωνία με τους συγγενείς που μένουν στη χώρα καταγωγής καθίσταται δύσκολη, αφού υπάρχουν συχνές διακοπές ηλεκτροδότησης και διαδικτύου. Από την κοπέλα εκφράζεται αγωνία για την έκρυθμη κατάσταση που βιώνουν, ενώ οι γονείς προσπαθούν να αποφεύγουν το συγκεκριμένο θέμα, ώστε να μη προβληματίζουν τα παιδιά.

Όσον αφορά τη χρήση ελληνικών, επιλέγονται σε περιορισμένες συνθήκες εντός σπιτιού, μεταξύ της κοπέλας και των αδελφών της, ιδίως όταν θέλουν να μη γίνουν αντιληπτοί από τη μητέρα.

Ραχμά: Ας πούμε αν θέλουμε να κάνουμε καμία έκπληξη χωρίς να το καταλάβει η μάνα μου, το λέμε στα ελληνικά και το κάνουμε.

Εκτός του στενού οικογενειακού κύκλου, η Ραχμά εξήγησε ότι η οικογένεια διατηρεί φιλικές επαφές αποκλειστικά με αραβόφωνες οικογένειες, πρακτική η οποία ενισχύει τη συριακή ταυτότητα της νεότερης γενιάς, καθώς τα νέα παιδιά γνωρίζουν χαρακτηριστικά του πολιτισμού, της κουλτούρας και της θρησκείας. Επιπλέον, οι συγκεκριμένες συναθροίσεις αποτελούν ασφαλείς χώροι για χρήση της μειονοτικής γλώσσας, με άτομα εκτός των μελών της οικογένειας.

Ραχμά: Ναι ναι, βγαίνουμε πολύ με παιδιά από τη Συρία, με τους γονείς τους, από σπίτι σε σπίτι, και έξω, μου αρέσει όταν γίνεται αυτό. Εκεί μιλάμε πιο πολύ αραβικά, είναι και η μάνα μου που βοηθάει αν μου πουν κάτι και δε το καταλάβω, μου λέει τι να πω.

Η Ραχμά δείχνει να ευχαριστείται τη συναναστροφή με ομοεθνείς, πρακτική που οι γονείς της ενδεχομένως προωθούν για ενδυνάμωση της εθνοτικής ταυτότητας των παιδιών τους. Όπως επισημαίνεται από την έφηβη, την παροτρύνουν να χρησιμοποιεί τα αραβικά για επικοινωνία στις συγκεντρώσεις αυτές, με την παροχή βοήθειας όπου κρίνεται απαραίτητο.

Σχετικά με το σχολικό περιβάλλον, η Ραχμά προτιμά να χρησιμοποιεί τα ελληνικά, πλην ελάχιστων περιπτώσεων που θα μιλήσει στα αραβικά με ομοεθνείς συμμαθήτριές της όταν θα

βρίσκονται μόνες τους. Αναφέρει ότι αποφεύγει τη χρήση της μειονοτικής γλώσσας για να μη θεωρήσουν οι συμμαθητές της ότι τους κοροϊδεύει ή ότι προσπαθεί να περάσει κάποιο κρυφό μήνυμα.

Ραχμά: Στο σχολείο μιλάμε **μόνο** ελληνικά! Στα αραβικά μιλάμε με τα κορίτσια αλλά όταν είμαστε μόνες μας. Εδώ ας πούμε [στο σχολείο] δε μιλάμε αραβικά για να μη νομίζουν οι άλλοι ότι τους βρίζουμε.

Ο επιτοπισμός της Ραχμά στην πρώτη πρόταση φανερώνει στοιχεία για τη γενικότερη στάση της προς τη συριακή της ταυτότητα. Η χρήση αραβικών σε ένα περιβάλλον που κυριαρχούν τα ελληνικά, όπως είναι το σχολείο, κρίνεται ως ανεπιθύμητη πρακτική, καθώς θεωρεί ότι θα οδηγήσει σε αρνητικές συνέπειες για το κοινωνικό της προφίλ. Αν και η ίδια συναναστρέφεται με συμμαθητές της που μιλούν αραβικά, επιλέγει να χρησιμοποιεί μαζί τους την κυρίαρχη γλώσσα, όταν βρίσκεται σε συνθήκη που συμμετέχουν και Έλληνες. Συνοψίζοντας, η Ραχμά τείνει να χρησιμοποιεί κυρίως τα αραβικά στο οικογενειακό της περιβάλλον, όσο και στων φιλικών συναθροίσεων που παρίσταται με τους γονείς της, ενώ για την επικοινωνία της στο σχολείο με συμμαθητές προτιμά τα ελληνικά.

5.3.3 Γλωσσική διαχείριση και ιδεολογία

Περνώντας στη γλωσσική διαχείριση που ακολουθεί η οικογένεια, σχολιάζονται ορισμένα σημεία της συνέντευξης που υποδηλώνουν αυστηρότητα και επιμονή, ως προς τη χρήση της μειονοτικής γλώσσας. Συγκεκριμένα, σε πεδία όπως το σπίτι, οι οικογενειακές συγκεντρώσεις, οι έξοδοι με ομοεθνείς, στη Ραχμά και τα αδέρφια της επιβάλλεται η χρήση της Αραβικής από τους γονείς και δεν είναι επιθυμητή η Ελληνική γλώσσα.

Ραχμά: Μπροστά στον πατέρα μου όχι, δε μιλάμε ελληνικά, μόνο μεταξύ μας [με τα αδέρφια της] όταν δε θα ακούει. [...] Μέσα στο σπίτι ας πούμε όχι, δε μιλάμε ελληνικά, έξω όμως εντάξει. [...] Όταν είμαστε όλοι μαζί [η οικογένεια] θέλει να μιλάμε στη γλώσσα μας, δεν του αρέσει να μιλάμε ελληνικά.

Αναλύοντας τα παραπάνω αποσπάσματα, γίνεται αντιληπτό ότι η στάση του πατέρα είναι καθοριστική προς τις γλώσσες που θα χρησιμοποιηθούν από τα παιδιά, στα πεδία χρήσης που εμπλέκεται και ο ίδιος. Σε συνθήκες επικοινωνίας που περιλαμβάνονται μέλη της αραβόφωνης κοινότητας, συγγενικά ή φιλικά, δεν επιτρέπει τη χρήση της κυρίαρχης γλώσσας, προσπαθώντας έτσι να ενισχύσει την ικανότητά τους στα αραβικά. Με τον τρόπο αυτό, ο πατέρας αφενός

προσπαθεί να καλλιεργήσει τη συριακή ταυτότητα των νεότερων μελών της οικογένειας, αφετέρου να γεφυρώσει το χάσμα επικοινωνίας μεταξύ παιδιών και μητέρας, εφόσον εκείνη δε γνωρίζει την κυρίαρχη γλώσσα. Το σύνολο των πρακτικών αυτών, υποδηλώνει ότι η πολιτική της οικογένειας διακατέχεται από ισχυρή θέληση για διατήρηση της μειονοτικής γλώσσας, τουλάχιστον σε προφορικό επίπεδο.

Για τη Ραχμά, οι γλώσσες που μιλά φαίνεται να είναι χωρισμένες σε πεδία, με την Αραβική να επικρατεί στο οικογενειακό της περιβάλλον και την Ελληνική σε αυτό του σχολείου και των φιλικών της συναναστροφών. Σε περιστάσεις που θα εμπλακεί με άτομα που μιλούν και τις δύο γλώσσες, εξαιρουμένων των οικογενειακών, θα επιλέξει κυρίως τα ελληνικά, όπως με τα αδέρφια της και τις συμμαθήτριάς της. Λαμβάνοντας υπόψιν την αποσιώπηση στοιχείων του αραβικού της προφίλ σε περιβάλλοντα όπως το σχολείο, παρατηρείται μία κλίση προς την ελληνική της ταυτότητα. Η δήλωση αυτή ενισχύεται και από ψηφιακές πρακτικές της, οι οποίες παρουσιάζονται σε επόμενη ενότητα (5.3.5).

5.3.4 Γλωσσικές πρακτικές σε ψηφιακά περιβάλλοντα

Η Ραχμά δήλωσε πως είναι αρκετά εξοικειωμένη με την τεχνολογία, έχοντας δική της συσκευή τηλεφώνου, την οποία και χρησιμοποιεί καθημερινά. Στο σπίτι δεν υπάρχει πρόσβαση σε ηλεκτρονικό υπολογιστή, οπότε επιλύνει σχολικές ασκήσεις μέσω τηλεφώνου. Στην καθημερινότητά της χρησιμοποιεί το τηλέφωνο για να επικοινωνήσει με συγγενείς σε Ελλάδα και Συρία, όσο και με φίλους ή συμμαθητές από μέσα κοινωνικής δικτύωσης.

Όπως εξήγησε, θα χρησιμοποιήσει τα αραβικά, τα αγγλικά και τα ελληνικά για να αναζητήσει πληροφορίες, να λύσει ασκήσεις και να συνομιλήσει. Για τις γλωσσικές της ανάγκες στην παραγωγή γραπτού λόγου στα αραβικά, η βοήθεια του κινητού είναι απαραίτητη για εκείνη, καθώς ελαχιστοποιεί την προσπάθεια που πρέπει να καταβάλλει στην ανάκληση λεξιλογίου και γραμματικών φαινομένων. Τα εργαλεία της μετάφρασης, της αυτόματης συμπλήρωσης και το αραβικό πληκτρολόγιο εξυπηρετούν σε μεγάλο βαθμό τις περιστάσεις χρήσης της μειονοτικής, δημιουργώντας μία ψηφιακή «σκαλωσιά» άμεσα διαθέσιμη, για όποτε τη χρειαστεί.

Ραχμά: Ναι, ας πούμε μια λέξη μπορεί να μπορώ να την εξηγήσω στα αραβικά. Απλά μπορεί να είναι μια λέξη που είχα στο μυαλό μου στα ελληνικά και να μη μου έρχεται. Όταν πάω να τη γράψω μου

βγαίνει στο chat, οπότε τη γράφω σωστά. [...] Μπορεί να θυμάμαι τη λέξη στα ελληνικά αλλά όχι στα αραβικά, οπότε την ψάχνω και μετά τη θυμάμαι.

Η λειτουργικότητα των παραπάνω εργαλείων δείχνουν να ενθαρρύνουν τη χρήση της μειονοτικής στη νεαρή κοπέλα, ιδίως σε περιβάλλοντα γραπτού λόγου στα οποία υστερεί. Πρακτική που εφαρμόζει καθημερινά στα αραβικά αποτελεί η ανταλλαγή μηνυμάτων με τους γονείς και συμμαθητές της, ενώ πιο αραιά με συγγενείς στη Συρία. Στην περίπτωση της επικοινωνίας με τους γονείς, η επιλογή των αραβικών σχετίζεται με την προτιμώμενη γλώσσα της οικογένειας, όπως παρουσιάστηκε στη σχετική ενότητα της γλωσσικής πολιτικής (5.3.3). Όσον αφορά την επικοινωνία με συμμαθητές, οι γλωσσικές της επιλογές δείχνουν να ποικίλουν ανάλογα με την περίσταση.

Ραχμά: Έχουμε ομαδική που μιλάμε για πράγματα του σχολείου. [...] Ναι, είμαστε σχεδόν όλοι εκεί [συμπεριλαμβάνονται και οι αραβόφωνοι]. [...] Όχι, εκεί θα μιλήσουμε μόνο στα ελληνικά.

Σε ομαδική συνομιλία που συμμετέχουν οι μαθητές/τριες του τμήματός της, θα γίνει αποκλειστικά χρήση της Ελληνικής, πρακτική που ταυτίζεται με τη γλωσσική διαχείριση που εφαρμόζεται και στην τάξη. Τα αραβικά επιλέγονται μόνο στις εξατομικευμένες συζητήσεις της σε ψηφιακά περιβάλλοντα, σε συνδυασμό με τα ελληνικά. Για την επικοινωνία με συγγενείς που δε γνωρίζουν ελληνικά, επιστρατεύονται όλα τα διαθέσιμα μέσα που αναφέρθηκαν, όπως και η βοήθεια της μητέρας. Συνολικά, η νεαρή δραστηριοποιείται ενεργά σε ψηφιακά περιβάλλοντα και χρησιμοποιεί επιλεκτικά το γλωσσικό της ρεπερτόριο, αξιοποιώντας φυσικούς και τεχνητούς πόρους.

5.3.5 Πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού και διγλωσσική ταυτότητα

Περνώντας στη συμμετοχή της Ραχμά στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, η κοπέλα δηλώνει καθημερινή χρήστης στις πλατφόρμες WhatsApp, Viber και Snapchat. Σε αυτές θα συνομιλήσει μέσω γραπτών μηνυμάτων και βιντεοκλήσεων με φίλους, συμμαθητές και συγγενείς. Σημειώνεται πως το σύνολο αυτών των εφαρμογών δεν επιτρέπει τη δημοσίευση αναρτήσεων, ενώ η χρήση φωτογραφιών είναι εφικτή μόνο στη διαπροσωπική επικοινωνία μεταξύ των χρηστών. Η κοπέλα ανέλυσε πως κάθε μία από αυτές τις εφαρμογές εξυπηρετεί την επικοινωνία της με χρήστες από διαφορετικά πεδία της καθημερινότητάς της. Στο WhatsApp θα μιλήσει με τους γονείς της, τα

αδέλφια της και συγγενείς από τη Συρία, στο Snapchat με τις φίλες της και στο Viber με τους συμμαθητές της.

Ραχμά: Το Viber το έφτιαξα για να βλέπω τι στέλνουν τα παιδιά από το σχολείο. Έχουμε ομαδική που μιλάμε για πράγματα του σχολείου. Ας πούμε αν κάποιο παιδί δε πάει σχολείο στέλνουν ασκήσεις που κάναμε, κατάλαβες. Στέλνουν κι άλλα, αστεία καμιά φορά.

Με την πλειονότητα της σχολικής τάξης να συμμετέχει στη συγκεκριμένη ομαδική συνομιλία, γίνεται αντιληπτό ότι πρόκειται για έναν διαδικτυακό χώρο που οι μαθητές/τριες νιώθουν άνετα, ανταλλάσσουν απόψεις και ενημερώνονται για τη διδακτέα ύλη σε περίπτωση απουσίας. Όπως φαίνεται και στο παράθεμα, η Ραχμά αποφάσισε να εγκαταστήσει τη συγκεκριμένη εφαρμογή ώστε να γίνει μέλος αυτής της σχολικής ομαδικής συνομιλίας. Γενικότερα, η ομάδα αυτή αποτελεί ένα συμπληρωματικό μέσο κοινωνικοποίησης και διατήρησης επικοινωνίας των συμμαθητών και εκτός σχολικής τάξης.

Όσον αφορά την επικοινωνία της με φιλικά πρόσωπα, η Ραχμά συνομιλεί μέσω του Snapchat, στο οποίο ανταλλάσσει φωτογραφίες σε ζωντανό χρόνο, γράφοντας προαιρετικά μία λεζάντα. Στις λεζάντες αυτές επιλέγει ελληνικά και αραβικά για να στείλει φωτογραφίες σε συμμαθήτριες, φίλες και στα αδέλφια της ανάλογα με το περιεχόμενο και τη συνθήκη συνομιλίας. Χαρακτηριστικά, εξήγησε ότι θα γράψει στα αραβικά για να ρωτήσει τα νέα τους ή για να στείλει κάποια έτοιμη εικόνα (μυμίδιο) ως αστείο.

Με άτομα που μιλούν ελληνικά και αραβικά θα υπάρξει συχνά εναλλαγή γλωσσών, χρήση greeklish και αγγλικών. Αυτές οι τεχνικές αναδεικνύουν την ελευθερία έκφρασης που προσφέρουν οι διαδικτυακές συνομιλίες, καθώς κύριος στόχος τους αποτελεί η αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ των χρηστών. Τα διαγλωσσικά αυτά μηνύματα αποτελούν αυτούσια πηγή ερεθισμάτων για τις πολυσύνθετες ταυτότητες των δίγλωσσων εφήβων, τα οποία υποστηρίζονται δυναμικά και από τα εργαλεία των εφαρμογών.

Σημείο που αξίζει να επισημανθεί, είναι η αρνητική της στάση προς τη δημοσίευση φωτογραφιών σε οποιοδήποτε μέσο κοινωνικής δικτύωσης. Συγκεκριμένα, η νεαρή εξήγησε ότι απέχει από τη δημοσίευση φωτογραφιών που περιλαμβάνουν το πρόσωπό της επειδή φοράει μαντήλα καθώς και δεν το επιτρέπει ο πατέρας της.

Ραχμά: Όχι, όχι δε θα ανεβάσω φωτογραφία επειδή ας πούμε φοράω και το μαντήλι και δεν το επιτρέπει ο πατέρας μου. [...] Επειδή με έχουν και παιδιά από το σχολείο δε θα ήθελα να βλέπουν φωτογραφίες μου.

Η κοπέλα θίγει δύο διαφορετικά ζητήματα στο συγκεκριμένο απόσπασμα, τα οποία συνδέονται άμεσα τόσο με στοιχεία της προσωπικότητάς της, όσο και με ιδεολογίες που ακολουθεί η οικογένειά της. Σχετικά με το πρώτο, η Ραχμά δεν επιθυμεί την προβολή των θρησκευτικών της πεποιθήσεων σε διαδικτυακούς φίλους, με τη στάση της να υποδηλώνει αμηχανία. Εξετάζοντας σφαιρικά κάποια δεδομένα, όπως την απόκρυψη της μειονοτικής γλώσσας από πεδία που επικρατεί η ελληνική, όσο και την πεποίθηση πως η χρήση αραβικών μπροστά σε Έλληνες οδηγεί σε διεξαγωγή κακόβουλων απόψεων, συμπεραίνεται ότι οι πτυχές της διττής ταυτότητας της Ραχμά έρχονται σε σύγκρουση. Έτσι, επιλέγει να αποβάλλει πρακτικές που περιλαμβάνουν την αυτοπροβολή της διαδικτυακά, καθώς της προκαλούν αίσθημα δυσαρέσκειας. Γλώσσα και θρησκεία φαίνεται να έχουν ισχυρή θέση στη δομή της ταυτότητάς της, στοιχεία που επιθυμεί να μοιράζεται μόνο με μέλη της μειονότητας. Στα πεδία που υπεροχή έχει η κυρίαρχη κουλτούρα, η νεαρή προτιμά να αξιοποιεί τα χαρακτηριστικά της ελληνικής της ταυτότητας.

Αναφορικά με τη στάση του πατέρα, ο οποίος απαγορεύει κάθε δημοσίευση που προβάλλει την εικόνα της κόρης του, μπορούν να δοθούν ποικίλες ερμηνείες. Κάποιοι από αυτούς ενδεχομένως σχετίζονται με κοινωνικοθρησκευτικούς λόγους, οι οποίοι άμεσα παραπέμπουν στη σεμνότητα, την ιδιωτικότητα και την προστασία που προσπαθεί να διασφαλίσει ο πατέρας της Ραχμά. Συνεπώς, η ηθική πρόκειται για αξία που έρχεται να πλαισιώσει την ταυτότητα της κοπέλας. Όλα τα παραπάνω στοιχεία φαίνεται να καθοδηγούν πεποιθήσεις και ιδεολογίες που σχηματίζει, οι οποίες έχουν και τα αντίστοιχα αποτελέσματα στις καθημερινές της πρακτικές. Το συμπέρασμα που προκύπτει από την παρούσα ενότητα είναι πως μέσω ανάλυσης των ψηφιακών πρακτικών, γλωσσικών και μη, αναδύονται χρήσιμες πληροφορίες για την προσωπικότητα του ατόμου.

5.4 Ντριτάν

Ο Ντριτάν είναι ένας δίγλωσσος έφηβος δεκατεσσάρων ετών, μαθητής της Β΄ Γυμνασίου, με καταγωγή από την Αλβανία. Οι γονείς του έχουν εγκατασταθεί στην Ελλάδα τα τελευταία είκοσι χρόνια, ενώ ο ίδιος γεννήθηκε και μεγάλωσε στο Ρέθυμνο. Η επαφή του με τα αλβανικά και τα ελληνικά ξεκίνησε από βρεφική ηλικία, γεγονός που τον εντάσσει στην κατηγορία της

ταυτόχρονης διγλωσσίας. Ο νεαρός έχει δύο αδέρφια, με τα οποία μένουν στο ίδιο σπίτι και τους χωρίζει μικρή ηλικιακή διαφορά. Η σχέση του με την τεχνολογία είναι άριστη, εφόσον δήλωσε πως είναι ικανός να αντεπεξέλθει σε οποιαδήποτε συνθήκη του ζητηθεί, ενώ παράλληλα αφιερώνει αρκετές ώρες καθημερινά στο κινητό του τηλέφωνο. Είναι ενεργός χρήστης σε αρκετά μέσα κοινωνικής δικτύωσης, στα οποία συνομιλεί, δημοσιεύει και σχολιάζει αναρτήσεις φίλων του. Η συνέντευξη με τον Ντριτάν διήρκεσε δεκαπέντε λεπτά, με τον ίδιο να δείχνει προθυμία και όρεξη να απαντήσει σε όλες τις ερωτήσεις που του τέθηκαν.

5.4.1 Γλωσσική επάρκεια οικογένειας

Αναφορικά με τη γλωσσική επάρκεια του Ντριτάν και της οικογένειάς του, παρατηρήθηκε σχετική ομοιομορφία στο επίπεδο κατάκτησης της κυρίαρχης και μειονοτικής γλώσσας. Όπως ανέλυσε, οι γονείς του ερχόμενοι στην Ελλάδα έδωσαν έμφαση στην κατάκτηση της γλώσσας, την οποία και έχουν κατακτήσει σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό. Συγκεκριμένα, εξήγησε ότι και οι δύο γονείς του παρακολούθησαν εντατικά μαθήματα ελληνικών όταν έφτασαν στην Ελλάδα. Αυτά τους βοήθησαν στην ανάπτυξη των ικανοτήτων κατανόησης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου στην κυρίαρχη.

Όσον αφορά την επάρκεια του Ντριτάν στην Αλβανική, εκείνος δηλώνει μέτριος χρήστης σε όλα τα γλωσσικά επίπεδα. Είναι ικανός να συνεννοηθεί στη μειονοτική με γονείς και φίλους, σε βασικό επίπεδο (3/5), συνήθως εφαρμόζοντας την πρακτική της εναλλαγής κωδίκων.

Ντριτάν: Ναι ναι, μπορώ να μιλήσω, (στα αλβανικά) απλά πολλές λέξεις μου βγαίνουν πιο εύκολα στα ελληνικά. Ας πούμε όταν πάω να πω κάτι στα αλβανικά μπορεί να μη μου έρθει η λέξη και θα πω και ελληνικά μαζί.

Θεωρεί ως δυνατό του σημείο την κατανόηση προφορικού λόγου (4/5), δηλώνοντας ότι καταλαβαίνει την πλειονότητα των εκφωνημάτων που λαμβάνει. Από την άλλη, περισσότερο υστερεί στην παραγωγή γραπτού λόγου (2/5), την οποία δήλωσε πως εφαρμόζει αποκλειστικά σε ψηφιακά περιβάλλοντα. Σημειώνεται ότι κρίνει τον εαυτό του ανίκανο να συντάξει ένα γράμμα σε φιλικό πρόσωπο. Σχετικά με την κατανόηση γραπτού λόγου, ο νεαρός είναι σε θέση να διαβάσει καθημερινά κείμενα, μηνύματα, και τίτλους ειδήσεων στην τηλεόραση. Παρόλα αυτά, βαθμολόγησε την ικανότητά του ως καλή (3/5), θεωρώντας ότι έχει πολλές ελλείψεις. Γενικότερα, ο Ντριτάν εμφάνισε διστακτικότητα κατά την εμβάθυνση σε λεπτομέρειες της επάρκειάς του στα

αλβανικά. Η συγκεκριμένη παρατήρηση ενδεχομένως συνδέεται με στοιχεία που ακολουθούν στις επόμενες ενότητες.

5.4.2 Γλωσσικές πρακτικές στο οικογενειακό / σχολικό / φιλικό περιβάλλον

Συνεχίζοντας με τη διερεύνηση γλωσσικών πρακτικών που εφαρμόζονται από την οικογένεια, παρατηρήθηκε η έντονη παρουσία της κυρίαρχης γλώσσας από τα μέλη της. Ο Ντριτάν εξήγησε πως με τα αδέρφια του θα μιλήσει μόνο στα ελληνικά για την καθημερινή τους επικοινωνία, εντός και εκτός σπιτιού. Αναφέρει επίσης πως οι γονείς απευθύνονται σε εκείνον και τα αδέρφια του κατά κύριο λόγο στα ελληνικά, όμως μεταξύ τους θα προτιμήσουν να συνεννοηθούν στα αλβανικά.

Ντριτάν: Εγώ και τα αδέρφια μου θα μιλήσουμε ελληνικά στο σπίτι. [...] Θα πούμε [στα ελληνικά] αν έγινε κάτι νέο, ξέρω 'γω, για το σχολείο. [...] Η μητέρα μου μιλάει με τον πατέρα μου πιο πολύ αλβανικά αλλά σε εμάς θα μιλήσουν ελληνικά πιο πολύ.

