

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΤΟΜΕΑΣ ΘΕΩΡΙΑΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ ΤΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

**Η ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΑΛΒΑΝΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ
ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ.
ΚΥΒΕΡΝΗΤΙΚΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ**

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΧΡΙΣΤΙΝΑ Φ. ΜΑΛΙΓΚΟΥΔΗ

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή: Καθηγητής ΜΙΧΑΛΗΣ ΔΑΜΑΝΑΚΗΣ
Καθηγήτρια ΑΓΓΕΛΙΚΗ ΚΟΙΛΙΑΡΗ
Επίκουρη Καθηγήτρια ΑΣΠΑΣΙΑ ΧΑΤΖΗΔΑΚΗ

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Κατάλογος πινάκων και διαγραμμάτων.....	8
Συντομογραφίες.....	10
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ	
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	
Εισαγωγή.....	12
1. Αντικείμενο και στοχοθεσία της έρευνας.....	15
1.1. Αντικείμενο έρευνας.....	15
1.2. Σκοποί και στόχοι έρευνας.....	17
1.3. Επιστημονική αξία έρευνας.....	18
2. Διγλωσσία.....	21
2.1. Ατομική διγλωσσία (Bilingualism).....	22
2.1.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση.....	22
2.1.2. Τύποι δίγλωσσων ατόμων.....	25
2.2. Κοινωνική διγλωσσία (Diglossia).....	28
2.3. Δίγλωσσα άτομα από γλωσσικές μειονότητες.....	30
2.4. Γλωσσική διατήρηση.....	32
2.4.1. Παράγοντες που συμβάλλουν στη γλωσσική διατήρηση/γλωσσική μετατόπιση.....	33
2.4.2. Γλωσσική βιωσιμότητα (<i>linguistic vitality</i>) και η θεωρία των «θεμελιωδών αξιών» (<i>theory of core values</i>).....	37
3. Προσέγγιση διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης.....	40
3.1. Τρεις υποθέσεις της διαπολιτισμικής προσέγγισης: του «ελλείμματος», της «διαφοράς» και των «πόρων και αποθεμάτων».....	41
3.1.1. Η υπόθεση του «ελλείμματος».....	41
3.1.2. Η υπόθεση της «διαφοράς».....	42
3.1.3. Η υπόθεση των «πόρων και αποθεμάτων».....	44
3.2. Αρχές και στόχοι της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής προσέγγισης...45	
4. Οικογενειακές πρακτικές: Η μετάδοση και η διατήρηση της εθνοτικής γλώσσας στο οικογενειακό περιβάλλον.....	49
4.1. Ανάλυση οικογενειακών πρακτικών.....	52

4.1.1. Συχνές επαφές με ομιλητές της εθνοτικής γλώσσας.....	53
4.1.2. Ο ρόλος του γλωσσικού και διδακτικού υλικού και των νέων τεχνολογιών.....	55
4.1.3. Τα κοινοτικά σχολεία ως πρακτική διατήρησης της γλώσσας.....	56
4.2. Οικογενειακές πρακτικές Αλβανών γονέων.....	61
4.3. Σύνοψη.....	63
5. Η παρουσία Αλβανών μεταναστών στην Ελλάδα.....	65
5.1. Ιστορικά στοιχεία σχετικά με την Αλβανία.....	65
5.2. Προφίλ των Αλβανών μεταναστών στην Ελλάδα.....	70

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

Η ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

6. Η μεθοδολογία της έρευνας.....	73
6.1. Πρώτη ενότητα: Ανάλυση κυβερνητικών πολιτικών.....	74
6.1.1. Σκοπός της εμπειρικής έρευνας της πρώτης ενότητας.....	74
6.1.2. Ερευνητικά ερωτήματα.....	74
6.1.3. Μέθοδος συλλογής υλικού.....	75
6.1.4. Κατηγορίες ταξινόμησης και ανάλυσης του υλικού.....	77
6.2. Δεύτερη ενότητα: Ανάλυση οικογενειακών στρατηγικών και πρακτικών.....	78
6.2.1. Σκοπός της εμπειρικής έρευνας της δεύτερης ενότητας.....	78
6.2.2. Ερευνητικά ερωτήματα.....	78
6.2.3. Πληθυσμός.....	79
6.2.4. Δείγμα.....	84
6.2.5. Τόπος, χρόνος και μέθοδος συλλογής υλικού.....	97
6.2.5.1. Τόπος και χρόνος συλλογής υλικού.....	97
6.2.5.2. Ποιοτική έρευνα.....	98
6.2.5.3. Η συνέντευξη.....	100
6.2.5.4. Θεματολογία των συνεντεύξεων.....	101
6.2.5.5. Ανάλυση περιεχομένου και ανάλυση λόγου.....	102
6.3. Κατηγορίες ταξινόμησης και ανάλυσης του υλικού.....	104
6.4. Η μεθοδολογία της έρευνας για τη μελέτη των Τμημάτων Διδασκαλίας της Αλβανικής Γλώσσας και των φορέων αλβανόγλωσσης εκπαίδευσης στην Κεντρική Μακεδονία.....	106

Ενότητα πρώτη:

Κυβερνητικές πολιτικές

7. Κυβερνητικές πολιτικές: Το θεσμικό πλαίσιο στην Ελλάδα για τη γλωσσική εκπαίδευση των Αλβανών μαθητών	108
7.1. Ποσοτικά στοιχεία Αλβανών μαθητών στην ελληνική εκπαίδευση...	108
7.2. Κυβερνητικές πολιτικές.....	110
7.2.1. Κυβερνητικές πολιτικές: πρώτη περίοδος (1970-1980).....	111
7.2.2. Κυβερνητικές πολιτικές: δεύτερη περίοδος (1980-1996).....	112
7.2.2.1. Τάξεις Υποδοχής και Φροντιστηριακά Τμήματα.....	112
7.2.2.2. Σχολεία Παλινοστούντων.....	115
7.2.3. Κυβερνητικές πολιτικές: τρίτη περίοδος (1996-σήμερα)	118
7.2.4. Προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	121
7.2.4.1. Αντικείμενο και στόχοι των προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	121
7.2.4.2. Το πρόγραμμα «Ένταξη παιδιών παλινοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο».....	123
7.3. Συμπεράσματα.....	129
8. Πρόσληψη θεσμικών κειμένων σχετικά με τη γλωσσική εκπαίδευση των Αλβανών μαθητών στην Ελλάδα από τους εμπλεκόμενους φορείς	132
8.1. Χαρτογράφηση ερευνητικού πεδίου (στατιστικά στοιχεία και Εφαρμογή θεσμικών μέτρων).....	132
8.1.1. Φροντιστηριακά Τμήματα.....	133
8.1.2. Τάξεις Υποδοχής.....	134
8.1.3. Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και το πρόγραμμα «Ένταξη παιδιών παλινοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο για την Α' βάρθμια εκπαίδευση».....	136
8.2. Τάξεις Υποδοχής: η σημασία τους για τα θεσμικά πρόσωπα της εκπαίδευσης.....	137
8.2.1. Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.....	137
8.2.2. Σχολικοί Σύμβουλοι.....	138
8.2.3. Διευθυντές εξεταζόμενων σχολικών μονάδων.....	139
8.2.4. Δάσκαλοι Τάξεων Υποδοχής εξεταζόμενων σχολικών μονάδων.....	141
8.3. Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης: η λειτουργία και η σημασία	

τους για τα θεσμικά πρόσωπα της εκπαίδευσης.....	144
8.3.1. Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.....	144
8.3.2. Σχολικοί Σύμβουλοι.....	145
8.3.3. Διευθυντές και δάσκαλοι Τάξεων Υποδοχής Δημοτικών Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.....	145
8.4. Πρόγραμμα «Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο για την Α' βάρθμια εκπαίδευση»: η σημασία του για τα θεσμικά πρόσωπα της εκπαίδευσης.....	148
8.4.1. Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.....	148
8.4.2. Σχολικοί Σύμβουλοι.....	148
8.4.3. Διευθυντές και δάσκαλοι Τάξεων Υποδοχής εξεταζόμενων σχολικών μονάδων.....	149
8.5. Άλλες δράσεις για την προαγωγή της διαπολιτισμικής αγωγής στη σχολική πράξη.....	151
8.5.1. Επιμορφωτικές δράσεις.....	151
8.5.2. Εκπαιδευτικό υλικό.....	152
8.5.3. Λοιπές δραστηριότητες «διαπολιτισμικού» χαρακτήρα.....	154
8.6. Σχολιασμός των απόψεων των θεσμικών προσώπων.....	155
8.6.1. Πρόσληψη θεσμικών κειμένων από θεσμικά πρόσωπα εκπαίδευσης....	156
8.6.2. Εφαρμογή θεσμικών κειμένων.....	159

Ενότητα δεύτερη:

Οικογενειακές στρατηγικές και πρακτικές

9. Συλλογικές στρατηγικές και πρακτικές γλωσσικής κοινωνικοποίησης Αλβανών μαθητών- Τμήματα Διδασκαλίας της Αλβανικής Γλώσσας στην Κεντρική Μακεδονία.....	161
9.1. Παρουσίαση των Τμημάτων Διδασκαλίας της Αλβανικής Γλώσσας στην Κεντρική Μακεδονία.....	162
9.1.1. Σύλλογος Αλβανών Μεταναστών Θεσσαλονίκης.....	162
9.1.2. Σύλλογος «Μητέρα Τερέζα» Θεσσαλονίκης.....	165
9.1.3. Παράρτημα «Μητέρας Τερέζας» Γιαννιτσών.....	167
9.2. Σκοπός των Τμημάτων Διδασκαλίας της Αλβανικής Γλώσσας.....	168
9.3. Απόψεις και στάσεις γονέων απέναντι στα Τμήματα Διδασκαλίας της Αλβανικής Γλώσσας	172
9.3.1. Απόψεις και στάσεις γονέων, που στέλνουν τα παιδιά τους στα Τμήματα	

<i>Διδασκαλίας της Αλβανικής Γλώσσας.....</i>	172
<i>9.3.2. Απόψεις και στάσεις των λοιπών γονέων του δείγματος απέναντι στα Τμήματα Διδασκαλίας της Αλβανικής Γλώσσας.....</i>	175
<i>9.4. Συμπεράσματα.....</i>	179
<i>9.4.1. Η συγκρότηση των Τμημάτων Διδασκαλίας της Αλβανικής Γλώσσας στην Κεντρική Μακεδονία.....</i>	179
<i>9.4.2. Οι γονείς.....</i>	180
<i>9.4.3. Το μέλλον των Τμημάτων Διδασκαλίας της Αλβανικής Γλώσσας.....</i>	182
10. Στρατηγικές και πρακτικές των αλβανικών οικογενειών του δείγματος ως προς την αλβανική γλώσσα.....	184
<i>10.1. Προφίλ οικογενειών.....</i>	184
<i>10.2. Στρατηγικές και πρακτικές γονέων απέναντι στην εκμάθηση της αλβανικής από τα παιδιά τους στο οικογενειακό περιβάλλον.....</i>	189
<i>10.3. Απόψεις και στάσεις γονέων απέναντι στην εκμάθηση της αλβανικής γλώσσας στο σχολείο.....</i>	197
<i>10.4. Απόψεις και στάσεις αλβανικών φορέων σχετικά με τη γλωσσική κοινωνικοποίηση των παιδιών στο οικογενειακό περιβάλλον.....</i>	201
<i>10.5. Στάσεις θεσμικών προσώπων απέναντι στην εκμάθηση της αλβανικής γλώσσας στο σχολείο από τα παιδιά αλβανικής καταγωγής.....</i>	203
<i>10.6. Συμπεράσματα.....</i>	207
11. Στρατηγικές και πρακτικές των αλβανικών οικογενειών του δείγματος ως προς την ελληνική γλώσσα.....	211
<i>11.1. Στρατηγικές και πρακτικές αλβανικών οικογενειών απέναντι στην εκμάθηση της ελληνικής από τα παιδιά τους.....</i>	211
<i>11.2. Στάσεις γονέων απέναντι στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση των παιδιών τους και ιδιαίτερα απέναντι στα εκπαιδευτικο-πολιτικά μέτρα του ΥΠΕΠΘ.....</i>	217
<i>11.3. Η στάση των φορέων της αλβανόγλωσσης εκπαίδευσης στην Ελλάδα απέναντι στους θεσμούς για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση των Αλβανών μαθητών.....</i>	225
<i>11.4. Συμπεράσματα.....</i>	227
<i>11.4.1. Στρατηγικές και πρακτικές γονέων ως προς την ελληνική γλώσσα....</i>	227
<i>11.4.2. Στάσεις γονέων απέναντι στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση των παιδιών τους.....</i>	229

12. Γενικά συμπεράσματα	232
12.1. Κυβερνητικές πολιτικές.....	232
12.2. Οικογενειακές στρατηγικές και πρακτικές.....	234
12.3. Κυβερνητικές πολιτικές και οικογενειακές στρατηγικές.....	240
Βιβλιογραφία	244
Παράρτημα	256

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ ΚΑΙ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Πίνακας 2.1.: Κριτήρια κατηγοριοποίησης της μητρικής γλώσσας και του δίγλωσσου ατόμου.....	24
Πίνακας 2.2.: Η σχέση μεταξύ ατομικής και κοινωνικής διγλωσσίας.....	29

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Πίνακας 4.1.: Φορείς και μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό.....	57
--	----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

Πίνακας 6.1.: Σύνολο μαθητών, αλλοδαπών και Αλβανών μαθητών, στα νηπιαγωγεία της Κεντρικής Μακεδονίας, τη σχολική χρονιά 2005/2006.....	80
Πίνακας 6.2.: Σύνολο μαθητών, αλλοδαπών και Αλβανών μαθητών, στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση της Κεντρικής Μακεδονίας, τη σχολική χρονιά 2005/2006.....	81
Πίνακας 6.3.: Κατανομή του συνόλου των μαθητών και των Αλβανών μαθητών στους επτά νομούς της Κεντρικής Μακεδονίας, ανά αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές.....	82
Πίνακας 6.4.: Κατανομή των μαθητών και των Αλβανών μαθητών στους επτά νομούς της Κεντρικής Μακεδονίας, ανά περιοχή και ανά θεσμικό επίπεδο.....	83
Πίνακας 6.5.: Κατάλογος των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα.....	92
Πίνακας 6.6.: Κατάλογος των «εναλλακτικών» σχολείων της έρευνας.....	92
Πίνακας 6.7.: Πίνακας των συνεντεύξεων της έρευνας.....	94
Πίνακας 6.8.: Πηγές άντλησης του υλικού και κατηγορίες ταξινόμησης και ανάλυσής του.....	104

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

Πίνακας 7.1.: Αριθμός Αλβανών και αλλοδαπών μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (ποσοτικά στοιχεία).....	108
Πίνακας 7.2.: Αριθμός Αλβανών και αλλοδαπών μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.....	119

Πίνακας 7.3.: Τάξεις Υποδοχής και Φροντιστηριακά Τμήματα κατά σχολικά έτη.....	115
Πίνακας 7.4.: Μαθητικό δυναμικό στα σχολεία Παλινοστούντων κατά βαθμίδα εκπαίδευσης και σχολικό έτος.....	117
Πίνακας 7.5.: Αριθμός μαθητών στα Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης κατά σχολικά έτη.....	120

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8

Πίνακας 8.1.: Σύνολο Αλβανών μαθητών, αλλοδαπών μαθητών και συνολικού μαθητικού πληθυσμού σε δημοτικά σχολεία της Κεντρικής Μακεδονίας και τριών νομών της έρευνας τη σχολική χρονιά 2005/2006.....	132
--	-----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10

Πίνακας 10.1.: Προφίλ των εξεταζόμενων αλβανικών οικογενειών.....	184
--	-----

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

- Α.Ε.Ι.: Ανώτατο/α Εκπαιδευτικό/α Ίδρυμα/τα
ΑΕΠ: Ακαθόριστο Εγχώριο Προϊόν
Β.Δ.: Βασιλικό Διάταγμα
Γ: Γονέας/Γονείς
Δ.Σ.: Δημοτικό Σχολείο
ΕΙΕ: Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας
ΕΟΚ: Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα
ΕΠΕΑΕΚ: Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης
ΕΡΤ3: Ελληνική Ραδιοφωνία Τηλεόραση Τρία
ΕΣΥΕ: Εθνική Στατιστική Υπηρεσία Ελλάδος
Η.Π.Α.: Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής
ΘΠ: Θεσμικό/α Πρόσωπο/α
Ι.Δ.Ε.Κ.Ε.: Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων
Ι.ΜΕ.ΠΟ.: Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής
Ι.Π.Ο.Δ.Ε.: Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης
ΚΕ.Δ.Α: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής
ΚΕΚ: Κέντρο Επαγγελματικής Κατάρτισης
ΚΠΣ: Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης
ΜΑΚΙΝΕ: Μακεδονικό Ινστιτούτο Εργασίας
Ν.: Νόμος
ΟΕΔΒ: Οργανισμός Έκδοσης Διδακτικών Βιβλίων
ΠΓΔΜ: Πρώην Γιουγκοσλαβική Δημοκρατία της Μακεδονίας
Π.Δ.: Προεδρικό Διάταγμα
Π.Ε.: Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση
Π.Τ.Δ.Ε.: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Σ.Π.: Σχολεία Παλιννοστούντων
ΤΑ: Εκπρόσωπος Τμήματος (Διδασκαλίας της) Αλβανικής Γλώσσας
Τ.Υ.: Τάξεις Υποδοχής
Υ.Φ.: Υπουργική Απόφαση
ΦΕΚ: Φύλλο Εφημερίδας της Κυβερνήσεως
Φ.Τ.: Φροντιστηριακά Τμήματα

ΥΠ.Ε.Π.Θ.: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων

ΟΡΟΛ: Μοντέλο «ένας γονέας-μία γλώσσα» (One parent-one language)

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Εισαγωγή

Αντικείμενο της εργασίας μας είναι αφενός οι κυβερνητικές πολιτικές σχετικά με τη γλωσσική εκπαίδευση των Αλβανών μαθητών στην Ελλάδα και αφετέρου οι πρακτικές γλωσσικής κοινωνικοποίησης¹ που ακολουθούν οι Αλβανοί γονείς για τα παιδιά τους στο οικογενειακό περιβάλλον. Απώτερος στόχος είναι η συσχέτιση των κυβερνητικών πολιτικών με τις οικογενειακές στρατηγικές, προκειμένου να αναδειχτούν τα ερεθίσματα γλωσσικής κοινωνικοποίησης, που λαμβάνουν οι Αλβανοί μαθητές, τουλάχιστον στο πλαίσιο του δείγματός μας.

Συγκεκριμένα, στο πρώτο μέρος της εργασίας θα παρουσιαστεί το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνάς μας. Στο *πρώτο κεφάλαιο* παρουσιάζεται το αντικείμενο της εργασίας μας, τα ερευνητικά της ερωτήματα και η επιστημονική αξία που θεωρούμε ότι μπορεί να έχει. Το *δεύτερο κεφάλαιο* πραγματεύεται, πρώτον, το φαινόμενο της διγλωσσίας (ατομική διγλωσσία, μορφές ατομικής διγλωσσίας, την κοινωνική διγλωσσία, διγλωσσία ατόμων από γλωσσικές «μειονότητες²») και, δεύτερον, το φαινόμενο της γλωσσικής διατήρησης και της γλωσσικής μετατόπισης. Στο *τρίτο κεφάλαιο* παρουσιάζεται η προσέγγιση της διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης, η ιστορία της, οι αρχές και οι σκοποί της. Στο *τέταρτο κεφάλαιο* συζητάμε τύπους δίγλωσσων οικογενειών και διάφορες οικογενειακές πρακτικές και στρατηγικές, που θεωρούνται ότι συντελούν στη διατήρηση της εκάστοτε εθνοτικής γλώσσας, όπως αυτές παρουσιάζονται στη σχετική βιβλιογραφία. Τέλος, στο *πέμπτο κεφάλαιο* αναφέρονται κάποιες ιστορικές αλλά και δημογραφικές πληροφορίες σχετικά με τη μετανάστευση των Αλβανών στην Ελλάδα, η οποία ξεκίνησε στις αρχές της δεκαετίας του 1990 με την πτώση του κομμουνιστικού καθεστώτος.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας αποτελεί το ερευνητικό και εμπειρικό μέρος της. Το *έκτο κεφάλαιο* παρουσιάζει αναλυτικά το αντικείμενο και τους σκοπούς της έρευνάς μας, τις μεθοδολογικές αρχές που ακολουθήθηκαν σχετικά με τη

¹ Για την αποσαφήνιση του όρου «γλωσσική κοινωνικοποίηση» βλ. κεφάλαιο 6.

² Με τον όρο αυτόν εννοούμε τη γλώσσα που μιλούν οι εθνοτικές ομάδες στην Ελλάδα. Για την αποσαφήνιση του όρου βλ. κεφάλαιο 2.

δειγματοληψία και τη διεξαγωγή της έρευνας, καθώς και τη μεθοδολογία σχετικά με την ταξινόμηση και την ανάλυση του εμπειρικού μας υλικού. Η μεθοδολογία αυτή αφορά τόσο την ανάλυση των κυβερνητικών πολιτικών όσο και την ανάλυση των οικογενειακών στρατηγικών και πρακτικών. Στο *έβδομο κεφάλαιο* παρουσιάζονται οι κυβερνητικές πολιτικές σχετικά με την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα μέσα από νομοθετικές διατάξεις και ντοκουμέντα από τη δεκαετία του 1970 έως σήμερα. Το *όγδοο κεφάλαιο* πραγματεύεται την πρόσληψη των προαναφερθέντων θεσμικών κειμένων σχετικά με την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών από θεσμικά πρόσωπα της εκπαίδευσης.

Στο *ένατο κεφάλαιο* παρουσιάζονται τα Τμήματα Διδασκαλίας της Αλβανικής Γλώσσας (ΤΔΑΓ) στην Κεντρική Μακεδονία, τα οποία ερευνήθηκαν, και συγκεκριμένα η οργάνωση, η δομή και οι σκοποί τους. Επίσης, παρουσιάζονται οι στάσεις τόσο των γονέων που στέλνουν τα παιδιά τους στα μαθήματα αλβανικής γλώσσας όσο και των λοιπών γονέων του δείγματος της έρευνάς μας. Στο *δέκατο κεφάλαιο* συζητούνται οι πρακτικές, οι στρατηγικές και οι στάσεις των γονέων του δείγματός μας απέναντι στη διατήρηση της εθνοτικής τους γλώσσας, αλλά και γενικότερα απέναντι στην αλβανόγλωσση εκπαίδευση των παιδιών τους. Επίσης, συζητούνται οι αντιλήψεις τόσο των αλβανικών φορέων³ όσο και των θεσμικών προσώπων της εκπαίδευσης απέναντι στην αλβανόγλωσση εκπαίδευση των παιδιών αλβανικής καταγωγής. Στο *ενδέκατο κεφάλαιο* παρουσιάζονται οι στρατηγικές και οι στάσεις των γονέων αλλά και των αλβανικών φορέων τόσο απέναντι στην καλλιέργεια της ελληνικής γλώσσας στο οικογενειακό περιβάλλον όσο και απέναντι στην εκπαίδευση των παιδιών τους στο ελληνικό σχολείο.

Στο *δωδέκατο κεφάλαιο*, τέλος, συζητούνται τα αποτελέσματα των ερευνητικών κεφαλαίων, επιχειρείται η σύνδεσή τους με το θεωρητικό υπόβαθρο και διατυπώνονται προβληματισμοί για το πώς τελικά μπορεί να οριοθετηθεί και να ερμηνευτεί η γλωσσική εκπαίδευση των Αλβανών μαθητών στην Ελλάδα και αν μπορούν να γίνουν προβλέψεις για το μέλλον της. Ακολουθεί η βιβλιογραφία, πάνω στην οποία βασίστηκε το θεωρητικό μέρος της εργασίας μας. Τέλος, στο παράρτημα παρατίθενται τα καταστατικά των Συλλόγων Αλβανών Μεταναστών Κεντρικής Μακεδονίας, στο πλαίσιο των οποίων λειτουργούν τα Τμήματα Διδασκαλίας της Αλβανικής Γλώσσας.

³ Εννοούμε τους ιθύνοντες των Συλλόγων Αλβανών Μεταναστών και των Τμημάτων Διδασκαλίας της Αλβανικής Γλώσσας.

Ολοκληρώνοντας τη διδακτορική μου διατριβή θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στα μέλη της τριμελούς επιτροπής. Ευχαριστώ την καθηγήτρια κυρία Αγγελική Κοιλιάρη για τις χρήσιμες υποδείξεις της και τις καίριες προτάσεις της. Ευχαριστώ την επίκουρη καθηγήτρια κυρία Ασπασία Χατζηδάκη για την αμέριστη βοήθειά της σε όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της διατριβής και για την πολύτιμη αρωγή της σε θέματα της κοινωνιογλωσσολογίας. Ιδιαίτερα όμως ευχαριστώ τον επιβλέποντα καθηγητή μου, τον καθηγητή κύριο Μιχάλη Δαμανάκη, επειδή χάρη στην καθοδήγησή του, μου άνοιξαν νέοι ορίζοντες στο πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της μεθοδολογίας της έρευνας. Πολύτιμη για μένα, επίσης, υπήρξε η πάντοτε προθυμία του να συζητάει μαζί μου τα προβλήματα και τους προβληματισμούς, που ανέκυπταν κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της εργασίας.

Πολλές ευχαριστίες οφείλω στην Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας, στους Διευθυντές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης των νομών Θεσσαλονίκης, Σερρών και Πιερίας, στους Σχολικούς Συμβούλους και στους διευθυντές και δασκάλους των Τάξεων Υποδοχής, που συνέβαλαν με τα απαραίτητα δεδομένα στην ολοκλήρωση της έρευνας και χωρίς τη βοήθεια των οποίων δεν θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί η εργασία μου. Ιδιαίτερες ευχαριστίες, επίσης, οφείλω στις οικογένειες των Αλβανών μεταναστών, που μου έδειξαν εμπιστοσύνη και δέχτηκαν να συζητήσουν μαζί μου τα προβλήματα και τις ανησυχίες τους σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών τους. Ευχαριστώ και τους υπευθύνους και εκπαιδευτικούς των Συλλόγων Αλβανών Μεταναστών, που μου παρουσίασαν με προθυμία το έργο και τις προσπάθειές τους και συνέβαλαν έτσι στην ολοκλήρωση της έρευνας.

Θερμές ευχαριστίες, επίσης, οφείλω στον καθηγητή του Πανεπιστημίου La Trobe στη Μελβούρνη, κύριο Αναστάσιο Τάμη, για τις χρήσιμες παρατηρήσεις και υποδείξεις του, στην κυρία Δάφνη Μεϊμαρίδη, Διευθύντρια του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Θεσσαλονίκης, και στον Νίκο Τόλια, μεταπτυχιακό φοιτητή Τομέα Γλωσσολογίας Τμήματος Ελληνικής Φιλολογίας Α.Π.Θ., για τη βοήθειά τους. Τέλος, ευχαριστώ θερμά τους γονείς μου και τον αδελφό μου για τη συμπαράστασή τους.

1. Αντικείμενο και στοχοθεσία της έρευνας

1.1. Αντικείμενο έρευνας

Με τη μαζική προσέλευση κατά τα τελευταία χρόνια (κυρίως από το 1990 και μετά, λόγω της κατάρρευσης του πολιτικού συστήματος στην Αλβανία) χιλιάδων Αλβανών μεταναστών στην Ελλάδα, προκύπτει, μεταξύ άλλων, και το θέμα της εκπαίδευσης των παιδιών τους. Το ζήτημα της διδασκαλίας της «μητρικής» τους γλώσσας⁴, της διδασκαλίας της «κυρίαρχης» γλώσσας (της ελληνικής) καθώς και η επιλογή της γλώσσας, μέσω της οποίας θα πραγματοποιείται η διδασκαλία των λοιπών σχολικών μαθημάτων, αποκτάει μια ιδιαίτερη βαρύτητα, τόσο για τις οικογένειες μεταναστών όσο και για τη γενικότερη εκπαιδευτική κοινότητα.

Κατά κύριο λόγο, η εκπαίδευση των μεταναστών συναρθρώνεται συνήθως με την πολιτική και τα συμφέροντα των εθνικών κυβερνήσεων και μέσα από τη συγκεκριμένη αυτή πολιτική υλοποιείται. Από την άλλη πλευρά, οι συλλογικές προσπάθειες και οι στρατηγικές των μεταναστών μπορούν να ασκήσουν πίεση σε μηχανισμούς εξουσίας για διεκδίκηση δικαιωμάτων και να μετατραπούν σε «πολιτικές». Υπό αυτή την οπτική, το κοινωνικό και το εκπαιδευτικό πλαίσιο μπορεί να αλλάξει. Η ύπαρξη και η αύξηση Συλλόγων Αλβανών Μεταναστών στην Κεντρική Μακεδονία τα τελευταία χρόνια, στο πλαίσιο των οποίων πραγματοποιούνται μαθήματα αλβανικής γλώσσας σε μαθητές αλβανικής καταγωγής, αποτελεί, για παράδειγμα, μια τέτοια συλλογική προσπάθεια και στρατηγική. Το γεγονός, συγκεκριμένα, ότι αρκετοί Αλβανοί, που διαμένουν στην Ελλάδα, ένιωθαν πως η γλώσσα και ο πολιτισμός που φέρουν, παραμελούνται και συχνά υποβαθμίζονται στο ελληνικό σχολείο, τους ώθησε να συγκροτήσουν συλλόγους, για να αναπληρώσουν αυτό το κενό. Μπορεί να θεωρηθεί, λοιπόν, η κίνηση αυτή ως μια μορφή στρατηγικής για τη διατήρηση της γλώσσας της χώρας των γονέων⁵. Η επικοινωνία τους, επιπρόσθετα, με επίσημους φορείς της Αλβανίας και οι κινήσεις της Αλβανίας για την

⁴ Το πώς οριοθετούμε την έννοια «μητρική γλώσσα» αναλύεται στο κεφάλαιο 2, το οποίο πραγματεύεται το φαινόμενο της διγλωσσίας. Πάντως, σε αυτό το σημείο εννοείται η αλβανική γλώσσα, καθώς μιλάμε για μετανάστες πρώτης και δεύτερης γενιάς.

⁵ Αρχικά, θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι αποφεύγεται ο όρος «οικογενειακή γλώσσα» για τη γλώσσα της χώρας προέλευσης των γονέων, γιατί δεν συνεπάγεται ότι αυτή είναι και η κυρίαρχη στο οικογενειακό περιβάλλον, καθώς και ο όρος «μειονοτική γλώσσα» για λόγους που αναλύονται στο κεφάλαιο 2. Η χρήση του όρου «εθνοτική γλώσσα» συνεπάγεται ότι η γλώσσα της χώρας των γονέων είναι και η γλώσσα ενός έθνους, γεγονός που δεν συμβαίνει σε όλες τις περιπτώσεις των μεταναστευτικών ομάδων, αλλά που στην ομάδα των Αλβανών (στην έρευνά μας) τυχαίνει να ισχύει. Παράλληλα με τον όρο αυτόν, χρησιμοποιούμε και τον όρο «γλώσσα της χώρας των γονέων».

υποστήριξη αυτών των Τμημάτων Διδασκαλίας της Αλβανικής Γλώσσας είναι ένα σημαντικό γεγονός και θα παρουσιαστούν οι πτυχές του αναλυτικότερα στην εργασία μας. Οι αχνές αυτές κινήσεις επισημοποίησης των τμημάτων αυτών εκ μέρους της Αλβανίας μπορούν να θεωρηθούν, συνεπώς, ως «πολιτικές», οι οποίες βρίσκονται σε μία εξελισσόμενη δυναμική. Η απόληξη των πολιτικών αυτών παραμένει άγνωστη, αλλά δεν μπορεί κανείς να αγνοήσει τους ζωντανούς αυτούς οργανισμούς, τους συλλόγους και τα Τμήματα Διδασκαλίας της Αλβανικής Γλώσσας, που δομούνται, αναπτύσσονται και κυρίως διεκδικούν την αναγνώριση των γλωσσικών και γενικότερων δικαιωμάτων τους.

Οι κυβερνητικές πολιτικές και οι συλλογικές στρατηγικές μεταναστών σχετικά με τη γλωσσική εκπαίδευση των Αλβανών μαθητών στην Ελλάδα αποτελούν τους δύο πόλους. Ανάμεσά τους προκύπτουν πολλές μεταβλητές που σχετίζονται με αυτούς. Συγκεκριμένα, το πώς προσλαμβάνουν και πώς ερμηνεύουν τα θεσμικά πρόσωπα της εκπαίδευσης (διευθυντές, δάσκαλοι, περιφερειακοί διευθυντές εκπαίδευσης κ.λπ.) τις κυβερνητικές πολιτικές τις σχετικές με την εκπαίδευση των αλλοδαπών⁶ μαθητών αλλά και το θέμα της διατήρησης της εθνοτικής γλώσσας τους, ποιες είναι οι πρακτικές και οι στρατηγικές των Αλβανών γονέων σχετικά με τη διατήρηση της εθνοτικής γλώσσας τους ή της καλλιέργειας της ελληνικής γλώσσας στο οικογενειακό περιβάλλον σε ατομικό πια επίπεδο και το πώς προσλαμβάνουν οι ίδιοι οι γονείς τις εξεταζόμενες κυβερνητικές πολιτικές, είναι οι κύριες μεταβλητές που προκύπτουν ανάμεσα στους δύο πόλους. Οι μεταβλητές αυτές αποτελούν και το αντικείμενο της έρευνάς μας.

Με λίγα λόγια, αντικείμενο της έρευνάς μας είναι από τη μία πλευρά η επεξεργασία των κυβερνητικών πολιτικών που έχει εφαρμόσει το ελληνικό κράτος σχετικά με την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα και η πρόσληψή τους από τα θεσμικά πρόσωπα της εκπαίδευσης και, από την άλλη πλευρά, οι οικογενειακές στρατηγικές, που εφαρμόζουν οι οικογένειες Αλβανών μεταναστών στην Ελλάδα για τη γλωσσική κοινωνικοποίηση των παιδιών τους. Ειδικότερα, μας ενδιαφέρει να ερευνήσουμε τις γλωσσικές επιλογές των παιδιών, τα κίνητρά και τις γλωσσικές περιστάσεις που σχετίζονται με τις γλωσσικές τους επιλογές, αν μπορούν να χαρακτηριστούν ως «δίγλωσσα» παιδιά και για ποιους λόγους. Τέλος, θα επιχειρηθεί η ανάδειξη της συμπλοκής των δύο παραμέτρων (κυβερνητικές πολιτικές

⁶ Ο όρος «αλλοδαπός» αποτελεί διοικητικός και νομοθετικός όρος: «Αλλοδαπός είναι το φυσικό πρόσωπο που δεν έχει την ελληνική ιθαγένεια ή δεν έχει ιθαγένεια» (Νόμος 3386/2005, ΦΕΚ Α 212/23.8.2005, άρθρο 1).

και οικογενειακές στρατηγικές), αν υπάρχει δηλαδή αλληλεπίδραση των δύο παραμέτρων και σε ποιο βαθμό.

1.2. Σκοποί και στόχοι έρευνας

Όπως προκύπτει από την προηγούμενη ενότητα, οι δύο βασικοί σκοποί της παρούσας έρευνας, είναι, πρώτον, η ανάλυση των κυβερνητικών πολιτικών σε σχέση με τη γλωσσική εκπαίδευση των Αλβανών μαθητών στην Ελλάδα και, δεύτερον, η διερεύνηση των στρατηγικών που ακολουθούν οι Αλβανοί γονείς στην Ελλάδα σχετικά με τη γλωσσική κοινωνικοποίηση των παιδιών τους. Όσον αφορά τον πρώτο βασικό σκοπό, τα ερευνητικά ερωτήματα εξειδικεύονται. Δηλαδή, μας απασχολεί αρχικά ποιες είναι εκείνες οι κυβερνητικές πολιτικές που σχετίζονται με τη γλωσσική εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών⁷ στην Ελλάδα και το κατά πόσο συνάδει η νομολογία και η υλοποίησή της με την προσέγγιση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, μας απασχολεί πώς προσλαμβάνονται οι κυβερνητικές αυτές πολιτικές από τα θεσμικά πρόσωπα της εκπαίδευσης και αν οι ίδιοι εφαρμόζουν τις σχετικές διατάξεις σε επίπεδο περιφέρειας, νομού, δήμου και σχολικής μονάδας. Θα πρέπει, ωστόσο, να διευκρινιστεί ότι δεν αναλύουμε την εφαρμογή των διατάξεων αυτών στο επίπεδο της σχολικής πράξης, αλλά αναλύουμε τα λεγόμενα και τις ερμηνείες των θεσμικών προσώπων της εκπαίδευσης σχετικά με την εν λόγω εκπαιδευτική πολιτική που μας ενδιαφέρει.

Σκοπός του δεύτερου μέρους της εμπειρικής έρευνας είναι η διερεύνηση του βαθμού της γλωσσικής κοινωνικοποίησης που καλλιεργούν οι Αλβανοί γονείς στα παιδιά τους στην Ελλάδα στο οικογενειακό τους περιβάλλον. Ειδικότερα, σκοπός είναι η διερεύνηση των αντιλήψεών τους απέναντι στην «κυρίαρχη» (ελληνική) και στη «μειονοτική⁸» (αλβανική) γλώσσα και των ενδεχόμενων πρακτικών που ακολουθούν, για να διατηρήσουν την αλβανική γλώσσα ή, αντίθετα, για την καλλιέργεια της ελληνικής στο οικογενειακό περιβάλλον. Επίσης, σε σχέση με αυτό το θέμα, επιχειρείται η ανάδειξη των αποτελεσμάτων των πρακτικών που ακολουθούν οι γονείς: δηλαδή, ποια γλώσσα επιλέγουν τα παιδιά, σε ποιες περιστάσεις, την ικανότητά τους στις δύο γλώσσες και τις αντιλήψεις τους και για τις δύο γλώσσες. Παράλληλα, μας ενδιαφέρει και η στάση των Αλβανών γονέων απέναντι στις

⁷ Εξυπακούεται ότι δεν υπάρχουν κυβερνητικές πολιτικές για τη γλωσσική εκπαίδευση των Αλβανών μαθητών μόνο.

⁸ Εδώ χρησιμοποιούμε τον όρο «μειονοτική» ως «αδύναμη» γλώσσα απέναντι στην ελληνική μόνο, την κυρίαρχη γλώσσα της χώρας υποδοχής.

επίσημες κυβερνητικές πολιτικές σχετικά με τη γλωσσική εκπαίδευση των παιδιών τους. Ο γενικός αυτός σκοπός εξειδικεύεται σε επί μέρους ερευνητικά ερωτήματα. Πρώτον, μας ενδιαφέρει να διερευνήσουμε τη γλωσσική κατάσταση στις οικογένειες αυτές, δηλαδή αν μιλάνε αλβανικά ή ελληνικά, σε ποιες περιστάσεις και σε ποιους χώρους (domains⁹). Δεύτερον, μας ενδιαφέρουν οι λόγοι και τα κίνητρα που προκάλεσαν την κάθε γλωσσική κατάσταση από τους γονείς, οι πρακτικές, οι στρατηγικές και εν τέλει οι στάσεις των γονιών απέναντι στη γλωσσική κατάσταση που καλλιεργείται στο οικογενειακό περιβάλλον. Τρίτον, μας ενδιαφέρει η στάση των Αλβανών γονέων τόσο απέναντι στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση των παιδιών τους (δηλαδή, στο ελληνικό σχολείο) όσο και απέναντι στην αλβανόγλωσση εκπαίδευση των παιδιών τους. Η τελευταία μεταβλητή νοείται ως η στάση τους απέναντι σε μια ενδεχόμενη διδασκαλία της αλβανικής στο σχολείο ή στη φοίτηση των παιδιών τους σε αλβανικό «κοινοτικό» σχολείο ή στην περίπτωση μας, σε Τμήματα Διδασκαλίας της Αλβανικής Γλώσσας.

1.3. Επιστημονική αξία έρευνας

Στο πλαίσιο της προσέγγισης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έχουν πραγματοποιηθεί πολλές έρευνες στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια και έχουν συγγραφεί αρκετές σχετικές μονογραφίες. Θέματα όπως η θεωρία και οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης¹⁰, η εκπαιδευτική πολιτική σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα¹¹, η στάση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω στη διαπολιτισμική εκπαίδευση¹², η ψυχολογική προσαρμογή παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο¹³, οι σχέσεις που δημιουργούνται ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και σε αλλοδαπούς μαθητές¹⁴, η διαπολιτισμική διάσταση των σχολικών βιβλίων και του αναλυτικού προγράμματος του ελληνικού σχολείου¹⁵ είναι μερικά από τα θέματα που έχουν αναπτυχτεί σε σχετικά μεγάλο βαθμό στην ελληνική βιβλιογραφία.

⁹ Ο όρος «domain» εισήχθη από τον Fishman (1964), για να περιγράψει πλαίσια, όπου μια γλωσσική ποικιλία θεωρείται πιο κατάλληλη από μία άλλη. Οι χώροι αυτοί είναι συνάθροιση συγκεκριμένων συμμετεχόντων (συνομιλητών), μέρους, χρόνου και θέματος (π.χ. σπίτι, δουλειά, γειτονιά, σχολείο κ.λπ.).

¹⁰ π.χ. Δαμανάκης, Μ. (1997), Μάρκου (1997), Γκότοβος (2002), Γκόβαρης (2001)

¹¹ π.χ. Κοντογιάννη, Δ. (2002)

¹² π.χ. Μάρκου (1996), Αναγνωστοπούλου, Μ. και Μανιάτη, Ε. (2005), Κασίμη, Χ. (2005)

¹³ π.χ. Παλαιολόγου, Ν. (2000), Παπαστυλιανού, Α. (2005)

¹⁴ π.χ. Βρατσάλης, Κ. και Σκούρτου, Ε. (2000)

¹⁵ π.χ. Φλουρή, Γ. και Καλογιαννάκη, Π. (1996), Ξωχέλλης (2000)

Η εκπαιδευτική πολιτική σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί και στην παρούσα ερευνητική εργασία έναν βασικό άξονα έρευνας. Πέρα όμως από τα θεσμικά κείμενα, επιχειρείται και η ανάδειξη της πρόσληψής τους από θεσμικά πρόσωπα της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, διερευνάται η στάση τους απέναντι στη σχετική νομοθεσία, απέναντι στην εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο και απέναντι στη θέση της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο. Επιχειρείται, δηλαδή, η ανάδειξη της ερμηνείας της σχετικής νομοθεσίας από τα στελέχη της εκπαίδευσης, χωρίς ωστόσο να «εισχωρούμε» στη σχολική πράξη, αλλά εμμένουμε στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Ενώ είναι αρκετές οι έρευνες εκείνες, οι οποίες εξετάζουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό σχολικό σύστημα, ελάχιστες είναι οι έρευνες στην ελληνική βιβλιογραφία, που έχουν ερευνήσει τις συμπεριφορές των παλιννοστούντων ή των αλλοδαπών γονέων απέναντι στη σχολική ένταξη των παιδιών τους, τις προσδοκίες για τα παιδιά τους, τη γλωσσική κοινωνικοποίηση που παρέχουν στα παιδιά τους και τις στρατηγικές που ακολουθούν οι γονείς σχετικά με την καλλιέργεια της εθνοτικής τους γλώσσας στο οικογενειακό περιβάλλον¹⁶. Και η εμπλοκή των αλλοδαπών γονέων στο σχολικό γίνεσθαι και κυρίως οι στάσεις και οι στρατηγικές τους για τη γλωσσική κοινωνικοποίηση των παιδιών τους έχουν εξέχουσα σημασία στη θεωρία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς το οικογενειακό περιβάλλον αποτελεί τον άλλο (συχνά αντίθετο) πόλο κοινωνικοποίησης του παιδιού στη χώρα υποδοχής.

Οι εργασίες που έχουν ασχοληθεί, λοιπόν, με τους αλλοδαπούς γονείς και την εκπαίδευση των παιδιών τους είναι ελάχιστες. Η πρώτη είναι της Χατζηδάκη, η οποία διερευνάει μοντέλα γλωσσικής χρήσης σε οικογένειες Αλβανών μεταναστών, πτυχές της δίγλωσσης κοινωνικοποίησης των παιδιών τους και την εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευσή τους (Κυριαζής και Χατζηδάκη 2005). Επίσης, και άλλες εργασίες της Χατζηδάκη (2005, 2006) εξετάζουν πτυχές γλωσσικής κοινωνικοποίησης παιδιών αλβανικής καταγωγής στην Ελλάδα, καθώς και την εμπλοκή Αλβανών γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Επίσης, και η μονογραφία της Μίλεση (2006) είναι ιδιαίτερα βοηθητική, καθώς θέμα της είναι τα κοινωνικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι Αλβανοί μαθητές στο ελληνικό σχολείο, όπως προβλήματα προσαρμογής, σχολικής επίδοσης, κοινωνικοποίησης κ.λπ.. Συγκεκριμένα, αυτό που μας ενδιαφέρει είναι ότι στο εμπειρικό της μέρος εξετάζει το οικογενειακό

¹⁶ Στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν αρκετές έρευνες, π.χ. Worthy and Rodrigues-Galino (2006), Pauwels (2005), Barron-Hauwaert (2004) κ.λπ..

περιβάλλον των Αλβανών μαθητών, τις αξίες που καλλιεργούνται από τους γονείς, το κοινωνικό, μορφωτικό και επαγγελματικό προφίλ των γονιών, τις προσδοκίες τους για τα παιδιά τους, καθώς και τη σχολική επίδοση των παιδιών σε σχέση με τη γλώσσα των παιδιών. Τέλος, σχετική είναι και η εργασία του Gogona (2007), η οποία ερευνάει, εκτός των άλλων, τις στάσεις Αλβανών και Αιγύπτιων γονέων στην Ελλάδα απέναντι στη διατήρηση της γλώσσας τους και τον ρόλο τους στη μετάδοσή της στο οικογενειακό περιβάλλον.

Στη δική μας ερευνητική εργασία επιχειρείται η διερεύνηση των αντιλήψεων, των στρατηγικών και των πρακτικών που αναπτύσσουν οι Αλβανοί γονείς για την καλλιέργεια της ελληνικής και της αλβανικής γλώσσας στο σπίτι. Προσπαθούμε να τους «δώσουμε» φωνή, για να αναδείξουν τα βιώματά τους, τις σκέψεις τους, τις προσπάθειές τους, τις επιδιώξεις τους σχετικά με τη διατήρηση της εθνοτικής τους γλώσσας στα παιδιά τους, με την καλλιέργεια της «κυρίαρχης» γλώσσας, της ελληνικής, με την εκπαίδευση των παιδιών τους στο ελληνικό σχολείο και με τη φοίτηση των παιδιών τους σε Τμήματα Διδασκαλίας της Αλβανικής Γλώσσας. Τα αλλοδαπά παιδιά διαμορφώνονται, επηρεάζονται από αξίες και αρχές, λαμβάνουν διάφορα γλωσσικά και πολιτισμικά ερεθίσματα από το και μέσα από οικογενειακό περιβάλλον τους, γεγονός το οποίο δεν έχει αναδειχτεί αρκετά στην ελληνική βιβλιογραφία περί διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Τέλος, η παρούσα εργασία πραγματεύεται και τα Τμήματα Διδασκαλίας της Αλβανικής Γλώσσας (ΤΔΑΓ), τα οποία ως σκοπό έχουν την καλλιέργεια της αλβανικής γλώσσας σε παιδιά αλβανικής καταγωγής που ζουν στην Ελλάδα, πράγμα που επιχειρείται για πρώτη φορά στην ελληνική βιβλιογραφία. Συγκεκριμένα, η καλλιέργεια της εθνοτικής γλώσσας μεταναστευτικών κοινοτήτων σε σχολικό πλαίσιο αποτελεί ένα αντικείμενο που δεν έχει εξεταστεί ακόμη στην ελληνική βιβλιογραφία. Στην παρούσα εργασία θα παρουσιάσουμε τα Τμήματα Διδασκαλίας της Αλβανικής Γλώσσας στη Θεσσαλονίκη και στα Γιαννιτσά¹⁷, τα οποία έχουν συγκροτηθεί στο πλαίσιο Συλλόγων Αλβανών Μεταναστών. Συγκεκριμένα, θα παρουσιαστούν τα τμήματα αυτά ως προς τη δομή τους, τους σκοπούς τους, τις γλωσσικές πρακτικές που ακολουθούν, καθώς και ως στρατηγικές των Αλβανών γονέων να καλλιεργήσουν και να διατηρήσουν την εθνοτική τους γλώσσα.

¹⁷ Τμήματα Διδασκαλίας της Αλβανικής Γλώσσας υπάρχουν και σε άλλα μέρη της Ελλάδας (βλ. σχετικά Μαλιγκούδη 2009), αλλά η παρούσα έρευνα έχει ως κέντρο δειγματοληψίας την περιοχή της Κεντρικής Μακεδονίας (βλ. κεφάλαιο 6).

2. Διγλωσσία

Η διγλωσσία είναι ένα από τα βασικά θέματα που εξετάζει η παρούσα εργασία. Συγκεκριμένα, οι μετανάστες από την Αλβανία (είτε γονείς είτε παιδιά), οι οποίοι αποτελούν το αντικείμενο της έρευνάς μας, έρχονται στην Ελλάδα με ένα συγκεκριμένο γλωσσικό κεφάλαιο και προσπαθούν να ενσωματωθούν στη χώρα υποδοχής, κυρίως μέσω της κατάκτησης της ελληνικής. Το κατά πόσο διατηρούν τα παιδιά τους την πρώτη τους γλώσσα (εφόσον η αλβανική γλώσσα αποτελεί την πρώτη τους γλώσσα), ως ποιο σημείο κατακτούν την ελληνική, σε ποιες περιστάσεις χρησιμοποιούν τις δύο γλώσσες, τις στάσεις και τις αντιλήψεις τους απέναντι και στις δύο γλώσσες, αν παρακολουθούν μαθήματα αλβανικής γλώσσας, το κατά πόσο το κράτος υποστηρίζει τη διδασκαλία της αλβανικής γλώσσας, είναι μερικά από τα θέματα που διερευνάει το εμπειρικό μέρος της παρούσας εργασίας, θέματα, τα περισσότερα από τα οποία αποτελούν ερευνητικά ζητήματα μιας ευρύτερης έννοιας, της έννοιας της *διγλωσσίας*.

Στη διεθνή βιβλιογραφία χρησιμοποιούνται οι όροι *bilingualism* και *diglossia*, για να χαρακτηριστεί με τον πρώτο όρο η διγλωσσία σε ατομικό επίπεδο και με τον δεύτερο όρο η διγλωσσία σε επίπεδο κοινωνίας. Ο πρώτος όρος προέρχεται κυρίως από την ψυχολογία και την ψυχολογολογία, ενώ ο δεύτερος από την κοινωνιολογία και την κοινωνιογλωσσολογία (Fishman 1972 στον Baker 2001:90). Για εννοιολογικούς και μεθοδολογικούς λόγους, έχει αποδοθεί στα ελληνικά ο πρώτος όρος ως «ατομική διγλωσσία» και ο δεύτερος όρος ως «κοινωνική διγλωσσία». Ο πρώτος όρος αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί περισσότερες από μια γλώσσες, ενώ ο δεύτερος χαρακτηρίζει μια κοινωνία, στην οποία είναι θεσμοθετημένες και χρησιμοποιούνται δύο ή και περισσότερες γλώσσες¹⁸. Στις ενότητες που ακολουθούν, θα επιχειρηθεί μια αποσαφήνιση των εννοιών αυτών.

¹⁸ Ο όρος *diglossia* έχει μεταφραστεί στα ελληνικά και ως διπλοδιγλωσσία (Δαμανάκης και Σκούρτου 2001) και ως διμορφία (Κακριδή 1986).

2.1. Ατομική Διγλωσσία (Bilingualism)

2.1.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση

Σύμφωνα με τον Bloomfield (1933:56 στη Romaine 1995:11), δίγλωσσο είναι το άτομο που θεωρείται ότι κατέχει δύο γλώσσες σε βαθμό ανάλογο με αυτόν του φυσικού ομιλητή (μέγιστη διγλωσσία), ενώ, αντιθέτως, ο Haugen (1953:7 στη Romaine 1995:11) θεωρεί ως δίγλωσσο κάποιον, ο οποίος μπορεί να παράγει εκφωνήματα με νόημα σε μια δεύτερη γλώσσα. Η δεύτερη περίπτωση είναι γνωστή και ως «αρκτική διγλωσσία» ή ως «ελάχιστη διγλωσσία» και χαρακτηρίζει άτομα, τα οποία έχουν ελάχιστη επάρκεια σε μια δεύτερη γλώσσα (Baker 2001:50). Αυτές είναι δύο διαμετρικά αντίθετες οριοθετήσεις και μέχρι σήμερα πολλοί είναι οι ορισμοί που έχουν διατυπωθεί για τη διγλωσσία και τοποθετούνται ανάμεσα στους δυο αυτούς πόλους, ανάλογα με τα κριτήρια που τίθενται και τους σκοπούς που εξυπηρετεί η κάθε θεωρία. Για παράδειγμα, σύμφωνα με τις επιστήμες της ψυχολογίας, της γλωσσολογίας και της παιδαγωγικής η διγλωσσία μετριέται με βάση το κριτήριο της *επάρκειας*, της ικανότητας, και στις δύο γλώσσες, ενώ, σύμφωνα με την επιστήμη της κοινωνιογλωσσολογίας, σύμφωνα με το κριτήριο της *λειτουργίας*, δηλαδή της χρήσης (Weinreich 1953:1)¹⁹.

Θα πρέπει, συνεπώς, να τεθούν κάποια (αντικειμενικά) κριτήρια, σύμφωνα με τα οποία ένα άτομο θα θεωρείται «δίγλωσσο» και θα χαρακτηρίζεται από «γλωσσική ικανότητα» (language proficiency) και στις δύο γλώσσες. Η γλωσσική ικανότητα, ωστόσο, είναι ένας ευρύς και γενικός όρος που χρησιμοποιείται περισσότερο για να περιγράψει μια εσωτερική, νοητική αναπαράσταση της γλώσσας, περισσότερο άδηλη παρά έκδηλη. Η γλωσσική ικανότητα αναφέρεται συνήθως σε ένα υποκείμενο σύστημα, το οποίο το συνάγουμε από τη γλωσσική πραγμάτωση. Αλλά η γλωσσική ικανότητα διαφέρει από τη γλωσσική επίδοση (Baker 2001:48) (δηλαδή τον λόγο που πραγματώνει το άτομο και που ο ομιλητής τον αξιολογεί), γιατί μπορεί ένα άτομο να γνωρίζει τη γλώσσα, αλλά για κάποιο λόγο να μην μπορεί να παράγει ορθό λόγο. Ο όρος «γλωσσική επίδοση» χρησιμοποιείται περισσότερο στο πλαίσιο του σχολικού προγράμματος και μετράται σε τέσσερις βασικές δεξιότητες (*γλωσσικές δεξιότητες* (*language skills*): συγκεκριμένες ικανότητες και γνώσεις): κατανόηση προφορικού

¹⁹ Χατζηδάκη, Α. Πανεπιστημιακές σημειώσεις για το μάθημα «Διγλωσσία και δίγλωσση εκπαίδευση» (A0604) στο Π.Τ.Δ.Ε. στο Πανεπιστήμιο της Κρήτης.

λόγου (ακοή), παραγωγή προφορικού λόγου (ομιλία), κατανόηση γραπτού λόγου (ανάγνωση), παραγωγή γραπτού λόγου (γραφή), που μπορούν επιπρόσθετα να διαχωριστούν και σε επιμέρους δεξιότητες: προφορά, ορθότητα γραμματικής και σύνταξης, δεξιότητα ακριβούς απόδοσης των νοημάτων σε διαφορετικές περιστάσεις και εύρος λεξιλογίου (Mackey 1968:557).

Σύμφωνα με την επικοινωνιακή προσέγγιση, η οποία τα τελευταία χρόνια είναι το επικρατέστερο μοντέλο στον χώρο της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών, η γλωσσική δεξιότητα ενός ατόμου μετράται τόσο σε επίπεδο γλωσσικής δομής όσο και σε επίπεδο γλωσσικής χρήσης. Ειδικότερα, η επικοινωνιακή προσέγγιση δίνει βάρος στην επικοινωνιακή ικανότητα ως βασική γλωσσική δεξιότητα. Με άλλα λόγια, η γλώσσα αποτελεί ένα εργαλείο για διαπροσωπική επικοινωνία, που συμβαίνει μέσα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό περιβάλλον, το οποίο ορίζεται από την κατάσταση της επικοινωνίας, το θέμα που διαπραγματεύεται, τους ρόλους των συνομιλητών κλπ. (Αντωνοπούλου και Μανάβη 2001:254).

Βέβαια, το ερώτημα είναι κατά πόσο μπορεί να μετρηθεί η επάρκεια στις παραπάνω παραμέτρους και αν υπάρχουν αξιόπιστα κριτήρια και τεστ μέτρησης, καθώς αναδύονται πολλές παράμετροι που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη από τον ερευνητή: ψυχολογική κατάσταση του ερευνώμενου υποκειμένου, λειτουργική διαφοροποίηση γλωσσών στη ζωή του δίγλωσσου ατόμου, ασάφεια διατύπωσης ερωτημάτων του τεστ (Baker 1993: 24-25) κ.λπ.. Σε γενικές γραμμές, όπως υποστηρίζει και η Romaine (1995:15), τα περισσότερα τέτοιου είδους τεστ αγγίζουν μόνο μερικές από τις όψεις της γλωσσικής ικανότητας και δεν αγγίζουν πιο «ποιοτικά» θέματα, τα οποία με τη σειρά τους απαιτούν και ανάλογες τεχνικές.

Μετά την αποσαφήνιση του όρου «γλωσσική επίδοση», θα οριοθετηθεί η έννοια του δίγλωσσου ατόμου και παράλληλα η έννοια της «μητρικής γλώσσας». Στην οριοθέτηση αυτή βοηθάει καταρχήν η ταξινόμηση της Skunabb-Kangas (1984:14-15 και 18), σύμφωνα με την οποία υπάρχουν τέσσερα κριτήρια, με βάση τα οποία μπορεί κανείς να χαρακτηρίσει τη γλώσσα ενός ατόμου ως μητρική: την προέλευση, την ικανότητα, τη λειτουργία και τις στάσεις απέναντι στις γλώσσες. Ο παρακάτω πίνακας απεικονίζει λεπτομερώς τα κριτήρια αυτά.

Πίνακας 2.1.: Κριτήρια κατηγοριοποίησης της μητρικής γλώσσας και του δίγλωσσου ατόμου

Κριτήριο	Μητρική είναι η γλώσσα:	Ένα άτομο είναι δίγλωσσο, αν:
1. Προέλευση	Την οποία ο ομιλητής έχει μάθει πρώτη	A) Έχει μάθει δυο γλώσσες στο οικογενειακό του περιβάλλον από φυσικούς ομιλητές B) Χρησιμοποιούσε παράλληλα από την αρχή δυο γλώσσες ως μέσο επικοινωνίας
2. Ικανότητα	Την οποία ο ομιλητής κατέχει καλύτερα	A) Έχει απόλυτη γνώση και των δυο γλωσσών B) Έχει γνώση των δυο γλωσσών παρόμοια με αυτήν ενός φυσικού ομιλητή Γ) Παράγει ορθά εκφωνήματα στην άλλη γλώσσα Δ) Έχει τουλάχιστον κάποια γνώση της γραμματικοσυντακτικής δομής της άλλης γλώσσας E) Έχει έρθει σε επαφή με μια άλλη γλώσσα
3. Λειτουργία	Την οποία ο ομιλητής χρησιμοποιεί περισσότερο	Χρησιμοποιεί ή μπορεί να χρησιμοποιήσει δυο γλώσσες στις περισσότερες περιστάσεις
4. Στάσεις	A) με την οποία ο ομιλητής ταυτίζεται (εσωτερική ταύτιση) B) της οποίας φυσικό ομιλητή τον θεωρούν οι άλλοι (εξωτερική ταύτιση)	A) Αποκτά ταυτότητα ως άτομο με δυο γλώσσες και δυο κουλτούρες B) Αναγνωρίζεται από τους άλλους ως δίγλωσσος

Πηγή: Χατζηδάκη, Α. Πανεπιστημιακές σημειώσεις για το μάθημα «Διγλωσσία και Δίγλωσση εκπαίδευση (αρχική πηγή Skutnabb-Kangas 1984:14-15)

Ωστόσο, θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι σύμφωνα με τις σύγχρονες γλωσσολογικές θεωρίες (βλ. επικοινωνιακή προσέγγιση), οι όροι που χρησιμοποιεί η Skutnabb-Kangas, όπως «ορθά» εκφωνήματα, «γραμματικοσυντακτική δομή» θεωρούνται ξεπερασμένες έννοιες, καθώς η «γνώση» μιας γλώσσας νοείται ως «δεξιότητα», που εξυπηρετεί συγκεκριμένους στόχους σε διαπροσωπικές επικοινωνίες σε συγκεκριμένα κοινωνικά περιβάλλοντα (Αντωνοπούλου και Μανάβη

2001:254). Αυτό που μας προσφέρει ο παραπάνω πίνακας ουσιαστικά είναι ότι, για να χαρακτηριστεί ένα άτομο ως «δίγλωσσο», θα πρέπει να ληφθούν υπόψη ορισμένα βασικά κριτήρια, αντικειμενικά (π.χ. προέλευση), αλλά και υποκειμενικά (π.χ. στάσεις). Πάντως, η Skutnabb-Kangas αποδέχεται μια «ανοιχτή» προσέγγιση στην οριοθέτηση του φαινομένου της διγλωσσίας, καθώς θεωρεί δίγλωσσο και ένα άτομο, το οποίο κατέχει μια βασική γνώση της δομής της γλώσσας. Το σημαντικότερο, ωστόσο, στοιχείο που μας παρέχει ο παραπάνω πίνακας είναι ότι, επειδή σε περιπτώσεις διγλωσσίας το ποια γλώσσα μπορεί να θεωρηθεί «μητρική» ποικίλλει με βάση το κριτήριο που θα χρησιμοποιηθεί, ο όρος αυτός δεν εξυπηρετεί και είναι καλό να αποφεύγεται. Άλλωστε, υπάρχουν αρκετοί και διαφορετικοί μεταξύ τους ορισμοί για την έννοια «μητρική γλώσσα» (βλ. Κωστούλα-Μακράκη 2001:43). Κυρίως, όμως, αυτό που πρέπει να σημειωθεί σε αυτό το σημείο, είναι ότι η μητρική γλώσσα ενός ατόμου μπορεί να αλλάξει κατά τη διάρκεια της ζωής του σύμφωνα με όλα τα κριτήρια του προαναφερθέντος πίνακα, εκτός από το πρώτο κριτήριο (προέλευση).

Για τους λόγους αυτούς, στην παρούσα εργασία, όπως εξάλλου προαναφέραμε και στο προηγούμενο κεφάλαιο, υιοθετούμε τον όρο «γλώσσα της χώρας προέλευσης των γονέων» ή «εθνοτική γλώσσα» ή «αλβανική γλώσσα», καθώς θεωρούμε ότι ο όρος «μητρική γλώσσα» δεν είναι σαφής και δεν μπορεί να καλύψει πολλές και διαφορετικές περιστάσεις δίγλωσσων ατόμων.

2.1.2. Τύποι δίγλωσσων ατόμων

Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, υπάρχουν διάφορες κατηγορίες δίγλωσσων ατόμων με βάση τον χρόνο, τον τρόπο εκμάθησης των γλωσσών και το τελικό στάδιο κατάκτησης της πρώτης και της δεύτερης γλώσσας.

Συγκεκριμένα, μια πρώτη διάκριση αφορά τον χρόνο, δηλαδή αν το δίγλωσσο άτομο έμαθε τη δεύτερη γλώσσα νωρίς ή αργά και αν έμαθε πρώτα τη μία γλώσσα ή τη δεύτερη ή αν τις έμαθε ταυτόχρονα. Το φαινόμενο, κατά το οποίο το άτομο έμαθε νωρίς και τις δυο γλώσσες, στην πρώιμη φάση της παιδικής ηλικίας, ονομάζεται *πρώιμη διγλωσσία (early/ascribed bilingualism)*, ενώ όταν τη δεύτερη γλώσσα τη μαθαίνει σχετικά αργότερα, μετά την παιδική ηλικία δηλαδή, ονομάζεται *όψιμη διγλωσσία (late/achieved bilingualism)* (Baker 2001:62). Υπάρχει και η περίπτωση ένα άτομο να μαθαίνει και τις δύο γλώσσες ταυτόχρονα, οπότε μιλάμε για *ταυτόχρονη διγλωσσία (simultaneous bilingualism)*, ενώ όταν τις μαθαίνει διαδοχικά, έχουμε το

φαινόμενο της *διαδοχικής διγλωσσίας (successive bilingualism)* (Skutnabb-Kangas 1981).

Σχετικά με τον *τρόπο* εκμάθησης μιας γλώσσας, αν ένα άτομο μαθαίνει δύο γλώσσες με φυσικό τρόπο μέσα από το άμεσο περιβάλλον, στο οποίο ζει και εξελίσσεται (συνήθως μιλάμε για νεαρή ηλικία), τότε μιλάμε για *φυσική διγλωσσία (natural bilingualism)* (Skutnabb-Kangas 1981:95). Αν ένα άτομο μαθαίνει τη δεύτερη γλώσσα μέσω της διδασκαλίας από το σχολείο και δεν του έχουν δοθεί πολλές ευκαιρίες για εξάσκησή της στην καθημερινή ζωή, τότε προκύπτει η έννοια της *σχολικής διγλωσσίας (school bilingualism)* (Skutnabb-Kangas 1981:95). Αν, τέλος, ένα άτομο, συνήθως ενήλικας, μαθαίνει μια γλώσσα για λόγους επαγγελματικούς ή για συναφείς λόγους, τότε ανακύπτει η έννοια της *πολιτιστικής διγλωσσίας (cultural bilingualism)*. Η Skutnabb-Kangas (1981:97) κάνει, επίσης, τη διάκριση ανάμεσα στη «*διγλωσσία της ελίτ (elite bilingualism)*» και στη λεγόμενη «*διγλωσσία του λαού (folk bilingualism)*», όπου η πρώτη αναφέρεται σε άτομα που έχουν μάθει μια ξένη γλώσσα μέσα από σπουδές, και η δεύτερη σε μεταναστευτικές συνήθως ομάδες, οι οποίες μαθαίνουν μια ξένη γλώσσα μιλώντας με αλλόγλωσσους, γιατί δεν τους δίνεται η δυνατότητα εκμάθησής της με συστηματικό τρόπο (για παράδειγμα μέσω μαθημάτων). Συναφής είναι και η διάκριση μεταξύ *επίσημης* και *ανεπίσημης* εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας, όπου η πρώτη αναφέρεται στην εκμάθηση μιας γλώσσας μέσω ενός θεσμικού οργάνου (π.χ. σχολείο), ενώ η δεύτερη αναφέρεται στην εκμάθηση μιας γλώσσας μέσα από ανεπίσημες διαδικασίες (π.χ. οικογένεια, τηλεόραση, φιλικό περιβάλλον).

Όσον αφορά, τέλος, την παράμετρο του *τελικού σταδίου εκμάθησης της πρώτης και της δεύτερης γλώσσας*, οι έννοιες γίνονται συνθετότερες, καθώς, όπως προαναφέρθηκε, αποτελεί βασικό πρόβλημα το ποιος θεωρείται «*δίγλωσσος*», πώς μετράται η γνώση του στις δύο γλώσσες, βάσει ποιων κριτηρίων μετράται κ.λπ.. Στο πλαίσιο της παραμέτρου αυτής, υπάρχουν πολλές έννοιες. Υπάρχει η έννοια της *αρχικής διγλωσσίας (incipient bilingualism)*, κατά την οποία το άτομο γνωρίζει λίγα μόνο εκφωνήματα στη δεύτερη γλώσσα. Επίσης, έχει προταθεί η έννοια της *αμφιγλωσσίας (ambilingualism)*, σύμφωνα με την οποία ένα άτομο λειτουργεί εξίσου καλά και στις δύο γλώσσες που γνωρίζει σε όλους τους χώρους της ανθρώπινης δραστηριότητας και χωρίς ίχνος παρεμβολής της μίας κατά τη χρήση της άλλης. Η αμφιγλωσσία φαίνεται να είναι μια εξαιρετικά σπάνια κατάσταση, αφού είναι πολύ δύσκολο ένα άτομο να λειτουργεί γλωσσικά άψογα σε δύο γλώσσες στους ίδιους

χώρους και στις ίδιες δραστηριότητες, χωρίς τουλάχιστον κάποια φυσιολογικά «μπλοκαρίσματα»²⁰.

Μία ακόμη έννοια σε αυτό το πλαίσιο είναι της *ισογλωσσίας* (*equilingualism*) ή της *ισόρροπης/αμφιδύναμης διγλωσσίας*, η οποία αναφέρεται σε ένα άτομο, το οποίο κατέχει δύο γλώσσες σε εξίσου ικανοποιητικό βαθμό και η γνώση των γλωσσών μπορεί να συγκριθεί με τη γνώση ενός μονόγλωσσου ατόμου (Baker 2001:51). Βέβαια, πρέπει να διευκρινιστεί ότι η έννοια αυτή είναι προβληματική καθώς, πρώτον, ενδέχεται ένα άτομο να μην κατέχει σε όλες τις (χρονολογικές) φάσεις της ζωής του εξίσου «ικανοποιητικά» μια γλώσσα και, δεύτερον, ένα δίγλωσσο άτομο ενδέχεται να χειρίζεται τη μια γλώσσα για ορισμένες εκφάνσεις της καθημερινότητάς του με μεγαλύτερη άνεση από ότι την άλλη γλώσσα και αντίστροφα. Επίσης, υπάρχει και η περίπτωση οι δύο γλώσσες να είναι αναπτυγμένες σε εξίσου ικανοποιητικό βαθμό, αλλά ο βαθμός αυτός να είναι χαμηλός (Baker 2001:51).

Άλλες έννοιες που έχουν προταθεί, στο πλαίσιο του τελικού σταδίου εκμάθησης της πρώτης και δεύτερης γλώσσας, ή πιο συγκεκριμένα στο πλαίσιο της ικανότητας στις δυο γλώσσες, είναι η *παθητική ή προσληπτική διγλωσσία* (*passive or receptive bilingualism*), σύμφωνα με την οποία το άτομο κατανοεί τη δεύτερη γλώσσα, είτε προφορικά είτε γραπτά, αλλά δεν μπορεί να την παράγει, και η έννοια της *ενεργητικής ή παραγωγικής διγλωσσίας* (*active or productive bilingualism*), κατά την οποία ένα άτομο κατανοεί και παράγει τη δεύτερη γλώσσα τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο (Hoffman 1991:24). Ωστόσο, η παραγωγή του λόγου του²¹/της εξαρτάται άμεσα και κρίνεται από τις συνθήκες, στις οποίες αποκτά την γνώση των συγκεκριμένων γλωσσών και από τον στόχο, στον οποίο επικεντρώνεται.

Τέλος, γίνεται συχνά και η διάκριση ανάμεσα στις έννοιες *αφαιρετική και προσθετική/αθροιστική διγλωσσία* (*subtractive and additive bilingualism*). Αν η απόκτηση της δεύτερης γλώσσας οδηγήσει στον εμπλουτισμό της γλωσσικής ικανότητας ενός ατόμου, τότε κάνουμε λόγο για προσθετική διγλωσσία, ενώ, αντιθέτως, αν οδηγήσει στη μείωση ή εξάλειψη της επάρκειας στην πρώτη γλώσσα, τότε κάνουμε λόγο για αφαιρετική διγλωσσία (Lambert 1974 στο Baker 2001:180). Η δεύτερη κατάσταση συναντάται συνήθως σε συνθήκες κυριαρχίας της μια γλωσσικής κοινότητας έναντι μιας άλλης, όπως συμβαίνει για παράδειγμα στην περίπτωση των μεταναστών και δη των παιδιών τους. Συγκεκριμένα, στα μεταναστόπουλα συχνά

²⁰ Χατζηδάκη, Α. Πανεπιστημιακές σημειώσεις για το μάθημα «Διγλωσσία και δίγλωσση εκπαίδευση» (Α0604) στο Π.Τ.Δ.Ε. στο Πανεπιστήμιο της Κρήτης.

²¹ Για λόγους συντομίας σε τέτοιες περιπτώσεις στην παρούσα εργασία θα χρησιμοποιείται το αρσενικό γένος.

παρατηρείται το φαινόμενο να εγκαταλείπεται σταδιακά η πρώτη γλώσσα και να αναπτύσσεται η δεύτερη, η «κυρίαρχη» γλώσσα. Σε μικρό χρονικό διάστημα η γλώσσα της πλειονότητας (majority language) γίνεται η κυρίαρχη σε επίπεδο συχνότητας χρήσης αλλά και γλωσσομάθειας²².

2.3. Κοινωνική διγλωσσία (Diglossia)

Ο Ferguson (1972:232) με τον όρο διγλωσσία (diglossia) περιέγραψε εκείνο το φαινόμενο, κατά το οποίο σε μια γλωσσική κοινότητα δύο ποικιλίες της ίδιας γλώσσας, η υψηλή και η χαμηλή (high and low variety), χρησιμοποιούνται από τους ομιλητές σε διαφορετικές περιστάσεις επικοινωνίας. Η χαμηλή ποικιλία χρησιμοποιείται συνήθως σε καταστάσεις καθημερινές και ανεπίσημες, ενώ η υψηλή ποικιλία χρησιμοποιείται συνήθως σε πιο επίσημες γλωσσικά καταστάσεις. Για παράδειγμα, στην Ελλάδα ως το 1976, η καθαρεύουσα ήταν η υψηλή ποικιλία, η οποία χρησιμοποιούνταν σε επίσημες περιστάσεις επικοινωνίας, και η δημοτική η χαμηλή ποικιλία, που χρησιμοποιούνταν στις καθημερινές συναναστροφές των ατόμων. Πιο συγκεκριμένα, όμως, οι δύο ποικιλίες, η χαμηλή και η υψηλή, διακρίνονται μεταξύ τους, επειδή χρησιμοποιούνται σε συγκεκριμένους τομείς χρήσης (domains).

Ο Ferguson (1972:236) έχει παραθέσει μια ενδεικτική λίστα επικοινωνιακών περιστάσεων, όπου ανάλογα με την «επισημότητά» τους χρησιμοποιούνται και οι αντίστοιχες γλωσσικές ποικιλίες. Για παράδειγμα, ως περιστάσεις χρήσης της υψηλής ποικιλίας αναφέρει το κήρυγμα στην εκκλησία ή στο τζαμί, τον πολιτικό λόγο, τον λόγο σε άρθρα εφημερίδων καθώς και τον ποιητικό λόγο. Ως περιστάσεις χρήσης της χαμηλής ποικιλίας αναφέρει τις οδηγίες σε εργαζομένους, τον λόγο σε ένα πανεπιστημιακό μάθημα, τη συζήτηση μεταξύ συγγενών και φίλων, τον λόγο σε τηλεοπτικές εκπομπές καθώς και τον λόγο σε δημοτική/λαϊκή λογοτεχνία. Σύμφωνα με τον Ferguson (1972:245), το φαινόμενο της κοινωνικής διγλωσσίας χαρακτηρίζεται από σταθερότητα, όπου η υψηλή ποικιλία επιβάλλεται εκ των άνω, είναι συνήθως όργανο μιας προγενέστερης και εκτιμώμενης γραπτής λογοτεχνικής παραγωγής, καλλιεργείται μέσω της επίσημης εκπαίδευσης, αλλά συνήθως δεν χρησιμοποιείται από κανένα τμήμα της κοινωνίας για θέματα καθημερινής

²² Για το θέμα αυτό βλ. Olivier and Purdie 1998, Tannenbaum 2003.

συζήτησης. Αυτό έχει συχνά ως αποτέλεσμα, σύμφωνα με τον Ferguson, είτε να διατηρηθεί ένα άνισο καθεστώς μεταξύ των δύο γλωσσών είτε να καθιερωθεί με το πάρας του χρόνου η μία από τις δύο ποικιλίες.

Ο Fishman (1972:105) συνδυάζοντας τις έννοιες «ατομική» και «κοινωνική διγλωσσία» περιγράφει τέσσερις δυνατές γλωσσικές καταστάσεις:

Πίνακας 2.2. Η σχέση μεταξύ ατομικής και κοινωνικής διγλωσσίας

ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ (DIGLOSSIA)			
		+	-
ΑΤΟΜΙΚΗ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ (BILINGUALISM)	+	1 και ατομική και κοινωνική διγλωσσία	2 ατομική διγλωσσία αλλά όχι κοινωνική
	-	3 κοινωνική διγλωσσία αλλά όχι ατομική	4 ούτε ατομική ούτε κοινωνική διγλωσσία

Πηγή: Fishman (2000β:82)

Η *πρώτη περίπτωση* μπορεί να υπάρξει σε μια κοινότητα, η οποία χαρακτηρίζεται και από κοινωνική και ατομική διγλωσσία. Η υψηλή ποικιλία χρησιμοποιείται, δηλαδή, σε επίσημες γλωσσικές περιστάσεις (για παράδειγμα, στον τομέα της εκπαίδευσης), ενώ η χαμηλή ποικιλία σε ανεπίσημες περιστάσεις (για παράδειγμα, σε καθημερινές συναναστροφές). Η *δεύτερη γλωσσική περίπτωση* αναφέρεται σε μια κοινότητα, η οποία χαρακτηρίζεται από ατομική, αλλά όχι από κοινωνική διγλωσσία. Δηλαδή, αναφέρεται σε περιπτώσεις, όπου η πλειονότητα των ανθρώπων είναι δίγλωσσοι, αλλά δεν χρησιμοποιούν αποκλειστικά τη μία γλώσσα για συγκεκριμένους σκοπούς. Οποιαδήποτε από τις δύο γλώσσες μπορεί να χρησιμοποιηθεί σχεδόν για κάθε λειτουργία. Η *τρίτη περίπτωση* μπορεί να υπάρξει σε μια κοινότητα, η οποία χαρακτηρίζεται από κοινωνική διγλωσσία, αλλά όχι από ατομική. Αυτή ισχύει σε καταστάσεις, όπου μια μικρή ομάδα ατόμων, συνήθως η «ελίτ», χρησιμοποιεί την υψηλή ποικιλία, κυρίως για λόγους γοήτρου, ενώ ο λαός χρησιμοποιεί τη χαμηλή ποικιλία. Τέλος, η *τέταρτη περίπτωση*, η κατάσταση όπου δεν υπάρχει ούτε ατομική ούτε κοινωνική διγλωσσία, είναι σπάνια κατά τον Fishman (1972:92), καθώς ως δύο διαφορετικές ποικιλίες ο ίδιος δέχεται ακόμη και δύο διαφορετικές υφολογικές ποικιλίες της ίδια γλώσσας, αλλά είναι λειτουργικά διαφορετικές.

2.3. Δίγλωσσα άτομα από γλωσσικές μειονότητες

Πριν αναλύσουμε την κατηγορία «δίγλωσσα άτομα από γλωσσικές μειονότητες», θεωρείται χρήσιμο να αποσαφηνιστεί πρώτα ο όρος «γλωσσική μειονότητα» και κατ' επέκταση οι όροι «μειονότητα» και κυρίως «μειονοτική γλώσσα». Ο ορισμός «μειονότητα» αρχικά αποτελείται από δύο ειδών συστατικά στοιχεία: α) αντικειμενικά, δηλαδή η «μειονότητα» παραπέμπει σε ομάδες πληθυσμού που είναι υπήκοοι και διαμένουν σε ένα κράτος και διακρίνονται από τον υπόλοιπο πληθυσμό λόγω ιδιαίτερων εθνικών, εθνοτικών, θρησκευτικών ή γλωσσικών χαρακτηριστικών και β) υποκειμενικά, δηλαδή η «μειονότητα» παραπέμπει σε ομάδες πληθυσμού που εκδηλώνουν συλλογική βούληση, προκειμένου να διατηρηθούν τα ιδιαίτερα και διαφοροποιητικά τους χαρακτηριστικά, καθώς και η εκούσια ταύτιση κάθε μέλους ξεχωριστά με την ομάδα (Τσιτσελίκης 1996:29, Διβάνη 1995, Σελλά-Μαζή 1997:354).

Ο Allardt (1993:45 στη Σελλά-Μαζή 1997:357) έθεσε ορισμένα πολιτικά κριτήρια που χαρακτηρίζουν τον δεύτερο όρο, τη «μειονοτική γλώσσα», τα οποία ωστόσο ο ίδιος δεν θεωρεί απόλυτα και υπάρχουν περιπτώσεις πληθυσμιακών ομάδων, που δεν συγκεντρώνουν και τα τέσσερα χαρακτηριστικά²³: α) η αυτό-κατηγοριοποίηση, β) η κοινή καταγωγή των ομιλητών της εν λόγω γλώσσας, γ) ορισμένα γλωσσικά χαρακτηριστικά ή πολιτικά και ιστορικά χαρακτηριστικά που συνδέονται με τη γλώσσα και, τέλος, δ) ο τρόπος κοινωνικής οργάνωσης, ο οποίος καθορίζει και τη μειονοτική θέση της εν λόγω ομάδας²⁴.

Και καθώς η «μειονοτική γλώσσα» είναι άμεσα συνυφασμένη με τον όρο «γλωσσική μειονότητα», ο Trudgill (1992:50) έθεσε ορισμένα γλωσσολογικά και κοινωνιολογικά κριτήρια για τον όρο αυτόν: α) έκφραση και αντίληψη εθνικής ή εθνοτικής ομάδας²⁵, β) το καθεστώς και το κύρος της μειονοτικής γλώσσας και των ομιλητών της εντός του δεδομένου κράτους, γ) διάφοροι γλωσσολογικοί-κοινωνιολογικοί παράγοντες (π.χ. αν η γλώσσα είναι ρυθμισμένη ή όχι, αν έχει ζυμωθεί με αντίστοιχη λογοτεχνική παραγωγή) και δ) διάφορες πλευρές της

²³ Π.χ. οι Αλσατοί, οι οποίοι, αν και μιλούν την αλσατική (γερμανική ποικιλία), αισθάνονται συγγενέστεροι εθνικώς προς τους Γάλλους παρά προς τους Γερμανούς (Hoffmann 1991:200 στη Σελλά Μαζή (1997:358).

²⁴ Η Κωστούλα-Μακράκη (2001:38) επισημαίνει ότι η «μειονοτική γλώσσα» είναι ένας γενικός όρος, ο οποίος μπορεί να συμπεριλαμβάνει μια γλώσσα που είναι προστατευμένη θεσμικά σε ένα κράτος (π.χ. τα τουρκικά στην Ελλάδα) ή μια γλώσσα που δεν είναι προστατευμένη θεσμικά σε ένα κράτος (π.χ. τα σλαβομακεδονικά στην Ελλάδα) ή, τέλος, μια γλώσσα μεταναστών σε ένα άλλο κράτος (π.χ. τα ελληνικά στη Γερμανία).

²⁵ Η πεποίθηση δηλαδή της ομάδας ότι το ενωτικό τους στοιχείο είναι η εθνοτική τους καταγωγή.

γλώσσας με κοινωνική υφή (π.χ. για ποιους σκοπούς χρησιμοποιείται). «Μειονοτική γλώσσα», σύμφωνα με τον Eriksson (1994), ονομάζεται η γλώσσα που ομιλείται από μια ομάδα, η οποία, σε αντίθεση με την πλειονότητα της κοινωνίας, στην οποία βρίσκονται και ενεργούν τα μέλη της, έχει συνήθως μικρότερη οικονομική, πολιτική και πολιτιστική δύναμη. Από θεσμική άποψη (από τον Χάρτη των περιφερειακών ή μειονοτικών γλωσσών του Συμβουλίου της Ευρώπης), η «μειονοτική γλώσσα» παραδοσιακά χρησιμοποιείται εντός ορισμένης περιοχής του κράτους, από υπηκόους του κράτους αυτού, οι οποίοι συνιστούν ομάδα αριθμητικώς μικρότερη από τον πληθυσμό του εν λόγω κράτους και διαφέρει από τη γλώσσα του εν λόγω κράτους (Σελλά-Μαζή 1997:360). Είναι προφανές ότι η οριοθέτηση του Συμβουλίου της Ευρώπης δεν ισχύει για την περίπτωση που εξετάζουμε.

Στην παρούσα εργασία δεν θα υιοθετήσουμε τον όρο «μειονότητα» για τους Αλβανούς μετανάστες στην Ελλάδα, καθώς δεν πληρούν τα δύο ειδών κριτήρια, τα αντικειμενικά και τα υποκειμενικά²⁶. Σχετικά με τον όρο «γλωσσική μειονότητα», η ομάδα των Αλβανών μεταναστών στην Ελλάδα πληροί τις προαναφερθείσες προϋποθέσεις, αλλά επειδή εξακολουθεί να είναι μια «στιγματισμένη» έννοια, που μπορεί να οδηγήσει σε παρερμηνείες, θα αποφευχθεί και θα προτιμούνται όροι όπως «μεταναστευτική ομάδα» και «εθνοτική ομάδα». Τέλος, αναφορικά με τον όρο «μειονοτική» γλώσσα στην παρούσα εργασία χρησιμοποιείται ως όρος αντιπαραβολής με τον όρο «κυρίαρχη» γλώσσα (majority-minority language)²⁷.

Σχετικά με την κατηγορία που αναπτύσσεται στην παρούσα ενότητα («δίγλωσσα άτομα από γλωσσικές μειονότητες»), είναι χρήσιμο να συνδεθεί με τις γλωσσικές περιστάσεις, που αναπτύχθηκαν στην προηγούμενη ενότητα. Ο Fishman (2000γ:101) υποστήριξε πως και στην περίπτωση των κοινοτήτων των μεταναστών υπάρχει διγλωσσία, καθώς οι μετανάστες συνηθίζουν να χρησιμοποιούν την εθνοτική τους γλώσσα σε συναναστροφές μεταξύ τους ή για θέματα σχετικά με την οικογενειακή ζωή, τις ανθρώπινες σχέσεις κ.λπ. (ανεπίσημες περιστάσεις επικοινωνίας) και τη γλώσσα της χώρας υποδοχής σε δημόσιους χώρους, για θέματα που σχετίζονται με μέλη της «κυρίαρχης» ομάδας ή για θέματα σχετικά με επαγγέλματα, γραφειοκρατικά ζητήματα κ.λπ.. Συνεπώς, αναδύεται σε αυτήν την περίπτωση ένας καινούργιος όρος, ο όρος «ατομική διγλωσσία σε κοινοτικό επίπεδο» (societal bilingualism), όπου ένα άτομο από μια μεταναστευτική κοινότητα

²⁶ Στη δική μας έρευνα δεν προέκυψαν ομάδες Αλβανών που να «αυτοχαρακτηρίζονται» ως «αλβανική μειονότητα» ή να εκβράζουν σχετική συλλογική βούληση (υποκειμενικό κριτήριο).

²⁷ Για το ποιους όρους υιοθετούμε στην παρούσα εργασία σχετικά με την αλβανική γλώσσα βλ. 2.1.1.

χρησιμοποιεί τη μία γλώσσα σε γλωσσικές περιστάσεις σχετικά με την κοινότητα αυτήν, και την «κυρίαρχη» γλώσσα σε γλωσσικές περιστάσεις που σχετίζονται με την «κυρίαρχη» γλωσσικά ομάδα.

Ωστόσο, θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι υπάρχουν ορισμένες παράμετροι που επηρεάζουν την προαναφερθείσα κατάσταση, δηλαδή ανάλογα με τον χρόνο παραμονής στη χώρα υποδοχής και την ικανότητα του ομιλητή στην «κυρίαρχη» γλώσσα, η λειτουργική διαφοροποίηση των δύο γλωσσών μπορεί να είναι από λίγο έως πολύ έντονη. Εξάλλου, η έρευνα σήμερα έχει δείξει ότι δεν υπάρχει μια αυστηρότητα στη χρήση της εθνοτικής γλώσσας στο πλαίσιο των ενδο-εθνοτικών συναναστροφών (π.χ. Χατζηδάκη 2005, Gogonas 2007:123). Συγκεκριμένα, πολλές μεταναστευτικές ομάδες χρησιμοποιούν συχνά ένα σημαντικό ποσοστό της «κυρίαρχης» γλώσσας, όταν μιλούν με συγγενείς, συμπατριώτες και ιδίως με τα παιδιά, τους, όπως θα δούμε και στο ερευνητικό μέρος της εργασίας μας. Από την άλλη πλευρά, υπήρξαν και Αλβανοί στο δείγμα μας, οι οποίοι μπορούν να χαρακτηριστούν από αυτήν τη γλωσσική κατάσταση (την «ατομική διγλωσσία σε κοινοτικό επίπεδο»), καθώς δήλωσαν στις συνεντεύξεις, ότι συχνά στις μεταξύ τους δραστηριότητες και συναναστροφές χρησιμοποιούν τη «μειονοτική» γλώσσα και σε αντίστοιχες εκδηλώσεις με την «κυρίαρχη» ομάδα την ελληνική γλώσσα.

2.4. Γλωσσική διατήρηση

Καθώς το θέμα της γλωσσικής διατήρησης και, αντίθετα, της γλωσσικής μετατόπισης αποτελεί καίριο θέμα της εργασίας μας, θεωρείται χρήσιμο στο σημείο αυτό να γίνει μια αποσαφήνιση και ανάλυση των εννοιών αυτών, όπως επίσης και των συγγενικών όρων. Έτσι, η έννοια της «γλωσσικής διατήρησης» (*language maintenance*) αναφέρεται στη σχετική σταθερότητα της γλώσσας ως προς τον αριθμό και την κατανομή των ομιλητών, στην ικανοποιητική χρήση της από παιδιά και ενήλικους, καθώς και στη διατήρηση της χρήσης της σε μερικούς ή σε όλους τους κοινωνικούς χώρους (domains), π.χ. εκκλησία, σχολείο κ.λπ. (Baker 2001:99), παρά τον πιθανό ανταγωνισμό με την «κυρίαρχη» γλώσσα να γίνει αυτή η μοναδική γλώσσα σε αυτούς τους χώρους (Pauwels 2004:719).

Ο όρος «γλωσσική μετατόπιση» (*language shift*)²⁸ αναφέρεται στη μείωση του αριθμού των ομιλητών μιας γλώσσας ή/και στη μείωση της χρήσης της γλώσσας σε διάφορους χώρους (domains). Ο κύριος λόγος της «γλωσσικής μετατόπισης» είναι η επαφή μεταξύ ανθρώπων και ομάδων (*language contact*) (Pauwels 2004:719, Thompson 2001:9). Η «γλωσσική μετατόπιση» μπορεί να αναφέρεται, επίσης, στην ανακατανομή των ποικιλιών της υποχωρούσας γλώσσας σε διάφορους «ανεπίσημους» χώρους γλωσσικής συμπεριφοράς, ειδικά στο οικογενειακό περιβάλλον (Appel and Muysken 1987 στην Κωστούλα-Μακράκη 2001:73). Η «γλωσσική μετατόπιση» μπορεί να οδηγήσει και σε *γλωσσικό θάνατο* (*language death*)²⁹, αν πάψει να χρησιμοποιείται εντελώς (Baker 2001:99). Το φαινόμενο αυτό συμβαίνει συνήθως σε περιπτώσεις, όπου μια ολόκληρη γλωσσική κοινότητα (*speech community*) εξαλείφεται ως αποτέλεσμα αρρώστιας, γενοκτονίας ή κάποιας άλλης καταστροφής (Pauwels 2004:720). Συναφές είναι και το φαινόμενο της *γλωσσικής φθοράς* (*language attrition*), κατά το οποίο μια γλώσσα παύει να έχει λειτουργική αξία και δεν μεταδίδεται σε επόμενες γενεές. Αντίθετα, η *γλωσσική εξάπλωση* λαμβάνει χώρα, όταν αυξάνεται η χρήση ή οι χρήστες της γλώσσα είτε σε αριθμητικό είτε σε γεωγραφικό είτε σε λειτουργικό επίπεδο³⁰ (Cooper 1989 στον Baker 2001:99).

Πάντως, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι οι έρευνες για τη «γλωσσική διατήρηση» και τη «γλωσσική μετατόπιση» εστιάζονται κυρίως στην υποχώρηση μικρών, με χαμηλό κύρος, γλωσσικών ομάδων, οι οποίες αντικαθιστούν τις γλώσσες τους με τη γλώσσα της κυρίαρχης ομάδας, πράγμα που ισχύει και στην περίπτωση μας, όπου υπάρχουν επίσης δύο γλωσσικές ομάδες, η μικρή ή «μειονοτική»³¹ και η «κυρίαρχη» γλωσσική ομάδα και ζητούμενο είναι να δούμε τη μεταβλητή της γλωσσικής διατήρησης στην επαφή των δύο αυτών ομάδων.

2.4.1. Παράγοντες που συμβάλλουν στη γλωσσική διατήρηση/γλωσσική μετατόπιση

Αρκετοί είναι οι παράγοντες που συμβάλλουν στη διατήρηση ή μετατόπιση μιας γλώσσας και οι οποίοι μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε α) αντικειμενικούς

²⁸ Για την ίδια έννοια άλλοι γλωσσολόγοι χρησιμοποιούν τους όρους «γλωσσική υποχώρηση» (Κωστούλα-Μακράκη 2001:70), «γλωσσική συρρίκνωση» (Τσιτσιπής 2001) ή και «γλωσσική μεταστροφή», βλ. Χατζηδάκη (2005:96).

²⁹ Παντελής εξαφάνιση της γλώσσας

³⁰ Χρησιμοποιείται δηλαδή σε περισσότερους κοινωνικούς χώρους (domains).

³¹ Όπως την έχουμε ορίσει.

παράγοντες, β) παράγοντες που εξαρτώνται από τη χώρα υποδοχής και γ) παράγοντες που εξαρτώνται από τους ομιλητές της συγκεκριμένης γλωσσικής ποικιλίας.

Ένας αντικειμενικός παράγοντας που μπορεί να οδηγήσει στη γλωσσική μετατόπιση είναι οι μετακινήσεις πληθυσμών, όπως είναι για παράδειγμα η εξωτερική ή εσωτερική μετανάστευση, που προκαλούν αυτόματα αλλαγές στις σχέσεις δύναμης ή κύρους (status) μεταξύ των ομάδων (Fishman 1964). Στη συνέχεια, γλωσσικοί και κοινωνιογλωσσικοί παράγοντες (π.χ. τυποποιημένη μητρική γλώσσα που υπάρχει και σε γραπτή μορφή, βαθμός ομοιότητας της «μειονοτικής» γλώσσας με την «κυρίαρχη» γλώσσα), όπως επίσης και δημογραφικοί παράγοντες (π.χ. αριθμητική υπεροχή της «μειονοτικής» ομάδας σε σχέση με άλλες ομάδες και η γεωγραφική κατανομή της, μοτίβα εγκατάστασης στην καινούρια πατρίδα (settlement patterns)) επηρεάζουν τη διατήρηση ή μη μιας γλώσσας σε ένα περιβάλλον (Conklin και Lourie 1983 στον Baker 2001:100-101, Kloss 1966 στον Clyne 1991:86, Romaine 1995:40).

Ανεξάρτητα από τους προαναφερθέντες αντικειμενικούς παράγοντες, υπάρχει και η δεύτερη κατηγορία παραγόντων, οι οποίοι εξαρτώνται από το περιβάλλον, στο οποίο είναι εγκατεστημένη η ομάδα που μιλάει τη «μειονοτική» γλωσσική ποικιλία. Γλωσσική μετατόπιση, σύμφωνα με τον ορισμό που θέσαμε στην προηγούμενη ενότητα, έχουμε, όταν οι ομιλητές ή οι χώροι χρήσης μιας γλώσσας (domains) μειώνονται. Ο Fishman (1964) θεωρεί ότι οι κοινωνικοί χώροι (domains) παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στη γλωσσική διατήρηση και ειδικότερα οι «ανεπίσημοι» χώροι, όπου κυριαρχεί η οικειότητα, όπως αυτοί της οικογένειας, των φίλων, της γειτονιάς και της εκκλησίας (Fishman 1979), «χώροι αναγκαιότητας» (domains of necessity), όπως τους ονομάζει ο Edwards (1997:34). Ιδιαίτερα η οικογένεια θεωρείται σημαντικός χώρος σταθερότητας της γλώσσας (Winter και Pauwels 2006³²) και, σύμφωνα με τον Fishman (2000α), βοηθάει στη διατήρηση μιας γλώσσας το να μιλάνε ειδικά οι μητέρες στα παιδιά τους την εθνοτική γλώσσα. Παράλληλα, και οι φιλικές σχέσεις, σύμφωνα με τους Winter και Pauwels (2006), θεωρούνται ένας σημαντικός παράγοντας διατήρησης της γλώσσας. Ο Clyne (1991), βέβαια, υποστηρίζει ότι η φιλική σχέση βοηθάει τη διατήρηση της γλώσσας στην πρώτη γενιά μεταναστών³³, αλλά στη δεύτερη γενιά παρατηρείται μετατόπιση προς την «κυρίαρχη» γλώσσα. Άλλοι κοινωνικοί χώροι χρήσης της κοινοτικής γλώσσας μπορεί να είναι η εκκλησία, μαγαζιά με είδη από την πατρίδα κ.λπ..

³² Στην Αυστραλία έχουν πραγματοποιηθεί πολλές έρευνες σχετικά με τη γλωσσική διατήρηση λόγω της πολυπολιτισμικής φύσης της αυστραλιανής κοινωνίας.

³³ Στην πρώτη γενιά μεταναστών η χρήση της εθνοτικής γλώσσας συμβολίζει εξάλλου και την κοινή ιστορία και τα κοινά βιώματα (Clyne 1991).

Σε γενικές γραμμές, τα κοινωνικά δίκτυα (social networks) (Milroy 1987) παίζουν καταλυτικό ρόλο στη διατήρηση ή μη μιας γλώσσας, καθώς αλλαγές στον τρόπο ζωής μιας ομάδας, οι οποίες μπορεί να αποδυναμώσουν τα κοινωνικά δίκτυα, συχνά οδηγούν στη μετατόπιση προς την «κυρίαρχη» γλώσσα (Fishman 1964). Η ανάλυση των κοινωνικών δικτύων εφαρμόζεται σε μικρο-κοινωνικό επίπεδο στη γλώσσα και στις συναναστροφές ατόμων μιας ομάδας (Milroy 1987). Αν στις συναναστροφές αυτές τα άτομα επιλέγουν τη χρήση της «μειονοτικής» γλώσσας, τότε τα κοινωνικά δίκτυα μπορούν να γίνουν μέρος «προστασίας» και διατήρησης της γλώσσας³⁴. Στα κοινωνικά δίκτυα ανήκουν και οι σύλλογοι ή οι γενικότερες οργανώσεις, που έχουν κάποιο σκοπό (π.χ. αθλητικό, πολιτιστικό κ.λπ.), και που συχνά αποτελούν χώρο χρήσης μιας εθνοτικής ή «μειονοτικής» γλώσσας (Clyne 1991:137), καθώς επίσης και τα πλαίσια, όπου μπορούν να εκτελούνται πολιτιστικές και θρησκευτικές τελετές στη «μειονοτική» γλώσσα.

Άλλες μεταβλητές που επηρεάζουν τη συχνή χρήση μιας «μειονοτικής» γλωσσικής ποικιλίας, είναι η κοντινή απόσταση από την πατρίδα, η ύπαρξη πηγών (resources) στην εθνοτική γλώσσα, όπως για παράδειγμα μέσα μαζικής ενημέρωσης (π.χ. εφημερίδες, ραδιόφωνο, τηλεόραση), βιβλιοθήκες καθώς και η ύπαρξη θεσμών και ιδρυμάτων, όπου υποστηρίζουν τη χρήση (ή την καλλιέργεια) της «μειονοτικής» γλώσσας, όπως είναι για παράδειγμα τα «κοινοτικά» σχολεία³⁵, που προωθούν τη διδασκαλία της γλώσσας στα παιδιά των μεταναστών (Clyne 1991:107).

Επιπρόσθετα, και η εκπαιδευτική πολιτική (της χώρας υποδοχής) παίζει ρόλο στη διατήρηση των «μειονοτικών» ή γενικότερα των λιγότερο εκπροσωπούμενων γλωσσών (Romaine 2006). Η Bennett (1997) υποστηρίζει ότι στην περίπτωση της Αυστραλίας η μετάβαση από την αγγλο-κελτική αφομοίωση των μεταναστών σε μια πολυπολιτισμική φιλοσοφία είχε ως αποτέλεσμα οι μετανάστες να επιθυμούν να διατηρήσουν τη γλωσσική και πολιτιστική τους κληρονομιά. Εξάλλου, το κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο, και μάλιστα η στάση της πλειονοτικής ομάδας απέναντι στη «μειονοτική» γλώσσα (Kloss 1966 στον Clyne 1991:86, Romaine 1995:40), παίζει σημαντικό ρόλο στη διατήρηση μιας γλώσσας, εφόσον δείχνει ανοχή και υποστήριξη (Pauwels 2004:729, Borland 2006). Το αν η «μειονοτική» γλώσσα έχει «υψηλό» και διεθνές κύρος, θεωρείται, επίσης, ως σημαντικός παράγοντας διατήρησής της (Conklin και Lourie 1983 στον Baker 2001:100-101).

³⁴ Περισσότερα για τις θεωρίες γλωσσικής διατήρησης σε σχέση με τα κοινωνικά δίκτυα, βλ. Hulsen et al. (2002) και Stoessel (2002).

³⁵ Για τα κοινοτικά σχολεία βλ. κεφάλαιο 4.

Η τρίτη κατηγορία παραγόντων συμπεριλαμβάνει παράγοντες που εξαρτώνται από τους ομιλητές της συγκεκριμένης «μειονοτικής» γλωσσικής ποικιλίας. Πρώτον, οι οικογενειακές συνθήκες, δηλαδή η σύσταση της οικογένειας, μπορεί να βοηθήσει ή, αντίθετα, να δυσχεράνει τη μετάδοση της γλώσσας στις επόμενες γενιές. Ειδικότερα, οι μεικτοί γάμοι, σύμφωνα με τους Clyne και Kirp (1997), έχουν λιγότερες πιθανότητες να μεταδώσουν τη «μειονοτική» γλώσσα στην επόμενη γενιά (ειδικά αν ο άντρας ή η γυναίκα που δεν έχει ως μητρική γλώσσα τη «μειονοτική», δεν τη γνωρίζει) από ομοιογενή γλωσσικά ζευγάρια (Maligkoudi 2005). Ο Clyne (1982,1991), επίσης, υποστηρίζει ότι η παρουσία παππούδων και γιαγιάδων με περιορισμένες ή καθόλου ικανότητες στην «κυρίαρχη» γλώσσα είναι ένας παράγοντας που συμβάλλει στη γλωσσική διατήρηση. Θεωρεί δε ότι είναι συχνό φαινόμενο σε μεταναστευτικές κοινότητες η παρουσία των παππούδων/γιαγιάδων να επηρεάζει τη γλωσσική επιλογή των άλλων μελών, και ειδικά των νεότερων, προς τη «μειονοτική» γλώσσα. Αναφέρει χαρακτηριστικά ότι οι παππούδες/ γιαγιάδες είναι οι καταλύτες της χρήσης της κοινοτικής γλώσσας, ενώ τα παιδιά είναι οι δραστικοί παράγοντες της γλωσσικής μετατόπισης (Clyne 1991:114).

Δεύτερον, οι αντιλήψεις και κυρίως οι στάσεις των ομιλητών επηρεάζουν σαφώς τη διατήρηση της γλώσσας τους στο οικογενειακό περιβάλλον, καθώς η θετική στάση απέναντι στη διατήρηση μιας γλώσσας παίζει καταλυτικό ρόλο (Bennett 1997) και, αντίθετα, στιγματισμένες αλλαγές από τα μέλη της «μειονοτικής» ομάδας απέναντι στις αξίες και στη γλώσσα της ομάδας επιταχύνουν τη γλωσσική μετατόπιση (Fishman 1964). Πρώτα από όλα, αν για ένα άτομο η μητρική γλώσσα αποτελεί συστατικό στοιχείο της (εθνοπολιτισμικής) ταυτότητάς του³⁶, τότε προφανώς έχει και την προθυμία να τη διατηρήσει και να τη μεταδώσει (Conklin και Lourie 1983 στον Baker 2001:100-101). Αλλά και η επιθυμία για διατήρηση και έμφαση των δυνατών οικογενειακών δεσμών και της επαφής με την πατρίδα ενισχύει τη θετική στάση απέναντι στη διατήρηση της γλώσσας (Borland 2006). Επίσης, και η πεποίθηση των γονέων ότι η διγλωσσία αποτελεί ένα χρήσιμο μέσο για τη ζωή ενός παιδιού, ωθεί πολλούς γονείς στο να προσπαθούν για τη διατήρηση της μητρικής τους γλώσσας (Borland 2006).

Αναφορικά με το θέμα των στάσεων, για τον Edwards (1985) η γλωσσική μετατόπιση οφείλεται κυρίως στην επιθυμία των ανθρώπων για (ανοδική) επαγγελματική κοινωνική κινητικότητα, για βελτίωση του βιοτικού επιπέδου τους,

³⁶ Ο παράγοντας αυτός αναλύεται και στην επόμενη ενότητα, στη θεωρία των «θεμελιωδών αξιών».

για την κατάκτηση μιας καλύτερης θέσης στην κοινωνία και για τη διατήρηση κάποιας μορφής διαφορετικότητας. Ωστόσο, θα πρέπει να επισημανθεί ότι από μόνος του ο παράγοντας της θετικής στάσης απέναντι στη διατήρηση της μητρικής γλώσσας δεν είναι αρκετός και για την εξασφάλισή της (βλέπε π.χ. Χατζηδάκη 2005, 2006).

2.4.2. Γλωσσική βιωσιμότητα (*linguistic vitality*) και η θεωρία των «θεμελιωδών αξιών» (*theory of core values*)

Οι Giles, Bourhis και Taylor (1977:308) θεώρησαν ότι μια εθνογλωσσική ομάδα μπορεί να χαρακτηρίζεται από «βιωσιμότητα» (να χαρακτηρίζεται δηλαδή από υψηλές πιθανότητες διατήρησης), εφόσον μπορεί να διακρίνεται ως μια ενεργή συλλογική οντότητα στο πλαίσιο διαπροσωπικών σχέσεων και συναναστροφών. Οι Giles et al. προτείνουν ένα μοντέλο που αποτελείται από τρεις κατηγορίες παραγόντων, ο συνδυασμός των οποίων μπορεί να οδηγήσει σε μικρότερη ή μεγαλύτερη βιωσιμότητα μιας «μειονοτικής» γλώσσας: α) *παράγοντες κύρους*: αν η γλωσσική μειονότητα βρίσκεται σε χαμηλή οικονομική ή κοινωνική θέση, το γεγονός αυτό μπορεί να επηρεάσει τη βιωσιμότητα της γλώσσας. Η αγγλική γλώσσα, για παράδειγμα, είναι αναμφισβήτητα μια γλώσσα διεθνούς επικοινωνίας με υψηλό οικονομικό και κοινωνικό κύρος, γεγονός που συμβάλλει στην υψηλή βιωσιμότητά της, β) *δημογραφικοί παράγοντες*: η γεωγραφική κατανομή (το αν δηλαδή οι ομιλητές βρίσκονται συγκεντρωμένοι σε μια ορισμένη γεωγραφική περιοχή) και ο αριθμός των ομιλητών μιας «μειονοτικής» γλώσσας συμβάλλει στη διατήρησή της. Αν, δηλαδή, σε μια περιοχή υπάρχει μια αυξημένη παρουσία ατόμων που μιλάνε μια «μειονοτική» γλώσσα, τότε αυξάνονται και οι πιθανότητες διατήρησής της. Με βάση τον συλλογισμό αυτόν, μια «μειονοτική» γλώσσα είναι πιθανότερο να διατηρηθεί σε μια επαρχιακή περιοχή, όπου είναι η γλώσσα της δουλειάς και της πολιτιστικής δραστηριότητας παρά σε μια αστική περιοχή, όπου στους επαγγελματικούς χώρους υπερέχει η «κυρίαρχη» γλώσσα (Baker 2001:114), γ) *παράγοντες θεσμικής υποστήριξης*: όταν μια «μειονοτική» γλώσσα είναι παρούσα σε μέσα μαζικής ενημέρωσης, σε θρησκευτικές δραστηριότητες, σε διοικητικές υπηρεσίες, σε σχολική διδασκαλία και σε κοινοτικούς χώρους, τότε, σύμφωνα πάντα με το μοντέλο των Giles, Bourhis και Taylor, υπάρχουν πολλές πιθανότητες οι ομιλητές της να συνεχίσουν να τη χρησιμοποιούν και να μην την εγκαταλείψουν.