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι η νέα γενιά παρακινείται προς τη χρήση της κυρίαρχης γλώσσας από τους γονείς, οι οποίοι υποστηρίζουν ενεργά την ανάπτυξη της Ελληνικής. Επιθυμούν τα παιδιά να κάνουν χρήση της στο πεδίο της οικογένειας και ασκούν σε περιορισμένο βαθμό την Αλβανική. Μία από τις ελάχιστες πρακτικές που ο Ντριτάν εκτίθεται καθημερινά στη μειονοτική, είναι η παρακολούθηση του αλβανικού δελτίου ειδήσεων μαζί με τον πατέρα του. Όπως είπε, η πρακτική αυτή τον βοηθά να εξασκείται στην κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου, ώστε να μη ξεχνάει τη γλώσσα. Όσον αφορά τους δεσμούς που διατηρούνται με τη χώρα καταγωγής, ο Ντριτάν ανέφερε ότι υπάρχει αραιή επικοινωνία με ελάχιστους συγγενείς, ενώ η οικογένεια δεν έχει επισκεφτεί την Αλβανία μετά την εγκατάστασή της στην Ελλάδα.

Σε συνθήκες εκτός κατοικίας που θα κυκλοφορήσει η οικογένεια επιλέγονται επίσης τα ελληνικά, ενώ τα αλβανικά χρησιμοποιούνται μόνο σε περίπτωση συνάντησης με κάποιον ομοεθνή. Σε φιλικό επίπεδο οι γονείς του εφήβου συναναστρέφονται τακτικά με αλβανόφωνους, με τις συναντήσεις τους να αποτελούν πεδίο χρήσης της μειονοτικής.

Ντριτάν: Ο πατέρας και η μάνα μου θα μιλήσουν πιο πολύ αλβανικά με φίλους τους όταν είναι σε σπίτι. Τους βγαίνει πιο φυσικά να μιλήσουνε αλβανικά εκεί.

Ο Ντριτάν δείχνει να αντιλαμβάνεται την επιλογή των γονέων του για χρήση της μειονοτικής κατά την επαφή τους με φίλους, όμως παράλληλα αποστασιοποιείται από κάποια αντίστοιχη πρακτική.

Αναφερόμενος στο σχολικό του περιβάλλον, ο νεαρός δήλωσε ότι έχει αρκετούς Αλβανούς συμμαθητές, με τους οποίους θα μιλήσουν κυρίως στα ελληνικά. Περίπτωση χρήσης της μειονοτικής, αποτελεί η απόκρυψη κάποιου νοήματος από μέλη της κυρίαρχης ομάδας.

Ντριτάν: [Στο σχολείο] Θα μιλήσουμε αλβανικά μόνο όταν θέλουμε να σχολιάσουμε κάποιον για να μη μας καταλάβουν.

Λαμβάνοντας υπόψιν τα δεδομένα των παραπάνω συνθηκών, η Αλβανική εμφανίζεται σε αρκετά περιορισμένη χρήση στα πεδία χρήσης του μαθητή, ο οποίος στην πλειονότητα των περιστάσεων χρησιμοποιεί την κυρίαρχη γλώσσα. Με τους γονείς να ενθαρρύνουν τη χρήση ελληνικών στον άμεσο φιλικό – οικογενειακό κύκλο και την παράλληλη απουσία πρακτικών ενίσχυσης της Αλβανικής, παρατηρείται η υπερίσχυση της ελληνικής ταυτότητας του δίγλωσσου.

5.4.3 Γλωσσική διαχείριση και ιδεολογία

Από την επεξεργασία των γλωσσικών πρακτικών όσο και ορισμένων αντιλήψεων που εκφράζονται σε αυτή την ενότητα, παρατηρείται πως η πολιτική της οικογένειας του Ντριτάν στρέφεται δυναμικά προς την κυρίαρχη γλώσσα. Συγκεκριμένα, ο νεαρός ανέφερε ότι η τοπική αλβανική κοινότητα είχε σχηματίσει ένα τμήμα διδασκαλίας της γλώσσας στο παρελθόν, θέμα το οποίο και είχε συζητήσει με τους γονείς του. Η στάση των γονέων παρουσιάζεται ουδέτερη προς τη δραστηριότητα αυτή, η οποία έγινε όταν ο Ντριτάν ήταν μόλις επτά ετών.

Ντριτάν: Δε μου αρέσουν [τα αλβανικά]. Εδώ στο Ρέθυμνο είχαν πει ότι θα φτιάξουν ένα σχολείο αλβανικών και μου είχαν πει (οι γονείς) αν θα πάω αλλά δεν ήθελα. Ξέρω άλλα παιδιά που πήγαιναν αλλά εντάξει, εμένα δε μου άρεσε. [...] Τα ελληνικά μου αρέσουν πιο πολύ.

Ο μαθητής φαίνεται από αρκετά μικρή ηλικία να μη δείχνει ενδιαφέρον για την ανάπτυξη γραμματισμού στη γλώσσα καταγωγής του, ούτε για ενδυνάμωση σχέσεων με την τοπική αλβανική κοινότητα. Η έλλειψη κινήτρων και ερεθισμάτων για τριβή, οδηγεί στην αρνητική στάση προς τα αλβανικά. Η απουσία πρακτικών ανάπτυξης γραμματισμού των παιδιών, με εξαίρεση τη λειτουργία των αλβανικών καναλιών, η οποία γίνεται ακούσια, ενισχύει το αποθαρρυντικό καθεστώς προς την Αλβανική. Γενικότερα, διαφαίνεται πως η πολιτική της οικογένειας προωθεί τη γλωσσική μεταστροφή, εφόσον δεν αξιοποιεί τις διαθέσιμες πρακτικές διατήρησης της εθνοτικής. Τη στάση αυτή υιοθετεί και η νέα γενιά, προβάλλοντας γενικότερη προτίμηση στα ελληνικά, κάνοντας χρήση της σχεδόν σε όλα τα πεδία επικοινωνίας.

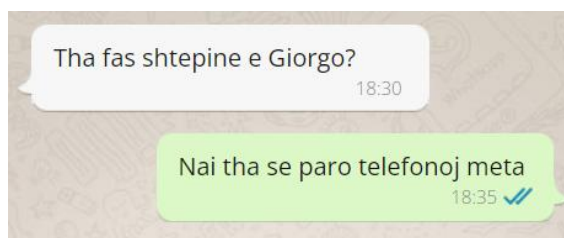
5.4.4 Γλωσσικές πρακτικές σε ψηφιακά περιβάλλοντα

Με τον Ντριτάν να αφιερώνει αρκετές ώρες καθημερινά σε ψηφιακά περιβάλλοντα, στην παρούσα ενότητα αναλύονται οι γλωσσικές πρακτικές που εφαρμόζει. Αρχικά, σημείο που αξίζει να επισημανθεί είναι η δήλωση του νεαρού:

Ντριτάν: Στα αλβανικά μπορώ να γράψω μόνο από το κινητό.

Η αδυναμία του μαθητή να ανταποκριθεί στην περίπτωση συγγραφής ενός χειρόγραφου γράμματος προς ένα φίλο και η προτίμηση δημιουργίας ενός ηλεκτρονικού μηνύματος αντ' αυτού, απεικονίζει στοιχεία για την ανάπτυξη του γραμματισμού του. Όπως ανέφερε, οι γονείς του δεν επεδίωξαν την επαφή του νεαρού με κάποια μορφή δραστηριότητας σχετικής με τον γραμματισμό του στην Αλβανική. Έτσι, ο Ντριτάν ξεκίνησε να κατακτά τη μειονοτική αποκλειστικά από φυσική έκθεση σε ακουστικά ερεθίσματα, με την τηλεόραση να αποτελεί το μόνο μέσο επαφής με τον γραπτό λόγο.

Σε ηλικία εννιά ετών, ο μαθητής αποκτά δικό του κινητό τηλέφωνο, το οποίο αρχικά χρησιμοποιεί για γραπτή και προφορική επικοινωνία με τους γονείς του. Όπως φανερώνεται, στα μηνύματα που θα ανταλλάξει με τους γονείς του εφαρμόζεται το λατινικό αλφάβητο και η εναλλαγή κωδίκων, ακόμα και στην ίδια πρόταση.



Εικόνα 3
Ανταλλαγή μηνυμάτων μεταξύ του Ντριτάν και της μητέρας του στο WhatsApp

Στην εικόνα 3 η μητέρα ρωτά τον μαθητή αν θα φάει στο σπίτι του φίλου του Γιώργου και εκείνος απαντά ότι θα την καλέσει αργότερα. Η χρήση του λατινικού αλφαβήτου για αποτύπωση ελληνικών λέξεων διευκολύνει σημαντικά την επικοινωνία τους, καθώς τους είναι γνώριμο από τα αλβανικά. Ενδιαφέρον δείχνει πως η απάντηση του εφήβου μεταφέρει την ορθογραφία στο λατινικό αλφάβητο της λέξης «nai», ενώ έπειτα χρησιμοποιεί τη λέξη «telefonoj» στα αλβανικά.

Κείμενα όπως αυτό, είναι γεμάτα από διαγλωσσικά στοιχεία, αναδεικνύοντας έμπρακτα τις γλωσσικές πρακτικές του νεαρού. Ιδιαίτερα σε περιπτώσεις όπως του Ντριτάν, που η γλωσσική πολιτική της οικογένειας επικεντρώθηκε στην κατάκτηση της κυρίαρχης, ο ψηφιακός κόσμος αποτελεί έναν ασφαλή χώρο για εξάσκηση στη μειονοτική.

5.4.5. Η χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης

Τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας του Ντριτάν, με τον ίδιο να αφιερώνει αρκετές ώρες την ημέρα σε αυτά. Είναι μέλος σε διάφορες πλατφόρμες, όπως Instagram, Facebook, TikTok, WhatsApp, Viber και Messenger. Σε αυτές θα δημοσιεύσει, θα κάνει σχόλια, θα συνομιλήσει με άλλους χρήστες καθημερινά, ενώ ακολουθεί και αρκετά διάσημα πρόσωπα. Αναλύοντας τις πρακτικές του αυτές, ο Ντριτάν σημείωσε ότι θα χρησιμοποιήσει κυρίως τα ελληνικά.

Ντριτάν: Ναι, θα ανεβάσω πιο πολύ στο Insta κάνα story ή φωτογραφία ξέρω 'γω.

Ερευνητής: Και σε ποια γλώσσα θα γράψεις την περιγραφή;

Ντριτάν: Μόνο ελληνικά, δε θα γράψω πουθενά στα αλβανικά. [...] Κάνω σχόλια μόνο σε καλούς μου φίλους.

Συγκεκριμένα, θα γράψει λεζάντες, σχόλια και «ιστορίες» στα ελληνικά, κείμενα τα οποία είναι προσβάσιμα και δημοσιευμένα στους χρήστες του κοινωνικού του κύκλου. Ένα ακόμα παράδειγμα αποτελεί η ομαδική συνομιλία του σχολικού τμήματος στο Viber, στην οποία αν και υπάρχουν Αλβανοί, γίνεται αποκλειστική χρήση των ελληνικών.

Από την άλλη, περίπτωση που θα επιλέξει τη μειονοτική είναι η επικοινωνία με τα ξαδέλφια του, τα οποία είναι και οι μόνοι συγγενείς του στην Αλβανία. Η επαφή μαζί τους είναι περιστασιακή, ενώ τα μηνύματά που θα ανταλλάξουν είναι σε συνθήκες εορτών. Σχετικά με τα δημόσια πρόσωπα που ακολουθεί, αναφορά έγινε σε κάποιους γνωστούς Αλβανούς τραγουδιστές όπως ο Noizy, τον οποίο ακούει επειδή του αρέσει αλλά και επειδή είναι αγαπητός στους Αλβανούς συμμαθητές του.

Ντριτάν: Ναι, ακολουθώ κάποιους έτσι διάσημους. [...] Τον Noizy ας πούμε, μου αρέσει αρκετά. Και τα παιδιά τον ακούνε πολύ, έχει κάποια κομμάτια που σου κολλάνε.

Συνολικά, η στάση του Ντριτάν στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης δείχνει να ταυτίζεται με τη γλωσσική του πολιτική, όπου τα ελληνικά βρίσκονται σε προτεραιότητα. Τα αλβανικά για εκείνον

δεν προβάλλονται από το ψηφιακό του προφίλ αλλά χρησιμοποιούνται σε μεμονωμένες περιστάσεις, όπως η επικοινωνία με συγγενικά πρόσωπα και η ενημέρωση σχετικά με διάσημα άτομα, που αποτελούν θέμα συζήτησης του κοινωνικού του κύκλου.

5.5 Έντριτ

Ο Έντριτ είναι ένας δίγλωσσος μαθητής 14 ετών της Β΄ Γυμνασίου, με καταγωγή από την Αλβανία. Οι γονείς του βρίσκονται στην Ελλάδα τα τελευταία δεκαοκτώ χρόνια, όπου και απέκτησαν τον Έντριτ και τον επτάχρονο αδελφό του. Κατά την παιδική του ηλικία, ο Έντριτ ήρθε σε επαφή τόσο με τα ελληνικά όσο και με τα αλβανικά, εντάσσοντάς τον στη μορφή της ταυτόχρονης διγλωσσίας. Στις απαντήσεις του νεαρού αναδείχθηκαν αρκετές πτυχές της δίγλωσσης ταυτότητάς του, οι οποίες φάνηκε πως ακόμα διαμορφώνουν την προσωπικότητά του. Έδειξε αρκετή άνεση στον τομέα της τεχνολογίας, με τον ίδιο να χρησιμοποιεί κινητό τηλέφωνο και υπολογιστή από μικρή ηλικία για την εξυπηρέτηση αναγκών του. Σχετικά με τη χρήση μέσων κοινωνικής δικτύωσης συμμετέχει ενεργά σε ορισμένα από αυτά για να επικοινωνεί, να δημοσιεύει και να σχολιάζει. Η συζήτηση με τον Έντριτ διήρκησε δεκατρία λεπτά, με τον νεαρό να απαντά και να αναπτύσσει τις περισσότερες από τις ερωτήσεις που του τέθηκαν. Τέλος, εκείνος δέχτηκε να μοιραστεί δημοσιεύσεις σχετικές με τους στόχους της έρευνας.

5.5.1 Γλωσσική επάρκεια οικογένειας

Σε πρώτο στάδιο, έγινε προσπάθεια να εντοπιστεί η γλωσσική επάρκεια του Έντριτ και των υπόλοιπων μελών της οικογένειάς του σε κυρίαρχη και μειονοτική γλώσσα. Ξεκινώντας με τους γονείς, σημειώνεται ότι και οι δύο χαρακτηρίστηκαν ως πολύ καλοί ομιλητές της Ελληνικής. Η πολυετής διαμονή στην Ελλάδα τους έχει καταστήσει ικανούς να καταλαβαίνουν, να μιλάνε και να διαβάζουν στα ελληνικά, ενώ δυσκολεύονται στη γραφή. Σχολίασε ότι ο πατέρας μιλά και κατανοεί ελαφρώς καλύτερα τη γλώσσα, επειδή εκτίθεται σε περισσότερες συνθήκες επικοινωνίας που απαιτούν τα ελληνικά.

Συνεχίζοντας με το δικό του επίπεδο στα αλβανικά, υποστήριξε ότι από μικρή ηλικία έχει αναπτύξει όλες τις γλωσσικές δεξιότητες πολύ καλό βαθμό. Σε προφορική κατανόηση και ομιλία θεωρεί ότι είναι άριστος (5/5), ενώ στη γραπτή κατανόηση καταλαβαίνει τα περισσότερα (4/5). Το αδύναμο σημείο του εντοπίζεται στην παραγωγή γραπτού λόγου (3/5), την οποία δήλωσε ότι

εξασκεί αποκλειστικά σε ψηφιακά περιβάλλοντα. Όπως περιέγραψε, σε μικρή ηλικία ερχόταν σε καθημερινή επαφή με παιδικά βιβλία, μέσω των οποίων κατάφερε να αναπτύξει δεξιότητες γραμματισμού. Η συγκεκριμένη πρακτική εφαρμόστηκε μέχρι την ένταξη του Έντριτ στο δημοτικό, όπου και έδωσε έμφαση στην ανάπτυξη της κυρίαρχης. Ένα γεγονός που βοήθησε την ανάπτυξη γραμματισμού στη γλώσσα καταγωγής υπήρξε η ενασχόληση της μητέρας, η οποία στην Αλβανία είχε εργαστεί ως καθηγήτρια αλβανικών. Από τη συνολική στάση του μαθητή, έγινε αντιληπτό το έντονο ενδιαφέρον του για τη δυναμική ανάπτυξη κυρίαρχης και μειονοτικής γλώσσας, καθώς και οι δύο δείχνουν να αντιμετωπίζονται με την ίδια προσοχή από εκείνον.

5.5.2 Γλωσσικές πρακτικές στο οικογενειακό / σχολικό / φιλικό περιβάλλον

Στο κοντινό περιβάλλον του Έντριτ υπάρχει έντονη η παρουσία της Αλβανικής, η οποία εμφανίζεται με πληθώρα πρακτικών σε οικογενειακό, φιλικό και σχολικό περιβάλλον. Για την επικοινωνία με τους γονείς του, ο έφηβος απάντησε ότι γίνεται χρήση αλβανικών και ελληνικών εντός και εκτός σπιτιού, χωρίς να εντοπίζει γλωσσική προτίμηση σε κάποιο πεδίο.

Έντριτ: Και τα δύο τα μιλάμε παντού. Δεν έχουμε κάποιο θέμα, ξέρω γω. [...] Μπορεί να με ρωτήσει κάτι η μάνα μου στα αλβανικά, να της πω εγώ στα ελληνικά, κι ο μπαμπάς το ίδιο.

Στο οικογενειακό του περιβάλλον γίνεται συχνή χρήση αλβανικών, με τους γονείς να παρακολουθούν καθημερινά την επικαιρότητα, πρακτική στην οποία συμμετέχει και ο Έντριτ κατανοώντας απόλυτα το δελτίο. Σε χώρους εκτός σπιτιού, ο νεαρός απάντησε με φυσικότητα ότι δεν περιορίζονται στη γλωσσική τους χρήση, δείχνοντας αυτοπεποίθηση και άνεση προς τη διγλωσσία. Μία ακόμα πρακτική, αποτελεί η τακτική επικοινωνία με τους παππούδες που ζουν στην Αλβανία, η οποία εμπλέκει τον νεαρό σε περιστάσεις που απαιτείται αποκλειστικά η Αλβανική.

Η έντονη παρουσία αλβανόφωνων στο σχολείο φοίτησης του Έντριτ, παρουσιάζεται ως θετικό στοιχείο, αφού ο ίδιος θα χρησιμοποιήσει και τις δύο γλώσσες για την επικοινωνία του. Όπως είπε, στο χώρο του σχολείου ασκεί περισσότερο την Ελληνική, όμως θα μιλήσει και στην Αλβανική την ώρα του διαλείμματος, αν η παρέα αποτελείται από αλβανόφωνους. Συνθήκη που επίσης θα επιλέξει τα αλβανικά στο σχολείο, είναι τα κρυφά μηνύματα μεταξύ συμμαθητών, ώστε να μη γίνουν αντιληπτοί από τους υπόλοιπους.

Έντριτ: Ανάλογα το τι θέλουμε να πούμε, μιλάμε και τα δύο. Αν πούμε κάτι που δεν είναι για πολλούς, θα το πούμε σίγουρα στα αλβανικά. [...] πιο πολύ θα μιλήσουμε στα ελληνικά.

Το γεγονός ότι στη σχολική μονάδα εντάσσονται αρκετοί μαθητές/τριες αλβανικής καταγωγής, σε συνδυασμό με την προσωπική στάση του Έντριτ προς τη δίγλωσση ταυτότητά του, ωθούν τον μαθητή σε ελεύθερη χρήση των γλωσσών του ανεξαρτήτως πεδίου. Σημειώνεται βέβαια, πως προτιμάται η Ελληνική στο σχολικό περιβάλλον.

5.5.3 Γλωσσική διαχείριση και ιδεολογία

Περνώντας στους τομείς της διαχείρισης και ιδεολογίας, έχει ήδη γίνει αισθητή η επιθυμία για γλωσσική διατήρηση από την οικογένεια, στάση την οποία δείχνει να ενστερνίζεται και ο νεαρός μαθητής. Με την οικογένεια να πραγματοποιεί επισκέψεις κάθε καλοκαίρι τους συγγενείς στην Αλβανία, ο Έντριτ έχει σχηματίσει στενούς δεσμούς με ξαδέλφια, παππούδες και φίλους, οι οποίοι μένουν μόνιμα εκεί. Επικοινωνεί μαζί τους καθ' όλη τη διάρκεια του χρόνου για να μαθαίνει νέα τους και να μη χάνει την επαφή μαζί τους, όπως δήλωσε.

Έντριτ: Πιο παλιά πηγαίναμε κάθε καλοκαίρι, τώρα εντάξει δε πάμε τόσο. Τελευταία φορά πήγαμε τα Χριστούγεννα και μου άρεσε πολύ. [...] Με τα ξαδέλφια μου μιλάμε συνέχεια από το Insta, μου κάνουν σχόλια, κι εγώ τους κάνω, θέλω να βλέπω τι κάνουν.

Οι επαναλαμβανόμενες επισκέψεις στη χώρα καταγωγής από μικρή ηλικία δείχνουν να έχουν δημιουργήσει μία αρκετά θετική εικόνα στον νεαρό, ο οποίος απολαμβάνει την επαφή με άτομα από τη χώρα καταγωγής, κι ας μην έχει την ευκαιρία να πηγαίνει συχνά. Το σύνολο των παραπάνω πρακτικών κατά την παιδική αλλά και εφηβική του ηλικία ενδεχομένως έχει επίδραση στη διαμόρφωση των γλωσσικών του επιλογών στο παρόν. Ο ίδιος εντοπίζει μία πηγαία επιθυμία για χρήση της μειονοτικής με τους γονείς του, η οποία τον κάνει να νιώθει περισσότερη οικειότητα μαζί τους.

Έντριτ: Τελευταία μου βγαίνει να μιλάω συνέχεια αλβανικά, δε ξέρω γιατί. [...] Επειδή δουλεύω και δεν έχω πολύ χρόνο να κάθομαι μαζί τους, νιώθω πιο κοντά μαζί τους όταν μιλάω αλβανικά [με την οικογένειά του].

Στην άποψή του αυτή φανερώνεται με άμεσο τρόπο η σχέση γλώσσας – οικογένειας αλλά και κουλτούρας, η οποία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη δίγλωσσική του ταυτότητα. Γενικότερα, ο νεαρός δείχνει να απολαμβάνει τα οφέλη της δίγλωσσίας, η οποία εκπληρώνει πολλαπλούς

σκοπούς, όπως ενδυνάμωση των οικογενειακών σχέσεων, επικοινωνία με συγγενείς, φίλους, συμμαθητές αλλά και επαφή με στοιχεία του αλβανικού πολιτισμού. Τα στοιχεία αυτά τοποθετούν τον μαθητή στο φάσμα της προσθετικής διγλωσσίας, εφόσον ο ίδιος μόνο θετικά δείχνει να αντιμετωπίζει τη διγλωσσία.

5.5.4 Γλωσσικές πρακτικές σε ψηφιακά περιβάλλοντα

Αναφορικά με τις γλωσσικές πρακτικές που εφαρμόζει ο Έντριτ σε ψηφιακά περιβάλλοντα, εκδηλώνεται έντονη παρουσία της Αλβανικής, όσο και προτιμήσεις του νεαρού κατά την εφαρμογή τους. Με τον ίδιο να συμμετέχει ενεργά σε αρκετά μέσα κοινωνικής δικτύωσης, να αναζητά πληροφορίες και να ψυχαγωγείται μέσω του διαδικτύου, μοιράστηκε αρκετές πληροφορίες από την καθημερινότητά του. Αναλυτικότερα, ο νεαρός εξήγησε πως χρησιμοποιεί τα αλβανικά για να ανταλλάξει μηνύματα με φίλους, ξαδέλφια, συμμαθητές και γονείς σε καθημερινή βάση, όπως και για να ενημερωθεί σχετικά με αγώνες πυγμαχίας και ποδοσφαίρου, τους οποίους παρακολουθεί με τον πατέρα του τακτικά.

Με τους συμμαθητές του τμήματός του υπάρχει ομαδική συνομιλία, στην οποία λύνονται απορίες σχετικά με τα μαθήματα, όπου εκεί χρησιμοποιούνται μόνο τα ελληνικά. Εκτός αυτής όμως, οι αλβανόφωνοι του τμήματος έχουν δημιουργήσει μία ξεχωριστή ομάδα, όπου θα μιλήσουν και στις δύο γλώσσες. Μέλη της δεύτερης, είναι άτομα που ο ίδιος συναναστρέφεται περισσότερο και νιώθει περισσότερη οικειότητα στο σχολείο.

Ο νεαρός σημειώνει πως η διαδικασία της ψηφιακής αναζήτησης και επικοινωνίας τον διευκολύνει και την προτιμά, ενώ σπάνια θα χρειαστεί να γράψει κάτι σε χαρτί στη μειονοτική.

Έντριτ: Στα μηνύματα γράφω πιο καλά, το κινητό μου βγάζει τις λέξεις και απλά τις πατάω. Να γράψω στα αλβανικά [σε χαρτί] καμιά φορά το σούπερ μάρκετ για τη μάνα μου [γελάει]. Δε θα γράψω. [...] Μου είναι πολύ εύκολο ειδικά με τα ξαδέλφια μου, γιατί άμα κολλήσω αυτοί καταλαβαίνουν τι λέω κι ας τα λέω έτσι κι έτσι.