Μια επέκταση της θεωρίας αυτής είναι και η θεωρία της «υποκειμενικής εθνογλωσσικής βιωσιμότητας» (subjective ethnolinguistic vitality) (Bourhis et al. 1981), η οποία λαμβάνει υπόψη τις γνωστικές αναπαραστάσεις των μεμονωμένων μελών σχετικά με τις κοινωνικές συνθήκες, στις οποίες ζουν, και μελετά τη σχέση μεταξύ τους (Hamers and Blanc 1989:163). Ωστόσο, αρκετές είναι οι κριτικές που διατυπώθηκαν τόσο για τη γενικότερη θεωρία της εθνογλωσσικής βιωσιμότητας όσο και για την ειδικότερη θεωρία της εθνογλωσσικής βιωσιμότητας (Allard and Landry 1986, Husband and Khan 1982, Mercer, Mercer and Mears 1977). Σημαντική είναι η κριτική των Hamers and Blanc (1989:165), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι, πρώτον, η χαμηλή αριθμητική παρουσία μιας γλωσσικής ομάδας μπορεί να ενισχύσει τη συνοχή μεταξύ των μελών της και να ενισχύσει τη χρήση της «μειονοτικής» γλώσσας και, δεύτερον, ότι το χαμηλό κύρος μιας γλώσσας ή μιας γλωσσικής ομάδας μπορεί να αποτελέσει μια αφορμή για την αναγέννηση της ταυτότητας και της γλώσσας τους.

Συναφής με τη θεωρία αυτή είναι και το μοντέλο των «θεμελιωδών αξιών». Ο Smolicz (1979) πρότεινε το μοντέλο των «θεμελιωδών αξιών» (*theory of core values*), σύμφωνα με το οποίο μια κοινωνική ομάδα χαρακτηρίζεται από ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά (θεμελιώδεις αξίες), οι οποίες είναι βασικά συστατικά του πολιτισμού της και τις οποίες η ίδια η κοινωνική ομάδα θεωρεί απαραίτητες για τη μετάδοση και τη διατήρηση αυτού του πολιτισμού στις επόμενες γενιές. Ουσιαστικά μέσω αυτών των χαρακτηριστικών οι κοινωνικές ομάδες μπορούν να αναγνωρίζονται ως «διακριτές πολιτισμικές οντότητες» (Smolicz and Secombe 1989:479). Για παράδειγμα, στην ιταλική κοινότητα της Αυστραλίας οι αξίες «οικογένεια», «θρησκεία» και «γλώσσα» είναι σημαντικές αξίες και αυτές θα μεταδοθούν στις επόμενες γενιές, οι οποίες και χαρακτηρίζουν τον πολιτισμό της κοινότητας αυτής (Hamers and Blanc 1989:117). Συνήθως η αναγνώριση μερικών στοιχείων ενός πολιτισμού ως θεμελιωδών αξιών καθώς και η εκτίμηση της σπουδαιότητάς τους για την επιβίωση της ομάδας γίνονται, όταν η ομάδα βρίσκεται υπό απειλή και χρειάζεται να υπερασπιστεί τον πολιτισμό της έναντι εξωτερικών πιέσεων (Smolicz and Secombe 1989:480³⁷).

Συνεπώς, αν η παράμετρος «γλώσσα» είναι μια σημαντική αξία για μια πολιτισμική ομάδα που χρίζει προστασίας και υπεράσπισης, καθώς εξάλλου είναι και διακριτικό στοιχείο της πολιτισμικής της ταυτότητας και του «ανήκειν» στη συγκεκριμένη ομάδα, τότε έχει πολλές πιθανότητες να μεταδοθεί και σε επόμενες

³⁷ Αναφέρουν χαρακτηριστικά την περίπτωση των Ελλήνων στην Οθωμανική αυτοκρατορία, των Πολωνών υπό τις δυνάμεις των Γερμανών και των Ρώσων κ.λπ..

γενιές (Smolicz and Secombe 1989:482). Παραδείγματα αποτελούν οι μεταναστευτικές ομάδες των Κινέζων, των Ιταλών και των Ελλήνων στον Καναδά και στην Αυστραλία, οι οποίες επέδειξαν τη χαμηλότερη γλωσσική μετατόπιση, σε αντίθεση με τις μεταναστευτικές ομάδες των Δανών και των Γερμανών στις ίδιες χώρες (Clyne 1982, Blanc 1986).

Το αν στις αλβανικές οικογένειες του δείγματός μας παρατηρείται τάση διατήρησης ή μετατόπισης από την αλβανική στην ελληνική γλώσσα και κυρίως ποιοι παράγοντες συμβάλλουν στη διατήρηση/μετατόπιση της εθνοτικής τους γλώσσας, θα συζητηθεί στα πορίσματα της ερευνητικού μέρους της εργασίας μας. Ωστόσο, θα πρέπει να επισημανθεί σε αυτό το σημείο ότι δεν υιοθετούμε κάποιο από τα προαναφερθέντα μοντέλα περί γλωσσικής διατήρησης, αλλά έχοντας κατά νου τις διάφορες θεωρίες και τους διάφορους παράγοντες, που έχουν αναπτυχθεί στη βιβλιογραφία περί γλωσσικής μετατόπισης, συζητάμε την εφαρμογή τους στο δείγμα της έρευνάς μας. Εξάλλου, θα πρέπει κανείς να έχει υπόψη του και την επισήμανση των Husband και Kahn (στο Baker 2001:102), ότι δηλαδή πάντα υπάρχει το ενδεχόμενο όχι μόνο ένας μεμονωμένος παράγοντας, αλλά μια πολύπλοκη εξίσωση διαφόρων και, ίσως και αταίριαστων μεταξύ τους παραγόντων, να οδηγήσει στη γλωσσική μετατόπιση.

3. Προσέγγιση διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης

Η ανάλυση των θεσμικών μέτρων για την εκπαίδευση των αλλοδαπών και των παλιννοστούντων μαθητών στην Ελλάδα, η ανάλυση της δίγλωσσης κοινωνικοποίησης των Αλβανών μαθητών στον ελληνικό χώρο, καθώς και οι αντιλήψεις των Αλβανών γονέων απέναντι στη μητρική τους γλώσσα και την ελληνική γλώσσα αποτελούν τα βασικά ζητούμενα της παρούσας ερευνητικής εργασίας. Σε ένα γενικότερο επίπεδο, όμως, η στάση απέναντι στην ετερότητα, η διαχείριση του πολιτισμικού, μορφωτικού και γλωσσικού κεφαλαίου των αλλοδαπών και παλιννοστούντων ατόμων, καθώς και τα θεσμικά μέτρα για την εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών είναι θέματα, τα οποία έχουν απασχολήσει τις θεωρίες τις σχετικές με την πολυπολιτισμικότητα και τη διαπολιτισμικότητα. Στο παρόν κεφάλαιο θα συζητηθούν, λοιπόν, τα βασικά αξιώματα των θεωριών αυτών -όπως αυτές εξελίχτηκαν στο πέρασμα του χρόνου- και θα αναλυθούν σε σχέση με την εφαρμογή τους σε ευρωπαϊκό αλλά και σε ελληνικό επίπεδο. Επίσης, θα γίνει εκτενής αναφορά στις αρχές και στα αξιώματα της θεωρίας της διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης, η οποία μετά την ψήφιση του νόμου 2413/1996 υποτίθεται ότι αποτελεί το πλαίσιο για την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα.

Αρχικά κρίνεται αναγκαία μία αποσαφήνιση των όρων που μας αφορούν σε αυτό το κεφάλαιο: «διαπολιτισμική αγωγή», «διαπολιτισμική εκπαίδευση» και «διαπολιτισμική παιδαγωγική». Με τον πρώτο όρο νοείται η άσκηση παιδευτικών επιρροών σε μία σειρά από κοινωνικά περιβάλλοντα, όταν εμπλέκονται περισσότερες από μία συλλογικές ταυτότητες (π.χ. εθνική, εθνοτική, θρησκευτική, γλωσσική). Όταν η άσκηση αυτή γίνεται στον χώρο της εκπαίδευσης, τότε μιλάμε για «διαπολιτισμική εκπαίδευση» και όταν η δράση αυτή γίνει αντικείμενο έρευνας και επιστημονικής διερεύνησης, τότε μιλάμε για «διαπολιτισμική παιδαγωγική» (Γκότοβος 2002:1).

3.1. Τρεις υποθέσεις της διαπολιτισμικής προσέγγισης: του «ελλείμματος», της «διαφοράς» και των «πόρων και αποθεμάτων»

3.1.1. Η υπόθεση του «ελλείμματος»

Η διαπολιτισμική παιδαγωγική αναπτύχθηκε στην Ευρώπη, κυρίως στο χρονικό διάστημα μετά το 1975. Μέχρι τότε είχε καλλιεργηθεί μια διαφορετική αντιμετώπιση της ετερότητας και του πολυπολιτισμού, μια νοοτροπία, σύμφωνα με την οποία τα αλλοδαπά παιδιά χαρακτηρίζονταν από ένα «ελλειμματικό» μορφωτικό κεφάλαιο, το οποίο, για τους τότε σχεδιαστές της εκπαιδευτικής πολιτικής, έπρεπε να συμπληρωθεί μέσα από αντισταθμιστικά εκπαιδευτικά μέτρα και να εξομοιωθεί με εκείνο των «ντόπιων» μαθητών (Δαμανάκης 1997:98). Στόχος, συνεπώς, της τότε εκπαιδευτικής πολιτικής ήταν, σε γενικές γραμμές, η αφομοίωση των μεταναστών μαθητών και η αποφυγή «επιβάρυνσης» του γηγενούς κοινωνικού συνόλου.

Στόχος του ουσιαστικά αφομοιωτικού αυτού μοντέλου ήταν, σε γενικές γραμμές, η επακόλουθη αφομοίωση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών ατόμων από την κυρίαρχη κοινωνία (Γκόβαρης 2001:44). Οι μετανάστες, προκειμένου να ενταχτούν, να ενσωματωθούν στο κοινωνικό σύνολο της καινούργιας τους πατρίδας, όφειλαν να αποποιηθούν, σύμφωνα με την τότε τάση, τα ιδιαίτερα πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά και να υιοθετήσουν τα «κυρίαρχα» πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Η εν λόγω εκπαιδευτική πολιτική θεωρούσε ως «έλλειμμα» και ως «πρόβλημα» το γλωσσικό, πολιτισμικό και μορφωτικό κεφάλαιο των αλλοδαπών μαθητών, στόχευε σε έναν μονοπολιτισμικό και μονογλωσσικό τρόπο εκπαίδευσής τους και βασική αρχή της ήταν η καλλιέργεια της «κυρίαρχης» γλώσσας και του «κυρίαρχου» πολιτισμού. Συνεπώς, δημιουργούνταν η αντίληψη ότι ο μετανάστης ευθύνεται για την επιτυχή ή ανεπιτυχή ένταξή του στο κυρίαρχο κοινωνικό σύνολο (Γκόβαρης 2001:50). Σχετικά με τη διδασκαλία της μητρικής τους γλώσσας, θεωρούνταν ότι στην περίπτωση που επιθυμούσαν οι μειονοτικές ομάδες την εκμάθηση της μητρικής τους γλώσσας, τότε αυτό αποτελούσε ευθύνη δική τους και όχι των δημόσιων θεσμών, όπως είναι για παράδειγμα το σχολείο (Νικολάου 2000:122).

Στην Ελλάδα, σύμφωνα με τον Δαμανάκη, μέχρι και τις αρχές της δεκαετίας του 1990, κυριαρχούσε η λογική της «υπόθεσης του ελλείμματος» (Δαμανάκης

2005)³⁸. Ειδικότερα, επικρατούσε η «προσέγγιση της εγώ- και εθνοκεντρικά διαγνωσμένης ετερότητας». Σύμφωνα με αυτήν την προσέγγιση, η έννοια της «ετερότητας» αναλύεται και κρίνεται με βάση υποκειμενικά και εθνοκεντρικά κριτήρια. Το εθνοκεντρικό άτομο, δηλαδή, αντιλαμβάνεται τον κόσμο από μία μόνο οπτική, την εθνική. Έχοντας ως βασικό γνώμονα τα αξιώματα του πολιτισμού, με βάση τον οποίο αναπτύχτηκε, και μια ισχυρή εθνική ταυτότητα, κρίνει και αντιμετωπίζει την ετερότητα ως ένα στοιχείο ολότελα διαφορετικό από τον εαυτό του και συχνά απειλητικό. Στην εκπαιδευτική διαδικασία το πολιτισμικό και μορφωτικό κεφάλαιο των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών παραμερίζεται και βασικός σκοπός είναι η καλλιέργεια των «κυρίαρχων» πολιτισμικών αξιών, ώστε το παιδί να ενσωματωθεί «αρμονικά» και «φυσιολογικά» στο εκπαιδευτικό και γενικότερο κοινωνικό σύνολο.

3.1.2. Η υπόθεση της «διαφοράς»

Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, στη δεκαετία του 1980 επιχειρήθηκε μια μεταστροφή από την «υπόθεση του ελλείμματος» στην «υπόθεση της διαφοράς». Το μορφωτικό κεφάλαιο των αλλοδαπών μαθητών δεν θεωρούνταν πια ως «επιβαρυντικό» ή ως «ελλειμματικό», αλλά απλά ως διαφορετικό (Δαμανάκης 1997:99). Βασικό στόχο άρχισε να αποτελεί η καλλιέργεια του σεβασμού απέναντι στη διαφορά, η συνύπαρξη των πολιτισμών και η ενσωμάτωση των ιδιαίτερων πολιτισμικών χαρακτηριστικών των αλλοδαπών ατόμων τόσο στο κοινωνικό όσο και στο εκπαιδευτικό σύνολο. Συγκεκριμένα, με τον όρο «διαπολιτισμική παιδεία», που ουσιαστικά άρχισε να καλλιεργείται τότε, εννοούνταν η διαδικασία και το αποτέλεσμα της διαπαιδαγώγησης του συνόλου των μελών μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, κάτω από συγκεκριμένες και ιστορικά διαμορφωμένες ή διαμορφούμενες συνθήκες (Δαμανάκης 1997:98) και βασικός της στόχος ήταν να αφυπνίσει και να καλλιεργήσει τη συνείδηση για την κοινωνική και πολιτιστική πολυμορφία (Reich 1993:106). Επιπρόσθετα, η διαπολιτισμική παιδεία αναπτύχτηκε όχι ως ένα είδος ιδιαίτερης εκπαίδευσης, για μια συγκεκριμένη μερίδα μαθητών, αλλά ως μια διάσταση γενικής παιδείας, που όφειλε να παρέχει το σχολείο σε όλους τους μαθητές (Γκόβαρης 2001:79).

³⁸ Η κατάσταση στην Ελλάδα, σχετικά με την εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών, θα συζητηθεί και θα αναλυθεί λεπτομερέστερα στο ερευνητικό μέρος, στο κεφάλαιο 7.

Ωστόσο, η εν λόγω θεωρία προσεγγίζει την έννοια της διαφοράς ως διατηρήσιμης, ως μια έννοια δηλαδή δεδομένη και μόνιμη (Δαμανάκης 2005). Χρησιμοποιείται, με άλλα λόγια, η έννοια της διαφοράς ως κριτήριο κατηγοριοποίησης από την «κυρίαρχη» πλευρά, με κίνδυνο να δρομολογηθούν διαδικασίες «μειονοτικοποίησης» των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών ατόμων (Δαμανάκης 2005). Στην Ελλάδα, θεσμοί που ιδρύθηκαν από την ανάγκη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, εξαιτίας της πολυπολιτισμικής σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού (π.χ. Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης), ανέδειξαν τον κίνδυνο αυτόν, όπως θα δούμε και διεξοδικότερα στο ερευνητικό μέρος της παρούσας εργασίας (βλ. κεφάλαιο 7). Εξάλλου, υπό αυτό το πρίσμα, παραβλέπεται και η ιδέα της πολιτισμικής σχετικότητας, που ουσιαστικά πρεσβεύει το δικαίωμα στον αυτοπροσδιορισμό, το οποίο αποτελεί βασικό αξίωμα της θεωρίας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως θα δούμε στη συνέχεια στο παρόν κεφάλαιο.

Άλλοι ερευνητές βαφτίζουν την «υπόθεση της διαφοράς» ως «μοντέλο της ενσωμάτωσης» ή ως «πολυπολιτισμικό μοντέλο». Σύμφωνα με το «μοντέλο της ενσωμάτωσης», το πολιτισμικό και μορφωτικό κεφάλαιο των αλλοδαπών και παλιννοστούντων ατόμων γίνεται αποδεκτό ως το σημείο που δεν επηρεάζει αρνητικά και δεν αμφισβητεί τον «κυρίαρχο» πολιτισμό και τις αρχές και αξίες, πάνω στις οποίες βασίζεται (Γκόβαρης 2001:51). Στόχος του εν λόγω μοντέλου είναι μεν η ενσωμάτωση των πολιτισμικών στοιχείων, που χαρακτηρίζουν τους μετανάστες στο σχολικό σύστημα, αλλά το πολιτισμικό και μορφωτικό κεφάλαιό τους κρίνεται με βάση τα κριτήρια του «κυρίαρχου» πολιτισμού. Επιπρόσθετα, αξιοποιούνται μόνο τα πολιτισμικά στοιχεία εκείνα, τα οποία θεωρούνται ότι παίζουν βοηθητικό ρόλο στην ενσωμάτωση των αλλοδαπών και παλιννοστούντων ατόμων στο κοινωνικό σύνολο, όπως αυτά εκφράζονται από τους εκπροσώπους της «κυρίαρχης» ομάδας. Στο πλαίσιο αυτό, η ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών ταυτίζεται με την ικανότητα των αλλοδαπών παιδιών να ανταποκριθούν στις αξιώσεις ενός σχολείου, που ουσιαστικά λειτουργεί με βάση την πλήρωση των αναγκών και απαιτήσεων της «κυρίαρχης» ομάδας (Νικολάου 2000:124). Συνεπώς, με βάση τα παραπάνω, μπορεί να μιλήσει κανείς για «αφομοίωση», παρά για «ενσωμάτωση» των αλλοδαπών ατόμων.

Βασική αρχή του δεύτερου μοντέλου, του «πολυπολιτισμικού μοντέλου» αποτελεί η διαφύλαξη των ιδιαίτερων πολιτισμικών χαρακτηριστικών των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών, καθώς θεωρείται ότι με τη διαφύλαξή τους δεν επηρεάζεται και δεν απειλείται η ενότητα και η συνοχή της κοινωνίας. Ως στόχος του

πολυπολιτισμικού μοντέλου ορίζεται η καλλιέργεια της γλώσσας των μεταναστών, η ένταξη των ιδιαίτερων πολιτιστικών γνωρισμάτων στο εκπαιδευτικό σύστημα και γενικότερα η καλλιέργεια σεβασμού απέναντι στους μετανάστες και τους πρόσφυγες. Σύμφωνα με αυτήν τη λογική, δημιουργούνται εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία λαμβάνουν υπόψη τα γλωσσικά και πολιτισμικά γνωρίσματα των μεταναστών μαθητών (Νικολάου 2000:126). Θα πρέπει να διευκρινιστεί, ωστόσο, ότι ως κριτήριο πολυπολιτισμικότητας στη συγκεκριμένη θεώρηση ορίζεται η ύπαρξη διαφορετικών εθνοτήτων, οι οποίες ορίζονται ως φορείς «στατικών» πολιτισμικών ταυτοτήτων (Γκόβαρης 2001:55). Έτσι, η αντίληψη περί στατικότητας φανερώνει ότι το πολυπολιτισμικό μοντέλο πρεσβεύει ότι οι πολιτισμοί δεν εξελίσσονται, δεν αναγνωρίζεται δηλαδή η ιστορικότητα των πολιτισμικών αξιών, αξίωμα που αποτελεί θεμελιώδη άξονα της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, όπως θα δούμε παρακάτω.

Μια άλλη προσέγγιση της ετερότητας, στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης, είναι εκείνη της «σχετικοποιημένης ετερότητας». Σύμφωνα με αυτήν την προσέγγιση, οι πολιτισμικές αξίες θεωρούνται σχετικές και κρίνονται με βάση τα κριτήρια του κάθε πολιτισμού. Οι ομάδες που χαρακτηρίζονται από ίδια πολιτισμικά χαρακτηριστικά, έχουν το δικαίωμα στον αυτοπροσδιορισμό, ενώ παράλληλα η ιδέα της διαπολιτισμικότητας αποβλέπει στην ανάδειξη και στην προστασία του εθνοπολιτισμικού υποβάθρου της κάθε ομάδας ή κοινότητας, γιατί αποδίδει σε αυτό ξεχωριστό νόημα και αξία (Παπαγεωργίου 1999:12). Η διαπολιτισμική παιδαγωγική ασπάζεται σε ένα βαθμό την προσέγγιση της σχετικοποιημένης ετερότητας, διότι αποδέχεται την αρχή της ισοτιμίας των πολιτισμών ως ένα βασικό μεθοδολογικό εργαλείο και υιοθετεί την άποψη της ιστορικότητας και της εξελισσιμότητας των πολιτισμικών κριτηρίων (Δαμανάκης 2005).

3.1.3. Η υπόθεση των «πόρων και των αποθεμάτων»

Ως συνέχεια των παραπάνω δύο υποθέσεων μπορεί να θεωρηθεί η υπόθεση των «πόρων και των αποθεμάτων». Η υπόθεση των «πόρων και των αποθεμάτων» (resources) επιχειρεί πρωτίστως να καταδείξει την αξία που μπορεί να έχει η ετερότητα, ειδικότερα του εθνοπολιτισμικά «Άλλου», για το κοινωνικό σύνολο. Δηλαδή, η υπόθεση αυτή πρεσβεύει ότι ο «Άλλος» μπορεί να εμπλουτίσει το «κυρίαρχο» κοινωνικό σύνολο πολιτισμικά, αλλά να θεωρηθεί και ως ανταξία (Δαμανάκης 2005). Σύμφωνα με τον Clyne (2005:21), η νέα γλωσσική πολιτική στην

Αυστραλία στη δεκαετία του 1990 ήταν η ανάδειξη της γλώσσας και του πολιτισμού των διαφόρων κοινοτήτων ως *πόρων και αποθεμάτων* για την κοινωνία, την οικονομία της, αλλά και για το εμπόριο της Αυστραλίας. Ωστόσο, σε αυτήν τη νέα πολιτική δεν ανταποκρίθηκε ο εμπορικός κόσμος της Αυστραλίας, καθώς, πρώτον, η *lingua franca* του εμπορίου είναι η αγγλική και αυτό είναι κάτι που δεν μπορεί να αλλάξει εύκολα, αλλά και επειδή, δεύτερον, ήταν μια πολιτική που προήλθε από την κυβέρνηση, άνωθεν δηλαδή και όχι κάτωθεν (Clyne 2005:27 στο Δαμανάκης 2007:233).

Το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της εν λόγω προσέγγισης είναι ότι το εθνοπολιτισμικό κεφάλαιο του «Άλλου» θεωρείται από την «κυρίαρχη ομάδα» ως αξιοποιήσιμο απόθεμα προς όφελός της. Και σε αντίθεση με την «υπόθεση της διαφοράς», που όπως προαναφέρθηκε, επιφύλασσε τον κίνδυνο της απομόνωσης, στην εν λόγω θεωρία προφυλάσσονται οι εθνοτικές ομάδες από μια ενδεχόμενη περιθωριοποίηση, με το να εντάσσεται το πολιτισμικό και γλωσσικό τους κεφάλαιο στα κοινωνικοοικονομικά δρώμενα και να θεωρείται ένα αξιοποιήσιμο απόθεμα (Δαμανάκης 2005). Με αυτόν τον τρόπο, η «υπόθεση των πόρων και των αποθεμάτων» συνδέεται με το αίτημα για αναγνώριση του κοινωνικού πλουραλισμού. Το πολιτισμικό και μορφωτικό κεφάλαιο των αλλοδαπών δεν είναι απλά ένα «απόθεμα» για το κοινωνικό σύστημα (και συνεπώς για την «κυρίαρχη» ομάδα), αλλά είναι και «πόρος» για τις ίδιες τις εθνοτικές ομάδες, στις οποίες όμως πρέπει να δοθούν δυνατότητες αξιοποίησης αυτών των πόρων, ώστε να μπορέσουν να αυτοπραγματωθούν και ενσωματωθούν αρμονικά στη χώρα υποδοχής (Krüger-Potratz 2005:175 στο Δαμανάκης 2007:233).

3.2. Αρχές και στόχοι της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής προσέγγισης

Βασικό ζήτημα της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής θεωρίας αποτέλεσε η σημασία του *πολιτισμού* για την ανάπτυξη του διπολιτισμικά κοινωνικοποιούμενου ατόμου. Το κάθε άτομο έρχεται στο σχολείο με βιώματα, εμπειρίες και παραστάσεις από δύο ή και περισσότερα πολιτισμικά συστήματα και το κοινωνικό ή εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να του παράσχει την ευκαιρία να τα αναπτύξει απρόσκοπτα. Σε αντίθεση με την παραδοσιακή παιδαγωγική θεωρία, σύμφωνα με την οποία οι δυο βασικοί πόλοι στην πολιτισμική κοινωνικοποίηση του αλλοδαπού μαθητή είναι ο πολιτισμός της χώρας προέλευσης και ο πολιτισμός της χώρας υποδοχής, η

διαπολιτισμική θεωρία δέχεται και την ύπαρξη ενός ενδιάμεσου πολιτισμού, του λεγόμενου «πολιτισμού των μεταναστών» (Migrantenkultur). Ο πολιτισμός αυτός είναι προϊόν της διαφοροποίησης και της μετεξέλιξης του πολιτισμού της χώρας προέλευσης, κυρίως λόγω των επιδράσεων που δέχεται από τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής. Σύμφωνα με τη λογική της διαπολιτισμικής θεωρίας, ο ενδιάμεσος πολιτισμός πρέπει να λαμβάνεται υπόψη, καθώς αυτός είναι που διαποτίζει τον αλλοδαπό μαθητή (Δαμανάκης 1997:100).

Επίσης, το ερώτημα που έχει τεθεί και συζητείται σε συνδυασμό με το προαναφερθέν ζήτημα στα πλαίσια της διαπολιτισμικής προσέγγισης, είναι, το κατά πόσο η ισχύ των πολιτισμικών και ηθικών κανόνων και αξιών είναι σχετική ή οικουμενική/καθολική (particular/universal). Αποτελεί κοινό τόπο ότι ο πολιτισμός δεν είναι στατικός, αλλά εξελισσόμενος, και, συνεπώς, και οι πολιτισμικές αξίες εξελίσσονται και διαφοροποιούνται ανάλογα με τις εκάστοτε ιστορικές συγκυρίες. Η ιστορικότητα των αξιών πρέπει να αποτελέσει την αφετηρία των σκέψεων αναφορικά με τις πολιτισμικές αξίες και την ισχύ τους, τις πολιτισμικές συγκρούσεις και συγκλίσεις σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία (Δαμανάκης 1997:102). Και αν δεχτεί κανείς την ιδέα της ιστορικότητας του πολιτισμού και των πολιτισμικών αξιών ως μια βασική θεωρητική αφετηρία, τότε η λογική συνέπεια είναι η αποδοχή της σχετικότητας και όχι της οικουμενικότητας των πολιτισμικών αξιών και αρχών (Δαμανάκης 1997:102). Παραμένει, βέβαια, το ερώτημα αν μια κοινωνία μπορεί να υπάρξει και να λειτουργήσει χωρίς κοινές και για όλους δεσμευτικές, και με αυτήν την έννοια καθολικές, αξίες. Η απάντηση που δίνεται στο εν λόγω ερώτημα, είναι ότι σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία οι κοινές και για όλους δεσμευτικές αξίες πρέπει να προκύπτουν μέσα από ένα διαπολιτισμικό διάλογο και όχι με βάση τις επιλογές της «κυρίαρχης» ομάδας.

Συναφές είναι και το θέμα της πολιτισμικής ταυτότητας. Δηλαδή, συχνά χαρακτηρίζονται άτομα ή μαθητές ως έχοντα μία συγκεκριμένη πολιτισμική ταυτότητα, προκειμένου να ενταχθούν σε μία κατηγορία. Η κατηγοριοποίηση, ωστόσο, αυτή είναι λανθασμένη τόσο μεθοδολογικά όσο και πολιτικά, καθώς τα άτομα αυτά εκπροσωπούν διαφοροποιημένες εκδοχές μιας «πολιτισμικής ταυτότητας», αναλόγως με τις προσλαμβάνουσες, τις εμπειρίες αλλά και τα διαφορετικά ατομικά χαρακτηριστικά που φέρουν (Γκότοβος 2002:12).

Η αρχή της ισοτιμίας των πολιτισμών αποτελεί ένα θεμελιώδες αξίωμα της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, που σχετίζεται άμεσα με την προαναφερθείσα θεωρία

της πολιτισμικής σχετικότητας. Συγκεκριμένα, στην προσέγγιση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αγωγής όλοι οι πολιτισμοί θεωρούνται ίσοι και δεν υπάρχουν «ανώτεροι» και «κατώτεροι» πολιτισμοί, καθώς είναι συστήματα νοηματοδότησης του κόσμου και αντιμετώπισης συγκεκριμένου τύπου αναγκών (Γκότοβος 2002:19). Η αρχή της ισοτιμίας των πολιτισμών αποτελεί την προϋπόθεση για τις τρεις βασικές αρχές της προσέγγισης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: την αποδοχή του πολιτισμικού κεφαλαίου του μαθητή, την αποδοχή του μορφωτικού κεφαλαίου του μαθητή και την παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές.

Αρχικά, σε μικροεπίπεδο, η ισοτιμία των πολιτισμών ερμηνεύεται στην εκπαιδευτική πράξη ως αποδοχή της πολιτισμικής προέλευσης του μαθητή. Επίσης, όταν μιλάμε για αποδοχή, εννοούμε και την αποδοχή του μορφωτικού κεφαλαίου του μαθητή, ανεξάρτητα από τη φυλετική, εθνική και κοινωνική προέλευσή του (Δαμανάκης 1997:103). Η αποδοχή του μορφωτικού κεφαλαίου των μαθητών αποτελεί βασικά τη δεύτερη θεμελιώδη αρχή της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής και συνδέεται άμεσα με την πρώτη ουσιαστική αρχή, την αποδοχή του πολιτισμού προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών. Και, τρίτον, η ισοτιμία των πολιτισμών στην εκπαιδευτική πράξη συνεπάγεται την παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές, που είναι και η τρίτη βασική αρχή της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής. Η αρχή αυτή εξισώνει ουσιαστικά τους γηγενείς μαθητές με τους αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές (Δαμανάκης 1997:104) ή, με βάση το κοινωνικό κριτήριο, τους μαθητές με υψηλή κοινωνικο-οικονομική προέλευση με τους μαθητές με χαμηλή κοινωνικο-οικονομική προέλευση. Η αποδοχή του πολιτισμικού και μορφωτικού κεφαλαίου των παλιννοστούντων και των αλλοδαπών μαθητών (οι δυο πρώτες βασικές αρχές της θεωρίας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης) φαίνεται έμπρακτα στην παροχή ίσων ευκαιριών στους μαθητές αυτούς, ίσες με αυτές που παρέχονται στους γηγενείς μαθητές. Επομένως, και τα τρία αξιώματα συνδέονται άμεσα μεταξύ τους, καθώς η παροχή ίσων ευκαιριών προϋποθέτει την ισότιμη αντιμετώπιση των ιδιαίτερων πολιτισμικών και μορφωτικών χαρακτηριστικών είτε του ατόμου είτε της εθνοτικής ομάδας.

Για τον Hohmann (1989:15-16), τρεις είναι οι βασικοί στόχοι της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, που ορίζονται ως εξής: α) συνάντηση των πολιτισμών, β) παραμερισμός των εμποδίων που προβάλλονται στη συνάντηση αυτή και γ) δρομολόγηση των «πολιτισμικών ανταλλαγών» και του «πολιτισμικού εμπλουτισμού». Συγκεκριμένα, ο Hohmann υποστηρίζει ότι είναι φυσικό η

συνάντηση διαφορετικών πολιτισμών να ακολουθείται από συγκρούσεις, καθώς ενδέχεται να υπάρχουν διαφορετικές αναπαραστάσεις, διαφορετικά βιώματα και διαφορετικές πεποιθήσεις. Ωστόσο, αν η συνάντηση αυτή κινείται πάνω στη λογική της ισοτιμίας και της αμοιβαιότητας (το αξίωμα που πρεσβεύει η διαπολιτισμική παιδαγωγική), μπορούν τα εμπόδια αυτά να παραμεριστούν («Beseitigung von Barrieren»). Σε τελική φάση, μπορούν να επιτελεστούν «πολιτισμικές ανταλλαγές» και «πολιτισμικός εμπλουτισμός» και να κινηθεί η παιδαγωγική προς νέες κατευθύνσεις. Παράλληλα, δεν θα πρέπει να ξεχνάει κανείς ότι η σπουδαιότητα αυτών των στόχων και της μεθοδολογικής-διδακτικής σχηματοποίησής τους εξαρτώνται από συνθήκες, οι οποίες δεν βρίσκονται μόνο στο πλαίσιο της παιδαγωγικής, αλλά μπορεί να έχουν και κάποιο ιστορικό υπόβαθρο (Hohmann 1989:16).

Στη θεωρία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αναγνωρίζεται το δικαίωμα του ατόμου για απρόσκοπτη ανάπτυξη όλων των ικανοτήτων του. Στην περίπτωση των ατόμων, όμως, που ανήκουν σε μια πολιτισμική «μειονότητα» (που είναι και το θέμα της παρούσας έρευνας), οι συνθήκες κάτω από τις οποίες αναπτύσσονται οι ικανότητές τους είναι διπολιτισμικές και διγλωσσικές. Μ' αυτήν την έννοια, οι κοινωνικές δομές και υποδοχές, σε κάθε κοινότητα, θα πρέπει να σέβονται τις ικανότητές αυτές και να τις αντιμετωπίζουν ανάλογα. Κυρίως, όμως, όσον αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία, η διαπολιτισμική αρχή πρέπει να διαποτίζει όλες τις εκφάνσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας, προκειμένου να γίνουν αποδεκτά και να καλλιεργηθούν τα όποια διπολιτισμικά και διγλωσσικά βιώματα του μαθητή.

Η διαπολιτισμική παιδεία, όμως, δεν πρεσβεύει μόνο την αλλαγή θεσμικών και εκπαιδευτικών μέτρων, αλλά πρεσβεύει και τη διαπολιτισμοποίηση των προγραμμάτων σπουδών, των διδακτικών εγχειριδίων και της σχολικής ζωής γενικότερα. Πρεσβεύει ότι το σχολείο, εφόσον έχει μαθητές, οι οποίοι προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά συστήματα, δεν πρέπει να λειτουργεί μονοπολιτισμικά και μονογλωσσικά, αλλά, αντίθετα, πρέπει να λειτουργεί με βάση την ελεύθερη και ισότιμη διαχείριση των πολιτισμικών κεφαλαίων των μαθητών, με απώτερο σκοπό τον πνευματικό, μορφωτικό και ψυχικό εμπλουτισμό γηγενών και αλλοδαπών μαθητών (Δαμανάκης 1997:110). Τέλος, η διαπολιτισμική αγωγή απευθύνεται σε όλους, γηγενείς και αλλοδαπούς, και επιδιώκει να τους ευαισθητοποιήσει με τέτοιο τρόπο, ώστε να κυριαρχεί μεταξύ τους μια αμοιβαία ανοχή, κατανόηση και αναγνώριση.

4. Οικογενειακές πρακτικές: Η μετάδοση και η διατήρηση της εθνοτικής γλώσσας στο οικογενειακό περιβάλλον

Στο ερευνητικό μέρος της παρούσας εργασίας θα εξεταστούν οι οικογενειακές πρακτικές, που ακολουθούν οι Αλβανοί γονείς στην Ελλάδα, με σκοπό να μεταδώσουν ή να διατηρήσουν τη μητρική τους γλώσσα στα πλαίσια του οικογενειακού περιβάλλοντος. Στο θέμα αυτό συγκαταλέγονται οι πρακτικές αλφαριθμητισμού που ακολουθούν οι γονείς, προκειμένου το παιδί να μπορεί να διαβάζει και να γράφει στην εθνοτική γλώσσα και οι γενικότερες πρακτικές που εφαρμόζουν οι γονείς, ώστε να εδραιωθεί η εθνοτική γλώσσα στις διάφορες εκφάνσεις της καθημερινής ζωής της οικογένειας. Το παρόν κεφάλαιο θα επιχειρήσει να αναλύσει τις ποικίλες πρακτικές, που αναφέρονται στη βιβλιογραφία ως «αποτελεσματικές» για τη μετάδοση ή τη διατήρηση της εθνοτικής γλώσσας στην επόμενη γενιά.

Το σχολείο, όταν διδάσκει τη γλώσσα των μεταναστών, θεωρείται ένας σημαντικός παράγοντας για τη διατήρησή της. Ωστόσο, είναι καταλυτική η υποστήριξη και από το οικογενειακό περιβάλλον, προκειμένου να εδραιωθεί πλήρως η εθνοτική γλώσσα στη συνείδηση του παιδιού. Η οικογένεια καλλιεργεί τις στάσεις και τις αντιλήψεις απέναντι στις δυο γλώσσες στα παιδιά και ως βασικός φορέας κοινωνικοποίησης του παιδιού, λειτουργεί συγχρόνως και ως φορέας της γλωσσικής κοινωνικοποίησης. Υπό την έννοια αυτήν, παίζει καταλυτικό ρόλο στη μετάδοση και στη διατήρηση της μητρικής γλώσσας των μεταναστών γονέων στα παιδιά τους. Ο Fishman (1991) υποστηρίζει ότι οι γλωσσικές πρακτικές στο σπίτι είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας για να προβλέψει κανείς, αν μια γλώσσα θα διατηρηθεί στις επόμενες γενιές.

Σε γενικές γραμμές, όμως, οι δίγλωσσοι γονείς, και ειδικά οι γονείς, που ως μητρική γλώσσα έχουν μια «μειονοτική» γλώσσα, αντιμετωπίζουν συνήθως πολλές δυσκολίες, όταν αποφασίζουν να αναθρέψουν τα παιδιά τους με δύο γλώσσες. Απαιτείται ισχυρή θέληση και μεγάλη προσπάθεια εκ μέρους των γονέων, προκειμένου να διατηρήσουν και να μεταδώσουν την εθνοτική γλώσσα στα παιδιά τους. Για το λόγο αυτόν, είναι απαραίτητη μια συνεχής προσπάθεια των γονέων να παράσχουν όσο το δυνατόν περισσότερα γλωσσικά ερεθίσματα στην εθνοτική γλώσσα στα παιδιά τους, καθώς η «κυρίαρχη» γλώσσα είναι παρούσα σε ένα αρκετά

μεγάλο βαθμό στην ζωή τους (σε πολλές περιπτώσεις και σε αποκλειστικό βαθμό), σε διάφορες κοινωνικές εκφάνσεις, αλλά και μέσα στην οικογένεια (π.χ. τηλεόραση).

Ωστόσο, υπάρχουν διάφοροι τύποι δίγλωσσων οικογενειών και, ειδικότερα, ζευγαριών, και η κάθε περίπτωση παρέχει ένα διαφορετικό περιβάλλον γλωσσικής κοινωνικοποίησης/ανατροφής (Romaine 1995:183-184). Το πιο γνωστό μοντέλο, στη διεθνή κυρίως βιβλιογραφία, είναι το μοντέλο «ένας γονέας-μία γλώσσα» («the one parent-one language strategy»/OPOL)³⁹, το οποίο συναντάται και ως «αρχή του Grammont» («une person-une langue»), στο οποίο η μητρική γλώσσα του ενός γονέα διαφέρει από τη μητρική γλώσσα του άλλου γονέα και ο κάθε γονέας χρησιμοποιεί τη δική του μητρική γλώσσα σε σταθερή βάση, στις διάφορες εκφάνσεις της καθημερινότητας (Romaine 1995:183). Αν οι δύο γλώσσες εναλλάσσονται στην ίδια συζήτηση από τους γονείς, ενδέχεται τα παιδιά να αντιμετωπίσουν δυσκολίες στο να κατανοήσουν σε ποια από τις δύο γλώσσες ανήκει το λεξιλόγιο και η γραμματική των προτάσεων που ακούν, σύμφωνα με τον Ronjat (1913 στο Romaine 1995:183). Με άλλα λόγια, το παιδί ενδέχεται να μάθει τη γλώσσα ως μια «μεικτή» γλώσσα. Όπως θα δούμε στο δεύτερο μέρος της εργασίας μας, το μοντέλο αυτό δεν αφορά τα μέλη του δείγματός μας.

Το δεύτερο μοντέλο είναι το λεγόμενο «μία γλώσσα-ένα περιβάλλον» («one language-one environment»), σύμφωνα με το οποίο, οι γονείς έχουν διαφορετικές μητρικές γλώσσες και στο περιβάλλον, στο οποίο ζουν, ομιλείται η μια από τις δύο γλώσσες. Ωστόσο, και οι δύο γονείς μιλούν την εθνοτική («μειονοτική») γλώσσα στο παιδί μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον. Με αυτόν τον τρόπο, ενδυναμώνεται η χρήση της εθνοτικής γλώσσας στο άμεσο περιβάλλον του παιδιού.

Στο τρίτο μοντέλο, στο μοντέλο με την ονομασία «μη κυρίαρχη γλώσσα χωρίς κοινοτική υποστήριξη» («non-dominant home language without community support»), οι γονείς έχουν την ίδια μητρική γλώσσα και μιλούν αυτήν τη γλώσσα στο οικογενειακό περιβάλλον, αλλά ζουν σε μια κοινότητα, όπου η κυρίαρχη γλώσσα είναι διαφορετική από τη μητρική τους. Αυτό για παράδειγμα ισχύει στις εθνικά ομοιογενείς αλβανικές οικογένειες που ζουν στην Ελλάδα, στις οποίες όμως παρατηρείται διάθεση και τάση διατήρησης της γλώσσας τους στις επόμενες γενιές. Και σε αυτήν την περίπτωση, η σταθερή χρήση της εθνοτικής γλώσσας από το άμεσο οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού αυξάνει τις πιθανότητες μετάδοσής της στο παιδί.

³⁹ Οι μεταφράσεις είναι της συγγραφέα.

Στο τέταρτο μοντέλο, που φέρει την ονομασία «διπλή μη κυρίαρχη γλώσσα χωρίς κοινοτική υποστήριξη» (*«double non-dominant home language without community support»*), οι γονείς δεν έχουν την ίδια μητρική γλώσσα, ο κάθε ένας χρησιμοποιεί τη δική του μητρική γλώσσα, όταν επικοινωνεί με το παιδί, ενώ η «κυρίαρχη» γλώσσα της κοινότητας, στην οποία ζουν, είναι διαφορετική και από τις δύο μητρικές γλώσσες των γονέων. Η περίπτωση αυτή είναι παρεμφερής με το μοντέλο «ένας γονέας-μία γλώσσα», με τη διαφορά όμως ότι αναφέρεται καθαρά σε μη «κυρίαρχες» γλώσσες, ενώ η πρώτη αρχή δεν αποκλείει η μία από τις δύο γλώσσες των γονέων να είναι η «κυρίαρχη», η ίδια δηλαδή με την επίσημη γλώσσα της κοινότητας, στην οποία ζουν.

Το πέμπτο μοντέλο είναι αυτό των «μη γηγενών γονέων» (*«non-native parents»*), όπου οι γονείς έχουν την ίδια μητρική γλώσσα και η κοινότητα, στην οποία ζουν, χρησιμοποιεί την ίδια γλώσσα, αλλά ο ένας γονέας απευθύνεται στο παιδί σε άλλη γλώσσα και όχι στη μητρική τους. Συγκεκριμένα, είναι η λεγόμενη «ελίτ διγλωσσία», στην οποία αναφερθήκαμε και σε προηγούμενο κεφάλαιο (βλ. κεφάλαιο 2). Ελίτ διγλωσσοί, για παράδειγμα, υπήρχαν στη Ρωσία, την εποχή της Μεγάλης Αικατερίνης (1762-1795), όπου Ρώσοι αριστοκράτες επιθυμούσαν τα παιδιά τους να μαθαίνουν και να μιλούν στο σπίτι γαλλικά και όχι ρωσικά. Το τελευταίο μοντέλο είναι η λεγόμενη «μείξη γλωσσών» (*«mixed languages»*), όπου και οι δυο γονείς είναι διγλωσσοί, οι χώροι χρήσης της γλώσσας (domains) της κοινότητας μπορεί να απαιτούν τη χρήση και των δύο γλωσσών, και το αποτέλεσμα είναι οι γονείς να επιτελούν συχνά εναλλαγή κωδίκων (code-switching).

Σημαντικό για την περίπτωσή μας είναι, όπως προαναφέραμε, το τρίτο μοντέλο γλωσσικής κοινωνικοποίησης, δηλαδή το μοντέλο «μη κυρίαρχη γλώσσα χωρίς κοινοτική υποστήριξη» (*«non-dominant home language without community support»*), καθώς στο δείγμα μας εντοπίστηκαν περιπτώσεις Αλβανών γονέων, οι οποίοι επιχειρούν τη διατήρηση της γλώσσας τους, χωρίς θεσμική αλλά και χωρίς κοινωνική υποστήριξη, καθώς στους διάφορους κοινωνικούς χώρους (domains), στους οποίους κινούνται, δεν ομιλείται η μητρική γλώσσα τους και συχνά θεωρείται «στιγματισμένη» από γηγενείς σε διάφορες περιστάσεις και συνθήκες. Υπήρξαν, ωστόσο, και περιπτώσεις οικογενειών στο δείγμα μας, όπως βέβαια και σε άλλες έρευνες που εξετάζουν το φαινόμενο της γλωσσικής διατήρησης σε μεταναστευτικές ομάδες (π.χ. Clyne 1991:52), οι οποίες ανατρέφουν τα παιδιά τους μονογλωσσικά, με προσανατολισμό δηλαδή την κατάκτηση μόνο της «κυρίαρχης» γλώσσας.

4.1. Ανάλυση οικογενειακών πρακτικών

Στη βιβλιογραφία έχουν προταθεί και αναλυθεί αρκετές γονεϊκές γλωσσικές και παιδαγωγικές πρακτικές, οι οποίες θεωρούνται ότι είναι «αποτελεσματικές» σχετικά με τη δίγλωσση ανάπτυξη του παιδιού και κυρίως σχετικά με τη διατήρηση της εθνοτικής γλώσσας στο οικογενειακό περιβάλλον. Πριν, όμως, προχωρήσουμε σε αυτές τις πρακτικές, είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι η μετάδοση της μητρικής γλώσσας των γονέων στα παιδιά εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την αξία που προσδίδουν οι ίδιοι οι γονείς στη γλώσσα τους (Smolicz and Secombe 1989, Fishman 1991). Όταν οι γονείς θεωρούν ότι η μητρική τους γλώσσα δεν έχει κύρος ή θεωρούν ότι η γνώση της δεν επιφέρει κάποια χρησιμότητα στους ίδιους, συνήθως επιλέγουν να χρησιμοποιούν την «κυρίαρχη» γλώσσα, ακόμη και αν η ικανότητά τους στη γλώσσα αυτή δεν τους επιτρέπει να εκφραστούν ελεύθερα (Barron-Hauwaert 2004:111). Η «αρχή της χρησιμότητας» («principle of utility») (De Jong 1986) λειτουργεί στις περιπτώσεις, κατά τις οποίες οι γονείς επιθυμούν να ενσωματωθούν στο καινούριο περιβάλλον και θεωρούν ότι η γνώση της «κυρίαρχης» γλώσσας θα συντελέσει στην κοινωνική ένταξη και στην επαγγελματική απασχόλησή των παιδιών τους. Ιδιαίτερα στην περίπτωση, που οι γονείς δεν έχουν σκοπό να επιστρέψουν στην πατρίδα τους, δηλαδή να παλινοστήσουν, υπάρχει το ενδεχόμενο να ενδιαφέρονται περισσότερο να διδάξουν στα παιδιά τους την καινούρια, «κυρίαρχη» γλώσσα της χώρας, στην οποία θα μείνουν, παρά τη μητρική τους γλώσσα. Η προαναφερθείσα κατάσταση μπορεί να χαρακτηριστεί ως ένα πρώτο δείγμα γλωσσικής μετατόπισης προς την κυρίαρχη γλώσσα, ή τουλάχιστον παραπέμπει στα αίτια της γλωσσικής μετατόπισης.

Αλλά και εκ μέρους των παιδιών, μπορεί να παρουσιαστεί μία αρνητική στάση απέναντι στην εθνοτική γλώσσα και να υπάρξουν περιπτώσεις, στις οποίες το παιδί θα αρνηθεί να μιλήσει στη μητρική γλώσσα των γονιών του. Αυτό συνέβη, άλλωστε, και στη δική μας έρευνα. Τα παιδιά επηρεάζονται εύκολα από τις απόψεις ομηλικών τους, οι οποίες αποτελούν κριτήρια διαμόρφωσης στάσεων για τα παιδιά. Για μερικούς επιστήμονες, το φαινόμενο αυτό θεωρείται μια φυσιολογική κατάσταση, καθώς είναι ένας τρόπος εκ μέρους του παιδιού να διατηρήσει ενστικτωδώς την ισορροπία του (Αζέζ 1999:42). Από την άλλη πλευρά, η έλλειψη επιθυμίας εκ μέρους των γονέων να μιλήσουν τη μητρική τους γλώσσα, για πιθανούς λόγους που

προαναφέραμε⁴⁰, μπορεί να γίνει αντιληπτή από τα παιδιά και να συντελέσει στην αποθάρρυνσή τους (demotivation) να μάθουν την εθνοτική γλώσσα.

Βέβαια, υπάρχει και η περίπτωση, οι γονείς να έχουν θετική στάση απέναντι στη μητρική τους γλώσσα, πάρα πιθανές προκαταλήψεις που κυριαρχούν στο «κυρίαρχο» κοινωνικό σύνολο. Η στάση τους αυτή μπορεί να κινητοποιήσει τα παιδιά να μιλούν και να χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα σε διάφορες κοινωνικές καταστάσεις. Παράλληλα, υπάρχει και η περίπτωση, οι γονείς να διατηρούν θετική στάση απέναντι και στην «κυρίαρχη» και στη μητρική τους γλώσσα, και, επομένως, να συνυπάρχουν και οι δύο με αρμονικό τρόπο στο πλαίσιο της γλωσσικής επικοινωνίας των μελών της οικογένειας μεταξύ τους.

4.1.1. Συχνές επαφές με ομιλητές της εθνοτικής γλώσσας

Οι στενές και συχνές επαφές με ομιλητές της εθνοτικής γλώσσας είναι μια σημαντική ευκαιρία για τα παιδιά να εξασκήσουν τη χρήση της εθνοτικής γλώσσας με φυσικούς ομιλητές. Συγκεκριμένα, οι τακτές επισκέψεις στον γενέθλιο τόπο (recurrent visits to the native country), καθώς και οι παρατεταμένες παραμονές στην πατρίδα της εθνοτικής γλώσσας, θεωρούνται ότι μπορούν να έχουν θετικές επιπτώσεις στη διατήρηση της γλώσσας (Lao 2004:115, Barron-Hauwaert 2004:60) και, επιπρόσθετα, πολλά πλεονεκτήματα για τη γλωσσική και πολιτιστική συνειδητοποίηση (linguistic and cultural awareness) του παιδιού. Τα παιδιά βρίσκονται στο φυσικό περιβάλλον της γλώσσας, με φυσικούς ομιλητές (native speakers) και με συγγενείς, οι οποίοι μπορούν να ενδυναμώσουν τη γονική επιρροή, με το να διαμορφώσουν ένα δυνατό γλωσσικό και πολιτιστικό περιβάλλον. Συνεπώς, οι γονείς θα πρέπει να επιδιώκουν συχνές επισκέψεις στην πατρίδα τους. Η Borland (2006) περιγράφει, για παράδειγμα, ότι στην περίπτωση Μαλτέζων μεταναστών στην Αυστραλία, επισκέψεις στην πατρίδα, ειδικά για παρατεταμένη χρονική διάρκεια, ήταν σημαντικές για την προώθηση της γλώσσας στις επόμενες γενιές.

Αλλά και, αντίστροφα, επισκέψεις στην καινούρια πατρίδα από συγγενείς και φίλους σαφώς ενισχύουν και αυξάνουν το μέγεθος των γλωσσικών ερεθισμάτων που δέχονται τα παιδιά στην εθνοτική γλώσσα, καθώς έρχονται σε επαφή με περισσότερους φυσικούς ομιλητές της μειονοτικής γλώσσας. Ειδικότερα, ο ρόλος του παππού και της γιαγιάς θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικός, καθώς, το παιδί μέσω της

⁴⁰ Π.χ. επιθυμία μόνιμης παραμονής στη χώρα υποδοχής, επιθυμία για εκπαιδευτική και επαγγελματική εξέλιξη του παιδιού στη χώρα υποδοχής κ.λπ..

συναναστροφής του με αυτούς, δεν κερδίζει μόνο γλωσσικά ερεθίσματα στην εθνοτική γλώσσα, αλλά μαθαίνει και παραμύθια, τραγούδια, παροιμίες κ.λπ., τα οποία συνήθως χαρακτηρίζονται από πλούσια πολιτισμικά στοιχεία (Baker 2000:13, Αζέζ 1999:44). Στην έρευνα της Τσοκαλίδου (2005:43), η παρουσία παππούδων και γιαγιάδων στην ή από την Αλβανία αποδείχτηκε ότι ενίσχυσε την επιθυμία των παιδιών να επισκέπτονται συχνά την Αλβανία, γεγονός που παράλληλα συνέβαλε και στην ενδυνάμωση της σχέσης των παιδιών με την εθνοτική γλώσσα. Στην περίπτωση των Αλβανών, οι επισκέψεις διευκολύνονται κατά πολύ από τον παράγοντα της γεωγραφικής εγγύτητας. Είναι γεγονός ότι οι πόλεις της Βόρειας Ελλάδας, ειδικά της Βορειοδυτικής Ελλάδας (π.χ. Ιωάννινα, Φλώρινα), δεν απέχουν πολύ από την Αλβανία και, επομένως, θεωρητικά το γεγονός αυτό διευκολύνει την τακτική επαφή των Αλβανών μεταναστών στην Ελλάδα με συγγενείς στην πατρίδα τους. Για άλλες, όμως, μεταναστευτικές ομάδες η μακρινή απόσταση από την πατρίδα τους δυσχεραίνει τις συχνές επισκέψεις σε αυτήν και, επομένως, την εξοικείωση των παιδιών με τη ζωή εκεί.

Επίσης, καθιερώνοντας συνδετικούς κρίκους με ομιλητές της εθνοτικής γλώσσας της κοινότητας, ενισχύεται η έκθεση του παιδιού στην εθνοτική γλώσσα. Συγκεκριμένα, ενθαρρύνοντας το παιδί να συναναστραφεί άλλα παιδιά, που μιλούν την ίδια εθνοτική γλώσσα, είναι ένα σημαντικό βήμα προς την ανάπτυξη και των δύο γλωσσών σε έναν εξίσου ικανοποιητικό βαθμό. Οι ομοεθνείς φίλοι έχουν θετική επίδραση στην επαναφορά της εθνοτικής γλώσσας στο γλωσσικό περιβάλλον του παιδιού, καθώς υποστηρίζουν τη χρήση της γλώσσας, τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι, με φυσικό τρόπο (Fantini 1985:89, Barron-Hauwaert 2004:57). Ωστόσο, η σχετική βιβλιογραφία (π.χ. Clyne 1991:114), αλλά και τα αποτελέσματα της δικής μας έρευνας, δείχνουν ότι το συνηθέστερο φαινόμενο είναι τα παιδιά να υιοθετούν τη χρήση της «κυρίαρχης» γλώσσας με τους συνομηλίκους τους, είτε αυτοί είναι αδέρφια, φίλοι, συμμαθητές κ.λπ..

Τέλος, η συμμετοχή της οικογένειας σε γεγονότα και δραστηριότητες της γλωσσικής κοινότητας (εφόσον υπάρχει), αυξάνει τον αριθμό των ευκαιριών για το παιδί να εκτεθεί στη γλώσσα. Εξάλλου, σύμφωνα με τους Cunningham-Andersson και Andersson (1999:85), ένα παιδί χρειάζεται ένα εκτεταμένο σύνολο πολιτισμικών ερεθισμάτων, προκειμένου να ενσωματωθεί στην κοινωνική ζωή της παροικίας. Η διδασκαλία μιας γλώσσας είναι άμεσα συνυφασμένη με την παράλληλη μετάδοση πολιτισμικών στοιχείων, γεγονός που μπορεί να επιτευχθεί με τη συμμετοχή της

οικογένειας σε πολιτιστικές εκδηλώσεις της κοινότητας. Παρ' όλα αυτά, αν σε τέτοιες εκδηλώσεις δεν χρησιμοποιείται αποκλειστικά η εθνοτική γλώσσα, τότε είναι ανώφελη η συμμετοχή της οικογένειας σε αυτές ως πρακτική γλωσσικής κοινωνικοποίησης (Fishman 1991).

4.1.2. Ο ρόλος του γλωσσικού και διδακτικού υλικού και των νέων τεχνολογιών

Θεωρείται σημαντικό να μην πιέζουν οι γονείς ψυχολογικά και συναισθηματικά το παιδί να μάθει ή να χρησιμοποιεί την εθνοτική γλώσσα, καθώς η πίεση έχει μόνο αρνητικά αποτελέσματα στην ψυχολογική κατάσταση του παιδιού, καθώς επίσης και στη γνωστική και γλωσσική εξέλιξή του (Lao 2004:115). Αντίθετα, το διδακτικό περιβάλλον πρέπει να είναι ενθαρρυντικό και κυρίως φυσικό, προκειμένου η γλωσσική κατάκτηση να διευκολυνθεί και η διγλωσσία να ακμάσει. Εξάλλου, αναγκάζοντας το παιδί να χρησιμοποιεί μια γλώσσα, την οποία δεν επιθυμεί το ίδιο, μπορεί να του προκαλέσει κανείς αρνητική στάση και συμπεριφορά απέναντι στην εθνοτική γλώσσα και, επίσης, να του μειώσει την επιθυμία και τα κίνητρα να τη χρησιμοποιήσει σε ένα μεταγενέστερο χρονικό στάδιο.

Ένας τρόπος για την επιτέλεση του σκοπού αυτού είναι η παροχή στο παιδί γλωσσικού υλικού στην εθνοτική γλώσσα. Για παράδειγμα, παραμύθια, βιβλία, ταινίες, κινούμενα σχέδια και άλλα παρεμφερή μέσα μπορούν να δημιουργήσουν ένα ευχάριστο και εποικοδομητικό περιβάλλον για τη μετάδοση της εθνοτικής γλώσσας στο παιδί (Barron-Hauwaert 2004:28). Η μετάδοση της μητρικής γλώσσας διαμέσου ραδιοφώνου, τηλεόρασης, υπολογιστή και άλλων σύγχρονων τεχνολογικών μέσων, αφαιρούν από τη γλώσσα την εικόνα ενός φανταστικού κατασκευάσματος του σχολείου και, επιπρόσθετα, η ενασχόληση του παιδιού με τα μέσα αυτά, συνδέεται και με τη χαρά που νιώθει το κάθε παιδί με την οποιαδήποτε οπτική επαφή (Αζέζ 1999:96).

Ειδικότερα, οι νέες τεχνολογίες, όπως το διαδίκτυο ή η δορυφορική τηλεόραση, είναι οι νέες εξελίξεις που συμβάλλουν ουσιαστικά στη γλωσσική διατήρηση. Τα δορυφορικά πιάτα φέρνουν ουσιαστικά τη γλώσσα στο σπίτι. Στην έρευνα της Borland (2006), τα ηλεκτρονικά μέσα ενημέρωσης (broadcast media), οι τηλεπικοινωνίες και το διαδίκτυο θεωρούνταν μια σημαντική πρακτική για τη διατήρηση της μητρικής γλώσσας των Μαλτέζων μεταναστών στην Αυστραλία. Και μπορεί στην περίπτωση των Αλβανών μεταναστών να μην είναι ακόμη ευρέως

διαδεδομένα τα μέσα αυτά, και ιδίως ως πρακτικές διατήρησης της αλβανικής, αλλά με την εξέλιξη της τεχνολογίας αναμένεται να διαδοθούν στο άμεσο μέλλον.

4.1.3. Τα κοινοτικά σχολεία ως πρακτική διατήρησης της γλώσσας

Μια άλλη πρακτική που θεωρείται «αποτελεσματική» ως προς τη μετάδοση της εθνοτικής γλώσσας στην επόμενη γενιά, είναι να παρακολουθήσει το παιδί μαθήματα της εθνοτικής γλώσσας ή στην εθνοτική γλώσσα σε σχολικό επίπεδο. Αν υπάρχουν σχολεία δίγλωσσης εκπαίδευσης, στα οποία πέρα από την «κυρίαρχη» διδάσκεται και η μητρική γλώσσα των γονέων, τότε το παιδί έχει πολλές πιθανότητες να συνεχίσει να μιλάει τη γλώσσα των γονιών του. Ο Baker (2000:93), άλλωστε, υποστηρίζει ότι ο μόνος τρόπος για να διατηρηθεί μια γλώσσα είναι η διδασκαλία της γλώσσας στο σχολείο ή σε μια σχολική τάξη. Τέτοια σχολεία στην Ελλάδα είναι για παράδειγμα η Ελληνογερμανική Σχολή, το Αμερικάνικο Κολλέγιο, η Ελληνογαλλική Σχολή κ.λπ., αλλά και το Πολωνικό Σχολείο στην Αθήνα (στον Χολαργό).

Μπορεί όμως και σε κοινοτικό επίπεδο να υπάρξουν τμήματα διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας των οικογενειών, με πρωτοβουλία της παροικίας. Όπως προαναφέρθηκε και στο κεφάλαιο 1, δεν υπάρχει επαρκής βιβλιογραφία σχετικά με τα κοινοτικά σχολεία και κυρίως ως φορείς διατήρησης της γλώσσας της χώρας προέλευσης των γονέων. Αν και δεν έχει μελετηθεί ακόμη η έκταση και κυρίως το φαινόμενο της «παροικίας» και της «κοινότητας» στην περίπτωση των Αλβανών μεταναστών που ζουν και διαμένουν στην Ελλάδα, κρίνονται χρήσιμα ως εργαλεία δύο οριοθετήσεις των εννοιών που προσφέρει ο Δαμανάκης (2007:59-60) στη μονογραφία του για την ταυτότητα και την εκπαίδευση στην ελληνική διασπορά: «Το σύνολο των ατόμων που ζουν σε μια συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή εκτός της χώρας προέλευσής του και που με κριτήριο την εθνοπολιτισμική ή και θρησκευτική τους προέλευση αυτοπροσδιορίζονται ως μια ιδιαίτερη (διαφορετική) ομάδα, σε σύγκριση με την κυρίαρχη εθνοπολιτισμική ή με άλλες μη κυρίαρχες εθνοπολιτισμικές ομάδες στην ίδια γεωγραφική περιοχή, συγκροτούν μια παροικία» και «Η συσσωμάτωση των παροίκων σε οργανώσεις με βάση επιμέρους κριτήρια όπως εθνικοτοπική προέλευση, εθνικά, κοινωνικά, πολιτικά, πολιτισμικά και οικονομικά κριτήρια (π.χ. αστικές κοινότητες), επαγγελματικά συμφέροντα (π.χ. επιμελητήρια), θρησκεία (εκκλησιαστικές κοινότητες), κοινά ενδιαφέροντα (αθλητικοί σύλλογοι, σύλλογοι γονέων), οδηγούν στη δημιουργία παροικιακών

οργανώσεων ή κοινοτήτων (στην κοινωνιολογική έννοια του όρου) σε έναν συγκεκριμένο γεωγραφικό χώρο».

Πράγματι, οι Σύλλογοι Αλβανών Μεταναστών, που αναλύονται στην παρούσα έρευνα, έχουν συγκροτηθεί τόσο με βάση το κριτήριο της εθνικής προέλευσης, όσο και βάσει κοινωνικών και πολιτισμικών κριτηρίων (στόχος των περισσότερων συλλόγων είναι, για παράδειγμα, η σύσταση ενός συλλογικού οργάνου για τη διεκδίκηση των δικαιωμάτων τους και για τη διαφύλαξη των πολιτισμικών τους χαρακτηριστικών). Συνεπώς, μπορούν να χαρακτηριστούν ως αλβανικές «κοινότητες».

Πίνακας 4.1.: Φορείς και μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό

Μορφές εκπαίδευσης και δέκτες	Τυπολογία φορέων εκπαίδευσης				
	Φυσικά πρόσωπα Α	Νομικά πρόσωπα (π.χ. Σύλλογοι , Κοινότη τες) Β	Εκκλησία Γ	Κρατικές υπηρεσίες της	
				Χώρας προέλευσης Δ	Χώρας διαμονής Ε
1. Προσχολική Αγωγή					
1.1. Αμιγή Νηπιαγωγεία		+	+	+	
1.2. Μικτά Νηπιαγωγεία		+	+	+	+
2. Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση					
2.1. Αμιγή Ελληνικά (ιδιωτικά) Σχολεία		+		+	
2.2. Δίγλωσσα Σχολεία για ελληνόφωνους ή και αλλόφωνους μαθητές		+	+	+	+

2.3.Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας για ελληνόφωνους (απογευματινά/ Σαββατιανά)	+	+	+	+	+
2.4. Κανονικές Τάξεις στα σχολεία της χώρας υποδοχής με ελληνόφωνους ή και αλλόφωνους μαθητές					+
2.5. Κανονικές Τάξεις στα σχολεία της χώρας υποδοχής με μόνο αλλόφωνους μαθητές					+
2.6. Ευρωπαϊκά Σχολεία				+	+

Πηγή: Δαμανάκης (2003:31)

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα, εύκολα θα μπορούσε η περίπτωση των Τμημάτων Διδασκαλίας της Αλβανικής Γλώσσας, που θα εξετάσουμε στο ερευνητικό μας μέρος, να ταυτιστεί με την περίπτωση των τμημάτων ελληνικής γλώσσας για ελληνόφωνους (απογευματινά/Σαββατιανά) που ιδρύονται από νομικά πρόσωπα, και ειδικότερα από συλλόγους.

Στη διεθνή βιβλιογραφία, ο Li Wei (2006) αναφέρει ότι από το 1960 στην Αγγλία τρεις ομάδες συμπληρωματικών (complementary) σχολείων έχουν παρουσιαστεί στην περιοχή του Λονδίνου: α) στα τέλη της δεκαετίας του 1960 η πρώτη ομάδα συγκροτήθηκε από οικογένειες με καταγωγή την Αφρική και την Καραϊβική, καθώς είχαν απογοητευτεί από τη δημόσια εκπαίδευση, β) στα τέλη της δεκαετίας του 1970 και στις αρχές της επόμενης δεκαετίας η δεύτερη ομάδα συγκροτήθηκε από μουσουλμανικές κοινότητες με ασιατική και αφρικανική καταγωγή, καθώς οι γονείς επιθυμούσαν διαφορετικά θρησκευτικά σχολεία για τα παιδιά τους και, τέλος, γ) την ίδια χρονική περίοδο διάφορες μεταναστευτικές ομάδες (Κινέζοι, Τούρκοι, Έλληνες) άρχισαν τη συγκρότηση συμπληρωματικών σχολείων με σκοπό τη διατήρηση του γλωσσικού και πολιτισμικού τους κεφαλαίου. Στην τρίτη μάλιστα ομάδα τα μαθήματα γίνονταν είτε το απόγευμα είτε τα σαββατοκύριακα και περιελάμβαναν επιπρόσθετη διδασκαλία των κοινοτικών γλωσσών και στοιχείων των πολιτισμών τους. Η δομή των σχολείων της τρίτης αυτής ομάδας έχει πολλά κοινά

στοιχεία, όπως θα δούμε και στο ερευνητικό μέρος της εργασίας μας, με τα Τμήματα Διδασκαλίας της Αλβανικής Γλώσσας στην Κεντρική Μακεδονία.

Ο Li Wei (2006) επισημαίνει ότι παρά τις διαφορές, υπάρχει ένα κοινό στοιχείο ανάμεσα στις τρεις προαναφερθείσες ομάδες των κοινοτικών/συμπληρωματικών σχολείων: η συγκρότησή τους πηγάζει από την αποτυχία του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος να αντεπεξέλθει στις ανάγκες των παιδιών των εθνικών μειονοτήτων που ζουν στην Αγγλία. Με αυτήν την άποψη συμφωνούν και άλλοι ερευνητές, οι οποίοι πιστεύουν ότι η αύξηση των συμπληρωματικών σχολείων συναρτάται άμεσα με την προθυμία ή μη του δημόσιου συστήματος να φροντίσει για τις πολιτιστικές και εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών από εθνικές μειονότητες (Stone 1981, Chevannes & Reeves 1987, Zulfiqar 1997 στο Hall et al. 2002). Και οι Creese et al. (2006) υποστηρίζουν ότι στην Αγγλία τα συμπληρωματικά σχολεία προέκυψαν λόγω της έλλειψης υποστήριξης για δίγλωσση εκπαίδευση στο δημόσιο σχολείο. Επίσης, σκοπός των σχολείων αυτών και κυρίως επιθυμία των γονέων είναι μέσα από τα σχολεία αυτά να διατηρηθούν οι πολιτισμικοί και γλωσσικοί δεσμοί με τη χώρα προέλευσής τους (Creese et al. 2006). Στο ερευνητικό μέρος της εργασίας μας επαληθεύεται αυτή η διαπίστωση. Συγκεκριμένα, οι ιθύνοντες των Τμημάτων Διδασκαλίας της Αλβανικής Γλώσσας στην Κεντρική Μακεδονία δήλωσαν ότι ένας από τους λόγους που τους ώθησε να ξεκινήσουν τα μαθήματα, ήταν και η απογοήτευσή τους από τη μη εκπροσώπηση της γλώσσας και του πολιτισμού τους στο ελληνικό δημόσιο σχολείο.

Έρευνες σε κοινοτικά/συμπληρωματικά σχολεία έχουν γίνει και σε άλλες χώρες, όπως για παράδειγμα στη Νορβηγία. Συγκεκριμένα, στη Νορβηγία ως το 1990 διδασκόντουσαν οι γλώσσες των μεταναστών στο δημόσιο σχολείο και, συνεπώς, δεν υπήρχε η ανάγκη στις μεταναστευτικές ομάδες για συμπληρωματική διδασκαλία. Ωστόσο, πολιτικές αλλαγές⁴¹ στις αρχές της δεκαετίας του 1990 προκάλεσαν αλλαγές και στο εκπαιδευτικό σύστημα, με αποτέλεσμα να προκαλέσει ανασφάλεια στις κοινότητες των εθνικών μειονοτήτων για την αντιπροσώπευση του πολιτισμού και της γλώσσας τους στο σχολείο (Hall et al. 2002). Έρευνα των Hall et al. (2002) σε συμπληρωματικά σχολεία στο Leeds και στο Όσλο κατηγοριοποίησε τους τύπους των σχολείων στις δύο πόλεις: α) σχολεία μητρικής γλώσσας, β) θρησκευτικά σχολεία, γ) σχολεία που εστιάζουν στη διδασκαλία του πολιτισμού και της ιστορίας και δ) συμπληρωματικά δημόσια σχολεία (στο Leeds). Τα βασικά χαρακτηριστικά των

⁴¹ Ένα ακροδεξιό κόμμα (Fremskrittpartiet) μεγάλωσε τη δύναμή του στη χώρα γενικά, αλλά και στην πρωτεύουσα ειδικότερα και συνασπίστηκε με τους Συντηρητικούς στη δημοτική αρχή του Όσλο.

σχολείων αυτών και στις δύο πόλεις συνοψίζονται στα εξής (Hall 2002): α) βασίζονται στον εθελοντισμό και έχουν ελάχιστη οικονομική υποστήριξη από τοπικές αρχές, β) οι εκπαιδευτικοί δεν είναι εξειδικευμένοι στη διδασκαλία του αντικειμένου και αρκετοί από αυτούς δεν είναι δίγλωσσοι, γ) υπάρχει υψηλή γονική και κοινοτική εμπλοκή στη λειτουργία του σχολείου, δ) δεν υπάρχουν σαφή κριτήρια ταξινόμησης των μαθητών σε τμήματα και επίπεδα, ε) υπάρχει μια σχετικά αυστηρή στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές, στ) το αναλυτικό πρόγραμμα είναι σχεδιασμένο έτσι, ώστε να καλλιεργεί γνώση και περηφάνια για τον πολιτισμό, τις ρίζες και την ιστορία της χώρας προέλευσης, ζ) το αναλυτικό πρόγραμμα βασίζεται στις κοινοτικές γλώσσες και, τέλος, η) σε μερικές περιπτώσεις η τοπική κοινωνία αντιμετωπίζει με καχυποψία τα σχολεία αυτά. Τέλος, και αυτά τα εξεταζόμενα κοινοτικά σχολεία επιχειρούν να καλλιεργήσουν στα παιδιά ικανότητες και αξίες που ήδη έχουν τα παιδιά, αλλά που το δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται να υποτιμά ή να αγνοεί (Hall et al. 2002).

Ο Li Wei (2006), τέλος, επισημαίνει κάποια ενδιαφέροντα στοιχεία σχετικά με τα συμπληρωματικά σχολεία της Αγγλίας, που τα συναντούμε και στη δική μας έρευνα για τα Τμήματα Διδασκαλίας της Αλβανικής Γλώσσας. Πρώτον, επισημαίνει τον σημαντικό ρόλο των πόρων (resources) στην ενίσχυση των κοινοτικών σχολείων, τόσο από άποψη ανθρώπινου δυναμικού όσο και από άποψη εκπαιδευτικού υλικού. Αν ένα κοινοτικό σχολείο δεν έχει αυτοδύναμους πόρους, υποστήριξη από κυβερνητικούς φορείς ή τοπικές οργανώσεις, τότε υπάρχει κίνδυνος περιθωριοποίησης, αποξένωσης και ίσως και αφανισμού. Το θέμα των πόρων είναι ένα σημαντικό στοιχείο και στα εξεταζόμενα Τμήματα Αλβανικής Γλώσσας στην Κεντρική Μακεδονία. Επιπρόσθετα, ο Li Wei (2006) υποστηρίζει ότι στο πλαίσιο της θεωρίας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης οι ανάγκες των μεταναστών μαθητών και των κοινοτήτων τους θα έπρεπε να ικανοποιούνται στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα και δεν θα υπήρχε η ανάγκη για πρόσθετη διδασκαλία αυτών των παιδιών. Ωστόσο, από την άλλη πλευρά, υπάρχει η άποψη ότι σε μια δημοκρατική κοινωνία είναι θεμιτό να συνυπάρχουν διαφορετικές εκπαιδευτικές δομές, προκειμένου να υπάρχει ισότητα και αλληλοσεβασμός ανάμεσα σε όλες τις διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες (Li Wei 2006). Στην περίπτωση των Τμημάτων Διδασκαλίας της Αλβανικής Γλώσσας στην Κεντρική Μακεδονία, παρατηρούμε ότι αυτά φαίνονται να λειτουργούν στο περιθώριο του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος και δημιουργήθηκαν, επειδή ακριβώς δεν ικανοποιούνταν οι ανάγκες (διατήρηση

γλωσσικού και πολιτισμικού κεφαλαίου) των μεταναστών μαθητών στο δημόσιο σχολείο. Επιπρόσθετα, οι ανάγκες αυτές δεν λαμβάνονται υπόψη των θεσμικών παραγόντων της εκπαίδευσης και συχνά υποτιμούνται, όπως θα δούμε αναλυτικά και στο ερευνητικό μέρος της εργασίας (βλ. επίσης Μαλιγκούδη 2009).

4.2. Οικογενειακές πρακτικές Αλβανών γονέων

Στην ελληνική βιβλιογραφία υπάρχουν ελάχιστες έρευνες, που επικεντρώνονται στις οικογενειακές πρακτικές που ακολουθούν οι αλλοδαποί γονείς, προκειμένου να μεταδώσουν τη μητρική τους γλώσσα στα παιδιά τους. Οι έρευνες που ασχολούνται με το θέμα αυτό και οι έρευνες που εξετάζουν το θέμα αυτό, ειδικά σε σχέση με τους Αλβανούς γονείς, παρατίθενται στη συνέχεια.

Ο Ηλίας (2002) διεξήγαγε την έρευνά του σε μία Τάξη Υποδοχής, της οποίας ήταν δάσκαλος, του νομού Άρτας, όπου φοιτούσαν δεκαπέντε Αλβανοί μαθητές και ήθελε να εξετάσει τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές αυτοί κατά τη σχολική τους ένταξη. Ανάμεσα στα άλλα πορίσματα, συμπέρανε ότι οι γονείς του δείγματός του επιθυμούσαν τη διατήρηση της αλβανικής γλώσσας και προσπαθούσαν παράλληλα να βοηθήσουν τα παιδιά τους και στην υιοθέτηση του ελληνικού προτύπου. Ωστόσο, η εν λόγω εργασία δεν παρέχει περισσότερες λεπτομέρειες σχετικά με τη μεθοδολογία και τη στοχοθεσία της έρευνας και κυρίως σχετικά με τις αντιλήψεις, τις στρατηγικές και τις πρακτικές των Αλβανών γονέων για τη γλωσσική κοινωνικοποίηση των παιδιών τους.

Η έρευνα της Χατζηδάκη (2005:79) έγινε μέσω ερωτηματολογίων (questionnaire survey) και αφορούσε Αλβανούς μετανάστες με παιδιά στο δημοτικό σχολείο, που κατοικούσαν στον νομό Ρεθύμνου και στην περιοχή της Θεσσαλονίκης⁴². Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η πλειονότητα των γονέων του δείγματος επιθυμούσε τη διατήρηση της αλβανικής, κυρίως εξαιτίας της επιθυμίας τους για διατήρηση της εθνικής τους ταυτότητας, αν και δεν κατέβαλλαν ιδιαίτερες προσπάθειες για την ανάπτυξή της⁴³. Ως πρακτικές σημειώθηκαν οι ακόλουθες: φοίτηση των παιδιών τους σε μαθήματα αλβανικής γλώσσας, μαθήματα που παρέδιδαν οι ίδιοι οι γονείς στα παιδιά τους και παροχή εκπαιδευτικού υλικού (βιβλία) στην αλβανική. Ωστόσο, στην πράξη φάνηκε πως η ελληνική γλώσσα έπαιζε

⁴² Από τον συνολικό αριθμό των 464 ερωτηματολογίων που δόθηκαν στα σχολεία, επιστράφηκε περίπου το 30% (150 ερωτηματολόγια).

⁴³ Το φαινόμενο αυτό αναδεικνύεται και στη δική μας έρευνα, βλ. κεφάλαιο 10 και 12.

έναν αδιαφιλονίκητο ρόλο στην ενδο-οικογενειακή επικοινωνία. Συγκεκριμένα, οι γονείς του δείγματος χρησιμοποιούσαν περισσότερο την αλβανική στην επικοινωνία με τους συγγενείς (και με τα παιδιά τους) και με τους φίλους τους (με αλβανική καταγωγή), ενώ τα παιδιά, παρόλο που παρουσίαζαν αξιόλογη συχνότητα εμφάνισης της αλβανικής με τους ενηλίκους συνομιλητές τους (και με τους γονείς), στην επικοινωνία με συνομηλίκους τους χρησιμοποιούσαν περισσότερο την ελληνική. Μάλιστα η πλειονότητα των γονέων παρουσίασε υψηλό ποσοστό γονικής εμπλοκής (parental involvement⁴⁴), αναφορικά πάντα με το ελληνικό σχολείο, γεγονός που μπορεί να χαρακτηριστεί ως γονεϊκή πρακτική ανάπτυξης της ελληνικής⁴⁵. Η Χατζηδάκη (2005:94) καταλήγει ότι η συχνή χρήση της ελληνικής, που εμφανίστηκε στο δείγμα της, παράλληλα με την αλβανική, δείχνει ότι η ελληνική έχει καθιερωθεί πλέον ως κώδικας ενδο-εθνοτικής επικοινωνίας, γεγονός που χαρακτηρίζει τα πρώτα στάδια γλωσσικής μετατόπισης.

Η Μίλεση (2006) στην εργασία της επιχειρεί την περιγραφή των κοινωνικών προβλημάτων των Αλβανών μαθητών στη σχολική κοινότητα. Διεξήγαγε την εθνογραφική της έρευνα σε εφτά δημοτικά σχολεία της περιοχής του Πειραιά. Συγκεκριμένα, εξέτασε 50 περιπτώσεις Αλβανών μαθητών και με 30 από αυτές ήρθε σε επαφή και με τις οικογένειές τους. Αν και η έρευνά της είναι προσανατολισμένη προς μια κοινωνιολογική προσέγγιση της ένταξης των Αλβανών μαθητών στο ελληνικό σχολείο, εν τούτοις μας προσφέρει κάποια σημαντικά στοιχεία σχετικά με το γλωσσικό περιβάλλον τους. Ειδικότερα, υποστηρίζει ότι, παρά το γεγονός ότι τα περισσότερα παιδιά του δείγματός της επέλεξαν την ελληνική γλώσσα, τουλάχιστον στις εξωσχολικές δραστηριότητες τους, οι γονείς επεδίωκαν και «επέβαλαν» τη χρήση της αλβανικής στο σπίτι, προκειμένου να μην αποκοπεί η οικογένεια από την αλβανική κοινότητα. Η διατήρηση της αλβανικής, με άλλα λόγια, για αυτούς τους γονείς, ήταν σύμβολο του «ανήκειν» σε μία συγκεκριμένη εθνοτική ομάδα, που δείχνει και την εκούσια διαφοροποίησή τους από την «κυρίαρχη» γλωσσική ομάδα, καθώς και πιθανώς και από άλλες κοινωνικές ομάδες.

Τέλος, η εργασία του Gogona (2007) εξετάζει την εθνογλωσσική βιωσιμότητα⁴⁶ και τη γλωσσική διατήρηση σε μετανάστες δεύτερης γενιάς από την

⁴⁴ Με τον όρο «γονική εμπλοκή» νοούνται οι δραστηριότητες, οι οποίες λαμβάνουν χώρα στο σχολείο, και στις οποίες οι γονείς με διάφορους τρόπους συμμετέχουν ή δραστηριότητες οι οποίες γίνονται στο σπίτι και συνδέονται με το σχολείο και τη διαδικασία μάθησης όπως –για παράδειγμα- η βοήθεια στις ασκήσεις για το σπίτι, οι συζητήσεις σχετικά με το σχολείο (Νόβα-Καλτσούνη 2004:21).

⁴⁵ Σχετικά με την εμπλοκή των Αλβανών γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους βλ. Χατζηδάκη 2006.

⁴⁶ Βλ. 2.4.2.

Αλβανία και από την Αίγυπτο. Η έρευνά του ήταν κυρίως ποσοτική, αλλά είχε και σημαντικά ποιοτικά στοιχεία, καθώς διεξήγαγε συνεντεύξεις με μαθητές, με γονείς και με εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, πήρε δείγμα Αλβανών και Αιγύπτιων μαθητών από τρία διαφορετικά δημοτικά σχολεία της Αθήνας⁴⁷. Αυτό που μας ενδιαφέρει είναι ότι συνέλεξε ποσοτικά στοιχεία από 70 Αλβανούς μαθητές, πήρε συνεντεύξεις από 16 Αλβανούς μαθητές και από 16 Αλβανούς γονείς, οι οποίοι, ωστόσο, δεν ήταν οι γονείς των εν λόγω μαθητών. Σχετικά με τη γλωσσική κοινωνικοποίηση στο οικογενειακό περιβάλλον, οι γονείς του δείγματος επιθυμούσαν τη διατήρηση της γλώσσας τους στις επόμενες γενιές, κυρίως για λόγους εκπαιδευτικούς, πρακτικούς (προοπτική παλιννόστησης) και ψυχολογικούς (ενίσχυση εθνικής ταυτότητας). Ωστόσο, στην πράξη φάνηκε πως μόνο το 1/3 των ερωτώμενων γονέων μιλούσε αλβανικά στα παιδιά του και κυρίως, όταν αυτά ήταν μικρά σε ηλικία. Όταν μεγάλωσαν, οι γονείς υποστήριζαν στις συνεντεύξεις ότι άρχισαν να μιλάνε ελληνικά και επειδή η δική τους επίδοση στην ελληνική είχε βελτιωθεί και επειδή ακολουθούσαν τις παραινέσεις των εκπαιδευτικών.

4.3. Σύνοψη

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάστηκαν τα μοντέλα γλωσσικής κοινωνικοποίησης σε δίγλωσσες οικογένειες, καθώς και οι πρακτικές που ακολουθούν οι γονείς για την καλλιέργεια της μητρικής τους γλώσσας στο οικογενειακό περιβάλλον, όπως αυτά περιγράφονται στη σχετική βιβλιογραφία. Το εμπειρικό μέρος της παρούσας εργασίας μελετάει ακριβώς το θέμα αυτό: τις αντιλήψεις και τις στάσεις των Αλβανών γονέων απέναντι στη μητρική τους γλώσσα και απέναντι στην ελληνική, την επιθυμία διατήρησης ή απώλειάς της γλώσσας τους καθώς και τις πρακτικές γλωσσικής κοινωνικοποίησης που επιχειρούν. Στο δείγμα μας εμφανίζεται τόσο το γλωσσικό μοντέλο «ένα περιβάλλον-μία γλώσσα», αλλά υπάρχουν περιπτώσεις οικογενειών, που σε ένα περιβάλλον (π.χ. σπίτι) χρησιμοποιούν και τις δύο γλώσσες ή ακόμη περαιτέρω, χρησιμοποιούν μόνο την «κυρίαρχη» γλώσσα στο σπίτι.

Όπως είδαμε, οι αντιλήψεις των γονέων απέναντι στη μητρική τους γλώσσα παίζει σημαντικό ρόλο στην καλλιέργειά της ή μη μέσα στο σπίτι. Στο δείγμα της έρευνάς μας παρατηρούνται περιπτώσεις γονέων τόσο με θετική όσο και με αρνητική

⁴⁷ Τα σχολεία βρισκόταν στην Ελευσίνα, στην Κηφισιά και στο Χαλάνδρι. Έθεσε, δηλαδή, το κοινωνικό κριτήριο ως βασική παράμετρο της δειγματοληψίας του.

στάση απέναντι στη μητρική τους γλώσσα, που επηρεάζει σαφώς και τις επιλογές γλωσσικές κοινωνικοποίησης των παιδιών τους. Οι βασικές πρακτικές που αναλύθηκαν στη βιβλιογραφία, συναντούνται στο δείγμα μας. Συγκεκριμένα, αυτό που βοηθάει ιδιαίτερα τους Αλβανούς στην Ελλάδα είναι, όπως έχει προαναφερθεί, η γεωγραφική εγγύτητα. Έχουν τη δυνατότητα, λόγω της κοντινής απόστασης, να επισκέπτονται συχνά την Αλβανία, αλλά και να δέχονται επισκέψεις από φίλους και συγγενείς από την Αλβανία. Ωστόσο, υπήρξαν και περιπτώσεις οικογενειών στο δείγμα μας, που επισκέπτονταν σπάνια την Αλβανία.

Σχετικά με την ύπαρξη εκπαιδευτικού υλικού και των νέων τεχνολογιών ως πρακτική ανάπτυξης της «μειονοτικής» γλώσσας στην οικογένεια, η κοινωνικο-οικονομική τους προέλευση πιθανότατα δεν βοηθάει τα Αλβανάκια να χρησιμοποιούν σύγχρονα μέσα ως πρακτικές γραμματισμού στη μητρική τους γλώσσα (όπως, για παράδειγμα, δορυφορική τηλεόραση, υπολογιστή κ.λπ.). Επίσης, για οικονομικούς μετανάστες, όπως είναι οι Αλβανοί στην Ελλάδα, που εγκαθίστανται σε μια καινούργια χώρα με σκοπό την εύρεση εργασίας, η οικονομική επένδυση σε παράγοντες που μπορούν να βοηθήσουν τη μετάδοση της μητρικής τους γλώσσας, δεν αποτελεί στις περισσότερες περιπτώσεις άμεση προτεραιότητα, τουλάχιστον για την πρώτη χρονική περίοδο εγκατάστασης.

Επιπρόσθετα, ένας άλλος παράγοντας που ενθαρρύνει τα παιδιά αυτά από την Αλβανία στη χρήση της μητρικής τους γλώσσας, είναι η ύπαρξη «κοινοτικών σχολείων»/ Τμημάτων Διδασκαλίας της Αλβανικής Γλώσσας, τα οποία ως σκοπό έχουν τη διδασκαλία ή τη διατήρηση της αλβανικής γλώσσας σε παιδιά που έχουν προέλευση από την Αλβανία. Όμως, αν και η πλειονότητα των ερωτώμενων γονέων διάκειται θετικά απέναντι σε μια πιθανή φοίτηση των παιδιών τους σε ΤΔΑΓ, λίγοι ήταν αυτοί που την επιδίωξαν.

Τέλος, αναφορικά με την ελληνική βιβλιογραφία περί γλωσσικής κοινωνικοποίησης των Αλβανών μαθητών στην Ελλάδα, παρατηρείται σε γενικές γραμμές ότι, αν και η πρώτη γενιά των Αλβανών μεταναστών επιθυμεί και συχνά επιδιώκει την καλλιέργεια της γλώσσας τους στο οικογενειακό περιβάλλον, παρατηρείται τελικά σε πολλές περιπτώσεις μετατόπιση προς την ελληνική γλώσσα στη δεύτερη γενιά.

5. Η παρουσία Αλβανών μεταναστών στην Ελλάδα

Από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 ένα μεγάλο κύμα Αλβανών μεταναστών ήρθε στην Ελλάδα, κυρίως λόγω της κατάρρευσης του κομμουνιστικού καθεστώτος στην Αλβανία. Η απογραφή της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας Ελλάδας (ΕΣΥΕ) το 2001 κατέγραψε 438.036 Αλβανούς μετανάστες σε σύνολο 762.191 αλλοδαπών (δηλαδή 57,4%), ενώ το 2005 ο αριθμός τους φτάνει στους περίπου 600.000 μετανάστες⁴⁸. Ακολουθεί η Ιταλία με 250.000 Αλβανούς μετανάστες και οι Η.Π.Α. με 150.000. Το γιατί και το πώς έφτασε, όμως, η Αλβανία από τη δεκαετία του 1990 και ύστερα, να μετατραπεί σε χώρα αποστολής τόσων πολλών μεταναστών, είναι ερωτήματα που θα προσπαθήσουμε να εξετάσουμε στην ενότητα αυτή.

5.1. Ιστορικά στοιχεία σχετικά με την Αλβανία

Η Αλβανία έγινε σοσιαλιστικό κράτος ύστερα από μια επιτυχημένη επιχείρηση αντίστασης των ανταρτών εναντίον των ιταλικών και των γερμανικών στρατευμάτων και ύστερα από τη νίκη εναντίον των αντιφρονούντων δυνάμεων, οι οποίες συμπεριελάμβαναν εθνικιστικές, μοναρχικές και αριστερές δυνάμεις (Prifti 1978:9). Στις 28 Νοεμβρίου του 1944 οι αντάρτες του Ενβέρ Χότζα, ο οποίος είχε οριστεί πρωθυπουργός της Πρώτης Δημοκρατικής Κυβέρνησης από το Εθνικό Απελευθερωτικό Μέτωπο της Αλβανίας έναν μήνα νωρίτερα (Οκτώβριος 1944), απελευθερώνουν μόνοι τους τα Τίρανα. Σε γενικές γραμμές, η δράση των Αλβανών ανταρτών κομμουνιστών οργανώθηκε σύμφωνα με το γιουγκοσλαβικό πρότυπο, αλλά ούτε ο Τίτο της Γιουγκοσλαβίας, ούτε ο Στάλιν και η Σοβιετική Ένωση προσέφεραν κάποια ουσιαστική βοήθεια στους Αλβανούς συντρόφους τους (Χαρβαλιάς 1994:120). Ύστερα από την απελευθέρωσή της Αλβανίας από τα γερμανικά ναζιστικά στρατεύματα και το τέλος του δεύτερου παγκοσμίου πολέμου (1946), ο Ενβέρ Χότζα παρέμεινε πρόεδρος του Κομμουνιστικού Κόμματος και πρωθυπουργός, και, επιπρόσθετα, ανέλαβε και τα καθήκοντα του Υπουργού Άμυνας, του Υπουργού Εξωτερικών και του επικεφαλής του στρατού. Η πολιτική και η οικονομική συμβολή της Γιουγκοσλαβίας του Τίτο, με την καθοδήγηση της Μόσχας, υπήρξε σημαντική για την εδραίωση της νεοσύστατης λαϊκής δημοκρατίας.

⁴⁸ Μακεδονικό Πρακτορείο Ειδήσεων, 24/09/2005.

Από τότε που επιβλήθηκε το κομμουνιστικό καθεστώς, η αλβανική οικονομική πολιτική, έως και το 1975, ήταν απόλυτα εξαρτημένη αρχικά από το σοβιετικό πρότυπο (1945-1960). Διακηρυγμένη αποστολή του Χότζα ήταν «η οικοδόμηση του σοσιαλισμού» και προχώρησε στην εκτέλεση της αποστολής αυτής με ενθουσιώδη ενέργεια, απομονώνοντας διαρκώς την Αλβανία από τον υπόλοιπο κόσμο. Από το 1944 έως και το 1989, που ήταν πρωθυπουργός ο Χότζα, προσπάθησε να υπερβεί τις τοπικές και θρησκευτικές διαφορές⁴⁹, που είχαν αναπτυχθεί κατά την περίοδο της Οθωμανικής αυτοκρατορίας και να δημιουργήσει τον «νέο σοσιαλιστή», τα κύρια χαρακτηριστικά του οποίου θα ήταν η συμπαγής αλβανική ταυτότητά του και η κομμουνιστική συνείδησή του (Βίκερς και Πέτιφερ 1998:17).

Το καθεστώς του Χότζα σε γενικές γραμμές επέβαλε την αυταρχικότητα και την υποταγή στο κράτος. Η ρήξη, όμως, με το σοβιετικό πρότυπο και η απαρχή της εξάρτησης της Αλβανίας από την τότε Λαϊκή Κίνα δεν άργησε να έρθει (1961-1975). Ήδη ο Τίτο, ο πρόεδρος της Γιουγκοσλαβίας, είχε εγκαταλείψει το σοβιετικό πρότυπο του κομμουνισμού το 1948, μετά τη ρήξη του με τον Στάλιν. Έτσι, την περίοδο 1960-1961 η Αλβανία διέκοψε και αυτή τις σχέσεις της με τη Σοβιετική Ένωση, λόγω της αποσταλινοποίησης που είχε αρχίσει στη χώρα, και στράφηκε προς την Κίνα, τη «Μεγάλη Αδελφή», από την οποία ζήτησε την οικονομική υποστήριξή της (Καστελλάν 1991:664). Λίγο πριν, είχε επέλθει η σινο-σοβιετική ρήξη (Χαρβαλιάς 1994:125).

Το 1985 ο Ενβέρ Χότζα πεθαίνει και τον διαδέχεται ο Ραμίζ Αλία στην πρωθυπουργία. Ο Αλία προσπαθεί με μεταρρυθμίσεις να βελτιώσει την οικονομική κατάσταση της Αλβανίας, αλλά χωρίς αποτέλεσμα. Για αρκετά χρόνια η Αλβανία θα παραμείνει η μοναδική ευρωπαϊκή χώρα, η οποία διαθέτει μια τόσο σκληροπυρηνική κομμουνιστική κυβέρνηση. Η Αλβανία έγκλειστη, επειδή έτσι το θέλησε ο ιδρυτής της, σε 28.000 τετραγωνικά χιλιόμετρα άγονων εδαφών, θα παραμείνει σταθερά σε μια οικονομική, κοινωνική και πολιτική καθυστέρηση, την οποία η τεχνολογική επανάσταση, στα τέλη του 20^{ου} αιώνα, θα οξύνει δραματικά (Καστελλάν 1991:666). Εν τω μεταξύ, στον τομέα των σχέσεων με την Κίνα, μετά τον θάνατο του Μάο Τσε Τουνγκ, θα αρχίσουν πολιτικές και ιδεολογικές διαφορές μεταξύ των δύο χωρών, οι οποίες θα έχουν ως συνέπεια τη ρήξη του 1978. Επιπρόσθετα, στα τέλη της δεκαετίας του 1980, στην Αλβανία υπήρχαν τεράστια χάσματα ανάμεσα στην ιθύνουσα τάξη και στον λαό. Τα ανώτερα ηγετικά στελέχη του καθεστώτος ζούσαν σε έναν κλειστό

⁴⁹ Με την κατάργηση επίσης της θρησκείας μεγάλωσαν οι διαφορές ανάμεσα στις περιοχές των Γκέγκηδων (η αλβανική εθνότητα του Βορρά) και των Τόσκηδων (η αλβανική εθνότητα του Νότου).

χώρο, στο κέντρο της πρωτεύουσας, που ήταν απαγορευμένο για τον υπόλοιπο πληθυσμό. Ήταν, άλλωστε, κοινό μυστικό ότι τα στελέχη αυτά αγνοούσαν συνειδητά την καθημερινότητα των κατοίκων των αγροτικών περιοχών, που είχαν φτάσει τότε στα όρια της λιμοκτονίας (Clayer 2004:127).

Στη συνέχεια, το 1989 η πτώση των κομμουνιστικών καθεστώτων στη Σοβιετική Ένωση και την Ανατολική Ευρώπη, δηλαδή το τέλος του «Σιδηρού Παραπετάσματος», που συντελείται οριστικά με την πτώση του τείχους του Βερολίνου το 1989, παρακίνησε πολλούς Αλβανούς, πολιτικά ενεργούς, να επιζητήσουν την αλλαγή του καθεστώτος και της κυβέρνησης. Οι αστικοί πληθυσμοί και ειδικότερα οι νέοι άνθρωποι, ξένοι προς τις ηρωικές αναμνήσεις του τελευταίου πολέμου, αλλά και η εργατική τάξη και οι διανοούμενοι όλο και περισσότερο συνειδητοποιούσαν αυτήν την κατάσταση χάρη στην ιταλική τηλεόραση, η οποία τους πρόσφερε «όλες τις πολυτέλειες μιας σκανδαλοθηρικής δημοσιότητας και κραυγαλέας διαφήμισης» (Καστελλάν 1991:666). Για τον λόγο αυτόν, παρατηρήθηκε ένα πρώτο έντονο κύμα μαζικής φυγής προς την Ιταλία και την Ελλάδα, ειδικότερα κατά την περίοδο από τα Χριστούγεννα του 1990 ως τις πρώτες μέρες του Ιανουαρίου 1991. Είναι ενδεικτικό ότι σε διάστημα μόλις μιας εβδομάδας περισσότεροι από δέκα χιλιάδες Αλβανοί και ομογενείς ελληνικής καταγωγής πέρασαν τα σύνορα και έφτασαν στην Ελλάδα, γεγονός που ανάγκασε τον τότε πρωθυπουργό της Ελλάδας, Κωνσταντίνο Μητσοτάκη, να μεταβεί στα Τίρανα για διαβουλεύσεις με την αλβανική πολιτική ηγεσία (Χαρβαλιάς 1994:148). Χαρακτηριστικό είναι το στιγμιότυπο της 2^{ης} Ιουλίου 1990, όπου περίπου 6.000 Αλβανοί κατέκλυσαν τις πρεσβείες των δυτικών κρατών στα Τίρανα ζητώντας πολιτικό άσυλο. Η «αλβανική κρίση μετανάστευσης», όπως ονομάστηκε, κατέδειξε με τον πλέον προφανή τρόπο πόσο εύθραυστο ήταν το πολιτικό καθεστώς, καθώς και την τεράστια επιθυμία του λαού να διαρρήξει όλους τους δεσμούς με το παρελθόν (Kola 2003:198).

Πιο συνειδητοποιημένοι οι φοιτητές του πανεπιστημίου απαίτησαν από το κράτος δημοκρατικές ελευθερίες και ο αρχηγός του κομμουνιστικού κόμματος, Ραμίζ Αλία, δέχτηκε να κάνει μερικές υποχωρήσεις, προκειμένου να σωθεί το καθεστώς του. Για τον λόγο αυτόν, προχώρησε σε εκλογές (31 Μαρτίου 1991), τις οποίες κέρδισε (Καστελλάν 1991:666). Ως πρωθυπουργό όρισε τον Φάτος Νάνο. Το 1991 υπήρξε, σε γενικές γραμμές, έτος-ορόσημο για την ιστορία της Αλβανίας. Η Αλβανία αναγκάστηκε να ακολουθήσει την πορεία των υπόλοιπων σοσιαλιστικών κυβερνήσεων της Ανατολικής Ευρώπης και να επιτρέψει για πρώτη φορά -ύστερα

από πενήντα χρόνια- την ύπαρξη άλλων πολιτικών κομμάτων και να βγει από την απομόνωση, στην οποία ήταν τόσο καιρό (Χαρβαλιάς 1994:137).

Έναν χρόνο αργότερα, την άνοιξη του 1992, πραγματοποιήθηκαν εκλογές για άλλη μια φορά, γεγονός που ανέδειξε την πολιτική και κοινωνική αστάθεια, που επικρατούσε στην Αλβανία την εποχή εκείνη. Νικητής αναδείχτηκε ο Σαλί Μπερίσα, αρχηγός του Δημοκρατικού Κόμματος, ενώ τον Σεπτέμβριο του ίδιου χρόνου ο Αλία και άλλα δεκαοχτώ στελέχη του κομμουνιστικού κόμματος συνελήφθησαν και κατηγορήθηκαν για διαφθορά και άλλα παραπτώματα. Ωστόσο, το 1997, όταν κατέρρευσαν τα πυραμιδικά σχήματα⁵⁰, η Αλβανία εισήχθη σε μια φάση πλήρους διάλυσης. Στην Αυλώνα απεργία πείνας φοιτητών κορυφώθηκε σε μεγάλες ταραχές με νεκρούς και τραυματίες, ενώ η επέκταση της εξέγερσης προς τα βόρεια της χώρας δημιούργησε προϋποθέσεις για εμφύλιο πόλεμο (Δουδούμης 1998:83). Παράλληλα, τα κύματα μετανάστευσης προς την Ελλάδα και την Ιταλία εντεινόταν. Η συνέπεια ήταν η οικονομική κατάρρευση του συστήματος των πυραμίδων, πράγμα που οδήγησε τον Σαλί Μπερίσα σε παραίτηση και πολλούς συμπατριώτες του στον δρόμο για την Ελλάδα. Στην εξουσία ανέβηκαν οι σοσιαλιστές με επικεφαλής τον Φάτος Νάνο, στις 11 Ιουνίου του 1997. Ωστόσο, η αλβανική οικονομία είχε πληγεί καίρια και χρειαζόταν μεγάλη προσπάθεια για την ανόρθωσή της (Δουδούμης 1998: 85). Έναν χρόνο αργότερα, οι εξελίξεις στο Κοσσυφοπέδιο και η εμπλοκή ανώτερων κυβερνητικών στελεχών της κυβέρνησης Μπερίσα σε εκτελέσεις διαδηλωτών, οδήγησαν στην άρση της βουλευτικής ασυλίας του Μπερίσα και στην παραίτηση του πρωθυπουργού Φάτος Νάνο (Δουδούμης 2000:102). Πρωθυπουργός έγινε τότε ο Γενικός Γραμματέας του Σοσιαλιστικού Κόμματος, Π. Μάικο.

Το 1999 ο Ιλίρ Μέτα κέρδισε τις εκλογές και έγινε πρωθυπουργός, ενώ η κυβέρνησή του προσπαθούσε να ανορθώσει την οικονομία της Αλβανίας, που είχε δεχτεί ένα γερό πλήγμα ύστερα από την κρίση του 1997 (Δουδούμης 2000:104), αλλά και να αντιμετωπίσει το ζήτημα του Κοσόβου, που ειδικά εκείνη την περίοδο βρισκόταν στις απαρχές του πολέμου. Υπολογίζεται ότι οι Αλβανοί μετανάστες, κατά τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο, έφταναν τους 750.000, από τους οποίους 400.000 ήταν στην Ελλάδα και 220.000 στην Ιταλία, ενώ το 50% περίπου των μεταναστών είχε ηλικία μικρότερη των σαράντα ετών (Δουδούμης 2000:105). Μπορεί κανείς να

⁵⁰ Πυραμίδες ονομάζονται οι παρατράπεζες, στις οποίες δεκάδες χιλιάδες Αλβανοί είχαν εμπιστευτεί τις αποταμιεύσεις τους κυνηγώντας τον εύκολο και γρήγορο πλουτισμό μέσω υψηλών επιτοκίων, με τα οποία δελεάστηκαν (Δουδούμης 1998:83).

συμπεράνει την επίπτωση που είχε στην οικονομική ανάπτυξη της χώρας η απουσία του μισού εργατικού πληθυσμού, που βρισκόταν στην πιο παραγωγική του φάση.

Η σύντομη αυτή ιστορική αναδρομή είναι σημαντική, για να γίνουν αντιληπτοί οι λόγοι, που οδήγησαν μεγάλο μέρος του αλβανικού πληθυσμού σε μαζική μετανάστευση. Σήμερα η μετανάστευση αποτελεί πλέον ένα μεγάλο πρόβλημα για την Αλβανία, καθώς την τελευταία δεκαετία, από το 1990 και μετά, περίπου το 20% του πληθυσμού την έχει εγκαταλείψει, τοποθετώντας έτσι την Αλβανία στις πρώτες θέσεις παγκοσμίως από την άποψη του μεταναστευτικού ρεύματος⁵¹. Όσον αφορά την εσωτερική μετανάστευση, δηλαδή τη μετανάστευση των αγροτών προς τα αστικά κέντρα, μόλις κατέρρευσε το κομμουνιστικό καθεστώς, χιλιάδες αγρότες έσπευσαν προς τα Τίρανα, με αποτέλεσμα ο πληθυσμός των Τιράνων μέσα σε διάστημα δέκα ετών να διπλασιαστεί και να τριπλασιαστεί (Clayer 2004:128). Η οικονομία της Αλβανίας έχει επηρεαστεί σημαντικά όχι μόνο από τα μαζικά κύματα της μετανάστευσης, αλλά και από το πλήγμα που δέχτηκε στη βιομηχανία της, λόγω της διεθνούς ύφεσης των μεταλλευτικών προϊόντων. Και είναι γνωστό ότι από τις βασικότερες εξαγωγές βιομηχανιών της Αλβανίας ήταν τα μεταλλευτικά προϊόντα και ειδικά η εξαγωγή χρωμίτη⁵² (Βίκερς και Πέτιφερ 1998:20). Τέλος, και η υψηλή ανεργία σε πολλές πόλεις (που φτάνει μερικές φορές και στο 80% του εργατικού δυναμικού) (Βίκερς και Πέτιφερ 1998:21) ήταν ένα από τα κύρια αίτια της ασταθούς κοινωνικοοικονομικής κατάστασης της χώρας αλλά και της μετανάστευσης.

Από την άλλη πλευρά, ωστόσο, η Αλβανία επωφελείται της μαζικής μετανάστευσης του πληθυσμού, καθώς η οικονομία της Αλβανίας εξαρτάται πλέον σε μεγάλο βαθμό και από τα εμβάσματα των Αλβανών μεταναστών. Πολλοί είναι οι Αλβανοί μετανάστες, που στέλνουν χρήματα σε συγγενείς τους στην Αλβανία, από αυτά που εξασφαλίζουν από τη δουλειά τους στην Ελλάδα. Συγκεκριμένα, η ροή των εμβασμάτων αυξάνεται συνεχώς από το 1992, επιδεικνύοντας μια σταθερή αυξητική πορεία (Νίκας 2008:71). Είναι χαρακτηριστικό ότι τα μεταναστευτικά εμβάσματα για την περίοδο 1993-2003 ήταν πενταπλάσια των κεφαλαίων, που εισέρευσαν ως ξένες επενδύσεις, τα οποία αντιπροσώπευαν το 15,3% του ΑΕΠ της και το 64,3% των εισαγωγών της (Nikas 2005:54). Συνεπώς, το βασικό εξαγωγίμο προϊόν της Αλβανίας κατά την περίοδο αυτή είναι το εργατικό της δυναμικό και τα μεταναστευτικά

⁵¹ Από το Αθηναϊκό Πρακτορείο Ειδήσεων, 27.5.2005.

⁵² Μάλιστα, ως το 1995 η Αλβανία ήταν η τρίτη μεγαλύτερη χώρα παραγωγός χρωμίτη, μετά τη Ρωσία και τη Νότια Αφρική (Βίκερς και Πέτιφερ 1998:20).

εμβάσματα αποτελούν τη μεγαλύτερη πηγή συναλλάγματος για την Αλβανία, ξεπερνώντας κατά πολύ τόσο τις εξαγωγές όσο και την εισροή ξένου κεφαλαίου (Νίκας 2008:79). Το μέγεθος των εμβασμάτων είναι τέτοιο, που η παραγωγική αξιοποίησή τους από την πλευρά της Αλβανίας θα μπορούσε από μόνη της να αποτελέσει βασικό παράγοντα χρηματοδότησης της ανάπτυξης στη γειτονική χώρα (Νίκας 2008:80).

5.2. Προφίλ των Αλβανών μεταναστών στην Ελλάδα

Όπως προαναφέρθηκε, ήδη από το 1991 διαπιστώθηκε μεγάλη αύξηση της εισροής των οικονομικών μεταναστών στην Ελλάδα από τις χώρες της πρώην σοσιαλιστικής Ευρώπης. Στην πλειονότητά τους προέρχονταν από την Αλβανία -μόνο το 1992 ο αριθμός των Αλβανών μεταναστών ανερχόταν σε περίπου 500.000 του οικονομικά ενεργού πληθυσμού (Ψημμένος 2004:119).

Οι Λαμπριανίδης και Λυμπεράκη (2005:177) παρέχουν πολύ σημαντικές πληροφορίες σχετικά με τον μεταναστευτικό πληθυσμό που εισήλθε στην Ελλάδα από την Αλβανία. Η μαζική μετανάστευση από την Αλβανία αφορούσε και αφορά ένα εξαιρετικά σημαντικό τμήμα του αλβανικού πληθυσμού. Το μέγεθος αυτό ισοδυναμούσε στα μέσα της δεκαετίας του 1990 με το 14% του αλβανικού πληθυσμού και ήταν κυρίως άτομα κάτω των τριάντα ετών, δηλαδή της πιο παραγωγικής και δυναμικής ηλικίας. Το 1995 ισοδυναμούσε με το 26% του ενεργού πληθυσμού, με το 35% του εργατικού δυναμικού και με το 43% του απασχολούμενου εργατικού δυναμικού της Αλβανίας. Είναι χαρακτηριστικό ότι περίπου το 22% των αλβανικών οικογενειών είχαν έναν, δύο ή περισσότερους μετανάστες. Όσον αφορά το φύλο, η μαζική αυτή μετανάστευση αφορά κυρίως άνδρες. Το 75% των μεταναστών είναι άντρες και το 34% από αυτούς είναι ηλικίας κάτω των 30 ετών, με τη μέση ηλικία στο σύνολο των μεταναστών να βρίσκεται στα 28,8 έτη. Επιπρόσθετα, περίπου το 66% των μεταναστών προέρχονται από αστικά κέντρα και στην πλειοψηφία τους εγκατέλειψαν την Αλβανία ανύπαντροι. Οι Αλβανοί στην Ελλάδα έρχονται κυρίως από τη Νότια Αλβανία (π.χ. Κορυτσά, Αυλώνα, Φιέρ, Πόγκραντετς), ένα μικρό ποσοστό από τις κεντρικές περιοχές της Αλβανίας (π.χ. Τίρανα, Ελ Μπασάν) και ένα ακόμη μικρότερο ποσοστό από τον Βορρά (π.χ. Ντίμπρα) (Zhelyazkova 2003:215, Λαμπριανίδης και Λυμπεράκη 2005:207).

Σύμφωνα με τον Ψημμένο (2004:175), οι Αλβανοί ανήκουν σε έναν πληθυσμό που ασχολείται κυρίως με τη γεωργία και για το λόγο αυτόν, όταν μεταναστεύουν

στην Ελλάδα, εγκαθίστανται συνήθως σε αγροτικές περιοχές, για να απορροφηθούν στον τομέα της γεωργίας. Όσοι εγκαθίστανται στα αστικά κέντρα, συνήθως ασχολούνται με εργασίες σε οικοδομές, σε μεταφορές, σε καθαρισμούς κτιρίων κ.λπ.. Ωστόσο, σύμφωνα με την απογραφή του 2001, στη νομαρχία Αθηνών ζει το 35,1% των αλλοδαπών, στη νομαρχία Θεσσαλονίκης το 8,6% και στη νομαρχία Πειραιά το 5,1% και, επομένως, φαίνεται ότι η μετανάστευση αγγίζει περισσότερο τα μεγάλα αστικά κέντρα⁵³. Σύμφωνα με τους Λαμπριανίδη και Λυμπεράκη (2005:254), τα τρία πιο συνηθισμένα επαγγέλματα των Αλβανών μεταναστών στην Ελλάδα είναι τα εξής: οικοδόμος/μπογιατζής, εργάτης σε βιοτεχνία και βοηθός τεχνίτη. Κατά τη διάρκεια, όμως, των καλοκαιρινών μηνών, παρατηρείται μια έντονη μετακίνηση, κυρίως των ανεπίσημων μεταναστών, από τις μεγάλες πόλεις προς τις αγροτικές και τουριστικές περιοχές της χώρας (Ψημμένος 1998:242). Προφανώς, η ανάγκη για εποχιακό εργατικό προσωπικό αυξάνεται την περίοδο αυτή, λόγω της τουριστικής ανάπτυξης που παρατηρείται και οι μετανάστες εκμεταλλεύονται την ευκαιρία αυτήν.

Όσον αφορά το εκπαιδευτικό και μορφωτικό επίπεδο των Αλβανών μεταναστών, που έρχονται στην Ελλάδα, πολλοί από αυτούς, που προτίθενται να μεταναστεύσουν από την Αλβανία, έχουν υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης και χαρακτηρίζονται ως «εξειδικευμένοι» (Λαμπριανίδης και Λυμπεράκη 2005:186). Ένα μεγάλο ποσοστό των Αλβανών μεταναστών έχει υψηλό μορφωτικό επίπεδο και είναι χαρακτηριστικό ότι δεν υπάρχουν σε γενικές γραμμές αναλφάβητοι (Λαμπριανίδης και Λυμπεράκη 2005: 194). Ενδιαφέρον προκαλεί το γεγονός ότι όσοι Αλβανοί είναι χριστιανοί στο θρήσκευμα, υποστηρίζουν ότι η ενσωμάτωσή τους στην ελληνική κοινωνία και η νομιμοποίησή τους έγινε ευκολότερα, λόγω της κοινής θρησκείας με τους Έλληνες (Zheylyazkova 2003:215).

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με βιβλιογραφικές αναφορές, οι Αλβανοί (Zheylyazkova 2003:221 και De Rapper 2002:228) στην Ελλάδα, στην πλειοψηφία τους, δεν είναι οργανωμένοι σε κοινότητες ή συλλόγους. Το γεγονός αυτό πιθανότατα να οφείλεται στην επιθυμία τους για αφομοίωση στην ελληνική κοινωνία ή στην έλλειψη κινήτρων από θεσμικούς και κοινωνικούς παράγοντες ή στην έλλειψη προηγούμενης εμπειρίας ως προς την ένωση σε κοινότητες ή συλλόγους. Εξάιρεση αποτελούν η οργάνωση («forum») των Αλβανών μεταναστών στην Αθήνα και ένα παρακλάδι του στη Θεσσαλονίκη ή και σε άλλες πόλεις. Ωστόσο, στο ερευνητικό μέρος της εργασίας μας θα διαπιστώσουμε ότι αυτό δεν ισχύει πλέον, καθώς έχει

⁵³ Πηγή: Χατζηπροκοπίου, Π. «Μετανάστευση και μεταβολές στον αστικό χώρο: από τα Βαλκάνια στη Θεσσαλονίκη», www.ath.aegean.gr/srcosmos (ημερομηνία πρόσβασης 18.03.2006).

ξεκινήσει μια σχετικά έντονη συγκρότηση Συλλόγων Αλβανών Μεταναστών σε διάφορες περιοχές της επικράτειας, με τον βασικό σκοπό τους να συμπίπτει με το θέμα της παρούσας εργασίας: τη γλωσσική κοινωνικοποίηση των Αλβανών παιδιών στην Ελλάδα.

Όσον αφορά τις αιτίες, για τις οποίες προτιμούν την Ελλάδα ως χώρα υποδοχής, ο πρώτος λόγος, τον οποίον αναφέρουν, είναι η ευκολία εισόδου στη χώρα, ποσοστό που αντιστοιχεί στο 73,6% των ερωτηθέντων (με παράνομο τρόπο 49,2% ή με νόμιμο 24,4%). Ο δεύτερος λόγος, που επικαλούνται, είναι ότι η Ελλάδα συνορεύει με την Αλβανία, (35,6% των ερωτηθέντων απάντησε αυτόν τον λόγο) και πολλοί από αυτούς προσθέτουν επιπλέον ότι εξαιτίας αυτού του γεγονότος μπορούν να δουλεύουν παράνομα στην Ελλάδα (24,6% πρόσθεσε την παράμετρο αυτήν). Ο τρίτος λόγος που αναφέρουν είναι, ότι όχι μόνο η Ελλάδα συνορεύει με την Αλβανία, αλλά αποτελεί και ενδιαμέσο σταθμό για μια άλλη χώρα (24,6% των ερωτηθέντων απάντησαν τον λόγο αυτόν) (Λαμπριανίδης και Λυμπεράκη 2005:201). Στην έρευνα του Χατζηπροκοπίου, οι λόγοι που επικαλέστηκαν τα μέλη του δείγματος για την απόφασή τους να μεταναστεύσουν ήταν οι εξής τρεις: οικονομικοί λόγοι, η πολιτική κατάσταση στην Αλβανία και το γεγονός ότι βρίσκονταν στην Ελλάδα φίλοι και συγγενείς τους (Hatziprokopiou 2003).

Όσον αφορά την υποδοχή των Αλβανών μεταναστών από τους Έλληνες, καθημερινά περιστατικά περιγράφουν την αρνητική εικόνα που έχουν οι Έλληνες για τους Αλβανούς. Η αθρόα μετανάστευση των Αλβανών προς την Ελλάδα, η απορρόφησή τους στα χαμηλότερα μισθολογικά επαγγέλματα, η ένταξή τους στα κατώτερα κοινωνικά στρώματα, καθώς επίσης και η συνήθης συγκέντρωσή τους σε υποβαθμισμένες περιοχές των αστικών κέντρων, είναι μερικές από τις αιτίες για την καλλιέργεια καχυποψίας εις βάρος τους εκ μέρους μεγάλης μερίδας των Ελλήνων⁵⁴. Οι Αλβανοί μετανάστες απομονώνονται από τα ζωτικά στρώματα της ελληνικής κοινωνίας, με αποτέλεσμα να εμφανίζονται συχνά και ως ομάδα με αυξημένη εγκληματικότητα (Καστορίδας 1994:53).

⁵⁴ Το φαινόμενο αυτό βέβαια ισχύει και στην περίπτωση μεταναστών άλλων εθνικοτήτων.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

Η ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

6. Η μεθοδολογία της έρευνας

Οι δύο βασικοί στόχοι της παρούσας έρευνας, όπως έχουν ήδη οριστεί, είναι, πρώτον, η ανάλυση των κυβερνητικών πολιτικών σε σχέση με τη γλωσσική εκπαίδευση των Αλβανών μαθητών στην Ελλάδα και, δεύτερον, η διερεύνηση των στρατηγικών αλλά και των πρακτικών, που αναπτύσσουν οι Αλβανοί γονείς στην Ελλάδα σχετικά με τη γλωσσική κοινωνικοποίηση των παιδιών τους. Η γλωσσική κοινωνικοποίηση (language socialization) είναι μια έννοια που, σύμφωνα με τους Schieffelin και Ochs (1986:2), αναφέρεται τόσο στην κοινωνικοποίηση μέσω γλώσσας, όσο και στην κοινωνικοποίηση για τη χρήση μιας γλώσσας. Η γλωσσική κοινωνικοποίηση λαμβάνει χώρα, όταν τα άτομα σε μια κοινωνία εσωτερικεύουν τις αρχές της κοινωνικής τάξης και των κοινωνικών αξιών μέσω της επαφής τους και της συμμετοχής τους σε καταστάσεις, που υπαγορεύονται από τη χρήση της γλώσσας. Όσον αφορά τον όρο «κοινωνικοποίηση», θεωρούμε ότι αυτός συμπεριλαμβάνει τόσο την έννοια της αγωγής σε οικογενειακό επίπεδο όσο και την έννοια της εκπαίδευσης σε θεσμικό/σχολικό επίπεδο (άξονες της έρευνάς μας) και για αυτόν τον λόγο την υιοθετούμε στην παρούσα εργασία.

Οι παραπάνω στόχοι είναι δύο διακριτοί μεταξύ τους στόχοι και αυτό επηρεάζει σαφώς την πορεία της έρευνας. Με άλλα λόγια, η παρούσα έρευνα αποτελείται από δύο ενότητες: την ανάλυση των κυβερνητικών πολιτικών και την ανάλυση των οικογενειακών στρατηγικών και πρακτικών σε σχέση με τη γλωσσική κοινωνικοποίηση (αγωγή και εκπαίδευση) των παιδιών αλβανικής καταγωγής στην Ελλάδα. Συνεπώς, είναι δύο διακριτά μεταξύ τους ερευνητικά σχέδια, με διακριτές μεθοδολογίες, που όμως, όπως θα δούμε στους θεματικούς άξονες των συνεντεύξεων, στο δεύτερο μέρος της έρευνας, συγκλίνουν και συνδυάζονται.

6.1. Πρώτη ενότητα: Ανάλυση κυβερνητικών πολιτικών

6.1.1. Σκοπός της εμπειρικής έρευνας της πρώτης ενότητας

Σκοπός της πρώτης ενότητας της εμπειρικής έρευνας είναι η διερεύνηση των κυβερνητικών πολιτικών σε σχέση με τη γλωσσική εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών (και συνεπώς των Αλβανών μαθητών) στην Ελλάδα. Υπό αυτό το πρίσμα, συγκεντρώθηκαν, ταξινομήθηκαν και στη συνέχεια αναλύθηκαν οι σχετικές νομοθετικές διατάξεις ως προς αυτήν τη διάσταση: τι προβλέπεται ως πολιτική για την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών. Επιπρόσθετα, θεωρήθηκε χρήσιμο ύστερα από την ανάλυση της εκπαιδευτικής πολιτικής, να διερευνηθεί η ερμηνεία και η πρόσληψή της από διάφορα θεσμικά πρόσωπα της εκπαίδευσης, τα οποία καλούνται να την υλοποιήσουν. Επειδή η κύρια περιοχή της έρευνάς μας ήταν η περιοχή της Κεντρικής Μακεδονίας, καθώς είναι η δεύτερη περιφέρεια της Ελλάδας με υψηλό αριθμό Αλβανών μαθητών⁵⁵, τα θεσμικά πρόσωπα που ερωτήθηκαν -στο πλαίσιο συνέντευξης- για τη στάση τους απέναντι στην εκπαιδευτική πολιτική για την εκπαίδευση των αλλοδαπών, ήταν η Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας, οι Προϊστάμενοι Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε επίπεδο νομού και, τέλος, Σχολικοί Σύμβουλοι καθώς και διευθυντές σχολείων και δάσκαλοι Τάξεων Υποδοχής σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Οι συνεντεύξεις αυτές πραγματοποιήθηκαν, με σκοπό να διερευνηθεί η πρόσληψη και η ερμηνεία της εκπαιδευτικής πολιτικής από τα θεσμικά πρόσωπα που την υλοποιούν, αλλά και η εφαρμογή της, το κατά πόσο δηλαδή και σε ποιο βαθμό εφαρμόζονται οι σχετικές νομοθετικές διατάξεις, χωρίς ωστόσο να προχωρήσουμε σε καταγραφή ή/και ανάλυση της ίδιας της εκπαιδευτικής πράξης.

6.1.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Σύμφωνα με τους προαναφερθέντες στόχους, διατυπώθηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα όσον αφορά την ανάλυση των κυβερνητικών πολιτικών για την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα και την πρόσληψή τους από τα θεσμικά πρόσωπα που καλούνται να την υλοποιήσουν:

⁵⁵ Τα κριτήρια επιλογής του δείγματος αναλύονται στη συνέχεια.

- Ποιες είναι οι κυβερνητικές πολιτικές που σχετίζονται με τη γλωσσική εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα;
- Ποια θετικά σημεία και ποιες ελλείψεις παρουσιάζουν;
- Πώς προσλαμβάνεται (κατανοείται) η εκπαιδευτική πολιτική για τη γλωσσική εκπαίδευση των αλλοδαπών παιδιών από τα θεσμικά πρόσωπα της εκπαίδευσης;
- Εφαρμόζονται και σε ποιο βαθμό οι κυβερνητικές αυτές πολιτικές σε επίπεδο περιφέρειας, νομού, δήμου, σχολικής μονάδας;

6.1.3. Μέθοδος συλλογής υλικού

Ως βασικά μεθοδολογικά εργαλεία για την πρώτη ενότητα της εμπειρικής έρευνας ορίστηκαν τα εξής δύο: πρώτον, συλλογή και ανάλυση νομοθετικών διατάξεων και ντοκουμέντων και, δεύτερον, συνέντευξη με τα προαναφερθέντα θεσμικά πρόσωπα. Πιο λεπτομερειακά, οι υπό εξέταση θεσμικές διατάξεις αφορούν τη σχετική νομοθεσία για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα, ενώ τα υπό εξέταση ντοκουμέντα αφορούν τη λειτουργία των προγραμμάτων σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και στατιστικά στοιχεία για τον αριθμό των αλλοδαπών και, ειδικότερα, των Αλβανών μαθητών στην περιφέρεια της Κεντρικής Μακεδονίας. Αρχικά, συγκεντρώθηκαν και αναλύθηκαν οι νομοθετικές διατάξεις, καθώς και τα ντοκουμέντα που αφορούν τη λειτουργία των προγραμμάτων σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα, προκειμένου να ολοκληρωθεί ο πρώτος στόχος της έρευνας, δηλαδή να συγκροτηθεί μια συνολική εικόνα του θεσμικού πλαισίου για τη γλωσσική εκπαίδευση των Αλβανών μαθητών και γενικότερα των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα.

Σε ένα δεύτερο στάδιο, συγκεντρώθηκαν και αναλύθηκαν τα στατιστικά στοιχεία για τον αριθμό των Αλβανών μαθητών στους επτά νομούς της Κεντρικής Μακεδονίας⁵⁶, προκειμένου να δημιουργηθούν οι βάσεις για το δεύτερο μέρος της έρευνας, δηλαδή την επιλογή του δείγματος, το οποίο μελετήθηκε για τις γονεϊκές στρατηγικές και πρακτικές όσον αφορά τη διατήρηση της μητρικής τους γλώσσας και για τη χρήση της ελληνικής μέσα και έξω από το οικογενειακό περιβάλλον.

⁵⁶ Νομός Θεσσαλονίκης, νομός Σερρών, νομός Κιλκίς, νομός Χαλκιδικής, νομός Πιερίας, νομός Πέλλας και νομός Ημαθίας.

Ας σημειωθεί, ωστόσο, ότι σύμφωνα με την Mason (2003:85), περισσότερο δόκιμος όρος θεωρείται ο όρος «παραγωγή δεδομένων» παρά «συλλογή δεδομένων», καθώς στην ποιοτική έρευνα ο ερευνητής δεν μπορεί να είναι ένας ουδέτερος συλλέκτης πληροφοριών και προσπαθεί να βρει πόσο καλύτερα και πιο αποτελεσματικά μπορεί να παράγει δεδομένα από τις πηγές που ο ίδιος έχει επιλέξει.

Στην παρούσα ερευνητική εργασία, η μέθοδος της συνέντευξης εφαρμόστηκε τόσο στο πρώτο μέρος (ανάλυση κυβερνητικών πολιτικών) όσο και στο δεύτερο μέρος (ανάλυση οικογενειακών στρατηγικών και πρακτικών)⁵⁷. Στο πρώτο μέρος εφαρμόστηκε η συνέντευξη ως μεθοδολογικό εργαλείο με την Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας, με τους Διευθυντές Εκπαίδευσης στον νομό Θεσσαλονίκης, στον νομό Σερρών και στον νομό Πιερίας, με Σχολικούς Συμβούλους καθώς και με διευθυντές και δασκάλους Τάξεων Υποδοχής σχολικών μονάδων. Η διαδικασία της επιλογής των συγκεκριμένων νομών και των συγκεκριμένων σχολικών μονάδων αναλύεται διεξοδικά στην επόμενη ενότητα, στη μεθοδολογία για την ανάλυση των οικογενειακών στρατηγικών και πρακτικών.

Οι συνεντεύξεις με τα προαναφερθέντα θεσμικά πρόσωπα θεωρήθηκαν χρήσιμες, αρχικά για να διερευνηθεί το αν και κατά πόσο εφαρμόζονται οι νομοθετικές ρυθμίσεις, οι σχετικές με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην περιφέρεια της Κεντρικής Μακεδονίας, και ειδικότερα στους νομούς Θεσσαλονίκης, Πιερίας και Σερρών και, δεύτερον, για να μελετηθεί το πώς προσλαμβάνεται και ερμηνεύεται η εκπαιδευτική πολιτική για τη γλωσσική εκπαίδευση των αλλοδαπών παιδιών στην Ελλάδα από θεσμικά πρόσωπα της εκπαίδευσης. Επίσης, οι συνεντεύξεις αυτές θεωρήθηκαν χρήσιμες για την εξασφάλιση περισσότερων ντοκουμέντων ή/και στατιστικών στοιχείων σχετικά με τους αλλοδαπούς, και ειδικότερα σχετικά με τους Αλβανούς μαθητές στην περιφέρεια της Κεντρικής Μακεδονίας.

Η συνέντευξη στο παρόν ερευνητικό μέρος ήταν ημι-δομημένη (semi-structured), βασίστηκε δηλαδή σε ανοιχτές ερωτήσεις (open questions). Η θεματολογία των συνεντεύξεων με την Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, με τους Προϊσταμένους Εκπαίδευσης σε επίπεδο νομού (και συγκεκριμένα των νομών Θεσσαλονίκης, Πιερίας και Σερρών) και με τους Σχολικούς Συμβούλους αφορούσε τους εξής γενικούς άξονες: εφαρμογή των

⁵⁷ Περισσότερες πληροφορίες για τη μέθοδο της συνέντευξης δίνονται στην επόμενη ενότητα, στη μεθοδολογία της ανάλυσης οικογενειακών πρακτικών, όπου η συνέντευξη αποτελεί και το βασικό μεθοδολογικό εργαλείο.

θεσμικών κειμένων σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση σε επίπεδο περιφέρειας/νομού/σχολείων, λεπτομέρειες αναφορικά με τη λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων, των Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και του προγράμματος «Ενταξη παιδιών παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο για τη Α' βάρθμια εκπαίδευση»⁵⁸, ο θεσμικός ρόλος των συνεντευξιαζόμενων σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, διάφορα άλλα στατιστικά στοιχεία, οι προβληματισμοί τους (ερμηνεία, εμπειρίες, επιθυμίες) σχετικά με την εν λόγω εκπαιδευτική πολιτική και, τέλος, οι προβληματισμοί τους σχετικά με την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών.

Η συνέντευξη με τους διευθυντές και τους δασκάλους των Τάξεων Υποδοχής των σχολικών μονάδων βασίστηκε στους εξής δύο θεματικούς άξονες: οι αντιλήψεις τους απέναντι στα θεσμικά κείμενα για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και η στάση τους απέναντι στη θέση της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών (γλώσσα χώρας προέλευσης) στο σχολικό μάθημα και στη σχολική τάξη γενικότερα.

6.1.4. Κατηγορίες ταξινόμησης και ανάλυσης υλικού

Στο πλαίσιο της επεξεργασίας των νομοθετικών διατάξεων και των ντοκουμέντων, η γενική κατηγορία ταξινόμησης και ανάλυσης του υλικού ήταν η κατά χρονικές περιόδους (περιοδολόγηση) επίσημη πολιτική για την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Από το υλικό που παρήχθη στο πλαίσιο των συνεντεύξεων με την Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, με τους Προϊσταμένους Εκπαίδευσης σε επίπεδο νομού, με τους Σχολικούς Συμβούλους, με τους διευθυντές και με τους δασκάλους Τάξεων Υποδοχής των επιλεγμένων σχολικών μονάδων, οι δυο βασικές κατηγορίες ταξινόμησης και ανάλυσής του ήταν οι εξής: α) η πρόσληψη αυτών των θεσμικών διατάξεων (των σχετικών με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τη γλωσσική εκπαίδευση των Αλβανών (ή γενικότερα αλλοδαπών) μαθητών) από τα προαναφερθέντα θεσμικά πρόσωπα, καθώς και απέναντι στη θέση της γλώσσας της χώρας προέλευσης στην εκπαίδευση των μαθητών αλβανικής καταγωγής και β) η εφαρμογή των θεσμικών διατάξεων για την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών σε επίπεδο περιφέρειας,

⁵⁸ Το πρόγραμμα αυτό παρουσιάζεται εκτενώς στο επόμενο κεφάλαιο (κεφάλαιο 7).

νομού και σχολικής μονάδας. Στις κατηγορίες ταξινόμησης και ανάλυσης υλικού θα αναφερθούμε αναλυτικότερα στο κεφάλαιο 6.3.

6.2. Δεύτερη ενότητα: Ανάλυση οικογενειακών στρατηγικών και πρακτικών

6.2.1. Σκοπός της εμπειρικής έρευνας της δεύτερης ενότητας

Σκοπός του δεύτερου σκέλους της εμπειρικής έρευνας είναι η διερεύνηση του κατά πόσο προσπαθούν οι Αλβανοί γονείς στην Ελλάδα να διατηρήσουν και να μεταδώσουν τη γλώσσα τους στα παιδιά τους. Αναλυτικότερα, στόχος είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων και των στάσεων τους απέναντι στην ελληνική και στην αλβανική γλώσσα, των ενδεχόμενων πρακτικών που ακολουθούν, για να διατηρήσουν την αλβανική γλώσσα, καθώς επίσης και των τάσεων (αντίστασης ή αφομοίωσης) των Αλβανών μεταναστών γονέων απέναντι στο «κυρίαρχο» κοινωνικό σύνολο. Επίσης, διερευνούνται οι αντιλήψεις και οι απόψεις των Αλβανών γονέων απέναντι στις επίσημες κυβερνητικές γλωσσικές πολιτικές. Κοντολογίς, μας ενδιαφέρει η *τυπολογία* της σκέψης και των πρακτικών των Αλβανών μεταναστών-γονέων σχετικά με τη γλωσσική κοινωνικοποίηση των παιδιών τους στην Ελλάδα.

6.2.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Με βάση την παραπάνω συλλογιστική, διατυπώθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία αποτέλεσαν και τους κύριους άξονες συλλογής και ταξινόμησης του πρωτογενούς υλικού, όπως θα δούμε στη συνέχεια:

- Ποια μορφή γλωσσικής κοινωνικοποίησης επιλέγουν οι εξεταζόμενες οικογένειες;
- Ποιοι είναι οι λόγοι που ωθούν τους Αλβανούς γονείς να επιλέξουν τη συγκεκριμένη μορφή γλωσσικής κοινωνικοποίησης των παιδιών τους;
- Ποιες είναι οι πρακτικές της γλωσσικής κοινωνικοποίησης που ακολουθούν;

- ο Ποιες είναι οι απόψεις και οι στάσεις των Αλβανών γονέων απέναντι στις πολιτικές του ελληνικού κράτους, όσον αφορά την γλωσσική και εν γένει εκπαίδευση των παιδιών τους;
- ο Ποιες είναι οι συλλογικές δράσεις των Αλβανών μεταναστών (σε επίπεδο κοινότητας) σχετικά με την αλβανόγλωσση εκπαίδευση των παιδιών τους στην Ελλάδα;

6.2.3. Πληθυσμός

Για τη διεξαγωγή της εμπειρικής έρευνας επιλέξαμε την περιφέρεια της Κεντρικής Μακεδονίας. Η Κεντρική Μακεδονία, σύμφωνα με τα στοιχεία του ΠΙΟΔΕ (2004:114), είναι η δεύτερη διοικητική περιφέρεια, που έχει μεγάλο ποσοστό Αλβανών μαθητών (10,7% επί του συνόλου των Αλβανών μαθητών στην Ελλάδα), μετά την Αττική (50,3% επί του συνόλου των Αλβανών μαθητών στην Ελλάδα). Είναι χαρακτηριστικό ότι οι μετανάστες, που έχουν υποβάλει αίτηση νομιμοποίησης, συγκεντρώνονται κυρίως στις περιφέρειες Αττικής και Κεντρικής Μακεδονίας και οι Αλβανοί μετανάστες αποτελούν την πολυπληθέστερη εθνοτική ομάδα των μεταναστών (αποτελούν το 65% περίπου του συνόλου των μεταναστών) (Λαμπριανίδης και Λυμπεράκη 2005:165). Ιδιαίτερα στον νομό Θεσσαλονίκης, το μεγαλύτερο ποσοστό των μεταναστών είναι Αλβανοί (74,9%) και ακολουθούν οι Γεωργιανοί (8,9%), οι Βούλγαροι (5,3%) και οι Αρμένιοι (3,3%) (ΕΙΕ-Καβουνίδη και Χατζάκη 1999, Πίνακας 7.18).

Αναζητήσαμε συγκεκριμένα στατιστικά στοιχεία για τον αριθμό των Αλβανών μαθητών στους επτά νομούς της Κεντρικής Μακεδονίας (Θεσσαλονίκη, Πιερία, Πέλλα, Ημαθία, Σέρρες, Κιλκίς, Χαλκιδική), καθώς και στοιχεία που θα μας βοηθούσαν να χαρτογραφήσουμε την περιοχή σχετικά με το πού βρίσκονται οι περισσότεροι Αλβανοί μαθητές, σε αγροτικές, ημιαστικές ή αστικές περιοχές. Τα στοιχεία αυτά προέρχονται από το Τμήμα Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Κεντρικής Μακεδονίας και αφορούν το σχολικό έτος 2005/2006. Τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν με αφορμή μια έρευνα που διεξήγαγε η Περιφερειακή Εκπαίδευση και ζητούσε στοιχεία σχετικά με τον ακριβή αριθμό των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών από όλα τα σχολεία της Κεντρικής Μακεδονίας.

Αρχικά⁵⁹, στους πρώτους πίνακες που ακολουθούν, δίνεται ο αριθμός του συνόλου των μαθητών, των αλλοδαπών μαθητών καθώς και των Αλβανών μαθητών στα νηπιαγωγεία, στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στους επτά νομούς της Κεντρικής Μακεδονίας κατά το σχολικό έτος 2005/2006, οπότε και ξεκίνησε η έρευνά μας.

Πίνακας 6.1.: Σύνολο μαθητών, αλλοδαπών και Αλβανών μαθητών, στα νηπιαγωγεία της Κεντρικής Μακεδονίας, τη σχολική χρονιά 2005/2006

Νομός	Νηπιαγωγεία		
	Σύνολο Μαθητών	Σύνολο Αλλοδαπών Μαθητών	Σύνολο Αλβανών Μαθητών
Θεσσαλονίκη	14.641 100%	1.294 8%	1.094 7%
Ημαθία	2.293 100%	121 5%	115 5%
Κιλκίς	1.251 100%	77 6%	67 5%
Σέρρες	2.514 100%	55 2%	46 2%
Χαλκιδική	2.055 100%	258 12%	229 11%
Περία	2.209 100%	92 4%	77 3%
Πέλλα	2.378 100%	144% 7%	131 6%

Πηγή: Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας

⁵⁹ Στοιχεία σχετικά με τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Χαλκιδικής δεν είχαν συγκεντρωθεί από την Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας.

Πίνακας 6.2.: Σύνολο μαθητών, αλλοδαπών και Αλβανών μαθητών, στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση της Κεντρικής Μακεδονίας, τη σχολική χρονιά 2005/2006

Νομός	Πρωτοβάθμια εκπαίδευση			Δευτεροβάθμια εκπαίδευση		
	Σύνολο μαθητών	Σύνολο αλλοδαπών μαθητών	Σύνολο Αλβανών μαθητών	Σύνολο μαθητών	Σύνολο αλλοδαπών μαθητών	Σύνολο Αλβανών μαθητών
Θεσσαλονίκη	63.918 100%	4.793 7%	3.488 5%	63.010 100%	3.816 7%	2.205 4%
Ημαθία	9.475 100%	464 5%	412 4%	7.901 100%	253 4%	210 3%
Κιλκίς	4.585 100%	263 6%	220 5%	4.030 100%	175 4%	97 2%
Σέρρες	9.879 100%	242 3%	159 2%	7.076 100%	95 2%	54 1%
Χαλκιδική	6.511 100%	880 14%	768 12%			
Περία	8.391 100%	528 6%	418 5%	8.622 100%	390 5%	249 3%
Πέλλα	9.379 100%	485 5%	414 4%	9.147 100%	280 3%	222 2%

Πηγή: Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας

Παρατηρεί κανείς από τους παραπάνω πίνακες ότι σε όλους τους νομούς της Κεντρικής Μακεδονίας και σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης υπάρχουν αρκετά μεγάλα ποσοστά Αλβανών μαθητών, με εξαίρεση τον νομό Σερρών. Ιδιαίτερα στον νομό Χαλκιδικής, υπάρχει ένα πολύ μεγάλο ποσοστό Αλβανών μαθητών, ίσως επειδή, πρώτον, είναι ένα τουριστικό μέρος και, συνεπώς, η απαίτηση για εργατικό προσωπικό αυξάνεται και, δεύτερον, επειδή ένας αρκετά μεγάλος αριθμός Θεσσαλονικέων έχουν δεύτερο σπίτι ή εξοχικό σπίτι στη Χαλκιδική και, επομένως, ένα μεγάλο ποσοστό αλλοδαπών απασχολείται στις δουλειές των σπιτιών αυτών ή στα καινούρια σπίτια που οικοδομούνται.

Στη συνέχεια παρατίθεται ο πίνακας 6.3., που αφορά την κατανομή των Αλβανών μαθητών σε αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές στους επτά νομούς της Κεντρικής Μακεδονίας⁶⁰.

Πίνακας 6.3.: Κατανομή του συνόλου των μαθητών και των Αλβανών μαθητών στους επτά νομούς της Κεντρικής Μακεδονίας, ανά αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές

Νομός	Αστικές περιοχές		Ημιαστικές περιοχές		Αγροτικές περιοχές	
	Σύνολο μαθητών	Σύνολο Αλβανών μαθητών	Σύνολο μαθητών	Σύνολο Αλβανών μαθητών	Σύνολο μαθητών	Σύνολο Αλβανών μαθητών
Θεσσαλονίκη	106.596 100%	4.861 4,6%	11.985 100%	484 4%	47.488 100%	1.352 2,8%
Ημαθία	12.707 100%	390 3%	2.244 100%	67 3%	4.818 100%	223 4,6%
Κιλκίς	5.263 100%	135 2,6%	2.305 100%	133 5,8%	2.308 100%	116 5%
Σέρρες	6.198 100%	33 0,5%	5.437 100%	106 1,9%	7.836 100%	120 1,5%
Χαλκιδική			4.694 100%	391 8,3%	3.872 100%	606 15,7%
Πιερία	10.358 100%	384 3,7%	3.785 100%	201 5,3%	5.079 100%	159 3,1%
Πέλλα	9.106 100%	241 2,6%	5.042 100%	258 5,1%	6.756 100%	268 4%
Σύνολο	150.228 100%	6.044 2,8%	35.492 100%	1.640 4,8%	78.153 100%	2.847 5,2%

Πηγή: Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας

⁶⁰ *Αστικές περιοχές* θεωρούνται εκείνες των οποίων ο πολυπληθέστερος οικισμός (δήμος ή κοινότητα) έχει 10.000 κατοίκους και άνω. *Ημιαστικές περιοχές* θεωρούνται εκείνες των οποίων ο πολυπληθέστερος οικισμός (δήμος ή κοινότητα) έχει 2.000 ως 9.999 κατοίκους. Τέλος, *αγροτικές περιοχές* θεωρούνται εκείνες των οποίων ο πολυπληθέστερος οικισμός (δήμος ή κοινότητα) έχει λιγότερους από 2.000 κατοίκους. Η κατάταξη των περιοχών σε αστικά, ημιαστικά και αγροτικά ορίστηκε με βάση τον ορισμό της Στατιστικής Επετηρίδας της Στατιστικής Υπηρεσίας Ελλάδας (90-91, 1994:38).

Συνολικά, παρατηρείται κανείς ότι κυρίως στις ημιαστικές και αγροτικές περιοχές των νομών της Κεντρικής Μακεδονίας είναι συγκεντρωμένοι οι Αλβανοί μαθητές, πιθανότατα λόγω του ότι οι γονείς τους απασχολούνται σε αγροτικές εργασίες. Ο πίνακας 6.4. απεικονίζει αναλυτικότερα την κατάσταση αυτή, λαμβάνοντας υπόψη και τις βαθμίδες εκπαίδευσης (νηπιαγωγεία, πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια εκπαίδευση).

Πίνακας 6.4.: Κατανομή των μαθητών και των Αλβανών μαθητών στους επτά νομούς της Κεντρικής Μακεδονίας ανά περιοχή και ανά θεσμικό επίπεδο

Νομός	Περιοχή	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση		Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση		Νηπιαγωγεία	
		Μαθητές	Αλβανοί Μαθητές	Μαθητές	Αλβανοί Μαθητές	Μαθητές	Αλβανοί Μαθητές
Θεσσαλονίκη	Αστικές	48.884 100%	2.525 5,2%	49.587 100%	1.740 3,5%	9.644 100%	642 6,7%
	Ημιαστικές	3.927 100%	356 9%	4.840 100%	167 3,5%	1.402 100%	91 6,5%
	Αγροτικές	11.737 100%	612 5,2%	6.918 100%	236 3,4%	3.495 100%	261 7,5%
Ημαθία	Αστικές	5.697 100%	197 3,5%	6.159 100%	181 2,9%	1.278 100%	53 4,1%
	Ημιαστικές	821 100%	59 7,2%	1.203 100%	12 1%	217 100%	8 3,7%
	Αγροτικές	2.957 100%	153 5,2%	539 100%	17 3,2%	898 100%	54 6%
Σέρρες	Αστικές	4.322 100%	23 0,5%	3.492 100%	7 0,2%	1.009 100%	3 0,3%
	Ημιαστικές	2.506 100%	45 1,8%	2.036 100%	31 1,5%	508 100%	15 2,9%
	Αγροτικές	3.051 100%	91 3%	1.128 100%	16 1,4%	999 100%	28 2,8%
Κιλκίς	Αστικές	2.400 100%	58 2,4%	2.336 100%	42 1,8%	629 100%	27 4,3%

	Ημιαστικές	839 100%	59 7%	1.022 100%	45 4,4%	220 100%	14 6,4%
	Αγροτικές	1.346 100%	103 7,6%	561 100%	10 1,8%	402 100%	26 6,5%
Χαλκιδική	Αστικές	-----	-----	-----	-----	-----	-----
	Ημιαστικές	3.244 100%	254 7,8%	-----	-----	987 100%	81 8,2%
	Αγροτικές	3.449 100%	514 14,9%	-----	-----	1.068 100%	148 13,9%
Πιερία	Αστικές	4.121 100%	197 4,8%	6.136 100%	151 2,5%	915 100%	36 4%
	Ημιαστικές	1.320 100%	101 7,7%	981 100%	27 2,7%	273 100%	20 7,3%
	Αγροτικές	2.950 100%	120 4%	1.457 100%	71 4,9%	929 100%	25 2,7%
Πέλλα	Αστικές	3.492 100%	112 3,2%	5.171 100%	114 2,2%	1.004 100%	33 3,3%
	Ημιαστικές	1.700 100%	101 5,9%	3.011 100%	76 2,5%	455 100%	46 8,8%
	Αγροτικές	4.187 100%	191 4,6%	965 100%	20 2%	1.279 100%	58 4,5%

Πηγή: Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας

6.2.4. Δείγμα

Από τους παραπάνω πίνακες προκύπτει ότι σε όλους σχεδόν τους νομούς (με εξαίρεση τον νομό Σερρών) υπάρχει υψηλός αριθμός Αλβανών μαθητών σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Το θέμα που προέκυψε, λοιπόν, είναι από ποιον ή από ποιούς νομούς θα προερχόταν το δείγμα για την έρευνά μας. Είναι προφανές ότι έπρεπε να τεθούν κάποια κριτήρια, σύμφωνα με τα οποία θα προσδιοριζόταν ο πληθυσμός που μας ενδιαφέρει και θα επιλεγόταν το τελικό δείγμα μας. Με άλλα λόγια, έπρεπε να οριστεί το μέγεθος και το πλαίσιο της δειγματοληψίας της έρευνας, προκειμένου το τελικό δείγμα να είναι όσο το δυνατόν αντιπροσωπευτικότερο για τις κοινωνικές παραμέτρους, τις οποίες επιθυμούμε να εξετάσουμε. Σύμφωνα με την Κυριαζή

(1998:113), η τεχνική της δειγματοληψίας εφαρμόζεται, όταν ο ερευνητής επιθυμεί να ενισχύσει την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος σε σχέση με κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του πληθυσμού. Κατά τη διαδικασία επιλογής δείγματος κατά στρώματα, ο υπάρχων πληθυσμός χωρίζεται σε υποσύνολα ομοιογενή, με βάση κάποιο κριτήριο, για παράδειγμα με βάση το κριτήριο του φύλου ή της ηλικίας ή του μορφωτικού επιπέδου, και στη συνέχεια επιλέγεται από κάθε στρώμα ένα τυχαίο δείγμα (Κυριαζή 1998:113). Εξάλλου, η δειγματοληψία είναι *σκόπιμη* (purposive sample), δηλαδή επιλέγουμε περιπτώσεις, τις οποίες θεωρούμε χαρακτηριστικές, σύμφωνα με το υπό εξέταση θέμα (Κυριαζή 1998:118), σε αντίθεση με την *απλή δειγματοληψία*, η οποία είναι ιδανική για εφαρμογή πάνω σε μικρό πληθυσμό (Κυριαζή 1998:112).

Τα κριτήρια, με βάση τα οποία ομαδοποιήσαμε και διαστρωματώσαμε τον πληθυσμό, για να επιλέξουμε το τελικό δείγμα μας, είναι τα ακόλουθα:

1. Γεωγραφικό,
2. Κοινωνικό,
3. Θεσμικό,
4. Λειτουργία Τάξεων Υποδοχής,
5. Ύπαρξη οργανωμένων κοινοτήτων,
6. Χρόνος παραμονής στην Ελλάδα,
7. Τύπος οικογένειας,
8. Προθυμία συνεντευξιαζόμενων⁶¹

1. Ως προς το γεωγραφικό κριτήριο

Για να μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό το δείγμα της έρευνας, έπρεπε ο ερευνητής να βρει υποκείμενα και από αστικές και από ημιαστικές και από αγροτικές περιοχές. Μας ενδιέφερε, επίσης, η εύρεση υποκειμένων από περιοχές που συγκεντρώνουν μεγάλο ποσοστό Αλβανών μαθητών και από περιοχές, οι οποίες, αντιθέτως, παρουσιάζουν χαμηλό αριθμό Αλβανών μαθητών. Και αυτό γιατί είναι χρήσιμο να εξετάσει κανείς τη γλωσσική συμπεριφορά ατόμων σε περιοχές, όπου είναι συγκεντρωμένοι πολλοί Αλβανοί και περιοχές, όπου υπάρχουν λίγοι έως ελάχιστοι. Για παράδειγμα, είναι ενδιαφέρον να συγκρίνει κανείς μια αλβανική οικογένεια, η οποία ζει σε ένα χωριό μαζί με ελάχιστες έως καθόλου οικογένειες

⁶¹ Υπάρχει και ένατος παράγοντας (μετα-ερευνητικό κριτήριο: άξονες συνέντευξης), αλλά όπως θα δούμε, δεν αποτελεί κριτήριο ομαδοποίησης του δείγματος της έρευνας.

αλβανικής καταγωγής, και μια άλλη οικογένεια, η οποία ζει σε μια αγροτική περιοχή, η οποία χαρακτηρίζεται από υψηλό αριθμό Αλβανών. Καταλήξαμε, επομένως, να επιλέξουμε δύο νομούς, στον ένα από τους οποίους υπάρχουν αρκετοί Αλβανοί μαθητές (και στις αστικές, και στις ημιαστικές και στις αγροτικές περιοχές του) και στον δεύτερο νομό διαμένει ένας χαμηλότερος αριθμός Αλβανών μαθητών. Αφού μελετήσαμε τους παραπάνω πίνακες, επιλέξαμε τους νομούς Σερρών (χαμηλός αριθμός Αλβανών μαθητών) και Πιερίας (υψηλός αριθμός Αλβανών μαθητών). Επιπρόσθετα, ως μεγάλο αστικό κέντρο επιλέξαμε την πόλη της Θεσσαλονίκης, η οποία παρουσιάζει ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών αλβανικής καταγωγής, ειδικότερα στα νηπιαγωγεία και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπως διαφαίνεται από τους παραπάνω πίνακες. Επομένως, οι γεωγραφικές περιοχές διεξαγωγής της έρευνας ήταν η Θεσσαλονίκη και οι νομοί Σερρών και Πιερίας⁶².

2. Ως προς το κοινωνικό κριτήριο

Παράλληλα, έπρεπε να τεθούν και κάποια κοινωνικά κριτήρια, και σε αυτό το σημείο τίθεται περισσότερο το θέμα της πόλης της Θεσσαλονίκης. Η Δυτική Θεσσαλονίκη θεωρείται ότι έχει κυρίως πληθυσμό που είτε προέρχεται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα είτε έχει μεταναστευτικό υπόβαθρο, ενώ η Ανατολική Θεσσαλονίκη θεωρείται ότι αποτελείται από υψηλότερα κοινωνικά στρώματα και έχει λιγότερους μετανάστες. Σύμφωνα με τον Λαμπριανίδη και τη Λυμπεράκη (2005:228), άλλωστε, οι κατοικίες των Αλβανών μεταναστών είναι συγκεντρωμένες κυρίως στο κέντρο της πόλης (46,9%) και στη Δυτική Θεσσαλονίκη (38,8%), ενώ στην Ανατολική Θεσσαλονίκη κατοικεί ένα πολύ μικρότερο ποσοστό (14,4%). Στο κέντρο της πόλης οι Αλβανοί μετανάστες είναι συγκεντρωμένοι σε τρεις κυρίως περιοχές: 1) Κασσάνδρου -Αγ. Δημητρίου -Ολυμπιάδος -Καμάρα, 2) Βαρδάρη -Γιαννιτσών - (Σιδηροδρομικός) Σταθμός και 3) Μπότσαρη -Μαρτίου -Β. Όλγας. Στη Δυτική Θεσσαλονίκη είναι κυρίως συγκεντρωμένοι στη Νεάπολη, στους Αμπελόκηπους, στον Εύοσμο, στον Άγιο Αθανάσιο και στο Καλοχώρι, ενώ στην Ανατολική Θεσσαλονίκη στη Μηχανιώνα, στην Επανωμή και στην Περαιά (Λαμπριανίδη και Λυμπεράκη 2005:228).

⁶² Θα περίμενε κανείς να επιλεγόταν η Χαλκιδική ως νομός με υψηλό αριθμό αλλοδαπών μαθητών. Ωστόσο, επειδή η κινητικότητα των μεταναστών στη Χαλκιδική είναι έντονη, καθώς διαμένουν κυρίως στη Χαλκιδική, όταν υπάρχει εποχική δουλειά ή τους θερινούς μήνες (λόγω τουρισμού), προτιμήσαμε να μην τη συμπεριλάβουμε στο δείγμα μας.

Συνεπώς, σύμφωνα με τον παραπάνω προβληματισμό, το τελικό δείγμα υποκειμένων έπρεπε να περιλαμβάνει οικογένειες και από τη Δυτική Θεσσαλονίκη και από την Κεντρική Θεσσαλονίκη, που χαρακτηρίζονται από έναν υψηλό αριθμό αλλοδαπών αλλά και από την Ανατολική Θεσσαλονίκη, ώστε να συγκεντρωθεί τελικά ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα, το οποίο να περιλαμβάνει ανθρώπους από διαφορετικούς τόπους και με διαφορετικούς τρόπους διαβίωσης και ενδεχομένως από όλα τα κοινωνικά στρώματα από την ευρύτερη περιοχή του αστικού κέντρου της Θεσσαλονίκης.

3. Ως προς το θεσμικό κριτήριο

Ως τρίτο κριτήριο τέθηκε το θεσμικό κριτήριο. Δηλαδή, μας απασχόλησε το ερώτημα σε ποια εκπαιδευτική βαθμίδα έπρεπε να ανήκουν τα παιδιά των οικογενειών, που θα συμμετείχαν στην έρευνα. Θεωρήσαμε ότι θα έπρεπε τα παιδιά, τα οποία θα αποτελούσαν αντικείμενο μελέτης, να ανήκαν στην ίδια εκπαιδευτική βαθμίδα, ώστε το τελικό δείγμα να μπορεί να χαρακτηριστεί ως ομοιογενές από άποψη ηλικίας. Επίσης, θα έπρεπε να βρίσκονται σε μια τέτοια ηλικία, ώστε, εφόσον θα προέκυπτε μια συμμετοχή τους στην οικογενειακή συζήτηση, να μπορούν να εκφραστούν και να προβληματιστούν σχετικά με τα ερωτήματα που θα προέκυπταν. Συνεπώς, σύμφωνα με την παραπάνω συλλογιστική, η προσχολική βαθμίδα, το νηπιαγωγείο, απορρίφτηκε, γιατί τα παιδιά αυτής της ηλικίας δεν θεωρήθηκαν ότι μπορούν να αναπτύξουν προβληματισμούς και να εκφραστούν ανάλογα. Η εκπαιδευτική βαθμίδα του δημοτικού θεωρήθηκε η προτιμότερη περίπτωση, γιατί σε αυτήν την ηλικία τα παιδιά βρίσκονται στο μεταίχμιο οικογενειακού και σχολικού περιβάλλοντος και περνούν από μια πρώτη φάση κοινωνικοποίησης σε μια δεύτερη. Αυτό σημαίνει ότι σε αυτήν την ηλικία τα παιδιά εξαρτώνται και επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από τους γονείς τους και, άρα, οι όποιες γλωσσικές στρατηγικές των γονέων επηρεάζουν άμεσα τα παιδιά. Αντίθετα, στο γυμνάσιο και στο λύκειο το άτομο έχει πιθανότατα κατασταλάξει σε μια ορισμένη συμπεριφορά και, επιπρόσθετα, περνάει και μέσα από τη φάση της εφηβείας και, συνεπώς, κάποιες στάσεις που εμφανίζει, γίνονται πιο πολύπλοκες και ανεξήγητες λόγω των σταδίων της εφηβείας που περνάει. Από την άλλη πλευρά, λήφθηκε υπόψη ότι ο μεγάλος όγκος των Αλβανών μαθητών, και των αλλοδαπών εν γένει, είναι στο δημοτικό σχολείο. Συνεπώς, ως εκπαιδευτική βαθμίδα επιλέχτηκε το δημοτικό και, επομένως,

οι οικογένειες που επιλέχθηκαν για την έρευνα, θα έπρεπε να έχουν παιδιά, τα οποία φοιτούσαν σε τάξεις του δημοτικού.

4. Ως προς τη λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής

Επιλέχθηκαν σχολεία που έχουν Τάξεις Υποδοχής, προκειμένου να διερευνηθεί και στο τελευταίο επίπεδο (στη σχολική μονάδα) μια κύρια μεταβλητή της εργασίας μας, η εφαρμογή της επίσημης πολιτικής ως προς την εκπαίδευση των παλιννοστούντων και των αλλοδαπών μαθητών. Θα πρέπει να διευκρινιστούν, ωστόσο, δύο καίρια σημεία. Το πρώτο σημείο είναι ότι Τάξεις Υποδοχής υπάρχουν στα σχολεία εκείνα, όπου υπάρχει υψηλός αριθμός αλλοδαπών μαθητών. Συνεπώς, σε σχολεία, τα οποία επιλέχθηκαν βάσει του ότι έχουν χαμηλό ποσοστό αλλοδαπών μαθητών, δεν λειτουργούσαν Τάξεις Υποδοχής και οπότε αυτά τα σχολεία εξετάστηκαν στην έρευνά μας με άξονα τον αριθμό των αλλοδαπών μαθητών (πρώτο κριτήριο: γεωγραφικό) και συγκρίθηκαν με εκείνα, όπου λειτουργούν Τάξεις Υποδοχής. Επιπρόσθετα, παρατηρεί κανείς, από τα στατιστικά στοιχεία για τις Τάξεις Υποδοχής των τριών νομών (Θεσσαλονίκης, Σερρών και Πιερίας)⁶³, ότι Τάξεις Υποδοχής λειτουργούν κυρίως σε αστικά κέντρα. Το δεύτερο σημείο που πρέπει να επισημανθεί είναι ότι στον νομό Σερρών υπάρχουν μόνο τρία δημοτικά σχολεία, όπου λειτουργούν Τάξεις Υποδοχής, αλλά σε αυτά τα σχολεία οι αλλοδαποί μαθητές ήταν ουγγρικής/ουκρανικής/γεωργιανής/σουηδικής και όχι αλβανικής καταγωγής. Ωστόσο, θεωρήθηκε χρήσιμο να εξεταστεί ένα από τα σχολεία αυτά⁶⁴, ανεξάρτητα από τη γενικότερη στοχοθεσία, προκειμένου να διαπιστώσουμε τη λειτουργία της πρώτης βασικής παραμέτρου της εργασίας μας, της εφαρμογής ή μη της εκπαιδευτικής πολιτικής για τη γλωσσική εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών (σε αυτήν την περίπτωση η λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής).

5. Ως προς το κριτήριο ύπαρξης οργανωμένων κοινοτήτων

Ένας άλλος παράγοντας που έπρεπε να εξεταστεί, πριν αποφασιζόταν το τελικό δείγμα της έρευνας, ήταν το κατά πόσο τα άτομα αυτά ήταν οργανωμένα σε κοινότητες. Συγκεκριμένα, αν σε μια πόλη ή σε μία κοινότητα ή σε ένα χωριό υπάρχει ένας αρκετά μεγάλος αριθμός αλλοδαπών, ώστε να συγκροτηθεί μία κοινότητα ή ένας

⁶³ Πηγή: Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας

⁶⁴ Δηλαδή, πραγματοποιήθηκε συνέντευξη με τον διευθυντή του σχολείου, καθώς και με τον δάσκαλο της Τάξης Υποδοχής.

σύλλογος, τότε υπάρχει υψηλή πιθανότητα όχι μόνο ο κύριος κώδικας επικοινωνίας μεταξύ των μελών να είναι η μητρική τους γλώσσα, αλλά και να λαμβάνονται οργανωτικά μέτρα σχετικά με τη διδασκαλία της στις νεότερες γενιές και τη γενικότερη υποστήριξή της. Επομένως, θεωρήθηκε σκόπιμο να μελετηθούν περιπτώσεις οικογενειών που ανήκαν σε οργανωμένες κοινότητες Αλβανών, όποιες μορφής κοινότητα, αλλά και περιπτώσεις οικογενειών που δεν ανήκαν σε τέτοιες κοινότητες και δεν είχαν αναπτύξει τέτοιους δεσμούς με ομοεθνείς τους.

6. Ως προς το κριτήριο του χρόνου παραμονής στην Ελλάδα

Το πόσο καιρό ήταν εγκαταστημένα στην Ελλάδα τα άτομα, με τα οποία θα πραγματοποιούσαμε συνέντευξη για την έρευνα, ήταν μια σημαντική μεταβλητή, την οποία έπρεπε να λάβουμε υπόψη εκ των προτέρων. Η ομοιογένεια στο τελικό δείγμα ήταν η αιτία που το επέβαλε. Θα ήταν αδόκιμο να συνέκρινε κανείς μια οικογένεια που είναι στην Ελλάδα λίγους μήνες και μια οικογένεια που είναι ήδη εγκαταστημένη στην Ελλάδα δεκαπέντε έτη. Αποφασίσαμε, λοιπόν, να καθορίσουμε το κριτήριο σχετικά με τον χρόνο παραμονής στην Ελλάδα τουλάχιστον στα πέντε χρόνια. Και αυτό γιατί υποθέσαμε ότι μέσα σε αυτήν τη χρονική περίοδο προσπαθούν οι μετανάστες να εγκλιματιστούν στο καινούργιο περιβάλλον και να ενσωματωθούν στο κοινωνικό σύνολο, παραμελώντας ενδεχομένως προσωπικές αξίες και αρχές, ή αντίθετα, παρουσιάζουν τάσεις αντίστασης προς τις αφομοιωτικές δυνάμεις της κοινωνίας και προσπαθούν να «κρατηθούν» σφιχτά από την παράδοσή τους και τα στοιχεία εκείνα, που τους διαφοροποιούν από την «κυρίαρχη» ομάδα και τους ενώνουν με την πατρίδα τους.

7. Ως προς το κριτήριο του τύπου της οικογένειας

Είναι γνωστό ότι πολλοί αλλοδαποί έρχονται στην Ελλάδα αρχικά χωρίς τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειάς τους. Όταν εγκατασταθούν στο καινούριο περιβάλλον, κατασταλάζουν σε μια επαγγελματική θέση και, επομένως, η οικονομική τους κατάσταση είναι βελτιωμένη, και εφόσον το επιτρέψουν και οι εκάστοτε (φυσικές ή νομικές) συνθήκες, είναι πιθανό να έρθουν και να εγκατασταθούν στην Ελλάδα και τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας ή μόνο μέρος των υπόλοιπων μελών. Συνεπώς, υπήρχε το ενδεχόμενο στην αναζήτηση των υποκειμένων να βρει κανείς

τόσο οικογένειες, που έχουν ολοκληρώσει τη διαδικασία συνένωσης όσο και οικογένειες, που βρίσκονται ακόμη σε μια κατάσταση αποδιοργάνωσης. Για τον λόγο αυτόν, θέσαμε ως κριτήριο, οι οικογένειες που θα βρίσκονταν, να αποτελούνταν και από τους δύο γονείς και από όλα τα παιδιά, προκειμένου μιν να έχουμε ένα ομοιογενές δείγμα (δηλαδή, μόνο «ολοκληρωμένα» μοντέλα οικογένειας), αλλά και για να εξετάσουμε λεπτομερώς και ενδελεχώς τις γλωσσικές στρατηγικές που αναπτύσσουν όλα τα μέλη μιας οικογένειας. Άλλωστε, μας ενδιαφέρει και η αλληλεπίδραση, που ασκείται ανάμεσα στα μέλη σχετικά με τη γλωσσική επιλογή και την καλλιέργεια στάσεων και αντιλήψεων και αυτή πιστεύουμε ότι θα μελετηθεί ουσιαστικά με την εξέταση όλων των μελών μιας οικογένειας.

8. Ως προς το κριτήριο «προθυμία»

Το κριτήριο αυτό αναφέρεται σε άτομα, τα οποία δείχνουν να έχουν την πρόθεση να συμμετέχουν στην έρευνα και να απαντήσουν πρόθυμα στα ερωτήματα που θα τους δοθούν. Βέβαια το κριτήριο αυτό δεν είναι προαπαιτούμενο και δεν είναι και δυνατόν να διερευνηθεί η παράμετρος αυτή εκ των προτέρων, στη φάση δηλαδή της αναζήτησης των υποκειμένων. Η παράμετρος αυτή ελήφθη υπόψη από την ερευνήτρια κατά τη διαδικασία αναζήτησης των οικογενειών του δείγματος. Εφόσον υπάρχει ένας υψηλός αριθμός ατόμων που πληρούν τις προαναφερθείσες προϋποθέσεις και πρέπει να επιλεγεί ένα μικρότερο δείγμα για τη συλλογή των δεδομένων μας, τίθεται και το ζήτημα της προθυμίας ή της απροθυμίας του κάθε υποκειμένου. Με άλλα λόγια, εφαρμόστηκε η μέθοδος του διαθέσιμου δείγματος (availability sample), σύμφωνα με την οποία ο ερευνητής επιλέγει αποδέκτες ή πληροφορητές, οι οποίοι δείχνουν την προθυμία να συμμετάσχουν στην έρευνα (Κυριαζή 1998:117). Επειδή όμως οι εθελοντές ενδέχεται να συνδέουν τη συμμετοχή τους με κάποιους, άγνωστους στον ερευνητή, σκοπούς, ελήφθη υπόψη κατά την αξιολόγηση και ερμηνεία του υλικού των συνεντεύξεων ο παράγοντας «προθυμία» και τα όποια προβλήματα θα μπορούσαν να απορρέουν από τον «εθελοντισμό» των υποκειμένων.

9. Μετα-ερευνητικό κριτήριο: άξονες συνέντευξης

Επίσης, σκεφτήκαμε ότι αν μετά το πέρας των συνεντεύξεων, εκ των υστέρων δηλαδή, ο ερευνητής αντιληφτεί ότι μερικές από τις συνεντεύξεις είναι παρόμοιες, οδηγούν δηλαδή στα ίδια πορίσματα και αποτελέσματα, μπορεί να μην τις συμπεριλάβει στην ανάλυσή του⁶⁵. Συνεπώς, το κατά πόσο οι απαντήσεις των συνεντευζιαζόμενων ενέπιπταν στους προκαθορισμένους άξονες της συνέντευξης και το κατά πόσο συνέβαλαν στην προαγωγή της έρευνας, ήταν ένα στοιχείο που έπρεπε να ληφθεί σοβαρά υπόψη από την ερευνήτρια κατά την εκ των υστέρων ανάλυση των συνεντεύξεων και την αξιολόγησή τους στο ερευνητικό μέρος. Η ομοιογένεια ως προς το δείγμα είναι μεν θεμιτή και πιθανότατα και αναγκαία, αλλά τα χαρακτηριστικά, οι στάσεις και η νοοτροπία των συνεντευζιαζόμενων θα ήταν χρήσιμο να διαφέρουν, προκειμένου να αναλυθούν πολλοί και ποικίλοι παράγοντες στην έρευνα και να αναδειχθούν τυπολογίες. Με βάση το παραπάνω κριτήριο, υπήρξε το ενδεχόμενο το τελικό δείγμα των υποκειμένων (οικογενειών), που θα υποβαλλόταν σε ανάλυση, να ήταν μικρότερο του αρχικού δείγματος. Ωστόσο, αυτό δεν έγινε, γιατί διαφάνηκε πως, ενώ από μία πρώτη επεξεργασία μερικές συνεντεύξεις φαίνονταν όμοιες, σε ένα επόμενο στάδιο διαπιστώθηκαν διαφορές, οι οποίες θεωρήθηκαν ότι προάγουν την έρευνά μας.

Η δειγματοληψία των σχολείων, που συμμετείχαν στην έρευνα βασίστηκε σε προκαθορισμένα κριτήρια, και συγκεκριμένα στα εξής τρία: στο γεωγραφικό/ποσοτικό, στο κοινωνικό και στο θεσμικό κριτήριο. Τα υπόλοιπα κριτήρια, που αναφέρθηκαν παραπάνω (κριτήριο οργάνωσης κοινοτήτων, κριτήριο χρόνου παραμονής στην Ελλάδα, κριτήριο του τύπου της οικογένειας και προθυμία των συνεντευζιαζόμενων), αφορούν την επιλογή των οικογενειών που συμμετείχαν στην έρευνα μετά το στάδιο της επιλογής των σχολείων.

Με βάση τα προαναφερθέντα κριτήρια επιλέχθηκαν τα παρακάτω δημοτικά σχολεία ως το τελικό δείγμα της έρευνάς μας. Σε περίπτωση που δεν θα εξασφαλιζόταν η πρόσβαση σε κάποια από τα «κύρια» σχολεία, οργανώθηκε επιπρόσθετα και ένας κατάλογος με άλλα, «εναλλακτικά» σχολεία, που πληρούσαν τις προαναφερθείσες προϋποθέσεις.

⁶⁵ Καθώς η μέθοδος ανάλυσης του υλικού είναι ποιοτική, μας ενδιαφέρουν οι διαφορετικές τυπολογίες που προκύπτουν. Βέβαια, οι παρόμοιες τυπολογίες αναδεικνύουν μία τάση, η οποία και σαφώς καταγράφεται ως τέτοια.

Πίνακας 6.5.: Κατάλογος των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα

Σχολείο	Νομός	Περιοχή	Συνολικός αριθμός μαθητών	Αριθμός αλλοδαπών μαθητών	Ποσοστό αλλοδαπών μαθητών	Αριθμός Αλβανών μαθητών	Τάξεις Υποδοχής
11 ^ο Δημοτικό Σχολείο	Ανατολική Θεσσαλονίκη	Αστικό	282	124	43,97%	111	NAI
1 ^ο Δ.Σ. Καλαμαριάς	Ανατολική Θεσσαλονίκη	Αστικό	349	12	3,44%	8	OXI
1 ^ο Δ.Σ. Συκεών	Δυτική Θεσσαλονίκη	Αστικό	224	46	20,54%	44	NAI
1 ^ο Δ.Σ. Πολίχνης	Δυτική Θεσσαλονίκη	Αστικό	216	22	8,87%	6	NAI
6 ^ο Διαπολιτισμικό Σχολείο Ελευθερίου-Κορδελιού	Δυτική Θεσσαλονίκη	Αστικό	328	31	9,45%	27	NAI
4 ^ο Δ.Σ. Κατερίνης	Πιερία	Αστικό	272	29	10,66%	23	NAI
2 ^ο Δ.Σ. Λεπτοκαρυάς	Πιερία	Ημιαστικό	115	20	17,39%	14	NAI
Δ.Σ. Μακρυγιάλου	Πιερία	Αγροτικό	112	11	9,82%	11	NAI
20 ^ο Δ.Σ. Σερρών	Σέρρες	Αστικό	195	8	4,10%	4	OXI
3 ^ο Δ.Σ. Νιγρίτας	Σέρρες	Ημιαστικό	118	8	6,78%	7	OXI
Δ.Σ. Μαυροθάλασσας	Σέρρες	Αγροτικό	141	7	4,96%	5	OXI
21ο Δ.Σ. Σερρών ⁶⁶	Σέρρες	Αστικό	143	4	2,80%	1	NAI

Πίνακας 6.6.: Κατάλογος των «εναλλακτικών» σχολείων της έρευνας

Σχολείο	Νομός	Περιοχή	Συνολικός αριθμός μαθητών	Αριθμός αλλοδαπών μαθητών	Ποσοστό αλλοδαπών μαθητών	Αριθμός Αλβανών μαθητών	Τάξεις Υποδοχής
44 ^ο Δημοτικό Σχολείο	Ανατολική Θεσσαλονίκη	Αστικό	95	38	40,00%	28	NAI
54 ^ο Δημοτικό Σχολείο	Ανατολική Θεσσαλονίκη	Αστικό	138	49	35,51%	36	NAI
17ο Δ.Σ.	Ανατολική	Αστικό	211	12	5,69%	3	OXI

⁶⁶ Το σχολείο αυτό είναι εκείνο, που έχει μεν Τάξη Υποδοχής, αλλά δεν έχει αλλοδαπούς μαθητές αλβανικής καταγωγής.

Καλαμαριάς	Θεσσαλονίκη						
23 ^ο Δημοτικό Σχολείο	Ανατολική Θεσσαλονίκη	Αστικό	209	14	6,70%	14	OXI
1 ^ο Δ.Σ. Συκεών	Δυτική Θεσσαλονίκη	Αστικό	224	46	20,54%	44	NAI
5 ^ο Δ.Σ. Συκεών	Δυτική Θεσσαλονίκη	Αστικό	206	42	20,39%	42	NAI
12 ^ο Δ.Σ. Πολίχνης	Δυτική Θεσσαλονίκη	Αστικό	168	16	9,52%	4	NAI
6 ^ο Δ.Σ. Συκεών	Δυτική Θεσσαλονίκη	Αστικό	296	27	9,12%	25	NAI
14 ^ο Δ.Σ. Κατερίνης	Πιερία	Αστικό	164	17	10,37%	10	NAI
13ο Δ.Σ. Κατερίνης	Πιερία	Αστικό	257	11	9,86%	7	NAI
2 ^ο Δ.Σ. Λιτοχώρου	Πιερία	Ημιαστικό	188	35	18,62%	34	OXI
2 ^ο Δ.Σ. Αιγινίου	Πιερία	Ημιαστικό	101	10	9,90%	10	OXI
Δ.Σ. Κορινού	Πιερία	Αγροτικό	216	13	6,02%	7	NAI
Δ.Σ. Μεθώνης	Πιερία	Αγροτικό	38	11	28,95%	11	OXI
13 ^ο Δ.Σ. Σερρών	Σέρρες	Αστικό	227	7	3,08%	3	OXI
5 ^ο Δ.Σ. Σερρών	Σέρρες	Αστικό	123	3	2,44%	3	OXI
1ο Δ.Σ. Νιγρίτας	Σέρρες	Ημιαστικό	100	5	5,00%	5	OXI
2 ^ο Δ.Σ. Νιγρίτας	Σέρρες	Ημιαστικό	124	5	4,03%	5	OXI
Δ.Σ. Άνω Ποροίων	Σέρρες	Αγροτικό	72	4	5,56%	3	OXI
6/θ Δ.Σ. Άνω Μητρουσίου	Σέρρες	Αγροτικό	116	6	5,17%	6	OXI

Από κάθε ένα από τα 12 δημοτικά σχολεία του δείγματος, τα οποία κατονομάζονται στον πίνακα 6.5., επιλέχτηκαν τρεις οικογένειες Αλβανών μεταναστών, με βάση τα κριτήρια που παρουσιάστηκαν παραπάνω. Το δείγμα των

οικογενειών, επομένως, ανήλθε στις 37 οικογένειες⁶⁷. Επίσης, πήραμε συνεντεύξεις από τους διευθυντές των εν λόγω σχολείων, καθώς και από τους δασκάλους των Τάξεων Υποδοχής (όπου υπήρχαν Τάξεις Υποδοχής). Στον παρακάτω πίνακα παρατίθεται ένας πίνακας, ο οποίος απεικονίζει αναλυτικά πόσες και ποιες συνεντεύξεις λάβαμε στο πλαίσιο της έρευνάς μας.

6.7. Πίνακας των συνεντεύξεων της έρευνας

Διευθύνσεις Εκπαίδευσης	Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας
	Διευθυντής Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας
	Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης
	Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης
	Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Σερρών
	Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Πιερίας
Σχολικοί Σύμβουλοι	Σχολικός Σύμβουλος Ανατολικής Θεσσαλονίκης
	Σχολικός Σύμβουλος Δυτικής Θεσσαλονίκης
	Σχολικός Σύμβουλος Σχολείου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης
	Σχολικός Σύμβουλος Σερρών
	Σχολικός Σύμβουλος Πιερίας
Διευθυντές Δημοτικών Σχολείων νομών Θεσσαλονίκης, Σερρών και Πιερίας	Διευθυντής Δημοτικού Σχολείου Ανατολικής Θεσσαλονίκης με υψηλό αριθμό Αλβανών μαθητών πιλοτικής φάσης
	Διευθυντής Δημοτικού Σχολείου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης πιλοτικής φάσης
	Διευθυντής Δημοτικού Σχολείου Ανατολικής Θεσσαλονίκης με χαμηλό αριθμό Αλβανών μαθητών
	Διευθυντής Δημοτικού Σχολείου Ανατολικής Θεσσαλονίκης με υψηλό αριθμό Αλβανών μαθητών
	Διευθυντής Δημοτικού Σχολείου Δυτικής Θεσσαλονίκης με χαμηλό αριθμό Αλβανών μαθητών
	Διευθυντής Δημοτικού Σχολείου Δυτικής Θεσσαλονίκης με υψηλό αριθμό Αλβανών μαθητών
	Διευθυντής Δημοτικού Σχολείου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης

⁶⁷ Κατά την πιλοτική φάση της έρευνας, εξετάσαμε δύο σχολεία και δύο γονείς από κάθε σχολείο (4 γονείς). Στη γενικευμένη φάση της έρευνας εξετάστηκαν 33 οικογένειες.

	Διευθυντής Δημοτικού Σχολείου νομού Σερρών με χαμηλό αριθμό Αλβανών μαθητών (αστική περιοχή) I
	Διευθυντής Δημοτικού Σχολείου νομού Σερρών με χαμηλό αριθμό Αλβανών μαθητών (αστική περιοχή) II
	Διευθυντής Δημοτικού Σχολείου νομού Σερρών με χαμηλό αριθμό Αλβανών μαθητών (ημιαστική περιοχή)
	Διευθυντής Δημοτικού Σχολείου νομού Σερρών με χαμηλό αριθμό Αλβανών μαθητών (αγροτική περιοχή)
	Διευθυντής Δημοτικού Σχολείου νομού Πιερίας με υψηλό αριθμό Αλβανών μαθητών (αστική περιοχή)
	Διευθυντής Δημοτικού Σχολείου νομού Πιερίας με υψηλό αριθμό Αλβανών μαθητών (ημιαστική περιοχή)
	Διευθυντής Δημοτικού Σχολείου νομού Πιερίας με υψηλό αριθμό Αλβανών μαθητών (αγροτική περιοχή)
Δάσκαλοι Τάξεων Υποδοχής	Δάσκαλος Τάξης Υποδοχής Δημοτικού Σχολείου Ανατολικής Θεσσαλονίκης με υψηλό αριθμό Αλβανών μαθητών
	Δάσκαλος Τάξης Υποδοχής Δημοτικού Σχολείου Δυτικής Θεσσαλονίκης με χαμηλό αριθμό Αλβανών μαθητών
	Δάσκαλος Τάξης Υποδοχής Δημοτικού Σχολείου Δυτικής Θεσσαλονίκης με υψηλό αριθμό Αλβανών μαθητών
	Δάσκαλος Τάξης Υποδοχής Δημοτικού Σχολείου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης
	Δάσκαλος Τάξης Υποδοχής Δημοτικού Σχολείου νομού Σερρών με χαμηλό αριθμό Αλβανών μαθητών (αστική περιοχή) I
	Δάσκαλος Τάξης Υποδοχής Δημοτικού Σχολείου νομού Πιερίας με υψηλό αριθμό Αλβανών μαθητών (ημιαστική περιοχή)
Γονείς	Γονείς Δημοτικού Σχολείου Ανατολικής Θεσσαλονίκης με υψηλό αριθμό Αλβανών μαθητών πιλοτικής φάσης I
	Γονείς Δημοτικού Σχολείου Ανατολικής Θεσσαλονίκης με υψηλό αριθμό Αλβανών μαθητών πιλοτικής φάσης II
	Γονείς Διαπολιτισμικού Σχολείου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης πιλοτικής φάσης I
	Γονείς Διαπολιτισμικού Σχολείου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης πιλοτικής φάσης II
	Γονείς Δημοτικού Σχολείου Ανατολικής Θεσσαλονίκης με υψηλό αριθμό Αλβανών μαθητών I
	Γονείς Δημοτικού Σχολείου Ανατολικής Θεσσαλονίκης με υψηλό αριθμό

Αλβανών μαθητών II
Γονείς Δημοτικού Σχολείου Ανατολικής Θεσσαλονίκης με υψηλό αριθμό Αλβανών μαθητών III
Γονείς Δημοτικού Σχολείου Δυτικής Θεσσαλονίκης με χαμηλό αριθμό Αλβανών μαθητών I
Γονείς Δημοτικού Σχολείου Δυτικής Θεσσαλονίκης με χαμηλό αριθμό Αλβανών μαθητών II
Γονείς Δημοτικού Σχολείου Δυτικής Θεσσαλονίκης με χαμηλό αριθμό Αλβανών μαθητών III
Γονείς Δημοτικού Σχολείου Δυτικής Θεσσαλονίκης με υψηλό αριθμό Αλβανών μαθητών I
Γονείς Δημοτικού Σχολείου Δυτικής Θεσσαλονίκης με υψηλό αριθμό Αλβανών μαθητών II
Γονείς Δημοτικού Σχολείου Δυτικής Θεσσαλονίκης με υψηλό αριθμό Αλβανών μαθητών III
Γονείς Δημοτικού Σχολείου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης I
Γονείς Δημοτικού Σχολείου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης II
Γονείς Δημοτικού Σχολείου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης III
Γονείς Δημοτικού Σχολείου νομού Σερρών με χαμηλό αριθμό Αλβανών μαθητών (αστική περιοχή) I
Γονείς Δημοτικού Σχολείου νομού Σερρών με χαμηλό αριθμό Αλβανών μαθητών (αστική περιοχή) II
Γονείς Δημοτικού Σχολείου νομού Σερρών με χαμηλό αριθμό Αλβανών μαθητών (αστική περιοχή) III
Γονείς Δημοτικού Σχολείου νομού Σερρών με χαμηλό αριθμό Αλβανών μαθητών (ημιαστική περιοχή) I
Γονείς Δημοτικού Σχολείου νομού Σερρών με χαμηλό αριθμό Αλβανών μαθητών (ημιαστική περιοχή) II
Γονείς Δημοτικού Σχολείου νομού Σερρών με χαμηλό αριθμό Αλβανών μαθητών (ημιαστική περιοχή) III
Γονείς Δημοτικού Σχολείου νομού Σερρών με χαμηλό αριθμό Αλβανών μαθητών (αγροτική περιοχή) I
Γονείς Δημοτικού Σχολείου νομού Σερρών με χαμηλό αριθμό Αλβανών μαθητών (αγροτική περιοχή) II

	Γονείς Δημοτικού Σχολείου νομού Σερρών με χαμηλό αριθμό Αλβανών μαθητών (αγροτική περιοχή) ΙΙΙ
	Γονείς Δημοτικού Σχολείου νομού Πιερίας με υψηλό αριθμό Αλβανών μαθητών (αστική περιοχή) Ι
	Γονείς Δημοτικού Σχολείου νομού Πιερίας με υψηλό αριθμό Αλβανών μαθητών (αστική περιοχή) ΙΙ
	Γονείς Δημοτικού Σχολείου νομού Πιερίας με υψηλό αριθμό Αλβανών μαθητών (αστική περιοχή) ΙΙΙ
	Γονείς Δημοτικού Σχολείου νομού Πιερίας με υψηλό αριθμό Αλβανών μαθητών (ημιαστική περιοχή) Ι
	Γονείς Δημοτικού Σχολείου νομού Πιερίας με υψηλό αριθμό Αλβανών μαθητών (ημιαστική περιοχή) ΙΙ
	Γονείς Δημοτικού Σχολείου νομού Πιερίας με υψηλό αριθμό Αλβανών μαθητών (ημιαστική περιοχή) ΙΙΙ
	Γονείς Δημοτικού Σχολείου νομού Πιερίας με υψηλό αριθμό Αλβανών μαθητών (αγροτική περιοχή) Ι
	Γονείς Δημοτικού Σχολείου νομού Πιερίας με υψηλό αριθμό Αλβανών μαθητών (αγροτική περιοχή) ΙΙ
	Γονείς Δημοτικού Σχολείου νομού Πιερίας με υψηλό αριθμό Αλβανών μαθητών (αγροτική περιοχή) ΙΙΙ
	Γονείς ΤΔΑΓ «Συλλόγου Αλβανών μεταναστών» Θεσσαλονίκη Ι
	Γονείς ΤΔΑΓ «Συλλόγου Αλβανών μεταναστών» Θεσσαλονίκη ΙΙ
	Γονείς ΤΔΑΓ «Μητέρα Τερέζα» Θεσσαλονίκη Ι
	Γονείς ΤΔΑΓ «Μητέρα Τερέζα» Θεσσαλονίκη ΙΙ
Τμήματα Διδασκαλίας της Αλβανικής Γλώσσας	Τμήμα Διδασκαλίας της Αλβανικής Γλώσσας «Σύλλογος Αλβανών Μεταναστών» Θεσσαλονίκης
	Τμήμα Διδασκαλίας της Αλβανικής Γλώσσας «Μητέρα Τερέζα» Θεσσαλονίκης
	Παράρτημα συλλόγου «Μητέρα Τερέζα» Γιαννιτσών

6.2.5. Τόπος, χρόνος και μέθοδος συλλογής υλικού

6.2.5.1. Τόπος και χρόνος συλλογής υλικού

Ο τόπος διεξαγωγής των συνεντεύξεων με τους γονείς ήταν, όπως προαναφέρθηκε, οι περιοχές των νομών Θεσσαλονίκης, Σερρών και Πιερίας.

Θεωρήθηκε προτιμότερο να διεξάγονται οι συνεντεύξεις στο σπίτι των οικογενειών, καθώς οι συνεντεύξεις συνοδεύτηκαν και από συμμετοχική παρατήρηση, κάτι που θα συζητηθεί αργότερα στο παρόν κεφάλαιο. Προγραμματισμένο ήταν να ερωτηθούν και οι δύο γονείς μαζί, προκειμένου να αναδειχτούν οι κοινές πρακτικές και οι στρατηγικές των γονέων για τη διατήρηση της αλβανικής ή/και για την καλλιέργεια της ελληνικής. Αν οι ίδιοι οι γονείς επιθυμούσαν, μπορούσαν να είναι παρόντα και τα παιδιά τους. Έτσι, θα μπορούσε να φωτιστεί και η πτυχή των παιδιών, πώς βλέπουν δηλαδή τη διατήρηση της αλβανικής, πώς νιώθουν για την αλβανική γλώσσα και για την ελληνική γλώσσα, για τις πρακτικές καλλιέργειας των δυο γλωσσών κ.λπ.. Η επιλογή, άλλωστε, των γονέων να είναι τα παιδιά παρόντα ή απόντα κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, μπορεί να υποδηλώνει και τις οικογενειακές σχέσεις και τις πρακτικές γλωσσικής κοινωνικοποίησης των γονέων. Τέλος, σημειώνεται ότι η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2006-2007.

6.2.5.2. Ποιοτική έρευνα

Στόχος της έρευνάς μας είναι η διερεύνηση σχέσεων και συσχετισμών ανάμεσα στα κοινωνικά υποκείμενα (τους Αλβανούς μετανάστες στην Ελλάδα) και τις κυβερνητικές γλωσσικές πολιτικές, καθώς επίσης και η περιγραφή, ανάλυση και κατανόηση των πρακτικών που ακολουθούν και των στρατηγικών που αναπτύσσουν οι Αλβανοί γονείς για τη μετάδοση της μητρικής τους γλώσσας στα παιδιά τους, καθώς και των θέσεων και των στάσεων τους απέναντι στις δύο γλώσσες. Σε γενικές γραμμές, μας ενδιέφερε η *τυπολογία* της νοοτροπίας των Αλβανών μεταναστών-γονέων σχετικά με τη γλωσσική εκπαίδευση των παιδιών τους στην Ελλάδα.

Η ποσοτική έρευνα στοχεύει κυρίως σε μετρήσιμα αποτελέσματα. Βασίζεται σε έναν μεγάλο σχετικά αριθμό δεδομένων και, μέσω στατιστικής ανάλυσης, επιχειρεί να διακρίνει αρχικά το κατά πόσο οι υποθέσεις της επαληθεύονται, σε τι ποσοστό και στη συνέχεια εξετάζει, ποσοτικά και στατιστικά πάλι, διάφορες άλλες μεταβλητές, ανάλογα με το θέμα της (για παράδειγμα, αν το φαινόμενο επηρεάζει περισσότερο τους άντρες ή τις γυναίκες, τους ηλικιωμένους ή τους νέους, τους εργαζόμενους ή τους συνταξιούχους κ.λπ.). Η ποσοτική έρευνα μπορεί να μελετήσει ένα ποσοτικά μεγάλο δείγμα και να καταθέσει ακριβείς, αξιόπιστες μετρήσεις και γενικεύσιμα αποτελέσματα (Silverman 2001:3).

Αντίθετα, η ποιοτική έρευνα στοχεύει στην κατανόηση και ερμηνεία συγκεκριμένων (κοινωνικών) φαινομένων. Με βάση ένα περιορισμένο σχετικά

δείγμα, επιχειρεί να εξετάσει σε βάθος μεταβλητές ενός ορισμένου κοινωνικού φαινομένου, κυρίως μέσω συνεντεύξεων, παρατήρησης, ανάλυσης περιεχομένου, βιογραφικής ανάλυσης κ.λπ. (Ιωσηφίδης 2003:19). Στα πλεονεκτήματά της συγκαταλέγονται η λεπτομερής διερεύνηση των φαινομένων και της εμπειρίας των κοινωνικών υποκειμένων και η προσπάθεια αποφυγής α ριστί κρίσεων, ενώ, στον αντίποδα, ως μειονεκτήματα της ποιοτικής έρευνας έχει αναφερθεί το γεγονός ότι βασίζεται συνήθως σε περιορισμένο δείγμα και, επομένως, οι δυνατότητες γενίκευσης είναι και αυτές περιορισμένες και ότι, επίσης, η ποιοτική έρευνα εξαρτάται πολλές φορές και από τις προσωπικές αντιλήψεις και την προσωπικότητα του ερευνητή (Ιωσηφίδης 2003:19).

Το βασικότερο στοιχείο ίσως στην ποιοτική έρευνα, σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2003:136), είναι ότι καταφέρνει πολλές φορές «να αναδείξει τη φωνή αυτών που δεν έχουν φωνή». Συμβάλλει στην έκφραση των αξιακών συστημάτων και των αντιλήψεων μειονεκτικών κοινωνικών κατηγοριών και στη μετάθεσή τους από το περιθώριο προς το κέντρο της επιστημονικής μελέτης και μετά στο κέντρο λήψης αποφάσεων. Γιατί η ποιοτική έρευνα ουσιαστικά είναι μια πολιτική διαδικασία, που μπορεί να παράγει πολιτικά αποτελέσματα, με την έννοια ότι σχετίζεται με κοινωνικά ζητήματα και την επίλυσή τους. Και στην παρούσα ερευνητική εργασία, ένας από τους βασικούς σκοπούς είναι η ανάδειξη των στάσεων και των απόψεων των Αλβανών γονέων απέναντι στην αλβανική και απέναντι στην ελληνική γλώσσα και κυρίως απέναντι στις πολιτικές που έχει εφαρμόσει και εφαρμόζει η ελληνική πολιτεία απέναντι στην εκπαίδευση των παιδιών τους.

Συνοπτικά, ο λόγος, για τον οποίο η παρούσα ερευνητική εργασία βασίστηκε στην ποιοτική έρευνα, ήταν ότι ο στόχος του ερευνητικού μέρους της εργασίας ήταν η λεπτομερής ανάλυση των πρακτικών που χρησιμοποιούν οι Αλβανοί γονείς στην Ελλάδα, προκειμένου να μεταδώσουν τη μητρική τους γλώσσα στα παιδιά τους, καθώς και των στάσεων και των αντιλήψεων τους απέναντι στην αλβανική και την ελληνική γλώσσα. Η ποιοτική έρευνα προτιμήθηκε, λοιπόν, επειδή έχει τις προοπτικές να μελετήσει και να αναλύσει εις βάθος τις τάσεις και τις πρακτικές των Αλβανών γονέων, καθώς επίσης και τις δομές και τις σχέσεις των αλβανικών κοινοτήτων στην Ελλάδα, με άλλα λόγια τις σχέσεις ανάμεσα στην «αδύναμη» και την «κυρίαρχη» κοινωνική ομάδα.

6.2.5.3. Η συνέντευξη

Η συνέντευξη σε γενικές γραμμές αποτελεί ίσως την πιο διαδεδομένη μέθοδο άντλησης ποιοτικού υλικού και πληροφοριών στις κοινωνικές επιστήμες (Ιωσηφίδης 2003:39). Για τον Burgess (1984:102), οι ποιοτικές συνεντεύξεις είναι «συζητήσεις με κάποιο σκοπό». Στη συνέντευξη εις βάθος ο ερευνητής, βασιζόμενος σε συγκεκριμένους θεματικούς άξονες, αφήνει τον συνεντευξιαζόμενο ελεύθερο να εκφράσει τις σκέψεις, τις απόψεις και τα βιώματά του με λεπτομέρεια. Βέβαια, η μέθοδος της συνέντευξης απαιτεί ιδιαίτερες ικανότητες εκ μέρους του ερευνητή, όπως για παράδειγμα ευστοχία ερωτήσεων, εγρήγορση καθώς και την ικανότητα να κατευθύνει τη συνέντευξη προς καθορισμένους προσανατολισμούς, λαμβάνοντας υπόψη τους περιορισμούς που ισχύουν από το περιβάλλον και την ψυχολογική προδιάθεση του πληροφοριοδότη τους.

Στο δεύτερο ερευνητικό μέρος της εργασίας, δηλαδή στην πρόσληψη των κυβερνητικών πολιτικών από τα θεσμικά πρόσωπα της εκπαίδευσης και στην ανάλυση των οικογενειακών πρακτικών των Αλβανών μεταναστών σχετικά με τη διατήρηση της μητρικής τους γλώσσας ή τη χρήση της ελληνικής στο οικογενειακό περιβάλλον, εφαρμόστηκε η μέθοδος της συνέντευξης, καθώς σκοπός είναι η έκφραση των σκέψεων, των βιωμάτων και των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι συνεντευξιαζόμενοι. Η συνέντευξη μπορεί να οικοδομήσει μια αμεσότητα μεταξύ συνεντευξιαστή και συνεντευξιαζόμενου, ώστε να επιτύχει και την ελεύθερη έκφραση των εμπειριών, στάσεων, αντιλήψεων και ιδεών του ερωτώμενου. Η συνέντευξη, επίσης, επιτρέπει στον ερευνητή να δει τον κοινωνικό κόσμο και τα υπό εξέταση κοινωνικά φαινόμενα μέσα από τις εμπειρίες και τα «μάτια» των κοινωνικών υποκειμένων (Ιωσηφίδης 2003:41).

Η οργάνωση μιας συνέντευξης μπορεί να κινηθεί σε έναν άξονα από τη «μη-δομημένη» ή την «ανοιχτή» ή τη «σε βάθος» συνέντευξη έως και την αυστηρά δομημένη συνέντευξη προκαθορισμένων ερωτημάτων και προκαθορισμένης ερευνητικής στάσης (Λάζος 1998:293). Στην πρώτη περίπτωση, δεν υπάρχουν προκαθορισμένα ερωτήματα και κατευθύνσεις, ο ερευνητής «αφήνει» τη συζήτηση στη βούληση του ερωτώμενου, ενώ στη δεύτερη περίπτωση ο ερευνητής απευθύνει στον ερωτώμενο προκαθορισμένα ερωτήματα σε μια προκαθορισμένη σειρά, αναμένοντας ίσως μια απάντηση που εντάσσεται σε ένα προκαθορισμένο σχέδιο πιθανών απαντήσεων (Λάζος 1998:296). Η συνέντευξη στην παρούσα εργασία ήταν ημι-δομημένη (semi-structured), βασίστηκε δηλαδή σε ανοιχτές ερωτήσεις (open-

ended questions). Οι ανοιχτές ερωτήσεις αφήνουν τον ερωτώμενο ελεύθερο να αναπτύξει την απάντησή του δίχως προκαθορισμούς (Ιωσηφίδης 2003:42), αλλά παράλληλα κινήθηκαν και πάνω σε ορισμένους βασικούς άξονες, προκειμένου να εξαχθούν τα ζητούμενα δεδομένα από τα υποκείμενα.

Επιπρόσθετα, θα πρέπει να συμπληρωθεί ότι οι συνεντεύξεις με τους Αλβανούς γονείς συνοδεύτηκαν και από την τεχνική της συμμετοχικής παρατήρησης. Πραγματοποιήθηκε, δηλαδή, παράλληλα μια παρατήρηση της οικογενειακής κατάστασης και των επικρατουσών συνθηκών (για παράδειγμα, των συνθηκών διαβίωσης, ύπαρξης δορυφορικής τηλεόρασης, της σχέσης των γονιών μεταξύ τους, τις σχέσεις των παιδιών μεταξύ τους, πιθανή ανάθεση πρωτοβουλιών στο παιδί από τους γονείς κ.λπ.). Θεωρήθηκε ότι η συμμετοχική παρατήρηση θα μπορούσε να βοηθήσει στη βαθύτερη κατανόηση της οικογενειακής κατάστασης και των πρακτικών γλωσσικής κοινωνικοποίησης που ακολουθούν οι Αλβανοί γονείς.

6.2.5.4. Θεματολογία των συνεντεύξεων

Η θεματολογία των συνεντεύξεων με τις οικογένειες των Αλβανών μεταναστών αφορά τους εξής γενικούς άξονες:

- ο *Προφίλ γονιών:*

ηλικία, χρόνος παραμονής στην Ελλάδα, τόπος καταγωγής, επαγγελματική θέση στην Αλβανία και στην Ελλάδα, μορφωτικό επίπεδο, οικογενειακή κατάσταση στην Αλβανία και στην Ελλάδα, επαφές με Αλβανία, γλωσσική επάρκεια στην ελληνική.

- ο *Χρήση των γλωσσών:*

ποια γλώσσα ομιλείται στο σπίτι, ποια γλώσσα ομιλείται μεταξύ των γονιών, των γονιών με τα παιδιά, μεταξύ των παιδιών, στο σχολικό περιβάλλον, αιτίες και συνθήκες γλωσσικής επιλογής, στάσεις απέναντι στις γλώσσες, ικανότητα παιδιών και στις δυο γλώσσες (σύμφωνα με την κρίση των γονιών), σε ποια γλώσσα έχει εκτεθεί πρώτα το παιδί και κάτω από ποιες συνθήκες, με ποια γλώσσα ταυτίζονται γονείς και παιδιά, τρόπος (συνθήκες) πρόσληψης και των δύο γλωσσών.

- ο *Πρακτικές διατήρησης της αλβανικής γλώσσας στο σπίτι:*

παρακολούθηση μαθημάτων αλβανικής γλώσσας (ΤΔΑΓ), επαφή με Αλβανούς συγγενείς, χρήση εκπαιδευτικού υλικού, ταξίδια στην Αλβανία/επαφές με συγγενείς

στην Αλβανία, επαφές του παιδιού με την αλβανική γλώσσα μέσω υπολογιστή/τηλεόρασης/μουσικής, συμβουλές από ειδικούς, επαφές του παιδιού με ομοεθνείς φίλους στην Ελλάδα, πρακτικές γραμματισμού στην αλβανική γλώσσα, συμμετοχή ή/και ενασχόληση με παροικιακά (κοινοτικά) δρώμενα.

ο *Κυβερνητικές πολιτικές:*

αν οι γονείς γνωρίζουν τις κυβερνητικές πολιτικές σχετικά με την εκπαίδευση των αλλοδαπών παιδιών (Τάξεις Υποδοχής και Φροντιστηριακά Τμήματα, Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, πρόγραμμα «Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο για την Α' βάρθμια εκπαίδευση»), στάση απέναντι στις κυβερνητικές πολιτικές (και απέναντι στην ελληνόγλωσση και απέναντι στην αλβανόγλωσση εκπαίδευση των παιδιών τους), στάση απέναντι στη δίγλωσση εκπαίδευση, στάση απέναντι στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας.

ο *Στάσεις και προσανατολισμοί:*

οικογενειακός προγραμματισμός, προσανατολισμοί (προς Ελλάδα, προς Αλβανία ή προς κάπου αλλού), κίνητρα επιτυχούς ένταξης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και στην ελληνική κοινωνία, κίνητρα διατήρησης ή μετατόπισης της αλβανικής γλώσσας, στάσεις απέναντι στην ελληνική γλώσσα, στην αλβανική γλώσσα και απέναντι στο φαινόμενο της διγλωσσίας.

ο *Άλλες παράμετροι:*

προβλήματα που αντιμετώπισαν οι γονείς, εμπειρίες, επιθυμίες, γονική εμπλοκή (αν βοηθούν το παιδί στα μαθήματα, αν πηγαίνουν συχνά στο σχολείο κ.λπ.).

6.2.5.5. *Ανάλυση περιεχομένου και ανάλυση λόγου*

Η ανάλυση των συνεντεύξεων έγινε με βάση την ανάλυση περιεχομένου (content analysis). Όπως θα παρουσιαστεί και στη συνέχεια, θέσαμε εκ των προτέρων βασικές κατηγορίες ανάλυσης και άξονες και προσπαθήσαμε να τα απαντήσουμε με βάση το ερευνητικό υλικό που συγκεντρώσαμε. Σύμφωνα με τον Berelson (1984:15-17, 116-119), η αντικειμενικότητα στη διαδικασία της ανάλυσης περιεχομένου επιτυγχάνεται με τον επακριβή καθορισμό των κατηγοριών, προκειμένου διαφορετικοί αναλυτές να μπορούν σε διαφορετικές χρονικές στιγμές και σε διαφορετικές συνθήκες να τις χρησιμοποιούν για το ίδιο σώμα περιεχομένου,

εξασφαλίζοντας τα ίδια αποτελέσματα. Για τον λόγο αυτόν, επιχειρήσαμε με σαφείς κατηγορίες περιεχομένου να αναλύσουμε τα εξεταζόμενα θεσμικά κείμενα, καθώς και τις συνεντεύξεις με τα άτομα του δείγματός μας. Οι κατηγορίες αυτές αναλύονται στη συνέχεια (6.3.).

Σε ένα επόμενο επίπεδο, προσπαθήσαμε να αναλύσουμε και προπάντων να ερμηνεύσουμε τα ευρήματά μας εντάσσοντάς τα στο ευρύτερο κοινωνικό-οικονομικό, πολιτικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο της έρευνας. Θα μπορούσε, επομένως, να ισχυριστεί κανείς ότι επιχειρήθηκε παράλληλα και μια ανάλυση λόγου (discourse analysis). Συγκεκριμένα, η ανάλυση του εμπειρικού υλικού βασίστηκε όχι μόνο στα λόγια των συνεντευξιζόμενων, αλλά έγινε προσπάθεια να αναζητηθούν βαθύτερα νοήματά μέσα από τα λόγια τους, τις παραλείψεις τους και τα διάφορα παραγλωσσικά στοιχεία που παρουσίαζαν.

Πρώτα από όλα, σχετικά με τον όρο «γλώσσα», υιοθετούμε την προσέγγιση της Heller (2007:2), σύμφωνα με την οποία η γλώσσα είναι ένα σύνολο πηγών, που διακινούνται με διάφορους τρόπους σε κοινωνικά δίκτυα και μέρη συζητήσεων, και των οποίων το νόημα και η αξία είναι κοινωνικά διαμορφωμένα. Ο ορισμός αυτός δίνει έμφαση στους ομιλητές ως κοινωνικούς δρώντες και εξετάζει τις γλωσσικές πρακτικές τους ως έχουσες κοινωνικό και πολιτικό νόημα. Επιχειρήθηκε, λοιπόν, η ανάδειξη των προσανατολισμών, των συμπεριφορών, των κινήτρων και των αντιδράσεων των συνεντευξιζόμενων, εκείνα τα συστατικά στοιχεία του λόγου, δηλαδή, που βρίσκονται πίσω από επιφανειακές μεταβλητές (Μίλεση 2006). Εξάλλου, όπως προαναφέρθηκε και σε προηγούμενη ενότητα, οι ερωτήσεις δεν ήταν διατυπωμένες έτσι, ώστε να μπορεί ο συνεντευξιζόμενος να μιλάει για άσχετα με το ερώτημα θέμα, αλλά κατηύθυναν τις απαντήσεις των συνεντευξιζόμενων και μπορεί και να επηρέασαν και την παραγωγή του λόγου τους.

Σύμφωνα με τον Mishler (όπως παρατίθεται στο Thompson 2002:338), το γραπτό κείμενο μιας συνέντευξης θα πρέπει να ερμηνεύεται ως ένα συλλογικό προϊόν δύο ανθρώπων και ως μία μορφή λόγου (discourse), που διαμορφώνεται και οργανώνεται μέσα από τη διαδικασία της συνέντευξης. Συνεπώς, υπό αυτό το πρίσμα ερμηνεύσαμε το υλικό μας, αναλύσαμε δηλαδή και τη διάδραση των ερωτήσεων και των απαντήσεων. Η γλώσσα θεωρήθηκε ως δράση, ως μία «πλαισιωμένη διαλογική πρακτική», σύμφωνα με τον Edwards (1993).

6.3. Κατηγορίες ταξινόμησης και ανάλυσης του υλικού

Η παρουσίαση, η ταξινόμηση και η ανάλυση του ερευνητικού υλικού βασίστηκε στις μεθοδολογικές αρχές που ακολουθήθηκαν και κατά τη συγκέντρωσή του (δηλαδή, σύμφωνα με το θεσμικό, το γεωγραφικό και το κοινωνικό κριτήριο). Ωστόσο, οι αρχές αυτές διαφοροποιήθηκαν ελάχιστα και κυρίως εξειδικεύθηκαν, προκειμένου να παρουσιαστεί το υλικό δομικά και αποτελεσματικά, όπως θα δούμε στον πίνακα που ακολουθεί. Υπενθυμίζεται ότι το ερευνητικό μέρος της εργασίας χωρίζεται σε δύο ενότητες: α) στις κυβερνητικές πολιτικές και β) στις οικογενειακές στρατηγικές και πρακτικές. Συγκεκριμένα, η πρώτη ενότητα παρουσιάζει τα θεσμικά κείμενα για την εκπαίδευση των Αλβανών μαθητών και την πρόσληψή τους από στελέχη της εκπαίδευσης και η δεύτερη ενότητα παρουσιάζει τις στρατηγικές και τις πρακτικές των αλβανικών οικογενειών για τη γλωσσική κοινωνικοποίηση των παιδιών τους. Ο παρακάτω πίνακας παρουσιάζει τις κατηγορίες, σύμφωνα με τις οποίες οργανώθηκε, ταξινομήθηκε και τελικά αναλύθηκε το εμπειρικό υλικό.

Πίνακας 6.8. Πηγές άντλησης του υλικού και κατηγορίες ταξινόμησης και ανάλυσής του

	Κατηγορίες ταξινόμησης και ανάλυσης του εμπειρικού υλικού				
	A. Θεσμικά κείμενα	B. Πρόσληψη θεσμικών κειμένων από τους εμπλεκόμενους φορείς	Γ. Συλλογικές στρατηγικές και πρακτικές γονέων	Δ. Στρατηγικές και πρακτικές των αλβανικών οικογενειών ως προς την αλβανική γλώσσα	Ε. Στρατηγικές και πρακτικές των αλβανικών οικογενειών ως προς την ελληνική γλώσσα
1. ΥΠΕΠΘ	X				
2. Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας		X			

Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας					
3.Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε επίπεδο νομού		X			
4.Διευθυντές σχολείων		X		X	X
5.Δάσκαλοι Τάξεων Υποδοχής		X		X	X
6.Σχολικοί Σύμβουλοι		X		X	X
7.Φορείς αλβανόγλωσσης εκπαίδευσης		X	X	X	X
8.Αλβανικές οικογένειες		X	X	X	X

Από τον παραπάνω πίνακα διαφαίνεται ότι υπάρχουν πέντε βασικές κατηγορίες ταξινόμησης και ανάλυσης του εμπειρικού υλικού: α) τα θεσμικά κείμενα σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την εκπαίδευση των αλλοδαπών (Αλβανών) μαθητών στην Ελλάδα, β) η πρόσληψη αυτών των νομοθετικών κειμένων από τα θεσμικά πρόσωπα της εκπαίδευσης, γ) οι συλλογικές στρατηγικές και πρακτικές των αλβανικών οικογενειών στην Ελλάδα (Τμήματα Διδασκαλίας της Αλβανικής Γλώσσας), δ) οι στρατηγικές και πρακτικές σε οικογενειακό επίπεδο των Αλβανών σχετικά με την καλλιέργεια της αλβανικής γλώσσας και, τέλος, ε) οι στρατηγικές και πρακτικές των αλβανικών οικογενειών σχετικά με την ελληνόγλωσση εκπαίδευση των παιδιών τους.

Αυτές οι κατηγορίες ταξινόμησης και ανάλυσης διασυνδέονται με τους εμπλεκόμενους φορείς και πρόσωπα, που, άλλωστε, αποτέλεσαν και τις πηγές άντλησης του εμπειρικού μας υλικού: α) το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΕΠΘ), β) η Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας, γ) οι Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε επίπεδο νομού, δ) οι διευθυντές των εξεταζόμενων

σχολείων, ε) οι δάσκαλοι Τάξεων Υποδοχής των εξεταζόμενων σχολείων, στ) οι Σχολικοί Σύμβουλοι (που είχαν υπό την εποπτεία τους τα εξεταζόμενα σχολεία), ζ) οι φορείς αλβανόγλωσσης εκπαίδευσης (εκπρόσωποι των Τμημάτων Διδασκαλίας της Αλβανικής Γλώσσας) και, τέλος, η) οι εξεταζόμενες αλβανικές οικογένειες.

Με βάση τα παραπάνω, συγκροτήθηκε και η παρουσίαση του ερευνητικού μέρους της εργασίας μας.

6.4. Η μεθοδολογία της έρευνας για τη μελέτη των Τμημάτων Διδασκαλίας της Αλβανικής Γλώσσας και των φορέων αλβανόγλωσσης εκπαίδευσης στην Κεντρική Μακεδονία

Ολοκληρώνουμε το κεφάλαιο της μεθοδολογίας της έρευνάς μας με την παρουσίαση και τη μεθοδολογία σχετικά με τα Τμήματα Διδασκαλίας της Αλβανικής Γλώσσας στην Κεντρική Μακεδονία⁶⁸. Στη Θεσσαλονίκη και στην πόλη των Γιαννιτσών λειτουργούν Τμήματα Διδασκαλίας της Αλβανικής Γλώσσας από δύο διαφορετικούς Συλλόγους Αλβανών Μεταναστών. Αυτά αποτελούν ένα νέο φαινόμενο, η μελέτη του οποίου θεωρήθηκε σκόπιμη, καθώς η επιλογή μιας οικογένειας να παρακολουθήσει το παιδί του μαθήματα αλβανικής γλώσσας, δεν αποτελεί απλώς μια πρακτική διατήρησης της εθνοτικής γλώσσας, αλλά συγκροτεί συγχρόνως και μια στρατηγική, ατομική και συλλογική. Συνεπώς, σκοπός αυτού του σκέλους της έρευνας ήταν να αποσαφηνιστεί ο ρόλος των Τμημάτων Διδασκαλίας της Αλβανικής Γλώσσας στη διατήρηση της εθνοτικής γλώσσας, τα κίνητρα που ωθούν ορισμένους μετανάστες γονείς να στείλουν τα παιδιά τους στα τμήματα αυτά, καθώς και οι ανάγκες (γλωσσικές, κοινωνικές, ψυχολογικές), που δημιούργησαν την ίδρυση των τμημάτων αυτών.

Για την αποσαφήνιση των παραπάνω ζητημάτων, θεωρήθηκε χρήσιμο να διεξαχθούν συνεντεύξεις με τα ιδρυτικά μέλη των συλλόγων. Στόχος των συνεντεύξεων ήταν η διερεύνηση της στοχοθεσίας και των αναγκών που θέλουν να εκπληρώσουν τα Τμήματα Διδασκαλίας της Αλβανικής Γλώσσας. Επίσης, διεξήχθησαν συνεντεύξεις και με τους διδάσκοντες, με σκοπό να εξετάσουμε τα κίνητρά τους, τις ανάγκες και τους προβληματισμούς τους σχετικά με τη διδασκαλία της αλβανικής γλώσσας σε παιδιά προερχόμενα από την Αλβανία. Επιπρόσθετα, πραγματοποιήθηκαν και συνεντεύξεις με ορισμένους γονείς, των οποίων τα παιδιά

⁶⁸ Σχετικά με λοιπά Τμήματα Διδασκαλίας της Αλβανικής Γλώσσας στην Ελλάδα βλ. Μαλιγκούδη (2009).

φοιτούσαν στα Τμήματα Διδασκαλίας της Αλβανικής Γλώσσας. Και αυτό γιατί μας ενδιαφέρουν τα κίνητρα των γονέων, που τους ώθησαν να επιλέξουν τη συγκεκριμένη πρακτική, καθώς και η γενικότερη στάση τους απέναντι στο ζήτημα της διατήρησης της μητρικής τους γλώσσας στο οικογενειακό περιβάλλον.

Η διερεύνηση των Τμημάτων Διδασκαλίας της Αλβανικής Γλώσσας ουσιαστικά κρίθηκε σκόπιμη, επειδή αυτά αποτελούν έκφραση και είναι το αποτέλεσμα μιας συλλογικής προσπάθειας ως προς την καλλιέργεια και τη διατήρηση της αλβανικής γλώσσας, η οποία προσπάθεια υποθέτουμε ότι δεν λειτουργεί απλώς επικουρικά, αλλά ότι επηρεάζει και τις γλωσσικές στρατηγικές των οικογενειών.