Για τον Έντριτ οι ψηφιακές «σκαλωσιές» όπως το πληκτρολόγιο, η αυτόματη συμπλήρωση και η διόρθωση της ορθογραφίας είναι καθημερινά εργαλεία που αξιοποιεί για να πραγματοποιήσει τις επικοινωνιακές του ανάγκες. Από την άλλη, οι συνθήκες που θα εκτεθεί στην κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου εκτός οθόνης είναι περιορισμένες. Συνεπώς, ο ψηφιακός κόσμος για

τον έφηβο αποτελεί γόνιμος χώρος για εξάσκηση δεξιοτήτων γραμματισμού, οι οποίες παράλληλα ενισχύουν την επαφή του με την γλώσσα, όσο και με την κουλτούρα της Αλβανίας.

5.5.5 Πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού και διγλωσσική ταυτότητα

Η έντονη επιθυμία του νεαρού για επαφή και διατήρηση της αλβανικής του ταυτότητας εκφράζεται με διάφορες πρακτικές που εφαρμόζει στον ψηφιακό κόσμο. Συζητώντας για τη δραστηριότητά του στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, ο Έντριτ τόνισε ότι χρησιμοποιεί τα ελληνικά ή τα αλβανικά ανάλογα με το περιεχόμενο που δημοσιεύει, τα άτομα στα οποία απευθύνεται αλλά και τη συναισθηματική του κατάσταση.

Έντριτ: Αναλόγως την κατάσταση (θα δημοσιεύσω στα αλβανικά). Αν είναι κάτι που κολλάει πιο καλά στα αλβανικά, ναι. Όταν πάω Αλβανία και θα ανεβάσω με τα ξαδέλφια μου, θα γράψω στάνταρ στα αλβανικά.

Από την περιγραφή του αυτή, γίνεται αντιληπτό ότι του αρέσει να προβάλλει την αλβανική του ταυτότητα στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, ειδικά όταν επισκέπτεται την Αλβανία.



Εικόνα 4
Λεζάντα από δημοσιευμένη φωτογραφία του Έντριτ στο Instagram

Στην παραπάνω φωτογραφία που μοιράστηκε ο έφηβος, επέλεξε να γράψει στα αλβανικά τη λεζάντα «11:11 Κάνε μία ευχή». Η φωτογραφία απεικόνιζε τον ίδιο να είναι σε παραλία της Αλβανίας, μαζί με τα ξαδέλφια του. Από τη συνολική του στάση, ο νεαρός έδειξε να επιλέγει ελεύθερα την κυρίαρχη και τη μειονοτική γλώσσα στα ψηφιακά περιβάλλοντα που χρησιμοποιεί.

5.6 Μαλίντα

Η Μαλίντα είναι μία δίγλωσση κοπέλα δεκατριών ετών, μαθήτρια της Β΄ Γυμνασίου με καταγωγή από την Αλβανία. Με την ίδια να γεννιέται στην Ελλάδα, ήρθε παράλληλα σε επαφή με τα αλβανικά και τα ελληνικά από πρώιμη παιδική ηλικία, γεγονός που την εντάσσει στην ταυτόχρονη διγλωσσία. Η μαθήτρια έχει δικό της κινητό τηλέφωνο, το οποίο χρησιμοποιεί για τις επικοινωνιακές της ανάγκες, συμμετέχοντας σε κάποια μέσα κοινωνικής δικτύωσης αλλά δεν της

αρέσει να αφιερώνει αρκετό χρόνο σε αυτά. Η συζήτηση μαζί της κράτησε περίπου έντεκα λεπτά, με την κοπέλα να απαντά όλες τις ερωτήσεις που της τέθηκαν αλλά να αναπτύσσει λίγες από αυτές.

5.6.1 Γλωσσική επάρκεια οικογένειας

Σε πρώτο στάδιο έγινε η σκιαγράφηση του γλωσσικού επιπέδου της οικογένειας και της νεαρής σε κυρίαρχη και μειονοτική γλώσσα. Ξεκινώντας με τους γονείς, η Μαλίντα δήλωσε πως και οι δύο έχουν κατακτήσει σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό την Ελληνική, λόγω της μακροχρόνιας διαμονής τους στη χώρα. Στον προφορικό λόγο μπορούν να ανταποκριθούν σε οποιαδήποτε περίπτωση απαιτεί κατανόηση και παραγωγή, ενώ στον γραπτό λόγο τα καταφέρνουν με λίγες δυσκολίες. Η κοπέλα σημείωσε ότι μπορούν να μιλήσουν τα ελληνικά σχεδόν στον ίδιο βαθμό με τη μητρική τους γλώσσα, δηλαδή τα αλβανικά.

Περνώντας στην προσωπική της επάρκεια στα αλβανικά τα δεδομένα είναι εντελώς διαφορετικά, καθώς η ίδια με δυσκολία μπορεί να κατανοήσει και να συνεννοηθεί στη γλώσσα των γονιών της. Υποστήριξε ότι όσα γνωρίζει στα αλβανικά οφείλονται αποκλειστικά σε ερεθίσματα προφορικού λόγου, ενώ όσον αφορά τις δεξιότητες κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου δεν έχει έρθει ποτέ σε επαφή.

Μαλίντα: Α καλά [γελάει]. Εντάξει, δε μιλάω τόσο πολύ, ας πούμε τρία το πολύ. Μπορώ να καταλαβαίνω αυτά που μου λένε αλλά δε μπορώ να μιλήσω καλά. Άμα μιλάνε μεταξύ τους και μιλάνε πολύ γρήγορα μπορεί και να μη τους καταλάβω.

Συνολικά, αξιολόγησε τον εαυτό της στον προφορικό λόγο ως καλό χρήστη (3/5) με επιφυλακτικότητα, θεωρώντας ότι κατανοεί με μεγάλη δυσκολία συζητήσεις στα αλβανικά, ενώ μπορεί να ανταποκριθεί σε πολύ βασικές συνθήκες επικοινωνίας. Όσον αφορά τον γραπτό λόγο, είναι ικανή να κατανοήσει ορισμένες μεμονωμένες λέξεις, όμως δυσκολεύεται όταν έχει να αντιμετωπίσει προτάσεις (2/5) και δεν είναι ικανή να παραγάγει γραπτό λόγο (1/5).

5.6.2 Γλωσσικές πρακτικές στο οικογενειακό / σχολικό / φιλικό περιβάλλον

Από τα πρώτα λεπτά της συζήτησης με τη Μαλίντα, έγινε αντιληπτή η έμφαση που έχει δοθεί από την οικογένεια στην ανάπτυξη της Ελληνικής. Η Μαλίντα δήλωσε πως εκείνη και τα αδέρφια της

χρησιμοποιούν σε κύριο λόγο τα ελληνικά για την καθημερινή επικοινωνία μεταξύ τους όσο και με τους γονείς τους. Εκείνοι από την άλλη θα χρησιμοποιήσουν και τις δύο γλώσσες εντός σπιτιού, όμως από τα λεγόμενα της μαθήτριας κυριαρχεί η Ελληνική.

Μαλίντα: Συνήθως οι γονείς μου μιλάνε λίγο αλβανικά και εμείς μιλάμε πιο πολύ ελληνικά [...] Άντε καμιά φορά να πούμε καμιά λέξη στα αλβανικά. Ο μικρός ειδικά καταλαβαίνει ακόμα λιγότερο, δε του μιλάνε πολύ στα αλβανικά.

Σημειώνεται ότι το νεότερο μέλος της οικογένειας αντιμετωπίζει μεγαλύτερες δυσκολίες στην κατανόηση προφορικού λόγου των αλβανικών, γεγονός που συνδέεται με το ότι έχει δεχτεί λιγότερα ερεθίσματα στη γλώσσα συγκριτικά με τη Μαλίντα και τη μεγαλύτερη αδελφή της. Αυτό υποδεικνύει πως η γλωσσική χρήση της μειονοτικής στο πεδίο της οικογένειας συρρικνώνεται με το πέρασμα του χρόνου, γεγονός που ενισχύεται και από τις γλωσσικές επιλογές της νεότερης γενιάς. Η οικογένεια πάντως διατηρεί επαφή με θείους και παππούδες που ζουν στην Αλβανία αλλά για την επικοινωνία με τα παιδιά θα μεσολαβήσει συνήθως η μητέρα με το ρόλο του διερμηνέα.

Σχετικά με το σχολικό της περιβάλλον, η Μαλίντα έχει αρκετούς ομοεθνείς συμμαθητές και φίλους, με τους οποίους θα μιλήσει αποκλειστικά στα ελληνικά. Εξήγησε ότι καθημερινά βρίσκεται σε περιστάσεις που οι Αλβανοί συμμαθητές της θα κάνουν χρήση της μειονοτικής, είτε προς το άτομό της, είτε μεταξύ τους, τις οποίες μπορεί να κατανοήσει αλλά δυσκολεύεται να απαντήσει.

Μαλίντα: Καμιά φορά μιλάνε τα παιδιά στα αλβανικά για να πούνε κάτι που δε θα το καταλάβουν οι άλλοι [γελάει]. [...] Μπορώ να καταλάβω τι λένε αλλά δε θα απαντήσω για να μη νομίζουν τα παιδιά ότι τους κοροϊδεύω.

Σε περιβάλλοντα εκτός οικογένειας, όπως στο σχολείο και στον κοινωνικό της περίγυρο, η μειονοτική δεν επιλέγεται από την κοπέλα και περιορίζεται στο επίπεδο της ακουστικής κατανόησης. Όπως δήλωσε, σε περιπτώσεις που θα βρεθεί εκτός σπιτιού με τους γονείς της θα μιλήσουν στα ελληνικά, με εξαίρεση την περίπτωση συνάντησης φιλικών προσώπων από την Αλβανία. Συνολικά, η πολιτική της οικογένειας δείχνει να στερείται πρακτικών χρήσης, με την Ελληνική να υπερισχύει στη νεότερη γενιά σε όλο το φάσμα των επικοινωνιακών τους περιστάσεων.

5.6.3 Γλωσσική διαχείριση και ιδεολογία

Αναφορικά με τη γλωσσική διαχείριση που φαίνεται να ακολουθεί η οικογένεια, παρατηρείται πλήρης έμφαση στην ανάπτυξη και ενίσχυση της Ελληνικής τόσο από τη Μαλίντα όσο και από τα αδέρφια της. Προσπάθειες σύνδεσης πολιτισμικών στοιχείων της αλβανικής κουλτούρας με τα νεότερα μέλη, αποτελούν τα ολιγοήμερα ταξίδια που πραγματοποιεί η οικογένεια στη χώρα, με σκοπό την επίσκεψη συγγενών. Η Μαλίντα δεν δείχνει να ευχαριστείται αυτές τις επισκέψεις καθώς το γλωσσικό χάσμα και η έλλειψη φιλικών προσώπων μειώνει τις δραστηριότητές της στην Αλβανία.

Μαλίντα: Τελευταία φορά πήγαμε το Πάσχα, ήταν βαρετά. Πιο πολύ κάθομαι σπίτι με τη θεία γιατί δεν έχω φίλους εκεί. [...] Χαίρομαι που βλέπω τον παππού γιατί δε τον βλέπω συχνά. Έχει έρθει κι αυτός κάποιες φορές να μας δει. [...] Είναι καλύτερα όταν είναι και η μαμά μπροστά για να μου λέει ό,τι δεν καταλαβαίνω.

Εκτιμά ιδιαίτερα τον χρόνο που μοιράζεται με τον παππού της αλλά θεωρεί απαραίτητη την παρουσία της μητέρας της για να μεταφράζει όπου χρειάζεται. Συζητώντας σχετικά με την άποψή της για την Αλβανική γλώσσα, η νεαρή εκφράζει τις σκέψεις της προς την πιθανότητα φοίτησής της σε κάποιο τμήμα διδασκαλίας.

Ερευνητής: Θα έκανες μαθήματα αλβανικών;

Μαλίντα: Βασικά επειδή πάω και αγγλικά με δυσκολεύουν γιατί είναι σχεδόν ίδια τα γράμματα και καμιά φορά, ξέρω 'γω, μπορεί να μου βγει ή στο αγγλικό ή στο αλβανικό. Αλλά συνήθως μου βγαίνει στο αγγλικό γιατί τα μιλάω πολύ καλύτερα από τα αλβανικά. [...] Εδώ πέρα έχουμε ένα φροντιστήριο [αλβανικών], κάτι τέτοιο, δε ξέρω αν θα πήγαινα. Θα το έκανα μόνο για να μιλάω με τον παππού μου, δε θα κέρδιζα και πολλά από αυτό.

Η κοπέλα κρίνει πως η παράλληλη ανάπτυξη γραμματισμού σε αγγλικά και αλβανικά είναι υπερβολικά απαιτητική για να τη φέρει εις πέρας, και βάζει την αγγλική γλώσσα σε προτεραιότητα. Εντοπίζει ομοιότητες στο αλφάβητο των δύο γλωσσών αλλά τις θεωρεί εμπόδιο στην κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου γιατί της προκαλούν σύγχυση. Το μόνο κίνητρο που εντοπίζει για εκμάθηση της γλώσσας είναι η ενίσχυση οικογενειακών δεσμών, θεωρώντας ότι δε θα είχε άλλα οφέλη.

Εξετάζοντας συνολικά τη διαχείριση που εφαρμόζει η οικογένεια στο γλωσσικό της ρεπερτόριο, η μειονοτική γλώσσα δε βρίσκει πεδία χρήσης στην καθημερινότητα της νέας γενιάς. Συνεπώς,

στην ιδεολογία της κοπέλας υπερτερεί η χρησιμότητα ανάπτυξης των αγγλικών, πιθανόν επειδή την αξιολογεί ως γλώσσα κύρους σε σχέση με τα αλβανικά.

5.6.4 Γλωσσικές πρακτικές σε ψηφιακά περιβάλλοντα

Η περιορισμένη επάρκεια στη μειονοτική γλώσσα που ανιχνεύεται στη Μαλίντα δεν αφήνει αρκετά περιθώρια για εφαρμογή γλωσσικών πρακτικών σε ψηφιακά περιβάλλοντα. Η κοπέλα δήλωσε ότι χρησιμοποιεί καθημερινά το κινητό τηλέφωνο για τις επικοινωνιακές της ανάγκες, κατά τις οποίες θα συνομιλήσει, θα ανταλλάξει μηνύματα και θα αναζητήσει πληροφορίες. Επίσης, συμμετέχει στις πλατφόρμες του Facebook και TikTok, όπου παρακολουθεί νέα φίλων της, ενώ σε ελάχιστες περιπτώσεις δημοσιεύει και σχολιάζει. Για τις πρακτικές αυτές θα επιλέξει κυρίως τα ελληνικά και τα αγγλικά, ενώ σε ελάχιστες περιστάσεις θα κάνει και χρήση αλβανικών.

Συγκεκριμένα, η μαθήτρια θα εμπλακεί στη χρήση αλβανικών για να ευχηθεί σε συγγενείς της στο Facebook, όσο και για να απαντήσει σε ευχές που δημοσιεύονται στο προσωπικό της προφίλ. Εργαλεία που αξιοποιεί για να κάνει τα σχόλια αυτά αποτελούν κάποιες έτοιμες ευχές που προτείνει η πλατφόρμα ως αυτόματες απαντήσεις αλλά και emoji, δηλαδή εικονοστοιχεία που αντικαθιστούν την έκφραση συναισθημάτων στον ψηφιακό κόσμο.

Μαλίντα: Πιο πολύ σε γιορτές και γενέθλια θα τους κάνω κανένα comment. Στο Facebook όταν είναι τα γενέθλια κάποιου σου βγάζει αυτόματα τι να γράψεις και απλά το πατάς. [...] Δε θα γράψω σχόλιο, θα βάλω emoji.

Η νεαρή αναφέρει ως μόνη σύνδεση της μειονοτικής με τα ψηφιακά περιβάλλοντα την αποστολή ευχών σε φίλικά της πρόσωπα. Για την πρακτική αυτή, επιλέγει να μη γράψει από μόνη της κάποιο κείμενο ως ευχή αλλά εκμεταλλεύεται τις έτοιμες προτάσεις που παρέχει η πλατφόρμα. Εναλλακτικά, χρησιμοποιεί emoji για να εκφράσει κάποιο συναίσθημα στο προφίλ κάποιου άλλου χρήστη.

Όσον αφορά την υπόλοιπη δραστηριότητά της στα ψηφιακά μέσα, η παρουσία της κυρίαρχης και της Αγγλικής είναι έντονη στις διαπροσωπικές της επαφές, αναζητήσεις και ψυχαγωγία. Η επικοινωνία με γονείς και αδέρφια γίνεται στα ελληνικά, όμως για τις δημοσιεύσεις της προτιμά τα αγγλικά, ενώ σημειώνει ότι δεν της αρέσει να σχολιάζει και να δημοσιεύει συχνά. Η συνολική της στάση δείχνει να ταυτίζεται με τα δεδομένα της γλωσσικής πολιτικής που μοιράστηκε, όπου η χρήση της Αλβανικής ήταν ελάχιστη.

5.7 Ιβάν

Ο Ιβάν είναι ένας δεκατετράχρονος δίγλωσσος μαθητής της δευτέρας Γυμνασίου, με καταγωγή από την Ουκρανία. Είναι γεννημένος στην Ελλάδα, όπως και ο δεκαεννιάχρονος αδελφός του, ενώ οι γονείς του εγκαταστάθηκαν στη χώρα πριν από περίπου είκοσι χρόνια. Ο Ιβάν βρίσκεται στο φάσμα της ταυτόχρονης διγλωσσίας καθώς από την πρώιμη παιδική ηλικία δέχτηκε ερεθίσματα της ελληνικής και ουκρανικής γλώσσας. Σχετικά με ζητήματα τεχνολογίας φάνηκε αρκετά εξοικειωμένος, κάνοντας καθημερινή χρήση κινητού τηλεφώνου και υπολογιστή για την εκπλήρωση των αναγκών του. Η συνέντευξη με τον Ιβάν κράτησε δεκατρία λεπτά, με τον ίδιο να απαντά και να αναπτύσσει με ώριμο τρόπο σκέψης όλα τα ερωτήματα που του τέθηκαν.

5.7.1 Γλωσσική επάρκεια οικογένειας

Αναφορικά με τη γλωσσική επάρκεια της οικογένειάς του Ιβάν σε ουκρανικά και ελληνικά, ο έφηβος περιέγραψε τις διαφορές που εντοπίζει ανάμεσα σε εκείνον και τον αδελφό του έναντι των γονέων τους. Αρχίζοντας με την ικανότητα των γονέων στα ελληνικά, εξήγησε ότι και οι δύο μιλούν μέτρια τα ελληνικά, με τον πατέρα να χαρακτηρίζεται ως ελάχιστα καλύτερος συγκριτικά με τη μητέρα. Σχολίασε ότι έχουν κλειστό κοινωνικό κύκλο αλλά ο πατέρας έχει περισσότερες επαφές με Έλληνες. Είναι ικανοί να διαβάσουν απλά κείμενα στα ελληνικά αλλά δε μπορούν να γράψουν.

Από την άλλη, ο Ιβάν χαρακτηρίζει τον εαυτό του ως μέτριο ομιλητή (2/5) της Ουκρανικής, εξηγώντας ότι μπορεί να μιλήσει αλλά με αρκετή δυσκολία αλλά και να κατανοήσει απλές συζητήσεις. Όσον αφορά τις δεξιότητες γραμματισμού, ανέφερε ότι γνωρίζει το αλφάβητο και μπορεί με δυσκολία να διαβάσει απλές προτάσεις (2/5) αλλά είναι ικανός να γράψει μόνο σε ψηφιακά περιβάλλοντα, με ακόμα λιγότερη ευχέρεια (2/5). Τόνισε ότι οι γονείς του έδωσαν έμφαση στην ανάπτυξη γραμματισμού της κυρίαρχης γλώσσας από την παιδική του ηλικία, με τον ίδιο να δηλώνει πως η Νεοελληνική Γλώσσα είναι το αγαπημένο του μάθημα.

Ιβάν: Από μικρός μου άρεσε πολύ το διάβασμα. Το αγαπημένο μου βιβλίο είναι το «ημερολόγιο ενός σπασίκλα», το έχω διαβάσει άπειρες φορές.

Συνολικά, η όρεξή του για μάθηση δείχνει να περιορίζεται στα ελληνικά, αφού το επίπεδό του στα ουκρανικά δεν του επιτρέπει περαιτέρω ανάπτυξη γραμματισμού.

5.7.2 Γλωσσικές πρακτικές στο οικογενειακό / σχολικό / φιλικό περιβάλλον

Συζητώντας με τον Ιβάν για τους χώρους που χρησιμοποιεί την εκάστοτε γλώσσα, ο νεαρός απαντά πως η Ελληνική βρίσκεται σε προτεραιότητα σχεδόν σε όλα τα πεδία. Εντός του οικογενειακού πλαισίου αναφέρει πως επικρατεί ένας συνδυασμός γλωσσών, με τις δύο γλώσσες να επιλέγονται από όλα τα μέλη του σπιτιού. Αναλύει ότι οι γονείς θα μιλήσουν περισσότερο στα ουκρανικά μεταξύ τους, ενώ εκείνος με τον αδελφό του θα μιλήσουν κυρίως στα ελληνικά.

Ιβάν: Στο σπίτι μιλάμε έναν συνδυασμό. Όταν θα φάμε όλοι μαζί μιλάμε και ουκρανικά, οι γονείς μου περισσότερο. [...] Όταν είμαστε έξω ελληνικά μόνο. Κάποιοι μπορεί να νομίζουν ότι τους σχολιάζουμε. [...] Με τον αδελφό μου ελληνικά, συνεννοούμαστε καλύτερα [γελάει].

Επιπλέον, οι γονείς θα επικοινωνήσουν συχνά με συγγενείς από τον τόπο καταγωγής, με τους οποίους ο Ιβάν νιώθει χαρά και νοσταλγία όταν μιλάει. Στη γλωσσική πολιτική της οικογένειας, η μειονοτική δείχνει να βρίσκει έδαφος κυρίως στον ασφαλή χώρο του σπιτιού, καθώς αποφεύγεται σε δημόσιους χώρους υπό τον φόβο της στοχοποίησης από την κοινωνία. Ειδικότερα μεταξύ της νέας γενιάς, η κυρίαρχη γλώσσα δείχνει να χρησιμοποιείται σε αποκλειστικότητα. Με τον Ιβάν να μην έχει ουκρανόφωνους φίλους ή συμμαθητές, η γλώσσα περιορίζεται ακόμα περισσότερο εντός του οικογενειακού κύκλου.

Ιβάν: Όταν πήγαινα δημοτικό ήταν άλλο ένα παιδί από την Ουκρανία αλλά μετά πήγε σε άλλο σχολείο. [...] Όχι όχι, μόνο στα ελληνικά μιλάγαμε.

Σε πεδία όπως το σχολείο, χώρους διασκέδασης και γενικότερα σε μέρη που η Ελληνική κυριαρχεί, η γλωσσική πολιτική του ίδιου και της οικογένειας δε θα προτιμήσει τα ουκρανικά αλλά θα προβάλλει τα στοιχεία της ελληνικής ταυτότητας.

5.7.3 Γλωσσική διαχείριση και ιδεολογία

Στο οικογενειακό πλαίσιο του Ιβάν δεν παρατηρούνται αρκετοί τρόποι ενίσχυσης της μειονοτικής, καθώς η προτιμώμενη γλώσσα σχεδόν σε όλα τα πεδία, φαίνεται να είναι η Ελληνική. Όπως δήλωσε, ο νεαρός δεν έχει πραγματοποιήσει ποτέ επίσκεψη στη χώρα καταγωγής, ενώ παράλληλα εξέφρασε την πικρία του για την τρέχουσα πολιτική κατάσταση στην Ουκρανία.

Ιβάν: Ξέρω ότι γίνεται πόλεμος. Δε βλέπουμε ειδήσεις γιατί μας στενοχωρεί πολύ η κατάσταση. Προτιμάμε να βλέπουμε τι γίνεται στην Ελλάδα.

Καθώς η συνέντευξη πραγματοποιήθηκε στο χρονικό διάστημα της έναρξης των πολεμικών συγκρούσεων Ρωσίας – Ουκρανίας, δεν τέθηκαν περαιτέρω ερωτήματα αναφορικά με τη σχέση οικογένειας – τόπου καταγωγής, επειδή κρίθηκαν ευαίσθητα και ενδεχομένως επιβλαβή για τον μαθητή.

Σημείο που αξίζει να σχολιαστεί βέβαια, αποτελεί η αναφορά του εφήβου στον ευρύ ελληνόφωνο πληθυσμό της Ουκρανίας. Η συνύπαρξη των δύο πολιτισμών σε ουκρανικό έδαφος, αναδεικνύει την αποδοχή και την επαφή που διατηρούν μεταξύ τους. Με την ταυτότητα του Ιβάν να περιλαμβάνει στοιχεία και των δύο πολιτισμών, η παρουσία Ελλήνων στην Ουκρανία ίσως επηρεάζει τη διαμόρφωση των πεποιθήσεών του. Γνωρίζοντας ότι στον τόπο καταγωγής του διαμένει μεγάλη πληθυσμιακή ομάδα που μοιράζεται κοινά πολιτισμικά στοιχεία, προσδίδεται θετικό πρόσημο στη στάση του προς την κουλτούρα αυτή.