Ενότητα πρώτη:

Κυβερνητικές πολιτικές

7. Κυβερνητικές Πολιτικές: Το θεσμικό πλαίσιο στην Ελλάδα για τη γλωσσική εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών

7.1. Ποσοτικά στοιχεία Αλβανών μαθητών στην ελληνική εκπαίδευση

Ο αριθμός των παιδιών των Αλβανών μεταναστών, που φοιτούν στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι εντυπωσιακός. Οι Αλβανοί μαθητές αποτελούν την πολυπληθέστερη ομάδα των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Σύμφωνα με στοιχεία από τον Δαμανάκη (1997:53), τον Νικολάου (2000:72, 74) και το ΙΠΟΔΕ (2004:112), παρατηρείται μεγάλη αύξηση των Αλβανών αλλοδαπών⁶⁹ μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (στην εκπαιδευτική βαθμίδα που εξετάζουμε) από το 1996, όταν, δηλαδή, θεσπίστηκε ο νόμος 2413/96 για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, έως και το 2003⁷⁰. Οι παρακάτω πίνακες απεικονίζουν την κατάσταση αυτή, όπου είναι καταφανής η υπεροχή του αριθμού των Αλβανών μαθητών έναντι του συνόλου των λοιπών αλλοδαπών μαθητών:

Πίνακας 7.1. Αριθμός Αλβανών και αλλοδαπών μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (ποσοτικά στοιχεία)

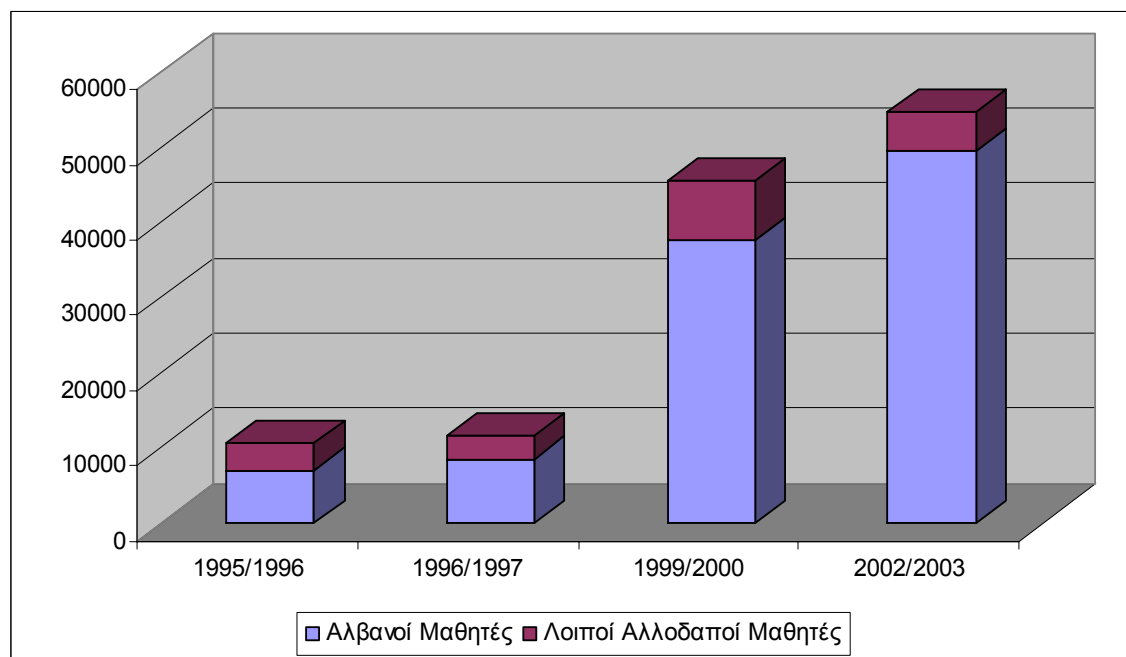
	Σύνολο Αλβανών μαθητών	Σύνολο αλλοδαπών μαθητών
1995/1996	7.083	10.634
1996/1997	8.543	11.657
1999/2000	37.707	45.598
2002/2003	43.669	54.570

Πηγές: Δαμανάκης (1997:53), Νικολάου (2000:72, 74), ΙΠΟΔΕ (2004:112)

⁶⁹ Όπως έχουμε προαναφέρει, με τον όρο «παλιννοστούντες» χαρακτηρίζουμε όλους τους ελληνικής καταγωγής (ομογενείς) μαθητές, ενώ με τον όρο «αλλοδαποί» τους αλλογενείς που δεν έχουν την ελληνική υπηκοότητα. Η παρούσα έρευνα ενδιαφέρεται κυρίως για τους Αλβανούς αλλοδαπούς μαθητές, για αυτό τον λόγο γίνεται και η επισήμανση.

⁷⁰ Το ΥΠΕΠΘ και το Ι.ΠΟ.Δ.Ε παρέχει και πιο πρόσφατα στατιστικά στοιχεία, τα οποία, ωστόσο, δεν περιλαμβάνουν τον αριθμό των Αλβανών μαθητών, αλλά μόνο το σύνολο των αλλοδαπών μαθητών (48.175) (www.isocrates.gr, ημερομηνία πρόσβασης: 12.02.2009).

Πίνακας 7.2.: Αριθμός Αλβανών και αλλοδαπών μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση



Πηγές: Δαμανάκης (1997:53), Νικολάου (2000:72, 74), ΙΠΟΔΕ (2004:112)

Όσον αφορά την κατανομή των Αλβανών μαθητών, οι περισσότεροι ζουν στην περιφέρεια της Αττικής (50,3%) και της Κεντρικής Μακεδονίας (10,7%). Ωστόσο, και η Θεσσαλία (5,1%), η Δυτική Ελλάδα (5,1%), η Στερεά Ελλάδα (5,1%) και η Πελοπόννησος (5,2%) εμφανίζουν μεγάλο ποσοστό Αλβανών μαθητών (ΙΠΟΔΕ, 2004:114). Ειδικότερα στην Κεντρική Μακεδονία, στην οποία εστιάζει η έρευνά μας, κατά το σχολικό έτος 2005/2006 υπήρξαν 7.655 αλλοδαποί μαθητές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, εκ των οποίων 5.879 ήταν αλβανικής καταγωγής (76,8%), ενώ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση οι αλλοδαποί μαθητές ήταν 5.009, εκ των οποίων 3.037 ήταν αλβανικής καταγωγής (60,6%)⁷¹.

Η κατάσταση αυτή γεννά πολλά ερωτήματα, βασικότερο των οποίων είναι πώς αντιμετωπίζει το ελληνικό κράτος την εκπαίδευση των παιδιών αυτών και, ειδικότερα, πώς αντιμετωπίζει τη διπολιτισμική και διγλωσσική ταυτότητα που φέρουν τα παιδιά αυτά. Είναι σαφές, βέβαια, ότι ειδικές νομοθετικές ρυθμίσεις ως προς την εκπαίδευση των Αλβανών μαθητών στην Ελλάδα δεν υφίστανται. Υπάρχουν, όμως, νομοθετικές διατάξεις για τους παλινοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές γενικά, όπου εντάσσεται και η ομάδα των Αλβανών μαθητών. Το ερώτημα

⁷¹ Τα στοιχεία είναι από την Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας (βλ. κεφάλαιο 6).

είναι, αν οι διατάξεις αυτές λαμβάνουν υπόψη τα προβλήματα, που μπορούν να αντιμετωπίσουν τα παιδιά αυτά στην εκπαιδευτική πραγματικότητα και αν τα μέτρα, τα οποία τελικά λαμβάνει το ελληνικό κράτος, αποσκοπούν στο να επωφεληθούν οι εν λόγω μαθητές -όπως και οι γηγενείς μαθητές- από τις γνωστικές, κοινωνικές και ψυχολογικές ευκαιρίες, τις οποίες το ιδανικό του σχολείου διακηρύσσει ότι παρέχει σε όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από γλωσσικές, πολιτισμικές και πολιτικές διαφορές.

Συγκεκριμένα, το ερώτημα είναι αν τα θεσμικά μέτρα παρέχουν τη δυνατότητα και κυρίως τα κίνητρα αφενός αρμονικής ενσωμάτωσης στην ελληνική κοινωνία και αφετέρου διατήρησης του αρχικού μορφωτικού και γλωσσικού τους κεφαλαίου καθώς και της εθνοπολιτισμικής τους ταυτότητας. Μας ενδιαφέρει το κατά πόσο οι σχετικές νομοθετικές διατάξεις βοηθούν και ενθαρρύνουν την οικογένεια να παράσχει κίνητρα στο παιδί εποικοδομητικής γλωσσικής κοινωνικοποίησης και ειδικότερα να διατηρήσει και να καλλιεργήσει τη μητρική γλώσσα μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον, ανεξάρτητα από το αν η ίδια η οικογένεια επιλέγει και επιδιώκει ή όχι τη γλωσσική διατήρηση. Η ανάλυση των σχετικών νομοθετικών διατάξεων, που ακολουθεί, στοχεύει σε μια πρώτη απάντηση στα προαναφερθέντα ερωτήματα.

7.2. Κυβερνητικές πολιτικές

Η κυβερνητική πολιτική, που αφορά την εκπαίδευση των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στην Ελλάδα, άρχισε να εφαρμόζεται τη δεκαετία του 1970 αρχικά σε σχέση με τους παλιννοστούντες και, στη συνέχεια, με τους αλλοδαπούς μαθητές. Η κυβερνητική πολιτική διακρίνεται σε τρεις κύριες περιόδους εξαιτίας των διαφορετικών χαρακτηριστικών που παρουσιάζει η κάθε περίοδος. Διαγράφεται, ωστόσο, μια εξελικτική πορεία.

Συγκεκριμένα, η *πρώτη* περίοδος, η οποία εκτείνεται σε ολόκληρη τη δεκαετία του 1970, σήμερα θεωρείται ότι είχε έναν έντονο 'προνοιακό' και 'φιλανθρωπικό' χαρακτήρα λόγω των «ευνοϊκών», για τους παλιννοστούντες μαθητές, διατάξεων που είχαν θεσπιστεί κατά τις εισαγωγικές, κατατακτικές και προαγωγικές εξετάσεις (Δαμανάκης 1997:57). Την περίοδο αυτή ιδρύονται τα Σχολεία Αποδήμων, τα οποία την *δεύτερη* περίοδο, η οποία αρχίζει το 1980 και τελειώνει το 1996, εξελίσσονται στα Σχολεία Παλιννοστούντων. Σταθμός της περιόδου αυτής, επίσης, είναι η θέσπιση του νόμου 1404/83, ο οποίος καθιερώνει την ίδρυση των Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.) και

των Φροντιστηριακών Τμημάτων (Φ.Τ.) για τους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές. Η λειτουργία των υποστηρικτικών αυτών μέτρων συνεχίζεται και την τρίτη περίοδο (1996-2000). Τότε ψηφίστηκε και ο νόμος 2413/96, με τον οποίο τα Σχολεία Παλιννοστούντων εξελίχθηκαν στα σημερινά Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Παράλληλα, στα μέσα της δεκαετίας του 1990 εγκρίθηκε από το ελληνικό κράτος η διάθεση μέρους του δεύτερου Ευρωπαϊκού Κοινοτικού Πλαισίου (Β' ΚΠΣ) και στη συνέχεια το 2000 μέρος του τρίτου Ευρωπαϊκού Κοινοτικού Πλαισίου (Γ' ΚΠΣ) για την εκπαιδευτική βοήθεια τεσσάρων ευπαθών κοινωνικών ομάδων⁷², ανάμεσα στις οποίες συγκαταλέγεται και ο πληθυσμός των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών. Το πρόγραμμα αυτό, όπως θα δούμε και στη συνέχεια διεξοδικά, αποσκοπεί στο να αντιμετωπίσει με διάφορες δράσεις τα προβλήματα που προκύπτουν στις πολυπολιτισμικές τάξεις.

7.2.1. Κυβερνητικές πολιτικές: πρώτη περίοδος (1970-1980)

Κατά την πρώτη περίοδο, τη δεκαετία του 1970, και ιδιαίτερα μετά το 1974, σημειώνεται ένα μεγάλο ρεύμα παλιννόστησης από τις χώρες της Ευρώπης (κυρίως από τη Γερμανία), από τις Η.Π.Α., τον Καναδά και την Αυστραλία (Βεργέτη 1999:17). Συγκεκριμένα, το 49% (δηλαδή το μισό) των παλιννοστησάντων της περιόδου 1960-1973 επέστρεψαν από τη Δυτική Γερμανία, το 14,2% από την Αυστραλία, ενώ το 10% από τις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής και τον Καναδά (Βεργέτη 1999:17). Τη χρονική περίοδο 1965-1980 η Ευρώπη αντιμετωπίζει τα προβλήματα αγωγής και εκπαίδευσης των παιδιών των μεταναστών με τη λογική της «υπόθεσης του ελλείμματος» (Δαμανάκης 1997:77). Σύμφωνα με αυτήν τη λογική, τα παιδιά έρχονταν στο σχολείο με ένα «ελλειμματικό» μορφωτικό κεφάλαιο, το οποίο έπρεπε να «συμπληρωθεί» μέσα από αντισταθμιστικά εκπαιδευτικά μέτρα και να εξομοιωθεί με εκείνο των γηγενών μαθητών.

Η ελληνική πολιτεία, προκειμένου να αντιμετωπίσει τις νέες προκλήσεις και να κινηθεί σύμφωνα με το πνεύμα της Ευρωπαϊκής Δύσης, θεσπίζει το Βασιλικό Διάταγμα (Β.Δ.) 585/72 και τα Προεδρικά Διατάγματα 417/77, 578/77, 117/78, 257/78 και 155/78. Σκοπός των νομοθετικών αυτών διατάξεων ήταν η φανερή διευκόλυνση των παλιννοστούντων μαθητών. Συγκεκριμένα, μεταξύ άλλων, η βάση βαθμολογίας στα μαθήματα των Αρχαίων Ελληνικών και των Νέων Ελληνικών

⁷² Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο για την Α' βάρθμια εκπαίδευση, Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων, Παιδεία Ομογενών και Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων στη Θράκη.

μειώθηκε από το δέκα στο οχτώ (Β.Δ. 664/69 και Π.Δ. 264/76, Άρθρο 2) και μαθητές, που δεν είχαν διδαχθεί το μάθημα των Λατινικών, απαλλάσσονταν από αυτό. Οι ελαφρύνσεις ήταν κυρίως οργανωτικές και βαθμολογικές, επιδεικνύοντας με τον τρόπο αυτό ένα έντονο πνεύμα «φιλανθρωπίας» απέναντι στον συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό και παρέχοντας πίστωση χρόνου (Δαμανάκης 1997:57).

Επίσης, το νομοθετικό διάταγμα 339/74 προέβλεπε την ίδρυση ενός «Γυμνασίου Αποδήμων Ελληνοπαίδων μετά Μαθητικής Εστίας», που ως σκοπό είχε «τη διαπαιδαγώγηση των αξιών του ελληνικού και χριστιανικού πολιτισμού καθώς και τη μόρφωσή τους» (Π.Δ. 339/74, άρθρο 1). Όπως φαίνεται από τη διατύπωση του νομοθετικού διατάγματος («σκοπός είναι η διαπαιδαγώγηση των αξιών του ελληνικού και χριστιανικού πολιτισμού»), αξίωμα των σχολείων αυτών ήταν η κοινή εκπαίδευση των μαθητών με κατευθυντήριους άξονες την ελληνική ιστορία, τον ελληνικό πολιτισμό και το ορθόδοξο χριστιανικό δόγμα (Κοντογιάννη 2002:103). Εν ολίγοις, μπορεί κανείς να διακρίνει μία πρόθεση ομογενοποίησης του μαθητικού πληθυσμού προς την καλλιέργεια μιας ελληνικής ορθόδοξης ταυτότητας, γεγονός που συνάδει βέβαια με το γενικότερο πολιτικό και ιδεολογικό πνεύμα της περιόδου αυτής.

Το διάταγμα αυτό ουσιαστικά δημιούργησε το θεσμικό πλαίσιο για την επικείμενη ίδρυση σχολείων για τους παλιννοστούντες μαθητές, τα λεγόμενα Σχολεία Παλιννοστούντων Μαθητών, για τα οποία θα γίνει εκτενής αναφορά στις επόμενες ενότητες. Συνοπτικά, στα Σχολεία Παλιννοστούντων αρχικά φοιτούσαν μαθητές, οι οποίοι είχαν παλιννοστήσει από αγγλόφωνες χώρες καθώς και από την τότε Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας.

7.2.2. Κυβερνητικές Πολιτικές: δεύτερη περίοδος (1980-1996)

7.2.2.1. Τάξεις Υποδοχής και Φροντιστηριακά Τμήματα

Κατά τη διάρκεια της *δεύτερης* περιόδου (1980-1996), ο νόμος 1404/83 και η τροποποίησή του μερικά χρόνια αργότερα (Ν.1894/90), άνοιξαν το δρόμο προς τη δημιουργία Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.) και Φροντιστηριακών Τμημάτων (Φ.Τ.), τόσο για τους παλιννοστούντες όσο και για τους αλλοδαπούς μαθητές (Υ.Α. 2/378/Γ1/1124 και 10/20/Γ1/708) στην Ελλάδα. Σκοπός και των δύο μορφών εκπαίδευσης ήταν, όπως αναφέρεται στο σχετικό διάταγμα, η ομαλή «ένταξη» του αλλοδαπού μαθητή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Το πρόγραμμα των τάξεων αυτών περιελάμβανε βασικά τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού, καθώς

επίσης και τη μαθησιακή προετοιμασία των παιδιών σε ορισμένα γνωστικά αντικείμενα.

Η λειτουργία των *Τάξεων Υποδοχής* έχει οριστεί να γίνεται στο πλαίσιο του κανονικού ωραρίου. Οι μαθητές παρακολουθούν μαθήματα ελληνικής γλώσσας στις *Τάξεις Υποδοχής*, καθώς και μαθήματα του επίσημου αναλυτικού προγράμματος προσαρμοσμένου στις διδακτικές ανάγκες και δυνατότητες των συγκεκριμένων μαθητών. Για τη λειτουργία *Τάξης Υποδοχής* «απαιτείται ελάχιστος αριθμός μαθητών 9 και μέγιστος 17» (Υπουργική Απόφαση Φ10/20/Γ1/708 (ΦΕΚ 1789Β/28.09.1999)).

Στα *Φροντιστηριακά Τμήματα* το μάθημα της ελληνικής γλώσσας γίνεται μετά τη λήξη των σχολικών μαθημάτων. Ανώτατος αριθμός ωρών διδασκαλίας είναι οι οκτώ ώρες την εβδομάδα. Για τη λειτουργία *Φροντιστηριακού Τμήματος* απαιτείται ελάχιστος αριθμός μαθητών 3 και μέγιστος 8. Επίσης, οι μαθητές των *Φροντιστηριακών Τμημάτων* μπορούν να προέρχονται και από διαφορετικά (γειτονικά) σχολεία (Υπουργική Απόφαση Φ10/20/Γ1/708 (ΦΕΚ 1789Β/28.09.1999)).

Οι *Τάξεις Υποδοχής* χωρίζονται σε *Τάξεις Υποδοχής I* και *II*. Σύμφωνα με τη σχετική Υπουργική Απόφαση, «στις *Τάξεις Υποδοχής I*, όπου εφαρμόζεται εντατικό πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης για μαθητές που θα ενταχτούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η φοίτηση διαρκεί ένα διδακτικό έτος. Στις *Τάξεις Υποδοχής II*, όπου εφαρμόζεται μεικτό πρόγραμμα εσωτερικής και εξωτερικής γλωσσολογικής και μαθησιακής υποστήριξης των μαθητών, που έχουν ενταχτεί σε αυτές, και το οποίο πραγματοποιείται μέσα στις κανονικές τάξεις με παράλληλη υποστηρικτική γλωσσική διδασκαλία, η φοίτηση διαρκεί μέχρι δύο διδακτικά έτη, μετά την παρακολούθηση του κύκλου Τ.Υ. I.» (Υπουργική Απόφαση Φ10/20/Γ1/708 (ΦΕΚ 1789Β/28.09.1999)).

Σχετικά με τα υποστηρικτικά αυτά μέτρα, πρέπει να γίνουν δύο επισημάνσεις. Πρώτον, σύμφωνα με το άρθρο 8, παράγραφο 3, του Προεδρικού Διατάγματος 494/83, προσόν για τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς, που θα διδάξουν στις *Τάξεις Υποδοχής* και στα *Φροντιστηριακά Τμήματα*, θεωρούνταν η άρτια γνώση της αγγλικής γλώσσας. Ως και τις αρχές της δεκαετίας του 1990, ένα μεγάλο μέρος του μαθητικού πληθυσμού προερχόταν από χώρες που μιλούσαν την αγγλική, αλλά μετά από αυτό το χρονικό διάστημα η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού αλλάζει⁷³, με αποτέλεσμα να προκύπτουν καινούργιες γλωσσικές ανάγκες και απαιτήσεις.

⁷³ Αύξηση μαθητών από Ρωσία, Αλβανία, Γεωργία κ.λπ..

Δεύτερον, η δεύτερη Υπουργική Απόφαση (10/20/Γ1/708) αναφέρει ότι το μάθημα της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης είναι προαιρετικό και, εφόσον υπάρξει ικανοποιητικός αριθμός μαθητών (7-15 άτομα), διδάσκεται για 4 ώρες την εβδομάδα εκτός του ωρολογίου προγράμματος. Ωστόσο, η πρόταση αυτή παρέμεινε κυρίως στη θεωρία και, όπως φαίνεται και από την εκπαιδευτική πράξη, δεν υλοποιήθηκε, τουλάχιστον ως εκείνη την περίοδο (Νικολάου 2000:62).

Σε γενικές γραμμές, οι Τάξεις Υποδοχής φαίνεται να λειτουργούν περισσότερο στη «λογική της διάκρισης» και να επιδιώκουν την «ένταξη μέσω της απομόνωσης», καθώς στόχος τους είναι να μεταδώσουν στα νεόφερτα παιδιά τη γλώσσα και τις πολιτισμικές αρχές της «κυρίαρχης» ομάδας (Κοντογιάννη 1997β:169). Ωστόσο, πρέπει να αναφερθεί ότι η δεύτερη Υπουργική Απόφαση προέβλεπε τη διαμόρφωση ενός ευέλικτου σχήματος διδακτικής παρέμβασης στο επίπεδο των σχολικών μονάδων, με σκοπό να πραγματοποιηθεί η ομαλή ένταξη των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στο γενικότερο εκπαιδευτικό σύστημα (Σκούρτου, Βρατσάλης και Γκόβαρης 2004). Το θετικό στοιχείο στην παρέμβαση αυτή ήταν η ρητή αναφορά στην ελληνική γλώσσα ως δεύτερης γλώσσας των μαθητών, γεγονός που δεν είχε επισημανθεί σε προηγούμενες διατάξεις. Επίσης, στην ίδια Υπουργική Απόφαση θεωρείται ως προσόν για την επιλογή των διδασκόντων η εξειδίκευσή τους στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, καθώς και η *πολύ καλή γνώση ξένης γλώσσας και κατά προτίμηση της χώρας προέλευσης των μαθητών* (παράγραφος 7, Β) (υπογράμμιση δική μας). Επομένως, αναγνωρίζεται η ανάγκη καλλιέργειας της πρώτης γλώσσας των μαθητών, η ανάγκη των μαθητών να διδάσκονται από δασκάλους που μιλούν τη γλώσσα τους και που ενδεχομένως αποδέχονται το γλωσσικό και πολιτισμικό τους κεφάλαιο.

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με το Προεδρικό Διάταγμα 494/83 προβλεπόταν η ίδρυση Τάξεων Υποδοχής για μαθητές που θα ακολουθούσαν δίγλωσση εκπαίδευση και θα προέρχονταν από μία από τις χώρες της τότε Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας (ΕΟΚ). Ουσιαστικά, η κύρια επιδίωξη ήταν η διδασκαλία της γλώσσας και του πολιτισμού των χωρών προέλευσης των εν λόγω μαθητών, με σκοπό την τόνωση της «εθνικής ταυτότητας των μαθητών». Ωστόσο, με την απόφαση αυτή υπήρχε ο κίνδυνος να δημιουργηθεί μία μορφή διάκρισης και περιθωριοποίησης των μαθητών, οι οποίοι δεν προέρχονταν από την αναπτυγμένη και ευνοημένη Δύση. Βέβαια, το σχέδιο αυτό δεν έχει εφαρμοστεί μέχρι σήμερα, καθώς οι διακινούμενοι εργαζόμενοι μέσα στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης προτιμούν, στην

πλειονότητά τους, τα παιδιά τους να παρακολουθούν μαθήματα σε ιδιωτικά ξενόγλωσσα σχολεία (για παράδειγμα, Γερμανική Σχολή, Αμερικάνικο Κολέγιο, Ελληνογαλλική Σχολή κ.λ.π.) (Δαμανάκης 1997:63) ή να ενσωματώνονται στις κανονικές τάξεις των δημόσιων σχολείων.

Όσον αφορά τα ποσοτικά στοιχεία, ο πίνακας 7.3. απεικονίζει σε γενικές γραμμές την κατάσταση των Τ.Υ. και των Φ.Τ. από το 1995 ως το 2007⁷⁴.

Πίνακας 7.3.: Τάξεις Υποδοχής και Φροντιστηριακά Τμήματα κατά σχολικά έτη

Σχολικό Έτος	Τάξεις Υποδοχής	Φροντιστηριακά Τμήματα
1995/1996	319	1.107
1996/1997	324	1.059
2002/2003	548	525
2005/2006	322	147
2006/2007	286	146

Πηγή: www.isocrates.gr (ημερομηνία πρόσβασης: 27.03.2006 και 05.11.2007)

Παρατηρεί κανείς ότι υπάρχει μια σαφής μείωση και των Φροντιστηριακών Τμημάτων και των Τάξεων Υποδοχής μέσα στη διάρκεια δέκα περίπου ετών. Η πλειοψηφία των βοηθητικών αυτών τμημάτων βρίσκονται στην Αθήνα και στη Θεσσαλονίκη και τα υπόλοιπα μοιράζονται σε λοιπές αστικές, αλλά και μη αστικές περιοχές, και οι περισσότεροι μαθητές, που φοιτούν στις εν λόγω τάξεις, προέρχονται κυρίως από την Αλβανία και από χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης (Νικολάου 2000:63).

7.2.2.2. Σχολεία Παλιννοστούντων

Κατά τη διάρκεια της δεύτερης περιόδου (1980-1996), θεσπίστηκαν τα Προεδρικά Διατάγματα 435/84 και 369/85, σύμφωνα με τα οποία ιδρύθηκαν τα Σχολεία Παλιννοστούντων (Σ.Π.), αρχικά ένα στην Αθήνα και ένα στη Θεσσαλονίκη. Τα Σχολεία Παλιννοστούντων με τον νόμο 2413/96 μετονομάστηκαν στα σημερινά Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

⁷⁴ Εδώ συγκαταλέγονται και οι Τάξεις Υποδοχής Ι και οι Τάξεις Υποδοχής ΙΙ.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, σε αυτά τα σχολεία φοιτούσαν μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1990 αγγλόφωνοι και γερμανόφωνοι μαθητές. Άλλωστε, η νομοθεσία δεν έδινε καμία δυνατότητα σε μαθητή άλλης προέλευσης, ειδικά στα σχολεία της Αττικής, καθώς οι μαθητές έπρεπε να είναι αγγλόφωνοι, και μόνο στην περίπτωση, όπου δημιουργούνταν τμήματα με 15 άτομα από μία άλλη χώρα, θα επιτρεπόταν η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας αυτών των μαθητών. Οι γονείς μάλιστα των εν λόγω μαθητών επιθυμούσαν και οι ίδιοι να αποκλείσουν από τα Σχολεία Παλινοστούντων μαθητές από άλλες χώρες, όπως φαίνεται από σχετικά υπομνήματα, που είχαν αποστείλει στη διεύθυνση του σχολείου (Δαμανάκης 1997:71).

Παρ' όλα αυτά, στις αρχές της δεκαετίας του 1990 άρχισαν να φοιτούν μαθητές από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, λόγω της μαζικής παλιννόστησης στην Ελλάδα από τις χώρες αυτές (Κοντογιάννη 1997α:215), αλλά το θεσμικό καθεστώς τους παρέμεινε το ίδιο μέχρι την μετονομασία τους σε Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, τα οποία περιγράφουμε στην επόμενη ενότητα. Συγκεκριμένα, το άρθρο 2, παράγραφος 3, στο Π.Δ. 435/84, αναφέρει ρητά: «Βασική γλώσσα διδασκαλίας είναι η ελληνική. Οι μαθητές που δεν κατέχουν την ελληνική σε βαθμό, που να τους επιτρέπει την απρόσκοπτη μάθηση, διδάσκονται την ελληνική γλώσσα εντατικά. Τα μαθήματα των τεχνικών, της μουσικής και της φυσικής αγωγής διδάσκονται στην ελληνική γλώσσα, ενώ τα λοιπά μαθήματα στην αγγλική. Προοδευτικά, όταν οι μαθητές αυτοί κατακτούν την ελληνική, διδάσκονται σε αυτήν και τα λοιπά μαθήματα (υπογράμμιση δική μου). Η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας συνεχίζεται κανονικά. Σε όλες τις περιπτώσεις, κατά τη διδασκαλία των διαφόρων μαθημάτων, οι βασικοί όροι διδάσκονται και στις δύο γλώσσες. [...]».

Σύμφωνα με την Κοντογιάννη (1997α), τα Σχολεία Παλινοστούντων παρουσίαζαν, επίσης, έλλειψη ειδικών αναλυτικών προγραμμάτων, απουσία κατάλληλου διδακτικού υλικού και ελάχιστη επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού. Αυτό που ουσιαστικά έλειπε, ήταν η εκπαιδευτική στοχοθεσία των σχολείων αυτών. Χαρακτηριστικά υποστηρίζει η Κοντογιάννη (1997α) ότι ο κύριος λόγος ίδρυσης των σχολείων αυτών δεν ήταν εκπαιδευτικός, αλλά πολιτικός. Η ύπαρξη ειδικών σχολείων για τα παιδιά των παλινοστούντων ήταν ένα σημαντικό κίνητρο της παλιννόστησης των ομογενών, για την οποία οι τότε κυβερνήσεις προσδοκούσαν ότι θα είχε πολλές θετικές συνέπειες για τη χώρα. Άλλωστε ο ρόλος, τον οποίο τελικά επιτελούσαν τα σχολεία αυτά, σύμφωνα με το ιδρυτικό Π.Δ., δεν

είναι τίποτα άλλο, παρά η εκμάθηση τη ελληνικής γλώσσας, πράγμα που γίνεται και στις Τάξεις Υποδοχής. Με βάση τα παραπάνω, συμπεραίνει κανείς ότι, ως τη δεύτερη αυτή περίοδο η πολιτεία δεν φαίνεται να έχει μετακινηθεί από τον στόχο της, που είναι η αφομοίωση των ομάδων αυτών στο μονοπολιτισμικό και μονογλωσσικό ελληνικό σχολείο.

Με ποσοτικά στοιχεία η κατάσταση από το σχολικό έτος 1990/1991 έως το σχολικό έτος 1995/1996⁷⁵ στα Σχολεία Παλινοστούντων ήταν η εξής (Δαμανάκης 1997:69):

Πίνακας 7.4.: Μαθητικό δυναμικό στα σχολεία Παλινοστούντων κατά βαθμίδα εκπαίδευσης και σχολικό έτος

Σχολικό έτος	Πρωτοβάθμια εκπαίδευση		Δευτεροβάθμια εκπαίδευση		Σύνολο Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση
	Σχολικές μονάδες	Μαθητές	Σχολικές μονάδες	Μαθητές	
1990/1991	3	479	6 ⁷⁶	971	1.450
1991/1992	3	458	6	924	1.382
1992/1993	3	463	6	910	1.373
1993/1994	3	472	6	964	1.436
1994/1995	3	456	6	935	1.391
1995/1996	3	387	6	1.026	1.404

Πηγή: ΥΠΕΠΘ, Διεύθυνση Σπουδών Π.Ε.

Βλέπουμε ότι κατά την επταετία 1990-1997, ο αριθμός των παλινοστούντων και των αλλοδαπών μαθητών στα εν λόγω σχολεία παραμένει σταθερός, παρά την αθρόα εισροή αλλοδαπών μεταναστών στην Ελλάδα. Πιθανότατα η διοικητική και νομική κατάσταση των μεταναστών να μην επέτρεπαν την εγγραφή των παιδιών τους στα σχολεία. Αλλά ίσως και η στάση των γονέων των μαθητών, που προέρχονταν από γερμανόφωνες και αγγλόφωνες χώρες, να ασκούσαν επιρροή, όπως εξάλλου διαφάνηκε από το σχετικό υπόμνημά τους (Δαμανάκης 1997:71).

⁷⁵ Το 1997, όπως προαναφέρθηκε, τα Σχολεία Παλινοστούντων μετονομάστηκαν και μετατράπηκαν στα σημερινά Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

⁷⁶ Σε όλες τις περιπτώσεις ο αριθμός υποδηλώνει 3 γυμνάσια και 3 λύκεια.

7.2.3. Κυβερνητικές Πολιτικές: τρίτη περίοδος (1996-σήμερα)

Η τρίτη περίοδος (1996-σήμερα) σφραγίστηκε από τη θέσπιση του νόμου 2413/96. Ο νόμος αυτός ρυθμίζει θέματα σχετικά με την ελληνική παιδεία στο εξωτερικό και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Όσον αφορά το δεύτερο σκέλος, το οποίο παρεμπιπτόντως είναι και πολύ μικρότερο σε έκταση από το μέρος που αφορά την ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, έθεσε τη βάση για την ίδρυση των Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης με αναλυτικά προγράμματα προσαρμοσμένα στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών.

Σκοπός των Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, όπως διατυπώνεται στον σχετικό νόμο, είναι: «η παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτισμικές και μορφωτικές ιδιαιτερότητες»⁷⁷. Ουσιαστικά με αυτόν τον νόμο, τα σχολεία Παλινοστούντων, όπως προείπαμε, μετονομάστηκαν σε Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και αρκετά δημόσια σχολεία μετατράπηκαν και αυτά σε Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης⁷⁸. Τα Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης μπορούν επίσης, σύμφωνα με τον εν λόγω νόμο, να υπάγονται σε Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Α.Ε.Ι.) ή να ιδρύονται επ' ονόματι οργανισμών τοπικής αυτοδιοίκησης, εκκλησιαστικών ιδρυμάτων και άλλων φιλανθρωπικών σωματείων μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα. Ωστόσο, δεν γίνεται λόγος για το αν οι παραπάνω φορείς (φορείς τοπικής αυτοδιοίκησης, εκκλησιαστικών ιδρυμάτων και φιλανθρωπικών σωματείων) είναι κατάλληλα καταρτισμένοι ως προς το ζήτημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ποιο θα είναι το προσωπικό που θα τα στελεχώνει και, πάνω από όλα, ποιούς στόχους θα εξυπηρετούν, καθώς είναι σαφές ότι υπάρχει μια ανομοιογένεια στους γενικότερους σκοπούς, που υπηρετούν τα προαναφερθέντα ιδρύματα. Αυτή η ρύθμιση αφήνει κυρίως το περιθώριο να ιδρυθούν χωριστά

⁷⁷ Θεωρούμε ότι ο όρος «ιδιαιτερότητες» είναι αμφίσημος και μπορεί να οδηγήσει τον αναγνώστη του νόμου σε διάφορες παρερμηνείες. Ιδιαίτερα, ένα άτομο με «εκπαιδευτικές και μορφωτικές ιδιαιτερότητες» ενδέχεται να παραπέμψει σε ένα άτομο που έχει ανάγκη από μια ειδική αγωγή και εκπαίδευση, ένα άτομο με «κοινωνικές ιδιαιτερότητες» σε ένα άτομο με τάσεις ψυχολογικής αστάθειας και κοινωνικής περιθωριοποίησης. Ο όρος «πολιτισμικές ιδιαιτερότητες» δημιουργεί κατ' αρχάς το ερώτημα, τι θεωρείται «πολιτισμός» και με ποια κριτήρια κρίνονται οι πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και αυτούς που παρουσιάζουν πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Ίσως απλά η διατύπωση «η παροχή εκπαίδευσης σε νέους αλλοδαπούς και παλινοστούντες μαθητές» να μείωνε τις πιθανότητες παρερμηνείας του εν λόγω νόμου, καθώς και των προθέσεών του.

⁷⁸ Άλλοι σχετικοί νόμοι και υπουργικές αποφάσεις της ίδιας περιόδου που αναφέρονται στη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι οι εξής: Νόμος 2817/00 (ΦΕΚ 78^Α/ 14.3.00), Υ.Α. αρ. ΣΤ/11 (ΦΕΚ 171Β,18-3-96), Υ.Α. αρ. Φ10/20/Γ1/708 (ΦΕΚ 1789Β/ 28-9-99) και Νόμος 2790/00 (ΦΕΚ 24^Α/ 16.2.2000).

ιδιωτικά σχολεία, όπως για παράδειγμα έγινε στην περίπτωση του Πολωνικού Σχολείου στον Χολαργό της Αθήνας.

Στα Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, σύμφωνα με τον εν λόγω νόμο, εφαρμόζονται ειδικά αναλυτικά προγράμματα για τους παλιννοστούντες και τους αλλοδαπούς μαθητές, με τη δυνατότητα πρόσθεσης και άλλων μαθημάτων, αν χρειαστεί. Είναι μια εκδήλωση αγαθής πρόθεσης, που όμως δεν διευκρινίζεται περαιτέρω από τον νόμο (δηλαδή τι ορίζεται ως «ειδικό αναλυτικό πρόγραμμα», ποια μαθήματα περιλαμβάνει, τι είδους μαθήματα μπορούν να προστεθούν κ.λπ.). Όσον αφορά την εκπαιδευτική πράξη, πορίσματα από την έρευνά μας⁷⁹, αλλά και από την έρευνα του Σπυριδάκη (2002:72), δείχνουν ότι το αναλυτικό πρόγραμμα των Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης δεν εμφανίζει απόκλιση από το αναλυτικό πρόγραμμα των κοινών Δημόσιων Σχολείων.

Επιπρόσθετα, ο νόμος-σταθμός 2413/96 εγκυμονούσε έναν κίνδυνο. Το διαπολιτισμικό σχολείο, υπό την πρόφαση της «ιδιαιτερότητας» των μαθητών του, μπορούσε να τους οδηγήσει σε απομόνωση από τους γηγενείς μαθητές και να μετατρέψει τα σχολεία αυτά σε «χώρους-γκέτο» (Δαμανάκης 2000), αν και οι αριθμοί των μαθητών, που παρατίθενται παρακάτω, δεν φαίνεται να δικαιώνουν αυτές τις επιφυλάξεις. Ουσιαστικά εφαρμόστηκε μια πολιτική συγκέντρωσης των αλλοδαπών παιδιών σε «ειδικά» σχολεία και ταυτόχρονα μια «πολιτική διάκρισης» από τους γηγενείς μαθητές. Αντίθετα, ως βασικός στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η καλλιέργεια επικοινωνίας μεταξύ αλλοδαπών και γηγενών μαθητών και η αφύπνιση και των δύο πλευρών σε θέματα πολιτισμικού, κοινωνικού και γλωσσικού πλουραλισμού. Εξάλλου, μια τέτοια εκπαιδευτική πολιτική (απομόνωση αλλοδαπών από τα κοινά σχολεία γηγενών) είχε εφαρμοστεί και σε άλλα ευρωπαϊκά κράτη κατά το χρονικό διάστημα 1970-1990, αλλά με απογοητευτικά αποτελέσματα. Για αυτόν τον λόγο, στα μέσα της δεκαετίας του 1980 επιχειρήθηκε στα κράτη αυτά η μετάβαση στη νομική θέσπιση της ουσιαστικής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, που διασφάλιζε την κοινή εκπαίδευση για όλους τους μαθητές, γηγενείς και αλλοδαπούς (Δαμανάκης 1997:82).

Επιπλέον, η απουσία κατάλληλου διδακτικού προσωπικού, το οποίο να κατάγεται και από τις χώρες προέλευσης των μαθητών, η έλλειψη του απαραίτητου διδακτικού υλικού, η ελλιπής επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού, η έλλειψη ψυχοκοινωνικής στήριξης στους γονείς και μαθητές, και πολλές άλλες παράμετροι

⁷⁹ Βλ. κεφάλαιο 8.

που προβλέπονται στον νόμο, αποτέλεσαν και εξακολουθούν σε ένα βαθμό να αποτελούν σημαντικά προβλήματα, τα οποία εμποδίζουν την ουσιαστική εφαρμογή του νόμου 2413/96.

Ακόμη πιο αντιφατικό και παράδοξο, ωστόσο, είναι το γεγονός ότι σήμερα οι αλλοδαποί μαθητές συχνά διδάσκονται στα Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης τα γνωστικά αντικείμενα μέσω της αγγλικής γλώσσας⁸⁰, η οποία αποτελεί μία δεύτερη ξένη γλώσσα για αυτόν τον σχολικό πληθυσμό, αν αναλογιστούμε ότι η ελληνική είναι η πρώτη ξένη γλώσσα για αυτούς. Διαπιστώνει κανείς, επομένως, μια «αξιολογική στάση» απέναντι στις γλώσσες, με σαφή προτίμηση στις «ισχυρές» γλώσσες, όπως είναι η αγγλική γλώσσα. Αυτό ενισχύεται και από το γεγονός ότι στο αναλυτικό πρόγραμμά τους δεν προβλέπεται η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών.

Ας σημειωθεί, τέλος, ότι με τον νόμο 2413/96 το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.ΠΟ.ΔΕ.) ορίστηκε ως ο αρμόδιος φορέας για τη γνωμοδότηση, που απαιτείται για την ομαλή λειτουργία των Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Όσον αφορά ποσοτικά στοιχεία, σήμερα υπάρχουν 13 Δημοτικά Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, 9 Γυμνάσια και 5 Λύκεια Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης⁸¹. Ο παρακάτω πίνακας δείχνει τον αριθμό των μαθητών στα σχολεία αυτά κατά δύο σχολικά έτη, ο οποίος φαίνεται να παρουσιάζει αυξητική τάση:

Πίνακας 7.5.: Αριθμός μαθητών στα Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης κατά σχολικά έτη

Έτος	Βαθμίδα Εκπαίδευσης	Αριθμός παλινοστούντων μαθητών	Αριθμός αλλοδαπών μαθητών	Σύνολο μαθητών ⁸²
2005/2006	Δημοτικό	104	321	2.681
	Γυμνάσιο/Λύκειο	425	507	1.966
2006/2007	Δημοτικό	95	337	2.701
	Γυμνάσιο/Λύκειο	283	692	2.103

Πηγή: www.isocrates.gr (ημερομηνία πρόσβασης: 02/01/2009)

⁸⁰ Εφόσον τα παιδιά δεν γνωρίζουν την ελληνική.

⁸¹ www.isocrates.gr (ημερομηνία πρόσβασης: 26/03/2006)

⁸² Συμπεριλαμβάνονται γηγενείς, παλινοστούντες και αλλοδαποί μαθητές.

7.2.4. Προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Μια θετική εξέλιξη σημειώνεται με την πρωτοβουλία του ελληνικού κράτους να διαθέσει μέρος του δεύτερου και μέρος του τρίτου Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης (ΚΠΣ)⁸³ για την εκπαιδευτική βοήθεια τεσσάρων ευπαθών κοινωνικών ομάδων στο πλαίσιο της ενέργειας, που αφορά την Εκπαίδευση Ειδικών Κατηγοριών, ανάμεσα στις οποίες συγκαταλέγεται και ο πληθυσμός των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών. Τα υπόλοιπα τρία προγράμματα αφορούν την αναβάθμιση της εκπαίδευσης της μουσουλμανικής μειονότητας, κυρίως στην περιοχή της Θράκης, την εκπαίδευση των Τσιγγανοπαίδων και την εκπαίδευση των Ελλήνων ομογενών μαθητών στη διασπορά⁸⁴.

7.2.4.1. Αντικείμενο και στόχοι των προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Το πρώτο πρόγραμμα, «η Παιδεία Ομογενών», του οποίου την ευθύνη εκτέλεσης έχει το Πανεπιστήμιο Κρήτης, και που απευθύνεται στα παιδιά ελληνικής καταγωγής που ζουν στο εξωτερικό, ως κύριους στόχους έχει:

- Την παραγωγή κατάλληλου διδακτικού υλικού για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού σε άτομα ελληνικής καταγωγής στο εξωτερικό,
- την κατάλληλη κατάρτιση και επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού,
- τη δημιουργία κινήτρων σε μαθητές για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και την ενασχόλησή τους με τον ελληνικό πολιτισμό, την ιστορία και τη σύγχρονη Ελλάδα και, τέλος,
- τη δημιουργία βάσεων δεδομένων και υπηρεσιών τηλεεκπαίδευσης μέσω της αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών⁸⁵.

Από τα σημαντικότερα αποτελέσματα είναι ότι το εν λόγω πρόγραμμα έχει παραγάγει έναν αρκετά μεγάλο αριθμό διδακτικών εγχειριδίων για την εκμάθηση της ελληνικής για τα Ελληνόπουλα του εξωτερικού, έχει πραγματοποιήσει επιμορφώσεις εκπαιδευτικών σχετικά με τη χρήση του διδακτικού υλικού, αλλά και σχετικά με

⁸³ Το 75% των οικονομικών πόρων των προγραμμάτων προέρχονται από το Ευρωπαϊκή Ένωση και το 25% από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.

⁸⁴ Ωστόσο, πρέπει να διευκρινίσουμε ότι οι ομογενείς μαθητές δεν μπορούν να χαρακτηριστούν ως «ευπαθής κοινωνική ομάδα». Το κοινό σημείο ουσιαστικά των τεσσάρων ομάδων είναι ότι επιχειρείται η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

⁸⁵ Πληροφορίες σχετικά με το πρόγραμμα «Παιδεία Ομογενών» μπορούν να βρεθούν στην εξής ιστοσελίδα: www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora (ημερομηνία πρόσβασης: 15.03.2006).

μεθόδους διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, έχει προσκαλέσει παιδιά της ομογένειας να επισκεφτούν την Ελλάδα και να γνωρίσουν από κοντά τον πολιτισμό της και έχει αναπτύξει προγράμματα τηλεκπαίδευσης και τηλεδιάσκεψης για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της ομογένειας.

Το δεύτερο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, «η Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων», του οποίου την ευθύνη είχε παλαιότερα το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και από το 2006 το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, ως βασικούς στόχους έχει:

- Την αρμονική ένταξη των μαθητών με τσιγγάνικη καταγωγή στο εκπαιδευτικό σύστημα,
- τη διευκόλυνση της αποδοχής των παιδιών αυτών από το εκπαιδευτικό σύστημα και την πολύπλευρη υποστήριξη της σχολικής τους φοίτησης,
- την παροχή κατάλληλου διδακτικού υλικού στους εκπαιδευτικούς και την ευαισθητοποίησή τους πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης,
- την υποστήριξη των οικογενειών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, ώστε να μπορούν να βοηθήσουν αποτελεσματικά τα παιδιά τους και, τέλος,
- την ευαισθητοποίηση της διοικητικής «μηχανής» της εκπαίδευσης, των φορέων και των στελεχών των τοπικών και νομαρχιακών αυτοδιοικήσεων.

Το πρόγραμμα εκπαίδευσης Τσιγγανοπαίδων έχει οργανώσει συνέδρια σχετικά με το θέμα αυτό, επιμορφώσει εκπαιδευτικών και γονέων, έχει εστιάσει στην παρακολούθηση των εγγραφών των Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο και στην καταγραφή της σχολικής διαρροής τους, έχει δημιουργήσει «συναντήσεις γονέων», προκειμένου το πρόγραμμα να διαμεσολαβήσει ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο, έχει παραγάγει διδακτικό και εποπτικό υλικό και, τέλος, έχει αναπτύξει μουσικά εργαστήρια για την αξιοποίηση του πολιτισμικού κεφαλαίου των Τσιγγανοπαίδων και τη σύνδεσή του με τη διδασκαλία της γλώσσας⁸⁶.

Τέλος, το τρίτο πρόγραμμα, «η Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων», εφαρμόζεται από το Πανεπιστήμιο Αθηνών και ως βασικούς σκοπούς έχει:

- Την αρμονική ένταξη των παιδιών της μουσουλμανικής μειονότητας στο εκπαιδευτικό σύστημα,
- τη διασφάλιση της αποδοχής των παιδιών αυτών από το εκπαιδευτικό προσωπικό και από τους πολίτες της Θράκης,

⁸⁶ Οι πληροφορίες σχετικά με τους στόχους και τα βασικά αποτελέσματα του προγράμματος εντοπίστηκαν στην ιστοσελίδα του προγράμματος: www.uoi.gr/ROMA (ημερομηνία πρόσβασης: 17.03.2006) και <http://www.roma.uth.gr> (ημερομηνία πρόσβασης: 20.09.2008).

- ο την παροχή στους εκπαιδευτικούς αφενός ειδικών γνώσεων, αφετέρου κατάλληλου και καινοτόμου εκπαιδευτικού υλικού,
- ο την υποστήριξη των οικογενειών, για να ενισχύσουν τη σχολική επίδοση των παιδιών τους και, τέλος,
- ο την ευαισθητοποίηση της διοικητικής μηχανής της εκπαίδευσης.

Στο πλαίσιο του συγκεκριμένου προγράμματος, εκτός των άλλων, έχουν ιδρυθεί δύο κέντρα στήριξης του προγράμματος εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων (ένα στην Ξάνθη και ένα στην Κομοτηνή), έχει παραχθεί ανάλογο διδακτικό υλικό, έχουν πραγματοποιηθεί επιμορφώσεις καθηγητών και γονέων, έχουν οργανωθεί τμήματα ενίσχυσης της ελληνικής γλώσσας, έχει παραχθεί λογισμικό εκπαιδευτικό υλικό και έχουν αρχίσει προσπάθειες σχετικά με την προσπάθεια σύνδεσης του προγράμματος με την ευρύτερη τοπική κοινωνία⁸⁷.

7.2.4.2. Το πρόγραμμα «Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο»

*Α' φάση (1997-2000)*⁸⁸

Το πρόγραμμα εκπαίδευσης παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών χρηματοδοτήθηκε και αυτό από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, καθώς και από την Ευρωπαϊκή Ένωση από δύο κοινοτικά πακέτα στήριξης (Β' και Γ' ΚΠΣ). Φορέας υλοποίησης ορίστηκε το Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών και ειδικότερα το Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής (ΚΕΔΑ) (στην πρώτη φάση: 1997-2000). Ως περιοχή εφαρμογής του έργου ορίστηκε ολόκληρη η επικράτεια⁸⁹.

Οι στόχοι του προγράμματος «Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο» της πρώτης φάσης περιελάμβαναν σε γενικές γραμμές την ομαλή ένταξη των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στο ενιαίο εκπαιδευτικό σύστημα με την εφαρμογή αποτελεσματικότερων μέτρων και θεσμών εκπαιδευτικής παρέμβασης, την ενίσχυση της σχολικής μονάδας ως προς την ανάπτυξη διαπολιτισμικής συνείδησης και την επιμόρφωση εκπαιδευτικών και στελεχών σε σχέση με τις θεωρητικές και πρακτικές διαστάσεις της διαπολιτισμικής

⁸⁷ Πληροφορίες σχετικά με το πρόγραμμα εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων μπορούν να βρεθούν στην εξής ιστοσελίδα: www.edc.uoa.gr/museduc (ημερομηνία πρόσβασης: 16.03.2006), καθώς και στο: Δραγώνα και Φραγκουδάκη (2007).

⁸⁸ Οι φάσεις ορίζονται χρονικά.

⁸⁹ Πηγή: www.keda.gr (ημερομηνία πρόσβασης: 29.10.2007).

προσέγγισης στο εκπαιδευτικό έργο. Απώτερο στόχο αποτελούσε η «ευρωπαϊκή ολοκλήρωση» (Μάρκου 2005).

Ειδικότερα, άμεσοι στόχοι του προγράμματος ήταν ο σχεδιασμός εκπαιδευτικής πολιτικής για την παιδεία των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών, η εφαρμογή μέτρων για τη διαμόρφωση κατάλληλου σχολικού προγράμματος, η βελτίωση του σχολικού περιγύρου της εν λόγω μαθητικής ομάδας και η ευαισθητοποίηση και η επιμόρφωση διδασκόντων και στελεχών της εκπαίδευσης. Θα πρέπει να προσέξουμε το γεγονός ότι ο πρώτος στόχος αφορούσε την αναβάθμιση των Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης αλλά και γενικότερα της σχετικής νομοθεσίας, τα «σκοτεινά σημεία» της οποίας αναλύσαμε σε προηγούμενες ενότητες, όπως επίσης και το γεγονός ότι επιχειρείται στο πλαίσιο του εν λόγω προγράμματος η διαπολιτισμοποίηση του σχολικού προγράμματος.

Είναι ενδεικτικό, άλλωστε, ότι στην πρώτη φάση του προγράμματος παρήχθη ένα πολυάριθμο εκπαιδευτικό υλικό για τους παλιννοστούντες και τους αλλοδαπούς μαθητές για διάφορα σχολικά αντικείμενα (π.χ. ελληνική γλώσσα, χημεία, φυσική, γεωγραφία κ.λπ.), με δίγλωσσο συχνά περιεχόμενο (ελληνο-αλβανικά και ελληνο-ρωσικά)⁹⁰. Βέβαια, πρέπει να επισημανθεί ότι πρόκειται κυρίως για συμπληρωματικό υλικό στα βιβλία του ΟΕΔΒ. Βλέπουμε, ωστόσο, ότι υπάρχει η μέριμνα να γίνουν κάποια βασικά μαθήματα κατανοητά από τους αλλόφωνους μαθητές (ειδικά από τους ρωσόφωνους και αλβανόφωνους, που αποτελούν και την πλειονότητα του αλλοδαπού σχολικού πληθυσμού), καθώς και ότι προστίθενται σχολικά εγχειρίδια, που μπορούν να προκαλέσουν το ενδιαφέρον των μαθητών, αφού σχετίζονται με βασικά στοιχεία της καθημερινότητάς τους (διατροφή, οικογένεια, διάφορα νεανικά θέματα). Σημαντικό στοιχείο, ωστόσο, είναι ότι χρησιμοποιήθηκε ως μέσο η μητρική γλώσσα αυτών των μαθητών, με στόχο την κατανόηση των μαθημάτων αλλά και την ένταξή τους στο σχολείο. Βέβαια το κατά πόσο έχουν διατεθεί τα βιβλία αυτά σε όλα τα σχολεία της επικράτειας, είναι ένα θέμα που δεν μπορεί να αναλυθεί, καθώς δεν έχει δημοσιευτεί καμία σχετική έκθεση.

⁹⁰ Αναφέρουμε χαρακτηριστικά τα εξής εγχειρίδια: «Ηλεκτρισμός-Μαγνητισμός», «Φως-Φακοί-Όραση», «Διατροφή», «Χημεία, βοήθημα για ρωσόφωνους μαθητές», «Ομήρου Οδύσσεια Α', βοήθημα για την Α' Γυμνασίου, σε ελληνικά και αλβανικά», «Η οικογένεια στην Οδό Φιλίας», «Συμβαίνει στον κόσμο -Από τα νέα της τηλεόρασης», «Η Ιστορία των Ανθρώπων», «Ρωσική Γλώσσα και Νεοελληνική γλώσσα» και «Αλβανική Γλώσσα και Νεοελληνική Γλώσσα» (βλ. www.keda.gr).

Επίσης, σε αυτήν τη φάση, όπως και στις επόμενες δύο, απασχολήθηκαν ως ωρομίσθιοι δίγλωσσοι εκπαιδευτικοί (αλβανόφωνοι και ρωσόφωνοι). Σύμφωνα με την έρευνα της Κοιλιάρη (2000), οι εκπαιδευτικοί αυτοί, που κατέβαλαν ιδιαίτερες προσπάθειες για να βοηθήσουν τους παλιννοστούντες/αλλοδαπούς μαθητές, φάνηκε πως αποτέλεσαν ένα σημαντικό ψυχολογικό κυρίως στήριγμα στους μαθητές αυτούς. Ωστόσο, δεν τους δόθηκε η δυνατότητα να υποστηρίξουν τη διγλωσσία τους υποστηρίζοντας και την πρώτη γλώσσα των παιδιών⁹¹, ώστε να τεθούν βάσεις, για να αναπτύξουν και οι μαθητές δίγλωσσες δεξιότητες.

B' φάση (2001-2004)

Στους γενικούς στόχους της δεύτερης φάσης του εξεταζόμενου προγράμματος είναι οι εξής πέντε: α) αρμονική ένταξη των παιδιών με πολιτιστικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες στο εκπαιδευτικό σύστημα, β) η διασφάλιση της αποδοχής των παιδιών αυτών από την εκπαιδευτική κοινότητα αλλά και την ευρύτερη κοινωνία, γ) η παροχή στους εκπαιδευτικούς γνώσεων, κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού και τεχνικών μέσων, δ) η υποστήριξη των οικογενειών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, για να μπορούν να βοηθούν τα παιδιά τους να ανταποκρίνονται με πληρότητα στις εκπαιδευτικές τους υποχρεώσεις και, τέλος, ε) η ευαισθητοποίηση των φορέων διοίκησης της εκπαίδευσης, ώστε να κερδίσουν την εμπιστοσύνη των από ένταξη πληθυσμών⁹².

Στο πλαίσιο του προγράμματος αυτής της χρονικής φάσης, τονίστηκε, επίσης, ότι οι παρεμβατικές αυτές ενέργειες δεν απευθύνονταν μόνο στους παλιννοστούντες και στους αλλοδαπούς μαθητές, αλλά και σε γηγενείς μαθητές και ότι το πρόγραμμα απευθυνόταν και σε σχολεία με υψηλό ποσοστό αλλόφωνων μαθητών, αλλά και σε σχολεία με χαμηλό ποσοστό, έτσι ώστε να αντιμετωπιστούν έγκαιρα τα σχετικά προβλήματα. Αυτό είναι ένα θετικότατο βήμα, αν αναλογιστεί κανείς ότι στα Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ελλόχευε αυτός ο κίνδυνος, να απομονωθούν δηλαδή τα αλλοδαπά παιδιά από τα γηγενή.

Υπολογίστηκε ότι στη δεύτερη φάση του προγράμματος περίπου 3.500 μαθητές, 15.000 γονείς και εκπρόσωποι τοπικών φορέων και περίπου 400 σχολικές μονάδες θα επωφελούνταν από το εν λόγω πρόγραμμα. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με

⁹¹ Εφόσον η αλβανική ή η ρωσική γλώσσα αποτελεί την πρώτη γλώσσα των μαθητών.

⁹² Πληροφορίες για τη δεύτερη φάση: www.keda.gr (ημερομηνία πρόσβασης: 29.10.2007).

την τελική έκθεση της Ειδικής Γραμματείας Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, η οποία υπάγεται στο Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, αναφέρεται ότι κατά το χρονικό διάστημα 1997-2001 συμμετείχαν στο πρόγραμμα 500 μαθητές Δημοτικού, 1.000 μαθητές Γυμνασίου, 20 Δημοτικά σχολεία και 15 Γυμνάσια και υπολογίστηκε, επιπρόσθετα, ότι ως το πέρας του προγράμματος θα είχαν επωφεληθεί 1.500 μαθητές στην Αθήνα, 1.100 στην πόλη της Θεσσαλονίκης και περίπου 500 μαθητές στα Χανιά (σ.6 της σχετικής έκθεσης).

Ενδιαφέρον σημείο, επίσης, αποτελεί το γεγονός ότι, στο πλαίσιο του συγκεκριμένου προγράμματος, σε ορισμένα σχολεία (π.χ. στην Αθήνα, στη Θεσσαλονίκη, στα Χανιά) διδάσκονταν τα ρωσικά και τα αλβανικά ενισχυτικά από δίγλωσσους εκπαιδευτικούς⁹³. Ωστόσο, πρέπει να διευκρινιστεί ότι η μητρική γλώσσα των μαθητών αποτελούσε μέσο και όχι το αντικείμενο διδασκαλίας. Επίσης, οργανώθηκαν και δημιουργήθηκαν τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας τόσο σε παλιννοστούντες και αλλοδαπούς όσο και σε γηγενείς μαθητές, που το είχαν ανάγκη⁹⁴. Τέλος, συγγράφηκε και στη δεύτερη φάση του προγράμματος ένα πλούσιο σύνολο καινοτόμων εγχειριδίων σχετικά με την εκπαίδευση της συγκεκριμένης κοινωνικής κατηγορίας.

Σύμφωνα με την «Έκθεση πεπραγμένων σχολικού έτους 2003-2004 για την Περιφέρεια Κρήτης», από το Πανεπιστήμιο Αθηνών και από το Πανεπιστήμιο Κρήτης σχετικά με το πρόγραμμα ένταξης παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο, τα αποτελέσματα των αξόνων δράσης ορίστηκαν ως εξής (σ.9):

- Διασύνδεση σχολείου, οικογένειας και τοπικής κοινωνίας,
- ψυχοκοινωνική υποστήριξη,
- διάχυση εκπαιδευτικού υλικού και εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και
- επιμόρφωση γονέων και εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με την ίδια πηγή, οι επιμορφώσεις των καθηγητών πραγματοποιήθηκαν σχετικά με το διδακτικό υλικό (δηλαδή τη χρήση του), καθώς και σύμφωνα με τον

⁹³ Πηγές: Έντυπο Ειδικής Γραμματείας Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (σ.6) και Έκθεση πεπραγμένων σχολικού έτους 2003-2004 για την Περιφέρεια Κρήτης από το Πανεπιστήμιο Αθηνών και Πανεπιστήμιο Κρήτης σχετικά με το πρόγραμμα εκπαίδευσης παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών (σ. 11).

⁹⁴ Έκθεση πεπραγμένων σχολικού έτους 2003-2004 για την Περιφέρεια Κρήτης από το Πανεπιστήμιο Αθηνών και Πανεπιστήμιο Κρήτης σχετικά με το πρόγραμμα εκπαίδευσης παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών (σ. 10).

άξονα της ψυχοκοινωνικής υποστήριξης και συμβουλευτικής. Οι γονείς των μαθητών επιμορφώθηκαν και αυτοί σχετικά με τον δεύτερο άξονα (σ.11).

Γ' φάση (2005-2008)

Το καλοκαίρι του 2004 τελείωσε η β' φάση για τα τέσσερα προγράμματα. Έναν χρόνο αργότερα, το καλοκαίρι του 2005, η σύμβαση επαναπροκηρύχτηκε και η διάρκεια λειτουργίας του προγράμματος ορίστηκε το τέλος του 2007⁹⁵. Το πρόγραμμα για την ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση ανέλαβε το Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, ενώ το πρόγραμμα για την ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο) ανέλαβε το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Το πρόγραμμα για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση ως βασικούς σκοπούς είχε:

- Την αξιολόγηση των ήδη υφιστάμενων θεσμών για τη σχολική ένταξη των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών και τη διαμόρφωση ενός θεσμικού πλαισίου διαπολιτισμικής παρέμβασης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα,
- τη διαμόρφωση προγραμμάτων σπουδών, την παραγωγή διδακτικού και εποπτικού υλικού και την ανάπτυξη νέων διδακτικών προσεγγίσεων για τη στήριξη της μάθησης των παλιννοστούντων και αλλοδαπών παιδιών,
- την προετοιμασία και αξιοποίηση δίγλωσσων εκπαιδευτικών καθώς και άλλου εξειδικευμένου προσωπικού για τη σχολική υποστήριξη των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών, ώστε να καταστούν ικανοί να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολικού προγράμματος,
- τη διαμόρφωση προγράμματος συμβουλευτικής και ψυχολογικής υποστήριξης μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων, καθώς και ενίσχυσης των σχέσεων μεταξύ σχολείου, οικογένειας και κοινότητας,
- την ευαισθητοποίηση γηγενών γονέων, μαθητών, εκπαιδευτικών και στελεχών της εκπαίδευσης για τις δυνατότητες αρμονικής συμφοίτησης σε πολυπολιτισμικά σχολεία,
- την ανάπτυξη μηχανισμών στήριξης και πληροφόρησης, οι οποίοι αφενός θα υποστηρίζουν και θα συνδέουν τις επιμέρους δραστηριότητες του

⁹⁵ Ωστόσο, το πρόγραμμα πήρε παράταση ως τις 31.08.2008.

προγράμματος και αφετέρου θα διασφαλίζουν τον πολλαπλασιασμό και τη βιωσιμότητα των αποτελεσμάτων τους και, τέλος,

- ο την παρακολούθηση και αξιολόγηση της εφαρμογής όλων των δραστηριοτήτων του προγράμματος⁹⁶.

Από τους σκοπούς αυτούς, οι οποίοι διαφοροποιούνται σε σχέση με αυτούς της πρώτης φάσης του προγράμματος, αξίζει να υπογραμμίσουμε τη διεκδίκηση «ενός θεσμικού πλαισίου διαπολιτισμικής παρέμβασης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα», γεγονός που καταδεικνύει την ανεπάρκεια των επίσημων νομοθετικών μέτρων, που είχαν θεσπιστεί έως τότε για την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών, αλλά και την ανάγκη της διαπολιτισμοποίησης όλου του εκπαιδευτικού συστήματος (αναλυτικά προγράμματα, σχολικά βιβλία κ.λπ.), όπως καταδείξαμε και στο κεφάλαιο 3. Επιπρόσθετα, τονίζεται και η αναγκαιότητα για διδασκαλία από δίγλωσσους εκπαιδευτικούς, για εκπαιδευτικούς δηλαδή που γνωρίζουν τη μητρική γλώσσα των αλλοδαπών μαθητών, αναγνωρίζοντας έτσι τη δεύτερη βασική αρχή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, την αποδοχή και το σεβασμό του μορφωτικού κεφαλαίου του αλλοδαπού μαθητή και η γνώση της μητρικής γλώσσας από τον διδάσκοντα αποτελεί έμπρακτη αναγνώριση. Τέλος, σημειώνουμε και την αναφορά στην «κοινότητα» (τρίτος στόχος), καθώς, πρώτον, δεν είχε γίνει καμία αναφορά στην έννοια αυτή σε καμία σχετική νομοθετική ρύθμιση έως σήμερα και, δεύτερον, αρχίζει να αναγνωρίζεται το γεγονός ότι ο μετανάστης μαθητής δεν κοινωνικοποιείται μόνο στον χώρο του σχολείου και της οικογένειας, αλλά και της κοινότητας. Εξάλλου, όπως θα δούμε και στα επόμενα κεφάλαια, η συγκρότηση αλβανικών κοινοτήτων στην Ελλάδα αποτελεί πλέον γεγονός με αξιοπρόσεχτες συνέπειες.

Σύμφωνα με στοιχεία του προγράμματος, οι σχολικές μονάδες⁹⁷, που επωφελήθηκαν από τις παρεμβατικές δράσεις της τρίτης φάσης ήταν 599, υπήρχαν 2.958 τμήματα (γλωσσικής και ψυχοκοινωνικής) στήριξης σε σχολεία, 68.990 μαθητές (2.498 παλιννοστούντες και 15.741 αλλοδαποί) επωφελήθηκαν από τις παρεμβάσεις και 8.502 εκπαιδευτικοί επωφελήθηκαν από τις επιμορφωτικές δράσεις του προγράμματος. Τέλος, σε 704 σχολικές μονάδες διαχύθηκε το εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο παρήχθη στο πλαίσιο του προγράμματος και, συγκεκριμένα, 52.026 ήταν ο αριθμός των βιβλίων, που δόθηκαν στα σχολεία⁹⁸.

⁹⁶ Πηγή: www.keda.gr (ημερομηνία πρόσβασης: 29.10.2007)

⁹⁷ Συμπεριλαμβάνονται και τα δημοτικά και τα νηπιαγωγεία.

⁹⁸ Πηγή: www.keda.gr (ημερομηνία πρόσβασης: 02.01.2009).

Το αντίστοιχο πρόγραμμα για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ως βασικές δράσεις είχε ορίσει τις εξής⁹⁹:

- ο Δημιουργία δικτύου συνεργατών και δικτύου σχολείου,
- ο ανίχνευση των αναγκών παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών και διερεύνηση περιβάλλοντος,
- ο ενισχυτική διδασκαλία και δημιουργία θερινών τμημάτων προλυκειακής εκπαίδευσης για τους παλιννοστούντες και τους αλλοδαπούς μαθητές,
- ο επιμόρφωση εκπαιδευτικών και στελεχών της εκπαίδευσης,
- ο εκπόνηση και αναπαραγωγή εκπαιδευτικού και επιμορφωτικού υλικού και
- ο ψυχοκοινωνική στήριξη των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών.

7.3. Συμπεράσματα

Οι παλιννοστούντες και οι αλλοδαποί μαθητές, στην ομάδα των οποίων συγκαταλέγονται και οι Αλβανοί μαθητές της έρευνάς μας, χαρακτηρίζονται από ένα διττό πολιτιστικό και γλωσσικό κεφάλαιο. Στην αρχή της ελληνικής κυβερνητικής πολιτικής απέναντι στην εκπαίδευση των παλιννοστούντων και των αλλοδαπών μαθητών, οι μαθητές αυτοί θεωρούνταν ως μη γνωστικά, συναισθηματικά και γλωσσικά «εφοδιασμένοι». Για τον λόγο αυτό, οι εκπρόσωποί της στόχευσαν στην παροχή συγκεκριμένων γνωστικών και γλωσσικών εφοδίων, θεωρώντας ότι με αυτόν τον τρόπο θα γίνουν και οι αλλοδαποί μαθητές ομοιογενείς με τους γηγενείς μαθητές και θα ενταχτούν αρμονικά στο σχολικό και κοινωνικό σύνολο. Στην περίοδο αυτή, οι μαθητές θεωρούνται ως «πρόβλημα» και για αυτό τους παρήχθησαν ορισμένες ελαφρύνσεις και διευκολύνσεις, προκειμένου να «ενταχτούν» στο σχολικό σύνολο.

Την ίδια περίοδο θεσπίζονται και τα Σχολεία Αποδήμων, τα οποία στη συνέχεια εξελίχθηκαν σε Σχολεία Παλιννοστούντων και στο τέλος στα σημερινά Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Με την εξέλιξη αυτή θεωρήθηκε ότι επιχειρήθηκε η ικανοποίηση των κοινωνικών, γλωσσικών και γνωστικών αναγκών των αλλοδαπών μαθητών. Ωστόσο, η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού στο πέρας του χρόνου άλλαξε και διαφοροποιήθηκαν οι ανάγκες και οι απαιτήσεις του. Παρ’

⁹⁹ Πηγή: <http://web.auth.gr/eppas> (ημερομηνία πρόσβασης: 05.11.2007).

όλα αυτά, δεν ακολουθήθηκε κάποιο ειδικό αναλυτικό πρόγραμμα για τους αλλοδαπούς μαθητές ούτε εφαρμόστηκαν δράσεις με διαπολιτισμικό χαρακτήρα, οι οποίες να περιλαμβάνουν στοιχεία του γλωσσικού και πολιτισμικού τους κεφαλαίου.

Τα αντισταθμιστικά μέτρα που θεσπίστηκαν, όπως τα Φροντιστηριακά Τμήματα και οι Τάξεις Υποδοχής, προσανατολίζονται προς μια μονογλωσσική κατεύθυνση παρά προς μια διγλωσσική/διπολιτισμική. Αποσκοπούν ουσιαστικά στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών στην ελληνική γλώσσα και στην τελική ενσωμάτωση των αλλοδαπών μαθητών στην τάξη, προκειμένου να μην αποτελούν αυτοί πλέον «πρόβλημα» για τη σχολική αρμονία. Για να επιτευχθεί αυτό, θυσιάζεται το ιδιαίτερο γνωστικό και γλωσσικό κεφάλαιο που φέρουν ή, στην καλύτερη των περιπτώσεων, χρησιμοποιείται ως επικουρικό μέσο.

Επίσης, το πρόγραμμα για την εκπαίδευση των παλιννοστούντων και των αλλοδαπών μαθητών επιχείρησε μεν με διάφορες δράσεις την ευαισθητοποίηση και την ενημέρωση των εκπαιδευτικών για θέματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, παρήγαγε εκπαιδευτικό υλικό για τους αλλοδαπούς μαθητές και επιχείρησε την ψυχοκοινωνική υποστήριξη των αλλοδαπών μαθητών και των οικογενειών τους. Υπήρξε σαφώς μία μέριμνα για αυτούς τους μαθητές μέσω του εν λόγω προγράμματος, αλλά η γενική στοχοθεσία φαίνεται να εστιάζει βασικά στην ελληνική γλώσσα, στον ελληνικό πολιτισμό και στην ένταξη των μαθητών στο σχολείο. Συγκεκριμένα, το συγκεκριμένο πρόγραμμα δεν προώθησε τη μητρική γλώσσα και τα πολιτισμικά στοιχεία των αλλοδαπών μαθητών στην εκπαιδευτική πράξη, ούτε καν έθεσε το ζήτημα αυτό, καθώς δεν φαίνεται να απασχόλησε τους ιθύνοντες, τουλάχιστον στα εξεταζόμενα ντοκουμέντα.

Εφόσον, λοιπόν, δεν τέθηκε ζήτημα καλλιέργειας στοιχείων της γλώσσας και του πολιτισμού, που φέρουν οι αλλοδαποί μαθητές στη χώρα υποδοχής, δεν μπορούμε να μιλάμε για «ισοτιμία» των πολιτισμών, η οποία αποτελεί θεμελιώδη αρχή της θεωρίας της διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης. Αντίθετα, στο πλαίσιο του προγράμματος αναπτύχθηκαν και άλλες Τάξεις Υποδοχής και Φροντιστηριακά Τμήματα σε σχολικές μονάδες, πέρα από τα ήδη θεσμοθετημένα, που όμως στόχευαν στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών στην ελληνική γλώσσα. Τον ίδιο στόχο φαίνεται να είχε και το διδακτικό υλικό, που παρήχθη στο πλαίσιο του προγράμματος. Ακόμη και το δίγλωσσο διδακτικό υλικό ως σκοπό φαίνεται να είχε την κατανόηση και την εμπέδωση του όποιου γνωστικού αντικειμένου και την ομαλή ένταξη του μαθητή στην πορεία της σχολικής τάξης, παρά την καλλιέργεια της

μητρικής γλώσσας των μαθητών. Τον ίδιο στόχο εξυπηρέτησε και η παρουσία των δίγλωσσων εκπαιδευτικών, η οποία αποσκοπεί ουσιαστικά στην αποτελεσματικότερη καλλιέργεια της ελληνικής γλώσσας, χρησιμοποιώντας ως «δεκανίκι» τη γνώση της μητρικής γλώσσας, παρά στη μεταφορά, στην ενίσχυση και στην ένταξη του γλωσσικού κεφαλαίου των αλλοδαπών μαθητών στην εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Με βάση τα παραπάνω, μπορεί να υποστηριχθεί ότι το θεσμικό πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα φαίνεται να λειτουργεί ακόμη αντισταθμιστικά, με τα χαρακτηριστικά της «υπόθεσης του ελλείμματος» της πρώτης περιόδου. Τα εκπαιδευτικά μέτρα, που θεσπίστηκαν, δεν προωθούν την διαπολιτισμική αγωγή, αλλά, αντίθετα, εξαντλούνται σε μία θεωρία του ελλείμματος. Το γλωσσικό και γνωστικό κεφάλαιο που φέρουν οι αλλοδαποί μαθητές δεν θεωρείται ως «πόρος» για το σχολικό σύνολο, αλλά ως πρόβλημα. Εξάλλου, σύμφωνα με την Κοιλιάρη (2005:143), στο πλαίσιο ενός εξορθολογισμού της διαχείρισης της ετερότητας και της πολυγλωσσίας στην εκπαίδευση θα έπρεπε να αναγνωριστεί όχι μόνο το πλεονέκτημα της διαφορετικής από την ελληνική πρώτη γλώσσα των μαθητών, αλλά και να υποστηριχτεί η ανάπτυξη ακαδημαϊκών δεξιοτήτων στη γλώσσα αυτή. Επειδή στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης θα ζητούνται από τους μαθητές δεξιότητες στη μητρική τους γλώσσα και σε άλλες δύο ξένες γλώσσες (εφόσον η μητρική γλώσσα των μαθητών είναι και αυτή μία από τις ευρωπαϊκές γλώσσες), οι μαθητές θα έπρεπε να αξιοποιήσουν το πλεονέκτημα της γλωσσικής τους ετερότητας, για να ενισχύσουν τη θέση τους στην κοινωνία και στην αγορά εργασίας. Αλλά και αντίστροφα, η μητρική γλώσσα των μεταναστών μαθητών θα μπορούσε να λειτουργήσει ως «πόρος» στο σχολείο, και κατ' επέκταση στην κοινωνία και στην αγορά εργασίας, γεγονός, ωστόσο, που δεν συμβαίνει στην πραγματικότητα.

Κεφάλαιο 8: Πρόσληψη θεσμικών κειμένων σχετικά με τη γλωσσική εκπαίδευση των Αλβανών μαθητών στην Ελλάδα από τους εμπλεκόμενους φορείς

8.1. Χαρτογράφηση ερευνητικού πεδίου (στατιστικά στοιχεία και εφαρμογή θεσμικών μέτρων)

Όπως αναφέρθηκε στο κεφάλαιο 6 της μεθοδολογίας της έρευνας, η περιφέρεια της Κεντρικής Μακεδονίας συγκεντρώνει ένα υψηλότερο ποσοστό Αλβανών μαθητών (το δεύτερο ύστερα από την περιφέρεια της Αττικής). Ο παρακάτω πίνακας δείχνει αναλυτικά τα αριθμητικά στοιχεία στις εξεταζόμενες περιοχές.

8.1. Σύνολο Αλβανών μαθητών, αλλοδαπών μαθητών και συνολικού μαθητικού πληθυσμού σε δημοτικά σχολεία της Κεντρικής Μακεδονίας και τριών νομών της έρευνας τη σχολική χρονιά 2005/2006

	Σύνολο Αλβανών μαθητών	Σύνολο αλλοδαπών μαθητών	Σύνολο μαθητών ¹⁰⁰
Περιφέρεια Κεντρικής Μακεδονίας	5.879	7.655	112.138
Νομός Θεσσαλονίκης	3.488	4.793	63.918
Νομός Σερρών	159	242	9.879
Νομός Πιερίας	418	528	8.391

Πηγή: Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας

Στη συνέχεια, επιχειρούμε την καταγραφή και ανάλυση των θεσμικών μέτρων (Φροντιστηριακά Τμήματα, Τάξεις Υποδοχής, Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, πρόγραμμα «Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο για την Α' βάρθμια εκπαίδευση») στην περιοχή της δειγματοληψίας μας, στην Κεντρική Μακεδονία. Συγκεκριμένα, επιθυμούμε να εξετάσουμε αν λειτουργούν αυτοί οι θεσμοί στους επιλεγμένους νομούς και σε ποια έκταση.

¹⁰⁰ Συμπεριλαμβάνονται γηγενείς και αλλοδαποί μαθητές.

8.1.1. Φροντιστηριακά Τμήματα

Από τις συνεντεύξεις με τις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης, Δυτικής Θεσσαλονίκης, Σερρών και Πιερίας και, δεύτερον, από το δείγμα μας, προκύπτει ότι σε καμία από τις δώδεκα εξεταζόμενες σχολικές μονάδες των τριών νομών του δείγματός μας δεν λειτουργούσαν τη σχολική χρονιά 2006/2007 Φροντιστηριακά Τμήματα.

Οι λόγοι που παραθέτουν τα ερωτώμενα θεσμικά πρόσωπα της εκπαίδευσης για την παύση λειτουργίας των Φροντιστηριακών Τμημάτων, είναι οι εξής επτά:

α) Μειώθηκε ο αριθμός των αλλοδαπών μαθητών: *«Σιγά σιγά μειώνεται ο αριθμός στο σχολείο. Μειώνονται οι μαθητές και για αυτό δεν δίνουν πρόσθετο δάσκαλο»* (ΘΠ¹⁰¹27:48-51)¹⁰²,

β) Τα Φροντιστηριακά Τμήματα προκαλούν οικονομική επιβάρυνση στο κράτος: *«Ακόμη και από τα γραφεία και από το υπουργείο το μήνυμα είναι ότι λόγω οικονομίας, δεν δίνουν πρόσθετο δάσκαλο»* (ΘΠ27:48-50) και *«Πρώτον, γιατί θεωρώ ότι το ίδιο το κράτος έχει απαξιώσει αυτά τα τμήματα. Πρώτα από όλα έχει πολύ χαμηλό ωριαίο επιμίσθιο. Πάρα πολύ χαμηλό, έτσι; Ποιος να καθίσει;»* (ΘΠ18:105-107),

γ) Δεν υπάρχει ενδιαφέρον εκ μέρους των Σχολικών Συμβούλων για τη λειτουργία τους¹⁰³: *«Φροντιστηριακό Τμήμα όχι, δεν λειτουργεί. Τώρα, τα τελευταία χρόνια έχει απαγορευτεί αυτό από τους Σχολικούς Συμβούλους και έτσι δεν...»* (ΘΠ17:38-40) ή οι Σχολικοί Σύμβουλοι δεν το επιλέγουν: *«Φροντιστηριακά Τμήματα όχι. Προτιμούμε τις Τάξεις Υποδοχής. Προτιμούμε να μαζέψουμε πιο πολλά παιδιά»* (ΘΠ7:3-4),

δ) Υπάρχει έλλειψη χώρου: *«Δεν έχουμε χώρο. Άμα δείτε βγαίνοντας έξω, είναι δυο θρανία και πέντε-έξι καρέκλες που κάθονται εκεί και κάνουμε ενισχυτική διδασκαλία εμείς, με τη θέλησή μας, αυτά που δεν χωράνε μέσα εκεί ή για αυτά που είναι εκτός νόμου. Γιατί ο νόμος λέει μέχρι δύο χρόνια, αλλά τα παιδιά δεν...δεν είναι προχωρημένα»* (ΘΠ15:125-128),

ε) Μετά το πέρας του σχολικού ωραρίου, η μεσημεριανή ώρα δεν ενδείκνυται για «γόνιμο» μάθημα: *«μετά τις έξι ώρες στο σχολείο, το να καθίσει ο αλλοδαπός να κάνει άλλη μια-δυο ώρες μάθημα, είναι πάρα πολύ δύσκολο. Δυο τρεις ώρες είναι πάρα πολύ.*

¹⁰¹ ΘΠ: Θεσμικό Πρόσωπο

¹⁰² Στη μεταφορά αποσπασμάτων προφορικού λόγου επισημαίνονται με ειδική σημειογραφία κάποια στοιχεία του λόγου, όπως οι δισταγμοί ή οι παύσεις με αποσιωπητικά, οι παραλείψεις λόγων με αποσιωπητικά σε παρενθέσεις και η έμφαση λέξεων με έντονα γράμματα. Στην περίπτωση των Αλβανών ομιλητών διορθώθηκαν «λανθασμένες» δομές του λόγου, προκειμένου να γίνει κατανοητός, όπως έγινε στην συνεντεύκτρια.

¹⁰³ Σύμφωνα με τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών.

Για αυτό δεν έχουν προχωρήσει τα Φροντιστηριακά Τμήματα και έχουν μια φθίνουσα πορεία τα τελευταία χρόνια» (ΘΠ18:107-110) και «τα παιδιά κουράζονται μετά το πέρας των μαθημάτων και νομίζω ότι καλύτερα αποτελέσματα έχουμε, όταν κάτι γίνεται παράλληλα το πρωί, την πρωινή δηλαδή βάρδια» (ΘΠ13: 29-31),

στ) Η ήδη χρόνια παραμονή των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα και η μειωμένη εισροή καινούργιων αλλοδαπών μαθητών δεν δημιουργούν την ανάγκη δημιουργίας Φροντιστηριακών Τμημάτων: *«οι αλλοδαποί μαθητές οι δικοί μας είναι οι περισσότεροι αρκετά χρόνια και ίσως και για αυτό τα Φροντιστηριακά Τμήματα έχουν...δεν έχουν πλέον αξία» (ΘΠ6:40-42), και, τέλος,*

ζ) Προτιμάται η λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής, γιατί εξυπηρετεί περισσότερους μαθητές, αφού ο ελάχιστος αριθμός για τη λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής είναι 9 μαθητές και ο μέγιστος 17, ενώ, αντίθετα, για τη λειτουργία Φροντιστηριακών Τμημάτων ο ελάχιστος αριθμός είναι 3 μαθητές και ο μέγιστος 8 (βλ. κεφάλαιο 7) (ΘΠ24:24-26 και ΘΠ7:7-10).

Πάντως, ιδιαίτερη εντύπωση προκαλεί η δήλωση Σχολικού Συμβούλου ότι στα Φροντιστηριακά Τμήματα, εκτός από τους αλλοδαπούς μαθητές, συμμετέχουν και γηγενείς μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες: *«Και αυτό που θέλω να πω είναι, ότι στα Φροντιστηριακά δεν συμμετέχουν μόνο μαθητές, που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, αλλά είναι και αυτόχθονες μαθητές, οι οποίοι παρουσιάζουν υποτίθεται κάποιο πρόβλημα» (ΘΠ11:10-13).*

8.1.2. Τάξεις Υποδοχής

Όσον αφορά τις Τάξεις Υποδοχής, σύμφωνα με τα στοιχεία της Περιφερειακής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας, τη σχολική χρονιά 2006/2007 καταγράφονται 37 Τάξεις Υποδοχής στα Δημοτικά Σχολεία της Ανατολικής Θεσσαλονίκης, 77 Τάξεις Υποδοχής στα Δημοτικά Σχολεία της Δυτικής Θεσσαλονίκης, 3 Τάξεις Υποδοχής στα Δημοτικά Σχολεία του νομού Σερρών και, τέλος, 16 Τάξεις Υποδοχής στον νομό Πιερίας. Ουσιαστικά οι Τάξεις Υποδοχής λειτουργούν συνήθως εκεί, όπου υπάρχει υψηλός αριθμός παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών (όπως είναι η Δυτική Θεσσαλονίκη). Ωστόσο, στο ερευνητικό πεδίο καταγράφηκαν δύο περιπτώσεις (σε σχολείο της Δυτικής Θεσσαλονίκης και σε σχολείο της πόλης των Σερρών), όπου, ενώ υπήρχε χαμηλός αριθμός αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών,

λειτουργούσε Τάξη Υποδοχής, πράγμα που οφείλεται μάλλον στο ενδιαφέρον των διευθυντών των εν λόγω σχολείων.

Επίσης, σε μερικά σχολεία (π.χ. σχολείο Ανατολικής Θεσσαλονίκης με χαμηλό αριθμό αλλοδαπών μαθητών και σε σχολείο της πόλης των Σερρών), όπου δεν λειτουργεί ο θεσμός της Τάξης Υποδοχής, αναφέρεται από τους διευθυντές ότι οι αλλοδαποί μαθητές εντάσσονται στο πλαίσιο της ενισχυτικής διδασκαλίας, όπου εντάσσονται και γηγενείς μαθητές, οι οποίοι χρήζουν επιπρόσθετης διδακτικής στήριξης. Ένας Σχολικός Σύμβουλος επιβεβαιώνει ότι σε μερικές περιπτώσεις οι αλλοδαποί μαθητές συμμετέχουν στην ενισχυτική διδασκαλία, καθώς δεν υπάρχουν Τάξεις Υποδοχής στα σχολεία τους *«Οπότε επωφελούνται και τα παιδάκια αυτά, αφού δεν έχουν Τάξη Υποδοχής, και μπαίνουν και αυτά στην ενισχυτική διδασκαλία»* (ΘΠ10:59-60). Και από τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης νομού Σερρών αναφέρεται ότι οι αλλοδαποί μαθητές, λόγω της έλλειψης Τάξεων Υποδοχής στα σχολεία του νομού, κάνουν ενισχυτική διδασκαλία στο σχολείο είτε από τον πρόσθετο εκπαιδευτικό του σχολείου είτε από τον εκπαιδευτικό στο πλαίσιο του προγράμματος *«Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο για την Α' βάρθμια εκπαίδευση»* (ΘΠ5).

Ειδικά στην Κατερίνη, όπου καταγράφεται υψηλότερος αριθμός αλλοδαπών μαθητών, ο διευθυντής μιας εξεταζόμενης σχολικής μονάδας αναφέρει ενδεικτικά ότι δεν λειτουργεί ο θεσμός της Τάξης Υποδοχής, αλλά *«έρχονται σε μικρές τάξεις ή τέλος πάντων εκείνοι οι οποίοι είναι για δευτέρα ή τρίτη (τάξη), τα ξεκινάμε στην πρώτη τάξη με λίγη ενισχυτική στη γλώσσα, κάνουμε μέχρι τα Χριστούγεννα και στη συνέχεια εντάσσονται κανονικά στις τάξεις τους»* (ΘΠ23:42-44). Το γεγονός ότι στην Πιερία οι αλλοδαποί μαθητές συμμετέχουν στην ενισχυτική διδασκαλία, καθώς δεν λειτουργεί ο θεσμός της Τάξης Υποδοχής παρά μόνο σε ελάχιστα σχολεία, επιβεβαιώνεται και από τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Πιερίας, καθώς και από Σχολικό Σύμβουλο της Πιερίας.

Στην περίπτωση ενός δημοτικού σχολείου αγροτικής περιοχής στην Πιερία, ο διευθυντής δήλωσε, ότι τα αλλοδαπά παιδιά του εν λόγω σχολείου δεν φοιτούν παράλληλα σε Τάξη Υποδοχής, αλλά στο τμήμα ένταξης που λειτουργεί στο σχολείο για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίες δεν έχουν διαγνωστεί: *«Δεν λειτουργεί Τάξη Υποδοχής, ωστόσο έχουμε την ευχέρεια να λειτουργούμε το τμήμα ένταξης, το οποίο, επειδή δεν υπάρχουν πολλά παιδιά (διστάζει) και με διαγνωσμένες δυσκολίες και ανάγκες και τα λοιπά και τα λοιπά, γίνεται παράλληλη διδασκαλία και*

ενίσχυση αυτών των παιδιών (ΘΠ24:26-31)». Από τα παραπάνω παραδείγματα, αναδύεται μια πολυμορφία στην πρόσληψη και εφαρμογή των συγκεκριμένων θεσμικών μέτρων (Τ.Υ. και Φ.Τ.) στις διάφορες περιοχές της Κεντρικής Μακεδονίας, στην οποία εστιάζει η έρευνά μας, η οποία δημιουργεί προβληματισμό για την πρόσληψη και ερμηνεία των σχετικών θεσμικών κειμένων. Η ερμηνεία αυτή αναλύεται παρακάτω στο παρόν κεφάλαιο.

8.1.3. Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και το πρόγραμμα «Ένταξης παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο για τη Α' βάρθμια εκπαίδευση»

Δημοτικά Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης λειτουργούν μόνο στην πόλη της Θεσσαλονίκης. Συγκεκριμένα, στην περιοχή της Δυτικής Θεσσαλονίκης λειτουργούν πέντε Δημοτικά Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, ενώ στην περιοχή της Ανατολικής Θεσσαλονίκης λειτουργεί μόνο ένα (στην περιοχή των Νέων Επιβατών, προάστιο της Ανατολικής Θεσσαλονίκης)¹⁰⁴.

Δράσεις του προγράμματος «Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο για την Α' βάρθμια εκπαίδευση», την ευθύνη του οποίου είχε το Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθήνας την περίοδο της έρευνάς μας, τη σχολική χρονιά 2006/2007, υλοποιούνταν σε 57 Δημοτικά Σχολεία της Κεντρικής Μακεδονίας. Συγκεκριμένα, στην περιοχή της Ανατολικής Θεσσαλονίκης το εν λόγω πρόγραμμα λειτουργούσε σε δεκαέξι δημοτικά σχολεία της Ανατολικής Θεσσαλονίκης, σε δώδεκα δημοτικά σχολεία της Δυτικής Θεσσαλονίκης¹⁰⁵, σε ένα δημοτικό σχολείο των Σερρών και σε δύο δημοτικά σχολεία της Πιερίας¹⁰⁶.

Συνεπώς, σύμφωνα με τα προαναφερθέντα στοιχεία, στην πόλη της Θεσσαλονίκης, η οποία συγκεντρώνει ένα υψηλότατο ποσοστό Αλβανών μαθητών, λειτουργούν θεσμοί για την εκπαίδευση και για την ένταξή τους στη σχολική κοινότητα: Τάξεις Υποδοχής, Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, το πρόγραμμα για την εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών. Μάλιστα η Δυτική Θεσσαλονίκη, η οποία συγκεντρώνει περισσότερους Αλβανούς μαθητές από την Ανατολική, παρουσιάζει και περισσότερους υποστηρικτικούς θεσμούς. Αντίθετα,

¹⁰⁴ Η περιοχή αυτή (όπως και οι γειτονικές της, π.χ. Περαιά, Επανομή κ.λπ.) συγκεντρώνει πολύ υψηλό αριθμό αλλοδαπών και παλιννοστούντων, όπως προαναφέραμε και στο κεφάλαιο 6 (Λαμπριανίδης και Λυμπεράκη 2005:228).

¹⁰⁵ Το πρόγραμμα λειτουργεί και σε τέσσερα Δημοτικά Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης της Θεσσαλονίκης.

¹⁰⁶ Στην έρευνά μας συμμετείχαν ένα Δημοτικό Σχολείο Ανατολικής Θεσσαλονίκης και τρία Δημοτικά Σχολεία Δυτικής Θεσσαλονίκης.

στην περιφέρεια και ιδιαίτερα στον νομό Πιερίας, ο οποίος συγκεντρώνει μεγαλύτερο αριθμό Αλβανών μαθητών από τον νομό Σερρών, οι υποστηρικτικοί θεσμοί είναι ελάχιστοι. Βασικό μέτρο εκπαίδευσης για τα παιδιά αυτά της περιφέρειας αποτελεί σχεδόν αποκλειστικά η ενισχυτική διδασκαλία, η οποία κανονικά απευθύνεται σε όλους τους μαθητές, Έλληνες και αλλοδαπούς και, επομένως, υπηρετεί άλλους στόχους. Συνεπώς, παρατηρείται μια διαφορά μεταξύ αστικού κέντρου και επαρχίας ως προς την εφαρμογή της κυβερνητικής πολιτικής περί διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Πρόκειται για μια «επιλεκτική» πολιτική, καθώς δεν δίδονται οι ίδιες ευκαιρίες (αν και θεσμοθετημένες) στους αλλοδαπούς μαθητές, ανεξαρτήτως γεωγραφικής και κυρίως κοινωνικής προέλευσης.

8.2. Τάξεις Υποδοχής: η σημασία τους για τα θεσμικά πρόσωπα της εκπαίδευσης

8.2.1. Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Από τα θεσμικά πρόσωπα της εκπαίδευσης της Περιφερειακής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας, καθώς και από τις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής και Δυτικής Θεσσαλονίκης, Πιερίας και Σερρών, τονίζεται σε γενικές γραμμές η σημασία του θεσμού των Τάξεων Υποδοχής για την εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών και η αναγκαιότητα για ενίσχυση του θεσμού.

Ωστόσο, πρώτον, παρατηρήθηκε σύγχυση ανάμεσα στα συνεντευξιαζόμενα πρόσωπα για τη θεσμική εμπλοκή τους όσον αφορά τη σύσταση των Τάξεων Υποδοχής, γεγονός που δείχνει την έλλειψη ενημέρωσης πάνω στην εν λόγω εκπαιδευτική πολιτική. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τη σχετική Υπουργική Απόφαση, οι Προϊστάμενοι των Γραφείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που υπάγονται στις οικείες διευθύνσεις του νομού ή νομαρχιακού διαμερίσματος, εισηγούνται στον Διευθυντή Εκπαίδευσης την ίδρυση και λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων στα σχολεία του γραφείου ευθύνης τους (Υ.Α. 353.1./324/105657/Δ1 16/10/2002, άρθρο 24, παράγραφος 24)¹⁰⁷.

¹⁰⁷ Στον νόμο 1894 (ΦΕΚ 110/27-8-1990, άρθρο 45) (παλαιότερος της σχετικής Υπουργικής Απόφασης) επισημαίνεται ότι «με αποφάσεις του οικείου νομάρχη σε δημόσια σχολεία της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μπορεί να ιδρύονται Τάξεις Υποδοχής και Φροντιστηριακά Τμήματα για την ομαλή προσαρμογή στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας παλιννοστούντων μαθητών, τέκνων Ελλήνων μεταναστών ή τέκνων επαναπατριζόμενων Ελλήνων».

Ωστόσο, οι απόψεις τους για το από πού ξεκινάει η εισήγηση για την ίδρυσή τους δίστανται:

«οι Τάξεις Υποδοχής προτείνονται και εγκρίνονται από την Περιφερειακή Διεύθυνση. Τώρα όμως, υπάρχουν στα σχολεία Τάξεις Υποδοχής, έτσι; Την έγκριση των οποίων περιμέναμε από την Περιφερειακή Διεύθυνση» (ΘΠ3: 48-50),

«Ιδρύουμε Φροντιστηριακά Τμήματα¹⁰⁸ εμείς...ε, σε τοπικό επίπεδο κατά περίπτωση. Δηλαδή, εάν σε κάποιο σχολείο...σε συνεργασία με τον διευθυντή ή...με τον Σχολικό Σύμβουλο εκτιμήσουμε ότι χρειάζεται πράγματι να υπάρξει ένα τμήμα υποδοχής ...γίνεται η καταμέτρηση των μαθητών αυτών...ε, γίνονται κάποιες ενέργειες από τον Σχολικό Σύμβουλο προς την Περιφέρεια και η Περιφέρεια εγκρίνει πλέον την ίδρυση» (ΘΠ6:92-97),

«Εμείς ακολουθούμε ακριβώς τα βήματα. Δηλαδή...ε...ο διευθυντής του σχολείου, ο οποίος αντιμετωπίζει τέτοιου είδους παιδιά, κάνει αναφορά στον Σχολικό Σύμβουλο, ο Σχολικός Σύμβουλος ελέγχει (έμφαση) σε τι κατάσταση βρίσκονται τα παιδιά αυτά, αναλόγως κάνει την πρότασή του...Όποια πρόταση υπέβαλε ο Σχολικός Σύμβουλος, τη συνυπέγραφα και εγώ και την έχουμε στείλει στην Περιφερειακή Διεύθυνση. Και πρέπει να σας πω ότι εγκρίθηκαν από εκεί» (ΘΠ5:84-89).

Δεύτερον, διατυπώθηκε από μερικά συνεντευξιαζόμενα πρόσωπα ο προβληματισμός ότι ο θεσμός των Τάξεων Υποδοχής θα εξασθενήσει στο μέλλον και θα υποχωρήσει *«λόγω της μειωμένης εισροής μεταναστών τα τελευταία χρόνια» (ΘΠ3:53): «Έχουμε παιδιά που ήρθαν από την Αμερική εδώ με τους γονείς τους για μόνιμη εγκατάσταση, αλλά...εν πάση περιπτώσει είναι ένας θεσμός, τουλάχιστον στην περιφέρεια τη δικιά μας, που...έχει πάψει να υπάρχει» (ΘΠ6:27-30).*

8.2.2. Σχολικοί Σύμβουλοι

Από την πλευρά των Σχολικών Συμβούλων εκφράστηκαν διάφορες τοποθετήσεις, αν και λακωνικές, απέναντι στο ζήτημα της λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής. Στο σύνολό τους, οι Σχολικοί Σύμβουλοι εξέφρασαν την άποψη πως ως θεσμός οι Τάξεις Υποδοχής μπορούν να βοηθήσουν τον αλλοδαπό μαθητή να ενταχτεί τόσο στο σχολικό περιβάλλον όσο και στον κοινωνικό περίγυρό του. Ιδίως βοηθάνε τον μαθητή στην έκφραση, στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού (ΘΠ8:10-12, ΘΠ10:11-12). Ωστόσο, επεσήμαναν πως

¹⁰⁸ Όπως φαίνεται στη συνέχεια του λόγου του, συγχέει τα Φροντιστηριακά Τμήματα με τις Τάξεις Υποδοχής.

απουσιάζει η σχετική κατάρτιση των δασκάλων των Τάξεων Υποδοχής σχετικά με την εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών και πως θα πρέπει ο θεσμός αυτός να ενισχυθεί γενικότερα από τον σύλλογο διδασκόντων των σχολείων.

Ακούστηκαν, επίσης, κάποιες γενικές τοποθετήσεις σχετικά με τη λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής, οι οποίες ρητά ή άρρητα δηλώνουν και την «αμηχανία» ή την άγνοια των Σχολικών Συμβούλων απέναντι στον εν λόγω θεσμό, καθώς δεν ήταν διατεθειμένοι να εισχωρήσουν σε λεπτομέρειες κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Αναφέρουμε ενδεικτικά τα εξής δύο παραδείγματα:

«Εγώ βέβαια δεν είμαι (υψώνει τη φωνή) ικανοποιημένος, αλλά θα ήθελα πολλά περισσότερα. Αλλά δεν ξέρω τι μπορούμε να κάνουμε για αυτό» (ΘΠ7:27-28)

«Λειτουργούσαν Φροντιστηριακά Τμήματα στα σχολεία της ευθύνης σας πέρσι;

ΣΣ: Όχι.

Σ: Για ποιο λόγο;

ΣΣ: Γιατί δεν υπήρχε λόγος. Λειτουργούνε πολύ καλά και το Τμήμα ένταξης και η Τάξη Υποδοχής.

Σ: Δηλαδή, γιατί λειτουργούνε καλά;

ΣΣ: Ε, λειτουργούν καλά. Αυτό.» (ΘΠ8:1-5).

Τέλος, πέρα από μερικές Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που, όπως είδαμε, εξέφρασαν την άποψη ότι οι Τάξεις Υποδοχής εξασθενούν μέσα στον χρόνο, και δύο ερωτώμενοι Σχολικοί Σύμβουλοι υποστήριξαν ότι οι Τάξεις Υποδοχής έχουν αρχίσει να υποχωρούν, καθώς δεν παρατηρείται πλέον μεγάλη εισροή καινούργιων μεταναστών μαθητών: *«Δηλαδή νομίζω ότι είναι φθίνουσα. Πλέον η Τάξη Υποδοχής δεν χρειάζεται, γιατί αυτά τα παιδιά...τα παιδιά δηλαδή των αλλοδαπών πια σήμερα γεννιούνται εδώ, ήδη γνωρίζουν ελληνικά και κανένας δεν θέλει να πάει στην Τάξη Υποδοχής» (ΘΠ7:147-150).*

8.2.3. Διευθυντές εξεταζόμενων σχολικών μονάδων

Στο επίπεδο των διευθυντών των σχολικών μονάδων, όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι διευθυντές τόνισαν τον σημαντικό ρόλο που παίζουν στην εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών οι Τάξεις Υποδοχής. Ωστόσο, εκφράστηκαν διαφορετικές απόψεις σχετικά με την ερμηνεία της λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής, η οποία σε αυτήν την περίπτωση είναι ταυτόσημη με τη σημασία της. Για μερικούς διευθυντές, οι Τάξεις Υποδοχής

νοούνται ως ένας δυναμικός φορέας μετάδοσης της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού, προκειμένου οι μαθητές να «ισοσταθμίσουν» τις γνώσεις και το «εθνικό» ελληνικό φρόνημα σε σχέση με τους γηγενείς μαθητές: *«Να μάθουν για την ελληνική γραφή και την ελληνική γλώσσα, ανάγνωση και το κυριότερο: την ιστορία μας, τα ήθη και έθιμά μας. Άμα μάθει εξίσωση ή άμα δεν μάθει εξίσωση, λέμε, πρώτα πρέπει να μάθει τα απαραίτητα. (...) Δεν ξέρω σε άλλα σχολεία τι κάνουν, αλλά εδω εμείς βγάζουμε πραγματικά Ελληνάκια. Να αγαπήσουν τη σημαία μας, να αγαπήσουν τη χώρα μας. Την ιστορία μας, τη γλώσσα μας»* (ΘΠ15: 168-171, 219-221).

Αντίθετα, για άλλους διευθυντές, οι Τάξεις Υποδοχής πρέπει να σέβονται έμπρακτα το πολιτισμικό και μορφωτικό κεφάλαιο των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών και να το αξιοποιούν προς όφελος της κατάκτησης της ελληνικής γλώσσας: *«Βοηθάει, δεν μπορούμε να πούμε ότι δεν βοηθάει η Τάξη Υποδοχής. Βοηθάει πάρα πολύ. Ειδικά όταν είχαμε τους δίγλωσσους εκπαιδευτικούς βλέπαμε ότι η ένταξη των παιδιών αυτών και η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ήταν πολύ...γινόταν σε πολύ πιο γρήγορους ρυθμούς, ταχύτερα, από ό,τι γίνεται τώρα. (...)Παράλληλα με την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, θα πρέπει τα παιδιά αυτά να συνεχίσουν στο γνωστικό επίπεδο, στο οποίο είχαν σταματήσει. Γιατί ούτως ή άλλως το βάρος από αυτά τα προγράμματα είναι να μάθουν τα παιδιά τα ελληνικά. Κακά τα ψέματα. Δεν υπάρχει σχολική ένταξη, ούτε κοινωνική ένταξη, αν δεν υπάρχει η εκμάθηση της γλώσσας της χώρας στην οποία πηγαίνουν. Είναι αυτονόητο αυτό το πράγμα. Άρα, το βάρος πέφτει εκεί. Όταν το βάρος πέφτει εκεί, το παιδί έρχεται με ένα γνωστικό background που πρέπει να...δεν πρέπει να χαθεί αυτό ούτε να σταματήσει, θα πρέπει να συνεχιστεί»* (ΘΠ18: 38-42, 50-58).

Για άλλους διευθυντές, οι Τάξεις Υποδοχής βοηθάνε κυρίως σε πρακτικά ζητήματα, όπως για παράδειγμα στην *«αποσυμφόρηση των κανονικών τάξεων και στη διευκόλυνση των δασκάλων»* (ΘΠ16: 42-43) ή στην επικοινωνία των αλλοδαπών μαθητών *«με τους δασκάλους, τους συμμαθητές τους, το κυλικείο και με την καθαρίστρια»* (ΘΠ18: 65-67) ή, γενικότερα, στην καλή εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής (ΘΠ23:30-32). Μάλιστα, ένας διευθυντής δήλωσε πως οι Τάξεις Υποδοχής βοηθάνε και γηγενείς μαθητές, οι οποίοι αντιμετωπίζουν δυσκολίες με τα μαθήματα, το οποίο επισημάναμε και στην αρχή αυτού του κεφαλαίου, *«και συν το ότι υπάρχουν και δικά μας παιδιά με διάφορα προβλήματα, η Τάξη Υποδοχής μας βοηθούσε, και μας βοηθάει και σήμερα ακόμη φαντάζομαι»* (ΘΠ16:39-40).

Βέβαια, θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι στο θέμα αυτό τοποθετήθηκαν κυρίως οι διευθυντές των σχολείων της Θεσσαλονίκης, καθώς αυτοί έχουν εμπειρία της λειτουργίας του θεσμού, ενώ οι υπόλοιποι διευθυντές (της περιφέρειας) τοποθετήθηκαν κυρίως σε θεωρητικό επίπεδο. Διαφάνηκε, πάντως, σε γενικές γραμμές πως οι διευθυντές βλέπουν πιο πρακτικά και ρεαλιστικά τα θέματα αυτά. Εκφράστηκε, εξάλλου, και η επιθυμία εκ μέρους μερικών διευθυντών σχολείων της περιφέρειας να μεριμνήσει το κράτος για τη συγκρότηση Τάξεων Υποδοχής ή παρεμφερών τμημάτων και στις δικές τους περιοχές, καθώς έχουν ανάγκη από τέτοια μέτρα: *«Κοιτάζτε, το θέμα μας έχει απασχολήσει πολλές φορές, νομίζω ότι θα πρέπει, τουλάχιστον στις επαρχιακές πόλεις, θεσμικά να γίνει κάτι διαφορετικό. Δηλαδή, μου ήρθαν τρεις και δύο μαθητές, πέντε μαθητές, όπως σου είπα πριν από λίγο, τη φετινή χρονιά, στο μέσο (έμφαση) της χρονιάς. Πού να τους εντάξω εγώ αυτούς τους μαθητές; Δηλαδή η δυσκολία μου είναι ποιος θα αναλάβει αυτούς τους μαθητές να τους διδάξει την ελληνική γλώσσα. Διότι να ξεκινήσουμε από εκεί. Να μάθει πρώτα να συνεννοείται. Διότι έρχονται εδώ και μας κοιτάνε. Ο δάσκαλος δεν (έμφαση) έχει την εμπειρία. Νομίζω ότι στο θεσμικό πλαίσιο ίσως θα ήταν καλό να λειτουργήσουν όχι τμήματα, τάξεις. Τάξεις όχι με την έννοια πρώτη, δεύτερα, τρίτη, τετάρτη, αλλά επιπέδων» (ΘΠ23: 65-77).*

Υπήρξαν και διευθυντές σχολείων (κυρίως από τους νομούς Πιερίας και Σερρών), οι οποίοι έκαναν και αυτοί την ίδια διαπίστωση με τα προαναφερθέντα θεσμικά πρόσωπα, ότι δηλαδή η ανάγκη για λειτουργία Τάξεων Υποδοχής έχει αρχίσει να εξασθενεί, καθώς δεν παρατηρείται πλέον μεγάλη εισροή καινούργιων αλλοδαπών μαθητών και ότι οι υπάρχοντες αλλοδαποί μαθητές βρίσκονται πολύ καιρό στην Ελλάδα και έχουν ενσωματωθεί στο σχολείο και στην κοινωνία, τόσο γλωσσικά όσο και συναισθηματικά: *«νομίζω ότι δεν υπάρχει πλέον ανάγκη για τμήματα Υποδοχής, για Φροντιστηριακά Τμήματα και λοιπά και λοιπά. Θεωρώ ότι έχουν απόλυτα ενταχτεί στο ελληνικό περιβάλλον, στην ελληνική πραγματικότητα...είναι εντυπωσιακό το γεγονός που...(σιωπή), προσαρμοστικότητα» (ΘΠ25:44-48).*

8.2.4. Δάσκαλοι Τάξεων Υποδοχής εξεταζόμενων σχολικών μονάδων

Και οι δάσκαλοι των Τάξεων Υποδοχής υπογράμμισαν τη σημασία του εν λόγω θεσμού για την εκπαίδευση και την ένταξη των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στη σχολική κοινότητα. Οι συνεντευξιαζόμενοι δάσκαλοι

θεωρούν ότι οι Τάξεις Υποδοχής βοηθάνε κυρίως τον αλλοδαπό μαθητή στο να καταθέτει και να «ξεδιπλώνει» το γνωστικό και συναισθηματικό κεφάλαιο που φέρει: *«περισσότερο φροντίζουμε να τα εντάξουμε στην κοινωνία του σχολείου, όχι μόνο στην ελληνική πραγματικότητα, στις ελληνικές συμπεριφορές, αλλά να πάρουμε και εμείς από αυτά. Δηλαδή, να συμβιώσουμε»* (ΘΠ26: 26-28). Επίσης, σύμφωνα με τους ίδιους, οι Τάξεις Υποδοχής βοηθάνε τον μαθητή στο να καλλιεργήσει συναισθηματική ασφάλεια, ιδίως τον πρώτο χρόνο προσαρμογής του στην Ελλάδα, όπου δεν κατέχει την ελληνική: *«Αλλά οι αρχάριοι δεν θέλουν να είναι μέσα στην τάξη τους. Προτιμούν να είναι εδώ (στην ειδική αίθουσα της Τάξης Υποδοχής) που με νοήματα, εικόνες επικοινωνούμε, ακόμη και μέσα στο προαύλιο, αν κάποιος τους πει κάτι, με κοιτάνε «τι μας λέει τώρα;». Θέλουν βοήθεια»* (ΘΠ30: 22-25).

Οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι και οι συμμαθητές τους στις Τάξεις Υποδοχής αντιμετωπίζουν τα ίδια προβλήματα (γλωσσικά, κοινωνικά κ.λπ.) και ότι ο δάσκαλος εστιάζει την προσοχή του σε αυτούς, με αποτέλεσμα να νιώθουν πιο άνετα να εκφραστούν και να «ανοιχτούν» (ΘΠ28:65-79). Εξάλλου, η εστιασμένη προσοχή που προσφέρουν οι δάσκαλοι στο πλαίσιο της Τάξης Υποδοχής στον αλλοδαπό μαθητή τον βοηθάει, σύμφωνα με άλλους δασκάλους Τάξεων Υποδοχής, και στην εκμάθηση της ελληνικής: *«Πιστεύω κυρίως γλωσσικά ότι βοηθιούνται και στον τρόπο που εκφράζονται, γιατί σίγουρα όταν ένα παιδάκι στην τάξη μαζί με τα υπόλοιπα, δεν μπορεί ο δάσκαλος να ασχοληθεί ιδιαίτερα με αυτά, οπότε δυσκολεύονται. Ενώ όταν τους παίρνουμε εμείς, επειδή είμαστε εκεί, πάνω από το κεφάλι τους, με αυτά τα συγκεκριμένα παιδιά, γίνεται καλύτερη δουλειά»* (ΘΠ28: 11-15).

Άλλοι δάσκαλοι Τάξεων Υποδοχής επισημαίνουν επίσης τον σημαντικό ρόλο που παίζει η Τάξη Υποδοχής στην ένταξη του μαθητή στην «κανονική» τάξη, αλλά και γενικότερα στο σχολικό γίγνεσθαι (ΘΠ31:18-21). Οι δάσκαλοι φαίνονται να είναι, όπως οι διευθυντές, πιο πρακτικοί από τα «ανώτερα» θεσμικά πρόσωπα. Κατεβαίνουν, δηλαδή, στο επίπεδο διδασκαλίας, αλλά και στην κοινωνική και ψυχολογική ένταξη των παιδιών.

Παράλληλα, επισημαίνονται και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι δάσκαλοι στις Τάξεις Υποδοχής, όπως είναι, για παράδειγμα, η έλλειψη κατάλληλου διδακτικού υλικού¹⁰⁹ *«αυτή τη στιγμή δεν υπάρχει βιβλίο που να μιλάει για τον μαθητή της δευτέρας ή τρίτης τάξης να είναι η ελληνική σαν δεύτερη γλώσσα, όπως είναι τα*

¹⁰⁹ Ωστόσο, θα πρέπει να αναφερθεί ότι κατάλληλα σχεδιασμένο διδακτικό υλικό υπάρχει, κυρίως από το πρόγραμμα «Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο για την Α' βήθμια εκπαίδευση».

αγγλικά. Και πολλές φορές κάνουμε δικές μας ασκήσεις» (ΘΠ26:197-200) και «Τα βιβλία να εκσυγχρονιστούν λίγο, να γίνουν πιο απλά...γιατί αυτή τη στιγμή εγώ βλέπω ότι τα βιβλία δεν αντιστοιχούν στο επίπεδο αυτό των παιδιών» (ΘΠ32:59-61), η απουσία επιμορφώσεων και η αραιή συνεργασία τους με τους Σχολικούς Συμβούλους «Οι Σύμβουλοι πάντα λένε «μπράβο, μπράβο, καλά κάνεις», σε εμένα και σε όλους τους δασκάλους. «Συνέχισε έτσι». Να συνεχίσω τι; Να συνεχίσω πάνω σε ένα τεντωμένο σκοινί, τη μια είναι έτσι, την άλλη αλλιώς» (ΘΠ26: 157-160).

Από τις παραπάνω αναλύσεις προκύπτει ότι υπάρχει, πρώτον, διαφορά σχετικά με την πρόσληψη της σημασίας και του ρόλου των Τάξεων Υποδοχής σε επίπεδο περιφέρειας, νομού και σχολικής μονάδας. Συγκεκριμένα, σε επίπεδο περιφέρειας και νομού ειπώθηκε από τα θεσμικά πρόσωπα στις συνεντεύξεις ότι ο θεσμός αυτός είναι μεν σημαντικός, αλλά οι ίδιοι δεν παρέχουν περαιτέρω λεπτομέρειες για τη λειτουργία του και για τα προβλήματα που υπάρχουν. Διαπιστώνουν βέβαια ότι οι Τάξεις Υποδοχής έχουν αρχίσει να υποχωρούν τα τελευταία χρόνια. Αντίθετα, σε επίπεδο σχολικής μονάδας τα συνεντευξιζόμενα πρόσωπα παρείχαν περισσότερες λεπτομέρειες για τη λειτουργία και τη συμβολή των Τάξεων Υποδοχής στην εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών, αν και ανάμεσα στους διευθυντές και στους δασκάλους προκύπτει η διαφορά ως προς το ότι οι πρώτοι βλέπουν τη συμβολή του μέτρου πιο σχηματοποιημένα (π.χ. «βοηθάει στην ένταξη» ή, αντίθετα, «βοηθάει στην αφομοίωση»), ενώ οι δεύτεροι βιώνουν τις θετικές και αρνητικές πτυχές του πιο πολύπλευρα και σε βάθος (π.χ. «παρέχουν συναισθηματική ασφάλεια», «θέλουμε περισσότερη βοήθεια»). Παράλληλα, και μέσα στην ομάδα των διευθυντών δημιουργούνται τρεις διαφορετικές προσεγγίσεις του ρόλου των Τάξεων Υποδοχής. Άλλοι διευθυντές θεωρούν ότι αποσκοπούν στην αφομοίωση των αλλοδαπών μαθητών, μερικοί ότι στοχεύουν στη διατήρηση του κεφαλαίου των μαθητών και, τέλος, λίγοι διευθυντές θεωρούν ότι απλά «λύνουν» πρακτικά προβλήματα των αλλοδαπών μαθητών.

Επομένως, φαίνεται να συγκροτούνται τρεις διαφορετικές ομάδες ανάμεσα στα εν λόγω θεσμικά πρόσωπα. Η πρώτη ομάδα (Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας, Διευθυντές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε επίπεδο νομού και Σχολικοί Σύμβουλοι) χαρακτηρίζονται από μια περισσότερο γραφειοκρατική πρόσληψη του μέτρου, η δεύτερη ομάδα (διευθυντές σχολικών μονάδων) από μία διοικητική και οργανωτική προσέγγιση και η τρίτη ομάδα (δάσκαλοι Τάξεων Υποδοχής) από μία διδακτική,

παιδαγωγική και ψυχολογική. Οι διαφορετικές αυτές τυπολογίες πρόσληψης οφείλονται αφενός στον διαφορετικό θεσμικό ρόλο των συνεντευξιαζόμενων (π.χ. μία σημαντική αρμοδιότητα ενός διευθυντή είναι η οργάνωση της σχολικής μονάδας) και αφετέρου στην εξοικείωση που έχουν με την έννοια της πολυπολιτισμικότητας. Οι δάσκαλοι βιώνουν στο επίπεδο της διδασκαλίας τα προβλήματα που προκύπτουν, τις ανάγκες και τις απαιτήσεις των μαθητών τους, καθώς και την δυναμική μιας πολυπολιτισμικής τάξης. Μία πρόταση θα ήταν, επομένως, να εισηγούνται αυτοί προτάσεις για τη βελτίωση του εν λόγω θεσμού στα «ανώτερα» θεσμικά πρόσωπα.

8.3. Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης: η λειτουργία και η σημασία τους για τα θεσμικά πρόσωπα της εκπαίδευσης

8.3.1. Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Και στην περίπτωση των Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, υπογραμμίστηκε η σημασία τους για την εκπαίδευση των παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών από τα θεσμικά πρόσωπα των Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας και των νομών Θεσσαλονίκης, Σερρών και Πιερίας (αν και δεν υπάρχουν στους νομούς Σερρών και Πιερίας Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης). Βέβαια, εκφράστηκε και η άποψη από τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης και από τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Σερρών ότι σε πολλές περιπτώσεις τα Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης «*πάνε προς την κατεύθυνση του γκέτο*» (ΘΠ4: 81-88), έναν κίνδυνο τον οποίο τονίσαμε και εμείς σε προηγούμενο κεφάλαιο (βλ. κεφάλαιο 7). Η «γκετοποίηση» αυτή, σύμφωνα με τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης νομού Σερρών, «*μπορεί να δημιουργήσει ψυχολογικό πρόβλημα στους μαθητές αυτούς, το οποίο ενδεχομένως δεν ξεχνούν σε όλη τους τη ζωή*» (ΘΠ5:42-44). Επίσης, από τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης, δηλώθηκε πως στα Δημοτικά Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης απασχολούνται δάσκαλοι με γνώση της μητρικής γλώσσας των μαθητών (αλβανικά, ρώσικα, βουλγάρικα). Ωστόσο, από την έρευνά μας στα δύο Δημοτικά Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης κάτι τέτοιο δεν επιβεβαιώνεται.

8.3.2. Σχολικοί Σύμβουλοι

Οι Σχολικοί Σύμβουλοι της Θεσσαλονίκης, που ερωτήθηκαν, επεσήμαναν πως η νομοθεσία, που προέβλεπε την ίδρυση Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, ήταν καινοτόμα, ωστόσο πρόσθεσαν πως στην πράξη υπάρχουν πολλά προβλήματα και ελλείψεις. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι Πιερίας και Σερρών δεν τοποθετήθηκαν σε αυτό το ζήτημα, καθώς, όπως προαναφέρθηκε, δεν λειτουργούν Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στους νομούς τους.

Οι Σχολικοί Σύμβουλοι Θεσσαλονίκης, πάντως, επεσήμαναν και αυτοί τον κίνδυνο της περιθωριοποίησης και της «γκετοποίησης», που ελλοχεύει στα Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Υποστήριξαν, μάλιστα, ότι πολλά γηγενή παιδιά έφυγαν από τα σχολεία αυτά εξαιτίας της αυξημένης παρουσίας αλλοδαπών μαθητών. Μάλιστα, ένας Σχολικός Σύμβουλος συμπλήρωσε πως στη θέση των γονιών αυτών θα έκανε το ίδιο: «Δηλαδή...εάν εγώ, εάν το παιδί μου ήταν να πάει σε κάποια τάξη που είχε ογδόντα τοις εκατό παιδιά αλλοδαπά, θα ήμουν διστακτικός, για να μην πω ότι θα το έπαιρνα από εκεί» (ΘΠ7:45-47). Βέβαια, ο ίδιος ο Σχολικός Σύμβουλος επιρρίπτει την ευθύνη και στη σχολική διοίκηση για τον κίνδυνο «γκετοποίησης», που απειλεί τα σχολεία αυτά (ΘΠ7:51-55).

Πρέπει να επισημανθεί, ωστόσο, ότι, όπως και για τα προηγούμενα θεσμικά μέτρα, τα εν λόγω στελέχη της εκπαίδευσης (Σχολικοί Σύμβουλοι και Προϊστάμενοι Διευθύνσεων σε επίπεδο περιφέρειας και νομού) δεν εξέφρασαν τις απόψεις τους σε εκτενή βαθμό. Οι στάσεις αυτές μπορούν να υποδηλώνουν έλλειψη προθυμίας να απαντήσουν στις ερωτήσεις ή έλλειψη πληροφόρησης πάνω στα θέματα αυτά ή απλά επιθυμία να μη παράσχουν πολλές πληροφορίες, φοβούμενοι μήπως εκτεθούν.

8.3.3. Διευθυντές και δάσκαλοι Τάξεων Υποδοχής Δημοτικών Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Στο Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης, το οποίο ερευνήθηκε κατά τη γενικευμένη φάση της έρευνας, ο διευθυντής δήλωσε ρητά πως το σχολείο είναι άμεσα εξαρτημένο από τα προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, που λειτουργούν στο σχολείο τους, κάθε φορά που αυτά προκηρύσσονται. Συγκεκριμένα, στο σχολείο δεν λειτουργεί οργανική θέση για Τάξεις Υποδοχής ή για Φροντιστηριακά Τμήματα, αλλά η θέση αυτή καλύπτεται από

τον διδάσκοντα, που συμμετέχει στο πρόγραμμα «Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο για την Α' βάρθμια εκπαίδευση». Το σχολείο έχει, επίσης, έναν υψηλότατο αριθμό Τσιγγανοπαίδων, η εκπαίδευση των οποίων καλύπτεται από το πρόγραμμα «Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων»¹¹⁰ και όχι από στελεχωμένα τμήματα ένταξης τσιγγάνων, όπως λειτουργούν για παράδειγμα σε άλλα σχολεία. Ουσιαστικά το εν λόγω Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης βασίζεται αποκλειστικά στα προγράμματα αυτά, τα οποία λειτουργούν δύο με τρία χρόνια κάθε φορά που προκηρύσσονται, ενώ είναι άγνωστη η επόμενη επαναπροκήρυξή τους.

Πέρα, όμως, από τα υποστηρικτικά αυτά εκπαιδευτικά μέτρα, ο νόμος 2413/96 προέβλεπε ειδικές λειτουργικές ρυθμίσεις για τα Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (π.χ. ειδικά αναλυτικά προγράμματα, επιμόρφωση διδακτικού προσωπικού), που όπως θεωρητικά είδαμε και στο προηγούμενο κεφάλαιο (κεφάλαιο 7), και όπως υποστηρίζουν και οι δύο διευθυντές των Δημοτικών Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης¹¹¹, στην πράξη ουσιαστικά δεν εφαρμόζονται: *«Θεωρούμε και εμείς και οι υπόλοιποι συνάδελφοι ότι είμαστε εγκαταλελειμμένοι. Δηλαδή, δώσε... αυτό που έλεγε ο νόμος, να κάνει ο εκπαιδευτικός στα διαπολιτισμικά σχολεία λιγότερες ώρες και τις υπόλοιπες ώρες που θα είναι στο σχολείο να ετοιμάζει υλικό, να προσαρμόζει τη διδασκαλία του και να βοηθήσει τα παιδιά. Ούτε λόγος. Το ωράριο κανονικό, όπως των άλλων σχολείων. Μη τυχόν και χάσουμε καμιά ώρα. Μη τυχόν και χαθεί καμιά ώρα» (ΘΠ18: 147-153) και «Αν διαβάσει κανείς το νόμο αυτόν, θα δει ότι αυτά τα σχολεία μπορούν να λειτουργούν με διαφορετικό αναλυτικό πρόγραμμα από ότι τα άλλα σχολεία, πράγμα που δεν γίνεται, μπορεί να λειτουργεί... οι δάσκαλοι να έχουν μειωμένο ωράριο όχι για να έχουν μειωμένο ωράριο, αλλά για να μπορέσουν τις υπόλοιπες ώρες να τις αναλώσουν σε δραστηριότητες διαπολιτισμικές, το οποίο και αυτό δεν γίνεται στα δημοτικά τα διαπολιτισμικά, σε κάποια γυμνάσια γίνεται. Δηλαδή βλέπουμε κάποια πράγματα, τα οποία υπάρχουν στο πλαίσιο για το νόμο της διαπολιτισμικής, αλλά δεν εφαρμόζονται. Τώρα, κάποια στιγμή μπορεί και να καταργηθεί και το όνομα (γέλιο), αυτό δεν το γνωρίζω».* (ΘΠ13:66-74, 77-78).

Για έναν δάσκαλο Τάξης Υποδοχής του Δημοτικού Σχολείου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης (που ερευνήθηκε κατά τη γενικευμένη φάση της έρευνας), το θέμα των σχολείων αυτών είναι βαθύτερο, σχετίζεται με τη βάση και τον

¹¹⁰ Όπως προαναφέρθηκε στο κεφάλαιο 7, το πρόγραμμα αυτό λειτουργούσε τη σχολική χρονιά 2006/2007 υπό την εποπτεία του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

¹¹¹ Το ένα ερευνήθηκε κατά την πιλοτική και το άλλο κατά τη γενικευμένη φάση της έρευνας.

σκοπό της λειτουργίας των Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Πρώτον, επισημαίνει ότι ελλοχεύει ο κίνδυνος της κατηγοριοποίησης των μαθητών σύμφωνα με την εθνικότητα και τη λειτουργία της σχολικής τάξης σύμφωνα με την καταγωγή των μαθητών *«Δεν ξέρω, εγώ δεν είμαι ούτε υπέρ του να δημιουργούνται αμιγή τμήματα τσιγγανοπαίδων ούτε μου αρέσει να εστιάζω στην καταγωγή, οπότε το διαπολιτισμικό, στο επίπεδο που λειτουργεί, και δεν εστιάζει στην καταγωγή με την έννοια του στιγματισμού, ας πούμε ο «Αλβανός», «έχω δύο Αλβανούς μέσα στην τάξη, μη μου φέρετε άλλον» ή «έχω τρεις Ρώσους, μη μου φέρετε άλλους, να έχουμε και Έλληνες», δεν συμφωνώ» (ΘΠ30:45-50)*. Δεύτερον, ο εν λόγω δάσκαλος επισημαίνει το γεγονός ότι ένας εκπαιδευτικός που απασχολείται σε Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης δεν σημαίνει αυτόματα πως έχει άρει όλες τις προκαταλήψεις του απέναντι στον «Άλλο» και πως χρειάζεται και αυτός σε αυτόν τον τομέα επιμόρφωση και ενημέρωση, κάτι που πρέπει να αποτελέσει πρωτίστως πρωτοβουλία του κράτους: *«Λοιπόν, δεν ξέρω, μάλλον εμείς πρέπει να αλλάζουμε, οι εκπαιδευτικοί, μάλλον εμείς πρέπει να έρθουμε αντιμέτωποι...σε σχέση με το πώς αισθανόμαστε εμείς και πώς εμείς οι ίδιοι πρώτα το αντιλαμβανόμαστε και πώς το δίνουμε στους μαθητές μας. Γιατί αν εγώ έχω μια άλφα προκατάληψη, αλλά θέλω να είμαι political correct μέσα στο σχολείο μου, δεν ξέρω σε ποιον βαθμό μπορώ να το περάσω αυτό ή δεν περάσω αληθινά την πραγματική μου προκατάληψη» (ΘΠ30: 73-79)*.

Συνεπώς, και στην περίπτωση του θεσμικού μέτρου των Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, παρατηρείται μία αξιοπρόσεχτη διάσταση στην πρόσληψή του ανάμεσα στους Προϊσταμένους Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε επίπεδο νομού/Σχολικούς Συμβούλους και στους διευθυντές/δασκάλους Τάξεων Υποδοχής. Οι πρώτοι δεν παρέχουν πληροφορίες για τον εν λόγω θεσμό και την λειτουργία του στη Θεσσαλονίκη (όπως προείπαμε, πιθανότατα λόγω αμηχανίας ή άγνοιας), ενώ οι δεύτεροι επισημαίνουν λεπτομερώς τα προβλήματα που αντιμετωπίζει σήμερα ο θεσμός του Σχολείου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στη σχολική πράξη: κίνδυνος περιθωριοποίησης των αλλοδαπών παιδιών, απουσία συστηματικότητας της βοήθειας των μαθητών στην ελληνική γλώσσα, απουσία επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, μη εφαρμογή ειδικών αναλυτικών προγραμμάτων και απουσία λοιπών «διαπολιτισμικών» δραστηριοτήτων, όπως αναφέρονται στη σχετική νομοθεσία.

8.4. Πρόγραμμα «Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο για την Α' βάρθμια εκπαίδευση»: η σημασία του για τα θεσμικά πρόσωπα της εκπαίδευσης

8.4.1. Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Το πρόγραμμα «Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο για την Α' βάρθμια εκπαίδευση» εφαρμόζεται κυρίως στην πόλη της Θεσσαλονίκης και για αυτόν τον λόγο, γνώριζαν τη λειτουργία του μόνο τα θεσμικά πρόσωπα της εκπαίδευσης με έδρα τη Θεσσαλονίκη. Εξαίρεση αποτελεί η Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης νομού Σερρών, καθώς το πρόγραμμα αυτό εφαρμόζεται σε ένα χωριό του νομού (Ψυχικό). Ωστόσο, εντύπωση προκαλεί η περίπτωση της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης, όπου οι ιθύνοντες δήλωσαν στη συνέντευξη πως «δεν εφαρμόζεται αυτό το πρόγραμμα στα δημοτικά σχολεία της Ανατολικής Θεσσαλονίκης, αλλά εφαρμόζεται ένα παρόμοιο πρόγραμμα του Υπουργείου, που εφαρμόζεται στις Τάξεις Υποδοχής με βιβλία από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο» (ΘΠ3:20-22). Μπορεί, βέβαια, να γνώριζαν το όλον του προγράμματος και όχι λεπτομέρειες και, επιπρόσθετα, την ευθύνη του εν λόγω προγράμματος (για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση) την είχε το Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών και όχι το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Πάντως, από την Περιφέρεια Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας και από τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης, καθώς επίσης και από τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης νομού Σερρών υπογραμμίστηκε σε γενικές γραμμές (χωρίς να δοθούν περισσότερες λεπτομέρειες) η σημασία του προγράμματος για την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών και, σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, οι ίδιοι αναγνωρίζουν και προωθούν συνειδητά την εφαρμογή του.

8.4.2. Σχολικοί Σύμβουλοι

Οι Σχολικοί Σύμβουλοι Πιερίας και Σερρών γνώριζαν ελάχιστα πράγματα για το συγκεκριμένο πρόγραμμα, καθώς στις δικές τους περιφέρειες το πρόγραμμα αυτό δεν είχε εκτεταμένη εφαρμογή. Ωστόσο, και στη Θεσσαλονίκη φαίνεται να υπάρχουν Σχολικοί Σύμβουλοι, που δεν είναι ενημερωμένοι για τη λειτουργία του εν λόγω

προγράμματος «Δεν το ξέρω αυτό. Ε, το ξέρω το πρόγραμμα, αλλά δεν ξέρω ακριβώς τι γίνεται. Δεν ξέρω ακριβώς τι γίνεται» (ΘΠ7:81-82). Ένας άλλος Σχολικός Σύμβουλος Θεσσαλονίκης, πάντως, όπου σε σχολείο της ευθύνης του εφαρμοζόταν το εν λόγω πρόγραμμα (σχολείο που συμμετείχε και στη δική μας έρευνα), εξέφρασε θετικές απόψεις σχετικά με τις δράσεις του προγράμματος, ιδιαίτερα γιατί η φιλόλογος, που απασχολούνταν στο εν λόγω σχολείο¹¹², γνώριζε ρωσικά, η οποία ήταν η μητρική γλώσσα αρκετών αλλοδαπών μαθητών του σχολείου.

Οι κρίσεις σχετικά με το εν λόγω πρόγραμμα εκ μέρους των ερωτώμενων Σχολικών Συμβούλων δεν ήταν εκτεταμένες. Διαφαίνεται προφανώς ότι, ενώ εφαρμόζεται ένα καινοτόμο πρόγραμμα για την ένταξη των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στα σχολεία με πολυπολιτισμική σύνθεση, οι Σχολικοί Σύμβουλοι (τουλάχιστον του δείγματός μας) δεν ήταν επαρκώς ενημερωμένοι, πράγμα βέβαια που θα μπορούσε να υποστηρίξει κανείς ότι οφείλεται στους υπεύθυνους εφαρμογής των προγραμμάτων και όχι στους Σχολικούς Συμβούλους. Ωστόσο, σύμφωνα με στοιχεία του προγράμματος¹¹³, έχουν πραγματοποιηθεί πολλές και ποικίλες παρεμβάσεις στις σχολικές μονάδες, έχει παραχθεί εκπαιδευτικό και διδακτικό υλικό και κυρίως έχουν γίνει ενημερωτικές συναντήσεις με Σχολικούς Συμβούλους στο πλαίσιο της δράσης των επιμορφώσεων.

8.4.3. Διευθυντές και δάσκαλοι Τάξεων Υποδοχής εξεταζόμενων σχολικών μονάδων

Στην έρευνά μας συμμετείχαν τέσσερα δημοτικά σχολεία, που συμμετείχαν στο πρόγραμμα «Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο για την Α' βάρθμια εκπαίδευση». Για τα Δημοτικά Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης τονίστηκε στην προηγούμενη ενότητα η σημασία του προγράμματος αυτού, καθώς δεν υπήρχαν οργανικές θέσεις για διδάσκοντες σε Τάξεις Υποδοχής και στα δύο Δημοτικά Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης, όπως ανέφεραν οι δύο διευθυντές, οι θέσεις αυτές καλύπτονταν από το εν λόγω πρόγραμμα.

Επίσης, όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενη ενότητα, σε δύο περιπτώσεις σχολείων υπηρετούσε μια αλβανόγλωσση εκπαιδευτικός σε Τάξη Υποδοχής, η οποία απασχολούνταν στο πλαίσιο του συγκεκριμένου προγράμματος. Οι διευθυντές των Δημοτικών Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης αναγνωρίζουν τη σημασία του να διδάσκεται η ελληνική γλώσσα από δίγλωσσο εκπαιδευτικό στα αλλοδαπά παιδιά:

¹¹² Ήταν ωρομίσθια μέσω του εν λόγω προγράμματος (βλ. σχετικά Κοιλιάρη 2000).

¹¹³ www.keda.gr (ημερομηνία πρόσβασης: 07/01/2009)

«Ειδικά όταν είχαμε τους δίγλωσσους εκπαιδευτικούς βλέπαμε ότι η ένταξη των παιδιών αυτών και η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ήταν πολύ...γινόταν σε πολύ πιο γρήγορους ρυθμούς, ταχύτερα, από ό,τι γίνεται τώρα» (ΘΠ18:39-42). Ειδικά, η παρουσία της αλβανόγλωσσης εκπαιδευτικού σε μια περίπτωση σχολείου δεν βοήθησε μόνο τα παιδιά, αλλά έφερε και τους Αλβανούς γονείς πιο κοντά στο σχολικό γίγνεσθαι, καθώς η ίδια παρακολουθούσε και βοηθούσε τα παιδιά και στο οικογενειακό τους περιβάλλον: «σαν κοινωνική λειτουργό τη χρησιμοποιήσαμε, για να έρθει σε επαφή με τους γονείς, η οποία θυμόταν τα ελληνικά ή δεν τα ήξερε τόσο καλά. Είχε συνάψει...επισκεπτόταν δηλαδή τα παιδιά στα σπίτια, όπου χρειάζονταν βοήθεια και τα έφερνε πιο κοντά στο σχολείο. Όντως, μας έκανε σημαντική δουλειά, πάνω στο κοινωνικό έργο της» (ΘΠ12:71-75).

Επιπρόσθετα, τονίστηκε στις συνεντεύξεις η χρησιμότητα των επιμορφωτικών σεμιναρίων που διοργανώνονταν στο πλαίσιο του εν λόγω προγράμματος για εκπαιδευτικούς που δίδασκαν σε πολυπολιτισμικές τάξεις, με θέματα όπως η διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις, η ψυχοκοινωνική στήριξη των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών, η θεωρία και οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κ.λπ. (ΘΠ17:50-61 και ΘΠ28:40-44).

Ωστόσο, επισημαίνεται από τους ερωτώμενους διευθυντές και δασκάλους των Τάξεων Υποδοχής ότι τα «μελανά» σημεία του συγκεκριμένου προγράμματος είναι, πρώτον, η ασυνέχεια του προγράμματος αυτού, δηλαδή το γεγονός ότι εφαρμόζεται κάθε δύο-τρία χρόνια και τα παιδιά δεν μπορούν να επωφεληθούν από τις δράσεις του σε σταθερή βάση, και, δεύτερον, το γεγονός ότι δεν εφαρμόζεται σε όλα τα σχολεία της επικράτειας, αλλά μόνο σε μερικά επιλεγμένα: «Οι παλιννοστούντες, είναι οι τσιγγάνοι είναι οι αποδέκτες όλων αυτών των αλλαγών της ασυνέχειας, τα οποία θεωρώ ότι κάνουν πολύ μεγάλο κακό, γιατί πάνω που πας να στήσεις μια συνεργασία, μια εμπιστοσύνη, κόβεται, και δεν μπορείς να χτίσεις πάνω σε αυτό. Είναι σαν να χτίζεις μικρά μικρά πράγματα, τα οποία δεν μπορείς να τα ενώσεις, για να δεις τη συνέχειά τους» (ΘΠ30: 91-96), «Τα προγράμματα δεν πρέπει να γίνονται σε πέντε, δέκα, είκοσι, πενήντα σχολεία στην Ελλάδα. Σε όλα τα σχολεία της Ελλάδας υπάρχουν και παλιννοστούντες και Αλβανοί και τσιγγάνοι, παντού. Αν δεν περάσει αυτό το μήνυμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, της διαπολιτισμικής προσέγγισης σε όλα τα σχολεία μέσα, δεν κάνουμε τίποτα» (ΘΠ13:121-126).

Επομένως, και σχετικά και με το τρίτο θεσμικό μέτρο, το πρόγραμμα «Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο για την Α' βάρδια

εκπαίδευση» τα «ανώτερα» θεσμικά πρόσωπα δεν φαίνεται να γνωρίζουν αρκετές από τις δράσεις, αλλά και τη στοχοθεσία του προγράμματος, ενώ τα «κατώτερα» θεσμικά πρόσωπα, οι διευθυντές και οι δάσκαλοι των Τάξεων Υποδοχής, που εμπλέκονται άμεσα στην εκπαιδευτική πράξη, γνωρίζουν και σχολιάζουν τα θετικά αλλά και τα αρνητικά σημεία του εν λόγω μέτρου. Αναδύεται, συνεπώς, ένα «χάσμα» μεταξύ των δύο ομάδων των θεσμικών προσώπων και αναφορικά με το εν λόγω παρεμβατικό μέτρο.

8.5. Άλλες δράσεις για την προαγωγή της διαπολιτισμικής αγωγής στη σχολική πράξη

8.5.1. Επιμορφωτικές δράσεις

Με πρωτοβουλία της Περιφερειακής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας ή των εξεταζόμενων Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε επίπεδο νομού έχουν οργανωθεί μερικές μόνο επιμορφωτικές δράσεις για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, την εκπαίδευση αλλοδαπών μαθητών, τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμική τάξη κ.λπ.. Από τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Πιερίας δηλώθηκε πως, επειδή πραγματοποιούνται πολλές επιμορφώσεις στη Θεσσαλονίκη και επειδή η Θεσσαλονίκη βρίσκεται κοντά στην Πιερία, δεν υλοποιούνται συχνά επιμορφωτικές δράσεις στην περιοχή της Πιερίας.

Από τους Σχολικούς Συμβούλους, σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, δεν έχουν διοργανωθεί ακόμη επιμορφωτικές δράσεις για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, αλλά υπάρχει η πρόθεση να γίνει άμεσα. Ένας Σχολικός Σύμβουλος, μάλιστα, υποστήριξε ότι δεν έχει αναλάβει την πρωτοβουλία να οργανώσει σχετική επιμορφωτική δράση συνειδητά: *«Γιατί δεν ήθελα να ξεχωρίσω αυτά τα παιδιά (σιωπή) και να δώσω, να περάσω ένα μήνυμα ότι κοίταξε να δεις, αυτοί οι μαθητές είναι κάτι ξεχωριστό, κάτι διαφορετικό» (ΘΠ11:79-81)*. Για αυτόν τον Σχολικό Σύμβουλο η μη υλοποίηση σχετικών επιμορφωτικών σεμιναρίων αποτελεί, συνεπώς, μία στάση. Υποδηλώνεται, όμως, παράλληλα και μια άγνοια εκ μέρους του, καθώς δεν σημαίνει απαραίτητα ότι αν κάποιος παρακολουθήσει κάποια επιμορφωτικά σεμινάρια, αυτόματα γνωρίζει να επιλύει το οποιοδήποτε πρόβλημα προκύψει σε μια πολυπολιτισμική τάξη.

Ωστόσο, έχουν οργανωθεί πολλές και ποικίλες επιμορφωτικές δράσεις στο πλαίσιο του προγράμματος «Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο», τόσο για την πρωτοβάθμια όσο και για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι επιμορφωτικές αυτές δράσεις εκτιμούνται ιδιαίτερα από τους διευθυντές και τους δασκάλους των Τάξεων Υποδοχής, που τις έχουν παρακολουθήσει (ΘΠ17:50-52). Σε γενικές γραμμές, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (ιδιαίτερα οι δάσκαλοι των Τάξεων Υποδοχής) δήλωσαν πως τους προσφέρεται πολύ σπάνια η δυνατότητα επιμόρφωσης πάνω στη θεματική της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα συχνά να «πειραματίζονται» στη σχολική πράξη (ΘΠ26:200). Ο διευθυντής του Δημοτικού Σχολείου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, το οποίο ερευνήθηκε κατά τη γενικευμένη φάση της έρευνας, αναφέρει χαρακτηριστικά πάνω σε αυτό το θέμα: *«οι δάσκαλοι θέλουν επιμόρφωση, θέλουν καθοδήγηση για το με ποιους τρόπους, με ποια βήματα μπορούν να κάνουν τέλος πάντων μέσα στην τάξη, ώστε να συμμετάσχουν και αυτά τα παιδιά και να μην μείνουν, όπως είπαμε πριν, πίσω στο γνωστικό τους επίπεδο»* (ΘΠ18:134-137). Οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές των εξεταζόμενων σχολείων επιθυμούν την υλοποίηση επιμορφωτικών σεμιναρίων, τόσο για τους ίδιους όσο και για τους γονείς των αλλοδαπών μαθητών, καθώς πιστεύουν ότι έτσι τα προβλήματα επικοινωνίας και ενσωμάτωσης θα μειωθούν: *«Εκείνο όμως που θα έλεγα εγώ ότι θα έδινε περισσότερη ανάπτυξη και θα μπορούσαν και οι γονείς να αντιμετωπίσουν καλύτερα τα προβλήματα που έχουν με τα παιδιά τους, προσαρμογής και τα λοιπά, να κάνουν μάθημα και οι γονείς (...) ξανοίγονται πιο εύκολα, γιατί ακριβώς ξέρουν τη γλώσσα και τα λοιπά και προσπαθούν να κάνουν την ζωή τους καλύτερη»* (ΘΠ22:193-195, 205-207).

8.5.2. Εκπαιδευτικό υλικό

Σε καμία από τις εξεταζόμενες περιπτώσεις της έρευνας δεν εντοπίστηκε να χρησιμοποιείται ιδιαίτερο και εξειδικευμένο εκπαιδευτικό υλικό για τους αλλοδαπούς μαθητές για την εκμάθηση της ελληνικής, παρόλο που έχουν παραχθεί πολλοί τίτλοι στο πλαίσιο του προγράμματος «Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο για την Α' βάρθμια εκπαίδευση». Οι δάσκαλοι των Τάξεων Υποδοχής υπογράμμισαν την έλλειψη εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο να ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών αυτών, όπως προαναφέρθηκε και όπως διαφαίνεται και από το παρακάτω παράδειγμα: *«Αλλά αυτή τη στιγμή δεν υπάρχει*

βιβλίο που να μιλάει για τον μαθητή της δευτέρας ή τρίτης τάξης να είναι η ελληνική σαν δεύτερη γλώσσα, όπως είναι τα αγγλικά. Και πολλές φορές κάνουμε δικές μας ασκήσεις, με καλά αποτελέσματα...γιατί η ανάγκη μας κάνει» (ΘΠ26:196-200). Επίσης, θεωρούν πως όποιο εκπαιδευτικό υλικό δίνεται στους αλλοδαπούς μαθητές, θα πρέπει να είναι εμπλουτισμένο και με οπτικοακουστικό υλικό, το οποίο να μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές αυτούς περισσότερο: «Αλλά πρέπει κάπως το κράτος να φροντίσει για όλα αυτά...πιο καλύτερο έντυπο υλικό, πιο προσιτό...αν είναι δυνατόν, όχι έντυπο υλικό με βιβλία και με...ξέρω εγώ, με χαρτιά, αλλά και με οπτικό υλικό, με υπολογιστές, με CD...σε πιο τεχνολογικό...σε πιο τεχνολογική ανάπτυξη» (ΘΠ32:68-71).

Ωστόσο, από την πλευρά των Σχολικών Συμβούλων, υποστηρίχτηκε πως οι ίδιοι προτείνουν κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό τόσο στους δασκάλους των Τάξεων Υποδοχής όσο και στους δασκάλους, που απασχολούνται γενικά σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Οι απαντήσεις που δόθηκαν, ωστόσο, ήταν διάφορες και μερικές ήταν πολύ γενικές, γεγονός που μπορεί να προκαλέσει αμφιβολία για την αλήθεια του περιεχομένου τους: «Ναι, υπάρχει ένα εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο επιλέγουν οι δάσκαλοι...κατά την κρίση τους. Υπάρχει αρκετό. Συνήθως...ε, το θεωρούν ικανοποιητικό οι συνάδελφοι, ότι είναι καλό. Μπορούν να επιλέξουν, βέβαια, έτσι; Γιατί μπορούν να επιλέγουν ανάλογα με την περίπτωση. Γίνεται...προσαρμογή στο...επίπεδο και στην ηλικία.

Σ: Αυτό το υλικό είναι από πού;

ΣΣ: Είναι από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, δημόσιο, όπως τα άλλα τα βιβλία» (ΘΠ7:126-132),

«Οπότε ανάλογα με την κάθε περίπτωση, με την κάθε τάξη γίνεται και ανάλογη συζήτηση, τόσο για την αξιοποίηση του διδακτικού υλικού όσο και για την προσέγγιση και...την κοινωνική, την πολιτισμική και τη συναισθηματική αυτών των παιδιών» (ΘΠ11:113-117),

«Δεν χρειάστηκε να προτείνω μέχρις στιγμής. Υπάρχει όμως υλικό από το Υπουργείο. Υπάρχει και στα σχολεία» (ΘΠ10:48-49).

Υπήρξαν όμως και περισσότερο ακριβείς απαντήσεις: «Ναι, βεβαίως. Προτείνουμε το υλικό που προτείνει και το Ι.Π.Ο.Δ.Ε. Επίσης έχει και το Διαπολιτισμικό Σχολείο στο Ελευθέριο Κορδελιό αυτό το υλικό και το διοχετεύουμε από εκεί στα υπόλοιπα σχολεία. Τους λέμε επίσης να χρησιμοποιήσουν και το υλικό από του πρόγραμμα από Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, αλλά δεν έχουμε πολλά από

αυτά. Είναι και ακριβά, είναι και πολλά. Και τα έχουμε σε φωτοτυπίες. Πράγμα που είναι άσχημο σε παιδάκια, αντί να δίνουμε έγχρωμες εικόνες να τους αρέσουν, τους δίνουμε φωτοτυπίες, άχρωμες δηλαδή σελίδες» (ΘΠ8:55-62). Προτείνουν, επίσης, μερικοί ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί, εκτός από τη διανομή κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, και την κατάρτιση ενός κατάλληλου αναλυτικού προγράμματος για τους αλλοδαπούς μαθητές, το οποίο να αντεπεξέρχεται στις συγκεκριμένες εκπαιδευτικές και μαθησιακές ανάγκες τους: «Και θα έπρεπε να υπάρχει ένα...ένας μπούσουλας, ένα πρόγραμμα εκμάθησης ύλης, που θα πρέπει να διδάξουν πιο συγκεκριμένα. Είναι το αντικείμενο λίγο αφηρημένο στο θέμα της διδασκαλίας» (ΘΠ25:53-55).

8.5.3. Λοιπές δραστηριότητες «διαπολιτισμικού» χαρακτήρα

Λοιπές δραστηριότητες και εκδηλώσεις με «διαπολιτισμικό» χαρακτήρα δεν οργανώνονται στα σχολεία που ερευνήθηκαν. Εξαίρεση αποτελεί το Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, που ερευνήθηκε κατά την πιλοτική φάση της έρευνας, και όπου την ώρα της μουσικής ή της ολυμπιακής παιδείας οι μαθητές μαθαίνουν τραγούδια και χορούς από τις χώρες καταγωγής των συμμαθητών τους. Επίσης, το σχολείο εκδίδει μια μαθητική εφημερίδα με κείμενα από όλους τους μαθητές και σε διάφορες γλώσσες, έτσι ώστε «και ο γονιός του παιδιού να βλέπει ότι και στην εφημερίδα που βγαίνει στο σχολείο ότι γίνεται αποδεκτός ο πολιτισμός, η γλώσσα του παιδιού και το ίδιο το παιδί χαιρέται να βλέπει και τη γλώσσα του μέσα. Βλέπει ότι κάτι υπάρχει και στη δική του γλώσσα» (ΘΠ13:165-168). Αντίστροφη εικόνα παρατηρείται στο ερευνώμενο σχολείο της Ανατολικής Θεσσαλονίκης με υψηλό ποσοστό αλλοδαπών μαθητών, όπου οι διάφορες εκδηλώσεις και οι γιορτές του σχολείου είναι ελληνοκεντρικές: «Για αυτό προσπαθούμε με γιορτές, με ποιήματα, με διάφορα... Εγώ προσωπικά δεν ανέχομαι να λέμε τον εθνικό ύμνο και αυτά να χτυπιούνται ή οι γονείς, όταν κάνουμε καμιά γιορτή, να κουβεντιάζουν πίσω ή οτιδήποτε. Το τονίζω αυτό: Όταν κάνουμε εθνική γιορτή, όταν λέμε κυρίως τον εθνικό ύμνο, θέλω να είστε μικροί μεγάλοι στρατιωτάκια. Όπως εμάς, η καρδιά μας, ραγίζει όταν ακούμε τον εθνικό ύμνο, έτσι θέλω και εσείς σιγά σιγά, γιατί τρώτε, πίνετε, κοιμάστε, μορφώνεστε, εργάζεστε στη χώρα μας» (ΘΠ15:97-98, 103-109). Τέτοιες απόψεις, ειδικά όταν προέρχονται από διευθυντές σχολείων, προφανώς δεν προάγουν το διαπολιτισμικό πνεύμα σε ένα σχολείο, αλλά τον εθνικισμό και ίσως και τη μισαλλοδοξία. Βλέπουμε, συνεπώς, δύο διαφορετικές προσλήψεις και στάσεις, που

προφανώς οφείλονται στις διαφορετικές ιδεολογίες και κυρίως προσεγγίσεις της θεωρίας της διαπολιτισμικής αγωγής. Η διαφορά αυτή μπορεί να οφείλεται, πέρα από την ιδεολογία, τόσο στα διαφορετικά βιώματα όσο και στην διαφορετική κατάρτιση των εν λόγω εκπαιδευτικών.

Τονίστηκε, τέλος, από τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης ο ιδιαίτερος ρόλος που μπορεί να διαδραματίσει ο θεσμός του Ολοήμερου Σχολείου σε σχέση με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, καθώς τα παιδιά *«παραμένουν στο σχολείο επιπλέον ώρες και μπορούν να βοηθηθούν από τους εκπαιδευτικούς στη γλώσσα, αλλά μπορούν να βοηθηθούν πάρα πολύ ακόμη και με την κοινωνική συναναστροφή, με τη συντροφιά που κάνουν με τα άλλα παιδιά όσο περνάνε στο σχολείο, αλλά και με τη συμμετοχή τους και στις άλλες δραστηριότητες που έχει το Ολοήμερο. Δηλαδή η επιπλέον παραμονή και η παρακολούθηση του προγράμματος του Ολοήμερου βοηθάει πάρα πολύ στο να μάθουν καλύτερα τη γλώσσα και στο να κοινωνικοποιηθούν και θα έλεγα ότι είναι μια προσφορά του Ολοήμερου προς αυτές τις ομάδες των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών επιπλέον και βοηθάει πάρα πολύ, και τις οικογένειές τους άλλα και τα ίδια τα παιδιά»* (ΘΠ4:50-59). Ο θεσμός του Ολοήμερου Σχολείου βοηθάει ιδιαίτερα τους αλλοδαπούς μαθητές, όπως υποστηρίζουν οι εξεταζόμενοι εκπαιδευτικοί, γιατί αναπληρώνει το «κενό» του ενδιαφέροντος και της προσοχής¹¹⁴ που χρειάζονται τα παιδιά αυτά, για να συγκεντρωθούν στα μαθήματά τους και που δεν τα παίρνουν από τους γονείς τους: *«Αν πάει στο ολοήμερο, έχει καλώς. Αν δεν πάει, τζάμπα ήρθε, αν δεν πάει σίτι να διαβάσει. Ξένη γλώσσα είναι για αυτούς, για τους γονείς. Δεν ξέρουν τη γλώσσα»* (ΘΠ31:164-166). Βέβαια, στο θέμα της γονικής εμπλοκής θα επανέλθουμε και θα το εξετάσουμε αναλυτικότερα στο κεφάλαιο 11.

8.6. Σχολιασμός των απόψεων των θεσμικών προσώπων

Στο κεφάλαιο 8 επιχειρήθηκε η ανάδειξη της πρόσληψης, των στάσεων και των πράξεων των θεσμικών φορέων της εκπαίδευσης απέναντι στα θεσμικά κείμενα που αφορούν τη γλωσσική εκπαίδευση των Αλβανών μαθητών στην Ελλάδα. Οι στάσεις τους αναλύθηκαν τόσο με βάση το περιεχόμενο των συνεντεύξεων, που ελήφθησαν κατά τη διάρκεια της έρευνας, όσο και με βάση τη μέθοδο της παρατήρησης που επιχείρησε η ερευνήτρια κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων και

¹¹⁴ Σύμφωνα με τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών.

των επισκέψεων στα σχολεία. Συγκεκριμένα, ύστερα από κάθε συνέντευξη συγκροτούνταν από την ερευνήτρια ένα πρωτόκολλο, το οποίο περιελάμβανε λοιπές πληροφορίες, που δεν δίνονταν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, όπως αξιωματικώς γεγονότα, διάφορα παραγλωσσικά στοιχεία, που δεν μπορούσαν να αποτυπωθούν σε μια συνέντευξη, εντυπώσεις που αποκόμισε η ερευνήτρια για το συνεντευξιαζόμενο άτομο και το περιεχόμενο του λόγου του κ.λπ.. Τα πρωτόκολλα αυτά απέβησαν χρήσιμα σε πολλές περιπτώσεις της ανάλυσης των συνεντεύξεων και αξιοποιήθηκαν κατά τον σχολιασμό των απόψεων των εν λόγω θεσμικών προσώπων.

8.6.1. Πρόσληψη θεσμικών κειμένων από θεσμικά πρόσωπα εκπαίδευσης

Προκύπτουν, λοιπόν, όπως προαναφέραμε και στην παρουσίαση του υλικού του παρόντος κεφαλαίου, δύο ομάδες ανάμεσα στα ερωτώμενα θεσμικά πρόσωπα της εκπαίδευσης. Η πρώτη ομάδα περιλαμβάνει τα «ανώτερα» θεσμικά στελέχη, πρόσωπα από την Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας, από τις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε επίπεδο νομού και τους Σχολικούς Συμβούλους. Η αξιολόγηση των θεσμών από την ομάδα αυτήν ήταν πολύ γενική, γεγονός που θα μπορούσε να ερμηνευτεί ως έλλειψη γνώσης ή ως ένδειξη αδιαφορίας. Συγκεκριμένα, δεν φάνηκαν να γνωρίζουν τα προβλήματα, που δημιουργούνται σε μια πολυπολιτισμική τάξη και κυρίως δεν θεώρησαν ότι είναι επιτακτική μια θεσμική αλλαγή για την αρμονικότερη ένταξη των αλλοδαπών μαθητών. Επίσης, όλοι τους προσέγγισαν τις ερωτήσεις σε θεωρητικό επίπεδο, καθώς δεν ανέφεραν καμία εμπειρία τους σχετικά με την προαγωγή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη σχολική πράξη, π.χ. επίσκεψη σε Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, διεξαγωγή σχετικών επιμορφωτικών σεμιναρίων κ.λπ..

Για παράδειγμα, στην περίπτωση των μελών αυτής της ομάδας και ιδιαίτερα στην περίπτωση των Σχολικών Συμβούλων, ήταν έκδηλος ο δισταγμός τους να απαντήσουν σε συγκεκριμένες ερωτήσεις και κατέφευγαν συχνά σε γενικόλογες απαντήσεις, οι οποίες θα μπορούσαν να εκληφθούν και ως υπεκφυγές. Έκδηλη ήταν και η αμηχανία εκ μέρους τους. Μάλιστα, ένας Σχολικός Σύμβουλος επιθυμούσε μόνο τηλεφωνική συνέντευξη, ενώ ένας άλλος Σχολικός Σύμβουλος, ο οποίος είχε υπό την εποπτεία του και Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, ακύρωνε συστηματικά τις συναντήσεις και τελικά αρνήθηκε κατηγορηματικά να συμμετάσχει

σε συνέντευξη, επικαλούμενος φόρτο εργασίας. Σε γενικότερες γραμμές, αναφορικά με τους Σχολικούς Συμβούλους, το περιεχόμενο των συνεντεύξεων, αλλά και η στάση τους απέναντι στη διεξαγωγή συνεντεύξεων, δημιούργησαν την εντύπωση ότι οι ερωτώμενοι Σχολικοί Σύμβουλοι δεν γνώριζαν και δεν έπαιζαν τον θεσμικό τους ρόλο¹¹⁵ σχετικά με την προαγωγή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη σχολική πράξη.

Επιπρόσθετα, η οδηγία με αριθμό πρωτοκόλλου Φ1/8/86492/Γ1.27-8-2002 ορίζει ότι «οι Σχολικοί Σύμβουλοι μετά τη στελέχωση των Τ.Υ. και Φ.Τ. πραγματοποιούν παιδαγωγικές συναντήσεις, με σκοπό την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που θα κληθούν να εφαρμόσουν προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης καθώς και την παρουσίαση του διδακτικού υλικού στήριξης». Ωστόσο, μόνο ένας ερωτώμενος Σχολικός Σύμβουλος δήλωσε πως έχει πραγματοποιήσει τέτοιες παιδαγωγικές συναντήσεις.

Το ίδιο ισχύει για τους Διευθυντές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε επίπεδο νομού, καθώς, ενώ η σχετική υπουργική απόφαση (Υ.Α. 353.1./324/105657/Δ1 (ΦΕΚ 1340, 16-10-2002, άρθρο 15, παράγραφος 2^ε)) αναφέρει ρητά ότι «οι Διευθυντές Εκπαίδευσης οργανώνουν και εποπτεύουν τα προγράμματα της Πρόσθετης Διδακτικής Στήριξης, της Ενισχυτικής Διδασκαλίας, της εκπαίδευσης των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών καθώς και όλων των καινοτόμων δράσεων οι οποίες εφαρμόζονται στην εκπαίδευση, σε συνεργασία με τους Σχολικούς Συμβούλους και τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων», στην πράξη διαπιστώσαμε ότι ελάχιστα εφαρμόζεται η σχετική ρύθμιση. Συγκεκριμένα, οι ερωτώμενοι Διευθυντές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε επίπεδο νομού δεν μπόρεσαν να παράσχουν πολλές πληροφορίες σχετικά με τη λειτουργία των θεσμικών μέτρων στην περιοχή της ευθύνης τους για την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών, μεταθέτοντας την ευθύνη σε άλλα πρόσωπα, π.χ. σε Σχολικούς Συμβούλους, στην Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κ.λπ., ενώ στην εν λόγω Υπουργική Απόφαση αναφέρεται ότι «εγκρίνουν τη λειτουργία των

¹¹⁵ Η Υ.Α. 353.1./324/105657/Δ1 (ΦΕΚ 1340, 16-10-2002), κεφάλαιο Β', διατυπώνει σαφώς το θεσμικό ρόλο των Σχολικών Συμβούλων. Για παράδειγμα, στο άρθρο 7, παράγραφο 6, επισημαίνεται ότι: «Οι Σχολικοί Σύμβουλοι Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης έχουν την αρμοδιότητα της παιδαγωγικής καθοδήγησης προγραμμάτων ενισχυτικής διδασκαλίας ή άλλων καινοτόμων προγραμμάτων αντισταθμιστικού χαρακτήρα τα οποία εφαρμόζονται στα σχολεία της ευθύνης τους». Σχετικά όμως με την προαγωγή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ειδικότερα με την παρακολούθηση των Τάξεων Υποδοχής, των Φροντιστηριακών Τμημάτων, τη διοργάνωση σχετικών επιμορφωτικών σεμιναρίων και την ενημέρωση πάνω σε κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό είδαμε ότι οι ερωτώμενοι Σχολικοί Σύμβουλοι είχαν ελάχιστη συμβολή.

Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων και αναθέτουν σε εκπαιδευτικούς τη διδασκαλία σε αυτά» (άρθρο 18, παράγραφος 15).

Η δεύτερη ομάδα περιλαμβάνει τα «κατώτερα» θεσμικά πρόσωπα, τους διευθυντές και τους δασκάλους Τάξεων Υποδοχής των ερευνώμενων σχολικών μονάδων, η οποία και αντιμετωπίζει το θέμα της πολυπολιτισμικότητας στη σχολική πράξη. Οι διευθυντές, λοιπόν, και οι δάσκαλοι των Τάξεων Υποδοχής του δείγματός μας, σε αντίθεση με την πρώτη ομάδα, εξέφρασαν την αγωνία και τον προβληματισμό τους και παρέιχαν πληροφορίες στη συνέντευξη σχετικά με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί μαθητές στο σχολείο τους, τις καταστάσεις που βιώνουν οι γηγενείς μαθητές, τη σχολική επίδοση των αλλοδαπών μαθητών, τη συμβολή των αλλοδαπών γονέων στην πρόοδο των παιδιών τους κ.λπ.. Μάλιστα, αρκετοί από αυτούς ήταν και θεωρητικά καταρτισμένοι πάνω στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Σε γενικές γραμμές, η δεύτερη αυτή ομάδα φάνηκε πολύ πιο συνειδητοποιημένη και προβληματισμένη για τις καταστάσεις που βιώνουν οι αλλοδαποί μαθητές στην τάξη σε σχέση με την ομάδα των «ανώτερων» θεσμικών προσώπων.

Ωστόσο, και ανάμεσα στους ερωτώμενους διευθυντές και δασκάλους Τάξεων Υποδοχής παρατηρήθηκε διαφορά στην πρόσληψη των θεσμικών μέτρων, πιθανότατα λόγω του γεγονότος ότι οι δεύτεροι βρίσκονται μέσα στην τάξη και βιώνουν άμεσα τα προβλήματα και τις προσπάθειες που καταβάλλουν οι μαθητές για να προσαρμοστούν, σε αντίθεση με τους διευθυντές ή τα άλλα θεσμικά πρόσωπα που δεν είναι παρόντες σε αυτήν τη διαδικασία.

Αλλά και στην ομάδα των διευθυντών υπήρξαν διαφοροποιήσεις. Προέκυψαν, δηλαδή, δύο τάσεις: διευθυντές (ανάμεσά τους και οι διευθυντές των Δημοτικών Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης) που προωθούν στη σχολική πράξη (σύμφωνα με τα λεγόμενά τους) το πολιτισμικό και μορφωτικό κεφάλαιο που φέρουν οι αλλοδαποί μαθητές από τη χώρα καταγωγής τους και διευθυντές που θεωρούν ότι οι αλλοδαποί μαθητές πρέπει να αφομοιωθούν στο σχολικό γίγνεσθαι για χάρη της σχολικής ομαλότητας. Η σύνθεση των ομάδων αυτών φαίνεται να είναι ανεξάρτητη από το γεωγραφικό και το κοινωνικό κριτήριο, από την ύπαρξη δηλαδή πολλών αλλοδαπών μαθητών σε ένα σχολείο ή από το αν η περιοχή του σχολείου είναι αστική, ημιαστική ή αγροτική, κριτήρια που είχαμε θέσει στη διαδικασία της δειγματοληψίας. Φαίνεται να εξαρτάται από την ιδεολογία και την ευαισθητοποίηση του καθενός πάνω στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό θέμα, καθώς και από την πιθανή

επιστημονική κατάρτιση, που μπορεί να έχει στη θεωρία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

8.6.2. Εφαρμογή θεσμικών κειμένων

Όπως διαφάνηκε από τα ερευνητικά δεδομένα, στην περιφέρεια της Κεντρικής Μακεδονίας ο θεσμός των *Φροντιστηριακών Τμημάτων* δεν εφαρμόζεται στα σχολεία. Για τα ερωτώμενα θεσμικά πρόσωπα της εκπαίδευσης τα *Φροντιστηριακά Τμήματα* φαίνεται να εκλείπουν και, όπως είδαμε, οι ερωτώμενοι επικαλέστηκαν διάφορους λόγους για τη μείωσή τους. Φαίνεται πως η διεξαγωγή μαθημάτων μετά το πέρας του κανονικού σχολικού ωραρίου επιβαρύνει χρονικά τα εμπλεκόμενα πρόσωπα της εκπαίδευσης και προτιμάται η διδασκαλία της ελληνικής στους αλλοδαπούς μαθητές παράλληλα με τα κανονικά μαθήματα (Τάξεις Υποδοχής), ακόμη και αν τα μαθήματα αυτά δεν απευθύνονται στις δικές τους ανάγκες (όπως είδαμε, π.χ. ενισχυτική διδασκαλία, τμήματα ένταξης).

Ο θεσμός των *Τάξεων Υποδοχής* εφαρμόζεται στα σχολεία της Κεντρικής Μακεδονίας, αλλά στους εξεταζόμενους νομούς (Θεσσαλονίκη, Σέρρες και Πιερία), και ιδιαίτερα στην Πιερία, φαίνεται να αντικαθίσταται συχνά από την ενισχυτική διδασκαλία, η οποία κανονικά απευθύνεται σε γηγενείς μαθητές, που χρειάζονται επιπρόσθετη διδακτική βοήθεια. Μάλιστα, σε μία περίπτωση σχολείου, η ανάγκη για Τάξεις Υποδοχής αντικαταστάθηκε από το τμήμα ένταξης, το οποίο κανονικά αποσκοπεί στη διδακτική βοήθεια παιδιών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες. Τέλος, υπάρχουν *Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης* και οι δράσεις του προγράμματος «Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο για την Α' βάρθμια εκπαίδευση» εφαρμόζονται σε διάφορα σχολεία της Κεντρικής Μακεδονίας, αλλά και οι δύο θεσμοί εφαρμόζονται κατά κύριο λόγο στη Θεσσαλονίκη, δηλαδή στη μεγάλη αστική περιοχή.

Από τη «χαρτογράφηση»/καταγραφή θεσμικών μέτρων, που επιχειρήθηκε στην περιοχή του δείγματός μας, προκύπτει ότι φαίνεται να ισχύει το γεωγραφικό και το κοινωνικό κριτήριο, που τέθηκαν πριν από την έρευνα, στο στάδιο της δειγματοληψίας. Συγκεκριμένα, οι υποστηρικτικοί θεσμοί για την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών είναι περισσότεροι εκεί, όπου υπάρχει υψηλός αριθμός αλλοδαπών μαθητών (Δυτική Θεσσαλονίκη), αν και παρατηρείται ότι στην περιφέρεια (Πιερία) θα μπορούσαν να εφαρμοστούν περισσότεροι υποστηρικτικοί

θεσμοί. Η πίεση των αριθμών, δηλαδή, φαίνεται να παίζει βασικό ρόλο. Επίσης, υπάρχει διαφοροποίηση των υποστηρικτικών θεσμών ανάλογα με το αν η περιοχή είναι αστική, ημιαστική ή αγροτική, πράγμα αναμενόμενο, δεδομένου ότι ο όγκος των αλλοδαπών μαθητών συναντάται κυρίως στο αστικό κέντρο της Θεσσαλονίκης.

Ενότητα δεύτερη:

Οικογενειακές στρατηγικές και πρακτικές

9. Συλλογικές στρατηγικές και πρακτικές γλωσσικής κοινωνικοποίησης Αλβανών μαθητών- Τμήματα Διδασκαλίας της Αλβανικής Γλώσσας στην Κεντρική Μακεδονία

Η επιλογή ενός μετανάστη γονιού να στείλει το παιδί του σε ένα Τμήμα Διδασκαλίας της Αλβανικής αποτελεί ουσιαστικά μια πρακτική για τη διατήρηση της γλώσσας της οικογένειας μέσα στο νέο περιβάλλον. Καθώς η απόφαση ενός συλλογικού οργάνου (συλλόγου, κοινότητας) να οργανώσει Τμήμα Διδασκαλίας της Αλβανικής Γλώσσας αποτελεί μια συλλογική στρατηγική, κρίναμε σκόπιμο να μελετήσουμε τα δύο αλβανικά «κοινοτικά σχολεία»¹¹⁶, που υπάρχουν στη Θεσσαλονίκη, καθώς και εκείνο στα Γιαννιτσά και να διερευνήσουμε τα κίνητρα, που ώθησαν τους Αλβανούς γονείς στην επιλογή αυτή. Στο παρόν κεφάλαιο, συνεπώς, θα μελετηθούν τα δύο Τμήματα Διδασκαλίας της Αλβανικής στη Θεσσαλονίκη («Σύλλογος Αλβανών Μεταναστών Θεσσαλονίκης» και «Μητέρα Τερέζα») και το ένα των Γιαννιτσών (Παράρτημα «Μητέρας Τερέζας» Γιαννιτσών) με βάση τους εξής τρεις θεματικούς άξονες: α) παρουσίαση των τμημάτων αλβανικής γλώσσας (ιστορία, δομή και οργάνωση), β) γλωσσικοί σκοποί των τμημάτων αυτών και γ) διερεύνηση της γενικότερης στάσης και των πρακτικών που ακολουθούν οι γονείς, οι οποίοι στέλνουν τα παιδιά τους στα τμήματα αυτά, καθώς επίσης και της στάσης των γονέων, που ερωτήθηκαν στο πλαίσιο της γενικευμένης έρευνας, απέναντι στα Τμήματα Διδασκαλίας της Αλβανικής Γλώσσας.

Η μελέτη των τριών Τμημάτων Αλβανικής Γλώσσας βασίστηκε στις συνεντεύξεις, που δόθηκαν στο πλαίσιο της έρευνας. Συγκεκριμένα, οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν κατά το χρονικό διάστημα Οκτωβρίου 2006-Φεβρουαρίου 2007 με τα ιδρυτικά μέλη των τμημάτων, με τους διδάσκοντες καθώς επίσης και με γονείς.

¹¹⁶ Για τον όρο αυτόν βλ. κεφάλαιο 4.

9.1. Παρουσίαση των Τμημάτων Διδασκαλίας της Αλβανικής Γλώσσας στην Κεντρική Μακεδονία

9.1.1. Σύλλογος Αλβανών Μεταναστών Θεσσαλονίκης

Το πρώτο Τμήμα Διδασκαλίας της Αλβανικής Γλώσσας στη Θεσσαλονίκη δημιουργήθηκε στο πλαίσιο του μοναδικού έως τότε Συλλόγου Αλβανών Μεταναστών της Θεσσαλονίκης στις 7 Μαρτίου του 2001. Η 7^η Μαρτίου είναι στην Αλβανία η γιορτή των δασκάλων και με αφορμή αυτήν τη γιορτή, αποφασίστηκε από τον Σύλλογο Αλβανών Μεταναστών Θεσσαλονίκης να αρχίσουν συμβολικά εκείνη την ημέρα τα μαθήματα αλβανικής γλώσσας σε παιδιά Αλβανών μεταναστών στη Θεσσαλονίκη. Ο Σύλλογος Αλβανών Μεταναστών εκείνη τη χρονική περίοδο συστεγαζόταν μαζί με άλλους επτά συλλόγους μεταναστών στο Στέκι Μεταναστών, το οποίο λειτουργούσε με την υποστήριξη του Εργατικού Κέντρου και του Μακεδονικού Ινστιτούτου Εργασίας (ΜΑΚΙΝΕ).

Οι δάσκαλοι ήταν πέντε, με σχετικές σπουδές στην Αλβανία και με την επιθυμία να διδάξουν τη μητρική τους γλώσσα εθελοντικά στα παιδιά των Αλβανών μεταναστών. Την επόμενη σχολική χρονιά, 2001-2002, το «σχολείο» μεταστεγάστηκε στα γραφεία του Μακεδονικού Ινστιτούτου Εργασίας, ΜΑΚΙΝΕ (στο Βαρδάρι Θεσσαλονίκης), καθώς το Στέκι Μεταναστών έπαψε να λειτουργεί σε εκείνο τον χώρο. Από το 2001 έως το 2004 λειτουργούσαν κάθε χρόνο (εκτός από τους θερινούς μήνες) τα Τμήματα Διδασκαλίας της Αλβανικής Γλώσσας. Αρχικά, τα μαθήματα πραγματοποιούνταν κάθε Σάββατο και Κυριακή, γεγονός που διαφοροποιήθηκε στη συνέχεια, καθώς η μέρα των μαθημάτων έγινε αποκλειστικά η Κυριακή. Οι Αλβανοί γονείς ενημερώνονταν για τα τμήματα αυτά μέσω των αλβανικών εφημερίδων, οι οποίες τότε εκδίδονταν στην Αθήνα, και μέσω μιας τηλεοπτικής εκπομπής της κρατικής τηλεόρασης (ΕΡΤ3), η οποία ενημέρωνε τους μετανάστες της Θεσσαλονίκης για τα δρώμενα της πόλης στην αλβανική και στη ρωσική γλώσσα. Επιπρόσθετα, ο εν λόγω σύλλογος συμμετείχε και στα ετήσια αντιρατσιστικά φεστιβάλ στη Θεσσαλονίκη από το 1998, από όπου έγινε γνωστός σε πολλούς Αλβανούς, όπως αναφέρει η πρόεδρος του¹¹⁷ (ΤΑ1¹¹⁸:118-125).

¹¹⁷ Εκτοτε κάθε χρόνο συμμετέχει στα αντιρατσιστικά φεστιβάλ που οργανώνονται στη Θεσσαλονίκη και, επιπρόσθετα, συμμετέχει και σε διάφορες άλλες εκδηλώσεις που διοργανώνουν οι σύλλογοι μεταναστών της πόλης, όπως οργανώνει, επίσης, διαγωνισμούς ποιήματος και ζωγραφικής για παιδιά, που φοιτούν στο Τμήμα Διδασκαλίας της Αλβανικής Γλώσσας.

¹¹⁸ ΤΑ: Εκπρόσωπος Τμήματος Αλβανικής Γλώσσας

Οι δράσεις του Συλλόγου Αλβανών Μεταναστών Θεσσαλονίκης και, συνεπώς, και των Τμημάτων Διδασκαλίας της Αλβανικής Γλώσσας, γίνονται γνωστά στους Αλβανούς μετανάστες της Θεσσαλονίκης από αλβανικές εφημερίδες και από σχετικές ανακοινώσεις, που αναρτούνται στα αλβανικά μεταφραστικά γραφεία της περιοχής του Βαρδαρίου. Επιπρόσθετα, στο Μακεδονικό Ινστιτούτο Εργασίας βρίσκονται τα γραφεία του Κέντρου Στήριξης Μεταναστών και Προσφύγων (πρόγραμμα του equal¹¹⁹) και, επομένως, πολλοί Αλβανοί μετανάστες που προσέρχονται στο χώρο για πληροφορίες, μαθαίνουν και για τα μαθήματα αλβανικής γλώσσας.

Όταν γνωστοποιήθηκε το ζήτημα, πολλοί Σύλλογοι Αλβανών Μεταναστών σε άλλες πόλεις (Αθήνα, Βόλος, Λάρισα) ενδιαφέρθηκαν για τη λειτουργία των τμημάτων αυτών και δρομολόγησαν και αυτοί διαδικασίες για έναρξη παρόμοιων μαθημάτων στην περιοχή τους: *«Και ήμασταν οι πρώτοι, οι μοναδικοί σε όλη την Ελλάδα που δίναμε μαθήματα. Μετά από ένα δύο χρόνια, δεν θυμάμαι, μας πήραν τηλέφωνο από τον Βόλο και ήθελαν να ξεκινήσουν και αυτοί μαθήματα. Πήγαμε πέντε άτομα σε αυτούς και κάναμε σαν μια γιορτή, όπου τους δώσαμε αλφαβητάρια, κάποια τετράδια, που είναι για να εξασκήσουν τα γράμματα» (ΤΑΙ:70-75).*

Τον Μάρτιο του 2004 εσωτερικά προβλήματα του συλλόγου οδήγησαν στη διάσπασή του σε δύο ξεχωριστούς Συλλόγους Αλβανών Μεταναστών Θεσσαλονίκης. Ο πρώτος σύλλογος, με επικεφαλής την πρόεδρο του αρχικού συλλόγου, ονομάστηκε «Σύλλογος Αλβανών Μεταναστών Θεσσαλονίκης» και συνέχισε τα μαθήματα στον ίδιο χώρο, στα γραφεία του Μακεδονικού Ινστιτούτου Εργασίας. Ο δεύτερος σύλλογος, μέλη του οποίου απομακρύνθηκαν από τον πρώτο σύλλογο, ονομάστηκε «Μητέρα Τερέζα» και ακολούθησε μια διαφορετική πορεία από τον πρώτο σύλλογο. Ο σύλλογος αυτός θα παρουσιαστεί στην επόμενη ενότητα (9.1.2).

Σήμερα τα μαθήματα αλβανικής γλώσσας του Συλλόγου Αλβανών Μεταναστών Θεσσαλονίκης πραγματοποιούνται κάθε Κυριακή πρωί στο κτίριο του Μακεδονικού Ινστιτούτου Εργασίας στο Βαρδάρι. Η περιοχή του Βαρδαρίου

¹¹⁹ Η equal αποτελεί εργαλείο της Ευρωπαϊκής Στρατηγικής για την Απασχόληση, χρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και στοχεύει στην πειραματική εφαρμογή και διάδοση νέων τρόπων καταπολέμησης των διακρίσεων και της ανισότητας στον τομέα της απασχόλησης. Οι γενικοί στόχοι του προγράμματος είναι η βελτίωση της απασχολησιμότητας, η ανάπτυξη του επιχειρηματικού πνεύματος, η ενθάρρυνση της προσαρμοστικότητας των επιχειρήσεων και των απασχολούμενων, η ενίσχυση των πολιτικών ίσων ευκαιριών για άνδρες και γυναίκες και η υποστήριξη της κοινωνικής και επαγγελματικής ένταξης των αιτούντων άσυλο. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι άμεσα επωφελοόμενες ομάδες μπορούν να αποτελούν οι νέοι, οι γυναίκες, τα άτομα με ειδικές ανάγκες, οι απασχολούμενοι με ελλιπή εκπαίδευση, οι παλιννοστούντες, οι μετανάστες, οι πρόσφυγες, οι φυλακισμένοι, οι αποφυλακισμένοι, οι ανήλικοι παραβάτες, οι τσιγγάνοι, οι Πομάκοι και τα ανεξαρτημένα άτομα (Πηγή: www.equal-greece.gr, ημερομηνία πρόσβασης: 08.04.2008).

διευκολύνει κατά πολύ τους Αλβανούς γονείς, καθώς στην ίδια γειτονιά με το «σχολείο» υπάρχει το αλβανικό προξενείο και πολλά αλβανικά μεταφραστικά γραφεία. Η στάση των κατοίκων της περιοχής είναι ουδέτερη, καθώς δεν υπάρχουν πολλά κατοικήσιμα διαμερίσματα και η περιοχή είναι περισσότερο γνωστή για την ύπαρξη πολλών μαγαζιών κινέζικης αγοράς.

Το μαθητικό δυναμικό των Τμημάτων Αλβανικής Γλώσσας ανέρχεται περίπου στους σαράντα μαθητές. Οι περισσότεροι μαθητές από αυτούς έχουν μεταναστεύσει στην Ελλάδα κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1990. Υπάρχουν μαθητές από έξι ετών έως και δεκατριών-δεκατεσσάρων ετών. Μεταξύ τους έχουν καλές σχέσεις και δεν έχει αναφερθεί ποτέ κανένα πρόβλημα, όπως αναφέρει χαρακτηριστικά η πρόεδρος του συλλόγου (TA1: 281-283).

Σύμφωνα με την πρόεδρο και τον δάσκαλο, το «σχολείο» δεν έχει μεγάλη υποστήριξη από τοπικούς φορείς. Το Μακεδονικό Ινστιτούτο Εργασίας βοηθάει πολύ, καθώς παραχωρεί τις αίθουσές του, όχι μόνο για τα Τμήματα Αλβανικής Γλώσσας, αλλά και σε καθημερινή βάση για το σχολείο «Οδυσσέας», στο οποίο παραδίδουν εθελοντικά Έλληνες δάσκαλοι και καθηγητές μαθήματα ελληνικής γλώσσας σε ενήλικους μετανάστες. Επιπρόσθετα, διδάσκοντες από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης (Π.Τ.Δ.Ε.) του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης βοήθησαν στη γνωστοποίηση του συλλόγου και των τμημάτων, καθώς προσκάλεσαν την πρόεδρο σε ομιλία σε συνέδριο, που διοργανώθηκε για τη σημασία της διατήρησης της μητρικής γλώσσας στις επόμενες γενιές: *«Έγινε γνωστό δηλαδή, ότι εμείς κάνουμε τέτοια μαθήματα. Πιο πολύ είχε σημασία γιατί τέθηκε αυτό το πρόβλημα και σε έναν τέτοιο χώρο...Και εκεί το έμαθαν και Έλληνες δάσκαλοι, που υπήρξαν πολλοί από αυτούς που μας συνεχάρησαν και μας έλεγαν να βοηθήσουμε, θέλουν να βοηθήσουν, αλλά εντάζει αυτό είναι λίγο δύσκολο, δηλαδή»* (TA1:128-133).

Όσον αφορά την υποστήριξη από αλβανικούς φορείς, στην αρχή της ίδρυσης του συλλόγου, όπως αναφέρει η πρόεδρος, μέλη του συλλόγου είχαν πάει στην Αλβανία και είχαν έρθει σε επαφή με το Υπουργείο Υγείας και με το Υπουργείο Παιδείας, περισσότερο *«για ηθική στήριξη»* (TA1:105). Το Υπουργείο Παιδείας ανταποκρίθηκε με το να στείλει στον σύλλογο κάποια αλφαβητάρια, αλλά, όπως δηλώνουν τα μέλη του συλλόγου, άλλη βοήθεια δεν υπήρξε. Υπήρξε βέβαια βοήθεια από τον πρόξενο της Αλβανίας στη Θεσσαλονίκη, ο οποίος επισκέπτεται αρκετά συχνά το «σχολείο» και τους ενθαρρύνει, καθώς θεωρεί και ο ίδιος, όπως και οι διδάσκοντές του, ότι η μητρική γλώσσα των παιδιών δεν πρέπει να εγκαταλειφθεί.

Αναφέρει χαρακτηριστικά η πρόεδρος του συλλόγου: «Είχαμε στείλει στη νομαρχία και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση να μας παραχωρήσουν χώρους στα σχολεία, για να κάνουν μαθήματα τα παιδάκια τα απογεύματα. Μας είπε ο πρόξενος ότι τώρα, το 2006, συμφώνησε το ελληνικό κράτος. Είχε κάνει συνάντηση εδώ με την υπουργό παιδείας, τη δικιά σας, και είπε ότι μπορούμε να κάνουμε μαθήματα στο σχολείο» (TA1:188-192). Υπάρχει, συνεπώς, σύμφωνα με τα λεγόμενα της προέδρου, μια κινητοποίηση από και προς την επίσημη αλβανική κυβέρνηση να επισημοποιηθεί με κάποιον τρόπο η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των Αλβανών μαθητών.

9.1.2. Σύλλογος «Μητέρα Τερέζα» Θεσσαλονίκης

Ο σύλλογος «Μητέρα Τερέζα» ξεκίνησε το 2004 τις δικές του δράσεις και τα δικά του Τμήματα Διδασκαλίας της Αλβανικής Γλώσσας. Οι βασικοί σκοποί του συλλόγου «Μητέρα Τερέζα» είναι: «να βοηθήσουμε τους μετανάστες, να βοηθήσουμε τον εαυτό μας και παράλληλα με αυτά να κρατήσουμε ζωντανή την παράδοση, τη γλώσσα, τα έθιμα» (TA2:53-55). Επίσης, ένας άλλος ουσιαστικός σκοπός του συλλόγου αποτελεί η αλληλοϋποστήριξη των Αλβανών μεταναστών της Θεσσαλονίκης και «η βελτίωση των συνθηκών διαβίωσής τους» (TA2:376-378). Τα μαθήματα αλβανικής γλώσσας στην αρχή γίνονταν σε μια μικρή αίθουσα-διαμέρισμα στο κέντρο της πόλης (στην περιοχή Βενιζέλου) και στη συνέχεια (την επόμενη χρονιά, το 2005), γίνονταν, όπου και συνεχίζουν να γίνονται κάθε Κυριακή, στα λυόμενα κτήρια του Παιδαγωγικού Τμήματος του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, ύστερα από τη θετική απάντηση του τότε κοσμήτορα της σχολής.

Η περιοχή, όπου βρίσκεται το Τμήμα Αλβανικής Γλώσσας, είναι μια περιοχή προσιτή για τα περισσότερα παιδιά, καθώς είναι στο κέντρο της πόλης. Υπήρξε και μια σκέψη αρχικά, εκ μέρους των μελών του συλλόγου, να ενοικιαστεί ένα μικρό λεωφορείο, για να μεταφέρει τα παιδιά από και προς το «σχολείο», η οποία όμως εγκαταλείφτηκε λόγω έλλειψης οικονομικών πόρων. Συνεπώς, τα παιδιά πηγαίνουν στον χώρο διεξαγωγής των μαθημάτων συνοδευόμενα από τους γονείς, οι οποίοι περιμένουν στον προαύλιο χώρο μέχρι να ολοκληρωθεί το μάθημα.

Την πρώτη χρονιά λειτουργίας του Τμήματος Αλβανικής Γλώσσας «Μητέρα Τερέζα» (2004), οι Αλβανοί μαθητές ήταν 62, ενώ τη χρονιά που πραγματοποιήθηκε η συνέντευξη (2006), μειώθηκαν στα 24 παιδιά. Υπάρχουν μαθητές που έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα και άλλοι που κατά μέσο όρο ζουν πέντε με έξι χρόνια στην

Ελλάδα. Η ηλικία των μαθητών κυμαίνεται από έξι ως δεκαεπτά χρονών. Στις συνεντεύξεις αναφέρθηκε, επίσης, ότι υπάρχει καλό κλίμα στην τάξη, οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών είναι αρμονικές και ότι τα παιδιά φαίνονται πολύ πρόθυμα να μάθουν αλβανικά.

Όπως αναφέρει ο πρόεδρος του συλλόγου «Μητέρα Τερέζα», ο σύλλογος έχει βοηθηθεί από τη νομαρχία της Θεσσαλονίκης, όχι οικονομικά, αλλά επειδή ο νομάρχης ή εκπρόσωποί του έχουν παραστεί σε γιορτές και εκδηλώσεις του συλλόγου. Αυτό για τα μέλη του συλλόγου ήταν τιμητικό και ενθαρρυντικό, όπως δηλώνει χαρακτηριστικά στη συνέντευξη ο πρόεδρος του συλλόγου (TA2:398-425). Περιμένουν, όμως, μεγαλύτερη υποστήριξη από τους ελληνικούς και τοπικούς φορείς. Συγκεκριμένα, τα ιδρυτικά μέλη του συλλόγου επιθυμούν την παραχώρηση αιθουσών δημοτικών σχολείων για τις Κυριακές, προκειμένου να λαμβάνουν εκεί χώρα τα μαθήματα. Τα σχολεία αυτά προτιμούν να είναι σε περιοχές, όπου υπάρχει υψηλός αριθμός Αλβανών μαθητών, όπως είναι για παράδειγμα η Νεάπολη¹²⁰ (TA2:94-114). Και τα μέλη αυτού του συλλόγου (όπως και του Συλλόγου Αλβανών Μεταναστών της Θεσσαλονίκης) έχουν επαφές με τις αλβανικές αρχές. Έχουν πραγματοποιήσει επίσκεψη στο Υπουργείο Παιδείας της Αλβανίας, όπου τους παρουσίασαν την κατάσταση και έλαβαν την υπόσχεση ότι θα βοηθηθούν (κυρίως ως προς την αποστολή κατάλληλου διδακτικού υλικού), χωρίς όμως έμπρακτο αποτέλεσμα.

Ως σύλλογος, τέλος, οργανώνει πολλές δραστηριότητες και εκδηλώσεις. Ενδεικτικά αναφέρονται θεατρικές παραστάσεις, όπου συμμετέχουν εξ ολοκλήρου τα παιδιά που φοιτούν στα Τμήματα Αλβανικής Γλώσσας, συμμετοχή σε αθλητικούς αγώνες, γιορτές για τα παιδιά, ίδρυση μιας τράπεζας αίματος, βραδιές ποίησης κ.λπ.. Η ενημέρωση για τις δράσεις του συλλόγου γίνεται μέσω φίλων και γνωστών, μέσω των αλβανικών εφημερίδων (που εκδίδονται στη Θεσσαλονίκη) και αφισών, που τοιχοκολλούνται στην πόλη. Για το μέλλον, τα μέλη του συλλόγου σκέφτονται την έναρξη τμημάτων μουσικής και, συγκεκριμένα, τα παιδιά των μελών του συλλόγου «Μητέρα-Τερέζα» να έχουν τη δυνατότητα να μάθουν πιάνο.

¹²⁰ Η Νεάπολη βρίσκεται στη Δυτική Θεσσαλονίκη.

9.1.3. Παράρτημα «Μητέρας Τερέζας» Γιαννιτσών

Παράρτημα του συλλόγου «Μητέρα Τερέζα» ιδρύθηκε στα Γιαννιτσά το 2005. Σύμφωνα με τα λεγόμενα των ιθυνόντων του συλλόγου, η πόλη των Γιαννιτσών αριθμεί περίπου χίλιους Αλβανούς μετανάστες, ενώ στον σύλλογο το 2006 υπήρχαν 17 μέλη και το 2007 ο αριθμός αυξήθηκε στα τριάντα.

Ωστόσο, μέχρι το 2007, όταν έλαβε χώρα η συνέντευξη, δεν είχαν οργανωθεί ακόμη τμήματα διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας, καθώς τα ιδρυτικά στελέχη ανέμεναν μια θετική απάντηση από τους τοπικούς φορείς (κυρίως από τον δήμο Γιαννιτσών) για την παραχώρηση μιας αίθουσας, όπου θα μπορούσαν να γίνουν τα μαθήματα. Τα δέκα παιδιά, όμως, που είχαν δηλώσει συμμετοχή, για τους ιδρυτές του συλλόγου θεωρούνταν λίγα, καθώς οι ίδιοι επιθυμούσαν τη συμμετοχή και άλλων παιδιών σε ένα τέτοιο εγχείρημα. Την αιτία για αυτό την απέδωσαν στους ενδοιασμούς των γονιών τους: *«Διστάζουν. Έχουν και λόγους. Δουλειά, δεν θέλουν να ανακατευτούν μερικοί. Είμαστε και λίγο δύσπιστοι σαν λαός. Είναι κάτι που μας χαρακτηρίζει»* (TA3:221-222).

Παράλληλα, στο πλαίσιο του συλλόγου οι Αλβανοί γιορτάζουν μαζί με τα παιδιά-μέλη τις εθνικές επετείους της Αλβανίας, διοργανώνουν βραδιές ποίησης (*«από τον Κανταρέ, από τον Τσαγιούπι»*), εκδηλώσεις, γιορτές, όπου χορεύουν τους παραδοσιακούς χορούς του τόπου τους, και γιορτάζουν με ανάλογες εκδηλώσεις τη μέρα του παιδιού, της μητέρας, του δασκάλου κ.λπ.. Οι εκδηλώσεις αυτές είναι ιδιαίτερα αρεστές στα παιδιά. Η εξοικείωση των παιδιών με τον πολιτισμό, τα ήθη και τα έθιμα της Αλβανίας, άλλωστε, αποτελεί και βασικό σκοπό του συλλόγου «Μητέρα Τερέζα» των Γιαννιτσών.

Τέλος, οι εκδηλώσεις που οργανώνει ο σύλλογος γνωστοποιούνται προφορικά, *«από στόμα σε στόμα»* (TA3:124). Στα Γιαννιτσά δεν υπάρχει τοπική αλβανική εφημερίδα ή κάποια τοπική αλβανική (ραδιοφωνική ή τηλεοπτική) εκπομπή, όπως στην περίπτωση της Θεσσαλονίκης, για να ενημερώνονται οι Αλβανοί μετανάστες. Ο εν λόγω σύλλογος δεν έχει σχεδόν καθόλου υποστήριξη από ελληνικούς ή αλβανικούς φορείς. Υποστηρίζεται, βέβαια, από τον σύλλογο «Μητέρα Τερέζα» Θεσσαλονίκης, αλλά απαιτούν βοήθεια και από ελληνικούς φορείς (κυρίως από τον δήμο Γιαννιτσών) και από την Ευρωπαϊκή Ένωση, τη στιγμή που το αλβανικό κράτος δεν μπορεί, σύμφωνα με τους ίδιους, να βοηθήσει σε αυτό το εγχείρημα: *«Πρέπει και η Ένωση να κάνει κάτι για αυτό το πράγμα. Γιατί το κράτος*

μας δεν μπορεί να βοηθάει. Κακό είναι αυτό, αλλά δεν μπορεί. Για αυτό πρέπει να κάνει κάτι η Ευρώπη. Γιατί έτσι είναι η κατάσταση» (TA3:394-397).

9.2. Σκοπός των Τμημάτων Διδασκαλίας της Αλβανικής Γλώσσας

Η επιθυμία των μελών του Συλλόγου Αλβανών Μεταναστών Θεσσαλονίκης να μεταδοθεί η αλβανική γλώσσα στη νεότερη γενιά των Αλβανών στην Ελλάδα ήταν ο βασικότερος λόγος, που ώθησε τους ιθύνοντές του να αρχίσουν Τμήματα Διδασκαλίας της Αλβανικής Γλώσσας. Παρατηρούσαν ότι πολλά παιδιά, που είχαν έρθει στην Ελλάδα σε μικρή ηλικία ή είχαν γεννηθεί στην Ελλάδα, δεν μπορούσαν να μιλήσουν καθόλου αλβανικά, καθώς πήγαιναν σε ελληνικό σχολείο, και στο σπίτι η κυρίαρχη γλώσσα επικοινωνίας ήταν η ελληνική, όπως δηλώνει η πρόεδρος του Συλλόγου Αλβανών Μεταναστών Θεσσαλονίκης και πρόεδρος του πρώτου Τμήματος Διδασκαλίας της Αλβανικής Γλώσσας: *«Πήγαιναν σε ελληνικά σχολεία, εντάξει ήξεραν ελληνικά, αλλά δεν ήξεραν αλβανικά. Και εκτός από αυτό, στα σπίτια συνήθως μιλάγανε ελληνικά, γιατί τα πρώτα χρόνια ήταν δύσκολο να δηλώσουν ότι είναι Αλβανοί και τα λοιπά, φοβόντουσαν οι άνθρωποι»* (TA1:21-24).

Και για το Τμήμα Αλβανικής Γλώσσας του συλλόγου «Μητέρα Τερέζα» Θεσσαλονίκης, σκοπός των μαθημάτων είναι *«τα παιδιά απλά να μάθουν τη γλώσσα τους και να μην ξεχάσουν τις ρίζες τους»* (TA2:160-161), όπως δηλώνει ο πρόεδρος του συλλόγου και προσθέτει: *«Όταν βλέπεις τα μικρά παιδιά που είχαν γεννηθεί στην Αλβανία και είχαν μεγαλώσει εδώ ή το αντίστροφο, είχαν γεννηθεί εδώ, και γυρνάγανε και δεν μπορούσαν να συνεννοηθούν με τη γιαγιά, με τον παππού στην Αλβανία...ούτε μια λέξη στα αλβανικά»* (TA2:47-51). Επίσης, τα ιδρυτικά μέλη του συλλόγου θεωρούν ότι η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας μπορεί να οικοδομήσει γερές βάσεις για την προσωπικότητα του κάθε ατόμου και να συμβάλει στη διατήρηση της ταυτότητας και του πολιτισμικού κεφαλαίου (TA2:35-42).

Από την παραπάνω σκοποθεσία δεν αποκλίνει το παράρτημα «Μητέρας Τερέζας» Γιαννιτσών. Συγκεκριμένα, σκοπός τους είναι τα παιδιά να μάθουν *«να διαβάζουν, να γράφουν και να μιλάνε τη γλώσσα»* και παράλληλα να μάθουν την ιστορία, τη γεωγραφία και τις παραδόσεις της Αλβανίας (TA3:286-294). Σύμφωνα με τους συνεντευξιαζόμενους, οι περισσότεροι γονείς μιλούν μεν την αλβανική γλώσσα στο σπίτι, αλλά λόγω του περιορισμένου χρόνου που διαθέτουν, τα μέλη του συλλόγου επιθυμούν τα τμήματα διδασκαλίας της μητρικής τους γλώσσας, για να

εξασφαλίσουν την εμπέδωσή της από τα παιδιά τους: «Δεν υπάρχει χρόνος, παρά το ότι θέλουν οι γυναίκες, θέλουν να τους μάθουν, αλλά δεν υπάρχει ο χρόνος. Οι γονείς δεν έχουν χρόνο να ασχοληθούν, γιατί κάνουν δύο δουλειές αναγκαστικά, είναι πολύ δύσκολα τα χρόνια. Με είκοσι πέντε ευρώ τη μέρα που θα πάρεις, τι θα πρωτοκάνεις; Αναγκαστικά είσαι σε δύο δουλειές ή και περισσότερες ή δέκα-δώδεκα ώρες στη δουλειά» (TA3:130-134),

«Π¹²¹: Όταν θα πάνε φροντιστήριο, άλλο πράγμα θα είναι εκεί. Αλλά εμείς πρέπει στην οικογένεια, να μην ξεχνάμε τη γλώσσα.

Δ: Σε αυτό έχεις δίκιο.

Α: Αυτό ψάχνουμε και εμείς. Στον σύλλογό μας αυτό ψάχνουμε.

Π: Α, μπράβο. Να μιλάμε πρώτα εμείς πολύ αλβανικά στο σπίτι.

Σ: Αυτός λοιπόν ήταν ο σκοπός του συλλόγου, να κινητοποιήσει τους γονείς να μιλάνε αλβανικά στο σπίτι.» (TA3:142-148) και

«Ο σκοπός είναι να τα μιλάνε μέσα στην οικογένεια, μέσα στο σπίτι» (TA3: 23-24).

Η συγκρότηση των τμημάτων, η κατάρτιση των διδασκόντων, το εκπαιδευτικό και διδακτικό υλικό που χρησιμοποιείται, το εβδομαδιαίο πρόγραμμα και η γλωσσική συμπεριφορά των μαθητών δεν διαφοροποιείται σημαντικά. Συγκεκριμένα, στο Τμήμα Αλβανικής Γλώσσας του Συλλόγου Αλβανών Μεταναστών Θεσσαλονίκης, οι δύο δάσκαλοι, εκ των οποίων η μία είναι η πρόεδρος του σχολείου και του συλλόγου, είναι πτυχιούχοι αλβανικής φιλολογίας. Και οι δύο είναι δίγλωσσοι, με πολύ καλή γνώση της ελληνικής γλώσσας. Διδάσκουν την αλβανική γλώσσα, επειδή δεν θέλουν τα παιδιά να ξεχάσουν την αλβανική γλώσσα, τη «γλώσσα της μάνας» (TA1:205-206). Υπάρχουν δύο τμήματα, οι αρχάριοι και οι προχωρημένοι. Και στα δύο τμήματα οι μαθητές διδάσκονται την αλβανική γλώσσα μέσα από αλφαβητάρια, ενώ στο τμήμα των προχωρημένων τα παιδιά διδάσκονται και λογοτεχνικά κείμενα. Πολλές φορές οι διδάσκοντες χρησιμοποιούν και ένα συγκεκριμένο βιβλίο αλβανικής γλώσσας, το οποίο απευθύνεται σε ξένους ενήλικες, που μαθαίνουν την αλβανική γλώσσα. Ωστόσο, τα κείμενα αυτά δεν συμπίπτουν πάντα με τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των παιδιών, όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά στη συνέντευξη (TA1:225-226). Όπως δηλώνει και η ίδια η πρόεδρος-διδάσκουσα, δεν ακολουθούν στα μαθήματα κάποιο συγκεκριμένο πρόγραμμα. Ουσιαστικά διδάσκεται η αλβανική γλώσσα, αλλά περιφερειακά οι μαθητές αποκτούν και γνώσεις αλβανικής ιστορίας, γεωγραφίας και στοιχεία αλβανικού πολιτισμού: «Στην αρχή, πρώτο βήμα είναι να μάθουν να

¹²¹ Π: Πρόεδρος συλλόγου, Α: Αντιπρόεδρος συλλόγου, Δ: Διδάσκουσα αλβανικής γλώσσας, Σ: Συνεντεύκτρια

διαβάζουν, γιατί άμα δεν ξέρουν να διαβάζουν, δεν μαθαίνουν τίποτα. Και αυτό είναι γιατί έτσι και αλλιώς δεν μπορούν να μαθαίνουν τον πολιτισμό τους στα ελληνικά σχολεία ούτε μέσα στην οικογένεια, δεν είναι όλοι οι γονείς κάποιου επιπέδου να τους μάθουν, να κάθονται και να τους κάνουν μαθήματα Ιστορίας και τα λοιπά» (TA1:88-92).

Η πλειονότητα των παιδιών δεν έχει υψηλό επίπεδο στην αλβανική γλώσσα, οι περισσότεροι από αυτούς κατέχουν απλά ένα βασικό λεξιλόγιο. Χαρακτηριστικό είναι, εξάλλου, ότι στα διαλείμματα ή όταν φεύγουν από το μάθημα, επικοινωνούν μεταξύ τους στην ελληνική γλώσσα.

Στο Τμήμα Διδασκαλίας της Αλβανικής Γλώσσας του συλλόγου «Μητέρα Τερέζα» Θεσσαλονίκης, οι εκπαιδευτικοί είναι πτυχιούχοι παιδαγωγικών και φιλολογικών τμημάτων και, συγκεκριμένα, η μια διδάσκουσα έχει διδακτική εμπειρία δύο-τριών ετών, ενώ ο άλλος δάσκαλος ήταν πολλά χρόνια δάσκαλος (28 χρόνια) και διευθυντής σχολείου στην Αλβανία. Αποφάσισαν να διδάξουν αλβανικά «από μια μεγάλη αγάπη προς την αλβανική γλώσσα» (TA2:8) και επειδή ένιωθαν ότι ελλοχεύει ο κίνδυνος απώλειας της αλβανικής γλώσσας στις νεότερες γενιές Αλβανών, που ζουν στην Ελλάδα. Μία από τους εκπαιδευτικούς μάλιστα, προέβη σε αυτήν την απόφαση, επειδή έβλεπε ότι η κόρη της ντρεπόταν, όταν της μιλούσε αλβανικά σε δημόσιο χώρο και ήθελε η ίδια να το αλλάξει αυτό (TA2:69-74).

Και σε αυτόν τον σύλλογο, όπως και στον προηγούμενο σύλλογο, υπάρχουν δύο τμήματα, οι αρχάριοι και οι προχωρημένοι στην αλβανική γλώσσα. Για τα μαθήματα διδασκαλίας της αλβανικής γλώσσας, οι διδάσκοντες χρησιμοποιούν το υλικό που χρησιμοποιούν και οι Αλβανοί μαθητές στα σχολεία της Αλβανίας, στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, δηλαδή ένα αλφαβητάριο και ένα βιβλίο με λογοτεχνικά κείμενα. Ωστόσο, όπως υποστηρίζουν οι διδάσκοντες, έχουν έλλειψη από κατάλληλο διδακτικό και εποπτικό υλικό (TA2:152-155). Επίσης, υπάρχει μια τηλεόραση στον χώρο διδασκαλίας, όπου τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να παρακολουθούν κινούμενα σχέδια στην αλβανική γλώσσα (σε dvd).

Το επίπεδο των μαθητών στην αλβανική γλώσσα είναι χαμηλό, αλλά συμπληρώνει ο πρόεδρος του συλλόγου «Μητέρα Τερέζα»: «αυτοί τώρα που ήρθαν δεν ξέρουν, αλλά πιστεύω ότι σε έξι μήνες θα μιλάνε καλά, γιατί το είδα με τους προηγούμενους» (TA2:230-232). Για τον λόγο αυτόν, το πρόγραμμα διδασκαλίας περιλαμβάνει την εκμάθηση βασικών στοιχείων της αλβανικής γλώσσας (αλφαβητισμός, λέξεις πόλεων κ.λπ.). Ενδεικτικό, εξάλλου, για την κυριαρχία της

ελληνικής στο γλωσσικό ρεπερτόριο των παιδιών είναι το γεγονός ότι στα διαλείμματα τα παιδιά εναλλάσσουν συχνά τους γλωσσικούς κώδικες (code-switching), σύμφωνα με τον πρόεδρο του συλλόγου, ενώ, σύμφωνα με τους διδάσκοντες, μιλούν αποκλειστικά ελληνικά στα διαλείμματα, γεγονός που αναγκάζει τους διδάσκοντες συχνά να τους προτρέπουν να μιλούν αλβανικά. Το γεγονός αυτό, που είδαμε να συμβαίνει και στην περίπτωση του τμήματος του πρώτου συλλόγου, μπορεί να θεωρηθεί ως ένδειξη γλωσσικής μετατόπισης (language shift).

Στο παράρτημα του συλλόγου «Μητέρα Τερέζα» στα Γιαννιτσά, όπως προείπαμε, ως τη χρονική στιγμή που πραγματοποιήθηκε η συνέντευξη, δεν είχε ξεκινήσει ακόμη το Τμήμα Διδασκαλίας της Αλβανικής Γλώσσας. Κατά τα άλλα, όλα ήταν οργανωμένα: υπήρχε μια δασκάλα, η οποία έχει σπουδάσει την παιδαγωγική επιστήμη στην Αλβανία και είχε καλή γνώση της ελληνικής γλώσσας, υπήρχαν δέκα παιδιά (τα περισσότερα από αυτά είχαν γεννηθεί στην Ελλάδα), τα οποία (όπως και οι γονείς τους) επιθυμούσαν τη συμμετοχή τους σε αυτά τα τμήματα και υπήρχε, επίσης, πρόσβαση και σε διδακτικό υλικό (αλφαβητάρια). Πρωταρχικός στόχος θα αποτελέσει η εκμάθηση της αλβανικής γλώσσας και σε ένα άλλο στάδιο και η εκμάθηση της αλβανικής ιστορίας, γεωγραφίας κ.λπ.: *«Στην αρχή θα είναι με τη γλώσσα, να τα καταφέρουμε να μάθουν τα παιδιά να γράφουν και να διαβάζουν. Αυτό είναι. Ο πρώτος σκοπός. Μετά, βλέποντας και κάνοντας. Έτσι θα γίνει»* (TA3:278-280) και *«Σιγά σιγά μαθαίνουν και την ιστορία. Η λέμε ας πούμε για κάποιο βουνό. Λέμε πάνω στο μάθημα πως υπάρχει κάποια λίμνη ή ανοίγουμε κάποια συζήτηση για κάποιο βουνό. Λέμε, εξηγούμε εκείνο το βουνό...ό,τι ξέρουμε εμείς. Έτσι από λίγο, αλλά ο πρώτος σκοπός είναι να μάθουν να διαβάζουν, να γράφουν και να μιλάνε τη γλώσσα»* (TA3:287-291). Αλλά και η διδασκαλία της αλβανικής γεωγραφίας και ιστορίας, κατά τους ιθύνοντες του συλλόγου, δεν θα παραμεληθεί και δεν θα πρέπει να παραμεληθεί, γιατί με αυτόν τον τρόπο μπορεί να επιτευχθεί και η ενίσχυση της εθνικής ταυτότητας των παιδιών: *«Λίγα είναι. Εμείς τι θέλουμε να κάνουμε: να μάθουν πού είναι η χώρα μας, δηλαδή η πατρίδα μας και τα παιδιά να ξέρουν, τώρα που λείπουν. Είναι αλήθεια αυτό»* (TA3:298-300).

Επομένως, βασικός σκοπός των προαναφερθέντων συλλόγων Αλβανών μεταναστών και των Τμημάτων Διδασκαλίας της Αλβανικής Γλώσσας, που συγκροτήθηκαν στο πλαίσιο τους, είναι η επιθυμία των εν λόγω φορέων για διατήρηση της αλβανικής. Οι λόγοι, που επικαλούνται, είναι η ενίσχυση της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών και η περαιτέρω καλλιέργεια του γνωστικού

κεφαλαίου τους. Τα τμήματα αυτά είναι σχετικά οργανωμένα (με καταρτισμένο εκπαιδευτικό προσωπικό και με διδακτικό υλικό), αν και σαφώς χρειάζονται μεγαλύτερη υποστήριξη. Οι μαθητές μαθαίνουν κυρίως την αλβανική γλώσσα, αλλά παράλληλα μαθαίνουν και στοιχεία της αλβανικής ιστορίας, γεωγραφίας κ.λπ..

9.3. Απόψεις και στάσεις γονέων απέναντι στα Τμήματα Διδασκαλίας της Αλβανικής Γλώσσας

Όπως αναφέρθηκε και στην εισαγωγή του παρόντος κεφαλαίου, τέσσερις γονείς ερωτήθηκαν σχετικά με την επιλογή τους να στείλουν τα παιδιά τους σε Τμήμα Διδασκαλίας της Αλβανικής Γλώσσας. Επίσης, ερωτήθηκαν συνολικά και τριάντα εφτά γονείς, που αποτέλεσαν το δείγμα στη βασική έρευνά μας (τριάντα τρεις στη γενικευμένη φάση της έρευνας και τέσσερις στην πιλοτική φάση της), δηλαδή αν θα επιθυμούσαν να στείλουν τα παιδιά τους σε Τμήμα Αλβανικής Γλώσσας και για ποιους λόγους. Στην παρούσα ενότητα θα παρουσιαστούν πρώτα οι λόγοι, για τους οποίους η πρώτη ομάδα πήρε αυτή την απόφαση, όπως τους ανέφεραν οι ίδιοι κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, και στη συνέχεια θα παρουσιαστούν οι στάσεις της δεύτερης ομάδας απέναντι στα τμήματα αυτά και τη λειτουργία τους.

9.3.1. Απόψεις και στάσεις γονέων, που στέλνουν τα παιδιά τους στα Τμήματα Διδασκαλίας της Αλβανικής Γλώσσας

Ένας πρώτος λόγος που η συγκεκριμένη ομάδα γονέων έστειλε τα παιδιά στα ΤΔΑΓ, είναι το γεγονός ότι ένα παιδί μπορεί να έχει την ευχέρεια να μιλάει αλβανικά σχετικά ικανοποιητικά, αλλά το επίπεδο γραμματισμού (ικανότητα γραφής και ανάγνωσης -literacy) στην αλβανική γλώσσα είναι χαμηλό έως μηδενικό. Οι γονείς, συνεπώς, στέλνουν το παιδί τους στα Τμήματα Αλβανικής Γλώσσας, προκειμένου να αναπτύξει και να καλλιεργήσει και αυτές τις δεξιότητες/ ικανότητες στην αλβανική γλώσσα. Στο σπίτι οι προοπτικές καλλιέργειας του γραμματισμού είναι περιορισμένες, κυρίως λόγω της έλλειψης χρόνου: «*Το φέραμε, για να μάθει γραπτά, γράψιμο. Δεν μπήκα στον κόπο για να του μάθω εγώ. Εγώ έκανα την υποχρέωσή μου να του μάθω αλβανικά προφορικά...Στο σπίτι δηλαδή εγώ και η γυναίκα μου του μιλάμε αλβανικά*» (Γ¹²²40:41-43), «*Στο σπίτι είμαστε φευγάτοι. Έχουμε φύγει από το*

¹²² Γ: Γονιός

πρωί, εγώ μπορεί να πάω να καθαρίζω δυο σπίτια, και μπορεί να μην το δω καθόλου όλη τη μέρα. Αλλά είναι ανάγκη να γράφει και να διαβάζει» (Γ41: 58-60). Οι γονείς, συνεπώς, περιορίζονται μόνο στην προφορική εξάσκηση της αλβανικής γλώσσας μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον και βασίζονται στο «σχολείο» για την καλλιέργεια της ικανότητας της γραφής και ανάγνωσης στην αλβανική γλώσσα.

Η έννοια του σχολείου συνδέεται, εξάλλου, με αξιοπιστία και κύρος. Οι γονείς θεωρούν, ότι οι δάσκαλοι έχουν τις κατάλληλες γνώσεις και την απαραίτητη εμπειρία, προκειμένου να διδάξουν «ορθά» την αλβανική γλώσσα στα παιδιά τους (Γ40:64-77). Επιπρόσθετα, οι γονείς πιστεύουν ότι η συστηματικότητα των μαθημάτων και πιθανότητα και η αυστηρότητα των δασκάλων ωθεί τους μαθητές στο να είναι συνεπείς στις υποχρεώσεις τους ως προς την εκμάθηση της γλώσσας: *«Στο σχολείο είναι για όλους λίγο πιο σοβαρό το πράγμα» (Γ41:63-66).*

Επίσης, λόγοι προσωπικής τιμής ωθούν τον γονέα στην απόφαση να διδαχθεί το παιδί του αλβανικά: *«να κρατήσει την καταγωγή της, γιατί είναι ντροπή για εμάς...ένα παιδί Αλβανών να μην ξέρει αλβανικά» (Γ40: 58-59), «Και καλά είναι η πρώτη γλώσσα, της μάνας. Να μην ξέρουν αλβανικά; Εδώ πάνε και μαθαίνουν αγγλικά και στα αλβανικά; Είναι κρίμα. Και αυτοί που μιλάνε ελληνικά στο σπίτι και δεν μαθαίνουν στα παιδιά αλβανικά, πολύ κρίμα να πω» (Γ38:29-32).* Οι συγκεκριμένες δηλώσεις μπορούν να ερμηνευτούν κάλλιστα ως επιθυμία διατήρησης της εθνικής ταυτότητας και του πολιτισμικού κεφαλαίου που φέρει το κάθε άτομο. Εξάλλου, ένας από τους συνεντευξιαζόμενους γονείς αναφέρει χαρακτηριστικά ότι, καθώς κατά τη διάρκεια του Μεσαίωνα είχαν γίνει μεγάλοι αγώνες για τη διατήρηση της αλβανικής γλώσσας και την προστασία της από τον κίνδυνο αλλοίωσής της από την τουρκική γλώσσα, το θεωρεί χρέος του να προσπαθήσει και ο ίδιος για τη διατήρησή της στις επόμενες γενιές (Γ40:78-81).

Ένας άλλος λόγος, για τον οποίον αποφάσισαν οι ερωτώμενοι γονείς να εγγράψουν τα παιδιά τους στα μαθήματα αλβανικής γλώσσας, είναι το γεγονός ότι τα παιδιά τους, λόγω του χαμηλού γλωσσικού επιπέδου στην αλβανική, δεν μπορούν να επικοινωνήσουν με τους συγγενείς τους στην Αλβανία και, ειδικότερα, με τη γιαγιά και τον παππού (Γ40:86-87 και Γ38: 27-29). Ας υπογραμμισθεί ότι αυτόν τον λόγο τον ανέφεραν και οι τέσσερις γονείς. Το στοιχείο αυτό θα πρέπει να μελετηθεί σε σχέση με τη δομή και κυρίως με τη συνοχή της αλβανικής οικογένειας και σε συνδυασμό με τη γεωγραφική εγγύτητα Ελλάδας-Αλβανίας, καθώς η εγγύτητα συμβάλλει στη συχνότητα των επαφών των συγγενών μεταξύ τους. Οι παράμετροι

αυτές αναλύονται διεξοδικά στο κεφάλαιο 10, που αφορά τη διατήρηση της εθνοτικής γλώσσας στις οικογένειες από τις επιλεγμένες σχολικές μονάδες.

Επιπρόσθετα, η εκμάθηση και η διατήρηση της γλώσσας της οικογένειας είναι άμεσα συνυφασμένη και με την προοπτική παλιννόστησης. Το επαρκές επίπεδο των παιδιών στην αλβανική γλώσσα θα τους βοηθήσει και στην ομαλότερή ένταξή τους στην Αλβανία: *«Δεν ξέρουμε τι μας ξημερώνει αύριο, ίσως μετά από είκοσι χρόνια να θέλει να μείνει στην Αλβανία» (Γ40:89-90), «Γιατί δεν ξέρουμε, δεν είμαστε σίγουροι πού θα τελειώσει η ζωή μας, εδώ ή εκεί; Αν γυρίσουμε πίσω, από πού θα αρχίσει αυτή (το παιδί), αν δεν ξέρει να γράφει, να διαβάζει και να μιλάει;» (Γ41: 81-83).* Η προοπτική επιστροφής στην Αλβανία, επιπρόσθετα, δημιουργεί την επιθυμία στον γονιό να πορευτεί το παιδί του ανεξάρτητα, χωρίς τη δική του βοήθεια: *«Και του λέγαμε του Αχιλλέα¹²³ να μάθει τα αλβανικά, γιατί κάποια στιγμή θα πας στην Αλβανία, να μην έχεις εμάς ή κάποιους άλλους πίσω σου να σου μεταφράζουν τα αλβανικά, να ξέρεις» (Γ39:130-132).*

Ένας ακόμη λόγος, που αναφέρεται από μία από τις οικογένειες, είναι ότι η εκμάθηση μιας γλώσσας συμβάλλει στον εμπλουτισμό του γνωστικού και γλωσσικού επιπέδου του παιδιού: *«όσες πιο πολλές γλώσσες να έχεις, τόσο πιο έξυπνο είναι (το παιδί) και πιο καλύτερα είναι» (Γ38:34-35).* Τέλος, κοινωνικοί λόγοι παίζουν τον δικό τους ρόλο στην επιλογή φοίτησης στα μαθήματα αλβανικής γλώσσας. Σύμφωνα με τις δηλώσεις των γονιών, το σχολείο αρέσει στα παιδιά: *«Είναι βέβαια μια ώρα, αλλά είναι κάθε Κυριακή αυτό το πράγμα και στεναχωριέται αν χάσει κανένα. Θέλει και άλλα μαθήματα» (Γ41:96-97).*

Στο παράρτημα της Μητέρας Τερέζας στα Γιαννιτσά, δεν ερωτήθηκαν γονείς σχετικά με την πρόθεσή τους να στείλουν τα παιδιά τους στα μαθήματα διδασκαλίας της αλβανικής γλώσσας, αλλά μερικοί από τους ιθύνοντες του συλλόγου¹²⁴, που ήταν και οι ίδιοι γονείς, ανέφεραν μερικούς σημαντικούς λόγους, τους οποίους αναφέραμε και στην προηγούμενη ενότητα: οι ίδιοι δεν έχουν χρόνο να βοηθήσουν τα παιδιά τους στην καλλιέργεια της αλβανικής και, δεύτερον, θεωρούν ότι η έναρξη των μαθημάτων αλβανικής γλώσσας θα κινητοποιήσει τους ίδιους, αλλά και άλλους γονείς στο να μιλάνε περισσότερο αλβανικά στο σπίτι, κάτι που επιθυμούν πολύ.

Συνοψίζοντας, οι γονείς, που «στέλνουν» τα παιδιά τους στα Τμήματα Αλβανικής Γλώσσας, επικαλέστηκαν τους εξής οχτώ λόγους για τα παιδιά τους:

¹²³ Τα ονόματα είναι ψευδώνυμα για λόγους ανωνυμίας.

¹²⁴ Ο σύλλογος, όπως προείπαμε, δεν είχε ξεκινήσει ακόμη τα μαθήματα, οπότε ήταν δύσκολη η προσέγγιση με γονείς, που είχαν την πρόθεση να στείλουν τα παιδιά τους στα μαθήματα αλβανικής γλώσσας.

- α) η επιθυμία να καλλιεργήσουν τα παιδιά τους πρακτικές γραμματισμού στην αλβανική γλώσσα,
- β) ο στόχος να συστηματοποιήσουν τα παιδιά τους την πρόσληψη της μητρικής τους γλώσσας,
- γ) η επιθυμία να διατηρήσουν την εθνοπολιτισμική τους ταυτότητα,
- δ) η θέληση για βελτίωση της ποιότητας και της ποσότητας των επαφών με συγγενείς στην Αλβανία,
- ε) η προοπτική παλιννόστησης,
- στ) η κατάκτηση μιας γλώσσας, σύμφωνα με τους γονείς, μπορεί να συμβάλει στον εμπλουτισμό του γνωστικού κεφαλαίου του παιδιού,
- ζ) επιθυμία διδασκαλίας της γλώσσας από επαγγελματίες δασκάλους και, τέλος,
- η) η πεποίθηση ότι η έναρξη των μαθημάτων αλβανικής γλώσσας θα κινητοποιήσει και τους ίδιους τους γονείς στο να χρησιμοποιούν περισσότερο την αλβανική γλώσσα στο σπίτι.

9.3.2. Απόψεις και στάσεις των λοιπών γονέων του δείγματος απέναντι στα Τμήματα Διδασκαλίας της Αλβανικής Γλώσσας

Αρκετοί ήταν οι γονείς, οι οποίοι εκφράστηκαν θετικά απέναντι στην προοπτική να παρακολουθήσουν τα παιδιά τους μαθήματα αλβανικής γλώσσας σε Τμήματα Αλβανικής Γλώσσας, αν και ελάχιστοι ήταν αυτοί που γνώριζαν την ύπαρξή τους. Οι λόγοι, που εξέφρασαν ως προς το γιατί θα επιθυμούσαν τη συμμετοχή των παιδιών τους στα μαθήματα αλβανικής γλώσσας, συμπίπτουν με εκείνους, που εξέφρασε και η πρώτη ομάδα γονέων και συνοψίζονται στους εξής επτά:

- α) πιστεύουν ότι η βασική γνώση της αλβανικής μπορεί να βοηθήσει το παιδί στην κοινωνικοποίηση αλλά και στην ένταξή του στην Αλβανία, όταν την επισκέπτεται: «Να μάθει. Να νιώθει και αυτός πιο άνετα, όταν θα πάμε στην Αλβανία, να μην ζοριστεί, να μην...Γιατί αυτός ντρέπεται όταν πάμε, όταν πάμε να κάνουμε κάποια ψώνια. Θέλει να μιλάει και δεν μιλάει. Θέλει να πάρει κάτι, να ρωτήσει για κάτι και δεν μιλάει» (Γ3:159-162),
- β) η επιθυμία των γονέων να καλλιεργήσουν τα παιδιά τους πρακτικές γραμματισμού στην αλβανική: «Αν θα με ενδιέφερε, θα ήταν μόνο για τη μικρή. Να μάθαινε να γράφει και να διαβάζει. Για τις μεγάλες δεν νομίζω. Γιατί, εντάξει, ξέρουν να γράφουν, να...» (Γ4:132-133),

- γ) θεωρούν ότι θα εμπλουτίσει το γνωστικό τους κεφάλαιο: «*Ο, τι γλώσσα και να ξέρεις, δεν είναι μόνο τα αλβανικά*» (Γ25:181),
- δ) για λόγους εθνικής υπερηφάνειας: «*Ναι, τα αλβανικά πρέπει οπωσδήποτε. Αφού είναι η γλώσσα μας, πρέπει*» (Γ25:182-183),
- ε) για επικοινωνία των παιδιών με τον παππού και τη γιαγιά στην Αλβανία: «*Το πιο απλό λέμε, να γράψεις ένα γράμμα, στον παππού, στη γιαγιά, στα ξαδέλφια*» (Γ28:141-142),
- στ) οικονομικοί και επαγγελματικοί λόγοι: εκφράστηκε η άποψη ότι υπάρχει κινητοποίηση επενδύσεων και επέκταση ελληνικών επιχειρήσεων στην Αλβανία και θα ήταν καλό τα παιδιά τους να γνωρίζουν ελληνικά και αλβανικά, προκειμένου να απορροφηθούν σε αυτούς τους τομείς: «*Γιατί πολλές εταιρίες τώρα θα ανοίξουν...μην κοιτάς που ψάχνουν τώρα για Βουλγαρία*» (Γ33:198),
- ζ) μία περίπτωση γονέων ισχυρίστηκε ότι αν το παιδί αναπτύξει τις ικανότητες γραμματισμού στην αλβανική, η οποία έχει λατινικό αλφάβητο, θα μπορέσει εύκολα να αναπτύξει ικανότητες γραμματισμού σε λατινογενείς γλώσσες (γαλλική, ιταλική κ.λπ.) (Γ35) και, τέλος,
- η) αν η φοίτηση των παιδιών τους σε ένα τέτοιο τμήμα τους εξασφαλίσει ένα πιστοποιητικό γνώσης της αλβανικής γλώσσας, θα μπορούσε να αποτελέσει ένα προσόν για τις εκπαιδευτικές ή επαγγελματικές τους προοπτικές (Γ36).

Παρά τη θετική στάση, οι περισσότεροι γονείς δήλωσαν πως, πρώτον, λόγω φόρτου εργασίας και υποχρεώσεων, και, δεύτερον, λόγω του ότι τα Τμήματα Αλβανικής Γλώσσας βρίσκονται σε μακρινή απόσταση από τα σπίτια τους, θεωρούν δύσκολο να στέλνουν τα παιδιά τους: «*Καλά θα ήταν, αλλά εγώ το Σάββατο δεν μπορώ καθόλου γιατί δουλεύω. Δεν έχω πού να αφήσω και τον μικρό, για να ασχολούμαι και με τον μεγάλο. Δεν έχουμε καμία βοήθεια. Με τη δουλειά που έχει ο άντρας μου έρχεται αργά. Για την ώρα θα δυσκολεύομαι*» (Γ8:178-181). Επίσης, μερικοί γονείς δήλωσαν πως προτιμούν τα παιδιά τους πρώτα να μάθουν καλά τα ελληνικά και στη συνέχεια να μάθουν τα αλβανικά, για να μην «μπερδέψουν» τις δύο γλώσσες στο μυαλό τους: «*Η μικρή να μάθει τώρα καλά τα ελληνικά πρώτα, γιατί είναι πρώτη τάξη, γιατί πάει σχολείο, μην τα μπερδέψει*» (Γ2:64-66). Αυτοί είναι οι λόγοι που επικαλέστηκαν πολλοί γονείς για το ότι δεν αποφασίζουν τελικά να στείλουν τα παιδιά τους στα τμήματα αυτά.

Πάντως, αρκετοί ήταν και οι γονείς (τρεις περιπτώσεις¹²⁵), οι οποίοι δεν θεωρούσαν απαραίτητη τη συμμετοχή των παιδιών τους στα Τμήματα Διδασκαλίας της Αλβανικής, γιατί πίστευαν ότι δεν χρειάζονται εξωτερική βοήθεια και ότι μπορούν να καταφέρουν μόνοι τους την καλλιέργεια της εθνοτικής γλώσσας στο οικογενειακό τους περιβάλλον. Το παρακάτω παράδειγμα απεικονίζει τη στάση αυτή: *«Αλλά έτσι και αλλιώς δεν μας ενδιαφέρουν αυτά, γιατί πιστεύουμε ότι εμείς μπορούμε να τα καταφέρουμε και μόνοι μας, να του μάθουμε αλβανικά» (Γ6:130-131)*. Μάλιστα, μια άλλη οικογένεια ένιωσε προσβεβλημένη: *«Γιατί να τα πάμε εκεί; Δηλαδή δεν μπορούμε εμείς να τους τα μάθουμε; Δεν χρειάζεται. Ευτυχώς εμείς έχουμε κάνει σχολείο. Δεν είμαστε αγράμματοι» (Γ14:123-124)*. Την ίδια στάση είχαν και όταν ερωτήθηκαν αν θα ήθελαν να συμμετέχουν τα παιδιά τους και στις λοιπές δραστηριότητες, που οργανώνουν οι Σύλλογοι Αλβανών Μεταναστών, όπως για παράδειγμα σε γιορτές, θεατρικές και ποιητικές βραδιές κ.λπ.: *«Όχι. Επειδή εμείς κάνουμε γιορτές εκεί πάνω στην Αλβανία. Σου είπα, πάμε τρεις φορές το χρόνο, τέσσερις, και έτσι και αλλιώς αν έχουμε κάποιο γάμο ή κάτι τέτοιο, εμείς πάμε. Δεν μένουμε εδώ. Πάμε και δεν νιώθουν τα παιδιά άσχημα ότι μένουν σπίτι, βγαίνουμε έξω» (Γ3:166-169)*.

Επίσης, σε μία ακόμη περίπτωση οικογένειας εκφράστηκε η άποψη ότι είναι ανώφελο να στείλουν τα παιδιά τους σε Τμήμα Αλβανικής Γλώσσας, αφού έχουν σκοπό να ζήσουν στην Ελλάδα και η γνώση της δεν πρόκειται να τους βοηθήσει σε κανέναν τομέα: *«Εγώ τα παιδιά τα φροντίζω για να μιλάνε ελληνικά και για να προχωράνε ελληνικά. Στα σχολεία, στα πανεπιστήμια, όπου δηλαδή θέλουν τα παιδιά. Όπου τους αρέσει, να πάνε τα παιδιά. Εγώ δεν τα σταματάω. Αν θέλουν ελληνικά, ας κάνουν ελληνικά. Δεν θέλει αλβανικά, ας μην τα θέλει. Εντάξει. Θέλω να προχωράνε στα ελληνικά. Να προχωράνε στα ελληνικά. Δεν τα σταματάω. Αυτό είναι. Σαν πατέρας» (Γ37:123-128)*. Η συγκεκριμένη οικογένεια παρουσίασε γενικά μια τάση υπερπροσαρμογής και εξετάζεται αναλυτικά στα επόμενα κεφάλαια.

Στους νομούς Σερρών και Πιερίας, όπου δεν υπάρχουν Σύλλογοι Αλβανών Μεταναστών και δεν οργανώνονται Τμήματα Διδασκαλίας της Αλβανικής Γλώσσας, ερωτήθηκαν οι γονείς κατά πόσο θα επιθυμούσαν την έναρξή τους. Οι ερωτώμενοι γονείς στις αγροτικές περιοχές ήταν θετικότεροι απέναντι σε αυτήν την προοπτική.

¹²⁵ Στο επόμενο κεφάλαιο επιχειρείται μία κατηγοριοποίηση των γονέων, ανάλογα με την τυπολογία της γλωσσικής κοινωνικοποίησης που παρέχουν στα παιδιά τους. Θα επανέλθουμε σε αυτές τις 3 περιπτώσεις στο επόμενο κεφάλαιο.

Μάλιστα, σε μία εξεταζόμενη ημιαστική περιοχή των Σερρών¹²⁶ (όπου υπάρχει χαμηλός αριθμός Αλβανών μεταναστών), είχαν γίνει προσπάθειες για συγκρότηση τέτοιων συλλόγων, οι οποίες απέβησαν άκαρπες, κυρίως λόγω απουσίας σύμπνοιας: *«Μαζευτήκαμε στο ξενοδοχείο κάτω, για να κάνουμε αυτό, αλλά δεν συνεννοηθήκαμε. Άλλος έλεγε «εγώ θέλω να γίνω πρόεδρος», ένας άλλος το ίδιο...χάλασε αυτό»* (Γ23:93-95). Σε αγροτικά, επίσης, μέρη υπάρχει η δυσκολία συγκρότησης συλλόγων, καθώς οι Αλβανοί μετανάστες μένουν σε διαφορετικά, συχνά μακρινά μεταξύ τους, χωριά: *«Είναι λίγα τα άτομα και είναι σκόρπια. Είναι σκόρπια. Δηλαδή, μπορεί να βρεις δυο οικογένειες εδώ, τρεις να είναι σε άλλο χωριό και δεν μαζεύονται»* (Γ26:117-118) και η μόνη λύση είναι η οργάνωσή τους σε αστικό μέρος, όπου όμως υπάρχει η πρακτική δυσκολία της μεταφοράς των παιδιών¹²⁷.

Αντίθετα, οι οικογένειες σε αστικό μέρος του νομού Σερρών των εξεταζόμενων περιφερειών δήλωσαν πως δεν τους ενδιαφέρει άμεσα μια τέτοια προοπτική, γιατί πιστεύουν πως τα παιδιά τους μεγαλώνοντας, θα μάθουν τα αλβανικά: *«Αφού μεγαλώνοντας, θα το μάθει έτσι και αλλιώς.. Γιατί είναι κάτι που δεν με ενδιαφέρει. Γιατί αφού καταλαβαίνουν 30% ή 40% της γλώσσας, θα το μάθουν. Εμείς δεν ξέραμε καθόλου και...το μάθαμε. Όχι, αυτοί που είναι ακόμα μικροί»* (Γ21:149-155) και ότι τα ίδια τα παιδιά δεν επιθυμούν να μάθουν τη γλώσσα (Γ22:108-109). Από τα παραπάνω φαίνεται να προκύπτει ότι το γεωγραφικό κριτήριο επηρεάζει τον προσανατολισμό των Αλβανών γονέων για τη συγκρότηση μαθημάτων αλβανικής γλώσσας στην περιοχή τους.

Οι λόγοι, για τους οποίους μια μερίδα γονέων δεν προτάσσει τη φοίτηση των παιδιών στα Τμήματα Αλβανικής Γλώσσας, μπορούν να συνοψιστούν ως ακολούθως:

- α) οι γονείς θεωρούν ότι δεν χρειάζονται επιπρόσθετη βοήθεια και ότι η γλώσσα μπορεί να μεταδοθεί/διατηρηθεί με φυσικό τρόπο μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον,
- β) πιστεύουν ότι η εκμάθηση της αλβανικής δεν συμβάλλει στην εκπαιδευτική και επαγγελματική πρόοδο των παιδιών τους,
- γ) υποστηρίζουν ότι οι Αλβανοί δεν είναι συνηθισμένοι να συγκροτούνται σε συλλόγους, οπότε ένα τέτοιο εγχείρημα δεν θα ευδοκίμωσε και, τέλος,
- δ) η γεωγραφική απόσταση εμποδίζει τους γονείς, που μένουν μακριά από ένα αστικό κέντρο (όπου υπάρχουν Τμήματα Διδασκαλίας της Αλβανικής Γλώσσας), να στείλουν τα παιδιά τους στα μαθήματα αλβανικής γλώσσας.

¹²⁶ Δεν αναφέρεται το όνομα για λόγους της ανωνυμίας του δείγματος.

¹²⁷ Ο Gogonas (2007) και η Zheylyazkova (2003:221) υποστηρίζουν ότι από τις έρευνές τους προκύπτει ότι υπάρχει έλλειψη ενδιαφέροντος εκ μέρους των Αλβανών μεταναστών για ίδρυση συλλόγων.

9.4. Συμπεράσματα

9.4.1. Η συγκρότηση των Τμημάτων Διδασκαλίας της Αλβανικής Γλώσσας στην Κεντρική Μακεδονία

Η ανάγκη για διατήρηση του γλωσσικού και πολιτισμικού κεφαλαίου των παιδιών τους και για αναβάθμιση της ποιότητας ζωής τους ώθησε έναν πυρήνα Αλβανών μεταναστών στη Θεσσαλονίκη στις αρχές του 2000, μια δεκαετία δηλαδή μετά την απαρχή της μετανάστευσής τους, στη συγκρότηση συλλόγων και μαθημάτων αλβανικής γλώσσας. Ως σύλλογοι διεκδικούν την αρμονικότερη ένταξη των μελών τους στην ελληνική κοινωνία σε διάφορα επίπεδα (νομικά δικαιώματα, ιατρική περίθαλψη, ψυχαγωγία κ.λπ.) και ως Τμήματα Διδασκαλίας της Αλβανικής Γλώσσας την προώθηση της εθνοτικής τους γλώσσας στις επόμενες γενιές και την ενίσχυση της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας των παιδιών.

Οι τοπικοί φορείς, όπως διαφαίνεται από τις σχετικές συνεντεύξεις, έχουν βοηθήσει αρκετά στη συγκρότηση και στην εξέλιξη των Τμημάτων Αλβανικής Γλώσσας, αν και οι εκπρόσωποί τους αποζητούν μεγαλύτερη βοήθεια¹²⁸. Σκιαγραφείται έτσι απρόσμενα μια κατάσταση, κατά την οποία μία μεταναστευτική ομάδα διεκδικεί συλλογικότητα από τα μέλη της και τοπικοί φορείς της χώρας υποδοχής τη βοηθούν, δείχνοντας έμπρακτο σεβασμό στην «ετερότητα».

Τα εξεταζόμενα Τμήματα Αλβανικής Γλώσσας είναι σχετικά καλά οργανωμένα, παρόλο που δεν διαθέτουν κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό. Οι εκπαιδευτικοί φάνηκαν καταρτισμένοι και κυρίως πρόθυμοι να διδάξουν την αλβανική γλώσσα. Άλλωστε, ο εθελοντικός χαρακτήρας των σχολείων αυτών επιβεβαιώνει την προθυμία τους. Συγκεκριμένα, οι άνθρωποι, που αποτέλεσαν τον πυρήνα αυτόν, σκιαγραφούνται μέσα από τις συνεντεύξεις ως άνθρωποι αποφασισμένοι να διεκδικήσουν για τους ίδιους και για τα παιδιά τους ένα καλύτερο μέλλον στη χώρα υποδοχής και συνειδητοποιημένοι για τα οφέλη της διατήρησης της εθνοτικής τους γλώσσας και των πολιτισμικών στοιχείων της χώρας προέλευσής τους στις επόμενες γενιές.

Επίσης, πρέπει να προστεθεί ότι στην περίπτωση των εξεταζόμενων Τμημάτων Αλβανικής Γλώσσας το κοινωνικό και το γεωγραφικό κριτήριο παίζουν σημαντικό ρόλο. Δηλαδή, η ιδέα για Τμήμα Διδασκαλίας της Αλβανικής Γλώσσας,

¹²⁸ Η βοήθεια τοπικών φορέων φαίνεται περισσότερο στην περίπτωση άλλων «κοινοτικών» σχολείων της Ελλάδας, όπως αυτά παρουσιάζονται στην εργασία της Μαλιγκούδη (2009).

καθώς και η υλοποίησή της, ξεκίνησε από ένα μεγάλο αστικό κέντρο, τη Θεσσαλονίκη (που έχει υψηλό ποσοστό Αλβανών), και εξαπλώθηκε σε μικρότερα αστικά κέντρα, στην περιφέρεια (Λάρισα, Βόλος, Καβάλα κ.λπ.). Και στην περίπτωση του συλλόγου «Μητέρα Τερέζα», η συγκρότηση του παραρτήματός του στην πόλη των Γιαννιτσών, αναδεικνύει ότι το κέντρο άσκησε επίδραση στην περιφέρεια. Ωστόσο, υπήρξαν και περιπτώσεις στην έρευνά μας, όπου σε περιοχές της περιφέρειας επιδιώχτηκε η συγκρότηση συλλόγων χωρίς την καθοδήγηση του αστικού κέντρου, οι οποίες, όμως, απέβησαν άκαρπες. Ίσως σημαίνει αυτό ότι για να ευδοκιμήσουν συλλογικές προσπάθειες, είναι αναγκαία η ύπαρξη μιας κρίσιμης και κεντρικής «μάζας».

9.4.2. Οι γονείς

Από τις αναλύσεις μας διαφαίνεται ότι η ανάγκη που δημιουργήθηκε σε έναν πυρήνα ανθρώπων για διατήρηση της εθνοτικής τους γλώσσας και του πολιτισμικού τους κεφαλαίου, εκφράστηκε μέσα από τη συγκρότηση ενός συλλογικού οργάνου. Η συγκρότηση ενός συλλογικού οργάνου για διατήρηση της εθνοτικής γλώσσας και ταυτότητας αποτελεί σαφώς μία στρατηγική και ως τέτοια πρέπει να θεωρηθεί. Αποτελεί στρατηγική τόσο για εκείνους που συγκρότησαν τον σύλλογο, όσο και για εκείνους που στέλνουν τα παιδιά τους στα Τμήματα Αλβανικής Γλώσσας.

Όσον αφορά τους γονείς, λοιπόν, οι οποίοι στέλνουν τα παιδιά τους στα Τμήματα Αλβανικής Γλώσσας, αυτοί επικαλούνται διάφορους λόγους, όπως προείδαμε, για την απόφασή τους:

- α) *πνευματικούς (intellectual)*, να διαβάζουν δηλαδή τα παιδιά πρωτότυπα κείμενα και να γράφουν,
- β) *συναισθηματικούς*, να μπορούν δηλαδή τα παιδιά να μιλούν με τους παππούδες στην Αλβανία,
- γ) *οικονομικούς*, για να έχουν τα παιδιά πιθανότητα εξεύρεσης εργασίας στην Αλβανία, εφόσον υπάρξει προοπτική παλιννόστησης,
- δ) *ψυχολογικούς*, για να μην ντρέπονται δηλαδή τα παιδιά με τους φίλους τους στην Αλβανία,
- ε) *ακαδημαϊκούς*, για να συνεχίσουν δηλαδή τις σπουδές τους στην Αλβανία και, τέλος,
- στ) *πολιτιστικούς*, όπου εγείρεται το θέμα της διατήρησης της ταυτότητας.

Με άλλα λόγια, η φοίτηση των παιδιών τους στα Τμήματα Αλβανικής Γλώσσας αποτελεί για αυτήν την ομάδα γονέων μία στρατηγική διατήρησης της μητρικής τους γλώσσας και της εθνοπολιτισμικής τους ταυτότητας. Είναι περήφανοι για την καταγωγή τους και δεν επιθυμούν να χαθούν από το οικογενειακό τους περιβάλλον τα στοιχεία εκείνα, που τους συνδέουν με την πατρίδα τους. Οι συναισθηματικοί και οι ψυχολογικοί λόγοι είναι αυτοί, τους οποίους ανέφεραν πιο συχνά οι γονείς του δείγματός μας. Συνεπώς, οι εν λόγω γονείς αντιλαμβάνονται τον ρόλο των ΤΔΑΓ περισσότερο ως συμβολικό και ως συναισθηματικό. Θεωρούν, δηλαδή, τα ΤΔΑΓ ως ένα μέσο διατήρησης της ταυτότητάς τους και της επαφής τους με την πατρίδα και με τους συγγενείς τους εκεί.

Η δεύτερη ομάδα γονέων, δηλαδή οι γονείς, οι οποίοι ερωτήθηκαν στη φάση της γενικευμένης έρευνας σχετικά με την πρόθεσή τους να συμμετάσχουν τα παιδιά τους σε Τμήμα Αλβανικής Γλώσσας, μπορούν να διακριθούν με τη σειρά τους σε δύο ομάδες. Η πρώτη ομάδα, η οποία αποτελεί και τη μεγαλύτερη, επιθυμεί τη συμμετοχή των παιδιών τους στα μαθήματα αλβανικής γλώσσας για ποικίλους λόγους, οι οποίοι συμπίπτουν με αυτούς που αναφέραμε διεξοδικά και παραπάνω: για συναισθηματικούς λόγους, για λόγους παλιννόστησης, για πρακτικούς λόγους (για επικοινωνία των παιδιών με συγγενείς και φίλους στην Αλβανία) και για εκπαιδευτικούς/επαγγελματικούς λόγους. Για αυτήν την ομάδα γονέων, το Τμήμα Αλβανικής Γλώσσας αποτελεί μεν στρατηγική διατήρησης της μητρικής τους γλώσσας, αλλά όχι και πρακτική. Πιθανότατα, αν θα μπορούσαν να υπερβούν τις αντικειμενικές δυσκολίες (έλλειψη χρόνου, μακρινή απόσταση από το σχολείο, καλύτερη οικονομική κατάσταση κ.λπ.), να επέλεγαν τη φοίτηση των παιδιών τους σε αυτά τα «σχολεία» ως στρατηγική. Διαφαίνεται, επομένως, ότι σε επίπεδο στρατηγικής συμφωνούν, αλλά το πρόβλημα εστιάζεται σε πρακτικό επίπεδο. Πάντως, και αυτή η ομάδα γονέων αντιλαμβάνονται τον ρόλο των ΤΔΑΓ περισσότερο ως συμβολικό και ως συναισθηματικό, ως ένα μέσο δηλαδή ενίσχυσης της ταυτότητάς τους και της επαφής τους με την πατρίδα.

Η δεύτερη, μικρή, ομάδα γονέων (τέσσερις περιπτώσεις) είναι εκείνη, η οποία θεωρεί τη φοίτηση των παιδιών τους σε Τμήμα Αλβανικής Γλώσσας περιττή, καθώς θεωρούν ότι μπορούν οι ίδιοι να επιδιώξουν τη διατήρηση της μητρικής τους γλώσσας στο οικογενειακό περιβάλλον. Με άλλα λόγια, δεν θα επέλεγαν το Τμήμα Διδασκαλίας της Αλβανικής Γλώσσας ως στρατηγική διατήρησης της εθνοτικής τους γλώσσας, γιατί δεν θεωρούν ότι το έχουν ανάγκη. Θα μπορούσε να υποθέσει κανείς

ότι μια τέτοια θέση θα εξέφραζαν άτομα με υψηλό μορφωτικό επίπεδο, ύστερα όμως από έλεγχο του προφίλ των εν λόγω γονέων, μια τέτοια υπόθεση δεν φαίνεται να επαληθεύεται¹²⁹. Σύμφωνα με μερικούς γονείς, επίσης, οι Αλβανοί δεν συγκροτούνται και δεν θέλουν να συγκροτούνται σε ομάδες ή συλλόγους, καθώς έρχονται οικογενειακά στην Ελλάδα και οι οικογένειές τους είναι εκτεταμένες (extended). Συνεπώς, επιτελούνται συλλογικές πράξεις και δράσεις μέσα σε αυτό το πλαίσιο και δεν υπάρχει η ανάγκη για ένταξη σε ένα συλλογικό όργανο. Το γεγονός αυτό φαίνεται να λειτουργεί ανασταλτικά στη δημιουργία θεσμών, όπως είναι τα Τμήματα Διδασκαλίας της Αλβανικής. Σε αυτήν την ομάδα ανήκει και μία οικογένεια, η οποία γενικώς δεν επιθυμεί τη διατήρηση της μητρικής γλώσσας στο οικογενειακό περιβάλλον. Η οικογένεια αυτή, καθώς και άλλες τρεις περιπτώσεις οικογενειών, που παρουσιάζουν παρόμοιες τάσεις, αναλύονται διεξοδικά στα κεφάλαια 10 και 11.

9.4.3. Το μέλλον των Τμημάτων Διδασκαλίας της Αλβανικής Γλώσσας

Στην παρούσα έρευνα επιχειρήθηκε να καταγραφεί η διαρκώς εξελισσόμενη δυναμική των τμημάτων διδασκαλίας της αλβανικής γλώσσας, που ξεκίνησαν μερικά χρόνια νωρίτερα στην Κεντρική Μακεδονία. Πάντως, τα τμήματα αυτά δεν φαίνεται να αποτελούν μόνο στρατηγική διατήρησης της εθνοτικής γλώσσας των Αλβανών μεταναστών, αλλά και να επιδιώκουν κάτι περισσότερο. Οι δηλώσεις των εκπροσώπων των συλλόγων, οι συχνές επαφές των ιθυνόντων των τμημάτων αλβανικής γλώσσας με επίσημους φορείς της αλβανικής κυβέρνησης (όπως είδαμε, με την αλβανική πρεσβεία Αθήνας, με το αλβανικό προξενείο Θεσσαλονίκης, με το Υπουργείο Υγείας της Αλβανίας, με το Υπουργείο Παιδείας της Αλβανίας) και τα αιτήματα που διατυπώνουν προς αυτούς, φαίνεται να δημιουργούν μια καινούργια κατάσταση και δυναμική. Μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι τα «σχολεία» περνούν από το επίπεδο της συμβολής στη διατήρηση της εθνοτικής γλώσσας στο επίπεδο άσκησης πολιτικής για διατήρηση της γλώσσας, καθώς έχουν αρχίσει να εμπλέκονται και επίσημοι θεσμικοί φορείς της χώρας προέλευσης. Για παράδειγμα, τον Ιούλιο του 2007 οργανώθηκαν από το Υπουργείο Παιδείας της Αλβανίας στο Δυρράχιο επιμορφωτικά σεμινάρια για τους διδάσκοντες την αλβανική γλώσσα στα αλβανικά κοινοτικά σχολεία ή στα Τμήματα Διδασκαλίας Αλβανικής Γλώσσας της

¹²⁹ Αναλυτικά για αυτές τις οικογένειες, όπως και για τις οικογένειες της τρίτης ομάδας, βλ. κεφάλαια 10, 11 και 12.

διασποράς¹³⁰. Διαφαίνεται, λοιπόν, ότι έχει ξεκινήσει μία κινητοποίηση από τη χώρα προέλευσης (Αλβανία) για την εδραίωση των μαθημάτων αλβανικής γλώσσας στους Αλβανούς μετανάστες της δεύτερης γενιάς και κυρίως στην Ελλάδα, καθώς είναι η χώρα με τους περισσότερους Αλβανούς μετανάστες.

Ωστόσο, όπως διαφάνηκε και από τις τοποθετήσεις αρκετών γονιών, αλλά και από τον χαμηλό αριθμό των παιδιών, που παρακολουθούν τα μαθήματα αλβανικής γλώσσας, δεν παρατηρείται, τουλάχιστον ακόμη, μεγάλη προθυμία εκ μέρους των Αλβανών γονέων να στείλουν τα παιδιά τους στα μαθήματα αλβανικής γλώσσας, πράγμα που οφείλεται στην έλλειψη κινήτρων, στην έλλειψη χρόνου αλλά και στην έλλειψη ενημέρωσης. Αυτό από τη μία πλευρά, μπορεί να αλλάξει μέσα στο πέρας του χρόνου. Δηλαδή, η δυναμική των πραγμάτων μπορεί να οδηγήσει σε αυστηρότερες μορφές οργάνωσης και συλλογικής έκφρασης των Αλβανών στην Ελλάδα. Ωστόσο, από την άλλη πλευρά, όπως θα δούμε και στο επόμενο κεφάλαιο, η πλειονότητα των γονέων του δείγματός μας επιθυμεί μεν τη γλωσσική διατήρηση, αλλά δεν την κάνει πράξη. Και δεν την επιδιώκει ούτε μέσω των εξελισσόμενων ΤΔΑΓ. Μπορεί, συνεπώς, το φαινόμενο αυτό να ερμηνευθεί ως μια διαφαινόμενη τάση γλωσσικής μετατόπισης των Αλβανών στην Ελλάδα. Εξάλλου, η παρακολούθηση μαθημάτων αλβανικής γλώσσας από τα παιδιά μία φορά την εβδομάδα δεν μπορεί να εγγυηθεί τη γλωσσική διατήρηση.

¹³⁰ Σε τέτοια σεμινάρια, όπου συναντώνται Αλβανοί εκπαιδευτικοί από Ελλάδα, ΠΓΔΜ και Κόσσοβο, μπορούν να δημιουργηθούν διάφορες δυναμικές. Για παράδειγμα, λαμβάνοντας υπόψη τις πολιτικές καταστάσεις των Αλβανών στις τρεις χώρες, πιθανή καλλιέργεια εθνικιστικών τάσεων στο πλαίσιο των σεμιναρίων μπορούν να μεταφερθούν και στο πλαίσιο των τμημάτων διδασκαλίας της αλβανικής γλώσσας σε αυτές τις χώρες.

10. Στρατηγικές και πρακτικές των αλβανικών οικογενειών του δείγματος ως προς την αλβανική γλώσσα

10.1. Προφίλ οικογενειών

Πριν προχωρήσουμε στη γλωσσική κοινωνικοποίηση στις αλβανικές οικογένειες του δείγματός μας, θεωρείται χρήσιμο να αναδειχτεί πρώτα το κοινωνικό προφίλ των ατόμων, που πήραν μέρος στην έρευνα. Ο παρακάτω πίνακας απεικονίζει το προφίλ των αλβανικών οικογενειών, οι οποίες εξετάστηκαν στο πλαίσιο της έρευνας, με βάση τις εξής οχτώ παραμέτρους: α) τόπος προέλευσης από την Αλβανία, β) τόπος παραμονής στην Ελλάδα, γ) χρόνος παραμονής στην Ελλάδα, δ) αριθμός παιδιών, ε) ηλικία παιδιών, στ) τάξη παιδιών, ζ) επάγγελμα γονέων στην Αλβανία και, τέλος, η) επάγγελμα γονέων στην Ελλάδα. Θα πρέπει να επισημανθεί ότι μερικά πεδία είναι κενά, επειδή δεν απάντησαν στις αντίστοιχες ερωτήσεις οι Αλβανοί γονείς.

10.1. Προφίλ των εξεταζόμενων αλβανικών οικογενειών

a/a	Τόπος προέλευσης	Τόπος υποδοχής	Χρόνια παραμονής στην Ελλάδα	Αριθμός παιδιών	Ηλικία παιδιών	Τάξη παιδιών	Δουλειά γονέων στην Αλβανία	Δουλειά γονέων στην Ελλάδα
1	Φιέρι (νότια Αλβανία)	Θεσσαλονίκη	13 ο άντρας, 8 η λοιπή οικογένεια ¹³¹	2	6,14	Α' τάξη δημοτικού, Β' τάξη γυμνασίου	μηχανικός ο άντρας, οικιακά η γυναίκα	Ηλεκτροσυγκολλητής ο άντρας, οικιακά η γυναίκα
2	Λιμπράζ (νότια Αλβανία)	Θεσσαλονίκη	6 οι γονείς, 2 τα παιδιά	3	8,9,12	Γ, Δ' και Στ' τάξη δημοτικού	η γυναίκα τελείωσε το λύκειο	μανάβης ο άντρας, περιστασιακές δουλειές σε εργοστάσια, σπίτια κ.λπ. η γυναίκα
3	Μπεράτι (νότια Αλβανία)	Θεσσαλονίκη	6	2	12,14	Β' τάξη γυμνασίου, Στ' τάξη δημοτικού	Αγροτικές δουλειές και σε κρεοπωλείο ο άντρας, αγροτικές δουλειές και φυσιοθεραπείες η γυναίκα	Οικοδομικές εργασίες ο άντρας, καθαρίστρια σε νοσοκομείο η γυναίκα

¹³¹ Υπενθυμίζουμε ότι οι συνεντεύξεις έλαβαν χώρα το 2007 (Ιανουάριος-Ιούνιος 2007).

4	Μπεράτι (νότια Αλβανία)	Θεσσαλονίκη	20 ο άντρας και 6 η λοιπή οικογένεια	2	6,12	Α' και Στ' τάξη δημοτικού	τελείωσαν το λύκειο	Οικοδομικές εργασίες ο άντρας, καθαρίστρια σε σπίτια η γυναίκα
5	Τίρανα (κεντρική Αλβανία) και Λέζα (βόρεια Αλβανία)	Θεσσαλονίκη	16 ο άντρας, 13 η λοιπή οικογένεια	2	7,13	Β' και Στ' τάξη δημοτικού	οδηγός ο άντρας, οικιακά η γυναίκα	οδηγός ο άντρας, οικιακά η γυναίκα
6	Κορυτσά (νότια Αλβανία)	Θεσσαλονίκη	16 ο άντρας, 12 η οικογένεια	1	11	Ε' τάξη δημοτικού	ασυρματιστής ο άντρας, δασκάλα η γυναίκα	ιδιωτικός υπάλληλος ο άντρας, καθαρίστρια σε σπίτια η γυναίκα
7	Αργυρόκαστρο (νότια Αλβανία)	Θεσσαλονίκη	15	2	3,11	Ε' τάξη δημοτικού	τελείωσαν το λύκειο	έχουν μαγαζί (μπουγατσατζίδικο)
8	Φιέρι (νότια Αλβανία)	Θεσσαλονίκη	6	2	2,8	Β' τάξη δημοτικού	ηλεκτρολόγος ο άντρας, δασκάλα η γυναίκα	οικοδομικές εργασίες ο άντρας, καθαρίστρια σε σπίτια η γυναίκα
9	Λέζα (βόρεια Αλβανία)	Θεσσαλονίκη	10	1	11	Ε' τάξη δημοτικού	τελείωσαν το σχολείο	οικοδομικές εργασίες ο άντρας, καθαρίστρια σε σπίτια η γυναίκα
10	Γκραμς (νότια Αλβανία)	Θεσσαλονίκη	9	3	4,4,9	Γ' τάξη δημοτικού	είχαν μαγαζί	μπογιατζής ο άντρας, οικιακά η γυναίκα
11	Κορυτσά (νότια Αλβανία)	Θεσσαλονίκη	4	3	2,8,10	Γ' και Δ' τάξη δημοτικού		ηλεκτρολόγος ο άντρας, οικιακή βοηθός η γυναίκα
12	Μιρνίτα (βόρεια Αλβανία)	Θεσσαλονίκη	11	3	5,8,13	Γ' και Στ' τάξη δημοτικού	αστυνομικός ο άντρας, οικιακά η γυναίκα	οικοδομικές εργασίες ο άντρας, οικιακά η γυναίκα
13	Λούσνια (νότια Αλβανία)	Θεσσαλονίκη	6	2	11	Δ' τάξη δημοτικού	τελείωσαν το σχολείο	οικοδομικές εργασίες ο άντρας, καθαρίστρια σε ένα καφέ η γυναίκα
14		Θεσσαλονίκη	16	2	12,14	Στ' τάξη δημοτικού και Γ' τάξη γυμνασίου		
15	Τίρανα (κεντρική Αλβανία)	Θεσσαλονίκη	6 οι γονείς, 3 τα παιδιά	3	11,16,19	Ε' τάξη δημοτικού και Α' τάξη λυκείου		οικοδομικές εργασίες ο άντρας, δουλεύει σε συνεργείο καθαρισμού η γυναίκα

16	Σκόδρα (βόρεια Αλβανία)	Θεσσαλονίκη	9	3	4,11,14	Ε' τάξη δημοτικού και Γ' τάξη γυμνασίου		οικοδομικές εργασίες ο άντρας, οικιακά η γυναίκα
17	Αυλώνα (νότια Αλβανία)	Θεσσαλονίκη	9	3	8,8,12	Γ' και Στ' τάξη δημοτικού	αστυνομικός ο άντρας, οικιακά η γυναίκα	μπογιατζής ο άντρας, οικιακά η γυναίκα
18	Ελ Μπασάν (κεντρική Αλβανία)	Θεσσαλονίκη	11	2	4,9	Δ' τάξη δημοτικού		μπογιατζής ο άντρας, οικιακά η γυναίκα
19	Ελ Μπασάν (κεντρική Αλβανία)	Θεσσαλονίκη	14	2	5,11	Ε' τάξη δημοτικού	σπούδασε μηχανικός ο άντρας, σπούδασε λογιστική η γυναίκα	μπογιατζής ο άντρας, οικιακά η γυναίκα
20	Πόγκραντετς (νότια Αλβανία)	Περία, αστικό μέρος	12 ο άντρας, 4 η λοιπή οικογένεια	3	3,7,10	Β' και Ε' τάξη δημοτικού	εργάτης σε εργοστάσιο ο άντρας, οικιακά η γυναίκα	αγρότης και οικοδομικές εργασίες ο άντρας και οικιακά η γυναίκα
21	Κορυτσά (νότια Αλβανία)	Περία, αστικό μέρος	10	2	12,13	Ε' τάξη δημοτικού και Α' τάξη γυμνασίου	οδηγός ο άντρας, εργάτρια σε βιοτεχνία η γυναίκα	οδηγός ο άντρας, καθαρίστρια σε σπίτια η γυναίκα
22	Κορυτσά (νότια Αλβανία)	Περία, αστικό μέρος	16	2	6,9	Ε' τάξη δημοτικού	δασκάλα η γυναίκα	δουλεύει σε μαγαζί μεταφορών ο άντρας, καθαρίστρια σε σπίτια η γυναίκα
23	Κορυτσά (νότια Αλβανία)	Περία, ημιαστικό μέρος	3	2	8,10	Γ' και Δ' τάξη δημοτικού	τελείωσαν το σχολείο	εργάτες σε τοπική επιχείρηση (για μύδια)
24	Άγιοι Σαράντα (νότια Αλβανία)	Περία, ημιαστικό μέρος	17 ο άντρας, 14 η λοιπή οικογένεια	2	10,13	Δ' τάξη δημοτικού και Α' τάξη γυμνασίου	εργάτες σε τοπική επιχείρηση (για μύδια) ¹³²	εργάτες σε τοπική επιχείρηση (για μύδια)
25	Ελ Μπασάν (κεντρική Αλβανία)	Περία, ημιαστικό μέρος	8	2	9,10	Γ' και Δ' τάξη δημοτικού	οικοδομικές εργασίες ο άντρας, οικιακά η γυναίκα	οικοδομικές εργασίες ο άντρας, οικιακά η γυναίκα
26	Κουκς (βόρεια Αλβανία)	Περία, αγροτικό μέρος	9	1	7	Β' τάξη δημοτικού	μπογιατζής ο άντρας, οικιακά η γυναίκα	διάφορες δουλειές ο άντρας, καθαρίστρια σε ξενοδοχείο η γυναίκα

¹³² Τα συγκεκριμένα πρόσωπα έκαναν ακριβώς την ίδια δουλειά και στην Αλβανία.

27	Ελ Μπασάν (κεντρική Αλβανία)	Πιερία, αγροτικό μέρος	15 ο άντρας, 5 η λοιπή οικογένεια	2	3,11	Στ' τάξη δημοτικού	οικοδομικές εργασίες ο άντρας, οικιακά η γυναίκα	Οικοδομικές εργασίες ο άντρας, οικιακά η γυναίκα
28	Κούρι (βόρεια Αλβανία)	Πιερία, αγροτικό μέρος	13 ο άντρας, 9 η λοιπή οικογένεια	3	11,15,17	Στ' τάξη δημοτικού και Α' τάξη Λυκείου	αγρότες	Αγρότες
29	Κορυτσά (νότια Αλβανία)	Σέρρες, αστικό μέρος	11	2	12,20	Στ' τάξη δημοτικού	οικοδομικές εργασίες ο άντρας, σπούδασε νηπιαγωγός η γυναίκα	Οικοδομικές εργασίες ο άντρας, καθαρίστρια σε σπίτια και κομμώτρια η γυναίκα
30	Κορυτσά (νότια Αλβανία)	Σέρρες, αστικό μέρος	11	2	11, 15	Στ' τάξη δημοτικού και Γ' τάξη γυμνασίου	μεταφορέας και αστυνομικός ο άντρας, σεφ η γυναίκα	Οικοδομικές εργασίες ο άντρας, δουλεύει σε μπουγατσατζίδικο η γυναίκα
31	Τίρανα, (κεντρική Αλβανία)	Σέρρες, αστικό μέρος	16	3	4,11,16	Στ' τάξη δημοτικού, Α' τάξη Λυκείου	δούλευαν σε εργοστάσιο	μπογιατζής και πιτσαδόρος ο άντρας, οικιακά η γυναίκα
32	Ελ Μπασάν (κεντρική Αλβανία)	Σέρρες, ημιαστικό μέρος	13 ο άντρας, 9 η οικογένεια	2	είκοσι μηνών, 6	Α' τάξη δημοτικού	τελείωσαν σχολείο	Οικοδομικές εργασίες ο άντρας, οικιακά η γυναίκα
33	Λέζα (βόρεια Αλβανία)	Σέρρες, ημιαστικό μέρος	15 ο άντρας, 9 η οικογένεια	2	6,11	Α' και Δ' τάξη δημοτικού	εργασίες ο άντρας, οικιακά η γυναίκα	εργασίες ο άντρας, δουλεύει σε ταβέρνα η γυναίκα
34	Λέζα (βόρεια Αλβανία)	Σέρρες, ημιαστικό μέρος	16 ο άντρας, 15 η οικογένεια	2	9,12	Γ' τάξη δημοτικού και Α' τάξη γυμνασίου	αγροτικές δουλειές	έχουν κτηνοτροφείο
35	Λιμπράζ (κεντρική Αλβανία)	Σέρρες, αγροτικό μέρος	15 ο άντρας, 9 η οικογένεια	2	11,15	Ε' τάξη δημοτικού και Γ' τάξη γυμνασίου	σπούδασε γεωπονική ο άντρας, τελείωσε το σχολείο η γυναίκα	οδηγός και αγροτικές δουλειές ο άντρας, οικιακή βοηθός η γυναίκα
36	Πόγκραντετς (νότια Αλβανία)	Σέρρες, αγροτικό μέρος	15 ο άντρας, 8 η οικογένεια	2	17 μηνών, 8	Γ' τάξη δημοτικού	σπούδασε γεωπονική και ηλεκτρολόγος ο άντρας, οικιακά η γυναίκα	Οικοδομικές εργασίες ο άντρας, οικιακά η γυναίκα
37	Πόγκραντετς (νότια Αλβανία)	Σέρρες, αγροτικό μέρος	10 χρόνια ο άντρας, 7 η οικογένεια	2	8, 9	Δ' και Ε' τάξη δημοτικού	αγροτικές δουλειές	αγροτικές δουλειές

Με βάση τον παραπάνω πίνακα, μπορούμε να εξαγάγουμε μερικά γενικά συμπεράσματα για το προφίλ των αλβανικών οικογενειών. Πρώτον, διακρίνει κανείς ότι οι οικογένειες προέρχονται από διάφορες περιοχές της Αλβανίας (νότια, κεντρική, βόρεια), αλλά η πλειονότητά τους προέρχεται από τη νότια και την κεντρική Αλβανία¹³³. Δεν διαφαίνεται, πάντως, ότι ανάλογα με την προέλευσή τους (βόρεια, κεντρική, νότια) υπάρχει κάποια αντιστοιχία στην επιλογή του νομού, όπου εγκαταστάθηκαν οι οικογένειες στην Ελλάδα.

Δεύτερον, παρατηρείται ότι σχετικά με τον χρόνο παραμονής στην Ελλάδα, στις περισσότερες περιπτώσεις ήρθε και εγκαταστάθηκε πρώτα ο άντρας στην Ελλάδα και στη συνέχεια ήρθε η οικογένειά του. Προφανώς, η σχετική νομοθεσία περί μετανάστευσης και επανένωσης των οικογενειών, αλλά και πρακτικοί λόγοι εμπόδισαν τις οικογένειες να έρθουν όλοι μαζί από την αρχή στην Ελλάδα. Η Μίλεση (2006:115) παραθέτει έναν άλλο λόγο, την επιθυμία διερεύνησης του περιβάλλοντος από ένα μέλος της οικογένειας, προκειμένου να «προετοιμάσει το έδαφος» για τον ερχομό όλης της οικογένειας. Πάντως, οι οικογένειες κατά μέσο όρο βρίσκονται αρκετό καιρό στην Ελλάδα, περίπου εννέα χρόνια, ήρθαν δηλαδή στα μέσα με τέλη της δεκαετίας του 1990 μαζί με το μεγάλο κύμα των μεταναστών. Επίσης, οι περισσότερες οικογένειες έχουν δύο ή τρία παιδιά, τα οποία όλα βρίσκονται σε σχολική ηλικία και κυρίως ως την τρίτη τάξη του γυμνασίου¹³⁴. Με βάση τα παραπάνω, σκιαγραφείται έτσι η πρώτη γενιά Αλβανών μεταναστών, όπου ο άντρας έχει πολλά χρόνια στην Ελλάδα (στις περισσότερες περιπτώσεις πάνω από δέκα χρόνια) και η λοιπή οικογένεια γύρω στα δέκα χρόνια και τα παιδιά, η δεύτερη γενιά των Αλβανών μεταναστών, είτε ήρθαν στην Ελλάδα σε μικρή ηλικία είτε γεννήθηκαν στην Ελλάδα, όπου και ξεκίνησαν το σχολείο.

Όσον αφορά το επάγγελμα των γονέων, σε αρκετές περιπτώσεις βλέπουμε ότι άλλο επάγγελμα ασκούσαν στην Αλβανία και άλλο στην Ελλάδα. Για παράδειγμα, ενώ στην Αλβανία μερικοί ήταν δάσκαλοι, αστυνομικοί, απόφοιτοι ανώτερων ή ανώτατων σχολών, στην Ελλάδα απασχολούνται κυρίως σε εργασίες χειρωνακτικές, όπως σε οικοδομικές ή σε αγροτικές εργασίες ή ως καθαρίστριες οι γυναίκες. Πάντως, η πλειονότητα των αντρών, που ερωτήθηκαν, απασχολούνται ως οικοδόμοι

¹³³ Και στην έρευνα της Μίλεση (2006:113), οι περισσότερες οικογένειες του δείγματος προέρχονταν από περιοχές της κεντρικής ή της νότιας Αλβανίας. Σύμφωνα με τη συγγραφέα, η απουσία οικογενειών από τη βόρεια Αλβανία μπορεί να οφείλεται στον εντονότερο οικονομικό δυναμισμό, που διακρίνει τον πληθυσμό της νότιας Αλβανίας.

¹³⁴ Οι αριθμοί των παιδιών ανά οικογένεια αντίκεινται στην προκατάληψη ότι οι αλλοδαποί και, επομένως, και οι Αλβανοί έχουν/κάνουν πολλά παιδιά.

και πολλές ήταν οι γυναίκες που εργάζονται και δεν ασχολούνται αποκλειστικά με τις οικιακές εργασίες.

Σχετικά με τη γλωσσική ικανότητα των γονέων στην ελληνική γλώσσα, πρέπει να επισημανθεί ότι στην πλειονότητα των ερωτώμενων η παραγωγή και η κατανόηση προφορικού λόγου ήταν σε πολύ υψηλό επίπεδο. Άλλωστε, βρίσκονταν και αρκετό καιρό στην Ελλάδα. Ήταν ελάχιστες οι περιπτώσεις (όλες γυναίκες¹³⁵) που δεν μπορούσαν ούτε να μιλήσουν ούτε να καταλάβουν ελληνικά¹³⁶. Όσον αφορά τις ικανότητες γραμματισμού στην ελληνική, ήταν λίγοι οι γονείς εκείνοι, οι οποίοι γνώριζαν γραφή και ανάγνωση στην ελληνική, σύμφωνα πάντα με τις δικές τους δηλώσεις. Εκείνοι, οι οποίοι δήλωσαν πως μπορούν να γράφουν και να διαβάζουν στην ελληνική, υποστήριξαν πως τα κατάφεραν είτε επειδή βοηθούν τα παιδιά τους στα μαθήματα του σχολείου και έτσι ξεκινούν και οι ίδιοι από την αρχή την εκμάθηση της ελληνικής, είτε επειδή τους βοήθησε η παρακολούθηση εκπομπών στην ελληνική τηλεόραση. Κανένας γονέας δεν δήλωσε πως έχει παρακολουθήσει μαθήματα ελληνικής γλώσσας για ενήλικους, που προσφέρονται από διάφορους φορείς στις περιοχές όπου διαμένουν¹³⁷, αν και είναι δωρεάν.

10.2. Στρατηγικές και πρακτικές γονέων απέναντι στην εκμάθηση της αλβανικής από τα παιδιά τους στο οικογενειακό περιβάλλον

Στο δείγμα μας συγκροτήθηκαν τρεις διαφορετικές οικογενειακές τυπολογίες αναφορικά με την καλλιέργεια της αλβανικής στο σπίτι:

α) Οικογένειες (21 περιπτώσεις), όπου οι γονείς μιλούν αλβανικά μεταξύ τους, συχνά μιλούν αλβανικά στα παιδιά τους, αλλά τα παιδιά προτιμούν στις περισσότερες περιπτώσεις τη χρήση της ελληνικής για συνομιλίες μαζί τους, μεταξύ τους και για την επικοινωνία με ομοεθνείς συγγενείς και φίλους τους. Άλλωστε, η ικανότητά τους στην αλβανική δεν τους επιτρέπει τη συχνότερη χρήση της.

β) Οικογένειες (12 περιπτώσεις), όπου οι γονείς μιλούν αλβανικά μεταξύ τους, μιλούν κατά κύριο λόγο αλβανικά στα παιδιά τους, τα παιδιά συχνά απαντάνε στα αλβανικά, αλλά μεταξύ τους και με ομοεθνείς φίλους τους επιλέγουν την ελληνική. Ωστόσο,

¹³⁵ Τον λόγο, που ανέφεραν οι περισσότερες από αυτές τις γυναίκες, ήταν επειδή δεν εργάζονταν και έμεναν στο σπίτι.

¹³⁶ Όπως έχει προαναφερθεί, στις περιπτώσεις αυτές η ερευνήτρια μιλούσε αλβανικά.

¹³⁷ Για παράδειγμα από τα ΚΕΚ (Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων), το ΙΔΕΚΕ (Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων), τη μη κυβερνητική οργάνωση «Οδυσσέας» (βλ. κεφάλαιο 9).

σύμφωνα με δικές τους δηλώσεις, αλλά και των γονιών τους, η ικανότητά τους στην αλβανική είναι ικανοποιητική και, τέλος,

γ) Οικογένειες (4 περιπτώσεις), όπου οι γονείς σπάνια μιλούν αλβανικά μεταξύ τους, μιλούν κατά κύριο λόγο ελληνικά στα παιδιά τους, τα παιδιά τους δεν γνωρίζουν την αλβανική και, συνεπώς, μιλούν την ελληνική σε όλες τις γλωσσικές περιστάσεις.

Αναφορικά με την **πρώτη ομάδα οικογενειών**, ενώ υπάρχει η πρόθεση να καλλιεργηθεί η αλβανική στο σπίτι, δεν υπάρχουν τα κίνητρα και κυρίως ο απαραίτητος χρόνος εκ μέρους των γονέων: «*Σαν να μην μπορούμε να βγάλουμε την κουβέντα, επειδή μιλάμε εδώ με Έλληνες, με φίλες ελληνικά... Δεν υπάρχουν παντού Αλβανοί εδώ που να μιλάμε αλβανικά. Όλοι δουλεύουν και όταν έρχεσαι στο σπίτι δύο ώρες, βλέπεις και τα παιδιά να διαβάζουν, δεν μιλάμε όλη την ώρα αλβανικά και φεύγει η μέρα μιλώντας ελληνικά*» (Γ12:41-46).

Τα παιδιά αυτής της ομάδας συνήθως απαντούν στα ελληνικά στους γονείς τους, αν και καταλαβαίνουν αλβανικά: «*Καταλαβαίνουν τι λέμε, αλλά απαντάνε στα ελληνικά. Τα έχουν πιο εύκολα (τα ελληνικά)*» (Γ3:21-22). Στις περισσότερες από αυτές τις περιπτώσεις οικογενειών, τα παιδιά μιλούν μόνο βασικά αλβανικά, το λεξιλόγιο τους, δηλαδή, είναι περιορισμένο στην αλβανική. Και οι πρακτικές γραμματισμού των παιδιών στα αλβανικά είναι περιορισμένες. Η βασική τους ικανότητα στην αλβανική φαίνεται, δηλαδή, να είναι η κατανόηση του προφορικού λόγου. Τα παιδιά ντρέπονται, επίσης, να μιλήσουν στα αλβανικά, επειδή θεωρούν ότι είναι μία «στιγματισμένη» γλώσσα, όπως φαίνεται από το ακόλουθο παράδειγμα: «*Αν και το παιδί δεν θέλει να μιλάει αλβανικά. Ζορίζεται. Θέλει να μιλάει ελληνικά. Δεν θέλει να ξεχωρίζει*» (Γ6:95-96). Μάλιστα, μερικά παραδείγματα δείχνουν πόσο μακριά νιώθουν και τα ίδια τα παιδιά από το γνωστικό και πολιτισμικό κεφάλαιο, που φέρουν οι γονείς τους από τη χώρα καταγωγής «*Και για αυτό μας ρώτησε αυτός (ο μεγάλος γιος). Γιατί έκαναν στην Ιστορία, εδώ στην ελληνική και μας λέει «α, έχει έναν ήρωα από τη χώρα σας (η υπογράμμιση δική μου)*» και λέω εγώ «ποιος;», το διάβασα και λέω «ναι, είναι αλήθεια. Αυτός κρατούσε περισσότερο για το σπαθί τα μέρη, πού ήταν πόσο; Δέκα κιλών; Επτά κιλών; (αναφέρεται στο σπαθί. Το βάρος του σπαθιού προφανώς υποδηλώνει και τη σημασία του ατόμου που το κρατά). Δηλαδή αυτό ήταν πολύ βαρύ και στην Ιστορία έχει μείνει στο Βαλκανικό και τέτοια. Ο Σκεντέρμπεης¹³⁸.» (Γ21:194-199).

¹³⁸ Ο Σκεντέρμπεης ή Γεώργιος Καστριώτης (Gjergj Kastrioti) (1405-1468) είναι ο εθνικός ήρωας της Αλβανίας, καθώς θεωρείται το κύριο πρόσωπο στον αγώνα της απελευθέρωσης της Αλβανίας από την Οθωμανική αυτοκρατορία.

Οι γονείς αυτοί δεν επιδιώκουν την εξάσκηση της γραφής και της ανάγνωσης στο σπίτι από φόβο, μήπως «μπερδέσουν» το παιδί: *«Δεν μπορώ να το κάνω αυτό με το παιδί, γιατί θα το μπερδέψω. Θα μπερδευτεί το παιδί με τη δεύτερη γλώσσα. Τώρα δεύτερα τάξη πάει και πρέπει να μάθει να διαβάζει καλά τη γλώσσα σας, να γράφει και καλά, θα μπερδεύεται λέω εγώ να τις μάθει και τις δύο»* (Γ14:41-44). Γενικά, η ομάδα αυτή των γονέων φαίνεται να μην επιδιώκει με συγκεκριμένες και συνειδητές πρακτικές την καλλιέργεια της αλβανικής στο σπίτι, αλλά οι καταστάσεις πολλές φορές τους βοηθάνε. Δηλαδή, φαίνεται ότι σε πολλές περιπτώσεις η ύπαρξη δορυφορικής τηλεόρασης και η χρήση νέων τεχνολογιών βοηθάνε στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των παιδιών, καθώς εκτίθενται μέσω των τηλεοπτικών εκπομπών σε λέξεις και σε όρους, που δεν ακούνε στο άμεσο περιβάλλον τους: *«Κάτι λέξεις που για παράδειγμα δεν θα τις άκουγαν από εμάς, θα τα ακούσουν από την τηλεόραση. Γιατί δεν μπορούν να ακούσουν όλες τις λέξεις από εμάς. Για παράδειγμα, το γαιδούρι. Τι δουλειά έχουμε εμείς να τους μιλάμε για το γαιδούρι;»* (Γ25:143-145). Επίσης, με τη χρήση νέων τεχνολογιών (π.χ. υπολογιστής, διαδίκτυο) το παιδί έρχεται σε επαφή με την αλβανική:

«Σ: Με τον υπολογιστή τα αλβανικά πώς τα εξασκούν; Με το ίντερνετ;

Μ: Όχι στο ίντερνετ. Τους βάζουμε cd (στον υπολογιστή) και βοηθάει αυτό πολύ» (Γ1:71-72).

Επιπρόσθετα, πολλοί από τους γονείς αυτούς επισκέπτονται συχνά την Αλβανία και το γεγονός αυτό βοηθάει τα παιδιά τους στη διατήρηση της επαφής με την αλβανική γλώσσα και κουλτούρα. Οι οικογένειες επισκέπτονται την Αλβανία κυρίως τα Χριστούγεννα, το Πάσχα και το καλοκαίρι και μένουν γύρω στις δυο εβδομάδες, όσο δηλαδή αρκούν οι διακοπές τους. Ειδικά οι οικογένειες που προέρχονται από τα νότια μέρη της Αλβανίας, πηγαίνουν συχνότερα στην Αλβανία: *«Καμία φορά πηγαίναμε Παρασκευή βράδυ και γυρνάμε Κυριακή, όπως να είναι, είναι και το σαββατοκύριακο. Γιατί είμαστε και κοντά και πάμε λίγο πιο συχνά»* (Γ32:34-36). Ήταν μόνο δύο οι περιπτώσεις των οικογενειών από αυτήν την ομάδα, οι οποίες επισκέπτονταν σπάνια την Αλβανία και ο λόγος ήταν είτε επειδή έμεναν στη βόρεια Αλβανία και η απόσταση είναι μεγάλη (Γ35), είτε επειδή τα ίδια τα παιδιά δεν επιθυμούσαν (Γ20).

Η χρήση της αλβανικής στο σπίτι **στη δεύτερη ομάδα οικογενειών** γίνεται συνειδητά: *«Δεν μιλάω καθόλου στο σπίτι ελληνικά. Γιατί τα ελληνικά θα τα μάθει έξω το παιδί. Σε άνθρωπο μέσα στο σπίτι, εγώ του μιλάω αλβανικά, δεν του μιλάω*

ελληνικά» (Γ8:59-60, 70-71). Κατανοούν ότι η οικογένεια αποτελεί τη σημαντικότερη (και ίσως και τη μοναδική) πηγή καλλιέργειας της μητρικής γλώσσας: «Εδώ μέσα (στο σπίτι) απαιτείται. Πρέπει να μάθει να μιλάει τη γλώσσα μας» (Γ11:147). Μάλιστα, σε μερικές περιπτώσεις γονιών τίθεται και το ζήτημα της τιμής, της εθνικής ταυτότητας σε σχέση με τη χρήση της αλβανικής στο σπίτι: «Αλλά μέχρι να κάθονται στο σπίτι μου, τα αλβανικά πρέπει να τα μάθουν» (Γ24:167-168) και «Εγώ προσωπικά, ως ακούγεται αυστηρό, αλλά εγώ προσωπικά όχι απαγορεύεται, θα μου απαντήσει το παιδί εμένα, του κάνω εγώ ερώτηση στα αλβανικά και θα μου απαντήσει στα ελληνικά; Όχι. Όχι, δεν τον αφήνω εγώ» (Γ36:54-57).

Σε μερικές από αυτές τις περιπτώσεις γονέων, ο κύριος κώδικας επικοινωνίας στο σπίτι είναι αναγκαστικά τα αλβανικά, καθώς οι μητέρες γνωρίζουν ελάχιστα ελληνικά. Σε αυτές τις περιπτώσεις παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά μιλάνε τα αλβανικά πολύ καλά, καθώς «υποχρεούνται», τουλάχιστον στη μητέρα τους, στο σπίτι να μιλούν αλβανικά: «η γυναίκα μου δεν ήξερε ελληνικά. Οπότε μιλούσε αλβανικά» (Γ29:108-109). Επίσης, και στις περιπτώσεις όπου μαζί με τους γονείς και τα παιδιά ζει και η γιαγιά, η οποία δεν μιλάει ελληνικά, παρατηρήθηκε ότι ο κύριος κώδικας επικοινωνίας στο σπίτι είναι τα αλβανικά και ότι σε αυτές τις περιπτώσεις η ικανότητα των παιδιών στα αλβανικά είναι πολύ καλή. Σε γενικές γραμμές, τα παιδιά της δεύτερης ομάδας οικογενειών, σύμφωνα με τις δηλώσεις των γονέων τους, αλλά και σύμφωνα με τη δική μας παρατήρηση, μιλούσαν τα αλβανικά με ευχέρεια μητρικής γλώσσας και, επίσης, είχαν αναπτυγμένες τις ικανότητες γραμματισμού στην αλβανική γλώσσα. Μάλιστα, αρκετοί γονείς ισχυρίστηκαν πως τα παιδιά τους μπορούν να διαβάζουν αλβανικά, γιατί γνωρίζουν αγγλικά και, ως γνωστό, και οι δύο γλώσσες έχουν λατινικό αλφάβητο: «Και διαβάζουνε, έχουν μάθει από μόνα τους. Τους έχει βοηθήσει βέβαια και η αγγλική γλώσσα, γιατί τα γράμματα μοιάζουν πολύ και έχουν μάθει από μόνα τους να διαβάζουν» (Γ14:27-29). Βέβαια το ερώτημα παραμένει, παρά τις διαβεβαιώσεις των γονιών, το κατά πόσο κατανοούν τα παιδιά αυτά που διαβάζουν.

Οι γονείς της δεύτερης ομάδας/τυπολογίας ακολουθούσαν διάφορες πρακτικές για την ανάπτυξη της αλβανικής στο οικογενειακό περιβάλλον. Συχνά χρησιμοποιούσαν εκπαιδευτικό υλικό στην αλβανική (βιβλία, παραμύθια, αλφαβητάρια κ.λπ.), το οποίο είχαν φέρει από την Αλβανία. Επίσης, η χρήση της αλβανικής μουσικής ήταν πολύ συχνή. Δεν διαφαίνεται, ωστόσο, ότι αυτή ήταν μία πρακτική που εφαρμοζόταν σκόπιμα από τους γονείς, αλλά μάλλον γινόταν

ασυνείδητά τους και ευκαιριακά. Πάντως, όπως και να έχει, η μουσική βοηθάει, καθώς δηλώθηκε ότι τα παιδιά επαναλαμβάνουν τους στίχους των τραγουδιών που ακούν. Επίσης, αρκετά ήταν τα παιδιά της ομάδας αυτής, σύμφωνα πάντα με τις δηλώσεις των γονιών τους, που παρακολουθούσαν αλβανικά κανάλια στην τηλεόραση¹³⁹ (αλβανικές ταινίες ή αλβανικά κινούμενα σχέδια) και ότι αυτό είχε θετικά αποτελέσματα στην καλλιέργεια της γλώσσας: *«Και τα έργα ας πούμε τα βάζω στη γλώσσα μας και έχω καταλάβει ότι έχουν αρχίσει να μιλάνε. Να τα καταλαβαίνουν όλα»* (Γ13:127-129), αλλά και στη γλωσσική επιλογή: *«Όταν βλέπουμε αλβανική τηλεόραση, θα μιλήσουμε αλβανικά»* (Γ18:110).

Επιπρόσθετα, στη δεύτερη αυτή ομάδα γονέων συχνό είναι το φαινόμενο της επίσκεψης και της διαμονής τους στην Αλβανία, καθώς και της επίσκεψης συγγενικών προσώπων από την Αλβανία στην Ελλάδα: *«Όταν πάμε στην Αλβανία, αν καθίσουμε μια εβδομάδα ή δυο, αρχίζουν να μιλάνε αλβανικά. Σπάει η γλώσσα τους»* (Γ13:89-91). Η γεωγραφική εγγύτητα είναι, εξάλλου, όπως είδαμε και στο κεφάλαιο 2, ένας σημαντικός παράγοντας διατήρησης και καλλιέργειας μίας («μειονοτικής») γλώσσας. Η εξής δήλωση ενός γονιού απεικονίζει πολύ εύστοχα την παράμετρο αυτή: *«Εμείς λέμε ότι τα σύνορα είναι δύο βήματα. Για να πας τώρα, πιο γρήγορα πάω εγώ στην Αλβανία παρά να πάει ένας Αθηναίος από εδώ στην Αθήνα. Και λέμε «γιατί να πάω;». Αφού εδώ είμαι. Πολύ κοντά είμαστε. Εγώ σε τέσσερις ώρες είμαι στο σπίτι μου. Στην πόλη μου. Και λέμε ότι αφού εδώ είμαστε, ούτε στον Καναδά είμαστε ούτε στην Αμερική, ούτε στη Γερμανία να κάνουμε ώρες, να ταλαιπωρούμαστε, να λέμε «τα μαζεύουμε και φεύγουμε»...Εδώ είμαστε. Ό,τι και να γίνει, δύο βήματα είναι η Αλβανία. Για αυτό είμαστε τυχεροί εδώ στην Ελλάδα»* (Γ13:411-420).

Εκτός βέβαια από τους συγγενείς που έρχονται από την Αλβανία, βοηθάει στη διατήρηση της αλβανικής και η συχνή επίσκεψη φίλων ή συγγενών με αλβανική καταγωγή, που ζουν στην Ελλάδα. Αλλά και, γενικότερα, το κοινωνικό δίκτυο ομοεθνών που συγκροτείται στο μέρος υποδοχής βοηθάει στο να εκτίθενται τα παιδιά στην αλβανική γλώσσα, αλλά και στην αλβανική κουλτούρα: *«Έτσι να σου πω την αλήθεια, αυτό μας βοηθάει πολύ, γιατί δεν τα ξεχνάμε. Είμαστε και πολλοί συγγενείς εδώ και έτσι μπορούμε και μιλάμε πολύ αλβανικά»* (Γ18:144-146). Παρατηρείται, πάντως, σε αυτές τις περιπτώσεις ότι οι ενήλικες μιλάνε αλβανικά μεταξύ τους, ενώ τα παιδιά σχεδόν αποκλειστικά ελληνικά: *«Έρχονται, ναι. Αλλά μεταξύ τους στα ελληνικά μιλάνε. Ακούν αλβανικά, αλλά τα παιδιά μεταξύ τους μιλάνε ελληνικά και με*

¹³⁹ Μέσω της δορυφορικής τηλεόρασης

τους φίλους τους, ναι» (Γ1:88-89). Επίσης, βοηθάνε και οι τηλεφωνικές επικοινωνίες μεταξύ των παιδιών και των συγγενών τους στην Αλβανία στην καλλιέργεια της αλβανικής: «μιλάμε συχνά με την Αλβανία. Δηλαδή, να πω τώρα κάθε εβδομάδα...μπορεί και παραπάνω, τόσο μιλάμε. Κάθε εβδομάδα...σίγουρα. Και δηλαδή αν μιλήσω εγώ με τον πατέρα μου και τη μητέρα μου και αυτοί ζητάνε τα παιδιά. Ξέρεις, οι γονείς θέλουν τα παιδιά. Και τα παιδιά θέλουν να μιλήσουν με τους γονείς μας» (Γ29:55-59).

Υπάρχουν όμως, παράλληλα, τρία κοινά σημεία ανάμεσα στην **πρώτη και στη δεύτερη ομάδα των οικογενειών**. Πρώτον, ανεξάρτητα από το τι κάνουν στην πράξη, και οι 33 περιπτώσεις γονέων των δύο αυτών ομάδων δήλωσαν στις συνεντεύξεις πως επιθυμούν τη διατήρηση της αλβανικής στο οικογενειακό περιβάλλον για διάφορους λόγους:

α) θεωρούν την καλή γνώση μιας γλώσσας προνόμιο και προσόν: «Εγώ θέλω τα παιδιά μου να ξέρουν ελληνικά, να διαβάζουν, να γράφουν και στα αλβανικά, και να ξέρουν και αγγλικά. Πιο πολύ αυτό είναι, να ξέρεις όλες τις γλώσσες» (Γ16:110-112),

β) προοπτική παλιννόστησης: «Δεν θέλουμε να ξεχάσουμε τη γλώσσα μας, γιατί κάποτε θα γυρίσουμε πίσω. Μόλις τελειώσει το σπίτι που έχουμε εκεί» (Γ19:58,59,62),

γ) συναισθηματικοί λόγοι: «Η πρώτη γλώσσα για τα παιδιά μου είναι αυτή, η αλβανική. Μετά είναι η ελληνική, έτσι το καταλαβαίνω, έτσι το βλέπω. Και έτσι είναι» (Γ3:299-301),

δ) η επιθυμία των γονέων να μη νιώθουν τα παιδιά αποξενωμένα από το συγγενικό και το φιλικό τους περιβάλλον, όταν επισκέπτονται την Αλβανία¹⁴⁰: «Γιατί αν πάμε στην Αλβανία, τα παιδιά μας θα είναι σαν ξένα. Όπως ήμασταν εμείς εδώ (στην Ελλάδα) στην αρχή. Τώρα βέβαια έχουμε μάθει λίγο να μιλάμε» (Γ2:47-48) και κυρίως από τη γιαγιά και τον παππού: «Αν του μιλάμε μόνο στα ελληνικά, δεν θα τα μάθει, δεν θα μπορέσει ποτέ να συνεννοηθεί με τον παππού και με τη γιαγιά» (Γ9:43-44),

ε) οι ίδιοι οι γονείς νιώθουν πιο άνετα να εκφράζονται και να επικοινωνούν στα αλβανικά: «Νιώθουμε πιο άνετα. Εκφράζουμε πιο πολύ αυτά που νιώθουμε. Γιατί έτσι και αλλιώς η ελληνική είναι ξένη γλώσσα και διστάζεις, ξεχνάς κάπου κάπου κάποιες λέξεις. Και στα αλβανικά λέμε ό,τι θέλουμε» (Γ6:43-45),

στ) μερικοί γονείς νιώθουν πως αν τα παιδιά τους γνωρίζουν καλά αλβανικά, θα τα αισθάνονται πιο κοντά τους και δεν θα αποξενωθούν από την οικογένεια: «Της αρέσει η Αλβανία, όμως, και αν δεν της αρέσει, θα την κάνω εγώ να της αρέσει. Γιατί θα

¹⁴⁰ Ο λόγος αυτός συναντάται πολύ συχνά στη βιβλιογραφία, π.χ. στην περίπτωση Ολλανδών μεταναστών στην Αυστραλία (Bennett 1997).

ξεχνάει και τη μαμά και τον μπαμπά αύριο, έτσι δεν είναι;» (Γ12:115-116) και κυρίως στην περίπτωση, όπου οι γονείς επιθυμούν να γυρίσουν πίσω στην Αλβανία και τα παιδιά να μείνουν στην Ελλάδα: «Δεν έμαθε ως τώρα να γράφει, να μου στείλει το παιδί ας πούμε γράμμα εμένα από την Ελλάδα, εκεί στην Αλβανία δεν ξέρω να το διαβάζω» (Γ12:270-272),

ζ) η γνώση της μητρικής γλώσσας αποτελεί συνθετικό στοιχείο της ταυτότητας του ατόμου, σύμφωνα με μερικούς γονείς: «Κάθε άνθρωπος, αν ξεχνάει τη γλώσσα του, δεν μπορεί να πει...ό,τι και να πει, ότι είναι Έλληνας αυτός που γεννήθηκε εδώ, δεν μπορεί να πει ότι είναι Έλληνας, γιατί δεν είναι Έλληνας» (Γ15:37-39),

η) λόγοι εθνικής υπερηφάνειας: «Όπου πάμε, είμαστε αυτοί που είμαστε. Είμαστε Αλβανοί και καμαρώνουμε για αυτό, όπως ο κάθε ένας. Κατάλαβες; Οπότε δεν πρέπει να τα ξεχάσουμε» (Γ18:252-253),

θ) τέλος, μία μητέρα εξέφρασε την επιθυμία οι κόρες της να παντρευτούν με Αλβανούς και όχι με Έλληνες, οπότε η γνώση της αλβανικής σε αυτήν την περίπτωση θεωρείται σημαντική: «Αλλά εγώ δεν...Λέω με τους δικούς μας τους Αλβανούς να παντρευτεί, όχι έτσι. Να ξέρει αλβανικά» (Γ30:104-105).

Το δεύτερο σημείο είναι ότι και στις δύο ομάδες οικογενειών, στις διάφορες δραστηριότητες του σπιτιού (π.χ. στα οικογενειακά γεύματα στο σπίτι, όταν η οικογένεια παρακολουθεί τηλεόραση), ομιλείται η αλβανική (λίγο έως πολύ), ενώ σε εξωτερικές δραστηριότητες (π.χ. όταν θα βγει η οικογένεια έξω για μία βόλτα) μιλάνε συνήθως ελληνικά. Υπάρχει, δηλαδή, γλωσσική διαφοροποίηση ανάλογα με το περιβάλλον. Ενδεικτικό είναι το εξής απόσπασμα, όπου σε μία περίπτωση οικογένειας το παιδί μιλάει με τους Αλβανούς φίλους του ελληνικά σε εξωτερικούς χώρους, ενώ, όταν παίζει μαζί τους στο σπίτι, μιλάει πάντα αλβανικά¹⁴¹:

«Ε, έξω...έξω στην πλατεία ελληνικά μιλάμε.

Σ: Και άμα θα παίζετε στο σπίτι;

Π1: Ε, αλβανικά μιλάμε, στο σπίτι όταν παίζουμε» (Γ36:73-75).

Τέλος, το τρίτο κοινό σημείο είναι, ότι διαπιστώθηκε πως, τουλάχιστον στην πλειονότητα του δείγματός μας, τα παιδιά δεν είχαν φίλους Αλβανούς, ούτε στην Αλβανία ούτε στην Ελλάδα. Και στις περιπτώσεις εκείνες, όπου παιδιά συναναστράφονταν με παιδιά αλβανικής καταγωγής, η γλώσσα επικοινωνίας μεταξύ τους ήταν αποκλειστικά η ελληνική γλώσσα: «Και με φίλους Αλβανούς που έχει, μιλάει ελληνικά, πώς να μιλάνε;» (Γ8:89-90). Οι γλωσσικές αυτές επιλογές πιθανόν

¹⁴¹ Η γλωσσική επιλογή στις εξωτερικές δραστηριότητες είναι ένα σημαντικό θέμα, το οποίο αναλύεται στο επόμενο κεφάλαιο (κεφάλαιο 11).

οφείλονται, πρώτον, στο ότι τα παιδιά έχουν μεγαλύτερη ευχέρεια στην ελληνική, δεύτερον, στο ότι τα παιδιά εκτίθενται περισσότερο στην ελληνική (στο σχολείο, στις παρέες, στις εξωσχολικές δραστηριότητες) και, τρίτον, στο ότι τα παιδιά συχνά δεν επιθυμούν να ξεχωρίζουν από τους ομηλικούς τους: *«Αλλά τα παιδιά δεν θέλουν να μιλάνε αλβανικά μπροστά στους φίλους τους» (Γ28:55)¹⁴²*. Επίσης, αρκετοί από τους γονείς δήλωσαν στις συνεντεύξεις πως τα παιδιά τους αισθάνονται περισσότερο Έλληνες παρά Αλβανοί: *«Κοίτα, τα παιδιά μεγάλωσαν εδώ και νιώθουν Έλληνες. Ήρθανε μικροί εδώ. Και λένε καμιά φορά «εγώ είμαι Έλληνας» έτσι λένε ότι είναι Έλληνες» (Γ34:235-236)*.

Για την **τρίτη ομάδα γονέων** η μετατόπιση από την αλβανική προς την ελληνική είναι συνειδητή και οφείλεται κυρίως στην έλλειψη επιθυμίας και διάθεσης: *«Γιατί ήρθαν μικρά εδώ και θέλουν να μεταφράζω εγώ. Βαριέμαι εγώ να μεταφράζω» (Γ37:95-96)*. Επιλέγουν τη χρήση της ελληνικής σε όλες τις γλωσσικές περιστάσεις και σε όλους τους κοινωνικούς χώρους συνειδητά. Κίνητρα, όπως για παράδειγμα μόνιμη εγκατάσταση στην Ελλάδα και κοινωνική ένταξη, είναι οι βασικοί λόγοι για αυτήν τη γλωσσική τους επιλογή. Υπάρχει, όμως, και η απαξίωση απέναντι στην αλβανική γλώσσα και κουλτούρα. Ενδεικτικό είναι το παράδειγμα από έναν γονέα, ο οποίος περιφρονεί ρητά τα ιστορικά και πολιτισμικά επιτεύγματα της Αλβανίας: *«Σιγά την ιστορία τώρα, δεν έχουν ιστορία αυτοί (αναφέρεται στην Αλβανία¹⁴³). Είναι ένα κράτος που...υπήρχε ένα κράτος δηλαδή από παλιά, οι Πελασγοί, μαζί με την Ελλάδα, η Ιλυρία, τέτοια...Το πιο παλιό κράτος στην ουσία μαζί με την Ελλάδα, αλλά...κράτος δεν υπήρχε ποτέ. Κράτος δεν υπήρχε ποτέ. Κατάλαβες; Και δεν έχουμε ιστορία λέω» (Γ22:123-127)*.

Συνειδητά, επίσης, αυτές οι οικογένειες διαμορφώνουν και τον κοινωνικό περίγυρο των παιδιών τους, ώστε να είναι ελληνοκεντρικά προσανατολισμένοι. Χαρακτηριστική είναι η εξής περίπτωση οικογένειας, όπου οι γονείς δήλωσαν πως τα παιδιά τους δεν έχουν και δεν «πρέπει» να έχουν αλλοδαπούς φίλους: *«Δεν...τα δικά μου τα παιδιά δεν κάνουν παρέα ούτε με Αλβανούς ούτε με Ρουμάνους ούτε με Βούλγαρους, μόνο με Έλληνες. Δεν κάνουν. Ποτέ. Για αυτό τα έχω βάλει στον καλύτερο το δρόμο» (Γ37:285-287)*. Η περίπτωση αυτή δείχνει τάσεις αφομοίωσης και μάλιστα

¹⁴² Ωστόσο, υπάρχει και η αντίθετη άποψη, αυτή της Pauwels (2005), ότι δηλαδή η χρήση της εθνοτικής γλώσσας μεταξύ ομοεθνών νέων ομηλικών είναι ελάχιστη, αλλά είναι ιδιαίτερης σημασίας, καθώς τη χρησιμοποιούν για λόγο αλληλεγγύης (solidarity). Η ένδειξη αυτή, ωστόσο, δεν φαίνεται να ισχύει στην περίπτωσή μας.

¹⁴³ Είναι ενδεικτικό ότι το εν λόγω άτομο διαχωρίζει τον εαυτό του από τους Αλβανούς. Προφανώς δεν αισθάνεται Αλβανός.

συνειδητές. Η παρέα με αλλοδαπούς μαθητές για τον εν λόγω γονέα αποπροσανατολίζει τα παιδιά και προφανώς μόνο η παρέα με Έλληνες μπορεί να βάλει τα παιδιά «στον καλύτερο δρόμο» και να τα βοηθήσει να ενσωματωθούν στην ελληνική κοινωνία.

10.3. Απόψεις και στάσεις γονέων απέναντι στην εκμάθηση της αλβανικής γλώσσας στο σχολείο

Σχεδόν όλοι οι γονείς, που ερωτήθηκαν στην έρευνα, για το αν θα επιθυμούσαν να διδάσκεται η μητρική τους γλώσσα στο σχολείο, απάντησαν θετικά. Μάλιστα, πολλοί από αυτούς υποστήριξαν ότι αυτό θα έπρεπε να γίνει άμεσα, καθώς επικαλέστηκαν το επιχείρημα ότι οι Έλληνες ομογενείς στη Γερμανία διδάσκονται τη μητρική τους γλώσσα στο σχολείο: *«Όπως έχετε και εσείς στη Γερμανία, που βοηθούν τα παιδιά, τα ελληνικά σχολεία. Θα ήταν καλό αυτό»* (Γ11:142-143)¹⁴⁴. Το δεύτερο επιχείρημα που επικαλέστηκαν, ήταν ότι η ελληνική μειονότητα της Αλβανίας διδάσκεται τα ελληνικά στα σχολεία και, συνεπώς, κάτι τέτοιο θα έπρεπε να ισχύσει και στη δική τους περίπτωση στην Ελλάδα: *«που το κάνουν για τους Βορειοηπειρώτες, υπάρχουν σχολεία, όπως στο Αργυρόκαστρο ή στους Άγιους Σαράντα, που πρώτα πρώτα μαθαίνουν ελληνικά (έμφαση)»* (Γ15:155-157). Προφανώς, οι γονείς που επιχειρηματολογούν με αυτόν τον τρόπο, δεν διαχωρίζουν μεταξύ «εθνικής μειονότητας» διεθνώς αναγνωρισμένης και «εθνοτικής μειονότητας» ως προϊόντος της μετανάστευσης. Η πλειονότητα των ερωτώμενων, ωστόσο, φαίνεται να γνωρίζει ότι ένα αίτημα για αναγνώριση των Αλβανών στην Ελλάδα ως «μειονότητα» δημιουργεί πολιτικά ζητήματα, και ως εκ τούτου δεν μπορούν να θεωρηθούν τα προβλήματά τους από αυτήν την οπτική. Χαρακτηριστική είναι η ακόλουθη τοποθέτηση: *«Γιατί περνάει σε άλλο επίπεδο μετά, στην πολιτική. Γιατί μετά θα νομίζουν ότι θέλουμε να είμαστε σαν μειονότητα και...περνάει σε άλλο επίπεδο αυτό, δεν πρόκειται ποτέ να το επιτρέψει το κράτος αυτό εδώ»* (Γ6:249-252).

Ένας από τους σημαντικούς λόγους που επικαλέστηκαν ως προς το γιατί θεωρούσαν σημαντική τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των παιδιών στο σχολικό πλαίσιο, ήταν ότι δεν επιθυμούσαν να ξεχάσουν τα παιδιά τους τη μητρική γλώσσα. Πιστεύουν ότι το ελληνικό κράτος και το ελληνικό σχολείο θα πρέπει να

¹⁴⁴ Βέβαια, δεν γνωρίζουν βασικές λεπτομέρειες: ότι είναι μια πρωτοβουλία, η οποία στηρίζεται πολιτικά από την Ελλάδα (χώρα προέλευσης) και όχι από τη Γερμανία (χώρα υποδοχής) και ότι αυτό το πρόγραμμα εφαρμόζεται σε ορισμένα δημόσια σχολεία και σε ορισμένα κρατίδια της Γερμανίας.

τους βοηθήσει, εφόσον το αλβανικό κράτος δεν έχει κάνει κάποια σχετική κίνηση ή δεν έχει εκφράσει την επιθυμία να την πραγματοποιήσει. Πολλοί γονείς θεωρούν σημαντικό να διδάσκεται η αλβανική γλώσσα στο σχολείο, γιατί πολλοί Αλβανοί, που ζουν στην Ελλάδα, έχουν σκοπό να παλιννοστήσουν στην Αλβανία: *«γιατί οι άνθρωποι εκεί έχουν σπίτια, έχουν περιουσίες. Μπορεί αργότερα να γυρίσουν εκεί και μπορεί και στα παιδιά να τους αρέσει να γυρίσουν κάποτε στην Αλβανία. Μπορεί να γεννήθηκαν εκεί, μπορεί η Αλβανία ύστερα από πολλά χρόνια να γίνει ένας τόπος όπου θα μπορείς να ζεις καλύτερα και αν και γεννήθηκαν στην Ελλάδα, μπορεί να τους αρέσει να ζουν εκεί πέρα. Όπως ήρθαμε από την Αλβανία εδώ και μας άρεσε αυτή η χώρα, μπορεί και τα παιδιά μας αύριο μεθαύριο να γυρίσουν εκεί. Δεν είναι απαραίτητο να μείνουν εδώ. Όλοι οι Αλβανοί φτιάχνουν σπίτια. Κάποια στιγμή να γυρίσουν»* (Γ7:255-262). Και αν δεν έχουν τον άμεσο σκοπό να επιστρέψουν στην Αλβανία, αισθάνονται έντονα τον φόβο, την ανασφάλεια της απέλασης: *«Η Ελλάδα μπορεί μια μέρα αύριο μεθαύριο να πει «ξέρεις, οι αλλοδαποί επειδή είναι ξένοι, να πάνε στην πατρίδα τους» και αυτοί ούτε αλβανικά ξέρουν, ούτε...Γιατί να πάνε στην πατρίδα τους; Τίποτα. Εντάξει, εγώ ξέρω αλβανικά. Αλλά αυτή τώρα (το κορίτσι); Η ο άλλος που δεν ξέρει; Τι θα κάνει αυτός που δεν ξέρει; Για αυτό πρέπει να μάθουν κάτι»* (Γ12:225-229).

Ζητούν, επίσης, τη βοήθεια από το ελληνικό κράτος για τη διδασκαλία της αλβανικής γλώσσας στο σχολείο, γιατί οι ίδιοι δεν έχουν τον χρόνο να μάθουν στα παιδιά τους τα αλβανικά: *«Δεν μπορούμε, δεν προλαβαίνουμε με τη δουλειά. Δεν μπορούμε να βοηθάμε τα παιδιά λίγο. Δεν μπορούμε»* (Γ25:240-241). Άλλοι γονείς θεωρούν ότι η διδασκαλία της αλβανικής γλώσσας θα συμβάλει στον γνωστικό εμπλουτισμό του παιδιού τους. Άλλωστε, σύμφωνα με τους γονείς, και τα ίδια τα παιδιά επιθυμούν να διδαχτούν τη μητρική τους γλώσσα στο σχολείο (Γ13:328-239). Άλλοι σημαντικοί λόγοι για τη διδασκαλία της αλβανικής γλώσσας, σύμφωνα με τους ερωτώμενους γονείς, είναι η ενίσχυση της συναισθηματικής ασφάλειας των παιδιών: *«Να μην το ξεχάσουν...γιατί αυτό είναι βασικό για τους ξένους, η γλώσσα της πατρίδας»* (Γ34:159-160), η καλλιέργεια της εθνικής τους ταυτότητας: *«Πρέπει να μάθουν τα παιδιά να διαβάζουν και να...επειδή μιλάνε (έμφαση) αλβανικά και ξέρουν ότι είναι από την Αλβανία, ξέρουν τα παιδιά»* (Γ31:135-137) και, επίσης, η ανάγκη τους για καλλιέργεια του γραμματισμού και στην αλβανική γλώσσα: *«Θα ήθελα και να διαβάζουνε και να γράφουνε τα αλβανικά»* (Γ32:173). Τέλος, και ο υψηλός αριθμός των Αλβανών μεταναστών στην Ελλάδα, σύμφωνα με μερικούς γονείς, δικαιολογεί

μια τέτοια κίνηση: «Για τα αλβανικά. Είναι εδώ ολόκληρη η Αλβανία, δεν είναι μόνο τα δικά μας τα παιδιά» (Γ36:175-176).

Αρκετοί, πάντως, γονείς πιστεύουν πως η διδασκαλία της μητρικής τους γλώσσας στο σχολικό πλαίσιο πρέπει να αποτελέσει μια πρωτοβουλία του αλβανικού κράτους, από όπου όμως δεν βλέπουν αντίστοιχες πρωτοβουλίες: «Πρώτα από όλα από το δικό μας κράτος, γιατί αυτοί πρέπει (έμφαση) να κάνουν κάτι για εμάς. Το ελληνικό κράτος ό,τι μπορεί κάνει, αλλά τι να κάνει για εμάς; Για εμάς έχει δώσει την ευκαιρία αν θέλουμε να κάνουμε μόνοι μας μαθήματα, το ελληνικό κράτος δεν μπορεί να ανοίξει σχολεία, αλβανικά σχολεία δεν μπορεί να ανοίξει» (Γ15:175-179). Για αυτό, άλλωστε, ορισμένοι από αυτούς, στο πλαίσιο των διαφόρων συλλόγων, έχουν στείλει αίτηση στο αλβανικό κράτος να μεριμνήσει για τη διδασκαλία της αλβανικής γλώσσας στο ελληνικό σχολείο (Γ1)¹⁴⁵. Ωστόσο, είναι ενδεικτική η δήλωση ενός γονιού για το πόσο «παραμελημένοι» αισθάνονται από το αλβανικό κράτος και ότι δεν ελπίζουν σε κρατική βοήθεια: «Οι κυβερνήσεις μεταξύ τους...συνεννοούνται. Πώς δηλαδή δεν θα μπορούσε; Η αλβανική κυβέρνηση, άμα θέλει, έχει επικοινωνία. Μπορεί να κάνει έτσι σύμβαση, ότι τα παιδιά-μετανάστες από Αλβανία μπορούν εδώ να μάθουν. Αυτό μπορούν να το κάνουν, αλλά ποιος...; Το κάνουν; Το κάνουν όμως; Ακούγεται η φωνή μας; Δηλαδή, εγώ πιστεύω ότι το βάρος πέφτει σε εμένα μετά» (Γ27:329-333, 342-343).

Σκόπιμο είναι να αναφερθούν και οι απόψεις δύο γονιών, που υποστηρίζουν ότι η διδασκαλία της αλβανικής γλώσσας στο ελληνικό σχολείο δεν πρόκειται να εφαρμοστεί ποτέ, γιατί η αλβανική δεν είναι και δεν θεωρείται ισότιμη με άλλες γλώσσες: «Είναι μια γλώσσα που δεν είναι. Είναι εδώ, γιατί είμαστε πολλοί εμείς και θέλουμε εμείς» (Γ9:183-184). Και καθώς η Αλβανία δεν είναι στην Ευρωπαϊκή Ένωση, η αλβανική δεν πρόκειται να βοηθήσει τα παιδιά τους πρακτικά: «Όχι, αυτό δεν θα βοηθούσε, γιατί δεν είμαστε στην Ευρώπη. Τουλάχιστον να είχε τη γλώσσα. Ξέρεις γιατί δεν βοηθάει; Γιατί εμείς δεν είμαστε ακόμη στην Ευρώπη» (Γ33:397-399). Μάλιστα, σε μία ακόμη περίπτωση οι γονείς ήταν απολύτως ενάντια στη διδασκαλία της αλβανικής στο σχολείο, καθώς θεωρούν ότι είναι μία γλώσσα που η γνώση της δεν μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά τους γνωστικά και επαγγελματικά και κυρίως στην Ελλάδα: «Αλλά δεν είναι μια γλώσσα επειδή προχωράει ή θα γίνει κάτι την άλλη μέρα. Αυτή που προχωράει (η γλώσσα) είναι η γαλλική, η αγγλική, η ελληνική, όπως είμαστε εδώ...Αυτά. Η γλώσσα μου θα μείνει εκεί που είναι. Αφού συνεχίζουμε να είμαστε εδώ

¹⁴⁵ Την παράμετρο αυτήν θα την αναλύσουμε στην επόμενη ενότητα, η οποία αφορά τη στάση των φορέων της αλβανόγλωσσης εκπαίδευσης στην Ελλάδα απέναντι στο ζήτημα αυτό.

στο σχολείο, δεν μας είναι και πολύ σημαντική εδώ πέρα» (Γ37:192-194, 196, 198-199). Η τελευταία αυτή περίπτωση οικογένειας ανήκει στην ομάδα εκείνη των γονέων, που παρουσιάζουν τάσεις ηθελημένης μετατόπισης προς την ελληνική και η οποία αναλύεται διεξοδικά στο επόμενο κεφάλαιο.

Συνοψίζοντας και κατηγοριοποιώντας τις απόψεις και τις στάσεις των γονέων του δείγματος απέναντι στην αλβανική γλώσσα, και συνδυάζοντάς τις με τις αναλύσεις της ενότητας 9.3. (απόψεις και στάσεις γονέων απέναντι στα Τμήματα Διδασκαλίας της Αλβανικής Γλώσσας), μπορούμε να καταλήξουμε στα ακόλουθα πρώτα συμπεράσματα. Πρώτον, οι γονείς, οι οποίοι υποστηρίζουν τη διδασκαλία της αλβανικής γλώσσας στο σχολείο, επικαλούνται διάφορα επιχειρήματα για αυτό:

α) *αρκετοί γονείς επιθυμούν να επιστρέψουν στην Αλβανία, οπότε θεωρούν επιτακτικό τα παιδιά τους να γνωρίζουν καλά τα αλβανικά,*

β) *άλλοι γονείς αισθάνονται ανασφάλεια στην Ελλάδα, ότι δηλαδή μπορεί να απελαθούν κάποια στιγμή, και η μόνη λύση σε αυτήν την περίπτωση είναι η επιστροφή στην Αλβανία και, συνεπώς, επιστρέφουμε στον πρώτο λόγο,*

γ) *μερικοί γονείς δεν έχουν τον απαραίτητο χρόνο να ασχοληθούν με τη συστηματική καλλιέργεια της αλβανικής και ζητούν τη βοήθεια του σχολείου για αυτό,*

δ) *σύμφωνα με άλλους γονείς, η κατάκτηση μιας ακόμα γλώσσας μπορεί να συμβάλει στη γνωστική ενίσχυση των παιδιών,*

ε) *κάποιοι γονείς θεωρούν ότι έτσι θα ενισχυθεί η συναισθηματική ασφάλεια των παιδιών τους,*

στ) *η επιθυμία των γονέων για ενίσχυση της εθνικής τους ταυτότητας,*

ζ) *η επιθυμία των γονέων για καλλιέργεια του γραμματισμού στην αλβανική γλώσσα από τα παιδιά τους και, τέλος,*

η) *μερικοί γονείς θεωρούν ότι ο υψηλός αριθμός των Αλβανών μαθητών στην Ελλάδα δικαιολογεί την έναρξη μαθημάτων διδασκαλίας της αλβανικής γλώσσας.*

Δεύτερον, υπήρξαν στο δείγμα μας και τρεις περιπτώσεις γονέων, που ήταν απαισιόδοξοι απέναντι στην προοπτική διδασκαλίας της αλβανικής στο σχολείο, γιατί θεωρούν ότι το χαμηλό της κοινωνικό κύρος δεν δημιουργεί ελπίδες για τη θεσμοθέτηση της σχολικής διδασκαλίας της.

10.4. Απόψεις και στάσεις αλβανικών φορέων σχετικά με τη γλωσσική κοινωνικοποίηση των παιδιών στο οικογενειακό περιβάλλον

Όπως αναφέρθηκε και στην παρουσίαση των Συλλόγων Αλβανών Μεταναστών και των Τμημάτων Διδασκαλίας της Αλβανικής Γλώσσας στην Κεντρική Μακεδονία στο κεφάλαιο 9, η προσέλευση των μαθητών αλβανικής καταγωγής είναι περιορισμένη στα μαθήματα αλβανικής γλώσσας, τα οποία οργανώνονται σε διάφορες περιοχές. Οι ιθύνοντες των φορέων αλβανόγλωσσης εκπαίδευσης παρουσιάζουν τη γλωσσική κατάσταση των παιδιών, που έρχονται στα μαθήματα, ως εξής: *«δεν ξέρουν να μιλάνε αλβανικά. Και αυτή είναι η γλώσσα της καθημερινότητας, δεν έχουν πλούσιο λεξιλόγιο, δεν ξέρουν τίποτα από ιστορία, γεωγραφία, από τον πολιτισμό της Αλβανίας -δεν ξέρουν τίποτα δηλαδή» (TA1:82-85), «Τα παιδιά δεν ξέρουν, έχουν φτωχό λεξιλόγιο, δεν ξέρανε κάποιες λέξεις στα αλβανικά και το μεταφράζαμε στα ελληνικά, για να μπορέσουν να το καταλάβουν» (TA1:156-158)*. Τα παιδιά έχουν, δηλαδή, ελάχιστη γνώση της αλβανικής, ούτε καν βασική, όπως πιθανόν θα περίμενε κανείς. Υποστηρίζουν ότι αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι γονείς δεν μιλούν συχνά τα αλβανικά στο σπίτι και δεν προσπαθούν να τα καλλιεργήσουν μέσω διδακτικού υλικού, οπτικοακουστικού υλικού ή μέσω άλλων πρακτικών.

Οι ερωτώμενοι φορείς θεωρούν ότι οι γονείς μιλούν κυρίως ελληνικά στο σπίτι είτε γιατί επιθυμούν να βελτιώσουν και οι ίδιοι τα ελληνικά τους είτε γιατί απλά δεν έχουν χρόνο: *«Δεν υπάρχει χρόνος, παρά το ότι θέλουν οι γυναίκες, θέλουν να τους μάθουν, αλλά δεν υπάρχει ο χρόνος. Οι γονείς δεν έχουν πρόβλημα να ασχοληθούν, γιατί κάνουν δύο δουλειές αναγκαστικά, είναι πολύ δύσκολα τα χρόνια. Με είκοσι πέντε ευρώ τη μέρα που θα πάρεις, τι θα πρωτοκάνεις; Αναγκαστικά είσαι σε δύο δουλειές ή και περισσότερες ή δέκα-δώδεκα ώρες στη δουλειά» (TA3:130-134)*. Αλλά θεωρούν πως το σπίτι θα πρέπει να είναι ο χώρος εκείνος, όπου θα καλλιεργηθεί η αλβανική, καθώς το παιδί δεν μπορεί να δεχτεί από αλλού ερεθίσματα στην και για την αλβανική γλώσσα: *«Πάντως, βλέπω ότι στο σπίτι οι γονείς προσπαθούν να τους μιλούν ελληνικά. Τώρα, μπορεί να το κάνουν αυτό, για να μάθουν και οι ίδιοι καλύτερα (γέλιο). Μπορεί να είναι και αυτό. Αλλά κάνουν κακό, γιατί την ελληνική γλώσσα την ξέρουν πολύ καλά, δεν ξεχωρίζουν νομίζω από τους Έλληνες αυτοί που τελειώνουν τα σχολεία εδώ. Αλλά την αλβανική γλώσσα θα την ξεχάσουν» (TA1:222-226)*.

Οι εκπρόσωποι των φορέων αναγνωρίζουν, επίσης, ότι υπάρχει μειωμένη προσέλευση παιδιών στα μαθήματα διδασκαλίας της αλβανικής γλώσσας και επικαλούνται ότι για αυτό το γεγονός συντρέχουν αρκετοί λόγοι, όπως έλλειψη ελεύθερου χρόνου: *«λένε ότι δεν έχουν ελεύθερο χρόνο να τους φέρουνε, επειδή δουλεύουνε και είναι Κυριακή. Οι γυναίκες πιο πολύ την Κυριακή κάνουνε δουλειές στο σπίτι, ξέρω εγώ, δεν μπορούν»* (TA1:311-313), δισταγμός εκ μέρους των γονέων: *«βλέπω ότι πολλοί από αυτούς είναι διστακτικοί, δεν το βλέπουν απαραίτητο»* (TA1:330-331), οι γονείς θεωρούν ότι η γνώση της αλβανικής δεν θα βοηθούσε τα παιδιά τους σε κάποιον τομέα: *«υπήρχε ένα σκεπτικό τέτοιο, ότι «τι με ενδιαφέρει τώρα εμένα να μάθω αλβανικά; Γιατί το παιδί μου θα μεγαλώσει εδώ, θα μείνει εδώ, θα δουλέψει εδώ, θα σπουδάσει εδώ»* (TA2:329-331) ή απλά είναι απρόθυμοι: *«Και αυτό έχει γίνει θέμα πολύ, πολλές φορές, και στις εφημερίδες που γράφουν διάφορα, για την αδιαφορία των γονιών, γιατί δεν εξηγείται αλλιώς, μόνο με την αδιαφορία δηλαδή. Τόσα παιδιά και υπάρχουν εθελοντικά μαθήματα και να μην έρχονται πολλά παιδιά»* (TA1:331-334).

Πάντως, οι ερωτώμενοι φορείς έχουν παρατηρήσει ότι μόλις αποφασίσει να στείλει ένας γονιός το παιδί του στο Τμήμα Αλβανικής Γλώσσας, ξεκινάει και ο ίδιος να χρησιμοποιεί περισσότερο και συχνότερα την αλβανική γλώσσα στο σπίτι (TA2:225-228). Άλλωστε, όπως προαναφέρθηκε και στους γλωσσικούς σκοπούς των εξεταζόμενων Τμημάτων Αλβανικής Γλώσσας στο κεφάλαιο 9, ένας από τους σκοπούς του συλλόγου των Γιαννιτών ήταν αυτός ακριβώς, δηλαδή να κινητοποιήσει και τους γονείς να μιλούν τα αλβανικά περισσότερο στο σπίτι: *«ο δεύτερος σκοπός (του συλλόγου) είναι να τα μιλάνε (τα αλβανικά) μέσα στην οικογένεια, μέσα στο σπίτι»* (TA3:23-240).

Συνεπώς, οι αλβανικοί φορείς υποστήριξαν στις συνεντεύξεις, αναφορικά με τη γλωσσική κοινωνικοποίηση των παιδιών στο οικογενειακό πλαίσιο, ότι ελάχιστοι είναι οι γονείς εκείνοι, οι οποίοι προσπαθούν να καλλιεργήσουν την αλβανική για τα παιδιά τους μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον. Αυτό φαίνεται έμπρακτα και στη μειωμένη προσέλευση των παιδιών στα Τμήματα Αλβανικής Γλώσσας. Επικαλούνται διάφορους λόγους για αυτό: προσανατολισμοί των γονέων προς την κατάκτηση της ελληνικής, έλλειψη χρόνου, έλλειψη επιθυμίας, δισταγμός και η πεποίθηση ορισμένων γονέων ότι η γνώση της αλβανικής δεν θα βοηθήσει τα παιδιά τους ακαδημαϊκά ή επαγγελματικά. Οι ίδιοι οι φορείς επιθυμούν και επιδιώκουν την ενεργή συμμετοχή ολοένα και περισσότερων γονέων στα Τμήματα Διδασκαλίας της

Αλβανικής και στους Συλλόγους Αλβανών Μεταναστών γενικότερα. Με άλλα λόγια, προσπαθούν για την ενεργότερη κινητοποίηση των γονέων, προκειμένου να ενδυναμωθούν θεσμικά και οι ίδιοι και να ενισχυθεί το κύρος τους και, επίσης, να εξασφαλίσουν την «αποτελεσματικότερη» μετάδοση της γλώσσας στην επόμενη γενιά.