Ιβάν: Ξέρω ότι στην Ουκρανία έχει πολλούς ελληνόφωνους, αλλά δε τα μιλάνε καλά.

Από το σύνολο των απόψεων που εντοπίστηκαν κατά τη συζήτηση με τον Ιβάν, ο ίδιος και η οικογένειά του προωθούν σε μεγάλο βαθμό την ελληνική τους ταυτότητα προς το κοινωνικό σύνολο. Η έλλειψη γραμματισμού στη μειονοτική σε συνδυασμό με τα περιορισμένα πεδία χρήσης και την απουσία επαφής με φυσικούς ομιλητές, ενδεχομένως να οδηγήσουν σε αφαιρετική διγλωσσία τον Ιβάν και τον αδελφό του, εφόσον το οικογενειακό πλαίσιο αποτελεί τον μοναδικό χώρο χρήσης της μειονοτικής.

5.7.4 Γλωσσικές πρακτικές σε ψηφιακά περιβάλλοντα

Η στάση του Ιβάν έδειξε αρκετή άνεση στα θέματα τεχνολογίας, με τον ίδιο να δηλώνει ότι αφιερώνει αρκετές ώρες καθημερινά στο κινητό του τηλέφωνο, μέσω του οποίου επικοινωνεί, δημοσιεύει φωτογραφίες και σχολιάσει αναρτήσεις φίλων του. Οι γλώσσες που χρησιμοποιεί για τις πρακτικές αυτές είναι κυρίως τα ελληνικά και τα αγγλικά, με τα ουκρανικά να μην προτιμώνται σε πολλές περιστάσεις από τον μαθητή. Σχόλιο που παραθέτει σχετικά με την παραγωγή λόγου στα ουκρανικά είναι ότι τα ψηφιακά περιβάλλοντα διευκολύνουν αρκετά τη διαδικασία.

Ιβάν: Στο κινητό το αλφάβητο είναι πολύ πιο εύκολο. Για να γράψω κάτι [σε χαρτί] θα μου πάρει ώρα, στο κινητό πολύ πιο γρήγορα.

Η χρήση του πληκτρολογίου για την παραγωγή κειμένων είναι ιδιαίτερα σημαντική για τον Ιβάν, καθώς επιταχύνει σημαντικά τη διαδικασία. Για μία γλώσσα όπως τα ουκρανικά, που το σύστημα γραφής εμφανίζει μεγάλη απόκλιση από το λατινικό και το ελληνικό αλφάβητο, το πληκτρολόγιο χρησιμοποιείται ως «σκαλωσιά» για την παραγωγή κειμένων. Οι περιστάσεις που θα χρησιμοποιήσει τη μειονοτική σε ψηφιακά περιβάλλοντα έχουν κυρίως επικοινωνιακό σκοπό, με τον ίδιο να διατηρεί επαφές με συγγενείς του από την Ουκρανία.

Εκτός της συνθήκης αυτής, τα ελληνικά και τα αγγλικά δείχνουν να κυριαρχούν στο σύνολο των καθημερινών του αναγκών. Για την επικοινωνία του με γονείς, φίλους και συμμαθητές επιλέγεται αποκλειστικά η κυρίαρχη, ενώ δεν εντοπίζονται μορφές ψυχαγωγίας που να σχετίζονται με τον τόπο καταγωγής.

5.8 Λουάν

Ο Λουάν είναι ένας δίγλωσσος έφηβος 14 ετών, μαθητής της Β΄ Γυμνασίου, με καταγωγή από την Αλβανία. Γεννήθηκε στην Αλβανία, όπου και φοίτησε έως 8 ετών σε αλβανικό σχολείο, έζησε στην ηπειρωτική Ελλάδα για 2 έτη και έκτοτε η οικογένειά του εγκαταστάθηκε μόνιμα στην Κρήτη. Η ηλικία που ήρθε σε επαφή με τα ελληνικά τον εντάσσει στο πλαίσιο της διαδοχικής διγλωσσίας, εφόσον τα αλβανικά ήδη είχαν αναπτυχθεί ως πρώτη του γλώσσα τόσο σε φυσικό, όσο και σε σχολικό επίπεδο. Η σχέση του με την τεχνολογία είναι καλή, με τον νεαρό να χρησιμοποιεί κινητό τηλέφωνο και ορισμένα μέσα κοινωνικής δικτύωσης καθημερινά. Το κλίμα ήταν αρκετά χαλαρό, με τον ίδιο να δείχνει ενθουσιασμό και όρεξη καθ' όλη τη διάρκεια της συνέντευξης, η οποία κράτησε 15 λεπτά. Στη συνέχεια, μοιράστηκε μηνύματα και δημοσιεύσεις από προσωπικούς του λογαριασμούς στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης.

5.8.1 Γλωσσική επάρκεια οικογένειας

Στο πρώτο μέρος της συνέντευξης με τον Λουάν, συζητήσαμε για τον βαθμό κατάκτησης των γλωσσών που χρησιμοποιεί εκείνος και η οικογένειά του. Αναφορικά με τους γονείς του, ο νεαρός εξήγησε ότι ο πατέρας του έχει καταφέρει να αναπτύξει σε αρκετά καλό βαθμό τα ελληνικά, κυρίως λόγω εργασίας και περισσότερης τριβής με Έλληνες. Από την άλλη, η μητέρα του μπορεί να κατανοήσει αλλά δυσκολεύεται αρκετά να επικοινωνήσει στην κυρίαρχη γλώσσα, γεγονός που

την ωθεί στη χρήση μειονοτικής. Επιπλέον, κανένας από τους δύο δεν μπορεί να διαβάσει ή να γράψει στα ελληνικά.

Σχετικά με το δικό του επίπεδο στα αλβανικά, ο νεαρός αξιολόγησε τον εαυτό του ως πολύ καλό ομιλητή (4/5), υποστηρίζοντας ότι μπορεί να κατανοήσει και να παραγάγει σχεδόν οποιοδήποτε εκφώνημα στη γλώσσα χωρίς κανένα κώλυμα. Δήλωσε πως είναι ικανός να περιγράψει τον εαυτό του προφορικά, να μιλήσει για καθημερινά θέματα και να παρακολουθήσει ενημερωτικές εκπομπές με ιδιαίτερη άνεση. Η φοίτησή του σε αλβανικό σχολείο έως την Γ' Δημοτικού, θεωρεί ότι συνέβαλε σημαντικά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων γραμματισμού, καθώς έμαθε να διαβάζει και να γράφει στη γλώσσα. Θεωρεί ότι μπορεί να ανταποκριθεί σε απλά και απαιτητικά κείμενα στη γλώσσα, όπως άρθρα, αξιολογώντας τον βαθμό ανάγνωσής του με «πολύ καλά» (4/5). Σχετικά με την παραγωγή γραπτού λόγου, αναφέρει ότι είναι ικανός να γράψει αλλά σε μέτριο βαθμό (3/5), επειδή δεν του χρειάζεται συχνά.

5.8.2 Γλωσσικές πρακτικές στο οικογενειακό / σχολικό / φιλικό περιβάλλον

Συνεχίζοντας τη συζήτηση μας σχετικά με τις γλωσσικές πρακτικές που εφαρμόζει η οικογένεια, έγινε άμεσα αντιληπτή η έντονη παρουσία της Αλβανικής τόσο εντός, όσο και εκτός σπιτιού. Αναλυτικότερα, ο Λουάν περιγράφει πως η επικοινωνία με όλα τα μέλη της οικογένειας γίνεται κατά το πλείστον στα αλβανικά, με την κυρίαρχη σπάνια να ακούγεται στις συζητήσεις τους.

Λουάν: Δε θα ακούσεις και πολλά ελληνικά στο σπίτι [γελάει]. Και εγώ και ο αδελφός μου θα τους μιλήσουμε στα αλβανικά [αναφέρεται στους γονείς]. Με τη μάνα μου δε μιλάμε σχεδόν καθόλου ελληνικά γιατί δε τα καταλαβαίνει και καλά. [...] Είναι η γλώσσα μας αυτή, νομίζω μας βγαίνει πιο φυσικά να μιλήσουμε σε αυτή.

Ο Λουάν παρουσιάζει ξεκάθαρα την κατάσταση της γλωσσικής πολιτικής στο περιβάλλον του σπιτιού, τονίζοντας πως τα αλβανικά εξυπηρετούν την επικοινωνία τους, εφόσον η μητέρα δε γνωρίζει καλά την κυρίαρχη. Επιπλέον, θεωρεί πως η Αλβανική χρησιμοποιείται αβίαστα από τα μέλη, πιθανόν λόγω του ελλιπούς βαθμού κατάκτησης της Ελληνικής αλλά και της ασφάλειας που προσφέρει το πεδίο της οικογένειας. Επιπρόσθετα, ο νεαρός σημειώνει αρκετές πρακτικές που πλαισιώνουν την ενίσχυση της μειονοτικής, όπως η τακτική επαφή με συγγενείς από τον τόπο καταγωγής και η καθημερινή ενημέρωση για την αλβανική επικαιρότητα.

Λουάν: Μιλάει η μάνα μου και μου λέει «έλα να μιλήσεις μαζί τους» και λέω εγώ εντάξει, θα μιλάμε πάλι δύο ώρες στο τηλέφωνο. Θέλουν να τα μαθαίνουν όλα, για το σχολείο, παρέες, όλα [γελάει]. [...] Οι γονείς μου θα δουν πολύ ειδήσεις, εγώ εντάξει δε πολυβλέπω, αλλά αν καθόμαστε μαζί θα κάτσω ν' ακούσω. [...] Απλά οι μεγάλες λέξεις, όπως και στα ελληνικά με δυσκολεύουν. [...] Όταν πήγαινα σχολείο Αλβανία διάβαζα πολλά βιβλία, τώρα εντάξει μόνο ελληνικά. [...] Έχω κρατήσει τον Μικρό Πρίγκιπα, είναι το αγαπημένο μου βιβλίο από παιδί.

Στις απαντήσεις του νεαρού φανερώνεται η πλούσια δραστηριότητα γλωσσικών πρακτικών, οι οποίες περιλαμβάνουν προφορικό και γραπτό λόγο στη μειονοτική. Διαπιστώνεται επίσης πως κατά την άφιξή του στην Ελλάδα η προσοχή του στρέφεται στην ανάπτυξη γραμματισμού της κυρίαρχης γλώσσας, διατηρώντας όμως επαφή με το αγαπημένο του βιβλίο στην πρώτη γλώσσα.

Περνώντας στις γλωσσικές πρακτικές που εφαρμόζει εκτός οικογενειακού πλαισίου, ο Λουάν αναφέρει ότι έχει αρκετούς Αλβανούς φίλους και συμμαθητές στον στενό του κύκλο. Η επικοινωνία μαζί τους αποτελείται από έναν συνδυασμό κυρίαρχης και μειονοτικής, με τα ελληνικά να δείχνουν πως υπερτερούν. Συγκεκριμένα, στο χώρο του σχολείου θα κάνει χρήση της Αλβανικής για να μιλήσει με καλούς του φίλους αλλά κυρίως θα προτιμήσει τα ελληνικά.

Λουάν: Οι κολλητοί μου στο σχολείο Αλβανοί είναι, θα μιλήσουμε και αλβανικά αν μας βγει. [...] Όταν είμαστε με τους φίλους μου και με τους φίλους του, [του αδελφού του] μιλάμε ελληνικά για να καταλαβαίνουν όλοι τι λέμε, μη νιώθουν ότι λέμε τα δικά μας.

Από τα λεγόμενα του νεαρού συμπεραίνεται πως σε περιβάλλοντα επικοινωνίας που συμμετέχουν Έλληνες και Αλβανοί θα προτιμήσει την κυρίαρχη για λόγους σεβασμού, όμως θα κάνει και χρήση αλβανικών με ομοεθνείς συμμαθητές και φίλους του. Συνοψίζοντας, η μειονοτική φαίνεται να συνυπάρχει αρμονικά με την κυρίαρχη στην καθημερινότητα του Λουάν, ο οποίος επιλέγει κατά βούληση ποια γλώσσα θα χρησιμοποιήσει για να εξυπηρετήσει τις ανάγκες του. Στο οικογενειακό περιβάλλον διακρίνεται έντονα η Αλβανική, ενώ σε άλλους χώρους όπως το σχολείο, προτιμάται η Ελληνική.

5.8.3 Γλωσσική διαχείριση και ιδεολογία

Η εκφραστικότητα και ο παραστατικός λόγος του Λουάν ανέδειξαν σε αρκετά σημεία στάσεις και πεποιθήσεις της οικογενειακής γλωσσικής πολιτικής, τα οποία θα συζητηθούν στην παρούσα ενότητα. Όπως ήδη διατυπώθηκε παραπάνω, η οικογένεια του Λουάν επιθυμεί έντονα τη διατήρηση της μειονοτικής, στάση που η νεότερη γενιά φαίνεται να ακολουθεί. Αξιολογώντας τις γλωσσικές πρακτικές που εφαρμόζονται στο σπίτι, με την οικογένεια να έχει ως προτιμώμενη

γλώσσα τα αλβανικά, η νέα γενιά βρίσκεται σε καθημερινή επαφή με τα αλβανικά για αρκετές ώρες καθημερινά. Περαιτέρω σύνδεση με την αλβανική κουλτούρα επιτυγχάνεται μέσω των τακτικών επισκέψεων που πραγματοποιεί η οικογένεια, στους παππούδες που ζουν εκεί.

Λουάν: Μια φορά το χρόνο θα πάμε αλλά δε θα κάτσουμε πολύ γιατί δουλεύουν οι δικόι μου. Αν είναι τα ξαδέλφια μου εκεί, και δε δουλεύουν, περνάω τέλεια γιατί βγαίνουμε.

Ο νεαρός απολαμβάνει τις διακοπές στην Αλβανία, περνώντας χρόνο με συγγενείς που συναντά σπάνια. Σημειώνει βέβαια ότι προτιμά την Ελλάδα ως χώρα διαβίωσης, κυρίως για οικονομικούς λόγους. Για εκείνον όμως τα αλβανικά είναι γλώσσα άμεσα συνδεδεμένη με την οικογένεια και την καταγωγή, γεννώντας του την επιθυμία μελλοντικά να βελτιώσει τις δεξιότητές του στη γλώσσα.

Λουάν: Απλά οι μεγάλες λέξεις, όπως και στα ελληνικά με δυσκολεύουν οπότε κάποια στιγμή σίγουρα θέλω να μάθω να γράφω καλύτερα. [...] Ας μάθω καλύτερα τα ελληνικά πρώτα [γελάει].

Συμπερασματικά, τα αλβανικά για τον Λουάν αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της ταυτότητάς του, το οποίο επιθυμεί να διατηρήσει και να εξελίξει στο μέλλον. Παράλληλα, αναγνωρίζει την αναγκαιότητα κατάκτησης της Ελληνικής, εφόσον ο ίδιος και η οικογένειά του ζουν μόνιμα στη χώρα.

5.8.4 Γλωσσικές πρακτικές σε ψηφιακά περιβάλλοντα

Προχωρώντας με τη σχέση του Λουάν με την τεχνολογία, ο νεαρός διαβάζει, γράφει, ακούει και μιλά σε ελληνικά, αλβανικά και αγγλικά καθημερινά κατά τη χρήση ψηφιακών μέσων. Χρησιμοποιεί κυρίως το κινητό του τηλέφωνο για τις πρακτικές αυτές, το οποίο γνωρίζει να χειρίζεται άριστα από μικρή ηλικία. Για την επικοινωνία με γονείς και συγγενείς, αναφέρει πως θα ανταλλάξει μηνύματα και θα μιλήσει μόνο στα αλβανικά, πρακτική που φαίνεται να ταυτίζεται με τα δεδομένα της οικογενειακής πολιτικής που σχολιάστηκαν.

Λουάν: Και στους γονείς και στους φίλους μου θα γράψω μηνύματα στα αλβανικά.



Εικόνα 5
Συζήτηση μεταξύ Λουάν και της μητέρας του

Στην παραπάνω εικόνα που θέλησε να μοιραστεί ο Λουάν, φαίνεται να ενημερώνει τη μητέρα του ότι σκόλασε νωρίτερα από το σχολείο και θα συνεχίζει για καφέ με τους φίλους του, ενώ εκείνη επιβεβαιώνει. Όσον αφορά την επικοινωνία με Αλβανούς φίλους του, ανέφερε ότι θα χρησιμοποιήσει και τις δύο γλώσσες. Σε γενικές γραμμές η επικοινωνία του μοιράζεται μεταξύ κυρίαρχης και μειονοτικής, καθώς έχει αρκετούς φίλους Έλληνες και Αλβανούς. Όπως διαπιστώθηκε και από άλλους συμμετέχοντες, το τμήμα του χρησιμοποιεί μία ομαδική συνομιλία για ανταλλαγή σημειώσεων των σχολικών μαθημάτων, στην οποία θα μιλήσει μόνο ελληνικά.

5.8.5 Πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού και διγλωσσική ταυτότητα

Ολοκληρώνοντας με τις πρακτικές του Λουάν σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης και μέσα ψυχαγωγίας διαπιστώνεται πως η δυναμική του προσωπικότητα αποτυπώνεται και στη δραστηριότητά του στον ψηφιακό κόσμο. Ο νεαρός εξήγησε ότι επικοινωνεί, σχολιάζει και δημοσιεύει σε καθημερινή βάση μέσω της πλατφόρμας του Instagram, ενώ για ψυχαγωγικούς σκοπούς χρησιμοποιεί τα YouTube και TikTok. Εμβαθύνοντας σε πρακτικές που χρησιμοποιεί στην πρώτη πλατφόρμα, ο Λουάν εξηγεί πως για δημόσια σχόλια, αναρτήσεις και λεζάντες θα κάνει χρήση μόνο της Ελληνικής ή της Αγγλικής.

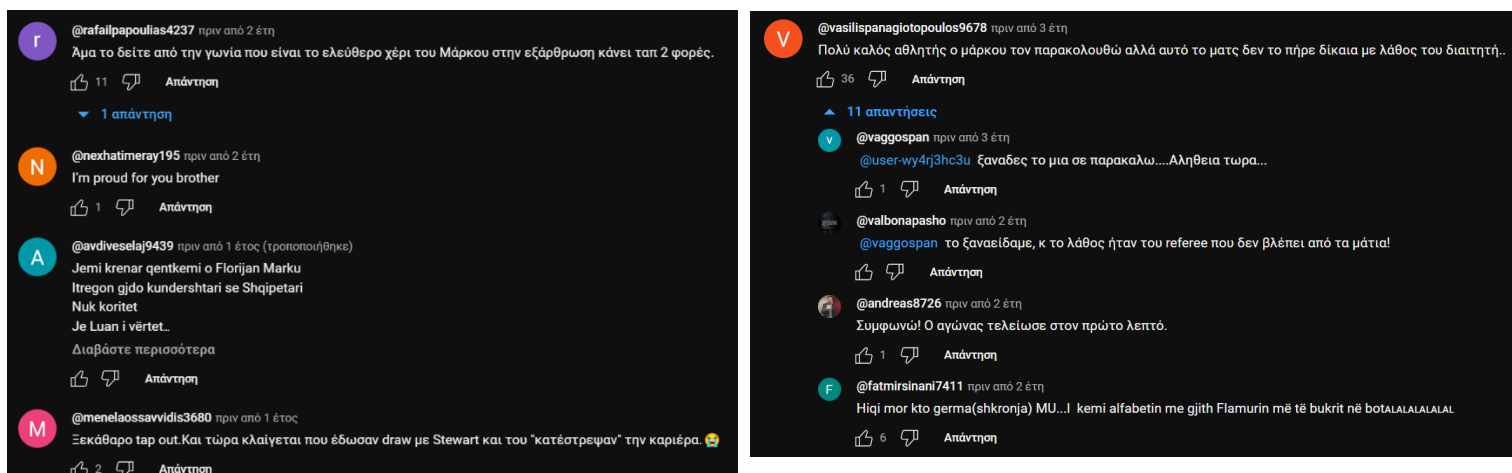
Λουάν: Στα ελληνικά θα γράψω. Οι περισσότεροι φίλοι μου στο Insta είναι Έλληνες. [...] Σε φωτογραφίες μπορεί να βάλω κάποιο quote αγγλικό, να ψάξω, κάτι τέτοιο. [...] Στα αλβανικά δεν ανεβάζω, στο μέλλον μπορεί.

Ο νεαρός διαχωρίζει τις γλωσσικές του επιλογές, κάνοντας χρήση της κυρίαρχης ή της Αγγλικής σε περιβάλλοντα που τα κείμενά του είναι προσβάσιμα σε διαδικτυακούς φίλους, σε αντίθεση με τη διαπροσωπική του επικοινωνία, όπου θα αναπτύξει πλήρως το γλωσσικό του ρεπερτόριο. Η αποκλειστική χρήση ελληνικών σε «δημόσιους χώρους» του ψηφιακού κόσμου, αναδεικνύουν την επιθυμία του για προβολή της ελληνικής του ταυτότητας. Σημειώνεται πάντως, ότι δεν αποκλείει το ενδεχόμενο στο μέλλον η στάση του αυτή να αλλάξει.

Όσον αφορά τον τομέα της ψυχαγωγίας και των ενδιαφερόντων του, ο Λουάν δήλωσε ότι ακούει καθημερινά αλβανική μουσική μέσω του YouTube αλλά και ακολουθεί λογαριασμούς διάσημων Αλβανών καλλιτεχνών. Θαυμάζει επίσης Αλβανούς ποδοσφαιριστές και πυγμάχους, των οποίων δεν χάνει αγώνες.

Λουάν: Μπορεί και ώρες να κάθομαι να χαζεύω αγώνες του Florian [Αλβανός πυγμάχος] στο YouTube, ειδικά το βράδυ που χαλαρώνω. [...] Όταν έχουμε χρόνο βλέπουμε όλοι μαζί με τον πατέρα μου και τον αδελφό μου.

Ο νεαρός περιέγραψε με πάθος τις αναμνήσεις του από αγώνες που τον συγκλόνισαν, τους οποίους συχνά παρακολουθεί σε επανάληψη μέσω του YouTube. Όταν του ζητήθηκε να μοιραστεί πληροφορίες για το συγκεκριμένο υλικό, εκείνος παρουσίασε τον αγαπημένο του αγώνα πυγμαχίας, μεταξύ του Αλβανού Florian Marku εναντίον του Βόσνιου Dzevad Muftic. Παρατίθενται κάποια από τα δημοσιευμένα σχόλια αυτού του αγώνα.



Εικόνα 6
Σχόλια από τον αγώνα του Αλβανού πυγμάχου Florian Marku (Tartaris Gaming, 2018)

Όπως εξήγησε, ο αθλητής είναι ιδιαίτερα αγαπητός στην Ελλάδα, γεγονός που αποδεικνύεται και από τα σχόλια στους αγώνες του, τα οποία περιλαμβάνουν ελληνικά, αγγλικά και αλβανικά. Στους συγκεκριμένους χώρους οι χρήστες συχνά ανταλλάζουν απόψεις, σχολιάζουν στιγμιότυπα, εκφράζουν απόψεις και δίνουν συγχαρητήρια στους αθλητές. Ο πολυγλωσσικός αυτός χώρος διαθέτει επίσης το εργαλείο της μετάφρασης, υποστηρίζοντας την κατανόηση των κειμένων. Η έκθεση στις παραπάνω πρακτικές εμπλέκει παράλληλα τον Λουάν σε γραπτά κείμενα όλων των γλωσσών που γνωρίζει, ενισχύοντας τη δυναμική συνύπαρξή τους. Από τα παραπάνω συμπεραίνεται πως ο μαθητής εκτίθεται σε γραπτό λόγο της μειονοτικής του γλώσσας με φυσικό τρόπο, καθώς η διαδικασία αποτελεί μέσο ψυχαγωγίας για εκείνον.

5.9 Ντένις

Ο Ντένις είναι ένας 15χρονος μαθητής της Γ΄ Γυμνασίου, με καταγωγή από τη Μολδαβία. Έχει γεννηθεί στην Ελλάδα, όπως και ο 19χρονος αδελφός του, ενώ η οικογένεια διαμένει στην Ελλάδα σχεδόν 25 χρόνια. Ο νεαρός ήρθε σε επαφή με τα ελληνικά, τα μολδαβικά και τα ρωσικά από πρώιμη παιδική ηλικία, αναπτύσσοντας έτσι μία μορφή ταυτόχρονης διγλωσσίας. Έχει καλή σχέση με την τεχνολογία και χρησιμοποιεί λίγα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, αποκλειστικά για επικοινωνία με φίλους. Η συζήτηση με τον Ντένις κράτησε 18 λεπτά με το κλίμα να είναι ιδιαίτερα χαλαρό καθ' όλη τη διάρκεια, καθώς μαθητής και ερευνητής είχαν συνεργαστεί ξανά στο παρελθόν. Ο μαθητής δέχτηκε να μοιραστεί στιγμιότυπο από συνομιλία του με οικείο πρόσωπο στο τέλος της συνέντευξης.