Οι αντιλήψεις, οι στάσεις, οι στρατηγικές και οι πρακτικές των μεμονωμένων οικογενειών, αλλά και των συλλογικών οργάνων ως προς τη διατήρηση και την καλλιέργεια της αλβανικής γλώσσας δεν είναι ανεξάρτητα από το περιβάλλον της περιρρέουσας ατμόσφαιρας και προπάντων από τις στάσεις και τις διαθέσεις της «κυρίαρχης» ομάδας και των θεσμών της. Για τον λόγο αυτόν, θα εξεταστούν στην επόμενη ενότητα οι στάσεις και οι απόψεις των θεσμικών προσώπων του δείγματός μας απέναντι στην διδασκαλία της αλβανικής γλώσσας σε σχολικό επίπεδο.

10.5. Στάσεις θεσμικών προσώπων απέναντι στην εκμάθηση της αλβανικής γλώσσας στο σχολείο από τα παιδιά αλβανικής καταγωγής

Σχετικά με τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο, ερωτήθηκαν στελέχη της εκπαίδευσης και, συγκεκριμένα, οι διευθυντές και οι δάσκαλοι των Τάξεων Υποδοχής των δεκατεσσάρων εξεταζόμενων σχολικών μονάδων¹⁴⁶. Υπήρξαν δύο εκ διαμέτρου αντίθετες αντιμετωπίσεις του ζητήματος απέναντι στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των μαθητών: κάποιοι διευθυντές και δάσκαλοι εκφράστηκαν πολύ θετικά απέναντι στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών, ενώ κάποιοι «καταδίκασαν» κατηγορηματικά την πρόταση αυτή. Την διαφοροποίηση αυτήν (στην ομάδα των διευθυντών) την είδαμε και στο κεφάλαιο 8 σχετικά με την πρόσληψη των θεσμικών μέτρων: μερικοί διευθυντές θεωρούν ότι το σχολείο πρέπει να στοχεύει στην «ελληνοποίηση» των αλλοδαπών μαθητών και άλλοι στην διαπολιτισμική ανταλλαγή και στον αλληλεμπλουτισμό των μαθητών. Οι πρώτοι, λοιπόν, διάκινται αρνητικά στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών και οι δεύτεροι θετικά.

Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ότι κυρίως στα σχολεία με υψηλό αριθμό Αλβανών μαθητών, καθώς επίσης και στα δύο Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, οι διευθυντές και οι δάσκαλοι της Τάξης Υποδοχής εκφράστηκαν υπέρ

¹⁴⁶ Δώδεκα στη γενικευμένη και δύο στην πιλοτική φάση της έρευνας.

της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών στη σχολική πράξη επικαλούμενοι διάφορους λόγους:

α) μερικοί το όρισαν ως βασικό ανθρώπινο δικαίωμα, ότι δηλαδή όλοι οι άνθρωποι πρέπει να έχουν πρόσβαση σε αυτό το μορφωτικό αγαθό (π.χ. ΘΠ13),

β) η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας είναι απαραίτητη για την ψυχολογική ισορροπία του παιδιού, όπως δήλωσαν ορισμένοι εκπαιδευτικοί: *«γιατί από εκεί και πέρα, και ψυχολογικά, βοηθάει στην ψυχοσωματική ισορροπία του ατόμου, δηλαδή σε όλα τελικά πρέπει να παίζει ρόλο»* (ΘΠ17:85-87),

γ) η καλή γνώση της μητρικής γλώσσας εξασφαλίζει, επίσης, και την «επιτυχημένη» κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας: *«γιατί τουλάχιστον σε όλα αυτά τα χρόνια, στα 29 χρόνια εμπειρίας μου στον εκπαιδευτικό τομέα, γνωρίζουμε από τους γλωσσολόγους μας ότι αν δεν κατακτηθεί η μητρική γλώσσα, οτιδήποτε άλλο και αν κάνεις, δεν μπορείς να το ολοκληρώσεις, πρέπει η μητρική γλώσσα να κατακτηθεί και να μιλιέται πραγματικά»* (ΘΠ17:81-85),

δ) η γνώση, εξάλλου, της μητρικής γλώσσας είναι σημαντική, σύμφωνα με ορισμένους εκπαιδευτικούς, γιατί στην περίπτωση, όπου μια οικογένεια Αλβανών επιστρέψει στην πατρίδα τους, θα ήταν επιτακτικό για τα παιδιά να γνωρίζουν τη γλώσσα τους, προκειμένου να μπορούν να ενσωματωθούν εύκολα στο σχολείο και στην κοινωνία: *«Αλλά πιστεύω ότι ναι, θα ήταν καλό να διδάσκεται η μητρική τους γλώσσα παράλληλα, γιατί πολλοί από αυτούς θέλουν να επιστρέψουν πίσω, στην Αλβανία. Και δεν θέλουν να ξαναγυρίσουν στην πατρίδα τους πάλι ως αλλοδαποί»* (ΘΠ23:187-190),

ε) η διδασκαλία, επίσης, της μητρικής γλώσσας μπορεί να αποτρέψει την αλλοτρίωση ή την αφομοίωση στη χώρα υποδοχής, κυρίως σε πολιτισμικό επίπεδο: *«για να αισθάνονται δεμένοι με την παράδοσή τους, με τον τόπο τους και να φαίνεται ότι σεβόμαστε τη δική τους κουλτούρα»* (ΘΠ30:41-43) και *«η γλώσσα είναι φορέας πολιτισμού. Όλος ο πολιτισμός και όλο το μορφωτικό κεφάλαιο μεταφέρεται μέσω αυτής της γλώσσας»* (ΘΠ18:216-218),

στ) άλλοι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν πως η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών μπορεί να βοηθήσει και τους γηγενείς μαθητές να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους: *«Γιατί και εμείς έχουμε να κερδίσουμε κάτι από αυτούς και αυτοί να κερδίσουν κάτι από εμάς»* (ΘΠ16:146-147),

ζ) η καλή γνώση μιας γλώσσας αποτελεί γενικώς προσόν και είναι σημαντικό μορφωτικό εφόδιο, όπως προσθέτουν ορισμένοι εκπαιδευτικοί: *«Δεν είναι μόνο*

πολιτιστικό κεφάλαιο. Σήμερα πληρώνεις ένα κάρο λεφτά για να μπορέσει το παιδί σου να μάθει μια ξένη γλώσσα» (ΘΠ18:213-215) και, τέλος,

η) οι Αλβανοί μετανάστες που ζουν στην Ελλάδα επισκέπτονται πολύ συχνά την Αλβανία και θα ήταν καλό τα παιδιά να μπορούν να επικοινωνούν, όταν πηγαίνουν: «Ακόμα, παίζει ρόλο το ότι η Αλβανία είναι τόσο κοντά. Μου λέει ένας Αλβανός, που έχουμε στην πολυκατοικία: «το προηγούμενο Σαββατοκύριακο πήγαμε Ελ Μπασάν και περάσαμε πολύ ωραία. Πιο κοντά είναι η πόλη μας στην Αλβανία από την Κατερίνη από ότι είναι η Αθήνα από την Κατερίνη». Και πράγματι, έτσι είναι. Είναι σαν να πηγαίνουν στο χωριό τους» (ΘΠ23:195-200).

Οι διευθυντές και οι δάσκαλοι των Τάξεων Υποδοχής, που εκφράστηκαν αρνητικά απέναντι στην προοπτική διδασκαλίας της αλβανικής γλώσσας στα παιδιά αλβανικής καταγωγής στο πλαίσιο του σχολείου, ήταν κυρίως αυτοί από τα σχολεία με χαμηλό αριθμό Αλβανών μαθητών¹⁴⁷. Παρατηρήθηκε σε ένα πρώτο επίπεδο ότι αρκετοί από τους διευθυντές, που τάχτηκαν κατά της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο, εξέφρασαν την άποψη, άμεσα ή έμμεσα, ότι αν τα αλλοδαπά παιδιά χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα στη διάρκεια του σχολικού ωραρίου, αυτό αποτελεί πρόβλημα. Χαρακτηριστικά είναι τα εξής αποσπάσματα: «αυτό αυτόματα που τους στερεί και τους δυσκολεύει στη γλώσσα είναι η γλώσσα που χρησιμοποιούν στο σπίτι. Εδώ στο σχολείο δεν παρουσιάζεται πρόβλημα γλωσσικό. Τι να σου πω; Εδώ οι μαθητές μεταξύ τους στο παιχνίδι, στα διαλείμματα, στη συμπεριφορά τους μέσα στην τάξη, μιλάνε όλα ελληνικά. Σπάνια να ακουστεί κάποια αλβανική λέξη ας πούμε» (ΘΠ24:45-50),

«Δεν μιλάνε αλβανικά στο σχολείο. Μιλάνε κανονικά. Ελληνικά» (ΘΠ21:55),

«Σ: Ωραία. Είπατε πριν ότι δεν ακούτε συχνά τους μαθητές να μιλάνε τη μητρική τους γλώσσα στο πλαίσιο του σχολείου...

Δ: Εδώ στο σχολείο όχι, δεν έχουμε τέτοια προβλήματα» (ΘΠ24:98-100).

Οι διευθυντές, που δεν τάχτηκαν υπέρ της διδασκαλίας της αλβανικής γλώσσας στο πλαίσιο του σχολείου, αιτιολογούν τη στάση τους με το επιχείρημα ότι τα ίδια τα παιδιά δεν θα επιθυμούσαν να μάθουν την αλβανική, καθώς δεν τη χρησιμοποιούν, μιλάνε την ελληνική αποκλειστικά και δεν θέλουν να τη χρησιμοποιούν ούτε στο σχολείο ούτε στο σπίτι: «είπα και πριν ότι είναι κρίμα να τη χάσουν τη γλώσσα τους. Και εγώ τους λέω να πηγαίνουν στα δικά τους σχολεία, για να

¹⁴⁷ Συγκεκριμένα, το ερώτημα που τέθηκε ήταν γενικά απέναντι στο θέμα της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας στους αλλοδαπούς μαθητές σε σχολικό επίπεδο και όχι οπωσδήποτε στο σχολείο τους.

τη μαθαίνουν. Αλλά αυτά δεν θέλουν. Οπότε οι ίδιοι δεν θέλουν να μαθαίνουν τη γλώσσα τους» (ΘΠ31:226-228)).

Ένα άλλο επιχείρημα είναι ότι οι γονείς δεν ενδιαφέρονται να διδαχτεί η γλώσσα τους στο ελληνικό σχολείο, γεγονός που όμως, τουλάχιστον στο δείγμα μας (βλ. 10.3.), δεν φαίνεται να επιβεβαιώνεται.

Άλλοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως τα παιδιά δεν έχουν ανάγκη να μάθουν τα αλβανικά, γιατί πηγαίνουν συχνά στην Αλβανία και *«εκεί συνεχίζεται πάλι η γλώσσα τους»* (ΘΠ22:100-101). Επίσης, εξέφρασαν την αμφιβολία αν θα μπορούσε να λειτουργήσει ένα σύστημα διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών, καθώς τα παιδιά είναι από πολλές και διαφορετικές εθνικότητες και θα προέκυπταν σε αυτήν την περίπτωση πολλά πρακτικά προβλήματα (εξασφάλιση χώρων διδασκαλίας, εύρεση εκπαιδευτικών, εύρεση κατάλληλου διδακτικού υλικού κ.λπ.).

Αρκετοί εκπαιδευτικοί πάλι εξέφρασαν την άποψη ότι η αποκλειστική διδασκαλία των μαθημάτων στην ελληνική και η αποκλειστική διδασκαλία της ελληνικής βοηθάει τα παιδιά αυτά να *«ενταχτούν πλήρως στην κοινωνία μας»* (ΘΠ14:111-112). Μερικοί εκπαιδευτικοί τοποθετούνται σε αυτό το ζήτημα ακόμη πιο ακραία, πως ο σκοπός του ελληνικού σχολείου είναι να *«βγάξει πραγματικά Ελληνάκια. Να αγαπήσουν τη σημαία μας, να αγαπήσουν τη χώρα μας. Την ιστορία μας, τη γλώσσα μας. Γιατί να μη μάθουν να γράφουν, να διαβάζουν απταισίτως ελληνικά;»* (ΘΠ15:219-222). Υπάρχει, επιπρόσθετα, για ορισμένους εκπαιδευτικούς και το ζήτημα της προσβολής και της προσωπικής ευθιξίας: σε δύο περιπτώσεις δηλώθηκε από εκπαιδευτικούς πως είναι υποτιμητικό για το ελληνικό σχολείο να δεχτεί Αλβανούς δασκάλους, καθώς είναι πεδίο δράσης μόνο για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς: *«Αλλά στο ελληνικό σχολείο δεν νομίζω να δεχτούν κάποιους Αλβανούς εδώ για δασκάλους, δεν νομίζω. Είναι σαν να υποτιμάνε τον ρόλο μας. Εμείς έχουμε την αποστολή, τον τρόπο μας, τους δασκάλους μας, τους καθηγητές μας, να αγωνιστούμε για αυτό το θέμα»* (ΘΠ28:94-97). Ακόμη και η παρουσία ενός Αλβανού εκπαιδευτικού σε ένα ελληνικό σχολείο προκαλεί για τον διευθυντή ενός σχολείου απέχθεια: *«εγώ δεν θέλω μέσα στο γραφείο εδώ να μπει Αλβανός»* (ΘΠ15:227-228).

Οι εκπαιδευτικοί εκείνοι, οι οποίοι διάκεινται θετικά στην προοπτική διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο, εξέφρασαν μια αρκετά τεκμηριωμένη και διαφοροποιημένη στάση σε σχέση με εκείνους τους εκπαιδευτικούς, που δήλωσαν ότι είναι αρνητικοί απέναντι σε αυτήν

την ιδέα. Αντίθετα, η δεύτερη ομάδα εκπαιδευτικών εξέφρασε μια συγκεχυμένη αρνητική στάση, η οποία θα μπορούσε να θεωρηθεί εθνοκεντρική και εν μέρει και ρατσιστική. Άρα, η συγκρότηση των δύο διαφορετικών ομάδων, που επιχειρήσαμε στο κεφάλαιο 8 σχετικά με την πρόσληψη των θεσμικών μέτρων, φαίνεται να επαναλαμβάνεται και σε αυτόν τον θεματικό άξονα, στη διδασκαλία ή μη της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο. Συνεπώς, μπορούμε να μιλάμε για δύο διαφορετικές τυπολογίες/ιδεολογίες εκπαιδευτικών, που προκύπτουν στο δείγμα μας: εκείνοι που φαίνονται να προωθούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στη σχολική πράξη και εκείνοι που τείνουν προς μία προσέγγιση αφομοίωσης των αλλοδαπών μαθητών.

10.6. Συμπεράσματα

Σε γενικές γραμμές, από το δείγμα μας προκύπτουν τρεις διαφορετικές ομάδες οικογενειών:

- α) Οι οικογένειες, όπου οι γονείς χρησιμοποιούν την αλβανική γλώσσα στο σπίτι, επιθυμούν τη μετάδοσή της στα παιδιά τους, αλλά τα παιδιά χρησιμοποιούν κατά κύριο λόγο την ελληνική γλώσσα,
- β) Οι οικογένειες, όπου και οι γονείς και τα παιδιά χρησιμοποιούν σχεδόν αποκλειστικά την αλβανική στο σπίτι και, τέλος,
- γ) Οι οικογένειες, όπου οι γονείς δεν επιθυμούν και δεν επιδιώκουν την καλλιέργεια της αλβανικής, με συνέπεια τα παιδιά τους να χρησιμοποιούν αποκλειστικά την ελληνική¹⁴⁸.

Συγκεκριμένα, στην πρώτη ομάδα, η οποία είναι και η μεγαλύτερη αριθμητικά (21 περιπτώσεις), οι γονείς χρησιμοποιούν κυρίως την αλβανική γλώσσα, ενώ τα παιδιά, στην πλειονότητα των περιπτώσεων, την ελληνική. Οι λόγοι, για τους οποίους δεν μιλούν την αλβανική, συνοψίζονται στους εξής τέσσερις:

- α) *δεν γνωρίζουν καλά τα αλβανικά,*
- β) *εκτίθενται στην ελληνική στο εξωοικογενειακό περιβάλλον και προφανώς ακολουθούν το ίδιο γλωσσικό ρεπερτόριο και στο ενδοοικογενειακό περιβάλλον,*

¹⁴⁸ Συναφής με το θέμα αυτό (τον προσανατολισμό, δηλαδή, ατόμων απέναντι στην εθνοτική τους γλώσσα) είναι η εργασία των Smolicz και Secombe (1989), όπου κατηγοριοποιούν την αξιολόγηση μιας «μειονοτικής» εθνοτικής γλώσσας από ομιλητές της ή συγγενών τους ως εξής: αρνητική, αδιάφορη, γενικώς θετική και θετική σε προσωπικό επίπεδο (1989:488). Η εργασία αυτή παρουσιάζει περιπτώσεις ατόμων-ομιλητών μιας «μειονοτικής» εθνοτικής γλώσσας, που σε πολλά σημεία φαίνονται να έχουν κοινές αντιλήψεις και συμπεριφορές με τα μέλη του δείγματος της δικής μας έρευνας.

- γ) δεν επιθυμούν να ξεχωρίζουν από τους Έλληνες συνομηλίκους τους και, τέλος,
δ) πολλά από τα παιδιά του δείγματός μας δήλωναν, είτε τα ίδια, είτε μέσω των γονιών τους, ότι νιώθουν περισσότερο Έλληνες παρά Αλβανοί.

Τα παιδιά χρησιμοποιούν μόνο την εθνοτική γλώσσα σε περιπτώσεις, όπου θέλουν να αποστασιοποιηθούν από την «κυρίαρχη» γλωσσική ομάδα, για παράδειγμα σε παιχνίδια, συζητήσεις για κάποιο άλλο άτομο κ.λπ.. Για τα παιδιά αυτά, λοιπόν, η αλβανική λειτουργεί ως μέσο επικοινωνίας και ταύτισης ή αντίθετα αποστασιοποίησης από μία ομάδα ομηλίκων. Αλλά και οι γονείς της ομάδας αυτής δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν μεν την αλβανική στο σπίτι, αλλά σε εξωτερικές δραστηριότητες της οικογένειας επιλέγουν την ελληνική, γιατί δεν επιθυμούν να «ξεχωρίζουν» από τους Έλληνες. Σύμφωνα με τους ορισμούς περί ατομικής διγλωσσίας, που παρουσιάσαμε στο κεφάλαιο 2, τα παιδιά αυτά μπορούν να χαρακτηριστούν ως «παθητικά» δίγλωσσα, καθώς κατανοούν τη γλώσσα, αλλά δεν μπορούν να την παράγουν.

Οι γονείς της ομάδας αυτής, παρ' όλα αυτά, δηλώνουν ότι επιθυμούν την καλλιέργεια της αλβανικής. Ανέφεραν μάλιστα πολλούς λόγους, ιδεολογικούς και πραγματιστικούς, π.χ. διατήρηση «εθνοπολιτισμικής» ταυτότητας, προοπτική παλιννόστησης, ακαδημαϊκές προοπτικές κ.λπ.. Ωστόσο, δεν ακολουθούν κάποια συγκεκριμένη πρακτική, προκειμένου να το επιτύχουν. Με άλλα λόγια, η «μειονοτική» γλώσσα αντιμετωπίζεται ως ένα σημαντικό σύμβολο ταύτισης με την ομάδα, αλλά ελάχιστοι καταβάλλουν τον απαιτούμενο κόπο, για να τη μεταδώσουν στις επόμενες γενιές (βλ. επίσης Χατζηδάκη 2005β).

Αυτοί οι «ελάχιστοι» γονείς, οι οποίοι καταβάλλουν τον απαιτούμενο κόπο, για να διατηρήσουν την αλβανική στο οικογενειακό περιβάλλον, στη δική μας έρευνα ήταν 12 ζευγάρια, οι οποίοι και απαρτίζουν τη *δεύτερη ομάδα*. Οι οικογένειες της ομάδας αυτής χρησιμοποιούν κυρίως την αλβανική στο σπίτι και σε ελάχιστες περιπτώσεις εκτός σπιτιού. Στην πλειονότητα των περιπτώσεων, το μοτίβο αυτό παρουσιάστηκε εκεί, όπου τα παιδιά ήρθαν σε μεγαλύτερη ηλικία στην Ελλάδα και, συνεπώς, είχαν εκτεθεί περισσότερο στην αλβανική γλώσσα. Επίσης, παρουσιάστηκε σε οικογένειες, όπου είτε η μητέρα δεν μιλούσε ελληνικά και, επομένως, η μοναδική δυνατή γλώσσα επικοινωνίας ήταν η αλβανική, είτε ζούσε μαζί με την οικογένεια και η γιαγιά, η οποία δεν γνώριζε ελληνικά. Τα παιδιά αυτά χαρακτηρίζονται από ένα υψηλό επίπεδο γνώσης στην αλβανική, στην οποία εκτέθηκαν είτε στη βρεφική ηλικία (πρώιμη διγλωσσία) είτε σε μεγαλύτερη ηλικία. Επίσης, και η γνώση τους

στην ελληνική, σύμφωνα με τα ίδια και τους γονείς τους, είναι πολύ καλή. Η διγλωσσία τους, λοιπόν, είναι είτε διαδοχική (εφόσον ήρθαν σε παιδική ηλικία στην Ελλάδα) είτε ταυτόχρονη (εφόσον γεννήθηκαν στην Ελλάδα και εκτέθηκαν και στις δύο γλώσσες παράλληλα).

Οι γονείς της ομάδας αυτής, σε αντίθεση με τους γονείς της πρώτης ομάδας, επιθυμούν (έχουν τα ίδια κίνητρα, ιδεολογικά και πραγματιστικά, με την πρώτη ομάδα οικογενειών) και κυρίως επιδιώκουν τη χρήση της αλβανικής στο οικογενειακό περιβάλλον. Υπάρχει η διαφορά, δηλαδή, μεταξύ επιθυμίας (πρώτη ομάδα) και δέσμευσης (commitment)¹⁴⁹ (δεύτερη ομάδα). Οι πρακτικές, που ακολουθούν οι Αλβανοί γονείς, είναι ποικίλες και σε γενικές γραμμές επιβεβαιώνουν τη σχετική βιβλιογραφία (π.χ. παροχή εκπαιδευτικού υλικού, τακτές επισκέψεις στη χώρα καταγωγής, παρακολούθηση τηλεοπτικών εκπομπών στη μητρική γλώσσα κ.λπ.).

Ωστόσο, η πρακτική της φοίτησης των παιδιών σε «κοινοτικό» σχολείο/τμήμα διδασκαλίας της εθνοτικής γλώσσας, όπως είδαμε και στο προηγούμενο κεφάλαιο και όπως επιβεβαιώνουν και οι φορείς αλβανόγλωσσης εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας, δεν επιλέγεται ως στρατηγική διατήρησης της γλώσσας, αν και η πλειονότητα των οικογενειών διάκινεται θετικά απέναντι σε μια τέτοια πρόταση. Οι λόγοι, σύμφωνα με τους εκπροσώπους των αλβανικών συλλόγων, συνοψίζονται σε τρεις:

- α) έλλειψη ελεύθερου χρόνου των γονέων,*
- β) δισταγμός των γονέων,*
- γ) απροθυμία των γονέων.*

Από την άλλη πλευρά, θα πρέπει να επισημανθεί ότι μία οικογένεια αυτής της ομάδας, καθώς επίσης και οι τέσσερις οικογένειες, που ερευνήθηκαν στο πλαίσιο των τμημάτων αλβανικής γλώσσας (κεφάλαιο 9), συγκροτούν στο δείγμα μας μία ομάδα πέντε περιπτώσεων, που την επιλέγουν ως (βασική) πρακτική διατήρησης της γλώσσας τους.

Η *τρίτη ομάδα* οικογενειών, που είναι και η μικρότερη αριθμητικά (4 περιπτώσεις), δεν επιθυμεί και δεν επιδιώκει τη χρήση της αλβανικής στο σπίτι και, ως συνέπεια, ομιλείται αποκλειστικά η ελληνική. Οι γονείς της ομάδας αυτής δείχνουν μία προσαρμοστική συμπεριφορά, μια τάση υπερπροσαρμογής και φαίνονται να «θυσιάζουν» την αλβανική γλώσσα συνειδητά. Χαρακτηριστική

¹⁴⁹ Βλ. και έρευνα Bennett (1997), η οποία θέτει τη διάκριση μεταξύ συμφωνίας (για την καλλιέργεια της εθνοτικής γλώσσας) (agreement) και δέσμευσης (commitment).

περίπτωση από αυτές τις οικογένειες είναι η Γ37, η οποία δήλωσε ρητά στη συνέντευξη ότι δεν επιδιώκει την καλλιέργεια της αλβανικής στο σπίτι, δεν επιθυμεί τη συναναστροφή των παιδιών της με Αλβανούς και θεωρεί υποδεέστερη την ιστορία και τον πολιτισμό της Αλβανίας σε σχέση με την ιστορία και τον πολιτισμό της Ελλάδας. Μάλιστα, οι συγκεκριμένοι γονείς στο ερώτημα αν θα έστελναν τα παιδιά τους σε Τμήμα Διδασκαλίας της Αλβανικής Γλώσσας και αν θα επιθυμούσαν την εισαγωγή της αλβανικής στο σχολείο ως μάθημα ξένης γλώσσας, δήλωσαν κατηγορηματικά «όχι». Η τυπολογία αυτή συναντάται και στη βιβλιογραφία (Χατζησαββίδης 1999, Hornberger and King 2001), όπου η «μειονοτική» γλώσσα απαξιώνεται από τους ομιλητές της και δεν επιθυμούν να συνδέονται με αυτήν.

Συνεπώς, αν και πολλοί παράγοντες θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως θετικοί για τη *διατήρηση της αλβανικής γλώσσας* στο πεδίο και στο δείγμα της έρευνάς μας (ύπαρξη τμημάτων διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας, κοντινή απόσταση από τη χώρα καταγωγής, ύπαρξη κοινωνικών δικτύων κ.λπ.), διαπιστώνεται ότι οι γονεϊκές πρακτικές και βασικά η γονεϊκή θέληση είναι αυτή, που μπορεί να οδηγήσει στην εξασφάλισή της. Η επιθυμία διατήρησης της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας, η έμφαση στους οικογενειακούς δεσμούς, η πεποίθηση ότι η γνώση της μητρικής γλώσσας αποτελεί βασική αξία για τη ζωή του παιδιού¹⁵⁰ είναι τα κίνητρα που ώθησαν μια μερίδα των γονέων του δείγματός μας να προσπαθήσουν να αποφύγουν σθεναρά τη γλωσσική μετατόπιση στην οικογένειά τους.

Η τάση αυτή αποκτάει μια ακόμη μεγαλύτερη σημασία, αν αναλογιστεί κανείς ότι στην έρευνά μας υπήρξαν αρκετές περιπτώσεις εκπαιδευτικών, οι οποίοι παρεμπιπτόντως έχουν υψηλό θεσμικό κύρος, και δη στα μάτια των Αλβανών μεταναστών, οι οποίοι αποθάρρυναν τη χρήση της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο και υποβάθμιζαν την αξία που μπορεί να έχει η γνώση της για την αγωγή τους, καθώς εξέφρασαν αρνητικές και συχνά ρατσιστικές απόψεις απέναντι στο ζήτημα της διδασκαλίας της στο σχολείο. Συνεπώς, μπορεί να υποστηριχτεί ότι και η στάση των θεσμικών προσώπων της εκπαίδευσης επηρεάζει, άμεσα ή έμμεσα, τους γονείς ως προς τις γλωσσικές επιλογές τους και ως προς τις στρατηγικές τους για διατήρηση ή μη της εθνοτικής τους γλώσσας.

¹⁵⁰ Τα κίνητρα αυτά συναντούνται και στη βιβλιογραφία, βλ. σχετικά κεφάλαιο 2.

11. Στρατηγικές και πρακτικές των αλβανικών οικογενειών του δείγματος ως προς την ελληνική γλώσσα

11.1. Στρατηγικές και πρακτικές αλβανικών οικογενειών απέναντι στην εκμάθηση της ελληνικής από τα παιδιά τους

Στην έρευνά μας, όπως είδαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο, υπήρξαν τέσσερις περιπτώσεις γονέων (τρίτη ομάδα οικογενειών), οι οποίες δήλωσαν πως χρησιμοποιούν αποκλειστικά την ελληνική στο σπίτι και πως η επιλογή τους αυτή είναι συνειδητή.

Συγκεκριμένα, στην πρώτη οικογένεια (Γ5) η αποκλειστική χρήση της ελληνικής στη χώρα υποδοχής είναι μια αναπόφευκτη κατάσταση: *«Να σου πω τώρα, δεν μπορούμε να αλλάξουμε την κατάσταση» (Γ5:78-83)*. Ο προσανατολισμός της οικογένειας είναι η άριστη κατάκτηση της ελληνικής από τα παιδιά τους, προκειμένου αυτά να ενταχτούν στη χώρα υποδοχής και οι ίδιοι επενδύουν (ψυχολογικά και οικονομικά) σε αυτό¹⁵¹: *«Δεν μπορώ να τα φορτώσω πιο πολύ. Για να τα κάνω αυτά, και τα δύο, πρέπει να έχω οικονομική άνεση» (Γ5:145-146)*. Γενικώς, επιδιώκουν και επιθυμούν την πρόοδο των παιδιών τους στην Ελλάδα, οπότε θέτουν πρώτη αυτήν την προτεραιότητα και η καλλιέργεια της αλβανικής μπορεί κάποια στιγμή να προκύψει: *«γιατί αν ξέρουν αγγλικά, ξέρουν και αλβανικά. Γιατί η αλβανική γλώσσα ταιριάζει πιο πολύ με τη λατινική. Αν μαθαίνεις αγγλικά, μαθαίνεις και αλβανικά¹⁵²» (Γ5:111-113)*.

Στη δεύτερη οικογένεια (Γ22) η επιλογή της ελληνικής σε όλες τις δραστηριότητες της οικογένειας είναι συνειδητή, αφενός γιατί τη θεωρούν «καλύτερη» και «ανώτερη» από την αλβανική και αφετέρου γιατί και για αυτούς είναι μια φυσιολογική κατάσταση: *«Μιλάμε μια έτσι, μια αλλιώς. Ε, καλά είναι να μιλάνε αλβανικά, γιατί ελληνικά μιλάμε όλη τη μέρα. Εντάξει. Για να μην την ξεχάσουμε. Αλλά δεν μας έρχεται κιόλας, δεν μας βγαίνει. Η ελληνική γλώσσα είναι πιο ωραία, πιο...Ε, ναι, τα ελληνικά μας έρχονται πιο εύκολα. Είναι πιο πλούσια γλώσσα η ελληνική γλώσσα, είναι πιο ωραία. Έχει πιο πολλές εκφράσεις ας πούμε και μας ταιριάζει περισσότερο. Ειδικά στα παιδιά όταν μιλάνε, τους χαϊδεύουμε και τέτοια...μας*

¹⁵¹ Η κοινωνικο-οικονομική κατάσταση παίζει σημαντικό ρόλο στη διατήρηση της εθνοτικής γλώσσας στο οικογενειακό περιβάλλον (Barron-Hauwaert 2004:121).

¹⁵² Η αγγλική λειτουργεί συχνά στις διασπορές ως ανταγωνιστική απέναντι στη γλώσσα της χώρας προέλευσης.

έρχεται πιο εύκολα, ε ναι» (Γ22:46-52). Εξυμνούν, λοιπόν, την ελληνική γλώσσα και στη συνέχεια της συνέντευξης υποτιμούν την αλβανική ιστορία και πολιτισμό. Επίσης, μπορεί να παίζει και ρόλο το γεγονός ότι η γιαγιά¹⁵³, την οποία επισκέπτονται συχνά στην Αλβανία, γνωρίζει και μιλάει κατά κύριο λόγο ελληνικά στην οικογένεια. Συνεπώς, οι γλωσσικές επιλογές ενός συγγενικού προσώπου επηρεάζουν και τις αντίστοιχες γλωσσικές επιλογές των μελών της οικογένειας.

Στην τρίτη οικογένεια (Γ34) η επικοινωνία στην ελληνική γίνεται, επειδή - όπως δηλώνουν- είναι η φυσιολογική επικοινωνιακή κατάσταση για αυτούς στο σπίτι, δεν γίνεται συνειδητά ούτε για συγκεκριμένο λόγο: «Εδώ ζούμε, εδώ τρώμε, εδώ πίνουμε, εδώ μένουμε, εδώ κοιμόμαστε, έτσι δεν είναι; Γιατί η βασική μας γλώσσα είναι τα ελληνικά» (Γ34:197,200). Στην τέταρτη και τελευταία περίπτωση (Γ37), οι γονείς μιλούσαν ελληνικά στο σπίτι, γιατί αυτή η γλωσσική επιλογή δεν απαιτεί προσπάθεια και διάθεση χρόνου: «Γιατί ήρθαν μικρά εδώ και θέλουν να μεταφράζω εγώ. **Βαριέμαι εγώ να μεταφράζω** (δική μου υπογράμμιση). Και οπότε μιλάνε μεταξύ τους» (Γ37:95-97). Επίσης, επιθυμούν να μείνουν στην Ελλάδα μόνιμα και ενδιαφέρονται για την πλήρη ένταξη των παιδιών τους στην ελληνική κοινωνία: «Εγώ τα παιδιά τα φροντίζω για να μιλάνε ελληνικά και για να προχωράνε ελληνικά. Στα σχολεία, στα πανεπιστήμια, όπου δηλαδή θέλουν τα παιδιά. Όπου τους αρέσει, να πάνε τα παιδιά. Εγώ δεν τα σταματάω. Αν θέλουν ελληνικά, ας κάνουν ελληνικά. Δεν θέλει αλβανικά, ας μην τα θέλει. Εντάξει. Θέλω να προχωράνε στα ελληνικά. Να προχωράνε στα ελληνικά. Δεν τα σταματάω. Αυτό είναι. Σαν πατέρας» (Γ37:123-128).

Σχετικά με τις άλλες δύο ομάδες οικογενειών, όπως είδαμε και στο προηγούμενο κεφάλαιο, αρκετοί ήταν οι γονείς του δείγματος, που δήλωσαν πως γίνεται παράλληλη χρήση της ελληνικής γλώσσας στο οικογενειακό περιβάλλον (συχνότερα στην πρώτη ομάδα και σπανιότερα στη δεύτερη ομάδα οικογενειών). Συγκεκριμένα, η πλειονότητα των μελών της πρώτης κυρίως ομάδας δήλωσαν ότι, ενώ οι ίδιοι χρησιμοποιούν και επιθυμούν να χρησιμοποιούν την αλβανική στο σπίτι, το γεγονός ότι τα παιδιά τους μιλάνε αποκλειστικά τα ελληνικά στο σπίτι, επηρεάζει συχνά και τη δική τους γλωσσική επιλογή. Με άλλα λόγια, οι περισσότεροι γονείς χρησιμοποιούν την αλβανική στο σπίτι στις διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις, ενώ τα παιδιά κυρίως την ελληνική. Τα παιδιά, παρόλο που, σύμφωνα με τα λεγόμενα των γονιών, οι γονείς τους μιλάνε στα αλβανικά, αυτά απαντάνε σχεδόν αποκλειστικά στα ελληνικά. Αυτό το δικαιολογούν ορισμένοι γονείς λέγοντας: «Αλλά βέβαια για

¹⁵³ Οι γονείς ερωτήθηκαν αν η οικογένεια ήταν ελληνικής καταγωγής ή προέρχονταν από μεικτό γάμο, αλλά απάντησαν αρνητικά.

αυτούς η πατρίδα είναι εδώ. Για εμένα όχι, η Αλβανία είναι η πατρίδα μου (Γ20:78-80)». Επίσης, και μεταξύ τους τα παιδιά, τα αδέρφια, μιλούν σχεδόν πάντα ελληνικά, όπως άλλωστε συμβαίνει και όταν μιλάνε με τους φίλους τους, οι οποίοι έχουν αλβανική καταγωγή¹⁵⁴, όπως προαναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο. Αυτό συμβαίνει, εκτός των άλλων¹⁵⁵, γιατί και οι Έλληνες μαθητές (σύμφωνα πάντα με τους γονείς) δεν αποδέχονται τη χρήση άλλης γλώσσας στις συναναστροφές και στα παιχνίδια τους: «δεν μπορούν, γιατί έχουν και τα άλλα τα παιδιά και τους λένε οι άλλοι «τι μιλάς; Τι λες για εμένα;». Κατάλαβες; Και αναγκαστικά» (Γ30:75-76).

Ωστόσο, ας υπογραμμιστεί ότι, ενώ αρκετοί από τους γονείς υποστηρίζουν ένθερμα τη χρήση της αλβανικής, έξω από το οικογενειακό περιβάλλον επιθυμούν και συχνά απαιτούν από τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειάς τους να χρησιμοποιούν μόνο την ελληνική γλώσσα. Αυτό συμβαίνει και στη δεύτερη ομάδα οικογενειών. Το παρακάτω παράδειγμα απεικονίζει ακριβώς την κατάσταση αυτή: «Αλλά στα μαγαζιά αν έχει κόσμο, όχι, γιατί (χαμηλώνει τη φωνή) αν πας να φας μια πίτσα και έχει κόσμο γύρω, Έλληνες, ελληνικά (με βεβαιότητα). Αν είσαι μόνος και αυτά, πιο πολύ μιλάμε αλβανικά. Γιατί εδώ είμαστε και δεν μπορούμε να ξεχωρίσουμε. Και μια ξένη να είναι δίπλα, ελληνικά. Είναι ντροπή να μιλάς...είναι σαν να προσβάλλεις τον άλλον» (Γ12:77-82). Ο λόγος, συνεπώς, είναι η επιθυμία των Αλβανών γονιών να μην προσβάλλουν (όπως πιστεύουν) τους Έλληνες και να τους δείχνουν έμπρακτα τον σεβασμό τους, κάτι και που τα ίδια τα παιδιά «πρέπει» να μάθουν: «Αλλά όταν θα βγούμε έξω, θα μιλήσουμε ελληνικά, έτσι από σεβασμό και για να μην χτυπάει στον άλλο στο μάτι ότι...του μιλάμε στα ελληνικά, για να το μάθουμε το παιδί ότι έξω πρέπει να μιλάει ελληνικά» (Γ9:60-63). Μερικοί γονείς, μάλιστα, επιμένουν να μιλάνε τα παιδιά τους ελληνικά και στο σχολείο, εκτός μαθήματος: «Εντάξει, στο σχολείο όπως μιλάνε, θα μιλάτε και εσείς. Στο σχολείο (απευθύνεται στα παιδιά)» (Γ28:89). Αλλά και από την άλλη πλευρά, και τα ίδια τα παιδιά επιλέγουν να χρησιμοποιούν μόνο την ελληνική με τους γονείς τους σε δημόσιο χώρο: «Αλλά στον δρόμο άμα περπατάμε με την μεγάλη, θέλει ελληνικά (γέλιο). «Μαμά, ελληνικά» λέω «γιατί; Δεν είναι κακό» «όχι, ελληνικά να μιλάς» (γέλιο). Εντάξει» (Γ30:85-86). Και ακόμη και εκείνοι οι γονείς, οι οποίοι δεν κατέχουν καλά την ελληνική σε σημείο να τη μιλούν σε δημόσιο χώρο άρτια, φαίνεται ότι ντρέπονται για αυτό: «Εμείς είμαστε λίγο παλιοί¹⁵⁶ και δεν

¹⁵⁴ Αυτό είναι ένα φαινόμενο που συναντάται και στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία, βλ. Χατζηδάκη 2005

¹⁵⁵ Άλλοι λόγοι έχουν αναφερθεί στο προηγούμενο κεφάλαιο (κεφάλαιο 10).

¹⁵⁶ Εννοεί μεγάλοι σε ηλικία.

μπορούμε να το...αλλάζουμε. Δεν τα ξέρουμε και καθαρά τα ελληνικά, για αυτό» (Γ37:87-88).

Σχετικά με τον γραμματισμό στην ελληνική γλώσσα, τα παιδιά όλων των εξεταζόμενων οικογενειών (και των τριών ομάδων), σε αντίθεση συχνά με την αλβανική γλώσσα, έχουν ανεπτυγμένες και τις πρακτικές γραμματισμού στην ελληνική γλώσσα¹⁵⁷, πέρα από το γεγονός ότι σε πολλές περιπτώσεις τα παιδιά μιλούσαν και καταλάβαιναν τα ελληνικά σε επίπεδο μητρικής γλώσσας¹⁵⁸. Το γεγονός αυτό, ακόμη και αν δεν επιδιώκεται συνειδητά από τους γονείς, αποτελεί μια πρακτική καλλιέργειας της ελληνικής στο σπίτι. Διαφαίνεται, δηλαδή, από τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας κατά τις επισκέψεις στις οικογένειες, καθώς και από τα λεγόμενά τους, ότι τα περισσότερα παιδιά διαβάζουν συχνότερα (ή μόνο) ελληνόγλωσσα βιβλία, σε σχέση με αλβανικά βιβλία, και παρακολουθούν εκπομπές της ελληνικής τηλεόρασης.

Ουσιαστικά, οι λόγοι για τους οποίους οι συνεντευξιαζόμενοι γονείς (κυρίως αναφερόμαστε στην πρώτη ομάδα οικογενειών) επιθυμούν την πολύ καλή εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από τα παιδιά τους, όπως τους εξέφρασαν οι ίδιοι στις συνεντεύξεις, συνοψίζονται στους εξής οχτώ:

α) η καλή γνώση της ελληνικής μπορεί να εξασφαλίσει στα παιδιά τους μια καλή δουλειά στο μέλλον: «*Ηρθαν στην Ελλάδα, πρέπει να μάθουν ελληνικά. Άμα δεν μάθουν, θα φύγουν, τι θα κάνουν; Γιατί να μείνουν εδώ; Θα τα μάθουν καλά. Η Στέλλα θα γίνει οδοντίατρος*» (Γ8:46-47),

β) η επιθυμία των γονέων να συνεχίσουν τα παιδιά τους τις σπουδές τους (γυμνάσιο, λύκειο, πανεπιστήμιο) στην Ελλάδα: «*Εμείς θέλουμε να μιλάνε πολύ καλά ελληνικά, γιατί θέλουμε τα παιδιά μας να πάνε εδώ στο Πανεπιστήμιο, να τα καταλαβαίνουν καλύτερα*» (Γ14:238-239),

γ) αρκετοί από τους γονείς θεωρούν πλέον την Ελλάδα πατρίδα τους¹⁵⁹: «*Γιατί δεν μπορώ εγώ, θέλω την Ελλάδα, είναι πατρίδα τώρα πια, είναι η πρώτη πατρίδα, γιατί ζω εδώ πέρα. Ζω, έχω τα παιδιά μου, έχω το μέλλον μου και η Αλβανία μπορώ να πω ότι είναι η δεύτερη πατρίδα μου, τώρα πια. Τώρα. Πριν από δέκα χρόνια ήταν η πρώτη πατρίδα μου. Αλλά τώρα...*» (Γ21:244-248),

¹⁵⁷ Και στην έρευνα της Χατζηδάκη (2005), η διαφορά στον βαθμό ανάπτυξης των δεξιοτήτων των Αλβανοπαιδών στις δύο γλώσσες ήταν προφανής.

¹⁵⁸ Αυτό διαφάνηκε τόσο από τα λεγόμενα των γονιών, τα λεγόμενα των παιδιών καθώς και από την παρατήρηση της ερευνήτριας.

¹⁵⁹ Βέβαια, πρέπει σε αυτό το σημείο να διευκρινιστεί ότι τέτοιες απόψεις μπορεί να μην πάντα ειλικρινείς. Δηλαδή, ενδέχεται να εκφράζουν τέτοιες απόψεις, επειδή συνομιλούν με μια Ελληνίδα.

- δ) η επιθυμία των γονέων να μείνουν μόνιμα στην Ελλάδα: «Επειδή τώρα εδώ προσπαθούμε να πάρουμε και ένα σπιτάκι, τις δουλειές μας τις έχουμε... Δεν θέλουμε να φύγουμε. Εμείς δεν θέλουμε λόγω των παιδιών. Δεν θέλω τα παιδιά... επειδή έμαθαν εδώ, όχι μαθαίνουν, έμαθαν εδώ και θα τους έρθει πολύ δύσκολο να γυρίσουν πίσω» (Γ1:111-114) και «Θέλουμε να μείνουμε στην Ελλάδα, αφού είμαστε καλά, περνάμε καλά εδώ. Εδώ θα μείνουν τουλάχιστον τα παιδιά, εδώ θα παντρευτούν. Εμείς μπορεί να γυρίσουμε πίσω κάποια στιγμή, αλλά τα παιδιά θα μείνουν εδώ. Εδώ υπάρχει δουλειά και η ζωή είναι καλύτερη από ότι είναι στην Αλβανία» (Γ20:112-115),
- ε) αρκετοί γονείς θεωρούν ότι η καλή γνώση μιας οποιασδήποτε γλώσσας είναι σημαντικό γνωστικό εφόδιο: «Για εμένα όσες περισσότερες γλώσσες ξέρει, τόσο καλύτερα είναι» (Γ23:251-252)¹⁶⁰,
- στ) το γεγονός ότι ζουν στην Ελλάδα, συνεπάγεται ότι πρέπει να γνωρίζουν και τα ελληνικά πολύ καλά: «Αφού ζούμε εδώ, το παιδί πρέπει να μάθει σαν ξένη γλώσσα τα ελληνικά» (Γ8:201-202) και «εγώ την ελληνική δεν τη θέλω δεύτερη γλώσσα, έτσι; Δεύτερη γλώσσα για εμένα είναι να μάθει αγγλικά ή γαλλικά. Δηλαδή, η ελληνική γλώσσα πάει παράλληλα με την αλβανική γλώσσα» (Γ29:221-223) και, τέλος,
- ζ) η επιθυμία των γονέων να πάνε καλά τα παιδιά τους στο σχολείο: «Αν το πω αυτό στα αλβανικά, δεν θα πάνε καλά στο σχολείο μετά» (Γ16:67-68).

Άλλωστε, είναι ενδεικτικό για το ενδιαφέρον, που δείχνουν οι γονείς για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση των παιδιών τους, ότι σχεδόν όλοι οι ερωτώμενοι γονείς βοηθούν τα παιδιά τους στα μαθήματα του σχολείου (ακόμη και αν δεν κατέχουν καλή γνώση της ελληνικής): «Και τον βοηθάω πάντα στα μαθήματα, πάντα, δίπλα του είμαι» (Γ13:194-195) και επισκέπτονται συχνά το σχολείο, για να ρωτήσουν τους δασκάλους σχετικά με την επίδοση των παιδιών τους: «Πάμε, γιατί όπως εμείς, μας έρχονταν οι γονείς στο δικό μου το σχολείο (γέλιο), έτσι θα πάω και εγώ στο σχολείο τους. Αν δεν πάω εγώ, ποιος θα πάει; Ή αν δεν ενδιαφέρομαι εγώ, σαν γονέας, ε τότε;» (Γ17:250-252). Η γονική εμπλοκή στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση των παιδιών τους, άλλωστε, μπορεί να ερμηνευτεί και ως πρακτική καλλιέργεια της ελληνικής στο οικογενειακό περιβάλλον. Δηλώνουν πως ενδιαφέρονται για την εκπαίδευση των παιδιών τους και δη στην Ελλάδα ακόμη περισσότερο, γιατί πιστεύουν ότι τα παιδιά τους θα έχουν περισσότερες δυνατότητες και προοπτικές στην Ελλάδα: «Και εγώ δεν θέλω να την αφήσω έτσι. Θέλει να σπουδάσει. Εγώ ήξερα από γράμματα και δεν πήγα στο σχολείο. Δεν είχαν οι γονείς μου να με πληρώσουν και να με βοηθήσουν. Και δεν

¹⁶⁰ Βέβαια, θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι εφόσον κατανοείται η αξία της γνώσης των ξένων γλωσσών, ο γονιός θα έπρεπε να ενδιαφερθεί και για τη διδασκαλία της αλβανικής.

θέλω τώρα η Μαρία να γίνει ακριβώς όπως εγώ» (Γ23:260-262) και είναι βασική επιθυμία τους να βοηθήσουν τα παιδιά τους προς αυτήν την κατεύθυνση όπως μπορούν, καθώς αρκετοί γονείς δήλωσαν ρητά: «Όσο περισσότερο πάνω πάνε, εγώ θα φροντίζω να μην τους λείπει τίποτα» (Γ32:194-195). Άλλωστε, επωφελούνται και οι ίδιοι οι γονείς από τη βοήθεια αυτή: «προσπαθούμε και εμείς, γιατί μαθαίνουμε και εμείς λίγο από αυτούς» (Γ16:198). Σχετικές έρευνες επιβεβαιώνουν τη στάση της υψηλής γονικής εμπλοκής των Αλβανών γονέων στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση των παιδιών τους (Χατζηδάκη 2006, Gogonas 2007).

Από τα παραπάνω, συνεπάγεται ότι οι γονείς ενδιαφέρονται πολύ για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση των παιδιών τους, γεγονός το οποίο έρχεται σε αντίθεση με αυτά που πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας. Οι δεύτεροι υποστηρίζουν ότι δεν έχουν καλή σχέση με τους Αλβανούς γονείς, δεν τους επισκέπτονται στο σχολείο, για να ρωτήσουν για τις επιδόσεις των παιδιών τους και δεν τους βοηθούν στα μαθήματα. Παρουσιάζουν, δηλαδή, μια ακριβώς αντίστροφη εικόνα από αυτήν, που παρουσιάζουν οι ίδιοι οι Αλβανοί γονείς: «Οι γονείς βλέπω από τα παιδιά που έρχονται από τη Ρωσία ή από άλλες χώρες ή κράτη, τα βοηθάνε πάρα πολύ, σε αντίθεση με τους γονείς από την Αλβανία, που σχεδόν δεν δίνουν καμία σημασία, κανένα ενδιαφέρον» (ΘΠ32:33-36), «Και ο λόγος είναι ότι οι Αλβανοί δεν ενδιαφέρονται. Δηλαδή τους καλούμε να έρθουν εδώ, να συζητήσουμε για τα παιδιά τους, αλλά δεν έρχεται κανένας (σιωπή). Δεν εμφανίζεται κανένας» (ΘΠ32:105-107). Ένας εκπαιδευτικός αποδίδει τη συμπεριφορά αυτή στην εθνική τους καταγωγή: «Πιστεύω ότι οι Αλβανοί ίσως επειδή νιώθουν κάπως κατώτεροι, για αυτό το κάνουν και αυτό. Και πιστεύω ότι το επίπεδο των ανθρώπων που έρχονται από την Αλβανία, είναι πολύ κατώτερο από το πραγματικό επίπεδο. Και πνευματικό και πολιτικό» (ΘΠ32:111-114). Μάλιστα, ένας άλλος δάσκαλος Τάξης Υποδοχής υποστήριξε ότι οι γονείς παρουσιάζουν συχνά και ακραίες συμπεριφορές: «Έχουνε πολύ εύκολη την αυτοδικία. Δηλαδή, χτύπησε κάποιος το παιδί του ή τον μάλωσε ή τον έσπρωξε, θα έρθει και θα ζητήσει το λόγο, όχι δυστυχώς από τον δάσκαλο ή από τον διευθυντή, αλλά από το παιδί. Υπάρχει μια τέτοια κλιμάκωση» (ΘΠ26:93-96). Η εικόνα αυτή, την οποία συχνά έχουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί σχετικά με τη βοήθεια που προσφέρουν οι μετανάστες γονείς στα παιδιά τους αναφορικά με την ελληνόγλωσση εκπαίδευση,

επιβεβαιώνεται και από τη σχετική βιβλιογραφία (Δαμανάκης 1997:185, Κασίμη 2005, Τσοκαλίδου 2005, Gogonas 2007)¹⁶¹.

Ωστόσο, υπήρξαν και αντίθετες απόψεις εκπαιδευτικών:

«Σ: Η συνεργασία σας με τους γονείς τους αλλοδαπούς;

Δ: Μπορώ να σου πω ότι είναι καλύτερη από τους Έλληνες γονείς. Έρχονται, ρωτάνε... Δεν ξέρω τι γίνεται αλλού, αλλά εδώ έρχονται, ρωτάνε, ενδιαφέρονται, τα προσέχουν. Δεν μπορώ να πω ότι έρχονται τα παιδιά παραμελημένα στο σχολείο, αντίθετα έρχονται περιποιημένοι και διαβασμένοι» (ΘΠ27:93-97).

Οι εκπαιδευτικοί, όμως, αυτοί ήταν ελάχιστοι (δύο περιπτώσεις) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς εκείνους, οι οποίοι θεωρούν την εμπλοκή των Αλβανών γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους μηδαμινή. Αυτή ήταν, σε πολύ γενικές γραμμές, η στάση των εκπαιδευτικών του δείματός μας απέναντι στη συμβολή των Αλβανών γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους στο ελληνικό σχολείο, όπως αυτή αποτυπώθηκε στην έρευνά μας. Στην επόμενη ενότητα, θα εξεταστεί η στάση των Αλβανών γονέων του δείματός μας απέναντι στο ελληνικό σχολείο και απέναντι στα μέτρα εκείνα, που έχουν θεσπιστεί για την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών.

11.2. Στάσεις γονέων απέναντι στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση των παιδιών τους και ιδιαίτερα απέναντι στα εκπαιδευτικο-πολιτικά μέτρα του ΥΠΕΠΘ

Οι τριάντα εφτά γονείς, που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνάς μας, ερωτήθηκαν επίσης για το πώς βλέπουν τα μέτρα, που έχει θεσπίσει το ελληνικό κράτος για την εκπαίδευση των αλλοδαπών παιδιών, μέτρα που κατά κύριο λόγο αποσκοπούν στην ελληνόγλωσση εκπαίδευσή τους. Στην παρούσα ενότητα, θα εξετάσουμε κατά πόσο ήταν ενημερωμένοι για τα μέτρα αυτά και αν ναι, ποιες ήταν οι απόψεις τους σχετικά με τα συγκεκριμένα θεσμικά μέτρα¹⁶². Επίσης, θα παρουσιαστεί και η γενικότερη στάση των γονιών απέναντι στο ελληνικό σχολείο.

¹⁶¹ Το θέμα αυτό, δηλαδή η αντίληψη των εκπαιδευτικών ότι γονείς από χαμηλά εισοδήματα (και οι μετανάστες) δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις συνεργασίας με το σχολείο είτε από έλλειψη χρόνου είτε από έλλειψη επιθυμίας, συναντάται και στη διεθνή βιβλιογραφία (βλ. Bermudez and Marquez 1996, Gomez Navarrette 1996).

¹⁶² Ερωτήθηκαν όλοι οι γονείς σχετικά με αυτά τα θεσμικά μέτρα, ακόμη και αν στο σχολείο, στο οποίο πηγαίνει το παιδί τους, δεν εφαρμόζεται κανένα από αυτά. Περιγράφηκε η δομή και ο σκοπός του κάθε θεσμικού μέτρου και κλήθηκαν οι γονείς να εκφράσουν τις απόψεις τους.

Τάξεις Υποδοχής

Κανείς από τους γονείς, που ερωτήθηκαν σχετικά με το αν έχουν βοηθήσει οι Τάξεις Υποδοχής τα παιδιά τους στην εκμάθηση της ελληνικής και στην ένταξή τους στη σχολική κοινότητα, δεν ήταν εξοικειωμένος με τον όρο «Τάξεις Υποδοχής». Όταν, όμως, επεξηγούνταν η λειτουργία της και κυρίως αναφερόταν το όνομα του δασκάλου/της δασκάλας που ήταν υπεύθυνος/υπεύθυνη για την τάξη αυτήν, οι γονείς κατανοούσαν το ερώτημα. Οι γονείς, τα παιδιά των οποίων είχαν φοιτήσει στις Τάξεις Υποδοχής, αναγνώριζαν πως τα παιδιά τους είχαν βοηθηθεί κατά πολύ στην εκμάθηση της ελληνικής, και ειδικότερα αυτά που είχαν έρθει σε σχετικά μεγάλη ηλικία από την Αλβανία στην Ελλάδα: *«Ξέρεις για ποιον είναι αυτό; Για τα παιδιά που έρχονται πιο μεγάλα, ξεκινάνε εκεί...ας πούμε κάνει δύο χρόνια εκεί και τώρα έρχεται στην τρίτη τάξη, όπου είναι πιο δύσκολα» (Γ30:158-160)*. Αναγνώριζαν, δηλαδή, τη συμβολή των Τάξεων Υποδοχής στην ένταξη του αλλοδαπού μαθητή στο σχολείο: *«Έρχεται κάποιος στην τρίτη πρέπει να είσαι ίσα με τους άλλους, πρέπει να κάνει περισσότερα μαθήματα και αυτό πρέπει να έχει και άλλα φροντιστήρια, να προχωράει το παιδί, να μη μείνει πίσω, στην πρώτη τάξη από την τρίτη τάξη...το άλλο το παιδί τα έχει κάνει από την πρώτη. Φυσικά είναι καλό αυτό το πράγμα, βεβαίως» (Γ30:173-177)*. Βέβαια, υπήρξαν περιπτώσεις, όπου οι γονείς θεωρούσαν ότι οι Τάξεις Υποδοχής απευθύνονται σε μαθητές με μαθησιακές και γνωστικές δυσκολίες και όχι σε μαθητές με μη καλή γνώση της ελληνικής: *«Στην αρχή νόμιζα ότι ήταν για τους μαθητές που δεν ήταν καλοί με τα μαθήματα, πάω μια φορά και μου λέει η κυρία «όχι, δεν είναι αυτό. Δεν το κάνουμε για αυτόν το λόγο. Το κάνουμε για να βοηθάμε πιο πολύ» (Γ16:184-186)*.

Η χρησιμότητα των Τάξεων Υποδοχής για τους Αλβανούς γονείς έγκειται κυρίως στο γεγονός ότι δεν μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους στην εκμάθηση της ελληνικής, καθώς δουλεύουν πολλές ώρες και επειδή δεν έχουν πολύ καλή γνώση της ελληνικής. Συνεπώς, για τους γονείς αυτούς η εξατομικευμένη διδασκαλία της ελληνικής, που προσφέρουν οι Τάξεις Υποδοχής, αντισταθμίζει το «κενό» της βοήθειας στην ελληνική από το οικογενειακό περιβάλλον. Αναφέρει χαρακτηριστικά η μητέρα ενός κοριτσιού: *«Ό,τι μαθαίνει το παιδί, είναι από το σχολείο. Στο σπίτι δεν μπορούμε. Αν γράφει τα μαθήματα εκεί, εντάξει. Εδώ δεν έχει βοήθεια από κανέναν» (Γ12:214-215)*. Σε αρκετές περιπτώσεις του δείγματος, δεν ήταν μόνο η έλλειψη χρόνου και της γνώσης της ελληνικής, αλλά και η έλλειψη γνώσης γύρω από τις

απαιτήσεις του ελληνικού σχολείου, της μεθοδολογίας της διδασκαλίας και του περιεχομένου των σχολικών μαθημάτων. Ενδεικτικά αναφέρει μια μητέρα: «*Θα ήθελα κάτι να γίνει. Να έχουν κάποιον επιπλέον δάσκαλο στο σχολείο, για να μπορούν τα παιδιά αυτό που πρέπει να κάνουμε εμείς, οι γονείς στο σπίτι, που δεν μπορούμε...όχι ότι δεν θέλουμε (έμφαση), πώς να το πω; Εγώ δεν ξέρω την ελληνική ιστορία πώς έγινε, δεν ξέρω, δεν έχω μάθει εγώ πώς έχει γίνει. Και αργότερα θα θέλει το παιδί στο σπίτι να του εξηγήσω κάτι. Εγώ πώς να τον βοηθήσω, αφού δεν ξέρω από μόνη μου τι γίνεται στα μαθήματα ελληνικά; Για αυτό μόνο. Οπότε θα ήθελα να έχει λίγο περισσότερη βοήθεια στο σχολείο. Όσο να είναι, εγώ δεν θα μπορέσω να τα βοηθήσω. Αν τα λέγαμε στη δική μας γλώσσα, εντάξει. Για αυτό είμαι πάρα πολύ στεναχωρημένη, που δεν είμαστε στη δική μας χώρα, να τα μπορέσω να τα βοηθήσω εδώ» (Γ11:119-122, 131-137).*

Διαφαίνεται, συνεπώς, ότι οι γονείς αναγνωρίζουν ότι υπάρχει ένα χάσμα ανάμεσα στους ίδιους και στο σχολείο, καθώς αισθάνονται ότι δεν μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους στα σχολικά μαθήματα είτε επειδή δεν γνωρίζουν καλά την ελληνική είτε επειδή δεν γνωρίζουν τα ελληνικά σχολικά αντικείμενα (ειδικότερα τα θεωρητικά μαθήματα, π.χ. Ιστορία, Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας) είτε, τέλος, επειδή δεν γνωρίζουν τις απαιτήσεις του ελληνικού σχολείου. Οι Τάξεις Υποδοχής αντισταθμίζουν για αυτούς την εξατομικευμένη προσοχή και τη βοήθεια που δεν λαμβάνουν τα παιδιά τους από το οικογενειακό περιβάλλον.

Ο σημαντικός ρόλος που μπορούν να παίξουν οι Τάξεις Υποδοχής στην εκμάθηση της ελληνικής και στην τόνωση της αυτοπεποίθησης των αλλοδαπών μαθητών υπογραμμίζεται και από την πλευρά των παιδιών, με πιο γλαφυρό τρόπο: «*Η δασκάλα μου έλεγε «κοίτα έξω από το παράθυρο» και μου έκανε έτσι έτσι με το χέρι (δείχνει την κίνηση του πετάγματος) και μου έδειχνε μια πεταλούδα. Όλα, τα πάντα μου έδειχνε. Δεν ήξερα καθόλου, καθόλου. Διάβαζα και δεν καταλάβαινα τίποτα, έλεγα «τι λέει τώρα;» και όταν ερχόταν από πάνω μου (η δασκάλα), τα καταλάβαινα όλα» (Γ18:68-72). Σε αυτήν την περίπτωση, όπως και σε μια άλλη περίπτωση (Γ3:182-186), όπου το παιδί διηγήθηκε παραστατικά πόσο πολύ το βοήθησε η Τάξη Υποδοχής, θα πρέπει να επισημανθεί ότι η δασκάλα της Τάξης Υποδοχής ήταν αλβανόφωνη¹⁶³. Από την άλλη πλευρά, ωστόσο, επισημάνθηκε από ένα παιδί ότι στον θεσμό των Τάξεων Υποδοχής ελλοχεύει και ο κίνδυνος της περιθωριοποίησης, ο οποίος είναι «επικίνδυνος» για την ψυχική ασφάλεια του παιδιού: «*επειδή τα**

¹⁶³ Όπως προαναφέρθηκε, απασχολούνταν στο σχολείο στο πλαίσιο του προγράμματος «Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο για την Α' βάρθμια εκπαίδευση».

ξεχωρίζουν πολύ αυτά τα παιδιά...ας πούμε αν είναι ένα παιδί από μια ξένη χώρα και νιώθει πολύ άσχημα. Γιατί αν έρθει, θα το βάλει ο δάσκαλος κάπου μόνο του δυο τρεις φορές...όλο και θα το ξεχωρίσει» (Γ19: 126-128).

Τέλος, διαπιστώθηκε ότι οι οικογένειες από την περιφέρεια, όπου δεν υπάρχουν αρκετές θεσμοθετημένες Τάξεις Υποδοχής, αισθάνονται «παραμελημένες», επειδή νιώθουν ότι δεν λαμβάνονται τα ίδια, με τα αστικά κέντρα, γλωσσικά και εκπαιδευτικά μέτρα για τα παιδιά τους.

Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Ο βαθμός ενημέρωσης των γονιών του δείγματος φαίνεται από το γεγονός ότι από τις πέντε εξεταζόμενες περιπτώσεις γονέων, των οποίων τα παιδιά φοιτούσαν στα δύο Δημοτικά Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης, οι γονείς δεν γνώριζαν ότι τα παιδιά τους φοιτούσαν σε Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Χαρακτηριστικός είναι ο παρακάτω διάλογος, του οποίου το περιεχόμενο επαναλήφθηκε και στις πέντε περιπτώσεις γονέων:

«Σ¹⁶⁴: Ναι, αυτό το σχολείο που πάνε είναι διαπολιτισμικό. Δηλαδή είναι ένα από τα λίγα σχολεία της Ελλάδας που έχουν μαθητές από πολλές χώρες και γίνονται διάφορα πράγματα για αυτούς... Το κάνατε συνειδητά ή επειδή είστε στη γειτονιά...

Μ: Όχι, επειδή ήταν της γειτονιάς. Δεν το ξέρω το άλλο που λες.

Π1 (το μεγαλύτερο παιδί): Ναι, το ξέρω, είναι διαπολιτισμικό.

Σ: Το λέω, επειδή είναι ένα συγκεκριμένο σχολείο, ένα ειδικό σχολείο, είναι διαπολιτισμικό, δέχεται μαθητές από πολλές διαφορετικές χώρες και βοηθάει ειδικά τους ξένους μαθητές...

Μ: Τα παιδιά εκεί πήγανε. Στην αρχή, όταν πήγανε, τα παιδιά τα βοηθούσαν. Ήταν μια κυρία από την Αλβανία και ήξερε και έπαιρνε τα παιδιά δύο ώρες την ημέρα για να τους κάνει...για να τους μάθει τη γλώσσα.

Σ: Αυτό τους βοήθησε;

Μ: Ναι, ναι. Τους βοήθησε. Πάρα πολύ.» (Γ3:175-186).

Ουσιαστικά οι γονείς δεν αποφάσισαν να στείλουν τα παιδιά τους στα Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, επειδή γνώριζαν τη λειτουργία τους, αλλά για πρακτικούς λόγους, επειδή τα συγκεκριμένα σχολεία βρίσκονταν στη γειτονιά τους (Γ4:173-174).

¹⁶⁴ Σ: Συνεντευξιαστής, Μ: Μητέρα, Π1: Το μεγαλύτερο παιδί της οικογένειας.

Πρόγραμμα «Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο για την Α' βάρθμια εκπαίδευση»

Όπως και στην περίπτωση των Τάξεων Υποδοχής, έτσι και στην περίπτωση του προγράμματος «Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο για την Α' βάρθμια εκπαίδευση», έπρεπε να επεξηγηθεί πρώτα στους Αλβανούς γονείς η λειτουργία του εν λόγω προγράμματος, προκειμένου να απαντήσουν οι γονείς εάν γνωρίζουν την ύπαρξή του και αν οι δράσεις του βοηθάνε στην εκπαίδευση και στην ένταξη των παιδιών τους στο σχολικό και κοινωνικό γίγνεσθαι. Ουσιαστικά, η δράση του προγράμματος που γνώριζαν και αναγνώριζαν τη σημασία της, ήταν η ενισχυτική διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στα παιδιά τους και δεν μπορούσαν να τη διαφοροποιήσουν από τη λειτουργία της Τάξης Υποδοχής. Και πραγματικά αποδεικνύεται ότι, στη συγκεκριμένη δράση, τα δύο αυτά μέτρα δεν διαφέρουν, καθώς το πρόγραμμα λειτουργεί κατά κύριο λόγο εκεί, όπου δεν λειτουργούν θεσμοθετημένες Τάξεις Υποδοχής (όπως είδαμε για παράδειγμα στις δύο περιπτώσεις των Δημοτικών Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης).

Όστόσο, καθώς στο πρόγραμμα αυτό απασχολούνται (κυρίως στην πρώτη φάση εφαρμογής του στην περιφέρεια της Κεντρικής Μακεδονίας) δίγλωσσοι εκπαιδευτικοί, όπως είδαμε και στην προηγούμενη ενότητα, αυτό θεωρήθηκε ιδιαίτερα σημαντικό από τους συνεντευξιαζόμενους γονείς. Χαρακτηριστική είναι η μαρτυρία μιας μητέρας: «Αυτό τους βοηθούσε, τους έβαζε δύο ή τρεις ώρες και μάθαιναν μαζί του. Δεν ξέρω πολύ καλά, αλλά ήξερε αλβανικά. Δηλαδή μιλούσε αλβανικά για κάποιες λέξεις στα ελληνικά, μέσα στο μάθημα. Και αυτό βοηθούσε πολύ τα παιδιά» (Γ3:243-246).

Η στάση των Αλβανών γονέων απέναντι στο ελληνικό σχολείο

Συνεπώς, σύμφωνα με τα παραπάνω, οι ερωτώμενοι γονείς, των οποίων τα παιδιά φοιτούσαν σε σχολεία, όπου εφαρμόζονται τα θεσμικά μέτρα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, γνώριζαν μόνο τις Τάξεις Υποδοχής και συμφώνησαν στο σύνολό τους ότι βοηθάνε πολύ τα παιδιά τους στην καλλιέργεια της ελληνικής. Σχετικά με το αν είναι ευχαριστημένοι από το ελληνικό σχολείο γενικά και ειδικότερα από την συμπεριφορά των διευθυντών και των εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά τους, συγκροτήθηκαν δύο διαφορετικές ομάδες γονέων.

Η πρώτη ομάδα, η οποία αποτελείται από 10 Αλβανούς γονείς, ανάμεσά τους και δύο περιπτώσεις γονέων από την ομάδα των γονέων που επιθυμούν την αποκλειστική καλλιέργεια της ελληνικής στο σπίτι (Γ34 και Γ37)¹⁶⁵, δήλωσαν στις συνεντεύξεις πως είναι ιδιαίτερα ευχαριστημένοι από το ελληνικό σχολείο. Ειδικότερα, θεωρούν ότι η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών είναι η ίδια, τόσο απέναντι στους γηγενείς όσο και απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές. Παράδειγμα αποτελεί η εξής δήλωση γονέα: *«Μας αρέσει πάρα πολύ και με τους δασκάλους εμείς είμαστε πάρα πολύ ευχαριστημένοι. (...) Εγώ δεν βλέπω καμία διαφορά ανάμεσα στους αλλοδαπούς και στους Έλληνες»* (Γ3:196-197, 211-212). Επίσης, η ίδια ομάδα γονέων πιστεύει ότι στην Ελλάδα, σε αντίθεση με την Αλβανία, τα παιδιά, που έχουν μία σωστή μορφωτική βάση, μπορούν να ανελιχθούν εκπαιδευτικά και επαγγελματικά, χωρίς να αντιμετωπίσουν κοινωνικές ή ρατσιστικές προκαταλήψεις: *«Και όταν είσαι αριστούχος στα μαθήματα και μαθαίνεις πολύ καλά, εδώ δεν έχεις κανένα μεγάλο εμπόδιο έτσι. Όποιος το αξίζει, κάτι θα βρει (στην Ελλάδα). Όποιος δεν αξίζει, δεν θα βρει τίποτα. Ας είναι Έλληνας, ας είναι ό, τι και να είναι. Έτσι δεν είναι; Εκεί βασιζόμαστε»* (Γ34:185-188).

Από την άλλη πλευρά, η δεύτερη ομάδα, η οποία είναι μεγαλύτερη από την πρώτη (17 γονείς¹⁶⁶), και ανάμεσά τους ήταν και μία περίπτωση γονέων της ομάδας που επιθυμεί την αποκλειστική καλλιέργεια της ελληνικής στο οικογενειακό περιβάλλον (Γ5), δήλωσαν μη ευχαριστημένοι από την ελληνική εκπαίδευση για τα παιδιά τους. Συγκεκριμένα, ανέφεραν στις συνεντεύξεις τους ότι, πρώτον, θεωρούν πως οι εκπαιδευτικοί και το σχολικό σύστημα δεν είναι αρκετά αυστηρά για την εκπαίδευση των παιδιών, σε σύγκριση με την Αλβανία: *«Δηλαδή, λίγο σκληρότητα πρέπει να έχει. Όχι να είναι όλα λάσκα. Αλλά και στο σχολείο όταν πάμε και ρωτάμε...εγώ όταν πήγα στο σχολείο, η δασκάλα αν δεν έχω μάθει, μου δίνει και μια μπάτσα. Θα μου πεις ότι εδώ δεν είναι έτσι. Εντάξει. Αλλά εδώ δεν πρέπει να είναι όλα λάσκα, επειδή είναι το παιδί μου ή είναι τα παιδιά. Πρέπει να σε φοβάται»* (Γ5:254-258). Βέβαια, πρέπει να σημειωθεί ότι οι ερωτώμενοι γονείς έζησαν τα σχολικά τους χρόνια επί κομμουνισμού, όπου το εκπαιδευτικό σύστημα ήταν αυστηρό και με αυτές τις σχολικές συνθήκες ήταν εξοικειωμένοι.

Δεύτερον, Αλβανοί γονείς εξέφρασαν την άποψη ότι τα ελληνικά δημόσια σχολεία είναι υποβαθμισμένα, οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν οικονομικά κίνητρα ούτε επίκεινται σε κάποιον έλεγχο ή αξιολόγηση και, συνεπώς, και η διδασκαλία τους είναι

¹⁶⁵ Βλ. κεφάλαιο 10

¹⁶⁶ Δέκα οικογένειες δεν εξέφρασαν άποψη στο συγκεκριμένο ερώτημα.

πρόχειρη και χωρίς συγκεκριμένη στοχοθεσία: «Και το μάθημα που κάνει, δεν είναι μάθημα που πληρώνεις. Πληρώνεις, μαθαίνει καλύτερα. Σε αυτό που πάει τώρα το σχολείο, αν μαθαίνει, μαθαίνει. Αν δεν μαθαίνει, δεν μας δίνει κανέναν σημασία. Μόνο να γεμίζουν τις ώρες, να μεγαλώνουν και...» (Γ12:299-302). Επιπρόσθετα, οι Αλβανοί γονείς, όπως δηλώνουν, δεν έχουν την ίδια οικονομική άνεση με τους Έλληνες γονείς, για να στέλνουν τα παιδιά τους σε φροντιστήριο: «Για να τον πάμε στο φροντιστήριο, δεν έχουμε οικονομική άνεση και προσπαθούμε εδώ. Ωρες...για να εξηγήσουμε στο παιδί ότι αυτό το μάθημα είναι έτσι» (Γ5:292-294). Τέλος, διαφαίνεται πως οι Αλβανοί γονείς δεν είναι εξοικειωμένοι με νέες παιδαγωγικές και εκπαιδευτικές μεθόδους, με αποτέλεσμα συχνά να τις υποβαθμίζουν. Στο παρακάτω παράδειγμα, οι γονείς δεν μπορούν να κατανοήσουν τον σκοπό της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και θεωρούν ότι τα παιδιά τους «χάνουν μάθημα»: «Από χτες πήγε εκδρομή, θα γυρίσει αύριο. Με την περιβαλλοντική...αυτό. Εκπαίδευση. Χάνουνε πολλά μαθήματα (έμφαση). Χάνουνε πολλά μαθήματα. Εγώ όταν ήμουν Γυμνάσιο, δεν ήξερα ούτε Πάσχα...μόνο δέκα μέρες παίρναμε άδεια τα Χριστούγεννα. Ήταν πολύ δύσκολα τα πράγματα» (Γ33:284-288).

Επίσης, δύο οικογένειες εξέφρασαν το παράπονο πως στα παιδιά τους δεν δίδονται ίσες ευκαιρίες για συμμετοχή στο μάθημα, όπως στους γηγενείς, και πως η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών διαφοροποιείται απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές: «Την αφήνει στην άκρη, πάει στα άλλα παιδιά, η Μαρίνα μου λέει ότι της πηγαίνει το βιβλίο να το βλέπει, αλλά λέει ότι δεν το βλέπει. Περνάει και ούτε κοιτάει. Με λίγα λόγια δεν τους δίνουν σημασία. Από την αρχή. Λένε «βοηθάμε τα παιδιά που ξέρουν». Εντάξει, τα παιδιά που ξέρουν, δεν θέλουν βοήθεια. Εγώ, όταν πήγαινα σχολείο, θυμάμαι ότι η δασκάλα βοηθούσε αυτούς που δεν ξέρανε (τονίζει), που δεν ήξεραν τίποτα» (Γ23:190-196), «Δεν δίνουν πολλή σημασία, ειδικά άμα είναι ξένοι (τονισμός). Ειδικά εδώ, στο σχολείο που είμαστε, όλοι είναι, οι περισσότεροι, για να μην πω όλοι, είναι ξένοι και δεν δίνουν και πολύ μεγάλη σημασία. Είναι ξένοι» (Γ31:165-167). Οι γονείς υποστηρίζουν ότι οι Αλβανοί μαθητές συναντούν ρατσιστική συμπεριφορά και από τους Έλληνες συμμαθητές τους: «Να μην τους κοροϊδεύουν τα άλλα παιδιά. Επειδή μιλάνε αυτοί δηλαδή ελληνικά, και ο άλλος δεν ξέρει να μιλάει και τον κοροϊδεύουν» (Γ18:193-194), η οποία, σύμφωνα με τους Αλβανούς γονείς, καλλιεργείται τόσο από τους γονείς τους όσο και από τους εκπαιδευτικούς: «Υπάρχει ρατσισμός. Τη Μαρία¹⁶⁷ δεν την παίζουν μερικές φορές οι

¹⁶⁷ Τα ονόματα αποτελούν ψευδώνυμα.

φίλες της επειδή είναι από την Αλβανία. Και πονάει πάρα πολύ. Αλλά οι γονείς τους τα μαθαίνουν τα παιδιά όχι σωστά. Εγώ αυτό καταλαβαίνω¹⁶⁸ (Γ14:105-109) και «εγώ έχω καταλάβει ακόμη και από τη διευθύντρια, ότι υπάρχει ρατσισμός. Δηλαδή αυτός ο ρατσισμός ούτε στο διαπολιτισμικό γυμνάσιο δεν φεύγει. Γιατί αν έρθει, θα το βάλει ο δάσκαλος κάπου μόνο του δυο τρεις φορές...όλο και θα το ξεχωρίσει» (Γ19:121-128). Υποστηρίζουν δηλαδή, ότι υπάρχει ρατσισμός τόσο από τους δασκάλους όσο και από τους συμμαθητές τους.

Τα πορίσματα της έρευνάς μας δεν συμφωνούν με αυτά της Χατζηδάκη (2005β) και του Gogona (2007), όπου η πλειονότητα των γονέων του δείγματός τους δήλωνε ικανοποιημένη από το ελληνικό σχολείο και εμπιστευόταν τους Έλληνες εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, στις έρευνές τους, οι περισσότεροι γονείς συμφώνησαν με την άποψη ότι «οι δάσκαλοι στην Αλβανία είναι πιο αυστηροί από τους δασκάλους στην Ελλάδα», πράγμα που επιβεβαιώθηκε και στο δείγμα μας.

Από τις συνεντεύξεις με τους γονείς, προέκυψε, τέλος, και ένα άλλο σημαντικό θέμα: ο προσδιορισμός του μαθητή από τον εκπαιδευτικό σε σχέση με τον αυτοπροσδιορισμό του ίδιου του μαθητή. Δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί ορίζουν συχνά τον μαθητή με βάση την εθνοτική του καταγωγή, ενώ ο ίδιος ο μαθητής μπορεί να αισθάνεται Έλληνας. Προκύπτει, συνεπώς, εδώ το θέμα της «ταυτότητας». Υπήρξε μια χαρακτηριστική περίπτωση στην έρευνά μας, όπου μία εκπαιδευτικός θέλησε να εμπλέξει στο μάθημα βιόματα των αλλοδαπών μαθητών από τις χώρες καταγωγής τους, ενώ οι ίδιοι δεν γεννήθηκαν στη χώρα των γονιών τους και αισθανόντουσαν Έλληνες: «Πριν ένα μήνα γύρισε στο σπίτι και είπε ότι η δασκάλα του είπε «Εσύ, Νικόλα, που είσαι από την Αλβανία και ο άλλος ο Στέφανος από τη Συρία θα μας φέρετε τα ήθη και τα έθιμα από τη χώρα σας». Το είπε για καλό βέβαια, αλλά ο Νικόλας ένιωσε άσχημα, στεναχωρήθηκε, γιατί τα άλλα παιδιά δεν ήξεραν ότι είναι από την Αλβανία. Τον κοιτούσαν παράξενα. Δεν το ξέρανε. Και άρχισε να κλαίει. Του εξηγήσαμε εμείς, αλλά δεν ήθελε να πάει στο σχολείο ξανά, ένιωθε άσχημα» (Γ6:181-189).

Συνεπώς, τίθεται εδώ το ζήτημα της ταυτότητας των αλλοδαπών μαθητών και του προσδιορισμού τους από τους εκπαιδευτικούς, και από το σχολείο γενικότερα. Ο αυτοπροσδιορισμός του μαθητή αποτελεί θεμελιώδες αξίωμα της θεωρίας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Επίσης, το πώς προσλαμβάνει ο γονιός την πρακτική του δασκάλου είναι δεξιότητα του δασκάλου. Η καλή επικοινωνία μεταξύ

¹⁶⁸ Σε εκείνο το σημείο το κορίτσι αρχίζει να κλαίει.

εκπαιδευτικών και γονέων βοηθάει στην αρμονικότερη ένταξη του αλλοδαπού μαθητή στην τάξη. Αναδύεται, συνεπώς, με αφορμή αυτό το περιστατικό, πιο επιτακτική η ανάγκη της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, η οποία θα πρέπει να περιλαμβάνει και τέτοια θέματα.

11.3. Η στάση των φορέων της αλβανόγλωσσης εκπαίδευσης στην Ελλάδα απέναντι στους θεσμούς για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση των Αλβανών μαθητών

Οι φορείς της αλβανόγλωσσης εκπαίδευσης στην Ελλάδα παρουσιάστηκαν αναλυτικά στο κεφάλαιο 9. Στην ενότητα αυτή, μας ενδιαφέρει κυρίως η στάση των φορέων αυτών απέναντι στους προαναφερθέντες θεσμούς για την εκπαίδευση των Αλβανών (αλλοδαπών) μαθητών. Μετά από την ανάλυση των σχετικών δεδομένων, αξίζει να υπενθυμίσουμε ότι η πλειονότητα των σχετικών μελετητών συμφωνεί ότι τα περισσότερα από τα «κοινοτικά σχολεία» στο εξωτερικό, έχουν προκύψει από την «αδυναμία» των δημόσιων σχολείων να συμπεριλάβουν στο πρόγραμμα τους τις γλωσσικές και πολιτιστικές ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών (Stone 1981, Zulfiqar 1997)¹⁶⁹. Και στην περίπτωση των Τμημάτων Διδασκαλίας της Αλβανικής Γλώσσας στην Κεντρική Μακεδονία, ο αρχικός σκοπός των ιθυνόντων για την ίδρυσή τους ήταν, σύμφωνα με τις δηλώσεις τους, να διδάξουν την αλβανική γλώσσα σε παιδιά που γεννήθηκαν στην Ελλάδα, αλλά είχαν αλβανική καταγωγή, καθώς ένιωθαν ότι στο δημόσιο σχολείο όχι μόνο δεν λάμβαναν υπόψη τη γλώσσα και τον πολιτισμό τους, αλλά συχνά αυτά υποτιμούνταν. Χαρακτηριστικό είναι το εξής απόσπασμα: *«Στην αρχή, πρώτο βήμα είναι να μάθουν να διαβάζουν, γιατί άμα δεν ξέρουν να διαβάζουν, δεν μαθαίνουν τίποτα και αυτό είναι γιατί έτσι και αλλιώς δεν μπορούν να μαθαίνουν τον πολιτισμό τους στα ελληνικά σχολεία ούτε μέσα στην οικογένεια, δεν είναι όλοι οι γονείς κάποιου επιπέδου να τους μάθουν, να κάθονται και να τους κάνουν μαθήματα Ιστορίας και τα λοιπά. Κάποιες γνώσεις τις μαθαίνουν τα παιδάκια, αλλά δεν είναι καθόλου αρκετό, δηλαδή είναι... δεν ισχύει πια» (ΤΑΙ:88-93).*

Οι φορείς της αλβανόγλωσσης εκπαίδευσης της Κεντρικής Μακεδονίας επισημαίνουν ότι πιο σημαντικό από τα θεσμικά μέτρα για την εκπαίδευση των αλλοδαπών παιδιών είναι η εξασφάλιση ίσων δικαιωμάτων με τους γηγενείς, πράγμα που, σύμφωνα με αυτούς, δεν έχει υλοποιηθεί ακόμη: *«Από τη στιγμή που δεν έχουν*

¹⁶⁹ Βλ. για περισσότερες λεπτομέρειες κεφάλαιο 4.

χαρτιά, να είναι νόμιμοι (οι Αλβανοί μετανάστες), δηλαδή που είναι το βασικό, αυτό δηλαδή θα είναι πολυτέλεια για αυτούς» (TA1:375-376). Αλλά και γενικότερα, τα ερωτηθέντα πρόσωπα δεν θεωρούν ότι μπορεί κανείς να μιλάει για διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα, καθώς οι αλλοδαποί μαθητές δεν μπορούν να αναγνωρίσουν στοιχεία από τη χώρα προέλευσής τους ούτε στο αναλυτικό πρόγραμμα, ούτε στα σχολικά βιβλία, αλλά ούτε και στα λεγόμενα των εκπαιδευτικών: «Από τη στιγμή που τα παιδιά δεν δηλώνουν άνετα ότι είναι από την Αλβανία και ντρέπονται και δεν ξέρουν τίποτα...δηλαδή, στα σχολεία, στα διαπολιτισμικά εννοώ πάλι, δεν υπάρχει τίποτα που να έχει σχέση...να μιλήσει κανένας για την Αλβανία ή για τον πολιτισμό της Αλβανίας, για τους ανθρώπους της Αλβανίας, για την ιστορία έστω της Αλβανίας, και ας είναι διαφορετική τέλος πάντων...αλλά δεν υπάρχει τίποτα τέτοιο, μόνο διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν είναι. Ακόμα και ένα παιχνίδι, ακόμα και ένα παραμύθι της Αλβανίας, δεν υπάρχει τίποτα» (TA2:302-209).

Παρ' όλα αυτά, οι ιθύνοντες του συλλόγου «Μητέρα Τερέζα» στη Θεσσαλονίκη αναγνώρισαν στη συνέντευξη τη σημασία που έχουν τα θεσμικά μέτρα για την εκπαίδευση των αλλοδαπών παιδιών και την ένταξή τους στο σχολικό και κοινωνικό γίγνεσθαι: «Αυτή είναι καλή κίνηση, εγώ δεν έχω παρακολουθήσει αυτά, αλλά έχω ακούσει... και είναι πάρα πολύ καλή. Κακά τα ψέματα, τα πράγματα εκεί είναι πιο επιστημονικά δηλαδή. Οι συνθήκες είναι πιο καλές, τα παιδιά όταν πάνε σε ένα σχολείο μαζί με τα άλλα τα παιδιά, χωρίς διακρίσεις και τα λοιπά και με παρακολούθηση και με μπόλικο υλικό σχολικό» (TA2:301-305).

Τέλος, φορείς της αλβανόγλωσσης εκπαίδευσης της Κεντρικής Μακεδονίας πιστεύουν ότι το ελληνικό κράτος μπορεί να βοηθήσει θεσμικά τους Αλβανούς μαθητές ή, γενικότερα, τους αλλοδαπούς μαθητές περισσότερο. Για παράδειγμα, η προοπτική να παραχωρήσει σχολικές αίθουσες τα απογεύματα ή τα σαββατοκύριακα για διδασκαλία των μητρικών γλωσσών των αλλοδαπών μαθητών, όπως άλλωστε έχουν απαιτήσει και στο παρελθόν, θα τους βοηθούσε ιδιαίτερα: «Έχουμε ζητήσει και βοήθεια από τους δήμους, σε σχολεία που έχουν πολλούς αλλοδαπούς, στη Νεάπολη παραδείγματος χάρη, που είναι μεγάλη, γιατί δεν μπορούν να έρθουν εδώ όλα τα παιδιά, πολλοί από τους γονείς δουλεύουν, και τις Κυριακές. Είναι μικρά, δεν μπορούν να έρθουν μόνα τους. Ζητήσαμε να έχουμε μια-δυο αίθουσες σε ένα σχολείο στη Νεάπολη, αφού τα σχολεία είναι κλειστά τις Κυριακές, θα ήταν μεγάλη βοήθεια» (TA2:95-100). Βλέπουμε, λοιπόν, σύμφωνα με τα παραπάνω, ότι οι σύλλογοι

επιχειρηματολογούν συχνά με τον ίδιο τρόπο που επιχειρηματολόγησαν οι οικογένειες σε ατομικό επίπεδο.

11.4. Συμπεράσματα

11.4.1. Στρατηγικές και πρακτικές γονέων ως προς την ελληνική γλώσσα

Όπως συγκροτήθηκαν διαφορετικές τυπολογίες γονέων σχετικά με την αλβανόγλωσση εκπαίδευση των παιδιών στο οικογενειακό περιβάλλον (κεφάλαιο 10), έτσι και σχετικά με την ελληνόγλωσση εκπαίδευσή τους στο οικογενειακό περιβάλλον, συγκροτούνται διάφορες ομάδες γονέων.

Συγκεκριμένα, όσον αφορά το ζήτημα της καλλιέργειας της ελληνικής στο οικογενειακό περιβάλλον, συγκροτούνται δύο διαφορετικές ομάδες γονέων. Η *πρώτη ομάδα* (4 περιπτώσεις) είναι αυτή που, όπως είδαμε, υποστηρίζει και επιδιώκει την αποκλειστική καλλιέργεια της ελληνικής γλώσσας μέσα στο σπίτι. Τα κίνητρό τους είναι ποικίλα και μπορούν να χαρακτηριστούν και ως πρακτικά και ως ιδεολογικά: α) η χρήση της ελληνικής είναι μία φυσιολογική κατάσταση για τους ίδιους (Γ5, Γ34), β) δεν έχουν την οικονομική δυνατότητα να καλλιεργήσουν την αλβανική (Γ5), γ) θεωρούν την αλβανική υποδεέστερη και μη χρηστική (Γ5, Γ22), δ) δεν διαθέτουν χρόνο και διάθεση για την καλλιέργεια της αλβανικής (Γ37) και τέλος, ε) επιθυμούν την πλήρη ενσωμάτωση των παιδιών τους στην ελληνική κοινωνία και θεωρούν ότι η καλλιέργεια της αλβανικής θα τους εμποδίσει να την εξασφαλίσουν (Γ37).

Η *δεύτερη ομάδα* συμπεριλαμβάνει οικογένειες κυρίως από την πρώτη ομάδα που αναπτύξαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο, εκείνες που επιθυμούν, αλλά δεν καταβάλλουν ιδιαίτερες προσπάθειες για τη διατήρηση της αλβανικής. Ωστόσο, και οι οικογένειες της δεύτερης ομάδας υποστήριξαν ότι υπάρχουν περιπτώσεις στην καθημερινή τους ζωή, όπου θα χρησιμοποιήσουν την ελληνική ακούσια ή εκούσια (π.χ. σε εξωτερικές δραστηριότητες). Ειδικότερα, στην ομάδα αυτή των οικογενειών, τα παιδιά χρησιμοποιούν αποκλειστικά την ελληνική στο οικογενειακό περιβάλλον, παρά τις όποιες προσπάθειες των γονιών να χρησιμοποιείται η εθνοτική γλώσσα στο σπίτι. Ενδεικτικό είναι, εξάλλου, ότι σε όλες τις περιπτώσεις των οικογενειών, που ερευνήθηκαν, η γλώσσα επικοινωνίας μεταξύ των αδελφών είναι αποκλειστικά η ελληνική. Αλλά και η γλώσσα επικοινωνίας των παιδιών με τους Αλβανούς φίλους τους, όπως προείδαμε και σε προηγούμενο κεφάλαιο, είναι η ελληνική. Το

φαινόμενο, όμως, που είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον είναι ότι, ενώ πολλοί γονείς υποστηρίζουν ένθερμα τη χρήση της αλβανικής στο σπίτι, έξω από το σπίτι απαιτούν από τα μέλη της οικογένειας τη χρήση της ελληνικής, για να μην ξεχωρίζουν από τους γηγενείς. Επιδιώκουν, δηλαδή, τον συμβιβασμό με τη «νόρμα» της χώρας υποδοχής και την ομοιομορφία.

Οι γονείς της δεύτερης αυτής ομάδας θεωρούν ότι η γνώση της ελληνικής θα βοηθήσει τα παιδιά τους για διάφορους λόγους:

- α) για επαγγελματικούς λόγους,*
- β) για ακαδημαϊκούς λόγους,*
- γ) θεωρούν την Ελλάδα πατρίδα τους,*
- δ) ο προσανατολισμός τους, δηλαδή καθώς ζουν στην Ελλάδα, πιστεύουν ότι τα παιδιά τους πρέπει να μιλάνε τα ελληνικά πολύ καλά,*
- ε) η καλή γνώση μιας γλώσσας θεωρείται σημαντικό γνωστικό εφόδιο για αρκετούς γονείς,*
- στ) η οικογένεια έχει σκοπό να μείνει μόνιμα στην Ελλάδα και, τέλος,*
- η) επιθυμούν τα παιδιά τους να προσδέψουν στο ελληνικό σχολείο.*

Τα παιδιά του δείγματος μας, στην πλειονότητά τους, τα οποία είτε γεννήθηκαν στην Ελλάδα είτε είχαν πολλά χρόνια στην Ελλάδα, είχαν πολύ καλή γνώση της ελληνικής σε όλα τα επίπεδα¹⁷⁰, και κυρίως στο επίπεδο του προφορικού λόγου, όπως διαπιστώθηκε και από τις συνεντεύξεις αλλά και από την παρατήρηση της ερευνήτριας. Τα παιδιά εκείνα, τα οποία βρίσκονταν στην Ελλάδα λίγα χρόνια, φάνηκε επίσης να μαθαίνουν γρήγορα την ελληνική. Η διαφορά με την καλλιέργεια της αλβανικής γλώσσας είναι ότι η χρήση και η έκθεση στην ελληνική στο ενδοοικογενειακό περιβάλλον δεν επιδιώκεται, οι γονείς δηλαδή δεν ασκούν συνειδητά στρατηγικές για την καλλιέργειά της. Τα παιδιά έχουν ελληνικά σχολικά και εξωσχολικά βιβλία στο σπίτι, παρακολουθούν ελληνική τηλεόραση στο σπίτι κ.λπ.. Οι περισσότεροι γονείς, επίσης, στο πλαίσιο της έρευνάς μας δήλωσαν πως βοηθούν τα παιδιά τους στα μαθήματα, ακόμη και αν δεν κατέχουν καλά την ελληνική, γιατί θέλουν τα παιδιά τους να πάνε καλά στα μαθήματα και να προσδέψουν. Θεωρείται και αυτό μια γονεϊκή πρακτική καλλιέργειας της ελληνικής στο σπίτι. Επίσης, επισκέπτονται συχνά τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να ρωτήσουν για την επίδοση των παιδιών τους. Παρουσιάζουν, δηλαδή, δείγματα υψηλής γονικής εμπλοκής, καθώς, όπως δηλώνουν οι ίδιοι, θεωρούν ότι υπάρχουν

¹⁷⁰ Κατανόηση προφορικού λόγου, κατανόηση γραπτού λόγου, παραγωγή γραπτού λόγου, παραγωγή προφορικού λόγου.

περισσότερες προοπτικές εκπαιδευτικής και επαγγελματικής ανέλιξης για τα παιδιά τους στην Ελλάδα, παρά στην Αλβανία. Η γονική εμπλοκή στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση των παιδιών θεωρείται και ως μια πρακτική καλλιέργειας της ελληνικής στο σπίτι.

Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί ότι πολλοί από τους ερωτώμενους Έλληνες εκπαιδευτικούς δεν θεωρούν ότι οι Αλβανοί γονείς παρουσιάζουν συμπεριφορά γονικής εμπλοκής, αλλά, αντίθετα, αμελούν να βοηθήσουν τα παιδιά με τα μαθήματά τους στο σπίτι. Επιβεβαιώνονται, με άλλα λόγια, τα συναφή πορίσματα της σχετικής βιβλιογραφίας (Κασίμη 2005, Τσοκαλίδου 2005, Gogonas 2007), ότι υπάρχει δηλαδή ένα χάσμα ανάμεσα στους (Έλληνες) εκπαιδευτικούς και στους (Αλβανούς) μετανάστες γονείς στην αντίληψη σχετικά με τη βοήθεια που προσφέρουν οι δεύτεροι στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση των παιδιών τους. Το χάσμα αυτό μπορεί να οφείλεται στο διαφορετικό εννοιολογικό υπόβαθρο για τη λέξη «βοήθεια», σε πιθανή μεροληπτική στάση των Ελλήνων εκπαιδευτικών, στην πιθανή επιθυμία των Αλβανών γονέων να παρουσιάσουν ένα «τέλειο γονικό μοντέλο» κ.λπ.. Το θέμα, πάντως, αυτό θεωρείται ιδιαίτερα ενδιαφέρον και χρήζει περισσότερης εξέτασης και έρευνας.

11.4.2. Στάσεις γονέων απέναντι στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση των παιδιών τους

Οι γονείς του δείγματός μας κλήθηκαν επίσης να εκφράσουν την άποψή τους σχετικά με τα μέτρα που έχουν θεσπιστεί από το ελληνικό κράτος για την εκπαίδευση των παλιννοστούντων και των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο. Είναι αλήθεια ότι οι γονείς δεν ήταν εξοικειωμένοι με τους όρους «Τάξεις Υποδοχής», «Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης» κ.λπ. και πολλές φορές και με την εφαρμογή τους στα σχολεία των παιδιών τους.

Ωστόσο, αναφορικά με τις Τάξεις Υποδοχής, πολλοί από τους γονείς αναγνώρισαν τη βοήθεια που προσφέρουν στην εκπαίδευση και στην ενσωμάτωση των μαθητών στο ελληνικό σχολείο για πέντε κυρίως λόγους:

- α) οι γονείς δεν έχουν ελεύθερο χρόνο, για να προσφέρουν στα παιδιά τους αυτήν την εξατομικευμένη βοήθεια που προσφέρουν οι Τάξεις Υποδοχής,*
- β) οι γονείς σε πολλές περιπτώσεις δεν κατείχαν την ελληνική σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό, προκειμένου να βοηθήσουν τα παιδιά τους,*

γ) οι γονείς δηλώνουν πως δεν γνωρίζουν τον τρόπο λειτουργίας και τις απαιτήσεις του ελληνικού σχολείου και, συνεπώς, αδυνατούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους στα μαθήματα και εκτιμούν τη λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής για αυτόν τον λόγο,

δ) οι Τάξεις Υποδοχής, σύμφωνα με μία ερωτώμενη οικογένεια, βοηθούν τον αλλοδαπό μαθητή στη γρήγορη εκμάθηση της ελληνικής και, επομένως, και στη γρήγορη ενσωμάτωσή του στο σχολείο και, τέλος,

ε) ένα παιδί στην έρευνά μας επεσήμανε τη βοήθεια που προσφέρουν οι Τάξεις Υποδοχής στη θωράκιση της συναισθηματικής ασφάλειας των παιδιών, καθώς αυτές επικεντρώνονται στις ανάγκες τους.

Σχετικά με την ελληνόγλωσση εκπαίδευση των παιδιών σε σχολικό επίπεδο, συγκροτήθηκαν και εδώ δύο διαφορετικές ομάδες γονέων. Η πρώτη ομάδα δήλωσε ικανοποιημένη από την εκπαίδευση των παιδιών τους στο ελληνικό σχολείο. Συγκεκριμένα, θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί συμπεριφέρονται πολύ καλά στα παιδιά τους και ότι τους δίνονται ισότιμες ευκαιρίες με τους γηγενείς μαθητές για εκπαιδευτική ανέλιξη. Από την άλλη πλευρά, η δεύτερη ομάδα (η οποία ήταν και η μεγαλύτερη αριθμητικά) εκδήλωσε παράπονα για την εκπαίδευση των παιδιών τους στο ελληνικό σχολείο, για διάφορους λόγους:

α) θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί και γενικά το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι αρκετά αυστηρό και, επομένως, και η ποιότητα του σχολείου είναι χαμηλή,

β) σύμφωνα με τους γονείς, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δεν επίκεινται σε έλεγχο ή σε αξιολόγηση και πολλές φορές «αυτοσχεδιάζουν» στο μάθημα με επιβαρυντικά, για την εκπαίδευση των παιδιών, αποτελέσματα,

γ) μερικοί γονείς πιστεύουν ότι τα παιδιά τους «χάνουν» αδικαιολόγητα μαθήματα, επειδή στο σχολείο ασχολούνται με «ασήμαντες ασχολίες», π.χ. περιβαλλοντική εκπαίδευση¹⁷¹,

δ) σύμφωνα με τους εν λόγω γονείς, δεν δίνονται ισότιμες ευκαιρίες στους αλλοδαπούς μαθητές,

ε) οι εκπαιδευτικοί κάνουν διάκριση μεταξύ γηγενών και αλλοδαπών μαθητών στη σχολική πράξη και, τέλος,

στ) ορισμένοι γονείς δήλωσαν πως οι Έλληνες μαθητές συμπεριφέρονται ρατσιστικά στα Αλβανάκια, μια συμπεριφορά που θεωρούν ότι καλλιεργείται από το οικογενειακό, αλλά και από το σχολικό περιβάλλον.

¹⁷¹ Η στάση αυτή των γονέων εξηγείται, αν αναλογιστεί κανείς το διαφορετικό εκπαιδευτικό σύστημα, στο οποίο έχουν φοιτήσει οι ίδιοι οι Αλβανοί γονείς.

Η δυσaréσκεια πολλών Αλβανών γονέων απέναντι στην εκπαίδευση των παιδιών τους στο ελληνικό σχολείο και κυρίως απέναντι στο θέμα της εκπροσώπησης της γλώσσας και τους πολιτισμού τους στο σχολικό πλαίσιο φαίνεται, άλλωστε, έμπρακτα και στη συγκρότηση των Τμημάτων Διδασκαλίας της Αλβανικής Γλώσσας. Ειδικότερα, οι εξεταζόμενοι φορείς της αλβανόγλωσσης εκπαίδευσης στην έρευνά μας δήλωσαν δυσαρεστημένοι από δύο φαινόμενα: πρώτον, από το γεγονός ότι δεν δίνονται ισότιμες ευκαιρίες στους αλλοδαπούς μαθητές, σε σχέση με τους γηγενείς, για εκπαιδευτική και επαγγελματική εξέλιξη, κάτι που τονίστηκε και από τους ίδιους τους γονείς, όπως είδαμε, και, δεύτερον, ότι δεν συμπεριλαμβάνονται στοιχεία της γλώσσας και τους πολιτισμού τους ούτε στο μάθημα ούτε στα σχολικά βιβλία ούτε στο αναλυτικό πρόγραμμα. Επίσης, οι εκπρόσωποι των φορέων της αλβανόγλωσσης εκπαίδευσης θεωρούν καλή ιδέα το ελληνικό κράτος να παραχωρήσει σχολικές αίθουσες τα απογεύματα ή τα σαββατοκύριακα για διδασκαλία των μητρικών γλωσσών των αλλοδαπών μαθητών, για ενίσχυση κυρίως του συναισθηματικού κεφαλαίου των μαθητών.

12. Γενικά συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία προσπαθήσαμε να αναδείξουμε τις κυβερνητικές πολιτικές και τις γονεϊκές στρατηγικές σχετικά με τη γλωσσική κοινωνικοποίηση των Αλβανών μαθητών στην Ελλάδα. Ειδικότερα, προσπαθήσαμε από τη μία πλευρά να αναδείξουμε τις σχετικές κυβερνητικές πολιτικές για την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα και πώς αυτές προσλαμβάνονται από θεσμικά πρόσωπα της εκπαίδευσης, αλλά και από τους γονείς. Από την άλλη πλευρά, αναλύθηκαν οι γονεϊκές στρατηγικές και πρακτικές ως προς τη διατήρηση ή τη μετατόπιση της αλβανικής στο σπίτι και, παράλληλα, οι στάσεις των εκπαιδευτικών για τη διατήρησή της σε σχολικό επίπεδο. Στο τελευταίο αυτό κεφάλαιο θα επιχειρηθεί μια συνολική παρουσίαση των πορισμάτων της εργασίας, καθώς και μία πρώτη απάντηση στο ερώτημα αν και πώς συναντώνται και αλληλοεπηρεάζονται οι εκπαιδευτικές πολιτικές και οι γονεϊκές στρατηγικές.

12.1. Κυβερνητικές πολιτικές

Ως αντικείμενο έρευνας στο πρώτο μέρος της εργασίας (κυβερνητικές πολιτικές), θέσαμε τη διερεύνηση των κυβερνητικών πολιτικών, που σχετίζονται με τη γλωσσική εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα, ποια θετικά και ποια αρνητικά σημεία φαίνεται να έχουν, πώς προσλαμβάνονται αυτές από στελέχη της εκπαίδευσης και αν, τέλος, εφαρμόζονται τα θεσμικά αυτά μέτρα. Οι κυβερνητικές πολιτικές για την εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα ξεκίνησαν τη δεκαετία του 1970, δηλαδή σχετικά έγκαιρα, αν αναλογιστεί κανείς ότι το μεγάλο κύμα μεταναστών ήρθε στην Ελλάδα στις αρχές της δεκαετίας του 1990.

Με τα πρώτα θεσμικά μέτρα επιχειρείται μια μέριμνα για την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών και οι δράσεις τους εστιάζουν κυρίως στην καλλιέργεια της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού. Δεν φαίνεται να αναγνωρίζεται, στα θεσμικά μέτρα, το γλωσσικό και το γνωστικό κεφάλαιο, που φέρουν τα παιδιά από τη χώρα καταγωγής τους. Δεν θεωρούνται, δηλαδή, ως «πόρος» για τη λειτουργία του σχολείου, αλλά αντίθετα, ως ανασταλτικός παράγοντας. Με άλλα λόγια, τα εξεταζόμενα θεσμικά μέτρα δεν βασίζονται στα αξιώματα της ισότιμης αντιμετώπισης των πολιτισμών και της αποδοχής του μορφωτικού κεφαλαίου των

παιδιών σε σχολικό επίπεδο, αφού ούτε καν θίγεται στα θεσμικά κείμενα το ζήτημα της καλλιέργειας της γλώσσας και του πολιτισμού των μαθητών. Τα θεσμικά μέτρα, λοιπόν, φαίνεται να λειτουργούν «αντισταθμιστικά» και να εξαντλούνται στην «υπόθεση του ελλείμματος».

Σχετικές έρευνες πριν από δέκα χρόνια έδειχναν ότι δεν υπήρχε εξειδικευμένο προσωπικό και κυρίως προγράμματα διδασκαλίας προσαρμοσμένα στις διπολιτισμικές και διγλωσσικές ανάγκες των αλλοδαπών παιδιών (Δαμανάκης 1997). Τότε μία εξήγηση ήταν, ότι η πολιτεία μπορεί να αντιμετωπίζει την παρουσία τους ως ένα προσωρινό φαινόμενο. Και σήμερα ακόμα, σχεδόν είκοσι χρόνια μετά την έναρξη υποδοχής μεταναστών από πολλές και διάφορες χώρες, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, παρά τις όποιες μεταρρυθμίσεις, φαίνεται να παραμένει μονοπολιτισμικό και μονογλωσσικό. Τεκμήριο προς τούτο αποτελεί το γεγονός ότι μέχρι σήμερα δεν έχει ληφθεί πρόνοια ούτε για τη γλώσσα ούτε τον πολιτισμό των αλλοδαπών μαθητών.

Τα στελέχη της εκπαίδευσης, τα οποία συμμετείχαν στην έρευνά μας και που βρίσκονται στις «ανώτερες» θέσεις της σχολικής διοίκησης, παρουσιάζουν μια σχετικώς γραφειοκρατική προσέγγιση απέναντι στην εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών, αγνοούν σε γενικές γραμμές τα προβλήματά τους, αλλά και τις προοπτικές που θα είχε η εφαρμογή της θεωρίας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη σχολική πράξη. Οι ερωτηθέντες διευθυντές και δάσκαλοι των Τάξεων Υποδοχής, τα «κατώτερα» στελέχη της εκπαίδευσης, βιώνουν αμεσότερα τις επιπτώσεις της συνύπαρξης των αλλοδαπών και των γηγενών μαθητών στο σχολείο. Εν τούτοις, ακόμη και αν το φαινόμενο της πολυπολιτισμικής σχολικής τάξης δεν μπορεί να θεωρηθεί πλέον καινούργιο στην ελληνική πραγματικότητα, υπήρξαν στο ερευνητικό δείγμα μας πολλές περιπτώσεις εκπαιδευτικών, που πιστεύουν και στην ουσία προωθούν στη σχολική πράξη την αφομοίωση των αλλοδαπών μαθητών.

Αλλά και η εφαρμογή των «διαπολιτισμικών» μέτρων, που θεσπίζονται με τον νόμο 2413/96, παρουσιάζει ελλείψεις, καθώς αυτά συναντούνται σε αστικά κυρίως μέρη, παρά το γεγονός ότι και άλλες περιοχές έχουν υψηλό αριθμό αλλοδαπών μαθητών (π.χ. Πιερία). Επίσης, η υποχώρηση των Φροντιστηριακών Τμημάτων, αλλά και η «προσωρινή» φύση του, κατά τα άλλα καινοτόμου, προγράμματος «Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο για την Α' βάρθμια εκπαίδευση» συγκαταλέγονται στα σημαντικά προβλήματα της εφαρμογής των εν λόγω θεσμών.