5.9.1 Γλωσσική επάρκεια οικογένειας

Η κυρίως συζήτηση με τον Ντένις ξεκίνησε με το θέμα της επάρκειας των γλωσσών που χρησιμοποιούνται στο οικογενειακό του περιβάλλον. Ο νεαρός εξήγησε ότι οι γονείς του είναι φυσικοί ομιλητές της Μολδαβικής, η οποία μοιάζει σε μεγάλο βαθμό με τη Ρουμανική, ενώ ο πατέρας του γνωρίζει και τη Ρωσική σε πολύ καλό βαθμό. Αναφορικά με την Ελληνική, ο πατέρας χαρακτηρίζεται ως μέτριος χρήστης, έχοντας την ικανότητα να ανταποκριθεί σε βασικό επίπεδο προφορικά, ενώ δε γνωρίζει γραφή και ανάγνωση. Από την άλλη, η μητέρα γνωρίζει πολύ καλά τα ελληνικά σε προφορικό και γραπτό επίπεδο, καθώς κατά την πρώιμη σχολική ηλικία των παιδιών προσπαθούσε να τα βοηθήσει στα μαθήματα.

Περνώντας στο επίπεδο του Ντένις στα μολδαβικά, ο ίδιος δηλώνει πλήρη ανεπάρκεια σε κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου (1/5), αναφέροντας ότι δεν έγινε ποτέ προσπάθεια ανάπτυξης γραμματισμού στη μειονοτική από την οικογένειά του. Θεωρεί ότι μπορεί να κατανοήσει αρκετά καλά τον προφορικό λόγο (4/5) αλλά δυσκολεύεται σε αρκετά μεγάλο βαθμό να μιλήσει (1/5) καθώς δε θα επιλέξει σχεδόν σε κανένα πεδίο τη γλώσσα.

Ντένις: Μπορώ να καταλάβω τα πάντα, δεν ξέρω πώς γίνεται αυτό, αλλά όταν είναι ώρα να μιλήσω, τα χάνω.

Ο νεαρός σημειώνει ρητά πως η κυρίαρχη βρίσκεται σε άμεση προτεραιότητα στην καθημερινή του συναναστροφή με οικογένεια και φίλους.

5.9.2 Γλωσσικές πρακτικές στο οικογενειακό / σχολικό / φιλικό περιβάλλον

Διερευνώντας τις γλωσσικές πρακτικές που εφαρμόζονται στο στενό περιβάλλον του εφήβου, η συζήτηση ξεκίνησε από την οικογένεια. Ο Ντένις αναφέρει ως προτιμώμενη γλώσσα κατά την παιδική του ηλικία τα μολδαβικά, τα οποία εγκαταλείφθηκαν με την αποφοίτησή του από το Δημοτικό.

Ντένις: Αρχικά μου μιλούσαν μολδαβικά, δηλαδή τη γλώσσα που μιλάνε και οι ίδιοι. Αλλά μετά είδαν ότι δεν μαθαίνω τίποτα από αυτό, και μου μιλάνε ελληνικά. [...] Αυτό γινόταν μέχρι που ήμουνα 12, όταν τελείωνα το Δημοτικό βασικά.

Στην περίπτωση του Ντένις δηλώνεται ξεκάθαρα γλωσσική μεταστροφή προς την κυρίαρχη, υπό την αντίληψη πως το παιδί δεν εμφάνιζε ενδείξεις βελτίωσης στη μειονοτική. Παρ' όλα αυτά, ο νεαρός δε δέχτηκε ποτέ ερεθίσματα γραπτού λόγου, παρά μόνο ακούσματα της γλώσσας. Με την είσοδο του νεαρού στο Γυμνάσιο, η επικοινωνία με τους γονείς του στρέφεται στα ελληνικά, με τα μολδαβικά να χρησιμοποιούνται κυρίως μεταξύ των γονέων. Αντίστοιχα, με τον αδελφό του θα χρησιμοποιήσουν αποκλειστικά τα ελληνικά σε όλα τα περιβάλλοντα επικοινωνίας τους.

Ντένις: Αυτή είναι η φυσική μας γλώσσα [τα ελληνικά], τα μολδαβικά μας είναι εντελώς ξένα.

Πρακτική που αναφέρεται από τον νεαρό, η οποία λόγω πολιτικών συνθηκών διεκόπη, ήταν η ειδησεογραφική ενημέρωση μέσω ρωσικού καναλιού. Με την οικογένεια να διατηρεί επαφές με συγγενείς που ζουν στη Ρωσία, οι γονείς έβλεπαν στο σπίτι καθημερινά ειδήσεις στα ρωσικά, πρακτική από την οποία απείχαν εντελώς τα παιδιά. Μία από τις ελάχιστες συνθήκες στις οποίες ο Ντένις εντοπίζει τη χρήση μειονοτικής εκτός οικογενειακού πλαισίου, αποτελούν οι περιπτώσεις που θέλουν να περάσουν κάποιο κρυφό μήνυμα.

Ντένις: Αν θέλουμε να πούμε κάτι που οι άλλοι δε θέλουμε να το ακούσουν, θα μου το πούνε στη μητρική μου γλώσσα. Για οτιδήποτε άλλο, ελληνικά.

Με τα μολδαβικά να μη συναντώνται σε σχολικό ή φιλικό περιβάλλον, δεν παρέχονται ευκαιρίες για περαιτέρω επαφή με τη γλώσσα. Η έλλειψη αυτή των γλωσσικών πρακτικών, σε συνδυασμό με τη διαχείριση που ασκεί η οικογένεια, οδηγεί στη διαμόρφωση ιδεολογιών, όπως θα συζητηθούν στην επόμενη ενότητα.

5.9.3 Γλωσσική διαχείριση και ιδεολογία

Η πολιτική της οικογένειας παρουσιάζει μία αρκετά ξεκάθαρη πορεία προς τη γλωσσική διαχείριση και ιδεολογία που ακολουθεί. Όπως ήδη αναφέρθηκε παραπάνω, η μειονοτική φαίνεται να εγκαταλείπεται κατά την προεφηβική ηλικία στο πεδίο της οικογένειας, θεωρώντας ότι η νέα γενιά δεν εμφανίζει πρόοδο στην κατάκτησή της αλλά και δεν την χρησιμοποιεί. Σχόλιο του νεαρού που άπτεται της συγκεκριμένης στάσης αναδεικνύει τους λόγους της μεταστροφής αυτής.

Ντένις: Δεν έχω προσπαθήσει και ποτέ να μάθω τη γλώσσα, δεν ενδιαφερόμουν για να είμαι ειλικρινής.
[...] Ο λόγος είναι επειδή δεν είναι μία γλώσσα που θα μου χρειαστεί ιδιαίτερα εκεί που θέλω να είμαι, οπότε δεν έβρισκα και σοβαρό λόγο να τη μάθω.

Τα молδαβικά χαρακτηρίζονται από τον Ντένις ως μία γλώσσα αδιάφορη, που δεν του αποφέρουν κάποιο προσωπικό όφελος, κρίνοντας άσκοπη την κατάκτησή τους. Με την πολιτική της οικογένειας να έχει δώσει σαφή προτεραιότητα στην ανάπτυξη της κυρίαρχης αλλά και να μην εφαρμόζει πρακτικές ενίσχυσης της μειονοτικής, δικαιολογείται η στάση του εφήβου για έλλειψη κινήτρων κατάκτησής της.

Εξετάζοντας την επαφή του Ντένις με την ίδια τη χώρα, ο νεαρός απάντησε ότι η τελευταία του επίσκεψη ήταν σε βρεφική ηλικία, γεγονός που τον βρίσκει απαθή καθώς δε θα επεδίωκε να βρεθεί ξανά στη Μολδαβία. Αν και υπάρχουν συγγενείς στη χώρα, η επικοινωνία μαζί τους είναι ελάχιστη και δυσχεραίνεται από το γλωσσικό χάσμα.

Ντένις: Έχω τους θείους μου που μένουν εκεί αλλά θα μιλήσει η μητέρα μου μαζί τους. Τους βάζει ανοιχτή ακρόαση καμιά φορά και τους ακούω αλλά όπως σου είπα και πριν, δε μου βγαίνει να μιλήσω [γελάει]. [...] Με τα ξαδέλφια μου θα μιλήσουμε στα αγγλικά. Αν και δε ξέρουν ιδιαίτερα καλά, κάτι θα βρούμε να συνεννοηθούμε.

Με συγγενείς μεγαλύτερους σε ηλικία θα αποφύγει να μιλήσει, αφού θεωρεί ότι δεν έχει την απαραίτητη γλωσσική επάρκεια, ενώ για συνομήλικούς του χρησιμοποιεί τα αγγλικά ως κοινό έδαφος. Λαμβάνοντας υπόψιν πρακτικές, διαχείριση και ιδεολογία της οικογένειας, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι είναι λίγες οι πιθανότητες επιβίωσης της μειονοτικής στον Ντένις. Η απουσία πεδίων χρήσης, η έλλειψη επαφής με κουλτούρα και συγγενείς του τόπου καταγωγής, όσο και η στέρηση κινήτρων για ανάπτυξη της γλώσσας αποτελούν ενδείξεις αφαιρετικής διγλωσσίας.

5.9.4 Γλωσσικές πρακτικές σε ψηφιακά περιβάλλοντα

Συνεχίζοντας με τις γλωσσικές πρακτικές του Ντένις σε ψηφιακά περιβάλλοντα, αυτές περιορίζονται στη χρήση ελληνικών και αγγλικών, με τη μειονοτική να εμφανίζεται σε εξαιρετικά σπάνιες περιπτώσεις. Δήλωσε ότι έχει καλή σχέση με την τεχνολογία, την οποία αξιοποιεί κυρίως για επικοινωνία και αναζήτηση πληροφοριών, όμως προτιμά να μην αφιερώνει αρκετό χρόνο σε κινητό και υπολογιστή καθημερινά.

Συνθήκη που ο Ντένις θα εμπλακεί στη χρήση των μολδαβικών και θέλησε να μοιραστεί, αποτελεί η επικοινωνία με συγγενικό του πρόσωπο, με το οποίο θα μιλήσουν κυρίως για να ανταλλάξουν ευχές.

Ντένις: Με τη θεία μου, ξέρω γω, που να μου στέλνει «χρόνια πολλά» και «καλή τύχη» σε κάτι τεστ που πάω και γράφω αλλά αυτό, τίποτα άλλο. [...] Θα αντιγράψω το μήνυμα στο Google να μου το μεταφράσει και θα της στείλω στα αγγλικά, όχι μολδαβικά.



Εικόνα 7

Στιγμιότυπο συζήτησης του Ντένις με τη θεία του μέσω Instagram

Στην εικόνα 3 παρουσιάζονται οι ευχές που στέλνει η θεία του εφήβου μέσω της πλατφόρμας Instagram για τα γενέθλιά του. Για την επίτευξη της επικοινωνίας, αναφέρει ότι χρησιμοποιεί το εργαλείο της αυτόματης μετάφρασης της Google ώστε να κατανοήσει το μήνυμα στα μολδαβικά. Έπειτα, διατυπώνει και στέλνει την απάντησή του στα αγγλικά. Σημειώνεται η χρήση της λέξης «matusa», όπου σημαίνει «θεία» στο κείμενο του νεαρού. Το συγκεκριμένο παράδειγμα αναδεικνύει τις στρατηγικές που έχει αναπτύξει ο έφηβος για να επικοινωνήσει σε μία γλώσσα με μηδενικό επίπεδο γραμματισμού.

5.9.5 Πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού και διγλωσσική ταυτότητα

Έχοντας αναλύσει τα δεδομένα που προέκυψαν γύρω από στάσεις και ιδεολογίες για τη μειονοτική, η δραστηριότητα του νεαρού στον ψηφιακό κόσμο εμφανίζει ελάχιστες πρακτικές που να σχετίζονται με τον τόπο καταγωγής. Με τον ίδιο να συμμετέχει σε λίγα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, τα οποία χρησιμοποιεί για επικοινωνία, δεν του αρέσει να δημοσιεύει ή να σχολιάζει, καθώς τα θεωρεί χάσιμο χρόνου. Ακολουθεί κάποιους διάσημους Έλληνες αθλητές στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, τους οποίους και θαυμάζει, επειδή ασχολείται με το μπάσκετ.

Ντένις: Δεν έχω ασχοληθεί καθόλου με celebrities από Μολδαβία. Δε ξέρω καν αν υπάρχουν, για να είμαι ειλικρινής.

Δε δείχνει κανένα ενδιαφέρον για γνωστά πρόσωπα του τόπου καταγωγής, αμφισβητώντας μάλιστα την ύπαρξή τους. Σημείο που αξίζει να αναφερθεί είναι η προσπάθειά του για γνωριμία με τη μουσική της Μολδαβίας, την οποία και στη συνέχεια απέρριψε.

Ντένις: Παλιά είχα ψάξει μουσική από τη Μολδαβία γιατί το είχα απορία. Αλλά εντάξει μετά δεν ξαναέγραφα για τη μουσική γιατί δεν με χαροποίησε πολύ αυτό που άκουσα.

Η περιέργεια του εφήβου για επαφή με στοιχεία της κουλτούρας, όπως η μουσική, τον οδήγησε σε σχετική αναζήτηση στο διαδίκτυο, παρά το τελικό αποτέλεσμα. Συμπερασματικά, η συνολική στάση του νεαρού φανερώνει αποστασιοποίηση και σταδιακή εγκατάλειψη της μολδαβικής του ταυτότητας, καθώς τα σημεία σύνδεσης του με αυτή είναι ελάχιστα.

6. Συζήτηση

Στο παρόν κεφάλαιο θα συζητηθούν τα δεδομένα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις των δίγλωσσων μαθητών που έλαβαν μέρος στην έρευνα. Επίσης, θα σχολιαστούν τα τεκμήρια που επέλεξαν να μοιραστούν οι συμμετέχοντες με τον ερευνητή, στο τέλος της συνέντευξης. Για την ερμηνεία των αποτελεσμάτων θα αξιοποιηθούν στοιχεία του θεωρητικού πλαισίου της εργασίας και συναφείς έρευνες σε συνδυασμό με τα εμπειρικά δεδομένα που συλλέχθηκαν. Η οργάνωση του παρόντος κεφαλαίου χωρίζεται σε τρεις βασικές ενότητες, οι οποίες ομαδοποιούν τα δεδομένα των συνεντεύξεων.

Κάθε ενότητα αντιστοιχεί σε μία ομάδα, δηλαδή θα παρουσιαστούν οι ομάδες Α, Β και Γ. Τα κριτήρια επιλογής για την τοποθέτηση των συμμετεχόντων στις ομάδες, αποτέλεσαν οι απαντήσεις τους σχετικά με τους άξονες που τέθηκαν στο Κεφάλαιο 5. Αφού συζητηθούν οι ιδιότητες της κάθε ομάδας, θα επισημανθούν ομοιότητες και διαφορές που εντοπίστηκαν από τον ερευνητή. Η συγκεκριμένη μέθοδος παρουσίασης υιοθετήθηκε από έρευνες ποιοτικού χαρακτήρα με αντίστοιχη στοχοθεσία (Chatzidaki & Maligkoudi, 2013· Gkaintartzi, Chatzidaki, & Tsokalidou, 2014), καθώς απεικονίζει με σαφή τρόπο τα ευρήματα της μελέτης. Σημειώνεται βέβαια, ότι οι συγκεκριμένες έρευνες στόχευσαν αποκλειστικά σε αλβανόφωνους, ενώ στην παρούσα περιλαμβάνονται και μαθητές με άλλες γλώσσες.

Συνοπτικά αναφέρονται οι συμμετέχοντες και τα χαρακτηριστικά των ομάδων που θα παρουσιαστούν:

Ομάδα Α: Οι μαθητές που διαμορφώνουν την πρώτη ομάδα είναι εκείνοι που χρησιμοποιούν το δίγλωσσικό τους προφίλ σε πεδία εντός και εκτός της οικογένειας, εκφράζοντας αυτοπεποίθηση και βεβαιότητα προς τη δίγλωσσία. Εμφανίζουν υψηλό επίπεδο κατάκτησης της μειονοτικής τους σε γραπτό και προφορικό επίπεδο, ενώ γενικά αντιμετωπίζουν τη δίγλωσσία ως προσόν.

Μαθητές: Αγρόν, Έντριτ, Λουάν (οι τρεις αλβανικής καταγωγής)

Ομάδα Β: Στη δεύτερη ομάδα ανήκουν μαθητές/τριες με μέτριο επίπεδο κατάκτησης της μειονοτικής, οι οποίοι κάνουν χρήση της μειονοτικής γλώσσας τους κυρίως σε ασφαλείς χώρους, όπως το σπίτι. Εδώ παρατηρείται ποικιλομορφία σε πρακτικές, διαχείριση και ιδεολογίες, η οποία σχετίζεται και με τον τόπο καταγωγής.

Μαθητές/τριες: Αφέτ, Ραχμά, Ντριτάν, Ιβάν

Ομάδα Γ: Σχετικά με την τελευταία ομάδα, πρόκειται για μαθητές/τριες με περιορισμένη επαφή με τη γλώσσα καταγωγής. Η μειονοτική εντοπίζεται αποκλειστικά στο οικογενειακό πλαίσιο και το επίπεδο κατάρτησης είναι χαμηλό. Παράμετρος που δίνεται έμφαση για την ένταξή τους σε αυτή την ομάδα είναι οι απόψεις που εξέφρασαν προς τη γλώσσα. Θεωρούν μη ωφέλιμη την κατάρτηση της μειονοτικής και εμφανίζουν ενδείξεις αφαιρετικής διγλωσσίας.

Μαθητές/τριες: Μαλίντα, Ντένις

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται συγκεντρωτικά οι απαντήσεις που έδωσαν οι συμμετέχοντες / ουσες αναφορικά με τις γλωσσικές τους δεξιότητες στη μειονοτική γλώσσα.

Κατανόηση Π.Λ.	Ομάδα Α (3)	Ομάδα Β (4)	Ομάδα Γ (2)
Άριστα (5)	2	-	-
Πολύ καλά (4)	1	1	1
Καλά (3)	-	1	-
Λίγο (2)	-	2	1
Καθόλου (1)	-	-	-
Παραγωγή Π.Λ.	Ομάδα Α (3)	Ομάδα Β (4)	Ομάδα Γ (2)
Άριστα (5)	1	-	-
Πολύ καλά (4)	2	-	-
Καλά (3)	-	3	1
Λίγο (2)	-	1	1
Καθόλου (1)	-	-	-
Κατανόηση Γ.Λ.	Ομάδα Α (3)	Ομάδα Β (4)	Ομάδα Γ (2)
Άριστα (5)	-	-	-
Πολύ καλά (4)	2	-	-
Καλά (3)	1	3	-
Λίγο (2)	-	1	1
Καθόλου (1)	-	-	1
Παραγωγή Γ.Λ.	Ομάδα Α (3)	Ομάδα Β (4)	Ομάδα Γ (2)
Άριστα (5)	-	-	-
Πολύ καλά (4)	-	-	-
Καλά (3)	3	-	-
Λίγο (2)	-	4	-
Καθόλου (1)	-	-	2

Πίνακας 3
Αυτοαξιολόγηση Δεξιοτήτων στη μειονοτική γλώσσα

6.1 Ομάδα Α

Ξεκινώντας την ανάλυση με την Ομάδα Α, θα παρουσιαστούν οι ομοιότητες που εντοπίστηκαν στους συμμετέχοντες της, σχετικά με δεδομένα της οικογενειακής γλωσσικής πολιτικής τους. Σημειώνεται πως όλοι οι μαθητές της συγκεκριμένης ομάδας έχουν καταγωγή από την Αλβανία, δηλαδή ανήκουν στη μεγαλύτερη πληθυσμιακή μερίδα μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο που διαμένουν στη χώρα, η οποία ξεπερνά το 75% του συνόλου (Χατζηδάκη, 2020). Η έντονη παρουσία αλβανόφωνων στην ελληνική κοινωνία αποτελεί στοιχείο που επηρεάζει τη διαμόρφωση της γλωσσικής τους πολιτικής, έναντι ομάδων με αισθητά μικρότερο πληθυσμό.

6.1.1 Γλωσσικές πρακτικές

Στην περίπτωση των μαθητών της Ομάδας Α εντοπίζεται πλούσια δραστηριότητα γλωσσικών πρακτικών σε όλα τα πεδία που εμπλέκονται οι μαθητές καθημερινά. Αναλυτικότερα, στο οικογενειακό περιβάλλον η μειονοτική παρουσιάζεται σε έντονο βαθμό ή ακόμα και ως προτιμώμενη γλώσσα μεταξύ των μελών της οικογένειας.

Και τα δύο τα μιλάμε παντού. Δεν έχουμε κάποιο θέμα, ξέρω γω. [...] Μπορεί να με ρωτήσει κάτι η μάνα μου στα αλβανικά, να της πω εγώ στα ελληνικά, κι ο μπαμπάς το ίδιο. (Εντριτ, Ομάδα Α)

Δε θα ακούσεις και πολλά ελληνικά στο σπίτι (γελάει). Και εγώ και ο αδελφός μου θα τους μιλήσουμε στα αλβανικά (αναφέρεται στους γονείς). Με τη μάνα μου δε μιλάμε σχεδόν καθόλου ελληνικά γιατί δε τα καταλαβαίνει και καλά. [...] Είναι η γλώσσα μας αυτή, νομίζω μας βγαίνει πιο φυσικά να μιλήσουμε σε αυτή. (Λουάν, Ομάδα Α)

Στις οικογένειες αυτές παρατηρήθηκε πως οι μαθητές αξιολογούν το επίπεδο κατάκτησης της μειονοτικής με αρκετά υψηλό βαθμό (4<) κυρίως στην προφορική της μορφή. Όσον αφορά την ανάπτυξη γραμματισμού, στις οικογένειες της Ομάδας Α εμφανίζονται πρακτικές όπως η επαφή με παιδικά βιβλία, το αλφάβητο και η ενημέρωση μέσω τηλεόρασης. Σημειώνεται πως τα δεδομένα των συνεντεύξεων της Ομάδας Α παρουσιάζουν ομοιότητες με τα ευρήματα της έρευνας των (Gkaintartzi, Chatzidaki, & Tsokolidou, 2014), η οποία αφορούσε αλβανόφωνες οικογένειες. Στις συγκεκριμένες οικογένειες εμφανίζεται εντονότερη προσπάθεια για χρήση της μειονοτικής, όσο και πρακτικές που προάγουν τον γραμματισμό.

Αποτέλεσμα αυτών είναι η ικανότητα των μαθητών να διαβάσουν και να γράψουν σε μέτριο επίπεδο, το οποίο βέβαια συμβάλλει σημαντικά στη γενικότερη σύνδεσή τους με τον πολιτισμό της χώρας καταγωγής. Στην εν λόγω συνάρτηση πρέπει να υπολογίζεται η ηλικία και ο τρόπος που ήρθε το άτομο σε επαφή με την κάθε γλώσσα. Για παράδειγμα, οι δύο από τους τρεις

συμμετέχοντες της ομάδας Α έχουν βρεθεί σε περιβάλλον διδασκαλίας της Αλβανικής, γεγονός που τους βοήθησε να αναπτύξουν και να διατηρήσουν κάποιο επίπεδο γραμματισμού στη γλώσσα.

Κύριο χαρακτηριστικό που διαχωρίζει τους συμμετέχοντες της Ομάδας Α από την Ομάδα Β, αποτελούν και τα πεδία χρήσης όπου εντοπίζεται η μειονοτική γλώσσα. Στην πρώτη ομάδα οι συμμετέχοντες χρησιμοποιούν τη μειονοτική και σε περιβάλλοντα εκτός οικογενειακού πλαισίου, όπως το σχολείο και οι χώροι διασκέδασης. Ενδεικτικά παρατίθενται κάποια αποσπάσματα:

Ερευνητής: Και θα μιλήσετε πιο πολύ ελληνικά ή αλβανικά όταν θα είστε μαζί στο σχολείο;

Ελληνικά μιλάμε πιο πολύ, αλλά όταν βριζόμαστε έτσι φιλικά, ναι θα μιλήσουμε και αλβανικά. [...]

Κι αν ας πούμε δε θέλουμε, να μη μας καταλάβουν οι άλλοι τι λέμε (θα μιλήσουμε αλβανικά).

(Αγρόν, Ομάδα Α)

Ανάλογα το τι θέλουμε να πούμε, μιλάμε και τα δύο. Αν πούμε κάτι που δεν είναι για πολλούς, θα το πούμε σίγουρα στα αλβανικά. (Εντριτ, Ομάδα Α)

Οι κολλητοί μου στο σχολείο Αλβανοί είναι, θα μιλήσουμε και αλβανικά αν μας βγει. (Λουάν, Ομάδα Α)

Η έντονη παρουσία αλβανόφωνων σε χώρους όπου κατ' εξοχήν χρησιμοποιείται η κυρίαρχη, όπως το σχολείο, επιτρέπει στους μαθητές να εμπλακούν στη μειονοτική με συνομηλικούς (Κωστούλα - Μακράκη, 2001). Έτσι, το σχολείο ανάγεται σε χώρο που συνδέει μέλη της αλβανικής μειονότητας, δίνοντας δυνατότητες για ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ των μαθητών. Σε καμία περίπτωση δεν εννοείται ότι ο θεσμός του σχολείου προωθεί τέτοια δράση, παρά μόνο πως ο χώρος των σχολικών μονάδων αποτελεί κοινό τόπο συνάντησης για αλλόγλωσσους μαθητές. Αντίστοιχες ευκαιρίες δε δίνονται σε μαθητές πέραν των αλβανόφωνων, καθώς η εμφάνιση της γλώσσας τους εντοπίζεται σε πολύ μικρότερη συχνότητα.