Γενικότερα, το νομοθετικό πλαίσιο φαίνεται να βασίζεται περισσότερο στη συγκυριακή λήψη αποφάσεων, παρά σε μια μακροπρόθεσμη στρατηγική. Μία ένδειξη αποτελεί, επίσης, το γεγονός ότι τα μέτρα που θεσμοθετούνται, δεν στηρίζονται στα εκάστοτε ερευνητικά δεδομένα, τα οποία συλλέγονται είτε από ερευνητές επιστήμονες είτε από κρατικούς φορείς, που εποπτεύονται από Υπουργεία (π.χ. Ι.Π.Ο.Δ.Ε. ή Ι.ΜΕ.Π.Ο.) και που στην προκειμένη περίπτωση αφορούν τα χαρακτηριστικά των αλλοδαπών μαθητών (Κοιλάρη 2005:140-141).

Ένα τελευταίο στοιχείο που θα πρέπει να υπογραμμιστεί σε σχέση με τις εκπαιδευτικές πολιτικές είναι, ότι δεν υπάρχει καμία ένδειξη ότι κατά τη χάραξη των εκπαιδευτικών πολιτικών λήφθηκαν υπόψη οι απόψεις και οι όποιες προσδοκίες των αλλοδαπών οικογενειών. Αυτό σημαίνει ότι σε επίπεδο σχεδιασμού της εκπαιδευτικής πολιτικής δεν υπάρχει συνάντηση με τις στρατηγικές και τις προσδοκίες της οικογένειας. Μένει να δούμε αν υπάρχει μια τέτοια συνάντηση σε επίπεδο εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής.

12.2. Οικογενειακές στρατηγικές και πρακτικές

Σχετικά με το δεύτερο μέρος της έρευνάς μας, τις γονεϊκές στρατηγικές και πρακτικές για τη γλωσσική κοινωνικοποίηση των Αλβανών μαθητών, μας ενδιέφερε να εξετάσουμε εξ αρχής τα εξής: ποια μορφή γλωσσικής κοινωνικοποίησης επιλέγουν οι Αλβανοί γονείς και για ποιον λόγο, ποιες πρακτικές ακολουθούν, ποιες είναι οι αντιλήψεις τους σχετικά με τις προαναφερθείσες κυβερνητικές πολιτικές και, τέλος, αν ακολουθούν συλλογικές δράσεις για την αλβανόγλωσση εκπαίδευση των παιδιών τους.

Η γλωσσική κοινωνικοποίηση των παιδιών του δείγματός μας κινείται ανάμεσα στην αλβανική και στην ελληνική γλώσσα, τόσο σε οικογενειακό όσο και σε σχολικό επίπεδο. Σε μερικά παιδιά τα γλωσσικά ερεθίσματα στην αλβανική γλώσσα είναι ισχυρά, κυρίως στο οικογενειακό περιβάλλον, ενώ σε άλλα παιδιά είναι ισχνά και συχνά μηδαμινά. Οι δύο αυτές διαφορετικές περιπτώσεις, καθώς και περιπτώσεις που δεν ανήκουν αναγκαστικά σε έναν από τους δύο αυτούς πόλους, μπορούν να οδηγήσουν αντίστοιχα σε γλωσσική διατήρηση ή σε γλωσσική μετατόπιση, αν θυμηθούμε και τους παράγοντες που συντελούν στη διατήρηση μιας εθνοτικής γλώσσας (κεφάλαιο 2).

Σε οικογενειακό επίπεδο προέκυψαν τρεις διαφορετικές τυπολογίες οικογενειών σχετικά με τη γλωσσική κοινωνικοποίηση των παιδιών. Οι τυπολογίες αυτές προέκυψαν με βάση τις γενικότερες στάσεις και τους προσανατολισμούς των οικογενειών, αλλά και την τάση γλωσσικής διατήρησης ή μετατόπισης που εκδηλώνει η κάθε οικογένεια. Οι εν λόγω τυπολογίες παρουσιάζονται σε σειρά, σύμφωνα με το μέγεθός τους, δηλαδή τον αριθμό των μελών της κάθε ομάδας, όπως παρουσιάστηκαν και στα προηγούμενα κεφάλαια.

Στην πρώτη ομάδα ανήκουν είκοσι μία (21) οικογένειες, οι οποίες δηλώνουν ότι επιθυμούν τη διατήρηση της αλβανικής γλώσσας στις επόμενες γενιές, αλλά δεν την επιδιώκουν στο οικογενειακό περιβάλλον. Διάκεινται θετικά απέναντι στην ιδέα φοίτησης των παιδιών τους σε Τμήμα Διδασκαλίας της Αλβανικής Γλώσσας, καθώς και απέναντι στην εισαγωγή της διδασκαλίας της αλβανικής γλώσσας στο ελληνικό σχολείο. Οι λόγοι, τους οποίους επικαλούνται για τη μη καταβολή προσπάθειας για την καλλιέργεια της αλβανικής, είναι σε ένα βαθμό ιδεολογικοί (π.χ. δεν επιθυμούν να ξεχωρίζουν οι ίδιοι και τα παιδιά τους από τους Έλληνες), αλλά προπάντων είναι πραγματιστικοί (π.χ. έλλειψη χρόνου). Οι λόγοι, με άλλα λόγια, φαίνεται να συναρτώνται με μια *ad hoc* λογική. Δηλαδή, οι γονείς αντιδρούν κατά περίπτωση και αφήνουν τον χρόνο να δείξει ποιες γλωσσικές επιλογές πρέπει να ακολουθήσουν.

Η γλωσσική γνώση της αλβανικής από τα παιδιά αυτής της ομάδας ποικίλλει από υψηλή έως χαμηλή. Πάντως, η μη ύπαρξη κοινωνικών χώρων (*domains*), όπου να χρησιμοποιούν τα μέλη της οικογένειας την εθνοτική γλώσσα (π.χ. «κοινοτικό σχολείο»)¹⁷², η απουσία πηγών (*resources*) για την αλβανική γλώσσα στο σπίτι, καθώς και οι αντιλήψεις των γονέων και των παιδιών απέναντι στην αλβανική είναι φαινόμενα που παρατηρούνται στις περιπτώσεις αυτών των οικογενειών και, που σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (βλ. κεφάλαιο 2), είναι παράγοντες που μπορούν να οδηγήσουν στη γλωσσική μετατόπιση. Με άλλα λόγια, στην πλειονότητα των παιδιών αυτών ισχύει το φαινόμενο της αφαιρετικής διγλωσσίας, καθώς φαίνεται να λαμβάνει χώρα μια σταδιακή διαδικασία κυριάρχησης της ελληνικής και υποχώρησης της αλβανικής. Μπορούμε, δηλαδή, να υποθέσουμε ότι τα παιδιά αυτής της ομάδας είναι, κατά κανόνα, μονόπλευρα δίγλωσσα με κυρίαρχη τη γλώσσα της χώρας υποδοχής.

¹⁷² Η αν υπάρχουν, δεν επιλέγουν την αλβανική.

Η δεύτερη ομάδα οικογενειών περιλαμβάνει δώδεκα συν τέσσερις (12+4¹⁷³) περιπτώσεις, οι οποίες επιλέγουν και επιδιώκουν, με διάφορες πρακτικές, την καλλιέργεια της αλβανικής στο οικογενειακό περιβάλλον. Τα κίνητρά τους είναι τόσο πραγματιστικά (π.χ. η μητέρα δεν γνωρίζει ελληνικά και, συνεπώς, η γλώσσα επικοινωνίας μεταξύ των μελών της οικογένειας είναι η αλβανική) όσο και ιδεολογικά (π.χ. επιθυμούν τη διατήρηση της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας). Ακολουθούν διάφορες πρακτικές για την καλλιέργεια της αλβανικής, π.χ. τακτές επισκέψεις στην Αλβανία, εξασφάλιση πηγών για την εξοικείωση των παιδιών με την αλβανική (π.χ. τηλεόραση). Οι πρακτικές αυτές, όπως είδαμε και στο κεφάλαιο 2, είναι αυτές που συναντούνται και στην ελληνική και στη διεθνή βιβλιογραφία. Στα παιδιά αυτής της ομάδας παρατηρείται καλή γνώση της αλβανικής και θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως ενεργητικά/παραγωγικά δίγλωσσα, καθώς, στην πλειονότητά τους, γνωρίζουν και γραφή και ανάγνωση στην αλβανική. Συνεπώς, σε αυτήν την ομάδα φαίνεται να συντρέχουν εκείνοι οι παράγοντες (επιθυμία, δέσμευση, στρατηγικές και πρακτικές), που μπορούν να εξασφαλίσουν τη γλωσσική διατήρηση στο μέλλον.

Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί ότι οι πρακτικές που ακολουθούνται από τις οικογένειες και των δύο παραπάνω ομάδων μπορεί μεν να είναι διάφορες και να επιφέρουν «αποτελέσματα», οι περισσότερες, όμως, φαίνονται να πραγματοποιούνται ακούσιά τους. Για παράδειγμα, η κοντινή απόσταση από τη χώρα προέλευσης, οι συχνές επαφές με ομοεθνείς, οι δημογραφικοί παράγοντες καθώς και τα μοτίβα εγκατάστασης στη χώρα υποδοχής (settlement patterns) (βλ. σχετικά κεφάλαιο 2) είναι διευκολυντικοί παράγοντες (facilitative factors), που ενδεχομένως συντελούν στην καλλιέργεια της αλβανικής.

Στη δεύτερη ομάδα οικογενειών μπορούν να συμπεριληφθούν και οι τέσσερις περιπτώσεις οικογενειών, που ερευνήθηκαν στο πλαίσιο της έρευνάς μας σχετικά με τα Τμήματα Διδασκαλίας της Αλβανικής Γλώσσας στην Κεντρική Μακεδονία. Ειδικότερα, σε αυτές τις οικογένειες παρατηρείται συνειδητή και θεσμοθετημένη (έστω και άτυπη) διατήρηση της γλώσσας. Επιλέγουν τα Τμήματα Διδασκαλίας της Αλβανικής ως πρακτική μετάδοσης της γλώσσας και κυρίως ως στρατηγική. Τα τμήματα αυτά ουσιαστικά έρχονται να αναπληρώσουν το κενό της οικογενειακής πρακτικής και μπορεί να έχουν για αυτούς ποικίλα σημαινόμενα: ένταξη σε ένα

¹⁷³ Οι τέσσερις οικογένειες είναι αυτές που εξετάστηκαν στο πλαίσιο της έρευνας των Τμημάτων Διδασκαλίας της Αλβανικής Γλώσσας στην Κεντρική Μακεδονία και στις οποίες γίνεται αναφορά στη συνέχεια.

συλλογικό γίνεσθαι, τάση αντίστασης προς μια πιθανή αφομοίωση, επιθυμία διατήρησης της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας κ.λπ..

Τέλος, η τρίτη ομάδα περιλαμβάνει τέσσερις (4) περιπτώσεις οικογενειών, οι οποίες επιλέγουν συνειδητά την ελληνόγλωσση κοινωνικοποίηση των παιδιών τους. Τα κίνητρό τους είναι πραγματιστικά (π.χ. η χρήση της ελληνικής είναι μια φυσική γλωσσική επιλογή για αυτούς και, σύμφωνα με τους ίδιους, χρησιμότερη για τα παιδιά) και ιδεολογικά (π.χ. θεωρούν την ελληνική «ανώτερη» της αλβανικής). Σε γενικές γραμμές, η στάση τους απέναντι στην αλβανική κυμαίνεται από αδιάφορη έως αρνητική και τους χαρακτηρίζει η «αρχή της χρησιμότητας» της γλώσσας (De Jong 1986), που αναπτύξαμε στο κεφάλαιο 2. Ο χρόνος παραμονής τους στην Ελλάδα¹⁷⁴ και η γεωγραφική/κοινωνική μεταβλητή¹⁷⁵ δεν φαίνεται να επηρεάζουν τη συγκρότηση της συγκεκριμένης ομάδας. Τα παιδιά τους δεν μιλούν την αλβανική, κατανοούν μερικά πράγματα, αλλά και τα ίδια προτιμούν τη χρήση της ελληνικής, απόρροια ίσως της γλωσσικής στάσης και επιλογής των γονιών τους. Συνεπώς, η γλωσσική μετατόπιση σε αυτές τις περιπτώσεις οικογενειών έχει μάλλον αρχίσει ήδη από τη δεύτερη γενιά μεταναστών.

Πρέπει να σημειωθεί, επιπρόσθετα, ότι δεν υπήρξαν οικογένειες, που να έδειξαν ότι διάκεινται αρνητικά απέναντι στην ελληνική γλώσσα. Συνεπώς, στις αλβανικές γλωσσικές κοινότητες, που εξετάσαμε, υπάρχουν τάσεις μετατόπισης, αλλά και διάθεση διατήρησης της αλβανικής γλώσσας. Οι λόγοι διαφοροποίησης έγκεινται στους διαφορετικούς προσανατολισμούς των οικογενειών, στα διαφορετικά κίνητρα και κυρίως στον ρόλο, τον οποίο δίνουν οι γονείς στη διατήρηση της γλώσσας και του πολιτισμού στην καθημερινότητά τους, στο βαθμό που αυτή η επιλογή και η στάση επηρεάζει τα παιδιά.

Θα ήταν ενδιαφέρον σε αυτό το σημείο να συγκρίνουμε δύο περιπτώσεις οικογενειών από τη δεύτερη ομάδα (οικογένειες που εκδηλώνουν τάση προς διατήρηση της αλβανικής) και δύο από την τρίτη ομάδα (οικογένειες που εκδηλώνουν τάση προς μετατόπιση από την αλβανική), καθώς αντιπροσωπεύουν δύο εντελώς διαφορετικές μεταξύ τους τυπολογίες και τάσεις.

Στην πρώτη οικογένεια (Γ15), που ανήκει στη δεύτερη ομάδα (οικογένειες που εκδηλώνουν τάση προς διατήρηση της αλβανικής), βασική γλώσσα επικοινωνίας στο σπίτι είναι η αλβανική. Η μητέρα δεν μιλάει καθόλου ελληνικά και ο πατέρας

¹⁷⁴ Οι δύο οικογένειες βρίσκονται περίπου 15 χρόνια στην Ελλάδα, ενώ οι άλλες δύο περίπου 8 χρόνια στην Ελλάδα.

¹⁷⁵ Οι οικογένειες προέρχονται και από τους τρεις εξεταζόμενους νομούς.

θεωρεί ότι η διατήρηση της αλβανικής γλώσσας αποτελεί βασικό συστατικό στοιχείο της ταυτότητάς τους. Δηλώνει περήφανος για τη γλώσσα του και ως γονείς ακολουθούν διάφορες πρακτικές για την καλλιέργειά της: φοίτηση των παιδιών σε Τμήμα Διδασκαλίας της Αλβανικής Γλώσσας, συμμετοχή των παιδιών σε εκδηλώσεις Συλλόγων Αλβανών Μεταναστών, συχνές επισκέψεις στην πατρίδα, εξοικείωση των παιδιών με αλβανικά βιβλία, αλβανική μουσική, αλβανικά κινούμενα σχέδια κ.λπ..

Η δεύτερη οικογένεια (Γ36), που ανήκει επίσης στη δεύτερη ομάδα οικογενειών (οικογένειες που εκδηλώνουν τάση προς διατήρηση της αλβανικής), δηλώνει ότι σε όλες τις περιστάσεις οι γονείς και τα παιδιά μιλάνε αλβανικά μεταξύ τους. Για τον πατέρα είναι ζήτημα τιμής η αποκλειστική χρήση της αλβανικής στο σπίτι. Από την άλλη πλευρά, σκέφτονται ότι, αν κάποια στιγμή, για παράδειγμα, αρρωστήσει ο ίδιος ή η γυναίκα του και χρειαστεί να γυρίσουν στην Αλβανία, τα παιδιά πρέπει να μιλάνε αλβανικά, προκειμένου να μπορούν να συνεννοηθούν εκεί. Εξάλλου, στη συνέντευξη άφησαν ανοιχτό το ενδεχόμενο να επιστρέψουν κάποια στιγμή στην Αλβανία μόνιμα. Αυτοί οι γονείς προσπαθούν με διάφορες πρακτικές, και ψάχνουν και καινούργιες πρακτικές, προκειμένου να εξασκήσουν τα παιδιά τους την αλβανική όσο το δυνατόν περισσότερο. Οι δύο αυτές περιπτώσεις οικογενειών επιδιώκουν, λοιπόν, μία αλβανοκεντρική γλωσσική κοινωνικοποίηση των παιδιών τους.

Στην τρίτη οικογένεια (Γ5), που ανήκει στην τρίτη ομάδα οικογενειών (οικογένειες που εκδηλώνουν τάση προς μετατόπιση από την αλβανική), η μοναδική γλώσσα επικοινωνίας μεταξύ των μελών της είναι η ελληνική. Οι γονείς θεωρούν ότι η γνώση της αλβανικής δεν θα βοηθήσει τα παιδιά τους ούτε ακαδημαϊκά ούτε επαγγελματικά. Επιθυμούν να μείνουν στην Ελλάδα και, συνεπώς, θέλουν να ενταχτούν πλήρως στην ελληνική κοινωνία. Αλλά και οι εξωτερικοί παράγοντες δεν διευκολύνουν την καλλιέργεια της αλβανικής, αφού δεν υπάρχουν στον περίγυρό τους κοινωνικά δίκτυα ομοεθνών. Τα παιδιά δεν έχουν Αλβανούς φίλους, καθώς στην περιοχή όπου διαμένουν, υπάρχουν ελάχιστοι αλλοδαποί κάτοικοι. Οι γονείς δεν επιθυμούν, εξάλλου, ούτε την καλλιέργεια της αλβανικής σε σχολικό επίπεδο και αναφορικά με την καλλιέργεια της ελληνικής σε σχολικό επίπεδο, η οικογένεια ανήκει στην ομάδα εκείνη των γονέων, που επιθυμεί περισσότερα γλωσσικά ερεθίσματα (input) στην ελληνική και αυστηρότερη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά τους.

Τα μέλη της τέταρτης και τελευταίας οικογένειας (Γ37), που ανήκουν στην τρίτη ομάδα οικογενειών (οικογένειες που εκδηλώνουν τάση προς μετατόπιση από την αλβανική), μιλάνε μεταξύ τους στα ελληνικά, παρόλο που στο ίδιο χωριό μένουν αρκετοί συγγενείς τους από την Αλβανία. Χαρακτηριστικό, επίσης, είναι ότι σε περιπτώσεις, όπου οι γονείς μιλάνε μεταξύ τους αλβανικά, τα παιδιά απομακρύνονται, επειδή δεν καταλαβαίνουν και επειδή οι γονείς δεν επιθυμούν να μεταφράζουν. Επιπρόσθετα, οι γονείς συμβουλεύουν τα παιδιά τους να μην συναναστρέφονται ομοεθνείς τους, καθώς τους θεωρούν «κακή επιρροή». Ο προσανατολισμός των γονιών είναι η κατάκτηση της ελληνικής και η ένταξη των παιδιών τους στο ελληνικό γίγνεσθαι. Και αυτή η οικογένεια, όπως και η προηγούμενη, δεν επιθυμεί τη φοίτηση των παιδιών τους σε «κοινοτικό σχολείο» ούτε την εισαγωγή της διδασκαλίας της αλβανικής γλώσσας σε σχολικό επίπεδο. Δηλώνουν ευχαριστημένοι από το ελληνικό σχολείο και θέτουν ως βασικό τους σκοπό να είναι τα παιδιά τους «καλοί μαθητές», για να έχουν επαγγελματικές ευκαιρίες στο μέλλον στην Ελλάδα. Οι δύο αυτές τελευταίες οικογένειες παρουσιάζουν, λοιπόν, μια έντονη προσαρμοστική τάση.

Η κύρια διαφορά μεταξύ των δύο πρώτων και των δύο τελευταίων οικογενειών έγκειται σε διαφορετικούς προσανατολισμούς και κυρίως στις διαφορετικές στάσεις τους απέναντι στην εθνοτική γλώσσα. Υπάρχουν οι αλβανοπροσανατολισμένες οικογένειες από τη μία και οι ελληνοπροσανατολισμένες οικογένειες από την άλλη. Όπως έχουμε αναπτύξει και στο κεφάλαιο 2, οι στάσεις απέναντι στην εθνοτική γλώσσα συνιστούν έναν από τους σημαντικούς παράγοντες μετατόπισης ή διατήρησης μιας γλώσσας. Εξάλλου, και σύμφωνα με τη θεωρία των «θεμελιωδών αξιών» του Smolicz, αν μία ομάδα (ή και ένα άτομο) θεωρεί τη γλώσσα ως συστατικό στοιχείο της ταυτότητάς της, τότε μπορεί να επιτευχθεί η γλωσσική διατήρηση.

Οι εξωτερικές συνθήκες ανάμεσα στη δεύτερη και στην τέταρτη περίπτωση οικογενειών δεν διαφέρουν ουσιαστικά: και οι δύο οικογένειες βρίσκονται στο ίδιο αγροτικό μέρος της περιφέρειας, όπου διαμένει υψηλός αριθμός Αλβανών μεταναστών, δηλώνουν ότι υπάρχουν ομοεθνή κοινωνικά δίκτυα στην περιοχή, προέρχονται από το ίδιο μέρος της Αλβανίας, βρίσκονται το ίδιο περίπου χρονικό διάστημα στην Ελλάδα (εφτά και οχτώ χρόνια αντίστοιχα) και, τέλος, έχουν παιδιά της ίδιας ακριβώς ηλικίας. Ωστόσο, διαφέρουν οι προσανατολισμοί τους και κυρίως η στάση τους απέναντι στην αξία της εθνοτικής τους γλώσσας.

Από την ανάλυση των παραπάνω τριών τυπολογιών προκύπτει ότι διαμορφώνονται δύο πόλοι ως προς τους γλωσσικούς και, γενικότερα, τους κοινωνικοπολιτισμικούς προσανατολισμούς των αλβανικών οικογενειών. Από τη μία πλευρά, έχουμε μία μεγάλη μερίδα οικογενειών (16 στις 41), η οποία θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως αλβανοπροσανατολιζόμενη και, από την άλλη πλευρά, έχουμε μία μικρή ομάδα (4 στις 41), η οποία είναι ελληνοπροσανατολιζόμενη. Ανάμεσα σε αυτούς τους δύο πόλους υπάρχει η πλειονότητα των οικογενειών (21 στις 41) (η πρώτη ομάδα οικογενειών), οι οποίες κινούνται και μάλλον προσανατολίζονται και προς τα δύο συστήματα, χωρίς να αποκλείεται και το ενδεχόμενο κάποιες από αυτές τις οικογένειες να βρίσκονται σε σύγχυση. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι μια οικογένεια της ομάδας αυτής, η οποία στην αρχή της συνέντευξης δηλώνει: *«Πρέπει να κρατάμε τη γλώσσα μας. Μόνο αυτό είναι. Πρέπει να την κρατάω. Εγώ έτσι λέω και έτσι είναι. Όταν μιλάμε εμείς, σαν πατέρας και μητέρα, μιλάνε αλβανικά. Για να μην ξεχνάνε τη γλώσσα τους. Είναι η πρώτη τους γλώσσα»* (Γ16:39-43). Στη συνέχεια της συνέντευξης, ωστόσο, το αναφέρει: *«Όχι, καμία φορά, γιατί η πρώτη γλώσσα για αυτούς, για τα παιδιά μου, είναι η ελληνική. Γιατί πρέπει να τα μάθουν και θα τα μάθουν. Αυτό είναι οπωσδήποτε έτσι. όταν μιλάνε μεταξύ τους λέω «πρέπει να μιλάτε ελληνικά» και ελληνικά μιλάνε, όταν τους μιλάω εγώ αλβανικά και μου το γυρίζουν στα ελληνικά δεν τον κόβω να του πω «μη μιλάτε ελληνικά, αλλά αλβανικά». Αυτό καμία φορά δεν το λέω. Αν το πω αυτό, δεν θα πάνε καλά στο σχολείο μετά»* (Γ16:61-68).

Μπορούμε λοιπόν να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι η αλβανοπροσανατολιζόμενη ομάδα οικογενειών μάλλον τείνει να διατηρήσει την αλβανική και στις επόμενες γενιές, ενώ στην ελληνοπροσανατολιζόμενη ομάδα οικογενειών η γλωσσική μετατόπιση είναι σε εξέλιξη. Όσο για την ομάδα οικογενειών, που κινείται ανάμεσα στους δύο πόλους, η έλλειψη γλωσσικής χρήσης και κυρίως η έλλειψη επιθυμίας των παιδιών για χρήση της αλβανικής δείχνει ότι μάλλον και οι οικογένειες αυτές τείνουν προς την κατεύθυνση της γλωσσικής μετατόπισης. Υπάρχει, βέβαια, πάντα το ενδεχόμενο οι συλλογικές προσπάθειες για διατήρηση της αλβανικής να επηρεάσουν τους εν λόγω γονείς ή τα παιδιά τους προς την αντίθετη κατεύθυνση.

12.3. Κυβερνητικές πολιτικές και οικογενειακές στρατηγικές

Όπως αναφέρθηκε ήδη παραπάνω, οι κυβερνητικές πολιτικές και οι οικογενειακές στρατηγικές δεν συναντώνται στη φάση του σχεδιασμού της εκπαιδευτικής πολιτικής. Φαίνεται όμως να συναντώνται και να αλληλοεπηρεάζονται στο επίπεδο εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής. Συγκεκριμένα, στην έρευνά μας τα θεσμικά πρόσωπα πήραν θέση ως προς την παρουσία και τη διδασκαλία της αλβανικής γλώσσας, και φυσικά και της ελληνικής, σε σχολικό επίπεδο. Αλλά και οι Αλβανοί γονείς εξέφρασαν τις απόψεις τους σχετικά με την ελληνόγλωσση εκπαίδευση των παιδιών τους και την προοπτική εισαγωγής της αλβανικής γλώσσας στο ελληνικό σχολείο.

Σχετικά με το πρώτο σκέλος, δύο είναι οι ομάδες των εκπαιδευτικών που ξεχωρίζουν. Η πρώτη ομάδα εκπαιδευτικών υποστήριξε τη διδασκαλία της αλβανικής στο σχολείο, καθώς το θεωρούν ως βασική αρχή αναγνώρισης αλλά και ως εμπλουτισμό για την υπόλοιπη τάξη. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί αυτοί παρουσιάζουν μια στάση προσανατολισμένη προς τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Η δεύτερη ομάδα εκπαιδευτικών θεωρεί στο σύνολό της ότι η χρήση της μητρικής γλώσσας των παιδιών στο σχολείο αποτελεί «πρόβλημα» και, επιπλέον, διάκειται αρνητικά απέναντι στην προοπτική διδασκαλίας της αλβανικής στο ελληνικό σχολείο. Η στάση τους υποδηλώνει μία τάση για αφομοίωση των αλλοδαπών μαθητών στο σχολικό σύστημα. Η στάση της δεύτερης αυτής ομάδας εκπαιδευτικών επηρεάζει τόσο τη γλωσσική συμπεριφορά των παιδιών όσο και τις γλωσσικές επιλογές των γονιών τους. Άλλωστε, στις συνεντεύξεις, που διενεργήθηκαν στο πλαίσιο της έρευνάς μας, υπήρξαν γονείς που υποστήριξαν, ότι δεν μιλούν την αλβανική στο σπίτι, ύστερα από σχετική παραίνεση των Ελλήνων δασκάλων.

Όσον αφορά το δεύτερο σκέλος, μια μεγάλη μερίδα Αλβανών γονέων του δείγματός μας (δεκαεφτά περιπτώσεις) δήλωσε δυσαρεστημένη από το ελληνικό σχολείο και ανάμεσα στους λόγους που ανέφεραν οι γονείς, ήταν και το γεγονός ότι δεν εκπροσωπείται και κυρίως δεν γίνονται σεβαστά η γλώσσα τους και ο πολιτισμός τους στο ελληνικό σχολείο. Βέβαια, η δυσαρέσκειά τους μπορεί να οφείλεται σε ένα βαθμό και στο διαφορετικό εκπαιδευτικό σύστημα που βίωσαν οι ίδιοι στην Αλβανία συγκριτικά με το τωρινό εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας.

Το βασικότερο, όμως, σημείο που αξίζει να τονιστεί αναφορικά με τη αλβανόγλωσση εκπαίδευση είναι ότι οι Αλβανοί γονείς συγκρότησαν τους Συλλόγους

Αλβανών Μεταναστών και ίδρυσαν τα Τμήματα Διδασκαλίας της Αλβανικής Γλώσσας. Και αυτό επειδή η γλώσσα και ο πολιτισμός τους δεν εκπροσωπούνται στο ελληνικό σχολείο. Σκοπός των τμημάτων αυτών είναι η αλβανόγλωσση εκπαίδευση και αγωγή των παιδιών και κυρίως η διατήρηση της αλβανικής γλώσσας στις επόμενες γενιές Αλβανών μεταναστών.

Οι Σύλλογοι και τα Τμήματα Διδασκαλίας της Αλβανικής Γλώσσας είναι μεν γεγονός, αλλά η περιορισμένη συμμετοχή των αλβανικών οικογενειών σε αυτό το εγχείρημα δεν αφήνει προς το παρόν πολλές προοπτικές ανάπτυξης της αλβανικής γλώσσας στον ελληνικό χώρο. Σίγουρα, το γεγονός ότι δεν υπάρχει οργανωμένη διασπορά των Αλβανών, όπως για παράδειγμα συμβαίνει στην περίπτωση των Ελλήνων στο εξωτερικό (Δαμανάκης 2007), παίζει τον ρόλο του στη μη ανάπτυξη συλλογικοτήτων, που να δίνουν έμφαση στη διατήρηση της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης.

Από τις αναλύσεις μας προκύπτει, επίσης, ότι η ατομική προσπάθεια και πρωτοβουλία (π.χ. η οικογένεια) παίζει σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της διατήρησης μιας εθνοτικής γλώσσας. Από την άλλη πλευρά, το χαμηλό κύρος της αλβανικής στην ελληνική κοινωνία, ο οικογενειακός προσανατολισμός, η απουσία εκπαιδευτικής πολιτικής για την ενίσχυση των «μειονοτικών» γλωσσών (Romaine 1996), οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην αλβανική, καθώς και ο βαθμός οργάνωσης των Αλβανών μεταναστών στην Ελλάδα είναι παράγοντες, που ωθούν πολλές οικογένειες στη μετατόπιση από την αλβανική στην ελληνική. Ως προς τις αναδυόμενες συλλογικότητες των Αλβανών μεταναστών στην Ελλάδα θα πρέπει να υπογραμμιστεί ότι αυτές αποτελούν τη σημαντικότερη μάλλον εξέλιξη των τελευταίων ετών, η οποία υποθέτουμε ότι θα επηρεάσει και τις εκπαιδευτικές πολιτικές στο μέλλον και θα πρέπει να αποτελέσουν αντικείμενο μελλοντικών ερευνών.

Σε μελλοντικές έρευνες θα ήταν σκόπιμο να παρακολουθήσει κανείς αν και σε ποιο βαθμό διατηρούνται οι τυπολογίες των οικογενειών, που παρουσιάστηκαν στο δείγμα της έρευνάς μας, και αν προκύπτουν και επιπρόσθετες. Άμεση σχέση με τις τυπολογίες οικογενειών έχουν και τα φαινόμενα της γλωσσικής διατήρησης και της γλωσσικής μετατόπισης, που θα πρέπει να αποτελέσουν αντικείμενο επιστημονικής παρακολούθησης στις επόμενες γενιές Αλβανών μεταναστών σε διάφορες γεωγραφικές περιοχές της Ελλάδας. Επίσης, οι μελλοντικές έρευνες θα πρέπει να εστιάσουν στην πρόσληψη και την εφαρμογή των σχετικών με τη διαπολιτισμική

εκπαίδευση θεσμικών μέτρων από στελέχη της εκπαίδευσης. Στη δική μας έρευνα αναδείχτηκαν δύο ομάδες στελεχών της εκπαίδευσης, εκ των οποίων η μία ήταν προσανατολισμένη προς την αφομοίωση των αλλοδαπών μαθητών. Αξίζει να δει κανείς, αν στο πέρας του χρόνου παραμένει η ίδια νοοτροπία στο εκπαιδευτικό σύστημα. Παράλληλα, βέβαια, κινείται και η εφαρμογή των θεσμικών μέτρων. Ως τώρα τα θεσμικά μέτρα έδειξαν να έχουν στην πράξη έναν μονογλωσσικό και μονοπολιτισμικό προσανατολισμό. Το κατά πόσο θα διαφοροποιηθούν, για να ανταποκριθούν στις ανάγκες και τις απαιτήσεις της πολυπολιτισμικής κοινωνίας και της πολυπολιτισμικής σχολικής τάξης είναι κάτι που θα πρέπει να μελετηθεί και στο μέλλον. Τέλος, η παρακολούθηση της εξέλιξης των εκπαιδευτικών πολιτικών αποκτά επιπρόσθετο ενδιαφέρον, αν αναλογιστεί κανείς ότι οι αναδυόμενες συλλογικότητες των Αλβανών μεταναστών και των Τμημάτων Διδασκαλίας της Αλβανικής Γλώσσας, θα αρθρώσουν λόγο ως προς τα γλωσσικά δικαιώματα των Αλβανών μεταναστών στην Ελλάδα. Η αντίδραση της πολιτείας και των θεσμικών προσώπων της εκπαίδευσης θα δείξει αντίστοιχα αν και σε ποιο βαθμό προάγεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αζέζ, Κ. (1999), *Το παιδί ανάμεσα σε δύο γλώσσες* (επίμετρο: Ρ. Δελβερούδη, μτφ. Ν. Αποστολοπούλου), Αθήνα: Εκδόσεις Πόλις.

Αναγνωστοπούλου, Μ. και Μανιάτη, Ε. (2005), *Απόψεις των εκπαιδευτικών για την κοινωνική πολυμορφία και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση*, εισήγηση στο συνέδριο «Το Σχολείο στην Κοινωνία της Πληροφορίας και της Πολυπολιτισμικότητας», 21-23 Οκτωβρίου, Ρόδος.

Αντωνοπούλου, Ν. και Μανάβη, Δ. (2001), Η διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας στο Α.Φ. Χριστίδης (επιμ.) *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*, Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, σελ. 253-257.

Baker C. (2001), *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και στη Δίγλωσση Εκπαίδευση* (επιμ.-εισαγ. Μ. Δαμανάκης, μτφ. Α. Αλεξανδροπούλου) Αθήνα: Gutenberg.

Βεργέτη, Μ. (1999), *Παλινοστήση και κοινωνικός αποκλεισμός*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Βίκερς, Μ. και Πέτιφερ, Τ. (1998), *Αλβανία, από την αναρχία σε μια Βαλκανική Ταυτότητα* (μτφ. Ε. Μπαρτζινόπουλος), Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Βρατσάλης, Κ. και Σκούρτου, Ε. (2000), Δάσκαλοι και Μαθητές σε τάξεις πολιτισμικής ετερότητας: Ζητήματα Μάθησης, *Εκπαιδευτική κοινότητα, τεύχος 54*, σελ. 26-33.

Γκόβαρης, Χ. (2001), *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ατραπός.

Γκότοβος, Α. (2002), *Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Clayer, N. (2004), *Αλβανός στα Βαλκάνια τη δεκαετία του '90*, στο: Στέφανος Γερασίμου (επιμ.) *Η Επανάκαμψη των Βαλκανίων 1991-2001* (μετάφραση από τα γαλλικά), Αθήνα: Εκδόσεις Άγρα.

- Δαμανάκης, Μ.** (1997), *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση-Διαπολιτισμική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ.** (2000), Η πρόσληψη της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην Ελλάδα, *Επιστήμες Αγωγής, πρώην «Σχολείο και Ζωή», 1-3*, σελ. 3-23.
- Δαμανάκης, Μ.** (2003), *Ελληνικά Σχολεία και Τμήματα Μητρικής Γλώσσας στη Γερμανία (1986-1998)*, Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Δαμανάκης, Μ.** (2005), Εκπαιδευτικές πολιτικές για τα παιδιά των μεταναστών: μεταξύ της υπόθεσης του ελλείμματος και του πολιτισμικού αποθέματος, εισήγηση στο συνέδριο «*Μεταπολίτευση και Εκπαιδευτική Πολιτική: παρελθόν-παρόν-μέλλον*», 8 Οκτωβρίου 2005, Θεσσαλονίκη.
- Δαμανάκης, Μ.** (2007), *Ταυτότητες και εκπαίδευση στη διασπορά*, Αθήνα: Gutenberg.
- Διβάνη, Α.** (1995), *Ελλάδα και μειονότητες. Το σύστημα διεθνούς προστασίας της Κοινωνίας των Εθνών*, Αθήνα: Νεφέλη.
- Δουδούμης, Γ. Ε.** (1998), *Βαλκανικές εξελίξεις III*, Αθήνα: Βαλκανικές Εκδόσεις.
- Δουδούμης, Γ. Ε.** (2000), *Βαλκανικές εξελίξεις IV*, Αθήνα: Βαλκανικές Εκδόσεις.
- ΕΙΕ- Καβουνίδη, Τ. και Χατζάκη, Α.** (1999), *Αλλοδαποί που υπέβαλλαν αίτηση για κάρτα προσωρινής παραμονής. Υπηκοότητα, φύλο και χωροθέτηση*, ΕΙΕ (Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας): Αθήνα.
- Δραγώνα, Θ. και Φραγκουδάκη, Α.** (επιμ.) (2007), *Πρόσθεση όχι αφαίρεση, πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση. Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης*, Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Ηλίας, Μ.** (2002), Ο εκπαιδευτικός απέναντι στα προβλήματα ένταξης αλλοδαπών μαθητών στη σχολική πραγματικότητα (εμπειρική προσέγγιση), *Virtual School, The sciences of Education Online (3:1)* (www.auth.gr/virtualschool/3.1/Praxis/Michalis.html), σελ. 1-8. (ημερομηνία πρόσβασης: 15.02.2006).
- ΠΙΟΔΕ** (2004), *Παλιννοστούντες και Αλλοδαποί Μαθητές στην Ελληνική Εκπαίδευση*, τεύχος Β', Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Ιωσηφίδης, Θ.** (2003), *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*, Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Κασίμη, Χ.** (2005), Αλλοδαποί μαθητές, γλωσσικές δυσκολίες και κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας στο σχολείο: αντιλήψεις και αναπαραστάσεις των δασκάλων, *Επιστήμες Αγωγής, τεύχος 3/2005*, σελ. 13-24.

- Καστελλάν, Ζ.** (1991), *Η Ιστορία των Βαλκανίων*, (μτφ. Β. Αλιφέρη), Αθήνα: Εκδόσεις Γκοβόστη.
- Καστορίδας, Δ. Α.** (1994), *Ξένοι (;) Εργάτες στην Ελλάδα*, Αθήνα: Ταμος.
- Κάτσικας, Χ. και Πολίτου, Ε.** (2005), *Εκτός «τάξης» το διαφορετικό;*, Αθήνα: Gutenberg.
- Κοιλιάρη, Α.** (2000), Δίγλωσσοι εκπαιδευτικοί στην ελληνική πολυπολιτισμική τάξη. Εμπειρίες, σκέψεις προβληματισμοί, στο Ε. Τρέσσου και Σ. Μητακίδου (επιμ.) *Εκπαιδευτικοί μιλούν σε εκπαιδευτικούς για τις εμπειρίες τους, Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, σ.130-139.
- Κοιλιάρη, Α.** (2005), *Πολυγλωσσία και γλωσσική εκπαίδευση, μια κοινωνιογλωσσική προσέγγιση*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Κοντογιάννη, Δ.** (1997), *Η περίπτωση του Δημοτικού Σχολείου Παλινοστούτων Θεσσαλονίκης*, στο Μ. Δαμανάκης «Η εκπαίδευση των παλινοστούτων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: Διαπολιτισμική Προσέγγιση», Gutenberg: Αθήνα.
- Κοντογιάννη, Δ.** (1997), Η σχολική ένταξη των Βορειοηπειρωτόπουλων στο νομό Ιωαννίνων στο Ε. Σκούρτου (επιμ.) *Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Εκδόσεις Νήσος.
- Κοντογιάννη, Δ.** (2002), *Διαπολιτισμική-Διγλωσσική Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Η περίπτωση των «Σχολείων Παλινοστούτων»*, Δημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Κυριαζή, Ν.** (1998), *Η Κοινωνιολογική Έρευνα, Κριτική Ανασκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*, Αθήνα: Ελληνικές Επιστημονικές Εκδόσεις.
- Κυριαζής, Δ. και Χατζηδάκη, Α.** (2005), *Στάσεις Αλβανών μεταναστών απέναντι στη διγλωσσία των παιδιών τους*, Πρακτικά 6^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου για την ελληνική γλωσσολογία (Ρέθυμνο 19-21/09/2003), τεύχος Β', Ρέθυμνο, σ. 860-868.
- Κωστούλα- Μακράκη, Ν.** (2001), *Γλώσσα και Κοινωνία. Βασικές Έννοιες*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Λάζος, Γ.** (1998), *Το πρόβλημα της ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες, Θεωρία και πράξη*, Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Λαμπριανίδης, Λ. και Λυμπεράκη, Α.** (2005), *Αλβανοί Μετανάστες στη Θεσσαλονίκη. Διαδρομές ενημερίας και παραδρομές δημόσιας εικόνας*, Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

- Μαλιγκούδη, Χ. (2009)**, Τμήματα διδασκαλίας της αλβανικής στην Ελλάδα, Προσπάθεια μιας πρώτης καταγραφής, *Επιστήμες της Αγωγής*, τεύχος 1/2009, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Mason, J. (2003)**, Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας (επιμ. Ν. Κυριαζή, μτφ. Ε. Δημητριάδου), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μάρκου, Γ. (1996)**, Προσεγγίσεις της Πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών, Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ., Γ.Γ.Λ.Ε..
- Μάρκου, Γ. (1997)**, Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, Παν/μιο Αθηνών
- Μάρκου, Γ. (2005)**, Μεταναστευτική Πολιτική και Πολιτικές Ένταξης, εισήγηση στην ημερίδα «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Σχολική Πραγματικότητα», 18 Ιουνίου 2005, Θεσσαλονίκη.
- Μίλεση, Χ. (2006)**, Οι αλλοδαποί μαθητές από την Αλβανία στη σχολική κοινότητα, Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Νίκας, Χ. (2008)**, Η αποταμιευτική συμπεριφορά και τα εμβάσματα των Αλβανών μεταναστών στην Ελλάδα, στο Τ. Καβουνίδη, Α. Κόντης, Θ. Λιανός και Ρ. Φακιολάς (επιμ.) *Μετανάστευση στην Ελλάδα: Εμπειρίες-Πολιτικές-Προοπτικές*, Αθήνα: ΙΜΕΠΟ, σελ. 70-81.
- Νικολάου, Γ. (2000)**, Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2004)**, Συνεργασία σχολείου οικογένειας: δυνατότητες και περιορισμοί, *Επιστήμες Αγωγής*, τεύχος 4/2004, σ.21-33.
- Ξωχέλλης, Π. (2000)**, Η εικόνα του «άλλου»/γείτονα στα σχολικά βιβλία των Βαλκανικών χωρών, στο: Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου με θέμα: Η εικόνα του «άλλου»/γείτονα στα σχολικά βιβλία των Βαλκανικών χωρών, 16-18 Οκτωβρίου 1998, Θεσσαλονίκη, Αχιλλέας Καψάλης, Κυριάκος Μπονίδης, Αθηνά Σιπητάνου (επιμ.), Αθήνα: Τυπωθήτω- Γ. Δαρδανός, σ. 27-30.
- Παλαιολόγου, Ν. (2000)**, Σχολική Προσαρμογή Μαθητών με «Δι-πολιτισμικά» Χαρακτηριστικά, Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Παπαγεωργίου, Κ. (1999)**, Προλογικό σημείωμα στο Charles Taylor «Πολυπολιτισμικότητα- εξετάζοντας την πολιτική της αναγνώρισης», Αθήνα: Πόλις.
- Παπαστυλιανού, Α. (2005)**, Διαπολιτισμικές Διαδρομές. Παλιννόστηση και κοινωνική προσαρμογή, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Σελλά-Μαζή, Ε.** (1997), Διγλωσσία και λιγότερο ομιλούμενες γλώσσες στην Ελλάδα, στο Κ. Τσιτσελίκης και Δ. Χριστόπουλος (επιμ.) *Το μειονοτικό φαινόμενο στην Ελλάδα, Μια συμβολή των Κοινωνικών Επιστημών*, Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική, σελ. 349-413.
- Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ. και Γκόβαρης, Χ.** (2004), *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση. Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης. Προκλήσεις και προοπτικές βελτίωσης*, Πρόγραμμα 5, ΙΜΕΠΟ: Αθήνα.
- Σπυριδάκης, Γ.** (2002), *Η αντιστοιχία της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής θεωρίας με την εκπαιδευτική πράξη στα ιδρυθέντα με τον νόμο 2413/1996 Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Η περίπτωση του Δημοτικού Σχολείου Σαπών στο νομό Ροδόπης*, Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Thompson, P.** (2002), *Φωνές από το Παρελθόν, Προφορική Ιστορία* (μτφ: Ρ.Β. Μπούσχοτεν, Ν. Ποταμιανός), Αθήνα: Πλέθρον.
- Τσιτσελίκης, Κ.** (1996), *Το διεθνές και ευρωπαϊκό καθεστώς προστασίας των γλωσσικών δικαιωμάτων των μειονοτήτων και η ελληνική έννομη τάξη*, Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκκουλας.
- Τσιτσιπής, Λ.Δ.** (2001), Γλωσσική συρρίκνωση, στο Α.Φ. Χριστίδης (επιμ.) *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*, Θεσσαλονίκης: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, σ. 81-83.
- Τσιώλης, Γ.** (2006), *Ιστορίες ζωής και βιογραφικές αφηγήσεις. Η βιογραφική προσέγγιση στην κοινωνιολογική ποιοτική έρευνα*, Αθήνα: Κριτική.
- Τσοκαλίδου, Ρ.** (2005), Η αφανής διγλωσσία στο ελληνικό σχολείο: Δεδομένα επιτόπιας έρευνας, *Επιστήμες Αγωγής*, τεύχος 3/2005, σελ. 37-50.
- Φλουρής, Γ.Σ. και Καλογιαννάκη, Π.** (1996), Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση. Η περίπτωση των Βαλκανικών λαών και Τούρκων στα ελληνικά σχολικά βιβλία. Αφορμή για προβληματισμό και συζήτηση, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τχ. 23/96.
- Χαρβαλιάς, Γ.** (1994), *Αλβανία*, στο Θ. Βερέμης (επιμ.) «Βαλκάνια. Από το διπολισμό στη νέα εποχή», Αθήνα: Εκδόσεις Γνώση, σελ. 105-217.
- Χατζηδάκη, Α.** (2005), Μοντέλα διγλωσσικής συμπεριφοράς σε οικογένειες Αλβανών μαθητών: δεδομένα από εμπειρική έρευνα, *Επιστήμες Αγωγής*, τεύχος 3/2005, σελ. 79-102.

Χατζηδάκη, Α. (2006), *Πανεπιστημιακές σημειώσεις για το μάθημα «Διγλωσσία και δίγλωσση εκπαίδευση»* (Α0604) στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Χατζηδάκη, Α. (2006), Η εμπλοκή Αλβανών μεταναστών στην εκπαίδευση των παιδιών τους: μια εμπειρική έρευνα, στο Χ. Γκόβαρης, Ε. Θεοδωροπούλου και Α. Κοντάκος (επιμ.) *Η παιδαγωγική πρόκληση της πολυπολιτισμικότητας: Ζητήματα θεωρίας και πράξης της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*, Αθήνα: Ατραπός, σ. 133-152.

Χατζηδάκη, Α. (2007), Η συμμετοχή μεταναστών γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους: Οι αντιλήψεις των δασκάλων και οι πρακτικές των γονέων στο Ντίνας, Κ. και Χατζηπαναγιωτίδη, Α. (επιμ.) *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου «Η Ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ξένη. Έρευνα, διδασκαλία και εκμάθησή της»*, (Φλώρινα, 12-14 Μαΐου 2006, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας), Θεσσαλονίκης: University Studio Press, σελ. 732-745.

Χατζησαββίδης, Σ. (1999), Οι «ασθενείς» γλώσσες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και η στάση τους απέναντι στον γλωσσικό ηγεμονισμό. Η περίπτωση της ρομανές, στο Α. Φ. Χριστίδης *«Ισχυρές» και «ασθενείς» γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού*, Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, σ. 423-430.

Ψημμένος, Ι. (1998), Δημιουργώντας χώρους κοινωνικού αποκλεισμού: η περίπτωση των Αλβανών ανεπίσημων μεταναστών στο κέντρο της Αθήνας, στο Κούλα Κασιμάτη (επιμ.) *Κοινωνικός αποκλεισμός: η ελληνική εμπειρία*, Αθήνα: ΚΕΚΜΟΚΟΠ και Gutenberg, σελ. 221-273.

Ψημμένος, Ι. (2004), *Μετανάστευση από τα Βαλκάνια. Κοινωνικός Αποκλεισμός στην Αθήνα*, β' έκδοση, Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Ξενόγλωσση

Allard, R. and Laundry, R. (1986), Subjective ethnolinguistic vitality viewed as a belief system, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7, p. 1-12.

Allardt, E. (1993), Qu'est-ce qu'une langue minoritaire? A H.Giordan (dir.) *Les minorités en Europe*, p. 45-54.

Appel, R. and Muysken, P. (1987), *Language Contact and Bilingualism*, London: Edward Arnold.

Baker, C. (1993), *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Clevedon: Multilingual Matters.

- Baker, C.** (2000), *A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism*, 2nd Edition, Clevedon: Multilingual Matters.
- Barron-Hauwaert, S.** (2004), *Language Strategies for Bilingual Families, The One-Parent-One-Language Approach*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Bennett, J.** (1997), Attitudes of the Second Generation to Dutch Language Maintenance and Ethnic Identity in Australia in J. Klatter-Folmer and S. Kroon (eds.) *Dutch overseas. Studies in maintenance and loss of Dutch as an immigrant language*, Tilburg: Tilburg University Press, p. 61-68.
- Berelson, B.** (1984), *Content Analysis in Communication Research*, New York: Hafner Press.
- Bermudez, A. E. and Marquez J. A.** (1996), An Examination of a Four-Way Collaborative to Increase Parental Involvement in the Schools, *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students, Volume 16*.
- Blanc, M.** (1986), Canada's non official languages: assimilation or pluralism?, *The London Journal of Canadian Studies*, 3, p. 46-56.
- Bloomfield, L.** (1933), *Language*. New York: Holt.
- Borland, H.** (2006), Intergenerational language transmission in an established Australian migrant community: What makes the difference?, *International Journal of the Sociology of Language* 180, p. 23-41.
- Bourhis, R.Y., Giles, H. and Rosenthal, D.** (1981), Notes on the construction of a "Subjective Vitality Questionnaire" for ethnolinguistic groups, *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 2 (2), p. 145-155.
- Burgess, R.G.** (1984), *In the Field: An Introduction to Field Research*, London: Allen and Unwin.
- Chevannes, M. & Reeyes, F.** (1987), The black voluntary school movement: definition, context and prospects in B. Troyna (ed.) *Racial Inequality in Education*, London: Tavistock.
- Clyne, M.** (1982), *Multilingual Australia*, Melbourne: River Seine Publications.
- Clyne, M.** (1991), *Community Languages. The Australian Experience*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Clyne, M. and Kipp, S.** (1997), Trends and changes in home language use and shift in Australia, 1986-1996, *Journal of Multilingual and Multicultural Development, Vol. 18, No.6*, p.451-473.

- Clyne, M.** (2005), Sprachdemographie und Sprachpolitik in Australien: das wechselhafte Schicksal von Einwandersprachen, *IMIS-Beiträge 26-2005*, S. 11-28.
- Conklin, N. and Lourie, M.** (1983), *A host of Tongues*, New York: The Free Press.
- Cooper R.L.** (1989), *Language planning and Social Change*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Creese, A., Bhatt, A., Bhojani, N. and Martin, P.** (2006), Multicultural, Heritage and Learner in Complementary Schools, *Language and Education, Vol. 20, No. 1*, p.23-43.
- Cunningham-Andersson, U. and Andersson, S.** (1999), *Growing Up with Two Languages: A Practical Guide*, London: Routledge.
- De Jong, E.** (1986), *The Bilingual Experience*, Cambridge: Cambridge University Press.
- De Rapper, G.** (2002), Transformation und Anpassung in U. Brunnbauer (ed.) *Umstrittene Identitäten*, Frankfurt am Main: Peter Lang, σελ. 201-232.
- Edwards, D.** (1993), Concepts, memory and the organization of pedagogic discourse: a case study, *International Journal of Educational Research 19 (3)*, p. 205-225.
- Edwards, J.** (1985), *Language, Society and Identity*, Oxford: Blackwell.
- Edwards, J.** (1997), Language minorities and language maintenance, *Annual Review of Applied Linguistics, 17*, p. 30-42.
- Eriksson, R.** (1994), *Biculturalism in Upper Secondary Education. The Long Term Effects of Finnish Language Programs on Students' Educational and Occupational Careers — A Swedish Case Study*, Stockholm: Stockholm University, Institute of International Education.
- Fantini, A. E.** (1985), *Language Acquisition of a Bilingual Child*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Ferguson, C.A.** (1959/1972), Diglossia, *Word: 15*, p. 325-340 [Reprinted in Gigliolo, P. (ed.) (1972) *Language and Social Context*, Harmondsworth: Penguin, p. 232-252].
- Fishman, J.A.** (1964), Language maintenance and language shift as a field of inquiry, *Linguistics, 9*, p. 32-70.
- Fishman, J.A.** (1972), *The sociology of language*, Rowley: Newbury House.
- Fishman, J.A.** (1979), The relationship between micro- and macrosociolinguistics in the study of who speaks what language to whom and when in J.B. Pride and J. Holmes (eds.) *Sociolinguistics: Selected Readings*, Harmondsworth: Penguin Books.

- Fishman, J.A.** (1980), Bilingualism and biculturalism as individual and as societal phenomena, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1, p. 3-15.
- Fishman, J.A.** (1991), *Reversing language shift. Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Fishman, J.A.** (2000), Reversing language shift: RLS theory and practice revisited in G. Kindell and M. P. Lewis (eds.) *Assessing ethnolinguistic vitality: Theory and practice*, Dallas: TX SIL International, p. 1-25.
- Fishman, J.A.** (2000), Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism in Li Wei (ed.) *The Bilingualism Reader*, London: Routledge, p. 81-88.
- Fishman, J.A.** (2000), Who speaks what language to whom and when? in Li Wei (ed.) *The Bilingualism Reader*, London: Routledge, p. 89-106.
- Garner, M.** (1988), Ethnic languages in two small communities: Swedish and Russian in Melbourne, *International Journal of the Sociology of Language*, 72, p. 37-50.
- Giles, H. Bourhis, R. Y. and Taylor, D. M.** (1977), Towards a theory of language in ethnic group relations in H. Giles (ed.) *Language, Ethnicity and Intergroup Relationships*, London: Academic Press.
- Gogonas, N.** (2007), *Ethnolinguistic Vitality and Language Maintenance in Second-Generation Immigrants: A Study of Albanian and Egyptian Pupils in Athens*, Unpublished PhD Thesis, University of Sussex.
- Gomez Navarrette, Y.** (1996), Family Involvement in a Bilingual School, *The Journal of Educational Issue of Language Minority Students*, Volume 16.
- Hall, K., Özerk, K., Zulfiqar, M and Tan, J.** (2002), “This is our School”: provision, purpose and pedagogy of supplementary schooling in Leeds and Oslo, *British Educational Research Journal*, Vol. 28, No.3, p. 399-418.
- Hamers, J. and Blanc, M.** (1989), *Bilinguality and Bilingualism*, New York: Cambridge University Press.
- Hatziprokopiou, P.** (2003), Albanian immigrants in Thessaloniki, Greece: processes of economic and social incorporation, *Journal of Ethnic and Migration Studies*, Vol. 29, No 6, p. 1033-1057.
- Haugen, E.** (1953), *The Norwegian language in America: A study in bilingual behavior*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

- Heller, M.** (2007), Bilingualism as Ideology and Practice in M. Heller (ed.) *Bilingualism: A Social Approach*, Basingstoke: Palgrave, p. 1-22.
- Hoffman, C.** (1991), *An Introduction to Bilingualism*. London: Longman.
- Hohmann, M.** (1989), Interkulturelle Erziehung- eine Chance für Europa? In M. Hohmann und H.H.Reich (Hrsg.), *Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten, Diskussionen um interkulturelle Erziehung*, Münster: Waxmann Wissenschaft.
- Hornberger, N. H. and King, K. A.** (2001), Reversing Quechua Language Shift in South America in J. A. Fishman (ed.) *Can Threatened Languages Be Saved? Reversing Language Shift, Revisited: A 21st century perspective*, Clevedon: Multilingual Matters, p. 166-194.
- Hulsen, M., de Bot, K. and Weltens, B.** (2002), “Between two worlds”: Social networks, language shift, and language processing in three generations of Dutch migrants in New Zealand, *International Journal of the Sociology of Language*, 153, p. 27-52.
- Husband, C. and Khan, S.** (1982), The viability of ethnolinguistic vitality, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 3, p. 193-205.
- Kloss, H.** (1966), German-American language maintenance efforts in J.A. Fishman (ed.) *Language Loyalty in the United States*, The Hague: Mouton, p. 206-252.
- Kola, P.** (2003), *The Myth of Greater Albania*, New York: New York University Press.
- Krüger-Potratz, M.** (2005), *Interkulturelle Bildung. Eine Einführung*, Münster: Waxmann.
- Lambert, W.E.** (1974), Culture and language as factors in learning and education in F.E. Aboud and R.D. Meade (eds.) *Cultural factors in learning and education*, Bellingham, W.A.: Fifth Western Washington Symposium on Learning, p. 91-122.
- Lao, C.** (2004), Parents’ Attitudes Toward Chinese-English Bilingual Education and Chinese-Language Use, *Bilingual Research Journal* (28:1), p. 99-121.
- Li, M.** (2005), The Role of Parents in Chinese Heritage-Language Schools, *Bilingual Research Journal* (29:1), p. 197-207.
- Mackey, W. F.** (1968), The Description of Bilingualism in J. A. Fishman (ed.) *Readings in the Sociology of Language*, The Hague: Mouton, p. 554-584.
- Maligkoudi, C.** (2005), “Minority Language Transmission in Mixed Language Couples”, poster in the 5th International Symposium on Bilingualism, Barcelona, 20-23 March 2005.

- Mercer, N., Mercer, E. and Mears, R.** (1977), Linguistic and cultural affiliation amongst young Asian people in Leicester in H. Giles and B. Saint-Jacques (eds.) *Language and Ethnic Relations*, Oxford: Pergamon Press.
- Milroy, J.** (1987), *Language and social networks* (2nd edition), Oxford: Blackwell.
- Mishler, E.** (1986) *Research Interviewing: Context and Narrative*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nikas, C.** (2005), Remittances and the Financing of Economic Development: Some Comments on the Albanian National Strategy on Migration and the Draft Action Plan Documents in: *National Strategy on Migration: Selected Papers*, Tirana: IOM.
- Olivier, R. and Purdie, N.** (1998), The attitudes of bilingual children to their languages, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 19 (3), p. 199-211.
- Pauwels, A.** (1997), The Role of Gender in Immigrant Language Maintenance in Australia in W. Wölck and A. De Houwer (eds) *Recent Studies in Contact Linguistics*, Bonn: Dümmler Verlag (Plurilingua), p. 276-285.
- Pauwels, A.** (2004), Language Maintenance in A. Davies and C. Elder (eds.) *The Handbook of Applied Linguistics*, Oxford: Blackwell, p. 719-737.
- Pauwels, A.** (2005), Maintaining the Community Language in Australia: Challenges and Roles for Families, *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Vol. 8, No 2&3, p. 123-131.
- Prifti, P.** (1978), *Socialist Albania since 1944: Domestic and Foreign Developments*, Cambridge, Massachusetts: MIT.
- Reich, H.** (1993), Die Entwicklung interkultureller Curricula in H. Reich und U. Pörnerbacher *Interkulturelle Didaktiken*, Münster: Waxmann, S. 106-118.
- Romaine, S.** (1995), *Bilingualism*, 2nd Edition, Oxford: Blackwell.
- Romaine, S.** (2006), Planning for the survival of linguistic diversity, *Language Policy* (5), p.441-473.
- Ronjat, J.** (1913), *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*, Paris: Champion.
- Saunders, G.** (1982), Infant bilingualism: A look at some doubts and objections, *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 3 (4), p. 277-292.
- Schieffelin, B. and Ochs, E.** (1986), *Language Socialization Across Cultures*, Cambridge: Cambridge University Press.

- Silverman, D.** (2001), *Doing Qualitative Research, A Practical Handbook*, London: Sage Publications.
- Skutnabb-Kangas, T.** (1981), Guest worker or Immigrant-Different Ways of Reproducing an Underclass, *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 2, 2, p. 89-115.
- Skutnabb-Kangas, T.** (1984), *Bilingualism or not, The Education of Minorities*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Smolicz, J.J.** (1979), *Culture and Education in a Plural Society*, Canberra ACT: The Curriculum Development Centre.
- Smolicz, J.J.** (1983), Modification and maintenance: Language among school-children of Italian background in South Australia, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 4 (5), p. 313-337.
- Smolicz, J.J. and Secombe, M.J.** (1989), Types of language activation in an ethnically plural society in U. Ammon (ed.) *Studies and Function of Languages and Language Varieties*, Berlin and New York: de Gruyter, p. 478-514.
- Stoessel, S.** (2002), Investigating the role of social networks in language maintenance and shift, *International Journal of the Sociology of Language*, 153, p. 93-132.
- Stone, M.** (1981), *The Education of the Black Child: the myth of multi-cultural education*, London: Fontana.
- Tannenbaum, M.** (2003), The Multifaceted Aspects of Language Maintenance: a new measure for its assessment in immigrant families, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 6 (5), p. 374-393.
- Thompson, S.G.** (2001), *Language contact: An introduction*, Washington, DC: Georgetown University Press.
- Trudgill, P.** (1992), *Introducing language and society*, London: Penguin.
- Wei, Li** (2006), Complementary Schools, Past, Present and Future, *Language and Education*, Vol. 20, No. 1, p. 76-83.
- Weinreich, U.** (1953), *Languages in contact*, The Hague: Mouton.
- Winter, J. and Pauwels, A.** (2006), Language maintenance in friendships: second-generation German, Greek, and Vietnamese migrants, *International Journal of the Sociology of Language* 180, p.123-139.
- Worthy, J. and Rodriguez-Galino, A.** (2006), "Mi Hija Vale Dos Personas": Latino Immigrants Parents' Perspectives About Their Children's Bilingualism", *Bilingual Research Journal*, 30:2, p. 579- 601.

Zheylyazkova, A. (2003), *Albanian Prospects, Fieldwork*, Sofia: International Center for Minority Studies and Intercultural Relations.

Zulfiqar, M. (1997), Beyond the national curriculum: development of supplementary schooling in Britain, *Development Education Journal*, 4, p. 33-34.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

A) ΚΑΤΑΣΤΑΤΙΚΟ ΤΟΥ ΣΥΛΛΟΓΟΥ ΑΛΒΑΝΩΝ ΝΟΜΟΥ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ

ΙΔΡΥΣΗ-ΕΔΡΑ

ΑΡΘΡΟ 1ο

Ιδρύεται από τους Αλβανούς πολίτες οι οποίοι ζουν, διαμένουν, εργάζονται, σπουδάζουν, ή για οποιοδήποτε άλλο λόγο βρίσκονται τουλάχιστον ένα μήνα πριν την ίδρυση του παρόντος στην ευρύτερη περιοχή του νομού Θεσσαλονίκης. Ο σύλλογος θα λειτουργήσει σύμφωνα με τους όρους που ορίζονται παρακάτω, σύμφωνα με τους ελληνικούς νόμους και τις διεθνείς συμβάσεις με έδρα τη Θεσσαλονίκη.

ΣΚΟΠΟΣ-ΜΕΣΑ

ΑΡΘΡΟ 2ο

1. Σκοποί του συλλόγου είναι:

α) Η ανάπτυξη του πνεύματος της αλληλεγγύης μεταξύ των μελών του με τη συνένωση των δυνάμεων τους, η προστασία, η υποστήριξη και προαγωγή των υλικών και ηθικών συμφερόντων τους, η ενίσχυση των ασθενών και δεινοπαθούντων μελών του, η παροχή κάθε δυνατής κοινωνικής και ηθικής υποστήριξης.

β) Η συνεύρεση και επικοινωνία των μελών του, η αλληλοϋποστήριξη και αλληλοβοήθεια αυτών, η ανάληψη πρωτοβουλιών για τη διευκόλυνση των οικογενειών των μελών και την καλύτερευση των όρων ζωής τους.

γ) Η προαγωγή σχέσεων φιλίας μεταξύ των μελών και των ελλήνων πολιτών, καθώς και των μελών άλλων μεταναστευτικών κοινοτήτων. Η προσπάθεια δημιουργίας σχέσεων εμπιστοσύνης.

δ) Η προαγωγή των καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων των μελών, η καλλιέργεια σε αυτούς πολιτιστικής κουλτούρας, με την διοργάνωση μαθημάτων ζωγραφικής, γλυπτικής, τραγουδιού , εκμάθηση μουσικών οργάνων κλπ).

ε) Η διενέργεια πολιτιστικών εκδηλώσεων, όπως συναυλίες, εκθέσεις, χοροεσπερίδες κλπ.

στ) Η καλλιέργεια των πολιτισμικών αξιών και η προβολή των πολιτιστικών στοιχείων και της ιστορίας του Αλβανικού λαού.

2.Τα μέσα με τα οποία μπορεί να επιδιωχθεί η εκπλήρωση των παραπάνω σκοπών είναι:

α) Η οργάνωση εκδηλώσεων (πολιτιστικών και άλλων) συζητήσεων κλπ.

β) Η κυκλοφορία εντύπου

γ) Η συνεργασία με άλλους συλλόγους, οργανώσεις, φορείς, αρχές, φυσικά πρόσωπα

ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΑΛΛΕΣ ΟΡΓΑΝΩΣΕΙΣ

ΑΡΘΡΟ 3ο

1.Ο σύλλογος μπορεί να συνεργάζεται με οποιαδήποτε άλλη οργάνωση, φορέα, οργανισμό ή σύλλογο για την προώθηση των στόχων του.

ΜΕΛΗ

ΑΡΘΡΟ 4ο

Ο Σύλλογος Αλβανών νομού Θεσσαλονίκης αποτελείται από τακτικά και από επίτιμα μέλη.

1.Τακτικά μέλη του Σωματείου μπορούν να είναι όλοι οι Αλβανοί που διαμένουν στο νομό Θεσσαλονίκης, άντρες και γυναίκες. Τα τακτικά μέλη εγγράφονται μετά από αίτησή τους που απευθύνεται προς τη διοίκηση του Σωματείου, αποφαινεται τελεσίδικα το Διοικητικό Συμβούλιο.

2.Τα τακτικά μέλη υποχρεούνται:

α)Να πληρώνουν το ποσό των χιλίων (1000) δραχμών ως συνδρομή κάθε μήνα. Η συνδρομή μπορεί να αναπροσαρμοσθεί με απόφαση της γενικής συνέλευσης που θα παρθεί με απόφαση των 2/3 των μελών .

β)Να συμμορφώνονται προς τις διατάξεις του παρόντος καταστατικού και τις αποφάσεις της Διοίκησης του Σωματείου και των Γενικών Συνελεύσεων των μελών.

γ)Να προσέρχονται στις Γενικές Συνελεύσεις και σε κάθε άλλη συγκέντρωση που καλεί η διοίκηση του Σωματείου και να εργάζονται για τα υλικά και ηθικά συμφέροντα του σωματείου.

Τα τακτικά μέλη δικαιούνται:

α) Να παρίστανται στις Γενικές συνελεύσεις με γνώμη και ψήφο εφόσον δεν καθυστερούν συνδρομές παραπάνω από τρεις μήνες, να ασκούν έλεγχο των διοικούντων, όταν και όπως το παρόν καταστατικό ορίζει.

β) Να ψηφίζουν και να εκλέγονται σε όλες τις αρχές του Σωματείου εφόσον συγκεντρώνουν τις προϋποθέσεις του νόμου και του παρόντος καταστατικού.

γ) Να καταγγέλλουν στη διοίκηση κάθε αδικία που γίνεται σε βάρος τους.

δ) Να αποχωρούν από το Σωματείο οποτεδήποτε. Η αποχώρηση πρέπει όμως να γνωστοποιείται έγγραφα έναν (1) τουλάχιστον μήνα πριν.

ε) Όλα τα τακτικά μέλη του σωματείου έχουν ίσα δικαιώματα.

4. Επίτιμα μέλη μπορούν να ονομασθούν πρόσωπα που έχουν προσφέρει διακεκριμένες υπηρεσίες στο Σωματείο ή έχουν δράσει επωφελώς για την ιδέα και το σκοπό αυτού, μετά από απόφαση της Γενικής Συνέλευσης των τακτικών μελών.

ΑΡΘΡΟ 5ο

Τα επίτιμα μέλη στερούνται του δικαιώματος να εκλέγουν και να εκλέγονται και δεν έχουν κανένα δικαίωμα στη Διοίκηση και τη διαχείριση της περιουσίας του Σωματείου.

Τα επίτιμα μέλη μπορούν να παρακολουθούν τις εργασίες των Γενικών Συνελεύσεων, εκτός από τις περιπτώσεις που γίνεται μυστική ψηφοφορία κατά την οποία αποχωρούν.

ΔΙΑΓΡΑΦΗ ΜΕΛΩΝ

ΑΡΘΡΟ 6ο

Διαγράφεται το τακτικό μέλος:

α) Όταν καθυστερεί παραπάνω από 3 μήνες συνδρομές και αφού καλέστηκε για να εξοφλήσει αρνήθηκε ή αδιαφόρησε. Το μέλος που διαγράφηκε με αυτό τον τρόπο μπορεί να επανεγγραφεί και θεωρείται από την επανεγγραφή του ως νέο μέλος.

β) Όταν αποχωρήσει από τον νομό Θεσσαλονίκης, με σκοπό μόνιμης αλλαγής διαμονής.

γ) Για κάθε πράξη ή ενέργεια που θέτει σε κίνδυνο την ενότητα των μελών και την υπόσταση του Σωματείου, εφόσον το γεγονός καταγγελθεί στη Γενική Συνέλευση από τη Διοίκηση, ή κάθε μέλος.

ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΑ

ΑΡΘΡΟ 7ο

Οι πόροι του Σωματείου είναι τακτικοί και έκτακτοι:

1. Τακτικοί πόροι είναι οι μηνιαίες εισφορές που ορίζονται σε χίλιες (1000) δραχμές/μήνα, που μπορούν να αυξομειώνονται με απόφαση της Γενικής Συνέλευσης, ανάλογα με τις κρατούσες οικονομικές συνθήκες και δυνατότητες του Ταμείου.

2. Έκτακτοι είναι:

1.α) Οι έκτακτες εισφορές των τακτικών μελών που επιβάλλονται με αποφάσεις της έκτακτης Γενικής Συνέλευσης που λαμβάνονται με πλειοψηφία των 2/3 των παρόντων των ταμειακά τακτοποιημένων μελών, δεν μπορούν να υπερβούν τις δύο, κάθε έτος.

β) Οι εισπράξεις από εράνους

γ) Οι δωρεές

δ) Οι πρόσοδοι από γιορτές, παραστάσεις, συναυλίες κλπ.

ε) Οι εισπράξεις από την πώληση βιβλίων άλλων εντύπων πολιτιστικών, αντιρατσιστικών κ.λπ.

στ) Οι εισπράξεις από λαχειοφόρους αγорές

ζ) Ο τόκος από το κεφάλαιο και το τακτικό αποθεματικό του Σωματείου κλπ.

2. Οι δαπάνες ενεργούνται βάσει προϋπολογισμού μετά από ένταλμα και με εντολή του Προέδρου. Όλες οι δαπάνες υποβάλλονται προς έγκριση στη Γενική Συνέλευση των μελών.

ΔΙΟΙΚΗΣΗ

ΑΡΘΡΟ 8ο

Τα συλλογικά όργανα του Σωματείου είναι:

α) Η Γενική Συνέλευση των τακτικών μελών που αποτελεί το ανώτατο κυρίαρχο σώμα αυτού.

β) Το Διοικητικό Συμβούλιο, που αποτελεί τη Διοίκηση του Σωματείου.

2. Το Σωματείο διοικείται από πενταμελές (5) Διοικητικό Συμβούλιο που εκλέγεται από τη Γενική Συνέλευση των τακτικών μελών που καλείται για αυτόν τον σκοπό, με μυστική ψηφοφορία. Το Διοικητικό συμβούλιο εκλέγεται από ενιαίο ψηφοδέλτιο. Το Διοικητικό Συμβούλιο που εκλέγεται με αυτόν τον τρόπο συνέρχεται σε συνεδρίαση με τη φροντίδα του συμβούλου που πλειοψήφησε μέσα σε 10 ή 15 ημέρες από την εκλογή του, εκλέγει με μυστική ψηφοφορία μεταξύ των μελών του τον Πρόεδρο, Αντιπρόεδρο, Γενικό Γραμματέα, Ταμιά. Η θητεία των μελών του Διοικητικού Συμβουλίου διαρκεί ένα χρόνο. Τα μέλη του Διοικητικού Συμβουλίου είναι αλληλέγγυα υπεύθυνα έναντι του Σωματείου για τις ζημιές του Σωματείου από

αμέλεια ή παραδρομή, μπορούν δε να ανακληθούν από τη Γενική Συνέλευση των τακτικών μελών με απόφαση που λαμβάνεται με απόλυτη πλειοψηφία των 2/3 των παρόντων μελών. Το Διοικητικό συμβούλιο συνεδριάζει τακτικά μια φορά το μήνα τουλάχιστον ,έκτακτα δε όσες φορές παραστεί ανάγκη ή εάν το ζητήσουν δύο τουλάχιστον σύμβουλοι με αίτηση στην οποία πρέπει να αναγράφονται τα προς συζήτηση θέματα. Το Διοικητικό Συμβούλιο βρίσκεται σε απαρτία εφόσον κατά τη συνεδρίαση παρίστανται τρία(3) τουλάχιστον μέλη. Οι αποφάσεις του Διοικητικού Συμβουλίου λαμβάνονται με πλειοψηφία των παρόντων, σε ισοψηφία δε υπερисχύει η ψήφος του Προέδρου.

ΑΡΘΡΟ 9ο

Το Διοικητικό Συμβούλιο διοικεί υπεύθυνα το Σωματείο βάσει των νόμων και του καταστατικού και αποφασίζει για κάθε θέμα που αφορά την εκπλήρωση των επιδιωκόμενων σκοπών, διαχειρίζεται την περιουσία του Σωματείου, λαμβάνει όλα τα μέτρα που ενδείκνυνται για την αντιμετώπιση και λύση των διαφόρων ζητημάτων που αφορούν το Σωματείο, εκτελεί τις αποφάσεις της Γενικής Συνέλευσης. Εφαρμόζει το καταστατικό και ορίζει αντιπροσώπους εισπράξεως των συνδρομών.

Σε περίπτωση παραίτησης κάποιου μέλους του Διοικητικού Συμβουλίου καλείται προς αναπλήρωση με φροντίδα του Προέδρου ο κατά σειρά 1ος επιλαχών κατά τις αρχαιρεσίες. Εάν δεν υπάρχουν επιλαχόντες καλείται η Γενική Συνέλευση για να εκλέξει αντικαταστάτη του μέλους που παραιτήθηκε.

ΑΡΘΡΟ 10ο

ΠΡΟΕΔΡΟΣ

Ο Πρόεδρος του Διοικητικού Συμβουλίου εκπροσωπεί το Δ.Σ. ενώπιον της Δικαστικής ή άλλης αρχής και ενώπιον κάθε φυσικού ή νομικού προσώπου σε όλες τις σχέσεις και διαφορές αυτού, συγκαλεί προεδρεύει και διευθύνει τις συνεδριάσεις του Διοικητικού Συμβουλίου και των Γενικών Συνελεύσεων, εκτελεί τις αποφάσεις του Διοικητικού Συμβουλίου.

ΑΡΘΡΟ 11ο

ΓΕΝΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΕΑΣ

Ο Γενικός Γραμματέας φυλάσσει τα αρχεία και τη σφραγίδα του Σωματείου, τηρεί τα λογιστικά βιβλία της διαχείρισης καθώς και το μητρώο των μελών.

ΑΡΘΡΟ 12ο

ΤΑΜΙΑΣ

Ο Ταμίας εισπράττει με διπλότυπες αποδείξεις, οι οποίες φέρουν τη σφραγίδα του Σωματείου και την υπογραφή αυτού, τις μηνιαίες εισφορές.

ΓΕΝΙΚΕΣ ΣΥΝΕΛΕΥΣΕΙΣ

ΑΡΘΡΟ 13ο

Οι Γενικές Συνελεύσεις των τακτικών μελών του Σωματείου είναι τακτικές και έκτακτες.

Α. Οι μεν τακτικές Γενικές Συνελεύσεις γίνονται δύο φορές το χρόνο, μία κατά το Φεβρουάριο και μία κατά το Σεπτέμβριο για λογοδοσία του Δ.Σ. έλεγχο και έγκριση των πεπραγμένων του εξαμήνου, διαβάζεται ο απολογισμός της τακτικής διαχείρισης.

Β. Οι δε έκτακτες Γεν. Συνελεύσεις γίνονται όσες φορές το Διοικητικό Συμβούλιο κρίνει αυτό αναγκαίο ή ζητήσει αυτό τα δύο δέκατα (2/10) τουλάχιστον των ταμειακά τακτοποιημένων μελών, με έγγραφη αίτηση τους προς το Δ.Σ., όπου αναγράφουν και το προς συζήτηση θέμα. Ο Πρόεδρος υποχρεούται σ' αυτήν την περίπτωση να καλέσει τη συνέλευση μέσα σε είκοσι (20) μέρες το πολύ από την υποβολή της αίτησης ή της απόφασης, με πρόσκληση του, που κοινοποιείται εμπρόθεσμα στα μέλη και περιέχει τον ακριβή τόπο και χρόνο της συζήτησης και τα θέματα που θα συζητηθούν. Η πρόσκληση υπογράφεται από τον Πρόεδρο και το Γενικό Γραμματέα.

ΚΑΘΗΚΟΝΤΑ ΓΕΝΙΚΩΝ ΣΥΝΕΛΕΥΣΕΩΝ

ΑΡΘΡΟ 14ο

Καθήκον των Γενικών Συνελεύσεων είναι:

α) Να εκλέγει κατά τις αρχαιρεσίες τα Διοικητικά όργανα του Σωματείου.

β) Να ελέγχει τη δράση γενικά του Διοικητικού Συμβουλίου.

2.. Η Γ.Σ. βρίσκεται σε απαρτία εφόσον παρίσταται σε αυτήν το ένα δεύτερο(1/2) των ταμειακά τακτοποιημένων μελών, σε έλλειψη δε απαρτίας καλείται η νέα Γενική Συνέλευση μέσα σε οκτώ μέρες που βρίσκεται σε απαρτία με όσα μέλη είναι παρόντα.

3. Της Γενικής Συνέλευσης προεδρεύει ο κάθε φορά εκλεγόμενος Πρόεδρος της, χρέη δε Γραμματέα πρακτικογράφου εκτελεί ένας από τους προτεινόμενους κατ αυτήν.

4. Το Διοικητικό Συμβούλιο, που προέρχεται από τις αρχαιρεσίες της Γενικής Συνέλευσης των τακτικών μελών, δεν αντικαθίσταται από κανένα άλλο όργανο, παρά μόνο με νέες αρχαιρεσίες.

ΑΡΧΑΙΡΕΣΙΕΣ

ΑΡΘΡΟ 15ο

1. Οι αρχαιρεσίες διενεργούνται ένα μήνα πριν από τη λήξη της τριετούς θητείας των οργάνων του Σωματείου με μυστική και με ενιαίο ψηφοδέλτιο, ψηφοφορία των τακτικών και ταμειακά τακτοποιημένων μελών. Σ' αυτές εκλέγονται τα μέλη του πενταμελούς Διοικητικού Συμβουλίου.
2. Κάθε τακτικό μέλος μπορεί να εκλέγεται στο διοικητικό συμβούλιο εφόσον έχει πληρώσει όλες τις συνδρομές του έως την ημέρα των αρχαιρεσιών. Οι αρχαιρεσίες διενεργούνται βάσει καταλόγων των ταμειακά τακτοποιημένων μελών του Σωματείου.
3. Η ανακοίνωση για τη διενέργεια αρχαιρεσιών κοινοποιείται ένα μήνα πριν από τη μέρα που ορίστηκε και όσα μέλη επιθυμούν να θέσουν υποψηφιότητα υποχρεούνται να υποβάλλουν τις αιτήσεις τους, μέσα σε δέκα πέντε (15) μέρες από την κοινοποίηση στο διοικητικό συμβούλιο.
4. Επιτυχόντες θεωρούνται όσοι έχουν τους περισσότερους σταυρούς προτίμησης στο ψηφοδέλτιο.
5. Δικαίωμα του να εκλέγουν έχουν όλα τα τακτικά μέλη που δεν καθυστερούν συνδρομές παραπάνω από τρεις μήνες και κάθε άλλη οφειλή προς το Σωματείο, μπορούν όμως να καταβάλλουν τις καθυστερημένες συνδρομές και οφειλές κατά την ώρα της διεξαγωγής των αρχαιρεσιών στον Ταμία και να ασκήσουν το εκλογικό τους δικαίωμα.
6. Η ψηφοφορία είναι μυστική και διενεργείται, λόγω της φύσης των εργασιών των μελών, από την ανατολή μέχρι την δύση του ήλιου .
7. Κάθε τακτικό μέλος προσέρχεται αυτοπρόσωπα και ψηφίζει βάζοντας σταυρό δίπλα στο όνομα του υποψηφίου. Οι σταυροί προτίμησης είναι από ένας (1) μέχρι πέντε (5).

ΓΕΝΙΚΕΣ ΔΙΑΤΑΞΕΙΣ

ΑΡΘΡΟ 16ο

1. Η συμμετοχή στη Διοίκηση του Σωματείου είναι άμισθη και τιμητική και δεν συνεπάγεται καμία αποζημίωση.
2. Δάνεια προς οποιοδήποτε άτομο, υπηρεσία, οργανισμό, σωματείο κ.λπ. αποκλείονται.

ΤΡΟΠΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΤΑΣΤΑΤΙΚΟΥ

ΑΡΘΡΟ 17ο

Το καταστατικό του Σωματείου τροποποιείται μόνο μετά διετία από την έγκριση του, μετά από απόφαση της Γενικής Συνέλευσης των μελών. Για τη λήψη

αυτής της απόφασης συγκαλείται ειδικά γι αυτό Γενική Συνέλευση των μελών ,κατά την οποία απαιτείται η παρουσία των μισών τουλάχιστον από τα μέλη και η πλειοψηφία των 3/4 των παρόντων ταμειακά τακτοποιημένων μελών.

Για λήψη απόφασης για μεταβολή του σκοπού του σωματείου απαιτείται η συναίνεση όλων των μελών. Η συναίνεση των απόντων δίνεται σαφώς και έγγραφα.

ΔΙΑΛΥΣΗ

ΑΡΘΡΟ 18ο

Το Σωματείο διαλύεται οποτεδήποτε, με απόφαση της Γενικής Συνέλευσης των μελών. Για τη λήψη αυτής της απόφασης συγκαλείται ειδικά για τον σκοπό αυτό η συνέλευση των τακτικών μελών κατά την οποία απαιτείται η παρουσία των 3/4 τουλάχιστον των μελών και η πλειοψηφία των 3/4 των παρόντων. Το Σωματείο διαλύεται επίσης όταν τα μέλη αυτού μειωθούν σε λιγότερα από 20.

ΑΡΘΡΟ 19ο

Κάθε τι που δεν προβλέπεται από το παρόν καταστατικό ρυθμίζεται από το Νόμο ή με απόφαση της Γενικής Συνέλευσης, εφόσον αυτή θα είναι σύννομη.

ΑΡΘΡΟ 20ο

Το παρόν καταστατικό που περιέχει είκοσι (20) άρθρα, εγκρίθηκε σήμερα από τους ιδρυτές.

Θεσσαλονίκη 11-9 1998

ΟΙ ΙΔΡΥΤΕΣ

B) ΚΑΤΑΣΤΑΤΙΚΟ ΤΟΥ ΣΥΛΛΟΓΟΥ ΑΛΒΑΝΩΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ «ΜΗΤΕΡΑ ΤΕΡΕΖΑ» ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ

ΙΔΡΥΣΗ-ΕΔΡΑ

Άρθρο 1ο

Ιδρύεται από τους Αλβανούς πολίτες, οι οποίοι ζουν, διαμένουν, εργάζονται. Σπουδάζουν ή οποιοδήποτε λόγο βρίσκονται τουλάχιστον ένα μήνα πριν την ίδρυση του παρόντος στην ευρύτερη περιοχή του νομού Θεσσαλονίκης. Ο σύλλογος θα λειτουργήσει σύμφωνα με τους όρους που ορίζονται παρακάτω, σύμφωνα με τους ελληνικούς νόμους και τις διεθνείς συμβάσεις, με έδρα στην πόλη του Θεσσαλονίκη.

ΣΚΟΠΟΣ-ΜΕΣΑ

Άρθρο 2°

1. Σκοποί του συλλόγου είναι:

Α) Η ανάπτυξη του πνεύματος αλληλεγγύης μεταξύ των μελών του με τη συνένωση των δυνάμεών τους, η προστασία, η υποστήριξη και προαγωγή των υλικών και ηθικών συμφερόντων τους, η ενίσχυση των ασθενών και ηθικής υποστήριξης.

Β) Η δραστηριοποίηση των μεταναστών σε καλλιτεχνικές, ιστορικές και αθλητικές δραστηριότητες. Να δημιουργηθούν δυνατότητες που οι μετανάστες να συσσωματώνονται στην ελληνική κοινωνία.

Γ) Η συνεύρεση και επικοινωνία των μελών του, η αλληλοϋποστήριξη και αλληλοβοήθεια αυτών, η ανάληψη πρωτοβουλιών για τη διευκόλυνση των οικογενειών των μελών και την καλύτερευση των όρων ζωής τους.

Δ) Η προαγωγή σχέσεων φιλίας μεταξύ των μελών και των Ελλήνων πολιτών, καθώς και των μελών άλλων μεταναστευτικών κοινοτήτων. Η προσπάθεια δημιουργίας σχέσεων εμπιστοσύνης.

Ε) Η προαγωγή των καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων των μελών, η καλλιέργεια σε αυτούς πολιτιστικής κουλτούρας με τη διοργάνωση μαθημάτων ζωγραφικής, γλυπτικής, τραγουδιού, αθλητισμού, εκμάθηση μουσικών οργάνων και εκμάθηση της αλβανικής γλώσσας στα παιδιά των μεταναστών.

ΣΤ) Η διενέργεια πολιτιστικών εκδηλώσεων, όπως συναυλίες, εκθέσεις, χοροεσπερίδες κ.λπ..

Ζ) Η καλλιέργεια των πολιτισμικών αξιών και η προβολή των πολιτιστικών στοιχείων και της ιστορίας τους αλβανικού λαού.

2. Τα μέσα, με τα οποία μπορεί να επιτευχθεί η εκπλήρωση των παραπάνω σκοπών είναι:

Α) Η οργάνωση πολιτιστικών και αθλητικών εκδηλώσεων, συζητήσεων και τακτικές συναντήσεις με τους μετανάστες και με γνωστές προσωπικότητες του πολιτισμού και αθλητισμού.

Β) Η κυκλοφορία εντύπου.

Γ) Η κατάρτιση ενός μορφωτικού κέντρου.

Δ) Η συνεργασία με άλλους συλλόγους, οργανώσεις, φορείς και αρχές, φυσικά πρόσωπα.

ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΑΛΛΕΣ ΟΡΓΑΝΩΣΕΙΣ

Άρθρο 3^ο

Ο σύλλογος μπορεί να συνεργάζεται με οποιαδήποτε άλλη οργάνωση, φορέα, οργανισμό ή σύλλογο για την προώθηση των στόχων του.

ΔΗΜΟΣΙΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ

Άρθρο 4^ο

1. Οι δημόσιες σχέσεις του συλλόγου εκπροσωπούνται από ένα τακτικό μέλος του συλλόγου, που εξουσιοδοτεί η προεδρεία του συλλόγου.
2. Κάθε ανακοίνωση των μελών που δεν είναι εξουσιοδοτημένα από τα προεδρεία του συλλόγου, δεν το εκπροσωπεί.

ΜΕΛΗ

Άρθρο 5^ο

Ο σύλλογος Αλβανών μεταναστών «ΜΗΤΕΡΑ ΤΕΡΕΖΑ» Θεσσαλονίκης αποτελείται από τακτικά και επίτιμα μέλη.

1. Τακτικά μέλη του συλλόγου μπορούν να είναι όλοι οι ενήλικοι Αλβανοί που διαμένουν στον νομό Θεσσαλονίκης, άντρες και γυναίκες. Τα τακτικά μέλη εγγράφονται μετά από αίτησή τους, που απευθύνεται γραπτώς προς το προεδρείο του, το οποίο και αποφασίζει για την εγγραφή ή όχι.

2. Τα τακτικά μέλη μπορούν να είναι όλοι αυτοί που συμφωνούν με το καταστατικό. Τα τακτικά μέλη έχουν ίσα δικαιώματα και πρέπει να σέβονται το καταστατικό όσο καιρό είναι μέλη του συλλόγου.

3. Τα τακτικά μέλη υποχρεούνται:

A) Να πληρώνουν το ποσό των 3€ (τρία ευρώ) ως συνδρομή κάθε μήνα. Η συνδρομή μπορεί να αναπροσαρμοσθεί με απόφαση της γενικής συνέλευσης που θα ληφθεί με απόφαση των 2/3 των μελών.

B) Να συμμορφώνονται προς τις διατάξεις του παρόντος καταστατικού, τις αποφάσεις του προεδρείου και της γενικής συνέλευσης των μελών.

Γ) Να προσέρχονται στις γενικές συνελεύσεις και σε κάθε άλλη συγκέντρωση που καλεί το προεδρείο και να εργάζονται για τα υλικά και ηθικά συμφέροντα του συλλόγου και να μην προβαίνουν σε ενέργειες που βλάπτουν αυτά.

Δ) Κάθε απόφαση που παίρνει το προεδρείο του συλλόγου γνωστοποιείται στα μέλη στην επόμενη συγκέντρωση.

4. Τα τακτικά μέλη δικαιούνται:

A) Να παρίστανται στις γενικές συνελεύσεις με γνώμη και ψήφο, εφόσον δεν καθυστερούν συνδρομές παραπάνω από τρεις μήνες να ασκούν έλεγχο των διοικούντων, όταν και όπως το παρόν καταστατικό ορίζει.

B) Να ζητούν πληροφορίες για την πορεία των υποθέσεων του συλλόγου και να παίρνουν αντίγραφα των πρακτικών της γενικής συνέλευσης και του ισολογισμού.

Γ) Να ψηφίζουν και να εκλέγονται σε όλες τις αρχές του συλλόγου, εφόσον συγκεντρώνουν τις προϋποθέσεις του νόμου και του παρόντος καταστατικού και είναι τουλάχιστον για ένα χρόνο τακτικά μέλη του.

Δ) Να καταγγέλλουν στη διοίκηση κάθε αδικία που γίνεται σε βάρος τους και σε βάρος του συλλόγου.

Ε) Να αποχωρούν από το σύλλογο οποτεδήποτε. Η αποχώρηση πρέπει όμως να γνωστοποιείται έγγραφα έναν τουλάχιστον μήνα πριν.

5. Επίτιμα μέλη μπορούν να ονομασθούν πρόσωπα που έχουν προσφέρει διακεκριμένες υπηρεσίες στον σύλλογο ή έχουν δράσει επωφελώς για την άδεια και τον σκοπό αυτού, μετά από απόφαση της γενικής συνέλευσης των τακτικών μελών.

Άρθρο 6^ο

Τα επίτιμα μέλη στερούνται του δικαιώματος να εκλέγουν και να εκλέγονται και δεν έχουν κανένα δικαίωμα στη Διοίκηση, παρουσίας του συλλόγου. Τα επίτιμα μέλη μπορούν να παρακολουθούν τις εργασίες των γενικών συνελεύσεων, εκτός από τις περιπτώσεις που γίνεται μυστική ψηφοφορία, κατά την οποία αποχωρούν.

ΔΙΑΓΡΑΦΗ ΜΕΛΩΝ

Άρθρο 7^ο

Με απόφαση της γενικής συνέλευσης μετά από πρόταση του προεδρείου διαγράφεται το τακτικό μέλος:

Α) Όταν καθυστερεί παραπάνω από τρεις (3) μήνες συνδρομές και αφού κλήθηκε, για να εξοφλήσει αρνήθηκε ή αδιαφόρησε. Το μέλος που διαγράφηκε με αυτόν τον τρόπο μπορεί να επανεγγραφεί και θεωρείται από την επανεγγραφή του ως νέο μέλος.

Β) Όταν παραβιάζει το καταστατικό του συλλόγου.

Γ) Όταν αποχωρήσει από τον νομό Θεσσαλονίκης, με σκοπό μόνιμη αλλαγή διαμονής.

Δ) Για κάθε πράξη ή ενέργεια που θέτει σε κίνδυνο την ενότητα των μελών και την υπόσταση του συλλόγου, εφόσον το γεγονός καταγγελθεί στη γενική συνέλευση από το προεδρείο, ή κάθε μέλος.

Ε) Όταν εκδηλώνεται στα ΜΜΕ χωρίς να εξουσιοδοτείται από το προεδρείο.

ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΑ

Άρθρο 8^ο

Οι πόροι του συλλόγου είναι τακτικοί και έκτακτοι:

1. Τακτικοί πόροι είναι οι μηνιαίες εισφορές που ορίζονται σε τρία (3) ευρώ το μήνα ανά μέλος. Το ποσό αυτό μπορεί να αυξομειώνεται με απόφαση της γενικής

συνέλευσης και με την πλειοψηφία των 2/3 των παρόντων μελών, ανάλογα με τις κρατούσες οικονομικές συνθήκες και δυνατότητες του ταμείου.

2. Έκτακτοι πόροι είναι:

A) Οι έκτακτες εισφορές των τακτικών μελών που επιβάλλονται με αποφάσεις της έκτακτης γενικής συνέλευσης που λαμβάνονται με πλειοψηφία 2/3 των παρόντων ταμειακά τακτοποιημένων μελών, δεν μπορούν να υπερβούν τις δύο κάθε έτος.

B) Οι εισπράξεις από εράνους.

Γ) Οι δωρεές.

Δ) Οι πρόσοδοι από γιορτές, παραστάσεις, συναυλίες κ.λπ..

E) Οι εισπράξεις από την πώληση βιβλίων, άλλων εντύπων πολιτιστικών και αντιρατσιστικών κ.λπ..

ΣΤ) Οι εισπράξεις από λαχειοφόρους αγορές.

Z) Ο τόκος από το κεφάλαιο και το τακτικό απόθεμα του συλλόγου κ.λπ..

3. Οι δαπάνες ενεργούνται βάσει προϋπολογισμού μετά από ένταλμα και με εντολή του προέδρου. Όλες οι δαπάνες που υποβάλλονται προς έγκριση στο προεδρείο του συλλόγου.

ΣΥΛΛΟΓΙΚΑ ΟΡΓΑΝΑ

Άρθρο 9^ο

1. Τα συλλογικά όργανα του συλλόγου είναι:

A) Η γενική συνέλευση των τακτικών μελών που αποτελεί το ανώτατο κυρίαρχο σώμα αυτού.

B) Το προεδρείο του συλλόγου.

2. Ο σύλλογος διοικείται από πενταμελές (5) προεδρείο, που εκλέγεται από τη γενική συνέλευση των τακτικών μελών, που καλείται για αυτόν τον σκοπό με μυστική ψηφοφορία. Το προεδρείο, που εκλέγεται με αυτόν τον τρόπο, συνέρχεται σε συνεδρίαση με τη φροντίδα του συμβούλου, που πλειοψήφησε μέσα σε 10 ημέρες από την εκλογή του, εκλέγει με μυστική ψηφοφορία μεταξύ των μελών του, τον πρόεδρο, αντιπρόεδρο, γενικό γραμματέα, ταμία και τον υπεύθυνο και τις δραστηριότητες του συλλόγου. Η θητεία των μελών του προεδρείου διαρκεί έναν χρόνο. Τα μέλη του προεδρείου είναι αλληλέγγυα υπεύθυνα έναντι του συλλόγου για τις ζημιές του από αμέλεια ή παραδρομή, μπορούν δεν να ανακληθούν από τη γενική συνέλευση των τακτικών μελών με απόφαση που λαμβάνεται με απόλυτη πλειοψηφία των 2/3 των παρόντων μελών. Το προεδρείο συνεδριάζει τακτικά δύο φορές το μήνα τουλάχιστον, έκτακτα δε όσες φορές παραστεί ανάγκη ή εάν το ζητήσουν δύο

τουλάχιστον σύμβουλοι με αίτηση, στην οποία πρέπει να αναγράφονται τα προς συζήτηση θέματα. Το προεδρείο βρίσκεται απαρτία, εφόσον κατά τη συνεδρίαση παρίστανται τρία (3) τουλάχιστον μέλη. Οι αποφάσεις του προεδρείου λαμβάνονται με πλειοψηφία των παρόντων, σε ισοψηφία δε υπερισχύει η ψήφος του προέδρου.

Για κάθε αποχώρηση από τη Θεσσαλονίκη το μέλος του προεδρείου πρέπει να ενημερώνει το προεδρείο.

ΤΟ ΠΡΟΕΔΡΕΙΟ

Άρθρο 10^ο

Το προεδρείο διοικεί και εκπροσωπεί τον Σύλλογο βάσει των νόμων και του καταστατικού και αποφασίζει για κάθε θέμα που αφορά την εκπλήρωση των επιδιωκόμενων σκοπών, διαχειρίζεται την περιουσία του συλλόγου, λαμβάνει όλα τα μέτρα που ενδείκνυται για την αντιμετώπιση και λύση των διαφόρων ζητημάτων, που αφορούν τον σύλλογο, εκτελεί τις αποφάσεις της γενικής συνέλευσης. Εφαρμόζει το καταστατικό και ορίζει αντιπροσώπους εισπράξεων των συνδρομών. Σε περίπτωση παραίτησης ή απώλειας της ιδιότητάς του ως μέλους του προεδρείου καλείται προς αναπλήρωση με φροντίδα του προέδρου ο κατά σειρά 1^{ος} αναπληρωματικός κατά τις αρχαιρεσίες.

Ο σύλλογος διοικείται από πενταμελές (5) προεδρείο.

A) Ο πρόεδρος

B) Ο αντιπρόεδρος

Γ) Ο γενικός γραμματέας

Δ) Ο ταμίας

E) Ο υπεύθυνος για τις δραστηριότητες του συλλόγου.

Ο ΠΡΟΕΔΡΟΣ

Άρθρο 11^ο

Ο πρόεδρος του συλλόγου εκπροσωπεί το προεδρείο ενώπιον δικαστικής ή άλλης αρχής και ενώπιον κάθε φυσικού ή νομικού προσώπου σε όλες τις σχέσεις και διαφορές αυτού, συγκαλεί, προεδρεύει και διευθύνει τις συνεδριάσεις του προεδρείου και των γενικών συνελεύσεων, εκτελεί τις αποφάσεις του προεδρείου.

Ο ΑΝΤΙΠΡΟΕΔΡΟΣ

Άρθρο 12^ο

Ο αντιπρόεδρος αναπληρώνει τον απόντα ή κωλυόμενο πρόεδρο σε όλα τα καθήκοντα και αρμοδιότητες σύμφωνα με το καταστατικό αυτό.

Ο ΓΕΝΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΕΑΣ

Άρθρο 13^ο

Ο γενικός γραμματέας φυλάσσει τα αρχεία και τη σφραγίδα του συλλόγου, τηρεί τα λογιστικά βιβλία της διαχείρισης, καθώς και το μητρώο των μελών.

Ο ΤΑΜΙΑΣ

Άρθρο 14^ο

Ο ταμίας εισπράττει με διπλότυπες αποδείξεις, οι οποίες φέρουν τη σφραγίδα του συλλόγου και την υπογραφή αυτού, τις μηνιαίες εισφορές.

Ο ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

Άρθρο 15^ο

Οργανώνει τις δραστηριότητες του συλλόγου με βάση τις αποφάσεις του προεδρείου και συνεργάζεται με την ομάδα εργασίας καθορισμένη από τη γενική συνέλευση.

ΓΕΝΙΚΕΣ ΣΥΝΕΛΕΥΣΕΙΣ

Άρθρο 16^ο

Οι γενικές συνελεύσεις των τακτικών μελών του συλλόγου είναι τακτικές και έκτακτες.

A) Οι μεν τακτικές συνελεύσεις γίνονται τέσσερις φορές τον χρόνο, κάθε τρεις μήνες. Για λογοδοσία του προεδρείου, έλεγχο και έγκριση των πεπραγμένων της περιόδου, διαβάζεται ο απολογισμός της τακτικής διαχείρισης.

B) Οι δε έκτακτες γενικές συνελεύσεις γίνονται όσες φορές το προεδρείο κρίνει αυτό αναγκαίο ή ζητηθεί από τα δύο δέκατα (2/10) τουλάχιστον των ταμειακά τακτοποιημένων μελών, με έγγραφη αίτηση αυτών προς το προεδρείο, όπου αναγράφεται και το προς συζήτηση θέμα. Ο πρόεδρος υποχρεούται σε αυτήν την περίπτωση να καλέσει τη συνέλευση των μελών μέσα σε είκοσι (20) μέρες το πολύ, από την υποβολή της αίτησης ή της απόφασης, με πρόσκληση του, που κοινοποιείται σε εύλογο χρονικό διάστημα στα μέλη και περιέχει τον ακριβή τόπο και χρόνο της συζήτησης και τα θέματα που θα συζητηθούν. Η πρόσκληση υπογράφεται από τον πρόεδρο και τον γενικό γραμματέα.

ΚΑΘΗΚΟΝΤΑ ΓΕΝΙΚΩΝ ΣΥΝΕΛΕΥΣΕΩΝ

Άρθρο 17^ο

1. Καθήκοντα της γενικής συνέλευσης είναι:
 - A) Να εκλέγει κατά τις αρχαιρεσίες το προεδρείο του συλλόγου.
 - B) Να ασκεί την εποπτεία και τον έλεγχο του προεδρείου.
2. Η γενική συνέλευση βρίσκεται σε απαρτία εφόσον παρίσταται σε αυτήν το ένα δεύτερο (1/2) των ταμειακά τακτοποιημένων μελών. Σε έλλειψη δε απαρτίας καλείται νέα γενική συνέλευση εντός οχτώ ημερών στον ίδιο τόπο και ίδια ώρα. Η νέα γενική συνέλευση βρίσκεται σε απαρτία με όσα μέλη είναι παρόντα.
3. Στις γενικές συνελεύσεις προεδρεύει ο πρόεδρος που εκλέγεται κάθε φορά, χρέη δε γραμματέα πρακτικογράφου εκτελεί ένας από τους προτεινόμενους κατ' αυτήν.
4. Το προεδρείο, που βγαίνει με αυτόν τον τρόπο, αντικαθίσταται μόνο με καινούργιες εκλογές.

ΑΡΧΑΙΡΕΣΙΕΣ-ΕΚΛΟΓΕΣ

Άρθρο 18^ο

1. Οι αρχαιρεσίες διενεργούνται έναν μήνα πριν από τη λήξη της θητείας (1 χρόνο) των οργάνων του συλλόγου με μυστική και με ενιαίο ψηφοδέλτιο, ψηφοφορία των τακτικών και ταμειακά τακτοποιημένων μελών. Σε αυτές εκλέγονται τα μέλη του πενταμελούς προεδρείου.
2. Κάθε τακτικό μέλος μπορεί να εκλέγεται στο προεδρείο, εφόσον έχει πληρώσει όλες τις συνδρομές τους έως την ημέρα των αρχαιρεσιών. Οι αρχαιρεσίες διενεργούνται βάσει καταλόγων των ταμειακά τακτοποιημένων μελών του συλλόγου.
3. Η ανακοίνωση για τη διενέργεια των αρχαιρεσιών κοινοποιείται έναν μήνα πριν τουλάχιστον από την ημέρα που ορίστηκε και όσα μέλη επιθυμούν να θέσουν υποψηφιότητα, υποχρεούνται να υποβάλουν τις αιτήσεις τους, εντός προθεσμία είκοσι (20) ημερών από την κοινοποίηση.
4. Επιτυχόντες θεωρούνται όσοι έχουν τους περισσότερους σταυρούς προτίμησης στο ψηφοδέλτιο.
5. Δικαίωμα του να εκλέγουν έχουν όλα τα τακτικά μέλη, που δεν καθυστερούν συνδρομές πάνω από τρεις μήνες και κάθε άλλη οφειλή προς τον σύλλογο, μπορούν όμως να καταβάλουν τις καθυστερημένες συνδρομές και οφειλές

κατά την ώρα της διεξαγωγής των αρχαιρεσιών στον ταμία και να ασκήσουν το εκλογικό τους δικαίωμα.

6. Η ψηφοφορία είναι μυστική και διενεργείται λόγω της φύσης των εργασιών των μελών στο ωράριο καθορισμένο από την επιτροπή, η οποία έχει όλα τα δικαιώματα, μέχρι να τελειώσουν οι εκλογές.
7. Κάθε τακτικό μέλος προσέρχεται αυτοπρόσωπα και ψηφίζει βάζοντας σταυρό δίπλα στο όνομα του υποψηφίου. Οι σταυροί προτίμησης είναι όσοι είναι τα μέλη του προεδρείου.

ΓΕΝΙΚΕΣ ΔΙΑΤΑΞΕΙΣ

Άρθρο 19^ο

1. Η συμμετοχή στο προεδρείο του συλλόγου είναι άμισθη και τιμητική και δεν συνεπάγεται καμία αποζημίωση.
2. Δάνεια προς οποιοδήποτε άτομο, υπηρεσία, οργανισμό, σωματείο κλπ. αποκλείονται.

ΤΡΟΠΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΤΑΣΤΑΤΙΚΟΥ

Άρθρο 20^ο

Το καταστατικό του συλλόγου τροποποιείται μετά από μια τριετία από την έγκρισή του, μετά από απόφαση της γενικής συνέλευσης των μελών. Για τη λήψη αυτής της απόφασης συγκαλείται ειδικά για αυτό γενική συνέλευση των μελών, κατά την οποία απαιτείται η παρουσία των μισών τουλάχιστον από τα μέλη και η πλειοψηφία των 3/4 των παρόντων ταμειακά τακτοποιημένων μελών. Για τη λήψη απόφασης για μεταβολή του σκοπού του συλλόγου απαιτείται η συναίνεση όλων των μελών. Η συναίνεση των απόντων δίνεται σαφώς και εγγράφως.

ΔΙΑΛΥΣΗ

Άρθρο 21^ο

Ο σύλλογος διαλύεται οποτεδήποτε με απόφαση της γενικής συνέλευσης των μελών. Για τη λήψη αυτής της απόφασης συγκαλείται ειδικά για τον σκοπό αυτό η συνέλευση των τακτικών μελών, κατά την οποία απαιτείται η παρουσία του 1/2 τουλάχιστον των μελών και η πλειοψηφία των 3/4 των παρόντων. Ο σύλλογος διαλύεται επίσης, όταν τα μέλη αυτού μειωθούν σε λιγότερα από 20.

ΤΑ ΣΥΜΒΟΛΑ ΤΟΥ ΣΥΛΛΟΓΟΥ

Άρθρο 22°

1. Η σφραγίδα του συλλόγου Αλβανών μεταναστών «ΜΗΤΕΡΑ ΤΕΡΕΖΑ» Θεσσαλονίκη είναι στρογγυλή και μπλε χρώμα.
2. Το έμβλημα του συλλόγου είναι το πορτρέτο της μητέρας Τερέζας και η πρόταση:
« Ο σύλλογος Αλβανών μεταναστών «ΜΗΤΕΡΑ ΤΕΡΕΖΑ» Θεσσαλονίκη.»

Άρθρο 23°

Κάθε τι που δεν προβλέπεται από το παρόν καταστατικό ρυθμίζεται από τον νόμο ή με απόφαση της γενικής συνέλευσης, εφόσον αυτή είναι σύννομη.

Άρθρο 24°

Το παρόν καταστατικό αποτελείται από 24 άρθρα και εγκρίθηκε σήμερα από τους ιδρυτές του συλλόγου.

Θεσσαλονίκη, Οι ιδρυτές