6.1.2 Γλωσσική διαχείριση

Αναφορικά με τα στοιχεία που εντοπίζονται στον τομέα της γλωσσικής διαχείρισης της Ομάδας Α παρατηρούνται πρακτικές και αντιλήψεις που αναδεικνύουν σε μεγάλο βαθμό την επιθυμία για γλωσσική διατήρηση. Αρχικά, στις οικογένειες αυτές παρατηρείται τακτική επικοινωνία με συγγενείς από τον τόπο καταγωγής, η οποία αποσκοπεί στην ενδυνάμωση των σχέσεων μεταξύ της τρίτης και πρώτης γενιάς. Με τους παππούδες να μη γνωρίζουν τη νέα γλώσσα των παιδιών, ο μόνος διάυλος επικοινωνίας που απομένει είναι η χρήση της μειονοτικής. Έτσι, η γλώσσα

ανάγεται σε απαραίτητο εργαλείο για τη διατήρηση και ενίσχυση των οικογενειακών δεσμών, όσο και της αλβανικής τους ταυτότητας (Κυριαζής & Χατζηδάκη, 2004).

Η συγκεκριμένη πρακτική δε λείπει και από τις υπόλοιπες ομάδες, όμως στις οικογένειες της Ομάδας Α, παρατηρούνται επίσης συχνές επισκέψεις στη χώρα καταγωγής. Με αυτόν τον τρόπο, η νέα γενιά εκτίθεται σε αυθεντικά στοιχεία του πολιτισμού και της κουλτούρας του τόπου, ενισχύοντας έτσι τη διγλωσσική του ταυτότητα.

Δε τους βλέπω κάθε μέρα, οπότε πρέπει να μιλάμε, ξέρεις, γιατί μου λείπουν και τους βλέπω καλοκαίρι μόνο. (Αγρόν, Ομάδα Α)

Μια φορά το χρόνο θα πάμε αλλά δε θα κάτσουμε πολύ γιατί δουλεύουν οι δικοί μου. Αν είναι τα ξαδέλφια μου εκεί, και δε δουλεύουν, περνάω τέλεια γιατί βγαίνουμε. (Λουάν, Ομάδα Α)

Από τις απαντήσεις των μαθητών της Ομάδας Α, αντιλαμβανόμαστε τα θετικά αισθήματα που βιώνουν από τις επισκέψεις τους στον τόπο καταγωγής. Έχουν αναπτύξει φιλίες, επισκέπτονται συγγενικά πρόσωπα και έρχονται σε επαφή με την αλβανική κουλτούρα, γεγονός που τους χαροποιεί. Αυτό βέβαια ενισχύεται και από τη μικρή γεωγραφική απόσταση που χωρίζει τις δύο χώρες (Κωστούλα - Μακράκη, 2001).

6.2 Ομάδα Β

Συνεχίζοντας με την παρουσίαση των ευρημάτων της δεύτερης ομάδας, αρχικά πρέπει να αναφερθούμε σε μία κρίσιμη ομοιότητα που εντοπίζεται μεταξύ αυτής και της προηγούμενης. Επισημαίνεται από τη βιβλιογραφία ότι οι οικογένειες που εγκαθίστανται σε έναν νέο τόπο δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη γραμματισμού της κυρίαρχης γλώσσας και όχι τόσο της μειονοτικής, υπό πιστεύοντας ότι αυτό θα ωφελήσει στις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις, το επίπεδο ζωής και τις επαγγελματικές τους ευκαιρίες (Gogonas, 2009· Chatzidaki & Maligkoudi, 2013· Mattheoudakis, Chatzidaki, & Maligkoudi, 2017). Τέτοιες πρακτικές αναφέρονται και από τους εφήβους που συμμετέχουν στην παρούσα έρευνα.

Μιλάμε στο σπίτι ελληνικά, γιατί από μικρά παιδιά μάθαμε την ελληνική γλώσσα και εγώ προσωπικά επειδή ξεκίνησα από πολύ μικρή ηλικία να μιλάω ελληνικά, δυσκολεύομαι στα αραβικά. (Αφέτ, Ομάδα Β)

Μπορώ να μιλήσω, (στα αλβανικά) απλά πολλές λέξεις μου βγαίνουν πιο εύκολα στα ελληνικά. Ας πούμε όταν πάω να πω κάτι στα αλβανικά μπορεί να μη μου έρθει η λέξη και θα πω και ελληνικά μαζί.
(Ντριτάν, Ομάδα Β)

Στην Ομάδα Β παρουσιάζονται περιπτώσεις, στις οποίες εμφανώς εντοπίζονται πρακτικές γλωσσικής διατήρησης, όμως διαφέρουν σε ένταση και σε πεδία όπου χρησιμοποιείται η μειονοτική γλώσσα συγκριτικά με την πρώτη ομάδα.

6.2.1 Γλωσσικές πρακτικές

Οι συγκεκριμένοι μαθητές/τριες εμφανίζουν ποικιλία στο βαθμό κατάκτησης της μειονοτικής, με τις απαντήσεις τους να κυμαίνονται στη μέση της κλίμακας (2-3/5) στο προφορικό και ακόμα χαμηλότερα στο γραπτό (1-2/5) επίπεδο. Όπως ήδη αναφέρθηκε, η κύρια διαφορά που εντοπίζεται με την πρώτη ομάδα αφορά τα πεδία χρήσης της γλώσσας. Οι συγκεκριμένοι έφηβοι επιλέγουν να κάνουν χρήση της μειονοτικής κυρίως σε χώρους που νιώθουν ασφάλεια, όπως η οικογένεια, οι φίλοι και οι συγγενείς.

Στο σχολείο μιλάμε **μόνο** ελληνικά! Στα αραβικά μιλάμε με τα κορίτσια αλλά όταν είμαστε μόνες μας. Εδώ ας πούμε δε μιλάμε αραβικά για να μη νομίζουν οι άλλοι ότι τους βρίζουμε. (Ραχμά, Ομάδα Β)

Γενικά ελληνικά μιλάμε. Θα μιλήσουμε αλβανικά μόνο όταν θέλουμε να σχολιάσουμε κάποιον για να μη μας καταλάβουν οι άλλοι. (Ντριτάν, Ομάδα Β)

Όταν πήγαινα δημοτικό ήταν άλλο ένα παιδί από την Ουκρανία αλλά μετά πήγε σε άλλο σχολείο. [...]
Όχι όχι, μόνο στα ελληνικά μιλάγαμε. (Ιβάν, Ομάδα Β)

Στο σχολικό περιβάλλον που η παρουσία της Ελληνικής είναι έντονη, οι μαθητές θα αποφύγουν τη χρήση της μειονοτικής, υπό τον φόβο στιγματισμού και παρεξηγήσεων, θεωρώντας πως η γλώσσα τους υστερεί σε κύρος έναντι της κυρίαρχης ομάδας (Gogonas, 2009· Chatzidaki & Maligkoudi, 2013· Gogonas & Michail, 2015). Η πεποίθηση αυτή εκφράζεται ξεκάθαρα και από τη Ραχμά, η οποία μάλιστα με έντονο ύφος δήλωσε ότι χρησιμοποιεί αποκλειστικά τα ελληνικά για τον παραπάνω λόγο. Στην περίπτωση της Αφέτ η μειονοτική θα χρησιμοποιηθεί μόνο ως βοηθητικό μέσο για ομοεθνείς συμμαθητές/τριες της, ώστε να ανταπεξέλθουν σε σχολικές δραστηριότητες.

Μία ακόμα πρακτική που εφαρμόζεται σχεδόν από όλους τους συμμετέχοντες της Β ομάδας αποτελεί η χρήση της κυρίαρχης γλώσσας μεταξύ της νεότερης γενιάς. Συγκεκριμένα, στην επικοινωνία μεταξύ αδελφών παρατηρείται η κυρίαρχη ως προτιμώμενη γλώσσα ακόμα και σε

ασφαλή πεδία, όπως η οικογένεια. Με τα παιδιά να αναπτύσσουν την κυρίαρχη γλώσσα, ειδικά αφού αρχίσουν τη φοίτησή τους στο σχολείο, η μειονοτική σταδιακά αποδυναμώνεται. Η πλαισίωση που θα δεχθεί η μειονοτική κρίνεται από τη γλωσσική διαχείριση της οικογένειας και θα φέρει τα ανάλογα αποτελέσματα στο διγλωσσικό προφίλ της νέας γενιάς (Gogonas, 2009· Chatzidaki & Maligkoudi, 2013· Gkaintartzi, Chatzidaki, & Tsokalidou, 2014).

6.2.2 Γλωσσική διαχείριση και ιδεολογία

Στην παρούσα ενότητα θα συζητηθούν ορισμένες σημαντικές παρατηρήσεις που εντοπίστηκαν στις συνεντεύξεις, κρίσιμες για τη διαμόρφωση της ταυτότητας των συμμετεχόντων. Ξεκινώντας με την αραβόφωνη μερίδα του συνόλου, πρέπει να αναφερθούμε στην υψηλή θέση που έχει η θρησκεία για την οικογένεια. Εξετάζοντας τη θεωρία των «πυρηνικών αξιών» (Core Value Theory), αξίες που θεωρούνται ότι αποτελούν τα πιο θεμελιώδη στοιχεία ή την καρδιά της κουλτούρας μιας ομάδας και λειτουργούν ως αναγνωριστικές αξίες, συμβολίζουν την ομάδα και τα μέλη της (Smolicz & Secombe, 1985). Ένα από αυτά είναι και η θρησκεία, η οποία αποτελεί αδιάσπαστο κομμάτι της ταυτότητας των αραβόφωνων. Η σύνδεση της αραβικής γλώσσας με το Κοράνι προκαλεί δέος στη μουσουλμανική κοινότητα, γεγονός που σχετίζεται και με την επιθυμία για μετάδοση της γλώσσας (Gogonas, 2011· Alraddadi, 2021). Η επιθυμία αυτή, ανιχνεύεται και στη συνέντευξη της νεαρής Αφέτ.

Είχα παρακολουθήσει (μαθήματα αραβικών), αλλά ήταν παλιά και δε θυμάμαι πολλά πράγματα. Κάναμε σίγουρα γραμματική, μαθαίναμε κάποιες λέξεις και μετά ξεκινούσαμε να μαθαίνουμε το Κοράνι. (Αφέτ, Ομάδα Β)

Εκτός από την επίδραση της θρησκείας, άλλη πρακτική που εφαρμόζεται στην αραβόφωνη οικογένεια της Ραχμά, είναι η απαγόρευση χρήσης της κυρίαρχης γλώσσας εντός του οικογενειακού χώρου. Σε αντίστοιχη έρευνα μουσουλμάνων αραβόφωνων της Ελλάδας, σημειώθηκε ότι είναι μείζονος σημασίας η διατήρηση της εθνικής γλώσσας, ώστε η νέα γενιά να μπορεί να κατανοήσει το Κοράνι και τις θρησκευτικές παραδόσεις της αραβικής κουλτούρας (Gogonas, 2011). Παρόμοιες πρακτικές παρατηρήθηκαν και στην παρούσα έρευνα, όπου οι γονείς επιβάλλουν τη χρήση της μειονοτικής και δημιουργούν μικρές κοινότητες που παροτρύνεται η χρήση της μειονοτικής.

Ναι ναι, βγαίνουμε πολύ με παιδιά από τη Συρία, με τους γονείς τους, από σπίτι σε σπίτι, και έξω, μου αρέσει όταν γίνεται αυτό. Εκεί μιλάμε πιο πολύ αραβικά, είναι και η μάνα μου που βοηθάει αν μου πουν κάτι και δε το καταλάβω, μου λέει τι να πω. (Ραχμά, Ομάδα Β)

Μπροστά στον πατέρα μου όχι, δε μιλάμε ελληνικά, μόνο μεταξύ μας (με τα αδέρφια της) όταν δε θα ακούει. [...] Μέσα στο σπίτι ας πούμε όχι, δε μιλάμε ελληνικά, έξω όμως εντάξει. [...] Όταν είμαστε όλοι μαζί (η οικογένεια) θέλει να μιλάμε στη γλώσσα μας, δεν του αρέσει να μιλάμε ελληνικά. (Ραχμά, Ομάδα Β)

Εξετάζοντας σφαιρικά τα δεδομένα των συνεντεύξεων σε συνδυασμό με τη βιβλιογραφία, συμπεραίνουμε πως οι αραβόφωνες οικογένειες εμφανίζουν ισχυρή αντίσταση προς τη γλωσσική αφομοίωση, εφαρμόζοντας πρακτικές που ενισχύουν την αραβική ταυτότητα των νεότερων μελών τους. Ο συμβολικός χαρακτήρας της θρησκείας που αποτελεί κομμάτι της ταυτότητάς τους, είναι ένα από τα κύρια μέσα που χρησιμοποιούν οι γονείς για να μεταδώσουν τη γλώσσα. Ο δεύτερος σημαντικός παράγοντας διατήρησης της γλώσσας είναι η οικογένεια, η οποία αντιμετωπίζεται με σεβασμό και αφοσίωση από τα μέλη. Παρ' όλα αυτά, σε συνθήκες που απουσιάζουν οι γονείς ή σε εξωτερικά περιβάλλοντα, ως προτιμώμενη γλώσσα επιλέγεται η κυρίαρχη. Αυτός είναι και ο κύριος λόγος που οι συμμετέχουσες συριακής καταγωγής εντάχθηκαν στην Ομάδα Β.

Αναφορικά με τις υπόλοιπες περιπτώσεις της δεύτερης ομάδας (Ντριτάν, Ιβάν), παρατηρούνται αντίστοιχες τάσεις, όμως σε πολύ μικρότερη ένταση συγκριτικά με τους αραβόφωνους. Συγκεκριμένα, σε αυτές τις οικογένειες η μειονοτική γλώσσα χρησιμοποιείται στο σπίτι, όμως επιλέγεται περισσότερο από τους γονείς.

Εγώ και τα αδέρφια μου θα μιλήσουμε ελληνικά στο σπίτι. [...] Θα πούμε (στα ελληνικά) αν έγινε κάτι νέο, ξέρω 'γω, για το σχολείο. [...] Η μητέρα μου μιλάει με τον πατέρα μου πιο πολύ αλβανικά αλλά σε εμάς θα μιλήσουν ελληνικά πιο πολύ. (Ντριτάν, Ομάδα Β)

Στο σπίτι μιλάμε έναν συνδυασμό. Όταν θα φάμε όλοι μαζί μιλάμε και ουκρανικά, οι γονείς μου περισσότερο. (Ιβάν, Ομάδα Β)

Στη πολιτική αυτών των οικογενειών ενδεχομένως βρίσκεται σε προτεραιότητα η ανάπτυξη της κυρίαρχης γλώσσας, ενώ η εθνοτική επιλέγεται για την επικοινωνία μεταξύ των γονέων. Αντίστοιχα παραδείγματα επισημαίνονται και από αντίστοιχες έρευνες (Gogonas, 2009· Chatzidaki & Maligkoudi, 2013). Σε αυτές τις περιπτώσεις οι μαθητές/τριες είναι σε κάποιο βαθμό ικανοί να επικοινωνήσουν στη μειονοτική, επιλέγουν όμως την κυρίαρχη. Η κατάσταση αυτή αυξάνει τις πιθανότητες για γλωσσική μεταστροφή, εφόσον η μειονοτική δε βρίσκει γόνιμο έδαφος για χρήση.

6.3 Ομάδα Γ

Η παρούσα ομάδα αποτελείται από μόλις δύο οικογένειες, στις οποίες εντοπίζεται πλήρης έμφαση για ανάπτυξη της κυρίαρχης και σχεδόν παντελής εγκατάλειψη της μειονοτικής γλώσσας. Θεωρούν τη χρήση της μειονοτικής ανώφελη για τα παιδιά τους και επιλέγουν να μη τη χρησιμοποιούν προς αυτά. Για εκείνους κρίνεται σκόπιμη η αποκλειστική ανάπτυξη των ελληνικών, εφόσον αυτή είναι η κυρίαρχη γλώσσα της κοινωνίας που ζουν.

Δεν έχω προσπαθήσει και ποτέ να μάθω τη γλώσσα, δεν ενδιαφερόμουν για να είμαι ειλικρινής. [...] Ο λόγος είναι επειδή δεν είναι μία γλώσσα που θα μου χρειαστεί ιδιαίτερα εκεί που θέλω να είμαι, οπότε δεν έβρισκα και σοβαρό λόγο να τη μάθω. (Ντένις, Ομάδα Γ)

Α καλά (γελάει). Εντάξει, δε μιλάω τόσο πολύ, ας πούμε δύο το πολύ. Μπορώ να καταλαβαίνω αυτά που μου λένε αλλά δε μπορώ να μιλήσω καλά. Άμα μιλάνε μεταξύ τους και μιλάνε πολύ γρήγορα μπορεί και να μη τους καταλάβω. [...] Ο μικρός ειδικά καταλαβαίνει ακόμα λιγότερο, δε του μιλάνε πολύ στα αλβανικά. (Μαλίντα, Ομάδα Γ)

Τα παιδιά δυσκολεύονται σε μεγάλο βαθμό να κατανοήσουν τη μειονοτική, ενώ δεν έχουν αναπτύξει δεξιότητες γραμματισμού στη γλώσσα. Στο επίπεδο της οικογένειας χρησιμοποιείται κυρίως για την επικοινωνία μεταξύ των γονέων, καθώς τα παιδιά προτιμούν τα ελληνικά σχεδόν σε όλα τα γλωσσικά πεδία. Κύριο χαρακτηριστικό που διαχωρίζει την ομάδα Γ από την ομάδα Β είναι η αρνητική στάση που εκφράζεται προς τη γλώσσα. Παρόμοια ευρήματα απόρριψης της εθνοτικής γλώσσας παρουσιάζονται και από αντίστοιχες έρευνες (Chatzidaki & Maligkoudi, 2013· Gkaintartzi, Chatzidaki, & Tsokolidou, 2014) αν και αντιστοιχούν σε λίγες οικογένειες. Δείχνουν να απορρίπτουν πτυχές της ταυτότητάς τους που σχετίζονται με τη μειονοτική κουλτούρα, είτε για λόγους κύρους, είτε χρησιμότητας της γλώσσας. Στην περίπτωση της Μαλίντα μάλιστα, παρατηρείται ακόμα και δυσφορία ως προς την επαφή με τον τόπο καταγωγής.

Τελευταία φορά πήγαμε το Πάσχα, ήταν βαρετά. Πιο πολύ ήμουν σπίτι με τη θεία. Δεν έχω φίλους. [...] Χαίρομαι που βλέπω τον παππού μου γιατί δε τον βλέπω συχνά. Έχει έρθει κι αυτός κάποιες φορές να μας δει. (Μαλίντα, Ομάδα Γ)

Οι συμμετέχοντες αυτής της ομάδας εμφανίζουν τις ισχυρότερες ενδείξεις γλωσσικής μεταστροφής και είναι πιο πιθανό να απωλέσουν τη μειονοτική τους γλώσσα στο μέλλον.

6.4 Γλωσσικές πρακτικές σε ψηφιακά περιβάλλοντα

Στην παρούσα ενότητα θα γίνει προσπάθεια σύνδεσης των δεδομένων που συζητήθηκαν με τις πρακτικές που εφαρμόζουν οι έφηβοι σε ψηφιακά περιβάλλοντα. Ξεκινώντας με ορισμένα ευρήματα αντίστοιχης έρευνας που στόχευσε αποκλειστικά αλβανόφωνους στην Ελλάδα, παρατηρήθηκε ότι τουλάχιστον το 30% των 85 συμμετεχόντων χρησιμοποιούν σε κάποιο βαθμό τη μειονοτική σε ψηφιακά περιβάλλοντα (Mattheoudakis, Chatzidaki, & Maligkoudi, 2017, σ. 10). Στην παρούσα έρευνα διερευνώνται και παρουσιάζονται κάποιες από αυτές τις πρακτικές, όπως και στρατηγικές που έχουν αναπτύξει οι δίγλωσσοι έφηβοι γύρω από τα ψηφιακά περιβάλλοντα.

Αρχίζοντας με τους συμμετέχοντες της Ομάδας Α, οι οποίοι δήλωσαν ότι έχουν αναπτύξει κάποιο επίπεδο γραμματισμού στη μειονοτική τους, παρατηρείται άνεση και συχνότητα στην εμφάνιση της γλώσσας σε ψηφιακά περιβάλλοντα. Ως κύριοι λόγοι χρήσης της μειονοτικής αναφέρθηκαν η επικοινωνία με γονείς, συγγενείς και φίλους, η αναζήτηση πληροφοριών και η ψυχαγωγία, πρακτικές τις οποίες εφαρμόζουν καθημερινά.

Ναι, είμαστε σε ένα γκρουπ με τους φίλους μου, έτσι να μιλάμε για όταν βγαίνουμε, αν θέλουμε να κανονίσουμε με ένα γνωστό, λέμε ότι είναι εκεί να στείλει ένα μήνυμα και να βρούμε [...] εκεί μιλάμε περισσότερο αλβανικά και λίγο ελληνικά. (Αγρόν, Ομάδα Α)

Μπορεί και ώρες να κάθομαι να χαζεύω αγώνες του Florian (Αλβανός πυγμάχος) στο YouTube, ειδικά το βράδυ που χαλαρώνω. [...] Όταν έχουμε χρόνο βλέπουμε όλοι μαζί με τον πατέρα μου και τον αδελφό μου. (Λουάν, Ομάδα Α)

Οι συγκεκριμένοι μαθητές/τριες φάνηκαν να μην αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες και έδειξαν εξοικείωση με πρακτικές όπως η ανταλλαγή μηνυμάτων και η αναζήτηση πληροφοριών στη μειονοτική. Βασίζονται περισσότερο στις γνώσεις τους γύρω από τη γλώσσα και δεν αναφέρθηκαν τόσο σε εργαλεία διευκόλυνσης που προσφέρει ο ψηφιακός κόσμος. Από την άλλη, στις απαντήσεις των μαθητών της Ομάδας Β παρουσιάστηκαν ποικίλες στρατηγικές και μέσα που χρησιμοποιούν για την εφαρμογή των πρακτικών τους.

Προτού προχωρήσουμε σε περαιτέρω ανάλυση, αξίζει να αναφέρουμε πως η πλειονότητα των συμμετεχόντων εξέφρασαν την προτίμησή τους για χρήση της μειονοτικής σε ψηφιακά περιβάλλοντα έναντι παραδοσιακών μορφών, στοιχείο που επιβεβαιώνεται και από τη βιβλιογραφία (McLean, 2010· Han, 2021· McMonagle, 2022). Για αρκετούς από αυτούς, ο ψηφιακός κόσμος αποτελεί τη μόνη διέξοδο για χρήση της μειονοτικής στη γραπτή της μορφή

αλλά και κάποιοι από αυτούς δε διαθέτουν το απαραίτητο επίπεδο για να ανταποκριθούν σε δραστηριότητες πέραν των ψηφιακών.

Στα αλβανικά μπορώ να γράψω μόνο από το κινητό. (Ντριτάν, Ομάδα Β)

Στα μηνύματα γράφω πιο καλά, το κινητό μου βγάζει τις λέξεις και απλά τις πατάω. Να γράψω στα αλβανικά (σε χαρτί) καμιά φορά το σούπερ μάρκετ για τη μάνα μου (γελάει). Δε θα γράψω. (Εντριτ, Ομάδα Α)

Στο κινητό το αλφάβητο είναι πολύ πιο εύκολο. Για να γράψω κάτι (σε χαρτί) θα μου πάρει ώρα, στο κινητό πολύ πιο γρήγορα. (Ιβάν, Ομάδα Β)

Με τις περισσότερες οικογένειες να δίνουν έμφαση μόνο στην προφορική κατάκτηση της γλώσσας του τόπου τους, οι δεξιότητες που εμφανίζουν το χαμηλότερο βαθμό κατάκτησης σε όλες τις ομάδες, είναι η κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου. Η έλλειψη ευκαιριών για επαφή με τη γλώσσα από την οικογένεια, σε συνδυασμό με την πρόσβαση από μικρή ηλικία σε ψηφιακά μέσα, έχει αποδείξει ότι οδηγεί τα δίγλωσσα άτομα σε πρακτικές που σχετίζονται με τη μειονοτική τους (Lam & Rosario-Ramos, 2009· Han, 2021). Η ανταλλαγή άμεσων μηνυμάτων απαιτεί την ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων, τις οποίες οι νέοι κατακτούν χωρίς ρητή διδασκαλία. Ενεργητική εξερεύνηση, βιωματική μάθηση (learning by doing) και αλληλεπίδραση με άλλους χρήστες την αναγάγουν σε πράξη βαθιά κοινωνική (Buckingham, 2008, σ. 17). Όπως φαίνεται και από τη μικρή ομάδα των συμμετεχόντων μας, η καθημερινή χρήση του κινητού κυρίως για επικοινωνία, έχει οδηγήσει στην ανάπτυξη ορισμένων δεξιοτήτων που διευκολύνουν την επίτευξη της.

Ειδικά στην περίπτωση των αραβόφωνων μαθητριών της έρευνας, όπου κυρίαρχη και μειονοτική εμφανίζουν σοβαρές δομικές διαφορές, παρατηρείται ποικιλία στρατηγικών διευκόλυνσης. Μέσα όπως το πληκτρολόγιο, ο μεταφραστής και ο αυτόματος διορθωτής είναι εργαλεία που επιστρατεύουν κατά τη χρήση αραβικών. Λαμβάνοντας υπόψιν το χαμηλό επίπεδο που δήλωσαν στις δεξιότητες γραπτού λόγου (2/5) γίνεται αντιληπτή η αξία αυτών των εργαλείων, εφόσον μόνο μέσω αυτών μπορούν να διαβάσουν και να γράψουν στη γλώσσα.

Επειδή σε εμάς τα γράμματα είναι αλλιώς στην αρχή της λέξης, αλλιώς στη μέση, αλλιώς στο τέλος, εγώ απλά πατάω το γράμμα και το βγάζει όπως είδες τη λέξη, απλά πατάω το γράμμα. Είναι πολύ πιο εύκολο να γράψω στο κινητό γιατί με διορθώνει και με καταλαβαίνει ο άλλος, τι θέλω να πω. (Αφέτ, Ομάδα Β)

Ναι, ας πούμε μια λέξη μπορεί να μπορώ να την εξηγήσω στα αραβικά. Απλά μπορεί να είναι μια λέξη που είχα στο μυαλό μου στα ελληνικά και να μη μου έρχεται. Όταν πάω να τη γράψω μου βγαίνει στο chat, οπότε τη γράφω σωστά. [...] Μπορεί να θυμάμαι τη λέξη στα ελληνικά αλλά όχι στα αραβικά, οπότε την ψάχνω και μετά τη θυμάμαι. (Ραχμά, Ομάδα Β)

Σημείο που δεν πρέπει να παραλειφθεί από τη συζήτηση αποτελούν οι πλούσιες ενδείξεις διαγλωσσικότητας που εντοπίζονται στις ψηφιακές πρακτικές των εφήβων. Ακόμα και σε μαθητές/τριες που εξέφρασαν σχετική αδιαφορία για τη μειονοτική τους γλώσσα, κάνουν την εμφάνισή τους στοιχεία που παραπέμπουν στον πολιτισμό του τόπου τους. Ενδεικτικά αναφέρεται η χρήση της λέξης «matusa», όπου σημαίνει θεία στα μολδαβικά, από τον νεαρό Ντένις της Ομάδας Γ (Εικόνα 7, σελ 91) .

6.5 Πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού και διγλωσσική ταυτότητα

Ολοκληρώνοντας το κεφάλαιο της συζήτησης, θα εξετάσουμε τον τρόπο που συνδέονται οι ψηφιακές ταυτότητες των εφήβων με τη γλωσσική χρήση σε ψηφιακά περιβάλλοντα. Πριν την ανάλυση αυτή, θα δοθούν κάποιες διευκρινίσεις σχετικά με τα ψηφιακά περιβάλλοντα που εμπλέκονται οι έφηβοι, τα οποία εμφανίζουν ομοιότητες με τα πεδία της καθημερινότητάς τους. Αναλυτικότερα, οι ψηφιακοί χώροι των μέσων κοινωνικών δικτύωσης χαρακτηρίζονται από ιδιωτικό και δημόσιο χαρακτήρα. Για παράδειγμα οι διαδικτυακές συνομιλίες μεταξύ δύο ατόμων (chat) αποτελούν ασφαλή χώρο, καθώς δεν έχουν πρόσβαση σε αυτόν εξωτερικοί χρήστες. Ωστόσο, οι ομαδικές συνομιλίες, τα ψηφιακά προφίλ σε μέσα δικτύωσης, οι αναρτήσεις και τα σχόλια είναι ορατά στο κοινό. Για την βαθύτερη κατανόηση της διγλωσσικής ταυτότητας των εφήβων είναι σημαντικό να διερευνώνται οι πρακτικές τους σε σχέση με την οικογένεια, το σχολείο και το κοινωνικό τους περιβάλλον (Little, 2020).

Όπως αναλύει ο Ανδρουτσόπουλος, η συμμετοχή στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης επιτρέπει στον χρήστη να δημιουργήσει ένα δημόσιο ή «ημιδημόσιο» προφίλ, στο οποίο συνδέεται με άλλους χρήστες (φίλους, συγγενείς, συναδέλφους κλπ.), μοιράζεται προσωπικές πληροφορίες, εμπειρίες και φωτογραφίες (Androutsopoulos, 2015, σ. 190). Μέσω αυτού έχει τη δυνατότητα να δημοσιεύει, να σχολιάζει και να επικοινωνεί με άλλους χρήστες, όσο και να παρακολουθεί το υλικό που αναρτούν οι φίλοι του. Για τις πρακτικές αυτές, σημειώνεται ότι οι δίγλωσσοι χρήστες επιστρατεύουν το σύνολο του γλωσσικού τους ρεπερτορίου (Androutsopoulos, 2015· Little, 2020). Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται δεδομένα που σχετίζονται με τις γλωσσικές επιλογές των εφήβων σε δημόσιες και ιδιωτικές τους πρακτικές στον ψηφιακό κόσμο.

Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων έδειξαν αρκετά σημεία ταύτισης με τα κριτήρια κατηγοριοποίησης που εφαρμόστηκαν για να σχηματιστούν οι ομάδες της έρευνας. Εξετάζοντας τα δημόσια και τα ιδιωτικά πεδία χρήσης στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, παρατηρούμε αντιστοιχίες στις γλωσσικές τους επιλογές. Στην Ομάδα Α για παράδειγμα, οι έφηβοι θα κάνουν συχνή χρήση της μειονοτικής σε ιδιωτικές συζητήσεις, όσο και σε δημόσιες ψηφιακές πρακτικές, όπως σχόλια, λεζάντες φωτογραφιών και δημοσιεύσεις.

Ναι, κάνω (σχόλια σε προφίλ φίλων στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης). Ειδικά όταν είναι από την Αλβανία κάνω, γιατί μου λείπουν [...] Όταν ανεβάζουν (δημοσίευση ή φωτογραφία) τα παιδιά από την Αλβανία, τους κάνω σχόλιο για να μη με ξεχάσουν και να μη τους ξεχάσω. (Αγρόν, Ομάδα Β)

Αναλόγως την κατάσταση (θα δημοσιεύσω στα αλβανικά). Αν είναι κάτι που κολλάει πιο καλά στα αλβανικά, ναι. Όταν πάω Αλβανία και θα ανεβάσω με τα ξαδέλφια μου, θα γράψω στάνταρ στα αλβανικά. (Εντριτ, Ομάδα Α)

Η εμφάνιση της μειονοτικής σε δημόσιους χώρους των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, δείχνει να ταυτίζεται με τη γενικότερη στάση τους προς τη γλώσσα, αναδεικνύοντας τη θετική τους στάση προς το διγλωσσικό τους προφίλ. Αντίστοιχα, οι μαθητές/τριες της Ομάδας Β ενώ θα χρησιμοποιήσουν τη μειονοτική τους γλώσσα στους ιδιωτικούς χώρους, δεν εντοπίζεται σε κανέναν η διάθεση για αυτοπροβολή της γλώσσας ή πολιτισμικών στοιχείων τους.

Όχι, όχι δε θα ανεβάσω φωτογραφία επειδή ας πούμε φοράω και το μαντήλι και δεν το επιτρέπει ο πατέρας μου. [...] Επειδή με έχουν και παιδιά από το σχολείο δε θα ήθελα να βλέπουν φωτογραφίες μου. (Ραχμά, Ομάδα Β)

Είναι οι περισσότεροι στο Instagram και δεν έχουν αυτά που έχω, τα θεωρούν παλιά. Θα ήθελα να έχω για να μιλάμε και να βλέπω τι ανεβάζουν. (Αφέντ, Ομάδα Β)

Μόνο ελληνικά, δε θα γράψω πουθενά στα αλβανικά. (Ντριτάν, Ομάδα Β)

Ειδικά οι κοπέλες από τις αραβόφωνες οικογένειες της έρευνας δέχονται περιορισμούς σχετικά με τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, εφόσον τους επιτρέπεται να συμμετέχουν μόνο σε πλατφόρμες που δεν υπάρχει η δυνατότητα δημοσίευσης προσωπικής εικόνας. Η Ραχμά μάλιστα σημειώνει ότι δεν επιθυμεί την προβολή του εαυτού της στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης για θρησκευτικούς λόγους. Το σχόλιό της θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικό για την έρευνα καθώς αναδεικνύει τη σημασία της αυτοπροβολής στην ψηφιακή κοινότητα. Η παρουσία συμμαθητών

της στα ψηφιακά περιβάλλοντα που χρησιμοποιεί, κρίνεται αποτρεπτική για την προβολή συμβόλων της θρησκείας της, όπως η χιτζάμπ.

Στοιχείο που συνδέεται με την προβολή του εαυτού στο διαδίκτυο είναι και οι γλωσσικές επιλογές σε περιβάλλοντα που εμπλέκονται κυρίαρχη και μειονοτική. Η πρόσβαση στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης έχει σημαντικές κοινωνικές προεκτάσεις, καθώς εμπνέει το αίσθημα του «ανήκειν» μεταξύ συνομήλικων (Little, 2020). Όλοι οι μαθητές/τριες ανέφεραν ότι σε κάθε τμήμα του σχολείου υπάρχει και ξεχωριστή ομαδική συνομιλία στην πλατφόρμα Viber, η οποία χρησιμοποιείται ως χώρος συζήτησης. Οι συνομιλίες αυτές λειτουργούν ως κίνητρο για να εγκαταστήσουν την εφαρμογή οι μαθητές/τριες, στις οποίες χρησιμοποιείται αποκλειστικά η κυρίαρχη.

Το Viber το έφτιαξα για να βλέπω τι στέλνουν τα παιδιά από το σχολείο. Έχουμε ομαδική που μιλάμε για πράγματα του σχολείου. Ας πούμε αν κάποιο παιδί δε πάει σχολείο στέλνουν ασκήσεις που κάναμε, κατάλαβες. Στέλνουν κι άλλα, αστεία καμιά φορά. (Ραχμά, Ομάδα Β)

Οι συνομιλίες αυτές βρίσκονται σε αντιστοιχία με τη σχολική τάξη, δημιουργώντας έναν ψηφιακό χώρο που οι μαθητές/τριες μπορούν να επικοινωνήσουν χωρίς φυσικούς περιορισμούς. Ως γλώσσα επιλέγεται η κυρίαρχη, όπως ακριβώς και στην κανονική τάξη.

7. Συμπεράσματα και προτάσεις για έρευνα

Στο τελευταίο αυτό κεφάλαιο της εργασίας θα γίνει παρουσίαση των συμπερασμάτων που προκύπτουν από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας. Επίσης, πριν την ολοκλήρωση της εργασίας θα συζητηθούν ιδέες για περαιτέρω έρευνα στο συγκεκριμένο πεδίο.

Στην εργασία αυτή αρχικά έγινε προσπάθεια να παρουσιαστούν τα γλωσσικά προφίλ εννέα δίγλωσσων εφήβων, βάσει των πληροφοριών που μοιράστηκαν μέσω συνέντευξης. Τα δεδομένα χωρίστηκαν σε άξονες που περιγράφουν τη γλωσσική επάρκεια, τα πεδία χρήσης, τη διαχείριση και τις ιδεολογίες τους γύρω από τη δεύτερη γλώσσα. Επιπλέον εξετάστηκαν οι πρακτικές τους σε ψηφιακά περιβάλλοντα, όπως η συμμετοχή σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης αλλά και μορφές ψυχαγωγίας μέσω του διαδικτύου. Από την επεξεργασία των απαντήσεων προέκυψαν τρεις διαφορετικές ομάδες, οι οποίες εμφανίζουν κοινά χαρακτηριστικά στους ερευνητικούς άξονες που διερευνήθηκαν.

Στην πρώτη ομάδα μαθητών εντάχθηκαν οι έφηβοι που φάνηκαν να αξιοποιούν πλήρως τα οφέλη της διγλωσσίας, κάνοντας καθημερινή και συχνή χρήση της μειονοτικής σε όλα τα πεδία της καθημερινότητάς τους. Οι έφηβοι αυτοί έχοντας από μικρή ηλικία αναπτύξει κάποιο επίπεδο γραμματισμού στη γλώσσα, είτε λόγω φοίτησης σε σχολείο, είτε λόγω παρότρυνσης από τους γονείς, ανέφεραν ποικιλία πρακτικών που άπτονται της μειονοτικής τους. Εκτός από το οικογενειακό τους πλαίσιο που υποστηρίζει τη χρήση της, εκείνοι νιώθουν άνετα να μιλήσουν με φίλους και συμμαθητές σε αυτή, αναδεικνύοντας την αποδοχή της μειονοτικής τους ταυτότητας. Αναφορικά με τη δραστηριότητά τους στα ψηφιακά μέσα, η μειονοτική εφαρμόζεται σε πληθώρα συνθηκών, όπως η επικοινωνία και η ψυχαγωγία αλλά επεκτείνεται και σε πρακτικές δημόσιου χαρακτήρα, όπως σχόλια και δημοσιεύσεις. Η επιλογή των συγκεκριμένων μαθητών να δημοσιεύουν και να σχολιάζουν στη μειονοτική μέσω των ψηφιακών προφίλ τους, αποτελεί κοινωνική πρακτική που συνάδει με την στάση που εκφράζουν προς τη διγλωσσία.

Από την άλλη, οι έφηβοι που σχημάτισαν τη δεύτερη ομάδα ήταν εκείνοι που έδειξαν μία πιο μετριοπαθή στάση προς τη διγλωσσία. Δήλωσαν χαμηλότερο επίπεδο γλωσσομάθειας στη μειονοτική και οι πρακτικές τους περιορίζονταν κυρίως σε ασφαλή πεδία. Ένα από τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας, είναι η στάση αυτής της ομάδας εφήβων προς τις ψηφιακές τους

πρακτικές. Ακριβώς όπως και στον πραγματικό κόσμο, η μειονοτική περιορίζεται σε συνθήκες προσωπικής επικοινωνίας και αποφεύγεται σε χώρους προσβάσιμους από άλλους χρήστες.

Στοιχείο που επίσης πρέπει να σχολιαστεί είναι η σύνδεση της χρήσης του διαδικτύου με τις δεξιότητες γραμματισμού στη μειονοτική. Με αρκετούς μαθητές/τριες να δηλώνουν ότι είναι ικανοί να γράψουν αποκλειστικά σε ψηφιακά περιβάλλοντα, γίνεται αντιληπτή η αξία του ως εργαλείο διατήρησης και ανάπτυξης γραμματισμού. Οι διαδικτυακές συνομιλίες με ομοεθνείς, όσο και οι δυνατότητες για δημιουργία επαφής με συγγενείς από τον τόπο καταγωγής, συνιστούν βοηθήματα που προωθούν την εξάσκηση της γλώσσας. Ειδικά σε περιπτώσεις οικογενειών που η κατάκτηση της μειονοτικής περιορίζεται σε προφορικό επίπεδο, το διαδίκτυο παρέχει ευκαιρίες για ανάπτυξη γραφής και ανάγνωσης. Σημειώνεται βέβαια, ότι τα γλωσσικά στοιχεία που εντοπίστηκαν είναι κυρίως καθημερινοί διάλογοι, με απλό – βασικό λεξιλόγιο.

Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημανθούν τα εργαλεία που αξιοποιούνται από τους εφήβους για την επίτευξη των ψηφιακών αναγκών τους. Ιδιαίτερα οι μαθητές/τριες που εξέφρασαν δυσκολίες στις δεξιότητες γραμματισμού της μειονοτικής, ήταν εκείνοι που αναφέρθηκαν στη χρήση αυτών των μέσων. Κάποια από αυτά που επισημάνθηκαν είναι η χρήση του πληκτρολογίου, ειδικά σε περιπτώσεις που το σύστημα γραφής της μειονοτικής βρίσκεται σε μεγάλη απόκλιση από την κυρίαρχη (ελληνικά – αραβικά – ουκρανικά), καθώς ο χρήστης απλώς επιλέγει το σύμβολο που επιθυμεί. Έτσι, δεν είναι απαραίτητη η πλήρης κατάκτηση του συστήματος γραφής για τη σύνταξη ενός κειμένου. Το εργαλείο της αυτόματης μετάφρασης είναι ακόμα ένα χρήσιμο μέσο, ικανό να γεφυρώσει το χάσμα επικοινωνίας μεταξύ χρηστών, το οποίο επίσης αναφέρθηκε από τους εφήβους. Η πρόβλεψη κειμένου και η αυτόματη συμπλήρωση είναι ακόμα δύο εργαλεία που διευκολύνουν την παραγωγή γραπτού λόγου εφόσον διορθώνουν ορθογραφικά λάθη και καθοδηγούν τον χρήστη στην κατάλληλη επιλογή λέξεων.

Ίσως η πιο αξιοπρόσεκτη σημείωση είναι ότι όλα αυτά τα εργαλεία οι έφηβοι τα χρησιμοποιούν με πλήρη αποτελεσματικότητα, χωρίς να τα έχουν διδαχθεί. Ενδεχομένως το κυριότερο κίνητρο που ωθεί τους μαθητές/τριες στη χρήση αυτών των μέσων, είναι η επικοινωνία και η επαφή με άλλους ανθρώπους. Συνεπώς, σε αυτό το σημείο πρέπει να αναφερθούμε στις ψηφιακές κοινότητες που δημιουργούνται, από τη συμμετοχή σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης.

Τα ψηφιακά προφίλ που δημιουργούν οι έφηβοι στις διάφορες πλατφόρμες, αναρτώντας προσωπικές πληροφορίες, φωτογραφίες, ενδιαφέροντα και απόψεις αποτελούν απεικόνιση της

ρεαλιστικής τους ταυτότητας, στην οποία προβάλλουν στοιχεία που εκείνοι θέλουν να μοιραστούν με τους υπόλοιπους χρήστες. Η απόφασή τους να συμπεριλάβουν πτυχές της δίγλωσσης ταυτότητάς τους, όπως γλωσσικά, πολιτισμικά ή θρησκευτικά στοιχεία αναδεικνύει και τη στάση τους προς το πολιτισμικό τους κεφάλαιο. Από τη μία έχουμε τον Έντριτ, ο οποίος με ευχαρίστηση δημοσιεύει αναρτήσεις στα αλβανικά γιατί χαιρέται να διατηρεί επαφές με φίλους από την Αλβανία και στον αντίποδα η Ραχμά, η οποία δεν επιθυμεί οι συμμαθητές της να τη δουν σε φωτογραφία «με τη μαντήλα», όπως χαρακτηριστικά αναφέρει.

Ολοκληρώνοντας, ένα από τα ζητήματα που προκύπτουν από την επεξεργασία των ψηφιακών ταυτοτήτων των εφήβων, είναι ότι σε αυτά κρύβονται χρήσιμες πληροφορίες των υπό διαμόρφωση προσωπικοτήτων τους. Ο βαθμός που αποδέχονται τη δίγλωσσία σχετίζεται και με τη στάση τους για την προβολή ή απόκρυψή της από τα ψηφιακά τους προφίλ. Η περαιτέρω εμβάθυνση σε εργαλεία που χρησιμοποιούνται για διαμεσολάβηση του νοήματος, όπως και η αξιοποίησή τους για διδακτικούς σκοπούς αποτελεί γόνιμο έδαφος για νέες έρευνες στο μέλλον. Επίσης, η διερεύνηση του τρόπου που εκφράζεται η δίγλωσσία μέσω των ψηφιακών πρακτικών θα μπορούσε να αποφέρει ενδιαφέροντα πορίσματα σε μελλοντικές έρευνες.

Η συλλογή ψηφιακών δεδομένων από δίγλωσσους/ες μαθητές/τριες, είτε αυτά είναι από προφίλ που διατηρούν στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, είτε από ηλεκτρονικά μηνύματα, μπορούν να φέρουν στο φως πλούσια ευρήματα, συναφή με αυτά της παρούσας εργασίας. Σημειώνεται βέβαια ότι απαιτείται ιδιαίτερη εξοικείωση με την τεχνολογία, δυνατότητα πρόσβασης στο κατάλληλο δείγμα, όσο και εξατομικευμένη προσέγγιση για τον κάθε συμμετέχοντα. Συνεπώς, ερευνητές που θα επιλέξουν τη διερεύνηση αντίστοιχων ζητημάτων οφείλουν να γνωρίζουν ότι αυτά είναι ιδιαίτερα χρονοβόρα, καθώς η ανάλυση στοχεύει στην εξαγωγή ποιοτικών ευρημάτων.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Ajrouch, K., Hakim-Larson, J., & Fakhri, R. (2016). Youth Development: An ecological Approach to Identity. *Handbook of Arab American Psychology*, σσ. 91-102. Ανάκτηση από <https://scholar.uwindsor.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=1050&context=psychologypub>
- Albirini, A. (2016). *Modern Arabic Sociolinguistics: Diglossia, Variation, Codeswitching, Attitudes and Identity*. Beaverton: Ringgold Inc. Ανάκτηση από https://scholar.google.gr/scholar?hl=el&as_sdt=0%2C5&as_vis=1&q=albirini+2016&btnG=
- Alraddadi, H. (2021). *Language Use, Attitudes, and Identities of Bilingual Arab Children in Manchester, UK: Description and Factors* (δημοσιευμένη διδακτορική διατριβή). Manchester: Metropolitan University. Ανάκτηση από <https://e-space.mmu.ac.uk/628417/1/HINDALRADDADIFULLTHESIS1.pdf>
- Androutsopoulos, J. (2013). Online data collection. Στο C. Mallinson, B. Childs, & G. Herk, *Data Collection in Sociolinguistics: Methods and Applications* (σσ. 236-249). Routledge Ανάκτηση από https://www.researchgate.net/publication/283150825_Online_data_collection.
- Androutsopoulos, J. (2015). Networked multilingualism: Some language practices on Facebook and their implications. *International Journal of Bilingualism*, 19(2), σσ. 185-205 Ανάκτηση από https://www.researchgate.net/publication/277453530_Networked_Multilingualism_Some_Language_Practices_on_Facebook_and_Their_Implications .
- Archakis, A. (2014). Immigrant voices in students' essay texts: Between assimilation and pride. *Discourse & Society*, 3, σσ. 297-314.
- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη διγλωσσία και στη δίγλωσση εκπαίδευση*. (Μ. Δαμανάκης, Επιμ., & Α. Αλεξανδροπούλου, Μεταφρ.) Αθήνα: Gutenberg.
- Baker, C., & Wright, W. (2017). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (6 εκδ.). Bristol: Multilingual Matters.
- Batsalia, F., & Sella, E. (2016). Προσφυγικές/μεταναστευτικές ροές και διαμεσολαβητική χρήση της γλώσσας. *International Journal of Language, Translation and Intercultural Communication*(5), σσ. 30-41.
- Bawden, D. (2008). Origins and Concepts of Digital Literacy. Στο C. Lankshear, & M. Knobel, *Digital Literacies. Concepts, policies and practices* (σσ. 17-33). New York: Peter Lang Publishing.

- Blom, J., & Gumperz, J. (1972). Social meaning in linguistic structure: Code-switching in Norway. Στο J. Gumpers, & D. Hymes, *Directions in sociolinguistics*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Rinehart and Winston.
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic Analysis. Στο H. Cooper, *Handbook of research methods in psychology* (σσ. 51-77). Washington: APA.
- Buckingham, D. (2008). "Introducing Identity." Youth, Identity, and Digital Media. *The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning*(1-24). doi:10.1162/dmal.9780262524834.001
- Chatzidaki, A., & Maligkoudi, C. (2013). Family Language Policies among Albanian immigrants in Greece. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 6(16), σσ. 675-689. doi:10.1080/13670050.2012.709817
- Clyne, M. (1990). *Community Languages. The Australian Experience*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα, & Μ. Φιλοπούλου, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cunliffe, D., Morris, D., & Prys, C. (2013). Young Bilinguals' Language Behaviour in Social Networking Sites: The Use of Welsh on Facebook. *Journal of Computer-Mediated Communication*. doi:10.1111/jcc4.12010
- Curdt-Christiansen, X. (2009). Invisible and visible language planning: ideological factors in the family language policy of Chinese immigrant families in Quebec. *Springer* (8), σσ. 351-375. doi:10.1007/s10993-009-9146-7
- Curdt-Christensen, X. (2010). Competing priorities: Singaporean teachers' perspectives on critical literacy. *International Journal of Educational Research*, (49) 6, σσ. 184-194. Ανάκτηση από <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S088303551100019X>
- De Hower, A. (1990). *The acquisition of two languages from birth: A case study*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Depover, C., Karsenti, T., & Κόμης, Β. (2010). *Διδασκαλία με χρήση της τεχνολογίας. Προώθηση της μάθησης, ανάπτυξη ικανοτήτων*. (Δ. Βιορρέ, Μεταφρ.) Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Edwards, J. (2004). Language minorities. Στο A. Davies, & C. Elder, *The handbook of applied linguistics* (σσ. 451-475). Oxford: Blackwell. Ανάκτηση από [https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=2m0V1eUe1GoC&oi=fnd&pg=PR5&dq=+Language+minorities.+%CE%A3%CF%84%CE%BF+A.+Davies,+%26+C.+Elder,+The+handbook+of+applied+linguistics+\(%CF%83%CF%83.+451-475\).&ots=aS4ux_GAh8&sig=rsYz7SCtf08xzYQas8oF9antN_w&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=2m0V1eUe1GoC&oi=fnd&pg=PR5&dq=+Language+minorities.+%CE%A3%CF%84%CE%BF+A.+Davies,+%26+C.+Elder,+The+handbook+of+applied+linguistics+(%CF%83%CF%83.+451-475).&ots=aS4ux_GAh8&sig=rsYz7SCtf08xzYQas8oF9antN_w&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)

- Edwards, V. (2002). Bilingualism, stories, new technology: The Fabula Project. Στο R. Sell, *Children's Literature as Communication* (σσ. 333-344). Amsterdam: John Benjamins.
Ανάκτηση από
https://www.researchgate.net/publication/274370712_Bilingualism_stories_new_technology_the_Fabula_project
- Fishman, J. (1979). The relationship between micro- and macrolinguistics in the study of who speaks what language to whom and when. *Sociolinguistics: Selected Readings*.
- Galla, C. (2016). Indigenous language revitalization, promotion, and education: Function of digital technology. *Computer Assisted Language Learning*, 7(29).
doi:<https://doi.org/10.1080/09588221.2016.1166137>
- Garcia, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century. A global perspective*. Sussex: Blackwell Publishing.
- Gkaintartzi, A., Chatzidaki, A., & Tsokalidou, R. (2014). Albanian Parents and the Greek Educational Context: Who is Willing to Fight for the Home Language? *International Multilingual Research Journal*, 4(8), σσ. 291-308. doi: 10.1080/19313152.2014.953004
- Gogonas, N. (2011). Religion as a Core Value in Language Maintenance: Arabic Speakers in Greece. *International Migration*, 2(50), σσ. 113-129. Ανάκτηση από
https://www.researchgate.net/publication/230531344_Religion_as_a_Core_Value_in_Language_Maintenance_Arabic_Speakers_in_Greece
- Gogonas, N., & Michail, D. (2015). Ethnolinguistic vitality, language use and social integration amongst Albanian immigrants in Greece. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*(36), σσ. 198-212 Ανάκτηση από
https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01434632.2014.909444?casa_token=xPeBR9AXETMAAAA%3AF9qFonAWa3wG6jBdwpGj8SizHFZ4OfHo20TlonQi4BApQy5rWZaRMGfNGHRAz9b1dPqEn3pkJU .
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages. An introduction to bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press.
- Haberland, H. (2005). Domains and domain loss. Στο B. Preisler, A. Fabricius, H. Haberland, S. Kjærbeck, & K. Risager, *The Consequences of Mobility: Linguistic and Sociocultural Contact Zones* (σσ. 227-237). Roskilde: Roskilde Universitet. Ανάκτηση από
https://scholar.google.gr/scholar?hl=el&as_sdt=0%2C5&as_vis=1&q=Domains+and+domain+loss.+%CE%A3%CF%84%CE%BF+B.+Preisler%2C+A.+Fabricius%2C+H.+Haberland%2C+S.+Kj%26rbeck%2C+%26+K.+Risager%2C+The+Consequences+of+Mobility%3A+Linguistic+and+Sociocultural+Contact+Zones+%28%CF%83%CF%83.+227-237%29.+Roskilde%3A+Roskilde+Universitet.&btnG=
- Hamers, F., & Blanc, M. (1989). *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Kalantzis, M., & Cope, B. (2001). *Πολυγραμματισμοί [E2]*. (Ν. Γεωργίου , Μεταφρ.) Ανάκτηση από https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e2/index.html
- Katz, Y. (2002). Attitudes affecting college students' preferences for distance learning. *Journal of Computer Assisted Learning*(18). Ανάκτηση από https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1046/j.0266-4909.2001.00202.x?casa_token=RpS6yDNGCjgAAAAA%3AwQmQ9mCC-3XXZ2xWMoKUX1wqYEmT_ksaqOSIzZKQi4nGY3wVah5eqDuYZEg_mfhQfv1VCUgtM6kodA
- King, K., Fogle, L., & Logan - Terry, A. (2008). Family language policy. *Language and Linguistics Compass*, 2(5), σσ. 907-922. Ανάκτηση από <https://compass.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1749-818X.2008.00076.x>
- Koutsogiannis, D., & Mitsikopoulou, B. (2003). Greeklish and Greekness: Trends and Discourses of Glocalness. Στο B. Danet, & S. Herring, *The Multilingual Internet. Language, Culture and Communication Online* (9)1 (σσ. 142-160). Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2003.tb00358.x>
- Koutsogiannis, D., & Mitsikopoulou, B. (2004). The Internet as a Glocal Discourse Environment. *Language Learning & Technology*, 8(3), σσ. 83-89. Ανάκτηση από <https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/server/api/core/bitstreams/354595d0-7e56-41ff-be08-389237ddfa17/content>
- Kramer, E., Callahan, C., & Zuckerman, D. (2012). *Intercultural communication and global integration Dubuque*. IA: Kendall Hunt.
- Lackaff, D., & Moner, W. (2016). Local languages, global networks: Mobile design for minority language users. *Proceedings of the 34th Annual International Conference on the Design of Communication (SIGDOC'16)*. Ανάκτηση από https://dl.acm.org/doi/abs/10.1145/2987592.2987612?casa_token=3aypUB4jH_oAAAAA:7OGemluKVVweTG0JS6-ZNy_CSkXk4bd9Rh03iOb096E4BU11hw4EOhRVBpCsw8D1cq3xvJ8w7PY
- Lee, J. (2006). Exploring the relationship between electronic literacy and heritage language maintenance. *Language, Learning and Technology*, 2(10), σσ. 93-113. Ανάκτηση από <https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/server/api/core/bitstreams/b6580779-a426-4b2a-aae5-f22070e967f5/content>
- Little, S. (2017). Whose heritage? What inheritance?: Conceptualising family language identities. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. doi:<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13670050.2017.1348463>
- Little, S. (2019). 'Is there an app for that?' Exploring games and apps among heritage language families. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 40(3), σσ. 218-229. Ανάκτηση από

<https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/01434632.2018.1502776?needAccess=true&role=button>

- Little, S. (2020). Social media and the use of technology in home language maintenance. Στο A. Schalley, & S. Eisenclas, *Handbook of Home Language Maintenance and Development: Social and Affective Factors* (σσ. 257-273). De Gruyter Mouton. Ανάκτηση από <https://eprints.whiterose.ac.uk/163079/3/13%20Social%20media%20and%20the%20use%20of%20technology%20in%20home%20language%20maintenance.pdf>
- Lopez, P., & Kattan, S. (2007). Growing up in a multilingual community: Insights from language socialization. Στο P. Auer, & L. Wei, *Handbook of Bilingualism and Multilingual Communication* (5 εκδ., σσ. 69-99). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Mattheoudakis, M., Chatzidaki, A., & Maligkoudi, C. (2017). Heritage language classes and bilingual competence: the case of Albanian immigrant children in Greece. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. doi:10.1080/13670050.2017.1384447
- McLaughlin, B. (1984). *Second Language Acquisition in Childhood: Volume 1. Preschool Children*. New Jersey: L. Erlbaum.
- Meisel, J. (2006). The Bilingual Child. Στο T. Bhatia, & W. Richie, *The handbook of bilingualism* (σσ. 91-113). Maiden: Blackwell.
- Meskil, C., Mossop, J., & Bates, R. (2000). Bilingualism, Cognitive Flexibility, and Electronic Texts. *Bilingual Research Journal*, 2&3(23).
- Miles, R. (2015). Complexity, representation and practice: Case study as method and methodology. *Issues in Educational Research*, 3(25).
- Myers Scotton, C. (2006). *Multiple Voices: An introduction to bilingualism*. London: Blackwell.
- Noizy. (2017). Noizy - Midis Tirone (Official Video HD). Ανάκτηση Αυγούστου 17, 2022, από https://www.youtube.com/watch?v=LsA1jJTNfnE&ab_channel=thisisnoizy
- Oriagain, P., Williams, G., & Moreno, X. (2008). Young People and Minority Languages: Language Use outside the Classroom. *Centre for Language and Communications Studies*. Ανάκτηση από <https://pdfs.semanticscholar.org/94bf/7c8e68bac79d5360593402c61d003ca1d40b.pdf>
- Pavlenko, A. (2007). *Emotions and multilingualism*. New York: Cambridge University Press. Ανάκτηση από https://assets.cambridge.org/97805218/43614/frontmatter/9780521843614_frontmatter.pdf
- Reinking, D. (1994). Electronic Literacy. *Perspectives in Reading Research*(4) NRRC. Ανάκτηση από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED371324.pdf>

- Robson, C. (2010). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου: ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (2η εκδ.). (Κ. Μιχαλακοπούλου, Επιμ., Β. Νταλάκου, & Κ. Βασιλικού, Μεταφρ.) Αθήνα: Gutenberg.
- Romaine, S. (1994). *Language in Society. An introduction to sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Rukayya, S., & Xuankiem, T. (2016). Comparison of Convenience Sampling and Purposive Sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*(5), σσ. 1-4.
doi:10.11648/j.ajtas.20160501.11
- Skutnabb - Kangas, T. (1981). *Bilingualism or not: the education of minorities*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Smolicz, J., & Secombe, M. (1985). Community Languages, Core Values and Cultural Maintenance: The Australian experience with special reference to Greek, Latvian and Polish groups. Στο M. Clyne, *Australia, meeting place of languages* (Τόμ. C-92, σσ. 11-38). Pacific Linguistics, The Australian National University. Ανάκτηση από <https://openresearch-repository.anu.edu.au/bitstream/1885/253434/1/PL-C92.11.pdf>
- Spolsky, B. (2004). *Language policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Spolsky, B. (2007). Towards a Theory of Language Policy. *Working Papers in Educational Linguistics, 1*(22). Ανάκτηση από <https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1186&context=wpel>
- Tapscott, D. (1998). *Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation*. New York: McGraw-Hill.
- Tartaris Gaming. (2018, Φεβρουάριος 11). *YouTube*. Ανάκτηση από Florian Marku VS Dzevad Muftic - 10/02/2018 -MMA HD: https://www.youtube.com/watch?v=mR3loMXGCWg&ab_channel=TartarisGaming
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and Language*. (E. Hanfmann, Επιμ., & G. Vakar, Μεταφρ.) Cambridge: MIT Press.
- Warschauer, M. (2007). Language Choice Online Globalization and Identity in Egypt. Στο B. Danet, & S. Herring, *The Multilingual Internet: Language, Culture, and Communication Online*. Oxford: Oxford Scholarship Online. Ανάκτηση από http://scholar.uoa.gr/sites/default/files/mbessie/files/27_2007_the_multilingual_internet.pdf
- Wei, L. (2000a). Dimensions of bilingualism. Στο L. Wei, *The bilingualism reader* (σσ. 2-22). London & New York: Routledge.
- Wei, L. (2000b). Towards a critical evaluation of language maintenance and language shift. *Sociolinguistics*(14), σσ. 142-147.

Wei, L. (2018). Translanguaging as a Practical Theory of Language. *Applied Linguistics*, 39(1), σσ. 9-30.

Weinreich, U. (1953). *Languages in contact. Findings and problems*. New York: Mouton.

Zabaleta, I., Gutierrez, A., Fernandez, I., & Xamardo, N. (2018). Internet and Social Media in European Minority Languages: Analysis of the Digitalization Process. *International Journal of Communication*(12). Ανάκτηση από <https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/viewFile/7464/2285>

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Βασαρμίδου, Δ., & Σπαντιδάκης, Γ. (2015). *Διδασκαλία και μάθηση του γραπτού λόγου*. Αθήνα: Βιβλιοπωλείο.

Γκαϊνταρτζή, Α. (2018). Αντιλήψεις εκπαιδευτικών, δίγλωσσων μαθητών/τριών και γονέων μεταναστευτικής καταγωγής γύρω από τη διγλωσσία: Μεθοδολογικά ζητήματα και επανεξέταση ερευνητικών δεδομένων. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, σσ. 83-94.

Δενδρινού, Β. (2001). Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας. Στο Α. Χριστίδης, *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κ.Ε.Γ.

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας, εφαρμογές στην ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΣΕΑΒ.

Καρυπίδου, Κ. (2012). *Η διατήρηση των μεταναστευτικών γλωσσών μέσα από τις ιστοσελίδες κοινωνικής δικτύωσης. Η περίπτωση της αραβόφωνης και της ρωσόφωνης κοινότητας Θεσσαλονίκης (δημοσιευμένη διπλωματική εργασία)*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.

Κουλιάρη, Α. (2005). *Πολυγλωσσία και γλωσσική εκπαίδευση. Μια κοινωνιογλωσσική προσέγγιση*. Αθήνα: Βάνιας.

Κοντογιάννη, Δ. (2019). Η επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος στην εκπαιδευτική προσαρμογή νηπίων ινδικής καταγωγής. *Προσχολική και σχολική εκπαίδευση*, 1, σσ. 19-36.

Κουτσογιάννης, Δ. (2008). ΤΠΕ και Γραμματισμός. *ΕΠΕΑΚ II, Άξονας Προτεραιότητας 2, Μέτρο 2.1.Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στη Χρήση και Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση*(3).

Κυριαζής, Δ., & Χατζηδάκη, Α. (2004). Στάσεις Αλβανών μεταναστών απέναντι στη διγλωσσία των παιδιών τους. *Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου για την Ελληνική*. Ρέθυμνο.

Κωστούλα - Μακράκη, Ν. (2001). *Γλώσσα και Κοινωνία. Βασικές Έννοιες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Λιαργκόβας, Γ., Δερμάτης, Ζ., & Κομνηνός, Δ. (2018). *Μεθοδολογία της έρευνας και συγγραφή επιστημονικών εργασιών*. Αθήνα: Τζιόλας.

- Λίτσα, Μ. (2015). Η γλωσσική διατήρηση σε οικογένειες αλβανικής καταγωγής των Τρικάλων. *5α Τζαρτζάνεια*, (σσ. 194-215). Ανάκτηση από http://greeklanglab.pre.uth.gr/wp-content/uploads/2019/09/%CE%9B%CE%AF%CF%84%CF%83%CE%B1_%CE%97-%CE%B3%CE%BB%CF%89%CF%83%CF%83%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CF%84%CE%AE%CF%81%CE%B7%CF%83%CE%B7-%CF%83%CE%B5-%CE%BF%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%B3%CE%AD%CE%BD
- Μαγγόπουλος, Γ. (2014). Η μελέτη περίπτωσης ως ερευνητική στρατηγική στην αξιολόγηση προγραμμάτων: θεωρητικοί προβληματισμοί. *ΤΟ ΒΗΜΑ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ, ΙΣΤ*(64).
- Μαλιγκούδη, Χ. (2010). *Η Γλωσσική Εκπαίδευση των Αλβανών Μαθητών στην Ελλάδα, Κυβερνητικές Πολιτικές και Οικογενειακές Στρατηγικές*. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Μαλιγκούδη, Χ., & Κωστοπούλου, Ε. (2019). Η γλωσσική ανάπτυξη δίγλωσσων παιδιών και η σχέση της με την οικογενειακή γλωσσική πολιτική: Έρευνα σε αλβανικές οικογένειες στην περιοχή της Φλώρινας. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 1*, σσ. 134-161.
- Μητσικοπούλου, Β. (2001). Γραμματισμός. Στο Α. Χριστίδης, *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κ.Ε.Γ. Ανάκτηση από http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_e1/thema_pdf.pdf
- Σελλά - Μάζη, Ε. (2001). *Διγλωσσία και Κοινωνία. Η ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Προσκήνιο.
- Σελλά - Μάζη, Ε. (2016). Η διγλωσσία στην Ελλάδα. Στο Ε. Σκούρτου, Α. Χατζηδάκη, Β. Κούρτη - Καζούλλη, Ε. Σελλά - Μάζη, Α. Ανδρούσου, Α. Ρεβυθιάδου, & Π. Τσοκαλίδου, *Διγλωσσία & Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Σκούρτου, Ε. (2011). *Η διγλωσσία στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Στάμου, Α., Πολίτης, Π., & Αρχάκης, Α. (2016). *Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί στον λόγο της μαζικής κουλτούρας: Εκπαιδευτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα*. Καβάλα: Σαΐτα.
- Τσιώλης, Γ. (2017). *Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων*. ΕΑΠ.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2000). Η εναλλαγή κωδικών: μια δυναμική και πολυδιάστατη δίγλωσση πρακτική. Στο Ε. Σκούρτου, *Τετράδια Νάξου για τη διγλωσσία, υλικά εργαστηρίου* (σσ. 30-44). Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2012). *Χώρος για δύο: Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

- Τσοκαλίδου, Ρ. (2017). Διαγλωσσικότητα & Διαγλωσσικές ταυτότητες. Στο Ζ. Γαβριηλίδου, Μ. Κωνσταντινίδου, Μ. Μαυρέλος, Ι. Ντελιγιάννης, Ι. Παπαδοπούλου, & Γ. Τσομής (Επιμ.), *Ταυτότητες: Γλώσσα και Λογοτεχνία* (σσ. 304-321). Κομοτηνή: Σαΐτα.
- Τσοκαλίδου, Ρ., & Γκαϊνταρτζή, Α. (2012). Μετανάστες γονείς: διεκδικητές ή όχι της γλωσσικής διατήρησης;. Στο Γ. Ανδρουλάκης, Σ. Μητακίδου, & Ρ. Τσοκαλίδου (Επιμ.), *Πρακτικά Ιου Διεθνούς Συνεδρίου «Σταυροδρόμι Γλωσσών και Πολιτισμών: μαθαίνοντας εκτός σχολείου*. Θεσσαλονίκη.
- Φραγκούλη, Ν. (2019). *Οι Δανοί οι πιο φανατικοί χρήστες των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στην Ε.Ε.* Σύνδεσμος Επιχειρήσεων Πληροφορικής & Επικοινωνιών Ελλάδας - ΣΕΠΕ. Ανάκτηση από <http://www.sepe.gr/gr/research-studies/article/13771620/oi-danoi-oi-pio-fanatikoι-hristes-ton-meson-koinonikis-diktuosis-stin-ee/>
- Χατζηδάκη, Α. (2005). Μοντέλα δίγλωσσης συμπεριφοράς σε οικογένειες Αλβανών μαθητών: Δεδομένα από εμπειρική έρευνα. *Επιστήμες Αγωγής*, σσ. 80-102. Ανάκτηση από http://polydromo.web.auth.gr/pdf/Epistimoniko/ekpaideysh_goneis_/AspasiaXatzidaki_ModelaDiglossikisSimperiforasseoikogeneiesAlvanwnMa8htwn.pdf
- Χατζηδάκη, Α. (2014). Η ανάπτυξη της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας μέσα στις συμβατικές σχολικές τάξεις. Στο Ε. Κατσαρού, & Μ. Λιακοπούλου, *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο: επιμορφωτικό υλικό*. Θεσσαλονίκη: Υ.ΠΑΙ.Θ. Ανάκτηση από http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-06-09-18-43/2014-09-06-09-34-09/33-b1-xatzidaki?showall=1
- Χατζηδάκη, Α. (2020). *Διδάσκοντας δίγλωσσα παιδιά "θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις"*. Αθήνα: Πεδίο.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2007). Ο γλωσσικός γραμματισμός και η παιδαγωγική του γραμματισμού: θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από τη διδακτική πράξη. *6ο πανελλήνιο συνέδριο της ΟΜΕΡ*.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2013). *Πολυγραμματισμοί και Διδασκαλίας της Ελληνικής Γλώσσας*. Ανάκτηση από <https://omilosglossas.files.wordpress.com/2013/03/ergasia93.pdf>

Παράρτημα

Οδηγός Συνέντευξης εφήβων

Εισαγωγή

Ονομάζομαι Παπαδόπουλος Σίμος και είμαι μεταπτυχιακός φοιτητής του τμήματος δημοτικής εκπαίδευσης. Σκοπός της έρευνάς μου είναι η θέση των δίγλωσσων μαθητών στο ελληνικό σχολείο. Η συζήτησή μας θα είναι σχετική με τις γλώσσες που χρησιμοποιείς στην καθημερινότητά σου με φίλους και συγγενείς καθώς και η επαφή σου με την τεχνολογία. Θα ήθελα να σε ευχαριστήσω που δέχτηκες να λάβεις μέρος στη συνέντευξη, η οποία θα βοηθήσει σε μεγάλο την εργασία μου. Να είσαι σίγουρος/η ότι η συζήτησή μας θα παραμείνει ανώνυμη και τα αποτελέσματά της θα χρησιμοποιηθούν μόνο για σκοπούς της έρευνας. Άμα είσαι έτοιμος/η, ας ξεκινήσουμε!

Ερωτήσεις Προθέρμανσης

- 1) Σε ποιο τμήμα είσαι;
- 2) Σε ποιο δημοτικό πήγαινες;
- 3) Ποιο είναι το αγαπημένο σου μάθημα;
- 4) Μένεις κοντά στο σχολείο;
- 5) Έχεις αδέρφια;

Κυρίως Μέρος

- 6) Μπορείς να μου πεις πού γεννήθηκες;
(Αν δεν απαντήσει στην Ελλάδα) Πόσα χρόνια είστε στην Ελλάδα;
- 7) Οι γονείς σου μιλάνε καλά ελληνικά;
Αν ναι, πόσο καλά μιλάνε από το 1 έως το 5. Πέντε είναι το άριστα. Πες μου ξεχωριστά για κάθε έναν.
Μπορούν να διαβάσουν και να γράψουν στα ελληνικά;
Αν ναι, πόσο καλά;
Όταν πάτε βόλτα με τους γονείς σου θα μιλήσετε ελληνικά;
- 8) Πόσο καλά μιλάς τα ... από το 1 έως το 5; Πέντε είναι το άριστα.
Πιστεύεις ότι μπορείς να περιγράψεις πιο καλά τον εαυτό σου στα ελληνικά ή στα ...;

- 9) Ξέρεις να διαβάζεις στα ...;
Αν ναι, τι βαθμό θα έβαζες στο πόσο καλά καταλαβαίνεις ένα κείμενο από το 1 – 5; (Πέντε είναι το άριστα.)
Ποιο είναι το αγαπημένο σου βιβλίο ή κόμικ;
Το έχεις διαβάσει στα ... ή στα ελληνικά;
- 10) Ξέρεις να γράφεις στα ...;
Αν ναι, πιστεύεις θα μπορούσες να γράψεις με ευκολία ένα γράμμα σε έναν φίλο σου;
- 11) Βλέπετε ειδήσεις στο σπίτι στα ...;
Αν ναι, μπορείς να καταλάβεις τα πάντα ή σου φαίνονται δύσκολα; (Πες μου από το 1 έως το 5. Πέντε σημαίνει ότι τα καταλαβαίνεις όλα).
- 12) Στο σπίτι μιλάτε περισσότερο ελληνικά ή ...;
- 13) Αν έχει αδέρφια: Με τον αδελφό / ή σου σε ποια γλώσσα μιλάτε περισσότερο όταν είστε έξω;
- 14) Έχει παρακολουθήσει ποτέ μαθήματα στη ... ;
Αν ναι, το ζήτησες εσύ ή στο ζήτησαν οι γονείς σου; Σου αρέσει η γλώσσα;
Αν όχι, θα έκανες;
- 15) Έχεις συγγενείς που να μένουν στη ...;
Αν ναι, μιλάς μαζί τους στο τηλέφωνο; Μιλάτε συχνά;
Έχεις επισκεφθεί ποτέ την ...; Θα ήθελες να την επισκεφθείς;
Έχεις φανταστεί τον εαυτό σου να μένει εκεί μόνιμα;
- 16) Έχεις στο σχολείο συμμαθητές που να μιλάτε την ίδια γλώσσα;
Αν ναι, σε ποια γλώσσα μιλάτε μεταξύ σας στο σχολείο;
Αν πάτε βόλτα οι δυο σας, θα μιλήσετε περισσότερο ελληνικά ή στα ...;
- 17) Έχεις δικό σου κινητό;
Αν ναι, το χρησιμοποιείς για να μιλάς στα ... με φίλους ή συγγενείς;
Το χρησιμοποιείς για να στέλνεις μηνύματα στα ...;
- 18) Έχεις social media;
Αν ναι, ποια χρησιμοποιείς;
Κάνεις post σε αυτά;
Σχολιάζεις post φίλων σου;
Ποια γλώσσα χρησιμοποιείς περισσότερο για post και σχόλια;

- Θα ήθελες να μου δείξεις κάποιο αγαπημένο post που έχεις ανεβάσει;
Χρησιμοποιείς το chat στα ... για να μιλήσεις με φίλους από τον ίδιο τόπο;
- 19) Είσαι σε κάποιο group με άτομα που μιλούν τα ...;
Αν ναι, με τι ασχολείται αυτή η ομάδα;
Δημοσιεύεις σε αυτή;
Έχει ομαδικό chat; Συμμετέχεις σε αυτό;
Θα ήθελες να μου δείξεις μετά κάποιο post αυτής της ομάδας που σου άρεσε;
- 20) Ακολουθείς διάσημα άτομα;
Αν ναι, πες μου κάποιους.
Είναι κάποιος από αυτούς από τη χώρα σου; Πες μου λίγα λόγια για αυτόν / ή.
Τι θα του έλεγες αν μπορούσες να του μιλήσεις;
- 21) Υπάρχει στο σπίτι υπολογιστής;
Αν ναι, πόσο καλά πιστεύεις ότι ξέρεις να τον χειρίζεσαι ώστε να βρίσκεις αυτό που ψάχνεις; Πες μου από το 1 έως το 5. Πέντε είναι το άριστα.
- 22) Θα έκανες online μαθήματα για να μάθεις τα ...;
- 23) Μπαίνεις σε site που είναι γραμμένα στα ...;
Αν ναι, τι θέμα έχουν;
Ψάχνεις πράγματα που να αφορούν τον τόπο καταγωγής σου; Ιστορία; Αθλητικά; Νέα;

Χαλάρωμα

- 24) Τι σου αρέσει περισσότερο στο Ρέθυμνο;
25) Πώς λένε «ευχαριστώ πολύ» στα ...;